

برازش نقش واسطه‌ای گفتار با خود در پیش‌بینی خودتنظیمی رفتاری بر اساس رشد زبان و دلبستگی ایمن در کودکان کاشت حلزون شده‌ی شنوایی

کوروش امرایی^۱

تاریخ دریافت: ۹۵/۷/۷

تاریخ پذیرش: ۹۵/۱۲/۱۰

چکیده

هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی خودتنظیمی رفتاری کودکان کاشت حلزون شده‌ی شنوایی بر اساس رشد زبان و دلبستگی ایمن با نقش واسطه‌ای گفتار با خود بود. در این پژوهش همبستگی تعداد ۱۱۴ کودک کاشت حلزون شده با دامنه سنی ۳ تا ۷ سال که حداقل یک سال از برنامه کاشت حلزون آنها گذشته بود با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. آزمون رشد زبان، مصاحبه اختلال در دلبستگی، مشاهده ساختارمند خودتنظیمی، بر روی کودک و مقیاس ساختارمند گفتار با خود، بر روی مادران آنها اجرا شد. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل مسیر استفاده شد. نتایج نشان داد که رشد زبان و دلبستگی ایمن واریانس گفتار با خود را پیش‌بینی می‌کنند. همچنین رشد زبان و دلبستگی ایمن با واسطه‌گری گفتار با خود، توانایی پیش‌بینی واریانس خودتنظیمی رفتاری را دارند. نتایج نشانگر نقش واسطه‌ای گفتار با خود برای رشد زبان و دلبستگی ایمن بود. این امر در درجه اول نقش فرزندپروری و دلبستگی را در تحول زبان و از طرف دیگر در رشد خودتنظیمی نشان می‌دهد و می‌تواند در راستای کاهش مشکلات رفتاری، اهمیت توجه به متغیرهای والدمحوری و زبان‌محوری را در برنامه‌های پیشگیری و توانبخشی نشان دهد.

واژگان کلیدی: رشد زبان، دلبستگی، خودتنظیمی، گفتار با خود، کاشت حلزون

مقدمه

کودکان نیاز دارند که اعمال تنظیمی و درگیری‌ها^۲ را به‌طور خودکار و بر اساس هنجارهای اجتماعی و بدون سرپرستی بزرگسالان انجام دهند. بنابراین از این منظر هدف

۱. استادیار روانشناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران (نویسنده مسئول) Kourosh.Amrai@yahoo.com

اصلی دوران کودکی اجتماعی شدن است (دی و اسمیت^۱، ۲۰۱۳). با استناد به این هدف، انتظار می‌رود که کودک در پایان نوباوگی^۲ قادر به تنظیم رفتاری، هیجانی و فیزیولوژیکی باشد (کالکینز و ددمون^۳، ۲۰۰۳). اما کودکان ناشنوا^۴ در حیطه رشد اجتماعی و روانشناختی در مقایسه با همسالان شنوای خود، تفاوت‌های رشدی دارند (امرای، حسن-زاده، افروز و پیرزادی، ۱۳۹۱؛ سوارزه^۵، ۲۰۰۰)، باوجود این تاخیر، پژوهش‌های حوزه کودکان ناشنوا عموماً بر رشد زبان^۶ و گفتار آنان متمرکز بوده‌اند (کوک و گرشام، کرن، بارراس و کروس^۷، ۲۰۰۸). همچنین، کودکان ناشنوای مادرزاد و کسانی که قبل از سه سالگی ناشنوا می‌شوند، توان لازم برای اکتساب زبان کلامی و تعامل با دنیای شنیداری را از دست می‌دهند (گیرس^۸، ۲۰۰۲). این عدم اکتساب زبان در طی سال‌های اولیه، توانایی‌های کودک در ارتباط، اظهارات و ابراز عواطف را تحت تاثیر قرار می‌دهد. در نتیجه عدم اکتساب زبان برای افراد ناشنوا در برقراری روابط بین فردی بحرانی بزرگ ایجاد خواهد کرد (حسن‌زاده، ۲۰۰۹؛ ماکولای و فورد^۹، ۲۰۰۶).

در راستای تاکید بر نقش زبان، گروولنیک و فارکس^{۱۰} (۲۰۰۲) توانایی ارتباط و رشد زبان را از مهمترین عوامل شناختی در تنظیم رفتار می‌دانند که توانایی کودک در خودتنظیمی^{۱۱} را افزایش می‌دهند. زبان نقش تنظیمی برای هیجانات منفی دارد. به عقیده متخصصان تقویت توانایی کلامی بایستی منجر به تنظیم بیرونی بیشتر شود؛ زیرا زبان توانایی بیان احساسات و دریافت بازخورد را به کودک می‌دهد که متوجه شود هیجان‌اتش چگونه بر دیگران تاثیر می‌گذارد (کوپ، ۱۹۸۹) و کودک یاد می‌گیرد که زبان ابزاری برای تنظیم ناکامی و شکست در موقعیت‌های ناکام‌کننده است (کول، آرم استونگ و

-
1. Day & Smith
 2. Childhood
 3. Calkins & Dedmon
 4. Deaf
 5. Suarez
 6. Language Development
 7. Cook., Gresham., Kern., Barreras & Crews
 8. Geers
 9. Macaulay & Ford
 10. Grolnick & Farkas
 11. Self-regulation

پمبرتون^۱، ۲۰۱۰، ایزنبرگ، سادوسکی و اسپینارد^۲، ۲۰۰۵). همچنین ویگوتسکی^۳ (نقل از میلر و کوهن^۴، ۲۰۰۲) بر این باور است که زبان در شکل‌گیری فرایندهای عالی ذهن نقشی بنیادین دارد. به عبارت دیگر، زبان به‌عنوان یک ابزار فرهنگی-اجتماعی برای ارتباط با دیگران استفاده می‌شود. در نظریه ویگوتسکی گفتار با خود^۵ آخرین مرحله رشد زبان است که کودک از طریق کلام ناآشکار (درونی) به افکار و رفتار خویش جهت می‌دهد (جونز^۶، ۲۰۰۹). زبان از این طریق با شناخت ترکیب می‌شود که کودکان از زبان در قالب گفتار با خود به‌عنوان ابزاری برای راهنمایی، برنامه‌ریزی و تنظیم رفتار و تفکر خودشان استفاده می‌کنند (اوستاد، اسکند^۷، ۲۰۰۸؛ وینسلر، نیگلیری^۸، ۲۰۰۳؛ اسکند، ۲۰۱۲؛ رویو، مدینا و گریسا^۹، ۲۰۱۴).

از منظری دیگر، کودکان در طی فعالیت‌های خانه، مدرسه و محیط بازی اغلب با خودشان حرف می‌زنند. در دیدگاه ویگوتسکی این گفتار با خود به‌عنوان ابزاری برای تفکر، برنامه‌ریزی و خودتنظیمی در نظر گرفته شده است. به‌طور کلی پژوهش‌ها از دیدگاه ویگوتسکی که گفتار با خود از گفتار اجتماعی و تعامل و عموماً از عمل بیرونی (زبان اجتماعی) نشأت گرفته حمایت می‌کنند (سویر^{۱۰}، ۲۰۱۷). گفتار با خود نقش حیاتی در رشد فرآیندهای روانشناختی سطح بالا مانند تفکر کلامی، فراشناخت، کارکردهای اجرایی و خودتنظیمی دارد (آلرکن رویو، سانچز مدینا و پریئو گارسیا^{۱۱}، ۲۰۱۴؛ مانفرا، تیلر و وینسلر^{۱۲}، ۲۰۱۶).

از سویی دیگر، در راستای تأکید بر نقش عوامل روانی و عاطفی، ویگوتسکی بر این باور بود که رشد و تحول خودتنظیمی انعکاسی از تغییر تدریجی در انتقال مسئولیت تنظیمی

1. Cole, Armstrong, & Pemberton
2. Eisenberg, Sadovsky, & Spinrad
3. Vygotsky
4. Miller & Cohen
5. Private Speech
6. Jones
7. Ostad & Askeland
8. Naglieri
9. Rubio, Medina, & García
10. Sawyer
11. Alarcón-Rubio, Sánchez-Medina & Prieto-García
12. Manfra, Tyler & Wisler

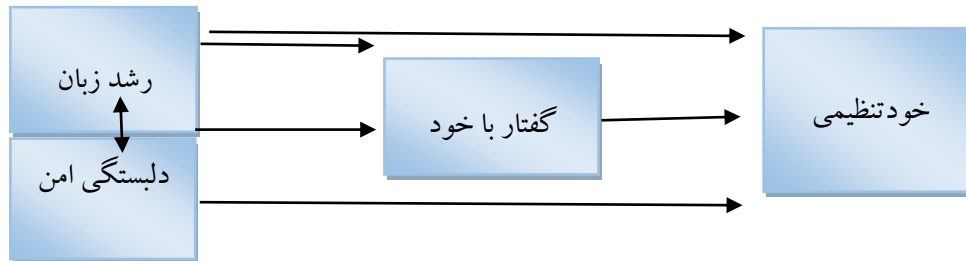
از مراقب به کودک است. به عبارت دیگر حرکت از دگرتنظیمی به سوی تنظیم اشتراکی و سپس خودتنظیمی است. خودتنظیمی کودکان تحت فرزندپروری پاسخگو و مقتدرانه افزایش می‌یابد. با در نظر داشتن این بعد از نظریه ویگوتسکی، دل‌بستگی^۱، تعامل والد-کودک، سبک‌های فرزندپروری و راهبردهای انضباطی والدین در تحول تنظیم رفتاری کودک نقش مهمی دارند (اسکوبارا، پیراک و سانتلیکس^۲، ۲۰۱۴). متغیرهای مرتبط با فرزندپروری پیش‌بینی‌کننده‌ی مناسبی برای خودتنظیمی مثبت در کودکان شناخته شده‌اند (اسکوبارا، پیراک و سانتلیکس، ۲۰۱۴). همچنین رابطه والد-کودکی که فاقد کیفیت و دل‌بستگی مناسب و همراه با فزونی در امر و نهی‌های متضاد مانند دخالت‌های زیاد، منفی-گرایی و یا کنترل تنبیه‌گرانه باشد موجبات افزایش مشکلات خودتنظیمی، تکانشگری، عدم شایستگی، کاستی توجه و بیش‌فعالی و مشکلات رفتاری می‌شود (یان و انصاری^۳، ۲۰۱۷).

در باب اهمیت خودتنظیمی می‌توان گفت که کودکان در دوران پیش‌دبستانی از گفتار با خود به‌عنوان ابزاری برای تنظیم رفتارشان استفاده می‌کنند. این استفاده کودکان و برونی‌سازی گفتار تحت هدایت بزرگسال در طی فعالیت مشترک تسریع می‌شود. پانتا و ریم-کافمن^۴ (۲۰۰۶) معتقدند که انتقال موفق در دوران پیش‌دبستانی شامل سازش و کامیابی از فعالیت‌های نسبتاً غیرساختارمند پیش‌دبستانی تا محیط رسمی مدرسه است که خودکنترلی بیشتری را می‌طلبد. پژوهشگران بر این باورند که تسلط بر جنبه رفتاری خودتنظیمی بر سازگاری کودکان در مدرسه کمک می‌کند تا از تجارب یادگیری بهره‌مند شوند و در تعامل اجتماعی موفق باشند (مک‌کلند^۵ و همکاران، ۲۰۰۷). کودکانی که در خودتنظیمی ضعف دارند در معرض خطر پیشرفت تحصیلی پایین، مشکلات ایدایی و هیجانی، ترک تحصیلی در دوران میانی کودکی و نوجوانی قرار دارند (دانکن^۶ و همکاران، ۲۰۰۷؛ ویتارو^۷ و همکاران، ۲۰۰۵). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تنظیم هیجانی

-
1. Attachment
 2. Escobara, Pereirac, & Santelicesa
 3. Yan & Ansari
 4. Pianta & Rimm-Kaufman
 5. McClelland
 6. Duncan
 7. Vitaro

مطلوب، در بزرگسالی با عملکرد مناسب در انجام تکالیف شناختی رابطه دارد (همیلتون و همکاران، ۲۰۰۹؛ گرازیانو^۱ و همکاران، ۲۰۰۷). حتی در خردسالان نیز این توانایی با عملکرد تحصیلی مطلوب (اسکایب^۲، ۲۰۱۱)، مولد بودن، رفتار کلاسی مناسب، نمره‌های خواندن و ریاضی رابطه مثبت دارد (هیلت، هانسون و پولاک^۳، ۲۰۱۱). با توجه به آنچه گفته شد مبنای تجربی و دیدگاه نظری ویگوتسکی بر نقش میانجی‌گری زبان و به‌ویژه گفتار با خود در کارکردهای عالی ذهن، همانند خودتنظیمی، تاکید دارد (النملاح، فرنیهو و مینز، ۲۰۰۶). نقش گفتار با خود در تکالیف شناختی حل مسئله و کارکردهای اجرایی در پژوهش‌های گوناگون تایید شده است (لیدستون، مینز و فرنیهو، ۲۰۱۱). همچنین بر اساس نتایج پژوهش‌ها از عمده‌ترین عوامل موثر بر تحول خودتنظیمی کودک، دلبستگی و کیفیت تعامل اولیه از جنه روانی-عاطفی (روسکام، منیرب، استیونارتا^۴، ۲۰۱۱) و رشد زبان از بعد شناختی است (وینسلر، نیگلیری، ۲۰۰۳؛ اسکلند، ۲۰۱۲). نظر به نقش انکارناپذیر رشد زبان و کیفیت دلبستگی در تنظیم رفتاری از یک طرف و تاکید نظریه ویگوتسکی در واسطه‌گری گفتار با خود در برنامه‌ریزی، تنظیم رفتاری و تفکر از طرف دیگر، پژوهشگران بدین سو هدایت می‌شوند که تاثیر رشد زبان و کیفیت دلبستگی بر خودتنظیمی رفتاری به واسطه تقویت گفتار با خود در کودکان است. بنابراین پژوهش حاضر در راستای پاسخ‌دهی به این سوال بود که آیا گفتار با خود می‌تواند نقش واسطه‌ای در رابطه رشد زبان و دلبستگی ایمن با خودتنظیمی رفتاری در کودکان ناشنوایی کاشت حلزون شده داشته باشد؟ در شکل زیر این مدل مفهومی نشان داده شده است.

-
1. Graziano
 2. Skibbe
 3. Hilt, Hanson, Pollak
 4. Roskama, Meunierb, & Stievenarta



شکل ۱. مدل مفهومی نقش واسطه‌ای گفتار با خود در پیش‌بینی خودتنظیمی رفتاری بر اساس رشد زبان و دلبستگی ایمن

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر تمامی کودکان کاشت حلزون شده شهر تهران بودند که در بین دو بیمارستان بقیه‌الله (عج) و مرکز کاشت حلزون ایران این خدمات را دریافت کرده‌اند. از بین این کودکان صرفاً کودکان ۳ تا ۷ سال انتخاب شدند. با احتمال به تعداد کم این کودکان از روش سرشماری استفاده شد و در این پژوهش در هر دو مرکز تعداد ۱۱۴ کودک متناسب با ملاک‌های ورود در دامنه سنی ۳ الی ۷ سال که حداقل یک سال از برنامه توانبخشی آنها گذشته باشد انتخاب شدند. قابل ذکر است که داشتن مشکلات جسمانی و روانی مازاد بر ناشنوایی، به‌عنوان ملاک خروج در نظر گرفته شد.

برای سنجش رشد زبان از خرده آزمون تقلید جمله آزمون رشد زبان^۱ استفاده شد. در این پژوهش بر اساس اینکه بخش تقلید جمله همبستگی بالای با نمره کل دارد به‌عنوان شاخص رشد زبان انتخاب شده است. این آزمون برای کودکان ۳ تا ۸ سال به کار می‌رود که شامل نه خرده آزمون (شش خرده آزمون اصلی و سه خرده آزمون تکمیلی) است. نسخه اولیه آزمون رشد زبان در سال ۱۹۷۷ میلادی توسط نیوکامر و هامیل^۲ برای ارزیابی رشد زبان کودکان انگلیسی زبان ۴-۰ (۴ سال تمام) تا ۱۱-۸ (۸ سال و ۱۱ ماه) در آمریکا طراحی شد. شیوه نمره‌گذاری بدین شکل است که آزمونگر به پاسخ درست نمره یک و به پاسخ غلط نمره صفر می‌دهد. این آزمون در سال ۱۳۸۰ توسط حسن‌زاده و مینایی در یک گروه ۱۲۳۵ نفری کودک (۶۰۹ دختر و ۶۲۶ پسر) در شهر

1. Test of Language Development (TOLD)
2. Newcomer and Hammill

تهران هنجاریابی شد. پایایی این آزمون با استفاده از روش همسانی درونی ضریب آلفای در خرده آزمون‌ها و در نظر داشتن هنجارهای سنی از ۰/۷۴ تا ۰/۹۶ به دست آمده و با استفاده از روش بازآزمایی برای تمام خرده آزمون‌ها از ۰/۸۲- تا ۰/۸۸ به دست آمده است. روایی این آزمون نیز با استفاده از روش‌های روایی محتوایی (مبنای منطقی گویه‌ها و روش کلاسیک)، روایی ملاک و روایی سازه تایید شده است (حسن‌زاده و مینایی، ۲۰۰۱ و ۲۰۰۲).

برای سنجش دلبستگی ایمن از مصاحبه اختلال در دلبستگی^۱ که توسط اسمایک و زینه^۲ (۱۹۹۹) ساخته شده است، استفاده شد. این مصاحبه نیمه ساختاریافته شامل ۱۲ آیتم است که حضور نشانه‌های آشفتگی و یا اختلال در دلبستگی را می‌سنجد. اگر نشانگان رفتاری به‌طور مشخصی حضور نداشته باشند آیتم‌ها کد صفر داده می‌شوند. کد یک برای موقعیت‌های است که برخی شواهد برای نشانگان وجود دارد و کد دو برای زمانی است که نشانگان به‌طور مشخصی وجود دارند (اسمایک، دویترسکو^۳ و زینه، ۲۰۰۲). پایایی بین تصحیح‌کنندگان (ضریب کاپا) در پژوهش جانکمن^۴ و همکاران (۲۰۱۴) بر اساس توافق بین دو مصاحبه‌گر برای همه آیتم‌های دو بخش از دامنه ۰/۸۸ تا ۱ گزارش شده است. همچنین در پژوهش اسمایک، دویترسکو و زینه (۲۰۰۲) ضریب توافق بین مصاحبه‌گران ۰/۸۸ و همسانی درونی این مصاحبه ۰/۸۰ و ۰/۸۳ به دست آمده است. اوترمن و اسپونگل^۵ (۲۰۰۷) بر اساس تحلیل عاملی مولفه‌های اصلی نشان دادند که ۰/۷۱ از واریانس کل آیتم-ها تبیین می‌شود.

برای سنجش خودتنظیمی رفتاری از مشاهده ساختارمند خودتنظیمی^۶ (پونیتز و همکاران، ۲۰۰۸) استفاده شد. این ابزار شامل تکلیف سر- پنجه- زانو - شانه^۷ است. این آزمون شامل ۲۰ آزمون آزمایشی است و برای کودکان پیش‌دبستانی طراحی شده است. پس از خوگیری با دو درخواست کلامی (برای مثال "دستت رو بزار رو سرت"، "دستت

-
1. Disturbances of Attachment Interview
 2. Smyke, & Zeanah
 3. Dumitrescu
 4. Jonkman
 5. Oosterman & Schuengel
 6. Structured Observation of Behavioral Regulation
 7. Head-Toes-Knees-Shoulders

رو بزار روی پنجه پات") از کودک خواسته می‌شود به شیوه‌ی غیرمنطقی به این دو درخواست جواب بدهد (ده آزمایش اول برای تکلیف سر- پنجه) است. سپس از کودک خواسته می‌شود تا چهار نوع درخواست (در ۱۰ آزمایش دوم) به شیوه غیرواقعی پاسخ بدهد. برای مثال اگر آزمونگر گفت: "دستت رو بزار رو پنجه پات" پاسخ درست برای کودک این است که دستش را روی سرش بگذارد.

گفتار با خود بر اساس یک مقیاس که رفتار کودک در موقعیت‌های مختلف و شرایط طبیعی را ارزیابی می‌کرد، اندازه‌گیری شد. این مقیاس دارای ۲۰ سوال است که از مادر پرسیده و در طیف لیکرت نمره‌گذاری می‌شود. سوالات انتخاب شده مبتنی بر مبانی نظری گفتار با خود که بیشتر برگرفته شده از نظریه ویگوتسکی، لوریا و رفتارگرایی است انتخاب شده‌اند (امرای و حسن‌زاده، ۱۳۹۴). سنجش اعتبار مقیاس گفتار با خود از طریق روش همسانی درونی (ضریب آلفای کرونباخ) و بازآزمایی (با فاصله حدوداً دو هفته) انجام شد. ضریب آلفا توسط کرونباخ^۱ (۱۹۵۱) برای اندازه‌گیری همسانی درونی درون یک مقیاس چند گویه‌ای تدوین شد. این روش از فنون آماری کارآمد برای برآورد اعتبار مقیاس‌های چند سوالی محسوب می‌شود (پترسون^۲، ۱۹۹۴). همسانی درونی مقیاس گفتار با خود از طریق آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۸ به دست آمد. بازآزمایی نیز اشاره به این موضوع دارد که وقتی آزمودنی‌های یکسان، به سوالات مشابه یک آزمون در دو زمان مختلف پاسخ دهند و بین دو آزمون هیچ فعالیتی که بر دانش، مهارت و یادگیری آزمودنی تاثیر بگذارد صورت نگرفته باشد، میزان همبستگی نتایج مشابه به دست آمده نشانه ثبات، دقت و اعتبار آزمون است (هرنان و شوارتز، ۲۰۰۹). در این پژوهش ضریب همبستگی برای بازآزمایی برابر با ۰/۷۴ به دست آمد. افزون بر این، روایی همزمان این ابزار با پرسشنامه مشکلات رفتاری که برحسب مبانی نظری ناشی از ضعف در گفتار با خود و عدم مدیریت فرد بر رفتار خود است ضریب ۰/۶۱- به دست آمده که نشان از آن دارد که افراد با مشکلات رفتاری بیشتر از گفتار با خود استفاده کمتری دارند. این نتیجه در راستای تایید روایی مقیاس محقق ساخته است.

1. Cronbach
2. Peterson

شاخص دیگر اندازه‌گیری یک ابزار، روایی است. روایی معیاری مهم برای قضاوت درباره اثربخشی یک ابزار (آلگامالی و کارتیس، ۲۰۰۵) و سودمندی ابزار در اندازه‌گیری ساختار انتخاب شده (مک‌گویی و همکاران، ۲۰۱۰) محسوب می‌شود. برای رواسازی مقیاس گفتار با خود در این پژوهش از روش‌های روایی صوری، محتوایی و روایی سازه استفاده شد. برای تعیین روایی صوری و محتوایی گویه‌های ساخته شده توسط ۸ نفر از اساتید و دانشجویان دکتری بررسی شد. میزان موافقتی که بین مصصحنان در تایید مرتبط بودن سوالات در راستای گفتار با خود به دست آمده برابر با ۰/۸۲ بود.

روش گردآوری داده‌های پژوهش بدین صورت بوده که پس انتخاب نمونه پژوهش و دعوت از خانواده‌های آنها مصاحبه ساختارمند اختلال در دلبستگی و مقیاس گفتار با خود به صورت انفرادی و به روش مصاحبه بر روی آنها انجام شد و درعین حال آزمون رشد زبان و مشاهده ساختارمند خودتنظیمی بر روی کودک اجرا شد. برای تحلیل داده‌ها با توجه به ساختار علی بین متغیرهای پژوهش و وجود متغیر واسطه‌ای خودتنظیمی که از یک سو متغیر ملاک برای متغیرهای رشد زبان و دلبستگی ایمن و از سوی دیگر متغیر پیش‌بین مشکلات رفتاری است، از روش آماری تحلیل مسیر^۱ و نرم‌افزار آماری لیزرل^۲ ۸/۷۲ استفاده شد. سه مفروضه خطی بودن^۳ رابطه متغیرهای پژوهش، خوشه‌ای بودن علل^۴ و همسویی متغیرها^۵ در پژوهش حاضر برقرار بود.

یافته‌های پژوهش

مشخصات توصیفی (میانگین و انحراف معیار) متغیرهای پژوهش در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

| متغیر | تعداد | میانگین | انحراف معیار |
|--------------|-------|---------|--------------|
| رشد زبان | ۱۱۴ | ۷۲/۲۶ | ۱۷/۳۴ |
| دلبستگی ایمن | ۱۱۴ | ۸/۹۴ | ۴/۳۴ |
| گفتار با خود | ۱۱۴ | ۲۸/۶۰ | ۱۴/۴۷ |

1. Path analysis
2. LInear Structural RELations (LISREL)
3. Linearity
4. Causal closure
5. Unitary Variables

| | | | |
|-------|-------|-----|-----------|
| ۱۳/۴۷ | ۱۴/۸۱ | ۱۱۴ | خودتنظیمی |
|-------|-------|-----|-----------|

ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۲ نشان داده شده است.

| جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش | | | | |
|---------------------------------------|---------|---------|--------|---|
| متغیر | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ |
| ۱- رشد زبان | | | | |
| ۲- دلستگی ایمن | -۰/۵۸** | | | |
| ۳- گفتار با خود | ۰/۶۱** | -۰/۵۹** | | |
| ۴- خودتنظیمی رفتاری | ۰/۶۲** | -۰/۶۶** | ۰/۵۶** | |

بر اساس نتایج جدول ۲ رابطه رشد زبان با گفتار با خود ($p < 0/01$, $r = 0/61$)، خودتنظیمی رفتاری ($p < 0/01$, $r = 0/61$) و دلستگی ایمن ($p < 0/01$, $r = -0/58$) معنادار است و رابطه دلستگی ایمن با گفتار با خود ($p < 0/01$, $r = -0/59$) و خودتنظیمی رفتاری ($p < 0/01$, $r = -0/66$) نیز از نظر آماری معنادار است. در نهایت اینکه رابطه گفتار با خود و خودتنظیمی رفتاری ($p < 0/01$, $r = 0/56$) نیز در سطح معناداری قرار دارد.

همچنین جهت بررسی فرضیه اصلی پژوهش و برازش مدل پیش‌بینی نتایج تحلیل مسیر نشان می‌دهد که شاخص‌های برازش مدل‌ها در جدول ۳ گزارش شده است. پژوهشگران نسبت خوبی دو به درجه آزادی کمتر از ۳ (کلین^۱، ۲۰۰۵)، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI) و شاخص نیکویی برازش تطبیقی (AGFI) بزرگتر یا مساوی ۰/۹۰ (کدک و بارون^۲، ۱۹۹۳؛ نقل از بارون، ۲۰۰۶)، ریشه میانگین مجذور خطا (RMSEA) کمتر از ۰/۰۶ و شاخص هنجار شده تطبیقی (NNFI) بزرگتر از ۰/۹۰ (هو و بنتلر^۳، ۱۹۹۹) را از نشانه‌های برازش مناسب و از شاخص‌های مطلوب برای ارزیابی مدل می‌دانند. با توجه به نتایج جدول ۳ مشاهده می‌شود که تمامی شاخص‌های برازش به دست آمده از مطلوبیت بالایی برخوردارند که نشانگر برازش مناسب داده‌ها با مدل‌های فرضی مدنظر برای روابط ساختاری متغیرهای پژوهش است.

1. Kline
2. Brown & Cudeck
3. Hu & Bentler

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل تجربی پژوهش

| NNFI | CFI | AGFI | GFI | RMSEA | <i>p</i> | X ² /DF |
|------|------|------|------|-------|----------|--------------------|
| ۰/۹۲ | ۰/۹۷ | ۰/۹۹ | ۰/۹۳ | ۰/۱۶ | ۰/۹۸ | ۱۱/۶۰ |

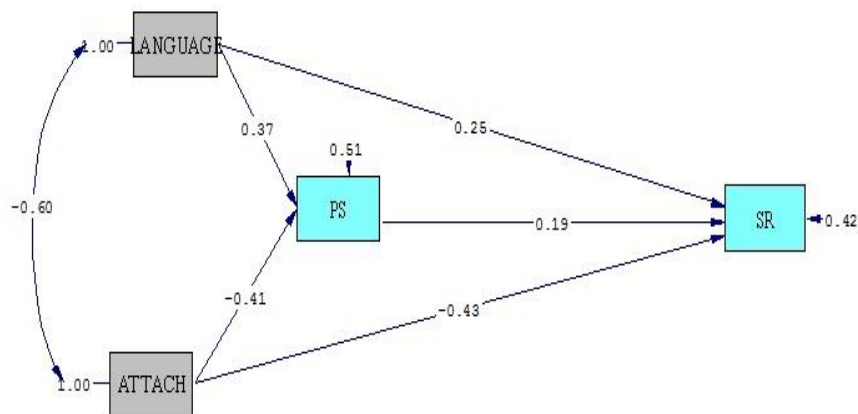
همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد با وجود اینکه شاخص‌های برازش برای X^2/df و RMSEA مطلوب حاصل نشده است، اما برازش مدل بر اساس شاخص‌های موجود برقرار است. بر این اساس می‌توان گفت که مدل تجربی از برازش لازم برخوردار است و گفتار با خود می‌تواند میانجی رابطه دل‌بستگی ایمن و رشد زبان با خودتنظیمی رفتاری در کودکان کاشت حلزون شده‌ی شنوایی باشد. افزون بر این، با توجه به نتایج جدول ۳ تمامی ضرایب مسیر بین تمامی متغیرهای پژوهش از نظر آماری معنادار بوده است.

جدول ۴. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کلی در مدل تجربی

| مسیرها | اثر مستقیم | اثر غیرمستقیم | اثر کل | واریانس تبیین شده |
|-----------------|------------|---------------|---------|-------------------|
| بر گفتار با خود | | | | ۰/۴۹ |
| رشد زبان | ۰/۳۷** | - | ۰/۳۷ | |
| دل‌بستگی ایمن | -۰/۴۱** | - | ۰/۴۱ | |
| بر خودتنظیمی | | | | ۰/۵۸ |
| رشد زبان | ۰/۲۵** | ۰/۰۷ | ۰/۳۲** | |
| دل‌بستگی ایمن | -۰/۴۳** | -۰/۰۸ | -۰/۵۱** | |
| گفتار با خود | ۰/۱۹* | - | ۰/۱۹* | |

بر اساس مسیرهای آزمون شده در جدول ۴ اثر رشد زبان ($\beta = ۰/۳۷$, $P < ۰/۰۱$) و دل‌بستگی ایمن ($\beta = -۰/۴۱$, $P < ۰/۰۱$) بر گفتار با خود معنادار به دست آمد و این دو متغیر ۰/۴۹ درصد از واریانس گفتار با خود را پیش‌بینی می‌کنند. به عبارت دیگر با افزایش رشد زبان، گفتار با خود کودک نیز بالا می‌رود ولی با افزایش دل‌بستگی میزان گفتار با خود کاهش می‌یابد. بنابراین این دو متغیر توانایی پیش‌بینی واریانس گفتار با خود را دارند. همچنین، نتایج تحلیل مسیر نشان داد اثر مستقیم ($\beta = ۰/۲۵$, $P < ۰/۰۱$)، اثر غیرمستقیم ($\beta = ۰/۰۷$, $P < ۰/۰۵$) و اثر کلی ($\beta = ۰/۳۲$, $P < ۰/۰۱$) رشد زبان و اثر مستقیم ($\beta = -۰/۴۳$)، اثر غیرمستقیم ($\beta = -۰/۰۸$, $P < ۰/۰۵$) و اثر کلی ($\beta = -۰/۵۱$, $P < ۰/۰۱$) دل‌بستگی ایمن و اثر مستقیم گفتار با خود ($\beta = ۰/۱۹$, $P < ۰/۰۵$) بر خودتنظیمی رفتاری

معنادار است. بنابراین در کودکان با آسیب شنوایی، رشد زبان و دلبستگی ایمن با نقش میانجی خودتنظیمی توانایی پیش‌بینی ۰/۵۲ از واریانس خودتنظیمی رفتاری را دارند. ساختار روابط متغیرها در شکل ۲ نشان داده شده است.



شکل ۲. نمودار مسیرهای مدل برازش یافته با ضرایب استاندارد

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی برازش نقش واسطه‌ای گفتار با خود در مدل رشد زبان و دلبستگی ایمن با خودتنظیمی رفتاری کودکان کاشت حلزون شده‌ی شنوایی بود. نتایج نشان داد که گفتار با خود می‌تواند نقش واسطه‌ای در پیش‌بینی خودتنظیمی رفتاری کودکان کاشت حلزون شده‌ی شنوایی بر اساس رشد زبان و دلبستگی ایمن داشته باشد. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های (کول، آرم استونگ و پمبرتون^۱، ۲۰۱۰؛ ایزنبرگ، سادوسکی و اسپینارد^۲، ۲۰۰۵؛ اوستاد، اسکند^۳، ۲۰۰۸؛ وینسلر، نیگلیری^۴، ۲۰۰۳؛ اسکند، ۲۰۱۲؛ رویو، مدینا و گریسا^۵، ۲۰۱۴؛ آلرکن رویو، سانچز مدینا و پریگو گارسیا، ۲۰۱۴؛ مانفرا، تیلر و ویسنلر، ۲۰۱۶؛ سویر، ۲۰۱۷) همسو است.

1. Cole, Armstrong, & Pemberton
2. Eisenberg, Sadovsky, & Spinrad
3. Ostad & Askeland
4. Naglieri
5. Rubio, Medina, & García

اثرگذاری گفتار با خود بر خودتنظیمی با پژوهش سویر (۲۰۱۶؛ ۲۰۱۷)، کمیلر و کوهن، (۲۰۰۲)، جونز، (۲۰۰۹)، والوتون و ایوب، (۲۰۱۱)، وینسلر و همکاران، (۲۰۰۰)، اوستاد، اسکند، (۲۰۰۸)، وینسلر، نیگلیری (۲۰۰۳)، اسکند (۲۰۱۲)، رویو، مدینا و گریسا (۲۰۱۴)، وینسلر (۲۰۰۹)، اسپیرا و فیشل (۲۰۰۵)، بونو (۲۰۰۳)، مولر و همکاران (۲۰۰۸)، پونیتز و همکاران (۲۰۰۹)، النملاح، فرنیهو و مینز^۱ (۲۰۰۶)، النملاح، مینز و فرنیهو (۲۰۱۲)، فرنیهو و فرادلی^۲ (۲۰۰۵)، الارکون-رویینو، سانچز-مدینا و پریئو-گارسیا^۳ (۲۰۱۴) و دی و اسمیت (۲۰۱۳) همسویی دارد. در راستای تبیین این یافته مستندترین تبیین نظری به نظریه فرهنگی اجتماعی ویگوتسکی برمی‌گردد. بر اساس این نظریه گفتار با خود مرحله‌ای از رشد زبان است که قبل از مرحله گفتار درونی ظاهر می‌شود و همانند گفتار درونی کارکردهای شناختی را بر عهده دارد. به عبارت دیگر اینکه زبان به‌عنوان یک ابزار فرهنگی-اجتماعی برای ارتباط با دیگران استفاده می‌شود و بدین‌گونه با شناخت ترکیب می‌شود که کودکان از زبان در قالب گفتار با خود به‌عنوان ابزاری برای راهنمایی، برنامه-ریزی و تنظیم رفتار و تفکر خودشان استفاده می‌کنند (رویو، مدینا و گریسا، ۲۰۱۴).

کوپ (۱۹۸۹) مدعی است که تقویت توانایی کلامی بایستی منجر به تنظیم بیرونی بیشتر شود؛ زیرا زبان توانایی بیان احساسات و دریافت بازخورد را به کودک می‌دهد که متوجه شود هیجان‌اتش چگونه بر دیگران تاثیر می‌گذارد و زبان تفکرش به چه طریقی در موقعیت‌های ناکامی می‌تواند ابزاری برای تنظیم ناکامی و شکست باشد (کول، آرم استونگ و پمبرتون^۴، ۲۰۱۰، ایزنبرگ، سادوسکی و اسپینارد^۵، ۲۰۰۵). ویگوتسکی^۶ (نقل از میلر و کوهن^۷، ۲۰۰۲) بر این باور است که زبان در شکل‌گیری فرآیندهای عالی ذهن نقش بنیادین دارد. به اعتقاد او کلام و اندیشه از دو منشأ تکوینی جداگانه برمی‌خیزند و پس از طی مسیرهای گوناگون در جایی با یکدیگر ترکیب می‌شوند. پس از آن تفکر به‌صورت کلامی بیان می‌شود؛ بنابراین اندیشه‌ها با کمک کلمات شکل می‌گیرد

-
1. Al-Namlah, Fernyhough & Meins
 2. Fradley, E.
 3. Alarcón-Rubio, Sánchez-Medina & Prieto-García
 4. Cole, Armstrong, & Pemberton
 5. Eisenberg, Sadovsky, & Spinrad
 6. Vygotsky
 7. Miller & Cohen

(ویگوتسکی، ۱۹۶۲). به عبارت دیگر کودکان از زبان در قالب گفتار با خود به عنوان ابزاری برای راهنمایی، برنامه‌ریزی و تنظیم رفتار و تفکر استفاده می‌کنند (اوستاد، اسکند^۱، ۲۰۰۸؛ وینسلر، نیگلیری^۲، ۲۰۰۳؛ اسکند، ۲۰۱۲؛ رویو، مدینا و گریسا^۳، ۲۰۱۴؛ سویر ۲۰۱۶). گفتار با خود، گفتار شنیداری برای هدایت خود، یکی از جنبه‌های خودتنظیمی شناختی است (وینسلر، ۲۰۰۹؛ وینسلر و همکاران، ۲۰۰۰). ویگوتسکی سه مرحله را برای رشد زبان و نقش آن در تفکر و تنظیم رفتار معرفی کرده است. در مرحله اول یعنی تکلم اجتماعی^۴، کارکرد گفتار با خود بیشتر کنترل رفتار دیگران و بیان برخی مفاهیم فهم‌ناپذیر است. در مرحله دوم تکلم خودمحور^۵، کودک از طرق گفتار با خود در تنظیم و هدایت عملکرد خویش سعی دارد و بالاخره در مرحله گفتار با خود، کودک از طریق کلام ناآشکار-درونی- به افکار و رفتار خویش جهت می‌دهد (جونز^۶، ۲۰۰۹).

از سویی دیگر، نقش دلبستگی ایمن در پیش‌بینی مشکلات رفتاری و تنظیم رفتاری کودکان قابل‌ملاحظه بوده است. این یافته با پژوهش اسکوبارا، پیراک و سانتلیکس^۷ (۲۰۱۴) همسو است. بر همین اساس ویگوتسکی مدعی است که تحول خودتنظیمی انعکاسی از تغییر تدریجی در انتقال مسئولیت تنظیمی از مراقب به کودک است. به عبارت دیگر حرکت از دگرتنظیمی به سوی تنظیم اشتراکی و خودتنظیمی است. خودتنظیمی کودکان تحت فرزندپروری پاسخگو و مقتدرانه افزایش می‌یابد. از طرف دیگر رابطه والد-کودکی که فاقد کیفیت و دلبستگی مناسب و همراه با فزونی در امر و نهی‌های متضاد مانند دخالت‌های زیاد، منفی‌گرایی و یا کنترل تنبیه‌گرانه باشد موجب افزایش مشکلات خودتنظیمی، تکانشگری، عدم شایستگی، کاستی توجه و بیش‌فعالی و مشکلات رفتاری، می‌شود. از نظر اینثورت^۸ (۱۹۹۱؛ به نقل از بروماریو و کرنز^۹، ۲۰۰۸) رفتار دلبستگی در روابط بزرگسالی اساس پدیده‌ی ایمنی در هسته زندگی انسان می‌باشد. او اظهار داشت که

1. Ostad & Askeland
2. Naglieri
3. Rubio, Medina, & García
4. Social Speech
5. Ego-Central Speech
6. Jones
7. Escobara, Pereirac, & Santelicesa
8. Ainsworth, M.
9. Brumariu, L. E., & Kerns, K. A.

دلبستگی ایمن، عملکرد و شایستگی را در روابط بین فردی تسهیل می‌کند. برای مثال، کودکانی که دلبستگی ایمن به مادرشان دارند در آینده از لحاظ اجتماعی برون‌گرا هستند، به محیط اطراف توجه نشان می‌دهند، تمایل به کاوش در محیط اطرافشان دارند و می‌توانند با مشکلات مقابله کنند. از طرف دیگر، عواملی که مختل‌کننده این دلبستگی باشد در رشد اجتماعی کودک در آینده مشکلاتی ایجاد می‌کند.

بر اساس نظر بالبی کودکانی که دلبستگی ایمن دارند از نگاره دلبستگی‌شان به‌عنوان یک پایگاه امن استفاده می‌کنند، به جستجوی محیط می‌پردازند و هرگاه که احساس فشار و استرس کنند به پایگاه امن‌شان باز می‌گردند. تجربیات مکرر روزمره به همراه نگاره‌های دلبستگی، کودکان را قادر به پیش‌بینی دسترسی پذیری مراقبشان می‌کند. کودکان دلبسته ایمن مراقبشان را مراقبت‌کننده، پاسخگو و در دسترس ادراک می‌کنند (بالبی، ۱۹۷۳؛ به نقل از بروماریو و کرنز، ۲۰۰۸). تجربه اصلی مراقب-کودک از پایگاه امن از سه مولفه تشکیل می‌شود: الف) مجموعه‌ای از رفتارهای فعال شده بر اثر تهدید، ب) پاسخ‌های مراقب به این رفتارها و ج) وضعیت روانی-جسمی به‌عنوان نتیجه نهایی این رفتارها. پاسخ‌های مربوط به دلبستگی ایمن از سوی مراقب عبارتند از پاسخ‌دهی^۱، حساسیت^۲، ثبات^۳، قابلیت اعتماد^۴، هم‌آهنگی^۵، ظرفیت جذب و هضم اعتراض و بازنمایی تجسمات کودک و توانایی در نظر گرفتن کودک آشفته به‌عنوان موجودی مستقل و صاحب ادراک‌ها، احساس‌ها و تصورات مخصوص به خود. وضعیت روانی-جسمی از عناصر فیزیولوژیک مانند آرامش، گرمی، نزدیکی، تسکین، سیری، یکنواخت شدن نفس، کاهش ضربان قلب، ملایمت و عناصر روان‌شناختی مانند این فکر که «همه چیز خوب است»، «همه چیز در امن و امان است» و «همه چیز تحت کنترل است» تشکیل می‌شود (بشارت، ۲۰۰۱).

در تبیین نقش واسطه‌ای گفتار با خود مستندترین تبیین نظری بر اساس نظریه فرهنگی اجتماعی ویگوتسکی قابل تبیین خواهد بود. زبان به‌عنوان یک ابزار فرهنگی-اجتماعی برای ارتباط با دیگران استفاده می‌شود و کودکان از زبان در قالب گفتار با خود به‌عنوان

1. Brumariu, L. E., & Kerns, K. A.

2. responsiveness

3. sensitivity

4. consistency

5. reliability

6. attunement

ابزاری برای راهنمایی، برنامه‌ریزی و تنظیم رفتار و تفکر خودشان استفاده می‌کنند (روبیو، مدینا و گریسا، ۲۰۱۴). بنابراین، گفتار با خود، خودراهنمایی از طریق تنوعی از رهبری، الگودهی و روش‌های تقویتی، موثرترین روش برای تغییر رفتار کودکان است. همچنین بر اساس همین دیدگاه ویگوتسکی، خودتنظیمی شکل تغییر یافته تنظیم و کنترل رفتار از مراقب به خود کودک است. به عبارت دیگر حرکت از دگرتنظیمی به سوی تنظیم اشتراکی و خودتنظیمی است؛ به صورتی که کلام بیرونی تبدیل به کلام درونی می‌شود و تنظیم بر اساس کلام والدین پاسخگو و ایمن تبدیل به گفتار با خود درونی می‌شود. داشتن ارتباط صریح در خانواده و توانایی مشارکت و همفکری و درک احساسات و ایده‌ها برای رشد ظرفیت روانی کودک، در تنظیم افکار و عواطف وی ضروری است. بنابراین، بر اساس این دیدگاه گفتار با خود هم برای رشد زبان و هم برای دلبستگی ایمن نقش واسطه‌ای جهت ارتباط و تاثیر بر خودتنظیمی رفتاری را داشته است.

از مهمترین محدودیت‌های این پژوهش طرح پژوهش است که می‌تواند منشأی برای برخی عوامل تهدیدکننده روایی درونی باشد. پیشنهاد می‌شود از طرح‌های که کنترل بیشتری بر عوامل مزاحم دارد استفاده شود. همکاری محدود و سخت کودکان در سنین پایین از دیگر محدودیت‌های پژوهش بود. پیشنهاد می‌شود از قبل و با همکاری والدین مشوق‌های لازم برای برانگیختن حس همکاری آنها استفاده شود. همچنین از دیگر محدودیت‌های پژوهش می‌توان به تعداد محدود افراد شرکت‌کننده اشاره کرد که به صورت داوطلب متقاضی شرکت در دوره آموزشی شده بودند. این امر می‌تواند این افراد را از سایر جامعه آماری در جهت‌های مانند بهاء دادن بیشتر به وضعیت کودک و فراهم آوردن محیط غنی‌تر و غیره متفاوت کند و نمونه محدود می‌تواند نتایج پژوهش را تحت تاثیر قرار دهد. بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی محدودیت‌های این پژوهش لحاظ گردد و از نمونه‌هایی با حجم بیشتری از کودکان کاشت حلزون شده شنوایی استفاده شود و از طرف دیگر سعی بر نمونه‌گیری تصادفی باشد.

منابع

- امرایبی، ک. حسن زاده، س. افروز، غ و پیرزادی، ح. (۱۳۹۱). تاثیر برنامه آموزش خانواده محور مهارت های اجتماعی بر افراد کاشت حلزون شده. *شنوایی شناسی* ۲۱، ۳: ۱۰۳-۱۰۹.
- بشارت، م. (۱۳۹۰). مبانی درمانی نظریه دلبستگی. *فصلنامه رویش روانشناسی*. ۱(۱): ۱۵-۳۸.
- حسن زاده، س. (۱۳۸۸). *روانشناسی و آموزش کودکان ناشنوا*. تهران: انتشارات سمت.
- حسن زاده، س. و مینایی، ا. (۱۳۸۰). انطباق و هنجاریابی آزمون رشد زبان TOLD-P:3 برای کودکان فارسی زبان تهرانی (بخش اول). *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ۵۱-۳۵، (۱)۱
- حسن زاده، سعید و مینایی، ا. (۱۳۸۰). انطباق و هنجاریابی آزمون رشد زبان TOLD-P:3 برای کودکان فارسی زبان تهرانی (بخش دوم). *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ۱۳۴-۱۱۹، (۲)۱
- Alarcón-Rubio, D., Sánchez-Medina, J. A., & Prieto-García, J. R. (2014). Executive function and verbal self-regulation in childhood: Developmental linkages between partially internalized private speech and cognitive flexibility. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 95-105.
- Al-Namlah, A. S., Fernyhough, C., & Meins, E. (2006). Sociocultural influences on the development of verbal mediation: private speech and phonological recoding in Saudi Arabian and British samples. *Developmental psychology*, 42(1), 117.
- Al-Namlah, A. S., Meins, E., & Fernyhough, C. (2012). Self-regulatory private speech relates to children's recall and organization of autobiographical memories. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 441-446.
- Bennett, K. S., & Hay, D. A. (2007). The Role of Family in the Development of Social Skills in Children with Physical Disabilities. *International Journal Disability, Development and Education*, 54(4), 381- 97
- Bono, K. E. (2003). Self-regulation and school readiness: Influences of parenting, language ability and temperament. *Dissertation Abstracts International*, 64, 2416.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford.

- Calkins, S. D., & Dedmon, S. E. (2000). Physiological and behavioral regulation in two-year-old children with aggressive/destructive behavior problems. *Journal of abnormal child psychology*, 28(2), 103-118.
- Cole, P. K., Armstrong, L. M., & Pemberton, C. K. (2010). The role of language in the development of emotion regulation. In S. D. Calkins, & M. A. Bell (Eds.), *APA Human Brain Development Series: Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 59-78). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Cook, C. R., Gresham, F. M., Kern, L., Barreras, R. B., & Crews, S. D. (2008). Social skills training for secondary students with emotional and behavior disorders: A Review and Analysis of the Meta-Analytic Literature. *Journal Emotion Behavior Disorder*, 16, 131-44.
- Day, K. L., & Smith, C. L. (2013). Understanding the role of private speech in children's emotion regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 405-414.
- Diaz, R. M., & Berk, L. E. (1992). *Private Speech: From social interaction to self-regulation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., et al. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428-1446.
- Eisenberg, N., Sadovsky, A., & Spinrad, T. L. (2005). Associations of emotion related regulation with language skills, emotion knowledge, and academic outcomes. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 109-118.
- Escobara, M. J., Pereirac, X., & Santelices, M. P. (2014) Behavior problems and attachment in adopted and non-adopted adolescents. *Children and Youth Services Review*, 42, 59-66.
- Fernyhough, C., & Fradley, E. (2005). Private speech on an executive task: Relations with task difficulty and task performance. *Cognitive Development*, 20, 103-120.
- Geers, E. A. (2002). Factors Affecting the Development of Speech, Language, and Literacy in Children with Early Cochlear Implantation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33, 172-83.
- Graziano PA, Reavis Rd, Keane SP, Calkins Sd. (2007) The role of emotion regulation in children's early academic success. *J School Psychol*, 45(1): 3-19.
- Grolnick, W. S., & Farkas, M. (2002). Parenting and the development of children's self-regulation. *Handbook of parenting*, 5, 89-110.
- Hamilton, N. A., Karoly, P., Gallagher, M., Stevens, N., Karlson, C., & McCurdy, D. (2009). The assessment of emotion regulation in cognitive context: The emotion amplification and reduction scales. *Cognitive Therapy and Research*, 33(3), 255-263.
- Hilt L, Hanson J, Pollak SD. (2011). *Emotion Dysregulation*. In: *Encyclopedia of Adolescence*. Brown B, Prinstein M, (eds). Vol 3. Academic Press Inc; p. 160-169.

- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Jones, P. E. (2009). From external speech to inner speech in Vygotsky: A critical appraisal and fresh perspectives, *Language and Communication*, 29, 166-181.
- Jonkman, C. S., Oosterman, M., Schuengle, C., Bolle, E. A., & Lindauer, R. J. L. (2014). Disturbances in Attachment: inhibited and disinhibited symptoms in foster children, *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 8(21), 2-7.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling (3rd Ed.)*. New York, New York: Guilford Press.
- Lidstone, J., Meins, E., & Fernyhough, C. (2011). Individual differences in children's private speech: Consistency across tasks, time points, and contexts. *Cognitive Development*, 26(3), 203-213.
- Maag, J. W. (2006). Social skills training for students with emotional and behavior disorders: A review of reviews. *Behavioral Disorders*, 32:5-17.
- Macaulay, C. E., & Ford, R. M. (2006). Language and theory-of-mind development in prelingually deafened children with cochlear implants: A preliminary investigation. *Cochlear implants international*, 7(1), 1-14.
- Manfra, L., Tyler, S. L., & Winsler, A. (2016). Speech monitoring and repairs in preschool children's social and private speech. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 94-105.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43, 947-959.
- Meredith, P., Ownsworth, T., & Strong, J. (2008). A Review of the evidence linking Adult Attachment Theory and chronic pain: Presenting a Conceptual model. *Clinical psychology review*, 28, 42-429.
- Miller, E. K & Cohen, J. D (2002). An integral theory of prefrontal cortex function. *Annual Review of Neuroscience*, 24, 167-202.
- Oosterman, M., Schuengle, C. (2007). Autonomic reactivity of children to separation and reunion with foster parents. *Child and Adolescent Psychiatry*, 46(9), 1196-1203.
- Ostad, S. A. (2011). Private Speech Use in Arithmetical Calculation: Contributory Role of Phonological Awareness in Children with and Without Mathematical Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 46(4), 291 -303.
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Jewkes, A. M., Connor, C. M., Farris, C. L., & Morrison, F. J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 141-158.
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its

- contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45, 605–619.
- Roskam, I., Meunierb, J. C., & Stievenarta, M. (2011). Parent attachment, childrearing behavior, and child attachment: Mediated effects predicting preschoolers' externalizing behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 170–179.
- Rubio, D. A., Medina, J. A., & García, J. R. (2014). Executive function and verbal self-regulation in childhood: Developmental linkages between partially internalized private speech and cognitive flexibility. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 95–105.
- Sawyer, J. (2016). In what language do you speak to yourself? A review of private speech and bilingualism. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 489–505.
- Sawyer, J. (2017). I think I can: Preschoolers' private speech and motivation in playful versus non-playful contexts. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 84–96.
- Skibbe, L.E., Connorb. C. M., Morrisonc. F. J., Jewke. A. M. (2011). Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early Childhood Research Quarterly* 26. 42–49.
- Smyke, A. T., Dumitrescu, A., & Zeanah, C. (2002). Attachment Disturbance in Young Children. I: The Continuum of Caretaking Casualty. *Child and Adolescence Psychiatry*, 41(8), 972–982.
- Spira, E. G., & Fischel, J. E. (2005). The impact of preschool inattention, hyperactivity, and impulsivity on social and academic development: A review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 755–773.
- Suarez, M. (2000). Promoting social competence in deaf students: The effect of an intervention program. *Journal of Deaf Study Deaf Education*, 5(4), 323–33
- Vallotton, C., Ayoub, C. (2011). Use your words: The role of language in the development of toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly* 26,169–181.
- Vitaro, F., Brendgen, M., Larose, S., & Tremblay, R. E. (2005). Kindergarten disruptive behaviors, protective factors, and educational achievement by early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 97, 617–629.
- Winsler, A. (2009). Still talking to ourselves after all these years: A review of current research on private speech. In A. Winsler, C. Fernyhough, & I. Montero (Eds.), *Private speech, executive functioning, and the development of verbal self-regulation* (pp. 3–41). New York, NY: Cambridge University Press.
- Winsler, A., & Naglieri, J. (2003). Overt and Covert Verbal Problem-Solving Strategies: Developmental Trends in Use, Awareness, and Relations With Task Performance in Children Aged 5 to 17. *Child Development*, 74(3), 659–678.
- Winsler, A., Diaz, R. M., Atencio, D. J., McCarthy, E. M., & Adams Chabay, L. (2000). Verbal self-regulation over time in preschool

- children at-risk for attention and behavior problems. *Journal of Child psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, 875-886.
- Yan, N., & Ansari, A. (2017). Bidirectional relations between intrusive caregiving among parents and teachers and children's externalizing behavior problems. *Early Childhood Research Quarterly*, 41, 13-20.