

# An Analysis and Comparison of the Written Narratives of Students with and without Learning Disabilities

Atoosa Rostambeik, Ph.D.<sup>1</sup>, Mohammad Aref Amiri, M.A.<sup>2</sup>, Saba Enayati, M.A.<sup>3</sup>, Ahmad Ramezani, Ph.D.<sup>4</sup>

Received: 06.21.2016 Revised: 11.10.2016  
Accepted: 03.12.2017

# تحلیل و مقایسه روایت‌های نوشتاری دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری و

عادی شهر تهران

دکتر آتوسا رستم‌بیک تفرشی<sup>۱</sup>، محمد عارف‌امیری<sup>۲</sup>، صبا عنایتی<sup>۳</sup>، دکتر احمد رضانی<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۴/۱۱ تجدیدنظر: ۱۳۹۵/۸/۲۰  
پذیرش نهایی: ۱۳۹۵/۱۲/۲۸

## Abstract

**Objective:** This study aimed at analyzing and comparing the written narrative structures of fourth- and fifth-grade students with and without learning disabilities in Tehran. **Method:** The present study was descriptive-analytic. The statistical population comprised 10-12 year-old male students with and without learning disabilities in Tehran. The sample consisted of 20 male students with learning disabilities and 20 normal students (20 in the 4<sup>th</sup> and 20 in the 5<sup>th</sup> grade) selected using convenience sampling. A researcher-made reading test (a picture story) was used to elicit written narratives. The students were asked to rewrite the story after reading it. Their writings were assessed in terms of the number of words, mean length of utterance (MLU), and the complexity of the structure on macro- (character, setting, internal response, plan, action, and consequence) and micro- (coordinating and subordinating conjunctions, mental and verbal processes, and extended noun phrases) structure levels. Data were analyzed using independent samples t-test. **Results:** The normal students received 195 and 143 points, while the students with learning disabilities received 170 and 116 points on macro- and micro-structure levels. Both groups had better results on the macro-structure level. They both gained the highest score in character and the lowest score in plan on the macro-structure, and the highest scores in mental and verbal processes and the lowest score in extended noun phrases on the micro-structure level. The difference between the students' scores in subordinating conjunctions and action was significant ( $p < 0.05$ ). Also, the difference between the two groups was significant in terms of the number of words and MLU ( $p < 0.05$ ), and normal students produced longer narratives. **Conclusion:** The group with learning disabilities had a weaker performance on all linguistic categories, except for character. This difference was especially evident in terms of coordinating and subordinating conjunctions, action, plan, and extended noun phrases.

**Keywords:** Narrative structure, Number of words, MLU, Learning disabilities

## چکیده

**هدف:** پژوهش حاضر به منظور تحلیل و مقایسه ساختار روایت‌های نوشتاری دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری و دانش‌آموزان عادی پایه چهارم و پنجم شهر تهران انجام شده است. **روش:** روش پژوهش حاضر توصیفی-تحلیلی است. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پسر ۱۰ تا ۱۲ ساله دارای اختلالات یادگیری و عادی شهر تهران است که در پایه چهارم و پنجم مشغول به تحصیل بودند. نمونه آماری شامل ۲۰ دانش‌آموز دارای اختلالات یادگیری (در هر پایه ۱۰ دانش‌آموز) و ۲۰ دانش‌آموز عادی (در هر پایه ۱۰ دانش‌آموز) است که با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده آزمون خوانداری محقق‌ساخته بود که در اختیار تک‌تک دانش‌آموزان قرار داده شد. دانش‌آموزان بعد از خواندن داستان آن را به زبان خود بازنویسی کردند. سپس، نوشته‌های دانش‌آموزان از منظر تعداد واژه، میانگین طول پاره‌گفتار و پیچیدگی ساختار روایت در دو سطح کلان (شخصیت، زمینه، پاسخ درونی، طرح، کنش و پیامد در مجموع ۱۳ نمره) و ساختار خرد (حرف ربط هم‌پایه و ناهم‌پایه، فرایند ذهنی و بیانی، عبارت اسمی گسترده در مجموع ۱۲ نمره) تحلیل و بررسی شدند. سنجش عملکرد دانش‌آموزان مبتنی بر روشی برگرفته از شاخص تی‌ان‌اِل-پی از سنجش پیشرفت زبان روایی (۲۰۱۱) است که در دانشگاه پوتا تهیه شده است. در روش تحلیل از الگوی پیترسون، گیلاد و گیلاد (۲۰۰۸) و گرینهاف و استرانگ (۲۰۰۱) استفاده شده است. برای نمره‌دهی از آزمون زبان روایی (تی‌ان‌اِل) آزمون زبان روایی (گیلام و پیترسون، ۲۰۰۴) الگوگیری شده است. یافته‌ها: مجموع نمرات دانش‌آموزان عادی در ساختار کلان ۱۹۵ و در ساختار خرد ۱۴۳ و دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در ساختار کلان ۱۷۰ و در ساختار خرد ۱۱۶ مورد گزارش شده است. به‌طور کلی، هر دو گروه دانش‌آموزان در ساختار کلان عملکرد بهتری نسبت به ساختار خرد داشتند. در ساختار کلان هر دو گروه در «شخصیت» بیشترین نمره و در «طرح» کمترین نمره را کسب کرده‌اند. همچنین، در ساختار خرد بیشترین نمره را در کاربرد فرایندهای ذهنی و بیانی و کمترین نمره را در استفاده از گروه اسمی گسترده به‌دست آورده‌اند. مقایسه عملکرد دانش‌آموزان دو گروه نشان می‌دهد که گروه دارای اختلالات یادگیری در همه مقولات زبانی مورد بررسی به غیر از شخصیت عملکرد ضعیف‌تری داشتند. این تفاوت به‌ویژه در کاربرد حروف ربط هم‌پایه و ناهم‌پایه، کنش، طرح و گروه اسمی گسترده مشهود است. به‌منظور تحلیل داده‌ها از آزمون آماری تی دو نمونه مستقل استفاده شده است. نتیجه‌گیری: نتایج نشان می‌دهد که تفاوت تعداد واژه و میانگین طول پاره‌گفتار در دو گروه در سطح  $p < 0.05$  معنادار است. همچنین، در سطح ساختار کلان، تفاوت بین دو گروه در «کنش» و در سطح ساختار خرد در کاربرد «حروف ربط ناهم‌پایه» در سطح  $p < 0.05$  معنادار است.

**واژه‌های کلیدی:** ساختار روایت، تعداد واژه، میانگین طول پاره‌گفتار، اختلالات یادگیری

- 1. Corresponding Author:** Assistant Professor, Department of Linguistics, Institute for Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran. **Email:** atoosa.rostambeik@gmail.com
- Ph.D. candidate in Linguistics, Institute for Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran.
- M.A. in Linguistics, Institute for Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran.
- Assistant Professor, Research Institute for Exceptional Children, Organization for Educational Research and Planning (OERP), Tehran, Iran.

۱. نویسنده مسئول: استادیار گروه زبان‌شناسی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران.
۲. دانشجوی دکتری زبان‌شناسی همگانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران.
۳. کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران.
۴. استادیار پژوهشکده کودکان استثنایی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران، ایران.

## مقدمه

اختلال یادگیری ویژه، یعنی اختلالی در یک یا چند فرایند روانی پایه که به درک یا استفاده از زبان شفاهی یا کتبی مربوط می‌شود و می‌تواند به صورت مشکل در نوشتن، هجی کردن یا انجام محاسبات ریاضی ظاهر شود. این اصطلاح شرایطی چون معلولیت‌های ادراکی، آسیب‌دیدگی‌های مغزی، نقص جزئی در کار مغز، نارساخوانی، و زبان‌پریشی رشدی را دربر می‌گیرد. از سوی دیگر، اصطلاح یادشده آن عده را که اصولاً به واسطه معلولیت‌های دیداری، شنیداری، و حرکتی و همچنین عقب‌ماندگی ذهنی یا محرومیت‌های محیطی، فرهنگی، و اقتصادی به مشکلات یادگیری دچار شده‌اند، شامل نمی‌شود (والاس و مک‌لافلین، ۱۳۷۳ به نقل از رضانی، ۱۳۹۰). بررسی و تحلیل توانایی‌های زبانی این کودکان و مقایسه آن با کودکان عادی هم از منظر شناختی حائز اهمیت است و هم از منظر آموزشی. برنامه‌ریزی آموزشی برای کمک به دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری بدون بررسی زوایای مختلف عملکرد زبانی آنها و شناخت نقاط قوت و ضعف این دانش‌آموزان ممکن نخواهد بود.

هارتاس (۱۳۹۱، ۴۳) از نارساخوانی به‌عنوان یکی از مشکلات یادگیری یاد می‌کند و به این نکته اشاره می‌کند که کودکان نارساخوان از منظر واج‌شناختی مشکلاتی در درک، تولید و ترکیب آواها دارند و سطح واژه و جمله نیز از سطوح مشکل‌زا برای آنهاست. یکی از معیارهای سنجش رشد زبان کودک، توانایی وی در روایت داستان است که جزئی از مهارت‌های گفتمانی کودک به‌شمار می‌رود. اپلبی (۱۹۷۸) تصور کودکان دو تا هفده ساله از داستان را با تکیه بر آرای ویگوتسکی، بریتن، کلی، لانگر و پیازه مورد بررسی و کاوش عمیق قرار می‌دهد و نشان می‌دهد که کودکان از حدود سه‌سالگی مفهوم داستان و قصه را می‌شناسند و با توجه به بسامد بالای ساخت روایی در زندگی روزمره، ارزیابی روایت ابزار مناسبی برای

ارزیابی زبانی کودکان است. روایت در پژوهش‌های مختلفی به‌عنوان ابزار ارزیابی زبان کودکان دارای رشد عادی و کودکان دارای اختلال شناختی یا زبانی بوده است (نگاه کنید به پیترسون و مک‌کیب، ۱۹۸۳؛ بمبرگ، ۱۹۸۷؛ بمبرگ و دامرادفرای، ۱۹۹۱؛ دنیس، جکنیک و بارنز، ۱۹۹۲؛ ریلی، ۱۹۹۲؛ لایلز، ۱۹۹۳؛ برمن و اسلابین، ۱۹۹۴؛ تگر-فلاسرگ و سالیوان، ۱۹۹۵؛ بمبرگ و ریلی، ۱۹۹۶. اندرسون، ۱۹۹۸؛ کپس، کهرس و زیگمن، ۱۹۹۸؛ کپس، لاش، و تربر، ۲۰۰۰؛ لاش، بلوگی، ریلی و اندرسون، ۲۰۰۱؛ ریلی، لاش، بلوگیو ولفک، ۲۰۰۴).

ارزیابی مهارت‌های روایی کودک در پژوهش‌های داخلی تاکنون چندان مورد توجه پژوهشگران واقع نشده است و این در حالی است که تولید یا بازگویی روایت به‌عنوان یکی از ابزارهای ارزیابی رشد زبان در پژوهش‌های خارجی، هم در حیطه مقایسه کودکان دارای اختلال در رشد زبان با کودکان عادی و هم در مطالعات حیطه دوزبانگی تحلیل روایت‌های تولیدشده یا بازگوشده بسیار مورد توجه بوده است. در این حوزه آزمون‌هایی هم برای سنجش عملکرد روایی طراحی شده است و در سطح بین‌المللی مورد استفاده قرار می‌گیرد. تولان (۱۳۸۶، ۳۳۳) به اثر پیشروی پیازه (۱۹۲۶) اشاره می‌کند که توانایی کودکان شش تا هشت ساله را در تولید و یادآوری داستان مورد بررسی قرار داد و به این نتیجه رسید که کودکان کم‌سن‌تر ضعف‌هایی دارند که به رابطه علی و معلولی و جهت‌گیری مربوط می‌شدند. از آن پس، تحلیل ساختار روایت‌های کودکان در پژوهش‌های مختلفی مورد بررسی قرار گرفته است. به منظور ارزیابی پیچیدگی ساختار روایت‌های تولید شده توسط دانش‌آموزان می‌توان از معیارهای متفاوت نحوی و کاربردشناختی بهره جست. برخی از معیارها به طول روایت مربوط می‌شوند، یعنی کمیت را مورد بررسی قرار می‌دهند و برخی دیگر کیفیت روایت‌های تولید شده را. نیلی‌پور (۱۳۹۰، ۶۶) برخی از این

مشخصه‌های زبانی را به این شرح معرفی می‌کند: تعداد کل واژه‌ها، میانگین طول گفته، میانگین طول پنج جمله طولانی، میانگین تعداد فعل در جمله، میانگین تعداد بند وابسته در جمله، غنای واژگانی (نسبت نوع واژه‌ها به تعداد آنها). میانگین طول پاره‌گفتار یکی از سنج‌های رشد نحوی است. کرول (۱۳۹۱، ۴۲۲) به نقل از براون (۱۹۷۳ الف) می‌گوید برای بررسی میانگین طول پاره‌گفتار تعداد تکواژها در ۱۰۰ گفته خودجوش کودک شمرده می‌شود. وی با استفاده از این تعریف رشد زبانی را به پنج مرحله تقسیم می‌کند: در مرحله اول گفته‌ها یک و دو کلمه‌ای هستند که میانگین ۱/۷۵ را به دست می‌دهند. میانگین‌های مراحل دو تا پنج به ترتیب ۲/۲۵، ۲/۷۵، ۳/۵ و ۴ است. توافق کلی بر این است که میانگین طول گفته‌ها بر مبنای تکواژها بعد از حدود چهار سالگی نمی‌تواند به‌مثابه پیشرفت زبانی باشد. با وجود این، بعد از سوادآموزی و در ارزیابی مهارت نوشتن میانگین طول بند به‌عنوان معیاری برای بررسی کمیت نوشتار مورد استفاده قرار می‌گیرد. فاستر کوهن (۱۳۸۸، ۲۱۷) به این نکته اشاره می‌کند که مطالعات نشان می‌دهند میانگین طول بند بین ۷ تا ۱۸ سالگی افزایش می‌یابد. هانت (۱۹۷۰) بیان می‌کند که طول بند در ۸ سالگی به میزان ۶/۵ واژه و در ۱۸ سالگی به ۸/۶ واژه افزایش می‌یابد، در حالی که تخمین می‌زنند که طول بند نویسندگان بزرگسال ماهر ۱۱/۵ واژه است (فاستر کوهن، ۱۳۸۸، ۲۱۷).

ریبیچ و گریفیث (۱۹۸۸) با مطالعه ۵ دختر و ۱۹ پسر با میانگین سنی ۹ سال دارای اختلال یادگیری به این نتیجه رسیدند که این کودکان می‌توانند به‌خوبی کودکان عادی به روایتگری بپردازند هرچند که در بازگویی داستان، کودکان عادی اطلاعات بیشتری منتقل کردند و از ابزار انسجام بیشتری استفاده نمودند. برمن و اسلابین (۱۹۹۴) به همراه چند تن از همکارانشان از گویشوران بومی پنج زبان مختلف با محدوده سنی سه‌ساله تا بزرگسال خواستند

داستان مصور «قورباغه کجایی» را به‌صورت شفاهی روایت کنند و با تحلیل روایت‌ها به رشد نقش‌ها و صورت‌ها و در نهایت به رشد رابطه صورت-نقش می‌پردازند. لیگزا (۱۹۹۷) با بررسی روایت‌های شصت کودک ۶، ۷ و ۸ ساله در چارچوب ساختگرایی و نقش‌گرایی به شاخص‌های صوری داستان‌گویی و تغییرات رشدی مشاهده شده در روایت‌ها می‌پردازد. نتیجه حکایت از پیچیده‌تر شدن ساختار با بالا رفتن سن دارد. مایلز، رابین و چپمن (۲۰۰۲) با استفاده از داستان مصور بی‌کلام «قورباغه کجایی؟» محتوای روایی زبان ۳۳ کودک مبتلا به نشانگان داون و ۳۳ کودک عادی همتای درک دستوری و ۳۳ کودک عادی میانگین طول پاره‌گفتار را بر مبنای بیان خط داستان<sup>۱</sup>، درون‌مایه<sup>۲</sup> (موضوع) داستان و حوادث ناگواری که برای شخصیت<sup>۳</sup> اصلی داستان اتفاق می‌افتد، مورد ارزیابی قرار دادند. در مجموع گروه مبتلا به نشانگان داون با وجود محدودیت‌هایی در نحو و واژگان در بیان خط داستان و محتوای موضوعی و حوادث ناگوار بهتر از گروه همتای میانگین طول پاره‌گفتار و بیشتر شبیه گروه همتای درک دستوری خود عمل کردند. گرینهاف و استرانگ (۲۰۰۱) بازگویی روایت‌های شفاهی دختران و پسران ۷ تا ۱۰ ساله را تحلیل کردند. نمرات این کودکان در مقوله‌های حروف ربط، گروه اسمی گسترده، افعال ذهنی و زبانی و قید با یکدیگر مقایسه و تحلیل شده است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که تفاوت در کاربرد حروف ربط و گروه اسمی گسترده به لحاظ آماری معنادار است. در سنک (۲۰۰۶) ۲۲ دانش‌آموز سالم در محدوده سنی ۷ تا ۸ سال و با قومیت‌های مختلف و متعلق به طبقات اجتماعی مختلف را انتخاب کرد و از آنها خواست که درباره بزرگ‌ترین ترس زندگی‌شان ابتدا نقاشی بکشند و سپس صحبت کنند. هر داستان که به شیوه مکالمه غیررسمی استخراج شده بود بعد از آوانگاری از جنبه‌های دقت و درستی بررسی شد. هر بند به‌عنوان

کودکان با رشد عادی و نیز کودکان دارای اختلال زبانی و بدون اختلال زبانی است. نتایج نشان داد که کودکان با رشد عادی مهارت بیشتری در شروع کردن داستان دارند.

جعفری (۱۳۸۹) به ساخت و تعیین روایی و پایایی آزمون بازگویی داستان در کودکان ۶ تا ۷ ساله فارسی‌زبان پرداخته است. وی پس از نوشتن داستانی مناسب کودکان ۶ تا ۷ ساله و تهیه تصاویر مرتبط، روایی و پایایی آزمون را سنجیده و نتیجه‌گیری کرده است که آزمون بازگویی داستان روشی سریع جهت بررسی ساختارهای زبان کودک است. رضانی، نیلی‌پور و رستم‌بیک (۱۳۹۲) به مقایسه کاربرد ابزارهای انسجام در بیان نوشتاری دانش‌آموزان عادی و دارای اختلالات یادگیری پرداخته‌اند. نمونه آماری پژوهش ۲۵ دانش‌آموز دارای اختلال یادگیری بودند که در پایه‌های چهارم و پنجم درس می‌خواندند. ۲۵ دانش‌آموز عادی نیز به‌عنوان گروه کنترل در نظر گرفته شدند. یافته‌ها نشان داد که کودکان عادی از انواع ابزار انسجام بیش از کودکان دارای اختلال یادگیری استفاده می‌کنند. شکاری و شرفزاده (۱۳۹۳) عناصر روایی را در روایات بازنویسی شده کودکان دختر و پسر مورد بررسی قرار داده‌اند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که میزان درک کودک از داستان در واکاوی داستان بازنویسی شده تأثیر دارد.

در زمینه بررسی میانگین طول پاره‌گفتار به‌عنوان معیاری برای نشان دادن تفاوت‌های رشدی پژوهش‌هایی در ایران انجام شده است. افتخاری، سعداللهی و کسبی (۱۳۸۴) در بررسی زبان سممانی بر میانگین طول پاره‌گفتار فارسی ۳۰ کودک طبیعی دوزبانه مقطع آمادگی و مقایسه آنها با ۳۰ کودک تک‌زبانه به این نتیجه رسیدند که زبان سممانی بر میانگین طول گفته فارسی این کودکان تأثیر منفی ندارد. اوریادی زنجانی، محمودی بختیاری، وهاب و جعفری (۱۳۹۱) در بررسی ۵۸۰ کودک فارسی زبان طبیعی ۲ تا ۵ ساله به بررسی تعداد کل واژه‌ها،

یکی از شش عنصر روایتی زیر شناخته شد: پیرنگ، جهت‌دهی، پیچیده کردن، ارزیابی، گره‌گشایی و پایانه یا بند نهایی. داستان‌های کودکان درباره ترس‌هایشان خصوصیات متفاوت و به لحاظ ساختار و توالی زبان‌شناختی متمایز نشان دادند. بیشترین تنوع در استفاده بیش از اندازه از بندهای جهت‌دهنده و تسلط عنصر ارزیابی‌کننده منفی‌ساز بود. افعال بیشتر به زمان حال بیان شده بودند و بخش گره‌گشایی کاملاً حذف شده بود.

استر و هیوز (۲۰۱۰) ضمن اشاره به اینکه بیشتر کودکان دارای اختلال یادگیری در خواندن دچار مشکل هستند و معلمان در همه پایه‌های تحصیلی نیازمند استفاده از استراتژی‌هایی برای ارتقای درک مطالب در این کودکان هستند، نشان دادند که استفاده از دستور داستان یکی از استراتژی‌هایی است که به این دانش‌آموزان در درک روایت‌های نوشتاری کمک می‌کند. این دستور عناصری چون طرح داستان، شخصیت، زمینه<sup>۴</sup> و موضوع (درون‌مایه) را در برمی‌گیرد. کلیو، گیولامتو، چن و جانسون (۲۰۱۰) توانایی‌های روایی کودکان دارای اختلال زبانی ویژه تک‌زبانه و کودکانی که در حال یادگیری دو زبان بودند را مورد مقایسه قرار داده‌اند. نتایج نشان می‌دهد که نمره هر دو گروه در زمینه‌های خلاقیت، ساختار روایت، زبان ادبی و سنج‌های صورت زبانی موجود در نمونه‌های روایت از حد میانگین کمتر است. کلوزو، گیلام، وود، شنل و جانستون (۲۰۱۱) رابطه میان صورت و محتوا را در روایت‌های کودکان دارای آسیب ویژه زبانی در سن مدرسه مورد پژوهش قرار داده‌اند و نتیجه گرفته‌اند که خلق یک داستان پیچیده و دستوری برای این کودکان دشوار است و عدم رخداد خطا لزوماً نقطه قوت نیست. سودلا و کیکاس (۲۰۱۰) نیز ساختار کلان روایت‌های کودکان را بر اساس مدل دستور داستان مورد بررسی قرار داده‌اند. هدف پژوهش آنها بررسی تفاوت‌های موجود در ساختار کلان روایت‌های کودکان استونیایی و انگلیسی‌زبان،

میانگین طول گفته و میانگین طول پنج جمله طولانی آنها پرداخته‌اند و نشان داده‌اند که با افزایش سن میانگین طول پاره‌گفتار افزایش می‌یابد. عسکری و قاضی (۱۳۹۱) به بررسی میانگین طول گفته در ۱۰ کودک دارای اتیسم ۳ تا ۵ ساله و مقایسه آنها با ۱۰ کودک عادی در همین رده سنی می‌پردازند. یافته‌ها نشان‌دهنده اختلاف معنادار در شاخص زبانی میانگین طول گفته در دو گروه اتیسم و عادی است (طول گفته در کودکان عادی حدود یک نمره بیشتر است). کاظمی و همکاران (۱۳۹۱) به بررسی میانگین طول گفته در کودکان ۲/۵ تا ۵/۵ ساله فارسی‌زبان اصفهان پرداختند. نمونه گفته کودکان حین بازی آزاد استخراج شد. نتایج نشان داد که مقیاس میانگین طول گفته می‌تواند به‌عنوان شاخصی برای رشد زبانی کودکان فارسی زبان مورد استفاده قرار بگیرد.

در این پژوهش نوشته‌های دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری (نارساخوان و نارسانویس) و بدون اختلال یادگیری پایه‌های چهارم و پنجم از منظر تعداد واژه، میانگین طول پاره‌گفتار و پیچیدگی ساختار روایت در دو سطح کلان (شخصیت، زمینه، پاسخ درونی، طرح، کنش و پیامد) و ساختار خرد (حرف ربط هم‌پایه و ناهم‌پایه، فرایند ذهنی و بیانی، عبارت اسمی گسترده) مورد بررسی و تحلیل قرار می‌گیرد. پرسش‌های پژوهش به این شرح هستند:

روایت‌های نوشتاری دانش‌آموزان عادی با دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری چه تفاوت‌هایی را در سطح ساختار خرد نشان می‌دهند؟ روایت‌های نوشتاری دو گروه عادی و دارای اختلال یادگیری از نظر طول روایت چه تفاوت‌هایی دارند؟ روایت‌های نوشتاری دانش‌آموزان عادی با دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری چه تفاوت‌هایی را در سطح ساختار کلان نشان می‌دهند؟

## روش

روش پژوهش حاضر توصیفی-تحلیلی است. به این ترتیب ساختار و طول بازگویی روایت در دانش‌آموزان

عادی و دارای اختلال یادگیری مورد بررسی قرار می‌گیرد و تحلیل می‌شود. ابزار گردآوری داده آزمون خوانداری است که به‌صورت انفرادی در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. دانش‌آموزان پس از خواندن متن داستان، آن را به زبان خود بازگو کرده‌اند. سنجش عملکرد دانش‌آموزان مبتنی بر روشی برگرفته از شاخص تی‌ان‌اِل-پی آر<sup>۵</sup> سنجش پیشرفت زبان روایی (۲۰۱۱) است که در دانشگاه یوتا تهیه شده است. در روش تحلیل از الگوی پیترسون، گیلان و گیلان (۲۰۰۸) و گرینهاف و استرانگ (۲۰۰۱) استفاده شده است. برای نمره‌دهی از آزمون زبان روایی<sup>۶</sup> (تی‌ان‌اِل) آزمون زبان روایی (گیلان و پیترسون، ۲۰۰۴) الگوگیری شده است. بر این اساس تحلیل ساختار روایت در دو سطح خرد و کلان انجام می‌شود که هر کدام از این بخش‌های کلی دارای زیر بخش‌هایی هستند و بر اساس میزان حضور و فقدان ویژگی‌های متن نمرات بین «صفر» تا «سه» اخذ می‌نمایند. ساختار کلان در این آزمون شامل شخصیت، زمینه، پاسخ درونی<sup>۷</sup>، طرح<sup>۸</sup>، کنش<sup>۹</sup> و پیامد<sup>۱۰</sup> است. همچنین ساختار خرد شامل حروف ربط هم‌پایه<sup>۱۱</sup> و ناهم‌پایه<sup>۱۲</sup>، فرایندهای ذهنی/بیانی<sup>۱۳</sup>، گروه اسمی گسترده<sup>۱۴</sup> است. تحلیل آماری داده‌ها به منظور بررسی معناداری با استفاده از آزمون تی دو نمونه مستقل انجام شده است.

## جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری تمام دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری است که در پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی مشغول به تحصیل هستند. نمونه آماری ۲۰ دانش‌آموز عادی و ۲۰ دانش‌آموز دارای اختلال یادگیری در پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی است.

## چارچوب پژوهش

روایت، به‌طور کلی به‌عنوان «شرح (نقل) وقایع با فاصله فضایی زمانی (مکانی زمانی)» (تولان، ۲۰۰۱، ۱) تعریف می‌شود. ریکور (۱۹۸۴) به نقل از مکویلان (۱۳۸۸، ۵۲۴) روایت را اصلی‌ترین وسیله‌ای می‌داند

پیترسون، گیلان و گیلان، ۲۰۰۸). روایت را یک ابزار مهم در یادگیری آموزشی، اجتماعی، زبان‌شناختی و فرهنگی می‌دانند. کودکان از روایت برای به هم مرتبط کردن رخدادها، برقراری و حفظ دوستی، و بیان افکار و احساساتشان درباره موضوعات مهم استفاده می‌کنند (مک‌کیب و بلیس، ۲۰۰۳ به نقل از پیترسون، گیلان و گیلان، ۲۰۰۸). به این ترتیب، ارزیابی روایت می‌تواند در مطالعات رشدی و نیز در بررسی انواع اختلال در رشد طبیعی زبان مورد استفاده قرار گیرد. کودکان دارای اختلال زبانی در درک و تولید روایت با مشکلاتی مواجه هستند. مطالعات گوناگون نشان داده‌اند که روایت‌های این کودکان پیچیدگی کمتری نسبت به روایت‌های کودکان فاقد اختلال زبانی دارد و به‌خوبی آنها سازمان‌دهی نشده است (پیترسون، گیلان و گیلان، ۲۰۰۸).

یکی از رایج‌ترین شیوه‌های استخراج روایت این است که از کودک خواسته شود داستانی را بر مبنای یک کتاب مصور تعریف کند. برمن و اسلایین (۱۹۹۴) نشان دادند که این روال برای استخراج داستان از کودکانی که به زبان‌های مختلفی صحبت می‌کنند مناسب است، زیرا امکان کنترل ساختار موضوع اصلی و محتوای کلی داستان‌هایی که کودکان گفته‌اند را می‌دهد. با استفاده از روش تحلیل نمونه زبانی، داده‌های توصیفی درباره طول پاره‌گفتار، تنوع واژگانی، تعداد گزاره‌ها و حوادث داستان، انواع پاره‌گفتارهای پیچیده یا غیردستوری که در داستان دیده می‌شود، فراهم می‌شود (پیترسون، گیلان و گیلان، ۲۰۰۸). همان‌طور که پیشتر اشاره شد، عناصر اصلی روایت که در پژوهش‌های غیرایرانی مشابه به منظور بررسی عملکرد رشدی کودکان مورد بررسی قرار گرفته است، معمولاً در دو سطح خرد و کلان طبقه‌بندی می‌شوند. عناصر سطح کلان به این شرح تعریف می‌شوند. شخصیت به هر ارجاعی به فاعل یک بند در روایت گفته می‌شود. در پژوهش حاضر اگر

که انسان‌ها از طریق آن به درک زمان‌بندی نائل می‌آیند. در عین حال، از طریق تجربه کردن روایت‌ها است که یاد می‌گیریم چگونه زمان را سازمان دهیم و از طریق تجربه کردن زمان است که از توانش روایی برخوردار می‌شویم. از آنجا که انسان‌ها نمی‌توانند بیرون از تجربه زمان وجود داشته باشند، شاید بتوان گفت که انسان‌ها حیوانات روایی<sup>۱۵</sup> هستند. با توجه به این تعاریف کودک از همان آغاز در معرض ساختار روایی قرار می‌گیرد و با روایت‌پردازی آشنا می‌شود. در واقع روایت از اولین قالب‌هایی است که در گفتار کودک نیز دیده می‌شود. اهمیت روایت تا آنجا است که حتی در آموزش نیز از روایت برای ارتقای یادگیری و فهم تجربه‌های آموزشی در کلاس درس استفاده می‌شود. کورتازی (۱۳۹۱، ۳ و ۴) در این زمینه می‌گوید: «روایت به شیوه‌های گوناگونی می‌تواند در امر آموزش کاربرد داشته باشد. به‌عنوان نمونه کاربرد داستان‌گویی در کلاس، برای آموزش و کمک به پیشرفت زبان از پیشینه طولانی برخوردار است».

نیکولوپولو (۲۰۱۱) به این نکته اشاره می‌کند که در سال‌های اخیر تلاش‌های روزافزونی برای تلفیق نظریه روایت با پیشرفت در علوم شناختی شده است (نگاه کنید به هرمان، ۲۰۰۳؛ پالمر، ۲۰۰۴؛ کین، ۲۰۰۷). روایت‌شناسانی که به اهمیت ایجاد پل بین روایت‌شناسی و علوم شناختی واقف هستند نیز در همین زمینه تلاش‌هایی کرده‌اند. پژوهش روان‌شناختی بر روایت، به‌ویژه پژوهش در زمینه فعالیت‌های روایی کودکان و فراگیری و رشد مهارت‌های روایی باید با دقت از منظر الگو، گرایش و نظرات مطرح در حوزه روایت‌شناسی مورد توجه قرار گیرد.

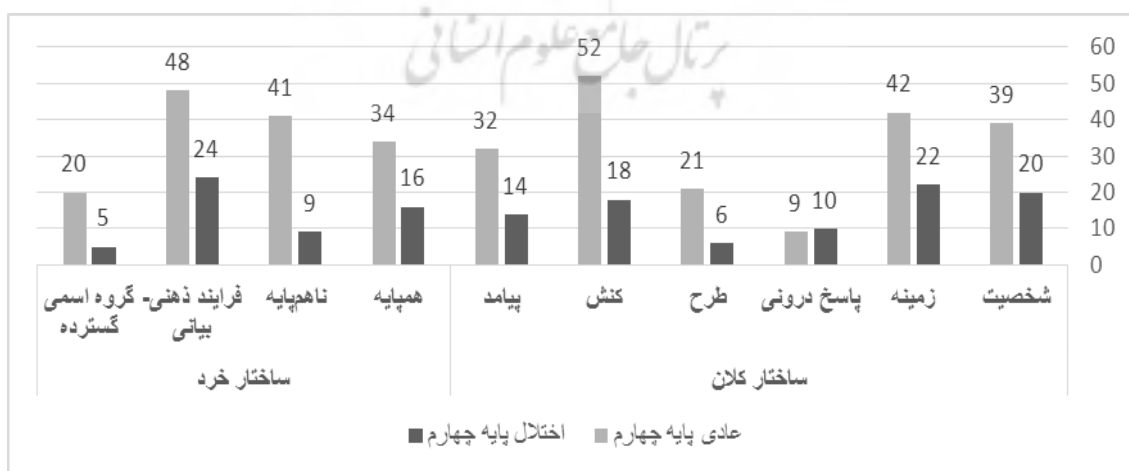
روایت این‌گونه تعریف شده است: «داستانی درباره رویدادهای واقعی یا تخیلی که از طریق درآمیختن جملات درباره بافت‌های موقعیتی، شخصیت‌ها، کنش‌ها، انگیزه‌ها، احساسات، و بروندها ساخته می‌شود» (گیلان و پیرسون، ۲۰۰۴ به نقل از

مورد بررسی قرار می‌گیرد عبارت اسمی گسترده است. منظور از عبارت اسمی گسترده کاربرد اسم با وابسته پیشین یا صفت است که از صفر تا ۳ نمره‌دهی شده است.

### یافته‌ها

بررسی ساختار روایت: به منظور تحلیل و مقایسه عملکرد دانش‌آموزان عادی با دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری، مجموع نمرات کل دانش‌آموزان عادی دارای اختلال در هر پایه محاسبه شد. نتایج در شکل ۱ نشان داده شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود در تمام مقوله‌های مورد بررسی به غیر از پاسخ درونی عملکرد دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری به‌طور قابل ملاحظه‌ای ضعیف‌تر از دانش‌آموزان عادی است. این تفاوت به‌ویژه در سطح ساختار خرد، در مقوله «کنش» و «پیامد» و در ساختار خرد در کاربرد «حروف ربط ناهم‌پایه» و «گروه اسمی گسترده» بیش از موارد دیگر است. بررسی آماری نمرات دانش‌آموزان دو گروه در پایه چهارم با استفاده از آزمون تی دو نمونه مستقل نشان می‌دهد که در مقوله‌های «طرح، کنش، و حروف ربط ناهم‌پایه» تفاوت‌ها در سطح  $P < 0.05$  معنادار است.

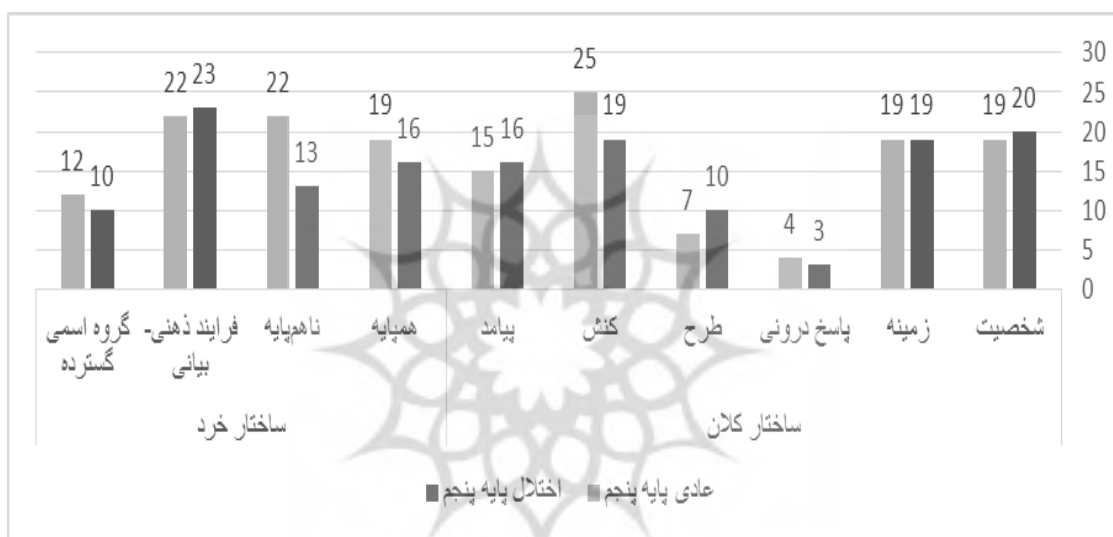
هیچ‌یک از شخصیت‌ها ذکر نشده باشند یا به‌جای نام از ضمیر استفاده شده باشد، نمره‌ای به دانش‌آموز تعلق نمی‌گیرد. در صورتی که به هر دو شخصیت اشاره شده باشد، نمره ۲ یعنی نمره کامل تعلق می‌گیرد. زمینه به هر ارجاعی به مکان یا زمان در روایت گفته می‌شود. در پژوهش حاضر حداقل نمره برای اشاره به زمینه صفر و حداکثر نمره ۳ است. پاسخ درونی هرگونه ارجاع به اطلاعاتی درباره وضعیت روانی یک شخصیت از جمله عواطف، خواسته‌ها، احساسات یا افکار را شامل می‌شود. در این پژوهش، حداقل نمره پاسخ درونی صفر و حداکثر ۱ است. طرح هر نوع ارجاع فعلی شناختی است که به قصد واکنش به یک رخداد آغازکننده و یا حل یک مسئله بیان شود و بین صفر تا دو نمره‌دهی شده است. کنش‌ها را شخصیت‌ها مستقیماً انجام می‌دهند و از صفر تا ۳ نمره‌دهی شده است. پیامد به حل مسئله مربوط است. ممکن است مسئله را حل کند یا نکند و بین صفر تا ۲ نمره‌دهی شده است. در سطح ساختار خرد، کاربرد حروف ربط هم‌پایه (مانند و، اما، ولی) و ناهم‌پایه (مانند تا، که، اگر) در روایت از صفر تا ۳ نمره‌دهی شده است. فرایندهای بیانی و ذهنی افعال دیدن، تعجب کردن، خواستن و گفتن را شامل می‌شوند و بین صفر تا ۳ نمره‌دهی شده‌اند. عنصر دیگری که در سطح خرد



شکل ۱. نمرات دانش‌آموزان پایه چهارم در ساختار خرد و کلان

سطح ساختار کلان و حروف ربط ناهم‌پایه در سطح ساختار خرد، دانش‌آموزان عادی عملکرد به مراتب بهتری دارند. مقایسه نمرات دانش‌آموزان عادی با دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در شکل ۲ نشان داده شده است. بررسی آماری نمرات دانش‌آموزان دو گروه در پایه پنجم با استفاده از آزمون تی دو نمونه مستقل نشان می‌دهد که تفاوت تنها در مقوله «حروف ربط ناهم‌پایه» در سطح  $P \leq 0.05$  معنادار است.

تحلیل و مقایسه روایت‌های دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری در پایه پنجم نشان می‌دهد که اختلاف بین این دو گروه در بسیاری از موارد بررسی شده بسیار ناچیز است. به‌عنوان نمونه در تحلیل روایت از نظر «شخصیت»، «طرح»، «پیامد» و «فرایند ذهنی و بیانی» گروه دارای اختلال یادگیری با اختلاف اندکی نمره بیشتری نسبت به دانش‌آموزان عادی کسب کرده‌اند و در مقوله «زمینه» نمره دو گروه برابر است. با وجود این، در مقوله‌های کنش در

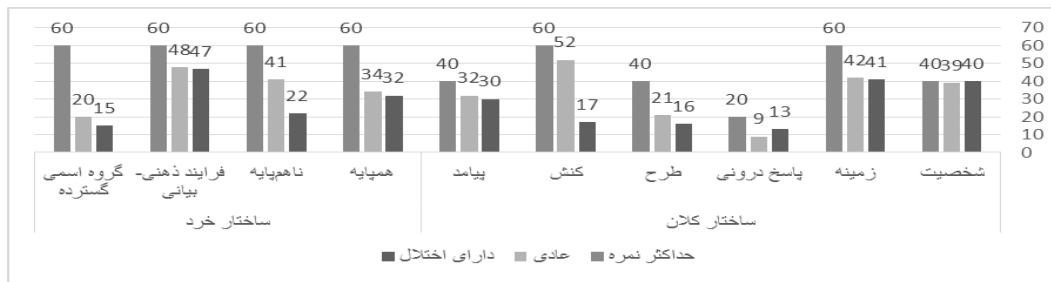


شکل ۲. نمرات دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری پایه پنجم در ساختار خرد و کلان

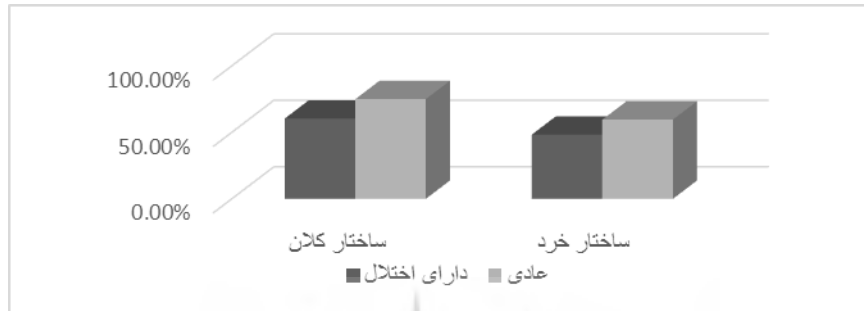
در نهایت، بر همین مبنای، در شکل ۴ نشان داده شده است که در مجموع عملکرد دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و عادی در دو سطح خرد و کلان چگونه بوده است. همان‌طور که مشهود است، دانش‌آموزان از ساختار کلان نمره بیشتری کسب کرده‌اند. دانش‌آموزان عادی در ساختار کلان ۷۵ درصد و در ساختار خرد حدود ۵۹ درصد نمره کل را کسب کرده‌اند. نمرات دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در هر دو سطح از دانش‌آموزان عادی کمتر است. در این گروه نیز نمره اکتسابی در ساختار کلان بالاتر از ساختار خرد است و در ساختار کلان حدود ۶۰ درصد و در ساختار خرد حدود ۴۸ درصد نمره کل را به دست آورده‌اند.

در نهایت به منظور نمایش بهتر عملکرد این دانش‌آموزان، در شکل ۳ نمرات هر دو گروه مورد بررسی در پایه‌های چهارم و پنجم با حداکثر نمره‌ای که از هر مقوله می‌توانستند کسب کنند مقایسه می‌شود تا مشخص شود که در کدام مقوله‌ها هر دو گروه دانش‌آموزان ضعف بیشتری دارند. همان‌طور که در شکل دیده می‌شود در مقوله‌های شخصیت، پیامد و فرایند ذهنی و بیانی هر دو گروه عملکرد خوبی داشته‌اند و اختلاف نمرات با حداکثر نمره ممکن چندان زیاد نیست. در مقابل، عملکرد هر دو گروه دانش‌آموزان در مقوله طرح، حروف ربط (هم‌پایه و ناهم‌پایه) و گروه اسمی گسترده در مقایسه با حداکثر نمره‌ای که می‌توانستند کسب کنند، ضعیف است. در





شکل ۳. مقایسه نمرات دانش‌آموزان پایه چهارم و پنجم با حداکثر نمره هر مقوله در ساختار خرد و کلان



شکل ۴. مقایسه عملکرد دانش‌آموزان در ساختار خرد و کلان نسبت به حداکثر نمره هر سطح

یادگیری در مقوله‌های کنش و حرف ربط ناهم‌پایه با استفاده از آزمون آماری تی دو نمونه مستقل در سطح  $P=0.05$  معنادار است (نگاه کنید به جدول ۱).

بررسی معناداری نتایج تحلیل ساختار روایت: با بررسی‌های آماری صورت گرفته شده در مورد نتایج به‌دست آمده از تحلیل ساختار روایت مشخص گردید که تفاوت میان دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال

جدول ۱. بررسی معناداری تفاوت نمرات دو گروه با استفاده از آزمون آماری تی دو نمونه مستقل

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
act	Equal variances assumed	2.072	.158	3.324	38	.002	.750	.226	.293	1.207
	Equal variances not assumed			3.324	34.917	.002	.750	.226	.292	1.208
sub.conj	Equal variances assumed	.024	.877	3.581	38	.001	.950	.265	.413	1.487
	Equal variances not assumed			3.581	37.962	.001	.950	.265	.413	1.487

اختلال یادگیری در هر دو پایه شمارش شد و سپس نسبت تعداد واژه‌ها به بند برای هر فرد به‌دست آمد. نتایج در جدول ۲ نمایش داده شده است.

بررسی طول روایت: به منظور محاسبه میانگین طول پاره‌گفتار ابتدا تعداد کل واژه‌ها و همچنین تعداد بندهای متن دانش‌آموزان در دو گروه عادی و دارای

جدول ۲. میانگین طول پاره‌گفتار در دانش‌آموزان عادی و اختلال یادگیری پایه چهارم و پنجم

MLU	تعداد بند	تعداد واژه	متغیر		MLU	تعداد بند	تعداد واژه	متغیر			
			آزمودنی‌ها					آزمودنی‌ها			
۳.۸۶	۱۴	۵۴	۱	پایه چهارم	دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری	۳.۵	۱۸	۶۳	۱	پایه چهارم	دانش‌آموزان عادی
۳.۸	۱۰	۳۸	۲			۴.۲۴	۲۱	۸۹	۲		
۴.۱۹	۱۶	۶۷	۳			۴.۰۹	۲۲	۹۰	۳		
۴	۱۷	۶۸	۴			۲.۸۱	۲۶	۷۳	۴		
۴	۱۸	۷۲	۵			۴.۶	۳۰	۱۳۸	۵		
۳.۲۵	۱۶	۵۲	۶			۴.۳	۱۰	۴۳	۶		
۴	۱۴	۵۶	۷			۵.۳۴	۳۲	۱۷۱	۷		
۴.۲۳	۱۳	۵۵	۸			۴.۲۹	۲۴	۱۰۳	۸		
۴.۲۸	۱۸	۷۷	۹			۳.۷۵	۲۴	۹۰	۹		
۳.۲۷	۱۱	۳۶	۱۰			۵.۱۴	۲۱	۱۰۸	۱۰		
۳.۳۹	۱۸	۶۱	۱	پایه پنجم	دانش‌آموزان عادی	۳.۸	۱۰	۳۸	۱	پایه پنجم	دانش‌آموزان عادی
۳.۵	۱۰	۳۵	۲			۴.۳۵	۲۶	۱۱۳	۲		
۳.۴۲	۱۹	۶۵	۳			۳.۸۸	۱۷	۶۶	۳		
۳.۷۸	۱۸	۶۸	۴			۵.۳۲	۱۹	۱۰۱	۴		
۴	۲۴	۹۶	۵			۴.۸۸	۱۷	۸۳	۵		
۳.۱۷	۱۲	۳۸	۶			۴.۴۸	۲۳	۱۰۳	۶		
۳.۴۳	۲۳	۷۹	۷			۳.۹۶	۲۳	۹۱	۷		
۵	۱۰	۵۰	۸			۳.۵	۲۴	۴۴	۸		
۳.۵۴	۲۲	۷۸	۹			۴.۹۱	۲۲	۱۰۸	۹		
۴.۸۶	۷	۳۴	۱۰			۳.۶۷	۲۱	۷۷	۱۰		

بررسی‌ها نشان می‌دهد میانگین طول پاره‌گفتار دانش‌آموزان عادی از پایه چهارم به پایه پنجم افزایش و در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری کاهش یافته است همان‌طور که در شکل مشهود است. همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد تحلیل آماری با استفاده از آزمون تی دو نمونه مستقل و در سطح معنی‌داری  $P < 0.05$  بیانگر تفاوت معنادار تعداد واژه‌ها و میانگین طول پاره‌گفتار بین دو گروه دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری است.

بررسی‌ها نشان می‌دهد میانگین طول پاره‌گفتار دانش‌آموزان عادی ۴.۲۴ و دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ۳.۸۴ است که تفاوت قابل ملاحظه است. از سوی دیگر، میانگین طول پاره‌گفتار دانش‌آموزان عادی در پایه‌های چهارم و پنجم به ترتیب ۴.۲۰ و ۴.۲۷ و در دانش‌آموزان اختلال یادگیری ۳.۸۸ و ۳.۸۰ است. میانگین طول پاره‌گفتار در دانش‌آموزان

جدول ۳. بررسی معناداری تفاوت تعداد واژه و میانگین طول پاره‌گفتار با استفاده از آزمون آماری تی دو نمونه مستقل

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
TOKEN	Equal variances assumed	1.922	.174	4.206	38	.000	32.650	7.762	16.937	48.363
	Equal variances not assumed			4.206	30.310	.000	32.650	7.762	16.805	48.495
MLU	Equal variances assumed	1.262	.268	2.110	38	.042	.39400	.18675	.01594	.77206
	Equal variances not assumed			2.110	35.514	.042	.39400	.18675	.01507	.77293

## نتیجه‌گیری

رابطه ناهم‌پایه اختلاف قابل توجهی با گروه عادی دارد. بررسی آماری نمرات دانش‌آموزان دو گروه در پایه پنجم با استفاده از آزمون تی دو نمونه مستقل نشان می‌دهد که تفاوت تنها در مقوله «حروف ربط ناهم‌پایه» در سطح  $P \leq 0.05$  معنادار است. به این ترتیب، با اینکه این دانش‌آموزان در مقایسه با دانش‌آموزان پایه چهارم در هر دو سطح عملکرد بهتری دارند، همچنان در ایجاد انسجام دچار ضعف هستند. به‌طور کلی هر دو گروه دانش‌آموزان در سطح ساختار کلان که به عناصر سازنده روایت و توانایی‌های شناختی مربوط است، عملکرد بهتری نسبت به ساختار خرد داشتند که به توانایی‌های زبانی مرتبط است. مجموع نمرات دانش‌آموزان عادی در ساختار کلان ۱۹۵ و در ساختار خرد ۱۴۳ و در مورد دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در ساختار کلان ۱۷۰ و در ساختار خرد ۱۱۶ مورد گزارش می‌شود. بررسی طول روایت در دو گروه دانش‌آموزان نشان می‌دهد که میانگین طول پاره‌گفتار در دانش‌آموزان عادی پایه چهارم  $4/20$  و در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری  $3/88$  است. در پایه پنجم نیز میانگین طول پاره‌گفتار در دانش‌آموزان عادی  $4/72$  و در گروه دارای اختلال  $3/80$  است. به این ترتیب، میانگین طول پاره‌گفتار با بالا رفتن سن در هر دو گروه دانش‌آموزان تفاوت معناداری نمی‌کند، ولی تفاوت بین دو گروه عادی و دارای اختلال در هر دو پایه تحصیلی معنادار است. تفاوت تعداد واژه در روایت‌های دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال نیز به لحاظ آماری با استفاده از آزمون تی دو نمونه مستقل بررسی شد. نتایج نشان می‌دهد که این تفاوت معنادار است.

## پی‌نوشت‌ها

1. plot line
2. theme
3. character
4. setting
5. Tracking Narrative Language Progress
6. TNL (TEST OF NARRATIVE LANGUAGE)
7. internal response

در پژوهش حاضر، ساختار و طول روایت در ۲۰ دانش‌آموز دارای اختلال یادگیری و ۲۰ دانش‌آموز بدون اختلال یادگیری مورد تحلیل و مقایسه قرار گرفت. بررسی ساختار روایت در دو سطح خرد و کلان انجام شد. در پایه چهارم در هر دو سطح ساختار کلان و خرد، تفاوت نمره بین دو گروه دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال یادگیری در تمامی مقوله‌ها مشهود است. تنها در بیان «پاسخ درونی» دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری با اختلاف یک نمره از دانش‌آموزان عادی عملکرد بهتری داشتند. در کاربرد «حروف ربط ناهم‌پایه» در سطح خرد و «کنش» در سطح کلان دانش‌آموزان دارای اختلال بسیار ضعیف‌تر از دانش‌آموزان عادی عمل کردند. بررسی آماری نمرات دانش‌آموزان دو گروه در پایه چهارم با استفاده از آزمون تی دو نمونه مستقل نشان می‌دهد که در مقوله‌های «طرح، کنش، و حروف ربط ناهم‌پایه» تفاوت‌ها در سطح  $P \leq 0.05$  معنادار است. «کنش» در واقع تنوع افعالی است که دانش‌آموزان در شرح روایت به‌کار برده‌اند و به این ترتیب، به‌گستره واژه‌های بیانی این کودکان مربوط است و تفاوت نمره دانش‌آموزان به معنی ضعف آنها در کنش زبانی است. تفاوت نمره در کاربرد «حروف ربط ناهم‌پایه» نیز نشان‌دهنده ضعف دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در ایجاد انسجام در متن است. به‌عبارتی، این گروه در شناسایی روابط پایه و پیرو در متن و انتخاب و کاربرد ابزار انسجام مناسب عملکرد خوبی ندارند. مقایسه نمرات دانش‌آموزان در پایه پنجم نشان می‌دهد که در بسیاری از مقوله‌ها نمره دانش‌آموزان عادی و دارای اختلال تفاوت چندانی ندارد. در مقوله‌های «شخصیت، طرح، پیامد و فرایند ذهنی و بیانی» نمره دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری با اختلاف اندکی بیشتر از دانش‌آموزان عادی است. نمره دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در کاربرد حروف

کرو، د. (۱۳۹۱). روان‌شناسی زبان (ترجمه ج. صباغی). تهران: انتشارات رشد.

کورتازی، م. (۱۳۹۱). آموزش و روایت (ترجمه ف. تسلی‌بخش). در د. هرمن، م. یان، م. و م.ل. رایان، دانشنامه روایت‌شناسی، م. راغب (ویراستار). تهران: نشر علم.

مکوئیلان، م. (۱۳۸۸). گزیده مقالات روایت (ترجمه ف. محمدی). تهران: انتشارات مینوی خرد.

هارتاس، د. (۱۳۹۱). مشکلات زبانی و ارتباطی: راهنمایی برای معلم (ترجمه ا. رضانی و آ. رستم‌بیک). تهران: انتشارات مدرسه.

Anderson, D. (1998). *Language impairment: morpho-syntactic development and its neurological correlates* (Unpublished doctoral dissertation). Joint Program in Clinical Psychology at San Diego State University, University of California, San Diego.

Appleby, A. (1978). *The child's concept of story*. Chicago: University of Chicago Press.

Bamberg, M. (1987). *The acquisition of narratives: learning to use language*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Bamberg, M., & Reilly, J. S. (1996). Emotion, narrative and affect. D. I. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis, & J. Guo (eds.). *Social interaction, social context and language*. Essays in honor of Susan Ervin-Tripp. Norwood, NJ: Erlbaum.

Bamberg, M., & Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competencies". *Journal of Child Language*, 18(3), 689-710.

Berman, R. A., & Slobin, D. I. (Eds.). (1994). *Relating events in narrative: A cross-linguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Capps, L., Kehres, J., & Sigman, M. (1998). Conversational abilities among children with autism and developmental delay. *Autism*, 2, 325-344.

Capps, L., Losh, M., & Thurber, C. (2000). The frog ate a bug and made his mouth sad: Narrative competence in children with autism. *Journal of abnormal child psychology*, 28(2), 193-204.

Cleave, P. L., Girolametto, L. E., Chen, X., & Johnson, C. J. (2010). Narrative abilities in monolingual and dual language learning children with specific language impairment. *Journal of communication disorders*, 43(6), 511-522.

Colozzo, P., Gillam, R. B., Wood, M., Schnell, R. D., & Johnston, J. R. (2011). Content and form in the narratives of children with specific language impairment. *Journal of speech, language, and hearing research*, 54(6), 1609-1627.

8. plan
9. action/attempt
10. consequence
11. coordinating conjunction
12. subordinating conjunction
13. verbal and mental processes
14. extended noun phrase
15. homo fabulans

## منابع

افتخاری، ز.، سعداللهی، ع.، و کسبی، ف. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر زبان سمنانی بر میانگین طول گفته فارسی کودکان ۶ ساله طبیعی آمادگی‌های وابسته به آموزش و پرورش سمنان. کومش، ۶(۴)، ۲۹۵-۲۹۱

اوربادی زنجانی، م.م.، محمودی بختیاری، ب.، وهاب، م.، و جعفری، س. (۱۳۹۱). تعیین کارایی شیوه‌های توصیف تصویر و داستان‌گویی در نمونه‌گیری زبانی بر اساس شاخص میانگین طول گفته. *شنوایی‌شناسی*، ۲۱(۳)، ۱۸-۲۳.

تولان، م. (۱۳۸۶). *روایت‌شناسی (درآمدی زبان‌شناختی-انتقادی)* (ترجمه ف. علوی و ف. نعمتی). تهران: سمت.

جعفری، س. (۱۳۸۹). *ساخت و تعیین روایی و پایایی آزمون بازگویی داستان جهت ارزیابی ساختار زبان در کودکان ۶ تا ۷ ساله فارسی‌زبان (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)*. گروه گفتاردرمانی، دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی و درمانی تهران.

رضانی، ا. (۱۳۹۰). *بررسی و مقایسه انسجام زبانی در کودکان دارای اختلال یادگیری و کودکان عادی شهر تهران (رساله دکتری)*. گروه زبان‌شناسی همگانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

رضانی، ا.، نیلی‌پور، ر.، و رستم‌بیک، آ. (۱۳۹۲). مقایسه کاربرد ابزارهای انسجام در بیان نوشتاری دانش‌آموزان عادی و دارای اختلالات یادگیری فارسی زبان شهر تهران، *فصلنامه ایرانی کودکان استثنایی*، ۴۷، ۴۳-۵۷.

شکاری، م.، و شرف‌زاده، م. ح. (۱۳۹۳). بررسی عناصر روایت‌گری داستان‌های بازنویسی شده توسط کودکان با توجه به نظریه پراپ. *اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی*، تهران، موسسه آموزش عالی مهر اروند، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه پایدار. [https://www.civilica.com/Paper-](https://www.civilica.com/Paper-EPSCONF01-)

عسکری، م.، و قاضی، ک. (۱۳۹۱). بررسی میانگین طول گفته کودکان اتیسم ۳-۵ ساله شهر گرگان. *مجله اختلالات ارتباطی گفتار و زبان*، ۱، ۱-۵.

فاستر-کوهن، س. (۱۳۸۹). *درآمدی بر رشد زبان کودک* (ترجمه ف. میراحمدی). تهران: انتشارات رشد.

کاظمی، ی.، طاهری، ع.، کیانفر، ف.، شفیعی، م.، اسلامی‌فرد، ر.، پیرمادیان، م.، و نوریان، ف. (۱۳۹۱). بررسی میانگین طول گفته در کودکان ۲/۵ تا ۵/۵ ساله فارسی زبان اصفهان، *پژوهش در علوم توانبخشی*، ۸(۵)، ۱-۱۰.

- Dennis, M., Jacennik, B., & Barnes, M. (1992). The content of narrative and discourse in children and adolescents after early onset hydrocephalus and in normally-developing age peers. *Brain and language*, 46(1), 129-165.
- Driessnack, M. (2006). Children's stories about fear: a linguistic approach to narrative analysis. *Communicating nursing research*, 39, 326 - 326.
- Gillam, R. B., & Pearson, N. (2004). *Test of narrative language*. Austin: PRO-ED.
- Greenhalgh, K. S., & Strong, C. J. (2001). Literate language features in spoken narratives of children with typical language and children with language impairments. *Language, speech, and hearing services in schools*, 32(2), 114-125.
- Herman, D. (2003). *Narrative theory and the cognitive sciences*. Stanford, CA: CSLI.
- Hunt, K. W. (1970). Syntactic maturity in schoolchildren and adults. *Monographs of the society for research in child development*, 35(1), iii-67.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*. New York: Oxford UP.
- Ligeza, M. (1997). Structural and functional analysis of children's narrative texts. *Psychology of language and communication*, 1(1), 39-52.
- Liles, B. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: A critical review of the literature. *Journal of speech and hearing research*, 36, 868-882.
- Losh, M., Bellugi, U., Reilly, J., & Anderson, D. (2001). The integrity and independence of evaluation in narratives: Evidence from children with Williams syndrome. *Narrative inquiry*, 10(2), 1-26.
- Miles, S., & Chapman, R.S. (2002). Narrative content as described by individuals with down syndrome and typically developing children. *Journal of speech, language, and hearing research*, 45, 175-189.
- Nicolopoulou, A. (2011). Children's storytelling: Toward an interpretive and sociocultural approach. *Storyworlds: A Journal of Narrative Studies*, 3(1), 25-48.
- Palmer, A. (2004). *Fictional minds*. Lincoln: U of Nebraska P.
- Petersen, D. B., Gillam, S. L., & Gillam, R. B. (2008). Emerging procedures in narrative assessment: The Index of Narrative Complexity. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 115-130.
- Peterson, C., & McCabe, E. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum Press.
- Reilly, J. S. (1992). How to tell a good story: The intersection of language and affect in children's narratives. *Journal of Narrative and Life History*, 2(4), 355-377.
- Reilly, J.S., & Losh, M., Bellugi, U., & Wulfeck, B. (2004). Frog, where are you? Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome. *Brain and language*, 88, 229-247
- Ripich, D. N., & Griffith, P. L. (1988). Narrative Abilities of Children with Learning Disabilities and Nondisabled Children Story Structure, Cohesion, and Propositions. *Journal of Learning Disabilities*, 21(3), 165-173.
- Soodla, P., & Kikas, E. (2010). Macrostructure in the narratives of Estonian children with typical development and language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(5), 1321-1333.
- Stetter, M.E., & Hughes, M.T. (2010). Using story grammar to assist students with learning disabilities and reading difficulties improve their comprehension. *Education and Treatment of Children*, 33(1), 115-151.
- Tager-Flusberg, H., & Sullivan, K. (1995). Attributing mental states to story characters: A comparison on narratives produced by autistic and mentally retarded individuals. *Applied Psycholinguistics*, 16(3), 241-256.
- Toolan, M. J. (2001). *Narrative: A Critical Linguistic Introduction* (2nd ed.). London: Routledge.



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی  
پرتال جامع علوم انسانی