

بررسی مقایسه‌ای درک روابط واژگانی در گفتمان روایی دانش‌آموزان عادی و سندرم داون آموزش‌پذیر فارسی‌زبان

عباسعلی آهانگر^۱، مهین اسلامی شهرباکی^۲، ستاره مجاهدی رضائیان^۳، نیلوفر سرمست^۴

تاریخ دریافت: ۹۵/۱۲/۱۸

تاریخ پذیرش: ۹۶/۰۶/۰۱

چکیده

سندرم داون اختلال ژنتیکی است که به علت ظهور یک نسخه اضافی از کروموزوم شماره ۲۱ در سلول‌های فرد مبتلا به وجود می‌آید. این افراد در طول زندگی اجتماعی خود با محدودیت‌های بسیاری همچون اختلال در تولید و درک گفتمان روبرو می‌شوند. هدف پژوهش حاضر بررسی مقایسه‌ای ابزار روابط واژگانی، به‌عنوان یکی از ابزارهای انسجام، شامل شمول معنایی، مجاز جزء و کل، و باهم‌آیی در درک گفتمان روایی دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان سندرم داون آموزش‌پذیر فارسی‌زبان براساس دیدگاه دولی و لوینسون (۲۰۰۰) بود. بدین منظور، ۲۰ دانش‌آموز عادی (۱۰ دختر و ۱۰ پسر) و ۲۰ دانش‌آموز سندرم داون آموزش‌پذیر (۱۰ دختر و ۱۰ پسر) به صورت هدفمند و با روش نمونه‌گیری آسان یا در دسترس از مدارس عادی و مدارس کودکان استثنایی شهر کرمان در مهر ماه سال ۱۳۹۵ انتخاب شدند. از آنها خواسته شد تا در رابطه با موضوع "رفتن به پارک" صحبت کنند. سپس گفتمان آن‌ها توسط یکی از پژوهشگران ضبط و ثبت شد و داده‌های حاصل از آن با استفاده از نرم‌افزار SPSS مورد توصیف و تحلیل قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که تنها در درک باهم‌آیی میان آزمودنی‌ها تفاوت معناداری وجود داشت اما این تفاوت در درک کلی انواع روابط واژگانی معنادار نبود.

۱. دانشیار زبان‌شناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران (نویسنده مسئول)

ahangar@english.usb.ac.ir

۲. دانشیار روان‌پزشکی کودکان و نوجوان، مرکز تحقیقات علوم اعصاب، موسسه نوروفارموکولوژی، بیمارستان

روان‌پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی کرمان، کرمان، ایران.

۳. دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران.

۴. کارشناس ارشد زبان‌شناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران.

واژگان کلیدی: ابزار انسجام، روابط واژگانی، دانش‌آموزان عادی، دانش‌آموزان سندرم داون آموزش‌پذیر، فارسی‌زبان.

مقدمه

سندرم داون یکی از شایع‌ترین انواع کم‌توانی ذهنی متوسط و عامل کندذهنی اطفال و نیز شناخته‌شده‌ترین اختلال کروموزومی در انسان‌ها محسوب می‌شود (ترنپنی و الارد^۱، ۲۰۱۲). سندرم داون ناشی از یک نسخه اضافی از کروموزوم^۲ شماره ۲۱ است. به همین سبب، این اختلال تریزومی^۳ ۲۱ نیز نامیده می‌شود (رابرتز، پرایس و مالکین^۴، ۲۰۰۷). تارگ بریل^۵ (۲۰۰۶، ترجمه کرمی، ۱۳۸۶) نیز سندرم داون را یک اختلال ژنتیکی معرفی می‌نماید. به‌علاوه، بنابر نظر افروز (۱۳۶۷)، بهره‌هوشی مبتلایان به سندرم داون بین ۲۵ تا ۹۰ می‌باشد و بر این اساس، آن‌ها به چهار دسته دیرآموز، آموزش‌پذیر، تربیت‌پذیر و حمایت‌پذیر تقسیم می‌گردند.

علی‌رغم تفاوت‌های فردی بسیاری که در میان مبتلایان سندرم داون وجود دارد این افراد در زبان بیانی خود با مشکلات بسیاری همراه‌اند. پژوهش‌های انجام شده در حوزه رشد زبانی کودکان مبتلا به سندرم داون حاکی از آن است که این افراد دارای زبان دریافتی^۶ قوی‌تری نسبت به زبان بیانی^۷ می‌باشند (کسلی^۸ و همکاران ۱۹۹۸؛ چپمن، هسکت، و کیستلر^۹، ۲۰۰۲؛ لوز و بیشاپ^{۱۰}، ۲۰۰۳؛ ادمسون، باکمن، دکتر و رومسکی^{۱۱}، ۲۰۰۹؛ مارتین، کلوسک، استیگاریبیا و رابرتس^{۱۲}، ۲۰۰۹). مبتلایان به سندرم داون حتی در بزرگ‌سالی نیز به لحاظ نحوی و آوایی ضعف‌های بسیاری را بروز می‌دهند. این افراد

1. Turnpenney & Ellard
2. Chromosome
3. Threesome
4. Roberts, Price & Malkin
5. Targbrill
6. Receptive language
7. Expressive language
8. Caselli
9. Chapman, Hesketh & Kistler
10. Laws & Bishop
11. Adamson, Bakeman, Deckner & Romski
12. Martine, Klusek, Estigarribia & Roberts

دچار مشکلاتی در توانایی درک روایت، کاربرد ابزارهای زبانی و انسجام می‌باشند. در این ارتباط، گفتمان مبتلایان به سندرم داوون فاقد انسجام لازم است (بودریا و چپمن^۱، ۲۰۰۰). همچنین، روندال و کامبلین^۲ (۱۹۹۶) بیان می‌کنند که پاره‌گفتارهای^۳ افراد بزرگسال مبتلا به سندرم داوون نوعاً کوتاه، تک گزاره‌ای با کاربرد محدود و بی‌ثبات ساختاردهنده دستوری^۴ است. همچنین، درک زبانی مطلق این افراد در تبیین نشانه‌های مهم تر واژگانی، اطلاعاتی و موقعیتی به شدت محدود است.

از سوی دیگر، امروزه گفتمان^۵ و مباحث مربوط به آن یکی از حوزه‌هایی است که در زبان‌شناسی و سایر حوزه‌های مطالعاتی مورد توجه واقع شده است. در تعریفی، گفتمان به‌عنوان واحدی بزرگ‌تر از جمله در نظر گرفته می‌شود (کارل^۶، ۲۰۰۸؛ پیرسون و دو ویلرز^۷، ۲۰۰۵). بنا بر نظر جانستون^۸ (۲۰۰۸)، گفتمان نمونه‌هایی حقیقی^۹ از یک ارتباط است که به‌وسیله‌ی زبان تولید می‌گردد. همچنین، جی^{۱۰} (۲۰۱۴) گفتمان را گونه‌ای از کاربرد زبان معرفی می‌نماید که ارتباط میان زبان و بافت را نشان می‌دهد. بر این اساس، مخاطب به کمک بافت از منظور گوینده و یا نویسنده آگاهی می‌یابد. علاوه بر این، لویسون (۲۰۱۵) گفتمان را مجموعه‌های مرتبطی از پاره‌گفتارها در نظر می‌گیرد، که گفتمان روایی^{۱۱} یکی از انواع اصلی گفتمان محسوب می‌گردد و به‌عنوان گزارشی گفتاری یا نوشتاری از رویدادهای مرتبط براساس ترتیب وقوع تعریف می‌شود.

در این راستا، توانش زبان روایی، به‌عنوان توانایی تولید یا یادآوری داستان‌های شخصی یا تخیلی، جنبه اساسی توانایی زبان گفتاری محسوب می‌شود، که کودکان مبتلا به سندرم داوون دانش مفهومی را برای بیان عناصر اصلی داستان کسب می‌کنند؛ اما توانایی‌های بیانی محدود، توانایی آنها را در بیان روایت محدود می‌سازد (چنل، مک‌دافی،

1. Boudreau & Chapman
2. Rondal & Comblain
3. Utterances
4. Grammatical morphology
5. Discourse
6. Carroll
7. Pearson & de Villiers
8. Johnston
9. Actual instances
10. Gee
11. Narrative discourse

بولارد و ابدتو^۱، ۲۰۱۵).

براساس کارل (۲۰۰۸)، درک یک گفتمان مرتبط^۲ کمتر به معنای تک تک جملات آن گفتمان بستگی دارد. این امکان وجود دارد که گروهی از جملات معنادار در کنار یکدیگر قرار گیرند، درحالی که هیچ مفهوم خاصی را به مخاطب انتقال ندهند. او، در ادامه، بیان می‌کند یک گفتمان در صورتی پیوسته^۳ است که ارتباط معنایی بین جملات متوالی وجود داشته باشد، که در این ارتباط، انسجام مفهومی کلیدی به شمار می‌آید. همچنین، برزلانویچ^۴ (۲۰۰۸) به این نکته اشاره می‌کند که در تحلیل گفتمان یکی از موضوعات مهم سازماندهی یک متن است که به مثابه ایجاد ارتباط میان اجزای آن متن تلقی می‌شود. به باور وی، این ارتباط درون متن از طریق انسجام تحقق می‌یابد که نقش مهمی در سازماندهی گفتمان‌ها برعهده دارد. درواقع، انسجام پایه و اساس یک متن شناخته می‌شود. به علاوه، بنا بر نظر لی^۵ (۲۰۱۳)، انسجام با همه انواع روابط درون متنی مرتبط است و به‌طور کلی شامل انسجام دستوری و واژگانی^۶ می‌شود.

در همین راستا، دولی و لوینسون^۷ (۲۰۰۱) نیز انسجام را یک مفهوم معنایی معرفی می‌نمایند که به روابط موجود در متن اشاره می‌کند. آن‌ها عنوان می‌کنند که گوینده می‌تواند با به‌کارگیری علائم زبان‌شناختی^۸ در متن به مخاطب خود کمک کند تا بازنمود ذهنی^۹ و درک درستی در ذهن خود شکل دهد. بر این اساس، علائم انسجام^{۱۰} نشان‌دهنده‌ی این می‌باشند که چگونه برخی از گفتمان‌ها به لحاظ مفهومی با برخی دیگر ارتباط پیدا می‌کنند. این علائم ذکر شده به عنوان ابزارهای انسجام^{۱۱} شناخته می‌شوند.

دولی و لوینسون (۲۰۰۰) ابزارهای انسجام را به شش دسته عبارات توصیفی^{۱۲}،

1. Channell, McDuffie, Bullard & Abbeduto
2. Connected Discourse
3. Coherent
4. Berzlanovich
5. Li
6. Lexical and Grammatical
7. Dooley & Levinsohn
8. Linguistic signals
9. Mental representation
10. Signals of cohesion
11. Cohesive devices
12. Descriptive Expressions

همانندی^۱، روابط واژگانی^۲، الگوهای صرفی - نحوی^۳، علائم ارتباطی میان گزاره‌های معنایی^۴، الگوهای آهنگ^۵ تقسیم‌بندی، و بیان می‌کنند که اگرچه هر زبانی دارای ابزارهای انسجام مختص به خودش می‌باشد، اما برخی از انواع کلی در میان زبان‌های گوناگون به صورت مشترک مورد استفاده قرار می‌گیرند.

جدول ۱. انواع ابزارهای انسجام از دیدگاه دولی و لوینسون (۲۰۰۰: ۱۳)

ابزارهای انسجام
۱- عبارات توصیفی
۲- همانندی
الف) تکرار (کلی یا جزئی) ^۶ (ب) جایگزینی واژگانی ^۷ (پ) ضمائر ^۸ (ج) صورت ضمیرهای دیگر ^۹ (د) جانشینی ^{۱۰} حذف ^{۱۱}
۳- روابط واژگانی
الف) شمول معنایی ^{۱۲} (ب) مجاز جزء و کل ^{۱۳} (پ) باهم‌آیی ^{۱۴}
۴- الگوهای صرفی - نحوی
الف) ثبات مقوله‌های تصریفی ^{۱۵} (ب) پاره‌گفتارهای پژواکی ^{۱۶} (پ) ساختمان‌دی گفتمانی - کاربردشناختی ^{۱۷}
۵- علائم ارتباطی میان گزاره‌های معنایی
۶- الگوهای آهنگ

بدین ترتیب، روابط واژگانی به‌عنوان یکی از ابزارهای انسجام محسوب می‌شود که خود شامل شمول معنایی (برای مثال، "خانواده" به‌عنوان واژه شامل و "مامانم، داداشم،

1. Identity
2. Lexical Relations
3. Morphosyntactic Pattern
4. Signals of Relation between Proposition
5. Intonation Patterns
6. Repetition (whole or partial)
7. Lexical replacement
8. Pronouns
9. Other pro-forms
10. Substitution
11. Ellipsis
12. Hyponymy
13. Part- whole
14. Collocation
15. Consistency of inflectional categories
16. Echoic utterances
17. Discourse- pragmatic structuring

خاله‌ها" واژه‌های زیرشمول محسوب می‌شوند)، مجاز جزء و کل (برای مثال، واژه "بدن" مجاز کل را نشان می‌دهد که منظور گوینده اشاره به جزء یعنی "عضلات بدن" است: من وقتی به پارک میرم بیشتر از وسایل ورزشی استفاده می‌کنم زیرا بدن محکم می‌کنه، ...)، و باهم آیی (برای مثال، واژه "پدر" و "مادر" از رابطه باهم آیی برخوردارند) می‌باشد. براساس دولی و لوینسون (۲۰۰۰)، رابطه شمول معنایی زمانی برقرار می‌شود که عنصری به‌عنوان زیرمجموعه عنصری دیگر باشد. همچنین، منظور از مجاز جزء و کل این است که کل چیزی را بگوییم و جزء آن را اراده کنیم و یا برعکس جزء را بگوییم و کل را اراده نماییم. به‌علاوه، دولی و لوینسون (۲۰۰۰) به نقل از کریستال^۱ (۱۹۹۷) عنوان می‌کنند که رخداد همیشگی واژه‌های منفرد در کنار یکدیگر زمانی که هر دوی آن‌ها متعلق به یک مجموعه واژگانی واحد باشند، تحت عنوان باهم آیی شناخته می‌شود.

تعدادی از پژوهش‌های داخلی و خارجی به بررسی برخی از ویژگی‌های زبانی و گفتمانی افراد مبتلا به سندرم داون و مقایسه آنها با افراد عادی پرداخته‌اند، که به بعضی از آنها در زیر اشاره می‌شود.

دستجردی کاظمی (۱۳۸۲) در مطالعه و مقایسه برخی از ویژگی‌های کلی زبان و گفتار در دانش آموزان کم‌توان ذهنی و عادی نشان داد که رشد واژگانی در کودکان مبتلا به سندرم داون همانند کودکان عادی در سن عقلی یکسانی آغاز شده و این رشد در کودکان کم‌توان ذهنی نه تنها با سن عقلی آن‌ها بلکه با سن تقویمی آن‌ها نیز همبستگی داشت. مبتلایان به سندرم داون در گفتار تقلیدی بهتر از گفتار خودبه‌خودی مهارت داشتند. جنسیت دانش آموزان بر چگونگی عملکرد گفتاری و زبانی آن‌ها تأثیر قابل توجهی نداشت و سن تقویمی ۱۳ سالگی مقطع بروز تفاوت در عملکردهای دانش آموزان در بیشتر مهارت‌های زبانی آن‌ها بود. همچنین، عملکرد دانش آموزان مبتلا به سندرم داون از دانش آموزان غیرداونی به‌طور قابل توجهی پایین‌تر و ضعیف‌تر بود. همچنین، رقیب دوست و ملک شاهی (۱۳۸۸) در بررسی و مقایسه نحوه عملکرد کودکان سندرم داون فارسی‌زبان در درک ساختارهای نحوی ساده و مرکب بیان کردند که مبتلایان به سندرم داون در درک ساختارهای ساده و مرکب عملکرد ضعیف‌تری از کودکان عادی داشتند. اما این نکته قابل توجه بود که مبتلایان دارای سن تقویمی بالاتر توانستند جملات مرکب

همپایه و ناهمپایه را درک نمایند.

بودریا و چپمن (۲۰۰۰) به مطالعه رابطه بین بازنمود حوادث و عبارت‌های زبانی^۱ در روایت‌های کودکان و بزرگسالان مبتلا به سندرم داون و مقایسه با کودکان و بزرگسالان عادی پرداختند. یافته‌ها حاکی از آن بود که مبتلایان به سندرم داون در بازگویی فیلم همچون افراد عادی از ساختارهایی بلند و پیچیده استفاده کردند اما استفاده از ابزارهای انسجام در گفتمان این مبتلایان ضعیف‌تر از همتایان عادی آن‌ها گزارش شد. به علاوه، فوارت، پوتوکی، براک، کومارت، برنیکوت و اولیو^۲ (۲۰۱۶) به مطالعه و بررسی مدیریت انسجام^۳ توسط کودکان و بزرگسالانی پرداختند که دارای آسیب زبانی ویژه^۴ در هنگام نوشتن روایت در موقعیتی ارتباطی بودند. تحلیل ابزارهای انسجام بیشتر از همه ثبات^۵ و تنوع ادات ربط^۶، نشانه‌های سجاوندی^۷ و ارجاع را در روایت‌های نوشته‌شده نشان داد. نتایج به دست آمده گواه بر این بودند که کودکان دارای آسیب زبانی ویژه، در مدیریت انسجام متون نوشتاری به شدت معیوب عمل کردند و از صورت‌های ویژه قبلاً مشاهده شده در گفتار روایی از قبیل چپ‌گردانی‌ها^۸ نیز در نوشتار استفاده کردند. در مقابل، چیزی که غیرمنتظره جلوه نمود، مدیریت انسجام متون نوشتاری توسط بزرگسالان دارای آسیب زبانی ویژه بود که بسیار به افراد بزرگسال عادی شبیه بود.

بررسی‌های نگارندگان نشان داده است که تاکنون پژوهش قابل ملاحظه‌ای به منظور بررسی انسجام در گفتمان روایی به ویژه روابط واژگانی شامل شمول معنایی، مجاز جزء و کل، و باهم‌آیی در این مبتلایان و نیز مقایسه آن‌ها با کودکان عادی در زبان فارسی انجام نشده است. بنابراین، بررسی انواع روابط واژگانی در زبان فارسی می‌تواند کاری جدید و نتایج حاصل از آن قابل توجه و استفاده باشد. همچنین یافته‌های به دست آمده از این پژوهش می‌تواند اطلاعات کاربردی را در رابطه با بهبود و تقویت درک گفتمانی در دانش‌آموزان مبتلا به سندرم داون در اختیار متخصصین و پژوهندگان حوزه‌های مرتبط به

1. Linguistic expression
2. Favart, Potocki, Broc, Quemart, Bernicot & Olive
3. Management of cohesion
4. Specific Language Impairment
5. Density
6. Connectives
7. Punctuations
8. Left-dislocation

این اختلال قرار دهد. به علاوه، این امر را ممکن می‌سازد که روش‌های جدیدی، برای آموزش به مبتلایان سندرم داون در جهت ارتقاء چگونگی برقراری ارتباط، به‌طور خاص به منظور تولید و درک موثرتر گفتمان روایی مطرح شود.

از سوی دیگر، با توجه به اینکه سندرم داون یکی از شایع‌ترین اختلالات ژنتیکی محسوب می‌گردد (شهبازی، ۱۳۸۹) که می‌تواند توانایی زبان دریافتی و بیانی افراد مبتلا به این اختلال را تحت تاثیر قرار دهد، و از آنجا که توانایی‌های گفتمان روایی عامل تعیین‌کننده‌ای در روابط اجتماعی، سواد آموزی و به‌طور کلی هر نوع پیشرفتی می‌باشد، شناخت ویژگی‌های گفتمان روایی، به‌طور خاص روابط واژگانی این افراد ضروری به‌نظر می‌رسد. براین اساس، می‌توان آموزش‌های خاص و ویژه را برای بهبود به‌کارگیری مهارت‌های روایی به افراد مبتلا به سندرم داون ارائه داد. این افراد در صورتی که از تمامی امکانات و فرصت‌ها به‌طور مناسب بهره‌مند شوند، می‌توانند قابلیت‌های بسیاری از خود نشان دهند (تارگ بریل، ترجمه کرمی، ۱۳۸۶)، بنابراین، ضروری است که مهارت‌های گفتمانی، و به‌طور خاص گفتمان روایی، و تشخیص اختلالات مربوط به این مهارت زبانی مورد مطالعه و ارزیابی قرار گیرد.

بنابر آنچه که پیش‌تر عنوان گردید، با توجه به اهمیت نقش روابط واژگانی، شامل شمول معنایی، مجاز و باهم‌آیی، و تاثیر آن در انتقال اطلاعات گفتمان روایی به مخاطب، و همچنین از آنجایی که افراد مبتلا به سندرم داون در درک گفتمانی و به‌طور خاص زبان بیانی با مشکلاتی روبه‌رو هستند، می‌توان با ورود به مبحث گفتمان روایی و شناسایی انواع روابط واژگانی مورد نظر براساس دولی و لوینسون (۲۰۰۰) در گفتار دانش‌آموزان سندرم داون آموزش پذیر به بررسی و مقایسه آن‌ها با دانش‌آموزان عادی پرداخت. علاوه بر این، با توجه به اینکه تاکنون مطالعه‌ای در زمینه درک گفتمان روایی، به‌ویژه، درک انواع روابط واژگانی در دانش‌آموزان سندرم داون در زبان فارسی انجام نشده است این خلاء پژوهشی به‌طور قابل ملاحظه‌ای مشهود است.

پژوهش حاضر دارای یک فرضیه صفر اصلی و سه فرضیه صفر فرعی می‌باشد، که عبارت‌اند از:

- ۱- تفاوت معناداری در درک انواع روابط واژگانی بین دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان سندرم داون آموزش پذیر وجود ندارد.

- ۱-۱ تفاوت معناداری در درک شمول معنایی بین دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان سندرم داون آموزش‌پذیر وجود ندارد.
- ۲-۱ تفاوت معناداری در درک مجاز بین دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان سندرم داون آموزش‌پذیر وجود ندارد.
- ۳-۱ تفاوت معناداری در درک باهم‌آیی بین دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان سندرم داون آموزش‌پذیر وجود ندارد.

روش

پژوهش حاضر یک پژوهش توصیفی-تحلیلی و نیمه تجربی میان رشته‌ای می‌باشد که در حوزه‌های زبان‌شناسی و روان‌شناسی صورت گرفته است. جامعه آماری مورد نیاز برای مطالعه میدانی ۲۰ دانش‌آموز سندرم داون آموزش‌پذیر (۱۰ دختر و ۱۰ پسر) با سن تقویمی ۱۰ تا ۲۴ سال و ۲۰ دانش‌آموز عادی (۱۰ دختر و ۱۰ پسر) با سن تقویمی ۱۰ تا ۱۲ سال بودند که با روش نمونه‌گیری آسان یا در دسترس^۱ و هدفمند در شهر کرمان انتخاب شدند. دانش‌آموزان عادی در مدرسه‌ی پسرانه‌ی ابوریحان و مدرسه‌ی دخترانه‌ی گلستان مشغول به تحصیل بودند، و دانش‌آموزان سندرم داون آموزش‌پذیر نیز در مدارس استثنایی حضرت فاطمه، هوشنگ ارجمند، والعصر و عماد و نیز، مرکز توان‌بخشی امام علی (ع) مشغول به تحصیل و فراگیری مهارت‌های لازم بودند. در ابتدا، رضایت والدین و مسولین آموزشی دانش‌آموزان برای انجام آزمون مورد نظر در این پژوهش اخذ گردید. علاوه بر این، معیارهای ورود آزمودنی‌های سندرم داون آموزش‌پذیر عبارت بودند از: فارسی‌زبان بودن، عدم وجود اختلال در بینایی و شنوایی، برخورداری از توانایی تکلم در حضور دیگران، آموزش‌پذیر بودن، و تولید حداقل ۵۰ پاره گفتار در روایت. همچنین، معیارهای خروج هر دو گروه از آزمودنی‌ها عبارت بود از: عدم همکاری و عدم رغبت برای بیان داستان، و تولید کمتر از ۵۰ پاره گفتار در روایت. از آنجا که روایت‌های تولید شده بین ۵۰ تا ۱۰۰ پاره گفتار نمونه مناسبی برای بررسی روایت‌های تولید شده توسط کودکان محسوب می‌شوند (اونز^۲، ۲۰۱۲)، به منظور تعیین مشخصات جمعیت شناختی آزمودنی‌ها

1. Convenient samling
2. Ownes

از میانگین طول پاره گفتار^۱ (MLU) در روایت استفاده شد. پاره گفتار ممکن است یک جمله یا واحدی کوتاه‌تر از جمله باشد که برای مثال با مکث از دیگر پاره‌گفتارها جدا می‌شود. میانگین طول پاره گفتار مقیاس کمی است که میانگین تعداد تکواژهای به کار گرفته شده در پاره گفتار می‌باشد. برای به دست آوردن میانگین طول پاره گفتار تعداد کل تکواژها بر تعداد کل پاره‌گفتارها تقسیم شد (جدول ۲).

جدول ۲. ویژگی‌های جمعیت شناختی آزمودنی‌ها

کودکان	تعداد	کمترین	بیشترین	میانگین (انحراف معیار)
پسر سن	۱۰	۱۰	۱۲	۱۰/۹۰ (۰/۸۷)
میانگین طول پاره گفتار	۱۰	۲/۱۹	۲/۷۱	۲/۳۱ (۰/۱۵)
دختر سن	۱۰	۱۰	۱۲	۱۰/۹۰ (۰/۸۷)
میانگین طول پاره گفتار	۱۰	۱/۹۹	۲/۳۲	۲/۱۴ (۰/۱۱)
پسر سن	۱۰	۱۰	۲۴	۱۵/۸۰ (۵/۳۷)
میانگین طول پاره گفتار	۱۰	۱/۵۸	۱/۹۱	۱/۷۰ (۰/۰۹)
دختر سن	۱۰	۱۰	۲۴	۱۸/۲۰ (۵/۰۵)
میانگین طول پاره گفتار	۱۰	۱/۵۰	۱/۸۲	۱/۶۲ (۰/۰۹)

دانش آموزان سندرم داون از نظر آموزش پذیری و بهره هوشی با دانش آموزان عادی ۱۰ تا ۱۲ سال توسط متخصصین و مشاورین شاغل در سازمان بهزیستی کرمان با استفاده از آزمون هوش و کسلر^۲ همگن شده بودند. به علاوه، یکی از متداول‌ترین و رایج‌ترین ابزارها و روش‌های تحلیل گفتمان و گردآوری داده‌های مورد نظر، ضبط و ثبت روایت‌هایی همچون بیان قصه و بازگویی کتاب (اونز، ۲۰۱۲؛ چنگک^۳، ۲۰۰۴) است که توسط آزمودنی‌ها تولید می‌شود، و معمولاً با مشخص کردن موضوع گفتمان برای آزمودنی چارچوبی ایجاد می‌گردد تا روایت‌ها پیرامون همان موضوع تولید و بررسی شوند. از این روش گردآوری داده‌ها در پژوهش‌های بسیاری برای بررسی توانایی‌ها و ویژگی‌های زبانی افراد عادی و همچنین افراد دارای اختلال‌های خاص همچون اوتیسم، سندرم داون و غیره (بلیس^۴، ۲۰۱۲؛ چمبرلین^۵، ۲۰۱۷) استفاده شده است. به این منظور، یکی از پژوهشگران به

1. Mean Length of Utterance
2. Wechsler
3. Chang
4. Bliss
5. Chamberlin

منظور بررسی درک گفتمانی در قالب ابزار روابط واژگانی بر اساس دولی و لوینسون (۲۰۰۰) در گفتار دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان سندرم داون آموزش پذیر از آنها درخواست کرد تا در رابطه با موضوع "رفتن به پارک" در حضور پژوهشگر صحبت کنند. گفتار آزمودنی‌ها به وسیله دستگاه ضبط صوت ضبط گردید. سپس روایت‌های بیان شده توسط هر دو گروه از کودکان حرف‌نویسی شد و مورد بررسی قرار گرفت. در نهایت، به منظور توصیف و تحلیل داده‌ها پس از شناسایی انواع روابط واژگانی و بررسی بسامد آن‌ها در گفتار دانش‌آموزان عادی و سندرم داون آموزش پذیر، با استفاده از درصدگیری مشخص گشت و بدین ترتیب، پرکاربردترین و کم‌کاربردترین نوع روابط واژگانی در این افراد شناسایی شد. در ادامه، از آمار توصیفی استفاده و میزان میانگین (\pm انحراف استاندارد) و همچنین، بیشترین و کمترین میزان متغیر در سطح معناداری ۰/۹۵ گزارش شد. پس از تأیید پیش‌فرض‌های آماری نرمال بودن به وسیله آزمون شاپیرو-ویلک^۱ و برابری واریانس به وسیله آزمون لون^۲ در سطح معناداری بالاتر از ۰/۰۵، آزمون تحلیل واریانس یکطرفه (ANOVA) به منظور مقایسه میانگین نمرات بین گروهی در متغیرهای مورد بررسی انجام شد. سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ به عنوان عدم وجود تفاوت معنادار در نظر گرفته شد. داده‌ها در این پژوهش به وسیله نرم افزار SPSS نسخه ۲۲ تحلیل شدند.

نتایج

در این بخش، ابتدا نمونه‌هایی از انواع روابط واژگانی شامل شمول معنایی، مجاز و باهم‌آبی در گفتمان دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان سندرم داون آموزش پذیر ذکر می‌گردد و سپس به توصیف و تحلیل داده‌ها پرداخته می‌شود. در مثال (۱)، واژه‌های "سرسره"، "تاب" و "الاکلنگ" انواع مختلف "وسایل بازی" به‌شمار می‌آیند که با توجه به فعل "بازی کردن" با آن در رابطه شمول معنایی قرار می‌گیرند.

(۱) با سرسره، تاب، الاکلنگ بازی می‌کنم. (دانش‌آموز سندرم داون آموزش پذیر)
در مثال (۲)، واژه "خوراکی‌ها" شامل "چیپس، پفک و بستنی" به همراه فعل

1. Shapiro-Wilk
2. Leven

"خوردن" در رابطه شمول معنایی قرار می‌گیرند.

(۲) اونجا می‌رم خوراکی‌های مختلفی می‌خرم و می‌خورم مثل چیپس و پفک و بستنی. (دانش آموز عادی)

در مثال (۳)، واژه "بدن" مجاز کلیت را نشان می‌دهد که در آن منظور گوینده "عضلات بدن" است. به این ترتیب، وی "کل" را برای اشاره به "جزء" به کار برده است.

(۳) من وقتی به پارک میرم بیشتر از وسایل ورزشی استفاده می‌کنم زیرا بدنمو محکم می‌کنه، بدن ما رو سفت می‌کنه. (دانش آموز عادی)

در این پژوهش کاربرد مجاز توسط دانش‌آموزان سندرم داون آموزش پذیر مشاهده نگردید.

در مثال (۴)، "نون پنیر" نمونه‌ای از کاربرد باهم آبی می‌باشد.

(۴) (من) نون پنیر، کیک، آبمیوه، شکلات خوردم. (دانش آموز سندرم داون آموزش پذیر)

در مثال (۵)، واژه‌های "پنجشنبه جمعه" از رابطه باهم آبی برخوردار هستند.

(۵) من همیشه پنجشنبه جمعه به پارک میرم. (دانش آموز عادی)

جدول ۳ نشان‌دهنده بسامد و درصد درک انواع روابط واژگانی به تفکیک در دو گروه دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان سندرم داون آموزش پذیر است. بر این اساس، در دانش‌آموزان عادی بیشترین درک مربوط به باهم آبی با ۵۰ درصد و کمترین مربوط به مجاز با ۲/۰۸ درصد، همچنین، در میان مبتلایان به سندرم داون بیشترین درک متعلق به شمول معنایی با ۹۵/۲۳ درصد و کمترین متعلق به مجاز با ۰ درصد بوده است.

جدول ۳. بسامد و درصد درک انواع روابط واژگانی در دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان سندرم داون آموزش پذیر

متغیر	دانش‌آموزان عادی		دانش‌آموزان سندرم داون آموزش پذیر	
	بسامد	درصد	بسامد	درصد
شمول معنایی	۱۳	۲۷/۰۸	۲۰	۹۵/۲۳
مجاز جزء و کل	۱	۲/۰۸	۰	۰
باهم آبی	۲۴	۵۰	۱	۴/۷۶
مجموع روابط واژگانی	۴۸	۱۰۰	۲۱	۱۰۰

جدول ۴ نشان‌دهنده شاخص‌های توصیفی درک انواع روابط واژگانی در دو گروه

مورد بررسی است.

جدول ۴. میانگین و انحراف استاندارد درک انواع روابط واژگانی در دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان سندرم داون آموزش پذیر

اختلال میانگین‌ها با فاصله اطمینان در حد ۹۵٪ معنادار است	انحراف		میانگین	استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
	بیشترین	کمترین				
شمول معنایی	۱۰	۱۰	۲/۳۱	۱۰	سندرم داون	
	۴۳/۲۶	-۲۰/۲۶	۳/۵۳	۱۱/۵۰	عادی	
	۱۴/۲۷	۷/۲۲	۲/۲۱	۱۰/۷۵	کل	
مجاز جزء و کل	۰	۰	۰	۰	سندرم داون	
	۶/۸۵	-۵/۸۵	۰/۷۰	۰/۵۰	عادی	
	۱/۰۴	-۰/۵۴	۰/۵۰	۰/۲۵	کل	
باهم آبی	۶/۸۵	-۵/۸۵	۰/۷۰	۰/۵۰	سندرم داون	
	۱۸/۲۳	-۶۴/۲۳	۸/۴۸	۱۲	عادی	
	۱۹/۳۹	-۶/۸۹	۸/۲۶	۶/۲۵	کل	
درک انواع روابط واژگانی	۱۶/۸۵۳۱	۴/۱۴۶۹	۰/۷۰۷۱۱	۱۰/۵	سندرم داون	
	۱۲۵/۶۴۹	-۷۷/۶۴۹۶	۱۱/۳۱۳۷۱	۲۴/۰۰	عادی	
	۳۳/۴۴۴۸	۱/۰۵۵۲	۱۰/۱۷۷۵۹	۱۷/۲۵	کل	

به منظور مقایسه میزان درک انواع روابط واژگانی در دو گروه دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان سندرم داون آموزش پذیر از آزمون تحلیل واریانس یک طرفه استفاده شد. نخست مفروضه‌های این آزمون به وسیله آزمون شاپیرو-ویلک بررسی شد. نتایج مفروضه‌های این آزمون نشان داد که سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵ است، لذا فرض نرمال بودن توزیع داده‌های پژوهش تأمین گردید (جدول ۵).

جدول ۵. آزمون نرمال بودن درک انواع روابط واژگانی

متغیر	آماره	معناداری
شمول معنایی	۹۴/۶	۰/۴۵
مجاز جزء و کل	۴۵/۷	۰/۳۵

۰/۱۵	۶۱/۱	باهم آبی
------	------	----------

همچنین، بررسی مفروضه برابری واریانس‌ها به وسیله آزمون لون براساس جدول ۶ نشان داد که تفاوت معناداری بین واریانس گروه‌ها وجود ندارد.

جدول ۶. آزمون لون درک انواع روابط واژگانی

متغیر	درجه آزادی صورت/مخرج	آماره F	معناداری
شمول معنایی	۱/۲	۲۶/۴۵	۰/۵۵
مجاز جزء و کل	۱/۲	۶۶/۲۵	۰/۴۵
باهم آبی	۱/۲	۱۶/۵۵	۰/۸۱

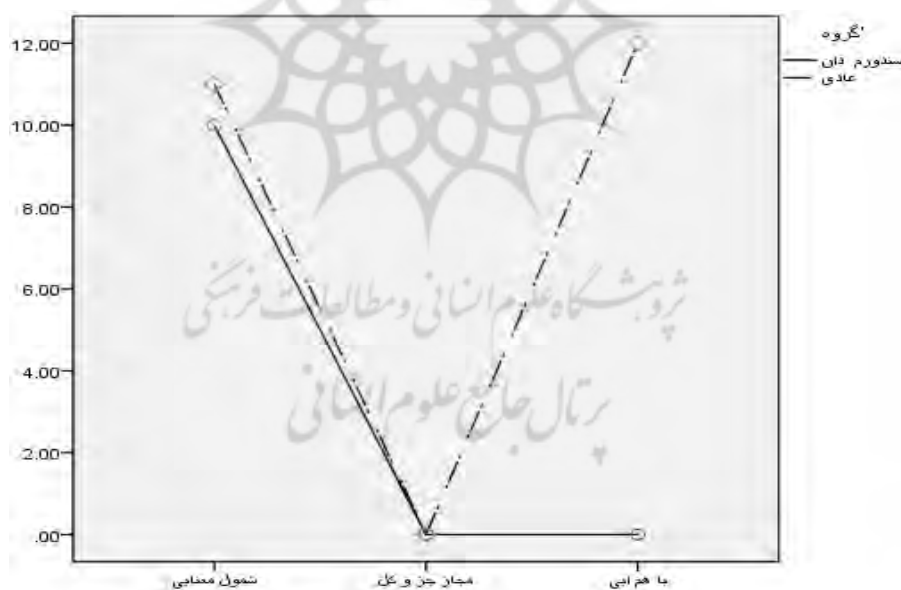
بر اساس جدول ۷، نتایج تحلیل واریانس درک انواع روابط واژگانی در دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان سندرم داون آموزش پذیر، تفاوت معناداری بین دو گروه در درک باهم آبی وجود دارد $p < ۰,۰۵$ ، $F_{(۱,۳)} = ۱۳/۶۴$ ، و دانش‌آموزان سندرم داون آموزش پذیر $(M=۰/۵۰$ ؛ $SD=۰/۷۰$) عملکرد پایین‌تری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی $(SD=۸/۴۸$ ؛ $M=۱۲$) داشتند. در حالی که بر اساس سطح معناداری، در درک شمول معنایی و مجاز بین دو گروه تفاوت معناداری وجود ندارد $(p > ۰,۰۵)$.

جدول ۷. تحلیل واریانس درک انواع روابط واژگانی در دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان سندرم داون آموزش پذیر

مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	معناداری	
۲/۲۵	۱	۲/۲۵	۰/۳۶	۰/۶۰	اثرات بین گروهی
۱۲/۵۰	۲	۶/۲۵			اثرات درون گروهی
۱۴/۷۵	۳				کل
۰/۲۵	۱	۰/۲۵	۱	۰/۴۲	اثرات بین گروهی
۵۰	۲	۰/۲۵			اثرات درون گروهی
۰/۷۵	۳				کل
۱۳۲/۲۵	۱	۱۳۲/۲۵	۱۳/۶۴	۰/۰۵	اثرات بین گروهی

اثرات	۷۲/۵۰	۲	۳۶/۲۵
درون‌گروهی			
کل	۲۰۴/۷۵	۳	

این اختلاف میانگین به روشنی در نمودار ۱ نمایش داده شده است. بر این اساس، پایین‌تر بودن میزان درک باهم‌آیی در دانش‌آموزان سندرم داون آموزش‌پذیر در مقایسه با دانش‌آموزان عادی مشخص گردیده است. درحالی‌که تفاوت معناداری در درک شمول معنایی و مجاز میان این دو گروه ملاحظه نمی‌شود. بنابراین، با ۹۵٪ اطمینان فرضیه صفر فرعی ۱-۱ مبنی بر اینکه "تفاوت معناداری در درک شمول معنایی بین دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان سندرم داون آموزش‌پذیر وجود ندارد" و فرضیه صفر فرعی ۱-۲ مبنی بر اینکه "تفاوت معناداری در درک مجاز بین دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان سندرم داون آموزش‌پذیر وجود ندارد" تأیید می‌گردند. همچنین، فرضیه صفر فرعی ۱-۳ مبنی بر اینکه "تفاوت معناداری در درک باهم‌آیی بین دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان سندرم داون آموزش‌پذیر وجود ندارد" رد می‌شود.



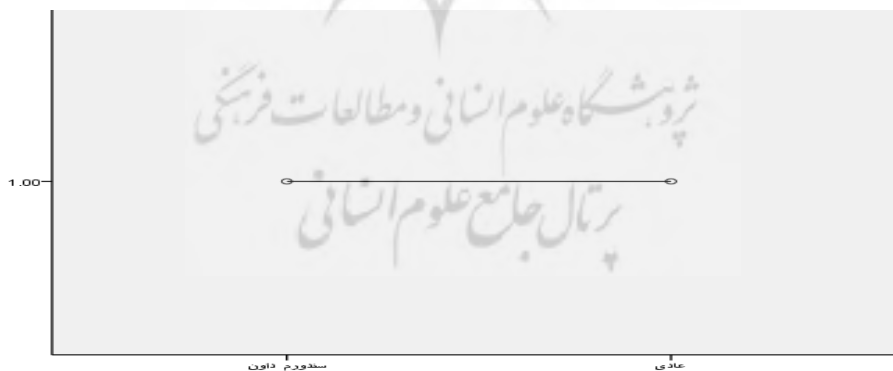
نمودار ۱. مقایسه درک انواع روابط واژگانی در دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان سندرم داون آموزش‌پذیر

بر اساس جدول ۸، نتایج تحلیل واریانس کلی درک روابط واژگانی در دانش آموزان عادی و دانش آموزان سندرم داون آموزش پذیر نشان داد با وجود اینکه دانش آموزان سندرم داون آموزش پذیر در درک باهم آبی تفاوت معناداری با دانش آموزان عادی دارند اما در بررسی کلی تفاوت معناداری میان آزمودنی‌ها در درک انواع روابط واژگانی وجود ندارد $F_{(1,3)} = 2/83, P = 0/234 > 0/05$.

جدول ۸. تحلیل واریانس کلی درک روابط واژگانی در دانش آموزان عادی و دانش آموزان سندرم داون آموزش پذیر

مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	معناداری	اثرات بین گروهی
۱۸۲/۲۵۰	۱	۱۸۲/۲۵۰	۲/۸۳۷	۰/۲۳۴	درک روابط واژگانی
۱۲۸/۵۰۰	۲	۶۴/۲۵۰			اثرات درون گروهی
۳۱۰/۷۵۰	۳				کل

این عدم وجود اختلاف میانگین به وضوح در نمودار ۲ نمایش داده شده است. بر این اساس، با ۹۵٪ اطمینان فرضیه صفر اصلی ۱ مبنی بر اینکه "تفاوت معناداری در درک انواع روابط واژگانی بین دانش آموزان عادی و دانش آموزان سندرم داون آموزش پذیر وجود ندارد" تأیید می‌شود.



نمودار ۲. مقایسه کلی میانگین درک روابط واژگانی در دانش آموزان عادی و دانش آموزان سندرم داون آموزش پذیر

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش تحلیل و مقایسه‌ای که از درک انواع روابط واژگانی میان دانش‌آموزان عادی و سندرم داون آموزش‌پذیر صورت گرفت نشان داد که این دو گروه در درک رابطه واژگانی باهم‌آیی تفاوت معناداری با یکدیگر دارند ($p < 0/05$) در حالی که این تفاوت در درک شمول معنایی و مجاز توسط دانش‌آموزان عادی و سندرم داون آموزش‌پذیر معنادار نمی‌باشد ($p > 0/05$). با وجود این، بررسی کلی مجموع ابزار انسجام روابط واژگانی حاکی از آن بود که دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان سندرم داون آموزش‌پذیر در درک انواع روابط واژگانی تفاوت معناداری با یکدیگر ندارند. این بدین معناست که هر دو گروه از آزمودنی‌ها روابط واژگانی را به صورت مشابه درک می‌کنند. بنابراین دستجردی کاظمی (۱۳۸۲) رشد واژگانی در کودکان سندرم داون و کودکان عادی در یک مقطع زمانی آغاز می‌شود و هم به سن عقلی و هم سن تقویمی آن‌ها مربوط می‌باشد. همچنین، رقیب دوست و ملک شاهی (۱۳۸۸) عنوان کردند که هر چه سن تقویمی مبتلایان به سندرم داون بیشتر باشد آن‌ها توانایی درک جملات پیچیده‌تری را دارند. بنابراین، براساس مشاهدات پژوهشگران، به نظر می‌رسد هر چه سن تقویمی مبتلایان به سندرم داون بالاتر باشد گفتمان آن‌ها از انسجام بیشتری برخوردار است. با توجه به اینکه رشد واژگانی به‌عنوان عاملی در درک روابط واژگانی موثر است و همچنین توانایی درک زبانی جملات ساده و پیچیده می‌تواند به‌عنوان بخشی مرتبط با توانایی درک روابط واژگانی در نظر گرفته شود، بنابراین، نتایج پژوهش حاضر می‌تواند با یافته‌های این دو پژوهش همسو تلقی شود.

به‌علاوه فوارت، پوتوکی، براک، کومارت، برنیکوت و اولیو (۲۰۱۶) ذکر کردند کودکانی که دارای آسیب زبانی ویژه خاص هستند، در مدیریت انسجام نوشتار و بخصوص در گفتمان روایی خود معیوب عمل می‌نمایند. اما در پژوهش حاضر نتایج اینگونه نشان دادند که در درک روابط واژگانی توسط دانش‌آموزان عادی و سندرم داون آموزش‌پذیر تفاوت معناداری وجود ندارد. بنابراین، قابل توجه است که نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های این پژوهش‌ها همسو نمی‌باشد.

از سوی دیگر، بودریا و چپمن (۲۰۰۰) عنوان کردند که رابطه‌ای نابرابر میان مبتلایان به سندرم داون و افراد عادی در به‌کارگیری عبارت‌های زبانی و ابزارهای انسجام وجود

دارد. این مبتلایان به دلایل شناختی در به‌کارگیری ابزارهای انسجام بسیار ضعیف‌تر از افراد عادی عمل می‌کنند. بر این اساس، ملاحظه می‌شود نتایج این پژوهش با نتایج مطالعات آن‌ها همسو نمی‌باشد. اینگونه به نظر می‌آید که افراد برای به‌کارگیری برخی از ابزارهای انسجام که پیچیدگی بیشتری نسبت به سایر ابزارها دارند، بایستی به نوعی دانش زبانی گسترده‌تر و درک بیشتری نسبت به گفتمان و چگونگی استفاده از ابزارهای گفتمانی دست پیدا کرده باشند.

با توجه به آنچه بیان گردید، علی‌رغم وجود و مشاهده عدم همسویی با برخی از پژوهش‌های انجام شده در زمینه انسجام در گفتار افراد مبتلا به سندرم داون (بودریا و چپمن، ۲۰۰۰)، اما نتایج حاصل از پژوهش حاضر با این ادعا که زبان دریافتی مبتلایان به سندرم داون نسبت به زبان بیانی آنها در گفتمان روایی قوی‌تر است (کسلی و همکاران ۱۹۹۸؛ چپمن، هسکت، و کیستلر، ۲۰۰۲؛ لوز و بایشاپ، ۲۰۰۳؛ ادمسون، باکمن، دکنر و رومسکی، ۲۰۰۹؛ چنل، مک‌دافی، بولارد و ابدتو، ۲۰۱۵)، همسو می‌باشد. با وجود این، لازم است ابزارهای انسجام در گفتمان روایی دیگر گروه‌های سنی کودکان سندرم داون فارسی‌زبان در شرایط مختلف مورد آزمون و بررسی قرار گیرد. در واقع، شناخت تفاوت‌ها و اختلال‌های موجود در درک و به‌کارگیری روابط واژگانی همچون شمول معنایی، مجاز و باهم‌آیی در گفتمان روایی دانش‌آموزان سندرم داون آموزش‌پذیر می‌تواند به استفاده از روش‌های مناسب و مداخله برای ارتقاء و بهبود درک و بیان روابط واژگانی به منظور انتقال اطلاعات و، در نتیجه، برقراری ارتباط موثرتر با مخاطب کمک نماید.

همچنین قابل توجه است که در این پژوهش پژوهشگران با محدودیت‌های بسیاری روبرو بودند. یکی از اساسی‌ترین محدودیت‌ها، عدم همکاری بسیاری از خانواده‌ها و مسئولین مدارس برای گردآوری داده‌های مورد نظر بود که پژوهشگر مجبور شد با تلاش فراوان، برخی از مسئولین و خانواده‌ها را متقاعد به همکاری نماید. در برخی از موارد نیز پژوهشگر مجبور به صرف نظر کردن از فرد موردنظر و انتخاب فرد دیگر جهت انجام آزمون‌های مرتبط گردید. دیگر محدودیت این پژوهش، این بود که اکثر بیماران سندرم داون به دلیل آشنا نبودن با پژوهشگر به سختی حاضر به صحبت کردن با وی شدند. بنابراین، پژوهشگر ابتدا سعی کرد ساعات اولیه در هر جلسه را برای آشنایی دانش‌آموزان با وی و بازی و جلب توجه آن‌ها بگذراند و نیز تلاش و زمان بیشتری را برای گردآوری

مناسب داده‌ها انجام دهد. همچنین، گفتار آن‌ها بسیار آهسته، نامفهوم و غیردستوری بود، که پژوهشگر پس از چند بار گوش دادن همه آنها را ثبت کرد. بنابراین، با توجه به نتایج کلی به دست آمده مبنی بر عدم وجود تفاوت معنادار در درک روابط واژگانی میان دو گروه دانش‌آموزان عادی و سندرم داون آموزش‌پذیر چنین به نظر می‌رسد که اختلال ژنتیکی سندرم داون درک ابزار انسجام روابط واژگانی را به دلیل وجود زبان دریافتی قوی‌تر نسبت به زبان بیانی در این افراد تحت تأثیر قرار نمی‌دهد.

منابع

- افروز، غ. (۱۳۶۷). *مقدمه‌ای بر روان‌شناسی و آموزش و پرورش کودکان عقب مانده‌ی ذهنی*. تهران: دانشگاه تهران.
- تارگ بریل، ام. (۲۰۰۶). *کلیدهای تربیت کودکان مبتلا به سندرم داون*، ترجمه اکرم کرمی، (۱۳۸۶)، تهران: صابرین.
- دستجردی کاظمی، م. (۱۳۸۲). ویژگی‌های گفتار و زبان دانش‌آموزان کم توان ذهنی. *فصلنامه کودکان استثنائی*، (۳)، ۹ و ۱۰، ۲۶۵-۲۸۸.
- رقیب دوست، ش.، و ملک شاهی، ع. (۱۳۸۸). توانایی کودکان مبتلا به سندرم داون فارسی‌زبان در درک ساختارهای نحوی ساده و مرکب. *فصلنامه زبان و ادب پارسی*، ۳۹، ۵۷-۷۶.
- شهبازی، پ. (۱۳۸۹). *دیدگاه روان‌شناختی در مورد کودکان با نشانگان داون*. زنجان: نیکان کتاب.
- Adamson, L. B., Bakeman, R., Deckner, D. F., & Romski, M. (2009). Joint engagement and the emergence of language in children with autism and Down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 84-96.
- Berzlanovich, I. (2008). *Lexical Cohesion and the Organization of Discourse, Language and Cognition*. Groningen: University of Groningen.
- Bliss, L. S., & McCabe, A. (2012). Personal narratives: Assessment and intervention. *Perspectives on Language Learning and Education*, 19(4), 117-154.
- Boudreau, M. & Chapman, R., S. (2000). The Relationship between Event Representation and Linguistic Skill in Narratives of Children and

- Adolscents with Down Syndrome. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43, 1146-1159.
- Carroll, D.,W. (2008). *Psychology of Language (5th Ed.)*. USA, Thomson Wadsworth.
- Caselli, M., Vicari, S., Longobardi, E., Lami, L., Pizzoli, C., & Stella, G. (1998). Gestures and words in early development of children with Down syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 1125° 1135.
- Chamberlin, M., Tatko, M., McElligott, M., & Lovitt, S. (2017). Assessing Written Narratives: Current versus Theoretical Practices. *Undergraduate Theses and Professional Papers*.131. <https://scholarworks.umt.edu/utpp/131>
- Chang, C. J. (2004). Telling stories of experiences: Narrative development of young Chinese children. *Applied Psycholinguistics*, 25(1), 83-104.
- Channell, M. M., McDuffie, A. S., Bullard, L. M., & Abbeduto, L. (2015). Narrative language competence in children and adolescents with Down syndrome. *Frontiers in behavioral neuroscience*, 9, 283.
- Chapman, R. S., Hesketh, L. J., Kistler, D. J. (2002). Predicting longitudinal change in language production and comprehension in individuals with Down syndrome: Hierarchical linear modeling. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 902° 915.
- Crystall, D. (1997). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics (4th Ed.)*, Oxford, Black Well.
- Dooley, R., A. & Levinsohn, S., H. (2000). *Analyzing Discourse: A Manual of Basic Concepts*, Dallas, Sill International.
- Dooley, R., A. & Levinsohn, S., H. (2001). *Analyzing Discourse: A Manual of Basic Concepts*, Dallas, Sill International.
- Favart, M., Potoki, A., Broc, L., Quemart, P., Bernicot, J., and Olive. Th. (2016). The management of Cohesion in Written Narratives in Students with Specific Language Impairment: Differences between Childhood and Adolescence. *Research in Development Disabilities*, 59, 318-327.
- Gee, J., P. (2014). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Methods (4th Ed)*, London & New York: Routledge.
- Johnstone, B. (2008). *Discourse Analysis (2^{end} Ed)*, USA, UK, Astralia, Blackwell Publishing Ltd.
- Laws, G., & Bishop, D.V.M. (2003). A comparison of language abilities in adolescents with Down syndrome and children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 1324° 1339.
- Levinsohn, S. H. (2015). *Self-Instruction materials on narrative discourse analysis*, Dallas: SIL International.
- Li, J. (2013). The Application and Significance of Discourse Cohesion and Analysis in Practical Teaching of Foreign Language. *Theory and Practice in Language Studies*, 3, 1393-1398.
- Martine, G., E., Klusek, J., Estigarribia, B., and Roberts, J. (2009). Language Characteristics of Individual with Down Syndrome. *Top Language*

- Disorders*, 29, 112- 132.
- Owens Jr, R. E. (2012). *Language development: An introduction*. Pearson.
- Pearson, B. Z. & de Villiers, P.A. (2005). Child language acquisition: Discourse, narrative, and pragmatics. In K. Brown/ E. Lieven, (Eds.), *Encyclopedia of language and linguistics*, 2nd edition. Oxford, UK: Elsevier.
- Roberts, J. E., Price, J., & Malkin, C. (2007). Language and communication development in Down syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 12, 26-35.
- Rondal, J. & Comblain, A. (1996). Language in Adults with Down Syndrome. *Down Syndrome and Practice*, 4, 3-14.
- Turnpenny, P. & Ellard, S. (2012). *Emery's Elements of Medical Genetics*. Philadelphia: Elsevier.

