

بازنمایی وضعیت شناختی ارجاع در گفتمان روایی کودکان با اختلال اتیسم فارسی زبان بر اساس سلسله مراتب مفروض بودگی

ستاره مجاهدی رضائیان^۱، عباسعلی آهنگر^۲، پیمان هاشمیان^۳، مهرداد مظاهری^۴

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۴/۱۰

تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۷/۱۰

چکیده

اختلال طیف اتیسم، به‌عنوان اختلالی رشدی-عصبی، اختلالی است که نقص‌هایی را در عملکردهای شناختی، همچون حافظه، توانایی برقراری ارتباط و زبان، ایجاد می‌کند. یکی از سطح‌های تاثیرگذار در زندگی اجتماعی افراد، توانایی تولید گفتمان روایی است که مستلزم به‌کارگیری دانش و مهارت‌های زبانی و شناختی به‌طور همزمان می‌باشد. هدف پژوهش حاضر بررسی مقایسه‌ای بازنمایی ارجاع، به‌عنوان عنصر اصلی روایت، به‌وسیله عبارت‌های ارجاعی بر اساس شش وضعیت شناختی مطرح‌شده در «سلسله‌مراتب مفروض‌بودگی» گوندل، هدبرگ و زاخاراسکی (۱۹۹۳) در گفتمان روایی کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی فارسی‌زبان با توجه به سن آن‌ها بود. به این منظور، ۲۴ کودک با اختلال اتیسم با عملکرد بالا و ۲۴ کودک عادی، ۷، ۹ و ۱۱ سال (هر گروه سنی شامل ۸ آزمودنی) در این پژوهش شرکت کردند. روایت‌ها بر اساس داستان تصویری «قورباغه، کجایی؟» (مایر، ۱۹۶۹) گردآوری شد. سپس داده‌های حاصل از روایت‌های تولید شده مورد توصیف و تحلیل قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان داد در بازنمایی ارجاع بر اساس وضعیت‌های شناختی «سلسله‌مراتب مفروض‌بودگی» به‌وسیله عبارت‌های ارجاعی مختلف بین دو گروه آزمودنی در وضعیت‌های شناختی ارجاعی، فعال و کانونی تفاوت‌هایی وجود داشت. علاوه‌براین، افزایش سن، بر بازنمایی ارجاع بر اساس وضعیت‌های شناختی «سلسله‌مراتب مفروض‌بودگی» در روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا، برخلاف روایت‌های تولید شده توسط کودکان عادی، تاثیری نداشت.

واژگان کلیدی: ارجاع، مفروض‌بودگی، گفتمان روایی، اتیسم، کودکان فارسی‌زبان.

۱. دکترای زبان‌شناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران.

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

ahangar@english.usb.ac.ir

۳. استادیار فوق تخصص روانپزشکی کودکان، مرکز تحقیقات ژنتیک پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی مشهد، مشهد،

ایران.

۴. دانشیار روان‌شناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران.

مقدمه

اختلال طیف اتیسم^۱ اختلال رشدی-عصبی پیچیده‌ای است که می‌تواند باعث مشکلاتی در تفکر، احساس، زبان و توانایی برقراری ارتباط با دیگران شود، به طوری که اثرات اتیسم و شدت نشانه‌های آن در هر فرد متفاوت است (تورکینگتون و انان^۲، ۲۰۰۷؛ کرونگه، ویلارد و هوکابی^۳، ۲۰۱۶). براین اساس، ویژگی‌ها و نقص‌های مربوط به اختلال طیف اتیسم در سه طبقه، یعنی (۱) مشکلات برقراری ارتباط، مانند دشواری در به‌کارگیری یا درک زبان؛ (۲) دشواری در ارتباط با افراد، اشیاء و رویدادها، مانند مشکل در پیدا کردن دوست و تعامل با دیگران؛ و (۳) حرکات‌های بدنی و رفتارهای تکراری-همچون دست زدن یا تکرار آواها، قرار می‌گیرد (انجمن روانپزشکی آمریکا^۴، ۲۰۱۳). در این راستا، تورکینگتون و انان (۲۰۰۷) بر این باورند که مشکل در برقراری ارتباط یکی از اصلی‌ترین نشانه‌ها در اختلال طیف اتیسم است. ممکن است کودکان با اختلال اتیسم در زبان گفتاری تاخیر نشان دهند یا کاملاً بدون کلام باشند، صرفاً آنچه به آنها گفته می‌شود را بدون معنا تکرار کنند، یا حتی ممکن است برخی از این کودکان قادر به صحبت کردن باشند، اما فقدان مهارت‌های برقراری ارتباط کاربردی را نشان دهند. این در حالی است که کودکان دارای اختلال اتیسم با مهارت‌های زبانی پیشرفته‌تر نقص‌های نامحسوس‌تری را نشان می‌دهند. به این ترتیب، اختلال طیف اتیسم را می‌توان از نظر بالینی و توانایی عملکردی در دو طبقه اتیسم با عملکرد پایین^۵، دارای ناتوانی شدید کلامی و یا غیرکلامی، و اتیسم با عملکرد بالا^۶، دارای توانایی‌های شناختی و زبانی متوسط، تقسیم‌بندی کرد (رضایی، ۱۳۹۳). برای مثال، در اختلال اتیسم با عملکرد بالا کودکان قادر به برقراری ارتباط هستند، اختلال‌های اجتماعی شدید آشکاری ندارند، و تنها دچار نقص‌های جزئی می‌باشند. ضریب هوشی آنها نزدیک به عادی، عادی، یا حتی بالاتر است (تورکینگتون و انان، ۲۰۰۷). در بسیاری از آثار مختلف گزارش شده است که کودکان با اختلال طیف اتیسم مشکلات زبانی و شناختی در گفتمان روایی^۷ دارند، اما این که چگونه این اختلال بر تولید

1. Autism spectrum disorder
2. Turkington & Anan
3. Kroncke, Willard, & Huckabee
4. American Psychiatric Association
5. Low-functioning
6. High-functioning
7. Discourse narrative

روایت‌های آنها تاثیر می‌گذارد خیلی شناخته شده نیست (کینگ، داکرل و استوارت^۱، ۲۰۱۴؛ مکینن، لوکوسا، نایمینن، لاینونن و کوناری^۲، ۲۰۱۴؛ هیلورت، دیویدسون و گامز^۳، ۲۰۱۶).

در واقع، گفتمان روایی یکی از مولفه‌ها و توانایی‌های اصلی ارتباط کلامی در جنبه‌های مختلف زندگی اجتماعی انسان محسوب می‌گردد. روایت، به‌عنوان توصیف یا گزارش گفتاری یا نوشتاری از رویدادهای مرتبط (بودریو^۴، ۲۰۰۷؛ روملهارت^۵، ۱۹۷۵؛ لوینسون^۶، ۲۰۱۵) مهارتی چندبعدی در نظر گرفته می‌شود که گستره‌ای از دانش زبانی و شناختی را منعکس می‌سازد (کیبریک^۷، ۲۰۱۱؛ مکینن و همکاران، ۲۰۱۴). بر همین اساس، هنگامی که سخنگو روایتی را تولید می‌کند تا اطلاعاتی را به‌طور منسجم به مخاطب خود منتقل کند، هم مهارت‌های زبانی و هم مهارت‌های شناختی خود را به‌کار می‌گیرد (پیترسن^۸، ۲۰۱۱؛ رويد و تولچینسکی^۹، ۲۰۰۲؛ کارمیلوف-اسمیت^{۱۰}، ۱۹۹۵).

در این راستا، یکی از عناصر اصلی و تعیین‌کننده در جریان انتقال اطلاعات در روایت ارجاع^{۱۱} است. اهمیت ارجاع در تولید و درک گفتمان روایی را می‌توان به فراگیر بودن آن در روایت (کیبریک، ۲۰۱۱) و همچنین نیاز مخاطب به تشخیص اینکه «چه کسی چه کاری را برای چه کسی انجام می‌دهد؟» (لوینسون، ۲۰۱۵) مربوط دانست. درباره اهمیت این موضوع چیف^{۱۲} (۱۹۹۴: ۹۷) اعتقاد دارد که «اگر زبان بخواهد به‌طور مؤثر عمل کند، سخنگو باید ارجاع مشارک^{۱۳} را به‌گونه‌ای طبقه‌بندی کند که خواننده بتواند آن را شناسایی کند». همچنین لوت^{۱۴} (۱۹۸۹) تولید عبارت‌های ارجاعی را شامل محاسبه قابلیت دسترسی به هر ارجاع با توجه به وضعیت ذهنی مخاطب می‌داند. بدین ترتیب، سخنگویان

1. King, Dockrell & Stuart
2. Mäkinen, Loukusa, Nieminen, Leinonen, & Kunnari
3. Hilvert, Davidson & Gámez
4. Boudreau
5. Rumelhart
6. Levinsohn
7. Kibrik
8. Petersen
9. Ravid & Tolchinsky
10. Karmiloff-Smith
11. Reference
12. Chafe
13. Reference participant
14. Levelt

براساس ویژگی‌های خاص زبان‌شان به ابزارهای زبانی مختلفی برای ارجاع مجهز هستند. گیون^۱ (۱۹۸۳)، با توجه به میزان اطلاعات رمزگذاری‌شده، مقیاسی را برای بازنمایی ارجاع مطرح ساخت که در آن بیشترین اطلاعات رمزگذاری‌شده به وسیله گروه‌های اسمی کامل^۲، ضمیرهای منفصل/تکیه‌دار^۳ و ضمیرهای متصل/بدون تکیه^۴ و کمترین اطلاعات به وسیله مرجعدار صفر^۵ نشان داده می‌شود. این مقیاس براساس اصل روانشناختی «برای انجام هر کاری فقط به اندازه لازم برای کنش آن انرژی مصرف کنید» (گیون، ۱۹۸۳) مطرح شد. در نتیجه، لازم است سخنگو در هنگام تولید روایت در مورد گزینش و به کارگیری عبارت‌های ارجاعی مناسب تصمیم‌گیری کند، به این معنا که در بافتی خاص، برای مثال، عبارت‌های ارجاعی صریح^۶ همچون گروه اسمی مورد نیاز است و یا در بافتی دیگر عبارت‌های ارجاعی کمتر صریح همچون ضمیرها کافی می‌باشد (آرنولد، بنتو و دایل^۷، ۲۰۰۹؛ گوندل، هدبرگ و زاخاراسکی^۸، ۱۹۹۳). برای نمونه، زبان فارسی به‌عنوان زبانی ضمیرانداز^۹ این امکان را فراهم می‌سازد تا در صورت حذف کامل فاعل، فاعل در تصریف فعل منعکس شود (دبیرمقدم، ۱۳۹۲، ۱۳۹۶)، بنابراین وجود این ویژگی، در کنار دیگر عوامل، همچون عوامل گفتمانی مانند تلاش سخنگو برای جلوگیری از ابهام، در گزینش عبارت‌های ارجاعی تاثیر بسیاری خواهد داشت. در این رابطه، رابرتز^{۱۰}، برجسته دلفروز و جهانی (۲۰۰۹: ۳۳۷) نیز مقیاسی را برای عبارت‌های ارجاعی در زبان فارسی ارائه کردند: «گروه اسمی کامل < ضمیرهای منفصل/تکیه‌دار > ضمیرهای متصل/بدون تکیه < ضمیرانداز + مطابقه فعل (مرجعدار صفر)». در این راستا، براساس دیدگاهی شناختی، گوندل، هدبرگ و زاخاراسکی (۱۹۹۳) معتقدند سخنگو در بافت زبانی‌ای که عبارت ارجاعی به کار می‌رود، دانش و توجه مخاطب را در نظر می‌گیرد. بر این اساس، آنها شش وضعیت شناختی مرتبط با عبارت‌های ارجاعی را در گفتمان زبان طبیعی تحت عنوان

1. Givón
2. Full noun phrases
3. Independent pronouns/stressed
4. Bound pronouns/unstressed
5. Zero anaphora
6. Explicit referring expressions
7. Arnold, Bennetto & Diehl
8. Gundel, Hedberg & Zacharski
9. Pro-drop language
10. Roberts

«سلسله مراتب مفروض بودگی»^۱، براساس فرض‌های کمینه درباره پردازش ارجاع و بازنمایی مرجع‌ها در حافظه بلند مدت و کوتاه مدت، به قرار زیر مطرح کردند:

(۱) سلسله مراتب مفروض بودگی^۲: کانونی^۳ < فعال^۴ < آشنا^۵ < قابلیت‌شناسایی منحصر بفرده^۶ < ارجاعی^۷ < قابلیت‌شناسایی نوع^۸ (گوندل و همکاران، ۱۹۹۳) فرض اصلی در این رویکرد شناختی این است که توصیف‌کننده‌های مختلف و صورت‌های ضمیری به-طور قراردادی وضعیت‌های شناختی مختلفی را نشان می‌دهند، که از طریق آن مخاطب مجموعه مرجع‌های ممکن را محدود می‌سازد. در واقع، سخنگو صورت‌های مختلف عبارت‌های ارجاعی را به‌عنوان علامت‌های پردازشی^۹ برای مخاطب به کار می‌گیرد. در این سلسله مراتب، هر وضعیت شناختی مستلزم وضعیت‌های پایین‌تر است، و نه برعکس، به این معنا که رابطه بین آنها یک‌سویه^{۱۰} می‌باشد. بنابراین، وضعیت‌های شناختی از محدودکننده-ترین^{۱۱}، یعنی کانونی، تا کمترین محدودکننده، یعنی قابلیت‌شناسایی نوع، با توجه به مجموعه مرجع‌های ممکن که شامل می‌شوند، مرتب شده‌اند. گوندل و همکاران (۱۹۹۳) ویژگی‌های هر یک از وضعیت‌های شناختی را اینگونه توصیف می‌کنند:

(۱) قابلیت‌شناسایی نوع: مخاطب به بازنمایی نوع شیء توصیف‌شده به‌وسیله عبارت ارجاعی دسترسی دارد. این وضعیت برای به‌کارگیری هر عبارت اسمی مناسبی (برای مثال، «a dog») ضروری است؛

(۲) ارجاعی: سخنگو قصد دارد به شیء یا اشیاء خاصی اشاره کند. برای درک چنین عبارتی، مخاطب نه تنها باید به نوع-بازنمایی مناسبی دسترسی داشته باشد، بلکه باید یا بازنمایی موجود از مرجع مورد نظر سخنگو را بازنمایی کند، یا زمانی که جمله پردازش شد

1. Givenness Hierarchy

۲. این سلسله مراتب براساس جهت نگارش زبان فارسی از سمت راست به چپ تنظیم شده است.

3. In focus

4. Activated

5. Familiar

6. Uniquely identifiable

7. Referential

8. Type identifiable

9. Processing signals

10. Mutually exclusive

11. Most restrictive

بازنمایی جدیدی بسازد. این وضعیت برای به کارگیری همه عبارت‌های معرفه^۱ (برای مثال، «this dog») ضروری است؛

(۳) قابلیت شناسایی منحصر بفرد: مخاطب مرجع مورد نظر سخنگو را براساس فقط عبارت اسمی شناسایی می‌کند. این وضعیت شرایط لازمی برای همه ارجاع‌های معرفه (برای مثال، «the dog») است؛

(۴) آشنا: مخاطب قادر است به‌طور انحصاری مرجع مورد نظر را شناسایی کند، زیرا بازنمایی‌ای از آن را در حافظه دارد (در حافظه بلند مدت اگر اخیراً ذکر یا درک نشده باشد، یا در حافظه کوتاه مدت اگر اخیراً ذکر یا درک شده باشد). این وضعیت برای همه ضمیرهای شخصی و اشاره‌ای به همراه اسم (برای مثال، «that dog») ضروری است؛

(۵) فعال: مرجع در حافظه کوتاه مدت بازنمایی می‌شود. بازنمایی‌های فعال ممکن است از حافظه بلند مدت یا از بافت زبانی یا فرازبانی بازیابی شوند. برای این وضعیت صورت‌های ضمیری تکیه‌دار (برای مثال، «that») ضروری هستند؛

(۶) کانونی: مرجع نه تنها در حافظه کوتاه مدت بلکه در مرکز توجه است. این وضعیت برای به کارگیری مناسب صفر و ضمیرهای بدون تکیه (برای مثال، «Ø»/«his dog») لازم است (گوندل و همکاران، ۱۹۹۳: ۲۷۶-۲۷۹).

به این ترتیب، عبارت‌های ارجاعی می‌توانند اطلاعاتی را در مورد «وضعیت آشنا بودن مرجع» و همچنین «تداوم و یا تغییر جهت^۲ در گفتمان» نشان دهند (اسمیت^۳، ۲۰۰۳). براین اساس، به اعتقاد هومنیک^۴ (۲۰۰۹: ۱۲) «رویکرد سلسله‌مراتب مفروض‌بودگی گوندل و همکاران (۱۹۹۳) یکی از جامع‌ترین چارچوب‌ها را برای توصیف ویژگی‌های شناختی مرجع‌های عبارت‌های ارجاعی ارائه می‌دهد».

از آنجایی که روایت‌ها نقش مهمی در زندگی اجتماعی و همچنین تحصیلی افراد ایفا می‌کنند، بنابراین، به‌عنوان یکی از ابزارهای تعیین‌کننده ویژگی‌های زبانی و شناختی افراد عادی و نیز افراد دارای اختلال رشدی، شناختی و همچنین نقص زبانی (آهنگر، اسلامی شهربابکی، مجاهدی رضائیان و سرمست، ۱۳۹۶؛ سی‌جانی، هاشمی‌آذر و کاظمی، ۱۳۹۳؛

-
1. Definite
 2. Direction
 3. Smith
 4. Humnick

دلگرن و سندبرگ^۱، ۲۰۰۸؛ جونز^۲ و همکاران، ۲۰۱۶؛ گورمن، بینگهام، فیاستاس و تری^۳، ۲۰۱۶؛ نوربری و بایشاپ^۴، ۲۰۰۳) مورد توجه بسیاری از پژوهشگران براساس نظریه‌ها و رویکردهای مختلفی همچون سلسله‌مراتب مفروض‌بودگی گوندل و همکاران (۱۹۹۳) قرار دارد. به‌طور کلی، اگرچه برخی پژوهش‌ها شباهت‌هایی را در توانایی‌های زبانی افراد دارای اختلال طیف اتیسم و افراد عادی نشان دادند (نوربری و بایشاپ، ۲۰۰۳؛ نووگروفسکی^۵، ۲۰۱۳)، اما گستره وسیعی از تفاوت‌ها و نقص‌های زبانی، به‌طور خاص در حوزه‌های گفتمانی و کاربردشناختی، نیز گزارش شده است (تگر-فلاسرگ^۶، ۱۹۹۵؛ تگر-فلاسرگ و سولیوان^۷، ۱۹۹۵؛ سا و ترانگ^۸، ۲۰۱۵؛ فورتی، فورنر، کاساس و میراندا^۹، ۲۰۱۸؛ ورمولن^{۱۰}، ۲۰۱۵). اغلب این تفاوت‌ها و نقص‌های زبانی به ضعف‌ها و نقص‌های موجود در توجه و حافظه کودکان دارای اختلال طیف اتیسم نسبت داده شده است. برای نمونه، برخی مطالعات نشان دادند که به دلیل دشواری در به‌کارگیری ضمیرها، کودکان دارای اختلال طیف اتیسم در مقایسه با کودکان عادی تمایل داشتند در روایت‌های خود برای ارجاع بیشتر از عبارتهای ارجاعی صریح همچون گروه‌های اسمی واژگانی کامل استفاده کنند (آرنولد، بنتو و دایل، ۲۰۰۹؛ بالتاکسه^{۱۱}، ۱۹۷۷)؛ از سوی دیگر، در برخی از دیگر مطالعات مشاهده شد کودکان دارای اختلال طیف اتیسم در روایت‌های خود بیشتر از ضمیرها و مرجعدهای صفر استفاده کردند (تگر-فلاسرگ، ۱۹۹۵).

گوندل و همکاران (۱۹۹۳) با به‌کارگیری رویکرد سلسله‌مراتب مفروض‌بودگی در پنج زبان چینی، انگلیسی، ژاپنی، روسی و اسپانیایی نتیجه گرفتند که شش وضعیت شناختی مطرح‌شده آنها برای توصیف چگونگی به‌کارگیری توصیف‌کننده‌ها، حروف تعریف و ضمیرها مناسب است. براین‌اساس، اگرچه آنها تعمیمی بین‌زبانی را بین وضعیت‌های

1. Dahlgren & Sandberg
2. Jones
3. Gorman, Bingham, Fiestas, & Terry
4. Norbury & Bishop
5. Novogrodsky
6. Tager-Flusberg
7. Sullivan
8. Sah & Trong
9. Fortea, Forner, Colomer, Casas & Miranda
10. Vermeulen
11. Baltaxe

شناختی و صورت‌های ارجاعی مربوط مطرح کردند، اما، به اعتقاد آنها همه شش وضعیت شناختی در برخی از زبان‌ها ضروری نیست. برای مثال، در ژاپنی و روسی صورتی برای وضعیت قابلیت شناسایی منحصر بفرده مشاهده نگردید. ویژگی مثبت این پژوهش بررسی چندین زبان متفاوت از نظر رده‌شناسی است که به ارائه تعمیمی براساس نتایج حاصل منجر شده است. اما، به نظر می‌رسد اگر گردآوری و ارائه مثال‌ها براساس روش و ابزار مشخصی صورت می‌گرفت، نتایج و تحلیل‌ها از اعتبار بالاتری برخوردار می‌بود. ویکلوندا^۱ (۲۰۱۲) نیز به بررسی و مقایسه ارجاع‌های تولید شده با استفاده از ضمیرهای شخصی، گروه‌های حرف تعریف معرفه/نکره، و همه صورت‌های اشاره‌ای توسط ۶ کودک دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و ۲۸ کودک عادی در موقعیت‌های مکالمه طبیعی پرداخت. بررسی ارجاع‌ها با در نظر گرفتن درک ضمیرها و توصیف‌کننده‌ها براساس الگوی سلسله‌مراتب مفروض‌بودگی گوندل و همکاران (۱۹۹۳) به‌عنوان نشانگرهای روالی^۲ وضعیت شناختی مرجع مورد نظر در ذهن شنونده‌ها صورت گرفت. در هشت جلسه ۹۰ دقیقه‌ای گفتار کودکان در تکالیف باور کذب^۳ آزمون کیپر-مکس^۴ و آزمون تخته اسکیت پتر^۵ ضبط شد. به‌طور کلی، براساس تحلیل داده‌ها کودکان دارای اختلال اتیسم نسبت به گروه کنترل از ضمیر کمتر استفاده کردند. با وجود این، شباهت آشکاری بین دو گروه در رابطه با بازنمایی سلسله‌مراتب مفروض‌بودگی گوندل و همکاران (۱۹۹۳) مشاهده گردید. برای مثال، هر دو گروه تمایل داشتند از ضمیر برای بازنمایی وضعیت شناختی کانونی استفاده کنند. بنابراین، او نتیجه گرفت آزمودنی‌های دارای اختلال اتیسم در ارزیابی وضعیت شناختی شخصیت داستان در ذهن مخاطب خود نسبتاً توانا هستند، درحالی‌که در تصمیم‌گیری در مورد اینکه کدام اطلاعات برای مخاطب مرتبط است، در مقایسه با گروه‌های کنترل ارجاع‌های اشتباه و یا غیرمعمول بیشتری را تولید می‌کنند. نقطه ضعف این پژوهش این است که نتایج و تحلیل‌ها براساس داده‌های گردآوری شده از گفتار ۶ کودک دارای اختلال طیف اتیسم و ۲۸ کودک عادی حاصل شده است؛ نکته قابل تامل در این رابطه تفاوت بسیار زیاد تعداد آزمودنی‌ها در دو گروه اتیسم و عادی می‌باشد. استفاده از تعامل-

1. Wicklund
2. Procedural markers
3. False belief tasks
4. Kipper-Max Test
5. Peter's Skateboard Test

های مکالمه‌ای طبیعی روزمره برای گردآوری داده‌های زبانی نقطه ضعف دیگر این پژوهش است، به این دلیل که در این روش هیچ چارچوبی برای داده‌های تولید شده در نظر گرفته نشده است و آزمودنی‌ها بر مبنای موقعیت‌ها و تجربه‌های گوناگونی که در آن قرار داشتند ارجاع‌ها را تولید کرده‌اند.

ویلیامز و شوتز^۱ (۲۰۱۷) نیز به طراحی و بررسی الگوریتم‌های حل ارجاع^۲ در علم رباتیک بر اساس سلسله مراتب مفروض‌بودگی گوندل و همکاران (۱۹۹۳) پرداختند. به اعتقاد آنها جنبه مهمی از برقراری ارتباط زبانی، توانایی در ارجاع دادن یا اشاره کردن است. ربات‌ها نیز که در جوامع امروزی کاربرد بسیار گسترده‌ای پیدا کرده‌اند باید بتوانند هم عبارت‌های ارجاعی را درک کنند و هم آنها را تولید کنند. آنها بر این باورند که سلسله‌مراتب مفروض‌بودگی برای محققین حوزه‌های رایانشی^۳، نه تنها به این دلیل که نگاشتی^۴ آشکار را بین صورت زبانی و وضعیت شناختی نشان می‌دهد، بلکه به جای برجستگی^۵ بر ابزار دسترسی^۶ تمرکز دارد، جالب است.

در زبان فارسی پژوهشی در رابطه با گفتمان روایی، و به‌طور خاص، شیوه بازنمایی ارجاع در روایت‌های کودکان توسط پژوهشگران مشاهده نگردید. با وجود این، دو پژوهش در زبان فارسی به معرفی سلسله‌مراتب مفروض‌بودگی گوندل و همکاران (۱۹۹۳) پرداختند. علایی (۱۳۹۲) جمله‌هایی از یک متن فارسی را بر اساس سلسله‌مراتب مفروض‌بودگی گوندل و همکاران (۱۹۹۳) مورد بررسی قرار داد، اما او در پژوهش خود منبع هیچ یک از مثال‌های ارائه شده را مشخص نکرده است و این نقطه ضعف از اعتبار و جامعیت نتایج و تحلیل‌ها کاسته است. در پژوهشی دیگر، خرمایی و اسکروچی (۱۳۹۴) نیز ارجاع گفتمانی را در رمان «مدیر مدرسه» اثر آل‌احمد (۱۳۶۲) و کتاب «زبان و تفکر» تالیف باطنی (۱۳۷۸) بر اساس سلسله‌مراتب مفروض‌بودگی گوندل و همکاران (۱۹۹۳) بررسی کردند. نتایج حاصل از پژوهش آن‌ها نشان داد پیش‌بینی‌های سلسله‌مراتب مفروض‌بودگی با داده‌های زبان فارسی سازگار بود. علاوه بر این، آنها نشان دادند صرفاً طول و حجم بیشتر

-
1. Williams and Scheutz
 2. Reference resolution algorithms
 3. Computational
 4. Mapping
 5. Saliency
 6. Means of access

صورت ارجاعی به معنای گرایش به سمت پایین سلسله‌مراتب نیست. همچنین، در زبان فارسی نیز کوچک‌ترین صورت‌های ارجاعی (ضمیر شخصی و صفر) دارای بیشترین پیوند با بالای سلسله‌مراتب مفروض بودگی بودند. با وجود این، در پژوهش خرمایی و اسکروچی (۱۳۹۴) دو سبک متفاوت از متن نوشتاری برای گردآوری داده‌ها و نمونه‌ها انتخاب شده است، که این نکته در توصیف و تحلیل داده‌ها در نظر گرفته نشده است. بنابراین، با توجه به خلاء پژوهشی موجود در زبان فارسی در رابطه با مطالعه مهارت‌های گفتمانی کودکان، به‌طور خاص، کودکان دارای اختلال طیف اتیسم، به منظور شناخت ویژگی‌های گفتمانی آنها و سپس انجام مداخله‌های آموزشی و درمانی، ضروری می‌نماید مهارت تولید و درک گفتمان روایی کودکان دارای اختلال طیف اتیسم مورد بررسی و ارزیابی قرار گیرد.

از آنجایی که گزینش عبارت‌های ارجاعی مناسب در گفتمان روایی مستلزم به-کارگیری همزمان توانایی‌های زبانی و شناختی است، وجود اختلال‌های شناختی همچون اختلال طیف اتیسم می‌تواند دشواری‌هایی را برای تولید عبارت‌های ارجاعی ایجاد کند. بنابراین، براساس آنچه بیان گردید، با توجه به اهمیت روایت و بازنمایی ارجاع به‌وسیله عبارت‌های ارجاعی با در نظر گرفتن وضعیت‌های شناختی شامل قابلیت‌شناسایی نوع، ارجاعی، قابلیت‌شناسایی منحصربفرد، آشنا، فعال و کانونی، و همچنین خلاء پژوهشی موجود در رابطه با بررسی توانایی‌های گفتمانی کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا، و برای درک بهتر رابطه بین توانایی‌های زبانی و شناختی، به‌طور خاص، بازنمایی ارجاع، روایت‌های تولید شده توسط کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی فارسی‌زبان براساس سلسله‌مراتب مفروض‌بودگی گوندل و همکاران (۱۹۹۳) با توجه به تاثیر متغیر سن مورد توصیف و تحلیل قرار گرفت. براین اساس، فرضیه-های اصلی و فرعی پژوهش حاضر به شرح زیر مطرح می‌گردد:

۱- تفاوت معناداری در بازنمایی وضعیت‌های شناختی مرجع‌ها براساس سلسله‌مراتب-مفروض‌بودگی در روایت‌های کودکان فارسی‌زبان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی وجود دارد.

۱-۱- تفاوت معناداری در بازنمایی وضعیت‌های شناختی مرجع‌ها به‌وسیله انواع عبارت‌های ارجاعی براساس سلسله‌مراتب مفروض‌بودگی در روایت‌های کودکان فارسی‌زبان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی وجود دارد.

۱-۲- تفاوت معناداری در بازنمایی وضعیت‌های شناختی مرجع‌ها به وسیله انواع عبارت‌های ارجاعی براساس سلسله مراتب مفروض‌بودگی در روایت‌های کودکان فارسی‌زبان دارای اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی، در میان گروه‌های سنی مختلف وجود دارد.

روش

پژوهش حاضر پژوهشی توصیفی-پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش متشکل از ۴۸ کودک فارسی‌زبان دبستانی ۷، ۹ و ۱۱ سال، هر گروه شامل ۸ آزمودنی، در شهر مشهد بود: ۱) گروه کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا (۲۴ پسر)؛ و ۲) گروه کودکان عادی (۲۴ پسر). کودکان عادی در مدرسه «حجت» و کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا در مدرسه «نور هدایت» مشغول به تحصیل بودند. معیارهای ورود برای هر دو گروه از آزمودنی‌ها در این پژوهش شامل یک‌زبان بودن، تولید حداقل ۵۰ پاره‌گفتار^۱ برای تعیین میانگین طول پاره‌گفتار^۲، و همچنین کسب نمره به‌هنجار یا بالاتر از به‌هنجار در آزمون هوش و کسلر انطباق و هنجاریابی‌شده توسط شهیم (۱۳۸۷) بود. به‌طورکلی، این اعتقاد مطرح می‌شود که ۵۰ تا ۱۰۰ پاره‌گفتار حجم نمونه‌ای مناسب و کافی برای تحلیل کلی گفتار سخنگو است. پاره‌گفتار می‌تواند یک جمله و یا واحدی کوچک‌تر باشد. برای مشخص کردن میانگین طول پاره‌گفتار، پس از اینکه تکواژهای پاره‌گفتارها شمارش شد، مجموع آنها بر تعداد کل پاره‌گفتارها تقسیم گردید. افزایش میانگین طول پاره‌گفتار تا ۴ با افزایش پیچیدگی پاره‌گفتارها مرتبط است (اونز، ۲۰۱۲).

آزمون هوش و کسلر انطباق و هنجاریابی‌شده توسط شهیم (۱۳۸۷): این آزمون هوش از دو مقیاس هوش کلامی و هوش عملی تشکیل شده است، که برای ارزیابی بهره هوشی کودکان ۶ تا ۱۳ سال مورد استفاده قرار می‌گیرد. هر یک از مقیاس‌ها دارای ۶ خرده‌آزمون است. هوش کلامی شامل خرده‌آزمون‌های اطلاعات عمومی، شباهت‌ها، ریاضیات، واژگان، ادراک و حافظه عددی، و هوش عملی شامل خرده‌آزمون‌های تکمیل تصاویر، تنظیم تصاویر، طراحی با مکعب‌ها، الحاق قطعه‌ها، رمزنویسی و مازها است.

1. Utterance
2. Mean length of utterance/MLU
3. Ownes

همچنین، پس از تشخیص کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا توسط تیم تخصصی متشکل از روانشناس و روانپزشک کودکان، فرم آزمون مقیاس نمره‌گذاری اتیسم گیلیام-۲ (گارز-۲)^۱ توسط والدین و یا مربیان کودکان تکمیل شد و افرادی که نمره ۶۹ تا ۷۹ را کسب نمودند، در این پژوهش شرکت کردند.

آزمون گارز-۲: این آزمون ابزار بررسی و اندازه‌گیری شدت اختلال طیف اتیسم برای گروه‌های سنی ۳ تا ۲۲ است که می‌تواند این اختلال را از دیگر اختلال‌ها بازشناسد. این آزمون از سه زیرمجموعه اصلی یعنی، رفتارهای کلیشه‌ای، ارتباط و تعامل اجتماعی تشکیل می‌شود، که به صورت ۴۲ پرسش ارائه می‌گردد. گستره پاسخ‌های انتخاب شده توسط پاسخ‌دهندگان از ۰ (هرگز)، ۱ (به ندرت)، ۲ (گاهی اوقات) و ۳ (بسیار زیاد) است.

پرسشنامه سنجش طیف اتیسم^۲: پرسشنامه سنجش طیف اتیسم در بررسی کودکان دارای اتیسم با عملکرد بالا و اسپرگر مورد استفاده قرار می‌گیرد، و توسط والدین یا مربیان کودکان دارای اختلال اتیسم تکمیل می‌شود. این پرسشنامه که شامل ۲۷ پرسش با پاسخ‌های ۰ (خیر)، ۱ (تاحدودی) و ۲ (بله) است، گروه‌های سنی ۶ تا ۱۷ سال را مورد سنجش قرار می‌دهد. اگر والدین آزمودنی این فرم را تکمیل کنند، کسب نمره ۱۹ به بالا، و اگر مربی آن را تکمیل کند، نمره ۲۲ به بالا نشانه اتیسم با عملکرد بالا در نظر گرفته می‌شود.

بنابراین، معیارهای ورود کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا، علاوه بر معیارهای یک زبانه بودن، کسب نمره به‌هنگار یا بالاتر از به‌هنگار در آزمون هوش و کسلر و تولید حداقل ۵۰ پاره‌گفتار، کسب نمره ۶۹ تا ۷۹ در آزمون مقیاس نمره‌گذاری اتیسم گیلیام-۲ و کسب نمره ۱۹ یا ۲۲ به بالا در پرسشنامه سنجش طیف اتیسم بود. علاوه بر این، براساس پرونده‌های تحصیلی موجود دانش‌آموزان، در مورد افراد مورد آزمون هیچ‌گونه اختلال عصبی، تکلمی، شنوایی، بینایی، و عقب‌افتادگی ذهنی گزارش نشده بود. همچنین، معیارهای خروج هر دو گروه آزمودنی‌ها عبارت بودند از: عدم تمایل به همکاری و تولید روایت، کسب نمره کمتر از نمره به‌هنگار در آزمون هوش و کسلر، تولید کمتر از ۵۰ پاره-گفتار؛ به‌علاوه، دیگر معیارهای خروج برای کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا کسب نمره بالاتر از ۷۹ در آزمون مقیاس نمره‌گذاری اتیسم گیلیام-۲ و کسب نمره کمتر

1. Gilliam Autism Rating Scale-2/GARS-2

2. Autism Spectrum Screening Questionnaire/ASSQ

از ۱۹ یا ۲۲ در پرسشنامه سنجش طیف اتیسم بود. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آزمودنی‌ها در جدول ۱ زیر ارائه شده است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آزمودنی‌ها

کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا (تعداد= ۲۴ پسر)		کودکان عادی (تعداد= ۲۴ پسر)		
میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
۹/۵	۱/۶	۹/۱	۱/۶	سن (سال / ماه)
۲/۸۶	۰/۶۸	۴/۱۹	۰/۸۹	میانگین طول پاره گفتار
۱۰۸/۵۸	۷/۸۴	۱۲۴/۱۲	۵/۲۹	هوش
۹۷/۸۳	۶/۵۹	۱۱۷/۵۸	۶/۷۴	هوش کلامی
۱۱۷/۲۵	۱۰/۹۹	۱۲۶/۱۶	۴/۵۵	هوش عملی
۷۳/۶۶	۲/۹۵	----	----	گارز
۲۱/۲۹	۱/۸۷	----	----	رفتارهای کلیشه‌ای
۲۰/۳۷	۱/۰۱	----	----	ارتباط
۲۱/۷۰	۱/۴۵	----	----	تعامل اجتماعی
۲۳/۷۹	۳/۷۲	----	----	پرسش‌نامه سنجش طیف اتیسم

نخست، مجوز رسمی از آموزش و پرورش و آموزش و پرورش استثنائی شهر مشهد، به منظور حضور یکی از پژوهشگران در مرکز آموزش کودکان دارای اختلال اتیسم و مدرسه ابتدائی و گردآوری داده‌ها اخذ گردید. همه کودکان به صورت انفرادی در محیطی آرام و ساکت در دو جلسه جداگانه برای هر آزمودنی، یک جلسه حدود یک ساعت و نیم برای آزمون هوش و کسلر و یک جلسه برای آزمون داستان‌گویی حدود ۲۰ دقیقه برای کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و حدود ۱۰ دقیقه برای کودکان عادی مورد آزمون قرار گرفتند. در مجموع ۹۶ جلسه برگزار گردید. به این ترتیب که بعد از ثبت مشخصات کودک شامل نام، نام‌خانوادگی و سن توسط پژوهشگر در فرم از پیش-تهیه شده، در جلسه اول آزمون هوش و کسلر انجام شد و در جلسه دوم از آزمودنی خواسته شد در «بازی بیان داستان» شرکت کند. برای گردآوری روایت‌های آزمودنی‌ها، کتاب

1. Story-telling game

داستان تصویری «قورباغه، کجایی؟»^۱ (مایر^۲، ۱۹۶۹) به‌عنوان ابزار این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت.

کتاب داستان تصویری «قورباغه، کجایی؟» (مایر، ۱۹۶۹): این کتاب داستان تصویری سیاه و سفید ۲۴ صفحه‌ای است. داستان در مورد پسری است که یک سگ و یک قورباغه دارد. شب هنگام، وقتی پسر خواب است، قورباغه از داخل ظرفش بیرون می‌آید و فرار می‌کند. صبح که پسر بیدار می‌شود، می‌بیند قورباغه نیست. پسر به همراه سگش همه جا را برای پیدا کردن قورباغه جستجو می‌کند. جستجو در جنگل، حوادثی را برای پسر و سگش رقم می‌زند. در آخر، پسر خانواده قورباغه‌ها را پیدا می‌کند و یکی از بچه قورباغه‌ها را با خود می‌برد.

این داستان تصویری به سه دلیل به‌عنوان ابزار گردآوری روایت‌های کودکان دارای اتیسم با عملکرد بالا و عادی فارسی‌زبان انتخاب شد. نخست اینکه، این داستان به‌طور گسترده‌ای برای بررسی و پژوهش در زبان‌های مختلف جهان، در گروه‌های سنی مختلف کودکان عادی (برمن و اسلوبین^۳، ۱۹۹۴؛ سراتریس^۴، ۲۰۰۷) و یا کودکان با اختلال‌های خاص و یا نقص‌زبانی (بوتینگ^۵، ۲۰۰۲؛ نوربری و بایشاپ، ۲۰۰۳) مورد استفاده قرار گرفته است. بنابراین، داده‌های حاصل از این داستان می‌تواند پایه و اساسی را برای مقایسه ویژگی‌های گفتمان‌روایی زبان فارسی با دیگر زبان‌ها فراهم سازد. علاوه‌براین، تحلیل مهارت‌ها و توانایی‌های روایی با استفاده از داستان تصویری به‌عنوان یک محرک موثر ابزار ارزشمندی محسوب می‌شود، زیرا به اعتقاد برمن و اسلوبین (۱۹۹۴) «سخنگویان یک صحنه واحد را توصیف می‌کنند». همچنین، به دلیل ویژگی خاص این داستان مبنی بر وجود روابط علی بین رویدادها، حضور و عدم حضور شخصیت‌های داستان در موقعیت‌های مختلف (برمن و اسلوبین، ۱۹۹۴)، این داستان تصویری می‌تواند ابزار مناسبی برای فراخواندن و به‌کارگیری هم‌زمان دانش‌زبانی و شناختی آزمودنی‌ها باشد.

-
1. Frog, where are you?
 2. Mayer
 3. Berman & Slobin
 4. Serratrice
 5. Botting

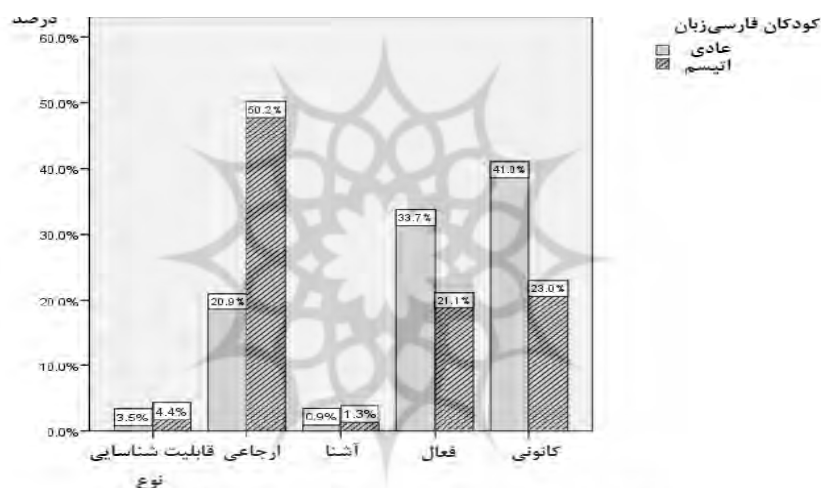
به منظور انجام مرحله گردآوری داده‌ها، ابتدا تکلیف^۱ بیان روایت توسط پژوهشگر برای کودک توضیح داده شد. بعد از گفتن عنوان داستان به کودک، زمان کوتاهی اختصاص داده شد تا او کتاب تصویری «قورباغه کجایی؟» (مایر، ۱۹۶۹) را ورق بزند. سپس از او خواسته شد تا براساس تصاویر کتاب داستان را تعریف کند. روایت‌های تولید شده توسط کودکان به وسیله یک دستگاه ضبط صدای سونی ضبط شد. در هنگام تولید روایت سعی بر آن بود که کم‌ترین مداخله از سوی پژوهشگر صورت گیرد، و فقط با به-کارگیری عبارت‌ها یا جمله‌های احساسی و تأکیدی همچون «اوهم» و یا «درسته»؛ جمله-های پرسشی مانند «خب، بعد چه اتفاقی افتاد؟»؛ و یا تکرار آخرین جمله تولید شده، کودک به تولید ادامه داستان ترغیب شود. سپس، روایت‌های تولید شده نسخه‌نویسی شدند و براساس میزان فراوانی مشاهده شده (۱۷) عبارت ارجاعی، شامل (۱) اسم؛ (۲) اسم+را؛ (۳) اسم+توصیفگر؛ (۴) اسم+توصیفگر+را؛ (۵) این/آن+اسم+توصیفگر؛ (۶) این/آن+اسم+توصیفگر+را؛ (۷) (یک)+اسم+ (ی نکره)؛ (۸) (یک)+اسم+ (ی نکره)+را؛ (۹) (یک)+اسم+توصیفگر+ (ی نکره)؛ (۱۰) (یک)+اسم+توصیفگر+ (ی نکره)+را؛ (۱۱) ضمیرها؛ (۱۲) ضمیرها+را؛ (۱۳) مرجع‌دار صفر؛ (۱۴) اسم+پسونده معرفه-ساز؛ (۱۵) اسم+پسونده معرفه‌ساز+را؛ (۱۶) این/آن+اسم+پسونده معرفه‌ساز؛ و (۱۷) این/آن+اسم+پسونده معرفه‌ساز+را و همچنین (۶) وضعیت شناختی سلسله‌مراتب مفروض-بودگی، شامل قابلیت شناسایی نوع، ارجاعی، قابلیت شناسایی منحصربفرد، آشنا، فعال و کانونی به وسیله نرم‌افزار SPSS و آزمون‌های t دونمونه‌ای مستقل، آزمون ناپارامتری من-ویتی و مدل لوگ خطی تعمیم یافته مورد توصیف و تحلیل قرار گرفتند.

نتایج

به منظور بررسی بازنمایی وضعیت‌های شناختی در گفتمان روایی آزمودنی‌ها ابتدا میزان فراوانی بازنمایی وضعیت‌ها برای هر سه مرجع ارائه می‌گردد. همانگونه که در نمودار (۱) می‌توان مشاهده کرد، در روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا بیشترین فراوانی به بازنمایی وضعیت شناختی ارجاعی برای مرجع «پسر» با ۵۰/۲٪ تعلق دارد. پس از آن وضعیت شناختی کانونی ۲۳٪، فعال ۲۱/۱٪، قابلیت شناسایی نوع ۴/۴٪ و

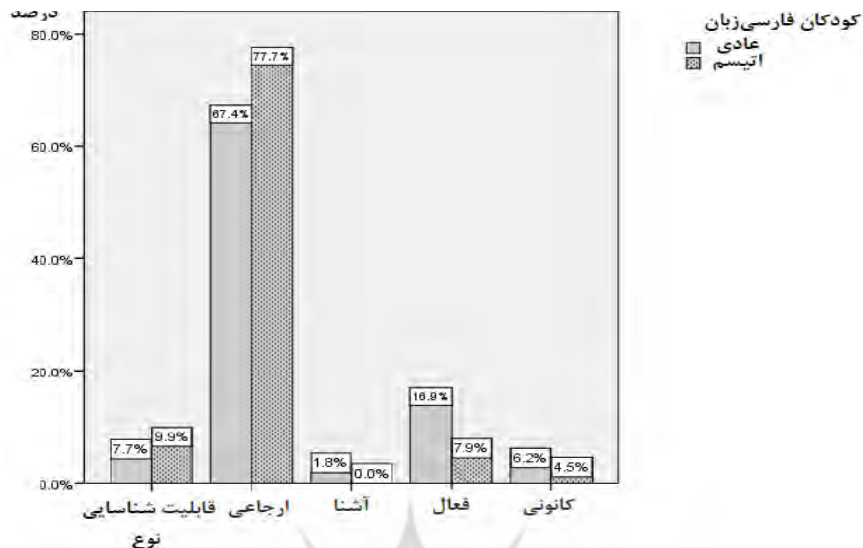
1. Task

آشنا ۱/۳٪ در روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا مشاهده گردید. در حالی که کانونی با ۴۱٪ غالب‌ترین وضعیت شناختی برای بازنمایی مرجع «پسر» در روایت‌های کودکان عادی بود. در مرتبه‌های بعدی فعال ۳۳/۷٪، ارجاعی ۲۰/۹٪، قابلیت شناسایی نوع ۵/۳٪ و آشنا ۰/۹٪ قرار داشتند. این نتایج نشان داد کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا در روایت برای بازنمایی مرجع «پسر»، به‌عنوان شخصیت اصلی داستان، تمایل داشتند بر وضعیت شناختی ارجاعی تکیه کنند، برخلاف کودکان عادی که در این حالت ترجیح می‌دهند از وضعیت شناختی کانونی استفاده کنند. برای مشاهده مثال‌های مربوط به بازنمایی وضعیت‌های شناختی مرجع‌ها به پیوست (۱) مراجعه شود.



نمودار ۱. فراوانی بازنمایی وضعیت‌های شناختی مرجع «پسر» براساس سلسله‌مراتب مفروض‌بودگی در روایت‌های کودکان فارسی‌زبان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی

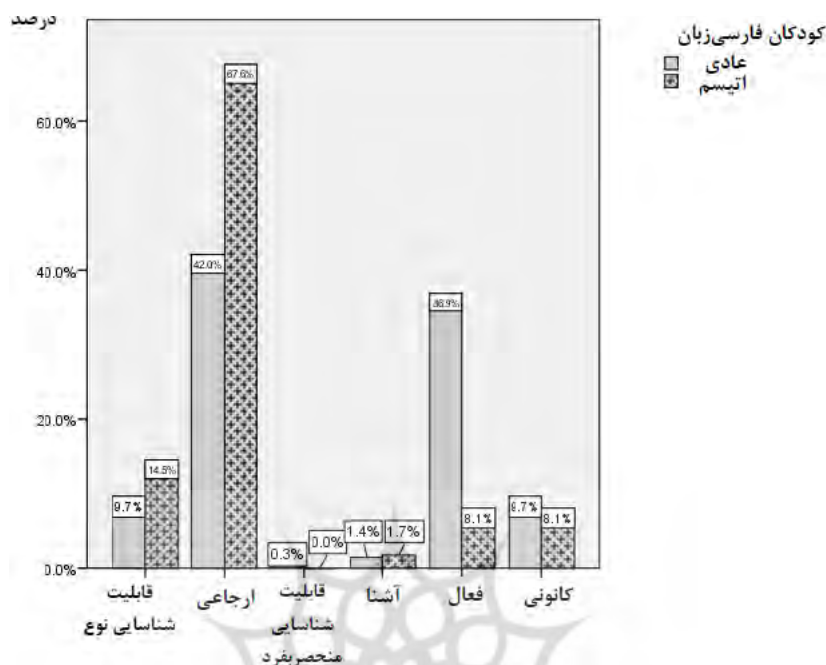
همانگونه که نمودار (۲) زیر نشان می‌دهد بازنمایی هر یک از وضعیت‌های شناختی مرجع «سگ» براساس سلسله‌مراتب مفروض‌بودگی در روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و عادی از فراوانی تقریباً یکسانی برخوردار هستند. باوجوداین، فراوانی وضعیت شناختی ارجاعی برای مرجع «سگ» در روایت‌های کودکان دارای اتیسم با عملکرد بالا (۷۷/۷٪) و کودکان عادی (۶۷/۴٪) نسبت به دیگر وضعیت‌های شناختی غالب‌تر است.



نمودار ۲. فراوانی بازنمایی وضعیت‌های شناختی مرجع «سگ» براساس سلسله‌مراتب مفروض‌بودگی در روایت‌های کودکان فارسی‌زبان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی

نمودار (۳) زیر نیز فراوانی بازنمایی وضعیت‌های شناختی مرجع «قورباغه» را براساس سلسله‌مراتب مفروض‌بودگی در روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و عادی نشان می‌دهد. به جز دو وضعیت شناختی ارجاعی و فعال، دیگر وضعیت‌ها فراوانی یکسانی در روایت‌های دو گروه دارند. به این ترتیب، فراوانی وضعیت شناختی ارجاعی برای مرجع «قورباغه» در روایت‌های کودکان دارای اتیسم با عملکرد بالا (۶۷/۶٪) و کودکان عادی (۴۲٪) نسبت به دیگر وضعیت‌های شناختی غالب‌تر بود. همچنین، کودکان عادی در مقایسه با کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا از وضعیت شناختی فعال نیز بیشتر استفاده کردند (به ترتیب، ۳۶/۹٪ و ۸/۱٪).

پرتال جامع علوم انسانی



نمودار ۳. فراوانی بازنمایی وضعیت‌های شناختی مرجع «قورباغه» براساس سلسله‌مراتب مفروض‌بودگی در روایت‌های کودکان فارسی‌زبان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی

بنابراین، برای بررسی بازنمایی وضعیت‌های شناختی مرجع‌ها به وسیله عبارت‌های ارجاعی براساس سلسله‌مراتب مفروض‌بودگی، میانگین بازنمایی‌ها در روایت‌های تولیدشده توسط دو گروه کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و عادی مقایسه شد. در غالب موارد تعداد مشاهدات در دو گروه برابر صفر بود که در این موارد امکان مقایسه بین کودکان وجود نداشت. اما در مواردی که تعداد مشاهدات برابر صفر نبود، تعداد بسیار کم بود و یا اینکه توزیع مشاهدات نرمال نبود، بنابراین برای بررسی این فرضیه نیز از آزمون ناپارامتری من-ویتنی استفاده شد. در جدول ۲ فقط برای مواردی که امکان مقایسه وجود داشت اختلاف میان دو گروه مورد آزمون قرار گرفت. با توجه به نتیجه آزمون‌ها مشخص گردید اختلاف میزان بازنمایی وضعیت‌های شناختی مرجع‌ها به وسیله عبارت‌های ارجاعی در میان کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و عادی فقط در سه مورد ضمیرهای شخصی منفصل یا متصل در وضعیت ذهنی فعال برای بازنمایی مرجع «پسر»، ضمیرهای شخصی منفصل یا متصل در وضعیت ذهنی فعال برای بازنمایی مرجع «قورباغه» و مرجع‌دار صفر در وضعیت ذهنی کانونی برای بازنمایی مرجع «پسر» معنادار بود. بنابراین،

براساس مقادیر میانگین در دو گروه، در این سه مورد کودکان عادی بیشتر از کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا برای بازنمایی وضعیت‌های ذهنی فعال و کانونی از عبارت‌های ارجاعی ضمیرهای شخصی منفصل یا متصل و مرجعدار صفر استفاده کردند (برای مشاهده مثال‌ها به پیوست (۱) مراجعه شود). بنابراین، بین دو گروه مورد آزمون در بازنمایی وضعیت‌های شناختی مرجع‌ها به‌وسیله برخی از عبارت‌های ارجاعی تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0/05$). در نتیجه، فرضیه فرعی (۱-۱) پژوهش تایید می‌شود.

جدول ۲. بازنمایی وضعیت‌های شناختی مرجع‌ها به‌وسیله عبارت‌های ارجاعی براساس سلسله‌مراتب مفروض‌بودگی در روایت‌های کودکان فارسی‌زبان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی

ردیف	عبارت ارجاعی*	وضعیت شناختی	کودکان	تعداد	میانگین	انحراف معیار	آماره	ارزش- p
۱۴	قابلیت‌شناسایی نوع	عادی	۴	۱/۷۵	۱/۵۰	-۱/۰۰	۰/۶۸	
		اتیسم	۴	۱/۰۰	۰/۰۰			
۱۶	قابلیت‌شناسایی نوع	عادی	۶	۱/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۱/۰۰	
		اتیسم	۳	۱/۰۰	۰/۰۰			
۱	ارجاعی	عادی	۱۳	۴/۰۰	۳/۴۶	-۱/۰۶	۰/۳۰	
		اتیسم	۱۶	۵/۷۵	۴/۴۴			
۲	ارجاعی	عادی	۴	۱/۷۵	۰/۹۵	-۰/۸۳	۰/۴۸	
		اتیسم	۴	۱/۲۵	۰/۵۰			
۵	ارجاعی	عادی	۵	۳/۲۰	۲/۰۴	-۰/۲۵	۰/۹۰	
		اتیسم	۴	۲/۷۵	۲/۳۶			
۱۴	ارجاعی	عادی	۱۵	۴/۴۶	۳/۳۵	-۱/۵۵	۰/۱۲	
		اتیسم	۱۷	۷/۵۸	۵/۶۹			
۱۶	ارجاعی	عادی	۹	۱/۸۸	۱/۳۶	-۰/۹۳	۰/۴۳	
		اتیسم	۵	۳/۲۰	۲/۵۸			
۱۱	فعال	عادی	۲۳	۱۱/۳۴	۶/۸۱	-۳/۴۱	۰/۰۰	
		اتیسم	۲۰	۵/۳۰	۵/۱۲			
۱۲	فعال	عادی	۶	۱/۵۰	۰/۵۴	-۰/۶۹	۰/۶۱	
		اتیسم	۴	۲/۲۵	۱/۵۰			
۱۳	کانونی	عادی	۲۳	۱۴/۳۹	۷/۱۵	-۴/۳۹	۰/۰۰	
		اتیسم	۲۴	۵/۰۰	۴/۰۴			
۱	قابلیت‌شناسایی نوع	عادی	۱۰	۱/۳۰	۰/۹۴	-۱/۲۶	۰/۶۹	

				۱۶	۱/۰۰	۰/۰۰	اتیسم		
۷	قابلیت شناسایی نوع	۴	۱/۰۰	۰/۰۰	۱/۰۰	۰/۰۰	عادی		
		۳	۱/۰۰	۰/۰۰	۱/۰۰	۰/۰۰	اتیسم		
۱۴	قابلیت شناسایی نوع	۶	۱/۰۰	۰/۰۰	۱/۰۰	۰/۰۰	عادی		
		۴	۱/۰۰	۰/۰۰	۱/۰۰	۰/۰۰	اتیسم		
۱	ارجاعی	۲۱	۴/۲۸	۲/۵۳	۴/۲۸	-۱/۰۷	عادی		
		۲۰	۴/۴۰	۴/۵۴	۴/۴۰	-۱/۰۷	اتیسم		
۲	ارجاعی	۶	۱/۱۶	۰/۴۰	۱/۱۶	-۰/۱۱	عادی		
		۷	۱/۱۴	۰/۳۷	۱/۱۴	-۰/۱۱	اتیسم		
۱۴	ارجاعی	۱۹	۴/۵۷	۳/۰۹	۴/۵۷	-۰/۶۳	عادی		
		۱۵	۵/۳۳	۳/۸۱	۵/۳۳	-۰/۶۳	اتیسم		
۱۶	ارجاعی	۱۰	۲/۶۰	۲/۴۱	۲/۶۰	-۰/۳۶	عادی		
		۳	۲/۶۶	۱/۵۲	۲/۶۶	-۰/۳۶	اتیسم		
۱۱	فعال	۲۰	۲/۶۰	۲/۱۱	۲/۶۰	-۰/۳۵	عادی		
		۹	۲/۰۰	۱/۳۲	۲/۰۰	-۰/۳۵	اتیسم		
۱۳	کانونی	۱۲	۱/۶۶	۱/۰۷	۱/۶۶	-۱/۰۹	عادی		
		۵	۲/۰۰	۰/۷۰	۲/۰۰	-۱/۰۹	اتیسم		
۱	قابلیت شناسایی نوع	۹	۲/۰۰	۳/۰۰	۲/۰۰	-۱/۲۹	عادی		
		۱۵	۱/۰۰	۰/۰۰	۱/۰۰	-۱/۲۹	اتیسم		
۲	قابلیت شناسایی نوع	۶	۱/۰۰	۰/۰۰	۱/۰۰	-۱/۴۱	عادی		
		۳	۱/۳۳	۰/۵۷	۱/۳۳	-۱/۴۱	اتیسم		
۷	قابلیت شناسایی نوع	۶	۱/۰۰	۰/۰۰	۱/۰۰	۰/۰۰	عادی		
		۴	۱/۰۰	۰/۰۰	۱/۰۰	۰/۰۰	اتیسم		
۱	ارجاعی	۲۱	۵/۵۲	۲/۳۵	۵/۵۲	-۱/۳۷	عادی		
		۲۲	۴/۶۳	۲/۶۴	۴/۶۳	-۱/۳۷	اتیسم		
۲	ارجاعی	۱۰	۱/۷۰	۰/۸۲	۱/۷۰	-۰/۷۷	عادی		
		۷	۱/۴۲	۰/۷۸	۱/۴۲	-۰/۷۷	اتیسم		
۱۱	فعال	۱۷	۶/۴۱	۳/۶۲	۶/۴۱	-۳/۲۰	عادی		
		۷	۱/۸۵	۰/۶۹	۱/۸۵	-۳/۲۰	اتیسم		
۱۳	کانونی	۱۴	۲/۴۲	۲/۱۷	۲/۴۲	-۰/۳۹	عادی		
		۷	۲/۰۰	۱/۴۱	۲/۰۰	-۰/۳۹	اتیسم		

* هفده عبارت ارجاعی: (۱) اسم؛ (۲) اسم + را؛ (۳) اسم + توصیفگر؛ (۴) اسم + توصیفگر + را؛ (۵) این/آن + اسم + (توصیفگر)؛ (۶) این/آن + اسم + (توصیفگر) + را؛ (۷) (یک) + اسم + (ی نکره)؛ (۸) (یک) + اسم + (ی نکره) + را؛ (۹) (یک) + اسم + توصیفگر + (ی نکره)؛ (۱۰) (یک) + اسم + توصیفگر + (ی نکره) + را؛ (۱۱) ضمیرها؛ (۱۲) ضمیرها + را؛ (۱۳) مرجعدار صفر؛ (۱۴) اسم + پسوند معرفه‌ساز؛ (۱۵) اسم + پسوند معرفه‌ساز + را؛ (۱۶) این/آن + اسم + پسوند معرفه‌ساز؛ و (۱۷) این/آن + اسم + پسوند معرفه‌ساز + را

در مرحله بعد، همزمان رفتار دو متغیر کیفی بر یک متغیر شمارشی مورد توجه است، برای بررسی تاثیر دو متغیر وضعیت کودکان (یعنی، کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی) و سن آزمودنی‌ها بر تعداد دفعات بازنمایی وضعیت‌های شناختی مرجع‌ها به وسیله عبارت‌های ارجاعی از مدل‌های خطی تعمیم یافته استفاده شد. برای این کار، مدل لوگ خطی در نظر گرفته و برای انتخاب توزیع مؤلفه تصادفی (توزیع پواسن^۲ یا دو جمله‌ای منفی^۳) از معیارهای اطلاع مدل آکائیک^۴ و بیزی^۵ کمک گرفته شد. با توجه به اینکه در غالب موارد تعداد مشاهدات متغیرهای مورد بررسی برابر صفر بود، نتیجه برازش^۶ مدل فقط برای مواردی که امکان برازش وجود داشت، در جدول ۳ گزارش شد. با توجه به سطح معناداری آزمون‌ها نتیجه می‌شود که در برخی موارد میزان بازنمایی وضعیت‌های شناختی مرجع‌ها به وسیله عبارت‌های ارجاعی در روایت‌های کودکان فارسی‌زبان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی، در میان گروه‌های سنی تفاوت معناداری دارد. با توجه به مثبت یا منفی بودن ضرایب متغیرهای معنادار در مدل نتایج زیر حاصل می‌شود:

(۱) میزان به کارگیری عبارت ارجاعی «ضمیرها» در وضعیت شناختی فعال برای بازنمایی مرجع «پسر» در میان کودکان عادی بیشتر از کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا می‌باشد، اما بین گروه‌های سنی اختلاف معناداری مشاهده نمی‌شود.

۱. عبارت‌های ارجاعی به کار گرفته و مشاهده شده در روایت‌های آزمودنی‌ها برای بازنمایی وضعیت‌های شناختی سلسله‌مراتب مفروض بودگی از میان هفده عبارت ارجاعی مورد نظر به صورت پورنگک مشخص شده‌اند.

2. Poisson
3. Negative Binomial
4. Akaike
5. Bayesian
6. Fitting

۲) میزان به کارگیری عبارت ارجاعی «مرجعدار صفر» در وضعیت شناختی کانونی برای بازنمایی مرجع «پسر» در میان کودکان عادی بیشتر از کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا می‌باشد، اما بین گروه‌های سنی اختلاف معناداری مشاهده نمی‌شود.

۳) میزان به کارگیری عبارت ارجاعی «اسم+پسونند معرفه‌ساز» در وضعیت شناختی ارجاعی برای بازنمایی مرجع «سگ» در میان کودکان ۷ سال کمتر از کودکان ۹ سال و کودکان ۱۱ سال می‌باشد (ضریب برای کودکان ۹ سال تقریباً برابر صفر است)، اما بین کودکان عادی و کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا تفاوت معناداری مشاهده نمی‌شود.

۴) میزان به کارگیری عبارت ارجاعی «اسم» در وضعیت شناختی قابلیت شناسایی نوع برای بازنمایی مرجع «قورباغه» در میان کودکان عادی بیشتر از کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا می‌باشد و نیز کودکان ۱۱ سال بیشتر از دو گروه سنی دیگر از این ابزار استفاده می‌کنند.

۵) میزان به کارگیری عبارت ارجاعی «ضمیرها» در وضعیت شناختی فعال برای بازنمایی مرجع «قورباغه» در میان کودکان عادی بیشتر از کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا می‌باشد، اما بین گروه‌های سنی اختلاف معناداری مشاهده نمی‌شود.

بنابراین، فرضیه فرعی (۱-۲) پژوهش در مورد کودکان عادی تایید و در مورد کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا رد می‌شود.

جدول ۳. بازنمایی وضعیت‌های شناختی مرجع «پسر» به وسیله عبارت‌های ارجاعی براساس سلسله‌مراتب مفروض‌بودگی در روایت‌های کودکان فارسی‌زبان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی با توجه به سن

نتیجه	ارزش-p تاثیرات مدل		مدل دو جمله‌ای منفی				متغیرها	مرجع
	سن	مقدار ثابت	مدل پواسن		مدل پواسن			
			BIC	AIC	BIC	AIC		
غیرمعنادار	۰/۰۸	۰/۲۱	۰/۰۰۱	۱۶۴/۲۷	۱۵۸/۸۰	۱۶۷/۵۴	۱۶۲/۰۷	(۱)
								ارجاعی
غیرمعنادار	۰/۸۰	۰/۲۵	۰/۰۰۱	۱۹۶/۵۲	۱۹۰/۶۵	۲۱۷/۳۲	۲۱۱/۴۶	(۱۴)
								ارجاعی

مقدار (عادی=۰/۸۲)	۰/۱۶	۰/۰۱	۰/۰۰۱	۲۸۱/۵۹	۲۷۴/۵۴	۳۰۶/۶۹	۲۹۹/۶۵	(۱۱) فعال
مقدار (عادی=۱/۰۵)	۰/۹۸	۰/۰۰	۰/۰۰۱	۳۱۵/۳۵	۳۰۷/۹۵	۳۴۳/۳۳	۳۳۵/۹۳	(۱۳) کانونی
غیرمقدار	۰/۸۷	۰/۶۷	۰/۵۵	۸۸/۷۷	۸۳/۷۴	۷۰/۳۱	۶۵/۲۷	(۱) قابلیت- شناسایی نوع
غیرمقدار	۰/۲۸	۰/۹۵	۰/۰۰۱	۲۲۳/۵۸	۲۱۶/۷۳	۲۳۵/۹۱	۲۲۹/۰۶	(۱) ارجاعی
مقدار (سال=۰/۴۹، سال=۰/۰۰)	۰/۰۲	۰/۶۰	۰/۰۰۱	۱۹۵/۱۵	۱۸۹/۰۵	۱۸۷/۸۳	۱۸۱/۷۳	(۱۴) ارجاعی
غیرمقدار	۰/۸۹	۰/۳۷	۰/۰۰۱	۱۳۲/۸۶	۱۲۷/۳۹	۱۲۲/۹۵	۱۱۷/۴۸	(۱۱) فعال
غیرمقدار	۰/۳۷	۰/۷۴	۰/۰۰۴	۷۲/۰۶	۶۸/۷۲	۵۷/۷۱	۵۴/۳۸	(۱۳) کانونی
مقدار (عادی=۰/۸۱) سال=۰/۹۰، سال=۰/۰۰، (-۰/۹۶)	۰/۰۲	۰/۰۲	۰/۰۰۹	۸۶/۹۳	۸۲/۲۲	۷۷/۱۴	۷۲/۴۳	(۱) قابلیت- شناسایی نوع
غیرمقدار	۰/۸۹	۰/۲۱	۰/۰۰۱	۲۴۸/۳۱	۲۴۱/۲۶	۲۱۱/۱۰	۲۰۴/۰۶	(۱) ارجاعی
مقدار (عادی=۱/۲۴)	۰/۸۰	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۱۳۸/۲۶	۱۳۳/۵۵	۱۲۵/۴۸	۱۲۰/۷۷	(۱۱) فعال
غیرمقدار	۰/۷۲	۰/۵۵	۰/۰۰۱	۹۶/۷۱	۹۲/۵۳	۸۹/۳۴	۸۵/۱۷	(۱۳) کانونی

سنگ

قورباغه

در نهایت، به منظور بررسی بازنمایی وضعیت‌های شناختی مرجع‌ها براساس سلسله-مراتب مفروض‌بودگی میانگین بازنمایی‌ها در روایت‌های تولید شده توسط دو گروه کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و عادی مقایسه گردید. چون تعداد مشاهدات در دو گروه کم بود برای انتخاب آزمون مناسب ابتدا پذیره نرمالیتی بررسی شد. در صورت برقراری پذیره نرمال بودن مشاهدات در دو گروه، برای آزمون این فرضیه آزمون t

دو نمونه‌ای مستقل مورد استفاده قرار گرفت که آماره این آزمون درحالتی که واریانس دو گروه برابر یا نابرابر باشد متفاوت است. اما اگر توزیع مشاهدات در دو گروه یا یکی از گروه‌ها نرمال نبود، از آزمون ناپارامتری من-ویتنی برای مقایسه میانگین دو گروه استفاده شد. در جدول ۴ زیر با توجه به اینکه توزیع مشاهدات در دو گروه نرمال یا غیرنرمال و واریانس دو گروه برابر یا نابرابر بود آزمون مناسب برای سنجش اختلاف میان دو گروه استفاده شد. با توجه به مقادیر میانگین در دو گروه کودکان و نتایج آزمون‌ها نتیجه می‌شود که وضعیت شناختی ارجاعی برای بازنمایی مرجع «پسر» در روایت‌های تولید شده توسط کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا بیشتر از کودکان عادی مورد استفاده قرار گرفته است. در مقابل، وضعیت شناختی فعال و کانونی برای بازنمایی مرجع «پسر» و نیز وضعیت فعال برای بازنمایی مرجع «قورباغه» در میان کودکان عادی بیشتر از کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا به کار گرفته شده است. بنابراین، بین دو گروه مورد آزمون در بازنمایی وضعیت‌های شناختی مرجع‌ها تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0/05$).

جدول ۴. میانگین بازنمایی وضعیت‌های شناختی مرجع‌ها براساس سلسله‌مراتب مفروض‌بودگی در روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و عادی

وضعیت شناختی	کودکان	تعداد	میانگین	انحراف معیار	آزمون	آماره	ارزش- p
قابلیت‌شناسایی نوع	عادی	۲۳	۱/۲۱	۰/۸۵	من-ویتنی	-۱/۴۶	۰/۱۴
	اتیسم	۲۴	۱/۰۰	۰/۰۰			
ارجاعی	عادی	۲۳	۷/۳۴	۴/۷۶	t	-۳/۲۴	۰/۰۰
	اتیسم	۲۲	۱۲/۴۰	۵/۶۸			
قابلیت‌شناسایی - منحصربفرد	عادی	۰	---	---	---	---	---
	اتیسم	۰	---	---			
آشنا	عادی	۵	۱/۴۰	۰/۵۴	من-ویتنی	-۰/۶۴	۰/۵۷
	اتیسم	۲	۳/۵۰	۳/۵۳			
فعال	عادی	۲۴	۱۱/۳۳	۷/۰۴	من-ویتنی	-۳/۲۰	۰/۰۰
	اتیسم	۲۱	۵/۴۷	۵/۲۴			
کانونی	عادی	۲۳	۱۴/۳۹	۷/۱۵	من-ویتنی	-۴/۳۵	۰/۰۰
	اتیسم	۲۴	۵/۲۰	۳/۸۶			

۰/۲۸	-۱/۰۶	من- ویتی	۰/۸۷	۱/۱۹	۲۱	عادی	قابلیت شناسایی نوع
			۰/۰۰	۱/۰۰	۲۴	اتیسم	
۰/۷۱	۰/۳۶	t	۵/۲۱	۹/۱۲	۲۴	عادی	ارجاعی
			۵/۴۵	۸/۵۴	۲۲	اتیسم	
-----	-----	-----	-----	-----	۰	عادی	قابلیت شناسایی- منحصربفرد
			-----	-----	۰	اتیسم	
-----	-----	-----	۰/۵۷	۱/۵۰	۴	عادی	آشنا
			-----	-----	۰	اتیسم	
۰/۵۷	-۰/۶۳	من- ویتی	۲/۰۸	۲/۶۱	۲۱	عادی	فعال
			۱/۲۸	۱/۹۰	۱۰	اتیسم	
۰/۴۹	-۰/۷۷	من- ویتی	۱/۰۷	۱/۶۶	۱۲	عادی	کانونی
			۰/۵۷	۱/۸۳	۶	اتیسم	
۰/۵۱	-۰/۶۵	من- ویتی	۲/۰۸	۱/۴۷	۲۳	عادی	قابلیت شناسایی نوع
			۰/۲۰	۱/۰۴	۲۴	اتیسم	
۰/۱۶	۱/۴۱	t	۲/۳۳	۶/۴۳	۲۳	عادی	ارجاعی
			۲/۹۳	۵/۳۱	۲۲	اتیسم	
-----	-----	-----	-----	۱	۱	عادی	قابلیت شناسایی- منحصربفرد
			-----	-----	۰	اتیسم	
۰/۸۰	-۰/۳۳	من- ویتی	۰/۵۷	۱/۶۶	۳	عادی	آشنا
			۰/۷۰	۱/۵۰	۲	اتیسم	
۰/۰۰	-۲/۷۶	من- ویتی	۴/۲۳	۶/۵۰	۲۴	عادی	فعال
			۱/۰۰	۲/۰۰	۷	اتیسم	
۰/۷۴	-۰/۳۹	من- ویتی	۲/۱۷	۲/۴۲	۱۴	عادی	کانونی
			۱/۴۱	۲/۰۰	۷	اتیسم	

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر به بررسی بازنمایی ارجاع و وضعیت‌های شناختی به‌وسیله انواع عبارت‌های ارجاعی در گفتمان روایی کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و مقایسه آن با کودکان عادی فارسی‌زبان براساس سلسله‌مراتب مفروض‌بودگی گوندل و همکاران (۱۹۹۳) با توجه به سن پرداخت. نتایج حاصل نشان داد براساس وضعیت‌های شناختی مطرح شده در سلسله‌مراتب مفروض‌بودگی گوندل و همکاران (۱۹۹۳) وضعیت شناختی ارجاعی، فعال و کانونی برای بازنمایی مرجع «پسر» و نیز وضعیت فعال برای بازنمایی مرجع «قورباغه» در میان کودکان عادی بیشتر از کودکان دارای اختلال اتیسم با

عملکرد بالا به کار گرفته شد. اما در بازنمایی مرجع «سگ» در روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی تفاوت معناداری وجود نداشت. این یافته می‌تواند از این حقیقت ناشی شود که کودکان عادی به منظور بازنمایی مرجع‌های مختلف و نقش آنها در روایت وضعیت ذهنی مخاطب را در نظر می‌گیرند، درحالی‌که کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا نشانه‌هایی از عدم توجه به وضعیت ذهنی مخاطب را آشکار می‌سازند. به این ترتیب که کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا دو وضعیت شناختی فعال و کانونی، که در داستان مورد نظر غالب هستند، را کمتر مورد استفاده قرار دادند؛ در مقابل، از وضعیت شناختی ارجاع بیشتر از کودکان عادی استفاده کردند. در این داستان، شخصیت «پسر» در بیشتر صحنه‌ها حضور دارد، به این معنا که در کانون توجه هم سخنگو و هم مخاطب است. بنابراین، برای بازنمایی وضعیت شناختی آن کودکان عادی با مهارت توانستند از وضعیت‌های مناسب فعال و کانونی با عبارت‌های ارجاعی ضمیر و مرجع‌دار صفر استفاده کنند. به این ترتیب که، در روایت‌های تولید شده توسط کودکان عادی، به کارگیری وضعیت فعال نشان می‌دهد مرجع در حافظه کوتاه مدت بازنمایی می‌شود و بازنمایی‌های فعال ممکن است از حافظه بلند مدت، بافت زبانی یا فرازبانی بازیابی شوند. همچنین، به کارگیری وضعیت کانونی نشان می‌دهد مرجع نه تنها در حافظه کوتاه مدت بلکه در مرکز توجه نیز قرار دارد. اما کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا برای بازنمایی وضعیت شناختی مرجع‌ها تمایل داشتند بیشتر وضعیت شناختی ارجاعی را به کار گیرند. زیرا سخنگو، که در اینجا کودک دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالاست، قصد دارد به مرجع خاصی، برای مثال، مرجع «پسر»، فقط اشاره کند. بنابراین، برای درک چنین عبارتی، مخاطب نه تنها باید به نوع بازنمایی مناسبی دسترسی داشته باشد، بلکه باید یا بازنمایی موجود از مرجع مورد نظر سخنگو را در ذهن شکل دهد، یا زمانی که جمله پردازش شد بازنمایی جدیدی را در ذهن خود بسازد. از یک جهت، این یافته همسو با پژوهش‌های تگر-فلاسرگ (۱۹۹۵)، تگر-فلاسرگ و سولیوان (۱۹۹۵)، سا و ترانگ (۲۰۱۵)، فورتی و همکاران (۲۰۱۸) و ورمولن (۲۰۱۵) است، از این نظر که اغلب تفاوت‌ها و نقص‌های زبانی با ضعف‌ها و نقص‌های موجود در توجه و حافظه کودکان دارای اختلال طیف اتیسم مرتبط است. از جهت دیگر، همانگونه که آرنولد، بنتو و دایل (۲۰۰۹) و بالتاکسه (۱۹۷۷) نشان دادند کودکان دارای اختلال طیف اتیسم به دلیل دشواری در به-

کارگیری ضمیرها در مقایسه با کودکان عادی تمایل داشتند در روایت‌های خود برای ارجاع بیشتر از عبارت‌های ارجاعی صریح همچون گروه‌های اسمی واژگانی کامل استفاده کنند. اما یافته‌های پژوهش حاضر، برخلاف نتایج پژوهش تگر-فلاسرگ (۱۹۹۵) است، مبنی بر اینکه کودکان دارای اختلال طیف اتیسم در روایت‌های خود بیشتر از ضمیرها و مرجع‌دهارهای صفر استفاده کردند. از این گذشته، نتایج پژوهش حاضر با بخشی از یافته‌های ویکلونند (۲۰۱۲) همسو است، از این جهت که کودکان دارای اختلال طیف اتیسم نسبت به گروه کنترل از ضمیر کمتر استفاده کردند. اما، با این یافته ویکلونند (۲۰۱۲) که شباهت آشکاری بین دو گروه در رابطه با بازنمایی سلسله‌مراتب مفروض‌بودگی گوندل و همکاران (۱۹۹۳) وجود داشت، در تناقض است. زیرا نتایج پژوهش حاضر نشان داد بین دو گروه مورد آزمون در بازنمایی وضعیت‌های شناختی تفاوت وجود دارد، به این معنا که کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا به دلیل نقص در توجه و حافظه بیشتر به بازنمایی وضعیت ارجاعی حتی در موقعیت‌هایی که وضعیت شناختی کانونی یا فعال مورد نیاز است، تمایل دارند. علاوه بر این، یافته‌های پژوهش حاضر، ادعای مطرح شده توسط گوندل و همکاران (۱۹۹۳) را مبنی بر اینکه همه شش وضعیت شناختی در برخی از زبان‌ها ضروری نیست، مورد تایید قرار می‌دهد، زیرا براساس تحلیل داده‌ها وضعیت شناختی قابلیت‌سناسایی منحصر بفرود فقط به میزان ۰/۳٪ برای بازنمایی مرجع «قورباغه» توسط کودکان عادی مورد استفاده قرار گرفت، که این مقدار از نظر آماری قابل توجه و معنادار محسوب نمی‌شود، این امر با نتایج مطرح شده توسط خرمایی و اسکروچی (۱۳۹۴) و علایی (۱۳۹۲)، مبنی بر سازگاری سلسله‌مراتب مفروض‌بودگی با داده‌های زبان فارسی به‌طور مطلق و قطعی، همسو نیست. بنابراین، پس از بررسی‌های بیشتر در دیگر انواع گفتمان و گروه‌های سنی مختلف می‌توان وضعیت‌های شناختی سلسله‌مراتب مفروض‌بودگی را برای زبان فارسی به پنج وضعیت تقلیل داد.

در رابطه با تاثیر سن بر به‌کارگیری عبارت‌های ارجاعی مختلف به منظور بازنمایی وضعیت‌های شناختی نتایج حاکی از آن بود که متغیر سن تاثیری در کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا نداشت، در صورتی که افزایش سن در کودکان عادی بر به‌کارگیری عبارت‌های ارجاعی برای بازنمایی وضعیت‌های شناختی تاثیرگذار بود. به این معنا که عبارت ارجاعی «اسم+پسونند معرفه‌ساز» در وضعیت شناختی ارجاعی برای بازنمایی

مرجع «سگ» در میان کودکان ۷ سال کمتر از کودکان ۹ سال و کودکان ۱۱ سال بود. میزان به‌کارگیری عبارت ارجاعی «اسم» در وضعیت شناختی قابلیت شناسایی نوع برای بازنمایی مرجع «قورباغه» در میان کودکان عادی بیشتر از کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا بود و نیز کودکان ۱۱ سال بیشتر از دو گروه سنی دیگر از این ابزار استفاده کردند. همچنین، میزان به‌کارگیری عبارت ارجاعی «ضمیرها» در وضعیت شناختی فعال برای بازنمایی مرجع «قورباغه» در میان کودکان عادی بیشتر از کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا بود، اما بین گروه‌های سنی اختلاف معناداری مشاهده نگردید. بنابراین، افزایش سن در کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا تاثیرگذار نبود. از آنجایی که افزایش سن بر بازنمایی وضعیت‌های شناختی به‌وسیله برخی از عبارت‌های ارجاعی در روایت‌های کودکان عادی موثر بود و در روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا این تاثیر مشاهده نگردید، این توانایی در بازنمایی وضعیت‌های شناختی را می‌توان مرتبط با روند رشد مهارت‌های شناختی و زبانی کودکان با توجه به سن آنها دانست. این یافته، در واقع، تاییدی است بر ادعای مطرح شده توسط بمبرگ^۱ (۱۹۸۷) و هیکمن^۲ (۲۰۰۴) مبنی بر اینکه، به‌طور معمول، کودکان عادی در حدود سن ۷ سالگی و بالاتر در روش‌های ارجاعی در گفتمان روایی مهارت پیدا می‌کنند. در نتیجه، به این دلیل که اختلال طیف اتیسم، به‌عنوان اختلالی رشدی-عصبی همراه با نقص‌های شناختی و زبانی در نظر گرفته می‌شود، افزایش سن نیز نمی‌تواند بر بازنمایی وضعیت‌های شناختی ارجاع در گفتمان روایی تاثیر مثبتی داشته باشد. بنابراین، به‌طور کلی، می‌توان نتیجه گرفت در بازنمایی وضعیت‌های شناختی مرجع‌ها براساس سلسله‌مراتب مفروض‌بودگی در روایت-های کودکان فارسی‌زبان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی تفاوت معنادار وجود دارد.

مهمترین محدودیت پژوهش حاضر مربوط به آزمودنی‌های گروه دارای اختلال طیف اتیسم بود. از آنجایی که مشکل و نقص در برقراری ارتباط از اصلی‌ترین ویژگی‌های اختلال طیف اتیسم محسوب می‌شود، برقراری ارتباط پژوهشگر با کودک دارای اختلال طیف اتیسم به منظور انجام آزمون‌ها و گردآوری داده‌های زبانی بسیار زمان‌بر و مستلزم

1. Bamberg
2. Hickmann

داشتن صبر و شکیبایی بسیار زیادی بود. محدودیت دیگر پژوهش مربوط به حجم نمونه بود. براین اساس، پیشنهاد می‌شود برای افزایش تعمیم‌پذیری و جامعیت نتایج حجم نمونه بیشتری مورد بررسی قرار گیرد. علاوه بر این، ارزیابی دیگر گروه‌های سنی و در نظر گرفتن متغیر جنسیت در کودکان دارای اختلال طیف اتیسم و مقایسه آنها با دیگر گروه‌های بالینی دارای اختلال‌های رشدی، عصبی و شناختی براساس سلسله‌مراتب مفروض‌بودگی گوندل و همکاران (۱۹۹۳) می‌تواند اطلاعات مفیدی را در رابطه با توانایی‌های شناختی و زبانی این گروه‌ها و نیاز به انجام مداخله‌های درمانی و آموزشی را در اختیار پژوهشگران قرار دهد.

منابع

- آل‌احمد، ج. (۱۳۶۲). *مدیر مدرسه*. تهران: رواق.
- آهنگر، ع.ع.، اسلامی شهربابکی، م.، مجاهدی رضائیان، س.، و سرمست، ن. (۱۳۹۶). بررسی مقایسه‌ای درک روابط واژگانی در گفتمان روایی دانش‌آموزان عادی و سندرم داون آموزش‌پذیر فارسی‌زبان. *فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۷(۲۸)، ۱۳۷-۱۵۷.
- باطنی، م.ر. (۱۳۷۸). *زبان و تفکر*. تهران: آگاه.
- خرمایی، ع.؛ و اسکروچی، ا. (۱۳۹۴). بررسی ارجاع گفتمانی در زبان فارسی براساس سلسله مراتب کهنگی گاندل، هدبرگ و زاخاراسکی. *علم زبان*، ۳(۴)، ۱۱۱-۱۵۴.
- دبیرمقدم، م. (۱۳۹۲). *رده‌شناسی زبانهای ایرانی* (جلد ۱). تهران: سمت.
- دبیرمقدم، م. (۱۳۹۶). *زبان‌شناسی نظری: پیدایش و تکوین دستور زایشی*. ویراست سوم، تهران: سمت.
- رضایی، س. (۱۳۹۳). *اختلال اتیسم: تبیین، ارزیابی، تشخیص و درمان*. تهران: آوای نور.
- سی‌جانی، ص.، هاشمی آذر، ژ.، و کاظمی، ف. (۱۳۹۳). بررسی مقایسه‌ای تاثیر داستان‌های اجتماعی با محتوای انسانی و محتوای بی‌جان بر مشارکت و همکاری کودکان مبتلا به سندرم آسپرگر. *فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۴(۱۶)، ۳۷-۵۵.
- شهیم، س. (۱۳۸۷). *مقیاس تجدید نظر شده هوشی و کسلر برای کودکان*. شیراز: انتشارات دانشگاه شیراز.

علائی، ب. (۱۳۹۲). ارجاع، مصداق‌های واقعی و مصداق‌های گفتمانی. *علم زبان*. ۱(۱)، ۱۰۹-۱۳۰.

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Arnold, J. E., Bennetto, L., & Diehl, J. J. (2009). Reference production in young speakers with and without autism: Effects of discourse status and processing constraints. *Cognition*, 110(2), 131-146.
- Baltaxe, C. A. M. (1977). Pragmatic deficits in the language of autistic adolescents. *Journal of Pediatric Psychology*, 2, 176-180.
- Bamberg, M. G. (1987). *The acquisition of narratives: Learning to use language* (Vol. 49). Walter de Gruyter.
- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Botting, N. (2002). Narrative as a clinical tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 1-22.
- Boudreau, D. M. (2007). Narrative abilities in children with language impairments. In R. Paul (Ed.), *Language disorders from a developmental perspective* (pp. 331-356). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chafe, W. L. (1994). *Discourse, consciousness, and time*. Chicago: Chicago University Press.
- Dahlgren, S., & Sandberg, D. A. (2008). Referential communication in children with autism spectrum disorder. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 12(4), 335-48.
- Fortea, I. B., Forner, C. B., Colomer, C., Casas, A. M., & Miranda, B. R. (2018). Communicative skills in Spanish children with Autism Spectrum Disorder and children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Analysis through parents' perceptions and narrative production. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 50, 22-31.
- Givón, T. (1983). *Topic continuity in discourse*. John Benjamins Publishing Company.
- Gorman, B. K., Bingham, G. E., Fiestas, C. E., & Terry, N. P. (2016). Assessing the narrative abilities of Spanish-speaking preschool children: A Spanish adaptation of the narrative assessment protocol. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 307-317.
- Gundel, J. K., Hedberg, N., & Zacharski, R. (1993). Cognitive status and the form of referring expressions. *Language*, 69, 274-307.
- Hickmann, M. (2004). *Children's discourse: Person, space and time across languages*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hilvert, E., Davidson, D. & Gámez, P. B. (2016). Examination of script and non-script based narrative retellings in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 29-30, 79-92.

- Humnick, L. A. (2009). *Pronouns in Kumyk Discourse: A Cognitive Perspective*. Unpublished Ph.D. thesis, University of Minnesota.
- Jones, A. C., Toscano, E., Botting, N., Atkinson, J. R., Denmark, T., Herman, R., & Morgan, G. (2016). Narrative skills in deaf children who use spoken English: Dissociations between macro and microstructural devices. *Research in developmental disabilities, 59*, 268-282.
- Karmiloff-Smith, A. (1995). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. MIT press.
- Kibrik, A. A. (2011). *Reference in discourse*. Oxford University Press.
- King, D., Dockrell, J., & Stuart M. (2014). Constructing fictional stories: A study of story narratives by children with autistic spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities, 35*, 2438-2449.
- Kroncke, A. P., Willard, M., & Huckabee, H. (2016). *Assessment of Autism Spectrum Disorder: Critical Issues in Clinical, Forensic and School Settings*. Springer.
- Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking: from Intention to Articulation*. MIT Press, Cambridge.
- Levinsohn, S. H. (2015). *Self-Instruction materials on narrative discourse analysis*. Dallas: SIL International.
- Mäkinen, L., Loukusa, S., Nieminen, L., Leinonen, E., & Kunnari, S. (2014). The development of narrative productivity, syntactic complexity, referential cohesion and event content in four-to eight-year-old Finnish children. *First Language, 34*, 24-42.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* New York, NY: Dial Press.
- Norbury, C. F., & Bishop, D. V. M. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language & Communication Disorders, 38*(3), 287-313.
- Novogrodsky, R. (2013). Subject pronoun use by children with autism spectrum disorders (ASD). *Clinical Linguistics & Phonetics, 27*(2), 85-93.
- Owens Jr, R. E. (2012). *Language development: An introduction*. Pearson.
- Petersen, D. B. (2011). A systematic review of narrative-based language intervention with children who have language impairment. *Communication Disorders Quarterly, 32*(4), 207-220.
- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of child language, 29*(2), 417-447.
- Roberts, J. R., Barjasteh Delforooz, B., & Jahani, C. (2009). *A study of Persian discourse structure*. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. In: Bobrow, D. G. and Collins, A. *Representation and understanding: Studies in cognitive science*. New York: Academic Press.
- Sah, W. H., & Torng, P. C. (2015). Narrative coherence of Mandarin-speaking children with high-functioning autism spectrum disorder: an investigation into causal relations. *First Language, 35*(3), 189-212.

- Serratrice, L. (2007). Referential cohesion in the narratives of bilingual English-Italian children and monolingual peers. *Journal of Pragmatics*, 39, 1058–1087.
- Smith, C. S. (2003). *Modes of discourse: The local structure of texts* (Vol. 103). Cambridge University Press.
- Tager-Flusberg, H. (1995). Once upon a ribbit: Stories narrated by autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13(1), 45–59.
- Tager-Flusberg, H., & Sullivan, K. (1995). Attributing mental states to story characters: A comparison of narratives produced by autistic and mentally retarded individuals. *Applied Psycholinguistics*, 16(3), 241–256.
- Turkington, C. & Anan, R. (2007). *The Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. Infobase Publishing.
- Vermeulen, P. (2015). Context blindness in Autism Spectrum Disorder: Not using the forest to see the trees as trees. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 30(3), 182–192.
- Wicklund, M. D. (2012). *Use of referring expressions by autistic children in spontaneous conversations: does impaired metarepresentational ability affect reference production?* (in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy). Retrieved from the University of Minnesota Digital Conservancy, <http://hdl.handle.net/11299/120991>.
- Williams, T., & Scheutz, M. (2017). Reference in Robotics: a Givenness Hierarchy Theoretic Approach. In J. Gundel & B. Abbott (Eds.). *The Oxford Handbook of Reference*. Oxford University Press.

پیوست

پیوست (۱) مثال‌هایی از به کارگیری عبارت‌های ارجاعی در بازنمایی مرجع‌ها براساس سلسله‌مراتب مفروض‌بودگی در روایت‌های کودکان فارسی‌زبان دارای اتیسم با عملکرد

بالا

عبارت ارجاعی	مرجع‌ها	وضعیت شناختی	مثال‌ها
(۱۴)	پسر	قابلیت‌شناسایی نوع	پسر <u>قورباغه</u> رو نگاه می‌کنه.
(۱۶)	پسر	قابلیت‌شناسایی نوع	این <u>پسر</u> با سگشه بعد با <u>قورباغشه</u> .
(۱)	سگ	قابلیت‌شناسایی نوع	این <u>پسر</u> نشسته داره نگاه می‌کنه به <u>سگ</u> و <u>قورباغه</u> .
(۷)	سگ	قابلیت‌شناسایی نوع	<u>پسر</u> بچه <u>یک سگ</u> و <u>یک قورباغه</u> داشته.
(۱۴)	سگ	قابلیت‌شناسایی نوع	<u>سگ</u> می‌خواسته <u>قورباغه</u> رو بخوره.
(۱)	قورباغه	قابلیت‌شناسایی نوع	یه روز <u>یه پسر</u> بود با <u>سگ</u> و <u>قورباغه</u> .
(۲)	قورباغه	قابلیت‌شناسایی نوع	<u>پسر قورباغه</u> رو پیدا کرده گذاشته توی شیشه.
(۷)	قورباغه	قابلیت‌شناسایی نوع	اینجا <u>یه پسر</u> بچه‌ست که <u>یه سگ</u> و <u>یه قورباغه</u> داشته.

(۱)	پسر	ارجاعی	پسر داشت توی چکمه‌های بزرگش رو نگاه می‌کرد.
(۲)	پسر	ارجاعی	سگه پسر رو نجات داد.
(۵)	پسر	ارجاعی	اینجا این پسر با سگشه.
(۱۴)	پسر	ارجاعی	پسره رفت دنبال قورباغش.
(۱۶)	پسر	ارجاعی	این پسره با سگش بالای سگه.
(۱)	سگ	ارجاعی	سگ داره بدو بدو می‌کنه.
(۲)	سگ	ارجاعی	پسر سگ می‌بره.
(۱۴)	سگ	ارجاعی	سگه هم اومده پایین.
(۱۶)	سگ	ارجاعی	این سگه داره فرار می‌کنه.
(۱)	قورباغه	ارجاعی	قورباغه پرید بیرون.
(۲)	قورباغه	ارجاعی	سگ هم قورباغه رو دوست داشت.
(۱۱)	پسر	فعال	پسره می‌خواد بره بالا، جغده هم داره اذیتش می‌کنه.
(۱۲)	پسر	فعال	بعد دستشو گرفت به یه شاخه.
(۱۱)	سگ	فعال	سگ کندو رو انداخت. بعد زنبورا می‌خوان نیشش بزنین.
(۱۱)	قورباغه	فعال	اینجا یه پاش بیرونه.
(۱۳)	پسر	کانونی	اینجا افتاده تو رودخونه.
(۱۳)	سگ	کانونی	از درخت می‌خواد بره بالا.
(۱۳)	قورباغه	کانونی	یواش افتاده فرار کرد.