



بازنمایی برخی مؤلفه‌های فضا در گفتمان روایی کودکان اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی فارسی زبان: محمول‌ها و زمینه فضایی^۱

عباسعلی آهنگر^۲، محمد حسین سالاری فر^۳
ستاره مجاهدی رضائیان^۴، آزاده ایمان‌وردی^۵

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۳/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۸/۱۱

چکیده

اختلال اتیسم یکی از اختلال‌های عصبی-رشدی است که می‌تواند توانایی‌های شناختی و زبانی فرد را تحت تأثیر قرار دهد. از آنجایی که در گفتمان روایی به کارگیری هر دو حوزه شناخت و زبان ضرورت دارد، این افراد در تولید و درک روایت با چالش‌هایی روبه‌رو هستند. این پژوهش بر آن است تا با بررسی حوزه فضا، به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های جدایی‌ناپذیر ساخت هر روایت، به بررسی این حوزه و در ابعاد گسترده‌تر، حوزه گفتمان روایی در کودکان اتیسم با عملکرد بالا و مقایسه با کودکان عادی فارسی‌زبان بپردازد. در این راستا، بازنمایی برخی مؤلفه‌های فضا همچون محمول‌ها شامل محمول‌های ایستا، کنشی، کنشی-پایا و منقطع و زمینه فضایی مشتمل بر اسم و ضمیر در گفتمان روایتی این دو گروه از کودکان، براساس الگوی هیکمن (Hickmann, 2004) و تقسیم‌بندی‌های

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2022.40537.2181

^۲ استاد گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران (نویسنده مسئول)؛ ahangar@english.usb.ac.ir

^۳ استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه بیرجند، ایران؛ mhsalarifar@birjand.ac.ir

^۴ دانش‌آموخته دکترا، گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران؛ setareh.mojahedi@pgs.usb.ac.ir

^۵ دانش‌آموخته کارشناسی ارشد، گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران؛ imanvedi2014@gmail.com

رابرتس و همکاران (Roberts et al., 2009) مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری این پژوهش ۲۰ کودک اتیسم با عملکرد بالا و ۲۰ کودک عادی فارسی‌زبان بود که در آزمون تولید گفت‌مان روایتی براساس دو داستان تصویری «اسب» و «گربه» هیکن (Hickmann, 2004) شرکت کردند. داده‌های گردآوری‌شده پس از بررسی و توصیف، با به‌کارگیری آزمون یومن-ویتنی مورد تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد عملکرد کودکان دارای اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی در بازنمایی محمول‌های ایستا، کنشی، کنشی-پایا و همچنین زمینه فضایی شامل اسم و ضمیر به‌طور معناداری متفاوت ($p < 0.05$) بود. به نظر می‌رسد عملکرد ضعیف کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا در مقایسه با کودکان عادی در بازنمایی برخی مؤلفه‌های فضا همچون محمول‌ها و ضمیر در گفت‌مان روایتی با نقائص شناختی و زبانی آنان ارتباط دارد.

واژه‌های کلیدی: روایت، فضا، محمول، زمینه‌فضایی، کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا، زبان فارسی

۱. مقدمه

اختلال طیف اتیسم^۱ به‌عنوان یکی از اختلال‌های عصبی-رشدی می‌تواند سبب مشکل در برقراری ارتباط، تعامل اجتماعی متقابل و همچنین بروز رفتارهای محدود و تکرار شونده شود. این اختلال بر شکل‌گیری مهارت‌ها و توانایی‌هایی شناختی و زبانی فرد تأثیر دارد که ممکن است منجر به نبود یا کمبود مهارت تعامل اجتماعی متقابل در کودکان دارای اختلال طیف اتیسم شود. سومین نشانه اختلال طیف اتیسم زیاده‌روی در برخی رفتارها مانند دست‌زدن افراطی است (Turkington, 2007). به سبب وجود درجه‌های مختلف و نمودهای گوناگون، اختلال اتیسم به‌صورت «طیف» در نظر گرفته می‌شود. در یک سمت این طیف افرادی قرار دارند با علائم شدید که همه ویژگی‌های این اختلال را به‌اندازه چشمگیری دارا هستند و معمولاً معلولیت‌های ذهنی شدیدی را به همراه دارند. در سوی دیگر این طیف افرادی هستند با ویژگی‌ها و رفتارهایی که می‌تواند در محدوده علائم اختلال طیف اتیسم قرار گیرد، ولی این ویژگی‌ها و رفتارها به‌میزان کمتری مهارت‌های شناختی، رفتاری و ارتباطی افراد را درگیر می‌کند (Mesibov et al., 2006). اتیسم با عملکرد بالا و اتیسم با عملکرد پایین نوعی طبقه‌بندی است که افراد را با توانایی‌های ذهنی هنجار یا بالاتر از هنجار (بهره هوشی بالاتر از ۷۰) از کسانی که دچار ناتوانی ذهنی (بهره هوشی پایین‌تر از ۷۰) هستند، متمایز می‌کند (Roth & Rezaie, 2011). روی هم‌رفته، افراد دارای اختلال اتیسم در حافظه فعال کلامی و فضایی خود دارای عملکرد

¹ autistic spectrum disorder

ضعیفی هستند (Andersen et al., 2015). همچنین، به نظر می‌رسد افراد دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا در حافظه فعال فضایی نارسایی‌هایی را نشان می‌دهند (Williams et al., 2005). همچنین، مهارت‌های دیداری-فضایی^۱ این افراد نیز غیرمعمول است. برای نمونه، آن‌ها در بیشتر موارد به جزئیات یک فضا دقت می‌کنند، این در حالی است که مهارتی همچون در نظر گرفتن یک جزء درون یک کل برایشان امری دشوار به شمار می‌آید (Chabani & Hommel, 2014). افزون‌براین، نارسایی یا نبود مهارت‌های اجتماعی، زبانی و شناختی نیز در افراد دارای اختلال اتیسم دیده می‌شود (Turkington, 2007)، که می‌تواند بر بسیاری از حیطه‌ها، همچون تولید روایت^۲ اثر منفی داشته باشد (Botting, 2002).

همچنین، گفتمان^۳ ابزاری برای بیان ابعاد مختلف جهان هستی است. همه فرآیندها، روابط، ساختار دنیای مادی، احساسات، باورها، دنیای ذهنی افکار و ساختار اجتماعی به وسیله گفتمان قابل ارائه است. در واقع، ابعاد مختلف این جهان به شیوه‌های گوناگون ارائه می‌شوند و همین، دلیل پیدایش گفتمان‌های گوناگون است (Fairclough, 2003). از دید لانگاکر (Longacre, 1996, p. 9)، گفتمان را می‌توان به چهار شیوه با عنوان‌های گفتمان روایی، گفتمان روندی^۴، گفتمان رفتاری^۵ و گفتمان تفسیری^۶ دسته‌بندی کرد. روایت تجلی یک جهان ممکن است به صورت رویدادی و یا زبانی نمود پیدا می‌کند. در مرکز آن یک یا چند قهرمان وجود دارند که به طور ذاتی با مفاهیمی همچون زمان^۷ و فضا^۸ تثبیت شده‌اند و اعمالشان با هدف انجام می‌گیرد (Fludernik, 2009).

در پیوند با اهمیت مفاهیم فضایی در ادبیات، تالی (Tally, 2013) بیان می‌کند که مفاهیم مرتبط با فضا همواره در آثار ادبی وجود داشته‌است. زیرا از آن جایی که همه رویدادها ناگزیرند تا در مکانی ویژه قرار گیرند، فضا سازی یکی از عناصر اصلی در همه داستان‌ها به شمار می‌رود. بنابراین، مشخصه‌های جغرافیایی، مناطق و چشم‌اندازها در معنا و اثر بخشی یک اثر ادبی تأثیر به‌سزایی دارند. هرمان (Herman, 2002) به این نکته اشاره می‌کند که «ارجاعات فضایی تنها یک ویژگی حاشیه‌ای یا اختیاری از داستان نیستند، بلکه یک ویژگی اساسی به شمار می‌آیند که

¹ Visuo-spatial

² narrative

³ discourse

⁴ procedural

⁵ behavioral

⁶ expository

⁷ time

⁸ space

حوزه روایت را می‌سازند» (Herman, 2002, p. 296). به این ترتیب، فضا یکی از عوامل جدایی‌ناپذیر در ساخت هر روایت به شمار می‌آید که به وسیله عناصر زبانی همچون محمول‌های ایستا^۱، پویا^۲ و زمینه‌های فضایی^۳ بازنمایی می‌شود. هیکمن (Hickmann, 2004) بر این باور است که دلایل ایجاد موقعیت‌های مختلف محمول‌ها هستند. همچنین، رابرتس و همکاران (Roberts et al., 2009) نیز معنای یک جمله را وابسته به بازنمود واژگانی فعل آن جمله یا دیگر اجزای آن گزاره می‌دانند. آن‌ها از طبقه‌بندی وندلر (Vendler, 1967) در زمینه فعل‌ها پیروی می‌کنند که بر مبنای مشخصه‌های ایستایی، پویایی، کرانمندی^۴ و لحظه‌ای^۵ انجام پذیرفته است. همچنین، آن‌ها به پیروی از ون‌ولین و لاپولا (Van Valin & LaPolla, 1997) دو دسته فعلی دیگر با نام افعال کنشی-پایا و افعال منقطع^۶ را به این دسته‌بندی افزودند. در این راستا، پژوهش حاضر بر آن است تا چگونگی بازنمایی برخی از مؤلفه‌های فضا همچون محمول‌ها شامل محمول‌های ایستا، کنشی و کنشی-پایا و منقطع و زمینه‌های فضایی شامل اسم و ضمیر را در گفتمان روایتی کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی فارسی زبان بر اساس الگوی هیکمن (Hickmann, 2004) و تقسیم‌بندی‌های رابرتس و همکاران (Roberts et al., 2009) مورد بررسی قرار دهد. بنابراین، فرضیه‌های صفر پژوهش حاضر از این قرار است: نخست اینکه، تفاوت معناداری در به کارگیری محمول‌ها در گفتمان روایتی کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی فارسی زبان وجود ندارد. دوم آنکه، تفاوت معناداری در به کارگیری زمینه فضایی گفتمان روایتی کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی فارسی زبان وجود ندارد.

همچنین، بررسی سطح زبانی کودکان دارای اختلال طیف اتیسم در حوزه گفتمان روایی از جمله مواردی به شمار می‌رود که کمتر به آن پرداخته شده است. به ویژه بررسی این حوزه از گفتمان در زبان فارسی، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و نیازمند انجام پژوهش‌های بیشتری است. همچنین، از آنجایی که تاکنون در پیوند با حوزه فضا در گفتمان روایتی کودکان دارای اختلال طیف اتیسم، و به ویژه کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا، در زبان فارسی پژوهش قابل توجهی انجام نشده است و به این سبب که حوزه دیداری-فضایی با درک شناختی افراد و

¹ static

² dynamic

³ spatial ground

⁴ telic

⁵ achievement

⁶ semelfactive

تعاملات اجتماعی ارتباط مستقیم دارد (Chabani & Hommel, 2014)، بنابراین بررسی این حوزه بنیادی در گفتمان روایی کودکان دارای اختلال طیف اتیسم به منظور پژوهش‌ها و مداخله‌های آموزشی مورد نیاز این گروه از کودکان برای پیشرفت مهارت‌های زبانی آن‌ها الزامی است.

۲. پیشینه پژوهش

در پیوند با روایت‌های تولیدشده به وسیله کودکان دارای اختلال اتیسم و، به ویژه، بازنمایی فضا پژوهش‌هایی هرچند اندک انجام شده است. برای نمونه، می‌توان به پژوهشی اشاره کرد که چرچیل (Churchill, 1972) انجام داد و در آن به بررسی توانایی یک کودک اتیسم در یادگیری اصطلاحات فضایی پرداخت. یافته‌های بررسی وی نشان داد، اگرچه که کودک حروف اضافه مرتبط با جهت‌ها را در یک جلسه آموزشی با موفقیت یاد می‌گیرد، ولی نمی‌تواند این اصطلاح‌ها را در موقعیت‌های جدید تعمیم دهد. در پژوهشی دیگر کلی و همکاران (Kelley et al., 2006) نشان دادند کودکان دارای اختلال طیف اتیسم از طیف محدودتری از ساخت‌های صرفی و نحوی بهره می‌گیرند. این کودکان حروف اضافه، واژه‌های ربطی، حروف تعریف، زمان‌های فعلی و فعل‌های کمکی کمتری تولید می‌کنند و از ساخت‌های نحوی پیچیده بسیار کمی بهره می‌گیرند. آرنولد و همکاران (Arnold et al., 2009) در پژوهشی، انتخاب مرجع‌ها را در روایت یک گروه از کودکان و بزرگسالان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و یک گروه کنترل مورد بررسی قرار دادند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد برخی از شرکت‌کنندگان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا در برخی از بافت‌های گفتمانی به‌طور مشخصی ضمیرهای کمتری را تولید کردند. پرودن و همکاران (Pruden et al., 2011) نیز پژوهشی درازمدت را انجام دادند که در آن تفکر فضایی کودکان عادی مورد بررسی قرار گرفت. در این پژوهش، روابط بین والدین و میزان بهره‌گیری آن‌ها از عبارات فضایی در رابطه با تولید این مؤلفه‌ها توسط کودکان در سطح ابتدایی خودشان و پس از آموزشی که توسط پدر و مادر انجام گرفته بود، بررسی شد. یافته‌های این پژوهش نمایانگر آن بود که والدین در میزان بهره‌گیری از زبان فضایی در طول روز و در ارتباط با فرزندان‌شان متفاوت بودند. این تفاوت به عنوان تفاوت درون‌داد اطلاعات فضایی به کودکان پیش‌بینی شده بود. در نتیجه، این‌گونه ارزیابی شد که بر میزان تولید زبان فضایی توسط کودکان هم‌اثر متقابل داشته است. کینگ و همکاران (King et al., 2013) به بررسی روایت رویدادی در میان افراد دارای اختلال طیف اتیسم در

محدوده سنی ۱۱ تا ۱۴ سال پرداختند. گروه دارای اختلال طیف اتیسم از گزاره‌های کوتاه‌تر که شامل واژه‌های متفاوت کمتری می‌شد و میانگین طولی گزاره‌ها کمتر بود، بهره‌می‌گرفتند. همچنین، کودکان دارای اختلال اتیسم دشواری‌هایی را در بهره‌گیری از حوزه‌هایی همچون روایت، حافظه دیداری، نحو، صرف و قصه‌گویی از خود نشان داده‌اند. نوربری و همکاران (Norbury et al., 2014) به بررسی تولید روایت در میان دانش‌آموزان دارای اختلال طیف اتیسم و افراد مبتلا به آسیب زبانی پرداختند. یافته‌ها نشان داد کودکان اتیسم و آسیب زبانی، هر دو در مقایسه با گروه کنترل روایت‌های ساده‌تری را تولید می‌کردند که از غنای معنایی برخوردار نبوده و برخی از عناصر مهم داستان نیز در روایت‌هایشان گاهی اوقات حذف می‌شد. در پژوهش دیگری، فونابیکی و شیوا (Funabiki & Shiwa, 2018) به بررسی حافظه دیداری و شنیداری در بین دو گروه از افراد دارای اختلال طیف اتیسم و افراد عادی پرداختند. یافته‌های پژوهش نشان داد، شرکت‌کنندگان در گروه دارای اختلال طیف اتیسم دارای حافظه فعال دیداری ضعیف‌تری نسبت به گروه همتای خود بودند.

فلاحی و همکاران (Falahi et al., 2012) توانایی‌های زبانی کودکان ۵ تا ۸ ساله دارای اختلال اتیسم فارسی‌زبان را بررسی کردند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد ترتیب رشد ابعاد مختلف زبانی در کودکان دارای اختلال طیف اتیسم همانند کودکان طبیعی است ولی رشد کودکان اتیسم با تأخیر همراه است. سبحانی‌راد و همکاران (Sobhani-rad et al., 2013) ویژگی‌های زبانی کودکان دارای اختلال اتیسم را بررسی کردند. در این پژوهش معلوم شد کودکان دارای اختلال اتیسم در مهارت واژگان تصویری، تقلید جمله و تولید واژه در مقایسه با دیگر مهارت‌ها دارای عملکرد بهتر و تاندازه‌ای نزدیک به فرد طبیعی بوده، در حالی که در دیگر مهارت‌ها همچون واژه‌های ربطی، واژه‌های شفاهی، درک دستوری، تکمیل دستوری، تمایزگذاری واژه و تحلیل واجی، نسبت به فرد عادی از سطح عملکرد پایین‌تری برخوردار است. احدی (Ahadi, 2017) در پژوهشی به بررسی ویژگی‌های دستوری در کودکان فارسی‌زبان مبتلا به اتیسم و آشکار ساختن تفاوت‌های دستور بیانی آن‌ها از کودکان طبیعی همتای سنی و همتای زبانی پرداخت. در این پژوهش ۱۰ کودک (۶-۹ ساله) مبتلا به اتیسم با عملکرد بالا و ۲۰ کودک طبیعی (۱۰ کودک همتای سنی و ۱۰ کودک همتای زبانی) به وسیله آزمون بیان دستوری حارث‌آبادی (Haresabadi, 2014) مورد آزمون قرار گرفتند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد در ساختارهای مربوط به جمله‌های شرطی، تعجبی، ضمیرهای اشاره، کسره اضافه و ساخت سببی، بین دو گروه مبتلا به اتیسم و همتای سنی تفاوت معناداری وجود ندارد ولی در ساخت‌های مربوط

به جمله‌های پرسشی دارای پرسش‌واژه و جمله‌های پرسشی بله/خیر، بند موصولی متممی، ضمیر متصل، منفصل، تقابلی، و نیز حرف اضافه بین دو گروه مبتلا به اُتیسم و همتای سنی و زبانی تفاوت معناداری بین دو گروه وجود دارد. یافته‌های پژوهش مجاهدی رضائیان و همکاران (Mojahedi Rezaeian et al., 2018) براساس داستان تصویری «قورباغه، کجایی؟»^۱ مایر (Mayer, 1969) نمایانگر آن بود که انتخاب مناسب عبارتهای ارجاعی^۲ شامل گروه اسمی، ضمیر متصل و منفصل، حذف کامل و تصریف فعل برای معرفی، معرفی دوباره و حفظ مرجع نیازمند مهارت‌های شناختی و زبانی است که کودکان دارای اختلال اُتیسم در این موارد نقص‌هایی را از خود نشان دادند. همچنین، بر مبنای یافته‌های پژوهش دیگر مجاهدی رضائیان و همکاران (Mojahedi Rezaeian et al., 2019) کودکان دارای اختلال اُتیسم با عملکرد بالا در به‌کارگیری ضمیر در گفتمان روایی با مشکل روبه‌رو هستند. میری و همکاران (Miri et al., 2020) تأثیر قصه‌گویی را بر زبان‌گفتاری کودکان دارای اُتیسم خفیف تا متوسط با استفاده از ۳۰ داستان تصویری مناسب سن ۳-۷ سال به مدت سه ماه و هر روز نیم ساعت بررسی کردند. یافته‌ها نشان‌دهنده آن بود که تفاوت بهره زبان‌گفتاری کودکان مورد آزمون پس از پایان مطالعه معنادار بود. به این ترتیب، قصه‌گویی در بهبود مهارت‌های زبان‌گفتاری کودکان دارای اختلال طیف اُتیسم موثر بود. آهانگر و همکاران (Ahangar et al., 2020) درک و تولید مقوله‌های تصریفی اسم در کودکان اُتیسم ۷ تا ۹ ساله را مورد بررسی قرار دادند. یافته‌های این پژوهش نشان داد میانگین درک مقوله‌های تصریفی در کودکان عادی بیشتر از کودکان دارای اختلال اُتیسم با عملکرد بالا است. یافته مشترکی که در همه پژوهش‌های اشاره‌شده مرتبط با مهارت‌های زبانی قابل توجه است، تأخیر در رشد ابعاد مختلف زبانی کودکان دارای اُتیسم است و اینکه این کودکان در مقایسه با کودکان عادی عملکرد ضعیف‌تری دارند. از سوی دیگر، نیاز به انجام پژوهش‌های بیشتر به سبب روند افزایشی همه‌گیری این اختلال و نبود شناخت کافی از سطح زبانی این کودکان، احساس می‌شود.

در رابطه با بررسی انواع محمول‌ها، به‌ویژه محمول‌های مکانی^۳، و فعل‌های لحظه‌ای و بازنمایی آن‌ها در زبان فارسی در بافت‌های گوناگون پژوهش‌هایی انجام شده است که از آن میان می‌توان به آثار رضایی و عظیم‌دخت (Rezai & Azimdokht, 2017) و رضایی و مکارمی (Rezai & Makaremi, 2021) اشاره کرد. یافته‌های این پژوهش‌ها نشان‌دهنده تأثیر و اهمیت

¹ Frog, where are you?

² referring expressions

³ locative

این عناصر زبانی در شکل‌گیری جریان اطلاعات در گفتمان روایی^۱ است.

۳. چارچوب نظری

به باور هیکمن (Hickman, 2004)، دلایل ایجاد موقعیت‌های مختلف محمول‌ها هستند. در واقع، گونه‌های مختلف محمول‌ها، موقعیت‌های گوناگون را به وجود می‌آورند. او در بررسی این محمول‌ها دودسته‌بندی کلی را به کار می‌گیرد که شامل محمول‌هایی با ویژگی‌های ایستایی و پویایی می‌شود. وی بیان می‌کند که محمول‌های ایستا می‌توانند فعل‌های ربطی ساده باشند یا فعل‌های پیچیده‌تری که در بردارنده اطلاعات بیشتری همچون وضعیت و حالت هستند. بنابراین، افعال ربطی^۲، وضعی^۳ یا افعال دیگری که هیچ‌گونه حرکتی ندارند، در این دسته جای می‌گیرند. برای نمونه، در جمله‌های (۱) و (۲) فعل‌های «is» و «is sitting» جزء فعل‌های ربطی و وضعی به شمار می‌روند و، در نتیجه، محمول‌هایی ایستا هستند.

1. There is a horse in a meadow.

2. The bird is sitting on the fence (Hickman, 2004: 241).

از سوی دیگر، محمول‌های پویا در موقعیت‌هایی به کار می‌روند که جابه‌جایی در درون آن‌ها نهفته باشد. هیکمن (Hickman, 2004) افعال پویا را جزئی‌تر مورد بررسی قرار می‌دهد، به این صورت که آیا تغییر در موقعیت برای آن‌ها اتفاق می‌افتد یا خیر. فعل‌های پویا موقعیت‌هایی را در بر می‌گیرند که رویداد حرکتی در آن اتفاق افتاده باشد. هیکمن (همان) این دسته از افعال را «پویای عام»^۴ می‌نامد. در جمله (۳) فعل «is running» در بطن خود همراه با نوعی کنش و حرکت است و در دسته افعال پویا قرار می‌گیرد.

3. The horse is running (Hickman, 2004: 241).

و اگر این محمول‌های پویا تغییری در مکان ایجاد کرده باشند، دسته دیگری از موقعیت‌ها به وجود می‌آید که از آن‌ها با عنوان «تغییر مکان»^۵ یاد می‌کند. برای نمونه، در جمله (۴) فعل «flies away» افزون‌بر ویژگی کنشی با تغییر جهت و موقعیت هم همراه است.

4. The mother bird flies away (Hickman, 2004: 241).

همچنین، او بر این باور است میزان به کارگیری محمول‌های مختلف در زبان‌های گوناگون و همچنین در سنین مختلف، متفاوت خواهد بود.

¹ narrative discourse

² copula

³ posture verbs

⁴ dynamic general

⁵ change of location

همچنین، رابرتس و همکاران (Roberts et al., 2009) نیز معنای یک جمله را وابسته به بازنمود واژگانی فعل آن جمله یا دیگر اجزای آن گزاره می‌دانند. آن‌ها طبقه‌بندی وندلر (Vendler, 1967) از فعل‌ها را نمایش می‌دهند که براساس چند مشخصه ایستایی^۱، پویایی^۲، کرانمندی^۳ و لحظه‌ای^۴ انجام گرفته‌است. در رابطه با دو مشخصه ایستایی و پویایی در بالا شرح داده شد. مشخصه کرانمندی در فعل‌های کنشی-پایا مشاهده می‌شود که مفهوم نمود غیر کامل^۵ و فعل‌های لحظه‌ای عملی را در لحظه یا مدتی کوتاه و بدون تداوم بازنمایی می‌کنند (Toratani, 2008). براین اساس، چهار طبقه‌بندی فعل ایستا، کنشی، لحظه‌ای و پایا به وجود می‌آید؛ همچنین، ون‌ولین و لاپولا (Van Valin & LaPolla, 1997) دو طبقه فعلی دیگر با نام افعال کنشی-پایا و افعال منقطع را نیز به این طبقه‌بندی افزودند.

حال با الگو قراردادن انگاره رابرتس و همکاران (Roberts et al., 2009)، در این پژوهش محمول‌هایی مورد بررسی قرار می‌گیرند که دارای مشخصه‌های ایستایی، پویایی، کرانمندی و لحظه‌ای باشند. بنابراین، چهار دسته فعل ایستا، کنشی، کنشی-پایا و منقطع با مشخصه‌های مورد اشاره در بالا در زبان فارسی قابل توصیف است (جدول ۱).

جدول ۱: طبقه‌بندی افعال در زبان فارسی بر مبنای انگاره رابرتس و همکاران

(Roberts et al., 2009)

ایستا	[+ ایستایی]	[- پویایی]	[- کرانمندی]	[- لحظه‌ای]
کنشی	[- ایستایی]	[+ پویایی]	[- کرانمندی]	[- لحظه‌ای]
کنشی-پایا	[- ایستایی]	[+ پویایی]	[+ کرانمندی]	[+ لحظه‌ای]
منقطع	[- ایستایی]	[± پویایی]	[- کرانمندی]	[+ لحظه‌ای]

با توجه به طبقه‌بندی فعل‌های فارسی در جدول (۱)، در نمونه (۵)، فعل‌هایی همچون «بودن» و «داشتن» دارای ویژگی ایستایی هستند و در دسته فعل‌های ایستا قرار می‌گیرند.

۵. یه پرنده بوده، روی لوتش بوده و سه تا جوجه داشته.

در نمونه (۶) افعال «آمدن» و «نگاه کردن» به همراه نوعی کنش و حرکت هستند و از جمله فعل‌های کنشی به شمار می‌روند.

¹ static

² dynamic

³ telic

⁴ punctual

⁵ non-perfective aspect

۶. به گاوی اومده جلوش و همینجوری نگاهش میکرده.

در نمونه (۷)، افعال «کشیدن» و «آوردن» که افزون بر کنش و حرکت در فعل، دارای ویژگی کرانمندی و بنابراین کنشی-پایا هستند.

۷. دم گربه رو میکشه که بیارتش پایین.

در مثال (۸)، فعلی مانند «سرفه کردن» که به رویدادی منقطع اشاره دارد و بنابراین در دسته فعل‌های منقطع قرار می‌گیرد.

۸. او سرفه کرد.

افزون‌براین، هیکمن (Hickman, 2004) در باب مرجع‌های فضایی این‌گونه شرح می‌دهد که برای واقع شدن یک شخصیت جان‌دار نیاز به یک محل مراجعه بی‌جان یا همان نقطه تثبیت فضایی است که مرجع فضایی نامیده می‌شود. او در دو داستان «اسب و گربه» خود از چهار مرجع فضایی یاد می‌کند. برای نمونه، در داستان «اسب»، «مزرعه» و «حصار» و در داستان «گربه»، «درخت» و «لانه» دو مرجع فضایی پرتکرار هستند. با این حال، پس از آن بیان می‌کند که این مرجع‌ها به دو دسته (۱) صورت‌های کامل^۱ (اسم) و (۲) صورت‌های تکیه‌کننده^۲ (ضمیر) دسته‌بندی می‌شوند. برای نمونه، در نمونه (۹) مرجع فضایی «nest» با صورت کامل و در نمونه (۱۰) مرجع فضایی «it» با صورت تکیه‌کننده و در قالب ضمیر وجود دارد. هر چند گاهی مانند نمونه (۱۱) هر دو صورت اشاره‌شده نیز با توجه به متن از پیش انگاشته قابل حدس زدن هستند و بیان نمی‌شوند.

9. A mother bird is sitting with her baby birds in a nest (Hickman, 2004: 251).

10. He jumps over it (Hickman, 2004, p. 252).

11. The horse is running (Hickman, 2004, p. 252).

براین اساس در زبان فارسی و در مواقعی که هدف نشان دادن مکان وقوع فعل باشد باید از قیدهای مکان استفاده کرد. مانند دو قید «این‌جا» و «آن‌جا» مکان‌های مورد نظر را بیان می‌کنند.

۱۲. اسب نمی‌تونست از این‌جا رد شه.

۱۳. مامانشون رفت بچه‌ها اون‌جا خوابیدن.

با توجه به جستارهای مرتبط با حوزه اختلال طیف اتیسم و با در نظر گرفتن ویژگی‌های خاص زبان فارسی و عناصر مهم شکل‌دهنده روایت می‌توان از ابزارهای زبانی همچون موارد اشاره‌شده بهره گرفت. در پژوهش حاضر تلاش می‌شود تا شیوه بازنمایی برخی از مؤلفه‌های فضا همچون محمول‌ها و زمینه‌های فضایی در گفتمان روایتی کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و

¹ full forms

² lean forms

کودکان عادی فارسی زبان بر اساس الگوی هیکمن (Hickmann, 2004) و تقسیم‌بندی رابرتس و همکاران (Roberts et al., 2009) بررسی و تحلیل شود.

۴. روش پژوهش

پژوهش حاضر در ارتباط با دو حوزه زبان‌شناسی و روان‌شناسی به انجام رسیده و پژوهشی میان‌رشته‌ای است که از روش توصیفی-تحلیلی و مقایسه‌ای بهره گرفته‌است. آزمودنی‌های این پژوهش شامل ۲۰ دانش‌آموز دارای اتیسم با عملکرد بالا (پسر) و ۲۰ دانش‌آموز عادی بود. معیارهای تشخیصی کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا شامل بهره هوشی، مهارت‌های زبانی متوسط و توانایی تولید گفتار و نداشتن نقص‌های شدید اجتماعی بود. ۴ نفر از کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا با سن تقویمی ۷ تا ۱۱ سال از مدارس «هدایت» و «دارالعلوم» شهر بیرجند انتخاب شدند. برای یافتن آزمودنی‌های بیشتر به شهر مشهد رفته و تعداد ۱۶ نفر از این کودکان با سن تقویمی ۷ تا ۱۱ سال از مدارس «تبسم» و «نور هدایت» شهر مشهد انتخاب شدند. در گروه کنترل ۲۰ کودک عادی (پسر) با سن تقویمی ۷ تا ۱۱ سال شرکت داشتند که در دو مدرسه «دارالعلوم» و «ایمان» شهر بیرجند مشغول به تحصیل بودند. در این پژوهش، برای بررسی و گردآوری داده‌ها از آزمون‌هایی، برای تشخیص اختلال طیف اتیسم بهره گرفته شد. به این ترتیب که با بهره‌گیری از آزمون هوش و کسلر انطباق و هنجاریابی شده^۱ به وسیله شهیم (Shahim, 2009) مناسب برای کودکان ۶ تا ۱۳ سال و تشکیل شده از ۱۲ خرده آزمون هوشبهر^۲ آزمودنی‌ها مورد سنجش قرار گرفت. همچنین، مقیاس اتیسم گیلیام-۲ (گارز-۲)^۳ به وسیله والدین و یا مربیان کودکان تکمیل شد و افرادی که نمره ۶۹ تا ۷۹ را به دست آوردند، در این پژوهش حضور یافتند. این آزمون مناسب برای افراد ۳ تا ۲۲ سال است. مقیاس گارز را ۴ خرده مقیاس تشکیل می‌دهد که هر خرده مقیاس شامل ۱۴ مورد می‌شود و هر یک از آن‌ها به بررسی مواردی همچون رفتارهای کلیشه‌ای، برقراری ارتباط، تعاملات اجتماعی و اختلالات رشدی می‌پردازد. همچنین، از پرسشنامه ارزیابی طیف اتیسم^۴ با هدف شناسایی کودکان دارای اختلال طیف اتیسم با عملکرد بالا بهره گرفته شد. این پرسشنامه مناسب کودکان ۷ تا ۱۶ سال است و شامل ۲۷ پرسش می‌شود که حوزه‌هایی همچون اختلالات ارتباطی، اجتماعی، پرش‌های عصبی صوتی، حرکتی و علایق کلیشه‌ای را مورد پرسش قرار می‌دهد و مربیان یا والدین کودک به آن پاسخ دادند. اگر

¹ Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised

² Intelligence Quotient/IQ

³ Gilliam Autism Rating Scale-2/GARS-2

⁴ Autism spectrum Screening Questionnaire/ASSQ

والدین آزمودنی این فرم را تکمیل کنند، گرفتن نمره ۱۹ به بالا، و اگر مربی آن را تکمیل کند، نمره ۲۲ به بالا نشانه اتیسم با عملکرد بالا است. معیارهای ورود آزمودنی‌های اتیسم با عملکرد بالا شامل فارسی‌زبان بودن، توانایی تکلم، داشتن بهره هوشی عادی و نداشتن معلولیت ذهنی، نداشتن مشکلات بینایی و شنوایی، نداشتن اختلال خواندن، نداشتن بیماری صرع و همکاری برای مشارکت در آزمون بود. در مرحله نخست، پس از گرفتن مجوز حضور یکی از پژوهشگران در مراکز آموزشی مورد نظر از اداره آموزش و پرورش و همچنین رضایت گرفتن از معلمین و والدین آزمودنی‌ها، مشخصه‌های فردی آزمودنی‌های گروه هدف و کنترل شامل نام و نام خانوادگی، تاریخ تولد و سن در زمان آزمون به وسیله پژوهشگر ثبت شد. پس از آن، مربیان آزمودنی‌های گروه دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا، آزمون گارز و پرسشنامه ارزیابی طیف اتیسم را پر کردند. سپس، برای انجام آزمون هوش و کسلر آزمودنی‌های گروه هدف و کنترل در اتاقی جداگانه قرار گرفتند و پس از شنیدن توضیح‌های مربوط به انجام آزمون مراحل خواسته شده را یک به یک پشت سر نهادند. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آزمودنی‌های پژوهش در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول ۲: ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آزمودنی‌ها

کودکان هنجار (تعداد= ۲۰ پسر)		کودکان اتیسمی با عملکرد بالا (تعداد= ۲۰ پسر)		متغیرها
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۱/۵	۹/۳	۱/۵	۹/۵	سن (سال/ ماه)
۵/۲۷	۱۲۳/۹۰	۶/۵۱	۱۰۷/۴۰	هوش
۶/۴۱	۱۱۷/۳۰	۶/۷۱	۹۶/۸۵	هوش کلامی
۴/۹۲	۱۲۶/۰۵	۸/۸۱	۱۱۵/۹۵	هوش عملی
----	----	۳/۰۸	۷۳/۹۵	گارز-۲
----	----	۲/۰۲	۲۱/۳۰	رفتارهای کلیشه‌ای
----	----	۱/۰۰	۲۰/۵۰	ارتباط
----	----	۱/۵۱	۲۱/۷۵	تعامل اجتماعی
----	----	۳/۵۱	۲۴/۲۰	پرسش‌نامه ارزیابی طیف اتیسم

در مرحله پسین، بر اساس دو داستان تصویری «اسب» و «گرچه» هیکمن (Hickmann, 2004) (پیوست‌های الف و ب) روایت‌های آزمودنی‌ها ضبط و ثبت و سپس، به‌دقت نسخه‌نویسی شد.

انواع ابزارهای زبانی محمول شامل محمول‌های ایستا، کنشی، کنشی-پایا و منقطع و زمینه فضایی شامل اسم و ضمیر شناسایی گردید. دو داستان تصویری «اسب» و «گربه» هیکمن (Hickmann, 2004)، هر یک دارای ویژگی‌های خاص خود است. در داستان «گربه»، رویدادهای اصلی داستان با یک‌دیگر هم‌پوشانی دارند و یا در فاصله زمانی بسیار نزدیک به هم اتفاق می‌افتند، به همین سبب، ساختار زمانی این داستان پیچیده‌تر است. ولی، در داستان «اسب» رویدادهای اصلی دارای ترتیب زمانی^۱ هستند. در هر یک از داستان‌ها نیز فعل‌های حرکتی ویژه‌ای به چشم می‌خورد. برای نمونه، در داستان «اسب» افعال حرکتی مانند «دویدن»، «پریدن»، «افتادن» و در داستان «گربه» افعال حرکتی دیگری همچون «پرواز کردن»، «از درخت بالا رفتن» و «پایین کشیدن» وجود دارند. البته، داستان «گربه» مشمول تغییر موقعیت بیشتری می‌شود (همچون «رفتن و برگشتن پرند مادر»، و «رفتن گربه و سگ»). در پژوهش حاضر، پس از گردآوری داده‌های زبانی از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس^۲ برای تحلیل داده‌ها استفاده گردید تا درصد کاربرد هر یک از ابزارها مشخص شود. افزون بر این، میانگین رتبه‌ای دو گروه هدف و کنترل در به‌کارگیری ابزارهای زبانی اشاره‌شده، ارائه گردید. همچنین، از آزمون شاپیرو-ویلک^۳ برای بررسی هنجاربودن پراکندگی داده‌ها بهره گرفته شد و معلوم شد که توزیع داده‌ها در این پژوهش، هنجار نیست. از همین رو، با توجه به ناهنجاربودن داده‌ها، از آزمون ناپارامتری یو من-ویتنی^۴ بهره گرفته شد و با کمک آن میزان معناداری در به‌کارگیری هر یک از ابزارهای زبانی مشخص گردید. به این صورت که وجود یا نبود تفاوت معنادار میان متغیرها در سطح معناداری ۰.۰۵ مورد بررسی قرار گرفت.

۵. توصیف و تحلیل داده‌ها

همان‌گونه که بیان شد، بازنمایی مؤلفه‌های فضا همچون محمول و زمینه فضایی در ساخت و شکل‌گیری جریان اطلاعات در روایت دارای ویژگی کلیدی و اساسی است. در جدول (۳) نمونه‌هایی از به‌کارگیری محمول‌های ایستا، کنشی و کنشی-پایا در روایت‌های تولیدشده بر اساس دو داستان تصویری «اسب» و «گربه» توسط کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و هنجار فارسی زبان ارائه می‌شود.

¹ chronologically order

² SPSS

³ Shapiro-Wilk

⁴ Mann-Whitney U

جدول ۳: نمونه‌هایی از به‌کارگیری محمول‌ها توسط کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی^۱

نمونه	محمول*	داستان	کودکان
۱. یک مزرعست، به اسبه، به گاوست.	ایستا	اسب	دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا
۲. اسبه داره بدو بدو میکنه.	کنشی		
۳. پرنده هه به اسبه کمک کرد که حالشو خوب کرد.	کنشی-پایا		
۴. بچه‌ها اینجا خوابیدن.	ایستا	گره	
۵. بعد مادر بچه‌ها هم میاد بعد به بچه‌ها کرم میده.	کنشی		
۶. سگه دمشو میگیره میکشه.	کنشی-پایا		
۷. این اسبه میخواست ازینجا بیاد بیرون.	ایستا	اسب	عادی
۸. اینجا به اسبه داشته برا خودش می دویده.	کنشی		
۹. گاوِه اوامده کمکش کرده اینو بلند کرده.	کنشی-پایا		
۱۰. اینجا به پرنده بوده که رو نولش بوده.	ایستا	گره	
۱۱. گره سریع میپره و فرار میکنه.	کنشی		
۱۲. به سگی اوامده دمشو گرفته کشیده.	کنشی-پایا		

جدول (۴) فراوانی و درصد به‌کارگیری مولفه محمول را در روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی نشان می‌دهد. براین اساس، کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا نسبت به کودکان عادی به میزان کمتری از محمول‌های ایستا و کنشی-پایا استفاده می‌کنند.

*^۱ به‌کارگیری محمول منقطع در هر دو گروه آزمودنی دیده نشد.

جدول ۴: فراوانی به کارگیری مولفه محمول در روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی

داستان	کودکان عادی		کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا		محمول‌ها
	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
داستان اسب	۳۴/۷۶	۸۱	۳۲/۷۶	۳۸	ایستا
	۵۱/۹۲	۱۲۱	۶۰/۳۴	۷۰	کنشی
	۱۳/۳۲	۳۱	۶/۹۰	۸	کنشی-پایا
	۰	۰	۰	۰	منقطع
داستان گربه	۲۶/۷۹	۸۶	۲۳/۲۴	۴۳	ایستا
	۶۲/۳۰	۲۰۰	۶۳/۲۴	۱۱۷	کنشی
	۱۰/۹۱	۳۵	۱۳/۵۲	۲۵	کنشی-پایا
	۰	۰	۰	۰	منقطع
مجموع روایت‌ها	۳۰/۱۴	۱۶۷	۲۶/۹۲	۸۱	ایستا
	۵۷/۹۴	۳۲۱	۶۲/۱۲	۱۸۷	کنشی
	۱۱/۹۱	۶۶	۱۰/۹۶	۳۳	کنشی-پایا
	۰	۰	۰	۰	منقطع

میزان بهره‌گیری از محمول‌های ایستا و کنشی پایا در کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا به ترتیب ۳۲/۷۶ درصد و ۶/۹۰ درصد و در کودکان عادی ۳۴/۷۶ و ۱۳/۳۲ درصد است. ولی نکته قابل توجه، به کارگیری محمول‌های کنشی توسط کودکان دارای اختلال اتیسم است. این گروه از کودکان به نسبت بیشتری نسبت به کودکان عادی از محمول‌های کنشی در روایت «داستان اسب» استفاده کردند. این میزان در کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا ۶۰/۳۴ درصد و در میان کودکان عادی ۵۱/۹۲ درصد است. از سوی دیگر، میزان به کارگیری محمول‌های کنشی در روایت «داستان گربه» کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا ۶۳/۲۴ درصد و در روایت «داستان گربه» کودکان عادی ۶۲/۳۰ درصد بود. همچنین کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا از محمول‌های کنشی-پایا به میزان ۱۳/۵۲ درصد و کودکان عادی به میزان ۱۰/۹۱ درصد استفاده کردند. نکته قابل توجه میزان به کارگیری بیشتر محمول‌های کنشی و کنشی-پایا در روایت «داستان گربه» توسط کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا نسبت به کودکان عادی است. از سوی دیگر، کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا به میزان کمتری محمول‌های ایستا

را در روایت «داستان گربه» به کار گرفتند. به این صورت که محمول‌های ایستا در میان کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا ۲۳/۲۴ درصد و در میان کودکان عادی ۲۶/۷۹ درصد است. در پایان، میزان استفاده از محمول‌های ایستا و کنشی-پایا در کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا به ترتیب ۲۶/۹۲ درصد و ۱۰/۹۶ درصد و در کودکان عادی ۳۰/۱۴ درصد و ۱۱/۹۱ درصد است. این دو گروه در به کارگیری محمول‌های منقطع تفاوتی نداشتند و درصد هر دو به میزان ۰/۰۰ درصد بود. ولی به کارگیری بیشتر محمول‌های کنشی به وسیله کودکان دارای اختلال اتیسم نسبت به کودکان عادی است. این میزان در کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا ۶۲/۱۲ درصد و در میان کودکان عادی ۵۷/۹۴ درصد است. بنابراین، مشاهده می‌شود که در مجموع روایت‌ها میزان به کارگیری محمول‌های ایستا و کنشی-پایا توسط کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا نسبت به کودکان عادی کمتر است.

در ادامه، به منظور بررسی هنجار بودن داده‌ها از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد. یافته‌های این آزمون نشان داد که پراکندگی داده‌ها در این پژوهش، نرمال نیست. به این ترتیب، آزمون ناپارامتری یو من-ویتنی به کار گرفته شد تا میزان به کارگیری محمول‌ها در میان دو گروه کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی مشخص شود و مورد مقایسه قرار گیرند، همان گونه که در جدول (۵) دیده می‌شود.

جدول ۵: میانگین به کارگیری محمول‌ها در روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی

داستان	آزمون یو من-ویتنی		کودکان	محمول‌ها
	سطح معناداری	آماره		
داستان اسب	۰/۰۰۳	۹۲	اتیسم	ایستا
			عادی	
	۰/۰۴۹	۱۲۷/۵	اتیسم	کنشی
			عادی	
	۰/۰۰۱	۸۴	اتیسم	کنشی-پایا
			عادی	
	۰/۹	۲۰۰	اتیسم	منقطع
			عادی	
داستان گربه	۰/۰۰۶	۹۹/۵	اتیسم	ایستا
			عادی	
	۰/۰۰۱	۸۱	اتیسم	کنشی
			عادی	
	۰/۴۹۵	۱۷۴/۵	اتیسم	کنشی-پایا
			عادی	
	۰/۹	۲۰۰	اتیسم	منقطع
			عادی	
مجموع روایت‌ها	۰/۰۰۱	۸۳/۵	اتیسم	ایستا
			عادی	
	۰/۰۰۱	۸۴/۵	اتیسم	کنشی
			عادی	
	۰/۰۴۳	۱۳۵	اتیسم	کنشی-پایا
			عادی	
	۰/۹	۲۰۰	اتیسم	منقطع
			عادی	

بر اساس جدول (۵)، بین روایت «داستان اسب» کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و

کودکان عادی در به‌کارگیری محمول‌های ایستا در سطح $p < 0.01$ ، کنشی در سطح $p < 0.05$ و کنشی-پایا در سطح $p < 0.01$ تفاوت معناداری وجود دارد. ولی تفاوت دو گروه در محمول‌های منقطع در سطح $p < 0.05$ معنادار نیست. همچنین، بین روایت «داستان گربه» کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی در به‌کارگیری محمول‌های ایستا در سطح $p < 0.01$ ، کنشی در سطح $p < 0.05$ و کنشی-پایا در سطح $p < 0.05$ تفاوت معناداری وجود دارد. ولی تفاوت دو گروه در به‌کارگیری محمول‌های منقطع در سطح $p < 0.05$ معنادار نیست. همچنین، بین مجموع روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی در به‌کارگیری محمول‌های ایستا، کنشی و کنشی پایا در سطح $p < 0.05$ تفاوت معنادار است. ولی تفاوت دو گروه در به‌کارگیری محمول‌های منقطع در سطح $p < 0.05$ معنادار نیست. براین اساس، بخشی از فرضیه صفر (۱) مبنی بر عدم وجود تفاوت معنادار در به‌کارگیری محمول‌های ایستا، کنشی و کنشی-پایا در روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی، رد و بخشی دیگر مبنی بر نبود تفاوت معنادار در به‌کارگیری محمول‌های منقطع در روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی تأیید می‌گردد.

در جدول (۶) نمونه‌هایی از به‌کارگیری زمینه فضایی بازنمایی شده به‌وسیله اسم و ضمیر در روایت‌های تولیدشده بر اساس دو داستان تصویری «اسب» و «گربه» توسط کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و هنجار فارسی زبان ارائه می‌شود.

جدول ۶: نمونه‌هایی از به‌کارگیری زمینه فضایی توسط کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی

کودکان	داستان	زمینه فضایی	مثال
دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا	اسب	اسم	۱. یک <u>مزرعست</u> ، یه اسبه، یه گاوست.
		ضمیر	۲. بعد اینجا این <u>ورشم</u> مثلا یه بزى هست.
	گربه	اسم	۳. سه تا بچش مثلا رو شاخه <u>درخت</u> نشستن.
		ضمیر	۴. بعد گربه <u>اینجا</u> نشسته.
عادی	اسب	اسم	۵. اول یه اسب داشته تو <u>مزرعه</u> راه میرفته که به یه <u>حصار</u> بر خورده.
		ضمیر	۶. این اسبه میخواسته از <u>ینجا</u> بیاد بیرون.
	گربه	اسم	۷. اینجا یه پرنده بوده که رو <u>لونش</u> بوده.
		ضمیر	۸. بعد وقتی گربه رو <u>شاخش</u> پرید سگم دمشو گرفت.

جدول (۷)، فراوانی و درصد به کارگیری مولفه زمینه فضایی را در روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی نشان می‌دهد. بر این اساس، در روایت «داستان اسب» کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا نسبت به کودکان عادی به میزان قابل توجهی کمتر از مولفه ضمیر استفاده کردند.

جدول ۷: فراوانی به کارگیری مولفه زمینه فضایی در روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی

داستان	کودکان عادی		کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا		زمینه فضایی
	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
داستان اسب	۵۸	۲۹	۸۵/۲۹	۲۹	اسم
	۴۲	۲۱	۱۴/۷۰	۵	ضمیر
داستان گربه	۵۱/۰۳	۲۵	۸۱/۸۱	۲۷	اسم
	۴۸/۹۷	۲۴	۱۸/۱۹	۶	ضمیر
مجموع روایت‌ها	۵۴/۵۴	۵۴	۸۳/۵۸	۵۶	اسم
	۴۵/۴۶	۴۵	۱۶/۴۱	۱۱	ضمیر

میزان به کارگیری مؤلفه ضمیر در کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا ۱۴/۷۰ درصد و در کودکان عادی ۴۲ درصد بود. از سوی دیگر، این گروه از کودکان بیشتر از کودکان عادی از مؤلفه اسم بهره گرفتند. این میزان در کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا ۸۵/۲۹ درصد و در میان کودکان عادی ۵۸ درصد است. همچنین، در روایت «داستان گربه» کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا نسبت به کودکان عادی به میزان چشمگیری کمتر از مؤلفه ضمیر استفاده کردند. میزان بهره‌گیری از مؤلفه ضمیر در کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا ۱۸/۱۹ درصد و در کودکان عادی ۴۸/۹۷ درصد بود. همچنین، این گروه از کودکان بیشتر از کودکان عادی از مؤلفه اسم بهره گرفتند. به این صورت که میزان به کارگیری مؤلفه اسم در کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا ۸۱/۸۱ درصد و در میان کودکان عادی ۵۱/۰۳ درصد است. از سوی

دیگر، روی هم‌رفته روایت‌ها کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا نسبت به کودکان عادی به میزان چشمگیری کمتر از مؤلفه ضمیر استفاده کردند. میزان بهره‌گیری از مؤلفه ضمیر در کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا ۱۶/۴۱ درصد و در کودکان عادی ۴۵/۴۶ درصد بود. از سوی دیگر، این گروه از کودکان بیشتر از کودکان عادی از مؤلفه اسم بهره گرفتند. به این صورت که میزان به‌کارگیری مؤلفه اسم در کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا ۸۳/۵۸ درصد و در میان کودکان عادی ۵۴/۵۴ درصد است. نمونه‌هایی از به‌کارگیری زمینه فضایی اسم و ضمیر توسط کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و عادی فارسی زبان در روایت‌های تولید و گردآوری شده در پیوست ارائه شده‌است.

برای بررسی هنجار بودن داده‌ها از آزمون شاپیرو-ویلک بهره گرفته شد. یافته‌های این آزمون نشان‌دهنده پراکندگی غیرنرمال داده‌ها بود. از این رو، آزمون ناپارامتری یومن-ویتنی مورد به‌کار گرفته شد تا میزان به‌کارگیری زمینه فضایی در میان دو گروه کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی مشخص شده و مورد مقایسه قرار گیرند (جدول ۸).

جدول ۸: میانگین به‌کارگیری مؤلفه زمینه فضایی در روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی

داستان	آزمون یومن-ویتنی		کودکان	زمینه فضایی
	سطح معناداری	آماره		
داستان اسب	۰/۳۱۴	۱۶۲/۵	اتیسم	اسم
			عادی	
	۰/۰۱	۱۱۱/۵	اتیسم	ضمیر
			عادی	
داستان گربه	۰/۸۲	۱۹۱	اتیسم	اسم
			عادی	
	۰/۰۰۳	۹۱/۵	اتیسم	ضمیر
			عادی	
مجموع روایت‌ها	۰/۳۹۸	۱۶۸	اتیسم	اسم
			عادی	
	۰/۰۰۰۱	۷۴/۵	اتیسم	ضمیر
			عادی	

یافته‌های آزمون ناپارامتری یومن-ویتنی نشان می‌دهد که در «داستان اسب» بین روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی فارسی زبان در به‌کارگیری مؤلفه ضمیر در سطح $p < 0.05$ تفاوت معناداری وجود دارد. ولی سطح معناداری به‌کارگیری مؤلفه زمینه فضایی اسم برابر با 0.314 ($p = 0.314$) و بنابراین تفاوت در سطح $p < 0.05$ معنادار نیست. بین روایت «داستان گربه» کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی در به‌کارگیری مؤلفه ضمیر در سطح $p < 0.01$ تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین، سطح معناداری مؤلفه اسم برابر با 0.82 ($p = 0.82$) و بنابراین، تفاوت در سطح $p < 0.05$ معنادار نیست. همچنین، بین مجموع روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی در به‌کارگیری مؤلفه ضمیر در سطح $p < 0.01$ تفاوت معناداری وجود دارد. افزون‌براین، سطح معناداری مؤلفه اسم برابر با 0.398 است ($p = 0.398$) و تفاوت در سطح $p < 0.05$ معنادار نیست. براین‌اساس، بخشی از فرضیه صفر (۲) مبنی بر عدم وجود تفاوت معنادار در به‌کارگیری زمینه فضایی ضمیر در روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی، رد و بخشی دیگر مبنی بر عدم وجود تفاوت معنادار در به‌کارگیری زمینه فضایی اسم در روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی، تأیید می‌گردد.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به بررسی چگونگی بازنمایی محمول و زمینه‌های فضایی به‌وسیله کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و مقایسه آن با کودکان عادی پرداخت. یافته‌های بررسی روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم و کودکان عادی در به‌کارگیری محمول‌ها نشان داد که بین این دو گروه از کودکان در به‌کارگیری محمول‌های ایستا در سطح $p < 0.01$ ، کنشی در سطح $p < 0.05$ و کنشی-پایا در سطح $p < 0.01$ تفاوت معناداری وجود دارد. ولی با توجه به اینکه در روایت‌های تولیدشده به‌وسیله آزمودنی‌ها هیچ محمول منقطعی دیده نشد، تفاوت معناداری بین دو گروه وجود ندارد. این یافته نمایانگر آن است که کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا کمتر از کودکان عادی از محمول‌های ایستا، کنشی و کنشی-پایا بهره‌گرفته‌اند و در نتیجه، رویدادها و موقعیت‌های کمتری را توصیف و روایت نمودند. براین‌اساس، فرضیه صفر (۱) این پژوهش مبنی بر نبود تفاوت معنادار در به‌کارگیری محمول‌ها در روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی، در پیوند با محمول منقطع تأیید شده و در ارتباط با محمول‌های ایستا، کنشی و کنشی-پایا رد شد. به‌این‌ترتیب، کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا در روایت‌هایشان از محمول‌های ایستا، کنشی و کنشی-پایا کمتری نسبت به کودکان عادی بهره

می‌گیرند. همچنین، بنابر یافته‌های به‌دست‌آمده از داده‌ها مشاهده شد که در «داستان گربه» از معمول‌های کنشی و کنشی-پایای بیشتری نسبت به «داستان اسب» بهره گرفته شده‌است. این نتیجه می‌تواند به سبب یکی از ویژگی‌های «داستان گربه» باشد که بر وجود تغییر موقعیت بیشتر در این داستان دلالت دارد. بنابراین، یافته‌های پژوهش حاضر در پیوند با به‌کارگیری انواع معمول‌ها در گفتمان روایتی همسو با یافته‌های فلاحی و همکاران (Falahi et al., 2015)، سبحانی‌راد و همکاران (Sobhani-rad et al., 2013)، کینگ و همکاران (King et al., 2013) و نوربری و همکاران (Norbury et al., 2014) است.

در فرضیه صفر (۲) پژوهش ابزار زبانی زمینه فضایی در روایت‌های دو گروه از کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی مورد مقایسه، و بررسی و تحلیل قرار گرفت. به این ترتیب، یافته‌های به‌دست‌آمده از آزمون یو من-ویتنی نشان داد بین روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی فارسی زبان در به‌کارگیری مؤلفه ضمیر در سطح $p < 0.05$ تفاوت معناداری وجود دارد. در حالی که، تفاوت دو گروه در به‌کارگیری مؤلفه اسم در سطح $p < 0.05$ معنادار نیست. به بیان دیگر، کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی در هنگام توصیف یک محل مراجعه از صورت کامل آن محل یعنی اسم آن به میزان برابری استفاده کردند. در حالی که، کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا کمتر از کودکان عادی از مؤلفه ضمیر و صورت تکیه‌کننده آن محل بهره گرفتند. بر این اساس، فرضیه صفر (۲) این پژوهش مبنی بر عدم تفاوت معنادار در به‌کارگیری زمینه فضایی در روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا و کودکان عادی، در ارتباط با مؤلفه اسم تأیید و در ارتباط با مؤلفه ضمیر رد شد. بنابراین، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا در مقایسه با کودکان عادی از ضمیرهای کمتری بهره می‌گیرند. از سوی دیگر، از آنجایی که در زبان فارسی و در هنگام نشان‌دادن مکان وقوع فعل از قیدهای مکان همچون «آن‌جا» و «این‌جا» بهره گرفته می‌شود، می‌توان این قیدها را جزء زمینه فضایی-ضمیر به شمار آورد. یافته‌های این پژوهش نشان داد کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا نسبت به کودکان عادی عملکرد ضعیف‌تری در استفاده از این قیدها دارند. بر مبنای پژوهش‌های شوارتز (Schwartz, 2017) کودکان دارای اختلال طیف اتیسم در به‌کارگیری واژه‌های اشاری و به‌ویژه ضمیرهای شخصی مشکل دارند. در نتیجه، یافته‌های به‌دست‌آمده در این پژوهش با یافته‌های شوارتز (Schwartz, 2017) همسو است. افزون‌بر این، یافته‌های پژوهش حاضر در پیوند با به‌کارگیری مؤلفه‌های اسم و ضمیر در گفتمان روایتی، همسو با پژوهش‌های انجام‌شده به‌وسیله

مجاهدی رضائیان و همکاران (Mojahedi Rezaeian et al., 2018)، مجاهدی رضائیان و همکاران (Miri et al., 2020) و میری و همکاران (Mojahedi Rezaeian et al., 2019) است.

بر مبنای پژوهش کارون و همکاران (Caron et al., 2004) افراد دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا حافظه بهتری در مورد الگوهای ساده بصری دارند که می‌تواند نشانگر عملکرد بهتر آن‌ها در مهارت‌های دیداری-فضایی باشد. براین مبنای پژوهش حاضر با یافته این پژوهشگران همخوانی نداشت، زیرا در روایت‌های کودکان دارای اختلال اتیسم با عملکرد بالا از مؤلفه‌های فضایی کمتری بهره گرفته شده بود. ازسوی دیگر، پرودن و همکاران (Pruden et al., 2011) تفکر فضایی کودکان عادی را مورد بررسی قرار دادند و نشان دادند کودکانی که بیشتر از عبارات‌های فضایی بهره می‌گیرند، در حل مشکلات و مسائل محتمل در مورد فضا، در سنین بالاتر موفق‌تر عمل خواهند کرد. همچنین، بر مبنای پژوهش سیلر و همکاران (Siller et al., 2014) روایت‌های تولیدشده به وسیله کودکان دارای اختلال طیف اتیسم دارای شمار کمتری گزاره، واژه‌ها، فعل‌ها و صفت‌ها نسبت به روایت‌های کودکان عادی بود. بنابراین، کودکان عادی نسبت به کودکان دارای اختلال طیف اتیسم از دایره واژگانی گسترده‌تری برخوردارند و بدیهی است در ارتباط با استفاده از عبارات فضایی بهتر عمل کنند. براین اساس، مشاهده می‌شود یافته‌های به دست آمده در این پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های مورد اشاره همخوانی دارد. زیرا، میزان به کارگیری مؤلفه فضا در روایت‌های کودکان عادی بیشتر از روایت‌های کودکان دارای اختلال طیف اتیسم است.

اگرچه رشد توانایی‌های تولید و درک گفتمان روایی از ابتدای کودکی آغاز می‌شود، ولی رشد آن به‌طور معناداری با سن همبستگی دارد (Mäkinen, et al., 2014; Mojahedi Rezaeian et al., 2020; Price et al., 2006). در نتیجه، همراه با رشد دانش زبانی و شناختی، مهارت‌های روایی کودکان تا اوایل بزرگسالی ادامه خواهد داشت (Mäkinen, et al., 2014). با وجود این، کودکان دارای اختلال طیف اتیسم، به سبب نارسایی در شکل‌گیری توانایی‌هایی همچون شناختی و زبانی، عملکرد به مراتب ضعیف‌تری در زبان و به‌ویژه در تولید و درک گفتمان روایی در مقایسه با کودکان عادی دارند (Ahadi, 2017; Mojahedi Rezaeian et al., 2020; Norbury et al., 2014; Schwartz, 2017; Siller et al., 2014). در این راستا، یافته‌های پژوهش حاضر نیز نمایانگر عملکرد ضعیف‌تر کودکان دارای اختلال طیف اتیسم با عملکرد بالا در رابطه با مؤلفه‌های فضایی همچون محمول‌ها و زمینه فضایی در مقایسه با کودکان عادی است.

از آنجایی که مشکل و نارسایی در برقراری ارتباط از اصلی‌ترین ویژگی‌های اختلال طیف اتیسم به شمار می‌آید، برقراری ارتباط پژوهشگر با کودک دارای اختلال طیف اتیسم برای انجام آزمون‌ها و گردآوری داده‌های زبانی بسیار زمان‌بر و نیازمند داشتن صبر و شکیبایی بسیار زیادی بود. گفتنی است که با توجه به نبود پژوهشی موجود در حوزه تحلیل گفتمان کودکان دارای اختلال طیف اتیسم فارسی‌زبان و همچنین اهمیت شناسایی ویژگی‌های زبانی این گروه از کودکان با هدف مداخله‌های درمانی و برنامه‌ریزی‌های آموزشی، می‌توان با بررسی مؤلفه‌های مختلف گفتمانی به شناخت بیشتری در این حوزه دست یافت.

فهرست منابع

احدی، حوریه (۱۳۹۶). «مقایسه بیان دستوری کودکان مبتلا با اتیسم با کودکان طبیعی». *جستارهای زبانی*. دوره ۳. شماره ۳۸. ۱-۲۱.

Retrieved from <<http://lrr.modares.ac.ir/article-14-11964-fa.html>>

آهنگر، عباسعلی، محمودرضا اطمینان، پریا رزم‌دیده و فهیمه ابراهیمی پور (۱۳۹۹). «بررسی مقایسه‌ای درک و تولید مقوله‌های تصریفی اسم بین کودکان فارسی‌زبان بهنجار و کودکان مبتلا به اتیسم با عملکرد بالا با سن تقویمی ۷-۹ سال». *فصلنامه طب توانبخشی*. سال ۹. شماره ۲. صص ۴۲-۳۳.

<https://doi.org/10.22037/jrm.2019.111490.2027>

حارث‌آبادی، فاطمه (۱۳۹۴). *طراحی و اعتباریابی آزمون تصویری بیان دستور زبان فارسی برای کودکان ۴ تا ۶ ساله*. رساله دکتری. دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.

Retrieved from <<http://rehabilitationj.uswr.ac.ir/article-1-3063-fa.html>>

رضایی، والی و ذلیخا عظیم دخت (۱۳۹۶). «بررسی محمول‌های مکانی در زبان فارسی براساس دستور نقش و ارجاع». *زبان پژوهی*. سال ۹. شماره ۲۲. صص ۱۰۷-۱۲۵.

<https://doi.org/10.22051/jlr.2016.2436>

رضایی، والی و ژاله مکارمی (۱۴۰۰). «برهم‌کنش فعل‌های لحظه‌ای و انواع نمود دستوری در زبان فارسی». *زبان پژوهی*. سال ۱۳. شماره ۴۰. صص ۱۹۹-۲۲۵.

<https://doi.org/10.22051/jlr.2021.32975.1919>

سبحانی‌راد، داود، علی مقیمی، علی غنایی چمن‌آباد و پرویز معروضی (۱۳۹۲). «بررسی و مقایسه ویژگی‌های زبانی کودکان اوتیستیک». *پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره*. سال ۳. شماره ۱. صص ۱۱۹-۱۲۸.

<https://doi.org/10.22067/ijap.v3i1.9445>

شهیم، سیما (۱۳۸۷). *مقیاس تجدید نظر شده هوشی و کسلر برای کودکان*. شیراز: انتشارات دانشگاه شیراز.

Retrieved from <https://press.shirazu.ac.ir/book_976.html>

فلاحی، محمد هادی، مریم مهدی‌زاده و مریم وهاب (۱۳۹۴). «بررسی و مقایسه ابعاد مختلف توانایی زبانی در کودکان ۵ تا ۸ ساله مبتلا به اتیسم و کودکان طبیعی». *زبان پژوهی*. سال ۷. شماره ۱۵. صص

<https://doi.org/10.22051/jlr.2015.1930>. ۱۳۱-۱۵۰

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء(س)، سال شانزدهم، شماره ۵۱، تابستان ۱۴۰۳ / ۳۳

مجاهدی رضائیان، ستاره، عباسعلی آهنگر، پیمان هاشمیان و مهرداد مظاهری (۱۳۹۸). «بازنمایی وضعیت شناختی ارجاع در گفتمان‌روایی کودکان با اختلال اتیسم فارسی زبان بر اساس سلسله‌مراتب مفروض‌بودگی». *فصلنامه روانشناسی افراد استثنائی*. سال ۹، شماره ۳۵، صص ۳۳-۱.

<https://doi.org/10.22054/jpe.2019.38283.1906>

میری، ملیحه، شهلا شریفی و اعظم استاجی (۱۳۹۹). بررسی تأثیر قصه‌گویی بر زبان‌گفتاری کودکان مبتلا به اتیسم (طیف خفیف تا متوسط). *زبان‌پژوهی*. سال ۱۲، شماره ۳۴، صص ۱۰۹-۱۲۹.

<https://doi.org/10.22051/jlr.2018.19548.1518>

References

- Ahadi, H. (2017). Comparing expressive grammar in children with autism and typically developing children. *Language Related Research*, 8(3), 1-21. <http://lrr.modares.ac.ir/article-14-11964-fa.html> [In Persian]
- Ahangar, A. A., Etmnan, M., Razmdideh, P., & Ebrahimi Pour, F. (2020). Comparative study of comprehension and production of inflectional categories of noun between Persian-speaking typically developing and high functional autistic children with the chronological age of 7-9. *J Rehab Med*, 9(2), 33-42. <https://doi.org/10.22037/jrm.2019.111490.2027> [In Persian]
- Andersen, P. N., Skogli, E. W., Hovik, K. T., Geurts, H., Egeland, J., & Øie, M. (2015). Working memory arrest in children with high-functioning autism compared to children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Results from a 2-year longitudinal study. *Autism*, 19(4), 443-450. <https://doi.org/10.1177/1362361314524844>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2008.10.016>
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child language teaching and therapy*, 18(1), 1-21. <https://doi.org/10.1191/0265659002ct224oa>
- Caron, M. J., Motttron, L., Rainville, C., & Chouinard, S. (2004). Do high functioning persons with autism present superior spatial abilities? *Neuropsychologia*, 42(4), 467-481. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2003.08.015>
- Chabani, E., & Hommel, B. (2014). Visuospatial processing in children with autism: No evidence for (training-resistant) abnormalities. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(9), 2230-2243. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2107-9>
- Churchill, D. W. (1972). The relation of infantile autism and early childhood schizophrenia to developmental language disorders of childhood. *Journal of autism and childhood schizophrenia*, 2(2), 182-197. <https://doi.org/10.1007/BF01537571>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Psychology Press. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8134330/mod_page/content/3/Analysing%20discourse.pdf
- Falahi, M., Mehdizade, M., & Vahab, M. (2015). The study of different aspects of language ability in 5-8-year-old autistic children compared to their normal

- peers. *ZABANPAZHUHI (Journal of Language Research)*, 7(15), 131-150. <https://doi.org/10.22051/jlr.2015.1930> [In Persian]
- Fludernik, M. (2009). *An introduction to narratology*. Routledge. <http://elib.hcmussh.edu.vn/handle/HCMUSSH/137588>
- Funabiki, Y., & Shiwa, T. (2018). Weakness of visual working memory in autism. *Autism Research*, 11(9), 1245-1252. <https://doi.org/10.1002/aur.1981>
- Haresabadi, F. (2014). Design and validation of Persian photographic grammar expression test for 4–6-year-old children [Doctoral dissertation, University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences]. Tehran, Iran. <http://rehabilitationj.uswr.ac.ir/article-1-3063-fa.html> [In Persian]
- Herman, D. (2002). *Story Logic: Problems and possibilities of narrative*. University of Nebraska Press. <https://www.amazon.com/Story-Logic-Possibilities-Narrative-Frontiers/dp/0803273428>
- Hickmann, M. (2004). *Children's discourse: Person, space, and time across languages*. Cambridge University Press. <https://www.amazon.com/Childrens-Discourse-Languages-Cambridge-Linguistics/dp/0521065100>
- Kelley, E., Paul, J. J., Fein, D., & Naigles, L. R. (2006). Residual language deficits in optimal outcome children with a history of autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 36(6), 807-828. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0111-4>
- King, D., Dockrell, J. E., & Stuart, M. (2013). Event narratives in 11–14-year-olds with autistic spectrum disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(5), 522-533. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12025>
- Longacre, R. E. (1996). *The grammar of discourse*. Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0162-0>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0142723713511000>
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* Dial Press. <https://www.amazon.com/Frog-Where-are-You-Author/dp/B010DTH024>
- Mesibov, G. B., Shea, V., & Adams, L. W. (2005). *Understanding Asperger syndrome and high functioning autism* (Vol. 1). Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/b107746>
- Miri, M., Sharifi, S., Estaji, A. (2020). The Effect of storytelling on the spoken language of children with autism (mild to moderate spectrum). *ZABANPAZHUHI (Journal of Language Research)*, 12(34), 109-129. <https://doi.org/10.22051/jlr.2018.19548.1518> [In Persian]
- Mojahedi Rezaeian, S., Ahangar, A.A., Hashemian, P., & Mazaheri, M. (2019). The representation of reference cognitive status in Persian-speaking autistic children's narrative discourse based on givenness hierarchy. *Psychology of Exceptional Individuals*, 9(35), 1-33. <https://doi.org/10.22054/jpe.2019.38283.1906> [In Persian]
- Mojahedi Rezaeian, S., Ahangar, A.A., Hashemian, P., & Mazaheri, M. (2020). Assessing an eliciting narrative tool used for studying the development of Persian-speaking children's narrative discourse skills. *Journal of Modern Rehabilitation*, 14(1), 55-68. <https://doi.org/10.32598/JMR.14.1.7>

- Mojahedi Rezaeian, S., Ahangar, A.A., Hashemian, P., Mazaheri, M. (2018). Character reference choice in the narratives by Persian-speaking children with autism spectrum disorder. *Journal of Modern Rehabilitation*, 12(1), 45-60. <http://doi.org/10.32598/jmr.12.1.45>
- Norbury, C. F., Gemmell, T., & Paul, R. (2014). Pragmatics abilities in narrative production: A cross-disorder comparison. *Journal of child language*, 41(3), 485-510. <https://doi.org/10.1017/S030500091300007X>
- Price, J. R., Roberts, J. E. & Jackson, S. C. (2006). Structural development of the fictional narratives of African American preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 37, 178-190. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2006/020\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2006/020))
- Pruden, S. M., Levine, S. C., & Huttenlocher, J. (2011). Children's spatial thinking: Does talk about the spatial world matter? *Developmental science*, 14(6), 1417-1430. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2011.01088.x>
- Rezai, V., Azimdokht, Z. (2017). An Investigation into Locative Predicates in Persian Based on Role and Reference Grammar. *ZABANPAZHUI (Journal of Language Research)*, 9(22), 107-125. <https://doi.org/10.22051/jlr.2016.2436> [In Persian]
- Rezai, V., Makaremi, Z. (2021). The interaction of achievement verbs and grammatical aspect in Persian. *ZABANPAZHUI (Journal of Language Research)*, 13(40), 199-225. <https://doi.org/10.22051/jlr.2021.32975.1919> [In Persian]
- Roberts, J. R., Barjasteh Delforoouz, B., & Jahani, C. (2009). *A study of Persian discourse structure*. Acta Universitatis Upsaliensis. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:59707364>
- Roth, I., & Rezaie, P. (Eds.). (2011). *Researching the autism spectrum: Contemporary perspectives*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511973918>
- Schwartz, R. G. (Ed.). (2017). *Handbook of child language disorders*. Psychology press. <https://doi.org/10.4324/9781315283531>
- Shahim S. (2009). *Adaptation and standardization of wechsler Intelligence scale for children revised (WISC-R)* (5th edition). University of Shiraz. https://press.shirazu.ac.ir/book_976.html [In Persian]
- Siller, M., Swanson, M. R., Serlin, G., & Teachworth, A. G. (2014). Internal state language in the storybook narratives of children with and without autism spectrum disorder: Investigating relations to theory of mind abilities. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(5), 589-596. <https://doi.org/10.1016%2Fj.rasd.2014.02.002>
- Sobhani-rad, D., Moghimi, A., Ghanaei, A., & Marouzi, P. (2013). Investigation and comparison Study of language features of Autistic Children. *Research in Clinical Psychology and Counseling*, 3(1), 119-128. <https://doi.org/10.22067/ijap.v3i1.9445> [In Persian]
- Tally, R. T. (2013). *Spatiality*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203082881>
- Toratani, K. (2008). Split intransitivity in Japanese revisited. In D. Roberts & Jr. Van Valin (Eds.), *Investigations of the Syntax Semantics Pragmatics Interface* (Vol. 105). John Benjamins Publishing. <http://digital.casalini.it/9789027290335>
- Turkington, C., & Anan, R. (2007). *The encyclopedia of autism spectrum disorders*. Infobase Publishing. <https://www.amazon.com/Encyclopedia-Autism-Spectrum-Disorders-Library/dp/0816060029>

- Van Valin, R. D., & LaPolla, R. J. (1997). *Syntax: Structure, meaning, and function*. Cambridge University Press. <https://www.amazon.com/Syntax-Structure-Cambridge-Textbooks-Linguistics/dp/0521499151>
- Vendler, Z. (1967). *Linguistics in philosophy*. Cornell University Press. <https://doi.org/10.7591/9781501743726>
- Williams, D. L., Goldstein, G., Carpenter, P. A., & Minshew, N. J. (2005). Verbal and spatial working memory in autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 35(6), 747–756. <https://doi.org/10.1007/s10803-005-0021-x>



© 2020 Alzahra University, Tehran, Iran. This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0 license) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

