

## بررسی کارایی مداخله مبتنی بر کلام بر روایت شخصی دانش‌آموزان دارای هوش مرزی

بلقیس روشن<sup>۱</sup>، مسعود کریملو<sup>۲</sup>، احمد علی پور<sup>۳</sup>، علی خدام<sup>۱</sup>

<sup>۱</sup> - گروه زبان‌شناسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

<sup>۲</sup> - گروه آمار زیستی، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی، تهران، ایران

<sup>۳</sup> - گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

### چکیده

**زمینه و هدف:** مداخلات کلامی در گفتاردرمانی کمتر بررسی شده‌اند. این پژوهش با هدف بررسی کارایی مداخله مبتنی بر کلام بر کم‌توانایی‌های زبانی دانش‌آموزان دارای هوش مرزی انجام شد.

**روش بررسی:** در یک بررسی آزمایشی، ۳۳ دانش‌آموز دارای هوش مرزی شامل ۱۷ دانش‌آموز برای گروه مداخله و ۱۶ دانش‌آموز برای گروه مقایسه، از نمونه‌های در دسترس انتخاب شدند. مداخله شامل ۱۴ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای بود که بر ساختار و محتوای کلامی تمرکز داشت. روایت شخصی یکسان (رفتن به مسافرت) پیش و پس از مداخله به دست آمد.

**یافته‌ها:** میانگین امتیازهای سن، تحصیلات و هوش بین دو گروه از نظر آماری تفاوتی نداشت. مداخله باعث افزایش میانگین جملات مرکب ( $p=0/038$ )، انواع پیوندهای انسجامی ( $p=0/003$ )، اطلاعات مرتبط ( $p=0/008$ ) و کاهش جملات غیردستوری ( $p=0/031$ ) در روایت شخصی دانش‌آموزان گروه مداخله شد.

**نتیجه‌گیری:** یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که شرکت در برنامه مداخله اثر معنی‌داری از نظر بالینی بر توانایی شرکت‌کنندگان در مداخله برای تولید روایت شخصی دارد.

**واژگان کلیدی:** روایت شخصی، اختلال زبانی، دانش‌آموز

(دریافت مقاله: ۹۱/۱۱/۸، پذیرش: ۹۱/۱۲/۲۲)

### مقدمه

رفتن به سفر، تجربه یا گزارش یک تصادف، رفتن به مطب دکتر برای توصیف به کودک ارائه می‌شود. روایت شخصی بازتاب ارتباط عملکردی است. کودکان روایت‌های شخصی را دائماً در کلام روزانه به کار می‌برند. طبق گفته Feagans (۱۹۸۲) و McCabe (۱۹۹۶) روایت‌های شخصی به‌طور شایعی در مجموعه‌های آموزشی به کار می‌روند (۲).

Paul و Smith (۱۹۹۳) عنوان کردند که ارزیابی مهارت‌های روایی منبعی غنی از اطلاعات درباره توانایی‌های سطح

Crystal (۲۰۰۳) روایت را بخشی از مطالعه زبان‌شناختی کلام، که هدف آن تعیین اصول حاکم بر ساختار متون روایی است، توصیف می‌کند. روایت، مرور تجربه گذشته است که در آن زبان برای ساختاربندی رشته‌ای از وقایع (واقعی یا غیرواقعی) به کار می‌رود (۱). McCabe و Roolins (۱۹۹۴) روایت شخصی (personal narrative) را این گونه توضیح می‌دهند: روایت شخصی زمان دستوری گذشته، اول یا دوم شخص و معمولاً توالی زمانی دارد و با مکالمه انگیزته می‌شود و در آن موضوعاتی مانند

بالتر زبانی ارائه می‌دهد. (۳). به‌علاوه، استفاده از داستان‌گویی در کلاس روشی برای هدف قرار دادن رشد سواد با بهبود زبان شفاهی، درک خواندن و نوشتن است. طبق نظر Dugan (۱۹۹۷) داستان‌گویی راهبردی متکی به شنونده و گوینده است و عنصر اجتماعی زبان را به کار می‌برد (۴).

مطالعات تحقیقی کمی در کفایت ایجاد مداخله کلامی و روایی مستقیم به‌ویژه برای بهبود مهارت‌های کودکان با آسیب زبانی انجام شده است. Davies و همکاران (۲۰۰۴) با استفاده از یک مدل آموزش جمعی، بهبود روایت‌های کودکان را در جنبه‌های مختلف مانند اطلاعات‌دهی، انواع پیوندها، پیچیدگی بخش‌ها نشان دادند (۵). Hayward و Schneider (۲۰۰۰) نشان دادند که آموزش دستور داستان در دانش‌آموزان با آسیب زبانی مؤثر است (۶). طبق نظر Swanson و همکاران (۲۰۰۵) مداخله زبانی روایت‌بنیاد، نگرش مداخله زبانی آمیخته‌ای است که فعالیت‌های طبیعی مانند داستان‌گویی را با فعالیت‌های مهارت‌بنیاد برای بهبود زبان و ارتباط کودکان ترکیب می‌کند (۷). Soto و همکاران (۲۰۰۹) در بررسی دانش‌آموزان سن مدرسه‌ای که از وسایل کمکی استفاده می‌کردند، نشان دادند که برنامه مداخله اثر مثبتی بر توانایی آنها برای تولید روایت‌های شخصی دارد. برطبق یافته‌های آنها شرکت‌کنندگان طی روند مداخله بهبود چشمگیری در کیفیت روایت‌های شخصی، از جمله افزایش گوناگونی واژگانی، فرمول‌بندی بندها، کاربرد عناصر داستانی مرتبط و سازماندهی بیشتر ساختار داستان، نشان دادند (۸). Johnston (۲۰۰۸) شش دلیل برای مداخله در مهارت‌های روایی کودکان سن مدرسه‌ای با آسیب زبانی به این ترتیب مشخص کرد: کشف نقایص پردازشی، بافت‌زدایی (decontextulization) زبان، کمک به کودکان برای ارتباط، بهبود مهارت‌های شنیداری، بهبود درک خواندن و آشکار کردن نقاط ضعف و قوت یادگیری زبان. او همچنین چهار دانش لازم برای روایت‌گری را مطرح کرد که عبارتند از دانش محتوا، آشنایی با چارچوب روایت، مهارت‌های زبان‌شناختی (یعنی توانایی استفاده از عناصر زبان‌شناختی مناسب برای بیان محتوا) و خلق یک متن واحد، و اینکه گوینده داستان باید به نیازهای شنونده آشنا

باشد و در صورت نیاز در داستان تعدیل ایجاد کند (۹).

با توجه به اینکه دانش‌آموزان دارای هوش مرزی از کم‌توانی‌های زبانی رنج می‌برند، این پژوهش به بررسی کارایی یک مداخله مبتنی بر کلام بر انواع جملات، اطلاعات‌دهی و پیوندهای انسجامی روایت‌های شخصی این دانش‌آموزان پرداخته است. فرض می‌شود که مداخله باعث افزایش پیچیدگی جملات، افزایش پیوندهای انسجامی و افزایش اطلاعات مرتبط شود.

### روش بررسی

مطالعه حاضر از نوع مداخله‌ای و جامعه پژوهش دانش‌آموزان دارای هوش مرزی دبستان‌های ابتدایی شهر تهران است. نمونه‌گیری به‌طور تصادفی از بین دانش‌آموزان دو مدرسه (یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه) از منطقه شش آموزش و پرورش تهران صورت گرفت. این دو مدرسه از معدود مدارس هستند که به‌طور ویژه به آموزش و توانبخشی دانش‌آموزان دارای هوش مرزی و مشکلات یادگیری می‌پردازند. برای تعیین دانش‌آموزان دارای هوش مرزی از آزمون فارسی هوش و کسلر تصحیح شده (Wechsler Intelligence Scale for Children: WISC-3) برای کودکان ۶ تا ۶ سال و ۱۱ ماهه استفاده شد. گروه مداخله شامل ۱۷ دانش‌آموز (۹ دختر و ۸ پسر) و گروه شاهد شامل ۱۶ دانش‌آموز (۹ دختر و ۷ پسر) بودند. سن آزمودنی‌ها براساس ماه، تحصیلات براساس تعداد ماه‌های حضور در مدرسه (هر سال تحصیلی ۹ ماه در نظر گرفته شد) محاسبه شد. این متغیرها و هوش‌بهر بین دو گروه با آزمون آماری تفاوت معنی‌داری نداشتند و دو گروه براساس این متغیرها هم‌تا بودند. میانگین سن دانش‌آموزان ۱۱۵ ماه (نه سال و هفت ماه)، میانگین هوش‌بهر ۷۸، میانگین تحصیلات حدود ۱۷ ماه بود (جدول ۱).

معیارهای انتخاب آزمودنی‌ها عبارت بود از سن بین ۶ و ۱۳ سال، هوش مرزی بین ۷۰ تا ۹۰، نداشتن اختلالات حسی-حرکتی تأثیرگذار بر آموزش و مداخله، وضعیت اجتماعی و اقتصادی متوسط (دانش‌آموزان منطقه شش از طبقه میانه جامعه محسوب می‌شوند)، توانایی گفتاری در حد مکالمه یعنی ساده‌ترین

جدول ۱- مقایسه سن، هوش بهر و تحصیلات آزمودنی‌ها

p	میانگین (انحراف معیار) متغیر در گروه‌ها		
	شاهد	مداخله	متغیرهای جمعیتی
۰/۵۵۲	۱۱۵/۷۵ (۱۶/۴۵)	۱۱۵/۳۵ (۱۸/۵۴)	سن (ماه)
۰/۸۵۷	۷۸/۰۰ (۴/۹۴)	۷۸/۴۷ (۳/۷۰)	هوش بهر
۰/۴۰۴	۱۷/۶۳ (۱۱/۳۲)	۱۷/۲۹ (۱۰/۰۹)	تحصیلات (ماه)

گفته‌های دانش‌آموزان وجود داشتند برای هر کدام یک طبقه و برای سایر پیوندها که کمتر در روایت‌ها موجود بودند، یک طبقه مجزا در نظر گرفته شد. برای پس‌آزمون هم روایت شخصی یکسان «توصیف مسافرت» گرفته و همانند پیش‌آزمون تحلیل شد. برنامه مداخله در هر جلسه چند بخش عمده داشت. ابتدا درمانگر داستان تصویری را به دانش‌آموز نشان می‌داد و از او می‌خواست که آن را با تمام جزئیات توصیف کند. داستان‌های تصویری متنوعی برای افزایش محتوای زبانی دانش‌آموزان استفاده شد که عمدتاً در موضوعات روزمره و عینی زندگی مانند رفتن به آرایشگاه، استخر، دندانپزشکی و غیره بودند. در بخش بعدی، درمانگر موضوعات درسی متناسب با هر دانش‌آموز را در سه بخش مقدمه، میانه و نتیجه‌گیری خلاصه می‌کرد و از او می‌خواست آن را بازگویی کند. موضوعات از کتاب فارسی دانش‌آموز انتخاب می‌شد، و درمانگر کلمات مختلف (اجزا، افراد، مکان‌ها و وقایع) موجود در آن موضوع را برای هر فرد به صورت جمله توصیف می‌کرد تا ارتباط منطقی بین جمله‌ها را تفهیم کند. درمانگر در مرحله سوم موضوعات ساده و ملموس را مطرح می‌کرد و از هر فرد می‌خواست درباره آنها داستانی بگوید و با محرک‌ها و راهنمایی‌هایی به دانش‌آموز کمک می‌کرد تا داستان را کامل کند. در حین انجام این تکالیف دانش‌آموز ترغیب می‌شد تا با استفاده از پیوندهای انسجامی، جملات مرکب و پیچیده بیشتری تولید کند و نسبت به کاربرد آنها آگاهی پیدا کند. تولید جملات مرکب و کاربرد پیوندهای انسجامی شامل مواردی مثل نمونه‌های زیر بود «اگر

صورت کلام و نداشتن اختلالات گفتاری آشکار. دانش‌آموزانی که در حین جلسات درمانی همکاری نداشتند از مطالعه حذف شدند. روش اجرا به این شرح بود که بعد از انجام آزمون هوش و کسلر کودکان و ثبت اطلاعات جمعیت‌شناختی سن، جنسیت، و تحصیلات، روایت شخصی یکسان «توصیف مسافرت» دانش‌آموزان در پیش‌آزمون انگیزخته و هم‌زمان با واکنش ضبط شد. از هر دانش‌آموز خواسته شد که مسافرتی را که قبلاً رفته است به طور کامل و از ابتدا تا انتها توصیف کند. در مرحله بعد مواد آموزشی چندین مرتبه گوش داده و نوشته شد. برای تعیین مرز بین جملات، نوای گفتار مدنظر قرار گرفت. انواع جملات با توجه به تعریف Crystal (۲۰۰۳) با شمارش تعداد بندهای اصلی تعیین شد. جملات ساده با یک بند، جملات مرکب با یک بخش پایه و یک بخش وابسته یا پیرو، جملات پیچیده با دو بخش پایه و بخش یا بخش‌های وابسته و جملات غیردستوری براساس اشکالات مختلف نحوی و صرفی تعیین شدند (۱). پیوستگی روایت با توجه به تعریف Deser و Glosser (۱۹۸۷) از پیوستگی موضعی که ارتباط هر گفته را با گفته قبلی نشان می‌دهد با شمارش اطلاعات مرتبط، تکراری و نامرتب پس از تعیین جمله‌های درست و دستوری محاسبه شد (۱۰). انواع پیوندهای انسجامی با توجه به توصیف Brown و Yule (۱۹۸۹) از پیوندهای زمانی، افزایشی و سایر پیوندها در سه سطح پیوند (بعد، هم) و سایر پیوندها (ولی، تا، اما، و غیره) محاسبه شدند (۱۱). با توجه به اینکه پیوندهای «بعد» و «هم» به تعداد بیشتری در

جدول ۲- مقایسه انواع جملات روایت‌های آزمودنی‌ها

گروه	p	میانگین (انحراف معیار) نمرات در گروه‌ها		پیش‌آزمون	جمله
		مداخله	شاهد		
ساده	۰/۰۷۶	۶/۴۱ (۴/۱۱)	۶/۳۷ (۶/۶۹)	پیش‌آزمون	ساده
	۰/۰۷۰	۸/۱۲ (۵/۱۱)	۶/۲۵ (۴/۶۰)	پس‌آزمون	
مرکب	۰/۰۳۸	۲/۰۶ (۲/۳۹)	۱/۳۷ (۱/۴۲)	پیش‌آزمون	مرکب
	۰/۱۳۶	۳/۸۲ (۳/۵۶)	۲/۳۸ (۳/۲۲)	پس‌آزمون	
پیچیده	۰/۰۹۴	۰/۲۴ (۰/۵۶)	۰/۲۱ (۰/۵۳)	پیش‌آزمون	پیچیده
	۱/۰۰	۱/۱۲ (۲/۲۶)	۰/۲۵ (۰/۵۸)	پس‌آزمون	
غیردستوری	۰/۰۳۱	۱/۸۲ (۱/۷۰)	۰/۷۹ (۱/۷۵)	پیش‌آزمون	غیردستوری
	۰/۱۲۱	۰/۲۴ (۰/۴۴)	۱/۳۸ (۲/۳۹)	پس‌آزمون	

داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۰ انجام شد.

### یافته‌ها

جملات مرکب تحت مداخله مبتنی بر کلام، بهبود و جملات غیردستوری کاهش معنی‌داری یافته بودند و میانگین جملات ساده و پیچیده افزایش معنی‌داری نداشت. مداخله کلامی باعث شد میانگین جملات مرکب گروه مداخله از ۲/۰۶ با انحراف معیار ۲/۳۹ به ۳/۸۲ با انحراف معیار ۳/۵۶ و جملات غیردستوری از ۱/۸۲ با انحراف معیار ۱/۷۰ به ۰/۲۴ با انحراف معیار ۰/۴۴ برسد (جدول ۲). میزان p مداخله، تفاوت میانگین‌های پیش و پس‌آزمون را بین دو گروه مداخله و شاهد در ستون پنجم، و p مقایسه‌ها، تفاوت میانگین‌های دو گروه را در پیش‌آزمون و تفاوت میانگین‌های دو گروه را در پس‌آزمون نشان می‌دهد.

مداخله باعث شد که انواع پیوندهای انسجامی گروه مداخله بیشتر شود، ولی تغییری در تعداد پیوندهای «بعد» و «هم» صورت نگرفت. میانگین انواع پیوندها از ۰/۱۲ با انحراف معیار

این بچه‌ها مسواک نزنند دندان‌های‌شان خراب می‌شود؛ «آنها غذا درست کردند تا پدر و مادرشان را خوشحال کنند؛ «او خسته بود ولی نخواهید؛ و «معلم به او جایزه داد چون درسش را خوب جواب داد». مداخله در ۱۴ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای و در حدود هشت هفته برای هر دانش‌آموز انجام شد.

از روش پایایی ارزیابان (interrater reliability) برای تعیین پایایی ارزیابی روایت‌های شخصی استفاده شد. به این منظور یک گفتاردرمانگر با تجربه برای شمارش متغیرها آموزش دید و ۲۵ درصد روایت‌ها را در پیش‌آزمون و ۲۵ درصد را در پس‌آزمون تحلیل کرد. میانگین همبستگی با آزمون اسپیرمن بین دو ارزیاب ۰/۹۵ تا ۰/۹۸ در پیش و پس‌آزمون به دست آمد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها به منظور بررسی هنجار بودن امتیازها، از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد. میانگین و انحراف معیار متغیرها به دست آمد. برای متغیرهای با توزیع هنجار آزمون t مستقل (سن، هوش‌بهر، تحصیلات) و برای متغیرهای با توزیع غیرهنجار (متغیرهای زبانی) از آزمون‌های ناپارامتری من‌ویتنی‌یو و رتبه‌ای علامت‌دار ویلکاکسون استفاده شد. تحلیل

جدول ۳- مقایسه پیوندهای انسجایی روایت‌های آزمودنی‌ها

پایه‌های انسجایی	میانگین (انحراف معیار) نمرات در گروه‌ها		p مقایسه میانگین تغییرات بین دو گروه
	مداخله	شاهد	
بعد	پیش‌آزمون	۲/۷۶ (۳/۳۴)	۰/۵۸۱
	پس‌آزمون	۴/۱۲ (۳/۶۵)	۰/۳۰۹
هم	پیش‌آزمون	۰/۳۵ (۰/۷۰)	۰/۲۹۲
	پس‌آزمون	۱/۰۶ (۱/۳۹)	۰/۴۰۲
انواع پیوند	پیش‌آزمون	۰/۱۲ (۰/۴۸)	۰/۷۶۳
	پس‌آزمون	۱/۷۶ (۳/۱۵)	۰/۳۰۹

پس‌آزمون بین دو گروه تفاوتی نداشته باشد. میانگین ۱۸۲ جمله غیردستوری در پیش‌آزمون به ۰/۲۴ جمله در پس‌آزمون کاهش یافت. جمله «یه روز مامانم گفت: بچه‌ها می‌خواهیم مسافرت» یک نمونه جمله غیردستوری است که در آن حذف فعل دیده می‌شود. در مطالعه مداخله‌ای موردی Klecan-Aker (۱۹۹۳) کودکی با کم‌توانی یادگیری/زبانی در سطح پیچیدگی داستان بهبود نشان داد و این بهبودی در تعداد واحدهای T (واحدی که شامل یک بند اصلی و بند یا بندهای وابسته است) و بندها آشکار بود (۱۲). در پژوهش حاضر هم مداخله کلامی باعث شد که پیچیدگی جملات دانش‌آموزان افزایش یابد. میانگین ۲۰۶ جمله مرکب در پیش‌آزمون به ۳۸۲ جمله مرکب در پس‌آزمون رسید. «هفت ساعت تو هواپیما بودیم تا رسیدیم اونجا» مثالی از جمله مرکب است. با توجه به اینکه بیشتر جملات این افراد را جملات ساده تشکیل می‌دهد، افزایش جملاتی با حداقل یک جمله اصلی و یک بخش وابسته یا پیرو باعث پیچیده شدن جملات روایت‌های آنها شد. Nathanson و همکاران (۲۰۰۷) نشان دادند که آموزش اختصاصی روایت باعث افزایش اطلاعات درست و فراخوانی بیشتر اطلاعات در کودکان کم‌توان یادگیری می‌شود (۱۳). در پژوهش حاضر نیز مداخله باعث بهبود معنی‌داری اطلاعات مرتبط در روایت‌های شخصی گروه مداخله شد؛ به این معنی که جملات

۰/۴۸ به ۱/۷۶ انحراف معیار ۳/۱۵ رسید. وجود پیوندهایی مانند «و، تا، اما، اگر، یک‌دفعه، یهو، چون و غیره» در پس‌آزمون باعث تفاوت انواع پیوندها نسبت به پیش‌آزمون شد (جدول ۳). مداخله باعث افزایش معنی‌دار اطلاعات مرتبط شد. میانگین اطلاعات مرتبط گروه مداخله از ۷/۸۸ با انحراف معیار ۵/۰۰ به ۱۲/۲۹ با انحراف معیار ۸/۲۷ رسید، ولی اطلاعات تکراری و اطلاعات غیرمرتبط تغییری نکردند (جدول ۴).

### بحث

تحقیقات مداخله‌ای Hayward و Schneider (۲۰۰۰)، Klecan-Aker (۱۹۹۳) و Ukrainetz (۱۹۹۸) تسهیل تولید روایت منسجم و پیچیده را در کودکان با آسیب زبانی نشان داده‌اند. Fey و Swanson (۲۰۰۴) در تحقیقات مداخله‌ی روایی، بهبود مستقیم درک و تولید روایت‌های شفاهی و درک خواندن را نشان داده‌اند (۷). در پژوهش حاضر هم دانش‌آموزان دارای هوش مرزی از مداخلات مبتنی بر کلام سود بردند. Gillam (۱۹۹۵) Hoffman و همکاران (۱۹۹۵) به‌طور غیرمستقیم بهبود نقایص دستوری را در مداخلات‌شان مدنظر قرار داده‌اند (۷). در پژوهش حاضر جملات غیردستوری گروه مداخله در پیش‌آزمون بیشتر از گروه مقایسه بود، ولی مداخله باعث شد که جملات دستوری در

جدول ۴- مقایسه اطلاعات‌دهی روایت‌های آزمودنی‌ها

اطلاعات‌دهی	میانگین (انحراف معیار) نمرات در گروه‌ها			p مقایسه میانگین تغییرات بین دو گروه
	مداخله	شاهد	p	
مرتبط	پیش‌آزمون	۷/۸۸ (۵/۰۰)	۷/۸۹ (۸/۱۳)	۰/۰۰۸
	پس‌آزمون	۱۲/۲۹ (۸/۲۷)	۸/۱۹ (۶/۲۲)	۰/۳۹۳
تکراری	پیش‌آزمون	۱/۴۷ (۲/۱۵)	۱/۶۹ (۴/۲۲)	۰/۵۷۲
	پس‌آزمون	۱/۶۵ (۰/۳۲)	۰/۷۵ (۱/۳۴)	۰/۳۰۴
غیرمرتبط	پیش‌آزمون	۰/۲۹ (۰/۴۷)	۰/۱۱ (۰/۳۱)	۰/۴۲۷
	پس‌آزمون	۰/۳۵ (۱/۰۰)	۰/۳۱ (۰/۶۰)	۰/۲۵۷

یک‌بار «اون موقع» که پیوندهای زمانی هستند، یک‌بار پیوند علی «تا»، دو بار «هم» و یک‌بار «و» که پیوندهای افزایشی هستند به کار رفت.

مداخله کلامی اختصاصی انجام شده در این پژوهش، تا حد زیادی با آموزش‌های دیگر مدرسه تفاوت داشت تا مطمئن شویم که تفاوت‌های معنی‌دار متغیرها در پس‌آزمون به مداخله ارتباط دارد. آموزش شامل خلاصه‌کردن بخش‌های ساختاری شروع، میانه و پایانه‌ها به‌علاوه عناصر زبانی مانند بندها، وابسته‌ها، پیوندهای انسجامی با گسترش جملات مرکب و پیچیده در کنار محتوای متنوع داستان‌های تصویری، شنیداری و موضوعات درسی بود که مداخله کلامی چندبعدی را تشکیل داد و شامل عناصر لازم برای روایت‌گری بود که Johnston (۲۰۰۸) ذکر کرده است (۹). به‌علاوه، در بیشتر تحقیقات درباره اختلالات زبانی، علت‌شناسی‌های پزشکی مانند ضربه مغزی، اوتیسم، فلج مغزی و غیره مدنظر قرار می‌گیرند، ولی در پژوهش حاضر هوش‌بهر، که رابطه نزدیکی با یادگیری دارد، لحاظ شد. در پایان، پیشنهاد می‌شود که ارزیابی زبان کودکان و مداخله برای رفع نیازهای کودکان در کلاس (آموزش ویژه) مانند جریان اصلی کلاس در مدارس مدنظر قرار گیرد و با توجه به اهمیت روایت‌های شخصی در تعاملات روزانه، آموزش آنها باید به‌عنوان هدف اولیه برای

روایت، اطلاعات درست بیشتری را منتقل کرد. میانگین ۷/۸۸ اطلاعات در پیش‌آزمون به ۱۲/۲۹ اطلاعات در پس‌آزمون رسید. در مثال «بعدش سوار هواپیما شدیم. بعد هفت ساعت تو هواپیما بودیم تا رسیدیم اونجا» سه اطلاع دیده می‌شود که شامل یک اطلاع در جمله ساده (سوار هواپیما شدن) و دو اطلاع در جمله مرکب بعد از آن (توی هواپیما بودن و اونجا رسیدن) است که هر سه اطلاع به هم و به موضوع مسافرت مرتبطند. Davies و همکاران (۲۰۰۴) بهبود روایت‌های کودکان را در جنبه‌های مختلف مانند پیوندهای اضافی، علی و زمانی نشان دادند (۵). مداخله مبتنی بر کلام در پژوهش حاضر نیز باعث شد که انواع بیشتری از پیوندها به‌وسیله دانش‌آموزان به کار رود، ولی تعداد پیوندها تغییری نکرد. پیوندها با گسترش جملات ساده و با متصل کردن بندها و جمله‌ها باعث پیچیده شدن جملات می‌شوند. برای مثال، در جمله مرکب قبلی پیوند «تا» باعث تشکیل یک جمله مرکب شد. در مطالعه حاضر تعداد پیوندهای «بعد» و «هم» بین دو گروه تفاوتی نداشت ولی مداخله به کاربرد پیوندهای متنوع مانند «و، تا، اما، اگر، یک‌دفعه، یهو، چون، نه و غیره» منجر شد که شامل پیوندهای افزایشی، زمانی، علی، تباینی و شرطی هستند. میانگین ۰/۱۲ نوع پیوندها در پیش‌آزمون به ۱/۷۶ در پس‌آزمون رسید. در روایت شخصی یکی از دانش‌آموزان یازده بار «بعد» و

ساختاردهی کلام و تولید یک کلام پیوسته مدنظر قرار گیرد.

زبانی به علت زمان بر بودن کمتر بررسی می‌شوند.

### نتیجه‌گیری

در این مطالعه از یک رویکرد مستقیم استفاده شد که اثر آن در پیچیدگی ساختاری و محتوایی روایت‌های شخصی دانش‌آموزان دارای هوش مرزی تحت مداخله دیده شد. این اثرات از نظر بالینی اهمیت زیادی دارند و باید در برنامه‌های زبان‌آموزی و گفتاردرمانی مورد ملاحظه قرار گیرند، به‌ویژه اینکه مداخلات

### سپاسگزاری

این مقاله بخشی از رسالهٔ دکتری زبان‌شناسی همگانی است. در اینجا از همکاری مسئولان و کارکنان مدرسه‌های ابتدایی، به‌ویژه خانم‌ها زارعی و طوسی و ذوالفقاری که در اجرای این پژوهش نویسندگان را یاری رساندند، همچنین از زحمات خانم فرزانه خدام در تایپ و ویرایش این مقاله قدردانی و تشکر می‌شود.

### REFERENCES

1. Crystal D. A dictionary of linguistics and phonetics. 5<sup>th</sup> ed. New York: Blackwell Publishing; 2003.
2. Bliss LS, McCabe A. Comparison of discourse genres: clinical implications. *CICSD*. 2006;33:126-37.
3. Paul R, Smith RL. Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired, and late-developing language. *J Speech Hear Res*. 1993;36(3):592-8.
4. Miller S, Pennycuff L. Power of story: using storytelling to improve literacy learning. *J Cross-Disciplinary Perspect Edu*. 2008;1(1):36-43.
5. Davies P, Shanks B, Davies K. Improving narrative skills in young children with delayed language development. *Edu Rev*. 2004;56(3):271.
6. Hayward D, Schneider P. Effectiveness of teaching story grammar knowledge to pre-school children with language impairment. an exploratory study. *Child Lang Teach Therapy*. 2000;16(3):255-84.
7. Swanson LA, Fey ME, Mills CE, Hood LS. Use of narrative-based language intervention with children who have specific language impairment. 2005;14:131-43.
8. Soto G, Solomon-Rice P, Caputo M. Enhancing the personal narrative skills of elementary school-aged students who use AAC: the effectiveness of personal narrative interaction. *J Commun Disord*. 2009;42(1):43-57.
9. Reuterskiold C, Hansson K, Sahlen B. Narrative skills in swedish children with language impairment. *J Commun Dis*. 2011;44(6):733-44.
10. Van Leer E, Turkstra L. The effect of elicitation task on discourse and coherence in adolescents with brain injury. *J Commun Disord*. 1999;32(5):327-48.
11. Brown G, Yule G. *Discourse analysis*. New York: Cambridge University Press. 1989.
12. Klecan-Aker JS. A treatment programme for improving story-telling ability: a case study. *Child Lang Teach Therapy*. 1993;9(2):105-15.
13. Nathanson R, Crank JN, Saywitz KJ, Ruegg E. Enhancing the oral narratives of children with learning disabilities. *Read Wri Quarterly*. 2007;23(4):315-31.

**پیوست ۱- نمونه‌ای از تحلیل روایت**

«نمونه‌ای از تحلیل روایت به این صورت است: یه روز مامانم گفت: بچه‌ها می‌خواییم مسافرت. بعدش بعد با ماشینمون رفتیم فرودگاه. بعدش سوار هواپیما شدیم. بعد هفت ساعت تو هواپیما بودیم تا رسیدیم اونجا. اونجا هواش خیلی گرم بود. بعدش اول من چند تا دوست پیدا کردم. بعد با اون بازی کردیم. بعدش رفتیم هتلمون استراحت کردیم. حموم کردیم. بعدش عصر شد رفتیم بیرون و یه خورده هواخوری. بعدش اونموقع هم رفتیم این، همین دیوار چین رفتیم. بعد اونموقع هم رفتیم رستوران. بعدش اونجا هم چند تا پارک بود. یکی پارک بود رفتیم بازی کردیم. گرگم به هوا خواهرم. بعدش اونجا خیلی خوش گذشت. بعد چند روز بعد اومدیم تهران».

انواع جملات: جملات ساده (بعدش با ماشینمون رفتیم فرودگاه. بعدش سوار هواپیما شدیم. اونجا هواش خیلی گرم بود. من چند تا دوست پیدا کردم. بعد با اون بازی کردیم. حموم کردیم. بعدش اونموقع رفتیم این همین دیوار چین. بعد اونموقع هم رفتیم رستوران. بعدش اونجا هم چند تا پارک بود. بعدش اونجا خیلی خوش گذشت. چند روز بعد اومدیم تهران)، جملات مرکب (بعد هفت ساعت تو هواپیما بودیم تا رسیدیم اونجا. بعدش رفتیم هتلمون استراحت کردیم)، جملات پیچیده (یکی پارک بود رفتیم بازی کردیم)، جملات غیردستوری (یه روز مامانم گفت: بچه‌ها می‌خواییم مسافرت. بعدش عصر شد رفتیم بیرون و یه خورده هواخوری، گرگم به هوا خواهرم).

پیوندهای انسجامی: بعد (۱۱)، تا (۱)، اونموقع (۱)، هم (۲).

پیوستگی موضعی: اطلاعات مرتبط (۱۴)، تکراری (۰)، نامرتبط (۱): «بعد با اون بازی کردیم». در جمله قبل از این جمله گفته شده که «من چند تا دوست پیدا کردم». بنابراین جمله مرتبط به آن باید این جمله باشد که «من با اونها بازی کردم». بنابراین اطلاع نامرتبط ارائه شده است.



## Research Article

# The effectiveness of discourse-based intervention on personal narrative of school-aged children with borderline intelligence quotient

**Belghis Rovshan<sup>1</sup>, Masoud Karimlo<sup>2</sup>, Ahmad Alipour<sup>3</sup>, Ali Khoddam<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>- Department of Linguistics & Foreign Languages, Payame Noor University, Tehran, Iran

<sup>2</sup>- Department of Biostatistics, Welfare and Rehabilitation Sciences University, Tehran, Iran

<sup>3</sup>- Department of Psychology, Faculty of Psychology & Education, Payame Noor University, Tehran, Iran

Received: 27 January 2013, accepted: 12 March 2013

## **Abstract**

**Background and Aim:** Discourse-based interventions were studied less in speech therapy. This study aimed to investigate the effects of discourse-based intervention on language disabilities in school-aged children with borderline intelligence quotient (IQ).

**Methods:** In an experimental study, 33 students at the age of 6-13 years with borderline intelligence quotient (17 students for intervention and 16 students for control group) were selected with available sampling. The intervention lasted 14 sessions (every session: 45 minutes) that focused on the structure and content of discourse. Personal narrative was elicited with explanation of the same topic (go to a trip) for pre- and post-test.

**Results:** Mean scores of intelligence quotient, age and education had no difference between the two groups. The intervention caused the increase of compound sentences ( $p=0.038$ ), types of cohesive conjunctions ( $p=0.003$ ), and related information ( $p=0.008$ ) and decrease of ungrammatical sentences ( $p=0.031$ ).

**Conclusion:** Our findings indicate that participation in the intervention program has a clinically significant effect on the participants' abilities to produce personal narrative.

**Keywords:** Personal narrative, language disorder, student

**Please cite this paper as:** Rovshan B, Masoud Karimlo M, Alipour A, Khoddam A. The effectiveness of discourse-based intervention on personal narrative of school-aged children with borderline intelligence quotient. *Audiol.* 2014;23(1):87-95. Persian.