

The effectiveness of shared story reading on the understanding of embodiment metaphor in children with autism

Jayran Zebardast¹ , Saeede Shoja Razavi², Mahdieh Karami³, Mohammad Hadi Ahmadi⁴, Alireza Moradi^{5*} 

1. PhD Student of Cognitive Linguistics, Institute for Cognitive Science Studies (ICSS), Tehran, Iran

2. Assistant Professor, Research Institute of Cultural Heritage, Tourism (RICHT), Tehran, Iran

3. Assistant Professor, Department of Cognitive Linguistics, Institute for Cognitive Science Studies (ICSS), Tehran, Iran

4. Assistant Professor, Kharazmi University Faculty of Literature and Humanities, Tehran, Iran

5. Professor, Department of Psychology, Institute for Cognitive Science Studies (ICSS), Tehran, Iran

Abstract

Received: 24 May. 2023

Revised: 3 Sep. 2023

Accepted: 7 Sep. 2023

Keywords

Shared story reading program

Embodiment metaphor

High-functioning autism disorder

Corresponding author

Alireza Moradi, Professor, Department of Psychology, Institute for Cognitive Science Studies (ICSS), Tehran, Iran

Email: Moradi90@yahoo.com



doi.org/10.30514/icss.25.4.1

Introduction: The present study was conducted to investigate the effectiveness of a shared story reading program in increasing the understanding of embodiment metaphors in high-functioning autistic children between three and five years of age.

Methods: The program used stories with embodiment metaphors and picture questions to help the children understand the abstract concepts behind them. In shared story reading, 20 original stories were designed with metaphorical expressions taken from Shoja Razavi et al.'s research (2015) and ten disturbing agent stories (without metaphorical expressions). During ten face-to-face sessions, these stories were presented to healthy and independent children utilizing a talking doll. Children in the control group were only given disturbing stories, but children in the intervention group received 30 stories (20 main and ten disturbing stories) during ten story reading sessions. Before story reading, after story reading, and 40 days after the intervention, the children of the control and intervention groups asked for metaphorical expressions with double cards taken from Shoja Razavi's research (2015).

Results: The results revealed that three- to five-year-old children performed better in understanding the abstract concept of embodiment metaphor through the shared story reading program. Additionally, after the program was implemented, the scores of high-functioning children with autism spectrum disorder in the post-test were significantly better than their scores in the pre-test.

Conclusion: This study suggests that a shared story-reading approach can enhance understanding of embodiment metaphors among high-functioning children with autism spectrum disorder.

Citation: Zebardast J, Shoja Razavi S, Karami M, Ahmadi MH, Moradi A. The effectiveness of shared story reading on the understanding of embodiment metaphor in children with autism. *Advances in Cognitive Sciences*. 2024;25(4):1-16.

Extended Abstract

Introduction

Children suffering from ASD, despite having verbal and linguistic abilities, often find it challenging to grasp synonyms and metaphorical language, which can lead to confusion and misunderstanding. They cannot success-

fully understand and use metaphorical expressions like normal children. The speech of these children shows that they understand and use grammar and language rules. However, they are unsuccessful in understanding meta-

phorical expressions and their use. For this purpose, the most basic metaphorical concepts were taught to these children with the help of collaborative story reading, and the efficiency of this knowledge was investigated in order to achieve better results. The present study is an attempt to answer the question of whether three- to five-year-old Persian-speaking children with the autistic disorder can understand and use embodied metaphors with the intervention of shared story-reading.

Methods

The present research method was interventional-analytical. This field research investigated Persian-speaking children from districts 1, 5, and 17 of Tehran, Iran. In this research, 20 Persian-speaking girls and boys aged three to five years, half of whom are ten girls and ten boys with an equal number of self-esteem disorders (with high functioning), were the statistical population of the research. Children were divided into two groups, control, and intervention, for better investigation. In shared story reading, 20 original stories were designed with metaphorical expressions taken from Shoja Razavi et al.'s research (2015) and ten disturbing agent stories (without metaphorical expressions). During ten face-to-face sessions, these stories were presented to healthy and independent children employing a talking doll. Children in the control group were only given disturbing stories, but children in the intervention group received 30 stories (20 main and ten disturbing stories) during ten story reading sessions. Before story reading, after story reading, and 40 days after the intervention, the children of the control and intervention groups asked for metaphorical expressions with double cards taken from Shoja Razavi's research (2015). The physical fitness test was scored based on the answers to the double cards according to Shoja Razavi et al.'s scoring method (2015). Finally, children's learning and acceptance level after the shared story-read-

ing course is investigated. In the last stage, the statistical data were analyzed through non-parametric analysis, and the effect of repeated measurements was tested using the Chi2 test in SPSS-24 software.

Results

Three to 5-year-old healthy and independent children performed better in understanding the abstract concepts of embodied metaphors through the shared story-reading program. Furthermore, after the program's implementation, the scores of high-performing self-retained children in the post-test were significantly better than in the pre-test. These findings show that shared story reading can increase these children's understanding of bodily metaphors.

Conclusion

The results of the tests show that the shared story-reading intervention positively affects the understanding of the metaphors of taste, smell, color, touch, shape, sound, movement, and speed in independent children. In general, the shared intervention can significantly improve the understanding of bodily metaphors in children aged 3-5 years. The results of three- to four-year-old children left alone in the group receiving the intervention of taste (72.5%), color (72.5%), smell (40%), shape (55%), size (45%), movement (70%), speed (55%) %, object (62.5%), sound (30%), and touch (55%) were reported. Results of four- to five-year-old children left alone in the group receiving the intervention, taste (80%), color (80%), smell (62.5%), shape (75%), size (70%), movement (75%), speed (65%), object (70%), sound (45%), and touch (65%) were reported. As it was observed, in addition to shared story reading, age is also seen as an effective factor in understanding embodied metaphorical expressions; in other words, a better understanding of metaphors requires more cognitive development at older ages.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

The studies involving human participants were reviewed and approved by the Institute for Cognitive Science Studies (ICSS) (IR.UT.IRICSS.REC.1401.043). Ethical considerations for this study included obtaining written consent from all participants and providing sufficient information to the parents about the research. We ensured compliance with ethical guidelines throughout the study.

Authors' contributions

All three authors designed and prepared the study. The first author conducted data analysis and prepared the text

of the article. The second author performed data collection and preparation, and the third, fourth, and fifth authors were responsible for the final review of the work.

Funding

This manuscript did not receive any funding.

Acknowledgments

The authors would like to thank all participants participating in this study.

Conflict of interest

The authors declare no potential conflict of interest.

اثربخشی داستان خوانی مشارکتی بر درک استعاره بدن‌مند کودکان در خودمانده

جیران زبردست^۱ ID، سعیده شجاع رضوی^۲، مهدیه کرمی^۳، محمدهادی احمدی^۴، علیرضا مرادی^۵ ID*

۱. دانشجوی دکتری زبان‌شناسی شناختی، موسسه آموزش عالی علوم شناختی، تهران، ایران
۲. استادیار پژوهشگاه میراث فرهنگی و گردشگری، تهران، ایران
۳. استادیار گروه زبان‌شناسی شناختی، موسسه آموزش عالی علوم شناختی، تهران، ایران
۴. استادیار دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران
۵. استاد، گروه روان‌شناسی، موسسه آموزش عالی علوم شناختی، تهران، ایران

چکیده

مقدمه: پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی یک برنامه داستان‌خوانی مشارکتی در افزایش درک استعاره بدن‌مند در کودکان اوتیستیک با عملکرد بالا بین سه تا پنج سال انجام شد.

روش کار: در این برنامه از داستان‌هایی با استعاره‌های بدن‌مند و سؤالات تصویری برای کمک به کودکان در درک مفاهیم انتزاعی به دنبال آنها استفاده شد. برای طراحی مطالعه داستان‌خوانی مشارکتی، ۲۰ داستان اصلی با عبارات استعاری برگرفته از پژوهش شجاع رضوی و همکاران (۱۳۹۴) و ۱۰ داستان عامل مزاحم (بدون بیان استعاری) آماده شد. طی ده جلسه حضوری، این داستان‌ها به وسیله یک عروسک سخن‌گو به کودکان اوتیستیک ارائه شد. به کودکان گروه کنترل فقط داستان‌های با عامل مزاحم داده شد، و کودکان گروه مداخله ۳۰ داستان (۲۰ داستان اصلی و ۱۰ داستان عامل مزاحم) را طی ده جلسه داستان‌خوانی دریافت کردند. قبل از داستان‌خوانی مشارکتی، پس از داستان‌خوانی مشارکتی و ۴۰ روز پس از مداخله، از کودکان گروه کنترل و گروه مداخله عبارات استعاری با کارت‌های دوگانه برگرفته از پژوهش شجاع رضوی (۱۳۹۴) پرسیده شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که کودکان اوتیستیک سه تا پنج ساله در درک مفهوم انتزاعی استعاره بدن‌مند از طریق برنامه داستان‌خوانی مشارکتی عملکرد بهتری داشتند. همچنین پس از اجرای برنامه، نمرات کودکان اوتیستیک با عملکرد بالا در پس‌آزمون به طور معناداری بهتر از نمرات آنها در پیش‌آزمون بود.

نتیجه‌گیری: بنابراین، این مطالعه نشان می‌دهد که رویکرد داستان‌خوانی مشارکتی می‌تواند درک استعاره‌های بدن‌مند را در کودکان اوتیستیک دارای عملکرد بالا افزایش دهد.

دریافت: ۱۴۰۲/۰۳/۰۳

اصلاح نهایی: ۱۴۰۲/۰۶/۱۲

پذیرش: ۱۴۰۲/۰۶/۱۶

واژه‌های کلیدی

برنامه داستان‌خوانی مشارکتی
استعاره بدن‌مند
کودکان اوتیسم با عملکرد بالا

نویسنده مسئول

علیرضا مرادی، استاد، گروه روان‌شناسی،
موسسه آموزش عالی علوم شناختی، تهران،
ایران

ایمیل: Moradi90@yahoo.com



doi.org/10.30514/icss.25.4.1

مقدمه

انسان با جهان پیرامون است. درخودماندگی اختلال شایع پزشکی است و یکی از شایع‌ترین اختلال‌های نورولوژیکی است که می‌تواند در هر نژاد و طبقه اجتماعی بروز کند. کودکان مبتلا به درخودماندگی اگرچه دارای هوش هیجانی، کلامی و زبانی هستند اما درک این همانی‌های استعاری و عبارات استعاری به کار رفته در کلام سایرین آنان را سر درگم و گمراه می‌کند. آنان نمی‌توانند مانند کودکان طبیعی در درک

برخلاف تصور قدما استعاره فقط در اشعار و متون ادبی مشاهده نمی‌شود. گفتار روزمره ما که اغلب از آن غافلیم؛ دارای استعاره‌های متعددی است که نظام فکری و فرهنگی ما را شکل می‌دهد. آن چه کودکان از بدو زبان‌آموزی با آن مواجه‌اند، همین زبان روزمره است که اغلب دارای استعاره، مجاز، کنایه و سایر صنایع ادبی است. زبان‌شناسان شناختی معتقدند: استعاره نشانگر نظام فکری_فرهنگی و بیانگر نحوه مرادوه

و کاربرد عبارات استعاری موفق باشند. گفتار آنان نشانگر آن است که دستور زبان و قواعد و قوانین زبانی را به خوبی درک کرده و به کار می‌برند اما در درک عبارات استعاری و کاربرد آن ناموفق‌اند. از نظر Lakoff و Johnson (۱۹۸۰) ما انسان‌ها موجوداتی برخوردار از جسم هستیم که سطح پوستمان مرز ما را نسبت به بقیه جهان هستی مشخص می‌سازد و ما سایر قسمت‌های جهان را خارج از وجود خودمان تجربه می‌کنیم (۱).

در واقع این دیدگاه درباره جسم و ساختار معنایی استعاره است که موجد استعاره‌های بدن‌مند در زبان‌شناسی شناختی می‌باشد. در دیدگاه شناختی، جایگاه دقیق و واقعی استعاره در زبان نیست، بلکه ما به طریقی یک حوزه ذهنی را (با استفاده از استعاره) بر مبنای حوزه دیگر مفهوم‌سازی می‌کنیم (Lakoff, ۱۹۹۳). در واقع، استعاره پدیده‌ای شناختی است زیرا انسان مجموعه‌ای از پدیده‌ها را با توجه به مجموعه دیگری از پدیده‌ها درک می‌کند (Lee, ۲۰۰۱). کودک نیز از بدو زبان‌آموزی با این شناخت و با این تعامل شناختی روبه‌رو است و بر همین اساس، بر پایه دانش اندک خود از محیط و واژگان، از نظام استعاری بهره می‌برد. اگرچه ممکن است استعاره‌های به کاربرده کودک با استعاره‌های ما متفاوت باشد و بزرگسالان درصدد تصحیح استعاره‌های به کار برده کودک برآیند اما مهم نظام تصویری و ساختار استعاری ذهن کودک است که مطابق ذهن بزرگسالان به ساخت استعاره می‌پردازد. Baron-Cohen و همکاران (۲۰۱۱) بر اساس فرضیه مدل طیف اوتیسم، پنج صفت از "صفات طیف اوتیسم" را که شامل، نقص در مهارت اجتماعی، نبود تغییر توجه، توجه زیاد به جزئیات، نقص در ارتباط و تخیل‌پردازی اندک می‌باشد، را پیشنهاد کردند (۲). با توجه به دارا بودن این صفات و شدت آن، جایگاه فرد در این طیف مشخص می‌شود. صفات طیف اوتیسم در جمعیت عمومی دارای توزیع نرمال است، به این معنا که افراد در تمام گروه‌های سنی می‌توانند این صفات را از سطحی (خفیف) بدون تشخیص بالینی (تا شدید) تشخیص اختلال اوتیسم داشته باشند و آن را در سطح زیرآستانه‌ای آشکار سازند. صفات طیف اوتیسم در کودکان و نوجوانان می‌تواند به صورت تعاملات اجتماعی ضعیف باشد. به این صورت که آنها تماس چشمی برقرار نمی‌کنند. در تعبیر و تفسیر افکار و احساسات دیگران ناتوان هستند، در کودکی بیشتر دچار انزوا، گوشه‌نشینی و تقلید کمتر می‌باشند (۳). در بررسی روح‌پرور و همکاران (۱۳۹۳) مقایسه ویژگی‌های زبانی کودکان در ۲۰ کودک هفت تا یازده ساله مبتلا به اختلال در خودماندگی و ۲۰ کودک سالم پردازش شد. جابه‌جایی و حذف همخوان‌ها، استفاده نادرست از هجاها، آهنگ غیرمعمول در کلام، استفاده نادرست از دستور

و حروف اضافه، مشکلات در مورد جمع اسم‌ها، استفاده نادرست در مورد کاربرد جملات مرکب در بین کودکان سالم و مبتلا به اختلال در خودماندگی مشاهده شد ولی در استفاده درست از آوا، منفی کردن افعال، صفات اشاره اختلاف معناداری گزارش نشد (۴). در بررسی یارمند و همکاران (۱۳۹۵) که با هدف بررسی رابطه بین تحریک سیستم عصبی آینه‌ای از طریق تقلید حرکتی عمدی و تقلید کلامی و رشد مهارت‌های درک زبان در کودکان اوتیستیک صورت گرفت به بررسی کودکان پنج تا هشت ساله با استفاده از یک مدل عملی برای بازیابی شرکت‌کنندگان پرداخت. این پژوهش بر اساس تحریک سیستم عصبی آینه‌ای از طریق تقلید حرکت عمدی و تقلید کلامی طراحی و در طی ۴۲ جلسه در مدت ۱۴ هفته انجام شد. در این پژوهش رشد مهارت‌های درک زبان قبل و بعد از مداخله با استفاده از آزمون TOLD P3 مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج نشان داد که بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. این مطالعه نتیجه گرفت که تحریک سیستم عصبی آینه‌ای از طریق تقلید حرکتی عمدی و تقلید کلامی تأثیر مثبتی بر مهارت‌های زبانی کودکان اوتیستیک دارد و ارتباط کلامی آنها را تسهیل می‌کند (۵). شجاع رضوی و همکاران (۱۳۹۵) کودکان ۲ تا ۵ ساله فارسی زبان را مورد بررسی قرار دادند. در این بررسی بیان شده است که نظام مفهومی اساس فکر و عمل آدمی را می‌سازد، نظام مفهومی مبتنی بر استعاره می‌باشد. به همین منظور، ارزیابی زمان درک و کاربرد عبارات استعاری بدن‌مند ۶۰ کودک ۵-۲ ساله بررسی شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که از سن دو سالگی، کودکان عبارات استعاری بدن‌مند را درک می‌کنند و این درک با افزایش سن و علایق شناختی کودک بیشتر می‌گردد (۶). شجاع رضوی (۱۳۹۶) در بررسی دیگر عبارات استعاری بدن‌مند را از نظر درک و کاربرد در کودکان طبیعی و کودکان مبتلا به سندرم ویلیامز مورد مقایسه قرار داد. در این مطالعه با ارزیابی ده کودک طبیعی (۴/۵ تا ۵ ساله) و ده کودک دارای سندرم ویلیامز (در همان سن) با شیوه پژوهش برگرفته از شیوه Białecka-Pikul (۲۰۰۳) نشان داده شده است که سطح اول درک نسبی که همان شکل‌گیری ساختار استعاره است، برخوردارند (۷). کودکان دارای سندرم ویلیامز در تکمیل عبارات استعاری جاخالی بسیار خوب عمل می‌کنند و با تفاوت اندکی از کودکان طبیعی به پرسش‌ها پاسخ گفته‌اند. اما در تشخیص این‌همانی‌ها در آزمون کارت‌های دوتایی بسیار ضعیف‌تر از کودکان طبیعی عمل می‌کنند (۸). در بررسی موسوی و همکاران (۱۳۹۸) در زمینه استفاده از داستان‌های اجتماعی به منظور افزایش مهارت‌های اجتماعی کودکان دارای اختلال در خودماندگی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون و گروه

کنترل بود. دانش‌آموزان با اختلال طیف اتیسم ۸ تا ۱۱ سال از طریق نمونه‌گیری در دسترس به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. جلسات برای گروه آزمایش در ۳۵ جلسه ۳۰ دقیقه‌ای و به مدت دو ماه و نیم اجرا شد؛ در حالی که گروه کنترل آموزش را دریافت نکرده و هر دو گروه از طریق پرسشنامه ارتباط اجتماعی در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون ارزیابی شدند. استفاده از داستان‌های اجتماعی برای کودکان با اختلال طیف اتیسم تأثیر مثبتی بر روی ارتقاء مهارت‌های اجتماعی آنان داشت و در گروه دریافت‌کننده داستان‌های اجتماعی پیشرفت معنادارتری در مهارت‌های اجتماعی مشاهده شد. این نتایج نشان می‌دهند که داستان‌های اجتماعی می‌توانند روشی موثر برای تقویت مهارت‌های اجتماعی کودکان با این اختلال باشند (۹). در بررسی مهرآیین و همکاران (۱۳۹۹) نشان داده شده است که مطالعات مختلفی در زمینه استفاده از داستان در کودکان به منظور بهبود مهارت‌های ارتباطی اجتماعی کودکان دارای اختلال درخودماندگی با عملکرد بالا انجام شده است. در یکی از مطالعات انجام شده، تأثیر داستان‌های بومی‌شده کودکان بر مهارت‌های ارتباطی-اجتماعی کودکان دارای اختلال درخودماندگی با عملکرد بالا مورد بررسی قرار گرفت. در این مطالعه ۲۰ کودک اوتیستیک با عملکرد بالا در گروه آزمایش و ۲۰ کودک در گروه کنترل شرکت کردند. گروه آزمایش به مدت ۸ هفته با داستان‌های محلی کودکان آموزش دیدند، در حالی که گروه کنترل فقط به دریافت آموزش‌های متعارف ادامه دادند. پس از ۸ هفته، مهارت‌های ارتباط اجتماعی کودکان با استفاده از پرسشنامه‌های مختلف مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج نشان داد که داستان‌های بومی‌شده کودکان در بهبود مهارت‌های ارتباط اجتماعی کودکان دارای اختلال درخودماندگی با عملکرد بالا بسیار مؤثر است. کودکان گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل در مهارت‌های ارتباط اجتماعی بهبود چشمگیری داشته‌اند (۱۰). در بررسی امانی بابادی و همکاران (۱۴۰۰) که در زمینه ارتقاء مهارت‌های ارتباط کلامی و غیرکلامی کودکان دارای اختلال درخودماندگی انجام شده است، تأثیر داستان‌های اجتماعی و تمرین‌های عملی بر بهبود مهارت‌های کلامی و غیرکلامی کودکان دارای معلولیت مورد بررسی قرار گرفت. در این مطالعه ۴۰ کودک دارای اختلال در دو گروه آزمایش و کنترل شرکت کردند. گروه آزمایش به مدت ۸ هفته با داستان‌های اجتماعی دیداری-شنیداری و تمرین‌های عمل‌گرایانه و گروه کنترل فقط با تمرین‌های عمل‌گرایانه آموزش دیدند. پس از ۸ هفته، مهارت‌های ارتباطی کودکان با استفاده از پرسشنامه‌های مختلف مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج نشان داد که داستان‌های اجتماعی دیداری-شنیداری و تمرین‌های عملی منجر به بهبود

مهارت‌های ارتباط کلامی و غیرکلامی کودکان دارای اختلال درخودماندگی شده است. در مقایسه با گروه کنترل، کودکان گروه آزمایش در مهارت‌های ارتباط کلامی و غیرکلامی بهبود معناداری داشتند. بنابراین، بر اساس نتایج این پژوهش، استفاده از جلسات اجتماعی و شنیداری و تمرین‌های شناختی می‌تواند به عنوان روشی برای بهبود مهارت‌های ارتباط کلامی و غیرکلامی کودکان دارای اختلال درخودماندگی مورد استفاده قرار گیرد (۱۱). در مطالعه Stringfield و همکاران (۲۰۱۱) به سه پسر ابتدایی دارای اختلال درخودماندگی با عملکرد بالا آموزش داده شد که از یک سازمان‌دهنده گرافیکی به عنوان ابزار زبانی استفاده کنند. نتایج نشان می‌دهد که نقشه داستان ممکن است یک سازمان‌دهنده گرافیکی مفید برای معلمان مدارس ابتدایی باشد که کودکانی در کلاس‌های خود دارند (۱۲). در مطالعه Roux و همکاران (۲۰۱۵) نشان داده شده است که آیا آموزش درک مطلب صریح برای دانش‌آموزان دارای اختلال درخودماندگی با عملکرد بالا مرتبط است یا خیر؟ چهل و پنج دانش‌آموز به طور تصادفی در دو شرایط کنترل و مداخله قرار گرفتند. کودکانی که به شرایط مداخله اختصاص داده شده بودند، آموزش‌هایی را در مورد واژگان، شناسایی ایده اصلی و ساختار متن دریافت کردند. در مقایسه با همسالان خود در شرایط کنترل، دانش‌آموزان در شرایط مداخله بهبود بیشتری در یک ساختار درک مطلب نشان دادند (۱۳). در بررسی Carriedo و همکاران (۲۰۱۶) تحلیل تأثیر استدلال کلامی بر درک استعاره در شرکت‌کنندگان ۱۱ تا ۱۵ ساله در مقایسه با بزرگسالان صورت گرفت. سه گروه از شرکت‌کنندگان، ۱۱ ساله، ۱۵ ساله و بزرگسالان جوان، در تکالیف استدلال کلامی-قیاسی مورد ارزیابی قرار گرفتند. این نتایج منعکس‌کننده آن بود که برای تفسیر بهتر لازم است تا استعاره‌های آشنا تر باشد. برای بررسی تأثیر نوع استعاره لازم است تا پژوهش‌های کامل‌تری انجام گردد (۱۴). Pouscoulous و Tomasello (۲۰۱۹) با هدف ارزیابی ظرفیت‌های شناختی کودکان در درک استعاره‌ها در کودکان ۳ ساله و ارزیابی این موضوع که چگونه کودکان با استعاره‌های جدید سر و کار پیدا می‌کنند، بر اساس یک الگوی انتخاب رفتاری، کودک را در یک بازی، شرکت داده و از کودک خواستند تا یکی از دو مورد عبارت استعاری را که بازی به آنها اشاره می‌کند، به آزمایشگر گزارش بدهند. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که کودکان ۳ ساله قادر به درک استعاره‌های جدیدی هستند که متناسب با واژگان و دانش جهانی آنها، است (۱۵). در مطالعه Di Paola و همکاران (۲۰۱۹) با هدف به اشتراک گذاشتن سهم نام‌گذاری جایگزین و ادراک قیاسی در توسعه درک استعاره، با استفاده از یک الگوی یکسان‌سازی تطابق تصاویر،

کودکان ۳ و ۴ ساله را در سه آزمون قرار داده‌اند: نتایج نشان داده است که کودکان با نام‌گذاری جایگزین بهتر و توانایی‌های قیاسی در خور توجهی در درک استعاره از خود نشان می‌دهند (۱۶). در بررسی Lee و همکاران (۲۰۱۹) با هدف از این مطالعه بررسی تأثیر یک روش آموزشی بر کسب و تعمیم درک استعاری کودکان دارای اختلال درخودماندگی بود. نتایج نشان داد که آموزش در ایجاد درک استعاری از استعاره‌های هدف مؤثر است. درک تعمیم‌یافته به استعاره‌های آموزش داده نشده برای دو دانش‌آموزی که مطالعه را به پایان رساندند اتفاق افتاد و همه استعاره‌ها به مدت دو ماه پس از آموزش در سطح نسبتاً بالایی حفظ شدند (۱۷). در بررسی Gladfelter و همکاران (۲۰۲۰) میزان درک محتواهای بصری و کلامی در کودکان درخودمانده، دارای اختلال رشدی زبان و مورد مقایسه قرار گرفت. ویژگی‌های درک توسط ۳۶ کودک مدرسه‌ای (۱۲ کودک درخودمانده، ۱۲ کودک دارای اختلال رشد زبان و ۱۲ کودک سالم) مقایسه شد. کودکان درخودمانده و دارای اختلال رشدزبانی هیچ تفاوتی را در درک محتوای ارائه شده به صورت شنیداری یا دیداری و یا طریق هر دو روش ترکیبی نشان ندادند. برای بررسی اختلال رشد زبانی، اطلاعات معنایی ارائه شده به صورت دیداری، چه به صورت مجزا و چه همراه با ورودی شنیداری، قابل یادگیری بود. همچنین، تقویت ورودی ترکیبی دیداری-شنیداری به نظر می‌رسد که یادگیری معنایی را در طول زمان افزایش دهد (۱۸). در بررسی Schaeffer و همکاران (۲۰۲۳) این مطالعه به بررسی دامنه‌ها، پروفایل‌ها و شرایط همزمان زبان در افراد دارای اختلال درخودماندگی می‌پردازد. زبان یکی از اصلی‌ترین مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی است و برای افراد دارای اختلال درخودماندگی می‌تواند چالش‌برانگیز باشد. در این مطالعه، پژوهشگران به بررسی ابعاد مختلف زبان در افراد دارای اختلال درخودماندگی پرداخته‌اند، از جمله سطح واژگان، گرامر، پردازش جمله و فهم بینایی. همچنین، پروفایل‌های زبانی مختلف در افراد دارای اختلال درخودماندگی مورد بررسی قرار گرفته است، از جمله زبان منطقی، زبان بصری، زبان اجتماعی و زبان خاص. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که افراد دارای اختلال درخودماندگی دارای مشکلات مختلف در زبان هستند، از جمله محدودیت در دامنه واژگان، ناهماهنگی در گرامر، مشکلات در پردازش جمله. شناخت دقیق‌تر و بیشتر در مورد مشکلات و پروفایل‌های زبانی در این افراد می‌تواند به عنوان یک ابزار مفید برای تشخیص و درمان اختلال درخودماندگی و بهبود توانایی‌های زبانی آنها باشد (۱۹). در بررسی Davidson و Fleming (۲۰۲۳) نشان داده شده است که این مطالعه به بررسی اثربخشی روش‌های دیداری، شنیداری و نوشتاری بر

درک داستان در کودکان با و بدون اختلال درخودماندگی می‌پردازد. درک داستان یکی از مهمترین مهارت‌های زبانی است که برای کودکان دارای اختلال درخودماندگی می‌تواند چالش‌برانگیز باشد. در این مطالعه، ۴۸ کودک دارای اختلال درخودماندگی و ۴۸ کودک سالم شرکت کردند. آنها به طور تصادفی به سه گروه تقسیم شدند: گروه دیداری، گروه شنیداری و گروه نوشتاری. در هر گروه، کودکان به داستانی با عنوان "روبه و خرگوش" گوش دادند، آن را خواندند یا تصویر آن را دیدند و سپس سوالات مربوط به داستان را پاسخ دادند. نتایج نشان داد که در هر دو گروه دارای اختلال درخودماندگی و کودکان سالم، روش دیداری بهترین عملکرد را در نظارت بر درک داستان داشت (۲۰).

با توجه به عدم وجود وسایل آموزشی مناسب برای کودکان درخودمانده استفاده از داستان‌های مشارکتی در چارچوب پژوهش حاضر می‌تواند دسترسی به یک ابزار آموزشی جدید و مؤثر برای کودکان درخودمانده فراهم کند. این داستان‌ها به صورت تعاملی و جذاب طراحی شده‌اند تا به کودکان درخودمانده کمک کنند مفاهیم شناختی و استعاری را درک کنند و از آنها بهره‌برداری نمایند. فرض نگارنده بر آن است که با استفاده از این روش، کودکان درخودمانده می‌توانند بهبود قابل توجهی در دانش شناختی خود داشته باشند و با استفاده از داستان‌های مشارکتی، مفاهیم پیچیده‌تر را درک کرده و به آنها در تعامل با افراد و درک کلام دیگران کمک کنند. علاوه بر کودکان درخودمانده، این روش می‌تواند برای کمک به دیگر افرادی که با مشکلات درک استعاره و دانش شناختی مواجه هستند نیز مؤثر باشد. از این چارچوب و ساختار درمانی می‌توان در تدریس و مشاوره بهره برد و استفاده از داستان‌ها و استعاره‌های متنوع را در مفاهیم شناختی دیگر نیز به کار برد. پژوهش حاضر به طراحی و بررسی اثربخشی برنامه داستان خوانی مشارکتی در ارتقای درک مفاهیم انتزاعی با استفاده از داستان‌های استعاری بدن‌مند برای کودکان درخودمانده با عملکرد بالا می‌پردازد. این پژوهش می‌تواند به توسعه نظریه‌ها و مدل‌های زبانی-شناختی مرتبط با استعاره و مفاهیم انتزاعی کودکان کمک کرده و نقش آن در شکل‌گیری زبان و ارتباطات کودکان را جهت دهد. به طور کلی، پژوهش حاضر با تأکید بر داستان خوانی مشارکتی و استفاده از داستان‌های استعاری بدن‌مند، به ارتقای درک مفاهیم انتزاعی در کودکان درخودمانده با عملکرد بالا می‌پردازد.

روش کار

هدف این پژوهش، استخراج و آموزش داستان‌هایی حاوی استعاره‌های بدن‌مند است که از طریق برنامه داستان خوانی مشارکتی جهت ارتقای

از طریق نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به شیوه تصادفی در دو گروه جایگزین شدند. شرکت‌کنندگان به صورت انفرادی و تصادفی انتخاب شدند. جامعه آماری این پژوهش کودکان فارسی زبان کلینیک‌های درمانی در سطح شهر تهران در سال ۱۴۰۱ بود که پس از هماهنگی با مدیریت آنها بر اساس آزمون وکسلر بخش کلامی وضعیت زبانی کودک بررسی شد و در صورت داشتن نمره قابل قبول وارد مطالعه شدند. در این مرحله از پژوهش، آزمون‌شونده‌ها شامل ۵ درخودمانده با عملکرد بالا (۳-۵ سال) بودند. محل اجرای آزمون پایلوت یکی از اتاق‌های کلینیک بود. هر آزمودنی به صورت انفرادی مورد آزمون قرار می‌گرفت.

در این بررسی، داستان‌های تایید شده و هنجار شده به منظور استفاده در مرحله اصلی بر اساس داستان‌خوانی مشارکتی استفاده شدند. داستان‌خوانی مشارکتی تکنیکی مبتنی بر بلندخوانی داستان است. خواندن مشارکتی، روشی است تعاملی و هدفمند که در این تکنیک فرد بزرگسال داستانی را برای یک یا چند کودک خوانده و در حین خواندن، از روش‌های متنوعی استفاده می‌کند.

داستان‌ها با روش داستان‌خوانی مشارکتی به شیوه زیر اجرا شدند: طبق مطالعه شجاع رضوی (۱۳۹۵) (۶) کودکان از نظر درک بدن‌مندی استعاره مزه را با بیش‌ترین امتیاز و استعاره صدا با کم‌ترین امتیاز درک کرده‌اند، لذا در طراحی جلسات از رویکرد زیر بهره گرفته شد:

جلسه ۱: موضوع "مزه"، جلسه ۲: موضوع "رنگ"، جلسه ۳: موضوع "بو"، جلسه ۴: موضوع "اندازه"، جلسه ۵: موضوع "سرعت"، جلسه ۶: موضوع "شکل"، جلسه ۷: موضوع "حرکت"، جلسه ۸: موضوع "اشیاء"، جلسه ۹: موضوع "لمس" و جلسه ۱۰: موضوع "صدا".

انتخاب شرکت‌کنندگان پس از هماهنگی‌های مربوطه و اخذ رضایت، به صورت زیر بوده است:

کودکان دارای اختلال درخودماندگی از مناطق یک، پنج و هفده انتخاب شدند و به صورت به شکل هم‌تا هم‌تا در دو گروه تقسیم شدند (جدول ۱):

- کودکان دارای اختلال درخودماندگی در گروه مداخله.
- کودکان مبتلا به اختلال درخودماندگی در گروه کنترل.

درک استعاری در کودکان سه تا پنج ساله دارای اختلال درخودماندگی در یک مدل مطالعه شبه تجربی به کار گرفته شده است. طراحی برنامه داستان‌خوانی مشارکتی ابتدا به عنوان ابزاری از طرف زمانی و همکاران (۱۳۹۸) ارائه گردیده است. در مطالعه حاضر، ارتقای درک استعاره‌های بدن‌مند (رنگ، شکل، اندازه، سرعت، صدا، بو، لامسه، مزه، اشیاء و حرکت) از طریق داستان‌خوانی مشارکتی (با ارائه داستان‌هایی با عبارات بدن‌مند) و تکنیک خواندن‌های مکرر داستان و تکرار داستان استفاده گردید. قبل و بعد از داستان‌خوانی و ۴۰ روز پس از پایان مداخله، از همه کودکان (گروه کنترل و گروه مداخله در گروه‌های سه تا چهار سال و چهار تا پنج ساله دارای درخودماندگی) آزمون گرفته شده است. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از آنالیز واریانس (ANOVA)، آزمون اندازه‌گیری‌های مکرر و تست χ^2 دو (Chi²) در نرم‌افزار SPSS-24 تحلیل شده‌اند. جهت تهیه داستان‌های استعاری برای برنامه داستان‌خوانی مشارکتی، ابتدا به بررسی کتب موجود در کتابخانه کانون پرورش فکری کودکان مراجعه شد. با توجه به بررسی پژوهشگر، داستان‌هایی مرتبط و هدفمند با موضوع استعاره‌های بدن‌مند پیدا نشد و لذا پژوهشگر با مشورت از متخصصان در حوزه ادبیات و روان‌شناسی و زبان‌شناسی و با توجه به اهداف پژوهش، داستان‌هایی در گروه سنی الف (گروه سنی ۳-۵ سال) حاوی عبارت استعاری طراحی نمود. عبارات استعاری بدن‌مند از آزمون درک استعاره بدن‌مند استخراج شد. سپس به ازای ده موضوع بدن‌مند برای عبارات استعاری بدن‌مند بر اساس آزمون درک استعاره بدن‌مند (شجاع رضوی، ۱۳۹۵)، دو داستان طراحی گردید و طی مراحل مورد بررسی صاحب‌نظران قرار گرفت (۶). داستان‌ها از منظر آشنا بودن عبارت، بسامد بسیار، تفسیرپذیری راحت، ملموس بودن برای کودکان و قابل درک بودن برای کودکان، ظرفیت عاطفی و شفافیت انتخاب شدند. برای رسیدن به این که داستان استعاری انتخاب شده دارای طیف معقولی از درجه دشواری باشد، معیار لیکرتی (بسیار غیر محتمل ۱ تا بسیار محتمل ۷) در نظر گرفته شد. پس از تایید، داستان‌ها برای مطالعه پایلوت مورد استفاده قرار گرفتند. ابتدا مجموعه داستان‌ها روی ۱۰ کودک درخودمانده پایلوت شد. کودکان جهت انجام مطالعه پایلوت

جدول ۱. تعداد آزمودنی‌های پژوهش به تفکیک سن و جنس

آزمودنی‌ها ۳ تا ۴ ساله ۴ تا ۵ ساله ۵ تا ۶ ساله مجموع				
درخودمانده	دختر	۵	۵	۱۰
	پسر	۵	۵	۱۰
مجموع		۱۰	۱۰	۲۰

معادل در توزیع نرمال استاندارد است و بر اساس جدول توزیع نرمال، $Z1-\beta$ برابر با ۰/۸۴۱ است. پرسشنامه وکسلر بخش کلامی وضعیت زبانی کودک یک ابزار ارزیابی است که برای سنجش مهارت‌های زبانی و گفتاری کودکان استفاده شد. این پرسشنامه توسط وکسلر توسعه داده شده و برای کودکان چهار تا شش سالگی مناسب است. در این پژوهش به منظور انتخاب بهتر کودکان استفاده شد. در طی ۱۰ جلسه داستان خوانی آزمون بدن‌مند با ارائه کارت‌های آزمون بدن‌مند شجاع رضوی و همکاران (۱۳۹۵) (۶) از کودکان در گروه‌ها قبل و بعد از ارائه داستان گرفته شد. در آزمون درک و کاربرد عبارات استعاری بدن‌مند شجاع رضوی و همکاران (۱۳۹۵) عروسک سخن‌گو دو عکس به کودک نشان داده و به کودک می‌گفت: "وای تو گل سرخ هستی؟" (تصویر ۱) و کودک مورد آزمون سؤال عروسک را پاسخ می‌داد. پاسخ‌های کودکان در جواب‌دهی و اظهار نظر درباره تصاویر متنوع بود (۶). بدین ترتیب به پاسخ هر کودک که مبین دانش و شناخت او از جهان بود امتیازاتی داده شد. پاسخ‌های کودکان شامل توصیف کودک یا گل سرخ، توصیف رنگ لباس، تصویرسازی لباس بر اساس گل سرخ، یا اشاره به تشابه بین لباس کودک و گل سرخ بود (تصویر ۲). تمامی عبارات استعاری بدن‌مند به همین شیوه از کودکان پرسیده شد و نحوه امتیازدهی به پاسخ کودکان نیز بر اساس پژوهش شجاع رضوی و همکاران (۱۳۹۵) در (جدول ۲) صورت گرفت (۶).

۲۰ آزمودنی حاضر در پژوهش به طور مساوی (دختر و پسر)، انتخاب شدند. دو کلینیک از مناطق یک، پنج و هفده شهر تهران برای انجام این پژوهش انتخاب شد. میزان درک استعاری در کودکان ۳-۴ ساله با تبدیل میزان لیکرتی به درصد، در حدود ۵۰ درصد می‌باشد (p_1)، پژوهشگر طبق مطالعه پایلوت و با استفاده از مداخله داستان خوانی مشارکتی این مقدار را به میزان ۸۰ درصد ارتقا داد (p_1)، لذا براساس فرمول "مقایسه دو نسبت مربوط به یک صفت کیفی از دو جامعه مستقل" و بر اساس پارامترهای درج شده در ذیل میزان حجم نمونه در نظر گرفته شده در هر گروه ۱۰ نفر و در کل ۲۰ کودک در نظر گرفته شده است. در این مطالعه برای تعیین حجم نمونه، دو مقدار آلفا و بتا که به ترتیب نشان‌دهنده سطح توجه خطاهای نوع ۱ و نوع ۲ در آزمون فرضیه در نظر گرفته شد. مقدار آلفا (α) با احتمال خطا در نوع ۱ مرتبط است. سطح آلفا، نشان می‌دهد در صورت عدم وجود تفاوت واقعی، فرض صفر رد خواهد شد. در اینجا، آلفا برابر با ۰/۰۵ در نظر گرفته شده است. مقدار $Z1-\beta/2$ نیز به عنوان مقدار معادل در توزیع نرمال استفاده می‌شود. بر اساس جدول توزیع نرمال استاندارد، $Z1-\beta/2$ برابر با ۱/۹۶۱ است. این مقدار برای محاسبه بازه اطمینان در تحلیل آماری استفاده می‌شود. مقدار بتا (β) به احتمال خطا در نوع ۲ مرتبط است. این مقدار نشان می‌دهد که تفاوتی وجود ندارد و فرض صفر قابل قبول خواهد بود. مقدار بتا برابر با ۰/۲ در نظر گرفته شده است. مقدار $Z1-\beta$ نیز مقدار

جدول ۲. نحوه امتیازدهی به پاسخ کودکان

امتیاز ۴	امتیاز ۳	امتیاز ۲	امتیاز ۱	امتیاز ۰
کاربرد کامل عبارت استعاری به همراه وجه شبه (لباس این بچه مثل گل قرمز است)، این بچه گل قرمز است.	کاربرد ناقص عبارت استعاری (این بچه مثل گل لباس پوشیده است)	درک کامل طرح شباهت مورد نظر (بچه لباس قرمز دارد گل قرمز است)	درک ناقص طرح موضوع (این بچه است آن گل است)	کودک هیچ پاسخی نمی‌دهد (سکوت)



تصویر ۲. بررسی پاسخ عبارت استعاری



تصویر ۱. پرسیدن سوال وجه شبه

۴۰ روز) از اجرای برنامه داستان خوانی مشارکتی، از آزمون ویلکاکسون استفاده شده است. از تحلیل کوواریانس اندازه‌گیری‌ها به منظور بررسی

در این پژوهش، از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ برای تحلیل داده‌ها استفاده شده است. به منظور مقایسه نتایج قبل، بعد و پیگیری بعد (از

دو جنس در امتیازات آزمون‌های مذکور با هم تفاوت معنادار ندارند، لذا این مطالعه نتیجه‌گیری و آماری در ارزیابی نتایج آزمون‌های مذکور در دو گروه دختران و پسران ارائه نکرده است. همچنین در متغیرهای سن، جنس، سطح سواد، تحصیلات و درآمد والدین در گروه‌های مورد مطالعه تفاوت معناداری دیده نشد، لذا این مطالعه نتیجه‌گیری و آماری در ارزیابی نتایج آزمون‌های مذکور برای این متغیرها ارائه نکرده است. با توجه به نتایج و طبق آزمون‌های آماری، در تمام آزمون‌ها، نمرات پیش‌آزمون برای درک استعاره بدن‌مند در گروه‌های مورد بررسی بدون داشتن اختلاف معنادار در آزمون‌های آماری بوده است. در همه آزمون‌های مورد بررسی در پس‌آزمون در گروه‌های دریافت‌کننده مداخله داستان‌خوانی مشارکتی کودکان درخودمانده در دو گروه سه تا چهار ساله و چهار تا پنج ساله سطح معناداری آزمون ($0/0001$) کوچکتر از $0/05$ است. این یعنی عملکرد آزمودنی‌های درخودمانده با عملکرد بالا پس از دریافت مداخله داستان‌خوانی مشارکتی در آزمون مربوط به درک استعاره بدن‌مند به نسبت قبل از دریافت مداخله و به نسبت در گروه بدون دریافت برنامه مداخله‌ای به صورت معنادار بالاتر گزارش شده است. همچنین امتیازات آزمون درک استعاره بدن‌مند در گروه کودکان چهار تا پنج ساله به نسبت سه تا چهار ساله به صورت معناداری ($0/0001$) بهتر بوده است. نتایج آزمون پیگیری (با گذشت ۴۰ روز پس از مداخله) نیز موید موفقیت برنامه است.

داده‌های ناپارامتریک استفاده شد. در نهایت، به منظور بررسی رابطه بین دو متغیر کیفی آزمون مورد نظر، از آزمون کای‌دو (Chi-square) استفاده شده است. سطح معناداری کمتر از $0/05$ در نظر گرفته شده است.

یافته‌ها

هدف اصلی این پژوهش طراحی و اجرای برنامه داستان‌خوانی مشارکتی به منظور درک مفهوم انتزاعی استعاره‌های بدن‌مند در کودکان درخودمانده با عملکرد بالا (درخودمانده) در گروه سنی سه تا پنج سال بود. امتیازات لیکرتی (جدول ۳) و میانگین درصدهای امتیازات (نمودار ۱) آزمون درک استعاره‌های بدن‌مند در ده جزء، استفاده شد. در ارزیابی پایداری اثرات مداخله موارد پس‌آزمون، تمام آزمون با گذشت ۴۰ روز پس از دریافت مداخله داستان‌خوانی مشارکتی، از همه آزمودنی‌ها گرفته شد. در دو گروه دختران و پسران در گروه‌های درخودمانده با عملکرد بالا، فرض صفر این‌گونه در نظر گرفته شد که؛ امتیازات پسران و دختران سه تا پنج سال در گروه‌های درخودمانده یکسان بوده است. در بررسی آماری اولیه امتیازات آزمون‌های درک استعاره‌های بدن‌مند (شجاع رضوی و همکاران، ۱۳۹۵) (۶)، در دو گروه دختر و پسر شرکت‌کننده، به دلیل وجود سطح معناداری بزرگتر از $0/05$ ، فرض صفر) تأیید شد. یعنی جنسیت در امتیازات آزمون‌ها تأثیری نداشته و

جدول ۳. امتیازات لیکرتی درک استعاره‌های بدن‌مند در پاسخ به مداخله داستان‌خوانی مشارکتی در آزمودنی‌های مورد بررسی

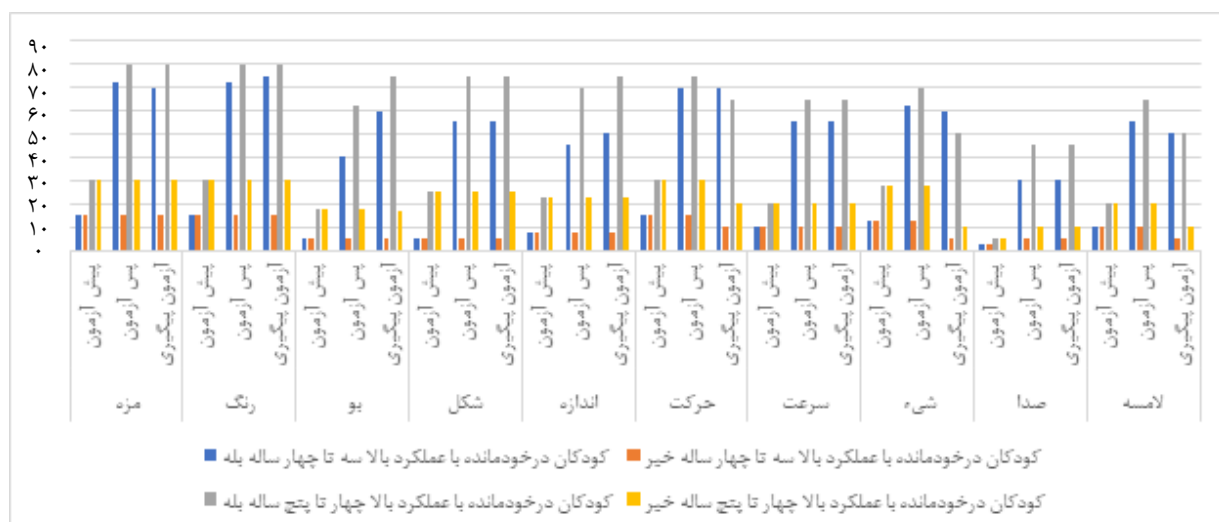
موضوع مداخله داستان‌خوانی مشارکتی	گروه	درخودمانده			
		سن	چهار تا پنج ساله	سه تا چهار ساله	موضوع مداخله داستان‌خوانی مشارکتی
مرحله	پیش‌آزمون	بدون مداخله	مداخله	بدون مداخله	مداخله
استعاره مزه خوب مثل شیرینی	پیش‌آزمون	۱/۲	۱/۲	۰/۶	۰/۶
	پس‌آزمون	۱/۲	۳/۲	۰/۶	۳
استعاره مزه بد مثل شربت تلخ	پیش‌آزمون	۱/۲	۱/۲	۰/۶	۰/۶
	پس‌آزمون	۱/۲	۳/۲	۰/۶	۲/۸
استعاره رنگ قرمز مثل گل سرخ	پیش‌آزمون	۱/۲	۱/۲	۰/۶	۰/۶
	پس‌آزمون	۱/۲	۳/۲	۰/۶	۲/۸
استعاره رنگ سبز مثل چمن	پیش‌آزمون	۱/۲	۱/۲	۰/۶	۰/۶
	پس‌آزمون	۱/۲	۳/۲	۰/۶	۳

موضوع مداخله داستان خوانی مشارکتی					گروه	در خودمانده	
					سن	چهار تا پنج ساله	سه تا چهار ساله
					مرحله	بدون مداخله	بدون مداخله
استعاره بوی بد مثل آشغال					پیش آزمون	۰/۶	۰/۲
					پس آزمون	۰/۶	۱/۶
استعاره بوی خوب مثل بوی گل					پیش آزمون	۰/۸	۰/۲
					پس آزمون	۰/۸	۱/۶
استعاره شکل خم و راست مثل خمیر					پیش آزمون	۱	۰/۴
					پس آزمون	۱	۲/۴
استعاره شکل صاف مثل خط کش					پیش آزمون	۱	۰/۴
					پس آزمون	۱	۲
استعاره اندازه لاغر مثل مداد					پیش آزمون	۰/۸	۰/۲
					پس آزمون	۰/۸	۱/۶
استعاره اندازه چاق مثل بشکه					پیش آزمون	۱	۰/۴
					پس آزمون	۱	۲
استعاره پریدن مثل گنجشک					پیش آزمون	۱/۲	۰/۶
					پس آزمون	۱/۲	۳
استعاره حرکت خزیدن مثل کرم					پیش آزمون	۱/۲	۰/۶
					پس آزمون	۱/۲	۳
استعاره سرعت آهسته مثل لاک پشت					پیش آزمون	۱/۲	۰/۶
					پس آزمون	۱/۲	۳
استعاره حرکت تند مثل باد					پیش آزمون	۰/۴	۰/۲
					پس آزمون	۰/۴	۱/۴
استعاره شیء					پیش آزمون	۱	۰/۴
					پس آزمون	۱	۲
استعاره کلاه بر سر مثل پلیس					پیش آزمون	۱/۲	۰/۶
					پس آزمون	۱/۲	۳
استعاره صدا					پیش آزمون	۰/۴	۰/۲
					پس آزمون	۰/۴	۱/۲

موضوع مداخله داستان خوانی مشارکتی	سن	گروه			
		چهار تا پنج ساله		در خودمانده	
سه تا چهار ساله	مرحله	بدون مداخله	مداخله	بدون مداخله	مداخله
استعاره صدای جیغ مثل صدای بوق	پیش آزمون	۰/۴	۰/۴	۰/۴	۰/۲
	پس آزمون	۰/۴	۱/۸	۰/۲	۱/۲
استعاره نرم مثل گربه	پیش آزمون	۰/۴	۰/۴	۰/۲	۰/۲
	پس آزمون	۰/۴	۲	۰/۲	۱/۴
تیغ تیغی مثل کاکتوس	پیش آزمون	۱/۲	۱/۲	۰/۶	۰/۶
	پس آزمون	۱/۲	۳/۲	۰/۶	۳

در کودکان سه تا چهار ساله در خودمانده در گروه با دریافت مداخله، درصد درک استعاره مزه در پیش آزمون (۳۰ درصد) و در پس آزمون (۸۰ درصد)، درصد درک استعاره رنگ در پیش آزمون (۳۰ درصد) و در پس آزمون (۸۰ درصد)، درصد درک استعاره بو در پیش آزمون (۱۷/۵ درصد) و در پس آزمون (۶۲/۵ درصد)، درصد درک استعاره شکل در پیش آزمون (۲۵ درصد) و در پس آزمون (۷۵ درصد)، درصد درک استعاره اندازه در پیش آزمون (۲۲/۵ درصد) و در پس آزمون (۷۰ درصد)، درصد درک استعاره حرکت در پیش آزمون (۳۰ درصد) و در پس آزمون (۷۵ درصد)، درصد درک استعاره سرعت در پیش آزمون (۲۰ درصد) و در پس آزمون (۶۵ درصد)، درصد درک استعاره شیء در پیش آزمون (۲۷/۵ درصد) و در پس آزمون (۷۰ درصد)، درصد درک استعاره صدا در پیش آزمون (۵ درصد) و در پس آزمون (۴۵ درصد)، درصد درک استعاره لامسه و در پیش آزمون (۲۰ درصد) و در پس آزمون (۶۵ درصد) گزارش شد.

کودکان سه تا چهار ساله در خودمانده در گروه با دریافت مداخله، درصد درک استعاره مزه در پیش آزمون (۱۵ درصد) و در پس آزمون (۷۲/۵ درصد)، درصد درک استعاره رنگ در پیش آزمون (۱۵ درصد) و در پس آزمون (۷۲/۵ درصد)، درصد درک استعاره بو در پیش آزمون (۵ درصد) و در پس آزمون (۴۰ درصد)، درصد درک استعاره شکل در پیش آزمون (۱۰ درصد) و در پس آزمون (۵۵ درصد)، درصد درک استعاره اندازه در پیش آزمون (۷/۵ درصد) و در پس آزمون (۴۵ درصد)، درصد درک استعاره حرکت در پیش آزمون (۱۵ درصد) و در پس آزمون (۷۰ درصد)، درصد درک استعاره سرعت در پیش آزمون (۱۰ درصد) و در پس آزمون (۵۵ درصد)، درصد درک استعاره شیء در پیش آزمون (۱۲/۵ درصد) و در پس آزمون (۶۲/۵ درصد)، درصد درک استعاره صدا در پیش آزمون (۲/۵ درصد) و در پس آزمون (۳۰ درصد)، درصد درک استعاره لامسه و در پیش آزمون (۱۰ درصد) و در پس آزمون (۵۵ درصد) گزارش شد.



نمودار ۱. میانگین درصد‌های امتیازات آزمون درک استعاره‌های بدن‌مند در کودکان در خودمانده با عملکرد بالا

معنادار $P=0/007$ را نشان می‌دهند.

بحث

بر اساس پرسش‌های پژوهش و فرضیات مطرح شده، داده‌های جمع‌آوری شده تجزیه و تحلیل می‌شوند تا به پاسخ‌های مورد نظر دست یافته شود و میزان تأثیر برنامه داستان خوانی مشارکتی بر درک استعاره‌های بدن‌مند بر اساس آزمون درک استعاره‌های بدن‌مند (شجاع رضوی و همکاران، ۱۳۹۵) (۶) در کودکان دارای اختلال درخودماندگی با عملکرد بالا در سن سه تا پنج سال مورد ارزیابی قرار گیرد. مداخله داستان خوانی مشارکتی بر اساس نتایج توانسته است بهبود در درک و شناخت کودکان در مورد شباهت‌ها را به همراه داشته باشد. این بهبود می‌تواند در کاهش اختلال درخودماندگی کودکان در گروه سنی ۳ تا ۵ سال نقش موثری داشته باشد. با دستیابی به مهارت‌های بهتر در شناخت شباهت‌ها، کودکان می‌توانند بهتر اشیاء و مفاهیم مختلف را تمییز دهند و در درک این همانی‌ها موفق باشند. با توجه به تحلیل نتایج، مشخص شده است که کودکان در گروه سنی ۳ تا ۴ سال با مشکلاتی در درک و شناخت شباهت‌ها روبه‌رو هستند و به طور معناداری کمتر از کودکان گروه سنی ۴ تا ۵ سال عملکرد دارند. این نتیجه نشان می‌دهد که سن نیز عامل موثری در تکمیل و بهبود درک شناختی می‌باشد. در ادامه، نتایج نشان می‌دهند که پس از دریافت مداخله داستان خوانی مشارکتی، شاخص شباهت در تمامی موارد در گروه مداخله افزایش یافته است. این نتیجه نشان می‌دهد که استفاده از داستان خوانی مشارکتی می‌تواند بهبود در درک و شناخت کودکان به همراه داشته باشد. به عبارت دیگر، کودکان پس از مداخله داستان خوانی مشارکتی قادر به بهترین برقراری ارتباط بین اشیاء و مفاهیم متفاوت هستند و این مداخله مهارت‌های درک شباهت را بهبود می‌بخشد. در مورد استعاره‌ها، نتایج نشان می‌دهند که پس از مداخله داستان خوانی مشارکتی، بهبود قابل توجهی در استعاره‌های مزه، بو و رنگ گزارش شده است. این نتایج نشان می‌دهند که کودکان پس از مداخله داستان خوانی مشارکتی، توانایی بهتری در درک و شناخت استعاره‌های مرتبط با مزه، بو و رنگ دارند. اما باید توجه داشت که استعاره‌های لامسه، شکل، صدا، حرکت و سرعت کمترین تأثیر را از دریافت مداخله داشته‌اند، یعنی کودکان هنوز نیاز به توسعه مهارت‌های درک و شناخت استعاره‌های این دسته را دارند. به طور کلی، تحلیل نشان می‌دهد که مداخله داستان خوانی مشارکتی در گروه سنی ۳ تا ۵ سال، می‌تواند بهبود درخودماندگی کودکان را ایجاد کند. بر اساس تحلیل نتایج، مشخص شده است که کودکان گروه سنی ۳ تا ۴ سال با مشکلاتی درخودماندگی روبه‌رو هستند و به طور معناداری کمتر از کودکان گروه

نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری با اندازه‌گیری مکرر در ارزیابی اثربخشی قبل و پس و در زمان پیگیری به دنبال اجرای مداخله برنامه داستان خوانی مشارکتی در کودکان درخودمانده با عملکرد بالا در همه آزمون‌ها ارائه شده است. این روش آماری، در ارزیابی اندازه‌گیری‌های مکرر است که در ارزیابی تغییرات مؤلفه‌ها در طول زمان و تحلیل ارتباط بین گروه‌ها با در نظر گرفتن متغیرهای کنترلی (کوواریانس) در پیش‌آزمون و پس‌آزمون است. نتایج نشان می‌دهد که تغییرات مؤلفه‌ها در طول زمان معنادار بوده و بین گروه‌های درخودمانده از نظر امتیازات تمام آزمون‌ها با دریافت مداخله داستان خوانی مشارکتی تفاوت معنادار وجود دارد. این نتایج نشان می‌دهد که متغیرهای وابسته (مؤلفه‌ها) در طول زمان تغییر کرده‌اند و این تغییرات معنادار است ($0/0001$). برای استعاره مزه: آزمون تحلیل واریانس با $F=55/805$ و آزمون‌های لامبدای ویلکز، هتلینگ و بزرگترین ریشه روی با مقادیر مشخص شده انجام شده و تمامی آنها نتیجه معناداری بر اساس سطح معناداری $P=0/0001$ داشته‌اند. استعاره رنگ: همانند مزه $F=200/369$ و مقادیر لامبدای ویلکز، هتلینگ و ریشه روی که همگی نتیجه معنادار $P=0/0001$ را نشان می‌دهند. استعاره بو: با $F=119/490$ و مقادیر لامبدای ویلکز، هتلینگ و بزرگترین ریشه روی که نتیجه معنادار $P=0/0001$ را تأیید می‌کنند. در مورد استعاره شکل: آزمون تحلیل واریانس با $F=27/848$ و آزمون‌های لامبدای ویلکز با $0/212$ ، هتلینگ و بزرگترین ریشه روی با $713/3$ انجام شده و نتیجه معنادار $P=0/0001$ را نشان می‌دهند. در مورد استعاره اندازه: آزمون تحلیل واریانس با $F=53/852$ و آزمون‌های لامبدای ویلکز با $0/122$ ، هتلینگ و بزرگترین ریشه روی با $18/7$ انجام شده و نتیجه معنادار $P=0/0001$ را نشان می‌دهند. در مورد استعاره حرکت: آزمون تحلیل واریانس با $F=20/199$ و آزمون‌های لامبدای ویلکز با $0/271$ ، هتلینگ و بزرگترین ریشه روی با $2/693$ انجام شده و نتیجه معنادار $P=0/0001$ را نشان می‌دهند. در مورد استعاره سرعت: آزمون تحلیل واریانس با $F=15/380$ و آزمون‌های لامبدای ویلکز با $0/328$ ، هتلینگ و بزرگترین ریشه روی با $2/051$ انجام شده و نتیجه معنادار $P=0/0001$ را نشان می‌دهند. در مورد استعاره شیء: آزمون تحلیل واریانس با $F=24/103$ و آزمون‌های لامبدای ویلکز با $0/237$ ، هتلینگ و بزرگترین ریشه روی با $3/214$ انجام شده و نتیجه معنادار $P=0/0001$ را نشان می‌دهند. در مورد استعاره صدا: آزمون تحلیل واریانس با $F=11/610$ و آزمون‌های لامبدای ویلکز با $0/392$ ، هتلینگ و بزرگترین ریشه روی با $1/548$ انجام شده و نتیجه معنادار $P=0/001$ را نشان می‌دهند. در مورد استعاره لامسه: آزمون تحلیل واریانس با $F=9/557$ و آزمون‌های لامبدای ویلکز با $0/626$ ، هتلینگ و بزرگترین ریشه روی با $0/597$ انجام شده و نتیجه

مشارکتی بر درک استعاره بدن‌مند در کودکان درخودمانده ۳-۵ سال است. نتایج آزمون‌ها نشان می‌دهد که مداخله داستان‌خوانی مشارکتی تأثیر مثبتی بر درک استعاره‌های بدن‌مند در کودکان درخودمانده دارد و در مجموع مداخله داستان‌خوانی مشارکتی می‌تواند بهبود قابل توجهی در درک استعاره‌های بدن‌مند کودکان با سنین ۳-۵ سال ایجاد کند. نتایج کودکان سه تا چهار ساله درخودمانده در گروه با دریافت مداخله مزه (۷۲/۵ درصد)، رنگ (۷۲/۵ درصد)، بو (۴۰ درصد)، شکل (۵۵ درصد)، اندازه (۴۵ درصد)، حرکت (۷۰ درصد)، سرعت (۵۵ درصد)، شیء (۶۲/۵ درصد)، صدا (۳۰ درصد)، لامسه (۵۵ درصد) گزارش شد. نتایج کودکان چهار تا پنج ساله درخودمانده در گروه با دریافت مداخله مزه (۸۰ درصد)، رنگ در (۸۰ درصد)، بو (۶۲/۵ درصد)، شکل (۷۵ درصد)، اندازه (۷۰ درصد)، حرکت (۷۵ درصد)، سرعت (۶۵ درصد)، شیء (۷۰ درصد)، صدا (۴۵ درصد) و لامسه (۶۵ درصد) گزارش شد. چنان‌چه مشاهده شد علاوه بر داستان‌خوانی مشارکتی سن نیز به عنوان عامل موثر بر درک عبارات استعاری بدن‌مند مشاهده شد به عبارتی درک بهتر استعاره‌ها نیازمند رشد شناختی بیشتر در سنین بالاتر است. نتایج آزمون‌ها نشان داد که مداخله داستان‌خوانی مشارکتی تأثیر مثبتی بر استعاره‌های مزه و بو کودکان دارد. و تأثیر کمتری بر استعاره‌های صدا و لامسه داشته است.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق در پژوهش

مطالعه مربوط به شرکت‌کنندگان انسانی توسط در کمیته اخلاق پژوهشکده علوم شناختی بررسی و تایید شد (IR.UT.IRICSS.REC.1401.043). ملاحظات اخلاقی این مطالعه شامل کسب رضایت‌نامه کتبی از همه شرکت‌کنندگان و ارائه اطلاعات کافی به والدین در مورد پژوهش بود. در طول مطالعه از رعایت دستورالعمل‌های اخلاقی اطمینان حاصل کردیم.

مشارکت نویسندگان

هر سه نویسنده مطالعه را طراحی و آماده کردند. نویسنده اول به تجزیه و تحلیل داده‌ها و تهیه متن مقاله پرداخت. نویسنده دوم جمع‌آوری و آماده‌سازی داده‌ها را انجام داد و نویسنده سوم، چهارم و پنجم نیز مسئولیت بررسی نهایی اثر را بر عهده داشت.

منابع مالی

این نسخه خطی هیچ بودجه‌ای دریافت نکرده است.

سنی ۴ تا ۵ سال در درک و شناخت شباهت‌ها عملکرد دارند. پژوهش حاضر از یک‌سو همسو با پژوهش زمانی و همکاران (۱۳۹۸) است که نشان دادند، داستان‌خوانی مشارکتی به عنوان یک روش تعاملی تقویت واژگان، مهارت‌های معناشناختی، مهارت‌های نوشتاری و دسترسی به نوشته‌ها استفاده می‌شود. داستان‌خوانی مشارکتی به عنوان یک روش تعاملی در خواندن کتاب با کودکان به کار می‌رود و این روش به منظور تقویت واژگان، مهارت‌های معناشناختی، مهارت‌های نوشتاری و دسترسی به نوشته‌ها استفاده می‌شود (۲۱).

از سوی دیگر با نظریه چارچوب ارتباطی همسو می‌باشد. نظریه چارچوب ارتباطی بر این اصل تأکید دارد که تعاملات انسانی شامل ایجاد چارچوب‌های ارتباطی هستند که به طور مشترک توسط افراد در طول تعامل شکل می‌گیرند. چارچوب‌های ارتباطی، شامل نحوه استفاده از زبان و علائم غیرکلامی، ساختار محتوای گفتار و محدودیت‌های فرهنگی هستند که تعاملات انسانی را شکل می‌دهند. چارچوب‌های ارتباطی، به عنوان یک نوع قالب ارتباطی، برای افرادی که در آن شرایط تعاملی شرکت می‌کنند، امکان درک مفاهیم را فراهم می‌کنند. بنابراین، استفاده از روش‌هایی که بر اساس نظریه چارچوب ارتباطی طراحی شده‌اند، می‌تواند برای افزایش درک زبانی مؤثر باشد (۲۲).

چنان‌چه مشاهده شد داستان‌خوانی مشارکتی می‌تواند یک روش موثر تعاملی به منظور توسعه درک مفاهیم زبانی در کودکان درخودمانده باشد. این روش باعث بهبود مهارت‌های زبانی، ارتباطات و توانایی‌های اجتماعی کودکان می‌شود. در این روش، کودکان درخودمانده مشارکت فعالی در خواندن داستان دارند که می‌تواند به درک و کاربرد مفاهیم مورد نظر کمک نماید. در این مطالعه، مداخله داستان‌خوانی مشارکتی به عنوان یک روش مداخله‌ای استفاده شد و نتایج نشان داد که استفاده از این روش می‌تواند بهبود قابل توجهی در درک و شناخت کودکان درخودماندگی ایجاد کند. از طرف دیگر، نتایج نشان می‌دهند که مداخله داستان‌خوانی مشارکتی تأثیر بیشتری بر درک استعاره‌های مزه و بو و تأثیر کمتری بر روی مهارت‌های درک استعاره‌هایی مانند استعاره‌های لامسه و صدا داشته است. پژوهش حاضر با مطالعات Lee و همکاران (۲۰۱۹) (۱۷)، Gladfelter و همکاران (۲۰۲۰) (۱۸)، Schaeffer و همکاران (۲۰۲۳) (۱۹)، Davidson و Fleming (۲۰۲۳) (۲۰) همسو است و این پژوهش‌ها نیز داستان‌خوانی مشارکتی را عاملی موثر در آموزش مفاهیم به کودکان دانسته‌اند.

نتیجه‌گیری

مطالعه‌ی حاضر پژوهشی در خصوص تأثیر مداخله داستان‌خوانی

تشکر و قدردانی

از همه شرکت کنندگان در این مطالعه تشکر و قدردانی می گردد.

تعارض منافع

نویسندگان هیچ تضاد منافع احتمالی را اعلام نمی کنند.

References

1. Lakoff G, Johnson M. The metaphorical structure of the human conceptual system. *Cognitive Science*. 1980;4(2):195-208.
2. Baron-Cohen S, Lombardo MV, Auyeung B, Ashwin E, Chakrabarti B, Knickmeyer R. Why are autism spectrum conditions more prevalent in males?. *PLoS Biology*. 2011;9(6):e1001081.
3. Baron-Cohen S, Leslie AM, Frith U. Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*. 1985;21(1):37-46.
4. Roohparvar R, Karami M, Madadi M. Comparing phonetic, phonologic, morphologic and syntactic features of speech in children with autism and typically developing children. *Modern Rehabilitation*. 2014;8(3):62-80. (Persian)
5. Yarmand H, Ashayeri H, Golfam A, Ameri H. A survey of the impact of mirror neuron systems stimulation on development of receptive language, expressive language and speech in 5-8 year, female, Persian, autistic children. *Advances in Cognitive Sciences*. 2016;18(1):47-57. (Persian)
6. Shoja Razavi S, Roshan B, Pourebrahim S, Saboori NB. Analyzing the process of embodiment metaphor comprehension growth in 2 to 5 years old Persian language children. *Language Related Research*. 2016;7(5):293-310. (Persian)
7. Bialecka-Pikul M. Metaphors in preschool child thinking about the mind. *Psychology of Language and Communication*. 2003;7(2):37-47.
8. Lyu T, Wang X, Su Z, Shanguan J, Sun C, Figini M, et al. Irreversible electroporation in primary and metastatic hepatic malignancies: A review. *Medicine*. 2017;96(17):e6386.
9. Mousavi SV, Azadi Manesh P, Sadeghi S, Shalani B, Momeni F. Social stories on increasing social skills of children with autism spectrum disorder. *Middle Eastern Journal of Disability Studies*. 2019;9:90. (Persian)
10. Mehraeen F, Danesh E, Khalatbari J, Mofidi Tehrani HF. Native children's stories on the socio-communicative skills of children with high-performing autism spectrum disorders. *Middle Eastern Journal of Disability Studies*. 2020;10:107. (Persian)
11. Amani-Babadi M, Ghiasian MS, Zandi B, Ahadi H. The study of the effect of audio-visual social stories and pragmatic exercises on improving (non) verbal communication skills in children with autism. *Language Related Research*. 2022;12(6):707-740. (Persian)
12. Stringfield SG, Luscre D, Gast DL. Effects of a story map on accelerated reader postreading test scores in students with high-functioning autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 2011;26(4):218-229.
13. Roux C, Dion E, Barrette A, Dupere V, Fuchs D. Efficacy of an intervention to enhance reading comprehension of students with high-functioning autism spectrum disorder. *Remedial and Special Education*. 2015;36(3):131-142.
14. Carriedo N, Corral A, Montoro PR, Herrero L, Ballestrino P, Sebastian I. The development of metaphor comprehension and its relationship with relational verbal reasoning and executive function. *Public Library of Science One*. 2016;11(3):e0150289.
15. Pouscoulous N, Tomasello M. Early birds: Metaphor understanding in 3-year-olds. *Journal of Pragmatics*. 2020;156:160-167.
16. Di Paola S, Domaneschi F, Pouscoulous N. Metaphorical developing minds: The role of multiple factors in the development of metaphor comprehension. *Journal of Pragmatics*. 2020;156:235-251.

17. Lee GT, Xu S, Zou H, Gilic L, Lee MW. Teaching children with autism to understand metaphors. *The Psychological Record*. 2019;69:499-512.
18. Gladfelter A, Barron KL, Johnson E. Visual and verbal semantic productions in children with ASD, DLD, and typical language. *Journal of Communication Disorders*. 2019;82:105921.
19. Schaeffer J, Abd El-Raziq M, Castroviejo E, Durrleman S, Ferre S, Grama I, et al. Language in autism: Domains, profiles and co-occurring conditions. *Journal of Neural Transmission*. 2023;130(3):433-457.
20. Davidson MM, Fleming KK. Story comprehension monitoring across visual, listening, and written modalities in children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2023;53:1-24.
21. Zamani N, Shokoohi Yekta M, Hassanzadeh S, Ghobari Bonab B, Kakajooybari A. Effect of shared story reading program on language development and reading readiness of pre-school children with language impairment. *Journal of Applied Psychological Research*. 2020;10(4):25-48. (Persian)
22. Stewart I, Barnes-Holmes D. Understanding metaphor: A relational frame perspective. *The Behavior Analyst*. 2001;24:191-199.