

## بررسی درک هم‌معنایی واژگانی کودکان با کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیر در مقایسه با کودکان عادی

عباسعلی آهنگر<sup>۱</sup>، مهرداد مظاهری<sup>۲</sup>، محدثه سلطانی‌نژاد<sup>۳</sup>

### مقاله پژوهشی

### چکیده

**مقدمه:** هم‌معنایی زمانی رخ می‌دهد که دو کلمه معنی مشابهی داشته باشد. از آن‌جایی که درک گفتار بر تولید آن مقدم است و با در نظر گرفتن این مسأله که کودکان با کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیر به دلیل مشکلات ذهنی و پایین بودن بهره هوشی در درک زبان با مشکلاتی روبه‌رو هستند، بنابراین انجام پژوهشی در زمینه چگونگی درک هم‌معنایی می‌تواند در امر ارتباط زبانی این کودکان مثر ثمر واقع گردد. در نتیجه، هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی مقایسه درک هم‌معنایی با کودکان کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیر و کودکان عادی فارسی زبان بود.

**مواد و روش‌ها:** روش مطالعه حاضر از نوع علی-مقایسه‌ای بود. داده‌های پژوهش از طریق آزمون محقق ساخته درک هم‌معنایی به دست آمد. بدین منظور، از ۱۵ کودک با کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیر از مدارس استثنایی و ۱۵ کودک عادی از مدارس عادی شهر جیرفت خواسته شد تا به این آزمون پاسخ دهند. به منظور تجزیه و تحلیل و همچنین، آزمون فرضیه پژوهش در درک هم‌معنایی، از آزمون Independent t و جهت مقایسه درک انواع هم‌معنایی از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره استفاده گردید.

**یافته‌ها:** نتیجه آزمون Independent t در ارتباط با درک هم‌معنایی در کودکان با کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیر نشان داد که تفاوت معنی‌داری بین دو گروه وجود داشت ( $P < 0/05$ ).

**نتیجه‌گیری:** کودکان با کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیر در درک هم‌معنایی نسبت به کودکان عادی با مشکلاتی مواجه هستند. با وجود این، کودکان با کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیر در درک هم‌معنایی دو کلمه متعلق به گویش‌های متفاوت و دو کلمه هم‌معنی متعلق به دو زبان متفاوت تفاوتی نشان ندادند.

**کلید واژه‌ها:** درک هم‌معنایی، کودکان با کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیر، کودکان عادی

**ارجاع:** آهنگر عباسعلی، مظاهری مهرداد، سلطانی‌نژاد محدثه. بررسی درک هم‌معنایی واژگانی کودکان با کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیر در مقایسه با کودکان عادی. پژوهش در علوم توانبخشی ۱۳۹۵؛ ۱۲ (۵): ۲۹۸-۲۹۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۷/۲۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۳/۳۰

به وقوع می‌پیوندد (۴). یادگیری کلمات جدید در کودکان با استفاده از فرایند Fast-mapping صورت می‌گیرد که در این فرایند کودکان کلمات جدید را به مفاهیم بنیادی مرتبط می‌سازند (۵). یادگیری کلمات جدید و استفاده از این فرایند در کودکان نیازمند تکرار بیشتر کلمه در موقعیت‌های متفاوت است تا بتوانند کلمات جدید را طبقه‌بندی کنند و به خاطر بسپارند (۶). با وجود این، در پایان دوره ابتدایی، هم‌معنایی و درک روابط دسته‌بندی در کودکان آغاز می‌شود (۷). از سوی دیگر، هم‌معنایی زمانی رخ می‌دهد که دو کلمه معنی مشابهی داشته باشند تا جایی که بتوان در برخی متن‌ها این کلمه‌ها را بدون تغییر در معنی کل جمله با یکدیگر جایگزین کرد (۱۰-۸، ۳). به علاوه، در تعریف دیگری دو کلمه در صورتی هم‌معنی محسوب می‌شود که از نظر آوایی متفاوت باشند، اما از نظر معنایی مشابه‌اند (۱۱-۱۳). تقسیم‌بندی تمایزهای کلمه‌های هم‌معنی عبارتند از:

### مقدمه

هر چند کودکان در ماه‌های اولیه سخن نمی‌گویند، اما قادر به تولید صداهایی از قبیل گریه کردن، فوت کردن و صداهای نامعلوم می‌باشند که از طریق دهان خود به وجود می‌آورند. با وجود این که هیچ کدام از صداهای تولیدی، صداهای گفتاری نیست، تولید آن‌ها تمرینی برای کودک در تولید و کنترل صداهای گفتاری و هماهنگی تنفس با تولید صوت است (۱). کودک در پایان یک سالگی تولید هجایی را شکل می‌دهد که شبیه به گفتار است. این هجاهای تولیدی به صورت عمدی و به منظور برقراری ارتباط توسط کودکان استفاده می‌شود (۲). مرحله زبانی، با اولین کلمه قابل تشخیص از ۱۸-۱۲ ماهگی آغاز می‌شود (۳). درک کلمات که فرایند معناشناختی محسوب می‌شود، از میانه سال اول زندگی در کودکان عادی آغاز می‌شود. بنابراین، درک کلمات نسبت به تولید آن‌ها زودتر

۱- دانشیار، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران

۲- دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران

۳- کارشناس ارشد، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران

Email: ahangar@english.usb.ac.ir

نویسنده مسؤول: عباسعلی آهنگر

درک جملات، سازماندهی واژگان و گسترش کلمات مانند کودکان عادی است. با وجود این، این کودکان در کلمات انتزاعی، کلماتی با روابط معنایی مانند «قبل/بعد»، اصطلاح، دانش عمیق در ارتباط با افعال و همچنین، در فرایندهای استنباطی ضعیف هستند (۲۴). با وجود این، آیا کودکان با کم‌توانی ذهنی از نظر درک هم‌معنایی مانند کودکان عادی عمل می‌کنند؟ در ارتباط با ویژگی‌های زبانی با کم‌توانی ذهنی و مقایسه عملکرد این افراد با کودکان عادی پژوهش‌هایی انجام گرفته است که در زیر به آن‌ها اشاره می‌شود.

سلطانی گوهرنیری با بررسی درک مفاهیم زبانی کودکان کم‌توان ذهنی و کودکان بهنجار با سن عقلی ۶-۴ سال، نشان داد که درک مفاهیم زبانی در کودکان کم‌توان ذهنی نسبت به کودکان بهنجار، ضعیف‌تر بود و میزان درک مفاهیم زبانی، بین پسران و دختران عادی تفاوتی وجود نداشت، اما پسران با کم‌توان ذهنی درک بهتری نسبت به دختران با کم‌توان ذهنی داشتند (۲۵). Duchan و Erikson در درک و فهم برخی روابط معناشناختی ساختاری همچون مالکیت، اجاره، روابط عامل-عمل و عمل-شی در کودکان با کم‌توانی ذهنی، پژوهش‌هایی انجام دادند (۲۶). پژوهشگران فوق هیچ تفاوت معنی‌داری در اجرای عمل توسط کودکان با کم‌توانی ذهنی و عادی ملاحظه نکردند. Davies و همکاران به بررسی تفاوت‌های مرتبط با هوش در سرعت فرایندهای معناشناختی پرداخته‌اند. افراد با کم‌توانی ذهنی نسبت به افراد عادی عملکرد کندتری را نشان دادند. نتیجه این پژوهش نشان داد که افراد با کم‌توانی ذهنی در طبقه‌بندی معناشناختی دچار مشکل هستند (۲۷). Stan و Mosley به بررسی رمزگذاری معناشناختی در افراد با کم‌توانی ذهنی خفیف و افراد عادی پرداختند و نتایج پژوهش آن‌ها بیانگر ضعف افراد با کم‌توانی ذهنی در سازماندهی معناشناختی است (۲۸). Megalakaki و Yazbek با بررسی فعالیت‌های طبقه‌بندی در کودکان کم‌توان ذهنی و کودکان عادی، سه طبقه (حیوان، گیاه و محصولات مصنوعی) در دسته‌بندی طبقه‌ای (Taxonomic) و موضوعی (Thematic) را ارزیابی کردند. نتایج نشان داد که کودکان کم‌توان ذهنی و کودکان عادی در دسته‌بندی طبقه‌ای به طور یکسان عمل کردند، اما در دسته‌بندی موضوعی کودکان با کم‌توانی ذهنی دچار مشکل بودند (۲۹). پژوهش‌های ذکر شده، روابط معنایی متفاوتی را مورد ارزیابی قرار داده‌اند، اما در هیچ کدام هم‌معنایی به طور اختصاصی بررسی نشده است؛ در حالی که درک فرایند هم‌معنایی می‌تواند به یادگیری کلمات جدید در کودکان با کم‌توانی ذهنی کمک کند (۲۸-۲۶). بنابراین، پژوهش حاضر می‌تواند الگوی مناسبی برای درمانگران توانبخشی و همچنین، مربیان کودکان با کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیر ارائه دهد که بر طبق آن یادگیری کلمات جدید را به صورت هم‌معنایی پیگیری نماید. همچنین، عدم وجود پژوهشی در ارتباط با هم‌معنایی در کودکان با کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیر در ایران، دلیل شکل‌گیری مطالعه حاضر شد.

دو کلمه هم‌معنی ممکن است در رابطه شمول معنایی با یکدیگر باشند (۱۴). در رابطه شمول معنایی، دو مسأله مطرح است: الف) در این رابطه طبقه‌بندی چیزها در جهان به نمایش گذاشته می‌شود. به طور مثال، طبقه «حیوان» شامل طبقه‌بندی «سگ» است و ب) معنی کلمه «سگ» معنی حیوان را در خود جای داده است (۱۰). برخی کلمات هم‌معنی از نظر هم‌بندی متمایز می‌باشد، یعنی آرایه آن‌ها تنها در ارتباط با کلمات خاص میسر است (۱۵). برای نمونه، «خانه» و «منزل» اگرچه هم‌معنی می‌باشد، ولی در ترکیباتی نظیر «داروخانه»، «رصدخانه» و امثال آن نمی‌توان «منزل» را جانشین کرد. همچنین، دو کلمه هم‌معنی می‌تواند از دو گویش متفاوت باشد و سپس، برای گویشوری که با هر دو گویش آشنا است، این دو کلمه هم‌معنی تلقی شود (۱۴). در ارتباط با این نوع از هم‌معنایی می‌توان به کلمه «پُپ» /pop/ به جای کلمه فارسی معیار «شُش» /šoš/ در گویش جیرفتی اشاره کرد. کلمات هم‌معنی متعلق به گونه‌های کاربردی متفاوت بدین ترتیب است که یک کلمه فقط در گفتار عامیانه و دیگری در نوشتار به کار رود. به طور نمونه، صورت گفتاری «گنده» هم‌معنی کلمه نوشتاری «بزرگ» می‌باشد (۱۴). بعضی از کلمات هم‌معنی می‌تواند از نظر معنی عاطفی از یکدیگر متمایز باشد؛ در صورتی که معنی شناختی آن‌ها یکسان است. برای مثال، صورت‌های سه‌گانه «صرفه‌جو/مقتصد/خسیس» را می‌توان نام برد (۱۵). در ادامه معرفی انواع هم‌معنایی، به هم‌معنایی از طریق دو زبان مختلف می‌توان اشاره کرد (۱۶). به طور مثال، کلمه انگلیسی «کامپیوتر» با معادل فارسی آن «رایانه» هم‌معنی است.

از طرف دیگر، بر اساس کتابچه راهنمای آمار و تشخیص کم‌توان ذهنی ویرایش چهارم (۱۷) و انجمن کم‌توان ذهنی آمریکا (۱۸) عبارت است از: ناتوانی مشخص شده به وسیله محدودیت‌های معنی‌دار در کارکرد هوشی و رفتار سازشی که در مهارت‌های سازشی مفهومی، اجتماعی و عملی خود را نشان می‌دهد. سن بروز این ناتوانی‌ها قبل از ۱۸ سالگی است. دو سیستم رایج در تقسیم‌بندی کم‌توانی ذهنی عبارت است از سیستم انجمن کم‌توانی ذهنی آمریکا و سیستمی که مورد استفاده متخصصان تعلیم و تربیت قرار می‌گیرد. در تقسیم‌بندی انجمن کم‌توانی ذهنی آمریکا، افراد با کم‌توانی ذهنی با بهره هوشی ۵۵-۵۰ تا ۷۰ کم‌توان خفیف، ۴۰-۳۵ تا ۵۵-۵۰ کم‌توان معتدل، ۲۵-۲۰ تا ۴۰-۳۵ کم‌توان شدید و کمتر از ۲۵-۲۰ کم‌توان عمیق محسوب می‌شوند (۱۹). تقسیم‌بندی دیگر در حیطه تعلیم و تربیت می‌باشد که افراد با کم‌توانی ذهنی خفیف را افراد کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر می‌نامد (۲۰). طبق آمارهای مختلف بین ۲ تا ۳ درصد جمعیت کشورها را کودکان با کم‌توانی ذهنی تشکیل می‌دهند. از سوی دیگر، افراد با کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیر ۸۰-۷۵ درصد کودکان با کم‌توانی ذهنی را شامل می‌شوند (۲۱). کودکانی که از نظر بهره هوشی از حد طبیعی پایین‌تر می‌باشند، اغلب در کسب مهارت‌های گفتار و زبان تأخیر دارند (۲۲، ۲۳). به علاوه، عملکرد کودکان با کم‌توانی ذهنی از نظر معناشناختی در

جدول ۱. شاخص برازش تحلیل عاملی تأیید برای مدل ۶ عاملی

شاخص	$\chi^2$	$\frac{\chi^2}{df}$	شاخص	شاخص برازش	شاخص	شاخص	ریشه میانگین
مقدار	۵۱/۲۰	۳/۷۵	۰/۹۵	۰/۹۴	۰/۹۰	۰/۹۲	۰/۰۵
شاخص برازش			نیکویی برازش	شاخص برازش Incremental	Tokare Vivace	نیکویی برازش اصلاح شده	مجدور برآورد خطای تقریب
			۰/۹۵	۰/۹۴	۰/۹۰	۰/۹۲	۰/۰۵

همچنین، جهت بررسی درک هم‌معنایی در کودکان با کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیر و کودکان عادی از ۳۰ پرسش استفاده شد. پژوهشگران برای انتخاب مثال‌های این آزمون جهت تهیه پرسش‌نامه، از ۸ معلم مقطع ابتدایی با حداقل ۲۴ سال سابقه تجربه کار با کودکان عادی ۶ تا ۸ سال و نیز از ۵ روان‌شناس کودکان استثنایی با حداقل چهار سال سابقه تجربه کار با کودکان با کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیر، نظرخواهی شد که این افراد مثال‌های این آزمون را که مستخرج از کتاب‌های درسی و کمک درسی در مقطع اول تا سوم دبستان بود را مناسب دیدند. هر پرسش شامل سه کلمه بود. کلمه مورد نظر، به عنوان نمونه، «منزل» به کودک گفته می‌شد و سپس، از او پرسیده می‌شد که این کلمه با کدام یک از دو کلمه دیگر یعنی «خانه» و «خاله» هم‌معنی است. همچنین، سعی شد تا این دو کلمه از لحاظ معنی بی‌شباهت، اما از لحاظ مقوله دستوری با گزینه جواب پرسش یکسان باشد. پرسش‌نامه درک هم‌معنایی از نوع چند بعدی و دارای ۶ عامل بود که هر عامل ۵ آیتم داشت، نمره‌دهی به هر آیتم به صورت درست (۱) و غلط (۰) بود. در عامل دو کلمه هم‌معنی متعلق به گویش متفاوت از گویش جبرقی و فارسی معیار استفاده شد. علاوه بر این، در عامل تعلق دو کلمه هم‌معنی به دو زبان متفاوت کلمات «اس‌ام‌اس، کامپیوتر، موبایل» از زبان انگلیسی، کلمه «مرسی» از زبان فرانسه و کلمه «الله» از زبان عربی در آیتم سؤال و کلمات هم‌معنی آنان از زبان فارسی انتخاب شد. نمره‌دهی به همه پاسخ‌ها توسط یک نفر انجام شد تا از پراکندگی و اختلاف در نمره‌دهی جلوگیری شود. به علاوه، پایایی آزمون با روش ضریب Cronbach's alpha برای پرسش‌نامه ۰/۷۷ به دست آمد. همچنین، در این مطالعه به منظور روایی پرسش‌نامه از تحلیل عاملی تأییدی برای بررسی خرده مقیاس‌های پرسش‌نامه استفاده گردید. هدف از انجام بررسی حاضر، مقایسه ماتریکس سازهای اولیه با ماتریکس سازهای جدید بود. محتوی هر عامل و ماتریکس سازهای اولیه نیز تأیید شد. یافته‌ها همبستگی هر سؤال با عامل مربوط را تأیید کرد. بارگذاری عوامل بر عوامل هدف معنی‌دار بود. در تحلیل عاملی حداقل بارگذاری عامل ۰/۳۰ در نظر گرفته شد. همچنین، روایی سازه پرسش‌نامه با روش تحلیل عاملی تأییدی مدل ۶ عاملی پرسش‌نامه تأیید گردید. جدول مربوط به تحلیل عاملی تأییدی در جدول ۱ ارایه شده است.

جهت روایی آزمون نیز از روش روایی محتوا استفاده شد. بدین ترتیب که آزمون‌های مورد نظر در اختیار استادان مرتبط با موضوع پژوهش قرار گرفت و از نظر استادان مربوط به آزمون‌ها برای اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش مناسب تشخیص داده شد. پرسش‌نامه در پیوست ۱ نمایش داده شده است. همچنین، نمونه‌گیری از آزمودنی‌ها در اتاقی مجزا انجام گرفت که در آن یکی از پژوهشگران و آزمودنی حضور داشتند. جهت آشنایی آزمودنی‌ها با آزمون‌ها، توضیحات لازم قبل از اجرای آزمون برای آزمودنی‌ها توسط یکی از پژوهشگران داده شد.

افزون بر این، جهت مقایسه میانگین درک هم‌معنایی در دو گروه از آزمون Independent t و جهت مقایسه درک انواع هم‌معنایی از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره استفاده گردید. داده‌ها در نرم‌افزار SPSS نسخه ۱۹ (version 19, SPSS Inc., Chicago, IL) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. زمان انجام مطالعه ابتدای سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بود.

هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی و مقایسه درک هم‌معنایی در کودکان عادی و کودکان با کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیر فارسی زبان بود. در این راستا، فرضیه پژوهش مبنی بر وجود تفاوت معنی‌دار در درک هم‌معنایی در دو گروه کودکان عادی و کودکان با کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیر بررسی گردید.

## مواد و روش‌ها

پژوهش حاضر از نوع علی-مقایسه‌ای بود. برای تعیین حجم نمونه با در نظر گرفتن توان آزمون ۰/۸۰، اندازه اثر ۰/۵۰، سطح ضریب آلفای ۰/۰۵ و با استفاده از جدول Kohen برای مقایسه دو گروه، برای هر گروه ۱۵ نفر پیشنهاد گردید. بنابراین، نمونه مورد بررسی ۱۵ کودک با کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیر (۸ دختر و ۷ پسر) به طور تصادفی و با روش نمونه‌گیری در دسترس از مدارس استثنایی شهر جیرفت انتخاب شدند. معیارهای ورود به مطالعه برای کودکان با کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیر عبارت از عدم مبتلا به فلج مغزی، نابینایی، ناشنوایی، اختلالات طیف اتیسم، بیش‌فعالی، سندروم داون، دو زبانه نبودن، فارسی زبان بودن، شغل پدر آزاد و مادر خانه‌دار (به منظور همسان‌سازی کودکان در طبقه اجتماعی) و همکاری کردن کودک در پاسخگویی به پرسش‌نامه بود. گروه شاهد نیز ۱۵ کودک عادی (۸ دختر و ۷ پسر) که از طریق همسان‌سازی جنسیت با گروه کودکان با کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیر به طور تصادفی و با روش نمونه‌گیری در دسترس از مدارس عادی شهر جیرفت انتخاب شدند تا در آزمون درک هم‌معنایی شرکت داده شوند. این گروه نیز فارسی زبان و تک زبانه بودند. معیار خروج برای هر دو گروه عدم همکاری آزمودنی‌ها بود. بهره هوشی کودکان با کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیر ۶۸-۵۰ که از طریق پرونده پزشکی این افراد استخراج شد. اندازه‌گیری بهره هوشی در پرونده بر اساس آزمون Wechsler تجدید نظر شده صورت گرفت که به منظور سنجش هوش کودکان ایرانی رواسازی و اعتباریابی شده است. ضریب پایایی بازآزمایی در این اعتباریابی ۰/۴۴ تا ۰/۹۴ میان ۱۱۰-۱۰۰ که با استفاده از آزمون Raven اندازه‌گیری شد. بررسی اعتباریابی و هنجاریابی آزمون Raven در دانش‌آموزان شهر اهواز ضریب بازآزمایی این آزمون را ۰/۶۲ گزارش کرد (۳۱). محدوده سنی مورد نظر در این پژوهش، کودکان با کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیر با سن عقلی ۶ تا ۸ سال و کودکان عادی با سن تقویمی ۶ تا ۸ سال بود. به منظور دستیابی به سن عقلی کودکان با کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیر آزمون آدمک Goodenough استفاده شد. ضریب بازآزمایی آزمون آدمک Goodenough در کودکان ۶-۱۱ سال بوشهر ۰/۷۰ گزارش شده است (۳۲). کودکان با کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیر از میان کودکان با کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیری که در مدارس استثنایی مشغول به تحصیل بودند، انتخاب شدند. کودکان عادی نیز در مقطع اول، دوم و سوم دبستان مشغول به تحصیل بودند. به علاوه، بعد از دریافت معرفی‌نامه و مراجعه به آموزش پرورش استثنایی آزمودنی‌های با کم‌توانی ذهنی اطلاعات اولیه در ارتباط با بهره هوشی در اختیار پژوهشگران قرار داده شد. در طول بررسی در صورت مغایرت با معیارهای ورود، آزمودنی از مطالعه خارج می‌شد. ورود افراد به مطالعه منوط به رضایت کتبی خانواده‌ها بود و هیچ اجباری مبنی بر شرکت در پژوهش وجود نداشت.

## یافته‌ها

در جدول ۲ میانگین و انحراف معیار مربوط به بهره هوشی دو گروه ارایه شده است. نتایج آزمون Independent t حاکی از وجود تفاوت معنی‌دار دو گروه در بهره هوشی بود ( $P < 0/01$ ).

جدول ۲. برخی شاخص‌های توصیفی مربوط به بهره هوشی

مقیاس	گروه	فراوانی	میانگین
بهره هوشی	عادی	۱۵	$104/40 \pm 5/57$
کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر	۱۵		$59/80 \pm 3/87$

\*  $P < 0/05$  (میانگین بهره هوشی کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر در مقایسه با کودکان عادی)

به علاوه، مطابق جدول ۳ نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیره با توجه به مقدار ( $F = 3/975$ )، بین دو گروه از لحاظ سنترتوید متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌داری وجود داشت ( $P = 0/007$ ).

نتایج آزمون‌های Independent t و تحلیل واریانس چند متغیره در جدول ۴ ارایه شده است. بر اساس نتایج به دست آمده از آزمون Independent t، میانگین نمره درک هم‌معنایی در دو گروه به طور معنی‌داری متفاوت بود ( $P = 0/089$ ).

علاوه بر این، نتایج تحلیل واریانس چند متغیره نشان داد که بین دو گروه در درک دو کلمه هم‌معنی با رابطه شمول معنایی ( $P = 0/002$ ) و تمایز دو کلمه هم‌معنی در کلمه‌های هم‌آبی ( $P = 0/01$ ) و کلمه‌های هم‌معنی با گونه‌های کاربردی مختلف ( $P = 0$ ) و تفاوت دو کلمه هم‌معنی در بار عاطفی با یکدیگر تفاوت معنی‌داری وجود داشت ( $P = 0/005$ ). این در حالی است که دو گروه در دو کلمه هم‌معنی متعلق به گویش متفاوت ( $P = 0/473$ ) و تعلق دو کلمه هم‌معنی به دو زبان متفاوت ( $P = 0/124$ ) تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد.

## بحث

پژوهش حاضر به منظور مقایسه درک هم‌معنایی در کودکان با کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیر و کودکان عادی انجام شد. درک هم‌معنایی در کودکان با کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیر در مقایسه با افراد عادی که از لحاظ سن عقلی همسان بودند، تفاوت معنی‌داری داشت.

به نظر می‌رسد که تفاوت در درک هم‌معنایی ناشی از تأخیر در کسب مهارت‌های گفتار و زبان این افراد باشد (۲۲، ۲۳). Fowler معتقد است که کودکان با کم‌توانی ذهنی در روابط معنایی ضعیف می‌باشند (۲۴). از آنجایی که هم‌معنایی نیز یکی از روابط معنایی در سطح کلمات است، کودکان با کم‌توانی ذهنی در درک هم‌معنایی دچار مشکل می‌باشند (۱۵، ۱۴، ۱۲). نتایج پژوهش حاضر با پژوهش Fowler همسو بود (۲۴). به علاوه، درک رابطه هم‌معنایی نیز یکی از مهارت‌های زبانی به شمار می‌آید. بنابراین، نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های سلطانی گوهرنیری مبنی بر ضعف کودکان با کم‌توانی ذهنی در درک

مهارت‌های زبانی نسبت به کودکان عادی همسو بود؛ چرا که مطابق نتایج پژوهش حاضر کودکان با کم‌توانی ذهنی در درک این رابطه معنایی نسبت به کودکان عادی عملکرد ضعیف‌تری را از خود نشان داده‌اند (۲۵). همچنین، نتایج پژوهش حاضر با پژوهش Davies و همکاران مبنی بر بررسی تفاوت‌های مرتبط با هوش در سرعت فرایندهای معناشناختی همگونی دارد (۲۷). شواهد پژوهشی این پژوهشگران نشان داد که افراد با کم‌توانی ذهنی نسبت به افراد عادی عملکرد کمتری را نشان دادند. این همگونی به این دلیل است که هم‌معنایی بخشی از فرایندهای معناشناختی محسوب می‌شود و کودکان با کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیر در پژوهش حاضر نیز عملکرد ضعیفی را نشان دادند.

یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش Duchan و Erikson هم‌خوانی نداشت؛ چرا که کودکان با کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیر در پژوهش حاضر در نگاه کلی نسبت به کودکان عادی عملکرد پایین‌تری را داشتند (۲۶). این در حالی است که آن‌ها با بررسی روابط معنایی ساختاری همچون مالکیت، اجاره، روابط عامل-عمل و عمل-شی در کودکان با کم‌توانی ذهنی به این نتیجه رسیدند که هیچ تفاوت معنی‌داری در اجرای عمل توسط کودکان با کم‌توانی ذهنی و عادی وجود ندارد.

بر اساس پژوهش Stobin مالکیت، اجاره، روابط عامل-عمل و عمل-شی در اولین پاره گفتارهای کودکان قابل مشاهده است (۳۳)؛ چرا که این روابط معنایی متضمن موقعیت فیزیکی و اشیایی می‌باشد که به راحتی در محیط قابل مشاهده است (۲۷). این در حالی است که بر اساس مطالعات Heidenheimer رابطه هم‌معنایی در کودکان عادی در سن هشت سالگی فرا گرفته می‌شود، با در نظر گرفتن ضعف در فرایندهای استنباطی کودکان با کم‌توانی ذهنی، می‌توان این ناهمگونی در دو مطالعه را توصیف کرد؛ چرا که کودک در درک هم‌معنایی نیاز به استنباط برای کشف شباهت میان دو کلمه هم‌معنی دارد (۳۴). همچنین، از نظر دو کلمه هم‌معنی در رابطه شمول معنایی، یافته‌های پژوهش حاضر با برخی از نتایج تحقیقات Megalakaki و Yazbek مطابقت ندارد (۲۹). در مطالعه ذکر شده، فعالیت‌های دسته‌بندی در کودکان عادی و کودکان با کم‌توانی ذهنی بررسی شده است. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که کودکان عادی و کودکان با کم‌توانی ذهنی در دسته‌بندی طبقه‌ای به طور یکسان عمل کردند. این در حالی است که در پژوهش حاضر کودکان با کم‌توانی ذهنی در رابطه شمول معنایی که بر اساس دسته‌بندی می‌باشد، عملکرد متفاوتی نسبت به کودکان عادی نشان دادند. شاید به دلیل این که از نظر آماری تعداد نمونه‌های مطالعه Megalakaki و Yazbek (۲۹) بیشتر از مطالعه حاضر بود و همچنین، عدم مطابقت میان پژوهش حاضر و پژوهش مذکور را می‌توان به بیشتر بودن تعداد کودکان با کم‌توانی ذهنی پسر نسبت به کودکان با کم‌توانی دختر مرتبط دانست؛ چرا که بر اساس مطالعه سلطانی گوهرنیری عملکرد پسران با کم‌توانی ذهنی در درک مفاهیم زبانی بهتر از دختران با کم‌توانی ذهنی است (۲۵). این در حالی است که از نظر تعداد دختران با کم‌توانی ذهنی در پژوهش حاضر نسبت به پسران با کم‌توانی ذهنی بیشتر بود.

جدول ۳. تحلیل واریانس چند متغیره برای مقایسه درک هم‌معنایی در دو گروه

متغیرهای مستقل	مقدار	F	خطای درجه آزادی	P	مجذور اتا
گروه	۰/۵۰۹	۳/۹۷۵	۲۳	۰/۰۰۷	۰/۵۰۹
اثر پیلای	۰/۴۹۱	۳/۹۷۵	۲۳	۰/۰۰۷	۰/۵۰۹
اثر Wilk's lambda	۱/۰۳۷	۳/۹۷۵	۲۳	۰/۰۰۷	۰/۵۰۹
اثر Hetling	۱/۰۳۷	۳/۹۷۵	۲۳	۰/۰۰۷	۰/۵۰۹
بزرگ‌ترین ریشه روی					

جدول ۴. نتایج آزمون Independent t و تحلیل واریانس چند متغیره

مقیاس	گروه	فراوانی	میانگین $\pm$ انحراف معیار	P*	P <sup>‡</sup>
دو کلمه هم‌معنی در رابطه شمول معنایی	عادی	۱۵	۴/۹۳ $\pm$ ۰/۵۸		**./۰.۰۲
	کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر	۱۵	۴/۰۰ $\pm$ ۱/۱۰		
تمایز دو کلمه هم‌معنی در کلمه‌های هم‌آبی	عادی	۱۵	۴/۳۳ $\pm$ ۰/۸۹		**./۰.۱۰
	کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر	۱۵	۳/۳۳ $\pm$ ۱/۱۱		
دو کلمه هم‌معنی متعلق به گویش متفاوت	عادی	۱۵	۳/۵۳ $\pm$ ۱/۲۴		**./۰.۴۷۳
	کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر	۱۵	۳/۲۰ $\pm$ ۱/۲۶		
کلمه‌های هم‌معنی با گونه‌های کاربردی مختلف	عادی	۱۵	۴/۷۳ $\pm$ ۰/۴۵		**.
	کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر	۱۵	۳/۳۳ $\pm$ ۱/۲۳		
تفاوت دو کلمه هم‌معنی در بار عاطفی با یکدیگر	عادی	۱۵	۴/۷۳ $\pm$ ۰/۵۹		**./۰.۰۵
	کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر	۱۵	۳/۸۶ $\pm$ ۰/۹۱		
تعلق دو کلمه هم‌معنی به دو زبان متفاوت	عادی	۱۵	۴/۲۰ $\pm$ ۰/۷۷		**./۰.۱۲۴
	کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر	۱۵	۳/۳۶ $\pm$ ۱/۲۴		
هم‌معنایی	عادی	۱۵	۲۶/۴۶ $\pm$ ۲/۳۸		**./۰.۰۸۹
	کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر	۱۵	۲۱/۳۳ $\pm$ ۴/۱۱		

P\* مربوط به آزمون Independent t در درک هم‌معنایی در دو گروه کودکان با کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیر در مقایسه با کودکان عادی؛ P<sup>‡</sup> مربوط به آزمون تحلیل واریانس چند متغیره در درک انواع هم‌معنایی در دو گروه کودکان با کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیر در مقایسه با کودکان عادی؛ \*\* P < ۰/۰۱

آموزش‌پذیر و کودکان عادی وجود دارد، اما در بخش درک دو کلمه هم‌معنی متعلق به گویش‌های متفاوت که از گویش فارسی استاندارد و گویش جیرفتی استفاده شده بود و همچنین، دو کلمه هم‌معنی به دو زبان متفاوت، کودکان با کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیر تفاوتی را نشان ندادند. از آنجایی که هم‌معنایی می‌تواند به فراگیری کلمات جدید کمک کند، از این‌رو بهتر است در برنامه‌های آموزش فرایندهای زبانی مد نظر قرار گیرد.

### تشکر و قدردانی

نویسندگان مراتب قدردانی خود را از معلمان، خانواده‌ها و دانش‌آموزانی که در انجام پژوهش همکاری نمودند، اعلام می‌نمایند.

### نقش نویسندگان

عباسعلی آهنگر، طراحی و ایده‌پردازی مطالعه، خدمات پشتیبانی، اجرایی و علمی مطالعه، تحلیل و تفسیر نتایج، خدمات تخصصی آمار، تنظیم دست‌نوشته، ارزیابی تخصصی دست‌نوشته از نظر مفاهیم علمی، تأیید دست‌نوشته نهایی جهت ارسال به دفتر مجله و مسؤلیت حفظ یکپارچگی فرایند انجام مطالعه از آغاز تا انتشار و پاسخگویی به نظرات داوران، مهرداد مظاهری، طراحی و ایده‌پردازی مطالعه، خدمات پشتیبانی، اجرایی و علمی مطالعه، تحلیل و تفسیر نتایج، خدمات تخصصی آمار، تنظیم دست‌نوشته، ارزیابی تخصصی دست‌نوشته از نظر مفاهیم علمی، تأیید دست‌نوشته نهایی جهت ارسال به دفتر مجله و محدثه سلطانی‌نژاد، طراحی و ایده‌پردازی مطالعه، جمع‌آوری داده‌ها، ارزیابی تخصصی دست‌نوشته از نظر مفاهیم علمی و تأیید دست‌نوشته نهایی جهت ارسال به دفتر مجله را به عهده داشت.

### منابع مالی

پژوهش حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی محدثه

با توجه به این که درک کلمات هم‌معنی می‌تواند به فراگیری کلمات جدید و روابط دسته‌بندی کمک کند، مربیان و گفتار درمانگران می‌توانند با آموزش فرایند هم‌معنایی به کودکان با کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیر، آن‌ها را در این امر کمک کنند. نتایج پژوهش حاضر عملکرد ضعیف کودکان با کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیر را نسبت به کودکان عادی نشان داد و از آنجایی که درک هم‌معنایی نیاز به استنباط و درک شباهت‌های میان کلمات است، این مسأله می‌تواند تأییدی بر ضعف کودکان با کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیر در فرایندهای استنباطی باشد.

### محدودیت‌ها

عدم وجود ابزار و آزمون استاندارد برای بررسی درک هم‌معنایی در کودکان از محدودیت‌های علمی پژوهش حاضر بود. به منظور رفع محدودیت نبود آزمون استاندارد، پژوهشگران به طراحی و استانداردسازی آزمون درک هم‌معنایی پرداختند. به علاوه، از آنجایی که تعداد نمونه ۱۵ فرد با کم‌توانی ذهنی آموزش‌پذیر بود، امکان تعمیم نتایج مشکل می‌باشد.

### پیشنهادها

با توجه به این که مطالعه حاضر تنها به بررسی درک رابطه هم‌معنایی پرداخته است و اقدام مداخله‌ای صورت نگرفته است، پیشنهاد می‌گردد تا مطالعه‌ای با اقدام مداخله‌ای در کودکان با کم‌توانی ذهنی انجام گیرد. همچنین، با توجه به مطالعه سلطانی‌گوهرنبری در مورد عملکرد بهتر کودکان پسر با کم‌توانی ذهنی در درک مهارت‌های گفتاری (۲۵)، بهتر است تأثیر جنسیت در درک هم‌معنایی با تعداد نمونه‌های بیشتر مورد بررسی قرار گیرد.

### نتیجه‌گیری

تفاوت قابل ملاحظه‌ای در درک هم‌معنایی در کودکان با کم‌توانی ذهنی

## تعارض منافع

نویسندگان تعارض منافی نداشتند.

سلطانی‌نژاد با کد ۲۲۷۶۳۵۱ مصوب شورای پژوهشی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه سیستان و بلوچستان می‌باشد.

## References

- Steinberg DD, Sciarini NV. An introduction to psycholinguistics. Trans. Golfam A. 8<sup>th</sup> ed. Tehran, Iran: Samt; 2012. p. 21. [In Paersian].
- Karousou A, Lopez-Ornat S. Prespeech vocalizations and the emergence of speech: a study of 1005 Spanish children. *Span J Psychol* 2013; 16: E32.
- Yule G. The study of language. 5<sup>th</sup> ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press; 2014. p. 113.
- Brek L. Child development. 7<sup>th</sup> ed. Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon; 2006. 2017.
- Dollaghan C. Child meets word: "fast mapping" in preschool children. *J Speech Hear Res* 1985; 28(3): 449-54.
- Akhtar N, Montague L. Early lexical acquisition: the role of cross-situational learning. *First Language* 1999; 19(57): 347-58.
- Wehren A, De LR, Arnold M. The development of noun definition. *J Child Lang* 1981; 8(1): 165-75.
- Glynn D, Robinson JA. Corpus methods for semantics: Quantitative studies in polysemy and synonymy. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing Company; 2014. p. 10.
- Zimmermann TE, Sternefeld W. Introduction to semantics: An essential guide to the composition of meaning. Berlin, Germany: De Gruyter Mouton; 2013. p. 19.
- Crystal D. Dictionary of linguistics and phonetics. 6<sup>th</sup> ed. Hoboken, NJ: Wiley; 2009. p.470.
- Saeed JI. Semantics. 3<sup>rd</sup> ed. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell; 2011.
- Paradis C. Lexical semantics. In: Chapelle CA, editor. The encyclopedia of applied linguistics. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell; 2012. p. 3356-7.
- Fromkin V, Rodman R, Hyams N. An introduction to language. 10<sup>th</sup> ed. Boston, MA: Cengage Learning; 2014. p.181.
- Safavi K. An introduction to semantics. 4<sup>th</sup> ed. Tehran, Iran: Soure Mehr; 2011. p. 106-10. [In Persian].
- Palmer FR. Semantics. 2<sup>nd</sup> ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press; 1981. p. 59-65.
- Apresjan JD. Synonymy and synonyms. In: Kiefer F, editor. Trends in soviet theoretical linguistics. New York, NY: Springer Netherlands; 1973. p. 175.
- American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 4<sup>th</sup> ed. Washington, DC: American Psychiatric Association; 2000.
- American Association on Mental Retardation. Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports. 10<sup>th</sup> ed. London, UK: American Association on Mental Retardation; 2002.
- Hoffenberg SE. Mild mental retardation. In: Goldstein S, Naglieri JA, editors. Encyclopedia of child behavior and development. New York, NY: Springer US; 2010. p. 941-3.
- Reschly D. Psychological testing in educational classification and placement. *Am Psychol* 1981; 36(10): 1094-102.
- Shea SE. Mental retardation in children ages 6 to 16. *Semin Pediatr Neurol* 2006; 13(4): 262-70.
- Shafee B, Tavakoli S, Mashhadi-Alinia L. Speech and language pathology. Isfahan, Iran: Isfahan University of Medical Sciences; 1999. [In Persian].
- Karlin IW, Strazzulla M. Speech and language problems of mentally deficient children. *J Speech Hear Disord* 1952; 17(3): 286-94.
- Fowler AE. Language in mental retardation: Association with and dissociations from general cognition. In: Burack JA, Hodapp RM, Zigler E, editors. Handbook of mental retardation and development. Cambridge, UK: Cambridge University Press; 1998.
- Soltani Goharniri A. Study of language concept's comprehension in mental disability children with mental age 4-6 years from exceptional school and typically development children with chorological age of 4-6 from Nursery School of Kerman [Thesis]. Tehran, Iran: Allameh Tabatabaei University; 1997. [In Persian].
- Duchan JF, Erickson JG. Normal and retarded children's understanding of semantic relations in different verbal contexts. *J Speech Hear Res* 1976; 19(4): 767-76.
- Davies D, Sperber RD, McCauley C. Intelligence-related differences in semantic processing speed. *J Exp Child Psychol* 1981; 31(3): 387-402.
- Stan EA, Mosley JL. Semantic encoding by mildly retarded and non-retarded individuals. *J Ment Defic Res* 1988; 32 (Pt 5): 371-82.
- Megalakaki O, Yazbek H. Categorization activities performed by children with intellectual disability and typically developing children. *Int J Child Health Hum Dev* 2013; 6: 355-66.
- Razavieh A, Shahim S. A short form of the Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence for use in Iran. *Psychol Rep* 1992; 71(3 Pt 1): 863-6.
- Rajabi G. Normalizing the raven color progressive matrices test on students of city Ahvaz. *Contem Psychol* 2008; 3(1): 23-32. [In Persian].
- Rajabi G, Najarian B, Attari Y. Validity and reliability of goodenough on children of 6-11 age in Boshehr. *Psychology* 2010; 4(3): 247-67. [In Persian].
- Stobin D. Universal of grammatical development in children. Proceedings of the Conference with International Participation on Psychology of Human Learning; 1969 Jul 16; Prague, Czechoslovakia.
- Heidenheimer P. Logical relations in the semantic processing of children between six and ten: Emergence of antonym and synonym categorization. *Child Development* 1978; 49(4): 243-6.

## پیوست ۱. آزمون درک هم‌معنایی

دو کلمه هم‌معنی در رابطه شمول معنایی	
الف. پیراهن	۱. لباس
ب. پری	
الف. نرگس	۲. گل
ب. مگس	
الف. گنجشک	۳. پرنده
ب. گردو	
الف. قوچ	۴. گوسفند
ب. قیچی	
الف. بشقاب	۵. ظرف
ب. کتاب	
تمایز دو کلمه هم‌معنی در کلمه‌های هم‌نشین	
الف. خانه	۶. منزل
ب. خاله	
الف. فاشق	۷. فرش
ب. قالی	
الف. دنیا	۸. جهان
ب. دانه	
الف. خالی	۹. فاسد
ب. خراب	
الف. جاده	۱۰. راه
ب. جوجه	
دو کلمه هم‌معنی متعلق به گویش متفاوت	
الف. کم	۱۱. پچل
ب. کثیف	
الف. بیرون	۱۲. آرد
ب. خون	
الف. کچل	۱۳. کل
ب. کج	
الف. سنجاقک	۱۴. سوزنکو
ب. ساری	
الف. شیشه	۱۵. پُپ
ب. شُش	
کلمه‌های هم‌معنی با گونه‌های کاربردی مختلف	
الف. بزرگ	۱۶. گنده
ب. بد	
الف. سرفه کردن	۱۷. واسا
ب. صبر کردن	
الف. تَف	۱۸. آب دهن
ب. تفاله	
الف. ماچ	۱۹. بوسه
ب. پارچ	
الف. گشنه	۲۰. گرسنه
ب. تشنه	

## پیوست ۱. آزمون درک هم‌معنایی (ادامه)

تفاوت دو کلمه هم‌معنی در بار عاطفی با یکدیگر	
الف. مُرد ب. بُرد	۲۱. مرحوم شد
الف. گم شو ب. گوش کن	۲۲. برو بیرون
الف. حمام ب. حامل	۲۳. باربر
الف. بتمرگ ب. بمیر	۲۴. بشین
الف. خفه شو ب. خم شو	۲۵. ساکت شو
تعلق دو کلمه هم‌معنی به دو زبان متفاوت	
الف. پالتو ب. پیامک	۲۶. اس‌ام‌اس
الف. رایانه ب. روز	۲۷. کامپیوتر
الف. تلفن همراه ب. تنور	۲۸. موبایل
الف. سپاسگزار ب. سطل	۲۹. مرسی
الف. خدا ب. خرما	۳۰. الله



## The Study of Perception of Lexical Synonymy by Educable Children with Intellectual Disability Compared to Typically Developing Children

Abbas Ali Ahangar<sup>1</sup>, Mehrdad Mazaheri<sup>2</sup>, Mohaddeseh Soltaninezhad<sup>3</sup>

### Original Article

#### Abstract

**Introduction:** Synonymy occurs when two words have a similar meaning. Language perception is superior to language production. Moreover, considering that, due to some mental problems and low IQ, intellectually disabled children suffer from some difficulties in language comprehension, conducting a research on the perception of synonymy can help these children in their language communication. Thus, the purpose of the present research was to examine and compare the perception of synonymy in educable children with intellectual disability and typically developing children.

**Materials and Methods:** The present study was a casual-comparative research. The data used in this research were gathered using the researcher-made Perception of Synonymy Questionnaire. To this end, 15 educable children with intellectual disability from exceptional schools and 15 typically developing children from ordinary schools of Jiroft, Iran, were asked to complete this questionnaire. The independent t-test was used to investigate and analyze the hypothesis of the present research and MANOVA was used to compare the perception of different kinds of synonymy.

**Results:** The result of independent t-test showed that there was a significant difference between the mean of synonymy perception in educable children with intellectual disability and typically developing children ( $P < 0.05$ ).

**Conclusion:** Educable children with intellectual disability had difficulty in the perception of synonymy compared to typically developing children. However, the results of the present study showed no difference between educable children with intellectual disability and typically developing children in the understanding of two synonymous words belonging to different dialects and two synonymous words belonging to different languages.

**Keywords:** Perception of synonymy, Educable intellectually disabled children, Typically developing children

**Citation:** Ahangar AA, Mazaheri M, Soltaninezhad M. The Study of Perception of Lexical Synonymy by Educable Children with Intellectual Disability Compared to Typically Developing Children. *J Res Rehabil Sci* 2016; 12(5): 290-8.

Received date: 19/06/2016

Accept date: 16/10/2016

1- Associate Professor, Department of English Language and Literature, School of Literature and Humanities, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran

2- Associate Professor, Department of Psychology, School of Psychology and Educational Sciences, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran

3- Department of English Language and Literature, School of Literature and Humanities, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran

**Corresponding Author:** Abbas Ali Ahangar, Email: ahangar@english.usb.ac.ir