

روش‌های ارزیابی داستان‌گویی در کودکان: یک مرور نظام‌مند

محبوبه نخشب^۱، مریم عرب‌پور^۲، یلدا کاظمی*

مقاله مروری

چکیده

مقدمه: توانایی‌های داستان‌گویی در کودکان را می‌توان پیش‌گوی خوبی از مهارت‌های خواندن و عملکرد تحصیلی دانست. این مطالعه با مروری هدفمند بر آخرین مقالات و کتاب‌های منتشر شده در زمینه‌ی داستان‌گویی به مقایسه‌ی محتوایی روش‌های مختلف ارزیابی داستان‌گویی در کودکان پرداخته و مناسبت استفاده از هر نوع ارزیابی را در بافت‌های مختلف مورد بررسی قرار داده است.

مواد و روش‌ها: کلید واژه‌های «مهارت‌های داستان‌گویی»، «داستان‌گویی در کودکان»، «ارزیابی مهارت‌های زبانی»، «ارزیابی داستان‌گویی» برای جستجو در پایگاه‌های اطلاعاتی ASHA، Pubmed، Science direct، Cochrane، Google scholar، Wiley، IranMedex، SID، IranDoc بین سال‌های ۱۹۴۶-۲۰۱۴ استفاده شد. ۱۰۵ مقاله حاصل جستجوی فوق بود، که بعد از مطالعه عنوان و خلاصه مقاله‌ها از ۶۱ مورد از مرتبط‌ترین آن‌ها برای نگارش این مقاله استفاده شده است.

یافته‌ها: روش‌های متنوعی برای تهیه‌ی نمونه‌ی گفتاری از داستان‌گویی کودک وجود دارد از جمله، ساختن داستان، بازگویی داستان و بازگویی تجربیات شخصی. هم‌چنین ابزارهای متفاوتی برای ارزیابی رسمی داستان‌گویی وجود دارند. با توجه به این که بیشترین مطالعات از نظر سطح شواهد مطالعات، در ردیف مطالعات مقطعی بودند، مطالعات بیشتری در این زمینه لازم است تا ویژگی‌های تشخیصی ابزارهای مختلف را بررسی کنند.

نتیجه‌گیری: در دسترس بودن تصاویر و رایه‌ی داستان، روایت پیچیده‌تر و بلندتری را ایجاد می‌کند. هم‌چنین تکلیف ساختن داستان نسبت به تکلیف بازگویی سخت‌تر است و تفاوت‌ها را بیشتر آشکار می‌کند. در حال حاضر در ایران NAP، SRT و ENNI در دسترس‌ترین روش‌هایی هستند که برای ارزیابی داستان‌گویی وجود دارد و می‌توان به آن‌ها استناد کرد. هم‌چنین به نظر می‌رسد به دلیل این که ابزار NAP به نسخه‌نویسی نیاز ندارد، شیوه‌ی نمره‌دهی‌اش نسبت به دیگر ابزارها آسان‌تر باشد.

کلید واژه‌ها: ارزیابی داستان‌گویی، مهارت داستان‌گویی، ارزیابی زبانی، ابزارهای داستان‌گویی، کودکان

ارجاع: نخشب محبوبه، عرب‌پور مریم، کاظمی یلدا. روش‌های ارزیابی داستان‌گویی در کودکان: یک مرور نظام‌مند. پژوهش در

علوم توانبخشی ۱۳۹۳؛ ۱۰ (۵): ۷۰۴-۷۱۹

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۹/۱۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۶/۲۴

* استادیار، گروه گفتار درمانی، دانشکده علوم توانبخشی، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، اصفهان، ایران (نویسنده مسؤل).

Email: kazemi@rehab.mui.ac.ir

۱. دانشجوی دکترای گفتار درمانی، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی، تهران، ایران و مربی، گروه گفتار درمانی، دانشکده علوم توانبخشی، دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، اصفهان، ایران.

۲. کارشناس ارشد، گروه گفتار درمانی، دانشکده علوم توانبخشی، دانشگاه علوم پزشکی زاهدان، زاهدان، ایران

مقدمه

ما در ارتباطات روزانه از داستان‌های زیادی استفاده می‌کنیم (۱). از همان ابتدای زندگی کودکان برای صحبت در مورد اتفاقات روزمره مثل بازی با همسالان یا تعریف یک فیلم از داستان‌گویی استفاده می‌کنند (۲). به‌طور ساده داستان‌گویی بیان یا بازگویی یک داستان واقعی یا غیر واقعی است (۳) که از چند جمله تشکیل شده است و در مورد یک موضوع خاص است (۴). می‌توان این‌گونه گفت که داستان‌ها ابزارهای زبانی هستند که ایده‌ها و فعالیت‌های گذشته را در حافظه بازنمایی می‌کنند، تجربیات جدید را ارزیابی کرده و می‌سازند و به افراد کمک می‌کنند جهان اطراف خود را بفهمند. با به اشتراک گذاشتن داستان‌ها روابط احساسی و اجتماعی شکل می‌گیرند و حفظ می‌شوند (۵-۶) و کودکان ذهن و رفتار انسان را درک می‌کنند (۷-۸).

بیان داستان یک تکلیف زبانی پیچیده است که به هماهنگی بخش‌های مختلفی از زبان از جمله دستور زبان، واژگان و ساختار شناسی نیاز دارد (۹) در واقع داستان‌گویی شکل پیچیده‌ای از مکالمه است که فرد باید اطلاعات را کدگذاری و تفسیر کرده (۱۰) و آن‌ها را در یک چارچوب منسجم سازماندهی کند (۲). یک داستان خوش ساختار داستانی است که با یک توالی زمانی مناسب اتفاقات یا اعمال را برای رسیدن به یک هدف خاص بیان می‌کند (۱۱). سه نوع داستان وجود دارد: ۱) داستان وقایع روزمره، ۲) داستان غیرواقعی و ۳) داستان شخصی. داستان وقایع روزمره توضیح یک سری اتفاقات روتین است، داستان غیرواقعی بازنمایی یا بازگویی یک داستان است که فرد قبلاً خوانده یا شنیده و داستان شخصی تعریف یک تجربه‌ی واقعی است که برای فرد اتفاق افتاده (۱۲-۱۳). داستان‌های شفاهی ابزار ارزیابی مهمی برای کودکان هستند (۱۴) چون در مهارت‌های داستان‌گویی توانایی‌های سطح بالای ذهنی از جمله حافظه و تئوری ذهن درگیرند (۱۵) و برای بیان یک داستان معنادار خوش ساختار و منسجم، فرد باید از همه‌ی بخش‌های زبانی‌اش استفاده کند (۱۶). داستان‌ها توانایی فرد برای

سازمان‌دهی کردن اطلاعات به‌صورت منسجم و قانونمند، ایجاد ارتباط بین حوادث و پیش‌بینی اطلاعات مورد نیاز شنونده برای درک را نیز نشان می‌دهند (۱۴).

مطالعات زیادی توانایی‌های داستان‌گویی را در کودکان طبیعی و کودکان دچار آسیب زبانی (از جمله کودکان کم‌شنو، کودکان دچار آسیب مغزی و کودکان دچار اختلال ویژه‌ی زبانی)، بررسی کرده‌اند. Asker-Årnason, McCabe, Finestack و Wellman در مطالعات خود نشان داده‌اند مهارت‌های داستان‌گویی در کودکانی که دچار آسیب زبانی هستند، ضعیف‌تر از کودکان طبیعی است (۹، ۱۴، ۱۷-۱۸) و این ضعف حتی تا بزرگسالی هم باقی می‌ماند (۱۹). Terry و Wetherel در مطالعاتشان به این نکته نیز پرداخته‌اند که کودکانی که در مهارت‌های داستان‌گویی ضعیف عمل می‌کنند، در آینده بیشتر از کودکان دیگر دچار مشکلات خواندن و نوشتن خواهند شد (۱۹-۲۰). به‌طور کلی می‌توان به این نتیجه رسید که مهارت‌های داستان‌گویی پیش‌گوی خوبی برای مهارت‌های زبانی در کودکان پیش‌دبستانی و توانایی خواندن و نوشتن در کودکان سن مدرسه هستند و می‌توان با استفاده از ارزیابی داستان‌گویی کودکانی که در خطر اختلالات خواندن هستند را در فاز کسب زبان شناسایی کرد (۱، ۴). داستان‌ها حتی از نظر بوم‌شناختی (Ecologic) بافت غنی و معتبری هستند که برای بررسی کاربرد زبان کودک می‌توان از آن‌ها بهره برد (۲۱).

مطالعات زیادی روی رشد توانایی داستان‌گویی کودکان انجام شده است (۲). در همه‌ی کودکان تک‌زبانه و دو زبانه رشد مهارت‌های داستان‌گویی در دوره‌ی رشد زبانی شروع شده و در طول سال‌های مدرسه کامل می‌شود (۲۱-۲۲). کودکان سه و نیم‌ساله داستان‌های ساده‌ای می‌سازند که بیش از دو عنصر داستانی ندارند. با بزرگ‌تر شدن کودکان تعداد عناصر داستانی استفاده شده بیشتر می‌شود اما تا قبل از ۵ سالگی نمی‌توانند اتفاقات را در یک توالی مناسب بیان کنند (۲). در کودکان زیر ۴ سال داستان‌ها سازمان‌دهی نشده و فاقد اطلاعات جهت‌دار و سبک منطقی هستند. در طول سال‌های

ترکیب کنند، روابط علتی را به وضوح بیان کنند و داستان‌هایی در سطح بالا و دقت کامل بسازند (۲۵).
 Applebee، ۵ مرحله برای رشد مهارت‌های داستان‌گویی را بیان می‌کند که با رشد کودک این مراحل از ۱ تا ۵ پیشرفت می‌کنند (جدول شماره ۱). در کلاس اول دبستان کودکی که رشد طبیعی زبانی دارد در مرحله‌ی ۴ یا ۵ این توالی قرار می‌گیرد اما کودکی که تاریخچه‌ای از تأخیر زبانی در دوره‌ی پیش‌دبستانی دارد، در سطوح پایین‌تری از این مراحل قرار دارد (۲۶).

پیش‌دبستانی کودکان داستان‌های سازمان‌دهی شده و همراه با اطلاعات ارجاعی (Inferential) را می‌آموزند. محققان دریافتند که کودکان ۴ ساله حوادث را به‌طور جداگانه تعریف می‌کنند اما کودکان ۵ ساله توالی‌ای از حوادث را برای رسیدن به یک هدف بیان می‌کنند (۲۳) هر چند در این سن داستان‌های آن‌ها پایان زود هنگام دارند و راه حل مشکل را حذف می‌کنند. با بزرگ‌تر شدن کودکان انسجام داستان‌های آن‌ها نیز بیشتر می‌شود (۲۴). وقتی به ۶ سالگی رسیدند، مهارت‌های لازم برای گفتن داستان‌های خوب را دارند، می‌توانند اطلاعات ارزیابی‌کننده (Evaluative) و ارجاعی را

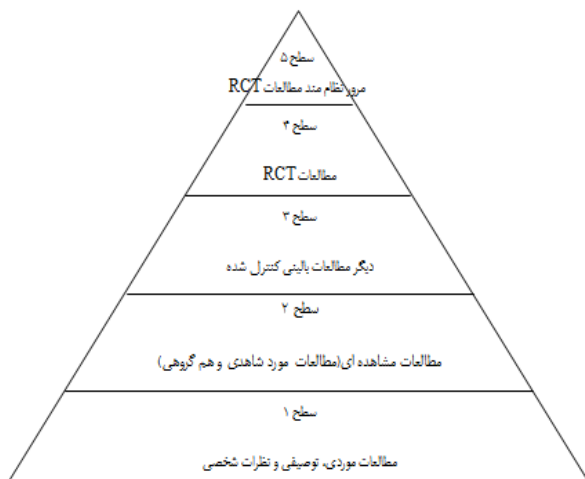
جدول ۱. سیستم طبقه‌بندی مراحل رشد داستان‌گویی که توسط Applebee (۲۶) طرح شده است و محققان دیگر آن را اصلاح کرده‌اند (۲۷)

مرحله	نمره	توضیحات
داستان‌های درهم	۱	در این مرحله داستان‌ها شامل نام‌ها و توضیحات در مورد حوادث یا اعمال هستند. هیچ زمینه یا سازمان‌دهی مرکزی وجود ندارد.
داستان‌های متوالی	۲	این توالی‌ها شامل نام‌گذاری حوادث در مورد یک موضوع، شخصیت یا زمینه‌ی اصلی هستند. هیچ طرحی وجود ندارد و حوادث می‌توانند در هر سبکی لیست شوند بدون اینکه معنی آن‌ها عوض شود.
داستان‌های ابتدایی	۳	این داستان‌ها ۳ تا از عناصر گرامر داستانی را شامل می‌شوند: یک اتفاق شروع کننده، یک عمل و نتیجه در حول و حوش یک موضوع مرکزی. جزئیات واقعی یا پایانی واقعی برای داستان وجود ندارد.
داستان‌های زنجیروار	۴	این داستان‌ها شامل ۴ مورد از عناصر گرامر داستان هستند: یک اتفاق شروع کننده، یک طرح یا انگیزه‌ی شخصیت داستان، یک تلاش یا عمل و بعضی از یافته‌ها یا نتایج حول یک موضوع مرکزی. معمولاً هم علت و معلول و هم ارتباطات زمانی وجود دارند، اما طرح ضعیف است و براساس انگیزه‌های شخصیت‌های داستان نیست.
داستان‌های واقعی	۵	این داستان‌ها طرح، شخصیت و موضوع محوری دارند. انگیزه‌های پشت اعمال شخصیت‌های داستان مشخص‌اند و توالی‌های حوادث به‌طور منطقی و با زمان‌بندی مناسب بیان می‌شوند. در این مرحله داستان‌ها ۵ عنصر گرامر داستان را شامل می‌شوند: حادثه‌ی شروع کننده، طرح یا انگیزه‌ی شخصیت‌های داستان، تلاش یا عمل، نتیجه، راه حل برای یک مشکل.

همسالان‌شان که در محیط زبانی غنی هستند، عمل می‌کنند (۳۰-۳۱). هم‌چنین بسیاری محققان معتقدند تفاوت‌های فرهنگی نیز بر داستان‌های کودک مؤثرند مثلاً در فرهنگ آسیایی بر ارتباط غیرکلامی بیشتر از ارتباط کلامی تأکید می‌شود و کودکان برای گفتن داستان‌هایی که جزئیات زیادی دارند ترغیب نمی‌شوند چون این مسؤلیت شنونده است که

بحث دیگری که مطالعات زیادی به آن پرداخته‌اند، تأثیر محیط فرهنگی و خانه بر عملکرد داستان‌گویی کودک است (۲). برخی مطالعات به این نتیجه رسیده‌اند، تجربیاتی که کودک از داستان‌گویی دارد و سبک داستان‌گویی بر روایت‌های کودک تأثیرگذارند (۲۱، ۲۵-۲۶، ۲۹). کودکانی که در محیط دچار فقر زبانی هستند در تکالیف داستان‌گویی ضعیف‌تر از

Lucas و Curenton چارچوبی با نام هرم داستان برای ارزیابی مهارت‌های داستان‌گویی کودکان مطرح می‌کنند. آن‌ها معتقدند این چارچوب به چند دلیل از رویکرد دو بخشی ارزیابی سنتی ساختار بزرگ و کوچک قوی‌تر است. اول این‌که این چارچوب با در نظر گرفتن دامنه‌ی وسیع‌تری از ویژگی‌های داستانی شامل ساختار زبانی، ساختار داستانی و ساختار روان‌شناختی، اجازه می‌دهد بررسی کامل‌تری از داستان‌های کودک فراهم شود. دوم، این چارچوب بر اساس اطلاعات بین رشته‌ای است و از ترکیب اطلاعات بخش‌های آموزشی و روان‌شناسی‌ای به‌دست آمده است که روی رسوم فرهنگی داستان‌گویی و علت‌شناسی روانی در داستان‌گویی‌ها مطالعه کرده‌اند و سوم این‌که این چارچوب نسبت به تفاوت‌های فرهنگی حساسیت بیشتری دارد و به ارزیاب اجازه می‌دهد رسوم فرهنگی را همراه با سایر اندازه‌گیری‌های سنتی در نظر بگیرد (۳۳). مرور حاضر، علاوه بر توضیح روش‌های ارزیابی داستان‌گویی، ابزارهای داخلی و خارجی ارزیابی داستان‌گویی را بررسی می‌کند. همچنین به بررسی سطح مطالعات انجام شده در حوزه ارزیابی داستان‌گویی بر اساس طبقه‌بندی سطوح شواهد Greenhalgh پرداخته (۳۶) (شکل ۱) و سپس پیشنهاد می‌کند که هرکدام از این روش‌ها و ابزارها، در چه بافتی و در کدام حیطة از مهارت‌های داستان‌گویی از جمله درک و بیان، ساختارهای بزرگ یا کوچک، مناسب هستند. در انتها نیز به خلأهای پژوهشی موجود در ارزیابی مهارت‌های داستان‌گویی در ایران به‌منظور اجرای پژوهش‌های آینده اشاره می‌شود.



شکل ۱. سطوح طبقه‌بندی شواهد (۳۶)

جزئیات را بفهمد و معنای پیام را درک کند. این فرهنگ باعث می‌شود کودکان آسیایی نسبت به کودکان اروپایی داستان‌های ساده‌تری داشته باشند (۳۲).

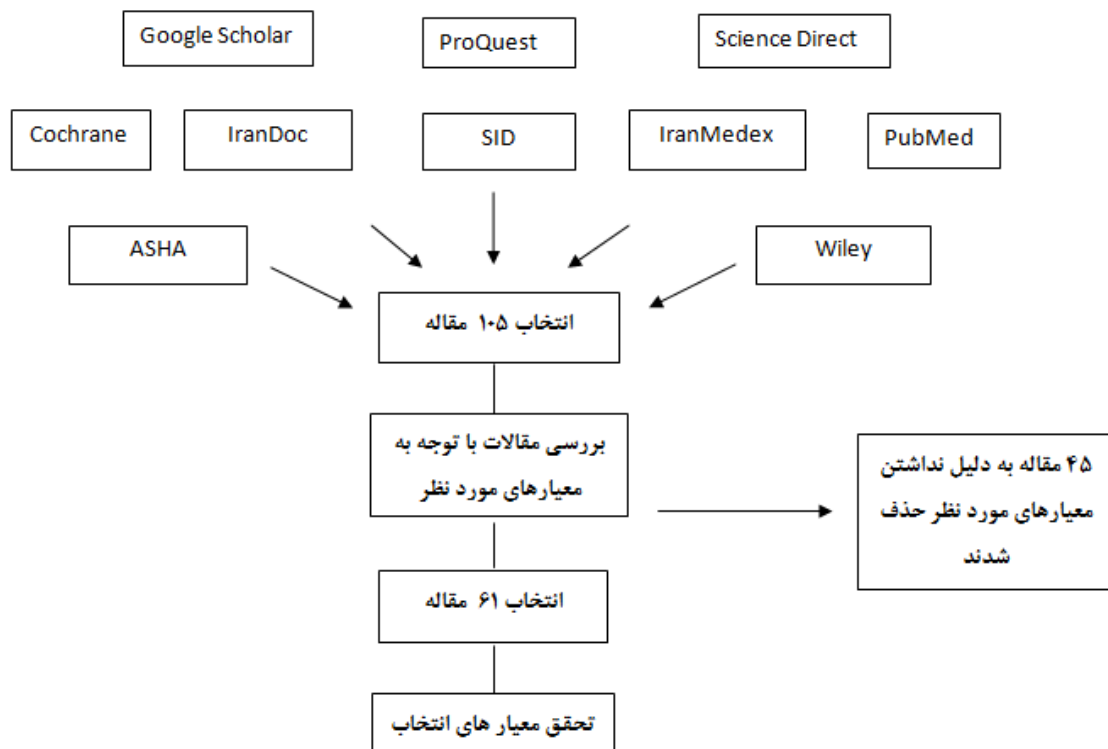
به‌طور معمول داستان‌ها را در دو سطح ساختاری بررسی می‌کنند: ساختار بزرگ (Macro structure) و ساختار کوچک (Micro structure). ساختار بزرگ شامل سازمان‌دهی و ساختار کلی داستان است که به آن دستور زبان داستان نیز می‌گویند. سطح ساختار کوچک ویژگی‌های دستوری و معنایی داستان را بررسی می‌کند که به آن انسجام دستوری نیز می‌گویند (۳۳). ساختار بزرگ به سازمان‌دهی زمینه‌ای ایده‌های اصلی داستان بر می‌گردد (۳۴) به این معنا که زمینه، طرح، شخصیت‌ها، حادثه‌ی شروع‌کننده، عمل، پاسخ درونی و نتیجه چگونه بیان شده‌اند (۲۵). در حقیقت در این سطح، استفاده و درک کودک از شبکه‌های علتی، بازنمایی‌های حوادث و دستور سنتی داستان بررسی می‌شوند (۳۴). پیوستگی داستان، قرار دادن حوادث به‌طور متوالی برای رسیدن به یک هدف و دارا بودن عوامل ارزیابی‌کننده نیز در این سطح بررسی می‌شوند (۳۵). در سطح ساختار کوچک، گفته‌های کودک به بخش‌های کوچک‌تری به نام T-unit / C-unit که یک عبارت مستقل به‌همراه عبارت‌ها و جملات وابسته است، تقسیم می‌شوند. هر کدام از این بخش‌های کوچک‌تر نیز از یک عبارت مستقل و عبارت‌های وابسته به آن تشکیل شده است (۳۴). در هر کدام از این بخش‌های کوچک‌تر، اجزای دستوری از جمله حروف ربط هم‌پایه ساز، حروف ربط وابسته‌ساز، افعال ذهنی/ زبانی، قیدها، صفت‌ها و عبارات اسمی با جزئیات درون‌گیری شده (elaborated) بررسی می‌شوند (۲۵).

مواد و روش‌ها

کلید واژه‌های «مهارت‌های داستان‌گویی»، «داستان‌گویی در کودکان»، «مهارت‌های زبانی»، «ارزیابی داستان‌گویی»، «رشد مهارت‌های داستان‌گویی»، «سطوح رشدی داستان‌گویی»، «داستان‌گویی و گفتار و زبان» به‌عنوان معیارهای ورود مقالات در نظر گرفته شده و برای جستجو در پایگاه‌های اطلاعاتی، Science direct، PubMed، ASHA، Wiley، Cochrane، ProQuest، Google scholar، Iran Doc، Iran Medex، SID بین سال‌های ۱۹۴۶ تا ۳۰ ژوئن ۲۰۱۴ استفاده شد. مقالات بررسی‌شده به زبان فارسی و انگلیسی در دامنه‌ی سنی کودکان پیش‌دبستانی و

دبستان بودند. مرتبط نبودن عنوان/ خلاصه مقالات با معیارهای ورود به‌عنوان معیار خروج مطالعات در نظر گرفته شد. برای افزایش اعتبار انتخاب مقالات، نفر دوم، مقالات انتخاب شده توسط نفر اول را چک کرده و با هم روی مقالاتی خارج شده یا مقالاتی که دوگانگی نظر وجود داشت، بحث می‌شد. در نهایت، میزان توافق بین این دو نفر برای مقالات ورودی، ۱۰۰٪ به‌دست آمد.

۱۰۵ مقاله حاصل جستجوی فوق بود، که بعد از مطالعه عنوان و خلاصه مقاله‌ها از ۶۱ مورد از مرتبط‌ترین آن‌ها برای نگارش مقاله حاضر استفاده و مطالب زیر در جهت پاسخ‌گویی به سؤالات تحقیق استخراج گردید (شکل ۲).



نمودار ۱. فرآیند انتخاب مقالات برای بررسی

یافته‌ها

روش‌های ارزیابی داستان‌گویی:

روش‌های متنوعی برای تهیه‌ی نمونه‌ی گفتاری از داستان‌گویی کودک وجود دارد، هم‌چنین چندین تست معیار-مرجع برای ارزیابی داستان‌گویی در سطوح ساختار بزرگ و کوچک، در حیطه‌های درک و بیان در زبان انگلیسی طراحی شده‌اند که در ادامه به بررسی این روش‌ها و تست‌های موجود می‌پردازیم.

۱. ساختن داستان

ساختن داستان یکی از روش‌هایی است که برای تهیه نمونه‌ی گفتاری استفاده می‌شود. در این تکلیف می‌توان از برانگیختن داستان با استفاده از تصاویر به ۲ حالت استفاده کرد. ارزیاب، تصاویری را انتخاب می‌کند که شامل عناصر دستوری داستان و بخش‌هایی از جمله زمینه، حادثه‌ی شروع‌کننده، حالت پاسخ، طرح پاسخ، قصد، نتیجه و تحلیل هستند. در حالت اول، ارزیاب تصاویر متوالی داستانی را انتخاب می‌کند. به‌عنوان یک آئیم تمرینی یک توالی از داستان مشابه را برای کودک تعریف می‌کند و سپس از کودک می‌خواهد داستان بعدی را بگوید. برای این‌که کودک بهتر عمل کند برای شروع جمله‌ای را راجع به داستان می‌گوید. هیچ حمایت یا بازخوردی از طرف ارزیاب ایجاد نمی‌شود حتی گفتن «اوهوم» یا «بله». و بعد زمانی که کودک ساکت می‌شود ارزیاب، از یک ابزار حمایتی مثل «و بعد؟» یا تکرار گفته‌ی کودک استفاده می‌کند. اگر کودک از موضوع یا تصاویر دور شد، ارزیاب یک تلاش با تماس چشمی و گفتن «بیا به داستان برگردیم»، برای برگرداندن کودک به داستان انجام می‌دهد. بعد از ضبط، داستان کودک بر اساس ساختارهای بزرگ و کوچک دستوری آنالیز می‌شود (۳۷-۳۸). تفاوت حالت دوم با این حالت این است که در روش دوم ارزیاب فقط یک تصویر که در آن حادثه‌ای اتفاق افتاده به کودک می‌دهد و از او می‌خواهد داستان را هر طور که در تصویر می‌بیند تعریف کند (۳۷، ۳۹). در بین ابزارهای مختلف ارزیابی داستان، در تکلیف پروتکل ارزیابی داستان‌گویی «Narrative Assessment Protocol»

از این روش برای برانگیختن داستان استفاده می‌شود. این پروتکل شامل یک بخش بیانی است که فقط ساختار کوچک را در داستان کودک بررسی می‌کند (۳۴). Greenfield M نیز در بخشی از مطالعه‌ی خود از این روش با استفاده از تصاویر متوالی داستان گربه و ماهی برای برانگیختن داستان استفاده کرده است (۳۷). Schneider و همکارانش نیز در یک مطالعه از تکلیف «ENNI Edmonton Narrative Norms Instrument» برای ساختن داستان استفاده کردند، این تکلیف ساختارهای کوچک و بزرگ را در داستان کودک بررسی می‌کند و شامل یک بخش درکی نیز می‌باشد (۴۰).

۲. بازگویی داستان

در این تکلیف نیز ارزیاب توالی تصویری داستانی را انتخاب می‌کند با این تفاوت که ابتدا درمان‌گر داستان را برای کودک تعریف می‌کند و بعد از کودک می‌خواهد آن را تعریف کند و سپس آن را از نظر ساختارهای دستوری بررسی می‌کند (۴۱). در بین ابزارهای ارزیابی مورد مطالعه، داستان اتوبوس رینفرو «The Renfrew Bus Story» بر اساس یک آزمون غربال‌گری است و توانایی بازگویی داستان را در کودکان ۳ تا ۶ ساله بررسی می‌کند (۴۲)، روش ارزیابی داستان‌گویی استرانگ «Strong Narrative Assessment Procedure» (۴۳) و تکالیف بازگویی داستان که در SALT استفاده می‌شوند «SALT Narrative Retell Story Database»، توانایی بازگویی داستان در سطح پیش دبستانی را ارزیابی می‌کنند که فقط معطوف به ساختار کوچک هستند. SALT نرم‌افزاری است که فرآیند نسخه‌نویسی و بررسی نمونه‌های زبانی را انجام می‌دهد (۴۴). در یک مطالعه، آزمایش بازگویی داستان «Story Retelling Task» SRT برای بررسی شیوع اختلال رشدی زبانی اولیه (Primary developmental language disorder) که در گذشته به‌نام SLI شناخته می‌شد، انجام شده است (۴۵). آزمایش NC «Narrative Comprehension of Picture Books Task» از روش بازگویی داستان استفاده کرده است و عملکرد داستان‌گویی کودک را در سطح ساختار

«بازگویی داستان»، توانایی بازگو کردن بلافاصله داستان را در کودکان ۶ تا ۷ ساله‌ی فارسی زبان بررسی می‌کند (۵۰). روش نمره‌دهی همه‌ی این ابزارها به جز NAP به شیوه‌ی نسخه‌نویسی است.

۳. روایت کردن تجربیات شخصی

این روش نیز می‌تواند به دو طریق انجام شود. در حالت اول می‌توان از کودک خواست تصویری را که دوست دارد نقاشی کند. ارزیاب به کودک، سر نخ می‌دهد که می‌توانی مکانی را که دوست داری، یک برنامه‌ی تلویزیونی، یک اسباب بازی یا یک حیوان را بکشی. سپس از او می‌خواهد راجع به نقاشی‌اش توضیح دهد. ارزیاب ۳۰ ثانیه صبر می‌کند، اگر کودک ساکت بود با پرسیدن سؤال «برای من توضیح می‌دهی که این‌جا چی کشیدی؟» او را وادار به صحبت کردن می‌کند (۳۷). در حالت بعد ارزیاب از کودک می‌خواهد راجع به یک تجربه‌ی شخصی مثل زمین خوردن، دعوا با خواهر و برادر و... برای او تعریف کند. در طول داستان‌گویی کودک، ارزیاب فقط از کلماتی مثل «خب»، «و» استفاده می‌کند. بعد از ارزیابی، داستان کودک از نظر ساختارهای دستوری بزرگ و کوچک و هم‌چنین از نظر توالی زمانی و مکانی تحلیل می‌شود (۵۱). آزمایش NLM نیز که در بخش قبل معرفی شد شامل یک بخش ساختن داستان‌های شخصی هم هست (۴۹). در جدول شماره ۲ ویژگی‌های ابزارهای ارزیابی داستان‌گویی و مطالعاتی که آن‌ها را بررسی کرده‌اند، باهم مقایسه شده است.

جدول ۲. مقایسه ابزارهای ارزیابی داستان‌گویی

مطالعه	سطح و نوع مطالعه براساس طبقه‌بندی سطوح شواهد	طبقه‌بندی / شرکت‌کننده‌ها		ارزیابی (داستان‌گویی)	
		تعداد آزمودنی‌ها (طبیعی)	میانگین سن	ابزار	تکلیف داستان‌گویی
۱ (۳۴)	سطح ۲ مقطعی (روایی و پایایی)	۲۶۲	۵۲ ماه	NAPa	ساختن داستان ثبت برخط (online) اجزاء
۲ (۴۳)	سطح ۲ مقطعی (روایی و پایایی)	۹۲	۴ سال	PONAb	بازگویی داستان نسخه‌نویسی

۳ (۵۲)	سطح ۲ مقطعی (روایی و پایایی)	۱۲۹	۶ سال	NSSc	بازگویی داستان	نسخه نویسی	ساختار بزرگ
۴ (۴۰)	سطح ۲ مقطعی (روایی و پایایی)	۳۰۰	۶ سال و ۶ ماه	ENNIId	بازگویی داستان ساختن داستان	نسخه نویسی	ساختار بزرگ
۵ (۵۳)	سطح ۲ مقطعی (روایی و پایایی)	۰	۸ سال و ۲ ماه	INCe	ساختن داستان	نسخه نویسی	ساختار کوچک و بزرگ
۶ (۴۲)	سطح ۴ تشخیصی	۳۲	۴ سال و ۸ ماه	داستان اتوبوس رینفرو	بازگویی داستان	نسخه نویسی	ساختار کوچک و بزرگ
۷ (۴۹)	سطح ۲ مقطعی (روایی و پایایی)	۷۱	۵۷ ماه	NLMf	بازگویی داستان ساختن داستان داستان شخصی	نسخه نویسی	ساختار کوچک و بزرگ
۸ (۳۹)	سطح ۲ مقطعی (روایی و پایایی)	۱۰۵۹	۸ سال و ۵ ماه	TNLg	ساختن داستان	نسخه نویسی	ساختار کوچک و بزرگ
۹ (۴۶)	سطح ۲ مقطعی (روایی و پایایی)	۱۵۸	۸۱ ماه	NCh	بازگویی داستان	نسخه نویسی	ساختار بزرگ
۱۰ (۵۰)	سطح ۲ مقطعی (روایی و پایایی)	۷۲	۶ سال و ۶ ماه	SRTi	بازگویی داستان	نسخه نویسی	ساختار کوچک و بزرگ

a: پروتکل ارزیابی داستان‌گویی، b: پروفایل ارزیابی داستان‌گویی شفاهی، c: طرح نمره‌دهی داستان‌گویی، d: ابزار استاندارد داستان‌گویی شفاهی، e: شاخص پیچیدگی داستان‌گویی، f: ابزارهای زبانی داستان‌گویی، g: تست زبانی داستان‌گویی، h: ابزار ارزیابی درک داستان‌گویی، i: ابزار بازگویی داستان

بحث

نتیجه ارزشیابی سطح شواهد مطالعات پیش گفته شده، نشان داد که به جز مطالعه‌ی رینفرو (۴۲) که در سطح ۴ هرم شواهد بود، سایر مطالعات در سطح ۲ این هرم قرار می‌گیرند. ابزارهای مختلفی برای ارزیابی داستان‌گویی در کودکان وجود دارند که حیطه‌های مختلف درک و بیان داستان‌گویی را بررسی می‌کنند. مرور حاضر توانست سه دسته کلی روش برانگیختن داستان را از میان مطالعات مرور شده، استخراج کند: بازگویی داستان (ابزارهای «The Renfrew Bus Story»، «SALT Narrative Retell Story»، «Database»، «SRT»، «NC»، «ENNI»، «ERRNI»، «PONA».

(NLM، TNL)، ساختن داستان (ابزارهای ENNI و NAP)، و تعریف داستان شخصی (بخشی از ابزار NLM). البته هر کدام از این روش‌ها، متناسب با اهداف ارزیابی، نتایج متفاوتی را در برمی‌گیرند که بحث درباره آن‌ها در ادامه آمده است. ساختار مطالب این بخش در ابتدا به‌طور کلی دربرگیرنده مقایسه‌ی انواع تکلیف‌های ذکر شده در ارزیابی داستان‌گویی است، از جمله مقایسه‌ی تکلیف بازگویی داستان با ساختن داستان و مقایسه‌ی تکلیف ساختن داستان غیر واقعی با داستان شخصی. سپس موارد مهم در انتخاب تکلیف ارزیابی، اثر تفاوت‌های فرهنگی، سرنخ‌ها و حمایت‌های محیطی و تمرین داستان بر داستان‌گویی بحث می‌شوند و در

انتها نیز ابزارهای ارزیابی داستان‌گویی که در ایران در دسترس هستند، معرفی خواهند شد.

محققان دریافته‌اند با این‌که تکلیف بازگویی داستان نسبت به تکلیف ساختن داستان، باعث ایجاد داستان‌های طولانی‌تر می‌شود که اجزای دستور داستان بیشتری دارند و اتفاقات با ساختارهای کامل‌تری بیان شده‌اند (۵۴) اما ساختن داستان به فرد اجازه می‌دهد از دامنه‌ی بزرگ‌تری از تنوعات ساختاری و محتوایی استفاده کند (۵۵) و کودک بیشتر از تکلیف بازگویی داستان از ساختارهای خودش در داستان استفاده می‌کند، در نتیجه به نظر می‌رسد تکلیف ساختن داستان برای ارزیابی ساختار بزرگ داستان‌گویی بهتر است (۳۳). Vandewalle و همکارانش معتقدند تکلیف ساختن داستان ضروری‌تر از بازگویی است و درکل بهتر از بازگویی، توانایی کودک را در به‌کار بردن واژگان نشان می‌دهد و در نشان دادن مشکلات کلمه‌یابی بهتر عمل می‌کند. به‌علاوه، بازنمایی خوبی از ارتباط خودبه‌خودی کودک است و ویژگی‌های کاربرد شناختی را در داستان کودک بهتر نشان می‌دهد و چون کودک داستان را قبلاً نشنیده است بر خلاف آزمایش بازگویی اثر بافت بر موضوع کمتر است (۵۵).

از طرف دیگر مجموعه نتایج به‌دست آمده از مطالعات نشان داد که ساختن داستان غیر واقعی نسبت به تعریف داستان شخصی نیز داستان طولانی‌تری را ایجاد می‌کند (۱۲). همچنین وقتی از کودکان بخواهیم داستانی را در مورد تصویری که کشیده‌اند توضیح دهند داستان‌های پیچیده‌تر و طولانی‌تری می‌سازند نسبت به وقتی که از آن‌ها بخواهیم داستانی را در مورد یک تصویر که مشکلی را نشان می‌دهد بگویند (۳۳). همین‌طور وقتی کودکان داستانی را در مورد کاری که انجام داده‌اند می‌گویند بهتر از وقتی عمل می‌کنند که از آن‌ها بخواهیم داستانی که در مورد آن شنیده‌اند را تعریف کنند (۲۹). بنابراین کتاب‌های تصویری بدون نوشته و نقاشی‌ها راه‌های معتبری برای برانگیختن داستان در کودکان کوچک‌تر هستند (۳۳).

برای انتخاب تکلیف ارزیابی لازم است به آشنایی کودک با داستان هم توجه کرد. Heilmann و همکارانش دریافته‌اند هرچه داستان برای کودک آشناتر باشد، نسبت به وقتی که داستان برای کودک ناآشناست، مهارت‌های ساختار کوچک کودک بهتر اجرا می‌شود و داستان پیچیده‌تر و بلندتر است (۵۶). در کل، با بررسی مطالعات می‌توان به این نتیجه رسید که تکلیف بازگویی بیشتر از ساختن داستان، برای بیان داستان به کودک کمک می‌کند چون ابتدا کودک داستان را یک بار می‌شنود. با این حال به نظر می‌رسد تکلیف ساختن داستان برای کشف تفاوت‌ها بهتر است چون کودک داستان را نمی‌شنود و باید از توانایی‌هایش برای ساختن داستان استفاده کند. به‌رحال اگر نمونه‌ها در جلسه‌های متفاوت و با تکلیف‌های متفاوت جمع‌آوری شوند اطلاعات جامع‌تری را فراهم می‌کنند (۵۵).

با توجه به این‌که همه‌ی تجربیات در چارچوب فرهنگی اتفاق می‌افتند (۳۳) در ارزیابی کودکان با فرهنگ‌های متفاوت انتخاب بافت و روش ارزیابی اهمیت زیادی دارد. مطالعاتی که در زمینه تفاوت‌های فرهنگی در داستان‌گویی انجام شده‌اند، نتایج متفاوتی را نشان داده‌اند. عده‌ای از محققین معتقدند داستان‌های کودکانی که از فرهنگ‌های مختلف‌اند، هم از نظر محتوا (ساختار کوچک) و هم از نظر سازمان‌دهی (ساختار بزرگ) متفاوت‌اند اما عده‌ای نیز معتقدند داستان‌های کودکان فقط از نظر محتوا (ساختار کوچک) متفاوت‌اند و سازمان‌دهی (ساختار بزرگ) آن‌ها شبیه به هم است (۲۱، ۲۳، ۵۷). به‌رحال برای ارزیابی داستان‌گویی در هر فرهنگی باید ارزیابی متناسب با سبک داستان‌گویی در آن محیط باشد در غیر این‌صورت ممکن است کودکان به اشتباه نمره‌های پایینی در ارزیابی‌ها بگیرند. مثلاً کودکان آسیایی نسبت به کودکان اروپایی و آمریکایی کمتر راجع به گذشته صحبت می‌کنند و از کلماتی که حالت‌های درونی را نشان دهند کمتر استفاده می‌کنند اما باید مراقب بود که این تفاوت به‌عنوان نقص مطرح نشوند (۳۳). به‌نظر می‌رسد برای ارزیابی کودکان با فرهنگ‌های متفاوت، تکلیف بازگویی داستان غیر واقعی بهتر باشد زیرا محققان دریافته‌اند زمانی که از کودک بخواهیم

داستان‌های شخصی بگوید، تفاوت‌های فرهنگی بیشتر آشکار می‌شوند (۳۳) اما در تکلیف بازگویی داستان اثر تفاوت‌های فرهنگی کاهش می‌یابد (۲).

سرنخ‌ها و حمایت‌های محیطی نیز در بافت ارزیابی داستان‌گویی نکات مهمی هستند که باید به آن‌ها توجه کرد. هرچه کودکان کوچک‌تر باشند به سرنخ‌های واضح‌تری برای ساختن داستان نیاز دارند (۲۵) مثلاً در سن ۴ سالگی استفاده از عروسک به‌عنوان سرنخ، داستان‌گویی کودکان را بیشتر از تحریک مستقیم تسهیل می‌کند (۵۸). در این زمینه باید به استفاده از ژست‌ها نیز دقت کرد. در مطالعه‌ای که پردازش داستان را در کودکان طبیعی و کودکانی که آسیب یک‌طرفه مغز داشتند، بررسی کرده است به این نتیجه رسیدند وقتی درون‌دادهای چندوجهی زیادی از جمله ژست‌ها وجود دارند، نسبت به زمانی که داستان‌ها به‌صورت شنیداری یا شنیداری-بینایی بدون ژست بیان شوند هر دو گروه داستان‌هایی می‌سازند که ساختار بهتری دارد (۳۸). حتی در کودکان سن مدرسه، هرچه ارزیاب، بیشتر کودک را حمایت کند (مثلاً سوالات بسته‌ای که اطلاعات زیادی دارند بپرسد) داستان کودک از نظر ویژگی‌های ساختار بزرگ و کوچک بهتر است (۵۹).

به نظر می‌رسد سال‌های پیش‌دبستانی دوره‌ی حیاتی برای رشد مهارت‌های داستان‌گویی است. بین سن ۳ و ۴ سالگی به تدریج کودکان داستان‌گوهای توانایی می‌شوند و با پایان سال‌های پیش‌دبستانی می‌توانند داستان‌های کامل و منسجم بگویند که به کم‌ترین حمایت و سرنخ نیاز داشته باشد (۲۵). به‌علاوه، مطالعات زیادی نشان داده‌اند تمرین داستان‌گویی باعث پیشرفت مهارت‌های داستان‌گویی در کودکان می‌شود (۲، ۵، ۷، ۱۱، ۵۱). همچنین کودکان نسبت به ساختار علتی و روابط علت-معلول حوادث در داستان‌ها حساس‌اند و این حساسیت با افزایش سن بیشتر می‌شود. وقتی کودک داستانی را می‌شنود، عناصر داستانی‌ای را که بیشترین ارتباط را با هم دارند (مثل اهداف، شخصیت‌ها، تلاش افراد برای رسیدن به اهداف) به حافظه می‌سپرد (۲۹). به‌همین دلیل هرچه بیشتر برای کودک داستان بگوییم و از او بخواهیم

برای ما بازگو کند، توانایی‌های داستان‌گویی کودکان بیشتر رشد می‌کند و این نکته‌ی مهمی در طرح‌ریزی دستورالعمل‌های آموزشی است (۶۰). بنابراین با توجه به ارتباط مهارت‌های داستان‌گویی با مهارت‌های خواندن و نوشتن (۶۱) و تأثیر محیط زبانی فقیر بر عملکرد داستان‌گویی کودک (۲)، بهتر است داستان‌گویی را در سال‌های پیش‌دبستانی کودکان تقویت کرد.

به نظر می‌رسد اندازه‌گیری‌های ساختار کوچک داستان‌گویی عموماً برآوردهای کلی از توانایی زبان بیانی کودک در بافت‌های طبیعی و عملکردی فراهم می‌کنند (در مقایسه با بافت‌های ساختگی بسیاری از آزمون‌های استاندارد)، اما به‌دلیل این‌که در این اندازه‌گیری‌ها باید به روش‌های نمونه‌گیری زبانی تکیه کرد (یعنی گرفتن نمونه، نسخه‌نویسی، تجزیه و سپس تحلیل آن)، از آن‌ها بسیار کم به‌عنوان ابزار ارزیابی استفاده می‌شود. در مقابل، معمولاً تحلیل ساختار بزرگ شامل ثبت کردن وجود ساختارهای کلی خاص است و بنابراین لزوماً به استفاده از روش‌های نمونه‌گیری زبانی نیاز ندارد. و از آنجایی که شاخص‌هایی که از ارزیابی ویژگی‌های ساختار کوچک داستان‌گویی کودکان استخراج می‌شوند، به‌عنوان پیش‌گوکننده‌های قوی از رشد زبانی و درک مطلب به‌کار برده می‌شوند، اهمیت وجود ابزاری که بتواند این ویژگی‌ها را ارزیابی کند، افزایش می‌یابد. با این‌که توانایی‌های کودکان برای بیان خودشان در بافت داستان حیطه‌ی مهمی از رشد زبانی کودکان است، تکالیف استاندارد بسیار کمی برای ارزیابی توانایی‌های زبانی کودکان در بافت داستان در سنین پیش از دبستان در دسترس هستند (۳۴).

در بین ابزارهایی که در خارج از ایران برای ارزیابی داستان‌گویی ساخته شده‌اند، بعضی از این ابزارها برای سطوح پیش‌دبستانی ساخته نشده‌اند مثل strong، بعضی از آن‌ها، داده‌ها را در دو سطح ساختار بزرگ و کوچک و در دو جنبه‌ی درک و بیان محاسبه می‌کنند اما داده‌های هنجار شده برای آن‌ها وجود ندارد مثل ENNI. همچنین به استثنای NAP روش نمره‌گذاری این ابزارها به‌صورت نسخه‌نویسی است (۴۳).

زیادی خواهد داشت. در ایران، مطالعات کمی در این مورد انجام شده است (۴۵، ۵۰، ۶۲). از آن‌جا که ویژگی‌های بوم‌شناختی و فرهنگی بر مهارت داستان‌گویی مؤثرند و با توجه به این‌که همه‌ی این مطالعات از نظر سطوح طبقه‌بندی شواهد در سطح ۳ هستند، نیاز است مطالعات بیشتری برای ساخت و بررسی انواع ابزارهای ارزیابی داستان‌گویی به زبان فارسی انجام گردد. به‌علاوه، با نبود مرور فرا تحلیلی Meta-analysis در این زمینه، نمی‌توان در مورد کیفیت ابزارهای داستان‌گویی موجود قضاوت کرد.

محدودیت‌ها

محدودیتی که در این مطالعه وجود داشت عدم دسترسی به مطالعاتی بود که ابزارهای ارزیابی داستان‌گویی خاصی را معرفی کرده بودند از جمله ابزار ارزیابی درک، بیان و بازیابی داستان‌گویی (ERRNI) و مقاله‌ی اصلی ابزار ارزیابی داستان‌گویی اتوبوس رینفرو.

پیشنهادات

با توجه به اهمیت وجود این ارزیابی‌ها در بین ارزیابی‌های سطح پیش از دبستان، و از آن‌جا که تکالیف و تست‌های متعددی در این زمینه وجود دارند، لازم است در مطالعات بعدی، یک مرور فراتحلیلی (Meta-analysis) انجام شود تا دید آماری نشان دهد کدام یک از این تکالیف برای ارزیابی داستان‌گویی مناسب‌تر می‌باشد. سپس می‌توان بر آن اساس، به طراحی مطالعات تشخیصی به گونه‌ای اقدام کرد که با جامعه کودکان ایرانی هماهنگی بیشتری داشته و مختصه‌های بومی ابزارهای اندازه‌گیری را با پشتوانه بهترین شواهد موجود تقویت نمود.

تشکر و قدردانی

از داوران گروه گفتار درمانی و معاونت پژوهشی دانشکده علوم توانبخشی که با ارایه نظرات مفید جهت ارتقای کیفی این مطالعه همکاری نمودند، تشکر می‌گردد.

در بین مطالعات داخل کشور یکی از مطالعاتی که در این زمینه انجام شده است، مطالعه‌ی قاسمی و همکاران است که در آن از NAP برای بررسی داستان‌گویی کودکان ۴ ساله‌ی شهر اصفهان استفاده شده است. در این مطالعه روایی‌های سازه و محتوا برای فرم‌های ترجمه‌شده‌ی این پروتکل محاسبه شده‌اند (۴۵). در مطالعه‌ی دیگری که توسط جعفری و همکاران انجام شده است، ابزار بازگویی داستان (SRT) برای کودکان ۶ تا ۷ ساله در شهر تهران ساخته شده و روایی و پایایی آن در زبان فارسی محاسبه شده است (۵۰). همچنین سلیمانی و همکاران ویژگی‌های روان‌سنجی ابزار ارزیابی ادمونتون ENNI را در گروه سنی ۵ تا ۶ سال مطابق با زبان فارسی محاسبه کردند (۶۲).

بر اساس نتایج جدول ۲ فقط دو مطالعه ویژگی‌های تشخیصی ابزارهای داستان‌گویی اتوبوس رینفرو و ENNI را بررسی کردند و بقیه به‌صورت مقطعی انجام شده‌اند. با توجه به سطوح شواهد مطالعات، که در مطالعات تشخیصی، پژوهش‌های صحت تشخیص یا Diagnostic accuracy، هم‌سطح مطالعات کارآزمایی بالینی یا RCT در مطالعات مداخله‌ای هستند، به‌نظر می‌رسد که لازم است مطالعات صحت تشخیص بیشتری در این زمینه انجام گردد.

نتیجه‌گیری

به‌طور کلی، می‌توان به این نتیجه رسید که تکلیف ساختن داستان نسبت به تکلیف بازگویی سخت‌تر است و توانایی‌های کودک را بهتر نشان می‌دهد اما برای ارزیابی داستان‌گویی باید بر اساس هدف مورد نظر از روش‌های مختلف برانگیختن داستان استفاده کرد. مثلاً اگر هدف ما مقایسه‌ی توانایی‌های داستان‌گویی در کودکانی است که فرهنگ‌های متفاوتی دارند، تکلیف بازگویی بهتر است چون اثر تفاوت‌های فرهنگی را کاهش می‌دهد.

از آن‌جا که محققان نشان داده‌اند مهارت‌های داستان‌گویی رابطه‌ای قوی با توانایی‌های خواندن و نوشتن در مدرسه دارند، تمرین این مهارت‌ها در سن پیش‌دبستانی اهمیت

References

1. Franke L, Durbin C, Myles BS. *Nurturing Narratives: Story-based Language Intervention for Children with Language Impairments that are Complicated by Other Developmental Disabilities Such as Autism Spectrum Disorders*. Kansas: AAPC Pub; 2011.
2. Silva M, Strasser K, Cain K. Early narrative skills in Chilean preschool: Questions scaffold the production of coherent narratives. *Early Child. Res. Q* 2014; 29(2): 205-13.
3. Padilla J. *ACTION! (Active Communication Through Theatrical-Based Intervention of Narratives): Designing a language curriculum [Dissertation]*. California State University San Marcos; 2013.
4. Nava C, Pincock J. *Classroom-based Instruction in Narration for Children Learning English: A Feasibility Study*. Proceedings of the National Conference on Undergraduate Research (NCUR) 2011 Ithaca Colledge, New York. March 31- April 2, 2011.
5. Fivush R, Nelson K. Parent-child reminiscing locates the self in the past. *Brit J Dev Psychol* 2006; 24(1): 235-51.
6. Wang Q, Fivush R. Mother-child conversations of emotionally salient events: exploring the functions of emotional reminiscing in European-American and Chinese families. *Social Development* 2005; 14(3): 473-95.
7. Charman T, Shmueli-Goetz Y. The relationship between theory of mind, language and narrative discourse: An experimental study. *Cahiers de Psychologie Cognitive (Current Psychology of Cognition)* 1998; 17: 245-71.
8. Nelson K. *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. New York: Cambridge University Press; 1996.
9. McCabe A, Rollins PR. Assessment of preschool narrative skills. *Am J Speech Lang Pathol* 1994; 3(1): 45-56.
10. Fivush R, Haden CA. *Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives*. Mahwah: Psychology Press; 2003.
11. Peterson C, McCabe A. *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum Press; 1983.
12. McCabe A, Bliss L, Barra G, Bennett M. Comparison of personal versus fictional narratives of children with language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology* 2008; 17(2): 194-206.
13. Paul R. *Language disorders from infancy through adolescence: Assessment & intervention*. St Louis: Elsevier Health Sciences; 2007.
14. Wellman RL, Lewis BA, Freebairn LA, Avrich AA, Hansen AJ, Stein CM. Narrative ability of children with speech sound disorders and the prediction of later literacy skills. *Language, speech, and hearing services in schools* 2011; 42(4): 561-79.
15. Bainbridge J, Biemiller A, Bird S, Bobier WR. *A Canadian Language and Literacy Research Network Handbook*. London, Ontario: University of Western Ontario; 2008. Available from: <http://www.theroadmap.ualberta.ca/narratives/parents/37-48>. Accessed June 20, 2014.
16. Schwartz Richard G. *Handbook of child language disorders. Language production approaches to child language disorders*. New York: Psychology Press; 2009. pp. 465-87.
17. Finestack LH, Palmer M, Abbeduto L. Macrostructural narrative language of adolescents and young adults with Down syndrome or fragile X syndrome. *Am J Speech Lang Pathol* 2012; 21(1): 29-46.
18. Asker-Árnason L, Åkerlund V, Skoglund C, Ek-Lagergren I, Wengelin Å, Sahlén B. Spoken and Written Narratives in Swedish Children and Adolescents With Hearing Impairment. *Commun Disord Q* 2012; 33(3): 131-45.
19. Wetherell D, Botting N, Conti-Ramsden G. Narrative in adolescent specific language impairment (SLI): A comparison with peers across two different narrative genres. *Int J Lang Commun Disord* 2007; 42(5): 583-605.

20. Terry NP, Mills MT, Bingham GE, Mansour S, Marencin N. Oral Narrative Performance of African American Prekindergartners Who Speak Nonmainstream American English. *Lang Speech Hear Serv Sch* 2013; 44(3): 291-305.
21. Hutchison DJ. Gender Differences in the Macrostructural Narrative Language of Second Grade African American Children [Dissertation]. Ohio State University; 2012.
22. Bedore LM, Pena ED, Gillam RB, Ho T-H. Language sample measures and language ability in Spanish-English bilingual kindergarteners. *J Commun Disord* 2010; 43(6): 498-510.
23. Muñoz ML, Gillam RB, Peña ED, Gulley-Faehnle A. Measures of language development in fictional narratives of Latino children. *Lang Speech Hear Serv Sch* 2003; 34(4): 332-42.
24. Lever R, Sénéchal M. Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *J Exp Child Psychol* 2011; 108(1):1-24.
25. Melzi G, Schick A, Bostwick E. Latino children's narrative competencies over the preschool years. *Actualidades en psicología* 2013; 27(115): 1-14.
26. Stadler MA, Ward GC. Supporting the narrative development of young children. *Early Child Educ J* 2005; 33(2): 73-80.
27. Applebee AN. The child's concept of story: Ages two to seventeen. Chicago: University of Chicago Press; 1978.
28. L. B, Spivey ME. Narrative Stages. Free, educational handouts for teachers and parents. 350; 2012. Available from: www.handyhandouts.com. Accessed June 22, 2014.
29. Nielsen DC, Friesen LD, Fink J. The Effectiveness of a Model of Language-Focused Classroom Instruction on the Vocabulary and Narrative Development of Kindergarten Children. *Journal of Education* 2012; 192(2).
30. Vernon-Feagans L, Hammer CS, Miccio A, Manlove E. Early language and literacy skills in low-income African American and Hispanic children. In: Neuman SB, Dickinson DK. *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford Press; 2001. pp. 192-210.
31. Reese E, Leyva D, Sparks A, Grolnick W. Maternal elaborative reminiscing increases low-income children's narrative skills relative to dialogic reading. *Early Education and Development* 2010; 21(3): 318-42.
32. Minami M, McCabe A. Haiku as a discourse regulation device: A stanza analysis of Japanese children's personal narratives. *Language in Society* 1991; 20(04): 577-99.
33. Curenton SM, Lucas TD. Assessing young children's oral narrative skills: The story pyramid framework. In: Pence K, Pence KL, Editors. *Assessment in emergency literacy (Emergent and early literacy)*. San Diego: Plural Publishing Inc; 2007. pp.377-427
34. Justice LM, Bowles R, Pence K, Gosse C. A scalable tool for assessing children's language abilities within a narrative context: The NAP (Narrative Assessment Protocol). *Early Child. Res. Q* 2010; 25(2): 218-34.
35. Ukrainetz TA, Justice LM, Kaderavek JN, Eisenberg SL, Gillam RB, Harm HM. The development of expressive elaboration in fictional narratives. *J Speech Lang Hear Res* 2005; 48(6): 1363-77.
36. Greenhalgh T. *How to read a paper: the basics of evidence-based medicine*. 4th ed. London: Wiley-Blackwell; 2010.
37. Greenfield M. Narrative differences of children with normal hearing in general education and mainstreamed children with hearing loss of ages four, five and six years [Dissertation]. New York University, School of Education; 2002.
38. Demir ÖE, Fisher JA, Goldin-Meadow S, Levine SC. Narrative processing in typically developing children and children with early unilateral brain injury: Seeing gesture matters. *Dev Psychol* 2014; 50(3): 815-28.
39. Justice EC, Swanson LA, Buehler V. Use of narrative-based language intervention with children who have cochlear implants. *Top Lang Disord* 2008; 28(2): 149-61.

40. Schneider P, Hayward D, Dubé RV. Storytelling from pictures using the Edmonton narrative norms instrument. *J. Speech Lang. Pathol. Audiol*; 30(4): 224-38.
41. Cleave PL, Girolametto LE, Chen X, Johnson CJ. Narrative abilities in monolingual and dual language learning children with specific language impairment. *J Commun Disord* 2010; 43(6): 511-22.
42. Renfrew CE. *Bus Story Test [kit]: A test of narrative speech*. 4th rev. ed. Buckinghamshire, UK: [Bicester] Speechmark Publishing Ltd; 2010.
43. Westerveld MF, Gillon GT, Boyd L. Evaluating the clinical utility of the Profile of Oral Narrative Ability for 4-year-old children. *Int J Speech Lang Pathol* 2012; 14(2): 130-40.
44. Miller J. The Wisconsin Idea [Online]. 2012 [cited: 16 July 2013]; Available from: URL: <http://searchwisconsinidea.wisc.edu/project/profile/1461>
45. Qasemi M, Nakhshab M, Alineghad B, Shafiei M. The study of some language structures in 4 years normal children's narrative in Isfahan according to Narrative Assessment Protocol (NAP). *J Res Rehabil Sci* 2013; 8(4).
46. Paris AH, Paris SG. Assessing narrative comprehension in young children. *Read Res Q* 2003; 38(1): 36-76.
47. Bishop DV. Expression, reception and recall of narrative instrument ERRNI: Manual: Harcourt Assessment [Abstract]. London: Psychological Corporation; 2004.
48. Westerveld MF, Gillon GT. Profiling oral narrative ability in young school-aged children. *Int J Speech Lang Pathol* 2010; 12(3): 178-89.
49. Petersen DB, Spencer TD. The Narrative Language Measures: Tools for language screening, progress monitoring, and intervention planning. *Perspect Lang Learn Educ* 2012; 19(4): 119-29.
50. Jafari S, Agharasouli Z, Modaresi Y, Kamali M. Developing a story retelling test for the assessment of language structure in Persian-speaking children. *Aud* 2009; 21(3): 51-6.
51. Peterson C. Narrative skills and social class. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'education* 1994; 19(3): 251-69.
52. Heilmann J, Miller J, Nockerts A, Dunaway C. Properties of the Narrative Scoring Scheme Using Narrative Retells in Young School-Age Children. *Am J Speech Lang Pathol* 2010; 19(2): 154-66.
53. Petersen D, Gillam S, Gillam R. Emerging Procedures in Narrative Assessment: The Index of Narrative Complexity. *Top Lang Disord* 2008; 28(2): 115-30.
54. Westerveld MF, Gillon GT. Oral narrative context effects on poor readers' spoken language performance: Story retelling, story generation, and personal narratives. *Int J Speech Lang Pathol* 2010; 12(2): 132-41.
55. Vandewalle E, Boets B, Boons T, Ghesquière P, Zink I. Oral language and narrative skills in children with specific language impairment with and without literacy delay: a three-year longitudinal study. *Res Dev Disabil* 2012; 33(6): 1857-70.
56. Heilmann J, Miller JF, Nockerts A. Sensitivity of narrative organization measures using narrative retells produced by young school-age children. *Language Testing* 2010; 27(4): 603-26.
57. Gorman BK, Fiestas CE, Pena ED, Clark MR. Creative and stylistic devices employed by children during a storybook narrative task: A cross-cultural study. *Lang Speech Hear Serv Sch* 2011; 42(2): 167-81.
58. Ilgaz H, Aksu-Koç A. Episodic development in preschool children's play-prompted and direct-elicited narratives. *Cognitive Development* 2005; 20: 526-44.
59. Manhardt J, Rescorla L. Oral narrative skills of late talkers at ages 8 and 9. *Appl Psycholinguist* 2002; 23(1): 1-21.
60. Van Den Broek P, Kendeou P, Lousberg S, Visser G. Preparing for reading comprehension: Fostering text comprehension skills in preschool and early elementary school children. *IEJEE* 2011; 4(1): 259-68.

61. O'Neill DK, Pearce MJ, Pick JL. Preschool children's narratives and performance on the Peabody Individualized Achievement Test-Revised: Evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. *First Lang* 2004; 24(2): 149-83.
62. Soleymani Z. Providing the protocol of Persian Narrative speech for 5-6 year-old children and using it for assessing children with specific language impairment [PhD Dissertation]. Tehran, Iran: University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences. Department of Speech and Language Pathology; 2012.

Narrative assessment methods in children: a systematic review

Mahbubeh Nakhshab¹, Maryam Arabpour², Yalda Kazemi^{*}

Review Article

Abstract

Introduction: Narrative abilities have been shown as good predictors of reading skills and academic achievements. Assessment of narrative skills includes two parts of macro- and micro-structures. The current review systematically investigates narrative studies in terms of describing and comparing different narrative assessment methods to report adequacy of the methods in various contexts.

Materials and methods: The search strategy included the following key words: “narrative skills”, “narrative in children”, “language skills assessment” and “narrative assessment tool”. Data bases included ASHA publication, PubMed, Science direct, Google Scholar, Cochrane, Wiley, IranMedex, IranDoc, and SID between 1946 and 2014. The abstract and title of papers were evaluated based on inclusion/exclusion criteria.

Results: Based on inclusion/exclusion criteria, sixty one out of 105 published documents were eligible to be reviewed. The reviews showed that children’s oral narratives are assessed through language samples. Various methods have been developed to measure children’s narrative skills including story generation, story retelling, and personal narratives. Moreover, different narrative assessment tools are developed to assess either narrative production or narrative comprehension in both levels of micro- and macro- structures. Except for Narrative Assessment Protocol (NAP), scoring procedures in other tools is by transcription.

Conclusion: Familiar pictures and story retelling provide more complex and longer narratives. Narrative generation task is more difficult than narrative retelling task and is more capable to differentiate language disabilities. Narrative assessments recently available in Iran include NAP, SRT, and ENNI. Among them, it has been claimed that NAP is more user-friendly due to the convenient of online scoring procedure which needs further research.

Key Words: Narrative, Narrative assessment, Language skills, Children, Systematic review

Citation: Nakhshab M, Arabpour M, Kazemi Y. **Narrative assessment methods in children: a systematic review.** J Res Rehabil Sci 2014; 10 (5): 704-719

Received date: 15/9/2014

Accept date: 2/12/2014

* Assistant Professor, Department of Speech and Language Therapy, Faculty of Rehabilitation, Isfahan University of Medical Sciences, Isfahan, Iran. (Corresponding Author) Email: kazemi@rehab.mui.ac.ir

1. PhD Student, Department of Speech and Language Therapy, University of Welfare and Rehabilitation Sciences, Tehran, Iran & Department of Speech and Language Therapy, Faculty of Rehabilitation Sciences, Isfahan University of Medical Sciences, Isfahan, Iran.

2. MSc, Department of Speech and Language Therapy, Faculty of Rehabilitation Sciences, Zahedan University of Medical Sciences, Zahedan, Iran.