پژوهش در حیطه کودکان استثنایی/ سال دهم، شماره ۱۳۸۹، ۹۶-۸۱
Research on Exceptional Children, 2010, Vol.10, No. 1,81-96

توصیف برخی ویژگیهای نحوی در گفتار دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی

دکتر مهدی دستجردی کاظمی*

تاریخ دریافت: ۸۸/۲/۲ تجدیدنظر:۸۸/۶/۲ پذیرش نهایی:۸۸/۸/۸

چکیده

هدف: هدف از پژوهش حاضر، توصیف برخی ویژگیهای نحوی و صرفی بین نشانه جمع فعل (سوم شخص)، ضمایر شخصی، نقش‌نمای مفعولی (را)، حروف اضافه، فعلهای ماضی ساده، فعلهای مضارع اخباری، نشانه جمع اسم (ها)، فعلهای ربطی، نشانه منفی فعل (نَ)، جملات ناهمپایه (پایه و پیرو) بود. **روش:** تعداد نمونه در این پژوهش ۷۹ دانش‌آموز است که با روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای از میان حدوداً ۷۰۰ دانش‌آموز کم‌توان‌ذهنی در پایه‌های آمادگی (مقدماتی و تکمیلی) مدارس استثنایی شهر تهران در سال ۸۳-۱۳۸۲ انتخاب شده‌اند و با استفاده از "آزمون رشد زبان فارسی" درک و بیان برخی ویژگیهای صرفی و نحوی در آنها بررسی و سلسله مراتبی از آسانی به دشواری برای این ویژگیها عرضه شده است. **یافته‌ها:** با توجه به عملکرد آزمودنیهای کم‌توان ذهنی در دو خرده آزمون درک دستوری و تقلید جمله از "آزمون رشد زبان فارسی"، دو سلسله مراتب (از ساده به دشوار) برای درک دستوری و بیان دستوری به‌دست آمد. آسان‌ترین مهارت در سلسله مراتب درک دستوری، عبارت بود از درک فعلهای مضارع اخباری و دشوارترین مهارت، درک جملات ناهمپایه. و در سلسله مراتب بیان دستوری، بیان فعل سوم شخص جمع، آسان‌ترین مهارت بیانی و کاربرد ضمایر شخصی و حروف اضافه، دشوارترین بوده. **نتیجه گیری:** با دانستن ویژگیهای صرفی و نحوی گفتار این کودکان، می‌توان به طراحی و تهیه برنامه‌های زبان آموزی مناسب دست زد و در این برنامه‌ریزیها، این خصوصیات زبانی را در نظر گرفت. می‌توان در تهیه و تنظیم کتابهای درسی و غیردرسی ویژه و در نوشتن داستانها و اشعار برای آنها و در برنامه‌ریزی برای آموزش پیش‌دبستانی، دقیق‌تر و مفیدتر عمل کرد. حتی می‌توان تعاملات اجتماعی و کلامی بهتر و مفهوم‌تری را سامان داد و محیط غنی‌تر و پربارتری را آماده کرد تا یادگیری گفتار و زبان و مهارتهای ارتباطی این کودکان، آسان‌تر شود.

واژه‌های کلیدی: ویژگیهای نحوی، کودکان کم‌توان‌ذهنی، درک و بیان زبانی

مقدمه

اختلالات گفتار و زبان پیامدهای شناختی، روانی، اجتماعی و یادگیری و تحصیلی فراوانی دارند. کودکان کم‌توان ذهنی نیز به علّت مشکلات در یادگیری و اکتساب گفتار و زبان، از این پیامدها و محرومیتها برکنار نیستند (محمداسماعیل، ۱۳۷۷). این کودکان در اکتساب و کاربرد ویژگیهای صرفی و نحوی گفتار، با مشکلات گوناگونی روبه‌رو هستند (برای آشنایی با ویژگیهای صرفی و نحوی زبان فارسی به ارژنگ، ۱۳۷۸؛ انوری و احمدی‌گیوی، ۱۳۸۰؛ حق‌شناس و همکاران، ۱۳۸۱؛ صادقی، ۲۵۳۶ و غلامعلی‌زاده، ۱۳۷۴ رجوع شود). در زبان فارسی پژوهشهای گوناگونی درباره گفتار و زبان کودکان کم‌توان ذهنی انجام شده است.

پولادی (۱۳۶۹) در بررسی مهارتهای زبانی دانش‌آموزان دختر کم‌توان ذهنی مبتلا به نشانگان داون نشان داد که این کودکان نسبت به کودکان بهنجار، دچار تأخیر تحولی چشمگیری در اکتساب زبان هستند.

* عضو هیأت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، پژوهشکده کودکان استثنایی ۶۶۴۶۴۰۵۸ (Email: dastjerdi@yahoo.com)
این مقاله در راستای رسالهٔ دکتری زبانشناسی همگانی نگارنده که به راهنمایی دکتر محمد دبیر مقدم انجام گرفته نوشته شده است.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]
[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.8.9]

جمالان (۱۳۷۵) ویژگیهای تولیدی/ تلفظی کودکان عقب‌ماندهٔ ذهنی آموزش‌پذیر را بررسی کرده و نشان داده است که ۳ درصد از این کودکان، فاقد هر گونه خطای تولیدی هستند ولی ۷۰ درصد از این کودکان بیش از ۶ خطای تولیدی دارند و بیشترین نوع خطای تولیدی، خطای جانشینی است و همخوانهایی که بیش از ۷۰ درصد از این کودکان در تولید آنها کاملاً موفقیت داشتند، همخوانهای /x/,/f/,/b/,/n/,/t/,/m/ بودند.

براساس مطالعه سرایی‌علیخان (۱۳۷۲) خطاهای دستوری رایج در گفته‌های کودکان کم‌توان‌ذهنی عبارت‌اند از: کاربرد غلط نشانه‌های جمع، شخص، شمار و زمان در افعال و اسامی و حروف اضافه. گفته‌های این کودکان از نظر نحوی، بسیار ساده و معمولاً دو تا سه کلمه‌ای است و از کلمات مجزا و نامرتبط و غالباً از واژه‌های عینی (ذات) درست می‌شوند.

یادگاری (۱۳۷۳) با مقایسهٔ تولید نحو در کودکان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر با سن عقلی ۶ سال و کودکان بهنجار ۶ ساله نتیجه گرفته است که کودکان کم‌توان ذهنی از نظر زبانی از کودکان عادی در سطح پایین‌تری هستند؛ یعنی کیفیت گفتاری آنها پایین‌تر است و از نظر آسیبهای گفتاری و انحراف از روند بهنجار رشد گفتار و زبان، کودکان کم‌توان ذهنی، وضعیت بدتری دارند.

سلطانی (۱۳۷۶) درک مفاهیم زبانی کودکان کم‌توان‌ذهنی و کودکان بهنجار با سن عقلی ۶-۴ ساله را بررسی و مقایسه کرده و نشان داده که درک مفاهیم درکودکان کم‌توان نسبت به کودکان بهنجار، ضعیف‌تر است و در درک مفاهیم، بین پسران و دختران عادی تفاوتی وجود ندارد، اما پسران کم‌توان‌ذهنی درک بهتری نسبت به دختران کم‌توان‌ذهنی دارند.

دستجردی (۱۳۷۶) با مقایسه کاربرد حروف اضافه در گفتار کودکان بهنجار ۶ ساله و کودکان کم‌توان ذهنی با سن عقلی ۶ سال نتیجه گرفته که این کودکان در کاربرد حروف اضافه نسبت به کودکان بهنجار همسن عقلی، با مشکلات بیشتری روبه‌رو هستند ولی توالی کاربرد حروف اضافه در دو گروه، مشابه است (در/تو > به > از > با).

افتخاری (۱۳۷۷) با بررسی و مقایسهٔ درک و بیان صفات ساده و تفضیلی و عالی در پسران کم‌توان‌ذهنی با نشانگان داون و بدون نشانگان داون نشان داد که وجود نشانگان داون بر نتایج آزمونهای نگه‌داری ذهنی، ریون و ادراک صفات ساده و عالی تأثیری ندارد، اما دانش‌آموزان با نشانگان داون، در درک و بیان صفات تفضیلی ضعیف‌ترند و در این دو گروه، بیان صفات ساده، آسان‌تر از بیان صفات تفضیلی و بیان صفات تفضیلی، آسان‌تر از بیان صفات عالی است.

نتایج پژوهش دستجردی (۱۳۸۲) حاکی است که جنسیت بر عملکرد گفتاری و زبانی دانش‌آموزان کم‌توان‌ذهنی تأثیری ندارد و اینکه سن تقویمی ۱۳ سالگی (پایهٔ دوم ابتدایی) مقطع بروز تفاوت در مهارتهای زبانی این کودکان است و دانش‌آموزان نشانگان داون، از مهارتهای زبانی پایین‌تر و ضعیف‌تری نسبت به دانش‌آموزان غیرنشانگان داون برخوردارند و اینکه بیشترین مشکل دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در واژگان شفاهی و تقلید جمله و کمترین مشکل آنان در درک واژگانی (واژگان تصویری) است.

رضوانی (۱۳۸۲) با بررسی سه جنبهٔ مهم زبان بیانی شامل نحو بیانی، واژگان بیانی و تولید کلمه، تفاوت نیمرخ زبان بیانی کودکان نشانگان داون با کودکان طبیعی را کاویده است. در این پژوهش به کمک آزمون رشد زبان، جمعاً ۲۸ نفر به عنوان نمونه شامل ۱۴ کودک دارای نشانگان داون و ۱۴ کودک طبیعی آزمون شده‌اند و مشاهده شده که در کودکان نشانگان داون ۵ ساله عقلی، واژگان بیانی و تولید کلمه به‌طور معناداری، بهتر از نحو بیانی هستند. با این یافته، پژوهشگر احتمال داده که واژگان بیانی، تولید کلمه و نحو بیانی، پیمانه‌های زبانی مجزا و

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.8.9]

مستقل از هم هستند و در واقع، نظام نحوی مجزا و مستقل از نظام واجی، فعالیت دارد. نتایج این پژوهش همچنین نشان داد که نیمرخ زبان بیانی کودکان طبیعی ۵ ساله بهتر از نیمرخ زبان بیانی کودکان نشانگان داون ۵ ساله عقلی است.

غنی‌آبادی (۱۳۸۴) در بررسی رابطهٔ بین تحول زبان، مهارتهای اجتماعی و مشکلات رفتاری در کودکان کم‌توان ذهنی پیش‌دبستانی، با استفاده از آزمون رشد زبان و پرسشنامهٔ مقیاس مشکلات رفتاری راتر و پرسشنامه مقیاس درجه‌بندی مهارتهای اجتماعی، دریافت که رابطهٔ مثبت معنی‌داری بین تحول زبان و مهارتهای اجتماعی وجود دارد.

پژوهشهای انجام شده دربارهٔ بیان کلامی در کودکان کم‌توان ذهنی دارای سن تقویمی ۴ تا ۱۳ ساله در مقایسه با کودکان عادی دارای میانگین طول گفتهٔ مشابه و یا دارای سن عقلی مشابه، نشان داده‌اند که تفاوت معناداری در بیان شفاهی این دو گروه وجود ندارد، اگرچه از نظر بسامد و کاربرد برخی از فعلها؛ فعلهای حالتی، فعلهای کنشی معلوم و فعلهای فرایندی، تفاوتهایی دیده می‌شود. بیان شفاهی این نوع فعلها، برای کودکان کم‌توان ذهنی ۷ تا ۱۲ ساله در مقایسه با کودکان بهنجار ۲ تا ۵ ساله بسیار دشوارتر است (روندال و همکاران، ۱۳۷۶).

دربارهٔ اکتساب و کاربرد تکواژهای صرفی و نحوی در کودکان کم‌توان ذهنی مانند تکواژهای جنس، جمع و فعلهای کمکی و نیز تصریف فعلها، به‌ویژه در زبان انگلیسی، پژوهشهای متعددی انجام شده است. کودکان بهنجار، اکثر تکواژهای دستوری را در سنین ۳ تا ۱۰ سالگی فرا می‌گیرند (نک: اُگریدی، ۱۹۹۷ و ۲۰۰۴ و لاست، ۲۰۰۶). ولی کودکان کم‌توان ذهنی به وضوح در این موارد تأخیر و انحراف رشدی دارند و در واقع این کودکان متناسب با سن عقلی خود رشد می‌کنند. اگرچه به‌طورکلی می‌دانیم که رشد صرفی در کودکان کم‌توان ذهنی ناکامل و تأخیردار است، اما بسیاری از دقایق رشدی و زمان پدیدآیی تکواژهای صرفی و نحوی را در این کودکان نمی‌دانیم. نتایج کلی به‌دست آمده از پژوهشها در زبان فارسی و در زبان انگلیسی (نک به: لوریا و روندال و بوریج و بیشاپ و مانند ایشان) را می‌توان به صورت زیر مطرح کرد:

ـ پاسخهای آزمودنیهای کم‌توان ذهنی مشابه است با پاسخهای آزمودنیهای بهنجار همسن عقلی.

ـ ترتیب و توالی مشکلات در استفاده از تکواژهای دستوری در هر دو گروه کودکان عادی و کم‌توان ذهنی یکسان است.

ـ ترتیب و توالی اکتساب تکواژهای دستوری در زبان انگلیسی عبارت‌اند از:

زمان حال استمراری > حروف اضافهٔ > حروف تعریف > ماضی ساده > فعلهای بی‌قاعده

حروف اضافهٔ در (درونِ) و بر (روی) در کودکان عادی درحدود ۲/۵ تا ۳ سالگی کسب می‌شوند (اُگریدی، ۲۰۰۴). اما در آزمودنیهای کم‌توان ذهنی این اکتساب در حدود ۳/۵ تا ۴ سالگی ذهنی رخ می‌دهد (بوریج، ۱۹۹۷). حروف اضافهٔ نزدیک، بین، بالای، و پایین نیز در حدود سنین ۴-۳ سالگی ذهنی برای کودکان کم‌توان ذهنی قابل درک می‌شوند ولی حروف اضافهٔ زیر، در زیر و در مقابل (روبه‌روی) برای اکثریت آزمودنیهای کم‌توان ذهنی حتی تا ۷ سالگی ذهنی نیز قابل درک نیست (همان‌جا).

دربارهٔ تکواژهای جنس و جمع و ضمایر شخصی و صفات ملکی سوم شخص و تکواژ جمع در اسامی و فعلها و تکواژهای زمان و وجه و حالت در فعلهایی مانند استمراری، ماضی مطلق و آینده ساده نیز پژوهشهایی انجام و مشاهده شده است که ضمایر شخصی و صفات ملکی (he)، (she)، (they)، (her)، (him)، (them) و تکواژهای جمع و مفرد در اسامی (apples و apple) و برخی فعلهای کمکی (are) در حدود ۳/۵ تا ۴ سالگی ذهنی کسب می‌شوند (روندال ۱۳۸۳ و بوریج ۱۹۹۷). اما تکواژهای جنس و جمع در صفات ملکی (their، her، his) و تکواژهای زمان و وجه در فعلها، برای اکثریت آزمودنیهای کم‌توان ذهنی

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.8.9]

حتی تا ۷ سالگی ذهنی هم قابل درک نیستند (همان‌جا).

روش ترجیح نیز در پژوهشهای زبانی کودکان کم‌توان ذهنی به‌کار رفته است. در این روش، به طور همزمان دو تکواژ یا واژهٔ مربوط به صرف فعل به آزمودنی عرضه می‌شود و او باید مناسب‌ترین را انتخاب و آن را در تکمیل گفتهٔ ناتمامی به‌کار ببرد.

روندال و ادواردز (۱۳۸۳) با گزارش پژوهشی که در آن کم‌توانان ذهنی دارای سن تقویمی ۱۱ تا ۱۸ سالهٔ بررسی شده با روش ترجیح که کودکان عادی ۴ تا ۵ ساله‌ای نیز گروه گواه آن بودند، بیان کردند که در اکتساب ضمایر شخصی سوم شخص، هیچ تفاوت معناداری میان آنها نیست. این پژوهش همچنین نشان داد که فعل (will) پیش از (ing) و نیز ماضیهای بی‌قاعده پیش از ماضیهای باقاعده (ed-) و پیش از فعلهای کمکی کسب می‌شوند.

پژوهشهای انجام شده در زبان انگلیسی نشان می‌دهند که اگرچه رشد توانایی درک و بیان تکواژهای صرفی در کودکان کم‌توان ذهنی محدود است، اما از اصول و مسیر طبیعی اکتساب نظام صرفی در کودکان عادی، پیروی می‌کند (روندال، ۱۳۷۶).

اما نحو که یکی از مهم‌ترین حوزه‌های پژوهش‌های گفتار و زبان، چه در کودکان عادی و چه در کم‌توانان‌ذهنی است، دربارهٔ ترتیب و توالی غیرعادی سازه‌ها در جملات مجهول، بندهای پایه و پیرو، جملات همپایه و ناهمپایه، جملات منفی و پرسشی، پژوهشهای فراوانی انجام شده است. در پژوهش روندال، (۱۳۷۶) درک جملات مجهول در ۲۱ آزمودنی کم‌توان ذهنی دارای سن تقویمی ۵ تا ۱۵ ساله و با هوشبهر ۳۴ تا ۸۰ بررسی شد. آزمونگر این پژوهش از آزمودنیها می‌خواسته گفته‌های شفاهی او را با عروسکها و اسباب‌بازیها نمایش دهند. این گفته‌ها شامل پنج فعل: شکستن (to break)، ریختن (pour to)، شستن (to wash)، هل دادن (to push) و تعقیب کردن (to follow) بودند. این جملات بصورت بازگشت‌ناپذیر گفته می‌شدند؛ یعنی امکان انجام فعل گفته‌شده به‌صورت معکوس و وارونه وجود نداشت و تنها یک راه درست برای اجرای این فعلها باقی بود؛ مثلاً جملهٔ «شیشه را پسر شکست» بازگشت‌ناپذیر است چون غیر ممکن است که «پسر را شیشه شکست/ بشکند» اما در جملهٔ «دختر را پسر هل داد» که بازگشت‌پذیر است این احتمال و امکان که «پسر را دختر هل داد/ بدهد» وجود دارد. در اینجا هیچ‌گونه نشانهٔ کاربردی و معنایی برای تعیین نقشهای معنایی کنش‌گر و کنش‌پذیر وجود ندارد و فقط ترتیب و توالی کلمات است که نقشها را روشن می‌سازد و لذا کودک باید فقط به این ترتیب و توالی کلمات که یکی از سرنخهای نحوی است، توجه کند تا بتواند جمله را به درستی بفهمد، اما در جملات بازگشت‌ناپذیر، نشانه‌های معنایی و کاربردشناختی هم علاوه بر ترتیب و توالی کلمات، به درک جمله کمک می‌کنند؛ به عبارت دیگر، جملهٔ بازگشت‌پذیر، نحو را و جمله بازگشت‌ناپذیر، معنا را بهتر می‌سنجند. نتایج این پژوهش نشان داد:

۱- ۹۵٪ از کودکان مطالعه‌شده در دو گروه (عادی و کم‌توان) می‌توانستند گفته‌های بازگشت‌ناپذیر را به‌درستی بفهمند.

۲- پاسخهای نادرست این دو گروه کودکان به گفته‌های بازگشت‌پذیر سه نوع بودند:

الف- پاسخ‌دهی به این گفته‌های گویا که آنها معلوم‌اند و ترتیب و توالی عادی دارند و ب- پاسخ‌دهی به این گفته‌های گویا که هر دو حالت بازگشت‌پذیر و بازگشت‌ناپذیر، توأمان در آنها وجود دارد و ج- پاسخ‌دهی از نوع دیگر.

هنگامی که آزمودنیها به‌فراوانی پاسخ نوع دوم را برمی‌گزینند؛ یعنی در درک این جملات ناموفق‌اند، اما به محض اینکه از مشکل خود آگاه شوند و این نوع پاسخهای دوگانه را کنار بگذارند، در درک این جملات، موفق‌تر عمل می‌کنند (همان‌جا).

بـررسیهای منظم کم‌تعدادی در مورد اثر جهت یـا

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.8.9]

ظصیغه فعل (معلوم و مجهول) بر پردازش جمله در کم‌توانان ذهنی انجام شده است. باید گفت که تفاوت جملات مجهول با جملات معلوم در روابط صوری و موضوعی آنها نیست، بلکه در معنای این روابط است. جمله مجهول دارای فاعل منطقی زیرساختی است که در روساخت به شکل مفعول غیر صریح و اکثراً با حرف اضافهٔ by به‌کار می‌رود (The girl was pushed by the boy در the boy) و دارای مفعول منطقی زیرساختی است که در روساخت به شکل فاعل مشخص می‌شود (the girl در جمله بالا). زمانی که جمله دارای فعلهای کنشی (push , carry) است؛ یعنی فعلهایی که کنش‌گر را به‌عنوان فاعل اختیار می‌کنند و نه فعلهای ذهنی (like ,see,imagine)، کودکان عادی جملات معلوم و جملات مجهول را زودتر و بهتر می‌فهمند. این اثر فعل کنشی می‌تواند مربوط به تأثیری باشد که تصویر ذهنی بر محاسبات مربوط به پردازش جمله دارد. بخصوص در برخی از ساختهای صوری یا زمانی که تجزیه و تحلیل پیچیده‌تری را می‌طلبند، ساختن تصویر ذهنی به سود فعلهای عینی و کنشی است (روندال و ادواردز، ۱۳۸۳).

در پژوهش روندال (۱۳۷۶) که توانایی بیانی کودکان بهنجار ۲/۵ تا ۴/۵ ساله و کودکان کم‌توان ذهنی ۵/۵ تا ۷/۵ ساله بررسی و مقایسه شد، ازکودکان خواسته می‌شد هر کاری را که با اسباب‌بازیها و وسایل تفریحی انجام می‌دهند، تعریف کنند. پیکرهٔ زبانی جمع‌آوری‌شده از این دو گروه کودکان عبارت بود از ۲۰۰ گفته از کودکان عادی و ۲۶۷ گفته از کودکان کم‌توان ذهنی. این گفته‌ها از نظر ساختار نحوی بررسی شد و نتایج‌زیر به‌دست آمد:

۱- گفته‌های ناتمام و ناقص در پیکرهٔ زبانی کودکان‌کم‌توان ذهنی نسبت به کودکان عادی بیشتر بود.

۲- فراوانی ساختهای نحوی (فاعل/S + فعل/V + مفعول/O) و (فاعل/S + فعل اسنادی/V + مسند/A) و (فـاعل/S + فعل/V + متمم فعلی/C) در دو گـروه مورد مطالعه،از زیاد به کم بدین ترتیب بود:SVA<SVC<SVO

۳- ساختهای پیچیده‌ای مثل (فاعل/S + فعل/V + مفعول/O + متمم/C) و جملات همپایه و جملات ناهمپایه در پیکرهٔ زبانی کودکان کم‌توان ذهنی، نادر بودند.

۴- گروه‌های اسمی دارای ضمایر اشاره و جمله شامل آنها غالباً به وسیلهٔ کودکان کم‌توان ذهنی غلط و ناقص تولید می‌شدند.

علت تفاوت موجود میان گفته‌های کودکان عادی و کم‌توان ذهنی، می‌تواند به شیوهٔ آزمون که از نوع بازی بود و یا به تجربهٔ آموزشی و درمانی این کودکان و یا به محیط زبانی آنها مربوط باشد. این پژوهش نشان داد که توانایی بیانی کودکان کم‌توان ذهنی و عادی بسیار شبیه به هم است و تفاوت این دو گروه تنها در بسامد و فراوانی کاربرد ساختهاست و نه در ماهیت و کیفیت آنها. پژوهشگران معتقدند دانش و آگاهی ما از رشد گفتار و زبان در کودکان و بزرگسالان کم‌توان ذهنی، هنوز ناکافی و نامعتبر است (همان‌جا).

در پژوهش روندال (۱۳۷۳) تواناییهای کلامی درکی و بیانی در هزار کودک ۲ تا ۱۹ ساله کم‌توان ذهنی بررسی شد و دیده شد که در سنین ۳ تا ۶ سالگی، رشدی سریع و ناگهانی در گفتار و زبان این کودکان به‌وجود می‌آید ولی پس از آن این رشد کند و آهسته می‌شود و باز در ۱۵ تا ۱۹ سالگی، خیز رشدی دیگری در گفتار و زبان این کودکان، رخ می‌دهد. در مقایسه میان تواناییهای کلامی افراد کم‌توان ذهنی ۸ تا ۱۶ ساله با افراد کم‌توان ذهنی ۱۷ تا ۳۱ ساله مشاهده شد که عملکرد آزمودنیهای بزرگسال بسیار بهتر از آزمودنیهای نوجوان، بوده است.

در پژوهش دیگری (بوریج و همکاران، ۱۹۹۷) ویژگیهای گفتاری در گفت‌وگویی آزاد میان گروهی از بزرگسالان کم‌توان ذهنی، از نظر واژگانی، صرفی، نحوی و کاربردشناسی بررسی شد. این بررسی نشان داد که اولاً کودکان نشانگان‌داون از ۱۲ سالگی تا نوجوانی از نوعی رشد زبانی ناگهانی برخوردار می‌شوند

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.8.9]

و دوماً میانگین طول گفته‌های آنها در طی ۴ تا ۲۶ سالگی از ۱/۲۶ تکواژ به ۵/۹۸ تکواژ می‌رسد. همچنین در این بررسی، مشاهده شد که رشد صرفی و نحوی این افراد به‌صورت ابتدایی باقی می‌ماند و اینکه سن عقلی، هوشبهر، سطح اجتماعی و اقتصادی، طول مدت و کیفیت آموزش در مدارس ویژه بر رشد زبانی آنها اثر می‌گذارد. برخی ویژگیهای صرفی و نحوی گفتار کودکان کم‌توان ذهنی به‌طور خلاصه چنین‌است:

ـ نیمی از گفته‌ها، تک عبارتی (تک گروهی) هستند.

ـ تنها در نیمی از موارد تصریف فعل، تصریف صحیحی وجود دارد.

ـ زمان فعل، زمان حال است و زمان آینده اصلاً وجود ندارد و زمان گذشته هم نادر است.

ـ میزان کاربرد حرف تعریف معرفه و نکره، در هر گفته، کمتر از یکی است.

ـ فقط در نیمی از گفته‌ها نشانه‌های جنس و شمار دیده می‌شود.

ـ به‌طور متوسط هر گفته، حاوی یک خبر است.

ـ بیش از ۷۰٪ از خبرها جدید و غیر تکراری هستند.

ـ بیش از ۸۰٪ از خبرها متناسب و مرتبط با موضوع گفت‌وگو هستند.

این ویژگیها این معنا را می‌رسانند که علی‌رغم وجود مشکلات زبانی، این افراد گفتاری مناسب و کارآمد و قراردادهای ارتباطی بینافردی دارند (روندال، ۱۳۷۳).

در کودکان کم‌توان ذهنی خردسال، تولید کلمات دستوری یا تکواژهای نقشی مانند حروف تعریف، حروف اضافه، ضمایر، فعلهای وجهی، فعلهای کمکی، فعلهای ربطی و حروف ربط، کم بسامد است و لذا گفته‌های این کودکان، تلگرافی و کوتاه می‌شود (لوریا، ۱۳۷۳).

گزارشهای زیادی وجود دارند که به محدودیتهای جدی کم‌توانان ذهنی کودک و نوجوان در درک ساختهای صرفی و نحوی و نیز تأخیر رشدی آنها نسبت به افراد عادی با سن عقلی مشابه، اشاره دارند: محدودیت در درک کلمات دستوری؛ در مطابقهٔ جنس و عدد؛ در درک ساخت مفعول مضاعف در انگلیسی (she gave the lady the baby) (چنین ساختی در زبان فارسی وجود ندارد، اما ترجمه تحت‌اللفظی آن چنین است: "او خانم را بچه را داد."); در ساختهای ملکی، بندهای زمان‌دار و روابط زمانی بین بندها و نیز در ساختهای مجهول. مثلاً کرنان (به نقل از بوریج و همکاران، ۱۹۹۷) در زبان انگلیسی نشان داده است که بزرگسالان کم‌توان ذهنی با سبب‌شناسی نامشخص و نشانگان داون متوسط یا خفیف در پردازش بندهای زمانی و روابط زمانی بین بندها مشکل دارند. الگوهای ادراک زبانی در این دو گروه، مشابه کودکان عادی اما خردسال‌تر است. این پژوهشگر روشن کرده است که اگر در بندهای بیان‌کنندهٔ چند رخداد دارای روابط زمانی، بندها به همان ترتیبی بیایند که ترتیب واقعی رخدادها در جهان خارج باشد، پردازش و ادراک زبانی این گونه جمله‌ها، برای آزمودنیهای کم‌توان ذهنی آسان‌تر می‌شود (همانجا).

روش

این پژوهش از نوع زمینه‌یابی و توصیفی است و به صورت میدانی انجام شده است. در این پژوهش، گفتار درمانگران مدارس انتخاب‌شده از مناطق مختلف سطح شهر تهران، آموزش دیدند تا پروندهٔ دانش‌آموزان را مطالعه و اطلاعات جمعیت‌شناختی لازم را تهیه کنند و "آزمون رشد زبان فارسی" را برای هر یک از دانش‌آموزان، به‌صورت انفرادی اجرا کنند. سعی شد که ابزار آزمون، ترتیب خرده آزمونها، مکان و شرایط اجرای آزمون و روش نمره‌دهی در همهٔ آزمودنیها، یکسان و مشابه باشد.

جامعهٔ آماری

جامعه مورد نظر در این پژوهش عبارت‌است از دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی مدارس استثنایی شهر تهران که در سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۲ در پایه‌های آمادگی به تحصیل مشغول بوده‌اند.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.8.9]

حجم نمونه و روش نمونه‌گیری

تعداد نمونهٔ مطالعه‌شده در این پژوهش ۷۹ دانش‌آموز است که با روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای از میان حدوداً ۷۰۰ دانش‌آموز کم‌توان ذهنی شاغل به تحصیل در پایه‌های آمادگی (مقدماتی و تکمیلی) مدارس استثنایی شهر تهران انتخاب شدند. در این پژوهش، شهر تهران از نظر جغرافیایی و آموزشی به پنج محدوده تقسیم شده است: محدودهٔ غرب شامل مناطق آموزشی ۲ و ۵ و ۹؛ محدودهٔ شمال شامل مناطق آموزشی ۱ و ۳ و ۴؛ محدودهٔ جنوب شامل مناطق آموزشی ۱۵ و ۱۶ و ۱۷ و ۱۸ و ۱۹؛ محدودهٔ شرق شامل مناطق آموزشی ۸ و ۱۳ و ۱۴ و محدودهٔ مرکزی که شامل مناطق آموزشی ۶ و ۷ و ۱۰ و ۱۱ و ۱۲ می‌شود. در هر یک از این محدوده‌های جغرافیایی، یک مدرسهٔ پسرانه و یک مدرسهٔ دخترانه استثنایی انتخاب شد. اگر نمونه‌گیری در این دو مدرسه، تعداد مورد نظر را برآورده نمی‌کرد، باز مدارسی دیگر از همان محدوده انتخاب می‌شد تا تعداد نمونهٔ مورد نظر تکمیل شود. در مجموع، از هر محدوده ۱۵ تا ۱۷ آزمودنی انتخاب و آزمون شدند. درواقع به تفکیک هر جنس (پسر و دختر) ۷ تا ۹ آزمودنی مورد بررسی قرار گرفتند.

جدول ۱- تعداد آزمودنیها به تفکیک جنسیت و محدودهٔ جغرافیایی

محدوده / جنس	غرب	شمال	جنوب	شرق	مرکزی	مجموع
پسر	۷	۸	۹	۸	۸	۴۰
دختر	۸	۸	۸	۷	۸	۳۹
مجموع	۱۵	۱۶	۱۷	۱۵	۱۶	۷۹

ابزار پژوهش

در این پژوهش آزمونگر با مراجعه به پروندهٔ دانش‌آموز در مدرسه و با گفت‌وگو با اولیای مدرسه به‌ویژه مربی بهداشت، اطلاعات جمعیت‌شناختی و پزشکی و رشدی مربوط به آزمودنی را جمع‌آوری و در برگهٔ پاسخ‌نامه ثبت می‌کند. برای ارزیابی گفتار و زبان دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی از "آزمون رشد زبان فارسی" استفاده شد. این آزمون ۹ خرده آزمون دارد: ۶ خرده آزمون اصلی معناشناسی (واژگان) و نحو و ۳ خرده آزمون تکمیلی واج‌شناسی و تولید و تلفظ. در پژوهش حاضر تنها از ۶ خرده آزمون اصلی مربوط به معناشناسی و نحو استفاده شده است. این آزمون به خوبی استاندارد و اعتبار و روایی آن، کاملاً محرز شده است. اعتبار این آزمون با استفاده از روش ضریب آلفای کرونباخ بالاتر از ۸۰٪ به‌دست آمده است. این آزمون، دارای نمرات بالایی از نظر روایی محتوا، روایی ملاک مرجع و روایی سازه است.

روش اجرا

برای اجرای این آزمون آزمونگر بایستی همهٔ دستورات اجرایی آزمون و نکات آمده در دستورالعمل آزمون را به دقت رعایت و پاسخهای آزمودنی را به هر شکل که باشند، در محل مورد نظر به دقت و با صحت ثبت کند. دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی مبتلا به فلج مغزی، ناشنوایی، نابینایی و چندمعلولیتی اساساً به‌عنوان نمونه انتخاب نشدند، چون در جامعهٔ آماری مورد نظر نمی‌گنجند. آزمونگر برای اجرای بهتر آزمون با آزمودنیها رابطه‌ای دوستانه برقرار کرد و اتاق آزمون را از محرکات مزاحم و حواس پرت‌کن خالی کرد. در

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.8.9]

جدول بعدی تعدادی از گویه‌های خرده آزمونهای درکی و بیانی دیده می‌شوند.

جدول ۲- خرده آزمونهای به‌کار رفته در بررسی درک و بیان ویژگیهای نحوی

خرده آزمون درک دستوری	خرده آزمون تقلید جمله
۱- او موهای ژولیده‌ای دارد.	۱- برادرم دیروز کیفش را جا گذاشت.
۲- او با عجله می‌رود.	۲- پیراهن جدید من آبی است.
۳- بچه منتظر مامانش بود.	۳- مامان امروز غذا درست نکرد.
۴- دکتر او را معاینه می‌کند.	۴- بچه‌ها دیروز به مدرسه رفتند.
۵- عده کمی آنجا بودند.	۵- آنها دوچرخه را به دوستشان فروختند.
۲۰- چون کارش رادرمدرسه تمام کرده بود،اورا نگاه نداشتند.	۲۶- اگر شما خوب درس بخوانید، حتماً در امتحانات قبول می‌شوید؟
۲۱- تصویری را که نقاش می‌کشید تمام شد.	۲۷- دهی که ریز علی در آن زندگی می‌کرد نزدیک راه‌آهن بود.
۲۲- پسر همه‌اش را خورد.	۲۸- آیا بچه‌ها دیر عصر با معلمشان به باغ وحش رفتند؟
۲۳- او سواری کرده است.	۲۹- اگر خوب غذا نخورید، بدن شما خیلی زود ضعیف می‌شود؟.
۲۴- شیر را آورده بودند.	۳۰- اگر چه رزمنده زخمی شد ولی اسیر دشمن نشد.
۲۵- دوچرخه را دزدیده بودند.	

چون آزمودنیهای این پژوهش کودکان کم‌توان ذهنی بودند و این کودکان هم در توجه و تمرکز مشکل دارند، آزمونگر بایستی این آزمون را در چند مرحله اجرا و دائماً توجه و تمرکز آزمودنی را به سؤالات، جلب کند. آزمونگر پیش از اجرای آزمون، با مراجعه به پرونده‌های آزمودنیهای انتخاب‌شده، اطلاعات جمعیت‌شناختی، پزشکی، تحصیلی، سن تقویمی و دیگر موارد را ثبت و سپس در محیطی مناسب و آرام و بدون مزاحمت و به‌صورت انفرادی، خرده‌آزمونهای زبانی را اجرا می‌کند. آزمونگر بایستی هر یک از خرده آزمونها را با دقت برای آزمودنی توضیح دهد و مطمئن شود که او هدف از اجرای آن خرده آزمون را درک کرده است. نحوهٔ اجرای هر یک از خرده آزمونها، در دستورالعمل اجرایی آنها آمده است. در این پژوهش، نمره‌دهی به همهٔ پاسخها بر عهدهٔ یک نفر گذارده شد تا از پراکندگی و اختلاف در نمره‌دهی جلوگیری شود. سپس همهٔ اطلاعات جمع‌آوری شد و نتایج خرده‌آزمونهای زبانی، با استفاده از رایانه و برنامه SPSS به جدولهای اصلی داده‌ها منتقل و آمادهٔ تجزیه و تحلیل می‌شوند.

نتایج

آزمودنیهای مورد مطالعه در این پژوهش از نظر نمرهٔ کل گفتاری در "آزمون رشد زبان فارسی" بر اساس متغیرهای جنسیت و نتایج آزمون هوشی تفاوت معناداری را نشان ندادند. جدول زیر، این موضوع را نشان می‌دهد.

جدول ۳- نتایج تحلیل واریانس دو عاملی نمره کل گفتاری آزمودنیها برحسب هوش و جنسیت

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
جنسیت	۳۳۸/۵۵۳	۱	۳۳۸/۵۵	۲/۷۱۲	۰/۱۰۴
نتایج آزمون هوشی	۶۷۲/۹۹۰	۲	۳۳۶/۴۹	۲/۶۹۶	۰/۰۷۴
تعامل جنسیت و نتایج آزمون هوشی	۳۶/۱۸۴	۲	۱۸/۰۹۲	۰/۱۴۵	۰/۸۶۵
خطا	۹۱۱۲/۵۱	۷۳	۱۲۴/۸۳		
کل	۴۲۷۷۵۷	۷۹			

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.8.9]

پس در ادامه، عملکرد کل آزمودنیها در ویژگیهای نحوی مطالعه‌شده (ابتدا درک و سپس بیان) ارایه می‌شود. خواننده پیشاپیش باید به این نکته توجه کند که نحو اساساً و تنها در سطح جمله تعریف می‌شود (چراکه تعریف نحو عبارت‌است از چینش کلمات در جمله) و فقط در این سطح، قابل بیان و آزمون شدن است و نه در سطح کلمه که پایین‌تر از جمله است و نه در سطح متن که بالاتر از جمله قرار دارد. به همین علّت آزمونهای نحوی باید جمله- بنیاد ساخته شوند. اما سازندگان این نوع آزمونها مراقب‌اند جمله‌های به‌کار رفته در آنها را با کلمات پایه و پربسامدی بسازند که ثابت شده باشد در خزانهٔ واژگانی گروه هدف این نوع آزمونها قرار دارند تا بدین ترتیب از تداخل مهارتهای معنایی و واژگانی در آزمون نحو و مهارتهای نحوی پیشگیری کنند.

در زیر نتایج این پژوهش در چند بخش آورده می‌شود:

الف) درک ویژگیهای نحوی (خرده آزمون درک دستوری)

۱- تکواژ جمع فعل (سوم شخص)[1]: به‌طور میانگین ۴۷/۸٪ از آزمودنیها توانسته‌اند جملات حاوی این تکواژ نحوی را درک کنند.

۲- ضمیر شخصی مفرد (او)[2]: به‌طور میانگین ۴۵/۲۳٪ از آزمودنیها توانسته‌اند جملات حاوی این ضمیر را بفهمند.

۳- نقش‌نمای مفعولی (را)[3]: به‌طور میانگین ۳۷/۲۱٪ از آزمودنیها توانسته‌اند جملات حاوی این تکواژ را بفهمند.

۴- حروف اضافه[4] (با، از، بر، تا، در): به‌طور میانگین ۴۲/۱٪ از آزمودنیها توانسته‌اند جملات حاوی این حروف اضافه را بفهمند.

۵- فعلهای ماضی ساده[5]: به‌طور میانگین ۳۵/۹٪ از آزمودنیها توانسته‌اند جملات حاوی این فعلها را بفهمند.

۶- فعلهای مضارع اخباری[6]: به‌طور میانگین ۵۳/۸٪ از آزمودنیها توانسته‌اند جملات حاوی این فعلهای مضارع را بفهمند.

۷- تکواژ جمع اسم (ها)[7]: به‌طور میانگین ۴۶/۰۱٪ از آزمودنیها توانسته‌اند جملات حاوی این تکواژ را درک کنند.

۸- فعلهای ربطی (بود، است)[8]: به‌طور میانگین ۴۲/۵۴٪ از آزمودنیها توانسته‌اند جملات حاوی این فعلهای ربطی را درک کنند.

۹- تکواژ منفی ساز فعل (نَ)[9]: به‌طور میانگین ۴۱/۰۲٪ از آزمودنیها توانسته‌اند جملات حاوی این تکواژ را بفهمند.

۱۰- جملات ناهمپایه (پایه و پیرو)[10]: به‌طور میانگین ۳۲/۹۲٪ از آزمودنیها توانسته‌اند این نوع جملات را بفهمند.

جدول ۴- میانگین پاسخهای ادراکی آزمودنیها در ویژگیهای نحوی

ویژگیهای نحوی	درصدپاسخهای‌صحیح
تکواژ جمع فعل (سوم شخص)	٪۴۷/۸
ضمیر شخصی مفرد (او)	٪۴۵/۲۳
نقش‌نمای مفعولی (را)	٪۳۷/۲۱
حروف اضافه	٪۴۲/۱
فعلهای ماضی ساده	٪۳۵/۹
فعلهای مضارع اخباری	٪۵۳/۸
تکواژ جمع اسم (ها)	٪۴۶/۰۱
فعلهای ربطی	٪۴۲/۵۴
تکواژ منفی ساز فعل(نَ)	٪۴۱/۰۲
جملات ناهمپایه (پایه و پیرو)	٪۳۲/۹۲

در ادامه بیان نحوی آزمودنیها توصیف می‌شود. در اینجا شیوه تلفظ و اداکردن و خطاهای تلفظی دانش‌آموزان مهم نیست، بلکه آنچه مورد توجه و مهم است کاربرد ویژگیهای نحوی در کلام و تولید جمله به‌صورت گفتاری است؛ خواه با خطاهای تلفظی و خواه بدون خطاهای تلفظی.

بیان این نکته خالی از فایده نیست که آزمون سازان در تبیین کارآیی و اهمیت آزمونهای تقلیدی معتقدند و بیان می‌کنند که کسی نمی‌تواند جمله‌ای را

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.8.9]

که فراتر از تواناییهای زبانی‌اش باشد، تقلید و تکرار کند. این واقعیت برای ما فارسی‌زبانان در تقلید و تکرار جمله‌های انگلیسی آشکار و مشهود است. لذا آزمونهای تقلیدی، در آزمودن مهارتهای زبانی، فراوان به‌کار گرفته می‌شوند (مک‌دانیل و همکاران،۱۹۹۶).

ب) بیان ویژگیهای نحوی (خرده آزمون تقلید جمله)

۱- تکواژ جمع فعل (سوم شخص): ملاحظه شد که همهٔ آزمودنیها (۷۹ نفر) در تقلید ۸ گویهٔ دارای تکواژ جمع فعل(ـَند)، آن را بیش از ۴ بار (۵۰٪) بیان کرده‌اند.

۲- ضمیرهای شخصی (من، تو، او، ما، شما، آنها): از مجموع ۷۹ نفر، ۵۲ نفر یا ۶۵/۸ درصد، ضمیر (من) را بیان کرده‌اند. همچنین از این ۷۹ آزمودنی، ۲۵ نفر یا ۳۱/۶ درصد، ضمیر (تو) را بیان کرده ولی ۵۴ نفر (۶۸/۴ درصد) آن را تقلید نکرده‌اند. از ۷۹ آزمودنی، ۴۷ نفر (۶۰ درصد) ضمیر (او) را یک‌بار یا دو بار بیان کرده‌اند و ۳۲ نفر (۴۰ درصد) هم آن را هرگز بیان نکرده‌اند و نیز ۶۱ نفر یا ۷۷/۲ درصد، ضمیر (ما) را بیان کرده‌اند و ۱۸ نفر یا ۲۲/۸ درصد این ضمیر را تولید نکرده‌اند. از ۷۹ آزمودنی، ۶۱ نفر (۷۷/۲ درصد) ضمیر (شما) را یک‌بار و بیش از یک‌بار تولید کرده‌اند و ۱۸ نفر (۲۲/۸ درصد) آن را بیان نکرده‌اند. از ۷۹ آزمودنی، ۴۹ نفر (۶۲ درصد) ضمیر (آنها) را یک‌بار و بیش از یک‌بار بیان کرده‌اند و ۳۰ نفر (۳۸ درصد) آن را بیان نکرده‌اند.

۳- نقش‌نمای مفعولی (را): ملاحظه شد که از ۷۹ آزمودنی، ۷۰ نفر (۸۸/۶ درصد) دست‌کم یکبار این نقش‌نما را تولید کرده‌اند.

۴- از حروف اضافه، فقط حروف اضافه (به) و (از) در خرده آزمون تقلید جمله آمده‌اند. ۲۲/۸ درصد از آزمودنیها هرگز حرف اضافهٔ (به) را تولید نکرده‌اند ولی ۷۷/۲ درصد مابقی، دست‌کم یکبار آن را تولید کرده‌اند. ۲۹/۱ درصد از آزمودنیها حرف اضافه (از) را هرگز تولید نکرده‌اند ولی ۷۰/۹ درصد باقی‌مانده، دست‌کم یکبار آن را تولید کرده‌اند.

۵- فعلهای ماضی ساده: دیده شد کاربرد این نوع فعل برای این کودکان بسیار آسان است و در گفتار روزمره به‌راحتی از آن استفاده می‌کنند.

۶- فعلهای مضارع اخباری: دیده شد که از ۷۹ آزمودنی، ۶۳ نفر (۷۹/۷ درصد) در بیش از نیمی از موارد، این نوع فعلها را تولید کرده ولی ۱۶ نفر (۲۰/۳ درصد) هرگز و در هیچ موردی، این فعلها را تقلید نکرده‌اند.

۷- تکواژ جمع اسم (ها): ملاحظه شد که ۷۵ نفر (۹۵ درصد) از آزمودنیها یک‌بار و بیش از یک‌بار (ها) را تولید کرده‌اند ولی ۴ نفر (۵ درصد) هرگز این تکواژ را تولید نکرده‌اند.

۸- فعلی ربطی (است/ ـهِ، بود): ۷۸ نفر از آزمودنیها (۹۸/۷ درصد) توانسته‌اند دست‌کم یک‌بار و بیش از یکبار این نوع فعل را به‌درستی به‌کار برند و تقلید کنند.

۹- تکواژ منفی‌ساز فعل (نَـ): همهٔ کودکان مورد مطالعه توانسته‌اند این تکواژ را به‌درستی در گفتار خود به‌کار ببرند.

جدول ۵- میانگین پاسخهای تقلیدی و بیانی آزمودنیها در ویژگیهای نحوی

ویژگیهای نحوی	تعداد و درصد پاسخهای صحیح		تعداد و درصد پاسخهای ناصحیح	
تکواژ جمع فعل (سوم شخص)	۷۹	٪۱۰۰	۰	٪۰
ضمیر شخصی (من)	۵۲	٪۶۵/۸	۲۷	٪۳۴/۲
ضمیر شخصی (تو)	۲۵	٪۳۱/۶	۵۴	٪۶۸/۴
ضمیر شخصی (او)	۴۷	٪۵۹/۴	۳۲	٪۴۰/۶
ضمیر شخصی (ما)	۶۱	٪۷۷/۲	۱۸	٪۲۲/۸
ضمیر شخصی (شما)	۶۱	٪۷۷/۲	۱۸	٪۲۲/۸
ضمیر شخصی (آنها)	۴۹	٪۶۲	۳۰	٪۳۸
نقش‌نمای مفعولی (را)	۷۰	٪۸۸/۶	۹	٪۱۱/۴
حرف اضافه (به)	۶۱	٪۷۷/۲	۱۸	٪۲۲/۸
حرف اضافه (از)	۵۶	٪۷۰/۹	۲۳	٪۲۹/۱
فعلهای ماضی ساده	۷۹	٪۱۰۰	۰	٪۰
فعلهای مضارع اخباری	۶۳	٪۷۹/۷	۱۶	٪۲۰/۳
تکواژ جمع اسم (ها)	۷۵	٪۹۴/۹	۴	٪۵/۱
فعلهای ربطی	۷۸	٪۹۸/۷	۱	٪۱/۳
تکواژ منفی‌ساز فعل (نَ)	۷۹	٪۱۰۰	۰	٪۰
جملات ناهمپایه (پایه و پیرو)	۶۷	٪۸۴/۸	۱۲	٪۱۵/۲

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.8.9]

۱۰- جملات ناهمپایه (پایه و پیرو): از میان ۷۹ آزمودنی، ۶۷ نفر (۸۴/۸ درصد) توانسته‌اند در موارد حضور این نوع جملات، آنها را دستکم یک‌بار به درستی بیان کنند و ۱۲ نفر (۱۵/۲ درصد) نیز این ساخت را در هیچ موردی بیان و تولید نکرده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

در اینجا ابتدا چند گویهٔ آسان و ساده را معرفی و توصیف و علت سادگی و آسانی آنها و بالا بودن پاسخهای درست آزمودنیها را به آنها بیان کرده و سپس چند گویهٔ دشوار و سخت را معرفی و با گویه‌های آسان مقایسه می‌کنیم و علت دشواری آنها را می‌گوییم.

گویه ۱ خرده‌آزمون درک دستوری

او موهای ژولیده‌ای دارد/ او موهای ناژولیده‌ای (صافی) دارد/ او کیف و موهای ناژولیده‌ای دارد

در این گویه تنها تفاوت میان جملهٔ هدف و جملات انحرافی در این است که صفت (ژولیده) در جملهٔ هدف مثبت و در جملات انحرافی، منفی است و در یکی از جملات انحرافی نیز، (کیف در دست داشتن) به این صفت اضافه شده است. درواقع تنها مثبت و منفی بودن همین صفت آزمون شده است. احتمالاً علت سادگی این گویه و بالا بودن پاسخهای صحیح (۶۸/۴٪) نیز همین نکته است.

گویه ۲ خرده آزمون درک دستوری

او با عجله می‌رود/ او بدون عجله می‌رود/ او با گل و بدون عجله می‌رود

در این گویه نیز تنها تفاوت میان جملهٔ هدف و جملات انحرافی در این است که قید در جمله هدف مثبت است (با عجله) و در جملات انحرافی، منفی است (بدون عجله). در یکی از جملات انحرافی نیز (با گُل) به این قید اضافه شده است؛ درواقع تنها همین قید و مثبت و منفی بودن آن، مورد پرسش است. احتمالاً علت سادگی این گویه و بالا بودن پاسخهای صحیح به آن (۵۴/۴٪) همین نکته است.

گویه ۳ خرده آزمون درک دستوری

بچه منتظر مامانش بود/ دو بچه (بچه‌ها) منتظر مامانشان بودند/ چند بچه (بچه‌ها) منتظر مامانشان بودند.

در این گویه دیده می‌شود که فاعل و فعل در جملهٔ هدف مفردند ولی فاعل و فعل در جملات انحرافی جمع هستند: (دو بچه) یا (سه بچه) یا (چند بچه) یا همگی (بچه‌ها). در واقع تنها موردی که در این گویه سؤال می‌شود، درک مفرد و جمع بودن فاعل و فعل است و شاید علّت سادگی این گویه و بالا بودن پاسخهای صحیح (۴۶/۸٪) همین نکته باشد.

در ادامه چند گویه دشوار و سخت فهم معرفی می‌شوند.

گویه ۲۱ خرده آزمون درک دستوری

تصویری را که نقاش می‌کشید تمام شد/ تصویری را که نقاش می‌کشید تمام نشده است/

تصویرهایی را که نقاشها می‌کشیدند، تمام نشده‌اند

در اینجا هر سه جمله ساخت موصولی دارند و فعلهای هر سه جمله نیز ناگذرا، ماضی، مرکب و اخباری هستند. اما تفاوتهای جملهٔ هدف و دو جملهٔ انحرافی در اینهاست که: فعل در جملهٔ هدف ماضی ساده/ مطلق ولی در جملات انحرافی، ماضی نقلی است، و نیز فعل در جملهٔ هدف مثبت ولی در جملات انحرافی منفی است، و فعل در جملهٔ هدف مفرد، اما در یکی از جملات انحرافی، مفرد و در دیگری، جمع است. به نظر می‌رسد وجود توأمان ویژگیهای نحوی مثبت و منفی، ماضی ساده و نقلی، مفرد و جمع در فعلهای جملات هدف و انحرافی، باعث دشواری ادراکی این گویه و پایین آمدن میزان پاسخهای صحیح به آن (۱۳/۹٪) شده است.

گویه ۲۳ خرده آزمون درک دستوری

او سواری کرده است/ او می‌خواهد سواری بکند/ او دارد سواری می‌کند

مشابهت جملهٔ هدف و دو جملهٔ انحرافی در این است که فعل در هر سه جمله، ناگذرا و مرکب است.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.8.9]

اما تفاوت این جملات در این است که فعل در جملهٔ هدف ماضی است و نقلی اما در جملات انحرافی مضارع است و التزامی یا اخباری. به‌علاوه نمود فعلی در یکی از جملات انحرافی، مستمر است. پس وجود توأمان ویژگیهای نحوی ماضی و مضارع، اخباری و التزامی، نمود ساده و مستمر در فعلهای جملهٔ هدف و جملات انحرافی، باعث دشواری در ادراک این گویه و کم شدن درصد پاسخهای صحیح (۸/۹٪) شده است.

گویهٔ ۲۴ خرده آزمون درک دستوری

شیر را آورده بودند/ شیر را نیاورده بودند/ شیر را دارد می‌آورد

در اینجا فعل هر سه جمله، گذرا و مرکب و اخباری است. تفاوت این جملات در اینهاست که: فعل در جملهٔ هدف، ماضی بعید است اما در یکی از جملات انحرافی ماضی و در دیگری، مضارع اخباری است و همچنین فعل در جملهٔ هدف، جمع است اما در یکی از جملات انحرافی، مفرد و در دیگری جمع است و نیز فعل در جملهٔ هدف، ساده و نامستمر است اما در یکی از جملات انحرافی، مستمر است و آخرین نکته؛ فعل در جملهٔ هدف، مثبت است اما در یکی از جملات انحرافی، منفی است. به نظر می‌رسد وجود ویژگیهای متعدد نحوی ماضی بعید و مضارع، مثبت و منفی، جمع و مفرد و مستمر و نامستمر بودن فعلها در جملات هدف و انحرافی باعث ناتوانی در درک این گویه و پایین آمدن میزان پاسخهای صحیح به آن (۱۳/۹٪) شده است.

ملاحظه شد که در این چند گویهٔ دشوار از خرده آزمون درک دستوری، چند ویژگی نحوی وجود دارد که در جملات هدف و انحرافی به‌طور نامشابه و متفاوت ظهور و بروز کرده‌اند. ویژگیهایی مانند ماضی و مضارع بودن، مستمر و نامستمر بودن، مفرد و جمع بودن، اخباری و التزامی بودن، مثبت و منفی بودن.

اگر این ویژگیها همزمان و توأمان در گویه‌ای و در جملات هدف و انحرافی آن حضور داشته باشند؛ مثلاً اگر تفاوت در زمان و نمود و وجه و شخص و شمار فعلها، توأمان در یک گویه و جملات آن به‌کار رفته باشند، به علّت همین توأمان بودن چند ویژگی متفاوت، درک آن گویه دشوار خواهد بود.

با توصیف این گویه‌های آسان و دشوار و مقایسه آنها با یکدیگر باید نتیجه گرفت که اگر ساختمان یک جمله (گفته یا نوشته) ساده و کم متغیر باشد و اگر فعلهای یک متن، از ویژگیهای وجه و نمود و زمان یکسان و کم‌تنوعی برخوردار بوده باشند، درک آنها برای کودکان کم‌توان‌ذهنی ساده‌تر خواهد شد، چرا که دیده شد در گویه‌های آسان خرده‌آزمون درک دستوری آنچه مورد سؤال است یک بعدی و یک متغیری است و علّت سادگی آنها هم همین است و در گویه‌های سخت و دشوار این خرده آزمون، آنچه که پرسیده می‌شود، چند بعدی و چند متغیری است و علّت دشواری اینها هم همین است.

با توجه به عملکرد آزمودنیها در خرده آزمون درک دستوری و براساس روش اجرا و نوع آزمون به‌کار رفته در این پژوهش می‌توان ترتیب و توالی زیر را از سادگی به دشواری (از بالا به پایین) برای ادراک دستوری در کودکان کم‌توان ذهنی ارائه کرد:

جدول ۵- سلسله مراتب ادراک دستوری

درک فعلهای مضارع اخباری
درک فعلهای سوم شخص جمع
درک تکواژ جمع اسامی
درک ضمایر شخصی
درک فعلهای ربطی
درک تکواژ منفی ساز فعل
درک حروف اضافه
درک نقش‌نمای مفعولی(را)
درک فعلهای ماضی ساده
درک جملات ناهمپایه (پایه و پیرو)

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.8.9]

با توجه به این سلسله مراتب باید گفت که برای کودکان کم‌توان ذهنی، نوشته‌ها یا گفته‌های دارای فعلهای مضارع اخباری و یا فعلهای سوم شخص جمع و یا دارای صورتهای جمع اسامی مفهوم‌تراند تا نوشته‌ها یا گفته‌های دارای فعلهای ربطی و یا دارای جملات ناهمپایه. همان‌طورکه قبلاً هم ذکر شد، باهم‌آیی چندین ویژگی نحوی در یک متن یا کلام، باعث پیچیدگی نحوی آن می‌شود و درک متن یا کلام را سخت و دشوارتر می‌کند؛ مثلاً چنانچه در یک جمله و یا گفته، اگر فعلها به‌صورت مضارع و منفی باشند و اسمها هم به‌صورت جمع آمده و ضمایر شخصی نیز در آن، به‌کار رفته باشند، درک این جمله دشوار خواهد بود.

و اما بیان دستوری با توجه به عملکرد آزمودنیها در خرده آزمون تقلید جمله و براساس روش اجرایی و آزمون به‌کار رفته در این پژوهش، می‌توان توالی و ترتیب زیر را از ساده به دشوار (از بالا به پایین) برای بیان دستوری در کودکان کم‌توان ذهنی معرفی کرد:

جدول ۶- سلسله مراتب بیان دستوری

بیان فعل سوم شخص جمع
بیان فعلهای ماضی ساده
بیان تکواژ منفی ساز فعل
بیان فعلهای ربطی
بیان تکواژ جمع اسامی
بیان نقش‌نمای مفعولی (را)
بیان جملات ناهمپایه (پایه و پیرو)
بیان فعلهای مضارع اخباری
بیان حروف اضافه
بیان ضمایر شخصی

همان‌طورکه ملاحظه می‌شود در میان این ده ویژگی نحوی، بیان فعل سوم شخص جمع و بیان فعلهای ماضی ساده و فعلهای منفی و بیان فعلهای ربطی از ساده‌ترین ویژگیهای نحوی- بیانی برای کودکان کم‌توان ذهنی بوده‌اند ولی به‌کارگیری ضمایر شخصی و استفاده از حروف اضافه و بیان جملات ناهمپایه (پایه و پیرو) از دشوارترین ویژگیهای نحوی- بیانی در این کودکان بوده‌اند.

پس با توجه به این یافته‌ها و ترتیب و توالیها باید توجه داشت در گفته‌ها و نوشته‌هایی که برای کودکان کم‌توان ذهنی تهیه می‌شوند، ویژگیهای نحوی‌ای را به‌کار گرفت که درک آنها برای این کودکان راحت‌تر است: مانند فعل مضارع اخباری یا فعل سوم شخص جمع و مانند آن. همچنین باید توجه داشت که اگر از این کودکان توقع بیان و یا بازگفتن نوشته‌ای و گفته‌ای می‌رود، باید بازگویی ساختها و ویژگیهای نحوی‌ای را متوقع بود که بیان آنها برای این کودکان راحت‌تر است: مانند فعل سوم شخص جمع و یا فعل ماضی ساده و مانند آن. همین‌طور باید دقت کرد که برای بالاتر بردن درک زبانی این کودکان، از تغییر دادن و متنوع کردن ویژگیهای نحوی ساختها در طی کلام و متن پرهیز شود؛ بدین صورت که باید سعی شود مثلاً فعلهای متعدد موجود در یک متن یا کلام همگی فقط در زمان ماضی و یا همگی در زمان مضارع صرف شده باشند و این گونه نباشد که از فعلهای متعدد موجود در یک متن، برخی مضارع و برخی ماضی و برخی استمراری و برخی مستمر باشند. در ادامه و در همین راستا، باید از باهم آوردن چند ویژگی نحوی متنوع در یک فعل یا ساخت اجتناب شود؛ مثلاً بهتر است فعلی که مضارع اخباری و مستمر و منفی است، کمتر در گفته‌ها و نوشته‌ها به‌کار گرفته شود. جان کلام این است که با متنوع و متغیر نکردن

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.8.9]

ساختهای نحوی و با هم نیاوردن چند ویژگی نحوی متنوع در یک فعل یا ساخت، می‌توان از پیچیده‌تر شدن گفته‌ها و نوشته‌ها و از دشوارتر شدن ادراک آنها، پیشگیری کرد.

توصیه می‌شود که در برنامه‌ها و تمرینات زبان‌درمانی برای کودکان کم‌توان ذهنی، از یافته‌های به‌دست آمده در این پژوهش و به‌ویژه ترتیب و توالیهای ارایه شده برای درک و بیان ویژگیهای نحوی پیروی شود.

از محدودیتهای این پژوهش این است که امکان مقایسه مهارتهای درک نحوی و مهارتهای بیان نحوی آزمودنیها با یکدیگر وجود نداشت. زیرا خرده آزمون درکی و خرده آزمون بیانی از "آزمون رشد زبان فارسی" به‌طور ویژه و خاص برای سنجش ویژگیهای نحوی ده‌گانه مورد مطالعه طراحی نشده‌اند و لذا گویه‌های لازم برای سنجش درک یک ویژگی نحوی با گویه‌های لازم برای سنجش بیان همان ویژگی نحوی، یکسان نبودند و نیستند: هم از نظر تعداد گویه‌ها و هم از نظر محتوای گویه‌ها و هم ساخت گویه‌ها. و دقیقاً به همین علّت است که در این پژوهش برای آزمودن درک و یا بیان ویژگی نحوی خاصی، از گویه‌های مختلف که ویژگیهای نحوی متفاوتی دارند، استفاده شده است.

در پایان پیشنهاد می‌شود، از آنجا که در زبان فارسی برای آزمودن درک و بیان نحوی هیچ آزمون ویژه‌ای تاکنون ساخته نشده، برای سنجش ویژگیهای نحوی گوناگون و البته مشخص مانند حروف اضافه یا ترکیبات اضافی یا ترکیبات وصفی یا صرف فعلها و مانند آن، آزمونهای معتبر و ویژه‌ای تدوین و ساخته شود.

یادداشتها

1) third person plural verbs
2) personal pronouns
3) object marker (-ra)
4) prepositions
5) simple past tense verbs
6) simple present tense
7) plural marker (-ha)
8) linking verbs
9) negative verbs
10) subordination structures

منابع

ارژنگ، غلامرضا.(۱۳۷۸). *دستور زبان فارسی امروز*. تهران: نشر قطره.

افتخاری، زهرا. (۱۳۷۷). *مقایسه درک و بیان صفات ساده، تفضیلی و عالی در پسران نشانگان داون و پسران دارای نارسایی ذهنی غیرنشانگان داون مدارس استثنایی شهر تهران*. پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه علوم پزشکی ایران.

انوری، حسن. و احمدی‌گیوی، حسن. (۱۳۸۰). *دستور زبان فارسی ۱و۲*. تهران: نشر فاطمی.

پولادی، شیوا. (۱۳۶۹). *بررسی مهارتهای زبانی در کودکان عقب ماندگی ذهنی دچار نشانگان داون*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده. دانشگاه تهران.

جمالان، محمدرضا. (۱۳۷۵). *بررسی ویژگیهای تولید کودکان عقب‌مانده ذهنی آموزش‌پذیر دوره آمادگی و اول ابتدایی مدارس استثنایی دولتی تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده. دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.

حسن‌زاده، سعید. مینایی، اصغر. (۱۳۷۹). *آزمون رشد زبان فارسی*. تهران: پژوهشکدهٔ کودکان استثنایی.

حق‌شناس، علی‌محمد. و همکاران. (۱۳۸۱). *زبان فارسی (۱)*. سال اول دبیرستان. تهران: وزارت آموزش و پرورش.

حق‌شناس، علی‌محمد. و همکاران. (۱۳۸۱). *زبان فارسی (۲)*. سال دوم دبیرستان. تهران: وزارت آموزش و پرورش.

حق‌شناس، علی‌محمد. و همکاران. (۱۳۸۱). *زبان فارسی(۳)*. سال سوم دبیرستان. تهران: وزارت آموزش و پرورش.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.8.9]

دستجردی کاظمی، مهدی. (۱۳۷۶). *بررسی مقایسه‌ای کاربرد حروف اضافه در گفتار کودکان ۶ ساله بهنجار و عقب مانده ذهنی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده. دانشگاه علوم پزشکی ایران.*

دستجردی کاظمی، مهدی. (۱۳۸۲). «ویژگیهای گفتار و زبان دانش‌آموزان کم‌توان‌ذهنی». *فصلنامه پژوهش در حیطه کودکان* استثنایی. سال ۳. شماره ۳ و۴.

رضوانی، فاطمه. (۱۳۸۲). بررسی تفاوت نیمرخهای زبان بیانی از دیدگاه پیمانه‌ای در کودکان ۵ ساله عقلی نشانگان داون و کودکان طبیعی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده. دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.

روندال، ژ. آ. (۱۳۷۳). *رشد گفتار در کودک تریزومیک* **۲۱**، ترجمهٔ الما داودیان. تهران: نشر امیر کبیر.

روندال، ژ. آ. و ادواردز، س. (۱۳۸۳). *زبان در عقب ماندگی ذهنی*، ترجمهٔ آلیس هوسپیان. تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.

روندال، ژ. آ. و همکاران. (۱۳۷۶). *اختلالات زبان در عقب ماندگی ذهنی (تشخیص- درمان)*، ترجمهٔ علی حسین سازمند. تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنایی.

سرایی علیخان، سوفیا. (۱۳۷۲). *تهیه متون خواندنی بر اساس واژگان گفتاری کودکان عقب ماندهٔ ذهنی آموزش پذیر برای پایه اول دبستانهای استثنایی تهران.* پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده. دانشگاه آزاد اسلامی: واحد تهران مرکز.

سلطانی، امان الله. (۱۳۷۶). *بررسی و مقایسهٔ درک مفاهیم زبانی کودکان عقب مانده ذهنی با سن عقلی ۶-۴ سال مدارس استثنایی و کودکان عادی با سن تقویمی ۶-۴ سال مهد کودکهای شهر کرمان.* پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه علامه طباطبایی.

سمائی، سید افشین. و قربانی، الهام. (۱۳۸۲). *فرهنگ توصیفی اختلالات زبان و اصطلاحات وابسته.* تهران: نشرچاپار.

سیف، علی‌اکبر. (۱۳۷۵). *روش تهیهٔ پژوهشنامه.* انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن.

صادقی، علی‌اشرف و ارژنگ، غلامرضا. (۲۵۳۶). *دستور.* سال دوم رشته فرهنگ و ادب. تهران: وزارت آموزش و پرورش.

صادقی، علی‌اشرف. و ارژنگ، غلامرضا. (۲۵۳۶). *دستور.* سال سوم رشته فرهنگ و ادب. تهران: وزارت آموزش و پرورش.

صادقی، علی‌اشرف. و ارژنگ، غلامرضا. (۲۵۳۶). *دستور.* سال چهارم رشته فرهنگ و ادب. تهران: وزارت آموزش و پرورش.

غلامعلی‌زاده، خسرو. (۱۳۷۴). *ساخت زبان فارسی.* تهران: احیاء کتاب.

غنی‌آبادی، کاظم. (۱۳۸۴). *بررسی رابطهٔ بین تحول زبان، مهارتهای اجتماعی و مشکلات رفتاری در گروهی از کودکان عقب مانده ذهنی پیش‌دبستانی.* پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده. دانشگاه شیراز.

لوریا، الکساندر. و همکاران. (۱۳۷۳). *کودک عقب مانده ذهنی*، ترجمهٔ علی خانزاده. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

محمداسماعیل، الهه. (۱۳۷۷). *خلاصه تحقیقات کودکان و نوجوانان استثنایی.* تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.

نیلی‌پور، رضا. و همکاران. (۱۳۸۰). *فرهنگ آسیب شناسی گفتار و زبان.* تهران: دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.

ویلیامز، فیلیپ. (۱۳۷۵). *فرهنگ کودکان استثنایی.* ترجمهٔ به‌پژوه و همکاران. تهران: انتشارات بعثت.

یادگاری، فریبا. (۱۳۷۳). *بررسی مقایسه‌ای چگونگی تولید نحو کودکان عقب ماندهٔ ذهنی آموزش پذیر با سن عقلی ۶ سال مدارس استثنایی و کودکان عادی با سن تقویمی ۶ سال مهد کودکهای دولتی تهران.* پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده. دانشگاه علامه طباطبایی.

Beveridge, M.; Conti–Ramsden, G. and Leuder, I. (Eds.). (1997). Language and Communication in Pople with Learning Disabilites. London and NewYork: Routledge.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.8.9]

Bishop, D. (1997). Uncommon Understanding: Development and Disorders of Comprehension. Hove, East Sussex: Psychological Press.

Bishop, D. (1988). Language Development in Exceptional Circumstances. London Levingston Press.

Lust, B. (2006). Child Language: Acquisition and Growth. Cambridge University Press.

McDaniel, D., McKee, C., and Smith Cairns, H. (Eds.). (1996). Methods for Assessing Children's Syntax. MIT Press.

O'Grady, W. (1997). Syntactic Development. Chicago IL:University of Chicago Press.

O'Grady, W. (2004). How Children learn language?. Cambridge University Press.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-21]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1389.10.1.8.9]