

مهارت‌های صرفی و معنا شناختی در افراد آسیب دیده شنوایی

لیلا فیاضی بارجینی / آسیب شناس گفتار و زبان / کارشناس ارشد زبان شناسی / مرکز آموزش استثنایی باغچه بان شماره یک تهران

چکیده

آسیب شنوایی مستقیم یا غیر مستقیم باعث تأخیر در رشد و تکامل زبان می‌شود و بیشترین تأثیر را بر تولید و درک زبان یعنی بر جنبه‌های مختلف صرف و نحو و نیز جنبه‌های معناشناختی و کاربردشناختی زبان چه در حوزه گفتار و چه در حوزه نوشتار دارد. در این مقاله اختلال در مهارت‌های زبانی افراد آسیب دیده شنوایی در حوزه معناشناسی و صرف مورد توجه قرار گرفته است.

مقدمه:

از حواس دیگر از جمله حس بینایی یاد بگیرند، کودکان سخت شنوایی نیز معمولاً اطلاعات شنیداری را بصورت ناقص یا تعریف شده دریافت می‌کنند (پونه، ۱۳۸۶). کمبود در تجربه شنیداری ممکن است مستقیم یا غیرمستقیم باعث تأخیر در رشد و تکامل زبان این کودکان شود. بنابراین آسیب شنوایی بیشترین تأثیر را بر تولید و درک زبان یعنی بر جنبه‌های مختلف صرف و نحو و نیز جنبه‌های معناشناختی و کاربردشناختی زبان چه در حوزه گفتار و چه در حوزه نوشتار دارد (یعقوبی، ۱۳۸۲). و این نقایص عمده و قابل توجه در زبان آسیب دیدگان شنوایی چه در بعد درکی و چه در بعد بیانی اثرات جبران‌ناپذیری در ارتباطات خانوادگی، فرهنگی، اجتماعی، آموزش و حرفه آن‌ها به جای می‌گذارد.

نوزادان از همان ابتدا قادرند صداهای محیط را بشنوند حتی امروزه ثابت شده که جنین انسان در شکم مادر می‌تواند صداهای بلند محیط اطراف مادر را بشنود (والمن، ۱۹۸۹) و بدین ترتیب شنوایی بین سایر حواس انسان تقدم زمانی دارد. کودکانی که با آسیب شنوایی متولد می‌شوند در بدو تولد با کودکان بدون آسیب شنوایی تفاوتی ندارند. در سال اول زندگی که دوره پیش زبانی نامیده می‌شود ما رفتارهای آنان نظیر گریه کردن، تولید صدا و قان و قون کردن مانند سایر کودکان است با این تفاوت که در کودکان شنوا، قان و قون به تدریج تبدیل به کلمه می‌شود ولی در کودک آسیب دیده شنوایی این تحول صورت نمی‌گیرد (پرنده، ۱۳۸۶).

اختلالات زبانی در افراد آسیب دیده شنوایی

در فرد آسیب دیده شنوایی امواج و ارتعاشات صوتی در دستگاه شنوایی با مانع روبرو هستند و از این رو شخص ناشنوا در مهمترین رکن زندگی یعنی روابط اجتماعی دچار شکست و قطع ارتباط می‌شود. ناشنوایی علاوه بر آسیب جدی به نظام شکل‌گیری زبان و اختلال در الگوهای برقرای ارتباط شفاهی و غیرشفاهی، منجر به وجود آمدن محصول پیچیده‌ای از ناتوانی ارتباطی، محدودیت تفکر و اندیشه انتزاعی، کندی درک وقایع

در نوزادان آسیب‌دیده شنوایی کاهش فرصت‌های لازم برای دریافت شنیداری از دیگران و پس‌خوراند شنیداری از خود باعث کاهش توانایی آن‌ها در ساماندهی و هماهنگ‌سازی محیط شنوایی می‌شود (حیدریان مقدم، ۱۳۷۶). هنگامی که از آسیب شنوایی نام می‌بریم منظور دامنه وسیعی از اختلالات از آسیب جزئی تا ناشنوایی کامل است که توانایی فرد در پردازش اطلاعات زبان شناختی از طریق شنوایی آسیب می‌بیند (هافمیستر^۲، ۱۹۹۶) و یادگیری زبان بزرگترین چالش کودکان ناشنوا و سخت‌شنوا است. کودکان ناشنوا باید زبان را با استفاده

محیط و در نهایت دستپاچگی روانی و اثرات سوء آن می‌گردد (بنی هاشمی، ۱۳۷۵).
 پی بردن به اهمیت توسعه زبان و نظام ارتباطی ناشنویان مستلزم توصیف دقیق از وضعیت زبانی آنها در این زمینه است. لی بن^۳ معتقد است که کمبودهای زبانی به تنهایی مسئول بی کفایتی اشخاص ناشنوا در انجام بسیاری از وظایف ادراکی است (حیدری مقدم، ۱۳۷۶).
 استربروکس^۴ (۱۹۸۷) جنبه‌های مختلف مهارت‌های زبانی آسیب دیده در کم شنوایان را در جنبه تولیدی و درکی به شکل زیر توصیف می‌کند (بنی هاشمی، ۱۳۷۵):

تولید	درک	
اختلال در تولید گفتاری	اختلال در گوش دادن و توجه شنیداری، ناتوانی در تمایز آوایی ناشی از مشکل در تکامل شنیداری	آواشناسی
عدم توانایی در استفاده از سرعت، آهنگ، وزن و کیفیت صوت مناسب در گفتار	اختلال در گوش دادن و دریافت معانی از الگوهای تکیه، سرعت، وزن و آهنگ ناشی از مشکل در تکامل شنیداری	نوی گفتر و صوت
عدم توانایی در جا انداختن عناصر صرفی در تولید شفاهی، اشاره ای و نوشتاری	اختلال در درک معانی زیربنایی اجزا صرفی، مشکل در شنیدن مختصات صرفی که به صورت گفتاری بیان شده باشند. عدم توانایی در جانشین کردن معنی، وقتی بطور سهوی یا عمدی در حین ارتباط عنصر صرفی حذف می شوند.	صرف
اختلال در سازمان دهی جمله به ترتیب صحیح بر پایه احساس صحیح به منظور ارتباط زبانی، چسباندن کلمات به یکدیگر به صورت زنجیره ای نامربوط و طوطی وار	اختلال در شنیدن تمامی اجزای جمله و درک ترتیب کلمات، اختلال در پر کردن کاستی های زبانی در الگوهای ارتباطی ناقص و مشکل در درک معانی زیربنایی ناشی از اجزای مختلف نحو	نحو
استفاده از خزانه لغوی محدود، استفاده غلط از معانی دلالتی و ارتباطی کلمات	عدم آگاهی از مفاهیم و درک معانی در سطوح مختلف واژگانی، عبارات و جملات	معناشناسی
اختلال در گفتن مطالب صحیح به افراد مناسب در زمان و مکان مقتضی	اختلال در درک مقاصد و مطلب بیان شده توسط دیگران	کاربر شناختی

در این مقاله اختلال در مهارت‌های زبانی افراد آسیب دیده شنوایی در حوزه معناشناسی و صرف مورد توجه قرار گرفته است.

اختلال در مهارت های زبانی مربوط به حوزه معناشناسی زبان

و به روش عینی با توجه به دامنه وسیع گفته ها و زبان می داند. مهم ترین وجه زبان معنی دار بودن آن است، بدون معنی، زبان بی مفهوم می شود و در مطالعه زبان باید معنی را به عنوان یک ملاک قطعی در تعیین نقش دار بودن یا نبودن یک صوت یا صدا، در نظر داشته باشیم. معنی هر صورت زبانی صرفاً قراردادی است و بین صورت زبانی و معنایی که به آن دلالت می کند، ارتباط نهفته ذاتی و اجتناب ناپذیری وجود ندارد. معنی واحدهای زبانی به

دیوید کریستال^۵ (۱۹۹۷) معناشناسی را از نظر علم زبان شناسی مطالعه ویژگی های معنایی به شکلی نظام مند

تنها برای کلماتی که با موارد عینی و افعال مرتبط هستند بلکه باید برای همه معانی و کلمات ممکن ارائه شود (کوکزاج، ۱۹۹۰). در نوزادان، اکتساب واژگان نیازمند تفسیر، سازماندهی، ذخیره و بازیابی قابل ملاحظه اطلاعات است. اما در کودکان آسیب دیده شنوایی متناسب با شدت افت شنوایی و سایر عوامل دخیل که قبلاً گفته شد، برای یادگیری زبان از جمله واژگان و ساده-ترین آن یعنی فراگیری نام اشیا به آموزش ویژه، تکرار و تمرین در مقایسه با کودکان عادی نیاز است. آسیب دیدگان شنوایی فقر واژگانی دارند. رشد معناشناختی کلمات در ناشنوایان مانند کودک طبیعی نیست و با تأخیر همراه است. در آسیب دیدگان شنوایی اختلال معناشناختی شامل استفاده محدود از خزانه لغوی و استفاده غلط از معانی دلالتی و ارتباطی کلمات است (استربروکس، ۱۹۸۷).

در زندگی یک کودک شنوا کلمات هر روز گسترده‌تری معنایی بیشتری می‌یابند، کودک ناشنوا به دلیل عدم توانایی در تطابق واژگانی تمایل دارد، به وسیله اولین معنای قابل لمس با هر واژه ارتباط برقرار کند و به دلیل عدم درک عمیق از بافت‌های مختلف واژگانی و تقابل‌های معنایی آن سعی دارد به تک معنایی واژگانی پای بند باشد (بنی هاشمی، ۱۳۷۵) و واژگان این کودکان اسامی عینی را بیشتر از اسامی انتزاعی دربرمی‌گیرد (ماگفورد^۷، ۱۹۹۳). به لحاظ مقایسه سنی، ناشنوایان همواره از میزان کم تا خیلی زیاد بسته به شرایط آموزشی و فرهنگی دارای تأخیر و کندی زبانی بوده‌اند و ناهنجاری‌های معنایی به گونه‌ای است که هر روزه ایشان را با مشکلات و مسائل مختلف ارتباطی و اجتماعی روبرو می‌سازد. این مشکلات گاه تا حد دردهای بسیار شدید در امور اجتماعی ایشان پیش می‌رود و مایه اتفاقات غیرقابل جبران در زندگی فرد ناشنوا می‌گردد (استربروکس، ۱۹۸۷). هاف می‌استر^۸ (۱۹۹۶) ضمن تأکید بر محدودیت خزانه واژگانی و

وسیله اهل زبان تعیین می‌شود و به همین دلیل ابزار اختصاصی انتقال اندیشه بین آنها می‌گردد (ریعی ۱۳۸۴). مردم بدین منظور صحبت می‌کنند تا معانی را بیان کنند و بدین منظور گوش می‌دهند تا آن معانی را که دیگران قصد گفتن آنها را دارند، دریابند. معنی را می‌توان از طریق زبان در سطوح کلمه، جمله و گفتار پیوسته انتقال داد.

رشد معنا را باید از دیگر جنبه‌های رشد زبان متفاوت دانست، زیرا اکتساب معنای کلمات در تمام طول دوره زندگی فرد ادامه می‌یابد. اگر رشد زبان فرد بالغی در ۵ سالگی به علت ناشناخته‌ای متوقف شده باشد، او اغلب نظام‌های واجی، صرفی، نحوی و ارتباطی زبان مادری خود را کسب کرده است، اما خزانه واژگانش در بهترین حالت ۲۵ درصد خزانه واژگانی یک بزرگسال عادی خواهد بود. این امر ناشی از خصوصیات منحصر به فرد رشد معنای کلمه است که رشد عمده آن زمانی روی می‌دهد که سایر جنبه‌های زبان کم و بیش کامل شده باشند (کوکزاج^۹، ۱۹۹۰). ضمن آن که کلمات موجود در خزانه واژگانی یک کودک یا بزرگسال ارزش معنایی برابر ندارد.

کودک شنوا به مرور زمان معنای صداها را کشف می‌کند و به ویژگی‌های آنها پی می‌برد. او در حین مواجهه با اشیا و پدیده‌های پیرامون خویش نام یا توصیف آنها را از زبان اطرافیان خویش می‌شنود و به تدریج برچسب‌های زبانی مربوط به آنها را می‌آموزد. این یادگیری بدون هرگونه آموزش ویژه و در جریان زندگی روزمره صورت می‌پذیرد (یعقوبی، ۱۳۸۲). رشد واژگان مستلزم اکتساب اطلاعات درباره هزاران کلمه منفرد و روابط معنایی که ساختاری برای آنها فراهم می‌کنند است. کلماتی که کودک می‌آموزد بر جنبه‌های مختلف دنیا هم چون اشیا فیزیکی، عقاید، ارزش‌ها، فعالیت‌ها، احتمالات، عجایب و ... دلالت می‌کنند. پس توضیح رشد واژگان نه

نمی‌دانند. به عنوان مثال صفت قرمز تنها در موقعیت اسنادی «آن ماشین قرمز است» به کار می‌رود و نه در موقعیت توصیف کننده مانند «من یک ماشین قرمز می‌بینم».

معنی‌های متعددی که برای یک واژه وجود دارد نه تنها برای کودکان آسیب دیده شنوایی بلکه برای کسانی که آنها را به عنوان زبان دوم فرا می‌گیرند نیز مشکلاتی ایجاد می‌کند. این کودکان یک مفهوم را برای هر لغت می‌آموزند و وقتی با متنی مواجه می‌شوند که لغت مورد نظر در آن بافت معنای دیگری دارد، دچار سردرگمی می‌شوند. کودکان آسیب دیده شنوایی مشکلات زیادی در گسترش مفاهیم و تعمیم دادن آن‌ها دارند، چرا که یادگیری زبان در این افراد با محدودیت‌های زیادی مواجه است و این محدودیت‌ها به چند دلیل اتفاق می‌افتند و باعث عدم رشد و تکامل مفاهیم در آنها می‌شوند. اول اینکه برای آنها اطلاعات صوتی یا آکوستیکی محدود شده و بعضی مواقع گیج کننده است. آنها نه تنها صداهای کمتری را می‌شنوند، بلکه صداها نیز دچار دگرگونی می‌شوند. دوم اینکه آنها فقط زبان را در شرایط خاص وقتی که مستقیم به آنها ارائه می‌شود، در یک مکان ساکت با نور مناسب و بهترین شرایط شنوایی می‌توانند تجربه کنند (ربیعی، ۱۳۸۴).

روابط معنایی یعنی روابط بین تک‌واژه‌ها از اهمیت زیادی در شکل‌گیری و توسعه خزانه واژگان کودک برخوردار می‌باشد. از سن ۲ سالگی به بعد که شمار واژگان کودک رو به افزایش است، نیاز به شکل‌گیری روابط و شبکه‌های معنایی حیاتی‌تر شده و تنها راهی است که به کودک امکان فراگیری ذخیره و بازیابی حجم وسیع کلمات و مفاهیم جدید را می‌دهد. هم‌چنین درک وجود رابطه بین معنای کلمات و مقوله‌بندی مفاهیم در ذهن یک فرایند کاملاً انتزاعی و نشان دهنده رشد ذهنی کودک است. از سویی کشف الگوی دستوری، آوایی و معنایی زبان مادری و پی بردن به معانی مختلف یک واژه

توانایی ارتباط دادن واژه‌ها از لحاظ معنایی در آسیب-دیدگان شنوایی، معتقد است که میزان تبخیر فرد در زبان (اشاره یا شفاهی) بر مهارت‌های معناشناختی آنها تأثیر مستقیم می‌گذارد. هوسپیان (۱۳۷۴) درک اسامی و مفاهیم در کودکان مبتلا به آسیب شنوایی شدید و عمیق ۴-۶ سال را بررسی کرد و به مقایسه آنها با کودکان شنوای هم سن و سالشان پرداخت. وی تفاوت قابل ملاحظه‌ای میان توانایی‌های دو گروه شنوا و ناشنوا در دوره سنی مورد مطالعه مشاهده کرد.

کودکان ناشنوا نسبت به کودکان شنوا از نظر هوشی عقب‌تر نیستند بلکه این کودکان از نظر کیفی نسبت به کودکان شنوا تقریباً در تمام مراحل رشد به دلیل تغییر ارگانیکی که در آنها ایجاد شده، تفاوت دارند. رفتارهای زبانی که از طریق تجربه با محیط بدست می‌آیند می‌تواند به صورت سلسله مراتب زیر در نظر گرفت: احساس^۹، ادراک^{۱۰}، تصور^{۱۱}، نمادسازی^{۱۲} و مفهوم‌سازی^{۱۳}. هرگاه پائین‌ترین سطح یعنی احساس دچار نقص شود، تمام سطوح بالاتر نیز تغییر می‌کند و مانع از رشد رفتارهای خاص انتزاعی می‌شود و از آنجائی که کودک ناشنوا به سایر کانال‌های حسی خود به ویژه بینایی خود متکی هستند در نتیجه آنها از نظر ذهن نسبت به افراد شنوا مجردتر خواهند بود (هوسپیان، ۱۳۷۴).

تمپلین در مطالعه خود دریافت که تجربیات زبانی افراد ناشنوا و شنوا در رابطه با کلمات عادی تفاوت قابل ملاحظه‌ای دارند. شنواها تجربیات یکسانی داشته و معانی متفاوتی از کلمات عادی را بطور کامل فرا می‌گیرند و با افزایش سن نیز تعداد معانی که می‌دانند افزایش می‌دهند. در ناشنواها نه تنها میزان چنین تجربیات زبانی مشابه‌ای، بطور قابل ملاحظه‌ای کمتر است، بلکه همگانی بودن این موارد نیز در بین آزمودنی‌های ناشنوا کمتر می‌باشد و دلیل آن این است که آنها معانی کمتری از کلمات را دانسته و هم‌چنین معانی مختلف را مثل شنواها بطور کامل و ثابت

معلم‌ان تمایل دارند که از تعاریف کمتر انتزاعی و توضیحات ساده کلمات استفاده کنند، زیرا فرض بر این است که کودکان دچار آسیب شنوایی فقط قادر به درک این سطح از تعاریف باشند. استروبرو کس می‌گوید که معلم‌ان توانمندی‌های معنا شناختی کودکان دچار افت شنوایی را دست کم گرفته و آنها را با صورت‌های معنایی دشوارتر روبرو نکرده‌اند.

اختلال معناشناختی در نوشتار و خواندن آسیب‌دیدگان شنوایی نیز نمود پیدا می‌کند. هوسپیان (۱۳۷۴) بر اساس تجربیات عملی خود اذعان می‌دارد که انشای کودکان ناشنوا شامل پربسامدترین کلمات می‌باشد، بنابراین شیوه نگارش آنها ساده به نظر می‌رسد، زیرا کودک ناشنوا کلماتی را دارد که وی را قادر می‌سازد تا فقط واقعیت‌های اساسی را بیان کند و هم چنین هر چیزی را که قابل مشاهده است بدون در نظر گرفتن اهمیت آن در یک پدیده یا موضوع مورد توجه یکسانی قرار می‌دهد. توصیف‌های نوشته شده توسط کودک ناشنوا نسبت به کودکان شنوا با بکارگیری اصطلاحات مجردتری نوشته شده‌اند.

میلر^{۱۵} (۲۰۰۰) تأثیر راهنماهای معناشناختی را روی درک خواندن بچه‌های شنوا و ناشنوا مورد بررسی قرار داد و دریافت افراد ناشنوا در درک موارد خوانده شده اغلب متکی به پردازش معنایی واژگان قاموسی بوده و پردازش ساختار نحوی را بسیار کم مورد توجه قرار داده‌اند.

در انواعی از آسیب دیدگی شنوایی درک معانی در مواردی که وابسته به الگوهای آهنگین و تکیه‌ها هستند نیز مختل است.^{۱۶}

در یک نگاه کلی شیوه زبان افراد آسیب دیده شنوایی انعطاف ناپذیر و کلیشه‌ای می‌باشد. کلمات محتوایی^{۱۷} مخصوصاً اسامی و افعال بیش از حد به کار می‌روند در صورتی که کلمات دستوری^{۱۸} خصوصاً افعال کمکی،

و روابط زیربنایی میان آن واژه و دیگر واژه‌ها منوط به برخورداری کودک از حس شنوایی طبیعی است.

کانوی^{۱۴} (۱۹۹۰) با استفاده از سئوالات باز به بررسی میزان، نوع و پیچیدگی روابط معنایی در دو گروه ناشنوی ۷-۹ سال پرداخت. گروه کودکان کم سن تر در گفتارشان بطور مشخص روابط معنایی کمتری را مورد استفاده قرار می‌دهند و هر دو گروه در سطحی شبیه کودکان شنوای کوچکتر از خود عمل می‌کردند.

بین دو مقوله مترادف و متضاد تفاوت قابل ملاحظه‌ای بین دانش آموزان شنوا و آسیب دیده شنوایی مشاهده شده است (شفیعی، ۱۳۷۶؛ ربیعی و مدرسی، ۱۳۷۹). در مطالعه‌ای که به مقایسه توانایی درک و بیان نوشتاری برخی روابط معنایی از جمله شمول معنایی و جز-کل در دانش آموزان طبیعی و مبتلا به آسیب شنوایی شدید و عمیق دوره ابتدائی پرداخته بود، میانگین امتیاز آزمودنی‌های با آسیب شنوایی کمتر از گروه طبیعی بود. زیر آزمون بیان اجزا دشوارترین و بیان کل و درک شمول آسان‌ترین آنها برای آزمودنی‌های آسیب دیده شنوایی بود (جلایی پور، ۱۳۸۲). از دیگر مشکلات معنا شناختی این کودکان می‌توان به اشکال در درک زبان تمثیلی مانند اصطلاحات اشاره کرد. اصطلاحات حالتی خاص از زبان هستند که در موقع ترجمه لفظ به لفظ معنی درستی از آنها برداشت نمی‌شود. برای فهمیدن معنی آنها کودک باید معنای آنها را حدس بزند و این برای کودک ناشنوا دشوار است (ربیعی، ۱۳۸۴). حتی ممکن است به عنوان مثال درباره‌هاکی، شنا، بیس بال اطلاعاتی داشته باشد، اما با مفهوم ورزش آشنائی نداشته باشد (ماگفورد، ۱۹۹۳).

از طرفی استروبروکس (۱۹۸۷) به هنگام درک استعارهای روان‌شناختی- فیزیکی در کودکان مبتلا به آسیب شنوایی اظهار داشت که آموزگاران باید تعاریف کلمات را از طریق توضیحات روشن به دانش آموزان ارائه کنند، نه این که معنی کلمه را تا حد امکان عینی کنند.

حروف ربط و اضافه کمتر بکاررفته یا به طور غلط به کار می‌روند.

اختلال در مهارت‌های زبانی مربوط به صرف زبان

در بخش صرف زبان ساختمان یک واژه و فرایندهایی که طی آن واژه‌های یک زبان ساخته می‌شوند مورد مطالعه قرار می‌گیرد. در زبان فارسی در نمونه گفتار فرد ناشنوا معمولاً تعداد تک‌واژه‌های هر گفته، تعداد فعل‌های صحیح و غلط از نظر ساخت درونی و نیز مطابقت یا عدم مطابقت آنها با نهاد و زمان مد نظر قرار می‌گیرد (بنی هاشمی، ۱۳۷۵).

کوپر^{۱۹} می‌گوید افراد کم‌شنوا نسبت به افراد طبیعی عملکرد ضعیف‌تری در کاربرد قواعد صرفی دارند. اشکال در ساخت درونی کلمه را خطای صرفی می‌گویند که شامل عدم مطابقت فعل با فاعل (صبح بیدار شدم، مشق نوشتی)، عدم تناسب زمان با صیغه فعل (فعالاً نمیشه، بعداً انتخاب کردم) و اشکال در ساخت درونی فعل (شاخه تکون کرد) است (یعقوبی^{۲۰}، ۱۳۸۲).

پریسنل^{۲۱} (۱۹۷۳) با مطالعه بر روی گروهی از کودکان آسیب دیده شنوایی ۱۳/۳-۵ سال با افت شنوایی خفیف تا عمیق نشان داد که از لحاظ سرعت و ترتیب رشد، ساختارهای فعل، سن به عنوان یک شاخص مؤثر تشخیص داده می‌شود و آزمودنی‌هایی که سن بالاتری داشتند، امتیاز بیشتری کسب نموده‌اند. وی هم‌چنین در تحلیل گفته‌های خود به خود افراد نشان داد که بیشترین اشکال در کاربرد افعال مرکب به چشم می‌خورد. در افعال غیر صرفی و فعل‌های ربطی اشکال کمتری در مقایسه با افعال کمکی و تصریفی مشاهده می‌شود. سن و شدت افت شنوایی دو عامل مؤثر در عملکرد آزمودنی‌ها بودند.

در مطالعه ای دیگر بر روی دانش‌آموزان با میانگین سنی ۱۰ سال و با شنوایی خفیف تا شدید مادرزادی و

مقایسه آنها با کودکان طبیعی که توسط گوگز و توین^{۲۲} (۱۹۷۴) انجام شد مشاهده شد که ساختار فعل در آسیب دیدگان شنوایی به نحو بارزی ضعیف تر از هم سالان شنوای آنهاست. از نظر منفی کردن فعل گذشته و ساختن شکل مجهول بین دو گروه تفاوت معنادار وجود دارد و بدین معنا که افراد آسیب دیده شنوایی با مشکل مواجه هستند. زبان گفتاری و نوشتاری دو شیوه مهم ارتباطی هستند و افراد کم‌شنوا می‌توانند این دو شیوه را تا حدودی یاد بگیرند. از آنجا که زبان نوشتاری مبتنی بر زبان گفتاری است، لذا می‌توان گفت بسیاری از قواعد حاکم بر گفتار از جمله قواعد دستوری در نوشتار مبتنی بر زبان گفتاری است و اختلالات صرفی هم در گفتار و هم در خواندن و نوشتن نمود پیدا می‌کند.

گاستاد و کلی^{۲۳} (۲۰۰۴) در بررسی رابطه بین خواندن و تحلیل صرفی کلمات در دو گروه دانش‌آموزان دبیرستانی ناشنوا و گروه شنوا که در کالج مشغول به تحصیل بودند دریافتند که هر دو گروه از نظر توانایی خواندن با هم یکی هستند ولی توانایی‌های ساخت واژه‌ای شنواها بهتر بود. همچنین آن دو در مطالعه دیگری در تک‌واژه‌ای را در زنجیره لغات نوشته شده و تشخیص معنای آنها را در دو گروه مقایسه کردند که دانش‌آموزان شنوای کالج آزمون‌ها را به خوبی انجام دادند و دانش‌آموزان ناشنوا امتیاز کمتری را در مقایسه، کسب کردند.

بین دانش صرفی و لغات شفاهی، آگاهی واج شناختی و آگاهی نوشتاری رابطه وجود دارد و دیده شده که فراگیران با محتوای واجی و آگاهی واجی در مقایسه با محتوای تک‌واژی و آگاهی تک‌واژی آشناتر هستند (سنچل و کرنان^{۲۴}، ۲۰۰۷).

پژوهش‌هایی در زمینه بررسی ویژگی‌های دستوری گفتار یا نوشتار دانش‌آموزان آسیب دیده شنوایی با تمرکز بر صرف فعل در ایران صورت گرفته است که نتایج برخی از آنها را در اینجا می‌آوریم:

و نوشتار دانش آموزان کم شنوای شدید را در مقایسه با دانش آموزان شنوای مدارس راهنمایی شهر همدان بررسی کرد. بین میانگین تعداد خطاهای مطابقت فعل و فاعل و نیز میانگین موارد صحیح کاربرد افعال در گفتار و نوشتار دانش آموزان شنوا و کم شنوا تفاوت معنا دار وجود دارد. هم چنین یعقوبی (۱۳۸۱) در بررسی جمله نویسی و درک جملات نوشته شده دانش آموزان کم شنوا در پایه سوم دبستان نشان داد که علاوه بر آنکه تعداد جملات نوشته شده به وسیله دانش آموزان کم شنوا کمتر از دانش آموزان شنوا است، تعداد خطاهای مطابقت فعل با فاعل در نوشتار دانش آموزان کم شنوا بیشتر از دانش آموزان شنوا است. او می گوید:

مطابقت فعل و فاعل مهم ترین ویژگی ساختار زبان است و در دوران زبان آموزی خیلی زود ظاهر می شود که همان طور که دیدیم بطور معناداری در دانش آموزان آسیب دیده شنوایی دچار اختلال است. علت شایع بودن این اختلال را شاید بتوان با ویژگی خاص زبان فارسی مرتبط دانست که هر فعل بسته به شخص تک واژ صرفی خاصی دارد.

بطور کلی اختلالات صرفی در افراد آسیب دیده شنوایی می توان به دارا بودن کمترین مقدار انرژی صوتی عناصر صرفی ربط داد. به ویژه در مورد پایانه های صرفی ما در انتهای کلمات و جملات با افت نوای گفتار مواجه هستیم، بنابراین از طریق باقی مانده شنوایی این عناصر شنیده و درک نمی شوند و به راحتی لب خوانی نمی گردند، در نتیجه آنها قادر نیستند قواعد ساخت واژه ای را از طریق شنیدن یا لب خوانی فراگیرند (بهنام، ۱۳۸۱).

بنی هاشمی (۱۳۷۵) و شریعت رضوی (۱۳۷۷) به بررسی برخی از ویژگی های زبانی در گفتار دانش آموزان آسیب دیده شنوایی مقطع ابتدایی شهر تهران پرداختند و مشاهده کردند که شایع ترین خطاهای فعل مربوط به اشکال در زمان صرف فعل و خطای عدم مطابقت فعل و فاعل و اشکال در ساخت درونی فعل در رده بعدی قرار گرفتند. بررسی اختلالات زبان نوشتاری افراد مبتلا به آسیب شنوایی شرکت کننده در کنکور سراسری سال ۱۳۸۴ نشان داد که افراد مورد مطالعه در منطبق ساختن فعل ها و گفته های خویش با بافت گفتار مشکل جدی داشتند، ۱۶/۳ درصد افعال صحیح صرف شده و در ۸۳/۷ درصد باقی مانده به نوعی دچار اشکال بودند. خطاهای مربوط به زمان صرف فعل ۵۱ درصد و ۴۴/۶ درصد از خطاهای فعل این افراد از نوع عدم تطابق فعل و فاعل بود که با نتایج تحقیقات بالا مطابقت داشت (گورابی ۱۳۷۴).

ظریفیان (۱۳۸۰) ویژگی های دستوری دانش آموزان ناشنوای دوره راهنمایی را مورد مطالعه قرار داد. از کل گفته های این افراد تنها ۳۴/۴۵ درصدشان با توجه به ملاک های کاربرشناختی و قواعد دستور زبان فارسی درست بیان شده بود که نشان دهنده ضعف آن ها در تولید زبان شفاهی بود. ۷۱/۹۴ درصد افعال در نمونه گفتار آزمودنی های مورد مطالعه صحیح صرف شده بود و بیشترین اشکال افراد مربوط به خطای فعل از نظر زمان و کمترین مورد خطا مربوط به اشکال درونی فعل یا به کارگیری غلط فعل مرکب بود. خطای عدم مطابقت فعل و فاعل نیز درصدی را به خود اختصاص داد.

بهنام (۱۳۸۱) کاربرد برخی عناصر دستوری در گفتار

زیر نویس ها :

1. wallman
2. J-Hoffmeister
3. Li ben
4. Easterbrooks
5. Crystal David

6. Ku czaj
7. K.Magford
8. R.J.Hoffmeister
9. sensation
10. perception

- | | |
|-------------------------|---|
| 11. imagery | ۲۰. در مطالعات انجام شده در افراد با آسیب دیدگی شنوایی در زبان فارسی، |
| 12. symbolization | تا آنجا که نویسنده مشاهده کرد، اختلال در بکارگیری صفات تفضیلی و عالی، |
| 13. conceptualization | واژگان جمع و مفرد، بکارگیری صحیح پسوندها و پیشوندها در ساخت واژگان، |
| 14. Kanway | بررسی شده اند. |
| 15. Miller | |
| 16. WWW.stemenet.nf.cal | 21. L.Pressnell |
| 17. content words | 22. Jwilcox and H.Tobin |
| 18. function words | 23. Gaustad MG and Kelly RR |
| 19. L.Kupper | 24. Senechal M, Kearnan K. |

منابع:

- بنی هاشمی، سید محسن، (۱۳۷۵) "برخی از ویژگی های زبانی در گفتار دانش آموزان ناشنوی تهرانی" دریافت درجه کارشناسی ارشد دانشگاه علوم پزشکی ایران .
- بهنام، زینب (۱۳۸۱)، "کاربرد برخی عناصر دستوری در گفتار و نوشتار دانش آموزان کم شنوای شدید و دانش آموزان شنوای مدارس راهنمایی شهر همدان" پایان نامه ارشد، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی .
- جلایی پور، مریم (۱۳۸۲) ، "مقایسه توانایی درک و بیان نوشتاری برخی روابط معنایی در دانش آموزان طبیعی و مبتلا به آسیب شنوایی شدید و عمیق در پایان دوره ابتدایی" پایان نامه ارشد، دانشگاه علوم پزشکی ایران .
- حیدریان مقدم، محمد. یونان سلیندا (۱۳۷۶) "توانبخشی شنوایی و زبان آموزی" انتشارات مدرسه .
- ریعی، آتوسا (۱۳۸۴)، "بررسی تأثیر وضعیت شنوایی و محیط آموزشی در درک واژه های مترادف و متضاد در دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی" پایان نامه ارشد دانشگاه علوم پزشکی ایران .
- شریعت رضوی، الهه (۱۳۷۷)، "برخی از ویژگی های دستور فارسی در گفتار دانش آموزان کم شنوای دبستان های ناشنوایان تهران" پایان نامه ارشد دانشگاه علوم پزشکی ایران .
- ظریفیان، طلیعه (۱۳۸۰)، "بررسی برخی از ویژگی های دستوری فارسی در گفتار دانش آموزان کم شنوای مدارس راهنمایی ناشنوایان شهر تهران" پایان نامه ارشد دانشگاه علوم پزشکی ایران .
- گوارابی، خسرو (۱۳۷۴) "بررسی اختلالات زبان نوشتاری افراد مبتلا به ضایعه شنوایی شرکت کننده در کنکور سراسری ۱۳۷۴" پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علوم پزشکی ایران .
- هوسپیان، آلیس (۱۳۷۴) ، "بررسی درک اسمی و مفاهیم در کودکان مبتلا به کم شنوایی شدید و عمیق ۶-۴ ساله و مقایسه آنها با کودکان شنوای همسن" پایان نامه کارشناسی، علوم پزشکی ایران.
- یعقوبی، افسانه (۱۳۸۲)، "بررسی جمله نویسی و درک جملات نوشته شده در دانش آموزان کم شنوا و شنوا در پایه تحصیلی سوم دبستان در سال تحصیلی ۸۱-۸۰ همدان" پایان نامه ارشد دانشگاه علوم پزشکی ایران .

Available at pub med:

- Gaustad MG, Kelly RR, Payne JA, etal, " Deaf and hearing student morphological knowledge applied to printed English" Am Ann Deaf, 2002 Des: 147 (5) : 5-21
- Senechal M, Kearnan K, " The role of morphology in reading and spelling" , Adv child Dev. Behar ,2007 : 35:297-325
- Gaustad MG, Kelly RR. The relationship between reading achievement and morphological word analysis in deaf and hearing students matched for reading level, J Deaf stud Deaf Educ. 2004 summer: 9(3): 269-85