

## بررسی خطاهای دستوری در روایت‌های نوشتاری دانش‌آموزان

### کم‌توان ذهنی شهر تهران

#### چکیده

پژوهش حاضر با هدف طبقه‌بندی، تحلیل و مقایسه انواع خطاهای دستوری در روایت‌های نوشتاری دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر شهر تهران در مقطع ابتدایی (پایه‌های سوم، چهارم، پنجم) و مقطع پیش‌حرفه‌ای (اول، دوم و سوم) انجام شده است. این پژوهش را می‌توان در زمره پژوهش‌های اکتشافی قلمداد کرد. پس از کشف خطاهای دستوری، طبقه‌بندی خطاها با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی صورت می‌گیرد. ابزار پژوهش چهار داستان مصور است که روایی‌شان مورد تأیید متخصصان قرار گرفته است و داستان این تصاویر توسط تک‌تک دانش‌آموزان به صورت نوشتاری روایت می‌شود. نمونه آماری ۱۲۵ دانش‌آموز در مقطع ابتدایی و ۱۴۳ دانش‌آموز در مقطع پیش‌حرفه‌ای در چهار مدرسه ویژه این دانش‌آموزان است. انتخاب مدارس به روش تصادفی نظام‌مند و انتخاب دانش‌آموزان با هدف گردآوری حداکثر داده ممکن، از طریق نمونه‌گیری در دسترس متشکل از کلیه دانش‌آموزان داوطلب در مدارس مورد نظر بوده است. خطاهای دستوری در نمونه‌های مورد بررسی به دو گروه خطاهای ساخت‌واژی-نحوی (کاربرد اشتباه وندهای زمان، وجه و نمود؛ عدم مطابقت فعل با فاعل و عدم مطابقت اسم با ضمیر) و خطاهای نحوی (حذف، افزودن، قلب، جایگزینی، هم‌آمیزی) قابل تقسیم است. حذف با ۲۵٪ و کاربرد اشتباه وندهای زمان، وجه و نمود با ۲۳٪ فراوانی، پررخداترین خطاها هستند. پربسامدترین خطاهای دستوری در کاربرد حرف اضافه دیده می‌شود. خطاهای نحوی ۵۱ درصد و ساخت‌واژی-نحوی ۴۹ درصد خطاها را در بر می‌گیرند که با توجه به گسترده‌تر بودن مقولات طبقه‌بندی شده در حیطه خطاهای نحوی، این توزیع درصد خطاها می‌تواند نشان‌دهنده ضعف بیشتر این دانش‌آموزان در مقوله تصریف باشد.

**کلیدواژه‌ها:** خطاهای نحوی؛ خطاهای ساخت‌واژی-نحوی؛ روایت نوشتاری؛ دانش‌آموز

کم‌توان.

## ۱. مقدمه

بررسی توانایی و ویژگی‌های زبانی دانش‌آموزان و شناسایی نقاط قوت و ضعف آن‌ها به منظور تهیه بهترین شیوه و مواد آموزشی بسیار حائز اهمیت است. اهمیت چنین پژوهش‌هایی به‌ویژه در تهیه متون مناسب آموزشی برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی دو چندان می‌شود. تعریف اصطلاح «کم‌توانی ذهنی» که جایگزین اصطلاح «عقب‌ماندگی ذهنی» است (علیزاده، ۱۳۸۷: ۱۲۷) یا مبتنی بر یک مدل آسیب‌شناختی است یا ناشی از یک مدل آماری. مدل نخست متأثر از جهت‌گیری پزشکی است و به عملکرد ناقص فیزیولوژیک و علائم مرضی بیماری و یا نقص توجه دارد. در مدل آماری، عقب‌ماندگی به مثابه حدود انحراف از پیوستار توانایی هوشی تعریف می‌شود (احمدوند، ۱۳۷۵: ۱۳). راهنمای طبقه‌بندی انجمن عقب‌ماندگی ذهنی آمریکا تقریباً شصت مورد سبب‌شناختی کم‌توانی ذهنی را فهرست کرده است و آنها را مجدداً در چند مقوله اصلی گروه‌بندی کرده است: عفونت‌ها و مسمومیت‌ها، ضربه یا عامل فیزیکی، سوخت و ساز یا تغذیه، بیماری کلی مغزی پس از تولد، عوامل ناشناخته پیش از تولد، نا بهنجاری کروموزومی و سایر مشکلاتی که در دوره پیش یا پس از تولد ظاهر می‌شوند. هیچ‌گونه دلیل از پیش تعیین شده‌ای وجود ندارد که بر اساس آن فرض بگیریم که علائم اختلالات زبانی در هر کدام از این موارد مشابه با علائم سایر موارد است. لازم است تا یک تحقیق بنیادی به ارائه شواهدی مستند در هر کدام از گروه‌های سبب‌شناختی بپردازد (رونالد و ادواردز، ۱۳۸۲: ۱۰۷). البته باید این نکته را نیز در نظر گرفت که ممکن است این دانش‌آموزان علاوه بر بهره هوشی پایین‌تر از سطح متوسط به اختلالات زبانی نیز مبتلا باشند.

افراد کم‌توان ذهنی به سه گروه حمایت‌پذیر (بهره هوشی پایین‌تر از ۲۵)، تربیت‌پذیر (بهره هوشی بین ۲۵-۵۰) و آموزش‌پذیر (بهره هوشی بین ۷۵-۵۰) تقسیم می‌شوند. در پژوهش حاضر جامعه آماری گروه کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر است. با توجه به اینکه که در هر کلاس گروه‌های مختلف کم‌توان ذهنی (نشانگان داون، نشانگان ویلیامز، مبتلایان به فلج مغزی، اوتیسم و ...) مشغول به تحصیل هستند ولی نوع عقب‌ماندگی به جز در موارد انگشت‌شماری، در پرونده دانش‌آموزان ثبت نشده است، گروه‌بندی و مقایسه ویژگی‌های زبانی دانش‌آموزان از

جنبه نوع عقب‌ماندگی در این پژوهش ممکن نبود. بدین ترتیب، آنچه در این پژوهش مورد توجه قرار گرفته است، کشف، توصیف و طبقه‌بندی انواع خطاهای دستوری در روایت‌های نوشتاری دانش‌آموزانی است که در کنار یکدیگر در یک کلاس درس و با شیوه‌ای یکسان به تحصیل مشغول هستند. بنابراین، هدف اصلی اکتشاف و توصیف است و تلاش شده است که از تمام آزمودنی‌های در دسترس برای گردآوری حداکثر داده‌های ممکن استفاده شود و تمام نمونه‌های خطای دستوری، حتی اگر تنها یک مورد رخداد داشته باشد، در طبقه‌بندی گنجانده می‌شود. با توجه به آنچه شرح داده شد، انجام تحلیل‌های آماری استنباطی به منظور بررسی معناداری تفاوت‌های بین دانش‌آموزان در اهداف این مقاله قرار نمی‌گیرد و امکان انجام چنین تحلیلی با توجه به نوع داده و آزمودنی‌ها مد نظر نیست.

مشکلات زبانی این گروه از دانش‌آموزان از دیرباز موضوع بررسی‌های توصیفی و تبیینی بسیاری از پژوهش‌های ایرانی و غیر ایرانی بوده است. این بررسی‌ها از جنبه‌ها و رویکردهای مختلف توسط متخصصین حوزه‌های مختلف انجام شده است. از رویکردهایی که اخیراً به‌ویژه در پژوهش‌های غیر ایرانی بسیار مورد توجه و تأکید قرار گرفته است، بررسی گفتمان شفاهی یا نوشتاری این دانش‌آموزان در قالب روایت‌های داستانی است. مهارت‌های گفتمان را به‌طور کلی می‌توان به دو دسته تقسیم بندی نمود که این دو دسته عبارتند از: الف- مهارت‌های محاوره‌ای<sup>۱</sup>، ب- مهارت‌های روایتی<sup>۲</sup>. گفتمان محاوره‌ای شامل تعدادی قواعد تلویحی است که مرتبط با نوبت گرفتن، مشارکت در موضوعات محاوره‌ای، توجه به نیازهای مخاطب و صورت‌بندی درخواست‌ها به روشی مناسب از نظر اجتماعی می‌باشد.

مهارت ساخت یک روایت توانایی توضیح‌دادن یک شیء یا یک واقعه و یا تعریف یک داستان را شامل می‌شود. روایت‌ها از دل گفتگوها بیرون می‌آیند و قواعد معمول نوبت‌گیری در

---

1 conversational skill

2 narrative skill

3 Polanyi, L.

4 Peterson, C. and McCabe, A.

5 Sutton-Smith, B.

6 Bennet-kastor

7 Dodworth

محاوره را به دست تعلیق می‌سپارند (کرول، ۱۳۹۱: ۴۵۹-۴۶۳). روایت، به طور کلی به عنوان «شرح وقایع با فاصله فضایی زمانی» تعریف می‌شود (تولان، ۲۰۰۱: ۱). در واقع، روایت توالی ادراک شده وقایعی است که ارتباط غیر تصادفی دارند (تولان، ۱۳۸۶: ۱۹) و در ۴۰ سال گذشته در مرکز توجه پژوهش‌های زبان‌شناختی، جامعه‌شناختی و تحلیل گفتمان قرار داشته است (گیمنز، ۲۰۱۰: ۱۹۸). جوهره وجود انسان که با گرایش وی به درک جهان بر مبنای منطق تعریف می‌شود به عنوان گرایشی به داستان‌گویی و درک جهان بر مبنای روایت توصیف می‌شود. در زبان‌شناسی، روایت یکی از اولین ژانرهای گفتمانی است که تحلیل شده است و همواره از موضوعات مورد مطالعه و توجه بوده است (جانستون، ۲۰۰۳).

روایت در واقع جهان شمول و بسیار گوناگون است و در بافت‌ها، فرهنگ‌ها و زمان‌های مختلف وجود داشته است، از سر میز شام گرفته تا در کتب مذهبی و متون قدیمی. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که کودکان از حدود سه سالگی مفهوم قصه و داستان را می‌شناسند. بنابراین، روایت‌ها بافت غنی را برای بررسی در اختیار قرار می‌دهند. با توجه به بسامد وقوع روایت که تقریباً هر روز است، ساخت روایتی ابزار خوبی برای ارزیابی زبان آنی است و تغییرات ساختاری و تمایزدهنده کودکی و بزرگسالی را نشان می‌دهد (رایلی، لاش، بلوگی و ولفک، ۲۰۰۴).

پژوهش حاضر نیز در همین راستا به بررسی انواع خطاهای دستوری در روایت نوشتاری دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی می‌پردازد. و در پی آن است که به این پرسش‌ها پاسخ دهد: خطاهای دستوری در گفتمان نوشتاری دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی چه مقولاتی را در بر می‌گیرند؟ رخداد خطاهای دستوری و نسبت آن‌ها در پایه‌های تحصیلی مختلف چه تغییری را نشان می‌دهد؟ پررخداترین خطاهای دستوری کدام‌ها هستند؟

دستور زبان به معنی خاص آن به بررسی ساخت‌های دستوری یا سازه‌های جمله و روابط موجود بین آن‌ها می‌پردازد (مشکوة‌الدینی، ۱۳۸۴: ۲۰). در مطالعات زبان‌شناسی واژه دستور

1 Johnstone, b

2 Reily, Judy & Molly Losh,, Ursula Bellugi, and Beverly Wulfeck

معمولاً در مفهوم فنی خود در مقابل واج‌شناسی و معنی‌شناسی به کار می‌رود و دستور و ساخت‌واژه را در بر می‌گیرد. در واقع دستور زبان آواهای زبانی را به معانی پیوند می‌دهد. البته بر مبنای برخی از نظریه‌های زبان‌شناسی، به ویژه رویکرد صورت‌گرای چامسکی، دستور در مفهوم کلی‌تری نیز به کار می‌رود و معنی‌شناسی و واج‌شناسی را نیز شامل می‌شود (گلفام، ۱۳۸۵: ۵ و ۶). در پژوهش حاضر توصیف خطاهای دستوری، شامل دو مقوله ساخت‌واژی-نحوی و نحوی می‌شود.

نحو، یکی از بزرگ‌ترین اجزاء دستور زبان (در کنار واژگان، آواشناسی، و معناشناسی) است و به شیوه‌های ترکیب واژه‌ها برای ساختن جملات و قواعد حاکم بر ساخت جمله می‌پردازد (ریچاردز، ۲۰۱۰: ۵۷۹). در پژوهش حاضر، خطاهایی که به کاربرد سازه‌هایی چون حرف اضافه، حرف ربط، فاعل، فعلو «را» نشانه مفعول مربوط می‌شدند، به عنوان خطاهای نحوی طبقه‌بندی شده‌اند. به عبارتی، خطاهای نحوی موارد مرتبط با ترتیب عناصر جمله، توالی قرارگرفتن عناصر در ساخت گروه اسمی، گروه صفتی و گروه حرف اضافه‌ای، حذف یا کاربرد نادرست سازه‌های این گروه‌ها را شامل می‌شود.

تعامل بین نحو و ساخت‌واژه، به عنوان مثال، تعدیل واژه‌ها برای منعکس کردن نقش‌های دستوری‌شان ساخت‌واژه-نحو نامیده می‌شود. ساخت‌واژه-نحو به تحلیلی از زبان می‌پردازد که هم از معیارهای ساخت‌واژه استفاده می‌کند، یعنی ترکیب تکواژها برای ساختن واژه و هم از نحو یعنی سازمان‌بندی و نقش‌گذاری واژه‌ها در جمله‌ها. همه تکواژهایی تصریفی که هم به حیطة نحو مربوط می‌شوند و هم ساخت‌واژه در زمره مشخصه‌های ساخت‌واژی-نحوی طبقه‌بندی می‌شوند (همان: ۳۷۷).

#### ۱- پیشینه پژوهش

توانایی زبانی افراد کم‌توان ذهنی در پژوهش‌های مختلف داخلی و خارجی مورد بررسی قرار گرفته است. این پژوهش‌ها در ایران اهداف مختلفی چون تهیه متون آموزشی و بررسی توانایی‌های ادراکی و تولیدی را در برداشته است، مانند: زبان‌آموزی کودکان عقب‌مانده (ناصر

لطف‌آبادی، ۱۳۵۷)، بررسی و مقایسه چگونگی تولید نحو کودکان عقب‌مانده ذهنی آموزش‌پذیر (یادگاری، ۱۳۷۲)، مقایسه درک و بیان صفات ساده و تفضیلی در کودکان سندروم داون و غیر سندروم داون (افتخاری، ۱۳۷۷)، بررسی مقایسه‌ای رشد درک نحو در کودکان طبیعی و کودکان نشانگان داون (کاریزنوئی، ۱۳۸۰)، بررسی و مقایسه توانایی‌های کلامی کودکان عقب‌مانده ذهنی آموزش‌پذیر و تربیت‌پذیر (مکاری گل ختمی، ۱۳۸۱)، توصیف ویژگی‌های دو کودک عقب‌مانده ذهنی و منزوی (دبیرمقدم، ۱۳۸۴)، استخراج و بررسی واژگان پایه در کودکان کم‌توان ذهنی (نوری، ۱۳۹۰).

فضلی یکنمی (۱۳۷۸) نشان داده است که دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی پایه دوم دبستان از میان مقوله‌های دستوری بیشتر از اسامی و افعال استفاده و میانگین درصدی ضمائر، قیدها، حروف اضافه و ربط و صفات در جملات گفتاری کودکان مورد پژوهش سه تا دوازده درصد است که کم‌ترین میزان آنها را صفت تشکیل می‌دهد. همچنین ۶۰ درصد افعال و جملات از نوع افعال و جملات ساده می‌باشند. ابراهیمیان، نیلی‌پور و یادگاری (۱۳۸۲: ۱۶۱) با بررسی زبان دریافتی و بیانی دانش‌آموزان مبتلا به نشانگان داون با سن عقلی ۴-۵ سال در مقاطع پیش‌دبستانی با استفاده از چهار خرده‌آزمون از آزمون رشد زبان، نتیجه گرفته‌اند که بین زبان دریافتی و بیانی در این دانش‌آموزان تفاوت معناداری دیده می‌شود. خانبانی (۱۳۸۳: ۱۰) با استفاده از چهار داستان مصور تولید آوایی کودکان کم‌توان ذهنی را بررسی کرده است. وی نتیجه گرفته است که برزو خطاهای کیفی گفتاری در نزد کودکان بیشتر از خطاهای حذف و جانشینی است. میانگین بیان تعداد کل کلمه‌ها و میانگین نسبت انواع کلمه‌ها به تعداد کل کلمه‌ها در دو گروه کودکان عادی و کم‌توان ذهنی تفاوت معناداری نشان می‌دهد. شمشادی و نیلی‌پور (۱۳۸۴: ۵۱) بزرگسالان دارای نشانگان داون و گروهی از بزرگسالان دچار عقب‌ماندگی ذهنی با علت ناشناخته را با هم مقایسه کردند و دیدند تفاوت‌های چشمگیری از نظر توانایی به‌کارگیری افعال کمکی بین آن‌ها وجود دارد. به طوری که ۷ مورد از ۱۰ موردی که بررسی شد، افراد دچار نشانگان داون از عملکرد بسیار بدتری برخوردار بودند.

رقیب دوست و ملکشاهی (۱۳۸۸: ۵۷) نیز توانایی‌های نحوی ۱۰ کودک مبتلا به سندروم داون با سن عقلی ۷-۸ سال را بررسی کردند و دریافتند که گروه داون در درک ساختارهای ساده، مرکب، مرکب همپایه و مرکب ناهم‌پایه ضعیف‌تر از گروه طبیعی عمل کردند. دستجردی (۱۳۸۹: ۸۱) با استفاده از آزمون رشد زبان فارسی، ویژگی‌های نحوی ۷۹ دانش‌آموز را در پایه‌های آمادگی مقدماتی و تکمیلی مدارس استثنایی بررسی کرده است و نتیجه گرفته است که آسان‌ترین مهارت درک فعل‌های مضارع اخباری و دشوارترین درک مهارت درک جملات ناهم‌پایه است. در سلسله مراتب بیان دستوری، بیان فعل سوم شخص جمع آسان‌ترین مهارت بیانی و کاربرد ضمائر و حروف اضافه دشوارترین است. خلیلیان (۱۳۸۹) با بررسی زبان ۴۳ کودک عقب‌مانده ذهنی آموزش‌پذیر در ۵ پایه تحصیلی اول تا پنجم، بیان داشته است که خطاهای دستوری بیشتر ناشی از حذف و جانشینی عناصر دستوری آزاد می‌باشد و در مورد این دو حذف بیشتر از جانشینی است. حذف شامل حذف حروف ربط، اضافه، زمان‌های فعل، افعال معین در گفتار کودکان می‌باشد.

رام<sup>۱</sup> (۱۹۸۵) کاربرد فعل از بعد معناشناختی و صرفی در کودکان عقب‌مانده ذهنی آموزش‌پذیر را مورد بررسی قرار داده است. نتیجه تحقیق حکایت از تصریف کم‌تر در کودکان عقب‌مانده ذهنی دارد. چاپمن و شوارتز<sup>۲</sup> (۱۹۹۱: ۱۱۰۶) با پژوهشی بر روی ۴۸ کودکان مبتلا به سندروم داون، نشان دادند که رشد درک واژگان نسبتاً پیشرفته‌تر از درک نحو است. چاپمن و همکاران (۱۹۹۲) با بررسی متن‌های روایت‌شده توسط نوجوانان نشانگان داون با سن تقویمی ۱۶ تا ۲۰ در مقایسه با کودکان و نوجوانان نشانگان داون با سن تقویمی ۵ تا ۱۶ سال گزارش می‌کنند که به نظر می‌رسد رشد زبانی کودک عقب‌مانده ذهنی تا سنین بالا ادامه پیدا می‌کند. روندال و کامبلین<sup>۳</sup> (۱۹۹۶) نیز به این موضوع اشاره کرده‌اند که آموزش به این افراد می‌تواند بعد از ۱۲ سالگی نیز تأثیراتی داشته باشد و حتی تا میانسالی نیز ادامه داشته باشد. همچنین نتیجه می‌گیرند که احتمالاً زبان بیشتر بزرگسالان مبتلا به سندرم داون محدودتر است و به ویژه در

1 A. Rom

2 R. S. Chapman, S. E. Schwartz, E. Kay-Raining Bird

3 Jean Rondal & Annick Comblain

جنبه‌های نحوی، ساختارهای و فرایندهای واجی و تولیدی نقص دارند، پاره گفتارها معمولاً کوتاه هستند و از عناصر صرفی و نحوی محدود استفاده می‌کنند. روندال (۱۹۹۸: ۱۲) نیز عملکرد ضعیف مبتلایان به سندروم داون در ویژگی‌های ساختارهای نحوی-نحوی را گزارش کرده‌اند. مایلز و چاپمن<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) نیز محدودیت‌هایی را در نحو و واژگان کودکان مبتلا به نشانگان داون را گزارش کرده‌اند. رایس، وارن و بتز<sup>۲</sup> (۲۰۰۵: ۷) دریافتند که کودکان مبتلا به سندروم داون مشکلات گفتاری بسیاری دارند و رشد نحوی‌شان نیز در سطح پایین‌تری در مقایسه با واژگان قرار دارد. پرایس، روبرتز، واندرگریفت و مارتین<sup>۳</sup> (۲۰۰۷: ۳۱۸) با بررسی ۴۵ پسر مبتلا به نشانگان داون نشان می‌دهند که در درک ساختار واژه دستوری (حروف اضافه و تکواژهای متصل) و نحو (مانند، معلوم یا مجهول بودن، مفعول مستقیم و غیر مستقیم) نمره پایین‌تری در مقایسه با پسرهای با رشد طبیعی کوچکتر همسان به لحاظ سن عقلی غیر کلامی کسب کردند. شواهد بسیاری گویای آن است که نقص نحو تولیدی در کودکان مبتلا به سندروم داون را نمی‌توان با توجه به سطح شناختی توجیه کرد. پرایس، روبرتز، هنون، برنی، اندرسون و سایدریس<sup>۴</sup> (۲۰۰۸: ۳) با بررسی ۳۱ پسر مبتلا به نشانگان داون دریافتند که این گروه در حین مکالمه با آزمونگر عبارات اسمی و فعلی و جملات به لحاظ ساختاری با پیچیدگی کمتری را تولید کردند. مارتین، کلوسک، استیگامییا و روبرتز<sup>۵</sup> (۲۰۰۹: برخط) علی‌رغم تنوع فردی، افراد مبتلا به نشانگان داون نیمرخ نقاط قوت و مشکلات زبانی و ارتباطی خاص خود را دارند. زبان ادراکی معمولاً قوی‌تر از زبان بیانی است که در واج‌شناسی، نحو، و برخی از جنبه‌های کاربردشناختی چالش‌های رشدی/ تحولی ویژه‌ای را بروز می‌دهند. نحو چالش زبانی خاصی برای افراد مبتلا به نشانگان داون است. پژوهش‌های گوناگونی حاکی از آن بوده است که این افراد در حوزه نحو، هم در حوزه ادراکی و هم بیانی بیش از واژگان ضعف/ نقص

1S. Miles

2 M. L. Rice, S. F. Warren &amp; S. K. Betz

3J.R. Price, J.E. Roberts, N. Vandergrift, G. Martin

4E.A. Hennon, M.C. Berni, K.L. Anderson, J. Sideris

5J.Klusek, B.Estigarribia



دارند. مهارت‌های درک نحوی در کودکان، بزرگسالان و نوجوانان مبتلا به نشانگان داون کم‌تر از توانایی شناختی غیر زبانی است.

## ۲- روش پژوهش

جامعه آماری پژوهش حاضر دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی مقطع ابتدایی (پایه سوم، چهارم و پنجم)، مقطع پیش‌حرفه‌ای/راهنمایی (اول و دوم و سوم) شهر تهران در سال ۱۳۸۷ است. بر مبنای کتاب آمار آموزش و پرورش تعداد دانش‌آموزان مقطع ابتدایی و پیش‌حرفه‌ای به ترتیب ۹۰۲ و ۸۳۵ نفر بود (کتاب آمار آموزش و پرورش استثنایی کشور، ۱۳۸۷: ۳۷ و ۴۳). از بین مدارس ویژه دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی که در هر دو مقطع ابتدایی و پیش‌حرفه‌ای دانش‌آموز داشتند، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی نظام‌مند دو مدرسه دخترانه (شهید صیاد شیرازی و شهید اصلانی) و دو مدرسه پسرانه (شهید ساریخانی و شهید اتقایی) انتخاب شدند. انتخاب آزمودنی‌ها نیز با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انجام شد. از آزمودنی‌ها و والدین آن‌ها برای شرکت در پژوهش رضایت گرفته شد و تنها دانش‌آموزان داوطلب شرکت داده شدند. نمونه آماری این پژوهش ۱۲۵ دانش‌آموز مقطع ابتدایی (۱۳ نفر پایه سوم، ۷۰ نفر پایه چهارم، ۴۲ نفر پایه پنجم) و ۱۴۳ دانش‌آموز مقطع پیش‌حرفه‌ای (۴۰ نفر پایه اول پیش-حرفه‌ای، ۴۷ نفر دوم پیش‌حرفه‌ای و ۵۶ نفر سوم پیش‌حرفه‌ای) هستند. در مجموع ۲۶۸ دانش‌آموز (۱۴۷ دختر و ۱۲۱ پسر) در این پژوهش شرکت داشتند. ابزار گردآوری نمونه روایت نوشتاری نیز داستان مصور بوده است. پس از بررسی نمونه‌های متعددی از داستان‌های مصور و انجام پیش‌آزمون، روایی استفاده از چهار داستان مصور (برگرفته از عربلو (۱۳۸۵) به تأیید متخصصان آموزش زبان، زبان‌شناسی و روان‌شناسی کودکان استثنایی و همچنین مدیران و مربیان مدارس رسید. همانگونه که ذکر شد در مجموع داده‌های پژوهش مستخرج از ۲۶۸ روایت نوشتاری از داستان‌های مصور است. در پایان، با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی انواع خطاهای دستوری شامل خطاهای ساخت‌واژی-نحوی و نحوی در پایه‌های مختلف طبقه‌بندی و با یکدیگر مقایسه شده‌اند.

## ۳- یافته‌ها

همانطور که پیشتر ذکر شد، داده‌های پژوهش حاضر از روایت‌های نوشتاری دانش‌آموزان استخراج شده است. در تحلیل روایت که در حیطه کلی‌تر تحلیل گفتمان/ متن قرار دارد، غالباً بند به عنوان واحد تحلیل در نظر گرفته می‌شود (هلیدی و متیسین، ۲۰۱۴؛ تامپسون، ۲۰۱۳). بررسی روایت به منظور کشف ویژگی‌های زبانی در پژوهش‌هایی چون مایلز و چاپمن<sup>۱</sup> (۲۰۰۲)، رایلی، لاش، بلوگی و ولفک<sup>۲</sup> (۲۰۰۴)، کرنان، ساب‌سی و اشنايدر<sup>۳</sup> (۲۰۰۸) و بسیاری موارد دیگر مورد استفاده قرار گرفته است. در پژوهش حاضر نیز ابتدا تعداد بند در روایت‌های نوشتاری دانش‌آموزان هر پایه شمارش شد. از آنجا که تعداد دانش‌آموزان در پایه‌های مختلف تحصیلی یکسان نیست، با هدف ایجاد امکان بررسی یافته‌ها در پایه‌های مختلف بعد از شمارش تعداد بند، درصد رخداد هر خطا نسبت به تعداد بند در همان پایه محاسبه شد. تعداد بند در روایت نوشتاری دانش‌آموزان به این شرح است: سوم ابتدایی: ۶۸ بند، چهارم ابتدایی: ۴۲۴ بند، پنجم ابتدایی: ۲۸۹ بند، اول پیش-حرفه‌ای: ۳۳۸ بند، دوم پیش‌حرفه‌ای: ۴۱۳ بند، سوم پیش‌حرفه‌ای: ۴۷۹ بند.

## ۴-۱- خطاهای ساخت‌وازی-نحوی

خطاهای ساخت‌وازی-نحوی مشاهده‌شده در نوشتار دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی مواردی را شامل می‌شود که یا به تصریف فعل (شناسه فعل یا به عبارتی مطابقت فعل با فاعل به لحاظ شخص و شمار، و وندهای مربوط به زمان، وجه (اخباری، التزامی و امری) و نمود (کامل و ناقص و تقریب) و یا به تصریف اسم (مطابقت اسم با ضمیر متصل از نظر شخص و شمار) مربوط است. این خطاها در سه مقوله کلی مورد بررسی قرار گرفته‌اند که در ادامه با ذکر نمونه‌هایی از داده‌های پژوهش شرح داده شده‌اند:

**وندهای زمان، وجه و نمود:** این مقوله انواع خطاها مانند کاربرد اشتباه یا عدم کاربرد وندهای مضارع‌ساز یا ماضی‌ساز، نمود کامل یا ناقص، وجه التزامی و غیره را در بر می‌گیرد،

1 Miles, Sally & Robin S. Chapman.

2 Reilly, Judy & Molly Losh & Ursula Bellugi, and Beverly Wulfeck.

3 Kernan, T Keith & Sharon Sab Say & Phyllis Schneider.

4 agreement

مانند: «سارا دستش بشوری»، «اتوبوس بیشننداندند»، «دست های خود را بوشید». فراوانی این خطا در پایه‌های سوم، چهارم و پنجم ابتدایی به ترتیب ۲، ۲۵ و ۲۷ مورد و در پایه‌های اول، دوم و سوم پیش حرفه‌ای به ترتیب ۱۰، ۲۰ و ۳۱ مورد گزارش می‌شود.

**مطابقت فعل با فاعل:** در جمله‌های دستوری بین فعل و فاعل از نظر شخص و شمار مطابقت وجود دارد و در غیر این صورت غیر دستوری تلقی می‌شود، مانند: «رضا و علی مادر بزرگ را نگاه کرد»، «علی و رضا از پول آبر پیاد رد می‌شود»،

«علی و رضا می‌گویند». فراوانی رخداد این خطا در پایه‌های سوم، چهارم و پنجم ابتدایی به ترتیب ۷، ۲۴ و ۱۱ مورد و در پایه‌های اول، دوم و سوم پیش حرفه‌ای به ترتیب ۲۲، ۱۶ و ۱۴ مورد است.

**مطابقت اسم و ضمیر:** عدم مطابقت اسم با ضمیر متصل (ملکی یا مفعولی) در گروه خطاهای صرفی-نحوی طبقه‌بندی شده است، این موارد می‌تواند شامل کاربرد اشتباه ضمیر متصل یا حذف ضمیر یا عدم کاربرد ضمیر متصل متناسب با اسم را شامل شود، مانند: «مادر سارا دست کثیف است»، «سار دست را دید»، «علی دوست را از آن ترف خیابان دید».

فراوانی این خطا در پایه‌های سوم، چهارم و پنجم ابتدایی به ترتیب ۱، ۱۲ و ۱۰ مورد و در پایه‌های اول، دوم و سوم پیش حرفه‌ای به ترتیب ۶، ۶ و ۱ مورد گزارش می‌شود. با توجه به یکسان نبودن تعداد دانش‌آموزان در پایه‌های مختلف و تعداد بندهای نگارش-شده توسط آن‌ها، به منظور ایجاد امکان مقایسه انواع خطاها در پایه‌های مختلف تحصیلی، از میانگین رخداد خطا و درصد رخداد هر خطا نسبت به تعداد بند استفاده می‌شود.

#### ۴-۱-۱- خطاهای ساخت‌واژی-نحوی در مقطع ابتدایی

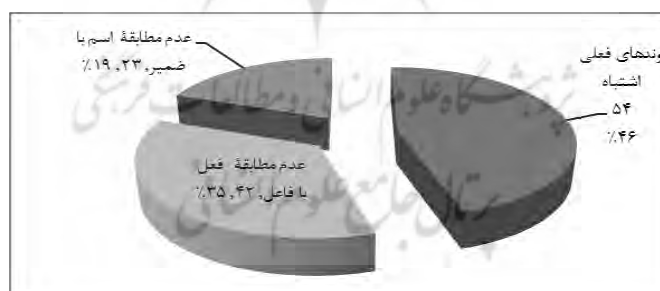
در مجموع ۱۱۹ خطای ساخت‌واژی-نحوی در مجموع ۷۸۱ بند مورد بررسی در مقطع ابتدایی شناسایی و طبقه‌بندی شد. فراوانی، درصد فراوانی و میانگین رخداد هر یک از سه مقوله مورد بررسی نسبت به تعداد بندهای هر یک از پایه‌ها در مقطع ابتدایی در جدول ۱ نمایش داده شده است. درصد خطاهای ساخت‌واژی نحوی در پایه پنجم بیشتر از سایر پایه‌ها است. بیشترین درصد فراوانی وندهای زمان، وجه و نمود در مقطع ابتدایی به پایه پنجم (۹/۳۴)

(%) تعلق دارد. بیشترین رخداد عدم مطابقت فعل با فاعل به پایه سوم ابتدایی (۱۰/۲۹٪) و بیشترین خطا در مطابقت اسم با ضمیر هم در پایه پنجم ابتدایی (۳/۴۶٪) مشاهده می‌شود.

#### جدول ۱ - فراوانی انواع خطاهای ساخت‌واژی-نحوی در مقطع ابتدایی

میانگین در مقطع ابتدایی	جمع کل	پنجم	چهارم	سوم	ابتدایی
۰/۴۳	۵۴	۲۷	۲۵	۲	خطاهای ساخت‌واژی-نحوی
۰/۳۳	۴۲	۱۱	۲۴	۷	کاربرد اشتباه وندهای فعلی وجه، زمان و نمود
۰/۱۸	۲۳	۱۰	۱۲	۱	عدم مطابقت شناسه فعل با فاعل
۰/۹۵	۱۱۹	۴۸	۶۱	۱۰	عدم مطابقت اسم با ضمیر
					جمع کل خطاها
		٪۱۶/۶	٪۱۴/۳۸	٪۱۴/۷	درصد خطاها نسبت به تعداد بند
		۱/۱۴	۰/۸۷	۰/۷۶	میانگین خطا در دانش‌آموزان هر پایه

در مقطع ابتدایی بیشترین رخداد خطای ساخت‌واژی-نحوی در پایه پنجم ابتدایی بوده است. همانطور که در نمودار ۱ نشان داده شده است، کاربرد اشتباه وندهای فعلی ۴۶ درصد کل خطاها را شامل می‌شود و پربسامدترین خطای ساخت‌واژی-نحوی در این مقطع است. عدم مطابقت اسم با ضمیر با فراوانی ۲۳ مورد، ۱۹ درصد و عدم مطابقت فعل با فاعل، با فراوانی ۴۲ مورد، ۳۵ درصد خطاها را شامل می‌شود. میانگین خطای ساخت‌واژی-نحوی در پایه پنجم بیش از سایر پایه‌ها است، به گونه‌ای که در ۱۶/۶ درصد بندها رخداد داشته است.



نمودار ۱- درصد فراوانی انواع خطاهای ساخت‌واژی-نحوی در مقطع ابتدایی

#### ۴-۱-۲- خطاهای ساخت‌واژی-نحوی در مقطع پیش حرفه‌ای

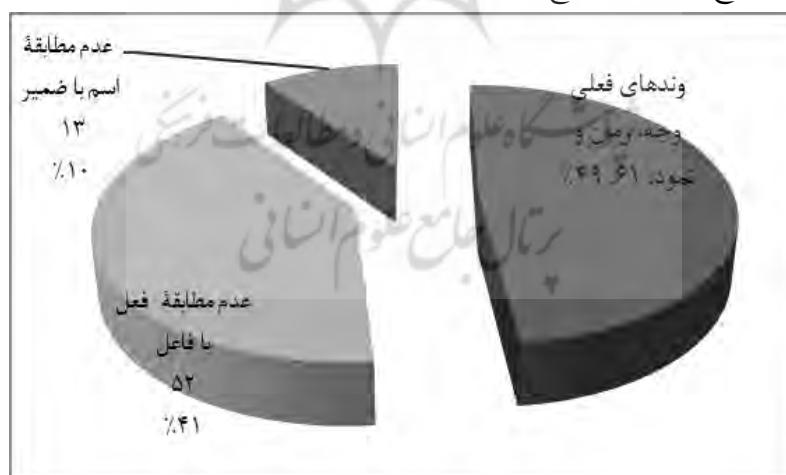
در مقطع پیش حرفه‌ای، از مجموع ۱۲۳۰ بند مورد بررسی، ۱۲۶ خطای ساخت‌واژی-نحوی در روایت‌های نوشتاری دانش‌آموزان شناسایی و طبقه‌بندی شده است. همانگونه که در جدول

۲ نشان داده شده است، در مقطع پیش حرفه‌ای، درصد رخداد خطای ساخت واژی-نحوی نسبت به بند و میانگین رخداد خطا با بالا رفتن پایه تحصیلی، سیر نزولی دارد.

جدول ۲- طبقه‌بندی انواع خطاهای ساخت واژی-نحوی و فراوانی هر یک در مقطع پیش حرفه‌ای

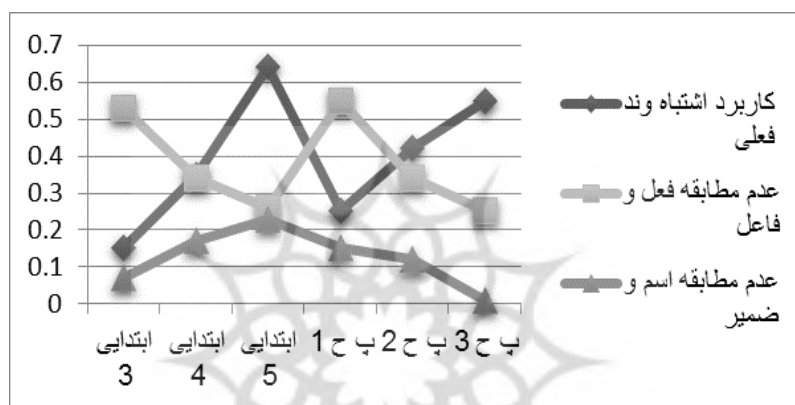
میانگین در مقطع ابتدایی	جمع کل	پنجم	چهارم	سوم	مقطع پیش حرفه‌ای خطاهای ساخت واژی-نحوی
۰/۴۲	۶۱	۳۱	۲۰	۱۰	کاربرد اشتباه وندهای فعلی وجه، زمان و نمود
۰/۳۶	۵۲	۱۴	۱۶	۲۲	عدم مطابقت شناسه فعل با فاعل
۰/۰۹	۱۳	۱	۶	۶	عدم مطابقت اسم با ضمیر
۰/۸۸	۱۲۶	۴۶	۴۲	۳۸	جمع کل خطاها
		۹/۶۰٪	۱۰/۱۶٪	۱۱/۲۴٪	درصد خطاها نسبت به تعداد بند
		۰/۸۲	۰/۸۹	۰/۹۵	میانگین خطا در دانش‌آموزان هر پایه

در مقوله خطاهای ساخت واژی-نحوی، کاربرد اشتباه وندهای وجه، نمود و زمان پررخداده‌ترین خطا (۴۹ درصد) است. عدم مطابقت فعل با فاعل، ۴۱ درصد رخداد داشته‌است و در پایه اول پیش-حرفه‌ای بیشترین حد و برابر با ۶/۵۰ درصد می‌باشد. عدم مطابقت اسم با ضمیر ۱۰ درصد خطاها را شامل می‌شود و در پایه اول پیش‌حرفه‌ای بیشترین رخداد را برابر با ۱/۷۷ درصد داشته‌است. نسبت رخداد انواع خطاها در مقطع پیش حرفه‌ای در نمودار ۲ نمایش داده شده است.



نمودار ۲- فراوانی و درصد انواع خطاهای ساخت واژی-نحوی در مقطع پیش حرفه‌ای

مقایسه میانگین رخداد هر یک از خطاهای ساخت‌واژی-نحوی در پایه‌های مختلف تحصیلی در نمودار ۳ نمایش داده شده است. کاربرد اشتباه وندها، وجه و نمود در مقطع ابتدایی از پایه سوم تا پنجم سیر صعودی داشته است. همین‌الگو در مقطع پیش‌حرفه‌ای دیده می‌شود. رخداد عدم مطابقت فعل و فاعل در هر دو مقطع با بالارفتن پایه تحصیلی سیر نزولی دارد. عدم مطابقت اسم و ضمیر در مقطع ابتدایی با بالارفتن پایه تحصیلی افزایش و در مقطع پیش‌حرفه‌ای کاهش می‌یابد.



نمودار ۳- مقایسه میانگین رخداد خطاهای ساخت‌واژی-نحوی در پایه‌های مختلف

#### ۴-۲- خطاهای نحوی

انواع خطاهای نحوی در نمونه مورد بررسی، مواردی را در بر می‌گیرد که به کاربرد سازه‌هایی چون حرف اضافه، حرف ربط، فاعل، فعل، نشانه مفعول («را») مربوط می‌شوند و در پنج مقوله مورد بررسی قرار گرفته‌اند که در ادامه با ذکر مثال از داده‌ها، شرح داده شده است:

**قلب:** قلب (جابجایی) موصوف و صفت، مانند: «سارا کیف دست می‌شوند» و مضاف و مضاف‌الیه، مانند: «علی پدر بزرگ درست علی را گرفت». فراوانی این خطا در پایه‌های سوم، چهارم و پنجم ابتدایی به ترتیب صفر، ۱۶ و ۶ و در پایه‌های اول، دوم و سوم راهنمایی به ترتیب ۳، ۴ و ۱ بوده است.

**حذف<sup>۱</sup>:** حذف فعل اصلی یا کمکی، مانند: «این پسر اسم‌اش علی ..... (فعل)»؛ «امیر به علی... (فعل)» حذف «را» مانند: «سارا میوه ..... آب صابون بشوید»؛ حذف مفعول غیر مستقیم/متمم، مانند: «رضا به ..... گفت»؛ حذف حرف اضافه، مانند: «علی مینونوبوس رفت» یا «حسین علی می گوید»؛ حذف ضمیر متصل، مانند: «سارا خیلی دست‌ها... کثیف است»؛ حذف مفعول، مانند: «رضا به..... گفت»؛ «ماد سارا به..... سیب داد»؛ حذف حرف ربط، مانند: «به آن طرف خیابان برود .... به علی برسد».

فراوانی این خطای دستوری در پایه‌های سوم، چهارم و پنجم ابتدایی به ترتیب ۴، ۶ و ۱۵ مورد و در پایه‌های اول، دوم و سوم پیش حرفه‌ای به ترتیب ۱۵، ۱۱ و ۳۱ گزارش می‌شود.

**افزودن<sup>۲</sup>:** شامل افزودن «را»، مانند: «چون دست را مکروب دارد»؛ کاربرد دو حرف اضافه پیاپی، مانند: «علی به از سر جای خود بلند شد»؛ کاربرد اشتباه حرف اضافه، مانند: «سارا با خوش حالی شید»، کاربرد حرف اضافه به همراه «را»، مانند: «علی به پیر مرد را روی صندلی احترام می‌گذارم».

فراوانی این خطا در پایه‌های سوم، چهارم و پنجم ابتدایی به ترتیب ۲، ۳ و دو مورد و در پایه‌های اول، دوم و سوم پیش حرفه‌ای به ترتیب ۳، ۳ و ۶ مورد گزارش می‌شود.

**جایگزینی<sup>۳</sup>:** مواردی چون کاربرد حرف ربط به جای حرف اضافه، مانند: «از که باید با دست خود را بشویی» و کاربرد یک حرف اضافه به جای حرف اضافه دیگر را، مانند: «علی به پل رد می‌شود و علی به راننده‌ی بلیت اتوبوس بخرید. فراوانی رخداد این خطا در پایه‌های سوم، چهارم و پنجم ابتدایی به ترتیب ۳، ۱۰ و ۴ مورد و در پایه‌های اول، دوم و سوم پیش حرفه‌ای ۶، ۳ و ۳ مورد گزارش می‌شود.

**هم‌آمیزی<sup>۴</sup>:** مواردی را در بر می‌گیرد که ترتیب سازه‌های بند به گونه‌ای به هم خورده است که بند غیر دستوری شده است، مانند: «یک اتوبوس علی رو نشسته صندلی»؛ «علی خیابان رد به مدرسه صیف می - شود».

فراوانی رخداد خطای هم‌آمیزی در پایه‌های سوم، چهارم و پنجم ابتدایی به ترتیب ۵، ۱۳ و ۱۱ مورد و در پایه‌های اول، دوم و سوم پیش حرفه‌ای به ترتیب ۷، ۱۱ و ۵ مورد گزارش می‌شود.

1 deletion

2 insertion

3 substitution

4 ungrammatical scrambling

## ۴-۲-۱- خطاهای نحوی در مقطع ابتدایی

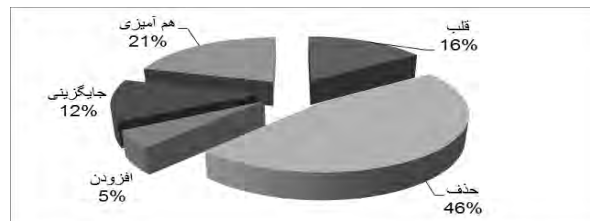
در مقطع ابتدایی در مجموع ۱۴۰ خطاهای نحوی شناسایی و طبقه‌بندی شد. حذف حرف اضافه با اختلاف قابل ملاحظه‌ای پربسامدترین خطا در این مقطع است. هم‌آمیزی و قلب مضاف و مضافیه نیز از دیگر خطاهای نحوی پربسامد در این مقطع هستند. افزودن در مقوله افزودن کاربرد اشتباه حرف اضافه و در مقوله جایگزینی، کاربرد یک حرف اضافه به جای حرف اضافه دیگر پربسامدترین خطاها هستند. فراوانی، درصد رخداد خطا نسبت به بند و میانگین خطا در دانش‌آموزان هر پایه در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳- طبقه‌بندی خطاهای نحوی و میانگین فراوانی هر یک در مقطع ابتدایی

میانگین	جمع خطا	جمع	پنجم	چهارم	سوم	مقطع ابتدایی خطاهای نحوی	
						قلب	حذف
۰/۱۷	۲۲	۱	-	۱	-	قلب موصوف و صفت	قلب
		۲۱	۶	۱۵	-	قلب مضاف و مضافیه	
۰/۵۲	۶۵	۱۰	۱	۹	-	حذف «را»	حذف
		۴۴	۱۰	۳۰	۴	حذف حرف اضافه	
		۳	۱	۲	-	حذف مفعول مستقیم یا غیرمستقیم	
		۸	۳	۵	-	حذف فعل اصلی یا کمکی	
۰/۰۵	۷	۱	-	-	۱	کاربرد اضافه «را»	افزودن
		۵	۱	۳	۱	کاربرد اشتباه حرف اضافه	
		۱	۱	-	-	کاربرد دو حرف ربط پیاپی	
۰/۱۳	۱۷	۳	-	۲	۱	کاربرد «را» به جای حرف اضافه	جایگزینی
		۲	۱	-	۱	کاربرد حرف اضافه به جای «را»	
		۱۲	۳	۸	۱	کاربرد یک حرف اضافه به جای حرف اضافه دیگر	
۰/۲۳	۲۹	۲۹	۱۱	۱۳	۵	هم‌آمیزی	هم‌آمیزی
		۱۴۰	۳۸	۸۸	۱۴	جمع کل خطاهای هر پایه	
			%۱۳/۱	%۲۰/۷	%۲۰/۵	درصد رخداد خطا نسبت به تعداد بند	
			۰/۹۰	۱/۲۵	۱/۰۷	میانگین خطا در دانش‌آموزان هر پایه	

در مجموع در مقطع ابتدایی، حذف ۴۶ درصد کل خطاهای نحوی را شامل می‌شود. پس از آن هم‌آمیزی و قلب به ترتیب با ۲۱ و ۱۶ درصد رخداد پربسامدترین خطاها هستند. درصد رخداد انواع خطاهای نحوی در مقطع ابتدایی در نمودار ۴ نمایش داده شده است.





نمودار ۴- درصد فراوانی انواع خطاهای نحوی در مقطع ابتدایی

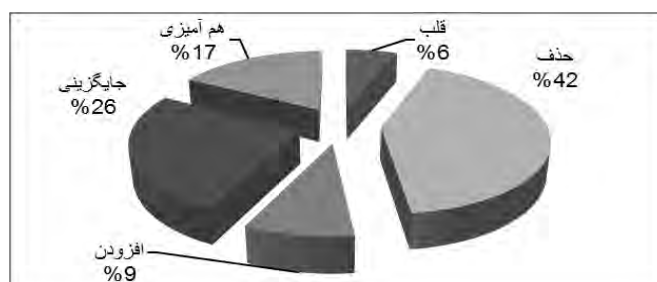
## ۴-۲-۲- خطاهای نحوی در مقطع پیش حرفه‌ای

در مقطع پیش حرفه‌ای در مجموع ۱۱۲ خطای نحوی شناسایی و طبقه‌بندی شد. در مقوله حذف، حذف حرف اضافه پرسامدترین خطا است. هم‌آمیزی دیگر خطای پرسامد است. قلب، کم‌سامدترین خطای مقطع پیش حرفه‌ای است. در مقوله افزودن کاربرد دو حرف اضافه پیاپی و کاربرد اشتباه حرف اضافه پرسامدترین هستند. در مقوله جایگزینی نیز پررخدادترین خطا، کاربرد یک حرف اضافه اشتباه به جای حرف اضافه دیگر است. فراوانی، درصد رخداد خطا نسبت به تعداد بند و میانگین رخداد خطا در دانش‌آموزان هر پایه در جدول ۴ نمایش داده شده است.

جدول ۴- طبقه‌بندی خطاهای نحوی و میانگین فراوانی هر یک در مقطع پیش حرفه‌ای

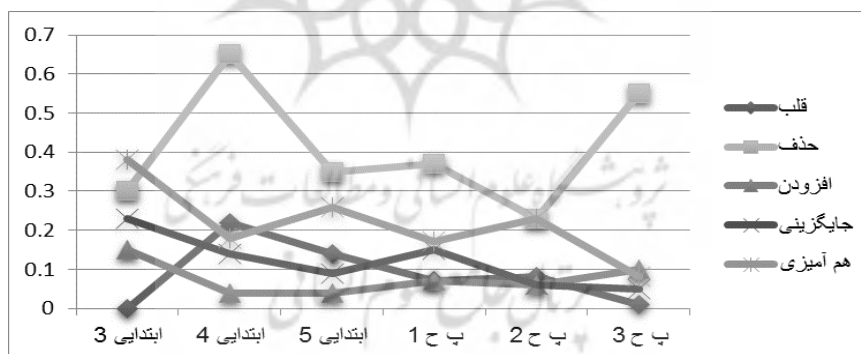
خطاهای نحوی	مقطع پیش حرفه‌ای پایه تحصیلی					میانگین
	اول	دوم	سوم	جمع	مجموع خطا	
۱ قلب	۱	-	-	۱	۸	۰/۰۵
	۲	۴	۱	۷		
۲ حذف	۳	-	۴	۷	۵۷	۰/۳۹
	۱۰	۹	۱۹	۳۸		
	-	-	۱	۱		
	۱	-	۳	۴		
	۱	۲	۴	۷		
۳ افزودن	۱	۱	۱	۳	۱۲	۰/۰۸
	۱	۱	۲	۴		
	۱	۱	۲	۴		
	-	-	۱	۱		
۴ جایگزینی	۵	-	-	۵	۱۲	۰/۰۸
	۱	۳	۳	۷		
۵ هم‌آمیزی	۷	۱۱	۵	۲۳	۲۳	۰/۱۶
جمع کل خطاهای هر پایه						
درصد رخداد خطا نسبت به تعداد بند						
میانگین						

همانطور که در نمودار ۵ نیز نشان داده شده است، ۲۴ درصد کل خطاهای نحوی به مقوله حذف، ۲۶ درصد به جایگزینی، ۱۷ درصد به هم‌آمیزی، ۹ درصد به افزودن و ۶ درصد به قلب تعلق دارند.



نمودار ۵- درصد فراوانی انواع خطاهای نحوی در مقطع پیش حرفه‌ای

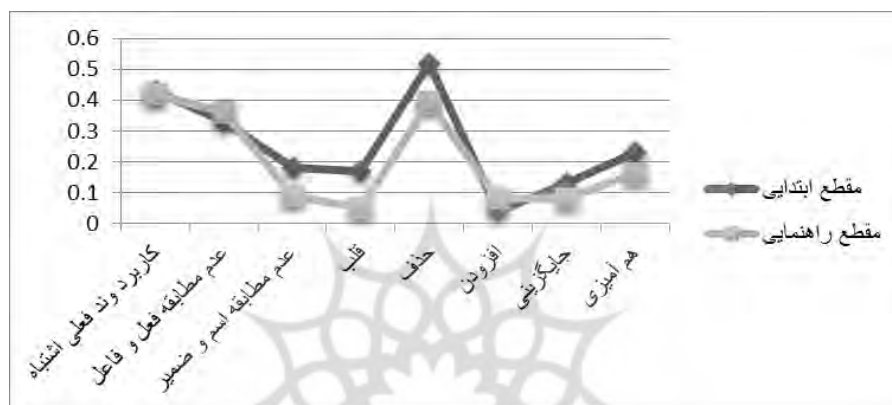
میانگین رخداد خطا در پایه‌های مختلف تحصیلی در نمودار ۶ نشان داده شده است. رخداد خطای جایگزینی در هر دو مقطع ابتدایی و پیش حرفه‌ای با بالا رفتن پایه تحصیلی کاهش یافته است. خطای هم‌آمیزی، افزودن و جایگزینی در پایه سوم بیشترین رخداد را داشته‌اند. نمونه‌ای از خطای قلب در پایه سوم ابتدایی شناسایی نشده است، ولی بیشترین رخداد این خطا در پایه چهارم ابتدایی دیده می‌شود.



نمودار ۶- میانگین رخداد خطاهای نحوی در پایه‌های مختلف

به طور کلی، مقایسه رخداد مجموع خطاهای ساخت‌وازی-نحوی و نحوی در مجموع داده‌ها گویای آن است که خطاهای نحوی ۵۱ درصد و خطاهای ساخت‌وازی-نحوی ۴۹ درصد کل خطاها را در بر دارند.

میانگین رخداد انواع خطاهای ساخت‌واژی-نحوی و نحوی در دو مقطع ابتدایی و پیش حرفه‌ای در نمودار ۷ نمایش داده شده است. به نظر می‌رسد بیشتر خطاها در مقطع پیش-حرفه‌ای رخداد کم‌تری داشته‌اند. هرچند معناداری این تفاوت رخداد نیازمند پژوهش‌های بیشتر است. علاوه بر این، در نمودار ۸ درصد رخداد خطاهای نحوی و ساخت‌واژی-نحوی در پایه‌های مختلف نشان داده شده است.



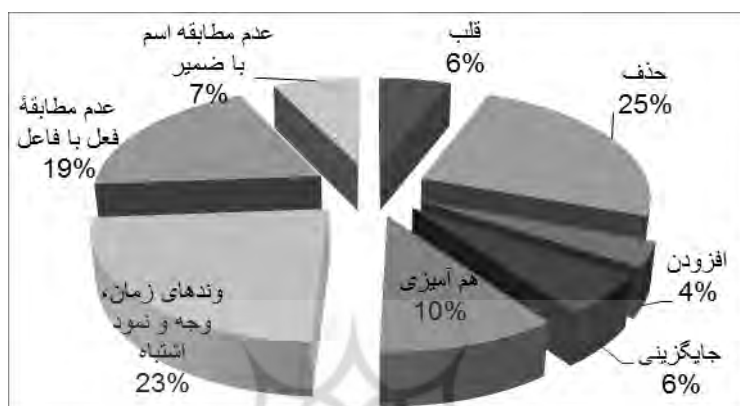
نمودار ۷ - مقایسه میانگین فراوانی انواع خطا در مقطه ابتدایی و پیش حرفه‌ای



نمودار ۸ - درصد فراوانی خطاهای نحوی و ساخت‌واژی-نحوی در پایه‌های مختلف تحصیلی

در مجموع داده‌ها، حذف با فراوانی ۱۲۲، ۲۵ درصد کل خطاها را شامل می‌شود. کاربرد اشتباه وندهای زمان، وجه و نمود با ۱۱۵ مورد فراوانی، ۲۳ درصد و عدم مطابقت فعل با فاعل با فراوانی ۹۴، ۱۹ درصد کل خطاها را در بر می‌گیرند. نمودار ۹ درصد فراوانی انواع خطاها

در تمام آزمودنی‌ها در هر دو مقطع تحصیلی را نشان می‌دهد. افزودن کم‌رخدادترین خطا در مجموعه داده‌های این پژوهش می‌باشد (نگاه کنید به نمودار ۹).



نمودار ۹- فراوانی انواع خطاهای نحوی و ساخت‌واژی-نحوی در تمام آزمودنی‌ها در هر دو مقطع

## ۵ - بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر طبقه‌بندی، مقایسه و تحلیل انواع خطاهای دستوری مشاهده شده در روایت‌های نوشتاری دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی آموزش‌پذیر شهر تهران در پایه‌های سوم، چهارم و پنجم ابتدایی و پایه‌های اول، دوم و سوم پیش‌حرفه‌ای بود. پس از بررسی انواع خطاهای مشاهده‌شده، در مجموع روایت‌های نوشتاری این دانش‌آموزان شامل ۲۰۱۱ بند، ۴۹۶ خطای دستوری در دو مقوله خطاهای ساخت‌واژی-صرفی (۴۹ درصد) و خطاهای دستوری (۵۱ درصد) طبقه‌بندی و مورد تحلیل قرار گرفت. علی‌رغم این‌که حیطه خطاهای نحوی (فرایندهای قلب، حذف، کاربرد اشتباه و جانشینی اشتباه سازه‌های گروه‌های اسمی، صفتی، اضافه‌ای، فعلی در جایگاه‌های مختلف، هم‌چنین حروف ربط و هم‌آمیزی و اشتباه در ترتیب عناصر جمله) گسترده‌تر از حیطه خطاهای ساخت‌واژی-نحوی است، یکسان بودن تقریبی تعداد خطاها در این دو مقوله می‌تواند نشان‌دهنده ضعف بیشتر این دانش‌آموزان در تصریف باشد. البته، همانگونه که در نمونه‌های ارائه شده در بخش یافته‌ها نیز دیده می‌شود، در اغلب

موارد، چندین خطا به طور هم‌زمان در یک بند رخداد داشته‌اند. به عبارتی، به نظر می‌رسد دانش‌آموزی که خطای نحوی دارد، در مقوله تصریف نیز ضعیف است و خطای املائی نیز در بیشتر نمونه‌های مورد بررسی دیده می‌شود.

حذف در همه پایه‌های تحصیلی پررخداده‌ترین خطا بوده است و از میان انواع حذف، حذف حرف اضافه بیشترین میانگین رخداد را داشته است. بعد از حذف، هم‌آمیزی در هر دو مقطع ابتدایی و پیش‌حرفه‌ای پررخداده‌ترین به‌شمار می‌آید. با توجه به اینکه در مقوله افزودن نیز کاربرد اشتباه حرف اضافه و کاربرد دو حرف اضافه پیاپی فراوان‌ترین خطاها هستند، همچنین در مقوله جایگزینی کاربرد یک حرف اضافه به جای حرف اضافه دیگر بیشترین فراوانی را دارد، می‌توان نتیجه گرفت که به طور کلی این دانش‌آموزان در کاربرد حرف اضافه عملکرد ضعیف‌تری دارند. وجود خطاهای نحوی مختلف در نوشتار دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در پژوهش‌هایی چون روندال و کامبلین<sup>۱</sup> (۱۹۹۶)، رایس و همکاران (۲۰۰۵) و مارتین و همکاران (۲۰۰۹) نیز گزارش شده است. وجود خطاهای ساخت‌واژی-نحوی مختلف در پژوهش‌هایی چون روندال (۱۹۹۸) و پرایس و همکاران (۲۰۰۷) نیز گزارش شده بود. مشاهده حذف و جایگزینی در خطاهای نحوی، با یافته‌های خلیلیان (۱۳۸۹) همسو است. بیشترین خطا به حذف حروف اضافه تعلق دارد که به این ترتیب با نتایج پژوهش دستجردی (۱۳۸۹) مبنی بر اینکه کاربرد حروف اضافه جزو دشوارترین مهارت‌های زبانی در این افراد است، همسو است.

مقایسه میانگین رخداد خطاها از یکسو و درصد رخداد هر خطا نسبت به تعداد بند به عنوان واحد تحلیل زبان‌شناختی در مطالعه روایت از سوی دیگر، نشان می‌دهد که به‌طور کلی رخداد هر دو مقوله خطای دستوری در مقطع پیش‌حرفه‌ای در مقایسه با مقطع ابتدایی کاهش می‌یابد و به غیر از عدم مطابقت فعل و فاعل و افزودن، در سایر خطاهای تحلیل‌شده از مقطع ابتدایی به پیش‌حرفه‌ای سیر نزولی رخداد خطا را شاهد هستیم. البته نتیجه‌گیری قطعی درباره کم‌شدن انواع خطای دستوری نیازمند استفاده از آمار استنباطی به منظور سنجش معناداری

است که هدف پژوهش حاضر نبوده است. ولی گمانه‌زنی در این زمینه می‌تواند به پژوهش‌های دقیق‌تر آتی کمک نماید. کم‌شدن میانگین رخداد خطا در مقطع پیش‌حرفه‌ای در مقایسه با ابتدایی را شاید بتوان با یافته‌های چاپمن و همکاران (۱۹۹۲) و رونالد و کامبلین (۱۹۹۸) مرتبط دانست که عنوان کرده‌اند به نظر می‌رسد رشد زبانی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی تا سنین بالا ادامه می‌یابد.

به منظور سنجش معناداری تفاوت مشاهده شده بین فراوانی انواع خطاهای مورد بررسی در این پژوهش (حذف، قلب، جایگزینی، هم‌آمیزی، افزودن، عدم مطابقت اسم و ضمیر، عدم مطابقت فعل و فاعل و اشتباه در کاربرد وندهای زمان، وجه و نمود) در کل داده‌های گردآوری شده صرف نظر از پایه تحصیلی، از آزمون خی‌دو استفاده شده است. بر مبنای این آزمون  $\chi^2 = 9/05$  با درجه آزادی  $df=7$ ، در سطح  $\alpha=0/05$  معنادار است.

#### کتابنامه

- ابراهیمیان، شیوا؛ نیلی‌پور، رضا و یادگاری، فریبا (۱۳۸۲). «رابطه بین زبان بیانی و دریافتی در کودکان مبتلا به نشانگان داون». پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۳(۲): ۱۶۱-۱۷۶.
- احمدوند، محمد علی. (۱۳۷۵). روانشناسی کودکان استثنایی. تهران: دانشگاه پیام نور.
- افتخاری، زهرا. (۱۳۷۷). مقایسه درک و بیان صفات ساده، تفضیلی و عالی در پسران نشانگان داون و پسران دارای نارسایی ذهنی غیر نشانگان داون مدارس استثنایی شهر تهران در سال ۱۳۷۷. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته گفتار درمانی، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.
- پرینس، جرال. (۱۳۹۱). روایت‌شناسی شکل و کارکرد روایت. ترجمه محمد شهبان. تهران: مینوی خرد.
- تولان، مایکل. (۱۳۸۶). روایت‌شناسی، درآمدهای زبان‌شناختی - انتقادی. تهران: سمت.
- خانبانی، مهدی. (۱۳۸۳). «مهارت‌های زبانی در کودکان ذهنی آموزش‌پذیر و کودکان عادی اصفهان»؛ تعلیم و تربیت کودکان استثنایی، ۳۷: ۱۰-۱۷.
- خلیلیان، فاطمه. (۱۳۸۹). بررسی اختلالات دستوری زبان در کودکان عقب‌مانده ذهنی آموزش‌پذیر در مدارس استثنایی تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی تهران مرکزی.

دبیرمقدم، محمد. (۱۳۸۴). «توصیف ویژگی‌های زبانی دو کودک عقب‌مانده ذهنی و منزوی و تحلیل پیامدهای آن»؛ پژوهش‌های زبان‌شناختی فارسی، تهران: مرکز نشر دانشگاهی: ۲۰۰-۲۲۸.

دستجردی کاظمی، مهدی. (۱۳۸۹). «توصیف برخی ویژگی‌های نحوی در گفتار دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی». پژوهش‌درحیطه‌کودکان استثنایی. ۱۰(۳۵): ۸۱-۹۶.

رقیب‌دوست، شهلا و ملک‌شاهی، عاطفه. (۱۳۸۸). «توانایی کودکان سندروم داون فارسی‌زبانی در درک ساختارهای نحوی ساده و مرکب»؛ فصلنامه زبان و ادب پارسی، ۳۹: ۵۷-۷۶.

روندال، ژان ای. و ادواردز، سوزان. (۱۳۸۳). زبان در عقب‌ماندگی ذهنی، ترجمه آلیس هوسپیان. تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور، پژوهش‌کده کودکان استثنایی.

شمشادی، هاشم و رضا نیلی‌پور (۱۳۸۴). بیماری‌شناسی در آسیب‌های گفتار و زبان. تهران: دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.

عربلو، احمد. (۱۳۸۵). قصه‌های تصویری (۲). تهران: انتشارات مدرسه.

علیزاده، حمید. (۱۳۸۷). «تغییر اصطلاح‌شناسی عقب‌ماندگی ذهنی به کم‌توان ذهنی». پژوهش در حیطه کودکان استثنایی. سال هشتم، شماره ۲: صص ۱۴۰-۱۲۷.

فضلی‌یکنمی، حسین (۱۳۷۸). تهیه متون خواندنی کاربردی بر اساس بررسی واژگان گفتاری و تولید نحو کودکان عقب‌مانده ذهنی آموزش‌پذیر پایه دوم دبستان‌های شهر تهران؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد در رشته روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

کرول، دیوید. (۱۳۹۱). روان‌شناسی زبان. ترجمه حشمت اله صباقی، تهران: انتشارات رشد.

کارینوئی، نرگس (۱۳۸۰). بررسی مقایسه‌ای رشد درک نحو در کودکان طبیعی و کودکان نشانگان داون ۴ و ۵ ساله عقلی؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.

گلفام، ارسلان (۱۳۸۵). اصول دستور زبان. تهران: انتشارات سمت.

مشکوة‌الدینی، مهدی (۱۳۸۴). دستور زبان (واژگان و پیوند‌های ساختی). تهران: انتشارات سمت.

معاونت توسعه و مدیریت سازمان آموزش و پرورش استثنایی (۱۳۸۷). کتاب آمار سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور سال تحصیلی ۱۳۸۷-۱۳۸۶. تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور.

مکاری گل‌ختمی، شهناز. (۱۳۸۱). بررسی و مقایسه توانایی‌های کلامی کودکان عقب‌مانده ذهنی آموزش‌پذیر و تربیت‌پذیر ۹ - ۱۱ سال در مدارس استثنایی و مراکز روزانه توانبخشی شهر مشهد. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی، دانشکده علوم اجتماعی و روان‌شناسی.

ناصح لطف‌آبادی، لیلا. (۱۳۵۷). *زبان‌آموزی کودکان عقب‌مانده ذهنی؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه تهران.

نوری، ساناز. (۱۳۹۰). استخراج و بررسی واژگان پایه در کودکان کم‌توان ذهنی هشت تا ده ساله تربیت‌پذیر؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه آزاد واحد تهران مرکزی.

یادگاری، فریبا. (۱۳۷۲). بررسی و مقایسه چگونگی تولید نحو کودکان عقب‌مانده ذهنی آموزش‌پذیر با سن عقلی شش سال مدارس استثنایی و کودکان عادی با سن تقویمی شش سال مهد کودک‌های دولتی تهران؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

Chapman, R., Schwartz, S., & Kay-Raining Bird, E. (1992). Language production of children and adolescents with Down syndrome. In *th World Congress of the International Association for the Scientific Study of Mental Deficiency. Gold Coast, Australia (unpublished)*.

Chapman, Robin s; Schwartz, Scott E; Kay-Raining Bird, Elizabeth. (1991). Languageskills of children and adolescents with Down Syndrome . *Journal of speech and hearing research*; 1991, 34: 1106-1120.

Gimenez, J. C. (2010). Narrative analysis in linguistic research. *L. Litosseliti, Research Methods in Linguistics*: 198-215.

Halliday, M., Matthiessen, C. M., & Matthiessen, C. (2014). *An introduction to functional grammar*. Routledge.

Johnstone, B. (2001). *The Handbook of Discourse Analysis*. Blackwell publishers.

Kernan, T Keith & Sharon Sab Say & Phyllis Schneider. (1991). "Structure and Repair in narratives of mentally retarded adults" *Journal of Linguistic Anthropology*, 1 (2): 143-164.

Martin, G. E., Klusek, J., Estigarribia, B., & Roberts, J. E. (2009). Language characteristics of individuals with Down syndrome *Topics in language disorders*, 29(2):112-132. Retrieved from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2860304/#R30>.

Miles, Sally & Robin S. Chapman. (2002). Narrative Content as Described by Individuals With Down Syndrome and Typically Developing



- Children *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45: 175-189.
- Price JR, Roberts JE, Vandergrift N, Martin G. (2007). Language comprehension in boys with fragile X syndrome and boys with Down syndrome *Journal of Intellectual Disability Research*.51:318° 326.
- Price, Johanna R. ; Roberts, Joanne E. ; Hennon, Elizabeth A. ; Berni, Mary C. ; Anderson, Kathleen L.; Sideris, John (2008). Syntactic Complexity During Conversation of Boys With Fragile X Syndrome and Down Syndrome *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51: 3-15.
- Reilly, Judy & Molly Losh & Ursula Bellugi, and Beverly Wulfeck. (2004). "Frog, where are you? Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome". *Brain and language*. 88: 229-247.
- Rice, M. L., Warren, S. F., & Betz, S. K. (2005). Language symptoms of developmental language disorders: An overview of autism, Down syndrome, fragile X, specific language impairment, and Williams syndrome *Applied psycholinguistics*, 26(1):7-27.
- Richards, J.C., Richard, S. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Pearson Education Limited.
- Rom, A. (1985). Verbusage by educable mentally retarded children . *J Ment Defi Res*. 29(pt2): 165-75.
- Rondal, J. (1998). Cases of exceptional language in mental retardation and Down syndrome: Explanatory perspectives *Down Syndrome Research and Practice*, 5(1):1-15.<http://www.down-syndrome.org/reviews/70/>
- Rondal, Jean & Annick Comblain. (1996). "Language in adults with down syndrome". *Down syndrome research and practice*, 4(1): 3-14.
- Thompson, G. (2013). *Introducing functional grammar*. Routledge.
- Toolan, M. J. (2001), *Narrative: A Critical Linguistic Introduction* (2nd edn). London: Routledge.