

Investigating the Effect of Grammar Teaching Method on the Sentence Making Process of Students with Hearing Impairments

Nematollah Soltani¹, M.A.; Abolghasem Yaghobi², Ph.D.; Yousef Aram³, Ph.D.; Hosein Mohagheghi⁴, Ph.D.

Received: 6. 5.15 Revised: 26.6.15 Accepted: 3.11. 15

Abstract

Objective: The aim of this study was to investigate the effect of grammar teaching method on the sentence making process of students with hearing impairments. **Method:** Among 16 hearing impaired students in the fifth grade who were suffered from severe hearing loss, 12 students have been randomly assigned in two groups. This study has been made on the basis of semi- experimental method. A pre-test was carried out for both groups. Then, the grammars were taught to experimental group during 10 sessions of 45 minutes. Regard to content structure of this study, the direct method with grammatical approach and the indirect method in narrow and general scale have been specially carried out as a theoretical framework (teacher-based teaching method) in teaching. Afterward, a post- test was administered to both groups. The instrument used in this study was a researcher-made test. **Results:** The mean score of the sentence making process obtained through post-test of the experimental group didn't demonstrate significant differences in the comparison with the mean score of pre-test among two groups and with the post-test of the control group ($P > .05$). **Conclusion:** Findings demonstrate that the teaching grammar method to the deaf students do not improve their sentence making ability.

Keywords: Hearing impairment, Grammar teaching method, Conformity between subject and verb, Sentence making process, Hearing impaired students.

بررسی تأثیر روش آموزش دستور زبان بر جمله‌سازی دانش‌آموزان آسیب دیده شنوایی پایه پنجم

نعمت‌اله سلطانی^۱، دکتر ابوالقاسم یعقوبی^۲، دکتر یوسف آرام^۳، دکتر حسین محقق^۴

تاریخ دریافت: ۹۴/۲/۱۶ تجدیدنظر: ۹۴/۴/۶ پذیرش نهایی: ۹۴/۹/۹

چکیده

هدف: هدف این پژوهش، بررسی تأثیر روش آموزش دستور زبان بر جمله سازی دانش‌آموزان آسیب دیده شنوایی می‌باشد. **روش:** تعداد ۱۲ دانش‌آموز آسیب دیده شنوایی که دارای افت شنوایی شدید و عمیق بودند، با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس به طور تصادفی در دو گروه ۶ نفره جایگزین شدند. مطالعه به روش نیمه آزمایشی انجام شد. در هر دو گروه، پیش آزمون اجرا شد. سپس در ۱۰ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای روش آموزش دستور زبان به گروه آزمایش، آموزش داده شد. چارچوب نظری رویکرد دستوری و آموزش موضوع محور و مستقیم به طور خاص (آموزش معلم محور)، و روش آموزشی غیرمستقیم در سطح محدود و عام مورد نظر بوده است. در پایان آموزش، پس‌آزمون در مورد هر دو گروه به عمل آمد. ابزار پژوهش در این مطالعه، آزمون محقق- ساخته بود. **یافته‌ها:** میانگین نمره‌های جمله سازی حاصل از پس‌آزمون گروه آزمایش در مورد روش آموزش دستور زبان، اختلاف معناداری با میانگین نمره‌های پیش‌آزمون هر دو گروه و پس‌آزمون گروه کنترل نشان ندادند ($P > .05$). **نتیجه‌گیری:** با توجه به یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه‌گیری کرد که روش آموزش دستور زبان در مورد ناشنوایان باعث بهبود جمله سازی آنان نمی‌شود.

واژه‌های کلیدی: نقص شنوایی، روش آموزش دستور زبان، انطباق فعل و فاعل، جمله‌سازی، دانش‌آموزان آسیب دیده شنوایی

1. **Corresponding Author:** MA in Educational psychology, Speech Therapist of Shadi school in HamedanSnemat686@gmail.com
2. Ph.D in Educational Psychology, Associate Professor of Faculty Economy & Social Science, Department of Psychology, University of Bu- Ali Sina Hamedan
3. Ph.D in linguistics, Assistant Professor of Faculty literature & Human Science, Department of Linguistics, University of Bu- Ali Sina Hamedan
4. Ph.D in General Psychology, Assistant Professor of Faculty of Economy & Social Sciences, Department of Psychology, University of Bu- Ali Sina Hamedan,

- ۱- نویسنده مسئول: کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، گفتاردرمانگر دبستان استثنایی شادی همدان
- ۲- دانشیار گروه روان‌شناسی دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی دانشگاه بوعلی سینا همدان
- ۳- استادیار گروه زبان‌شناسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه بوعلی سینا همدان
- ۴- استادیار گروه روان‌شناسی دانشکده علوم اقتصادی و اجتماعی دانشگاه بوعلی سینا همدان

مقدمه

شنوایی مهم‌ترین عامل دریافت، تجزیه و درک اصوات مختلف خصوصاً گفتار است. سلامتی این حس در سال‌های اول زندگی تأثیر به‌سزایی در رشد گفتار و زبان و همچنین توسعه مهارت‌های ذهنی دارد، چنان‌که بروز کاهش شنوایی در این دوره از زندگی می‌تواند نقیصه جبران ناپذیری بر فرد تحمیل سازد (گورابی، ۱۳۸۱). نقص شنوایی از جمله اختلالاتی است که بر مهارت‌های ارتباطی و زبانی بیشترین تأثیر را دارد. این در حالی است که زبان یک مهارت اساسی و پایه است (آنوشکو، ۲۰۰۸). بیشترین تأثیر کم‌شنوایی فقدان قابلیت شنیدن همه یا برخی از اصوات گفتاری مهم است.

کودکان ناشنوا، دوره بسیار دشواری را برای یادگیری صحبت کردن دارند. اثر نارسایی شنوایی به طور چشمگیری متفاوت است. برای کودکان دارای نارسایی خفیف و متوسط این امر ممکن است کم باشد (هاردمن، درو، اگن، ترجمه علیزاده، گنجی، یوسفی لویه، یادگاری، ۱۳۸۸). افراد مبتلا به نقص شنوایی در جنبه‌های مختلفی از زبان و گفتار دچار اختلال می‌باشند. اشکال در ساختار زبان، نحو، معنانشناسی و کاربرد اجتماعی زبان (گورابی، ۱۳۸۱). اشکال در درک و تولید آواها، هجاها، واژه‌ها، تشدید^۱ و آهنگ^۲ گفتار نیز از جمله این مشکلات محسوب می‌شوند. این مشکلات تأثیر منفی زیادی بر ارتباط و تعامل دوسویه به‌جا می‌گذارد. زبان دریافتی^۳ یعنی درک و به تبع آن زبان بیانی^۴ یعنی بیان زبان در این کودکان دچار آسیب شدید شده است (تیدول، بی‌تا؛ ترجمه طباطبایی، ۱۳۷۲). دانش‌آموزان ناشنوا و کم-شنوا با مسائل آموزشی و تحصیلی متعددی مواجه می‌شوند و این مسائل ناشی از مشکل شنوایی آنان است. یکی از مشکلاتی که افراد مبتلا به آسیب شنوایی، در فراگیری و استفاده از زبان و گفتار با آن درگیر می‌باشند، اشکال در جمله‌سازی است. این افراد نمی‌توانند واژه‌هایی را که فراگرفته‌اند، در چارچوب

قواعد دستوری زبان قرار دهند و جمله‌های صحیحی از نظر دستوری بیان کنند یا بنویسند، یعنی ممکن است واژه‌ها را به‌صورت منفرد یاد بگیرند، اما وقتی که می‌خواهند واژه‌ها را در بافت جمله به‌کار ببرند و جمله‌ای با معنی و از نظر دستوری درست بیان کنند، دچار اشکال می‌شوند. این مشکل به ویژه در جمله‌های پیچیده و طولانی بیشتر دیده می‌شود. برای تأکید بر اهمیت آموزش دستور زبان و جمله‌سازی به ویژه برای دانش‌آموزان ناشنوا در پاسخ به این سؤال که «چرا دستور می‌آموزیم؟»، وحیدیان کامیار و عمرانی (۱۳۷۸) مطرح می‌کنند که آموختن دستور هر زبان، آگاهی علمی به آن زبان است، این آگاهی منشأ بسیاری از عملکردهای درست زبانی است، عملکردهایی از قبیل، استفاده مناسب و منطقی از زبان به عنوان ابزار سازمان‌دهنده فکر و ذهن، آموزش درست زبان‌های بیگانه و توفیق در برقراری ارتباط گفتاری و نوشتاری. مسلماً فردی که زبان را بهتر می‌شناسد بهتر می‌تواند از آن استفاده کند. نخشب و شفیعی نیز (۱۳۸۲) می‌گویند: هدف، آموزش زبان به کودک است نه فقط تهیه یک فهرست واژگان. استفاده از عبارات و جملات کوتاه به کودک اجازه می‌دهد تا بفهمد واژه‌ها چگونه در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند. یافته‌های منایک و بلوم نشان می‌دهند که رشد زبان از رشد دانش دستوری ناشی می‌شود و فراگیری صورت جنبه‌های قواعد زبانی را می‌توان در یک مرحله دستوری تصور کرد که در برگیرنده اشتباهات زبانی در بچه‌های آسیب دیده‌ای می‌باشد که به موقع زبان باز می‌کنند (حیدریان مقدم و یونان، ۱۳۷۶).

آموزش انشا و جمله‌نویسی در مورد دانش‌آموزان عادی از اهمیت بالایی برخوردار است، چرا که این موضوع باعث رشد و بالندگی تفکر و پرورش مهارت برقراری ارتباط از طریق بیان جملات و عبارات درست از نظر دستور زبان و کاربرد آن در ارتباط اجتماعی می‌شود. این مسئله در دانش‌آموزان آسیب دیده شنوایی از اهمیت زیادی برخوردار است، چرا که این

دانش‌آموزان به دلیل مشکل شنوایی در فراگیری زبان و گفتار و قواعد دستوری حاکم بر آن دچار اختلال هستند و مشکل انشا و جمله‌سازی در بین آنان بیشتر به چشم می‌خورد. این موضوع نشان می‌دهد که افراد آسیب دیده شنوایی نمی‌توانند افکار خود را در قالب جملات و عبارات صحیح بیان کنند. لذا این مسئله از این جهت اهمیت دارد که ما بتوانیم جهت کاهش مشکلات انشا و جمله‌سازی این دانش‌آموزان روش‌های مختلف آموزشی را مورد بررسی و آزمایش قرار دهیم تا شاید در جهت کاهش مشکلات این دانش‌آموزان قدمی برداریم. نتایج این پژوهش می‌تواند در امر آموزش و توانبخشی کودکان و دانش‌آموزان آسیب دیده شنوایی مورد استفاده قرار گیرد. این پژوهش به دنبال پاسخ‌گویی به این سؤال است:

آیا روش آموزش دستور زبان بر جمله‌سازی دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی تأثیر مثبت دارد؟

لوئیس بردمور (۲۰۰۷) در بررسی تحول ساختارهای تصریف فعل به هنگام خواندن و نوشتن کودکان ناشنوا، سطوح متفاوتی از آگاهی ساختارهای را برای سواد خواندن و نوشتن کودکان ناشنوا بررسی کرد. کودکان ناشنوا نشان دادند که نسبت به ساختار صرفی واژگان آگاهی داشته و به سهولت ارتباط برقرار می‌کنند (اولین سطح آگاهی). کودکان ناشنوا همچنین نشان دادند که برای تولید صورت‌های ساخت واژه نیز دانش و آگاهی دارند (سطح دوم آگاهی) و در خصوص تعامل ساختار صرفی با ساختار نحوی نیز دارای آگاهی محدودی هستند، به نحوی که می‌توانند تطابق فاعل با فعل را تشخیص دهند. با این حال، کودکان ناشنوا نشان دادند که دانش محدودی از جمع بستن اسامی بی‌قاعده و ساختار واژی-نحوی (کاربرد واژه در بافت جمله) دارند و در آزمون‌های مربوط به این سطح، نتایج ضعیفی حاصل شد.

یوچانسکی و جیرز (۲۰۰۲) «قابلیت فهم گفتار تقویت شده برای کودکان دارای شنوایی طبیعی و دارای نقص شنوایی» را دو گروه از کودکان مورد

آزمون قرار دادند. تعداد ۸ کودک دارای نقص شنوایی شدید تا عمیق و ۵ کودک دارای شنوایی طبیعی بودند. در این پژوهش ۴ وضعیت پردازش گفتار مورد آزمون قرار گرفت: گفتار طبیعی، گفتار تقویت شده، گفتار آهسته و ترکیب گفتار تقویت شده و آهسته. برای هر وضعیت، سه نوع ماده گفتاری استفاده شد. الف) کلمات در جمله‌ها، ب) کلمات مجزا، ج) مقایسه هجاها. برای پایین آوردن عملکرد کودکانی که شنوایی طبیعی داشتند، همه در وضعیتی که یک صدای زمینه‌ای مزاحم بود، آزمایش شدند.

نتایج کودکان دارای نقص شنوایی نشان داد که همه گونه‌های گفتار تقویت شده، بازدهی برابر یا قابلیت فهم ضعیف‌تری نسبت به گفتار تقویت‌نشده (گفتار طبیعی) داشتند. برای کلمه‌ها در جمله و کلمه‌های مجزا، گفتار آهسته تأثیری بر روی نمره‌های قابلیت فهم گفتار نداشت، در حالی که گفتار تقویت‌شده با گفتار آهسته هر دو یا به تنهایی، نمره‌های معنی‌دار پایینی داشتند.

برنت (۲۰۰۱) در بررسی دانش دستورزبان انگلیسی در دانش‌آموزان ناشنوا نشان می‌دهد که بسیاری از دانش‌آموزان ناشنوا مشکلات عمیقی به ویژه در ساختن جمله داشتند. در زبان انگلیسی، قاعده دستوری فاعل، فعل و مفعول در یک جمله ساده وجود دارد (قاعده SVO). یادگیرندگان ناشنوا انگلیسی زبان، قاعده SVO را برای دیگر ساختارها به طور واقعی نمی‌توانند تعمیم دهند. در نتیجه، زمانی که دانش‌آموزان ناشنوا با یک جمله پیچیده براساس SVO مواجه می‌شوند، درک خواندن و نوشتن این جمله اغلب برای آنان چالش‌انگیز است. براساس یافته‌های این تحقیق، چالش‌های جمله‌های انگلیسی برای دانش‌آموزان ناشنوا به شرح زیر است:

- ۱- انحراف از الگوی ترتیب قرار گرفتن فاعل، فعل، مفعول (SVO)
- ۲- قطع روابط دستوری مهم به واسطه ترکیبات دیگر

۳- تغییرات زیاد در مواضع منطقی و معمولی کلمات

۴- عدم ایجاد یکپارچگی بین دو یا چند جمله مرکب

در مطالعه هنت-چیسهلم (۱۹۹۷) گزارش شد که در صورت استفاده از محرک‌هایی که از نظر زبانی و صوتی پیچیده‌ترند، آموزش درک گفتار مؤثرتر خواهد بود. در این تحقیق، هنگامی که آموزش درک گفتار به جای واژه‌های منفرد، در سطح جمله صورت می‌گرفت، کودکان کم‌شنوای عمیق ۴ تا ۸ ساله در درک واژه‌هایی که از روی حروف صدادر متمایز می‌شوند، موفقیت بیشتری نشان می‌دادند (لوترمن، وایت، سیوالد، ۱۹۹۹، ترجمه جعفری و ادکی، ۱۳۸۱).

یافته‌های یوشیناگو-ایتانو (۱۹۹۶) در مورد مهارت‌های نوشتاری کودکان ناشنوا نشان می‌دهد که کودکان ناشنوا در مهارت‌های نوشتاری اغلب پشت سر کودکان هم‌سن خود که شنوایی بهنجار دارند، قرار می‌گیرند، نمونه‌های نوشتن آنها اغلب شامل خطاهای نحوی مانند کاربرد نادرست حروف اضافه، زمان فعل و حذف شناسه فعل است. کودکان ناشنوا از جملات نهاد - گزاره فراوان استفاده می‌کنند و به ندرت جمله‌هایی با ساختارهای نحوی پیچیده می‌نویسند. آنها در نوشتار از مترادف، متضاد، استعاره، حروف ربط و اضافه، شکل‌های همبسته جانشینی یا حذف به قرینه بسیار اندک استفاده می‌کنند و ممکن است موضوعات گوناگون را بدون مهارت ارائه کنند (ابراهیمی، ۱۳۸۸). مک آفی، کوئیلین و سامر (۱۹۹۰)، خطاهای گفتاری و نوشتاری ۲۰ دانش‌آموز کم‌شنوای شدید را که آماده ورود به دانشگاه بودند، مورد مطالعه قرار دادند. متوسط کاهش شنوایی این دانش‌آموزان ۸۸/۰۴ دسی‌بل بود. نمونه‌های گفتاری و نوشتاری از نمایش یک فیلم ۳۰ دقیقه‌ای بی‌کلام استخراج شد. خطاهای آزمودنی‌ها شامل خطاهای دستوری، محتوایی و ساختاری بودند. نتایج نشان داد که بیشترین خطاها در مقوله خطاهای دستوری بود.

اما تفاوت معناداری بین تعداد کل خطاهای دستوری در گفتار و نوشتار وجود داشت. خطاهای محتوایی در نمونه‌های گفتاری کمتر از نوشتار بود. تنها مقوله‌ای که در آن خطاهای نوشتاری کمتر از خطاهای گفتاری بود، مقوله ساختاری بود اما تفاوت قابل ملاحظه‌ای نداشت. میانگین طول گفته ۸/۸ و میانگین طول جمله ۱۱/۷ بود (بهنام، ۱۳۸۱).

تیموری، رقیب دوست، سلیمانی، کریملو و شاهرخی (۱۳۸۹) مطالعه‌ای تحت عنوان «مقایسه درک ساخت‌های مشتق از حرکت نحوی بین کودکان آسیب دیده شنوایی با کودکان شنوا» بر روی ۲۰ کودک ناشنوا ۸ تا ۱۲ ساله و ۲۰ کودک شنوای ۶ و ۷ ساله انجام دادند، یافته‌ها نشان داد که بین نمره درک ساخت‌های مشتق از حرکت نحوی، در کودکان شنوا و آسیب شنوایی تفاوت معناداری وجود داشت. درک کودکان آسیب دیده شنوایی از جمله‌های دارای ساخت متعارف، بهتر از جمله‌های حاصل از حرکت نحوی بود. این محققان نتیجه می‌گیرند که پاسخ‌های نادرست کودکان آسیب دیده شنوایی به تکلیف انطباق جمله - تصویر، بیانگر درک ناکامل آنها از جمله‌های حاصل از حرکت نحوی است و تفاوت چشمگیر کودکان شنوا و آسیب دیده شنوایی در درک جمله‌های حاصل از حرکت نحوی نشانگر نیاز ویژه این گروه به آموزش چنین ساخت‌هایی است.

با نگاهی به پژوهش‌های انجام شده در حوزه‌های مختلف زبان و در گروه‌های مختلف کودکان آسیب دیده شنوایی، ملاحظه می‌شود که پژوهش‌های به-عمل آمده بیشتر به روش توصیفی و مقایسه‌ای بوده و کمتر با روش تجربی انجام شده‌اند و هیچ کدام از این پژوهش‌ها با روش آزمایشی، آموزش متغیرهای مختلف زبان را در مورد دانش‌آموزان آسیب دیده شنوایی بررسی نکرده‌اند. به همین لحاظ، این پژوهش سعی کرده تا با روش نیمه تجربی تأثیر روش آموزش دستور زبان را بر روی جمله‌سازی این کودکان بررسی کند.

روش

جامعه آماری این پژوهش، تمام دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی پایه پنجم ابتدایی می‌باشند که در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ در مدرسه کودکان استثنایی باغچه‌بان در شهر همدان مشغول به تحصیل بودند. تعداد این دانش‌آموزان ۱۶ نفر بود و در سه کلاس مجزا تحصیل می‌کردند. از مجموع ۱۶ نفر دانش‌آموز پایه پنجم مدرسه باغچه‌بان، پس از ارزیابی هوش و بررسی سایر عوامل مانند معلولیت‌های همراه از قبیل نقص بینایی و فلج مغزی، مشخص شد که ۱ نفر از این دانش‌آموزان علاوه بر نقص شنوایی، به فلج مغزی نیز مبتلا بوده و سه نفر دیگر در ارزیابی هوشبهر توسط آزمون ریون بزرگسالان، نمره هوش پایین‌تر از متوسط کسب کردند و به این ترتیب چهار نفر از کل ۱۶ نفر دانش‌آموزان شرکت کننده در پژوهش از نمونه خارج شدند، چون داشتن هوشبهر نرمال و نداشتن معلولیت همراه (مانند فلج مغزی و نقص بینایی) و دارا بودن سمعک مناسب، شرط ورود به نمونه بود. بنابراین، ۱۲ نفر (۸ نفر دختر و ۴ نفر پسر) که افت شنوایی در حد شدید و عمیق، هوش غیر-کلامی طبیعی داشتند و معلولیت همراه دیگری نداشتند، به عنوان نمونه در پژوهش شرکت داده شدند و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (در هر گروه ۴ دختر و ۲ پسر) جایگزین شدند. در این پژوهش، به دلیل کم بودن تعداد دانش‌آموزان ناشنوا در مدرسه باغچه‌بان شهر همدان از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد.

ابزار پژوهش

پس از بررسی‌های متعدد، مشخص شد که در ایران، ابزار یا آزمون استاندارد شده به زبان فارسی ویژه دانش‌آموزان، یا افراد ناشنوا وجود ندارد. به همین دلیل، یک آزمون محقق-ساخته با توجه به جدول مشخصات و براساس راهنمای زبان‌آموزی و جمله‌سازی و انشای دانش‌آموزان ناشنوا در پایه‌های مختلف ابتدایی که توسط سازمان آموزش و پرورش استثنایی

کشور منتشر شده است، طراحی شد. سپس از ۵ معلم، یک گفتاردرمانگر و یک شنوایی‌شناس که سابقه طولانی در امر آموزش و توانبخشی دانش‌آموزان ناشنوا داشتند، خواسته شد که نظر خود را در مورد آزمون مذکور در فرم درجه‌بندی داوران بیان کنند و پس از بررسی نظرات داوران و انجام تغییرات لازم، در نهایت، این آزمون در ده سؤال تنظیم شد. که تأثیر روش آموزش دستور زبان بر جمله‌سازی دانش‌آموزان ناشنوا را مورد ارزیابی قرار می‌داد. ضمناً با توجه به این که دانش‌آموزان ناشنوا شرکت کننده در این پژوهش، در تولید گفتار یا بیان شفاهی به شدت دچار اختلال بوده و نیز ارزیابی و تحلیل بیان شفاهی (گفتار) آنان به صورت جمعی امکان نداشت و به زمان و هزینه و امکانات تخصصی نیاز داشت، به همین دلایل ابزار پژوهش به صورت یک آزمون کتبی مداد-کاغذی طراحی شد.

برای ارزیابی روایی محتوایی ابزار پژوهش (آزمون جمله‌سازی)، پس از تهیه جدول مشخصات و طراحی آزمون براساس آن جدول، فرم نظرسنجی یا فرم درجه‌بندی برای سنجش روایی محتوایی آزمون (بر اساس سیف، ۱۳۸۹)، تنظیم شد و به هر یک از معلمان، گفتاردرمانگر و شنوایی‌شناس مدرسه که در این‌جا به عنوان داور مطرح می‌شوند، یک فرم درجه‌بندی و یک نسخه آزمون داده شد. فرم نظرسنجی یا درجه‌بندی داوران، هر سوال را با توجه به هدفی که برای آن طراحی شده بود، در چهار درجه، ضعیف (۱)، متوسط (۲)، خوب (۳) و عالی (۴) مورد ارزیابی قرار می‌داد. تعداد داوران ۷ نفر بود. پس از جمع‌آوری فرم درجه‌بندی و بررسی نقطه نظرات داوران، با استفاده از روش فوق و جدول میانگین درجه‌بندی داوران (سیف، ۱۳۸۹)، روایی محتوایی کل آزمون ۳/۵۷ محاسبه شد که با توجه به مقیاس درجه‌بندی مذکور، روایی محتوایی این آزمون بین خوب و عالی قرار داشت.

برای ارزیابی پایایی از روش بازآزمون به فاصله دو

به محتوای دروس فارسی و پاسخ به پرسش‌های مرتبط با آنها.

در پژوهش حاضر سعی شده تا از رویکرد دستوری در آموزش زبان و الگوی موضوع محور استفاده شود. در رویکرد دستوری، محتوای درس‌ها معمولاً حول یک یا چند ساخت صرفی یا نحوی متمرکزند و نام درس‌ها اغلب از نام ساخت دستوری مورد نظر گرفته می‌شوند، «مثلاً زمان حال» یا «جمع‌های زبان فارسی» (زندى، ۱۳۸۳). ملاک توالی آموزش انواع جمله می‌تواند به قرار زیر باشد. ۱- اولویت جمله‌های خبری بر جمله‌های پرسشی؛ ۲- اولویت جمله‌های مثبت بر جمله‌های منفی؛ ۳- اولویت جمله‌های معلوم بر جمله‌های مجهول؛ ۴- اولویت جمله‌های ساده بر جمله‌های مرکب؛ ۵- اولویت جمله‌های کوتاه بر جمله‌های بلند؛ ۶- اولویت جمله‌هایی که قابلیت به تصویر کشیده شدن دارند بر جمله‌هایی که حاوی مسائل انتزاعی و غیرعینی هستند. در الگوی موضوع محور و آموزش مستقیم، فراگیری عناصر و قواعد دستوری به عنوان هدف اصلی هر برنامه زبان‌آموزی تلقی شده و برنامه زبان‌آموزی از پیش برای زبان-آموزان مشخص و به آنها ارائه می‌شود (زندى، ۱۳۸۳).

پس از جایگزینی تصادفی دانش‌آموزان در دو گروه آزمایش و کنترل، ابتدا پیش‌آزمون از هر دو گروه به عمل آمد. سپس در ده جلسه ۴۵ دقیقه‌ای، ساختار دستور زبان (انطباق فاعل با فعل در زمان حال) به گروه آزمایش، آموزش داده شده و در نهایت پس-آزمون برای هر دو گروه اجرا شد. با احتساب دو جلسه امتحان پیش‌آزمون و پس‌آزمون به عنوان دو جلسه آموزش، در مجموع ۱۲ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای برای آموزش دستور زبان محاسبه شد.

ویژگی‌های فعل‌هایی که در این پژوهش آموزش داده شد، عبارتند از:

- ۱- ساده ۲- زمان حال (مضارع) ۳- مثبت ۴- معلوم ۵- خبری ۶- فعل‌هایی که در زبان و گفتار و

هفته استفاده شد و ضریب همبستگی نمره‌های دو آزمون با استفاده از ضریب همبستگی گشتاوری پیرسون، $r=0/94$ محاسبه شد. هر دو بار آزمون و باز-آزمون در مورد شرکت‌کنندگان در این پژوهش انجام شد.

در ادامه به محتوای درس جمله‌سازی و انشا در پایه‌های اول تا پنجم ناشنوا بر اساس کتاب‌های راهنمای معلم ویژه زبان‌آموزی، جمله‌سازی و انشای گروه آسیب دیده شنوایی سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور (۱۳۹۱، ۱۳۹۰، ۱۳۸۹) و (سیدپور، فرزندی، فیاضی، جهرودی، محب‌نیا و محمدپور، ۱۳۸۹) به طور اجمالی اشاره می‌شود.

پایه اول: گسترش واژگان، طبقه بندی، کسره اضافه، افعال لازم سوم شخص مفرد و جمع، جملات دو کلمه‌ای، استفاده از ضمائر «من، تو، او، ما، شما، آن‌ها» و صفات اشاره «این، آن».

پایه دوم: ضمائر متصل و منفصل، زمان حال، سوم شخص مفرد و جمع، ترکیبات استفهامی «چی، کی (چه کسی) و کجا»، حروف اضافه «در» و «با» و افعال «بود» و «شد».

پایه سوم: صفات مبهم «همه، هیچ، خیلی»، کلمات استفهامی «چه‌طوری» و «کی (چه وقت)»، جملات پرسشی، جمع کلمات بی‌قاعده با «آن» و «ات»، ضمیر «خود»، حروف ربط «ولی» و «اما».

پایه چهارم: زمان آینده، صفات «برتر» و «برترین»، حرف اضافه و ربط «تا» و جملات شرطی.

پایه پنجم: جملات پرسشی «کدام»، «چرا»، حروف ربط «یا» و «که»، کلمات «پیش»، «پس» و «بعد».

در آموزش موارد ذکر شده به طور کلی از رویکرد دستوری و تمرین‌های زیر استفاده می‌شود.

- ۱- تکمیل جملات با استفاده از کلمات ۲- مرتب کردن کلمات به هم ریخته ۳- جمله‌سازی با توجه به تصاویر ۴- جمله گفتن با یک کلمه ۵- انشای مربوط

به زمان حال تبدیل شده است (مثال زمان گذشته: پرند پرید، مثال زمان حال: پرند می‌پرد).

جلسه چهارم: ارزیابی از تمرین‌های قبل و آموزش مرتب کردن کلمه‌های در هم ریخته و جمله‌سازی با آن‌ها مثال:

می‌خواند- کتاب - فاطمه (فاطمه کتاب می‌خواند).
جلسه پنجم: ارزیابی از تمرین‌های قبل و آموزش چگونگی تشخیص درست یا نادرست بودن جمله‌های داده شده و تکمیل جمله‌های ناقص با فعل‌های مختلف داده شده.

مثال ۱: مادر از بازار می‌آید. درست نادرست

آسمان پرواز در می‌کند پرند. درست نادرست

مثال ۲: مریم غذا می‌خورد، می‌خواند، می‌خوابد).
جلسه ششم: ارزیابی از تمرین‌های قبل به همراه آموزش جمله‌سازی آزاد با کلمه‌های داده شده اعم از فاعل و فعل و تأکید بر انطباق فاعل با فعل در جمله‌های ساخته شده.

مثال: با کلمه‌های زیر جمله بسازید:

..... علی

می‌خوریم:

.....

جلسه هفتم و هشتم: ارزیابی از تمرین‌های قبل به علاوه آموزش جمله‌سازی در مورد یک موضوع آزاد. مثال: «کارهایی را که در یک روز انجام می‌دهید، بنویسید» و موضوعاتی از این قبیل.

جلسه نهم: ارزیابی از تمرین‌های قبل و آموزش نوشتن داستان در مورد تصاویر مختلف ارائه شده همراه با تأکید بر انطباق فعل و فاعل.

جلسه دهم: آموزش داستان نویسی با استفاده از تصاویر سریالی و ترتیب قراردادن هر تصویر و جمله‌های مربوط به آن تصاویر.

همراستا با هدف کلی این پژوهش مبنی بر بهره‌مندی از روش آموزشی غیرمستقیم، همزمان با روش آموزشی مستقیم و موضوع محور، در جلسات آموزشی از شیوه‌ها و ابزارهای زیر نیز به عنوان مؤلفه‌های آموزش غیرمستقیم، استفاده شده است:

۱- راهنمای معلم زبان‌آموزی، جمله‌سازی و انشا برای گروه آسیب دیده شنوایی پایه‌های مختلف، ۲- کارت‌های دیدآموز (مجموعه افعال) ۳- تخته سیاه و گچ یا مداد و کاغذ. با توجه به ساختار این پژوهش، آموزش بیشتر به شکل نوشتاری انجام شد.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر شرکت کنندگان در دو گروه آزمایش و گواه، از نظر برخورداری از هوش طبیعی و نداشتن معلولیت‌های همراه (مانند نابینایی و فلج مغزی) و داشتن سمعک مناسب کنترل شدند. برای بررسی تأثیر روش آموزش دستور زبان بر جمله‌سازی، با توجه به جایگزینی تصادفی آزمودنی‌ها در دو گروه، و فرضیه مطرح شده در پژوهش از روش مقایسه میانگین‌ها و آزمون t زوجی همراه با تحلیل کوواریانس استفاده شد. با توجه به این که در این پژوهش فرضیه اثر بخشی روش آموزش دستور زبان بر جمله‌سازی مطرح شده است، ابتدا میانگین‌های نمرات پیش‌آزمون دو گروه با هم مقایسه شده‌اند. داده‌های مربوط به پیش‌آزمون هر دو گروه در جدول ۲ گزارش شده‌است.

جدول ۲- داده‌های مربوط به پیش‌آزمون هر دو گروه در

مورد نمره‌های جمله‌سازی

معیار	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
جمله‌سازی گروه کنترل	۸/۲۸	۲/۸۰۸	۰/۵۴۵	۱۰	۰/۵۹۸
جمله‌سازی گروه آزمایش	۹/۱۷	۲/۸۴۴			

با توجه به نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها، میانگین جمله‌سازی گروه کنترل برابر ۸/۲۸ و گروه آزمایش نیز برابر ۹/۱۷ می‌باشد که میانگین گروه آزمایش ۰/۸۹ بیشتر است که این تفاوت از نظر آماری معنی‌دار نیست ($P > 0.05$) و لذا فرض صفر مبنی بر عدم تفاوت بین میانگین نمره‌های جمله‌سازی دو گروه قبل از اجرای آزمایش تأیید می‌شود.

سپس با استفاده از آزمون t زوجی عدم وجود تفاوت بین نمره‌های جمله‌سازی گروه کنترل قبل و

بعد از اجرای آموزش بررسی شد. این آزمون برای یافتن وجود یا عدم وجود متغیرهای مداخله‌گری که مدنظر قرار نگرفته‌اند، انجام شد. داده‌های مربوط به

جدول ۳- آزمون تفاوت نمره‌های جمله‌سازی گروه کنترل قبل و بعد از آموزش

معیار	میانگین	انحراف معیار	اختلاف میانگین‌ها	اختلاف انحراف معیارها	مقدار آماره t	درجه آزادی	سطح معناداری
جمله‌سازی قبل	۸/۲۷۸	۲/۸۰۸	۱/۳۰۶	-۱/۹۱۰	-۱/۶۷۴	۵	۰/۱۵۵
جمله‌سازی بعد	۹/۵۸۳	۴/۵۲۱					

با توجه به نتایج حاصل از تحلیل داده‌ها، میانگین جمله‌سازی گروه کنترل قبل از آموزش برابر ۸/۲۷۸ و بعد از آموزش برابر ۹/۵۸۳ می‌باشد که میانگین گروه کنترل بعد از آموزش ۱/۳۰۶ بالاتر است. این تفاوت از نظر آماری معنی‌دار نیست ($P > 0/05$) و لذا، فرض صفر مبنی بر عدم تفاوت بین جمله‌سازی گروه کنترل قبل و بعد از اجرای روش آموزش دستور زبان تأیید می‌شود.

در نهایت برای آزمون معناداری، تفاوت مشاهده شده بین جمله‌سازی دو گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون و کنترل اثر نمره‌های پیش‌آزمون از تحلیل کوواریانس استفاده شد. نتایج مربوط به تحلیل کوواریانس در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴- تحلیل کوواریانس تأثیر روش آموزش دستور زبان بر رشد جمله‌سازی

منبع	مجموع مجزورات	درجات آزادی	میانگین مجزورات	مقدار F	سطح معناداری	اندازه اثر
پس‌آزمون	۴۶/۲۹۶	۱	۴۶/۲۹۶	۳/۵۰۰	۰/۰۷۵	۰/۴۳۱
گروه	۳۳/۴۴۹	۱	۳۳/۴۴۹	۲/۵۲۹	۰/۱۲۷	۰/۳۲۹
خطا	۲۷۷/۷۹۲	۲۱	۱۳/۲۲۸			
کل	۳۵۷/۵۳۷	۲۳				

براساس داده‌های جدول (۳) نتایج حاکی از آن بود که روش آموزش دستور زبان با مقدار $F=۲/۵۲۹$ و ۹۵ درصد اطمینان ($p > 0/05$) بر افزایش نمره جمله‌سازی مؤثر نیست. بنابراین، روش آموزش دستور زبان سبب بهبود جمله‌سازی دانش‌آموزان آسیب دیده شنوایی نمی‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

در بررسی اثر روش آموزش دستور زبان بر جمله‌سازی دانش‌آموزان آسیب دیده شنوایی، نتایج نشان داد که روش آموزش دستور زبان بر جمله‌سازی دانش‌آموزان آسیب دیده شنوایی بی‌تأثیر است یا روش آموزش دستور زبان سبب بهبود جمله‌سازی دانش‌آموزان آسیب دیده شنوایی نشده است. نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های برنت (۲۰۰۱) که مطرح می‌کند «دانش‌آموزان ناشنوا مشکلات عمیقی به‌ویژه در ساختن جمله دارند» و یافته‌های بردمور (۲۰۰۷) که

نشان می‌دهند «کودکان ناشنوا دانش محدودی از جمع بستن افعال بی‌قاعده و ساختار واژه‌ی-نحوی (کاربرد واژه در بافت جمله) دارند» و یافته‌های مک آفی، کوئیلین و سامر (۱۹۹۰) که نشان می‌دهند، «بیشترین خطاهای کودکان ناشنوا در مقوله خطاهای دستوری بود»، همخوانی دارد. با توجه این که پژوهش‌های انجام شده در مورد حوزه‌های مختلف دانش‌آموزان ناشنوا بیشتر به روش توصیفی و مقایسه‌ای انجام پذیرفته و متغیر یا متغیرهایی را به صورت آموزشی و آزمایشی در حوزه‌های مختلف زبان بررسی نکرده‌اند، برای تبیین نهایی نتایج این پژوهش از مبانی نظری زبان‌شناسی و نظریه‌های رشد زبان بهره جسته‌ایم.

براساس نظریه پردازش تعاملی زبان (زندگی، ۱۳۸۳) که داده‌های زبانی محیط یادگیری را به عنوان درون‌داد^۶ و سازمان شناختی ذهن کودک را به عنوان

مکانیسم درونی و رفتار زبانی کودک را به عنوان برون‌داد^۷ مطرح می‌کند، می‌توان این‌گونه بیان کرد که افراد شرکت‌کننده در این پژوهش با وجود آن‌که از نظر هوش غیرکلامی طبیعی بوده و همچنین از نظر سیستم عصبی و عضلانی اندام‌های گفتاری سالم می‌باشند، اما چون در درون‌داد زبانی، دچار اشکال هستند، یعنی صداهای گفتاری که به عنوان درون‌دادهای زبانی مطرح می‌شوند را نمی‌توانند به درستی دریافت کنند و به تبع آن درک و پردازش درستی از آن‌ها ندارند، بنابراین، در برون‌داد زبانی هم دچار اشکال خواهند شد و این اشکال در بیان آن‌ها واضح‌تر و چشمگیرتر است. پس در جمله‌سازی که خود نوعی زبان بیانی است، دچار اشکال هستند. از طرف دیگر دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش، ناشنوایان پیش‌زبانی هستند. به همین دلیل اشکال آن‌ها در حوزه‌های مختلف زبان گسترده است.

برابر با نظریه رفتارگرایان که معتقدند، هر نوع یادگیری از جمله یادگیری زبان پاسخی است به محرک‌ها (توفیق، ۱۳۹۲)، می‌توان گفت که محیط یادگیری زبان و محرک‌های زبانی یعنی همان صداهای گفتاری برای رشد زبان و گفتار لازم و ضروری هستند، اما کودکانی که با نقص شنوایی متولد می‌شوند با توجه به میزان و شدت افت شنوایی‌شان در دریافت محرک‌های زبانی دچار اختلال می‌باشند، بنابراین نمی‌توانند محرک‌های زبانی را به طور کامل و درست دریافت کنند تا زبان را به طور طبیعی فرا گیرند و چون دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش همگی با آسیب شنوایی در حد شدید (۹۰-۷۰ دسی‌بل) و عمیق (۹۰ دسی‌بل به بالا) متولد شده‌اند، لذا از شنیدن محرک‌های صوتی زبان محروم بوده‌اند و متناسب با همان شدت نقص شنوایی، در رشد زبان و گفتار نیز دچار اشکال شده‌اند.

برپایه نظریه چامسکی، کودکان قواعد دستور زبان را اصولاً از موارد شنیداری خود نساخته، بلکه بر اساس طرحی درون‌زاد، «یعنی یک برنامه ژنتیکی» آن را در

خود به وجود می‌آورند (کرین، بی‌تا؛ ترجمه رجایی و خویی‌نژاد، ۱۳۸۹)، که این طرح درون‌زاد در نظریه سوسور، «توانش زبانی»^۸ (باطنی، ۱۳۷۵) نام دارد و کودک با شنیدن تعدادی حرف و سخن جدا از هم و با هدایت نوعی احساس درونی در مورد قواعد و چگونگی آن‌ها، دستور زبان را کشف می‌کند. اما کودکان ناشنوا با وجود این که طبق نظر چامسکی، برنامه ژنتیکی یا طرح درون‌زاد قواعد دستور زبان را دارند اما چون سیستم شنوایی و عملکرد آنها دچار اختلال شده‌است بنابراین، از طریق شنوایی نمی‌توانند محرک‌های محیطی زبان را که همان اصوات گفتاری هستند، دریافت کنند و قواعد دستوری آن را کشف نمایند. در نتیجه، در عملکرد یا به عبارت دیگر «کنش زبانی»^۹ که می‌تواند به شکل شفاهی یا گفتار و کتبی یا نوشتار بروز نماید، دچار اختلال می‌باشند و در نهایت نمی‌توانند جمله‌های درستی را از نظر دستوری بیان کنند یا بنویسند.

زند (۱۳۸۳) در همین راستا می‌نویسد، هر زبان از ساخت‌های درونی شامل ساخت آوایی، صرفی، نحوی، معنایی و گفتمانی تشکیل شده که مجموعاً «توانش زبانی» اهل زبان را تشکیل می‌دهند. با وجود این برای برقراری ارتباط زبانی هر شخص باید اصول و قواعد کاربردشناختی زبان، شامل اصول استفاده از عناصر زبانی در موقعیت‌های اجتماعی مربوط، قواعد غیرکلامی مؤثر بر ارتباط زبانی و عناصر فرازبانی حاکم بر گفتار را رعایت کند. توانایی رعایت این اصول و قواعد «توانش ارتباطی»^{۱۰} نامیده می‌شود (زند، ۱۳۸۳). توانش ارتباطی هدف نهایی رشد زبان محسوب می‌شود (کاکوجویباری، هوسپیان، ۱۳۷۸).

مهارت‌های زبانی شامل چهار مهارت گوش‌کردن، صحبت‌کردن، خواندن و نوشتن است و با توجه به مواردی که زندگی مطرح می‌کند، چون کودکان یا افراد ناشنوا در مهارت اول زبان، یعنی گوش‌کردن دچار مشکل هستند، بنابراین در مهارت‌های بعدی به ویژه صحبت‌کردن که جنبه فعال زبان یا جنبه تولید زبان و

همچنین نوشتن نیز که جنبه تولید را دارند، دچار اشکال می‌باشند و به همین دلایل در جمله‌سازی که توانایی ترکیب کلمات را در قالب دستوری مناسب برای بیان جمله‌های معنادار می‌سازد، موفقیت کمتری به دست می‌آورند.

براساس رویکرد زیستی که دوره خاصی را برای زبان‌آموزی مهم می‌داند و آن را دوره حساس زبان‌آموزی بر می‌شمارد (کرین، ترجمه خوی‌نژاد و رجایی، ۱۳۸۹)، می‌توان گفت که با توجه به این که شرکت‌کنندگان در این پژوهش با نقص شنوایی شدید و عمیق متولد شده‌اند (ناشنوایان پیش‌زبانی هستند) و در دوره حساس زبان‌آموزی تشخیص داده نشده‌اند و مداخله‌های زود هنگام را دریافت نکرده‌اند به همین دلیل دوره طلایی زبان‌آموزی را از دست داده‌اند و پس از این دوره، آموزش زبان به سختی صورت می‌گیرد. بنابراین، بازده کمی هم دارد.

نظریه رشد شناختی ویگوتسکی (۱۹۷۳)، ترجمه قاسم‌زاده، (۱۳۸۰) بیان می‌کند که تفکر بر زبان مبتنی است و توانایی‌های زبانی و شناختی یکسان هستند. رشد عقلانی یک شخص به موازات رشد زبانی او صورت می‌گیرد. بر این اساس می‌توان گفت که چون تأثیر منفی فقدان شنوایی بر پیشرفت زبان بسیار زیاد است، بنابراین یک فرد مبتلا به نقایص شدید شنوایی، در زمینه توانایی‌های شناختی نیز دچار اختلالاتی است (هالاها، کافمن، بی‌تا، ترجمه جوادیان، ۱۳۷۸) و اگر فرض کنیم زبان بیانی و به ویژه جمله‌سازی نیز یکی از جلوه‌های توانایی‌های شناختی است، بنابراین افراد ناشنوا دارای افت شنوایی شدید و عمیق در این زمینه نیز دچار اشکال هستند.

عوامل دیگری، نظیر عوامل فرهنگی، سطوح اقتصادی- اجتماعی و تحصیلات والدین نیز در رشد زبان و گفتار کودکان مؤثرند. صرف نظر از جایگاه اجتماعی - اقتصادی و قومیت، محیط سازمان یافته و تحریک کننده، به علاوه ترغیب و محبت والدین، زبان و نمرات هوشبهر بهتر را در دوره نوپایی و اوایل

کودکی پیش بینی می‌کنند (برک، ۲۰۰۷؛ ترجمه سید محمدی، ۱۳۹۳) به همین دلیل کودکانی که در محیط‌هایی نامساعد زبانی و فرهنگی پرورش می‌یابند، در یادگیری زبان مهارت کافی پیدا نمی‌کنند و چون خانواده‌های دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش از نظر فرهنگی، اقتصادی- اجتماعی در سطوح پایینی قرار دارند، لذا ممکن است محرک‌های زبانی و ارتباطی سازمان یافته‌ای برای تعامل با فرزندان خود آماده نکرده باشند. همچنین این دانش‌آموزان بازخوردها و ترغیب خانواده به ویژه مادر را برای یادگیری و استفاده از زبان دریافت نکرده و مداخله زودهنگام، یعنی ارجاع به متخصصین توانبخشی شنوایی و گفتار و زبان از قبیل شنوایی‌شناس، گفتاردرمانگر و مراکز تخصصی آموزش ناشنوایان نیز به موقع صورت نگرفته است. این خود عاملی است که زمان طلایی زبان‌آموزی از دست رفته باشد و در نهایت، بیان و جمله‌سازی نتواند به اندازه طبیعی رشد و پیشرفت نماید.

اساسی‌ترین مشکل در آموزش کودکان ناشنوا، کمبود یک روش ارتباطی مناسب است که یادگیری زبان و دریافت آموزش را ممکن می‌سازد (مورس، ۲۰۰۰) از نظر رویکردهای آموزش زبان و زبان‌آموزی می‌توان گفت: استفاده از یک رویکرد به تنهایی ممکن است نتیجه مطلوب را به دنبال نداشته باشد. در این پژوهش تأکید عمده بر رویکرد دستوری و الگوی آموزش مستقیم و موضوع محور بوده است. در پژوهش‌های دیگر مشخص شده است که ترکیبی از شیوه‌های مختلف مؤثر است. در یک مطالعه پنج ساله سانتروک (۲۰۰۲) در مورد روش‌های ترکیبی به این نتیجه رسید که الفبای انگشتی و تکنیک‌های گفتاری خوب به همراه هم، پیشرفت زبان را بهبود می‌بخشند. شاید اگر در آموزش زبان و برنامه‌های زبان‌آموزی ترکیبی از رویکردها و الگوها استفاده شود، نتایج مطلوب‌تری حاصل خواهد شد. برخی رویکردهای دیگر عبارتند از: رویکرد موقعیتی (که زبان را بر اساس موقعیت‌های کاربردی زبان آموزش می‌دهد)، رویکرد

ارتباطی (که حقایق ارتباطی زبان را از همان آغاز مورد توجه قرار می‌دهد). و الگوی کودک محور (که نیازها و علائق، توانمندی‌ها و تجربه‌های گذشته کودک را در برنامه‌های زبان‌آموزی مورد توجه قرار می‌دهند)، (زندى، ۱۳۸۳)

با توجه به این که این پژوهش در مورد دانش-آموزان پایه پنجم ابتدایی به عمل آمد و نتیجه به دست آمده بر خلاف فرض پژوهش بوده، لذا می‌توان نتیجه-گیری کرد که روش آموزش دستور زبان به دانش-آموزان آسیب دیده شنوایی دارای افت شنوایی شدید و عمیق در پایه‌های بالای تحصیلی، نتیجه دلخواه به دنبال نداشته و بهتر است آموزش در سنین پایین، به ویژه در دوره حساس زبان‌آموزی، آن هم به شکل مداوم و با استفاده از ابزارهای کمک شنوایی پیشرفته-تر و روش‌های آموزشی متنوع‌تر و با همکاری و آموزش مستمر خانواده‌های این‌گونه دانش‌آموزان صورت گیرد.

تشکر و قدردانی

در پایان از تمام کسانی که در انجام و تدوین این پژوهش ما را یاری نموده‌اند، تشکر و قدردانی می‌نمایم. به ویژه سرکار خانم بهنام (گفتاردرمانگر بیمارستان فرشچیان همدان)، مدیران مدرسه باغچه‌بان همدان، سرکار خانم عزیزی و بنی‌صفر؛ گفتاردرمانگر مدرسه، سرکار خانم رنجبران؛ شنوایی‌شناس مدرسه، سرکارخانم آبکار و تمامی معلمان مدرسه باغچه‌بان به خصوص معلمان پایه پنجم و تک‌تک دانش‌آموزان عزیزی که در این پژوهش شرکت کرده‌اند.

یادداشت‌ها

- 1) resonance
- 2) tone
- 3) receptive language
- 4) expressive language
- 5) interactional language processing
- 6) in put
- 7) out put
- 8) linguistic competence
- 9) linguistic performance
- 10) communicative competence

منابع

ابراهیمی، امیرعباس (۱۳۸۸). توانبخشی شنوایی کودکان. تهران: نشر دانژه، چاپ اول.
باطنی، محمد رضا (۱۳۷۵). درباره زبان (مجموعه مقالات). تهران: انتشارات آگاه، چاپ دوم.

برک، لورا (۲۰۰۷). روان‌شناسی رشد: از لقاح تا کودکی (جلد اول). ترجمه یحیی سید محمدی (۱۳۹۳). تهران: نشر ارسباران. چاپ بیست و هفتم.

بهنام، زینت (۱۳۸۱). بررسی مقایسه‌ای کاربرد برخی عناصر دستوری در گفتار و نوشتار دانش‌آموزان کم‌شنوای شدید و دانش‌آموزان شنوای مدارس راهنمایی شهر همدان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد در رشته گفتاردرمانی، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.

توفیق، زینت (۱۳۹۲). نظریه‌های یادگیری زبان: رویارویی پیانو و چامسکی. تهران: نشر قطره، چاپ دوم.

تیدول، مری‌اس (بی‌تا)، راهنمای آموزش زبان به ناشنوایان. ترجمه حمیده طباطبایی (۱۳۷۲). تهران: انتشارات مدرسه.

تیموری، رباب؛ رقیب دوست، شهلا؛ سلیمانی، فردین؛ کریملو، مسعود؛ شاهرخی، امین (۱۳۸۹). مقایسه درک ساختارهای مشتق از حرکت نحوی بین کودکان آسیب دیده شنوایی با کودکان شنوا. مجله پژوهشی توانبخشی، ۵، ۳۹-۳۱.

حیدریان مقدم، محمد؛ یونان، ملیندا (۱۳۷۶). توانبخشی شنوایی و زبان‌آموزی کودکان زیر ۷ سال دچار نقص شنوایی. تهران: انتشارات تیمورزاده.

زندى، بهمن (۱۳۸۳). زبان‌آموزی. تهران: انتشارات سمت، چاپ دوم. سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور (۱۳۸۹). راهنمای زبان-آموزی، جمله‌سازی و انشا پایه دوم گروه آسیب دیده شنوایی دوره ابتدایی.

سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور (۱۳۹۰). راهنمای زبان-آموزی، جمله‌سازی و انشا پایه چهارم گروه آسیب دیده شنوایی دوره ابتدایی.

سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور (۱۳۹۱). راهنمای زبان-آموزی، جمله‌سازی و انشاء پایه پنجم گروه آسیب دیده شنوایی دوره ابتدایی.

سیدپور، مرضیه؛ فرزندی، ناهید؛ فیاضی، لیلا؛ جهرودی، اعظم‌قاسم؛ محب‌نیا، صدیقه؛ محمدپور، شعله (۱۳۸۹). راهنمای زبان‌آموزی، جمله‌سازی و انشا دوره ابتدایی پایه اول گروه آسیب دیده شنوایی. سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور.

سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۹). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی. ویرایش پنجم، تهران: نشر دوران، چاپ سی و دوم.

کاکوجویباری، علی‌اصغر؛ هوسپیان، آلیس (۱۳۷۸). روش محاوره‌ای آموزش صرف و نحو به کودکان دچار نقص شنوایی. تهران: ناشر سازمان آموزش و پرورش استثنایی، چاپ اول.

کرین، ویلیام (بی‌تا)، نظریه‌های رشد مفاهیم و کاربردها. ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد و علی‌رضا رجایی (۱۳۸۹). تهران: انتشارات رشد، چاپ سوم.

گورابی، خسرو (۱۳۸۱). ضروریات شنوایی‌شناسی. تهران: انتشارات بهنام‌فر، چاپ اول.

لوترمن، دیوید؛ وایت، الن کارترز؛ سیوالد، ریچارد (بی‌تا). توانبخشی شنوایی با تأکید بر شناسایی و درمان کودکان ناشنوای زیر ۳ سال. ترجمه زهرا جعفری و فاطمه ادکی (۱۳۸۱). تهران: انتشارات تیمورزاده، چاپ اول.

- نخشب، محبوبه؛ شفیعی، بیژن (۱۳۸۲). توانبخشی کاشت حلزون در کودکان: راهنمای عملی مداخله آموزش گفتار و زبان. اصفهان: انتشارات دانشگاه علوم پزشکی اصفهان.
- وحیدیان کامیار، تقی؛ عمرانی، غلامرضا (۱۳۷۸). دستور زبان فارسی (۱). تهران: انتشارات سمت.
- ویگوتسکی، ل، سیمونویچ (۱۹۷۳). اندیشه و زبان. ترجمه حبیب‌اله قاسم‌زاده (۱۳۸۰). تهران: انتشارات فرهنگان.
- هالاها، دانیل پی؛ کافمن، جیمز ام (بی‌تا). کودکان استثنایی: مقدمه‌ای بر آموزش‌های ویژه. ترجمه مجتبی جوادیان (۱۳۷۸). مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی، چاپ پنجم.
- هاردمن، مایکل ام؛ درو، کلیفورد جی؛ اگن، ام، وینستون (بی‌تا). روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی. ترجمه حمید علیزاده، کامران گنجی، مجید یوسفی‌لویه و فریبا یادگاری (۱۳۸۸). تهران: انتشارات دانژه، ویراست هفتم، چاپ اول.
- Anushko AE.(2008). *Multi-domain Predictors of Trajectories of Language. development in early childhood*. Philadelphia, PA: Proquest.
- Berent, G.P.(2001). *English for students : Assessing and addressing Learners, grammar development in ; D Janakova (Ed), International seminar of teaching English to Deaf and Hard _of _Hearing students at secondary and tertiary levels of Education, Prague, Czech Republic, Charles university, 124 – 134.*
- Bredamore, Helen.L.(2007). *Inflectional morphology in the literacy of deaf children . Ph. D dissertation, university of Birmangam, school of Psychology.*
- Moore, D.(2000). *Educating the deaf: psychology, principles, and practices*. 5th ed. Boston, MA: Houghton Mifflin College Div.
- Santrock JW.(2002). *Life-span development*. 8th ed. New York, NY: McGraw-Hill.
- Uchanski, Rosalie. M. Geers, Anne. (2002). *Intelligibility of modified speech for young listeners with normal and impaired hearing. journal of speech, language and Hearing Research, vol, 45, 1027 – 1038.*

