

A Comparison of Reading Comprehension Level between Integrated Students with Hearing Impairment and Hearing Students

Aliasghar Kakojoybari, Ph.D¹, Azam Sharifi M.Sc²

Received: 1.5.11 Revised: 16.1.12 Accepted: 16.6.12

Abstract

Objective: The objective of this study was to compare levels of reading comprehension between integrated hearing impaired students with normal students in ordinary schools. **Method:** This research was a cross-sectional and comparative study. there were fourteen normal students and fourteen hearing impaired students which named integrated hearing impaired students in 4th year of primary ordinary schools in Shahre-rey and Shahryar. Using standard booklet of progress in international reading literacy study (2006) for comparison of levels of reading comprehension (1-to focus on and retrieve explicitly information 2- to make straight forward information 3- to interpret and integrate ideas and information 4- to examine and evaluate content) between integrated hearing impaired students with normal hearing students. **Results:** Analysis showed that there was not a meaningful difference in the first level (to focus and retrieve explicitly information) of reading comprehension between integrated hearing impaired students with normal students ($p=0/860$), but in level 2 (to make straightforward information) with $p=0/002$, level 3(to interpret and integrate ideas and information) with $p=0/001$ and level 4(to examine and evaluate content) with $p=0/016$ difference was significantly weaker in integrated hearing impaired students. **Conclusion:** Despite hearing impairment, integrated hearing impaired students have not a meaningful difference in the first level (to focus and retrieve explicitly information) of reading comprehension with normal hearing students but act significantly weaker in profound levels of reading comprehension.

Keywords: Reading comprehension, student, normal hearing, hearing impaired, integrated

مقایسه سطوح درک خواندن دانش آموزان کم شنوای تلفیقی با دانش آموزان شنوا

دکتر علی اصغر کاکوjoyباری^۱، اعظم شریفی^۲

تاریخ دریافت: ۹۰/۲/۱۲ تجدیدنظر: ۹۰/۱۰/۲۷ پذیرش نهایی: ۹۱/۳/۲۷

چکیده

هدف: پژوهش حاضر به منظور مقایسه سطوح درک خواندن دانش آموزان کم شنوای تلفیقی با دانش آموزان شنوا در مدارس عادی انجام پذیرفت. **روش:** مطالعه از نوع کاربردی و روش آن علی-مقایسه‌ای بود، نمونه ۱۴ دانش آموز شنوا و ۱۴ دانش آموز کم شنوا تحت عنوان کم شنوای تلفیقی از مدارس عادی شهرستانهای شهر ری و شهریار در پایه چهارم ابتدایی بودند و از دفترچه استاندارد شده مطالعه بین المللی پیشرفت سواد خواندن (۲۰۰۶) به عنوان ابزار آزمون استفاده شد و عملکرد دانش آموزان کم شنوای تلفیقی و شنوا در سطوح درک خواندن (۱- تمرکز و بازیابی صریح اطلاعات ۲- استنباط مستقیم ۳- تفسیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات ۴- بررسی و ارزیابی محتوا) مورد مقایسه قرار گرفت. **یافته‌ها:** در تحلیل یافته‌ها بین دانش آموزان کم شنوای تلفیقی و شنوا در اولین سطح (تمرکز و بازیابی صریح اطلاعات) با $p=0/860$ ، اختلاف معناداری مشاهده نشد ولی در سطح ۲ (استنباط مستقیم) با $p=0/002$ ، سطح ۳ (تفسیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات) با $p=0/001$ و سطح ۴ (بررسی و ارزیابی محتوا) با $p=0/016$ ، دانش آموزان کم شنوای تلفیقی در مقایسه با همتایان شنوا به نحو معناداری ضعیف‌تر عمل نمودند. **نتیجه‌گیری:** علی‌رغم آسیب شنوایی دانش آموزان کم شنوای تلفیقی در اولین سطح درک خواندن (تمرکز و بازیابی صریح اطلاعات) با همتایان شنوا تفاوت معناداری ندارند ولی در سطوح عمیق درک خواندن به طرز معنادار ضعیف‌تر عمل می‌کنند.

واژه‌های کلیدی: درک خواندن، دانش آموز، شنوا، کم شنوا، تلفیقی

1. Ph.D in Psychology Payamenoor University
2. Corresponding Author: M.Sc Payame noor University
(E-mail : sharifizam @ yahoo. Com)

۱. دکترای روانشناسی، دانشیار دانشگاه پیام نور، تهران
۲. نویسنده مسئول: کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه پیام نور مرکز تهران

مقدمه

گوش کردن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن از مهارت‌های زبانی^۱ محسوب می‌گردند. این مهارت‌ها با هم ارتباط کامل دارند. گوش دادن اولین مهارت زبانی است که فرد در جریان رشد خود فرا می‌گیرد. اگر این مهارت تحت تأثیر آسیب‌دیدگی شنوایی قرار گیرد لطمات اساسی بر مهارت‌های زبانی وارد خواهد آمد. (کاکو جویباری، سرمدی و شریفی، ۱۳۸۹). خواندن در رویکردهای مختلف زبانی به عنوان یک فرایند ارتباطی تلقی می‌گردد. مهارت‌های زبانی به هیچ عنوان از هم جدا نیستند، چنانچه مهارت‌های گوش دادن و سخن گفتن فعالانه توسط کودکان صورت پذیرد، تسهیل کسب مهارت‌های خواندن و نوشتن بدنبال آن میسر خواهد بود (ناعمی، ۱۳۸۱). دانش‌آموزان کم‌شنوا به دلیل کاهش شنوایی از نظر مهارت‌های ارتباط زبانی نظیر درک مفاهیم و معنای کلمات دچار اشکال عمده و کندی رشد قابل ملاحظه‌ای هستند (پال^۲، ۱۹۹۸ نقل از هانت و مارشال، ۱۹۹۹). در بسیاری از کم‌شنوایان با وجود تلاشهایی که برای کسب پیشرفت برابر بین آنها و یادگیرندگان شنوا صورت پذیرفته است ولی آنها پرورش تواناییهای خواندن و نوشتن مناسب سن خود را دریافت نمی‌کنند (مایر، ۲۰۰۷).

طرفداران آموزش تلفیقی معتقدند: کودکان معلولی که در برنامه‌های آموزشی یکپارچه‌سازی شده ثبت نام می‌کنند، فواید آموزشی و رشدی بیشتری را با قرار گرفتن در محیط یکسان و تعامل با دوستان و همسالان خود، کسب می‌کنند (جنکینس، اُدُم و اسپلتز^۳، ۱۹۸۹). از نظریتون و همکاران (۱۹۹۱) تعداد زیادی از مبتلایان به آسیب شنوایی نیاز به توجه دارند ولی نیاز به قرار گرفتن در موقعیت آموزشی ویژه را ندارند، زیرا نقایص آنها تا حدود زیادی اصلاح‌پذیر است. رد، آنتیاوکریمیر (۲۰۰۸) و آنتیا، استینسون و گنترگاستاد (۲۰۰۱) ضمن تأیید بر حضور کم‌شنوا در مدارس عادی تأکید داشته‌اند که بین

پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز کم‌شنوا در مدارس عادی با فعالیتهای درسی فوق برنامه، انگیزه کم‌شنوا، انتظارات والدین و مدرسه، توانایی خانواده در کمک به آموزش همبستگی نزدیکی وجود دارد.

در مقابل، برخی از اندیشمندان آموزش و پرورش ویژه معتقدند که دانش‌آموزان با نیازهای ویژه نباید در جریان عادی آموزش و پرورش تلفیق شوند. آنها دلالی را برای مخالفت خود با برنامه‌های آموزش تلفیقی مانند نبود یا کمبود خدمات ویژه و وجود نگرش منفی از طرف دانش‌آموزان، اولیاء و معلمان عادی ذکر کرده‌اند. این گروه از مخالفان می‌افزایند که برنامه‌های آموزش تلفیقی ممکن است پاسخگوی برخی از نیازهای دانش‌آموزان باشد، اما برخی از نیازهای آنان و نیز تفاوت‌های فردی را نادیده می‌گیرد (داپوکس، وی من و استرادا^۴، ۲۰۰۵ نقل از به‌پژوه و همکاران، ۱۳۸۷). استینسون و لانگ^۵ (۱۹۹۵) به نقل از هانت و مارشال، (۱۹۹۹) اشاره داشته‌اند که گرچه دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی از مجاورت با همتایان شنوا در مدارس عادی لذت می‌برند ولی میزان یکپارچه‌سازی تحصیلی هفتمند بین این دو گروه به طرز چشمگیری پایین است.

با توجه به اینکه مهارت خواندن یکی از مهم‌ترین نیازهای یادگیری دانش‌آموزان تلقی می‌گردد، امروزه موضوع تقویت زبان‌آموزی، غنی‌سازی مهارت‌های خواندن و توجه ویژه به توانایی درک مطلب در سامانه‌های آموزشی جهان از شروع سالهای اولیه تحصیل دارای اهمیت خاصی است (کریمی، ۱۳۸۴). در سالهای اخیر، مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن^۶ (PIRLS) به عنوان جدیدترین بررسی از سوی انجمن بین‌المللی ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی^{۱۲} (IEA) به رسمیت شناخته شده است تا بتواند بر پیشرفت سواد خواندن کودکان در آینده نظارت نماید. (مولیس و همکاران، ۲۰۰۳). کشور ایران از سال ۱۳۷۰ به طور رسمی به عضویت انجمن بین‌المللی ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی درآمده است و تاکنون در

دو مطالعه PIRLS (۲۰۰۱) و (۲۰۰۶) شرکت داشته است. (کریمی، ۱۳۸۴). جامعه مورد آزمون برای PIRLS، دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی می‌باشند و این پایه به این علت انتخاب شده است که یک مرحله گذر مهم برای پیوستن کودکان به جمع خوانندگان است. دانش‌آموزان معمولاً در این دوره سنی، شیوه خواندن را یاد گرفته‌اند و از خواندن برای یادگیری استفاده می‌کنند. (کریمی، ۱۳۸۷). سواد خواندن از دیدگاه PIRLS، توانایی درک و استفاده از صورتهای مختلف نوشتاری است که جامعه آن را لازم می‌داند و یا برای افراد ارزشمند است. اهداف خواندن و فرایندهای درک مطلب، پایه و اساس طرح PIRLS در ارزیابی کتبی توانایی دانش‌آموزان محسوب می‌گردند که این دو جدا از یکدیگر یا جدا از بافتی که دانش‌آموزان در آن زندگی می‌کنند و می‌آموزند، عمل نمی‌کنند (کمپبل و همکاران، ۲۰۰۱).

کاکوجویباری، سرمدی و شریفی (الف ۱۳۸۹) با استفاده از ابزار مطالعه بین‌المللی PIRLS (۲۰۰۱)، عملکرد ۱۱۹ دانش‌آموز کم‌شنوای مدارس ویژه از شهرستانهای کرج، شهریار، رباط کریم، هشتگرد و شهر قدس را در پایه‌های چهارم ابتدایی (۴۶ نفر)، سوم راهنمایی (۴۶ نفر) و سوم دبیرستان (۲۷ نفر) در مؤلفه‌های درک متون ادبی، اطلاعاتی و سواد خواندن با ۴۶ دانش‌آموز شنوای پایه چهارم ابتدایی که از مدارس عادی همجوار با مدارس ویژه به طرز تصادفی ساده گزینش شده بودند مورد مقایسه قرار دادند. یافته‌ها نشان داد: در سطح سواد خواندن و درک متن ادبی، کلیه دانش‌آموزان آسیب دیده شنوایی در هر سه پایه در مقایسه با دانش‌آموزان شنوای پایه چهارم ابتدایی به طرز معنادار ضعیف‌تر عمل نمودند و در درک متن اطلاعاتی، فقط دانش‌آموزان پایه سوم دبیرستان با کاهش شنوایی متوسط، تفاوت معناداری با دانش‌آموزان شنوای چهارم ابتدایی نشان ندادند و سایر دانش‌آموزان به طرز معنادار در مقایسه با دانش‌آموزان شنوای چهارم ابتدایی ضعیف عمل

نمودند.

در پژوهش شریفی، کاکوجویباری و سرمدی (۱۳۸۹)، سطوح درک خواندن ۱۷ دانش‌آموز کم‌شنوا از مدارس ویژه شهرستانهای کرج، رباط کریم و شهریار با ۱۷ دانش‌آموز شنوای مدارس عادی براساس ابزار مطالعه PIRLS (۲۰۰۱) مورد مقایسه قرار گرفت، یافته‌های تحقیق نشان داد: دانش‌آموزان کم‌شنوای ویژه در کلیه سطوح به طرز معنادار ضعیف‌تر از هم‌تایان شنوا عمل نمودند. همچنین شریفی، کاکوجویباری و سرمدی (۱۳۹۰) در پژوهشی، سطوح درک خواندن ۱۷ دانش‌آموز کم‌شنوای پایه چهارم ابتدایی و ۱۹ دانش‌آموز کم‌شنوای پایه سوم راهنمایی از مدارس ویژه شهرستانهای کرج، شهریار، رباط کریم و هشتگرد را با استفاده از ابزار PIRLS (۲۰۰۱) مورد بررسی قرار دادند و نتایج حاکی از عملکرد بهتر و معنادار دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی در اولین سطح درک خواندن بود. در سایر سطوح بین این دو پایه تفاوت معناداری حاصل نگردید.

نظر به اینکه در تحقیقات فوق الذکری که بر اساس ابزار مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن صورت پذیرفته شده است، توانمندی سواد و درک خواندن دانش‌آموزان کم‌شنوای مدارس ویژه با دانش‌آموزان شنوای مدارس عادی مورد مقایسه قرار گرفته است و تحقیقی در زمینه بررسی سطوح درک خواندن دانش‌آموزان کم‌شنوای مدارس عادی که به مقتضای محیط آموزشی از تجربیات زبانی غنی‌تری در مقایسه با دانش‌آموزان کم‌شنوای مدارس ویژه برخوردار هستند، صورت نپذیرفته بود و از سویی در خصوص پیشرفت تحصیلی کم‌شنوا در مدارس عادی اتفاق نظری وجود ندارد و به پاره‌ای از موارد موافق و مخالف اشاره گردید، لذا پژوهش حاضر به منظور مقایسه سطوح درک خواندن دانش‌آموزان کم‌شنوا و شنوا که در مدارس عادی مشغول به تحصیل بودند با استفاده از ابزار PIRLS (۲۰۰۶) انجام پذیرفت و بالواقع هدف از این تحقیق، پاسخ به این سؤال بود که

دانش‌آموزان کم‌شنوا با توجه به آسیب شنوایی که بر آنان عارض شده است، وقتی در موقعیت آموزشی یکسان قرار می‌گیرند در مواجهه با سطوح درک خواندن چه تفاوتی نسبت به همتایان شنوای خود نشان می‌دهند؟

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

تحقیق مورد نظر در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۹ انجام پذیرفت، پژوهش از نوع کاربردی و روش آن علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری دانش‌آموزان شنوا و همچنین کم‌شنوایی که در مدارس عادی تحصیل می‌کردند و در این پژوهش تحت عنوان کم‌شنوای تلفیقی نامگذاری شدند از مدارس شهرستانهای شهریار و شهر ری در پایه چهارم ابتدایی بودند.

از میان دانش‌آموزان کم‌شنوای مشغول به تحصیل در مدارس عادی شهرستانهای شهریار و شهر ری فقط دانش‌آموزانی در دسترس قرار گرفتند که اطلاعات و اسامی هریک از آنان به منظور دریافت معلم رابط در مدارس ویژه شهریار و شهر ری، درج گردیده بود و دانش‌آموزانی که تقاضای معلم رابط نداشتند و بدون بهره‌گیری از معلم رابط در مدارس عادی تحصیل می‌کردند قابل شناسایی و در دسترس نبودند. نمونه آماری در دانش‌آموزان کم‌شنوای تلفیقی، ۱۴ دانش‌آموز (۹ پسر و ۵ دختر) بود. با توجه به اینکه در تکمیل مدارک به جهت تقاضای معلم رابط، دانش‌آموزان در هر سال تحصیلی باید از سنجش شنوایی جدید برخوردار باشند. براساس برگه‌های سنجش شنوایی^۸ مندرج در پرونده بهداشتی مربوط به سال ۱۳۸۸، ۳ دانش‌آموز از کاهش شنوایی متوسط روبه شدید^۹ (۵۶-۷۰ دسی بل) (هارل، ۲۰۰۹) و ۱۱ دانش‌آموز از کمبود شنوایی شدید^{۱۰} (۷۱-۹۰ دسی بل) (هارل، ۲۰۰۹) برخوردار بودند و از این تعداد به تفکیک ۱ مورد از کاهش شنوایی عمیق^{۱۱} (۹۱ دسی بل به بالا) در گوش چپ و کاهش شنوایی متوسط

روبه شدید در گوش راست برخوردار بود و مورد دیگر دارای کاهش شنوایی متوسط^{۱۲} (۵۵-۴۱ دسی بل) (هارل، ۲۰۰۹) در گوش چپ و کاهش شنوایی شدید در گوش راست بود ولی در سایر آزمودنیها کاهش شنوایی نسبتاً متقارنی در هر دو گوش مشهود بود. براساس بررسی پرونده بهداشتی و توانبخشی، هر ۱۴ دانش‌آموز کم‌شنوای تلفیقی قبل از سنین پیش‌زبانی دچار عارضه کم‌شنوایی شده بودند، ۱۱ مورد از سال اول ابتدایی تحصیل را در مدارس عادی شروع کرده بودند و ۱۰ دانش‌آموز در سنین زبان‌آموزی تحت خدمات توانبخشی (گفتار درمانی و تربیت شنوایی) بطور غیرمستمر و پراکنده قرار گرفته بودند و هیچ یک از آزمودنیها از خدمات آموزشی قبل از شروع آموزشهای رسمی استفاده نکرده بود. دانش‌آموزان جز اینکه یک روز در هفته از خدمات معلم رابط (به معلمی اطلاق می‌شود که در سازمان آموزش و پرورش استثنایی خدمت می‌کند و بطور منظم هفته‌ای یک روز به کلاسهای تلفیقی مراجعه و دانش‌آموز کم‌شنوا را تحت آموزش ویژه قرار می‌دهد و معلم عادی را در مشکلات آموزشی دانش‌آموز کم‌شنوا راهنمایی می‌کند) استفاده می‌کردند، از خدمات توانبخشی بهره‌مند نبودند.

در کلاسی که دانش‌آموز کم‌شنوا مشغول به تحصیل بود، دانش‌آموزانی که با استناد به نظرات معلمان مربوطه در سطح پیشرفت تحصیلی نسبتاً برابری با دانش‌آموز کم‌شنوا قرار داشتند شناسایی شدند و نفر به طرز تصادفی ساده به عنوان جفت همتای کم‌شنوا انتخاب گردید. بنابراین از ۱۴ مدرسه‌ای که دانش‌آموزان کم‌شنوا در آن حضور داشتند، ۱۴ دانش‌آموز کم‌شنوا و ۱۴ دانش‌آموز شنوا تحت آزمون قرار گرفتند. میانگین سنی که براساس زمان شروع تحقیق (اواخر بهمن سال ۸۸) محاسبه گردیده است، در گروه کم‌شنوای تلفیقی، ۱۰/۴ سال (انحراف استاندارد ۰/۳۲۸) و حداقل سن ۹/۸ سال و حداکثر سن ۱۰/۱۱ سال و میانگین سنی گروه شنوا

۱۰/۱ سال (انحراف استاندارد ۰/۲۷۸) و حداقل سن ۹/۶ سال و حداکثر سن ۱۰/۶ حاصل گردید. کلیه دانش‌آموزان در بدو ورود به پایه اول ابتدایی به جهت تکمیل شناسنامه سلامت، تحت آزمونهای شنوایی سنجی، بینایی‌سنجی، هوش و معاینات پزشکی قرار می‌گیرند. درپرونده بهداشتی و شناسنامه سلامت کلیه آزمودنیها (۲۸ دانش‌آموز کم‌شنوای تلفیقی و شنوا)، سابقه ارجاع به تست مجدد هوش و گزارشی دال بر تردید سلامت هوشی و مشکوک به کم‌توانی ذهنی ثبت نگردیده بود و در مشاوره با معلمان مربوطه، هیچکدام نسبت به سلامت وضعیت هوشی دانش‌آموزشان ابراز تردید ننمودند و کلیه دانش‌آموزان منتخب با دارا بودن هوش طبیعی، معیار ورود به آزمون را داشتند.

ابزار

PIRLS مطالعه‌ای بین‌المللی است که تحت نظارت انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی اجرا می‌شود این مرکز که در آمستردام هلند قرار دارد، یک انجمن بین‌المللی مستقل است که اعضای آن، مؤسسات پژوهشی کشورهای مختلف و سازمانهای پژوهشی دولتی است. تعدادی از فعالیتهای مهم PIRLS از جمله تأیید ترجمه مواد آزمون، مشاوره در نمونه‌گیری، پردازش و تحلیل دادهها در مراکزی در سراسر جهان اجرا می‌شود، از جمله مرکز داده‌پردازی در هامبورگ آلمان مسئولیت بررسی و پردازش کلیه دادههای PIRLS را برعهده دارد و مرکز آمار کانادا مسئول مشاوره با هماهنگ کنندگان ملی مطالعه درباره طرحهای نمونه‌گیری و نظارت بر پیشرفت همه جانبه روشها و صحت فرایند نمونه‌گیری است. PIRLS (۲۰۰۶) نیز مطالعه استاندارد شده و گسترده‌ای است که در ۴۰ کشور (۴۵ نظام آموزشی) از جمله کشور ایران که عضو این تحقیق بین‌المللی است، تحت نظارت انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به اجرا در آمده است (کریمی، ۱۳۸۷).

فرایندهای درک مطلب PIRLS عبارتند از: ۱- تمرکز و بازیابی صریح اطلاعات^{۱۳}: خوانندگان هنگام تمرکز و بازیابی اطلاعاتی که به طور صریح در متن بیان شده است و برای یافتن بخش مربوط به سؤال مطرح شده و درک آن، از شیوههای متفاوتی استفاده می‌کنند. بازیابی موفقیت‌آمیز اطلاعات مستلزم درک نسبتاً فوری یا خودکار متن است. ۲- استنباط مستقیم^{۱۴}: خوانندگان ضمن ساختن معنا از متن، بر اساس ایدهها یا اطلاعاتی که به صراحت در متن بیان شده است به استنباطهایی دست می‌یابند. این استنباطها به خواننده فرصت می‌دهد تا ورای سطح ظاهری متون حرکت کند و خلاءهای موجود در معنای متون را پر کند. ۳- تفسیر و تلفیق ایدهها و اطلاعات^{۱۵}: در حالیکه خوانندگان، عقاید و اطلاعات به دست آمده از متن را تفسیر و تلفیق می‌کنند اغلب نیازمند ترسیم درک خود از جهان هستند. ۴- بررسی و ارزیابی محتوا^{۱۶}: ضمن ارزیابی محتوا، زبان و عناصر متنی، توجه خواننده از ایجاد معنا به بررسی موشکافانه متن معطوف می‌گردد. در خصوص محتوا، خواننده بر پایه تعبیر و تفسیر خود و ارزیابی متن با توجه به شناختی که از جهان دارد، باز نمود و پیام متن را رد می‌کند، می‌پذیرد یا نسبت به آن بی طرف می‌ماند (کریمی، ۱۳۸۷).

دراین تحقیق، فرایندهای درک مطلب PIRLS به سطوح درک خواندن تعبیر شده است. دفترچه‌های استاندارد شده بین‌المللی آزمون خواندن PIRLS (۲۰۰۶)، دفترچه‌های هم سطحی هستند که در هر دفترچه، سؤالات مربوط به چهار سطح عملکردی سواد خواندن لحاظ گردیده است و ارزیابی این سطوح معطوف به پاسخدهی آزمودنی در مدت ۴۰ دقیقه به یک دفترچه می‌باشد.

از میان دفترچه‌های آزمون، دفترچه تحت عنوان راهپیمایی در فضا جهت انجام آزمون برای همه آزمودنیها انتخاب شد. حداکثر امتیاز این داستان نمره ۱۹ بود و ۵ سؤال تستی و ۱۰ سؤال تشریحی را شامل

دلیل پراکندگی جغرافیایی مدارس که دانش‌آموزان کم‌شنوای تلفیقی در آن مشغول به تحصیل بودند و همچنین زمان زیادی که به ایجاد هماهنگی با مدیران مدارس و معلمان رابط گذشت تا اواسط اردیبهشت ماه به طول انجامید.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۱۴ و در سطح $\alpha=0/05$ پردازش شد. براساس آزمون کولموگروف اسمیرنوف^{۱۷} و با توجه به توزیع نرمال داده‌ها در سطوح ۱، ۲ و ۳ از آزمون t مستقل و همچنین براساس عدم توزیع نرمال داده‌ها در سطح ۴ از آزمون ناپارامتری من-ویتنی^{۱۸} به منظور مقایسه دو گروه استفاده شد.

یافته‌ها

در این تحقیق، از یک سوبه جهت تعداد اندک دانش‌آموزان با کاهش شنوایی متوسط رو به شدید (۳ نفر) و از سویی به دلیل اینکه بین میانگین امتیازات حاصل از آزمون تفاوت چندان محسوسی بین گروه کم‌شنوای متوسط رو به شدید و شدید حاصل نگردید تحلیل آماری به تفکیک در گروه کم‌شنوا با کاهش شنوایی متوسط رو به شدید و شدید صورت پذیرفت و کلیه دانش‌آموزان تحت عنوان کم‌شنوای تلفیقی، در سطوح درک خواندن با دانش‌آموزان شنوا مورد مقایسه قرار گرفتند.

می‌شد، سؤالات تستی هر کدام ۱ امتیاز و سؤالات تشریحی که دانش‌آموز را موظف به ساختن پاسخ می‌کرد و درجه و ماهیت درک مطلب از جانب پاسخ دهنده را نشان می‌داد، از نظر سطح دشواری دارای امتیازات ۱، ۲ و ۳ بودند. از مجموع ۱۹ نمره داستان، ۴ نمره به ارزیابی سطح ۱ (تمرکز و بازیابی صریح اطلاعات)، ۱۰ نمره به سطح ۲ (استنباط مستقیم)، ۳ نمره به سطح ۳ (تفسیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات) و ۲ نمره نیز به سطح ۴ (بررسی و ارزیابی محتوا) مربوط می‌شد.

نحوه اجرا

دانش‌آموزان کم‌شنوای تلفیقی یک روز در هفته در کلاسی مجزا توسط معلم رابط در مدرسه‌ای که مشغول به تحصیل هستند آموزش می‌بینند. به جهت اینکه شرایط مساعدتری برای انجام آزمون فراهم باشد و امکان دریافت اطلاعات تحصیلی و توانبخشی دانش‌آموزان کم‌شنوا از سوی معلم رابط میسر گردد، با هماهنگی قبلی با معلمان رابط، اجرای آزمون و تکمیل اطلاعات در روزهای صورت پذیرفت که معلمین رابط در مدارس عادی حضور داشتند و در همان کلاسی که در هر مدرسه برای تدریس معلم رابط در نظر گرفته شده بود، هر دو گروه کم‌شنوا و شنوا به‌طور همزمان تحت آزمون قرار گرفتند. کلیه دانش‌آموزان طبق آزمون PIRLS در مدت ۴۰ دقیقه متن داستان را مطالعه و به سؤالات آن پاسخ گفتند. انجام پژوهش از اواخر بهمن سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸ آغاز شد و به

جدول ۱. بررسی توزیع نرمال داده‌ها در سطوح درک خواندن با آزمون کولموگروف اسمیرنوف

در دانش‌آموزان کم‌شنوای تلفیقی و شنوا. (۲۸ آزمودنی)

تمرکز و بازیابی صریح اطلاعات		استنباط مستقیم		تفسیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات		بررسی و ارزیابی محتوا	
کم‌شنوای تلفیقی	شنوا	کم‌شنوای تلفیقی	شنوا	کم‌شنوای تلفیقی	شنوا	کم‌شنوای تلفیقی	شنوا
۱/۷۱۴	۱/۷۸۵	۱/۶۴۲	۳/۸۵۷	۰/۷۱۴	۲/۲۱۴	۰/۱۴۲	۰/۸۷۵
۰/۹۱۳	۱/۱۸۸	۱/۲۱۵	۲/۰۳۲	۰/۹۹۴	۱/۰۵۰	۰/۳۶۳	۰/۷۷۰
۰/۷۹۱	۰/۹۲۰	۱/۲۸۹	۰/۶۳۹	۱/۲۵۴	۱/۲۸۷	۱/۹۰۹	۰/۸۳۹
۰/۵۵۹	۰/۳۶۶	۰/۰۷۲	۰/۸۰۸	۰/۰۸۶	۰/۰۷۳	۰/۰۰۱	۰/۴۸۲

نرمال بودن توزیع نمرات در گروه کم‌شنوای تلفیقی در سطح ۱ با $p=0/559$ ، در سطح ۲ با $p=0/072$ و در

مطابق با جدول ۱ و بر اساس آزمون کولموگروف اسمیرنوف در مؤلفه‌های سطوح درک خواندن، فرض

سطح ۴ با $p=0/482$ مورد تأیید قرار گرفت. بنابراین در مقایسه عملکرد دانش‌آموزان کم‌شنوای تلفیقی و شنوا در سطوح ۲، ۳ و ۴ از آزمون t مستقل و در سطح ۴ از آزمون ناپارامتری من-ویننی یو استفاده شد.

سطح ۳ با $p=0/086$ تأیید گردید ولی در سطح ۴ با $p=0/001$ فرض نرمال بودن توزیع نمرات در گروه کم‌شنوای تلفیقی تأیید نشد. در گروه شنوا، فرض نرمال بودن توزیع نمرات در سطح ۱ با $p=0/366$ ، در سطح ۲ با $p=0/0808$ ، در سطح ۳ با $p=0/073$ و در

جدول ۲. مقایسه میانگین امتیاز سطوح ۲، ۳ و ۴ درک خواندن در دانش‌آموزان کم‌شنوای تلفیقی و شنوا. (۲۸ آزمودنی)

سطوح درک خواندن	کم‌شنوای تلفیقی		شنوا		سطح معناداری
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	
تمرکز و بازیابی صریح اطلاعات	۱/۷۱۴	۰/۹۱۳	۱/۷۸۵	۱/۱۸۸	۰/۸۶۰
استنباط مستقیم	۱/۶۴۲	۱/۲۱۵	۳/۸۵۷	۲/۰۳۲	۰/۰۰۲
تفسیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات	۰/۷۱۴	۰/۹۹۴	۲/۲۱۴	۱/۰۵۰	۰/۰۰۱

$p=0/002$ تأیید نشد و دانش‌آموزان کم‌شنوای تلفیقی به طرز معنادار ضعیف‌تر عمل نمودند. در سطح ۳ (تفسیر و تلفیق ایده‌ها و اطلاعات) فرض برابری میزان درک در این سطح بین دانش‌آموزان کم‌شنوای تلفیقی و شنوا با $p=0/001$ مورد تأیید قرار نگرفت و دانش‌آموزان شنوا به طرز معنادار عملکرد بهتری در این سطح در مقایسه با کم‌شنوای تلفیقی نشان دادند.

طبق جدول ۲ در سطح ۱ (تمرکز و بازیابی صریح اطلاعات) فرض برابری میزان درک در این سطح بین دانش‌آموزان کم‌شنوای تلفیقی و شنوا با $p=0/860$ تأیید شد و دانش‌آموزان کم‌شنوای تلفیقی تفاوت معناداری با همتایان شنوای خود نشان ندادند. در سطح ۲ (استنباط مستقیم) فرض برابری میزان درک در این سطح بین دانش‌آموزان کم‌شنوای تلفیقی و شنوا با

جدول ۳. مقایسه میانگین امتیاز سطح ۴ درک خواندن در دانش‌آموزان کم‌شنوای تلفیقی و شنوا. (۲۸ آزمودنی)

سطوح درک خواندن	کم‌شنوای تلفیقی		شنوا		سطح معناداری
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	
بررسی و ارزیابی محتوا	۰/۱۴۲	۰/۳۶۳	۰/۸۵۷	۰/۷۷۰	۰/۰۱۶

خواندن اختلاف معناداری نشان ندادند و با اتکاء به کلمات موجود در متن در بازیابی اطلاعات و پاسخهایی که مستقیماً از متن استخراج می‌شد به سؤالات مربوط به این سطح پاسخ گفتند و نتایج گویای این واقعیت بود که خزانه واژگانی دانش‌آموزان کم‌شنوا، پیشرفت قابل ملاحظه‌ای داشته است و در شناخت کلمات در حد همتایان شنوای خود عمل می‌کنند و قادر هستند اطلاعاتی که در متن به طور صریح بیان شده است را درک نمایند. نتیجه حاصل با تحقیقات پتون و همکاران (۱۹۹۱)، رد، آنتیاوکریمیر (۲۰۰۸) و آنتیا، استینسون و گنترگاستاد (۲۰۰۱)

براساس جدول ۳ در مقایسه عملکرد دانش‌آموزان کم‌شنوای تلفیقی و شنوا در سطح ۴ (بررسی و ارزیابی محتوا)، فرض برابری میزان درک در این سطح نیز بین دانش‌آموزان کم‌شنوای تلفیقی و شنوا با $p=0/016$ تأیید نشد و عملکرد دانش‌آموزان کم‌شنوای تلفیقی نسبت به دانش‌آموزان شنوا به طرز معنادار ضعیف بود.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به نتایجی که از انجام آزمون PIRLS (۲۰۰۶) حاصل گردید، دانش‌آموزان کم‌شنوای تلفیقی در مقایسه با دانش‌آموزان شنوا در اولین سطح درک

مبنی بر پیشرفت کم‌شنوا در مدارس عادی همخوانی دارد. برخلاف پژوهش شریفی، کاکو جویباری و سرمدی (۱۳۸۹) که دانش‌آموزان کم‌شنوای ویژه در کلیه سطوح درک خواندن اختلاف معنادار با همتایان شنوا داشتند در پژوهش جاری، کم‌شنوایان تلفیقی در اولین سطح، پیشرفت داشته و به سطح همتایان شنوای خود رسیده بودند و تفاوت معنادار مرتفع گردیده بود. دانش‌آموزان کم‌شنوا به اقتضای بهره‌مندی از نوع آموزشی که عاری از زبان اشاره و لب خوانی است و به انگیزه ارتباط با همسالان خود در محیط آموزشی، الزام بیشتری در برقراری ارتباط کلامی دارند و در نتیجه مواجه شدن با تجربیات زبانی، از خزانه لغات گسترده‌ای نسبت به کم‌شنوایان ویژه برخوردارند. دانش‌آموزانی که قادر نیستند به خوبی بشنوند، اگر در محیطی قرار بگیرند که تجربه شنیدن برای آنها حاصل نشود، فرصت کمتری برای تمرین زبان به منظور ارتباط برقرار کردن برای آنها فراهم خواهد شد. میداو-آرنالز^{۱۹} (۱۹۸۰) نقل از هانت و مارشال، (۱۹۹۹).

دانش‌آموزان کم‌شنوای تلفیقی در سطوح ۲، ۳ و ۴ مربوط به درک خواندن به طرز معنادار عملکرد ضعیفتری در مقایسه با همتایان شنوای خود نشان دادند. این سطوح صرفاً متکی بر شناخت کلمه نبوده و خواننده باید قادر باشد ورای سطح ظاهری متن حرکت کند و به استنباطهایی برسد و توان تفسیر و تلفیق عقاید و اطلاعات متن را داشته باشد و ضمن بررسی و ارزیابی محتوای متن، ذهنش را معطوف به بررسی موشکافانه‌ای متن خوانده شده نماید. در سطوح عمیق درک مطلب، میزان تجربه خواندن در گذشته و آشنایی با زبان از عوامل اساسی به شمار می‌آید (کریمی، ۱۳۸۷). دانستن یک مطلب تنها دریافت منفعلانه دانش نیست، بلکه برای دانستن باید آنرا تفسیر کرد و با آموخته‌های قبلی مرتبط ساخت، توانایی درک مطلب خواندن بر دانش قبلی فرد وابسته است، رابطه و همبستگی مثبتی بین عملکرد خواندن

دانش‌آموز و تعامل با فعالیت‌های ادبی قبل از شروع مدرسه وجود دارد. (کریمی، ۱۳۸۴). زیر ساخت سواد خواندن کم‌شنوا نیز در سنین قبل از شروع مدرسه پایه‌ریزی می‌شود (مایر، ۲۰۰۷). عوامل متعددی در پیشرفت سطوح عمیق درک خواندن دانش‌آموز کم‌شنوا باید دخیل باشند که مهارت مزبور بتواند توسعه پیدا کند (مک دونالد کانر و زولان، ۲۰۰۴). پرورش رشد زبانی و مفاهیم به‌دلیل محرومیت از مهارت گوش دادن، دچار اختلال می‌گردد و این نقصان باتشخیص به‌هنگام کاهش شنوایی و بهره‌مندی از خدمات توان بخشی (کیز-هیمل، شراف و کروز، ۱۹۹۷)، استفاده از سمعک مناسب (نیکلاس و گیرز، ۲۰۰۶)، اقدامات آموزشی قبل از شروع آموزش‌های رسمی و همچنین شیوه آموزش (رتنبرگ، ۲۰۰۱) تا حدود زیادی قابل جبران می‌باشد. دانش‌آموزان تحت آزمون در زمره دانش‌آموزانی بودند که در سنین زبان‌آموزی از خدمات توانبخشی مستمری بهره‌مند نبودند و خدمات آموزشی را نیز دریافت ننموده بودند و این در حالی است که آموزش‌های پیش از مدرسه و تفاوت‌های آن با همتایان شنوا بسیار حائز اهمیت است. (گیلبرت سون و فرری، ۲۰۰۸). پیشرفت مهارت خواندن کم‌شنوا به توسعه مهارت‌های اولیه زبانی در سنین پیش‌دبستانی وابسته است. (سان ویک و واتسون، ۲۰۰۵). کم‌شنوایان تلفیقی در مواجهه با لایه‌های عمیق درک مطلب دچار ضعف بودند و اختلاف معنادار با همتایان شنوا نشان دادند که با نتایج تحقیقات کاکوجویباری، سرمدی و شریفی (الف ۱۳۸۹) و شریفی، کاکوجویباری و سرمدی (۱۳۹۰)، مبنی بر تأثیر منفی آسیب شنوایی بر مهارت خواندن همخوانی دارد. ولی این تأخیر و ضعف، تعبیری بر ناتوانی تحصیل دانش‌آموز کم‌شنوا در کنار همتای شنوا و سلب حق فرصت برابر از وی تلقی نمی‌گردد. در یک نظام آموزشی مبتنی بر رویکرد انسان‌گرایانه، همه افراد در هر سطحی از توانایی نیاز به وابستگی متقابل به سایر افراد داشته و چنین نیازی جز در سایه ایجاد جامعه‌ای که افراد

مختلف با تواناییها، ناتوانیها و ویژگیهای متفاوت در کنار یکدیگر قرار می گیرند، به طور طبیعی و سالم بر آورده نمی شود. یکی از انتقادات وارد شده به آموزش و پرورش تلفیقی کودکان ناتوان در مدارس عادی این است که این کودکان اغلب در محیطهای تلفیقی نیز مورد استثناء هستند، زیرا یا توجه بیش از حد یا کمتر از حد به نیازهای فردی آنها نشان داده می شود و چنین امری به جداسازی بیشتر این دانش آموزان در محیطهای آموزش عادی می انجامد. (کاکوجوباری و هوسپیان، ۱۳۸۱). چنانکه در این تحقیق نیز ۹ مورد از معلمان مربوطه معتقد بودند که به دلیل کثرت دانش آموزان در کلاس و عدم تخصصهای لازم در زمینه آموزش به کم شنوا امکان توجه کافی به این دانش آموزان میسر نیست و در مدارس ویژه زمینه پیشرفت بهتری برای این دانش آموزان با نیازهای ویژه فراهم است. موانع عمده ای که بر سر راه موفقیت آمیز برنامه های تلفیقی قرار دارد، غالباً ناشی از ماهیت و شدت معلولیت افراد نیست، بلکه حاصل نگرش منفی و محدودیتهایی است که در ذهن دانش آموزان، اولیاء و به ویژه مدیران و معلمان وجود دارد. (به پزوه و همکاران، ۱۳۸۷). از نظر اکثر متخصصان آموزش و پرورش ویژه، جداسازی دانش آموزان با نیازهای ویژه از همسالان عادی خود اقدامی غیرانسانی است و مانع رشد همه جانبه این دانش آموزان خواهد شد (سرتو، هرینگ و یورک، ۱۹۸۴؛ به پزوه، ۱۹۹۲). در سیاست گذاریهای آموزشی، جذب زود هنگام کودکان کم شنوا به منظور ارائه خدمات توانبخشی و آموزشی باید بیشتر مورد توجه قرار بگیرد تا بدین منظور شکاف دانشی که به دلیل آسیب شنوایی در فرد کم شنوا در مقایسه با همتای شنوا حاصل می شود در دوران تحصیل عمیق تر نگردد. با توجه و تمرکز بر موضوعات اولیه به عنوان زیربنای توسعه باسوادی می توان مسیر پیشرفت را برای دانش آموز کم شنوا تسهیل نمود. (کاکوجوباری، سرمدی و شریفی، ب ۱۳۸۹). مداخلات زودهنگام نظیر تشخیص آسیب

شنوایی، استفاده از سمعک، بهره گیری از برنامه های تربیت شنوایی و گفتار درمانی، با موفقیت تحصیلی دانش آموزان کم شنوا ارتباط معنادار دارد و موجب پیشرفت تحصیلی آنان می شود (کاکوجوباری، گنجی و صمدی فر، ۱۳۸۸). لازم به نظر می رسد عوامل تأثیرگذاری که متعاقب با افت شنوایی باعث پدیدآیی اختلاف معنادار در حوزه درک خواندن بین کم شنوا و شنوا می شود بیشتر مورد بررسی قرار بگیرد. (کاکوجوباری، سرمدی و شریفی، الف ۱۳۸۹).

با توجه به اینکه از میان کم شنوایانی که در مدارس عادی شهرستانهای شهریار و شهر ری مشغول به تحصیل بودند صرفاً دانش آموزانی که تقاضای معلم رابط را داشتند شناسایی شدند و تحت آزمون قرار گرفتند، بنابراین نتایج حاصل از تحقیق حاضر براساس نمونه محدودی بدست آمد که در تعمیم نتایج جانب احتیاط رعایت می گردد. پیشنهاد می شود تحقیقات گسترده تری به منظور فراهم آوردن بستر فرهنگی مناسب جهت هدایت کم شنوا به مدارس عادی صورت بپذیرد و در مدارس عادی به درک معنای آنچه که دانش آموزان کم شنوا می خوانند و مطالعه می کنند توجه بیشتری مبذول گردد و دانش آموزان به تحلیل و تفسیر متن مطالعه شده ترغیب شوند و به سمت تجزیه، تحلیل و تفسیر مطالب درسی راهنمایی گردند. به منظور اینکه مشخص شود دانش آموزان کم شنوا حدوداً چند سال از نظر سطوح عمیق درک خواندن دچار تأخیر می باشند پیشنهاد می شود مقایسه ای بر پایه ابزار بین المللی PIRLS بین دانش آموزان کم شنوای تلفیقی در پایه های مختلف مقطع راهنمایی و چهارم ابتدایی شنوا صورت بپذیرد. همچنین مقایسه توانمندی تحصیلی دانش آموزان کم شنوای تلفیقی به تفکیک جنسیت می تواند زمینه ای برای پژوهشهای آتی تلقی گردد.

یادداشتها

- 1) language arts
- 2) Pall

فصلنامه پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، سال ۹، ۴، ۳۵۷-۳۶۶

کاکوجویباری، علی اصغر و هوسپیان، آلیس (۱۳۸۱). مبانی فلسفی آموزش و پرورش فراگیر. تهران: انتشارات مشاهیر، چاپ اول.

کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۴). نتایج مطالعه بین المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز (PIRLS) ۲۰۰۱. تهران: وزارت آموزش و پرورش، پژوهشگاه تعلیم و تربیت، چاپ دوم.

کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۷). گزارش اجمالی نتایج ملی و بین المللی پرلز ۲۰۰۶ در مقایسه با پرلز ۲۰۰۱. تهران: وزارت آموزش و پرورش، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، چاپ اول.

ناعمی، علی محمد (۱۳۸۱). روان شناسی آموزش (زبان آموزی). سبزوار: انتشارات آزند، چاپ اول.

Antia, S.D., Stinson, M.S., & Gonter Gaustad, M. (2001). Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *J Deaf Stud Deaf Educ*, 7(3), 214-229.

Beh-Pajoo, A. (1992). The effect of social contact on college teachers' attitudes toward students with severe mental handicaps and their educational integration. *European Journal of Special Needs Education*, 7(2), 87-103.

Campbell, J.R., Kelly, D.L., Mullis, I.V.S., Martin, M.O., & Sainsbury, M. (2001). *Framework and specifications for PIRLS assessment 2001*. 2nd ed. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Certo, N., Haring, N., & York, R. (Eds). (1984). *Public school integration of severely handicapped students: rationale, issues and progressive alternatives*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Jenkins, J.R., Odom, S., & Speltz, M. (1989). Effects of social integration on preschool children with handicaps. *Exceptional Children*, 55, 420-428.

Gilbertson, D., & Ferre, S. (2008). Considerations in the identification, assessment, and intervention process for deaf and hard of hearing students with reading difficulties. *Psychol Sch*, 45(2), 104-120.

Harrell, R.W. (2009). *Pure tone evaluation*. In: Katz, J., Burkard, R.F., & Medwestsky, L., editors. *Handbook of clinical audiology*. Baltimore: Williams & Wilkins.

Hunt, N., & Marshall, K. (1999). *Exceptional children and youth*. 2nd ed. Boston: Houghton Mifflin Company.

Kiese -Himmel, C., Schroff, J., & Kruse, E. (1997). Identification and diagnostic evaluation of hearing impairments in early childhood in German-speaking infants. *J European archives of oto-rhino-laryngology*, 254(3), 133-139.

3) Jenkins, Odom & Speltz
4) Dupoux, Woiman & Estrada
5) Stinson & Long
6) progress in international reading literacy study
7) international association for the evaluation of educational achievement
8) audiogram
9) moderately severe hearing loss
10) severe hearing loss
11) profound hearing loss
12) moderate hearing loss
13) focus on and retrieve explicit information
14) make straightforward information
15) interpret and integrate ideas and information
16) examine and evaluate content
17) kolmogorov-smirnov
18) Mann-Witney U
19) meadow-orlans

منابع

به پژوه، احمد، کاکابرای، کیوان، شکوهی یکتا، محسن و لواسانی، مسعود غلامعلی (۱۳۸۷). مقایسه نگرش معلمان رابط و عادی دانش آموزان کم شنوا به اثربخشی برنامه های آموزش تلفیقی. فصلنامه پژوهش در حیطه کودکان استثنایی. سال ۸، ۳، ۳۰۶-۲۹۵.

شریفی، اعظم، کاکوجویباری، علی اصغر و سرمدی، محمدرضا (۱۳۸۹). مقایسه سطوح مختلف درک خواندن دانش آموزان کم شنوا و دانش آموزان شنوا. دو فصلنامه شنوایی شناسی، دوره ۱۹، ۲، ۳۲-۲۵.

شریفی، اعظم، کاکوجویباری، علی اصغر و سرمدی، محمدرضا (۱۳۹۰). بررسی تأثیر ارتقاء پایه تحصیلی بر پیشرفت سطوح درک خواندن دانش آموزان کم شنوا. دو فصلنامه شنوایی شناسی، دوره ۲۰، ۲، ۱۰۱-۹۵.

کاکوجویباری، علی اصغر، سرمدی، محمدرضا و شریفی، اعظم (۱۳۸۹). مقایسه سواد خواندن در دانش آموزان آسیب دیده شنوایی و دانش آموزان با شنوایی هنجار. دو فصلنامه شنوایی شناسی، دوره ۱۹، ۱، ۳۰-۲۳.

کاکوجویباری، علی اصغر، سرمدی، محمدرضا و شریفی، اعظم (ب) (۱۳۸۹). مقایسه سواد خواندن در دانش آموزان آسیب دیده شنوایی در سه مقطع تحصیلی. فصلنامه توانبخشی، دوره ۱۱، ۳، ۱۴-۸.

کاکوجویباری، علی اصغر، گنجی، مسعود و صمدی، جعفر (۱۳۸۸). ارتباط مداخله های زود هنگام با موفقیت تحصیلی دانش آموزان آسیب دیده شنوایی.

- Mayer, C.(2007). What really matters in the early literacy development of deaf children. *J. Deaf Stud Deaf Educ*, 12(4), 411-31.
- McDonald- Connor , C.,& Zwolan ,T.A. (2004).Examining multiple sources of influence on the reading comprehension skills of children who use cochlear implants. *J.Speech Lang Hear Res* , 47,509-526.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J.,& Kennedy, A.M. (2003). *PIRLS 2001 international report: IEA'S study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston college.
- Nicholas, J.G.,&Geers, A.E. (2006).Effects of early auditory experience on the spoken language of deaf children at 3 years of age. *Ear& Hearing*, 27(3), 286-98.
- Patton, J.R. , Kauffman , J.M. , Blackbourn , J.M. ,& Brown ,G.B. (1991). *Exceptional children in focus*. 4nded. Maxwell MacMillan Internatinal Editions.
- Reed , S., Antia, S.D. ,& Kreimeyer , K.H. (2008). Academic status of deaf and hard-of-hearing students in public school : student , home , and service facilitators and detractors. *J Deaf Stud Deaf Educ*, 13(4) ,485- 502.
- Rottenberg ,C.J. (2001). A deaf child learns to read. *Am Ann Deaf* , 146(3), 270-5.
- Swanwick, R.,& Watson, L.M.(2005). Literacy in the homes of young deaf children: common and distinct features of spoken language and Sign bilingual environment. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(1): 53 – 78.

