

مقایسه سواد خواندن در دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی در سه مقطع تحصیلی

*علی‌اصغر کاکوجویباری^۱، محمدرضا سرمدی^۲، اعظم شریفی^۳

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی پیشرفت سواد خواندن در دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی و مقایسه سواد خواندن آنان در سه مقطع تحصیلی انجام پذیرفت.

روش بررسی: در این تحقیق تحلیلی و کاربردی که از نوع مقطعی - مقایسه‌ای می‌باشد، از بین جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی، سوم راهنمایی و سوم دبیرستان مدارس استثنایی شهرستانهای کرج، شهریار، شهرقدس، هشتگرد و رباط‌کریم، ۱۱۹ دانش‌آموز آسیب‌دیده شنوایی به‌روش در دسترس انتخاب و توانایی خواندن و درک متون اطلاعاتی و ادبی آنها با استفاده از ابزار پژوهش یعنی دفترچه‌های مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن (پرلز) مورد سنجش قرار گرفت. داده‌های حاصل با استفاده از آزمون تی مستقل برای مقایسه گروه‌ها تحلیل شد.

یافته‌ها: بین پایه‌های تحصیلی چهارم ابتدایی و سوم راهنمایی با آسیب‌شنوایی شدید و متوسط، سواد خواندن و درک متون اطلاعاتی و ادبی اختلاف معناداری نداشت ($P > 0/05$). سواد خواندن و درک متون ادبی بین پایه‌های تحصیلی سوم راهنمایی و سوم دبیرستان با آسیب‌شنوایی شدید (به‌ترتیب $P = 0/011$ و $P = 0/005$) و متوسط (به ترتیب $P = 0/004$ و $P = 0/032$) اختلاف معناداری نشان داد، ولی درک متون اطلاعاتی بین این پایه‌ها فقط بین دانش‌آموزان دارای آسیب‌شنوایی متوسط تفاوت معناداری داشت ($P = 0/008$).

نتیجه‌گیری: پیشرفت سواد خواندن در دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی روند بسیار کندی دارد که فراتر از مقطع تحصیلی و میزان کاهش شنوایی می‌باشد. لزوم توجه به ارتقاء سواد خواندن و هدایت به‌سمت لایه‌های عمیق یادگیری و درک مطلب در مقاطع مختلف تحصیلی در سیستم آموزش استثنایی شایان توجه است.

کلیدواژه‌ها: سواد خواندن / درک متون / دانش‌آموز / آسیب‌شنوایی / مقطع تحصیلی

- ۱- دکترای روانشناسی، دانشیار دانشگاه پیام نور تهران
- ۲- دکترای علوم تربیتی، استادیار دانشگاه پیام نور تهران
- ۳- کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی

تاریخ دریافت مقاله: ۸۸/۶/۲۳

تاریخ پذیرش مقاله: ۸۸/۱۰/۷

* آدرس نویسنده مسئول:

تهران، خیابان انقلاب، خیابان استاد نجات‌اللهی، دانشگاه پیام نور تهران
تلفن: ۸۸۹۰۷۷۷۸

*E-mail: aakj47@yahoo.com



می‌شود: خواندن به منظور کسب تجربه ادبی و خواندن برای به دست آوردن اطلاعات. در خواندن جهت کسب تجربه ادبی، خواننده سعی می‌کند با ورود به فضای متن، با وقایع خیالی، زمینه و رویدادها در متن ارتباط برقرار کند و زمانی که هدف خواننده برای کسب اطلاعات باشد، با دنیای خیالی ارتباط برقرار نمی‌کند، بلکه در جستجوی جهان واقعی است (۹).

دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی جامعه مورد آزمون در مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن محسوب می‌شوند. نخستین ارزیابی از این نوع مطالعه در سال ۲۰۰۱ به اجرا درآمد و طبق برنامه‌ریزی، ارزیابی‌های بعدی به فاصله هر پنج سال یکبار اجرا می‌شود. ۳۵ کشور در ارزیابی سال ۲۰۰۱ شرکت داشتند و با توجه به نمره میانگین ۵۰۰ در این ارزیابی، ایران با کسب نمره ۴۱۴ به‌عنوان میانگین نمره کل، در رتبه ۳۲ و در مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن در سال ۲۰۰۶ در میان ۴۵ نظام آموزشی جهان با کسب نمره ۴۲۱ در رتبه ۴۰ قرار گرفت (۱۱، ۱۰). پژوهش شریفی (۱۳۸۸) براساس ابزار پرلز ۲۰۰۱ جهت بررسی سواد خواندن دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی و مقایسه عملکرد این دانش‌آموزان در پایه‌های چهارم ابتدایی، سوم راهنمایی و سوم دبیرستان با دانش‌آموزان شنوای چهارم ابتدایی که در مدارس عادی مشغول به تحصیل بودند، نشان داد که آنها اختلاف معناداری با دانش‌آموزان شنوا داشته و هیچ‌یک از پایه‌ها به سطح دانش‌آموزان عادی نمی‌رسند. نتیجه حاصل‌گویی این واقعیت بود که کاهش شنوایی بر مهارت درک خواندن تأثیر منفی اعمال می‌نماید (۱۲). به‌منظور تعیین روند رشد مهارت خواندن در هر یک از این پایه‌ها و مقایسه آنها با هم و بررسی تأثیر ارتقاء تحصیلی بر عملکرد دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی در مواجهه با درک متون اطلاعاتی، درک متون ادبی و سواد خواندن که مبنای مطالعه پرلز است، تحقیق حاضر صورت گرفت. در واقع هدف این مطالعه پاسخ به این سؤال بود که آیا ارتقاء تحصیلی باعث پیشرفت درک متون اطلاعاتی و ادبی و همچنین سواد خواندن در دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی می‌شود؟

روش بررسی

در این پژوهش تحلیلی و کاربردی که از نوع مقطعی - مقایسه‌ای می‌باشد، جامعه آماری شامل دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی^۲ پایه چهارم ابتدایی، سوم راهنمایی و سوم دبیرستان مدارس استثنایی

مهارت در خواندن یکی از مهم‌ترین نیازهای یادگیری دانش‌آموزان تلقی می‌گردد. ساده‌ترین شکل خواندن تبدیل نمادهای نوشتاری به نمادهای صوتی معادل آنهاست، اما از آنجا که این روند زبانی است، تا هنگامی که از آن نمادها معنایی گرفته نشده است، روندی ناتمام به حساب می‌آید (۱). به‌کارگیری ارتباط میان حروف و صداها مؤثرترین روش برای خواندن محسوب می‌گردد (۲). روند خواندن چیزی بیش از «کشف رمز» است. خواندن فراتر از تطبیق صداها با نمادهای نوشته شده بر یک صفحه است. خواندن فرایندی شناختی است که در آن دیدگاه‌های خواننده و فرایند خواندن ارتباط زیادی با مطلبی که بناست فرا گرفته شود پیدا می‌کنند (۳). دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی در طول زندگی از نظر مهارت‌های ارتباط زبانی نظیر درک مفاهیم و معانی کلمات، صحبت کردن، درک خواندن و نوشتن همواره دچار اشکال عمده و کندی قابل ملاحظه‌ای هستند (۴). در پژوهش پال در سال ۱۹۹۸ (به نقل از هانت و مارشال ۱۹۹۹)، که اکتساب مهارت‌های زبانی را در کودکان ناشنوا مورد بررسی قرار داده است، به این کندی رشد اشاره شده است (۵).

نتایج پژوهش استرن (۲۰۰۱) نشان می‌دهد که ۹۵٪ دانش‌آموزان ناشنوا که از مدرسه فارغ‌التحصیل می‌شوند، از نظر توانایی درک خواندن در حد یک کودک ۹ ساله شنوا هستند (۶). نتایج تحقیق ووترز و همکاران (۲۰۰۶) نیز حاکی از این است که نمرات درک خواندن در کودکان ناشنوا بسیار پایین‌تر از کودکان شنواست و این در حالی است که تشخیص لغت این کودکان تقریباً برابر همتایان شنوای آنهاست (۷). با وجود تلاشهایی که برای کسب پیشرفت برابر بین یادگیرندگان شنوا و ناشنوا صورت پذیرفته است، ولی بسیاری از ناشنوایان پرورش توانایی‌های خواندن و نوشتن مناسب سن خود را دریافت نمی‌کنند (۸).

در سالهای اخیر مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن^۱ (پی.آی.آر.آل.اس) که اختصاراً پرلز خوانده می‌شود، به عنوان جدیدترین بررسی انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به رسمیت شناخته شده است. سواد خواندن از دیدگاه این انجمن توانایی درک و استفاده از صورتهای مختلف نوشتاری است که جامعه لازم می‌داند یا برای افراد ارزشمند است. نوآموزان می‌توانند معنای متون مختلف را دریابند. آنها از خواندن برای یادگیری، شرکت در اجتماع خوانندگان در مدرسه و زندگی روزمره و برای لذت جویی استفاده می‌کنند (۹). سواد خواندن در این روش بر دو هدف متمرکز

1- Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)
2- Hearing impaired

مقایسه سواد خواندن در دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی در سه مقطع تحصیلی

*علی‌اصغر کاکوجویباری^۱، محمدرضا سرمدی^۲، اعظم شریفی^۳

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی پیشرفت سواد خواندن در دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی و مقایسه سواد خواندن آنان در سه مقطع تحصیلی انجام پذیرفت.

روش بررسی: در این تحقیق تحلیلی و کاربردی که از نوع مقطعی - مقایسه‌ای می‌باشد، از بین جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی، سوم راهنمایی و سوم دبیرستان مدارس استثنایی شهرستانهای کرج، شهریار، شهرقدس، هشتگرد و رباط‌کریم، ۱۱۹ دانش‌آموز آسیب‌دیده شنوایی به‌روش در دسترس انتخاب و توانایی خواندن و درک متون اطلاعاتی و ادبی آنها با استفاده از ابزار پژوهش یعنی دفترچه‌های مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن (پرلز) مورد سنجش قرار گرفت. داده‌های حاصل با استفاده از آزمون تی مستقل برای مقایسه گروه‌ها تحلیل شد.

یافته‌ها: بین پایه‌های تحصیلی چهارم ابتدایی و سوم راهنمایی با آسیب‌شنوایی شدید و متوسط، سواد خواندن و درک متون اطلاعاتی و ادبی اختلاف معناداری نداشت ($P > 0/05$). سواد خواندن و درک متون ادبی بین پایه‌های تحصیلی سوم راهنمایی و سوم دبیرستان با آسیب‌شنوایی شدید (به‌ترتیب $P = 0/011$ و $P = 0/005$) و متوسط (به ترتیب $P = 0/004$ و $P = 0/032$) اختلاف معناداری نشان داد، ولی درک متون اطلاعاتی بین این پایه‌ها فقط بین دانش‌آموزان دارای آسیب‌شنوایی متوسط تفاوت معناداری داشت ($P = 0/008$).

نتیجه‌گیری: پیشرفت سواد خواندن در دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی روند بسیار کندی دارد که فراتر از مقطع تحصیلی و میزان کاهش شنوایی می‌باشد. لزوم توجه به ارتقاء سواد خواندن و هدایت به‌سمت لایه‌های عمیق یادگیری و درک مطلب در مقاطع مختلف تحصیلی در سیستم آموزش استثنایی شایان توجه است.

کلیدواژه‌ها: سواد خواندن / درک متون / دانش‌آموز / آسیب‌شنوایی / مقطع تحصیلی

- ۱- دکترای روانشناسی، دانشیار دانشگاه پیام نور تهران
- ۲- دکترای علوم تربیتی، استادیار دانشگاه پیام نور تهران
- ۳- کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی

تاریخ دریافت مقاله: ۸۸/۶/۲۳

تاریخ پذیرش مقاله: ۸۸/۱۰/۷

* آدرس نویسنده مسئول:

تهران، خیابان انقلاب، خیابان اسناد نجات‌اللهی، دانشگاه پیام نور تهران
تلفن: ۸۸۹۰۷۷۷۸

*E-mail: aakj47@yahoo.com



می‌شود: خواندن به منظور کسب تجربه ادبی و خواندن برای به دست آوردن اطلاعات. در خواندن جهت کسب تجربه ادبی، خواننده سعی می‌کند با ورود به فضای متن، با وقایع خیالی، زمینه و رویدادها در متن ارتباط برقرار کند و زمانی که هدف خواننده برای کسب اطلاعات باشد، با دنیای خیالی ارتباط برقرار نمی‌کند، بلکه در جستجوی جهان واقعی است (۹).

دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی جامعه مورد آزمون در مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن محسوب می‌شوند. نخستین ارزیابی از این نوع مطالعه در سال ۲۰۰۱ به اجرا درآمد و طبق برنامه‌ریزی، ارزیابی‌های بعدی به فاصله هر پنج سال یکبار اجرا می‌شود. ۳۵ کشور در ارزیابی سال ۲۰۰۱ شرکت داشتند و با توجه به نمره میانگین ۵۰۰ در این ارزیابی، ایران با کسب نمره ۴۱۴ به‌عنوان میانگین نمره کل، در رتبه ۳۲ و در مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن در سال ۲۰۰۶ در میان ۴۵ نظام آموزشی جهان با کسب نمره ۴۲۱ در رتبه ۴۰ قرار گرفت (۱۱، ۱۰). پژوهش شریفی (۱۳۸۸) براساس ابزار پرلز ۲۰۰۱ جهت بررسی سواد خواندن دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی و مقایسه عملکرد این دانش‌آموزان در پایه‌های چهارم ابتدایی، سوم راهنمایی و سوم دبیرستان با دانش‌آموزان شنوای چهارم ابتدایی که در مدارس عادی مشغول به تحصیل بودند، نشان داد که آنها اختلاف معناداری با دانش‌آموزان شنوا داشته و هیچ‌یک از پایه‌ها به سطح دانش‌آموزان عادی نمی‌رسند. نتیجه حاصل گویای این واقعیت بود که کاهش شنوایی بر مهارت درک خواندن تأثیر منفی اعمال می‌نماید (۱۲). به‌منظور تعیین روند رشد مهارت خواندن در هر یک از این پایه‌ها و مقایسه آنها با هم و بررسی تأثیر ارتقاء تحصیلی بر عملکرد دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی در مواجهه با درک متون اطلاعاتی، درک متون ادبی و سواد خواندن که مبنای مطالعه پرلز است، تحقیق حاضر صورت گرفت. در واقع هدف این مطالعه پاسخ به این سؤال بود که آیا ارتقاء تحصیلی باعث پیشرفت درک متون اطلاعاتی و ادبی و همچنین سواد خواندن در دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی می‌شود؟

روش بررسی

در این پژوهش تحلیلی و کاربردی که از نوع مقطعی - مقایسه‌ای می‌باشد، جامعه آماری شامل دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی^۲ پایه چهارم ابتدایی، سوم راهنمایی و سوم دبیرستان مدارس استثنایی

مهارت در خواندن یکی از مهم‌ترین نیازهای یادگیری دانش‌آموزان تلقی می‌گردد. ساده‌ترین شکل خواندن تبدیل نمادهای نوشتاری به نمادهای صوتی معادل آنهاست، اما از آنجا که این روند زبانی است، تا هنگامی که از آن نمادها معنایی گرفته نشده است، روندی ناتمام به حساب می‌آید (۱). به‌کارگیری ارتباط میان حروف و صداها مؤثرترین روش برای خواندن محسوب می‌گردد (۲). روند خواندن چیزی بیش از «کشف رمز» است. خواندن فراتر از تطبیق صداها با نمادهای نوشته شده بر یک صفحه است. خواندن فرایندی شناختی است که در آن دیدگاه‌های خواننده و فرایند خواندن ارتباط زیادی با مطلبی که بناست فرا گرفته شود پیدا می‌کنند (۳). دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی در طول زندگی از نظر مهارت‌های ارتباط زبانی نظیر درک مفاهیم و معانی کلمات، صحبت کردن، درک خواندن و نوشتن همواره دچار اشکال عمده و کندی قابل ملاحظه‌ای هستند (۴). در پژوهش پال در سال ۱۹۹۸ (به نقل از هانت و مارشال ۱۹۹۹)، که اکتساب مهارت‌های زبانی را در کودکان ناشنوا مورد بررسی قرار داده است، به این کندی رشد اشاره شده است (۵).

نتایج پژوهش استرن (۲۰۰۱) نشان می‌دهد که ۹۵٪ دانش‌آموزان ناشنوا که از مدرسه فارغ‌التحصیل می‌شوند، از نظر توانایی درک خواندن در حد یک کودک ۹ ساله شنوا هستند (۶). نتایج تحقیق ووترز و همکاران (۲۰۰۶) نیز حاکی از این است که نمرات درک خواندن در کودکان ناشنوا بسیار پایین‌تر از کودکان شنواست و این در حالی است که تشخیص لغت این کودکان تقریباً برابر همتایان شنوای آنهاست (۷). با وجود تلاشهایی که برای کسب پیشرفت برابر بین یادگیرندگان شنوا و ناشنوا صورت پذیرفته است، ولی بسیاری از ناشنویان پرورش توانایی‌های خواندن و نوشتن مناسب سن خود را دریافت نمی‌کنند (۸).

در سالهای اخیر مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن^۱ (پی.آی.آر.آل.اس) که اختصاراً پرلز خوانده می‌شود، به عنوان جدیدترین بررسی انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به رسمیت شناخته شده است. سواد خواندن از دیدگاه این انجمن توانایی درک و استفاده از صورتهای مختلف نوشتاری است که جامعه لازم می‌داند یا برای افراد ارزشمند است. نوآموزان می‌توانند معنای متون مختلف را دریابند. آنها از خواندن برای یادگیری، شرکت در اجتماع خوانندگان در مدرسه و زندگی روزمره و برای لذت جویی استفاده می‌کنند (۹). سواد خواندن در این روش بر دو هدف متمرکز

1- Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)
2- Hearing impaired



آسیب‌دیده شنوایی بود که طی ۳ مؤلفه اصلی؛ توانایی خواندن، درک متون اطلاعاتی و درک متون ادبی، با استفاده از نسخه سال ۲۰۰۱ ابزار معتبر و جهانی سنجش خواندن یعنی مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن (پرلز ۲۰۰۱) مورد ارزیابی قرار گرفت.

پرلز (پی.آی.آر.آل.اس.۰) ۲۰۰۱ مطالعه‌ای بین‌المللی است که در ۳۵ کشور از جمله کشور ایران (پژوهشکده تعلیم و تربیت، مرکز ملی مطالعات پرلز) که عضو این تحقیق بین‌المللی می‌باشد، استاندارد شده و به اجرا درآمده است. مرکز و مدیریت هماهنگی این مطالعه نیز در کالج بوستون آمریکا قرار دارد (۹). ابزار در این پژوهش دفترچه‌های آزمون استاندارد شده پرلز ۲۰۰۱ بود که داستان موشهای وارونه از این دفترچه‌ها جهت تعیین عملکرد درک متون ادبی انتخاب شد و حداکثر امتیازی که در دفترچه لحاظ گردیده، نمره ۱۷ می‌باشد. در این داستان از دو نوع سؤال برای ارزیابی توانایی خواندن استفاده شده که شامل ۷ سؤال تستی و ۷ سؤال پاسخ باز بود. دفترچه داستان مسیر رودخانه نیز جهت ارزیابی عملکرد درک متون اطلاعاتی انتخاب شد که حداکثر امتیاز این داستان ۱۸ و شامل ۳ سؤال تستی و ۸ سؤال تشریحی بود (۱۴).

دانش‌آموزان باید مطابق با آزمون پرلز در زمان ۴۰ دقیقه متن داستان را مطالعه و به سئوالات مربوط به آن پاسخ می‌گفتند. کلیه دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی مورد نظر، به دفترچه‌های آزمون که شامل داستان ادبی (موشهای وارونه) مربوط به بخش اول و داستان اطلاعاتی (مسیر رودخانه) مربوط به بخش دوم دفترچه‌های پرلز ۲۰۰۱ بود، با در نظر گرفتن استراحتی کوتاه، در مدت ۸۰ دقیقه پاسخ گفتند. با هماهنگی‌های انجام‌شده با هر یک از مدیران مدارس، چون اجرای آزمون در هر مدرسه با حضور کلیه دانش‌آموزان مورد نظر در یک مکان و یک زمان انجام گرفت، دانش‌آموزان به انگیزه رقابت با یکدیگر، رضایت خوبی در پاسخگویی آزمون نشان داده و همکاری مناسبی با مجریان پژوهش داشتند. انجام آزمون از اواسط بهمن ماه سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ آغاز و به دلیل پراکندگی جغرافیایی مدارس استثنایی و صرف وقت جهت ایجاد هماهنگی با مدیران مدارس تا اواخر اسفندماه به طول انجامید.

تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار آماری اس.پی.اس.اس. صورت پذیرفت. جهت محاسبه میانگین و انحراف معیار از روشهای آمار توصیفی و با توجه به انتخاب مستقل هر آزمودنی از آزمودنی دیگر

شهرستانهای کرج، شهریار، شهرقدس، رباطکریم و هشتگرد بود که به‌صورت خوشه‌ای و با روش نمونه‌گیری در دسترس و ساده و براساس هماهنگی‌های انجام شده با مدارس و به فراخور رضایت‌مندی بهتر معلمین در خصوص شرکت دانش‌آموزان، تعداد ۱۱۹ نفر گزینش شدند. نمونه در دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی شامل کلیه دانش‌آموزان مدارس استثنایی پسرانه شهرستانهای کرج و رباطکریم و همچنین کلیه دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی مدرسه استثنایی دخترانه شهرستان شهریار (جمعاً ۴۶ نفر)، در پایه سوم دبیرستان شامل کلیه دانش‌آموزان مدرسه استثنایی پسرانه شهرستان کرج و مدرسه استثنایی دخترانه شهرستان شهریار (جمعاً ۲۷ نفر) و در پایه چهارم ابتدایی شامل کلیه دانش‌آموزان مدارس استثنایی تمامی شهرستانهای مورد ذکر بود (جمعاً ۴۶ نفر). در این پژوهش عامل هوش به‌عنوان متغیر کنترل در نظر گرفته شد، لذا دانش‌آموزان دو معلولیتی که علاوه بر آسیب شنوایی مشکل ذهنی نیز داشتند، به دلیل این‌که نتایج آزمون تحت الشعاع ضعف ذهنی قرار نگیرد، تحت آزمون قرار نگرفتند. دانش‌آموزان مورد آزمون با توجه به بررسی پرونده بهداشتی مشکل ذهنی نداشتند. همچنین از مجموع ۱۱۹ دانش‌آموز آسیب‌دیده، مطابق با اطلاعات ثبت شده در پرونده توانبخشی، جز ۸ مورد که در فاصله سنی ۳ تا ۵ سال دچار آسیب شنوایی شده بودند، مابقی آنان در محدوده بدو تولد تا ۲ سال دچار این آسیب شده بودند. به دلیل حضور کارشناس شنوایی‌شناسی در مدرسه، اکثر دانش‌آموزان از سمعک مناسب استفاده کرده و براساس کاهش شنوایی^۱ درج شده در برگه سنجش شنوایی^۲، کاهش شنوایی آنان در محدوده متوسط (۴۱ تا ۵۵ دسی‌بل) تا عمیق (۹۱ دسی‌بل به بالا) قرار داشت (۱۳). طبق مشاوره با کارشناسان شنوایی‌شناسی و گفتاردرمانی و همچنین معلمین مربوطه، دانش‌آموزان دارای کاهش شنوایی متوسط و متوسط رو به شدید، از خدمات توانبخشی بیشتری در آموزشگاه بهره‌مند بوده و خزانه لغات نسبتاً بالاتری در مقایسه با دانش‌آموزان دارای کاهش شنوایی شدید و عمیق داشتند، بنابراین به‌منظور این‌که نتایج دقیق‌تری از آزمون حاصل گردد، دانش‌آموزان براساس میزان کاهش شنوایی در دو گروه، تحت عنوان آسیب شنوایی متوسط و شدید طبقه‌بندی شدند. دانش‌آموزان با کاهش شنوایی متوسط^۳ (۴۱ تا ۵۵ دسی‌بل) و متوسط تا شدید^۴ (۵۶ تا ۷۰ دسی‌بل) در این پژوهش در گروه آسیب شنوایی متوسط و دانش‌آموزان با کاهش شنوایی شدید^۵ (۷۱ تا ۹۰ دسی‌بل) و کاهش شنوایی عمیق^۶ (۹۱ دسی‌بل به بالا) در گروه آسیب شنوایی شدید طبقه‌بندی شدند. متغیر مورد بررسی در این تحقیق سواد خواندن در دانش‌آموزان

1-Hearing loss

3-Moderate hearing loss

5-Severe hearing loss

2-Audiogram

4-Moderately severe hearing loss

6-Profound hearing loss



آسیب‌دیده شنوایی بود که طی ۳ مؤلفه اصلی؛ توانایی خواندن، درک متون اطلاعاتی و درک متون ادبی، با استفاده از نسخه سال ۲۰۰۱ ابزار معتبر و جهانی سنجش خواندن یعنی مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن (پرلز ۲۰۰۱) مورد ارزیابی قرار گرفت.

پرلز (پی.آی.آر.آل.اس. ۲۰۰۱) مطالعه‌ای بین‌المللی است که در ۳۵ کشور از جمله کشور ایران (پژوهشکده تعلیم و تربیت، مرکز ملی مطالعات پرلز) که عضو این تحقیق بین‌المللی می‌باشد، استاندارد شده و به اجرا درآمده است. مرکز و مدیریت هماهنگی این مطالعه نیز در کالج بوستون آمریکا قرار دارد (۹). ابزار در این پژوهش دفترچه‌های آزمون استاندارد شده پرلز ۲۰۰۱ بود که داستان موشهای وارونه از این دفترچه‌ها جهت تعیین عملکرد درک متون ادبی انتخاب شد و حداکثر امتیازی که در دفترچه لحاظ گردیده، نمره ۱۷ می‌باشد. در این داستان از دو نوع سؤال برای ارزیابی توانایی خواندن استفاده شده که شامل ۷ سؤال تستی و ۷ سؤال پاسخ باز بود. دفترچه داستان مسیر رودخانه نیز جهت ارزیابی عملکرد درک متون اطلاعاتی انتخاب شد که حداکثر امتیاز این داستان ۱۸ و شامل ۳ سؤال تستی و ۸ سؤال تشریحی بود (۱۴).

دانش‌آموزان باید مطابق با آزمون پرلز در زمان ۴۰ دقیقه متن داستان را مطالعه و به سئوالات مربوط به آن پاسخ می‌گفتند. کلیه دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی مورد نظر، به دفترچه‌های آزمون که شامل داستان ادبی (موشهای وارونه) مربوط به بخش اول و داستان اطلاعاتی (مسیر رودخانه) مربوط به بخش دوم دفترچه‌های پرلز ۲۰۰۱ بود، با در نظر گرفتن استراحتی کوتاه، در مدت ۸۰ دقیقه پاسخ گفتند. با هماهنگی‌های انجام‌شده با هر یک از مدیران مدارس، چون اجرای آزمون در هر مدرسه با حضور کلیه دانش‌آموزان مورد نظر در یک مکان و یک زمان انجام گرفت، دانش‌آموزان به انگیزه رقابت با یکدیگر، رضایت خوبی در پاسخگویی آزمون نشان داده و همکاری مناسبی با مجریان پژوهش داشتند. انجام آزمون از اواسط بهمن ماه سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ آغاز و به دلیل پراکندگی جغرافیایی مدارس استثنایی و صرف وقت جهت ایجاد هماهنگی با مدیران مدارس تا اواخر اسفندماه به طول انجامید.

تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار آماری اس.پی.اس.اس. صورت پذیرفت. جهت محاسبه میانگین و انحراف معیار از روشهای آمار توصیفی و با توجه به انتخاب مستقل هر آزمودنی از آزمودنی دیگر

شهرستانهای کرج، شهریار، شهرقدس، رباطکریم و هشتگرد بود که به صورت خوشه‌ای و با روش نمونه‌گیری در دسترس و ساده و براساس هماهنگی‌های انجام شده با مدارس و به فراخور رضایت‌مندی بهتر معلمین در خصوص شرکت دانش‌آموزان، تعداد ۱۱۹ نفر گزینش شدند. نمونه در دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی شامل کلیه دانش‌آموزان مدارس استثنایی پسرانه شهرستانهای کرج و رباطکریم و همچنین کلیه دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی مدرسه استثنایی دخترانه شهرستان شهریار (جمعاً ۴۶ نفر)، در پایه سوم دبیرستان شامل کلیه دانش‌آموزان مدرسه استثنایی پسرانه شهرستان کرج و مدرسه استثنایی دخترانه شهرستان شهریار (جمعاً ۲۷ نفر) و در پایه چهارم ابتدایی شامل کلیه دانش‌آموزان مدارس استثنایی تمامی شهرستانهای مورد ذکر بود (جمعاً ۴۶ نفر). در این پژوهش عامل هوش به عنوان متغیر کنترل در نظر گرفته شد، لذا دانش‌آموزان دو معلولیتی که علاوه بر آسیب شنوایی مشکل ذهنی نیز داشتند، به دلیل این‌که نتایج آزمون تحت الشعاع ضعف ذهنی قرار نگیرد، تحت آزمون قرار نگرفتند. دانش‌آموزان مورد آزمون با توجه به بررسی پرونده بهداشتی مشکل ذهنی نداشتند. همچنین از مجموع ۱۱۹ دانش‌آموز آسیب‌دیده، مطابق با اطلاعات ثبت شده در پرونده توانبخشی، جز ۸ مورد که در فاصله سنی ۳ تا ۵ سال دچار آسیب شنوایی شده بودند، مابقی آنان در محدوده بدو تولد تا ۲ سال دچار این آسیب شده بودند. به دلیل حضور کارشناس شنوایی‌شناسی در مدرسه، اکثر دانش‌آموزان از سمعک مناسب استفاده کرده و براساس کاهش شنوایی^۱ درج شده در برگه سنجش شنوایی^۲، کاهش شنوایی آنان در محدوده متوسط (۴۱ تا ۵۵ دسی‌بل) تا عمیق (۹۱ دسی‌بل به بالا) قرار داشت (۱۳). طبق مشاوره با کارشناسان شنوایی‌شناسی و گفتاردرمانی و همچنین معلمین مربوطه، دانش‌آموزان دارای کاهش شنوایی متوسط و متوسط رو به شدید، از خدمات توانبخشی بیشتری در آموزشگاه بهره‌مند بوده و خزانه لغات نسبتاً بالاتری در مقایسه با دانش‌آموزان دارای کاهش شنوایی شدید و عمیق داشتند، بنابراین به منظور این‌که نتایج دقیق‌تری از آزمون حاصل گردد، دانش‌آموزان براساس میزان کاهش شنوایی در دو گروه، تحت عنوان آسیب شنوایی متوسط و شدید طبقه‌بندی شدند. دانش‌آموزان با کاهش شنوایی متوسط^۳ (۴۱ تا ۵۵ دسی‌بل) و متوسط تا شدید^۴ (۵۶ تا ۷۰ دسی‌بل) در این پژوهش در گروه آسیب شنوایی متوسط و دانش‌آموزان با کاهش شنوایی شدید^۵ (۷۱ تا ۹۰ دسی‌بل) و کاهش شنوایی عمیق^۶ (۹۱ دسی‌بل به بالا) در گروه آسیب شنوایی شدید طبقه‌بندی شدند. متغیر مورد بررسی در این تحقیق سواد خواندن در دانش‌آموزان

1-Hearing loss

3-Moderate hearing loss

5-Severe hearing loss

2-Audiogram

4-Moderately severe hearing loss

6-Profound hearing loss



گروه دوم: پایه چهارم ابتدایی و پایه سوم راهنمایی با آسیب شنوایی شدید
گروه سوم: پایه سوم راهنمایی و پایه سوم دبیرستان با آسیب شنوایی متوسط
گروه چهارم: پایه سوم راهنمایی و پایه سوم دبیرستان با آسیب شنوایی شدید
بر اساس آزمون کولموگروف اسمیرنوف در تمام پایه‌های تحصیلی
مورد نظر، فرض نرمال بودن توزیع نمرات در هر یک از مؤلفه‌های
درک متون ادبی، درک متون اطلاعاتی و سواد خواندن تأیید
گردید (جدول ۱). با استفاده از آزمون لئون بجز گروه دوم در مؤلفه‌های
درک متون اطلاعاتی و سواد خواندن و گروه چهارم در مؤلفه درک
متون ادبی، در سایر گروه‌ها برابری واریانس‌ها تأیید گردید (جدول ۲).
نتایج حاصل از بررسی درک متون اطلاعاتی و مقایسه دانش‌آموزان در
گروه‌های اول، دوم و چهارم در این متغیر، حاکی از عدم وجود
اختلاف معنادار بین پایه‌های مختلف تحصیلی در این سه گروه بود،
بنابراین دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی در درک متون اطلاعاتی، با
دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی در هر دو گروه آسیب شنوایی متوسط
و شدید و با دانش‌آموزان پایه سوم دبیرستان فقط در سطح آسیب
شنوایی شدید عملکردی برابر داشتند. در گروه سوم اختلاف
معناداری بین ۲ پایه مربوطه به دست آمد که نشان می‌دهد میزان درک
متون اطلاعاتی دانش‌آموزان با آسیب شنوایی متوسط در پایه سوم
دبیرستان از دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی با آسیب شنوایی متوسط
به‌طور معناداری بیشتر است (جدول ۳).

در بررسی درک متون ادبی در گروه‌های اول و دوم، برابری میزان درک
متون ادبی دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی پایه چهارم ابتدایی و سوم
راهنمایی در هر دو سطح آسیب متوسط و شدید تأیید شد، ولی در
گروه‌های سوم و چهارم این برابری وجود نداشت و میزان درک متون
ادبی دانش‌آموزان با آسیب شنوایی متوسط و شدید پایه سوم دبیرستان
از دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی بیشتر و اختلاف آنها معنادار
بود (جدول ۴).

و نرمال بودن شکل توزیع نمرات مطابق آزمون کولموگروف-
اسمیرنوف و بررسی واریانسها با استفاده از آزمون لئون، از آمار
استنباطی‌تی مستقل به‌منظور مقایسه پایه‌های مختلف و پاسخ به
سؤال پژوهش استفاده گردید.

یافته‌ها

با توجه به این که به‌منظور سهولت بررسی‌ها، ۴ گروه معمول در
دسته‌بندی کاهش شنوایی (متوسط، متوسط تا شدید، شدید و
عمیق)، در این تحقیق در دو گروه کلی آسیب شنوایی متوسط (۴۱ تا
۷۰ دسی‌بل) و شدید (۷۱ دسی‌بل به بالا) قرار گرفتند، تعداد
دانش‌آموزان هر یک از پایه‌های تحصیلی مورد بررسی در این دو گروه
آسیب شنوایی از این قرار بود:

در پایه چهارم ابتدایی؛ ۲۲ نفر آسیب شنوایی متوسط و ۲۴ نفر آسیب
شنوایی شدید، در پایه سوم راهنمایی؛ ۱۸ نفر آسیب شنوایی متوسط و
۲۸ نفر آسیب شنوایی شدید و در پایه سوم دبیرستان؛ ۱۱ نفر آسیب
شنوایی متوسط و ۱۶ نفر آسیب شنوایی شدید داشتند. از تعداد کل
دانش‌آموزان تحت آزمون ۲ نفر کاهش شنوایی متوسط، ۴۹ نفر کاهش
شنوایی متوسط رو به شدید، ۲۱ نفر کاهش شنوایی شدید و ۴۷ نفر
کاهش شنوایی عمیق داشتند. همچنین در گروه آسیب شنوایی
متوسط ۱۷ نفر و در گروه آسیب شنوایی شدید ۸ نفر قبل از سن مدرسه
ترتیب شنوایی و گفتاردرمانی شده بودند.

دانش‌آموزان انتخاب‌شده در چهار گروه مختلف از لحاظ پایه
تحصیلی و آسیب شنوایی که هر گروه شامل دو پایه تحصیلی متفاوت
با آسیب شنوایی یکسان بود، از نظر میانگین عملکرد درک متون
اطلاعاتی و ادبی و سواد خواندن مورد مقایسه با یکدیگر قرار گرفتند.
این چهارگروه عبارتند از:

گروه اول: پایه چهارم ابتدایی و پایه سوم راهنمایی با آسیب شنوایی متوسط

جدول ۱- نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف در بررسی توزیع نرمال داده‌ها در مؤلفه‌های درک متون ادبی، اطلاعاتی و سواد خواندن

پایه تحصیلی	آسیب شنوایی (تعداد)	درک متون ادبی (مقدار احتمال)	درک متون اطلاعاتی (مقدار احتمال)	سواد خواندن (مقدار احتمال)
چهارم ابتدایی	متوسط (۲۲)	۱/۰۹ (۰/۱۷۹)	۰/۸۱ (۰/۵۱۹)	۱/۰۶ (۰/۲۰۳)
چهارم ابتدایی	شدید (۲۴)	۱/۲۴ (۰/۰۹۱)	۰/۹۴ (۰/۳۳۸)	۰/۷۶ (۰/۵۹۵)
سوم راهنمایی	متوسط (۱۸)	۱/۱۴ (۰/۱۴۴)	۱/۱۷ (۰/۱۲۴)	۰/۸۷ (۰/۴۳۴)
سوم راهنمایی	شدید (۲۸)	۱/۰۷ (۰/۱۹۵)	۱/۰۶ (۰/۲۰۹)	۱/۰۱ (۰/۲۵۸)
سوم دبیرستان	متوسط (۱۱)	۰/۷۵ (۰/۶۲۳)	۰/۶۳ (۰/۸۱۳)	۰/۵۰ (۰/۹۶۳)
سوم دبیرستان	شدید (۱۶)	۰/۷۱ (۰/۶۸۶)	۱/۲۲ (۰/۰۹۸)	۰/۹۲ (۰/۳۶۰)



نتایج به دست آمده از بررسی سواد خواندن که در واقع میانگینی از درک متون ادبی و اطلاعاتی محسوب می‌گردد، در چهار گروه مورد نظر حاکی از برابری سواد خواندن در پایه‌های ارزیابی شده در گروه‌های اول و دوم بود، یعنی دانش‌آموزان در پایه‌های چهارم ابتدایی و سوم راهنمایی در هر دو سطح از آسیب شنوایی متوسط و شدید در سواد خواندن تفاوت معناداری نشان ندادند، ولی در گروه‌های سوم و چهارم اختلاف معناداری به دست آمد، به این معنا که سواد خواندن دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی متوسط و شدید پایه سوم دبیرستان از دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی بیشتر است (جدول ۵).

جدول ۵- مقایسه میانگین سطح سواد خواندن دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی در سه مقطع تحصیلی

مقدار احتمال	انحراف معیار	میانگین	آسیب شنوایی	گروه	پایه‌های تحصیلی (تعداد)
۰/۱۲۵	۱/۰۳	۲/۳۶	متوسط	اول	چهارم ابتدایی (۲۲) سوم راهنمایی (۱۸)
۰/۱۲۱	۱/۰۷	۱/۸۳	شدید	دوم	چهارم ابتدایی (۲۴) سوم راهنمایی (۲۸)
۰/۰۰۴	۱/۳۰	۲/۹۴	متوسط	سوم	سوم راهنمایی (۱۸) سوم دبیرستان (۱۱)
۰/۰۱۱	۱/۴۸	۲/۳۹	شدید	چهارم	سوم راهنمایی (۲۸) سوم دبیرستان (۱۶)

بحث

با نتایجی که از انجام آزمون پرلز ۲۰۰۱ حاصل گردید، دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی با آسیب شنوایی متوسط و شدید در پایه سوم راهنمایی تفاوت معناداری در خصوص درک متون اطلاعاتی و متون ادبی و سواد خواندن در مقایسه با دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی در پایه چهارم ابتدایی نشان ندادند که این نتیجه را می‌توان با تحقیق پال (نقل از منبع ۵) و مایر (۸) همسو دانست. علی‌رغم این‌که دانش‌آموزان تحت آزمون براساس میزان شنوایی و بهره‌مندی از خدمات توانبخشی در دو گروه آسیب شنوایی متوسط و شدید در این پژوهش طبقه‌بندی شدند، ولی نتایج نشان داد که در هر دو گروه، با ارتقاء تحصیلی، مهارت سواد خواندن آنان تقویت نشده است. زیرساخت سواد فعلی دانش‌آموز آسیب‌دیده شنوایی، بر موضوعات و فاکتورهای اصلی سواد اولیه استوار است (۸) که در سنین قبل از مدرسه پایه‌ریزی می‌گردد. پرورش رشد زبانی و مفاهیم دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی به دلیل محرومیت از مهارت گوش دادن دچار

جدول ۲- نتایج آزمون لون در بررسی واریانس‌های چهار گروه آسیب‌دیده شنوایی

پایه‌های تحصیلی (تعداد)	گروه	آسیب شنوایی	مؤلفه تحت بررسی (آماره اف)	مقدار احتمال
چهارم ابتدایی (۲۲) سوم راهنمایی (۱۸)	اول	متوسط	درک متون اطلاعاتی (۱/۲۱) درک متون ادبی (۰/۷۶) سواد خواندن (۰/۰۳)	۰/۲۷۷ ۰/۳۸۹ ۰/۸۵۷
چهارم ابتدایی (۲۴) سوم راهنمایی (۲۸)	دوم	شدید	درک متون اطلاعاتی (۴/۳۵) درک متون ادبی (۱/۵۵) سواد خواندن (۶/۴۳)	۰/۰۴۲ ۰/۲۱۸ ۰/۰۱۴
سوم راهنمایی (۱۸) سوم دبیرستان (۱۱)	سوم	متوسط	درک متون اطلاعاتی (۲/۰۲) درک متون ادبی (۱/۶۴) سواد خواندن (۱/۲۵)	۰/۱۶۷ ۰/۲۱۱ ۰/۲۷۲
سوم راهنمایی (۲۸) سوم دبیرستان (۱۶)	چهارم	شدید	درک متون اطلاعاتی (۲/۹۸) درک متون ادبی (۵/۰۸) سواد خواندن (۲/۸۹)	۰/۰۹۱ ۰/۰۲۹ ۰/۰۹۶

جدول ۳- مقایسه عملکرد درک متون اطلاعاتی دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی در سه مقطع تحصیلی

پایه‌های تحصیلی (تعداد)	گروه	آسیب شنوایی	میانگین	انحراف معیار	مقدار احتمال
چهارم ابتدایی (۲۲) سوم راهنمایی (۱۸)	اول	متوسط	۲/۴۵ ۳/۰۰	۱/۳۷ ۱/۳۷	۰/۲۱۸
چهارم ابتدایی (۲۴) سوم راهنمایی (۲۸)	دوم	شدید	۱/۶۲ ۲/۲۸	۱/۲۴ ۱/۹۵	۰/۱۶۱
سوم راهنمایی (۱۸) سوم دبیرستان (۱۱)	سوم	متوسط	۳/۰۰ ۴/۸۱	۱/۳۷ ۲/۰۴	۰/۰۰۸
سوم راهنمایی (۲۸) سوم دبیرستان (۱۶)	چهارم	شدید	۲/۲۸ ۳/۳۱	۱/۹۵ ۲/۷۷	۰/۱۵۹

جدول ۴- مقایسه عملکرد درک متون ادبی دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی در سه مقطع تحصیلی

پایه‌های تحصیلی (تعداد)	گروه	آسیب شنوایی	میانگین	انحراف معیار	مقدار احتمال
چهارم ابتدایی (۲۲) سوم راهنمایی (۱۸)	اول	متوسط	۲/۲۷ ۲/۸۸	۱/۱۶ ۱/۵۶	۰/۱۶۲
چهارم ابتدایی (۲۴) سوم راهنمایی (۲۸)	دوم	شدید	۲/۰۴ ۲/۵۰	۱/۱۶ ۱/۴۷	۰/۲۲۵
سوم راهنمایی (۱۸) سوم دبیرستان (۱۱)	سوم	متوسط	۲/۸۸ ۴/۵۴	۱/۵۶ ۲/۳۸	۰/۰۳۲
سوم راهنمایی (۲۸) سوم دبیرستان (۱۶)	چهارم	شدید	۲/۵۰ ۴/۴۳	۱/۴۷ ۲/۲۲	۰/۰۰۵



در این تحقیق دانش‌آموزان پایه سوم دبیرستان در هر دو نوع آسیب شنوایی (متوسط و شدید) با الزام بیشتری که در برقراری ارتباط کلامی در خود احساس می‌کنند و برخورداری از گنجینه لغات بالاتر در مقایسه با دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی، در مؤلفه‌های درک متون ادبی و سواد خواندن اختلاف معناداری نشان دادند. دانش‌آموزان پایه سوم دبیرستان در گروه آسیب شنوایی شدید در درک متون اطلاعاتی در مقایسه با دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی تفاوت معناداری نشان ندادند، ولی در گروه آسیب شنوایی متوسط تفاوت معناداری مشاهده شد. تنها تفاوتی که در دانش‌آموزان آسیب شنوایی متوسط در مقایسه با دانش‌آموزان آسیب شنوایی شدید در این مطالعه دیده شد، کسب نمره‌های نسبتاً بهتر در بخش متون اطلاعاتی در مقایسه با متون ادبی بود. در متون اطلاعاتی نیازی به خواندن متن از ابتدا تا انتها نیست؛ بلکه خوانندگان ممکن است فقط قسمتهایی را که به آنها نیاز دارند، برای خواندن انتخاب کنند (۹) و در واقع دانش‌آموزان با آسیب شنوایی متوسط به دلیل آشنایی بیشتر با لغات متن در بازیابی اطلاعاتی که به آن نیاز داشتند، در این زمینه موفق‌تر عمل نمودند.

با توجه به این‌که زمان آزمون در این پژوهش ۸۰ دقیقه بود، امکان دسترسی راحت به دانش‌آموزان پایه‌های تحصیلی سوم دبیرستان و سوم راهنمایی به جهت عدم رضایت‌مندی معلمین مربوطه نسبت به این زمان طولانی میسر نبود و برخلاف پایه چهارم ابتدایی که کل دانش‌آموزان تحت آزمون قرار گرفتند، این امکان برای پایه‌های سوم دبیرستان و سوم راهنمایی فراهم نشد و با نظر به این‌که نتایج حاصل از تحقیق حاضر براساس جامعه محدودی به دست آمده است، در تعمیم نتایج نیز باید جانب احتیاط رعایت شود. پیشنهاد می‌شود در مدارس به درک معنای آنچه که دانش‌آموزان می‌خوانند و مطالعه می‌کنند، توجه بیشتری مبذول گردد و دانش‌آموزان به برقراری ارتباط کلامی با یکدیگر تشویق گردند. به‌منظور تعیین نوع مراکز آموزشی و تأثیر آن در ارتقاء مهارت خواندن، دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی پایه چهارم ابتدایی که در مراکز استثنایی مشغول به تحصیل هستند، با دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی که در مدارس عادی مشغول به تحصیل می‌باشند، در عملکرد درک متون اطلاعاتی، ادبی و سواد خواندن مطابق با ابزار پرلز با یکدیگر مورد مقایسه قرار گیرند. همچنین مقایسه سواد خواندن دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی به تفکیک دختر و پسر نیز می‌تواند زمینه پژوهش دیگری باشد.

آسیب شده است و مشکلات این دانش‌آموزان زمانی نمود بیشتری می‌یابد که تشخیص^۱ آسیب شنوایی، استفاده از وسیله کمک شنوایی^۲ «سمک»، بهره‌مندی از خدمات توان بخشی^۳ و اقدامات آموزشی با تأخیر قابل ملاحظه‌ای همراه شود. تحقیقات انجام شده توسط آرام و همکاران (۲۰۰۸) مبنی بر نقش والدین در افزایش شناخت کلمه و آگاهی متنی (۱۵)، هاینمن و همکار (۲۰۰۳) مبتنی بر رابطه نقش والدین در پیشرفت سواد خواندن کودکان آسیب‌دیده شنوایی (۱۶)، کایس هایمل و همکاران (۱۹۹۷) مبنی بر پیشرفت زبانی و گفتاری کودک ناشنوا با شناسایی زودهنگام آسیب شنیداری و ارزیابی‌های مستمر و خدمات توانبخشی (۱۷) و تحقیق گیلبرتسون و همکار (۲۰۰۸) مبنی بر اهمیت آموزشهای پیش از مدرسه و تفاوت نحوه آموزش در مقطع پیش دبستانی کودکان آسیب‌دیده شنوایی به‌متایان شنوا (۱۸)، بر نقش والدین، تشخیص به‌هنگام آسیب شنوایی و ارائه به‌موقع خدمات توانبخشی و آموزشی صحنه می‌گذارند. وقتی زیربنای مهارت زبانی دچار اختلال می‌گردد، تیم گسترده‌ای در جبران این آسیب باید دخیل باشند و نقش هیچ‌یک از عوامل نباید کم‌رنگ و یا نادیده گرفته شود. اصول آموزشی و تکنیکها و مهارتهای ارائه شده در راستای ارتقاء سواد خواندن دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی باید به نحو قابل توجهی در هم تنیده شوند و در تعامل با یکدیگر باشند (۱۹).

در شهرستانهای مورد بررسی در چند سال اخیر، کودکان آسیب‌دیده شنوایی از سن ۲ سالگی در آموزشگاههای استثنایی ثبت‌نام می‌شوند و از خدمات توانبخشی و آموزشی برخوردار می‌گردند، لیکن دانش‌آموزان تحت آزمون در زمره دانش‌آموزانی بودند که در سنین زبان‌آموزی این خدمات را دریافت نکرده بودند. به هر میزان که ارائه خدمات از سن زبان‌آموزی فاصله بگیرد، شکاف عمیقتری در فرایندهای درک مطلب دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی در مقایسه با هم‌متایان شنوای آنها حاصل می‌گردد (۲۰). درک مطلب خواندن فرایند پیچیده‌ای بشمار می‌آید که پیشرفت آن منوط به یادگیری مهارتهای بسیار دیگری می‌باشد و به‌همین دلیل است که حتی کودکانی که کاشت حلزون هم شده‌اند، علی‌رغم این‌که از هم‌متایان ناشنوای خود از نظر درک مطلب بالاتر هستند، ولی در مقایسه با کودکان شنوا حرکت کندی در پیشرفت درک مطلب خواندن نشان می‌دهند (۲۱). صرف شناخت کلمه برای درک خواندن کفایت نمی‌کند (۷). درک خواندن تنها معطوف به استخراج و بازیابی صریح کلمات متن نیست، بلکه خواننده باید بتواند با استنباط و تفسیر و تلفیق اطلاعات و ایده‌ها نتیجه‌گیری کند و به ارزیابی ویژگی‌های متن بپردازد (۹).

1-Recognition
3-Rehabilitation

2-Hearing aid



تشکر و قدردانی

از مدیریت آموزش و پرورش استثنایی شهرستانهای استان تهران جناب آقای محسن شاه‌علی که با اعلام موافقت و ابلاغ کتبی به کلیه مدارس استثنایی ناشنوای شهرستانهای کرج، شهریار، رباطکریم، شهرقدس و هشتگرد، زمینه همکاری بیشتر مسئولان مدارس را با مجریان پژوهش فراهم آوردند، قدردانی ویژه می‌گردد. همچنین مراتب سپاس و تقدیر از کلیه مدیران و معلمان مدارس استثنایی شهرستانهای مذکور که در اجرای این پژوهش کمال همکاری را مبذول داشتند به عمل می‌آید. ضمناً از تمامی دانش‌آموزانی که در این پژوهش تحت آزمون قرار گرفتند سپاسگزاری می‌شود.

نتیجه‌گیری

پیشرفت سواد خواندن در دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی روند بسیار کندی دارد که فراتر از مقطع تحصیلی و میزان کاهش شنوایی می‌باشد. با توجه و تمرکز بر موضوعات اولیه به‌عنوان زیربنای توسعه باسواد می‌توان مسیر پیشرفت را برای دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی تسهیل نمود. سیاست‌گذاریهای آموزشی در راستای ارتقاء سواد خواندن و هدایت دانش‌آموزان به سمت لایه‌های عمیقتر درک مطلب در نظام آموزش استثنایی شایان توجه می‌باشد و عزم برای آغاز این تحول باید در اقدامات به‌موقع خدمات آموزشی و توانبخشی در سنین قبل از مدرسه شکل بگیرد.

منابع:

- 1-Spodek B. Teaching in the early years. Nazarinezhad MH. (Persian translator). Seventh edition. Mashhad. Behnashr publication company; 2000, P: 139.
- 2-Moats LC. Spelling: development, disabilities and instruction. Second edition. Timonium, MD: York Press; 1995.
- 3-Meadows S. The child as thinker: the development and acquisition of cognition in childhood. London: Routledge. 1996.
- 4-Afroz GA. [An introduction of psychology and education of exceptional children (Persian)]. Twentyfifth edition. Tehran. Tehran university, publications institute; 1995, P: 71.
- 5-Hunt N, Marshall K. Exceptional children and youth. Second edition. Boston: Houghton Mifflin Company; 1999.
- 6-Stern A. Deafness and reading. Deaf children can develop phonological awareness even when their speech ability and auditory experience is poor. Literacy Today. 2001; 27.
- 7-Wauters LN, Van Bon WHJ, Telling AJM. Reading comprehension of dutch deaf children. Read Writ. 2006; 19(1): 49-76.
- 8-Mayer C. What really matters in the early literacy development of deaf children. J. Deaf Stud Deaf Educ. 2007; 12(4): 411-31.
- 9-Campbell JR, Kelly DL, Mullis IVS, Martin MO, Sainsbury M. Framework and specifications for PIRLS assessment 2001. Second edition. Chestnut Hill, MA: Boston College; 2001.
- 10-Mullis IVS, Martin MO, Gonzalez EJ, Kennedy AM. PIRLS 2001 international report: IEA'S study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries. Chestnut Hill, MA: Boston College; 2003.
- 11-Kennedy AM, Mullis IVS, Martin MO, Trong KL. PIRLS 2006 encyclopedia: a guide to reading education in the forty PIRLS 2006 countries. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center; 2007.
- 12-Sharifi A. [Comparison of progress reading literacy in hearing impairment students with normal students (Persian)]. Thesis for master of educational sciences (curriculum development). Tehran center, faculty of human sciences, Tehran Payam e Noor University; 2009.
- 13-Harrell RW. Pure tone evaluation. In: Katz J, Burkard RF, Medwestsky L. (editors) Handbook of clinical audiology. Fifth edition. Baltimore: Williams & Wilkins; 2002, pp: 71-87.
- 14-Gonzalez EJ. Scaling the PIRLS reading assessment data. In: Martin M, Mullis I, Kennedy A. (editors) PIRLS 2001 technical report. Chestnut Hill, MA: Boston College; 2003.
- 15-Aram D, Most T, Ben Simon A. Early literacy of kindergartners with hearing impairment: the role of mother-child collaborative writing. Topics Early Child Spec Educ. 2008; 28(1): 31-41.
- 16-Heineman-Gosschalk R, Webster A. Literacy and the role of parents of deaf children. Deaf Educ Int. 2003; 5(1): 20-38.
- 17-Kiese-Himmel C, Schroff J, Kruse E. Identification and diagnostic evaluation of hearing impairments in early childhood in German-speaking infants. Eur Arch Otorhinolaryngol. 1997; 254(3): 133-9.
- 18-Gilbertson D, Ferre S. Considerations in the identification, assessment and intervention process for deaf and hard of hearing students with reading difficulties. Psychol Sch. 2008; 45(2): 104-120.
- 19-Power D, Leigh GR. Principles and practices of literacy development for deaf learners: a historical overview. J Deaf Stud Deaf Educ 2000; 5(1): 3-8.
- 20-Swanwick R, Watson L. Literacy in the homes of young deaf common and distinct features of spoken language and sign bilingual environment. Early child hood literacy 2005; 5(1): 53-78.
- 21-Vermeulen AM, Bon W, Schreuder R, Knoors H, Snik A. Reading comprehension of deaf children with cochlear implants. J Deaf Stud Deaf Educ 2007; 12(3): 282-302.