

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

Aliasghar Kakojoybari, Ph.D<sup>1</sup>,  
Azam Sharifi M.Sc<sup>2</sup>

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 4<sup>th</sup> 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

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

مقایسه سطوح درک خواندن دانش‌آموزان کم‌شنوای تلفیقی با دانش‌آموزان شنوا

دکتر علی اصغر کاکوجویباری<sup>۱</sup>، اعظم شریفی<sup>۲</sup>

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

**چکیده**

**هدف:** پژوهش حاضر به منظور مقایسه سطوح درک خواندن دانش‌آموزان کم‌شنوای تلفیقی با دانش‌آموزان شنوا در مدارس عادی انجام پذیرفت **روش:** مطالعه از نوع کاربردی و روش آن علی-مقایسه‌ای بود، نمونه ۱۴ دانش‌آموز شنوا و ۱۴ دانش‌آموز کم‌شنوا تحت عنوان کم‌شنوای تلفیقی از مدارس عادی شهرستانهای شهر ری و شهریار در پایه چهارم ابتدایی بودند و از دفترچه استاندارد شده مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن (۲۰۰۶) به عنوان ابزار آزمون استفاده شد و عملکرد دانش‌آموزان کم‌شنوای 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 دانش‌آموزان کم‌شنوای 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  $p = 0/016$ ، دانش‌آموزان کم‌شنوای تلفیقی در مقایسه با هم‌تایان شنوا به نحو معناداری ضعیف‌تر عمل نمودند. نتیجه‌گیری: علی‌رغم آسیب شنوایی دانش‌آموزان کم‌شنوای 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، دانش‌آموز، شنوا، کم‌شنوای تلفیقی

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

## مقدمه

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 دلایلی 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 واسترادا<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵ نقل از به‌پژوه و همکاران، ۱۳۸۷). استینسون و لانگ<sup>۵</sup> (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 هدفمند 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<sup>۶</sup> (PIRLS) به عنوان جدیدترین بررسی از سوی انجمن بین‌المللی ارزش‌یابی پیشرفت تحصیلی<sup>۱۲</sup> (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

گوش کردن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن از مهارت‌های زبانی<sup>۱</sup> 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، (الف 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 ارتباطی زبانی نظیر درک مفاهیم و معنای کلمات دچار اشکال عمده و کندی رشد قابل ملاحظه‌ای هستند (پال<sup>۲</sup>، 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<sup>۳</sup>، 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 کم شنوا در مدارس عادی تأکید داشته‌اند که بین

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

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

روبه شدید در گوش راست برخوردار بود و مورد دیگر دارای کاهش شنوایی متوسط<sup>۱۲</sup> (۵۵- ۴۱ دسی بل) (هاررل، 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 دانش آموز کم شنوای تلفیقی قبل از سنین پیش زبانی دچار عارضه کم شنوایی شده بودند، ۱۱ مورد از سال اول ابتدایی تحصیل را در مدارس عادی شروع کرده بودند و ۱۰ دانش آموز در سنین زبان آموزی 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. دانش آموزان جز اینکه یک روز در هفته از خدمات معلم رابط (به معلمی اطلاق می شود که در سازمان آموزش و پرورش استثنایی خدمت می کند و بطور منظم هفته ای یک روز به کلاسهای تلفیقی مراجعه و دانش آموز کم شنوا را تحت آموزش ویژه قرار می دهد و معلم عادی را در مشکلات آموزشی دانش آموز کم شنوا راهنمایی می کند) استفاده می کردند، از خدمات توانبخشی بهره مند نبودند.

در کلاسی که دانش آموز کم شنوا مشغول به تحصیل بود، دانش آموزانی که با استناد به نظرات معلمان مربوطه در سطح پیشرفت تحصیلی نسبتاً برابری با دانش آموز کم شنوا قرار داشتند شناسایی شدند و نفر به طرز تصادفی ساده به عنوان جفت همتای کم شنوا انتخاب گردیدند. بنابراین از ۱۴ مدرسه ای که دانش آموزان کم شنوا در آن حضور داشتند، ۱۴ دانش آموز کم شنوا و ۱۴ دانش آموز شنوا تحت آزمون قرار گرفتند. میانگین سنی که براساس زمان شروع تحقیق (اواخر بهمن سال ۸۸) محاسبه گردیده است، در گروه کم شنوای 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

دانش آموزان کم شنوا با توجه به آسیب شنوایی که بر آنان عارض شده است، وقتی در موقعیت آموزشی یکسان قرار می گیرند در مواجهه با سطوح درک خواندن چه تفاوتی نسبت به همتایان شنوای خود نشان می دهند؟

## روش

### جامعه، نمونه و روش نمونه گیری

تحقیق مورد نظر در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۸۸ انجام پذیرفت، پژوهش از نوع کاربردی و روش آن علی-مقایسه ای بود. جامعه آماری دانش آموزان شنوا و همچنین کم شنوایی که در مدارس عادی تحصیل می کردند و در این پژوهش تحت عنوان کم شنوای تلفیقی نامگذاری شدند از مدارس شهرستانهای شهریار و شهر ری در پایه چهارم ابتدایی بودند.

از میان دانش آموزان کم شنوای مشغول به تحصیل در مدارس عادی شهرستانهای شهریار و شهر ری فقط دانش آموزانی 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 دانش آموزانی که تقاضای معلم رابط نداشتند و بدون بهره گیری از معلم رابط در مدارس عادی تحصیل می کردند قابل شناسایی و در دسترس نبودند. نمونه آماری در دانش آموزان کم شنوای تلفیقی، ۱۴ دانش آموز (۹ پسر و ۵ دختر) بود. با توجه به اینکه در تکمیل مدارک به جهت تقاضای معلم رابط، دانش آموزان در هر سال تحصیلی باید از سنجش شنوایی جدید برخوردار باشند. براساس برگه های سنجش شنوایی<sup>۸</sup> مندرج در پرونده بهداشتی مربوط به سال ۱۳۸۸، ۳ دانش آموز از کاهش شنوایی متوسط روبه شدید<sup>۹</sup> (۷۰-۵۶ دسی بل) (هاررل، ۲۰۰۹) و ۱۱ دانش آموز از کمبود شنوایی شدید<sup>۱۰</sup> (۹۰-۷۱ دسی بل) (هاررل، ۲۰۰۹) برخوردار بودند و از این تعداد به تفکیک ۱ مورد از کاهش شنوایی عمیق<sup>۱۱</sup> (۹۱ دسی بل به بالا) در گوش چپ و کاهش شنوایی متوسط

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. در پرونده 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 نمودند 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 مراکز 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<sup>۱۳</sup>: 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<sup>۱۴</sup>: 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<sup>۱۵</sup>: 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<sup>۱۶</sup>: 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).

در این 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<sup>۱۷</sup> 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 یو<sup>۱۸</sup> 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، سوالات تستی هر کدام ۱ امتیاز و سوالات 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 روزهایی 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 سوالات 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)

میانگین	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	انحراف استاندارد
۰/۷۹۱	۰/۹۲۰	۱/۲۸۹	۰/۶۳۹	۱/۲۵۴	۱/۲۸۷	۱/۹۰۹	۰/۸۳۹	کولموگروف - اسمیرنوف Z
۰/۵۵۹	۰/۳۶۶	۰/۰۷۲	۰/۸۰۸	۰/۰۸۶	۰/۰۷۳	۰/۰۰۱	۰/۴۸۲	سطح معناداری

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 ۱، ۲ و ۳ از آزمون  $t$  مستقل و در سطح ۴ از آزمون ناپارامتری من-ویتنی 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 ۱، ۲ و ۳ از 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 از 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)

بر اساس 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

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 به دلیل 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 کرو، 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. (سَن ویک وواتسون، 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 هم‌تایان 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

مبنی بر پیشرفت کم‌شنوا در مدارس عادی همخوانی دارد. برخلاف پژوهش شریفی، کاکوجویباری 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 مرتفع‌گردیده 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<sup>۱۹</sup> (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



شنوایی، استفاده از سمعک، بهره‌گیری از برنامه‌های تربیت شنوایی و گفتار درمانی، با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان کم‌شنوا ارتباط معنادار دارد و موجب پیشرفت تحصیلی آنان می‌شود (کاکوجوبیاری، گنجی و صمدی‌فر، ۱۳۸۸). لازم به نظر می‌رسد عوامل تأثیرگذاری که متعاقب با افت شنوایی باعث پدیدآیی اختلال معنادار در حوزه درک خواندن بین کم‌شنوا و شنوا می‌شود بیشتر مورد بررسی قرار بگیرد. (کاکوجوبیاری، صمدی و شریفی، الف ۱۳۸۹).

با توجه به اینکه از میان کم‌شنوایی که در مدارس عادی شهرستانهای شهریار و شهر ری مشغول به تحصیل بودند صرفاً دانش‌آموزانی 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 می‌گردد. پیشنهاد می‌شود تحقیقات گسترده‌تری به منظور فراهم آوردن بستر فرهنگی مناسب جهت هدایت کم‌شنوا به مدارس عادی صورت بپذیرد و در مدارس عادی به درک معنای آنچه که دانش‌آموزان کم‌شنوا می‌خوانند و مطالعه می‌کنند توجه بیشتری مبذول گردد و دانش‌آموزان 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 دانش‌آموزان کم‌شنوا حدوداً چند سال از نظر سطوح عمیق درک خواندن دچار تأخیر می‌باشند پیشنهاد می‌شود مقایسه‌ای بر پایه ابزار بین‌المللی PIRLS بین دانش‌آموزان کم‌شنوای تلفیقی در پایه‌های مختلف مقطع راهنمایی و چهارم ابتدایی شنوا صورت بپذیرد. همچنین مقایسه توانمندی تحصیلی دانش‌آموزان کم‌شنوای تلفیقی به تفکیک جنسیت می‌تواند زمینه‌ای برای پژوهشهای آتی تلقی گردد.

#### یادداشتها

- 1) language arts
- 2) Pall

مختلف با تواناییها، ناتوانیها و ویژگیهای متفاوت در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند، به طور طبیعی و سالم بر آورده نمی‌شود. 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 می‌شود و چنین امری به جداسازی بیشتر این دانش‌آموزان در محیطهای آموزش عادی می‌انجامد. (کاکوجوبیاری و هوسپیان، ۱۳۸۱). چنانکه در این تحقیق نیز ۹ مورد از معلمان مربوطه معتقد بودند که به دلیل کثرت دانش‌آموزان در کلاس و عدم تخصصهای لازم در زمینه آموزش به کم‌شنوا امکان توجه کافی به این دانش‌آموزان میسر نیست و در مدارس ویژه زمینه پیشرفت بهتری برای این دانش‌آموزان با نیازهای ویژه فراهم است. موانع عمده‌ای که بر سر راه موفقیت‌آمیز برنامه‌های تلفیقی قرار دارد، غالباً ناشی از ماهیت و شدت معلولیت افراد نیست، بلکه حاصل نگرش منفی و محدودیتهایی است که در ذهن دانش‌آموزان، اولیاء و به‌ویژه مدیران و معلمان وجود دارد. (به‌پژوه و همکاران، ۱۳۸۷). از نظر اکثر متخصصان آموزش و پرورش ویژه، جداسازی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه از همسالان عادی خود اقدامی غیرانسانی است و مانع رشد همه جانبه این دانش‌آموزان خواهد شد (سرتو، هرینگ و یورک، ۱۹۸۴؛ به‌پژوه، ۱۹۹۲). در سیاست‌گذاریهای آموزشی، جذب زود هنگام کودکان کم‌شنوا 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 کم‌شنوا در مقایسه با همتای شنوا حاصل می‌شود در دوران تحصیل عمیق‌تر نگردد. با توجه و تمرکز بر موضوعات اولیه به عنوان زیربنای توسعه باسوادی می‌توان مسیر پیشرفت را برای دانش‌آموز کم‌شنوا تسهیل نمود. (کاکوجوبیاری، صمدی و شریفی، ب ۱۳۸۹). مداخلات زودهنگام نظیر تشخیص آسیب

فصلنامه پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، سال ۹،  
 ۳۵۷-۳۶۶، ۴  
 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 توسعه 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*. 2<sup>nd</sup>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*. 2<sup>nd</sup>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 sever hearing loss
- 10) sever hearing loss
- 11) orofound 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، کاکابری، 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، ۲۹۵-۳۰۶.

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 (الف 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 فر،  
 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*. 4<sup>th</sup>ed. Maxwell MacMillan International 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.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی