

Research Article

The effects of promoting educational level on the development of reading comprehension levels in hearing-impaired students

Azam Sharifi¹, Ali Asghar Kakojoibari², Mohammad Reza Sarmadi¹

¹- Department of Educational Sciences, Faculty of Human Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran

²- Department of Psychology, Faculty of Human Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran

Received: 15 November 2010, accepted: 12 June 2011

Abstract

Background and Aim: Hearing-impaired students have some delays in learning language skills such as reading because of hearing loss. To study the effect of promoting educational level on the development of reading comprehension, the students of the 4th grade of elementary and last year guidance school were compared based on international test of reading literacy.

Methods: The project was cross-sectional and the tool used was the international standard booklet of PIRLS 2001. Thirty-six students selected with moderately severe and severe hearing loss from the 4th grade of elementary and last year guidance school from Shahriar, Robotkarim, Karaj and Hashtgerd, Iran, exceptional schools. Comparative statistical analysis was performed using t-test.

Results: The first level (focus on and retrieve explicit information) showed a meaningful difference between the last year guidance school and the 4th grade of elementary students ($p < 0.05$), but there were no significant differences in other levels, make straightforward information-interpret and integrate ideas-examine and evaluate content, ($p > 0.05$).

Conclusion: Hearing-impaired students have difficulties in understanding in deep levels of reading despite promoting educational level. Thus, in making policies for special trainings, continuing the rehabilitation in guidance and high school levels to promote the complex levels of comprehension should be taken more into consideration.

Keywords: Promoting educational level, Reading comprehension, Hearing-impaired students

بررسی تأثیر ارتقاء پایه تحصیلی بر پیشرفت سطوح درک خواندن دانش‌آموزان کم‌شنوا

اعظم شریفی^۱، علی اصغر کاکو جویباری^۲، محمدرضا سرمدی^۱

^۱ - گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه پیام نور تهران، ایران

^۲ - گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه پیام نور تهران، ایران

چکیده

زمینه و هدف: دانش‌آموزان کم‌شنوا به دلیل کم‌شنوایی از حیث پرورش مهارت‌های زبانی با تأخیر مواجه می‌شوند و به همین جهت در معرض مشکلات خواندن نیز قرار می‌گیرند. به‌منظور بررسی تأثیر ارتقاء پایه تحصیلی بر بهبودبخشی و پیشرفت سطوح درک خواندن، دانش‌آموزان پایه‌های تحصیلی چهارم ابتدایی و سوم راهنمایی براساس آزمون بین‌المللی سواد خواندن در این تحقیق مورد مقایسه قرار گرفتند.

روش بررسی: پژوهش از نوع مقطعی و ابزار آزمون دفترچه استاندارد شده بین‌المللی PIRLS سال ۲۰۰۱ در نظر گرفته شد. ۳۶ دانش‌آموز پایه چهارم ابتدایی و سوم راهنمایی با کم‌شنوایی متوسط رو به شدید و شدید از مدارس استثنایی شهرستان‌های کرج، شهریار، رباط کریم و هشتگرد در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفتند و در تجزیه و تحلیل داده‌ها از t مستقل استفاده شد.

یافته‌ها: در تحلیل یافته‌ها در اولین سطح، تمرکز و بازیابی صریح اطلاعات، دانش‌آموزان سوم راهنمایی به‌طور معنی‌داری بهتر از پایه چهارم ابتدایی عمل نمودند ($p < 0.05$) ولی در سایر سطوح، استنباط مستقیم، تفسیر و تلفیق ایده‌ها، بررسی و ارزیابی محتوا، اختلاف معنی‌داری مشاهده نشد ($p > 0.05$).

نتیجه‌گیری: دانش‌آموزان کم‌شنوا علی‌رغم ارتقاء پایه تحصیلی در سطوح عمیق درک خواندن دچار ضعف بودند. در سیاست‌گذاری‌های آموزش ویژه، تداوم خدمات توانبخشی در مقاطع تحصیلی راهنمایی و دبیرستان و همچنین ارائه آموزش‌های خاص جهت بهبود سطوح پیچیده درک خواندن باید بیشتر مورد توجه قرار گیرد.

واژگان کلیدی: ارتقاء پایه تحصیلی، درک خواندن، دانش‌آموزان کم‌شنوا

(دریافت مقاله: ۸۹/۸/۲۴، پذیرش: ۹۰/۳/۲۲)

مقدمه

مرحله‌ای مهم در گذار کودکان به جمع خوانندگان محسوب می‌شود. ایران تاکنون در دو مطالعه PIRLS، ۲۰۰۱ و ۲۰۰۶، شرکت کرده است (۲ و ۱) و در آنها از بین کشورهای شرکت‌کننده به‌ترتیب از ۳۵ در جایگاه ۳۲ (۱) و از ۴۵ در جایگاه ۴۰ (۲) قرار گرفته است. فرایند درک مطلب در تقسیم‌بندی PIRLS (۳) شامل مؤلفه‌های زیر است:

۱- تمرکز و بازیابی صریح اطلاعات: بازیابی موفقیت‌آمیز اطلاعات مستلزم درک نسبتاً فوری یا خودکار متن است. این

مهارت خواندن یکی از مهم‌ترین نیازهای یادگیری دانش‌آموزان محسوب می‌شود. در سال‌های اخیر مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن (Progress in International Reading Literacy Study: PIRLS) به‌عنوان جدیدترین بررسی انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت تحصیلی به رسمیت شناخته شد، تا این انجمن بتواند بر پیشرفت سواد خواندن کودکان در آینده نظارت نماید. جامعه مورد آزمون برای PIRLS دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی هستند و این پایه به این علت انتخاب شده است که

در مدارس استثنایی تحصیل می‌کردند، با دانش‌آموزان شنوای پایه چهارم ابتدایی مدارس عادی براساس ابزار بین‌المللی PIRLS (۲۰۰۱) مورد مقایسه قرار گرفت و نتایج حاکی از عملکرد ضعیف و معنی‌دار هر سه پایه تحصیلی نسبت به دانش‌آموزان شنوا بود (۹). با پژوهش شریفی و همکاران (۱۳۸۹) مطابق با ابزار PIRLS (۲۰۰۱) دانش‌آموزان کم‌شنوای پایه چهارم در کلیه سطوح درک خواندن به‌طور معنی‌داری پایین‌تر از هم‌تایان شنوای خود قرار گرفتند، و نتایج بر کندی رشد مهارت خواندن این دانش‌آموزان دلالت داشت (۱۰). پژوهش جاری به‌منظور بررسی تأثیر ارتقای پایه تحصیلی بر پیشرفت سطوح درک خواندن صورت پذیرفت و در پی پاسخ به این سوال بود که با ارتقای پایه تحصیلی چه تغییری در عملکرد دانش‌آموزان کم‌شنوا در مواجهه با سطوح درک خواندن ایجاد خواهد شد؟

روش بررسی

این تحقیق از نوع کاربردی است و در سال تحصیلی ۱۳۸۷-۱۳۸۸ صورت پذیرفت، و روش آن علی‌مقایسه‌ای بود. جامعه آماری، دانش‌آموزان کم‌شنوای پایه چهارم ابتدایی و سوم راهنمایی از مدارس استثنایی شهرستان‌های کرج، شهریار و رباط کریم و هشتگرد بودند. از بین دانش‌آموزان در دسترس، دانش‌آموزانی که براساس اطلاعات دریافتی از سوی کارشناسان شنوایی‌شناسی آموزشگاه و همچنین برگه‌های سنجش شنوایی مندرج در پرونده توانبخشی از محدوده کم‌شنوایی متوسط رو به شدید (۷۰-۵۶ دسی‌بل) و شدید (۹۰-۷۱ دسی‌بل) (۱۱) برخوردار بودند به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ۱۷ نفر (پنج دختر و دوازده پسر) از این عده، پایه چهارم و ۱۹ نفر (هشت دختر و یازده پسر) پایه سوم راهنمایی بودند. از ۳۶ دانش‌آموز تحت آزمون، مطابق با اطلاعات ثبت شده در پرونده توانبخشی جز یک مورد که در محدوده سنی ۳-۴ سال دچار آسیب شنوایی شده بود، مابقی آنان در محدوده بدو تولد تا دو سال دچار آسیب شنوایی شده و ۱۱ نفر در سنین زبان‌آموزی به‌طور ناپیوسته و پراکنده تحت خدمات گفتاردرمانی و تربیت شنوایی قرار گرفته بودند و کلیه دانش‌آموزان از سن پنج سال به بالا در

فرایند به استنباط و تعبیر و تفسیر نیاز چندانی ندارد، معنا در متن به روشنی بیان شده و هیچ خلأ معنایی وجود ندارد.

۲- استنباط مستقیم: خوانندگان ضمن ساختن معنا از متن، در مورد ایده‌ها یا اطلاعاتی که به صراحت در متن بیان شده است به استنباط‌هایی دست می‌یابند. این استنباط‌ها خواننده را قادر می‌سازند تا فراسوی ظاهر متن حرکت کند و خلأهای معنایی موجود در متن را درک کند.

۳- تفسیر و تلفیق ایده‌ها: در حالی که خوانندگان، عقاید و اطلاعات به‌دست آمده از متن را تفسیر و تلفیق می‌کنند، اغلب نیازمند ترسیم درک خود از جهان هستند.

۴- بررسی و ارزیابی محتوا: ضمن ارزیابی محتوا، زبان و عناصر متنی، توجه خواننده از ایجاد معنا به بررسی موشکافانه متن معطوف می‌گردد.

شنوایی زیربنای مهارت‌های زبانی محسوب می‌شود و هنگامی که مسئله آموزش خواندن و نوشتن مطرح می‌شود، وجود مشکلات گوش دادن در دانش‌آموزان بازتاب گسترده‌ای پیدا می‌کند. آسیب شنوایی بسته به میزان آن، تأثیر قابل توجهی بر رشد زبانی کودک کم‌شنوا که ذاتاً همچون همسالان خود از توانایی لازم جهت کسب قواعد زبانی برخوردار است، می‌گذارد (۴). گرچه ممکن است بعضی از کودکان کم‌شنوا حتی با افت شنوایی شدید در آزمون‌های مهارت‌های زبانی امتیازی برابر با همسالان شنوای خود به‌دست آورند، ولی بیشتر شواهد بر تأخیر قابل توجه در ابعاد مختلف زبان درکی و بیانی کودکان کم‌شنوا دلالت دارند (۵و۶). علی‌رغم تلاش‌هایی که برای کسب پیشرفت برابر بین یادگیرندگان شنوا و کم‌شنوا صورت گرفته است، بسیاری از کم‌شنوایان به توانایی درک خواندن و نوشتن مناسب با سن خود دست پیدا نمی‌کنند (۷). Marshall و Hunt (۱۹۹۹) به نقل از Paul (۱۹۹۸) بیان داشته‌اند که متوسط توانایی زبانی و خواندن دانش‌آموزان ناشنوا بعد از پایان دوره دبیرستان شبیه به دانش‌آموزان شنوای ۹ تا ۱۰ ساله است (۸). طی تحقیق کاکوجویباری و همکاران (۱۳۸۹) سواد خواندن دانش‌آموزان کم‌شنوای پایه چهارم ابتدایی، سوم راهنمایی و سوم دبیرستان که

دانش‌آموزان مطابق با آزمون PIRLS (۲۰۰۱) در مدت ۴۰ دقیقه متن داستان را مطالعه و به سؤالات آن پاسخ گفتند. به دلیل تعداد محدود دانش‌آموزان تحت آزمون در هر آموزشگاه و هماهنگی‌های انجام شده با هر یک از مدیران مدارس، اجرای آزمون در هر مدرسه با حضور کلیه دانش‌آموزان مورد نظر در یک مکان و یک زمان انجام گرفت و همین امر باعث شد که دانش‌آموزان به انگیزه رقابت با یکدیگر رضایت مناسبی در پاسخ‌گویی به آزمون نشان دهند. در تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۱۴ از آمار توصیفی برای تعیین میانگین و انحراف معیار و از آمار استنباطی از نوع t مستقل برای بررسی اختلاف سطوح درک خواندن دانش‌آموزان کم‌شنا در پایه‌های تحصیلی چهارم ابتدایی و سوم راهنمایی استفاده شد.

یافته‌ها

دانش‌آموزان کم‌شنوای پایه چهارم ابتدایی مطابق با جدول ۱ از نظر سطوح درک خواندن (تمرکز و بازیابی صریح اطلاعات، استنباط مستقیم، تفسیر و تلفیق ایده‌ها، و بررسی و ارزیابی محتوا) با دانش‌آموزان کم‌شنوای پایه سوم راهنمایی مورد مقایسه قرار گرفتند. در اولین سطح (تمرکز و بازیابی صریح اطلاعات)، فرض برابری میزان درک در این سطح بین دانش‌آموزان دو پایه تأیید نشد و کم‌شنوایان پایه سوم راهنمایی عملکرد بهتر و معنی‌داری در مقایسه با دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی نشان دادند ($p=0/000$)، ولی در سطح دو (استنباط مستقیم)، سطح سه (تفسیر و تلفیق ایده‌ها) و سطح چهار (بررسی و ارزیابی محتوا) فرض برابری میزان درک در این سطوح بین دانش‌آموزان کم‌شنوای چهارم ابتدایی و سوم راهنمایی تأیید شد و اختلاف معنی‌داری مشاهده نشد ($p>0/05$). نتایج نشان داد پیشرفت سطوح عمیق درک خواندن در دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی نسبت به چهارم ابتدایی محسوس نیست.

بحث

با توجه به نتایجی که از اجرای آزمون PIRLS (۲۰۰۱)

آموزشگاه‌های استثنایی ثبت نام شده بودند. به دلیل حضور کارشناس شنوایی‌شناسی در مدرسه اکثر دانش‌آموزان از سمک مناسب استفاده می‌کردند همچنین ۱۲ دانش‌آموز از پایه چهارم ابتدایی از خدمات توانبخشی (تربیت شنوایی و گفتار درمانی) آموزشگاه بهره‌مند بودند و طبق نظرات کارشناسان توانبخشی با توجه به اینکه اکثر این دانش‌آموزان دریافت خدمات را به طور مستمر از سنین زبان‌آموزی شروع نکرده بودند، تفاوت قابل ملاحظه‌ای با هم نداشتند. ۱۱ دانش‌آموز از پایه سوم راهنمایی در مقطع ابتدایی تحت خدمات توانبخشی آموزشگاه قرار گرفته بودند. ولی هیچکدام در مقطع راهنمایی از این خدمات بهره‌مند نبودند. عامل هوش در این پژوهش به عنوان متغیر کنترل لحاظ گردید. براساس اطلاعات پرونده بهداشتی و پرسش از معلمان مربوط و مشاور آموزشگاه کلیه دانش‌آموزان تحت آزمون از هوش در حد طبیعی برخوردار بودند. با توجه به اینکه دانش‌آموزان تحت آزمون علی‌رغم تفاوت در میزان کم‌شنوایی چندان تفاوتی از لحاظ امتیازات دریافتی نداشتند، بررسی به تفکیک در دو گروه مجزا تحت عنوان کم‌شنوای متوسط رو به شدید و شدید صورت پذیرفت و پایه چهارم ابتدایی تحت عنوان کم‌شنا با پایه سوم راهنمایی در سطوح درک خواندن مورد مقایسه قرار گرفتند.

دسترزجه استاندارد شده بین‌المللی PIRLS (۲۰۰۱) به عنوان ابزار پژوهش انتخاب شد. در این تحقیق فرایند درک مطلب PIRLS به سطوح درک خواندن تعبیر شده است. داستان موش‌های وارونه برای بررسی سطوح درک خواندن انتخاب شد. این داستان شامل دو نوع سؤال تستی (هفت سوال) و تشریحی (هفت سوال) بود. سؤالات تستی دارای یک امتیاز و سؤالات تشریحی بسته به سطح دشواری دارای امتیازات یک، دو و سه بودند (۱۲).

سه امتیاز از سؤالات این آزمون به سطح یک (تمرکز و بازیابی صریح اطلاعات)، چهار امتیاز به سطح دو (استنباط مستقیم)، هفت امتیاز به سطح سه (تفسیر و تلفیق ایده‌ها)، و سه امتیاز به سطح چهار (بررسی و ارزیابی محتوا) اختصاص یافته بود. حداکثر امتیاز این داستان ۱۷ بود.

جدول ۱- میانگین امتیاز سطوح درک خواندن در دانش‌آموزان کم‌شنوای پایه چهارم ابتدایی و سوم راهنمایی

p	سوم راهنمایی			چهارم ابتدایی			سطوح درک خواندن
	کمترین	بیشترین	میانگین (انحراف معیار)	کمترین	بیشترین	میانگین (انحراف معیار)	
۰/۰۰۰	۱	۳	(۰/۹۰)۲/۲۱	۰	۲	(۰/۶۳)۱/۲۳	تمرکز و بازیابی صریح اطلاعات
۰/۸۰۳	۰	۱	(۰/۶۹)۰/۵۲	۰	۱	(۰/۶۲)۰/۴۷	استنباط مستقیم
۰/۸۷۰	۰	۱	(۰/۴۵)۰/۲۶	۰	۱	(۰/۵۶)۰/۲۳	تفسیر و تلفیق ایده‌ها
۰/۷۳۶	۰	۱	(۰/۳۷)۰/۱۵	۰	۱	(۰/۳۳)۰/۱۱	بررسی و ارزیابی محتوا

مبنی بر اینکه توانمندی درک خواندن فقط منوط به شناخت کلمه نیست و ناتوانی اصلی دانش‌آموزان کم‌شنوا در فرایند درک به ضعف عملکرد آنان در ترکیب کلمات و تفسیر معنی‌دار از جمله مرتبط است، صحنه می‌گذارد (۱۴). در سطوح عمیق درک مطلب، خواننده باید قادر باشد در مورد ایده‌ها و اطلاعاتی که به صراحت در متن بیان نشده به استنباط‌هایی برسد و اطلاعات به‌دست آمده از متن را تفسیر کند و توجه‌اش را به بررسی و ارزیابی موشکافانه متن معطوف نماید (۳) با ضعفی که در این سطوح در پایه سوم راهنمایی دیده شد، نتیجه حاصل با تحقیقات Mayer (۲۰۰۷)، Marshall و Hunt (۱۹۹۹)، کاکوجویاری و همکاران (۱۳۸۹)، شریفی و همکاران (۱۳۸۹) مبنی بر اینکه دانش‌آموزان کم‌شنوا در روند اکتساب درک خواندن با کندی رشد قابل ملاحظه‌ای مواجه هستند همسویی دارد (۷-۱۰).

توانایی و تبحر در لایه‌های عمیق‌تر درک خواندن مستلزم این مسئله است که خواننده به جای تمرکز بر اطلاعات و حافظه‌پروری به توسعه ذهنی و گسترش قوه تفکر خود بپردازد. کیفیت یادگیری دانش‌آموزان کم‌شنوای تحت آزمون چندان باعث هدایت آنها به سمت استنباط‌های ذهنی نشده بود و در پاسخ‌گویی به سؤالات آزمون به تحلیل و تفسیر متن مطالعه توجهی نداشتند. در حالی که دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی پاسخی به سؤالات تشریحی ندادند، بیشتر دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی نیز در پاسخ‌گویی به این سؤالات از جملاتی که از ساختار مناسبی

حاصل شد، دانش‌آموزان کم‌شنوای پایه سوم راهنمایی در اولین سطح از درک خواندن به‌طور معنی‌دار عملکرد بهتری نسبت به پایه چهارم ابتدایی نشان دادند. این سطح به استنباط و تعبیر و تفسیر چندانی نیاز ندارد؛ معنا در متن به روشنی بیان شده است و خواننده باید قادر باشد ایده‌ها و مطالب مرتبط با اطلاعاتی را که از متن استخراج کرده است تشخیص بدهد (۳) دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی در پاسخ‌گویی به سؤالات این سطح عملکرد بهتری در جست‌وجوی تعاریف کلمات و جملاتی که به صراحت بیان شده بود نشان دادند، و در واقع در بازیابی اطلاعات متن که جنبه روخوانی داشت عملکرد بهتری داشتند. دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی با کلمات متن آشنایی بیشتری داشتند و از مهارت روخوانی بهتری برخوردار بودند، در حالی که پایه چهارم ابتدایی به دلیل ضعف شدید در خزانه واژگانی با اکثر کلمات ناآشنا بودند و نتوانستند مطالب موجود در متن را استخراج نمایند. با وجود اینکه بهبودی در مهارت خواندن و افزایش خزانه واژگان در دانش‌آموزان کم‌شنوای پایه سوم راهنمایی باعث ایجاد اختلاف معنی‌دار در اولین سطح درک خواندن شده بود، ولی این توانمندی در شناخت کلمه در پیشرفت سطوح عمیق درک خواندن کمک چندانی به آنها نکرده بود و اختلاف معنی‌داری در لایه‌های عمیق درک مطلب بین دو پایه تحصیلی مشاهده نشد. از نظر Wauters و همکاران (۲۰۰۶) شناخت صرف کلمه، برای درک خواندن کفایت نمی‌کند (۱۳). نتیجه این پژوهش بر نتیجه تحقیق Miller (۲۰۰۶)

مدرسه از دریافت این خدمات محروماند، و تأخیر ایجاد شده از یک سو و ساعات محدود ارائه خدمات در طول تحصیل از سوی دیگر باعث می‌شود که در بیشتر مواقع با ارتقای پایه تحصیلی و رسیدن دانش‌آموز به مقطع راهنمایی خدمات توانبخشی بدون تکمیل سطوح زبانی و مراحل تربیت شنوایی خاتمه پیدا کند. در حال حاضر در برنامه‌ریزی‌های آموزشی ساعتی مختص به توانبخشی در مقطع راهنمایی لحاظ نشده است و نقش نیروهای توانبخشی در مقاطع راهنمایی و دبیرستان کاملاً کم‌رنگ است، در حالی که در پیشرفت دانش‌آموز کم‌شنوا تیم گسترده‌ای دخیل هستند (۱۷) و نقش هیچ‌یک از خدمات آموزشی و توانبخشی ویژه این دانش‌آموزان نباید نادیده گرفته شود.

نتیجه‌گیری

دانش‌آموزان کم‌شنوا متعاقب آسیب شنوایی در اکتساب مهارت‌های زبانی با تأخیر مواجه می‌شوند و به همین علت در معرض مشکلات خواندن نیز قرار می‌گیرند. لازم به نظر می‌رسد در سیاست‌گذاری‌های آموزش ویژه، تداوم خدمات توانبخشی در مقاطع تحصیلی راهنمایی و دبیرستان و همچنین ارائه آموزش‌های خاص در ارتقاءبخشی سطوح عمیق درک خواندن بیشتر مورد توجه قرار بگیرد، تا به این ترتیب، امر یادگیری از تمرکز روی تراکم مطالب و حفظ معلومات به سمت توسعه ذهنی و اندیشه‌سازی تغییر نماید.

سپاسگزاری

بدین وسیله از زحمات مدیریت آموزش و پرورش استثنایی شهرستان‌های استان تهران جناب آقای محسن شاه‌علی و از کلیه مدیران، همکاران توانبخشی و معلمان مدارس استثنایی شهرستان‌های کرج، شهریار، رباط کریم و هشتگرد که در اجرای این پژوهش کمال همکاری را مبذول داشتند تقدیر و تشکر به عمل می‌آید و از تمامی دانش‌آموزانی که در این پژوهش تحت آزمون قرار گرفتند سپاسگزاری و قدردانی می‌شود.

برخوردار نبود استفاده کردند و حال آنکه بیشتر پاسخ‌های ارائه شده توسط این دانش‌آموزان با سؤالات مطرح شده ارتباطی نداشت و نتایج گویای این واقعیت بود که فهم درستی نسبت به محتوای متن و سؤالات مذکور برای آنان ایجاد نشده است.

اکثر دانش‌آموزان تحت آزمون در سنین زبان‌آموزی تحت خدمات توانبخشی مستمر و پیوسته‌ای قرار نگرفته بودند و از سنین بالای پنج سال با ضعف شدید در خزانه واژگان و گفتار در مدارس استثنایی ثبت نام شده بودند، در حالی که توانایی درک مطلب با دانش قبلی فرد وابستگی دارد و غنی‌سازی مهارت‌های اولیه خواندن در سنین قبل از شروع مدرسه پایه‌ریزی می‌شود (۷). Sanders (۱۹۸۲) در زمینه اهمیت آموزش و خدمات به‌هنگام اشاره کرده است که بدون آموزش و توانبخشی به موقع و صحیح، دستیابی به مهارت‌های زبانی و توانایی برقراری ارتباط برای فرد کم‌شنوا رؤیایی عبث و هدفی مبهم خواهد بود (۱۵).

عدم تقویت مهارت‌های اولیه خواندن، ضعف زیربنایی و رویارویی با محتوای کتاب‌های درسی، خصوصاً حجم وسیع مطالب در مقطع راهنمایی، دانش‌آموزان کم‌شنوا را به سمت رویکرد امتیازگرایی و انباشتن محفوظات سوق می‌دهد. بدون شک این شیوه یادگیری در پیشرفت درک خواندن مؤثر واقع نخواهد شد. در سیاست‌گذاری‌های آموزش استثنایی برنامه‌ریزی‌ها باید به‌گونه‌ای طراحی شود که سطح یادگیری این دانش‌آموزان را از انباشتن محفوظاتی که برای آنان عاری از مفهوم است به سمت درک مطلب هدایت نماید و این تحول باید به‌طور زیربنایی در اقدامات به‌موقع خدمات آموزشی و توانبخشی در سنین زبان‌آموزی، برنامه‌ریزی درسی و همچنین روش‌های تدریس شکل بگیرد (۱۰). Leigh و Power (۲۰۰۰) اشاره داشته‌اند وقتی زیر بنای مهارت زبانی دچار آسیب می‌شود ارائه آموزش‌های ویژه و بهره‌گیری از تکنیک‌های خاص ضرورت پیدا می‌کند تا پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز کم‌شنوا در حوزه خواندن امکان‌پذیر باشد (۱۶).

علی‌رغم اینکه در مداس استثنایی در مقطع ابتدایی از سوی کارشناسان گفتاردرمانی و شنوایی‌شناسی به دانش‌آموزان، خدمات توانبخشی ارائه می‌شود، اکثر دانش‌آموزان قبل از شروع

REFERENCES

1. 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.
2. Mullis IVS, Martin MO, Kennedy AM, Foy P. PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College; 2007.
3. Campbell JR, Kelly DL, Mullis IVS, Martin MO, Sainsbury M. Framework and specifications for PIRLS assessment 2001. 2nd ed. Chestnut Hill, MA: Boston College; 2001.
4. Skarakis-Doyle E, Dempsey L. The detection and monitoring of comprehension errors by preschool children with and without language impairment . J Speech Lang Hear Res. 2008;51(5):1227-43.
5. Paul R. Language disorders from infancy through adolescence assessment and intervention. 2nd ed. St. Louis: Mosby; 2001.
6. Aram D, Most T, Mayafit H. Contributions of mother-child storybook telling and joint writing to literacy development in kindergartners with hearing loss. Lang Speech Hear Serv Sch. 2006;37(3):209-23.
7. Mayer C. What really matters in the early literacy development of deaf children. J Deaf Stud Deaf Educ. 2007;12(4):411-31.
8. Hunt N, Marshall K. Exceptional children and youth. 2nd ed. Boston: Houghton Mifflin Company; 1999.
9. Kakojoibari AA, Sarmadi MR, Sharifi A. Comparison of reading literacy in hearing impaired and normal hearing students. Audiol. 2010;19(1):23-30. Persian.
10. Sharifi A, Kakojoibari AA, Sarmadi MR. Comparison of different levels of reading comprehension between hearing-impaired and normal-hearing students. Audiol. 2010;19(2):25-32. Persian.
11. Harrell RW. Pure tone evaluation. In: Katz J, Burkard RF, Medwestsky L, editors. Handbook of clinical audiology. 5th ed. Baltimore: Williams & Wilkins; 2002. p. 71-87.
12. Gonzalez EJ. Scaling the PIRLS reading assessment data. In: Martin M, Mulls I, Kennedy A, editors. PIRLS 2001 technical report. Chestnut Hill, MA: Boston College; 2003.
13. Wauters LN, Van Bon WHJ, Telling AEJM. Reading comprehension of dutch deaf children. Read Writ. 2006;19(1):49-76.
14. Miller P. What the visual word recognition skills of prelingually deafened tell about their reading comprehension problems. J Dev Phys Disabil. 2006;18(2):91-121.
15. Sanders DA. Aural rehabilitation: a management model. 2nd ed. Englewood Cliff SNJ: Prentice-Hall, Inc; 1982.
16. 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.
17. Kakojoibari AA, Sarmadi MR, Sharifi A. Comparison of reading literacy in hearing impaired students in three educational degrees. Journal of Rehabilitation. 2010;3(11):8-14. Persian.