

Assessing the Adaptation of Persian Books in the First Grade of Integrated Courses with the Needs and Capabilities of Students with Hearing Impairments

Rahim Shalian 

Assistant Professor, Management Dept. Institute of Higher Education, Sanabad, Nonprofit University, Golbahar, Iran.

Azam Sharifzadeh Davoodki 

M.S.C. Human Resource Development, Sanabad University, Golbahar, Iran.

Accepted: 2022/04/30

Abstract

This research was conducted with the aim of investigating to which degree the content of the first-grade Persian textbook in inclusive courses is adapted to the needs and abilities of students with hearing impairment. This research has been conducted using a qualitative approach and content analysis method strategies. Then, using the method of reflective analysis of Gall et al, the strengths and weaknesses of the content of the mentioned books were identified. Guba and Lincoln's indexes have been used to measure the validity of the findings. The Research findings confirm that the content of writing skills and Persian textbooks in the year 2020-2021, in the first grade of primary school, cannot meet the needs of students with hearing impairment in the "fundamental capabilities of functional emotion" desired by the integrated approach of evolutionary growth, especially the "creation and representation of ideas". From the analysis of the obtained data, it can be concluded that the mastery of the ability to "create and represent ideas" improves speech and the development of the vocabulary domain and thus strengthens the reading and writing literacy of people with hearing impairment and since this ability is the basis for learning other sciences, so

Received: 2021/12/13

eISSN: 2252-0031

ISSN: 2476/647X

* Corresponding Author: azamsharifzadehd@gmail.com


How to Cite: Shalian, R., Sharifzadeh Davoodk, A. (2022). Assessing the Adaptation of Persian Books in the First Grade of Integrated Courses with the Needs and Capabilities of Students with Hearing Impairments, *Journal of Psychology of Exceptional Individuals*, 12(46), 195-232.

the weakness in the ability to "create and represent ideas" can be a threat to people in the target community and put them in a failure cycle in education.


Keywords: Hearing Impaired, Content Analysis, Textbooks, Developmental Individual Differences And Relationship-Based (DIR) Approach, Inclusive Courses.

سنجش انطباق کتب فارسی پایه اول ابتدایی دوره‌های تلفیقی با نیازها و قابلیت‌های دانش‌آموزان با آسیب‌شنوایی

استادیار گروه مدیریت موسسه آموزش عالی غیرانتفاعی سناباد
گلبهار، گلبهار، ایران.

رحیم شالیان 

کارشناسی‌ارشد آموزش و بهسازی منابع انسانی، موسسه
غیرانتفاعی سناباد، گلبهار، ایران.

اعظم شریف‌زاده داودکی  *

چکیده

پژوهش حاضر باهدف بررسی میزان انطباق محتوای کتب فارسی پایه اول دبستان در دوره‌های تلفیقی با نیازها و قابلیت‌های دانش‌آموزان با آسیب‌شنوایی انجام شده است. این پژوهش با استفاده از رویکرد کیفی و راهبردهای روش تحلیل محتوا انجام شده است و سپس با استفاده از روش تحلیل تفسیری موردنظر گال و همکارانش، نقاط قوت و ضعف محتوای کتاب‌های مذکور مشخص گردید. به جهت سنجش اعتبار یافته‌های به‌دست‌آمده از روش‌های موردنظر گوبا و لینکن، استفاده شده است. یافته‌های تحقیق مؤید این مطلب است که محتوای کتاب‌های فارسی و مهارت‌های نوشتن سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ در پایه اول دبستان نمی‌تواند نیازهای دانش‌آموزان با آسیب‌شنوایی را در «قابلیت‌های پایه هیجان کارکردی» موردنظر رویکرد تحولی رشد یکپارچه به‌ویژه «خلق و بازنمایی ایده‌ها» مرتفع نماید. از تجزیه و تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده می‌توان نتیجه گرفت تسلط فرد به قابلیت «خلق و بازنمایی ایده‌ها» موجب اصلاح گفتار و توسعه خزانه لغت فرد و در نتیجه تقویت سواد خواندن و نوشتن افراد با آسیب‌شنوایی می‌شود و از آنجایی که قابلیت یادشده مبنایی برای یادگیری سایر علوم است، لذا ضعف در قابلیت «خلق و بازنمایی ایده‌ها» می‌تواند تهدیدی برای افراد جامعه هدف محسوب گردد و در تحصیل، آنان را در چرخه شکست قرار دهد.

کلیدواژه‌ها: آسیب‌شنوایی، تحلیل محتوا، کتاب‌های درسی، رشد یکپارچه، دوره‌های تلفیقی.

مقدمه

رویکرد آموزش تلفیقی یک ضرورت مفید و کارساز برای گذر افراد با آسیب‌شنوایی از آموزش ویژه به آموزش فراگیر و تحقق عدالت با شعار آموزش برای همه است (به پژوه، ۱۳۸۴). وزارت آموزش و پرورش در شیوه‌نامه اجرایی دوره‌های تلفیقی^۱ (۱۳۹۲)، بر متناسب‌سازی برنامه‌درسی دوره‌های تلفیقی با نیازها و قابلیت‌های افراد جامعه هدف به‌عنوان یک ضرورت مهم در اجرای رویکرد تلفیقی تأکید نموده است تا به تدریج این نوع آموزش از آموزش تلفیقی به آموزش فراگیر سوق داده شود.

اگرچه در شیوه‌نامه اجرایی دوره‌های تلفیقی (۱۳۹۲)، نظام آموزشی ایران موظف به متناسب‌سازی عناصر برنامه‌درسی با نیازهای افراد استثنایی شده است، اما در مقام عمل دانش‌آموزان با آسیب‌شنوایی صرفاً از خدمات معلمان مرجع یا رابط (به‌عنوان تسهیلگر) و چهار ساعت تدریس جبرانی در هفته بهره‌مند می‌شوند. همچنین شورای عالی آموزش و پرورش^۲ (۱۳۸۵)، تغییر جهت از تلفیقی به فراگیر را مستلزم کاهش نیاز به معلمان مرجع (رابط) ذکر نموده است.

ایجاد این میزان تغییرات در دوره‌های تلفیقی جهت دانش‌آموزان با آسیب‌شنوایی در حالی است که نتیجه پژوهش‌های شریفی درآمدی و همکاران (۱۳۹۳) و رضایی و مهرمنش (۱۳۹۴) مؤید اضطراب اجتماعی و اضطراب عملکرد^۳ بیشتر دانش‌آموزان با آسیب‌شنوایی نسبت به دانش‌آموزان عادی است. این اضطراب که به دلیل عدم درک ایده‌های دیگران و یا انتقال ایده‌های خود به وجود آمده است موجب شده دانش‌آموزان با آسیب‌شنوایی عملکرد ضعیف‌تر در حیطه‌های شناختی ریاضیات، دانستن واقعیت‌ها، روش‌ها و مفاهیم، کاربرد دانش و درک و استدلال نسبت به دانش‌آموزان عادی داشته باشند.

۱. وزارت آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۲، شیوه‌نامه اجرایی آیین‌نامه آموزش و پرورش تلفیقی-فراگیر کودکان و دانش‌آموزان با نیاز ویژه یادگیری، مصوبه جلسه ۸۵۴ شورای عالی آموزش و پرورش را با شماره ۱۱۹۳۲۷ ابلاغ نمود.

۲. شورای عالی آموزش و پرورش در سال ۱۳۸۵، آیین‌نامه آموزش و پرورش تلفیقی - فراگیر کودکان و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه را طبق مصوبه جلسه هفتصد و سی و چهارم با شماره ابلاغ ۴۹۴۷/۱۲۰ تصویب نموده است.

۳. Performance Anxiety

سنجش انطباق کتب فارسی پایه اول ابتدایی دوره‌های تلفیقی با...؛ شالیان و شریف‌زاده داودکی | ۱۹۹

همسو با این پژوهش‌ها جعفری نژاد و غباری (۱۳۸۸)، غلامحسین زاده (۱۳۹۴)، در نتیجه تحقیق خود گزارش نمودند مدارس تلفیقی نتوانستند پیشرفت تحصیلی بهتری را نسبت به مدارس ویژه برای افراد با آسیب‌شنوایی به ارمغان بیاورند. نتیجه تحقیقات انجام‌شده در خصوص روش فعلی برگزاری دوره‌های تلفیقی یادآور رویکرد انکار^۱ (علی‌پور به نقل از شالیان، ۱۳۹۶) است که به دانش‌آموزان این پیغام استرس‌زا را منتقل می‌نمود: «ما محیط عادی خودمان را با شما به اشتراک گذاشته‌ایم اما شما قادر به بهره‌مندی از آن نیستید».

درواقع می‌توان گفت یکی از مهم‌ترین دلایلی که موجب بالا رفتن سطح اضطراب و در نتیجه افت تحصیلی دانش‌آموزان با آسیب‌شنوایی در محیط‌های عادی می‌شود محدودیت در خزانه واژگان است (خونساری و عاشوری ۱۴۰۰). اگرچه مورز و مارتین^۲ (۲۰۰۶) رویکردهای مربوط به برقراری ارتباط با دانش‌آموزان جامعه هدف را به روش‌های شنوایی محور، بینایی محور و در نهایت ارتباط کامل تقسیم‌بندی کرده‌اند اما در صورتی که نتایج تحقیقات انجام‌شده را با توفیقات گریدلی هاو^۳ (۲۰۱۳) و بینش حاکم بر رویکرد رشد یکپارچه (گرینسپن و ویدر^۴، ۲۰۰۶) تلفیق نماییم، شاهد دیدگاه متفاوتی در حوزه افراد با آسیب‌شنوایی خواهیم بود که می‌تواند تحولی جدید را در خصوص این گروه از افراد استثنایی با نیاز ویژه رقم بزند.

گرینسپن در رویکرد رشد یکپارچه، بینشی را در خصوص پلکان تحولی رشد و همچنین چرایی ناتوانی و چگونگی مواجهه با آن برای گذر افراد با نیاز ویژه، از پلکان تحولی رشد مطرح نموده است. وی، افراد با نیاز ویژه را دارای تفاوت‌های منحصربه‌فردی در یکی از موضوعات مربوط به تعدیل حسی^۵، پردازش حسی^۶، پردازش حسی و عاطفی^۷،

۱. رویکرد انکار (Denial approach): یک برنامه برای کلبه دانش‌آموزان در نظر گرفته می‌شود و عدم موفقیت دانش‌آموز به این معنا است که او به اندازه کافی تلاش ننموده است (ویلسون، ۲۰۰۲).

2. Moores, D.& Martin,D.
3. Gridley Howe
4. Greenspan,S.
5. Sensory Modulation
6. Sensory Processing
7. Sensory-Affective Processing

تن عضلانی^۱ و ردیف بندی حرکتی^۲ می‌داند که این تفاوت‌ها به خودی خود حد رشد فرد را مشخص نمی‌کنند، بلکه تعیین‌کننده سبک‌های ارتباطی خاصی هستند که حامیان بایستی در محیط خانه و مدرسه هدف‌گیری نمایند تا امکان گذر فرد از پلکان تحولی و در نتیجه دستیابی به سطوح عالی رشد میسر شود. (گرینسپن و ویدر، ۲۰۰۶). با توجه به اینکه هرگونه آموزش و یا توان‌بخشی به افراد عادی و استثنایی در صورتی که با در نظر گرفتن قابلیت‌ها و تعمق بخشیدن به آن‌ها صورت پذیرد، دانش آموز را برای دستیابی به مراحل عالی رشد یاری می‌نماید، در این پژوهش از این رویکرد استفاده گردید.

همسو با نظریات گرینسپن، لامبر^۳ و همکاران (۲۰۱۰) نیز یافته‌هایی تکمیلی را منتشر نمودند که در زمان شکل‌گیری مغز، نورون‌ها به صورت یکپارچه و یکسان در مغز توزیع شده‌اند؛ اما تقویت یک قسمت از مغز نسبت به قسمت‌های دیگر منوط به عوامل مختلفی از جمله وجود محرک‌هایی است که از حس خاص به مغز منتقل می‌شود و نورون‌های آن قسمت را فعال می‌نماید. لذا در صورت آسیب در حس شنوایی این تحریک انجام نمی‌شود و نورون‌های قسمت مربوط به شنوایی و گفتار در قسمت مجاور به خدمت گرفته می‌شوند. لامبر و همکاران (۲۰۱۰) قوی بودن حس بینایی افراد با آسیب شنوایی را مؤید ادعای خود می‌دانند.

از سوی دیگر گریدلی^۴ هاو^۴ در قرن ۱۸ میلادی در موسسه پرکینس فرانسه با این باور که حواس صرفاً راهی برای ورود به مغز و بیدار کردن قوای خفته در آن هستند، تحولی عظیم در حوزه کودکان با آسیب شنوایی به وجود آورد. وی از طریق حس لامسه، یک کودک نابینا- ناشنوا (لورا بریدجمن^۵) را پس از ۷ سال زندگی در دنیای سکوت و خاموشی تحت تعلیم قرارداد و بدون استفاده از محرک‌های دو حس بینایی و شنوایی و صرفاً با حس لامسه، نورون‌هایی قسمت حس شنوایی را مجدداً از قسمت لامسه به حس

-
1. Muscle tone
 2. Motor planning and sequencing
 3. Lomber et al.
 4. Gridley Howe
 5. Bridgman, L

شنوایی برگرداند. توفیق گریدلی‌هاو در تعلیم و تربیت بریدجمن در حدی بود که وی توانست در رشته ادبیات در دانشگاه تحصیل و شغل نویسندگی را انتخاب نماید. رشته و شغلی که توفیق در آن مستلزم داشتن خزانه لغت و حتی تسلط بر تن صدا می‌باشد (گریدلی هاو، ۲۰۱۳). رانهیلد^۱ و هلن کلر^۲ دو کودک دیگری هستند که هم‌زمان از شنوایی و بینایی محروم بودند و تحت نظر دو معلم جداگانه با استفاده از روش گریدلی هاو تحت تعلیم قرار گرفتند و به توفیقات مشابه بریدجمن دست یافتند (هلن کلر، ۲۰۰۳).

شالیان (۱۳۹۴) در رساله دکتری خود به بررسی روش تربیتی گریدلی هاو در تعلیم و تربیت افراد نابینا و ناشنوا پرداخته است تا در صورت امکان این روش فراموش شده احیا شود و با استفاده از آن دانش‌آموزان با آسیب‌شنوایی از بن‌بست فعلی خارج شوند. بن‌بستی که در قرن بیست و یکم، با روش‌هایی نظیر روش آموزش تلفیقی و فراگیر و کاشت حلزون هنوز امکان خروج از آن را پیدا نکرده‌اند.

با توجه به توفیق گریدلی‌هاو و مطابق با بینش حاکم بر رویکرد رشد یکپارچه، می‌توان محدودیت دانش‌آموزان با آسیب‌شنوایی در خزانه واژگان و برقراری ارتباط محاوره‌ای با اکثریت اطرافیان را حاصل استراتژی‌های تعاملی نامناسب دانست که حامیان وی در خانواده و مدرسه اتخاذ نموده و امکان گذر آنان را از مراحل قابلیت‌های تحولی رشد به‌عنوان الزامات یادگیری معنادار با چالش مواجه نموده‌اند (گرینسپن و ویدر^۳، ۲۰۰۶).

برنامه‌درسی نیز به‌مثابه یکی از سبک‌های تربیتی نه‌تنها هسته مرکزی تربیت را شکل می‌دهد (گلاثورن^۴ و همکاران، ۲۰۱۵) بلکه مشخص‌کننده سبک تربیتی است که طراحان برنامه‌های درسی به‌عنوان حامیان، در مدرسه اتخاذ می‌نمایند (گرینسپن و ویدر، ۲۰۰۶). از این‌رو محتوای برنامه‌درسی که در قالب کتب درسی در نظام‌های آموزشی مطرح می‌شود به‌عنوان یکی از عناصر مهم و اساسی هر برنامه لازم است متناسب با قابلیت‌های دانش

1. Ranhild

2. Keler, A.H.

3. Greenspan, S.I. & Wieder, S.

4. Glatthorn, et al.

آموزان جامعه هدف و در جهت رفع نیازهای آنان باشد (نیک‌نفس و علی‌آبادی، ۱۳۹۲). در این بین توجه به نقش کلیدی زبان در انتقال مفاهیم و مقاصد بسیار ضروری می‌باشد. چراکه ضعف در زبان و عدم درک ساختارهای زبانی، سبب عدم درک صحیح از مفاهیم سایر دروس می‌گردد. حال اگر این مفاهیم متناسب با توان شناختی و عاطفی دانش‌آموزان نباشند و دانش‌آموزان پیش‌نیازهای اساسی برای درک مفاهیم را در اختیار نداشته باشند یادگیری واقعی انجام نخواهد شد (ابراهیم کافوری، ۱۳۸۹). به بیان دیگر محتوای کتاب‌ها باید با ویژگی‌های روان‌شناختی کودکان با آسیب‌شنوایی مورد توجه قرار گرفته و توالی مراحل آموزشی با این ویژگی‌ها مطابقت داده شود (رمضانی، ۱۳۹۷). از این رو کتاب‌های درسی مرتبط با زبان مخصوصاً در دوران ابتدایی باید به گونه‌ای تنظیم شوند که راهگشای دریافت مفاهیم مرتبط با سایر دروس گردند ضمن اینکه آموزش در دوران دبستان به‌عنوان زیربنای آموزش افراد تلقی می‌گردد (همائی و مرتضوی، ۱۳۷۹). لذا در این تحقیق پژوهشگر درصدد است تا با بررسی کتب فارسی و مهارت‌های نوشتن به این سؤال اساسی پاسخ دهد که تا چه حد محتوای کتب اول دبستان نیازها و قابلیت‌های افراد با آسیب‌شنوایی را در مدارس تلفیقی مدنظر قرار داده است و درصدد رفع آن می‌باشد؟

از آنجا که تاکنون تحقیقی به جهت بررسی میزان مطابقت عنصر محتوای برنامه‌های درسی با نیازها و قابلیت‌های دانش‌آموزان با آسیب‌شنوایی در سال اول ابتدایی با رویکرد کیفی و با بینش مبتنی بر رویکرد رشد یکپارچه انجام نشده است، در نتیجه از یافته‌های این پژوهش از جمله پژوهش‌های پیشگام می‌توان در بازنگری و تجدیدنظر در این کتاب‌ها استفاده نمود و نتایج آن می‌تواند به‌عنوان شالوده نظری برای طراحان برنامه‌درسی و متصدیان طرح تلفیقی مورد استفاده قرار گیرد.

روش

در این تحقیق ابتدا از راهبردهای رویکرد کیفی استفاده شد و سپس با استفاده از روش

سنجش انطباق کتب فارسی پایه اول ابتدایی دوره‌های تلفیقی با...؛ شالیان و شریف‌زاده داودکی | ۲۰۳

تحلیل تفسیری موردنظر گال و همکاران^۱ به نقل از نصر (۱۳۷۸)، نقاط قوت و ضعف کتاب‌های درسی فارسی و مهارت‌های نوشتن برای کودکان با آسیب‌شنوایی مبتنی بر بینش رشد یکپارچه مشخص گردید. برای جمع‌آوری اطلاعات از ابزار تحلیل محتوا استفاده گردید؛ و از آنجا که کتاب‌های پایه اول به صورت متمرکز و یکسان در سراسر کشور طراحی می‌گردد، کتاب‌های درسی فارسی و مهارت‌های نوشتن پایه اول ابتدایی، در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ مورد واکاوی قرار گرفت. در نتیجه یک نسخه کتاب از یکی از مدارس دریافت و از طریق رویکرد کیفی اقدام به بررسی و تحلیل محتوا شد. برای تأمین اعتبار یافته‌ها در این مطالعه از روش تأمین اعتبار پژوهش‌های کیفی مطابق نظر گوبا و لینکن استفاده شده است (گوبا و لینکن^۲، ۱۹۹۴، عباس زاده، ۱۳۹۱).

لذا محقق با بررسی کامل کتب درسی و رجوع مکرر به آن‌ها تا دستیابی به اشباع نظری اقدام نموده است. برای نیل به قابلیت اطمینان^۳ نتایج حاصل از تحلیل محتوای کتاب‌های مذکور در اختیار فرد دیگری که متخصص در حوزه بینش مبتنی بر رویکرد رشد یکپارچه بود، قرار داده شد تا انطباق نتایج به دست آمده را با بینش رشد یکپارچه مورد بررسی مجدد قرار دهد. برای نیل به قابلیت انتقال^۴ نیز که مطابق اعتبار بیرونی است محقق تلاش نموده است تمام مراحل انجام روش را به طور جزئی مطرح سازد تا خواننده از چگونگی انجام مطالعه به خوبی مطلع گردد. برای رسیدن به قابلیت تاییدپذیری^۵ تعداد ۱۰ نفر از معلمان شاغل در پایه اول ابتدایی در هر سه مدرسه (ویژه، عادی و تلفیقی) انتخاب شدند و تحلیل‌ها جهت بررسی در اختیار آنان قرار گرفت تا بر غنای آن افزوده شده و مانع از سوگیری و دخالت ادراکات شخصی پژوهشگر در یافته‌ها و نتایج مطالعه گردد. همچنین در نهایت صحت اطلاعات به دست آمده توسط دو نفر از متخصصین حوزه رشد یکپارچه شامل یک نفر دکتری برنامه‌ریزی درسی و یک نفر کارشناس ارشد علوم تربیتی شاغل در

-
1. Gal, et al.
 2. Guba, F.G & Lincoln, Y.S
 3. Trustworthiness
 4. Transferability
 5. Credibility

آموزش و پرورش مورد بررسی و نظرات آنان در گزارش تحقیق اعمال شد.

یافته‌ها

با توجه به نیازهای افراد با آسیب‌شنوایی چه از نظر مراحل رشد‌گرینسپن و ویدر (۲۰۰۶) و چه از نظر قابلیت‌های زبان‌شناختی کتاب‌های فارسی و مهارت‌های نوشتن، با استفاده از روش تحلیل محتوا مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. لذا محقق در ابتدا مطابق جدول‌های شماره (۱) و شماره (۲)، نکات کلیدی را از اهداف مندرج در کتاب‌های فارسی و فارسی مهارت‌های نوشتن (نگارش) استخراج و بر اساس آن کدهای باز موجود در هر یک را با توجه به طبقه‌بندی موجود در کتاب استخراج نموده و به هر کدباز یک شناسه اختصاص یافت. لازم به توضیح است که کتاب فارسی، از دو بخش نگاره‌ها و نشانه‌های (۱) و نشانه‌های (۲) تشکیل شده است و کتاب مهارت‌های نوشتن به دلیل مشابهت در روش اجرا و اهداف با بخش نشانه‌ها یکسان در نظر گرفته شد. سپس در جدول جداگانه‌ای ابعاد و مؤلفه‌های استخراج شده از رویکرد رشد یکپارچه در جداول شماره (۳) و شماره (۵)، قرار داده شد و نکات کلیدی اهداف مستخرج شده از اهداف کتاب با ابعاد و مؤلفه‌های برگرفته شده از رویکرد رشد یکپارچه مطابقت داده شد. در نهایت نتایج در قالب ۴ نمودار ذکر شده است. در نمودارهای شماره ۱ و ۳ نقاط قابل تحقق بخش‌های نگاره‌ها و نشانه‌ها و در نمودارهای شماره ۲ و ۴ نقاط غیرقابل تحقق آن‌ها درج شده است

جدول ۱. شناسه‌ها، نکات کلیدی و کدهای باز نگاره‌های کتب فارسی

شناسه	نکات کلیدی	کدباز	شناسه	نکات کلیدی	کدباز
S ₁ P ₁	توجه و تمرکز بر روی تصویرهای بزرگ آموزشی و ۴ تا ۱۰ تصویر تصویرک مرتبط	تقویت خوب دیدن	S ₁ P ₁₉	با توجه به آنچه تاکنون فراگرفته دایره سخنانش وسعت یافته و همچنین با فعالیت مشارکتی و گروه‌بندی، قادر به حرف زدن می‌باشد.	تقویت مهارت خوب سخن گفتن

شناسه	نکات کلیدی	کدباز	شناسه	نکات کلیدی	کدباز
S ₁ P ₂	پرسش درباره هر تصویر و ارتباط بین تصاویر	پرورش قوه تمیز و تشخیص	S ₁ P ₂₀	دانش آموزان با یکدیگر و معلم ارتباط عاطفی برقرار کنند.	تقویت مهارت‌های ارتباطی
S ₁ P ₃	با فرصت یادگیری مشارکتی مقصود خود را از تصاویر و پاسخ پرسش‌ها بیان می‌کند.	تقویت توانایی خوب سخن گفتن	S ₁ P ₂₁	حس اعتماد به نفس با برقراری ارتباط عاطفی بالا برود.	تقویت مهارت‌های ارتباطی
S ₁ P ₄	جمله‌سازی و بیان شفاهی تصویرها و تصویرک‌های مربوطه	رشد توانایی تبدیل دیده‌ها به گفتار	S ₁ P ₂₂	دانش آموزان کم رو و خجالتی به صحنه فعالیت کشانده شوند.	تقویت مهارت‌های ارتباطی
S ₁ P ₅	درک تصاویر و بیان شفاهی دیده‌ها از طریق توجه و تمرکز دانش آموز	تقویت خوب سخن گفتن	S ₁ P ₂₃	ایفای نقش در جهت بروز توانایی‌های فردی و در نهایت ابراز وجود دانش آموز.	ایجاد فرصت سالم برای ابراز توانایی‌های فردی
S ₁ P ₆	ایجاد نظم با گروه‌بندی و فعالیت مشارکتی	تقویت مهارت ایجاد نظم و ترتیب	S ₁ P ₂₄	فضایی شاد و تفریحی در روش یاددهی-یادگیری فراهم می‌گردد.	ایجاد فضایی لذت‌بخش
S ₁ P ₇	طرح سؤالات الگویی و توجه به جنبه خلاقانه پاسخ‌ها در عین رسیدن به پاسخ یکسان	تقویت فرایندهای ذهنی	S ₁ P ₂₅	تقویت مهارت‌های زبانی با آموزش غیرمستقیم	تقویت مهارت‌های سخن گفتن و گوش دادن
S ₁ P ₈	مقایسه پاسخ‌ها و جنبه خلاقانه با یکدیگر در کلاس	گسترش مفاهیم اصلی	S ₁ P ₂₆	ایفای نقش در جهت بروز توانایی‌های فردی و در نهایت ابراز وجود دانش آموز.	ایجاد فرصت سالم برای ابراز توانایی‌های فردی
S ₁ P ₉	جمع‌بندی پاسخ‌ها در نتیجه مقایسه پاسخ‌ها با یکدیگر	تعمیق مفاهیم اصلی	S ₁ P ₂₇	دانش آموز برای زندگی در بیرون کلاس آماده می‌گردد.	گسترش و تعمیق مفاهیم اصلی
S ₁ P ₁₀	گشتن و پیدا کردن با توجه به صورت کلی کلمه که در حافظه دارد.	انطباق واژه‌های شنیداری با اجزای تصویر	S ₁ P ₂₈	ایفای نقش سبب ابراز وجود دانش آموزان و پرورش تخیل می‌گردد.	ایجاد و تقویت مهارت ایفای نقش

شناسه	نکات کلیدی	کدباز	شناسه	نکات کلیدی	کدباز
S ₁ P ₁₁	خواندن کلماتی که به کمک تصاویر فراگرفته	تقویت مهارت‌های کلامی	S ₁ P ₂₉	شعرها به صورت گروهی خوانده می‌شود.	تقویت شعرخوانی
S ₁ P ₁₂	معلم با خواندن واژه‌ها می-خواهد آن‌ها را در تصویر نشان دهند.	گسترش و تعمیق مفاهیم اصلی	S ₁ P ₃₀	خواندن گروهی شعرها، سبب ایجاد فضای شاد و لذت بخش در کلاس می‌شود.	ایجاد فضای شاد و لذت بخش
S ₁ P ₁₃	سوق سخنان فراگرفته شده را به محیط اطراف و مسائل شخصی و خصوصی سوق می‌دهد.	تعمیم مطالب به مسائل زندگی	S ₁ P ₃₁	شعرها جنبه التذازی دارند.	تقویت نگرش مثبت نسبت به سخن منظوم فارسی
S ₁ P ₁₄	با طرح سؤالاتی باز پاسخ دانش‌آموز به کمک تخیل یا تفکر خود مطالبی را در قالب بیان خاطره یا دیده‌ها و شنیده‌های خود بیان می‌کند.	تقویت مهارت گسترش مفهوم اصلی	S ₁ P ₃₂	در قالب فعالیت "کامل کن" آنچه را قرار است بیاموزد در ابعاد بزرگ‌تر و مشخص نمودن جهت آغاز و پایان به صورت نقطه چین، بدون برداشتن قلم پررنگ می‌کند.	ایجاد مهارت در ترسیم نشانه
S ₁ P ₁₅	به وسیله یک طرح ناتمام، در جریان یک بازی آموزشی نمونه مشابهی از شکل را فراگرفته و کشف می‌کند.	ایجاد مهارت در ترسیم نشانه و درست دست گرفتن قلم	S ₁ P ₃₃	در قالب فعالیت "بنویس" نماد نوشتاری ابتدا به رنگ طوسی است که باید آن‌ها پررنگ و در سطرهای بعد با تسلطی که بر مهارت دست ورزی کسب نموده آن‌ها را بنویسد.	تقویت توانایی نوشتن
S ₁ P ₁₆	شکل کشف شده را رنگ می‌کند.	تسلط بر محدوده نوشتن و درست دست گرفتن قلم.	S ₁ P ₃₄	فعالیت‌هایی در جهت تقویت مهارت‌های حسی-حرکتی با ابراز وجود در نقش خود.	تقویت مهارت‌های حسی-حرکتی
S ₁ P ₁₇	استفاده از شعرهای مکمل و همسو با محتوای نگاره‌ها برای تثبیت مفهوم نگاره‌ها	گسترش و تعمیق مفاهیم اصلی	S ₁ P ₃₅	انجام خوانش معیار و همراه با آهنگ مناسب، بر اساس لوح فشرد با استفاده از "کتاب گویا"	تسلط بر آهنگ و ریتم و وزن و قافیه در شعر
S ₁ P ₁₈	جمله‌سازی و بیان شفاهی دیده‌ها	گسترش دامنه واژگان			

سنجش انطباق کتب فارسی پایه اول ابتدایی دوره‌های تلفیقی با ...؛ شالیان و شریف‌زاده داودکی | ۲۰۷

در این جدول شماره (۱) نکات کلیدی از اهداف بخش نگاره‌های کتاب درسی استخراج و بر اساس طبقه‌بندی موجود، ۳۵ کدباز از نکات کلیدی استخراج گردید و برای هر کدباز یک شناسه تعریف شد. در این جدول علامت اختصاری sp در نظر گرفته شده برای شناسه کدها مخفف دو کلمه S: section و P: part می‌باشد.

جدول ۲. شناسه‌ها، نکات کلیدی و کدهای باز نشانه‌های کتب فارسی

شناسه	نکات کلیدی	کدباز	شناسه	نکات کلیدی	کدباز
S ₂ P ₁	سه تاشش تصویر کوچک از محتوای داخلی تصویر کلی به همراه واژه آن آورده شده.	خواندن واژه به کمک تصویر	S ₂ P ₃₀	شعرها جنبه التذادی دارند.	تقویت نگرش مثبت نسبت به سخن منظوم فارسی
S ₂ P ₂	پرسش درباره هر تصویر و ارتباط بین تصاویر	پرورش قوه تمیز و تشخیص	S ₂ P ₃₁	در قالب فعالیت "کامل کن" نشانه آموخته شده را در محل مناسب آن (اول، وسط یا آخر) جایگذاری می‌کند	ایجاد مهارت در ترسیم نشانه
S ₂ P ₃	دانش آموز با فرصت یادگیری مشارکتی مقصود خود را از تصاویر و پاسخ پرسش‌ها بیان می‌کند.	تقویت توانایی خوب سخن گفتن	S ₂ P ₃₂	در قالب فعالیت "بنویس" نشانه ابتدا به رنگ طوسی است که باید آن‌ها پررنگ و در سطرها بعد با تسلطی که بر مهارت دست ورزی کسب نموده آن‌ها را بنویسد.	تقویت توانایی نوشتن
S ₂ P ₄	جمله‌سازی و بیان شفاهی تصویرها و تصویرک‌های مربوطه	رشد توانایی تبدیل دیده‌ها به گفتار	S ₂ P ₃₃	فعالیت‌هایی در جهت تقویت مهارت‌های حسی و حرکتی با ابراز وجود در نقش خود.	تقویت مهارت‌های حسی - حرکتی
S ₂ P ₅	درک تصاویر و بیان شفاهی دیده‌ها از طریق توجه و تمرکز دانش آموز	تقویت خوب سخن گفتن	S ₂ P ₃₄	با استفاده از "کتاب گویا"، بر اساس لوح فشرده، خوانش معیار و همراه با آهنگ مناسب انجام می‌شود.	تسلط بر آهنگ و ریتم و وزن و قافیه در شعر

شناسه	نکات کلیدی	کدباز	شناسه	نکات کلیدی	کدباز
S ₂ P ₆	ایجاد نظم با گروه‌بندی و فعالیت مشارکتی	تقویت مهارت ایجاد نظم و ترتیب	S ₂ P ₃₅	تصویری کلی که ضمن حفظ ارتباط با بخش نگاره‌ها، مهارت‌های شفاهی زبان را تقویت می‌کند	خوب دیدن
S ₂ P ₇	طرح سؤالات الگویی و توجه به جنبه خلاقانه پاسخ‌ها در عین رسیدن به پاسخ یکسان	تقویت فرایندهای ذهنی	S ₂ P ₃₆	تصویری کلی که تأکید بر نشانه خاص دارد.	جلب و توجه به مفاهیم موردنظر
S ₂ P ₈	مقایسه پاسخ‌ها و جنبه خلاقانه با یکدیگر در کلاس	گسترش مفاهیم اصلی	S ₂ P ₃₇	هر واژه ضمن ارتباط معنایی با واژه‌ها، یک یا دو حرف مشترک دارد که حرف اصلی درس‌ها به رنگ قرمز مشخص شده	تشخیص و تفکیک واج و نشانه
S ₂ P ₉	جمع‌بندی پاسخ‌ها در نتیجه مقایسه پاسخ‌ها با یکدیگر	تعمیق مفاهیم اصلی	S ₂ P ₃₈	تناسب ظاهری و مفهومی و یا استخراج تصویرک‌ها از متن تصویر پایه	نوشتن به معنای رمزگذاری و انطباق نشانه با صدا
S ₂ P ₁₀	گشتن و پیدا کردن با توجه به صورت کلی کلمه که در حافظه دارد.	انطباق واژه‌های شنیداری با اجزای تصویر	S ₂ P ₃₉	واژه مربوط به هر تصویرک، خط خوانداری بارنگی کردن نشانه موردنظر در زیر آن نوشته	نوشتن به معنای رمزگذاری و انطباق نشانه با صدا
S ₂ P ₁₁	خواندن کلماتی که به کمک تصاویر فراگرفته	تقویت مهارت‌های کلامی	S ₂ P ₄₀	واژه اصلی چند بار آمده و دانش-آموز بر اثر تکرار و تمرین بدون کمک آن را می‌خواند.	نوشتن به معنای رمزگذاری و انطباق نشانه با صدا
S ₂ P ₁₂	معلم با خواندن واژه‌ها می-خواهد آن‌ها را در تصویر نشان دهند.	گسترش و تعمیق مفاهیم اصلی	S ₂ P ₄₁	متن نوشتاری متناسب با موضوع هر درس پس از تصویرک‌ها از تعدادی کلمه یا جمله با آهنگی موزون صرفاً برای خواندن.	ایجاد و تقویت مهارت خوب خواندن
S ₂ P ₁₃	سخنان فراگرفته شده را به محیط اطراف و مسائل شخصی و خصوصی سوق می‌دهد.	تعمیم مطالب به مسائل زندگی	S ₂ P ₄₂	کلمات انتخابی برای خواندن کلی یا پیکره نگر و الزاماً از حروف خوانده شده نیستند.	ایجاد و تقویت مهارت خوب خواندن

شناسه	نکات کلیدی	کدباز	شناسه	نکات کلیدی	کدباز
S ₂ P ₁₄	با طرح سوالاتی باز پاسخ دانش‌آموز به کمک تخیل یا تفکر خود مطالبی را در قالب بیان خاطره یا دیده‌ها و شنیده‌های خود بیان می‌کند.	تقویت مهارت گسترش مفهوم اصلی	S ₂ P ₄₃	توانایی خواندن با قرینه تصویر صورت می‌گیرد.	ایجاد و تقویت مهارت خوب خواندن
S ₂ P ₁₅	به وسیله یک طرح ناتمام، در جریان یک بازی آموزشی نمونه مشابهی از شکل را فراگرفته و کشف می‌کند.	ایجاد مهارت در ترسیم نشانه و درست دست گرفتن قلم	S ₂ P ₄₄	تمرین صدا کشی البته به شکل غیر افراطی انجام می‌شود.	ایجاد و تقویت مهارت خوب خواندن
S ₂ P ₁₆	شکل کشف شده را رنگ می‌کند.	تسلط بر محدوده نوشتن و درست دست گرفتن قلم.	S ₂ P ₄₅	تأکید بر روش صدا کشی برای دانش‌آموزان دیرآموز یا دارای ناتوانی یادگیری یا کم‌شنا یا کم‌بینا.	ایجاد و تقویت مهارت خوب خواندن
S ₂ P ₁₇	برای تثبیت مفهوم نشانه‌ها، شعرها مکمل و همسو با محتوای تصاویر بزرگ آن نشانه‌ها استفاده شده است.	گسترش و تعمیق مفهوم اصلی	S ₂ P ₄₆	تصویر بزرگ، عناصر شبکه آوایی، تصویری، معنایی برای تدریس را در بردارد	تقویت مهارت‌های زبانی
S ₂ P ₁₈	جمله‌سازی و بیان شفاهی دیده‌ها	گسترش دامنه واژگان	S ₂ P ₄₇	واژه‌ها یا جمله‌هایی را که از طریق تصویر خوانی می‌شناسد می‌تواند با توجه به تجربه قبلی یا از طریق جابه‌جایی برخی از نشانه‌ها در زنجیره جانشینی بخواند.	ایجاد و تقویت مهارت خوب خواندن
S ₂ P ₁₉	با توجه به آنچه تاکنون فراگرفته دایره سخنانش وسعت یافته و همچنین با فعالیت مشارکتی و گروه‌بندی، قادر به حرف زدن می‌باشد.	تقویت مهارت خوب سخن گفتن	S ₂ P ₄₈	ارائه واژه‌ها و تمرین کافی برای هر حرف و اطمینان از آموزش و استفاده از صدا کشی.	ایجاد و تقویت مهارت خوب خواندن
S ₂ P ₂₀	دانش‌آموزان با یکدیگر و معلم ارتباط عاطفی برقرار کنند.	تقویت مهارت‌های ارتباطی	S ₂ P ₄₉	وجود حروف و صدای مورد آموزش و شکل‌های خطی آن در پایین صفحه به صورت مستقل.	توانایی تفکیک واج و حرف

شناسه	نکات کلیدی	کدباز	شناسه	نکات کلیدی	کدباز
S ₂ P ₂₁	حس اعتماد به نفس با برقراری ارتباط عاطفی بالا برود.	تقویت مهارت‌های ارتباطی	S ₂ P ₅₀	دانش آموز با نگاه کردن به شکل خطی نشانه مورد نظر صدای آن را به درستی تلفظ کند.	تطبیق صدای نشانه با شکل اصلی
S ₂ P ₂₂	دانش آموزان کم رو و خجالتی به صحنه فعالیت کشانده شوند.	تقویت مهارت‌های ارتباطی	S ₂ P ₅₁	واج‌های آموزش داده شده به صورت مختلف بارنگ مشکمی نوشته شده که دانش آموز هرروز حروف آموخته شده را می‌بیند	تمرین دیداری اشکال با واج‌های خوانده شده
S ₂ P ₂₃	ایفای نقش در جهت بروز توانایی‌های فردی و در نهایت ابراز وجود دانش آموز می‌گردد.	ایجاد فرصت سالم برای ابراز توانایی‌های فردی	S ₂ P ₅₂	جداسازی نشانه‌ها با رنگ: ۱- سیاه نشانه‌های قبلاً آموخته شده ۲- قرمز نشانه مورد آموزش ۳- آبی بیانگر درس بعدی ۴- سبز برای نشانه استثنا قرار داده شده است.	آمادگی بصری برای واج خوانده نشده
S ₂ P ₂₄	فضایی شاد و تفریحی در روش یاددهی-یادگیری فراهم می‌گردد.	ایجاد فضایی لذت بخش	S ₂ P ₅₃	رونویسی	تقویت مهارت‌های نوشتن
S ₂ P ₂₅	تقویت مهارت‌های زبانی با آموزش غیرمستقیم	تقویت مهارت‌های سخن گفتن و گوش دادن	S ₂ P ₅₄	املا	تقویت مهارت‌های نوشتن
S ₂ P ₂₆	ایفای نقش در جهت بروز توانایی‌های فردی و در نهایت ابراز وجود دانش آموز.	ایجاد فرصت سالم برای ابراز توانایی‌های فردی	S ₂ P ₅₅	دانش آموز، مرتب کردن کلمات، کلمه‌سازی و جمله‌سازی را انجام می‌دهد.	تقویت مهارت‌های نوشتن
S ₂ P ₂₇	دانش آموز برای زندگی در بیرون کلاس آماده می‌گردد.	گسترش و تعمیق مفاهیم	S ₂ P ₅₆	با هر واژه‌ای بر اساس سه زمینه صدا، تصویر و معنا به یاد واژه‌های هم شبکه واژه می‌افتد.	فعال کردن ذهن
S ₂ P ₂₈	ایفای نقش سبب ابراز وجود دانش آموزان و پرورش تخیل می‌گردد.	ایجاد و تقویت مهارت ایفای نقش	S ₂ P ₅₇	خواندن گروهی شعرها، سبب ایجاد فضای شاد و لذت بخش در کلاس می‌شود.	ایجاد فضای شاد و لذت بخش
S ₂ P ₂₉	شعرها به صورت گروهی خوانده می‌شود.	تقویت شعرخوانی			

سنجش انطباق کتب فارسی پایه اول ابتدایی دوره‌های تلفیقی با...؛ شالیان و شریف‌زاده داودکی | ۲۱۱

در جدول شماره (۲) نکات کلیدی از اهداف بخش نشانه‌های (۱) و (۲) کتاب درسی استخراج و بر اساس طبقه‌بندی موجود، ۵۷ کدباز در نظر گرفته شد و برای هر کدباز یک شناسه تعریف گردید. همچنین به دلیل تکرار اهداف بخش نگاره‌ها در بخش نشانه‌ها (صورت عمقی‌تر)، ۳۵ کدباز استخراج شده از اهداف بخش نگاره‌ها در هر دو بخش مشترک می‌باشند. لازم به توضیح است که در این جدول علامت اختصاری sp در برای شناسه‌ها مخفف دو کلمه S: section و P: part می‌باشد.

جدول ۳. تحلیل محتوای نگاره‌های کتب فارسی

ابعاد / مضامین	مقولات / مؤلفه‌ها	کدهای باز	شناسه نکات کلیدی نگاره‌ها	قابلیت تحقق	
قابلیت‌های پایه تحولی	خودتنظیمی	خوب دیدن	S ₁ P ₁	قابل تحقق	
		خوب گوش کردن	S ₁ P ₂₅	غیر قابل تحقق*	
	جذب و صمیمیت	ایجاد فرصت سالم برای ابراز توانایی‌های فردی	S ₁ P ₂₃ , S ₁ P ₂₆	S ₁ P ₂₃ , S ₁ P ₂₆	قابل تحقق
			تسلط بر آهنگ و ریتم و وزن و قافیه در شعر	S ₁ P ₃₅	غیر قابل تحقق
		تقویت مهارت‌های حسی و حرکتی	S ₁ P ₃₄	قابل تحقق	
		تقویت مهارت‌های ارتباطی	S ₁ P ₂₀	قابل تحقق	
		نگرش مثبت به سخن منظوم فارسی	S ₁ P ₃₁	غیر قابل تحقق	
		ایجاد فضایی لذت‌بخش	S ₁ P ₂₄ , S ₁ P ₃₀	غیر قابل تحقق	
	ارتباطات دوطرفه	تقویت مهارت‌های ارتباطی	S ₁ P ₆ , S ₁ P ₂₁ , S ₁ P ₂₂	S ₁ P ₆ , S ₁ P ₂₁ , S ₁ P ₂₂	قابل تحقق
	ارتباطات حل مسئله	تعمیم مطالب به مسائل زندگی	S ₁ P ₁₃	S ₁ P ₁₃	قابل تحقق
	هدفمند اجتماعی	گسترش و تعمیق مفاهیم اصلی	S ₁ P ₂₇	S ₁ P ₂₇	قابل تحقق
	خلق و بازنمایی ایده‌ها	تقویت توانایی خوب سخن گفتن	S ₁ P ₁₈	S ₁ P ₁₈	قابل تحقق
			S ₁ P ₃ , S ₁ P ₅ , S ₁ P ₁₉ , S ₁ P ₂₅	S ₁ P ₃ , S ₁ P ₅ , S ₁ P ₁₉ , S ₁ P ₂₅	غیر قابل تحقق

ابعد / مضامین	مقولات / مؤلفه‌ها	کدهای باز	شناسه نکات کلیدی نگاره‌ها	قابلیت تحقق
پل زدن بین ایده‌ها		تعمیق مفاهیم اصلی	S ₁ P ₉ , S ₁ P ₁₇	قابل تحقق
		انطباق واژه‌های شنیداری با اجزای تصویر	S ₁ P ₁₀	غیر قابل تحقق *
		رشد توانایی تبدیل دیده‌ها به گفتار	S ₁ P ₄	غیر قابل تحقق ***
		تقویت مهارت‌های کلامی	S ₁ P ₁₁	قابل تحقق
		تقویت مهارت‌های کلامی	S ₁ P ₅ , S ₁ P ₁₉	غیر قابل تحقق ***
		تقویت شعرخوانی	S ₁ P ₂₉	غیر قابل تحقق
		پرورش قوه تمیز و تشخیص	S ₁ P ₂	قابل تحقق
		گسترش و تعمیق مفهوم اصلی	S ₁ P ₁₇	قابل تحقق
		ایجاد مهارت در ترسیم نشانه	S ₁ P ₁₅	قابل تحقق
		تقویت فرایندهای ذهنی	S ₁ P ₇	قابل تحقق
تفکر چند علیتی		تقویت مهارت‌های ارتباطی	S ₁ P ₇	قابل تحقق
		گسترش مفاهیم اصلی	S ₁ P ₈	قابل تحقق
		تقویت مهارت ایجاد نظم و ترتیب	S ₁ P ₆	قابل تحقق
		دقت و توجه	S ₁ P ₁ , S ₁ P ₅	قابل تحقق
هیجان‌ها	تیم ذهنی	یادآوری	S ₁ P ₁₀ , S ₁ P ₁₁	قابل تحقق
		یادگیری	S ₁ P ₁₀ , S ₁ P ₃₂	قابل تحقق
زبان‌شناختی	دست‌ورزی	ایجاد مهارت در ترسیم نشانه	S ₁ P ₁₅ , S ₁ P ₃₂	قابل تحقق
		تسلط بر محدوده نوشتن	S ₁ P ₁₆	قابل تحقق
		درست در دست گرفتن قلم	S ₁ P ₁₅	قابل تحقق
	نوشتن	S ₁ P ₃₂ , S ₁ P ₃₃	قابل تحقق	
	درک کردن	S ₁ P ₅	غیر قابل تحقق ***	

سنجش انطباق کتب فارسی پایه اول ابتدایی دوره‌های تلفیقی با...؛ شالیان و شریف‌زاده داودکی | ۲۱۳

در جدول شماره (۳) ابتدا ابعاد و مؤلفه‌های موجود در رویکرد رشد یکپارچه در نظر گرفته شد و سپس کدهای باز موجود در بخش نگاره‌ها با مؤلفه‌های موجود در رویکرد رشد یکپارچه تطبیق داده شدند و در نهایت نقاط قابل تحقق و غیرقابل تحقق و نقاط غیرقابل تحقق را که می‌توان با توجه به در نظر گرفتن رویکرد رشد یکپارچه و تقویت حواس از طریق ابزار و یا روش خاص، متناسب‌سازی نمود، مشخص گردیدند. آن‌گونه که از تحلیل جدول شماره (۳) مشخص است بیشترین چالش را کودکان در این بخش در قسمت خلق و بازنمایی ایده‌ها دارند.

جدول ۴. راهنمای نقاط قابل تحقق کتب فارسی

شرح کد	شناسه کد
نیازمند استفاده از روش خاص	*
نیازمند استفاده از ابزار خاص	**
نیازمند استفاده از ابزار و روش خاص	***

در جدول شماره (۴)، شرح راهنمای قابلیت تحقق جدول شماره (۳) و (۵) آورده شده است.

جدول ۵. تحلیل محتوای نشانه‌های کتب فارسی

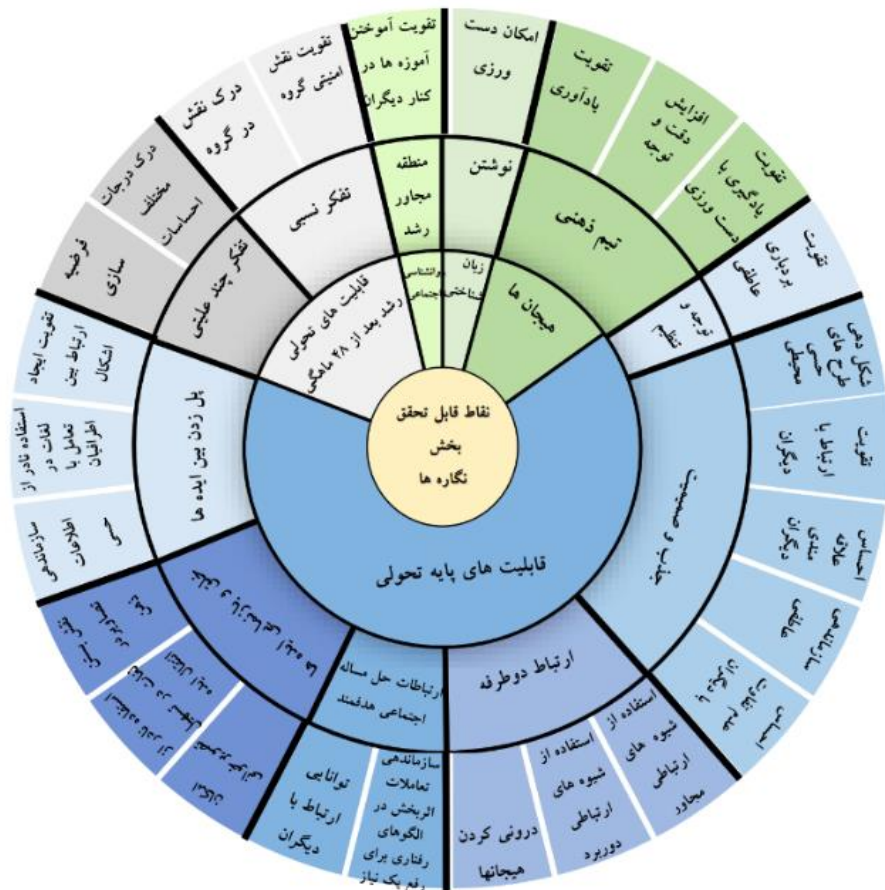
ابعاد / مضامین	مقولات / مؤلفه‌ها	کدهای باز	شناسه نکات کلیدی نگاره‌ها	قابلیت تحقق	
قابلیت‌های پایه تحولی	خودتنظیمی	خوب دیدن	S ₂ P ₃₅	قابل تحقق	
		خوب گوش کردن	S ₂ P ₂₅	غیرقابل تحقیق*	
	جذب و صمیمیت	ایجاد فرصت سالم برای ابزار توانایی‌های فردی	تقویت مهارت‌های حسی و حرکتی	S ₂ P ₂₃ , S ₂ P ₂₆	قابل تحقق
			نگرش مثبت نسبت به سخن منظوم فارسی	S ₂ P ₃₃	قابل تحقق
			ایجاد فضایی لذت‌بخش	S ₂ P ₃₀	غیرقابل تحقق
			تقویت مهارت‌های ارتباطی	S ₂ P ₂₄ , S ₂ P ₅₇	غیرقابل تحقق
			تسلط بر آهنگ و ریتم و وزن و قافیه در شعر	S ₂ P ₂₀	غیرقابل تحقق
			S ₂ P ₃₄	غیرقابل تحقق	

ابعاد/مضامین	مقولات/مؤلفه‌ها	کدهای باز	شناسه نکات کلیدی نگاره‌ها	قابلیت تحقق		
ارتباطات دوطرفه	ارتباطات حل مسئله هدفمند اجتماعی	تقویت مهارت‌های ارتباطی	S ₂ P ₆ , S ₂ P ₂₁ , S ₂ P ₂₂	غیر قابل تحقق		
		تعمیم مطالب به مسائل زندگی	S ₂ P ₁₃	قابل تحقق		
خلق و بازنمایی ایده‌ها	خلق و بازنمایی ایده‌ها	گسترش و تعمیق مفاهیم اصلی	S ₂ P ₂₇	قابل تحقق		
		خواندن واژه به کمک تصویر	S ₂ P ₁	قابل تحقق		
		تقویت توانایی خوب سخن گفتن	S ₂ P ₃ , S ₂ P ₅ , S ₂ P ₁₉ , S ₂ P ₂₅	غیر قابل تحقق ***		
		رشد توانایی تبدیل دیده‌ها به گفتار	S ₂ P ₄	غیر قابل تحقق ***		
		گسترش دامنه واژگان	S ₂ P ₁₈	غیر قابل تحقق ***		
		تعمیق مفاهیم اصلی	S ₂ P ₉ , S ₂ P ₁₇	قابل تحقق		
		انطباق واژه‌های شنیداری با اجزای تصویر	S ₂ P ₁₀	غیر قابل تحقق *		
		نوشتن به معنای رمزگذاری و انطباق نشانه با صدا	S ₂ P ₃₈ , S ₂ P ₃₉ , S ₂ P ₄₀	غیر قابل تحقق ***		
		توانایی تفکیک واج و حرف	S ₂ P ₄₉	غیر قابل تحقق ***		
		توانایی تشخیص و تفکیک واج و نشانه	S ₂ P ₃₇	غیر قابل تحقق *		
		ایجاد و تقویت مهارت خوب دیدن	ایجاد و تقویت مهارت خوب دیدن		S ₂ P ₄₄ , S ₂ P ₄₅ , S ₂ P ₄₈	غیر قابل تحقق ***
					S ₂ P ₄₁ , S ₂ P ₄₂ , S ₂ P ₄₃	قابل تحقق
					S ₂ P ₄₇ , S ₂ P ₄₈	غیر قابل تحقق ***
		جلب توجه به مفهوم موردنظر	S ₂ P ₃₆	غیر قابل تحقق *		
		تقویت مهارت‌های کلامی	S ₂ P ₁₁	قابل تحقق		
تطبیق صدای نشانه با شکل اصلی	S ₂ P ₅₀	غیر قابل تحقق *				
پل زدن بین ایده‌ها	پل زدن بین ایده‌ها	پرورش قوه تمیز و تشخیص	S ₂ P ₂	قابل تحقق		
		نوشتن به معنای رمزگذاری و انطباق نشانه با صدا	S ₂ P ₃₈	قابل تحقق		
		گسترش مفاهیم اصلی	S ₂ P ₁₇	غیر قابل تحقق		

ابعاد/مضامین	مقولات/مؤلفه‌ها	کدهای باز	شناسه نکات کلیدی نگاره‌ها	قابلیت تحقق
		تقویت مهارت‌های زبانی	S ₂ P ₄₆	قابل تحقق
		تقویت مهارت‌های نوشتن	S ₂ P ₅₄	غیر قابل تحقق***
		تقویت شعرخوانی	S ₂ P ₂₉	غیر قابل تحقق
		آمادگی بصری برای واج خوانده‌نشده	S ₂ P ₅₂	قابل تحقق
		تمرین دیداری	S ₂ P ₅₁	قابل تحقق
		تقویت مهارت‌های نوشتن	S ₂ P ₅₄	غیر قابل تحقق*
		ایجاد مهارت در ترسیم نشانه	S ₂ P ₁₅	قابل تحقق
قابلیت‌های تحولی رشد بعد از ۴۸ ماهگی	تفکر چند علیتی	تقویت فرایندهای ذهنی	S ₂ P ₇	قابل تحقق
		تقویت مهارت ایجاد نظم و ترتیب	S ₂ P ₆	غیر قابل تحقق
		گسترش مفاهیم اصلی	S ₂ P ₈	قابل تحقق
		تقویت مهارت‌های ارتباطی	S ₂ P ₇	قابل تحقق
	تفکر نسبی	نگرش مثبت به سخن منظوم فارسی	S ₂ P ₃₁	غیر قابل تحقق***
هیجان‌ها	تیم ذهنی	دقت و توجه	S ₂ P ₁ , S ₂ P ₅ , S ₂ P ₃₆	قابل تحقق
		یادآوری	S ₂ P ₁₀ , S ₂ P ₁₁ , S ₂ P ₅₆	قابل تحقق
		یادگیری	S ₂ P ₁₀ , S ₂ P ₃₂ , S ₂ P ₅₅	غیر قابل تحقق***
زبان‌شناختی	دست ورزی	ایجاد مهارت در ترسیم نشانه	S ₂ P ₁₅ , S ₂ P ₃₂	قابل تحقق
		تسلط بر محدوده نوشتن	S ₂ P ₁₆	قابل تحقق
		درست در دست گرفتن قلم	S ₂ P ₁₅	قابل تحقق
	نوشتن	تقویت توانایی نوشتن	S ₂ P ₃₂ , S ₂ P ₃₃	قابل تحقق
		تقویت مهارت‌های نوشتن	S ₂ P ₅₃	قابل تحقق
	درک کردن	خوب سخن گفتن	S ₂ P ₅ , S ₂ P ₃₅	غیر قابل تحقق***

در جدول شماره (۵) تحلیل محتوای بخش نشانه‌های (۱) و (۲) انجام گرفته شده است. در

این بخش ابتدا ابعاد و مؤلفه‌های موجود در رویکرد رشد یکپارچه در نظر گرفته شد و سپس کدهای باز موجود در بخش نشانه‌ها با مؤلفه‌های موجود در رویکرد رشد یکپارچه تطبیق داده شدند در نهایت نقاط قابل تحقق و غیرقابل تحقق و نقاط غیرقابل تحقق را که می‌توان با توجه به در نظر گرفتن رویکرد رشد یکپارچه و تقویت حواس از طریق ابزار و یا روش خاص، متناسب‌سازی نمود، مشخص گردیدند. آن‌گونه که از تحلیل جدول شماره (۵) مشخص است دانش‌آموزان در قسمت‌های خلق و بازنمایی ایده، پل زدن بین ایده‌ها و ارتباطات دوطرفه با چالش جدی مواجه می‌گردند.



شکل ۱. نقاط قابل تحقق بخش نشانه‌ها

هستند که اطلاعات و ارزش‌ها را به دانش‌آموزان منتقل می‌کنند، حال اگر این منبع به‌طور ناقص تهیه گردد و اشتباهاتی از لحاظ علمی و فرهنگی در آن وجود داشته باشد، آسیب‌های جبران‌ناپذیری به دانش‌آموزان تحت پوشش نظام آموزشی وارد می‌آید امینون و شریفی (۱۳۹۵)، نوریان (۱۳۸۷). در نظام آموزشی کشور ایران، کتاب درسی مهم‌ترین و در بسیاری از موارد کاربردی‌ترین وسیله آموزشی است که در اختیار معلم و دانش‌آموز قرار دارد (سند تحول بنیادین، ۱۳۸۹). از این جهت تدوین مطالب و شیوه ارائه آن دارای اهمیت زیادی می‌باشد.

مقاله حاضر به دنبال سنجش انطباق کتب فارسی پایه اول ابتدایی با قابلیت‌ها و توانایی‌های دانش‌آموزان با آسیب‌شنوایی شکل گرفت. در این راستا از رویکرد مبتنی بر رشد یکپارچه به جهت پرداختن به موضوع افراد با نیاز ویژه و مطرح کردن پلکان تحولی رشد، به همراه در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی مبتنی بر ارتباط، استفاده شد. نتایج حاصل از پژوهش نشان داد کتب مذکور در بعد شناختی تقویت‌کننده تمام حوزه‌ها (نگاره‌ها و نشانه‌های یک و دو)، در بعد زبان‌شناختی؛ تقویت‌کننده مهارت‌های نوشتن و درک کردن، در بعد تعاملات هیجانی؛ در قسمت نگاره‌ها تقویت‌کننده سطح بردباری عاطفی، خودتنظیمی، جذب و صمیمیت و افزایش علاقه‌مندی به دیگران، در بعد مسئله اجتماعی هدفمند نیز کتاب‌های موجود در صورت تقویت مهارت گوش کردن تقویت‌کننده می‌باشند. این در حالی است که در بعد تعاملات هیجانی در قسمت نشانه‌های (۱) و (۲)، شاهد وضعیتی متفاوت هستیم. در قسمت نگاره‌ها، برای مؤلفه‌های خودتنظیمی و جذب و صمیمیت نیازمند استفاده از روش‌های خاص، در مؤلفه‌های پل زدن بین ایده‌ها، خلق و بازنمایی و ارتباطات حل مسئله اجتماعی هدفمند جهت متناسب‌سازی، نیازمند استفاده از ابزار و روش خاص می‌باشد. در قسمت نشانه‌ها جهت متناسب‌سازی، در مؤلفه‌های خودتنظیمی و جذب و صمیمیت نیازمند استفاده از روش‌های خاص و در مؤلفه خلق و بازنمایی و پل زدن بین ایده‌ها نیازمند استفاده از ابزار و روش خاص هستیم.

با عنایت به موارد یادشده توسط گرینسپن و ویدر (۲۰۰۶) که هر دانش‌آموز اعم از

سنجش انطباق کتب فارسی پایه اول ابتدایی دوره‌های تلفیقی با...؛ شالیان و شریف‌زاده داودکی | ۲۲۱

عادی و استثنایی با نیاز ویژه می‌تواند متفاوت با سایر همسالان خود باشد، دانش‌آموزان با آسیب‌شنوایی در قابلیت‌های مرحله پنجم شامل خلق و بازنمایی ایده دچار چالش جدی هستند. تسلط کودک به قابلیت این مرحله موجب می‌شود تا با استفاده از زبان به بازنمایی ایده‌های خود بپردازد. البته کم و کیف تسلط به این قابلیت‌ها منوط به سبک‌های تعالی است که حامیان در خانواده از بدو تولد با کودک اتخاذ نموده‌اند (شالیان، ۱۳۹۴).

روش تربیتی گریدلی هاو (۲۰۱۳) نیز مؤید این مطلب است که حتی پس از ۷ سال می‌توان کودک را از دنیای سکوت و تاریکی، با استفاده از روش‌های خاص خارج و مسلط به قابلیت‌های زبان‌شناختی نمود. لذا صرف‌نظر از استراتژی‌های تعاملی والدین با کودک با آسیب‌شنوایی در محیط خانواده، استراتژی‌های تعاملی که نظام آموزشی در مدارس تلفیقی برای دانش‌آموزان اتخاذ می‌نماید دارای اهمیت فوق‌العاده‌ای است.

بر اساس یافته‌های تحقیق و همسو با نتیجه پژوهش سلمان تبریزی (۱۳۷۵)، کتاب‌های فارسی و فارسی مهارت‌های نوشتن پایه اول ابتدایی کودکان با آسیب‌شنوایی در تمام حوزه‌ها (نگاره‌ها، نشانه‌های یک و نشانه‌های دو) تقویت‌کننده بعد شناختی می‌باشند زیرا نوع تصاویر به کار گرفته‌شده در این کتاب در هر سه بخش به گونه‌ای است که باعث می‌شود کودک بین تصاویر موجود در کتاب و تصاویری که قبلاً دیده است ارتباط برقرار کند و با توجه و دقت کردن تصاویر در ذهن وی نقش می‌بندد و یادگیری در وی اتفاق می‌افتد. از طرفی با انجام عمل دست‌ورزی برخی مهارت‌ها در وجود فرد نهادینه می‌گردد. هم‌چنین یافته‌های تحقیق در بخش زبان‌شناختی تأکید بر دانش معنایی در کودکان با آسیب‌شنوایی و ایجاد داربست فکری با دانسته‌های پیشین دارد و تقویت‌کننده مهارت‌های نوشتن و درک کردن می‌باشد.

اما به‌رغم نکات قوت کتاب‌های موردبررسی، مطابق یافته‌های پژوهشی اصغری نکاح و همکاران (۱۳۹۱)، سخن گفتن فرد زمانی مفید خواهد بود که گفتار فرد قابل فهم برای دیگران باشد نتایج نشان داد که دانش‌آموز با آسیب‌شنوایی به دلیل ضعف در پل زدن بین ایده‌ها دارای گفتار قابل فهم برای دیگران نمی‌باشد. با توجه به تحقیقات لامبر و همکاران

(۲۰۱۰)، ویوکادالا^۱ و همکاران (۲۰۱۸)، ترابیان و حسن‌زاده (۱۳۹۳)، بابایی و همکاران (۱۳۹۷)، می‌توان گفت لازمه سخن گفتن وجود یک معلم گفتار درمانگر به همراه یکسری لوازم در مدرسه است که فرد با گفتن یک حرف با قدرت بینایی‌اش ببیند که آیا این کلمه را درست ادا کرده است یا نه؟

در قسمت خلق و بازنمایی ایده‌ها همسو با نظر نیلسن^۲ (۱۳۷۹) کودک با آسیب‌شنوایی در شرایط نامساعد ممکن است برخی از حروف بی‌صدا را به‌طور ناقص بشنود یا اصلاً نشود. لذا با توجه به یافته‌های تحقیق در بخش نشانه‌ها تقویت آواشناسی، به دلیل عدم تمیزدهی تحریکات حس شنوایی و عدم درک و رمزگشایی طرح‌های صوتی اتفاق نمی‌افتد، از این رو لازمه تقویت آواشناسی استفاده از روش‌های خاص حین تدریس مانند قرار گرفتن روبه روی دانش‌آموز با آسیب‌شنوایی در عین مراقبت از عدم مبالغه در حرکات دهان در کنار لزوم وجود یک گفتار درمانگر و ابزار خاص جهت چک کردن تلفظ صحیح با قدرت بینایی فرد با آسیب‌شنوایی می‌باشد.

در بعد تعاملات هیجانی، مطابق با نتایج به‌دست آمده از تحقیقات موللی و همکاران (۱۳۹۳)، موست و همکاران^۳ (۱۹۹۹)، «در قسمت نگاره‌ها» از سویی چون کودک به‌طور هم‌زمان در کنار سایر هم‌کلاسی‌ها شروع به یادگیری می‌نماید باعث تقویت بردباری عاطفی و خودتنظیمی وی می‌گردد. از سویی دیگر چون دانش‌آموز خود را متفاوت با دیگران احساس نمی‌کند جذب و صمیمیت و یا علاقه‌مندی به دیگران نیز در وی به وجود می‌آید.

اما در «قسمت نشانه‌های ۱ و ۲» که کودک قرار است با جمله‌بندی ایده‌های خود را به دیگران منتقل نماید در بعد تعاملات هیجانی شاهد وضعیتی کاملاً متفاوت هستیم. توضیح این که کودک به دلیل عدم امکان انتقال ایده‌های خود و یا درک ایده‌های دیگران قطع زنجیره ارتباط با همسالان عادی و به تدریج با مربی را تجربه می‌کند و به‌زعم وست وود^۴

1. Vukkadala, et al.

2. Nielsen, l.

3. Most, et al.

4. Westwood

(۱۳۸۱)، در چرخه‌ای از شکست قرار می‌گیرد. نتیجه این پدیده منطبق با یافته‌های پژوهش‌های فرج‌اللهی و همکاران (۱۳۸۸)، رضایی دهنوی و همکاران (۱۳۹۷)، دیموند و اورلوو^۱ (۲۰۰۱)، کارتلیج و همکاران^۲ (۱۹۹۶)، براری پور و موللی (۱۳۹۷)، زیت من زیت و همکاران^۳ (۲۰۱۶)، ایدستاد و همکاران^۴ (۲۰۱۹)، است که فرد با آسیب‌شنوایی متوجه یکسری ضعف‌ها نسبت به همکلاسی‌های خود می‌شود و در نتیجه بردباری عاطفی و ساختار خودتنظیمی فرد بر هم می‌خورد. در بعد تحولی بودن درزمینهٔ حل مسئله اجتماعی، چون مهارتی ذهنی است در صورت تقویت گوش کردن فرد با روش‌های مناسب، مطابق با پژوهش‌های افروزه و همکاران (۱۳۹۲) کودک به راحتی آن را انجام می‌دهد و کتاب تقویت‌کننده آن می‌باشد.

لذا پیشنهاد می‌گردد جهت دانش‌آموزان با آسیب‌شنوایی که در دوره‌های تلفیقی مشغول به تحصیل هستند کتاب‌های درسی خاص متناسب با نیازها و قابلیت‌های آنان طراحی شود و از آنجایی که حوزه‌های درسی موجود در کتاب‌های درسی درهم‌تنیده‌اند لذا همسو با نظرات معلمین مدارس ناشنوا، تلفیقی و حتی مدارس عادی پیشنهاد می‌گردد تا به جای وجود داشتن ۵ کتاب در پایه ابتدایی، فقط یک کتاب واحد تألیف گردد و تمام حوزه‌ها در آن تدریس گردد. ره‌آورد انجام چنین عملی کاهش اضطراب کودکان از حجم بالای کتاب‌ها و زمان بیشتر برای لذت بردن از انجام تکالیف در مدرسه خواهد بود. همچنین به منظور محقق شدن این هدف در ویژگی‌های سایر عناصر از جمله روش‌های یادگیری تغییر مناسب ایجاد شود. در این راستا پیشنهاد می‌گردد سایر محققین در خصوص تعیین ویژگی‌های مناسب برای بافت متناسب با محتوا از جمله ویژگی‌های مکان مناسب، ارزشیابی، مواد و منابع و ... اقدام نمایند.

1. Dymond, S.K. & Orelvove, p.

2. Cartledge, et al.

3. Zaidman-Zait, et al.

4. Idstad, et al.

۲۲۴ | روان شناسی افراد استثنایی | سال دوازدهم | شماره ۴۶ | تابستان ۱۴۰۱

تعارض منافع

تعارض منافع ندارم.

ORCID

Rahim Shalian
Azam Sharifzadeh
Davoodki

 [https:// orcid.org/0000-0002-7498-5738](https://orcid.org/0000-0002-7498-5738)

 [https:// orcid.org/0000-0001-5847-4629](https://orcid.org/0000-0001-5847-4629)

منابع

- ابراهیم کافوری، اکرم. (۱۳۸۹). تدوین و اعتبارسنجی الگویی برای ارزشیابی کتاب‌های درسی بر اساس رویکرد روان‌شناسی یادگیری و تربیتی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*. ۶(۴). ۶۱-۹۲. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2010.218>
- اصغری نکاح، سید محسن؛ کاظمی، صدیقه و بهمن‌آبادی، سمیه. (۱۳۹۱). بررسی نیازسنجی از مریان کودکان با آسیب‌شنوایی به‌منظور طراحی و تدوین برنامه‌ی آموزشی-توان‌بخشی. *تعلیم و تربیت/استثنایی*. ۱(۱۱۱)، ۱۷-۵.
- افروزه، الهام، طباطبایی، امیر و دروگر، خدیجه. (۱۳۹۲). عملکردهای شناختی و زبان‌شناختی در کودکان ناشنوا. *تعلیم و تربیت/استثنایی*. ۱(۱۱۴). ۵۱-۴۲.
- امینون، عفت و شریفی پور، زهرا. (۱۳۹۵). ضرورت بررسی کتب درسی و تحلیل محتوا در نظام آموزش و پرورش ایران. دومین کنفرانس بین‌المللی مدیریت و علوم انسانی. <https://civilica.com/doc/54994>
- بابایی، حسن، حاتمی زاده، نیکتا، حسین زاده، سمانه و مهرکیان، سعیده. (۱۳۹۷). طراحی ابزار سنجش نیاز به خدمات آموزشی و توان‌بخشی دانش‌آموزان دچار کم‌شنوایی مدارس تلفیقی مقطع ابتدایی. *فصلنامه علمی-پژوهشی طب توان‌بخشی*. ۷(۲). ۱۴۸-۱۵۷. doi: 10.22037/jrm.2018.110884.1594
- براری پور، الناز، موللی، گیتا. (۱۳۹۷). مروری بر پژوهش‌ها در زمینه اختلالات هیجانی رفتاری کودکان کم‌شنوا. *فصلنامه علمی-پژوهشی طب توان‌بخشی*. ۳(۷). ۲۷۴-۲۸۴. doi: 10.22037/JRM.2017.110776.1523
- به پژوه، احمد، غباری، باقر، حسین خانزاده، عباسعلی، حجازی، الهه. (۱۳۸۴). مقایسه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کم‌شنوا در مدارس تلفیقی و استثنایی. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*. ۲(۳۵). ۳.
- ترایان، نسا، حسن‌زاده، سعید. (۱۳۹۳). بررسی رابطه حافظه کوتاه‌مدت و میزان آگاهی واج‌شناسی با وضوح گفتاری خواندن در دانش‌آموزان ناشنوا. *فصلنامه کودکان استثنایی*. ۲(۵۲). ۷۹-۹۰.
- جعفری نژاد فرد کهن، محمود، غباری بناب، باقر. (۱۳۸۸). مقایسه مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی در مدارس تلفیقی و استثنایی. *نشریه کودکان استثنایی*.

۳۱) ۶۳-۷۳.

خونساری، فاطمه، عاشوری، محمد. (۱۴۰۰). بازی‌درمانی: تنظیم هیجان در کم‌شنوا با تأکید بر چرخ هیجان. *مجله پیشرفت‌های نوین در روان‌شناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*. ۳۴(۳۴): ۹۷-۱۰۵.

رضایی دهنوی، صدیقه، رستمی، صدیقه، رنگانی، اقدس. (۱۳۹۷). ارائه و ارزیابی مدل تأثیر رشد زبان، بر عملکرد اجتماعی کودکان دچار آسیب‌شنوایی. *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*. ۲(۲): ۸۴-۹۲.

رضایی، سعید، مهرمنش، الهه. (۱۳۹۴). نشانه روانی و بدنی اضطراب در افراد با آسیب‌شنوایی و بینایی. *اولین همایش بین‌المللی نوآوری و تحقیق در هنر و علوم انسانی*. ۱۱۵-۱۲۱.

<https://civilica.com/doc/431907>

رمضانی، احمد. (۱۳۹۷). ارزشیابی کتاب درسی و راهنمای معلم زبان‌آموزی و جمله‌سازی دانش‌آموزان ناشنوا/کم‌شنوا. *فصلنامه کودکان استثنایی*. ۲(۱۹): ۱۲۳-۱۴۲.

سلمان تبریزی، سیما. (۱۳۷۵). مهارت‌های کلامی ناشنوایان، آسیب‌شناسی زبان و گفتار. *تعلیم و تربیت استثنایی*. ۱۵(۱۵): ۷-۱۲.

سند تحول راهبردی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، مصوب جلسات ۶۸۰ مورخ ۱۸/۱۰/۸۹ لغایت ۶۹۷ مورخ ۲۷/۶/۹۰ شورای عالی انقلاب فرهنگی.

شالیان، رحیم، امین یزدی، سید امیر، کارشکی، حسین، سعیدی رضوانی، محمود، اصغری نکاح، سید محسن. (۱۳۹۶). پویای الزام‌های تحولی تعاملی در دانش‌آموزان با آسیب‌شنوایی:

پژوهش موردی. *فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی*. ۷(۲۵): ۱۴۳-۱۷۳. doi: 22054/JPE.2017.7723

شالیان، رحیم. (۱۳۹۴). طراحی الگوی برنامه‌درسی ویژه دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی در دوره اول دبستان مبتنی بر رویکرد تحول یکپارچه انسان (DIR). رساله جهت دریافت درجه دکتری، دانشگاه فردوسی مشهد.

شریفی درآمدی، پرویز، سیف نراقی، مریم، رحمان پور، مهدیه، شامحمدی، مرتضی و مسعودنیا، نسترن. (۱۳۹۳). مقایسه سطح اضطراب اجتماعی دانش‌آموزان دختر ۱۲-۴ ساله شنوا و

ناشنوا. *فصلنامه آسیب‌شناسی گفتار و زبان*. ۱(۴): ۵۷-۶۱.

عباس زاده، محمد. (۱۳۹۱). تاملی بر اعتبار و پایایی در تحقیقات کیفی. *جامعه‌شناسی کاربردی*.

(۱). ۱۹-۳۴.

غلامحسین‌زاده، حسن. (۱۳۹۴). آموزش فراگیر: وضعیت موجود و وضعیت مطلوب. تعلیم و تربیت استثنایی. ۱۳۰(۲). ۵۱-۵۶.

فرج‌اللهی، مهران؛ سرمدی، محمدرضا و تقدیری نوش‌آبادی، امیر. (۱۳۸۸). مقایسه عملکرد تحصیلی و رفتاری دانش‌آموزان پسر کم‌شنوای مدارس استثنایی و تلفیقی. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی ۹(۳)، ۲۷۳-۲۸۱.

گال، مردیت، بورگ، والتر و گال جویس. (۱۳۸۷). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی. ترجمه احمدرضا نصر. ویراست دوم. ۶۲۰-۶۲۷ و ۹۷۷. موللی، گیتا، براتی، روح‌الله و طاهری، محمد. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کاهش پرخاشگری کلامی و غیرکلامی دانش‌آموزان پسر با کم‌توان ذهنی. تحول روان‌شناختی کودکان. (۱). ۷۱-۸۱.

نوریان، محمد. (۱۳۸۷). بررسی چگونگی به‌کارگیری اصل تأکید در طراحی تصاویر کتاب‌های درسی پایه دوم و پنجم دوره ابتدایی اندیشه‌های نوین تربیتی. ۴(۳)، ۱۲۷-۱۴۴. نیک‌نفس، سعید، علی‌آبادی، خدیجه. (۱۳۹۲). نقش تحلیل محتوا در فرایند آموزش و طراحی کتاب‌های درسی. مجله جهانی رسانه. ۲(۸). ۱۲۴-۱۵۰.

نیلسن، لی پراتلند. (۱۳۷۹). کودکان استثنایی در مدارس عادی. ترجمه غلامعلی افروز و محمود میرنسب. نشر نوادر.

وست وود، پیت. (۱۳۸۱). آموزش و پرورش کودکان با نیازهای ویژه. ترجمه شاهرخ مکوندحسینی، فرح شیلاندی. انتشارات رشد. ویراست دوم. ص ۲۹.

همایی، رضا، مرتضوی، مسعود. (۱۳۷۹). تحلیل محتوای کتاب فارسی دوم ابتدایی ویژه ناشنوایان. پژوهش‌کنده کودکان استثنایی.

References

- Cartledge, G.& Cochran,I. (1996). Social Skill Self Assessments by Adolescents with Hearing Impairments in residential and publics Schools. *Remedial and Special Education*.17(1). 7-130. <https://doi.org/10.1177%2F074193259601700104>
- Dymond, S.K., & Orellove, p. (2001). What constitutes effective curriculu for students with server disabilities. *Exceptionality*. 9(3).109-122. https://doi.org/10.1207/S15327035EX0903_2

- Glatthorn, A. A. Boschee, F. A. Whitehead, B.M, & Boschee, B. F. (2015). *Curriculum leadership: Strategies for Development and Implementatio* (4 ed). Sage Publications. ISBN-13 : 978-1483347387
- Gridley Howe S. (2013). Education of Laura D. Bridgman. Published by forgotten books. PIBN 1000293573
- Greenspan, S. I. S. & Wieder. (2006). *Infant and Early Childhood Mental Health: A Comprehensive Developmental Approach to Assessment and Intervention* (First ed). American Psychiatric Publishing. <http://dx.doi.org/10.1177/13591045080130041003>
- Guba, F.G & Lincoln, Y.S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research* in N.K.Denzin& Y.coln(Eds), *Handbook if qualitative research* (pp105-117).Thousand oaks,CA:Sage.
- Idstad, M., Tambs, K., Aarhus, L. & Engdahl, B. L. (2019). Childhood sensorineural hearing loss and adult mental health up to 43 years later: results from the HUNT study. *BMC Public Health*. 19(1), 168–. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6449-2>
- Keller, H. (2003). *Story of My Life*. Published by C. Rainfield. ISBN:9781588362988, 1588362981
- Lomber, S. G. Meredith, M. A., & Kral, A. (2010). Cross-modal plasticity in specific auditory cortices underlies visual compensations in the deaf. *Nature Neuroscience*. 13. 1421-1427. <https://doi.org/10.1038/nn.2653>
- Moores, D. F. & Martin, D. S. (2006). Deaf learners: developments in curriculum and instruction. Gallaudet University Press. *Gallaudet University Press, U.S.* ISBN: 9781563682858 [http://www.mdu.ac.in/UpFiles/UpPdfFiles/2022/Jan/4_01-10-2022_15-56-20_Deaf%20Learners,%20Developments%20in%20Curriculum%20and%20Instruction\(2006\)BBS.pdf](http://www.mdu.ac.in/UpFiles/UpPdfFiles/2022/Jan/4_01-10-2022_15-56-20_Deaf%20Learners,%20Developments%20in%20Curriculum%20and%20Instruction(2006)BBS.pdf)
- Most, T., Weisel, A., & Tur-Kaspa, H. (۱۹۹۹). Contact with students with hearing Impairments and the evaluation of speech intelligibility and personal qualities. *Journal of Special Education*. (33)2. 103-111 <https://doi.org/10.1177%2F002246699903300204>
- Vukkadala, N., Pereza, D., Cabala, S., Kapur, C. & Chan, D. (2018). Linguistic and behavioral performance of bilingual children with hearing loss. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*. 112 (2018). 34–38. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2018.06.020>
- Wilson, R. A. (2002), *Special Educational Needs in the Early Years: Teaching and Learning in the Early Years*, Routledge is imprint of the Tylor & Francis Group. E-library
- Zaidman-Zait, A., Most, T., Tarrasch, R., Haddad-eid, E., & Brand, D.

(2016). The Impact of childhood hearing loss on the family: Mothers' and fathers' stress and coping resources. *Journal Deaf Stud Deaf Educ.* 21(1). 23-33. <https://doi.org/10.1093/deafed/env038>

References [In Persian]

- Abbaszadeh, M. (1391). Reflections on the validity and reliability of qualitative research. *Applied Sociology.* (1).34-19. [In Persian].
- Afrozeh, E., Tabatabai, A.,& Drougar, Kh. (1392). Cognitive and linguistic functions in deaf children. *Exceptional education.* 1 (114). 51-42. [In Persian].
- Aminon, E., & Sharifipour, Z. (2016), The need to review textbooks and content analysis in the Iranian education system. *the Second International Conference on Management and Humanities.* <https://civilica.com/doc/54994>[In Persian].
- Asgharinekah, S.M., Kazemi, S.,& Bahmanabadi, S. (1391). Assessing the needs of educators of children with hearing impairment and developing a training-rehabilitation program. *Exceptional education.* 1 (111), 17-5. [In Persian].
- Babaei, H., Hatamizadeh, N., Hosseinzadeh, S.,& Mehrkian, S. (1397). Designing tools for assessing the need for educational and rehabilitation services for students with hearing loss in integrated primary schools. *Journal of Rehabilitation Medicine.* 7 (2). 148-157. doi: 10.22037 / jrm.2018.110884.1594. [In Persian].
- Bararipour, E., Molly, G. (1397). A review of research on emotional and behavioral disorders in deaf children. *Journal of Rehabilitation Medicine.* 3 (7). 274-284. doi: 10.22037 / JRM.2017.110776.1523. [In Persian].
- Beh Pajooh, A, Ghobari, B., Hossein Khanzadeh, A. A,& Hejazi, E. (1384). Comparison of social skills of deaf students in integrated and exceptional schools. *Journal of Psychology and Educational Sciences.* 2 (35). 3.
- Cartledge, G.& Cochran,I. (1996). Social Skill Self Assessments by Adolescents with Hearing Impairments in residential and publics Schools. *Remedial and Special Education.*17(1). 7-130. <https://doi.org/10.1177%2F074193259601700104>
- Dymond, S.K., & Orelvove, p. (2001). What constitutes effective curriculum for students with server disabilities. *Exceptionality.* 9(3).109-122. https://doi.org/10.1207/S15327035EX0903_2
- Document of strategic transformation of the formal public education system of the Islamic Republic of Iran, approved by the 680th meetings dated 10/18/89 to 697 dated 27/6/90 of the Supreme Council of the Cultural Revolution. [In Persian].

- Ebrahim Kafuri, A. (1389). Develop and validate a model for evaluating textbooks based on the approach of learning and educational psychology. *New educational ideas*. 6 (4). 61-92. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2010.218>
- Farajollahi, M. Sarmadi, M. R. & Taqdiri Noshabad, A. (1388). Comparison of academic and behavioral performance of deaf male students in special and integrated schools. *Research in Exceptional Children*. 9 (3), 273-281. [In Persian].
- Gal, M. Borg, W., & Gal, J. (1387). Quantitative and qualitative research methods in educational sciences and psychology. *Translated by Ahmad Reza Nasr. Second Edition*. 620-627 and 977. [In Persian].
- Glatthorn, A. A. Boschee, F. A. Whitehead, B.M, & Boschee, B. F. (2015). *Curriculum leadership: Strategies for Development and Implementatio* (4 ed). Sage Publications. ISBN-13 : 978-1483347387
- Greenspan, S. I. S. & Wieder. (2006). *Infant and Early Childhood Mental Health: A Comprehensive Developmental Approach to Assessment and Intervention* (First ed). American Psychiatric Publishing. <http://dx.doi.org/10.1177/13591045080130041003>
- Gridley Howe S. (2013). Education of Laura D. Bridgman. Published by forgotten books. PIBN 1000293573
- Gholam-Hosseinzadeh, H. (1394). Comprehensive education: the current situation and the desired situation. *Exceptional education*. 130 (2). 51-56. [In Persian].
- Guba, F.G & Lincoln, Y.S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research* in N.K.Denzin & Y.coln(Eds), *Handbook if qualitative research* (pp105-117). Thousand oaks, CA: Sage.
- Homayi, R, Mortazavi, M. (1379). Content analysis of the second elementary Persian book for the deaf. Exceptional Children Research Institute. [In Persian].
- Idstad, M., Tambs, K., Aarhus, L. & Engdahl, B. L. (2019). Childhood sensorineural hearing loss and adult mental health up to 43 years later: results from the HUNT study. *BMC Public Health*. 19(1), 168–. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6449-2>
- Jafari-Nejad-Fard-Kohan, M., Ghobari-Bonab, B. (1388). Comparison of social skills and academic achievement of exceptional students in integrated and exceptional schools. *Magazine of Exceptional Children*. 1 (31). 63-73. [In Persian].
- Khunsari, F., Ashuri, M. (1400). Play therapy: Regulation of emotion in the deaf with an emphasis on the wheel of emotion. *Journal of Recent Advances in Psychology, Educational Sciences and Education*. 4 (34). 97-105. [In Persian].
- Keller, H. (2003). Story of My Life. Published by C. Rainfield.

ISBN:9781588362988, 1588362981

- Lomber, S. G. Meredith, M. A., & Kral, A. (2010). Cross-modal plasticity in specific auditory cortices underlies visual compensations in the deaf. *Nature Neuroscience*. 13. 1421-1427. <https://doi.org/10.1038/nn.2653>
- Moore, D. F. & Martin, D. S. (2006). Deaf learners: developments in curriculum and instruction. Gallaudet University Press. *Gallaudet University Press, U.S.* ISBN: 9781563682858 [http://www.mdu.ac.in/UpFiles/UpPdfFiles/2022/Jan/4_01-10-2022_15-56-20_Deaf%20Learners,%20Developments%20in%20Curriculum%20and%20Instruction\(2006\)BBS.pdf](http://www.mdu.ac.in/UpFiles/UpPdfFiles/2022/Jan/4_01-10-2022_15-56-20_Deaf%20Learners,%20Developments%20in%20Curriculum%20and%20Instruction(2006)BBS.pdf)
- Most, T., Weisel, A., & Tur-Kaspa, H. (۱۹۹۹). Contact with students with hearing impairments and the evaluation of speech intelligibility and personal qualities. *Journal of Special Education*. (33)2. 103-111 <https://doi.org/10.1177%2F002246699903300204>
- Movalleli, G., Barati, R., & Taheri, M. (1393). The effectiveness of social skills training on reducing verbal and non-verbal aggression in male students with mental disabilities. *Child psychological development*. (1).71-81. [In Persian].
- Nielsen, L., B. (1379). Exceptional child in normal schools. Translated by Gholam Ali Afrooz and Mahmoud Mirnsab. Rare publication.
- Nik-Nafas, S., Aliabadi, Kh. (1392). The role of content analysis in the process of teaching and designing textbooks. *World Journal of Media*. 8 (2), 124-150. [In Persian].
- Nourian, M (1387). Investigating how to apply the principle of emphasis in the design of second and fifth grade textbook images in the elementary course of modern educational ideas. 4 (3), 127-144.
- Ramezani, A. (1397). Textbook evaluation and teacher language guide and sentence construction for deaf / hard of hearing students. *Exceptional Children Quarterly*. 2 (19). 123-142.
- Rezaei-Dehnavi, S., Rostami, S., Rangani, A. (1397). Presenting and evaluating the model of the effect of language development on the social functioning of children with hearing impairments. *Cognitive Science News Quarterly*. 78 (2).84-92. [In Persian].
- Rezaei, S., Mehrmanesh, E. (1394). Psychological and physical symptoms of anxiety in people with hearing and vision impairments. *The First International Conference on Innovation and Research in Arts and Humanities*.115-121. <https://civilica.com/doc/431907>[In Persian].
- Salman Tabrizi, S. (1375). Deaf verbal skills, language and speech pathology. *Exceptional education*. (15). 7-12.
- Shalian, R. (1394). *Designing a curriculum model for hearing impaired students in the first grade of primary school based on the Integrated*

- Human Transformation (DIR) approach*. Thesis for doctoral degree, Ferdowsi University of Mashhad. [In Persian].
- Shalian, R., Amin-Yazdi, S. A., Karshaki, H., Saeedi-Rezvani, M., & Asghari-Nekah, S. M. (1396). Scanning of Interactive Transformation Requirements in Students with Hearing Impairment: A Case Study. *Quarterly of Psychology of Exceptional Individual*. (25) 7. 143-173. doi: 22054 / JPE.2017.7723 [In Persian].
- Sharifi-Daramadi, P., Seif-Naraghi, M., Rahmanpour, M., Shamohammadi, M., & Masoudnia, N. (1393). Comparison of social anxiety levels of 4-12 year old hearing and deaf female students. *Journal of Speech and Language Pathology*. 1 (4) 57-61. [In Persian].
- Torabian, Nessa, Hassanzadeh, Saeed. (1393). Investigating the Relationship between Short-Term Memory and Phonological Awareness with Speech Clearness Reading in Deaf Students. *Exceptional Children Quarterly*. 2 (52). 79-90. [In Persian].
- Vukkadala, N., Perez, D., Cabala, S., Kapur, C. & Chan, D. (2018). Linguistic and behavioral performance of bilingual children with hearing loss. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*. 112 (2018). 34-38. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2018.06.020>
- Westwood., P. (1381). Education and upbringing of children with special needs. *Translated by Shahrokh Makond Hosseini, Farah Shilandari. Roshd Publications. Second Edition*. p: 29.
- Wilson, R. A. (2002), *Special Educational Needs in the Early Years: Teaching and Learning in the Early Years*, Routledge is imprint of the Tylor & Francis Group. E-library
- Zaidman-Zait, A., Most, T., Tarrasch, R., Haddad-eid, E., & Brand, D. (2016). The Impact of childhood hearing loss on the family: Mothers' and fathers' stress and coping resources. *Journal Deaf Stud Deaf Educ*. 21(1). 23-33. <https://doi.org/10.1093/deafed/env038>

استناد به این مقاله: شالیان، رحیم، شریف‌زاده داودکی، اعظم. (۱۴۰۱). سنجش انطباق کتب فارسی پایه اول ابتدایی دوره‌های تلفیقی با نیازها و قابلیت‌های دانش‌آموزان با آسیب‌شنوایی، *روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۱۲(۴۶)، ۱۹۵-۲۳۲.

DOI: 10.22054/jpe.2022.63588.2406



Psychology of Exceptional Individuals is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.