

بررسی مقایسه زبان بیانی دریافتی دانش آموزان عادی و نابینا

تاریخ دریافت مقاله:

تاریخ پذیرش مقاله:

دکتر سیدابوالقاسم مهری نژاد*

دکتر غلامرضا محمودی**

محمدحسن فاطمی راد***

چکیده

پژوهش حاضر به منظور بررسی مقایسه زبان بیانی - دریافتی دانش آموزان عادی و نابینای صورت گرفته است. جامعه آماری شامل همه دانش آموزان دوره راهنمایی شهر تهران بود که از میان آنها ۲۰۰ نفر (۱۰۰ دانش آموز دختر و پسر عادی و ۱۰۰ دانش آموز دختر و پسر نابینا) به عنوان نمونه آماری با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل آزمون زبان بیانی - دریافتی نیوکامروهمیل (هنجاریابی شده سال ۱۳۷۴) بود که برای تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش در دو سطح آمار توصیفی و آمار استنباطی صورت گرفته است در سطح توصیفی استفاده از شاخصهای آمار نظیر میانگین، انحراف معیار و واریانس به منظور بررسی رابطه هر یک از خرده آزمونهای رشد زبان بیانی - دریافتی و از آزمون t برای محاسبه میانگین دو گروه استفاده شد. نتایج نشان می‌دهد که بین دو گروه دانش آموزان عادی و نابینا به ترتیب در خرده آزمون‌های واژگان ربطی، تقلید جمله، مهارت‌های دریافتی (گوش دادن)، یکپارچگی (سازماندهی) و مهارت‌های بیانی (صحبت کردن) تفاوت معنادار وجود دارد و میانگین نمرات در دانش آموزان نابینا بیشتر از عادی است و همچنین در خرده آزمون‌های واژگان شفاهی، تکمیل دستوری، تمایزگذاری و تحلیل واجی تفاوت معنادار وجود ندارد. شایان ذکر است نتایج به دست آمده این پژوهش با توجه به عامل جنسیت فقط در خرده آزمون‌های تقلید جمله، مهارت‌های دریافتی (گوش دادن) و مهارت‌های بیانی (صحبت کردن) تفاوت معنادار وجود دارد که میانگین نمرات در دانش آموزان دختر بیشتر از پسرها است و در سایر خرده آزمون‌ها تفاوت معنادار وجود ندارد.

واژه‌های کلیدی: زبان بیانی - دریافتی، دوره راهنمایی، دانش آموزان عادی و دانش آموزان نابینا.

* عضو هیئت علمی دانشگاه الزهرا (س)

** عضو هیئت علمی گروه روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز

*** عضو هیئت علمی دانشگاه جامع علمی کاربردی

Dr202027@yahoo.com

Fatemirad@uast. ic. ir



زبان، اساسی‌ترین، غنی‌ترین و با ثبات‌ترین حلقه اتصالی است که نسل‌های گذشته، حال و آینده را به یک وجود پویا و عظیم پیوند می‌زند. زبان مهمترین ضامن بقای رشد فکر انسان است. هر آنچه نسل‌های گذشته، دیده تجربه کرده، گذرانده و اندیشیده‌اند از طریق زبان در اختیار کودکان قرار می‌گیرند (سیف و همکاران، ۱۳۸۳). زبان مهمترین ابزار ارتباطی انسان را تشکیل می‌دهد. این پدیده در عین حال که خاص انسان است، پدیده همگانی به حساب می‌آید. از طریق زبان است که ما احساسات خود را بازگو می‌کنیم، درباره نظرات به بحث می‌پردازیم یا عقیده‌ای را ابراز می‌داریم.

بنیابینی پدیده‌ای است بس کهن که قدمت آن را می‌توان با تاریخ حیات انسان همزاد و همزمان دانست. حس بینایی از دیرباز مورد توجه فلاسفه، هنرمندان، فیزیولوژیست‌ها و روان‌شناسان بوده است. حس بینایی در انسان یکی از مهمترین عوامل درک و دریافت محیط زندگی است و نقش تنظیم کننده بخش مهمی از رفتارهای انسان را به عهده دارد (عشایری، ۱۳۶۷). بارگار^۱ (۱۹۸۳) کودک معلول بینایی را چنین تعریف می‌کند: فردی که معلولیت بینایی وی در یادگیری و پیشرفت تحصیلی بهینه او (که از طریق بینایی حاصل می‌شود) دخالت دارد، مگر در صورتی که انطباق در روش‌های تدریس، محیط یادگیری و موارد آموزشی به وجود آید.

اهمیت و نقش زبان در زندگی بشر از دیدگاه هالییدی^۲، ۱۹۷۵ به شرح ذیل می‌باشد:

- ۱- کارکرد ابزاری^۳؛ بدین معنی که زبان وسیله بیان نیاز هاست؛
- ۲- کارکرد تنظیم کننده^۴؛ یعنی زبان وسیله کنترل رفتار دیگران است؛
- ۳- کارکرد روابط بین فردی^۵؛ یعنی زبان وسیله‌ای برای برقراری ارتباط با دیگران است؛
- ۴- کارکرد شخصی^۶؛ یعنی بیان احساسات، دیدگاه‌ها و نگرش‌های منحصر بفرد از طریق زبان ممکن می‌شود؛
- ۵- کارکرد اکتشافی^۷؛ یعنی زبان وسیله‌ای برای کشف روابط موجود در محیط فهم آنهاست؛
- ۶- کارکرد تخیلی^۸؛ یعنی زبان به انسان اجازه می‌دهد که از واقعیت خارج شده و به جهان تخیلات و ساخته خویش پرواز کند؛

۷- کارکرد اطلاعاتی^۹؛ یعنی کودکان از طریق زبان قادر به تبادل اطلاعات می‌شوند^{۱۰}. در برخی فهرست‌های دیگر نیز، کم و بیش به این موارد اشاره شده است.

زبان دریافتی^{۱۱} حداقل شامل دریافت شنوایی و بینایی زبان است. معمولاً دریافت شنوایی زبان قبل از دریافت بینایی آن رشد می‌کند؛ اما در فرآیند طبیعی یادگیری، رشد کامل هر دو دریافت ضروری است. ناتوانی و ضعف در

1. Bargarr
2. Halliday
3. instrumental function
- 4.
5. interpersonal function
6. personal function
7. heuristic function
8. imaginative function
- 9 - informative function
- 10.
11. Receptive Language

دریافت شنوایی زبان سبب ضعف رشد زبان درونی و نیز نارسایی دریافت بینایی در زبان می‌گردد که در نتیجه یادگیریهای اساسی چون خواندن و نوشتن را مشکل می‌سازد (نادری و سیف نراقی، ۱۳۶۴).

زبان دریافتی عبارت است از توانایی درک زبان شفاهی کودکان مبتلا به این مشکل معمولاً آنچه را که گفته می‌شود می‌شنوند، اما توانایی درک آن را ندارند. مشکلات زبان دریافتی به نامهای ناشنوایی کلمه^۱ زبان پریشی دریافتی^۲، زبان پریشی حسی^۳، عدم ادراک شنیداری کلام^۴ نیز خوانده می‌شود. هنگامی در کودک آشکار می‌شود که او از نظر زبان درونی، زبان دریافتی رشد کافی کرده باشد؛ و نیز در سطوح پایین‌تر از سلسله مراتب یادگیری مشکل نداشته باشد. باید توجه داشت که زبان بیانی مانند زبان دریافتی اساساً شنوایی یا بینایی است؛ و شنوایی نیز قبل از بینایی رشد می‌کند. آفازی بیانی یا ناتوانی تکلمی از شایع‌ترین نمونه‌های نارسایی زبان بیانی است. در این صورت، کودک از نظر زبان درونی و زبان دریافتی و نیز رشد در سطوح پایین‌تر یادگیری سالم است، ولی صرفاً در بیان از طریق زبان ناتوان است. لازم به تذکر است، که تشخیص کودکان با آفازی بیانی و آفازی درکی از هم بسیار مشکل است. زیرا در آفازی درکی یا ناتوانی در درک نمادهای شنیده شده نیز کودک مشکل تکلمی دارد، در حالی که ریشه ناتوانی تکلمی او در زبان دریافتی است (نادری و سیف نراقی، ۱۳۶۴).

کودک مبتلا به اختلال زبان بیانی^۵ در یادگیری واژه‌ها، استفاده از زمان درست، تولید جملات پیچیده و یادآوری واژه‌ها پایین‌تر از حد مورد انتظار است. ناتوانی زبانی ممکن است در هر زمانی در دوره کودکی پدید آید (مثلاً ثانوی بر اثر ضربه یا یک اختلال عصبی)، یا ممکن است مربوط به رشد باشد که غالباً مادرزادی و بدون علت معلوم است. اکثر اختلالات زبانی کودکی در طبقه مربوط به رشد قرار می‌گیرند. در هر حال، نقص‌های مهارت‌های دریافتی (فهم زبان) یا مهارت‌های بیانی (توانایی ابراز زبان) ممکن است روی دهد. اختلال بیانی زبان غالباً در غیاب مسائل قابل فهم روی می‌دهد، در حالی که اختلال درکی یا دریافتی غالباً بیان زبان را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد (کاپلان، ترجمه، پور افکاری، ۱۳۷۶).

ویژگی‌های اصلی این اختلال عبارت‌اند از:

- نمره‌هایی که از مقیاس‌های استاندارد شده فردی در زمینه رشد زبان بیانی به دست آمده به میزان قابل ملاحظه‌ای پایین‌تر از نمره‌هایی است که از مقیاس‌های استاندارد شده هم در زمینه استعداد ذهنی غیر کلامی و هم رشد زبان دریافتی به دست آمده است. این اختلال از لحاظ بالینی ممکن است با نشانه‌هایی ظاهر شود مانند محرومیت قابل ملاحظه در واژگان، اشتباهات در زمان افعال، اشکال در یادآوری واژه‌ها یا اشکال در ساختن جمله‌هایی که در طول پیچیدگی آنها متناسب با رشد فرد است.

- مشکلات زبان بیانی بر پیشرفت تحصیلی و یا ارتباط اجتماعی فرد تأثیر می‌گذارد.
- با ملاک‌های اختلال زبان مختلط بیانی - دریافتی و یا یک اختلال فراگیر رشد مطابقت ندارد.
- اگر کم‌توانی ذهنی، نقص گفتاری - حرکتی یا حسی و یا محرومیت محیط وجود داشته باشد، مشکلات زبان بر مشکلاتی که معمولاً همراه با آنهاست افزوده می‌شوند. (کاپلان، ترجمه، پور افکاری، ۱۳۷۶)

1. word deafness
2. receptive aphasia
3. sensory aphasia
4. auditory verbal agnosia
5. expressive language disorder

اغلب متخصصان بر این باورند که نداشتن دید، توانایی درک و فهم و استفاده از زبان را دگرگون نمی‌سازد. آنها به مطالعاتی اشاره می‌کنند که نشان می‌دهد دانش‌آموزان معلول - دیداری در انجام آزمون‌های هوش کلامی، فرقی با دانش‌آموزان بینا ندارند. همچنین آنها مطالعاتی را مورد استناد قرار می‌دهند که کودکان آسیب دیده دیداری را با کودکان بینا مقایسه کرده و دریافته‌اند که در بین دو گروه تفاوتی از لحاظ جنبه‌های عمده زبان مشاهده نمی‌گردد (بتمن^۱، ۱۹۶۵؛ مستودا^۲، ۱۹۸۴؛ مک‌گینیس^۳، ۱۹۸۱؛ روگو^۴، ۱۹۸۱).

نتایج بعضی پژوهش‌ها حاکی از این است که افراد با آسیب بینایی کمتر از توصیف‌کننده‌ها استفاده می‌کنند (مانند بزرگ، گرم و غیره) کمتر از کلماتی که در اجتماعی استفاده می‌شود، استفاده می‌کنند مانند (نه، متشکر و غیره). کمتر از کلماتی که بیانگر عملکرد می‌باشد «نقشی» استفاده می‌کنند (مانند چه، هست، و غیره)، از طرف دیگر بعضی از پژوهشگران مشاهده کرده‌اند که اساساً کودکان با آسیب بینایی از کلمات برای بیان خواسته‌ها و فعالیت‌های خود استفاده می‌کنند و نوعی خود محوری در بین بیان آنها دیده شده است (گیلون^۵ و یانگ^۶، ۲۰۰۲، پرزپریرا^۷ و کونتی رامدن^۸، ۲۰۰۱).

مایلز در بیشتر پژوهش‌های انجام شده خود بر روی کودکان نابینا به این نکته اشاره می‌کند که نوعی محدودسازی معانی کلمات و فقدان بسط افراطی (که در پی آن پدید می‌آید) در کودکان نابینا رایج است (دانلی^۹، ۱۹۸۹؛ مایلز^{۱۰}، ۱۹۹۳).

روش

روش تحقیق در پژوهش حاضر روش پس‌رویدادی (علی - مقایسه‌ای) می‌باشد که در جمع‌آوری اطلاعات از آزمون رشد زبان بیانی - دریافتی نیوکامر^{۱۱} و هامیل^{۱۲} (TOLD-P:3) به صورت انفرادی استفاده شده است. جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی مشغول به تحصیل در مدارس مخصوص نابینایان و دانش‌آموزان مقطع راهنمایی مشغول به تحصیل مدارس عادی شهر تهران می‌باشد. جهت تعیین حجم نمونه از روشی تصادفی چند مرحله‌ای استفاده شد و نمونه منتخب ۱۰۰ نفر از دانش‌آموزان عادی و ۱۰۰ نفر از دانش‌آموزان نابینا بود.

تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش در دو سطح توصیفی و آمار استنباطی صورت گرفته است که در سطح توصیفی استفاده از شاخص‌های آماری نظیر میانگین و انحراف معیار و واریانس به منظور بررسی رابطه هر یک از خرده‌آزمون‌های رشد زبان بیانی - دریافتی و از آزمون t برای محاسبه میانگین بین دو گروه استفاده شد و برای معنادار بودن تفاوت بین دو ضریب همبستگی در نمونه‌های همبسته به عمل آمده و برای سریعتر انجام شدن نتایج مورد استفاده از SPSS استفاده شد.

1. Bateman
2. Matsuda
3. Mc Ginnis
4. Rogow
5. Gillon
6. Young
7. perez-pererra
8. conti-Ramsden
9. banly
10. Mills
11. Newcomer
12. hammill

پژوهش حاضر به بررسی رابطه جنبه‌های رشد زبان بیانی - دریافتی دانش آموزان عادی و نابینا مقطع راهنمایی پرداخته است. جهت اندازه‌گیری از آزمون رشد زبان بیانی - دریافتی (TOLD-P:3) استفاده شده که آزمون مذکور توسط دکتر حسن‌زاده و دکتر مینایی در سال ۱۳۷۴ هنجاریابی شده است. این آزمون مبتنی بر یک مدل دو بعدی است که در یک آزمون آن نظام‌های شناختی با مولفه‌های گوش کردن، سازماندهی و صحبت کردن قرار دارد و در بعد دیگرش مختصاً زبان شناختی با مولفه‌های معناشناسی، نحو، واج‌شناسی قرار دارد الگوی دوبعدی مورد اشاره براساس نظری ۹ خرده آزمون است که ۶ خرده آزمون آن مربوط به معناشناسی و نحو که جزء خرده آزمون‌های اصلی هستند و ۳ خرده آزمون مربوط به واج‌شناسی که جزء خرده آزمون‌های تکمیلی می‌باشند. مختصه معناشناسی به وسیله ۳ خرده آزمون که شامل خرده آزمون واژگان تصویری که نظام گوش دادن را در برمی‌گیرد: و خرده آزمون واژگان ربطی که نظام سازمانی خرده آزمون واژگان شفاهی که نظام صحبت کردن را در برمی‌گیرد اندازه‌گیری می‌شود.

مختصه نحوی نیز به وسیله ۳ خرده آزمون که شامل خرده آزمون درک دستوری و عمدتاً نظام گوش دادن و خرده آزمون تقلید جمله، نظام سازماندهی و خرده آزمون تکمیل دستوری و نیز نظام صحبت کردن را در برمی‌گیرد، اندازه‌گیری می‌شود. در نهایت مختصه واج‌شناسی به وسیله ۳ خرده آزمون تمایزگذاری کلمه، تحلیل واجی و تولید کلمه که هر کدام به ترتیب نظام گوش کردن، نظام سازماندهی و نظام صحبت کردن را در بر می‌گیرد، اندازه‌گیری می‌شود. (حسن‌زاده، ۱۳۷۹) توالی صحیح خرده آزمون به ترتیب زیر می‌باشد:

۱- واژگان تصویری ۲- واژگان ربطی ۳- واژگان شفاهی ۴- درک دستوری ۵- تقلید جمله ۶- تکمیل دستوری ۷- تمایزگذاری کلمه ۸- تحلیل واجی ۹- تولید کلمه

از این آزمون رشد ۵ نمره می‌آید: نمرات خام، معادل‌های سنی، رتبه‌های درصدی، نمرات استاندارد، خرده آزمون‌ها و بهره‌های ترکیب‌ها. این نمرات مهمترین اطلاعات مربوط به عملکرد کودک در این آزمون‌ها است. زیرا تحلیل آنها درکنار اطلاعات حاصل از آزمون‌های دیگر مشاهده مستقیم رفتار و اطلاعات به دست آمده از سایر منابع، در نهایت منجر به تشخیص صحیح مشکل زبانی کودک خواهد شد. این اطلاعات از نظر بالینی شواهد مفیدی هستند مبنی بر این که هر فردی در مهارت‌های زبانی دارای تفاوت‌های درون فردی است. ارزیابی تفاوت‌های درون فردی به عنوان اولین قدم در تشخیص توانایی کودک در هر یک از مولفه‌های زبان، نهایتاً به تهیه و اجرای برنامه‌های جبرانی مناسب می‌انجامد. (حسن‌زاده، ۱۳۸۱)

یافته‌ها

داده‌های پژوهش حاضر شامل نمرات دانش آموزان عادی و نابینا به تفکیک جنسیت آنها در مقیاس‌های آزمون رشد زبان بود. به منظور توصیف داده‌ای پژوهش از محاسبه شاخص‌های آماری شامل میانگین، واریانس و انحراف معیار و ترسیم نمودار استفاده به عمل آمد و جهت تحلیل داده‌های پژوهش از روش تحلیل واریانس دو عاملی به منظور مقایسه میانگین نمرات مقیاس‌های آزمون رشد زبان در دانش آموزان عادی و نابینا بر اساس جنسیت آنها استفاده شد که نتایج متعاقباً می‌آید.

فرضیه ۱: بین میانگین نمرات واژگان ربطی دانش آموزان عادی و نابینا بر اساس جنسیت آنها تفاوت وجود دارد. به منظور آزمون فرضیه فوق از روش تحلیل واریانس دو عاملی استفاده به عمل آمد که نتایج در جدول ۱-۴ درج شده است:

جدول ۱. خلاصه تحلیل واریانس دو عاملی به منظور مقایسه میانگین نمرات مقیاس واژگان ربطی دانش آموزان در آزمون رشد زبان بر اساس جنسیت و عامل بینایی

منابع تغییرات	SS	df	MS	F	p
اثر عامل جنسیت (عامل A)	۶/۴۸۰	۱	۶/۴۸۰	۳/۳۱	۰/۰۷۰
اثر عامل بینایی (عامل B)	۱۴/۵۸۰	۱	۱۴/۵۸۰	۷/۴۵	۰/۰۰۷
اثر کنش متقابل (عامل AB)	۰/۳۲۰	۱	۰/۳۲۰	۰/۱۶۳	۰/۶۸۶
خطا	۶۴۰/۳۸۳	۱۹۶	۶۴۰/۳۸۳		
کل	۴۰۵/۰۲۰	۱۹۹	۴۰۵/۰۲۰		

با توجه به جدول فوق ملاحظه می شود نسبت FA محاسبه شده به منظور مقایسه میانگین نمرات مقیاس واژگان ربطی دانش آموزان بر اساس عامل جنسیت برابر (۳۱.۳) و معنا دار نمی باشد. لذا فرض صفر تأیید می شود. بنابراین می توان گفت بین میانگین نمرات مقیاس واژگان ربطی دانش آموزان بر اساس عامل جنسیت تفاوت معنا دار وجود ندارد.

همچنین نسبت FB محاسبه شده به منظور مقایسه واژگان ربطی دانش آموزان بر اساس عامل بینایی برابر (۷.۴۵) و معنادار است. لذا فرض صفر رد می شود. بنابراین می توان چنین گفت که بین میانگین نمرات مقیاس واژگان ربطی دانش آموزان عادی و نابینا تفاوت معنادار وجود دارد، که با توجه به میانگین ملاحظه می شود میانگین نمرات مقیاس مذکور در دانش آموزان عادی بیشتر از نابینا است.

از سوی دیگر اثر کنش متقابل بین عامل جنسیت و بینایی (عامل AB) معنادار نیست. لذا فرض صفر تأیید می شود. بنابراین می توان گفت بین میانگین نمرات مقیاس واژگان ربطی دانش آموزان بر اساس کنش متقابل عامل جنسیت و عامل بینایی تفاوت معنادار وجود ندارد.

فرضیه ۲: بین میانگین نمرات واژگان شفاهی دانش آموزان عادی و نابینا بر اساس جنسیت آنها تفاوت وجود دارد. به منظور آزمون فرضیه فوق از روش تحلیل واریانس دو عاملی استفاده به عمل آمد که نتایج در جدول ۲ درج شده است:

جدول ۲- خلاصه تحلیل واریانس دو عاملی به منظور مقایسه میانگین نمرات مقیاس واژگان شفاهی دانش آموزان در آزمون رشد زبان بر اساس جنسیت و عامل بینایی

منابع تغییرات	SS	df	MS	F	p
اثر عامل جنسیت (عامل A)	۰/۱۲۵	۱	۰/۱۲۵	۰/۱۲۵	۰/۷۹۴
اثر عامل بینایی (عامل B)	۰/۲۴۵	۱	۰/۲۴۵	۰/۲۴۴	۰/۶۲۲
اثر کنش متقابل (عامل AB)	۰/۰۰۵	۱	۰/۰۰۰۵	۰/۰۰۵	۰/۹۴۴
خطا	۱۹۶/۵۸۰	۱۹۶	۱/۰۰		
کل	۱۹۶/۹۵۵	۱۹۹			

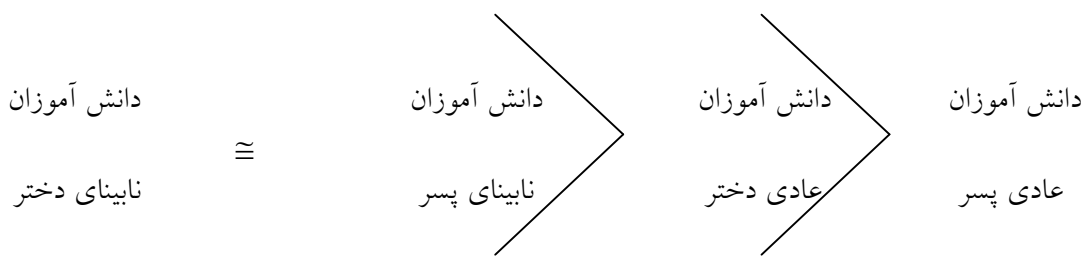
با توجه به جدول فوق ملاحظه می شود نسبت FA محاسبه شده به منظور مقایسه میانگین نمرات مقیاس واژگان شفاهی دانش آموزان بر اساس عامل جنیست برابر (۰/۱۲۵) و معنا دار نمی باشد. لذا فرض صفر تأیید می شود. بنابراین می توان گفت بین میانگین نمرات مقیاس مذکور دانش آموزان بر اساس عامل جنسیت تفاوت معنا دار وجود ندارد. همچنین نسبت FB محاسبه شده به منظور مقایسه میانگین نمرات مقیاس واژگان شفاهی دانش آموزان بر اساس عامل بینایی برابر (۰/۲۴۴) و معنادار نیست. لذا فرض صفر تأیید می شود. بنابراین می توان چنین گفت که بین میانگین نمرات مقیاس مذکور دانش آموزان عادی و نابینا تفاوت معنادار وجود ندارد. از سوی دیگر اثر کنش متقابل بین عامل جنسیت و بینایی (عامل AB) معنادار نیست. لذا فرض صفر تأیید می شود. بنابراین می توان گفت بین میانگین نمرات مقیاس مذکور دانش آموزان بر اساس کنش متقابل عامل جنسیت و عامل بینایی تفاوت معنادار وجود ندارد.

فرضیه ۳: بین میانگین نمرات تقلید جمله دانش آموزان عادی و نابینا بر اساس جنسیت آنها تفاوت وجود دارد. به منظور آزمون فرضیه فوق از روش تحلیل واریانس دو عاملی استفاده به عمل آمد که نتایج در جدول ۳ درج شده است:

جدول ۳- خلاصه تحلیل واریانس دو عاملی به منظور مقایسه میانگین نمرات مقیاس تقلید جمله دانش آموزان در آزمون رشد زبان بر اساس جنسیت و عامل بینایی.

منابع تغییرات	SS	df	MS	F	p
اثر عامل جنیست (عامل A)	۱۹۰/۱۲۵	۱	۱۹۰/۱۲۵	۱۶۱/۴۷۲	۰/۰۱
اثر عامل بینایی (عامل B)	۳۶۱/۸۰۵	۱	۳۶۱/۸۰۵	۳۰۷/۲۷۹	۰/۰۱
اثر کنش متقابل (عامل AB)	۱۸۶/۲۴۵	۱	۱۸۶/۲۴۵	۱۵۸/۱۷۷	۰/۰۱
خطا	۲۳۰/۷۸۰	۱۹۶	۱/۱۸		
کل	۹۶۸/۹۵۵	۱۹۹			

با توجه به جدول فوق ملاحظه می شود نسبت FA محاسبه شده به منظور مقایسه میانگین نمرات مقیاس تقلید جمله دانش آموزان بر اساس عامل جنیست برابر (۰/۱۶۱) و معنا دار است. لذا فرض صفر رد می شود. بنابراین می توان گفت بین میانگین نمرات مقیاس مذکور دانش آموزان بر اساس عامل جنسیت تفاوت معنا دار وجود دارد که با توجه به میانگین ها ملاحظه می شود میانگین نمرات دختران در مقیاس مذکور بیشتر از پسران است. همچنین نسبت FB محاسبه شده به منظور مقایسه میانگین نمرات مقیاس تقلید جمله دانش آموزان بر اساس عامل بینایی برابر (۰/۳۰۷) و معنادار است. لذا فرض صفر رد می شود. بنابراین می توان چنین گفت که بین میانگین نمرات مقیاس مذکور دانش آموزان عادی و نابینا تفاوت معنادار وجود دارد، که با توجه به میانگین ها ملاحظه می شود میانگین نمرات دانش آموزان نابینا در این مقیاس بیشتر از دانش آموزان عادی است. از سوی دیگر اثر کنش متقابل بین عامل جنسیت و بینایی (عامل AB) معنادار است. لذا فرض صفر رد می شود. بنابراین می توان گفت بین میانگین نمرات مقیاس تقلید جمله دانش آموزان بر اساس کنش متقابل عامل جنسیت و عامل بینایی تفاوت معنادار وجود دارد که با توجه به میانگین ها ملاحظه می شود که بین میانگین نمرات تقلید جمله در دانش آموزان عادی و نابینا به تفکیک جنسیت آنها رابطه ذیل برقرار است.



فرضیه ۴: بین میانگین نمرات تکمیل دستوری دانش آموزان عادی و نابینا بر اساس جنسیت آنها تفاوت وجود دارد. به منظور آزمون فرضیه فوق از روش تحلیل واریانس دو عاملی استفاده به عمل آمد که نتایج در جدول ۴ درج شده است:

جدول ۴- خلاصه تحلیل واریانس دو عاملی به منظور مقایسه میانگین نمرات تکمیل دستوری دانش آموزان در آزمون رشد زبان بر اساس جنسیت و عامل بینایی.

منابع تغییرات	SS	df	MS	F	p
اثر عامل جنسیت (عامل A)	۰/۰۴	۱	۰/۰۴	۰/۷۶	۰/۷۲۶
اثر عامل بینایی (عامل B)	۶/۲۵۰	۱	۶/۲۵۰	۰/۲۶	۰/۹۷۱
اثر کنش متقابل (عامل AB)	۰/۰۱	۱	۰/۰۱	۰/۰۷	۰/۴۲۳
خطا	۱۶۸/۴۲۰	۱۹۶	۱۶۸/۴۲		
کل	۱۷۶/۱۴۰	۱۹۹			

با توجه به جدول فوق ملاحظه می شود نسبت FA محاسبه شده به منظور مقایسه میانگین نمرات تکمیل دستوری دانش آموزان بر اساس عامل جنسیت برابر (۰.۷۹) و معنا دار نیست. لذا فرض صفر تأیید می شود. بنابراین می توان گفت بین میانگین نمرات مذکور دانش آموزان بر اساس عامل جنسیت تفاوت معنا دار وجود ندارد.

همچنین نسبت FB محاسبه شده به منظور مقایسه میانگین نمرات تکمیل دستوری دانش آموزان بر اساس عامل بینایی برابر (۰.۲۶) و معنا دار نیست. لذا فرض صفر تأیید می شود. بنابراین می توان چنین گفت که بین میانگین نمرات مذکور دانش آموزان عادی و نابینا تفاوت معنا دار وجود ندارد. از سوی دیگر اثر کنش متقابل بین عامل جنسیت و بینایی (عامل AB) معنا دار نیست. لذا فرض صفر تأیید می شود. بنابراین می توان گفت بین میانگین نمرات تکمیل دستوری دانش آموزان بر اساس کنش متقابل عامل جنسیت و عامل بینایی تفاوت معنا دار وجود ندارد.

فرضیه ۵: بین میانگین نمرات تمایز گذاری کلمه دانش آموزان عادی و نابینا بر اساس جنسیت آنها تفاوت وجود دارد. به منظور آزمون فرضیه فوق از روش تحلیل واریانس دو عاملی استفاده شد که نتایج در جدول ۵ درج شده است:

جدول ۵- خلاصه تحلیل واریانس دو عاملی به منظور مقایسه میانگین نمرات مقیاس تمایز گذاری کلمه دانش آموزان در آزمون رشد زبان بر اساس جنسیت و عامل بینایی.

منابع تغییرات	SS	df	MS	F	p
اثر عامل جنسیت (عامل A)	۰/۰۰۲	۱	۰/۰۰۲	۰/۲۶۸	۰/۶۰۵
اثر عامل بینایی (عامل B)	۰/۰۰۸	۱	۰/۰۰۸	۱/۰۷۴	۱/۳۰۱
اثر کنش متقابل (عامل AB)	۰/۰۰۲	۱	۰/۰۰۲	۰/۲۶۸	۰/۶۰۵
خطا	۱۴/۶۰	۱۹۶	۰/۰۰۷		
کل	۱۴/۷۲۰	۲۰۰			

با توجه به جدول فوق ملاحظه می شود نسبت FA محاسبه شده به منظور مقایسه میانگین نمرات مقیاس تمایز گذاری کلمه دانش آموزان بر اساس عامل جنسیت برابر (۰.۲۶۸) و معنا دار نیست. لذا فرض صفر تأیید می شود. بنابراین می توان گفت بین میانگین نمرات مقیاس مذکور دانش آموزان بر اساس عامل جنسیت تفاوت معنا دار وجود ندارد. همچنین نسبت FB محاسبه شده به منظور مقایسه میانگین نمرات مقیاس تمایز گذاری کلمه دانش آموزان بر اساس عامل بینایی برابر (۰.۱۰۷۴) و معنا دار نیست. لذا فرض صفر تأیید می شود. بنابراین می توان چنین گفت که بین میانگین نمرات مقیاس مذکور دانش آموزان عادی و نابینا تفاوت معنا دار وجود ندارد. از سوی دیگر اثر کنش متقابل بین عامل جنسیت و بینایی (عامل AB) معنا دار نیست. لذا فرض صفر تأیید می شود. بنابراین می توان گفت بین میانگین نمرات مقیاس مذکور دانش آموزان بر اساس کنش متقابل عامل جنسیت و عامل بینایی تفاوت معنا دار وجود ندارد. فرضیه ۶: بین میانگین نمرات تحلیل واجی دانش آموزان عادی و نابینا بر اساس جنسیت آنها تفاوت وجود دارد. به منظور آزمون فرضیه فوق از روش تحلیل واریانس دو عاملی استفاده به عمل آمد که نتایج در جدول ۶ درج شده است:

جدول ۶- خلاصه تحلیل واریانس دو عاملی به منظور مقایسه میانگین نمرات مقیاس تحلیل واجی دانش آموزان در آزمون رشد زبان بر اساس جنسیت و عامل بینایی.

منابع تغییرات	SS	df	MS	F	p
اثر عامل جنسیت (عامل A)	۰/۰۰۰۵	۱	۰/۰۰۰۵	۰/۰۷۱	۰/۷۹۰
اثر عامل بینایی (عامل B)	۰/۱۲۵	۱	۰/۱۲۵	۱/۷۸۳	۰/۱۸۳
اثر کنش متقابل (عامل AB)	۰/۰۰۵	۱	۰/۰۰۵	۰/۰۷۱	۰/۷۹۰
خطا	۱۳/۷۴	۱۹۶	۰/۰۰۷		
کل	۱۳/۸۷۵	۱۹۹			

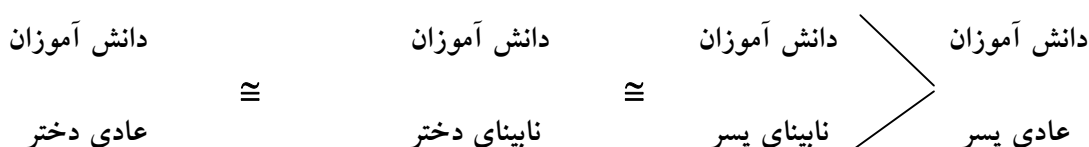
با توجه به جدول فوق ملاحظه می شود نسبت FA محاسبه شده به منظور مقایسه میانگین نمرات مقیاس تحلیل واجی دانش آموزان بر اساس عامل جنسیت برابر (۰.۰۷۱) و معنا دار نیست. لذا فرض صفر تأیید می شود. بنابراین می توان گفت بین میانگین نمرات مقیاس مذکور دانش آموزان بر اساس عامل جنسیت تفاوت معنا دار وجود ندارد. همچنین نسبت FB محاسبه شده به منظور مقایسه میانگین نمرات مقیاس تحلیل واجی دانش آموزان بر اساس عامل بینایی برابر

۱. ۷۸۳) و معنادار نیست. لذا فرض صفر تأیید می شود. بنابراین می توان چنین گفت که بین میانگین نمرات مقیاس مذکور دانش آموزان عادی و نابینا تفاوت معنادار وجود ندارد. از سوی دیگر اثر کنش متقابل بین عامل جنسیت و بینایی (عامل AB) معنادار نیست. لذا فرض صفر تأیید می شود. بنابراین می توان گفت بین میانگین نمرات مقیاس تحلیل واجی دانش آموزان بر اساس کنش متقابل عامل جنسیت و عامل بینایی تفاوت معنادار وجود ندارد. فرضیه ۷: بین میانگین نمرات مهارت‌های دریافتی (گوش کردن) دانش آموزان عادی و نابینا بر اساس جنسیت آنها تفاوت وجود دارد. به منظور آزمون فرضیه فوق از روش تحلیل واریانس دو عاملی استفاده به عمل آمد که نتایج در جدول ۷ درج شده است:

جدول ۷- خلاصه تحلیل واریانس دو عاملی به منظور مقایسه میانگین نمرات مقیاس مهارت‌های دریافتی (گوش کردن) دانش آموزان در آزمون رشد زبان بر اساس جنسیت و عامل بینایی.

منابع تغییرات	SS	df	MS	F	p
اثر عامل جنسیت (عامل A)	۲۳۸۰/۵۰۰	۱	۲۳۸۰/۵۰۰	۵۸۹۱/۱۳۶	۰/۰۱
اثر عامل بینایی (عامل B)	۲۲۷۱/۳۸۰	۱	۲۲۷۱/۳۸۰	۵۶۲۱/۰۹۲	۰/۰۱
اثر کنش متقابل (عامل AB)	۲۲۹۸/۴۲۰	۱	۲۲۹۸/۴۲۰	۵۹۸۸/۰۰۹	۰/۰۱
خطا	۷۹/۲۰۰	۱۹۶	۰/۴۰۴		
کل	۷۰۲۹/۵۰۰	۱۹۹			

با توجه به جدول فوق ملاحظه می شود نسبت FA محاسبه شده به منظور مقایسه میانگین نمرات مقیاس مهارت‌های دریافتی دانش آموزان بر اساس عامل جنسیت برابر (۱۳.۵۸۹) و معنا دار است. لذا فرض صفر رد می شود. بنابراین می توان گفت بین میانگین نمرات مقیاس مذکور دانش آموزان بر اساس عامل جنسیت تفاوت معنا دار وجود دارد که با توجه به میانگین‌ها ملاحظه می شود میانگین نمرات مهارت‌های دریافتی دانش آموزان دختر بیشتر از پسر است. همچنین نسبت FB محاسبه شده به منظور مقایسه میانگین نمرات مقیاس مهارت‌های دریافتی دانش آموزان بر اساس عامل بینایی برابر (۰۹.۵۶۲۱) و معنادار است. لذا فرض صفر رد می شود. بنابراین می توان چنین گفت که بین میانگین نمرات مقیاس مذکور دانش آموزان عادی و نابینا تفاوت معنادار وجود دارد، که با توجه به میانگین‌ها ملاحظه می شود میانگین نمرات دانش آموزان نابینا در این مقیاس بیشتر از دانش آموزان عادی است. از سوی دیگر اثر کنش متقابل بین عامل جنسیت و بینایی (عامل AB) معنادار است. لذا فرض صفر رد می شود. بنابراین می توان گفت بین میانگین نمرات مقیاس مهارت‌های دریافتی دانش آموزان بر اساس کنش متقابل عامل جنسیت و عامل بینایی تفاوت معنادار وجود دارد که با مراجعه به میانگین‌ها ملاحظه می شود بین میانگین نمرات مهارت‌های دریافتی دانش آموزان بر اساس جنسیت و عامل بینایی رابطه ذیل برقرار است.



فرضیه ۸: بین میانگین نمرات مهارت‌های یکپارچگی (سازماندهی) دانش آموزان عادی و نابینا بر اساس جنسیت آنها تفاوت وجود دارد. به منظور آزمون فرضیه فوق از روش تحلیل واریانس دو عاملی استفاده به عمل آمد که نتایج در جدول ۸ درج شده است:

جدول ۸- خلاصه تحلیل واریانس دو عاملی به منظور مقایسه میانگین نمرات مقیاس مهارت‌های یکپارچگی (سازماندهی) دانش آموزان در آزمون رشد زبان بر اساس جنسیت و عامل بینایی.

منابع تغییرات	SS	df	MS	F	p
اثر عامل جنسیت (عامل A)	۰/۰۰۱	۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۱/۰۰
اثر عامل بینایی (عامل B)	۲/۸۸۰	۱	۲/۸۸۰	۳/۷۸۵	۰/۰۵۳
اثر کنش متقابل (عامل AB)	۰/۰۰۱	۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۱/۰۰
خطا	۱۴۹/۱۲۰	۱۹۶	۰/۷۶۱		
کل	۱۵۲/۰۰	۱۹۹			

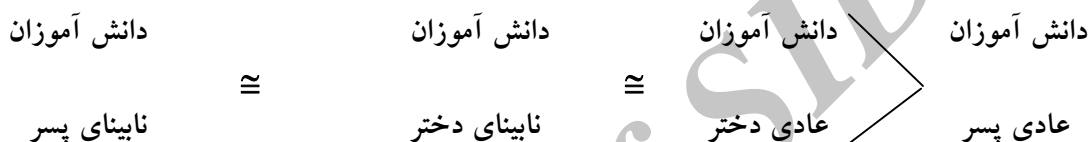
با توجه به جدول فوق ملاحظه می شود نسبت FA محاسبه شده به منظور مقایسه میانگین نمرات مقیاس مهارت‌های یکپارچگی دانش آموزان بر اساس عامل جنسیت برابر (۰.۰) و معنا دار نیست. لذا فرض صفر تأیید می شود. بنابراین می توان گفت بین میانگین نمرات مذکور دانش آموزان بر اساس عامل جنسیت تفاوت معنا دار وجود ندارد. همچنین نسبت FB محاسبه شده به منظور مقایسه میانگین نمرات مقیاس مهارت‌های یکپارچگی دانش آموزان بر اساس عامل بینایی برابر (۰.۳) و معنا دار است. لذا فرض صفر رد می شود. بنابراین می توان چنین گفت که بین میانگین نمرات مقیاس مذکور دانش آموزان عادی و نابینا تفاوت معنا دار وجود دارد، که با مراجعه به میانگین ها ملاحظه می شود میانگین نمرات دانش آموزان نابینا در مقیاس مذکور بیشتر از دانش آموزان عادی است. از سوی دیگر اثر کنش متقابل بین عامل جنسیت و بینایی (عامل AB) معنا دار نیست. لذا فرض صفر تأیید می شود. بنابراین می توان گفت بین میانگین نمرات مقیاس مذکور دانش آموزان بر اساس کنش متقابل عامل جنسیت و عامل بینایی تفاوت معنا دار وجود ندارد. فرضیه ۹: بین میانگین نمرات مهارت‌های بیانی (صحبت کردن) دانش آموزان عادی و نابینا بر اساس جنسیت آنها تفاوت وجود دارد. به منظور آزمون فرضیه فوق از روش تحلیل واریانس دو عاملی استفاده به عمل آمد که نتایج در جدول ۹ درج شده است:

جدول ۹- خلاصه تحلیل واریانس دو عاملی به منظور مقایسه میانگین نمرات مقیاس مهارت‌های بیانی (صحبت کردن) دانش آموزان در آزمون رشد زبان بر اساس جنسیت و عامل بینایی.

منابع تغییرات	SS	df	MS	F	p
اثر عامل جنسیت (عامل A)	۶/۱۲۵	۱	۶/۱۲۵	۱۰/۴۶۳	۰/۰۱
اثر عامل بینایی (عامل B)	۷/۶۰۵	۱	۷/۶۰۵	۱۲/۹۹۱	۰/۰۰۱
اثر کنش متقابل (عامل AB)	۱۷/۴۰۵	۱	۱۷/۴۰۵	۲۹/۷۳۱	۰/۰۰۱
خطا	۱۱۴/۷۴۰	۱۹۶	۰/۵۸۵		
کل	۱۴۵/۸۷۵	۱۹۹			

با توجه به جدول فوق ملاحظه می شود نسبت FA محاسبه شده به منظور مقایسه میانگین نمرات مقیاس مهارت‌های بیانی دانش آموزان بر اساس عامل جنسیت برابر (۰.۱) و معنا دار است. لذا فرض صفر رد می شود. بنابراین می توان

گفت بین میانگین نمرات مقیاس مذکور دانش‌آموزان بر اساس عامل جنسیت تفاوت معنا دار وجود دارد که با مراجعه به میانگین‌ها ملاحظه می‌شود میانگین نمرات مهارت‌های بیانی در دانش‌آموزان دختر بیشتر از پسر است. همچنین نسبت FB محاسبه شده به منظور مقایسه میانگین نمرات مقیاس مهارت‌های بیانی دانش‌آموزان بر اساس عامل بینایی برابر (۱۲). (۹۹۱) و معنادار است. لذا فرض صفر رد می‌شود. بنابراین می‌توان چنین گفت که بین میانگین نمرات مقیاس مذکور دانش‌آموزان عادی و نابینا تفاوت معنادار وجود دارد، که با مراجعه به میانگین‌ها ملاحظه می‌شود میانگین نمرات دانش‌آموزان نابینا در مقیاس مذکور بیشتر از دانش‌آموزان عادی است. از سوی دیگر اثر کنش متقابل بین عامل جنسیت و بینایی (عامل AB) معنادار است. لذا فرض صفر رد می‌شود. بنابراین می‌توان گفت بین میانگین نمرات مقیاس مذکور دانش‌آموزان بر اساس کنش متقابل عامل جنسیت و عامل بینایی تفاوت معنادار وجود دارد که با مراجعه به میانگین‌ها ملاحظه می‌شود بین میانگین نمرات مقیاس مهارت‌های بیانی بر اساس عامل جنسیت رابطه ذیل برقرار است.



بحث

پژوهش حاضر به منظور بررسی زبان بیانی - دریافتی دانش‌آموزان عادی و نابینای مقطع راهنمایی صورت گرفته است. فرضیه اول پژوهشی به بررسی بین میانگین نمرات واژگان ربطی دانش‌آموزان عادی و نابینا بر اساس جنسیت پرداخت. نتایج آن نشان داد که میانگین نمرات واژگان ربطی دانش‌آموزان بر اساس عامل جنسیت تفاوت معنادار وجود ندارد و بین میانگین نمرات آنها بر اساس عامل بینایی تفاوت معنادار وجود دارد و میانگین نمرات مقیاس واژگان ربطی در دانش‌آموزان عادی بیشتر از نابینایان است.

فرضیه دوم پژوهشی به بررسی بین میانگین نمرات واژگان شفاهی آنها می‌پردازد، که نتایج بیانگر آن بوده که بین میانگین نمرات مقیاس واژگان شفاهی آنها بر اساس عامل جنسیت تفاوت معنادار وجود ندارد و بر اساس عامل بینایی نیز تفاوت معنادار وجود ندارد.

فرضیه سوم پژوهشی به بررسی بین میانگین نمرات تقلید جمله آنها می‌پردازد. که نتایج بیانگر آن بود که بین میانگین نمرات مقیاس تقلید جمله بر اساس عامل جنسیت تفاوت معنادار وجود دارد و میانگین نمرات دختران در این مقیاس بیشتر از پسران است و بر اساس عامل بینایی نیز تفاوت معنادار وجود دارد. میانگین نمرات دانش‌آموزان نابینا از دانش‌آموزان عادی بیشتر است.

فرضیه چهارم پژوهشی به بررسی بین میانگین نمرات تکمیل دستوری آنها می‌پردازد، که نتایج بیانگر آن است که میانگین نمرات این مقیاس (تکمیل دستوری) دانش‌آموزان عادی و نابینا بر اساس عامل جنسیت تفاوت معنادار وجود ندارد.

فرضیه پنجم پژوهشی به بررسی بین میانگین نمرات تمایزگذاری کلمه آنها می‌پردازد، که نتایج بدست آمده بیانگر این می‌باشد که بین میانگین نمرات این مقیاس (تمایزگذاری کلمه) بر اساس عامل جنسیت تفاوت معنادار وجود ندارد و بر اساس عامل بینایی نیز تفاوت معنادار وجود ندارد.

فرضیه ششم پژوهشی به بررسی بین میانگین نمرات تحلیل واجی آنها می‌پردازد، که نتایج به دست آمده نشانگر

این است که بین میانگین نمرات این مقیاس (نمرات تحلیل واجی) براساس عامل جنسیت تفاوت معنادار وجود ندارد. و همچنین براساس عامل بینایی نیز تفاوت معنادار وجود ندارد.

فرضیه هفتم پژوهشی به بررسی بین میانگین نمرات مهارتهای دریافتی (گوش کردن) آنها می‌پردازد، که نتایج به دست آمده حاکی از آن است که بین میانگین نمرات این مقیاس براساس عامل جنسیت تفاوت معنادار وجود دارد. این نتایج نشان داده است که میانگین نمرات دختران بیشتر از پسران است. و همچنین میانگین نمرات براساس عامل بینایی از تفاوت معناداری برخوردار است. میانگین نمرات دانش‌آموزان نابینا بیشتر از دانش‌آموزان عادی است.

فرضیه هشتم پژوهشی به بررسی بین میانگین نمرات مهارتهای یکپارچگی (سازماندهی) آنها می‌پردازد، که نتایج به دست آمده بیانگر آن است که بین میانگین نمرات این مقیاس براساس عامل جنسیت تفاوت معنادار وجود ندارد. و براساس عامل بینایی تفاوت معنادار وجود دارد. این نتایج بیانگر این است که میانگین نمرات دانش‌آموزان نابینا در این مقیاس بیشتر از دانش‌آموزان عادی است.

فرضیه نهم پژوهشی به بررسی بین میانگین نمرات مهارت‌های بیانی (صحبت کردن) آنها می‌پردازد، که نتایج نشان می‌دهد بین میانگین نمرات این مقیاس براساس عامل جنسیت تفاوت معنادار وجود دارد و نتیجه این بوده که میانگین نمرات این مقیاس در دختران بیشتر از پسران است و همچنین میانگین نمرات آنها براساس عامل بینایی از تفاوت معنادار برخوردار است نتیجه این بوده که میانگین نمرات دانش‌آموزان نابینا در مقیاس مهارت‌های بیانی از دانش‌آموزان عادی بیشتر است.

در این پژوهش به جهت محدود و مشخص ساختن محدوده تحقیق که یکی از شرایط انجام هر پژوهش می‌باشد تا فقط اقدام به بررسی موضوع تحقیق با کودکان عادی و نابینا دوره راهنمایی نموده‌ایم و جامعه مورد نظر فقط به شهر تهران محدود شده است. و نبودن مکان مناسب برای اجرای آزمون در مورد آزمودنی از دیگر محدودیت این پژوهش به شمار می‌آید به دلیل محدودیت‌های فوق‌الذکر و به ویژه به دلیل محدود بودن جامعه و نمونه آماری و همچنین محدود بودن حجم نمونه به نمونه در دسترس اکتفا شد. به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که تأثیرات مهارت‌ها زبانی و رشد هوش را بر سلامت عاطفی و اجتماعی کودکان مورد بررسی قرار دهند و یا اینکه اقدام به بررسی تأثیر زبان در یادگیری و تفکر کودکان نموده و پاسخ مناسبی به سوالات موجود در زمینه اختلالات ناتوانی های ویژه یادگیری ارایه نمایند و نیز به پژوهشگران توصیه می‌شود پژوهش‌های مشابهی را در سایر نقاط کشور بر روی سایر افراد با متغیرهای دیگر ناتوانی‌های یادگیری نظیر تفکر، استدلال، حافظه، توجه، ادراک دیداری و شنیداری و نظایر آن انجام داده و اقدام به بررسی نتایج نمایند.

نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن است که بین دو گروه از دانش‌آموزان عادی و نابینا به ترتیب خرده‌آزمونهای واژگان ربطی، تقلید جمله، مهارتهای دریافتی (گوش دادن)، یکپارچگی (سازماندهی)، و مهارتهای بیانی (صحبت کردن) تفاوت معنادار وجود دارد و میانگین نمرات در دانش‌آموزان نابینا بیشتر از عادی است و همچنین در خرده‌آزمونهای واژگان شفاهی، تکمیل دستوری، تمایز گذاری و تحلیل واجی تفاوت معنادار وجود ندارد. لازم به ذکر است نتایج به دست آمده در این تحقیق با توجه به عامل جنسیت فقط در خرده‌آزمونهای تقلید جمله، مهارتهای دریافتی (گوش دادن) و مهارتهای بیانی (صحبت کردن) تفاوت معنادار وجود دارد که میانگین نمرات دانش‌آموزان دختر بیشتر از پسرها می‌باشد در سایر خرده‌آزمونهای تفاوت معنادار وجود ندارد.

منابع

- احمد پناه، محمد. (۱۳۸۲). راهنمای نظری و مبانی عملی جهت یابی و تحرک افراد با آسیب بینایی، پژوهشکده کودکان استثنایی، تهران.
- سیف نراقی، مریم و نادری، عزت اله (۱۳۷۸). آموزش و پرورش کودکان استثنایی، چاپ پنجم: تهران: پیام نور
- حسن زاده، سعید و مینایی، اصغر (۱۳۸۱). انطباق و هنجاریابی آزمون رشد زبان، فیلس نیوکامر و دونالد هامیل، پژوهشکده کودکان استثنایی، تهران
- سیف نراقی، مریم و نادری، عزت اله (۱۳۷۹). روان شناسی کودکان عقب مانده ذهنی و روشهای آموزش آنها. تهران: انتشارات سمت
- عشایری، حسن (۱۳۶۷). فعالیت های عالی قشر مخ. انتشارات انزلی
- کاپلان، هارولد. ای سادوک، بنجامین. جی، (۱۳۷۷). اختلالات روانی و رفتاری دوران کودکی و نوجوانی، ترجمه سید مهدی صابری و همکاران. تهران انتشارات قلمستان هنر
- کاپلان، هارولد. ای سادوک، بنجامین. جی و گرب. جک ا، (۱۳۷۵). روان پزشکی کودکان و نوجوانان ترجمه امین اله فاضل. شیراز: انتشارات راهگشا.
- هالاهان، دانیل، کافمن، جیمز آپ (۱۳۷۸). کودکان استثنایی مقدمه ای بر آموزشهای ویژه. مجتبی جوادیان، مترجم تهران: رشد
- هیترال، ک. آ، مک کال، ام. آ، مک لیندن، ام و استون، ج. (۱۳۸۲). کودکان با آسیب بینایی و آموزش تلفیقی. ترجمه محمد احمد پناه، تهران: انتشارات دانژه.
- **Berger, J. and Cunningham, C. (1983).** The development of early vocal behaviours and interactions in Down's syndrome and non-handicapped infant- mother. *Developmental Psychology*, 19, 322-331 .
- **Bateman, B. D. (1964).** The modifiability of sighted adults perceptions of blind children's abilities. *New Outlook for the Blind*, 58, 133-135 .
- **Bateman, B. D. (1965).** Reading and psycholinguistic processes of partially seeing children. *Research Bulletin: American Foundation for the Blind*, No. 8 .
- **Gillon, G, T. & young, A, A. (2002).** the phonological-Awareness skills of children who are Blind. *Journal of Visual impairment and Blindness*, 96, 38-49 .
- **Halliday, M. (1975).** Learning How to Mean. Explorations in the Development of Language. London: Arnold .
- **Matsuda, M. M. (1984).** A comparative analysis of blind and sighted children's communication skills. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 78, 1-5 .
- **McGinnis, A. R. (1981).** Functional linguistic strategies of blind children. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 75, 210-214 .
- **Mills, A. E. (1993).** Visual Handicap. In D. Bishop and K. Mogford (eds). *Language Development in Exceptional Circumstances*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 150-164 .
- **Perez- Pereira, M. and conti- Ramsden, G. (2001).** The use of Directives in verbal interactions Between Blind children and Their Mothers. *Journal of Visual impairment and Blindness*, 95, 133-149 .
- **Rogow, S. M. (1981).** The appreciation of riddles by blind and visually handicapped children. *Education of the visually Handicapped*, 13, 4-10 .