



Deaf and Hard-of-Hearing Learners' Foreign Language Learning in Iran

Reza Rezvani^{1*}

¹Shiraz University, Shiraz, Iran

Abstract Deaf individuals represent a small segment of the population, yet their recognition as third language learners in multilingual societies is increasing. This article reviews foreign language learning, particularly English, among deaf and hard-of-hearing learners in Iran, and examines challenges in foreign language education and teaching methodologies. It analyzes various disability models, including the medical and social models, and their impact on the educational experiences of deaf individuals. The importance of sign language as the primary language for deaf individuals is emphasized, highlighting the need for proficiency in this language to improve their linguistic and cognitive skills. Learning methods, such as auditory and visual techniques, are discussed as well. Additionally, the article addresses limitations in English education in Iran and stresses the need for teachers to be proficient in sign language, while suggesting ways to enhance awareness of deaf culture, design curriculum content, and create accessible educational environments.

Keywords: Foreign language education; Iranian Deaf and hard-of-hearing learners; Challenges of foreign language education; Iranian sign language; Deaf culture

1. Introduction

The European Commission (2005) estimates that 0.1% to 0.2% of any community is deaf, and recent research recognizes deaf individuals, especially sign language users, as active language learners. Despite this, they are often overlooked in foreign language education due to limited visibility and inadequate resources (Csizér & Kontra, 2020; Kontra et al., 2015).

Please cite this paper as follows:

Rezvani, R. (2024). Deaf and hard-of-hearing learners' foreign language learning in Iran. *Language and Translation Studies*, 57(3), 153-195. <https://doi.org/10.22067/lts.2024.89552.1281>

© 2024 Rezvani

This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). All rights reserved

In Iran, English is increasingly recognized as a vital subject for career prospects ([Rezvani et al., 2021](#)), although the urgency of its acquisition is less pronounced than in ESL contexts. Despite a global emphasis on special education ([UNESCO, 1994](#); [United Nations, 2007](#)), the specific needs of Deaf and hard-of-hearing learners in acquiring English are frequently neglected. This article explores English learning among Deaf and hard-of-hearing learners in Iran, emphasizing disability studies and tailored educational methods, and advocates for a paradigm shift from viewing deafness as a “deficit” to a “difference”. It discusses effective teaching strategies, addresses existing challenges, and proposes recommendations for improving educational outcomes for these learners.

2. Disability and deafness studies

Disability studies emerged in the 1970s, fueled by disability rights movements and the increasing visibility of disabled individuals as a critique of medical and individual pathology models ([Barnes, 2020](#); [Meekosha & Shuttleworth, 2009](#)). Critical disability studies provide a multidisciplinary analysis of disability from social, cultural, political, and historical perspectives ([Ferguson, & Nussbaum, 2012](#); [Goodley, 2017](#)). Deafness studies, a subset of disability studies, examine the experiences, culture, language, and identity of Deaf and hard-of-hearing individuals, along with societal attitudes toward them ([Lane, 1995](#)). This field highlights the interdisciplinary nature of disability studies, each with distinct terminologies and discourses ([Ferguson & Nussbaum, 2012](#); [Goodley, 2017](#)).

Theories in disability studies revolve around the medical and social models. The medical model views disability as a personal impairment needing correction, which can reinforce ableism and overlook social factors ([Baglieri & Shapiro, 2017](#); [McLaughlin, 2017](#); [Smith et al., 2008](#)). In contrast, recent scholarship emphasizes societal influences, advocating for identity, agency, and empowerment by challenging ableist cultural and institutional practices ([Goodley, 2017](#); [Katari, 2015](#); [Shildrick, 2020](#)). Despite advocacy for disability rights, literature often prioritizes theoretical frameworks over the lived experiences of disabled individuals, particularly in education for the Deaf ([Goodley, 2014](#)). Critics argue that disability studies are predominantly shaped by Western perspectives, which can misrepresent diverse global contexts, emphasizing the need for studies that reflect varied experiences and promote social justice for all individuals with disabilities ([Grech, 2012](#)).

3. Education of the Deaf: From disability to difference

The education of the Deaf has historically been shaped by two contrasting models: the pathological model, which views deafness as a deficiency requiring correction, and the sociocultural model, which recognizes deafness as a cultural difference and an integral part of a linguistic minority. The sociocultural perspective celebrates

Deaf culture as a vibrant community expressed through sign language; however, such recognition alone is insufficient for ensuring cultural preservation, especially since only 5-10% of deaf children are born to deaf parents, leaving most to be raised in hearing families, thus significantly diminishing their direct engagement with Deaf culture (Csizér & Kontra, 2020). Global approaches to Deaf education illustrate this disparity, as seen in Norway, where the successful integration of Norwegian sign language into early intervention programs since the 1990s has enhanced language access for deaf children (Pritchard, 2013). In contrast, countries adhering to oralist traditions, such as Germany and Austria, impose significant restrictions on the use of sign language, leading to poorer educational outcomes (Krausneker, 2008).

Early language exposure is vital for successful literacy and language development. Children who miss this critical window often struggle with these skills, while those who learn sign language early tend to demonstrate superior reading and grammatical abilities. Deaf education typically employs a combination of auditory and visual methods. For instance, visual communication through sign languages, like American Sign Language (ASL) in the U.S. and various national sign languages, ensures complete language access (Schick et al., 2006). Deaf children born to deaf parents generally acquire both sign language and the national written language naturally. In contrast, those raised in hearing families often face “language deprivation”, hindering their overall language acquisition (Hall et al., 2019). To address these challenges, some educational strategies effectively blend spoken language with visual communication. For example, the sign-supported speech approach promotes speech development in noisy environments by initially utilizing signs to emphasize mispronounced words and gradually decreasing reliance on them as proficiency in spoken language increases (Johnson et al., 1989).

In Iran, although Iranian Sign Language (ISL) holds significance within the Deaf community, the education system primarily emphasizes auditory methods and lip reading, providing inadequate support for ISL in schools. Research indicates that ISL functions as a natural language with its own grammar, often being used more effectively than Persian among Deaf individuals. This highlights the necessity for tailored educational strategies that respect and incorporate Deaf culture and language, ultimately fostering better educational outcomes and community integration for Deaf learners.

4. Teaching English to the Deaf

Teaching foreign languages, like English, is often seen as challenging for Deaf and hard-of-hearing individuals, leading to the assumption that their involvement in language education is unrealistic. This results in missed opportunities to develop cognitive and socio-cultural skills (Kontra, 2019; Wight, 2015). While access to language instruction exists, many students experience academic marginalization due to insufficient support (European Commission, 2005). Nevertheless, Deaf students

deserve the right to learn foreign languages and often show motivation to engage in multilingualism ([Rezvani et al., 2024](#)).

There are three primary approaches for teaching English to Deaf individuals. One approach uses the national sign language as the primary medium. Another relies on an oral-based strategy that incorporates lip-reading and technology. A third method combines English cues with culturally relevant signs, known as speech support. Each method poses challenges, particularly the need for teachers proficient in sign language ([Barnes & Padden, 2009](#)).

An effective strategy involves speech support, created by Oren Cornett, which merges hand shapes with lip-reading to aid comprehension of phonemes, showing success across multiple languages ([Bement & Quenin, 1998](#); [Chapman, 1984](#)). The efficacy of these methods can vary internationally. Scandinavian countries have successfully integrated sign language into foreign language education ([Pritchard, 2013](#)), while countries with oral traditions may focus more on auditory-oral methods. Many Deaf students and their families prefer specialized institutions that use sign language, although some opt for inclusive education, which necessitates reasonable accommodations ([Clough & Corbett, 2000](#)).

To better support diverse learners, educational systems must be restructured to incorporate multiple teaching methods. Providing opportunities for students to explore various language acquisition strategies is essential in helping them find effective approaches aligned with their individual learning styles ([Rezvani et al., 2024](#)). With appropriate resources and teacher support, all students can succeed in language learning.

5. Discussion and conclusion

Language learning abilities vary significantly among individuals, especially among Deaf and severely hearing-impaired learners who primarily use visual communication, such as sign language. These learners face unique challenges in acquiring spoken languages, influenced by factors such as accessibility and teaching methods. While many Deaf learners may not achieve fluency in their national spoken language, they often demonstrate bilingual capabilities, showcasing unique linguistic skills. Research indicates strong motivation among Deaf and hard-of-hearing individuals to learn foreign languages, underscoring the need for effective educational programs tailored to their specific challenges ([Rezvani et al., 2024](#)). Policymakers, educators, and curriculum designers must prioritize the development of appropriate instructional materials and support strategies that facilitate foreign language learning while recognizing the distinct linguistic potential of these individuals.

It is essential for Deaf and hard-of-hearing learners to have the right to learn English and fully participate in a globalized world, which requires addressing their specific learning needs in both spoken and sign languages. Promoting effective sign

language education necessitates providing teacher training focused on sign language and Deaf culture, fostering a supportive classroom environment and improving communication. Curricula should reflect the socio-cultural context of the Deaf community to enhance engagement and ensure educational relevance, while learning environments should incorporate Deaf cultural symbols to foster a sense of belonging. Additionally, educational materials must mirror the experiences and culture of the Deaf community to affirm students' identities. Finally, raising public awareness about Deaf culture and the specific needs of hard-of-hearing and Deaf learners is crucial; campaigns that educate society about Deaf values and history can promote respect and interaction. Integrating knowledge of Deaf culture and inclusive practices into language education can facilitate foreign language acquisition and create a richer, more diverse educational environment.



یادگیری زبان‌های خارجی زبان‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوای ایران

رضا رضوانی*

دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

چکیده ناشنوایان بخش کوچکی از جامعه انسانی را دربرمی‌گیرند؛ باوجوداین توجه به آن‌ها به‌عنوان زبان‌آموزان زبان سوم در جوامع چندزبانه در حال افزایش است. در این مقاله به مرور وضعیت یادگیری زبان‌های خارجی، به‌ویژه زبان انگلیسی، در میان زبان‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوا در ایران پرداخته شده و چالش‌های مربوط به آموزش زبان‌های خارجی و روش‌های آموزشی بررسی شده است. همچنین، انواع الگوهای ناتوانی همچون الگوی پزشکی، الگوی اجتماعی و تأثیر آن‌ها بر تجربیات آموزش ناشنوایان تحلیل گردیده است. اهمیت زبان اشاره به‌عنوان زبان نخست ناشنوایان و نیاز به آشنایی آنان با این زبان برای تقویت مهارت‌های زبانی و شناختی مطرح شده و روش‌های یادگیری شامل فنون شنیداری و دیداری نیز بررسی شده‌اند. مقاله همچنین به محدودیت‌های زبان انگلیسی در ایران و ضرورت تسلط معلمان به زبان اشاره می‌پردازد و پیشنهادهایی برای افزایش آگاهی درباره فرهنگ ناشنوایان، طراحی محتوای درسی و ایجاد محیط‌های آموزشی دسترس‌پذیر ارائه می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: آموزش زبان‌های خارجی؛ زبان‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوای ایرانی؛ چالش‌های آموزش زبان‌های خارجی؛ زبان اشاره ایرانی؛ فرهنگ ناشنوایان

۱. مقدمه

طبق برآورد کمیسیون اروپا (۲۰۰۵) حدود ۱/۱ درصد تا ۲/۲ درصد از افراد در هر جامعه ناشنوا هستند و اخیراً پژوهشگران در زمینه یادگیری زبان دوم شروع به در نظر گرفتن آن‌ها به‌عنوان زبان‌آموزان و کاربران زبان کرده‌اند که به‌عنوان شرکت‌کنندگان فعال در شکل‌گیری جامعه چندزبانه در دنیای جهانی‌شده امروزه نقش ایفا می‌کنند. کاربران زبان اشاره که ناشنوا یا کم‌شنوا هستند، به دلایل متعددی به‌ویژه به دلیل تعداد اندکشان و عدم دیده‌شدن در جامعه، در زمینه آموزش زبان خارجی به‌طور

قابل توجهی نادیده گرفته شده‌اند (سیزر^۱ و کنترا^۲، ۲۰۲۰). جای تعجب نیست که معلمان و دانش‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوا با چالش‌هایی در یافتن منابع مربوط به یادگیری زبان خارجی ویژه زبان‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوا مواجه‌اند؛ زیرا تعداد محدودی از تحقیقات در زمینه یادگیری زبان خارجی برای افراد دارای مشکل شنوایی وجود دارد و آموزش زبان خارجی امروزه به‌طور عمده بر ارتباط کلامی تأکید دارد (کونترا^۳، سیزر^۴ و پینیل^۵، ۲۰۱۵).

در حوزه آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، معمولاً تعداد دانش‌آموزان تحت فشار یا ضرورت فوری به اندازه آنچه در شرایط آموزش معمول زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم وجود دارد، نیستند. در عصر جهانی‌شدن و پرکاربرد زبان انگلیسی، شاهد تمرکز فزاینده‌ای بر یادگیری زبان انگلیسی هستیم. این پدیده در کشورهای همچون ایران که انگلیسی زبان رسمی یا دوم آن‌ها نیست نیز رایج شده است. بااین‌حال، در ایران، تعداد فزاینده‌ای از زبان‌آموزان زبان انگلیسی و همچنین نهادهای عمومی و خصوصی بر آموزش زبان انگلیسی تمرکز کرده‌اند. زبان انگلیسی برای زبان‌آموزان ایرانی از اهمیت بسیاری برخوردار است (رضوانی و همکاران، ۲۰۲۱)؛ چراکه این زبان از مقطع متوسطه تا آموزش عالی یک درس اجباری است و به‌عنوان زبانی برای اهداف خاص عمل می‌کند. افزون بر این، زبان انگلیسی به‌عنوان عامل حیاتی در شکل‌دهی آینده شغلی آنان به‌حساب می‌آید. با در نظر گرفتن این موارد و همچنین تأکید فزاینده بر آموزش ویژه افراد دارای معلولیت و اختلال یادگیری (یونسکو، ۱۹۹۴؛ سازمان ملل متحد، ۲۰۰۷)، توجه اندکی به یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی توسط افراد ناشنوا و کم‌شنوا شده است.

1. Csizér

2. Kontra

3. Kontra

4. Csizér

5. Piniel

با وجود تأکیدات جهانی بر آموزش ویژه برای افراد دارای معلولیت‌ها و اختلالات یادگیری (یونسکو، ۱۹۹۴؛ سازمان ملل متحد، ۲۰۰۷)، نیازهای خاص افراد ناشنوا و کم‌شنوا در یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی اغلب نادیده گرفته شده است؛ درحالی‌که اهمیت آموزش زبان انگلیسی برای افراد عادی به‌طور گسترده‌ای موردتوجه قرار گرفته است (رضوانی و همکاران، ۲۰۲۴). این غفلت در حالی رخ می‌دهد که یادگیری زبان انگلیسی می‌تواند فرصت‌های جدیدی را برای این گروه فراهم کرده و آنان را در دستیابی به اهداف تحصیلی و حرفه‌ای یاری دهد؛ بنابراین، لازم است که با جدیت بیشتری به این مسئله پرداخته و برنامه‌های آموزشی مناسبی طراحی و اجرا شود که نیازهای یادگیری زبان انگلیسی این افراد را به‌طور کامل پوشش دهد. چنین اقداماتی می‌تواند نه‌تنها در ارتقاء دانش و مهارت‌های زبانی آنان مؤثر باشد، بلکه نقش مهمی در بهبود فرصت‌های شغلی و اجتماعی آن‌ها ایفا کند.

این مقاله با هدف ارائه چشم‌اندازی جامع از وضعیت یادگیری زبان‌های خارجی، به‌ویژه زبان انگلیسی، در میان زبان‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوای ایران تدوین شده است. ابتدا، به بررسی مطالعات معلولیت و ناشنوایی پرداخته و سپس به شیوه‌های آموزشی متناسب با این گروه خاص از زبان‌آموزان می‌پردازیم. این امر شامل بررسی چگونگی تغییر نگرش از نگاه به ناشنوایی به‌عنوان «نقص» به نگاه به آن به‌عنوان «تفاوت» است. سپس، رویکردهای زبانی، ارتباطی و آموزشی مناسب برای آموزش این زبان‌ها به کودکان و بزرگسالان ناشنوا و کم‌شنوا مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد. این رویکردها شامل تأکید بر ارتباطات شنیداری و دیداری است. درنهایت، چالش‌ها و راهکارهای آموزش زبان انگلیسی به این دانش‌آموزان ارائه خواهد شد. هدف کلی این پژوهش، ارائه یک چارچوب جامع برای درک بهتر موقعیت یادگیری زبان‌های خارجی در میان زبان‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوای ایران و ارائه پیشنهادهایی برای بهبود آن است.

۲. مطالعات ناتوانی^۱ و ناشنوایی

مطالعات ناتوانی به عنوان یک رشته علمی در دهه ۱۹۷۰، در پاسخ به نواقص مدل‌های پزشکی و آسیب‌شناسی فردی شکل گرفت. این تحول به طور عمده تحت تأثیر جنبش‌های حقوق ناتوانی و افزایش دیده شدن افراد ناتوان در جامعه بود (بارنز^۲، ۲۰۲۰؛ میکوشا^۳ و شاتل‌ورث^۴، ۲۰۰۹). این رشته علمی قدمت چندانی ندارد و در ربع آخر قرن بیستم به وجود آمده است (چرنی^۵، ۲۰۱۹)، در حالی که مطالعات انتقادی ناتوانی، که بخشی از این حوزه را تشکیل می‌دهد حتی در مراحل بعدی نیز توسعه یافته است. مطالعات معلولیت مجموعه‌ای از مطالعات میان‌رشته‌ای است که به بررسی مفهوم معلولیت از منظرهای مختلف اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و تاریخی می‌پردازد. این حوزه به چگونگی درک، تعریف و واکنش به معلولیت، افراد دارای معلولیت در جوامع مختلف و چالش‌های پیش روی آنان می‌پردازد (فرگوسن^۶ و نوسبام^۷، ۲۰۱۲؛ گودلی^۸، ۲۰۱۷). ناشنوایی نیز شاخه‌ای از دانش معلولیت است که به مطالعه افراد ناشنوا و کم‌شنوا، فرهنگ و زبان آنان (زبان اشاره^۹)، چالش‌های آموزشی و اجتماعی، و نیز هویت و تجربه افراد ناشنوا می‌پردازد. این حوزه همچنین به بررسی نگرش‌های جامعه در قبال ناشنوایی و افراد ناشنوا می‌پردازد (لین^{۱۰}، ۱۹۹۵). انواع گوناگون معلولیت، مانند ناشنوایی، دیابت، اوتیسم، اسکیزوفرنی و افسردگی، موضوع مطالعات گسترده در حوزه‌های مختلف دانشگاهی بوده‌اند که هر کدام اصطلاحات، تعاریف و گفتمان‌های منحصر به فرد خود را به کار می‌گیرند. این تنوع دیدگاه‌ها ماهیت

^۱. disability studies

^۲. Barnes

^۳. Meekosha

^۴. Shuttleworth

^۵. Cherney

^۶. Ferguson

^۷. Nusbaum

^۸. Goodley

^۹. sign language

^{۱۰}. Lane

بین‌رشته‌ای (فرگوسن و نوسبام، ۲۰۱۲؛ گودلی^۱، ۲۰۱۷)، یا چندرشته‌ای (بارنز، ۲۰۲۰) مطالعات معلولیت را نشان می‌دهد. با وجود تفاوت‌های تعریفی و رویکردهای روش‌شناختی مختلف در مطالعه ناتوانی‌ها، چارچوب‌های نظری این حوزه را می‌توان به دو مدل اصلی و متضاد پزشکی و اجتماعی تقلیل داد. این تقلیل مفهومی نشان می‌دهد که در میان رویکردهای متنوع رشته‌های مختلف برای درک و تبیین ناتوانی، شباهت‌های بنیادی وجود دارد. اصول و مفروضات اساسی این مدل‌ها نه تنها بر نحوه درک، تشخیص و پاسخ به ناتوانی تأثیر می‌گذارند (بگلیری^۲ و شاپیرو^۳، ۲۰۱۷؛ ریوکس^۴ و ولتاین^۵، ۲۰۰۶)، بلکه به‌طور قابل توجهی تفکرات و شیوه‌های آموزشی را نیز شکل داده‌اند (بگلیری و شاپیرو، ۲۰۱۷).

مدل پزشکی ناتوانی، که در مطالعات ناتوانی غالب است، ناتوانی را به‌عنوان تجربه‌ای فردی مرتبط با ناهنجاری‌ها و اختلالات جسمی، ذهنی یا عاطفی مفهوم‌سازی کرده و به این ترتیب یک دوگانه میان شرایط نرمال و پاتولوژیک ایجاد می‌نماید (بگلیری و شاپیرو، ۲۰۱۷؛ مک‌لاگلین^۶، ۲۰۱۷). درواقع این مدل بر پیشگیری از ناتوانی و مسئولیت اجتماعی در تشخیص آن تأکید داشته و از مداخلات پزشکی به‌منظور اصلاح مشکلات فرد و عادی‌سازی عملکرد او حمایت می‌کند (ریوکس و ولتاین، ۲۰۰۶؛ بگلیری و شاپیرو، ۲۰۱۷؛ گودلی، ۲۰۱۷). در نتیجه، این مدل بر این مفهوم دلالت دارد که افراد دارای ناتوانی باید با هنجارهای اجتماعی تطابق پیدا کنند تا فردی شایسته در نظر گرفته شوند (مک‌لاگلین، ۲۰۱۷؛ وولبرینگ^۷، ۲۰۰۸). مدل پزشکی درک‌های روزمره از ناتوانی را شکل می‌دهد به گونه‌ای که با تقویت

1. Goodley

2. Baglieri

3. Shapiro

4. Rioux

5. Valentine

6. McLaughlin

7. Wolbring

پیش فرض‌های توانایی محور^۱، توضیحات زیست‌پزشکی را به‌عنوان گزاره‌ای منطقی و معتبر ارائه می‌دهد. چنین مدلی بر محدودیت‌های افراد ناتوان نیز تأکید دارد چنانکه تمرکز بیشتری بر نقص‌های افراد تا توانایی‌های بالقوه‌شان را نشان می‌دهد (مالت و رونسویک-کول^۲، ۲۰۱۴؛ کمبل^۳، ۲۰۰۹). هرچند این مدل از طریق پیشرفت‌های تکنولوژیکی در پزشکی به بهبود کیفیت زندگی بسیاری از افراد کمک کرده است، اما مشکل ناتوانی را در فرد می‌بیند و عوامل اجتماعی و ساختاری که تجربه ناتوانی را شکل می‌دهند، نادیده می‌انگارد (اسمیت و همکاران^۴، ۲۰۰۸؛ کمبل^۳، ۲۰۰۹). این تمرکز محدود، مورد انتقاد قرار گرفته است؛ زیرا مسائل گسترده‌تری مانند فقر و تبعیض را که ممکن است بر کیفیت زندگی افراد ناتوان تأثیر بگذارند را در نظر نگرفته است. به‌عنوان مثال، این مدل اغلب مشکلات تحصیلی کودکان را تنها به ناتوانی آن‌ها نسبت می‌دهد، بدون اینکه به نقص‌های موجود در نظام آموزشی توجه نماید (تریانو^۵، ۲۰۰۰).

در طول سال‌های اخیر به‌واسطه تلاش‌های هماهنگ پژوهشگران، نظریه‌پردازان و فعالان حقوق معلولان، تغییری اساسی در دیدگاه‌ها نسبت به ناتوانی ایجاد شده است. همان‌طور که گودلی (۲۰۱۷) بیان می‌کند، مهم‌ترین پیشرفت مفهومی در مطالعات ناتوانی، گذار از تمرکز صرف بر فرد به شناسایی نقش جامعه در شکل‌دهی به تجربیات ناتوانی بوده است. در ادامه، مطالعات انتقادی ناتوانی یا نظریه انتقادی ناتوانی (هال^۶، ۲۰۱۹) در قرن جدید ایجاد شد که نیروی تازه‌ای به مباحث نظری مدل اجتماعی اضافه کرد و آن را به سمت مسیرهای نوآورانه‌ای هدایت نمود که نه تنها باورهای عمومی موجود در موضوع ماهیت ناتوانی را به چالش کشید، بلکه به

1. Ableist

2. Mallett & Runswick-Cole

3. Campbell

4. Smith, Foley, & Chaney

5. Teriano

6. Hall

پرسش‌هایی درباره تجسم، هویت و عاملیت در همه موجودات زنده نیز پرداخت (شیلدریک^۱، ۲۰۲۰). این دیدگاه انتقادی، به‌ویژه از طریق نظریه انتقادی ناتوانی، چارچوبی برای بررسی مسائل سیاسی، نظری و عملی مرتبط با ناتوانی فراهم کرده (گودلی، ۲۰۱۳) و هدف آن ترویج برابری و توانمندسازی افراد دارای ناتوانی است (دولین^۲ و پوتیر^۳، ۲۰۰۶). نظریه انتقادی ناتوانی به ما امکان می‌دهد که اشکال پنهان و آشکار توانمند (تر) پنداری را در نظام‌های آموزشی و اجتماعی بررسی کنیم (کاتاری^۴، ۲۰۱۵) و به فهم چگونگی ساختارهای قدرت، ارزش‌های فرهنگی و رویه‌های نهادی که به ایجاد و تقویت ناتوانی منجر می‌شوند نیز پردازیم. این رویکرد با پرداختن به علل ریشه‌ای حاشیه‌نشینی و انگ‌زنی، افق‌های جدیدی را برای مطالعات ناتوانی باز می‌کند و نه‌تنها بنیان نظری این رشته را تقویت می‌نماید، بلکه با تعهد به عدالت اجتماعی، برای برچیدن ساختارهای قابلیت‌پندارانه و ترویج جامعه‌ای فراگیرتر تلاش می‌کند. این ترکیب دیدگاه‌ها به مطالعات ناتوانی امکان می‌دهد تا به شکلی مؤثرتر واقعیت‌های اجتماعی شکل‌دهنده تجربیات افراد ناتوان را به چالش بکشد و دگرگون سازد.

با وجود ظهور نیروها و جنبش‌های جدیدی که به حمایت از افراد ناتوان می‌پردازند، مانند مدل اجتماعی ناتوانی و الگوهای انتقادی، بخش عمده‌ای از ادبیات مطالعات ناتوانی هنوز هم به‌شدت به دیدگاه‌های نظریه‌پردازان و کارشناسان تکیه دارد و به‌ندرت صدای مستقیم و تجربیات واقعی افراد ناتوان را نشان می‌دهد (رپلی^۵، ۲۰۰۴، ص. ۳). این مسئله به‌ویژه در مورد افراد ناشنوا و کم‌شنوا، به‌خصوص در جامعه، آموزش و همچنین یادگیری زبان سوم مانند انگلیسی، بیشتر به چشم می‌آید. در این زمینه، گودلی (۲۰۱۴) با انتقادی که گرش^۶ (۲۰۱۲) مطرح کرده هم‌نظر است که

^۱. Shildrick

^۲. Devlin

^۳. Potheir

^۴. Kattari

^۵. Rappley

^۶. Grech

مطالعات ناتوانی اغلب توسط دانشگاهیان سفیدپوست غربی و طبقه متوسط شکل گرفته و مباحث آن‌ها اغلب بر اساس فرضیات جوامع غربی، شهری و پساصنعتی بنا شده است. این تسلط موجب واکنش‌هایی در این حوزه شده زیرا تمایل دارد ایده‌های غربی را به دیگر مناطق تحمیل نماید و چنین فرض کند که نظریه‌های ناتوانی از غرب می‌تواند بدون تغییر در همه‌جا قابل اجرا باشد (گرش، ۲۰۱۲، ص. ۵۹). این انتقاد بر ضرورت تحول مطالعات ناتوانی، به‌ویژه در زمینه آموزش افراد ناشنوا و کم‌شنوا، به‌سوی یک رشته جامع‌تر و جهانی‌تر که به‌طور واقعی تجربیات و زمینه‌های متنوع افراد ناتوان در سراسر جهان را نمایندگی کند، تأکید دارد. با گسترش دامنه تحقیقات به‌گونه‌ای که شامل مطالعات تجربی بیشتری شود، مطالعات ناتوانی می‌تواند بهتر به پیچیدگی‌های ناتوانی در زمینه‌های مختلف پردازد و به‌طور مؤثرتری یاری‌رسان ترویج عدالت اجتماعی برای همه افراد ناتوان باشد.

۳. آموزش ناشنوایان: رویکردی از نقص به تفاوت

دو مدل متضاد در زمینه آموزش ناشنوایان، بر دیدگاه‌ها و رویکردها در تعامل با این جامعه حاکم بوده است که در بخش پیش مطرح شد؛ به عبارت دیگر، در آموزش ناشنوایان، دو مدل متضاد وجود دارد که دیدگاه‌ها و رویکردهای متفاوتی را برای تعامل با این جامعه ارائه می‌دهد. دیدگاه پاتولوژیک، ناشنوایی را یک نقص می‌داند که باید برطرف شود تا ناشنوایان به همسالان شنوا شبیه شوند و بتوانند به جامعه شنوا وارد شوند (مک‌ایلروی^۱ و استوربک^۲، ۲۰۱۱). در مقابل، دیدگاه جامعه‌شناختی - انسان‌شناختی ناشنوایی را به‌عنوان یک تفاوت در نظر می‌گیرد و ناشنوایان را اقلیتی می‌داند که دنیا را به‌طور دیداری درک می‌کنند و هویت آن‌ها در زبان اشاره ملی و

1. McIlroy

2. Storbeck

فرهنگشان تجلی می‌یابد (بیکر^۱ ۱۹۹۹؛ نایت^۲ ۱۹۹۸؛ یونسکو، ۱۹۹۴؛ سازمان ملل، ۲۰۰۷). البته این دیدگاه نوین آن‌طور که شایسته است مورد توجه و شناخت قرار نگرفته و طبق گفته موری و لوویتان (۲۰۰۵، ص. ۳۲۵)، فرهنگ ناشنویان نیرویی اجتماعی، جمعی و خلاق است که از سوی افراد ناشنوا و بر اساس زبان اشاره شکل گرفته است و شامل ارتباط، زندگی اجتماعی، هنر، سرگرمی، تفریح و معنویات می‌شود. این رویکرد تأکید می‌کند که فرهنگ ناشنویان را باید به‌عنوان یک گروه فرهنگی متمایز و مشروع با ارزش‌ها و شیوه‌های خاص خود مورد شناخت قرار داد. بر اساس این رویکرد، شخص ناشنوا به هویت ناشنوی شناخته شده در جامعه وابسته است و زبان اشاره ملی را به‌عنوان وسیله ارتباطی خود استفاده می‌کند (لد^۳، ۲۰۰۳؛ لین و همکاران^۴، ۱۹۹۶).

گرچه دیدگاه پزشکی برای قرن‌ها غالب بوده است، اکنون در سطح بین‌المللی و به‌ویژه در اروپا، دیدگاه جامعه‌شناختی-انسان‌شناختی به‌طور گسترده‌ای پذیرفته شده است. با این حال، پذیرش رسمی ناشنویان به‌عنوان یک اقلیت زبانی و فرهنگی برای حفظ فرهنگ ناشنویایی کافی نیست. کودکان ناشنوا که والدین ناشنوا دارند، به‌طور طبیعی با هویت ناشنوا رشد می‌کنند اما این افراد تنها ۵ تا ۱۰ درصد از کل کودکان ناشنوا را شکل می‌دهند؛ زیرا اکثر آن‌ها در خانواده‌هایی با والدین شنوا زاده می‌شوند (بارتا^۵، ۲۰۰۵؛ فلمینگ^۶، ۲۰۰۸؛ اسکوت‌ناب-کانگاس^۷، ۲۰۰۸). بر خلاف بسیاری از اقلیت‌های قومی، جامعه ناشنویان در گروه‌های متمرکز زندگی نمی‌کند و وطن مشخصی ندارد (اسکوت‌ناب-کانگاس، ۲۰۰۸). از آنجایی که اکثر کودکان ناشنوا به‌طور طبیعی فرهنگ ناشنویایی را درک نمی‌کنند، تنها در صورتی که والدین یا مراقبان آن‌ها را به گروه‌های بازی و رویدادهای اجتماعی که توسط جوامع ناشنوا یا مراکز منطقه‌ای ببرند با آن مواجه می‌شوند.

¹. Baker

². Knight

³. Ladd

⁴. Lane, Hoffmeister, & Bahan

⁵. Bartha

⁶. Fleming

⁷. Skutnabb-Kangas

حدود ۹۰ تا ۹۵ درصد از کودکانی که ناشنوا به دنیا می‌آیند و یا در دوران کودکی یعنی قبل از یادگیری زبان گفتاری، شنوایی خود را از دست داده‌اند، در خانواده‌های شنوا زندگی می‌کنند (سبزر و کتترا، ۲۰۲۰)؛ بنابراین، آن‌ها زندگی را در محیطی احاطه شده از زبان طبیعی که قادر به درک یا تنها به‌طور جزئی قادر به درک آن هستند، آغاز می‌کنند (اسکوت‌تاب-کانگاس، ۲۰۰۸).

در مورد تأثیر تغییر الگوی پزشکی به فرهنگی بر آموزش و روش‌های تدریس، برخی کشورها سیستم‌های خود را سریع‌تر و عمیق‌تر از کشورهای دیگر تغییر داده‌اند. به‌عنوان مثال، در نروژ، زبان اشاره نروژی از دهه ۱۹۹۰ به‌عنوان زبان نخست ناشنوایان شناخته شده است؛ این زبان در برنامه‌های مداخله زود هنگام گنجانده شده و در آموزش دوزبانه ناشنوایان تدریس و مورد استفاده قرار می‌گیرد (پریچارد^۱، ۲۰۱۳). در چندین کشور دیگر، بازتوانی رسمی نسبتاً جدید زبان اشاره ملی هنوز تأثیر قابل توجهی بر مداخلات زود هنگام و رویه‌های مدرسه‌ای نگذاشته است (بدوئن^۲، ۲۰۱۱؛ داتر^۳، ۲۰۱۳).

اگر زبان از طریق کانال صوتی قابل دسترسی نباشد، باید به‌صورت بصری از طریق زبان اشاره ملی ارائه شود وگرنه توسعه زبانی و شناختی کودک به‌شدت مختل خواهد شد. اگرچه زبان‌های اشاره جوامع ناشنوا به تدریج به‌عنوان زبان‌های طبیعی کامل در مناطق بیشتری از جهان به رسمیت شناخته شده‌اند، سیستم‌های آموزشی در کشورهای با سنت‌های قوی اورالیست^۴ (گفتاری_شنیداری) به‌کندی تغییرات را پیاده‌سازی می‌کنند (کراوسنکر^۵، ۲۰۰۸). این امر در کشورهایی که در سنت اورالیستی ریشه دارند، مانند آلمان یا اتریش، امری عادی است. در این کشورها «یادگیری زبان‌های خارجی هنوز فراتر از امکانات آموزشی افراد ناشنواست» (داتر، ۲۰۰۸، ص. ۱۰۱). اورالیست‌ها اغلب زبان اشاره و حضور معلمان ناشنوا را در مدارس ممنوع می‌کنند، با این باور که گفتار برتر از زبان اشاره است و استفاده از زبان اشاره مانع دستیابی به نتایج روش اورالیستی خواهد شد. این امر همچنین برای معلمان مدارس ناشنوایان که مسلط به

1. Prichard

2. Bedoin

3. Dotter

4. Oralist

5. Krausneker

زبان اشاره نیستند یا اصلاً نمی‌توانند به زبان اشاره صحبت کنند، صدق می‌کند (کونترا و سیزر، ۲۰۱۳). همان‌طور که داتر اشاره می‌کند «اگر توسعه زبان پایه تا شش سالگی کامل نشود، موفقیت تحصیلی و شانس‌های زندگی به شدت به خطر می‌افتند» (داتر، ۲۰۱۳، ص. ۲۷). فعالان حوزه ناشنوایان و محققان بر این عقیده‌اند که ضعف مهارت‌های سوادآموزی در فارغ‌التحصیلان ناشنوا به عدم توسعه مناسب زبان نخست در دوران کودکی ارتباط دارد (نیکروش و همکاران، ۱۴۰۲؛ گلدین-مدو^۱ و مایبری^۲، ۲۰۰۲؛ موزسنی^۳، ۱۹۹۹). بر اساس مطالعات مکرر در این زمینه، درحالی‌که افراد فاقد تجربه زبانی در دوران اولیه زندگی، نقص و عقب‌ماندگی قابل‌توجهی را در توانایی‌های زبان اشاره (به‌عنوان زبان اول دیرآموخته) و همچنین در مهارت‌های زبان نوشتاری (به‌عنوان زبان دوم) خود تجربه می‌کنند (چن پیچلر^۴ و کولی‌دوبرووا^۵، ۲۰۱۶)، دانش‌آموزان ناشنوایی که در ابتدای زندگی با یک زبان اشاره طبیعی آشنا شده‌اند، بهترین شرایط را برای رشد و تقویت مهارت‌های خواندن و تسلط گرامری بر زبان نوشتاری دوم خود دارا هستند (کرمیر و همکاران^۶، ۲۰۱۲؛ مایبری و لاک^۷، ۲۰۰۳).

توانایی زبان‌آموزی، جزئی از ویژگی‌های منحصربه‌فرد انسان است. برای کودکان ناشنوا یا کم‌شنوا، فراگرفتن زبان، صرف‌نظر از میزان اختلال شنوایی آن‌ها چالش مهمی محسوب می‌شود (اسپنسر^۸، ۲۰۰۴). روش‌های متنوعی برای درک و برقراری ارتباط زبانی وجود دارد. از لحاظ دریافت مفهوم، می‌توان پیام را از طریق شنیدن، مشاهده زبان اشاره یا خواندن درک کرد. از جنبه بیان (انتقال مفهوم) نیز می‌توان با صحبت کردن، زبان اشاره یا نوشتن، پیام خود را منتقل نمود. شیوه‌های گوناگون ارتباطی که افراد دارای مشکلات شنوایی، اعم از کودک و بزرگسال، به کار می‌گیرند،

1. Goldin-Meadow

2. Mayberry

3. Muzsnai

4. Pichler

5. Koulidobrova

6. Cormier, Schembri, Vinson, & Orfanidou

7. Lock

8. Spencer

طی قرن‌ها مورد بحث و بررسی قرار گرفته است (قاری، ۱۳۹۷؛ مارشارک^۱، ۲۰۰۷؛ اسپنسر^۲ و تامبلین^۳، ۲۰۰۶).

۳. ۱. رویکردهای زبانی برای کودکان ناشنوا

هرچند زبان می‌تواند با استفاده از حس لامسه انتقال یابد، حواس اصلی مورد استفاده در ارتباط و زبان، حس بینایی و شنوایی است. این رویکرد چندان کارآمد نیست زیرا پوست به‌طور قابل‌توجهی نسبت به گوش حساسیت کمتری دارد (شیلریک، ۱۹۸۵). اگرچه پوست برای پاسخگویی به نیازهای عاطفی مؤثر است (تایر^۴، ۱۹۸۲)، به‌عنوان یک عضو دارای حس برای انتقال مفاهیم انتزاعی و ذهنی مناسب نیست. روش تادوما^۵ (هانسون^۶، ۱۹۳۰)، در ابتدا برای استفاده توسط افراد دارای ناشنوایی و نابینایی طراحی شده بود فقط زمانی که گفتار به صورت معمول ارائه می‌شد، دقت متعارف در دریافت گفتار داشت (رید و همکاران^۷، ۱۹۸۵). معلمان امروزی از روش تادوما به‌عنوان منبع اطلاعات تکمیلی، و نه وسیله اصلی دریافت گفتار استفاده می‌کنند (شولتز و همکاران^۸، ۱۹۸۴). از دستگاه‌های لمسی و ارتعاشی قابل حمل نیز برای تسهیل لبخوانی و بهبود تولید گفتار در کودکان ناشنوا که از کمک از سمعک‌های معمولی برخوردار نبودند، استفاده شده است (گلدشتاین^۹ و پروکتور^{۱۰}، ۱۹۸۵). اگرچه اثربخشی دستگاه‌های تک کاناله و چندکاناله موردبررسی قرار گرفته

1. Marschark

2. Spencer

3. Tomblin

4. Thayer

5. Tadoma

6. Hanson

7. Reed, Rabinowitz, Durlach, Braida, Conway-Fithian, & Schultz

8. Schultz, Norton, Conway-Fithian, & Reed

9. Goldstein

10. Proctor

است، این تلاش‌ها با فناوری پیشرفته‌تر شنوایی مانند سمعک‌های دیجیتال و کاشت حلزون جایگزین شده است.

۳. ۱. ۱. تأکید بر ارتباط‌های شنیداری

هدف کودک در رویکرد شنیداری، کسب زبان گفتاری از طریق شنیدار است. رویکردهای شنیداری بر استفاده از فناوری شنوایی همچون سمعک‌ها و کاشت حلزون برای تقویت شنوایی باقیمانده و دسترسی به صدا تمرکز دارند (استابروکس^۱، ۲۰۰۶). افراد بدون تقویت شنوایی نیز می‌توانند از رویکرد شنیداری نظام‌مند استفاده کنند (استردلر-براون و همکاران^۲، ۲۰۰۸). از نظر تاریخی، روش‌های ارتباطی شنیداری شامل رویکرد شنیداری-کلامی^۳ و شنیداری-گفتاری^۴ (پولاک^۵، ۱۹۹۷) بودند که هر دو بر دسترسی شنیداری به زبان تأکید داشتند.

رویکرد شنیداری-کلامی بر توسعه سیستم شنوایی کودک از طریق تمرین شنیداری مستمر تمرکز دارد و از استفاده از نشانه‌های بینایی مانند لب‌خوانی را به حداقل می‌رساند (استابروکس، ۱۹۹۴). در مقابل، رویکرد شنیداری-دهانی یک رویکرد چند حسی است که از ترکیبی از نشانه‌های شنیداری، بینایی و لمسی از جمله لب‌خوانی حرکات بدن و نشانه‌های محیطی برای حمایت از توسعه زبان و تشخیص گفتار استفاده می‌کند (بوون و همکاران^۶، ۲۰۰۴؛ استردلر-براون، ۲۰۰۹؛ تای-موری^۷، ۱۹۹۸).

1. Estabrooks

2. Stredler-Brown, Hulstrom, & Ringwalt

3. auditory-verbal

4. auditory-oral

5. Pollock

6. Bowen, Howell, Muir, Reed, & Yarger

7. Tye-Murray

۳. ۱. ۲. تأکید بر ارتباط دیداری

ارتباط دیداری از طریق زبان اشاره، دسترسی کامل به زبان را فراهم می‌کند. زبان اشاره آمریکایی زبان بومی جامعه ناشنوایان در ایالات متحده است، اما سایر سیستم‌های ارتباطی دیداری نیز وجود دارند. بسیاری از کشورها و فرهنگ‌های دیگر نیز زبان‌های اشاره (مانند زبان اشاره بریتانیایی و زبان اشاره ایتالیایی) خود را در کنار انواع مختلف سیستم‌های آموزشی و ارتباطی مبتنی بر دیدار توسعه داده‌اند (شیک^۱ و همکاران، ۲۰۰۶).

در طول تاریخ و در سراسر جهان، جوامع ناشنوا زبان‌های اشاره طبیعی را توسعه داده‌اند. همانند زبان‌های گفتاری، زبان‌های اشاره نیز ویژگی‌های زبانی آشنا با زبان‌شناسانی را نشان می‌دهند، اما به‌عنوان مدالیت‌های دستی-بینایی، ویژگی‌های دستوری منحصربه‌فرد استفاده از عناصر فضایی^۲ را نیز دربرمی‌گیرند. مطالعه تنوع زبان در سراسر مدالیت‌ها می‌تواند اصول جهانی زبان و ویژگی‌های خاص مدالیت را آشکار کند. کودکان شنوا معمولاً زبان بومی مراقبت‌کنندگان خود را کسب می‌کنند و ممکن است زبان‌های دیگری را فراگیرند (لیلو-مارتین^۳ و هنر^۴، ۲۰۲۱). به‌طور مشابه، کودکان ناشنوا با والدین ناشنوی دارای زبان اشاره، زبان اشاره و همچنین شکل نوشتاری یک زبان جامعه را فرامی‌گیرند (شیک و همکاران، ۲۰۰۶). با این حال، اکثر کودکان ناشنوا در خانواده‌های شنوا که زبان مادریشان گفتاری است، به دنیا می‌آیند و به دلیل ناشنوایی این کودکان، زبان گفتاری والدین خود را درک نمی‌کنند و در نتیجه آن را فرا نمی‌گیرند. از سویی نیز در کنار خانواده‌ی شنوای خود، در معرض زبان اشاره

1. Schick

2. spatial

3. Lillo-Martin

4. Henner

نیستند بنابراین چنین کودکانی معمولاً دوره تأخیر در کسب زبان را تجربه می‌کنند که به آن «محرومیت زبانی» گفته می‌شود (هال^۱، ۲۰۱۷؛ هال و همکاران، ۲۰۱۹).

۳. ۱. ۲. ۱. زبان اشاره ایرانی

زبان اشاره ایرانی (زبان اشاره ایران) زبان اشاره مورد استفاده جامعه ناشنوایان در ایران است. این فرم از زبان اشاره به‌طور معمول به‌عنوان زبان اشاره ایرانی شناخته می‌شود؛ اما برخی نیز آن را زبان اشاره فارسی می‌نامند. اخیراً سیاوشی (به نقل از گیتی^۲، ۲۰۲۱) این زبان را به‌عنوان «اشارانی» معرفی کرده است، که ترکیبی از مؤلفه‌های فارسی «اشار» (به معنای «نشانه»)، «ران» (نمایانگر «ایران») و «ی» (پسوند رایج فارسی برای نام‌های زبان) است (گیتی، ۲۰۲۱). علی‌رغم تنوع منطقه‌ای، زبان اشاره ایران به‌عنوان یک زبان مشروع برای آموزش ناشنوایان شناخته نمی‌شود (سیاوشی ۲۰۰۶؛ شرف‌زاده ۲۰۰۶؛ قاری، ۱۳۹۷). مطالعات زبان‌شناختی بر روی زبان اشاره ایران در سال‌های اخیر افزایش یافته است (برای مثال سیاوشی، ۱۳۸۴؛ شرف‌زاده، ۱۳۸۴؛ مهیاری فر، ۱۳۸۶؛ کییری، ۱۳۹۲؛ طبعی، ۱۳۹۴؛ کریمی علویجه، ۱۳۹۴؛ سلیمان بیگی، ۱۳۹۶) همانند دیگر زبان‌های اشاره، دست‌ها اصلی‌ترین واحدهای بیان در زبان اشاره ایران هستند، درحالی‌که نشانه‌های غیردستی نیز در انتقال معنا نقش مهمی دارند (گیتی و سیاوشی، ۱۳۹۹).

در نظام آموزشی ایران، تأکید شدیدی بر آموزش شنیداری و لب‌خوانی وجود دارد و زبان اشاره به‌عنوان گزینه‌ای ثانویه تلقی می‌شود (سنجابی و همکاران، ۲۰۱۶؛ شرف‌زاده، ۲۰۰۶؛ سیاوشی، ۲۰۰۶ و ۲۰۱۷). به‌دلیل عدم آموزش رسمی این زبان در ایران اکثر جمعیت جامعه شنوا با این زبان آشنا نیستند (قنبر و رضوانی، در دست چاپ). متأسفانه، استفاده از زبان اشاره ایرانی، که زبان طبیعی ناشنوایان است،

1. Hall

2. Guity

موردحمایت چندانی از سوی معلمان، مسئولان آموزشی و والدین قرار نمی‌گیرد؛ زیرا آن‌ها بر این باورند که مهارت‌های زبان فارسی ناشنوایان ضعیف است و استفاده از زبان اشاره را ابتدایی و ناکارآمد تلقی می‌کنند. این نگرش منجر به عدم حمایت از زبان اشاره در نظام آموزشی شده و توانایی افراد ناشنوا برای برقراری ارتباط کامل با جهان اطراف را محدود کرده است (سیاوشی، ۲۰۱۷). پژوهش‌های زبان‌شناختی درباره زبان اشاره ایرانی که از سال ۱۳۸۴ در ایران آغاز شده است (برای مثال سیاوشی، ۱۳۸۴؛ شرفزاده، ۱۳۸۴؛ کوهگرد، ۱۳۹۶؛ مهیاری‌فر، ۱۳۸۶؛ کییری، ۱۳۹۲؛ طبیعی، ۱۳۹۴؛ کریمی علویجه، ۱۳۹۴؛ سلیمان بیگی، ۱۳۹۶)، نشان می‌دهد که زبان اشاره ایرانی یک زبان طبیعی است و همچون دیگر زبان‌های طبیعی، قواعد مخصوص به خود را دارد و تمام نیازهای ارتباطی گویشوران را برآورده می‌کند (عالمی، ۲۰۱۶؛ فیاضی و رقیب دوست، ۱۴۰۱). این پژوهش‌ها همچنین بیان کرده‌اند که زبان فارسی، زبان اول ناشنوایان نیست؛ بنابراین ممکن است یک دانش‌آموز ناشنوا در زبان اول خود، یعنی زبان اشاره، واژگان و جملات خوبی داشته باشد، اما در زبان فارسی با مشکل مواجه شود (سیاوشی، ۲۰۱۷).

۳.۱.۳. ترکیب مدل‌های بینایی و شنیداری

برخی رویکردها، هم زبان گفتاری و هم شکل‌های دیداری ارتباط، مانند زبان اشاره، سیستم‌های اشاره یا کدهای دیداری را ادغام می‌کنند (واتکینز و همکاران^۱، ۲۰۰۴). اصطلاح «گفتار همراه با اشاره» به استفاده از رویکرد شنیداری تکمیل شده با تعداد کمی از اشارات برای پشتیبانی از توسعه هم گفتار و هم زبان اشاره دارد (جانسون و همکاران^۲، ۱۹۸۹). هنگامی که خانواده‌ها از اشارات برای پشتیبانی از گفتار و زبان استفاده می‌کنند، هدف اصلی کسب گفتار توسط کودک است و از اشارات به عنوان فرم پشتیبانی ارتباط در مواقعی مانند زمانی که دستگاه شنیداری در حال استفاده

1. Watkins, Taylor, & Pittman

2. Johnson, Liddell, & Erting

نیست، در محیط‌های پر سر و صدا، یا در هنگام ارتباط از راه دور استفاده می‌شود (لین و همکاران^۱، ۲۰۰۶). اشارات همچنین می‌توانند برای تأکید یا برجسته کردن کلماتی که به‌درستی تلفظ نمی‌شوند استفاده شوند، اما در نهایت زمانی که کودک به‌طور دقیق از اطلاعات شنیداری استفاده کرده و کلمات گفتاری را به‌درستی تولید می‌کند اشارات به‌تدریج کنار گذاشته می‌شوند.

۴. آموزش زبان انگلیسی به ناشنوایان

یادگیری یک زبان خارجی اغلب به‌عنوان چالشی، به‌ویژه برای افراد دارای معلولیت، از جمله ناشنوایان یا افراد کم‌شنوا در نظر گرفته می‌شود. این درک منجر به این فرض شده است که انتظار داشتن از این افراد برای شرکت در برنامه‌های آموزش زبان در محیط‌های آموزشی مانند مدارس، مؤسسات یا دانشگاه‌ها، عادلانه نخواهد بود (کونترا، ۲۰۱۹؛ وایت^۲، ۲۰۱۵). در نتیجه، دانش‌آموزان دارای معلولیت ممکن است از فرصت یادگیری یک زبان خارجی و بهره‌مندی از مزایای متعدد مرتبط با فرایند یادگیری زبان محروم شوند. حتی اگر این دانش‌آموزان اجازه حضور «فیزیکی» در محیط‌های آموزش زبان را داشته باشند، ممکن است در عمل و از نظر آموزشی «به حاشیه رانده شوند»، به این معنی که ممکن است حمایت و توجه لازم را برای مشارکت کامل در فرایند یادگیری دریافت نکنند (کمیسون اروپا^۳، ۲۰۰۵، ص. ۵). یادگیری یک زبان خارجی می‌تواند آگاهی زبانی، واژگان، مهارت‌های گفتاری، کارکردهای اجرایی و آگاهی بین فرهنگی را ارتقا دهد و مزایای شناختی و اجتماعی فرهنگی بسیاری را برای زبان‌آموزان فراهم کند.

1. Lane, Bell, & Parson-Tylka

2. Wight

3. European Commission

آموزش زبان انگلیسی به عنوان یک زبان سوم را می توان از جنبه های مختلفی مورد بررسی قرار داد. بسیار مهم است که بدانیم افراد ناشنوا، همانند همتایان شنوای خود، نیاز به تسلط بر زبان انگلیسی دارند (دوماگالا-زیسک^۱ و کونترا^۲، ۲۰۱۶) و حق برابری برای دسترسی به فرصت های موجود در جهان فزاینده جهانی شده، از جمله فرصت های برابر برای یادگیری زبان های خارجی را دارند (کونترا، سیزر و پینیل، ۲۰۱۵؛ رضوانی و همکاران، ۲۰۲۴؛ سیزر و کنترا، ۲۰۲۰). پژوهش اخیر (رضوانی و همکاران، ۲۰۲۴) نشان داده است که دانش آموزان ناشنوا به طور چشمگیری برای یادگیری زبان انگلیسی، حتی تا سطح آموزش عالی، انگیزه دارند که این امر تصور اشتباهی را که افراد چندزبانه ممکن است علاقه ای به یادگیری زبان های اضافی نداشته باشند، زیر سؤال می برد. همچنین قابل توجه است که بسیاری از افراد ناشنوا و کم شنوا ممکن است حتی از دوزبانگی خود (کونتز^۳، ۱۹۹۸؛ رضوانی و همکاران، ۲۰۲۴) به دلیل تمرکز بر آموزش تک زبانه (فقط به صورت شفاهی) و عدم پذیرش زبان های اشاره ای به عنوان زبان های کامل، آگاه نباشند. در طول تاریخ و پیش از این، افراد ناشنوا به عنوان کاربران دوزبانه شناخته نمی شدند، زیرا زبان های اشاره ای به ویژه تا قبل از دهه ۱۹۶۰ به عنوان یک زبان مستقل و تمام عیار به رسمیت شناخته نمی شدند (گروژان^۴، ۲۰۱۰؛ پلازا-پست^۵، ۲۰۱۶؛ پادن^۶ و رمزی^۷، ۱۹۹۸).

با توجه به عدم دسترسی به داده های شنیداری برای زبان آموزان ناشنوا و کم شنوا، چگونگی آموزش مؤثر مهارت های زبان انگلیسی به این دانش آموزان برای استفاده شخصی و حرفه ای به یک مسئله حیاتی تبدیل شده است. زبان شناسان کاربردی به تازگی بر نیازهای یادگیری زبان انگلیسی دانش آموزان ناشنوا و کم شنوا تمرکز

1. oo mggaaa-Zyśk

2. Kontra

3. Kuntze

4. Grosjean

5. Plaza-Pust

6. Padden

7. Ramsey

کرده‌اند (کونترا، ۲۰۲۰). مطالعات محدودی در دسترس است تا به معلمان، طراحان برنامه‌درسی و سیاست‌گذاران در کشورهای غیرانگلیسی‌زبان راهنمایی ارائه دهد؛ درحالی‌که در کشورهای انگلیسی‌زبان، آموزش زبان انگلیسی به دانش‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوا به‌طور سنتی بر آموزش زبان برای اهداف اجتماعی تأکید داشته است و تحقیقات عمدتاً بر ارتقای سواد زبانی تمرکز کرده است. [سوون‌ویک^۱](#)، (۲۰۱۶) اشاره می‌کند که ارتقای سواد زبانی در کودکان ناشنوا یکی از گسترده‌ترین موضوعات موردتحقیق در آموزش ناشنوایان است. بااین‌حال، در کشورهای غیرانگلیسی‌زبان مانند ایران، زبان انگلیسی اغلب با حداقل ساعات اختصاص داده شده به آموزش زبان انگلیسی در هر هفته به‌عنوان زبان خارجی یا دوم به دانش‌آموزان شنوا و به‌عنوان زبان سوم به دانش‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوا آموزش داده می‌شود ([رضوانی و همکاران](#)، ۲۰۲۴؛ [رضوانی و همکاران](#)، ۲۰۲۱).

۴. ۱. رویکردهای آموزش زبان انگلیسی به افراد ناشنوا و کم‌شنوا

در روش‌های آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی برای افراد ناشنوا و کم‌شنوا، سه رویکرد اصلی وجود دارد. رویکرد اول پیشنهاد می‌کند که زبان اشاره کشور فرد ناشنوا یا زبان اشاره بین‌المللی باید اصلی‌ترین روش انتقال زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی باشد. رویکرد دیگر، که به صورت شفاهی است، استفاده از خوانش لب یا گفتار خوانی (یا لب‌خوانی) در کنار پیشرفت‌های جدید در فناوری اطلاعات و ارتباطات را پیشنهاد می‌دهد ([کایل و همکاران^۲](#)، ۲۰۱۶). رویکرد گفتار کمکی^۳ استفاده از سرنخ‌های زبان انگلیسی و/یا نشانه‌های^۴ کشور بومی فرد ناشنوا را پیشنهاد می‌کند. زبان اشاره می‌تواند ابزار مفیدی در آموزش زبان انگلیسی به دانش‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوا باشد، به‌ویژه برای آن‌هایی که به‌شدت با فرهنگ

1. Swanwick

2. Kyle, Campbell, & MacSweeney

3. aided speech

4. cues

ناشنوایان همذات‌پنداری می‌کنند. این دانش‌آموزان معمولاً زبان اشاره را به‌عنوان زبان مادری خود می‌دانند، اغلب از ارتباط گفتاری امتناع می‌کنند و معمولاً در مؤسسات آموزشی ویژه ناشنوایان تحصیل می‌کنند. آن‌ها معمولاً زبان نوشتاری/گفتاری کشور خود را به‌عنوان زبان دوم، اغلب فقط به صورت نوشتاری، می‌آموزند (دوماگالا-زیسک، ۲۰۱۶). برای چنین دانش‌آموزانی، یادگیری زبان خارجی مانند انگلیسی یا فرانسه می‌تواند تجربه جدیدی باشد. در مدارس ویژه ناشنوایان، که در آن زبان اشاره ملی زبان آموزش است، زبان اشاره به‌طور منظم در فرایند آموزش زبان‌های خارجی به دانش‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوا استفاده می‌شود.

یکی از چالش‌های اصلی پیش روی مدیران آموزشی و برنامه‌های آموزشی که حامی استفاده از زبان اشاره در آموزش دانش‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوا هستند یا آن را الزامی می‌دانند، نیاز به معلمانی است که در زبان اشاره کشور محل تدریس خود تبحر داشته باشند (بارنز^۱ و آدرون^۲، ۲۰۱۴؛ بارنز و آیکمان^۳، ۲۰۱۰؛ بارنز و پادن^۴، ۲۰۰۹). بدوین (۲۰۱۱) پیشنهاد می‌کند که برنامه‌های آموزش معلمان زبانی که با این دانش‌آموزان کار می‌کنند باید مؤلفه قوی آموزش زبان اشاره را در بر داشته باشد تا معلمان را قادر به استفاده از زبان اشاره به‌عنوان زبان آموزشی اصلی نماید. وی همچنین توصیه می‌کند که تنها آموزش انگلیسی نوشتاری به کاربران اصلی زبان اشاره ناشنوا ارائه شود. علاوه بر این، بدوین بر اهمیت جداسازی دانش‌آموزان ناشنوا از دانش‌آموزان شنوا در کلاس‌های درس انگلیسی به‌منظور تسهیل استفاده از زبان اشاره به‌عنوان شیوه ارتباطی اصلی تأکید دارد. متأسفانه، کمبود معلمان آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی که در زبان اشاره ملی و/یا خارجی آموزش دوره دیده باشند،

1. Barnes

2. Atherton

3. Eichmann

4. Padden

موانع اساسی در راه معرفی آموزش دوزبانه انگلیسی در کشورهای مختلف جهان است (داتر، ۲۰۰۸؛ گولاتی^۱، ۲۰۱۶؛ جاناکووا^۲، ۲۰۰۸؛ پینیل و همکاران، ۲۰۱۶).

برای دانش‌آموزانی که نقص شنوایی دارند یا ناشنوا هستند و برای ارتباط در زبان مادری خود به گفتار و خوانش لب تکیه دارند، تسلط بر یک زبان خارجی هدف بزرگی است. توانایی صحبت روان در یک زبان خارجی به وضعیت فیزیولوژیکی، انگیزه و مهارت‌های یادگیری دانش‌آموز بستگی دارد. علاوه بر این، استفاده از فناوری مناسب مانند حلقه‌های القایی، سیستم‌های افام^۳، تخته‌های هوشمند، زیرنویس‌ها و سایر امکانات ضروری است (دوماگالا-زیسک، ۲۰۱۳ الف و ۲۰۱۳ ب). کودکان ناشنوا برای تشخیص این تفاوت‌ها بیشتر به خوانش لب متکی هستند و برای بسیاری از آن‌ها خوانش لب مهم‌ترین منبع اطلاعات است (برنشتین و همکاران^۴، ۲۰۰۰؛ پیمپرتون و همکاران^۵، ۲۰۱۹؛ محمد و همکاران^۶، ۲۰۰۶). اصطلاح خوانش لب به استخراج معنا از حالت چهره، زبان بدن و نشانه‌های زبانی و موقعیتی همچنین نشانه‌های خوانش لب که توسط حرکات لب، فک و زبان ارائه می‌شود، اشاره دارد (آرنولد، ۱۹۹۷). هنگام آموزش خوانش لب و گفتار در یک زبان خارجی، استفاده از طیف متنوعی از دستورالعمل‌ها ضروری است که شامل تکنیک‌های ارتباطی مؤثر مانند اطمینان از اینکه دانش‌آموز می‌تواند دهان و صورت گوینده را به‌وضوح ببیند، صحبت با سرعت متوسط، استفاده از واژگان، گرامر مأنوس و فراهم کردن زمینه برای واژه‌ها و ساختارهای جدید است. ترجمه گفتاری یا زبان اشاره نیز می‌تواند برای پشتیبانی از این نوع ارتباط مناسب باشد. آموزش مهارت‌های گوش دادن و صحبت کردن باید بخش اختیاری دوره باشد، با استفاده از سازماندهی کلاسی با گروه‌های

1. Gulati

2. Janáková

3. F.M.

4. Bernstein, Demorest, & Tucker

5. Pimperton et al.

6. Mohammed, Campbell, Macsweeney, Barry, & Coleman

کوچک ۲ تا ۳ نفره برای تشویق مشارکت، ایجاد محیطی باز و تشویق‌کننده با روش‌های آموزشی خاص برای موفقیت ضروری است (دوماگالا-زیسک، ۲۰۱۶).

روش مؤثر دیگر در آموزش و یادگیری زبان‌های خارجی برای افراد ناشنوا، استفاده از گفتار کمکی به‌عنوان کمکی برای خوانش لب طراحی شده است، از شکل‌ها و موقعیت‌های دست برای نمایش دیداری زبان گفتاری استفاده می‌کند. گفتار کمکی، نظامی که توسط اورین کورنت در سال ۱۹۶۷ ابداع شده است، به‌طور همزمان با تولید گفتار همراه است. گفتار کمکی نظامی ارتباطی از شکل‌ها و موقعیت‌های دست است که به همراه گفتار طبیعی برای تمایز تمام واج‌های زبان گفتاری استفاده می‌شود (بهر، ۲۰۱۷؛ لیبارت و همکاران^۲، ۲۰۱۶؛ ریس و همکاران^۳، ۲۰۱۷)، این سیستم برای استفاده توسط افرادی که با کودکان ناشنوا ارتباط برقرار می‌کنند طراحی شده است. برای تمایز واج‌ها، کودک باید به ترکیب نشانه‌ها و الگوهای لب توجه نماید.

گفتار کمکی به‌طور همزمان با تولید گفتار همراه است و به ۶۵ زبان و گویش مختلف تطبیق داده شده است. این نظام برای ارائه پیام صوتی کامل و بدون ابهام براساس اطلاعات دیداری به کودکان ناشنوا طراحی شده است. کورنت این نظام را برای انتقال دقیق اطلاعات درباره تفاوت‌های واجی از طریق ورودی دیداری طراحی کرد تا بتواند نمایش‌های انتزاعی معادل گفتار را در ذهن فرد دریافت‌کننده ایجاد کند. نشانه‌های گفتار کمکی از دو مؤلفه تشکیل می‌شوند: مؤلفه دستی (شکل دست و محل آن در نزدیکی دهان) و مؤلفه غیر دستی (اطلاعات خوانش لب)، که به‌طور همزمان اطلاعات دیداری بدون ابهام درباره همخوان و واکه‌ها^۴ را ارائه می‌دهند.

1. Buhr

2. Leybaert, Bayard, Colin, & LaSasso

3. Rees, Fitzpatrick, Foulkes, Peterson, & Newton

4. consonant and vowels

گزارش‌های اولیه استفاده از گفتار کمکی در آموزش زبان خارجی توسط چپمن^۱ (۱۹۸۴)، کلارک^۲ و ساکن^۳ (۱۹۹۸) و بمنت^۴ و کوئین^۵ (۱۹۹۸) مستند شده است. به‌عنوان مثال، بمنت و کوئین (۱۹۹۸) نسخه اسپانیایی گفتار کمکی، به نام لاپالابرا کامپلمنتادا^۶، را با گروهی از دانش‌آموزان ناشنوا آمریکایی که اسپانیایی را به‌عنوان زبان خارجی می‌آموختند، اجرا کردند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که ادغام گفتار کمکی به‌طور قابل توجهی درک و توانایی دانش‌آموزان در برقراری ارتباط بین‌فردی به زبان اسپانیایی را بهبود بخشیده و مانع از ایجاد موانع زبانی شده است.

آموزش زبان‌های خارجی، به‌ویژه انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، به دانش‌آموزان دارای اختلال شنوایی در کشورهای مختلف دارای رویکردهای مختلفی است. درحالی‌که برخی از مقالات به کاربرد موفق روش‌های مبتنی بر گفتار (مانند دوماگالا-ژیرسک^۷ و پادلسکا^۸، ۲۰۱۹) اشاره کرده‌اند، مجموعه‌ای رو به‌رشد از آن‌ها نیز بر استفاده از زبان اشاره و رویکرد دوزبانه (مانند فالکوسکا^۹، ۲۰۱۶؛ گولانی، ۲۰۱۶؛ ماخووا^{۱۰}، ۲۰۰۸) تأکید دارند. کشورهای اسکاندیناوی مانند سوئد و نروژ به‌ویژه پیش‌از این رویکرد دوزبانه بوده‌اند و زبان اشاره را به‌عنوان پلی برای آموزش زبان خارجی به کار می‌گیرند (پریتچارد، ۲۰۱۳؛ سوارت هولم^{۱۱}، ۲۰۰۸). در این کشورها، دانش زبان‌آموزان از زبان اشاره و زبان مادری آن‌ها برای تسهیل یادگیری زبان خارجی مورد استفاده قرار می‌گیرد. در مقابل، کشورهایی با سنت‌های شفاهی-گفتاری قوی مانند اتریش، جمهوری چک، مجارستان، لهستان، آلمان و فرانسه عمدتاً

1. Chapman

2. Clark

3. Sacken

4. Bement

5. Queni

6. La Palabra Complementada

7. oo mggaaa-Zyśk

8. Podlewska

9. Falkowska

10. Machová

11. Svartholm

از روش‌های شفاهی-شنیداری پیروی کرده‌اند و بر استفاده از زبان اشاره در آموزش زبان‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوا تأکید کمتری داشته‌اند (بدوئن، ۲۰۱۱؛ دوماگالا-ژیروسک و کونترا، ۲۰۱۶؛ کلت بیدولی^۱ و اوچه^۲، ۲۰۰۸؛ مورس، ۲۰۱۰).

هنگام انتخاب مسیر و روش‌های آموزشی، والدین برخی از دانش‌آموزان با معلولیت‌های جسمی و اختلالات، ممکن است معتقد باشند که یک مؤسسه کوچک تخصصی با کادر آموزشی و تجهیزات متناسب، به نیازهای یادگیری آن‌ها بهتر رسیدگی می‌کند. در نتیجه، ممکن است این گزینه را برای پیشرفت تحصیلی خود انتخاب کنند (بازکو و کانتر^۳، ۲۰۰۸؛ کرموس و اسمیت، ۲۰۲۴). به عنوان مثال، اعضای جامعه ناشنوایان در مجارستان، تمایل دارند که انگلیسی را در گروهی کوچک و تخصصی با معلمی که به‌طور گسترده از زبان اشاره استفاده می‌کند، فراگیرند. این ترجیح از تمایل به اجتناب از چالش‌های ناشی از سازگاری با محیط آموزش زبان عمدتاً شفاهی سرچشمه می‌گیرد که ممکن است در آن با محدودیت‌هایی مواجه شوند. از سوی دیگر، برخی دانش‌آموزان تمایل دارند که در کنار همسالان خود آموزش ببینند. در این موارد، باید تغییرات و تسهیلات معقولی ایجاد شود تا امکان آموزش فراگیر فراهم شود (کلاف^۴ و کربت^۵، ۲۰۰۰؛ فردریکسون^۶ و کلاین^۷، ۲۰۰۲). در بهترین حالت، آموزش زبان‌آموز مستلزم بازسازی اساسی نظام آموزشی برای جای دادن همه زبان‌آموزان است. این امر فراتر از صرفاً ادغام دانش‌آموزان دارای معلولیت در آموزش عمومی است و به دنبال ایجاد چشم‌اندازی از مشارکت و درگیری در آموزش است که برای همه قابل دسترسی

1. Kellett Bidoli &

2. Ochse

3. Bajkó & Kontra

4. Inclusive

5. Clough

6. Corbett

7. Frederikson

8. Cline

باشد. تحقیقات نشان می‌دهد که کلاس‌های متنوع و در دسترس برای همه زبان‌آموزان مفید است (فلوریان و همکاران^۱، ۲۰۱۷؛ پرایس^۲، ۲۰۱۸؛ هاوارد^۳، ۲۰۲۳).

نتایج تحقیقات درباره روش‌های مؤثر یادگیری زبان خارجی برای دانش‌آموزان با نیازها و توانایی‌های متنوع هنوز قطعی نیست. با این حال، فراهم کردن فرصت برای دانش‌آموزان تا به کاوش در روش‌های مختلف کسب زبان مانند نوشتن، اشاره زبانی، سرنخ‌دهی یا صحبت کردن بپردازند، امری حیاتی است. نظام آموزشی و معلمان باید تلاش کنند تا از دانش‌آموزان در پیدا کردن شیوه یادگیری که برای آن‌ها بهتر است، حمایت کنند. اگر مدارس و کلاس‌ها در دسترسی به چندین روش آموزش زبان و تسهیلات مناسب مجهز باشند، دانش‌آموزان شانس بیشتری برای مواجهه با رویکردی که بیشترین ارتباط را با توانایی‌ها و ترجیحات فردی آن‌ها دارد، خواهند داشت؛ درحالی‌که تحقیقات بیشتری برای تعیین روش‌های جامع و مؤثرتری مورد نیاز است، توانمندسازی زبان‌آموزان برای کشف بهترین مسیر خود برای تسلط بر زبان جدید باید اولویت اصلی باشد. با تسهیلات، منابع و راهنمایی مناسب معلمان، دانش‌آموزان از تمام پیشینه‌ها می‌توانند برای موفقیت در یادگیری زبان جدید بهره ببرند.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

برخی افراد استعداد طبیعی برای یادگیری زبان‌ها را دارند؛ درحالی‌که دیگران علی‌رغم صرف تلاش زیاد، با مشکل مواجه می‌شوند. فقدان تجربه در کسب یک زبان گفتاری اول می‌تواند بر یادگیری زبان گفتاری دوم تأثیر بگذارد. برای بسیاری از افراد ناشنوا یا دارای ناشنوایی شدید، زبان طبیعی آن‌ها یک زبان دیداری، مانند زبان اشاره، است.

1. Florian, Rouse & Black-Hawkins

2. Price

3. Howard

یادگیری یک زبان گفتاری دیگر، خواه در محیط زبان خارجی یا محیط زبان دوم، می‌تواند برای زبان‌آموزان و به‌ویژه زبان‌آموزان ناشنوا چالش‌برانگیز باشد. لازم به ذکر است که توانایی یادگیری زبان لزوماً به ناشنوایی مرتبط نیست، بلکه به قابلیت و میزان دسترسی و شیوه آموزش زبان بستگی دارد. کاربران ماهر زبان اشاره به‌سادگی می‌توانند یک زبان اشاره خارجی را فراگیرند، که این امر اهمیت قابلیت دسترسی در یادگیری زبان را برجسته می‌سازد. علاوه بر این زبان‌آموزان ناشنوا معمولاً با چالش‌های بزرگی در یادگیری زبان نوشتاری مواجه می‌شوند. این چالش‌ها نیز ریشه در عدم آشنایی و کسب زبان گفتاری ملی این افراد دارد. زبان گفتاری و زبان نوشتاری دو جنبه مکمل و درهم‌تنیده از یک زبان هستند. دانش و مهارت در زبان گفتاری کلید موفقیت در یادگیری زبان نوشتاری است. تسلط بر واژگان، ساختار نحوی و قواعد دستور زبان در گفتار، پایه و اساس درک و تولید متون نوشتاری را فراهم می‌کند.

مهم است که بدانیم زبان‌آموزان ناشنوا، اگرچه ممکن است در زبان گفتاری کشور خود و همچنین زبان اشاره به‌طور کامل مسلط نباشند، اما در مقایسه با اکثر افراد اطراف خود که تک‌زبانه هستند، دوزبانه محسوب می‌شوند. این موضوع هم ظرفیت و توانایی‌های زبانی منحصربه‌فرد جامعه ناشنوایان را نشان می‌دهد و هم چالش‌های موجود در یادگیری زبان‌های گفتاری (ملی و خارجی) را برجسته می‌سازد. به همین دلیل، درک و توجه به این تجربه یکپارچه زبانی زبان‌آموزان ناشنوا و پذیرش آن به‌عنوان یک توانایی ارزشمند، می‌تواند به جایگاه و موقعیت این گروه در جامعه کمک کند.

تحقیقات حاکی از آن است که علی‌رغم چالش‌های موجود، افراد ناشنوا و کم‌شنوا در سراسر جهان، انگیزه و تمایل زیادی برای یادگیری زبان‌های خارجی دارند (بازکو و کونترا، ۲۰۰۸؛ کول^۱، ۲۰۰۸؛ دومگالا-زیسک، ۲۰۱۳؛ الف؛ کونترا و سیزر، ۲۰۱۳؛

^۱. Cole

کونترا، ۲۰۱۹؛ رضوانی و همکاران، ۲۰۲۴؛ مول و همکاران^۱، ۲۰۰۸). بر این اساس، وظیفه سیاست‌گذاران، طراحان برنامه‌درسی و محتوا و پژوهشگران است که برنامه‌ها، مواد آموزشی و راه‌های حمایتی مناسبی را برای معلمان و زبان‌آموزان در یادگیری زبان‌های خارجی طراحی و فراهم کنند. این تلاش‌ها می‌تواند به بهبود دسترسی و موفقیت دانش‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوا در یادگیری زبان‌های خارجی کمک کرده و از پتانسیل‌های زبانی منحصربه‌فرد این دانش‌آموزان حمایت نماید.

افراد ناشنوا و کم‌شنوا به زبان انگلیسی نیاز دارند و دارای حق مساوی برای برخورداری از سهم خود در دنیای جهانی‌شده هستند، بنابراین ضروری است که کارشناسان یادگیری زبان‌های خارجی نیازهای ویژه آن‌ها و چالش‌های تسلط بر زبان انگلیسی، زبان مادری و زبان اشاره را شناسایی کنند (دومگالا-زیسک و کونترا، ۲۰۱۶؛ سیزر و کونترا، ۲۰۲۰؛ رضوانی و همکاران، ۲۰۲۴). بر این اساس و با توجه به وضعیت آموزش و یادگیری زبان انگلیسی به‌طورکلی و در بافت اجتماعی و آموزشی ایران، پیشنهادهای زیر ارائه می‌گردد:

آموزش زبان اشاره به معلمان و دانش‌آموزان: آشنایی معلمان با زبان اشاره و فرهنگ ناشنوایان نه تنها باعث تسهیل در ارتباط با دانش‌آموزان کم‌شنوا و ناشنوا می‌شود، بلکه به ایجاد فضایی مثبت و حمایتی نیز کمک می‌کند. برگزار کردن کارگاه‌های آموزشی و دوره‌های تخصصی برای معلمان و دانش‌آموزان درباره زبان اشاره و فرهنگ ناشنوایان می‌تواند به شناخت بهتر و همدلی بیشتر بین دانش‌آموزان کمک کند.

طراحی محتوای درسی متناسب با نیازهای زبان‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوا: در طراحی محتوای آموزشی، باید به ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی ناشنوایان توجه

1. Mole, McCall, & Vale

شود تا محتوای آموزشی هم با هویت فرهنگی آن‌ها سازگار باشد و هم جذابیت بیشتری داشته باشد.

ایجاد محیط‌های آموزشی مناسب و دسترس‌پذیر برای این زبان‌آموزان: در این محیط‌ها، فرهنگ ناشنوایان باید قابل احترام و ارزشمند باشد. به عنوان مثال، استفاده از نشانه‌ها و نمادهای فرهنگی ناشنوایان در فضای آموزشی می‌تواند حس تعلق و هویت را در این زبان‌آموزان تقویت کند.

افزایش دسترسی به منابع آموزشی (کتاب‌های درسی، نرم‌افزارها، ...): در انتخاب و طراحی منابع آموزشی، توجه به فرهنگ ناشنوایان و تأثیر آن بر یادگیری بسیار مهم است. منابع باید شامل محتوای مرتبط با فرهنگ و تجربیات ناشنوایان باشد تا دانش‌آموزان احساس کنند که هویت و فرهنگ آن‌ها در نظر گرفته شده است.

ارتقای آگاهی عمومی جامعه در مورد زبان‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوا: این مهم تنها به نیازهای آموزشی محدود نمی‌شود، بلکه باید فهم جامعه از فرهنگ ناشنوایان نیز افزایش یابد. آگاهی‌رسانی درباره ارزش‌ها، تاریخ و فرهنگ ناشنوایان می‌تواند به تقویت حس احترام و تعامل مثبت با این گروه کمک کند.

به‌طورکلی، آشنایی با فرهنگ ناشنوایان به عنوان یکی از ارکان اساسی در ایجاد یک نظام آموزشی مؤثر و حمایت‌گر برای زبان‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوا در نظر گرفته شود. این اقدامات نه تنها به ارتقای یادگیری زبان‌های خارجی کمک می‌کنند، بلکه به ایجاد یک فضای آموزشی فراگیر و چند فرهنگی نیز می‌انجامند.

کتاب‌نامه

- سلیمان‌بیگی، ف. (۱۳۹۶). *بازنمایی فرآیندهای واژه‌سازی در زبان اشاره ایرانی* (پایان‌نامه منتشرنشده کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران.
- سیاوشی، س. (۱۳۸۴). *نگاهی به ساخت اشاره‌ها و همنشینی آنها در زبان اشاره فارسی* (پایان‌نامه منتشرنشده کارشناسی ارشد). دانشگاه طباطبائی.
- شرف‌زاده، م. ح. (۱۳۸۴). *بررسی زبان‌شناختی اشارات در زبان اشاره فارسی* (پایان‌نامه منتشرنشده کارشناسی ارشد). دانشگاه شیراز.
- طبیعی، م. (۱۳۹۳). *بررسی چگونگی بازنمود مقولات زمان و نمود در زبان اشاره ناشنوایان ایرانی* (پایان‌نامه منتشرنشده کارشناسی ارشد). دانشگاه فردوسی مشهد.
- فیاضی، ل.، و رقیب‌دوست، ش. (۱۴۰۱). نفی در زبان اشاره ایرانی (گونه تهرانی). *نشریه پژوهش‌های زبان‌شناسی*، ۱۴ (۲)، ۹۱-۱۱۲. <https://doi.org/10.22108/jrl.2023.136703.1719>
- قاری، ز. (۱۳۹۷). از محرومیت تا توانمندی ناشنوایان. *تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱۵۲ (۳)، ۲۷-۳۴.
- قنبر، ح.، حسام‌الدین، ح.، و رضوانی، ر. (زیر چاپ). طراحی و اجرای اولین برنامه درسی رشته مترجمی زبان اشاره ایرانی. *دوماهنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*. <https://doi.org/10.30495/jedu.2024.33350.6704>
- کبیری، خ. (۱۳۹۲). *بررسی زبان‌شناختی زمان دستوری در زبان اشاره فارسی* (پایان‌نامه منتشرنشده کارشناسی ارشد). دانشگاه شیراز.
- کریمی علویجه، س. (۱۳۹۴). *کارگفت غیرمستقیم در زبان اشاره ایرانی* (پایان‌نامه منتشرنشده کارشناسی ارشد). دانشگاه الزهرا.
- کوهگرد، ع. (۱۳۹۶). *رویکردها و روش‌شناسی آموزش زبان فارسی به افراد آسیب‌دیده شنوایی* (ناشنوایان) (پایان‌نامه منتشرنشده کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبائی.
- گیتی، ا.، و سیاوشی، س. (۱۳۹۹). *کتاب ناشنوا*. نویسه پارسی.
- مهیاری‌فر، ا. (۱۳۸۶). *بررسی زبان‌شناختی گروه فعلی در زبان اشاره فارسی* (پایان‌نامه منتشرنشده کارشناسی ارشد). دانشگاه شیراز.

نیکروش، ا، قیطوری، ع.، و تفکری رضایی، ش. (۱۴۰۲). افتراق فرآیندهای تصریفی و اشتقاقی در ناشنویان فارسی‌زبان. *پژوهش‌های زبان‌شناسی: نظریه و کاربرد*، ۲(۱)، ۱۰۵-۱۲۳.

<https://doi.org/10.22034/jls.2023.140188.1053>

- Alemi, M. (2016). General impact of integrating advanced and modern technologies on teaching English as a foreign language. *International Journal on Integrating Technology in Education*, 5(1), 13-26. <http://doi.org/10.5121/ijite.2016.5102>
- Arnold, P. (1997). The structure and optimization of speechreading. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2(4), 199-211.
- Baglieri, S., & Shapiro, A. (2017). *Disability studies and the inclusive classroom: Critical practices for embracing diversity in education* (2nd ed.). Routledge.
- Bajkó, A., & Kontra, E. H. (2008). Deaf EFL learners outside the school system. In J. Kormos & E. H. Kontra (Eds.), *Language learners with special needs: An international perspective* (pp. 158-188). Multilingual Matters.
- Baker, C. (1999). Sign language and the deaf community. In J. Fishman (Ed.), *Language and ethnic identity* (pp. 122-139). Oxford University Press.
- Barnes, C. (2020). Understanding the social model of disability: Past, present and future. In N. Watson, A. Roulstone, & C. Thomas (Eds.), *Routledge handbook of disability studies* (pp. 12-29). Routledge.
- Barnes, L., & Atherton, M. (2014). 'What's the sign for «Catch 22»?': Barriers to professional formation for deaf teachers of British Sign Language in the Further Education sector. *Journal of Further and Higher Education*, 39(3), 417-434. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2013.869564>
- Barnes, L., & Eichmann, H. (2010). *No time? No support? No idea?: The future of BSL teaching*. University of Central Lancashire.
- Barnes, L., & Padden, T. (2009). *Researching the pedagogic needs of BSL teachers*. University of Central Lancashire.
- Bartha, Cs. (2005). Language ideologies, discriminatory practices, and the deaf community in Hungary. In J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad, & J. MacSwan (Eds.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 210-222). Cascadia Press.
- Bedoin, D. (2011). English teachers of deaf and hard-of-hearing students in French schools: Needs, barriers and strategies. *European Journal of Special Needs Education*, 26, 159-175. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.563605>
- Bement, L., & Quenin, C. (1998). Cued speech as a practical approach to teaching Spanish to deaf and hard of hearing foreign language students. *Cued Speech Journal*, 6, 40-56.
- Bernstein, L. E., Demorest, M. E., & Tucker, P. E. (2000). Speech perception without hearing. *Perception and Psychophysics*, 62, 233-252.
- Bowen, S., Howell, J. J., Muir, S. G., Reed, S., & Yarger, C. C. (2004). Communication methodologies: Matching communication options to children. In S. Watkins, D. J. Taylor, & P. Pittman (Eds.), *SKI-HI curriculum: Family-*

- centered programming for infants and young children with hearing loss (pp. 1491-1568). HOPE.
- Buhr, A. P., Scofield, J., Eyer, J. C., & Walden, T. A. (2017). Cued self-awareness and speech fluency. *Speech, Language and Hearing*, 20(4), 187–195. <https://doi.org/10.1080/2050571X.2016.1277455>
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of ableism: The production of disability and ableness*. Palgrave Macmillan.
- Chapman, I. M. (1984). *The effects of cued speech on the auditory discrimination of English vowels by hearing Chinese speakers* [Unpublished master's thesis]. Mississippi University.
- Chen Pichler, D., & Koulidobrova, H. (2016). Acquisition of sign language as a second language. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies in language* (pp. 218-230). Oxford University Press.
- Cherney, J. L. (2019). *Ableist rhetoric: How we know, value, and see disability*. Penn State University Press.
- Clark, C., & Sacken, J. P. (1998). French cued speech: Teaching French in a mainstream college classroom. *Cued Speech Journal*, 1, 57-70.
- Clough, P., & Corbett, J. (2000). *Theories of inclusive education: A student's guide*. Sage.
- Cole, D. (2008). English as a foreign language for deaf adult students: Rethinking language learning. In C. J. Kellett Bidoli & E. Ochse (Eds.), *English in international deaf communication* (pp. 179-192). Peter Lang.
- Cormier, K., Schembri, A., Vinson, D., & Orfanidou, E. (2012). First language acquisition differs from second language acquisition in prelingually deaf signers: Evidence from sensitivity to grammaticality judgement in British Sign Language. *Cognition*, 124(1), 50-65.
- Csizer, K., & Kontra, E. H. (2020). Foreign language learning characteristics of deaf ddd eevrrll y aar of haarigg ttnnnt.. *The Modern Language Journal*, 104(1), 233-249.
- Dmnağł a-yyśk, .. (2013a). Written English of Polish deaf and hard of hearing grmmrrr ccllll ttunnnt.. In .. Domagł a-yykk (,,,, English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe – State of the art and future challenges (pp. 163–179). Wydawnictwo KUL.
- Dmnağł a-yyśk, .. (..... .))13))) English as a foreign language for the deaf and hard of hearing in Europe – State of the art and future challenges. Wydawnictwo KUL.
- Dmnağł a-yyśk, .. ())1))) Tecchigg ggg lihhss a eeoodd lgggggge to aaaf ddd aard-of-hearing students. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies in language* (pp. 250-263). Oxford University Press.
- Dmnağł a-yyśk, ,, & dddlkkkk,, A. (9919). tt ratggiss ff oral mmmiii aatinn ff deaf and hard-of-hearing (DHH) non-native English users. *European Journal of Special Needs Education*, 34(2), 156–171. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.158139>

- Devlin, R., & Potheir, D. (2006). Introduction: Towards a critical theory of dis-citizenship. In D. Potheir & R. Devlin (Eds.), *Critical disability theory: Essays in philosophy, politics, policy and law* (pp. 1-22). UBC Press.
- Dotter, F. (2008). English for deaf sign language users: Still a challenge. In C. J. Kellett Bidoli & E. Ochse (Eds.), *English in international deaf communication* (pp. 97-121). Peter Lang.
- Estabrooks, W. (1994). *Auditory-verbal therapy for parents and professionals*. Alexander Graham Bell Association for the Deaf.
- Estabrooks, W. (2006). *Auditory-verbal therapy and practice*. Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing.
- European Commission. (2005). *Special educational needs in Europe: The teaching and learning of languages. Insights & innovation*. University of Jyväskylä. http://tictc.cti.gr/documents/doc647_en.pdf
- Falkowska, J. (2016). Monolingual, bilingual, trilingual? Using different languages in nn FFL clsss fir tee D/aaaf. In .. Domggll a-yykk & .. H. Kttt ra (....), *English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons: Challenges and strategies* (pp. 55-72). Cambridge Scholars.
- Ferguson, P. M., & Nusbaum, E. (2012). Disability studies: What is it and what difference does it make? *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(2), 70-80.
- Fleming, J. (2008). How should we teach deaf learners? Teaching English as a written language to deaf European students. In C. J. Kellett Bidoli & E. Ochse (Eds.), *English in international deaf communication* (pp. 123-153). Peter Lang.
- Florian, L., Rouse, L., & Black-Hawkins, K. (2017). *Achievement and inclusion in schools*. Routledge.
- Frederikson, N., & Cline, T. (2002). *Special educational needs, inclusion and diversity*. Oxford University Press.
- Goldin-Meadow, S., & Mayberry, R. I. (2001). How do profoundly deaf children learn to read? *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 222-229. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00022>
- Goldstein, M. H., & Proctor, A. (1985). Tactile aids for profoundly deaf children. *Journal of the Acoustical Society of America*, 77(1), 258-265.
- Goodley, D. (2013). Dis/entangling critical disability studies. *Disability & Society*, 28(5), 631-644. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.717884>
- Goodley, D. (2014). Ableism. In D. Goodley (Ed.), *Dis/ability studies: Theorizing disability and ableism* (pp. 21-35). Routledge.
- Goodley, D. (2017). *Disability studies: An interdisciplinary introduction*. Sage.
- Grech, S. (2012). Disability, poverty, the majority world and the neocolonial: Introducing critical global disability studies. In D. Goodley, B. Hughes, & L. Davis (Eds.), *Disability and social theory: New developments and directions* (pp. 52-69). Palgrave Macmillan.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.

- Guity, A. (2021). *Reflections on the names of the sign language of Iran, and a proposal*. Acadeafic.
<https://web.archive.org/web/20221219235211/https://acadeafic.org/2021/02/11/reflections-on-the-names-of-the-sign-language-of-iran-and-a-proposal/>
- Gulati, B. (2016). Visualizing: The most effective way to teach EFL to deaf and hard-of-hearing students. In .. Domgğl a–Zy' sk & E. H. Kontra (Eds.), *English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons: Challenges and strategies* (pp. 153–167). Cambridge Scholars.
- Hall, W. C. (2017). What you don't know can hurt you: The risk of language deprivation by impairing sign language development in deaf children. *Maternal and Child Health Journal*, 21(5), 961-965. <https://doi.org/10.1007/s10995-017-2287-y>
- Hall, M. C. (2019). Critical disability theory. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Winter 2019 ed.).
<https://plato.stanford.edu/archives/win2019/entries/disability-critical/>
- Hall, M. L., Hall, W. C., & Caselli, N. K. (2019). Deaf children need language, not (just) speech. *First Language*, 39(4), 367-395.
<https://doi.org/10.1177/0142723719834102>
- Hanson, A. (1930). The first case in the world: Miss Petra Heiberg's report. *Volta Review*, 32, 223.
- Howard, K. B. (2023). *Supporting learners with special educational needs and disabilities in the foreign languages classroom*. Support for Learning, 38(3), 154-161. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12449>
- Janáková, D. (2008a). Time to share: Practical strategies for teaching English to Czech deaf students. In D. Janáková (Ed.), *Teaching English to deaf and hard-of-hearing students at secondary and tertiary levels of education in the Czech Republic* (2nd ed., pp. 59–64). VIP Books.
- Janáková, D. (2008b). Various methods used in EFL teaching of deaf and hard-of-hearing students in heterogeneous classes. In D. Janáková (Ed.), *Teaching English to deaf and hard-of-hearing students at secondary and tertiary levels of education in the Czech Republic* (2nd ed., pp. 65–73). VIP Books.
- Johnson, R. E., Liddell, S. K., & Erting, C. J. (1989). *Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education*. Gallaudet University.
- Kattari, S. K. (2015). Examining ableism in higher education through social dominance theory and social learning theory. *Innovative Higher Education*, 40, 375-386. <https://doi.org/10.1007/s10755-015-9320-0>
- Kellett Bidoli, C. J., & Ochse, E. (Eds.). (2008). *English in international deaf communication*. Peter Lang.
- Knight, P. (1998). Deafness and disability. In S. Gregory, P. Knight, W. McCracken, S. Powers, & L. Watson (Eds.), *Issues in deaf education* (pp. 215-224). David Fulton.

- Kontra, E. H. (2019). The L2 motivation of learners with special educational needs. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry, & S. Ryan (Eds.), *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (pp. 495-513). Palgrave Macmillan.
- Kontra, E. H., & Csizér, K. (2013). An investigation into the relationship of foreign language learning motivation and sign language use among Deaf and hard-of-hearing Hungarians. *IRAL*, 51(1), 1-22. <https://doi.org/10.1515/iral-2013-masthead1>
- Kontra, E. H., Csizér, K., & Piniel, K. (2015). The challenge for deaf and hard-of-hearing students to learn foreign languages in special needs schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 141-155. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.986905>
- Kormos, J., & Smith, A. (2024). *Teaching languages to students with specific learning differences*. Multilingual Matters.
- Krausneker, V. (2008). *The protection and promotion of sign languages and the rights of their users in Council of Europe member states: Needs analysis*. Council of Europe.
- Kuntze, M. (1998). Literacy and deaf children: The language question. *Topics in Language Disorders*, 18(4), 1-15.
- Kyle, F. E., Campbell, R., & MacSweeney, M. (2016). The relative contributions of speechreading and vocabulary to deaf and hearing children's reading ability. *Research in Developmental Disabilities*, 48, 13-24. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.10.004>
- Ladd, P. (2003). *Understanding deaf culture: In search of deafhood*. Multilingual Matters.
- Lane, H. (1995). Constructions of deafness. *Disability & Society*, 10(2), 171-189.
- Lane, S., Bell, L., & Parson-Tylka, T. (2006). *My turn to learn: A communication guide for parents of deaf or hard of hearing children*. Bauhinea Press.
- Lane, H., Hoffmeister, R., & Bahan, B. (1996). *A journey into the deaf-world*. Dawn Sign Press.
- Leybaert, J., Bayard, C., Colin, C., & LaSasso, C. (2016). Cued speech and cochlear implants: A powerful combination to natural spoken language acquisition and the development of reading. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies in language* (pp. 359-376). Oxford University Press.
- Lillo-Martin, D., & Henner, J. (2021). Acquisition of sign languages. *Annual Review of Linguistics*, 7, 395-419. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-043020-092357>
- Machová, P. (2008). Various methods used in EFL teaching of deaf and hard-of-hearing students in heterogeneous classes. In D. Janáková (Ed.), *Teaching English to deaf and hard-of-hearing students at secondary and tertiary levels of education in the Czech Republic* (2nd ed., pp. 65-73). VIP Books.
- Mallett, R., & Runswick-Cole, K. (2018). Approaching disability: Foundational perspectives. In R. Mallett & K. Runswick-Cole (Eds.), *Approaching disability*. Routledge.

- Marschark, M. (2007). *Raising and educating a deaf child* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Mayberry, R. I. (2002). Cognitive development in deaf children: The interface of language and perception in neuropsychology. In S. J. Segalowitz & I. Rapin (Eds.), *Handbook of neuropsychology* (2nd ed., Vol. 8, Part II, pp. 71–107). Elsevier.
- Mayberry, R. I., & Lock, E. (2003). Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain and Language*, 87, 369–383.
- McIlroy, G., & Storbeck, C. (2011). Development of Deaf identity: An ethnographic study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(4), 494–511. <https://doi.org/10.1093/deafed/enr017>
- McLaughlin, J. (2017). The medical reshaping of disabled bodies as a response to stigma and a route to normality. *Medical Humanities*, 43, 244–250. <https://doi.org/10.1136/medhum-2016-011065>
- ee kkaaaa, H., nnd R. tttt trrrr th (9999). aaa t's oo 'rriticll' uuuut rritiaal disability studies? *Australian Journal of Human Rights*, 15(1) 47–76. <https://doi.org/10.1080/1323238X.2009.11910861>
- Mohammed, T., Campbell, R., Macsweeney, M., Barry, F., & Coleman, M. (2006). Speechreading and its association with reading among deaf, hearing and dyslexic individuals. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 20(7-8), 621–630. <https://doi.org/10.1080/02699200500266745>
- Mole, J., McCall, H., & Vale, M. (2008). *Deaf and multilingual: A practical guide to teaching and supporting deaf learners in foreign language classes*. Direct Learn Services.
- Moores, D. F. (2010). The history of language and communication issues in deaf education. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language and education* (pp. 17–29). Oxford University Press.
- Moore, M., & Levitan, L. (2005). *For hearing people only*. Deaf Life Press.
- Muzsnai, I. (1999). The recognition of sign language: A threat or a way to a solution? In M. Kontra, R. Phillipson, T. Skutnabb-Kangas, & T. Várady (Eds.), *Language: A right and a resource* (pp. 279–296). CEU Press.
- Padden, C., & Ramsey, C. (1998). Reading ability in signing deaf children. *Topics in Language Disorders*, 18(4), 30–46.
- Pimperton, H., Kyle, F., Hulme, C., Harris, M., Beedie, I., Ralph-Lewis, A., Worster, E., Rees, R., Donlan, C., & MacSweeney, M. (2019). Computerized speechreading training for deaf children: A randomized controlled trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(8), 2882–2894. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-H-19-0073
- Piniel, K., Kontra, E. H., & Csizér, K. (2016). Foreign language teachers at schools for deaf and hard-of-hearing students. In E. Domagala-Zysk & E. H. Kontra (Eds.), *English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons: Challenges and strategies* (pp. 73–88). Cambridge Scholars.

- Pizzo, L. (2016). d/Deaf and hard of hearing multilingual learners: The development of communication and language. *American Annals of the Deaf*, 161(1), 17-32. <http://www.jstor.org/stable/26235248>
- Plaza-Pust, C. (2016). The path toward sign bilingualism: a cross-disciplinary perspective". *Bilingualism and Deafness: On Language Contact in the Bilingual Acquisition of Sign Language and Written Language*, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2016, pp. 1-54. <https://doi.org/10.1515/9781501504990-006>
- Pollock, D. (1997). *Educational audiology for the limited hearing infant and preschooler: An auditory-verbal program*. Charles C. Thomas.
- Price, R. A. (2018). *Inclusive and special education approaches in developing countries. K4D Helpdesk Report 373*. Institute of Development Studies.
- Pritchard, P. (2013). Teaching English to deaf and severely hard-of-hearing pupils in Norway. In E. Dmnağł a-yyśk (, , , , , English as a foreign language for deaf and hard-of-hearing persons in Europe (pp. 113–134). Wydawnictwo KUL.
- Rapley, M. (2004). *The social construction of intellectual disability*. Cambridge University Press.
- Reed, C. M., Rabinowitz, W. M., Durlach, N. I., Braida, L. D., Conway-Fithian, S., & Schultz, M. C. (1985). Research on the Tadoma method of speech communication. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 77(1), 247-257. <https://doi.org/10.1121/1.392266>
- Rees, R., Fitzpatrick, C., Foulkes, J., Peterson, H., & Newton, C. (2017). Can explicit training in cued speech improve phoneme identification? *Deafness & Education International*, 19(3-4), 113-122. <https://doi.org/10.1080/14643154.2017.1281595>
- Rezvani, R., Sayyadi, A., & Izadi, A. (2021). Official postgraduate curriculums of TPSOL in Iran: Evaluation of educational objectives and vertical alignment. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 10 (21), 51-74. <https://doi.org/10.30479/jtpsol.2021.14982.1517>
- Rezvani, R., Ghanbar, H. & Pourhemt, K. (2024). Deaf and hard-of-hearing efl laareer'' eereptinn of laarii ng English: A narrative inquiry. *British Journal of Special Education*, 52(1), 1-15. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12510>
- Rezvani, R., Ghanbar, H., & Pourhemt, K. (in press). The path of identity: Unraveling the Iranian D/HH EFL laarrrr '' livdd eeericce. *Journal of Progressive Human Services*.
- Rioux, M. H., & Valentine, F. (2006). Does theory matter? Exploring the nexus between disability, human rights and public policy. In D. Potheir & R. Devlin (Eds.), *Critical disability theory: Essays in philosophy, politics, policy, and law* (pp. 47-69). UBC Press.
- Schick, B., Marschark, M., & Spencer, P. (Eds.). (2006). *Advances in the sign language development of deaf children*. Oxford University Press.
- Schultz, M. C., Norton, S. J., Conway-Fithian, S., & Reed, C. M. (1984). A survey of the use of the Tadoma method in the United States and Canada. *The Volta Review*, 86(7), 283-292.

- Shildrick, M. (2020). Critical disability studies: Rethinking the conventions for the age of postmodernity. In N. Watson & S. Vehmas (Eds.), *Routledge handbook of disability studies* (2nd ed., pp. 30-41). Routledge.
- Siyavoshi, S. (2017). The role of the non-dominant hand in ZEI discourse structure. *Sign Language Studies*, 18(1), 58-72. <https://doi.org/10.1353/sls.2017.0021>
- Skutnabb-Kangas, T. (2008). Bilingual education and sign language as the mother tongue of deaf children. In C. J. Kellett Bidoli & E. Ochse (Eds.), *English in international deaf communication* (pp. 75-94). Peter Lang.
- Smith, L., Foley, P. F., & Chaney, M. P. (2008). Addressing classism, ableism, and heterosexism in counselor education. *Journal of Counseling & Development*, 86(3), 303-309. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00512.x>
- Spencer, P. E. (2004). Individual differences in language performance after cochlear implantation at one to three years of age: Child, family, and linguistic factors. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(4), 395-412. <https://doi.org/10.1093/deafed/ewh035>
- Spencer, L. J., & Tomblin, J. B. (2009). Evaluating phonological processing skills in children with prelingual deafness who use cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(1), 1-21. <https://doi.org/10.1093/deafed/enn013>
- Stredler-Brown, A. (2009). Intervention, education, and therapy for children who are deaf or hard of hearing. In J. Katz, L. Medwetsky, R. Burkard, & L. Hood (Eds.), *Handbook of clinical audiology* (7th ed., pp. 934-954). Lippincott, Williams & Wilkins.
- Stredler-Brown, A., Hulstrom, W. J., & Ringwalt, S. S. (2008). Early intervention. *Seminars in Hearing*, 29(2), 178-195.
- Svartholm, K. (2008). The written Swedish of deaf children: A foundation for EFL. In C. J. Kellett Bidoli & E. Ochse (Eds.), *English in international deaf communication* (pp. 211-249). Peter Lang.
- Swanwick, R. (2016). Deaf children's bimodal bilingualism and education. *Language Teaching*, 49(1), 1-34. <https://doi.org/10.1017/S0261444815000348>
- Thayer, S. (1982). Social touching. In W. Schiff & E. Foulke (Eds.), *Tactual perception: A sourcebook* (pp. 263-304). Cambridge University Press.
- Triano, S. (2000). Categorical eligibility for special education: The enshrinement of the medical model in disability policy. *Disability Studies Quarterly*, 20(4). <https://doi.org/10.18061/dsq.v20i4.263>
- Tye-Murray, N. (1998). *Foundations of aural rehabilitation: Children, adults, and their family members*. Singular Publishing Group, Inc.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO and the Ministry of Education and Science of Spain. http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Salamanca_Declaration.pdf
- United Nations General Assembly. (2007). *Convention on the rights of persons with disabilities*. <https://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

- Watkins, S., Taylor, D., & Pittman, P. (2004). *SKI-HI curriculum: Family-centered programming for infants and young children with hearing loss*. Utah State University, SKI-HI Institute, Department of Communicative Disorders/Deaf Education.
- Wight, M.C.S. (2015). Students with learning disabilities in the foreign language learning environment and the practice of exemption. *Foreign Language Annals*, 48(1), 39–55. <https://doi.org/10.1111/flan.12122>
- Wolbring, G. (2008). The politics of ableism. *Development*, 51(2), 252-258. <https://doi.org/10.1057/dev.2008.17>

درباره نویسندگان

رضا رضوانی دانشیار زبان‌شناسی کاربردی بخش زبان‌های خارجی و زبان‌شناسی دانشگاه شیراز است. حوزه پژوهش مورد علاقه وی شامل ارزیابی زبان، ارزیابی برنامه درسی و روش تحقیق می‌باشد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی