

ĐẶC ĐIỂM HỌC TẬP CỦA HỌC SINH ĐIẾC TRUNG HỌC CƠ SỞ VÀ CÁCH TIẾP CẬN SONG NGỮ

HOÀNG THU HIỀN*

Ngày nhận bài: 30/10/2017; ngày sửa chữa: 01/11/2017; ngày duyệt đăng: 13/11/2017.

Abstract: The first element of the "Learner-centered teaching" method innovation "Learner centered is mainly from learners and "for" learners to define objectives, select content and organize the process of learning and teaching. Therefore, the article mentions 3 foci including definitions related to deaf students; deaf students' characteristics of learning; bilingual approach of deaf students at the aim of helping teachers understand deaf students better, thus they could provide the approach and method of teaching and learning more effectively over all the subjects.

Keywords: Learning characteristics, deaf students, middle school, bilingual approach.

1. Mở đầu

Yếu tố đầu tiên của đổi mới phương pháp dạy học theo cách tiếp cận "Lấy người học làm trung tâm", đó là dạy học phải xuất phát từ nhu cầu của người học và "vì" người học mà xác định được mục tiêu, lựa chọn nội dung và tổ chức quá trình dạy học. Bài viết này đề cập đến 3 nội dung: các khái niệm liên quan đến học sinh (HS) điếc; đặc điểm học tập của HS điếc; cách tiếp cận song ngữ của HS điếc với mục đích giúp giáo viên (GV) hiểu rõ hơn về đối tượng dạy của họ và có thể đưa ra cách tiếp cận và phương pháp dạy học hiệu quả hơn cho HS điếc ở các môn học.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số khái niệm liên quan đến HS điếc

2.1.1. *Khiếm thính:* Khiếm thính là thuật ngữ được sử dụng để chỉ những người nghe không rõ và không nghe thấy.

Trẻ khiếm thính: là những trẻ bị suy giảm sức nghe khác nhau dẫn tới khó khăn về ngôn ngữ và giao tiếp, ảnh hưởng đến quá trình nhận thức và các chức năng tâm lí khác. Sự suy giảm thính lực được phân chia thành 4 mức, với quy ước thính lực bình thường là 0-20 dB:

Mức 1: giảm thính lực từ 21-40 dB: trẻ nghe được âm thanh tiếng nói bình thường trong môi trường yên tĩnh. Trẻ gặp khó khăn nghe khi âm thanh lời nói nhỏ và ở môi trường lớp học có âm thanh nền lớn.

Mức 2: giảm thính lực từ 41-70 dB: trẻ nghe được âm thanh tiếng nói bình thường khi kết hợp hình miệng và thiết bị trợ thính thích hợp.

Mức 3: giảm thính lực từ 71-90 dB: trẻ nghe được một số âm thanh tiếng nói to, nhưng không nghe được âm thanh tiếng nói bình thường nếu không có thiết bị trợ thính;

Mức 4: giảm thính lực từ 91 dB trở lên: trẻ khiếm thính không nghe được âm thanh tiếng nói và không tự

hình thành được ngôn ngữ nếu không được đeo thiết bị trợ thính thích hợp và luyện tập từ nhỏ. Trẻ chủ yếu giao tiếp bằng cử chỉ điệu bộ hoặc ngôn ngữ kí hiệu.

2.1.2. *Điếc.* Bên cạnh thuật ngữ "khiếm thính", thuật ngữ "điếc" cũng được sử dụng phổ biến theo các cách tiếp cận y tế, giáo dục và văn hóa.

Theo **Từ điển Tiếng Việt:** "điếc được hiểu là mất khả năng nghe" [1; tr 316].

Theo *Luật Giáo dục người khuyết tật 2004* của Mĩ, "điếc có nghĩa là suy giảm sức nghe ở mức độ nghiêm trọng khiến trẻ khó khăn trong việc xử lí thông tin ngôn ngữ qua kênh nghe, cần hoặc không cần sự khuếch đại âm thanh, điều đó ảnh hưởng thành tích học tập của trẻ" [2; tr 88].

Hiện có hai cách tiếp cận về thuật ngữ này, "điếc" và "Điếc" về hình thái từ không khác nhau nhưng về ý nghĩa sử dụng lại khác nhau, theo quan điểm của các nhà chuyên môn cũng như cộng đồng người điếc trên thế giới. Từ "điếc" đề cập đến tình trạng sinh lí của con người không có khả năng nghe, không đề cập đến việc những người này có thuộc về cộng đồng người điếc hay không [3]. Hay "điếc" còn được hiểu là tình trạng điếc hoặc một nhóm lớn người mất thính lực dù họ không thuộc về văn hóa điếc [4]. Hoặc "điếc" đề cập đến tình trạng thính lực của người không nghe được [5].

Trong khi đó, "Điếc" được sử dụng để đặc trưng hóa những người điếc, họ sử dụng ngôn ngữ như một phương thức giao tiếp cơ bản, họ được nhận dạng thuộc về văn hóa người điếc và tham gia vào cộng đồng người điếc [6]. Hoặc "Điếc" được đề cập đến một nhóm người điếc, nhóm người này chia sẻ một ngôn ngữ và một nền văn hóa riêng [7]. Theo tiếp cận văn hóa, với quan điểm người điếc có trí thông minh và

* Trường Cao đẳng sư phạm Trung ương

khả năng học tập như người nghe và họ là những người cần sử dụng ngôn ngữ kí hiệu để giao tiếp [8].

2.1.3. Ngôn ngữ kí hiệu: Tác giả Phạm Thị Cơi cho rằng ngôn ngữ kí hiệu là ngôn ngữ riêng của cộng đồng người điếc, nó phát triển từ tự phát đến tự giác [9]. Ngôn ngữ kí hiệu là ngôn ngữ bằng tay, bao gồm các kí hiệu và câu kí hiệu với cấu trúc ngôn ngữ khác với ngôn ngữ nói [10].

Ngôn ngữ kí hiệu có tính chất của một loại ngôn ngữ tự nhiên, được tiếp thu bằng mắt và được biểu đạt bằng vận động của bàn tay, cánh tay, cơ thể và khuôn mặt. Ngôn ngữ kí hiệu phát triển độc lập bên cạnh ngôn ngữ lời nói hoặc ngôn ngữ viết [11].

Từ những khái niệm và thuật ngữ đã nêu trên cho ta thấy thế giới đã phân biệt giữa hai khái niệm khiếm thính và điếc. Khái niệm khiếm thính sử dụng mức suy giảm thính lực có thể suy giảm vĩnh viễn hoặc dao động ở mức độ nào đó, trong khi khái niệm điếc nhấn mạnh mức độ suy giảm thính lực nghiêm trọng, bên cạnh đó còn có sự phân biệt rõ nét về tật điếc và người điếc với hai thuật ngữ “deaf” và “Deaf”. Đặc biệt, nhấn mạnh đến cộng đồng người Điếc có văn hóa và ngôn ngữ kí hiệu. Ở Việt Nam khiếm thính có mức độ suy giảm thính lực khác nhau tương ứng với các nhóm điếc khác nhau.

2.2. Đặc điểm học tập của HS điếc

2.2.1. Tư duy trực quan hành động. Mặc dù tư duy trừu tượng và tư duy logic của HS điếc hạn chế nhưng các em lại có năng lực tư duy thao tác thông qua các biểu tượng trừu tượng và mối liên hệ với biểu tượng. HS điếc có khả năng tri giác hình ảnh cao, có khả năng ghi nhớ hình ảnh thông qua các biểu tượng cụ thể. Dựa vào năng lực này, GV có thể thiết kế những bài học thông qua các hoạt động thực tế, trải nghiệm cuộc sống thực, được trực tiếp làm và thao tác với các sự vật hiện tượng cụ thể giúp các em phát huy khả năng tư duy trực quan hành động của mình từ đó các em có thể khắc sâu những kiến thức đã học.

2.2.2. Ghi nhớ không gian - hình ảnh. Khả năng ghi nhớ không gian, hình ảnh của HS điếc nổi trội hơn HS nghe (Wilson, Bettger, Niculae và Klima, 1997). Nhờ đó những nhiệm vụ liên quan đến không gian-hình ảnh sẽ được hoàn thành tốt đối với HS điếc. Tận dụng điểm mạnh này GV có thể thiết kế những hoạt động học tập có kết hợp với tranh, hình ảnh, sự vật hiện tượng trong cuộc sống thực để kích hoạt khả năng ghi nhớ của HS. Kết quả nghiên cứu của Rachel I. Mayberry (2002, p.28) đã chỉ ra rằng: HS điếc sử dụng ngôn ngữ kí hiệu như là ngôn ngữ bản ngữ, khi HS điếc đọc văn bản thì các vùng như não bán cầu phải thuộc khu vực của thùy thái dương và các vùng

liên hệ thị giác bên phải được kích hoạt để phân tích ngữ nghĩa cũng như ghi nhớ nhiều lần, ngược lại, đối với HS nghe lại kích hoạt ở bán cầu não trái. Kết quả nghiên cứu này cho thấy: để tăng cường khả năng ghi nhớ và học tập của HS điếc trong các hoạt động phát triển kĩ năng đọc - viết, GV nên phối hợp với không gian - hình ảnh phản chiếu thực để kích hoạt vùng liên hệ thị giác bên phải của HS.

2.2.3. Đặc điểm học ngôn ngữ của HS điếc trung học cơ sở:

- **Học ngôn ngữ kí hiệu:** HS điếc có sự giảm hoặc mất khả năng tri giác âm thanh nên quá trình phát triển ngôn ngữ của HS điếc không diễn ra theo xu hướng nghe để học cách phát âm, diễn đạt bằng lời nói. Để đáp ứng nhu cầu thu nhận và biểu đạt thông tin, thị giác, xúc giác và cơ giác vận động của HS điếc có chức năng phối hợp để giúp thu nhận thông tin, mã hóa thông tin và biểu đạt thông tin bằng ngôn ngữ kí hiệu. Như vậy, có thể xác định rằng việc học và sử dụng ngôn ngữ kí hiệu trong các môn học của HS điếc đó chính là cách học và thể hiện thay thế cho kĩ năng nói đối với yêu cầu cho HS nghe.

Thị giác trở thành giác quan chủ đạo thay thế phần chức năng thu nhận thông tin của thính giác của HS điếc. Vì vậy, theo một cách tự nhiên, HS điếc xuất hiện nhu cầu quan sát cách biểu đạt của người giao tiếp để hiểu thông tin người khác biểu đạt. Đồng thời, xúc giác và cơ giác vận động của HS điếc thích ứng với thực hiện chức năng mã hóa thông tin thế giới xung quanh bằng các biểu tượng kí hiệu và biểu đạt thông tin nhận biết được bằng ngôn ngữ cơ thể, kí hiệu ngôn ngữ và dần dần hoàn thiện kí hiệu ngôn ngữ để biểu đạt theo cấu trúc của ngôn ngữ kí hiệu. Ngôn ngữ kí hiệu trở nên có ý nghĩa đặc biệt giúp HS điếc có thể thay thế lời nói để tương tác với người khác.

Theo Sinhiak V.A., Nudeman M.M, với cơ chế giao tiếp thị giác thì ngôn ngữ kí hiệu là phương tiện giao tiếp chủ đạo của HS điếc [12]. Ngôn ngữ kí hiệu đóng vai trò quan trọng đối với sự phát triển nhận thức và xã hội của của HS điếc. Khi HS điếc được sử dụng thị giác và sử dụng ngôn ngữ kí hiệu trong môi trường học tập và giao tiếp tự nhiên chính là cách tạo cơ hội cho HS điếc được tiếp cận với môi trường ngôn ngữ, làm tiền đề quan trọng giúp HS điếc giao tiếp tự nhiên, tích cực và tăng cường cơ hội học hỏi, phát triển vốn từ vựng của mình [13] Loots & Devisé cho rằng trong mọi thời điểm học hỏi của HS điếc, cần đảm bảo một môi trường đáp ứng nhu cầu giao tiếp trực quan, trong đó, các thành viên tham gia cần tương tác với HS điếc bằng kí hiệu ngôn ngữ và nâng giao tiếp với HS điếc lên cấp độ hội thoại bằng ngôn ngữ kí hiệu [14].

Ngôn ngữ kí hiệu không giống như ngôn ngữ nói nhưng theo các nhà nghiên cứu thì ngôn ngữ này có sự đóng góp đáng kể đến sự phát triển khả năng đọc - viết của HS điếc. Theo nghiên cứu điều tra của Mayberry, Chamberlain, Waters và Doebling (2001) về kĩ năng đọc và kĩ năng làm dấu của 48 HS điếc mức nặng và sâu ở độ tuổi từ 7-15 tuổi cho thấy 42% trong số đó có khả năng đọc ở độ tuổi mong đợi còn 67% đọc ở trình độ trên lớp 4. Nghiên cứu của Geers và Moog (1989) thì trình độ đọc của HS điếc được giáo dục bằng phương pháp giao tiếp tổng thể có kết quả phụ thuộc và trình độ khả năng ngôn ngữ kí hiệu hiểu. Phần lớn những HS điếc có kết quả học tập cao hoặc đạt được như mong đợi đều được giáo dục và hướng chương trình can thiệp từ lúc 3 tuổi hoặc nhỏ hơn. Các em được bố mẹ biết và sử dụng ngôn ngữ kí hiệu để giao tiếp từ nhỏ nên các em có cơ hội phát triển các giá trị cuộc sống, xã hội và tất cả các lĩnh vực phát triển của mình phù hợp với độ tuổi. Có thể nói ngôn ngữ kí hiệu hay được coi như là ngôn ngữ thứ nhất sẽ là nền tảng cho HS điếc học tiếng Anh, cũng có thể được coi như là một công cụ phát triển tư duy, nhận thức và ngôn ngữ của HS nếu như HS điếc được học và giáo dục đầy đủ từ tuổi thơ ấu đến khi trưởng thành.

- Học đọc và viết: Theo Hoffmeister và Wilbur, ngay trước khi bước vào giai đoạn bắt đầu học đọc và học viết thì HS nghe đã có khả năng đàm thoại, giao tiếp thành thạo ngôn ngữ mẹ đẻ, nhờ đó việc chuyển kiến thức đã biết vào việc học đọc -viết được dễ dàng và hiệu quả hơn. Kết quả nghiên cứu cũng chỉ ra rằng có đến 90% HS điếc được trải nghiệm ngôn ngữ nói cũng như ngôn ngữ kí hiệu không đầy đủ, do đó khả năng ngôn ngữ nói và ngôn ngữ kí hiệu của HS điếc có sự hạn chế hơn trẻ nghe (Hoffmeister và Wilbur, 1980) (Conral, 1979).

Bên cạnh đó, ngôn ngữ kí hiệu của HS điếc là ngôn ngữ độc lập không dựa trên ngôn ngữ nói của văn hóa người nghe (Kima và Bellugi, 1979), không có hệ thống âm thanh và có cấu trúc ngữ pháp khác biệt điều đó dẫn đến việc học tập ngôn ngữ nói gặp khá nhiều thử thách.

- Về học đọc của HS điếc: Kĩ năng đọc của HS được thể hiện thông qua sự hiểu biết, sử dụng và phản hồi lại trước một văn bản viết, nhằm đạt được mục đích, phát triển tri thức và tiềm năng cũng như việc tham gia hoạt động của một ai đó trong xã hội. Kết quả nghiên cứu của Allen và Schoen cho thấy: HS khiếm thính có mức suy giảm thính lực từ nhẹ đến trung bình có kết quả bài kiểm tra đọc thấp hơn so với HS nghe bình thường. Những HS suy giảm thính lực

từ mức độ nặng đến sâu (HS điếc sử dụng ngôn ngữ kí hiệu để giao tiếp) có kết quả đọc kém hơn HS điếc có mức suy giảm thính lực trung bình (Theo Allen và Schoem, 1997).

Các nghiên cứu về đặc điểm học đọc của HS điếc cũng cho thấy để HS đọc hiểu được nội dung văn bản, cần cấu trúc văn bản theo hình quả trám với ba phần cơ bản: + Phần đầu: Cần đề cập trực tiếp vào vấn đề, nêu trọng tâm và thành phần bố cục cơ bản của văn bản; + Phân tích giải thích theo trật tự của từng thành phần bố cục nội dung; + Phần cuối: Chốt lại các nội dung và thành phần cơ bản của nội dung văn bản.

Để phát triển kĩ năng đọc của HS điếc, HS cần nắm được thế nào là hiểu một văn bản; xác định được các yêu cầu và hình thức kiểm tra cụ thể về đọc hiểu; được đọc văn bản phù hợp với trình độ nhận thức và năng lực của HS để làm ngữ liệu hướng dẫn đọc hiểu; có các bài tập và loại câu hỏi phù hợp với mục đích phát triển kĩ năng đọc và hiểu văn bản như: nội dung chính và các thông tin quan trọng của văn bản; hiểu ý nghĩa của văn bản, tên văn bản; những hiểu biết về từ ngữ, cú pháp, chấm câu, cấu trúc, thể loại văn bản; một số biện pháp nghệ thuật trong văn bản... Đồng thời nội dung câu hỏi cần phù hợp với đặc điểm của từng HS điếc.

- Về học viết của HS điếc: Phát triển kĩ năng viết cho HS điếc được thực hành chủ yếu thông qua ba hình thức: nhìn viết, nhìn hiểu viết và tự luận (tự suy nghĩ và viết ra). HS điếc thường chủ yếu học những gì GV dạy trên lớp, chưa biết tìm tòi, đào sâu suy nghĩ và thực sự làm chủ hoạt động học tập của mình nên kết quả học tập còn chưa cao. Các nghiên cứu trên thế giới và ở Việt Nam cũng cho rằng để hình thành kỹ năng viết cần bao gồm: + Kĩ năng sao chép (transcription) gồm kĩ năng tạo dựng chữ và viết theo quy tắc chính tả trong hình thức nhìn viết (copying); + Nhìn hiểu viết (dictation); + Kĩ năng tạo lập văn bản (composing). Trong kĩ năng tạo dựng chữ và viết chính tả, yêu cầu về viết được quan tâm gồm: viết đúng, viết chính xác, viết rõ ràng và trôi chảy. Việc hướng dẫn phải rõ ràng, cụ thể, có các hướng dẫn bổ sung, hệ thống các kí hiệu hỗ trợ để giúp HS bớt gặp khó khăn trong quá trình học viết [14].

Nhìn chung, HS điếc có khó khăn rất lớn trong việc tiếp thu và học đọc và học viết. Điều này dẫn đến những khó khăn khi HS điếc học một ngôn ngữ. HS sẽ gặp rất nhiều khó khăn, đặc biệt trong việc hiểu ý nghĩa của từ vựng, bối cảnh sử dụng các từ vựng đó. Vì vậy, lựa chọn phương pháp giảng dạy phù hợp với nhu cầu và năng lực của các em để tạo cơ hội cho các

em chủ động, tích cực và sáng tạo trong học tập là việc làm rất cần thiết.

2.3. Cách tiếp cận song ngữ của HS điếc. Theo Wendy Lynas (2002), người điếc tiếp cận theo hướng song ngữ. Tiếp cận theo hướng song ngữ của người điếc là cách tiếp cận theo góc nhìn văn hóa. Người điếc được coi trọng là một cộng đồng người có văn hóa và ngôn ngữ riêng. Dạy học theo hướng song ngữ là cách tiếp cận sử dụng cả hai thứ ngôn ngữ (ngôn ngữ kí hiệu và ngôn ngữ viết [15]).

Vì con đường thính giác bị tắc nghẽn nên theo Grosjean (2008), song ngữ được xem là nhu yếu đối với trẻ và người trưởng thành bị điếc, chứ không phải là một lựa chọn. Ngăn cản những người điếc học hai ngôn có thể dẫn đến hệ lụy như thiếu nhận thức, ngôn ngữ và xã hội (Andrews, Leigh, & Weiner, 2004; Grosjean, 2010). Vì trẻ điếc không thể tiếp cận đầy đủ với tiếng Việt ở dạng thính giác nên không phải lúc nào tiếng Việt cũng đóng vai trò, chức năng như là “ngôn ngữ mẹ đẻ” của trẻ điếc, mặc dù 90% trẻ điếc sinh ra trong những gia đình có khả năng nghe bình thường (Andrews và cộng sự, 2004). Trẻ điếc sẽ phát triển ngôn ngữ kí hiệu hình ảnh thành ngôn ngữ “có thể tiếp cận đầy đủ đầu tiên” của trẻ và học tiếng Việt như là một ngôn ngữ thứ hai mặc dù chúng có thể được tiếp xúc với tiếng Việt nói hoặc mã kí hiệu bằng tiếng Việt ngay từ khi sinh ra.

Những nghiên cứu trên cho ta thấy, việc dạy HS điếc cần phải đặc biệt phát triển đồng bộ cả hai ngôn ngữ: ngôn ngữ kí hiệu và ngôn ngữ viết tiếng Việt. Hai ngôn ngữ này có thể được coi như là những công cụ chính để phát triển khả năng tư duy, nhận thức, học tập và sự trưởng thành của HS điếc. Nếu một trong hai ngôn ngữ hạn chế sẽ gây trở ngại lớn cho HS trong việc học tập. Các kiến thức cơ bản về khoa học tự nhiên, khoa học xã hội sẽ không được tiếp nhận một cách đầy đủ. Bên cạnh việc phát triển hai công cụ đặc lực này, GV cũng phải sử dụng thành thạo ngôn ngữ kí hiệu trong việc dạy học là yếu tố quan trọng để hỗ trợ HS chiếm lĩnh kiến thức, hình thành kĩ năng và thái độ. Nếu HS điếc có thể thành thạo ngôn ngữ kí hiệu nhưng GV thì ngược lại sẽ dẫn đến kết quả học tập của các em không cao. Tương tự như vậy, nếu GV thành thạo ngôn ngữ kí hiệu nhưng kiến thức và năng lực ngôn ngữ kí hiệu và tiếng Việt của các em còn hạn chế cũng sẽ dẫn đến việc học tập quá phụ thuộc vào GV, HS không chủ động trong việc tự lực tìm tòi kiến thức, ứng dụng và phát triển những gì họ đã có.

3. Kết luận

Lựa chọn mục tiêu, nội dung, phương tiện, phương pháp và hình thức tổ chức dạy và học cho HS điếc cần chú trọng đến đặc điểm, nhu cầu và năng lực của HS điếc. Đặc biệt hơn, cần phát triển năng lực song ngữ của HS đây được coi là tiêu chí quan trọng quyết định sự thành công trong học tập của HS; đồng thời phát triển năng lực ngôn ngữ kí hiệu cho GV trong suốt quá trình dạy HS điếc. Đảm bảo thực hiện được những nhiệm vụ trên sẽ hỗ trợ việc giáo dục và giảng dạy HS điếc đạt hiệu quả hơn. □

Tài liệu tham khảo

- [1] Viện ngôn ngữ học (2000). *Từ điển Tiếng Việt*. NXB Đà Nẵng.
- [2] Richard F. Daugherty (2001). *Special Education: A Summary of Legal Requirements, Terms, and Trends*, Bergin & Garvey, 88 Post Road West, West.
- [3] Thomas K. Holcomb (2013). *Introduction to American Deaf Culture*, Oxford University Press.
- [4] Carol Padden - Tom Humphries (2005). *Inside Deaf Culture*. Harvard University Press.
- [5] Padden - Humphries (1998). *Deaf in America*. Harvard University Press.
- [6] Thomas K. Holcomb (2013). *Introduction to American Deaf Culture*. Oxford University Press.
- [7] Padden - Humphries (1998). *Deaf in America*. Harvard University Press.
- [8] Holden-Pitt, L., & Albertorio, J. (1998). *Thirty years of the Annual Survey of Deaf and Hard-of-Hearing Children and Youth: A glance over decades*. American Annals of the Deaf, p72-76.
- [9] Phạm Thị Côi (1988). *Quá trình hình thành ngôn ngữ nói ở người điếc Việt Nam*. Luận án Phó tiến sĩ khoa học Ngữ văn, Viện Ngôn ngữ học.
- [10] *SKI-HI Curriculum*. 2004. Logan, UT: Hope, Inc.
- [11] Mayberry, R. I. (2002). *Cognitive development of deaf children: The interface of language and perception in neuropsychology*. In S. J.
- [12] Sinhiak V.A., Nudenman M.M (1999). *Những đặc điểm của sự phát triển tâm lí trẻ điếc*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [13] Swisher, M.V. (2000). *Learning to converse: How deaf mothers support the development of attention and conversational skills in their young deaf children*. In P.E. Spencer.
- [14] Berninger, V., & Wolf, B. (2009a). *Helping students with dyslexia and dysgraphia make connections: Differentiated instruction lesson plans in reading and writing* (Spiral book with teaching plans from University of Washington Research Pro-gram.
- [15] Wendy Lynas (2002). *Các lựa chọn trong giao tiếp và việc giáo dục trẻ điếc* (tài liệu dịch). NXB Đại học Sư phạm.