

مقایسه نگرش دانش‌آموزان دبیرستان‌های تلفیقی و عادی نسبت به دانش‌آموزان ناشنوا و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان

دکتر احمد به‌پژوه*، علی دادور**

چکیده

پژوهش‌های اخیر درباره برنامه‌های تلفیقی نشان داده است که مهم‌ترین فایده برنامه‌های یکپارچه سازی آموزشی این است که فرصت‌هایی را برای تعامل و تماس اجتماعی میان دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان استثنایی فراهم می‌کند. از این رو، پژوهش حاضر به گونه‌ای طراحی شد که نگرش شصت نفر دانش‌آموز دختر شاغل به تحصیل در سه دبیرستان تلفیقی در مقایسه با نگرش شصت نفر دانش‌آموز دختر شاغل به تحصیل در سه دبیرستان عادی یا غیر تلفیقی نسبت به دانش‌آموزان ناشنوا و یکپارچه سازی آموزشی آنان مورد مقایسه قرار گرفت. در این پژوهش به منظور سنجش نگرش نسبت به دانش‌آموزان ناشنوا و یکپارچه سازی آموزشی آنان، پس از اعمال تغییرات و انطباق‌های ضروری، از مقیاس نگرش به‌پژوه (۱۹۹۱) استفاده شد. نتایج این مطالعه نشان داد که (الف) بین نگرش دانش‌آموزان دبیرستان‌های تلفیقی که تماس اجتماعی بیشتری با دانش‌آموزان ناشنوا داشته‌اند، در مقایسه با نگرش دانش‌آموزان دبیرستان‌های غیر تلفیقی (عادی) نسبت به دانش‌آموزان ناشنوا تفاوت معناداری وجود ندارد. (ب) نتیجه مشابهی نیز

* استادیار دانشگاه تهران ** کارشناس ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی

بین نگرش دو گروه مورد مطالعه نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان ناشنوا به دست آمد. (ج) مقایسه میانگین نگرش دانش‌آموزان عادی نسبت به دانش‌آموزان ناشنوا و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان در دبیرستان‌های تلفیقی برحسب پایه تحصیلی تفاوت‌هایی را نشان داد که این تفاوت‌ها در پایه‌های اول و چهارم به نفع پایه اول معنادار بود.

کلید واژه‌ها: نگرش دانش‌آموزان ناشنوا، یکپارچه‌سازی آموزشی، دبیرستان‌های تلفیقی، تماس اجتماعی.



مقدمه

روان‌شناسی، آموزش و پرورش و توانبخشی دانش‌آموزان استثنایی در یک وضعیت انتقالی است و در چهار دهه گذشته تحولات چشم‌گیری رخ داده است. برای نمونه نهضت عادی‌سازی و اجرای برنامه‌های تلفیقی، اقدامی نسبتاً جدید و جسورانه است (به پژوه، ۱۳۷۱). ویلیامز^۱ (۱۹۸۸)، ترجمه به پژوه و همکاران، (۱۳۷۵) درباره تحولات اخیر اظهار می‌کند که «نهضت عادی‌سازی»^۲ بر این باور مبتنی است که اشخاص استثنایی باید از همان امتیازات، حقوق و فرصت‌هایی که افراد عادی برخوردارند، بهره‌مند شوند. این امر دلالت دارد به این که کودکان با نیازهای ویژه باید همان قدر به نظام آموزش و پرورش دسترسی داشته باشند که کودکان عادی. در این رابطه، برنامه‌های «یکپارچه‌سازی»^۳، «آموزش فراگیر»^۴ و «مدارس فراگیر»^۵ کاربرد عادی‌سازی در حوزه تعلیم و تربیت محسوب می‌شود. بسیاری از منابع از اواخر دهه ۱۹۶۰ این نظر را گسترش داده‌اند که هر کودکی باید در یک محیط آموزشی باز و با کمترین محدودیت آموزش ببیند و رشد کند (زیگلر و هال، ۱۹۸۶؛ زیگلر و هوداپ، ۱۹۸۶).

با بررسی پیشینه کوتاه روان‌شناسی اجتماعی افراد استثنایی، ملاحظه می‌شود که تماس اجتماعی ناشی از حضور دانش‌آموزان استثنایی در مدارس عادی موجب می‌شود دانش‌آموزان عادی با آنها ارتباط برقرار کنند و از آنها شناخت واقعی تری بدست آورند. پژوهش‌های متعددی (به پژوه، ۱۹۹۱؛ موس و همکاران، ۱۹۹۹؛ ولتر، ۱۹۸۰ و ۱۹۸۲) نشان داده است که برنامه‌های یکپارچه‌سازی آموزشی به منزله یک روش جایابی آموزشی آثار و پیامدهای گوناگونی به دنبال دارد که به برخی از آنها اشاره می‌شود:

الف - برنامه‌های یکپارچه‌سازی فرصت‌هایی را برای تماس اجتماعی بین دانش‌آموزان عادی

و استثنایی و برعکس فراهم می‌کند.

ب - برنامه‌های یکپارچه‌سازی فرصت‌هایی را هم برای دانش‌آموزان عادی و هم برای دانش‌آموزان استثنایی فراهم می‌کند تا مهارت‌های اجتماعی لازم برای زندگی در یک جامعه پیچیده و نامتجانس را یاد بگیرند و در عمل تمرین کنند.

ج - برنامه‌های یکپارچه‌سازی فرصت‌هایی را برای پذیرش، تفاهم و احترام متقابل بین افراد عادی و افراد استثنایی فراهم می‌کند و در نهایت به نگرش مثبت ختم می‌شود. افزون بر این، برخی از پژوهشگران (بریکر، ۱۹۷۸؛ دونالدسن، ۱۹۸۰) گزارش کرده‌اند که برنامه‌های جداسازی و عدم ارتباط دانش‌آموزان عادی با دانش‌آموزان استثنایی بر رشد عاطفی - اجتماعی هر دو گروه تأثیر منفی می‌گذارد و موجب می‌گردد نسبت به یکدیگر نگرش منفی داشته باشند و یکدیگر را طرد کنند. در حالی که دانش‌آموزان استثنایی نیاز دارند در جامعه‌ای که تحصیل و زندگی می‌کنند پذیرفته شوند، مورد احترام باشند و نسبت به آنها نگرش مثبت وجود داشته باشد تا بتوانند به رشد همه جانبه نایل شوند.

در جامعه کنونی ایران، دانش‌آموزان ناشنوا محدودیت‌های گوناگونی را تجربه می‌کنند. گاهی مورد بی‌مهری والدین و گاهی مورد استهزای همسالان و تحت تأثیر نگرش‌های منفی آنان قرار می‌گیرند. هنوز خدمات آموزشی مناسب به قدر کافی برای دانش‌آموزان ناشنوا وجود ندارد. زیرا یکی از هدفهای آموزشی دانش‌آموزان ناشنوا آماده‌سازی آنها برای ورود به دنیای واقعی یعنی دنیای افراد شنوا است و از این رو مطالعه نگرش افراد شنوا نسبت به افراد ناشنوا از اهمیت خاصی برخوردار است.

آشمور (۱۹۷۵) و دونالدسن (۱۹۸۰) بر این باور هستند که مطالعه نگرش گروه‌های گوناگون راه میان‌بری برای شناخت رفتار آنهاست و تغییر نگرش با تغییر رفتار همبستگی دارد. در شکل‌گیری نگرش، عوامل متعددی دخالت دارند. از میان این عوامل می‌توان زمینه تاریخی، مذهبی، میزان آگاهی و شناخت افراد و میزان تماس اجتماعی را ذکر کرد. از دیدگاه آپورت (۱۹۵۴)، امیر (۱۹۶۹) و موست و همکاران (۱۹۹۹) داشتن تماس اجتماعی بیشترین تأثیر را بر شکل‌گیری نگرش افراد مورد مطالعه داشته است. در حقیقت، برنامه‌های یکپارچه‌سازی فرصت‌هایی را برای اجتماعی شدن یا جامعه‌پذیری و تماس اجتماعی بین گروه اکثریت (افراد عادی) و گروه اقلیت (افراد استثنایی) فراهم می‌کند.

بدیهی است، هدف از یکپارچه‌سازی و برنامه‌های تلفیقی، صرفاً یکپارچه‌سازی و جایابی فیزیکی یا مکانی مورد نظر نیست، بلکه هدف‌هایی مانند یکپارچه‌سازی اجتماعی و کارکردی از طریق فراهم کردن فرصت‌هایی برای تماس و تعامل اجتماعی نیز تعقیب می‌شود (آپولونی و کوک، ۱۹۷۸؛ بریکر، ۱۹۷۸). از این رو ملاحظه می‌شود این موضوع، در سال‌های اخیر در کشورهای گوناگون تحقیقات بیشتری را به خود اختصاص داده و درباره آثار و پیامدهای بعدی برنامه‌های تلفیقی بر تغییر نگرش افراد شرکت‌کننده در آن برنامه‌ها مطالعات متعددی صورت گرفته است که نتایج متناقضی را نشان می‌دهد. برخی از این تحقیقات گزارش می‌کنند که پس از جایابی دانش‌آموزان استثنایی در کلاس‌ها و مدارس تلفیقی بر نگرش افراد عادی اثر مثبت داشته است و تعدادی از پژوهش‌ها دلالت می‌کنند که تماس اجتماعی حاصل از برنامه‌های تلفیقی به خودی خود موجب تغییر نگرش نشده است.

تماس اجتماعی بر نگرش اثر مثبت دارد

برخی از پژوهش‌های انجام شده نشان داده‌اند که تماس اجتماعی با افراد استثنایی موجب شده است، نگرش افراد عادی نسبت به افراد استثنایی در جهت مثبت و مطلوب تغییر کند (توفیقی - هوشیار و زینگل، ۱۹۸۴؛ ولتر ۱۹۸۰ و ۱۹۸۲؛ به‌پژوه ۱۹۹۱؛ لاد، مانسن و میلر، ۱۹۸۴؛ ویسل، ۱۹۸۹؛ موس و همکاران ۱۹۹۹). برای نمونه لاد و همکاران (۱۹۸۴) به منظور مطالعه تعامل‌های اجتماعی میان دانش‌آموزان شنوا و ناشنوا، نگرش‌چهل و هشت دانش‌آموز ناشنوا را شرکت‌کننده در یک برنامه دو ساله آموزش حرفه‌ای را در برنامه‌های تلفیقی مورد بررسی قرار دادند. نتایج مطالعه یاد شده نشان داد که محیط آموزش تلفیقی موجب شده بود میان دانش‌آموزان ناشنوا و شنوا تعامل و دوستی برقرار شود و نگرش دانش‌آموزان ناشنوا نسبت به خود و برنامه‌های تلفیقی در جهت مثبت‌تری تغییر یابد. در ضمن اولیای دانش‌آموزان ناشنوا گزارش کرده بودند که برنامه‌های تلفیقی بر میزان سازگاری اجتماعی و عاطفی فرزندانشان تأثیر مثبتی گذاشته بود.

ویسل (۱۹۸۹) با مطالعه رابطه میزان تماس اجتماعی با نگرش هفتاد و چهار دانش‌آموز دبیرستانی تلفیقی، دریافت که رابطه میزان تماس اجتماعی با دانش‌آموزان ناشنوا و نگرش نسبت به آنان یک رابطه خطی نیست. به طوری که دانش‌آموزان با میزان تماس اجتماعی

متوسط با دانش‌آموزان ناشنوا در مقایسه با دانش‌آموزان بدون تماس و تماس زیاد، نگرش مثبت‌تری ابراز کرده بودند.

در جدیدترین پژوهش، موسی و همکاران (۱۹۹۹) تأثیر تماس اجتماعی با دانش‌آموزان ناشنوا بر نگرش دانش‌آموزان عادی نسبت به دانش‌آموزان ناشنوا در دبیرستان‌های تلفیقی را مورد مطالعه قرار دادند. آنها گزارش کردند گروهی از دانش‌آموزان عادی که با دانش‌آموزان ناشنوا در تماس بوده‌اند، در مقایسه با گروهی که با این‌گونه دانش‌آموزان در تماس نبوده‌اند، نگرش مطلوب‌تری ابراز کرده‌اند.

ولتر (۱۹۸۰ و ۱۹۸۲) در پژوهش‌های خود نگرش دانش‌آموزان دبستانی را در دو مدرسه تلفیقی و غیر تلفیقی نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی مورد مطالعه قرار داد. ابزار مورد استفاده او یک مقیاس پذیرش بود که شامل بیست و یک گویه مثبت و منفی درباره کودکان عقب‌مانده ذهنی است. او گزارش کرد که دانش‌آموزان دختر و پایه‌های تحصیلی بالا در مدارس تلفیقی نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی نگرش مثبت‌تری را در مقایسه با دانش‌آموزان پسر و پایه‌های تحصیلی پایین ابراز کرده بودند.

در مطالعه دیگری، توفیقی - هوشیار و زینگل (۱۹۸۴) با مطالعه نگرش دانش‌آموزان ابتدایی نسبت به دانش‌آموزان چند معلولیتی، گزارش کرده‌اند که دانش‌آموزانی که تجربه تماس با دانش‌آموزان چند معلولیتی داشته‌اند نگرش مطلوب‌تری نسبت به آنان ابراز نموده‌اند.

همچنین به‌پژوه (۱۹۹۱) با مطالعه اثر تماس اجتماعی بر نگرش ۱۳۲ دانشجوی کالج در برنامه‌های تلفیقی گزارش کرده است که دانشجویانی که دارای تجربه تماس اجتماعی با دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی شدید بوده‌اند، نگرش مثبت‌تری نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی و یکپارچه‌سازی آنان ابراز کرده‌اند.

تماس اجتماعی بر نگرش اثر ندارد

در مقابل، گروه دیگری از پژوهشگران (براون و فاستر، ۱۹۹۱؛ کوریل و همکاران، ۱۹۹۲) گزارش کرده‌اند که برنامه‌های تلفیقی به خودی خود تماس اجتماعی را بین دو گروه دانش‌آموزان استثنایی و عادی تسهیل نمی‌کند و قادر نیست رابطه‌ای بین داشتن تماس اجتماعی با افراد ناشنوا و نگرش مثبت نسبت به آنان را گزارش کنند. کندی و بروینکز (۱۹۷۴) در مطالعه

پایگاه اجتماعی دانش‌آموزان عادی در کلاسهای تلفیقی گزارش کرده‌اند که از نظر میزان تماس اجتماعی تفاوت معناداری وجود ندارد.

براون و فاستر (۱۹۹۱) با استفاده از روش مصاحبه، عوامل مؤثر و بازدارنده بر نگرش سی نفر از دانشجویان یک کالج نسبت به یکپارچه سازی دانشجویان ناشنوا را مورد مطالعه قرار دادند. نتایج حاصله نشان داد که در برنامه‌های تلفیقی اجرا شده، هدف‌های یکپارچه سازی آموزشی تحقق یافته بود، اما به هدف‌های یکپارچه سازی اجتماعی دست نیافته بودند. در تحقیق مشابهی کوریل و همکاران (۱۹۹۲) با استفاده از روش پرسشنامه، نگرش شصت و دو نفر از دانشجویان ساکن در خوابگاه را نسبت به دانشجویان ناشنوا و سخت شنوا مورد بررسی قرار دادند. آنها گزارش کردند که آموزش مهارت‌های ارتباطی و فراهم کردن فرصت‌هایی برای تماس اجتماعی منظم میان دانشجویان شنوا و ناشنوا می‌تواند بر نگرش دانشجویان شنوا نسبت به دانشجویان ناشنوا مؤثر باشد.

همچنین سندبرگ (۱۹۸۲) نگرش دو گروه از دانش‌آموزان دبستانی را در دو موقعیت تلفیقی و غیر تلفیقی نسبت به دانش‌آموزان معلول مورد مطالعه قرار داد و گزارش کرد که میان نگرش دو گروه مورد نظر تفاوتی وجود نداشت.

نتایج مشابهی در مطالعه مک‌هیل و سیمن سن (۱۹۸۰) گزارش شده است. این پژوهشگران با مطالعه نگرش بیست و هشت دانش‌آموز ابتدایی نسبت به کودکان «درخود مانده»، یک هفته پیش و پس از داشتن تماس اجتماعی منظم، ملاحظه کردند که هیچگونه تغییری در نگرش آنها ایجاد نشده است.

در هر حال بررسی پیشینه موجود نشان می‌دهد که کلاس‌ها و مدارس تلفیقی در دنیا و در ایران با واکنش‌های گوناگون قبول و عدم پذیرش توسط پژوهشگران و متخصصان روبرو شده و برنامه‌های تلفیقی با موفقیت‌ها و شکست‌هایی همراه بوده است. جونز (۱۹۸۴) معتقد است که در مسیر موفقیت برنامه‌های تلفیقی دو دسته عوامل مرئی و نامرئی وجود دارد که باید بر آنها غلبه کرد. او بر این باور است که دسته اول عوامل فیزیکی و قانونی هستند و دسته دوم را عوامل نگرشی تشکیل می‌دهند که از دسته اول مهمتر و نافذتر هستند.

در ایران در سالهای اخیر تلاش شده است در جهت توسعه نهضت عادی سازی و گسترش برنامه‌های تلفیقی تعدادی از دانش‌آموزان نابینا و ناشنوا در مدارس عادی و در مقاطع گوناگون

به تحصیل پردازند. برای مثال در شهر مشهد دانش‌آموزان ناشنوا در تعدادی از دبیرستان‌های عادی به تحصیل اشتغال دارند که این گونه دبیرستانها به دبیرستان‌های تلفیقی موسوم هستند. شایان ذکر است که در میان گروه‌های گوناگون استثنایی، پژوهش درباره نگرش افراد عادی نسبت به افراد ناشنوا از اهمیت خاصی برخوردار است و به ویژه در ایران این گونه پژوهش‌های نگرشی درباره دانش‌آموزان ناشنوا بسیار اندک صورت گرفته است و اطلاعات زیادی درباره آنها در دست نیست. از این رو پژوهش حاضر گونه‌ای طراحی شد که نگرش دو گروه از دانش‌آموزان شنوای دختر شاغل به تحصیل در دبیرستان‌های تلفیقی و غیرتلفیقی نسبت به دانش‌آموزان ناشنوا و یکپارچه سازی آموزشی آنان مورد مطالعه قرار گیرد.

بنابراین در پژوهش حاضر این فرضیه تدوین شد که دانش‌آموزانی که در دبیرستان‌های تلفیقی شاغل به تحصیل بوده و با دانش‌آموزان ناشنوا در تماس هستند، در مقایسه با دانش‌آموزانی که در دبیرستان‌های غیرتلفیقی شاغل به تحصیل هستند، نسبت به دانش‌آموزان ناشنوا و یکپارچه سازی آموزشی آنان نگرش مطلوب‌تر و مثبت‌تری دارند. افزون بر این فرضیه، چون برخی از محققان گزارش کرده‌اند که پایه تحصیلی نیز بر نگرش دانش‌آموزان عادی تأثیر مثبت دارد، فرضیه دوم در رابطه با پایه تحصیلی دانش‌آموزان مطرح شد. (به پژوه، ۱۹۹۱) به دیگر سخن، این تحقیق به دنبال پاسخگویی به دو سؤال عمده است:

- الف- آیا بین نگرش دانش‌آموزان عادی شاغل به تحصیل در دبیرستان‌های دخترانه تلفیقی (گروه اول) و دانش‌آموزان عادی شاغل به تحصیل در دبیرستان‌های دخترانه غیرتلفیقی (گروه دوم) نسبت به دانش‌آموزان ناشنوا تفاوتی وجود دارد؟
- ب- آیا بین نگرش گروه اول و گروه دوم نسبت به یکپارچه سازی آموزشی دانش‌آموزان ناشنوا تفاوتی وجود دارد؟

روش

طرح پژوهش حاضر از نوع علی - مقایسه‌ای است. جامعه آماری تحقیق حاضر را کلیه دانش‌آموزان دختر شاغل به تحصیل در دبیرستان‌های شهر مشهد در سال تحصیلی ۷۷ - ۱۳۷۶ تشکیل می‌داد.

نمونه و موقعیت مورد مطالعه

تعداد شصت نفر (از هر پایه تحصیلی پانزده نفر) از سه دبیرستان دخترانه تلفیقی و تعداد شصت نفر از سه دبیرستان دخترانه عادی یا غیرتلفیقی مجاور که از پایگاه اقتصادی - اجتماعی حتی الامکان مشابه برخوردار بودند، به عنوان گروه نمونه به طریق نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند و در این پژوهش شرکت کردند. در دبیرستان‌های تلفیقی، حضور مستمر دانش‌آموزان ناشنوا و حضور مستقیم آنان در کلاس‌ها موجب می‌شد که دانش‌آموزان عادی به طور پیوسته دانش‌آموزان ناشنوا را ملاقات کنند و با آنها در تماس و تعامل اجتماعی باشند (البته بدون استفاده از زبان اشاره). این گروه از دانش‌آموزان از برنامه‌ی درسی مشترک استفاده می‌کردند. در مقابل، چنین فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان دبیرستان‌های غیرتلفیقی وجود نداشت.

معرفی ابزار

در پژوهش حاضر، به منظور سنجش نگرش نسبت به دانش‌آموزان ناشنوا و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان، پس از اعمال تغییرات و انطباق‌های لازم برای دانش‌آموزان ناشنوا از مقیاس نگرش به‌پژوه (۱۹۹۱) استفاده شد. این پرسشنامه از چهار بخش تشکیل یافته است. بخش نخست: مربوط به اطلاعات شخصی از قبیل پایه تحصیلی، سن و میزان تماس اجتماعی با دانش‌آموزان ناشنوا می‌شود. بخش دوم: شامل نه سؤال است که مربوط به زمینه‌های تماس اجتماعی با دانش‌آموزان ناشنوا می‌شود (مانند، با آنها گفتگو کرده‌اید، با آنها ورزش کرده‌اید، از نظر درسی به آنها کمک کرده‌اید).

بخش سوم: شامل هفده سؤال نگرش سنج نسبت به دانش‌آموزان ناشنوا است که براساس مقیاس لیکرت (۱۹۳۲) از «کاملاً موافقم» تا «کاملاً مخالفم» براساس رتبه‌بندی پنج درجه‌ای تنظیم شده است. در این بخش گویه‌ها به گونه‌ای تنظیم شده بود که نه سؤال، نگرش مثبت و هشت سؤال نگرش منفی افراد مورد مطالعه را نسبت به دانش‌آموزان ناشنوا می‌سنجید. برای نمونه به چهارگویه ارائه شده در این بخش اشاره می‌شود:

□ به نظر من دانش‌آموزان ناشنوی دبیرستانی...

- مهربان و درستکار هستند.

- دست و پاچلفتی و ضعیف هستند.

- هزینه کردن برای آموزش دانش‌آموزان ناشنوا به هدر دادن بیت‌المال است.

- برای ورود دانش‌آموزان ناشنوا به دانشگاه‌ها باید سهمیه‌ای اختصاصی در نظر گرفت.

بخش چهارم: نیز شامل دوازده سؤال نگرش سنج نسبت به یکپارچه سازی آموزشی دانش‌آموزان ناشنوا براساس مقیاس لیکرت است. در این بخش شش سؤال، نگرش مثبت و شش سؤال، نگرش منفی را مورد سنجش قرار می‌داد. برای نمونه به چهارگویه ارائه شده در این بخش اشاره می‌شود:

□ به نظر من اگر برنامه‌های آموزشی دانش‌آموزان ناشنوی دبیرستانی با دانش‌آموزان عادی یکپارچه شود و در کنار یکدیگر در کلاس‌های عادی آموزش ببینند...

- این وضعیت برای رشد اجتماعی دانش‌آموزان عادی مفید خواهد بود.

- این وضعیت برای رشد اجتماعی دانش‌آموزان ناشنوا مفید خواهد بود.

- این وضعیت فرصت مناسبی برای دانش‌آموزان ناشنوا فراهم می‌کند تا خود را برای زندگی اجتماعی آماده کنند.

- این وضعیت بر رشد عاطفی دانش‌آموزان ناشنوا تأثیر منفی خواهد گذاشت.

شیوه نمره گذاری

بخش‌های سوم و چهارم پرسشنامه نگرش سنج براساس مقیاس لیکرت (۱۹۳۲) تنظیم شده‌اند و در مجموع بیست و نه پرسش را شامل می‌شود که نگرش آزمودنی‌ها را مورد سنجش قرار می‌دهند. نحوه نمره گذاری بدین صورت است؛ سؤالهایی که نگرش مثبت را می‌سنجد پاسخ کاملاً موافق نمره +۲، موافق +۱، نظری ندارم نمره صفر، مخالف نمره -۱ و کاملاً مخالف نمره -۲ تعلق می‌گیرد. در سؤالهایی که نگرش منفی را اندازه گیری می‌کنند نحوه نمره گذاری برعکس می‌باشد. در این مقیاس در مجموع دامنه نمرات می‌توانست از +۵۸ (نگرش کاملاً مثبت) تا -۵۸ (نگرش کاملاً منفی) در نوسان باشد.

به منظور بررسی «روایی صوری»^۷ و محتوایی پرسشنامه مورد استفاده از نظرات پنج نفر از

استادان متخصص استفاده شد و برای محاسبه میزان «اعتبار» بخشهای سوم و چهارم پرسشنامه، روش آلفای کرونباخ به کار گرفته شد. ضریب‌های بدست آمده به ترتیب برای بخش سوم ۰/۶۱ و برای بخش چهارم ۰/۶۴ به دست آمد. قابل ذکر است که در این مطالعه وضعیت تحصیل در دبیرستان‌های تلفیقی و غیرتلفیقی و پایه تحصیلی به منزله متغیرهای مستقل و نمره کل آزمودنی‌ها در پرسشنامه نگرش سنج به عنوان متغیر وابسته محسوب می‌شوند.

شیوه اجرا

پس از انتخاب گروه‌های مورد مطالعه، در اسفندماه ۱۳۷۶ از دانش‌آموزان هر یک از دبیرستان‌های مورد نظر دعوت به عمل آمد تا در سالن دبیرستان حضور بهم رسانند. پژوهشگر دوام ابتدا مطالبی را به منظور برقراری رابطه و توجیه آنها بیان کرد و از آنها خواسته شد که هر پرسش را به دقت مطالعه کنند و سپس پاسخ دهند. به آزمودنی‌ها گفته شد که در این پرسشنامه پاسخ «درست» یا «نادرست» وجود ندارد و هرکس باید سعی کند نخستین واکنش خود را منعکس نماید. همچنین به آزمودنی‌ها اطمینان داده شد که پاسخهای آنان محرمانه تلقی خواهد شد و صرفاً برای تهیه گزارش نهایی مورد استفاده قرار می‌گیرد. به طور تقریبی بیست دقیقه زمان برای تکمیل پرسشنامه ضروری بود.

نتایج

برای تجزیه و تحلیل آماری داده‌های به دست آمده از آمار توصیفی، مانند میانگین و از آمار استنباطی، مانند آزمون t و تحلیل واریانس یک طرفه و در صورت لزوم در تعقیب آن از آزمون پی‌گیری توکی برای مقایسه میانگین‌ها استفاده شد.

جدول ۱- مقایسه میانگین نگرش دانش‌آموزان تلفیقی و غیرتلفیقی نسبت به دانش‌آموزان ناشنوا

t	درجه آزادی	انحراف معیار	میانگین	تعداد	شاخصها
					نوع دبیرستان
۰/۴۴	۱۱۸	۴/۶۷	۲۶/۴۲	۶۰	دبیرستان‌های تلفیقی
		۵/۱۳	۲۶/۷۵	۶۰	دبیرستان‌های غیرتلفیقی

همان طور که در جدول یک ملاحظه می‌شود میانگین دو گروه از دانش‌آموزان مورد مطالعه تقریباً شبیه هم هستند و در نتیجه تفاوتی مشاهده نمی‌شود و تی (t) محاسبه شده با درجه آزادی ۱۱۸ در سطح $p < 0/05$ معنادار نیست. لذا تفاوت مشاهده شده بین نگرش دانش‌آموزان عادی شاغل به تحصیل در دبیرستان‌های تلفیقی (گروه با تماس اجتماعی) در مقایسه با دانش‌آموزان عادی شاغل به تحصیل در دبیرستان‌های غیر تلفیقی (گروه بدون تماس اجتماعی) معنادار نیست و فرضیه تحقیق رد می‌شود.

جدول ۲- مقایسه میانگین نگرش دانش‌آموزان تلفیقی و غیر تلفیقی نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان ناشنوا

شاخصها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	t
					نوع دبیرستان
دبیرستان‌های تلفیقی	۶۰	۱۶/۴۳	۵/۴۱	۱۱۸	۱/۴۹۶
دبیرستان‌های غیر تلفیقی	۶۰	۱۷/۶۷	۶/۱۵		

همان طور که در جدول دو نشان داده شده است، میانگین دو گروه از دانش‌آموزان تلفیقی و غیر تلفیقی از نظر نگرش نسبت به یکپارچه سازی آموزشی دانش‌آموزان ناشنوا تقریباً یکسان است و تی (t) محاسبه شده با درجه آزادی ۱۱۸ در سطح $p < 0/05$ معنادار نیست. لذا مجدداً فرضیه تحقیق قابل تایید نیست.

همان طور که در جدول سه ملاحظه می‌شود میانگین نگرش افراد مورد مطالعه در پایه اول تحصیلی بالاترین و در پایه چهارم پایین‌ترین میزان را نشان می‌دهد. به منظور محاسبه تفاوت میانگین نگرش دانش‌آموزان نسبت به دانش‌آموزان ناشنوا در دبیرستان‌های تلفیقی برحسب پایه تحصیلی، از روش آماری تحلیل واریانس یک طرفه استفاده شد.

جدول ۳- میانگین و انحراف معیار نگرش دانش‌آموزان نسبت به دانش‌آموزان ناشنوا در دبیرستان‌های تلفیقی برحسب پایه تحصیلی

پایه تحصیلی	شاخصها	تعداد	میانگین	انحراف معیار
پایه اول		۱۵	۲۹/۵۳	۳/۵۷
پایه دوم		۱۵	۲۶/۰۳	۴/۴۵
پایه سوم		۱۵	۲۵/۶۱	۴/۹۱
پایه چهارم		۱۵	۲۴/۵۱	۴/۵۲

میزان F محاسبه $F_{(3,56)} = 3/12$ ، $p < 0/05$ نشان داد که تفاوت موجود میان میانگین چهار گروه از نظر آماری معنادار است. در تعقیب چنین نتیجه‌ای از آزمون توکی استفاده شد. نتایج حاصل نشان داد که فقط تفاوت بین نگرش دانش‌آموزان پایه‌های اول و چهارم نسبت به دانش‌آموزان ناشنوا به نفع دانش‌آموزان پایه اول معنادار است ($p < 0/05$). به بیان دیگر دانش‌آموزان پایه اول نگرش مثبت‌تری نسبت به دانش‌آموزان ناشنوا ابراز کرده بودند. شایان ذکر است که میانگین نگرش دانش‌آموزان مورد مطالعه نسبت به دانش‌آموزان ناشنوا در دبیرستان‌های غیر تلفیقی برحسب پایه تحصیلی از تفاوت قابل ملاحظه و معناداری برخوردار نبود و میانگین نمرات از $26/45$ (پایه دوم) تا $27/20$ (پایه سوم) در نوسان بود.

جدول ۴- میانگین و انحراف معیار نگرش دانش‌آموزان نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان ناشنوا در دبیرستان‌های تلفیقی برحسب پایه تحصیلی

پایه تحصیلی	شاخصها	تعداد	میانگین	انحراف معیار
پایه اول		۱۵	۱۷/۷۲	۵/۰۲
پایه دوم		۱۵	۱۲/۳۹	۵/۴۹
پایه سوم		۱۵	۱۶/۸۳	۵/۱۲
پایه چهارم		۱۵	۱۸/۷۵	۵/۳۱

جدول چهار بیانگر این نکته است که در دبیرستان‌های تلفیقی میانگین نگرش دانش‌آموزان عادی نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان ناشنوا برحسب پایه تحصیلی از $12/39$ (پایه دوم) تا $18/75$ (پایه چهارم) در نوسان بود. برای محاسبه تفاوت میانگین‌ها از تحلیل واریانس یک طرفه استفاده شد. محاسبات انجام شده نشان داد ($F_{(3,56)} = 5/20$ ، $p < 0/01$) که تفاوت میانگین‌ها از نظر آماری معنادار است. در چنین شرایطی از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد. نتایج این آزمون نشان داد که تفاوت میانگین نگرش دانش‌آموزان عادی در دبیرستان‌های تلفیقی نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان ناشنوا در پایه‌های اول و دوم در سطح $p < 0/005$ به نفع پایه اول معنادار است. همچنین بین میانگین نگرش دانش‌آموزان عادی در دبیرستان‌های تلفیقی نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان ناشنوا در پایه‌های دوم و سوم در سطح $p < 0/05$ تفاوت به نفع پایه سوم معنادار است. سرانجام مقایسه میانگین‌های

پایه‌های دوم و چهارم نشان داد که دانش‌آموزان پایه چهارم در دبیرستان‌های تلفیقی نگرش مثبت‌تری نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان ناشنوا ابراز کرده‌اند ($p < 0/01$). شایان ذکر است که میانگین نگرش دانش‌آموزان دبیرستان‌های غیر تلفیقی نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان ناشنوا برحسب پایه تحصیلی از تفاوت اندکی برخوردار بود که این تفاوت‌ها در تحلیل واریانس یک طرفه معنی‌دار نبود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف عمده پژوهش حاضر بررسی تأثیر تماس اجتماعی با دانش‌آموزان ناشنوا در دبیرستان‌های تلفیقی در مقایسه با عدم تماس اجتماعی با دانش‌آموزان ناشنوا در دبیرستان‌های غیر تلفیقی بر نگرش دانش‌آموزان عادی نسبت به دانش‌آموزان ناشنوا و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان بود. نتایج بدست آمده به طور کلی تفاوت معناداری را بین نگرش دانش‌آموزان شاغل به تحصیل در دبیرستان‌های تلفیقی در مقایسه با دانش‌آموزان شاغل به تحصیل در دبیرستان‌های غیر تلفیقی نسبت به دانش‌آموزان ناشنوا و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان نشان نداد. این نتیجه احتمالاً بیانگر این حقیقت است که داشتن تماس اجتماعی با دانش‌آموزان ناشنوا و یا حضور دانش‌آموزان ناشنوا در دبیرستان‌های تلفیقی لزوماً تأثیری بر نگرش دانش‌آموزان مورد مطالعه نداشته است.

چنین نتیجه‌ای طبق نظر موسست و همکاران (۱۹۹۱)، ولتز (۱۹۸۰ و ۱۹۸۲) و اشتاینبک و اشتاینبک (۱۹۸۲) دال بر این است که برنامه یکپارچه‌سازی اجرا شده در دبیرستان‌های مورد نظر، نتوانسته است نگرش دانش‌آموزان عادی (اکثریت) را نسبت به دانش‌آموزان ناشنوا (اقلیت) در جهت مطلوب و مثبت تغییر دهد. از این رو، می‌توان به این نکته اشاره کرد که صرفاً حضور فیزیکی دانش‌آموزان ناشنوا در مدرسه یا کلاس تلفیقی به تغییر نگرش دانش‌آموزان شنوا منجر نمی‌شود. بلکه میزان و کیفیت تماس اجتماعی و تعامل‌های اجتماعی که به طور منظم بین این دو گروه باید صورت گیرد و تقویت شود، عامل اصلی اصلاح و تغییر نگرش محسوب می‌شود. این نکته‌ای است که بسیاری از روان‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت بر آن تأکید دارند. به طور مشخص موسست و همکاران (۱۹۹۹) گزارش کرده‌اند که دانش‌آموزان ناشنوا شاغل به تحصیل در مدارس تلفیقی به دلیل مشکلات ارتباطی تمایل دارند از گروه

دانش‌آموزان عادی کناره‌گیری کنند، گوشه‌ عزلت انتخاب نمایند و یا ترجیح می‌دهند با همسالان ناشنوای خود ارتباط برقرار کنند. از این رو، اجرای برنامه‌های یکپارچه سازی اجتماعی و برنامه‌های مداخله‌گرانه بین دو گروه مورد نظر ضرورت دارد و توصیه می‌شود هم دانش‌آموزان شنوا و هم دانش‌آموزان ناشنوا طی برنامه‌های مداخله‌گرانه، آموزش داده شوند که چگونه با یکدیگر تعامل داشته باشند، ارتباط برقرار کنند و با یکدیگر دوست شوند (مورس ۱۹۹۶؛ موست و همکاران، ۱۹۹۹). برای نمونه جانسن و جانسن (۱۹۸۵) در مطالعه خود به این نتیجه دست یافته‌اند که فراهم کردن فرصت‌هایی برای یادگیری مشارکتی بین دانش‌آموزان شنوا و ناشنوا، موجب بهبود روابط آنها می‌شود.

یافته‌های پژوهش حاضر، با نتایج موست و همکاران (۱۹۹۹)، جانسن و جانسن (۱۹۸۵)، لاد و همکاران (۱۹۸۴) مغایر است. در حالی که با نتایج براون و فاستر (۱۹۹۱)، کوریل و همکاران (۱۹۹۲) و مک‌هیل و سیمن سن (۱۹۸۰) همخوانی دارد. علت احتمالی چنین نتیجه‌ای این است که از آغاز اجرای برنامه‌های تلفیقی هیچ‌گونه برنامه توجیهی و آگاه‌سازی برای دانش‌آموزان شنوا وجود نداشته است. به طور مشخص به علت عدم آشنایی با زبان اشاره و عدم برگزاری جلسه معارفه، در اکثر موارد دانش‌آموزان شنوا، دانش‌آموزان ناشنوا را با اسم نمی‌شناختند و نمی‌توانستند با یکدیگر ارتباط برقرار کنند. نکته دیگر این که دانش‌آموزان عادی توسط دبیران و مدیریت دبیرستان تشویق نمی‌شدند تا با دانش‌آموزان ناشنوا رابطه برقرار کنند. در اینجا یک سؤال اساسی مطرح می‌شود که آیا استفاده از روشهای تقویت‌کننده برای ارتقای سطح کمی و کیفی تماس اجتماعی میان دانش‌آموزان شنوا و ناشنوا (مانند استفاده از روش‌های یادگیری مشارکتی) توسط دبیران دبیرستان‌های تلفیقی ضرورت ندارد؟ یا این که باید اجازه داد روابط دانش‌آموزان بدون هیچ‌گونه برنامه مداخله‌گرانه به طور طبیعی و عادی پیش رود؟

در هر حال یک سؤال پژوهشی عمده وجود دارد که آیا تماس اجتماعی موجب نگرش مثبت می‌شود و یا این که کسانی که از پیش نگرش مثبت دارند، به داشتن تماس اجتماعی بیشتر تمایل نشان می‌دهند؟ این نکته، یکی از محدودیت‌های تحقیق حاضر را تشکیل می‌دهد که با نتایج این تحقیق و تعمیم آن باید با احتیاط برخورد کرد و شاید بتوان در آینده با اجرای طرح‌های پژوهشی پیش و پس‌آزمون به آن پاسخ داد و تأثیر آن را کنترل کرد.

مطالعه نگرش معلمان، دبیران، مدیران و خانواده‌ها نیز هر کدام به تنهایی از اهمیت خاصی

برخوردار است که زمینه پژوهش را برای پژوهشگران آینده ترسیم می‌کند. همچنین مطالعه تأثیر جنس، سن و مقطع تحصیلی دانش‌آموزان عادی نسبت به دانش‌آموزان استثنایی در گروه‌های گوناگون نابینا، ناشنوا، معلول جسمی و عقب‌مانده ذهنی نیز چشم‌اندازهای تحقیقاتی متعددی را مطرح می‌کند. از دیدگاه روش‌شناسی نیز می‌توان روش‌های گوناگون مشاهده، مصاحبه، گروه‌سنجی و مطالعه طولی را مورد بررسی قرارداد و به عنوان جدیدترین روش تحقیق از «روش تلفیقی»^۱ (ترکیبی از روش‌های مشاهده، مصاحبه و پرسشنامه) استفاده کرد.

مطالعه حاضر می‌تواند مسئولان، برنامه‌ریزان و متخصصان آموزش و پرورش ویژه را در جهت شناخت بیشتر و حرکت به سوی توسعه نهضت عادی‌سازی و گسترش برنامه‌های یکپارچه‌سازی برای دانش‌آموزان ناشنوا یاری رساند. بدیهی است گام اول موفقیت در برنامه‌های یکپارچه‌سازی در سایه شناخت عمیق و درست نگرش دانش‌آموزان، دبیران، معلمان و اولیای دانش‌آموزان عادی و استثنایی در مقاطع ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان و آماده‌سازی و آگاه‌سازی آنان امکان‌پذیر خواهد بود.

به طور کلی استفاده از خدمات مشاوره‌ای مناسب، ایجاد فضای حمایتی (اجتماعی و روانی) برای دانش‌آموزان ناشنوا، لذت بردن از تحصیل در کنار دانش‌آموزان شنوا و عدم احساس تنهایی در محیط دبیرستان، آموزش مهارت‌های اجتماعی و برقراری رابطه با دانش‌آموزان ناشنوا، تأمین حقوق انسانی آنها و فراهم کردن محیط‌های با کمترین محدودیت از توصیه‌هایی است که باید مورد توجه مسئولان آموزش و پرورش دانش‌آموزان ناشنوا قرار گیرد. در غیر این صورت برنامه‌های تلفیقی ممکن است فقط به شکل یکپارچه‌سازی فیزیکی و مکانی ختم شود که خود مقدمه و شرط لازمی است، اما برای نایل شدن به هدفهای برنامه‌های یکپارچه‌سازی موفق، «کمیت» کافی نیست، بلکه ضرورت توجه به «کیفیت» برنامه‌های یکپارچه‌سازی نیز لازم است.

○ ○ ○

یادداشت‌ها

- | | |
|---------------------------------|---------------------------|
| 1- Williams, F. | 2- Normalization movement |
| 3- Integration or mainstreaming | 4- Inclusive education |
| 5- Inclusive schools | 6- Autistic children |
| 7- Face validity | 8- Reliability |
| 9- Integrated method | |

منابع

- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge, Mass: Addison- Wesley.
- Amir, Y. (1969). Contact hypothesis in ethnic relations. *Psychological Bulletin*, 71,5,319-342.
- Appolloni, T. & Cooke, T. (1978). Integrated Programming at the infant, toddler, and preschool age levels. In M. J. Guralnick (Ed.) *Early intervention and the integration of handicapped and nonhandicapped children*. Baltimore: University Park Press.
- Ashmore, R. D. (1975). Background consideration in developing strategies for changing attitudes and behavior toward the mentally retarded. In M. J. Begab & S. A. Richardson (Eds.). *The Mentally Retarded and Society: A Social Science Perspective*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Beh-Pajoooh, A. (1991). The effect of social contact on college students' attitudes toward severely handicapped students and their educational integration. *Journal of Mental Deficiency Research*, 35,4, 334-352.
- Bricker, D. D. (1978). A rationale for the integration of handicapped and nonhandicapped school children. in M. J. Guralnick (Ed.). *Early intervention and the integration of handicapped and nonhandicapped children*. Baltimore: University park press.
- Brown, P. M. & Foster, S. (1991). Integrating hearing and deaf students on a college campus- successes and barriers as perceived by hearing students. *American Annals of the Deaf*, 136,21-27.
- Coryell, J. ; Holcomb, T. K. & Scherer, M. (1992). Attitudes towards deafness-A collegiate perspective. *American Annals of the Deaf*, 137,299-302.
- Donaldson, J. (1980). Changing attitudes toward handicapped persons: A review and analysis of research. *Exceptional Children*, 46,7,504-514.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1985). Mainstreaming hearing impaired students: the effect in communicating on cooperation and interpersonal attraction. *Journal of Psychology*, 119,31-44.
- Jones, R. L. (1984). *Attitude and Attitude change in Special Education: Theory and Practice*. Reston, VA: Council of exceptional children.
- Kennedy, P. & Bruininks, R. H. (1974). Social status of hearing impaired children in regular classrooms. *Exceptional Children*, 40,4,336-342.
- Ladd, G. W. ; Munson, H. L. & Miller, J. K. (1984). Social integration of deaf adolescents in secondary-level mainstreamed programs. *Exceptional Children*, 50,420-428.
- Likert, R. (1932). A technique for measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140,5-55.

- McHale, S. M. & Simeonsson, R. J. (1980). Effects of interaction on non-handicapped children's attitudes towards autistic children. *American Journal of Mental Deficiency*, 85,18-24.
- Moore, D. F. (1996). *Educating the Deaf: Psychology, Principles and Practices*. (4th ed). Geneva, Illinois: Moughton Mifflin Company.
- Most, T. ; Weisel, A. & Tur-Kaspa, H. (1999). Contact with students with hearing Impairments and the evaluation of speech intelligibility and personal qualities. *Journal of Special Education*, 33,2, 103-111.
- Reis, E. M. (1988). Improving attitudes of nonretarded fourth graders toward people who are mildly mentally retarded: Implications for mainstreaming. *Education and Training in Mental Retardation*, 23,2, 85-91.
- Sandberg, L. D. (1982). Attitudes of non-handicapped elementary school students toward school-aged trainable mentally retarded students. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 17,30-40.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1982). The need for research on training non- handicapped students to interact with severely retarded students, *Education and Training of the Mentally Retarded*, 17,12-16.
- Towfighy-Hooshyar, N. & Zingle, H. W. (1984). Regular-class, Students' attitudes toward integrated multiply handicapped peers, *American Journal of Mental Deficiency*, 88,630-637.
- Voeltz, L. M. (1980). Children's attitudes toward handicapped peers. *American Journal of Mental Deficiency*, 84,455-464.
- Voeltz, L. M. (1982). Effects of structured interactions with severely handicapped peers on children's attitudes. *American Journal of Mental Deficiency*, 86,380-390.
- Weisel, A. (1989). Levels of contact with hearing impaired mainstreamed students and attitudes towards deafness and towards disabilities. *International Journal of Special Education*, 4,1,17-24.
- Zigler, E. & Hall, N. (1986). Mainstreaming and the Philosophy of Normalization. In: C. J. Meisel (Ed). *Mainstreaming Handicapped Children: Outcomes, Controversies, and New Directions*, Hillsdale, NJ: LEA.
- Zigler, E. & Hodapp, R. M. (1986). *Understanding Mental Retardation*. Cambridge: Cambridge University Press.

