

عوامل موثر بر نگرش معلمان ویژه و عادی نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان

دکتر احمد به‌پژوه*

کامران گنجی**

چکیده

یکی از مهمترین عوامل مؤثر بر موفقیت برنامه‌های یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی در مدارس عادی نگرش مثبت معلمان است. از این رو، در این پژوهش عوامل موثر بر نگرش ۴۹۵ معلم از دبستانهای عادی و استثنایی (۲۴۷ معلم عادی و ۲۴۸ معلم ویژه) در شهر تهران مورد مقایسه قرار گرفت. در پژوهش حاضر، به منظور سنجش نگرش معلمان مورد مطالعه نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان، پس از اعمال انطباقهای ضروری، از مقیاس نگرش به پژوه (۱۹۹۲) استفاده شد. در این مطالعه میزان تماس اجتماعی، جنسیت، سن، گذراندن دوره آموزشی ضمن خدمت، پایه تدریس، میزان اطلاعات، سطح تحصیلات و سابقه تدریس به عنوان متغیرهای مستقل و نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان به عنوان متغیر وابسته محسوب می‌شد. نتایج به دست آمده نشان داد:

الف) نگرش معلمان ویژه (استثنایی) نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان از نگرش معلمان عادی مثبت‌تر است.

* دانشیار دانشگاه تهران

** دانشجوی دکتری روان‌شناسی

ب) آن گروه از معلمان استثنایی و عادی زن و جوان که با کودکان عقب‌مانده ذهنی تماس اجتماعی بیشتر داشته‌اند، درباره آنان اطلاعات درست بیشتر داشته‌اند، از سطح تحصیلات بالاتر برخوردار بوده‌اند و دوره آموزشی درباره آنان گذرانده‌اند، نگرش مثبت‌تر ابراز کرده‌اند.

کلید واژه‌ها: نگرش، معلمان ویژه (استثنایی)، معلمان عادی، دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی، یکپارچه‌سازی آموزشی

مقدمه

آموزش و پرورش ویژه، در سه دهه اخیر، در حال گذر است و نهضت عادی سازی^۱، برنامه‌های یکپارچه‌سازی آموزشی^۲ و آموزش فراگیر^۳ در میان روان‌شناسان، متخصصان آموزش و پرورش و دیگر گروه‌های دست‌اندرکار، موافقت‌ها و مخالفت‌های گروه بی‌شماری را برانگیخته و گردهماییها و همایشهای بسیاری را نیز به خود اختصاص داده است (بریکر، ۱۹۷۸؛ نیرجه، ۱۹۸۵؛ به‌پژوه، ۱۳۷۱). فیلیپ ویلیامز (۱۹۸۸) در تبیین نظری، نهضت عادی سازی بر این باور است که افراد استثنایی باید از همان امتیازات، حقوق و فرصتهایی که افراد عادی برخوردارند، بهره‌مند شوند.

توجه به حقوق بشر، آموزش برای همه، فراهم کردن فرصتهای برابر، پذیرش اجتماعی تمام شهروندان یک جامعه و تسهیل فرایند اجتماعی شدن یا جامعه‌پذیری از مهمترین اصول برنامه‌های یکپارچه‌سازی محسوب می‌شوند. افزون بر این، ضرورت اجرای برنامه‌های یکپارچه‌سازی یا تلفیقی، بر این موضوع دلالت دارد که کودکان با نیازهای ویژه باید همان قدر به نظام آموزش و پرورش مناسب دسترسی داشته باشند که کودکان عادی دسترسی دارند. اما نکته شایان ذکر این است که برخی از اندیشمندان آموزش و پرورش ویژه^۴، بر این باورند که دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی نباید در جریان عادی آموزش و پرورش یکپارچه‌سازی شوند (برتون و هیرشورن، ۱۹۷۹؛ نونل، ۱۹۸۴؛ استسون، ۱۹۸۴؛ زیگلر و هال، ۱۹۸۶؛ زیگلر و هوداپ، ۱۹۸۷). آنها برای مخالفت خود با برنامه‌های یکپارچه‌سازی آموزشی دلایل چندی را ابراز کرده‌اند، مانند نبود یا کمبود آموزش ویژه، خدمات ویژه و موقعیتهای فیزیکی مناسب، نپذیرفتن این گونه افراد، و سرانجام وجود نگرش منفی^۵ نسبت به آنها. این گروه از مخالفان می‌افزایند که امکان دارد برنامه‌های تلفیقی پاسخگوی برخی از نیازهای افراد عقب‌مانده ذهنی باشد، اما برخی دیگر از نیازهای آنان و همچنین تفاوت‌های فردی را نادیده می‌گیرد. در مقابل، بسیاری از متخصصان آموزش و پرورش ویژه و طرفداران آموزش فراگیر بر این باورند که جداسازی آموزشی برای این گونه افراد غیرانسانی است و مدارس ویژه پاسخگوی نیازهای انسانی افراد عقب‌مانده ذهنی نمی‌تواند باشد. از این رو، بسیاری از پژوهشگران و متخصصان از این دیدگاه که دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی باید در دوره‌های پیش دبستانی و دبستانی یکپارچه و منسجم شوند، پشتیبانی می‌کنند (براون و همکاران، ۱۹۷۹؛ سرتو و همکاران، ۱۹۸۴؛ اشتاین‌بک، ۱۹۸۲؛ به‌پژوه، ۱۹۹۲). دلایل اصلی این گروه برای پشتیبانی از برنامه‌های یکپارچه‌سازی آموزشی به شرح زیر است:

۱. برنامه‌های یکپارچه‌سازی، فرصتهایی را برای تماس و تعامل اجتماعی میان دانش‌آموزان عادی و عقب‌مانده ذهنی فراهم می‌کنند.

۲. برنامه‌های یکپارچه‌سازی، فرصتهایی را برای دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی و عادی فراهم می‌آورد تا مهارت‌های زندگی را در یک جامعه پیچیده و نامتجانس یادگیرند و در عمل تمرین کنند.

۳. برنامه‌های یکپارچه‌سازی، فرصتهایی را برای پذیرش متقابل^۵، تحمل متقابل^۶ و درک متقابل^۷، میان افراد عادی و عقب‌مانده ذهنی فراهم می‌کنند.

یکی از هدف‌های مهم برنامه‌های یکپارچه‌سازی آموزشی، فراهم کردن فرصتهایی برای تماس افراد عادی با افراد استثنایی است که سبب تغییر و اصلاح نگرش افراد عادی نسبت به افرادی با نیازهای ویژه می‌شود. در بررسیها و تحقیقات موجود، تعریف واحدی درباره نگرش وجود ندارد. در واقع نگرش، پدیده‌ای پیچیده و چند بعدی است. جردن و پراکتور (۱۹۶۹) معتقدند که نگرش، واکنش‌های سازمان‌یافته یک فرد، نسبت به یک شیء، شخص، موضوع یا فکر و حاصل دانش یا تجربه پیشین اوست. یکی از تعریف‌های قابل پذیرش درباره نگرش، متعلق به آلپورت (۱۹۳۵) است. وی نگرش را یک حالت روانی و آمادگی عصبی می‌داند که از طریق تجربه سازمان‌یافته، بر پاسخ‌های فرد در برابر کلیه اشیاء و موقعیتهایی که به آن مربوط می‌شوند، تاثیر هدایتی دارد.

در شکل‌گیری نگرش نسبت به افراد استثنایی، عوامل متعدد ممکن است، دخالت داشته باشند. این عوامل را می‌توان در فرهنگ افراد، باورهای مذهبی، زمینه خانوادگی و تاریخی آنها، میزان و نوع رابطه و تعامل اجتماعی (مستقیم و غیر مستقیم از طریق تلویزیون) و همچنین میزان آگاهی و اطلاعات درباره موضوع مورد نظر جست‌وجو کرد.

برنامه‌های یکپارچه‌سازی آموزشی تاکنون از جنبه‌های گوناگون مورد ارزیابی و پژوهش قرار گرفته‌اند. از جمله می‌توان به پژوهشهایی که در زمینه مقایسه عملکرد آموزشی، رفتاری و اجتماعی دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی در کلاس‌های عادی و ویژه و موقعیتهای تلفیقی و غیرتلفیقی انجام گرفته و همچنین پژوهشهایی که درباره نگرش گروه‌های گوناگون نسبت به کودکان عقب‌مانده ذهنی و یکپارچه‌سازی آنان انجام شده، اشاره کرد (برای نمونه به پژوه، ۱۹۹۱-۱۹۹۲؛ هستینگز و اوک فورد، ۲۰۰۳؛ پالمر، ۲۰۰۲؛ تور-کاسپا، ۲۰۰۲).

بسیاری از پژوهشگران (کوک و سیمل، ۱۹۹۹؛ هوج و همکاران، ۲۰۰۲؛ دی پا و دال-تپر، ۲۰۰۰؛ دوچان و فرنچ، ۱۹۹۸) براین باورند که در میان گروه‌های گوناگون، نگرش معلمان دارای اهمیت بیشتر است و یکی از مهمترین عوامل موثر در موفقیت یا شکست برنامه‌های یکپارچه‌سازی آموزشی قلمداد می‌شود. افزون براین، نگرش معلمان ممکن است بر نگرش دانش‌آموزان عادی از نظر پذیرش دانش‌آموزان استثنایی تاثیر شگرف داشته باشد.

بدیهی است معلمانی که نگرش مثبت دارند، به ویژه در دوره‌های پیش دبستانی و دبستانی، دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی را به سهولت در کلاسهای خود می‌پذیرند و زمینه‌های مساعد رشد شناختی، عاطفی و اجتماعی آنان را فراهم می‌کنند. اشتاین‌بک و اشتین‌بک (۱۹۸۲) اظهار کرده‌اند که چنانچه معلمان در تماس با این گونه کودکان آنها را درک کنند و بپذیرند، برنامه‌های یکپارچه‌سازی با موفقیت کامل به انجام می‌رسد. آنها یادآوری کرده‌اند که موفقیت برنامه‌های یکپارچه‌سازی و رضایت معلمان عادی بر پذیرش دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی در کلاسهایشان، سازگاری اجتماعی و عاطفی و همچنین پیشرفت تحصیلی این گونه دانش‌آموزان مؤثر است. اشتاین‌بک و همکاران (۱۹۸۴) نگرش ۹۲ معلم دوره ابتدایی و متوسطه را نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی در مدارس عادی مطالعه کرده‌اند. آنها مجموعه‌ای اسلاید را که به منظور توصیف دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی تهیه شده بود، به افراد مورد مطالعه نشان دادند. نتایج به دست آمده نشان داد که همبستگی مثبت و معناداری میان میزان تماس اجتماعی و نگرش معلمان وجود دارد.

هاراسیمو و هورن (۱۹۷۶) نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی خفیف و شدید را به عنوان پیامد تجربه تماس اجتماعی میان دانش‌آموزان معلول و عادی طی اجرای برنامه یکپارچه‌سازی آموزشی مورد بررسی قرار داده‌اند. آنها برنامه‌های یکپارچه‌سازی آموزشی را در تسهیل تماس اجتماعی میان دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی و معلمان عادی، بسیار سودمند گزارش کرده‌اند. از این گذشته آنها دریافته‌اند که میزان تماس اجتماعی، متغیر اصلی مؤثر بر نگرش معلمان است.

در مقابل، شوتل و همکاران (۱۹۷۲) نگرش معلمان ویژه را با نگرش معلمان عادی در دوره ابتدایی که مدارس آنها دارای برنامه‌های تلفیقی بوده، مقایسه کرده‌اند. این پژوهشگران، نگرش معلمان را نسبت به دانش‌آموزان با عقب‌ماندگی ذهنی آموزش‌پذیر، ناتوانی یادگیری و همچنین آشفتگی هیجانی بررسی کرده‌اند. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که در حدود نود درصد از معلمان شرکت کننده در پژوهش که دارای تجربه تماس قبلی با دانش‌آموزان یکپارچه‌سازی شده بوده‌اند، نگرش مطلوبی نسبت به برنامه‌های یکپارچه‌سازی از خود نشان نداده‌اند. به طور کلی، یافته‌های این پژوهش نشان داد که معلمان مذکور، یکپارچه شدن دانش‌آموزان مبتلا به عقب‌ماندگی ذهنی خفیف را در کلاسهای عادی نپذیرفته یا بسیار کم پذیرفتند.

در مجموع بررسی پیشینه موجود در دنیا و در ایران نشان می‌دهد که مدارس و کلاسهای تلفیقی با واکنشهای گوناگون پذیرش و عدم پذیرش از سوی معلمان روبرو هستند و برنامه‌های یکپارچه‌سازی با موفقیتها و شکستهایی همراه بوده است. جونز (۱۹۸۴) معتقد است که در مسیر موفقیت برنامه‌های تلفیقی دو گروه عوامل مرئی و نامرئی وجود دارد که باید بر آنها غلبه کرد. او بر این باور است که گروه نخست عوامل فیزیکی و قانونی هستند و گروه دوم را عوامل نگرشی تشکیل می‌دهند که مهمتر و نافذتر از گروه نخست هستند.

با وجود این، در جامعه کنونی ایران بررسی شواهد موجود نشان می‌دهد که معلمان ابتدایی به طور کلی

دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی را به سهولت در کلاسهای خود نمی‌پذیرند و نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی آنان نگرش منفی دارند. این قبیل دانش‌آموزان گاهی مورد بی‌مهری والدین و زمانی مورد استهزای همسالان خود قرار می‌گیرند. بدیهی است این وضعیت به رشد همه‌جانبه و بهداشت روانی کودکان عقب‌مانده ذهنی آسیب می‌رساند و سبب ناکامی، احساس بی‌کفایتی و ناامنی روانی و عاطفی و مخدوش شدن کرامت انسانی آنها می‌شود (به پژوه، ۱۳۷۶). شایان ذکر است که مطالعه نگرش معلمان ابتدایی نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان در ایران مورد غفلت واقع شده و در نتیجه اطلاعات اندکی در دست است. هنوز دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی در مراکز بسته و جداگانه در شرایط نامناسب آموزشی، خدماتی و توان‌بخشی به سر می‌برند و نتوانسته‌ایم آنان را برای ورود به دنیای واقعی آماده سازیم. بنابراین با توجه به اهمیت مطالعه نگرش معلمان در موفقیت برنامه‌های یکپارچه‌سازی آموزشی، پژوهش حاضر به گونه‌ای طراحی شد که متغیرهای موثر بر نگرش معلمان عادی و ویژه نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان مورد مقایسه قرار گیرد. بدیهی است در شکل‌گیری نگرش معلمان، عوامل متعدد دخالت دارد و اجرای چنین پژوهشهایی تا حدی نشان خواهد داد که چه عواملی بر نگرش معلمان تاثیر می‌گذارد و چگونه میزان موفقیت برنامه‌های تلفیقی را می‌توان ارتقاء بخشید. به دیگر سخن، این پژوهش به دنبال پاسخگویی به سه سوال اساسی است:

الف) آیا میان نگرش معلمان ابتدایی عادی و معلمان ویژه نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی تفاوتی وجود دارد؟

ب) آیا میان نگرش معلمان ابتدایی عادی و معلمان ویژه نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی در مدارس و کلاسهای عادی تفاوتی وجود دارد؟

ج) آیا متغیرهای جنسیت و سن معلمان، سطح تحصیلات، سابقه تدریس، پایه تدریس، گذراندن دوره آموزشی، میزان تماس اجتماعی با کودکان عقب‌مانده ذهنی و اطلاعات درباره علت شناسی عقب‌ماندگی ذهنی بر نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان موثر است؟

روش

جامعه آماری و افراد مورد مطالعه

روش پژوهش حاضر از نوع علی-مقایسه‌ای است. جامعه آماری تحقیق حاضر را همه معلمان ابتدایی مدارس عادی و معلمان ویژه (استثنایی) مدارس عقب‌مانده ذهنی آموزش‌پذیر شهر تهران تشکیل می‌داد.

در این پژوهش ۴۹۵ معلم از دبستانهای عادی و استثنایی (شامل ۲۴۷ معلم عادی و ۲۴۸ معلم ویژه) در شهر تهران شرکت داشتند. این معلمان با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای از یازده منطقه آموزش و پرورش شهر تهران به طور تصادفی انتخاب شدند. همه این معلمان رسمی بودند. ۴۵ تن

۹ درصد) از کل آزمودنیها مرد و ۴۵۰ تن (۹۱ درصد) آنها زن بودند. میانگین سنی معلمان ویژه شرکت کننده در این پژوهش در حدود ۳۳ سال و میانگین سنی معلمان عادی در حدود ۳۵ سال بود. از میان معلمان ویژه ۱۶ تن و از میان معلمان عادی ۲ تن فرزند معلول داشتند. بیش از نیمی از معلمان عادی و ویژه (۵۸ درصد) دارای مدرک دیپلم بودند. لازم به ذکر است که عده معلمان ویژه دارای مدرک دیپلم در مقایسه با همین عده از معلمان عادی به مراتب کمتر بوده است. عده معلمان دارای مدرک کاردانی (فوق دیپلم) در میان هر دو گروه معلمان تقریباً برابر بود و سرانجام اینکه ۲۰ درصد کل آزمودنیها را افرادی با مدرک کارشناسی تشکیل می‌دادند. هر چند که عده معلمان ویژه با مدرک کارشناسی به طور چشمگیری بیشتر از معلمان عادی بود. در میان معلمان مورد مطالعه تنها سه نفر دارای مدرک کارشناسی ارشد بودند.

ابزار پژوهش

در پژوهش حاضر، به منظور سنجش نگرش معلمان مورد مطالعه، پس از اعمال تغییرات و انطباقهای ضروری، از مقیاس نگرش به پژوه (۱۹۹۲) استفاده شد. این پرسشنامه از چهار بخش به شرح زیر تشکیل یافته است.

بخش نخست، شامل اطلاعات شخصی معلمان از قبیل جنس، سن، وضعیت تأهل، میزان تحصیلات، پایه تدریس و سابقه تدریس است.

بخش دوم، شامل سوالهایی درباره میزان و نوع تماس اجتماعی با دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی (مانند، با آنها گفتگو کرده‌اید؟ با آنها به گردش رفته‌اید؟ به آنها به طور انفرادی تدریس کرده‌اید؟) و سوالهایی درباره علت شناسی عقب‌ماندگی ذهنی می‌شود. در این بخش، شش پرسش به شرح زیر مطرح شده بود تا میزان اطلاعات معلمان درباره علت شناسی پدیده عقب‌ماندگی ذهنی مورد بررسی قرار گیرد:

۱. آیا شما فکر می‌کنید عقب‌ماندگی ذهنی مسری است؟
۲. آیا شما فکر می‌کنید عقب‌ماندگی ذهنی قابل درمان است؟
۳. آیا شما فکر می‌کنید ابتلای کودک به مننژیت موجب عقب‌ماندگی ذهنی او می‌شود؟
۴. آیا شما فکر می‌کنید بالابودن سن مادر (بیش از ۴۰ سال) در دوران بارداری موجب عقب‌ماندگی ذهنی کودک می‌شود؟
۵. آیا شما فکر می‌کنید ابتلای مادر به آنفولانزا در دوران بارداری موجب عقب‌ماندگی ذهنی کودک می‌شود؟
۶. آیا شما فکر می‌کنید بالابودن سن پدر (بیش از ۴۰ سال) در زمان تولد کودک، موجب عقب‌ماندگی ذهنی او می‌شود؟

بخش سوم، شامل چهارده سوال نگرش سنج نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی آموزش‌پذیر است که براساس مقیاس لیکرت^۹ از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم براساس رتبه‌بندی پنج درجه‌ای تنظیم شده است. در این بخش گویه‌ها به‌گونه‌ای تنظیم شده است که هشت سوال، نگرش مثبت و شش سوال، نگرش منفی افراد مورد مطالعه را نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی آموزش‌پذیر می‌سنجد. برای نمونه به چهار گویه ارائه شده در این بخش اشاره می‌شود:

به نظر من، دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی آموزش‌پذیر...

- مهربان و درستکار هستند.
- دست و پا چلفتی و ضعیف هستند.
- باید اجازه داشته باشند تا در مدارس عادی به تحصیل بپردازند.
- باید اجازه داشته باشند تا همراه دانش‌آموزان عادی به مسافرت بروند.

بخش چهارم، شامل شانزده سوال نگرش سنج نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی براساس مقیاس لیکرت است. در این بخش هشت سوال، نگرش مثبت و هشت سوال، نگرش منفی را مورد سنجش قرار می‌داد. برای نمونه به چهار گویه ارائه شده در این بخش اشاره می‌شود:

به نظر من، اگر دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی آموزش‌پذیر با دانش‌آموزان عادی یکپارچه شوند 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 عقب‌مانده ذهنی مفید خواهد بود.
- معلمان از تدریس کردن در چنین کلاسهایی، احساس ناراحتی خواهند کرد.
- این وضعیت موجب پیدایش فرصتهای بیشتری برای تماس اجتماعی بین معلمان و دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی می‌شود.

به منظور بررسی روایی^{۱۰} صوری و محتوایی پرسشنامه مورد استفاده از نظرات پنج نفر از استادان روان‌شناسی استفاده شد و برای محاسبه میزان اعتبار^{۱۱} بخشهای سوم و چهارم پرسشنامه، فرمول ضریب پایایی درونی آلفای کرونباخ به کار گرفته شد. ضریبهای به دست آمده به ترتیب برای بخش سوم ۰/۶۳ و برای بخش چهارم ۰/۶۷ به دست آمد.

شیوه نمره‌گذاری

بخشهای سوم و چهارم پرسشنامه نگرش سنج براساس مقیاس لیکرت (۱۹۳۲) تنظیم شده‌اند و در مجموع سی پرسش را شامل می‌شوند که نگرش آزمودنیها را مورد سنجش قرار می‌دهند. نحوه نمره‌گذاری بدین صورت است؛ سوالهایی 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 سوالهایی که نگرش منفی را اندازه‌گیری می‌کنند نحوه نمره‌گذاری برعکس است. در این مقیاس در مجموع دامنه نمرات می‌توانست از +۶۰ (نگرش کاملاً مثبت) تا -۶۰ (نگرش کاملاً منفی) در نوسان باشد.

شیوه اجرا

با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای از یازده منطقه آموزش و پرورش شهر تهران، هفت مدرسه دخترانه و هفت مدرسه پسرانه ویژه دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی آموزش پذیر به طور تصادفی انتخاب شد و همه معلمان مدارس مورد نظر در پژوهش شرکت داده شدند و ۲۷۰ پرسشنامه میان آنان توزیع شد. سرانجام ۲۴۸ معلم ویژه، پرسشنامه مورد نظر را به طور کامل تکمیل کردند و آن را برگرداندند.

برای گزینش معلمان عادی، به نزدیکترین دبستان عادی مجاور مدرسه استثنایی انتخاب شده، مراجعه و بیست و دو دبستان عادی دخترانه و پسرانه مشخص شد و ۲۸۲ پرسشنامه میان معلمان آنان توزیع گردید. در پایان ۲۴۷ معلم عادی به طور کامل به پرسشنامه مورد نظر پاسخ دادند و آن را برگرداندند.

پس از انتخاب مدارس مورد مطالعه، پرسشنامه‌ها به طور حضوری به معلمان داده شد و از آنان طی نامه‌ای دعوت به عمل آمد تا در این پژوهش شرکت و اقدام به تکمیل پرسشنامه کنند. پژوهشگر دوم پیش از دادن پرسشنامه‌ها به معلمان در هر دبستان، ابتدا مدتی کوتاه برای آنان صحبت می‌کرد تا ضمن رعایت چهارچوب دستورالعمل پاسخگویی به پرسشنامه، معلمان را برای پاسخگویی دقیق و صادقانه به پرسشنامه دعوت کند و در عین حال نحوه صحبت وی با سوگیری همراه نباشد. برای تکمیل کردن هر پرسشنامه در حدود بیست دقیقه زمان لازم است.

شایان ذکر است که در این مطالعه متغیرهای میزان تماس اجتماعی با کودکان عقب‌مانده ذهنی، جنسیت، سن، گذراندن دوره آموزشی ضمن خدمت، پایه تدریس، میزان اطلاعات درباره علت شناسی عقب ماندگی ذهنی، سطح تحصیلات و سابقه تدریس معلمان به عنوان متغیرهای مستقل و نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی به عنوان متغیر وابسته اول و نگرش معلمان نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی این گونه دانش‌آموزان به عنوان متغیر وابسته دوم محسوب می‌شد.

برای تحلیل آماری داده‌های پژوهش حاضر از روشهای گوناگون آمار توصیفی و استنباطی، مانند آزمون تی و تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد. رگرسیون چندگانه، روشی برای مطالعه سهم یک یا چند متغیر مستقل در پیش‌بینی متغیر وابسته است. از این رو، متغیرهای مستقل را متغیرهای پیش‌بین و متغیر وابسته را متغیر ملاک نیز می‌گویند (سرمد و همکاران، ۱۳۷۶). به منظور پیش‌گیری از بروز هرگونه خطای احتمالی در تجزیه و تحلیل داده‌ها برای انجام دادن محاسبات، دو نرم‌افزار رایانه‌ای کوآتروپرو^{۱۲} و SPSS^{۱۳} مورد بهره‌برداری قرار گرفت.

یافته‌ها

نتایج به دست آمده حاکی از آن است که در حدود ۹۲ درصد معلمان ویژه در طول سال گذشته، تقریباً هر روز با کودکان عقب‌مانده ذهنی در تماس بوده‌اند و میزان تماس اجتماعی معلمان ویژه با دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی به طور چشمگیری بیشتر از معلمان عادی است. بدیهی است این نتیجه با توجه به محل تدریس معلمان ویژه قابل پیش‌بینی بود. در مقابل، ۴۱ درصد معلمان عادی هیچ‌گاه با کودکان عقب‌مانده ذهنی تماس نداشته‌اند. بنابراین، از این گروه، در حدود ۳۲ درصد معلمان عادی هر شش ماه یک بار و ۲۷ درصد باقیمانده هر سه ماه یکبار و کمتر با این قبیل کودکان در تماس بوده‌اند.

مقایسه پاسخهای ارائه شده در مورد میزان اطلاعات معلمان درباره علت شناسی عقب‌ماندگی ذهنی، حاکی از آن است که میزان و نوع اطلاعات معلمان ویژه و عادی از تفاوت قابل ملاحظه‌ای برخوردار است. برای مثال، از میان معلمان ویژه تنها دو تن معتقد بودند که عقب‌ماندگی ذهنی مسری است، در حالی که ۳۶ تن از معلمان عادی به این سوال پاسخ مثبت داده بودند!

به طور مشخص پاسخهای معلمان در این بخش از نظر میزان اطلاعات به سه گروه با اطلاع (اطلاعات درست)، بی‌اطلاع (فاقد اطلاعات) و بد اطلاع (اطلاعات نادرست) تقسیم شدند. همان طور که جدول یک نشان می‌دهد اکثریت معلمان ویژه (۷۷ درصد) در مورد علت شناسی عقب‌ماندگی ذهنی از اطلاعات درستی برخوردار بودند و در حدود ۲۳ درصد از آنان بی‌اطلاع بودند. اگر چه وجود این عده معلمان بی‌اطلاع در میان معلمان ویژه نگران‌کننده است. در مقابل، در میان معلمان عادی، فقط ۴۳ درصد از آنان از اطلاعات درست برخوردار بودند (با اطلاع) و متأسفانه ۱۳۳ تن (۵۴ درصد) فاقد اطلاعات بودند (بی‌اطلاع) و ۳ درصد از معلمان عادی درباره علت شناسی عقب‌ماندگی ذهنی اطلاعات نادرست (بد اطلاع) داشتند.

جدول ۱: توزیع فراوانی و درصد معلمان برحسب میزان اطلاعات درباره علت شناسی عقب‌ماندگی ذهنی

معلمان	میزان اطلاعات		با اطلاع		بی اطلاع		بد اطلاع	
	عده	درصد	عده	درصد	عده	درصد	عده	درصد
معلمان ویژه $n = 248$	192	77	56	23	--	--	--	--
معلمان عادی $n = 247$	106	43	133	54	8	3		

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار نگرش معلمان ویژه و عادی نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان

متغیر	شاخصهای آماری		عده	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	مقدار t
	گروه	متغیر					
نگرش نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی	معلمان ویژه	۲۴۸	۵۴/۳۱	۶/۹	۴۹۳	۱۶/۷۵۷*	
	معلمان عادی	۲۴۷	۴۱/۸۴	۹/۴۵			
نگرش نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی	معلمان ویژه	۲۴۸	۵۵/۱۱	۸/۴۵	۴۹۳	۱۶/۹۵۷*	
	معلمان عادی	۲۴۷	۴۰/۲۸	۹/۲۷			

* $P < 0.001$

در جدول ۲ شاخصهای آماری مربوط به نگرش دو گروه از معلمان ویژه و عادی ارائه شده است. همان گونه که ملاحظه می‌شود میانگین نمره‌های نگرش معلمان ویژه نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی و نگرش آنان نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی تفاوت ناچیزی دارد، اما انحراف معیار نمره‌های آنان در این دو مورد از تفاوت قابل ملاحظه‌ای برخوردار است. این امر بدان معناست که نگرش معلمان ویژه

درمورد یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی از پراکندگی بیشتری برخوردار است.

استفاده از آزمون تی برای مقایسه میانگینهای دو گروه مستقل نشان داد که نگرش معلمان ویژه نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی در مقایسه با نگرش معلمان عادی نسبت به این گونه دانش‌آموزان به طور معنادار مثبت‌تر و مطلوب‌تر است ($t=16/757, df=493, p<0/001$). همچنین معلوم شد که نگرش معلمان ویژه نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی در مقایسه با نگرش معلمان عادی نیز به طور معنادار مثبت‌تر و مطلوب‌تر است ($t=16/957, df=493, p<0/001$).

به منظور پاسخ‌گویی به سوال سوم و آگاهی بیشتر از چگونگی روابط میان متغیرهای وابسته با متغیرهای مستقل و روابط میان متغیرهای مستقل، از روش تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد که نتایج به دست آمده در جدولهای دیگر ارائه خواهد شد. جدول ۳ نخستین ماتریس ضریبهای همبستگی میان نگرش معلمان ویژه و عادی نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی و متغیرهای مستقل را نشان می‌دهد.

جدول ۳: ماتریس ضریبهای همبستگی میان نگرش معلمان ویژه و عادی نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده

ذهنی (متغیر وابسته اول) و متغیرهای مستقل

X_8	X_7	X_6	X_5	X_4	X_3	X_2	X_1	متغیر وابسته اول و متغیرهای مستقل
								(Y_1) نگرش نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی
-۰/۴۹	۰/۴۶	۰/۵۶	-۰/۳۷	۰/۵۶	-۰/۴۹	۰/۱۳	۰/۷۵	
								(X_1) میزان تماس اجتماعی
-۰/۲۹	۰/۴۱	۰/۵۹	-۰/۳۱	۰/۷۶	۰/۲۵	۰/۱۱		
								(X_2) جنسیت
۰/۰۳	۰/۰۵	۰/۱۱	۰/۱۶	۰/۰۷	-۰/۰۶			
								(X_3) سن
۰/۸۶	۰/۳۵	۰/۲۲	۰/۲۹	۰/۱۶				
								(X_4) گذراندن دوره آموزشی
۰/۱۶	۰/۲۳	۰/۴۹	۰/۲۱					
								(X_5) پایه تدریس
۰/۳۹	۰/۳۱	۰/۱۹						
								(X_6) میزان اطلاعات
۰/۲۳	۰/۳۷							
								(X_7) سطح تحصیلات
۰/۴۷								
								(X_8) سابقه تدریس

همان طور که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود بالاترین ضریب همبستگی مثبت (۰/۷۵) میان میزان تماس اجتماعی و نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی (X_1 و Y_1) وجود دارد. این ضریب همبستگی به این معناست که هر چه میزان تماس اجتماعی بیشتر شود، میزان نگرش هم در جهت مثبت

افزایش می‌یابد و برعکس. پس از این مورد، ملاحظه می‌شود که بالاترین ضریب همبستگی مثبت (۰/۵۶) میان میزان اطلاعات و گذراندن دوره آموزشی با نگرش مثبت نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی وجود دارد. همچنین میان متغیرهای مستقل، مانند میزان تماس اجتماعی و میزان اطلاعات (۰/۵۹) و میزان تماس اجتماعی و گذراندن دوره آموزشی (۰/۷۶) همبستگی بالایی مشاهده می‌شود. افزون بر این، در جدول ۳، وجود همبستگیهای منفی میان سن و سابقه تدریس با نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی قابل توجه است.

جدول ۴ دومین ماتریس ضریبهای همبستگی میان نگرش معلمان ویژه و عادی نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی و متغیرهای مستقل را نشان می‌دهد.

جدول ۴: ماتریس ضریبهای همبستگی میان نگرش معلمان ویژه و عادی نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی (متغیر وابسته دوم) و متغیرهای مستقل

X_8	X_7	X_6	X_5	X_4	X_3	X_2	X_1	متغیر وابسته دوم و متغیرهای مستقل
-۰/۴۹	۰/۴۸	۰/۵۶	-۰/۳۷	۰/۵۸	-۰/۴۸	۰/۱۳	۰/۷۶	(Y_2) نگرش نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی
-۰/۲۹	۰/۴۱	۰/۵۹	-۰/۳۱	۰/۷۶	۰/۲۵	۰/۱۱		(X_1) میزان تماس اجتماعی
۰/۰۳	۰/۰۵	۰/۱۱	۰/۱۶	۰/۰۷	-۰/۰۶			(X_2) جنسیت
۰/۸۶	۰/۳۵	۰/۲۲	۰/۲۹	۰/۱۶				(X_3) سن
۰/۱۶	۰/۲۳	۰/۴۹	۰/۲۲					(X_4) گذراندن دوره آموزشی
۰/۳۹	۰/۳۱	۰/۱۸						(X_5) پایه تدریس
۰/۲۳	۰/۳۷							(X_6) میزان اطلاعات
۰/۴۷								(X_7) سطح تحصیلات
								(X_8) سابقه تدریس

آن گونه که در جدول دیده می‌شود، همبستگی قابل توجهی میان متغیر وابسته اول (نگرش نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی) و متغیر وابسته دوم (نگرش نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی) وجود دارد ($r_{Y_1 Y_2} = ۰/۹۲$). از این رو، ملاحظه می‌شود که ضریبهای همبستگی در جدول ۴ تاحدی مشابه ضریبهای همبستگی در جدول ۳ است. همان طور که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، میان میزان تماس اجتماعی (X_1) و نگرش معلمان ویژه و عادی نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی

دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی (Y_1) ضریب همبستگی بالایی (۰/۷۶) وجود دارد. این ضریب همبستگی بدین معناست که هر قدر میزان تماس اجتماعی با دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی بیشتر شود، میزان نگرش معلمان هم در جهت مثبت افزایش می‌یابد و برعکس.

لازم به ذکر است که در جدولهای ۳ و ۴ متغیر مستقل جنسیت (X_2) با هر دو متغیر وابسته و با سایر متغیرهای مستقل از همبستگی اندکی برخوردار است. به احتمال زیاد، دلیل آن این است که در نمونه مورد مطالعه از میان ۴۹۵ معلم، فقط ۴۵ معلم (۹٪) مرد و بقیه معلمان، زن بودند. این امر موجب شد که پراکندگی آزمودنیها اندک و در نتیجه از میزان همبستگی کاسته شود.

افزون بر این، به منظور پیش‌بینی نگرش معلمان، براساس متغیرهای مستقل از تحلیل رگرسیون، از روش گام به گام^{۱۲} استفاده شد. براساس نظر متخصصان آمار، روش رگرسیون گام به گام در بسیاری از شرایط، به ویژه در شرایطی که چندین متغیر مستقل از نوع مقیاسهای اسمی و رتبه‌ای وجود دارد، روش مناسب‌تری است (کرلینجر و پدهازور، ۱۹۷۳؛ ترجمه سرایی، ۱۳۶۶). ابتدا ضریبهای همبستگی میان هر یک از متغیرهای مستقل با متغیرهای وابسته و ضریبهای همبستگی میان متغیرهای مستقل با یکدیگر به ترتیب وارد معادله شد و R^2 از طریق افزودن هر یک از متغیرها محاسبه شد.

همان‌طور که در جدول ۵ ملاحظه می‌شود با افزایش عدد متغیرهای مستقل، مقدار قابل توجهی به R (ضریب همبستگی چند متغیری) و R^2 (ضریب تعیین) افزوده نمی‌شود. این امر با توجه به همبسته بودن متغیرهای مستقل در بسیاری از موقعیتهای رگرسیونی طبیعی است.

جدول ۵: چکیده تحلیل رگرسیون گام به گام برای پیش‌بینی نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان

عقب‌مانده ذهنی

منبع	R^2	SS	df	MS	F	P	β	P
x1	۰/۵۵۸	۲۹۸۱۳/۲۰	۱	۲۹۸۱۳/۲۰	۶۲۳/۰۳	۰/۰۰۱	۰/۶۲۶	۰/۰۱
x1 و x3	۰/۶۵۹	۳۵۱۸۸/۵۹	۱	۱۷۵۹۴/۲۹	۴۷۵/۲۱	۰/۰۰۱	۰/۶۲۶	۰/۰۱
x1 و x3 و x7	۰/۶۶۵	۳۵۶۳۸/۲۲	۱	۱۱۸۷۹/۴۰	۳۲۸/۳۱	۰/۰۰۱	۰/۰۵۳	۰/۰۱
x1 و x3 و x7 و x8	۰/۶۷۰	۳۵۷۸۵/۹۶	۱	۸۹۴۶/۴۹	۲۴۸/۴۹	۰/۰۰۱	۰/۰۵۳	۰/۰۱
عدد ثابت							۴۷/۱۴	۰/۰۱

مجذور ضریب همبستگی چند گانه ($R^2 = ۰/۶۸۱۴۳۷$) یا ضریب تعیین نشان می‌دهد که در حدود ۶۸ درصد از واریانس متغیر وابسته اول (نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی) را یک ترکیب خطی از متغیرهای مستقل معین می‌کند. از سوی دیگر میزان ضریب عدم تعیین یا واریانس باقی‌مانده برابر است با: ($۰/۳۲ = ۱ - ۰/۶۸$ و $۱ - R^2$) یعنی فقط در حدود ۳۲ درصد از واریانس متغیر وابسته اول (Y_1) را

متغیرهای مستقل معین نمی‌کند. با پیگیری محاسبات مشخص شد که با دراختیار داشتن اطلاعاتی درباره میزان تماس اجتماعی (X_1)، سن (X_2)، سطح تحصیلات (X_3) و جنسیت معلمان (X_4) نگرش آنان را نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی به طور معنادار می‌توان پیش‌بینی کرد. همین عملیات برای متغیر وابسته دوم (نگرش معلمان نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی) نیز انجام گرفت. در جدول ۶ نتایج حاصل از افزایش متغیرهای مستقل براساس میزان همبستگی آنها با متغیر وابسته دوم و میزان افزایش در R^2 ارائه شده است.

جدول ۶: چکیده تحلیل رگرسیون گام به گام برای پیش‌بینی نگرش معلمان نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی

منبع	R^2	SS	df	MS	F	P	β	P
x1	۰/۵۷۵	۳۸۱۸۷/۴۸	۱	۳۸۱۸۷/۴۸	۶۶۹/۳۹	۰/۰۰۰۱	۰/۶۴۱	۰/۰۰۱
x3 و x1	۰/۶۶۹	۴۴۴۸۸/۹۴	۱	۲۲۲۴۴/۴۷	۵۰۱/۴۹	۰/۰۰۰۱	۰/۲۸۵	۰/۰۰۱
x7 و x3 و x1	۰/۶۸۲	۴۵۲۴۸/۱۴	۱	۱۵۰۸۲/۷۱	۳۵۱/۵۸	۰/۰۰۰۱	۰/۱۲۲	۰/۰۰۱
عدد ثابت							۴۵/۰۸	۰/۰۱

مجذور ضریب همبستگی چند متغیری $R^2 = ۰/۶۹۳۴۹$ یا ضریب تعیین در جدول ۶ نشان می‌دهد که در حدود ۶۹ درصد از واریانس متغیر وابسته دوم (نگرش معلمان نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی) را ترکیبی از متغیرهای مستقل تعیین می‌کند و میزان ضریب عدم تعیین یا واریانس باقی‌مانده برابر است با:

$$(1 - R^2 = 1 - ۰/۶۹ = ۰/۳۱)$$

بدین معنا که فقط در حدود ۳۱ درصد از واریانس متغیر وابسته دوم (Y_2) را متغیرهای مستقل معین نمی‌کند. با پیگیری محاسبات، مشخص شد که با در اختیار داشتن اطلاعاتی در مورد میزان تماس اجتماعی (X_1)، سن (X_2)، سطح تحصیلات معلمان (X_3) و جنسیت معلمان (X_4) می‌توان نگرش آنان را نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی به طور معنادار پیش‌بینی کرد.

نتیجه‌گیری

در این پژوهش مشخص شد که نگرش معلمان ویژه نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان در مقایسه با نگرش معلمان عادی مثبت‌تر و مطلوب‌تر است. از این گذشته

نتایج به دست آمده حاکی از آن است که با افزایش میزان تماس اجتماعی معلمان با این گونه دانش‌آموزان، نگرش آنها به سوی مثبت و مطلوب سوق می‌یابد. همچنین نتایج به دست آمده نشان داد که معلمان جوان‌تر و معلمانی که دوره‌های آموزشی ضمن خدمت را در زمینه کودکان استثنایی به ویژه کودکان عقب‌مانده ذهنی گذرانیده‌اند و معلمانی که تحصیلات بالاتری دارند از نگرش مثبت‌تر و مطلوب‌تری نیز برخوردارند. هر چند که عده معلمان مرد در کل گروه نمونه اندک بوده است، با وجود این، مشخص شد که معلمان زن در مقایسه با معلمان مرد نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان نگرشی مثبت‌تر دارند. یافته‌های این پژوهش با نتایج حاصل از پژوهش‌های به پژوه، ۱۹۹۲، هوج و همکاران، ۲۰۰۲؛ هستینگز و اوک فورد، ۲۰۰۳؛ پالمر، ۲۰۰۲؛ تور-کاسپا، ۲۰۰۲ در این زمینه همخوانی دارد.

بیش از نیمی از معلمان عادی و ویژه شرکت‌کننده در این پژوهش، تحصیل تمام وقت در مدارس استثنایی و تحصیل پاره وقت در مدارس عادی را برای دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی آموزش‌پذیر مناسب دانسته‌اند. درصد بسیار ناچیزی (هفت درصد) از هر دو گروه معلمان (عادی و ویژه) با تحصیل تمام وقت دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی در مدارس عادی موافق هستند. در هر حال نگرش معلمان ویژه در این زمینه مثبت و در عین حال همراه با واقع‌بینی بوده است. عده‌ای از معلمان ویژه پیشنهاد کرده بودند که دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی فقط در کلاسهای سرود، نقاشی، ورزش و فعالیتهای اجتماعی و تفریحی همراه با دانش‌آموزان عادی شرکت کنند. عده قابل توجهی از معلمان از حضور دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی و عادی در یک مدرسه مشترک، اما در کلاسهای جداگانه استقبال کرده بودند. در مجموع اکثریت معلمان عادی به دلیل تراکم دانش‌آموزان در هر کلاس، فشردگی ساعتهای تدریس و بالابودن حجم درسها با اجرای برنامه‌های یکپارچه‌سازی آموزشی موافق نبودند و معتقد بودند که برنامه‌های تلفیقی موجب افت تحصیلی دانش‌آموزان عادی می‌شود.

هر چند که در حال حاضر اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌های یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی در ایران بسیار دشوار به نظر می‌رسد و با موانعی روبروست، با این حال شایسته است زمینه‌های مساعد برای آموزش فراگیر و این حرکت انسانی بیش از پیش فراهم شود. از جمله برگزاری دوره‌های آموزش ضمن خدمت در زمینه کودکان استثنایی به ویژه دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی برای معلمان عادی، ارائه اطلاعات درست و کافی درباره علت شناسی معلولیتها به همه شهروندان به ویژه اولیاء و معلمان، بهره‌گیری از معلمان جوان، تحصیل کرده و آگاه و غالباً زن برای آموزش در مدارس ویژه توصیه می‌شود.

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که با افزایش تماس اجتماعی، معلمان نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی نگرش مثبت و مطلوب می‌یابند. بنابراین پیشنهاد می‌شود تا با شیوه‌های گوناگون زمینه‌های لازم برای تعامل و تماس اجتماعی هر چه بیشتر برای معلمان عادی و سایر افراد جامعه با این گونه افراد فراهم شود. اگر چه به اعتقاد آجزن و فیش بین (۲۰۰۰) باید اعتراف کرد که گاهی اوقات میان نگرش ابراز-

شده و رفتار و عملکرد افراد فاصله و تفاوت وجود دارد!

آگاهی از نگرش معلمان در اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌های یکپارچه‌سازی امری لازم است، اما کافی نیست. لذا ضرورت دارد، نگرش گروه‌های دیگر مانند مدیران، اولیای دانش‌آموزان عادی و استثنایی و دانش‌آموزان عادی و استثنایی نیز مورد بررسی قرارگیرد. در هر صورت اجرای راهبردهای نهضت عادی سازی و برنامه‌های یکپارچه‌سازی فقط به محیط‌های آموزشی محدود نمی‌شود. در سالهای گذشته مسئولان و برنامه‌ریزان فکر می‌کردند برنامه‌های آموزشی تلفیقی صرفاً با جایابی و قراردادن یک یا دو دانش‌آموز معلول (ناتوان ذهنی یا جسمی) در کلاسهای عادی، خاتمه می‌یابد و هدفهای آموزش تلفیقی متحقق می‌شود (هوج و همکاران، ۲۰۰۲؛ دی پا و دال-تپر، ۲۰۰۰). در صورتی که امروزه اجرای برنامه‌های یکپارچه‌سازی آموزشی تنها به یکپارچه‌سازی مکانی و فیزیکی ختم نمی‌شود و اجرای برنامه‌های یکپارچه‌سازی اجتماعی^{۱۵} و داشتن تعامل‌های اجتماعی واقعی، غنی‌سازی محیط‌های آموزشی و یکپارچه‌سازی کارکردی^{۱۶} نیز ضرورت دارد (پلیس و هوج، ۲۰۰۱). همان‌طور که کاتودا و مایرون (۱۹۹۰) خاطر نشان ساخته‌اند که برای تغییر نگرش، نخست به حضور هر چه بیشتر افراد معلول حسی، ذهنی و جسمی در مدارس، اجتماعات، محیط‌های کاری، مراکز تفریحی و همچنین رسانه‌های گروهی نیاز داریم. اگر به افراد عقب‌مانده ذهنی فرصت مشارکت در امور اجتماعی داده شود، تا آنجایی که توانایی‌هایشان اجازه می‌دهد، فعالیت خواهند کرد. سخن آخر اینکه عدالت اجتماعی و رعایت حقوق بشر ایجاب می‌کند همه کودکان معلول با نیازهای ویژه، لزوماً نباید در مدرسه ویژه و مجزا جایابی شوند، بلکه می‌توان آنان را در مدارس تلفیقی جایابی کرد، اما تحت آموزش ویژه و خدمات ویژه قرار داد.

منابع

- به‌پژوه، احمد (۱۳۷۱). نهضت عادی سازی. نشریه کودکان استثنایی: وابسته به انجمن علمی کودکان استثنایی ایران، شماره پیاپی ۲، ۲۰-۳۲.
- به‌پژوه، احمد (۱۳۷۶). نقش مشاوران در اصلاح نگرش جامعه نسبت به افراد معلول. به کوشش عبدالله شفیع‌آبادی: مجموعه مقالات دومین سمینار راهنمایی و مشاوره. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس؛ و حجازی، الهه (۱۳۷۶). روشهای تحقیق در علوم رفتاری. تهران: انتشارات آگاه.
- کرلینجر، فرد، ان و الازار، جی، پدهازور (۱۹۷۳). رگرسون چند متغیری در پژوهش رفتاری (دو جلد)، ترجمه حسن سرابی (۱۳۶۶). تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- ویلیامز، فیلیپ (۱۹۸۸). فرهنگ کودکان استثنایی. ترجمه احمد به‌پژوه و همکاران (۱۳۷۵). تهران: انتشارات بعثت.

Ajzen, I. & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology* (pp.1-33). New York: John Wiley & Sons.

Allport, g. w . (1935). Attitudes, In C. Murchison (Ed.), *Handbook of Social psychology*, Worcester, MA: Clark University Press.

Beh-pajoo, 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.

Beh-pajoo, A. (1992). The effect of social contact on college teachers' attitudes toward students with severe mental handicaps and their educational integration. *European Journal of Special Needs Education*, 7, 2, 87-103.

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, L.; Branston, M.B.; Hamre-Nietupskim, S.; Johnson, F.; Wilcox, B. and Gruenewald, L .(1979). A rationale for comprehensive longitudinal interactions between severely handicapped students and non-handicapped students and other citizens, *AAESPH Review*, 4, 1, 3-14 .

Burton, T. and Hirshoren, A. (1979). The education of severely and profoundly retarded children: are we sacrificing the child to the concept? *Exceptional Children*, 45, 8, 598-602.

Certo, N.; Haring, N. and York, R . (Eds) (1984) . Public School Integration of Severely Handicapped Students: Rationale, Issues, and Progressive Alternatives. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Cook, B.G. & Semmel, M.I. (1999) Peer acceptance of included students with disabilities as a function of severity of disability and classroom composition. *Journal of Special Education*, 33, 1, 50- 61 .

DePauw, K.P. & Doll-Teppe, G. (2000). Toward progressive inclusion and acceptance: Myth or reality? The inclusion debate and bandwagon discourse. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 135-143.

Duchane, K. A., & French, R. (1998). Attitudes and grading practices of secondary physical educators in regular education settings. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 370-380.

Harasymiw, S. J., & Horne, M. D. (1976). Teacher attitudes toward handicapped children and regular class integration. *Journal of Special Education*, 10, 4, 393- 400 .

Hastings, R. P. & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23, 1, 87- 95 .

Hodge, S. R. & Davis, R., Woodard, R. & Sherrill, C. (2002) . Comparison of practicum types in changing preservice teachers' attitudes and perceived competence. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14, 2, 155-162.

Jones R.L. (1984). Attitude and Attitude Change in Special Education: Theory and Practice. Reston, VA: Council of Exceptional Children.

Jordan, J. E. & Proctor, D.I. (1969) .Relationships Between Knowledge of Exceptional Children, Kind and Amount of Experience with Them, and Teacher Attitudes Toward Their Classroom Integration. *Journal of Special Education*, 3,4,433- 439.

Katoda, H. & Miron, G. (1990) .Educational integration for persons with handicaps: A conceptual discussion. *European Journal of Special Needs Education*, 5, 2, 126- 135 .

Likert, R. (1932). A technique for measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 140 , 5-55.

Nirje, B. (1985). The Basis & Logic of the Normalization Principle. *Australia & New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 11, 2, 65-68.

Noel, M. M. (1984). Securing integrated services: Four histories. In: Certo,

N.; Haring, N. and York, R. (Eds). *Public school integration of severely handicapped students: Rationale, issues and progressive alternatives*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Palmer, S. (2002). I wasn't tried to work with them: mainstream teachers' attitudes to children with speech and language difficulties. *International Journal of Inclusive Education*, 6, 3, 199-216.

Place, K., & Hodge, S.R. (2001). Social inclusion of students with physical disabilities in general physical education: A behavioral analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, 389-404.

Shotel, J. R.; Iano, R. P. and McGettigan, J. F. (1972). Teacher attitudes associated with the integration of handicapped children. *Exceptional Children*, 38, 9, 677-683.

Stainback, S. & Stainback, W. (1982). Influencing the attitudes of regular class teachers about the education of severely retarded students. *Education & Training of the Mentally Retarded*, 17, 2, 88 - 92.

Stainback, S.; Stainback, W.; and Dedrick, V. L. (1984). Teachers' attitudes toward integration of severely handicapped students into regular schools. *Teacher Education*, 19, 1, 21-27 .

Stetson, F. (1984). Critical factors that facilitate integration: A theory of administrative responsibility. In: Certo, N.; Haring, N.; and York, R. (Eds). *Public school integration of severely handicapped students: Rationale, issues and progressive alternatives*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Tur-Kaspa, H. (2002). Effects of labels and personal contact on teachers' attitudes toward students with special needs. *Exceptionality*, 10, 1, 1-10 .

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. (1987). *Understanding mental retardation* . Cambridge: Cambridge University Press.

1. Normalization movement
2. Educational integration
3. Inclusive education
4. Special education
5. Negative attitude
6. Mutual acceptance
7. Mutual tolerance
8. Mutual understanding
9. Likert scale
10. Validity
11. Reliability
12. Quattro Pro
13. Statistical Package For Social Sciences
14. Stepwise multiple regression analysis
15. Social integration
16. Functional integration

Archive of SID