

مقایسه نگرش معلمان ویژه و عادی و شناسایی متغیرهای مرتبط با نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان نابینا و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان

A comparison of special and regular teachers' attitudes and identifying teacher related variables towards visually impaired students and their educational integration

Ahmad Beh-Pajooch, Ph.D.

Ali Akbar Torabi, M. A.

دکتر احمد به‌پژوه*

علی اکبر ترابی**

Abstract

The purpose of the present work is comparing special and regular teachers' attitudes as well as identifying some teacher related variables towards visually impaired students and their educational integration. Therefore, in this ex post facto study 148 regular and special education teachers including 74 special teachers and 74 regular teachers from Tehran participated. In order to measure teachers' attitudes towards visually impaired students and their educational integration Beh-Pajooch's Attitude Scale (1992) was adapted and administered. Criterion variables include: social contact, gender, age, passing in service training courses, grade level of teaching, information about etiology of blindness, education and experience of teaching and attitude scores were predictive variables. The results revealed that a: special teachers' attitudes towards visually impaired students and their educational integration were significantly more positive than regular teachers' attitudes. b: both special and regular teachers, who had experienced more social contact, had right information, higher education, had passed in service training courses and were younger, expressed more positive attitudes.

Keywords: attitude, regular teacher, special teacher, visually impaired student, educational integration

چکیده

پژوهش حاضر به منظور مقایسه نگرش معلمان ویژه و عادی نسبت به دانش‌آموزان نابینا و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان و شناسایی متغیرهای مرتبط با نگرش معلمان ویژه و عادی صورت گرفته است. در پژوهش پس‌رویدادی حاضر، ۱۴۸ نفر معلم از دبستان‌های عادی و استثنایی شهر تهران شرکت داشتند که تعداد ۷۴ نفر از آنها معلم ویژه دانش‌آموزان نابینا و ۷۴ نفر معلم عادی بودند. نگرش معلمان توسط مقیاس نگرش‌سنج به‌پژوه (۱۹۹۲) پس از اعمال انطباق‌های ضروری مورد بررسی قرار گرفت. در این پژوهش، تماس اجتماعی، جنس، سن، گذراندن دوره ضمن خدمت، پایه تحصیلی مورد تدریس، میزان اطلاعات درباره علت‌شناسی نابینایی، میزان تحصیلات و سابقه تدریس معلمان به عنوان متغیرهای پیش‌بین و نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان نابینا و نگرش نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان نابینا به عنوان متغیرهای ملاک محسوب می‌شدند. برای تحلیل داده‌های این پژوهش از آزمون تی برای دو گروه مستقل و رگرسیون چند متغیره استفاده شد. یافته‌های به دست آمده نشان داد که: الف- نگرش معلمان ویژه نسبت به دانش‌آموزان نابینا و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان به‌طور معناداری از نگرش معلمان عادی مثبت‌تر است و ب- آن گروه از معلمان عادی و ویژه‌ای که با کودکان نابینا تماس اجتماعی بیشتری داشته‌اند، اطلاعات درست‌تری راجع به آنان دارند، دوره ضمن خدمت بیشتری گذرانده‌اند، از سطح تحصیلات بالاتری برخوردارند و جوان‌تر هستند، نگرش مثبت‌تری ابراز کرده‌اند.

واژه‌های کلیدی: نگرش، معلم ویژه، معلم عادی، دانش‌آموز نابینا، یکپارچه‌سازی آموزشی

behpajooch@ut.ac.ir

* عضو هیأت علمی دانشگاه تهران

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

در سال‌های اخیر یکی از گام‌های مهمی که برای تحقق این هدف‌ها برداشته شده، یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان نابینا، در مدارس و کلاس‌های عادی است.

یکپارچه‌سازی، همان کاربرد اصل نهضت عادی سازی^{۱۴} در تعلیم و تربیت است (ویلیامز، ۱۹۸۸/۱۳۸۶). بنابراین، یکپارچه‌سازی آموزشی، فرایندی است که طی آن کودکان دارای نیازهای ویژه^{۱۵} با کودکان عادی، به‌طور تمام وقت یا پاره وقت کنار هم آموزش می‌بینند (به پژوه، ۱۳۷۱).

اکثر متخصصان بر اهمیت نگرش^{۱۶} مثبت معلمان، دانش‌آموزان و اولیای آنان تأکید می‌کنند و به‌طور خاص یکی از مهمترین عوامل مؤثر بر موفقیت برنامه‌های یکپارچه آموزشی را نگرش مثبت معلمان معرفی می‌نمایند (کورنولد و همکاران، ۱۹۹۸؛ کوک و سیمل^{۱۷}، ۱۹۹۹؛ هوج، دیویس، وودارد و شریل^{۱۸}، ۲۰۰۲؛ دی‌پا و دال - تپر^{۱۹}، ۲۰۰۰؛ دوچان و فرنچ^{۲۰}، ۱۹۹۸). آنان بر این باور هستند که در میان گروه‌های گوناگون، نگرش معلمان دارای اهمیت بیشتری بوده و می‌تواند یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر موفقیت یا شکست برنامه‌های یکپارچه‌سازی آموزشی قلمداد شود. افزون بر این، نگرش معلمان می‌تواند بر نگرش دانش‌آموزان عادی از نظر پذیرش دانش‌آموزان استثنایی تأثیری شگرف داشته باشد.

در حال حاضر تعریف واحدی برای واژه نگرش وجود ندارد و حقیقت این است که نگرش، پدیده‌ای پیچیده و چند بعدی است. روان‌شناسان اجتماعی (آزن و فیش‌بین^{۲۱}، ۲۰۰۰؛ جردن و پراکتور، ۱۹۶۹) معتقد هستند که نگرش، واکنش‌های سازمان یافته یک فرد، نسبت به یک شیء، شخص، موضوع یا فکر است و حاصل دانش و یا تجربه پیشین او می‌باشد. یکی از تعریف‌های قابل قبول در مورد نگرش، متعلق به آلپورت^{۲۲} (۱۹۳۵) است. وی نگرش را یک حالت روانی و آمادگی ذهنی و عصبی می‌داند که از طریق تجربه سازمان یافته، بر واکنش‌ها و پاسخ‌های فرد در برابر کلیه اشیاء و موقعیت‌هایی که به آن مربوط می‌شوند، تأثیری هدایتی دارد.

در چهار دهه اخیر، نظام آموزش و پرورش ویژه^۱ در سراسر دنیا در حال گذر است و توجه به حقوق بشر، آموزش برای همه، فراهم کردن فرصت‌های برابر، پذیرش اجتماعی تمام شهروندان یک جامعه و تسهیل فرایند اجتماعی شدن یا جامعه‌پذیری^۲ از هدف‌های مهم برنامه‌های آموزش تلفیقی یا یکپارچه‌سازی آموزشی^۳ و آموزش فراگیر^۴ محسوب می‌شود (آورامیدیس و نروبیچ^۵، ۲۰۰۲؛ به‌پژوه، ۱۹۹۱، ۱۹۹۲؛ کورنولد، ترنی و اسکرانگ^۶، ۱۹۹۸). اما نکته شایان ذکر این است که برخی از متخصصان آموزش و پرورش ویژه، بر این باورند که دانش‌آموزان استثنایی باید در مدارس ویژه به تحصیل بپردازند و با برنامه‌های آموزش تلفیقی مخالفت می‌کنند (زیگلر و هال^۷، ۱۹۸۶؛ زیگلر و هوداپ^۸، ۱۹۸۷؛ هستینگز و اوک‌فورد^۹، ۲۰۰۳). آنها برای مخالفت خود دلایل چندی را ابراز کرده‌اند، مانند نبود یا کمبود خدمات ویژه و موقعیت‌های فیزیکی مناسب و وجود نگرش منفی معلمان و دانش‌آموزان عادی نسبت به دانش‌آموزان استثنایی.

در مقابل، بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت اعتقاد دارند که جداسازی آموزشی برای افراد استثنایی غیر انسانی است و به رشد همه جانبه آنان آسیب می‌رساند و در نتیجه از برنامه‌های آموزش تلفیقی و در سال‌های اخیر از آموزش فراگیر حمایت می‌کنند (به‌پژوه، ۱۹۹۲؛ سرتو، هرینگ و یورک^{۱۰}، ۱۹۸۴). در این راستا، اکثر متخصصان تعلیم و تربیت و روان‌شناسان بر این باورند که افراد نابینا هم به عنوان گروهی از افراد معلول، حق دارند در جامعه مشارکت فعال داشته باشند و آموزش و پرورش آنان باید در محیط‌های با کمترین محدودیت^{۱۱} صورت گیرد و به رشد همه جانبه آنها، منتهی شود. از این رو، در بسیاری از کشورهای جهان، دانش‌آموزان نابینا در مدارس عادی تحصیل می‌کنند (برامبرینگ^{۱۲}، ۲۰۰۱؛ تانگن^{۱۳}، ۲۰۰۵) و در ایران نیز، در

1. special education
2. socialization
3. educational integration
4. inclusive education
5. Avramidis, E., & Norwich, B.
6. Cornoldi, C., Terreni, A. & Scruggs, T.
7. Zigler, E., & Hall, N.
8. Zigler, E., & Hodapp, R.
9. Hastings, R.P., & Oakford, S.
10. Certo, N., Haring, N., & York, R.
11. Least Restrictive Environment (LRE)
12. Brambring, M.
13. Tangen, R.

14. normalization movement

15. children with special needs

16. attitude

17. Cook, B.G., & Semmel, M.I.

18. Hodge, S.R., Davis, R., Woodard, R. & Sherrill, C.

19. Depauw, K.P., & Doll-Tepper, G.

20. Duchane, K.A., & French, R.

21. Ajzen, I., & Fishbein, M.

22. Allport, G. W.

در شکل‌گیری نگرش نسبت به افراد استثنایی، عوامل متعددی 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 جست و جو کرد.

بدیهی است معلمانی که نگرش مثبت دارند، به ویژه در دوره‌های پیش دبستانی و دبستانی، دانش‌آموزان نابینا را به سهولت در کلاس‌های خود می‌پذیرند و زمینه‌های مساعد رشد شناختی، عاطفی و اجتماعی آنان را فراهم می‌کنند. اشتین‌بک و اشتین‌بک^۱ (۱۹۸۲) اظهار کرده‌اند که چنانچه معلمان در تماس با این‌گونه کودکان آنها را درک کرده و بپذیرند، برنامه‌های یکپارچه‌سازی می‌تواند با موفقیت کامل به انجام برسد. آنها یادآوری کرده‌اند که موفقیت برنامه‌های یکپارچه‌سازی و رضایت معلمان عادی در پذیرش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کلاس‌هایشان، بر سازگاری اجتماعی و عاطفی و همچنین پیشرفت تحصیلی این‌گونه دانش‌آموزان مؤثر است.

سیلست^۲ (۲۰۰۶) در یک مطالعه موردی، بازی و تعامل اجتماعی یک کودک نابینا در مدرسه عادی را از لحاظ نظری و عملی مورد بررسی قرار داد. در این پژوهش که یک کودک نابینای پیش دبستانی در آن شرکت داشت، ارتباط بازی‌های گروهی و تعامل با دانش‌آموزان عادی مورد ارزیابی قرار گرفت که روشن شد تعاملات اجتماعی و بازی کودکان نابینا در بین دانش‌آموزان عادی با سطح بالای مهارت‌های اجتماعی رابطه معناداری دارد.

میلیان^۳ (۲۰۰۵) دانش‌آموزان دارای آسیب بینایی در یک برنامه دو زبانه را مورد مطالعه قرار داد. در این مطالعه که یک کودک دارای آسیب بینایی شرکت داشت در یک مدرسه عادی دو زبانه موفقیت چشمگیری را به دست آورد، در حالی که در مدرسه ویژه به چنین موفقیتی دست نیافته بود.

هیل^۴ (۲۰۰۱) سازگاری روانی - اجتماعی کودکانی که در شش سالگی نابینا شده بودند را در مدرسه عادی با مدرسه ویژه مورد مقایسه قرار داد. در این مطالعه دو گروه بیست نفره از کودکان نابینا شرکت داشتند. بررسی مذکور نشان داد کودکانی

که در شش سالگی نابینا شده بودند و در مدرسه عادی تحصیل می‌کردند، در مقایسه با گروه دیگر با همان شرایط، اما شاغل به تحصیل در مدرسه ویژه، زودتر به سازگاری روانی - اجتماعی نائل شده بودند.

از سوی دیگر عده‌ای از محققان (هادسون، گراهام و وارنر^۵ ۱۹۷۹)، گزارش کرده‌اند که معلمان عادی از یکپارچه‌سازی دانش‌آموزان معلول در مدارس عادی حمایت نمی‌کنند. بدیهی است اگر معلمان عادی، برنامه‌های یکپارچه‌سازی را امری نامطلوب بدانند، موفقیت این‌گونه برنامه‌ها به خطر خواهد افتاد.

به‌پژوه (۱۹۹۲) در پژوهشی، تأثیر تماس اجتماعی بر نگرش معلمان کالج نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان را در انگلستان مورد بررسی قرار داد. در این مطالعه، ۷۴ معلم تمام وقت یک کالج، به پرسشنامه‌ای ۶۸ سؤالی درباره نگرش نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان پاسخ دادند. نتایج به دست آمده نشان داد معلمانی که در زمینه تدریس به دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری آموزش دیده بودند و از برنامه‌های تلفیقی برای دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری آگاهی داشتند و نیز در زمینه تماس اجتماعی با این‌گونه دانش‌آموزان، تجربه داشتند، نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی نگرش و واکنش عاطفی مطلوب‌تر و مثبت‌تری را از خود نشان دادند.

آورامیدیس و کالویا^۶ (۲۰۰۷) تأثیر سابقه تدریس ۱۵۵ معلم عادی در دوره ابتدایی در یکی از شهرهای یونان بر نگرش آنان نسبت به برنامه‌های فراگیر را مورد مطالعه قرار داد. این پژوهشگر گزارش کرده است که نگرش معلمان عادی به‌طور کلی نسبت به برنامه‌های فراگیر مثبت است، اما بر حسب گروه‌های گوناگون دانش‌آموزان استثنایی متغیر می‌باشد. به‌طوری‌که معلمان دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در مقایسه با سایر گروه‌ها، نگرش مثبت‌تری را ابراز کرده بودند.

خانجانی و بهاری (۱۳۸۳) در مطالعه‌ای با عنوان بررسی دیدگاه معلمان عادی، استثنایی و تلفیقی در مورد آموزش تلفیقی کودکان استثنایی در استان آذربایجان شرقی، نگرش ۴۴۸ نفر معلم مدارس عادی و ۸۱ نفر معلم مدارس استثنایی و ۱۱۶ نفر معلم تلفیقی را مورد بررسی قرار دادند. در این تحقیق که ابزار آن را دو پرسشنامه محقق ساخته تشکیل می‌داد، نتایج نشان داد

1. Stainback, S., & Stainback, W.
2. Celeste, M.
3. Milian, M.
4. Heyl, V.

5. Hadson, A., Graham, S., & Warner, M.
6. Avramidis, E., & Kalyva, E.

که معلمان استثنایی تحصیل کرده در رشته علوم تربیتی، معلمانی که در دوره آموزش تلفیقی شرکت کرده بودند و معلمان دوره‌های ابتدایی و متوسطه نسبت به سایر شرکت کنندگان از نگرش مثبت‌تری برخوردار بودند.

به پژوه و گنجی (۱۳۸۳) عوامل مرتبط با نگرش معلمان ویژه و عادی را نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان مورد بررسی قرار دادند. نتایج نشان داد که نگرش معلمان ویژه نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان از نگرش معلمان عادی، مثبت‌تر است. نتایج همچنین نشان داد که معلمان عادی و ویژه‌ای که با دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی تماس اجتماعی بیشتر دارند، درباره آنان اطلاعات درست‌تری دارند، از سطح تحصیلات بالاتری برخوردارند، دوره آموزش ضمن خدمت مرتبط را گذرانیده‌اند و جوان‌تر هستند، در مجموع از نگرش مثبت‌تری برخوردارند.

مصطفوی (۱۳۸۲) نگرش مدیران مدارس عادی و استثنایی را نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان نابینا مورد بررسی قرار داد. مدیران مدارس عادی در مقایسه با مدیران مدارس استثنایی، نگرش منفی‌تری را نسبت به تلفیق دانش‌آموزان نابینا ابراز داشتند.

شایان ذکر است که در مجموع بررسی پیشینه موجود در دنیا و در ایران نشان می‌دهد که مدارس و کلاس‌های تلفیقی با واکنش‌های گوناگون قبول و عدم پذیرش توسط معلمان روبه‌رو شده و برنامه‌های یکپارچه‌سازی با موفقیت‌ها و شکست‌هایی همراه بوده است. جونز^۱ (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.

با وجود این بررسی شواهد موجود نشان می‌دهد که مطالعه نگرش معلمان ابتدایی نسبت به دانش‌آموزان نابینا و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان در جامعه کنونی ایران مورد غفلت واقع شده و اطلاعات اندکی در دست است. هنوز دانش‌آموزان نابینا در مراکز بسته و جداگانه و نیز 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 گونه‌ای طراحی شد که نگرش معلمان ویژه و عادی و نیز متغیرهای مرتبط با نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان نابینا و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان مورد مقایسه قرار گیرد. بدیهی است در شکل‌گیری نگرش معلمان، عوامل متعددی دخالت دارند و اجرای چنین پژوهش‌هایی تا حدی نشان خواهد داد که چه عواملی با نگرش معلمان ارتباط دارد و نیز چگونه می‌توان میزان موفقیت برنامه‌های تلفیقی را تضمین کرد. به دیگر سخن، این پژوهش به دنبال پاسخگویی به سه سؤال عمده است:

الف: آیا بین نگرش معلمان ابتدایی عادی و معلمان ابتدایی ویژه نسبت به دانش‌آموزان نابینا تفاوت وجود دارد؟ ب: آیا بین نگرش معلمان ابتدایی عادی و معلمان ویژه نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان نابینا در مدارس و کلاس‌های عادی تفاوت وجود دارد؟ و ج: آیا متغیرهای میزان تماس اجتماعی با کودکان نابینا، جنسیت، سن، گذراندن دوره آموزشی ضمن خدمت، پایه تحصیلی مورد تدریس، میزان اطلاعات درباره علت‌شناسی نابینایی، میزان تحصیلات و سابقه تدریس معلمان با نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان نابینا و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان مرتبط هستند؟

روش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش: پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های علی - مقایسه‌ای است. جامعه آماری تحقیق حاضر را معلمان دبستان‌های عادی و معلمان ویژه^۲ (استثنایی) مدارس ویژه دانش‌آموزان نابینا در شهر تهران در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳ تشکیل می‌داد.

به منظور انتخاب معلمان ویژه، با توجه به اینکه تعداد مدارس ویژه دانش‌آموزان نابینا محدود است، تمامی معلمان ویژه شاغل به خدمت در مدارس ابتدایی دانش‌آموزان نابینا (آموزشگاه‌های شهید محبی، دکتر خزائلی و نرجس) که تعداد آنان ۷۴ نفر بودند، گروه نمونه معلمان ویژه را تشکیل دادند.

برای انتخاب معلمان عادی، از بین مناطق آموزش و پرورش شهر تهران، مناطق ۲ و ۱۵ و در هر دو منطقه، جمعاً پنج مدرسه به‌طور تصادفی انتخاب شدند که ترجیحاً به دلیل برخورداری از پایگاه اقتصادی اجتماعی حتی‌الامکان مشابه، سه مدرسه

2. special teachers

1. Jones, R. L.

نگرشی راجع به یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان نابینا است که ده گویه نگرش مثبت و نه گویه دیگر نگرش منفی را می‌سنجند.

شیوه نمره‌گذاری: بر پایه داده‌های به دست آمده، بخش‌های سوم و چهارم پرسشنامه به شرح زیر نمره‌گذاری شد: برای پاسخ‌های کاملاً موافقم: نمره ۵، برای پاسخ‌های موافقم: نمره ۴، برای پاسخ‌های نظری ندارم: نمره ۳، برای پاسخ‌های مخالفم، نمره: ۲ و برای پاسخ‌های کاملاً مخالفم: نمره ۱. شایان ذکر است که در هر دو خرده مقیاس، برای گویه‌هایی که نگرش منفی را می‌سنجیدند، شیوه نمره‌گذاری برعکس بود. دامنه نمرات در بخش سوم می‌توانست بالقوه از ۱۸ تا ۹۰ و در بخش چهارم از ۱۹ تا ۹۵ در نوسان باشد. در مجموع در مقیاس نگرش سنج دامنه نمرات می‌توانست از ۳۷ (نگرش کاملاً منفی) تا ۱۸۵ (نگرش کاملاً مثبت) در نوسان باشد.

پایایی و روایی: برای محاسبه میزان پایایی^۳ زیر مقیاس اول (بخش سوم) داده‌های حاصل از اجرای مطالعه مقدماتی مورد بررسی قرار گرفت که با استفاده از فرمول پایایی درونی اسپیرمن - براون، به روش دو نیمه کردن، ضریب همبستگی ۰/۸۹ به دست آمد. برای محاسبه پایایی زیر مقیاس دوم (بخش چهارم) نیز مراحل بالا طی شد و ضریب همبستگی ۰/۸۲ به دست آمد. برای بررسی روایی صوری^۴ این پرسشنامه، پس از تدوین پرسشنامه مقدماتی، این پرسشنامه به پنج نفر از استادان روان‌شناسی کودکان استثنایی و آمار و روش تحقیق ارائه گردید و پس از دریافت پیشنهادها روش‌شناسی استادان یاد شده، پرسشنامه مقدماتی بر روی ۲۲ معلم (۵ معلم ویژه و ۱۷ معلم عادی) به عنوان مطالعه مقدماتی اجرا گردید (که البته نتایج آن در تحلیل آماری این پژوهش دخالت داده نشد). پس از اجرای مطالعه مقدماتی، پژوهشگر دوم با هر یک از آزمودنی‌ها جهت پی بردن به نقاط قوت و ضعف و ابهام پرسشنامه یاد شده، به مصاحبه پرداخت. پس از این مرحله، پرسشنامه دوباره مورد بازنگری قرار گرفت و با بهره‌گیری از نظرات استادان فن، سؤال‌های مبهم، حذف و برخی از آنها نیز اصلاح شدند و سرانجام فرم نهایی پرسشنامه تهیه شد.

نزدیک‌ترین مدرسه عادی به مدرسه دانش‌آموزان نابینا بود. در نتیجه به‌طور تصادفی تعداد ۷۴ معلم، به عنوان گروه نمونه معلمان عادی انتخاب شدند. پس از مطالعه مقدماتی^۱ و تهیه پرسشنامه نهایی با مراجعه به آموزشگاه‌های مورد نظر و هماهنگی با مسؤولان آنها، پرسشنامه‌ها به‌طور حضوری میان معلمان توزیع و جمع‌آوری شد. به‌طوری‌که در مدارس عادی تعداد ۱۲۴ پرسشنامه توزیع گردید و ۷۴ پرسشنامه برگشت داده شد و در مدارس ویژه ۹۶ پرسشنامه توزیع شد که از آن تعداد هم ۷۴ پرسشنامه به پژوهشگر عودت داده شد.

ابزار سنجش

در پژوهش حاضر به منظور سنجش نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان نابینا و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان، از مقیاس نگرش سنج به‌پژوه (۱۹۹۲)، پس از اعمال تغییراتی در جهت انطباق این مقیاس با هدف‌های تحقیق حاضر، استفاده شد. این مقیاس که به صورت پرسشنامه تنظیم شده متشکل از چهار بخش می‌باشد:

بخش اول، اطلاعات شخصی: این بخش مربوط به اطلاعاتی از قبیل: جنسیت، سن، وضعیت تأهل، میزان تحصیلات، پایه تدریس، سابقه تدریس و گذراندن دوره آموزش ضمن خدمت می‌شود.

بخش دوم، میزان و نوع تماس اجتماعی: این بخش شامل پرسش‌هایی در زمینه میزان و نوع تماس اجتماعی معلمان با دانش‌آموزان نابینا و نیز پرسش‌هایی درباره میزان اطلاع درباره سبب‌شناسی نابینایی است.

بخش سوم، نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان نابینا: این بخش شامل هجده گویه نگرشی است و نگرش معلمان را نسبت به دانش‌آموزان نابینا می‌سنجد که بر اساس مقیاس لیکرت^۲ (۱۹۳۲) از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم بر اساس رتبه‌بندی پنج درجه‌ای تنظیم شده است. در این بخش گویه‌ها، گونه‌ای تنظیم شده‌اند که هشت گویه نگرش مثبت و ده گویه دیگر نگرش منفی را می‌سنجند.

بخش چهارم، نگرش معلمان نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان نابینا: این بخش نیز شامل نوزده گویه

3. reliability
4. face validity

1. pilot study
2. Likert

یافته‌ها

نتایج به دست آمده حاکی از آن است که تعداد کل معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش ۱۴۸ نفر بودند که ۴۸ نفر (۳۲٪) از معلمان مرد و بقیه، یعنی ۱۰۰ نفر (۶۸٪) زن و از نظر وضعیت تأهل، ۴۲ نفر (۲۸٪) مجرد و بقیه، یعنی ۱۰۶ نفر (۷۲٪) متأهل بودند. اکثریت معلمان ویژه هر روز با دانش‌آموزان نابینا تماس اجتماعی داشتند، اما هیچ‌کدام از معلمان عادی همه روزه با کودکان نابینا تماس اجتماعی نداشتند. بدیهی است این نتیجه با توجه به محل تدریس معلمان قابل توجیه است.

مقایسه پاسخ‌های ارائه شده در مورد میزان اطلاعات معلمان درباره علت‌شناسی پدیده نابینایی، حاکی از آن است که ۷۷ درصد معلمان ویژه در مقایسه با معلمان عادی درباره علت‌شناسی نابینایی مطلع‌تر بودند. شایان ذکر است که بسیاری از معلمان عادی درباره دانش‌آموزان نابینا اطلاعات اندکی داشتند و حتی تعدادی از آنان اطلاعات نادرست داشتند. به منظور پاسخ‌گویی به سؤال‌های اول و دوم پژوهش، میانگین نگرش معلمان ویژه و عادی نسبت به دانش‌آموزان نابینا و یکپارچه‌سازی آموزشی آنها در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار نگرش معلمان ویژه و عادی نسبت به دانش‌آموزان نابینا و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان (n=۷۴)

متغیر	گروه	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	مقدار t
نگرش نسبت به دانش‌آموزان نابینا	معلمان ویژه	۶۸/۸۵	۷/۲	۱۴۶	۱۰/۶۴*
	معلمان عادی	۵۴/۳۰	۹/۵		
نگرش نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان نابینا	معلمان ویژه	۶۹/۱۲	۶/۷	۱۴۶	۱۰/۹۳*
	معلمان عادی	۵۶/۱۱	۹/۲		

*P<۰/۰۱

همان‌طور که جدول ۱ نشان می‌دهد بین میانگین نمره‌های نگرش معلمان ویژه نسبت به دانش‌آموزان نابینا و میانگین نمره‌های نگرش آنها نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان نابینا اختلاف ناچیزی وجود دارد. همچنین بین میانگین نمره‌های نگرش معلمان عادی نسبت به دانش‌آموزان نابینا و میانگین نمره‌های آنان نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی این‌گونه دانش‌آموزان، اختلاف ناچیز است.

برای بررسی تفاوت بین میانگین‌ها از آزمون تی مستقل استفاده شد. مقدار تی محاسبه شده (۱۰/۶۳۵) از تی بحرانی در سطح معناداری (۰/۰۱)، بزرگ‌تر بوده و تفاوت معنادار است و این موضوع بیانگر آن است که نگرش معلمان ویژه در مقایسه با نگرش معلمان عادی نسبت به دانش‌آموزان نابینا مثبت‌تر و مطلوب‌تر بوده است. همچنین نگرش دو گروه یاد شده نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان نابینا نیز با مراجعه به جدول تی، با توجه به مقدار (تی) محاسبه شده در سطح معناداری ۰/۰۱، از مقدار (تی) جدول بزرگ‌تر است و این بدان معنی است که تفاوت بین میانگین‌ها معنادار است. بنابراین، نگرش معلمان ویژه در مقایسه با نگرش معلمان عادی نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان نابینا، نیز مثبت‌تر است. به منظور

همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود بالاترین ضریب همبستگی، در ستون اول ماتریس به متغیر ملاک اول و متغیر پیش‌بین اول یعنی تماس اجتماعی (۰/۷۷) مربوط می‌شود. با توجه به این ضریب همبستگی بالا می‌توان احتمال داد که با افزایش میزان تماس اجتماعی معلمان با دانش‌آموزان نابینا، نگرش آنان نیز در جهت مثبت‌تر افزایش می‌یابد و برعکس. جدول ۲ نیز نشان می‌دهد که میان میزان اطلاعات معلمان از علت‌شناسی نابینایی، گذراندن دوره آموزشی ضمن خدمت و سطح تحصیلات با نگرش آنان نسبت به دانش‌آموزان نابینا نیز از همبستگی مثبت بالایی برخوردار است (به ترتیب ۰/۶۷، ۰/۵۹ و ۰/۵۰)، در حالی که میان متغیرهای سن، پایه تدریس و سابقه تدریس با نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان نابینا همبستگی منفی وجود دارد.

برای اطلاع از وضعیت رابطه متغیر ملاک دوم (نگرش معلمان نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان نابینا) با متغیرهای

اجتماعی) و این بدان معناست که بین میزان تماس اجتماعی و نگرش معلمان نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان ناپینا نیز همبستگی بسیار بالایی وجود دارد.

پیش‌بین، ضرایب همبستگی آنها در ماتریسی جداگانه در جدول ۳ گزارش شده است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود بالاترین ضریب همبستگی در ستون اول ماتریس (۰/۷۹) متعلق است به رابطه متغیر ملاک دوم و متغیر پیش‌بین اول (میزان تماس

جدول ۲- ماتریس ضرایب‌های همبستگی میان نگرش معلمان ویژه و عادی نسبت به

دانش‌آموزان ناپینا (متغیر ملاک اول) و متغیرهای پیش‌بین

X_8	X_7	X_6	X_5	X_4	X_3	X_2	X_1	Y_1	متغیر ملاک اول و متغیرهای پیش‌بین
								-	نگرش نسبت به دانش‌آموزان ناپینا (Y_1)
							۰/۷۷	-	میزان تماس اجتماعی (X_1)
						-	۰/۱۶	۰/۱۴	جنس (X_2)
						-	۰/۴۱	-۰/۴۰	سن (X_3)
					۰/۲۰	۰/۱۵	۰/۷۹	۰/۵۹	گذراندن دوره آموزشی ضمن خدمت (X_4)
				۰/۱۲	۰/۳۲	۰/۱۰	-۰/۵۲	-۰/۴۵	پایه تدریس (X_5)
			۰/۲۵	۰/۵۱	۰/۲۸	۰/۳۳	۰/۵۳	-۰/۶۷	میزان اطلاعات (X_6)
		۰/۴۰	۰/۳۸	۰/۳۲	۰/۴۱	۰/۰۹	۰/۵۴	۰/۵۰	سطح تحصیلات (X_7)
-	۰/۵۲	-۰/۲۹	-۰/۳۱	-۰/۱۶	-۰/۷۸	-۰/۰۴	-۰/۳۹	-۰/۵۳	سابقه تدریس (X_8)

جدول ۳- ماتریس ضرایب‌های همبستگی میان نگرش معلمان ویژه و عادی نسبت به

یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان ناپینا (متغیر ملاک دوم) و متغیرهای پیش‌بین

X_8	X_7	X_6	X_5	X_4	X_3	X_2	X_1	Y_2	متغیر ملاک دوم و متغیرهای پیش‌بین
								-	نگرش نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی (Y_2)
							۰/۷۹	-	میزان تماس اجتماعی (X_1)
						-	۰/۱۶	۰/۰۲	جنس (X_2)
						-	۰/۴۱	-۰/۴۲	سن (X_3)
					۰/۲۰	۰/۱۵	۰/۷۹	۰/۶۰	گذراندن دوره آموزشی ضمن خدمت (X_4)
				۰/۱۲	۰/۳۲	۰/۱۰	-۰/۵۲	-۰/۵۰	پایه تدریس (X_5)
			۰/۲۵	۰/۵۱	۰/۲۸	۰/۳۳	۰/۵۳	۰/۶۸	میزان اطلاعات (X_6)
		۰/۴۰	۰/۳۸	۰/۳۲	۰/۴۱	۰/۰۹	۰/۵۴	۰/۵۰	سطح تحصیلات (X_7)
-	۰/۵۲	-۰/۲۹	-۰/۳۱	-۰/۱۶	-۰/۷۸	-۰/۰۴	-۰/۳۹	-۰/۶۳	سابقه تدریس (X_8)

ذکر است که ضریب همبستگی‌های متغیرهای ملاک اول و دوم از ستون دوم ماتریس‌ها به بعد تا حدود زیادی شبیه یکدیگر می‌باشد.

همان‌طور که جدول ۴ نشان می‌دهد میزان ضریب همبستگی چند متغیری بین متغیر ملاک اول و هشت متغیر پیش‌بین ۰/۸۴ می‌باشد که همبستگی بسیار بالا و در خور توجهی است و نیز ضریب تعیین ۰/۷۱ نشان می‌دهد که حدود ۷۱ درصد از واریانس متغیر ملاک اول توسط یک ترکیب خطی متغیرهای پیش‌بین هشت‌گانه تعیین و پیش‌بینی می‌شود.

هر دو متغیر ملاک اول و دوم بیشترین ضریب همبستگی را با متغیر پیش‌بین اول (میزان تماس اجتماعی) و کمترین ارتباط را با متغیر پیش‌بین دوم (جنس) دارند. جدول ۳ نیز نشان می‌دهد که میان میزان اطلاعات معلمان درباره علت‌شناسی ناپینایی، گذراندن دوره آموزشی ضمن خدمت و سطح تحصیلات معلمان با نگرش آنان نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان ناپینا نیز از همبستگی بالایی برخوردار است (به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۶۰ و ۰/۵۰). در جدول ۳ نیز میان متغیرهای سن، پایه تدریس و سابقه تدریس با نگرش معلمان نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان ناپینا، همبستگی منفی وجود دارد. شایان

جدول ۴- تحلیل رگرسیون به روش گام به گام برای متغیر ملاک اول و متغیرهای پیش بین

مرحله	متغیرهای پیش بین	R چندمتغیری	R ²	افزایش R ²
۱	X ۱	۰/۷۶۸	۰/۵۸۹۸۲۴	۰/۵۸۹۸۲۴
۲	X ۶, X ۱	۰/۷۸۶۰	۰/۶۱۷۷۹۶	۰/۰۲۷۹۷۲
۳	X ۴, X ۶, X ۱	۰/۸۳۲۵	۰/۶۹۳۰۵۶	۰/۰۷۴۲۶
۴	X ۳, X ۴, X ۶, X ۱	۰/۸۴۲۳	۰/۷۰۹۴۶۹	۰/۰۱۷۴۱
۵	X ۸, X ۳, X ۴, X ۶, X ۱	۰/۸۴۲۵	۰/۷۰۹۸۰۶	۰/۰۰۰۳۳۷
۶	X ۷, X ۸, X ۳, X ۴, X ۶, X ۱	۰/۸۴۲۸	۰/۷۱۰۳۱۱	۰/۰۰۰۵۰۵
۷	X ۲, X ۵, X ۷, X ۸, X ۳, X ۴, X ۶, X ۱	۰/۸۴۲۹	۰/۷۱۰۴۸۰	۰/۰۰۴۴۸۹

معناداری پیش‌بینی نماید. در مرحله چهارم، متغیر پیش‌بین سن در کنار متغیرهای پیش‌بین تماس اجتماعی، میزان اطلاعات و گذراندن دوره آموزشی ضمن خدمت، توانسته است ۷۰ درصد از واریانس متغیر ملاک اول را پیش‌بینی نماید. به‌طور کلی همان‌طور که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، متغیرهای هشت‌گانه پیش‌بین در ارتباط با متغیر ملاک اول توانسته‌اند تا ۷۱ درصد از واریانس را پیش‌بینی کنند.

در جدول ۵ متغیرهای هشت‌گانه پیش‌بین وارد رگرسیون شده‌اند که به‌طور کلی توانسته‌اند مقدار ۷۳ درصد از واریانس متغیر ملاک دوم را پیش‌بینی نمایند.

از میان هشت متغیر پیش‌بین، در مرحله اول متغیر تماس اجتماعی توانسته است به عنوان عامل پیش‌بینی‌کننده به تنهایی حدود ۵۹ درصد از واریانس متغیر ملاک اول (نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان نابینا) را به‌طور معناداری پیش‌بینی کند. در مرحله دوم، متغیر پیش‌بین میزان اطلاعات (متغیر پیش‌بین ششم) در کنار متغیر پیش‌بین تماس اجتماعی به‌طور مشترک توانسته‌اند ۶۱ درصد از واریانس متغیر ملاک اول را به شکل معناداری پیش‌بینی کنند. در مرحله سوم، متغیر پیش‌بین گذراندن دوره آموزشی ضمن خدمت (متغیر پیش‌بین چهارم)، توانسته است در کنار متغیرهای تماس اجتماعی و میزان اطلاعات، ۶۹ درصد از واریانس متغیر ملاک اول را به صورت

جدول ۵- تحلیل رگرسیون به روش گام به گام برای متغیر ملاک دوم و متغیرهای پیش بین

مرحله	متغیرهای پیش بین	R چندمتغیری	R ²	افزایش R ²
۱	X ۱	۰/۷۸۹۱۰۱	۰/۶۲۲۶۸۰	۰/۶۲۲۶۸۰
۲	X ۴, X ۱	۰/۸۰۸۲۵۲	۰/۶۵۳۲۷۱	۰/۰۲۷۹۷۲
۳	X ۶, X ۴, X ۱	۰/۸۳۹۸۹۹	۰/۷۰۵۴۳۰	۰/۰۷۴۲۶
۴	X ۸, X ۶, X ۴, X ۱	۰/۸۴۱۲۰۲	۰/۷۰۷۶۲۰	۰/۰۱۲۷۱۲
۵	X ۳, X ۸, X ۶, X ۴, X ۱	۰/۸۴۵۵۰۸	۰/۷۱۴۸۸۳	۰/۰۰۱۸۴۹
۶	X ۷, X ۳, X ۸, X ۶, X ۴, X ۱	۰/۸۴۹۹۹۸	۰/۷۲۲۴۹۶	۰/۰۰۲۲۵۷
۷	X ۵, X ۷, X ۳, X ۸, X ۶, X ۴, X ۱	۰/۸۵۲۰۲۱	۰/۷۲۵۹۳۹	۰/۰۰۰۵۰۶۵
۸	X ۲, X ۵, X ۷, X ۳, X ۸, X ۶, X ۴, X ۱	۰/۸۵۴۲۰۱	۰/۷۲۹۶۵۹	۰/۰۰۳۷۲۱

بحث

بود. این موضوع با یافته‌های هادسون و همکاران (۱۹۹۷) که عنوان می‌کنند معلمان عادی حامی تلفیق کودکان معلول نیستند و نیز با یافته‌های به‌پژوه و گنجی (۱۳۸۳) مبنی بر نگرش منفی معلمان عادی نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی آموزش‌پذیر و یکپارچه‌سازی آنان، همخوانی دارد.

متغیرهای پیش‌بین تماس اجتماعی، میزان اطلاعات درباره علت‌شناسی نابینایی، گذراندن دوره آموزشی ضمن خدمت و سطح تحصیلات معلمان، به ترتیب بیشترین میزان همبستگی را با نگرش معلمان ویژه و عادی نسبت به دانش‌آموزان نابینا و

یافته‌های این پژوهش حاکی از این است که معلمان عادی نسبت به دانش‌آموزان نابینا و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان نگرش مثبت و مطلوبی ندارند. به‌طور کلی نگرش معلمان ویژه نسبت به دانش‌آموزان نابینا و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان مثبت‌تر از نگرش معلمان عادی بود. پراکندگی نمره‌های معلمان ویژه نسبت به یکپارچه‌سازی دانش‌آموزان نابینا به مراتب بیشتر از پراکندگی نمرات معلمان عادی بود و بنابراین نگرش معلمان عادی نسبت به دانش‌آموزان نابینا و یکپارچه‌سازی آنان همگن‌تر از معلمان ویژه

متغیرهای مرتبط با محیط آموزشی، مانند وجود امکانات آموزشی و حمایت‌های اجرایی نیز مورد پژوهش قرار گیرد.

شایان ذکر است که در اجرای پژوهش حاضر محدودیت‌هایی وجود داشت که تاحدی قابل مهار نبود و اعتبار درونی را تحت تأثیر قرار می‌داد. برای نمونه می‌توان به عدم مشارکت معلمان و محدودیت جامعه آماری اشاره کرد. در هر صورت اجرای راهبردهای نهضت عادی‌سازی و برنامه‌های یکپارچه‌سازی فقط به محیط‌های آموزشی محدود نمی‌شود. در سال‌های گذشته مسؤولان و برنامه‌ریزان فکر می‌کردند برنامه‌های آموزش تلفیقی صرفاً با جایابی و قراردادن یک یا دو نفر دانش‌آموز با معلولیت 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^۲ و داشتن تعامل‌های اجتماعی واقعی، غنی‌سازی محیط‌های آموزشی و یکپارچه‌سازی کارکردی^۳ نیز ضرورت دارد (پلیس و هوج، ۲۰۰۱). زیرا که بیش از هر امر دیگری، یکپارچه‌سازی آموزشی مسأله‌ای نگرشی است. این مسأله که جامعه معلولیت را چگونه می‌نگرد؟ آیا افراد استثنایی در جامعه پذیرفته یا طرد شده‌اند؟ (به‌پژوه، ۱۳۷۲). همان‌طور که کاتودا و میرون^۴ (۱۹۹۰) و پالمر^۵ (۲۰۰۲) خاطر نشان ساخته‌اند 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 از است. اگر به افراد با آسیب بینایی فرصت مشارکت در امور اجتماعی داده شود، تا آنجایی که توانایی‌هایشان اجازه می‌دهد، فعالیت خواهند کرد. سخن آخر این که عدالت اجتماعی و رعایت حقوق بشر ایجاب می‌کند کلیه کودکان معلول و با نیازهای ویژه، لزوماً نباید در مدرسه ویژه و مجزا جایابی شوند، بلکه می‌توان آنان را در مدارس تلفیقی و فراگیر جایابی کرد، اما تحت آموزش ویژه و خدمات ویژه قرار داد تا توانایی‌های بالقوه آنان شکوفا شود.

یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان نابینا داشتند. نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر حاکی از آن است که تماس اجتماعی مهمترین عامل مرتبط با نگرش معلمان ویژه و عادی نسبت به دانش‌آموزان نابینا و یکپارچه‌سازی آموزشی آنهاست و با افزایش تماس اجتماعی معلمان، نگرش آنان به نحو چشم‌گیری به سوی مثبت سوق پیدا می‌کند. این نتیجه با یافته‌های به‌پژوه (۱۹۹۲؛ ۱۹۹۱)، تور - کاسپا^۱ (۲۰۰۲)، خانجانی و بهاری (۱۳۸۳) همخوانی دارد. این یافته که با افزایش سن معلمان عادی و ویژه، نگرش آنها نسبت به دانش‌آموزان نابینا و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان، به سوی منفی گرایش پیدا می‌کند، با یافته‌های به‌پژوه و گنجی (۱۳۸۳) و خانجانی و بهاری (۱۳۸۳) همخوانی دارد.

با تأمل اندکی بر یافته‌های به دست آمده ملاحظه می‌شود که گذراندن دوره آموزشی ضمن خدمت به عنوان یک متغیر پیش‌بین می‌تواند واریانس متغیرهای ملاک را پیش‌بینی کند و این نتیجه با پیشنهاد هادسون، گراهام و وارنر (۱۹۷۹) مبنی بر اجرای برنامه‌های آموزشی پیش از خدمت و ضمن خدمت برای توانمند کردن معلمان و اصلاح نگرش آنها، هماهنگ است. معلمانی که اطلاعات بیشتر و درست‌تری درباره پدیده نابینایی و دانش‌آموزان نابینا داشتند، نگرش مثبت‌تری نسبت به دانش‌آموزان نابینا و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان ابراز کرده‌اند. این یافته نیز با پژوهش‌های به‌پژوه و گنجی (۱۳۸۳)، اورامیدیس و کالویا (۲۰۰۷)، همسویی دارد.

نتایج پژوهش حاضر نیز نشان داد که معلمانی که از سطح تحصیلات بالاتری برخوردارند، نگرش مثبت‌تری دارند. از سوی دیگر نتایج این پژوهش مشخص کرد که سابقه تدریس هم مانند سن ارتباط معنادار اما منفی با نگرش معلمان دارد و با افزایش سن و سابقه تدریس، نگرش معلمان به سوی منفی گرایش پیدا می‌کند. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌های یکپارچه‌سازی آموزشی در ایران دشوار به نظر می‌رسد و با موانعی روبه‌روست. با این وجود آگاهی از نگرش معلمان در اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌های یکپارچه‌سازی امری لازم است اما کافی نیست. لذا به پژوهشگران آینده پیشنهاد می‌شود نگرش گروه‌های دیگر، مانند مدیران، اولیای دانش‌آموزان نابینا و عادی و دانش‌آموزان نابینا نیز مورد بررسی قرار گیرد. همچنین ضرورت دارد رابطه متغیرهای مرتبط با دانش‌آموزان، مانند ماهیت و شدت معلولیت، تعداد دانش‌آموزان استثنایی در کلاس عادی و

2. social integration
3. functional integration
4. katoda, H., & miron, G.
5. palmer, S.

1- Tur- Kaspaa, H.

مراجع

- خانجانی، زینب و بهاری، علی (۱۳۸۳). بررسی دیدگاه معلمان عادی استثنایی و تلفیقی در مورد آموزش تلفیقی کودکان استثنایی. *فصلنامه پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ۴، ۱-۳۳-۵۰.
- مصطفوی، جلیل (۱۳۸۲). بررسی نگرش مدیران مدارس استثنایی و عادی نسبت به طرح تلفیق نابینایان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- ویلیامز، فیلیپ (۱۹۸۸). فرهنگ توصیفی کودکان استثنایی (ویراست دوم). ترجمه احمد به‌پژوه و همکاران (۱۳۸۶). 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.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 4, 367-389.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 2, 129-147.
- Beh-Pajooh, 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-Pajooh, 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.
- Brambring, M. (2001). Integration of children with visual impairment in regular preschoolers. *Child, Health & Development*, 27, 5, 122-131.
- Celeste, M. (2006). Play behaviors and social interactions of a child who is blind: in theory and practice. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100, 2, 120-128.
- Certo, N., Haring, N., & 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.
- Cornoldi, C., Terreni, A., & Scruggs, T. (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 19, 6, 350-356.
- DePauw, K. P., & Doll-Tepper, 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.
- Hadson, A., Graham, S., & Warner, M. (1979). Mainstreaming :an examination of the attitudes and need of regular classroom teachers. *Learning Disability Quarterly*, 2, 58-62.
- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23, 1, 87-95 .
- Heyl, V. (2001). Psychosocial adaptation to age-related vision loss: a six- year perspective. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 95, 12, 100-106.
- 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.
- Milian, M. (2005). Students with visual impairments in a dual language program: A case study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 99, 11, 715-720.
- Palmer, S. (2002). I wasn't trained 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.
- 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.
- Tangen, R. (2005). Promoting inclusive education in secondary school in Norway: A national program for teacher development. *European Journal of Special Needs Education*, 20, 1, 55-70.
- 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.

