

مقایسه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کم‌شنوا در مدارس تلفیقی و استثنایی

احمد به‌پژوه

دانشیار دانشگاه تهران

باقر غباری

استادیار دانشگاه تهران

الهه حجازی

استادیار دانشگاه تهران

عباسعلی حسین‌خانزاده

کارشناس ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی

چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پسر کم‌شنوای دوره راهنمایی در مدارس تلفیقی و استثنایی شهر تهران است. در پژوهش پس‌رویدادی حاضر، ۶۰ نفر از دانش‌آموزان کم‌شنوا شرکت داشتند که از این تعداد ۳۰ نفر در مدارس ویژه دانش‌آموزان ناشنوا و ۳۰ نفر دیگر در مدارس تلفیقی شهر تهران به تحصیل اشتغال داشتند. در این پژوهش، موقعیت آموزشی به عنوان متغیر مستقل و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کم‌شنوا به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شده است. دانش‌آموزان مورد مطالعه از نظر هوش، پیشرفت تحصیلی، نوع ناشنوایی و دوره تحصیلی هم‌تا سازی شده‌اند. برای ارزیابی مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان از مقیاس درجه‌بندی مهارت اجتماعی گرشام و الیوت (۱۹۹۰) ویژه دانش‌آموزان راهنمایی استفاده شده که توسط معلم دانش‌آموزان تکمیل گردیده است. یافته‌های به دست آمده نشان می‌دهد که میانگین نمره مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کم‌شنوای شاغل به تحصیل در مدارس تلفیقی از میانگین نمره مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کم‌شنوای شاغل به تحصیل در مدارس استثنایی بالاتر بود ولی این تفاوت از لحاظ آماری معنادار نبود. کلید واژه‌ها: مهارت‌های اجتماعی. دانش‌آموزان کم‌شنوا. مدارس تلفیقی و مدارس استثنایی

مقدمه

یکی از بحث‌های عمده در آموزش و پرورش و توانبخشی دانش‌آموزان استثنایی در سال‌های اخیر، تلفیق این‌گونه دانش‌آموزان در مدارس عادی و پیروی از اصل عادی‌سازی^۱ می‌باشد. اصل عادی‌سازی بر این باور است که اشخاص استثنایی باید از همان امتیازات، حقوق و فرصت‌هایی که افراد عادی برخوردارند بهره‌مند شوند و اجرای برنامه‌های "یکپارچه‌سازی"^۲ و "آموزش فراگیر"^۳ و راه‌اندازی "مدارس فراگیر"^۴، کاربرد اصل عادی‌سازی در حوزه تعلیم و تربیت محسوب می‌شوند (به پژوه، ۱۳۷۱؛ ویلیامز، ۱۹۸۸؛ ترجمه به پژوه و همکاران، ۱۳۷۵).

گروهی از دانش‌آموزان استثنایی ناشنوا و کم‌شنوا هستند که آموزش این کودکان می‌تواند در مدارس ویژه دانش‌آموزان ناشنوا یا در مدارس عادی صورت گیرد. بدیهی است اگر آموزش این‌گونه دانش‌آموزان در مدرسه عادی صورت گیرد باعث می‌شود که دانش‌آموزان عادی با دانش‌آموزان ناشنوا آشنا شوند و آن‌ها را در کنار خود بپذیرند. همچنین دانش‌آموزان ناشنوا فرصت هم‌بازی بودن و دوست شدن با دانش‌آموزان عادی را پیدا می‌کنند (سیف نراقی و نادری، ۱۳۸۰).

یکی از هدف‌های عمده در آموزش کودکان استثنایی، آموزش و یادگیری مهارت‌های اجتماعی در این‌گونه کودکان است. طبق نظریه یادگیری اجتماعی، اکتساب مهارت‌های اجتماعی از طریق تعامل متقابل میان کودک و عوامل محیطی صورت می‌گیرد (گرشام^۵، ۱۹۸۲). از این رو، برنامه‌های یکپارچه‌سازی فرصت‌هایی را برای تماس و تعامل اجتماعی میان دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان معلول فراهم می‌کند تا مهارت‌های اجتماعی لازم برای زندگی در یک جامعه پیچیده و ناهمگن فرا گرفته شود (به پژوه، ۱۹۹۱ و ۱۹۹۲). بدیهی است کودکان ناشنوا و کم‌شنوا نیز می‌توانند طبق اصل

1. Normalization principle

2. Integration or mainstreaming

3. Inclusive education

4. Inclusive schools

5. Gresham

یادگیری مشاهده‌ای با مشاهده فعالیت‌ها و رفتارهای همسالان و برقراری تعامل با آنها مهارت‌های اجتماعی را در عمل تجربه کنند (براون و برگن^۱، ۲۰۰۲).

گرشام و الیوت^۲ (۱۹۹۰) بر این باور هستند که مهارت‌های اجتماعی مجموعه رفتارهای فراگرفته قابل قبولی است که فرد را قادر می‌سازد با دیگران رابطه مؤثر داشته و از عکس‌العمل‌های نامعقول اجتماعی خودداری کند. همکاری، مشارکت با دیگران، کمک کردن، آغازگر برقراری رابطه، تقاضای کمک کردن، تعریف و تمجید از دیگران، و تشکر و قدردانی کردن مثال‌هایی از مهارت‌های اجتماعی است.

در سال‌های اخیر توجه زیادی به آموزش مهارت‌های اجتماعی شده است، زیرا بررسی‌های متعدد نشان داده است که نارسایی در مهارت‌های اجتماعی تأثیر منفی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌گذارد، مشکلات یادگیری را تشدید می‌کند و اغلب منجر به بروز مشکلات سازگاری یا اختلال‌های روانی آتی می‌شود (پارکر و آشر^۳، ۱۹۹۳؛ کوئن^۴ و همکاران، ۱۹۷۳). بنابراین، شناخت و درمان کودکان با نارسایی در مهارت‌های اجتماعی یکی از وظایف مهم روان‌شناسان، مشاوران و متخصصان تعلیم و تربیت است.

از سوی دیگر باید اذعان کرد که شنوایی یکی از مهم‌ترین حواس آدمی است و آسیب‌های شنوایی، بسیاری از سازگاری‌های انسان با محیط را تحت تأثیر قرار می‌دهد و موجب تأخیر در تحول فرایندهای ذهنی می‌شود (به پژوه و صالحی، ۱۳۷۹؛ مورس^۵، ۱۹۹۶). بنابراین تردیدی نیست که ضعف یا فقدان شنوایی باعث محدودیت در توانایی‌های هوشی فرد و بالطبع محدودیت در تعاملات اجتماعی و بالاخره تأخیر در رشد اجتماعی می‌شود. ناشنوایی و کم‌شنوایی پیامدهای روانی، عاطفی، شناختی و اجتماعی خاص خود را به دنبال دارد که شناخت این پیامدها می‌تواند معلمان را در

1. Brown & Bergen

2. Gresham & Elliot

3. Parker & Asher

4. Cowen

5. Moores

برخورد مناسب با این گروه از دانش آموزان و هدایت آنان یاری کند. متسون و اولندیک (۱۹۸۸)، ترجمه به پژوه، (۱۳۸۴) بر این باور هستند که در ارتباط با رفع نارسایی در مهارت‌های اجتماعی افراد با آسیب شنوایی تاکنون توجه کمتری از سوی درمانگران و پژوهشگران اعمال شده است. از این رو، سنجش و شناخت و چگونگی آموزش مهارت‌های اجتماعی در دانش آموزان ناشنوا و کم شنوا از اهمیت زیادی برخوردار است و تحقیقات نشان داده است که مدارس تلفیقی در پرورش مهارت های اجتماعی نقش مهمی ایفا می‌کنند (رابرتز و زوبریک^۱، ۱۹۹۲؛ کالهن و الیوت^۲، ۱۹۷۷).

فرد کم شنوا، شخصی است که با استفاده از سمعک یا بدون بهره‌گیری از وسایل کمک شنوایی در شنیدن گفتار عادی افراد شنوا مشکل دارد و آستانه شنوایی او بین ۳۵ تا ۶۹ دسی بل است (افروز، ۱۳۸۲؛ سیف نراقی و نادری، ۱۳۸۰). در تعریف دیگری، هالاهان و کافمن (۱۹۹۱) بر این اعتقاد هستند که فرد کم شنوا به کسی اطلاق می‌شود که به طور کلی بتواند با بهره‌گیری از وسایل کمک شنوایی از باقیمانده شنوایی خود از طریق شنیدن در ادراک و پردازش اطلاعات استفاده کند.

پژوهش‌های گوناگونی که در زمینه تأثیر برنامه‌های تلفیقی بر مهارت‌های اجتماعی انجام گرفته، نتایج متفاوتی را گزارش کرده‌اند و نتایج اکثر تحقیقات این بوده است که تعامل اجتماعی دانش‌آموزان کم شنوا با دانش‌آموزان شنوا به طور قابل ملاحظه‌ای در مدرسه عادی افزایش می‌یابد و برنامه‌های تلفیقی باعث افزایش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کم شنوا در مدارس عادی می‌شوند، مانند لُد^۳ و همکاران (۱۹۸۴)، کول و مسهیر^۴ (۱۹۹۱)، بسوس و بیابلی^۵ (۱۹۹۳)، کمبرا^۶ (۲۰۰۲)، براون و فاستر^۷ (۱۹۹۱)،

1. Roberts & Zabrisk

2. Calhoun & Elliot

3. Ladd

4. Cole & Meyer

5. Besse & Bailey

6. Cambra

7. Brown & Foster

لیونگ^۱ (۱۹۹۰)، و توماس^۲ (۲۰۰۲).

در مقابل، برخی از محققان معتقدند که آموزش دانش‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوا در مدارس عادی باعث طرد و گوشه‌گیری این قبیل دانش‌آموزان و بالطبع کاهش قابلیت‌های اجتماعی آنان می‌شود، مانند فاوت^۳ و همکاران^۴ (۱۹۸۳)، کاپلی و تینا^۵ (۱۹۹۵)، پیترسون و هارالیک^۶ (۱۹۷۷).

لد و همکاران (۱۹۸۴) در مطالعه‌ای طولی، تأثیرات آموزش تلفیقی را بر قابلیت اجتماعی کودکان دارای آسیب شنوایی در طول سه سال با استفاده از روش مشاهده در کلاس درس و پرسشنامه خودگزارش دهی بررسی کردند. تعداد دانش‌آموزانی که در مدارس تلفیقی آموزش می‌دیدند ۳۶ نفر و تعداد دانش‌آموزانی که در مدارس استثنایی آموزش می‌دیدند ۵۵ نفر بودند. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان شاغل به تحصیل در مدارس تلفیقی از لحاظ قابلیت اجتماعی پیشرفت زیادی داشتند، در حالی که دانش‌آموزان شاغل به تحصیل در مدارس ویژه از لحاظ قابلیت اجتماعی پس‌رفت داشتند.

لیونگ (۱۹۹۰) در تحقیقی ۳۰ تن از کودکان ۹ تا ۱۲ ساله مبتلا به آسیب شنوایی شدید تا عمیق را که در مدارس عادی تلفیق شده بودند با یک گروه از دانش‌آموزان ناشنوایی که در مدارس ویژه ناشنوایان آموزش می‌دیدند از لحاظ هوشبهر غیرکلامی، مفهوم خود و قابلیت اجتماعی مقایسه کردند. نتایج حاصل نشان داد که دانش‌آموزان ناشنوای تلفیق شده در مدارس عادی در مقایسه با گروه دیگر از لحاظ مفهوم خود، هوشبهر غیر کلامی و قابلیت اجتماعی نمرات بالاتری را کسب کردند.

در حالی که کاپلی و تینا (۱۹۹۵) سازگاری اجتماعی یک گروه از دانش‌آموزان با آسیب شنوایی را که در کلاس‌های عادی تلفیق شده بودند با یک گروه از دانش‌آموزان

1. Leung

2. Thomas

3. Fought

4. Cappelli & Tina

5. Peterson & Haralick

عادی در همان مدرسه مقایسه کردند. افراد هر دو گروه از لحاظ جنس و پایه تحصیلی کنترل شدند و عملکرد روانی-اجتماعی آنان با استفاده از ارزیابی‌های گروه سنجی و اندازه‌های خود سنجی به دست آمده بود. یافته‌ها نشان داد که دانش‌آموزان با آسیب شنوایی نسبت به گروه دیگر با احتمال بیشتری طرد شده‌اند.

در جامعه کنونی ایران، دانش‌آموزان کم شنوا و ناشنوا محدودیت‌های گوناگونی را تجربه می‌کنند و هنوز خدمات آموزشی مناسب به قدر کافی برای این گروه از دانش‌آموزان وجود ندارد. لذا توجه به آموزش همه جانبه و رشد همه جانبه دانش‌آموزان مذکور به ویژه رشد اجتماعی و آماده سازی آنان برای ورود به دنیای واقعی و رفع موانع ارتباطی از اهمیت شایانی برخوردار است. از این رو، تحقیق حاضر با هدف مقایسه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پسر کم‌شنوای دوره راهنمایی در مدارس تلفیقی و استثنایی از نظر معلمان طراحان شد که در واقع در صدد ارزیابی میزان تأثیرگذاری آموزش تلفیقی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کم‌شنوا می‌باشد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع علی-مقایسه‌ای است. جامعه آماری تحقیق حاضر را کلیه دانش‌آموزان کم‌شنوای پسر شاغل به تحصیل در دوره راهنمایی مدارس شهر تهران در سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۲ تشکیل می‌دهد.

افراد مورد مطالعه

افراد مورد مطالعه در پژوهش حاضر دو گروه بودند. گروه اول شامل ۳۰ نفر دانش‌آموز کم‌شنوای شاغل به تحصیل در دوره راهنمایی مدارس تلفیقی شهر تهران و گروه دوم شامل ۳۰ نفر دانش‌آموز کم‌شنوای شاغل به تحصیل در دوره راهنمایی مدارس استثنایی شهر تهران بودند. هر دو گروه مورد مطالعه پس از همتا سازی براساس هوش، پیشرفت تحصیلی و میزان آسیب شنوایی از طریق نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. هیچ یک از افراد مورد مطالعه معلولیت مضاعف دیگر از قبیل

عقب‌ماندگی ذهنی و نابینایی نداشتند و میزان آسیب‌شنوایی آنان کمتر از هفتاد دسی بل بود.

ابزار پژوهش

در این تحقیق برای سنجش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان از مقیاس درجه‌بندی مهارت اجتماعی^۱ استفاده شده است. این مقیاس در سال ۱۹۹۰ توسط گرشام و الیوت ساخته شده و دارای سه فرم ویژه والدین، معلمان، و دانش‌آموزان است که برای سه دوره تحصیلی پیش‌دبستان، دبستان و راهنمایی-دبیرستان طراحی شده است. در این تحقیق، فرم معلمان، ویژه دانش‌آموزان راهنمایی-دبیرستان به کار رفته است. این مقیاس شامل سه خرده مقیاس همکاری، ابراز وجود، و مهار خود است، که هر یک از این خرده مقیاس‌ها شامل ده گویه است (نگاه کنید به پیوست). خرده مقیاس همکاری شامل مجموعه سؤال‌هایی است که میزان کمک به دیگران و اطاعت از مقررات و قوانین را اندازه‌گیری می‌کند. خرده مقیاس ابراز وجود شامل مجموعه سؤال‌هایی است که رفتارهایی مانند معرفی خود و پاسخ به فعالیت‌های دیگران را مورد سنجش قرار می‌دهد و خرده مقیاس مهار خود شامل مجموعه سؤال‌هایی است که میزان کنترل و سازش‌پذیری فرد را در موقعیت‌های تعارضی و غیرتعارضی اندازه می‌گیرد (گرشام و الیوت، ۱۹۹۰).

لازم به یادآوری است که با انجام تحلیل عاملی تغییراتی در ماده‌های این مقیاس رخ داده و خرده مقیاس مهار خود به تنظیم تکلیف تغییر یافته است.

شیوه نمره‌گذاری

در این مقیاس به‌گزینه هرگز نمره صفر (۰)، به‌گزینه بعضی اوقات نمره یک (۱) و به‌گزینه اغلب اوقات نمره دو (۲) تعلق می‌گیرد. در این مقیاس در مجموع دامنه نمرات

می‌توانست از صفر تا شصت در نوسان باشد. هر چه نمره به دست آمده بالاتر باشد، فرد دارای مهارت اجتماعی بیشتری است.

اعتبار^۱

اعتبار این مقیاس با استفاده از روش‌های بازآزمایی و آلفای کرونباخ برابر با $0/94$ گزارش شده است (گرشام و الیوت، ۱۹۹۰). در ایران ضریب اعتبار این مقیاس با استفاده از روش ضریب آلفای کرونباخ $0/90$ گزارش شده است (شهیم، ۱۳۷۸). در پژوهش حاضر مقیاس فوق، در مورد ۱۰۰ نفر از دانش‌آموزان ناستوا اجرا و ضریب اعتبار آن از طریق ضریب آلفای کرونباخ $0/88$ به دست آمد. همچنین ضریب اعتبار برای هر یک از مؤلفه‌های همکاری، $0/82$ ، مؤلفه ابراز وجود، $0/77$ و مؤلفه تنظیم تکلیف $0/73$ به دست آمده است.

روایی^۲

برای واریسی روایی مقیاس فوق در جامعه ایرانی، تحلیل عاملی با نمونه ۱۶۰ نفر دانش‌آموز کم‌شنوا انجام شده است. تحلیل عاملی به روش تجزیه به مؤلفه‌های اصلی و براساس کلید پرسشنامه با سه عامل صورت گرفته است و از چرخش واریماکس استفاده شد و ضریب KMO $0/863$ به دست آمده است که معنادار و رضایت‌بخش است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

جدول ۱. تحلیل عاملی سؤالات مقیاس درجه بندی مهارت اجتماعی
به روش مؤلفه‌های اصلی

مؤلفه	ارزش ویژه	درصد واریانس	درصد تجمعی واریانس
۱	۹/۱۷	۳۰/۵۸	۳۰/۵۸
۲	۲/۰۲	۶/۷۳	۳۷/۳۰
۳	۱/۵۳	۵/۱۰	۴۲/۴۰

جدول یک نشان می‌دهد که مؤلفه اول ۳۱ درصد واریانس سؤالات را تبیین می‌کند و مؤلفه‌های دوم و سوم به ترتیب ۷ و ۵ درصد واریانس سؤالات را پوشش می‌دهند.

جدول ۲. بار عاملی سؤالات بر مؤلفه‌ها پس از چرخش اوریماکس

سؤال	مؤلفه ۱	مؤلفه ۲	مؤلفه ۳
۱	۰/۵۵۲	۰/۱۱۱	۰/۵۳۶
۲	۰/۵۵۸	۰/۲۲۰	۰/۳۶۳
۳	۰/۲۷۸	۰/۵۵۲	۰/۰۲۸
۴	۰/۲۳۱	۰/۳۹۶	۰/۱۹۱
۵	۰/۱۰۳	۰/۳۸۹	۰/۶۷۱
۶	۰/۱۵۶	۰/۴۳۲	۰/۳۵۵
۷	۰/۰۷۶	۰/۵۱۱	۰/۲۵۷
۸	۰/۴۵۸	۰/۳۸۳	۰/۰۰۷
۹	۰/۵۶۶	۰/۳۱۲	۰/۰۹۵
۱۰	۰/۳۵۹	۰/۶۲۶	۰/۰۲۸
۱۱	۰/۵۹۴	۰/۱۲۶	۰/۱۷۲
۱۲	۰/۵۳۸	۰/۱۰۶	۰/۳۰۰
۱۳	۰/۱۵۰	۰/۱۳۰	۰/۶۴۷
۱۴	۰/۱۱۵	۰/۴۵۰	۰/۱۹۹
۱۵	۰/۳۴۶	۰/۳۷۸	۰/۲۲۸
۱۶	۰/۴۸۷	۰/۲۳۹	۰/۱۱۹
۱۷	۰/۳۳۷	۰/۲۴۶	۰/۳۷۰
۱۸	۰/۲۷۸	۰/۵۲۸	۰/۲۳۰
۱۹	۰/۳۷۱	۰/۱۵۰	۰/۶۴۷

ادامه جدول ۲.

سؤال	مؤلفه ۱	مؤلفه ۲	مؤلفه ۳
۲۰	./۳۸۱	./۱۷۹	./۶۰۳
۲۱	./۶۷۵	./۱۱۳	./۱۱۲
۲۲	./۴۲۷	./۴۲۴	./۲۶۷
۲۳	./۵۶۱	./۲۲۸	./۰۸۵
۲۴	./۱۰۸	./۲۱۰	./۵۶۸
۲۵	./۱۳۱	./۵۰۷	./۱۱۶
۲۶	./۰۶۹	./۰۴۰	./۴۳۰
۲۷	./۱۶۲	./۶۶۳	./۰۵۴
۲۸	./۲۱۴	./۴۵۰	./۱۵۵
۲۹	./۷۱۴	./۱۷۴	./۱۹۱
۳۰	./۵۶۸	./۳۴۹	./۰۳۱

با توجه به این که بار عاملی سؤالات ۱، ۴، ۶، ۸، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۲۲؛ پس از انجام تحلیل عاملی در دو مؤلفه نزدیک به هم بودند، این سؤالات در نمره‌گذاری نمونه ایرانی حذف شدند و در نتیجه سه مؤلفه به شرح زیر مشخص گردید.

جدول ۳. مؤلفه‌های جدید پرسشنامه مهارت اجتماعی

پس از چرخش واریماکس

مؤلفه ۱	بار عاملی	مؤلفه ۲	بار عاملی	مؤلفه ۳	بار عاملی
۹	./۵۶	۳	./۵۵	۵	./۶۷
۱۱	./۵۹	۷	./۵۱	۱۳	./۶۴
۲	./۵۵	۱۰	./۶۲	۱۹	./۶۴
۱۲	./۵۳	۱۴	./۶۵	۲۰	./۶
۲۱	./۶۷	۱۸	./۵۲	۲۴	./۵۶
۲۳	./۵۶	۲۵	./۵	۲۶	./۴۳
۲۹	./۷۱	۲۷	./۶۶		
۳۰	./۵۶	۲۸	./۴۵		

این سه مؤلفه با در نظر گرفتن گویه‌های مرتبط با آن به شرح زیر نام‌گذاری گردید:

مؤلفه‌های اول و دوم از این جهت که تغییرات چندانی در پرسش‌های این دو مؤلفه رخ نداده است با همان نام‌های "همکاری" و "ابراز وجود" نامیده شد. ولی پرسش‌هایی که پس از تحلیل عاملی در مؤلفه سوم قرار گرفتند به تکالیفی که دانش‌آموز می‌بایست انجام دهد مرتبط هستند، نام مؤلفه سوم از "مهار خود" به "تنظیم تکلیف" تغییر یافت.

● مؤلفه "همکاری" شامل گویه‌هایی از نوع زیر است:

- دانش‌آموز، تکالیف مدرسه را به درستی انجام می‌دهد (سؤال ۱).

- دانش‌آموز، از دستورات معلم اطاعت می‌کند (سؤال ۲۹).

● مؤلفه "ابراز وجود" شامل گویه‌هایی از نوع زیر است:

- دانش‌آموز، مقرراتی را که ممکن است ناعادلانه باشد، به طریق درست مورد سؤال قرار می‌دهد (سؤال ۷).

- دانش‌آموز، وقتی که اشتباه می‌کند، احساسات خود را به طور مناسبی بیان می‌کند (سؤال ۱۰).

● مؤلفه "تنظیم تکلیف" شامل گویه‌هایی از نوع زیر است:

- دانش‌آموز، برای کمک به همسالان در انجام تکالیف کلاسی داوطلب می‌شود (سؤال ۵).

- دانش‌آموز، وقتی که همکلاسی‌هایش تکلیف یا نظرات خود را ارائه می‌دهند، به آنها گوش می‌دهد (سؤال ۲۰).

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

روش اجرا

برای ارزیابی مهارت‌های اجتماعی افراد مورد مطالعه، مقیاس مورد نظر در اختیار معلم دانش‌آموزان قرار گرفته (معلمی که بیشترین تعداد درس را با دانش‌آموزان مورد نظر داشته است) و سپس از او خواسته شده است که نظر خود را در یک مقیاس سه درجه‌ای (هرگز، گاهی اوقات، اغلب اوقات) برای یکایک دانش‌آموزان مورد نظر ارائه دهد.

نتایج

برای تجزیه و تحلیل آماری داده‌های به دست آمده از آمار توصیفی مانند میانگین و انحراف معیار، و از آمار استنباطی مانند آزمون t و تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شد.

جدول ۴. میانگین و انحراف معیار نمرات در مقیاس رتبه‌بندی مهارت اجتماعی

مؤلفه‌ها	مشخصه آماری	نوع موقعیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار
همکاری	مدرسه استثنایی	۳۰	۱۲/۰۷	۲/۷۹	
	مدرسه تلفیقی	۳۰	۱۳/۵۳	۲/۶۰	
	جمع	۶۰	۱۳/۱۲	۲/۷۱	
ابراز وجود	مدرسه استثنایی	۳۰	۱۰/۰۷	۲/۷۵	
	مدرسه تلفیقی	۳۰	۱۰/۳۰	۴/۱۰	
	جمع	۶۰	۱۰/۲۸	۳۰/۲۷	
تنظیم تکلیف	مدرسه استثنایی	۳۰	۶/۵۳	۲/۴۹	
	مدرسه تلفیقی	۳۰	۶/۶۳	۳/۲۹	
	جمع	۶۰	۶/۵۸	۲/۸۹	
نمره کل	مدرسه استثنایی	۳۰	۲۹/۲۳	۶/۶۸	
	مدرسه تلفیقی	۳۰	۳۰/۲۷	۹/۱۶	
	جمع	۶۰	۲۹/۷۵	۷/۹۷	

همان‌طور که در جدول ۴ نشان داده شده است، دانش‌آموزانی که در مدارس تلفیقی به تحصیل اشتغال داشتند نمره بالاتری را در سه خرده مقیاس همکاری، ابراز وجود و

جدول ۵. آزمون ۲ مستقل برای مقایسه میانگین مهارت اجتماعی بین دو گروه استثنایی و تلفیقی

نوع مدرسه	شاخص‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	میزان P
مدرسه استثنایی		۳۰	۳۸/۹۰	۸/۲۸		
مدرسه تلفیقی		۳۰	۴۰/۲۷	۱۱/۳۳	۵۸	۰/۴۴۹ ، ۰/۶۲۰

همان‌طور که در جدول ۵ ملاحظه می‌شود میانگین نمرات مهارت‌های اجتماعی میان دو گروه دانش‌آموزان کم‌شنوای شاغل به تحصیل در مدارس تلفیقی و استثنایی تفاوت معناداری وجود ندارد.

با توجه به چند متغیره بودن آزمون مهارت اجتماعی برای تحلیل داده‌ها در مؤلفه‌های سه‌گانه همکاری، ابراز وجود، و تنظیم تکلیف از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره استفاده شد. نتیجه در جدول ۶ آمده است.

جدول ۶. نتیجه تحلیل واریانس چند متغیره مقایسه دو گروه از نظر مهارت اجتماعی

آزمون	ارزش	درجه آزادی قروضیه	درجه آزادی خطا	F	معناداری
اثر پهلای	۰/۰۴۱	۳	۵۶	۰/۷۹۲	۰/۵۰۳
لاتدای ویلکز	۰/۹۵۹	۳	۵۶	۰/۷۹۲	۰/۵۰۳
اثر هتلینگ	۰/۰۴۲	۳	۵۶	۰/۷۹۲	۰/۵۰۳
بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۰۴۲	۳	۵۶	۰/۷۹۲	۰/۵۰۳

جدول ۶ نتیجه تحلیل واریانس چند متغیره برای مقایسه دو گروه در خرده مقیاس‌های مقیاس رتبه‌بندی مهارت اجتماعی را نشان می‌دهد. با توجه به اینکه اجرای آزمون "T" هتلینگ در سطح خطای کمتر از ۵٪ معنادار نیست، لذا نمی‌توان درباره تفاوت مهارت‌های اجتماعی دو گروه از دانش آموزان کم شنوا در مدارس تلفیقی و مدارس استثنایی قضاوت کرد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف عمده پژوهش حاضر مقایسه مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان پسر کم شنوا در مدارس تلفیقی و استثنایی از نظر معلمان بوده است. نتایج به دست آمده به طور کلی تفاوت معناداری را از لحاظ مهارت‌های اجتماعی میان دانش آموزان کم شنوایی که در مدارس تلفیقی آموزش می‌بینند و دانش آموزان کم شنوایی که در مدارس استثنایی تحصیل می‌کنند، نشان نداد. این نتیجه بیانگر آن است که صرف جایابی دانش آموزان کم شنوا در مدارس عادی برای رشد مهارت‌های اجتماعی آنها کافی نیست، بلکه طبق نظر ماریا (۲۰۰۰) به طور رسمی و با برنامه باید مهارت‌های اجتماعی را به دانش آموزان معلول در بافت مدرسه عادی آموزش داد. موسست و همکاران (۱۹۹۹) بر این باورند که دانش آموزان ناشنوای شاغل به تحصیل در مدارس تلفیقی بیشتر تلاش می‌کنند از دانش آموزان عادی کناره‌گیری کنند یا ترجیح می‌دهند با همسالان ناشنوای خود ارتباط برقرار سازند.

نتیجه پژوهش حاضر با نتایج تحقیقات فاوت و همکاران (۱۹۸۳)، پیترسون و هارالیک (۱۹۷۷) و کاپلی و تپنا (۱۹۹۵) همخوانی دارد. در حالی که با نتایج تحقیقات براون و فاستر (۱۹۹۱)، کمبرا (۲۰۰۲)، لیونگ (۱۹۹۰) و کول و می‌پر (۱۹۹۱) مغایرت دارد. علل احتمالی چنین نتیجه‌ای عبارتند از: نگرش منفی معلم و دانش آموزان شنوا نسبت به دانش آموزان کم شنوا در مدرسه عادی، پذیرفته نشدن دانش آموزان کم شنوا در مدرسه عادی، نبود برنامه‌های حمایتی برای دانش آموزان کم شنوا در مدارس عادی، جو آموزش حاکم بر کلاس درس و محیط مدرسه عادی، میزان کارآمدی معلم در امر

آموزش، عدم آشنایی کارکنان و دانش‌آموزان مدرسه عادی با دانش‌آموزان کم شنوا، نگرش معلم و دانش‌آموزان عادی نسبت به دانش‌آموزان کم شنوا، تعداد شاگردان در یک کلاس عادی، و میزان و نوع مداخلاتی که در جهت موفقیت دانش‌آموزان کم شنوا در مدرسه عادی صورت می‌گیرد.

در هر حال، پژوهش حاضر نتیجه بحث برانگیزی را به بار آورده است که در ظاهر شاید چندان برای طرفداران نهضت عادی سازی خوشایند نباشد، ولی نتیجه این پژوهش بیش از هر امری ساختار مدارس تلفیقی را در ایران زیر سؤال می‌برد نه اصل برنامه های یکپارچه سازی را. فرایند عادی سازی در جهت حمایت از کودکان معلول برای وارد کردن آنها در دنیای عادی بر پا شده است و باید عوامل مؤثر در شکست و موفقیت این نهضت در نظام آموزشی شناسایی شود. نکته حائز اهمیت، توجه به توانمندی‌ها و شباهت‌های یک کودک معلول در مقایسه با کودک عادی است. در فرایند عادی سازی باید به تفاوت‌های کودک معلول نسبت به کودک عادی نیز توجه شود و در نظر گرفتن شباهت‌ها و تفاوت‌های کودک عادی و معلول یکی از عوامل مؤثر در فرایند عادی سازی است.

در پایان می‌توان چنین نتیجه گرفت که آموزش فراگیر به سرمایه‌گذاری عظیمی در نظام آموزش و پرورش عادی و استثنایی نیاز دارد. بنابراین پیشنهاد می‌شود که تحقیقات مشابه برای سایر گروه‌ها و مقاطع تحصیلی و در شهرهای مختلف انجام شود و تحقیقات متعددی در جهت تشخیص فواید و زیان‌های برنامه‌های یکپارچه‌سازی، عوامل مؤثر در شکست و موفقیت این برنامه‌ها و اجرای برنامه‌های مداخله‌گرانه در ایران صورت گیرد. همچنین توصیه می‌شود که از روش‌ها و ابزارهای گوناگونی برای سنجش مهارت‌های اجتماعی در دو گروه مورد استفاده قرار گیرد؛ زیرا در این تحقیق به علت پراکنده بودن مدارس تلفیقی و تعداد بسیار زیاد آنها، امکان مشاهده رفتارهای دانش‌آموزان کم شنوا و دسترس‌پذیری به والدین این دانش‌آموزان جهت انجام مصاحبه اندک بوده است. بنابراین، فقط از یک ابزار برای سنجش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان استفاده شده است که این امر را می‌توان یکی از محدودیت‌های تحقیق حاضر به شمار آورد.

پیوست

مقیاس رتبه بندی مهارت اجتماعی (فرم معلم)

همکار گرامی،

با سلام و احترام، پرسشنامه‌ای که در اختیار دارید جهت مطالعه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان تدوین شده است. لطفاً با توجه به شناختی که از دانش‌آموزان کلاس خود دارید، هر یک از پرسش‌ها را در ارتباط با دانش‌آموز مورد نظر در مقیاس هرگز، گاهی اوقات و اغلب اوقات با گذاردن علامت ضربدر (X) در جای مناسب مشخص کنید. لازم به یادآوری است که این پرسشنامه صرفاً جهت انجام پژوهش علمی تهیه شده است و اطلاعات آن کاملاً محرمانه خواهد بود. از این که صمیمانه و با دقت به سؤالات پاسخ می‌دهید، سپاسگزاریم.

نام و نام خانوادگی دانش‌آموز:		پایه تحصیلی:	نام مدرسه:
اغلب اوقات	گاهی اوقات	هرگز	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۱. دانش‌آموز، تکالیف مدرسه را به درستی انجام می‌دهد.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۲. دانش‌آموز، محیط کار خود را بدون این که چیزی را باقی بگذارد تمیز و پاکیزه نگه می‌دارد.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۳. دانش‌آموز، به پرخشگری‌های فیزیکی از طرف همسالان به طور مناسبی پاسخ می‌دهد.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۴. دانش‌آموز، گفتگو با همسالان را آغاز می‌کند.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۵. دانش‌آموز، برای کمک به همسالان در انجام تکالیف کلاسی داوطلب می‌شود.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۶. دانش‌آموز، به طور مؤدبانه‌ای از درخواست‌های غیر معقولانه دیگران امتناع می‌کند.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۷. دانش‌آموز، مقرراتی را که ممکن است ناعادلانه باشد،

ادامه مقیاس رتبه‌بندی مهارت اجتماعی (نرم معلم)

اغلب اوقات	گاهی اوقات	هرگز	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۸. دانش‌آموز، به طور مناسبی به شوخی‌های همسالان واکنش نشان می‌دهد.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۹. دانش‌آموز، نظرات همسالان را برای فعالیت‌های گروهی می‌پذیرد.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۱۰. دانش‌آموز، وقتی که اشتباه می‌کند، احساسات خود را به طور مناسبی بیان می‌کند.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۱۱. دانش‌آموز، انتقاد را به خوبی می‌پذیرد.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۱۲. دانش‌آموز، در کلاس‌ها شرکت می‌کند.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۱۳. دانش‌آموز، در زمانی که منتظر کمک معلم است، از وقت خود به طور مناسب استفاده می‌کند.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۱۴. دانش‌آموز، بدون تعریف و تمجید از خود، خود را به افراد جدید معرفی می‌کند.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۱۵. دانش‌آموز، در موقعیت‌های تعارض با تغییر دادن نظرات خود برای رسیدن به توافق سازش می‌کند.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۱۶. دانش‌آموز، به طور مناسبی تعریف و تمجیدهای همسالان را می‌پذیرد.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۱۷. دانش‌آموز، به آسانی فعالیت کلاس را به موقعیت‌های دیگر انتقال می‌دهد.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۱۸. دانش‌آموز، خلق و خوی خود را در موقعیت‌های تعارض آمیز با همسالان مهار می‌کند.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۱۹. دانش‌آموز، تکالیف کلاس را با توجه به محدودیت، در زمان مشخص تمام می‌کند.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۲۰. دانش‌آموز، وقتی که همکلاسی‌هایش تکلیف یا نظرات خود را ابراه می‌دهند، به آنها گوش می‌دهد.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۲۱. دانش‌آموز، در تعامل‌های اجتماعی با همسالان، مورد اعتماد است.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۲۲. دانش‌آموز، دیگران را برای مشارکت در فعالیت‌ها دعوت می‌کند.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۲۳. دانش‌آموز، خلق و خوی خود را در موقعیت‌های

ادامهٔ مقیاس رتبه‌بندی مهارت اجتماعی (فرم معلم)

اهلب اوقات	گاهی اوقات	هرگز	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	نعارض آمیز با بزرگسالان مهار می‌کند.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۲۴. دانش آموز، وقتی که تکلیف کلاسی را انجام می‌دهد، حواس پرتهای ایجاد شده توسط همکلاسی‌هایش را نادیده می‌گیرد.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۲۵. دانش آموز، وقتی که همکلاسی‌هایش به طور ناعادلانه‌ای مورد انتقاد قرار می‌گیرند، از آنها دفاع می‌کند.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۲۶. دانش آموز، مواد کاری و یا اموال مدرسه را به خود اختصاص نمی‌دهد.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۲۷. دانش آموز، وقتی که فکر می‌کند معلم با او به طور ناعادلانه‌ای رفتار کرده است، به طور مناسبی به معلم می‌گوید.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۲۸. دانش آموز، از همسالانش به طور مناسبی تعریف و تمجید می‌کند.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۲۹. دانش آموز، از دستورات معلم اطاعت می‌کند.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	۳۰. دانش آموز، به طور مناسبی به فشارهای وارده از طرف همسالان پاسخ می‌دهد.

مآخذ

افروز، غلامعلی (۱۳۸۲). مقدمه‌ای بر روان‌شناسی و آموزش و پرورش کودکان استثنایی (چاپ بیست و یکم).

تهران: انتشارات دانشگاه تهران. *شهره شاکه علوم انسانی و مطالعات تربیتی*

به پژوه، احمد (۱۳۷۱). "نهضت عادی سازی". نشریه کودکان استثنایی، شماره پیاپی ۲۰۰۲ - ۲۲.

به پژوه، احمد و صالحی، محمود (۱۳۷۹). "مقایسه هوش غیرکلامی دانش آموزان ناشنوا و شنوا در گروه‌های

سنی شش، نه و دوازده سال"، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی. ۳۰، ۲، ۹۵ - ۱۱۰.

سیف نراقی، مریم ونادری، عزت‌الله (۱۳۸۰). روان‌شناسی کودکان استثنایی، تهران: نشر ارسباران.

شهیم، سیما (۱۳۷۸). "بررسی مهارت اجتماعی در گروهی از کودکان عقب مانده ذهنی آموزش پذیر با استفاده

از نظام درجه بندی مهارت اجتماعی". مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی. ۴۰، ۱۸۰۱ - ۳۷.

مستون، جانی و اولندیک، توماس (۱۳۸۴). بهبود بخشی مهارت‌های اجتماعی کودکان: ارزیابی و آموزش. ترجمه احمد به پژوه، تهران: انتشارات اطلاعات.
ویلیامز، فیلیپ (۱۳۷۵). فرهنگ کودکان استثنایی. ترجمه احمد به پژوه و همکاران. تهران: انتشارات بعثت.

- 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, 339-352.
- 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.
- Brown, M. & Bergen, D. (2002). "Play and social interaction of children with disabilities at learning/activity centers in an inclusive preschool. *Journal of Research in Childhood Education*, 17, 1, 26-37.
- Brown, P.M. & Foster, S. (1991). "Integration hearing and deaf students on a college compass". *American Annals of the Deaf*, 136, 21-24.
- Busse, V. & Bailey, D.B.Jr. (1993). "Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies". *Journal of Special Education*, 26, 434-467.
- Calhoun, G. & Elliott, R. (1977). "Self concept and academic achievement of educable retarded and emotionally disturbed pupils". *Exceptional Children*, 43, 437-380.
- Cambera, C. (2002). "Acceptance of deaf students by hearing students in regular classrooms". *American Annals of the Deaf*, 147, 266- 281.
- Cappelli, M.D. & Tina, M. (1995). "Social development of children with hearing impairments who are integrated into general education classrooms". *The Volta Review*, 97, 197- 208.
- Cole, D.A. & Meyer, L. H. (1991). "Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of

- child outcomes". *Journal of Special Education*, 25, 3, 340-351.
- Cowen, E. L. ; Pederson, A.; Babigian, H.; Izzo, L. D. & Trost, M. D. (1973)."Long term follow- up of early detected vulnerable children". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 438-446.
- Faught, K. K.; Ballege, B. J.; Crow, R. E. & Vandenpol, R. A. (1983)."An analysis of social behaviors among handicapped and nonhandicapped preschool children". *Education and Training of the Mentally Retarded*, 18, 210- 214.
- Gresham, F. M. (1982)."Social skills instruction for exceptional children". *Theory into Practice*, 21, 2, 129-133.
- Gresham, F.M. & Elliott, S.N. (1990). *The Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Services.
- Hallahan, D.P. & Kauffman, J. M. (1991). *Exceptional Children* (5th ed). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Ladd, G.W.; Munson, H.L. & Miller, J.K.(1984)."Social integration of deaf adolescent in secondary level mainstreamed programs". *Exceptional Children*, 50, 420-429.
- Leung, J. (1990)."Hearing- impaired children in public schools: A comparison study". *Bulletin of Hong Kong Psychological Society*, 24, 27- 40.
- Maria, S. (2000)."Promoting social competence in deaf student: the effect of an interaction program". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 323- 336.
- Moore, D. F.(1996). *Educating the Deaf: Psychology, Principles and Practices* (4th ed). Geneva, Illinois: Houghton Mifflin Company.
- Most, T.; Weisel, A. & Tur- Kaspas, 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.
- Munson, H.L. & Miller, J.K. (1984). Social integration of deaf adolescent in secondary level mainstreamed programs. *Exceptional Children*, 50, 420-429.

- Parker, J.G. & Asher, S.R. (1993). "Friendship and friendship quality in middle childhood: links with group acceptance and loneliness and social dissatisfaction". *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
- Peterson, N.L. & Haralick, J.G. (1977). Integration of handicapped and nonhandicapped preschools: An Analysis of play behavior and social interaction. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 12, 235- 245.
- Roberts, C. & Zubrick, S. (1992). "Factors influencing the social status of children with mild academic disabilities in regular classroom". *Exceptional Children*, 59, 192- 202.
- Thomas, N.K. (2002). "Social processes and outcomes of in school between deaf and hearing peers". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 215- 237.

