

# مقایسه نگرش دانش آموزان مقطع راهنمایی شبانه روزی تلفیقی و عادی نسبت به

## دانش آموزان ناشنوا و یکپارچه سازی آموزشی آنان

احمد قره خانی / کارشناس ارشد روان شناسی / کارشناس مسئول آموزش پیش دبستانی استان همدان

دکتر احمد به پژوه / دانشیار دانشگاه تهران

معصومه معصومیان / معاون آموزش ابتدایی اداره کل آموزش و پرورش استان همدان

مسعود خالدیان / کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی

### چکیده :

پژوهش اخیر در ارتباط با برنامه های تلفیقی ( یکپارچه سازی) در آبان ماه ۱۳۸۸ در مدارس تلفیقی و عادی شهر همدان انجام گرفت. هدف اصلی از انجام پژوهش مقایسه نگرش دانش آموزان تلفیقی با دانش آموزان مدارس عادی درباره برنامه تلفیق دانش آموزان ناشنوا بوده است. برای دستیابی به اهداف پژوهش، پس از اعمال تغییرات و انطباق های ضروری، از مقیاس نگرش سنج به پژوه (۱۹۹۱) استفاده شد. روش پژوهش حاضر علی - مقایسه ای است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش آموزان دختر شاغل به تحصیل در مدارس راهنمایی تلفیقی و عادی سطح شهر همدان در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۸۹ تشکیل می دهد. روش نمونه گیری برای گروه اول ( دانش آموزان تلفیقی) بصورت در دسترس بوده و گروه دوم بصورت تصادفی از میان دانش آموزان عادی مشغول به تحصیل در دوره راهنمایی که با دانش آموزان ناشنوا تماس و ارتباط نداشتند، انتخاب شدند. در این پژوهش وضعیت دانش آموزان ناشنوا و کم شنوا به منزله متغیرهای مستقل و نمره کل آزمودنی ها در پرسشنامه نگرش سنج به عنوان متغیر وابسته محسوب شد و چنین فرض شد که: بین نگرش دانش آموزان عادی شاغل به تحصیل در مدارس راهنمایی شبانه روزی دخترانه تلفیقی (گروه اول) و دانش آموزان عادی شاغل به تحصیل در مدارس راهنمایی دخترانه غیر تلفیقی (گروه دوم) نسبت به دانش آموزان ناشنوا و برنامه یکپارچه سازی آموزشی آنان تفاوت وجود دارد. برای تجزیه و تحلیل داده ها از آزمون  $t$  و تحلیل واریانس یک طرفه و در صورت لزوم از آزمون تعقیبی توکی برای مقایسه میانگین ها استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که بین نگرش دانش آموزان راهنمایی شبانه روزی تلفیقی در مقایسه با نگرش دانش آموزان راهنمایی غیرتلفیقی (عادی) نسبت به دانش آموزان ناشنوا و یکپارچه سازی آموزشی آنان تفاوت معناداری وجود ندارد.

### مقدمه :

یکی از بحث های عمده در آموزش و پرورش و توان بخشی دانش آموزان استثنایی در سال های اخیر، تلفیق این گروه از دانش آموزان در مدارس عادی و پیروی از اصل عادی سازی<sup>۱</sup> بوده است. اصل عادی سازی بیانگر آن است که اشخاص استثنایی باید از امتیازات، حقوق و فرصت های برابر با افراد عادی بهره مند شوند و اجرای برنامه های «یکپارچه سازی»<sup>۲</sup> و «آموزش فراگیر»<sup>۳</sup> و راه اندازی «مدارس فراگیر»<sup>۴</sup>، کاربرد اصل عادی سازی در حوزه تعلیم و تربیت محسوب می شوند (به پژوه، ۱۳۷۱؛ ویلیامز<sup>۵</sup>، ۱۹۸۸؛ ترجمه به پژوه و همکاران، ۱۳۷۵). می توان گفت روان شناسی، آموزش و پرورش و توان بخشی دانش آموزان استثنایی در یک وضعیت انتقالی است و در چهار دهه گذشته تحولات چشم گیری در این ارتباط رخ داده است، برای نمونه نهضت عادی سازی و اجرای برنامه های تلفیقی و فراگیر، اقداماتی نسبتاً جدید و جسورانه در این زمینه است (به پژوه، ۱۳۷۱). با بررسی پیشینه کوتاه روان شناسی اجتماعی افراد استثنایی، ملاحظه

ب: برابری فرصت‌ها برای همه

ج: شریک کردن همه افراد در نیازهای اساسی (باکر و گادن، ۱۹۹۲)

اصول بیان شده بالا را می‌توان در دو اصل عمده خلاصه کرد: ایجاد فرصت‌های برابر، منصفانه و برابری امکانات برای همه. در هر حال بیشتر الگوهای رفتاری اجتماعی مناسب و شایسته در داخل کلاس‌ها و مدارس یکپارچه‌سازی شده، در دسترس دانش‌آموزان قرار می‌گیرد این مدارس اجتماعی غنی از همسالانی هستند که روابط اجتماعی، دوستی‌ها و مشارکت‌ها را افزایش داده و فرصت‌های زیادی را برای تعامل دانش‌آموزان فراهم می‌سازند. یکی از نتایج مطلوب مدارس فراگیر و تلفیقی برای کودکان دارای نیازهای ویژه رشد و بهبود کفایت اجتماعی این گروه از کودکان است که شامل یک سازه چند بعدی عاطفه، شناخت، مهارت‌های رفتاری و اجتماعی جهت سازگاری اجتماعی افراد است (لاوس و همکاران<sup>۹</sup>، ۱۹۹۶).

یکپارچه‌سازی نتیجه اصل یکنواخت‌سازی است که چالش‌ها و فعالیت‌های اجتماعی را برای همه افراد، در شرایط مشابهی از زندگی بنا نهاده و در دسترس آنها قرار می‌دهد و شرایط تجربه کردن اجتماع را برای همه در جامعه فراهم می‌کند (کافمن، ۱۹۷۵، ۱۹۸۸، ۱۹۸۹ و پدر، ۱۹۹۰ و راسنبرگ، ۱۹۸۰)<sup>۱۰</sup>.

تلفیق دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه در کلاس‌های عادی یک بحث چالش برانگیز، در دهه اخیر است بطوری که در کشور آمریکا ۷۰ درصد از کودکان دارای نیازهای ویژه بیشتر زمان و روزهای خود را در مدارس و کلاس‌های عادی سپری می‌کنند. در حالی که در کشورهای اروپایی بخصوص کشور ایتالیا این مقدار بسیار بیشتر است (سازمان همکاری و رشد اقتصادی، ۱۹۹۸). در کشورهای غربی بیشتر بر روی فراگیر سازی با دامنه وسیعی از خدمات حمایتی تاکید می‌شود (محیط با

می‌شود حضور دانش‌آموزان استثنایی در مدارس عادی موجب می‌شود دانش‌آموزان عادی با آنها ارتباط برقرار کنند و از آنها شناخت واقعی تری بدست آورند. پژوهش‌های متعددی (به‌پژوه، ۱۹۹۱؛ موس<sup>۶</sup> و همکاران، ۱۹۹۹) نشان داده است که برنامه‌های یکپارچه‌سازی آموزشی به منزله یک روش جایابی آموزشی آثار و پیامدهای گوناگونی به دنبال دارد که به برخی از آنها اشاره می‌شود: الف- برنامه‌های یکپارچه سازی فرصت‌هایی را برای تماس اجتماعی بین دانش‌آموزان عادی و استثنایی و برعکس فراهم می‌کند.

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

ج- برنامه‌های یکپارچه سازی فرصت‌هایی را برای پذیرش، تفاهم و احترام متقابل بین افراد عادی و افراد استثنایی فراهم می‌کند و در نهایت به نگرش مثبت ختم می‌شود. اصل تساوی گرایی در یکپارچه‌سازی و آموزش فراگیر، ایجاد و فراهم کردن منابع و امکانات را برای موفقیت همه لازم و ضروری می‌داند و برای همه این حق را قائل است تا موفق شوند و سرانجام معتقد است که جامعه باید یک شرایط لازم و ضروری را برای برخورداری همه از اصول مساوی و برابر آموزش را فراهم نماید (سالمن و لاسداس، ۱۹۹۲ و استین بک و ریدلر<sup>۷</sup>، ۱۹۹۰).

برابری در میان کودکان در مدارس یکپارچه‌سازی و فراگیر یک ارزش عمده و اساسی است اما این ارزش تفاوت میان افراد را نیز رد نمی‌کند (گادن، ۱۹۹۲ و باکر، ۱۹۸۷ و بس، ۱۹۸۸ و میت<sup>۸</sup>، ۱۹۹۲) این ارزش سه اصل مهم را شامل می‌شود:

الف: احترام قائل شدن برای همه افراد

طرف دانش آموزان و اولیاء و معلمان عادی، این گروه از مخالفان می افزایند که برنامه‌های آموزش تلفیقی ممکن است پاسخ‌گوی برخی دیگر از نیازهای آنان نباشد و نیز تفاوت‌های فردی را نادیده می‌گیرند (به پژوه، کاکابرابی، شکوهی یکتا و لواسانی، ۱۳۸۷) و برخی از این پژوهش‌ها گزارش می‌کنند که پس از جایابی دانش آموزان استثنایی در کلاس‌ها و مدارس تلفیقی برنگرش افراد عادی اثر مثبت داشته است و تعدادی از پژوهش‌ها دلالت می‌کنند که تماس اجتماعی حاصل از برنامه‌های تلفیقی به خودی خود موجب تغییر نگرش نشده است.

### برابری در میان کودکان

در مدارس یکپارچه‌سازی و فراگیر یک ارزش عمده و اساسی است اما این ارزش تفاوت میان افراد را نیز رد نمی‌کند

برخی از پژوهش‌ها انجام شده نشان داده‌اند که تماس اجتماعی با افراد استثنایی موجب شده است، نگرش افراد عادی نسبت به افراد استثنایی در جهت مثبت و مطلوب تغییر کند (به پژوه، ۱۹۹۱؛ موست، ۱۹۹۹ و ویسل<sup>۱۲</sup>، ۱۹۸۹). در جدیدترین پژوهش، موست و همکاران (۱۹۹۹) تاثیر تماس اجتماعی با دانش آموزان ناشنوا بر نگرش دانش آموزان عادی نسبت به دانش آموزان ناشنوا در دبیرستان‌های تلفیقی را مورد مطالعه قرار دادند. آنها گزارش کردند گروهی از دانش آموزان عادی که با دانش آموزان ناشنوا در تماس بوده‌اند، در مقایسه با گروهی که با این گونه دانش آموزان در تماس نبوده‌اند، نگرش مطلوب تری ابراز کرده‌اند. در مقابل، گروه دیگری از پژوهشگران (براون و فاستر<sup>۱۳</sup>، ۱۹۹۱؛ کوریل<sup>۱۴</sup> و همکاران، ۱۹۹۲) و (به پژوه و دادور، ۱۳۷۹) گزارش کرده‌اند که برنامه‌های تلفیقی به خودی خود تماس

کمترین محدودیت) اما با توجه به لزوم ارائه خدمات حمایتی وسیع در مدارس فراگیر بیشتر این کشورها جایدهی (تلفیق) دانش آموزان دارای نیازهای ویژه را در کلاس‌های عادی مناسب تر می‌دانند.

یکپارچه‌سازی و برنامه‌های تلفیقی در سال‌های اخیر در کشورهای گوناگون، پژوهش‌های بیشماری را به خود اختصاص داده و درباره آثار و پیامدهای بعدی برنامه‌های تلفیقی بر تغییر نگرش افراد شرکت کننده در آن برنامه‌ها، مطالعات متعددی صورت گرفته است که نتایج متناقضی را نشان می‌دهد. پژوهش‌های انجام گرفته نشان می‌دهد که پنج دسته عوامل در موفقیت طرح تلفیق دانش آموزان تأثیرگذار هستند که عبارت است از:

- ۱- عوامل مربوط به کودک مثل سطح رفتار سازشی، توانایی شناختی، مهارت تحصیلی و میزان مشارکت کودک
  - ۲- عوامل مربوط به همسالان و نگرش آنان نسبت به پذیرش کودک معلول
  - ۳- عوامل مربوط به معلم و آموزش
  - ۴- عوامل مربوط به مدیریت و اجرا، مانند: تدارک حمایت لازم از معلمان
  - ۵- نگرش‌های والدین و اجتماع نسبت به آموزش تلفیقی (مینایی و ویسمه، ۱۳۸۰؛ حسن‌زاده، ۱۳۷۷).
- همچنین سنتر و وارد<sup>۱۱</sup> (۱۹۸۷)، به نقل از جعفری‌نژاد و غباری (۱۳۸۸) در ارتباط با نگرش معلمان در مورد یکپارچه‌سازی دانش آموزان، گزارش شده است که اکثریت معلمان با تلفیق موافق هستند. اما در مقابل، برخی از اندیشمندان آموزش و پرورش ویژه معتقدند که دانش آموزان دارای نیازهای ویژه نباید در جریان آموزش و پرورش عادی تلفیق شوند. آنها دلایلی را برای مخالفت خود با برنامه‌های آموزش تلفیقی ذکر کرده‌اند مانند نبود یا کمبود خدمات و آموزش ویژه، امکانات فیزیکی و وجود نگرش منفی نسبت به دانش آموزان استثنایی از

مطالعه در پژوهش حاضر دو گروه بودند . گروه اول نمونه بصورت در دسترس بوده و شامل ۳۰ نفر دانش آموز عادی که با دانش آموزان ناشنوا که در دوره راهنمایی و در مدرسه شبانه روزی ریحانه النبی شهر همدان مشغول به تحصیل هستند و گروه دوم شامل ۳۰ نفر دانش آموز عادی مشغول به تحصیل که با دانش آموزان ناشنوا تماس و ارتباط نداشتند. در پژوهش مورد نظر پایه های تحصیلی و پایگاه های اجتماعی و اقتصادی افراد مورد کنترل قرار گرفت. در این پژوهش ، به منظور سنجش نگرش نسبت به دانش آموزان ناشنوا و یکپارچه سازی آموزشی آنان ، پس از اعمال تغییرات و انطباق های لازم برای دانش آموزان ناشنوا از مقیاس نگرش به پژوه (۱۹۹۱) استفاده شد که از چهار بخش و بیست و پنج سوال تشکیل یافته است. که بخش های سوم و چهارم پرسشنامه نگرش سنج بر اساس مقیاس لیکرت (۱۹۳۲) تنظیم شده اند و در مجموع ۲۵ پرسش را شامل می شود که نگرش آزمودنی را مورد سنجش قرار می دهند. نحوه نمره گذاری بدین صورت است . سوال هایی که نگرش مثبت را می سنجد پاسخ کاملاً موافق نمره ۲+ ، موافق ۱+ ، نظری ندارم نمره صفر، مخالف نمره ۱- و کاملاً مخالف نمره ۲- تعلق می گیرد . در سوال هایی که نگرش منفی را اندازه گیری می کنند نحوه نمره گذاری بر عکس می باشد. در این مقیاس در مجموع دامنه نمرات می توانست از ۵۸+ تا ۵۸- در نوسان باشد برای محاسبه میزان اعتبار بخش های سوم و چهارم پرسشنامه از روش آلفای کرانباخ استفاده شد که ضریب های بدست آمده به ترتیب برای بخش سوم ۰/۶۱ و برای بخش چهارم ۰/۶۴ بدست آمد (دادور و به پژوه، ۱۳۷۹). در این پژوهش وضعیت تحصیل به همراه دانش آموزان ناشنوا و کم شنوا به منزله متغیرهای مستقل و نمره کل آزمودنی ها در پرسشنامه نگرش سنج به عنوان متغیر وابسته محسوب می شوند .

اجتماعی را بین دو گروه دانش آموزان استثنایی و عادی تسهیل نمی کند و قادر نیست رابطه ای بین داشتن تماس اجتماعی با افراد ناشنوا و نگرش مثبت نسبت به آنان را گزارش کند.

در هر حال بررسی ها نشان می دهد که کلاس ها و مدارس تلفیقی در دنیا و در ایران با واکنش های گوناگون قبول و عدم پذیرش توسط پژوهشگران و متخصصان روبرو شده و برنامه های تلفیقی با موفقیت ها و شکست هایی همراه بوده است. در ایران نیز در سال های اخیر گام های موثر و زیادی در جهت توسعه نهضت عادی سازی و فراگیر سازی و گسترش برنامه های تلفیقی در مقاطع مختلف تحصیلی برداشته شده است شایان ذکر است در ایران پژوهش های نگرشی درباره دانش آموزان ناشنوا و نابینا بسیار اندک صورت گرفته است و اطلاعات زیادی درباره آنها در دست نیست . به عبارت دیگر این تحقیق به دنبال پاسخگویی به دو سوال عمده است :

الف - آیا بین نگرش دانش آموزان عادی شاغل به تحصیل و زندگی در مدارس راهنمایی شبانه روزی دخترانه تلفیقی و دانش آموزان عادی شاغل به تحصیل در مدارس راهنمایی دخترانه غیر تلفیقی (گروه دوم) نسبت به دانش آموزان ناشنوا تفاوتی وجود دارد ؟

ب- آیا بین نگرش دانش آموزان عادی شاغل به تحصیل و زندگی در مدارس راهنمایی شبانه روزی دخترانه تلفیقی و دانش آموزان عادی شاغل به تحصیل در مدارس راهنمایی دخترانه غیر تلفیقی نسبت به یکپارچه سازی آموزشی دانش آموزان ناشنوا تفاوتی وجود دارد ؟

### روش:

طرح پژوهش حاضر از نوع علی - مقایسه ای است . جامعه آماری پژوهش حاضر را تمامی دانش آموزان دختر شاغل به تحصیل در مدارس راهنمایی سطح شهر همدان در سال تحصیلی ۷۸-۱۳۷۷ تشکیل می دهد. افراد مورد

## یافته‌ها :

وارianس یک طرفه و در صورت لزوم از آزمون تعقیبی به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از فنون آمار توصیفی، شاخص‌های مرکزی میانگین و پراکندگی مانند انحراف معیار و از آمار استنباطی مانند آزمون t مستقل و تحلیل

وارianس یک طرفه و در صورت لزوم از آزمون تعقیبی توکی برای مقایسه میانگین‌ها استفاده شد. یادآور می‌شود سه نفر از دانش‌آموزان مدارس عادی به پرسشنامه پاسخ نداده و داده‌های آنها در تحلیل نهایی منظور نشد.

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

سطح معناداری	t	درجه آزادی	انحراف معیار	میانگین	تعداد	شاخص‌ها
						نوع مدرسه
۰/۰۵	۰/۲۸۹	۵۵	۵/۶۲	۱۰/۹۳	۳۰	مدرسه شبانه‌روزی تلفیقی
			۸/۵۲	۱۱/۴۸	۲۷	مدرسه عادی (غیر تلفیقی)

بر اساس جدول شماره (۱) t محاسبه شده با درجه‌ی آزادی ۵۵ در سطح  $p < 0/05$  نشان می‌دهد بین نگرش دانش‌آموزان عادی شاغل به تحصیل در مدارس شبانه‌روزی تلفیقی در مقایسه با دانش‌آموزان عادی شاغل در مدارس غیرتلفیقی درباره دانش‌آموزان ناشنوا تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین بررسی میانگین دو گروه دانش‌آموزان نشان می‌دهد تماس اجتماعی با دانش‌آموزان ناشنوا تاثیری بر نگرش دانش‌آموزان عادی نداشته است.

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

سطح معناداری	t	درجه آزادی	انحراف معیار	میانگین	تعداد	نوع شاخص‌ها
						مدرسه
۰/۰۵	۰/۶۱۲	۵۵	۸/۷	۰/۲	۳۰	مدرسه شبانه‌روزی تلفیقی
			۸/۴	۱/۵۹	۲۷	مدرسه عادی (غیر تلفیقی)

همانطور که در جدول شماره ۲ نشان داده شده است، بحث و نتیجه‌گیری :

t محاسبه شده با درجه آزادی ۵۵ در سطح  $p < 0/05$  نتایج حاصله به طور کلی تفاوت معناداری را بین نگرش دانش‌آموزان شاغل به تحصیل در مدارس راهنمایی شبانه‌روزی تلفیقی در مقایسه با دانش‌آموزان شاغل به تحصیل در مدارس راهنمایی غیرتلفیقی نسبت به تفاوت معناداری را بین نگرش دانش‌آموزان تلفیقی و غیرتلفیقی (عادی) درباره برنامه تلفیق دانش‌آموزان ناشنوا در مدارس عادی نشان نمی‌دهد. همچنین یکسانی میانگین دو گروه از دانش‌آموزان تلفیق و غیرتلفیقی مشخص می‌کند که تحصیل دانش‌آموزان ناشنوا در کنار دانش‌آموزان عادی تاثیری بر نگرش دانش‌آموزان عادی درباره برنامه تلفیق و حضور دانش‌آموزان کم‌شنوا در مدارس آنان ندارد.

لزوماً تأثیری بر نگرش دانش آموزان مورد مطالعه نداشته است.

**بین نگرش دانش آموزان عادی  
شاغل به تمصیل در مدارس شبانه‌روزی  
تلفیقی در مقایسه با دانش آموزان عادی شاغل  
در مدارس غیرتلفیقی درباره دانش آموزان ناشنوا  
تفاوت معناداری وجود ندارد**

هیچگونه برنامه توجیهی و آگاه سازی برای دانش آموزان شنوا، نگرش منفی معلم دانش آموزان شنوا نسبت به دانش آموزان کم شنوا در مدارس عادی، نبود برنامه‌های حمایتی برای دانش آموزان کم شنوا در مدارس عادی، پذیرفته نشدن دانش آموزان کم شنوا در مدرسه عادی، عدم آگاهی معلمان عادی از ویژگی‌های کودکان کم شنوا و ناشنوا، عدم اجرای صحیح طرح یکپارچه‌سازی بدلیل کمبود امکانات حمایتی و آموزشی.

در هر حال از جمله عوامل موثر در اجرا و موفقیت فرایند یکپارچه‌سازی (فراگیرسازی) در مدارس را می‌توان موارد ذیل را نام برد:

**نگرش‌ها:** مطالعاتی که در مدارس فراگیر (یکپارچه‌سازی) انجام شده، نشان داده است که نگرش منفی معلمان و بزرگسالان مانع بزرگی در آموزش فراگیر است.

**منابع مالی:** عوامل و حمایت‌های مالی برای مدارس فراگیر یکی از مهمترین عناصر می باشد که گاهی مورد غفلت قرار می‌گیرد (اسمیت<sup>۱۱</sup>، ۱۹۹۲). مطالعه‌ای که در ۱۷ کشور اروپایی در زمینه سیاست‌های فراگیر نمودن نظام آموزشی صورت گرفت، نشان داد که اگر بودجه‌ها در مسیر یک سیاست کاملاً آشکار برای آموزش برای همه بکار نرود، نمی‌توان امید چندانی در نیل به هدف نهایی یعنی آموزش فراگیر داشت همچنین بررسی‌ها نشان می‌دهند کشورهای که بیشترین تمایل را برای سرمایه‌گذاری و حمایت از آموزش فراگیر دارند، کشورهای هسپانیا هستند که با یک نظام قدرتمند به سوی تمرکززدایی قدم برمی‌دارند، برای حمایت از دانش آموزان با نیازهای ویژه بودجه را در اختیار موسسه‌های منطقه‌ای قرار می‌دهند.

**ارزش‌ها:** برابری در میان کودکان در مدارس فراگیر یک ارزش عمده و اساسی است و اصل تساوی‌گرایی در فراگیرسازی، ایجاد و فراهم کردن منابع و امکانات را

این نتیجه بیانگر این مطلب است که صرف جایابی دانش آموزان کم شنوا و ناشنوا و یا تماس اجتماعی آنان با یکدیگر به تغییر نگرش دانش آموزان شنوا منجر نمی‌شود که با نتایج موسست<sup>۱۵</sup> و همکاران (۱۹۹۱)، ولتز<sup>۱۶</sup> (۱۹۸۰) و (۱۹۸۲) و اشتاینبک (۱۹۸۲) و به‌پژوه و دادور (۱۳۷۹) و کاپلی و تینا<sup>۱۷</sup> (۱۹۹۵) و به‌پژوه، خانزاده، غباری و حجازی (۱۳۸۴) همخوانی دارد و با نتایج براون و فاستر<sup>۱۸</sup> (۱۹۹۱)، کوریل<sup>۱۹</sup> و همکاران (۱۹۹۲)، کمبرا (۲۰۰۲)، لیونگ (۱۹۹۰)، جانسن و جانسن<sup>۲۰</sup> (۱۹۸۵)، کول و می‌یر (۱۹۹۱) مغایرت دارد.

افروز (۱۳۸۲) بر این باور است افراد ناشنوا در خلوت و جمع، احساسی از غربت و تنهایی دارند و رغبت و گرایش چندانی برای تعاملات اجتماعی و معاشرت با دیگران بخصوص غریبه‌ها ندارند و غالباً ترجیح می‌دهند بیشتر در محیط مدرسه با دوستان ناشنوی خود در ارتباط باشند و در مدارس تلفیقی با احساس ناامنی و فشار روانی قابل ملاحظه‌ای مواجه می‌شوند که با نظر موسست و همکاران (۱۹۹۹) همخوانی دارد که بر این باورند دانش‌آموزان ناشنوی شاغل به تحصیل در مدارس تلفیقی بیشتر تلاش می‌کنند از دانش آموزان عادی کناره‌گیری کنند یا ترجیح می‌دهند با همسالان ناشنوی خود ارتباط برقرار سازند. علل احتمالی چنین نتیجه‌ای عبارتند از: عدم ارائه

کارکنان مدرسه استقلال و خود مختاری بیشتری می‌دهد تا مدرسه به شکل دهی برنامه درسی انفرادی برای همه دانش آموزان پردازد. تعدیل برنامه درسی و مشارکت افراد متخصص دو عامل کلیدی برای موفقیت برنامه فراگیرسازی در مدارس محسوب می‌شود. یکپارچه‌سازی در مدارس نیاز به تغییر و تعدیل در برنامه‌های درسی با توجه به تفاوت‌های دانش آموزان دارای نیازهای ویژه و سایر دانش آموزان دارد تعدیل برنامه‌های آموزشی و درسی مستلزم تغییرات خلاق در بسیاری از جنبه‌های برنامه‌ریزی است، مانند: تغییر در برنامه زمانی، گروه‌بندی، ثبت نام، حمایت‌های مادی، یکپارچه‌سازی آموزشی، بکارگیری برنامه‌های آموزش انفرادی در مدارس فراگیر، توسعه آموزش مبتنی بر جامعه، اصطلاح راهبردهای آموزشی کارکنان، مشاوران و معلمان عادی و ویژه (به پژوه و غباری، ۱۳۸۰). بطور مثال برای دانش آموزان با نارسایی هوشی در جهت تعدیل و تغییرات برنامه سه گزینه شناسایی، در نظر گرفته شده است: اجرای برنامه آموزش انفرادی (IEP) برای همه دانش آموزان، اجرای برنامه‌های خاص برای کودکان و دانش آموزان دارای نیازهای ویژه، اجرای روش‌های تکمیلی و جبرانی برای برنامه‌های عادی. برای اجرای گزینه دوم، فعالیت‌ها و موضوعات و سطوح محتوایی روش‌های متنوع دیگری نیز پیشنهاد می‌شود (وارد، ۱۹۹۱ و سینت و لارن<sup>۲۴</sup>، ۱۹۹۴).

**خدمات حمایتی:** یکی از عوامل موثر و اساسی برای مدارس یکپارچه‌سازی شده اجرای مکانیزم‌ها و خدمات حمایتی برای کودکان دارای نیازهای ویژه است (پرر و کار فرد، ۱۹۹۲) این حمایت‌ها شامل حمایت‌های اداری، حمایت‌های مدرسه‌محوری و حمایت‌هایی توسط معلمان و همسالان است. حمایت‌های اداری شامل: ارائه خدمات مشاوره‌ای در داخل و خارج آموزشگاه، اجرای آموزش ضمن خدمت مبنی بر روش‌های تدریس مشارکتی یا تدریس گروهی مشارکتی، توزیع منابع منطقه‌ای، تدارک

برای موفقیت همه لازم و ضروری می‌داند و برای همه این حق را قائل است تا موفق شوند و سرانجام معتقد است که جامعه باید شرایط لازم و ضروری را برای برخورداری همه از اصول مساوی و برابر را فراهم نماید (سالمن و لاسداس، ۱۹۹۲ و استین‌بک و ریڈلر<sup>۲۲</sup>، ۱۹۹۰).

**تدریس و یادگیری:** یکپارچه‌سازی کودکان دارای نیازهای ویژه در مدارس و کلاس‌های عادی نیازمند روش‌های تدریس و ارائه راهبردهای یادگیری انطباقی است و روش‌های متنوع و سازش‌یافته و انطباق با روش‌های آموزش فراگیر را می‌طلبد. بررسی‌ها نشان داده است که این روش‌ها برای مدارس و فراگیرسازی بسیار سودمند و موثر بوده است که تعدادی از این روش‌ها عبارتند از: تدریس انفرادی و اجرای برنامه‌های خصوصی و شخصی، یادگیری مشارکتی و گروهی، آموزش توسط همسالان، تدریس با روش‌های چندگانه و مضاعف، یادگیری فعال و آموزش‌های مهارتی (کار فرد و پرت<sup>۲۳</sup>، ۱۹۹۲).

#### مطالعاتی که در مدارس فراگیر

(یکپارچه‌سازی) انجام شده، نشان داده است

که نگرش منفی معلمان و بزرگسالان مانع

بزرگی در آموزش فراگیر است

**برنامه:** برنامه‌های آموزشی می‌تواند حرکت به سوی هر چه فراگیر و یکپارچه تر نمودن نظام آموزشی را تسهیل کند، به شرطی که خود را از قید و بند داشتن یک کلاس از یک مرکز آموزشی یا معلم ویژه و خصوصی برهاند و این میسر نیست مگر ایجاد انطباق به طوری که هماهنگی بهتری را با نیازهای مختلف دانش آموزان ایجاد کند و ساختار انعطاف‌پذیری داشته باشد. مدارس فراگیر و تلفیقی باید مدیریت مدرسه محوری را در برنامه‌ریزی‌های خود مورد توجه قرار دهند. مدیریت مدرسه محوری به

مدارس است. در اجرای فراگیرسازی در مدارس باید همواره عملکرد مربیان و سطوح ناتوانی‌های کودکان دارای نیازهای ویژه و سطوح مهارت‌های اجتماعی برای اینگونه کودکان مورد ارزیابی و بررسی قرار گیرد. مطالعه نگرش معلمان، دبیران، مدیران و خانواده‌ها نیز هر کدام به تنهایی از اهمیت خاصی برخوردار است که زمینه پژوهش را برای پژوهشگران آینده ترسیم می‌کند. همچنین مطالعه تأثیر جنس، سن و مقطع تحصیلی دانش‌آموزان عادی نسبت به دانش‌آموزان استثنایی در گروه‌های گوناگون نابینا، ناشنوا، معلول جسمی و کم‌توان ذهنی نیز چشم‌اندازهای پژوهش‌های متعددی را مطرح می‌کنند و نکته حائز اهمیت، توجه به توانمندی‌ها و شباهت‌های یک کودک استثنایی در مقایسه با کودک عادی است. در فرایند عادی‌سازی (فراگیرسازی) باید به تفاوت‌های کودک استثنایی نسبت به کودک عادی نیز توجه شود و در نظر گرفتن شباهت‌ها و تفاوت‌های کودک عادی و استثنایی یکی از عوامل موثر در فرایند عادی‌سازی است.

دستیاران آموزشی در کلاس‌های عادی است حمایت‌های مدرسه محوری می‌تواند از یک گروه پیوند با خانه مرکب از کارکنان مدرسه تشکیل شود که با مدیر و والدین در تماس باشد (به پژوه و غباری، ۱۳۸۰). حمایت معلم از معلم نیز اغلب موجب سهیم شدن در استعدادها، مواد آموزشی، ایده‌ها و فعالیت کلاسی می‌شود. سرانجام پژوهش‌ها نشان داده است که حمایت توسط همسالان، شاید موثرترین حمایت در ایجاد روابط موثر و دفاع و احترام برای پذیرش تفاوت‌هاست. راه‌های مختلفی برای تهیه و اجرای این حمایت‌ها وجود دارد که عبارتند از: حمایت آموزشی، ایجاد فرصت‌هایی برای دوستی دانش‌آموزان در مدارس و کلاس‌های فراگیر (فارست و لاسداس<sup>۲۵</sup>، ۱۹۸۹)، ارائه خدمات اجتماعی و مددکاری به خانواده‌ها، تشکیل گروهی از معلمان عادی، ویژه، مشاوران، متخصصان و کلاس‌های مرجع در مدارس (فالوی<sup>۲۶</sup>، ۱۹۹۰).

- نظارت و پیگیری: نظارت یکی از اجزای مهم برای طراحی و برنامه‌ریزی برای اجرای فراگیرسازی در

#### زیر نویس‌ها:

1. Normalization principle
2. Integration or mainstreaming
3. Inclusive education
4. Inclusive school
5. Williams, F.
6. Most, T.
7. Solomen & Stain back & Richler
8. Gaden & Mittler & Baker & Booth
9. Laws
10. Kaufman & Mikkelsen & Pedlar & Rosenberg
11. Center & Ward
12. Weisel, A.
13. Brown & Foster
14. Coryell, J
15. Most
16. Voeltz
17. Cappelli & Tina
18. Brown & Foster
19. Coryell
20. Johnson & Johnson
21. Smith
22. Solomen & Stain back & Richler
23. Crawford & porter
24. Ward & Saint & Laurent
25. Forest & Lusthaus
26. Falvey, R.

## منابع:

- افروز، غلامعلی (۱۳۸۲). مقدمه ای بر روان‌شناسی و آموزش و پرورش کودکان استثنایی (چاپ بیست و یکم). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- به پژوه احمد (۱۳۷۱). نهضت عادی سازی. نشریه کودکان استثنایی، شماره پیاپی ۲، ۲۰-۳۲.
- ویلیامز، فلیپ (۱۳۷۵). فرهنگ کودکان استثنایی. ترجمه احمد به پژوه و همکاران. تهران: انتشارات بعثت.
- به پژوه، احمد و غباری، باقر (۱۳۸۰). عقب ماندگی ذهنی: تعریف، طبقه بندی و نظام های حمایتی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- به پژوه، احمد و خانزاده، عباسعلی (۱۳۸۴). مقایسه مهارت‌های اجتماعی دانش آموزان کم شنوا در مدارس تلفیقی و استثنایی. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی. ۳۵، ۲، ۶۳-۸۳.
- به پژوه، احمد و دادور، علی (۱۳۷۹). مقایسه نگرش دانش آموزان دبیرستان های تلفیقی و عادی نسبت به دانش آموزان ناشنوا و یکپارچه سازی آموزشی آنان. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی ۱۶، ۴، ۳۷۰-۳۹۰.
- خوین، بابک (۱۳۸۳). آموزش فراگیر راهی برای غلبه بر جداسازی. تعلیم و تربیت استثنایی، ۳۰، ۳۷-۳۲.
- خوین، بابک (۱۳۸۳). آموزش فراگیر راهی برای غلبه بر جداسازی. تعلیم و تربیت استثنایی، ۲۸ و ۲۹، ۱۳-۱۰.
- جعفری نژاد فرد کهن، محمود و غباری بناب، باقر (۱۳۸۸). مقایسه مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان استثنایی در مدارس تلفیقی و استثنایی. مجله پژوهش در حیطه کودکان استثنایی ۳۱، ۱، ۶۳-۷۳.
- مینایی، اصغر و ویسمه، علی اکبر (۱۳۸۰). عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کم شنوای تلفیقی. تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.
- حسن زاده، سعید (۱۳۷۷). ارزشیابی مقدماتی آموزش و پرورش تلفیقی دانش آموزان دچار آسیب شنوایی. پژوهشکده کودکان استثنایی.
- به پژوه، احمد و کاکابرای، کیوان و شکوهی یکتا، محسن و لواسانی، مسعود غلامعلی (۱۳۸۷). مقایسه نگرش معلمان رابط و عادی دانش آموزان کم شنوای اثربخشی برنامه های آموزش تلفیقی. مجله پژوهش در حیطه کودکان استثنایی ۲۹، ۳، ۳۰۷-۲۹۵.
- Beh \_ Pajoooh , A. (1991) . The effect of social contact on college student attitudes toward severely handicapped students and their educational integration . journal of Mental Deficiency Research , 35 , 339- 352
- Beh \_ Pajoooh , A. (1992) . The effect of social contact on college teachers attitudes toward student with severe mental handicapped and their educational integration. European journal of Special Needs Education , 7, 2 , 87-103
- Campera , C . ( 2002 ) . Acceptance of deaf students by hearing students in regular classroom . American UNESCO. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Special Needs Education. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2000). The Dakar framework for action. Education for all: Meeting our collective commitments. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2003b). Overcoming exclusion through Inclusive Approaches in Education. Paris: UNESCO.ACIC. (1994). Requête en intervention devant la coursuprême dans la cause Rouette. North York, ON : Association canadienne pour l'intégration communautaire.
- Collicot, J. (1992). Enseignement à niveaux multiples: stratégies de mise en oeuvre à l'intention des enseignants. In G.L. Porter et D.Richler(éd.), Réformer les écoles canadiennes: des perspectives sur le handicap et l'intégration (p. 205-236). North York, ON: Institut Roehér.
- Crawford, C. (1992). Réaliser l'intégration - Éducation (Série de rapports techniques, rapport no 2). North York, ON: Institut Roehér.
- Crawford, C. et Porter, G.L. (1992). How it Happens: A Look at Inclusive Educational Practice in Canada for Children and Youth With Disabilities. North York, ON : Institut Roehér .CRPA. (1997a). Rapport de la Commission royale d'enquête sur les peuples autochtones. Vol. 2.

- Doré, R., Wagner, S., Brunet, J.-P. et Dion, É. (1998). L'intégration scolaire, quels aspects mesurer? Biennale de l'éducation et de la formation. Paris, 15-18 avril.
- Doré, R., Wagner, S. et Brunet, J.-P. (1996). Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Evans, J., Evans, P. et McGovern, M.A. (1995). Statistiques. nOCDE, L'intégration scolaire des élèves à besoins iers (p. 35-56). Paris : Organisation de coopération et de développement économiques.
- Evans, R. (1990). Making mainstreaming work through prereferral consultation. *Educational Leadership*, 48 (1), 73-77.
- Fox, T. et Williams, W. (1991). Implementing best practices for all students in their local school. Inclusion of all students through family and community involvement, collaboration, and the use of school planning teams and individual student planning teams. Burlington, VT: Vermont statewide systems support project, University of Vermont.
- Kaufman, M.J. (1989). The regular initiative as Reagan-Bush education policy : A trickle-down theory of education of the hard-to-teach. *Journal of Special Education*, 23 (3), 256-278. Kaufman, M.J (1988). Revolution can also mean returning to the starting point : Will school psychology help special education complete the circuit? *School Psychology Review*, 17, 490-494.
- McDonnell, L. M., McLaughlin, M. J. et Morison, P. (éd.) ( 1997). Educating one & all students with disabilities and standards-based reform. Committee on goals 2000 and the inclusion of students with disabilities. Washington, DC : National Academy Press.
- Porter, G.L. et Collicot, J. (1992). New Brunswick districts 28 & 29: Mandates and strategies that promote inclusionary schooling. In R. Villa, J. Thousand, W. Stainback et S. Stainback (éd.), *Restructuring for heterogeneity: An administrative handbook for creating schools for everyone* (p. 169-186). Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing Co.
- Robinson, G.E. (1990). Synthesis of research on the effects of class size. *Educational Leadership*, 47, 80-90.
- Smith, W. J. et Foster, W. F. (1996). Des chances égales pour les élèves handicapés ou en difficulté. Montréal, QC : Bureau de recherche sur la politique scolaire, Université McGill.
- Solomon, D. , Schaps, E., Watson, M. et Battistich, V. (1992). Creating caring school and classroom communities for all students. In R.A. Villa, J.S. Thousand, W. Stainback et S. Stainback (éd.), *Restructuring for caring & effective education* (p. 41-60). Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing Co.
- Stainback, S., Stainback, W. et Jackson, H.J. (1992). Toward Inclusive Classroom
- Antia, S. D., Stinson, M. S., & Gaustad, M. G. (2002). Developing membership in the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 214–229.
- Bailes, C. N. (2004). Bridging literacy Integrating ASL
- Ainscow, M. (1999). Understanding the development of inclusive schools. London: Falmer Press.
- Dyson, A., & Millward, A. (2000). Schools and special needs: tales of innovation and inclusion. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Feiler, A., & Gibson, H. (1999). Threats to the inclusive movement. *British Journal of Special Education*, 26(3), 147–152.
- Hornby, G. (1999). Inclusion or delusion: Can one size fit all? *Support for Learning*, 14(4), 152–157.
- Mayer, C., & Akamatsu, C. T. (1999). Bilingual-bicultural models of literacy education for deaf students: Considering the claims. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4, 1–8.
- Mayer, C., & Akamatsu, C. T. (2003). Bilingualism and literacy. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 136–147). New York: Oxford University Press.
- Ministry of Education (1997). Law n\_105/97. Lisbon: MinASTRY OF EDUCATION