

## بررسی دستیابی به اهداف آموزش تلفیقی دانش آموزان دارای آسیب شنوایی شهر اهواز سال تحصیلی ۸۶-۸۷ از دیدگاه معلمان آموزش عمومی و رابط

حیدر سیاحی / کارشناس ارشد روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی  
کارشناس آزمون های تشخیصی مدیریت آموزش و پرورش استثنایی استان خوزستان

### چکیده

به صورت تصادفی ۶۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب و این افراد به دو گروه تصادفی ۳۰ نفره تقسیم شدند. سپس معلمان پذیرا و رابط آنها شناسایی شده و پرسشنامه در اختیار آنها قرار گرفت.

پس از بررسی نتایج مشخص گردید که ۸۰ درصد از نظر معلمان به اهداف آموزش تلفیقی دست یافته‌ایم که در خرده آزمون‌های نیازهای عاطفی ۸۳/۵ درصد، مهارت‌های زندگی و تسهیل رفتار اجتماعی ۸۷/۵ درصد، رابطه با همسالان ۸۴ درصد، مقوله‌های آموزشی ۶۷ درصد، پذیرش اجتماعی ۸۱ درصد و خرده مقیاس فرعی توجه معلمان به دانش آموزان ۸۰ درصد بوده است.

همچنین تحلیل آماری داده‌ها بین دو گروه پذیرا تلفیقی و معلمان عادی نشان داد به جز در خرده مقیاس چهارم (مقوله‌های آموزشی) اختلاف معنی داری بین تفاوت میانگین دو گروه وجود ندارد.

### بیان مساله

یکی از پدیده‌های طبیعی مشهود در تمام ساختارهای جوامع انسانی، وجود تفاوت است. یک نظام آموزشی سالم، انسانی و کارآمد این تفاوت‌ها را به شکل طیفی از توانایی‌ها و قابلیت‌ها دریافت و ادراک می‌کند. اما در نظام آموزشی که برای ارائه‌ی خدمات آموزشی متناسب با این طیف وسیع از تفاوت‌ها از کارآمدی لازم برخوردار نباشد، جداسازی هرچه بیشتر کودکان براساس تفاوت‌های طبیعی مشاهده

آموزش تلفیقی دانش آموزان دارای ناتوانی در مدارس عادی در بیشتر کشورهای اروپای غربی و آمریکا با موافقت کامل اندیشمندان آموزش و پرورش همراه بوده است. بررسی اسناد و مدارک در این دو دهه که اولین بار در عهدنامه حقوق کودک سازمان ملل متحد در سال ۱۹۸۹ متبلور شد، تاکید دارد کودکان دارای ناتوانی حق دارند در جامعه مشارکت فعال داشته باشند و آموزش و پرورش آنها باید به بیشترین یکپارچگی اجتماعی و رشد فردی منجر شود (ماده ۲۳). با توجه به چنین اهدافی بود که آموزش تلفیقی دانش آموزان دارای آسیب شنوایی در مراکز عادی شکل گرفت و در حال جرا است. امروزه با گذشت یک دهه از اجرای آموزش تلفیقی در ایران وقت آن است که ارزشیابی دقیقی از میزان دستیابی به اهداف این آموزش داشته باشیم.

از این رو، با تقسیم اهداف آموزش تلفیقی در پنج خرده مقیاس نیازهای عاطفی، مهارت‌های زندگی و تسهیل رفتار اجتماعی، رابطه با همسالان، مقوله‌های آموزشی، پذیرش اجتماعی و خرده مقیاس فرعی توجه معلمان به دانش آموزان با استفاده از پرسشنامه ی ۴۰ سؤالی، میزان دسترسی به این اهداف را مورد سنجش قرار دادیم.

جامعه‌ی آماری ما در این پژوهش تمام دانش آموزان دارای آسیب شنوایی تلفیق شده در مراکز عادی شهر اهواز بودند که تعداد آنها بالغ بر ۱۰۰ نفر بود. از بین این تعداد

تاریخ ۱۰-۷ ژوئن ۱۹۹۴ که به طور ویژه‌ای حقوق کودکان استثنایی و حق آنها از استفاده از آموزش همگانی را بیان کرده است، نام برد (چارچوب عمل داکار-آموزش برای همه، ۱۳۷۹).

به دنبال این بیانیه‌ها جمهوری اسلامی ایران در سال ۱۳۸۲ آیین‌نامه‌ی آموزش تلفیقی و فراگیر دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه در مدارس عادی را در ۱۰ ماده و ۲ تبصره در بیستمین جلسه‌ی شورای سازمان آموزش و پرورش استثنایی و در جلسه شصت و چهارم کمیسیون معین به تصویب رساند. هرچند که فعالیت‌های وسیعی در زمینه‌ی آموزش تلفیقی از مدت‌ها قبل در کشور اجرا شده بود (آیین‌نامه اجرایی آموزش تلفیقی و فراگیر، ۱۳۸۲).

در چنین دیدگاه یا شیوه‌ای هدف آن است تا دانش‌آموزانی که دارای محدودیت‌هایی در یادگیری هستند در کنار همسالان عادی خود در مدارس عادی قرار گیرند، پس با توجه به ناتوانی‌ها و نیازهای ویژه‌ی هر دانش‌آموز برنامه‌ها و امکانات جبرانی نیز ارائه شود. براساس چنین برنامه‌ای دانش‌آموز از یک سو در یک محیط عادی آموزشی قرار می‌گیرد و از اصلی‌ترین حقوق اجتماعی خودش بهره‌مند می‌شود و از سوی دیگر با توجه به برنامه‌ریزی‌های جنبی نیازهای آموزشی ویژه‌ی وی نیز مرتفع می‌شود.

یکپارچه‌سازی یا تلفیق اصطلاحی عمومی است که به جایگزینی دانش‌آموزانی که دارای ناتوانی هستند در محیطی گفته می‌شود که سایر همسالان آنها که فاقد ناتوانی هستند نیز در آن محیط شرکت می‌کنند. این نکته نیز قابل توجه است که فقط قرار گرفتن در یک محیط مشترک به معنی تلفیق نبوده و برای تحقق آن نیاز به برنامه‌ریزی خاص است. برای مثال، تلفیق زمانی عملی می‌شود که تلاش‌هایی همزمان توسط معلمان مدارس عادی، معلم رابط (تلفیقی) و والدین صورت گیرد تا دانش‌آموزان به طور فعالانه در معرض روابط اجتماعی و یا تحصیلی با همسالان غیر ناتوان خود قرار گیرند.

شده دیده می‌شود و کودکانی که با شکست تحصیلی مواجه می‌شوند. از کودکانی که موفقیت تحصیلی چشمگیری دارند مجزا می‌شوند. چنین جداسازی‌هایی رو به کدام هدف دارند؟

هدفی که از این رویکردهای جداسازی استنباط می‌شود احتمالاً می‌تواند در این واقعیت نهفته باشد که چنین نظامی از عهده‌ی رویارویی با طیف گسترده‌ی تفاوت‌های فردی برنیامده و کفایت و انعطاف‌پذیری لازم برای تحت پوشش قراردادن آنها را ندارد. از این رو، به ناچار به یک واکنش جبرانی دست زده و در واقع کودکانی که فاقد توانایی لازم برای رویارویی با چهارچوب‌های از پیش تعیین شده‌ی این مراکز هستند را کنار می‌گذارد. به بیان دیگر، در سایه‌ی چنین تعاملاتی است که این واقعیت آشکار می‌گردد که این دانش‌آموزان نیستند که دارای محدودیت‌های تحصیلی هستند، بلکه در واقع خود نظام آموزشی است که دارای محدودیت‌های آموزشی است.

دانش‌آموزان استثنایی یکی از گروه‌هایی هستند که بیشترین آسیب را از این محدودیت‌های آموزشی می‌بینند. برای بازگرداندن تدریجی ساختار طبیعی جوامع انسانی در حال حاضر در مدارس یکی از راهکارها اجرای «برنامه تلفیقی»<sup>۱</sup> است.

اجرای چنین برنامه‌ای به معنی دادن امتیاز به این دانش‌آموزان نیست، بلکه در واقع قدمی است برای احقاق یکی از حقوق نادیده گرفته شده‌ی آنها.

عهدنامه‌های مختلف سازمان ملل متحد همگی به نوعی بر حقوق اساسی کودکان استثنایی اشاره کرده‌اند و تحت شعار «آموزش برای همه» از همه‌ی کشورهای عضو می‌خواهند که به این مواد از بیانیه‌ها توجه اساسی کنند و آنها را در نظام آموزشی خود اعمال کنند. برای مثال، می‌توان از بیانیه‌ی اجلاس داکار در کشور سنگال در تاریخ ۲۸-۲۶ آوریل ۲۰۰۰، اجلاس بانکوک تایلند در تاریخ ۲۰-۱۷ ژانویه ۲۰۰۰، اجلاس جامتین تایلند در تاریخ ۹-۵ مارس ۱۹۹۰ و همچنین اجلاس سالامانکا اسپانیا در

استثنایی فراهم می‌شود (هوسپیان و تات، ۱۳۷۹). در ادامه با توجه به اجرای آموزش تلفیقی کودکان استثنایی و از جمله دانش‌آموزان دارای آسیب شنوایی در سال ۱۳۷۷ و حرکت از سوی مراکز ویژه به سمت مراکز یکپارچه (آیین نامه اجرایی طرح تلفیقی، سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور، ۱۳۷۹). بر آن شدیم تا بررسی قابل قبولی از میزان دستیابی به اهداف این آموزش که در طول یک دهه در حال اجرا است، انجام دهیم تا بتوان با مشخص کردن میزان پیشرفت‌ها و کمبودها، برنامه‌ریزی درستی برای آینده‌ی این طرح انجام شود.

### مروری بر پژوهش‌های گذشته

پیشگامان آموزش و پرورش استثنایی در دهه‌های گذشته معتقد بودند که آموزش در مدارس و کلاسهای ویژه متناسب با توانایی و نیازهای کودکان استثنایی است و بحث جداسازی و تشکیل مدارس و کلاسهای ویژه را مطرح نمودند. آنها معتقد بودند تمرکز کودکان استثنایی، معلمان آموزش ویژه، امکانات و تجهیزات خاص در یک محیط باعث تسهیل در ارائه‌ی خدمات می‌شود و امکان رشد مهارت‌های حرفه‌ای کودکان در چنین محیط‌های بیشتر می‌شود (هوسپیان، ۱۳۷۸).

اما انتقادات نیرچه<sup>۲</sup> (۱۹۶۹) در دانمارک، دان<sup>۳</sup> (۱۹۶۸) در آمریکا و وارناک<sup>۴</sup> (۱۹۷۸) در انگلستان نسبت به جداسازی آموزش کودکان استثنایی، شعله‌های نهضت عادی‌سازی<sup>۵</sup> و یکپارچه‌سازی<sup>۶</sup> را فروزان کرد. آنها پیشنهاد کردند، کودکان استثنایی<sup>۷</sup> باید در جریان اصلی آموزش و پرورش تحت آموزش و پرورش قرار گیرند (به‌پژوه، ۱۳۷۶).

از سال ۱۹۵۰ تا ۱۹۸۰ حداقل ۵۰ پژوهش در مورد کارآمدی آموزش در محیط‌های مجزا انجام گرفته و پژوهشگران کارآمدی آموزش مجزا را به خصوص در مورد پیشرفت تحصیلی کودکان استثنایی زیر سؤال بردند. برخی از آنها در بررسی کارآمدی آموزش در محیط‌های مجزا به این نتیجه رسیدند که تنها توجیهی که می‌توان برای

با اجرای چنین برنامه‌ای، نه تنها مخاطبین اصلی این برنامه، یعنی دانش‌آموزان استثنایی، بلکه حتی بیشتر از آن سایر دانش‌آموزان به ویژه معلمان مدارس عادی از اثرات مثبت آن بهره‌مند خواهند شد، اثراتی که به شکل بالاتر رفتن قابلیت‌های آموزشی معلمان، غنی‌تر شدن محتوای مواد آموزشی، گسترش قابلیت‌های انسانی همکلاسی‌ها و در نهایت بالا رفتن احساس مسئولیت جامعه در جهت پذیرش گروه‌های متفاوت افراد نمود، می‌یابند (هوسپیان، ۱۳۷۸).

با توجه به مباحث گذشته اهداف اصلی یکپارچه‌سازی دانش‌آموزان استثنایی در کلاس‌های عمومی مدارس را می‌توان به شرح زیر خلاصه کرد:

- ✓ برگرداندن ساختار طبیعی محیط آموزشی که در آن افراد دارای توانایی‌های بیشتر در کنار افرادی با توانایی‌های کمتر قرار گیرند.
- ✓ جلوگیری از جداسازی دانش‌آموزانی که دارای مشکلاتی در تحصیل هستند از همسالان آنها.
- ✓ بهره‌مند شدن دانش‌آموزان استثنایی از الگوهای مناسب رفتاری همسالانشان.
- ✓ آماده ساختن دانش‌آموزان استثنایی برای ورود به جامعه عادی.
- ✓ آشنا ساختن دانش‌آموزان با همسالان خود در جهت پذیرش آنها به عنوان افرادی از جامعه‌ی خودشان.
- ✓ بهره‌مند شدن دانش‌آموزان استثنایی از فرصت‌های برابر آموزشی و احقاق حقوق آموزشی آنها.
- ✓ ایجاد حس همکاری از راه ایفای نقش معلم از سوی دانش‌آموزانی با توانایی بالاتر برای دانش‌آموزان دارای محدودیت در یادگیری.
- ✓ استفاده‌ی بهینه از امکانات و برنامه‌های آموزش و پرورش عادی.
- ✓ بهره‌مند شدن دانش‌آموزانی که دارای توانایی‌های خوبی هستند، اما در مقطعی یا در مواردی با مشکلاتی مواجه می‌شوند، از امکانات آموزشی که برای دانش‌آموزان

آموزش ویژه قابل قبول دانست، مربوط به منافعی است که برای معلم‌ها و دانش‌آموزان عادی دارد (کافمن<sup>۸</sup> و هالاهان<sup>۹</sup> ترجمه ماهر، ۱۳۷۲).

هوارث<sup>۱۰</sup> (۱۹۸۷)، پژوهشی در باب یکپارچه‌سازی آموزشی و ادغام معلولان جسمانی در مدارس عادی انجام داد که نمونه‌ی آماری آن ۵۰ کودک مبتلا به معلولیت‌های شدید جسمانی بود. وی ذکر می‌کند آنچه که برای برنامه‌ی یکپارچه‌سازی بسیار حائز اهمیت است تدارک منابع و امکانات آموزشی است. یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان دارای ناتوانی در صورتی موفق می‌شود که کلیه‌ی کارکنان عموماً و کارکنان مدیریتی به ویژه در خدمت حمایت از معلمانی باشند که در این فرایند درگیرند (به نقل از مصطفوی گرو، ۱۳۷۶).

همچنین برنیک<sup>۱۱</sup> و تورپ<sup>۱۲</sup> (۱۹۸۶)، پژوهشی با عنوان «چه عواملی موجب یکپارچه‌سازی می‌شود» را انجام دادند. نمونه‌ی آماری آنها شامل ۲۴۵ دانش‌آموز دارای ناتوانی شدید مدارس عادی بود. نتایج حاکی از آن بود که از بین عواملی مانند گروه همسالان، محیط فیزیکی و میزان حمایت از معلمان، گروه همسالان متغیر کلیدی یکپارچه‌سازی محسوب می‌شود (به نقل از کله و چان، ترجمه ماهر، ۱۳۷۶).

یوشیدا<sup>۱۳</sup> (۱۹۸۶)، نیز در پژوهشی مدعی شد که ارزشیابی همه‌ی برنامه‌های عادی‌سازی که در مدارس عادی به اجرا درآمده غیرممکن است. چرا که آن برنامه‌ها، اهداف خود را به روشنی بیان نکرده‌اند (به نقل از مصطفوی گرو، ۱۳۷۶).

همچنین آروین<sup>۱۴</sup> (۱۹۹۱)، مخالف یکپارچه‌سازی بود و در پژوهش خود به این نتیجه رسید که جای تعجب دارد که صرف گذاشتن یک خردسال در کلاس عادی بدون اینکه طرح ریزی دقیقی شود یا فردی از او حمایت کند نتیجه خوبی به بار آورد (به نقل از رستمی، ۱۳۸۷).

صالحی<sup>۱۵</sup> (۱۳۸۲)، به وسیله‌ی پرسشنامه خود ساخته، چک لیست (بازبینی)، کارنامه‌های تحصیلی و غیره به

بررسی مقایسه‌ای جنبه‌های مختلف هوش، پیشرفت تحصیلی و رفتاری دانش‌آموزان تلفیقی پرداخت. نتایج پژوهش وی حاکی از آن بود که هیچ‌گونه تفاوت معناداری بین آموزش به روش جداسازی و آموزش تلفیقی بین هیچ یک از گروه‌های نابینا، ناشنوا جسمی حرکتی وجود ندارد (همان منبع).

یکی از عناصر مهم در آموزش تلفیقی بحث معلم‌ها و نوع نگرش آنها به آموزش تلفیقی است. وجود نگرش‌های مثبت برای اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌های یکپارچه‌سازی از ضروریات اصلی برای ایجاد تعهد در کارگزاران و دست‌اندرکاران مربوط جهت به فعل رساندن یکپارچه‌سازی کامل و نیز سوق دادن هرچه بیشتر و کامل‌تر دانش‌آموزان به سوی مدارس عادی است (هوسپیان، ۱۳۷۸).

نگرش معلم متغیری است که بر پیشرفت تحصیلی تأثیر معنی‌دار می‌گذارد و در واقع هر چه معلم نگرش مثبت‌تری نسبت به موضوع یکپارچه‌سازی داشته باشد پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز بیشتر خواهد شد (مینایی و همکاران، ۱۳۸۰).

در این مورد نیز پژوهش سنترووارد<sup>۱۵</sup> (۱۹۸۷)، نشان داد که نگرش بیشتر معلمان به نفع مفهوم یکپارچه‌سازی است و معلم‌هایی که از دوره‌ی آموزش ویژه برخوردار شده بودند مثبت‌تر از کسانی می‌اندیشیدند که از چنین آموزشی بهره‌مند نبودند و بسیاری از آنها معتقدند که برای موفقیت بیشتر این طرح باید تغییراتی در برنامه درسی عادی داده شود (نقل از کله و چان، ترجمه ماهر، ۱۳۷۶).

سافران<sup>۱۶</sup> (۱۹۷۸)، پژوهشی در خصوص نگرش معلمان نسبت به مشکلات رفتاری کودکان تلفیقی انجام داد و به این نتیجه رسید که معلمان کلاس‌های عادی رفتار چنین دانش‌آموزانی را بیشتر مشکل‌آفرین ارزیابی می‌کنند تا معلمان ویژه (به نقل از گیج و همکاران، ترجمه خوی نژاد، ۱۳۷۴).

ریتن‌هاس<sup>۱۷</sup> (۱۹۸۷)، به مقایسه‌ی نگرش دانش‌آموزان

«فلسفه بایدها و نبایدهای آموزش فراگیر» اشاره می‌کند معلمانی که در کلاس‌های آموزش فراگیر تدریس کرده‌اند معتقدند که فلسفه آموزش فراگیر قرار دادن دانش‌آموزان و معلمان در محوری است که زندگی بهتری، با دیدگاه تازه را برای آنها نوید می‌دهد (به نقل از کابینی مقدم، ۱۳۸۵). همچنین علیخان (۱۳۶۹)، پژوهشی با عنوان «میزان پذیرش کودکان عادی نسبت به کودکان استثنایی پیش و پس از شناخت آنان» در اصفهان انجام داده است. یافته‌های پژوهشی وی حاکی از آن بود که متغیر آگاهی به طور کامل بر میزان پذیرش کودکان عادی نسبت به کودکان استثنایی و هر سه نوع ناتوانی (ذهنی، نابینایی، شنوایی) به طور جداگانه مؤثر بوده است (به نقل از مصطفوی گرو، ۱۳۷۶).

آهنگری (۱۳۸۱) در گزارش خود، دیدگاه تعدادی از والدین و اولیاء مدرسه را چنین بیان می‌کند که جامعه برای پذیرش یکپارچه‌سازی احتیاج به فرهنگ‌سازی مناسب دارد و افزایش اطلاعات معلمان و دانش‌آموزان از حذف عده‌ای از دانش‌آموزان تلفیقی در طول سال جلوگیری می‌کند.

نتایج پژوهش قاسمی (۱۳۸۴)، نیز نشان داد که دانش‌آموزان کم‌شنوا در تمامی حیطه‌های تطابقی نسبت به همکلاسان شنوای خود تطابق کمتری یافته بودند. دانش‌آموزان کم‌شنوای تلفیقی که از بدو تحصیل یکپارچه شده بودند نسبت به دانش‌آموزان کم‌شنوایی که سابقه تحصیل در مدارس استثنایی را داشتند، سازگاری تحصیلی، عاطفی-اجتماعی و نیز سازگاری کلی بهتری داشتند. میانگین نمره‌ی سازگاری دانش‌آموزان کم‌شنوای دختر و پسر اختلاف معنی‌دار نداشت.

### سؤال‌های پژوهش:

۱. آیا از نظر معلمان عادی و رابط آموزش تلفیقی باعث رفع نیازهای عاطفی دانش‌آموزان آسیب دیده ی شنوایی شده است؟

آسیب دیده‌ی شنوایی در مدارس ویژه و پذیرا پرداخت. او به این نتیجه رسید که دانش‌آموزان دارای آسیب شنوایی در مدارس ویژه، نگرش منفی‌تری نسبت به خود دارند تا مدارس پذیرا (به نقل از مشکانی، ۱۳۸۵).

در چند پژوهش، نگرش معلمان ایران نیز در مورد آموزش تلفیقی بررسی شده است. به طور مثال حسن زاده (۱۳۷۷)، نظرات والدین و معلمان را در این مورد بررسی کرده است. نتایج این پژوهش نشان داد ۵۰ درصد معلمان تلفیقی و ۹۷ درصد معلمان عادی با آیین نامه‌ها و دستورالعمل‌های آموزش تلفیقی آشنایی ندارند.

یافته‌های پژوهشی گنجی (۱۳۷۲)، نیز نشان داد که نگرش معلمان آموزش ویژه نسبت به دانش‌آموزان کم توان ذهنی و یکپارچه سازی آنها، از نگرش معلمان عادی مثبت‌تر است.

توماس<sup>۱۸</sup> و همکاران (۱۹۹۸)، دریافتند که تأثیر آموزش تلفیقی روی پیشرفت تحصیلی و رشد اجتماعی دانش‌آموزان استثنایی از کم تا متوسط است. همچنین حضور دانش‌آموز استثنایی در مدارس عادی هیچ گونه اثرات منفی بر روی دانش‌آموزان عادی ندارد. از سوی دیگر دو سوم معلم‌ها، ایده‌ها و روش آموزش تلفیقی را مورد تأیید قرار داده‌اند هر چند که این پذیرش، بیشتر جنبه ی نظری دارد تا عملی.

بسی و بیلی<sup>۱۹</sup> (۱۹۹۳)، گرالنیک و گروم<sup>۲۰</sup>، میلر و همکاران<sup>۲۱</sup> (۱۹۸۸)، نیز اظهار کردند که ارتباط اجتماعی کودکان معلول با همسالانشان در برنامه های تلفیقی در مقایسه با برنامه های مراکز آموزش ویژه در سطح بالاتری قرار دارد (به نقل از مصطفوی گرو، ۱۳۷۶).

نتایج پژوهش باکر<sup>۲۲</sup> (۱۹۹۵)، نیز حکایت از آن دارد که اجرای طرح آموزش فراگیر، سبب کار گروهی، حمایت خانواده، ارتقای تخصص معلمان و ایجاد فرصت‌های گسترده برای کودکان پیش‌دبستانی و دبستانی شده است (به نقل از کابینی مقدم، ۱۳۸۵).

علیزاده (۱۳۸۲)، در بخشی از مقاله ی خود به عنوان



شده در مدارس عادی ۶۰ دانش‌آموز به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند.

### حجم نمونه

حجم نمونه با توجه به جامعه آماری ۶۰ دانش‌آموز دختر و پسر دارای آسیب شنوایی تلفیق شده در مدارس عادی است که در مقاطع مختلف تحصیلی که اطلاعات آنها در جدول شماره ۳ آمده است مشغول به تحصیل می‌باشند.

### ابزار پژوهش:

ابزار این پژوهش پرسشنامه‌ی کاکابرایی (۱۳۸۴) می‌باشد که پرسشنامه‌ی پژوهشگر ساخته‌ی مبتنی بر اهداف آموزشی تلفیقی است و میزان دستیابی به اهداف آموزش تلفیقی را در شش عامل زیر می‌سنجد.

۱. نیازهای عاطفی، ۲. مهارت‌های زندگی و تسهیل رفتار اجتماعی، ۳. رابطه با همسالان، ۴. مقوله‌های آموزشی، ۵. پذیرش اجتماعی و ۶. توجه معلمان به دانش‌آموزان.

### روش‌های تحلیل آماری

برای تسریع و تسهیل هر یک از مولفه‌های مورد مطالعه (نیازهای عاطفی، مهارت‌های زندگی و تسهیل رفتار اجتماعی، رابطه با همسالان، مقوله‌های آموزشی، پذیرش اجتماعی و توجه معلمان به دانش‌آموزان) رمزگذاری و سپس با استفاده از نرم افزار SPSS داده‌ها تحلیل شدند. برای تبیین و تحلیل داده‌ها و پاسخ سؤال‌های پژوهش ابتدا از آمار توصیفی به استخراج فراوانی و درصد فراوانی پرداخته شد و نتایج فراوانی هر یک از سؤال‌ها در غالب نموداری ترسیم و ارائه گردید. در راستای تحلیل داده‌ها و پاسخ به سؤال‌های پژوهش، از الگوهای آماری پارامتریک همچون  $t$  برای دو گروه مستقل، تحلیل واریانس یک عاملی (یک طرفه) و دو عاملی (دوطرفه) استفاده شد.

۲. آیا آموزش تلفیقی باعث افزایش مهارت‌های زندگی و تسهیل رفتار اجتماعی دانش‌آموزان آسیب دیده شنوایی شده است؟

۳. آیا آموزش تلفیقی باعث افزایش رابطه دانش‌آموزان دارای آسیب شنوایی با همسالان عادی خود شده است؟

۴. آیا آموزش تلفیقی باعث رفع محرومیت‌ها و مشکلات آموزشی دانش‌آموزان آسیب دیده شنوایی شده است؟

۵. آیا آموزش تلفیقی باعث تسریع جریان پذیرش اجتماعی دانش‌آموزان آسیب دیده شنوایی در محیط‌های آموزشی عادی گشته است؟

### طرح پژوهش

با توجه به موضوع این پژوهش که در آن میزان دستیابی به اهداف آموزش تلفیقی دانش‌آموزان دارای آسیب شنوایی از نظر معلمان عادی و تلفیقی مورد بررسی قرار می‌گیرد، از روش پژوهش زمینه‌یابی استفاده می‌کنیم. در این نوع پژوهش توجه پژوهشگر بیشتر به آن نکات و عوامل مهم و یا با معنی است که به صورتی در شناخت گذشته و حال یا مطالعه‌ی میزان تغییرات یک مورد خاص مؤثر است (سیف نراقی و نادری، ۱۳۷۸).

### جامعه‌ی آماری

جامعه‌ی آماری در این پژوهش تمام معلمان عادی و رابط دانش‌آموزان دارای آسیب شنوایی تلفیق شده در مدارس عادی شهر اهواز می‌باشند. در سال ۸۶-۸۷ تعداد ۱۰۰ دانش‌آموز دارای آسیب شنوایی به صورت تلفیقی در مدارس عادی شهر اهواز در مقاطع مختلف مشغول به تحصیل می‌باشند. که آمار آنها به تفکیک مقطع در جداول شماره ۱ و ۲ پیوستی آمده است.

### روش نمونه‌گیری

با توجه به اهداف پژوهش و بررسی میزان جامعه‌ی آماری از بین ۱۰۰ دانش‌آموز دارای آسیب شنوایی تلفیق

## یافته‌های پژوهش

با نگاه اجمالی به جدول شماره ۱۱ می‌توان دریافت که میزان دستیابی به اهداف آموزش تلفیقی که در شش خرده مقیاس رفع نیازهای عاطفی دانش‌آموزان دارای آسیب شنوایی تلفیق شده در مدارس عادی، افزایش مهارت‌های زندگی و تسهیل رفتار اجتماعی دانش‌آموزان دارای آسیب شنوایی تلفیق شده در مراکز عادی، افزایش رابطه دانش‌آموزان دارای آسیب شنوایی تلفیق شده در مراکز عادی با همسالان عادی فاقد آسیب، رفع مشکلات و محرومیت‌های آموزشی، افزایش پذیرش اجتماعی دانش‌آموزان دارای آسیب شنوایی در مدارس عادی و همچنین جامعه و نیز افزایش توجه معلمان به دانش‌آموزان دارای آسیب شنوایی تلفیق شده در مراکز عادی آمده است. در کل از نظر معلمان عادی این دانش‌آموزان ۷۹ درصد و از نظر معلمان رابط (تلفیقی) ۸۱ درصد می‌باشد. همچنین با توجه به نتیجه نهایی این پژوهش به صراحت می‌توان اعلام کرد که در حال حاضر ما از نظر معلمان به ۸۰ درصد اهداف آموزش تلفیقی دست یافته ایم. در جواب پرسش‌های پژوهش می‌توان گفت که:

✓ در جواب پرسش اول پژوهش می‌توان گفت که آموزش تلفیقی در کل توانسته است ۸۳/۵ درصد نیازهای عاطفی دانش‌آموزان دارای آسیب شنوایی تلفیق شده در مراکز عادی را برطرف سازد (از نظر معلمان عادی ۸۲ درصد و از نظر معلمان رابط ۸۵ درصد).

✓ در جواب سوال دوم نیز می‌توان گفت که ۸۷/۵ درصد معلمان معتقدند در آموزش تلفیقی مهارت‌های زندگی و رفتار اجتماعی دانش‌آموزان دارای آسیب شنوایی برای معلمان عادی ۸۶/۵ درصد (معلمان رابط ۸۸/۵ درصد).

✓ در جواب سوال سوم پژوهش نیز می‌توان عنوان کرد که ۸۴ درصد معلمان رابطه‌ی دانش‌آموزان دارای آسیب شنوایی با همسالان عادی افزایش می‌یابد (معلمان عادی و معلمان رابط به طور مساوی ۸۴ درصد).

✓ در جواب سوال چهارم پژوهش نیز اعداد جدول نشان

می‌دهد که ۶۷ درصد معلمان محرومیت‌ها و مشکلات آموزشی دانش‌آموزان دارای آسیب شنوایی رفع گشته است: (معلمان عادی ۶۲/۵ درصد و برای معلمان رابط ۷۲ درصد).

✓ در جواب سوال پنجم نیز می‌توان گفت که از نظر ۸۱ درصد معلمان آموزش تلفیقی، جریان پذیرش اجتماعی دانش‌آموزان دارای آسیب شنوایی در محیط‌های آموزشی را تسریع کرده است؛ (معلمان عادی ۸۲/۵ درصد و معلمان رابط ۸۰ درصد). همچنین در خرده مقیاس فرعی میزان تأثیر آموزش تلفیقی بر افزایش توجه معلمان به دانش‌آموزان دارای آسیب شنوایی از نظر ۸۰ درصد معلمان میزان توجه معلمان به این دانش‌آموزان افزوده شده است: (معلمان عادی ۸۲ درصد و برای معلمان رابط ۷۸ درصد).

همچنین برای مقایسه پاسخهای دو گروه معلمان عادی و رابط اطلاعات پرسشنامه‌ی آنها بوسیله آزمون  $t$  برای دو گروه مستقل بررسی شد که نتایج آنها به صورت جداول زیر می‌آید.

نتایج جدول (۱۲) حاکی از این است که معلمان گروه رابط در مقایسه با گروه عادی در کل نمره بالاتری کسب کرده‌اند ولی بین میانگین نمره‌های دو گروه در متغیر مذکور تفاوت معناداری وجود ندارند ( $t=0/65$  و  $p=0/51$ ).

نتایج جداول  $t$  برای خرده آزمون‌ها نشان می‌دهد که بجز در مقیاس چهارم (مقولات آموزشی) اختلاف معناداری بین میانگین دو گروه معلمان عادی و رابط وجود ندارد، بدین معنی که بین نظرات معلمان عادی و رابط در دستیابی به اهداف تلفیقی هماهنگی وجود دارد.

## بحث و نتیجه‌گیری

نتایج به دست آمده از پژوهش نشان می‌دهد که میزان دستیابی به اهداف آموزش تلفیقی دانش‌آموزان دارای آسیب شنوایی تلفیق شده در مدارس عادی در حدود ۸۰ درصد می‌باشد یا به نوعی ما به ۸۰ درصد آنچه که از آموزش تلفیقی این بچه‌ها انتظار داشته بودیم اکنون

رسیده‌ایم که این مقدار برای معلمان عادی که پذیرای این دانش‌آموزان در کلاسهای خویش اند در حدود ۷۹ درصد و برای معلمان رابط که از طرف مراکز استثنایی مسئول حمایت و پشتیبانی این نوع دانش‌آموزان هستند در حدود ۸۱ درصد می‌باشد.

سایر شهرهای کشور. پژوهش در خصوص بررسی میزان موثر بودن آموزش تلفیقی در دیگر گروه‌های استثنایی همچون نابینایان و معلولین جسمی- حرکتی. پژوهش مبنی بر مؤثر بودن آموزش تلفیقی در حیطة- های مختلف به روش پیش آزمون- پس آزمون ( قبل از وارد شدن به جریان تلفیق و بعد از اجرای برنامه تلفیق) در شهرهایی که جامعه‌ی آماری اجازه چنین کاری را می‌دهد. پژوهش در خصوص مقایسه‌ی تطبیقی نظام‌های آموزشی افراد آسیب دیده‌ی شنوایی در خارج از کشور و نظام آموزشی ایران.

### پیشنهادها

این پژوهش بر روی نمونه محدودی اجرا شده و تعمیم آن به صورت کلی برای کل کشور با احتیاط صورت گیرد. پژوهش در خصوص بررسی میزان مؤثر بودن آموزش تلفیقی به تفکیک مقاطع مختلف تحصیلی و جنسیت در

### زیر نویس ها:

- |                         |                          |
|-------------------------|--------------------------|
| 1. Integration          | 12. Torp                 |
| 2. Nerche               | 13. Yushida              |
| 3. Dunn                 | 14. Arvein               |
| 4. Warnock              | 15. Center& Ward         |
| 5. Mainstreaming        | 16. Safran               |
| 6. integration          | 17. Rittien House        |
| 7. Exceptional children | 18. Thomas               |
| 8. Kaffman              | 19. Buysse and Bailey    |
| 9. Hallahan             | 20. Guralinck and caroom |
| 10. Howorth             | 21. Miller and etal      |
| 11. Bernike             | 22. Baker                |

### منابع:

۱. آهنگری، پریسا (۱۳۸۱). آموزش تلفیقی از دیدگاه والدین و اولیاء مدرسه، نشریه تعلیم و تربیت استثنایی، شماره ۱۵.
۲. آیین نامه اجرایی آموزش تلفیقی، سازمان آموزش و پرورش استثنایی (۱۳۷۹).
۳. آیین نامه اجرایی آموزش تلفیقی و فراگیر، وزارت آموزش و پرورش، (۱۳۸۲).
۴. به پژوه، احمد (۱۳۷۶). یکپارچه سازی و اصلاح نگرش نسبت به افراد عقب مانده ذهنی، خلاصه مقالات همایش نخستین کنگره علمی عقب مانده ذهنی، تهران: دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی و معاونت توانبخشی سازمان بهزیستی کشور.
۵. بیانیه سالامانکا و چارچوب عملی در آموزش افراد استثنایی، تهران: انتشارات پژوهشکده استثنایی ۱۳۸۱.
۶. دستور العمل آموزش تلفیقی دانش آموزان استثنایی، سازمان آموزش و پرورش استثنایی (۱۳۷۴).



۷. رستمی، مه‌ری (۱۳۸۷)، مقایسه رشد اجتماعی دانش‌آموزان نیمه بینا در مدارس تلفیقی و استثنایی، نشریه تعلیم و تربیت استثنایی، شماره ۷۸، خردادماه ۱۳۸۷
۸. سیف نراقی، مریم و نادری، عزت ا... (۱۳۷۸). روش‌های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی، تهران: انتشارات بدر.
۹. سازمان آموزش و پرورش استثنایی (۱۳۸۵) شیوه‌نامه آموزش تلفیقی کودکان و دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه در مدارس عادی،
۱۰. حسن‌زاده، سعید (۱۳۷۷). ارزشیابی مقدماتی آموزش و پرورش تلفیقی دانش‌آموزان دچار آسیب شنوایی، تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.
۱۱. کتاب چارچوب عمل داکار- آموزش برای همه، انتشارات دفتر همکاری‌های بین‌المللی وزارت آموزش و پرورش (۱۳۷۹).
۱۲. قاسمی، معصومه (۱۳۸۴). بررسی درجه تطابق دانش‌آموزان کم‌شنوایی تلفیقی و مقایسه آن با همکلاسان عادی در مدارس ابتدایی شهر تهران، پایان‌نامه (کارشناسی ارشد)، دانشگاه علوم بهزیستی تهران.
۱۳. کابینی مقدم، سلیمان (۱۳۸۵). بررسی اجرای طرح فراگیر در استان گیلان، نشریه تعلیم و تربیت استثنایی، شماره ۶۳ و ۶۲ بهمن و اسفند ۸۵
۱۴. پژوهشکده کودکان استثنایی (۱۳۷۷) کتاب مواد آموزشی کارگاه آموزش فراگیر- تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.
۱۵. کاکابرابی، کیوان (۱۳۸۴). مقایسه نگرش معلمان رابط و تلفیقی و اولیای دانش‌آموزان کم‌شنوا و عادی نسبت به اثر بخشی برنامه‌های آموزش تلفیقی، پایان‌نامه (کارشناسی ارشد). دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
۱۶. کله، پتروچان، لورنا (۱۹۹۰). روش‌ها و راهبردها در تعلیم و تربیت کودکان استثنایی، ترجمه فرهاد ماهر (۱۳۷۶). تهران: انتشارات قومس.
۱۷. گنجی، کامران (۱۳۷۲). بررسی تأثیر تماس اجتماعی بر نگرش معلمان دبستان‌های استثنایی و عادی نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی و یکپارچه‌سازی آموزشی آنها. پایان‌نامه (کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
۱۸. گیج، ال، نت؛ برلاینر، دیوید (بی تا). روان‌شناسی تربیتی، ترجمه خوی نژاد و همکاران (۱۳۷۴)، مشهد: انتشارات حکیم فردوسی.
۱۹. مشکانی، محمد (۱۳۸۵). مقایسه پیشرفت تحصیلی و رفتاری دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی مدارس ویژه و تلفیقی، نشریه تعلیم و تربیت استثنایی، شماره ۶ آذر ۱۳۸۵.
۲۰. مصطفوی‌گرو، جلیل (۱۳۷۶). بررسی نگرش مدیران استثنایی و عادی نسبت به طرح تلفیقی دانش‌آموزان نابینا، پایان‌نامه (کارشناسی ارشد)، دانشگاه فردوسی مشهد.
۲۱. مینایی، اصغر. ویسمه، علی اکبر و حسن‌زاده، سعید (۱۳۸۰). عوامل موثر در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کم‌شنوایی تلفیقی، فصلنامه پژوهشکده کودکان استثنایی، شماره ۴ تابستان ۸۱.
۲۲. هوسپیان، آلیس (۱۳۷۸). مقدمه‌ای بر آموزش تلفیقی. تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.
۲۳. هوسپیان، آلیس (۱۳۸۴). شواهدی از اجرای آموزش و پرورش تلفیقی و فراگیر در سایر کشورها، نشریه تعلیم و تربیت استثنایی.
۲۴. هوسپیان، آلیس و تات، محمدرضا (۱۳۷۹). آموزش و پرورش تلفیقی دانش‌آموزان دیرآموز، تهران: انتشارات سازمان آموزش و پرورش استثنایی.

ضمائم:

جدول (۱)، توزیع فراوانی دانش آموزان آسیب دیده شنوایی تلفیقی مقطع ابتدایی

جمع کل		پایه پنجم		پایه چهارم		پایه سوم		پایه دوم		پایه اول		
مجموع	پسر	دختر	پسر	دختر	پسر	دختر	پسر	دختر	پسر	دختر	پسر	دختر
۷۷	۴۶	۳۱	۵	۷	۸	۸	۸	۵	۱۴	۴	۱۱	۷

جدول (۲)، توزیع فراوانی دانش آموزان آسیب دیده شنوایی تلفیقی مقطع راهنمایی و متوسطه

جمع کل		دوم متوسطه		اول متوسطه		سوم راهنمایی		دوم راهنمایی		اول راهنمایی		
مجموع	پسر	دختر	پسر	دختر	پسر	دختر	پسر	دختر	پسر	دختر	پسر	دختر
۲۳	۶	۱۷	-	۲	۲	۱	۱	۲	-	۵	۳	۷

جدول (۳)، مشخصات حجم نمونه آماری به تفکیک جنس و پایه

جمع کل		پیش دبستانی و ابتدایی		راهنمایی		متوسطه		فنی حرفه‌ای		کار و دانش		پیش دانشگاهی		
جمع	پسر	دختر	پسر	دختر	پسر	دختر	پسر	دختر	پسر	دختر	پسر	دختر	پسر	دختر
۶۰	۳۴	۲۶	-	-	-	-	۱	۳	-	-	-	-	-	-

جدول (۴)، توزیع فراوانی دانش آموزان

جدول (۵)، توزیع فراوانی معلمان دانش آموزان

آسیب دیده شنوایی بر حسب جنسیت

آسیب دیده شنوایی به تفکیک جنسیت

مرد	زن	
۱۰	۲۰	تلفیقی
۱۰	۲۰	عادی

۲۶	دختر
۳۴	پسر
۶۰	جمع کل

جدول (۶)، توزیع فراوانی معلمان دانش آموزان

جدول (۷)، توزیع فراوانی معلمان دانش آموزان

آسیب دیده شنوایی به تفکیک نوع معلم و مدرک تحصیلی

آسیب دیده شنوایی به تفکیک مدرک تحصیلی و جنسیت

فوق لیسانس	لیسانس	فوق دیپلم	
۵	۱۷	۸	تلفیقی
-	۲۰	۱۰	عادی

فوق لیسانس	لیسانس	فوق دیپلم	
۲	۲۳	۱۵	زن
۳	۱۴	۳	مرد

جدول (۸)، میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره‌های آزمودنی‌ها (گروه عادی) در خرده مقیاس‌های پرسشنامه میزان دستیابی به اهداف آموزش تلفیقی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
نیازهای عاطفی	۳۶/۸۳	۸/۷۸	۱۰	۴۵
مهارت‌های زندگی و تسهیل رفتار اجتماعی	۳۴/۶۰	۷/۱۷	۱۳	۴۰
رابطه با همسالان	۲۰/۹۰	۴/۳۴	۸	۲۵
مقوله‌های آموزشی	۲۸/۱۳	۷/۹۱	۱۳	۴۱
پذیرش اجتماعی	۲۰/۶۳	۴/۰۵	۹	۲۵
توجه معلمان به دانش‌آموزان	۱۶/۴۳	۳/۴۴	۱۰	۲۰
کل	۱۵۷/۵۳	۳۳/۱۹	۶۵	۱۹۴

جدول (۹)، میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره‌های آزمودنی‌ها (گروه رابط) در خرده مقیاس‌های پرسشنامه میزان دستیابی به اهداف آموزش تلفیقی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
نیازهای عاطفی	۳۸/۳۳	۵/۷۶	۲۸	۴۵
مهارت‌های زندگی و تسهیل رفتار اجتماعی	۳۵/۴۳	۵/۹۹	۱۰	۴۰
رابطه با همسالان	۲۱/۰۳	۳/۳۹	۱۳	۲۵
مقوله‌های آموزشی	۳۲/۲۳	۷/۳۰	۱۸	۴۴
پذیرش اجتماعی	۲۰	۴/۴۴	۱۲	۲۵
توجه معلمان به دانش‌آموزان	۱۵/۵۶	۳/۸۲	۸	۲۰
کل	۱۶۲/۶۰	۲۶/۷۷	۱۱۷	۱۹۹

جدول (۱۰)، میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره‌های کل آزمودنی‌ها در خرده مقیاس‌های پرسشنامه میزان دستیابی به اهداف آموزش تلفیقی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
نیازهای عاطفی	۳۷/۵۸	۷/۴۰	۱۰	۴۵
مهارت‌های زندگی و تسهیل رفتار اجتماعی	۳۵/۰۱	۶/۵۷	۱۰	۴۰
رابطه با همسالان	۲۰/۹۶	۳/۸۶	۸	۲۵
مقوله‌های آموزشی	۳۰/۱۸	۷/۸۳	۱۳	۴۴
پذیرش اجتماعی	۲۰/۳۱	۴/۲۳	۹	۲۵
توجه معلمان به دانش‌آموزان	۱۶	۳/۶۳	۸	۲۰
کل	۱۶۰/۰۶	۳۰	۶۵	۱۹۹

جدول (۱۱)، توزیع نمرات و درصد آنها در شش خرده آزمون به همراه نمره کلی آزمودنی‌ها

کل معلمان			معلمان تلفیقی			معلمان عادی			خرده مقیاس‌های پرسشنامه
درصد	جمع نمرات	فراوانی	درصد	جمع نمرات	فراوانی	درصد	جمع نمرات	فراوانی	
۸۳/۵	۲۲۲۵	۶۰	۸۵	۱۱۵۰	۳۰	۸۲*	۱۱۰۵	۳۰	نیازهای عاطفی
۸۷/۵	۲۱۰۱	۶۰	۸۸/۵	۱۰۶۳	۳۰	۸۶/۵	۱۰۳۸	۳۰	مهارت‌های زندگی و تسهیل رفتار اجتماعی
۸۴	۱۲۵۸	۶۰	۸۴	۶۳۱	۳۰	۸۴	۶۲۷	۳۰	رابطه با همسالان
۶۷	۱۸۱۱	۶۰	۷۲	۹۶۷	۳۰	۶۲/۵	۸۴۴	۳۰	مقوله‌های آموزشی
۸۱	۱۲۱۹	۶۰	۸۰	۶۰۰	۳۰	۸۲/۵	۶۱۹	۳۰	پذیرش اجتماعی
۸۰	۹۶۰	۶۰	۷۸	۴۶۷	۳۰	۸۲	۴۹۳	۳۰	توجه معلمان به دانش‌آموزان
۸۰	۹۶۰۴	۶۰	۸۱	۴۸۷۸	۳۰	۷۹	۴۷۲۶	۳۰	کل

\* (درصد نمرات گرد شده است)

جدول (۱۲)، نتایج آزمون  $t$  برای دو گروه عادی و رابط در نمره کل

سطح معناداری	درجه آزادی	نسبت $t$	انحراف معیار	میانگین	تعداد	گروه	متغیر
۰/۵۱	۵۸	۰/۶۵	۲۶/۷۷	۱۶۲/۶۰	۳۰	رابط	کل
			۳۳/۱۹	۱۵۷/۵۳	۳۰	عادی	