

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال هشتم شماره ۳۰ تابستان ۱۳۹۲

مقایسه کفایت اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه در سه شیوه آموزش تلفیقی، استثنایی و عادی

تورج هاشمی نصرت‌آباد^۱
ناصر بیرامی^۲

چکیده

هدف این پژوهش مطالعه کفایت اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه در سه شیوه آموزشی موجود (تلفیقی، استثنایی و عادی) در کشور بود. روش مطالعه علی - مقایسه‌ای بود. از دانش‌آموزان پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی آموزش تلفیقی و استثنایی هر کدام ۶۷ نفر و آموزش عادی ۳۰ نفر انتخاب شد. برای سنجش کفایت اجتماعی از پرسش‌نامه کفایت اجتماعی (SCRQ) لیدل و نیتل و برای سنجش خودکارآمدی تحصیلی از سیاهه خودکارآمدی تحصیلی (ASES) جنکینز و همکاران استفاده شد. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل واریانس یک‌راهه و چندراهه بررسی شدند. یافته‌ها نشان داد که اثربخشی روش آموزشی کودکان استثنایی نسبت به روش تلفیقی و عادی مطلوب‌تر است بدین معنی که میزان کفایت اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی این گروه از دانش‌آموزان بیش‌تر از دو گروه دیگر بود. نتیجه این که اهداف برنامه آموزش تلفیقی تحقق پیدا نکرده است.

واژگان کلیدی: کفایت اجتماعی، خودکارآمدی تحصیلی، دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه، آموزش تلفیقی، آموزش استثنایی، آموزش عادی.

مقدمه

فراهم کردن امکانات آموزشی و پرورشی یکسان برای تمام کودکان جامعه از اصول مسلم نظام‌های آموزشی کشورهاست. نظام‌های آموزشی پس از نهاد خانواده بیشترین اثرگذاری را بر رشد فرد داشته و با توجه به سطح انتظارات و بر اساس مبانی هستی‌شناختی و انسان‌شناختی ویژه‌ای شکل می‌گیرند. این مبانی، تعیین‌کننده زیربنای نظام آموزشی و ارزش‌های حاکم بر آن و اهداف مورد نظر هستند. در این راستا، دو رویکرد کلی وجود دارد. رویکرد اول، افراد جامعه را از نظر توانایی‌ها به صورت پیوستاری در نظر می‌گیرد که در آن، مسئولیت جامعه این است که حداکثر امکانات را به نحوی ارائه دهد که هیچ فردی از بستر عادی جامعه جدا نشود. رویکرد دوم افراد را بر اساس ناتوانی‌ها، طبقه‌بندی نموده و سپس به ارائه خدمات ویژه به آن‌ها اقدام می‌کند. این نوع نظام آموزشی، بین کودکان دارای نیازهای ویژه و کودکان عادی، شکاف عمیقی ایجاد کرده و این شکاف نه تنها یک گروه را از شناخت گروه دیگر محروم می‌سازد، بلکه به شناخت ناصحیح آن‌ها نیز منجر می‌شود (کاکوجویباری و هوسپیان، ۱۳۸۰).

بررسی‌ها نشان می‌دهد (برای مثال هوسپیان، ۱۳۷۸) که با حاکمیت رویکرد دوم در نظام‌های آموزشی، خدمات ویژه‌ای برای افراد ناتوان مهیا گردیده و به پیشرفت تحصیلی آنها منتهی شده است. با این حال، توفیقات این رویکرد در عرصه‌های غیرتحصیلی در حاله‌ای از ابهام باقی مانده است به نحوی که از میزان مهارت‌های غیرتحصیلی دانش‌آموزان ناتوان بالاخص مهارت‌های زندگی و اجتماعی، داده‌های روشنی بدست نیامده است (هوسپیان، ۱۳۷۸). بنابراین منتقدان در دهه‌های اخیر به این مسائل توجه ویژه نموده و به انتقاد از آموزش ویژه پرداخته‌اند و پیشنهادهایی را در جهت بهبود وضعیت این افراد ارائه نموده‌اند تا به آموزش بهتر، انسانی‌تر و عقلانی‌تر منجر گردد. لذا بحث آموزش تلفیقی و متعاقب آن آموزش فراگیر مطرح شده است.

منظور از تلفیق جایگزینی دانش‌آموزان ناتوان در مراکز آموزشی مربوط به همسالان فاقد ناتوانی آن‌ها است. به عبارت دیگر تلفیق عبارت است از ثبت‌نام در یک کلاس

عادی با حداقل غیبت از کلاس جهت استفاده از برنامه‌های خاص درمانی - آموزشی که ارائه آنها در یک کلاس عادی باعث برهم زدن نظم آن کلاس می‌شود. نکته مهم این است که فقط قرار گرفتن در یک محیط مشترک به معنی تلفیق نبوده و برای تحقق آن به برنامه‌ریزی‌های خاص، نظیر قرار گرفتن فعالانه دانش‌آموزان ناتوان در معرض روابط اجتماعی و تحصیلی با همسالان غیرناتوان خود جهت کسب احساس کارآمدی و کفایت اجتماعی نیاز است (هوسپیان، ۱۳۷۸).

براساس پژوهش‌های انجام گرفته (برای مثال حسن‌زاده، ۱۳۷۷ و مینایی، ویسمه و حسن‌زاده، ۱۳۸۱)، عوامل مربوط به خود کودک مثل سطح رفتار سازشی و توانایی شناختی، عوامل مربوط به همسالان و نگرش آنان نسبت به پذیرش کودک دارای نیازهای ویژه، عوامل مربوط به معلم و آموزش، عوامل مربوط به مدیریت و اجرا و نگرش‌های والدین و اجتماع نسبت به تلفیق در موفقیت طرح تلفیق دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه تأثیرگذار می‌باشند.

مدارس تلفیقی در واقع فرصتی برای امکان ارتباط متقابل بین افراد عادی و افراد دارای نیازهای ویژه می‌باشند و این یکی از اهداف عمده آموزش تلفیقی می‌باشد. میزان پذیرش دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه از طرف همسالان عادی در کلاس‌های عادی در این زمینه از اهمیت بسزایی برخوردار است. این موضوع در پژوهش‌های متعدد از جمله گزارش فلاچ^۱ (۲۰۰۰) مورد تأکید واقع شده است. در برخی پژوهش‌ها نتایج تلفیق دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه در مدارس عادی با پیامدهای مختلفی همراه بوده و متناقض گزارش شده است. در مطالعه هوارث^۲ (۱۹۸۷) معلوم شد که تلفیق دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه با عادی، پیشرفت تحصیلی آنان را در زمینه خواندن و ریاضی در حد قابل قبولی افزایش داده است. در راستای اجرای طرح تلفیق، زمینه مناسب برای بروز تعاملات بین فردی دانش‌آموزان ویژه با افراد عادی مهیا شده و بستر لازم جهت رشد و شکل‌گیری توانمندی‌های زندگی و کفایت اجتماعی بوجود می‌آید، فلذا به حل مسائل

1- Flatch

2- Howarth

فردی و اجتماعی نائل شده و کارآمدی در روابط بین فردی را رشد می‌دهند. از این رو، چنین تصور می‌شود که در عرصه‌های بین فردی، نخستین پیامد طرح تلفیق، شکل‌گیری کفایت اجتماعی در دانش‌آموزان ویژه می‌باشد. این مفهوم برای اولین بار در عرصه روانشناسی توسط فلنر^۱ (۲۰۰۲) مطرح شده است.

مطابق با دیدگاه فلنر کفایت اجتماعی پدیده‌ای پویا و مهارتی ساخت‌مند است که در فرایند ارتباطات فردی و مقایسه‌های اجتماعی تحقق پیدا می‌کند. در این روند، افراد با همانندسازی توانمندی‌های خویش با گروه‌های همگن و هم‌سال، زمینه بهبود رفتارها، واکنش‌ها و روابط خویش با دیگران را مهیا می‌کنند. از این رو، شکل‌گیری، ظهور و تداوم این مهارت‌ها مستلزم حضور مستمر در روابط پویا و فعال بین فردی است و در این راستا بسیاری از مهندسان رفتار در دهه‌های اخیر، به نقش موقعیت‌های آموزشی در شکل‌گیری ادراکات کفایت اجتماعی تأکید ورزیده‌اند (ریچاردسون^۲، ۲۰۰۶).

مبتنی بر نظریه فوق، در یک دهه گذشته، دغدغه پرورش و رشد توانمندی‌ها و کفایت اجتماعی در دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه مورد توجه سازمان یونیسف^۳ (۲۰۰۳) قرار گرفته، و موضوع تلفیق این دانش‌آموزان با دانش‌آموزان عادی به‌طور جد مورد تأکید واقع شده است مبتنی بر این تأکیدات، تلاش بر این شده است که فضای ارتباطی حاکم بر کلاس‌های عادی و تنوع محرکات موجود در این کلاس‌ها، مورد دست‌کاری قرار گیرد تا زمینه تحریک و رشد کفایت اجتماعی و ادراکات خود کارآمدی در دانش‌آموزان نیازمند آموزش ویژه، مهیا گردد. در این راستا، مطالعات پیگیر اولسون^۴ (۲۰۰۱) و گودیانسن^۵ (۲۰۰۶) در کشور دانمارک حاکی از آن است که حضور دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه در کلاس‌های عادی تأثیرات منفی بر ادراکات خودکارآمدی و کفایت اجتماعی دارد، لکن در شناخت و آگاهی اجتماعی آنها تأثیر مثبت بر جای می‌گذارد. از سویی یافته‌های پژوهشی ریبری^۶ (۲۰۰۴) و سانتاندر^۷ (۲۰۰۵) در کشور اسپانیا حاکی از

1- Felner
3- Unisef
5- Good jansen
7- Santander

2- Richard son
4- Olson
6- Ribbery

آن است که حضور دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه در کلاس‌های عادی در کسب مهارت‌های ارتباطی و حس کارآمدی در فعالیت‌های جمعی، نقش مثبت بر جای می‌گذارد و از سوی دیگر نشانه‌های ناسازگاری اجتماعی و رفتاری را تعدیل می‌کند. با این حال چیروفی^۱ (۲۰۰۶) مبتنی بر نظریه خود کارآمدی بندورا^۲ (۲۰۰۰) عنوان می‌کند که حضور دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه در کلاس‌های عادی، زمینه مقایسه‌های اجتماعی را مهیا نموده و لذا ممکن است تأثیر منفی بر ادراکات خود کارآمدی آنها بر جای گذارد. برنارد^۳ (۲۰۰۴) عنوان می‌کند که هم حسی و مشارکت جویی دانش‌آموزان عادی با این دانش‌آموزان و مدیریت مناسب کلاس‌های آموزشی قادر است زمینه ترغیب اجتماعی را در کلاس‌های تلفیقی مهیا نماید و از این طریق به حس کارآمدی و کفایت اجتماعی دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه تأثیر مثبت بگذارد.

پژوهش آنه^۴ (۲۰۰۲) نشان داد که کودکانی که در مراکز آموزش ویژه تحصیل می‌کنند در کنار آمدن با شرایط عادی زندگی مشکل دارند. در مقابل، پژوهش او^۵ (۲۰۰۳) بیانگر عدم پذیرش این دانش‌آموزان در مدارس عادی بود. به عقیده وی عدم پذیرش دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه از سوی همسالان عادی نه به دلیل ضعف در عملکرد تحصیلی بلکه به این دلیل است که آنها کلاس را به هم می‌ریزند، کودکان گستاخی هستند، دشنام می‌دهند و با دیگران درگیر می‌شوند.

تعدادی از پژوهش‌ها میزان تأثیر آموزش تلفیقی بر پیشرفت تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن، سلامت روانی، رشد مهارت‌های اجتماعی و تعاملات اجتماعی را بررسی کرده‌اند. برنیکه و تورپه^۶ (۱۹۸۶، به نقل از کله و چان^۷، ۱۳۷۶) پژوهشی بر روی ۲۴۵ دانش‌آموز مبتلا به ناتوانی‌های شدید را که در مدارس عادی بودند انجام دادند، نتایج نشان داد که از بین عواملی مانند گروه همسالان، محیط فیزیکی و میزان حمایت از معلمان، عامل

1- Chiruffi
3- Bernard
5- Eva
7- Kole & Chan

2- Bandura
4- Anne
6- Bernike & Torpe

گروه همسالان متغیر کلیدی است.

توماس و وب^۱ (۱۹۹۸) دریافتند که تأثیر آموزش تلفیقی بر روی پیشرفت تحصیلی و رشد اجتماعی دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه از کم تا متوسط است و حضور این دانش‌آموزان در مدارس عادی هیچ‌گونه اثرات منفی بر روی دانش‌آموزان عادی ندارد. از طرفی دو سوم معلمان، ایده و روش آموزش تلفیقی را ترجیح داده‌اند.

مطالعات گری شام^۲ (۱۹۸۲) نشان می‌دهد که کمبود مهارت‌های اجتماعی بر سلامت روانی کودک مؤثر است و کودکان دارای مهارت‌های اجتماعی مناسب، موفق‌تر از کودکان فاقد این مهارت‌ها در زمینه‌های تحصیلی هستند. هر چند که بیشتر پژوهش‌ها افراد نابینا را دارای کاستی مهارت‌های اجتماعی گزارش کرده‌اند، ولی محققان، آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان دارای نیاز ویژه را حائز اهمیت دانسته و تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کودکان نابینا را مثبت ارزیابی کرده‌اند (شهیم، ۱۳۸۱).

نتایج تحقیقات اثربخشی برنامه‌های تلفیقی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کم‌شنوا را نیز نشان می‌دهند (کمبیرا^۳، ۲۰۰۲، توماس، ۲۰۰۲). البته برخی از پژوهشگران بر این باورند که آموزش دانش‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوا در مدارس عادی باعث طرد و گوشه‌گیری این قبیل دانش‌آموزان و بالطبع کاهش قابلیت اجتماعی آنان می‌شود (کایلی و یتنا^۴، ۱۹۹۵ به نقل از کله و چان، ۱۳۷۶).

در این راستا پژوهش لیونک^۵ (۱۹۹۰) نشان می‌دهد که دانش‌آموزان تلفیق شده در مدارس عادی در مقایسه با گروه ویژه از لحاظ مفهوم خود، هوشبهر غیرکلامی و قابلیت اجتماعی نمرات بالاتری را کسب کرده‌اند (به نقل از کله و چان، ۱۳۷۶).

پژوهش خانزاده (۱۳۸۴) با مقایسه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کم‌شنوا در

1- Thomas & Webb
3- Cambera
5- Lyunek

2- Greesham
4- Kaily & Tiena

مدارس عادی و ویژه نشان داد که تفاوت معناداری بین گروه ویژه و تلفیقی وجود ندارد. همچنین نتایج پژوهش جعفری نژاد و غباری (۱۳۸۸) نشان می‌دهد که بین دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در مدارس ویژه و مدارس تلفیقی از نظر مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی تفاوت وجود ندارد. همچنین بین دانش‌آموزان دختر و پسر ناشنوا در موقعیت تلفیقی و ویژه تفاوت وجود دارد و این تفاوت نشان می‌دهد که دختران از نظر مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی نمرات بالاتری کسب کرده‌اند.

با توجه به یافته‌های متناقض و ابهامات موجود در نقش آموزش‌های سه شیوه رایج بویژه آموزش تلفیقی در ادراکات و پیامدهای تحصیلی کودکان دارای نیازهای ویژه و مبتنی بر مبانی نظری و پژوهشی ارائه شده، این پژوهش با هدف تعیین و مقایسه اثربخشی آموزش تلفیقی، استثنایی و عادی بر کفایت اجتماعی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه انجام گرفت.

روش تحقیق

جامعه، نمونه و روش‌های نمونه‌گیری

این پژوهش از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه ثبت نام شده در طرح‌های سه‌گانه آموزش تلفیقی، آموزش استثنایی و آموزش عادی پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی شهر تبریز در سال تحصیلی ۸۹-۸۸ تشکیل می‌دادند. در گروه تلفیقی برای انتخاب حجم نمونه از جامعه آماری ثبت نام شده در گروه‌های سه‌گانه کم‌بینا، کم‌شنوا و ناتوانی‌های جسمی - حرکتی ۶۷ نفر به عنوان نمونه با استفاده از روش تصادفی ساده انتخاب گردید. در آموزش استثنایی به دلیل کمبود تعداد دانش‌آموز حجم نمونه برابر با حجم جامعه انتخاب گردید و از آموزش عادی به دلیل عدم وجود آمار مشخص دانش‌آموزان، از نمونه‌های در دسترس با توجه به ملاک‌های هم‌تاسازی (سن، جنس، پایه تحصیلی) و ملاک‌های ورود و خروج (سن، پایه

تحصیلی، دارودرمانی و مشکلات رفتاری حاد و اختلالات روانی مبتنی بر طبقه‌بندی DSM-4) به صورت هدفمند انتخاب گردید.

ابزارهای اندازه‌گیری

پرسشنامه کفایت اجتماعی (SCRQ)^۱: برای سنجش میزان کفایت اجتماعی، در این پژوهش از پرسش‌نامه اندازه‌گیری کفایت اجتماعی (SCRQ) استفاده شد. این آزمون توسط لیدل^۲ و نیتل^۳ (۲۰۰۶) در دانشگاه نیوکاسل^۴ ساخته شد. آزمون در مجموع ۱۴ آیتم دارد که توسط معلم در مورد دانش‌آموزان تکمیل شده و به صورت مثبت و منفی نمره‌گذاری می‌شوند. این محققان همبستگی درونی سوالات را با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ (۰/۹۱) گزارش نموده‌اند و در این راستا همبستگی این آزمون با نمرات آزمون تئوری ذهن^۵ (TOM) ($R=0/49$) گزارش شده است. علاوه بر این جهت بررسی پایایی درونی، این آزمون بر روی ۳۰ نفر از دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه اجرا و نتایج بر آمده از آزمون آلفای کرونباخ، نشان داد که سوالات این آزمون با $\alpha=0/89$ دارای پایایی درونی مناسبی می‌باشد از سویی همین نتایج در گروه عادی نیز با کمی اختلاف به دست آمد ($\alpha=0/86$). در جهت تعیین روایی این پرسشنامه برای سنجش کفایت اجتماعی کودکان استثنایی از نظر متخصصان امر بهره گرفته شد و در کل میزان توافق نظر متخصصان و روان‌شناسان با استفاده از ضریب C کرامر اندازه‌گیری شد و نتایج این آزمون ($C=0/80$) نشان داد که روی هم رفته متخصصان بر این نظر توافق دارند که محتوا و ساختار سوالات این پرسشنامه برای سنجش کفایت اجتماعی کودکان استثنایی نیز مناسب می‌باشد.

سیاهه خودکارآمدی تحصیلی (ASES)^۶: برای سنجش میزان خودکارآمدی تحصیلی، در این پژوهش از سیاهه خودکارآمدی تحصیلی (ASES) استفاده شد. این پرسش‌نامه

1- Social competence revised questionnaire

3- Nettle

5- Theory of Mind

2- Liddle

4- New castle

6- Academic self efficacy scale

گسترده‌ترین سیاهه‌ای است که از سطوح گزارش خود به عنوان یک متغیر وابسته استفاده می‌شود. نوع اولیه این پرسش‌نامه در ابتدا شامل ۵۳ گویه بوده و نوع اصلی پرسش‌نامه نیز شامل ۴ خرده‌مقیاس می‌باشد که شامل استعداد، کوشش، بافت و دشواری تکلیف است. سازندگان برای ساخت آن، از معلمان خواستند که گویه‌ها را در یکی از ۴ مقیاس زیرطبقه‌بندی کنند. سپس گویه‌های مبهم حذف شد و یا با گویه‌های دیگر جایگزین گردیدند. همه گویه‌ها با استفاده از مقیاس لیکرت به صورت پاسخ‌های ۴ گزینه‌ای شامل کاملاً مخالفم، تا حدی مخالفم، تا حدی موافقم و کاملاً موافقم طراحی شد که به ترتیب نمرات از ۱ تا ۴ می‌گرفتند. ضرایب قابلیت اعتماد از این گویه‌ها ۰/۸۲ بود و خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۰، ۰/۶۴ و ۰/۶۴ برای کوشش دارای ضرایب قابلیت اعتماد بودند. در این پژوهش نیز با کمک تحلیل عوامل، سه عامل مذکور مورد تأیید قرار گرفت و ضرایب قابلیت اعتماد آن‌ها به ترتیب برای خود کارآمدی تحصیلی کل ۰/۷۶، عامل استعداد ۰/۶۶، عامل کوشش ۰/۶۵ و عامل بافت ۰/۶۰ به دست آمد.

روش اجرا

پس از اخذ مجوز از ارگان‌های مسئول، پرسش‌نامه کفایت اجتماعی توسط معلمان و پرسش‌نامه خود کارآمدی تحصیلی توسط دانش‌آموزان گروه‌های نمونه تکمیل گردیدند. به این ترتیب که پس از دریافت مشخصات مدارس دانش‌آموزان تلفیقی پایه‌های چهارم و پنجم، به مدارس دانش‌آموزان تلفیقی مورد نظر مراجعه و به تکمیل پرسشنامه‌ها اقدام گردید. پرسشنامه‌های دانش‌آموزان گروه استثنایی نیز به همان ترتیب با مراجعه به مدارس استثنایی تکمیل گردید. در مورد دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه شرکت‌کننده در آموزش عادی، به دلیل عدم وجود آمار مشخص و قطعی به تناسب نواحی پنجگانه آموزش و پرورش شهر تبریز به مدارس ابتدایی مراجعه و در صورت وجود دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه به تکمیل پرسشنامه‌ها اقدام گردید.

یافته‌ها

جدول (۱) شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکندگی متغیرهای مورد مطالعه در گروه‌های سه‌گانه آموزشی را نشان می‌دهد.

جدول شماره (۱) شاخص‌های مرکزی و پراکندگی متغیرهای مورد مطالعه در گروه‌های سه‌گانه

تعداد کل	انحراف استاندارد	میانگین	متغیر	شاخص گروه
۶۷	۹۹۲/۱۲	۴۷۷/۹۱	خود کار آمدی- کل	تلفیقی
۶۷	۳۴۲/۵	۶۲۶/۲۷	خود کار آمدی- استعداد	
۶۷	۹۴۴/۴	۲۲۳/۲۷	خود کار آمدی- کوشش	
۶۷	۰۸۶/۵	۶۲۶/۳۶	خود کار آمدی- بافت	
۶۷	۴۹۴/۱۰	۸۸۰/۳۴	کفایت اجتماعی	
۳۰	۴۲۲/۹	۹۰۰/۹۷	خود کار آمدی- کل	استثنایی
۳۰	۸۱۶/۳	۳۰۰/۳۰	خود کار آمدی- استعداد	
۳۰	۴۲۰/۳	۷۶۶/۲۹	خود کار آمدی- کوشش	
۳۰	۱۱۱/۴	۸۳۳/۳۷	خود کار آمدی- بافت	
۳۰	۵۹۶/۷	۱۳۳/۴۲	کفایت اجتماعی	
۶۷	۱۴/۷۱۲	۲۶۸/۹۲	خود کار آمدی- کل	عادی
۶۷	۶/۶۵۳	۸۶۵/۲۷	خود کار آمدی- استعداد	
۶۷	۴/۷۵۸	۰۷۴/۲۸	خود کار آمدی- کوشش	
۶۷	۴/۶۸۸	۳۲۸/۳۶	خود کار آمدی- بافت	
۶۷	۱۰/۲۱۴	۳۳/۴۷۷	کفایت اجتماعی	

با توجه به مندرجات جدول (۱) چنین استنباط می‌شود که میزان کفایت اجتماعی در دانش‌آموزان مدارس استثنایی بیش از مدارس عادی و تلفیقی می‌باشد. از سویی پراکندگی نمرات کفایت اجتماعی بیانگر آن است که نمرات کفایت اجتماعی دانش‌آموزان گروه استثنایی نسبت به دو گروه دیگر یعنی دانش‌آموزان مدارس عادی و تلفیقی به یکدیگر نزدیک‌تر بوده و از پراکندگی و انحراف کمتر برخوردار است. از نظر میزان

خودکارآمدی کل با توجه به داده‌های جدول (۱) میانگین نمرات دانش‌آموزان مدارس استثنایی نسبت به دانش‌آموزان مدارس تلفیقی و عادی بالاتر بوده و در نتیجه دانش‌آموزان مدارس استثنایی از خودکارآمدی تحصیلی کلی بالاتری برخوردارند. اما در مؤلفه‌های خود کارآمدی داده‌های جدول وضع متفاوتی را نشان می‌دهد. در حالی که داده‌ها، نمایانگر خودکارآمدی - استعداد بالاتر دانش‌آموزان مدارس استثنایی نسبت به مدارس تلفیقی و عادی است. اما در خودکارآمدی کوشش و بافت، علی‌رغم بالا بودن نمرات دانش‌آموزان مدارس استثنایی نسبت به مدارس تلفیقی و عادی تفاوت چندانی مشاهده نمی‌شود و این تفاوت بسیار ناچیز می‌باشد. از نظر پراکندگی نمرات در خودکارآمدی کل و استعداد نمرات این دو متغیر در دانش‌آموزان مدارس استثنایی نسبت به مدارس عادی و تلفیقی به یکدیگر نزدیک‌تر است. در حالی که پراکندگی نمرات در خودکارآمدی کوشش و بافت در دانش‌آموزان مدارس استثنایی در مقایسه با دانش‌آموزان مدارس عادی و تلفیقی تفاوتی وجود ندارد، یا این تفاوت بسیار اندک است.

برای آزمون این فرض که بین نمرات کفایت اجتماعی دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه در سه شیوه آموزشی تفاوت وجود دارد یا نه، از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه (ANOVA) استفاده شد جدول‌های (۲ و ۳).

جدول (۲) تحلیل واریانس کفایت اجتماعی در گروه‌های سه‌گانه آموزشی

P	F	Ms	df	SS	شاخص
					منابع تغییرات
۰/۰۰۱	۸/۲۲	۸۰۸/۴	۲	۱۶۱۶/۸۲	بین گروهی
		۹۸/۳	۱۶۱	۱۵۸۲۹/۲۲	درون گروهی
			۱۶۳	۱۷۴۴۶/۰۴	کل

داده‌های مندرج در جدول (۲) نشان می‌دهند که گروه‌های سه‌گانه آموزشی (تلفیقی، استثنایی و عادی) از نظر میزان کفایت اجتماعی با یکدیگر تفاوت معنی‌دار دارند ($P < ۰/۰۰۱$, $F = ۸/۲۲$).

برای تعیین منابع تفاوت گروه‌های سه‌گانه آموزشی (تلفیقی، استثنایی و عادی) از نظر میزان کفایت اجتماعی از آزمون تعقیبی LSD استفاده شد. داده‌های مربوط به این آزمون در جدول (۳) درج شده است.

جدول (۳) مقایسه زوجی گروه‌های سه‌گانه آموزشی از نظر میزان کفایت اجتماعی

گروه	شاخص	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد میانگین	سطح معنی‌داری
تلفیقی-عادی	۴۰/۱	۱/۷۱		
تلفیقی-استثنایی	*-۷/۲۵	۲/۱۷		۰/۰۰۱
تلفیقی-استثنایی	*-۸/۶۵	۲/۱۷		۰/۰۰۱

با توجه به مندرجات جدول (۳) چنین استنباط می‌شود که تفاوت میانگین میزان کفایت اجتماعی دانش‌آموزان سیستم تلفیقی نسبت به گروه عادی از نظر آماری معنی‌دار نیست و تفاوت میانگین میزان کفایت اجتماعی دانش‌آموزان گروه تلفیقی نسبت به گروه استثنایی از نظر آماری معنی‌دار است، ($P < ۰/۰۰۱$). با توجه به میانگین‌های این دو گروه نتیجه می‌شود که میزان کفایت اجتماعی دانش‌آموزان گروه استثنایی نسبت به گروه تلفیقی بیشتر است و تفاوت میانگین میزان کفایت اجتماعی دانش‌آموزان گروه عادی نسبت به گروه استثنایی از نظر آماری معنی‌دار است، ($P < ۰/۰۰۱$). با توجه به میانگین‌های این دو گروه نتیجه می‌شود که میزان کفایت اجتماعی دانش‌آموزان گروه استثنایی نسبت به گروه عادی بیشتر است.

در راستای تحلیل داده‌های مربوط به این فرض که دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه برخوردار از آموزش تلفیقی نسبت به دانش‌آموزان برخوردار از آموزش استثنایی و عادی از نظر خودکارآمدی تحصیلی و مؤلفه‌های آن تفاوت دارند، از روش تحلیل واریانس چندگانه (MANOVA) استفاده شد. داده‌های مربوط به این تحلیل در جدول (۴) درج شده است.

جدول (۴) جدول تحلیل واریانس چند گانه خودکارآمدی و مؤلفه‌های آن در گروه‌های سه‌گانه آموزشی

شاخص	آزمون	اندازه اثر	F	Df1	Df2	سطح معنی‌داری
بین گروهی	بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۰۴	۲/۵۲	۳	۱۶۰	۰/۰۵

با توجه به مندرجات جدول شماره (۴) چنین استنباط می‌شود که گروه‌های سه‌گانه آموزشی از نظر خودکارآمدی و مؤلفه‌های آن دارای تفاوت معنی‌دار می‌باشند. چرا که اندازه اثر بزرگ‌ترین ریشه روی در سطح $P < 0/05$ معنی‌دار می‌باشد. این معنی‌داری حاکی از آن است که گروه‌های مورد مطالعه، حداقل در یکی از سطوح متغیر مورد مطالعه با یکدیگر تفاوت معنی‌دار دارند.

در راستای تعیین منبع معنی‌داری آزمون بزرگ‌ترین ریشه روی، از تحلیل واریانس اثرات بین گروهی استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول (۵) درج شده است.

جدول (۵) آزمون اثرات بین گروهی خودکارآمدی و مؤلفه‌های آن در بین گروه‌های سه‌گانه آموزشی

متغیر	SS	df	MS	F	P	شاخص منابع تغییر
۲/۶۲	۴۵۵/۶۶	۲	۹۱۱/۳۲	خود کار آمدی - کل	۰/۰۵	تغییرات
۲/۴۹	۸۰/۸۸	۲	۱۶۱/۷۶	خود کار آمدی - استعداد	۰/۰۵	گروهی
۳/۱۳	۶۸/۰۷	۲	۱۳۴/۱۴	خود کار آمدی - کوشش	۰/۰۴	
۱/۰۶	۲۴/۰۱	۲	۴۸/۰۳	خود کار آمدی - بافت	۰/۳۴	

با توجه به مندرجات جدول (۵) چنین استنباط می‌شود که گروه‌های سه‌گانه از نظر خودکارآمدی بافت با یکدیگر تفاوت معنی‌دار ندارند ولی از نظر خودکارآمدی کل، استعداد و کوشش با یکدیگر تفاوت معنی‌دار دارند. چرا که F محاسبه شده (۳،۱۳)، (۲،۶۲) و (۲،۴۹) در سطح $P < 0/05$ معنی‌دار است.

در راستای تعیین منبع تفاوت گروه‌های سه‌گانه در خود کارآمدی کل، استعداد و کوشش از آزمون تعقیبی LSD استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول (۶) درج شده است.

جدول (۶) نتایج زوجی گروه‌های سه‌گانه آموزشی در خودکارآمدی کل، استعداد و کوشش

متغیر مقایسه‌ای	گروه-گروه	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد	سطح معنی‌داری
تلفیقی-عادی		-۰/۷۹	۲/۲۷	۰/۷۲
خودکارآمدی-کل	تلفیقی-استثنایی	*-۶/۴۲	۲/۸۹	۰/۰۲
	عادی-استثنایی	*-۵/۶۳	۲/۸۹	۰/۰۵
خودکارآمدی-	تلفیقی-عادی	-۰/۲۳	۰/۹۸	۰/۸
استعداد	تلفیقی-استثنایی	*-۲/۶۷	۱/۲۵	۰/۰۳
	عادی-استثنایی	*-۲/۴۳	۱/۲۵	۰/۰۵
خودکارآمدی-	تلفیقی-عادی	-۰/۸۵	۰/۷۹	۰/۲۸
کوشش	تلفیقی-استثنایی	*-۲/۵۴	۰/۰۱	۰/۰۱
	عادی-استثنایی	-۱/۶۹	۰/۰۱	۰/۰۹

با توجه به مندرجات جدول (۶) چنین استنباط می‌شود که خودکارآمدی کلی و استعداد گروه استثنایی از دو گروه دیگر بالاتر است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش به منظور مقایسه اثربخشی آموزش تلفیقی، استثنایی و عادی بر کفایت اجتماعی و خود کارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه کم‌بینا، کم‌شنوا و جسمی - حرکتی انجام گرفت.

یافته‌ها نشان دادند که کفایت اجتماعی گروه‌های سه‌گانه آموزشی متفاوت است و بررسی‌های تعقیبی نشان داد که دانش‌آموزان گروه استثنایی از کفایت اجتماعی بیشتری نسبت به گروه‌های تلفیقی و عادی برخوردارند و بین کفایت اجتماعی گروه تلفیقی و عادی تفاوتی مشاهده نشد. این نتایج با نتایج تحقیقات کایلی و تینا (۱۹۹۵)، گری شام

(۱۹۸۲)، پل و یانک^۱ (۱۹۷۵)، بس^۲ (۱۹۸۶) و جعفری نژاد و غباری (۱۳۸۸) همسو است.

یافته‌های اخیر نشان می‌دهد که فقط جایابی دانش‌آموزان در مدارس عادی کافی نیست و توجه به عوامل موثر دیگر هم لازم است تا نتایج بهتر و سودمندتری حاصل گردد. یافته‌های این تحقیق با برخی از پژوهش‌های انجام شده در زمینه به کارگیری دانش‌آموزان استثنایی در مدارس عادی هم خوانی دارد. به عنوان نمونه اوا (۲۰۰۳) به این نکته تأکید دارد که دانش‌آموزان دیرآموز از سوی همسالان عادی خود مورد پذیرش قرار نمی‌گیرند به این دلیل که آنها کلاس درس را به هم می‌ریزند، دانش‌آموزان بد و گستاخی هستند، دشنام می‌دهند و با دیگر دانش‌آموزان درگیر می‌شوند. بنابراین میزان پذیرش اندک این دانش‌آموزان از سوی همسالان به روابط اجتماعی و تعاملات آنها آسیب وارد آورده و در نتیجه موجب عدم همکاری می‌گردد. این مسأله به نوبه خود بر کفایت اجتماعی آنها مؤثر واقع شده و آن را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد. عدم پذیرش و نگرش صحیح معلمان نیز عامل مهم دیگری است که می‌تواند بر کفایت اجتماعی این دانش‌آموزان آسیب بزند. پژوهش آنه (۲۰۰۲) نشان می‌دهد که معلمان آموزش تلفیقی را برای خود تحمیلی می‌دانند و عقیده دارند که دانش‌آموزان ویژه در مدارس عادی با دشواری‌های زیادی مواجه‌اند و توجه می‌کنند که این دانش‌آموزان باید در مدارس ویژه تحصیل کنند. موست^۱ و همکاران (۱۹۹۹) اظهار می‌دارند که دانش‌آموزان ناشنوای شاغل به تحصیل در مدارس تلفیقی بیشتر تلاش می‌کنند از دانش‌آموزان عادی کناره‌گیری کنند و با همسالان ناشنوای خود ارتباط برقرار کنند.

به‌طور کل چنین استنباط می‌شود که، شایستگی یا کفایت اجتماعی و بهداشت روانی تفکیک ناپذیرند. کودکان دارای نیازهای ویژه نیز همانند کودکان بهنجار باید برای موفقیت و احساس اطمینان، مهارت‌های عملی لازم را بیاموزند. آموختن مهارت‌های بین فردی به کودکان و ارائه آموزش بهداشت و همین‌طور مهارت‌های مقابله‌ای و آموزش

1- Poul & Yank
3- Moust

2- Beth

جنسی، به همان اندازه آموختن خواندن، نوشتن، ریاضیات و علوم ضروری هستند. لکن در آموزش‌های تلفیقی و عادی موجود، این مهم چندان مصداق پیدا نمی‌کند. ولی متقابلاً در آموزش استثنایی، بیشتر به دلیل همگن بودن، کم بودن و شناسایی شدن کودکان دارای نیازهای ویژه تا حدودی برنامه‌های جنبی این خلا را پر می‌کند. سرانجام این که منابع و امکانات کلینیک‌های راهنمایی، امکانات تشخیصی بیمارستان و کلینیک‌های روانی - تربیتی وحتى سازمان‌های آموزشی و روانی خصوصی در اختیار و خدمت مراکز آموزشی استثنایی هستند.

تحلیل یافته‌ها نشان داد که دانش‌آموزان گروه استثنایی از نظر خودکارآمدی کل و مولفه‌های استعداد و کوشش نسبت به گروه‌های تلفیقی و عادی در سطح بالاتری قرار دارند، اما در مولفه بافت تفاوت چندانی بین گروه‌های سه‌گانه مشاهده نشد. نتایج نشان دادند که گروه‌های سه‌گانه آموزشی از نظر میزان خود کارآمدی مؤلفه‌های آن با یکدیگر تفاوت معنی دار دارند. این معنی داری با استفاده از آزمون بزرگ‌ترین ریشه روی در سطح $P < 0.05$ معنی‌دار است که نشانگر معنی‌داری گروه‌های مورو مطالعه حداقل در یکی از سطوح متغیر مورد مطالعه می‌باشد. بررسی تعیین منبع معنی‌داری این آزمون نشان داد که گروه‌های آموزشی از نظر خودکارآمدی بافت تفاوت معنی‌دار با یکدیگر ندارند، اما از نظر خود کارآمدی کل، استعداد و کوشش با یکدیگر تفاوت معنی‌دار دارند. بررسی منبع تفاوت گروه، از نظر خودکارآمدی کوشش نسبت به گروه‌های تلفیقی و عادی بهتر می‌باشد. این یافته‌ها با تحقیقات زیگلر و هوداپ^۱ (۱۹۸۶)، کاپلی و تینا (۱۹۹۵)، اوا (۲۰۰۳) گری شام (۱۹۸۲)، ویسمه (۱۳۸۴) همسویی نشان می‌دهد.

در تبیین این یافته باید به نکات مثبت موجود در مدارس ویژه توجه نمود که از نظر تحصیلی با توجه به محدود بودن تعداد دانش‌آموزان در کلاس‌ها و تدریس انفرادی به دانش‌آموزان معلم امکان و فرصت رسیدگی انفرادی و کامل به دانش‌آموزان را دارد و لذا مشکلات تحصیلی و یادگیری و عدم یادگیری آنان به صورت انفرادی مورد بررسی قرار

1- Zighler & Hodap

می‌گیرد و با یادگیری کامل و رفع اشکالات موجود از نظر درسی دانش‌آموزان می‌توانند به خودکارآمدی تحصیلی بالایی می‌توانند دست پیدا کنند. از طرف دیگر با توجه به اینکه در مدارس تلفیقی و عادی تعداد دانش‌آموزان بسیار زیاد می‌باشد و معلم فرصت چندانی جهت رسیدگی انفرادی به این دانش‌آموزان را ندارد. لذا شکست تحصیلی نسبتاً بالایی را تجربه کرده و به مرور زمان به خودکارآمدی تحصیلی پایین دست پیدا می‌کنند.

نتایج تحقیق خانجانی و بهاری (۱۳۸۳) حاکی از آن است که محدود کردن تعداد دانش‌آموزان کلاس، بهترین نوع حمایت از معلمان مدارس تلفیقی است و مهم‌ترین نیاز آموزشی معلمان مدارس تلفیقی، آموزش روش‌های تدریس ویژه و برگزاری دوره‌های ضمن خدمت است. در تحلیلی بر روی یافته‌ها، مهم‌ترین عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی از دیدگاه معلمان به ترتیب، آموزش معلمان، رضایت شغلی آنها، تجهیز مدارس به وسایل کمک آموزشی و حمایت از معلمان می‌باشد. پژوهش سنتر و وارد^۱ (۱۹۸۷) نشان داد که معلمانی که از دوره آموزش تعلیم و تربیت ویژه برخوردار شده بودند مثبت‌تر از کسانی که چنین آموزشی را نداشتند می‌اندیشند. حسن‌زاده (۱۳۷۷) در پژوهشی نشان داد که ۵۰٪ معلمان تلفیقی و ۹۷٪ معلمان عادی با آئین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های آموزش تلفیقی آشنایی ندارند. نگرش معلمان و میزان آشنایی آنان تأثیر بسیار زیادی بر روی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه دارد، چرا که معلمانی که با این سیستم آموزشی آشنایی کامل دارند در پیاده نمودن خط مشی‌های آن دقت لازم را داشته و نیازهای این دانش‌آموزان را مدنظر قرار می‌دهند و این توجه موجب موفقیت تحصیلی گردیده، و لذا خودکارآمدی آنان را افزایش می‌دهد.

۱۳۹۰/۱۰/۲۸

تاریخ دریافت نسخه اولیه مقاله:

۱۳۹۱/۰۳/۰۹

تاریخ دریافت نسخه نهایی مقاله:

۱۳۹۱/۰۸/۲۵

تاریخ پذیرش مقاله:

References

منابع

- جعفری‌نژاد فردکهن، محمود و غباری‌بناب، باقر (۱۳۸۸). مقایسه مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی در مدارس تلفیقی و استثنایی، فصلنامه پژوهشکده کودکان استثنایی، ص ۶۳ شماره ۱، بهار ۱۳۸۸.
- حسن‌زاده، سعید (۱۳۷۷). ارزشیابی مقدماتی آموزش و پرورش تلفیقی دانش‌آموزان دچار آسیب شنوایی، تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.
- خانجانی، زینب و بهاری، علی (۱۳۸۳). بررسی دیدگاه معلمان عادی و استثنایی و تلفیقی در مورد آموزش تلفیقی کودکان استثنایی، فصلنامه پژوهشکده کودکان استثنایی، شماره ۱-۴ سال ۱۳۸۳.
- خانزاده، حسین (۱۳۸۴). مقایسه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کم‌شنوا در مدارس تلفیقی و استثنایی، مجله روانشناسی و علوم تربیتی، سال سی و پنجم، شماره ۲، ص ۸۶-۶۳.
- شهیم، سیما (۱۳۸۱). بررسی مهارت اجتماعی در گروهی از دانش‌آموزان نابینا از نظر معلمان، مجله روانشناسی و علوم تربیتی، سال سی و دوم، شماره یک، ص ۱۳۹-۱۲۱.
- کاکوجویاری، علی‌اصغر و هوسپیان، آلیس (۱۳۸۰). فلسفه آموزش و پرورش فراگیر، مجله پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، شماره ۱، ص ۱۹.
- کله، پیترو و چان، لورنا (۱۳۷۶). روش‌ها و راهبردها در تربیت کودکان استثنایی (ترجمه: فرهاد ماهرا)، تهران: نشر قومس.
- مینایی، اصغر و ویسمه، علی‌اکبر و حسن‌زاده، سعید (۱۳۸۱). عوامل موثر در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کم‌شنوای تلفیقی، فصلنامه پژوهشکده کودکان استثنایی، شماره ۴، ص ۳۴، تابستان ۱۳۸۱.
- ویسمه، علی‌اکبر (۱۳۸۴). رابطه برخی عوامل با نگرش معلمان نسبت به آموزش تلفیقی دانش‌آموزان دیرآموز در مدارس تلفیقی، فصلنامه پژوهشکده کودکان استثنایی، شماره ۴، ص ۴۳ زمستان ۱۳۸۴.
- هوسپیان، آلیس (۱۳۷۸). مقدمه‌ای بر آموزش تلفیقی، تهران: انتشارات پژوهشکده کودکان استثنایی.
- Anne, H. (2002). Teacher's Attitudes toward Integration of Disabled Students Intotheir Classrooms, *Teaching Exceptional Children*, 3, (45). 95-110.
- Bandura, A. (2000). *Self-efficacy*, New jersey. epon and sons press.

-
- Bernard, K. (2004). *Cooperation and Sympathy in Social Education Plans*, New York, Wiley Press.
- Cambers, C. (2002). Acceptance of Deaf Students by Hearing Students in Regular Classroom, *American Annals of the Deaf*, 147, 266-281.
- Center, Y. & Ward, J. (1987). Teachers' Attitudes towards the Integration of Disabled Children in to Regular Schools, *The Exceptional Child*, 34, 47-56.
- Chiruffi, S. (2006). Social Comparison as A Manner to Reach Self-Efficacy, *Cognitive Psychology Journal*, 11, 152-163.
- Eva, B. (2003). *School Sdjustment of Borderline Intelligence Pupils*, Summary of Doctoral Thesis, University of Cluj- Napoca, Faculty of Psychology and Education Sciences.
- Felner, B. (2002). *Social Confidence in Interpersonal Situation*, New York, McGraw, Hill Press.
- Flath, Patricia, B. (2000). Education of Exceptional Children in Regular Schools, *Journal of Early Intervetion*, 24, 1, 19-27.
- Good Jansen, B (2006). *Mass Education of Childs*, New York, Academic Press.
- Gresham, F. (1982). Misguided Mainstreaming: the Case for Social Skills Training with Handicapped Children, *Exceptional Children*, 48(5), 422-433.
- Howarth, S. (1987). *Effective Integration: Physically Handicapped Children in Primary School*, Berkshire: NFER-Nelson.
- Liddle, B. Nettle, D. (2006). Higher-order Theory of Mind and Social Competence in School-Age Children, *Journal of Cultural and Evaluationary Psychology*, 4 (2006) 3-4, 231-246.
- Olson, J. (2001). *Exception Child and Education*, London, Oxford Press.
- Richardson, K. (2006). Education Sets toward Progressing Social Ability, *Journal of Educational Psychology*, 43, 117-126.
- Riebery, A. (2004). Communicational Abilities, Self-Efficacy in Social Context, *Journal of Social Psychology*, 53, 119-127.
-

- Santander, K. (2005). Social Condition and Skills Training, *Journal of Education Psychology*, 40, 107-119
- Thomas, W. & Webb, J. (1998). *The Making if the Inclusive School*, London: Rout Ledge.
- Thomas, N.K. (2002). Social Process and Out Come of in School between Deaf and Hearing Peers, *Journal of Deaf Studirs and Deaf Education*, 7, 215-237.
- Unisef (2003). *Plans of Individual Developments*, Manifest of Frest Planum of Education for Tommarow.