

مقایسه خودپنداره، رشد اجتماعی و سازگاری عمومی دانش‌آموزان دختر و پسر کم‌شنوای طرح آموزش تلفیقی با دانش‌آموزان دختر و پسر کم‌شنوای طرح آموزش جداسازی (ویژه) مقطع دبستان شهرستان قم در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰

مهدی قلیچی^۱، *علیرضا محمدی آریا^۲، منصوره کریم زاده^۳، سیامک طهماسبی^۴

مقاله پژوهشی
Original Article

Comparison of Hard-of-Hearing Students' Self-Concept, Social Development and General Adjustment in Integrated and Segregated Education Environments in Qom in 2011-2012

Ghelichi M.¹, *Mohammadi Arya A.R.², Karimzadeh M.³, Tahmasebi S.⁴

Abstract

Objectives: The main purpose of this causal-comparative research was to compare self-concept, social development & general adjustment among hard-of-hearing students in integrated & segregated education environments.

Methods: Forty hard-of-hearing students were selected from Qom's integrated elementary schools by the census method. The same numbers of students were selected from segregated schools by the matching method. The measures used were: the emotional satisfaction subscale, the level of self-esteem derived from the children's vulnerability scale, the Vineland social development scale, and the adjustment behavior scale. Data was analyzed with covariance analysis, independent t-tests & Chi2.

Results: Generally speaking, there was no significant difference between hard-of-hearing students in integrated and segregated schools with regards to their self-concept, ($p=0.477$). However, overall social development ($p=0.009$) & general adjustment ($p=0.057$) were significantly higher in the segregated school students than in the integrated ones.

Conclusion: Self-concept is a distinctive individual characteristic among hard-of-hearing individuals. So learning in an integrated or segregated environment doesn't affect it. However, different cultural, economic, environmental, familial, administrative, and social factors can affect social development & general adjustment in both groups.

Keywords: Hard of Hearing, Integrated Education, Self-Concept, Segregated (Special) Education, General Adjustment, Child with Special Needs

چکیده

هدف: این مطالعه با هدف مقایسه خودپنداره، رشد اجتماعی و سازگاری عمومی دانش‌آموزان کم‌شنوا در طرح آموزش تلفیقی با طرح آموزش ویژه انجام شده است.

روش بررسی: در این پژوهش علی-مقایسه‌ای، ۴۰ دانش‌آموز کم‌شنوا از مدارس ابتدایی آموزش تلفیقی به روش سرشماری و به همین تعداد از مدارس ابتدایی آموزش ویژه شهرستان قم به روش همسازی انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده، شامل: زیرمقیاس رضایت هیجانی و سطح اعتمادبه‌نفس از مقیاس آسیب‌پذیری کودک، مقیاس رشد اجتماعی واینلند و مقیاس سنجش رفتار سازشی بودند. داده‌ها با استفاده از روش‌های آماری تحلیل کوواریانس، و آزمون تی مستقل و آزمون خی دو، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها: به‌طور کلی، بین دانش‌آموزان کم‌شنوای مدارس آموزش تلفیقی و مدارس آموزش ویژه از لحاظ خودپنداره تفاوت معناداری وجود نداشت ($p=0.477$). اما رشد اجتماعی کل ($p=0.009$) و سازگاری عمومی ($p=0.057$) در دانش‌آموزان کم‌شنوای طرح آموزش ویژه به‌طور معناداری بالاتر از دانش‌آموزان کم‌شنوای طرح آموزش تلفیقی بود.

نتیجه‌گیری: مطابق نتایج این تحقیق، خودپنداره، یک خصیصه متمایز فردی در میان کم‌شنوایان است، لذا فراگیری در محیط آموزشی تلفیقی یا ویژه، تأثیری بر روی آن ندارد؛ اما عوامل مختلف فرهنگی، اقتصادی، محیطی، خانوادگی، اداری، جامعه‌شناختی و ... می‌توانند در تفاوت میزان رشد اجتماعی و سازگاری عمومی دانش‌آموزان هر دو گروه، نقش داشته باشند.

کلیدواژه‌ها: کم‌شنوا، طرح آموزش تلفیقی، خودپنداره، طرح آموزش جداسازی (ویژه)، سازگاری عمومی، کودک دارای نیازهای ویژه، رشد اجتماعی

۱. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساوه، ساوه، ایران؛ ۲. دکترای روانشناسی تربیتی، استادیار دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی، تهران، ایران؛ ۳. دکترای روانشناسی بالینی، استادیار دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی، تهران، ایران. *آدرس نویسنده مسئول: تهران، اوین، بلوار دانشجو، خ کودکیار، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی؛ تلفن: ۰۲۱-۲۲۱۸۰۰۴۲؛ رایانامه: mohammadiarya@yahoo.com

1. MSc of Educational Psychology, Islamic Azad University, Saveh Branch, Saveh, Iran; 2. PhD of Educational Psychology, University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences, Tehran, Iran; 3. PhD of Educational Psychology, University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences, Tehran, Iran; 4. PhD of Clinical Psychology, University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences, Tehran, Iran.

*Corresponding Author's Address: University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences, Koodakyar St., Daneshjoo Ave., Evin, Tehran, Iran. Tel: +98 21 22180042; E-mail: mohammadiarya@yahoo.com

مقدمه

نقص شنیداری یک اصطلاح عمومی است که برای نامیدن هر درجه‌ای از ناتوانی شنوایی از خفیف تا عمیق به کار می‌رود و شامل دو گروه فرعی ناشنوا و کم‌شنوا است (۱). تلفیق اصطلاحی است که معمولاً زمانی به کار می‌رود که کودکان دچار نارسایی، در مدارس عادی حضور می‌یابند (۲). تلفیق یکی از روش‌های اصلی کمک به کودکان دارای نیازهای ویژه در جهت تحقق هدف عادی سازی زندگی است. پژوهشی که لی‌تل و همکاران (۱۹۷۸) (به نقل از ۳) در زمینه سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان کم‌شنوا در مدارس عادی و جداسازی انجام دادند، نشان داد که دانش‌آموزان کم‌شنوای مدارس عادی سازگاری اجتماعی بالاتری در مقایسه با همکلاسی‌هایشان در مدارس جداسازی داشتند. همچنین نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که ناتوانی‌ها به دنبال خود، خودپنداره و رشد اجتماعی ضعیف به همراه دارد؛ و این افراد در مقایسه با همسالان بدون ناتوانی، سطح تحمل و شکست‌شان پایین (۴) با توجه به افزایش تعداد دانش‌آموزان کم‌شنوا در محیط مدارس آموزش تلفیقی، این سؤالات پیش می‌آید که دانش‌آموزان طرح آموزش تلفیقی نسبت به دانش‌آموزان مدارس جداسازی چه تفاوت‌هایی در سطوح مختلف روان‌شناختی مانند خودپنداره، رشد اجتماعی و سازگاری عمومی کسب کرده‌اند؟

نتایج پژوهش‌های کاپلی و تینا (۵)، و آبراموف، مارتون و روزنزویگ (۶) نشان داد که خودپنداره دانش‌آموزان کم‌شنوای طرح آموزش جداسازی در مقایسه با خودپنداره دانش‌آموزان کم‌شنوای عادی، در سطح بالاتری است. در مقابل آن لیونگ (۷) نشان داد که خودپنداره دانش‌آموزان کم‌شنوای تلفیقی از سطح بالاتری نسبت به خودپنداره دانش‌آموزان کم‌شنوای جداسازی است. کمبرا (۸)، لیونگ و توماس (۹) در پژوهش‌های خود نشان دادند که تعامل اجتماعی دانش‌آموزان کم‌شنوا با دانش‌آموزان شنوا، در مدرسه عادی افزایش می‌یابد و برنامه آموزش تلفیقی باعث افزایش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کم‌شنوا می‌شود. این درحالی‌است که مطالعه کاپلی و تینا (۵) عکس این نتیجه را نشان می‌دهد یعنی اعلام می‌کند که

آموزش دانش‌آموزان کم‌شنوا در مدارس عادی، موجب کاهش قابلیت‌های اجتماعی آنان می‌گردد. لی‌تل و همکاران (به نقل از ۳) در پژوهش خود نشان دادند که دانش‌آموزان کم‌شنوای مدارس عادی، سازگاری اجتماعی بالاتری در مقایسه با دانش‌آموزان کم‌شنوای جداسازی دارند.

نتایج پژوهش قاسمی (۲) نشان داد که دانش‌آموزان کم‌شنوا در تمامی حیطه‌های سازگاری (تطابقی) نسبت به همکلاسان شنوای خود سازگاری کمتری داشتند. همچنین دانش‌آموزان کم‌شنوای آموزش تلفیقی که از بدو تحصیل یکپارچه شده بودند، نسبت به دانش‌آموزان کم‌شنوایی که سابقه تحصیل در مدارس جداسازی آموزشی را داشتند، سازگاری تحصیلی، عاطفی-اجتماعی و نیز سازگاری کلی بالاتری داشتند.

در هر حال، بررسی پژوهش‌های مختلف نشانگر آن است که طرح آموزش تلفیقی در جهان با پذیرش و یا عدم پذیرش روبرو است و نتایج پژوهش‌های مختلف نیز متضاد با یکدیگر است. با توجه به اینکه همه ساله در تمام گروه‌ها، خصوصاً گروه کم‌شنوا بر تعداد دانش‌آموزان طرح آموزش تلفیقی افزوده می‌شود، لذا لزوم پژوهش در این زمینه و بررسی ابعاد مختلف مرتبط با آن بر کسی پوشیده نیست. بنابراین پژوهش حاضر با هدف مقایسه خودپنداره، رشد اجتماعی و سازگاری عمومی دانش‌آموزان کم‌شنوای ابتدایی در مدارس طرح آموزش تلفیقی و جداسازی طراحی شده است و فرضیه‌های زیر را مورد بررسی قرار داده است:

۱- بین خودپنداره دانش‌آموزان کم‌شنوای طرح آموزش تلفیقی با دانش‌آموزان کم‌شنوای طرح آموزش جداسازی، تفاوت وجود دارد.

۲- بین رشد اجتماعی دانش‌آموزان کم‌شنوای طرح آموزش تلفیقی با دانش‌آموزان کم‌شنوای طرح آموزش جداسازی، تفاوت وجود دارد.

۳- بین سازگاری عمومی دانش‌آموزان کم‌شنوای طرح آموزش تلفیقی با دانش‌آموزان کم‌شنوای طرح آموزش جداسازی، تفاوت وجود دارد.

روش بررسی

شرکت کنندگان این پژوهش توصیفی-تحلیلی، شامل دو گروه بود؛ گروه اول شامل تمامی دانش آموزان طرح آموزش تلفیقی ابتدایی مبتلا به افت شنوایی استان قم، از پایه دوم تا پنجم در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ بود، و گروه دوم، دانش آموزان طرح آموزش جداسازی مبتلا به افت شنوایی در استان قم هم‌تاسیده با دانش آموزان طرح آموزش تلفیقی، را شامل می‌شد.

نمونه آماری در پژوهش حاضر، شامل ۴۰ نفر دانش آموز طرح آموزش تلفیقی (۱۸ پسر، ۲۲ دختر) و ۴۰ نفر دانش آموز طرح جداسازی (۱۸ پسر، ۲۲ دختر) بودند که به صورت غیرداوطلبانه انتخاب شده‌اند. نمونه‌گیری گروه طرح آموزش تلفیقی، به روش نمونه‌گیری مبتنی بر هدف و از نوع سرشماری بود. نمونه‌گیری گروه طرح آموزش جداسازی نیز، براساس هم‌تاسازی با گروه طرح آموزش تلفیقی و از نوع طبقه‌ای صورت گرفت.

متغیر ملاک در این پژوهش شامل دو روش آموزش تلفیقی و جداسازی است و متغیر پیش‌بین شامل خودپنداره، رشد اجتماعی و سازگاری عمومی بود؛ متغیرهای کنترل نیز شامل سن، جنسیت، پایه تحصیلی و نوع معلولیت (کم‌شنوایی) می‌شد (خاطر نشان می‌شود که این دانش آموزان تنها معلولیت کم‌شنوایی داشتند و هیچ‌گونه معلولیت همراه دیگر نداشتند. هم‌تاسازی آنان نیز از طریق هم‌تاسازی براساس پایه تحصیلی جنسیت صورت گرفت و با استفاده از روش تحلیل کوواریانس، اثر متغیرهای سن و میزان افت شنوایی در آنان کنترل گردید).

ابزارهای مورد استفاده در این مطالعه عبارت بودند از:
۱- زیرمقیاس رضایت هیجانی و سطح اعتماد به نفس از مقیاس آسیب‌پذیری کودک^۱ (Bloomquist ML, 1996؛ به نقل از ۱۰). این آزمون، شامل ۱۰ سؤال است که میزان خودپنداره دانش آموزان را می‌سنجد. سؤالات از مادر دانش آموزان پرسیده می‌شود. این مقیاس در کودکان ۱۶-۳ ساله دارای مشکلات رفتاری و خانواده آن‌ها استفاده می‌شود. این پرسشنامه بیشتر برای ارزیابی

اولیه یا پیش‌آزمون و پس‌آزمون در آموزش‌های فردی و گروهی استفاده می‌شود.

شیوه نمره‌گذاری آن به شیوه لیکرت بوده و از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌شود و پاسخ سؤالات از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق است و همه نمرات با هم جمع می‌شوند. گستره نمرات از ۱۰ تا ۵۰ متغیر است و نمره کم‌تر نشانگر سطح خودپنداره بالاتر است.

گزارش مستقیمی در مورد پایایی این پرسشنامه توسط سازنده آن (بلوم کویست) بیان نشده است؛ البته اظهارات وی دال بر داشتن روایی محتوایی است؛ و از آنجاکه به قول شریفی «آزمونی نمی‌تواند روا باشد بدون اینکه پایایی داشته باشد» (۱۱)، از این آزمون می‌توان استفاده کرد. این ابزار در سال ۱۳۹۰، توسط طهماسبی (۱۰) در پژوهشی با عنوان «اثربخشی برنامه آموزش مهارت‌ها به مادران از طریق مربیان در کاهش استرس والدین و مشکلات رفتاری کودکان مهد و پیش‌دبستانی» استفاده شد. پایایی به روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۶ برآورد شد و روایی آزمون از طریق روش همبستگی و اگر، یعنی همبستگی مقیاس آسیب‌پذیری کودک و همه زیرمقیاس‌های آن با شاخص تنیدگی والدین و فهرست مشکلات رفتاری کودکان، در سطح ۰/۰۱ معنادار بود (۱۰).

۲- آزمون رشد اجتماعی واینلند^۲ (۱۹۸۴):

این آزمون با همکاری و کوشش سه کارشناس شناخته شده با نام‌های اسپارو^۳، بالا^۴ و سی‌چتی^۵ از اساتید روان‌شناسی مرکز تحقیقات کودکان دانشگاه ییل تهیه شده است. این مقیاس، ۴ قلمرو ارتباطی، مهارت‌های زندگی روزمره، اجتماعی شدن و مهارت‌های حرکتی را می‌سنجد. سؤالات از مادر دانش آموز پرسیده می‌شود. قلمروی ارتباطی شامل زیرقلمروهای دریافتی، بیانی و نوشتاری است. قلمروی مهارت‌های زندگی روزمره شامل زیرقلمروهای شخصی، جمعی و خانگی است؛ و قلمروی اجتماعی شدن شامل زیرقلمروهای توانایی سازگاری، روابط بین فردی و بازی و اوقات فراغت است و قلمروی مهارت‌های حرکتی شامل زیرقلمروهای

^۴ Balla

^۵ Cicchhetti

^۱ Child vulnerability

^۲ Vineland Adaptive Behavior Scales

^۳ Sparrow

مهارت های حرکتی درشت و ظریف است. با توجه به اینکه قلمروی مهارت های حرکتی از بدو تولد تا هفت سالگی را دربرمی گیرد، این قلمرو در این پژوهش مورد استفاده قرار نگرفت.

برای نمره گذاری معمولاً از ۳ نوع نمره: صفر، یک و دو استفاده می شود و به طور کلی می توان گفت: نمره ۲ برای مواردی است که به طور معمول و از روی عادت انجام می شود؛ نمره ۱ برای مواردی است که بعضی وقت ها اجرا می شود و یا فرد در اجرای بخشی از آن توانایی دارد؛ و اگر هرگز فعالیت مورد نظر انجام نمی شود، نمره صفر برای آن در نظر گرفته می شود. اگر فرد به علت محدودیت موقعیت های محیطی که داشته، فعالیت مورد نظر را انجام ندهد نمره (No-opportunity) N می گیرد و اگر پاسخگو از عملکرد فرد، درباره آن فعالیت مورد نظر اطلاعی نداشته باشد نمره (Don't Know) DK ثبت می شود.

در مورد روایی این مقیاس، روایی سازه^۱ روایی محتوایی^۲ و روایی ملاک مرجع^۳ آن توسط اسپارو و همکاران (۱۹۸۴) بررسی شده که همگی حاکی از نتایج مثبت و همبستگی در سطوح بالا است.

بررسی پایایی نیز توسط اسپارو و همکاران (۱۹۸۴) نیز به روش های زیر بررسی شده است. الف: به روش تصنیف^۴: که ضرایب پایایی ۴ قلمرو به ترتیب عبارت بودند از، ارتباطی (۰/۷۳ تا ۰/۹۴) روزمره (۰/۸۳ تا ۰/۹۲) اجتماعی شدن (۰/۷۸ تا ۰/۹۴) انطباقی مرکب (۰/۸۹ تا ۰/۹۸). ب: در بررسی پایایی به روش بازآزمایی^۵، اکثر ضرایب بین ۰/۸۰ تا ۰/۹۸ بود. ج: در بررسی پایایی ارزیابی ها^۶: قلمرو ارتباطی (۰/۷۵) روزمره (۰/۷۲) اجتماعی شدن (۰/۶۲) و انطباقی (۰/۷۴) برآورد شد.

در فرم هنجاریابی شده این مقیاس در ایران نیز، برای برآورد پایایی از شیوه های بازآزمایی و همبستگی بین ارزیابی ها استفاده شده است. در این بررسی، «۶۰» آزمودنی در فاصله دو هفته مورد بازآزمایی با آزمون گران مختلف قرار گرفتند. ضرایب پایایی چهار قلمروی

ارتباطی، مهارت های زندگی روزمره، اجتماعی شدن و مهارت های حرکتی و همچنین قلمرو کلی به ترتیب ۰/۹۸، ۰/۹۷، ۰/۹۶، ۰/۹۹ و ۰/۹۸ به دست آمده است. این ضرایب حاکی از پایایی قابل ملاحظه مقیاس مذکور است (۱۲).

زامیاد (۱۲) جهت بررسی روایی ملاکی فرم هنجاریابی شده واینلند در ایران، همبستگی نمرات مقیاس رفتار انطباقی واینلند با نمرات پرسشنامه هنجار شده در ایران را مورد بررسی قرار داد؛ همبستگی بین این نمرات ۰/۷۵ به دست آمد که بیانگر روایی بالای مقیاس یاد شده است. جهت بررسی روایی افتراقی مقیاس مذکور نیز، ۴۸ آزمودنی دارای عقب ماندگی ذهنی از مرکز شهید فیاض بخش انتخاب و با ۴۸ کودک عادی مقایسه شدند. نتایج نشان داد که تفاوت بین میانگین نمرات گروه های عقب مانده ذهنی و عادی با سطح اطمینان ۹۹٪ در همه سنین معنادار بود (۱۲).

۳- آزمون سنجش رفتار سازشی:

این آزمون، در سال ۱۹۷۴ توسط لمبرت و همکاران (به نقل از ۱۳) در کودکان ۷ تا ۱۳ ساله آمریکایی هنجاریابی شد، و در سال ۷۱-۱۳۷۰ توسط شهنی ییلاق، ترجمه و بر روی ۱۵۰۰ دانش آموز دختر و پسر ایران هنجار گردید، که دارای ۱۱ حیطه اصلی، ۳۸ زیر مجموعه و ۲۵۳ سؤال است. سؤالات از آموزگار مربوطه پرسیده می شود. شیوه نمره گذاری آزمون به این صورت است که رفتارهایی که گاهی اوقات رخ می دهد، نمره ۱، رفتارهایی که به صورت همیشگی و دائم وجود دارند، نمره ۲ و برای رفتارهایی که هیچ گاه دیده نمی شوند، نمره صفر داده می شود و سرانجام مجموع نمرات برای هر حیطه جمع می شود و نمره آن حیطه به دست می آید. ضریب پایایی این مقیاس در ایران، برای دختران به روش تنصیف^۴ ۰/۸۰ محاسبه شد. در پسران ضریب کل فرم ۱ با فرم ۲؛ ۰/۵۲ و فرم ۱ با فرم ۳؛ ۰/۶۲ بود که هر دو در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود. ضریب پایایی با روش تنصیف در پسران ۰/۸۸ محاسبه شد. بررسی روایی این مقیاس در ایران، توسط شهنی ییلاق

^۴ split-half

^۵ test-retest

^۶ inter-rater reliability

^۱ construct validity

^۲ content validity

^۳ criterion related validity

(۱۴)، و با استفاده از روش همزمان انجام گرفت؛ که در این راستا، علاوه بر فرم شماره ۱، دو فرم شماره ۲ و ۳ نیز تهیه گردید. ضریب روایی کل فرم اصلی (شماره ۱) با فرم‌های ۲ و ۳ در دختران و پسران جداگانه محاسبه شد.

ضریب روایی کل فرم ۱ با فرم ۲ در دختران ۰/۴۹ و ضریب روایی فرم ۱ با فرم ۳؛ ۰/۵۷ بود که هر دو در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود.

برای جمع‌آوری داده‌ها، با مراجعه به مدارس مختلف مجری طرح آموزش تلفیقی، که در سطح نواحی آموزشی استان قم پراکنده بودند، داده‌های مورد نظر به دست آمد و از آن‌جا که تقریباً هر یک دانش‌آموز، در یک مدرسه قرار داشت، لذا با توجه به این امر و سپس هم‌تاسازی دانش‌آموزان، جمع‌آوری اطلاعات حدود سه ماه به طول انجامید. نحوه اجرای آزمون‌ها به صورت فردی و در داخل مدارس بود. در ضمن قبل از انجام آزمون از والدین دانش‌آموزان رضایت به عمل آمد. مجوزهای لازم نیز از آموزش و پرورش استان، اخذ شد و لزوم این

پژوهش به تأیید رسید. داده‌های حاصل از تکمیل پرسشنامه‌ها پس از جمع‌آوری با استفاده از بسته نرم‌افزاری Spss نسخه ۱۶ تحلیل شدند. در این تحلیل از شاخص‌های آمار توصیفی و آزمون‌های تی مستقل، خی‌دو و تحلیل کوواریانس استفاده شد.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی این پژوهش، شامل شاخص‌های آماری شامل میانگین و انحراف معیار برای متغیرهای مورد مطالعه است که در جدول ۱، به نمایش درآمده‌اند. در این پژوهش، به منظور کنترل اثر متغیرهای مداخله‌گر، ابتدا دو گروه از نظر سن، جنس، افت شنوایی و پایه تحصیلی مورد مقایسه قرار گرفتند. به این منظور برای بررسی استقلال بین عامل جنسیت، افت شنوایی و پایه تحصیلی با گروه‌های آزمودنی از آزمون خی‌دو استفاده شد و برای بررسی برابری میانگین عامل سن در دو گروه آزمودنی از آزمون t مستقل استفاده شد.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای مورد مطالعه در دانش‌آموزان دو گروه طرح آموزش تلفیقی و جداسازی

مقیاس	خودپنداره		رشد اجتماعی کل		رشد اجتماعی (قلمرو ارتباطی)		رشد اجتماعی (قلمرو مهارت‌های زندگی روزمره)		رشد اجتماعی (قلمرو اجتماعی شدن)		سازگاری عمومی	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
گروه‌های آموزشی	۲۱/۹۵	۵/۷۳	۳۵۴/۹۵	۱۵/۵۴	۱۱۴/۱۷	۷/۱۳	۱۴۰/۴۳	۵/۸۱	۱۰۰/۳۵	۵/۳۳	۲۱/۴۵	۲۳/۷۲
طرح آموزش تلفیقی	۲۱/۹۵	۵/۷۳	۳۵۴/۹۵	۱۵/۵۴	۱۱۴/۱۷	۷/۱۳	۱۴۰/۴۳	۵/۸۱	۱۰۰/۳۵	۵/۳۳	۲۱/۴۵	۲۳/۷۲
طرح آموزش جداسازی	۲۱/۹۷	۵/۴۸	۳۵۷/۴۷	۱۷/۰۰	۱۱۷/۰۳	۷/۹۷	۱۴۰/۷۵	۷/۰۷	۹۹/۷۰	۵/۴۹	۲۵/۱۸	۳۵/۴۷

مشاهده نشد. همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود دو گروه آموزشی از نظر سن با یکدیگر تفاوت معنادار دارند ($p=0/001$).

در عامل جنسیت، دو گروه از نظر جنسیت با یکدیگر تفاوت معنادار نداشتند. اما از نظر افت شنوایی دو گروه با یکدیگر تفاوت معنادار داشتند ($p=0/006$). در عامل پایه تحصیلی تفاوت معناداری بین دو گروه

جدول ۲. نتیجه آزمون تی مستقل به منظور بررسی برابری میانگین عامل سن در دو گروه آموزشی

مقیاس	میانگین	انحراف معیار	مقدار احتمال
گروه‌های آموزشی			
عامل سن در طرح آموزش تلفیقی	۹/۶۸	۱/۲۰۷	۰/۰۰۱
عامل سن در طرح آموزش جداسازی	۱۱/۶۸	۲/۲۰۰	

با توجه به این که دو گروه از نظر افت شنوایی و سن تفاوت معنادار داشتند؛ جهت کنترل این دو متغیر در تفاوت گروه های آزمودنی در متغیرهای پژوهش، تحلیل کوواریانس انجام گرفت. در این نوع تحلیل ابتدا سن و افت شنوایی به عنوان متغیر ملاک دوم وارد تحلیل شدند و پس از حذف اثرات آن ها، تحلیل واریانس بر روی متغیر اصلی پژوهش انجام شد و متغیر گروه های آزمودنی، به عنوان متغیر ملاک و خودپنداره، رشد اجتماعی و سازگاری عمومی به عنوان متغیر پیش بین بررسی شدند.

نتایج تحلیل کوواریانس جهت تفاوت گروه های آزمودنی در متغیرهای خودپنداره، رشد اجتماعی و سازگاری عمومی با کنترل متغیرهای سن و افت شنوایی به شرح زیر به دست آمد:

خودپنداره: اثر سن معنادار نبود ($p=0/800$) و افت شنوایی اثر معناداری داشت ($p=0/031$). اثر گروه های آزمودنی در این آزمون معنادار نبود ($p=0/477$)، بنابراین دو گروه از نظر خودپنداره با یکدیگر تفاوت معناداری نداشتند.

رشد اجتماعی کل: اثر سن معنادار بود ($p<0/001$) و افت شنوایی اثر معناداری نداشت ($p=0/121$). اثر گروه های آزمودنی در این آزمون معنادار بود ($p=0/009$)؛ که با توجه به بالاتر بودن میانگین رشد اجتماعی کل در گروه آموزشی جداسازی نسبت به گروه دیگر، تفاوت به نفع گروه آموزشی جداسازی بود.

قلمروی ارتباطی رشد اجتماعی: اثر سن معنادار بود ($p<0/001$) و اثر افت شنوایی معنادار نبود ($p=0/260$). با توجه به بدون جهت بودن فرضیه پژوهش مقدار p به دست آمده ($p=0/068$) به دو تقسیم می شود و برابر $0/034$ می گردد، که با توجه به این مقدار اثر گروه های آزمودنی معنادار است؛ از سوی دیگر با توجه به بالاتر بودن میانگین قلمروی ارتباطی رشد اجتماعی در گروه آموزشی جداسازی نسبت به گروه دیگر، تفاوت به نفع گروه آموزشی جداسازی است.

قلمروی مهارت های زندگی روزمره رشد اجتماعی: اثر سن معنادار بود ($p=0/034$) و اثر افت شنوایی معنادار نبود ($p=0/101$). دو گروه از نظر مهارت های زندگی

روزمره با یکدیگر تفاوت معناداری نشان ندادند ($p=0/200$).

قلمروی اجتماعی شدن رشد اجتماعی: اثر سن معنادار بود ($p<0/001$) و اثر افت شنوایی معنادار نبود ($p=0/422$). اثر گروه های آزمودنی در این آزمون معنادار بود ($p=0/001$)؛ و با توجه به بالاتر بودن میانگین قلمروی اجتماعی شدن رشد اجتماعی در گروه آموزشی تلفیقی نسبت به گروه دیگر، تفاوت به نفع گروه آموزشی تلفیقی مشاهده شد.

سازگاری عمومی: همچون دیگر موارد اثر سن معنادار بود ($p<0/001$) و اثر افت شنوایی معنادار نبود ($p=0/142$). اثر گروه های آزمودنی در این آزمون معنادار بود ($p=0/057$)؛ باید در نظر داشت که با توجه به بدون جهت بودن فرضیه پژوهش مقدار p به دو تقسیم می شود. با توجه به بالاتر بودن میانگین سازگاری عمومی در گروه آموزشی جداسازی نسبت به گروه دیگر، تفاوت به نفع گروه آموزشی جداسازی است.

بحث

با توجه به نتایج به دست آمده از پژوهش، بین خودپنداره دانش آموزان کم شنوا در هر دو گروه آموزشی، تفاوت خاصی مشهود نیست. پژوهش های گوناگون مانند کاپلی و تینا (۱۹۹۵) (به نقل از ۱۵)؛ آبراموف، مارتون و روزنزویگ (۲۰۰۵) (به نقل از ۱۵)؛ کلین و موریس (۱۹۹۵) (به نقل از ۱۵)؛ کردی (۱۶)؛ الحاجین (۱۷)؛ و پاچینا (۲۰۰۵) (به نقل از ۱۶)؛ قائل به بالاتر بودن میزان خودپنداره در میان دانش آموزان جداسازی هستند. در مقابل پژوهش های زیر به این نکته اشاره دارند که طرح آموزش تلفیقی باعث بهبود میزان خودپنداره دانش آموزان کم شنوا می شود: لیونگ (۷)؛ راجکه (۲۰۰۶) (به نقل از ۱۹)؛ شوارتز، ادم و سندل (۲۰۰۸) (به نقل از ۱۹)؛ و ریتن هاس (۱۹۸۷) (به نقل از ۱۹). صالحی (۱۳۸۲) (به نقل از ۲۰) به بررسی مقایسه ای جنبه های مختلف رفتاری دانش آموزان طرح آموزش تلفیقی و جداسازی پرداخت. نتایج پژوهش وی، حاکی از آن بود که هیچ گونه تفاوت معناداری بین آموزش به روش جداسازی و آموزش تلفیقی، بین هیچ یک از گروه های نابینا، ناشنوا و جسمی-حرکتی وجود ندارد.

با توجه، به نتایج به دست آمده از پژوهش رشد اجتماعی در میان دانش آموزان کم شنوای طرح آموزش جداسازی، به نسبت گروه آموزش تلفیقی، از سطح بالاتری برخوردار است. نتیجه این پژوهش با پژوهش گوناگون، مانند: کاپلی و تینا (به نقل از ۱۵)؛ و مانند آن همخوان است و با پژوهش های لیونگ (۷)؛ کمبرا (۸)؛ توماس (۹)؛ به پژوه (۲۱)؛ موس و همکاران (۱۹۹۹) (به نقل از ۱۶)؛ ناهمخوان است.

نتایج پژوهش ها، حاکی از آن است که بسیاری از کودکان دچار آسیب شنوایی در روابط اجتماعی دارای مشکل هستند و توسط همسالان عادی خود مورد پذیرش واقع نمی شوند، که این امر سبب می شود آنان در معرض ابتلا به انواع نابهنجاری های رفتاری، عاطفی و تحصیلی قرار گیرند (۲۲).

بریان (۲۳)، دریافت که کودکان دچار آسیب شنوایی، به وسیله همسالان عادی خود به عنوان افرادی غیراجتماعی، نگران، مضطرب و عصبی توصیف شده اند.

با توجه به نتایج به دست آمده از پژوهش، سازگاری عمومی در میان دانش آموزان کم شنوای طرح آموزش جداسازی، به نسبت گروه آموزش تلفیقی، از سطح بالاتری برخوردار است. نتیجه این پژوهش، با پژوهش های استینسون و لانگ (۱۹۹۵) به نقل از هانت و مارشال (۱۹۹۹)، (به نقل از ۲)؛ کلین و مورس (۱۹۹۵) (به نقل از ۲۴)؛ براون و فاستر (۱۹۹۱) (به نقل از ۲۴)؛ کوریل و همکاران (۱۹۹۲) (به نقل از ۲۴)؛ به پژوه و دادور (۲۵)؛ همخوان است و با پژوهش های لی تل و همکاران (۱۹۷۸) (به نقل از ۳)؛ عدل و همکاران (۲۶)؛ و قاسمی (۲)؛ ناهمخوان است. این یافته نشانگر این است که دانش آموزان کم شنو در تمامی حیطه های سازگاری، نسبت به همکلاسان شنوای خود، سازگاری کمتری یافته بودند.

نتایج پژوهش استینسون و لانگ (۱۹۹۵)، به نقل از هانت و مارشال (۱۹۹۹)، (به نقل از ۲)؛ نشانگر این مطلب است که اگر چه دانش آموزان ناشنوا از مجاورت با هم تایان شنوا، لذت می برند اما میزان یکپارچه سازی هدفمند بین دو گروه و مهارت های سازگاری، به طور شگفت انگیزی پایین است.

از نقاط قوت و مزایای این پژوهش می توان به این نکته اشاره داشت که در این پژوهش دانش آموزان کم شنوای طرح آموزش تلفیقی در استان قم در چهار ناحیه آموزشی مورد بررسی قرار گرفته اند و با توجه به این که تقریباً هر یک دانش آموز در یک مدرسه بوده است این امر، پژوهشی نو در استان و بسیار وقت گیر بوده است و همچنین در این پژوهش از ابزارهای کامل و جامعی با اعتبار و روایی بالا استفاده شده است.

از محدودیت ها و شاید نقاط ضعف این پژوهش، انتخاب مقطع تحصیلی ابتدایی و انتخاب حجم نمونه ۴۰ نفر در هر دو گروه و بررسی تنها سه متغیر روان شناختی بوده است.

در مقایسه نقاط قوت و ضعف این پژوهش با پژوهش های دیگر، می توان این گونه بیان داشت که شاید هر پژوهشی تنها به یک یا چند جنبه از عوامل بسیار زیاد تأثیرگذار در این رابطه توجه کرده است و اغلب پژوهش ها به نوبه خود دارای نقاط قوت و ضعف مختلفی هستند.

پژوهش حاضر، همانند بسیاری از پژوهش های دیگر، که تا به حال در مورد مقایسه دو محیط آموزشی عادی و جداسازی انجام شده اند، نتایج بحث برانگیز و پرسش های بی پاسخ بسیاری را مطرح می کند که در ظاهر به نفع طرح آموزش تلفیقی نیست؛ اما آنچه که در اینجا مهم جلوه می کند، شاید این باشد که بایستی در جابدهی دانش آموزان دارای نیازهای ویژه، در محیط آموزش تلفیقی (عادی)، تدابیر مختلف اندیشه شود و تمامی افراد دست اندرکار از مسئولین ارشد و سطح کلان تا مسئولین مدیریتی و برنامه ریزی در سطح خرد، به نیازهای مختلف این دانش آموزان توجه کافی مبذول دارند.

پیشنهاد می گردد که پژوهش های مشابه دیگر با استفاده از گروه های نمونه وسیع تر و متنوع تر و با در نظر گرفتن متغیرهای مختلف دیگر در گروه های دیگر دانش آموزان طرح آموزش تلفیقی به انجام رسانده شود. همچنین به تعامل و ارتباط بیشتر دانش آموزان دارای نیازهای ویژه، با همکلاسان عادی شان توجه بیشتری شود.

سخن آخر این که، طرح آموزش تلفیقی با توجه به نتایج ضد و نقیضی که در مورد آن اظهار شده است نیاز به

بررسی‌ها و کارهای کارشناسی بیشتری داشته و در اجرای این مهم لازم است، تمامی دست‌اندرکاران دست به‌دست هم داده تا اجرای این طرح اثربخشی مناسب خود را در جامعه به جای بگذارد.

نتیجه‌گیری

به‌طور کلی، هدف عمده پژوهش حاضر مقایسه خودپنداره، رشد اجتماعی و سازگاری عمومی دانش‌آموزان کم‌شنوای طرح آموزش تلفیقی با دانش‌آموزان کم‌شنوای طرح آموزش جداسازی است. نتایج به‌دست آمده به‌طور کلی تفاوت معناداری از لحاظ خودپنداره را در هر دو گروه، نشان

نمی‌دهد. اما در رشد اجتماعی و سازگاری عمومی، تفاوت‌ها معنادار و به نفع گروه جداسازی بود.

تشکر و قدردانی

نویسندگان بر خود لازم می‌دانند که از همکار گرامی آقای سورانی که در امر جمع‌آوری اطلاعات کمک شایانی نمودند و همچنین مسؤولین و مدیران و آموزگاران مدارس آموزش و پرورش ویژه و عادی؛ و نیز والدین دانش‌آموزان کم‌شنوا کمال تشکر و قدردانی خود را اعلام دارند. لازم به‌ذکر است که این پژوهش در استان قم و با حمایت مالی آموزش و پرورش استان قم، صورت گرفته است.

References

1. Morse DF. Education of Deafs Basic and Utilitys Psychology. AKhavirad B, Lashkari F. (Persian translator). Tehran: SAMT; 2001.
2. Ghasemi M. The evaluation adjustment degree integrative hearing-impairment Students with normal Students in elementary Schools in Tehran city. Thesis for MA in Rehabilitation Management. Tehran, Department of Rehabicitation Management, University of Social Welfare and Rehabilitation Sciences; 2002. (Persian).
3. Jafari A. Comparison of adjustment behaviour Profound hearing impairment children 4-8 ages rehabilitation centers wellfar's deaf with deaf children their families in Tehran. Thesis for Master of Art in Counseling Psychology. Tehran, Department of Psychology, university of Social welfar and rehabilitation Sciences; 2004.
4. Gitanjali S. A Comparative Study of the Personality Characteristics of Primary-School Students with Learning Disabilities and Their Nonlearning Disabled Peers. Learning Disability Quarterly. 2004;27(3):127.
5. Cappelli MD, Tina M. Social development of children with hearing impairments who are integrated in to general education classrooms. The Volta Review.1995;97:197-208.
6. Abramoff B, Marton K, Rosenzweig S. Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). Journal of Communication Disorders. 2005;38:143-162.
7. Leung J. Hearing- impaired children in public schools: A comparison study. Bulletin of Hong Kong Psychological Society.1990; 24: 27-40.
8. Cambera, C. Acceptance of deaf students by hearing students in regular classrooms. American Annals of the deaf.2002;147: 266-81.
9. Thomas NK. Social processes and outcomes of in school between deaf and hearing peers. Journal of deaf studies and deaf Education.2002: 7: 215-37.
10. Tahmasebi S. The effect education of Skills Program to mothers with educator to decree parents' stress and behavioral problems children in Kinder garden and Preschool. Thesis for PhD in Clinical Psychology. Tehran, University for medical Sciences Tehran; 2011. (Persian)
11. Sharifi H. The Basic of Psychometry and Psychoexperiment. Tehran: Roshd Pub; 2009. (Persian)
12. Zamyad A. The introduction normalization winland adjustment behavior in City and village population in Kerman City. Thesis for MSc in Clinical Psycholgy. Tehran, University of Medical Sciences Tehran; 1993. (Persian)
13. Tahmasebi S. The evaluation relationShip daily isolations in past time With attachment, behavioural and adjustment Problemes Children in grade one of elementry Tehran city. 2011, UniverSity of Social Welfar and Rehabilitation Sciences.
14. Shaheni Yeylagh M. The normalization adjustment behaviour measure for Students in elementryschods. Jornal of Educatinal Sciences & Psychology.1991;3(2):1-2.(Persian)
15. Kluwin, T, Moores D. The effects of integration on the mathematics achievement of hearing impaired adolescents. Exceptional children;1995;52(2):153-60.
16. Kordi E, Keyvanpoor F, Shahani M. A comparison of social skills, self_concept and academic Performance of the girl and boy mild hearing impaired Students in exceptional guidance Schools With those of regular Schools in Ahvas. Jornal of Exceptional Education. 2010;1044-14. (Persian)
17. Elhageen AAM. Effect of interaction between parental treatment styles and peer relations in classroom on the feelings of loneliness among deaf children in Egyptian schools. [Ph.D. dissertation]. Faculty of Social and Behavioral Sciences, Eberhard Karls University of Tübingen;2004.

18. Koleh P, Lover N The method and Strategist of special education. Maher F, (Persian translator). Mashhad: Astane Ghodse Razavi; 1984.
19. Moshkani M. A comparison of academic achievement and behavioral in hearing impairment Students in Special and integrative Schools. Journal of Exceptional Education. 2006;60:31-9. (Persian)
20. Sayahi H. The evaluation on the achievement to integration education goals Students with hearing impairment in Ahvaz City. Thesis for MA in Exceptional Psychology. Tehran, Tehran university 2008, (Persian).
21. Beh Pajooch A. The effect of social contact on college student attitudes toward severely handicapped students and their educational integration. Journal of mental Deficiency Research. 1991;35:339-52.
22. Eron L. The development of aggressive behavior from the perspective of a development behaviorism. American psychologist. 2000;42:435-42.
23. Beryan S. Promoting social skills among students with nonverbal learning disabilities. Teaching exceptional children. 2002;34:66.
24. Gharah Khani A, Beh Pajooch A, Masoumian M, Khaledian. A comparison of integrated and non-integrated residential junior Students attitudes toward deaf Students and their education mainstreaming. Journal of Exceptional Education. 2010;104:16-25. (Persian)
25. Beh Pajooch A, Dadvar A. A Comparison of integrated and non-integrated high School Students attitudes toward deaf Students and their educational mainstreaming. Journal of Psychology & Educational sciences. 2000;16(4):370-90. (Persian)
26. Foroueddineadl A, Biglarian A, Adib Sereshki N, Sadr Alsadat SJ. Accept Physical disability Students to normal Students in integrative Schools in Tehran City. Journal of Advances in Cognitive Sciences. 2006;8(2):66-71. (Persian)