

مقایسه مهارت های اجتماعی دانش آموزان کم شنوا در مدارس تلفیقی و استثنایی در استان مرکزی

مجتبی جلالی محمدی

دکترای مشاوره ، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان استان مرکزی

مجتبی حیدری

مربی دانشگاه فرهنگیان ، عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان ، سرپرست دانشگاه فرهنگیان استان مرکزی

داود کشوری حمید^۱

کارشناسی ارشد روان شناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی ، اراک / آموزش و پرورش، اراک، ایران.

هادی خان آبادی

کارشناسی ارشد روان شناسی عمومی، دانشگاه سمنان / آموزش و پرورش، اراک، ایران

۱

چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه مهارت های اجتماعی دانش آموزان پسر کم شنوای دوره دبستان در مدارس تلفیقی و استثنایی شهر اراک است

در پژوهش پس رویدادی حاضر، ۶۰ نفر از دانش آموزان کم شنوا شرکت داشتند که از این تعداد ۳۰ نفر در مدارس ویژه دانش آموزان ناشنوا و ۳۰ نفر دیگر در مدارس تلفیقی شهر اراک به تحصیل اشتغال داشتند در این پژوهش، موقعیت آموزشی به عنوان متغیر مستقل و مهارت های اجتماعی دانش آموزان کم شنوا به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شده است. دانش آموزان مورد مطالعه از نظر هوش پیشرفت تحصیلی نوع ناشنوایی و دوره تحصیلی همساز شده اند. برای ارزیابی مهارت های اجتماعی دانش آموزان از مقیاسهای درجه بندی مهارت اجتماعی گرشام و الیوت (۱۹۹۰) ویژه دانش آموزان دبستان استفاده شده است که توسط معلم دانش آموزان تکمیل گردیده است. یافته های بدست آمده نشان می دهد که میانگین نمره مهارت های اجتماعی دانش آموزان کم شنوایی شاغل به تحصیل در مدارس تلفیقی از میانگین نمره مهارت های اجتماعی دانش آموزان کم شنوایی شاغل به تحصیل در مدارس استثنایی بالاتر بود ولی این تفاوت از لحاظ آماری معنادار نبود.

کلید واژه ها: مهارت های اجتماعی، دانش آموزان کم شنوا، مدارس تلفیقی و مدارس استثنایی

مقدمه

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

گروهی از دانش‌آموزان استثنایی ناشنوا و کم‌شنوا هستند که آموزش این کودکان می‌تواند در مدارس ویژه دانش‌آموزان ناشنوا یا در مدارس عادی صورت گیرد. بدیهی است اگر آموزش این گونه دانش‌آموزان در مدرسه عادی صورت گیرد باعث می‌شود که دانش‌آموزان عادی با دانش‌آموزان ناشنوا آشنا شوند و آنها را در کنار خود بپذیرند. نین دانش‌آموزان ناشنوا فرصت همبازی بودن و دوست شدن با دانش‌آموزان عادی را پیدا می‌کنند (سیف‌الله نراقی و نادری، ۱۳۸۰). یکی از هدف‌های عمده در آموزش و پرورش کودکان استثنایی، آموزش و یادگیری مهارت‌های اجتماعی در این گونه کودکان است. طبق نظریه یادگیری اجتماعی، اکتساب مهارت‌های اجتماعی از طریق تعامل متقابل میان کودک و عوامل محیطی صورت می‌گیرد (گرشام، ۱۹۸۲). از این رو برنامه‌های یکپارچه سازی فرصت‌هایی را برای تماس و تعامل اجتماعی میان دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان معلول فراهم می‌کند تا مهارت‌های اجتماعی لازم برای زندگی در یک جامعه پیچیده و ناهمگن فرا گرفته شود (به پژوه، ۱۹۹۱ و ۱۹۹۲). بدیهی است کودکان ناشنوا و کم‌شنوا نیز می‌توانند طبق اصل یادگیری مشاهده‌ای با مشاهده فعالیت‌ها و رفتارهای همسالان و برقراری تعامل با آنها مهارت‌های اجتماعی را در عمل تجربه کنند (براون و برگن، ۲۰۰۲).

گرشام و الیوت (۱۹۹۰) بر این باور هستند که مهارت‌های اجتماعی مجموعه رفتارهای فراگرفته قابل قبولی است که فرد را قادر می‌سازد با دیگران رابطه موثر داشته و از عکس‌العمل‌های نامعقول اجتماعی خودداری کند. همکاری، مشارکت با دیگران، کمک کردن، آغازگر برقراری رابطه، تقاضای کمک کردن، تعریف و تمجید از دیگران، و قدردانی و تشکر کردن مثال‌هایی از مهارت‌های اجتماعی است. در سالهای اخیر توجه زیادی به آموزش مهارت‌های اجتماعی شده است زیرا بررسی‌های متعدد نشان داده است که نارسایی در مهارت‌های اجتماعی تاثیر منفی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌گذارد، مشکلات یادگیری را تشدید می‌کند و اغلب منجر به بروز بروز مشکلات سازگاری یا اختلال‌های روانی آتی می‌شود (پارکر و آشر، ۱۹۹۳، کوئن و همکاران، ۱۹۷۳). بنابراین شناخت و درمان کودکان با نارسایی در مهارت‌های اجتماعی یکی از وظایف مهم روانشناسان، مشاوران و متخصصان تعلیم و تربیت است. از سوی دیگر باید اذعان کرد که شنوایی یکی از مهم‌ترین حواس آدمی است و آسیب‌های شنوایی بسیاری از سازگاری‌های انسان با محیط را تحت تاثیر قرار می‌دهد و موجب تاخیر در تحویل فرایندهای ذهنی می‌شود (به پژوه و صالحی، ۱۳۷۹، مورس، ۱۹۹۶). بنابراین تردیدی نیست که ضعف یا فقدان شنوایی باعث محدودیت در توانایی‌های هوشی فرد و بالطبع محدودیت در تعاملات اجتماعی و بلاخره تاخیر در رشد اجتماعی می‌شود. ناشنوایی و کم‌شنوایی پیامدهای روانی، عاطفی، شناختی و اجتماعی خاص خود را به دنبال دارد که شناخت این پیامدها می‌تواند معلمان را در برخورد مناسب با این گروه از دانش‌آموزان و هدایت آنها یاری کند. متسون و اولندیک (۱۹۸۸، ترجمه به پژوه، ۱۳۸۴) بر این باور هستند که در ارتباط با رفع نارسایی در مهارت‌های اجتماعی افراد با آسیب شنوایی تاکنون توجه کمتری از سوی درمانگران و پژوهشگران اعمال شده است. از این رو سنجش و شناخت و چگونگی آموزش مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوا از اهمیت زیادی برخوردار است

^۱normalization principle

^۲Integration

^۳Inclusive education

^۴Inclusive schools

^۵Gresham

^۶Brown & Bergen

^۷Gresham & Elliot

Parker & Asher

^۸Cowen

^۹Moore

و تحقیقات نشان داده است که مدارس تلفیقی در پرورش مهارت های اجتماعی نقش مهمی ایفا می کنند (رابرتز و زوبریک، ۱۹۹۲، کالهن و الیوت، ۱۹۷۷).

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

پژوهش های گوناگونی که در زمینه تاثیر برنامه های تلفیقی بر مهارت های اجتماعی انجام گرفته و نتایج متفاوتی را گزارش کرده اند و نتایج اکثر تحقیقات این بوده است که تعامل اجتماعی دانش آموزان کم شنوا با دانش آموزان شنوا به طور قابل ملاحظه ای در مدرسه عادی افزایش می یابد و برنامه های تلفیقی باعث افزایش مهارت های اجتماعی دانش آموزان کم شنوا در مدارس عادی می شوند، مانند لد و همکاران (۱۹۸۴)، کول و مه پر (۱۹۹۱)، بوس و بایلی (۱۹۹۳)، کمبرا (۲۰۰۲)، براون و فاستر (۱۹۹۱). در مقابل برخی از محققان معتقدند که آموزش دانش آموزان ناشنوا و کم شنوا در مدارس عادی باعث ترد و گوشه گیری این قبیل دانش آموزان و بالطبع کاهش قابلیت های اجتماعی آنان می شوند مانند فاوت (۱۹۸۳) و همکاران، (۱۹۸۳)، پیترسون و هارلیک (۱۹۷۷). لد و همکاران (۱۹۸۴) در مطالعه طولی تاثیرات آموزش تلفیقی را بر قابلیت اجتماعی کودکان دارای آسیب شنوایی در طول ۳ سال با استفاده از روش مشاهده در کلاس درس و پرسشنامه خود گزارش دهی بررسی کردند. تعداد دانش آموزانی که در مدارس تلفیقی آموزش می دیدند ۳۶ نفر و تعداد دانش آموزانی که در مدارس استثنایی آموزش می دیدند ۵۵ نفر بودند. نتایج نشان داد که دانش آموزان شاغل به تحصیل در مدارس تلفیقی از لحاظ قابلیت اجتماعی پیشرفت زیادی داشتند در حالی که دانش آموزان شاغل به تحصیل در مدارس ویژه از لحاظ قابلیت اجتماعی پسرقت داشتند. لیونگ (۱۹۹۰) در تحقیقی از کودکان ۸ تا ۱۱ ساله مبتلا به آسیب شنوایی شدید تا عمیق را که در مدارس عادی تلفیق شده بودند با یک گروه از دانش آموزان ناشنوا که در مدارس ویژه ناشنوایان آموزش می دیدند از لحاظ هوشبر غیر کلامی مفهوم خود و قابلیت اجتماعی مقایسه کردند. نتایج حاصل نشان داد که دانش آموزان ناشنوا تلفیق شده در مدارس عادی در مقایسه با گروه دیگر از لحاظ مفهوم خود هوشبر غیر کلامی و قابلیت اجتماعی نمرات بالاتری را کسب کردند. در حالیکه کابلی و تینا (۱۹۹۵) سازگاری اجتماعی یک گروه از دانش آموزان با آسیب شنوایی را که در کلاس های عادی تلفیق شده بودند با یک گروه از دانش آموزان عادی در همان مدرسه مقایسه کردند. افراد هر دو گروه از لحاظ جنس و پایه تحصیلی کنترل شدند و عملکرد روانی اجتماعی آنها با استفاده از ارزیابی های گروه سنجی و اندازه های خودسنجی به دست آمده بود یافته ها نشان داد که دانش آموزان با آسیب شنوایی نسبت به گروه دیگر با احتمال بیشتری طرد شده اند. در جامعه کنونی ایران دانش آموزان کم شنوا و ناشنوا محدودیت های گوناگونی را تجربه می کنند و هنوز خدمات آموزشی مناسب به قدر کافی برای این گروه از دانش آموزان وجود ندارد. لذا توجه به آموزش همه جانبه و رشد همه جانبه دانش آموزان مذکور به ویژه رشد اجتماعی و آماده سازی آنها برای ورود به دنیای واقعی و رفع موانع ارتباطی از اهمیت شایانی برخوردار است. از اینرو تحقیق حاضر با هدف مقایسه مهارت های اجتماعی دانش آموزان پسر کم شنوای دوره دبستان در مدارس تلفیقی و استثنایی از نظر معلمان طراحی شد که در واقع درصد ارزیابی میزان تاثیر گذاری آموزش تلفیقی بر مهارت های اجتماعی دانش آموزان کم شنوا می باشد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع علی مقایسه ای است. جامعه آماری تحقیق حاضر را کلیه دانش آموزان کم شنوای پسر شاغل به تحصیل در دوره ابتدایی مدارس شهر اراک در سال تحصیلی ۹۸۱۳۹۷ تشکیل می دهد. د

افراد مورد مطالعه

افراد مورد مطالعه در پژوهش حاصل دو گروه بودند گروه اول شامل ۳۰ نفر دانش آموزان کم شنوایی شاغل به تحصیل در دوره دبستان مدارس تلفیقی شهر اراک و گروه دوم شامل ۳۰ نفر دانش آموزان کم شنوایی شاغل به تحصیل در دوره دبستان مدارس استثنایی شهر اراک بودند. هر دو گروه مورد مطالعه پس از همسازی بر اساس هوش و پیشرفت تحصیلی و میزان آسیب شنوایی از طریق نمونه گیری ساده انتخاب شدند. یک از افراد مورد مطالعه معلولیت مضاف دیگر از قبیل عقب ماندگی ذهنی و نابینایی نداشتند و میزان آسیب شنوایی آنان کمتر از ۷۰ دسی بل بود.

ابزار پژوهش

در این تحقیق برای سنجش مهارت های اجتماعی دانش آموزان از مقیاس درجه بندی مهارت اجتماعی استفاده شد. این مقیاس در سال ۱۹۹۰ توسط گرشام و الیوت ساخته شده و دارای سه فرم ویژه والدین و معلمان و دانش آموزان است که برای سه دوره تحصیلی پیش دبستان و دبستان و راهنمایی دبیرستان طراحی شده است. در این تحقیق فرم معلمان ویژه دانش آموزان دبستان به کار رفته است این مقیاس، فراوانی رفتارهای مؤثر بر رشد و کفایت اجتماعی و تطابق دانش آموز را در خانه و مدرسه، اندازه گیری می کند و می تواند برای سرنده کردن، طبقه بندی کردن دانش آموزان و برنامه ریزی آموزشی مهارت اجتماعی، مورد استفاده قرار گیرد. این پرسشنامه شامل ۴۸ سؤال در دو بخش مهارت های اجتماعی (۳۰ سؤال) و مشکلات رفتاری (۱۸ سؤال) است. بخش مهارت های اجتماعی این مقیاس شامل سه خرده مقیاس همکاری و ابراز وجود و مهار خود است که هر یک از این خرده مقیاس ها شامل ۱۰ گویه است. خرده مقیاس همکاری شامل مجموعه سوال هایی است که میزان کمک به دیگران و اطاعت از مقررات و قوانین را اندازه گیری می کند. خرده مقیاس ابراز وجود شامل مجموعه سوال هایی است که رفتارهای مانند معرفی خود و پاسخ به فعالیتهای دیگران را مورد سنجش قرار می دهد و خرده مقیاس مهار خود شامل مجموعه سوال هایی است که میزان کنترل و سازش پذیری فرد را در موقعیت های تعارض ای و غیر تعارضی اندازه گیری می کند (گرشام و الیوت، ۱۹۹۰).

شیوه نمره گذاری

در این مقیاس به گزینه هرگز نمره صفر، گزینه بعضی اوقات نمره یک و به گزینه اغلب اوقات نمره ۲ تعلق میگیرد. در این مقیاس در مجموعه دامنه نمرات می توانست از ۰ تا ۶۰ در نوسان باشد. هر چند نمره به دست آمده بالاتر باشد فرد دارای مهارت اجتماعی بیشتری است.

اعتبار^۲

اعتبار مقیاس با استفاده از روش های بازآزمایی و آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۴ گزارش شده است. در ایران ضریب اعتبار این مقیاس با استفاده از روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ گزارش شده است (شهیم، ۱۳۷۸). در پژوهش حاضر مقیاس فوق در مورد ۱۰۰ نفر از دانش آموزان ناشنوا اجرا و ضریب اعتبار آن از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آمده است. همچنین ضریب اعتبار برای هر یک از مولفه های همکاری ۰/۸۲ و مولفه ابراز وجود ۰/۷۷ و مولفه تنظیم تکلیف ۰/۷۳ به دست آمده است.

روایی^۳

برای واریسی روایی مقیاس فوق در جامعه ایرانی تحلیل عاملی با نمونه ۱۶۰ نفر دانش آموز کم شنوا انجام شده است. تحلیل عاملی به روش تجزیه به مولفه های اصلی و بر اساس کلید پرسشنامه یا سه عامل صورت گرفته است و از چرخش واریماکس استفاده شده است و ضریب کای ام او ۰/۸۶۳ به دست آمده است که معنا دار و رضایت بخش است.

^۱Social Skills Rating Scale
^۲Reliability
^۳Validity

جدول ۱. تحلیل عاملی سوالات مقیاس درجه بندی مهارت اجتماعی به روش مولفه های اصلی

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

جدول ۱ نشان می دهد که مولفه اول ۳۱٪ واریانس سوالات را تبیین می کند مولفه های دوم و سوم به ترتیب ۷۵ درصد واریانس سوالات را پوشش می دهند

روش اجرا

برای ارزیابی مهارت های اجتماعی افراد مورد مطالعه مقیاس مورد نظر در اختیار معلم دانش آموزان قرار گرفت (معلمی که بیشترین تعداد درس را با دانش آموز مورد نظر داشت) و سپس از او خواسته شد که نظر خود را در یک مقیاس سه درجه ای (هرگز، گاهی اوقات، اغلب اوقات) برای یکایک دانش آموزان مورد نظر ارائه دهد.

نتایج

برای تجزیه و تحلیل آماری داده های به دست آمده از آمار توصیفی مانند میانگین و انحراف معیار و از آمار استنباطی مانند آزمون تی و تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شد.

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

مشخصه آماری مولفه ها	نوع موقعیت	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
همکاری	مدرسه استثنایی	۳۰	۱۲/۰۷	۲/۷۹
	مدرسه تلفیقی	۳۰	۱۳/۵۳	۲/۶۰
	جمع	۶۰	۱۳/۱۲	۲/۷۱
ابراز وجود	مدرسه استثنایی	۳۰	۱۰/۰۷	۳/۷۵
	مدرسه تلفیقی	۳۰	۱۰/۳۰	۴/۱۰
	جمع	۶۰	۱۰/۲۸	۳۰/۴۷
مهار خود	مدرسه استثنایی	۳۰	۶/۵۳	۲/۴۹
	مدرسه تلفیقی	۳۰	۶/۶۳	۳/۲۹
	جمع	۶۰	۶/۵۸	۲/۸۹
نمره کل	مدرسه استثنایی	۳۰	۲۹/۲۳	۶/۶۸
	مدرسه تلفیقی	۳۰	۳۰/۲۷	۹/۱۶
	جمع	۶۰	۲۹/۷۵	۷/۹۷

همانطور که در جدول ۴ نشان داده شده است دانش آموزانی که در مدارس تلفیقی به تحصیل اشتغال داشتند نمره بالاتری را در سه خرده مقیاس همکاری و ابراز وجود و مهار خود دریافت کردند.

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

شاخص ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	میزان	P
مدرسه استثنایی	۳۰	۳۸/۹۰	۸/۴۸			
مدرسه تلفیقی	۳۰	۴۰/۲۷	۱۱/۳۳	۵۸	۰/۴۴۹	۰/۶۲۰

همانطور که در جدول ۵ ملاحظه می شود میانگین نمرات مهارت های اجتماعی میان دو گروه دانش آموزان کم شنوایی شاغل به تحصیل در مدارس تلفیقی و استثنایی تفاوت معناداری وجود ندارد. با توجه به چند متغیر بودن آزمون مهارت اجتماعی برای تحلیل داده ها در مولفه های سه گانه همکاری و ابراز وجود و مهار خود از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره استفاده شده است. نتیجه در جدول شش آمده است

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

آزمون	ارزش	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	F	معناداری
اثر پیلائی	۰/۰۴۱	۳	۵۶	۰/۷۹۲	۰/۵۰۳
لانداى ويلکز	۰/۹۵۹	۳	۵۶	۰/۷۹۲	۰/۵۰۳
اثر هتلینگ	۰/۰۴۲	۳	۵۶	۰/۷۹۲	۰/۵۰۳
بزرگترین ریشه روی	۰/۰۴۲	۳	۵۶	۰/۷۹۲	۰/۵۰۳

جدول شش نتیجه تحلیل واریانس چند متغیره برای مقایسه دو گروه در خرده مقیاس های مقیاس رتبه بندی مهارت اجتماعی را نشان می دهد. با توجه به اینکه اجرای آزمون تی هتلینگ کمتر از ۵ درصد معنادار نیست، لذا نمی توان درباره تفاوت مهارت های اجتماعی دو گروه از دانش آموزان کم شنوا در مدارس تعطیلی و مدارس استثنایی قضاوت کرد.

بحث و نتیجه گیری

هدف عمده پژوهش حاضر مقایسه مهارت های اجتماعی دانش آموزان پسر کم شنوا در مدارس تلفیقی و استثنایی از نظر معلمان بوده است. به دست آمده به طور کلی تفاوت معناداری را از لحاظ مهارت های اجتماعی میان دانش آموزان کم شنوایی که در مدارس تلفیقی آموزش می بینند و دانش آموزان کم شنوایی که در مدارس استثنایی تحصیل می کنند نشان نداد. این نتیجه بیانگر آن است که صرف جایابی دانش آموزان کم شنوا در مدارس عادی برای رشد مهارت های اجتماعی آنها کافی نیست بلکه طبق نظر ماریا (۲۰۰۰) به طور رسمی و با برنامه باید مهارت های اجتماعی را به دانش آموزان معلول در بافت مدرسه عادی آموزش داد. موریس و همکاران (۱۹۹۹) بر این باورند که دانش آموزان ناشنوا شاغل به تحصیل در مدارس تلفیقی بیشتر تلاش می کنند از دانش آموزان عادی کناره گیری کنند یا ترجیح می دهند با همسالان ناشنوا خود ارتباط برقرار سازند. نتیجه پژوهش حاصل با نتایج تحقیقات تفاوت و همکاران (۱۹۸۳) پیترسون و هالیوک (۱۹۷۷) و کابلی و تینا (۱۹۹۵) همخوانی دارد. در حالی که با نتایج تحقیقات بران و فاستر (۱۹۹۱)، لیونگ (۱۹۹۰) و کول و می (۱۹۹۱) مغایرت دارد. علل احتمالی چنین نتیجه ای عبارت است از نگرش منفی معلم و دانش آموزان شنوا نسبت به دانش آموزان کم شنوا در مدارس هادی پذیرفته نشدن دانش آموزان کم شنوا در مدرسه عادی نبود برنامه های حمایتی برای دانش آموزان کم شنوا در مدارس عادی و جذب و آموزش حاکم بر کلاس درس و محیط مدرسه عادی و میزان کارآمدی و معلم در امر آموزش، عدم آشنایی کارکنان و

دانش آموزان مدرسه عادی با دانش آموزان کم شنوا، نگرش معلمان و دانش آموزان عادی نسبت به دانش آموزان کم شنوا، تعداد شاگردان و یک کلاس عادیو میزان و نوع مداخلاتی که در جهت موفقیت دانش آموزان کم شنوا در مدرسه عادی صورت می گیرد. در هر حال پژوهش حاضر نتیجه بحث برانگیزی را به بار آورده است که در ظاهر شاید چندان برای طرفداران نهضت عادی سازی خوشایند نباشد ولی نتیجه این پژوهش بیش از هر امری ساختار مدارس تلفیقی را در ایران زیر سوال میبرد نه اصل برنامه یکپارچه سازی را. فرایند هادی سازی در جهت حمایت از کودکان معلول برای وارد کردن آن ها در دنیای عادی برپا شده است و باید عوامل موثر در شکست موفقیت این نهضت در نظام آموزشی شناسایی شود نکته حائز اهمیت توجه به توانمندی ها و شباهت های یک کودک معلول در مقایسه با کودکان عادی است در فرآیند عادی سازی باید به تفاوت های کودک معلول نسبت به کودکان عادی نیز توجه شود و در نظر گرفتن شباهت و تفاوت های کودک عادی و معلول یکی از عوامل موثر در فرآیند عادی سازی است. در پایان می توان چنین نتیجه گرفت که آموزش فراگیر به سرمایه گذاری عظیمی در نظام آموزش و پرورش عادی و استثنایی نیاز دارد. بنابراین پیشنهاد می شود که در تحقیقات مشابه برای سایر گروه ها و مقاطع تحصیلی و در شهرهای مختلف انجام شود و تحقیقات متعددی در جهت تشخیص تفاوت و زیان های برنامه های یکپارچه سازی مل موثر در شکست و موفقیت این برنامه ها و اجرای برنامه های مداخله گرانه در ایران صورت گیرد. همچنین توصیه می شود که از روش ها و ابزارهای گوناگونی برای سنجش مهارت های اجتماعی در هر دو گروه مورد استفاده قرار گیرد زیرا در این تحقیق به علت پراکنده بودن مدارس تلفیقی و تعداد بسیار زیاد آن ها امکان مشاهده رفتارهای دانش آموزان کم شنوا و دسترسی پذیری به والدین این دانش آموزان جهت انجام مصاحبه اندک بوده است بنابراین فقط از یک ابزار برای سنجش مهارت های اجتماعی دانش آموزان استفاده شده است که این امر را می توان یکی از محدودیت های تحقیق حاضر به شمار آورد

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 و ۳۲.
- به پژوه، احمد و صالحی، محمود (۱۳۷۹). ش آموزان ناشنوا و شنوا در گروه های سنی ۶ و ۹ و ۱۲ سال، مجله روانشناسی و علوم تربیتی. سیف نراقی، مریم و نادری، عزت الله (۱۳۸۰). روانشناسی کودکان استثنایی، تهران: نشر ارسباران.
- شهیم، سیما (۱۳۷۸). بررسی مهارت اجتماعی در گروهی از کودکان عقب آموزش پذیر با استفاده از نظام درجه بندی مهارت اجتماعی. مجله روانشناسی و علوم تربیتی.
- متسون، جانی و الندیک (۱۳۸۴). بهبود بخشی مهارت های اجتماعی کودکان ارزیابی و آموزش. ترجمه احمد به پژوه، تهران: انتشارات اطلاعات.
- ویلیامز، فیلیپ (۱۳۷۵). فرهنگی کودکان استثنایی. ترجمه احمد به پژوه و همکاران. تهران: انتشارات بعثت.

Brown, M. & Bergen, D. (2002). "Play and social interaction of children with disabilities at learning/activity centers in an inclusive preschool. *Journal of Research in childhood Education, 17*,1,26-37.

Brown, P.M. & Foster, S. (1991). "Integration hearing and deaf students on a college compass". *American Annals of the Deaf, 136*, 21-24.

Busse, V. & Bailey, D.B.Jr. (1993). "Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies". *Journal of Special Education, 26*, 434-467.

- Calhoun, G. & Elliott, R. (1977). "Self concept and academic achievement of educable retarded and emotionally disturbed pupils". *Exceptional Children*, 43, 437-380.
- Cambera, C. (2002). "Acceptance of deaf students by hearing students in regular classroomis". *American Annals of the Deaf*, 147, 266- 281.
- integrated into general education classrooms". *The Volta Review*, 97, 197- 208.
- Cole, D.A. & Meyer, L. H. (1991). "Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes". *Journal of Special Education*, 25, 3, 340-351.
- Cowen, E. L. ; Pederson, A.; Babigian, H.; Izzo, L. D. & Trost. M, D. (1973), "Long term follow-up of early detected vulnerable children". *Journal of Counsulting and Clinical Psychology*, 41, 438-446.
- Faught, K. K.; Ballege, B, J.; Crow, R, E. & Vandenpol. R. A. (1983). "An analysis of social behaviors among handicapped and nonhandicapped preschool children". *Education and Training of the Mentally Retaned*, 18, 210- 214.
- Gresham, F. M. (1982). "Social skills instruction for exceptional children". *Theory into Practice*, 21, 2, 129-133
- Gresham, F.M. & Filliott, S.N. (1990). *The Social Skills Rating System* Circle Pines, MN: American Guidance Services,
- Hallahan, D.P. & Kauffman, J. M. (1991). *Exceptional Children* (5th ed). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Ladd, G.W.: Munson. H.L. & Miller, J.K.(1984). "Social integration of deaf adolescent in secondary level mainstreamed programs". *Exceptional Children*, 50, 420-429.
- Leung, J. (1990). "Hearing-impaired children in public schools: A comparison study". *Bulletin of Hong Kong Psychological Society*, 24, 27-40.
- Moore, D. F.(1996). *Educating the Deaf: Psychology, Principles and Practices* (4th ed). Geneva, Illinois: Houghton Mifflin Company.
- Parker. J.G. & Asher, S.R. (1993). "Friendship and friendship quality in middle childhood: Goks with group acceptance and loneliness and social dissatisfaction". *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
- Peterson, N.L. & Haralick, J.G. (1977). *Integration of handicapped and nonhandicapped preschools: An Analysis of play behavior and social interaction. Education and Training of the Mentally Retarded*, 12, 235- 245.
- Roberts, C. & Zubrick, S. (1992). "Factors influencing the social status of children with mild academic disabilities in regular classroom". *Exceptional Children*, 59, 192- 202.

Comparison of social skills of deaf students in integrated and exceptional schools in Markazi province

Mojtaba Mohammadi Jalali¹

Mojtaba Heydari^۲

Davoud Keshvari hamid^۳

Hadi Khanabadi^۴

Abstract

The aim of this study was to compare the social skills of hearing-impaired primary school male students in integrated and exceptional schools in Arak. In the present post-event study, 60 deaf students participated, of which 30 were studying in special schools for deaf students and another 30 were studying in integrated schools in Arak. In this study, educational status is considered as an independent variable and social skills of deaf students are considered as a dependent variable.

The students were matched in terms of academic achievement intelligence, type of deafness and degree. To assess students' social skills, Garsham and Elliott (1990) social skills grading scales for primary school students have been used, which have been completed by the students' teacher. Findings show that the average score of social skills of hearing-impaired students studying in integrated schools was higher than the average score of social skills of hearing-impaired students studying in special schools, but this difference was not statistically significant.

Keywords: social skills, hearing impaired students, integrated schools and special schools

¹PhD in Counseling, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran. Faculty member of Farhangian University of Markazi Province

²Instructor of Farhangian University, faculty member of Farhangian University, head of Farhangian University of Markazi province

³Master of Clinical Psychology, Islamic Azad University, Arak / Education, Arak, Iran.

⁴Master of General Psychology, Semnan University / Education, Arak, Iran