مجله مطالعات ناتوانی، دوره ۳، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۹۲، ۱۰-۱۹

MEJDS, Vol 3, No. 1, Spring&Summer 2013, 10-19

مقاله پژوهشی
Original Article

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[۲]، سیامک طهماسبی[۳]

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], *Mohammdi Arya A.R.[2], Karimzadeh M.[3], Tahmasebi S.[4]*

چکیده

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

روش بررسی: در این پژوهش علّی–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 همتاسازی 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 خی‌دو، 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=۰/۴۷۷). اما رشد اجتماعی کل (p=۰/۰۰۹) و سازگاری عمومی (p=۰/۰۵۷) در دانش‌آموزان کم‌شنوای طرح آموزش ویژه به‌طور معناداری بالاتر از دانش‌آموزان کم‌شنوای طرح آموزش تلفیقی بود.

نتیجه‌گیری: مطابق نتایج این تحقیق، خودپنداره، یک خصیصهٔ 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

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

دریافت: ۱۳۹۲/۲/۳
پذیرش: ۱۳۹۲/۳/۹

Received: 23/4/2013
Accepted: 30/5/2013

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

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-01-29]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1392.3.1.2.4]

مقدمه

نقص شنیداری یک اصطلاح عمومی است که برای نامیدن هر درجه‌ای از ناتوانی شنوایی از خفیف تا عمیق به‌کار 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) (به‌نقل از ۳) در زمینهٔ 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 به‌دنبال 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 خودپندارهٔ دانش‌آموزان کم‌شنوای طرح آموزش جداسازی در مقایسه با خودپندارهٔ دانش‌آموزان کم‌شنوای عادی، در سطح بالاتری است. درمقابل آن لیونگ (۷) نشان داد که خودپندارهٔ دانش‌آموزان کم‌شنوای تلفیقی از سطح بالاتری نسبت به خودپندارهٔ دانش‌آموزان کم‌شنوای جداسازی است. کمبرا (۸)، لیونگ و توماس (۹) در پژوهش‌های خود نشان دادند که تعامل اجتماعی دانش‌آموزان کم‌شنوا با دانش‌آموزان شنوا، در مدرسهٔ عادی افزایش می‌یابد و برنامهٔ آموزش تلفیقی باعث افزایش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموازن کم‌شنوا می‌شود. این درحالی‌است که مطالعهٔ 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 سابقهٔ 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 مقایسهٔ 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:

۱ـ بین خودپندارهٔ دانش‌آموزان کم‌شنوای طرح آموزش تلفیقی با دانش‌آموزان کم‌شنوای طرح آموزش جداسازی، تفاوت وجود دارد.

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

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

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-01-29]
[DOR: 20.1001.1.23222840.1392.3.1.2.4]

روش بررسی

شرکت‌کنندگان این پژوهش توصیفی-تحلیلی، شامل دو گروه بود؛ گروه اول شامل تمامیِ دانش‌آموزان طرح آموزش تلفیقی ابتدایی مبتلا به افت شنوایی استان قم، از پایه دوم تا پنجم در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰ بود، و گروه دوم ، دانش‌آموزان طرح آموزش جداسازی مبتلا به افت شنوایی در استان قم همتاشده با دانش‌آموزان طرح آموزش تلفیقی، را شامل می‌شد.

نمونهٔ آماری در پژوهش حاضر، شامل ۴۰ نفر دانش‌آموز طرح آموزش تلفیقی (۱۸ پسر، ۲۲ دختر) و ۴۰ نفر دانش‌آموز طرح جداسازی (۱۸ پسر، ۲۲ دختر) بودند که به‌صورت غیرداوطلبانه انتخاب شده‌اند. نمونه‌گیری گروه طرح آموزش تلفیقی، به‌روش 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 دانش‌آموزان تنها معلولیت کم‌شنوایی داشتند و هیچ‌گونه معلولیت همراه دیگر نداشتند. همتاسازی آنان نیز از طریق همتاسازی براساس پایهٔ تحصیلی جنسیت صورت گرفتبود 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:

۱ـ *زیرمقیاس رضایت هیجانی و سطح اعتماد به نفس از مقیاس آسیب‌پذیری کودک*[1] (Bloomquist ML, 1996؛ به نقل از ۱۰). این آزمون، شامل ۱۰ سؤال است که میزان خودپندارهٔ دانش‌آموزان را می‌سنجد. سؤالات از مادر دانش‌آموزان پرسیده می‌شود. این مقیاس در کودکان ۱۶-۳ سالهٔ دارای مشکلات رفتاری و خانوادهٔ آن‌ها استفاده می‌شود. این پرسشنامه بیشتر برای ارزیابی اولیه یا پیش‌آزمون و پس‌آزمون در آموزش‌های فردی و گروهی استفاده می‌شود.

شیوهٔ نمره‌گذاری آن به شیوهٔ لیکرت بوده و از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌شود و پاسخ سؤالات از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق است و همهٔ نمرات با هم جمع می‌شوند. گسترهٔ نمرات از ۱۰ تا ۵۰ متغیر است و نمرهٔ کم‌تر نشانگر سطح خودپندارهٔ بالاتر است.

گزارش مستقیمی در مورد پایایی این پرسشنامه توسط سازندهٔ آن (بلوم‌کویست) بیان نشده است؛ البته اظهارات وی دال بر داشتن روایی محتوایی است؛ و از آنجاکه به‌قول 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 به‌روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۶ برآورد شد و روایی آزمون از طریق روش همبستگی واگرا، یعنی همبستگی مقیاس آسیب‌پذیری کودک و همهٔ زیرمقیاس‌های آن با شاخص تنیدگی والدین و فهرست مشکلات رفتاری کودکان، در سطح ۰/۰۱ معنادار بود (۱۰).

۲ـ *آزمون رشد اجتماعی وایلند*[2] (۱۹۸۴):

این آزمون با همکاری و کوشش سه کارشناس شناخته شده با نام‌های اسپارو[3]، بالا[4] و سی‌چتی[5] 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 دانش‌آموز پرسیده می‌شود. قلمروی ارتباطی شامل زیرقلمروهای دریافتی، بیانی و نوشتاری است. قلمروی مهارت‌های زندگی روزمره شامل زیرقلمروهای شخصی، جمعی و خانگی است؛ و قلمروی اجتماعی‌شدن شامل زیرقلمروهای توانایی سازگاری، روابط بین فردی و بازی و اوقات فراغت است و قلمروی مهارت‌های حرکتی شامل زیرقلمروهای

[1] Child vulnerability
[2] Vineland Adaptive Behavior Scales
[3] Sparrow
[4] Balla
[5] Cicchhetti

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-01-29]
[DOR: 20.1001.1.23222840.1392.3.1.2.4]

مهارت‌های حرکتی درشت و ظریف است. با توجه به اینکه قلمروی مهارت‌های حرکتی از بدو تولد تا هفت‌سالگی را دربرمی‌گیرد، این قلمرو در این پژوهش مورد استفاده قرار نگرفت.

برای نمره‌گذاری معمولاً از ۳ نوع نمره: صفر، یک و دو استفاده می‌شود و به‌طور کلی می‌توان گفت: نمرهٔ ۲ برای مواردی است که به‌طور معمول و از روی عادت انجام می‌شود؛ نمرهٔ ۱ برای مواردی است که بعضی وقت‌ها اجرا می‌شود و یا فرد در اجرای بخشی از آن توانایی دارد؛ و اگر هرگز فعالیت مورد نظر انجام نمی‌شود، نمرهٔ صفر برای آن در نظر گرفته می‌شود. اگر فرد به علت محدودیت موقعیت‌های محیطی که داشته، فعالیت مورد نظر را انجام ندهد نمرهٔ N (No-opportunity) می‌گیرد و اگر پاسخگو از عملکرد فرد، دربارهٔ آن فعالیت مورد نظر اطلاعی نداشته باشد نمره DK (Don't Know) ثبت می‌شود.

در مورد روایی این مقیاس، *روایی سازه*[1] *روایی محتوایی*[2] و *روایی ملاک مرجع*[3] 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 به‌روش‌های زیر بررسی شده است. **الف**: *به روش تنصیف*[4]: که ضرایب پایایی ۴ قلمرو به‌ترتیب 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[5]، اکثر ضرایب بین ۰/۸۰ تا ۰/۹۸ بود. **ج**: در بررسی پایایی ارزیاب‌ها[6]: قلمرو ارتباطی (۰/۷۵) روزمره (۰/۷۲) اجتماعی شدن (۰/۶۲) و انطباقی (۰/۷۴) برآورد شد.

در فرم هنجار یابی شدهٔ این مقیاس در ایران نیز، برای برآورد پایایی از شیوه‌های بازآزمایی و همبستگی بین ارزیاب‌ها استفاده شده است. در این بررسی، «۶۰» آزمودنی در فاصلهٔ دو هفته مورد بازآزمایی با آزمونگران مختلف قرار گرفتند. ضرایب پایایی چهار قلمروی ارتباطی، مهارت‌های زندگی روزمره، اجتماعی‌شدن و مهارت‌های حرکتی و همچنین قلمرو کلی به‌ترتیب ۰/۹۸، ۰/۹۷، ۰/۹۶، ۰/۹۹ و ۰/۹۸ به‌دست آمده است. این ضرایب حاکی از پایایی قابل ملاحظهٔ مقیاس مذکور است (۱۲).

زامیاد (۱۲) جهت بررسی روایی ملاکی فرم هنجاریابی شده واینلند در ایران، همبستگی نمرات مقیاس رفتار انطباقی واینلند با نمرات پرسشنامهٔ هنجار شده در ایران را مورد بررسی قرار داد؛ همبستگی بین این نمرات ۰/۷۵ به‌دست آمد که بیانگر روایی بالای مقیاس یاد شده است. جهت بررسی روایی افتراقی مقیاس مذکور نیز، ۴۸ آزمودنی دارای عقب‌ماندگی ذهنی از مرکز شهید فیاض‌بخش انتخاب و با ۴۸ کودک عادی مقایسه شدند. نتایج نشان داد که تفاوت بین میانگین نمرات گروه‌های عقب‌ماندهٔ ذهنی و عادی با سطح اطمینان ٪۹۹ در همهٔ سنین معنادار بود (۱۲).

۳ـ 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 دانش‌آموز دختر و پسر ایران هنجار گردید، که دارای ۱۱ حیطه اصلی، ۳۸ زیر مجموعه و ۲۵۳ سؤال است. سؤالات از آموزگار مربوطه پرسیده می‌شود. شیوهٔ نمره‌گذاری آزمون به این صورت است که رفتارهایی که گاهی اوقات رخ می‌دهد، نمرهٔ ۱، رفتارهایی که به‌صورت همیشگی و دائم وجود دارند، نمرهٔ ۲ و برای رفتارهایی که هیچ‌گاه دیده نمی‌شوند، نمرهٔ صفر داده می‌شود و سرانجام مجموع نمرات برای هر حیطه جمع می‌شود و نمرهٔ آن حیطه به‌دست می‌آید. ضریب پایایی این مقیاس در ایران، برای دختران به روش تنصیف 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

---

[1] construct validity
[2] content validity
[3] criterion related validity
[4] split–half
[5] test–retest
[6] inter–rater reliability

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-01-29]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1392.3.1.2.4]

(۱۴)، و با استفاده از روش همزمان انجام گرفت؛ که در این راستا، علاوه بر فرم شمارهٔ ۱، دو فرم شمارهٔ ۲ و۳ نیز تهیه گردید. ضریب روایی کل فرم اصلی (شمارهٔ 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 به‌دست 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 به‌طول انجامید. نحوهٔ اجرای آزمون‌ها به‌صورت فردی و در داخل مدارس بود. در ضمن قبل از انجام آزمون از والدین دانش‌آموزان رضایت به‌عمل 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 بستهٔ نرم‌افزاری Spss نسخهٔ 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 در آمده‌اند. در این پژوهش، به‌منظور کنترل اثر متغیرهای مداخله‌گر، ابتدا دو گروه از نظر سن، جنس، افت شنوایی و پایهٔ تحصیلی مورد مقایسه قرار گرفتند. به این منظور برای بررسی استقلال بین عامل جنسیت، افت شنوایی و پایهٔ 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	
گروه‌های آموزشی	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
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

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=۰/۰۰۶). در عامل پایهٔ تحصیلی تفاوت معناداری بین دو گروه مشاهده نشد. همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود دو گروه آموزشی از نظر سن با یکدیگر تفاوت معنادار دارند (p=۰/۰۰۱).

جدول ۲. نتیجهٔ آزمون تی مستقل به‌منظور بررسی برابری میانگین عامل سن در دو گروه آموزشی

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

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-01-29]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1392.3.1.2.4]

با توجه به این‌که دو گروه از نظر افت شنوایی و سن تفاوت معنادار داشتند؛ جهت کنترل این دو متغیر در تفاوت گروه‌های 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 آن‌ها، تحلیل واریانس بر روی متغیر اصلی پژوهش انجام شد و متغیر گروه‌های آزمودنی، به‌عنوان متغیر ملاک و خودپنداره، رشد اجتماعی و سازگاری عمومی به‌عنوان متغیر پیش‌بین بررسی شدند.

نتایج تحلیل کوواریانس جهت تفاوت گروه‌های آزمودنی در متغیرهای خودپنداره، رشد اجتماعی و سازگاری عمومی با کنترل متغیرهای سن و افت شنوایی به‌شرح زیر به‌دست آمد:

خودپنداره: اثر سن معنادار نبود ($p=۰/۸۰۰$) و افت شنوایی اثر معناداری داشت ($p=۰/۰۳۱$). اثر گروه‌های آزمودنی در این آزمون معنادار نبود ($p=۰/۴۷۷$)، بنابراین دو گروه از نظر خودپنداره با یکدیگر تفاوت معناداری نداشتند.

رشد اجتماعی کل: اثر سن معنادار بود ($p<۰/۰۰۱$) و افت شنوایی اثر معناداری نداشت ($p=۰/۱۲۱$). اثر گروه‌های آزمودنی در این آزمون معنادار بود ($p=۰/۰۰۹$)؛ که با توجه به بالاتربودن 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 ($p<۰/۰۰۱$) و اثر افت شنوایی معنادار نبود ($p=۰/۲۶۰$). با توجه به بدون جهت‌بودن فرضیهٔ پژوهش مقدار p به‌دست‌آمده ($p=۰/۰۶۸$) به دو تقسیم می‌شود و برابر ۰/۰۳۴ می‌گردد، که باتوجه به این مقدار اثر گروه‌های آزمودنی معنادار است؛ از سوی دیگر با توجه به بالاتربودن میانگین قلمروی ارتباطی رشد اجتماعی در گروه آموزشی جداسازی نسبت به گروه دیگر، تفاوت به‌نفع گروه آموزشی جداسازی است.

قلمروی مهارت‌های زندگی روزمرهٔ رشد اجتماعی: اثر سن معنادار بود ($p=۰/۰۳۴$) و اثر افت شنوایی معنادار نبود ($p=۰/۱۰۱$). دو گروه از نظر مهارت‌های زندگی روزمره با یکدیگر تفاوت معناداری نشان ندادند ($p=۰/۲۰۰$).

قلمروی اجتماعی‌شدن رشد اجتماعی: اثر سن معنادار بود ($p<۰/۰۰۱$) و اثر افت شنوایی معنادار نبود ($p=۰/۴۲۲$). اثر گروه‌های آزمودنی در این آزمون معنادار بود ($p=۰/۰۰۱$)؛ و با توجه به بالاتربودن میانگین قلمروی اجتماعی‌شدن 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 ($p<۰/۰۰۱$) و اثر افت شنوایی معنادار نبود ($p=۰/۱۴۲$). اثر گروه‌های آزمودنی در این آزمون معنادار بود ($p=۰/۰۵۷$)؛ باید درنظر داشت که با توجه به بدون جهت‌بودن فرضیهٔ پژوهش مقدار p به دو تقسیم می‌شود. با توجه به بالاتربودن میانگین سازگاری عمومی در گروه آموزشی جداسازی نسبت به گروه دیگر، تفاوت به نفع گروه آموزشی جداسازی است.

بحث

با توجه به نتایج به‌دست آمده از پژوهش، بین خودپندارهٔ دانش‌آموزان کم‌شنوا در هر دو گروه آموزشی، تفاوت خاصی مشهود نیست. پژوهش‌های گوناگون مانند کاپلی و تینا (۱۹۹۵) (به‌نقل از ۱۵)؛ آبراموف، مارتون و روزنزویگ (۲۰۰۵) (به‌نقل از ۱۵)؛ کلوین و مورس (۱۹۹۵) (به‌نقل از ۱۵)؛ کردی (۱۶)؛ الحاجین (۱۷)؛ و پاجینا (۲۰۰۵) (به‌نقل از ۱۶)؛ قائل به بالاتر بودن میزان خودپنداره در میان دانش‌آموزان جداسازی هستند. درمقابل پژوهش‌های زیر به این نکته اشاره دارند که طرح آموزش تلفیقی باعث بهبود میزان خودپندارهٔ دانش‌آموزان کم‌شنوا می‌شود: لیونگ (۷)؛ راچکه (۲۰۰۶) (به‌نقل از ۱۹)؛ شوارتز، ادم و سندل (۲۰۰۸) (به‌نقل از ۱۹)؛ و ریتن هاس (۱۹۸۷) (به‌نقل از ۱۹). صالحی (۱۳۸۲) (به‌نقل از ۲۰) به بررسی مقایسه‌ای جنبه‌های مختلف رفتاری دانش‌آموزان طرح آموزش تلفیقی و جداسازی پرداخت. نتایج پژوهش وی، حاکی از آن بود که هیچ‌گونه تفاوت معناداری بین آموزش به‌روش جداسازی و آموزش تلفیقی، بین هیچ‌یک از گروه‌های نابینا، ناشنوا و جسمی–حرکتی وجود ندارد.

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-01-29]
[DOR: 20.1001.1.23222840.1392.3.1.2.4]

با توجه، به نتایج به‌دست آمده از پژوهش رشد اجتماعی در میان دانش‌آموزان کم‌شنوای طرح آموزش جداسازی، به‌نسبت گروه آموزش تلفیقی، از سطح بالاتری برخوردار است. نتیجهٔ این پژوهش با پژوهش گوناگون، مانند: کاپلی و تینا (به‌نقل از ۱۵)؛ و مانند آن همخوان است و با پژوهش‌های لیونگ (۷)؛ کمبرا (۸)؛ توماس (۹)؛ بِه‌پژوه (۲۱)؛ موست و همکاران (۱۹۹۹) (به‌نقل از ۱۶)؛ ناهمخوان است.

نتایج پژوهش‌ها، 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 نمی‌شوند، که این امر سبب می شود آنان در معرض ابتلا به انواع نابهنجاری‌های رفتاری، عاطفی و تحصیلی قرار گیرند (۲۲).

بریان (۲۳)، دریافت که کودکان دچار آسیب شنوایی، به‌وسیلهٔ همسالان عادی خود به‌عنوان افرادی غیراجتماعی، نگران، مضطرب و عصبی توصیف شده‌اند.

با توجه به نتایج به‌دست آمده از پژوهش، سازگاری عمومی در میان دانش‌آموزان کم‌شنوای طرح آموزش جداسازی، به نسبت گروه آموزش تلفیقی، از سطح بالاتری برخوردار است. نتیجهٔ این پژوهش، با پژوهش‌های استینسون و لانگ (۱۹۹۵) به نقل از هانت و مارشال (۱۹۹۹)، (به‌نقل از ۲)؛ کلوین و مورس (۱۹۹۵) (به‌نقل از ۲۴)؛ براون و فاستر (۱۹۹۱) (به‌نقل از ۲۴)؛ کوریل و همکاران (۱۹۹۲) (به‌نقل از ۲۴)؛ به‌پژوه و دادور (۲۵)؛ همخوان است و با پژوهش‌های لی تل و همکاران (۱۹۷۸)(به‌نقل از ۳)؛ عدل و همکاران (۲۶)؛ و قاسمی (۲)؛ ناهمخوان است.

این یافته نشانگر این است که دانش‌آموزان کم‌شنوا در تمامی حیطه‌های سازگاری، نسبت به همکلاسان شنوای خود، سازگاری کمتری یافته بودند.

نتایج پژوهش استینسون و لانگ (۱۹۹۵)، به نقل از هانت و مارشال (۱۹۹۹)، (به‌نقل از ۲)؛ نشانگر این مطلب است که اگر چه دانش‌آموزان ناشنوا از مجاورت با همتایان شنوا، لذت می‌برند اما میزان یکپارچه‌سازی هدفمند بین دو گروه و مهارت‌های سازگاری، به‌طور شگفت‌انگیزی پایین است.

از نقاط قوت و مزایای این پژوهش می‌توان به این نکته اشاره داشت که در این پژوهش دانش‌آموزان کم‌شنوای طرح آموزش تلفیقی در استان قم در چهار ناحیهٔ آموزشی مورد بررسی قرار گرفته‌اند و با توجه به این‌که تقریباً هر یک دانش‌آموز در یک مدرسه بوده است این امر، پژوهشی نو در استان و بسیار وقت‌گیر بوده است و هم‌چنین در این پژوهش از ابزارهای کامل و جامعی با اعتبار و روایی بالا استفاده شده است.

از محدودیت‌ها و شاید نقاط ضعف این پژوهش، انتخاب مقطع تحصیلی ابتدایی و انتخاب حجم نمونهٔ ۴۰ نفر در هر دو گروه و بررسی تنها سه متغیر روان‌شناختی بوده است.

در مقایسهٔ نقاط قوت و ضعف این پژوهش با پژوهش‌های دیگر، می‌توان این‌گونه 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 پژوهش‌ها به نوبهٔ خود دارای نقاط قوت و ضعف مختلفی هستند.

پژوهش حاضر، همانند بسیاری از پژوهش های دیگر، که تا به حال در مورد مقایسهٔ دو محیط آموزشی عادی و جداسازی انجام شده‌اند، نتایج بحث‌برانگیز و پرسش‌های بی‌پاسخ بسیاری را مطرح می کند که در ظاهر به نفع طرح آموزش تلفیقی نیست؛ اما آنچه که در اینجا مهم جلوه می‌کند، شاید این باشد که بایستی در جایدهی دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه، در محیط آموزش تلفیقی (عادی)، تدابیر مختلف اندیشه شود و تمامی افراد دست‌اندرکار از مسئولین ارشد و سطح کلان تا مسئولین مدیریتی و برنامه‌ریزی در سطح خرد، به نیازهای مختلف این دانش‌آموزان توجه کافی مبذول دارند.

پیشنهاد می‌گردد که پژوهش‌های مشابه دیگر با استفاده از گروه‌های نمونهٔ وسیع‌تر و متنوع‌تر و با در نظر گرفتن متغیرهای مختلف دیگر در گروه‌های دیگر دانش‌آموزان طرح آموزش تلفیقی به انجام رسانده شود. همچنین به تعامل و ارتباط بیشتر دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه، با همکلاسان عادیشان توجه بیشتری شود.

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

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-01-29]
[DOR: 20.1001.1.23222840.1392.3.1.2.4]

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 عمدهٔ پژوهش حاضر مقایسهٔ 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.

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-01-29]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1392.3.1.2.4]

References

1. Morse DF. Education of Deafs Busic 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 deef 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 Psychometery and Psychoexperiment. Tehran: Roshd Pub; 2009. (Persian)
12. Zamyad A. The introducation 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.

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-01-29]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1392.3.1.2.4]

18. Kaleh 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 Pajooh 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 Pajooh A, Masoumian M, Khaledian. A comparison of integrated and non-integrated residential junior Students attitudes toward deaf Students and their education mainstreaming. Jornal of Exceptional Education. 2010;104:16-25. (Persian)
25. Beh Pajooh 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)

MEJDS, Vol 3, No. 1, Spring&Summer 2013, 10–19

مجله مطالعات ناتوانی، دوره ۳، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۹۲، ۱۰–۱۹

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-01-29]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1392.3.1.2.4]