

مقایسه ویژگی های عاطفی، شناختی و رفتاری معلم از دید دانش آموزان نابینا، کم بینا و عادی دختر و پسر

## Teacher's behavioral emotional and cognitive characteristics from the view point of male and female blind/ semi-blind and normal children: A Comparative Study

P. Sharifi Daramadi, PhD: Alameh Tabatabai Uni.

M. Askarian, PhD: Mentor of Azad Islamic Uni.

E-mail: askarian.mahnaz @ yahoo.com

دکتر پرویز شریفی در آمدی: دانشگاه علامه طباطبایی

مهناز عسگریان: مربی دانشگاه آزاد اسلامی

**Abstract: Aim** of this survey research is to compare Teacher's behavioral emotional and cognitive Characteristics from the view point of male and female blind/ semi-blind and normal children: A Comparative Study in tehran. **Method** was expose-facto and population includes total normal student and semi blindness students in Tehran primary schools. The total sample consisted is of 240 blind semi blind children) half were male and half were female). Sampling method is based on multi stage stratified Sampling. For collecting data a research questionnaire made in 1385 by Kamkari and Askarian (2006) was used. is utilized. This questionnaire has 30 indexes and has been show coefficient of reliability and validity. **Result** showed that was significant differences between blind and semi blind students Vs. normal children in rating teacher on such characteristics as tone and grating of voice, degree of being attracted to teaching and leak of segregation. **Conclusion:** Therefore it can be mentioned that in comparison of the blind to other two groups are more sensitive to teacher's kind tone and the blindness and semi blindness compared to normal people are sensitive to teaching fondness and count this in essential teaching affair as necessary traits of teachers. So it is recommended that in selecting teachers for blindness and semi blindness the above mentioned factors should be emphasized.

**چکیده: هدف** پژوهش تعیین و مقایسه ویژگی های معلم از دید دانش آموزان نابینا، کم بینا و عادی بود. روش پژوهش پس رویدادی و جامعه شامل تمامی دانش آموزان عادی، کم بینا و نابینا در شهر تهران، در مقطع دبستان بود. حجم نمونه، ۲۴۰ نفر به تفکیک گروه (عادی، نابینا و کم بینا) و جنس (دختر و پسر) بود که براساس روش نمونه برداری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. برای جمع آوری اطلاعات، از پرسشنامه پژوهشگر ساخته ای که توسط کامکاری و عسگریان در سال ۱۳۸۵ تدوین شدن است، استفاده گردید که دارای ۳۰ گویه و از ضریب اعتبار و روایی مطلوبی برخوردار است. **یافته ها:** نشان داد، دیدگاه کودکان کم بینا و نابینا، در مقایسه با کودکان عادی در شاخص های عاطفی لحن گرم، صوت دلنشین، عشق به معلمی و مورد تبعیض قرار نگرفتن، تفاوت معناداری دارد. **نتیجه گیری:** افراد نابینا در مقایسه با دو گروه دیگر نسبت به لحن گرم معلم و افراد نابینا و کم بینا در مقایسه با افراد عادی، نسبت به عشق به معلمی حساسیت دارند و آن را در امر خطیر معلمی جزو ویژگی های ضروری معلم می دانند. از این رو در گزینش مربیان کودکان نابینا و کم بینا لازم است به شاخص های لحن گرم، صوت دلنشین، عشق به معلمی و تبعیض نگذاشتن تأکید شود.

**Keywords:** blindness, blindness and normal students teacher characters, semi

**کلید واژه ها:** دانش آموزان، رفتاری، شناختی، عاطفی،

نابینا، کم بینا، ویژگی ها

دریافت مقاله: ۱۳۸۷/۱۲/۲۰؛ دریافت نسخه نهایی: ۱۳۸۸/۴/۲۵؛ پذیرش مقاله: ۱۳۸۸/۹/۱۷

## مقدمه

در بررسی وضعیت منابع انسانی در نظام آموزش و پرورش، می توان به چرخه مدیران، معلمان، معاونان و دیگر کارکنان مدرسه اشاره نمود. معلمان دانش آموزان نابینا، باید در زمینه ویژگی های یادگیری دانش آموزان نابینا، ارزیابی، محتوای آموزشی و روش های آموزشی آن ها، برنامه ریزی و مدیریت محیط یادگیری آن ها، مدیریت رفتار و مهارت های اجتماعی آن ها و ارتباط با آن ها توانمند باشند (مینتر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶).

کودکان نابینا<sup>۲</sup> و کم بینا<sup>۳</sup> تمایل دارند تا ارتباط عمیقی را با معلمان خویش برقرار سازند و به علت محرومیت های حسی<sup>۴</sup> متفاوت، سعی می کنند تا به گونه های مختلف، ارتباط خویش را با معلمان و والدین بیشتر نمایند به طوری که آنان تمایل دارند تا از دنیای درونی خویش خارج شوند و دیگران را به خلوت خویش فرا خوانند. در این زمینه، باید از معلمان به عنوان ابزار و یا واسطه ای در فرآیند آموزش یاد نمود که از یک سو به یادگیری در دانش آموزان نابینا و نفوذ به دنیای درونی آنان و از سویی دیگر به اهداف و محتوای آموزشی توجه کنند و به عنوان رسانه آموزشی شناخته شوند. به هر میزان که نقص ارتباطی افزایش می یابد، باید نقش رسانه ای معلم، به عنوان بهترین و مهمترین رسانه آموزشی، بیشتر شود (لوی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸).

ویژگی های معلم و شناسایی این ویژگی ها می تواند دیدگاه دانش آموزان را نسبت به معلم منعکس سازد. با بررسی ویژگی های معلم می توان زمینه مساعدی را برای افزایش ارتباط بین دانش آموزان و معلم فراهم ساخت. شاو<sup>۶</sup> (۲۰۰۷)، اعتقاد دارد که در حیطه آموزش کودکان نابینا باید به نقش فزاینده رسانه ای معلمان تاکید بیشتری داشت، زیرا کودکان نابینا با تأکید بر نقص ارتباطی، نیاز شدید تری را به نقش رسانه ای معلمان در فرایند آموزش نشان می دهند. (ساران<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷).

بنابراین، معلم نقش حیاتی را در مدیریت آموزشی کودکان نابینا ایفا می کند، به طوری که در برخی از موارد، کودکان نابینا به سختی با معلم خود ارتباط برقرار می کنند و در بیشتر موارد، به انزوایی روی می آورند و روابط اجتماعی شان مختل می شود. این وضعیت، تحت تاثیر متغیر

1. Minter

2. Blindness children

3. Semi blindness children

4. Sensory deprivation

5. Levy

6. Show

7. Saran

جنس قرار دارد و بر تعاملات ارتباطی دختران و پسران نابینا با معلم شان مؤثر است. معلمان کودکان استثنایی، باید نقش بیشتری را در رفع نقائص ارتباطی دانش آموزان، داشته باشند و به عنوان رسانه آموزش ویژه در مفهوم سازی اهداف و محتوای آموزشی ایفای نقش نمایند و تعامل آموزشی مناسبی را بین دنیای آموزش و دنیای درونی کودکان نابینا فراهم سازند (شریفی درآمدی، ۱۳۸۱).

مانی<sup>۱</sup> (۲۰۰۱)، اعتقاد دارد که نابینایان در یادگیری از طریق شنوایی و دریافت صدا احساس آزادی و انعطاف پذیری بیشتری می نمایند. کوگان<sup>۲</sup> (۲۰۰۳)، بر صمیمیت و سلامت نفس و انعطاف پذیری و همچنین بر مهارت در تدریس، برخورد خوب، رابطه صحیح و تشویق معلمان، دیویس<sup>۳</sup>، (۲۰۰۴) و اودی<sup>۴</sup>، (۲۰۰۵) بر صداقت و راستگویی، استفاده از تشویق به جای تنبیه جسمانی، تسلط بر اداره کلاس، آگاهی از نیاز های دانش آموزان، داشتن اطلاعات وسیع، برقراری آرامش و امنیت عاطفی آن ها تاکید داشتند. اودی دریافت که پیشرفت دانش آموزان در کلاس هایی خوب است که معلمان این گونه کلاس ها، کورکورانه از یک روش خاص تبعیت نمی کنند و سایر امکانات و راه ها را نادیده نمی گیرند.

تقی پورظهیر (۱۳۸۰) معتقد است که معلم مطلوب از دو ویژگی برخوردار است: ویژگی های شخصی، شامل برخورداری از سلامت جسمی و روانی، پای بندی به ارزش و اصول انسانی و اجتماعی، برخورداری از استعدادها و قوای ذهنی نسبتا مطلوب و ویژگی های حرفه ای و فنی که شامل معلومات عمومی، معلومات فنی و حرفه ای، مهارت در برقراری روابط و مناسبت های شخصی است. از این رو، اهمیت و ضرورت ایجاد و رشد این ویژگی ها در کودکان استثنایی، به خصوص نابینایان و نیمه بینایان، بسیار قابل تأمل می گردد. در مواقعی که ویژگی های معلمان نابینا، با ویژگی های مطلوب معلم خوب از دیدگاه نابینایان هماهنگ باشد، کودکان نابینا به راحتی نقص در نظام های ارتباطی خود را کاهش داده و با تاکید بر یادگیری اکتشافی، تمایل بیشتری را برای مشارکت های کلاسی نشان می دهند. این وضعیت، به شناسایی و بررسی نقش معلمان، به عنوان رسانه های آموزشی ویژه تاکید دارد. از این رو باید عوامل سازنده نقش رسانه ای معلم باید در ابعاد فراگیر، با تاکید بر حوزه های عاطفی، شناختی و رفتاری مشخص شود (میلر<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸).

1. Money
2. Cogan
3. Davies
4. Ode
5. Meller

کامکاری و عسکریان (۱۳۸۵)، با استفاده از روش تحلیل عاملی، و استخراج تعداد ۳۰ گویه از ۵۰ گویه، ویژگی های معلم شایسته را در سه سطح شناختی، عاطفی و رفتاری مشخص کردند که مقادارهای ارزش ویژه ۷/۱۴ معرف عامل شناختی؛ ۳/۱۱ معرف عامل عاطفی؛ و ۲/۸ معرف عامل رفتاری بود.

حیطه های شناختی مرتبط با معلم، به توانایی و تسلط معلم در زمینه محتوای درسی معطوف است و میزان دانش، آگاهی و شناخت عمیق معلم از اهداف و محتوای آموزشی، در حوزه های شناختی جای می گیرد. همواره معلمانی که شناخت و آفری در زمینه اهداف و محتوای آموزشی دارند، به راحتی می توانند مثال هایی را فراتر از کتاب های درسی عنوان نموده و جستجو و کاوش را برای دانش آموزان ایجاد نمایند، این افراد به عنوان نهادهای آموزشی در حیطه آموزش و پرورش شناختی جای می گیرند (خرازی، ۱۳۸۶).

در حوزه های شناختی، معلمان به جنبه های کاربردی تاکید دارند و برای فهمیدن دانش آموزان تلاش زیادی می کنند. این افراد، با بیان واضح و مثال های کاربردی که معرف تسلط و شناخت عمیق به اهداف درسی است، میزان یادگیری دانش آموزان را افزایش داده و شیوه یادگیری معنادار را در رویارویی با انبوهی از مطالب آموزشی مبهم فراهم می سازند (برزگر و سلیمانی، ۱۳۸۶).

معنادار سازی مطالب، به عنوان نقطه عطفی شناخته می شود که دانش آموزان را به سوی یادگیری مطلب سوق می دهد و می تواند احساس مطلوب دانش آموز را به فراگیری درسی و موضوعات علمی افزایش دهد. انگیزش یادگیری، با علاقه مندی به محتوای یک درس خاص (عاطفه درسی) به یک معلم خاص (عاطفه معلم) و یا یک محیط آموزشی خاص (عاطفه آموزشی) توسعه می یابد (سیف، ۱۳۸۴). در این میان، فراگیری معنادار مطالب موجبات افزایش انگیزه می شود به طوری که آزرل اعتقاد دارد که باید معلمان معنادار نمودن مطلب را به عنوان یک فن تدریس به کار گیرند.

هارت<sup>۱</sup> (۲۰۰۱)، عقیده دانش آموزان نابینای دبیرستانی را نسبت به خصوصیات پسندیده معلم بررسی نمود و دریافت که ۵۱ درصد این دانش آموزان معلمینی را می پسندند که در امور درسی به آن ها کمک نمایند و مطالب را توأم با ذکر مثال متعدد تشریح کنند. همچنین ۴۰ درصد دانش آموزان نابینا، بذله گویی را جزو شاخص های شخصیتی مناسب به شمار می آورند. در کل

---

1. Hart

۵۰ درصد پاسخگویان معتقد بودند که معلمان کج خلق و طعنه زن نمی توانند معلمین خوبی برای نابینایان باشند.

همچنین، زمینه های عاطفی معلم به برخورد احترام آمیز، لحن خوشایند، ایجاد روابط صمیمانه، احساس علاقه مندی، اعتماد و صمیمیت تمرکز دارد، تا از این طریق بتواند مناسب-ترین تعامل آموزشی را به عنوان ارتباط خوشایند بین معلم با دانش آموز بوجود آورد (کامکاری و عسکریان، ۱۳۸۵). در پژوهش طباطبایی (۱۳۸۳)، مشخص گردید لحن خوشایند، رفتارهای دلنشین و هرگونه حالت احساسی و واکنش عاطفی مثبت، که به مقبولیت معلم در سر کلاس درس منجر شود، در زمینه های عاطفی جای دارد و باعث علاقه دانش آموزان به معلم و درس می گردد. هولون<sup>۱</sup> (۲۰۰۱)، اعتقاد دارد که هرگاه معلم عوامل عاطفی را در هنگام تدریس نادیده بگیرد، عملاً دانش آموزان نابینا را از یادگیری معنادار محروم کرده است.

هرچند که ویژگی های شناختی و عاطفی معلم ارتباط زیادی با یکدیگر دارد، ولی در این میان رفتار های معلم به عنوان بعد دیگری از ویژگی معلم نیز مطرح است. گیلسون<sup>۲</sup> (۲۰۰۶)، در پژوهشی که به بررسی نگرش نابینایان نسبت به رفتار معلمان پرداخته بود، دریافت رفتارهای عادلانه و به دور از تبعیض، مقتدر بودن و ثابت قدم بودن معلمان در مدیریت آموزشی می تواند نتایج مثبت ثمری در افزایش انگیزه یادگیری در دانش آموزان نابینا داشته باشد. از سویی، مهم ترین نتایج بررسی "ویژگی های معلم خوب، از دیدگاه دانش آموزان نابینا" که توسط شعبان زاده (۱۳۸۴) انجام گرفته، عبارت است از این که معلم باید دانش آموزان را راهنمایی کند، به والدینشان سر بزند و در صورت انجام اشتباه آن را جبران نماید، تبعیض به کار نبرد، صمیمی باشد و علت درس نخواندن شاگردان را جویا شود، خوش اخلاق باشد و آرام و شمرده صحبت کند و به دانش آموزان احترام بگذارد. تمامی نتایج بالا معرف ویژگی های رفتاری مطلوب در معلمان است.

در این میان، پژوهش های زیادی پیرامون تاثیر گذاری لحن معلم بر یادگیری و تصویر سازی ذهنی نابینایان انجام گرفته است، زیرا تصویر سازی شنیداری در تحول شناختی نابینایان کاربرد گسترده ای دارد (شریفی در آمدی، ۱۳۸۱). صدای خوشایند معلمان، توجه دانش آموزان بیشتری را به خود جلب می نماید و گرایش های مثبتی را در آن ها بر می انگیزاند. به طوری که

1. Hollon

2. Gilson

معلمان با صدای زیر، فاقد قدرت و جاذبه بوده و الگوی مناسبی برای شاگردان نیستند (وارن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲). در حالی که الگوهای صوتی خوشایند، ناامیدی و ضعف اراده را در نابینایان از بین می برد و موجبات کشش نابینایان به مطلب می شود (شولدن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲). "بتمن"<sup>۳</sup> (۲۰۰۳)، خاطر نشان می سازد که دانش آموزانی که توسط معلمان با صدای دلنشین درس می خوانند، از احساس توانمندی بالایی در انجام تکالیف درسی برخوردارند و در هنگام رویارویی با فعالیت های اجتماعی، خودپنداره قوی تری دارند.

در این میان، رابطه بین سن دانش آموزان نابینا و گرایششان به صداهای خوشایند یا ناخوشایند معلم، معنادار است، به طوری که هر قدر سن کودکان نابینا افزایش می یابد، بر میزان توجهشان به صدا های بم و خوشایند افزوده می شود و از صداهای زیر دوری می جویند (آکسلرد<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳).

در پژوهش میثاقیان اردکانی (۱۳۸۱) شاگردان و معلمان هر دو گروه، معتقد بودند که معلم خوب باید دانش آموزان را به کار تفکر و پژوهش تشویق کند. به افکار و عقاید آن ها احترام بگذارد، پرحوصله و بردبار باشد، و بین دانش آموزان تفاوت نگذارد. در پژوهش مذکور مشخص شد «شادی و بذله گویی»، «وضع ظاهر و لباس» معلم نسبت به سایر خصوصیات او، از اهمیت کمتری برخوردار است. دانش آموزان بیشتر خواستار معلمان «میان سال» هستند و علاقه ای به داشتن معلمان مسن ندارند.

بنابراین، معلم کودک نابینا باید به فردیت، توانایی ها و استقلال دانش آموز نابینا احترام بگذارد و از آن ها در محدوده توانمندی ها و با در نظر گرفتن محدودیت های ذاتی شان انتظار داشته باشد. برای دستیابی به این اهداف، معلم نابینا باید درباره فنون راهنمایی، اطلاعاتی را کسب نمایند و از ضرورت داشتن لحن خوشایند، نداشتن حس ترحم و ایجاد ارتباط عاطفی مطلوب، بدون حصول وابستگی شدید، آگاهی داشته باشند. در این رهگذر، تاکید بر ویژگی های مطلوب معلم می تواند رهنمودهای فراوانی را در افزایش کارایی آموزش و پرورش کودکان استثنایی، به خصوص نابینایان به ارمغان آورد (شریفی درآمدی، ۱۳۸۱). ابهام در زمینه فلسفه آموزش و پرورش ویژه، تناقض های فراوانی را برای مربیان ایجاد کرده که این تناقض ها نه تنها در زمینه های نظری، بلکه در حیطه های کاربردی نیز مشکلات فراوانی را به وجود آورده است

---

1. Warren  
2. Sholden  
3. Bateman  
4. Axelrod

## Archive of SID

(اسمیت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵)، و برای رفع پاره ای از این ابهام ها، توجه به ویژگی های معلم خوب ضروری به نظر می رسد. از این رو، سوال اساسی سه سوال فرعی زیر را با توجه به عوامل شناختی، عاطفی و رفتاری معلم پژوهش حاضر این است که:

- آیا ویژگی های معلم خوب از نظر دانش آموزان دختر و پسر کم بینا، نابینا و عادی متفاوت است؟

- آیا ویژگی های شناختی معلم از نظر دانش آموزان دختر و پسر کم بینا، نابینا و عادی متفاوت است؟

آیا ویژگی های عاطفی معلم از نظر دانش آموزان دختر و پسر کم بینا، نابینا و عادی متفاوت است؟

آیا ویژگی های رفتاری معلم از نظر دانش آموزان دختر و پسر کم بینا، نابینا و عادی متفاوت است؟

### روش

این پژوهش پس رویدادی است و در نظر دارد ویژگی های معلم را از دیدگاه شش گروه - نابینا، کم بینا و عادی دختر و پسر - بررسی کند. جامعه پژوهش تمامی دانش آموزان عادی و نابینای شهر تهران در دوره دبستان بودند که از بین آن ها نمونه ای به حجم ۲۴۰ نفر (۸۰ نفر دانش آموز عادی و ۸۰ نفر دانش آموز نابینا و ۸۰ نفر دانش آموز کم بینا) از هر دو جنس براساس روش نمونه برداری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شد. تعداد آزمودنی ها در هر گروه ۳۰ نفر بود.

### ابزار پژوهش

ابزار پژوهش یک پرسشنامه محقق ساخته برای اندازه گیری ویژگی های معلم خوب بود قرار داد. در زمینه روایی<sup>۲</sup> ابزار، تمامی سوالات ابزارهای پژوهش های موازی در زمینه ویژگی های معلم خوب (طباطبایی، ۱۳۸۳؛ میثاقیان اردکانی، ۱۳۸۳ و شعبانزاده، ۱۳۸۴)، مورد بررسی قرار گرفت و شاخص های معرف معلم خوب از آن ها استخراج گردید. سپس ۳۰ گویه در نسخه نهایی با رجوع به پرسشنامه های شخصیت انتخاب شد.

<sup>۱</sup>. Smit

<sup>۲</sup>. validity

روایی<sup>۱</sup> سازه ابزار اندازه گیری، از طریق تحلیل عامل<sup>۲</sup> انجام گرفت و با تاکید بر روش تحلیل عامل اکتشافی و بادر نظر گرفتن همبستگی سوالات در هر یک از عوامل، ویژگی های معلم خوب در سه طیف شناختی، عاطفی و رفتاری مشخص گردید و این ابعاد به عنوان خرده مقیاس های مربوطه در نظر گرفته شد. برای افزایش روایی صوری یا ظاهری، نسخه نهایی به چند متخصص ارایه شد و با بررسی نظرهای آنان، اصلاحات اندکی صورت گرفت و علاوه بر روایی سازه و محتوا، روایی ظاهری نیز مورد تایید آن ها قرار گرفت.

در زمینه اعتبار<sup>۳</sup> ابزار، از طریق محاسبه ضریب همبستگی دو نیمه و با فرمول اسپیرمن براون، میزان ضریب اعتبار آزمون برابر ۰/۸۱ به دست آمد. از آنجایی که نمره گذاری این مقیاس براساس طیف لیکرت است در حیطه پرسشنامه های عینی جای می گیرد و می توان متغیر را به صورت کمی و پیوسته و با مقیاس فاصله ای اندازه گیری کرد.

### یافته ها

یافته های توصیفی هر یک از خرده مقیاس های مرتبط با ویژگی های معلم خوب مشخص گردید که تمامی شاخص ها، دارای توزیع نرمال بود و مفروض های کاربرد آمار پارامتریک داشت. با استفاده از تحلیل واریانس دوطرفه چند متغیری نتایج زیر حاصل گردید:

جدول ۱. میانگین مرتبط با سطوح متغیرها

پسر			دختر			سطوح شاخص
عادی	کم بینا	نابینا	عادی	کم بینا	نابینا	
۳۸	۳۶/۱۸	۳۷/۶۳	۳۷	۳۹/۸۸	۳۸/۴۵	شناختی
۳۶/۰۵	۳۶/۷۵	۳۷/۴۰	۳۵/۲۰	۳۹/۲۸	۳۸/۵۸	عاطفی
۳۸/۷۰	۳۸/۶۸	۳۷/۶۰	۳۶/۹۵	۳۹/۷۳	۳۸/۲۰	رفتاری

جدول ۱ نشان می دهد آزمودنی های نابینا و کم بینا، به شاخص های شناختی و آزمودنی های عادی، به شاخص رفتاری توجه بیشتری کرده اند.

1. Validity  
2. Factor analyze  
3. Reliability



جدول ۲. آزمون های چند متغیری تحلیل های مرتبط با همبستگی بین شاخص های ویژگی خوب معلمان

شاخص های آماری	میزان ارتباط	F	P
ردیابی فیلی	۰/۱۸	۷/۷۷	۰/۰۱
ضریب لاندا	۰/۸۲	۷/۹۳	۰/۰۱
حداکثر ریشه روی	۰/۱۸	۱۳/۹۲	۰/۰۱

با توجه به جدول ۲ ارتباط معناداری بین شاخص های عاطفی، شناختی و رفتاری (۰/۱۸) وجود دارد و ضریب تفارق متغیر های وابسته در حدود ۰/۸۲ است.

جدول ۳. تحلیل واریانس مقایسه ویژگی های معلم خوب با تاکید بر عامل گروه و جنس

عوامل	شاخص ها	SS	df	MS	F	P
عامل جنس	شناختی	۸۲/۸۴	۱	۸۲/۸۴	۱/۲۷	۰/۶۸
	رفتاری	۰/۰۶	۱	۰/۰۶	۰/۰۱	۰/۹۳
	عاطفی	۵۴/۱۵	۱	۵۴/۱۵	۱/۱۰	۰/۶۲
عامل عارضه	شناختی	۱۵/۰۶	۲	۷/۵۳	۰/۱۲	۰/۸۴
	رفتاری	۹۵/۶۳	۲	۴۷/۸۲	۱/۱۸	۰/۶۵
	عاطفی	۳۰/۸۶	۲	۱۵/۴۳	۳/۰۴	۰/۰۱
عامل جنس و عارضه	شناختی	۲۲۴/۵۸	۲	۱۱۲/۲۹	۱/۷۲	۰/۱۸
	رفتاری	۹۰/۴۳	۲	۴۵/۲۲	۱/۱۲	۰/۲۳
	عاطفی	۱۱۵/۴۳	۲	۵۷/۷۱	۱/۱۷	۰/۱۹

با توجه به جدول ۳ می توان عنوان نمود که تنها اثر اصلی عارضه در متغیر وابسته ویژگی های عاطفی معلمان، معنادار است. در حالی که در حیطه های شناختی و رفتاری، اثر های اصلی عامل جنس، عارضه و همچنین تعامل جنس و عارضه، معنی دار نیستند. با تاکید بر آزمون تعقیبی شفه، مشخص گردید که دو گروه نابینا و کم بینا، در مقایسه با گروه عادی، گرایش بالاتری به طور یکسان به زمینه های عاطفی دارند و ویژگی های عاطفی معلمان را در اولویت ویژگی های مطلوب آن ها قرار می دهند.

جدول ۴ نشان می دهد تفاوت نگرش دانش آموزان عادی، نابینا و کم بینا در زمینه لحن گرم معلم، صوت دلنشین معلم، عشق ورزیدن به شغل معلمی و تبعیض نگذاشتن بین دانش آموزان معنادار است. به طوری که دانش آموزان نابینا نسبت به لحن معلم و عشق به معلمی، دانش آموزان نابینا و کم بینا نسبت به صوت دلنشین معلم و دانش

آموزان عادی نسبت به عدم رفتارهای تبعیض گونه در معلم حساس تر بوده این موارد را در بین ویژگی های معلمین دارای الویت بالاتر می دانند.

جدول ۴. مقایسه میانگین دید دانش آموزان نابینا، کم بینا و عادی در مورد ویژگی های معلم خوب

ردیف	گویه	افراد عادی	افراد نابینا	افراد کم بینا	F	P
۱	لحن گرم	۴/۰۶	۴/۹۱	۴/۹۲	۳/۷۱	۰/۰۱
۲	صوت دلنشین	۳/۷۸	۴/۸۰	۴/۸۰	۳/۶۸	۰/۰۱
۳	عشق به معلمی	۳/۷۱	۴/۲۱	۴/۲۳	۲/۹۶	۰/۰۵
۴	تبعیض نگذاشتن	۳/۵۹	۴/۱۱	۴/۱۳	۲/۷۶	۰/۰۵
۵	ابراز علاقه	۳/۹۲	۴/۰۷	۴/۱۰	۱/۴۳	۰/۲۳
۶	صمیمی بودن	۳/۷۹	۴/۰۴	۴/۰۴	۱/۱۶	۰/۲۵
۷	مهربان بودن	۳/۵۶	۳/۷۹	۳/۷۹	۱/۰۹	۰/۳۱
۸	گذشت داشتن	۳/۴۵	۳/۴۸	۳/۵۳	۰/۹۴	۰/۴۱
۹	حساس بودن	۳/۸۴	۳/۶۲	۳/۷۱	۰/۸۶	۰/۵۱
۱۰	صبر و شکیبایی	۳/۷۵	۳/۷۸	۳/۷۸	۰/۸۵	۰/۵۳

### بحث و نتیجه گیری

با توجه به ویژگی های کودکان استثنایی، می توان عنوان نمود که این افراد به آموزش های ویژه ای نیاز دارند و برای بالا بردن سطح آموزش آن ها، باید ویژگی ها و شرایط خاصی را فراهم نمود. از جمله عواملی که نقش موثری در مدیریت آموزشی این گروه از دانش آموزان دارد، نقش و تاثیر معلم است. بدین ترتیب که معلمان ممکن است همواره مشکلات خاصی را در زمینه ارتباطی (برقراری ارتباط با دانش آموزان استثنایی) داشته باشند، زیرا که دانش آموزان استثنایی و به خصوص افراد نابینا، در برقراری نظام های ارتباطی محدودیت های ویژه ای دارند. معلمان دانش آموزان نابینا مایلند به راحتی با دانش آموزان خویش ارتباط برقرار نمایند و از راهبردهای متفاوتی برای رشد کمتی و کیفی این نوع ارتباط استفاده کنند. با بررسی ویژگی های معلم خوب از دیدگاه دانش آموزان عادی، کم بینا و نابینا می توان الگوی مطلوبی را برای افزایش ارتباط بین معلمان دانش آموزان نابینا و کم بینا و دانش آموزان عادی ارائه نمود. این ویژگی ها در دارای سه بعد اصلی شناختی، عاطفی و رفتاری و ۳۰ شاخص است.

در این پژوهش مشخص گردید که تفاوت معنی داری بین ویژگی های معلم خوب در خرده مقیاس های شناختی و رفتاری بین گروه های نابینا، نیمه بینا و عادی وجود ندارد. این یافته، با نتایج پژوهش های برزگر و سلیمانی (۱۳۸۶)، خرازی (۱۳۸۶)، طباطبایی (۱۳۸۳) و کامکاری و

کیومرثی (۱۳۸۵) همخوانی دارد که پژوهش آن‌ها مرتبط با تاثیر گذاربودن شاخص‌های شناختی و رفتاری معلمان بر رضایتمندی دانش‌آموزان بود، و بدون در نظر گرفتن عارضه، تمامی دانش‌آموزان داشتن این شاخص‌ها را در زمره ویژگی‌های مطلوب معلم می‌دانستند.

از سوئی فلاندرز<sup>۱</sup> (۲۰۰۰)، دریافت که پیشرفت دانش‌آموزان و نگرش آن‌ها به موضوع‌ها در کلاس‌هایی خوب است که معلمان این‌گونه کلاس‌ها، کورکورانه از یک روش خاص پیروی نمی‌کنند و سایر امکانات و راه‌ها را نادیده نمی‌گیرند. به عبارت دیگر، معلمان موفق قابلیت انعطاف زیادی در تغییر روش خود در کلاس درس نشان می‌دهند. از سوی دیگر معلمین ناموفق آن‌هایی هستند که خود را به یک روش کم و بیش خشک و انعطاف‌ناپذیر مقید و محدود می‌سازند. در این زمینه، اورتسون و اسبیدی بیان کرده‌اند که به طور کلی هوش و شخصیت معلم، در مقایسه با توان علمی و کاربردی او در کلاس، از اهمیت بیشتری برخوردار است (شعاری نژاد، ۱۳۸۳).

همچنین در این پژوهش، ابعاد شاخص‌های عاطفی (لحن گرم، صوت دلنشین، عشق به معلمی و تبعیض نگذاشتن) در دو گروه دانش‌آموزان نابینا و کم‌بینا، در مقایسه با دانش‌آموزان عادی از اهمیت بالاتری برخوردار بود و تفاوت معناداری را نشان داد. به طوری که دانش‌آموزان نابینا و کم‌بینا دوست دارند که معلمانشان لحن گرم و دلنشینی را با عشق معلمی تلفیق کند و بین دانش‌آموزان تبعیض نگذارد. این یافته مهر تاییدی بر نتایج پژوهش شولدن (۲۰۰۲)، اسمیت (۲۰۰۵)، گیلسون (۲۰۰۶)، میلر (۲۰۰۸) است.

مانی (۲۰۰۱)، نتایج بالا را مورد تایید قرار داده است و اعتقاد دارد که نابینایان در یادگیری از طریق شنوایی و دریافت صدا احساس آزادی و انعطاف پذیری بیشتری می‌کنند. از این رو، هرگاه در نحوه بیان و الگوی صوتی معلمان نابینایان، نوعی احساس و عاطفه نهفته باشد، روش تدریس معلم را جذاب می‌کند و انگیزه یادگیری نابینایان را افزایش می‌دهد.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، می‌توان بر نظریه شاور در زمینه نقش ارتباطی ویژه معلمان کودکان استثنایی با محدودیت ارتباطی تاکید کرد، و با بررسی عمیق پیشینه پژوهش در کودکان استثنایی و به خصوص کودکان نابینا و ناشنوا در ایالت آریزونا، می‌توان به نقش فعال معلم در آموزش برای کودکان نابینا توجه نمود. معلمان استثنایی که توانایی فزاینده‌ای را در افزایش دامنه ارتباط با کودکان نشان می‌دهند، به راحتی می‌توانند با برقراری روابط عاطفی و بهره‌گیری از لحن خوشایند و کلمات دلنشین و جذاب که بار عاطفی مثبت دارند، نابینا را از دنیای درون بیرون کشیده و گرایش‌های اتیستیک را به مهارت‌های اجتماعی تبدیل نمایند.

کوغان (۲۰۰۳)، در پژوهش خود بدین نتیجه رسید که معلمان صمیمی و با ملاحظه می‌توانند باعث پیشرفت دانش‌آموزان در دروس هنری و ادبی شوند. هیل، پاول و فیفر (۲۰۰۲)، با مقایسه نمرات دانش‌آموزان بدین نتیجه رسیدند؛ معلمانی که از سلامت نفس و انعطاف‌پذیری برخوردارند، در مقابل هر نوع دانش‌آموزی، موفق‌تر از دیگران عمل می‌کنند.

از طرف دیگر، معلمی که حق اظهار نظر برای شاگردان خود قایل است و انتظارات بی‌جا از آن‌ها ندارد و موقعیت کلاس را درک می‌نماید، سبب پیشرفت سریع دانش‌آموزان و باعث می‌شود تا دانش‌آموزان نسبت به امر یادگیری با دید خوشبینانه‌ای نگاه کنند، ولی در هر دو حالت ممکن است شاگردانی پیدا شوند که عکس‌العمل کاملاً متفاوت با آن چه در بالا گفته شد، از خود نشان دهند.

مک کین چی (۲۰۰۳) مظاهری (۱۳۸۲)، دیویس (۲۰۰۴)، برزگر و سلیمانی (۱۳۸۶)، خرازی (۱۳۸۶)، طباطبایی (۱۳۸۳) و کامکاری و عسکریان (۱۳۸۵) بدین نتیجه رسیدند که «مهارت در تدریس»، «برخورد خوب»، «رابطه صحیح» و «تشویق» از عواملی هستند که ضریب همبستگی مثبتی با کارایی معلم و پیشرفت دانش‌آموزان دارند. بنابراین، معلمان کودکان نابینا باید تلاش نمایند تا رابطه بیشتری بین دنیای درونی نابینا و دنیای بیرونی آموزش برقرار نمایند و این اقدام تنها زمانی به سرانجام می‌رسد که معلم، واجد ویژگی‌های مطلوب، از قبیل آشنایی با روش‌ها و فنون تدریس، مهربان بودن، علاقه مندی به کار، چشم‌پوشی از خطاهای دانش‌آموزان، صداقت و راستگویی، استفاده از تشویق به جای تنبیه جسمانی، تسلط بر اداره کلاس (دیویس، ۲۰۰۴) و (اودی، ۲۰۰۵)، آگاهی از نیازهای دانش‌آموزان، اطلاعات وسیع، آرامش و امنیت عاطفی داشته باشد. این یافته‌ها همخوان با یافته‌های پژوهش حاضر است، با این تفاسیر که عامل عارضه هیچ نقشی در تفاوت دیدگاهشان ایفا نمی‌کند، اما در بعد شاخص عاطفی، نیاز کودکان نابینا و کم‌بینا به داشتن لحن خوشایند معلمان، صوت دلنشین، عشق به معلمی و تبعیض نگذاشتن بیش از دانش‌آموزان بینا است که این یافته با نتایج پژوهش‌های وارن (۲۰۰۲)، شولدن (۲۰۰۲) و بتمن (۲۰۰۳) در زمینه دیدگاه کودکان نابینا و ناشنوا به معلمان در دوره پیش دبستانی همخوانی دارد. از این رو، تاکید بر واجد شرایط بودن معلمان دانش‌آموزان نابینا و کم‌بینا، نسبت به شاخص‌های عاطفی از اهمیت بسیار زیادی برخوردار است و می‌بایست مسوولان آموزش و پرورش کودکان استثنايي توجه بیشتری را به این گزینه در معلمان داشته باشند.

از آنجایی که در پژوهش حاضر، هیچ‌گونه متغیر مستقلی مورد استفاده قرار نگرفته، بنابراین در تفسیر رابطه علی و در نهایت اعتبار درونی، با محدودیت روبرو بوده که این وضعیت معرف احتیاط در تفسیر روابط است. همچنین ضعف در همکاری برخی از مسوولان مدارس کودکان

نابینا و ارایه نکردن فضای مناسب برای انجام پرسشنامه، به عنوان مهم‌ترین محدودیت‌های اجرای پژوهش شناخته می‌شود.

برای افزایش تعمیم‌دهی یافته‌ها و کاهش محدودیت در اعتبار بیرونی، پیشنهاد می‌گردد تا در دیگر جوامع دیگر نیز، موضوع حاضر بررسی شود و به بررسی و شناسایی ویژگی‌های معلم خوب از دیدگاه دانش‌آموزان نابینا در شهرهای اصفهان، شیراز و مشهد و دیگر شهرهای پرجمعیت، تاکید شود تا مدارس استثنایی نابینا از کیفیت آموزشی بالایی برخوردار شوند.

در نهایت، پیشنهاد می‌شود که در گزینش معلمان کم بینا و نابینا به الگوهای لحن صوت و صدای دلنشین توجه شود تا از این طریق بتوان میزان موانع ارتباطی بین معلمان دانش‌آموزان نابینا و دانش‌آموزان کم بینا را کاهش داد و موجبات افزایش انگیزه برای یادگیری را در کودکان نابینا و کم بینا فراهم ساخت.

### منابع

برزگر، نادر و سلیمانی، عباس. (۱۳۸۶). *اصول و مبانی برنامه ریزی درسی/اسلامشهر*. انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی.

خرازی. (۱۳۸۶). *آموزش و پرورش شناختی*، تهران. انتشارات دانشگاه تهران.

سیف، علی اکبر. (۱۳۸۴). *روان شناسی پرورشی*. چاپ چهارم. تهران. انتشارات آگاه.

شریفی در آمدی، پرویز. (۱۳۸۱). *روان شناسی و آموزش کودکان نابینا*. تهران. نشر گفتمان خلاق.

شعاری نژاد، علی اکبر. (۱۳۸۳). *روان شناسی رشد*. چاپ نهم. تهران. موسسه انتشارات اطلاعات.

شعبان زاده، عماد. (۱۳۸۴). *پژوهشی پیرامون ویژگی‌های معلم خوب، از دیدگاه دانش‌آموزان نابینا در دانشگاه اصفهان*. اصفهان، انتشارات گلشن

کامکاری، کامبیز و عسکریان، مهنار. (۱۳۸۵). *پژوهشی پیرامون بررسی ویژگی‌های استاد مطلوب از دیدگاه دانشجویان اسلامشهر*. با نظارت دانشگاه آزاد اسلامی. تهران انتشارات ارین

طباطبایی یزدی، عباس. (۱۳۸۳). *بررسی ویژگی‌های معلمان خوب از دیدگاه دانش‌آموزان مقطع دبیرستان*. با نظارت سازمان تدوین کتب درسی. تهران، انتشارات پارس

میثاقیان اردکانی، جمال. (۱۳۸۱). *پژوهشی پیرامون خصوصیت‌های معلم خوب از نظر دانش‌آموزان نابینا و معلمان آن‌ها در دانشگاه خوراسگان*. با نظارت دانشگاه آزاد اسلامی. اصفهان، نشر مهر پویا

Axelrod, S. (2003). *Special children characters research finding social education*, 12, 23-31.

Bateman, k. (2003). *Handbook of Exceptional children*, the Guilford Press New York London.

Davies, j. (2004). What are the traits of the good teacher from the standpoint of *journal high school pupils, school and society*, 38, 649-665.

Hart, j. (2001). Positive factor for Exceptional children, 53(2)

- Holon, A. (2001). *Feature and semantic memory*. New York.
- Gilson, M. (2006). *Attitudes to School & Teachers in a Secondary Modern School*. Thesis University of LONDON
- Cogan. (2003). The behavior of Teachers & the productive behavior of their pupils. Res. 89-91.
- Levy, A. T (2008) Beginning word recognition: Benefits of training by segmentation and whole word methods. Scientific, New York.
- Minter, M. E., Hobson, r. p (2006) Recognition of vocally expressed emotion by congenitally blind children. *Journal of visual impairment and blindness*, 8, 30: 411 -415
- Miller, M. D., (2008). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional children* 5 (19): 201 -218.
- Money. (2001) *Characteristics of good Teachers & implication for teacher education*. Pp. 33-43, in *Teaching Today* (M. palardy. ed). Memillan publishing co., inc. NEWYORK.
- Saran. B. G (2007). *Special children: An integrative approach*. Glenview, IL: scot, foreman
- Schoolman, R. (2002). *Enforcing normalcy disability, Blindness, and the body, sociology*. New York.
- Smite, M. J. (2005). *A study of determining personal characteristics of most successful & least successful trade & industrial education Teachers in North Carolina*. Dissertation Abstracts international. 35.
- Show, A. (2007). Teachers Characters of blindness students, (2008). *Journal of special Education*, 143 - 158.
- Ode, M. J. A. (2005). Educational signified of blindness students, K (1995). *Journal of special Education*, 61-73.
- Warren, D. H. (2002). *Blindness and early children development*. New York.