

*

دکتر زینب خانجانی***، علی بهاری***

(دریافت: ۸۳/۲/۲۷ تجدید نظر: ۸۳/۴/۲۰ پذیرش نهایی: ۸۳/۵/۱۶)

چکیده

هدف اصلی این پژوهش بررسی نظر معلمان در مورد آموزش تلفیقی کودکان استثنایی و عوامل موثر در این نوع آموزش بود. برای این منظور ۴۸۸ نفر معلم مدارس عادی و ۸۱ نفر معلم مدارس استثنایی به صورت نمونه گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای و ۱۱۶ معلم تلفیقی به روش نمونه برداری در دسترس انتخاب شدند. ابزار پژوهش به صورت دو پرسشنامه محقق ساخته شامل پرسشنامه جمعیت شناختی و پرسشنامه نظر سنجی معلمان تهیه گردید. پرسشنامه نظر سنجی معلمان در سه فرم خاص ساخته شد. همسانی درونی و قابلیت اعتماد پرسشنامه نظر سنجی به روش باز آزمایی مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج نشان داد که از نظر معلم‌ها آموزش روش‌های تدریس ویژه مهم‌ترین نیاز آموزشی معلمان تلفیقی است. همچنین محدود کردن تعداد دانش‌آموزان کلاس بهترین نوع حمایت از معلمان تلفیقی محسوب می‌شود. از سوی دیگر دیدگاه معلم‌های استثنایی، تحصیل کرده در رشته علوم تربیتی، معلم‌هایی که در دوره آموزش تلفیقی شرکت کرده بودند، و معلم‌های مقاطع ابتدایی و متوسطه نسبت به آموزش تلفیقی به ترتیب مثبت‌تر از نگرش معلمان عادی، غیر علوم تربیتی، حضور نیافته در دوره آموزش تلفیقی و معلم‌های مقطع راهنمایی بود.

واژه‌های کلیدی: آموزش تلفیقی، معلم‌های عادی، معلم‌های تلفیقی، معلم‌های استثنایی

* این پژوهش در پژوهشکده تعلیم و تربیت استان آذربایجان شرقی انجام شده است.

** استادیار دانشگاه تبریز

*** کارشناس آموزش کودکان استثنایی Email:alibah5@yahoo.com

مقدمه

پیشگامان تعلیم و تربیت استثنایی در دهه‌های گذشته معتقد بودند که آموزش در مدارس و کلاس‌های ویژه متناسب با توانایی و نیازهای کودکان استثنایی است و بحث جداسازی و تشکیل مدارس و کلاس‌های ویژه را مطرح نمودند. آنها معتقد بودند تمرکز کودکان استثنایی، معلمان آموزش استثنایی، امکانات و تجهیزات خاص در یک محیط باعث تسهیل در ارائه خدمات می‌شود و امکان رشد مهارت‌های حرفه‌ای کودکان در چنین محیط‌هایی بیشتر می‌شود (هوسپیان، ۱۳۷۸). اما انتقادات نیرچه^۱ (۱۹۶۹) در دانمارک، دان^۲ (۱۹۶۸) در آمریکا و وارناک^۳ (۱۹۷۸) در انگلستان نسبت به جداسازی آموزش کودکان استثنایی، شعله‌ی نهضت عادی سازی^۴ و یکپارچه‌سازی^۵ را فروزان کرد. آنها پیشنهاد کردند، کودکان استثنایی^۶ باید در جریان اصلی آموزش و پرورش تحت تعلیم و تربیت قرار گیرند (به پژوه، ۱۳۷۶).

از سال ۱۹۵۰ تا ۱۹۸۰ حداقل ۵۰ تحقیق در مورد کارآمدی آموزش در محیط‌های مجزا انجام گرفته و محققان کارآمدی آموزش مجزا را، بخصوص در مورد پیشرفت تحصیلی کودکان استثنایی زیر سؤال بردند. برخی از آنها در بررسی کارآمدی آموزش در محیط‌های مجزا به این نتیجه رسیدند که تنها توجیهی که می‌توان برای آموزش ویژه قابل قبول دانست، مربوط به منافع است که برای معلم‌ها و دانش‌آموزان عادی دارد (کافمن^۷ و هالاهان^۸ ترجمه ماهر، ۱۳۷۲).

امروزه یکی از محورهای اصلی در بحث‌های مربوط به آموزش و پرورش کودکان استثنایی، آموزش تلفیقی است که در بستر فرهنگ انگلیسی پا گرفته است و تمام عناصری که در مفاهیم بهنجارسازی^۹ یا عادی سازی و محیطی با حداقل محدودیت^{۱۰} وجود دارد را شامل می‌شود (کله وچان، ترجمه ماهر، ۱۳۷۱).

تلفیق از نظر لغوی عبارتست از با هم آوردن و به هم پیوستن (فرهنگ معین، ۱۳۷۹). این لغت در فرهنگ انگلیسی کودکان استثنایی معادل واژه Integration است. به عبارت دیگر در آموزش تلفیقی دانش‌آموز استثنایی در مدارس عادی و همراه با

دانش‌آموزان عادی و با همکاری معلم‌های رابط که از سوی کارشناسان آموزش و پرورش استثنایی تعیین می‌شوند، به تحصیل می‌پردازند. دانش‌آموزی که برای آموزش تلفیقی در نظر گرفته می‌شود، دانش‌آموزی است که دارای محدودیت‌های جسمانی و ذهنی است اما درجه معلولیت او در حد خفیف^{۱۱} است، بنا براین با استفاده از وسایل کمک آموزشی و توان‌بخشی و معلم رابط قادر است در مدارس عادی به تحصیل بپردازد (کرک^{۱۲}، ۱۹۹۶).

یکی از عناصر مهم در آموزش تلفیقی بحث معلم‌ها و نوع نگرش آنها به آموزش تلفیقی است. وجود نگرش‌های مثبت برای اجرای موفقیت آمیز برنامه‌های تلفیق از ضروریات اصلی برای ایجاد تعهد در کارگزاران و دست‌اندرکاران مربوط جهت به فعل رساندن تلفیق کامل و نیز سوق دادن هر چه بیشتر و کامل‌تر دانش‌آموزان استثنایی به سوی مدارس عادی است (هوسپیان، ۱۳۷۸).

نگرش معلم متغیری است که بر پیشرفت تحصیلی تاثیر معنی‌دار می‌گذارد و در واقع هر چه معلم نگرش مثبت‌تری نسبت به موضوع یکپارچه سازی داشته باشد پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز بیشتر خواهد شد (مینایی و همکاران، ۱۳۸۰).

به همین دلیل گرایش برخی از پژوهش‌هایی که در این حیطه انجام شده است به سمت بررسی نگرش معلمان در مورد آموزش تلفیقی می‌باشد. در این مورد پژوهش سنتروارد^{۱۳} (۱۹۸۷) نشان داد که نگرش اکثریت معلم‌ها به نفع مفهوم یکپارچه سازی است و معلم‌هایی که از دوره آموزش تعلیم و تربیت ویژه بر خوردار شده بودند مثبت‌تر از کسانی می‌اندیشیدند که از چنین آموزشی بهره مند نبودند و بسیاری از آنها معتقدند که برای موفقیت بیشتر این طرح باید تغییراتی در برنامه درسی عادی داده شود. (نقل از کله و چان ترجمه‌ماهر، ۱۳۷۶).

پژوهش وگل^{۱۴} و همکاران (۱۹۹۹) درباره انطباق دهی برنامه‌های آموزشی برای دانش‌آموزان با ناتوانایی‌های یادگیری نشان داد که نگرش معلمان بر حسب متغیرهای سن، رشته و مدرک تحصیلی و سابقه تدریس متفاوت است. کیس گلاوس^{۱۵} و همکاران (۱۹۹۷) در بررسی نگرش معلم‌ها نسبت به آموزش تلفیقی نیز نتایج مشابه یافته‌های وگل را به دست آوردند.

لین^{۱۶} و همکاران (۲۰۰۱) در پژوهشی نگرش کار درمانگرها و کمک درمانگرها رادرمورد در برگیری فراگیرساختن آموزش عادی برای کودکان استثنایی مورد بررسی قراردادده و یافته‌های این پژوهش نگرش مثبت آنها را اثبات کرد.

اپدال^{۱۷} (۲۰۰۱) به بررسی نگرش معلمان عادی در مورد آموزش تلفیقی پرداخت. نتایج مؤید آن بود که ۶۰٪ از معلمان با چنین روشی موافق بودند. بسیاری از آنها اظهار داشته‌اند که سبک معماری مدارس عمومی با توجه به نیازهای کودکان استثنایی باید تغییر یابد.

یافته‌های پژوهشی آنه^{۱۸} (۲۰۰۲) نشان داد که ۷۲٪ از معلمان آموزش تلفیقی را برای معلم‌ها تحمیلی می‌دانند، و معتقدند دانش‌آموزان استثنایی در مدارس عمومی مشکلات بزرگی دارند و بهتر است در مدارس استثنایی به تحصیل بپردازند.

نتایج تحقیق بال بونی^{۱۹} (۲۰۰۰) نیز مؤید آن است که معلمان دارای تجربه آموزش‌های ویژه نسبت به معلم‌هایی که چنین تجربه‌ای را نداشته‌اند گرایش مثبت‌تری نسبت به آموزش تلفیقی دارند. همچنین والدینی که از وضعیت اقتصادی بالایی برخوردار بودند گرایش مثبت‌تری نسبت به آموزش تلفیقی داشتند.

در چند پژوهش نگرش معلمان ایران نیز در مورد آموزش تلفیقی بررسی شده است. به طور مثال حسن زاده (۱۳۷۷) نظرات والدین و معلمان را در این مورد بررسی کرده است. نتایج این پژوهش نشان داد ۵۰٪ معلمان تلفیقی و ۹۷٪ معلمان عادی با آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های آموزش تلفیقی آشنایی ندارند.

مینایی، ویسمه و حسن‌زاده (۱۳۸۰) در پژوهشی عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کم‌شنوای تلفیقی را بررسی کردند نتایج حاکی از آن بود که عوامل نگرش و سابقه معلم‌ها و دریافت خدمات توانبخشی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کم‌شنوای تلفیقی مؤثر است.

یافته‌های پژوهشی گنجی (۱۳۷۲) نیز نشان داد که نگرش معلمان استثنایی نسبت به دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی و یکپارچه‌سازی آموزشی آنها، از نگرش معلمان عادی مثبت‌تر است.

تعدادی از پژوهش‌های این حوزه نیز میزان تاثیر آموزش تلفیقی بر پیشرفت تحصیلی و عوامل موثر بر آن را بررسی کرده‌اند. برنیکه^{۲۰} و تورپه^{۲۱} (۱۹۸۶) پژوهشی بر

روی ۲۴۵ دانش آموز مبتلا به ناتوانی‌های شدید را که در مدارس عادی بودند انجام دادند. نتایج حاکی از آن بود که از بین عواملی مانند گروه همسال، محیط فیزیکی و میزان حمایت از معلمان عامل گروه همسالان متغیر کلیدی محسوب می‌شود (کله و چان ترجمه ماهر ۱۳۷۶).

توماس^{۲۲} و همکاران (۱۹۹۸) دریافتند که تاثیر آموزش تلفیقی بر روی پیشرفت تحصیلی و رشد اجتماعی دانش آموزان استثنایی از کم تا متوسط است. همچنین حضور دانش آموزان استثنایی در مدارس عادی هیچ گونه اثرات منفی بر روی دانش آموزان عادی ندارد. از سوی دیگر $\frac{2}{3}$ معلم‌ها، ایده و روش آموزش تلفیقی را مورد تایید قرار داده اند هر چند که این پذیرش، بیشتر جنبه نظری دارد تا عملی. نتایج پژوهش کلونین^{۲۳} و مورس^{۲۴} (۱۹۸۵) حکایت از آن دارد که عملکرد دانش آموزان ناشنوای تلفیقی نسبت به دانش آموزانی که در مدارس مجزا درس می‌خوانند بهتر است.

به طور خلاصه هدف این پژوهش بررسی دیدگاه معلم‌های عادی، استثنایی و تلفیقی درباره آموزش تلفیقی می‌باشد. منظور از معلم تلفیقی معلمی است که در مدرسه عادی مشغول به تدریس است و در کلاس خود حداقل یک دانش آموز تلفیقی دارد و معلم استثنایی معلمی که در یکی از مدارس استثنایی یا کلاس‌های ضمیمه به دانش آموزان استثنایی تدریس می‌کند. معلم عادی کسی است که در مدرسه عادی برای دانش آموزان عادی تدریس می‌کند.

سؤال‌های پژوهش

- ۱- طبق نظر معلم‌های عادی، چه نوع آموزش‌هایی برای معلمان تلفیقی در اولویت اول قرار دارد؟
- ۲- طبق نظر معلم‌های تلفیقی، چه نوع آموزش‌هایی برای معلمان تلفیقی در اولویت اول قرار دارد؟
- ۳- بر اساس نظر معلم‌های استثنایی، چه نوع آموزش‌هایی برای معلمان تلفیقی در اولویت اول قرار دارد؟

- ۴- طبق نظر معلم‌های استان آذربایجان شرقی، چه نوع آموزش‌هایی برای معلمان تلفیقی در اولویت اول قرار دارد؟
- ۵- براساس نظر معلم‌های عادی، چه نوع حمایتی از معلمان تلفیقی در اولویت اول قرار دارد؟
- ۶- برطبق نظر معلم‌های تلفیقی، چه نوع حمایتی از معلمان تلفیقی در اولویت اول قرار دارد؟
- ۷- از نظر معلم‌های استثنایی، چه نوع حمایتی از معلمان تلفیقی در اولویت اول قرار دارد؟
- ۸- از نظر معلم‌های استان آذربایجان شرقی، چه نوع حمایتی از معلمان تلفیقی در اولویت اول قرار دارد؟
- ۹- از نظر معلم‌های عادی، استثنایی و تلفیقی، اولویت بندی عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تلفیقی چگونه است؟
- ۱۰- آیا دیدگاه معلمان نسبت به آموزش تلفیقی بر پایه نوع جنسیت، رشته و مدرک تحصیلی، مقطع تدریس، نوع مدرسه، نوع معلم و حضور در دوره آموزش تلفیقی متفاوت است؟

روش تحقیق

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش کلیه معلمان عادی، استثنایی و تلفیقی استان آذربایجان شرقی است، که در سال تحصیلی ۱۳۸۲-۱۳۸۱ در مقاطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه مشغول به تدریس بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای^{۲۵} چند مرحله‌ای معلمان عادی و استثنایی و با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس معلمان تلفیقی انتخاب شدند. تعداد کل آزمودنی‌های این پژوهش ۶۴۵ نفر می‌باشند که از این تعداد ۴۴۸ نفر معلم عادی ۱۱۶ نفر معلم تلفیقی و ۸۱ نفر معلم استثنایی بودند.

ابزار پژوهش

متناسب با سوال‌های پژوهش دو پرسشنامه برای جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز تهیه گردید این پرسشنامه‌ها عبارتند از:

- ۱- پرسشنامه جمعیت شناختی معلمان:

بررسی دیدگاه معلمان عادی و استثنایی و تلفیقی در .../۳۹

این پرسشنامه برای جمع آوری اطلاعات جمعیت شناختی معلمان تهیه گردید و شامل اطلاعاتی در خصوص نوع مدرسه (استثنایی و عادی)، جنسیت، مدرک و رشته تحصیلی، مقطع تدریس، نوع معلم و شرکت یا عدم شرکت در دوره ضمن خدمت آموزش تلفیقی بود.

۲- پرسشنامه نظر سنجی از معلمان:

پرسشنامه نظرسنجی از معلمان دارای ۴۸ سوال در مورد عوامل دخیل در آموزش تلفیقی بود. این عوامل بر اساس تحقیقات انجام گرفته، نظر کارشناسان آموزش و پرورش استثنایی و اساتید دانشگاهی شناسایی و در قالب سوالاتی مختلف طرح شدند. فرم اول مقیاس چند درجه‌ای است که دارای ۱۹ سوال بود، این پرسشنامه سه فرم داشت: فرم دوم اولویت‌بندی گزینه‌ها که دارای ۲۱ سوال بود و فرم سوم چند جوابی بود که ۸ سوال داشت. بعد از تدوین سؤالات و تهیه پرسشنامه روایی محتوایی آن توسط اساتید دانشگاهی بررسی و اصلاحات لازم انجام گرفت. همچنین در یک مطالعه مقدماتی^{۲۷} که بر روی ۵۰ نفر از معلمان (۳۰ نفر از معلمان عادی، ۱۰ نفر از معلمان استثنایی، ۱۰ نفر از معلمان تلفیقی) اجرا گردید، اطلاعات اولیه جمع آوری شده و براساس اصول روان سنجی تعداد ۸ سوال از پرسشنامه اولیه که از ویژگی‌های روان‌سنجی مطلوب برخوردار نبودند، حذف شدند. ۴ تا از این سوال‌ها مربوط به مقیاس چند درجه‌ای بود که توان افتراقی آنها بسیار پایین بود و ۴ سوال بعدی مربوط به سوال‌های اولویت‌بندی (وسایل کمک آموزشی و توانبخشی مورد نیاز دانش‌آموزان تلفیقی) بود که تعداد زیادی از معلمان معتقد بودند که سوال‌های فوق خارج از سطح توان آنهاست و در مورد وسایل کمک آموزشی و توانبخشی مورد نیاز دانش‌آموزان تلفیقی اطلاع چندانی ندارند که حذف گردیدند. در نهایت این پرسشنامه در سه فرم اصلی دارای ۱۵ سوال درجه‌بندی، ۱۷ سوال اولویت‌بندی و ۸ سوال چند جوابی اجرا شد.

ارزیابی قابلیت اعتماد^{۲۶} ابزار پژوهش

به منظور محاسبه قابلیت اعتماد پرسشنامه نظرسنجی معلمان ابتدا پرسشنامه مذکور بر روی یک گروه از آزمودنی‌ها اجرا و سپس در فاصله زمانی کوتاه دوباره و در همان شرایط بر روی همان آزمودنی‌ها مجدداً اجرا شد. ضریب همبستگی حاصله برای

۴۰ / پژوهش در حیطه کودکان استثنایی ۱۴-۱۱ / سال چهارم، شماره ۴-۱ / ۱۳۸۳

سوال‌های مقیاس چند درجه ای (فرم اول) ۰/۸۲ و سوال‌های اولویت‌بندی (فرم دوم) ۰/۶۹ و سوال‌های چندگزینه ای (فرم سوم) ۰/۷۰ بود. ضریب همسانی درونی برای سوال‌های مقیاس چند درجه ای (فرم اول) با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۵ بود.

روش اجرای اصلی پژوهش

پس از اجرای مطالعه مقدماتی به منظور اجرای اصلی پژوهش معرفی نامه‌ها تهیه گردید و در یک جلسه توجیهی نحوه اجرای پژوهش و تکمیل پرسشنامه‌ها برای دستیاران توضیح داده شد و سپس پرسشگرها با هماهنگی قبلی در مدرسه حاضر شده و هدف‌های طرح را به مدیر مدرسه توضیح داده و بعد از توجیه مدیر مدرسه، نمونه مورد نظر به طور تصادفی انتخاب می‌شد و اهداف پژوهش و نحوه تکمیل پرسشنامه به آنها توضیح داده می‌شد و فرم‌ها بعد از تکمیل جمع‌آوری می‌شدند.

یافته‌ها

به منظور پاسخ به سوال‌های پژوهشی، داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی مورد تحلیل قرار گرفتند. در سطح توصیفی از فراوانی، میانگین، رتبه‌ها و در سطح استنباطی از آزمون t و F برای تحلیل داده‌ها استفاده گردید. در ذیل به منظور رعایت اختصار جداول مختلف ادغام شده و به صورت خلاصه ارائه می‌گردد تا بدین ترتیب بتوان پاسخ سوال‌ها را ارائه داد.

جدول شماره ۱ پاسخ به سوال‌های ۱، ۲، ۳، پژوهش را ارائه می‌دهد همچنین پاسخ سوال ۴ به وسیله نمودار شماره ۱ نمایش داده شده است.

بر طبق جدول ۱ بین معلمان عادی و تلفیقی در مورد اولویت بندی گزینه‌ها توافق وجود دارد. به طوری که هر دو گروه اولویت اول را به آموزش روش‌های تدریس ویژه اختصاص داده‌اند. در حالی که معلمان استثنایی اولویت اول را به آموزش ویژگی‌های جسمانی و روانی کودکان استثنایی داده‌اند. اما هر سه گروه معلمان، آخرین اولویت را به آموزش روش‌های ارزیابی از دانش‌آموزان استثنایی اختصاص داده‌اند. بدین ترتیب معلمان عادی و تلفیقی بالاترین رتبه (۷۹) را به آموزش روش‌های تدریس ویژه داده‌اند

بررسی دیدگاه معلمان عادی و استثنایی و تلفیقی در ... / ۴۱

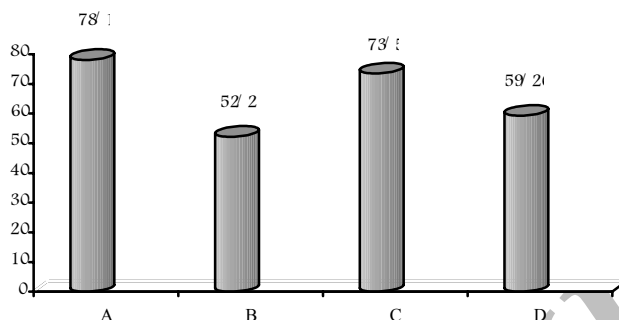
در حالی که معلمان استثنایی بالاترین رتبه (۷۳,۹) را به آموزش ویژگی‌های جسمانی و روانی کودکان استثنایی اختصاص داده اند.

جدول ۱- مشخصه‌های آماری درصد، فراوانی، پاسخ‌ها و اولویت هر گزینه از نظر معلمان عادی، تلفیقی و استثنایی

نوع معلم	اولویت‌ها	آموزش روش‌های تدریس ویژه	آموزش روش‌های ارزیابی از میزان آموخته‌های دانش‌آموزان استثنایی	آموزش ویژگی‌های روانی و جسمانی دانش‌آموزان استثنایی	آموزش روش‌های اصلاح رفتار
معلمان عادی	اولویت اول	۶۶,۷٪	۲۷,۸٪	۵۴,۶٪	۳۴,۹٪
	اولویت دوم	۱۶,۵٪	۲۴,۶٪	۲۶,۹٪	۲۸,۲٪
	اولویت سوم	۹,۸٪	۲۰,۷٪	۱۳,۷٪	۳۲,۲٪
	اولویت چهارم	۶,۵٪	۲۶٪	۳,۹٪	۱۴,۶٪
معلمان تلفیقی	رتبه هر گزینه	۷۹,۸۳	۵۴,۴	۷۴,۰۸	۶۰,۱۸
	اولویت اول	۶۸,۶٪	۲۳٪	۴۸,۲٪	۳۳,۳٪
	اولویت دوم	۱۰,۵٪	۳۴,۵٪	۳۳,۵٪	۲۸,۱٪
	اولویت سوم	۸,۶٪	۱۹,۵٪	۱۴٪	۲۴,۶٪
معلمان استثنایی	اولویت چهارم	۱۲,۴٪	۲۳٪	۵,۳٪	۱۴٪
	رتبه هر گزینه	۷۹,۸۱	۴۹,۵	۷۰,۴۳	۵۹,۵
	اولویت اول	۴۵,۹٪	۱۷,۷٪	۵۵,۶٪	۲۷,۲٪
	اولویت دوم	۲۸,۴٪	۱۴,۹٪	۲۴,۷٪	۳۰,۹٪
معلمان استثنایی	اولویت سوم	۲۳٪	۲۲,۸٪	۱۲,۳٪	۲۵,۹٪
	اولویت چهارم	۲,۷٪	۴۵,۶٪	۷,۴٪	۱۶٪
	رتبه هر گزینه	۶۸,۴۵	۴۳,۶۵	۷۳,۹	۵۵,۲۸

به منظور پاسخ به سوال ۴ پژوهش در یک تحلیل کلی تر داده‌های به دست آمده از هر سه گروه معلم ادغام گردید و نظر معلمان به طور کلی نسبت به نیازهای آموزشی معلمان تلفیقی بررسی گردید. نمودار ۱ اولویت‌بندی معلمان را نشان می‌دهد. همان طور که ملاحظه می‌شود بلندترین ستون متعلق به آموزش روش‌های تدریس ویژه و کوتاه‌ترین ستون مربوط به آموزش روش‌های اصلاح رفتار است.

۴۲ / پژوهش در حیطه کودکان استثنایی ۱۴-۱۱ / سال چهارم، شماره ۴- / ۱۳۸۳



نمودار ۱- مقایسه انواع مختلف نیازهای آموزشی معلمان تلفیقی از نظر معلمان استان آذربایجان شرقی

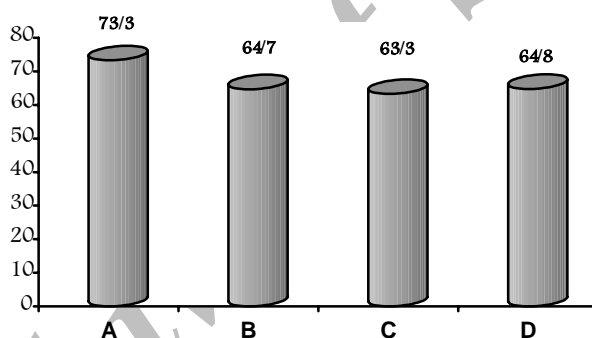
A- آموزش روش‌های تدریس ویژه
 B- آموزش روش‌های اصلاح رفتار
 C- آموزش ویژگی‌های روانی و جسمانی دانش‌آموزان استثنایی
 D- آموزش روش‌های ارزیابی از میزان آموخته‌های دانش‌آموزان استثنایی

استثنایی

جدول ۲- مشخصه‌های آماری درصد فراوانی پاسخ‌ها و اولویت هرگزینه از نظر معلمان عادی، تلفیقی و استثنایی

نوع معلم	گزینه		آموزش روش‌های تدریس ویژه	آموزش روش‌های ارزیابی از میزان آموخته‌های دانش‌آموزان استثنایی	آموزش ویژگی‌های روانی و جسمانی دانش‌آموزان استثنایی	آموزش روش‌های اصلاح رفتار
	درصد فراوانی پاسخ‌ها	اولویت				
معلمان عادی	اولویت اول	٪۵۷	٪۴۰/۱۸	٪۴۰/۱۷	٪۴۸/۴	اولویت دوم
	اولویت دوم	٪۲۰/۹	٪۵/۷	٪۲۸/۲	٪۲۰/۶	اولویت سوم
	اولویت سوم	٪۱۴/۲	٪۱۴/۹	٪۲۱/۵	٪۱۳/۱	اولویت چهارم
	اولویت چهارم	٪۷/۹	٪۱۸/۶	٪۹/۵	٪۱۷/۹	رتبه هرگزینه
	رتبه هرگزینه	۷۴/۱۵	۶۳/۲۶	۶۴/۳۳	۶۷/۵	اولویت اول
معلمان تلفیقی	اولویت اول	٪۶۰/۹	٪۴۶/۹	٪۴۷/۴	٪۴۴/۲	اولویت دوم
	اولویت دوم	٪۱۲/۷۵	٪۲۹/۲	٪۲۵/۴	٪۱۲/۴	اولویت سوم
	اولویت سوم	٪۱۴/۵۵	٪۱۰/۶	٪۲۰/۲	٪۱۳/۳	اولویت چهارم
	اولویت چهارم	٪۱۱/۸	٪۱۳/۳	٪۷	٪۳۰/۱	رتبه هرگزینه
	رتبه هرگزینه	۷۵/۳	۶۸/۳۵	۶۸/۴۵	۶۲/۲۵	اولویت اول
معلمان استثنایی	اولویت اول	٪۴۷/۴	٪۳۷/۵	٪۱۸/۸	٪۳۰/۴	اولویت دوم
	اولویت دوم	٪۱۸/۴	٪۳۷/۵	٪۲۸/۸	۱۶/۵	اولویت سوم
	اولویت سوم	٪۱۵/۸	٪۱۰	٪۳۸/۸	٪۲۴/۱	اولویت چهارم
	اولویت چهارم	٪۱۸/۴	٪۱۵	٪۱۳/۸	٪۲۹/۱	رتبه هرگزینه
	رتبه هرگزینه	۶۶/۴۶	۶۳/۳۳	۴۹/۵۹	۵۳/۹۵	

بر طبق جدول ۲ بین سه گروه معلمان در مورد رتبه بندی گزینه محدود کردن تعداد دانش آموزان کلاس توافق وجود دارد. به طوری که معلمان عادی با رتبه ۷۴,۱۵ معلمان تلفیقی با رتبه ۷۵ و معلمان استثنایی با رتبه ۶۶,۴۶ اولویت اول را به محدود کردن تعداد دانش آموزان می دهند. از سوی دیگر از نظر معلمان تلفیقی پایین ترین رتبه (۶۲,۳۵) مربوط به گزینه افزایش حقوق واز دید معلمان استثنایی پایین ترین رتبه (۴۹,۵۸) مربوط به امکانات آموزشی است. پاسخ سوال ۸ در نمودار شماره ۲ به خوبی نشان داده شده است.



نمودار ۲: مقایسه انواع مختلف حمایت از معلمان تلفیقی از نظر معلمان استان آذربایجان شرقی

A- محدود کردن تعداد دانش آموزان کلاس
B- افزایش حقوق و مزایای معلمان
C- وجود کارشناس آموزش استثنایی در مدارس
D- دسترسی سریع و آسان به امکانات و وسایل آموزشی و توان بخشی

نمودار ۲ حاکی از آن است که معلمان استان به طور کلی معتقدند که مهمترین حمایتی که باید از معلمان تلفیقی انجام شود محدود کردن تعداد دانش آموزان کلاس است و در بقیه انواع حمایتها تقریبا نظر یکسانی دارند. جدول شماره ۳ به سوال ۹ پژوهش (اولویت بندی معلمان از عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تلفیقی) پاسخ می دهد.

جدول ۳- مشخصه‌های آماری فراوانی، درصد فراوانی، رتبه و اولویت بندی معلمان استان از عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی

دانش‌آموزان تلفیقی

گزینه‌ها	معلمان عادی		معلمان تلفیقی		معلمان استثنایی		معلمان به طور کلی	
	رتبه هر گزینه	اولویت هر گزینه	رتبه هر گزینه	اولویت هر گزینه	رتبه هر گزینه	اولویت هر گزینه	رتبه هر گزینه	اولویت هر گزینه
آموزش معلمان تلفیقی	۸۵،۱	اول	۸۴،۲	دوم	۸۵،۱۵	اول	۸۵،۳۱	اول
رضایت شفلی معلمان	۸۰،۸۸	دوم	۸۵،۱۴	اول	۷۴،۰۳	دوم	۸۰،۸	دوم
حمایت از معلمان تلفیقی	۷۳،۴۲	سوم	۷۲،۸۲	ششم	۶۹،۴۵	سوم	۷۳،۶	سوم
تجهیز مدارس به وسایل کمک آموزشی و توانبخشی	۷۳،۲۶	چهارم	۸۰،۴۸	سوم	۶۶،۲۵	پنجم	۷۲،۷۱	چهارم
میزان همکاری مدیران و عوامل اجرایی	۷۱،۳۵	پنجم	۷۷،۰۱	چهارم	۶۱،۶۴	هفتم	۷۱،۳	پنجم
میزان همکاری والدین	۷۱،۲۴	ششم	۷۵	پنجم	۶۲،۲۵	ششم	۷۰،۹	ششم
نگرش مثبت معلمان به آموزش تلفیقی	۶۹،۳	هفتم	۷۰،۰۲	هفتم	۶۸،۷۵	چهارم	۶۹،۳	هفتم
سن ورود به سیستم تلفیقی	۶۰،۲۳	هشتم	۶۸،۴۵	هشتم	۵۹،۵۵	هشتم	۶۲،۵۹	هشتم
انعطاف پذیری در برنامه‌های درسی	۵۹،۲۷	نهم	۶۸،۴۲	نهم	۵۷،۹۵	نهم	۶۰،۶۵	نهم

بر طبق جدول شماره ۳ معلمان سه گروه عادی، استثنایی و معلم‌ها به طور کلی در مورد اولویت اول و دوم در آموزش تلفیقی و اولویت هشتم و نهم با یکدیگر توافق دارند به طوری که معلمان عادی با رتبه ۸۵/۱ و معلمان استثنایی با رتبه ۸۵/۱۵ و معلم‌ها به طور کلی با رتبه ۸۵/۳۱ اولویت اول را به آموزش معلم‌های تلفیقی داده‌اند. در این میان معلم‌های تلفیقی با فاصله اندکی از گزینه دوم رتبه دوم را به این گزینه داده‌اند. همچنین به ترتیب معلم‌های عادی با رتبه ۵۹/۲۷ تلفیقی با رتبه ۶۸/۴۳ استثنایی با رتبه ۵۷/۹ و معلمان به طور کلی با رتبه ۶۰/۶۵ اولویت نهم یا آخرین اولویت را به انعطاف‌پذیری در برنامه‌های درسی داده‌اند.

در جدول شماره ۴ به سوال ۱۰ پژوهش پاسخ داده می‌شود. در جدول شماره ۴ ملاحظه می‌شود که میانگین دیدگاه معلمان مونث ($M=49/61$) از میانگین دیدگاه معلمان مذکر ($M=48/39$) با سطح معنی‌داری $p=1/21$ از لحاظ آماری معنی‌دار نیست. به عبارت دیگر جنسیت تأثیری در دیدگاه معلمان در مورد آموزش تلفیقی ندارد. میانگین دیدگاه معلمان استثنایی ($M=54/95$) از میانگین دیدگاه معلمان عادی ($M=47/97$) مثبت‌تر بوده و تفاوت آنها با سطح معنی‌داری $p<0/000$ از نظر آماری معنی‌دار است. میانگین دیدگاه معلمان دارای رشته تحصیلی علوم تربیتی ($M=50,23$) از میانگین دیدگاه معلمان دارای رشته تحصیلی غیر علوم تربیتی $M=47,71$ نسبت به آموزش تلفیقی مثبت‌تر و در سطح معنی‌داری $p<0/016$ از لحاظ آماری معنی‌دار است. همچنین میانگین دیدگاه معلمان که در دوره آموزش ضمن خدمت تلفیقی شرکت

بررسی دیدگاه معلمان عادی و استثنایی و تلفیقی در .../۴۵

نموده‌اند ($M=58/27$) از میانگین دیدگاه معلمان عادی که در دوره آموزش ضمن خدمت تلفیقی شرکت نکرده‌اند ($M=48,39$) نسبت به آموزش تلفیقی مثبت تر است که این داده نیز در سطح معنی‌داری $p<0/000$ از لحاظ آماری معنی‌دار است. نتایج به دست آمده از تحلیل واریانس با $F=7$ و $p<0/01$ حاکی از آن است که دیدگاه معلمان راهنمایی در مقایسه با دوگروه دیگر نسبت به آموزش تلفیقی منفی تر است. این یافته از لحاظ آماری معنی‌دار است. در بین معلمان دارای مدرک تحصیلی متفاوت بالاترین دیدگاه مثبت ($M=49/95$) متعلق به معلمان لیسانس است که از لحاظ آماری $0/07 = P$ معنی‌دار نیست. و بالاخره معلمان استثنایی با میانگین برابر $57/70$ نسبت به معلمان عادی و تلفیقی دیدگاه مثبت‌تری به آموزش تلفیقی دارند. بررسی آماری یافته‌ها طبق تحلیل واریانس انجام شده، $F=24/7$ و $p<0/000$ حاکی از معنی‌دار بودن تفاوت میانگین دیدگاه معلمان عادی، استثنایی و تلفیقی در مورد آموزش تلفیقی است. به عبارتی دیگر معلمان استثنایی در درجه اول و معلمان تلفیقی در درجه دوم دیدگاه مثبت‌تری در مقایسه با معلمان عادی دارند.

جدول ۴- نتایج آزمون معنی‌داری میانگین‌های دیدگاه معلمان نسبت به آموزش تلفیقی بر اساس متغیرهای جنسیت، نوع مدرسه، رشته تحصیلی، و حضور در دوره ضمن خدمت آموزش تلفیق، مقطع تدریس، مدرک تحصیلی و نوع معلم و آزمون تفاوت میانگین‌ها

نام متغیر	سطح متغیر	میانگین دیدگاه معلمان	انحراف استاندارد	F	سطح معنی‌داری
جنسیت	مذکر	48/39	13/32	0/349	1/21
	مؤنث	49/61	12/91		
نوع مدرسه	عادی	47/97	12/98	0/000	0/000
	استثنایی	54/95	12/50		
رشته تحصیلی	علوم تربیتی	50/32	13/08	0/58	0/016
	غیر علوم تربیتی	47/71	12/84		
دوره آموزش تلفیقی	حضور در دوره	58/27	12/17	0/134	0/000
	عدم حضور در دوره	48/39	12/94		
مقطع تدریس	ابتدایی	50/28	13/68	7	0/001
	راهنمایی	45/99	11/83		
	متوسطه	50/15	13/10		

۰/۰۷۳	۲/۱۴	۱۴/۵۶	۴۷/۵۶	دیپلم	مدرک تحصیلی
		۱۲/۳۴	۴۷/۴۶	فوق دیپلم	
		۱۳/۱۵	۴۹/۹۵	لیسانس	
۰/۰۰۰	۲۴/۷	۱۲/۳۶	۴۵/۹۹	عادی	نوع معلم
		۱۴	۵۱/۶۲	تلفیقی	
		۱۲/۲۱	۵۷/۰۷	استثنایی	

بحث و نتیجه‌گیری

نخستین یافته این پژوهش آن است که دیدگاه معلم‌های استثنایی از دیدگاه معلم‌های تلفیقی نسبت به آموزش تلفیقی مثبت‌تر است و نیز دیدگاه معلم‌های تلفیقی از دیدگاه معلم‌های عادی نسبت به آموزش تلفیقی مثبت‌تر است. تحلیل داده‌های گردآوری شده توسط گنجی (۱۳۷۲) نشان داده است که نگرش معلمان استثنایی نسبت به دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی و یکپارچه‌سازی آموزشی آنها، از نگرش معلمان عادی مثبت‌تر است که با نتایج این طرح هم خوانی دارد. تجربه نشان داده است که موانع اجرای یک ایده و روش جدید در یک محیط قدیمی به عواملی مانند ۱- عدم درک منطقی اهداف و گستره موضوع ۲- فقدان مهارت‌های لازم در مورد آن روش جدید ۳- محدودیت منابع ۴- فقدان سازمان دهی مناسب و غیره... بستگی دارد. احتمال دارد در استان آذربایجان شرقی بخصوص معلم‌های عادی از اهداف و گستره آموزش تلفیقی اطلاع دقیقی نداشته باشند و در مقایسه با معلمان استثنایی و تلفیقی تماس اجتماعی بسیار اندکی با کودکان استثنایی داشته باشند و یا اصلاً تماس و ارتباطی نداشته باشند و نتیجتاً اطلاعات کافی در مورد این کودکان ندارند و از همه مهم‌تر آموزش اولیه معلم‌ها در مراکز تربیت معلم و دانشگاه‌ها به گونه‌یست که آنها مهارت‌های لازم برای مشارکت در برنامه‌های آموزش تلفیقی را کسب کنند. در نهایت عواملی مانند محدودیت منابع مالی و انسانی و فقدان سازمان‌دهی مناسب کلاسی باعث شده است که معلم‌های عادی استان با اجرای آموزش تلفیقی زیاد موافق نبوده و نتیجه چنین ابهامی به نوبه خود استرس را خواهد بود. از آنجا که این معلم‌ها دیدگاه روشنی از آموزش تلفیقی ندارد و تصور عمده آنها بر محور افزایش مشکلات و سختی کار معلم عادی قرار دارد. در نتیجه نگرانی از عدم کارایی معلم عادی از تدریس به کودک استثنایی، نداشتن امکانات

آموزشی ویژه، عدم آگاهی از ویژگی‌های کودکان استثنایی به نوعی به احساس عدم اعتماد و اطمینان به خود منجر گردیده و همین مسئله، عامل اصلی مخالفت معلمان عادی محسوب می‌گردد. اگر به تحلیل عمیق‌تر این مخالفت بپردازیم شاید بتوان گفت که معلمان عادی به نوعی در هنگام پاسخ دادن به سئوالات پرسشنامه ناهشیارانه خود را یک عضو مشارکت‌کننده در طرح آموزش تلفیقی تصور کرده‌اند و چون از آینده مبهم چنین مشارکتی و پیامدهای آن (افزایش استرس شغلی و بالا رفتن درجه دشواری کار آموزش) دچار نگرانی خاص می‌شدند در نتیجه بدون تأمل عمیق در مورد آن، صرفاً بر مبنای مشکلات ایجاد شده احتمالی آن را رد کرده‌اند.

یکی از یافته‌های دیگر این پژوهش حاکی از آن بود که معلم‌های شرکت‌کننده در دوره ضمن خدمت آموزش تلفیقی دیدگاه شان مثبت‌تر از دیدگاه معلم‌هایی است که در دوره آموزش تلفیقی حضور نیافته‌اند. نتایج فوق با گزارش پژوهشی سنتر اوود (۱۹۸۷) و گنجی (۱۳۷۲) همخوانی دارد. تبیین احتمالی این یافته آن است که این معلم‌ها در مورد هدف‌ها و گستره موضوع آشنایی و آگاهی داشته‌اند در نتیجه حالت ابهام‌زایی این روش برای آنها کمتر بوده است و همچنین تا حدودی مهارت‌های لازم برای حضور در طرح را کسب نموده‌اند در نتیجه استرس ناشی از کاربرد روش جدید در آنها کمتر از گروه دیگر است. سومین یافته این تحقیق نشان داد معلم‌هایی که دارای رشته تحصیلی علوم تربیتی هستند، دیدگاه شان مثبت‌تر از معلم‌هایی است که رشته تحصیلی آنها غیر علوم تربیتی است که با نتایج پژوهشی گنجی (۱۳۷۲)، و گل (۱۹۹۹) و کیس گلاوس (۱۹۹۷) هم‌خوانی دارد. تبیین احتمالی این یافته آن است که در رشته علوم تربیتی معلم‌ها واحدهایی را در رابطه با کودکان استثنایی گذرانیده‌اند به خصوص در درسی تحت عنوان "آموزش و پرورش کودکان استثنایی" با ویژگی‌های شناختی، عاطفی و اجتماعی انواع کودکان استثنایی آشنا شده و شیوه‌های مختلف آموزش و تدریس به این کودکان را بررسی کرده‌اند، بنابراین به نقص‌ها و معایب آموزش مجزا آشنایی دارند و از علت وجودی آموزش تلفیقی تا حدودی آشنا هستند پس واقع بینانه‌تر می‌توانند مسائل را مورد بررسی و نقد قرار دهند.

یکی از یافته‌های این پژوهش آن است که معلم‌ها از میان چهار نوع حمایت شامل:
۱- محدود کردن تعداد دانش‌آموزان کلاس ۲- وجود یک کارشناس آموزش استثنایی

در مدارس ۳- افزایش حقوق معلم‌های تلفیقی ۴- دسترسی سریع و آسان به وسایل کمک آموزشی و توان بخشی، گزینه اول یعنی محدود کردن تعداد دانش‌آموزان کلاس را به عنوان اولویت اول معرفی نموده اند که با نتایج پژوهش سنتروود (۱۹۸۷) مغایرت دارد. زیرا در آن پژوهش معلم‌ها به وجود یک متخصص آموزش استثنایی در مدرسه تأکید نموده اند. در حالی که معلم‌های استان با توجه به وضعیت مدارس و تراکم کلاس‌ها به جای کارشناس آموزش استثنایی محدود کردن تعداد دانش‌آموزان کلاس را به عنوان اولویت اول انتخاب نموده‌اند. تبیین احتمالی این نگرش می‌تواند از سویی تراکم فعلی کلاس‌ها و فشاری که این معضل به معلم و کیفیت کار او وارد می‌سازد و از سوی دیگر احتمالاً چون معلمان استان تصور می‌کنند در آموزش تلفیقی حتماً باید از آموزش انفرادی آن هم توسط خودشان (شخص معلم) استفاده گردد، یعنی برگزاری جلسات جبرانی به صورت فردی برای دانش‌آموز استثنایی، بنابراین برای آموزش انفرادی نیاز به تعداد اندک و محدود دانش‌آموز در کلاس دارند تا بتوانند به پیشرفت کودک استثنایی کمک نمایند. در واقع تصور معلم‌های استان آن است که وجود دانش‌آموز استثنایی در کلاس عادی وقت زیادی برای یادگیری و آموزش به خود اختصاص می‌دهد، که هم از معلم کلاس انرژی زیادی را می‌طلبد و هم فرصت کمتری برای رسیدگی به سایر کودکان عادی را ایجاد می‌کند. به همین دلیل آنان معتقدند که بهترین نوع حمایت از معلم تلفیقی کاهش تعداد دانش‌آموزان است.

یکی دیگر از نتایج این پژوهش مؤید آن است که از نظر معلم‌ها آموزش روش‌های تدریس ویژه به معلمان در دوره‌های ضمن خدمت به عنوان یک نیاز آموزشی مهم قلمداد شده است. به طوری که از بین آموزش‌های مختلف به این نوع آموزش اولویت اول اختصاص داده شده است.

در یک تحلیل دیگر بر روی یافته‌ها، مهمترین عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی از دیدگاه معلم‌ها به ترتیب: آموزش معلم‌ها، رضایت شغلی معلم‌ها، تجهیز مدارس به وسایل کمک آموزشی و توان بخشی و حمایت از معلمان می‌باشد. این نتایج با نتایج پژوهش مینایی و همکاران (۱۳۸۰) که گزارش می‌کنند از میان عوامل مؤثر، استفاده از وسایل کمک شنیداری، سابقه تدریس و تجربه معلم، دریافت خدمات توان بخشی و شدت اختلال شنوایی به ترتیب از جمله عوامل موثر در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز

نیمه شنوای تلفیقی است. هرچند عامل اول یعنی وسایل کمک آموزشی و خدماتی در پژوهش حاضر و هم در پژوهش مینایی مورد تاکید قرار گرفته است، اما در سایر عوامل تا حدودی با یکدیگر مغایرت دارند. به عنوان مثال معلمان استان آذربایجان شرقی بیش از هر عاملی بر مهارت و آموزش خاص یا ویژه معلمان تأکید کرده‌اند.

بالاخره یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد دیدگاه معلم‌های راهنمایی منفی‌تر از دیدگاه معلم‌های ابتدایی و متوسطه است. این یافته پژوهش حاضر با نتایج پژوهشی سنتر وارد (۱۹۸۷) مغایرت دارد. شاید بتوان چنین تبیین کرد که چون در مقطع راهنمایی دوره نوجوانی آغاز می‌شود واز آنجا که خود دوره نوجوانی بحران‌ها و مشکلات عدیده‌ای را هم برای نوجوان و هم برای مسئولین مدارس و والدین ایجاد می‌کند، به همین دلیل تصور معلم‌های راهنمایی آن است که به دلیل حساسیت این دوره و فراوانی مشکلات و افت تحصیلی دانش‌آموزان این مقطع نمی‌توان عامل دیگری را نیز (ورود دانش‌آموز استثنایی) که به احتمال زیاد عامل خطرزایی هم برای عملکرد تحصیلی نوجوانان و هم برای رفتارها و خصوصیات شخصیتی آنان محسوب می‌شود، بدان اضافه کرد. در واقع تصور معلم راهنمایی آن است که با ورود یک کودک استثنایی به مدارس راهنمایی قطعاً مشکلات افزایش خواهد یافت.

یادداشت‌ها :

- | | |
|--------------------------|---------------------------------------|
| 1) Nerche | 2) Dunn |
| 3) Warnock | 4) Mainstreaming |
| 5) integration | 6) Exceptional children |
| 7) Kaffman,J | 8) Hallahan,D |
| 9) normalization | 10) the least restrictive Environment |
| 11) mild | 12) kirk.s |
| 13)centerward | 14) vogel,S |
| 15) Kis- Glavas,L | 16) Lynn,G |
| 17) Opdal,L | 18) Anne,H |
| 19) Balboni,G | 20) Bernike |
| 21) TorP | 22) Thomas,G |
| 23) kluwin ,T | 24) Mores,D |
| 25) multi-stage sampling | 26) reliability |
| 27) pilot study | 28) walker,D |

منابع

به پژوه، احمد (۱۳۷۶). یکپارچه سازی و اصلاح نگرش نسبت به افراد عقب مانده ذهنی، خلاصه مقالات همایش نخستین کنگره علمی عقب مانده ذهنی. تهران: دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی و معاونت توانبخشی سازمان بهزیستی کشور.

- حسن زاده، سعید (۱۳۷۷). ارزشیابی مقدماتی آموزش و پرورش تلفیقی دانش‌آموزان دچار آسیب شنوایی. تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.
- ساموئل، کرک و جیمز، گالاگر (۱۹۹۳). آموزش و پرورش کودکان استثنایی، ترجمه جوادیان، مجتبی (۱۳۷۶). مشهد: آستان قدس رضوی.
- فیلیپ، ویلیام (۱۹۸۸). فرهنگ کودکان استثنایی، ترجمه به پژوه و همکاران (۱۳۷۵). تهران: انتشارات بعثت.
- کافمن، جیمز وهالاها، دانیل (۱۹۸۸). تعلیم، تربیت کودکان استثنایی. ترجمه ماهر، فرهاد (۱۳۷۲). تهران: انتشارات رشد.
- کله پترجان لورنا (۱۹۹۰). روش‌ها و راهبردها در تعلیم و تربیت کودکان استثنایی ترجمه فرهاد ماهر (۱۳۷۶). تهران: انتشارات قومس.
- گنجی، کامران (۱۳۷۲). بررسی تاثیر تماس اجتماعی بر نگرش معلمان دبستان‌های استثنایی و عادی نسبت به دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی و یکپارچه‌سازی آموزشی آنها. پایان نامه (کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبایی.
- مینایی، اصغر و ویسمه، علی اکبر و حسن زاده، سعید (۱۳۸۰). عوامل موثر در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کم شنوای تلفیقی. فصلنامه پژوهشکده کودکان استثنایی. شماره ۴ تابستان ۸۱.
- هوسپیان، آلیس (۱۳۷۸). مقدمه ای بر آموزش تلفیقی. تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.

- Anne, Hurley. (2002). Teachers' Attitudes Toward the International of Disabled Students in to their Classrooms.
- Balboni, Giulia & Pedrabissi, Luigi. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of the experience. Education & training in mental retardation & developmental disabilities, 35(2) 148-159.
- Gitlow, Lynn. (2001). Occupational therapy faculty attitudes toward the inclusion of students with disabilities in their educational programs. Occupational therapy journal of research, 21(2) 115 – 131.
- Kis-Glavas, Lelia, Nikolic, Branko, & Igric Ljiljana. (1997). Teachers' attitudes toward the integration of pupils with intellectual disabilities. Hrvatska revija za rehabilitacijska (Faculty of special education and rehabilitation, 33(1) 77-89.
- Kluwin. T.& Mores,D.(1985). The Effects if Integration in the Mathematic Achievement of learning Impaired Adalescent. Exceptional children.

بررسی دیدگاه معلمان عادی و استثنایی و تلفیقی در ... / ۵۱

Opdal, Liv Radi, Wormnaes, Siri, & Habayeb, Ali. (2001). Teachers' opinions about inclusion: A pilot study in a Palestinian context. *International journal of disability, development, and education*, 48(2) 143 -162.

Thomas, walker ,& webb,j.(1998). *the making if the inclusive school*. London : Rout ledge

Vogel, Susan A., Leyser, Yona, Wyland, Sharon, & Brulle, Andrew. (1999). Students with learning disabilities in higher education: Faculty attitude and practices. *Learning disabilities research & practice*, 14(3) 173-186.

Archive of SID