پژوهش در حیطه کودکان استثنایی/ سال نهم، شماره ۱، ۱۳۸۸ / ۷۳-۶۳
Research on Exceptional Children, 2009, Vol.9, No. 1,63-73

مقایسه مهارتهای اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی در مدارس تلفیقی و استثنایی

محمود جعفری نژاد فرد کهن*[1] و دکترباقرغباری بناب[2]

تاریخ دریافت: ۸۷/۲/۲۸ تجدید نظر:۸۷/۸/۱۳ پذیرش نهایی:۸۷/۸/۲۲

چکیده

هدف : پژوهش حاضر مقایسه مهارتهای اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان آسیب دیده شنوایی و بینایی در مدارس تلفیقی و استثنایی استان قزوین است. **روش**: در پژوهش پس رویدادی حاضر، از بین دانش‌آموزان استثنایی، کلیه دانش‌آموزان طرح تلفیق (۸۵ نفر) انتخاب واز دانش‌آموزان استثنایی مشغول به تحصیل درمدارس استثنا یی (۱۳۷۶نفر) نیز تعداد ۱۱۵ نفر از آنهایی که بیشترین شباهت را باتوجه به متغیرهای کنترل مثل سن، جنس، پایه تحصیل و نوع معلولیت داشتند به عنوان گروه همتا شده با دانش‌آموزان تلفیقی انتخاب شدند. برای ارزیابی مهارتهای اجتمایی دانش‌آموزان از مقیاس درجه بندی مهارتهای اجتماعی گرشام والیوت (۱۹۹۰) فرم ویژه ارزیابی توسط معلم استفاده شد. **یافته‌ها**: نتایج این پژوهش نشان داد که بین میانگین نمره مهارتهای اجتمایی وهمچنین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مشغول به تحصیل درمدارس استثنایی و مدارس عادی(تلفیقی) تفاوت معناداری وجودندارد. همچنین مقایسه دوگروه نشان داد که تفاوت معناداری بین دانش‌آموزان دختر و پسر ناشنوا در موقعیت تلفیقی و استثنایی وجود دارد. و این تفاوت نشان می‌دهد که دختران از نظر مهارت اجتماعی وپیشرفت تحصیلی نمرات بالاتری کسب کرده‌اند. **نتیجه گیری**:از یافته‌های پژوهش نتیجه گیری می‌شود که تلفیق دانش‌آموزان استثنایی در مدارس عادی این استان تاثیری در جهت افزایش مهارتهای اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ندارد و باید همرا ه با این اقدام به عوامل مؤثر در تلفیق دانش‌آموزان نیز توجه شود.

واژه‌های کلیدی: مهارتهای اجتماعی، پیشرفت تحصیلی، دانش‌آموزان استثنایی، مدارس تلفیقی، مدارس استثنایی

مقدمه

یکی از مباحث عمده در ارتباط با شیوه‌ها و برنامه‌ریزی در تعلیم و تربیت کودکان استثنایی بحث یکپارچه سازی[1] وآموزش تلفیقی است. منظور از یکپارچه‌سازی ادغام بر اساس اصل ایجاد حیطی با حداقل محدودیت[2]برای دانش‌آموزان نیازمند آموزش ویژه است. مفهوم اخیر با اصطلاح دیگری به نام عادی‌سازی[3] مرتبط می‌باشد. عادی‌سازی ناظر است بر بهره وری از ابزاری که حتی الامکان از جهت فرهنگی هنجاری باشد به طوری که به ایجاد وحفظ رفتارهای شخصی و خصوصیاتی بینجامد که از نظر فرهنگی عادی تلقی می‌شوند(ولفنز برگر[4]، ۱۹۷۶). اصل عادی‌سازی برحق افراد استثنایی برای یک شیوه زندگی فاقد محدودیت و جدا نشده از دیگران تاکید دارد. فرایند تلفیق متضمن کارهایی بیش از جایگزینی فیزیکی دانش‌آموزان استثنایی در کلاسهای عادی است. رشد ارتباط مثبت اجتماعی بین دانش‌آموزان عادی واستثنایی یکی از پیامدهای مهم و مکمل این فرایند است (به نقل از کله و چان، ۱۹۹۰). با نگاهی

۱*- **نویسنده رابط:** کارشناسی ارشد کودکان استثنایی دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران ۰۲۱-۸۸۲۵۰۰۶۲ (Email: m. jafarynezhad@ yahoo. com)
۲- دانشیار دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران
(این مقاله بر گرفته از پژوهشی است که با همین عنوان به پیشنهاد و اعتبارات مالی شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان قزوین با نظارت دکتر باقر غباری انجام شده است).

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]
[DOR: 20.1001.1.16826612.1388.9.1.7.1]

تاریخچه‌ای به موضوع می‌بینیم که در فلسفه آموزشی مونته سوری سالها پیش از آنکه قوانین تلفیق کودکان مصوب شود، این مفاهیم را در برداشت. همچنین آموزش گروهی در محیط کلاس مونته سوری وجود دارد. مربیان با یکدیگر کار می‌کنند و در صورت لزوم در جهت بهبود وضعیت همه کودکان کلاس مسئولیتها را با یکدیگر تقسیم می‌کنند تا همه کودکان بتوانند از کلاس بهترین استفاده را ببرند واین روش در حقیقت جزئی از سیستم تلفیق است(انجمن مونته سوری امریکا۶،۲۰۰۴).

باچراچ[5] (۱۹۸۵ به نقل از کله و چان، ۱۹۹۰) اظهار می‌دارد که مفهوم محیط باحداقل محدودیت یک ملاک نسبی ا ست. وی تاکید می‌کند که این مفهوم به معنای محدودیت ثابت یا برنامه ریزی یک شکل در تدارک خدمات ومنابع برای کودکان دارای نیازهای ویژه نیست.ارائه خدمات بسته به سطح جایگزینی ونیازهای تربیتی یک کودک خاص وعوامل فیزیکی واجتماعی محیط تغییرمیکند. مفهوم ناظر است برمنابع خانه، مدرسه واجتماع که باید درداورهای مربوط به ارائه خدمات وسطوح ادغام مد نظرقرار گیرد. برای یک کودک مبتلا به ناتوانیها ی عمیق که نیاز به مراقبت پزشکی همیشگی دارد، محیط با حداقل محدودیت موسسه یا بیمارستان است. برای دانش‌آموزی با ناتوانی هوشی خفیف که دریک محیط ثابتی وبدون دیگر عوارض پزشکی زندگی می‌کند، محیط با حداقل محدودیت به احتمال زیاد کلاس عادی در مدارس عادی همراه با حمایت معلمان مرجع و والدین است. (پیترکله و ورناچان،۱۹۹۰). بر طبق نظر براون و برگن (۲۰۰۲) کودکان ناشنوا و کم شنوا می‌توانند بنا بر اصل یادگیری مشاهده ای با مشاهده فعالیتها و رفتارهای همسالان و بر قراری تعامل با آنها مهارتهای اجتماعی را در عمل تجربه کنند.

هالاهان وکافمن (۱۹۸۸) می‌گویند که دانش‌آموز را نباید برای تعلیم وتربیت ویژه ارجاع کرد مگر آنکه تلاشهای گسترده و ناموفقی برای انطباق و پاسخدهی به نیازهایش درکلاسهای معمولی به عمل آمده باشد. قبل از ارجاع لازم است که پرسنل مدرسه راهبردهایی را بیاموزند که در تدریس و اداره دانش‌آموز در تعلیم و تربیت عادی مورد استفاده قرار می‌گیرد. تنها در صورتی که این راهبردها ناموفق مانده باشند، ارجاع توجیه پذیر است. ازمفاهیم همتراز با اصطلاح بهنجارسازی، عادی‌سازی و یکپارچه سازی (تلفیق)، مفهوم آموزش فراگیر است. تعریف یونسکو از آموزش فراگیر بدین معناست که همهٔ مدارس باید برای آموزش همهٔ کودکان بدون توجه به وضعیت جسمانی، هوشی، عاطفی، زبانی و سایرویژگیها متناسب سازی شوند واین سازگاری باید کودکان ناتوان ذهنی، کودکان تیزهوش، کودکان خیابانی، کودکان متعلق به مناطق دور افتاده، اقلیتهای زبانی، فرهنگی یا قومی و کودکانی با سایر محرومیتها را نیز شامل می‌شود (ساعی منش،۱۳۸۲). پژوهشهای انجام گرفته (مینایی و ویسمه، ۱۳۸۰، حسن‌زاده، ۱۳۷۷) نشان می‌دهد که پنج دسته عوامل در موفقیت طرح تلفیق دانش‌آموزان تاثیرگذار هستند که عبارت است از: ۱)عوامل مربوط به کودک مثل سطح رفتار سازشی،توانایی شناختی، مهارت تحصیلی ومیزان مشارکت کودک. ۲) عوامل مربوط به همسالان و نگرش آنان نسبت به پذیرش کودک معلول. ۳) عوامل مربوط به معلم وآموزش شامل کیفیت برنامه کلاس عادی وتمایل معلم کلاس عادی نسبت به انطباق برخی از جنبه‌های برنامه کلاس عادی برای پاسخ‌دهی به نیازهای کودک معلول، تعداد کودکان استثنایی دریک کلاس تلفیقی وکیفیت آموزش ضمن خدمت برای معلمان کلاس عادی.۴)عوامل مربوط به مدیریت واجرا، مثل ملاک برای یکپارچه سازی موفق و تدارک حمایت کافی از معلمان. ۵) نگرشهای والدین واجتماع نسبت به تلفیق. یکی از اهداف عمده در تلفیق دانش‌آموزان استثنایی ایجاد امکان ارتباط متقابل بین افراد عادی و معلول است. مدارس تلفیقی در واقع فرصتی برای دستیابی به این مهم می‌باشد. البته آنچه در این رابطه از اهمیت

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1388.9.1.7.1]

برخوردار است میزان پذیرش این دانش‌آموزان است که در پژوهشهای متعدد از جمله در گزارش فلاچ (۲۰۰۰) بر آن تاکید شده است. پژوهشهای متعدد نشان می‌دهد که تلفیق دانش‌آموزان استثنایی در مدارس عادی نتایج وپیامدهای مختلفی به همراه دارد که گاه متناقض به نظرمی‌رسد. در مطالعه هوارث (۱۹۸۷) روشن شده است که تلفیق دانش‌آموزان استثنایی با عادی، پیشرفت تحصیلی آنان را در زمینه خواندن و ریاضی در حد قابل توجه افزایش داده است. و مطالعه آنه (۲۰۰۲) نیز نشان می‌دهد کودکانی که در مؤسسات یا در مراکز آموزشی ویژه تحصیل کرده‌اند در کنار آمدن با شرایط عادی زندگی با مشکل مواجه‌اند. در مقابل پژوهش اوا (۲۰۰۳) بیانگر آن است که دانش‌آموزان استثنایی در مدارس عادی مورد پذیرش قرار نمی‌گیرند.

وی معتقد است که عدم پذیرش دانش‌آموزان دیرآموز از سوی همسالان عادی آنان به دلیل ضعف در عملکرد تحصیلی نیست، بلکه به این دلیل است که آنها کلاس درس را به هم می‌ریزند، کودکان بد و گستاخی هستند، دشنام می‌دهند و با دانش‌آموزان دیگر درگیر می‌شوند. همچنین سنتر و وارد (۱۹۸۷) در ارتباط با نگرش معلمان در مورد یکپارچه‌سازی دانش‌آموزان، گزارش شده است که اکثریت معلمان با تلفیق موافق هستند. اما با تلفیق دانش‌آموزانی که دارای ناتوانیهای حسی عمیق و شرایط چندمعلولیتی با درجات معتدل آسیب هوشی رفتاری موافق هستند، موافق نیستند، و نگرش مثبت آنان تنها شامل دانش‌آموزان واجد ناتوانیهای خفیف است.

آنه(۲۰۰۲) گزارش می‌کند که اکثریت معلمان، آموزش تلفیقی را برای خود تحمیل شده می‌دانند و بر این باور هستند که دانش‌آموزان استثنایی در مدارس عادی با دشواریهای زیادی مواجه‌اند و معلمان توصیه می‌کنند که این دانش‌آموزان باید در مدارس استثنایی تحصیل کنند.

مطالعات انجام شده(گریشام، ۱۹۸۲) نشان می‌دهد که نقص مهارتهای اجتماعی برسلامت روانی کودک مؤثر است و کودکان دارای مهارتهای اجتماعی، موفق‌تر از کودکان فاقد این مهارتها در زمینه تحصیلی هستند. مطالعه مهارت اجتماعی کودکان معلول (گریشام،۱۹۸۲) بخصوص افراد نابینا مورد توجه محققان بوده است. بیشتر پژوهشها افراد نابینا را دارای کاستی مهارتهای اجتماعی گزارش کرده‌اند. در همین زمینه محققان آموزش مهارتهای اجتماعی به کودکان معلول راحائز اهمیت دانسته و تاثیر آموزش برمهارت اجتماعی کودکان نابینا را مثبت ارزیابی کرده‌اند (اریـن، ۱۹۹۹، بیشاب وهابسون[۶]،۱۹۹۶ به نقل از شهیم، ۱۳۸۱). با توسعه آموزش فراگیر تلفیق کودکان معلول در مدارس عادی مورد توجه بوده است وآموزش سازگاری به افراد نابینا برای ایجاد اشتغال وزندگی مستقل اهمیت فراوان یافته است.

بررسی مهارت اجتماعی دانش‌آموزان نابینا در ایران اندک و پژوهش فلاحتی(۱۳۸۷) و شهیم (۱۳۸۱) از معدود بررسیهای انجام شده در این زمینه است. پژوهش فلاحتی(۱۳۸۷) نشان می‌دهد که تلفیق دانش‌آموزان نابینا با دانش‌آموزان عادی بر آگاهی و نگرش دانش‌آموزان عادی نسبت به مفهوم نابینا و نابینایی مؤثر است. همچنین پژوهش نویسی ۱۳۷۸) نشان می‌دهد که والدین و مسئولین آموزشی دانش‌آموزان عادی واستثنایی در مورد تلفیق دانش‌آموزان استثنایی در مدارس عادی آمادگی و پذیرش کافی دارند. در پژوهش کریمی(۱۳۷۸) نیز نگرش معلمان مدارس استثنایی و عادی درمورد تلفیق، مثبت ارزیابی گردیده است. گنجی(۱۳۷۲) نیز تاثیر تماس اجتماعی بر نگرش معلمان آموزشگاه‌های استثنایی و عادی نسبت به یکپارچه سازی آموزشی آنهارامثبت ارزیابی کرده و اظهار می‌دارد که معلمان آموزشگاههای استثنایی در امرتلفیق نگرش مثبت‌تری در مقایسه با معلمان مدارس عادی ابراز داشته‌اند. ر پژوهش فروع الدین و همکاران (۱۳۸۵) نیز بر این نکته تأکید شده است که دانش‌آموزان کم شنوای

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1388.9.1.7.1]

مدارس تلفیقی و غیر تلفیقی نسبت به دانش‌آموزان جسمی- حرکتی بیشتر مورد پذیرش دانش‌آموزان عادی قرار می‌گیرند و در مجموع این پذیرش در مدارس تلفیقی، بیشتر از مدارس غیر تلفیقی است همچنین میزان پذیرش کودکان کم شنوا در میان دانش‌آموزان پسر بسیار بیشتر از دانش‌آموزان دختر است. نتایج پژوهش قدمی(۱۳۸۵) هم نشان داد که رویکرد جداسازی در آموزش و پرورش استثنایی متاثر از دید گاه مدرنیسم و رویکرد فراگیر سازی تحت تأثیر دیدگاه پست مدرنیسم می‌باشد.پژوهش ویسمه (۱۳۸۴) هم نشان داد که ۴۱/۶در صد از معلمان نسبت به آموزش تلفیقی دانش‌آموزان دیر آموز نگرش منفی داشته‌اند و ۷۸/۶درصد معلمان نسبت به تناسب محتوای کتب درسی با شرایط ذهنی دانش‌آموزان مرزی مخالفت داشتند. همچنین تحقیق مینایی و ویسمه (۱۳۸۰) نشان داد که دانش‌آموزان کم شنوای تلفیقی در مدارس عادی با مشکلات خاصی روبرو هستندکه از آن میان می توان به کیفیت نا مطلوب خدمات معلم رابط، نگرش والدین دانش‌آموزان تلفیق شده، پایین بودن سطح تحصیلات معلم، سابقه پایین معلم و کمبود خدمات توانبخشی اشاره کرد. گرامی(۱۳۸۰) در پژوهش خود تاثیر آموزش تلفیقی را بر یادگیری زبان انگلیسی دانش‌آموزان نابینای مقطع پیش دانشگاهی شهر تهران مثبت ارزیابی کرده و تأکید می‌کند که دانش‌آموزان نابینا می‌توانند همانند دیگر دانش‌آموزان عادی پیش دانشگاهی در کنار دیگر افراد عادی با بهره‌مندی از روشهای مناسب وبا دریافت وسایل و برنامه‌های کمک آموزشی به تحصیل خود ادامه دهند. پژوهش ادیب سرشکی و صالح‌پور (۱۳۸۴) نیز نشان داد که میزان پذیرش دانش‌آموزان دارای مشکلات حسی حرکتی توسط پسران و دختران مدارس تلفیقی تا حدودی یکسان است. میزان پذیرش دختران و پسران مدارس تلفیقی بیشتر از پذیرش دختران و پسران مدارس غیرتلفیقی (عادی) بود و این پذیرش در پسران دو مدرسه با شدت بیشتری نمایان شد. در واقع میزان پذیرش دانش‌آموزان با مشکلات حسی حرکتی توسط پسران مدارس غیردولتی (عادی) در طیف پذیرش ضعیف قرار دارد. در این رابطه نتایج پژوهش خانجانی و بهاری (۱۳۸۳) هم اشاره دارد بر اینکه از نظر معلمها آموزش روشهای تدریس ویژه مهمترین نیاز آموزشی معلمان مدارس تلفیقی است. همچنین محدود کردن تعداد دانش‌آموزان کلاس بهترین نوع حمایت از معلمان مدارس تلفیقی محسوب می‌شود. در این گزارش آمده است که دیدگاه معلمهای مدارس استثنایی تحصیل کرده در رشته علوم تربیتی و معلّمانی که در دوره آموزش تلفیقی شرکت کرده بودند و معلمان 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 معلّمان مقطع راهنمایی بود. لطفی و همکاران (۱۳۸۳) نیز به این نتایج دست یافتند که حدود ۸۳ درصد مربیان مهدهای کودک عادی درباره تلفیق آموزشی کودکان کم شنوای آموزش دیده موافق تلفیق آموزشی هستند و هر چه سن و سابقه کار مربیان افزایش می‌یابد میزان موافقت با تلفیق در آنان کم می‌شود.

نتایج تحقیقات گوناگون اثر بخشی برنامه‌های تلفیقی بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کم شنوا را نشان می‌دهد (کول و مدلر(۱۹۹۱)،کمبرا (۲۰۰۲)، توماس(۲۰۰۲). در مقابل برخی از پژوهشگران بر این باورند که آموزش دانش‌آموزان ناشنوا وکم شنوا درمدارس عادی باعث طرد و گوشه گیری این قبیل دانش‌آموزان و بالطبع کاهش قابلیت اجتماعی آنان می‌شود (کایلی و تینا، ۱۹۹۵).

در پژوهش لیونک(۱۹۹۰) نیز مفهوم خود، هوشبهر غیرکلامی و قابلیت اجتماعی دانش‌آموزان آسیب دیده شنوایی در مدارس تلفیقی و عادی مقایسه شد. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان تلفیق شده در مدارس عادی در مقایسه گروه دیگرازلحاظ

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1388.9.1.7.1]

مفهوم خود، هوشبهر غیرکلامی و قابلیت اجتماعی، نمرات بالاتری را کسب کرده‌اند. درمقابل پژوهش کاپلی و تینا (۱۹۹۵) سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان ناشنوا را که در مدارس عادی و تلفیق شده مشغول به تحصیل بودند مورد مقایسه قرار دادکه نتایج آن نشان می دهد که این دانش‌آموزان با احتمال بیشتری از سوی دانش‌آموزان عادی طرد شده‌اند. درپژوهش خانزاده (۱۳۸۴) نیز مهارتهای اجتماعی دانش‌آموزان کم‌شنوا در مدارس عادی و تلفیقی مورد مقایسه قرار گرفته است، نتایج وی نشان می‌دهد که تفاوت معناداری به لحاظ آماری بین دوگروه دانش‌آموزان استثنایی وتلفیقی وجود ندارد. در این تحقیق با توجه به ادبیات پژوهشی سؤالات زیر بررسی می‌شود:

۱. آیا بین عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نابینا در مدارس ویژه و تلفیقی تفاوت وجود دارد ؟
۲. آیا بین مهارتهای اجتماعی دانش‌آموزان نابینا در مدارس ویژه و تلفیقی تفاوت وجود دارد ؟
۳. آیا بین عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ناشنوا در مدارس ویژه و تلفیقی تفاوت وجود دارد ؟
۴. آیا بین مهارتهای اجتماعی دانش‌آموزان ناشنوا در مدارس ویژه و تلفیقی تفاوت وجود دارد؟
۵. آیا بین پیشرفت تحصیلی دختران و پسران آسیب دیده شنوایی تفاوت وجود دارد؟
۶. آیا بین مهارتهای اجتماعی دختران وپسران آسیب دیده شنوایی تفاوت وجود دارد؟

با انجام این پژوهش امید است که بتوان یافته‌های تجربی مفیدی به دست آورد تا با تأکید برآنها در راستای جایگزینی مناسب‌تر برای دانش‌آموزان استثنایی اقدام کرده و برنامه‌ریزی مفید و مؤثرتری را در این مورد به عمل آورد.

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه گیری

پژوهش حاضر از نوع علی مقایسه‌ای است. جامعه آماری تحقیق حاضر را کلیه دانش‌آموزان استثنایی دارای نقص شنوایی و بینایی پسر و دختر شاغل به تحصیل در مدارس استثنایی و عادی استان قزوین در سال تحصیل۸۴- ۱۳۸۳ تشکیل می‌دهند.

افراد مورد مطالعه در پژوهش حاضر ۲۰۰ نفر می‌باشند که شامل کلیه دانش‌آموزان استثنایی (۸۵نفر) طرح تلفیقی استان قزوین و ۱۱۵ دانش‌آموز استثنایی هستند. هر دو گروه مورد مطالعه پس از همتاسازی براساس نوع معلولیت (میزان آسیب شنوایی و بینایی)، سن (۹ تا ۱۵ سال با میانگین ۱۳/۹)، جنس (دختروپسر) و پایه تحصیلی(مقطع ابتدایی و راهنمایی با میانگین پایه تحصیلی ۶ سال) ازطریق نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. هیچ یک از افراد مورد مطالعه معلولیت ثانوی دیگری ازقبیل کم‌توانی ذهنی و چندمعلولیتی نداشتند. میزان آسیب شنوایی در سطوح خفیف (۵۴db-۲۶)، معتدل (۶۹db-۵۵)، شدید (۸۹db- ۷۰)عمیق(۹۰db و بیشتر) و میزان آسیب بینایی دانش‌آموزان دردوسطح نابینا (۲۰/۲۰۰ یا کمتر) و نیمه‌بینا (بین۲۰/۷۰و۲۰/۲۰۰) با یکدیگر همتاسازی شدند.

ابزار پژوهش

در این تحقیق برای سنجش مهارتهای اجتماعی دانش‌آموزان از مقیاس درجه بندی مهارتهای اجتماعی استفاده شده است. این مقیاس را گرمشام و الیوت در سال ۱۹۹۰ ساختند و دارای سه فرم ویژه والدین، معلمان و دانش‌آموزان است و برای سه دوره تحصیلی پیش‌دبستانی، دبستان و راهنمایی- دبیرستان طراحی شده است. این مقیاس شامل خرده مقیاس همکاری، ابراز وجود وخویشتن‌داری است. فرم ویژه معلمان و دانش‌آموزان به ترتیب دارای۵۷ و۳۴ گویه سه نمره‌ای با پاسخهای هرگز، بعضی اوقات و بیشتر اوقات می‌باشد. خرده مقیاس همکاری شامل مجموعه سؤالهایی است که میزان کمک به دیگران و اطاعت از مقررات رااندازه گیری می‌کند. خرده مقیاس ابراز وجود شامل مجموعه سؤالهایی است که رفتارهایی مانند معرفی خود به دیگران و پاسخ گویی به

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]
[DOR: 20.1001.1.16826612.1388.9.1.7.1]

فعالیتهای آنان را مورد سنجش قرار می‌دهد. و خرده مقیاس خویشتنداری شامل مجموعه سؤالهایی است که میزان کنترل وسازش پذیری فردرا در موقعیتهای تعارضی و غیرتعارضی اندازه می‌گیرد(گرشام و الیوت، ۱۹۹۰). برای ارزیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از پرسشنامه‌ای که به همین منظور در فرم ویژه معلمان این مقیاس وجود دارد، استفاده شده است. این پرسشنامه شامل ۹ سؤال است که روی مقیاس پنج درجه‌ای توسط معلم نمره‌گذاری می‌شود و توانایی و ضعف دانش‌آموزان را در زمینه ریاضی، خواندن، حساب کردن و کارکرد کلی دانش‌آموز در کلاس درس در مقایسه با سایر دانش‌آموزان را اندازه‌گیری می‌کند.

در این مقیاس به گزینه هرگز نمره صفر(۰)، به گزینه بعضی اوقات نمره یک (۱)، و به گزینه بیشتر اوقات نمره دو (۲) تعلق می‌گیرد. در مجموع دامنه نمرات از صفر تا شصت می‌باشد هرچه نمره به دست آمده بالاتر باشد فرد دارای مهارت اجتماعی بیشتری است.

اعتبار این مقیاس با استفاده از روش باز آزمایی و آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۴ گزارش شده است (گرشام و الیوت،۱۹۹۰). در ایران ضریب اعتبار این مقیاس با استفاده ازروش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰گزارش شده است(شهیم،۱۳۸۱). در بررسی اعتبار و قابلیت اعتماد مقیاس شهیم (۱۳۷۷) در تحقیقی به همین منظور پایایی درونی مقیاس برای فرم دانش‌آموزان ۰/۴۷ تا ۰/۸۴ بدست آورده است. ضرایب پایایی آلفای کرونباخ در خرده آزمونهای فرم معلم ۰/۶۴ درزمینه خویشتنداری تا۰/۹۶ درزمینه پیشرفت تحصیلی متغیر است. همچنین ضریب همبستگی بین نمرات پرسشنامه کفایت ادراک شده کودکان (هارتر، ۱۹۸۲، به نقل از شهیم، ۱۳۸۱)و فرم ویژه دانش‌آموزان ۰/۳۶ گزارش شده است. در بررسی گریشام الیوت (۱۹۹۰) نیز به همبستگی ۰/۳۰ بین نمرات پرسشنامه خود پنداره کوپر اسمیت و پرسشنامه ویژه دانش‌آموزان اشاره شده است.

روش اجرا

به منظور اجرای پژوهش از معلمان دانش‌آموزان استثنایی درمدارس عادی و ویژه خواسته شد تا پرسشنامه مقیاس مهارتهای اجتماعی را با دقت و حوصله کافی تکمیل کنند وبرای ایجاد انگیزه در آنها حق الزحمه ای هم برای تکمیل هر پرسشنامه به عنوان پاداش در نظر گرفته شد. از آنجا که دانش‌آموزان طرح تلفیق درمدارس استان پراکنده هستند و از معلمان مختلفی بهره مند می‌شوند، تعداد معلمانی که هر یک در تکمیل پرسشنامه سهیم بودند به نسبت دانش‌آموزان محدود در نظر گرفته شدتا هر معلم حدوداً پرسشنامه پنج دانش‌آموز را که با وضعیت تحصیلی و رفتاری اوکاملا آشنا بوده و اطلاع کافی از عملکرد دانش‌آموز داشت، تکمیل نماید.حدود ۲۵ معلم زن و مرد در تکمیل پرسشنامه‌ها همکاری داشتند. این معلمان نسبت به عملکرد رفتاری و تحصیلی دانش‌آموز اشراف و نظارت کافی داشته و قبل از تکمیل پرسشنامه‌ها نیز توسط پژوهشگر در مورد نحوه تکمیل مقیاس توجیه شده بودند.

یافته‌ها

برای تجزیه و تحلیل آماری داده‌های به دست آمده از آمار توصیفی مانند میانگین وانحراف معیار و ازآمار استنباطی(آزمون t مستقل) استفاده شده است. با توجه به سؤالهای پژوهشی زیر به بررسی نتایج تحقیق می‌پردازیم.

جدول ۱- آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان آسیب دیده بینایی در مدارس استثنایی و تلفیقی

شاخص	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	میزان t	p
استثنایی	۲۳	۳۹/۳۵	۱۲/۳۸			
تلفیقی	۱۹	۳۸/۱۱	۸/۷	۴۰	۰/۳۶۸	۰/۷۰۰

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1388.9.1.7.1]

همان طور که درجدول ۱ ملاحظه می‌شود با توجه به سؤال اول پژوهش، میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی میان دو گروه از دانش‌آموزان آسیب دیده بینایی شاغل به تحصیل در مدارس تلفیقی و استثنایی تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول ۲- آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین مهارت اجتماعی دانش‌آموزان آسیب دیده بینایی در مدارس استثنایی و تلفیقی

شاخص	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	میزان t	p
استثنایی	۲۳	۶۷/۳۹	۱۵/۷۸			
تلفیقی	۱۹	۶۵/۷۴	۲۰/۶۴	۴۰	۰/۲۹۴	۰/۸۳

همان طور که درجدول ۲ ملاحظه می‌شود با توجه به سؤال دوم پژوهش، میانگین نمرات مهارت اجتماعی میان دو گروه از دانش‌آموزان آسیب دیده بینایی شاغل به تحصیل در مدارس تلفیقی و استثنایی تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول ۳- آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان‌آسیب دیده شنوایی در مدارس استثنایی و تلفیقی

شاخص	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	میزان t	p
استثنایی	۹۱	۳۳/۸۲	۶/۵۵	۱۵۴		
تلفیقی	۶۷	۳۵/۶۲	۸/۴۲	۱۵۶	۱/۴۵	۰/۳۹

همان طور که درجدول ۳ ملاحظه می‌شود با توجه به سؤال سوم پژوهش، میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی میان دو گروه از دانش‌آموزان آسیب دیده شنوایی شاغل به تحصیل در مدارس تلفیقی و استثنایی تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول ۴. آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین مهارت اجتماعی دانش‌آموزان‌آسیب دیده شنوایی در مدارس استثنایی و تلفیقی

شاخص	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	میزان t	p
استثنایی	۹۱	۵۷/۸۸	۸/۲۷			
تلفیقی	۶۷	۵۷/۵۱	۷/۹	۴۰	۰/۲۹۴	۰/۷۱

همان طور که درجدول ۴ ملاحظه می‌شودبا توجه به سؤال چهارم پژوهش، میانگین نمرات مهارت اجتماعی میان دو گروه از دانش‌آموزان آسیب دیده شنوایی شاغل به تحصیل در مدارس تلفیقی و استثنایی تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول ۵- آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین پیشرفت تحصیلی دختران وپسران آسیب دیده شنوایی

شاخص	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	میزان t	p
دختر	۵۰	۳۶/۹۸	۷/۷۳			
پسر	۱۰۸	۳۳/۸۷	۷/۵۴	۱۵۶	۲/۳۹۱	۰/۰۱۳

با ملاحظه جدول ۵ می‌توان دریافت که تفاوت معناداری بین نمرات پیشرفت تحصیلی دختران و پسران دانش‌آموز وجود دارد. و این تفاوت با دادن پاسخ مثبت به سؤال پنجم پژوهش، نشان می‌دهد که دختران آسیب دیده شنوایی پیشرفت تحصیلی بهتری از پسران آسیب دیده شنوایی دارند.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1388.9.1.7.1]

جدول ۶- آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین مهارت اجتمایی دختران وپسران آسیب دیده شنوایی

شاخص	تعداد	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	میزان t	p
دختر	۵۰	۶۱/۴۸	۱۳/۵۹			
پسر	۱۰۸	۵۵/۹۸	۱۵/۵۱	۱۵۶	۲/۱۵۲	۰/۰۳۰

با ملاحظه جدول ۶ می‌توان دریافت که تفاوت معناداری بین نمرات مهارت اجتمایی دختران و پسران دانش‌آموز وجود دارد. و این تفاوت بادادن پاسخ مثبت به سؤال ششم پژوهش، نشان می‌دهد که دختران آسیب دیده شنوایی مهارت اجتمایی بهتری از پسران آسیب دیده شنوایی دارند.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضربه منظورمقایسه مهارتهای اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای نقص شنوایی و بینایی در مدارس تلفیقی و استثنایی انجام گرفته است. نتایج نشان می‌دهد که بین پیشرفت تحصیلی و مهارتهای اجتماعی دانش‌آموزان آسیب دیده بینایی در مدارس تلفیقی و استثنایی تفاوت معناداری وجود ندارد، اگرچه نمرات مهارتهای اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس استثنایی بیشتر است. همچنین بین پیشرفت تحصیلی و مهارتها ی اجتماعی دانش‌آموزان آسیب دیده شنوایی نیزدر مدارس تلفیقی واستثنایی تفاوت معناداری مشاهده نشد. گر چه میانگین نمرات این دانش‌آموزان درمدارس استثنایی بیشتر بود. از نتایج دیگر پژوهش، تفاوت دختران و پسران دانش‌آموز درمدارس تلفیقی و استثنایی با در نظر گرفتن نوع آسیب شنوایی است. این نتایج نشان می‌دهد که بین دخترا ن و پسران دانش‌آموز آسیب دیده شنوایی در هر دو موقعیت تلفیقی و استثنایی، در زمینه مهارتهای اجتماعی و پیشرفت تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. این تفاوت بیانگر عملکرد بهتر و نمرات بالاتر دختران دانش‌آموز می‌باشد. یافته‌های اخیرنشان می‌دهد که فقط جا یابی دانش‌آموزان در مدارس عادی کافی نیست وتوجه به عوامل مؤثر دیگری هم لازم است تا نتایج بهتروسودمندی حاصل شود. یافته‌های این تحقیق با برخی از پژوهشهای انجام شده در زمینه به کار گماری دانش‌آموزان استثنایی در مدارس عادی هم خوانی دارد به عنوان نمونه اوا (۲۰۰۳) بر این نکته تأکید دارد که دانش‌آموزان دیرآموز از سوی همسالان عادی خود مورد پذیرش قرار نمی‌گیرند به این دلیل که آنها کلاس درس را به هم می‌ریزند، دانش‌آموزان بد و گستاخی هستند، دشنام می‌دهند و با دانش‌آموزان دیگر درگیر می‌شوند. می‌توان گفت از دلایل عدم تفاوت عملکرد تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان در پژوهش حاضر نیز میزان پذیرش اندک این دانش‌آموزان از سوی همسالان عادی‌شان است. در پژوهش سنتر و وارد (۱۹۸۷) نیز گزارش شده است که معلمان با تلفیق دانش‌آموزانی که دارای ناتوانیهای حسی عمیق و شرایط چندمعلولیتی با درجات معتدل آسیب هوشی رفتاری می‌باشند، موافق نیستند، شاید عدم تفاوت معنادار پیشرفت تحصیلی و رفتاری دانش‌آموزان در این تحقیق نیز عدم موافقت معلمان با طرح تلفیق باشد. پژوهش آنه(۲۰۰۲) هم نشان می‌دهد که اکثریت معلمان آموزش تلفیقی را برای خود تحمیل شده می‌دانند و بر این باورند که دانش‌آموزان استثنایی در مدارس عادی با دشواریهای زیادی مواجه‌اند و معلمان توصیه می‌کنند که این دانش‌آموزان باید در مدارس استثنایی تحصیل کنند. پژوهش مینایی و ویسمه (۱۳۸۰) نیز به مشکلات دانش‌آموزان تلفیقی اشاره دارد که از آن میان می‌توان به کیفیت نامطلوب خدمات معلم رابط و کمبود خدمات توانبخشی اشاره کرد. ادیب سرشک و صالح‌پور (۱۳۸۴) هم بر این موضوع اشاره دارد که میزان

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1388.9.1.7.1]

پذیرش دانش‌آموزان دارای مشکلات حسی حرکتی توسط پسران در مدارس عادی، در طیف ضعیف قرار دارد. پژوهش ویسمه(۱۳۸۴) هم نشان می‌دهد که معلمان نسبت به آموزش تلفیقی دانش‌آموزان دیرآموز نگرش منفی دارند و محتوای کتب درسی را با شرایط دانش‌آموزان استثنایی متناسب نمی‌دانند. کاپلی و تینا (۱۹۹۵)، موست و همکاران(۱۹۹۹) نیز اظهار می‌دارند که دانش‌آموزان ناشنوای شاغل به تحصیل درمدارس تلفیقی بیشتر تلاش می‌کنند از دانش‌آموزان عادی کناره‌گیری کنند یا ترجیح می‌دهند با همسالان ناشنوای خود ارتباط برقرار کنند. خانجانی و بهاری (۱۳۸۳) هم مهمترین نیاز آموزشی معلمان مدارس تلفیقی را آموزش روشهای تدریس ویژه دانسته و از محدود کردن تعداد دانش‌آموزان کلاس در مدارس تلفیقی به عنوان بهترین نوع حمایت ازمعلمان مدارس تلفیقی یاد می‌کنند. پژوهش خانجانی(۱۳۸۴) نیز نشان می‌دهد که تفاوت معناداری به لحاظ آماری بین دو گروه دانش‌آموزان استثنایی و تلفیقی وجود ندارد که همسو با پژوهش حاضر است. علی‌رغم یافته‌های پژوهش حاضر سودمندی طرح تلفیق مورد تأیید پژوهش‌های بسیاری از جمله(براون و فاستر (۱۹۹۱)، کمبرا (۲۰۰۲)، لیونگ(۱۹۹۰)، کول و مه‌یر(۱۹۹۱) بوده است. به طور کلی با توجه به پژوهشهای انجام گرفته: سنتر و وارد(۱۹۸۷)، آنه(۲۰۰۲)، اوا(۲۰۰۳) حسن‌زاده(۱۳۷۷)، مینایی(۱۳۸۰)، خانجانی و بهاری (۱۳۸۳)، ویسمه (۱۳۸۴)، ادیب سرشکی و صالح‌پور (۱۳۸۴)، خانزاده (۱۳۸۴)، در مورد عدم تفاوت پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان تلفیقی و استثنایی، به ضعفهای زیر اشاره گردیده که می‌تواند به درک نتایج تحقیق حاضر نیز کمک کند، این موارد عبارتست از ۱) ابهام در دستورالعملهای آموزش تلفیقی ۲)ناهماهنگی بین آموزش و پرورش استثنایی و عادی ۳) ابهام در ضوابط انتخاب و ارزیابی دانش‌آموزان ۴) عدم دریافت خدمات توانبخشی لازم دانش‌آموزان طرح تلفیق ۵) نامشخص بودن ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تلفیقی در دروس شفاهی و دیکته ۶) نگرش منفی معلمان ۷) عدم آموزش لازم معلمان.

یادداشتها

1) Intergation
2) the Least Limited Invironment
3) Normalization
4) Welfensberger
5) Bochrach
6) Arin, Bishop & Hobson

منابع

ادیب سرشکی، نرگس وصالح پور، یگانه (۱۳۸۴) «پذیرش همسالان از دانش‌آموزان دارای اختلالات حرکتی در مدارس تلفیقی و غیر تلفیقی (عادی) شهر تهران». *مجله توانبخشی*، دوره ششم، شماره دوم ص ۳۵-۲۹.

حسن زاده، سعید (۱۳۷۷). *ارزشیابی مقدماتی آموزش و پرورش تلفیقی دانش‌آموزان دچار آسیب شنوایی*. تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.

خانجانی، زینب و بهاری، علی (۱۳۸۳). بررسی دیدگاه معلمان عادی و استثنایی و تلفیقی در مورد آموزش تلفیقی کودکان استثنایی. *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*. سال چهارم، شماره ۴، ص ۱۴-۱۱.

خانزاده، حسین، (۱۳۸۴). «مقایسه مهارتهای اجتماعی دانش‌آموزان کم شنوا در مدارس تلفیقی و استثنایی» *مجله روان شناسی و علوم تربیتی*. سال سی و پنجم، شماره ۲. ص۸۶-۶۳.

ساعی منش، صمد (۱۳۸۲). «آموزش فراگیر چیست؟»، *ماهنامه تعلیم و تربیت استثنایی*. ۱۸ و ۱۹، ص ۳-۱.

سعیدی، ابولفضل. برادری، رضا و مینایی نجف‌آبادی، سوسن (۱۳۸۱). درک نیازهای کودکا ن در کلاس فراگیر و پاسخگویی به آنها. تهران : انتشارات سا زمان آموزش و پرورش استثنایی.

شهیم، سیما. (۱۳۸۱). «بررسی مهارت اجتماعی در

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1388.9.1.7.1]

گروهی از دانش‌آموزان نابینا از نظر معلمان». *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*. سال سی و دو، شماره ۱. ص۱۳۹ – ۱۲۱.

فروع الدین عدل، اکبر و همکاران (۱۳۸۵).«پذیرش دانش‌آموزان کم توان جسمی توسط دانش‌آموزان عادی در مدارس تلفیقی شهر تهران». *مجله تازه‌های علوم شناختی*، سال هشتم، شماره دو، ص ۷۱-۶۶.

فلاحتی، محمد مهدی، (۱۳۷۸). «بررسی تاثیر یکپارچه سازی آموزشی بر آگاهی و نگرش دانش‌آموزان عادی و دبیرستانهای شهرستان یزد نسبت به مفهوم نابینا و نابینایی». *پایان نامه کارشناسی ارشد*. دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.

قدمی، مجید (۱۳۸۵). *بررسی مبانی نظری رویکرد جداسازی و فراگیر سازی در آموزش و پرورش استثنایی*. رساله دکتری رشته علوم تربیتی. دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه تربیت معلم.

کریمی، فرزاد. (۱۳۷۸). بررسی ومقایسه نگرش مربیان مدارس عادی و استثنایی در خصوص تلفیق آموزشی دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی آموزش‌پذیر استان ایلام. *پایان نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.

گرامی، محمد رضا (۱۳۸۲). «تاثیر آموزش تلفیقی بر یادگیری زبان انگلیسی دانش‌آموزان نابینای مقطع پیش دانشگاهی شهر تهران». *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، سال سوم، شماره یک، ص ۷۴- ۵۵.

گنجی، کامران. (۱۳۷۲). بررسی تاثیر تماس اجتماعی بر نگرش معلمان دبستانهای استثنائی و عادی نسبت به دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی و یکپارچه سازی آموزشی آنها. *پایان نامه کارشناسی ارشد*. دانشگاه علامه طبا طبایی.

لطفی، یونس. حاج علی اکبر، اکرم و کاظمی نژاد، انوشیروان (۱۳۸۳). «بررسی نگرش مربیان مهدهای کودک عادی در باره تلفیق آموزشی کودکان کم شنوای آموزش دیده». *دو ماهنامه علمی پژوهشی دانشور دانشگاه شاهد*. سال ۱۱.شماره۵۲.ص۴۶-۳۹.

مینایی، اصغر و ویسمه، علی اکبر (۱۳۸۰). عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کم شنوای تلفیقی. تهران : پژوهشکده کودکان استثنائی.

نویسی، فرشته. (۱۳۷۸). بررسی نگرش والدین و مسئولین آموزشی دانش‌آموزان عادی و معلول در مورد تلیفیق دانش‌آموزان معلول در مدارس معمولی. *پایان نامه کارشناسی ارشد*. دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی.

ویسمه، علی اکبر (۱۳۸۰). «رابطه برخی عوامل با نگرش معلمان نسبت به آموزش تلفیقی دانش‌آموزان دیرآموز در مدارس تلفیقی». *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*. سال پنجم،شماره ۴، ص ۴۶۴-۴۵۱.

American Montessori society (2004) The montesori method [on line]available : *http: // amshq. org / ams / inclusion – pp htm 1*.

Anne , Hurley (2002). *Teachers attitudes towarrd the international of disabled student in to their classrooms*. Teaching Exceptional Children, 3,45,95-110

Brinker. R. & Thorpe, M.(1986) "Features of integrated educational ecologies that predict social behavior among severely mentally retarded and nonretarded students". *American Journal of Mental Deficiency*. 91 , 150 – 159.

Brown, M.& Bergen ,D. (2002). Play and social interaction of children with disabilities at learning / activity center in an inclusive preschool. *Journal of Research in Childhood*

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1388.9.1.7.1]

Education , 17,1, 26-7.

Cambera , C.(2002). Acceptance of deaf students by hearing students in regular classroom. *American Annals of the deaf ,* 147 , 266-281.

Cole,D.A.& Meyer, L. H. (1991). "Social integration and severe disabilities: A longitudinal analysis of child outcomes". *Joumal of Special Education*,25,3,340-351.

Center , Y , & Ward , J. (1987)."teachers, attitudes towards the integration of disabled children into regular schools".*The Exceptional Child*,34,47- 56.

Cohen , S. (1986). Parents , Attributions of Exceptionality. social distancing effects in the mainstreamed classroom. Remidial and special Education 7 , 4 , 48 – 53.

Cole. D. , Meyer , L. Vandercook , T. & Mcquarter , R. (1986) Interactions between peers With and Without sever handicaps: dynamics of teacher intervention. *American Journal of mental deficiency*, 91 , 160 – 169.

Cole, G. Chan , L.K. S. (1990). Methods and strategies for special education. Australia: Prentice – Hall.

Flacth, patricia.B.(2000).Education of exceptional children in regular schools. Journal of Early Intervention,24,1,19-27

Eva , Bosca (2003). School adjustment of borderline intelligence pupils. summery of doctoral thesis. university of cluj – Napoca. faculty of psychology and education sciences.

Gresham. F. (1982) Misguided mainstreaming : the case for social skills training with handicapped children. *exceptional children* , 48 , 5 , 422 -433.

Gresham , F. M. , & Eilliot, SN. (1990). The Social skills Rating System. Circle Pines , MN : American Guidance Services.

Howarth. S. (1987). Effective integration : physically handicapped children in primary schools. Berkshire : NFER – Nelson.

Most,T.,Weisel,A. &.Tur-Kaspa,H.(1999)."Contact with students with hearing impairing and the evaluation of speech intelligibility and personal qualities".*Journal of Special Education*, 33, 2, 103_ 111.

Salend , S. J. (1990). Effective Mainstreaming. New york : Collier Macmillan Canada , Inc.

Strain, p.S., & kerr , M. M. (1987) Mainstreaming of children in schools : Research and programmatic issues. New york: Academic Press.

Thomas.N.K.(2002).Social processes and out comes of in school between deaf and hearing peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 215- 237.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[DOR: 20.1001.1.16826612.1388.9.1.7.1]