

مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز  
دوره هیجدهم، شماره دوم، پاییز ۱۳۸۱ (پیاپی ۳۶)  
(ویژه نامه علوم تربیتی)

تأثیر برنامه های آگاه سازی و تماس اجتماعی بر نگرش دانش آموزان دبیرستانی  
نسبت به دانش آموزان عقب مانده ذهنی و یکپارچه سازی آموزشی آنان

دکتر احمد به پژوه\*  
شهیر فتحی\*\*  
دانشگاه تهران

### چکیده

پژوهش‌های اخیر نشان داده است که داشتن تجربه رابطه و تعامل اجتماعی با دانش‌آموزان استثنایی و دسترسی اطلاعات و آگاهی درباره افراد با نیازهای ویژه، می‌تواند بر نگرش دانش‌آموزان عادی، نسبت به دانش‌آموزان استثنایی تأثیر مثبت بر جا گذارد. از این رو، هدف از پژوهش حاضر، بررسی تأثیر برنامه‌های آگاه‌سازی و رابطه اجتماعی بر تغییر نگرش دانش‌آموزان دختر دبیرستانی نسبت به دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی و ضرورت یکپارچه‌سازی آموزشی آنها است. در این تحقیق، هفتاد و پنج دانش‌آموز دختر پایه اول دبیرستانی، به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی، از سه دبیرستان، در شهر کرد انتخاب و به صورت تصادفی به دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل تقسیم شدند. در مورد گروه آزمایشی اول، ابتدا برنامه آگاه‌سازی و پس از آن برنامه رابطه اجتماعی اجرا شد. در مورد گروه آزمایشی دوم، فقط برنامه آگاه‌سازی اجرا گردید و گروه کنترل هیچ برنامه مداخله‌ای را دریافت نکرد. سپس برای سنجش نگرش افراد مورد مطالعه، مقیاس نگرش به پژوه (۱۹۹۱) به مرحله اجرا در آمد. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل واریانس یک طرفه، مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج بدست آمده نشان داد که تفاوت میانگین‌های نگرش سه گروه مورد مطالعه، نسبت به دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی معنادار بودند. بطوری که بین میانگین‌های نگرش گروه آزمایشی اول با گروه کنترل و بین میانگین‌های نگرش گروه آزمایشی دوم با گروه کنترل تفاوت‌ها ( $p > 0/001$ ) معنادار بودند. در مقابل، بین میانگین‌های نگرش گروه آزمایشی اول (شرکت کنندگان در برنامه‌های آگاه‌سازی و رابطه اجتماعی) و نگرش گروه آزمایشی دوم (شرکت کنندگان در برنامه آگاه‌سازی) تفاوت معناداری به دست نیامد. در پایان، مقایسه میانگین‌های نگرش دانش‌آموزان دبیرستانی، نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی، در سه گروه مورد مطالعه، تفاوت معناداری را نشان نداد.

**واژه‌های کلیدی:** ۱. آگاه‌سازی ۲. رابطه اجتماعی ۳. دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی ۴. یکپارچه سازی آموزشی ۵. نگرش

### ۱. مقدمه

همواره در طول تاریخ زندگی بشر، تعداد زیادی از کودکان، نوجوانان و بزرگسالان، از نظر رشد جسمی و ذهنی، تفاوت‌های قابل ملاحظه‌ای با دیگران داشته‌اند و به نوعی دچار معلولیت بوده‌اند. در میان انواع معلولیت‌ها، عقب ماندگی

\*دانشیار دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی

\*\*کارشناس ارشد روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی

ذهنی، فراوانی به نسبت بالایی را در جوامع مختلف به خود اختصاص داده است. بطوری که امروزه حدود ۲/۵ درصد از افراد هر جامعه، دچار عقب ماندگی ذهنی هستند (انجمن عقب ماندگی ذهنی آمریکا، ۱۹۹۲).

شایان ذکر است که آموزش و پرورش دانش آموزان عقب مانده ذهنی در یک مرحله انتقالی است و به نظر می رسد از سال ۱۹۷۰ تاکنون تحولات چشمگیری رخ داده است. برای نمونه، در میان روان شناسان، مددکاران اجتماعی، متخصصان آموزش و پرورش ویژه و توانبخشی، سخن از نهضت عادی سازی<sup>۱</sup>، اجرای برنامه های یکپارچه سازی<sup>۲</sup> و مؤسسه زدایی<sup>۳</sup> است و سرانجام موضوع آموزش فراگیر<sup>۴</sup> و مدارس فراگیر یکی از بحث های داغ محافل علمی به شمار می آید، و تا جایی که موافقان و مخالفانی به دنبال داشته است (به پژوه، ۱۳۷۱). فیلیپ ویلیامز (۱۹۸۸) اظهار می کند که نهضت عادی سازی بر این باور مبتنی است که اشخاص استثنایی باید از همان امتیازات، حقوق و فرصت هایی که افراد عادی برخوردارند، بهره مند شوند. توجه به حقوق بشر، پذیرش اجتماعی تمام شهروندان یک جامعه و تسهیل فرایند اجتماعی شدن یا جامعه پذیری<sup>۵</sup>، از هدف های عمده نهضت عادی سازی است. بسیاری از متخصصان آموزش و پرورش ویژه، این نظر را گسترش داده اند که هر کودکی باید در یک محیط باز و با کمترین محدودیت<sup>۶</sup> آموزش ببیند و رشد کند (زیگلر و هال، ۱۹۸۶؛ زیگلر و هوداپ، ۱۹۸۶).

از سوی دیگر، با بررسی پیشینه کوتاه روان شناسی اجتماعی افراد استثنایی، ملاحظه می شود که مهمترین و اساسی ترین مسایل مربوط به روان شناسی افراد معلول، مسأله شکل گیری نگرش<sup>۷</sup> و تغییر نگرش های منفی عموم مردم، نسبت به این گروه است. چرا که موفقیت برنامه های آموزشی و توانبخشی، به ویژه اجرای برنامه هایی چون مؤسسه زدایی و یکپارچه سازی اجتماعی، بستگی به نگرش مثبت فراگیر جامعه دارد (گوتلیب و کورمن، ۱۹۷۵؛ بریکر، ۱۹۷۸؛ جونز، ۱۹۸۴).

پژوهش های اخیر حکایت از آن دارد که رابطه و تعامل اجتماعی میان دانش آموزان عادی و دانش آموزان استثنایی، می تواند بر نگرش دانش آموزان عادی تأثیر مثبت برجا گذارد (دونالدسون، ۱۹۸۰)؛ اما بطور مشخص معلوم نیست که این تغییر نگرش چگونه و بر اثر چه عواملی و در چه شرایطی صورت می گیرد.

## ۲. پیشینه تحقیق

### ۲.۱. نگرش چیست؟

بررسی ها و تحقیقات موجود، برای آرایه تعریف واحدی درباره نگرش، توافق ندارند ولی اعتقاد بر این است که نگرش، پدیده ای پیچیده و چند بعدی است. جردن و پراکتور (۱۹۶۹) معتقد هستند که نگرش، واکنش های سازمان یافته یک فرد، نسبت به یک شیء، شخص، موضوع یا فکر است و حاصل دانش و یا تجربه پیشین او می باشد. یکی از تعریف های قابل قبول در مورد نگرش، متعلق به آلپورت (۱۹۳۵) است. وی نگرش را یک حالت روانی و آمادگی عصبی می داند که از طریق تجربه سازمان یافته، بر پاسخ های فرد در برابر کلیه اشیا و موقعیت هایی که به آن مربوط می شود، تأثیر هدایتی دارد.

در شکل گیری نگرش نسبت به افراد استثنایی، عوامل متعددی ممکن است، دخالت داشته باشند. این عوامل را می توان در فرهنگ افراد، باورهای مذهبی، زمینه خانوادگی و تاریخی آنها، میزان و نوع رابطه و تعامل اجتماعی (مستقیم و غیر مستقیم از طریق تلویزیون) و همچنین میزان آگاهی و اطلاعات درباره موضوع مورد نظر جست و جو کرد (جردن و پراکتور، ۱۹۶۹).

در مورد نگرش افراد عادی نسبت به افراد عقب مانده ذهنی، پژوهشگران دریافته اند که دانش آموزان عقب مانده ذهنی، در ارتباط با همسالان خود با مشکلات اجتماعی مواجه هستند. در بسیاری از تحقیقات مشخص شده است که این گروه از دانش آموزان استثنایی اغلب در جامعه سنجی در مقایسه با همسالان عادی نمره کمتری را به دست می آورند و مطرود یا فراموش می شوند (کوک و سیمل، ۱۹۹۹؛ فارمر و فارمر، ۱۹۹۶).

## ۲.۲. تأثیر رابطه اجتماعی بر نگرش

درباره تأثیر رابطه اجتماعی، به عنوان یکی از عوامل اثرگذار بر شکل‌گیری نگرش، تحقیقات متعددی صورت گرفته و نشان دهنده آثار و پیامدهای گوناگون است (به پژوه، ۱۹۹۱؛ آلپورت، ۱۹۵۴؛ امیر، ۱۹۶۹). از این رو، عمده‌ترین هدف برنامه‌های یکپارچه‌سازی آموزشی و اجتماعی این است که فرصت‌هایی برای رابطه و تعامل اجتماعی میان افراد عادی و افراد استثنایی و به عکس به وجود آید و پذیرش اجتماعی توسط همسالان، یکی از ثمرات این گونه برنامه‌ها به شمار می‌آید (آپولونی و کوک، ۱۹۷۸؛ کوک و سیمل، ۱۹۹۹؛ بریکر، ۱۹۷۸). بنابراین ملاحظه می‌شود که در سال‌های اخیر در کشورهای گوناگون تحقیقات بیشماری صورت گرفته است که نتایج متناقضی را در بردارد. برخی از این تحقیقات گزارش می‌کنند که رابطه اجتماعی بر نگرش افراد عادی اثر مثبت و پیامدهای مطلوب در بردارد. در مقابل، مطالعات اندکی به این نتیجه رسیده‌اند که رابطه اجتماعی به خودی خود، موجب تغییر نگرش نشده است و گاهی حتی اثر منفی به دنبال دارد.

## ۲.۳. رابطه اجتماعی بر نگرش اثر مثبت دارد

بسیاری از تحقیقات انجام شده نشان داده‌اند که تماس اجتماعی با افراد استثنایی موجب شده است، نگرش افراد عادی در جهت مثبت و مطلوب تغییر کند (توفیقی - هوشیار و زینگل، ۱۹۸۴؛ ولتز، ۱۹۸۰ و ۱۹۸۲؛ به پژوه ۱۹۹۱؛ اشتاین بک و اشتاین بک، ۱۹۸۲). برای نمونه ولتز (۱۹۸۰ و ۱۹۸۲) در پژوهش‌های خود نگرش دانش‌آموزان دبستانی را در دو مدرسه تلفیقی<sup>۱</sup> و غیر تلفیقی نسبت به دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی، مورد مطالعه قرار داد. ابزار مورد استفاده او یک مقیاس پذیرش بود که شامل بیست و یک گزاره مثبت و منفی درباره کودکان عقب مانده ذهنی است. او گزارش کرد که دانش‌آموزان دختر و پایه‌های تحصیلی بالا در مدارس تلفیقی نسبت به دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی، نگرش مثبتی را در مقایسه با دانش‌آموزان پسر و پایه‌های تحصیلی پایین، ابراز کرده بودند.

در مطالعه دیگری، توفیقی - هوشیار و زینگل (۱۹۸۴) با مطالعه نگرش دانش‌آموزان ابتدایی نسبت به دانش‌آموزان چند معلولیتی، گزارش کرده‌اند که دانش‌آموزانی که تجربه رابطه با دانش‌آموزان چند معلولیتی داشته‌اند، نگرش مطلوب‌تری نسبت به آنان ابراز نموده‌اند.

همچنین به پژوه (۱۹۹۱) با مطالعه اثر رابطه اجتماعی بر نگرش یک صد و سی و دو دانشجویی، در برنامه‌های تلفیقی گزارش کرده است که دانشجویانی که دارای تجربه رابطه اجتماعی با دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی شدید بوده‌اند، نگرش مثبتی نسبت به دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی و یکپارچه سازی آنان ابراز کرده‌اند.

از جمله تحقیقات انجام شده در مورد نگرش نسبت به افراد عقب مانده ذهنی، می‌توان از تحقیق پک و همکاران (۱۹۹۰) نام برد، آنها در پژوهش خود برخی فواید ناشی از ارتباط اجتماعی بین دانش‌آموزان عادی و معلول شدید را، از دیدگاه دانش‌آموزان عادی، مورد بررسی قرار دادند. از طریق مصاحبه نیمه منظم با بیست و یک دانش‌آموز دبیرستانی عادی، در مورد فواید و نتیجه ارتباط بهتر با همسالانی که ناتوانی هوشی نیمه شدید و شدید داشتند، این نتایج را گزارش کردند: ۱- نشان داده شدن بهبود در مفهوم خود؛ ۲- رشد شناخت اجتماعی؛ ۳- افزایش تحمل سایر مردم؛ ۴- کاهش ترس از انسانهای متفاوت؛ ۵- رشد معیارهای اخلاق فردی؛ ۶- افزایش دوستی و پذیرش بین فردی.

## ۲.۴. رابطه اجتماعی بر نگرش اثر ندارد

در مقابل، گروه اندکی از پژوهشگران گزارش کرده‌اند که برنامه‌های تلفیقی به خودی خود، رابطه اجتماعی را بین دو گروه استثنایی و عادی تسهیل نمی‌کند و قادر نیست رابطه‌ای بین داشتن رابطه اجتماعی و نگرش مثبت را گزارش کند. سند برگ (۱۹۸۲) نگرش دو گروه از دانش‌آموزان دبستانی را در دو موقعیت تلفیقی و غیرتلفیقی نسبت به دانش‌آموزان معلول مورد مطالعه قرار داد و گزارش کرد که میان نگرش دو گروه مورد نظر تفاوتی وجود نداشت.

نتایج مشابهی در مطالعه مک هیل و سیمن سون (۱۹۸۰) گزارش شده است. این پژوهشگران با مطالعه نگرش بیست و هشت دانش‌آموز ابتدایی نسبت به کودکان در خود مانده<sup>۱</sup>، یک هفته پیش و پس از داشتن رابطه اجتماعی منظم، ملاحظه کردند که هیچ گونه تغییری در نگرش آنها ایجاد نشده است.

هاگزر و همکاران (۱۹۹۸) با بررسی پژوهش‌های انجام شده روی همکاری شغلی افراد با ناتوانی هوشی، از سال ۱۹۸۵ تا ۱۹۹۵، اظهار کرده‌اند که پذیرش اجتماعی افراد معلول بندرت با کیفیت تماس اجتماعی مطلوب ارتباط داشته است. در برخی از این قبیل تحقیقات، گر چه کارگران با ناتوانی جسمانی و عادی، تماس‌هایی را با هم دارند؛ اما در اکثر موارد این رابطه به پیوند دوستی منجر نشده است.

همان طور که ملاحظه می‌شود بطور کلی نتیجه قطعی از تأثیر تماس اجتماعی و سایر راهبردهای تغییر نگرش به دست نیامده است و همچنان در این زمینه نیاز به تحقیق بیشتر احساس می‌شود.

## ۵. ۲. تأثیر اطلاعات بر نگرش

روان‌شناسان اجتماعی (بارون و بایرن، ۱۹۸۷؛ مالیم، ۱۹۹۷؛ ریس، ۱۹۸۸) بر این باور هستند که میزان کمی و کیفی اطلاعات و آگاهی فرد درباره موضوع یا شخص مورد نظر، می‌تواند بر شکل گیری و تکوین نگرش مؤثر باشد. اگر فردی نسبت به موضوعی آگاهی لازم را نداشته باشد، طبیعی است، نگرشی هم نسبت به آن ندارد؛ اما به خاطر پیچیدگی جهان امروز، همه قادر نیستند اطلاعات لازم را بطور مستقیم و دست اول بدست آورند؛ پس به منابع و مراجع اطلاعاتی دیگر مانند، والدین، معلمان، رسانه‌های جمعی مراجعه می‌کنند. از این رو، باید اعتراف کرد که نگرش نسبت به افراد معلول، یک پدیده پیچیده چند بعدی است و فقط محدود به رابطه اجتماعی نمی‌شود.

گش و کوفی (۱۹۹۵) توسط یک برنامه مداخله‌ای آموزشی که در طول شش جلسه (هر جلسه به مدت ۳۰ دقیقه) برای دانش‌آموزان کلاس‌های سوم و ششم در دو مدرسه ابتدایی تلفیقی و غیرتلفیقی بطور جداگانه اجرا شد، موفق شدند نگرش دانش‌آموزان عادی را نسبت به همسالان عقب مانده ذهنی خود در جهت مثبت تغییر دهند.

گش (۱۹۹۶) در سال ۱۹۹۶، یک برنامه آموزشی را برای افزایش آگاهی درباره کودکان با نیازهای ویژه روی ۳۰۵ کودک دبستانی شهری اجرا کرد. ابتدا از دانش‌آموزان مورد مطالعه پیش آزمون گرفته شد تا نگرش اولیه آنها و تجربه آنها با کودکان با نیازهای ویژه ارزیابی شود و سپس، پس آزمون بعمل آمد تا چگونگی تغییر نگرش آنها به عنوان نتیجه یک برنامه مداخله‌ای آموزشی، ارزیابی شود. تأثیرات برنامه عبارت بود از افزایش بعضی از نگرش‌های مثبت و کاهش دلسوزی نسبت به کودکان با نیازهای ویژه که البته با پایه تحصیلی و جنسیت ارتباط داشت.

کستنر و ریپوسی (۱۹۷۹) گزارش می‌کنند که افزون بر رابطه اجتماعی با افراد عقب مانده ذهنی، داشتن اطلاعات و آگاهی راجع به آنها نیز می‌تواند در نوع نگرش نسبت به افراد معلول مؤثر باشد. آنها پیشنهاد کرده‌اند که مطالعه پیرامون تأثیر شیوه‌های آگاه‌سازی به عنوان یک مبارزه عمومی و نیز افزایش رابطه بین افراد عقب مانده ذهنی و اشخاص عادی در جامعه، به عنوان دو راهبرد اساسی برای ایجاد نگرش مثبت، باید تحقیقات بیشتری را به خود اختصاص دهند.

در سال‌های اخیر در ایران تلاش شده است، در جهت توسعه نهضت عادی سازی و گسترش برنامه‌های تلفیقی، تعدادی از دانش‌آموزان نابینا و ناشنوا در مدارس عادی و در مقاطع گوناگون به تحصیل بپردازند. برای مثال، در شهر مشهد، دانش‌آموزان ناشنوا در تعدادی از دبیرستان‌های عادی به تحصیل اشتغال دارند و این گونه دبیرستان‌ها به دبیرستان‌های تلفیقی موسوم هستند (به‌پژوه و دادور، ۱۳۷۹).

در تحقیقات انگشت شماری که در ایران صورت گرفته است، نتایج قطعی و مشخصی در مورد تأثیر رابطه اجتماعی بر نگرش افراد عادی نسبت به افراد معلول، به دست نیامده است. برای مثال، در حالی که تحقیقات حیدری (۱۳۷۳) در مقایسه نگرش مدیران مدارس عادی و استثنایی و گنجی (۱۳۷۳) در مقایسه نگرش معلمان ابتدایی عادی و استثنایی، تأثیر مثبت تماس اجتماعی بر نگرش را نشان می‌دهد، به‌پژوه و دادور (۱۳۷۹) در مطالعه‌ای در دبیرستان‌های تلفیقی، تأثیر رابطه اجتماعی بر نگرش دانش‌آموزان عادی نسبت به دانش‌آموزان ناشنوا را تأیید نمی‌کنند.

در هر حال، بررسی پیشینه موجود نشان می‌دهد که کلاسها و مدارس تلفیقی در دنیا و در ایران با واکنش‌های گوناگون قبول و عدم پذیرش توسط پژوهشگران و کارگزاران روبرو شده و برنامه‌های تلفیقی با موفقیت‌ها و شکست‌هایی همراه بوده است. جونز (۱۹۸۴) معتقد است که در مسیر موفقیت برنامه‌های تلفیقی دو دسته عوامل

آشکار و غیر آشکار وجود دارد و باید بر آنها غلبه کرد. او بر این باور است که دسته اول عوامل فیزیکی و قانونی هستند ولی دسته دوم را عوامل نگرشی تشکیل می‌دهند که از دسته اول مهمتر و نافذتر هستند.

شایان ذکر است که در میان گروه‌های گوناگون استثنایی، پژوهش درباره نگرش افراد عادی نسبت به افراد عقب مانده ذهنی از اهمیت خاصی برخوردار است و به ویژه در ایران، این گونه پژوهش‌های نگرشی درباره دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی بسیار اندک صورت گرفته و اطلاعات زیادی درباره آنها در دست نیست. از این رو در تحقیق حاضر، در نظر است تأثیر دو راهبرد آگاه‌سازی و رابطه اجتماعی را بر نگرش دانش‌آموزان عادی نسبت به دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی مورد بررسی قرار گیرد. بنابراین پژوهش حاضر، گونه‌ای طراحی شد که نگرش سه گروه از دانش‌آموزان دختر شاغل به تحصیل در دبیرستان‌های شهرکرد، شرکت‌کننده در برنامه‌های آگاه‌سازی و رابطه اجتماعی، نسبت به دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی و یکپارچه سازی آموزشی آنان مورد مطالعه قرار گیرد. از این رو، این فرضیه تدوین شد که دانش‌آموزانی که در برنامه‌های آگاه‌سازی و تماس اجتماعی شرکت می‌کنند (گروه آزمایشی اول) در مقایسه با دانش‌آموزانی که فقط در برنامه آگاه‌سازی شرکت می‌نمایند (گروه آزمایشی دوم)، نسبت به دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی و یکپارچه سازی آموزشی آنان نگرش مطلوب‌تر و مثبتی خواهند داشت. شایان ذکر است که اکثر تحقیقات انجام شده از نوع، پس‌رویدادی است و تنها به بررسی تأثیر تماس اجتماعی بر نگرش گروه‌های گوناگون نسبت به دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی پرداخته‌اند و تأثیر اطلاعات بر نگرش، مورد غفلت واقع شده است. در حالی که در پژوهش حاضر تأثیر عامل مداخله‌گر آگاه‌سازی نیز مورد بررسی قرار گرفته است.

### ۳. روش تحقیق

طرح تحقیق مورد نظر، از نوع طرح‌های شبه آزمایشی با گروه کنترل است (سرمد و همکاران، ۱۳۷۶). جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان پایه اول دختر دبیرستانی شاغل به تحصیل در دبیرستان‌های شهرکرد، در سال تحصیلی (۷۹ - ۱۳۷۸) تشکیل می‌داد. متغیر مستقل در این تحقیق، برنامه مداخله‌ای در سه سطح تماس اجتماعی و آگاه‌سازی؛ آگاه‌سازی و عدم اجرای برنامه مداخله‌ای بود که تأثیر آن را بر متغیر وابسته، نگرش نسبت به دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی و نگرش نسبت به یکپارچه سازی آموزشی دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی مورد مطالعه قرار داده است.

#### ۳.۱. افراد مورد مطالعه

هفتاد و پنج نفر از دانش‌آموزان دختر پایه اول دبیرستانی، از سه دبیرستان (از هر دبیرستان یک کلاس) به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند و به روش تصادفی در دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل (در هر گروه ۲۵ نفر) جای داده شدند. در مورد گروه آزمایشی اول، ابتدا برنامه آگاه‌سازی و پس از آن برنامه رابطه اجتماعی اجرا شد. در مورد گروه آزمایشی دوم، فقط برنامه آگاه‌سازی اجرا گردید و گروه کنترل (گروه سوم) هیچ گونه برنامه مداخله‌ای دریافت نکرد. شایان ذکر است که کلاس الف از دبیرستان شهید باهنر (نوبت صبح) به عنوان گروه آزمایشی اول و کلاس ب از دبیرستان شهید باهنر (نوبت بعد از ظهر) به عنوان گروه آزمایشی دوم و کلاس ج از دبیرستان نرجس به عنوان گروه کنترل انتخاب شدند. گفتنی است که بافت اقتصادی و اجتماعی دبیرستان‌های انتخاب شده تا حدی یکسان بودند و انتخاب سه گروه از سه دبیرستان، امکان تأثیرگذاری گروه‌های آزمایشی و کنترل را کاهش می‌داد.

#### ۳.۲. برنامه‌های مداخله‌ای و ابزار پژوهش

در این بخش به اختصار، به معرفی برنامه‌های مداخله‌ای آگاه‌سازی و رابطه اجتماعی و پرسشنامه نگرش سنج پرداخته می‌شود. لازم به ذکر است که برنامه آگاه‌سازی در محل کلاس دانش‌آموزان دبیرستانی و برنامه تماس اجتماعی در محل آموزشگاه استثنایی فروغ ویژه دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی (دخترانه) واقع در شهرکرد اجرا شد. برای اجرای برنامه رابطه اجتماعی با هماهنگی‌های به عمل آمده، دانش‌آموزان گروه آزمایشی اول با وسیله نقلیه از محل دبیرستان به آموزشگاه منتقل می‌شدند.

۱. ۲. ۳. برنامه آگاه سازی: برنامه آگاه سازی دانش آموزان عادی در پنج نشست به شرح زیر بطور جداگانه برای گروه آزمایشی اول و گروه آزمایشی دوم در محل کلاس های دبیرستان های عادی مربوط اجرا شد:  
نشست اول: آشنایی با افراد استثنایی و ویژگی های آنها و بحث و گفتگو.  
نشست دوم: آشنایی با تعریف و علت شناسی عقب ماندگی ذهنی و طبقه بندی افراد عقب مانده ذهنی و بحث و گفتگو.

نشست سوم: طرز رفتار با دانش آموزان عقب مانده ذهنی و بحث و گفتگو.  
نشست چهارم: آشنایی با کودکان عقب مانده ذهنی از دیدگاه اسلام و بحث و گفتگو.  
نشست پنجم: مقایسه آرزوها و ارزش های اساسی دانش آموزان دبیرستانی با آرزوها و ارزش های اساسی دانش آموزان عقب مانده ذهنی همسال، نمایش تصاویر ویدئویی از یکی از آموزشگاه های دانش آموزان عقب مانده ذهنی با این هدف که دانش آموزان عادی ملاحظه نمایند که از لحاظ ظاهر جسمانی نیز تفاوت زیادی بین آنها و دانش آموزان عقب مانده ذهنی وجود ندارد.

۲. ۲. ۳. برنامه رابطه اجتماعی: برنامه رابطه اجتماعی در پنج نشست به شرح زیر، فقط برای دانش آموزان گروه آزمایشی اول در محل آموزشگاه استثنایی فروغ اجرا شد:  
نشست اول: بازدید از آموزشگاه استثنایی فروغ شهرکرد ویژه دانش آموزان عقب مانده ذهنی و آشنایی کلی با کلاس های موجود در آن آموزشگاه.  
نشست دوم: ایجاد فرصت رابطه اجتماعی بین دانش آموزان عادی و دانش آموزان عقب مانده ذهنی در کلاس گلسازی.

نشست سوم: ایجاد فرصت تماس اجتماعی بین دانش آموزان عادی و دانش آموزان عقب مانده ذهنی در ساعت ورزش.  
نشست چهارم: ایجاد فرصت رابطه اجتماعی بین دانش آموزان عادی و عقب مانده ذهنی در کارگاه قالیبافی و خیاطی.

نشست پنجم: ایجاد فرصت رابطه اجتماعی بین دانش آموزان عادی و دانش آموزان عقب مانده ذهنی در ساعت ورزش و شرکت در بازی های گروهی.

۳. ۲. ۳. پرسشنامه سنجش نگرش: پرسشنامه نگرش سنج مورد استفاده در این تحقیق، بر اساس مقیاس نگرش به پژوه (۱۹۹۱) پس از انطباق های لازم تنظیم گردیده است. این پرسشنامه، شامل پنج بخش به شرح زیر است:  
بخش اول: به اطلاعات شخصی، مانند، سن و نام دبیرستان مربوط می شود.  
بخش دوم: میزان اطلاعات و آگاهی پاسخ دهنده را نسبت به علل عقب ماندگی ذهنی می سنجد (ده پرسش).  
بخش سوم: میزان تماس اجتماعی و تجربه قبلی آزمودنی ها را با افراد عقب مانده ذهنی می سنجد (شش پرسش).

بخش چهارم: نگرش پاسخ دهنده را نسبت به دانش آموزان عقب مانده ذهنی می سنجد (پانزده پرسش). در این بخش، هفت پرسش نگرش مثبت و هشت پرسش، نگرش منفی افراد مورد مطالعه را، نسبت به دانش آموزان عقب مانده ذهنی می سنجید.

بخش پنجم: نگرش پاسخ دهنده را نسبت به یکپارچه سازی آموزشی دانش آموزان عقب مانده ذهنی می سنجد (سیزده پرسش). در این بخش پنج پرسش، نگرش مثبت و هشت پرسش، نگرش منفی را نسبت به یکپارچه سازی آموزشی دانش آموزان عقب مانده ذهنی مورد سنجش قرار می دهد.

### ۳. ۳. شیوه نمره گذاری

پرسش ها در بخش های چهارم و پنجم پرسشنامه نگرش سنج، براساس مقیاس لیکرت (۱۹۳۲) تنظیم شده اند و در مجموع بیست و هشت پرسش را شامل می شود که نگرش آزمودنی ها را مورد سنجش قرار می دهند. نحوه نمره گذاری بدین صورت است: پرسش هایی که نگرش مثبت را می سنجد، پاسخ کاملاً موافق، نمره ۲+؛ موافق ۱+؛

نظری ندارم. نمره صفر؛ مخالف، نمره ۱- و کاملاً مخالف، نمره ۲- تعلق می‌گیرد. در پرسش‌هایی که نگرش منفی را اندازه‌گیری می‌کنند، نحوه نمره‌گذاری برعکس می‌باشد. در این مقیاس در مجموع دامنه نمرات می‌توانست از ۵۶+ (نگرش کاملاً مثبت) تا ۵۶- (نگرش کاملاً منفی) در نوسان باشد.

به منظور محاسبه میزان اعتبار یا قابلیت اعتماد<sup>۱۱</sup> پرسشنامه مورد استفاده، ضریب آلفای کرونباخ، به کار گرفته شد. ضریب‌های به دست آمده به ترتیب در بخش چهارم ۰/۶۵ و در بخش پنجم ۰/۷۸ به دست آمد. به منظور بررسی روایی<sup>۱۱</sup> صوری و محتوایی پرسشنامه مورد استفاده از نظرات پنج نفر از استادان روان‌شناسی استفاده شد.

#### ۳.۴. شیوه اجرا

پس از تهیه محتوا و مواد برنامه‌های مداخله‌ای آگاه‌سازی و رابطه اجتماعی، برنامه‌ها بدین صورت اجرا شد. نخست گروه آزمایشی اول (دریافت کننده برنامه‌های آگاه‌سازی و رابطه اجتماعی) طی پنج نشست در برنامه آگاه‌سازی در محل دبیرستان شرکت کردند (هر هفته دو نشست ۶۰ دقیقه‌ای). پس از برگزاری جلسات آگاه‌سازی، برنامه رابطه اجتماعی در محل آموزشگاه استثنایی فروغ برای گروه آزمایشی اول اجرا شد (هر هفته دو نشست ۶۰ تا ۷۰ دقیقه‌ای). آنگاه برنامه آگاه‌سازی برای گروه آزمایشی دوم (فقط دریافت کننده برنامه آگاه‌سازی) آغاز گردید. پس از اجرای برنامه‌های مداخله‌ای برای دو گروه آزمایشی، پرسشنامه نگرش سنج توسط پژوهشگر دوم، به کلیه افراد هر سه گروه مورد مطالعه، در سه روز متوالی در محل کلاس آنها در سه ماهه دوم سال تحصیلی (۷۹ - ۱۳۷۸) توزیع شد و پس از تکمیل، جمع‌آوری گردید. لازم به ذکر است که در روز تکمیل پرسشنامه نگرش سنج، یکی از دانش‌آموزان گروه کنترل به علت بیماری جلسه را ترک کرد و در نتیجه تعداد افراد گروه کنترل به بیست و چهار نفر تقلیل یافت.

#### ۴. یافته‌ها

برای مقایسه نگرش دانش‌آموزان سه گروه مورد مطالعه، نسبت به دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی و نگرش آنان نسبت به یکپارچه سازی آموزشی دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی، بطور جداگانه، از روش تحلیل واریانس یک طرفه استفاده شد و بر اساس ضرورت به دنبال آن، آزمون پی‌گیری شفه جهت مقایسه تفاوت میانگین‌ها به کار رفت.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار نگرش دانش‌آموزان دبیرستانی نسبت به دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی

گروه‌های مورد مطالعه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	پایین ترین نمره	بالا ترین نمره
گروه آزمایشی اول	۲۵	۱۴/۱۲	۶/۱۱	۳	۲۶
گروه آزمایشی دوم	۲۵	۱۳/۴۰	۵/۴۵	۲	۲۳
گروه کنترل	۲۴	۶/۸۳	۶/۵۳	-۷	۲۰

جدول ۲: تحلیل واریانس یک طرفه در مورد نگرش دانش‌آموزان دبیرستانی نسبت به دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی

#### مانده ذهنی

منبع تغییرات	مجموع مجدورات	میانگین مجدورات	درجه آزادی	نسبت F	سطح معناداری <math>P</math>
بین گروه‌ها	۷۴۸/۵۱۲	۳۹۲/۲۵۷	۲	۱۰/۷۷۰	۰/۰۰۱
درون گروه‌ها	۲۵۸۵/۹۷۳	۳۶/۴۲۲	۷۱		

نتایج مندرج در جدول یک به ظاهر نشان می‌دهد که میانگین نگرش گروه آزمایشی اول یعنی گروهی از دانش‌آموزان دبیرستانی که در برنامه آگاه‌سازی و هم در برنامه رابطه اجتماعی شرکت داشتند، از میانگین دو گروه دیگر بیشتر است. مقایسه میانگین سه گروه نشانگر این است که میانگین گروه کنترل از تفاوت چشمگیری برخوردار بود و در مقایسه با دو گروه دیگر کمتر است. به منظور بررسی فرضیه تحقیق، داده‌های به دست آمده مورد تحلیل واریانس یک طرفه قرار گرفت.

در جدول دو، ملاحظه می‌شود که میزان F محاسبه شده از F جدول در سطح <math>P</math> ۰/۰۰۱ بیشتر است. بنابراین فرض صفر که نشان دهنده عدم تفاوت بین میانگین گروه‌هاست، رد می‌شود. بنابر این، می‌توان نتیجه گرفت که

تفاوت‌های موجود بین میانگین‌ها، از نظر نگرش نسبت به دانش آموزان عقب مانده ذهنی معنادار است. به دنبال چنین نتیجه‌ای، با استفاده از آزمون پی‌گیری شفه<sup>۱۲</sup> مشخص شد که بین میانگین گروه آزمایشی اول و گروه آزمایشی دوم از لحاظ آماری تفاوت‌ها معنادار نیستند و در نتیجه، نمی‌توان فرضیه تحقیق را تأیید کرد. در مقابل، بین میانگین گروه آزمایشی اول و گروه کنترل، و همچنین بین میانگین گروه آزمایشی دوم و گروه کنترل تفاوت‌ها معنادار بودند ( $P < 0.05$ ).

### جدول ۳: میانگین و انحراف معیار نگرش دانش آموزان دبیرستانی نسبت به یکپارچه‌سازی آموزشی

#### دانش آموزان عقب مانده ذهنی

گروه‌های مورد مطالعه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	پایین ترین نمره	بالا ترین نمره
گروه آزمایشی اول	۲۵	۸/۴۴	۷/۷۶	-۵	۲۶
گروه آزمایشی دوم	۲۵	۷/۰۴	۶/۲۱	-۸	۲۰
گروه کنترل	۲۴	۴/۰۴	۹/۰۹	-۱۴	۲۲

### جدول ۴: تحلیل واریانس یک طرفه در مورد نگرش دانش آموزان دبیرستانی نسبت به یکپارچه سازی

#### آموزشی دانش آموزان عقب مانده ذهنی

منبع تغییرات	مجموع مجدورات	میانگین مجدورات	درجه آزادی	نسبت F	سطح معناداری P<
بین گروهها	۲۴۶/۳۰۰	۱۲۳/۱۵۰	۲	۲/۰۴۶	۰/۱۳۷
درون گروهها	۴۲۷۴/۰۷۸	۶۰/۱۹۸	۷۱		

جدول‌های سه و چهار میانگین، انحراف معیار و نتایج تحلیل واریانس یک طرفه در مورد نگرش گروه‌های مورد مطالعه نسبت به یکپارچه سازی آموزشی دانش آموزان عقب مانده ذهنی را نشان می‌دهند. به نظر می‌رسد، میانگین نگرش گروه آزمایشی اول از میانگین نگرش گروه آزمایشی دوم بیشتر است. لذا به منظور بررسی معنی داری میانگین‌ها، از تحلیل واریانس یک طرفه استفاده شد و نتایج حاصل نشان دهنده عدم معنی داری میانگین‌ها است.

### ۵. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر در صدد بررسی تأثیر برنامه‌های آگاه‌سازی و رابطه اجتماعی بر نگرش دانش آموزان دختر دبیرستانی نسبت به دانش آموزان عقب مانده ذهنی و یکپارچه سازی آموزشی آنان بود. برای این منظور، هفتاد و پنج دانش آموز از سه دبیرستان دخترانه و از هر دبیرستان، یک کلاس اول بطور تصادفی شرکت داشتند. کلاس‌های مورد مطالعه به روش تصادفی در دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل قرار گرفتند. گروه آزمایشی اول، در برنامه آگاه سازی و برنامه رابطه اجتماعی شرکت کردند و گروه آزمایشی دوم، فقط در برنامه آگاه سازی مشارکت داشتند. نتایج به دست آمده نشان داد اگر چه به ظاهر میانگین نمرات گروه آزمایشی اول (شرکت‌کنندگان در برنامه‌های آگاه سازی و رابطه اجتماعی) از میانگین نمرات گروه آزمایشی دوم (شرکت‌کنندگان در برنامه آگاه سازی) از نظر نگرش نسبت به دانش آموزان عقب مانده ذهنی بیشتر بود ( $X_1 = 13/40 > X_2 = 14/12$ ). لیکن از لحاظ آماری، این تفاوت معنی‌دار نبود. در نتیجه، فرضیه تحقیق را نمی‌توان تأیید کرد. تبیین احتمالی این نتیجه این است که برنامه مداخله‌ای رابطه اجتماعی قادر نبوده است، به تنهایی در گروه آزمایشی اول تأثیر قابل توجهی بر نگرش افراد مورد مطالعه برجا گذارد. از این رو، یافته‌های این تحقیق با نتایج سند برگ (۱۹۸۲) و مک هیل و سیمن سون (۱۹۸۰) و هاگز و همکاران (۱۹۹۸) همخوانی دارد.

شایان ذکر است که در هر حال، میانگین نمرات هر دو گروه آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل، از تفاوت معنادار بالایی برخوردار بود، بطوری که نگرش گروه‌های آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل مثبت و مطلوب‌تر ابراز شده است. پس به احتمال می‌توان نتیجه گرفت که در هر صورت، هر دو برنامه مداخله‌ای، چه برنامه آگاه‌سازی و چه برنامه رابطه اجتماعی، بر نگرش دانش‌آموزان مورد مطالعه نسبت به دانش آموزان عقب مانده ذهنی مؤثر بوده‌اند. این قبیل یافته‌ها با



اکثر تحقیقات انجام شده در این زمینه، همخوانی دارد و نتایج آنها را مورد تأیید قرار می‌دهد (برای نمونه، به پژوه، ۱۹۹۱؛ ولتز ۱۹۸۰ و ۱۹۸۲؛ پک و همکاران، ۱۹۹۰).

در مورد نگرش دانش آموزان دبیرستانی نسبت به یکپارچه سازی آموزشی دانش آموزان عقب مانده ذهنی، شایان ذکر است که گرچه میانگین‌ها به ظاهر متفاوت بودند (نگاه کنید به جدول ۳)؛ اما تحلیل آماری داده‌ها نشان داد که بین میانگین نمرات سه گروه مورد مطالعه، تفاوت‌ها معنادار نبودند و برنامه‌های مداخله‌ای قادر نبوده‌اند که نگرش گروه‌های آزمایشی را در جهت مثبت تغییر دهند. شاید این انتظار زیادی است که از دانش آموزان دبیرستانی که در مورد مسأله معلولیت‌ها، به ویژه عقب ماندگی ذهنی زمینه فکری کمی داشتند و کمتر در طی دوران تحصیل و زندگی به این موضوع فکر کرده بودند، توقع داشته باشیم که با چند جلسه آموزشی، نگرش مثبتی را در آنها نسبت به یکپارچه سازی آموزشی افراد معلول ایجاد نماییم. چنانچه در اکثر تحقیقاتی که در این زمینه صورت گرفته است، نتایج مشابهی بدست آمده است (برای مثال آلوپا و همکاران، ۱۹۷۸).

در این بخش از مقاله، شایسته است نکاتی به اختصار درباره مشاهدات انجام شده، مصاحبه آزاد با آزمودنی‌ها و تحلیل کیفی نتایج، گزارش شود. در اولین جلسه برنامه آگاه سازی، دانش آموزان دبیرستانی علاقه زیادی به بحث و گفتگو نشان نمی‌دادند و حتی محتوای آموزشی ارایه شده برای آنها کم اهمیت جلوه می‌کرد. در ده دقیقه آخر جلسه که به دانش آموزان فرصت بحث و پرسش و پاسخ داده می‌شد، پرسشی مطرح نمی‌کردند و چنانچه پرسشی مطرح می‌شد، بسیار سطحی و خام بود. اما در جلسه‌های بعدی، افراد شرکت کننده در برنامه آگاه سازی با علاقه بیشتری بحث‌ها را دنبال می‌کردند. درباره موضوع‌های مطرح شده، پرسشی می‌پرسیدند و نظر می‌دادند. برای مثال، گاهی درباره تجارب خود با افراد عقب مانده ذهنی و مشکلات آنها صحبت می‌کردند. در آخرین جلسه برنامه آگاه سازی اظهار می‌داشتند که تصور آنها در اولین نشست با برداشت آنها در آخرین نشست نسبت به افراد عقب مانده ذهنی تغییر کرده است و در این مدت، دانش آموزان عقب مانده ذهنی را بیشتر و بهتر شناخته‌اند.

درباره مشاهدات انجام شده در جلسه‌های برنامه رابطه اجتماعی، باید به نکات زیر اشاره کرد؛ همان طور که گزارش شد، برای گروه آزمایشی اول برنامه رابطه اجتماعی بعد از اجرای برنامه آگاه سازی به مرحله اجرا درآمد. دانش آموزان گروه آزمایشی اول، در نخستین نشست رابطه اجتماعی، به رغم این که آگاهی‌های مقدماتی را کسب کرده بودند، هنگام ورود به آموزشگاه فروغ ویژه دانش آموزان عقب مانده ذهنی<sup>۱۳</sup> دچار شک و تردید می‌شدند و برخی از آنها اضطراب داشتند که چگونه باید رفتار کنند و عده‌ای با حالت ترحم آمیز وارد آموزشگاه می‌شدند. پس از ورود به آموزشگاه و توضیح درباره برنامه‌ها و کلاس‌های مهارت آموزی (ویژه دانش آموزان عقب مانده ذهنی در مقطع سنی ۱۲ تا ۱۵ سال) و انجام مراسم معارفه دانش آموزان دبیرستانی و دانش آموزان عقب مانده ذهنی، سعی شد، افراد مورد مطالعه از نظر برقراری رابطه و تماس اجتماعی آزاد گذاشته شوند. در نخستین نشست برنامه تماس اجتماعی، اکثر دانش‌آموزان عادی قادر به ایجاد رابطه با دانش آموزان عقب مانده ذهنی نبودند. در چهره برخی از آنان، نگرانی مشاهده می‌شد. اگر چه دو گروه دانش آموزان (عادی و عقب مانده ذهنی) از نظر سن تقویمی تقریباً یکسان بودند، اما شیوه برقراری رابطه دانش آموزان دبیرستانی با دانش آموزان عقب مانده ذهنی مانند برقراری رابطه با کودکان خردسال بود. از این رو، پژوهشگر در نخستین نشست نقش فعالی ایفا می‌کرد و به دانش آموزان عادی از نظر برقراری رابطه با دانش آموزان عقب مانده ذهنی کمک می‌کرد. اما در نشست‌های بعدی، حالت شک، تردید و ترحم به تدریج مرتفع می‌شد و جای خود را به ارتباط کلامی بهتر می‌داد. برای مثال، آزمودنی‌ها درباره کارهای دستی انجام شده توسط دانش آموزان عقب مانده ذهنی می‌پرسیدند. حتی برخی از دانش آموزان دبیرستانی در آخرین نشست، تمایل نشان دادند که ارتباط خود را با آموزشگاه استثنایی ادامه دهند و بتوانند بار دیگر به آنجا مراجعه کنند. بطور خلاصه به نظر می‌رسید که برای دانش آموزان دبیرستانی، راز پشت پرده مدارس استثنایی برملا شده و تصورات و برداشت‌های غیر واقعی از دانش آموزان عقب مانده ذهنی، واقع بینانه‌تر شده بود.

## ۶. محدودیت‌ها و پیشنهادها

تحقیق حاضر نیز مانند هر پژوهش دیگری با محدودیت‌هایی روبرو بود. نظر به این که گروه‌های مورد مطالعه از میان دانش آموزان دختر دبیرستانی شهرکرد انتخاب شده بودند، بنابراین در تعمیم نتایج به سایر نقاط ایران و به دانش آموزان پسر، باید با احتیاط عمل کرد. محدودیت دیگر مربوط به محدودیت زمان اجرای برنامه‌های مداخله‌ای است. با توجه به این که مدیران دبیرستان‌های مورد نظر، تأکید داشتند، برنامه‌های مداخله‌ای سریع‌تر اجرا شود (به لحاظ شروع امتحانات)، ناگزیر برنامه‌ها به صورت فشرده اجرا شدند. چنانچه محدودیت زمانی وجود نمی‌داشت، بهتر بود برنامه‌های مداخله‌ای به صورت یک ماده درسی در طول یک نیمسال به مرحله اجرا در می‌آمد.

در پایان پیشنهاد می‌شود تحقیقاتی مشابه این مطالعه روی هر دو جنس و در مقاطع تحصیلی مختلف و مقایسه نتایج با یکدیگر اجرا شود. در تحقیق حاضر، نتایج آنی و فوری برنامه‌های مداخله‌ای سنجیده شد. توصیه می‌شود در تحقیقات آینده، ضمن استفاده از طرح‌های (پیش آزمون - پس آزمون)، تأثیر برنامه‌های مداخله‌ای در دراز مدت نیز سنجیده شود. همچنین تأثیر پذیری دانش آموزان از نگرش والدینشان نیاز به پژوهش دارد.

همچنین به عنوان پیشنهادهای کاربردی به مشاوران، برنامه‌ریزان، کارشناسان و مسؤولان وزارت آموزش و پرورش، سازمان صدا و سیما و دیگر سازمانهای آموزشی، توصیه‌های زیر ارایه می‌گردد.

۱- به منظور شناساندن دانش آموزان استثنایی به دانش آموزان عادی، در کتاب‌های درسی دوره‌های ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان، مطالب علمی درباره روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی در نظر گرفته شود.

۲- به منظور آموزش عمومی و ارتقای سطح فرهنگ جامعه، کلاس‌های دانش افزایی سیار درباره پیشگیری از عقب ماندگی ذهنی در سازمان‌های گوناگون تشکیل گردد.

۳- به منظور آگاه سازی عمومی، مطالب علمی به زبان ساده درباره پیشگیری و علت شناسی عقب ماندگی ذهنی و سایر معلولیت‌ها، تهیه و در سطح گسترده در جامعه، مدارس و خانواده‌ها منتشر و توزیع شود.

۴- برنامه‌های یکپارچه سازی آموزشی و اجتماعی گسترش یابد و فرصت‌های برابر و امکانات رشد همه جانبه برای همه گروه‌ها فراهم گردد.

در پایان، یادآور می‌شویم که افراد معلول، چه معلول ذهنی و چه معلول جسمی، نخست انسان هستند و سپس انسان‌هایی با ویژگی‌ها و شرایط رشدی خاص. ما بیشتر از آنچه متفاوت باشیم، شبیه هم هستیم (به پژوه، ۱۳۷۶).

## یادداشتها

1- Normalization Movement

2- Educational Integration

3- Deinstitutionalization

4- Inclusive Education

5- Socialization

6- Least Restrictive Environment

7- Attitude

8- Mainstreamed School

9- Autistic Children

10- Reliability

11- Validity

12- Scheffe

۱۳- در حال حاضر در سازمان آموزش و پرورش استثنایی، اصطلاح دانش آموزان کم توان ذهنی را به کار می‌برند.

## منابع

### الف: فارسی

انجمن عقب ماندگی ذهنی آمریکا. (۱۹۹۲). عقب ماندگی ذهنی: تعریف، طبقه‌بندی و نظام‌های حمایتی، ترجمه احمد به پژوه و باقر غباری، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

به پژوه، احمد. (۱۳۷۱). *نهضت عادی سازی، نشریه کودکان استثنایی وابسته به انجمن علمی کودکان استثنایی ایران*، شماره مسلسل ۲، ۳۲-۲۰.

به پژوه، احمد. (۱۳۷۶). *نقش مشاوران در اصلاح جامعه نسبت به افراد معلول*، به کوشش شفیع آبادی، عبدالله، مجموعه مقالات دومین سمینار راهنمایی و مشاوره، تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.

به پژوه، احمد و دادور، علی. (۱۳۷۹). *مقایسه نگرش دانش آموزان دبیرستان های تلفیقی و عادی نسبت به دانش آموزان ناشنوا و یکپارچه سازی آموزشی آنان*، *مجله روان شناسی*، ۴، ۴، ۳۸۸-۳۷۱.

حیدری، علی. (۱۳۷۳). *بررسی تأثیر تماس اجتماعی بر نگرش مدیران دبستانهای عادی و مراکز آموزش استثنایی نسبت به دانش آموزان عقب مانده ذهنی و یکپارچه سازی آموزشی آنها در استان مازندران*، *پایان نامه کارشناسی ارشد*، تهران: دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی.

سرمد، زهره؛ بارزگان، عباس و حجازی، الهه. (۱۳۷۶). *روشهای تحقیق در علوم رفتاری*، تهران: انتشارات آگاه.

گنجی، کامران. (۱۳۷۳). *بررسی تأثیر تماس اجتماعی بر نگرش معلمان دبستانهای استثنایی و عادی نسبت به دانش آموزان عقب مانده ذهنی و یکپارچه سازی آموزشی آنها*، *پایان نامه کارشناسی ارشد*، تهران: دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.

ویلیامز، فیلیپ. (۱۹۸۸). *فرهنگ کودکان استثنایی*، ترجمه احمد به پژوه و همکاران، تهران: انتشارات بعثت.

ب: انگلیسی

Allport, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*, Cambridge, Mass: Addison- Wesley.

Allport, G. W. (1935). *Attitudes*, In C. Murchison (Ed.), *Handbook of Social Psychology*. Worcester, MA: Clark University Press.

Aloia, G.F.; Beaver, R.J. & Pettus, W.F. (1978). *Increasing Initial Interactions Among Integrated EMR Students and Their Nonretarded Peers in a Game-Playing Situation*, *American Journal of Mental Deficiency*, 82, 6, 573-579.

Amir, Y. (1969). *Contact Hypothesis in Ethnic Relations*, *Psychological Bulletin*, 71, 5, 319-342.

Appolloni, T. & Cooke, T. (1978). *Integrated Programming at the Infant, Toddler, and Preschool Age Levels*, In M.J. Guralnick (Ed.), *Early Intervention and the Integration of Handicapped and Nonhandicapped Children*, Baltimore: University Park Press.

Baron, R.A. & Byrne, D. (1987). *Social Psychology: Understanding Human Interaction*, (5th Ed.), Boston: Allyn & Bacon, Inc.

Beh-Pajoooh, A. (1991). *The Effect of Social Contact on College Students' Attitudes Toward Severely Handicapped Students and Their Educational Integration*, *Journal of Mental Deficiency Research*, 35, 4, 334-352.

Bricker, D.D. (1978). *A Rationale for the Integration of Handicapped and Nonhandicapped School Children*, In M.J. Guralnick (Ed.), *Early Intervention and the Integration of Handicapped and Nonhandicapped Children*, Baltimore: University Park Press.

Cook, B.G. & Semmel, M.I. (1999). *Peer Acceptance of Included Students with Disabilities as a Function of Severity of Disability and Classroom Composition*, *Journal of Special Education*, 33, 1, 50.

- Donaldson, J. (1980). *Changing Attitudes Toward Handicapped Persons: A Review and Analysis of Research*, **Exceptional Children**, 46, 7, 504-514.
- Farmer, T.W. & Farmer, E.M.(1996). *Social Relationships of Students with Exceptionalities in Mainstream Classrooms: Social Networks and Homophily*, **Exceptional Children**, 62, 5, 431-450.
- Gash, H.& Coffey, D.(1995). *Influences on Attitudes Towards Children with Mental Handicap*, **European Journal of Special Needs Education**, 10, 1, 1-16.
- Gash, H.(1996). *Changing Attitudes Toward Children with Special Needs*, **European Journal of Special Needs Education**, 11, 3, 286-297.
- Gottlieb, J & Corman, L.(1975). *Public Attitudes Toward Mentally Retarded Children*, **American Journal of Mental Deficiency**, 80, 1, 72-80.
- Hughes, C.;Kim, J.H. & Hwang, B.(1998). *Assessing Social Integration in Employment Settings: Current Knowledge and Future Directions*, **American Journal on Mental Retardation**, 103, 2, 173-185.
- Jones R.L. (1984). **Attitude and Attitude Change in Special Education: Theory and Practice**, Reston, VA: Council of Exceptional Children.
- Jordan, J.E. & Proctor, D.I. (1969). *Relationships Between Knowledge of Exceptional Children, Kind and Amount of Experience with Them, and Teacher Attitudes Toward Their Classroom Integration*, **Journal of Special Education**, 3, 4, 433-439.
- Kastner, L.S.& Reppucci, N.D.(1979). *Assessing Community Attitudes Toward Mentally Retarded Persons*, **American Journal of Mental Deficiency**, 84, 2, 137-144.
- Likert, R. (1932). *A Technique for Measurement of Attitudes*, **Archives of Psychology**, 140, 5-55.
- Malim, T. (1997). **Social Psychology**, London: Macmillan Press Ltd.
- McHale S.M. & Simeonsson R.J. (1980). *Effects of Interaction on Non-Handicapped Children's Attitudes Towards Autistic Children*, **American Journal of Mental Deficiency**, 85, 18-24.
- Peck-Charles, A.; Donaldson. J, PezzoLi, M.(1990). *Some Benefits of Non-Handicapped Adolescents, Percieve for Themselves and Their Social Relationships with Peers Who Have Sever Handicaps*, **Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps**, 15, 4, 241-249.
- Reis, E.M. (1988). *Improving Attitudes of Nonretarded Fourth Graders Toward People Who Are Mildly Mentally Retarded: Implications for Mainstreaming*, **Education and Training in Mental Retardation**, 23, 2, 85-91.
- Sandberg, L.D. (1982). *Attitudes of Non-Handicapped Elementary School Students Toward School-Aged Trainable Mentally Retarded Students*, **Education and Training of the Mentally Retarded**, 17, 30-40.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1982). *The Need for Research on Training Non-Handicapped Students to Interact with Severely Retarded Students*, **Education and Training of the Mentally Retarded**, 17, 12-16.
- Towfighy-Hooshyar, N. & Zingle, H.W. (1984). *Regular-Class Students' Attitudes Toward Integrated Multiply Handicapped Peers*, **American Journal of Mental Deficiency**, 88, 630-637.
- Voeltz, L.M. (1980). *Children's Attitudes Toward Handicapped Peers*, **American Journal of Mental Deficiency**, 84, 455-464.

---

Voeltz, L.M. (1982). *Effects of Structured Interactions with Severely Handicapped Peers on Children' Attitudes*, **American Journal of Mental Deficiency**, 86, 380-390.

Zigler, E. & Hall, N. (1986). *Mainstreaming and the Philosophy of Normalization*. In: C.J. Meisel (Ed). **Mainstreaming Handicapped Children: Outcomes, Controversies, and New Directions**, Hillsdale, NJ: LEA.

Zigler, E. & Hodapp, R.M.(1986). **Understanding Mental Retardation**, Cambridge: Cambridge University Press.