

مقایسه عزت نفس و شادکامی در دانش‌آموزان ناشنوای مدارس تلفیقی و استثنایی

محمد نریمانی / استاد روان‌شناسی دانشگاه محقق اردبیلی
 سجاد بشرپور / استادیار روان‌شناسی دانشگاه محقق اردبیلی
 سجاد علمردانی صومعه / دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه محقق اردبیلی

چکیده:

کودکان ناشنوا مشکلات سازگاری زیادی در مقایسه با سایر کودکان استثنایی دارند، با توجه به این موضوع هدف این پژوهش، مقایسه عزت نفس و شادکامی در دانش‌آموزان ناشنوای مدارس تلفیقی و ویژه بود. روش این پژوهش علی-مقایسه‌ای است. جامعه آماری این پژوهش را تمامی دانش‌آموزان ناشنوای مقطع راهنمایی مدارس تلفیقی و ویژه (استثنایی) شهر تبریز در سال ۹۲-۹۱ تشکیل دادند. تعداد ۲۵ دانش‌آموز ناشنوای مدارس تلفیقی و ۲۵ دانش‌آموز ناشنوای مدارس ویژه که به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شده بودند، در محل تحصیل و به صورت انفرادی به پرسش‌نامه‌های عزت نفس کوپر اسمیت و شادکامی آکسفورد پاسخ دادند، برای تحلیل داده‌ها نیز از آزمون تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شد. نتایج نشان داد که در متغیر عزت نفس، بین دانش‌آموزان ناشنوای مدارس تلفیقی و ویژه تفاوت معناداری وجود ندارد. اما در متغیر شادکامی بین دانش‌آموزان ناشنوای مدارس تلفیقی و ویژه تفاوت معناداری مشاهده شد، به این صورت که میانگین نمرات شادکامی دانش‌آموزان ویژه (استثنایی) بیشتر از دانش‌آموزان تلفیقی بود. این نتایج اثر پذیری شادکامی دانش‌آموزان ناشنوا از وضعیت و حالت مدارس را آشکار کرده و می‌تواند تلویحاتی برای برنامه‌ریزی‌های مناسب برای آموزش و پرورش استثنایی داشته باشد.

واژه‌های کلیدی: دانش‌آموزان ناشنوا، مدارس تلفیقی، مدارس ویژه، عزت نفس، شادکامی.

مقدمه

می‌دهند در میان انواع شرایط استثنایی، کودکان ناشنوا به میزان بیشتری دچار مشکلات سازگاری می‌شود و این امر احتمال این که آنها دچار اختلال‌های متعددی شوند را افزایش می‌دهد که یکی از راه‌های کاستن این مشکلات یکپارچه‌سازی این دانش‌آموزان با دانش‌آموزان عادی است تا آنها فرصت تماس با دانش‌آموزان عادی را داشته باشند و مهارت‌های اجتماعی کافی را تا حد امکان برای بالا بردن مولفه‌هایی چون عزت نفس و شادکامی خود فراهم آورند.

آموزش ناشنوایان در مدارس ویژه و عادی با اسامی تلفیقی یا عادی‌سازی و ... شواهدی را مبنی بر رشد مهارت‌های اجتماعی و تحصیلی ارائه می‌دهد و با توجه به این که در سال‌های اخیر توجه به آموزش ناشنوایان در کشور ما مورد توجه بیشتری قرار گرفته بود، به طوری که پژوهش‌های گسترده‌ای در این زمینه صورت گرفت و نتایج (توفیقی، هوشیار و زینگل^۴، ۱۹۸۴؛ ولتز، ۱۹۸۰ و ۱۹۸۲؛ به پژوه، ۱۹۹۱؛ لاد، مانسن و میلر^۵، ۱۹۸۴؛ ویزل،

شنوایی حسی کلیدی در رشد ارتباط و ارتباط، اساس یادگیری است. کودکی که نتواند ارتباط برقرار کند، نمی‌تواند یاد بگیرد و به این ترتیب رشد شخصی و اجتماعی او دچار آسیب جدی خواهد شد، تقریباً ۹۰ درصد اطلاعاتی که کودک دریافت می‌کند از طریق صوتی است که به طور تصادفی می‌شود. از طرفی ۳۰ درصد کودکانی که دچار مشکلات یادگیری می‌شوند به نوعی دچار کم‌شنوایی هستند (یوشیکاوا، آکید، کدو و کوبایاشی^۱، ۲۰۰۴) و آسیب‌شنوایی موجب نوعی تنبلی غیرواقعی و عقب‌ماندگی ذهنی کاذب تحصیلی می‌شود (فرج‌اللهی، سرمدی و تقدیری نوش‌آبادی، ۱۳۸۸) که طبیعتاً همه این‌ها تاثیر بدی بر روی هم عزت نفس و هم شادکامی خواهد گذاشت.

با بررسی پیشینه کوتاه روان‌شناسی اجتماعی افراد استثنایی، پژوهش‌های متعددی (به پژوه، ۱۹۹۱؛ موست، ویزل و تورکاسپا^۲، ۱۹۹۹؛ ولتز^۳، ۱۹۸۰ و ۱۹۸۲)، نشان

4. Zingle

5. Ladd, Munson & Miller

1. Yoshikawa, Ikeda, Kudo & Kobayashi

2. Most, Weisel & Tur-Kaspa

3. Voeltz

لازمه‌ی زندگی است. شادکامی عبارت است از مقدار ارزش مثبتی که یک فرد برای خود قائل است (وین هوون^۷، ۱۹۹۷) و به عنوان یکی از عوامل مؤثر در به وجود آوردن یک زندگی مطلوب و دلپذیر است که از تجربه هیجان‌های مثبت و خشنودی از زندگی نشأت می‌گیرد و طبعاً چنین حالت خوشایندی با فقدان افسردگی، اضطراب و پرخاشگری افراد همراه است (هیلز و آرجیل^۸، ۲۰۰۱). شادکامی و عزت‌نفس تحت تاثیر عوامل مختلف جسمانی از جمله شنوایی نیز قرار دارد (ماروکالیس و زرواس^۹، ۱۹۹۳). شنوایی یکی از مهم‌ترین حواس آدمی است که ضعف یا فقدان آن باعث محرومیت در توانایی‌های هوش فرد و بالطبع در تعاملات اجتماعی و بالاخره تاخیر در رشد اجتماعی می‌شود و رشد اجتماعی صحیح، در پروراندن عزت‌نفس و شادکامی نقش به‌سزایی دارد (تیلور و استرنبرگ^{۱۰}، ۱۹۸۹؛ مورس^{۱۱}، ۱۹۹۶)، همچنان‌که پژوهش‌ها (پرنگار^{۱۲}، ۲۰۰۴؛ گاف و دوپال^{۱۳}، ۱۹۹۱) نشان می‌دهد، ارتباط قوی بین شادکامی و سلامت روانی و جسمانی وجود دارد. در راستای این همبستگی یکی از مباحث عمده در ارتباط با شیوه‌ها و برنامه‌ریزی در آموزش و پرورش کودکان استثنایی بحث یکپارچه‌سازی و آموزش تلفیقی است که برای بررسی آن، کلوین و موریس^{۱۴} (۱۹۸۵) به مقایسه تأثیر آموزش تلفیقی دانش‌آموزان کم‌شنوا در مدارس عادی و ویژه پرداخته بودند، به این نتیجه رسیدند که گروه دانش‌آموزان تلفیقی در پیشرفت تحصیلی نمرات بالاتری کسب می‌کنند که همین مولفه کافی است تا عزت‌نفس فرد افزایش پیدا کرده و میزان

۱۹۸۹؛ موسست، ویزل و تورکاسپا، ۱۹۹۹) نشان داد که محیط تلفیقی موجب تعامل و دوستی میان دانش‌آموزان ناشنوا و شنوا شده است، این امر موجب شده است که نگرش دانش‌آموزان ناشنوا نسبت به خود بهبود یافته و میزان شادی آنها زیاد شده و این عوامل برنامه‌های تلفیقی را در جهت مثبت تری سوق داده است.

دارا بودن سلامت روانی و ارتباطات سالم اجتماعی به مولفه‌های زیادی بستگی دارد و بیشتر مکاتب روان‌شناسی درباره اهمیت آن بحث کرده‌اند، به طوری که در برخی از نظریه‌ها، همانند نظریه روابط بین فردی سالیوان، شالوده‌ی آن را روابط بین فردی تشکیل می‌دهد. در بحث از روابط بین فردی، نگرش فرد نسبت به خود و ارزیابی که فرد از خود دارد نقش کلیدی را ایفا می‌کند که به آن عزت‌نفس گفته می‌شود (میلر، روتبلوم، براند، پاملا، فیسلیو و داین^۱، ۱۹۹۵). عزت‌نفس قسمت ارزیابانه خودپنداره است و عبارت است از نگرش نسبت به خود (رزنبرگ^۲، ۱۹۶۵؛ کوپراسمیت^۳، ۱۹۶۷) شامل رشد احساسات خودارزشی توسط فرد و احساس جذابیت و صلاحیت است (اورسان و جاست^۴، ۲۰۰۷).

شواهد نشان می‌دهند که عزت‌نفس نیز به نوبه خود بر شادکامی تأثیر دارد، در این زمینه داینر و داینر^۵ (۱۹۹۵) طی مطالعه‌ای به این نتیجه رسیدند که عزت‌نفس قوی پیش‌بینی‌کننده‌ی خوبی از شادکامی است، همچنان‌که بایمستر، کمپل، کروگر و واهس^۶ (۲۰۰۳) بیان کردند که شادی از پیامدهای عزت‌نفس بالا است.

شادکامی یکی از موضوعات جالبی است که همواره از قدیم الایام مورد توجه پژوهشگران به ویژه روان‌شناسان قرار دارد (آرجیل، ۲۰۰۱) و یکی از نیازهای انسان و

7. Veenhoven

8. Hills & Argyle

9. Maroukalis & Zervas

10. Taylor & Sternberg

11. Moores

12. Pernegar

13. Gough & Doyal

14. Kluwin & moores

1. Rothblum, Brand, Pamela, Felicio & Diane

2. Rosenberg

3. Coopersmith

4. Ourerson & Jost

5. Diener

6. Baumeister, Campbell, Krueger & Vohs

کوریل، هولکومپ و اسکویر^۵ (۱۹۹۲) گزارش کردند که برنامه‌های تلفیقی به خودی خود هیچ اثر مثبتی بر روی دانش آموزان ناشنوا ندارد. یا همچنین نتایج مشابهی را سندبرگ^۶ (۱۹۸۲) به دست آورد که بین دو گروه دانش-آموز تلفیقی و غیرتلفیقی از نظر نگرش هیچ تفاوتی وجود نداشت. همچنین استین برگ و فرگیا^۷ (۱۹۸۰) نتایجی مشابه در مورد سطح پایین سازگاری اجتماعی و هیجانی در دانش آموزان ناشنوا تلفیقی نسبت به دانش آموزان ویژه به دست آوردند (به نقل از کارتلیج، کاکرین و لسی^۸، ۱۹۹۶). سیت، مک مانوس، مک کینزی و لیان^۹ (۲۰۰۷) با بررسی گروهی از دانش آموزانی مدارس استثنایی (ناتوانی فیزیکی، ناتوانی هوشی، آسیب شنوایی و آسیب بینایی) به این نتیجه رسیدند که این دانش آموزان سطح فعالیت فیزیکی پایینی در محیط مدرسه استثنایی نشان می‌دهند. اشبورنر، زیویانی و رادگر^{۱۰} (۲۰۱۰) نشان دادند که دانش آموزان با اختلالات طیف اتیسم در مدارس تلفیقی عملکرد ضعیفی در مقایسه با سطح توانشان نشان می‌دهند میهان^{۱۱} (۲۰۱۱) با بررسی سلامت روانی مبتلایان به اختلالات اتیسم و اسپرگر در مدارس تلفیقی دریافتند که اکثریت آزمودنی‌های مورد بررسی، سلامت روانی خود را خوب گزارش کردند. ورمیولین، دنیسین و کنورس^{۱۲} (۲۰۱۲) با بررسی نگرش‌های معلمان مدارس تلفیقی درباره تلفیق دانش آموزان ناشنوا و کم‌شنوا دریافتند که معلمان معمولاً نیازهای این دانش آموزان را در مدارس تلفیقی در نظر می‌گیرند، با این حال آنها تمایل اندکی به انجام این کار داشتند. بررسی هیجانات معلمان نیز نشان

شادکامی او بهبود یابد، همانطور که مایرز^۱ (۱۹۹۲) می‌گوید، افراد شاد احتمالاً دوستانی دارند که آنها را تشویق می‌کنند و افرادی که شادکامی بالایی دارند تصمیمات بهتری اتخاذ نموده، عملکرد سطح بالاتری را نشان می‌دهند. توکلی (۱۳۷۸) نیز در پژوهشی به مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر آسیب‌دیده‌ی شنوایی در نظام آموزشی تلفیقی و ویژه (استثنایی) ناشنویان پرداخت. نتایج نشان داد که پیشرفت تحصیلی در دانش-آموزان تلفیقی، در مدارس عادی، بیشتر از مدارس ویژه بود. به علاوه پژوهش اکبرلو (۱۳۸۶) نشان داد که در شرایط یکسان دانش آموزان دچار آسیب‌شنوایی مشغول در مدارس تلفیقی دارای توانایی‌های ادراک شنوایی بهتری نسبت به دانش آموزان مدارس ویژه بودند. نتایج پژوهش فرج‌الهی و همکاران (۱۳۸۸) نیز نشان داد که دانش-آموزان مدارس استثنایی در مقایسه با دانش آموزان مدارس تلفیقی افسردگی کمتر و رفتار ضداجتماعی بیشتری دارند.

همچنین در پژوهش کنترل شده‌ای که رفیعی ایرانی (۱۳۸۱) درباره نگرش والدین کودکان آسیب‌دیده شنوایی نسبت به آموزش تلفیقی انجام داد، مشخص گردید که والدین، یکپارچه‌سازی را عاملی برای بالا بردن اعتماد به نفس و شادکامی و رشد عاطفی فرزندان‌شان می‌دانند.

البته برای این نوع آموزش انتقاداتی هم وارد شده که برخی ادعا دارند این دانش آموزان در آموزش تلفیقی، بیشتر دچار مشکلات عاطفی و سازگاری شده، اعتماد به نفس‌شان با شکست‌های متوالی که تجربه می‌کنند، کاهش یافته و احساس می‌کنند که در رقابت با دوستان عادی خود تحقیر می‌شوند (دیموند و اورلوو^۲، ۲۰۰۱) و بالطبع افرادی که شاد نیستند، هویت ناموفقی دارند (گلاسر^۳، ۱۹۶۵). به طوری که براون و فاستر^۴ (۱۹۹۱) و

4. Brown & Foster
5. Coryell, Holcomb & Scherer
6. Sandberg
7. Stainberg & fergia
8. Cartledge, Cochran & Lessie
9. Sit, McManus, McKenzie & Lian
10. Ashburner, Ziviani & Rodger
11. Meehan
12. Vermeulena, Denessen & Knoors

1. Myers
2. Dymond & Orelvove
3. Glasser

۲۵ نفر ناشنوای ویژه بود که با توجه به ویژگی‌های آنها از نظر اجتماعی، اقتصادی و نیز میزان هوشبهر و مقدار آسیب شنوایی، تا حد امکان همتا شده بودند.

ب. ابزار

پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت^۲: پرسشنامه عزت-نفس کوپر اسمیت (۱۹۶۷) دارای ۵۸ ماده است که ۸ ماده آن دروغ‌سنج است. شیوه نمره‌گذاری این پرسشنامه به صورت صفر و یک است. بدیهی است حداقل نمره‌ای که یک فرد می‌تواند بگیرد صفر و حداکثر پنجاه خواهد بود. برای تهیه این پرسشنامه ابتدا از پرسش‌های بازپاسخ استفاده شده و سپس با توجه به نتایج حاصل شده و انجام تحلیل عوامل، شکل نهایی پرسشنامه تهیه شده است. نمره برش آزمون ۲۵/۴ می‌باشد که افراد دارای نمره بیشتر از میانگین، دارای عزت‌نفس بالا و افرادی که کمتر از آن می‌گیرند، عزت‌نفس پایین خواهند داشت. در پژوهشی ضریب همبستگی درونی پرسشنامه‌ی عزت‌نفس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸ و اعتبار آن، از طریق دو نیمه‌سازی گاتمن^۳، ۰/۷۶ گزارش شده است (معمدی، ۱۳۸۵).

پرسشنامه شادکامی آکسفورد^۴: پرسشنامه شادکامی آکسفورد، نسخه اصلاح شده فهرست شادکامی آکسفورد است که توسط هیلز و آرجیل (۲۰۰۲) ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۲۹ سؤال چهار گزینه‌ای است که گزینه‌های آن از ۰ تا ۳ نمره‌گذاری شده‌اند، نمره کل آزمودنی‌ها از صفر تا ۸۷ در نوسان است. در بررسی مقدماتی میانگین نمرات آزمودنی‌ها ۴۵/۸ بوده است. آرجیل و هیلز میزان اعتبار ۰/۹۰ را با ۳۴۷ آزمونی گزارش کردند. فورنهام و بروین^۵ (۱۹۹۰) آلفای ۰/۸۷ را با ۱۰۱

داد که آنها هم هیجان مثبت و هم منفی نسبت به تلفیق نشان می‌دهند. ماماس و آورامیدیس^۱ (۲۰۱۳) گزارش کردند که دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه در مدارس تلفیقی در مقایسه با همسالان خود موقعیت اجتماعی پایینی برای خود ادراک می‌کنند.

در حال حاضر بررسی پیشینه‌های موجود نشان می‌دهد که مدارس تلفیقی در دنیا و ایران با واکنش‌های قبول یا عدم قبول به این فرض که آیا عزت‌نفس و شادکامی در بین دانش‌آموزان مدارس تلفیقی نسبت به استثنایی بیشتر یا کمتر است، بلا تکلیف مانده و با موفقیت و شکست‌هایی مواجه شده است و این تناقض در پژوهش‌ها، هر چه بیشتر ما را بر آن داشت که با پژوهشی نظام‌مند این مولفه‌ها را بررسی کنیم و ببینیم که آیا بین دانش‌آموزان ناشنوای مدارس تلفیقی و استثنایی از نظر عزت‌نفس و شادکامی تفاوتی وجود دارد یا نه؟

روش

الف. جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

روش پژوهش حاضر علی-مقایسه‌ای از نوع مورد شاهدهی است. جامعه این پژوهش را تمامی دانش‌آموزان ناشنوای مقطع راهنمایی که در مدارس عادی و ویژه شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل می‌دهد. طبق آمار اخذ شده از آموزش و پرورش استثنایی استان آذربایجان شرقی (شهر تبریز) تعداد کل دانش‌آموزان ناشنوا در مقطع راهنمایی در سال ۹۱-۹۲، ۱۰۵ نفر بود که ۵۲ نفر آن ناشنوای تلفیقی و ۵۳ نفر آن ناشنوای ویژه است که در نواحی مختلف شهر مشغول به تحصیل بودند. تعداد ۵۰ نفر به طور تصادفی ساده از فهرستی که اداره آموزش و پرورش استثنایی استان آذربایجان شرقی در اختیار قرار داد، به عنوان نمونه انتخاب شد که شامل ۲۵ نفر دانش‌آموز ناشنوای تلفیقی و

2. The Coopersmith Self-esteem Questionnaire
3. Goutman
4. The Oxford Happiness Questionnaire
5. Furnham & Brewin

1. Mamas & Avramidis

همان طور که در جدول ۱ ملاحظه می شود، میانگین آزمون عزت نفس، در دانش آموزان ناشنوای تلفیقی ۳۰/۶۴۰۰ و در دانش آموزان ناشنوای ویژه ۲۹/۶۸۰۰ می باشد. همچنین میانگین نمرات شادکامی دانش آموزان ناشنوای تلفیقی ۴۵/۰۰۸۸ و میانگین شادکامی دانش آموزان ویژه ۵۵/۱۶۰۰ می باشد.

بین دانش آموزان ناشنوای تلفیقی و ویژه از نظر شادکامی تفاوت معناداری وجود دارد به طوری که مطابق نتایج پژوهش ماضر نمرات شادکامی دانش آموزان ویژه به طور معنی داری بالاتر بوده و شادکامی آنها بیشتر از دانش آموزان ناشنوای مدارس تلفیقی است

قبل از استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل واریانس چندمتغیری، جهت رعایت فرض های آن، از آزمون باکس و لوین استفاده شد. این آزمون برای هیچکدام از متغیرها معنی دار نبوده، در نتیجه استفاده از آزمون های پارامتریک بلامانع است. براساس جدول ۲، اثر گروه بر ترکیب خطی متغیرهای وابسته، معنادار است ($F=5/013, P=0/011$)، اثرهای ۰/۸۲۴=لامبدای ویلکز. این معناداری بیانگر آن است که دو گروه حداقل در یک متغیر وابسته با یکدیگر تفاوت معنادار دارند.

جدول ۲. نتایج آزمون های معناداری MANOVA بر اثر اصلی متغیر گروه بر متغیرهای وابسته

متغیر	آزمون	ارزش	F	P
گروه	پیلایی-بارتلت	۰/۱۷۶	۵/۰۱۳	۰/۰۱۱
	لامبدای ویلکز	۰/۸۲۴	۵/۰۱۳	۰/۰۱۱
	اثر هتلینگ	۰/۲۱۳	۵/۰۱۳	۰/۰۱۱
	بزرگترین ریشه روی	۰/۲۱۳	۵/۰۱۳	۰/۰۱۱

با توجه به معنادار بودن اثر لامبدای ویلکز، به مقایسه گروه ها در دو متغیر عزت نفس و شادکامی پرداخته شد (جدول ۳).

آزمودنی گزارش کرده است. فرانسیس، براون، لستر و فیلیپچاک^۱ (۱۹۹۸) آلفای ۰/۹۲ و در یک بررسی میان فرهنگی در چارچوب کشورهای مختلف ضرایب ۰/۸۹، ۰/۹۰، ۰/۸۹، ۰/۸۹ را به دست آوردند. علی پور و نور بالا (۱۳۷۸)؛ به نقل از خوش کنش و کشاورز، (۱۳۸۷) اعتبار و پایایی این آزمون را تایید کرده اند.

روش جمع آوری اطلاعات:

برای جمع آوری اطلاعات لازم برای این پژوهش بعد از اخذ مجوزهای لازم به مدارس مربوطه مراجعه و بعد از انتخاب نمونه آماری، پرسشنامه های عزت نفس و شادکامی به صورت انفرادی روی آنها اجرا گردید و داده های جمع آوری شده نیز با استفاده از آزمون تحلیل واریانس چند متغیره MANOVA تحلیل شد و جهت تحلیل آن ها از نرم افزار آماری SPSS17 استفاده شد.

یافته ها

تعداد ۲۵ دانش آموز ناشنوای مدارس تلفیقی و ۲۵ دانش آموز مدارس ویژه با میانگین (انحراف معیار) سنی ۱۴/۲۲ (۱/۰۴) در این پژوهش شرکت داشتند. در هر گروه ۱۲ نفر دختر و ۱۲ نفر پسر بودند. جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد نمرات آزمون عزت نفس و شادکامی دانش آموزان ناشنوا را در گروه های مورد مطالعه نشان می دهد.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای عزت نفس و شادکامی دانش آموزان ناشنوای تلفیقی و ویژه

شاخص	گروه	میانگین	انحراف استاندارد
آزمون عزت نفس	ناشنوای تلفیقی	۳۰/۶۴۰۰	۵/۷۵۸۱۸
	ناشنوای ویژه	۲۹/۶۸۰۰	۵/۸۲۱۸۰
آزمون شادکامی	ناشنوای تلفیقی	۴۵/۸۸۰۰	۱۱/۹۷۶۷۸
	ناشنوای ویژه	۵۵/۱۶۰۰	۸/۹۷۹۹۸

1. Francis, Lester & Philipchalk

داشتن تماس اجتماعی دانش آموزان ناشنوا با دانش آموزان عادی یا حضور آنها در کلاس‌ها و مدارس تلفیقی لزوماً تأثیری بر عزت نفس آنها ندارد.

چنین نتیجه‌ای طبق نظر پوست، ویزل و تورکاسپا (۱۹۹۹)، ولتز (۱۹۸۰ و ۱۹۸۲) و اشتاینبک و اشتاینبک^۱ (۱۹۸۲)، ماماس و اورامیدیس (۲۰۱۳) دال بر این است که برنامه یکپارچه‌سازی اجرا شده در مدارس مورد نظر، نتوانسته است عزت نفس دانش آموزان ناشنوا را از هم‌سنخ‌های خود در مدارس ویژه، بالا ببرد. از این رو می‌توان به این نکته اشاره کرد که صرفاً حضور فیزیکی دانش آموزان ناشنوا در مدارس یا کلاس‌های تلفیقی به تغییر عزت نفس آنان منجر نمی‌شود. بلکه میزان، کیفیت نوع تدریس و مطالبات معلمان می‌تواند هر کدام تأثیرات مختلفی داشته باشد و این همان نکته‌ای است که باید روان‌شناسان و مربیان و متخصصان آموزش و پرورش بر آن توجه داشته باشند.

نتایج این پژوهش همچنین نشان داد که بین دانش آموزان ناشنوی تلفیقی و ویژه از نظر شادکامی تفاوت معناداری وجود دارد به طوری که مطابق نتایج پژوهش حاضر نمرات شادکامی دانش آموزان ویژه به طور معنی‌داری بالاتر بوده و شادکامی آنها بیشتر از دانش آموزان ناشنوی مدارس تلفیقی است. این یافته به صورت غیر مستقیم با نتایج پژوهش‌های، کارتلیج، کاکرین و لسی (۱۹۹۶)؛ آنه^۲ (۲۰۰۲) همخوانی دارد. نتایج بیانگر این مسئله است که چون دانش آموزان ناشنوا، همه در یک محیط قرار دارند و بین آنها سنخیت و همتایی نسبتاً زیادی است، این دانش آموزان با شکست‌های تحصیلی کمی مواجه شده و خود را مثل دیگران و همکلاسی‌های خود می‌بندد و این مسئله کمک می‌کند که شادکامی بیشتری داشته باشند. همچنین یافته‌ی این پژوهش به طور غیرمستقیم با نتایج

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری روی میانگین عزت نفس و شادکامی در دانش آموزان ناشنوی تلفیقی و ویژه

متغیر وابسته	منبع	SS	DF	MS	F	P
عزت نفس	گروه	۱۱/۵۲۰	۱	۱۱/۵۲۰	۰/۳۴۴	۰/۵۶۰
	خطا	۱۶۰۹/۲۰۰	۴۸	۳۳/۵۲۵		
	کل	۴۷۱۰۲/۰۰۰	۵۰			
شادکامی	گروه	۱۰۷۶/۴۸۰	۱	۱۰۷۶/۴۸۰	۹/۶۰۸	۰/۰۰۳
	خطا	۵۳۷۸/۰۰۰	۴۸	۱۱۲/۰۴۲		
	کل	۱۳۴۰۶۸/۰۰۰	۵۰			

نتایج تحلیل واریانس در جدول ۳ نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین دو گروه در میانگین نمرات عزت-نفس ($F=۰/۳۴۴$)، وجود ندارد ($p=۰/۵۶۰$). اما در میانگین نمرات شادکامی ($F=۹/۶۰۸$)، تفاوت معناداری وجود دارد و میانگین نمرات نشان می‌دهد که شادکامی دانش آموزان ناشنوی ویژه، به طور معناداری بیشتر از دانش آموزان ناشنوی تلفیقی است ($p=۰/۰۰۳$).

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر، مقایسه عزت نفس و شادکامی در دانش آموزان ناشنوی تلفیقی و ویژه بود. نتایج پژوهش نشان داد که بین دو گروه ناشنوی تلفیقی و ویژه از نظر عزت نفس تفاوت معناداری وجود ندارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های دیموند و اورلوو (۲۰۰۱)؛ گلاسر (۱۹۶۵)؛ براون و فاستر (۱۹۹۱)؛ کوریل، هولکومپ و اسکویبر (۱۹۹۲)؛ سندبرگ (۱۹۸۲) و کارتلیج، کاکرین و لسی (۱۹۹۶)، اشبورنو همکاران (۲۰۱۰) و ورمیولین و همکاران (۲۰۱۲) به طور غیرمستقیم همسو و همخوانی دارد ولی با پژوهش‌های توفیقی، هوشیار و زینگل (۱۹۸۴)، به پژوه (۱۹۹۱)، لاد، مانسن و میلر (۱۹۸۴)، ویزل (۱۹۸۹)، پوست، ویزل و تورکاسپا (۱۹۹۹)، کلونین و موریس (۱۹۸۵)، رفیعی ایرانی (۱۳۸۱) و توکلی (۱۳۷۸) مغایرت دارد و این نتیجه احتمالاً بیانگر این حقیقت است که

1. Stainback
2. Anne

یکپارچه‌سازی اجتماعی و برنامه‌های مداخله‌گرایانه درست می‌تواند این مشکلات را حل کند، چون تلفیق کردن و یکپارچه‌سازی فی‌نفسه کار غلطی نیست، ولی عدم استفاده و مداخله درست و بجا و ایجاد محیط‌های صحیح باعث می‌شود تاثیر برعکسی داشته باشد. لذا یا باید از یکپارچه‌سازی چشم پوشید و دانش‌آموزان ناشنوا، فقط در مدارس استثنایی و ویژه، تحصیل کنند و یا باید از شیوه‌های صحیح تلفیق و یکپارچه‌سازی سود جست تا دانش‌آموزان ناشنوا محصل در آن مدارس سلامت جسمی و روانی بهتر داشته باشند.

چون دانش‌آموزان ناشنوا، همه در یک محیط قرار دارند و بین آنها سننیت و هم‌تایی نسبتاً زیادی است، این دانش‌آموزان با شکست‌های تمصیلی کمی مواجه شده و خود را مثل دیگران و هم‌کلاسی‌های خود می‌یابند و این مسئله کمک می‌کند که شادکامی بیشتری داشته باشند

پژوهش کنونی می‌تواند مسئولان، برنامه‌ریزان و متخصصان آموزش و پرورش ویژه و عادی را در جهت شناخت بیشتر و حرکت به سوی توسعه صحیح نهضت عادی‌سازی و گسترش برنامه‌های یکپارچه‌سازی برای دانش‌آموزان ناشنوا یاری رساند. بدیهی است که گام اول موفقیت در این برنامه، شناخت عمیق دانش‌آموزان ناشنوا و اولیا و مربیان و مدیران آنهاست، تا با برنامه‌ریزی صحیح و دادن خدمات مشاوره‌ای مناسب و ایجاد فضای حمایتی (اجتماعی و روانی) برای دانش‌آموزان ناشنوا، لذت تحصیل در کنار دانش‌آموزان شنوا فراهم شود و سعی شود که برای آن‌ها محیط‌هایی با کمترین محدودیت در نظر گرفته شود که این نکته در مورد احیای هر دو متغیر وابسته‌ی پژوهش (عزت نفس و شادکامی) مسئله‌ی مهمی است.

پژوهش، کار^۱ (۲۰۰۴) که معتقد است، افراد شاد، با ارزنده‌سازی مهارت‌های خود، بیشتر با رویدادهای مثبت، همراه می‌شوند و در تصمیم‌گیری‌های مربوط به آینده‌ی زندگی خود، بهتر عمل می‌کنند چون از راهبردهایی نظیر، جستجوی اطلاعات مرتبط با خطر امنیت، سود می‌جویند و این مولفه در بین دانش‌آموزان ناشنوا تلفیقی بیشتر به چشم می‌خورد و این نتایج با نتایج پژوهش باس^۲ (۲۰۰۰)، کلونین و موریس (۱۹۸۵)، مایرز (۱۹۹۲)، میهان (۲۰۱۱)، توکلی (۱۳۷۸) و رفیعی ایرانی (۱۳۸۱) مغایرت دارد.

همان‌طور که نتایج پژوهش نشان می‌دهد دانش‌آموزان ناشنوا ویژگی‌های نمات میانگین بیشتری از شادکامی را نسبت به تلفیقی‌ها دارند و این شاید به دلایل مختلفی باشد برای نمونه پژوهش آنه (۲۰۰۲) نشان می‌دهد که اکثریت معلمان، آموزش تلفیقی را برای خود تحمیل شده‌می‌دانند 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 و طبیعتاً این نوع نگرش خود به خود بر شادی و سرزندگی دانش‌آموزان تلفیقی اثر سو دارد.

به‌طور مشخص موسست، ویزل و تورکاسپا (۱۹۹۹) گزارش کرده‌اند که دانش‌آموزان ناشنوا مشغول به تحصیل در مدارس تلفیقی به دلیل مشکلات ارتباطی و شکست‌های پی در پی، تمایل دارند از گروه دانش‌آموزان عادی کناره‌گیری کنند یا ترجیح می‌دهند با همسالان ناشنوا خود ارتباط برقرار کنند. ماماس و آورادامیس (۲۰۱۳) نیز بیان کردند که در مدارس تلفیقی کودکان دارای نیازهای ویژه جایگاه اجتماعی پایینی برای خود در نظر می‌گیرند، از این رو، اجرای برنامه‌های

1. Carr
2. Buss

منابع

- اکبرلو، ناصر. (۱۳۸۶). مقایسه‌ی ادراک شنوایی دانش‌آموزان با ادراک شنوایی در دبستان‌های ناشنوایان و عادی، پژوهش در حیطه‌ی کودکان استثنایی، سال هفتم، شماره‌ی ۱، ۶۱-۷۸.
- توکلی، میهن. (۱۳۷۸). بررسی و مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دچار نقص شنوایی در نظام تلفیقی با...، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- خوش‌کنش، ابولقاسم و کشاورز اسیر، حسین. (۱۳۸۷). رابطه سلامت روانی و شادکامی در دانشجویان، اندیشه و رفتار، دوره ۲، شماره ۷، ص ۴۱-۵۲.
- رفیعی ایرانی، فوزیه. (۱۳۸۱). بررسی نگرش والدین کودکان آسیب دیده‌ی شنوایی نسبت به آموزش تلفیقی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، مرکز آموزش عالی فرهنگیان شهید باهنر تهران.
- فرج‌اللهی، مهران، سرمدی، محمدرضا و تقدیری نوش آبادی، امیر. (۱۳۸۸). مقایسه‌ی عملکرد تحصیلی و رفتاری دانش‌آموزان پسر کم‌شنوایی مدارس استثنایی و تلفیقی، پژوهش در حیطه‌ی کودکان استثنایی، سال نهم، شماره‌ی ۳، ص ۲۸۱-۲۷۳.
- معمدی، عبدالله. (۱۳۸۵). تاثیر کنکور بر سلامت عمومی، عزت نفس و نشانه‌های اختلالات روانی راه‌نیافتگان به دانشگاه، پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، جلد ۲، شماره ۲، ص ۵۴-۷۲.
- Argyle, M. (2001). *The Psychology of Happiness*, Routledge.
- Ashburner, J., Ziviani J. & Rodger S. (2010). *Surviving in the mainstream: Capacity of children with autism spectrum disorders to perform academically and regulate their emotions and behavior at school*. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(1), 18-27.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). *Does Self-esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles*, *Psychological, Science in the Public Interest*, 1, 1-44.
- Beh-Pajoo, 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.
- Brown, P. M. & Foster, S. (1991). *Integrating hearing and deaf students on a college campus successes and barriers as perceived by hearing students*. *American Annals of the Deaf*, 136, 21-27.
- Buss, D. M. (2000). *The Evolution of Happiness*. *American Psychologist*, 55, 15-23.
- Carr, A. (2004). *Positive Psychology: The science of happiness and human strengths*. New York: Brunner-Routledge.
- Cartledge, G and Cochran, J. (1996). *Social Skill Self Assessments by Adolescents with Hearing Impairment in residential and public Schools*. *Remedial and Special Education*, 17 (1), 7-130.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*, San Francisco, Freeman. Self-esteem. IOWA State University, University Extension.
- Coryell, J., Holcomb, T. K. & Scherer, M. (1992). *Attitudes towards deafness-A collegiate perspective*. *American Annals of the Deaf*, 137, 299-302.
- Diener, E. & M. Diener. (1995) *Cross-cultural Correlates of Life Satisfaction and Self-esteem*, *Journal of Personality and Social Psychology* 68, 653-663.
- Dymond, S.K and Orelve, P. (2001) *What constitutes effective curriculum for students with severe disabilities*, *Exceptionality*, 9(3), 109-22.
- Francis, L. J., Brown, L. B., Lester, D., & Philipchalk, R. (1998). *Happiness as stable extraversion: A cross-cultural examination of the reliability and validity of the Oxford happiness inventory among students in the UK, USA, Australia, and Canada*. *Personality and Individual Differences*, 24, 167-17.
- Furnham, A. & Brewin, C. J. (1990). *Personality and happiness*. *Personality and Individual Differences*, 11, 1093-1096.
- Glasser, W. (1965). *Reality therapy: The new approach to psychotherapy*. Network.
- Gough, I. & Doyal, L. (1991). *A theory of Human Need*. The Macmillan Press, Basingstoke.
- Hills, P & Argyle, M. (2002). *The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being*. *Personality and Individual Differences*. 33, 1073-1082.
- Hills, P. & Argyle, M. (2001). *Happiness, introversion-extraversion and happy introvert*. *Personality and*

- individual differences, 30, 596-608.
- Hurley, A. (2002). *Teachers attitudes toward the international of disabled student in to their classrooms*. Teaching Exceptional Children, 3, 45, 95-110.
- Kluwin, T. and moores, D. (1985). *The Effects of integration on the Achivement of Hearing Impaired Adolescents*. Exceptional children. 52 (2), 153 – 160.
- Ladd, G. W. ; Munson, H. L. & Miller, J. K. (1984). *Social integration of deaf adolescents in secondary-level mainstreamed programs*. Exceptional Children, 50, 420-428.
- Mamas C. & Avramidis E. (2013). *Promoting social interaction in the inclusive classroom: Lessons from inclusive schools in England and Cyprus*. Learning, Culture and Social Interaction, in press.
- Maroukalis, E., & Zervas, Y. (1993). *Effects of aerobic exercise on mood of adult women*. Perceptual and Motor Skills, 76, 795-801.
- Meehan, L.M. (2011). *The mental health of young people with autism and asperger syndrome in mainstream secondary schools: a multiple case study*. A thesis submitted for the degree of Doctor of Educational Psychology, The University of Birmingham.
- Miller, carol, T, Rothblum, Des ther, Brand, A., Pamela; Felicio, M. Diane. (1995). *Do obese women have poorer social Relationships than Nonobese women? Reports by self, Friends, and coworkers*. Journal of Personality. 63.1.
- Moore, D. F. (1996). *Educating the deaf: psychology, principles and practices*. (4th cd). Geneva, Illinois: Houghton Mifflin company.
- Most, T., Weisel, A. & Tur-Kaspa, H. (1999). *Contact with students with hearing Impairments and the evaluation of speech intelligibility and personal qualities*. Journal of Special Education, 33, 2, 103-111.
- Myers, D. G. (1992) *The pursuit of Happiness* (William Morrow, New York).
- Ourerson, C., & Jost, M. (2007) *Understanding Children Self-esteem*. IOWA State University, University Extension.
- Pernegar, T.V. (2004). *Health and happiness in young swiss adults, Qulity of care until*. Geneva university Hospital, Geneva, Switzerland.
- Rosenberg, M, (1965). *Society and adolescent self-image*, New Jersey, Princeton University press.
- 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.
- Sit, C. H.P., McManus, A., McKenzie, T. L. Lian J. (2007). *Physical activity levels of children in special schools*. Preventive Medicine, 45(6), 424-431.
- 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.
- Taylor, R.L. & Sternberg, L. (1989). *Exceptional children: integrating research and teaching*. New york: springer-verlag. Deficiency, 88, 630-637.
- Towfighy-Hooshyar, N. & Zingle, H. W. (1984). *Regular-class, Students' attitudes toward integrated multiply handicapped peers*, American Journal of Mental.
- Veenhoven, R. (1997). *Advances in understanding happiness*. Revue Quebecoise de Psychologie, 18, 29-74.
- Vermeulena, J. A. Denessen, E. & Knoors, H. (2012). *Mainstream teachers about including deaf or hard of hearing students*. Teaching and Teacher Education, 28, (2), 174–181.
- Voeltz, L. M. (1982). *Effects of structured interactions with severely handicapped peers on children's attitudes*. American Journal of Mental Deficiency, 86, 380-390.
- Voeltz, L.M. (1980). *Children's attitudes toward handicapped peers*. American Journal of Mental Deficiency, 84, 455-464.
- Weisel, A. (1989). *Levels of contact with hearing impaired mainstreamed students and attitudes towards deafness and towards disabilities*. International Journal of Special Education, 4(1), 17-24.
- Yoshikawa S, Ikeda K, Kudo T, Kobayashi T. (2004). *The effects of hypoxia, premature birth, infection, ototoxic drugs, circulatory system and congenital disease on neonatal hearing loss*. Auris Nasus Larynx, 31(4):361-368.