

تبیین جهت‌گیری برنامه درسی دوره پیش حرفه‌ای و متوسطه حرفه‌ای آموزش و پرورش استثنایی بر اساس نوع نگرش معلمان و کارشناسان به دانش‌آموزان کم‌توانی

فرزانه دیمه کار حقیقی^۱، مقصود امین خندقی^۲، سید محسن اصغری نکاح^۳

تاریخ دریافت: ۹۵/۱۰/۰۵

تاریخ پذیرش: ۹۶/۰۵/۳۰

چکیده

جهت‌گیری‌های برنامه درسی به‌عنوان راهنمای عمل می‌تواند تعیین‌کننده‌ی نوع تصمیم‌گیری‌های دست‌اندرکاران نظام آموزشی باشد. این پژوهش جهت‌گیری‌های برنامه درسی در نظام آموزش و پرورش استثنایی بر اساس نوع نگرش معلمان و کارشناسان به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی را تبیین می‌کند. مقیاس نگرش سنج در سه مؤلفه اصلی نگرش‌های خوش‌بینانه، تصورات غلط رفتاری و نگرش‌های بدبینانه و پرسشنامه جهت‌گیری‌های برنامه درسی در سه مؤلفه اصلی جهت‌گیری‌های زندگی مستقل، جهت‌گیری شغلی و جهت‌گیری تحصیلی طراحی شد و جهت احراز روایی محتوایی در اختیار متخصصان قرار گرفت. جامعه مورد بررسی شامل دو گروه معلمان مقاطع پیش حرفه‌ای و متوسطه حرفه‌ای در دو شهر تهران و مشهد بودند که ۱۲۶ معلم به روش نمونه‌گیری در دسترس و جامعه دوم شامل دست‌اندرکاران دوره پیش حرفه‌ای و متوسطه حرفه‌ای که ۳۳ نفر به شیوه تمام شماری انتخاب شدند و هر دو گروه به پرسشنامه نگرش سنج و جهت‌گیری‌های برنامه درسی پاسخ دادند. ضریب پایایی برای مقیاس نگرش سنج با روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۴ و برای پرسشنامه جهت‌گیری برنامه درسی برابر با ۰/۹۴ به دست آمد. روایی پرسشنامه جهت‌گیری برنامه درسی نیز با روش روایی محتوایی به دست آمد. نتایج پژوهش با توجه به هر یک از سوالات نشان داد که نگرش غالب به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی خوش‌بینانه بوده و بر این اساس جهت‌گیری غالب معلمان و کارشناسان، جهت‌گیری زندگی مستقل تعیین شد و تفاوت معنادار بین نوع جهت‌گیری‌ها و نگرش به دانش‌آموزان نشان داد که نگرش‌ها تبیین‌کننده نوع جهت‌گیری‌ها هستند.

۱. کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

۲. دانشیار گروه تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد، ایران (نویسنده مسئول) aminkhandaghi@um.ac.ir

۳. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد، ایران.

واژگان کلیدی: کم‌توانی ذهنی، برنامه درسی، متوسطه حرفه‌ای، دانش‌آموز

مقدمه

دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی از جمله گروه‌هایی هستند که توجه به آموزش و پرورش آنان، به دلیل محدودیت‌ها و مراقبت‌های ویژه‌ای که به آن نیاز دارند مستلزم توجه چند برابر است. در این راستا با توجه به نیازهای ویژه دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی و همچنین تفاوت‌های آنان از سایر دانش‌آموزان، آموزش و پرورش استثنایی به طراحی برنامه درسی حرفه‌آموزی مبتنی بر نیازهای فراگیران و با توجه به مسائل اجتماعی- فرهنگی که شخص در آن زندگی می‌کند، پرداخته است (شهرامی و متقیانی، ۱۳۷۷). این سیستم متناسب با توانایی‌ها و نیازهای دانش‌آموزان و به‌منظور دستیابی آنان به کفایت فردی، اقتصادی و اجتماعی در دو دوره پیش حرفه‌ای و متوسطه حرفه‌ای برای دانش‌آموزان کم‌توانی در نظر گرفته شده است و بر اساس رویکرد حرفه‌آموزی جهت انتقال از مدرسه به محیط کار، تهیه شده و به اجرا در می‌آید. اهداف خاص این دوره‌ها افزایش مهارت‌های زندگی، دستیابی به خودکفایی فردی، اجتماعی و اقتصادی و ارتقاء انگیزه‌ی کار و فعالیت و کسب مهارت‌های شغلی دانش‌آموزان با تأکید بر توانبخشی حرفه‌ای آنان است (آیین‌نامه آموزشی دوره متوسطه حرفه‌ای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، ۱۳۸۶). در دوره حرفه‌آموزی، برنامه درسی به‌عنوان ابزار با توجه به نیازهای آموزشی و محتوایی دانش‌آموزان طراحی و تدوین می‌شود. در این زمینه بحث جهت‌گیری‌ها نقش محوری دارد و مبنای مفهومی موردنیاز برای تدوین و تولید برنامه‌ها را فراهم می‌کنند (میلر، ۱۳۸۹). این جهت‌گیری‌ها در حیطه برنامه درسی حرفه‌آموزی می‌تواند تحت‌الشعاع متغیرهای بسیاری همچون باورها و نگرش‌های عاملان و مجریان، به ویژه معلمان و دست‌اندرکاران، نسبت به افراد کم‌توان ذهنی قرار گیرند (توماس، ۱۹۷۷؛ به نقل از فرگوسن، ۱۹۸۷).

نگرش معلمان و مجریان برنامه‌های درسی به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی به‌عنوان عامل موفقیت و یا شکست هرگونه برنامه آموزشی دارای اهمیت است و بر انتخاب ساختار کلاس، نوع تدریس، راهبرد مدیریتی تأثیرگذار می‌باشد (فیوستر، ۲۰۰۶). نگرش‌ها نقش و سهم مهمی در فرآیند تغییر و اصلاح آموزش و پرورش داشته و به‌عنوان منبع اطلاعاتی

مناسب و خوبی برای ایجاد تغییر و تحول و پیشبرد و اصلاحات برنامه‌های آموزشی شناخته می‌شوند (کوک و سیمل، ۱۹۹۹؛ هوج و همکاران، ۲۰۰۲؛ دی پال و دال تیر، ۲۰۰۰؛ دوچان و فرنچ، ۱۹۹۸). این نگرش‌ها تحت تأثیر نیروی انگیزشی افراد، سطح تحصیلات و میزان تجربه و آگاهی در برخورد و کار با این افراد قرار می‌گیرد و می‌تواند به صورت نگرش‌های خوش‌بینانه، نگرش‌های بدبینانه، تصورات غلط رفتاری تصور شوند (آنتوناک، ۱۹۸۲).

طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در این دوره بر اساس نوع نگرش‌ها باعث شده تا برنامه درسی دوره متوسطه دانش‌آموزان کم‌توانی از رویکردهای سنتی به سمت رویکردهای نتیجه‌محور حرکت کند (آدام، ۱۹۹۳) و بر این مسأله تأکید نماید که دانش‌آموزان برای زندگی مستقلانه در جامعه‌ی رو به تغییر آماده شوند و معلم‌ان باید مدارس را به مکانی که یادگیری در آن جریان داشته باشد تبدیل کنند. برنامه درسی در این دوره بر چهار حیطه مجزا شامل مهارت‌های تحصیلی، مهارت‌های شغلی، مهارت‌های زندگی مستقل و مهارت‌های اجتماعی تأکید دارد که به‌عنوان ستون‌های اصلی آموزش در این مقطع معرفی می‌شوند (هالپرن، ۱۹۸۷). جهت‌گیری تحصیلی بر آموزش مهارت‌های تحصیلی شامل مهارت‌های چهارگانه زبانی مانند خواندن و ترکیب صدا، نوشتن و مسائل مربوط به جمله‌سازی، سخن گفتن، اصلاح و تقویت مهارت‌های گوش دادن، جهت‌گیری شغلی تربیت شغلی و مهارت‌های موردنیاز افراد با نیازهای ویژه را تعیین، جهت‌گیری زندگی مستقل دربردارنده یک رویکرد کل‌نگر برای توانمند کردن افراد به‌منظور شناخت خود، دیگران و محیط بوده و مهارت‌های خودکفایی فرد در زندگی را محوریت خود قرار داده است. جهت‌گیری‌های اجتماعی بر آموزش سازمان‌یافته مهارت‌های اجتماعی به فرد کم‌توان تأکید داشته و نه تنها جنبه‌های اجتماعی زندگی کودکان دارای ناتوانی را بهبود می‌بخشد، بلکه می‌تواند مهارت‌های شغلی، مهارت‌های زندگی و مهارت‌های تحصیلی آن‌ها را نیز به‌طور بالقوه‌ای بهبود بخشد. جهت‌گیری اجتماعی برنامه درسی یکی از کلیدهای مهم انتقال موفق دانش‌آموزان از دبیرستان به بازار کار است (دانیل، به نقل از ماهر، ۱۳۷۱).

پژوهش‌های به‌پژوه و فتحی (۱۳۸۱)، به‌پژوه و گنجی (۱۳۸۳)، سامانی و البرزی (۱۳۸۰)، قاسمی (۱۳۸۲)، یوسفی اصفهانی (۱۳۸۳)، به‌پژوه (۱۳۸۸)، مولی گرامز، کورتنی

لورنتز (۲۰۱۰)، عماد الغازو^۱ (۲۰۰۲) و جانسون و همکاران (۲۰۰۲) نوع نگرش‌ها به افراد کم‌توان ذهنی را با توجه به متغیرهای دخیل در آموزش آن‌ها مورد بررسی قرار داده‌اند و محدود پژوهش‌های انجام شده هم مقوله‌های مجزا و غیر مرتبط در دو گروه معلمان و دانش‌آموزان را مدنظر داشته‌اند. همچنین وجود تفاوت‌های بومی و نیز شرایط خاص فرهنگی هر جامعه باعث می‌شود که برای فهم نگرش‌ها نسبت به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی پژوهش‌هایی در این راستا انجام گیرد و از آنجایی که جهت‌گیری‌های برنامه درسی به‌عنوان عامل زیربنایی و اساسی در تصمیم‌گیری‌ها و تغییرات عمده در نظام آموزشی دخیل است و فکر و عمل عاملان اجرایی و بازیگران اصلی نظام آموزشی را هدایت می‌کند، هدف کلی این پژوهش تبیین جهت‌گیری برنامه درسی معلمان و کارشناسان دوره پیش حرفه‌ای و متوسطه حرفه‌ای آموزش و پرورش استثنایی بر اساس نوع نگرش به دانش‌آموزان کم‌توانی است. از این منظر باورهای اساسی و بنیادی در برنامه درسی دوره متوسطه در رابطه با آموزش و زندگی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، با توجه به نوع نگرش معلمان به این افراد تبیین خواهد شد. بررسی و توصیف نگرش معلمان و کارشناسان آموزش و پرورش استثنایی به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، مقایسه نگرش‌های آنان نسبت به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، بررسی و توصیف جهت‌گیری‌های برنامه درسی معلمان و کارشناسان آموزش و پرورش استثنایی و مقایسه جهت‌گیری‌های برنامه درسی آنان و بررسی تأثیر نگرش‌های معلمان و کارشناسان آموزش و پرورش استثنایی نسبت به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی بر جهت‌گیری‌های برنامه درسی آنان از دیگر اهداف فرعی این پژوهش است.

جهت دستیابی به اهداف پژوهش، پرسش‌های زیر طرح شد:

- ۱- نگرش معلمان و کارشناسان آموزش و پرورش استثنایی به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی چگونه است؟
- ۲- آیا بین نگرش معلمان و کارشناسان آموزش و پرورش استثنایی نسبت به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی تفاوت معناداری وجود دارد؟
- ۳- جهت‌گیری‌های برنامه درسی معلمان و کارشناسان آموزش و پرورش استثنایی چگونه است؟

1. Alghazo, M

- ۴- آیا میان جهت‌گیری‌های برنامه درسی معلمان و کارشناسان آموزش و پرورش استثنایی تفاوت معناداری وجود دارد؟
- ۵- آیا نگرش معلمان و کارشناسان آموزش و پرورش استثنایی به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی بر جهت‌گیری‌های برنامه درسی آنان تأثیر دارد؟

روش

روش این پژوهش از لحاظ هدف کاربردی و از نظر روش اجراء، توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری با توجه به اهداف و سؤالات شامل دو جامعه بود. یک جامعه را معلمان آموزش و پرورش استثنایی دو شهر مشهد و تهران در مقاطع پیش حرفه‌ای و متوسطه حرفه‌ای که در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ در این مدارس مشغول به تدریس بودند و تعداد آن‌ها ۱۷۵ نفر بود. دلیل انتخاب این دو شهر به‌عنوان جامعه تحقیق از آن جهت بود که اولاً تعداد نمونه به حد مطلوب رسیده (تعداد مدارس متوسطه حرفه‌ای در آموزش و پرورش استثنایی شهر مشهد به اندازه کافی نبود) و از طرف دیگر این دو به‌عنوان شهرهای مرکزی مورد توافق تیم پژوهش قرار گرفتند. جامعه دیگر شامل دست‌اندرکاران آموزش و پرورش استثنایی و دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی در دو شهر تهران و مشهد که مشغول تدوین برنامه‌های درسی دروس عمومی و تخصصی دوره پیش و متوسطه حرفه‌ای بودند و نیز تمامی اساتیدی که در رشته روانشناسی کودکان استثنایی (دانشگاه فردوسی مشهد و دانشگاه تهران) در دروس تخصصی این رشته تدریس می‌کنند بود و حجم این جامعه نیز در حدود ۵۰ نفر بود. روش نمونه‌گیری جامعه‌ی اول به‌صورت نمونه در دسترس و با توجه به این امر که نوع پژوهش حاضر توصیفی بود، حجم نمونه بر اساس داده‌های حاصل از پژوهش از فرمول نمونه‌گیری

$$n = \frac{Nt^2s^2}{Nd^2 + t^2s^2} \quad t=1.96, s^2=1.17, d=0.1 \quad n = 126 \text{ نفر برآورد شد (سرایی، ۱۳۷۲).}$$

با توجه به تعداد نمونه موردنظر، جهت تعیین تعداد معلمان در دو شهر تهران و مشهد و با برآورد نسبت حجم نمونه به جامعه از ۱۲۶ نفر نمونه مورد پژوهش، ۷۴ نفر از معلمان در شهر مشهد و ۵۲ نفر از معلمان در شهر تهران انتخاب شدند. در مورد جامعه دوم نیز از روش تمام شماری استفاده شد که در نهایت ۳۳ نفر به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند.

برای سنجش نگرش معلمان به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی از پرسشنامه نگرش سنج آنتوناک^۱ (۱۹۸۲) و برای سنجش جهت‌گیری‌های برنامه درسی دوره متوسطه دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی از پرسشنامه کرایگ آدام^۲ (۱۹۹۳) استفاده شده است.

پرسشنامه نگرش سنج آنتوناک

پس از بررسی اولیه طبق دیدگاه‌های پژوهشگران مختلف مانند یوکر^۳ و همکاران (۱۹۸۶، ۱۹۸۷، ۱۹۶۰، ۱۹۷۰)، به‌پژوه (۱۳۸۸)، ویسمه (۱۳۸۴)، کوک^۴ و هید^۵ (۲۰۱۱)، کوریگان و همکاران (۲۰۰۱)، ولف و همکاران (۱۹۹۶)، کریسپ و همکاران (۲۰۰۰)، تیلور^۶ و دیر^۷ (۱۹۸۱)، کاسام^۸ و همکاران (۲۰۱۰)، لینک^۹ و همکاران (۱۹۸۷)، هولمس^{۱۰} و همکاران (۱۹۹۹)، کوهن^{۱۱} و استرانینگ^{۱۲} (۱۹۶۲، ۱۹۶۳)، آنتوناک^{۱۳} (۱۹۸۲) پیرامون نگرش به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی و مؤلفه‌های آن، با جمع‌بندی بنیان‌های نظری و مشخص نمودن همپوشانی موجود، سه مؤلفه‌ی اصلی نگرش‌های خوش‌بینانه، تصورات غلط رفتاری و نگرش‌های بدبینانه از مقیاس نگرش سنج آنتوناک (۱۹۸۲) استخراج شد. این مقیاس دارای ۲۴ سؤال است که تعداد یازده سؤال در خرده‌مقیاس یک، هفت سؤال در خرده‌مقیاس دو و شش سؤال در خرده‌مقیاس سه بود. برای هر یک از مؤلفه‌های نگرش سنج بر اساس تعریف به عمل آمده از پیشینه‌ی پژوهشی خرده‌مؤلفه‌ها گردآوری گردید و مقیاس طراحی شده برای سنجش نگرش به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی با ۲۲ سؤال تدوین شد. به‌منظور تعیین روایی مقیاس نگرش سنج به استاد آنتوناک از روایی محتوایی استفاده شده است. ضریب پایایی این پرسشنامه به‌صورت کلی به استاد آنتوناک ۰/۸۱ و همسانی درونی آن ۰/۸۸ گزارش شده است (پالمر، ردینوس و تروو، ۲۰۰۰).

1. SADP
2. SSETAS
3. yuker
4. cooke
5. head
6. taylor
7. dear
8. kassam
9. link
10. holmes
11. cohen
12. Struening
13. antonak

همچنین ضریب پایایی خرده‌مقیاس‌ها نیز به استناد آنتوناگ به ترتیب ۰/۸۱ و ۰/۷۷ و ۰/۸۲ گزارش شده است (بنهام، ۱۹۸۸). به‌منظور بررسی مجدد روایی ابزار موردنظر، از روایی محتوایی استفاده شد و بر اساس داوری تخصصی^۱ پاسخگویی به عبارت‌های مقیاس نگرش سنج در دو طیف میزان تناسب و نگرش به دانش‌آموز کم‌توان ذهنی در یک مقیاس هشت درجه‌ای قرار داده شد. جهت بررسی پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب آن به‌صورت کلی ۰/۸۹ گزارش شد. در نهایت مقیاس موردنظر بر روی معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر مشهد و تهران اجرا شد که ضریب کلی آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۸۲ به دست آمد.

پرسشنامه جهت‌گیری‌های برنامه درسی حرفه‌آموزی هالپرن

پرسشنامه جهت‌گیری‌های برنامه درسی دوره متوسطه دانش‌آموزان کم‌توانی نیز حاوی ۶۰ سؤال بود که چهار جهت‌گیری زندگی مستقل، اجتماعی، شغلی و تحصیلی مطرح شده توسط هالپرن (۱۹۸۷)، هالپرن و بنز (۱۹۸۷) و برولین (۱۹۹۱) را ارزیابی می‌کند. این پرسشنامه توسط هالپرن (۱۹۸۷)، هالپرن و بنز (۱۹۸۷) و برولین (۱۹۹۱) تدوین و سپس توسط آدام (۱۹۹۳) ترکیب و اصلاح و بازسازی شده است. روایی و پایایی این پرسشنامه توسط کرایگ آدام (۱۹۹۳) گزارش شده است. به‌منظور تعیین روایی به استناد آدام (۱۹۹۳) از روایی محتوایی و تحلیل عاملی و برای محاسبه ضریب پایایی آن از آلفای کرونباخ استفاده شده است. در پژوهش قبلی (آدام، ۱۹۹۳) دو جهت‌گیری زندگی مستقل و جهت‌گیری اجتماعی در قالب جهت‌گیری زندگی مستقل عنوان شد. در این پژوهش روایی پرسشنامه جهت‌گیری‌های برنامه درسی بر اساس روش اعتبار محتوا در یک مقیاس هشت درجه‌ای مورد سنجش قرار گرفت. همچنین در این پژوهش به بررسی مجدد پایایی پرسشنامه جهت‌گیری‌های برنامه درسی دوره متوسطه دانش‌آموزان کم‌توانی پرداخته شد و ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۹۰ به دست آمد. در نهایت پرسشنامه موردنظر بر روی معلمان آموزش و پرورش استثنایی شهر مشهد و تهران اجرا شد که ضریب کلی آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۹۴ به دست آمد.

نتایج

در این بخش پس از ارائه اطلاعات جمعیت شناختی دو گروه معلمان و دست‌اندرکاران به پرسش‌های پژوهش پاسخ داده خواهد شد.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت شناختی معلمان

سن ویژگی	فراوانی	درصد
۲۱-۳۱	۱۳	۱۰/۴
۳۱-۴۱	۷۳	۵۸
۴۱-۵۱	۳۸	۳۰/۴
۵۱-۶۱	۲	۱/۶
جمع	۱۲۶	۱۰۰
جنسیت		
زن	۸۱	۶۴/۳
مرد	۴۵	۳۵/۷
جمع	۱۲۶	۱۰۰
سطح تحصیلات		
کاردانی	۵	۴
کارشناسی	۱۰۵	۸۳/۳
کارشناسی ارشد	۱۶	۱۲/۷
جمع	۱۲۶	۱۰۰
اشتغال در آموزش و پرورش استثنایی		
۱-۵	۱۲	۹/۵
۶-۱۰	۱۹	۱۵/۱
۱۱-۱۵	۲۶	۲۰/۶
۱۵ سال به بالا	۶۹	۵۴/۸
جمع	۱۲۶	۱۰۰
سابقه اشتغال در دوره متوسطه حرفه‌ای		
۱	۵	۴
۲	۲۶	۲۰/۶
۳ سال به بالا	۹۵	۷۵/۴
جمع	۱۲۶	۱۰۰

جدول ۲. اطلاعات جمعیت شناختی دست‌اندرکاران مورد بررسی

ویژگی	فراوانی	درصد
سن		
۳۱-۴۱	۱۷	۴۴/۲
۴۱-۵۱	۱۳	۳۴/۲
۵۱-۶۱	۳	۷/۹
جمع	۳۳	۱۰۰
جنسیت		
زن	۱۳	۳۴/۲
مرد	۲۰	۵۲/۶
جمع	۳۳	۱۰۰
سطح تحصیلات		
کارشناسی	۵	۱۳/۲
کارشناسی ارشد	۷	۱۸/۴
دکتری	۲۱	۵۵/۳
جمع	۳۳	۱۰۰
اشتغال در آموزش و پرورش استثنایی		
۱-۵	۳	۷/۹
۶-۱۰	۴	۱۰/۵
۱۱-۱۵	۳	۷/۹
۱۵ سال به بالا	۹	۲۳/۷
نامشخص	۱۴	۴۲/۴۲
جمع	۳۳	۱۰۰
سابقه اشتغال در دوره متوسطه حرفه‌ای		
۱	۲	۵/۳
۲	۳	۷/۹
۳ سال به بالا	۱۳	۳۴/۲
نامشخص	۱۵	۴۵/۴۵
جمع	۳۳	۱۰۰

نگرش معلمان و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش استثنایی به دانش‌آموزان کم‌توانی چگونه است؟

با توجه به این که تعداد سؤالات یا گویه‌های مربوط به هر یک از مؤلفه‌های مقیاس نگرش سنج متفاوت بوده است؛ برای مقایسه میانگین‌های مربوط به مؤلفه‌های نگرش سنج

از آزمون آماری فریدمن استفاده شد تا میانگین و رتبه هر یک از مؤلفه‌های مقیاس نگرش سنج مشخص شود.

جدول ۳. نگرش‌ها به کودکان کم‌توان ذهنی و رتبه اهمیت آن‌ها از منظر کل معلمان

کل آزمودنی‌ها				مؤلفه‌ها
sig	df	خی دو	تعداد	میانگین رتبه‌بندی
				۲/۹۶
				نگرش‌های خوش‌بینانه
۰/۰۰۱	۲	۱۸۴/۱۱	۱۲۶	۱/۵۹
				تصورات غلط رفتاری
				۱/۴۵
				نگرش‌های بدبینانه

از منظر کل معلمان مورد بررسی، نگرش‌های خوش‌بینانه با رتبه میانگین (۲/۹۶) و پس از آن تصورات غلط رفتاری با رتبه میانگین (۱/۵۹) در رتبه اول و دوم قرار دارند. نگرش‌های بدبینانه با رتبه میانگین (۱/۴۵) در رتبه سوم قرار دارد. به دلیل مقایسه مؤلفه‌های سه‌گانه مقیاس نگرش سنج و این که مؤلفه یا مؤلفه‌های غالب در بین معلمان چیست، از آزمون اندازه‌گیری مکرر استفاده شد.

جدول ۴. نتایج آزمون اثر درون آزمودنی‌ها مربوط به مؤلفه‌های مقیاس نگرش سنج در کل معلمان

متغیر	درجه آزادی	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	مقدار F
نگرش‌ها	۱۳۰	۲۴۹۳/۵۰	۱۹/۱۸	۱/۱۸***

$P < 0/001$ ***

لازم به ذکر است که پیش از اجرای آزمون اندازه‌گیری مکرر به منظور بررسی پیش‌فرض کرویت از آزمون موجلی استفاده شد که نتیجه این آزمون معنادار شد ($P < 0/001$). این بدان معناست که از این مفروضه تخطی صورت گرفته است. نتایج مندرج در جدول ۴ نشان می‌دهد که بین مؤلفه‌های مقیاس نگرش سنج تفاوت معناداری وجود دارد ($F = 1/03, p < 0/001$). به منظور مقایسه دقیق‌تر میانگین مؤلفه‌های مقیاس نگرش سنج از آزمون تعقیبی بنفونی استفاده شد. نتایج این آزمون حاکی از آن بود که مؤلفه نگرش‌های خوش‌بینانه با تصورات غلط رفتاری و نگرش‌های بدبینانه تفاوت

معنی داری دارد؛ به طوری که میانگین نگرش‌های خوش‌بینانه از تصورات غلط رفتاری و نگرش‌های بدبینانه بالاتر است.

جدول ۵. نگرش‌ها به کودکان کم‌توان ذهنی و رتبه اهمیت آن‌ها از منظر کل دست‌اندرکاران مورد

بررسی

کل آزمودنی‌ها				مؤلفه‌ها
sig	df	خی دو	تعداد	میانگین رتبه‌بندی
				نگرش‌های خوش‌بینانه
				تصورات غلط رفتاری
				نگرش‌های بدبینانه
۰/۰۲	۳	۷/۶	۳۳	۳
				۱/۶۰
				۱/۴۰

نگرش‌های خوش‌بینانه با رتبه میانگین (۳) و پس از آن تصورات غلط رفتاری با رتبه میانگین (۱/۶۰) در رتبه اول و دوم قرار دارند. نگرش‌های بدبینانه با رتبه میانگین (۱/۴۰) در رتبه سوم قرار دارد. به منظور مقایسه مؤلفه‌های سه‌گانه مقیاس نگرش سنج و این که مؤلفه یا مؤلفه‌های غالب در بین دست‌اندرکاران چیست، از آزمون اندازه‌گیری مکرر استفاده شد.

جدول ۶. نتایج آزمون اثر درون آزمودنی‌ها مؤلفه‌های مقیاس نگرش سنج در کل کارشناسان مورد

بررسی

متغیر	درجه آزادی	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	مقدار F
نگرش‌ها	۳۲	۹۵۵/۱۹	۲۹/۸۵	۱/۹۷***

$P < ۰/۰۰۱$ ***

لازم به ذکر است قبل از اجرای آزمون اندازه‌گیری مکرر به منظور بررسی پیش فرض کرویت از آزمون موجلی استفاده شد که نتیجه این آزمون معنادار شد ($P < ۰/۰۰۱$) که این نتیجه بدان معناست که از این مفروضه تخطی صورت گرفته است. نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که بین مؤلفه‌های مقیاس نگرش سنج تفاوت معنادار وجود دارد ($F=۱/۰۳, p < ۰/۰۰۱$). به منظور مقایسه دقیق‌تر میانگین مؤلفه‌های مقیاس نگرش سنج از آزمون تعقیبی بنفرنی استفاده شد. نتایج این آزمون حاکی از آن است که مؤلفه نگرش‌های

خوش‌بینانه با تصورات غلط رفتاری و نگرش‌های بدبینانه تفاوت معنی‌دار دارد؛ به طوری که میانگین نگرش‌های خوش‌بینانه از تصورات غلط رفتاری و نگرش‌های بدبینانه بالاتر است.

آیا بین نگرش معلمان و کارشناسان آموزش و پرورش استثنایی نسبت به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی تفاوت معناداری وجود دارد؟

از آنجایی که در رابطه با نگرش‌ها نسبت به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی از دو گروه معلمان و کارشناسان در نظام آموزش و پرورش استثنایی نظرخواهی شد، به منظور پاسخگویی به سؤال دوم پژوهش از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری استفاده گردید. نتایج مقایسه نگرش‌ها بین دو گروه معلمان و دست‌اندرکاران و این‌که بین دو گروه مورد بررسی در نگرش‌ها به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی تفاوت معنی‌داری وجود دارد یا نه به تفکیک مؤلفه‌های نگرش‌سنج در جدول ۷ نمایش داده شده است.

جدول ۷. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری نگرش‌ها جهت مقایسه بین دو گروه معلمان و

دست‌اندرکاران

آزمون	آماره	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	F	P	مجذور اتا
اثر پیلائی	۰/۰۲	۳	۱۶۰	۱/۱۰	۰/۳۵	۰/۰۲

$P < 0/01^{**}$

نتایج جدول ۷ حاکی از این است که بین معلمان و دست‌اندرکاران در نگرش به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی تفاوت معناداری وجود ندارد که البته از آنجا که تعداد افراد نمونه در دو مقطع برابر نیستند. آماره‌های آزمون اثر پیلائی مدنظر است (۰/۰۲ - اثر پیلائی، $P > 0/01$). مفروضه همگنی ماتریس‌های واریانس - کوواریانس از طریق آزمون باکس ($p = 0/02$) نشان داد هیچ‌گونه تخطی از این مفروضه صورت نگرفته است. همچنین، مجذور اتای به دست آمده (۰/۰۲) حاکی از این است که حدود ۲ درصد از تغییرات میزان پرداختن به نگرش‌ها در پژوهش حاضر، مربوط به عامل ماهیت شغل (معلمان و دست‌اندرکاران) است. قاعده کلی چنین است که اگر این مقدار از ۰/۱۴ بیشتر یا مساوی با آن باشد، نشان‌دهنده اندازه اثر زیاد است (علی‌آبادی و صمدی، ۱۳۹۰).

جهت‌گیری‌های برنامه درسی معلمان و کارشناسان آموزش و پرورش استثنایی چگونه

است؟

جهت پاسخگویی به این سؤال پژوهش، به دلیل عدم تساوی تعداد سؤالات مربوط به هر یک از مؤلفه‌های جهت گیری برنامه درسی از آزمون آماری فریدمن استفاده شد تا میانگین و رتبه هر یک از مؤلفه‌های جهت گیری برنامه درسی مشخص شود.

جدول ۸. جهت گیری‌های برنامه درسی و رتبه اهمیت آن‌ها از منظر کل معلمان

مؤلفه‌ها		کل آزمودنی‌ها		
میانگین	تعداد	خی دو	df	sig
جهت گیری زندگی مستقل	۲/۹۹	۱۲۶	۲	۰/۰۰۱
جهت گیری تحصیلی	۱/۹۹			
جهت گیری شغلی	۱/۰۲			

همان‌طور که در جدول ۸ مشاهده می‌شود جهت گیری زندگی مستقل با رتبه میانگین (۲/۹۹) در رتبه اول، جهت گیری تحصیلی با رتبه میانگین (۱/۹۹) در رتبه دوم و جهت گیری شغلی با رتبه میانگین (۱/۰۲) در رتبه سوم قرار دارد. به منظور مقایسه اهمیت جهت گیری‌های برنامه درسی و این که مؤلفه یا مؤلفه‌های غالب در بین معلمان چیست، از آزمون اندازه گیری مکرر استفاده شد.

جدول ۹. نتایج آزمون اثر درون آزمودنی‌ها مربوط به اهمیت جهت گیری برنامه درسی در کل معلمان

متغیر	درجه آزادی	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	مقدار F
جهت گیری	۱۳۰	۲۷۵۱۳/۷۱	۲۱۱/۶۴	۱/۱۸***

$P < 0/001$ ***

پیش از اجرای آزمون اندازه گیری مکرر به منظور بررسی پیش فرض کرویت از آزمون موچلی استفاده شد که نتیجه این آزمون معنادار شد ($P < 0/001$) و این بدان معناست که از این مفروضه تخطی صورت گرفته است. نتایج جدول ۹ نشان می‌دهد که بین اهمیت جهت گیری‌های برنامه درسی دوره متوسطه تفاوت معناداری وجود دارد ($F = 1/18, P < 0/001$). به منظور مقایسه دقیق‌تر میانگین مؤلفه‌های جهت گیری برنامه درسی از هر دو حیث مطرح شده از آزمون تعقیبی بنفرنی استفاده شد. نتایج این آزمون حاکی از آن است که از حیث اهمیت جهت گیری زندگی مستقل با جهت گیری تحصیلی و شغلی

تفاوت معنی داری دارد، به طوری که میانگین جهت گیری زندگی مستقل از جهت گیری تحصیلی و شغلی بالاتر است.

جدول ۱۰. جهت گیری های برنامه درسی و رتبه اهمیت آن ها از منظر کل دست اندرکاران مورد بررسی

کل آزمودنی ها				مؤلفه ها
sig	df	خی دو	تعداد	میانگین
۰/۰۱	۲	۸/۴۰	۳۳	جهت گیری زندگی مستقل
				۲/۸۰
				جهت گیری تحصیلی
				۲/۲۰
				جهت گیری شغلی
				۱

نتایج جدول ۱۰ نشان می دهد که از دید کلی دست اندرکاران مورد بررسی، جهت گیری زندگی مستقل با رتبه میانگین (۲/۸۰) در رتبه اول، جهت گیری تحصیلی با میانگین (۲/۲۰) در رتبه دوم و جهت گیری شغلی با میانگین (۱) در رتبه سوم قرار دارد. به منظور مقایسه اهمیت جهت گیری های برنامه درسی و این که مؤلفه یا مؤلفه های غالب در بین دست اندرکاران چیست، از آزمون اندازه گیری مکرر استفاده شد.

جدول ۱۱. نتایج آزمون اثر درون آزمودنی ها مربوط به اهمیت جهت گیری برنامه درسی در کل دست اندرکاران مورد بررسی

متغیر	درجه آزادی	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	مقدار F
جهت گیری	۴۹	۷۵۱۶/۳۶	۱۵۳/۳۹	۵/۹۴***

$P < 0/001$ ***

برای مقایسه مؤلفه های جهت گیری برنامه درسی از آزمون اندازه گیری مکرر استفاده شد. لازم به ذکر است قبل از اجرای آزمون اندازه گیری مکرر به منظور بررسی پیش فرض کرویت از آزمون موچلی استفاده شد که نتیجه این آزمون معنادار شد ($P < 0/001$) و این بدان معناست که از این مفروضه تخطی صورت گرفته است. نتایج جدول ۱۱ نشان می دهد که بین اهمیت جهت گیری های برنامه درسی از منظر دست اندرکاران تفاوت معناداری وجود دارد ($F=5/94, p < 0/001$). به منظور مقایسه دقیق تر میانگین مؤلفه های جهت گیری برنامه درسی از هر دو حیث مطرح شده از آزمون تعقیبی بنفرنی استفاده شد. نتایج این آزمون حاکی از آن است که از حیث اهمیت جهت گیری زندگی مستقل با جهت گیری

تحصیلی و شغلی تفاوت معنی داری دارد، به طوری که میانگین جهت گیری زندگی مستقل از جهت گیری تحصیلی و شغلی بالاتر است.

آیا میان جهت گیری‌های برنامه درسی معلمان و کارشناسان آموزش و پرورش استثنایی تفاوت معناداری وجود دارد؟

از آنجایی که در رابطه با جهت گیری‌های برنامه درسی از دو گروه معلمان و کارشناسان در نظام آموزش و پرورش استثنایی نظرخواهی شد، به منظور پاسخگویی به سؤال چهارم پژوهش از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده گردید.

جدول ۱۲. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری جهت مقایسه بین دو گروه معلمان و دست‌اندرکاران

آزمون	آماره	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	F	P	مجذوراتا
اثر پیلائی	۰/۰۵	۳	۱۶۰	۳/۱۷	۰/۰۶	۰/۰۵

$P > 0/01$

نتایج جدول ۱۲ حاکی از این است که بین معلمان و دست‌اندرکاران در جهت گیری‌های برنامه درسی تفاوت معناداری وجود ندارد که البته از آنجا که تعداد افراد نمونه در دو مقطع برابر نیستند، آماره‌های آزمون اثر پیلائی مدنظر است (۰/۰۵- اثر پیلائی، $P > 0/01$). مفروضه همگنی ماتریس‌های واریانس - کوواریانس از طریق آزمون باکس (p=۰/۰۵) نشان داد هیچ گونه تخطی از این مفروضه صورت نگرفته است. همچنین، مجذور اتای به دست آمده (۰/۰۵) حاکی از این امر است که حدود ۵ درصد از تغییرات میزان اهمیت جهت گیری‌ها در پژوهش حاضر، مربوط به عامل ماهیت شغل نمونه مورد بررسی (معلمان و دست‌اندرکاران) می‌باشد.

آیا نگرش معلمان و کارشناسان آموزش و پرورش استثنایی به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی بر جهت گیری‌های برنامه درسی آنان تأثیر دارد؟

بر اساس بررسی و تحلیل نظری جهت گیری‌های برنامه درسی و توجه به ریشه‌های این جهت گیری‌ها در مکاتب فلسفی و نظریه‌های تربیتی مرتبط با آن‌ها و نیز دلالت‌های این مکاتب و نظریه‌های تربیتی در زمینه نگرش‌ها، در حیطه نظر میان جهت گیری‌های برنامه درسی افراد با نگرش‌های آنان ارتباط وجود دارد.

حال سؤال و هدف اصلی پژوهش حاضر این است که آیا در عالم واقع و عمل نیز نگرش‌ها می‌تواند تبیین‌کننده جهت گیری‌ها باشند یا خیر؟ و نگرش‌ها بر نوع جهت گیری‌ها

تاثیرگذار است یا خیر؟ برای پاسخگویی به این سؤال به دلیل تعداد کم گروه کارشناسان (۳۳ نفر)؛ از نمره‌های هر دو گروه معلمان و کارشناسان به صورت یک‌جا استفاده شد، سپس افراد مورد پژوهش بر اساس نمره‌های به دست آورده در هر یک از مؤلفه‌های مقیاس نگرش سنج به سه دسته افراد با نگرش‌های افراد خوش‌بینانه، نگرش‌های بدبینانه و تصورات غلط رفتاری تقسیم شدند تا مورد تجزیه و تحلیل قرار بگیرند.

جدول ۱۳. مقادیر میانگین و انحراف استاندارد نمره جهت‌گیری‌های برنامه درسی سه گروه نگرش‌ها

نگرش‌های بدبینانه	تصورات غلط رفتاری	نگرش‌های خوش‌بینانه	میانگین	جهت‌گیری زندگی مستقل
۵/۳۹	۵/۱۴	۵/۴۸	میانگین	جهت‌گیری زندگی مستقل
۱۲/۰۷	۱۲/۴۰	۱۱/۶۹	انحراف استاندارد	جهت‌گیری تحصیلی
۴/۹۴	۴/۵۱	۵/۱۰	میانگین	جهت‌گیری شغلی
۱۰/۰۲	۱۲/۷۴	۹/۵۰	انحراف استاندارد	انحراف استاندارد
۴/۸۷	۴/۷۸	۵/۰۸	میانگین	انحراف استاندارد
۶/۲۸	۷/۵۳	۶/۴۹	انحراف استاندارد	

به منظور تحلیل این سؤال از آزمون آماری تحلیل واریانس چند متغیره استفاده شد تا بر مبنای متغیر مستقل نوع نگرش که دارای سه سطح خوش‌بینانه (۱۰۵ نفر)، بدبینانه (۳۹ نفر) و تصورات غلط رفتاری (۱۵ نفر) است، سه متغیر جهت‌گیری‌های برنامه درسی مقایسه شوند. آزمون آماری تحلیل واریانس چند متغیره برای نسبت F چند متغیره نشان داد که تفاوت معنادار است؛ به این معنا که میان جهت‌گیری‌های برنامه درسی گروه نگرش‌های خوش‌بینانه، بدبینانه و تصورات غلط رفتاری تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۱۴. نتایج آزمون آماری تجزیه و تحلیل واریانس چند متغیره جهت‌گیری‌های برنامه درسی

آزمون	آماره	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	F	P	مجذور اتا	توان آماری
اثر پیلاپی	۰/۱۰	۶	۳۲۰	۲/۹۴	۰/۰۰	۰/۰۵	۰/۸۹

$P < 0.001$ ***

مجذور اتا چند متغیره برابر با ۰/۰۵ به دست آمد؛ یعنی ۵ درصد از تغییرات جهت‌گیری‌های برنامه درسی مربوط به عامل نوع نگرش‌ها (خوش‌بینانه، بدبینانه و

تصورات غلط رفتاری) است. همچنین توان آماری ۸۹ درصد است و احتمال کمی وجود داشته است که تأثیر به دست آمده ناشی از خطای نمونه گیری باشد.

جدول ۱۵. نتایج آزمون آماری تجزیه و تحلیل واریانس تک متغیره جهت گیری‌های برنامه درسی

متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	F	P	مجذوراتا	توان آماری
زندگی مستقل	۱۰۸۱/۱۶	۲	۳/۸۲	۰/۰۲	۰/۰۴	۰/۶۸
تحصیلی	۱۲۳۹/۸۴	۲	۶/۲۱	۰/۰۰	۰/۰۷	۰/۸۸
شغلی	۱۷۹/۲۷	۲	۲/۰۹	۰/۱۲	۰/۰۲	۰/۴۲

$P < 0.005^*$

با توجه به جدول ۱۵، نتایج تحلیل واریانس تک متغیره نیز نشان می‌دهد که سه گروه نگرش‌های خوش‌بینانه، بدبینانه و تصورات غلط رفتاری در جهت گیری زندگی مستقل و تحصیلی با یکدیگر تفاوت معناداری دارند ولی در جهت گیری شغلی این تفاوت معنادار نیست.

به طوری که:

- نمره جهت گیری زندگی مستقل نگرش‌های خوش‌بینانه به طور معناداری بیشتر از گروه نگرش‌های بدبینانه و تصورات غلط رفتاری است.
 - نمره جهت گیری تحصیلی نگرش‌های خوش‌بینانه به طور معناداری بیشتر از گروه نگرش‌های بدبینانه و تصورات غلط رفتاری است.
 - نمره جهت گیری شغلی نگرش‌های خوش‌بینانه به طور معناداری بیشتر از گروه نگرش‌های بدبینانه و تصورات غلط رفتاری است.
- مجذوراتا نشان داد بیشترین میزان تأثیر تغییرات جهت گیری‌های برنامه درسی ناشی از نگرش‌ها به ترتیب مربوط به جهت گیری تحصیلی (۰/۰۷)، زندگی مستقل (۰/۰۴) و شغلی (۰/۰۲) است. در واقع ۷ درصد جهت گیری‌های برنامه درسی در مؤلفه تحصیلی، ۴ درصد در مؤلفه زندگی مستقل و ۲ درصد در مؤلفه شغلی است.

بحث و نتیجه گیری

با بررسی پیشینه کوتاه روان‌شناسی اجتماعی افراد با نیازهای ویژه، ملاحظه می‌شود که مهم‌ترین و اساسی‌ترین مسائل مربوط به روان‌شناسی این گونه افراد، مسأله شکل‌گیری

نگرش و تغییر نگرش عموم مردم و بالاخص معلمان و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش استثنایی نسبت به این گروه است. موفقیت برنامه‌های آموزشی و توانبخشی، بستگی به نگرش مثبت این افراد دارد (گوتلیب و کورمن، ۱۹۷۵؛ بریکر، ۱۹۸۷؛ جونز، ۱۹۸۴). شواهد نشان می‌دهد نگرش جامعه نسبت به افراد معلول تا حدی منفی است و اشخاص معلول در جامعه ما به شیوه‌های گوناگون در معرض طرد شدن و مورد تمسخر و تحقیر واقع شدن هستند و از این نظر رنج می‌برند. بدیهی است این وضع برای رشد همه‌جانبه و سلامت روانی افراد معلول زیان‌بار است و موجب ناکامی، سرخوردگی و مخدوش شدن کرامت انسانی این افراد می‌شود. (به‌پژوه، ۱۳۸۸). وجود نگرش‌های منفی بر اثر فقدان آموزش و پرورش درست، طبقه‌بندی، برچسب زدن، داغ نهادن، آموزش ندادن مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی به افراد معلول، جداسازی آموزشی و اجتماعی، بی‌توجهی به نیازهای ویژه، قرار گرفتن در میدان‌های رقابت آمیز ناسالم و داشتن تجربه‌های شکست و عدم موفقیت و ده‌ها عامل دیگر به وجود آمده است (آجزن و فیش‌بین، ۲۰۰۰؛ اشتروبه و هیوستن، ۲۰۰۱، ترجمه از ه‌ای و همکاران، ۱۳۸۳).

نتایج این پژوهش نشان داد که نوع نگرش‌ها به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی از نظر معلمان و دست‌اندرکاران نگرش خوش‌بینانه و مثبت است. در پژوهشی انجام شده توسط به‌پژوه و گنجی (۱۳۸۳) که نگرش معلمان عادی و استثنایی بررسی شد، نشان داد که تنها نگرش معلمان استثنایی مثبت و مطلوب تلقی می‌شود. همچنین نگرش آن دسته از معلمان زن و جوان مدارس عادی که با کودکان کم‌توان ذهنی تماس اجتماعی داشته و نسبت به ناتوانی آن‌ها دارای آگاهی و اطلاعات و از سطح تحصیلات بالاتر برخوردار بوده‌اند و در دوره‌های آموزشی در رابطه با دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی شرکت کرده بودند نیز مثبت گزارش شد؛ اما یافته‌های پژوهش حاضر عنوان می‌کند که نگرش معلمان استثنایی بدون در نظر گرفتن متغیرهای موردنظر مثبت است و منشأ خوش‌بینی در این معلمان می‌تواند تا اندازه‌ای ناشی و برگرفته از نگاه دلسوزانه و ترحم‌آمیز و همچنین علاقه معلمان به دانش‌آموزان باشد.

در پژوهش دیگری (به‌پژوه و فتحی، ۱۳۸۱) نیز متغیرهای مداخله‌ای دیگری همچون تماس اجتماعی، آگاه‌سازی و عدم اجرای برنامه مداخله‌ای در رابطه با نگرش دانش‌آموزان دبیرستانی به کودکان کم‌توان ذهنی تأثیر داشته و باعث ایجاد نگرش‌های مثبت در

دانش‌آموزان می‌شود. پژوهش‌های فی‌زیو و ژانگک هامستون (۲۰۰۹)، جنی، اسنل، بیر و راینز (۱۹۹۵)، به پژوه و فتحی (۱۳۸۰)، توفیقی - هوشیار و زینگل (۱۹۸۴)، ولتر (۱۹۸۲) و (۱۹۸۰)، اشتاین بک (۱۹۸۲) نیز مؤید یافته‌های این پژوهش‌ها می‌باشد که متغیرهای مختلف بر روی نگرش‌ها تأثیرگذار هستند. در مقابل پژوهش عماد الغازو (۲۰۰۲) نگرش معلمان و مدیران به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی را منفی گزارش می‌کند. این نگرش‌ها به‌صورت کلی بوده و هیچ تغییری را در این رابطه در نظر نگرفته است. درعین حال نکته جالب توجه در پژوهش مورد بررسی این مسأله بود که نگرش معلمان و مدیران مراکز استثنایی نسبت به افراد دارای ناتوانی مثبت گزارش شده است؛ و این یافته مؤید یافته‌های قبلی است که داشتن تماس و تجربه تعامل اجتماعی می‌تواند بر روی نگرش‌ها نسبت به افراد دارای ناتوانی تأثیر بگذارد (نایت، ۱۹۸۶). یکی دیگر از عواملی که می‌تواند در کنار متغیرهای ذکر شده بر روی نگرش‌ها تأثیرگذار باشد و پژوهش انجام شده را با پژوهش حاضر متمایز می‌کند، در نظر گرفتن نوع ناتوانی است. الغازو (۲۰۰۲) و جمیسون (۱۹۸۴) گزارش می‌کنند که افراد دارای ناتوانی‌های یادگیری نگرش‌های مثبت‌تری را در بین معلمان و دست‌اندرکاران به خود جلب می‌کند درحالی‌که افراد کم‌توان ذهنی نگرش‌های منفی را در پی دارد؛ اما در این پژوهش نگرش معلمان و دست‌اندرکاران به افراد کم‌توان ذهنی مثبت گزارش شد.

به‌طور کلی و در نتیجه‌گیری کلیه عوامل ذکر شده باید عنوان کرد که در نوع نگرش‌ها به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی عواملی مانند بالا بردن میزان اطلاعات افراد، فراهم کردن شرایط تماس با دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، معرفی توانمندی‌های دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی به افراد جامعه، مشارکت دادن کلیه دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در مسئولیت‌های اجتماعی، برابرسازی فرصت‌ها برای دانش‌آموزان، برگزاری دوره‌های آموزشی برای مسئولان و معلمان برای شناخت بیشتر افراد کم‌توان و در نهایت معرفی افراد موفق کم‌توان به جامعه (قاسمی، ۱۳۸۲) زمینه‌ساز ایجاد نگرش‌های مثبت به این افراد می‌شود.

معلمان در نظام آموزشی به‌عنوان یکی از ارکان مهم و اساسی فرآیند آموزش و پرورش محسوب می‌گردند و موفقیت یا شکست بهترین یا ضعیف‌ترین برنامه‌های درسی، بستگی به طراحی و اجرای معلم دارد. با توجه به کلیه پژوهش‌های انجام شده که به‌طور مفصل در بخش‌های گوناگون این پژوهش از آن‌ها نام برده شد، نگرش معلم آموزش و

پرورش استثنایی به دانش آموز کم توانی مهم ترین عامل در موفقیت دانش آموزان محسوب می شود.

وجود نگرش های خوش بینانه در بین معلمان و دست اندرکاران را می توان به عنوان نوعی پتانسیل در نظام آموزش و پرورش استثنایی در نظر گرفت. چراکه نوع نگرش ها تمامی تصمیمات سیاست گذاران در عرصه سیاست گذاری و تمامی تلاش های دست اندرکاران و متخصصان نظام آموزش و پرورش استثنایی در زمینه برنامه ریزی و تألیف کتب درسی و تمامی فعالیت های معلمان در کلاس درس را تحت تأثیر خود قرار خواهد داد. زمانی که نگرش تمامی افراد خوش بینانه باشد با زمانی که نوع نگرش ها بدبینانه باشد؛ نوع برنامه ریزی را نیز متفاوت خواهد کرد. حتی در زمینه های مختلف در درون نظام آموزشی از برنامه ریزی برای تأمین بودجه و امکانات مختلف آموزشی برای دانش آموزان کم توان ذهنی، برنامه ریزی در زمینه اشتغال و حضور با حداقل وابستگی در جامعه برای این افراد تا آموزش ضمن خدمت معلمان تمامی این عوامل تحت تأثیر نوع نگرش ها به افراد کم توان ذهنی قرار خواهد گرفت.

به طور کلی ایجاد نگرش های مثبت به افراد دارای کم توانی ذهنی از اهمیت والایی برخوردار بوده و بستر مناسب جهت طراحی و اجرای برنامه های مفید آموزشی (سامانی و البرزی، ۱۳۸۰) و شاخصی بنیادی برای تحقق اهداف اجرایی (یوسفی اصفهانی، ۱۳۸۳) را فراهم می سازد. نگرش های خوش بینانه در نظام آموزش و پرورش استثنایی ضمانتی برای اجرای موفقیت آمیز برنامه ها و هرگونه تغییر محسوب می شود.

بر اساس یافته های دیگر این پژوهش، جهت گیری های برنامه درسی معلمان و کارشناسان آموزش و پرورش استثنایی بر اساس نظر معلمان و دست اندرکاران، جهت گیری زندگی مستقل تعیین شد که نیز پژوهش آدام (۱۹۹۳) نشان داد که از بین سه گروه مورد بررسی؛ والدین اهمیت بیشتری را به جهت گیری تحصیلی، دست اندرکاران؛ اهمیت بیشتری را به جهت گیری شغلی و زندگی مستقل و معلمان اهمیت بیشتری را به جهت گیری های تحصیلی، شغلی و زندگی مستقل داده اند. یافته های پژوهش آدام (۱۹۹۳) تنها در رابطه با دو گروه مورد بررسی معلمان و دست اندرکاران در این پژوهش دارای همخوانی بوده است.

وضعیت موجود آموزش و پرورش استثنایی در آموزش به افراد دارای ناتوانی حول محور حرفه‌آموزی و آموزش شغلی است و برنامه درسی دوره پیش و متوسطه حرفه‌ای نشان می‌دهد که با توجه به زمینه‌های تربیتی و اهداف کلی آموزش در دوره‌ی پیش و متوسطه حرفه‌ای، مواد درسی این دوره در دو بخش عمومی و انتخابی سازماندهی می‌شود (راهنمای برنامه درسی دوره پیش و متوسطه حرفه‌ای، ۱۳۸۶) و این بدین معنا می‌باشد که جهت‌گیری آکادمیک نیز در متن برنامه درسی وجود دارد. با این مقدمات وضعیت موجود در برنامه درسی حرفه‌آموزی را می‌توان وجود دو جهت‌گیری شغلی و جهت‌گیری تحصیلی توصیف کرد. نتایج نشان می‌دهد که با توجه به این که اهداف اساسی این دوره بر اساس سند برنامه درسی دوره متوسطه حرفه‌ای افزایش مهارت‌های زندگی و کسب مهارت‌های شغلی است و حول دو محور جهت‌گیری زندگی مستقل و جهت‌گیری حرفه‌ای می‌باشد، اما عملاً آنچه در این برنامه می‌گذرد نشان می‌دهد حاکمیت دروس نظری و در کنار آن آموزش‌های شغلی در قالب کارگاه‌های آموزشی در رشته‌های مهارتی مختلف است (آیین‌نامه دوره متوسطه حرفه‌ای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، ۱۳۸۶). زمانی که فرد ناتوان وارد جامعه می‌شود و به‌عنوان یک فرد زندگی مستقلانه خود را آغاز می‌کند عملاً کفایت لازم را نه در مهارت‌های زندگی مستقل دارد و نه عملاً در آموزش‌های شغلی که در این دوره محوریت دارد. به‌عنوان نمونه نتایج به دست آمده از ارزشیابی این دوره در سال ۱۳۸۲ مؤید این مطلب بوده است که دوره مذکور در دستیابی به برخی از اهداف خود موفق عمل نکرده است (بشاورد، ۱۳۸۲).

نتایج به دست آمده از این پژوهش با اهداف در نظر گرفته شده در سند برنامه درسی دوره متوسطه حرفه‌ای نیز قابل مقایسه است. اولویت‌دهی معلمان به جهت‌گیری زندگی مستقل در برنامه درسی دوره متوسطه دانش‌آموزان کم‌توانی که با اولین هدف مندرج در سند همخوانی دارد اما وضعیت موجود در مدارس نشان‌دهنده این نکته است که در متن واقعیت این دغدغه به رسمیت نرسیده است. در زمینه آموزش‌های شغلی با توجه به بروندادهایی نظام آموزشی و همچنین با توجه به آنچه در مدارس متوسطه می‌گذرد، ارتقاء انگیزه‌ی کار و فعالیت و کسب مهارت‌های شغلی دانش‌آموزان، با تأکید بر توانبخشی حرفه‌ای که به‌عنوان هدف اصلی دوره متوسطه حرفه‌ای که بوده است، نیز در عمل تحقق

نیافته و کلیه فارغ‌التحصیلان این نظام در زندگی شغلی خود به کفایت لازم دست پیدا نمی‌کنند (بشاورد، ۱۳۸۲).

در رابطه با وجود تفاوت در بین نظرات معلمان و کارشناسان هم در زمینه نگرش‌ها و هم در زمینه جهت‌گیری‌های برنامه درسی نتایج نشان داد که بین معلمان و دست‌اندرکاران در نگرش به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی تفاوت معناداری وجود ندارد. در مقام مقایسه، یافته‌های پژوهش الغازو (۲۰۰۲)، نشان داد که بین معلمان و دست‌اندرکاران در نگرش به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی تفاوت معناداری وجود ندارد که در این راستا با یافته‌های این پژوهش همخوانی دارد. نبود تفاوت معنی‌دار در بین دو گروه را می‌توان با توجه به داشتن تحصیلات دانشگاهی در حدود ۸۰ درصد از گروه معلمان و اشتغال به تحصیل دو گروه در مقطع تحصیلات تکمیلی در رشته‌های تخصصی مربوط به کودکان استثنایی، اشتغال به امر تدریس گروه دست‌اندرکاران در آموزش و پرورش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و همچنین اشتغال دو گروه به امر پژوهش و تحقیق در زمینه آموزش و پرورش و روان‌شناسی کودکان استثنایی مورد توجه قرار داد؛ اما وجود متغیرهایی همچون جنسیت، سطح تحصیلات، وضعیت تأهل در یکپارچه‌سازی آموزشی افراد دارای ناتوانی با افراد عادی که بر روی نگرش‌های این دو گروه نسبت به افراد کم‌توان ذهنی تأثیر می‌گذارد را نیز نمی‌توان نادیده گرفت (فاکولد، آدنی و تلا، ۲۰۰۹).

در زمینه مقایسه بین جهت‌گیری‌های برنامه درسی معلمان و دست‌اندرکاران نیز تفاوت معناداری بین میانگین نمرات در جهت‌گیری‌های برنامه درسی مشاهده نشد؛ اما یافته‌های پژوهش آدام (۱۹۹۳) نیز نشان داد که بین سه گروه مورد پژوهش معلمان، دست‌اندرکاران و والدین در اهمیت به هر یک از جهت‌گیری‌های مطرح شده تفاوت معناداری مشاهده می‌شود. معلمان اهمیت زیادی را به جهت‌گیری‌های تحصیلی، شغلی و زندگی مستقل داده‌اند، والدین اهمیت بالایی را به جهت‌گیری تحصیلی و دست‌اندرکاران اهمیت بالایی را به جهت‌گیری‌های شغلی و زندگی مستقل داده‌اند. در این پژوهش معلمان و کارشناسان جهت‌گیری زندگی مستقل را به‌عنوان جهت‌گیری مهم در این دوره معرفی کردند و اولویت دوم را به جهت‌گیری تحصیلی داده‌اند. این امر می‌تواند ناشی از این امر باشد که معلمان به دلیل ارتباط بیشتر با دانش‌آموزان درک و شناخت بیشتری از نیازهای اساسی این گروه برای زندگی مستقل در آینده و در خارج از مدرسه و نقش بیشتر کارشناسان و

دست‌اندرکاران در حیطه برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی و شناخت از نیازهای اساسی این افراد با توجه به اهداف مندرج در سند برنامه درسی دوره متوسطه حرفه‌ای، منجر به اولویت‌دهی به جهت‌گیری‌های زندگی مستقل و تحصیلی شود.

دست‌اندرکاران و متخصصان به‌عنوان تصمیم‌گیرندگان برنامه درسی و برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی و معلمان به‌عنوان مجریان برنامه‌های درسی در کلاس درس می‌توانند با داشتن نظراتی همخوان در نظام آموزشی، نوعی هماهنگی را در زمینه یادگیری و آموزش دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی فراهم کنند و این یکسانی در باورها و نظرات منجر به همخوانی در تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی و تدوین سیاست‌ها برای اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌های درسی به‌صورت کارآمد برای افراد دارای کم‌توانی ذهنی می‌شود. با توجه به یافته‌های این پژوهش، لازمه هرگونه تغییر و اجرای برنامه‌ها در نظام آموزشی و تصمیم‌گیری‌ها در حوزه سیاست‌گذاری و اجرای برنامه نیازمند ایجاد و تصحیح نگرش‌های مناسب مجریان برنامه و شناخت نسبت به نوع دانش‌آموزان می‌باشد. این پژوهش مؤید این نکته اساسی است که در آموزش و پرورش استثنایی نگرش به دانش‌آموزان مهم‌ترین عامل در تعیین نوع برنامه‌های درسی و بالاخص نوع جهت‌گیری‌های حاکم بر برنامه درسی است. در واقع نوع نگرش‌های خوش‌بینانه تبیین‌کننده این نکته مهم و اساسی است که دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی برای داشتن زندگی با حداقل وابستگی و حضور موفقیت‌آمیز نیازمند مهارت‌هایی هستند که آن‌ها را به خودکفایی فردی و اجتماعی رسانده و وابستگی آن‌ها را به افراد جامعه به حداقل برساند.

منابع

- اشترویه، ولفگانگ؛ هیوستون، میلز. (۲۰۰۱). *مقدمه‌ای بر روان‌شناسی اجتماعی از منظر اروپاییان (جلد اول)*، ترجمه‌ی، جواد اژه‌ای و همکاران، تهران، انتشارات سمپاد.
- آیین‌نامه آموزشی دوره متوسطه حرفه‌ای خاص دانش‌آموزان با نیازهای ویژه (۱۳۸۶). مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش.
- بریس، نیکلا؛ کمپ، ریچارد و اسنلگار، رزمی. (۱۳۹۰). *تحلیل داده‌های روانشناسی با برنامه اس.پی.اس. اس. اس*، ترجمه‌ی، خدیجه علی‌آبادی و علی صمدی، تهران، نشر دوران.

- بشاورد، سیمین. (۱۳۸۲). ارزشیابی از برنامه‌های آموزش و پرورش دانش آموزان دارای اختلالات رفتاری، پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۱۱، ۳.
- به‌پژوه، احمد (۱۳۸۸). روش‌های اصلاح نگرش جامعه نسبت به افراد دارای نیازهای ویژه. مجموعه مقالات همایش پیشگیری از معلولیت، سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور، تهران، انتشارات جابر.
- به‌پژوه، احمد؛ فتحی، شهپر. (۱۳۸۱). تاثیر برنامه‌های آگاه‌سازی و تماس اجتماعی بر نگرش دانش آموزان دبیرستانی نسبت به دانش آموزان عقب‌مانده ذهنی و یکپارچگی آموزشی آنها، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۲، ۱۸.
- به‌پژوه، احمد؛ گنجی، کامران. (۱۳۸۳). عوامل موثر بر نگرش معلمان ویژه و عادی نسبت به دانش آموزان عقب‌مانده ذهنی و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۳، ۱۰.
- سامانی، سیامک؛ البرزی، شهلا (۱۳۸۰). بررسی اطلاعات و نوع نگرش دانشجویان درباره مسائل اجتماعی، حقوقی و آموزشی افراد عقب‌مانده ذهنی. نخستین همایش یافته‌های نوین پژوهشی در آموزش و پرورش استثنایی.
- سرایبی، حسن. (۱۳۷۲). مقدمه‌ای بر نمونه‌گیری در تحقیق. تهران: سمت
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس؛ حجازی، الهه. (۱۳۸۵). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری، تهران، انتشارات آگاه.
- شهرامی، علی، متقیانی، رضا. (۱۳۷۷). ارزشیابی مقدماتی از دوره مهارت‌های عمومی دانش آموزان عقب‌مانده ذهنی آموزش پذیر، وزارت آموزش و پرورش، طرح پژوهشی سازمان آموزش و پرورش استثنایی، پژوهشکده کودکان استثنایی.
- قاسمی، مریم. (۱۳۸۲). ضرورت تحول نگرش جامعه، مردم و مسئولان نسبت به دانش آموزان استثنایی و تاثیر بر تحقق حقوق آنان، فصلنامه تعلیم و تربیت استثنایی، ۲۲ و ۲۳.
- میلر، جی. پی. نظریه برنامه درسی. ترجمه‌ی، محمود. مهرمحمدی، چاپ هفتم، تهران، سمت.

ویسمه، علی‌اکبر (۱۳۸۲). *ارزیابی برنامه درسی تربیت بدنی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی شهر تهران و ارائه الگویی جامع در این زمینه، سازمان آموزش و پرورش استثنایی، پژوهشکده کودکان استثنایی.*

هالاهان، دانیل، بی و کافمن، جمیزا، ام (۱۳۷۱). *کودکان استثنایی، ترجمه فرهاد ماهر، جلد اول، چاپ اول، انتشارات رشد.*

یوسفی اصفهانی، علی‌رضا. (۱۳۸۳). *نگرش به معلول و معلولیت واقعیت و*

ضرورت‌ها، تعلیم و تربیت کودکان استثنایی، ۳۸ و ۳۹، ۲-۹.

Ajzen, I. & Fishbein, M. (2000). *Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes.* In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology*, New York: John Wiley & Sons, (pp.1-33).

Alghazo, M. (2002). Educators' Attitude Toward Person with Disabilities: Factors Affecting Inclusion. *Journal of Faculty of Education*, (17,19), 27-44.

Antonak, R. E. (1982). Development and psychometric analysis of the Scale of Attitudes toward Disabled Persons. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, (13), 22 -29.

Bolotin, Bravmann, Windschitl, Mikel and Green (2000). *Cultures of curriculum*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey: Publishers Mahwah.

Bricker, D.D. (1978). *A rationale for the integration of handicapped and non-handicapped school children.* In; M.J.Guralnick (Ed.), *Early Intervention and the Integration of Handicapped and Non-Handicapped 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 class room composition. *Journal of Special Education*, 33(1), 50-61.

Cooke, PH. & Head, S. (2011). *Attitudes to Mental Illness 2011 survey report.* The NHS Information Centre, Mental Health and Community. Available at WWW.ic.nhs.uk

Corrigan, P.W., River, L.P., Lundin, R.K., Penn, D.L., Uphoff-Wasowski, K., Campion, J., Mathisen, J., Gagnon, C., Bergman, M., Goldstein, H. & Kubiak, M.A. (2001). *Three strategies for changing attributions about severe mental illness.* *Schizophrenia Bulletin*, (27), 187 – 195.

Craig Adam, M. (1993). *Difference in curriculum ideologies among participant in the secondary special education transition planning process.* Submitted in partial fulfillment of the requirement for the degree of Doctor of Philosophy in the School of Education, Health, Nursing, and Arts Professions, New York University.

- Crisp, A. H., Gelder, M. G., RIX, S., et al (2000) Stigmatisation of people with mental illnesses. *British Journal of Psychiatry*, (177), 4– 7.
- Depauw, K.P. & Doll-Tepper, G. (2000). Toward progressive inclusion and acceptance: Myth or reality? The inclusion debate and bandwagon discourse. *Adapted Physical Activity Quarterly*, (17), 135-143.
- Duchane, K. A., & French, R. (1998). Attitude and grading practices of secondary physical educator education setting. *Adapted Physical Activity Quarterly*, (15), 370-380.
- Fakolade, O. A., Adeniyi, S. O. & Tella, A. (2009). Attitude of teachers towards the inclusion of special needs children in general education classroom: the case of teachers in some selected schools in Nigeria. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1, 3, 155-169
- Ferguson, D. L. (1987). *Curriculum decision making for students with sever handicaps: Policy and practice*. New York: Teacher college press
- Fewester, s. (2006). Inclusion: making education work for student. [Online] Available: Retrived from: http://www.Educationworld.com/a_curr.
- Gottlieb, J. & Corman, L. (1975). Public attitudes toward mentally retarded children, *American Journal of Mental Deficiency*, 80, (1), 72-80.
- Halpern, A. S., & Benz, M.R. (1987). *A statewide examination of secondary special education for students with mild disabilities*: Implication for the high school curriculum. *Exceptional Children*, (54), 122-129
- Halpern, A. S. (1987). Characteristics of a quality program. In C. L. Warger & B. B. Weiner (Eds.), *Secondary special education: A guide to promising public-school program*, Reston, VA: The council for Exceptional Children, pp.25-55
- Hampton, N.Z., Xiao, F. (2009). Traditional Chinese Values and Attitudes of Chinese University Students toward People with Intellectual Disabilities. *International Journal of Disability, Development and ducation*, 54(3), 247-261.
- Hodge, S.R. & Davis, R., Woodard, R. & Sherril, C. (2002). Comparison of practicum types in changing preservice teacher's attitude and perceived competence. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14(2), 155-162.
- Holmes, E.P., Corrigan, P.W., Williams, P., Canar, J. & Kubiak, M.A. (1999). Changing attitudes about schizophrenia. *Schizophrenia Bulletin*, (25), 447 – 456.
- Jamieson, J.D. (1984). *Attitude of educators toward the handicapped*. In R.L. Jones (Ed.), *Attitude and attitude change in special education: Theory and practice*. 206-222. Reston, VA: ERIC Clearinghouse.
- Johnson, w & et al (2002). Attitudes of Japanese students toward people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46(5), 365-378.
- Jones R.L. (1984). *Attitude and Attitude Change in Special Education: Theory and Practice*, Reston, VA: Council of Exceptional Children.
- Kassam A, Glozier N, Leese M, Henderson C, Thornicroft G. (2010). Development and responsiveness of a scale to measure clinicians'

- attitudes to people with mental illness (medical student version). Health Service and Population Research Department, Institute of Psychiatry, King's College London, UK. aliya.kassam@iop.kcl.ac.uk
- Knight, B. A. (1986). Towards inclusion of students with special educational needs in the regular classroom. *Support for Learning*, 14(1), 3-7.
- Link, B.G. (1987). Understanding labeling effects in the area of mental disorders: An assessment of the effects of expectations of rejection. *American Sociological Review*, (52): 96 – 112
- Palmer, G., Redinius, P.L., and Tervo, R.C. (2000). An Examination of Attitudes Towards Disabilities Among College Students. *Journal of Rural Community Psychology*, 3(1), 52 – 59.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1982). The Need for Research on Training Non- Handicapped Students to Interact with Severely Retarded Students. *Education and training of Mentally Retarded*, 17, 12-16
- Taylor, S.M., & Dear, M.J. (1981). Scaling community attitudes toward the mentally ill. *Schizophrenia Bulletin*, 7(2), 225-240
- Thomas, M. A. (1977). *Hey, don't forget about me!* Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Towfighy-Hooshyar, N. & Zingle, H.W. (1984). Regular-class Students' Attitude Toward Integrated Multiply Handicapped Peers. *American Journal of Mental Deficiency*, 88, 630-637.
- Voltez, L.M. (1980). Children's Attitudes Toward Handicapped Peers. *American Journal of Mental Deficiency*, 84, 455-464
- Voltez, L.M. (1982). Effects of Structured Interactions with Severely Handicapped peers on Children' Attitudes. *American Journal of Mental Deficiency*, 86, 380-390.
- Wolf, G., Pathare, S., Craig, T., et al (1996) Community knowledge of mental illness and reaction to mentally ill people. *British Journal of Psychiatry*, (168): 191 -198.
- Yuker, H. E. and J. R. Block (1986). *Research with the attitude toward disabled persons scale (ATDP)*. Hempstead (NY), Center for the study of Attitudes towards persons with disability. Hofstra University.
- Yuker, H. E., Block, J. R., & Campbell, W (1960). *A scale to measure attitudes disabled persons (no. 3)*. Albertson, NY, Human Resources Foundation.
- Yuker, H. E., Block, J. R., & Young, J. H. (1970). *Measurement of attitudes toward disabled persons*. Albertson, NY, INA Men Institute at Human Resources Center.
- Yuker, H. E., Hurley, M. K. (1987). "Contact with and attitudes toward persons with disabilities: The Measurement of Intergroup Contact."