

رابطه بین آگاهی مدیران از ناتوانی‌های ویژه یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس ابتدایی

نویسندگان: دکتر سیدمصطفی شریف^۱، دکتر حسنعلی نصرآبادی^۱ و ماندانا سپنتا^۲

۱. استادیار دانشگاه اصفهان

۳. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، مرکز درمان و توانبخشی ناتوانی‌های یادگیری

چکیده

این پژوهش به بررسی رابطه بین میزان شناخت مدیران مدارس دوره ابتدایی شهر اصفهان از ناتوانی‌های ویژه یادگیری دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آن‌ها می‌پردازد. سؤال‌های ویژه پژوهش در زمینه ارتباط میزان شناخت مدیران دوره ابتدایی از ناتوانی‌های یادگیری، همچون ناتوانی در زبان گفتاری و زبان نوشتاری، حساب، خواندن و مسائل عاطفی - اجتماعی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی آن‌ها، بر اساس متغیرهای جنسیت، مدرک تحصیلی و سنوات خدمت است. روش پژوهش، توصیفی و از نوع همبستگی و جامعه آماری آن شامل کلیه مدیران دوره ابتدایی شهر اصفهان به تعداد ۴۱۱ نفر و تمام دانش‌آموزان دوره ابتدایی به تعداد ۱۱۶۸۳۲ نفر است. نمونه پژوهش شامل ۱۲۰ نفر از مدیران دوره ابتدایی، است. روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای و ابزار اندازه‌گیری، شامل پرسشنامه ۳۵ سؤالی محقق ساخته با ضریب پایایی ۰/۹۲ است که روایی آن از نظر محتوایی مورد تأیید اساتید و کارشناسان واحد اختلالات یادگیری سازمان آموزش و پرورش اصفهان قرار گرفته است. تجزیه و تحلیل داده‌ها در محیط نرم‌افزاری SPSS و با استفاده از آزمون‌های آماری تحلیل واریانس یکطرفه و رگرسیون چندمتغیره صورت گرفته است. نتایج نشان داده که بین میزان آگاهی مدیران مدارس نسبت به مسائل عاطفی - اجتماعی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد و بین میزان آگاهی مدیران زن و مرد مدارس دوره ابتدایی تنها در مؤلفه‌های ناتوانی در زبان گفتاری و خواندن تفاوت به چشم می‌خورد. همچنین بین میزان شناخت مدیران بر اساس سطح تحصیلات و سابقه خدمت در تمام مؤلفه‌های ناتوانی ویژه یادگیری تفاوت معنادار وجود دارد.

واژه‌های کلیدی: آگاهی مدیران مدارس، ناتوانی‌های ویژه یادگیری، پیشرفت تحصیلی، ناتوانی در زبان گفتاری و نوشتاری، حساب، خواندن و مسائل عاطفی - اجتماعی

دو ماهنامه علمی - پژوهشی
دانشگاه شاهد
سال سیزدهم - دوره جدید
شماره ۱۸
شهریور ۱۳۸۵

مقدمه

به گونه معنادار بیش از دانش‌آموزان عادی است. این میزان ناتوانی یادگیری در پسران بیش‌تر از دختران و نسبت آن‌ها ۳ تا ۴ برابر دختران است [۵].

انسان‌ها از نظر یادگیری تفاوت‌های زیادی با یکدیگر دارند. برخی افراد دارای توانایی بالایی در یادگیری هستند و بعضی در حد متوسطند عده‌ای هم دچار مشکلاتی در یادگیری‌اند [۶]. آن دسته از کودکانی را که بدون علت خاص دچار مشکلات یادگیری هستند کودکان مبتلا به ناتوانی در یادگیری می‌نامند [۷]. ناتوانی یادگیری (learning disability) یک اصطلاح عام است که به گروهی ناهمگن از اختلالات اطلاق می‌شود و به صورت دشواری‌های جدی در اکتساب و کاربرد مهارت‌های گوش دادن، حرف زدن، خواندن، نوشتن، استدلال کردن، یا ناتوانایی‌های ریاضی ظاهر می‌شود [۸]. این ناتوانی‌ها برخلاف بسیاری از معلولیت‌های دیگر از قبیل، معلولیت ذهنی و جسمی، نشانه‌های محسوسی ندارند [۹] و معمولاً معلمان نیز در ابتدای برخورد با چنین دانش‌آموزانی دچار سردرگمی می‌شوند [۱۰].

مطالعات و پژوهش‌های انجام شده، ارتباط نزدیکی را بین شکست تحصیلی، ترک تحصیل، بزه دیدگی، بزهکاری و ناتوانی‌های یادگیری بیان می‌دارند و اهمیت موضوع را در اقدامات به موقع و پیشگیرانه پیشنهاد می‌کنند. متأسفانه همه ساله صدها نفر از کودکانی که نارسایی‌های آموزشی دارند، به علت عدم دسترسی به کمک‌های مناسب و به علت این که مسائل آموزش آن‌ها به خوبی شناخته نشده، تحت درمان لازم قرار نمی‌گیرند و این امر راه را برای فرار از مدرسه، ترک تحصیل و ورود به دنیای بزهکاری باز می‌کند [۱۱]. دان (Don) پیشنهاد می‌کند برای یاری کودکان مبتلا به عارضه‌ای که به اصطلاح «اختلافات یادگیری آموزشی‌گاهی» نامیده می‌شود مسئولان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت باید حیطه‌های مشکلات یادگیری را بشناسند و از راه شناخت و درمان آن، مؤثر واقع گردند [۱۲].

وزارت آموزش و پرورش آمریکا در گزارش سال ۱۹۹۴ اعلام داشت بیش از ۴ درصد از تمام دانش‌آموزان دبستانی، به خدمات ویژه در زمینه یادگیری نیاز داشته‌اند. ۵۴/۲ درصد از این کودکان در برنامه‌های آموزش ویژه و سایر آن‌ها در مدارس عادی آموزش دیده‌اند [۱]. انجمن روان‌پزشکی آمریکا (American Psychiatric Association) در آخرین طبقه‌بندی اختلالات روانی، میزان شیوع ناتوانی‌های یادگیری را بین ۲ تا ۱۰ درصد تخمین زده است [۲]. محققان دیگر، میزان شیوع ناتوانی‌های یادگیری در کودکان را بین ۲ تا ۸ درصد اعلام می‌کنند و تعداد پسرها را ۳ تا ۴ برابر بیش‌تر از دخترها می‌دانند. آنان در کودکان مدرسه رو، میزان شیوع اختلال خواندن را ۴ درصد، اختلال نوشتن را ۳ تا ۱۰ درصد و اختلال ریاضی را ۵ درصد برآورد می‌کنند [۳]. تبریزی معتقد است شمار دانش‌آموزانی که دچار برخی از مشکلات تحصیلی هستند قابل توجه است و آمار دانش‌آموزانی که دارای اختلال ویژه یادگیری هستند بین ۴ تا ۱۲ درصد گزارش شده است. غالباً مدارس و والدین از روش‌های منسوخ و قدیمی برای رفع مشکلات آنان استفاده می‌کنند که به یأس، سرخوردگی و نهایتاً بی‌انگیزگی و افت تحصیلی این دانش‌آموزان می‌انجامد [۴].

حداقل ۲۰۰ هزار دانش‌آموز ناتوان در یادگیری در جمعیت مدرسه‌ای جامعه ایران وجود دارد که به کمک‌های جدی تخصصی روان‌شناسان و آموزش و پرورش ویژه نیاز دارند تا آنان را در ترمیم یا بازپروری مشکل یادگیری‌شان یاری دهند. بررسی ناتوانی‌های یادگیری دانش‌آموزان مدارس ابتدایی شهر اصفهان نشان داد که حدود ۴/۷ درصد از دانش‌آموزان ابتدایی در یک یا چند زمینه (خواندن، فهمیدن، نوشتن، ریاضی، املا) دچار ناتوانی‌های یادگیری از سطح خفیف تا شدید هستند. مشکلات تحصیلی و اشکال در درک و فهم مطالب و دروس، حواس‌پرتی، بی‌دقتی، نقص در حافظه، نافرمانی و اشکال در بیان افکار این دانش‌آموزان

رفتارهای آنان را به چیزهای دیگری نسبت می‌دهند و آن‌ها را سرزنش می‌کنند. این نوع ناآگاهی در اکثر خانواده‌های این کودکان نیز مشاهده می‌شود [۱۸]، به طوری که والدین پس از رسیدن کودک به سن مدرسه، و مشاهده رفتار او، توسط معلم و مشاور مدرسه متوجه می‌شوند که کودک آن‌ها دارای ناتوانی‌های یادگیری است [۱۰].

بهترین شیوه درمان و توانبخشی این دانش‌آموزان، با توجه به ناتوانی آن‌ها در یک یا چند ماده درسی، استفاده از خدمات بالینی مراکز یادگیری در ساعاتی از هفته است. به طور کلی رویکردهای درمانی برای کودکان دارای ناتوانی‌های یادگیری در سه محیط مورد بررسی قرار می‌گیرند: (۱) آموزش جبرانی، (۲) مداخلات روانی و اجتماعی، (۳) دارو درمانی [۳].

ایونس (Evans) و همکارانش معتقدند زمانی می‌توان به پیشرفت این گونه دانش‌آموزان اعتقاد داشت که همه افرادی که در ارتباط با آن‌ها هستند نسبت به ویژگی‌های یادگیری و رفتاری آن‌ها آگاهی داشته باشند. والدین، اطرافیان، معلمان، مدیران و کلیه کارکنان مدارس باید آموزش‌های لازم را در این زمینه داشته باشند؛ زیرا اگر در سال‌های اولیه مدرسه بتوان با شیوه‌های آموزشی مناسب این دانش‌آموزان، به آن‌ها آموزش داد می‌توان به پیشرفت تحصیلی آنان امیدوار بود [۱۹]. به اعتقاد جک و همکاران او، آگاهی مدیران و معلمان نسبت به ویژگی‌ها و شرایط این دسته از دانش‌آموزان می‌تواند از بروز مشکلات بعدی آن‌ها جلوگیری کند؛ اما برخوردهای نامناسب در برخی از مدارس از سوی معلمان، مدیران و دیگر کارکنان، شرایط نامناسبی را برای دانش‌آموزان به وجود می‌آورد و تأثیر آن سال‌ها در زندگی آن‌ها باقی خواهد ماند [۱۴].

هال (Hall) معتقد است که معلمان و دیگر کارکنان مدارس، قبل از به کارگیری در مدارس ابتدایی، باید در زمینه دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری در حد لزوم آموزش ببینند؛ زیرا در این صورت می‌توانند به راحتی این‌گونه دانش‌آموزان را شناسایی کنند و

بیکر و زیگموند (Baker & zigmond) معتقدند اگر معلمان و مسئولان مدرسه در مورد این‌گونه دانش‌آموزان آگاهی لازم را نداشته باشند، در شناسایی آن‌ها دچار مشکل می‌شوند و نمی‌توانند به راحتی آن‌ها را تشخیص دهند [۱۳]. جک (Jack) و همکاران او پس از سال‌ها فعالیت در آموزش کودکان دارای ناتوانی‌های یادگیری، ویژگی‌های این دسته از دانش‌آموزان را شامل بیش‌فعالی، مشکلات گفتاری، ناتوانی در برقراری ارتباط مؤثر با دوستان، نقص در مهارت‌های حرکتی، پایین بودن قدرت استدلال و تفکر انتزاعی، عملکرد ناقص حافظه برای یادگیری مؤثر، کمبود توجه برای یادگیری مطالب، و رفتارهای متغیر ذکر می‌کنند [۱۴]. همچنین فرنچ و پیکت (French & Pickett) معتقدند این نوع دانش‌آموزان از نظر مغزی نیز دچار مشکل هستند. همچنین آزمایش‌های پزشکی نشان می‌دهد که نارسایی‌هایی در الکتروانسفالوگرافی آن‌ها قابل مشاهده است [۱۵]. جونز و بندر (Jones & Bender) عمده‌ترین مشکلات این دانش‌آموزان را در هنگام یادگیری، کمبود توجه و نقص ادراک در خواندن ذکر می‌کنند. آن‌ها معتقدند نارسایی‌های مغزی این دسته از دانش‌آموزان، اجازه فعالیت یادگیری مطلوب را برای آن‌ها فراهم نمی‌کند و همین امر منجر به فرار آن‌ها از محیط‌های یادگیری می‌گردد [۱۶].

کوک و اسمل (Cook & Semmel) در این باره می‌گویند: معلمان و کارکنان مدارس در قبال این نوع دانش‌آموزان، علاوه بر مسئولیت‌های آموزشی، مسئولیت‌های پرورشی زیادی دارند؛ زیرا این دانش‌آموزان علاوه بر کمبودهای یادگیری، از نظر عاطفی نیز به علت سرزنش‌های والدین و اطرافیان، دچار مشکل هستند و همین امر می‌تواند شرایط گریزان شدن آن‌ها را از مدرسه فراهم کند [۱۷]. آنچه می‌تواند مشکلات این کودکان را افزایش دهد ناآگاهی و عدم شناختی است که در جامعه نسبت به آن‌ها وجود دارد. متأسفانه افراد جامعه به علت عدم تخصص نمی‌توانند این دسته از کودکان را شناسایی کنند و به همین علت،

۲. تا چه اندازه بین میزان شناخت مدیران دوره ابتدایی از ناتوانی‌های زبان نوشتاری و زبان گفتاری، ناتوانی در حساب، ناتوانی در خواندن و مسائل عاطفی و اجتماعی با پیشرفت تحصیلی آن‌ها ارتباط وجود دارد؟

۳. تا چه اندازه بین میزان شناخت مدیران دوره ابتدایی از ناتوانی‌های ویژه یادگیری بر اساس عوامل دموگرافیک (جنسیت، مدرک تحصیلی، سنوات خدمت) تفاوت وجود دارد؟

روش

روش انجام پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی، و جامعه آماری آن شامل ۴۱۱ نفر مدیر و ۱۱۶۸۳۲ نفر دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۱-۱۳۸۰ بوده است. پس از یک مطالعه مقدماتی و تعیین واریانس جامعه و با استفاده از فرمول $n = \frac{nt^2s^2}{nd^2 + t^2s^2}$ حجم نمونه آماری برآورد گردید. این نمونه آماری مرکب از ۱۲۰ نفر مدیر است که با روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شده‌اند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه محقق ساخته و معدل دانش‌آموزان استفاده گردیده است. پرسشنامه شش مؤلفه ناتوانی‌های ویژه یادگیری، ناتوانی در بیان نوشتاری، ناتوانی در مسائل عاطفی - اجتماعی و ناتوانی در حساب را مورد سنجش قرار داده است. پایایی پرسشنامه از طریق فرمول محاسبه ضریب پایایی ۰/۹۲ به دست آمد و روایی آن مورد تأیید کارشناسان و صاحب‌نظران قرار گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش‌های آمار توصیفی و استنباطی در محیط نرم‌افزاری SPSS صورت گرفته است. برای تعیین میزان پیشرفت تحصیلی از طریق امتحان یکسان، میانگین نمرات کل دانش‌آموزان محاسبه گردیده است.

آموزش‌های ویژه را در مورد آنان به اجرا بگذارند [۷]. یکی از عوامل محیطی که منجر به ناتوانی‌های یادگیری می‌شود تدریس نادرست است. مطالعات نشان می‌دهد در نیمی از کودکانی که دارای ناتوانی‌های یادگیری هستند علت اصلی، تدریس بد و نامناسب بوده است [۲۰]. برخی از متخصصان معتقدند بین ناتوانی‌های یادگیری و شرایط نامطلوب، تدریس نادرست، بی‌نظمی فکری مریان، بی‌رغبتی، کم‌حوصلگی، عدم تفهیم مفاهیم و انتقال پیام‌های اصلی یک درس به دانش‌آموز و ناتوانی معلم در ایجاد انگیزه لازم در دانش‌آموزان رابطه وجود دارد [۲۱].

مجدفدر در مطالعات خود گزارش داد که دو عامل (کم بودن اطلاعات مدیران، معلمان و مسئولان آموزشی از ویژگی‌های کودکان با ناتوانی‌های یادگیری و عدم آگاهی اولیای دانش‌آموزان) از مهم‌ترین موانع تشخیص و درمان بیماری در این دسته از کودکان است [۲۲]. بارکلی (Barkley) و همکارانش معتقدند هر قدر مدیران و معلمان از ناتوانی‌های یادگیری دانش‌آموزان آگاهی بیش‌تر داشته باشند، در شناسایی آن‌ها موفق‌تر عمل می‌کنند و همین امر منجر به مداخلات درمانی شده، در نتیجه از کُند شدن جریان یادگیری سایر دانش‌آموزان در کلاس، جلوگیری و مانع افت تحصیلی می‌گردد [۲۳].

آنچه مسلم است محیط‌های آموزشی در بهتر کردن شرایط یادگیری دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری مؤثرند. بالا بردن سطح آگاهی کارکنان مدارس بخصوص معلمان و مدیران در هدایت تحصیلی این‌گونه دانش‌آموزان بسیار تأثیرگذار است. به لحاظ اهمیت موضوع، این پژوهش به بررسی رابطه بین میزان شناخت مدیران مدارس دوره ابتدایی از ناتوانی‌های ویژه یادگیری دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی آن‌ها پرداخته و به سؤال‌های زیر پاسخ می‌دهد:

۱. تا چه اندازه بین میزان شناخت مدیران دوره ابتدایی از ناتوانی‌های ویژه یادگیری دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی آن‌ها ارتباط وجود دارد؟

نتایج

جدول ۱ نتایج توصیفی میزان آگاهی مدیران از ناتوانی‌های یادگیری

| مؤلفه | شاخص | درصد پاسخ صحیح | میانگین | انحراف معیار | میانه | نما | چارک اول | چارک دوم | چارک سوم | تعداد سؤال |
|----------------------------------|------|----------------|---------|--------------|-------|-----|----------|----------|----------|------------|
| ناتوانی‌های ویژه یادگیری | | ۶۵/۱۲ | ۵/۲۱ | ۲/۳۶ | ۵ | ۸ | ۳ | ۵ | ۷ | ۸ |
| ناتوانی در زبان نوشتاری | | ۵۵ | ۳/۸۵ | ۲/۱۹ | ۴ | ۷ | ۲ | ۴ | ۶ | ۷ |
| ناتوانی در زبان گفتاری | | ۸۸ | ۴/۴۱ | ۱/۶۳ | ۴ | ۴ | ۳ | ۴ | ۶ | ۵ |
| ناتوانی در خواندن | | ۴۳ | ۲/۵۷ | ۱/۵۶ | ۳ | ۳ | ۱ | ۳ | ۴ | ۶ |
| ناتوانی در حساب | | ۶۰ | ۲/۴۰ | ۱/۱۹ | ۲ | ۲ | ۲ | ۲ | ۳ | ۴ |
| ناتوانی در مسائل عاطفی - اجتماعی | | ۵۹ | ۲/۹۵ | ۱/۴۷ | ۳ | ۳ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
| کل | | ۶۷/۷۱ | ۲۳/۷ | ۷/۹۴ | ۲۲ | ۲۲ | ۱۷ | ۲۲ | ۲۹ | ۳۵ |

کم‌ترین همبستگی بین آگاهی مدیران از ناتوانی در زبان گفتاری با پیشرفت تحصیلی وجود دارد. این در حالی است که، همبستگی بین مؤلفه‌های مختلف با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان معنادار است.

جدول ۲ نتایج ضریب همبستگی بین میزان آگاهی مدیران از مؤلفه‌های ناتوانی‌های ویژه یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

| مؤلفه | شاخص | r | r ² | سطح معناداری |
|-------------------------|------|------|----------------|--------------|
| ناتوانی ویژه یادگیری | | ۰/۳۳ | ۰/۱۱ | ۰/۰۰۱ |
| ناتوانی در زبان نوشتاری | | ۰/۳۵ | ۰/۱۲ | ۰/۰۰۱ |
| ناتوانی در زبان گفتاری | | ۰/۱۸ | ۰/۱۶ | ۰/۰۴۴ |
| ناتوانی در خواندن | | ۰/۵۱ | ۰/۲۶ | ۰/۰۰۱ |
| ناتوانی در حساب | | ۰/۴۱ | ۰/۱۷ | ۰/۰۰۱ |
| مسائل عاطفی - اجتماعی | | ۰/۲۴ | ۰/۰۶ | ۰/۰۰۱ |

با توجه به یافته‌های جدول ۱ بیش‌ترین پاسخ صحیح مدیران به ناتوانی در زبان گفتاری با ۸۸ درصد و کم‌ترین میزان پاسخ صحیح به ناتوانی در خواندن با ۴۳ درصد مربوط می‌شود. به عبارت دیگر، بیش‌ترین آگاهی مدیران از مؤلفه‌های پرسشنامه سنجش آگاهی ناتوانی‌های یادگیری از مؤلفه زبان گفتاری و کم‌ترین میزان آگاهی از مؤلفه ناتوانی در خواندن است.

میزان آگاهی مدیران از مؤلفه‌های ناتوانی‌های ویژه یادگیری: داده‌های مربوط به میزان آگاهی مدیران نسبت به مؤلفه‌های ناتوانی‌های ویژه یادگیری در جدول ۲ و ۳ آمده است.

طبق نتایج جدول ۲ بالاترین همبستگی بین آگاهی مدیران از ناتوانی در خواندن با پیشرفت تحصیلی و

جدول ۳ نتایج رگرسیون چند متغیره ارتباط بین شش مؤلفه پرسشنامه با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

| مؤلفه | شاخص | R | R ² | F | Sig | t | Sig | B | Beta |
|----------------------------------|------|-------|----------------|------|-------|-------|-------|-------|-------|
| ناتوانی‌های ویژه یادگیری | | ۰/۵۲۹ | ۰/۲۸ | ۷/۳۲ | ۰/۰۰۱ | ۰/۵۶۸ | ۰/۰۰۱ | ۰/۰۲۷ | ۰/۰۵۸ |
| ناتوانی در زبان گفتاری | | | | | | ۰/۲۰۳ | ۰/۸۱۳ | ۰/۰۱۴ | ۰/۰۲۹ |
| ناتوانی در زبان نوشتاری | | | | | | ۱/۲۲ | ۰/۲۲۴ | ۰/۰۹۹ | ۰/۱۴۴ |
| ناتوانی در خواندن | | | | | | ۱/۱۱ | ۰/۲۶۵ | ۰/۱۰۴ | ۰/۱۳۷ |
| ناتوانی در حساب | | | | | | ۳/۴۸ | ۰/۰۰۱ | ۰/۳۰۸ | ۰/۴۲۸ |
| ناتوانی در مسائل عاطفی - اجتماعی | | | | | | ۰/۰۰۸ | ۰/۹۴۴ | ۰/۰۷۷ | ۰/۰۰۱ |

بر اساس ضریب تعیین، ۲۸ درصد از واریانس نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان توسط میزان آگاهی مدیران از ناتوانی‌های ویژه یادگیری قابل تعیین است.

طبق نتایج جدول ۳ با ورود هر یک از مؤلفه‌های ناتوانی‌های یادگیری، تنها رابطه بین مؤلفه ناتوانی در حساب با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان معنادار است.

تفاوت آگاهی مدیران از ناتوانی‌ها بر حسب متغیرهای دموگرافیک: داده‌های مربوط به تفاوت آگاهی مدیران نسبت به مؤلفه‌های ویژه ناتوانی یادگیری

جدول ۴ نتایج آزمون «تی» (t) مستقل مقایسه میزان آگاهی مدیران زن و مرد از مؤلفه‌های مربوط به ناتوانی‌های ویژه یادگیری

| مؤلفه | جنس | شاخص‌های آماری | | میانگین | انحراف معیار | t | F | سطح معناداری | توان آزمون |
|----------------------------------|-----|----------------|------|---------|--------------|------|-------|--------------|------------|
| | | مرد | زن | | | | | | |
| ناتوانی‌های یادگیری | زن | ۱۸/۵۴ | ۰/۲۸ | ۱۷/۹۳ | ۱/۳۷ | ۰/۹۱ | ۰/۳۱ | ۰/۵۷ | ۰/۰۸۶ |
| | مرد | ۱۷/۹۳ | ۰/۲۸ | | | | | | |
| ناتوانی در زبان نوشتاری | زن | ۴/۲۲ | ۲/۴۲ | ۳/۴۷ | ۳/۸۶ | ۱/۹۱ | ۷/۸۳ | ۰/۰۶ | ۰/۱۹۵ |
| | مرد | ۳/۴۷ | ۲/۴۲ | | | | | | |
| ناتوانی در زبان گفتاری | زن | ۴/۸۶ | ۱/۵۴ | ۳/۹۴ | ۱/۶۱ | ۳/۱۹ | ۰/۰۲۶ | ۰/۰۰۲ | ۰/۵۹۵ |
| | مرد | ۳/۹۴ | ۱/۵۴ | | | | | | |
| ناتوانی در خواندن | زن | ۲/۵۹ | ۱/۵۸ | ۲/۱۸ | ۱/۴۵ | ۲/۷۴ | ۱/۱۶ | ۰/۰۰۷ | ۰/۱۶۴ |
| | مرد | ۲/۱۸ | ۱/۵۸ | | | | | | |
| ناتوانی در حساب | زن | ۲/۴۹ | ۱/۳۳ | ۲/۳۲ | ۱/۰۲ | ۰/۷۷ | ۶/۴۹ | ۰/۴۳ | ۰/۰۵۲ |
| | مرد | ۲/۳۲ | ۱/۰۲ | | | | | | |
| ناتوانی در مسائل عاطفی - اجتماعی | زن | ۳/۰۹ | ۱/۵۳ | ۲/۷۹ | ۱/۴۱ | ۱/۲۰ | ۰/۵۴ | ۰/۲۶ | ۰/۱۷۰ |
| | مرد | ۲/۷۹ | ۱/۵۳ | | | | | | |

و ناتوانی در مسائل عاطفی - اجتماعی تفاوتی بین میزان آگاهی مدیران زن و مرد وجود ندارد. بررسی میانگین میزان آگاهی مدیران زن و مرد نشان می‌دهد که آگاهی مدیران زن به مراتب بیش‌تر از مدیران مرد است.

طبق نتایج جدول ۴ تفاوت معناداری بین میزان آگاهی مدیران زن و مرد نسبت به مؤلفه‌های ناتوانی در خواندن و ناتوانی در زبان گفتاری وجود دارد و در مؤلفه‌های ناتوانی در حساب، ناتوانی در زبان نوشتاری

جدول ۵ نتایج تحلیل واریانس تک متغیری میزان آگاهی مدیران از مؤلفه‌های مربوط به ناتوانی‌های ویژه یادگیری بر حسب مدرک تحصیلی

| مؤلفه | مدرک تحصیلی | شاخص | | میانگین | انحراف معیار | F | سطح معناداری | توان آزمون |
|----------------------------------|-------------|-------|------|---------|--------------|------|--------------|------------|
| | | مرد | زن | | | | | |
| ناتوانی‌های یادگیری | دیپلم | ۱۷/۶۳ | ۱/۰۷ | ۱۷/۸۵ | ۱/۰۹ | ۵/۳۱ | ۰/۰۰۲ | ۰/۳۷ |
| | فوق دیپلم | ۱۷/۸۵ | ۱/۰۹ | | | | | |
| | لیسانس | ۱۸/۳۱ | ۱/۰۱ | | | | | |
| | فوق لیسانس | ۱۹/۰۵ | ۱/۱۹ | | | | | |
| ناتوانی در زبان نوشتاری | دیپلم | ۳/۷۱ | ۱/۸۵ | ۳/۲۱ | ۲/۴۶ | ۵۴/۲ | ۰/۰۵۹ | ۰/۱۸۷ |
| | فوق دیپلم | ۳/۲۱ | ۱/۸۵ | | | | | |
| | لیسانس | ۴/۲۵ | ۲/۳۱ | | | | | |
| | فوق لیسانس | ۴/۲۵ | ۲/۳۱ | | | | | |
| ناتوانی در زبان گفتاری | دیپلم | ۳/۸۱ | ۱/۶۱ | ۴/۳۵ | ۱/۶۸ | ۵/۸۲ | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۴۶ |
| | فوق دیپلم | ۴/۳۵ | ۱/۶۸ | | | | | |
| | لیسانس | ۵/۰۵ | ۱/۳۲ | | | | | |
| | فوق لیسانس | ۵/۵۷ | ۱/۵۱ | | | | | |
| ناتوانی در خواندن | دیپلم | ۲/۲۸ | ۱/۵۶ | ۲/۲۸ | ۲/۲۶ | ۴/۱۸ | ۰/۰۰۷ | ۰/۵۶۹ |
| | فوق دیپلم | ۲/۲۸ | ۱/۵۶ | | | | | |
| | لیسانس | ۲/۹۱ | ۱/۴۶ | | | | | |
| | فوق لیسانس | ۴/۱۴ | ۱/۰۶ | | | | | |
| ناتوانی در حساب | دیپلم | ۲/۰۶ | ۱/۳۱ | ۲/۴۲ | ۰/۹۵ | ۳/۲۸ | ۰/۰۲۳ | ۰/۱۴۹ |
| | فوق دیپلم | ۲/۴۲ | ۱/۳۱ | | | | | |
| | لیسانس | ۲/۷۲ | ۱/۰۸ | | | | | |
| | فوق لیسانس | ۳/۱۴ | ۱/۰۶ | | | | | |
| ناتوانی در مسائل عاطفی - اجتماعی | دیپلم | ۲/۶۷ | ۱/۶۸ | ۲/۷۸ | ۱/۳۱ | ۲/۷۹ | ۰/۰۴۳ | ۰/۶۳۸ |
| | فوق دیپلم | ۲/۷۸ | ۱/۳۱ | | | | | |
| | لیسانس | ۳/۵۲ | ۱/۲۰ | | | | | |
| | فوق لیسانس | ۲/۵۷ | ۱/۱۳ | | | | | |

مؤلفه‌های مختلف حاکی است که مدیران با مدرک تحصیلی فوق لیسانس و لیسانس، آگاهی بیش‌تری نسبت به مدیران فوق دیپلم و دیپلم دارند.

طبق نتایج جدول ۵، F مشاهده شده در سطح $P < 0/05$ تفاوت معناداری را بین آگاهی مدیران با سطوح تحصیلی مختلف در زمینه مؤلفه‌های مختلف پرسشنامه نشان می‌دهد. بررسی میانگین چهار گروه در

جدول ۶ نتایج تحلیل واریانس تک متغیری میزان آگاهی مدیران از مؤلفه‌های مربوط به ناتوانی‌های ویژه یادگیری به تفکیک سنوات خدمت

| مؤلفه | شاخص‌های آماری / مدرک تحصیلی | میانگین | انحراف معیار | F | سطح معناداری | توان آزمون |
|----------------------------------|---------------------------------|---------|-----------------|------|--------------|------------|
| ناتوانی‌های یادگیری | ۱-۵ سال | ۱۸/۵۶ | ۰/۴۷ | ۲/۹۹ | ۰/۰۱۴ | ۰/۹۶ |
| | ۶-۱۰ سال | ۱۷/۹۸ | ۱/۳۲ | | | |
| | ۱۱-۱۵ سال | ۱۸/۳۶ | ۱/۰۲ | | | |
| | ۱۶-۲۰ سال | ۱۷/۵۱ | ۱/۱۹ | | | |
| | ۲۱-۲۵ سال | ۱۷/۹۹ | ۱/۰۵ | | | |
| | ۲۶-۳۰ سال | ۱۷/۵۵ | ۱/۱۳ | | | |
| ناتوانی در زبان نوشتاری | ۱-۵ سال | ۵/۳۷ | ۱/۸۲ | ۶/۹۲ | ۰/۰۰۱ | ۱ |
| | ۶-۱۰ سال | ۳/۲۱ | ۲/۲۰ | | | |
| | ۱۱-۱۵ سال | ۴/۹۵ | ۲/۲۲ | | | |
| | ۱۶-۲۰ سال | ۲ | ۱/۳۶ | | | |
| | ۲۱-۲۵ سال | ۴ | ۲/۶۰ | | | |
| | ۲۶-۳۰ سال | ۳/۴۲ | ۱/۳۶ | | | |
| ناتوانی در زبان گفتاری | ۱-۵ سال | ۵/۹۳ | ۱/۳۸ | ۹/۲۵ | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۹۹ |
| | ۶-۱۰ سال | ۳/۷۳ | ۰/۷۳ | | | |
| | ۱۱-۱۵ سال | ۵/۱۷ | ۱/۶۱ | | | |
| | ۱۶-۲۰ سال | ۳/۶۲ | ۱/۰۸ | | | |
| | ۲۱-۲۵ سال | ۴/۸۳ | ۱/۹۴ | | | |
| | ۲۶-۳۰ سال | ۳/۵۷ | ۱/۳۴ | | | |
| ناتوانی در خواندن | ۱-۵ سال | ۴/۱۸ | ۱/۲۷ | ۸/۱۸ | ۰/۰۰۴ | ۰/۹۹۸ |
| | ۶-۱۰ سال | ۲/۳۱ | ۱/۲۹ | | | |
| | ۱۱-۱۵ سال | ۳/۲۱ | ۱/۵۳ | | | |
| | ۱۶-۲۰ سال | ۱/۹۳ | ۱/۱۸ | | | |
| | ۲۱-۲۵ سال | ۲/۳۸ | ۱/۶۴ | | | |
| | ۲۶-۳۰ سال | ۱/۷۸ | ۱/۲۲ | | | |
| ناتوانی در حساب | ۱-۵ سال | ۲/۸۷ | ۱/۵۸ | ۵/۷۴ | ۰/۰۰۱ | ۰/۹۲۴ |
| | ۶-۱۰ سال | ۲/۶۸ | ۰/۶۷ | | | |
| | ۱۱-۱۵ سال | ۲/۸۶ | ۰/۹۶ | | | |
| | ۱۶-۲۰ سال | ۱/۵۰ | ۰/۹۶ | | | |
| | ۲۱-۲۵ سال | ۲/۷۷ | ۱/۲۶ | | | |
| | ۲۶-۳۰ سال | ۱/۸۵ | ۱ | | | |
| ناتوانی در مسائل عاطفی - اجتماعی | ۱-۵ سال | ۳/۸۷ | ۱/۷۴ | ۵/۶۱ | ۰/۰۰۳ | ۰/۹۷۵ |
| | ۶-۱۰ سال | ۳/۲۶ | ۱/۱۴ | | | |
| | ۱۱-۱۵ سال | ۳/۲۱ | ۱/۴۱ | | | |
| | ۱۶-۲۰ سال | ۱/۵۰ | ۰/۹۶ | | | |
| | ۲۱-۲۵ سال | ۲/۹۴ | ۱/۳۹ | | | |
| | ۲۶-۳۰ سال | ۲/۸۲ | ۱/۳۳ | | | |

سنوات خدمتی مختلف از مؤلفه‌های ناتوانی در حساب، در مسائل عاطفی و اجتماعی، ناتوانی در خواندن، ناتوانی در زبان گفتاری و ناتوانی در زبان نوشتاری یکسان نیست.

طبق نتایج جدول ۶ تفاوت معناداری بین میزان آگاهی مدیران با سنوات خدمتی مختلف نسبت به تمام مؤلفه‌های ناتوانی‌های ویژه یادگیری در سطح $P < 0/05$ وجود دارد. به عبارت دیگر، میزان آگاهی مدیران با

جدول ۷ مقایسه زوجی اختلاف میانگین نمره میزان آگاهی مدیران از ناتوانی‌های ویژه یادگیری با توجه به مدرک تحصیلی

| مؤلفه | مدرک تحصیلی | اختلاف میانگین | سطح معناداری |
|-------------------------------|------------------------|----------------|--------------|
| ناتوانی‌های یادگیری | دیپلم ← لیسانس | -۱/۲۳ | ۰/۰۰۰ |
| | دیپلم ← فوق لیسانس | -۱/۷۵ | ۰/۰۰۱ |
| ناتوانی در زبان گفتاری | دیپلم ← لیسانس | -۱/۲۳ | ۰/۰۰۰ |
| | دیپلم ← فوق لیسانس | -۱/۷۵ | ۰/۰۰۱ |
| ناتوانی در زبان نوشتاری | دیپلم ← فوق لیسانس | -۱/۳۳ | ۰/۰۵ |
| | فوق دیپلم ← لیسانس | -۱/۱۶ | ۰/۰۵ |
| | فوق دیپلم ← فوق لیسانس | -۱/۱۹ | ۰/۰۱ |
| ناتوانی در خواندن | دیپلم ← لیسانس | ۱/۳۴ | ۰/۰۵ |
| | دیپلم ← فوق لیسانس | -۱/۴۹ | ۰/۰۰۳ |
| | فوق دیپلم ← فوق لیسانس | -۱/۰۲ | ۰/۰۰۴ |
| | لیسانس ← فوق لیسانس | -۱/۵۴ | ۰/۰۵۱ |
| ناتوانی در حساب | دیپلم ← لیسانس | -۱/۲۵ | ۰/۰۱۱ |
| | دیپلم ← فوق لیسانس | -۱/۷۷ | ۰/۰۲۳ |
| | فوق دیپلم ← فوق لیسانس | -۱/۰۹۱ | ۰/۰۴۱ |
| ناتوانی مسائل عاطفی - اجتماعی | دیپلم ← لیسانس | -۱/۸۵۴ | ۰/۰۰۷ |
| | فوق دیپلم ← لیسانس | ۱/۲۴ | ۰/۰۰۱ |
| | فوق دیپلم ← فوق لیسانس | ۱/۱۳ | ۰/۰۰۲ |

دیپلم و فوق دیپلم از مدیران لیسانس و فوق لیسانس و مدیران با مدرک لیسانس از مدیران با مدرک فوق لیسانس آگاهی کم‌تری در زمینه مؤلفه ناتوانی در خواندن دارند، و مدیران با مدرک دیپلم و فوق دیپلم از مدیران دارای مدرک لیسانس و فوق لیسانس آگاهی کم‌تری نسبت به مؤلفه زبان نوشتاری دارند.

نتایج جدول ۷ حاکی است که مدیران دارای مدرک دیپلم از مدیران دارای مدرک لیسانس و فوق لیسانس در رابطه با ناتوانی در زبان گفتاری آگاهی کم‌تری دارند، مدیران با مدرک دیپلم و فوق دیپلم از مدیران دارای مدرک لیسانس و فوق لیسانس آگاهی کم‌تری در زمینه مؤلفه ناتوانی در حساب دارند، مدیران دارای مدرک

جدول ۸ مقایسه زوجی اختلاف میانگین نمره میزان آگاهی از ناتوانی‌های ویژه یادگیری با توجه به سابقه خدمت مدیران

| مؤلفه | سابقه خدمت | اختلاف میانگین | سطح معناداری |
|--------------------------------|---------------|----------------|--------------|
| ناتوانی‌های یادگیری | ۱-۵ ← ۱۱-۱۵ | ۱/۸۹ | ۰/۰۱۹ |
| | ۱-۵ ← ۱۶-۲۰ | ۱/۹۳ | ۰/۰۳۵ |
| | ۱۱-۱۵ ← ۲۶-۳۰ | ۳/۲۹ | ۰/۰۰۰ |
| | ۲۱-۲۵ ← ۲۶-۳۰ | ۱/۶۳ | ۰/۰۴۰ |
| ناتوانی در زبان گفتاری | ۱-۵ ← ۶-۱۰ | ۲/۱۶ | ۰/۰۰۱ |
| | ۱-۵ ← ۱۶-۲۰ | ۳/۳۷ | ۰/۰۰۰ |
| | ۱-۵ ← ۲۶-۳۰ | -۱/۶۳ | ۰/۰۴۰ |
| | ۶-۱۰ ← ۱۱-۱۵ | -۱/۷۴ | ۰/۰۰۷ |
| | ۱۱-۱۵ ← ۱۶-۲۰ | ۲/۹۵ | ۰/۰۰۰ |
| ناتوانی در زبان نوشتاری | ۱۱-۱۵ ← ۲۶-۳۰ | ۱/۵۲ | ۰/۰۱۲ |
| | ۶-۱۰ ← ۱-۵ | ۲/۲۰ | ۰/۰۰۰ |
| | ۱-۵ ← ۱۶-۲۰ | ۲/۳۱ | ۰/۰۰۰ |
| | ۱-۵ ← ۲۶-۳۰ | ۲/۳۶ | ۰/۰۰۰ |
| | ۶-۱۰ ← ۱۱-۱۵ | -۱/۴۳ | ۰/۰۰۱ |
| | ۱۱-۱۵ ← ۱۶-۲۰ | ۱/۵۸ | ۰/۰۰۱ |
| ناتوانی در حساب | ۱۱-۱۵ ← ۲۶-۳۰ | ۱/۶۰ | ۰/۰۰۰ |
| | ۶-۱۰ ← ۱-۵ | ۱/۸۷ | ۰/۰۰۰ |
| | ۱-۵ ← ۱۶-۲۰ | ۲/۲۵ | ۰/۰۰۰ |
| | ۱-۵ ← ۲۱-۲۵ | ۱/۷۹ | ۰/۰۰۰ |
| | ۱-۵ ← ۲۶-۳۰ | ۲/۴۰ | ۰/۰۰۰ |
| | ۱۱-۱۵ ← ۱۶-۲۰ | ۲/۴۱ | ۰/۰۰۰ |
| ناتوانی در خواندن | ۱۱-۱۵ ← ۲۶-۳۰ | ۱/۴۰ | ۰/۰۰۰ |
| | ۱-۵ ← ۱۶-۲۰ | ۲/۳۷ | ۰/۰۰۰ |
| | ۶-۱۰ ← ۱۶-۲۰ | ۱/۷۶ | ۰/۰۰۰ |
| | ۱۱-۱۵ ← ۱۶-۲۰ | ۱/۷۱ | ۰/۰۰۰ |
| ناتوانی در مسائل عاطفی-اجتماعی | ۱۱-۱۵ ← ۲۶-۳۰ | -۱/۳۲ | ۰/۰۰۶ |
| | ۱-۵ ← ۱۶-۲۰ | ۱/۳۷ | ۰/۰۰۱ |
| | ۱-۵ ← ۲۶-۳۰ | ۱/۰۱ | ۰/۰۰۸ |
| | ۶-۱۰ ← ۱۶-۲۰ | ۱/۱۸ | ۰/۰۰۳ |
| | ۶-۱۰ ← ۲۶-۳۰ | ۰/۸۲۷ | ۰/۰۴۲ |
| | ۱۱-۱۵ ← ۲۶-۳۰ | ۱/۰۱ | ۰/۰۰۲ |
| | ۱۱-۱۵ ← ۱۶-۲۰ | ۱/۳۶ | ۰/۰۰۰ |
| ۱۱-۱۵ ← ۲۱-۲۵ | -۱/۹۲۰ | ۰/۰۱۷ | |

بیش‌تری از مدیران ۱۶-۲۰ سال خدمت نسبت به ناتوانی زبان گفتاری دارند. مدیران با سابقه خدمت ۱-۵ سال از مدیران با سابقه خدمت ۶-۱۰، ۱۶-۲۰ و ۲۶-۳۰ سال آگاهی بیشتری از مدیران با سابقه خدمت ۱۱-۱۵ سال آگاهی کم‌تر و مدیران با سابقه خدمت ۱۱-۱۵ سال از مدیران با سابقه خدمت ۱۶-۲۰ و ۲۶-۳۰ سال آگاهی بیشتری نسبت به ناتوانی زبان نوشتاری دارند.

مدیران با سابقه ۱-۵ سال از مدیران با سابقه ۶-۱۰، ۱۶-۲۰، ۲۱-۲۵ و ۲۶-۳۰ سال مدیران با سابقه ۱۱-۱۵

نتایج جدول ۸ (اختلاف میانگین‌ها و سطح معناداری) حاکی است که مدیران با سابقه خدمت ۱-۵ سال آگاهی بیشتری نسبت به مدیران با سابقه ۱۱-۱۵ و ۱۶-۲۰ سال، مدیران با سابقه خدمت ۶-۱۰ سال خدمت آگاهی کم‌تری از مدیران با سابقه خدمت ۱۱-۱۵ سال، و مدیران با سابقه خدمت ۱۱-۱۵ سال آگاهی بیشتری از مدیران با سابقه خدمت ۲۱-۲۵ سال نسبت به ناتوانی‌های ویژه یادگیری دارند. مدیران با سابقه خدمت ۶-۱۰ سال آگاهی کم‌تری از مدیران با سابقه ۱۱-۱۵ سال، و مدیران با سابقه خدمت ۱۱-۱۵ سال آگاهی

سال نسبت به مدیران با سابقه خدمت ۲۰-۱۶ و ۳۰-۲۶ سال، آگاهی بیش‌تری از ناتوانی در حساب دارند. مدیران با سابقه خدمت ۵-۱ سال از مدیران با سابقه خدمت ۲۰-۱۶ سال، مدیران با سابقه ۱۰-۶ سال از مدیران با سابقه ۲۰-۱۶ سال، و مدیران با سابقه خدمت ۱۵-۱۱ سال از مدیران با سابقه خدمت ۲۰-۱۶ سال آگاهی بیش‌تری نسبت به ناتوانی در خواندن دارند. مدیران با سابقه خدمت ۵-۱ سال از مدیران با سابقه خدمت ۲۰-۱۶ و ۳۰-۲۶ سال، مدیران با سابقه خدمت ۱۰-۶ سال از مدیران با سابقه خدمت ۲۰-۱۶ و ۳۰-۲۶ سال، و مدیران با سابقه ۱۵-۱۱ سال از مدیران با سابقه ۲۰-۱۶، ۳۰-۲۶ سال، آگاهی بیش‌تری از مسائل عاطفی - اجتماعی دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

با وجود گذشت نیم قرن از پژوهش‌های مختلف درباره ناتوانی‌های ویژه یادگیری، هنوز افراد بسیاری حتی در مراکز آموزشی از ناتوانی‌های ویژه یادگیری شناخت صحیحی ندارند؛ به طوری که این دانش‌آموزان با وجود بهره هوش بهنجار، بینایی و شنوایی عادی از جایگاه آموزشی مناسبی برخوردار نیستند و برچسب تنبل، نادان یا عقب‌مانده به آن‌ها زده می‌شود و اغلب با مسائل عاطفی - اجتماعی خاصی درگیرند. با توجه به بررسی تحقیقات موجود در پژوهشکده استثنایی (حیطه اختلالات یادگیری)، همچنین جستجو در خلاصه پژوهش‌های منتشر شده از دانشگاه‌های مختلف در سایت گوگل (Google)، تحقیقی مشابه با تحقیق حاضر برای مقایسه نتایج یافت نشد. بنابراین تنها به بررسی یافته‌های پژوهش حاضر پرداخته شده است.

یافته‌های پژوهش نشان داد که همبستگی معناداری بین شناخت مدیران دوره ابتدایی از ناتوانی‌های ویژه یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان آن‌ها وجود دارد (P=۰/۰۰۱). در این زمینه، مدیران به ۶۵ درصد سؤال‌های مربوط به مؤلفه‌های ناتوانی‌های یادگیری

پاسخ صحیح داده‌اند. بین شناخت مدیران از ناتوانی در زبان نوشتاری و پیشرفت تحصیلی همبستگی وجود دارد (P=۰/۰۰۱). در این زمینه، مدیران به ۵۵ درصد سؤال‌های مؤلفه فوق پاسخ صحیح داده‌اند. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین شناخت مدیران از ناتوانی در زبان گفتاری و پیشرفت تحصیلی همبستگی معنادار وجود دارد (P=۰/۰۰۱). همچنین در زمینه مؤلفه فوق، مدیران به ۸۸ درصد سؤال‌ها پاسخ صحیح داده‌اند که این نشان می‌دهد بیش‌ترین آگاهی مدیران در بین مؤلفه‌های مطرح در ناتوانی‌های یادگیری، به مؤلفه فوق مربوط است. یافته‌ها در زمینه رابطه بین شناخت مدیران از ناتوانی در خواندن و پیشرفت تحصیلی نشان داد که همبستگی معناداری بین آن‌ها وجود دارد (P=۰/۰۰۱).

همچنین در زمینه مؤلفه فوق، مدیران به ۴۳ درصد سؤال‌ها پاسخ صحیح داده‌اند که این کم‌ترین میزان آگاهی مدیران نسبت به مؤلفه ناتوانی یادگیری است. یافته‌های مربوط به رابطه بین شناخت مدیران دوره ابتدایی از مؤلفه ناتوانی در حساب و پیشرفت تحصیلی نشان داد که همبستگی معناداری بین آن‌ها وجود دارد (P=۰/۰۰۱). مدیران مدارس دوره ابتدایی به ۶۰ درصد سؤال‌های مربوط به مؤلفه ناتوانی در حساب پاسخ صحیح داده‌اند. یافته‌ها نشان داد که همبستگی معناداری بین شناخت مدیران دوره ابتدایی از مؤلفه ناتوانی‌های عاطفی - اجتماعی دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی وجود دارد (P=۰/۰۰۱). همچنین مدیران دوره ابتدایی به ۵۹ درصد سؤال‌های مربوط به مؤلفه فوق پاسخ صحیح داده‌اند. از این رو، میزان آگاهی مدیران دوره ابتدایی نسبت به مؤلفه‌های مختلف به ترتیب شامل ناتوانی در زبان گفتاری، ناتوانی‌های یادگیری، ناتوانی در حساب، ناتوانی در مسائل عاطفی - اجتماعی، ناتوانی در زبان نوشتاری و ناتوانی در خواندن است.

یافته‌های مربوط به میزان آگاهی مدیران زن و مرد مدارس دوره ابتدایی نسبت به ناتوانی‌های یادگیری نشان داد که تنها مؤلفه‌های ناتوانی در خواندن و ناتوانی در

۵. محدود بودن پژوهش به یک دوره تحصیلی و عدم امکان مقایسه با دوره‌های تحصیلی دیگر.

پیشنهاد‌های کاربردی

با توجه به یافته‌های پژوهش در زمینه مؤلفه‌های مورد مطالعه، پیشنهاد‌های کاربردی پژوهش به صورت زیر فهرست می‌گردد:

۱. آگاهی مدیران از ناتوانی‌های ویژه یادگیری از طریق آموزش‌های ضمن خدمت، با همکاری و مشارکت صاحب‌نظران دانشگاهی بالا برده شود.

۲. در استفاده از فارغ‌التحصیلان رشته‌های مدیریت آموزشی، علوم تربیتی، و روانشناسی و مشاوره در پست‌های مدیریت مدارس، به جهت آشنایی بیشتر این دسته از افراد با مشکلات مختلف دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های ویژه یادگیری، اولویت داده شود.

۳. دانش‌ها و مهارت‌های تخصصی مدیران آموزشی با ارسال نشریات و مقالات آموزشی و تربیتی به روز شود.

۴. برگزاری سمینارها و دوره‌های آموزشی تخصصی در زمان مناسب با کیفیت علمی بالا و با استفاده از اساتید و متخصصان مسائل یادگیری در نظر گرفته شود.

۵. افزایش مراکز توانبخشی ناتوانی‌های ویژه یادگیری و یا تأسیس کلاس‌های مرجع ناتوانی‌های یادگیری در مدارس برای دسترسی بهتر و ارائه خدمات بیش‌تر به دانش‌آموزان ناتوان در یادگیری مدنظر قرار گیرد؛

۶. تشکیل گروه‌های آموزشی فعال مدیران آموزشی به صورت جلسات بحث، تبادل نظر، انتقال تجربه‌های مفید و ارائه دستاوردهای جدید علمی - پژوهشی در زمینه‌های آموزش و مدیریت در اولویت کار قرار گیرد.

۷. امتیازات ویژه برای مدیران آموزشی که با مطالعه مستمر و مداوم، به کارگیری تجارب سودمند در امر مدیریت، اشتراک نشریات تربیتی - آموزشی و ارتباط مستمر با مراکز مشاوره و توانبخشی ناتوانی‌های

زبان گفتاری، تفاوت معناداری بین آن‌ها وجود دارد و در دیگر مؤلفه‌ها، تفاوتی بین میزان آگاهی مشاهده نمی‌شود. همچنین بررسی میانگین آن‌ها نشان می‌دهد که میزان آگاهی مدیران زن بیش‌تر از آگاهی مدیران مرد مدارس دوره ابتدایی است. یافته‌های مربوط به میزان آگاهی مدیران بر اساس مدرک تحصیلی نشان داد که در تمام مؤلفه‌ها، تفاوت معناداری بین مدیران مشاهده می‌شود و ارتباط میانگین‌ها نشان می‌دهد مدیران دارای مدرک کارشناسی ارشد، دارای میزان آگاهی بیش‌تری نسبت به مدیران با مدرک پایین‌تر بودند. در این بین، کم‌ترین میزان آگاهی در مدیران با مدرک تحصیلی دیپلم مشاهده شد که می‌تواند ناشی از نداشتن تحصیلات دانشگاهی در این گونه مدیران باشد. با توجه به این که موضوع ناتوانی‌های یادگیری در رشته‌هایی مانند روانشناسی و علوم تربیتی در سطح دانشگاه مطرح می‌شود، مدیران دارای مدرک تحصیلی دیپلم نمی‌توانند نسبت به این موضوع آگاهی کافی داشته باشند. یافته‌های مربوط به میزان آگاهی مدیران با سنوات خدمتی مختلف نشان داد که در تمام مؤلفه‌ها، تفاوت معناداری بین مدیران مشاهده می‌شود. بررسی میانگین‌ها نشان می‌دهد که مدیران با سنوات خدمتی ۵-۱ سال در کلیه مؤلفه‌های پرسشنامه دارای آگاهی کم‌تر نسبت به مدیران دیگر هستند.

محدودیت‌های پژوهش

این پژوهش با محدودیت‌هایی روبه‌رو بوده که از جمله آن‌ها موارد زیر است:

۱. کاستی پژوهش مشابه در زمینه موضوع این پژوهش جهت مقایسه نتایج،

۲. محدود بودن پژوهش به ابزار محقق ساخته،

۳. محدود بودن پژوهش به مدیران مدارس و عدم مقایسه با سایر کارکنان از قبیل معلمان،

۴. محدود بودن دامنه پژوهش به یک شهر و عدم امکان مقایسه با شهرهای دیگر،

کنگره تازه‌های طب اطفال و جراحی کودکان، تهران، انتشارات آرمان.

6. Lerner, J. (1993) Learning disability theories, diagnosis and teaching strategies. U.S.A, Houghton Mifflin company.
7. Hall, L.J. (1994) A descriptive of social relationships in integrated classrooms. Journal of the Association for persons with severs Handicaps, 19, pp 302-313.
8. Hammill, D.D, Leigh, J.E, Mc Mutt, G. & Larsen, S.C.(1981) Anew definition of learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 4, pp 336-342.
9. Forness, S. & Kaval, K.A.(1993) Strategies to improve basic learning and memory deficits in mental retardation: A meta-analysis of experimental and learning, in: Mentaly Retardation. Vol 2, pp 99-110.
10. Cook.B. & 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, pp 50-61.

۱۱. گرین، لاورانس (۱۳۷۹) ناتوانی‌های یادگیری در کودکان، ترجمه محمدباقر مقیمی آذری، ج ۱، تبریز، انتشارات احرار.

۱۲. فریار، فریدون و رخشان اکبر، (۱۳۷۹) ناتوانی‌های یادگیری، تبریز، انتشارات مینا

13. Baker, J.M. & Zigmond, N.(1995) The meaning and practice of inclusion for student with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. Journal of Special Education, 29, PP 163-180.
14. Jack, S.L., Shores, R.E, Denny, R.K, Gunter, P.L., Debrieve, T. & Depaepe, P.(1996) An analysis of the relationship of teachers reported use of classroom with specific learning disabilities. Behavioral Disorders, 22, pp 35-47.
15. French, N. & Pickett, A.L.(1997) Paraprofessionals in special education: Issues for teacher educators. Teacher Education and special Education, 20(1), pp 61-73.
16. Jones, K.H., & Bender, W.N.(1993) Utilization of paraprofessionals in special education: A review of the literature. Remedial and special Education, 14, pp 7-14.
17. Cook,B. & Semmel,M.I. (1997) Are effective educational reforms effective for all students? The implications of joint outcomes school reform. Exceptionality, 7, pp 77-95.
18. French,N.K. & Chopra,R.(1999) Parent perspectives on the roles of paraprofessionals. Journal of the Association for persons with severs Handicaps, 24, pp 259-272.
19. Evans,I.M., Salisbury, C.L.,Palombaro,M.M., Berryman, J. & Hollowood, T. M.(1992) Peer interaction and social acceptance of elementary age children with sever disabilities in and inclusive school. Journal of the Association for persons with sever Handicaps, 17, pp 205-212.

۲۰. هالاهان، دانیل و کافمن، جیمز (۱۳۷۱) کودکان استثنائی، ترجمه مجتبی جوادیان، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

۲۱. باباپور، جلیل و صبحی، ناصر (۱۳۸۰) اختلالات یادگیری، تهران، انتشارات سروش.

۲۲. مجدفر، مرتضی (۱۳۸۰) کودک کلاس اولی من، تهران، جهاد دانشگاهی، واحد دانشگاه تربیت معلم.

23. Barkley, R.A, Dupaul, G.J & McMurray, M.B.(1990) Comprehensive evaluation of attention deficit disorder with and without hyperactivity as defined by research criterra. Journal of consulting and clinical psychology, 58, pp 775-789.

یادگیری، سعی در ارتقا و بهبود بخشیدن توانایی‌ها و مهارت‌های حرفه‌ای خود دارند، در نظر گرفته شود.

۸. زمینه مناسب و امکانات لازم برای برقراری ارتباط متقابل علمی - آموزشی بین دانشگاه‌ها، مراکز ناتوانی‌های یادگیری و ادارات آموزش و پرورش، به منظور استفاده از تجارب و پیشنهادهای آن‌ها در جهت بهبود و اصلاح برنامه‌های مدیریت مدارس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان فراهم گردد.

پیشنهاد‌های پژوهشی

۱. بررسی آگاهی مدیران مقطع ابتدایی از ناتوانی‌های ویژه یادگیری در استان‌های دیگر کشور،
۲. بررسی آگاهی مدیران مقاطع راهنمایی و متوسطه از ناتوانی‌های ویژه یادگیری و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان،

۳. مقایسه میزان آگاهی مدیران از ناتوانی‌های ویژه یادگیری در سه مقطع ابتدایی، راهنمایی و متوسطه،

۴. بررسی میزان تأثیر آگاهی مدیران از ناتوانی‌های ویژه یادگیری بر همکاری و مشارکت معلمان و اولیای دانش‌آموزان ناتوان در استفاده از خدمات مراکز یادگیری،

۵. بررسی میزان آگاهی معلمان از ناتوانی‌های ویژه یادگیری،

۶. بررسی میزان آگاهی اولیای دانش‌آموزان از ناتوانی‌های ویژه یادگیری.

منابع

۱. سیف نراقی، مریم و نادری، عزت‌الله (۱۳۷۹) اختلالات یادگیری، تهران، انتشارات امیرکبیر.
2. American psychiatric Association (2000) Diagnostic and Statistical Manual Disorders, DSM-IV Fourth Edition.
3. Kaplan, H. & Sadock, B.(2002). Comprehensive textbook of psychiatry. By Williams and Wilkins, Seventh edition.
۴. تبریزی، مصطفی، (۱۳۷۸) درمان اختلال دیکته‌نویسی، تهران، نشر روان.
۵. نیازی، مجتبی، و زارع، محمد، (۱۳۷۴)، بررسی اختلالات یادگیری دانش‌آموزان مقطع ابتدایی اصفهان، مجموعه مقالات

