



بررسی نگرش معلمان در خصوص ضرورت آموزش فراگیر و راهکارهای اجرای موفق آن

A Study of Teachers' Perspectives towards the Requirement for Inclusive Education and Courses of Action for Its Successful Implementation

Azadeh Momeni
Farzaneh Saneie
Leila Talebzade Shoshtari

آزاده مؤمنی*
فرزانه صانعی**
لیلا طالب‌زاده شوشتری***

Abstract

One of the most important goals of the education system is the successful implementation of inclusive education. Therefore, the factors that influence the success of inclusive education should be investigated. The purpose of the present study is to investigate teachers' perspectives on the requirements of inclusive education and recommended actions for its successful implementation. The present study is purposive conducted by using a phenomenological qualitative approach. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using the content analysis method. The participants includes all teachers in Torbat-e Heydariyeh in the school year 2020-2021. Based on purposive sampling, 15 female and 15 male teachers (teaching in exceptional and normal schools) were selected and interviewed. The findings show that teachers have negative, positive and neutral perceptions about the need for inclusive education. In addition, 83% of the participants believed that there is no need for inclusive education. Respondents' courses of action for successful implementation of inclusive education were divided into four categories: "teacher preparation," "school preparation," "student preparation," and "how to integrate students." The first theme was considered the most important option for action. Based on the importance of inclusive education, special attention must be paid to the factors that influence the students' perspective. In addition, effective application and implementation of the proposed measures can improve the quality of teaching and learning in an inclusive environment to achieve successful inclusive education.

Keywords: Attitude, Inclusive Education, Children with Special Needs, Qualitative Study.

چکیده

یکی از اهداف مهم نظام آموزشی، اجرای موفق آموزش فراگیر است؛ بنابراین باید به بررسی عوامل مؤثر بر موفقیت آموزش فراگیر پرداخت. هدف پژوهش حاضر بررسی نگرش معلمان به ضرورت آموزش فراگیر و راهکارهای پیشنهادی درخصوص اجرای موفق آن است. پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و در چارچوب رویکرد کیفی از نوع پدیدارشناسی است. داده‌ها با مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با استفاده از روش تحلیل محتوا تجزیه و تحلیل شدند. شرکت‌کنندگان کلیه معلمان شهرستان تربت‌حیدریه در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ هستند. براساس نمونه‌گیری هدفمند، ۱۵ معلم زن و ۱۵ معلم مرد (شاغل در مدارس استثنایی و عادی) انتخاب شدند و با آن‌ها مصاحبه شد. براساس نتایج پژوهش، معلمان درخصوص ضرورت آموزش فراگیر دیدگاه‌های منفی، مثبت و میانه دارند که ۸۳ درصد از شرکت‌کنندگان به ضرورت‌نداشتن آموزش فراگیر معتقد بودند. راهکارهای مصاحبه‌شوندگان برای تحقق موفقیت‌آمیز آموزش فراگیر در چهار تم «آماده‌سازی حرفه‌ای معلمان»، «آماده‌سازی مدارس»، «آماده‌سازی دانش‌آموزان» و «تعیین نحوه شمول دانش‌آموزان» ارائه و گروه‌بندی شدند. تم «آماده‌سازی حرفه‌ای معلمان» به‌عنوان مهم‌ترین راهکار مطرح شد. با توجه به اهمیت آموزش فراگیر باید به عوامل تأثیرگذار بر نگرش معلم توجه ویژه کرد و با کاربست و اجرای هرچه بیشتر راهکارهای ارائه‌شده برای موفقیت آموزش فراگیر، بر کیفیت آموزش و یادگیری در محیط فراگیر افزود.

واژه‌های کلیدی: نگرش، کودکان با نیاز ویژه، آموزش فراگیر، مطالعه کیفی.

* کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران
** کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران
*** نویسنده مسئول: استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران

مقدمه

کنوانسیون سازمان ملل متحد در مورد حقوق افراد ناتوان^۱ در بسیاری از کشورها تلاش زیادی کرده که به اجرای آموزش فراگیر^۲ در مدارس دولتی منجر شده است (پیرنر، ۲۰۱۵). آموزش فراگیر یک حق انسانی است که در آن، هر دانش‌آموز باید بدون توجه به ناتوانی، تحصیل باکیفیت را در مدرسه^۳ محلی خود دریافت کند (کلارک هوارد، ۲۰۱۹).

پژوهشگران آموزش فراگیر را به شیوه‌های متفاوتی توصیف کرده‌اند؛ برای مثال آموزش فراگیر، رویکردی برای ادغام آموزش دانش‌آموزان عادی^۳ و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه^۴ و در محیط‌های کلاس درس عمومی با هدف ترویج یادگیری مادام‌العمر است (تاہر، دوگلر و هاینس، ۲۰۱۹). در تعریفی دیگر، آموزش فراگیر یک فلسفه^۴ آموزشی است که از مشارکت و تحصیل دانش‌آموزان معلول و بدون معلولیت در کلاسی که همه^۴ یادگیرندگان در آن به‌طور مساوی آموزش می‌بینند، حمایت می‌کند (آلتان، ۲۰۲۰). به بیان پریادارشیننی و تنگارجاتی (۲۰۱۷)، آموزش فراگیر آموزش دانش‌آموزان با نیاز ویژه در کنار همسالان عادی آن‌ها در یک محیط اجتماعی، فرهنگی و آموزشی برابر است که از تفاوت‌های فردی و سبک‌های یادگیری متنوع پشتیبانی می‌کند. در واقع آموزش فراگیر به روشی گفته می‌شود که در آن، افراد نیازمند به آموزش ویژه در کلاس‌های عادی، تحت آموزش برنامه‌ریزی‌شده‌ای قرار می‌گیرند (ساهان، ۲۰۲۱).

یکی از اهداف مهم نظام آموزشی، اجرای موفق آموزش فراگیر است؛ بنابراین باید به بررسی عوامل مؤثر بر موفقیت آموزش فراگیر پرداخت. آموزش به معلمان در خصوص آموزش فراگیر (اسیری، ۲۰۱۹؛ ازسیرکینتی و اکای، ۲۰۱۹)، آگاهی معلمان از ارزش‌های آموزش فراگیر و عملی‌ساختن آن‌ها (ویرین و پکسونیمی، ۲۰۲۰)، نگرش مثبت معلمان (کریشلر، پاول و پیت-تن کیت، ۲۰۱۹) و کیفیت آموزش به معلمان برای کار با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه (شانی و کاس، ۲۰۱۵) از عوامل مؤثر بر اجرای موفق آموزش فراگیر است. در واقع موفقیت آموزش فراگیر تا حد زیادی به اجرای مفاهیم نظری توسط معلمان (جنسون، ۲۰۱۸) و تمایل آنان برای پذیرش و ارائه آموزش به دانش‌آموزان با نیاز ویژه بستگی دارد (پریادارشیننی و تنگارجاتی، ۲۰۱۷).

نگرش معلمان به آموزش فراگیر، یکی از عوامل مهم و مؤثر در موفقیت این آموزش است که عمیقاً بر فعالیت تدریس (دویگو، ۲۰۲۰)، توسعه فعالیت‌های حرفه‌ای (لوپز لوپز و لامالفا، ۲۰۲۰) ایجاد یک فضای یادگیری مثبت (کاستلو و بویل، ۲۰۱۳)، تمایل بیشتر برای گنجاندن دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه در کلاس خود (کرن، ۲۰۰۶) و در نهایت بر موفقیت آموزش فراگیر در مدارس اصلی تأثیر می‌گذارد (سیمسک و کیلکان، ۲۰۱۹). از طرف دیگر، عادی یا خاص بودن مدرسه و دوره تحصیلی (الهبابی، ۲۰۰۹)، تجربه تدریس

-
1. International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)
 2. inclusive education
 3. students with special needs
 4. normal students

و اعتقادات شخصی (کالیوا، گوکیویچ و تساکریس، ۲۰۰۷) و امکانات موجود در مدارس (اسلاویکا، ۲۰۱۰) از جمله عوامل تأثیرگذار بر نگرش مثبت معلمان بر آموزش فراگیر است. بررسی نگرش معلمان درخصوص ضرورت آموزش فراگیر نشان داده است که معلمان به اهمیت و نیاز به آموزش فراگیر اذعان داشته‌اند (شین، اوک، کنگ و برایان، ۲۰۱۹). درواقع معلمان تأکید دارند که آموزش فراگیر ضروری است و کشورها باید سیاست‌هایی را برای بهبود آموزش فراگیر تهیه کنند (مسیو، ۲۰۱۷)، اما پژوهش‌ها نشان داده‌اند مدارس عادی شرایط، امکانات و آمادگی لازم را برای فراگیرشدن و ورود دانش‌آموزان با نیاز ویژه در کلاس‌های آموزش عادی ندارند (سوریانتیتامبونان، ۲۰۱۸؛ تامبونان و راکمدتلا، ۲۰۱۸).

تغییر، آموزش مداوم، برابری اجتماعی، همکاری، تکامل فناوری، ادغام و نوآوری از خصوصیات اصلی جامعه امروزی است؛ بنابراین آموزش نقش مهمی دارد و لازم است سیستم آموزشی فرصت‌های برابر را برای دانش‌آموزان فارغ از تفاوت‌های بین آن‌ها فراهم کند (یونینانو، ۲۰۱۲). تأثیر آموزش فراگیر و قرارگرفتن دانش‌آموزان با نیاز ویژه و عادی در کنار یکدیگر، موضوع پژوهش‌های بسیاری بوده است. روجیز و پیتسما (۲۰۰۹) در پژوهش خود آثار مثبت آموزش فراگیر را نشان دادند. در این مطالعه نشان داده شد که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با و بدون نیازهای ویژه آموزشی قابل‌مقایسه با کلاس‌های غیرفراگیر است و با توجه به تأثیرات اجتماعی، کودکان دارای نیازهای ویژه آموزشی از وضعیت اجتماعی مطلوب‌تری نسبت به کودکان عادی برخوردار خواهند شد. سلند و گریک دوهانی (۱۹۹۹) در بررسی پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه تأثیر شمول در دانش‌آموزان دارای معلولیت و بدون معلولیت نشان داد آموزش فراگیر بر عملکرد تحصیلی و پیشرفت اجتماعی دانش‌آموزان دارای معلولیت تأثیرگذار است و قرارگرفتن دانش‌آموزان بدون معلولیت در برنامه‌های آموزش فراگیر در عملکرد تحصیلی آن‌ها اختلال ایجاد نمی‌کند.

با توجه به اینکه نگرش و ادراک معلم از آموزش فراگیر تحت تأثیر عواملی مختلفی است (جنسون، ۲۰۱۸)، پژوهش‌های زیادی به بررسی این عوامل پرداخته‌اند. میسرا، دوریس، جونجوهان و گیبارد (۲۰۱۹) نقش عوامل مرتبط با معلم، نگرانی و اثربخشی در ادغام دانش‌آموزان را بررسی کردند. در این مطالعه، ۹۰۹ معلم شرکت کردند. بر مبنای نتایج، مدلی ترکیبی از چهار مقیاس «نگرش به مقیاس فراگیر»، «قصد تدریس در کلاس درس فراگیر»، «نگرانی درمورد مقیاس آموزش فراگیر» و «اثربخشی معلم در تمرین‌های فراگیر» تأیید شد که نگرانی‌های کمتر مربوط به معلمانی است که دیدگاه‌های مثبت‌تر، خودکارآمدی بیشتر و اهداف قوی‌تر برای تدریس فراگیر دارند. مزکویتا-هایوس، سانچز-مونروی، مورالس-مارتینز، لویز رامیرز و ریان-گونزالس (۲۰۱۸) پژوهشی را با هدف بررسی نگرش معلمان آموزش ویژه و عادی نسبت به آموزش فراگیر انجام دادند. در این مطالعه، ۱۱۹ معلم آموزش عادی و ۸۸ معلم آموزش ویژه به مقیاس نظرات مربوط به ادغام دانش‌آموزان با معلولیت پاسخ دادند. یافته‌ها مشخص کرد میزان نگرش مثبت، بسته به نوع سیستم آموزشی که معلمان در آن کار می‌کنند، بسیار متفاوت است و بر این اساس، معلمان آموزش ویژه در مقایسه با معلمان شاغل در آموزش معمول، نگرش مثبت‌تری دارند.

نگرش معلمان به آموزش فراگیر در پژوهش‌های متعددی بررسی شده است. موبرگ، موتا، کرناگا، کورلاهی و ساوولینن (۲۰۲۰) نگرش ۳۶۲ معلم فنلاندی و ۱۵۱۸ معلم ژاپنی را به آموزش فراگیر تحلیل و مقایسه کردند. نتایج پژوهش، دیدگاه مثبت‌تر معلمان ژاپنی را درمورد مزایای آموزش فراگیر و نگرانی بیشتر معلمان فنلاندی را درباره کارایی آموزش دانش‌آموزان با نیاز ویژه نشان داد. مولیدا، آتیکا و کاوای (۲۰۲۰) در پژوهشی با شرکت ۱۷۷ معلم به بررسی نگرش معلمان به آموزش فراگیر در اندونزی پرداختند. یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که معلمان نگرش میانه‌ای به آموزش فراگیر دارند. استمبرگر و کیسواردی (۲۰۱۸) به‌منظور تعیین نگرش معلمان پیش‌دبستانی و دبستان به آموزش فراگیر، پژوهشی را با شرکت ۲۶۱ معلم انجام دادند. مطابق نتایج، معلمان طرفدار آموزش فراگیر هستند و معلمان پیش‌دبستانی در مقایسه با معلمان مدارس ابتدایی، نگرش مثبت‌تری به این آموزش دارند. پوشنه و مالمر (۱۳۹۶) نگرش ۱۷۷ معلم پایه ابتدایی را با استفاده از پرسشنامه مطالعه کردند و به این نتیجه رسیدند که به‌طور کلی معلمان پایه ابتدایی به آموزش و پرورش فراگیر، نگرش منفی دارند.

الزامات مورد نیاز برای اجرای آموزش فراگیر مورد توجه پژوهشگران زیادی واقع شده است. سوریانتیتامبونان (۲۰۱۸) آمادگی ۵۰ مدرسه عمومی ابتدایی را برای تبدیل شدن به مدارس فراگیر مطالعه کرد. داده‌ها از طریق مصاحبه با مدیران، معلمان و والدین جمع‌آوری شد. نتایج نشان داد آموزش جامع دریافت نشده است و مدارس فاقد مدرس ویژه و امکانات پشتیبانی فراگیر هستند. تامبونان و راکمدتلا (۲۰۱۸) در پژوهشی پیمایشی به کاوش ادراک ۱۱۵ معلم از میزان آمادگی مدارس ابتدایی عمومی برای تبدیل شدن به مدارس ابتدایی فراگیر و عوامل تأثیرگذار بر آن پرداختند. براساس نتایج، فقط ۲۰ درصد مدارس شرایط و آمادگی فراگیر شدن را دارند و عوامل مؤثر در این زمینه شامل امکانات و زیرساخت‌های پشتیبانی، مهارت‌های معلم، دستیاران معلم، ذهنیت والدین و جامعه، دردسترس بودن بودجه و مشارکت دولت است. پیویک، مک‌کوما و لافلامم (۲۰۰۲) نگرش ۱۵ دانش‌آموز و ۱۲ والد را در خصوص چگونگی فراگیر شدن مدارس مطالعه کردند. نتایج نشان داد موانع موجود در مدارس شامل موارد زیر است: موانع فیزیکی، محدودیت‌های جسمی دانش‌آموزان و موانع نگرشی.

مرور پژوهش‌های انجام‌شده بیانگر آن است که نگرش معلمان یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر در موفقیت کلاس درس فراگیر است، اما پیشینه پژوهشی، نگرش‌های متفاوت معلمان را به موضوع آموزش فراگیر نشان داده است. علاوه بر این، پژوهش‌ها نشان داده است نگرش و ادراک معلم از آموزش فراگیر، تحت تأثیر عوامل مختلفی است؛ بنابراین بررسی کیفی نگرش معلمان درخصوص آموزش فراگیر و کندوکاو تبیین‌های معلمان در زمینه دلایل ضرورت داشتن یا نداشتن آموزش فراگیر، شرایط بهتری را برای اجرای موفق آموزش فراگیر فراهم می‌سازد و نگرش مثبت را در معلمانی که عاملان اصلی موفقیت آموزش فراگیر هستند، ایجاد می‌کند. شایان ذکر است که مطالعات انجام‌شده در این زمینه محدود است و مخصوصاً در کشور ایران فقدان چنین پژوهش‌هایی دیده می‌شود. بررسی پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه آموزش فراگیر نیز ابهاماتی را نشان می‌دهند. علی‌رغم اهمیت، نیاز و مزایای اجرای آموزش فراگیر، پژوهش‌ها (برای مثال تامبونان و

راکمدتلا، ۲۰۱۸) نشان داده‌اند مدارس عادی شرایط و آمادگی فراگیر شدن را ندارند. از طرفی تاکنون هیچ پژوهشی در داخل کشور به بررسی راهکارهای مفید معلمان آموزش عادی و ویژه برای اجرای موفق آموزش فراگیر و تبدیل مدارس به محیط‌های فراگیر نپرداخته است. همچنین پژوهش‌های انجام‌شده در حیطه آموزش فراگیر فقط به بررسی کلی نگرش معلمان درخصوص آموزش فراگیر پرداخته‌اند؛ یعنی عواملی که در نگرش معلمان درباره ضرورت اجرای آموزش فراگیر تفاوت ایجاد کرده بررسی نشده است و نتایج فقط نگرش مثبت یا منفی شرکت‌کنندگان را درخصوص موضوع آموزش فراگیر نشان داده‌اند. در نتیجه مطالعاتی که به شکل ویژه به بررسی دقیق و کیفی نگرش معلمان در خصوص ضرورت آموزش فراگیر و راهکارهای مؤثر در اجرای موفق آن بپردازند بسیار محدود هستند. از نکات دیگر قابل توجه در پیشینه این است که بیشتر پژوهش‌ها به شکل کمی و با استفاده از پرسشنامه انجام گرفته‌اند. در پژوهش‌های کمی، احتمال اینکه عواملی مجال طرح و بررسی نیافته باشند همواره وجود دارد. این در حالی است که با انجام پژوهش کیفی و مصاحبه با معلمانی که به دلیل اشتغال در مدارس عادی و با نیاز ویژه تجارب متفاوتی دارند می‌توان به راهکارهای عملی و اجرایی بیشتری برای موفقیت آموزش فراگیر دست یافت و این موضوع را با جامعیت و دقت بیشتری بررسی کرد.

از آنجا که هدف روش پدیدارشناسی، درک ماهیت ذهنی تجربه زیسته از دیدگاه کسانی است که آن را تجربه کرده‌اند و نظر به ماهیت مسئله پژوهش که دانش مورد نیاز را در دیدگاه و تجارب مشارکت‌کنندگان جست‌وجو می‌کند، پژوهش حاضر با استفاده از رویکرد کیفی از نوع پدیدارشناسی توصیفی انجام گرفته و در آن با تکیه بر دیدگاه معلمان باتجربه در زمینه آموزش دانش‌آموزان عادی و با نیاز ویژه، توصیفی جامع از ضرورت آموزش فراگیر و راهکارهای اجرای موفق آن ارائه می‌شود؛ بنابراین هدف از مطالعه حاضر بررسی نگرش معلمان درباره ضرورت آموزش فراگیر و راهکارهای پیشنهادی درخصوص اجرای موفق آن است. بدین منظور، سوالات زیر برای استخراج نظرات معلمان تدوین شده است:

۱. آیا اجرای آموزش فراگیر از منظر معلمان ضروری است؟ چرا؟

۲. از نظر معلمان، چه راهکارهایی برای موفقیت آموزش فراگیر وجود دارد؟

روش

جامعه آماری، نمونه، و روش پژوهش

با توجه به زیربنای فلسفی مسئله پژوهش که نیازمند بررسی دیدگاه معلمان است و نظر به هدف پژوهشگر در این مطالعه که شناسایی و توصیف آگاهی و نگرش مشارکت‌کنندگان به آموزش فراگیر است، این پژوهش با استفاده از روش پدیدارشناسی توصیفی انجام شده است. در پدیدارشناسی توصیفی، هدف محقق خلق توصیفی جامع از پدیده تجربه‌شده برای دستیابی به درک ساختار ذاتی آن است (امامی سیگارودی، دهقان نیری، رهنورد و نوری سعید، ۱۳۹۱). بنا به ماهیت کیفی پژوهش، برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش

تحلیل محتوای کیفی با رویکرد کریپندورف^۱ استفاده شده است. تحلیل محتوای کیفی تکنیکی است که به طور نظام مند و هدفمند به تحلیل متون می پردازد. به عبارت دیگر، در تحلیل محتوا فرایند تحلیل متون به صورت منظم، منسجم و بر مبنای مراحل سازمان یافته انجام می گیرد و پس از ایجاد کد، طبقه و تم، مؤلفه های مربوط به سؤالات و اهداف پژوهش استخراج می شود. هدف این تحلیل، مانند سایر تکنیک های پژوهشی، فراهم آوردن شناخت، بینشی نو، تصویر واقعیت و راهنمای عمل است (کریپندورف، ۱۹۸۰). در تحلیل محتوای کیفی، ابتدا اطلاعات قرائت و بازخوانی می شوند و سپس با استفاده از مفهوم انتزاع و خلاصه سازی کد، طبقه و تم ایجاد می شود. کدها برچسب های یک واحد معنایی هستند و به کمک آن ها می توان در مورد داده ها به شیوه های نو و متفاوت اندیشید. هسته و کانون عبارات و رویدادها تم ها و طبقات هستند. طبقه یک سطح محتوایی توصیفی است که اشتراکات را نشان می دهد. اطلاعات مربوط به هر طبقه با استفاده از فرایند تطبیقی دائمی شناسایی و بررسی می شود و با سایر اطلاعات کنترل و مقایسه می شود. در نهایت معانی اساسی و اصولی به هم در یک گروه می پیوندند و تم ایجاد می شود که تمامی این فرایند نیازمند رویکردی نظام مند و هدفمند است (ادیب حاج باقری، پرویزی و صلصالی، ۱۳۸۹).

جامعه آماری این مطالعه، کلیه معلمان شهرستان تربت حیدریه در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ هستند. نمونه گیری در چارچوب منطق نمونه گیری در رویکرد پدیدارشناسی و به صورت هدفمند، با روش نمونه گیری با نمونه ناهمگون^۲ انجام پذیرفت. نمونه گیری با نمونه ناهمگون، نمونه گیری با بیشینه پراش نیز نامیده می شود؛ زیرا مستلزم یافتن افرادی با تجارب مختلف از یک پدیده خاص است (هومن، ۱۳۸۵). بهره گیری از راهبرد تغییرات بیشینه و استفاده از روش نمونه ناهمگون مستلزم تحقیق بیش از ده مورد است (گال، بورگ و گال مردیت، ۲۰۰۳)؛ از طرفی به منظور غنی بودن محتوا در مطالعات به ویژه در پژوهش های پدیدارشناسی، پژوهشگر باید تمرکز بسیار عمیقی روی اندکی از پدیده ها داشته باشد که در خصوص گروه های ناهمگون، ۱۲ تا ۲۰ نفر شرکت کننده مناسب و کافی خواهد بود (هومن، ۱۳۸۵). همچنین با توجه به اینکه در پژوهش های مربوط به تحلیل محتوا، با نمونه ای بالغ بر ۲۵ تا ۳۰ منبع با اطمینان به سؤالات پژوهش پاسخ داده می شود (محمدی مهر، ۱۳۸۷).

شیوه اجرای پژوهش

در این پژوهش با استفاده از روش نمونه ناهمگون، مدارس شهرستان تربت حیدریه، به دلیل داشتن تجارب متفاوت معلمان در زمینه کار با دانش آموزان با نیازهای ویژه، به دو دسته عادی و استثنایی تقسیم شدند و سپس ۳۰ معلم (۱۵ نفر شاغل در مدارس عادی و ۱۵ نفر شاغل در مدارس استثنایی) که دارای سابقه طولانی تدریس بودند، از ده مدرسه مختلف انتخاب شدند و با آن ها مصاحبه صورت گرفت.

1. Krippendorff

2. heterogeneous

ابزار پژوهش

برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. این روش با انعطاف‌پذیری به تنظیم سؤال براساس پاسخ‌های شرکت‌کنندگان می‌پردازد و هر پاسخ با سؤال‌های واری بیشتر بررسی می‌شود و از مشارکت‌کنندگان با سؤال‌های چرا خواسته می‌شود توضیح بیشتری درمورد پاسخ‌های خود بدهند (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۹۱).

پس از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با مشارکت‌کنندگان، برای حصول اطمینان از دقت کار، متن مصاحبه‌ها به‌طور کامل ضبط شد و هر مصاحبه به‌دقت بازشنوی و با نسخه پیاده‌سازی شده مطابقت داده شد. بعد از اولین مصاحبه، عملیات تحلیل آغاز و بعد از دو مصاحبه، کار کدگذاری شروع شد. به این ترتیب، مراحل زیر در تحلیل داده‌ها اجرا شد: متن هر مصاحبه کلمه به کلمه و با دقت روی کاغذ نوشته و سطر به سطر بررسی شد. سپس جملات مهم که مرتبط با موضوع اصلی پژوهش بودند به‌صورت کد استخراج شدند. در این مرحله، کدهایی با مفهوم مشترک تحت یک طبقه قرار گرفتند و نام‌گذاری شدند. در طول فرایند کدگذاری با استفاده از فرایند تحلیل مقایسه‌ای، داده‌های کدگذاری شده با یکدیگر مقایسه شدند؛ زیرا با هر مصاحبه جدید ممکن بود در طبقات قبلی تغییرات یا طبقه‌های جدیدی ایجاد شود یا طبقات قبلی با هم ادغام شوند. سپس بازنگری کار طبقه‌بندی و نام‌گذاری طبقه‌ها با نظارت یک ناظر باتجربه در تحلیل داده‌های کیفی انجام گرفت. درنهایت براساس معانی اساسی طبقات، تم‌ها تعیین شدند و به این ترتیب مضامین اصلی مطالعه استخراج و مشخص شد.

با توجه به اینکه در تحلیل محتوا محقق به‌منظور تعیین وجود کلمات در متن، وقوع و تکرار آن‌ها را تحلیل می‌کند (ادیب حاج‌باقری، پرویزی و صلصالی، ۱۳۸۹) و تعیین فراوانی، علاوه بر اینکه بر مقدار توجه و درجه رواج مفاهیم دلالت دارد، به پژوهشگر در تفسیر نتایج کمک زیادی می‌کند (کرپیندورف، ۱۹۸۰). فراوانی هر طبقه و تم محاسبه شد و در نتیجه دیدگاه معلمان در خصوص ضرورت آموزش فراگیر و راهکارهای پیشنهادی برای آموزش فراگیر موفق به‌ترتیب فراوانی که بیانگر اهمیت عامل مورد نظر است، مشخص شدند.

برای تأمین اعتبار و مقبولیت داده‌ها از شیوه‌های نظارت همکار، کنترل اعضا و ناظر خارجی استفاده شد. به این ترتیب که نتایج طبقه‌بندی‌ها در اختیار دو نفر از استادان باتجربه دانشگاه در پژوهش کیفی قرار گرفت تا صحت فرایند کدگذاری تأیید و بررسی شود. برای کنترل اعضا نیز نتایج کدگذاری در اختیار چهار نفر از مصاحبه‌شونده‌ها قرار گرفت تا آن را بررسی کنند. درمورد قابلیت اطمینان از ناظری خارجی مسلط بر روش پژوهش کیفی درخواست شد تا فرایند جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل را با دراختیارداشتن تمامی جزئیات مطالعه بررسی و تأیید کند.

یافته‌ها

در این بخش، نخست مشخصات مشارکت‌کنندگان در پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. مشخصات مشارکت‌کنندگان در پژوهش

ردیف	جنسیت	تحصیلات	اشتغال در مدارس	ردیف	جنسیت	تحصیلات	اشتغال در مدارس
۱	زن	کارشناسی ارشد	آموزش ویژه	۱۶	مرد	کارشناسی	عادی
۲	مرد	کارشناسی ارشد	عادی	۱۷	زن	کارشناسی	آموزش ویژه
۳	مرد	کارشناسی	عادی	۱۸	زن	کارشناسی ارشد	عادی
۴	مرد	کارشناسی ارشد	آموزش ویژه	۱۹	زن	کارشناسی	آموزش ویژه
۵	مرد	کارشناسی ارشد	آموزش ویژه	۲۰	زن	کارشناسی ارشد	آموزش ویژه
۶	زن	کارشناسی	عادی	۲۱	زن	کارشناسی	آموزش ویژه
۷	مرد	کارشناسی	عادی	۲۲	زن	کارشناسی	آموزش ویژه
۸	زن	کارشناسی	آموزش ویژه	۲۳	مرد	کارشناسی ارشد	عادی
۹	زن	کارشناسی	آموزش ویژه	۲۴	مرد	کارشناسی ارشد	عادی
۱۰	زن	کارشناسی	آموزش ویژه	۲۵	زن	کارشناسی ارشد	آموزش ویژه
۱۱	زن	کارشناسی	عادی	۲۶	مرد	کارشناسی	آموزش ویژه
۱۲	مرد	کارشناسی ارشد	عادی	۲۷	زن	کارشناسی ارشد	عادی
۱۳	مرد	کارشناسی	عادی	۲۸	مرد	کارشناسی	عادی
۱۴	مرد	کارشناسی ارشد	آموزش ویژه	۲۹	مرد	کارشناسی ارشد	آموزش ویژه
۱۵	مرد	کارشناسی	عادی	۳۰	زن	کارشناسی	عادی

در ادامه یافته‌های به‌دست‌آمده از پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان به سؤالات پژوهش از طریق تحلیل محتوا ارائه می‌شود.

سؤال اول: آیا اجرای آموزش فراگیر از منظر معلمان ضروری است؟ چرا؟

براساس تجزیه و تحلیل پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان به سؤال «به نظر شما آیا اجرای آموزش فراگیر ضروری است و چرا» در مجموع ۲۹ کد شناسایی و در ۱۲ طبقه و سه تم دسته‌بندی شدند. شرکت‌کنندگان در خصوص ضرورت آموزش فراگیر دیدگاه‌های متفاوتی دارند که عبارت‌اند از: نگرش منفی (آموزش فراگیر ضرورتی ندارد)، نگرش مثبت (آموزش فراگیر لازم و ضروری است) و نگرش میانه (آموزش فراگیر تا حدی ضرورت دارد). در جدول ۲ کد مصاحبه‌ها و طبقات و تم‌ها ارائه شده است.

جدول ۲. کدها، طبقات و تم‌های مربوط به ضرورت آموزش فراگیر

تم	طبقه	کد	فراوانی
ضرورتی ندارد	آمادگی‌نداشتن علمی و حرفه‌ای معلمان	ناآشنایی با روش‌های تدریس دانش‌آموزان با نیازهای ویژه (کدهای ۲، ۱۷، ۲۰، ۲۱)؛ ناآشنایی با اصول یادگیری دانش‌آموزان با نیاز ویژه (کدهای ۱، ۱۰، ۲۴)؛ ناآشنایی با کتب دانش‌آموزان با نیاز ویژه (کدهای ۴، ۸، ۱۲، ۲۰، ۲۷، ۲۹)؛ ناآشنایی با انواع معلولیت‌ها (کدهای ۱، ۱۲، ۱۶، ۲۵)؛ ناآشنایی با آموزش فراگیر (کدهای ۳، ۱۸، ۲۱)	۲۱
	تضییع حقوق هردو گروه دانش‌آموز	از بین رفتن فرصت یادگیری برای هردو گروه (کدهای ۱، ۲، ۶، ۱۳، ۲۱، ۲۲، ۲۸)؛ ناتوانی معلم در رسیدگی به هردو گروه (کدهای ۲، ۴، ۶، ۱۰، ۱۸، ۱۹، ۲۲، ۲۸)؛ ایجاد نشدن یادگیری عمیق برای دانش‌آموزان متفاوت (کد ۲۶)؛ توجه ناکافی به هردو گروه (کد ۱۹)	۱۷
	سطوح متفاوت توانمندی و یادگیری دانش‌آموزان	سرعت یادگیری متفاوت دانش‌آموزان (کدهای ۷، ۱۸، ۲۱، ۲۳، ۲۶، ۲۸)؛ تفاوت زیاد شناختی دانش‌آموزان (کدهای ۳، ۸، ۱۵، ۱۹، ۲۵)؛ تفاوت‌های مهارت‌های عملی دانش‌آموزان (کدهای ۱، ۷، ۱۹)	۱۴
	تأثیرات منفی روحی بر دانش‌آموزان با نیاز ویژه	منزوی شدن دانش‌آموزان با نیاز ویژه (کدهای ۷، ۱۰)؛ ناامیدی دانش‌آموزان با نیاز ویژه (کدهای ۶، ۱۸، ۲۱)؛ گوشه‌گیری از فعالیت‌های گروهی (کدهای ۱، ۸، ۲۴)؛ مورد تمسخر واقع شدن دانش‌آموزان با نیاز ویژه (کدهای ۲، ۱۳، ۱۶، ۲۲)	۱۲
ضرورتی ندارد	مشکلات مربوط به برنامه آموزشی	کیفیت متفاوت برنامه آموزشی برای دو گروه دانش‌آموز (کدهای ۴، ۱۰، ۱۳، ۲۷)؛ کتب متفاوت دو گروه دانش‌آموز (کدهای ۷، ۱۲، ۱۵، ۲۰)؛ متفاوت بودن ساعت‌های اختصاص یافته به مواد آموزشی برای دو گروه (کد ۱۷)	۹
	کاهش فعالیت‌های فوق برنامه	کاهش فعالیت‌های پرورشی (کد ۶)؛ کاهش برگزاری آزمون‌های مختلف علمی (کد ۲۷)	۲
	پایین آمدن سطح آموزش معلم	پایین آمدن سطح آموزش معلم (کدهای ۴، ۲۷)	۲
ضرورتی دارد	افت تحصیلی دانش‌آموزان عادی	افت تحصیلی دانش‌آموزان عادی (کد ۲۷)	۱
	تحصیل در کنار همسالان	تحصیل در کنار همسالان (کدهای ۵، ۹، ۱۱، ۳۰)	۴
	بهبود مهارت‌های اجتماعی و جامعه‌پذیری	افزایش مهارت‌های ارتباطی (کد ۹)؛ بهبود مهارت‌های اجتماعی (کد ۵)؛ بهبود جامعه‌پذیری (کد ۵)	۳
ضرورتی دارد	آشنایی بیشتر با دانش‌آموزان با نیاز ویژه	آشنایی بیشتر دانش‌آموزان با افراد با نیاز ویژه (کدهای ۹، ۱۱)	۲
	کلاس جداگانه در مدرسه عادی	کلاس جداگانه در مدرسه عادی (کد ۱۴)	۱

در ادامه تم‌های مربوط به نگرش معلمان در خصوص ضرورت آموزش فراگیر به تفصیل ارائه شده است.

آموزش فراگیر ضرورتی ندارد

۲۵ نفر از مشارکت‌کنندگان اجرای آموزش فراگیر را ضروری نمی‌دانند. معلمان در خصوص نگرش منفی خود به دلایل زیادی از جمله تضييع حقوق هردو گروه دانش‌آموز، سطوح متفاوت توانمندی و یادگیری دانش‌آموزان و ... اشاره کردند. در جدول ۳ طبقات مربوط به تم نگرش منفی معلمان و نمونه مصاحبه‌ها آمده است.

جدول ۳. تم نگرش منفی معلمان به ضرورت آموزش فراگیر، طبقات و نمونه مصاحبه‌ها

طبقات	نمونه مصاحبه
آمادگی‌نداشتن علمی و حرفه‌ای معلمان	«اکثر معلمان در مدارس عادی با آموزش فراگیر آشنا نیستن و ممکنه معلمانی که آگاهی لازم رو ندارن، نتونند از پس آموزش بر بیان و به اهداف یادگیری برسن.» (کد ۲۱)
تضييع حقوق هردو گروه دانش‌آموز	«در حالت عادی بچه‌های معمولی نیاز به تکرار زیاد مطالب درسی دارن و در صورتی که با دانش‌آموزان با نیاز ویژه ادغام بشن، معلم نمی‌تونه به هردو گروه به اندازه‌ای که لازمه برسه و حق هردو گروه ضایع می‌شه.» (کد ۲)
سطوح متفاوت توانمندی و یادگیری دانش‌آموزان	«من این آموزش رو ضروری نمی‌دونم؛ چون بچه‌ها توانایی‌های متفاوتی از نظر یادگیری و آموزش دارن و معلم قطعاً نمی‌تونه این دانش‌آموزان متفاوت رو با آموزش همگانی یا حتی جداگانه به هدف یادگیری برسونه.» (کد ۱۸)
تأثیرات منفی روحی بر دانش‌آموزان با نیاز ویژه	«ادغام با دانش‌آموزان عادی از طرفی می‌تونه باعث سرخوردگی اون‌ها بشه و گوشه‌گیری رو به همراه بیاره؛ مثلاً وقتی می‌بینن نمی‌تونن کاری رو انجام بدن و دوستشون می‌تونه، نتیجه‌ش می‌شه سرخوردگی و ناامیدی.» (کد ۱۰)
مشکلات مربوط به برنامه آموزشی	«با توجه به اینکه کیفیت و محتوای برنامه‌های درسی و آموزشی دانش‌آموزان عادی و نیاز ویژه با هم متفاوت و هر گروه روش و برنامه خاص خودش رو داره و برنامه‌ریزی خودشو می‌طلبه، آموزش فراگیر ضرورتی نداره.» (کد ۱۰)
کاهش فعالیت‌های فوق‌برنامه	«وقتی کلاس فراگیر باشه به نظر من معلم تمام وقتش صرف تدریس و یادگیری دانش‌آموزانش می‌شه و نمی‌تونه به انجام کارهای پرورشی بپردازه.» (کد ۶)
پایین آمدن سطح آموزش معلم	«اگه معلم بخواد طوری درس بده که همه متوجه بشن یا بخواد بچه‌ها رو با هم هماهنگ کنه باید سطح تدریسش رو بیاره پایین که اصلاً درست و منطقی نیست. پس ضرورتی وجود نداره که آموزش فراگیر اجرا بشه.» (کد ۴)
افت تحصیلی دانش‌آموزان عادی	«به نظر من، اینکه بچه‌های مختلف کنار هم توی کلاس باشن باعث افت تحصیلی دانش‌آموزان عادی می‌شه؛ چون به هر حال ممکنه معلم برای یادگیری دانش‌آموزان با نیاز ویژه مجبور بشه بیشتر وقت بگذاره.» (کد ۲۷)

آموزش فراگیر ضروری است

چهار نفر از مشارکت‌کنندگان بر ضرورت اجرای آموزش فراگیر تأکید داشتند و تحصیل در کنار همسالان، بهبود مهارت‌های اجتماعی و جامعه‌پذیری و آشنایی بیشتر با دانش‌آموزان با نیاز ویژه را به‌عنوان دلایل نگرش مثبت خود مطرح کردند. در جدول ۴ طبقات مربوط به تم نگرش مثبت معلمان و نمونه مصاحبه‌ها آورده شده است.

جدول ۴. تم نگرش مثبت معلمان به ضرورت آموزش فراگیر، طبقات و نمونه مصاحبه‌ها

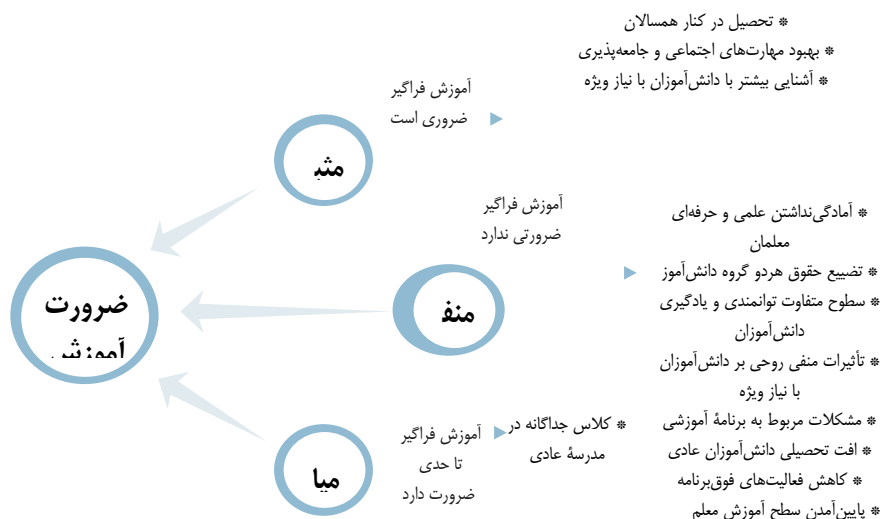
طبقات	نمونه مصاحبه
تحصیل در کنار همسالان	«به نظر من آموزش فراگیر ضروریه؛ چون این حق طبیعیه که در کنار بچه‌های همسن خودشون درس بخوندن.» (کد ۳۰)
بهبود مهارت‌های اجتماعی و جامعه‌پذیری	«من آموزش فراگیر رو ضروری می‌دونم؛ چون آگه دانش‌آموزی همیشه توی مدرسه استثنایی درس بخونه و فارغ‌التحصیل بشه، نمی‌تونه مهارت‌های اجتماعی رو خوب یاد بگیره و به‌خوبی جامعه‌پذیر نمی‌شه و آسیب روحی شدیدی می‌خوره.» (کد ۵)
آشنایی بیشتر با دانش‌آموزان با نیاز ویژه	«من موافقم؛ چون دانش‌آموزهای عادی باید با افراد معلول و در کل با بچه‌های با نیاز ویژه آشنا بشن و بدون چطوری باهاشون برخورد داشته باشن و خودشون رو در قبالشون مسئول و کمک به اون‌ها رو وظیفه خودشون بدونن.» (کد ۱۱)

آموزش فراگیر تا حدی ضرورت دارد

نگرش میانه یکی دیگر از دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان به ضرورت آموزش فراگیر است. در این پژوهش، یک نفر از شرکت‌کنندگان اجرای آموزش فراگیر را تا حدی ضروری می‌داند و نگرش میانه‌ای به آموزش فراگیر دارد. این تم دارای یک طبقه با عنوان «کلاس جداگانه در مدرسه عادی» است. مصاحبه‌شونده ۱۴ در این خصوص اظهار کرد:

«آموزش فراگیر تا حدی ضروریه؛ چون از یک طرف همه با هم آموزش می‌بینن و برچسب نمی‌خورن، اما بهتره تا حدودی این ادغام صورت بگیره؛ یعنی دانش‌آموزان با نیاز ویژه توی مدارس عادی باشن، ولی توی کلاس جداگانه درس بخونن.» (کد ۱۴)

در شکل ۱، نگرش‌های متفاوت معلمان در خصوص ضرورت اجرای آموزش فراگیر در قالب سه تم شامل نگرش مثبت (آموزش فراگیر لازم و ضروری است)، نگرش منفی (آموزش فراگیر ضرورتی ندارد) و نگرش میانه (آموزش فراگیر تا حدی ضرورت دارد) بازنمایی شده است.



شکل ۱. نگرش معلمان به ضرورت آموزش فراگیر

سؤال دوم: چه راهکارهایی برای موفقیت آموزش فراگیر از منظر معلمان وجود دارد؟

با تحلیل محتوای کیفی مصاحبه‌ها، در مجموع ۴۹ کد شناسایی و در ۱۲ طبقه و چهار تم دسته‌بندی شد. مشارکت‌کنندگان «آماده‌سازی حرفه‌ای معلمان (۶۱)» «تجهیز مدارس (۵۵)»، «آماده‌سازی دانش‌آموزان (۱۷)» و «تعیین نحوه شمول دانش‌آموزان (۱۱)» را به‌عنوان راهکارهایی برای موفقیت آموزش فراگیر برشمردند. از این میان «آماده‌سازی حرفه‌ای معلمان» براساس فراوانی مطرح‌شدن که بیانگر اهمیت آن است، مهم‌ترین راهکار پیشنهادی مشارکت‌کنندگان است. در جدول ۵ کدگذاری مصاحبه‌ها و تشکیل طبقات و تم‌ها ارائه شده است.

جدول ۵. کدها، طبقات و تم‌های مربوط به راهکارهایی برای موفقیت آموزش فراگیر

تم	طبقه	کد	فراوانی
آماده‌سازی حرفه‌ای معلمان	شناخت آموزش فراگیر	آشنایی با اهداف آموزش فراگیر (کدهای ۳، ۹، ۶؛ آشنایی با اصول آموزش فراگیر (کدهای ۲۷، ۲۶، ۲۵، ۲۱، ۲، ۵، ۶، ۲۷)	۵
	نگرش مثبت	خوش‌بینی به آموزش فراگیر (کدهای ۱، ۲، ۵، ۶، ۲۱، ۲۵، ۲۶)؛ داشتن نگرش مثبت (کدهای ۱، ۴، ۱۱، ۱۵، ۱۹، ۲۲، ۲۸)؛ مفیدبودن آموزش فراگیر (۲، ۷، ۲۲، ۲۹، ۳۰)؛ پذیرفتن آموزش فراگیر (کد ۲۲)	۲۰
	توجه به متنوع بودن یادگیرندگان	در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی (کدهای ۲، ۸، ۱۳، ۲۲، ۲۶، ۲۷)؛ توجه به اختلافات جسمی دانش‌آموزان (کدهای ۲، ۱۱، ۱۷)؛ توجه به ویژگی‌های متفاوت ذهنی دانش‌آموزان (کد ۲)؛ توجه به ویژگی‌های متفاوت روانی دانش‌آموزان (کد ۱۷)	۱۱
	دانش‌آموزان با تجربه کار با	تجربه کار با دانش‌آموزان با نیاز ویژه (کدهای ۹، ۱۳، ۱۸، ۲۰، ۲۶)؛ گذراندن دوره ضمن خدمت تخصصی (کدهای ۱، ۵، ۷، ۱۱، ۱۵، ۲۶، ۲۷)؛ گذراندن دوره کارآموزی در مدارس (کدهای ۱، ۴، ۱۸)	۱۵
	آشنایی با انواع معلولیت	آشنایی با انواع معلولیت‌ها (کدهای ۱، ۶، ۹، ۱۷، ۲۰، ۲۱، ۲۴، ۲۶، ۲۸، ۳۰)	۱۰
	وجود نیروهای متخصص	وجود نیروی توان‌بخشی (کدهای ۲، ۳، ۴، ۵، ۸، ۱۲، ۱۳، ۱۹، ۲۰، ۲۲، ۲۳، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹)؛ وجود نیروی روان‌شناسی (کدهای ۱، ۱۹، ۱۵)؛ وجود همکار استخدام استثنایی (کدهای ۱۱، ۱۷)	۲۱
آماده‌سازی مدارس	تجهیزات فیزیکی	وجود وسایل توان‌بخشی (کدهای ۵، ۱۰، ۳۱)؛ وجود سطح شیب‌دار برای دانش‌آموزان معلول جسمی (کدهای ۲، ۸)؛ وجود ویلچر (کدهای ۸، ۱۹)؛ وجود واکر (کد ۸)؛ مناسب‌سازی مدرسه برای دانش‌آموزان ناشنوا (کد ۷)؛ وجود وسایل مخصوص نابینایان (کدهای ۸، ۷)	۱۱
	جو روانی مدرسه	آماده‌بودن کارکنان مدرسه برای ادغام دانش‌آموزان (کدهای ۱۰، ۱۱)	۲
	کار تیمی در مدرسه	همکاری با مشاور یا روان‌شناس مدرسه (کدهای ۳، ۱۷، ۱۹)؛ همکاری با گفتاردرمانگر (کدهای ۱، ۱۱، ۱۶، ۲۹)؛ همکاری با کاردرمانگر (کدهای ۱، ۱۹، ۲۸)؛ همکاری با فیزیوتراپ (کدهای ۱، ۱۶، ۱۹)؛ همکاری با معلمان باتجربه در آموزش کودکان با نیاز ویژه (کدهای ۴، ۵، ۱۳، ۲۱)	۱۷
	امکانات آموزشی	برنامه آموزشی مناسب‌سازی‌شده (کدهای ۱۰، ۱۶)؛ برنامه درسی ترکیبی (کدهای ۱، ۱۳)	۴

ادامه جدول ۵. کدها، طبقات و تم‌های مربوط به راهکارهایی برای موفقیت آموزش فراگیر

تم	طبقه	کد	فراوانی
آماده‌سازی دانش‌آموزان	آشنایی با دانش‌آموزان با نیاز ویژه	آشنایی با ویژگی‌های جسمی دانش‌آموزان (کدهای ۲، ۷، ۲۱)؛ آشنایی با خصوصیات رفتاری دانش‌آموزان (کدهای ۱۶، ۲۱)؛ آشنایی با مسائل روانی دانش‌آموزان (کدهای ۱۳، ۲۱)؛ آشنایی با ویژگی‌های مختلف دانش‌آموزان (کدهای ۱، ۴، ۹، ۱۰، ۲۰، ۲۵)	۱۳
	تعیین سطح شناختی و روانی دانش‌آموزان	تعیین سطح علمی دانش‌آموزان (کدهای ۳، ۱۲)؛ تعیین میزان سازگاری دانش‌آموزان (کد ۳)؛ تعیین سطح روانی دانش‌آموزان (کد ۲۲)	۴
تعیین نحوه آموزش دانش‌آموزان	مشخص بودن معیارهای ورود به آموزش فراگیر	مشخص بودن اصول ورود به آموزش فراگیر (کدهای ۲، ۱۲، ۱۹، ۲۰، ۲۳، ۲۴، ۲۵)؛ وجود برنامه مشخص برای ادغام (کد ۶)	۸
	تعیین قوانین برای هر کلاس فراگیر	داشتن قوانین کلاس‌بندی در آموزش فراگیر (کدهای ۲، ۲۳، ۲۹)	۳

در ادامه چهار تم به دست آمده به تفصیل و به ترتیب اهمیت ارائه می‌شود.

الف) آماده‌سازی حرفه‌ای معلمان

به اعتقاد مشارکت‌کنندگان، آماده‌سازی حرفه‌ای معلمان مهم‌ترین راهکار برای اجرای موفقیت‌آمیز آموزش فراگیر است. آن‌ها در این زمینه به ویژگی‌هایی از جمله شناخت آموزش فراگیر، نگرش مثبت معلمان، توجه به متنوع بودن یادگیرندگان، آشنایی با انواع معلولیت و تجربه کار با دانش‌آموزان با نیاز ویژه اشاره کردند. در جدول ۶ طبقات تم آماده‌سازی حرفه‌ای معلمان و نمونه مصاحبه‌ها آمده است.

جدول ۶. تم آماده‌سازی حرفه‌ای معلمان، طبقات و نمونه مصاحبه‌ها

طبقات	نمونه مصاحبه (شماره مصاحبه‌شونده)
شناخت آموزش فراگیر	«آموزش فراگیر رو به خوبی بشناسه، از اهدافش آگاهی داشته باشه و آموزش لازم رو برای اجرای اون دیده باشه.» (۶)
نگرش مثبت	«تا معلمی این آموزش رو مفید ندونه و نپذیره و نگرش خوبی بهش نداشته باشه، کاری برای موفقیت اون انجام نمی‌ده.» (۲۲)
توجه به متنوع بودن یادگیرندگان	«معلم باید بدونه و توجه کنه که دانش‌آموزان توی آموزش فراگیر با هم متفاوتن و این تفاوت نسبت به دانش‌آموزای عادی و کلاس عادی خیلی بیشتره. بچه‌ها از لحاظ نیازهای آموزشی، جسمی و روحی و یا حتی رفتاری فرق زیادی با هم دارن.» (۲۲)
تجربه کار با دانش‌آموزان با نیاز ویژه	«معلم باید دوره آموزشی مربوط به کار با دانش‌آموزان معلول رو بگذرونه یا اینکه توی مدارس این گروه دانش‌آموزان کار کرده باشه.» (۱۸)
آشنایی با انواع معلولیت	«معلمی که توی آموزش فراگیر شاغله چطور می‌تونه موفق بشه اگه انواع معلولیت رو نشناسه و خصوصیات و ویژگی‌های جسمی و روانی مربوط به هر گروه دانش‌آموز با نیاز ویژه رو ندونه؟» (۱۷)

ب) آماده‌سازی مدارس

آماده‌سازی مدارس دومین راهکار معلمان برای اجرای موفقیت‌آمیز آموزش فراگیر است. مشارکت‌کنندگان در این زمینه به وجود نیروهای متخصص و تجهیزات فیزیکی اشاره کردند. آن‌ها همچنین معتقد بودند جو روانی مدرسه باید برای آموزش فراگیر مساعد باشد، کار تیمی معلمان جزء برنامه‌های مدرسه فراگیر و معلم قرار گیرد و امکانات آموزشی لازم برای دانش‌آموزان مختلف عادی و با نیاز ویژه فراهم شود. در جدول ۷ طبقات تم آماده‌سازی مدارس و نمونه مصاحبه‌ها آورده شده است.

طبقات	نمونه مصاحبه (شماره مصاحبه‌شونده)
وجود نیروهای متخصص	«مدارس باید به نیروی متخصص توان‌بخشی مثل کاردرمانگر و روان‌شناس مجهز باشن؛ چون وجود چند گروه دانش‌آموز توی مدرسه با نیازهای مختلف قطعاً نیروهایی بیشتر از کادر یک مدرسه معمولی رو می‌طلبه.» (۱۹)
تجهیزات فیزیکی	«با توجه به اینکه بچه‌های با نیاز ویژه به وسایل توان‌بخشی زیادی برای تقویت ذهن و محدودیت‌های جسمی شون نیاز دارن، پس لازمه همه مدارس به این امکانات مجهز باشن.» (۲۱)
جو روانی مدرسه	«توی مدرسه باید شرایط برای پذیرش دانش‌آموزان با نیاز ویژه فراهم بشه تا از سرخوردگی و ناامیدی جلوگیری بشه.» (۱۰)
کار تیمی در مدرسه	«معلم برای آموزش فراگیر به‌تنهایی نمی‌تونه از عهده کلاس بریاد. باید به نیروی کمکی داشته باشه و در صورتی که کادر درمانی مدرسه به کمک معلم بیان آموزش مؤثرتر می‌شه و نتیجه همکاری با معلم مشخص‌تر خودشو نشون می‌ده.» (۱)
امکانات آموزشی	«بهتره با توجه به آموزش فراگیر برنامه درسی‌ای تدوین بشه که گروه‌های مختلف دانش‌آموزان رو که در یه کلاس قرار گرفتن شامل بشه، نه اینکه معلم بخواد جدا برای هر گروه درس بده و دانش‌آموزان فقط توی کلاس کنار هم نشسته باشن.» (۱۶)

ب) آماده‌سازی دانش‌آموزان

از نظر معلمان، یکی دیگر از راهکارها برای اجرای موفق آموزش فراگیر، آماده‌سازی دانش‌آموزان است. آن‌ها در این زمینه به تعیین سطح شناختی و روانی دانش‌آموزان و آشنایی با دانش‌آموزان با نیاز ویژه اشاره کردند. در جدول ۸ طبقات تم آماده‌سازی دانش‌آموزان و نمونه مصاحبه‌ها آمده است.

طبقات	نمونه مصاحبه (شماره مصاحبه‌شونده)
آشنایی با دانش‌آموزان با نیاز ویژه	«به نظر من تشکیل جلسه‌هایی قبل از ورود دانش‌آموزان به مدرسه برای گروه‌های مختلف دانش‌آموزی خیلی مفیده تا بچه‌ها با ویژگی‌های هم آشنا بشن.» (۹)
تعیین سطح شناختی و روانی دانش‌آموزان	«به نظر من ابتدای کار باید به ارزشیابی اساسی انجام بشه. چون قراره بچه‌ها کنار هم درس بخونن پس تا حد ممکن بهتره دانش‌آموزانی کنار هم قرار بگیرن که سطح علمی شون به هم نزدیک‌تر باشه تا درس دادن برای معلم هم راحت‌تر بشه.» (۱۲)

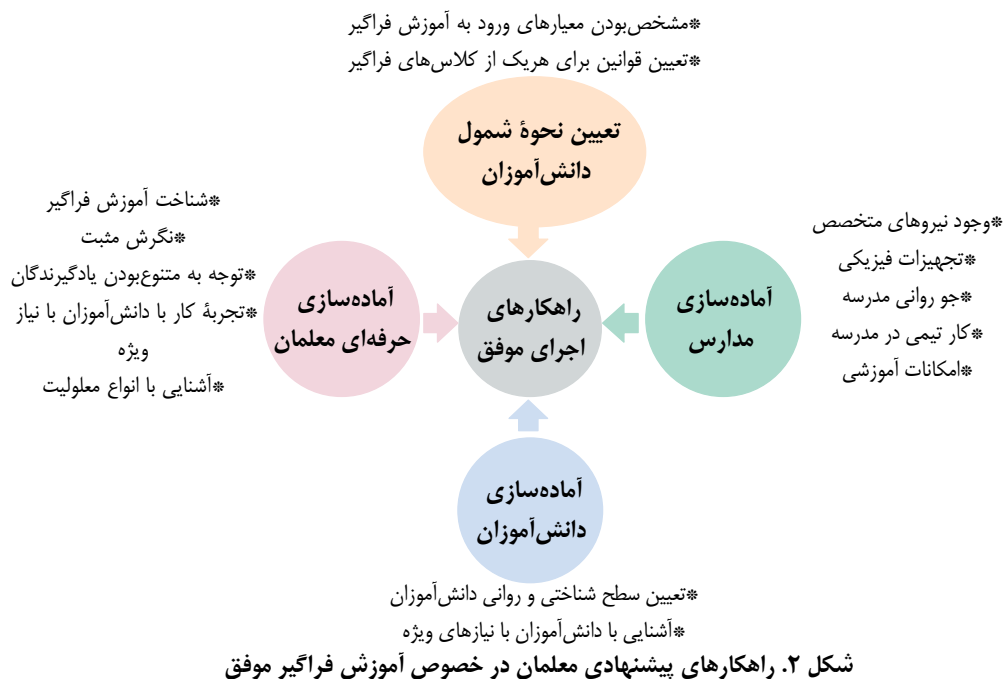
ت) تعیین نحوه شمول دانش‌آموزان

تعیین نحوه شمول دانش‌آموزان یکی دیگر از راهکارهای اجرای موفق آموزش فراگیر از نظر معلمان است. مشارکت‌کنندگان معتقدند معیارهای ورود به آموزش فراگیر باید مشخص شود و همچنین برای جای‌دهی دانش‌آموزان با نیاز ویژه در کنار همسالان باید قوانینی ایجاد شود تا اجرای آموزش فراگیر با موفقیت صورت گیرد. در جدول ۹ طبقات تم نحوه شمول دانش‌آموزان و نمونه مصاحبه‌ها آمده است.

جدول ۹. تم نحوه شمول دانش‌آموزان، طبقات و نمونه مصاحبه‌ها

طبقات	نمونه مصاحبه (شماره مصاحبه‌شونده)
مشخص بودن معیارهای ورود به آموزش فراگیر	«باید مشخص بشه که آموزش فراگیر شامل چه دانش‌آموزانی می‌شه. آیا همه گروه‌ها رو شامل می‌شه یا فقط گروه مشکلات جسمی می‌تونن توی مدارس عادی باشن؟» (۱۹)
تعیین قانون برای هریک از کلاس‌های فراگیر	«برای هرکدوم از کلاس‌های فراگیر قانون وجود داشته باشه، یعنی اینکه چه گروهی از بچه‌ها می‌تونن با هم کلاس‌بندی بشن. نه اینکه مثلاً دانش‌آموزای نابینا به همراه ناشنوا توی یه کلاس قرار بگیرن یا اینکه دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی به همراه بچه‌های چندمعلولیتی با هم باشن و بدون توجه به گروه‌های دانش‌آموزی، هیچ برنامه‌ای برای کلاس‌بندی وجود نداشته باشه.» (۲)

همان‌گونه که در شکل ۲ آمده است، در این پژوهش راهکارهای پیشنهادی مشارکت‌کنندگان در خصوص آموزش فراگیر در قالب چهار تم مذکور بازنمایی شده است.



بحث و نتیجه‌گیری

در بررسی سؤال اول پژوهش که مربوط به نظرات مشارکت‌کنندگان در مورد ضرورت آموزش فراگیر است، نظرات معلمان در سه تم گروه‌بندی شد، شامل: «آموزش فراگیر ضرورتی ندارد»، «آموزش فراگیر ضروری است» و «آموزش فراگیر تا حدی ضرورت دارد». براساس این سه تم، درصد بالایی از معلمان (۸۳ درصد) معتقدند آموزش فراگیر ضرورتی ندارد. این یافته با نتایج پژوهش مالکی و اینات (۲۰۱۸) هماهنگی دارد. مشارکت‌کنندگان هشت عامل «آماده‌نبودن علمی و حرفه‌ای معلمان»، «تضییع حقوق هردو گروه دانش‌آموز»، «سطوح متفاوت توانمندی و یادگیری دانش‌آموزان»، «تأثیرات منفی روحی بر دانش‌آموزان با نیاز ویژه»، «مشکلات مربوط به برنامه آموزشی» «کاهش فعالیت‌های فوق‌برنامه»، «پایین آمدن سطح آموزش معلم» و «افت تحصیلی دانش‌آموزان عادی» را درخصوص ضرورت‌نداشتن آموزش فراگیر عنوان کردند. از میان دلایل ذکرشده، مهم‌ترین دلیل ضرورت‌نداشتن آموزش فراگیر از نظر مشارکت‌کنندگان براساس فراوانی «آماده‌نبودن علمی و حرفه‌ای معلمان» است که این یافته با نتایج پژوهش یازچی اوغلو (۲۰۲۰) همسو است. با توجه به اینکه دانش‌آموزان با نیاز ویژه چند گروه مختلف از جمله گروه کم‌توان ذهنی، گروه نابینا، معلولان جسمی و حرکتی، گروه ناشنویان و... هستند و معلمان شاغل در مدارس عادی با آموزش فراگیر و خصوصیات دانش‌آموزان با نیاز ویژه که در تدریس و یادگیری مؤثر خواهد بود آشنایی ندارند، نخواهند توانست به‌خوبی از عهده آموزش دانش‌آموزان در شرایط فراگیر برآیند. «تضییع حقوق هردو گروه دانش‌آموز» دومین دلیل ضرورت‌نداشتن آموزش فراگیر به اعتقاد معلمان و یافته نوین پژوهش حاضر است که در هیچ‌یک از پژوهش‌های پیشین شناسایی و مطرح نشده است. به‌نظر می‌رسد در کلاس‌های فراگیر به دلایل کمبود زمان و کتب درسی متفاوت دانش‌آموزان، ممکن است معلم نتواند فعالیت‌های آموزشی مناسب برای هردو گروه را به‌اندازه کافی و لازم انجام دهد و در نتیجه در زمینه پاسخگویی به نیازهای متفاوت آموزشی همه فراگیران ناتوان خواهد شد.

«سطوح متفاوت توانمندی و یادگیری دانش‌آموزان» به‌عنوان سومین دلیل مطرح شد. نتایج پژوهش سالوویتا (۲۰۲۰) نشان داده بود نگرانی معلمان در مورد آموزش فراگیر به این دلیل است که ادغام دانش‌آموزان با توانمندی‌های مختلف موجب کار اضافی برای معلمان می‌شود. در واقع با توجه به اینکه در آموزش فراگیر، دانش‌آموزان با نیاز ویژه به آموزش عادی ورود پیدا می‌کنند و در نتیجه در یک کلاس فراگیر سطوح توانمندی و یادگیری دانش‌آموزان متفاوت است، مشارکت‌کنندگان معتقدند آموزش فراگیر ضرورتی ندارد؛ چرا که سطوح مختلف یادگیری دانش‌آموزان نیازمند صرف وقت و توجه زیاد و فعالیت بیشتر معلم به‌ویژه در گروه دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی یا چندمعلولیتی است که در این صورت، تحقق اهداف آموزشی در چارچوب عادی کلاس برای همه یادگیرندگان به‌سختی امکان‌پذیر خواهد بود. «تأثیرات منفی روحی بر دانش‌آموزان با نیاز ویژه» چهارمین موردی است که به‌عنوان دلیلی بر ضرورت‌نداشتن آموزش فراگیر مطرح شد که با نتایج پژوهش استیون و ورف (۲۰۲۰) همخوانی دارد. از آنجا که در کلاس فراگیر، دانش‌آموزان با

نیاز ویژه ممکن است توسط همسالان پذیرفته نشوند، مورد پرخاشگری قرار گیرند یا به دلیل ناکامی در یادگیری و مقایسه عملکرد خود با همسالان دچار یأس و ناامیدی شوند؛ بنابراین به نظر می‌رسد ادغام دانش‌آموزان با توجه به پیامدهای منفی برای دانش‌آموزان با نیاز ویژه ضرورتی ندارد. از دیگر علل ضرورت نداشتن آموزش فراگیر از نظر مشارکت‌کنندگان، «مشکلات مربوط به برنامه آموزشی» و «کاهش فعالیت‌های فوق‌برنامه» است. این طبقات در پژوهش حاج‌کاظمیان، هویدا، عابدی و رجائی‌پور (۱۳۹۷) از پیامدهای جداسازی تمام‌وقت دانش‌آموزان تیزهوش از دانش‌آموزان عادی برشمرده شده است. هرکدام از گروه‌های دانش‌آموزی کتب درسی اختصاصی و روش‌های متفاوت آموزشی دارند که قطعاً نیازمند برنامه آموزشی یکپارچه و تطبیق‌یافته با شرایط فراگیر است تا آموزش معلم بتواند به یادگیری عمیق مفاهیم درسی منجر شود، اما بدون برنامه آموزشی که نیازهای همه یادگیرندگان را دربرگیرد و براساس تفاوت و تشابه کتاب‌های درسی هر دو گروه تدوین شده باشد، ادغام و آموزش فراگیر در محقق‌شدن اهداف یادگیری مشکل ایجاد خواهد کرد. از طرف دیگر در کلاس فراگیر، اختلاف سطح شناختی و توانمندی دانش‌آموزان عادی با دانش‌آموزان با نیاز ویژه خصوصاً یادگیرندگان با بهره‌هوشی پایین، معلم را وادار خواهد کرد که برای تحقق اهداف و برنامه‌های خود از بسیاری از فعالیت‌های فوق‌برنامه که برای امور پرورشی و پیشرفت بیشتر دانش‌آموزان طراحی شده‌اند صرف‌نظر کند و اولویت خود را یادگیری مفاهیم کتب درسی قرار دهد. «افت تحصیلی دانش‌آموزان عادی» با پژوهش داندی و داندی (۲۰۱۵) همسو است. این عامل به این واقعیت مربوط است که دانش‌آموزان با نیاز ویژه به تمرین و تکرار بیشتری نیاز دارند تا موضوعات درسی را درک کنند؛ بنابراین معلم در کلاس فراگیر باید وقت و توجه بیشتری برای آموزش و تدریس به دانش‌آموزان با نیاز ویژه اختصاص دهد. در نتیجه زمان کافی برای یادگیری دانش‌آموزان عادی وجود نخواهد داشت و به افت تحصیلی یادگیرندگان عادی منجر خواهد شد. «پایین آمدن سطح آموزش معلم» یافته‌ی نوین پژوهش حاضر است که نشان می‌دهد در آموزش فراگیر، معلم کلاس ناچار خواهد بود در تدریس مطالب یادگیری و بعضی از مفاهیم مشترک سطح تدریس و آموزش خود را پایین آورد تا برخی دانش‌آموزان با نیاز ویژه نیز درک کافی از مطالب و محتوای ارائه‌شده داشته باشند.

تم دوم پژوهش حاضر نگرش مثبت معلمان به آموزش فراگیر است. چهار نفر از مشارکت‌کنندگان (۱۳ درصد) اجرای این آموزش را ضروری می‌دانند. این تم با نتایج پژوهش اودنگو و دیویدسون (۲۰۱۶) همسو است. مشارکت‌کنندگان طبقات «تحصیل در کنار همسالان»، «بهبود مهارت‌های اجتماعی و جامعه‌پذیری» و «آشنایی بیشتر با دانش‌آموزان با نیاز ویژه» را به‌عنوان دلایل نگرش مثبت خود و ضرورت آموزش فراگیر مطرح کردند. طبقات «تحصیل در کنار همسالان»، «بهبود مهارت‌های اجتماعی و جامعه‌پذیری» در پژوهش رازالی، توران، کامارالزمان، سالیج و یاسین (۲۰۱۳) مورد تأکید قرار گرفته است. نتایج پژوهش کوگل، ماتوس-فردن، لنگ و کوگل (۲۰۱۲) نیز نشان داد اگر دانش‌آموزان دارای معلولیت در کنار همسالان غیرمعلول درس‌آموخته شوند، مهارت‌های اجتماعی بهتر و پیشرفت تحصیلی بالاتری را نشان می‌دهند. در آموزش فراگیر، دانش‌آموزان با نیاز ویژه در کنار همسالان خود آموزش می‌بینند و حق اساسی آنان برای

تحصیل در کنار سایر دانش‌آموزان بدون توجه به توانایی و ناتوانی آن‌ها رعایت می‌شود. همچنین با توجه به اینکه در مدارس عادی نسبت به مدارس استثنایی، دامنه ارتباطات دانش‌آموزان با نیاز ویژه در کلاس و در ساعات غیردرسی با همسالان خود گسترده‌تر خواهد شد، آن‌ها احساس خواهند کرد که به جامعه تعلق دارند و در نتیجه مهارت‌های اجتماعی و جامعه‌پذیری آنان بهبود خواهد یافت. در پژوهش‌های ویلا، توزند و موک (۲۰۲۰) نیز به طبقه «آشنایی بیشتر با دانش‌آموزان با نیاز ویژه» اشاره شده است. در شرایط غیرفراگیر، دانش‌آموزان با نیاز ویژه به تحصیل در مدارس خاص مشغول هستند که احساس انزوا برای این دانش‌آموزان و آشنایی پایین دانش‌آموزان عادی به‌طور خاص و بیشتر افراد جامعه را به‌طور عام در پی دارد. با اجرای آموزش فراگیر، آگاهی و پشتیبانی جامعه از کودکان معلول و نگرش دانش‌آموزان و به‌طور کلی عوامل مدرسه به کودکان دارای معلولیت افزایش خواهد یافت که به مزایای زیاد اجتماعی و عاطفی برای این یادگیرندگان منجر خواهد شد. آخرین تم، نگرش میانه به آموزش فراگیر است که با نتایج پژوهش مولیدا، آتیکا و کاوای (۲۰۲۰) همسو است. طبقه «کلاس جداگانه در مدرسه عادی» از دیگر یافته‌های نوین پژوهش حاضر است که در مطالعات پیشین به آن اشاره‌ای نشده است. براساس نگرش میانه به ضرورت آموزش فراگیر، برخی از محدودیت‌های مدارس و از طرفی مزایای آموزش فراگیر برای دانش‌آموزان با نیاز ویژه سبب نگرش میانه به این آموزش شده است. دانش‌آموزان با ورود به مدارس عادی در کنار همسالان خود به تحصیل خواهند پرداخت، در ساعات غیردرسی با سایر دانش‌آموزان در ارتباط خواهند بود و از مزایای حضور در بین همسالان خود سود خواهند برد. از طرفی با یادگیری در کلاس درس مجزا، از آموزش‌های اختصاصی معلم با توجه به نیاز خود برخوردار خواهند شد.

در بررسی سؤال دوم، معلمان راهکارهای مؤثری برای اجرای موفق آموزش فراگیر بیان کردند که در چهار تم «آماده‌سازی حرفه‌ای معلمان»، «آماده‌سازی مدارس»، «آماده‌سازی دانش‌آموزان» و «تعیین نحوه شمول دانش‌آموزان» گروه‌بندی شد. تم «آماده‌سازی حرفه‌ای معلمان» براساس فراوانی مطرح‌شدن به‌عنوان مهم‌ترین راهکار پیشنهادی مشارکت‌کنندگان در خصوص اجرای موفق آموزش فراگیر عنوان شد که با نتایج پژوهش وان ترن، فام، مای، لی و نگوین (۲۰۲۰) هماهنگی دارد. نتایج پژوهش شارما و تروری (۲۰۱۹) نشان داد والدین نیز نگران آموزش و دانش حرفه‌ای معلمان برای کلاس‌های فراگیر هستند. در یافته‌های پژوهش عیوضی، عارفی، فتحی و پناغی (۱۳۹۴) این تم تحت عنوان دانش نظری معلم، جزو یکی از شایستگی‌های ضروری معلمان دانش‌آموزان طیف اوتیسم مطرح شده است. طبقه نگرش مثبت معلم با نتایج پژوهش کریشلر و همکاران (۲۰۱۹) همسو است. در نتایج پژوهش بیتوملو، کویینی و ماجور (۲۰۲۰) طبقه شناخت آموزش فراگیر به‌عنوان پیش‌نیاز ادغام مطرح شده است. طبقه آشنایی با انواع معلولیت برای تحقق آموزش فراگیر نیز در نتایج پژوهش چیتو و همکاران (۲۰۱۹) تأیید شده است. در پژوهش ایللیک و هاسیمین اوغلو (۲۰۱۹) طبقه تجربه کار با دانش‌آموزان با نیاز ویژه عامل مهمی در کلاس‌های فراگیر محسوب شده است. با توجه به این تم، به‌نظر می‌رسد آماده‌سازی حرفه‌ای معلمان، اولین و مهم‌ترین قدم در جهت اجرای موفق آموزش فراگیر است. معلمان باید ضمن شناخت آموزش فراگیر، نگرش مثبتی به آن داشته باشند تا در

این کار موفق شوند. شناخت انواع معلولیت، ویژگی‌های دانش‌آموزان با نیاز ویژه و توانمندی‌ها و ضعف‌های هر دو گروه دانش‌آموز سبب خواهد شد معلم تعامل بهتری با دانش‌آموزان خود داشته باشد، با آگاهی بیشتر به تدریس بپردازد، فعالیت‌های آموزشی خود را با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان بیشتر منطبق سازد و در نتیجه به اهداف یادگیری دست یابد.

تم «آماده‌سازی مدارس» با نتایج پژوهش سوریانیتیمایونان (۲۰۱۸) هماهنگی دارد. در یافته‌های پژوهش افضل، حجازی، غلامعلی لواسانی، اژه‌ای و افروز (۱۳۹۸) به طبقات جو روانی مناسب و فضای فیزیکی به‌عنوان عوامل مؤثر در شکل‌گیری مدرسه‌تاب‌آور اشاره شده است. در پژوهش کلیشونگ و آگنیگا (۲۰۲۰) نیز نشان داده شده است که کار تیمی با متخصصان نقش مهمی در رسیدن به اهداف آموزش فراگیر دارد. طبقات «وجود نیروهای متخصص و امکانات آموزشی» از راهکارهای نوین درخصوص اجرای موفق آموزش فراگیر هستند که در مطالعات گذشته ارائه نشده‌اند. در آموزش فراگیر، دانش‌آموزان با نیاز ویژه ممکن است مشکلات جسمی داشته باشند که برای تحقق اهداف آموزشی، پرورشی و توان‌بخشی نیازمند امکانات و نیروی متخصص است؛ بنابراین یک مدرسه فراگیر باید از تجهیزات فیزیکی (از قبیل: صندلی چرخ‌دار، وسایل نوشتن و خواندن، وسایل کمک‌آموزشی بینایی، شنوایی و...) و نیروی متخصص (از جمله کادر درمانی و مشاوره‌ای) برای گروه‌های مختلف دانش‌آموزان برخوردار باشد و امکانات آموزشی مانند اصلاح برنامه درسی نیز در برنامه کاری مدارس قرار بگیرد. تم «آماده‌سازی دانش‌آموزان» با نتایج پژوهش سولون و همکاران (۲۰۲۰) همسو است. براساس این تم باید دانش‌آموزان عادی و با نیاز ویژه آموزش‌های اساسی برای آموزش فراگیر دریافت کنند و با ویژگی‌های گروه‌های مختلف همسالان خود آشنا شوند. همچنین براساس سطح علمی و سازگاری آنان در کلاس‌های فراگیر قرار داده شوند تا از نظر علمی و روانی، هماهنگی بیشتری بین دانش‌آموزان صورت گیرد و رسیدن به اهداف آموزشی سریع‌تر محقق شود. علاوه بر این دانش‌آموزانی که هنوز آمادگی کامل برای حضور در کلاس‌های فراگیر را ندارند، بعد از انجام اقدامات لازم و جلسات آموزشی مورد نیاز، در کلاس فراگیر حاضر شوند تا تنش کمتری در کلاس درس عمومی ایجاد شود. تم «تعیین نحوه شمول دانش‌آموزان» با نتایج پژوهش کلارک هوارد (۲۰۱۹) هماهنگی دارد. در نتایج پژوهش هاورواز و ماهون (۲۰۱۸) نیز تأیید شد که بهبود درک معلمان از شیوه‌های فراگیر، آموزش فراگیر را بهبود می‌بخشد. طبقات «مشخص‌بودن معیارهای ورود به آموزش فراگیر و تعیین قانون برای هر کلاس فراگیر» از دیگر یافته‌های جدید پژوهش حاضر است. مطابق این تم باید قوانین و اصولی برای نحوه شمول یادگیرندگان در آموزش فراگیر ایجاد شود؛ زیرا تعیین نحوه شمول دانش‌آموزان سبب خواهد شد هماهنگی و انسجام بیشتری در مدرسه و کلاس فراگیر ایجاد شود و با برنامه و مطابق اصولی خاص، یادگیرندگانی که مشابهت بیشتری از نظر شناختی یا توانمندی دارند در کنار هم به تحصیل بپردازند و بدین‌ترتیب اهداف آموزشی سریع‌تر و راحت‌تر محقق شود.

در پایان پیشنهاد می‌شود با توجه به محدودیت تعمیم یافته‌ها در پژوهش‌های کیفی از جمله پژوهش حاضر، پژوهش‌هایی با رویکرد کمی و در سایر بافت‌ها و زمینه‌ها صورت پذیرد. همچنین در پژوهش‌های آتی

با رویکردی کیفی با مدیران نیز در مورد ضرورت آموزش فراگیر و راهکارهای مؤثر در اجرای موفق آموزش فراگیر مصاحبه شود. از بعد کاربردی پیشنهاد می‌شود به منظور آگاهی‌بخشیدن به معلمان در زمینه عوامل تأثیرگذار بر موفقیت آموزش فراگیر، از نتایج پژوهش حاضر (موارد مربوط به آماده‌سازی حرفه‌ای معلمان) در کارگاه‌های آموزشی استفاده شود. بهره‌گیری از یافته‌های پژوهش حاضر در خصوص آماده‌سازی مدارس در چارچوب آموزش فراگیر پیشنهاد دیگر این مطالعه است. همچنین پیشنهاد می‌شود برنامه آموزشی منظمی ایجاد شود تا معلمان و دانش‌آموزان بتوانند دانش خود را از آموزش فراگیر افزایش دهند. افزودن اطلاعات مربوط به آموزش فراگیر در دروس دوره‌های تحصیلی دانشگاه فرهنگیان از دیگر پیشنهادها پژوهش حاضر است.

منابع

- ادیب حاج‌باقری، م.، پرویزی، س.، و صلصالی، م. (۱۳۸۹). روش‌های تحقیق کیفی. تهران: مرکز نشر علوم پزشکی «بشری».
- امامی سیگارودی، ع.، دهقان نیری، ن.، رهنورد، ز.، و نوری سعید، ع. (۱۳۹۱). روش‌شناسی تحقیق کیفی: پدیدارشناسی. پرستاری و مامایی جامع‌نگر، ۲۲(۶۸)، ۶۳-۵۶.
- سرمد، ز.، بازرگان، ع.، و حجازی، ا. (۱۳۹۱). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: آگه.
- افضلی، ل.، حجازی، ا.، غلامعلی لوسانی، م.، ازهای، ج.، و افروز، غ. ع. (۱۳۹۸). دیدگاه معلمان، والدین، مشاوران مدارس و دانش‌آموزان نسبت به مؤلفه‌های مدرسه تاب‌آور: یک مطالعه کیفی. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی، ۱۰(۲)، ۳۳-۱۹.
- پوشنه، ک.، و مالمیر، ف. (۱۳۹۶). نگرش معلمان پایه ابتدایی به آموزش و پرورش فراگیر. مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۱۰(۱)، ۱۵۷-۱۴۷.
- حاج‌کاظمیان، م.، هویدا، ر.، عابدی، ا.، و رجائی‌پور، س. (۱۳۹۷). بررسی تحلیلی روش گروه‌بندی تمام‌وقت دانش‌آموزان مدارس استعداد درخشان. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی، ۹(۱)، ۹۳-۱۲۲.
- عیوضی، ز.، عارفی، م.، فتحی، ک.، و پناغی، ل. (۱۳۹۴). معلمان دانش‌آموزان مبتلا به اختلال طیف اوتیسم؛ شایستگی‌ها و وظایف. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی، ۶(۳)، ۲۰۱-۱۸۷.
- کرپیندورف، ک. (۱۳۸۳). تحلیل محتوا: مبانی روش‌شناسی. ترجمه هوشنگ ناییبی. تهران: نشر نی.
- گال، ج.، بورگ، و.، و مردیت دامین، گ. (۱۳۹۳). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی. ترجمه احمدرضا نصر، حمیدرضا عریضی، محمود ابوالقاسمی، محمدجعفر پاک‌سرشت، علیرضا کیامنش، خسرو باقری و همکاران. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)؛ مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی، دانشگاه شهید بهشتی.
- محمدی‌مهر، غ. ر. (۱۳۸۷). روش تحلیل محتوا (راهنمای عملی تحقیق). تهران: گنجینه علوم انسانی: دانش‌نگار.
- هومن، ح. ع. (۱۳۸۵). راهنمای عملی پژوهش کیفی. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی.

References

- Alahbabi, A. (2009). K-12 Special and general education teacher's attitudes toward the inclusion of students with special needs in general education classes in the United Arab Emirates (UAE). *International Journal of Special Education*, 24(2), 42-54.
- Altan, M. Z. (2020). Extrability and the theory of multiple intelligences as a phenomenon for an inclusive education renewal. *European Journal of Special Education Research*, 5(3), 17-39.
- Asiri, A. (2019). Concerns and professional development needs of teachers at elementary schools in Saudi Arabia in adopting inclusive education. *PhD dissertation*. Doctor of Education, Department of Special Education College of Education, Kansas State University, Manhattan, Kansas.
- Boitumelo, M., Kuyini, A. B., & Major, T. E. (2020). Experiences of general secondary education teachers in inclusive classrooms: Implications for sustaining inclusive education in Botswana. *International Journal of Whole Schooling*, 16(1), 1-34.
- Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 129-143.
- Chitiyo, M., Hughes, E. M., Chitiyo, G., Changara, D. M., Itimu-Phiri, A., Haihambo, C., ..., & Dzenga, C. G. (2019). Exploring teachers' special and inclusive education professional development needs in Malawi, Namibia, and Zimbabwe. *International Journal of Whole Schooling*, 15(1), 28-49.
- Clark-Howard, K. (2019). Inclusive education: How do New Zealand secondary teachers understand inclusion and how does this understanding influence their practice? *Kairaranga*, 20(1), 46-57.
- Dadandi, I., & Dadandi, P. U. (2015). Turkish teachers' opinions of the problems they face in the classroom of students with learning disabilities. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 509-532.
- Dovigo, F. (2020). Through the eyes of inclusion: An evaluation of video analysis as a reflective tool for student teachers within special education. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 110-126.
- Hai, N. X., Villa, R. A., Thousand, J. S., & Muc, P. M. (2020). Inclusion in Vietnam: More than a quarter century of implementation. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(3), 257-264.
- Hauerwas, L. B., & Mahon, J. (2018). Secondary teachers' experiences with students with disabilities: examining the global landscape. *International Journal of Inclusive Education*, 22(3), 306-322.
- İlik, Ş. Ş., & Hacıeminoglu, E. (2019). Evaluation of elementary science teachers' perceptions regarding inclusive education applications. *Journal of Education and Training Studies*, 7(10), 19-29.
- Jenson, K. (2018). A global perspective on teacher attitudes towards inclusion: Literature review. *Online Submission, Non-Journal*. ED585094.
- Kalyva, E., Gojkovic, D., & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards

- inclusion. *International Journal of Special Education*. 22(3), 31-36.
- Kern, E. (2006). Survey of teacher attitude regarding inclusive education within an urban school district. PhD Dissertation in Psychology. Philadelphia College of Osteopathic Medicine. Department of Psychology. United State.
- Klibthong, S., & Agbenyega, J. S. (2020). Inclusive early childhood settings: analyses of the experiences of Thai early childhood teachers. *International Education Studies*. 13(1), 21-31.
- Koegel, L., Matos-Freden, R., Lang, R., & Koegel, R. (2012). Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings. *Cognitive and Behavioral Practice*. 19(3), 401-412.
- Krischler, M., Powell, J. J., & Pit-Ten Cate, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*. 34(5), 632-648.
- López López, M. C., & La Malfa, S. (2020). Perceptions of compulsory education teachers about cultural diversity: A study in the city of Messina. *Journal of New Approaches in Educational Research*. 9(1), 28-42.
- Malki, S., & Einat, T. (2018). To include or not to include—This is the question: Attitudes of inclusive teachers toward the inclusion of pupils the intellectual disabilities in elementary schools. *Education, Citizenship and Social Justice*. 13(1), 65-80.
- Maulida, R., Atika, I. N., & Kawai, N. (2020). The pre-service teachers' attitudes towards inclusive education: An empirical study in Yogyakarta City, Indonesia. *Discourse and Communication for Sustainable Education*. 11(1), 65-73.
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*. 21(2), 146-159.
- Mezquita-Hoyos, Y. N., Sanchez-Monroy, M. H., Morales-Martinez, G. E., Lopez-Ramirez, E. O., & Reyna-Gonzalez, M. D. R. (2018). Regular and special education Mexican teachers' attitudes toward school inclusion and disability. *European Journal of Educational Research*. 7(3), 421-430.
- Miesera, S., DeVries, J. M., Jungjohann, J., & Gebhardt, M. (2019). Correlation between attitudes, concerns, self-efficacy and teaching intentions in inclusive education evidence from German pre-service teachers using international scales. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 19(2), 103-114.
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*. 35(1), 100-114.
- Odongo, G., & Davidson, R. (2016). Examining the attitudes and concerns of the Kenyan teachers toward the inclusion of children with disabilities in the general education classroom: A mixed methods study. *International Journal of Special Education*. 31(2), 1-30.
- Özsirkinti, D., & Akay, C. (2019). The effectiveness of pilot in-service training program developed on inclusive practices for preschool teachers. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 75, 17-33.

- Pirner, M. L. (2015). Inclusive education—A Christian perspective to an ‘overlapping consensus’. *International Journal of Christianity & Education*. 19(3), 229-239.
- Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*. 69(1), 97-107.
- Priyadarshini, S. S., & Thangarajathi, S. (2017). Effect of selected variables on regular school teachers attitude towards inclusive education. *Journal on Educational Psychology*. 10(3), 28-38.
- Razali, N. M., Toran, H., Kamaralzaman, S., Salleh, N. M., & Yasin, M. H. M. (2013). Teachers' perceptions of including children with autism in a preschool. *Asian Social Science*. 9(12), 261-267.
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*. 4(2), 67-79.
- Sahan, G. (2021). An evaluation of pre-service teachers' competences and views regarding inclusive education. *International Journal of Education and Literacy Studies*. 9(1), 150-158.
- Salend, S. J., & Garrick Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*. 20(2), 114-126.
- Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 20(1), 64-73.
- Shani, M., & Koss, C. (2015). Role perceptions of school administration team members concerning inclusion of children with disabilities in elementary general schools in Israel. *International Journal of Inclusive Education*. 19(1), 71-85.
- Sharma, J., & Trory, H. (2019). Parents' attitudes to inclusive education: A study conducted in early years settings in inclusive mainstream schools in Bangkok, Thailand. *International Journal of Special Education*. 33(4), 877-893.
- Shin, M., Ok, M. W., Kang, E. Y., & Bryant, D. P. (2019). Korean elementary school teachers' implementation of mathematics instruction for students struggling to learn mathematics in inclusive settings. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 19(2), 145-157.
- Simsek, Ü., & Kilcan, B. (2019). Inclusive education through the eyes of teachers. *International Journal of Psychology and Educational Studies*. 6(3), 27-37.
- Slavica, P. (2010). Inclusive education: Proclamations or reality (primary school teachers' view). *Online Submission*. 7(10), 62-69.
- Solone, C. J., Thornton, B. E., Chiappe, J. C., Perez, C., Rearick, M. K., & Falvey, M. A. (2020). Creating collaborative schools in the United States: A review of best practices. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 12(3), 283-292.
- Štemberger, T., & Kiswarday, V. R. (2018). Attitude towards inclusive education: The perspective of Slovenian preschool and primary school teachers. *European Journal of Special Needs Education*. 33(1), 47-58.
- Stevens, L., & Wurf, G. (2020). Perceptions of inclusive education: A mixed methods investigation of parental attitudes in three Australian primary schools. *International*

- Journal of Inclusive Education*. 24(4), 351-365.
- Suryanti Tambunan, A. R. (2018). Readiness of general elementary schools to become inclusive elementary schools: A preliminary study in Indonesia. *International Journal of Special Education*. 33(2), 366-381.
- Tahir, K., Doelger, B., & Hynes, M. (2019). A Case Study on the Ecology of Inclusive Education in the United States. *Journal for Leadership and Instruction*, 18(1), 17-24.
- Tambunan, A. R. S., & Rachmadtullah, R. (2018). Elementary school teachers' perceptions of public inclusive elementary school readiness formation. *International Journal of Special Education*. 33(3), 732-744.
- Unianu, E. M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 33, 900-904.
- Van Tran, C., Pham, M. M., Mai, P. T., Le, T. T., & Nguyen, D. T. (2020). Inclusive education for students with autism spectrum disorder in elementary schools in Vietnam: The current situation and solutions. *International Electronic Journal of Elementary Education*. 12(3), 265-273.
- Väyrynen, S., & Paksuniemi, M. (2020). Translating inclusive values into pedagogical actions. *International Journal of Inclusive Education*. 24(2), 147-161.
- Yazicioglu, T. (2020). Determining the views of school principals and guidance teachers on inclusive practices at Anatolian high-schools. *Journal of Education and Learning*. 9(1), 87-98.