# نگاهی به شرایط موجود آموزش تلفیقی- فراگیر از منظر معلمان رابط و پذیرا

□ **ناصر غلامی***، کارشناسی ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران

● تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۷/۲۳ ● تاریخ انتشار: مهر و آبان ۱۴۰۱ ● نوع مقاله: پژوهشی ● صفحات ۷۷ - ۹۰

**چکیده**

**زمینه و هدف:** آگاهی از شرایط کنونی، به‌دنبال آن تصمیم‌گیری آگاهانه برای ادامه مسیر و یا انجام اصلاحات لازم جهت بهبود وضع موجود از الزامات موفقیت آموزش تلفیقی- فراگیر است؛ بنابراین پژوهش حاضر باهدف ارائه تصویری جامع از شرایط فعلی آموزش تلفیقی-فراگیر انجام گرفت.

**روش:** در این پژوهش توصیفی-پیمایشی، نظر ۱۰۴ معلم پذیرا و رابط استان کردستان درباره شرایط دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در مدارس عادی، با استفاده از پرسشنامه پژوهشگر ساخته، بررسی شد.

**یافته‌ها:** نتایج داده‌های پژوهشی نشان دادند که دسترسی ناکافی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به حمایت‌های آموزشی و توان‌بخشی، مناسب نبودن مدارس از نظر فیزیکی، زیاد بودن تعداد دانش‌آموزان کلاس‌ها، استفاده اندک معلمان از روش‌های تدریس متنوع و راهبردهای پژوهش محور، مشارکت کمتر دانش‌آموز با نیازهای ویژه در برنامه‌های مختلف مدرسه از کاستی‌های وضعیت موجود آموزش تلفیقی-فراگیر هستند. همچنین مشارکت اندک این دانش‌آموزان و والدین آنها در تصمیم‌گیری‌های مؤثر در زندگی خود، شاد نبودن و لذت نبردن از کلاس در بیشتر اوقات، انتظار کمتر معلمان و کارکنان مدرسه از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و نحوه‌ی کار معلم رابط با این دانش‌آموزان هم از دیگر مسائل شرایط فعلی آموزش تلفیقی-فراگیر هستند که نیاز به اصلاح و تجدیدنظر دارند. برخی از یافته‌ها از نقاط قابل‌قبول شرایط موجود حکایت دارند ازجمله اینکه متناسب‌سازی‌های ارزشیابی تحصیلی دانش‌آموز با نیازهای ویژه اغلب موجب تغییر استانداردهای مورد انتظار نمی‌شوند و همچنین برنامه درسی تا حد قابل‌قبولی دانش‌آموزان را برای حضور در جامعه و زندگی با سایر افراد آماده می‌کند. بعلاوه اینکه دانش‌آموزان با نیاز ویژه در کلاس و مدرسه عادی ۲ یا ۳ دوست صمیمی دارند.

**نتیجه‌گیری:** نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن است که آموزش تلفیقی-فراگیر در برخی از جنبه‌ها تا رسیدن به نقطه مطلوب خود راه زیادی در پیش دارد که در پایان توصیه‌هایی در جهت بهبود وضع موجود و رفع کاستی‌های آن ارائه گردید.

**واژه‌های کلیدی:** آموزش تلفیقی- فراگیر، دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، کاستی‌ها و نقاط قوت ، معلمان رابط و پذیرا

* Email: Ghlamynasr4@gmail.com



[ Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-29 ]

## مقدمه

با کمی دقت و تأمل در خلقت انسان‌ها، می‌توان دریافت که هیچ دو انسانی مانند یکدیگر نیستند. این تفاوت‌ها در ابعاد مختلف جسمی، ذهنی و رفتاری قابل‌مشاهده و ادراک‌اند، افراد با نیازهای ویژه هم از این تفاوت‌ها نشأت می‌گیرند و در روند رشد خود دارای ویژگی‌های خاصی بوده و متفاوت از همسالان عادی خود رشد می‌کنند. با توجه به تعریف قانون بهبود آموزش افراد با ناتوانی آمریکا ۲۰۰۴، دانش‌آموزان با نیازهای ویژه افرادی هستند که دچار کم‌توانی ذهنی[1] و یا آسیب شنوایی[2]، آسیب‌های گفتاری و زبانی[3]، آسیب بینایی[4]، آشفتگی شدید هیجانی، آسیب‌های استخوانی[5]، درخودماندگی[6]، آسیب مغزی ضربه‌ای[7]، سایر آسیب‌های سلامت[8] یا ناتوانی‌های یادگیری ویژه[9] هستند و به همین دلیل به آموزش ویژه و خدمات وابسته نیاز دارند (۱).

با نگاهی به تاریخچه آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه مشاهده می‌شود که از سال ۱۸۱۷ مدارس شبانه‌روزی پدید آمدند که علاوه بر ارائه‌ی برنامه‌های آموزشی، محیطی را برای حمایت فرد در طول زندگی فراهم می‌کردند تا اینکه از سال ۱۸۶۹ کلاس‌های ویژه در مدارس عمومی به‌وجود آمدند و در نیمه دهه ۱۹۶۰ مربیان سعی کردند که کودکان با نیازهای ویژه را وارد برنامه‌هایی کنند که از کمترین میزان محرومیت برخوردار باشد در این برنامه‌ها کودکان را در کلاس‌های عادی جایگزین می‌کردند اما برای رفع نیازهای آموزشی، آنها را در بیرون آموزش می‌دادند (۲).

این سیر روبه‌پیشرفت در اواسط دهه ۱۹۷۰ با وضع قانون عمومی ۱۴۲-۹۴ (قانون آموزش همه کودکان معلول) و قانون محیط با کمترین محدودیت، با جدیت ادامه یافت و انتقال دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به مدارس عادی گام بزرگی بود که با نهضت عادی‌سازی از سال ۱۹۷۲ شروع شد و اصطلاحاتی مانند یکپارچه‌سازی[10] در آمریکا و برنامه آموزش تلفیقی در انگلستان و مفاهیمی از قبیل نهضت موسسه‌زدایی[11]، خدمات و توان‌بخشی محله‌محور[12]، مراقبت‌های اجتماعی و آموزش فراگیر[13] به‌طور گسترده به‌کاررفته و رواج پیدا کرده است (۳).

از میان این اصطلاحات، آموزش فراگیر عبارت است از تلفیق کامل کودکان با توانایی‌های گوناگون در همه‌ی جنبه‌های تحصیلی که دیگر کودکان قادر به دسترسی و لذت بردن هستند. به‌منظور برآوردن نیازهای همه کودکان، آموزش فراگیر در برنامه‌های همه‌ی مدارس و کلاس‌های عادی تغییر ایجاد کرده، تفاوت‌ها را مورد توجه قرار می‌دهد و باارزش می‌داند، این تعریف بدین معنا نیست که کودکان با توانایی‌های گوناگون در صورت نیاز، کمک‌های تخصصی یا آموزشی از بیرون از کلاس درس دریافت نخواهند کرد، بلکه در مقابل، آن را فقط یکی از راه‌های متعدد در دسترس و مورد نیاز همه کودکان می‌داند (۳). البته به‌عنوان یک مفهوم و موضوع پژوهشی تعریف‌های آموزش فراگیر وابسته به چشم‌انداز، نقطه آغاز، گروه هدف و رویکردهای روش‌شناختی شکل‌های گوناگونی به خود گرفته است (۴).

با نگاهی به تاریخ صدساله آموزش‌وپرورش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در ایران نیز دیده می‌شود که با عملیاتی شدن شیوه‌نامه آموزش تلفیقی - فراگیر از سال ۱۳۸۶ به‌صورت آزمایشی در چند استان (و از سال ۱۳۹۲ در سراسر کشور)، عملاً حرکت در جهت آموزش فراگیر شروع شد. تا جایی که در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ بنا به گزارش سازمان آموزش پرورش استثنایی در کتاب بسته‌های تحولی و برنامه‌های سال ۱۳۹۹، حدود ۵۰ درصد آنها (از میان ۱۵۲۴۸۰ دانش‌آموز با نیازهای ویژه ۷۱۹۵۰ نفر) به‌صورت تلفیقی و فراگیر در مدارس عادی تحصیل می‌کنند. در شیوه‌نامه مصوبه جلسه ۸۵۴ شورای عالی به تاریخ ۱۳۹۰/۱۰/۲۷ اهداف زیر برای آموزش تلفیقی-فراگیر ذکر شده است:

۱. ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی و پرورشی برای تمامی کودکان واجب التعلیم

۲. ذایجاد آمادگی در دانش‌آموزان با نیازهای ویژه جهت ورود به عرصه جامعه و زندگی کردن در کنار سایر افراد

۳. ایجاد زمینه‌های لازم برای بهبود شاخص‌های کمی و کیفی آموزش و پرورش

۴. ایجاد زمینه‌های تعامل صحیح بین دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه

1. Intellectual Disability
2. Hearing Impairment
3. Speech And Language
4. Visual Impairment
5. Orthopedically Impairment
6. Autism
7. Traumatic Brain Injury
8. Other Health Impaired
9. Specific Learning Disorder
10. Integration
11. Deinstitutionalization
12. Community-Based Rehabilitation
13. Inclusive Education



[ Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-29 ]

فراگیرسازی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کلاس‌های اصلی ازنظر رشدی برای این دانش‌آموزان اهمیت زیادی دارد (۵، ۶، ۷)، بنابراین آموزش با رویکرد تلفیقی و تکمیل آن با رویکرد فراگیرسازی در آموزش‌وپرورش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در دنیا، اثرات مثبتی همچون پذیرفته شدن و مشارکت افراد با ناتوانی در جامعه داشته است. در این رویکرد دانش‌آموزان با نیازهای ویژه با تحصیل در مدارس عادی محدوده گسترده‌تری از رفتارهای اجتماعی مناسب را کسب کرده، مهارت‌های زبانی آنها افزایش‌یافته و با موفقیت به اهداف تحصیلی دست می‌یابند و درنهایت اینکه به‌عنوان اعضای مهم و مؤثر در جامعه در نظر گرفته می‌شوند (شیوه‌نامه اجرایی ۱۳۹۶).

گسترش فراگیرسازی در جهان موجب حضور دانش‌آموزان با تفاوت‌های فردی زیاد در مدارس عادی شده است. ثبت‌نام دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کلاس‌های عادی بحث‌های زیادی را میان گروه‌های مختلفی که با این دانش‌آموزان سروکار دارند ازجمله والدین، سیاست‌گذاران و مسئولان آموزشی برانگیخته است. افراد موافق با آموزش‌فراگیر بر منافع و مزایای علمی و اجتماعی این روش تأکید می‌ورزند در مقابل مخالفان اذعان می‌کنند که هر یک از افراد با ناتوانی، نیازهای خاص خود را دارند و آموزش‌فراگیر با بودجه و امکانات محدود نمی‌تواند پاسخ‌گوی این نیازها باشد (۸). بدیهی است مدارس و نظام تعلیم و تربیت باید این قابلیت را داشته باشند تا دانش‌آموزان با توانمندی‌های مختلف بتوانند در یک مدرسه تحصیل کنند و با آموزش و تربیت معلمان، مدیران متخصص در این زمینه، نظام تعلیم و تربیت توانایی پاسخگویی را داشته باشد.

مدارس زمانی فراگیر هستند که از طریق احترام به تفاوت‌ها، احترام به سبک‌های مختلف یادگیری، تنوع در روش‌ها، برنامه درسی انعطاف‌پذیر و استقبال از هر کودک با هر ویژگی، در جهت مشارکت کامل، جامعه‌پذیری و آموزش باکیفیت حرکت نمایند. یک شرط مهم برای آموزش فراگیر این است که بدانیم چه تعداد کودک و به چه دلیلی، خارج از مدرسه هستند. درعین‌حال، فراهم کردن دسترسی مردم، تنها اولین گام در غلبه بر محرومیت است. لازم است که در دیدگاه‌ها و ارزش‌ها به‌منظور پذیرش تفاوت، تغییر ایجاد شود و معلمان مهارت لازم برای فراهم آوردن آموزش باکیفیت برای همه افراد با نیازهای آموزشی متفاوت را داشته باشند (۹)؛ به‌عبارت‌دیگر، مفهوم فراگیرسازی دلالت دارد بر اینکه در مدرسه‌ای که تنوع در آن هنجار تلقی می‌شود و آموزش باکیفیت حاصل ترکیب برنامه درسی معنادار، آموزش اثربخش و پشتیبانی‌های ضروری است، دانش‌آموزان با نیازهای ویژه می‌توانند اعضای فعال ارزشمند و کاملاً مشارکت‌کننده آن باشند (۱۰).

در کنار شرایط و ویژگی‌هایی که برای آموزش فراگیر ذکر شد، باید افزود که اجرای صحیح آن با موانع و چالش‌هایی همراه است. در این راستا امیری مجد و یوسفی (۱۳۸۶) به ترتیب موانع اداری و آموزشی، موانع اقتصادی، فرهنگی و عدم رغبت مدیران و معلمان نسبت به فراگیرسازی را به‌عنوان موانع آموزش فراگیر شناسایی کردند (۱۱)، همچنین عدم آمادگی معلمان و نگرش منفی آنها نسبت به آموزش فراگیر نیز از موانع دیگر موفقیت آموزش فراگیر هستند (۱۲). نیز بودجه ناکافی، فقدان مواد لازم، عدم وجود متخصصان واجد شرایط، کمبود رشد حرفه‌ای و آموزش‌های توسعه را به‌عنوان برخی از عوامل اصلی که مانع اجرای کامل آموزش فراگیر می‌شوند، گزارش کردند (۱۳).

بنابراین ازآنجایی‌که همواره موانع و چالش‌هایی در مسیر اجرای صحیح آموزش فراگیر وجود دارد. لازم است که در مسیر حرکت در جهت فراگیرسازی به‌صورت مرتب آن را مورد بررسی و بازبینی قرار دهیم، لذا در پژوهش حاضر سعی بر آن است که تصویری روشن و همه‌جانبه از آموزش تلفیقی- فراگیر از منظر معلمان رابط و پذیرا ارائه شود و از وضعیت آن آگاهی یافته و در صورت لزوم تصمیمات مناسب به‌منظور بهبود وضع موجود اتخاذ شود. با توجه به آماری که پیش‌تر اشاره شد، امروزه حدود ۵۰ درصد دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در مدارس عادی جای‌گماری می‌شوند. با صرف‌نظر از اینکه این آمار نشان‌دهنده وجود راهی طولانی تا فراگیرسازی کامل است، این پژوهش در صدد روشن ساختن شرایط دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در مدارس عادی است.

مطالعه پیشینه پژوهش نشان داد رامبورگ و واتکینس[1] (۲۰۲۰) با بررسی وضعیت موجود آموزش فراگیر در سراسر اروپا گزارش کردند که همه کشورها نوعی از محیط‌های کاملاً تفکیک‌شده برای برخی از یادگیرندگان استفاده می‌کنند که یک شکاف بین آموزش فراگیر به‌عنوان یک هدف اجتماعی و آنچه در عمل انجام می‌شود را نشان می‌دهد (۱۴). همچنین نیازهای معلمان برای ارائه‌ی مؤثر آموزش فراگیر در مدارس در

1. Ramberg & Watkins.

[ Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-29 ]

پژوهش‌هایی مورد مطالعه قرار گرفته است از جمله ان. اوگبا[1] (۲۰۱۹) در نیجریه و همچنین سیددیک و کاوایی[2] (۲۰۲۰) در بنگلادش که با بررسی ۲۵ مطالعه منتشرشده در ۱۵ سال گذشته در این زمینه، گزارش کردند که معلمان به دوره‌های آموزشی جهت یادگیری روش‌های تدریس برای دانش‌آموزان متنوع در کلاس و مهارت‌های همکاری با ذینفعان در کمیته‌های مدرسه برای آموزش فراگیر باکیفیت نیاز دارند (۱۵، ۱۶). بایتیوملو[3] و همکاران (۲۰۲۰) هم گزارش کردند که معلمان شرکت‌کننده در پژوهش آنها تجارب مثبت و منفی از محیط فراگیر داشتند که این تجارب بر عقاید و نگرش آنها نسبت به فراگیرسازی تأثیر می‌گذارد (۱۷).

پژوهش‌های اندکی هم اثربخشی آموزش فراگیر را مورد مطالعه قرار داده‌اند از جمله‌ی آنها پژوهش حبیبی و داودی (۱۳۹۸) است که آنها میزان تحقق اهداف آموزش تلفیقی را بیشتر از میانگین فرضی گزارش کرده‌اند و ۳ متغیر جنسیت، نگرش معلمان به آموزش تلفیقی و نقش معلم رابط را در ارتباط معناداری با تحقق این اهداف یافتند که در این میان نگرش معلمان از توان پیش‌بینی نیز برخوردار بوده است (۱۸) و پژوهش حسن‌خانی (۱۴۰۰) که با بررسی اثربخشی آموزش فراگیر در استان مرکزی گزارش کرد که اهداف آموزش تلفیقی-فراگیر در هر ۴ زمینه به‌طور نسبی محقق شده است (۱۹).

در پژوهش‌های فوق نیل به اهداف آموزش تلفیقی- فراگیر به‌صورت کلی مورد بررسی قرا گرفته است و چگونگی اجرای آن و وضعیت دانش‌آموزان با نیازهای ویژه روشن نیست، لذا در پژوهش حاضر با عنوان نگاهی به شرایط موجود آموزش تلفیقی-فراگیر از منظر معلمان رابط و پذیرا، به این مهم پرداخته و وضعیت دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در مدارس عادی را از معلمان رابط و پذیرا جویا شده و درصدد ارایه تصویری از شرایط موجود آموزش تلفیقی- فراگیر در نمونه مورد مطالعه است.

## سؤال پژوهش

پژوهش حاضر به‌منظور ارائه‌ی تصویری روشن و همه‌جانبه از آموزش تلفیقی- فراگیر از منظر معلمان رابط و پذیرا، با هدف پاسخگویی به پرسش زیر انجام گرفت:

- از نظر معلمان رابط و پذیرا شرایط کلی مدارس و آموزش فراگیر (اعم از شرایط فیزیکی، امکانات و تجهیزات موجود، میزان آمادگی کارکنان و کیفیت همکاری آنها با یکدیگر و...) یا به‌طورکلی وضعیت دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در مدارس عادی چگونه است؟

## روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش به لحاظ هدف از نوع کاربردی است زیرا نتایج به‌دست‌آمده را می‌توان در تصمیم‌گیری‌های نظام آموزشی استفاده کرد و از جهت نحوه گردآوری داده‌ها از نوع توصیفی-پیمایشی به‌شمار می‌آید که این نوع پژوهش‌ها با هدف توصیف شرایط یا پدیده‌های مورد بررسی و شناخت بیشتر شرایط موجود به‌منظور کمک به فرایند تصمیم‌گیری انجام می‌گیرند (۲۰) که پژوهش حاضر درصدد بررسی همه‌جانبه‌ی شرایط موجود آموزش‌های تلفیقی و فراگیر در جامعه پژوهشی مورد مطالعه است.

## جامعه، نمونه آماری و روش‌های نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش معلمان پذیرا و معلمان رابط استان کردستان در نظر گرفته شده است. از میان معلمان استان، معلمان چند شهرستان و از هر شهرستان معلمان چند مدرسه به‌صورت تصادفی انتخاب شده و پرسشنامه میان آنها توزیع شد. سپس از میان پرسشنامه‌های جمع‌آوری‌شده، داده‌های به‌دست‌آمده از معلمان مدارس ویژه که به‌عنوان معلم رابط فعالیت دارند و یا اینکه حداقل ۱ سال تجربه کار به‌عنوان معلم رابط داشته‌اند در پژوهش وارد شدند و همچنین از پرسشنامه‌های معلمان مدارس عادی، داده‌های به‌دست‌آمده از معلمان پذیرا و معلمانی که حداقل ۱ سال، یک یا چند دانش‌آموز با نیازهای ویژه در کلاس خود داشته‌اند نیز در پژوهش وارد شدند و در نهایت ۱۰۴ پرسشنامه (۵۲ معلم پذیرا و ۵۲ معلم رابط) به‌عنوان نمونه پژوهشی در پژوهش حاضر مورد مطالعه قرار گرفتند.

## ابزار پژوهش

در پژوهش حاضر از پرسشنامه پژوهشگر ساخته استفاده شد. در فرایند ساخت پرسشنامه به‌منظور بررسی همه‌ی جوانب

1. N. Ogba
2. Siddik & Kawai
3. Boitumelo



[ Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-29 ]

آموزش تلفیقی-فراگیر از «پرسشنامه شاخص‌های بهترین عملکرد آموزش فراگیر در سطح مدرسه[1]» که توسط آننه دنهام[2] پیشگام آموزش فراگیر دانشگاه کنتاکی[3] و همکاران ساخته شده، استفاده و الگوبرداری شده است و همچنین در این مسیر از «سند اصول اساسی ارتقاء کیفیت آموزش فراگیر[4]»، نوشته آژانس اروپایی توسعه آموزش با نیازهای ویژه[5] نیز استفاده گردید. در پرسشنامه ابعاد زیر گنجانده شده است:

۱. توجه به بُعد کرامت انسانی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در مدرسه

۲. مشارکت کامل دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در آموزش پرورش عمومی

۳. فراهم کردن ارتباطات جایگزین و تقویت‌کننده باکیفیت برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه

۴. برنامه درسی، آموزش و حمایت

۵. ارزیابی‌های هدفمند و عملکرد محور

۶. مشارکت خانواده در مدرسه

۷. همکاری گروهی

۸. ارتباطات اجتماعی و حمایت‌های طبیعی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه

۹. برنامه‌ریزی برای آینده دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و میزان مشارکت آنها و والدینشان در تصمیم‌گیری‌های مؤثر در سرنوشت آنها

۱۰. توسعه حرفه‌ای کارکنان آموزش عمومی و ویژه در جهت آموزش فراگیر

۱۱. میزان همسو بودن قوانین انضباطی حاکم در مدرسه با اصول آموزش فراگیر

پرسشنامه شامل ۳ بخش بود، بخش مربوط به ویژگی‌های جمعیت شناختی جامعه مورد مطالعه اعم از سابقه کار، گروه‌های مختلف دانش‌آموزان با نیازهای ویژه که این معلمان در کلاس خود داشته‌اند و مدرک تحصیلی بود. در بخش دوم دسترسی به حمایت‌ها و خدمات توان‌بخشی موردنیاز، نزدیکی مدرسه به محل زندگی، نحوه کار معلم رابط با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و همکاری کارکنان مدرسه عادی و معلم پذیرا با معلم رابط، مناسب بودن مدرسه از نظر فیزیکی و تراکم جمعیت دانش‌آموزان کلاس، تسلط معلمان در استفاده از روش‌های تدریس متنوع و استفاده از راهبردهای پژوهش‌محور، مشارکت دادن دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در برنامه‌های مختلف مدرسه، چگونگی متناسب‌سازی‌ها در ارزشیابی تحصیلی دانش‌آموز با نیازهای ویژه، بها دادن به تنوع دانش‌آموزان توسط عوامل اجرایی، تأثیر آموزش‌های فراگیر و تلفیقی بر جنبه‌های مختلف رشدی دانش‌آموز و آماده‌سازی دانش‌آموزان برای حضور در جامعه، ارتباط با همکلاسی‌ها و پیروی از قوانین انضباطی یکسان در مدرسه هرکدام در چند سؤال مورد پرسش قرار گرفت.

در بخش دیگر هم از معلمان خواسته شد که با توجه به فضای حاکم در مدرسه عادی، وجود و یا عدم وجود هر یک از شاخص‌های زیر را اعلام کنند. این شاخص‌ها شامل برنامه آموزش فردی شده[6] منعکس‌کننده‌ی استانداردهای آموزش عمومی برای دانش‌آموز با نیازهای ویژه، صحبت کردن در زمینه سطح رشدی و عملکردی دانش‌آموز، تمرکز بر توانایی‌ها و نیازها در توصیف‌های دانش‌آموز، عدم پیش‌داوری و پیش‌بینی درباره دست نیافتن یک دانش‌آموز به یک مهارت و یا دانش معین، صحبت کردن درباره‌ی موضوعات مربوط به نیازها و مسائل حساس شخصی دانش‌آموز به صورت محرمانه و فقط به کسانی که لازم است آن را بدانند، پرهیز از برچسب‌گذاری و دسته‌بندی دانش‌آموزان در مدرسه و استفاده از گروه‌بندی‌های ناهمگون و منعطف هستند.

به‌علت شرایط به‌وجود آمده در اثر شیوع ویروس کرونا پرسشنامه به‌صورت الکترونیکی طراحی و برای توزیع پرسشنامه از پست الکترونیکی و فضای مجازی استفاده شد. به‌منظور افزایش رغبت پاسخ‌دهندگان سعی بر آن بود که پرسشنامه ظاهری جذاب داشته باشد. برای این منظور جهت بالا بردن کیفیت پرسشنامه و رفع نواقص احتمالی آن ابتدا نسخه اولیه آن در میان ۲۰ نفر از معلمان از هر دو گروه پذیرا و رابط توزیع شد و از آنها خواسته شد که نواقص و نکات مبهم آن را شناسایی کنند و نظر خود را درباره ظاهر پرسشنامه اعلام کرده و پیشنهاد خود را جهت بهتر شدن آن قید کنند. از اطلاعات به‌دست‌آمده از توزیع اولیه، در جهت بهسازی نسخه نهایی استفاده شد.

1. School- Wide Inclusive Education Best Practice Indicators
2. Anne Denham
3. Kentucky
4. Key Principles For Promoting Quality In Inclusive Education
5. European Agency For Development In Special Needs Education
6. Individualized Education Programs (IEP)



[ Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-29 ]

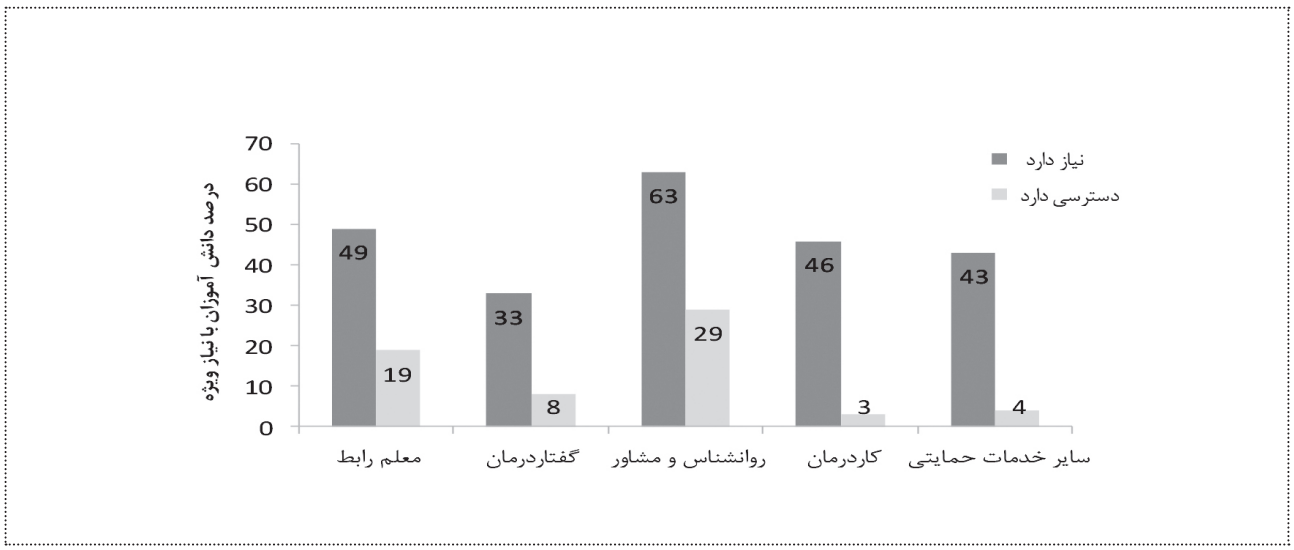
## یافته‌ها

یافته‌های مربوط به ویژگی‌های جمعیت شناختی جامعه مورد مطالعه که در جدول (۱) آورده شده است حاکی از آن است که اغلب معلمان حاضر در نمونه بیشتر از ۱۵ سال سابقه کار داشتند، از نظر مدرک تحصیلی نیز بیشتر معلمان دارای مدرک کارشناسی و کارشناسی ارشد بودند. گروه‌های مختلف دانش‌آموزان با نیازهای ویژه که این معلمان در کلاس خود داشته‌اند شامل دانش‌آموزان با مشکلات ویژه یادگیری ۲۷ درصد، آسیب‌دیدگی‌های شنوایی، بینایی هر کدام حدود ۲۰ درصد، دانش‌آموزان دارای هوش‌بهر مرزی و اختلال‌های رفتاری-هیجانی هر کدام حدود ۱۲ درصد، دانش‌آموزان با آسیب جسمی- حرکتی ۸ درصد و اختلال طیف اتیسم با هوش‌بهر عادی (هوش‌بهر مرزی) ۱ درصد بوده است.

**جدول ۱)** درصد معلمان حاضر در نمونه بر اساس ویژگی‌های جمعیت شناخت

| سنوات خدمت | | مدرک تحصیلی | | | | گروه‌های مختلف دانش‌آموزان که معلمان در کلاس خود داشتند | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| کمتر از ۱۵ سال | بیشتر از ۱۵ سال | کاردانی | کارشناسی | کارشناسی ارشد | دکتری | مشکلات ویژه یادگیری | با آسیب بینایی | با آسیب شنوایی | با هوشبهر مرزی | با اختلال رفتاری - هیجانی | جسمی حرکتی | طیف اتیسم با هوشبهر عادی |
| ۲۵ | ۷۵ | ۲ | ۵۷ | ۳۸ | ۳ | ۲۷ | ۲۰ | ۲۰ | ۱۲ | ۱۲ | ۸ | ۱ |

در پاسخ به سؤال پژوهشی «از نظر معلمان شرایط فعلی مدارس عادی برای آموزش فراگیر (اعم از شرایط فیزیکی، امکانات و تجهیزات موجود، میزان آمادگی کارکنان و کیفیت همکاری آنها با یکدیگر و...) یا به‌عبارت‌دیگر وضع موجود دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در مدارس عادی چگونه است؟» یافته‌های زیر به‌دست آمد. میزان نیاز دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به حمایت‌های آموزشی و توان‌بخشی مختلف و میزان دسترسی به هریک از این حمایت‌ها، ازنظر معلمان رابط و پذیرا با توجه به شرایط دانش‌آموز با نیازهای ویژه در نمودار (۱) نشان داده شده است.



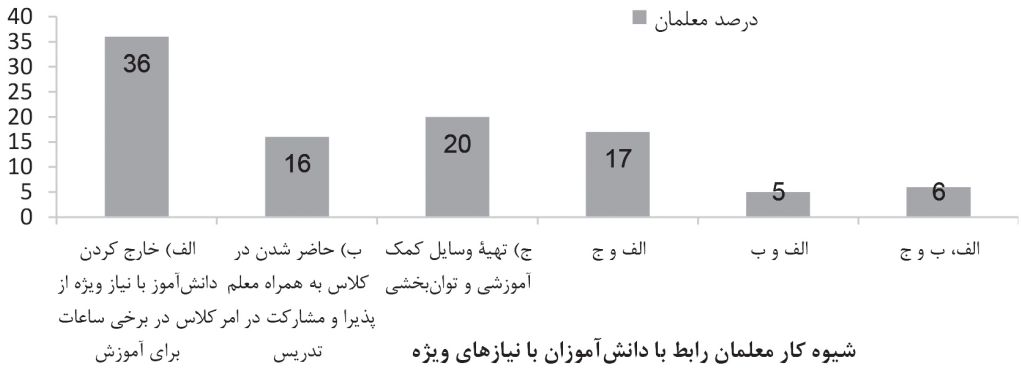

**نمودار ۱)** درصد دانش‌آموز با نیازهای ویژه که به هر یک از حمایت‌ها نیاز دارند و درصد افرادی که به آنها دسترسی دارند از نظر معلمان رابط و پذیرا



[ Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-29 ]

با توجه به نمودار (۱) در نمونه مورد بررسی از نظر معلمان ۳۳ درصد این دانش‌آموزان به خدمات گفتاردرمانی نیاز داشتند که تنها ۸ درصد آنها به آن دسترسی دارند بعلاوه اینکه ۶۳ درصد دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به خدمات روان‌شناسی و مشاوره نیاز داشتند که ۲۹ درصد آنها به آن دسترسی دارند، همچنین ۴۶ درصد این گروه از دانش‌آموزان نیازمند خدمات کاردرمانی بودند که تنها ۳ درصد آنها به آن دسترسی دارند و ۴۳ درصد دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به سایر خدمات حمایتی نیازمند بودند که تنها ۴ درصد آنها به این خدمات دسترسی دارند. همچنین از نظر معلمان پذیرا ۵۰ درصد دانش‌آموزان با نیازهای ویژه نیازمند معلم رابط بودند ولی تنها ۱۹ درصد آنها به معلم رابط دسترسی دارند.

بعلاوه اینکه اثربخشی اقدامات معلم رابط در فرایند آموزشی و پرورشی دانش‌آموز با نیازهای ویژه نیز توسط ۸۴ درصد معلمان، زیاد و خیلی زیاد ارزیابی شد، همچنین در مورد روش کار کردن معلم رابط با دانش‌آموز با نیاز ویژه، ۳ روش خارج کردن دانش‌آموز با نیازهای ویژه از کلاس در برخی ساعات برای آموزش، حاضر شدن در کلاس به همراه معلم پذیرا و مشارکت در امر تدریس، تهیهٔ وسایل کمک‌آموزشی و توان‌بخشی، براساس نظر معلمان شرکت‌کننده در پژوهش مورد بررسی قرار گرفته و نتایج در نمودار (۲) نشان داده شده است.




**نمودار ۲)** اتخاذ ۳ شیوه کار کردن معلم رابط با دانش‌آموز با نیازهای ویژه ازنظر معلمان رابط و پذیرا

همان‌طور که در نمودار (۲) آمده است در مجموع ۷۳ درصد معلمان ابراز کردند که معلم رابط دانش‌آموز با نیازهای ویژه را در ساعاتی برای آموزش از کلاس خارج می‌کند و یا برای دانش‌آموز ویژه وسایل کمک‌آموزشی و توان‌بخشی تهیه می‌کند و یا به‌صورت ترکیبی به هر ۲ روش عمل می‌کند؛ و ۱۶ درصد هم اذعان داشتند که معلم رابط با معلم پذیرا در کلاس حاضر می‌شود و در امر تدریس مشارکت می‌کند؛ و ۵ درصد آنها ابراز کردند که معلم رابط دانش‌آموز با نیازهای ویژه را در ساعاتی از کلاس خارج می‌کند گاهی هم با معلم پذیرا در کلاس حاضر می‌شود و در امر تدریس مشارکت می‌کند. شش درصد هم ابراز کردند که معلم رابط به هر ۳ شیوه عمل می‌کند.

در ادامه نزدیکی محل تحصیل به محل سکونت هم به‌عنوان یکی از مزایای فراگیرسازی مورد سؤال قرار گرفت که ۷۱ درصد معلمان اظهار کردند که دانش‌آموز با نیازهای ویژه در همان مدرسه‌ای درس می‌خواند که اگر نیاز ویژه (ناتوانی) نداشت هم در آن مدرسه تحصیل می‌کرد. معلمان رابط و پذیرا مناسب بودن کلاس و مدرسه (ازنظر فیزیکی) برای دانش‌آموز با نیاز ویژه (با در نظر گرفتن شرایط دانش‌آموز جسمی-حرکتی و آسیب بینایی) را به‌صورت زیر گزارش کردند. ۲۷ درصد اعلام کردند که اصلاً مناسب نیست و ۵۴ درصد هم گزینه خیلی کم مناسب‌سازی شده است را انتخاب کردند و ۱۸ درصد تا حدودی مناسب است و ۱ درصد کاملاً مناسب است را انتخاب کردند.

یکی از موانع اجرای موفقیت‌آمیز آموزش فراگیر تراکم زیاد دانش‌آموزان در کلاس‌های مدارس عادی می‌باشد که با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر ۳۰ درصد معلمان رابط و پذیرا بر این عقیده‌اند که تعداد دانش‌آموزان کلاس به‌هیچ‌عنوان به معلمان مدارس عادی اجازه توجه کافی به نیازهای تک‌تک دانش‌آموزان را نمی‌دهد. چهل درصد آنها هم بر این باورند

[ Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-29 ]

که زمان خیلی کمی برای توجه به نیازهای همه دانش‌آموزان وجود دارد، ۲۴ درصد آنها هم اعلام کردند که برای توجه کافی به نیازهای تک‌تک دانش‌آموزان زمان کمی وجود دارد و فقط ۵ درصد که ابراز کردند که زمان کافی برای توجه به نیازهای همه دانش‌آموزان وجود دارد.

در مورد میزان تسلط معلمان مدارس عادی به روش‌های تدریس متنوع به‌منظور در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی همه دانش‌آموزان، تنها ۱ درصد معلمان رابط و پذیرا ابراز کردند که آنها تسلط کامل دارند، ۱۲ درصد هم معتقد بودند که آنها تا حد زیادی تسلط دارند، ۵۸ درصد بیان کردند که معلمان مدارس عادی تسلط کم دارند و نیازمند آموزش هستند. چهارده درصد گزینه اصلاً مسلط نیستند؛ و در مورد تسلط معلمان مدارس عادی بر استفاده از راهبردهای پژوهش محور برای افزایش پیشرفت دانش‌آموزان، هیچ‌یک از معلمان رابط و پذیرا ابراز نکردند که آنها تسلط کامل دارند، تنها ۱۶ درصد معتقد بودند که آنها تا حد زیادی تسلط دارند؛ و ۶۳ درصد اعلام کردند که معلمان مدارس عادی تسلط کم دارند و نیازمند آموزش هستند. شش درصد هم گزینه اصلاً مسلط نیستند را انتخاب کردند؛ و در هر ۲ سؤال، ۱۶ درصد معلمان بر این باور بودند که معلمان مدارس عادی انگیزه کافی برای استفاده از این روش‌ها و راهبردها را ندارند.

یکی از نکات مهم در آموزش فراگیر، متناسب‌سازی‌های مربوط به ارزشیابی تحصیلی دانش‌آموز با نیازهای ویژه است. در این زمینه ۴۳ درصد شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر اعلام کردند که در ارزشیابی تحصیلی دانش‌آموز با نیازهای ویژه استانداردهای مورد انتظار تغییر نمی‌کند و ۳۰ درصد هم گزارش کردند که از هیچ نوع متناسب‌سازی برای ارزشیابی تحصیلی دانش‌آموز با نیازهای ویژه استفاده نمی‌شود، ۲۵ درصد هم اعلام کردند که برای ارزشیابی تحصیلی دانش‌آموز با نیازهای ویژه از سؤالات ساده استفاده می‌شود و تنها ۲ درصد تغییر و تنزل استانداردهای مورد انتظار گزارش کردند.

درباره‌ی میزان مشارکت دانش‌آموز با نیازهای ویژه در برنامه‌های مختلف مدرسه، اعم از برنامه‌های صبحگاهی، فعالیت‌های فوق‌برنامه مدرسه و خارج از مدرسه، برنامه‌ها و بازی‌های زنگ تربیت‌بدنی، ازنظر شرکت‌کنندگان این پژوهش نتایج زیر به‌دست آمد. شصت و نه درصد معلمان رابط و پذیرا بیان کردند که دانش‌آموزان با نیاز ویژه کمتر از همسالان عادی خود و فقط در برخی از فعالیت‌ها مشارکت داده می‌شوند، ۱۵ درصد آنها هم اعلام کردند که در هیچ‌یک از فعالیت‌ها مشارکت داده نمی‌شوند از طرف دیگر ۱۶ درصد هم بر این باور بودند که مانند همکلاسی‌های خود در همه‌ی برنامه‌های مختلف مدرسه مشارکت داده می‌شوند.

مشارکت دادن دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و یا والدین آنها در تصمیم‌گیری‌هایی که به‌طور مستقیم در زندگی تحصیلی آنها تأثیر دارد از معلمان رابط و پذیرای شرکت‌کننده در این پژوهش مورد سؤال قرار گرفت که ۶۴ درصد آنها اعلام کردند که دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و یا والدین آنها به میزان کم و خیلی کم در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت داده می‌شوند، یک درصد هم بر این باور بودند که آنها اصلاً در این تصمیم‌گیری‌ها مشارکت داده نمی‌شوند. از طرف دیگر ۳۱ درصد هم میزان مشارکت آنها در این نوع تصمیم‌گیری‌ها را زیاد و ۴ درصد هم خیلی زیاد گزارش کردند.

درباره میزان آماده‌سازی دانش‌آموزان برای حضور در جامعه و زندگی با سایر افراد، ۵۵ درصد معلمان رابط و پذیرا گزارش کردند که برنامه درسی کلاس و مدرسه عادی تا حد قابل‌قبولی دانش‌آموزان را برای حضور در جامعه و زندگی با سایر افراد آماده می‌کند. چهارده درصد آنها هم معتقد بودند که این دانش‌آموزان تا حد زیادی برای حضور در جامعه و زندگی با سایر افراد آماده می‌شوند. از طرف دیگر هیچ‌یک از معلمان نمونه پژوهشی بر این عقیده نبودند که برنامه درسی کلاس و مدرسه عادی کاملاً دانش‌آموزان را برای حضور در جامعه و زندگی با سایر افراد آماده می‌کند. بعلاوه اینکه از نظر ۲۸ درصد معلمان نمونه مورد مطالعه، آنها خیلی کم برای حضور در جامعه و زندگی با سایر افراد آماده می‌شوند و بنا بر نظر ۳ درصد هم آنها اصلاً چنین آمادگی را به‌دست نمی‌آورند.

در مورد چگونگی حضور دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در مدرسه و کلاس عادی هم ۲۰ درصد اعضای نمونه اعلام کردند که دانش‌آموز با نیازهای ویژه در کلاس و مدرسه عادی همیشه حضوری شاد و پرانرژی دارد و از بودن در کلاس آموزش عمومی لذت می‌برد. از نظر ۵۶ درصد آنها هم دانش‌آموز با نیازهای ویژه در کلاس و مدرسه عادی صرفاً گاهی اوقات حضوری شاد و پرانرژی دارد و از بودن در کلاس آموزش عمومی لذت می‌برد و ۲۲ درصد هم بر این باورند که این دانش‌آموزان به‌ندرت حضوری شاد و پرانرژی دارند و از بودن در کلاس آموزش عمومی لذت می‌برند. دو درصد اعضای نمونه هم اعلام کردند که دانش‌آموز با نیازهای ویژه در کلاس و مدرسه عادی اصلاً حضور شاد و پرانرژی ندارد و هرگز از آن لذت نمی‌برد.



[ Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-29 ]

در زمینه ارتباط دانش‌آموزان با نیازهای ویژه با همکلاسی‌های خود، ۵۹ درصد معلمان رابط و پذیرا گزارش کردند که دانش‌آموز با نیازهای ویژه در کلاس و مدرسه عادی ۲ یا ۳ دوست صمیمی دارد. از نظر ۲۰ درصد معلمان رابط و پذیرا، دانش‌آموز با نیازهای ویژه در کلاس و مدرسه عادی فقط ۱ دوست صمیمی دارد. یازده درصد معلمان رابط و پذیرا اعلام کردند که دانش‌آموز با نیازهای ویژه دوست‌های زیادی دارد و ۱۰ درصد هم گفتند که آنها هیچ دوستی در کلاس و مدرسه عادی ندارند.

انضباط دانش‌آموزان با نیازهای ویژه از لحاظ حضور به‌موقع در مدرسه و زمان ترک کردن مدرسه نیز توسط معلمان رابط و پذیرا چنین گزارش شده است. ازنظر ۸۷ درصد آنها دانش‌آموز با نیازهای ویژه هم‌زمان با همکلاسی‌های خود به کلاس می‌آید و با آنها کلاس را ترک می‌کند و ۱۳ درصد دیگر ابراز کردند که گاهی اوقات و یا به‌ندرت دانش‌آموز با نیاز ویژه هم‌زمان با همکلاسی‌های خود به کلاس می‌آید.

یکی از چالش‌هایی که درباره آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه وجود دارد، انتظار کمتر معلمان و کارکنان مدرسه از آنها است. هفتاد درصد اعضای نمونه پژوهشی اعلام کردند که معلمان و کارکنان مدرسه همیشه و یا بیشتر اوقات از دانش‌آموز با نیازهای ویژه انتظار کمتری دارند. بعلاوه اینکه ۲۹ درصد هم بر این باورند که معلمان و کارکنان مدرسه فقط در برخی موارد از دانش‌آموز با نیازهای ویژه انتظار کمتری دارند. در مقابل تنها ۱ درصد بر این باور بودند که هیچ‌وقت از آنها انتظار کمتری وجود ندارد.

**جدول۲)** شرایط دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کلاس عادی با توجه به نظر معلمان رابط و پذیرا

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **درباره میزان مشارکت دانش‌آموز با نیازهای ویژه در برنامه‌های مختلف مدرسه** | چگونگی مشارکت | مانند همسالان عادی خود در همه برنامه‌ها مشارکت داده می‌شوند | کمتر از همسالان عادی | در هیچ‌یک از برنامه‌ها مشارکت داده نمی‌شوند | |
| | درصد معلمان | ۱۶ | ۶۹ | ۱۵ | |
| **مشارکت‌دادن دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و یا والدین آن‌ها در تصمیم‌گیری‌ها** | چگونگی مشارکت | اصلا مشارکت داده نمی‌شوند | کم و یا خیلی کم | زیاد و خیلی زیاد | |
| | درصد معلمان | ۱ | ۶۴ | ۳۵ | |
| **درباره میزان آماده‌سازی دانش‌آموزان و حضور در جامعه و زندگی با سایر افراد** | میزان آماده‌سازی | کاملاً آماده می‌شوند | تاحد زیادی آماده می‌شوند | تاحد قابل قبول | اصلا و یا خیلی کم |
| | درصد معلمان | ۰ | ۱۴ | ۵۵ | ۳۱ |
| **حضور شاد و فعال دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کلاس** | چگونگی حضور دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کلاس | همیشه حضوری شاد و پرانرژی دارد | گاهی اوقات | به‌ندرت | اصلا |
| | درصد معلمان | ۲۰ | ۵۶ | ۲۲ | ۲ |
| **ارتباط دانش‌آموزان با نیازهای ویژه با همکلاسی‌های خود** | ارتباط با همکلاسی‌ها | دوستان زیادی دارد | ۲ یا ۳ دوست صمیمی دارد | فقط ۱ دوست صمیمی دارد | اصلا دوست صمیمی ندارد |
| | درصد معلمان | ۱۱ | ۵۹ | ۲۰ | ۱۰ |

[ Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-29 ]

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **حضور به‌موقع دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در مدرسه** | نظم و انضباط حضور در کلاس | همیشه هم‌زمان با همکلاسی‌های خود به کلاس می‌آید و کلاس را ترک می‌کند | گاهی اوقات و یا به‌ندرت با همکلاسی‌های خود به کلاس می‌آید و کلاس را ترک می‌کند | | |
| | درصد معلمان | ۸۷ | ۱۳ | | |
| **انتظار کمتر معلمان و کارکنان مدرسه از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه** | داشتن انتظار کمتر از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه | همیشه و یا بیشتر اوقات از دانش‌آموز با نیازهای ویژه انتظار کمتری دارند | فقط در برخی موارد از دانش‌آموز با نیازهای ویژه انتظار کمتری دارند | هیچ وقت از دانش‌آموز با نیازهای ویژه انتظارکمتری ندارند | |
| | درصد معلمان | ۷۰ | ۲۹ | ۱ | |

بنابراین در پاسخ به سؤال پژوهشی با توجه به یافته‌های به‌دست‌آمده به‌طورکلی وضع موجود دانش‌آموزان با نیازهای ویـژه در مـدارس عـادی را مـی‌توان چـنیـن خـلاصـه کـرد که دسترسی ناکافی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به حمایت‌های آموزشی و توان‌بخشی، مناسب نبودن بیشتر کلاس‌ها و مدارس ازنظر فیزیکی، زیاد بودن تعداد دانش‌آموزان کلاس‌ها، استفاده اندک معلمان از روش‌های تدریس متنوع و راهبردهای پژوهش محور، مشارکت دادن کمتر دانش‌آموز با نیازهای ویژه در مقایسه با همکلاسی‌های خود در برنامه‌های مختلف، برنامه‌های صبحگاهی، در فعالیت‌های فوق‌برنامه مدرسه و خارج از مدرسه و در برنامه و بازی‌های زنگ تربیت‌بدنی را می‌توان به‌عنوان کاستی‌های وضـعیت مـوجود آمـوزش تلفیقی-فراگیر برشمـرد. هـمچنین مشارکت کم دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و یا والدین آنها در تصمیم‌گیری‌های مؤثر در زندگی تحصیلی آنها و نداشتن حضور شاد و پرانرژی و لذت نبردن از حضور در کلاس آموزش عمومی در بیشتر اوقات، هم از دیگر مسائل وضعیت موجود آموزش تلفیقی-فراگیر هستند. بعلاوه اینکه انتظار کمتر معلمان و کارکنان مدرسه از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و نحوه کار معلم رابط با دانش‌آموز با نیازهای ویژه نیز نیاز به اصلاح و تجدیدنظر دارد.

برخـی از یافته‌هـای پژوهـشی، از جـنبه‌هـای رضایت‌بخش و قابل‌قبول وضعـیت مـوجـود حکایت دارند از جـمله اینکه، متناسب‌سازی‌های مربوط به ارزشیابی تحصیلی دانش‌آموز با نیازهای ویژه در اکثر موارد موجب تغییر استانداردهای مورد انتظار نمی‌شوند و همچنین در بیشتر موارد، برنامه درسی کلاس و مدرسه عادی تا حد قابل‌قبولی دانش‌آموزان را برای حضور در جامعه و زندگی با سایر افراد آماده می‌کند. در زمینه ارتباط دانش‌آموزان با نیازهای ویژه با همکلاسی‌های خود، بیشتر معلمان رابط و پذیرا گزارش کردند که دانش‌آموز با نیازهای ویژه در کلاس و مدرسه عادی ۲ یا ۳ دوست صمیمی دارد. لازم به ذکر است که در این جنبه‌ها هم هنوز تا مرحله رضایت کامل از شرایط دانش‌آموز با نیازهای ویژه در مدارس عادی فاصله زیادی وجود دارد.

با توجـه به نظر مـعلمـان در زمـینـه جـو حـاکم در مـدرسـه مـشـخـص شـد که هنوز برنامه آموزش فردی شـده (IEP) منعکس‌کننده استانداردهای آموزش عمومی برای دانش‌آموز با نیازهای ویژه در مدارس ما وجود ندارد. بعلاوه اینکه بررسی حضور شاخص‌های آموزش فراگیر اعم صحبت کردن در زمینه سطح رشدی و عملکردی دانش‌آموز، تمرکز بر توانایی‌ها و نیـازهـا در توصـیـف‌هـای دانش‌آمـوز، عـدم پیـش‌داوری و پیش‌بینی درباره دست نیافتن یک دانش‌آموز به یک مهارت و یا دانش مـعیـن، صـحبت کـردن درباره مـوضوعـات مربوط به نیـازهـا و مـسائل حـساس شـخـصی دانش‌آموز در خـارج از گوش‌رس افراد دیگر و فقط به کسانی که لازم است آن را بدانند، پرهیز از برچسب‌گذاری و دسته‌بندی دانش‌آموزان در مدرسه و استفاده از گروه‌بندی‌های ناهمگون و منعطف، در جو حاکم بر مدارس عادی نشان داد که حضور هیچ‌کدام از این شاخص‌ها توسط بیشتر از ۲۲ درصد معلمان گزارش نشده‌اند.



[ Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-29 ]

## بحث و نتیجه‌گیری

از آنجـایی‌که هـمواره مـوانع و چالش‌هایی در مـسیر اجرای صحیح آموزش فراگیر وجود دارد، آگاهی از وضعیت موجود و به‌دنبال آن تصمیـم‌گیری آگاهانه برای ادامه مسیر و یا انجام اصلاحات لازم جهت بهبود وضع موجود از الزامات موفقیت آن است و از اهمیت و ضرورت بسیاری برخوردار است؛ بنابراین در پژوهش حاضر به‌منظور توصیف وضعیت موجود، سعی بر آن شد تصویری از شرایط فعلی حاکم بر آموزش تلفیقی-فراگیر جامعه پژوهشی مورد مطالعه ارائه شود. یافته‌های پژوهشی نشان دادند که دسترسی ناکافی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به حمایت‌های آموزشی و توان‌بخشی، مناسب نبودن بیشتر کلاس‌ها و مدارس ازنظر فیزیکی، زیاد بودن تعداد دانش‌آموزان کلاس‌ها، استفاده اندک معلمان از روش‌های تدریس متنوع و راهبردهای پژوهش محور، کمتر مشارکت دادن دانش‌آموز با نیازهای ویژه در مقایسه با همکلاسی‌های خود در برنامه‌های مختلف، اعـم از برنامه‌های صبحگاهی، فعالیت‌های فوق‌برنامه مدرسه و خارج از مدرسه و برنامه‌ها و بازی‌های زنگ تربیت بدنی را می‌توان به‌عنوان کاستی‌های وضعیت موجود آموزش تلفیقی-فراگیر برشمرد. در همین راستا حسن نژاد رستکی و همکاران (۱۳۹۵) نیز در یک پژوهش تحلیلی نگرش منفی معلمان در جذب و تحت پوشش قرار دادن دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، کلاس‌های شلوغ، عدم فضاسازی مناسب، کمبود خدمات توان‌بخشی و نظارت ناکافی بر روابط منفی همسالان را به‌عنوان موانع آموزش فراگیر گزارش کرده‌اند (۲۱).

در زمینه استفاده اندک معلمان از روش‌های تدریس متنوع و راهـبردهای پژوهـش مـحور، پوشـنه و مالمـیر (۱۳۹۶) هـم گزارش کـردند که مـعلمـان توانایی‌های خـود در تدریـس به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه را ضعیف برآورد کرده و رفتارهای این دانش‌آمـوزان را در کـلاس مـنفی ارزیابی کـردند (۲۲). سیددیک و کاوایی (۲۰۲۰) در بنگلادش نیز با بررسی ۲۵ مطالعه منتشرشده در ۱۵ سال گذشته در زمینه بررسی نیازهای معلمان برای اجرای آموزش فراگیر مدارس گزارش کردند که معلمان به دوره‌های آموزشی جهت یادگیری فن‌های تدریس برای دانش‌آموزان متنوع در کلاس و مهارت‌های همکاری با ذینفعان در کمیته‌های مدرسه برای آموزش فراگیر باکیفیت نیاز دارند. هـمچنین آموزش معلمان، توسط فرانسیسکا ان و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهش ارزیابی نیازهای آموزشی معلمان و مدیران برای ارائه مـؤثر آموزش فراگیر در نیجریه هم مورد تأکید قرار گرفته است (۲۳). آلفرو و همکاران (۲۰۱۵) نیز گزارش کردند که معلمان مدارس عادی خود را نسبت به راهبردهای آموزشی بسیار آگاه می‌دانند اما احساس می‌کنند که درباره شرایط مختلف ناتوانی، دانش کافی ندارند (۲۴). سددیک و کاوایی (۲۰۲۰) با توجه به یافته‌های مطالعه خود پیشنهاد کردند که آموزش ضمن خدمت معلمان مدارس ابتدایی دولتی بهبود یابد برای اجرای آموزش فراگیر باکیفیت به آنها فن‌های آموزشی برای دانش‌آموزان متنوع و مهارت‌های همکاری با ذینفعان در جوامع مدرسه را ارائه داده شود.

بعلاوه اینکه با توجه به نتایج پژوهشی انتظار کمتر معلمان و کارکنان مدرسه از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و شیوه کارکردن معلم رابط با دانش‌آموز با نیازهای ویژه نیز، نیاز به اصلاح و تجدید نظر دارد. یافته‌های پژوهشی امیراحمدی و همکاران (۱۳۸۸) نشان داد که انتظارات مثبت معلم از دانش‌آموزان می‌تواند پیشرفت تحصیلی آنان را افـزایش دهـد (۲۵). در مورد شیوه کارکردن معلم رابط با دانش‌آموز با نیازهای ویژه، در یک بررسی مروری نظام‌مند پژوهش‌های کیفی، کارین و همکاران (۲۰۱۲) گزارش کردند که مدل از کلاس بیرون کشیدن دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، از نظر آموزشی ارزشمند است گرچه به دلایل اجتماعی کمتر مورد استقبال قرار گرفته است؛ و همچنین آنها به افزایش دانش معلمان عادی و حمایت از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه خیلی زیاد تأکید کرده‌اند و در آخر به کیفیت شبکه اجتماعی به‌عنوان عاملی حیاتی در موفقیت فراگیرسازی اشاره کرده و روش درک دانش‌آموزان با نیازهای ویژه از خود در سطح فراگیرسازی را مؤثر گزارش کرده‌اند (۲۶).

همچنین لذت نبردن این دانش‌آموزان از حضور در کلاس آموزش عمومی و شاد و پرانرژی نبودن آنها در بیشتر اوقات هم از دیگر مسائل وضعیت موجود و در تقابل با اهداف آموزش تلفیقی-فراگیر است. این در حالی است که صالحی عمران و عابدینی بلتر (۱۳۹۷)، ابراهیمی، اعرابی و خالویی (۱۳۹۲)، نیازآذری (۱۳۹۱)، تابودی، رهگذر و مظفری ماکی آبادی (۲۰۱۵) و لیوبومرسکی، کنون و اسکاد (۲۰۰۵) در پژوهش خـود رابطه مـعناداری بین شـادکـامی دانش‌آمـوزان با پیشرفـت تحـصیلی (آخرین معدل) آنها گزارش کردند. (۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱) رامبورگ و واتکینس (۲۰۲۰) در توصیف وضع موجود آموزش فراگیـر در سـراسـر اروپا گزارش کردند که هـمه کشورها نوعی از مـحیـط‌های کاملاً تفکیک‌شده برای برخی از یادگیرندگان اسـتفـاده مـی‌کنند که نشان‌دهـنده یک شـکاف بین آموزش

[ Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-29 ]

فراگیر به‌عنوان یک هدف اجتماعی و آنچه در عمل انجام می‌شود، است (۱۴).

مشارکت کم دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و یا والدینشان در تصمیم‌گیری‌های مؤثر در زندگی تحصیلی، از دیگر مسائل وضعیت موجود است. اهمیت مشارکت دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌ها تحت عنوان خود تعیین‌گری[1] در پژوهش‌های زیادی مورد مطالعه قرار گرفته است، از نظر ریان و همکاران، (۲۰۱۹)، خودتعیین‌گری را می‌توان به‌عنوان مجموعه‌ای از رفتارها و توانش‌ها در نظر گرفت که برگرفته از محیط‌های خانه و مدرسه است و افراد را قادر می‌سازد در زندگی به‌طور مستقل تصمیم‌گیری کرده و مسائل و مشکلات خود را حل‌وفصل نمایند (۳۲) همچنین با توجه به یافته‌های پژوهش منصورنژاد و همکاران (۱۳۹۸) آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری اثر مثبتی بر برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی بنیادی دانش‌آموزان با مشکلات رفتاری دارند (۳۳) بعلاوه اینکه خودتعیین‌گری، سازگاری تحصیلی و مثبت‌اندیشی اثر مستقیم و معناداری بر عملکرد تحصیلی دارند (۳۴). (باقری‌چاروک، توحیدی و تجربه‌کار، ۱۳۹۸) پژوهش‌های تیلور و همکاران (۲۰۱۴) و ژنگ و همکاران (۲۰۱۴) نیز رابطه مستقیم خودتعیین‌گری بر عملکرد تحصیلی را گزارش کردند (۳۵، ۳۶).

فرانسیسکو، هارتمن و وانگ (۲۰۲۰) هم در پاسخ به اینکه آیا آموزش ویژه و فراگیرسازی به اهداف خود برای همه افراد به‌طور خاص افراد با ناتوانی دست‌یافته است، گزارش کردند که هر دو جنبه مثبت و منفی وجود دارد (۲۳). در پژوهش حاضر هم برخی از یافته‌ها، از جنبه‌های رضایت‌بخش و قابل‌قبول وضعیت موجود حکایت دارند از جمله اینکه، متناسب‌سازی‌های مربوط به ارزشیابی تحصیلی دانش‌آموز با نیازهای ویژه در اکثر موارد موجب تغییر استانداردهای مورد انتظار نمی‌شوند و همچنین در اکثر موارد برنامه درسی کلاس و مدرسه عادی تا حد قابل‌قبولی دانش‌آموزان را برای حضور در جامعه و زندگی با سایر افراد آماده می‌کند؛ و اینکه در زمینه ارتباط دانش‌آموزان با نیازهای ویژه با همکلاسی‌های خود، بیشتر معلمان رابط و پذیرا گزارش کردند که دانش‌آموز با نیازهای ویژه در کلاس و مدرسه عادی ۲ یا ۳ دوست صمیمی دارد. لازم به ذکر است که در این جنبه‌ها هم هنوز تا مرحله رضایت کامل از شرایط دانش‌آموز با نیازهای ویژه در مدارس عادی فاصله زیادی وجود دارد.

در پایان با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر توصیه می‌شود به‌منظور رفع کاستی‌های وضعیت موجود آموزش تلفیقی-فراگیر، دسترسی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به حمایت‌های آموزشی و توان‌بخشی را افزایش داده و در جهت مناسب‌سازی کلاس‌ها و مدارس ازنظر فیزیکی، کاهش تعداد دانش‌آموزان کلاس‌ها، آموزش روش‌های تدریس متنوع و راهبردهای پژوهش محور به معلمان، ترغیب معلمان و سایر عوامل مدارس عادی در جهت ایجاد زمینه مشارکت دانش‌آموز با نیازهای ویژه در برنامه‌های صبحگاهی، فعالیت‌های فوق‌برنامه مدرسه و خارج از مدرسه و در برنامه‌ها و بازی‌های زنگ تربیت بدنی اقدامات لازم و مؤثرتری انجام شود.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به این نکته اشاره کرد که با توجه به اینکه به علت شیوع ویروس کرونا برای توزیع پرسشنامه از پست الکترونیکی و فضای مجازی استفاده شد، این موضوع باعث حذف افرادی که به اینترنت دسترسی نداشتند از نمونه گردید، همچنین به علت وجود مشکلات اینترنت برخی از افراد از تکمیل پرسشنامه منصرف شدند و این امر باعث کاهش تعداد نمونه شد.

## References

1. Smith, T E. C; Polloway, E A; Doughty, T T; Patton, J R & Dowdy, C A. Teaching Student with Speical need in Inclusive settings 6th. Hemmati alamdarlo, Q; Hoseinkhanzadeh, A & Alizadeh, H (Persian translator). Tehran: Arasbaran Publication; 2012. [Persian]
2. Kirk, S & Gallagher, J. Educating exceptional children. Javadiyan, M (Persian translator). Mashhad: Astan Quds Razavi's publication; 2003. [Persian]
3. Loreman, T; Deppeler J & Harvay, D. Inclusive education: a practical guide to supporting diversity in the classroom. Beh-Pajooh, A & Hosseinkhanzadeh, A (Persian translator). Tehran: University of tehran press; 2005. [Persian]
4. Goransson, K & Nilholm, C. Conceptual diversities and empirical Shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. European Journal of Special Needs Education. 2014; 29 (3): 265-280.
5. Maciver, D, Hunter, C, Adamson, A, Grayson, Z, Forsyth, K & Mcleod, I. Supporting successful inclusive practices for learners with disabilities in high schools: a multisite mixed method collective case study. Disability and rehabilitation. 2018; 40 (14): 1708 – 1717.

1. Self-determination

[ Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-29 ]

6. Berman, J & Graham, L. Learning intervention: Educational casework and responsive teaching sustainable learning. New York: Routledge. 2018; http: //doi.org/ 10.4324/9780203711675.
7. Michailakis, D & Reich, W. Dilemmas of inclusive education. Alter. 2009; 3 (1): 24– 44.
8. Dabiri Esfahani, A & Zandipour, T. Education of special students with emphasis on education of blinds in Conada. Tehran: Ayizh publication; 2006. [Persian]
9. Fiji N. Promoting inclusive education to achieve quality education for all implementing the forum basic education action plan. France; Pacific Workshop on Inclusive Education. 2006.
10. Halvorsen, A. T & Neary,T. Building inclusive schools: Tools and strategies for success.Boston: Allyn and Bacon. 2001.
11. Amirimajd, M & Yoosefi, A. Obstacles, challenges, and benefits of inclusive instruction to slow-learning students from school managers' viewpoint. Journal of behavioral sciences. 2012; 4 (12):9 -2. [persian]
12. Avramidis, E. Norwich, B. Teachers, Attitudes Towards Integration / Inclusion: A Review of the Literature. European Journal of SpecialNeeds Education. 2002; 17 (2): 129-147.
13. Belay, M. A. & Yihun, S. G. The challenges and opportunities of visually impaired students in inclusive education: The case of Bedlu. Journal of Pedagogical Research, 2020, 4(2), 112-124.
14. Ramberg, J. Watkins, A. Exploring inclusive education across Europe: some insights from the European agency statistics on inclusive education. Fire: forum for international research in education. 2020; 6 (1): 85 – 101.
15. N. Ogba, F. A.Ugodulunwa, C. C.N. Igu, N. Assessment of training needs of teachers and administrator for effective inclusive education delivery in secondary schools in south east Nigeria. 2018.
16. Siddik, M. A. B & Kawai, N. Government primary School teacher Training Need for inclusive education in bangladesh. International journal of whole Schooling. 2020;16 (2): 35- 69.
17. Boitumelo, M Kuyini, A, B & Major, T, E. Experiences of General Secondary Education Teachers in Inclusive Classrooms: Implications for Sustaining Inclusive Education in Botswana. International journal of whole schooling. 2020; 16 (1): 1-34.
18. Habibi, H & Davoudi, R. To Evaluate the Effectiveness of Integrated Inclusive Education Program, the Relationship of Some Factors and to Review its Promotion Strategies. Journal of exceptional children. 2018; 19 (4):119 – 130. [persian]
19. Hasankhani, A. Assessing the success and effectiveness of integrated education Program in Markazi province in the academic year 1398-99. Research in multi grade and itegrated classes. 2021; 1 (1): 51 – 70. [persian]
20. Sarmad Z, Bazargan A & Hejazi E. Research methods in behavioral sciences. Tehran: Agah publication; 2015.[Persian]
21. Hasannejad Reskati, M; Hosseini, S, H; Fakhri, M, K. An overview of the challenges of inclusive schools Exceptional Children. Clinical Excellence 2017; 6(1): 25-34 (Persian).
22. Poshaneh, K & Malmir, F. Elementary school teachers attitude toward inclusive education. Journal of management and planning in educational systems. 2017; 10 (1): 147- 157. [persian]
23. Francisco, M, P, B; Hartman, M & Wang, Y. Inclusion and Special Education. Education Sciences. 2020, 10, 238. doi:10.3390/educsci10090238
24. Amirahmadi, M; Farrokhi, N & Asadzadeh, H. The effect of teacher expectation on academic achievement of first year high school students. Journal of research in educational systems. 2009; 3 (7): 9 -21. [persian]
25. Karin, H. Ellen, V A. Evelien, C. Mieke, H. Katja, P. Don't pull me out? Preliminary finding of a systematic review of qualitative evidence on experiences of pupils with special education needs in inclusive education. Procedia _ social and behavioral sciences. 2012; 69: 1710-1713.
26. Salehi Omran, E & Abedini baltork, M. Examine the relationship between happiness and academic success of students Educational spaces Mazandaran province with emphasis on the role of educational planning. Journal of educational planning studies. 2018; 7 (13): 121 – 145. [Persian]
27. Ebrahimi, A; Aarabi, S; Khaluei, M M. Comparing the mental health and some positive psychologic factors including happiness, hope and spirituality among students of medicine in isfahan university of medical sciences, iran, during years of education. Journal Of Isfahan Medical School (I.U.M.S). 2013, 31(261),1885- 1896 (Persian).
28. Niaz azari, K. Investigating the effect of freshness and vitality on the academic achievement of high school students in the sari city. Journal of educational planning studies. 2012; 2 (3): 35 – 57. [Persian]
29. Tabbodi M, Rahgozar H, Mozaffari Makki Abadi M. The Relationship between Happiness and Academic Achievements. Online Journal of Natural and Social Sciences. 2015; 4 (1): 241-246.
30. Lyubomirsky S, Kennon MS, Schkade D. Pursuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change. Review of General Psychology. 2005; 9 (2):111 – 131.
31. Ryan, R. M. Ryan, W. S. Di Domenico, S. I. & Deci, E. L. The CHAPTER6 Nature and the Conditions of Human Autonomy and Flourishing. The Oxford Handbook of Human Motivation. 2019; 15 - 89.

[ Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-29 ]

32. Mansurnejad, Z; Malekpour, M; Ghamarani, A & Yar Mohammadian, A. The effectiveness of self-determination skills training on basic psychological needs of students with externalized behavioral problems. Journal of Psychological Achievements (Journal of Education & Psychology). 2019; 26 (1): 1 – 16. [Persian]
33. Bagheri Charook, A; Towhidi, A & Tajrobehkar, M. The effect of self-determination, academic adjustment, and positive thinking on academic performance with the mediation of achievement goals. Positive Psychology Research 2019; 5 (2): 65- 84. [persian]
34. Taylor, G. Jungert, T. Mageau, G. A. Schattke, K. Dedic, H. Rosenfield,S&. Koestner, R. A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. Contemporary Educational Psychology. 2014; 39(4): 342-358. doi: 10.1016/j.cedpsych.2014.08.002
35. Zheng, CH. Gaumer Erickson, A. Kingston, N.M. Noonan, P.M. The Relationship among self-determination, selfconcept, and academic achievement for students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilitie. 2014; 47(5): 462-474. doi: 10.1177/0022219412469688.

[ Downloaded from exceptionaleducation.ir on 2026-11-29 ]