

To Evaluate the Effectiveness of Integrated Inclusive Education Program, the Relationship of Some Factors and to Review its Promotion Strategies

Hassan Habibi<sup>2</sup>, M.A, Rasol Davoudi<sup>2</sup>, Ph.D

Received: 02.19.2018

Revised: 11.1.2018

Accepted: 01.15.2020

Abstract

**Objective:** The purpose of this study is to evaluate the effectiveness of integrated inclusive education and its promotion strategies for the students with special needs in Zanjan and to find the relationship of some factors with their attitudes. **Method:** This study is an applied one, and descriptive-survey and correlational method was used to collect the data. The population consisted of 95 students with special needs who were studying with normal students in ordinary schools. Using Krejcie and Morgan table, 78 people were randomly selected with stratified sampling method based on the type of disability, and their integrated teachers' viewpoints were studied regarding integrated inclusive education program. To collect the data, the questionnaire was used. The questionnaire was designed based on the goals of integrated inclusive education and its content and face validity was confirmed by experts; its overall reliability was 90%. **Results:** The data was analyzed using descriptive and inferential statistics. The findings showed that was higher than the hypothesized mean. The variables level, base, severity and type of disability didn't have a significant relationship in achieving the goals of integrated inclusive education, but the variables gender, teachers' attitude towards integrated inclusive education and the role of interface teacher had a significant relationship in achieving the goals of integrated inclusive education, among which the teachers' attitude had also a predictable capability. **Conclusion:** According to the findings, from integrated teachers' viewpoints, integrated inclusive education program has been effective and the strategies such as changing teachers' attitude towards integrated inclusive education, the use of interface teachers, providing compensatory education by teachers, decreasing the number of students in the classroom, and equipping schools with appropriate facilities can promote integrated inclusive education.

**Key words:** *Integrated education, inclusive education, integrated inclusive education, students with special needs*

1. M.A in Educational Researches Department, Islamic Azad University, Zanjan Branch, Zanjan, Iran
2. **Corresponding Author:** Assistant Professor in Educational Administration Department, Islamic Azad University, Zanjan Branch, Zanjan, Iran E-mail: rasolrd@yahoo.com

ارزیابی اثربخشی طرح آموزش تلفیقی -

فراگیر، رابطه برخی عوامل و بررسی

راهبردهای ارتقای آن

حسن حبیبی<sup>۱</sup> و دکتر رسول داودی<sup>۲</sup>

تجدیدنظر: ۱۳۹۷/۸/۱۰

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۱/۳۰

پذیرش نهایی: ۱۳۹۸/۱۰/۲۵

چکیده

**هدف:** پژوهش حاضر با هدف ارزیابی اثربخشی آموزش تلفیقی-فراگیر و راهبردهای ارتقای آن روی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در شهر زنجان و رابطه برخی عوامل با نگرش آنان انجام گرفته است. **روش:** این تحقیق از لحاظ هدف کاربردی و از نظر روش جمع‌آوری داده‌ها از نوع توصیفی-پیمایشی و همبستگی است. جامعه آماری شامل ۹۵ دانش‌آموز با نیازهای ویژه در شهر زنجان است که به صورت تلفیقی با سایر دانش‌آموزان در مدارس عادی مشغول به تحصیل هستند. از بین این افراد با استفاده از جدول کرجسی و مورگان تعداد ۷۸ نفر نمونه با روش تصادفی طبقه‌ای بر اساس نوع معلولیت انتخاب شدند و دیدگاه معلمان پذیرای ایشان نسبت به آموزش تلفیقی-فراگیر مورد بررسی قرار گرفته است. ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسش‌نامه بوده که بر اساس اهداف آموزش تلفیقی-فراگیر طراحی شده و روایی صوری و محتوایی آن مورد تأیید متخصصان قرار گرفته است. پایایی کل آن نیز ۰/۹۰ به‌دست آمده است. **یافته‌ها:** با تحلیل داده‌ها از طریق آمار توصیفی و استنباطی، یافته‌ها نشان می‌دهد که میزان تحقق اهداف آموزش تلفیقی بیشتر از میانگین فرضی است. متغیرهای مقطع، پایه تحصیلی و شدت و نوع معلولیت ارتباط معنی‌داری با تحقق اهداف آموزش تلفیقی نداشتند، اما سه متغیر جنسیت، نگرش معلمان به آموزش تلفیقی و نقش معلم رابط، ارتباط معنی‌داری با تحقق اهداف آموزش تلفیقی دارند که در بین آنها نگرش معلمان از توان پیش‌بینی نیز برخوردار است. **نتیجه‌گیری:** بر طبق یافته‌ها آموزش تلفیقی اثربخش بوده و راهبردهایی چون تغییر نگرش معلمان به آموزش تلفیقی-فراگیر، استفاده از معلم رابط، ارائه آموزش‌های جبرانی توسط معلمان، کاهش تعداد دانش‌آموزان در کلاس درس و تجهیز مدارس با امکانات مناسب می‌تواند موجب ارتقای آموزش تلفیقی-فراگیر شود.

**واژه‌های کلیدی:** آموزش تلفیقی، آموزش فراگیر، آموزش

تلفیقی-فراگیر، دانش‌آموزان با نیازهای ویژه

۱. کارشناسی ارشد گروه تحقیقات آموزشی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران
۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه مدیریت آموزشی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران

## مقدمه

محیط‌هایی بیشتر می‌شود. اما انتقادات نیرچه<sup>۱</sup> در دانمارک، دان<sup>۲</sup> در آمریکا و وارناک<sup>۳</sup> در انگلستان نسبت به جداسازی آموزش کودکان استثنایی، شعله‌ نهدت عادی‌سازی و یکپارچه‌سازی را فروزان کرد. آنها پیشنهاد کردند که کودکان استثنایی باید در جریان اصلی نظام آموزشی تحت تعلیم و تربیت قرار گیرند (خانجانی و بهاری، ۱۳۸۳).

از سال ۱۹۵۰ تا ۱۹۸۰ حداقل ۵۰ تحقیق در مورد میزان کارآمدی آموزش در محیط‌های مجزا انجام گرفته و محققان کارآمدی آموزش مجزا را به‌خصوص در مورد پیشرفت تحصیلی کودکان با نیازهای ویژه زیر سؤال بردند. برخی از آنها در بررسی کارآمدی آموزش در محیط‌های مجزا به این نتیجه رسیدند که تنها توجیهی که می‌توان برای آموزش ویژه قابل قبول دانست، مربوط به منافی است که برای معلم‌ها و دانش‌آموزان عادی دارد (هالاها، کافمن و پالن، ۲۰۱۵).

در دهه ۱۹۷۰ بسیاری از کشورها شاهد تغییرات بسیاری در حیطه آموزش بودند. اندیشه‌های جدیدی به ظهور رسیده و گسترش یافتند. این اندیشه‌ها پایه‌های نظری امکانات موجود آن زمان را برای دانش‌آموزانی که با عنوان دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه شناخته می‌شدند متزلزل ساخت (قاسمی، ۱۳۹۱). یکی از قوانینی که در سال ۱۹۷۵ درباره آموزش کودکان معلول از کنگره مجلس آمریکا گذشت و مفاهیم محیط دارای حداقل محدودیت و هنجارسازی را قوت بخشید، مواردی چون آموزش فردی برای معلولان، آموزش تلفیقی دانش‌آموزان معلول و غیر معلول و کسب اجازه از اولیا برای اقدام به آموزش کودکان استثنایی را شامل می‌شد. در این دوره جنبشی علیه برچسب‌گذاری کودکان نیز شکل گرفت. طرفداران این جنبش معتقد بودند که برچسب‌گذاری نامناسب روی معلولان محدودیت‌هایی در رفتارشان برای کشف محیط و شرکت در فعالیت‌های مختلف بوجود می‌آورد (هالاها، کافمن و

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 قابل مشاهده و ادراک‌اند. لذا باید حکمت و فلسفه خاصی زیر بنای این تفاوت‌ها باشد. هر یک از انسان‌ها در مفهومی عام و گسترده استثنایی هستند، زیرا با یکدیگر از ابعاد مختلف وجودی تفاوت دارند. این تفاوت‌ها در اکثر افراد احتمالاً چشمگیر نیست و لذا این گروه را اصطلاحاً گروه هنجار یا متوسط تلقی می‌کنند (سیف نراقی و نادری، ۱۳۹۵). در حالی که از نظر مک‌کانکی و داکاستا (۲۰۰۱) آن‌چه از مفهوم کودکان با نیازهای ویژه مدنظر است، کودکانی هستند که به سبب محرومیت و آسیب‌دیدگی برای بهره‌مندی از آموزش و پرورش به تمهیدات ویژه‌ای نیازمندند؛ گروهی که همواره در معرض خطر حذف شدن از جریان آموزش و پرورش هستند.

عدالت از آرمان‌های والای تمامی جوامع انسانی است. به نظر می‌رسد که یکی از اساسی‌ترین راه‌ها برای دستیابی به عدالت همه‌جانبه، تسهیل دسترسی همگان به آموزش و پرورش کیفی و مبتنی بر مهارت‌های زندگی باشد. از دیدگاه هالاها، کافمن و پالن (۲۰۱۵) می‌بایست کوشش‌های لازم جهت رفع نیازهای کودکان استثنایی در کلاس‌های عادی انجام گرفته باشد، در غیر این صورت نباید آنها را به کلاس‌های آموزش ویژه ارجاع داد.

پیشگامان تعلیم و تربیت استثنایی در دهه‌های گذشته معتقد بودند که آموزش در مدارس و کلاس‌های ویژه متناسب با توانایی و نیازهای کودکان استثنایی است و بحث جداسازی و تشکیل مدارس و کلاس‌های ویژه را مطرح نمودند. آنها معتقد بودند که تمرکز کودکان استثنایی در یک مکان، وجود معلمان آموزش استثنایی و امکانات و تجهیزات خاص در یک محیط باعث تسهیل ارائه خدمات می‌شود و امکان رشد مهارت‌های حرفه‌ای کودکان در چنین

پالن، ۲۰۱۵).

اهداف تدوین شده در اجلاس مزبور، عده‌ای از متخصصان بین‌المللی تحت نظارت یونسکو به تدوین یک مجموعه راهنما به منظور آموزش معلمان و مدرسان تربیت معلم، برای بر عهده گرفتن مسئولیت آموزش و پرورش تمامی کودکان صرف نظر از تفاوت‌های آنان اقدام کردند. این اقدام در میان سایر اقدامات سازمان ملل متحد از مؤثرترین و عملی‌ترین اقدامات برای توسعه فرهنگ فراگیرسازی آموزش و پرورش در کشورهای جهان بود (مک‌کانکی و داکاستا، ۲۰۰۱).

به نظر می‌رسد که در چهار دهه اخیر، نظام آموزش و پرورش ویژه<sup>۷</sup> در سراسر دنیا از سوی نظام آموزش فراگیر به چالش کشیده شده است؛ توجه به حقوق بشر، آموزش برای همه، فراهم کردن فرصت‌های برابر، پذیرش اجتماعی تمام شهروندان یک جامعه و تسهیل فرایند اجتماعی شدن یا جامعه‌پذیری<sup>۸</sup> از هدف‌های مهم برنامه‌های آموزش تلفیقی یا یکپارچه‌سازی آموزشی<sup>۹</sup> و آموزش فراگیر<sup>۱۰</sup> محسوب می‌شود (آورامیدیس و نورویچ، ۲۰۰۲ و کورنولدی، ترینی، اسکراگس، و ماستروپیری، ۱۹۹۸). بدین ترتیب می‌توان گفت که رویکرد و باورهای بنیادی آموزش فراگیر متفاوت از آموزش ویژه می‌باشد؛ برخی از آن‌ها در جدول ۱ آورده شده‌اند.

در سال ۱۹۹۰ میلادی نشست در شهر جامتین<sup>۴</sup> تایلند با عنوان «آموزش برای همه» با حضور نمایندگان نظام آموزش و پرورش ۱۵۵ کشور و با همکاری چند سازمان بین‌المللی برگزار شد، مفاد این جلسه در ده بند تدوین شد که سه بند آن برآوردن نیازهای اساسی یادگیری، شکل‌گیری بینش گسترده‌تر نسبت به آموزش همگانی و ترویج بهره‌مندی برابر از آموزش بود (یونسکو، ۱۹۹۰ و دیمه‌ور، الهیارت‌رکمن، فضلی و محسنی‌نیا، ۱۳۹۳). در سال ۱۹۹۴ با حضور نمایندگان نظام آموزش و پرورش ۹۲ کشور و ۲۵ سازمان بین‌المللی در کنفرانس جهانی آموزش در شهر سالامانکای<sup>۵</sup> اسپانیا با موضوع «آموزش افراد دارای نیاز ویژه» بر چارچوب آموزش و ایجاد فرصت‌های آموزشی برابر برای دانش‌آموزان استثنایی و حق دسترسی آنها به مدارس عادی توافق شد (یونسکو، ۱۹۹۴). در سال ۲۰۰۰ وزیران آموزش و پرورش جهان در جلسه‌ای در شهر داکار<sup>۶</sup> سنگال به منظور افزایش بیشینه سطح پوشش تحصیلی و برخورداری همه کودکان از آموزش عمومی و یادگیری مهارت‌های زندگی متعهد شدند که زمینه اجرای همه مفاد توافقنامه را تا سال ۲۰۱۵ فراهم نمایند (دیمه‌ور، الهیارت‌رکمن، فضلی و محسنی‌نیا، ۱۳۹۳ و یونسکو، ۲۰۰۰). در راستای دستیابی به

جدول ۱. باورهای بنیادی آموزش فراگیر و آموزش ویژه

آموزش ویژه	آموزش فراگیر
- افراد جامعه دارای ویژگی‌های متفاوتی هستند؛ آنها باید با هر ویژگی که دارند، در نهادهای اجتماعی پذیرفته شوند.	- افراد جامعه دارای ویژگی‌های متفاوتی هستند؛ آنها باید با هر ویژگی که دارند، در نهادهای اجتماعی پذیرفته شوند.
- مدارس باید خود را به گونه‌ای تغییر دهند که با انعطاف پذیری بتوانند نیازهای مخاطبان را پاسخ‌گو باشند.	- مدارس باید خود را به گونه‌ای تغییر دهند که با انعطاف پذیری بتوانند نیازهای مخاطبان را پاسخ‌گو باشند.
- جداسازی دانش‌آموزان باعث ایجاد نگرش منفی به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه می‌شود.	- جداسازی دانش‌آموزان باعث ایجاد نگرش منفی به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه می‌شود.
- یک ناتوانی نباید توانایی‌های فرد را تحت‌الشعاع قرار دهد و موجب نادیده گرفتن آنها شود.	- یک ناتوانی نباید توانایی‌های فرد را تحت‌الشعاع قرار دهد و موجب نادیده گرفتن آنها شود.
- دانش‌آموزان مهارت‌های زندگی را در کنار هم و در تعامل با یکدیگر یاد می‌گیرند.	- دانش‌آموزان مهارت‌های زندگی را در کنار هم و در تعامل با یکدیگر یاد می‌گیرند.
- به لحاظ وجود تفاوت‌های فردی، گروهی از دانش‌آموزان را می‌توان استثنایی دانست.	- به لحاظ وجود تفاوت‌های فردی، گروهی از دانش‌آموزان را می‌توان استثنایی دانست.
- دانش‌آموزان دارای مشکل‌های ذهنی و جسمی باید از دانش‌آموزان عادی جدا شوند و در مدارس ویژه تحصیل کنند.	- دانش‌آموزان دارای مشکل‌های ذهنی و جسمی باید از دانش‌آموزان عادی جدا شوند و در مدارس ویژه تحصیل کنند.
- معلمان باید در آموزش متمایز روش‌های یاددهی و یادگیری خود را برای آموزش و تعامل با دانش‌آموزان تغییر دهند.	- معلمان باید در آموزش متمایز روش‌های یاددهی و یادگیری خود را برای آموزش و تعامل با دانش‌آموزان تغییر دهند.
- بهتر است دانش‌آموزانی که مشکلات مشابهی دارند در کنار هم آموزش ببینند تا بتوان آموزگار متخصص، با علاقه و با توانایی ویژه برای آنها در نظر گرفت.	- بهتر است دانش‌آموزانی که مشکلات مشابهی دارند در کنار هم آموزش ببینند تا بتوان آموزگار متخصص، با علاقه و با توانایی ویژه برای آنها در نظر گرفت.
- آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه مستلزم تخصیص منابع ویژه‌ای است که از عهده مدارس عادی خارج است.	- آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه مستلزم تخصیص منابع ویژه‌ای است که از عهده مدارس عادی خارج است.

(اقتباس از کاکوجویباری و هوسپیان، ۱۳۸۱، قدمی، ۱۳۹۱ و شجاعی و مولایی‌آرپناهی، ۱۳۹۶)

مطالعات انجام شده در خصوص میزان تحقق اهداف آموزش تلفیقی-فراگیر در کشور محدود است. در پژوهش‌هایی که سیاحی (۱۳۸۸) و سگوند (۱۳۹۰) در استان خوزستان انجام داده‌اند، نتایج گویای آن است که از دیدگاه معلمان اهداف آموزش تلفیقی در کلیه شاخص‌ها محقق شده است. برای تحقق برنامه‌های آموزش تلفیقی-فراگیر عوامل متعددی نقش دارند؛ خانجانی و بهاری (۱۳۸۳) با مقایسه دیدگاه معلمان عادی، استثنایی و تلفیقی در مورد آموزش تلفیقی کودکان استثنایی در استان آذربایجان شرقی نشان داده‌اند که معلمان استثنایی تحصیل کرده در رشته علوم تربیتی و معلمانی که در دوره‌های آموزش تلفیقی شرکت کرده بودند نسبت به معلمان عادی از نگرش مثبت‌تری برخوردار بوده‌اند. بر اساس مطالعات به‌پژوه و گنجی (۱۳۸۳) معلمان ویژه، زن و جوان که با کودکان کم‌توان ذهنی تماس اجتماعی بیشتری داشته و درباره آنان اطلاعات درستی دارند و دوره‌های آموزشی را درباره آنان گذرانده‌اند، نگرش مثبت بیشتری به دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه دارند.

نتایج تحقیق ماین، چامبرز و سارا (۲۰۱۶) در سیشلز آفریقا<sup>۱۱</sup> و کوماری (۲۰۱۶) در هند نشان می‌دهد که برای تحقق اهداف آموزش فراگیر در مدارس، باید به طور منظم نگرش معلمان را تغییر داد. از نظر آنها قضاوت معلمان درباره کودکان معلول می‌تواند تأثیر قابل توجهی در توسعه عاطفی، اجتماعی و فکری کودکان داشته باشد. پژوهش‌های بینی و تیزازو (۲۰۱۱) در کشور اتیوپی نشان می‌دهد که درک محدود از مفهوم ناتوانی، نگرش منفی به افراد معلول، و مقاومت شدید در برابر تغییر موانع عمده‌ای هستند که سد راه موفقیت آموزش فراگیر می‌شوند. وز و همکارانش (۲۰۱۵) در مطالعات خود در استرالیا غربی نشان داده‌اند که چهار متغیر سن، جنسیت، خودکارآمدی تدریس و دوره‌های آموزشی ۴۲ درصد از واریانس مربوط به نگرش معلمان را به

با توجه به موارد فوق در کشور ما نیز تلاش‌هایی جهت تلفیق دانش‌آموزان با نیازهای ویژه با دانش‌آموزان عادی صورت گرفته است، به طوری که پس از طراحی شیوه‌نامه آموزش تلفیقی-فراگیر، از سال ۱۳۸۶ به صورت آزمایشی در چند استان کشور از جمله استان زنجان عملیاتی گردید و طبق بخشنامه وزارت آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۲ مقرر گردید شیوه‌نامه مذکور در کلیه استان‌های کشور با هدف ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی و پرورشی برای تمامی کودکان واجب‌التعلیم، ایجاد آمادگی در دانش‌آموزان با نیازهای ویژه جهت ورود به جامعه و زندگی کردن در کنار سایر افراد، بهبود شاخص‌های کمی و کیفی آموزش و ایجاد زمینه‌های تعامل صحیح بین دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به اجرا درآید. طبق شیوه‌نامه مذکور آموزش تلفیقی-فراگیر رویکردی است که در آن دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در واحدهای آموزشی عادی (دولتی یا غیردولتی) در تمامی دوره‌های تحصیلی در کنار سایر دانش‌آموزان جایدهی شده و با بهره‌گیری از برنامه‌های درسی مشترک و تمهید انطباق‌های محیطی و مناسب‌سازی برنامه درسی با پشتیبانی آموزگار یا دبیر رابط به تحصیل می‌پردازند. بر اساس آیین‌نامه مذکور دانش‌آموزان با نیازهای ویژه دانش‌آموزانی هستند که به سبب نارسایی جسمی، ذهنی، روان‌شناختی، هیجانی یا اجتماعی در زمینه یادگیری یا سازگاری با محیط دارای مشکلاتی هستند. دانش‌آموزان با نیازهای ویژه تحت پوشش آموزش تلفیقی-فراگیر شامل دانش‌آموزان دارای هوش مرزی (دیرآموز)، اختلال یادگیری ویژه و گروه‌های آسیب دیده بینایی، شنوایی، جسمی-حرکتی، مشکلات رفتاری-هیجانی (خفیف تا متوسط) با هوشبهر مرزی و بیشتر می‌شوند و بر اساس میزان و نوع نیازهای‌شان در دو گروه دارای نیازهای خفیف و شدید قرار می‌گیرند (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۲).

آموزش فراگیر تبیین می‌کنند؛ معلمان زن، جوان، خودکارآمد در تدریس، و آموزش دیده بیشتر دارای نگرش مثبت به آموزش فراگیر هستند.

از دیدگاه هولینز (۲۰۱۱) و شارما، لورمن، و فورلین (۲۰۱۲) آموزش معلمان موجب توسعه نگرش مثبت و مهارت لازم برای موفقیت آنها در آموزش فراگیر می‌شود، زیرا آموزش به عنوان یکی از عوامل اصلی ارتقای نگرش به آموزش فراگیر است. از دیدگاه کمبل، گیل مور، و کاسکلی (۲۰۰۳) در حالی که آموزش موجب ایجاد نگرش مثبت به آموزش فراگیر می‌شود، با این حال معلمانی که آموزش و تجارب برنامه‌ریزی شده با افراد معلول را با هم تجربه می‌کنند، آمادگی، نگرش مثبت و انعطاف‌پذیری بیشتری را از خود نشان داده‌اند. در این راستا نتایج پژوهش اولوفمی و اولوودامی (۲۰۱۴) در جنوب غربی نیجریه مبین نگرش مثبت معلمان درباره آموزش فراگیر و نگرش منفی والدین و بخش‌های دولتی به این موضوع است.

برخی از محققان از جمله کاستلو و بویل (۲۰۱۳) استدلال می‌کنند که ارتقای سطح آگاهی و اعتماد به نفس به تنهایی موجب بهبود نگرش مثبت و کاهش اضطراب نمی‌شود و نگرش مثبت معلمان آموزش دیده به آموزش فراگیر به تدریج در طول دوره‌های آموزشی کاهش می‌یابد. در این زمینه نتایج پژوهش گالاترو و آنتونیو (۲۰۱۷) در یونان، بیانگر ارتباط بین سن معلمان و نگرش آنها به آموزش فراگیر است؛ معلمان جوان، نگرش مثبت بیشتری نسبت به همکاران قدیمی خود به آموزش فراگیر نشان داده‌اند. از نظر فورلین و چامبرز (۲۰۱۱) و همینگز و وودکاک (۲۰۱۱) شاید افزایش آگاهی از مشکلاتی که معلمان ممکن است در رویارویی با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه داشته باشند، ممکن است نگرش مثبت آنها را تغییر دهد.

با توجه به پیشینه تحقیقات انجام شده در زمینه آموزش تلفیقی-فراگیر، می‌توان گفت که اکثر

مطالعات در کشور دیگر بوده و مطالعات داخلی محدودند. لذا آگاهی از میزان اثربخشی طرح آموزش تلفیقی-فراگیر، می‌تواند برای طراحان، مجریان، تصمیم‌گیران و ذی‌نفعان برنامه مذکور از اهمیت خاصی برخوردار باشد. لذا در این راستا سؤال‌های زیر مطرح می‌شوند:

سؤال‌های پژوهش: از نظر معلمان، چقدر از اهداف آموزش تلفیقی-فراگیر مطابق آیین‌نامه شورای عالی آموزش و پرورش تحقق یافته است؟

چه عواملی با اثربخشی آموزش تلفیقی-فراگیر ارتباط دارند؟

از نظر معلمان چه راهبردهایی برای ارتقای اثربخشی آموزش تلفیقی-فراگیر در اولویت است؟

### روش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف از نوع تحقیقات کاربردی است، زیرا که هدف آن کمک و کاربرد نتایج برای اتخاذ تصمیم‌های مربوط به نظام آموزشی است. از طرف دیگر این پژوهش از لحاظ روش گردآوری داده‌ها، از نوع تحقیقات توصیفی-پیمایشی و توصیفی-همبستگی به شمار می‌رود. در تحقیقات پیمایشی هدف توصیف شرایط یا پدیده‌های مورد بررسی و شناخت بیشتر شرایط موجود برای کمک به فرایند تصمیم‌گیری است و در تحقیقات همبستگی هدف کشف روابط همبستگی بین متغیرهای مورد مطالعه است (سرمد، حجازی و بازرگان، ۱۳۸۹). در تحقیق حاضر نیز محقق درصدد است با جمع‌آوری اطلاعات در خصوص دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، وضعیت آموزش تلفیقی-فراگیر را با مشخص کردن میزان تحقق اهداف آن و همبستگی عوامل مختلف را با میزان اثربخشی آموزش مذکور مشخص نماید.

جامعه، نمونه آماری و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در شهر زنجان هستند که در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ به صورت تلفیقی-فراگیر در کنار دانش‌آموزان عادی مشغول به تحصیل بوده‌اند. در این پژوهش

با استناد به شیوه‌نامه مذکور پرسش‌نامه پژوهش با ۴۵ گویه و در چهار بعد ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی، ایجاد آمادگی برای ورود به جامعه، بهبود شاخص‌های کمی و کیفی آموزش، و تعامل صحیح با معلم و هم‌سالان طراحی شده است. پرسش‌نامه با طیف لیکرت و به صورت همیشه، اغلب، گاهی اوقات، به ندرت و به هیچ وجه درجه بندی و به همین ترتیب با نمره‌های ۵ تا ۱ امتیازبندی شده است. در بخش سوم پرسش‌نامه نیز یک سؤال در خصوص میزان ضرورت آموزش تلفیقی و یک سؤال در خصوص تأثیر حضور معلم رابط در مدارس با طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (خیلی زیاد تا خیلی کم) در نظر گرفته شده است. در بخش پایانی پرسش‌نامه یک سؤال بازپاسخ در خصوص پیشنهاد راهبردهای حمایتی از طرف معلمان برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه مطرح شده است. برای اطلاع از میزان روایی<sup>۱۲</sup> صوری نظرات خبرگان و برخی از معلمان جهت تشخیص دشواری گویه‌ها، تناسب آنها، واضح بودن گویه‌ها و نارسایی در معانی واژه‌ها احصا شده است. همچنین جهت تعیین روایی محتوایی ابزار، نظرات اصلاحی متخصصان امر در خصوص انطباق آن با اهداف مندرج در شیوه‌نامه آموزش تلفیقی، رعایت دستور زبان، اهمیت و تعداد گویه‌ها و قرارگیری آنها در جای مناسب دخیل گردید. برای محاسبه پایایی<sup>۱۳</sup> نیز پرسش‌نامه تدوین شده به طور مقدماتی برای ۳۰ نفر از معلمان اجرا شد سپس داده‌های جمع‌آوری شده از طریق نرم‌افزار SPSS<sup>۱۴</sup> تحلیل و میزان ضریب همسانی درونی سؤال‌ها به وسیله آلفای کرانباخ محاسبه شده است. ضرایب آلفا برای بعد ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی ۰/۸۰، ایجاد آمادگی برای ورود به جامعه ۰/۷۳، بهبود شاخص‌های کمی و کیفی آموزش ۰/۷۸، تعامل صحیح با معلم و همسالان ۰/۸۵، و ضریب آلفای کل پرسش‌نامه ۰/۹۰ به دست آمده که حاکی از پایایی مورد قبول پرسش‌نامه و اجزای آن است.

سعی شده با شناسایی دانش‌آموزان مذکور، معلمان پذیرای آنها مشخص شوند. از آنجا که توزیع دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه در مدارس مختلف یکسان نبود و از طرفی سعی بر این بود که اثربخشی آموزش تلفیقی-فراگیر در خصوص تک‌تک دانش‌آموزان یاد شده مورد بررسی قرار گیرد، لذا جامعه آماری بر اساس تعداد دانش‌آموزان مذکور مدنظر قرار گرفت. مطابق آمار اداره آموزش و پرورش استثنایی شهر زنجان، تعداد این دانش‌آموزان ۹۵ نفر بوده‌اند که ۲۴ نفر آنها آسیب‌دیده جسمی-حرکتی، ۴۸ نفر آسیب‌دیده شنوایی و ۲۴ نفر دیگر آسیب‌دیده بینایی بودند. با استفاده از جدول کرجسی و مورگان (نقل از نادری و سیف‌نراقی، ۱۳۹۰) تعداد ۷۸ نفر از افراد جامعه بر اساس نوع معلولیت به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند و به طور تصادفی نظرات یکی از معلمان پذیرای آنها در خصوص اثربخشی آموزش تلفیقی-فراگیر بررسی شده است. لازم به ذکر است که برخی از معلمان پذیرا تا سه دانش‌آموز با نیاز ویژه نیز در کلاس درس خود داشته‌اند که نظر معلم به صورت جداگانه برای هر دانش‌آموز بررسی شده است. به عبارتی برای هر دانش‌آموز یک پرسش‌نامه که مشخصات فردی آن از مدارس و اداره آموزش و پرورش استثنایی اخذ شده بود، در نظر گرفته شده است. به همین دلیل جامعه آماری را دانش‌آموزان در نظر گرفته‌ایم.

#### ابزار

ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش پرسش‌نامه است. در بخش اول پرسش‌نامه متغیرهای جمعیت‌شناختی از قبیل جنسیت، مقطع و پایه تحصیلی، شدت و نوع معلولیت دانش‌آموزان پرسیده شده است. در بخش دوم آن، برای بررسی متغیرهای اصلی پژوهش سعی شده که اهداف مندرج در شیوه‌نامه آموزش تلفیقی-فراگیر به شماره ۲۴۳۱۷ مورخ ۹۲/۲/۱۴ مصوب شورای عالی آموزش و پرورش مدنظر قرار گیرد. لذا



### یافته‌ها

میزان تحقق اهداف آموزش تلفیقی-فراگیر: آموزش تلفیقی-فراگیر طبق آیین‌نامه شورای عالی آموزش و پرورش اهدافی چون ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی، ایجاد آمادگی برای ورود به جامعه، بهبود شاخص‌های کمی و کیفی آموزش، و ایجاد زمینه برای تعامل صحیح دانش‌آموزان با معلم و هم‌سالان دارد که میزان تحقق هر کدام از آن‌ها در جدول ۲ قابل مشاهده است.

روش تحلیل داده‌ها: برای تجزیه و تحلیل داده‌های به‌دست آمده، در ابتدا با استفاده از نرم‌افزار SPSS<sup>۱۵</sup> شاخص‌های آمار پارامتریک از قبیل بهنجار بودن توزیع، داشتن مقیاس فاصله‌ای و برابری واریانس‌ها بررسی شد سپس جهت تحلیل سؤال‌های پژوهش علاوه بر شاخص‌های آمار توصیفی، از شاخص‌های آمار استنباطی نیز مواردی چون آزمون t تک‌نمونه‌ای و تحلیل رگرسیون لجستیک استفاده شد.

جدول ۲. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای مربوط به میزان تحقق اهداف آموزش تلفیقی فراگیر

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	اختلاف میانگین	t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی	۷۸	۳/۴۶	۰/۹۰	۰/۴۶	۴/۴۹	۷۷	۰/۰۱
ایجاد آمادگی برای ورود به جامعه	۷۸	۴/۱۳	۰/۴۷	۱/۱۳	۲۱/۰۸	۷۷	۰/۰۱
بهبود شاخص‌های کمی و کیفی آموزش	۷۸	۳/۳۷	۰/۵۳	۰/۳۷	۳/۱۲	۷۷	۰/۰۱
تعامل صحیح با معلم و هم‌سالان	۷۸	۳/۲۶	۰/۸۶	۰/۲۶	۲/۷	۷۷	۰/۰۱

تلفیقی در تمام زمینه‌ها در حد مورد انتظار محقق شده است.

### عوامل مرتبط با تحقق اهداف آموزش تلفیقی-فراگیر

برای بررسی نقش عوامل متعدد در تحقق اهداف آموزش تلفیقی-فراگیر، به دلیل مقیاس‌های متفاوت متغیرها از رگرسیون لجستیک استفاده شده است، لذا ابتدا میزان همبستگی سپس تأثیر هر کدام از آنها بر تحقق اهداف آموزش تلفیقی-فراگیر بررسی می‌شود.

جدول ۳. همبستگی متغیرهای مختلف با میزان اثربخشی آموزش تلفیقی فراگیر

متغیرها	جنسیت	مقطع تحصیلی	پایه تحصیلی	شدت معلولیت	نوع معلولیت	ضرورت آموزش تلفیقی	نگرش به نقش معلم رابط
میزان همبستگی	۰/۲۴	۰/۰۳	۰/۰۲	-۰/۱۴	۰/۱۸	۰/۲۶	۰/۲۵
سطح معنی‌داری	۰/۰۴	۰/۷۹	۰/۸۴	۰/۲۳	۰/۱۲	۰/۰۲	۰/۰۳

دانش‌آموزان دختر (میانگین ۳/۷۸) بیش از دانش‌آموزان پسر (میانگین ۳/۴۷) محقق شده است، همچنین نگرش به ضرورت آموزش تلفیقی-فراگیر (میانگین ۲/۷۶) و معلم رابط (میانگین ۳/۴۶) در تحقق اهداف آموزش تلفیقی دخیل‌اند ولی سایر

با توجه به جدول ۳ در بین متغیرهای مختلف سه متغیر جنسیت دانش‌آموزان، نگرش به ضرورت آموزش تلفیقی-فراگیر و نقش معلم رابط همبستگی معنی‌داری با میزان اثربخشی آموزش تلفیقی-فراگیر دارند. اهداف آموزش تلفیقی در بین

متغیرها ارتباط معنی‌داری با میزان اثربخشی آموزش تلفیقی-فراگیر نشان نمی‌دهند.

جدول ۴. تحلیل رگرسیون لجستیک برای تأثیر عوامل مختلف بر تحقق اهداف آموزش تلفیقی-فراگیر

عوامل	مقدار B	خطای استاندارد	آزمون Wald	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
جنسیت	۰/۴۵	۰/۹۷	۰/۲۲	۱	۰/۶۴
مقطع تحصیلی	۰/۰۵	۱/۵۴	۰/۰۱	۱	۰/۹۷
پایه تحصیلی	۰/۱۶	۰/۳۶	۰/۲۰	۱	۰/۶۵
شدت معلولیت	-۱/۱۸	۰/۹۴	۱/۵۹	۱	۰/۲۱
نوع معلولیت	۰/۸۹	۰/۶۱	۲/۱۲	۱	۰/۱۴
ضرورت آموزش تلفیقی	۱/۶۸	۰/۶۳	۷/۰۴	۱	۰/۰۱
نقش معلم رابط	۰/۲۱	۰/۴۶	۰/۲۱	۱	۰/۶۵
مقدار ثابت	-۵/۲۲	۲/۹۶	۳/۱۰	۱	۰/۰۸

بر طبق جدول ۴ تحلیل رگرسیون لجستیک نشان می‌دهد که در بین متغیرهای مختلف تنها متغیر نوع نگرش معلمان نسبت به ضرورت آموزش تلفیقی-فراگیر به‌عنوان مهمترین عامل اثرگذار در اثربخشی آموزش تلفیقی-فراگیر نقش دارد و سایر متغیرها تأثیر معنی‌داری در اثربخشی آموزش تلفیقی ندارند. نگرش مثبت معلمان به آموزش تلفیقی-فراگیر موجب

تحقق اهداف آن و نگرش منفی به آن موجب عدم تحقق اهداف آموزش تلفیقی-فراگیر می‌شود. راهبردهای ارتقای اثربخشی آموزش تلفیقی-فراگیر معلمان در پاسخ به این سؤال که در آموزش تلفیقی-فراگیر کدام یک از راهبردها برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در اولویت قرار دارد، مواردی را اشاره نموده‌اند که در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵. فراوانی و درصد فراوانی اولویت راهبردهای انتخاب شده توسط معلمان

گزینه‌ها	فراوانی	درصد فراوانی
ارائه آموزش‌های جبرانی به صورت انفرادی توسط معلمان	۴۰	۵۱/۳
استفاده از معلم رابط در مدارس	۱۳	۱۶/۷
کاهش تعداد دانش‌آموزان در کلاس	۱۳	۱۶/۷
تجهیز مدارس و ارائه امکانات مناسب	۱۲	۱۵/۴
کل	۷۸	۱۰۰

جدول ۵ نشان می‌دهد که ۴۰ نفر از معلمان که حدود ۵۱/۳ درصد آنها را تشکیل می‌دهد، ارائه آموزش‌های جبرانی توسط معلمان را بهترین راهبرد حمایتی از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه می‌دانند، همچنین دو راهبرد استفاده از معلم رابط و کاهش تعداد دانش‌آموزان در کلاس هر کدام با ۱۶/۷ درصد در اولویت‌های بعدی قرار دارند و در نهایت این که ۱۵/۴ درصد از معلمان تجهیز مدارس و ارائه امکانات مناسب را به‌عنوان راهبرد بعدی برای ارتقای اثربخشی آموزش پیشنهاد می‌کنند.

### بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که از دیدگاه معلمان اهداف آموزش تلفیقی-فراگیر در چهار زمینه استفاده از فرصت‌های برابر آموزشی، ایجاد تعامل صحیح با

معلم و همسالان، بهبود شاخص‌های کمی و کیفی آموزش، و کسب آمادگی برای حضور در جامعه به‌طور نسبی محقق شده است و میزان آن‌ها بیشتر از حد متوسط یا میانگین فرضی است که هم‌سو با نتایج سیاحی (۱۳۸۸) و سگوند (۱۳۹۰) است. در بین اهداف مذکور بیشترین میزان تحقق مربوط به هدف کسب آمادگی برای حضور در جامعه است. به عبارتی حضور دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در مدارس عادی باعث شده است که مهارت‌های زندگی آنها بهبود یابد تا آمادگی بیشتری را برای زندگی در جامعه داشته باشند، اما در سایر اهداف برای نیل به حالت مطلوب فاصله وجود دارد. باید اذعان کرد که هنوز مدارس ما آمادگی و امکانات لازم را برای آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه ندارند و بستر و شرایط موجود مناسب و



نگرش معلمان به آموزش تلفیقی-فراگیر تنها متغیری است که از توان لازم برای پیش‌بینی اثربخشی آموزش تلفیقی-فراگیر برخوردار است. این یافته بیانگر آن است که یکی از عوامل مهم و تعیین‌کننده اثربخشی آموزش تلفیقی-فراگیر وابسته به نگرش مثبت یا منفی معلمان به این نوع آموزش است. طبق یافته‌ها به نظر می‌رسد که از دیدگاه معلمان آموزش تلفیقی-فراگیر چندان ضروری نبوده است و نوع نگرش آنها نسبت به آموزش تلفیقی-فراگیر آنچنان مطلوب نیست و آنان هنوز این طرح را برای خود تحمیل شده تلقی می‌کنند و اعتقاد دارند که دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در مدارس عادی با دشواری‌های زیادی مواجه‌اند و بایستی در مدارس استثنایی تحصیل کنند. این نتیجه با یافته‌های خانجانی و بهاری (۱۳۸۳) همخوانی دارد، زیرا طبق نتایج پژوهشی آنها، معلمان در نظام آموزش فراگیر نگرش چندان مثبتی به این نوع از آموزش ندارند و به‌ویژه این‌که طبق یافته‌های گالاترو و آنتونیو (۲۰۱۷) نگرش معلمان در گذر زمان و با افزایش سن آنها به آموزش تلفیقی-فراگیر منفی می‌شود و برخی مواقع بنا بر یافته‌های اولوفمی و اولوودامی (۲۰۱۴) این نگرش از طرف بخش‌های دولتی و والدین نیز تقویت می‌شود. از دیدگاه ماین، چامبرز و سارا (۲۰۱۶) و کوماری (۲۰۱۶) برای تحقق اهداف آموزش فراگیر، باید نگرش معلمان به آن تغییر یابد. این امر می‌تواند تأثیر قابل توجهی در توسعه عاطفی، اجتماعی و فکری کودکان داشته باشد. همچنین بینی و تیزازو (۲۰۱۱) معتقدند که درک محدود از ناتوانی، نگرش منفی به افراد معلول و مقاومت در برابر تغییر، از جمله موانع مهم تحقق آموزش فراگیر هستند. از دیدگاه به‌پژوه و گنجی (۱۳۸۳) و وز و همکاران (۲۰۱۱) و همین‌طور از دیدگاه هولینز (۲۰۱۱) و شارما، لورمن و فورلین (۲۰۱۲) آموزش معلمان موجب بهبود نگرش آنها می‌شود، به‌ویژه اینکه بر طبق یافته‌های کمبل،

کافی نیست. هنوز معلمان آموزش‌های لازم را در مورد نحوه تعامل با این دانش‌آموزان کسب نکرده‌اند. به‌علاوه اینکه نگرش معلمان و دانش‌آموزان به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه منفی است و به توانمندی آنها اعتقادی ندارند، اما با این وجود برخی از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه توانسته‌اند با تکیه بر توانمندی‌های خود بر موانع چیره شده همراه با سایر دانش‌آموزان پیش بروند.

بر اساس تحلیل‌های همبستگی انجام شده، متغیرهای شدت معلولیت (شدید و خفیف) نوع معلولیت (بینایی، شنوایی، و جسمی-حرکتی)، مقطع و پایه تحصیلی رابطه معنی‌داری با میزان تحقق اهداف آموزش تلفیقی-فراگیر ندارند. اما سه متغیر جنسیت دانش‌آموزان، نگرش معلمان به ضرورت آموزش تلفیقی-فراگیر و نقش معلم رابط ارتباط معنی‌داری با اثربخشی آموزش تلفیقی-فراگیر دارند. یافته‌ها نشان می‌دهد که اهداف آموزش تلفیقی-فراگیر در بین دانش‌آموزان دختر بیشتر از دانش‌آموزان پسر محقق شده است. این امر بیانگر آن است که از نظر معلمان دانش‌آموزان دختر توانمندی بیشتری در زمینه تحقق اهداف از خود نشان داده‌اند و بهتر از پسران توانسته‌اند خود را با شرایط مدارس عادی وفق دهند. همچنین یافته‌ها نشان می‌دهد که حضور معلم رابط در مدارس، رابطه معنی‌داری با تحقق اهداف آموزش تلفیقی-فراگیر دارد. این یافته حاکی از آن است که سیاست آموزش و پرورش جهت تعیین معلم رابط در مدارس که آموزش تلفیقی-فراگیر را به عهده گرفته‌اند، سیاست مناسب و درستی است و حضور این معلمان در چنین مدرسی به عنوان یک عامل ضروری است.

از سوی دیگر نتایج تحلیل‌های همبستگی مبین رابطه معنی‌دار بین نوع نگرش معلمان به آموزش تلفیقی-فراگیر و اثربخشی این نوع از آموزش دارد. علاوه بر این در بین متغیرهای مختلف، متغیر نوع

توجه به تفاوت‌های فردی آنها با مشورت معلمان باید صورت گیرد، به طوری که نتیجه آن باعث استقلال دانش‌آموز و در راستای تحقق اهداف آموزش تلفیقی-فراگیر باشد و از ارائه حمایت‌های غیرمؤثر جلوگیری شود.

بر طبق یافته‌ها به نظر می‌رسد که تراکم جمعیت کلاس درس مانع از اجرای آموزش اثربخش و رسیدگی مطلوب به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه می‌شود. یکی از راهبردهای پیشنهاد شده معلمان کاهش تعداد کل دانش‌آموزان در کلاس‌هایی است که دارای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه هستند.

تجهیز مدارس و ارائه امکانات مناسب از دیگر راهبردهای پیشنهاد شده معلمان برای ارتقای اثربخشی آموزش تلفیقی-فراگیر است. به نظر می‌رسد که مناسب‌سازی فضاهای آموزشی، استفاده از ابزارهای کمکی از قبیل سمعک و ذره‌بین، هوشمندسازی مدارس، تجهیز آزمایشگاه‌ها و ارائه هر چه بهتر خدمات توان‌بخشی به دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه می‌تواند در این زمینه تسهیل‌کننده امور باشد.

نتایج تحقیق نشان می‌دهد که پایه و دوره تحصیلی و نوع و شدت معلولیت ارتباطی با میزان تحقق اهداف آموزش تلفیقی در بین دانش‌آموزان با نیازهای ویژه ندارد، لذا پیشنهاد می‌شود آموزش تلفیقی-فراگیر طبق روال حاضر برای گروه‌های مذکور ادامه یابد و هیچ گروهی از دانش‌آموزان به بهانه این که آموزش تلفیقی-فراگیر برای آنها کارساز نیست، از آن محروم نشود.

اجرای برنامه‌های فراگیرسازی آموزش فقط به محیط‌های آموزشی محدود نمی‌شود؛ در سال‌های گذشته مسئولان و برنامه‌ریزان فکر می‌کردند که برنامه‌های آموزش تلفیقی-فراگیر صرفاً با جابدهی یک یا دو دانش‌آموز با نیازهای ویژه در کلاس‌های عادی خاتمه می‌یابد و هدف‌های آموزش تلفیقی-فراگیر محقق می‌شود، در صورتی که امروزه اجرای

گیلمور و کاسکلی (۲۰۰۳) اگر این آموزش‌ها همراه با تجارب برنامه‌ریزی شده با افراد معلول باشد، می‌تواند اثر مضاعفی بر توسعه نگرش معلمان داشته باشد. در راستای موارد فوق و با توجه به نتایج به دست آمده برای ارتقای اثربخشی آموزش تلفیقی-فراگیر می‌توان راهبردهای زیر را ارائه کرد:

با توجه به نگرش نه چندان مثبت معلمان به آموزش تلفیقی-فراگیر، پیشنهاد می‌شود که در کنار برگزاری دوره‌های ضمن خدمت به منظور آشنایی معلمان با فلسفه و ضرورت فراگیرسازی، آیین‌نامه‌ای جهت حمایت از معلمانی که در کلاس خود دانش‌آموز با نیاز ویژه دارند، تدوین و اجرا شود و در آیین‌نامه مذکور موارد حمایتی از قبیل کاهش تعداد دانش‌آموزان در کلاس‌های پذیرا و حمایت‌های مالی از معلم به ازای هر دانش‌آموز با نیاز ویژه و سایر موارد گنجانده شود تا معلمان انگیزه لازم را برای فعالیت بیشتر و بهتر در کلاس داشته باشند.

از دیدگاه معلمان حضور معلم رابط در تحقق اهداف آموزش تلفیقی-فراگیر ضروری است، لذا بهتر است از معلم رابط آموزش دیده و توانمند به عنوان هماهنگ کننده و پیگیری کننده آموزش استفاده شود.

اکثر معلمان ارائه آموزش‌های جبرانی را به صورت انفرادی بهترین نوع حمایت از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در آموزش تلفیقی-فراگیر پیشنهاد نموده‌اند. به نظر می‌رسد که معلمان حضور معلم رابط در مدارس هر چند ضروری می‌دانند، اما آن را کافی و تنها عامل مؤثر نمی‌دانند، لذا پیشنهاد می‌شود که برای برنامه آموزش جبرانی از روش‌های متنوع یاددهی-یادگیری از قبیل روش تدریس هم‌شاگردی استفاده شود. برنامه آموزش جبرانی باعث می‌شود که دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کلاس‌های عادی با سرعتی متناسب با توانایی‌شان جلو بروند. سایر حمایت‌ها هم باید مد نظر قرار گیرد؛ حمایت سازنده و مؤثر از دانش‌آموز مهم است، ارائه خدمات حمایتی به دانش‌آموزان با

سیف‌نراقی، م و نادری، ع. (۱۳۹۵). روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی. تهران: نشر ارسباران.

شجاعی، س و مولایی‌آرپناهی، ع. (۱۳۹۶). آموزش متمایز برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه. فصلنامه تعلیم و تربیت استثنایی، سال هفدهم، ش ۲، پیاپی ۱۴۵، ص ۴۷-۵۲.

قاسمی، م. (۱۳۹۱). تلفیق کودکان استثنایی: اصول، مزایا و روش‌ها. فصلنامه تعلیم و تربیت استثنایی، جلد ۳، ش ۱۱۱، ص ۷۳-۸۵.

قدمی، م. (۱۳۹۱). بررسی مبانی نظری رویکرد جداسازی در آموزش و پرورش استثنایی ایران. فصلنامه افراد استثنایی، سال دوم، شماره ۸، ص ۳۳-۵۳.

کاکوجویباری، ع ا؛ و هوسپیان، آ. (۱۳۸۱). مبانی فلسفی آموزش و پرورش فراگیر. تهران: نشر مشاهیر.

نادری، ع و سیف‌نراقی، م. (۱۳۹۰). روش‌های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی (با تاکید بر علوم تربیتی). تهران: نشر ارسباران.

وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۲). شیوه‌نامه اجرایی آیین‌نامه آموزش و پرورش تلفیقی-فراگیر کودکان و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه. دبیرخانه کمیته بررسی بخشنامه‌ها و دستورالعمل‌های اداری.

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European journal of special needs education*, 17(2), 129-147.

Beyene, G. & Tizazu, Y. (2011). Attitudes of teachers towards inclusive education in Ethiopia. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 6(1), 89-96, doi:10.4314/ejesc.v6i1.65383.

Campbell, J. Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes toward disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(4), 369-79.

Cornoldi, C. Terreni, A. Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 19(6), 350-356.

Costello, S. & Boyle, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 43-129, doi:10.14221/ajte.2013v38n4.8.

Forlin, C. & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. doi: 10.1080/1359866X.2010.540850.

Galaterou, J. & Antoniou, A. S. (2017). Teachers' attitudes towards inclusive education: The role of job stressors and demographic parameters. *International Journal of Special Education*, 32(4), 643-658.

Hallahan, D. P. Kauffman, J. M. & Pullen, P. C. (2015). *Exceptional Learners: An Introduction to Special Education*. 13th Edition. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

برنامه‌های فراگیرسازی تنها به یکپارچه‌سازی مکانی و فیزیکی منحصر نمی‌شود و این امر مستلزم یکپارچه‌سازی کارکردی و اجتماعی و همان‌طور انعطاف‌پذیری و غنی‌سازی محیط‌های آموزشی متناسب با نیازهای فراگیران است.

## تشکر و سپاسگزاری

از کلیه مدیران و معلمان مدارس شهر زنجان که در گردآوری داده‌های این مطالعه همکاری نموده‌اند، سپاسگزاری می‌شود.

## پی‌نوشت‌ها

1. Nerche
2. Dunn
3. Warnock
4. Jomtien
5. Salamanca
6. Dakar
7. Special education
8. Socialization
9. Educational integration
10. Inclusive education
11. Seychelles
12. Validity
13. Reliability
14. Statistical package for social science

## منابع

به‌پژوه، ا و گنجی، ک. (۱۳۸۳). عوامل مؤثر بر نگرش معلمان ویژه و عادی نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال سوم، ش ۱۰، ص ۷۳-۵۴.

خانجانی، ز و بهاری، ع. (۱۳۸۳). بررسی دیدگاه معلمان عادی و استثنایی و تلفیقی در مورد آموزش کودکان استثنایی. فصلنامه پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، سال چهارم، ش ۴، ص ۵۰-۳۳.

دیمه‌ور، م؛ الهیارترکمن، ع؛ فضلی، ر؛ و محسنی‌نیا، م ج. (۱۳۹۳). گزارش ملی آموزش برای همه ۱۳۹۳-۱۳۷۹. وزارت آموزش و پرورش، دبیرخانه پروژه گزارش ملی.

سرمد، ز؛ حجازی، ا؛ و بازرگان، ع. (۱۳۸۹). روش‌های پژوهش در علوم رفتاری. تهران: نشر آگه.

سگوند، ع. (۱۳۹۰). ارزشیابی برنامه آموزشی تلفیقی-فراگیر دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی، بینایی و جسمی-حرکتی در استان خوزستان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، واحد علوم و تحقیقات.

سیاحی، حیدر. (۱۳۸۸). بررسی دستیابی به اهداف آموزش تلفیقی دانش‌آموزان دارای آسیب شنوایی شهر اهواز در سال تحصیلی ۱۳۸۶-۸۷ از دیدگاه معلمان آموزش عمومی و رابط. نشریه تعلیم و تربیت استثنایی، ش ۹۷، ص ۱۴-۳.

- Hemmings, B. & Woodcock, S. (2011). Pre-service teachers' views of inclusive education: a content analysis. *Australian Journal of Special Education*, 35(2), 103-116, doi:10.1375/ajse.35.2.103.
- Hollins, E. R. (2011). Teacher preparation for quality teaching. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 395-407. doi: 10.1177/0022487111409415.
- Kumari, R. (2016). Prevalence of teachers' attitude towards inclusive education with regards to some demographic variables. *Voice of Research*, 5(1), 4-6.
- Main, S. Chambers, D. J. & Sarah, P. (2016). Supporting the transition to inclusive education: Teachers' attitudes to inclusion in the Seychelles. *International Journal of Inclusive Education*. 20(12), 1270-1285, <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1168873>.
- McConkey, R. & DaCosta, A. M. B. (2001). *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms: A Guide for Teachers*. UNESCO, Inclusive Education.
- Olufemi, A. S. & Oluwadami, A. A. (2014). Assessment of implementation of inclusive educational practice in southwestern Nigeria. *Proceedings of Braga 2014 Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Education Needs*, ISBN:978-989-8525-33-8.
- Sharma, U. Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. doi:10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x.
- UNESCO. (1990). World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs. Declaration of Jomtien, Thailand. Paris, UNESCO.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris, UNESCO.
- UNESCO. (2000). The World Education Forum (26-28 April 2000, Dakar) adopted the Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments. Paris, UNESCO.
- Vaz, S. Wilson, N. Falkmer, M. Sim, A. Scott, M. & Cordier, R. et al. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PLoS ONE*, 10(8):e0137002. doi:10.1371/journal.pone.0137002.