



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

زمان پذیرش نهایی: ۱۴۰۰/۰۳/۱۵

شماره مجوز مجله: ۸۰۴۰۰

بررسی ضرورت پرداختن به آموزش فراگیر در نظام آموزشی از نگاه معلمان

عادل عطا فر^۱، صدیقه ترکمن زهی بخشانی^۲، نجات نجات پور^۳، الیاس امیدی سوق^۴

۱- کارشناسی ادبیات فارسی دانشگاه اهواز

۲- کارشناسی علوم تربیتی گرایش مدیریت و برنامه ریزی

۳- کارشناسی ارشد برق قدرت دانشگاه علوم و تحقیقات تهران

۴- کارشناسی ادبیات فارسی دانشگاه پیام نور دوگنبدان

a.atafar44@gmail.com

چکیده

آموزش فراگیر زمانی است که همه دانش‌آموزان، صرف‌نظر از هر چالشی که ممکن است داشته باشند، در کلاس‌های آموزش عمومی متناسب با سنشان که در مدارس محله خودشان هستند قرار می‌گیرند تا آموزش‌ها، مداخلات و حمایت‌هایی با کیفیت بالا دریافت کنند که آنها را قادر می‌سازد در این زمینه به موفقیت برسند. آموزش فراگیر موفق اساساً از طریق پذیرش، درک و توجه به تفاوت‌ها و تنوع دانش‌آموزان اتفاق می‌افتد که می‌تواند شامل جسمی، شناختی، تحصیلی، اجتماعی و عاطفی باشد. اصل حرکت این است که همه دانش‌آموزان احساس کنند که از آنها استقبال می‌شود، به چالش کشیده می‌شوند و در تلاش‌هایشان مورد حمایت قرار می‌گیرند. همچنین بسیار مهم است که از بزرگسالان نیز حمایت شود. این شامل معلم آموزش عادی و معلم آموزش ویژه، و همچنین سایر کارکنان و اساتید که سهامداران کلیدی هستند و همچنین شامل والدین می‌شود. یکی از مهم‌ترین اهداف نظام آموزشی، مهیا ساختن دانش‌آموزان برای زندگی در جامعه است و از آن جایی که جامعه‌ی واقعی پیرامون ما هرگز جامعه‌ای یک دست و خالی از تفاوت نیست، به نظامی نیازمندیم که آمادگی زندگی در جامعه‌ی ناهمگون را در کودکان ایجاد کند. آموزش و پرورش فراگیر می‌تواند در این زمینه پاسخگو باشد و معلمان به سبب آن که هسته‌ی مرکزی دستگاه تعلیم و تربیت و مجریان حقیقی این امر هستند، در تحقق و توسعه‌ی این رویکرد تاثیر به‌سزایی خواهند داشت. در این راستا مفهوم آموزش فراگیر و ضرورت و اهمیت فراگیرسازی آموزش و پرورش به علاوه نقشی که معلمان در توسعه‌ی آن دارند، مورد بررسی قرار گرفت. هدف از مطالعه پیش رو بررسی ضرورت پرداختن به آموزش فراگیر در نظام آموزشی و نقش معلمان در این زمینه است.

کلمات کلیدی: مدارس، آموزش فراگیر، معلمان، نظام آموزشی، نیازهای ویژه.



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

۱. مقدمه

آن چه در طی سالیان دیده شده است این است که تغییر و تحول از خصوصیات مهم فرهنگی اجتماعی و اقتصادی و فناوری در هر کشور است که به نوبه خود بر تمامی ارکان آن کشور از جمله آموزش و پرورش اثر می گذارد. چه بسا که می بینیم آموزش و پرورش نسبت به قبل، از سطح کمی و کیفی بالا تری برخوردار شده است. در مورد کودکان معلول نیز این روند تکاملی طی شده است. در طول تاریخ آموزش و پرورش به تکرار طردو حذف این دانشآموزان را به علت رکود در امر آموزش و جامعه دیده است. از طرفی توجه ادیان به این گونه افراد و این که آنان مخلوق خداوند هستند در بین عموم باب شد و توجه اندیشمندان به دلیل رشد و ارتقای فناوری باعث شد که آنها مستقل و جدا از دیگران مورد توجه قرار بگیرند و ابزارهای جدید در اختیار آنها قرار گرفت. مطالعات و پژوهش ها در این مورد به این نتایج رسید که سیر یادگیری آنها با افراد عادی تفاوت جدی ندارد و در واقع شباهت آن ها با افراد عادی بیشتر از تفاوت ها است. در واقع استثنا بودن نه، بلکه طرز عملکرد جامعه باعث عدم پیشرفت آنها می شود. در بسیاری موارد نداشتن توان عادی در افراد باعث پایین آمدن انتظارات اطرافیان می شود و این نکته فراموش می شود که آموزش های مداوم و اختصاصی گاهی می تواند آنها را به سطح عادی یا نزدیک به آن برساند. پایین آمدن انتظارات از کودک باعث پایین آمدن تلاش او شده و از آن جا که در سنین کودکی مراجع قدرت، پدر، مادر و معلم او هستند احساس دیگران را نیز باور کرده و دست از تلاش خود می کشد. تحقیقات نشان داده است که روش های منعطف شده برای این افراد و درگیر کردنشان با اجتماع آنها را به افرادی عادی نزدیک تر می کند. شکایت های اولیای این دانشآموزان مبنی بر محدود کردن بچه هایشان در این مدارس و عدم ثبت نام آنها در مدارس عادی باعث شد که مدارس عادی جهت قبول این افراد به طور قانونی اقدام کنند. لذا سطح آموزشی معلمان بالا رفت و وسایل مورد نیاز برای این دانش آموزان نیز در این مدارس تهیه شد. سبک آموزش جدید و ساده تر برای افراد استثنایی باعث موفقیت بیشتر دانش آموزان عادی نیز شد لذا آموزش این افراد به صورت تلفیق در آموزش مطرح شد و این دانشآموزان در کنار افراد عادی آموزش دیدند. البته معلم عادی نیز آموزش هایی را دریافت می کند و در موارد خیلی شدید از مسوولین آموزش استثنایی در این امر کمک گرفته می شود. لذا متخصصین این امر به این نتایج رسیدند که امر تلفیق این بچه ها در مدارس عادی باعث صرفه جویی هزینه های آموزش و پرورش شده و زمینه و الگوهای مناسبی برای این دانش آموزان ایجاد می کند و باعث نگرش آسان تر و تسهیل در تفاوت ها شده و مهارت های معلم را نیز بالا می برد که این امر برای همه کودکان مفیدتر است. کشور ما نیز متعهد شده که آموزش و پرورش را به سوی این معیارها و شاخص ها هدایت کند.

فراگیرسازی آموزش و پرورش حرکتی بود برای بهره مند ساختن تمامی افراد جامعه از آموزشی که آنها را به پایه شهروندانی فعال برساند. لذا برای رسیدن به این امر توسعه آموزش برای دسترسی افراد به آن است آن هم آموزش کیفی و این آموزش، آموزشی است که به افراد معلول یا حتی فقیر نیز برمی گردد. آموزش فراگیر می گوید هر کودک معلول حق دارد به همان مدرسه و همان آموزشی دست بیابد که اگر معلول نبود دست می یافت. در این آموزش والدین بچه ها در امر آموزش مشارکت نزدیک دارند و نظر آنها به عنوان مخاطب آموزش و پرورش باید خواسته شود. امروزه تحقیقات به این نتیجه رسیده اند که شباهت این کودکان با کودکان عادی بیش از تفاوت آنهاست و معلم باید مبنای کارش را شباهت ها قرار دهد. لذا باید این



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

کودکان به مدارس عادی سوق داده شوند چرا که به جز آنها، کودکان عادی هم هستند که در آموزش عمومی دچار مشکل هستند. کودکان فقیر، بی سرپرست، با بیماری های خاص یا حوادث پیش آمده و این ها نیز دارای نیازهای ویژه هستند. به خودمان و اطرافیانمان که بنگریم هر کدام در یک زمینه خاص استعدادی بیشتر از دیگران داریم و با هم متفاوت هستیم اما شباهت ها بیش از تفاوت ها است.

در کودکان استثنایی تفاوت ها کمی بیشتر است ولی در واقع شباهت ها بیش از تفاوت ها است. البته نه این است که آموزش و پرورش استثنایی تمامی دانش آموزانش را به مدارس عادی بفرستد، اما امر تلفیق یکی از مباحث در این امر است و اینکه معلم عادی با تغییر در نگرش و روش ها، زمینه موفقیت در این دانش آموزان را فراهم کرده و از تکرار پایه در آنها و هزینه های اضافی آموزش و پرورش جلوگیری گردد. البته مدارس استثنایی به عنوان پشتیبان مدارس عادی دایر می مانند و معلم استثنایی همچنان مهارت و انعطاف خود را برای این افراد در این مدارس به کار می گیرد. آن چه مهم است این است که در بسیاری از موارد کودکان بهتر از بزرگسالان درک می کنند و در ضمن معلم را همه کاره می دانند. شخصیت کودک در مدرسه و کلاس نیز شکل می گیرد. ما وظیفه تربیت را به عهده داریم. تحمل کردن همدیگر در جامعه خیلی مهم است و این که بتوانیم به او بیاموزیم که چگونه همکلاسی معلولش را تحمل کند و با کمک کردن به او تفاوت ها را درک کند. معلم نیز از این بابت باید در خودش تحول ایجاد کند. به کسی توهین نکند برای مثال نابینایی و ناشنوایی را به عنوان یک توهین با جملات مگر کور یا کر بودی که نیددی و نشنیدی، عنوان نکنند تا بچه ها نیز راه درست را از او بیاموزند و این آن چیزی است که آموزش فراگیر از ما انتظار دارد.

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

پژوهشگران آموزش فراگیر را به شیوه های متفاوتی توصیف کرده اند؛ برای مثال آموزش فراگیر، رویکردی برای ادغام آموزش دانش آموزان عادی و دانش آموزان با نیازهای ویژه و در محیطهای کلاس درس عمومی با هدف ترویج یادگیری مادام العمر است (تاہر، دو گلر و هاینس، ۲۰۱۹). در تعریفی دیگر، آموزش فراگیر یک فلسفه آموزشی است که از مشارکت و تحصیل دانش آموزان معلول و بدون معلولیت در کلاسی که همه یادگیرندگان در آن به طور مساوی آموزش می بینند، حمایت می کند (آلتان، ۲۰۲۰). به بیان پریادارشیننی و تنگار اجاتی (۲۰۱۷)، آموزش فراگیر آموزش دانش آموزان با نیاز ویژه در کنار همسالان عادی آنها در یک محیط اجتماعی، فرهنگی و آموزشی برابر است که از تفاوت های فردی و سبک های یادگیری متنوع پشتیبانی می کند. در واقع آموزش فراگیر به روشی گفته می شود که در آن، افراد نیازمند به آموزش ویژه در کلاس های عادی، تحت آموزش برنامه ریزی شده ای قرار می گیرند (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؛ از سیر کینتی و اکای، ۲۰۱۹)، آگاهی معلمان از ارزش های آموزش فراگیر و عملی ساختن آنها (ویرینن و پکسوئیمی، ۲۰۲۰)، نگرش مثبت معلمان (کریشلر، پاول و پیت تن کیت، ۲۰۱۹) و کیفیت آموزش به معلمان برای کار با دانش آموزان با نیازهای ویژه (شانی و کاس، ۲۰۱۵) از عوامل مؤثر بر



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

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 دانش آموزان با نیاز ویژه بستگی دارد (پریادار شینی و تنگار اجاتی، ۲۰۱۷). نگرش معلمان به آموزش فراگیر، یکی از عوامل مهم و مؤثر در موفقیت این آموزش است که عمیقاً بر فعالیت تدریس ادوینگو، (۲۰۲۰)، توسعه فعالیت های حرفه ای الوپز لویز و لامالفا، (۲۰۲۰) ایجاد یک فضای یادگیری مثبت (کاستلو و بویل، ۲۰۱۳)، تمایل بیشتر برای گنجاندن دانش آموزان دارای نیازهای ویژه در کلاس خود (کرن، ۲۰۰۶) و درنهایت بر موفقیت آموزش فراگیر در مدارس اصلی تأثیر می گذارد (سیمسک و کیلکان، ۲۰۱۹). از طرف دیگر، عادی یا خاص بودن مدرسه و دوره تحصیلی (الهیابی، ۲۰۰۹)، تجربه تدریس و اعتقادات شخصی (کالیوا، گوپکو پیچ 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 در خصوص ضرورت آموزش فراگیر نشان داده است که معلمان به اهمیت و نیاز به آموزش فراگیر اذعان داشته اند (شین، اوک، کنگ و برابان، ۲۰۱۹). در واقع معلمان تأکید دارند که آموزش فراگیر ضروری است و کشورها باید سیاست هایی را برای بهبود آموزش فراگیر تهیه کنند (مسیو، ۲۰۱۷)، اما پژوهش ها نشان داده اند مدارس عادی شرایط، امکانات و آمادگی لازم را برای فراگیر شدن و ورود دانش آموزان با نیاز ویژه در کلاسهای آموزش عادی ندارند (سوریانتیتا میونان، ۲۰۱۸؛ تامپونان و راکمد تلا، ۲۰۱۸).

تغییر، آموزش مداوم، برابری اجتماعی، همکاری، تکامل فناوری، ادغام و نوآوری از خصوصیات اصلی جامعه امروزی است؛ بنابراین این آموزش نقش مهمی دارد و لازم است سیستم آموزشی فرصتهای برابر را برای دانش آموزان فارغ از تفاوت های بین آنها فراهم کند (یونینانو، ۲۰۱۲). تأثیر آموزش فراگیر و قرار گرفتن دانش آموزان با نیاز ویژه و عادی در کنار یکدیگر، موضوع پژوهش های 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 دانش آموزان با و بدون نیازهای ویژه آموزشی قابل مقایسه با کلاس های غیر فراگیر است و با توجه به تأثیرات اجتماعی، کودکان دارای نیازهای ویژه آموزشی از وضعیت اجتماعی مطلوب تری نسبت به کودکان عادی برخوردار خواهند شد. سلند و گریک دوهانی (۱۹۹۹) در بررسی پژوهش های انجام شده در زمین تأثیر شمول در دانش آموزان دارای معلولیت و بدون معلولیت نشان داد آموزش فراگیر بر عملکرد تحصیلی و پیشرفت اجتماعی دانش آموزان دارای معلولیت تأثیر گذار است و قرار گرفتن دانش آموزان بدون معلولیت در برنامه های آموزش فراگیر در عملکرد تحصیلی آنها اختلال ایجاد نمی کند.

با توجه به اینکه نگرش و ادراک معلم از آموزش فراگیر تحت تأثیر عواملی مختلفی است (جنسون، ۲۰۱۸)، پژوهش های زیادی به بررسی این عوامل پرداخته اند. میسرا، دوریس، جونجوهران و گیپارد (۲۰۱۹) نقش عوامل مرتبط با معلم، نگرانی و اثربخشی در ادغام دانش آموزان 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 در مورد مقیاس آموزش فراگیر » و « اثربخشی معلم در تمرین های فراگیر » تأیید شد که نگرانی های کمتر مربوط به معلمانی است که دیدگاه های مثبت تر، خودکارآمدی بیشتر و اهداف قوی تر برای تدریس فراگیر دارند. مزکویتا هایوس، سانچز - مونروی، مورالسمارتینز، لویز رامیرز و ریانگونزالس (۲۰۱۸) پژوهشی را با هدف بررسی نگرش معلمان آموزش ویژه و عادی نسبت به آموزش فراگیر انجام دادند. در



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

این مطالعه، ۱۱۹ معلم آموزش عادی و ۸۸ معلم آموزش ویژه به مقیاس نظرات مربوط به ادغام دانش آموزان با معلولیت پاسخ دادند. یافته ها مشخص کرد میزان نگرش مثبت، بسته به نوع سیستم آموزشی که معلمان در آن کار می کنند، بسیار متفاوت است و بر این اساس، معلمان آموزش ویژه در مقایسه با معلمان شاغل در آموزش معمول، نگرش مثبت تری دارند.

نگرش معلمان به آموزش فراگیر در پژوهش های متعددی بررسی شده است. موبرگ، موتا، کرناگه کورلاهی و ساو و لینن (۲۰۲۰) نگرش ۳۶۲ معلم فنلاندی و ۱۵۱۸ معلم ژاپنی را به آموزش فراگیر تحلیل و مقایسه کردند. نتایج پژوهش، دیدگاه مثبت تر معلمان ژاپنی را در مورد مزایای آموزش فراگیر و نگرانی بیشتر معلمان فنلاندی را در باره کارایی آموزش دانش آموزان 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. یافته های پژوهش حاکی از آن بود که معلمان نگرش میانه ای به آموزش فراگیر دارند. استمبرگر و کیسوار دی (۲۰۱۸) به منظور تعیین نگرش معلمان پیش دبستانی و دبستان به آموزش فراگیر، پژوهشی را با شرکت ۲۶۱ معلم انجام دادند. مطابق نتایج، معلمان طرفدار آموزش فراگیر هستند و معلمان پیش دبستانی در مقایسه با معلمان مدارس ابتدایی، نگرش مثبت تری به این آموزش دارند. پوشه و مالمیر (۱۳۹۶) نگرش ۱۷۷ معلم پایه ابتدایی را با استفاده از پرسشنامه مطالعه کردند و به این نتیجه رسیدند که به طور 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. سوریانیتامبوتان (۲۰۱۸) آمادگی ۵۰ مدرسه عمومی ابتدایی را برای تبدیل شدن به مدارس فراگیر مطالعه کرد. داده ها از طریق مصاحبه با مدیران، معلمان و والدین جمع آوری شد. نتایج نشان داد آموزش جامع دریافت نشده است و مدارس فاقد مدرس ویژه و امکانات پشتیبانی فراگیر هستند. تامبونان و راکمد تلا (۲۰۱۸) در پژوهشی پیمایشی به کارش 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، در دسترس بودن بودجه و مشارکت دولت است. پیویک، مک کوما و لافللام (۲۰۰۲) نگرش ۱۵ دانش آموز 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، محدودیت های جسمی دانش آموزان و موانع نگرشی مرور پژوهش های انجام شده بیانگر آن است که نگرش معلمان یکی از مهم ترین عوامل مؤثر در موفقیت کلاس درس فراگیر است، اما پیشینه پژوهشی، نگرش های متفاوت معلمان را به موضوع آموزش فراگیر نشان داده است. علاوه بر این، پژوهش ها نشان داده است نگرش و ادراک معلم از آموزش فراگیر، تحت تأثیر عوامل مختلفی است؛ بنابراین بررسی کیفی نگرش معلمان در خصوص آموزش فراگیر و کندوکاو تبیین های معلمان در زمینه دلایل ضرورت داشتن یا نداشتن آموزش فراگیر، شرایط بهتری را برای اجرای موفق آموزش فراگیر فراهم می سازد و نگرش مثبت را در معلمان که عاملان اصلی موفقیت آموزش فراگیر هستند، ایجاد می کند. شایان ذکر است که مطالعات انجام شده در این زمینه محدود است و مخصوصا در کشور ایران فقدان چنین پژوهش هایی دیده می شود. بررسی پژوهش های انجام شده در زمینه آموزش فراگیر نیز ابهاماتی را نشان می دهند. علی رغم اهمیت، نیاز و مزایای اجرای آموزش فراگیر، پژوهشها (برای مثال تامبونان و راکمدتلا، ۲۰۱۸) نشان داده اند مدارس عادی شرایط و آمادگی فراگیر شدن را ندارند. از طرفی تاکنون هیچ پژوهشی در داخل کشور به بررسی راهکارهای مفید معلمان



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

آموزش عادی و ویژه برای اجرای موفق آموزش فراگیر و تبدیل مدارس به محیطهای فراگیر نپرداخته است. همچنین پژوهش های انجام شده در حیطه آموزش فراگیر فقط به بررسی کلی نگرش معلمان در خصوص آموزش فراگیر پرداخته اند؛ یعنی عواملی که در نگرش معلمان درباره ضرورت اجرای آموزش فراگیر تفاوت ایجاد کرده بررسی نشده است و نتایج فقط نگرش مثبت یا منفی شرکت کنندگان را در خصوص موضوع آموزش فراگیر نشان داده اند.

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 پردازند بسیار محدود هستند از نکات دیگر قابل توجه در پیشینه این است که بیشتر پژوهش ها به شکل کمی و با استفاده از پرسشنامه انجام گرفته اند. 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 معلمان که به دلیل اشتغال در مدارس عادی و با نیاز ویژه تجارب متفاوتی دارند می توان به راهکارهای عملی و اجرایی بیشتری برای موفقیت آموزش فراگیر دست یافت و این موضوع را با جامعیت و دقت بیشتری بررسی کرده از آنجا که هدف روش پدیدارشناسی، درک ماهیت ذهنی تجربه زیسته از دیدگاه کسانی است که آن را تجربه کرده اند و نظر به ماهیت مسئله پژوهش که دانش مورد نیاز را در دیدگاه و تجارب مشارکت کنندگان جست و جو می کند.

آموزش و پرورش به عنوان مهم ترین نهاد اجتماعی، از دیر باز با این معضل دست به گریبان بوده و این تناقض را پیش رو داشته است که آیا وظیفه اش صرفاً توجه به تربیت نخبگان محدودی است که قرار است آینده ی کشور را به دست گیرند؟ یا این که تربیت تمام کودکان و دانش آموزان را ورای تفاوت های آنان به عهده دارد (کابینی مقدم و همکاران، ۱۳۸۸، ص ۸۷). در پاسخ به این سؤال باید این موضوع را مد نظر داشت که در نظام های آموزشی به دو مؤلفه ی آموزش و پرورش توجه می-شود، پس می توان گفت که آموزش و پرورش واقعی آن است که فراتر از سطح مدرسه عمل کرده و کل روند زندگی فرد را در برگیرد. در چنین شرایطی فلسفه ی حاکم بر آموزش و پرورش علاوه بر روند آموزشی، بیشتر بر روی آماده سازی فرد برای داشتن یک زندگی ساده ولی معنی دار در کنار دیگران متمرکز است. پس یک نظام آموزش و پرورش کارآمد نظامی است که پاسخگوی نیازهای انسانی افراد بوده و بتواند قابلیت ها و ویژگی های انسانی همه ی کسانی را که تحت پوشش دارد، شکوفا ساخته و بر سر راه ظهور این قابلیت ها مانعی ایجاد نکند (غفاری، ۱۳۹۴). این جاست که اهمیت و لزوم وجود یک سیستم آموزش و پرورش به نحوی که بتواند آموزش با کیفیت را برای همه ی فراگیران فراهم نماید، در قالب آموزش و پرورش فراگیر مطرح می شود.

آموزش و پرورش فراگیر بر این عقیده استوار است که مردم در جوامعی فراگیر زندگی و کار می کنند؛ یعنی جوامعی متشکل از نژادها، مذاهب، آرمان ها، آرزوها، ناتوانی ها و توانمندی های مختلف. بنابراین کودکان باید در محیط های مشابه آنچه در آینده در آن ها زندگی خواهند کرد، آموزش ببینند و به بزرگسالی برسند. بر همین اساس، کودکانی که دارای کم توانی هستند نیز، نیاز به داشتن تجربه ی لذت بخش از زندگی در شرایطی را دارند که باعث تضمین عزت نفس، وقار و خوداتکایی شده و شرکت فعال آن ها را در جامعه تسهیل کند (عنایتی و همکاران، ۱۳۹۰). آموزش و پرورش فراگیر برنامه ی «آموزش برای همه» را سرلوحه ی کار خود قرار داده (ساعی منش، ۱۳۸۸، ص ۶۹) و بر این باور است که تمام کودکان بدون توجه به توانایی ها و ناتوانی هایشان می توانند یاد بگیرند (عنایتی و همکاران، ۱۳۹۰). بر این اساس مدرسه و نظام آموزش و پرورش باید به گونه



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

ای تغییر کنند که بتوانند تمام کودکان دارای کم توانی و کودکانی را که به علل متفاوت فرهنگی و اجتماعی در حاشیه قرار گرفته اند، زیر یک سقف و در کنار همسالانشان آموزش دهند. (جوادنیا و تهذیبی، ۱۳۸۸، ص ۸۲)

از آن جایی که ایده ها و راهکارهای مربوط به فراگیرسازی توسط دست اندرکاران آموزشی به منصف ظهور می رسد و معلمان در آموزش فراگیر به عنوان مرکز تبلور سیاست ها و برنامه ریزی هایی هستند که در سطوح بالاتر طراحی شده اند (مللی و سلیمی، ۱۳۸۸)، مقاله‌ی حاضر ضمن بررسی مفهوم فراگیرسازی و ضرورت آن، به بررسی نقش معلمان در توسعه‌ی آموزش فراگیر، با روش توصیفی- مروری پرداخته است.

درباره‌ی آموزش و پرورش فراگیر در جامعه ایرانی تحقیقات چندی انجام شده است. در این پژوهش ها به مواردی چون فلسفه و مبانی آموزش فراگیر (ساعی منش، ۱۳۸۸)، مزایا و معایب فراگیرسازی (قزل سفلو، ۱۳۸۸)، آسیب شناسی آموزش فراگیر در آموزش و پرورش (نوظهوری، ۱۳۸۸)، بررسی دیدگاه معلمان عادی و پذیرا در مورد آموزش فراگیر دانش آموزان دارای نیازهای ویژه (مللی و سلیمی، ۱۳۸۸)، زمینه های توسعه آموزش فراگیر و موانع اجرای آن (کابینی مقدم و همکاران، ۱۳۸۸)، میزان موفقیت آموزش فراگیر کودکان استثنایی از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی (عنایتی و همکاران، ۱۳۹۰)، موانع، چالش ها و فواید آموزش فراگیر دانش آموزان دیرآموز از دید مدیران مدارس (امیری مجد و یوسفی، ۱۳۹۱) و آموزش مهارت های اجتماعی به دانش آموزان با نیازهای ویژه در نظام آموزش فراگیر (خضری، ۱۳۹۱) اشاره شده است. علاوه بر این غفاری (۱۳۹۴) در تحلیلی به ارزیابی نگرش معلمان مدارس فراگیر نسبت به اجرای طرح دربرگیری کودکان دچار نارسایی پرداخت که یافته های او حاکی از آن بود که نگرش این معلمان نسبت به اجرای طرح فراگیرسازی کودکان دچار نارسایی مثبت بوده است و معلمان آموزش دیده نگرش مثبت تری در مقایسه با معلمان آموزش ندیده داشتند.

غلامحسین زاده (۱۳۹۴) نیز در پژوهشی تحت عنوان «آموزش فراگیر: وضعیت موجود و مطلوب» نشان داد با وجود فعالیت هایی که از زمان اجرای آموزش فراگیر انجام شده، این رویکرد با موانع و محدودیت هایی همراه بوده است که اطلاع رسانی و ارائه اطلاعات کارشناسی در این زمینه می تواند به اجرای دقیق و صحیح تر این رویکرد کمک کند. با این همه تحقیق چندانی در حوزه نقش و رسالتی که معلمان عادی می توانند در توسعه‌ی فراگیر سازی آموزش و پرورش داشته باشند، صورت نگرفته است. بنابراین سؤال اصلی پژوهش حاضر آن است که آیا معلمان عادی در توسعه‌ی آموزش فراگیر نقشی دارند؟

۲. مفهوم آموزش فراگیر

آموزش فراگیر الگویی است مبتنی بر توجه به حقوق همه‌ی انسان ها در بهره‌گیری برابر از امکانات جامعه. رویکردی که توانایی ها و نیازها را به عنوان مقوله های طبیعی تلقی نموده و به جامعه فرصت پاسخگویی می هد، آن هم به شیوه‌ای که منجر به رشد کل جامعه شده و به هر یک از اعضای آن اهمیت و ارزش داده می‌شود (ساعی منش، ۱۳۸۸، ص ۶۸). بر این اساس دانش آموزان با نیازهای ویژه از فرصت های برابر آموزشی همانند سایر همسالان خود بهره مند می شوند و با وجود تفاوت ها و نیازهای ویژه در مدارس عادی به تحصیل می پردازند (غلامحسین زاده، ۱۳۹۴، ص ۵۲).

از نظر آموزشی در آموزش و پرورش فراگیر همه‌ی کودکان می توانند یاد بگیرند و همه‌ی آن‌ها به شکلی از پشتیبانی در یادگیری نیاز دارند. بنابراین می توان اظهار داشت که آموزش فراگیر شامل توجه و پاسخگویی به نیازهای همه‌ی یادگیرندگان



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

از راه افزایش میزان مشارکت در فعالیت یادگیری و از سوی دیگر کاهش میزان محرومیت های آموزشی است (ساعی منش، ۱۳۸۸، ص ۶۸). در جدول شماره (۱) برخی از ارزش ها و باورهای بنیادی در آموزش فراگیر آمده است.

جدول شماره (۱)- ارزش ها و باورهای بنیادی در آموزش فراگیر (عاشوری، ۱۳۹۲)

ارزش ها و باورهای بنیادی در آموزش فراگیر	ارزش ها و باورها در آموزش فراگیر درباره ... چیست؟
هر کسی حق آموزش دارد.	آموزش
هر کسی می تواند یاد بگیرد.	یادگیری
هر کسی می تواند در برخی از حوزه ها یا در زمان های خاصی مشکلاتی در یادگیری داشته باشد.	مشکلاتی در یادگیری
هر کسی جهت یادگیری به حمایت نیاز دارد.	حمایت در یادگیری
مسئولیت اولیه تسهیل یادگیری مدرسه، معلم، خانواده و محله است نه فقط دانش آموز.	مسئولیت پذیری در یادگیری دانش آموز
ما به تفاوت ارزش می گذاریم، این امری هنجار است و جامعه را تقویت می کند.	تفاوت
نباید معلم تنها گذاشته شود، معلم نیاز به حمایت جاری و همه جانبه دارد.	حمایت معلم

آموزش فراگیر شامل تمامی مدارس و کلاس های درس عادی می شود که به طور واقعی به منظور برآوردن نیازهای همه دانش آموزان تغییر پیدا کرده و انطباق می یابد، تفاوت ها را مقدس شمرده و ارزش گذاری می کند. در این رویکرد دانش آموزان با توانایی های گوناگون در صورت نیاز، کمک های تخصصی یا آموزش ویژه بیرون از کلاس درس را فقط به عنوان یکی از راه های متعدد در دسترس و مورد نیاز دریافت می کنند (عاشوری، ۱۳۹۲، ص ۵۱).

۳. ضرورت و اهمیت فراگیرسازی آموزش و پرورش

آموزش و پرورش فراگیر به واسطه ی قرار گرفتن کودکان دارای نیازهای ویژه و همسالان عادی شان در یک فضا و موقعیت آموزشی، می تواند احساس ارزشمندی کودکان دارای نیازهای ویژه را افزایش دهد، مهارت های اجتماعی ایشان را بهبود بخشد، درک تفاوت ها و تحمل آن ها را تسهیل نماید، باعث گسترش دوستی ها و غنی سازی پیوندها شود، الگوگیری از همسالان عادی را میسر سازد و برجسب های ناخوشایند را کاهش داده و کم رنگ نماید (اصغری نکاح، ۱۳۹۰، ص ۶۸). علاوه بر این صرفه جویی در هزینه های آموزش ویژه و اختصاص این اعتبارات برای همه کودکان (از جمله کودکان دارای نیازهای ویژه) در مدارس عادی، هدف گذاری های منطقی تر برای معلمان، والدین و کودکان دارای نیاز ویژه براساس الگوهای عادی و تسهیل دسترسی همه به آموزش و پرورش را به دنبال خواهد داشت (سعیدی، ۱۳۸۲).



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهند که دانش آموزان با نیازهای ویژه در کلاس‌های درس عادی، نتایج بهتری در عملکرد تحصیلی و رفتارهای سازشی خود نشان داده‌اند. همچنین کودکان عادی در این مدارس نگرش مثبت تری نسبت به دانش آموزان با نیازهای ویژه داشتند و از ارتباط اجتماعی با آن‌ها فایده‌هایی به دست آورده‌اند (غلامحسین زاده، ۱۳۹۴، ص ۵۳). بدین ترتیب آموزش فراگیر نه تنها برای کودکان با نیازهای ویژه، بلکه برای کودکان عادی نیز سودمند است. برنامه‌ی آموزش فراگیر برای دانش آموزان عادی فرصتی را ایجاد می‌کند که تنوع در کلاس را تجربه کنند و همدلی و احترام به دیگران را بیاموزند (قزل سفلو، ۱۳۸۸). به علاوه آموزش فراگیر مهارت کارگروهی را به آن‌ها آموزش می‌دهد به دلیل اینکه درک بهتر و تحلیل بیشتری نسبت به تفاوت‌ها ایجاد می‌شود، عملکرد اجتماعی‌شان را بهبود می‌بخشد و باعث رشد احساس قدرت در آنان می‌شود زیرا آن‌ها توانایی کمک به فرد دیگری را پیدا می‌کنند، همچنین به لحاظ تحصیلی از آموزش دادن به همتایان خود سود می‌برند چراکه اطلاعات را مبادله کرده و به یک دیگر آموزش می‌دهند (عنایتی و همکاران، ۱۳۹۰).

به طور خلاصه می‌توان گفت فراگیرسازی بر حقوق کودکان، آموزش همگانی آن‌ها و توجه به نیازها و تفاوت‌های ایشان پافشاری می‌کند، به فرصت‌های برابر و تربیت چند بعدی می‌اندیشد، اهمیت گسترش کیفی و کمی موقعیت‌های آموزشی را مد نظر قرار می‌دهد، رفع هرگونه محرومیت، محدودیت و تبعیض بین افراد را کانون توجه قرار می‌دهد و به دلیل تمامی این موارد شایسته‌ی اعتنا و ارزشمند است (اصغری نکاح، ۱۳۹۰، ص ۶۸). بدین ترتیب آموزش و پرورش فراگیر نه تنها به طور خاص بلکه در بُعد جامعه به طور عام، از لحاظ نظری و عملی می‌تواند پاسخگوی بسیاری از معضلات موجود در نظام آموزش و پرورش، اعم از استثنایی و عادی باشد. در واقع به واسطه‌ی آموزش و پرورش فراگیر نه تنها ابهامات موجود در آموزش و پرورش استثنایی مرتفع خواهد شد، بلکه اساساً بسیاری از مسائل، مشکلات و اختلافات موجود در نظام آموزش و پرورش عادی از میان خواهد رفت (غفاری، ۱۳۹۴، ص ۵۴).

علاوه بر آن چه گفته شد، آموزه‌های دینی ما نیز بر پذیرش بدون چون و چرای معلولان در جامعه به عنوان عضوی دارای حق مشارکت تأکید دارند. این امر در قرآن کریم (سوره عبس) به عنوان یک وظیفه برای پیامبر اکرم (ص) مطرح شده است و در سخنان و سیره آن حضرت و اوصیاء‌شان مورد تأکید و تبلیغ قرار گرفته است (سعیدی، ۱۳۸۲).

۴. نقش و رسالت معلمان در توسعه‌ی آموزش فراگیر

یکی از عناصر مهم در آموزش فراگیر بحث معلم‌ها و نوع نگرش آن‌ها به آموزش فراگیر است. وجود نگرش‌های مثبت برای اجرای موفقیت آمیز برنامه‌های فراگیر از ضروریات اصلی برای ایجاد تعهد در کارگزاران و دست‌اندرکاران مربوط، جهت سوق دادن هر چه بیشتر و کامل‌تر دانش آموزان با ناتوانی به سوی مدارس عادی است. نگرش معلم متغیری است که بر پیشرفت تحصیلی، تأثیر معناداری می‌گذارد و هر چه معلم نگرش مثبت تری نسبت به موضوع فراگیرسازی داشته باشد، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بیشتر خواهد شد (عاشوری، ۱۳۹۲). در واقع دانش آموزان دارای نیازهای ویژه، تنها وقتی به درستی در کلاس‌هایشان جای می‌گیرند که ارزش آن‌ها توسط معلم پذیرفته شود (غفاری، ۱۳۹۴، ص ۵۵).

اما برخی از معلمان عادی به دلیل نگرانی از آینده‌ی فراگیرسازی آموزش و پرورش و پیامدهای ناشی از آن مانند نبود تجهیزات و امکانات کافی، عدم حمایت و پشتیبانی مناسب از معلم، افزایش استرس شغلی، بالا رفتن درجه دشواری کار آموزش و سایر مشکلات احتمالی، آن را رد می‌کنند (عاشوری، ۱۳۹۲) و نگرش مثبتی نسبت آن ندارند.



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

پژوهش‌ها نشان می‌دهد معلمانی که دوره‌ی آموزش ویژه را گذرانده‌اند، نسبت به آموزش فراگیر و یکپارچه سازی مثبت تر از کسانی می‌اندیشند که از چنین آموزشی بهره مند نبودند (مللی و سلیمی، ۱۳۸۸، ص ۳۶). پس می‌توان گفت عدم آگاهی برخی از معلمان عادی از ویژگی‌های دانش آموزان دارای نیازهای ویژه و عدم توانایی در برخورد و آموزش به این دانش آموزان بیش از همه موجب بروز نگرانی و نگرش منفی نسبت به فراگیرسازی در آن‌ها شده است. بنابراین تربیت معلمان برای اجرای رویکردی فراگیر، نیازمند اقداماتی مبتنی بر افزایش سطح دانش و ارتقای مهارت‌های آن‌هاست. به هر میزان دانش و مهارت معلمان توسعه یابد، آن‌ها بهتر می‌توانند دامنهی تفاوت‌ها را پذیرفته و به منظور انجام اقدامات مناسب در کلاس درس برنامه ریزی نمایند (ساعی منش، ۱۳۸۸، ص ۷۲). در نتیجه نگرش مثبت تری به حضور همه‌ی دانش آموزان صرف نظر از توانایی‌ها و ناتوانایی‌هایشان در کلاس درس خواهند داشت و به توسعه‌ی فراگیرسازی آموزش و پرورش کمک خواهند کرد. معلمان و دست‌اندرکاران آموزش فراگیر می‌بایست علاوه بر آمادگی پذیرش و درک کودکان دارای نیازهای ویژه، توانایی به کارگیری رویکردهای مناسب تدریس و به کارگیری مواد آموزشی و کمک آموزشی مورد نیاز را داشته باشند. این افراد می‌بایست بتوانند با گروه‌ها و فعالیت‌های گروهی برنامه‌های مناسب را اجرا نموده و فضا را برای حضور و یادگیری تمامی فراگیران فراهم نمایند (اصغری نکاح، ۱۳۹۰).

اهمیت کسب دانش و مهارت در مورد آموزش فراگیر توسط معلمان بدان سبب است که ایده‌ها و راهکارهای مربوط به فراگیرسازی توسط مربیان، معلمان و دست‌اندرکاران آموزشی به منصفه ظهور می‌رسد، لذا در صورت عدم آمادگی و عدم برخورداری از مهارت‌های مرتبط تمامی تمهیدات ناکام مانده و در دیوار معلم محصور می‌گردد. معلم در آموزش فراگیر به عنوان مرکز تبلور سیاست‌ها و برنامه‌ریزی‌هایی است که در سطوح بالاتر طراحی شده‌اند. عدم کفایت معلم در درک این سیاست‌ها و عدم اجرای صحیح این برنامه‌ها نه تنها مانع تحقق نظام آموزشی می‌شود، بلکه حتی می‌تواند یک نظام را از رسیدن به بنیادهای اصلی خود منحرف سازد (مللی و سلیمی، ۱۳۸۸، ص ۳۶). در مقابل اگر معلمان نگرش مثبت و دانش و مهارت مورد نیاز در آموزش فراگیر را داشته باشند، می‌توانند فراگیرسازی آموزش و پرورش را اجرایی کرده و آن را توسعه بخشند. بنابراین در اجرای برنامه آموزش و پرورش فراگیر نه تنها لازم است دانش آموزان در تمام مراحل تحت آموزش و ارزشیابی قرار گیرند، بلکه معلمان نیز باید به طور مداوم بیاموزند و ارزشیابی شوند تا رشد قابلیت‌های آن‌ها تضمین شود (مللی و سلیمی، ۱۳۸۸).

۵. نتیجه گیری

هدف از آموزش فراگیر این است که کودکان دارای ناتوانی‌های مختلف، جزء جدایی‌ناپذیر آموزش و پرورش عادی شوند (امیری مجد و یوسفی، ۱۳۹۱، ص ۱۰) که یکی از عناصر مهم در اجرایی ساختن آن، معلمان هستند. نگرش مثبت معلمان تأثیر چشمگیری بر یادگیری و موفقیت دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه خواهد داشت (علیزاده و همکاران، ۱۳۸۷). علاوه بر این به هر میزان دانش و مهارت معلمان توسعه یابد، آن‌ها بهتر می‌توانند دامنهی تفاوت‌ها را پذیرفته و به منظور انجام اقدامات مناسب در کلاس درس برنامه ریزی نمایند (ساعی منش، ۱۳۸۸). بدین ترتیب آگاهی داشتن از ویژگی‌های دانش آموزان دارای نیازهای ویژه و داشتن توانایی در برخورد و آموزش به این دانش آموزان به همراه نگرش مثبت نسبت به آموزش فراگیر در موفقیت معلمان در عملی ساختن آموزش و پرورش فراگیر و توسعه‌ی آن تأثیر به‌سزایی خواهد داشت. البته باید به



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

- این نکته توجه کرد که معلمان نیاز به حمایت جاری و همه جانبه دارند و نباید در این راه تنها گذاشته شوند. در این راستا می توان به شرح زیر پیشنهادهاتی را جهت تحقق اهداف آموزش فراگیر و توسعه آن توسط معلمان ارائه کرد:
- طراحی و اجرای دوره های آموزشی ضمن خدمت برای معلمان به منظور ایجاد درک مناسب از مفهوم فراگیرسازی و تمرین راهکارهای عملی برای رویارویی با نیازهای دانش آموزان در کلاس درس
 - برگزاری مسابقات کتابخوانی در زمینه های فوق الذکر
 - ایجاد انگیزه و نگرش مثبت در دست اندر کاران آموزشی و معلمان از طریق انتقال تجارب معلمان موفق و معرفی توانمندی های دانش آموزان با نیازهای ویژه
 - توجه به مبحث تربیت معلم و دانشگاه فرهنگیان جهت ارائه دروس مورد نیاز در ارتباط با آموزش فراگیر به شیوه کاربردی
 - و آگاه سازی معلمان از نقش و رسالت عظیمی که در این زمینه بر عهده دارند.

مراجع

۱. اصغری نکاح، محسن، "آیا آموزش فراگیر دانش آموزان دارای نیازهای ویژه (استثنایی) می تواند نقطه عطف تحول در نظام آموزشی ویژه ایران باشد؟"، مجموعه مقالات اولین همایش ملی تحول بنیادین در نظام برنامه درسی ایران، دانشگاه فردوسی مشهد، صص ۶۶-۷۷، ۱۳۹۰
۲. امیری مجد، مجتبی؛ یوسفی، آیت الله، "موانع، چالش ها و فواید آموزش فراگیر دانش آموزان دیرآموز از دید مدیران مدارس"، فصلنامه علوم رفتاری، دوره ۴، صص ۲۱-۹، ۱۳۹۱
۳. جوادنیا، امیر؛ تهذیبی، نسرین، "آموزش فراگیر گامی به سوی برابری فرصت های آموزشی"، ماهنامه تعلیم و تربیت استثنایی، شماره ۹۷، صص ۸۵-۸۱، ۱۳۸۸
۴. خضری، آناهیتا، "آموزش مهارت های اجتماعی به دانش آموزان با نیازهای ویژه در نظام آموزش فراگیر"، ماهنامه تعلیم و تربیت استثنایی، شماره ۱۰۹، صص ۸۴-۷۸، ۱۳۹۱
۵. ساعی منش، صمد، "فلسفه و مبانی آموزش فراگیر"، ماهنامه تعلیم و تربیت استثنایی، شماره ۹۸ و ۹۹، صص ۷۵-۶۶، ۱۳۸۸
۶. سعیدی، ابوالفضل، "چند نکته پیرامون ضرورت اجرای فراگیرسازی آموزش و پرورش در ایران"، ماهنامه تعلیم و تربیت استثنایی، شماره ۱۸، صص ۷۵-۷۲، ۱۳۸۲
۷. عاشوری، محمد؛ جلیل آبکنار، سمیه، "از عادی سازی تا آموزش فراگیر، تحولی در نظام آموزشی"، ماهنامه تعلیم و تربیت استثنایی، شماره ۴، صص ۶۰-۴۹، ۱۳۹۲
۸. عزیززاده، حمید؛ سعیدی، ابوالفضل؛ حسین زاده، پناه علی، "اثربخشی دوره ی آموزش ضمن خدمت بر نگرش آموزگاران مدارس عادی نسبت به آموزش فراگیر دانش آموزان آسیب دیده ی شنوایی"، نشریه پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، سال نهم، شماره ۲، صص ۱۳۳-۱۲۱، ۱۳۸۷



۹. عنایتی، ترانه؛ ضامنی، فرشیده؛ بهنام‌فر، رضا؛ فلاح، فریبا، "میزان موفقیت آموزش فراگیر کودکان استثنایی از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی شهرستان ساری"، فصلنامه راهبردهای آموزش، شماره ۴، صص ۱۸۸-۱۸۳، ۱۳۹۰.
۱۰. غلامحسین زاده، حسن، "آموزش فراگیر: وضعیت موجود و مطلوب"، ماهنامه تعلیم و تربیت استثنایی، سال پانزدهم، پیاپی ۱۳۰، شماره ۲، صص ۵۶-۵۱، ۱۳۹۴.
۱۱. غفاری، ابراهیم، "ارزیابی نگرش معلمان مدارس فراگیر نسبت به اجرای طرح دربرگیری کودکان دچار نارسایی"، فصلنامه کودکان استثنایی، سال پانزدهم، دوره ۴، شماره ۴، صص ۶۰-۵۳، ۱۳۹۴.
۱۲. قزل سفلو، کبری، "فراگیرسازی: مزایا و معایب"، ماهنامه تعلیم و تربیت استثنایی، شماره ۹۷، صص ۷۳-۶۸، ۱۳۸۸.
۱۳. کابینی مقدم، سلیمان؛ سیاحتی، علی؛ خلخالی، علی، "بررسی زمینه‌های توسعه آموزش فراگیر و موانع اجرای آن"، فصلنامه روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد واحد تنکابن، سال اول، شماره ۱، صص ۱۰۱-۸۶، ۱۳۸۸.
۱۴. مللی، مهتری، سلیمی، فاطمه، "بررسی دیدگاه معلمان عادی و پذیرا در مورد آموزش فراگیر دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه"، ماهنامه تعلیم و تربیت استثنایی، شماره ۹۷، صص ۳۹-۳۵، ۱۳۸۸.
۱۵. نوظهوری، رامین، "آسیب شناسی آموزش فراگیر در آموزش و پرورش"، ماهنامه تعلیم و تربیت استثنایی، شماره ۹۷، صص ۷۴-۸۰، ۱۳۸۸.
۱۶. Alahbabi, A. (2009). K-1۲ students with special needs in general education classes in the United Arab Emirates (UAE). *International Journal of Special Education*. 2۴(۲), ۴۲-۵۴.
۱۷. 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.
۱۸. 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.
۱۹. 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), 1-۳۴.
۲۰. Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*. 38(4), 129-1۴۳.
۲۱. 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), 2۸-۴۹.
۲۲. Clark-Howard, K. (2۰۱۹). Inclusive education and how does this understanding influence their practice? *Kairaranga*. 20(1), 46-۵۷.
۲۳. 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), 5۰۹-۵۳۲.
۲۴. 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*. 4۳(۱), ۱۱۰-۱۲۶.
۲۵. 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*. 1۲(۳), ۲۵۷-۲۶۴.
۲۶. Hauerwas, L. B., & Mahon, J. (2018). Secondary teachers' experiences with students with disabilities: examining the global landscape. *International Journal of Inclusive Education*. 22(3), 3۰۶-۳۲۲.



۲۷. İlik, Ş. Ş., & Hacıeminoglu, E. (2019). Evaluation of elementary science teachers' perceptions regarding inclusive education applications. *Journal of Education and Training Studies*. 7(10), 1۹-۲۹.
۲۸. Jenson, K. (2018). A global perspective on teacher attitudes towards inclusion: Literature review. Online Submission, Non-Journal. ED585094.
۲۹. Kalyva, E., Gojkovic, D., & Tsakiris, V. (2007). Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*. 2۲(۳), ۳۱-۳۶.
۳۰. 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.
۳۱. Klibthong, S., & Agbenyega, J. S. (2020). Inclusive early childhood settings: analyses of the experiences of Thai early childhood teachers. *International Education Studies*. 1۳(۱), ۲۱-۳۱.
۳۲. 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*. 1۹(۳), ۴۰۱-۴۱۲.
۳۳. 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), 6۳۲-۶۴۸.
۳۴. 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), 2۸-۴۲.
۳۵. 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), 65-۸۰.
۳۶. 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.
۳۷. Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink ?*International Journal of Inclusive Education*. 21.۱۵۹-۱۴۶ ,(۲)
۳۸. 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.
۳۹. 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), 1۰۳-۱۱۴.
۴۰. 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), 100-۱۱۴.
۴۱. 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*. 3۱(۲), ۱-۳۰.
۴۲. 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, ۱۷-۳۳.
۴۳. Pirner, M. L. (2015). Inclusive education—A Christian perspective to an 'overlapping consensus'. *International Journal of Christianity & Education*. 1۹(۳), ۲۲۹-۲۳۹.



۴۴. Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children*. 69(1), 9۷-۱۰۷.
۴۵. Priyadarshini, S. S., & Thangarajathi, S. (2017). Effect of selected variables on regular school teachers attitude towards inclusive education. *Journal on Educational Psychology*. 10(3), 2۸-۳۸.
۴۶. 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), 261-2۶۷.
۴۷. Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*. 4(2), 67-۷۹.
۴۸. Sahan, G. (2021). An evaluation of pre-service teachers' competences and views regarding inclusive education. *International Journal of Education and Literacy Studies*. 9(1), 1۵۰-۱۵۸.
۴۹. 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*. 2۰(۲), ۱۱۴-۱۲۶.
۵۰. Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 20(1), 64-7۳.
۵۱. 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), 71-۸۵.
۵۲. 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), 8۷۷-۸۹۳.
۵۳. 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), 1۴۵-۱۵۷.
۵۴. Simsek, Ü., & Kilcan, B. (2019). Inclusive education through the eyes of teachers. *International Journal of Psychology and Educational Studies*. 6(3), ۲۷-۳۷.
۵۵. Slavica, P. (2010). Inclusive education: Proclamations or reality (primary school teachers' view). *Online Submission*. 7(10), 62-6۹.
۵۶. 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.
۵۷. 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*. ۳۳(۱), ۴۷-۵۸.
۵۸. 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*. ۲۴(۴), ۳۵۱-۳۶۵.
۵۹. SuryantiTambunan, A. R. (2018). Readiness of general elementary schools to become inclusive elementary schools: A preliminary study in Indonesia. *International Journal of Special Education*. ۳۳(۲), ۳۶۶-۳۸۱.
۶۰. 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*, ۱۸(۱), ۱۷-۲۴.



۶۱. 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), 7۳۲-۷۴۴.
۶۲. Väyrynen, S., & Paksuniemi, M. (2020). Translating inclusive values into pedagogical actions. *International Journal of Inclusive Education*. 2۴(۲), ۱۴۷-۱۶۱.