

## مطالعه کیفی مهارت‌های مورد نیاز معلمان برای اجرای موفق آموزش فراگیر (نمونه مورد

### مطالعه: معلمان شهرستان تربت‌حیدریه)

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۷/۲۵؛ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۱۱/۱۸

لیلا طالب‌زاده شوشتری\* و آزاده مؤمنی<sup>۱</sup>

#### چکیده

**هدف:** پیاده‌سازی آموزش فراگیر یکی از چالش‌های مهم نظام آموزشی است. یکی از مشکلات اصلی در اجرای آموزش فراگیر، نبود آمادگی لازم معلمان آموزش عمومی برای کار در زمینه‌های آموزش فراگیر است. بر این اساس مطالعه حاضر با هدف شناسایی مهارت‌های مورد نیاز معلمان برای اجرای موفق آموزش فراگیر انجام گرفت.

**مواد و روش‌ها:** پژوهش حاضر در چارچوب رویکرد پدیدارشناسی صورت گرفت. داده‌ها با مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد. انتخاب شرکت‌کنندگان پژوهش از میان کلیه معلمان شهرستان تربت حیدریه، در چارچوب منطق نمونه‌گیری در رویکرد پدیدارشناسی و به صورت هدفمند (روش نمونه‌گیری با نمونه ناهمگون) انجام پذیرفت و ۳۰ نفر از معلمان (۱۵ نفر معلم شاغل در مدارس استثنایی و ۱۵ نفر معلم عادی) انتخاب و مورد مصاحبه قرار گرفتند. داده‌ها با روش تحلیل محتوای کیفی کدگذاری، طبقه‌بندی و در نهایت تم‌ها تعیین شدند.

**بحث و نتیجه‌گیری:** بر مبنای نتایج کدگذاری مصاحبه‌ها و تجزیه و تحلیل کیفی، معلمان مهارت‌های مورد نیاز جهت اجرای موفق آموزش فراگیر را در هفت تم «توانمندی در روابط انسانی»، «ویژگی‌های شخصیتی مناسب»، «توانمندی علمی»، «مهارت در تدریس»، «توانمندی در مدیریت کلاس»، «تعهد شغلی» و «کمک به رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان» مطرح نمودند. نتایج هم‌چنین نشان داد که «توانمندی معلم در روابط انسانی» مهم‌ترین مهارت مورد نیاز معلمان در این خصوص می‌باشد. مصاحبه‌شوندگان برای «ویژگی‌های شخصیتی مناسب» خصوصیات از جمله صبوری و انگیزه بالا را مطرح نمودند. آشنایی با انواع معلولیت‌ها و آموزش فراگیر نیز مواردی از «توانمندی علمی» بودند. استفاده از روش‌های متنوع و نوین در تدریس مثالی از «مهارت در تدریس» و توانایی در اداره کلاس نمونه‌ای از «توانمندی در مدیریت کلاس» می‌باشد که توسط معلمان عنوان شدند. مصاحبه‌شوندگان هم‌چنین توجه به مسائل پرورشی را از دیگر مهارت‌های مورد نیاز معلمان برشمردند که به صورت «کمک به رشد همه جانبه دانش‌آموزان» مطرح شد. ویژگی‌های «انتقادپذیری، تسلط به کتب دانش‌آموزان با نیاز ویژه، داشتن طرح درس و مدیریت زمان» از یافته‌های نوین پژوهش حاضر بودند که در هیچ‌یک از پژوهش‌های پیشین شناسایی و مطرح نشده‌اند. با اتخاذ رویکرد فراگیر در امر آموزش، نقش معلم در تضمین موفقیت تحصیلی هر دانش‌آموز به یک موضوع اصلی تبدیل شده است که انتظار می‌رود معلمان به‌منظور آماده‌سازی برای آموزش فراگیر به مهارت‌هایی مجهز گردند. در پژوهش حاضر این مهارت‌ها در قالب هفت تم عمده مطرح گردیده است. کاربست و توجه به این مهارت‌ها، اجرای موفق آموزش فراگیر، پشتیبانی از موفقیت همه دانش‌آموزان و برآورده شدن نیازهای فراگیران متنوع را در پی خواهد داشت.

**کلید واژه‌ها:** آماده‌سازی معلمان، آموزش فراگیر، تحلیل محتوا، مطالعه کیفی.

\* نویسنده مسئول: استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران.

l.talebzade@birjand.ac.ir

۱ دانش‌آموخته کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران.

## مقدمه

در یک دوره نسبتاً کوتاه، آموزش فراگیر<sup>۱</sup> به‌عنوان زمینه تحقیقات آموزشی و سیاست‌گذاری توسعه یافته و تأسیس شده است که توانایی اطلاع‌رسانی به سیاست و تمرین را در سطوح مختلف ساختاری (مثلاً بین‌المللی، ملی، منطقه‌ای، محلی و فردی) دارد (اسلی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸). پژوهشگران به شیوه‌های متفاوتی به توصیف آموزش فراگیر پرداخته‌اند. به‌عنوان مثال آموزش فراگیر یک استراتژی تجدید ساختار جهانی است که برای پذیرش یادگیرندگان با توانایی‌های مختلف در مدارس اصلی پیش‌بینی شده است (مگومیز و سفثو<sup>۳</sup>، ۲۰۲۰). در تعریفی دیگر آموزش فراگیر به‌عنوان یک فلسفه آموزشی معرفی شده است که از مشارکت و آموزش دانش‌آموزان معلول و بدون معلولیت در کلاسی که همه یادگیرندگان در آن به‌طور مساوی تربیت می‌شوند، قدردانی می‌کند (آلتان<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰).

هدف از آموزش فراگیر از بین بردن نابرابری و بی‌عدالتی در دسترسی به مدرسه (حمد و منزور<sup>۵</sup>، ۲۰۱۹) و تبدیل مدارس به سکوه‌های تعالی برای همه دانش‌آموزان (استپانیوک<sup>۶</sup>، ۲۰۱۹) می‌باشد به نحوی که همه فراگیران بدون در نظر گرفتن تفاوت‌های جسمی، شناختی، اجتماعی، فرهنگی و ... در کنار همسالان خود تربیت شوند (راگویندین<sup>۷</sup>، ۲۰۲۰). در واقع آموزش فراگیر تلاش می‌کند تا آموزش ویژه را با آموزش عمومی هم‌تراز کند به نحوی که آموزشی باکیفیت و کارآمد را برای همه دانش‌آموزان فراهم آورد (دالی<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۹).

آموزش فراگیر مزایای مختلفی برای کودکان معلول فراهم می‌کند. از جمله فوایدی که برای آموزش فراگیر عنوان شده عبارت‌اند از: آگاهی و پشتیبانی جامعه از کودکان معلول و بهبود کیفیت آموزش و نگرش به کودکان دارای معلولیت (های، ویلا، توزند و موک<sup>۹</sup>، ۲۰۲۰). در واقع آموزش فراگیر برای شناخت و الهام بخشیدن به پتانسیل کامل افراد دارای معلولیت فکری و رشدی بسیار مهم است (گیلسون، گوشاناس، فاستر<sup>۱۰</sup>، ۲۰۲۰). نتایج پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهد که افزایش عملکرد دانش‌آموزان با نیاز ویژه از دیگر مزایای کلاس درس فراگیر می‌باشد (ساما<sup>۱۱</sup>، ۲۰۲۰).

1. Inclusive Education
3. Magumise & Sefotho
5. Hameed & Manzoor
7. Raguindin
9. Hai, Villa, Thousand & Muc
11. Somma

2. Slee
4. Altan
6. Stepaniuk
8. Dally
10. Gilson, Gushanas & Foster

پیاپیاده‌سازی آموزش فراگیر یکی از چالش‌های مهم پیش روی نظام آموزشی است. بر این اساس باید عوامل مؤثر بر اجرای موفقیت‌آمیز آموزش فراگیر بررسی شوند. این آموزش زمانی موفقیت‌آمیز خواهد بود که معلمان از ارزش‌های آموزش فراگیر آگاه باشند و این ارزش‌ها را عملی کنند (ویرین و پکسونیمی<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰). علاوه بر این باید بر سیستم‌های آموزشی تأکید شود که به معلمان امکان می‌دهد تا در تمرین‌های آموزش فراگیر حضور داشته باشند (گونززدتیر و اسکارزدتیر<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰). هم‌چنین معلمان باید به دانش و مهارت لازم جهت شناسایی نیازهای یادگیرندگان متنوع مجهز باشند (آلتان، ۲۰۲۰). نگرش معلمان، میزان احساس آمادگی آن‌ها برای اجرای این آموزش (کریشلر، پول و پیت-تن کیت<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹) و فراگرفتن اطلاعات مربوط به فعالیت‌های آموزشی و اجتماعی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه (ایلیک و هاسیمین اوغلو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹) نیز از دیگر عوامل بسیار مهم می‌باشد.

نگرانی‌های گسترده‌ای در رابطه با آموزش فراگیر در پیشینه پژوهشی نشان داده شده است. دانش پایین معلمان از مسئولیت‌های خود به‌عنوان معلمان آموزش فراگیر (انجی و کوان<sup>۵</sup>، ۲۰۲۰)، تجربه نداشتن معلمان در آموزش فراگیر (یازچی اوغلو<sup>۶</sup>، ۲۰۲۰)، چگونگی پرداختن به برنامه‌های کلاس در یک دیدگاه واقعاً فراگیر و دموکراتیک (ساناهوجا، ملینر و ملینر<sup>۷</sup>، ۲۰۲۰) و عدم آمادگی معلمان برای تدریس در مدارس فراگیر (کلارک-هوارد<sup>۸</sup>، ۲۰۱۹) از جمله نگرانی‌های مربوط به اجرای آموزش فراگیر می‌باشند.

با توجه به عوامل مؤثر در اجرای موفقیت‌آمیز آموزش فراگیر و هم‌چنین نگرانی‌هایی که در این خصوص وجود دارد، آماده‌سازی معلمان یکی از اقدامات مهم است که باید به آن توجه شود. با این وجود پژوهش‌های انجام شده در این زمینه نشان داده‌اند که سطح دانش و آگاهی معلمان آموزش عمومی درباره آموزش فراگیر متأسفانه پایین است و هم‌چنین مهارت‌های معلمان برای اجرای موفقیت‌آمیز آموزش فراگیر کافی نیست (برای مثال کلارک-هوارد، ۲۰۱۹). بنابراین باید معلمان را برای آموزش فراگیر آماده نمود. در واقع آماده‌سازی معلمان برای این تغییر در آموزش و پرورش ضروری خواهد بود. آن‌ها باید دانش و مهارت لازم را کسب کنند تا بتوانند با پاسخگویی به نیازهای تمام دانش‌آموزان به شاغلان موفق در نظام آموزشی فراگیر تبدیل شوند. با بررسی جامع پیشینه پژوهش مشخص شد پیاپیاده‌سازی آموزش فراگیر چالش مهم جامعه امروزی است که نقش معلمان در این خصوص بیش از پیش مورد تأکید می‌باشد. در مطالعه

1. Väyrynen & Paksunieni

3. Krischler, Powell & Pit-Ten Cate

5. Ng & Kwan

7. Sanahuja, Moliner & Moliner

2. Guðjónsdóttir & Óskarsdóttir

4. İlik & Hacieminoglu

6. Yazicioglu

8. Clark-Howard

پژوهش‌های انجام شده در رابطه با آموزش فراگیر، پژوهشی که به شکل ویژه به شناسایی مهارت‌های مورد نیاز معلمان برای اجرای موفق آموزش فراگیر از دیدگاه خود آن‌ها پردازد یافت نشد و پژوهش‌ها تنها به بررسی عوامل مؤثر در اجرای موفقیت‌آمیز آموزش فراگیر و آمادگی ضعیف معلمان در این زمینه پرداختند و در زمینه مهارت‌های مورد نیاز معلمان پژوهش‌های اندکی صورت گرفته است که فقدان پژوهش‌های لازم در این خصوص مشاهده می‌گردد. نکته قابل توجه این است که نتایج پژوهش‌های انجام شده راهکارهای محدود و کلی در زمینه مهارت‌های مورد نیاز معلمان معرفی و ارائه می‌کند. اکثر پژوهش‌های مذکور نیز به روش کمی و با ابزار پرسش‌نامه انجام شده‌اند که در آن تعدادی مقوله از پیش تعیین‌شده بررسی شده است؛ لذا ممکن است مواردی نادیده گرفته شده یا مجال مطرح شدن پیدا نکرده باشند، در حالی که با انجام پژوهش کیفی و مصاحبه با معلمانی که به دلیل اشتغال به کار در مدارس عادی و استثنایی دارای تجارب متفاوتی می‌باشند می‌توان به راهکارهای عملی و قابل استفاده بیشتری برای اجرای موفق آموزش فراگیر دست یافت و این مسأله با دقت و جامعیت بیشتری بررسی گردد. از طرفی نیز بدون توجه صریح به مهارت‌های مورد نیاز یک معلم برای کار در محیط آموزش فراگیر، رسیدن دانش‌آموزان به تجربیات آموزشی معنادار در کنار همسالان‌شان به خطر می‌افتد و در نهایت می‌تواند آن‌ها را از رسیدن به پتانسیل سواد کامل خود محروم سازد؛ بنابراین در این پژوهش با رویکرد پدیدارشناختی و روش تحلیل محتوای کیفی و با انجام مصاحبه با معلمان آموزش عادی و استثنایی سعی شده است به افزایش دانش موجود در زمینه آماده‌سازی و مهارت‌های مورد نیاز معلمان که به اجرای هرچه بهتر آموزش فراگیر منجر می‌گردند دست یابیم. بر این اساس پژوهش حاضر به بررسی این موضوع می‌پردازد که مهارت‌های مورد نیاز معلمان برای اجرای موفق آموزش فراگیر کدامند؟

### مبانی نظری و پیشینه پژوهش

اعلامیه جهانی حقوق بشر نیز در سال ۱۹۴۸ بیان کرد: هر فرد حق تحصیل دارد، آموزش و پرورش باید حداقل در مراحل ابتدایی رایگان باشد. تحصیلات ابتدایی باید اجباری باشد. آموزش و پرورش باید به رشد همه جانبه شخصیت انسان منجر گردد. در هسته این بیانیه این موضوع قرار دارد که هر کودک، صرف نظر از شرایط فیزیولوژیکی، روانی یا اجتماعی، حق مسلم برای دسترسی به آموزش و پرورش رسمی در هر نقطه و هر جا را دارد. بنابراین نظام‌های آموزشی باید با توجه به نیازهای همه دانش‌آموزان طراحی گردند (گاتومبی، آیوت، کیممی و اندیگی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). این بیانیه در واقع بر آموزش فراگیر تأکید دارد.

آموزش فراگیر به طیف گسترده‌ای از استراتژی‌ها، فعالیت‌ها و فرایندهایی اشاره دارد که به دنبال تحقق حق جهانی آموزش مناسب و باکیفیت هستند و جوامع، سیستم‌ها و ساختارها را قادر به مبارزه با تبعیض، تجلیل از تنوع، ترویج مشارکت و غلبه بر موانع یادگیری و مشارکت برای همه افراد می‌کند. همه اختلافات با توجه به سن، جنس، قومیت، زبان، وضعیت سلامتی و اقتصادی، مذهب، ناتوانی، سبک زندگی و سایر اشکال اختلاف مورد تأیید و احترام است. آموزش فراگیر منشأ و تأثیرات متنوعی دارد که شامل: جوامع، فعالان و طرفداران، حرکات حرفه‌ای محور (آموزش باکیفیت، بهبود مدرسه، اثربخشی مدرسه و نیازهای ویژه) و سازمان‌های بین‌المللی دولتی و غیردولتی می‌باشد. برخی تأثیرات از سایرین قوی‌تر است و اگرچه همه سهمیم هستند، اما به ندرت با هم همکاری می‌کنند (استابس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸).

نگرش معلمان یکی از شاخص‌های نشان‌دهنده موفقیت سیستم آموزش فراگیر است. دسته‌ای از پژوهش‌ها حاکی از نگرش منفی و عدم تمایل معلمان برای پذیرش آموزش فراگیر می‌باشند. برخی دیگر از مطالعات نگرش مثبت و بسیاری دیگر رویکرد میانه و مختلط را منعکس می‌کنند. موبرگ، موتا، کرناگا، کورلاهی و ساوولینن<sup>۲</sup> (۲۰۲۰) مطالعه‌ای را با هدف تحلیل و مقایسه نگرش معلمان نسبت به آموزش فراگیر در دو کشور متفاوت از نظر فرهنگی: فنلاند و ژاپن انجام دادند. نمونه‌ای از ۳۶۲ معلم فنلاندی و ۱۵۱۸ معلم ژاپنی در این نظرسنجی شرکت کردند. نتایج حاکی از این بود که نگرش معلمان متفاوت و بسیار انتقادی بود. معلمان فنلاندی بیشتر در مورد کارایی به خصوص هنگام آموزش دانش‌آموزان دارای معلولیت ذهنی یا مشکلات عاطفی و رفتاری نگران بودند و معلمان ژاپنی دیدگاه مثبت‌تری در مورد مزایای آموزش فراگیر داشتند. پژوهش مولیدا، آتیکا و کاوای<sup>۳</sup> (۲۰۲۰) با هدف شناخت نگرش معلمان پیش از خدمت به آموزش فراگیر در اندونزی انجام گرفت. در این مطالعه نگرش ۱۷۷ معلم پیش از خدمت مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که معلمان پیش از خدمت دارای نگرش میانه‌ای نسبت به آموزش فراگیر بودند و در نگرش نسبت به آموزش فراگیر بین زنان و مردان و هم‌چنین بین کسانی که هرگز با دانش‌آموزان دارای نیاز ویژه آموزشی تعاملی نداشتند با کسانی که چنین تجربیاتی دارند هیچ تفاوتی وجود ندارد. پوشنه و ملامیر (۱۳۹۶) در پژوهش پیمایشی به بررسی نگرش ۱۷۷ معلم پایه ابتدایی (۱۴۹ زن و ۲۸ مرد) به آموزش فراگیر پرداختند. نتایج حاصل نشان داد که به‌طور کلی معلمان پایه ابتدایی نسبت به آموزش و پرورش فراگیر دارای نگرش منفی بوده‌اند و آن‌ها نه تنها نسبت به فلسفه آموزش فراگیر، شناخت کافی ندارند بلکه

---

1. Stubbs

2. Moberg, Muta, Korenaga, Kuorelahti & Savolainen

3. Maulida, Atika & Kawai

توانایی‌های خود را در تدریس به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه نیز ضعیف برآورد نمودند. همچنین آن‌ها رفتارهای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه را در کلاس درس منفی ارزیابی کردند. در نهایت بین نگرش کلی معلمان نسبت به فلسفه فراگیرسازی با جنسیت و گذراندن دوره‌های آموزشی رابطه‌ای مشاهده نشد. نکتسیا، سالوویتا و جیمه<sup>۱</sup> (۲۰۱۶) نیز در مطالعه خود نگرش ۱۲۵ مربی معلم را نسبت به آموزش فراگیر و نگرانی‌های آن‌ها در مورد آماده‌سازی معلمان و اجرای آموزش فراگیر بررسی نمودند. در این مطالعه نگرش مثبت و حمایت قابل توجهی از آموزش فراگیر مشاهده شد و آمادگی ناکافی معلمان، عدم آمادگی مربیان معلمان، تأکید ناکافی بر راهبردهای آموزشی فراگیر و فقدان مطالب آموزشی به‌عنوان دلایل و نگرانی‌ها در خصوص آموزش فراگیر مطرح گردید. اودونگو و دیویدسون<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) در پژوهشی به بررسی نگرش، ادراک و نگرانی معلمان کنیا نسبت به ورود کودکان معلول در کلاس‌های آموزش منظم پرداختند. شرکت کنندگان در این مطالعه ۱۴۲ معلم دبستان از ۱۰ مدرسه ابتدایی بودند. یافته‌های پژوهش نشان داد که معلمان نگرش مثبتی نسبت به ورود کودکان معلول در کلاس‌های منظم دارند و نگرش‌ها، ادراکات و نگرانی‌های معلمان بر پذیرش و تعهد آن‌ها نسبت به اجرا و موفقیت آموزش فراگیر تأثیر دارد. علی، مصطفی و جلاس<sup>۳</sup> (۲۰۰۶) پژوهشی را با هدف بررسی نگرش معلمان و دانش‌ادراک‌شده آن‌ها نسبت به آموزش فراگیر انجام دادند. پاسخگویان ۲۳۵ نفر از معلمان آموزش ویژه در مدارس دولتی ابتدایی و متوسطه بودند. یافته‌ها نشان داد که به‌طور کلی، معلمان نسبت به آموزش فراگیر نگرش مثبتی دارند. به اعتقاد آن‌ها آموزش فراگیر تعامل اجتماعی را در دانش‌آموزان افزایش می‌دهد و بنابراین کلیشه‌های منفی را برای دانش‌آموزان نیاز ویژه به حداقل می‌رساند. نتایج همچنین مشخص ساخت که همکاری بین جریان اصلی و معلمان آموزش ویژه مهم است و باید راهنمایی روشنی برای اجرای آموزش فراگیر وجود داشته باشد.

دسته‌ای دیگر از پژوهش‌ها به بررسی آگاهی معلمان در زمینه آموزش فراگیر پرداختند. در پژوهشی که توسط ادیب، میرنسب، رفیعیان، رشیدزاده و ختمی (۱۳۹۶) با هدف درک و تبیین تجربیات معلمان مدارس با نیازهای ویژه درباره چگونگی و شرایط آموزش کودکان با نیازهای ویژه و طرح آموزش فراگیر انجام شد ۱۴ معلم مورد مصاحبه قرار گرفتند. یافته‌های پژوهش نشان داد که طرح آموزش فراگیر دارای مزایای اجتماعی، فردی و روانشناختی و مزایای خانوادگی است و چگونگی آموزش در این طرح، شیوه‌ها، اهداف و محتوای آموزش مهم بوده و همچنین آماده شدن بسترهای فرهنگی اجتماعی و فراهم شدن امکانات از مقدمات ضروری

اجرای این طرح است. نظام آموزش و پرورش کنونی که بیشتر مبتنی بر جداسازی دانش‌آموزان است دارای معایب اساسی بوده و نمی‌تواند پاسخگوی نیازهای همه دانش‌آموزان باشد. عباس، ظفر و ناز<sup>۱</sup> (۲۰۱۶) در تحقیقی آگاهی معلمان آموزش عمومی را در مورد آموزش ویژه و آموزش فراگیر بررسی نمودند. در این مطالعه ۳۰۰ معلم به روش نمونه‌گیری تصادفی از مدارس ابتدایی و متوسطه به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. یافته‌ها نشان دادند که سطح آگاهی معلمان به‌ویژه معلمان مدارس ابتدایی مناطق روستایی مطلوب نیست. گروه‌های سنی (۲۵ تا ۳۰) معلمان دارای مدارک تحصیلی بالا، از آگاهی قوی درباره آموزش ویژه (۹۰٪) و آموزش فراگیر (۴۰٪) برخوردار هستند. در حالی که، گروه‌های سنی (۵۵-۵۱) از آموزش ویژه (۴۰٪) و آموزش فراگیر (۲٪) آگاهی ضعیفی دارند. براساس نتایج سطح آگاهی با افزایش سطح تحصیلات رو به افزایش بود.

آمادگی معلمان برای آموزش فراگیر در پژوهش‌هایی بررسی شده است. زاگونا، کورت و مک‌فالند<sup>۲</sup> (۲۰۱۷) در مطالعه‌ای معلمان آموزش عمومی و ویژه را مورد بررسی و مصاحبه قرار داده تا از تجربیات و آمادگی آن‌ها برای نشان دادن مهارت‌های مرتبط با آموزش و همکاری فراگیر استفاده کرده و عواملی را که ممکن است در آماده‌سازی آن‌ها نقش داشته باشد، شناسایی کنند. یافته‌ها بیان نمودند که معلمان آماده برای کار در شرایط فراگیر یا دوره‌های دانشجویی مربوط را گذرانده‌اند و یا آموزش ویژه‌ای راجع به آموزش فراگیر دریافت نموده‌اند. در پژوهشی که توسط راسکازو<sup>۳</sup> (۲۰۱۷) با توجه به نتایج تحقیقات آمادگی معلمان دانشگاه برای آموزش فراگیر انجام شد نتایج نشان داد که اکثر معلمان در شرایط آموزش فراگیر، آماده کار مؤثر با دانشجویان معلول نیستند. ماجوکو<sup>۴</sup> (۲۰۱۷) در نتایج پژوهش خود عواملی را برای افزایش آمادگی معلمان برشمرد. این عوامل عبارت‌اند از: فراهم آوردن نامزدهایی از معلمان برای تدریس در محیط‌های فراگیر، همکاری مؤسسات آموزش معلمان با سایر ذی‌نفعان و آموزش ضمن خدمت آموزگاران که می‌توانند باعث تقویت آمادگی معلمان برای ورود به سیستم آموزش فراگیر شوند. موکباویا، اورالکانو، مازینو، بیزنوا و بلنکو<sup>۵</sup> (۲۰۱۶) در پژوهش خود الگوی شکل‌گیری آمادگی معلمان مدارس ابتدایی را برای کار در آموزش فراگیر ارائه نمودند که در آن مؤلفه‌ها و معیارهای شکل‌گیری آمادگی معلمان در آموزش فراگیر شامل موارد زیر می‌باشد: (۱) انگیزه و ارزش: الف. ضرورت آموزش فراگیر، ب. توسعه و ایجاد ایده برای آموزش فراگیر و ج. آمادگی برای خودآموزی. (۲) مربوط به محتوا: الف. آگاهی از مبانی آموزش فراگیر، ب. آگاهی از خصوصیات ساختار فرآیند آموزش و ادغام دانش‌آموزان (شامل آگاهی از خصوصیات ساختار درس در آموزش

1. Abbas, Zafar, & Naz

2. Zagona, Kurth & MacFarland

3. Rasskazov

4. Majoko

5. Movkebayeva, Oralkanova, Mazhinov, Beisenova & Belenko

فراگیر، آگاهی از اصول اساسی تمایز و جدا شدن روند آموزش برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه آموزشی) و ج. دانش مبتنی بر توسعه ارتباطات در آموزش فراگیر (شامل آگاهی از اشکال و روش‌های کار با والدین فرزندان دارای نیازهای ویژه آموزشی، دانش عملکردی و وظایف متخصصان در آموزش فراگیر). ۳) عملی و عمل‌گرا: الف. مهارت ارتباط با کودکان دارای نیازهای ویژه آموزشی و والدین آن‌ها، ب. مهارت توسعه فرآیند آموزش و آوردن کودکان دارای نیازهای مختلف آموزشی در آموزش فراگیر (شامل ایجاد شرایطی برای دسترسی کامل کودکان دارای نیازهای ویژه آموزشی به آموزش و یادگیری و ساخت یک درس با در نظر گرفتن تمایز بین دانش‌آموزان) و ج. مهارت کار تیمی. در این مدل سطح ایده‌آل نشانگر انطباق معلمان با معیارهای آمادگی برای آموزش فراگیر است. آگاهی، استقلال و تأمل در جستجوی راه‌حلی برای مطالعه و کارهای حرفه‌ای، درک و پذیرش ایدئولوژی آموزش فراگیر، تمرکز شخصی و جهت‌گیری به سمت آموزش فراگیر دانش‌آموزان، سطح بالای انگیزه، تحمل و همدلی معلمان، تأیید ارزش آموزش فراگیر، آگاهی از سیستم یکپارچه و جامع در مورد خصوصیات کار با دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه، اعتقاد به فردیت و تمایز دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه، توانایی توسعه، پیش‌بینی، ارزیابی و توصیف نتایج پیشرفت دانش‌آموزان در آموزش فراگیر و آمادگی همکاری با تیم، والدین و سایر متخصصان از ویژگی‌های معلمان آماده برای کار در آموزش فراگیر می‌باشد. کروکل<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) در پژوهش خود نتیجه گرفت معلمان فاقد صلاحیت‌های ارتباطی در کار با کودکان دارای نیازهای ویژه (به خصوص با کودکانی که مهارت‌های ارتباطی محدود دارند) هستند.

دیگر عوامل مؤثر در موفقیت آموزش فراگیر در پژوهش‌های بسیاری بررسی شده است. نتایج پژوهش یو، کیم و شین<sup>۲</sup> (۲۰۱۹) که با هدف بررسی تأثیرات اعتقادات معلمان نسبت به آموزش فراگیر بر روابط بین متغیرهای پیشینه جمعیتی و خودکارآمدی معلمان با استفاده از مدل معادلات ساختاری انجام شد حاکی از آن بود که وقتی معلمان فارغ از سن خود، تجربیات کافی را در زمینه آموزش مربوط به حمایت از کودکان با نیاز ویژه دریافت می‌کنند، به آموزش فراگیر و توانایی خود در خدمت به همه دانش‌آموزان در کلاس‌های فراگیر اعتقاد پیدا می‌کنند. آدامز، هریس و جونز<sup>۳</sup> (۲۰۱۸) در پژوهشی به بررسی همکاری معلم و والدین در آموزش فراگیر در مدارس ابتدایی و متوسطه با استفاده از ترکیبی از روش‌های کمی و کیفی پرداختند. رویکرد کمی در این پژوهش به‌عنوان روش اصلی و به دنبال آن رویکرد کیفی برای پشتیبانی از داده‌ها

1. Kraukle

2. You, Kim & Shin

3. Adams, Harris & Jones



مورد استفاده قرار گرفت. نتایج مطالعه شواهد تجربی در مورد تأثیر همکاری معلمان و والدین در شیوه‌های آموزش فراگیر را ترسیم کرد و نشان داد که کلاس فراگیر موفق نیاز به تعامل مشترک بین معلمان و والدین دارد و همکاری معلمان و والدین مسیر موفقیت در کلاس‌های فراگیر را فراهم می‌کند. آدنی، اوولابی و الجده<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) برخی عوامل تعیین‌کننده آموزش فراگیر را با استفاده از طرح تحقیق پیمایشی بررسی نمودند و شواهدی را برای اهمیت برخی متغیرها در تعیین موفقیت آموزش فراگیر ارائه دادند. مواد، نیروی انسانی، طرز تفکر، تجربه و شایستگی معلمان متغیرهایی بودند که به‌طور معنی‌داری با موفقیت آموزش فراگیر ارتباط داشتند. کیم<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) در پژوهش خود به بررسی اجرای آموزش فراگیر در کره جنوبی و بحث در مورد چالش‌های آن پرداخت. نتایج پژوهش آموزش معلمان و رابطه بین معلمان عمومی و ویژه را به عنوان عوامل تأثیرگذار بر اجرای موفق آموزش فراگیر معرفی نمود.

بررسی الزامات مورد نیاز جهت اجرای موفق آموزش فراگیر نیز توسط پژوهش‌های متعددی مورد توجه قرار گرفت. سوریانیتامبونان<sup>۳</sup> (۲۰۱۸) مطالعه‌ای مقدماتی با هدف بررسی آمادگی مدارس ابتدایی عمومی برای تبدیل شدن به مدارس ابتدایی فراگیر انجام داد. داده‌ها از طریق مصاحبه حضوری در ۵۰ مدرسه عمومی ابتدایی شامل مدیران، معلمان و والدین جمع‌آوری شد. نتایج نشان داد که ۹۲٪ مدارس از امکانات پشتیبانی فراگیر برخوردار نیستند، ۹۴٪ مدارس فاقد مدرس ویژه هستند، ۷۲٪ مدارس هرگز آموزش جامع را دریافت نکرده‌اند، ۸۰٪ مدارس هنوز با مؤسسات مربوط به آموزش فراگیر همکاری ندارند و ۸۲٪ مدارس از رویه‌های فراگیر مدیریت مدارس آگاهی ندارند. اسلاویکا<sup>۴</sup> (۲۰۱۰) در پژوهشی به بررسی نگرش معلمان مدارس ابتدایی با اشاره ویژه به آشنایی معلمان با الزامات آموزش فراگیر (مشارکت آن‌ها در طراحی، برنامه‌ریزی و سازماندهی آن)، آموزش حرفه‌ای مربوطه، آمادگی مدرسه برای آموزش فراگیر، سطح مشارکت با افراد مربوطه و ارزیابی از اجرای آموزش فراگیر پرداخت. این پژوهش زمینه‌یابی از طریق مقیاس ۵ سطحه لیکرت، بر روی ۱۰۵ معلم دبستان انجام شد. نتایج به دست آمده دقیقاً فقدان موارد ذکر شده را به‌عنوان اصلی‌ترین مباحث اجرای آموزش فراگیر در مدارس ابتدایی نشان داد. پیویک، مک کوما و لافللم<sup>۵</sup> (۲۰۰۲) در پژوهش خود به بررسی چگونگی فراگیر بودن مدارس پرداختند. در این مطالعه براساس جلسات گروهی، از ۱۵ دانش‌آموز با محدودیت حرکتی و ۱۲ والدین خواسته شد تا موانع موجود را شناسایی کرده و برای رفع آن موانع پیشنهاداتی ارائه دهند. تجزیه و تحلیل کیفی داده‌ها نشان داد که شرکت‌کنندگان ۴ دسته از موانع موجود در

---

1. Adeniyi, Owolabi & Olojede  
3. SuryantiTambunan  
5. Pivik, McComas & Laflamme

2. Kim  
4. Slavica

مدارس خود را مشخص کردند: ۱) محیط فیزیکی (به‌عنوان مثال، درهای باریک، سطح شیب‌دار)، ۲) موانع نگرشی عمدی (مثلاً انزوا، زورگویی)، ۳) موانع نگرشی غیرعمدی (به‌عنوان مثال، عدم درک و آگاهی) و ۴) محدودیت‌های بدنی (به‌عنوان مثال، مشکل در مهارت‌های دستی). براساس مرور مبانی نظری و پژوهشی عوامل تأثیرگذار در اجرای موفق آموزش فراگیر بدین شرح می‌باشد: نگرش معلمان به آموزش فراگیر، آگاهی و شناخت معلمان از آموزش فراگیر، مهارت و آمادگی معلمان و مدارس برای آموزش فراگیر، تجربه و کار تیمی و مشارکت معلمان با والدین و افراد مربوط به آموزش فراگیر.

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر در چارچوب رویکرد پدیدارشناسی و با استفاده از تحلیل محتوای کیفی با روش کریپندورف<sup>۱</sup> انجام شده است. تحلیل محتوای کیفی تکنیکی است که به‌طور سیستماتیک به تحلیل متون می‌پردازد تا با فراهم آوردن شناخت و بینشی نو راهنمای عمل باشد (کریپندورف، ۲۰۱۸). در متون مربوط به تحلیل محتوای کیفی استفاده از مفهوم انتزاع پیشنهاد می‌شود که شامل ایجاد کد، طبقه و تم در سطوح متفاوت است. کدها برچسب‌های یک واحد معنایی و تمهیدات اکتشافی هستند، زیرا به داده‌ها این اجازه را می‌دهد که در مورد آن‌ها به طرق جدید و متفاوت فکر شود. هسته اصلی شکل تحلیل محتوای کیفی ایجاد طبقات است. طبقه گروهی از محتوا است که اشتراکات را به مشارکت می‌گذارند (ادیب حاج باقری و همکاران، ۱۳۸۹). در صورت داشتن زمینه مشترک بین طبقه‌ها، مفهوم کلی که حاصل جمع‌بندی طبقات است و تم نامیده می‌شود حاصل می‌گردد (ایمان و نوشادی، ۱۳۹۰). شرکت‌کنندگان پژوهش کلیه معلمان شهرستان تربت حیدریه هستند. نمونه‌گیری در چارچوب منطق نمونه‌گیری در رویکرد پدیدارشناسی و به‌صورت هدفمند، با روش نمونه‌گیری با نمونه ناهمگون (افراد با تجارب مختلف از یک پدیده خاص) و نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای (برای شناسایی افرادی که باید مورد مصاحبه قرار می‌گرفتند) انجام پذیرفت. در این پژوهش با استفاده از روش نمونه‌گیری ناهمگون، معلمان شهرستان تربت حیدریه به دو دسته عادی و استثنایی تقسیم شدند (به دلیل داشتن تجارب متفاوت معلمان در زمینه کار با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه) و سپس با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای از هر کدام از مدارس استثنایی و عادی شهرستان تربت حیدریه پنج مدرسه و از هر مدرسه سه معلم به صورت تصادفی انتخاب شدند و مورد مصاحبه قرار گرفتند. پس از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با مشارکت‌کنندگان، متن مصاحبه‌ها به‌طور کامل ضبط گردید و مصاحبه‌ها پیاده‌سازی شد تا با استفاده از آن، کدگذاری داده‌ها با دقت کامل صورت گیرد. برای

حصول اطمینان از دقت کار هر مصاحبه بازشنوی و با نسخه پیاده‌سازی شده مطابقت داده شد. شروع عملیات تحلیل بعد از اولین مصاحبه آغاز و بعد از دو مصاحبه، کار کدگذاری و دسته‌بندی آغاز گردید. به این ترتیب، مراحل زیر در تحلیل داده‌ها به دقت دنبال شد: متن هر مصاحبه کلمه به کلمه بر روی کاغذ پیاده گردید. سپس سطر به سطر مورد بررسی قرار گرفته و جملات معنی‌دار که مرتبط با موضوع اصلی پژوهش بودند و اهمیت زیادی داشتند، علامت‌گذاری شدند. مفهوم اصلی جملات معنی‌دار به صورت کد استخراج شد. در مرحله بعد دسته‌بندی کدها آغاز گردید. به این ترتیب که کدهایی با مفهوم مشترک تحت یک طبقه قرار داده و نام‌گذاری شدند. با استفاده از فرایند تحلیل مقایسه‌ای مداوم، هر داده با تمام داده‌ها مقایسه شد. داده‌های کدگذاری شده با یکدیگر مقایسه شدند؛ زیرا با هر مصاحبه جدید ممکن بود طبقه‌های قبلی بازننگری و طبقات مشابه در یکدیگر ادغام شوند و طبقات جدیدی ایجاد گردد. سپس با نظارت یک ناظر باتجربه در تحلیل داده‌های کیفی، کار طبقه‌بندی و نام‌گذاری طبقه‌ها مورد بازننگری قرار گرفت. در نهایت معانی اساسی و اصولی که همانا تحلیل نهفته طبقات است و تم نامیده می‌شود تعیین شد و به این ترتیب مضامین اصلی مطالعه استخراج و مشخص گردید.

با توجه به اینکه در تحلیل محتوا محقق به منظور تعیین وجود کلمات و مفاهیم معین در متن، وقوع و تکرار آن‌ها را مورد تحلیل قرار می‌دهد (ادیب حاج باقری، پرویزی و صلصالی، ۱۳۸۹) و در تحلیل محتوا، تعیین فراوانی یکی از تکنیک‌های تحلیلی است که بر مقدار توجه، درجه رواج نگرش یا اعتقاد در افراد مورد نظر دلالت دارد و تعداد دفعاتی که یک مفهوم تکرار می‌شود بسیار مهم است و به پژوهشگر در تفسیر نتایج کمک قابل توجهی می‌کند (کریپندورف، ۱۹۸۰) فراوانی هر طبقه و تم که مصاحبه‌شونده‌ها به آن‌ها اشاره کرده بودند محاسبه و در نتیجه مهارت‌های مورد نیاز معلمان برای آموزش فراگیر موفق به ترتیب فراوانی که بیانگر اهمیت عامل مورد نظر است، مشخص شدند.

برای اطمینان از روایی و اعتبار داده‌ها به چهار طریق اقدام شد: ۱. کنترل توسط اعضاء؛ مقوله‌های به دست آمده توسط مشارکت‌کنندگان در مصاحبه‌ها، مرور و بازبینی شد. ۲. نظرسنجی از همکار: برای بررسی تجزیه و تحلیل داده‌ها از سه نفر از اساتید آشنا با موضوع پژوهش کمک گرفته شد. ۳. مشارکتی بودن پژوهش: در تمامی مراحل پژوهش جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر داده‌ها به‌طور همزمان از مشارکت‌کنندگان کمک گرفته شد. ۴. بازبینی توسط خود محقق: جهت بالابردن دقت و اعتبار داده‌ها، فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها توسط پژوهشگر بازننگری گردید. جهت بالابردن قابلیت تضمین، تلاش شد تا فرض‌های ذهنی پژوهشگر در مراحل جمع‌آوری داده‌ها اثرگذار نباشد. برای انتقال پذیری یافته‌ها نیز نقل‌قول‌های مشارکت‌کنندگان دقیقاً همان‌گونه که مطرح شدند، ثبت گردید.

## یافته‌های پژوهش

بر مبنای تحلیل محتوای کیفی مصاحبه‌ها در مجموع ۱۰۲ کد شناسایی و در ۳۸ طبقه و هفت تم دسته‌بندی گردید. معلمان «توانمندی در روابط انسانی (۱۱۵)»، «ویژگی‌های شخصیتی مناسب (۹۸)»، «توانمندی علمی (۶۵)»، «مهارت در تدریس (۴۰)»، «توانمندی در مدیریت کلاس (۳۵)»، «تعهد شغلی (۲۴)» و «کمک به رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان (۱۵)» را به‌عنوان هفت مهارت اساسی و مورد نیاز در جهت تحقق موفقیت‌آمیز آموزش فراگیر برشمردند. از این میان «توانمندی معلم در روابط انسانی» براساس فراوانی مطرح شدن که بیانگر اهمیت آن می‌باشد، مهم‌ترین مهارت مورد نیاز معلمان می‌باشد. در جدول شماره ۱ کدگذاری مصاحبه‌ها و تشکیل طبقات و تم‌ها ارائه گردیده است.

جدول ۱. کدها، طبقات و تم‌های مربوط به مهارت‌های مورد نیاز معلمان در آموزش فراگیر موفق

تم	طبقه	کد	فراوانی
	عدالت آموزشی	عدم تبعیض (کدهای ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۸، ۱۰، ۱۵، ۱۹، ۲۰، ۲۶، ۲۷، ۲۸)؛ حمایت همه دانش‌آموزان (کدهای ۵، ۱۱، ۲۰، ۲۳)، یکسان بودن همه دانش‌آموزان در نظر معلم (کدهای ۴، ۷، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۲۱، ۲۵، ۲۹، ۳۰)	۲۵
	کار تیمی با متخصصان	همکاری با مشاور یا روان‌شناس مدرسه (کدهای ۳، ۱۲، ۱۶، ۱۷، ۱۹، ۲۶، ۳۰)؛ همکاری با گفتاردرمان (کدهای ۴، ۱۱، ۱۶، ۲۹)؛ همکاری با کاردرمان (کدهای ۱۶، ۱۹، ۲۸)؛ همکاری با فیزیوتراپ (کدهای ۱، ۱۶، ۱۹)؛ همکاری با معلمان با تجربه در آموزش کودکان با نیاز ویژه (۱، ۳، ۴، ۵، ۱۳، ۲۱)	۲۳
	ارتباط با والدین	ارتباط مستمر با والدین (کدهای ۱، ۲، ۳، ۴، ۷، ۹، ۱۲، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۴، ۲۶، ۲۹)؛ جلب مشارکت والدین (کدهای ۶، ۸، ۱۱، ۲۳، ۲۷، ۲۸)	۱۹
	روابط صمیمانه	روابط گرم و صمیمانه با دانش‌آموز (کدهای ۵، ۹، ۱۷)؛ ادراک دانش‌آموزان از دوست داشته‌شدن (کدهای ۸، ۲۲)؛ رابطه محبت‌آمیز و دوستانه (کد ۱۴)	۶
	ارتباط با دانش‌آموزان	برقراری ارتباط با دانش‌آموزان (کدهای ۱، ۳، ۷، ۹، ۱۳، ۱۴، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۵، ۲۶، ۲۹)؛ ایجاد شرایطی برای ارتباط بیشتر با دانش‌آموزان (کدهای ۲، ۵، ۹، ۱۵، ۱۶، ۱۸، ۲۳، ۲۸)؛ داشتن مهارت‌های برقراری ارتباط (کدهای ۶، ۲۹)	۲۵
	توجه به متنوع بودن یادگیرندگان	در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی (کدهای ۲، ۸، ۱۹)؛ ۲۶، ۲۷)؛ توجه به اختلافات جسمی دانش‌آموزان (کدهای ۲، ۱۱، ۱۷)؛ توجه به ویژگی‌های متفاوت ذهنی دانش‌آموزان (کد ۲)؛ توجه به	۱۱

	ویژگی‌های متفاوت روانی دانش‌آموزان (کد ۲۵)	
۴	توجه به شرایط روحی دانش‌آموزان (کدهای ۱، ۲۲)؛ توجه کردن به دانش‌آموزان (کد ۱۷)؛ توجه به وضعیت جسمی دانش‌آموزان (کد ۵)	توجه به دانش‌آموزان
۲	وقت گذاشتن برای دانش‌آموز (کد ۷)؛ اختصاص وقت خارج از کلاس برای دانش‌آموز (کد ۲۶)	وقت گذاشتن برای دانش‌آموز
۲۳	صبور بودن (کدهای ۲، ۳، ۴، ۵، ۸، ۱۲، ۱۳، ۱۸، ۲۰، ۲۲، ۲۳، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹)؛ پاسخگویی سؤالات با سعه صدر (کدهای ۱، ۲، ۹)؛ تحمل بالا در رفتارهای نامناسب کلاسی (کدهای ۱۱، ۱۷)؛ زود عصبانی نشدن (کدهای ۵، ۱۹)	صبوری
۲۲	باانگیزه بودن (کدهای ۲، ۴، ۵، ۶، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۹، ۲۱، ۲۳، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰)؛ شور و شوق زیاد (کدهای ۱، ۱۲)؛ داشتن نیروی درونی قوی برای کار (کد ۲۵)	انگیزه بالا
۲۰	خوش‌بین بودن به آموزش فراگیر (کدهای ۱، ۲، ۵، ۶، ۲۱، ۲۵، ۲۶)؛ داشتن نگرش مثبت (کدهای ۱، ۴، ۱۱، ۱۵، ۱۹، ۲۱، ۲۸)؛ مفید بودن آموزش فراگیر (۲، ۲۳، ۲۷، ۲۹، ۳۰)؛ پذیرفتن آموزش فراگیر (کد ۲۱)	خوش‌بینی آموزشی
۱۱	علاقه به معلمی (۳، ۷، ۹، ۲۱، ۲۳، ۲۵، ۲۶، ۲۸)؛ لذت بردن از کار (کد ۲۳)؛ علاقه به تدریس (کدهای ۱۱، ۱۹)	علاقه به معلمی
۵	مهربان بودن (کدهای ۴، ۷، ۱۲)؛ خوش اخلاقی (کدهای ۱۲، ۲۵)	خوش اخلاقی
۲	دلسوز بودن (کدهای ۳، ۲۰)	دلسوزی
۳	استفاده از خلاقیت در تدریس (کدهای ۱۱، ۲۷)؛ خلاق بودن (کد ۲۷)	خلاق بودن
۶	قبول داشتن خود در معلمی (کدهای ۶، ۱۸)؛ اعتماد به نفس در کار (کدهای ۱۱، ۲۱)؛ باور توانمندی خود (کد ۶)	خودکارآمدی بالا
۳	همدلی با دانش‌آموز (کدهای ۲، ۳۰)؛ درک کردن دانش‌آموز (کد ۳۰)	همدلی
۲	داشتن لحن خوب و مناسب (کد ۱۹)؛ خوب صحبت کردن با دانش‌آموزان (کد ۱۳)	لحن مناسب
۱	انتقادپذیر بودن (کد ۲۰)	انتقادپذیری
۱۰	آشنایی با انواع معلولیت‌ها (کدهای ۱، ۶، ۱۵، ۱۷، ۲۰، ۲۱، ۲۴، ۲۶، ۲۸، ۳۰)	آشنایی با انواع معلولیت‌ها
۵	تسلط به محتوای کتب دانش‌آموزان با نیاز ویژه (کدهای ۶، ۱۱، ۲۰، ۲۳)؛ آشنایی با مفاهیم درسی دانش‌آموزان (کد ۶)	تسلط به محتوای کتب دانش‌آموزان با نیاز ویژه
۴	آشنایی با آموزش فراگیر (کدهای ۳، ۲۲، ۲۴، ۲۷)	شناخت آموزش فراگیر

تم	طبقه	کد	فراوانی
فناوندی علمی	آشنایی با علم روان‌شناسی	آشنایی با علم روان‌شناسی (کدهای ۴، ۹، ۲۵)؛ مدرک دانشگاهی روان‌شناسی داشتن (کدهای ۱۲، ۱۳، ۲۰، ۲۵)	۸
	آشنایی با ویژگی‌های دانش‌آموزان با نیاز ویژه	آشنایی با ویژگی‌های جسمی دانش‌آموزان (کدهای ۲، ۷، ۲۱)؛ آشنایی با خصوصیات رفتاری دانش‌آموزان (کدهای ۱۶، ۲۱)؛ آشنایی با مسائل روانی دانش‌آموزان (کدهای ۱۳، ۲۱)، آشنایی با ویژگی‌های مختلف دانش‌آموزان (کدهای ۱، ۴، ۹، ۱۰، ۲۰، ۲۵)	۱۳
	توان علمی بالا	سطح علمی بالا (کدهای ۹، ۱۸، ۱۹)؛ توانایی پاسخگویی به سوالات (کدهای ۲۲، ۷)؛ توانایی ارائه توضیحات جامع و کافی برای درس (کد ۱۴)	۶
	تجربه کار با دانش‌آموزان با نیاز ویژه	تجربه کار با دانش‌آموزان با نیاز ویژه (کدهای ۹، ۱۳، ۱۸، ۲۰، ۲۱)؛ گذراندن دوره ضمن خدمت تخصص (کدهای ۱، ۵، ۷، ۱۱، ۱۵، ۲۶، ۲۷)؛ گذراندن دوره کارآموزی در مدارس خاص (کدهای ۱، ۴، ۱۸)	۱۵
	به روز بودن	به روز بودن (کدهای ۱۵، ۲۱)؛ آشنایی با رویکردهای جدید یادگیری (کدهای ۱۴، ۱۹)	۴
	استفاده از روش‌های متنوع و نوین در تدریس	استفاده از روش‌های متنوع در تدریس با توجه تفاوت‌های فردی (کدهای ۲، ۷، ۱۲، ۱۹، ۲۰، ۲۳، ۲۴، ۲۵)؛ کاربرد روش‌های نوین تدریس (کدهای ۱، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۲۸، ۲۹، ۳۰)؛ استفاده از روش‌های متنوع با توجه به موضوعات مختلف یادگیری (کدهای ۳، ۸، ۹، ۱۰، ۱۹، ۲۲، ۲۵، ۲۹)	۲۴
	توانایی در انتقال مفاهیم	توانایی در انتقال مفاهیم (کدهای ۱۱، ۲۰، ۲۳، ۲۷)	۴
	استفاده از رسانه‌های آموزشی	استفاده از وسایل کمک آموزشی (کدهای ۳، ۶، ۷، ۱۲، ۱۵، ۲۰، ۲۱، ۲۶، ۲۸)؛ استفاده از اینترنت (کدهای ۱۱، ۲۶)؛ استفاده از وسایل سمعی-بصری (کد ۱۵)؛ استفاده از وسایل برای عینی‌سازی مفاهیم (کد ۱۷)؛ استفاده از ویدیو پروژکتور (کد ۱۶)	۶
	داشتن طرح درس	داشتن طرح درس (کدهای ۷، ۱۶، ۲۰، ۲۶)؛ داشتن برنامه روزانه و سالانه (کدهای ۲۶، ۲۷)	۶
	توانایی در اداره کلاس	توانایی اداره کلاس (کدهای ۳، ۶، ۷، ۱۲، ۱۵، ۲۰، ۲۱، ۲۶، ۲۸، ۲۹، ۳۰)؛ توانایی مدیریت اختلال در کلاس (کدهای ۱، ۹، ۱۰)؛ ایجاد جو روانی مناسب در کلاس (کدهای ۱۹، ۲۵)	۱۶
فناوندی در مدیریت کلاس	ایجاد جو مشارکتی	فراهم کردن شرایط کار گروهی (کدهای ۵، ۱۱، ۱۳، ۲۰، ۲۴)؛ ایجاد جو مشارکتی (کدهای ۹، ۱۰، ۱۳، ۲۱)؛ فراهم کردن تعامل بیشتر دانش‌آموزان در فرایند یادگیری (کدهای ۲، ۶، ۱۱، ۱۴، ۱۶،	۱۵

(۲۷)

۴	مدیریت صحیح زمان (کدهای ۳، ۱۳)؛ استفاده مفید از زمان اضافی کلاس (کد ۱۶)، تطبیق زمان تدریس با وقت کلاس (کد ۲۲)	مدیریت زمان
۲۴	پیگیری و توجه به سؤالات (کدهای ۱، ۱۶)؛ پیگیری مشکلات درسی (کدهای ۲۳، ۲۴)؛ اهمیت دادن به یادگیری (کدهای ۳، ۸، ۱۹، ۲۱)، اهمیت دادن به درس (کدهای ۴، ۱۰، ۱۶، ۱۹، ۲۸)؛ هدف قرار دادن موفقیت دانش‌آموزان (کدهای ۵، ۱۱، ۱۹، ۱۸)؛ از جان و دل مایه گذاشتن (کدهای ۲، ۷، ۱۳، ۱۴، ۲۰، ۲۱، ۲۷)	تعهد شغلی
۱۰	تلاش برای شناسایی استعداد دانش‌آموزان (کدهای ۳، ۴، ۵، ۹، ۱۰، ۱۶، ۱۷، ۲۲، ۲۳، ۲۴)	شناسایی توانایی دانش‌آموزان
۵	کمک به افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموزان (کدهای ۱۳، ۱۶)؛ توجه به مهارت‌های اجتماعی (کد ۱۹)؛ توجه به مهارت‌های زندگی (کد ۱۰)؛ توجه به مسائل غیردرسی (کد ۱۰)	توجه به مسائل پرورشی

توسعه شغلی

همه جانبه رشد

دانش‌آموزان

همان‌گونه که در شکل (۱) آمده است، در این پژوهش مهارت‌های مورد نیاز معلمان جهت اجرای موفق آموزش فراگیر در قالب هفت تم عمده شامل «توانمندی در روابط انسانی»، «ویژگی‌های شخصیتی مناسب»، «توانمندی علمی»، «مهارت در تدریس»، «توانمندی در مدیریت کلاس»، «تعهد شغلی» و «کمک به رشد همه جانبه دانش‌آموزان» بازنمایی شده است؛ به عبارت دیگر، معلم شاغل در آموزش فراگیر به این مهارت‌ها نیازمند است تا بتواند به تحقق اهداف آموزش فراگیر منجر گردد.

در ادامه تم‌های مربوط به مهارت‌های مورد نیاز معلمان در آموزش فراگیر به تفصیل ارائه شده است.

#### ۱. توانمندی در روابط انسانی

مهم‌ترین مهارت مورد نیاز معلمان جهت تحقق موفقیت‌آمیز آموزش فراگیر از نظر مصاحبه‌شوندگان، توانمندی در روابط انسانی است. در جدول شماره دو طبقات مربوط به تم توانمندی در روابط انسانی و نمونه مصاحبه‌ها آورده شده است.





### شکل ۱. مهارت‌های مورد نیاز معلمان جهت اجرای موفق آموزش فراگیر

#### جدول ۲. تم توانمندی در روابط انسانی، طبقات و نمونه مصاحبه‌ها

طبقات	نمونه مصاحبه
عدالت آموزشی	«معلم نباید بین دانش‌آموزان عادی و معلول فرق بگذاره و همه رو باید به یک چشم ببینه و همه بچه‌های کلاس براش یکسان باشن». (کد ۱)
کارتیمی با متخصصان	«معلم باید در کارهای آموزشی و غیردرسی با همه همکاری و پرسنل مدرسه همکاری‌های زیادی داشته باشه. با مشاور و گفتاردرمان و کاردرمان و در کل با همه ارتباط داشته باشه تا بتونه از تجربه و تخصص آن‌ها استفاده کنه». (کد ۱۶)
ارتباط با والدین	«باید با پدر و مادرا در همه کارها مخصوصاً پیگیری یادگیری و آموزش بچه‌ها همکاری همیشگی و دائم داشته باشه تا با هم برای پیشرفت بچه‌ها تلاش کنن». (کد ۷)
روابط صمیمانه	«رابطه صمیمی معلم با دانش‌آموزش توی فضای کلاس ضروریه برای آموزش فراگیر، چون که توی چنین فضایی بچه‌ها بهتر احساس می‌کنن که پذیرفته شدن و معلم قبولشون کرده». (کد ۹)
ارتباط با دانش‌آموزان	«مهارت‌های ارتباطی زیاد و بالایی داشته باشه که بتونه ارتباط خوب و مناسبی برقرار کنه با همه بچه‌ها به خصوص دانش‌آموزای با نیاز ویژه». (کد ۲۹)
توجه به متنوع بودن یادگیرندگان	«معلم موفق حتماً در جریانیه که دانش‌آموزان با هم فرق دارن از نظرهای مختلف و از همه نظر مخصوصاً از لحاظ آموزش و یادگیری نیازهای متفاوتی دارن». (کد ۲۴)
توجه به دانش‌آموزان	«به همه دانش‌آموزانش توجه کنه مخصوصاً به دانش‌آموزانی با نیاز ویژه بیشتر توجه کنه تا منزوی و گوشه‌گیر نشن و از محیط کلاسی پس‌زده نشن». (کد ۱۷)
وقت گذاشتن برای دانش‌آموز	«زمان بیشتری رو به بچه‌ها اختصاص بده چه در داخل چه در خارج از کلاس مثلاً زمان خوردن میان وعده، ساعت تفریح و یا موقع مشغول بودن به کارهای پرورشی با دانش‌آموزانش باشه». (کد ۲۶)

#### ۲. ویژگی‌های شخصیتی مناسب

از جمله مهارت‌های اساسی و مورد نیاز معلمان جهت اجرای موفقیت‌آمیز آموزش فراگیر، ویژگی‌های شخصیتی مناسب است. در این زمینه موارد متعددی ذکر شد که مهم‌ترین آن صبوری معلم است. در جدول شماره سه طبقات مربوط به این تم و نمونه مصاحبه‌ها آورده شده است.

#### جدول ۳. تم ویژگی‌های شخصیتی مناسب، طبقات و نمونه مصاحبه‌ها

طبقات	نمونه مصاحبه
صبوری	«صبر و حوصله داشته باشه و سعه صدر بالایی داشته باشه و زود عصبی نشه و از کوره

در نره». (کد ۵)	
«کار با دانش‌آموزی با نیاز ویژه انگیزه بالایی می‌خواد و معلم باید حتماً یک انگیزه درونی و قوی داشته باشه». (کد ۱۴)	<b>انگیزه بالا</b>
«به آموزش فراگیر خوش‌بین باشه و بدونه که بی‌فایده نیست و مثمر ثمره». (کد ۲)	<b>خوش‌بینی آموزشی</b>
«از کارش لذت ببره معلم و عاشق باشه، عاشق معلمی و آموزش». (کد ۲۳)	<b>علاقه به معلمی</b>
«خوش اخلاقی و مهربونی معلم برای ادغام دانش‌آموزان به نظر من یکی از فاکتورهای مهمه». (کد ۱۲)	<b>خوش اخلاقی</b>
«باید دلسوز باشه یعنی که دانش‌آموزان برایش مهم باشن و از جونش برای بچه‌ها مایه بگذاره». (کد ۳)	<b>دلسوزی</b>
«معلم باید بتونه خلاقانه درس بده و به‌طور کلی خلاق باشه». (کد ۲۷)	<b>خلاق بودن</b>
«مهارت‌های معلمی کردن خودش رو قبول داشته باشه که می‌تونه به خوبی از عهده کارش بر بیاد». (کد ۶)	<b>خودکارآمدی بالا</b>
«با دانش‌آموزش همدل باشه و درکشون کنه». (کد ۳۰)	<b>همدلی</b>
«معلم باید لحن خوبی داشته باشه و خوب صحبت کنه یعنی از کلمه‌های مثبت توی صحبت‌هاش استفاده کنه». (کد ۱۹)	<b>لحن مناسب</b>
«معلم باید انتقادپذیر باشه و نقص کارش رو از راه شنیدن نظر همکاراش قبول کنه». (کد ۲۰)	<b>انتقادپذیری</b>

### ۳. توانمندی علمی

به اعتقاد مصاحبه‌شونده‌ها توانمندی علمی یکی از مهارت‌های مورد نیاز معلمان جهت اجرای موفقیت‌آمیز آموزش فراگیر می‌باشد. آن‌ها در این زمینه به ویژگی‌هایی از جمله شناخت آموزش فراگیر، به روز بودن و هم‌چنین آشنایی با علم روان‌شناسی اشاره نمودند. مصاحبه‌شونده‌ها هم چنین معتقد بودند که معلمان نه تنها باید با انواع معلولیت‌ها و ویژگی‌های دانش‌آموزان با نیاز ویژه آشنا باشند، بلکه تجربه کار با دانش‌آموزان با نیاز ویژه را نیز داشته و به محتوای کتب درسی این دانش‌آموزان مسلط باشند. در جدول شماره چهار طبقات تم توانمندی علمی و نمونه مصاحبه‌ها آورده شده است.

### جدول ۴. تم توانمندی علمی، طبقات و نمونه مصاحبه‌ها

نمونه مصاحبه	طبقات
«انواع معلولیت رو بشناسه و ویژگی‌های مشترک و تفاوت‌های هر گروه معلول با سایر گروه‌ها رو بدونه». (کد ۲۶)	<b>آشنایی با انواع معلولیت‌ها</b>
«با محتوای کتاب‌های درسی دانش‌آموزان با نیاز ویژه آشنا باشه و به اون مسلط باشه و از همه مفاهیم و مطالب این کتب شناخت داشته باشه». (کد ۶)	<b>تسلط به محتوای کتب دانش‌آموزان با نیاز ویژه</b>
«با مبانی و هدف‌های آموزش فراگیر آشنایی داره و برای این طرح کلاس رفته و آموزش دیده». (کد ۲۲)	<b>شناخت آموزش فراگیر</b>

مطالعه کیفی مهارت‌های مورد نیاز معلمان برای اجرای موفق آموزش فراگیر... ۲۷۳

« با روانشناسی آشنا باشه و تحصیلات دانشگاهی یا یک دوره آکادمیک روان‌شناسی رو گذرونده باشه». (کد ۲۵)	آشنایی با علم روان‌شناسی
«با ویژگی‌های جسمی و روانی گروه دانش‌آموزی با نیاز ویژه آشنا باشه یعنی این‌که خصوصیات رفتاری و همه مسائل این گروه رو بدونه». (کد ۲۱)	آشنایی با ویژگی‌های دانش‌آموزان با نیاز ویژه
«از نظر علمی بتونه از پس آموزش فراگیر بر بیاد و دانش علمی معلم خوب و بالا باشه». (کد ۱۹)	توان علمی بالا
«دوره آموزشی مربوط به کار با دانش‌آموزی معلول رو گذرونده باشه، چه کلاس‌های تئوری و چه دوره‌های کارآموزی و یا این‌که توی مدارس مربوط به این گروه دانش‌آموزا کار کرده باشه». (کد ۱۸)	تجربه کار با دانش‌آموزان با نیاز ویژه
«به روز باشه و در دوره‌های ضمن خدمت تخصصی به صورت حضوری شرکت کنه». (کد ۱۵)	به روز بودن

#### ۴. مهارت در تدریس

مهارت در تدریس یکی دیگر از مهارت‌های مورد نیاز معلمان در آموزش فراگیر است که باید مورد توجه ویژه واقع گردد؛ زیرا آنچه معلمان در کلاس انجام می‌دهند به‌طور مستقیم بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (فنکلستین، شارما و فورلانگر<sup>۱</sup> ۲۰۱۹). در جدول شماره پنج طبقات مربوط به تم مهارت در تدریس و نمونه مصاحبه‌ها آورده شده است.

#### جدول ۵. تم مهارت در تدریس، طبقات و نمونه مصاحبه‌ها

نمونه مصاحبه	طبقات
«باید روش‌های تدریس مختلف و نوین رو بلد باشه و استفاده کنه توی کلاس فراگیر و بسته به موضوع درسی و دانش‌آموزاش روش‌های متفاوتی رو استفاده کنه». (کد ۱۹)	استفاده از روش‌های متنوع و نوین در تدریس
«توانایی کافی و لازم برای انتقال درست مطالب رو داشته باشه به نحوی که درس رو خوب آموزش بده و در انتقال مفاهیم به دانش‌آموزا مشکلی نداشته باشه». (کد ۲۷)	توانایی در انتقال مفاهیم
«از وسایل کمک آموزشی مربوط به درس و لازم برای تدریس مثل اینترنت و ویدئو پروژکتور استفاده کنه تا یادگیری خوب و بهتری اتفاق بیفته». (کد ۲۶)	استفاده از رسانه‌های آموزشی
«برای آموزش باید برنامه‌ریزی کنه و برای هر ساعت درسی و حتی کل سال تحصیلی طرح درس داشته باشه و برنامه داشته باشه». (کد ۲۶)	داشتن طرح درس

#### ۵. توانمندی در مدیریت کلاس

اداره صحیح کلاس درس از مسائل مهم آموزشی است. معلم از این طریق می‌تواند رفتارهای مخرب و مزاحم را اصلاح نماید و با ایجاد محیطی آرام و بدون تنش و درگیری، مشارکت

دانش‌آموزان را در فعالیت‌های یادگیری افزایش دهد. در جدول شماره شش طبقات مربوط به تم توانمندی در مدیریت کلاس و نمونه مصاحبه‌ها آورده شده است.

**جدول ۶. تم توانمندی در مدیریت کلاس، طبقات و نمونه مصاحبه‌ها**

طبقات	نمونه مصاحبه
توانایی در اداره کلاس	«اداره کلاس در صورت ادغام بچه‌های عادی و با نیاز ویژه دشواره و معلم باید و حتماً مدیر خوبی توی کلاس باشه و به خوبی کلاس با دو گروه دانش‌آموز رو اداره کنه». (کد ۲۸)
ایجاد جو مشارکتی	«مشارکت فعال همه دانش‌آموزان توی کلاس درس و یادگیری مشارکتی و گروهی بچه‌ها رو لحاظ کنه و شرایط رو برای همکاری دانش‌آموزان باهم فراهم کنه». (کد ۱۳)
مدیریت زمان	«به خوبی زمان رو بین دانش‌آموزان تقسیم کند که با کمبود زمان مواجه نشه و وقت کم نیاره». (کد ۱۳)

**۶. تعهد شغلی**

تعهد شغلی یکی دیگر از مسائلی است که به اجرای موفقیت‌آمیز آموزش فراگیر توسط معلمان کمک می‌کند. به اعتقاد مصاحبه‌شونده‌ها تلاش معلم برای تحقق یادگیری و درک عمیق مطالب درسی و هم‌چنین پشتکار برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به تحقق اهداف آموزش فراگیر منجر خواهد شد. به‌عنوان مثال مصاحبه‌شونده شماره نوزده اظهار نمود:

«معلم باید اهمیت بده به دانش‌آموزانش و به تلاش برای یادگیری توجه زیادی داشته باشه و

نسبت به یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزانش حساس باشه». (کد ۱۹)

این تم دارای یک طبقه با عنوان تعهد شغلی است.

**۷. کمک به رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان**

رشد همه‌جانبه فرد در برگزیده مسائلی از قبیل شناسایی نقاط قوت و ضعف، شناخت استعدادها، پرورش توانمندی دانش‌آموزان و ... می‌باشد. معلمان لازم است به این ویژگی‌ها توجه کنند و شرایط را برای رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان فراهم نمایند. در جدول شماره هفت طبقات مربوط به این تم و نمونه مصاحبه‌ها آورده شده است.

**جدول ۷. تم کمک به رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان، طبقات و نمونه مصاحبه‌ها**

طبقات	نمونه مصاحبه
شناسایی توانایی دانش‌آموزان	«برای کشف استعداد دانش‌آموزانش تلاش زیادی کنه و برای این کار نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان رو باید حتماً شناسایی کنه». (کد ۹)
توجه به مسائل پرورشی	«به مسائل غیردرسی و پرورشی توجه کنه و معلم باید مهارت‌های زندگی و اجتماعی

### بحث و نتیجه‌گیری

براساس یافته‌های پژوهش «توانمندی در روابط انسانی» مهم‌ترین مهارت مورد نیاز معلمان در اجرای موفق آموزش فراگیر است. در نتایج پژوهش تورهان، پارلاکیلدیز، ارسلان، گوسن و بینگو<sup>۱</sup> (۲۰۱۹) به این تم و هم‌چنین طبقات عدالت آموزشی، ارتباط با دانش‌آموزان، توجه به متنوع بودن یادگیرندگان و ارتباط صمیمانه به‌عنوان ویژگی‌های یک معلم الهام‌بخش اشاره شده است. مهارت برقراری ارتباط نیز در پژوهش کیومرثی، کامکاری و شکرزاده (۱۳۸۹) به‌عنوان یکی از نیازهای مهم اعضاء هیأت علمی برشمرده شد. طبقه ارتباط با والدین نیز براساس نتایج پژوهش ایسپاس<sup>۲</sup> (۲۰۲۰) از مهارت‌های اساسی مورد نیاز معلمان می‌باشد. نتایج پژوهش کانور و کاوندیش<sup>۳</sup> (۲۰۲۰) نیز طبقات توجه به دانش‌آموزان و وقت گذاشتن برای دانش‌آموز را مورد تأیید قرار داد. هم‌چنین در پژوهش‌های هدگارد سورنسون، جنسن و تافنگ<sup>۴</sup> (۲۰۱۸)، کلیثونگ و آگبینگا<sup>۵</sup> (۲۰۲۰) و سولون و همکاران<sup>۶</sup> (۲۰۲۰) نشان داده شده است که کار تیمی با متخصصان نقش مهمی در رسیدن به اهداف آموزش فراگیر دارد. با توجه به ادغام گروه‌های مختلف دانش‌آموزان، معلمان شاغل در این طرح باید از نظر برقراری روابط انسانی با دانش‌آموزان، توانمند باشند چرا که یکی از عوامل مهم و تأثیرگذار بر آموزش و یادگیری برقراری ارتباط با یادگیرندگان می‌باشد. از طرف دیگر در محیطی که دانش‌آموزان با توجه به توانمندی بالای معلم در روابط انسانی احساس تبعیض و نابرابری نکند و بدانند که مورد پذیرش واقع شده و از توجه کافی معلم برخوردارند، آمادگی و اشتیاق بیشتری برای حضور در کلاس‌های طرح فراگیر خواهند داشت. در واقع اجرای موفق آموزش فراگیر نیازمند معلمانی است که بتوانند علاوه بر ارتباط با دانش‌آموزان نظرات سایر همکاران و متخصصان را جویا شده و در تکوین اهداف آموزشی با افراد باتجربه در زمینه آموزش دانش‌آموزان با نیاز ویژه همکاری داشته باشند که این امر به استفاده از رویکردهای بهتر و خلاقانه برای آموزش دانش‌آموزان، بحث در مورد

1. Turhan, Parlakyildiz, Arslan, Gocen & Bingo
2. Ispas
3. Connor & Cavendish
4. Hedegaard-Soerensen, Jensen & Tofteng
5. Klibthong & Agbenyega
6. Solone et al

برنامه درسی و ارتباط منظم درباره پیشرفت دانش‌آموزان در سطوح مختلف منجر خواهد شد. همکاری و ارتباط با اولیاء نیز باعث تسهیل تحقق و پیگیری اهداف آموزشی توسط والدین خواهد شد. تم دوم «ویژگی‌های شخصیتی مناسب» با نتایج پژوهش کانور و کاوندیش (۲۰۲۰) هماهنگی دارد و هم‌چنین طبقات صبوری، همدلی، دلسوزی، علاقه به معلمی و انگیزه بالا در این پژوهش به‌عنوان ویژگی‌های یک معلم مؤثر و خوب مطرح شده است. این تم هم‌چنین در نتایج کیخا، عبدالهی و خورسندی طاسکوه (۱۳۹۸) به‌عنوان یکی از عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش در سطح کلاس درس ذکر شده است. به طبقات لحن مناسب و خلاق بودن در نتایج پژوهش تورهان و همکاران (۲۰۱۹) اشاره شده است. طبقه خودکارآمدی بالا نیز در نتایج پژوهش ویلسون، مارک ولفسون و دورکین<sup>۱</sup> (۲۰۲۰) به‌عنوان یکی از مهم‌ترین شاخص‌های آموزش فراگیر معرفی شده است. به طبقه خوش‌بینی آموزشی نیز در یافته‌های پژوهش کریشر و همکاران (۲۰۱۹) اشاره شده است. در پژوهش بیاسوتی، کنکیا و فرت<sup>۲</sup> (۲۰۲۰) خلاقیت به عنوان یکی از ویژگی‌های اصلی معلم فراگیر معرفی شده است. تجارب و توانمندی‌های علمی معلم تنها عوامل مؤثر بر آموزش و تدریس نیستند، بلکه کل شخصیت معلم در ایجاد یادگیری عمیق و تحقق اهداف آموزشی تأثیرگذار است. در آموزش فراگیر معلمان باید به مجموعه‌ای از صفات از جمله: انگیزه قوی، تحمل، خلاقیت، انتقادپذیری، خودکارآمدی بالا و خوش‌بینی آموزشی مجهز باشند. به‌طور معقول معلمان دارای نگرش مثبت و انگیزه بالا تمایل بیشتری دارند که فارغ از ناتوانی، همه یادگیرندگان را بپذیرند و فعالیت‌های آموزشی کلاس فراگیر را در سطح ارزشی و انگیزشی بالایی انجام دهند. معلمان دارای خودکارآمدی بالا و معتقد به توانایی خود در خدمت به همه دانش‌آموزان فعالیت‌های کلاسی و آموزشی را به نحوی بهتر و مؤثرتر انجام خواهند داد و با انتقادپذیری و استفاده از نظرات سازنده افراد باتجربه در زمینه آموزش کودکان با نیاز ویژه به تحقق اهداف یادگیری خواهند افزود. با توجه به حضور گروه‌های مختلف دانش‌آموزان در کلاس فراگیر و مشکلات جسمی و گاهاً رفتاری دانش‌آموزان با نیاز ویژه ویژگی‌های صبوری، تحمل بالا و خلاقیت این امکان را فراهم خواهد کرد که معلمان در کلاس‌های فراگیر بتوانند بهتر بر چالش‌ها و مشکلات فائق آیند، برنامه‌ریزی کارآمدتری برای فعالیت‌های کلاسی داشته باشند و در ارتقاء یادگیری‌های علمی، عملی، اجتماعی و عاطفی همه یادگیرندگان موفق‌تر باشند. علاوه بر این معلم آموزش فراگیر باید به شغلش علاقه داشته باشد، زیرا تنها در این صورت همه مسائل و مشکلات ناشی از ادغام به آسانی حل شده و مانعی را در سر راه خود نمی‌بیند و در غیر این صورت قادر به رفع مشکلات و محدودیت‌های پیش آمده

1. Wilson, Marks Woolfson & Durkin

2. Biasutti, Concina & Frate

نخواهد بود. «توانمندی علمی» تم سوم است که با نتایج پژوهش آگاه جونیر<sup>۱</sup> (۲۰۱۸) مطابقت دارد. در نتایج پژوهش بیورنسرود و نیلسن<sup>۲</sup> (۲۰۱۹) به طبقه شناخت آموزش فراگیر به‌عنوان پیش‌نیاز ورود به این طرح اشاره شده است. طبقه به روز بودن و توان علمی بالا در این تم با نتایج پژوهش تورهان و همکاران (۲۰۱۹) تحت عنوان توسعه حرفه‌ای و شرکت در مطالعات دانشگاهی هم‌خوانی دارد. نتایج پژوهش چیتو و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۱۹) با طبقه شناخت ویژگی‌های دانش‌آموزان با نیاز ویژه جهت تحقق آموزش فراگیر نیز همسو می‌باشد. طبقه تجربه کار با دانش‌آموزان با نیاز ویژه در پژوهش ایلک و هاسیمین اوغلو (۲۰۱۹) عامل مهمی در موفقیت کلاس‌های فراگیر می‌باشد. براساس این تم معلمان باید دانش پایه‌ای از انواع معلولیت و ویژگی‌های رفتاری، جسمی و شناختی دانش‌آموزان با نیاز ویژه داشته باشند تا بتوانند با یادگیرندگان متنوع در کلاس فراگیر بهتر برخورد نمایند و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری خود را با آگاهی از محتوای کتب درسی بر خصوصیات دانش‌آموزان خود منطبق کنند و بدین ترتیب در آموزش و تدریس خود موفق‌تر باشند. هم‌چنین آشنایی با آموزش فراگیر و اهداف ادغام دانش‌آموزان به معلمان کمک خواهد کرد درک گسترده‌ای از آموزش فراگیر داشته باشند، بهتر دانش‌آموزان با نیاز ویژه را در کلاس آموزش عمومی بپذیرند و با آگاه بودن از اصول آموزش فراگیر که مستلزم برآوردن نیازهای همه دانش‌آموزان است برنامه کارآمدی تری برای فعالیت‌های آموزشی و پرورشی دانش‌آموزان داشته باشند. تم چهارم «مهارت در تدریس» یکی دیگر از مهارت‌های مورد نیاز معلمان در آموزش فراگیر است که باید مورد توجه ویژه واقع گردد. این تم با نتایج چیتو و همکاران (۲۰۱۹) هم‌خوانی دارد. در نتایج پژوهش کانور و کاوندیش (۲۰۲۰) به طبقات توانایی در انتقال مفاهیم و استفاده از رسانه‌های آموزشی اشاره شده است. طبقه استفاده از روش‌های متنوع در تدریس نیز با نتایج پژوهش طاهر، دوگلر و هاینز<sup>۴</sup> (۲۰۱۹) و میرزاییگی و فرهمندخواه (۱۳۸۸) به‌عنوان یکی از نیازهای آموزشی مدرسان همسو می‌باشد. با توجه به این‌که در شرایط کلاس فراگیر دانش‌آموزان با توانمندی‌های مختلف در کنار یکدیگر قرار دارند و از طرفی محتوای کتب درسی دانش‌آموزان با نیاز ویژه در برخی دروس با دانش‌آموزان عادی متفاوت است، معلمان برای موفقیت در آموزش فراگیر باید در چگونگی افتراق آموزش برای یادگیرندگان با نیازهای مختلف آموزشی و هم‌چنین انتقال درست مفاهیم درسی تخصص و تبحر داشته باشد. علاوه بر تسلط و استفاده از روش‌های مختلف و نوین تدریس، برای ایجاد فرصت‌های یادگیری بهتر معلم شاغل در آموزش فراگیر باید به اقتضای موضوع یادگیری

1. Ackah-Jnr  
3. Chitiyo

4. Bjørnsrud & Nilsen  
2. Tahir, Doelger & Hynes

رسانه‌های آموزشی را به کار برد که این امر به خصوص در مورد دانش‌آموزان با نیاز ویژه بیشتر احساس می‌گردد و در نتیجه یادگیری سریع و پایدارتر را در پی خواهد داشت. از طرف دیگر با توجه به ناهمگنی دانش‌آموزان از نظر درگیری در فعالیت‌های کلاسی و محتوای متفاوت آموزشی معلم باید با برنامه باشد و از طرح درس جهت برنامه‌ریزی فعالیت‌های کلاسی در جریان تدریس خود استفاده نماید تا هر یادگیرنده، صرف نظر از ناتوانی، بتواند به حداکثر توان یادگیری خود برسد. «توانمندی در مدیریت کلاس» تم پنجم است که در نتایج پژوهش کلیپا، ماتا و لازار<sup>۱</sup> (۲۰۲۰) به آن اشاره و هم‌چنین در پژوهش عارفی، طالب‌زاده نوبریان و محمدی چمردانی (۱۳۸۹) به‌عنوان یکی از نیازهای آموزشی معلمان مطرح شده است. طبقه ایجاد جو مشارکتی در این تم با نتایج پژوهش فورسلاند فریکدال و هامار چریاک<sup>۲</sup> (۲۰۱۸) و طاهر، دوگلر و هاینز (۲۰۱۹) هم‌خوانی دارد. نظر به ادغام دانش‌آموزان با خصوصیات متفاوت در کنار یکدیگر، توانمندی در مدیریت کلاس درس فراگیر یکی از ضروری‌ترین مهارت‌ها برای معلم آموزش فراگیر می‌باشد. بکارگیری استراتژی‌های مدیریت کلاس درس برای ایجاد جو مشارکتی و ترویج تعامل باعث خواهد شد که دانش‌آموزان بتوانند علاوه بر پی بردن به نقاط قوت و ضعف خود، با همکاری بیشتر، تفاوت‌های خود را پذیرفته و با به حداقل رساندن اختلال در محیط یادگیری علاوه بر قرارگیری دانش‌آموزان متنوع در کنار یکدیگر به اهداف آموزش فراگیر و تأمین نیازهای همه فراگیران منجر شد. تم ششم «تعهد شغلی» دارای یک طبقه با همین عنوان می‌باشد. این تم با یافته‌های پژوهش کانور و کاوندیش (۲۰۲۰) همسو می‌باشد و در پژوهش تورهان و همکاران (۲۰۱۹) تحت عنوان عاملی برای حمایت از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مطرح شده است. نقش کلیدی در ایجاد محیطی که دانش‌آموزان با تمام وجود درک و پذیرفته شوند و بدون در نظر گرفتن توانایی‌هایشان، در یک سیستم آموزشی قرار بگیرند متعلق به معلم است. با توجه به هدف آموزش فراگیر که حفظ حق همه کودکان در یادگیری و پیشرفت تحصیلی در کنار همسالان در محیط‌های فراگیر است، یکی از ویژگی‌های ضروری و مورد نیاز معلم آموزش فراگیر، داشتن تعهد به پیشرفت تحصیلی هر دانش‌آموز صرف‌نظر از توانایی‌ها و شخصیت وی می‌باشد؛ زیرا آموزش دانش‌آموزان با نیاز ویژه به مراتب به تلاش و پشتکار بیشتر معلم جهت انجام فعالیت‌های آموزشی و ایجاد یادگیری عمیق نیاز دارد که حضور گروه‌های مختلف دانش‌آموزی سختی کار را بیشتر خواهد نمود؛ بنابراین معلمان در آموزش فراگیر باید متعهد باشند که به همه یادگیرنده کمک کنند تا به تمام پتانسیل خود برسند و بنابراین تضمین‌کننده دستیابی همه دانش‌آموزان به سطوح بالایی از موفقیت باشند. تم هفتم «کمک به رشد همه‌جانبه



دانش‌آموزان» می‌باشد. طبقات شناسایی توانایی دانش‌آموزان و توجه به مسائل پرورشی در پژوهش تورهان و همکاران (۲۰۱۹) به‌عنوان یکی از ویژگی‌های معلم الهام‌بخش مطرح شده است. در کلاس درس فراگیر دانش‌آموزانی با ویژگی‌های منحصر در کنار هم قرار گرفته‌اند که از لحاظ مهارت‌های اجتماعی، اعتماد به نفس، انگیزه برای یادگیری و ... تفاوت‌های زیادی با یکدیگر دارند. همه یادگیرندگان نیازمند حمایت و هدایت همه جانبه معلم برای پرورش تمام ابعاد شخصیت خود هستند که این مسأله در کلاس فراگیر با توجه به تنوع و اختلاف دانش‌آموزان شدیدتر می‌باشد. معلم آموزش فراگیر باید این امر را مدنظر قرار دهد و به مسائل پرورشی، شناسایی نقاط قوت و ضعف یادگیرندگان و پرورش همه جانبه شخصیت دانش‌آموزان توجه نماید تا علاوه بر موفقیت‌های تحصیلی، فراگیران را برای زندگی در جامعه مهیا سازد.

در نظام آموزشی فراگیر، دانش‌آموزان دارای سطوح مختلف انگیزه هستند و نگرش‌های مختلفی در مورد آموزش و یادگیری دارند و واکنش‌های متفاوتی به کلاس درس و شیوه‌های آموزشی نشان می‌دهند، اما معلمان آموزش عمومی، دانش و مهارت کافی را برای کار در محیط آموزش فراگیر جهت پاسخگویی به نیازهای منحصر به فرد تمام دانش‌آموزان دریافت ننموده‌اند. بنابراین باید معلمان را برای آموزش و پرورش فراگیر آماده نمود. تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش حاضر و بررسی مهارت‌های مورد نیاز برای اجرای موفقیت‌آمیز آموزش فراگیر نشان داد که معلمان مهم‌ترین مهارت‌ها را به ترتیب شامل «توانمندی در روابط انسانی»، «ویژگی‌های شخصیتی مناسب»، «توانمندی علمی»، «مهارت در تدریس»، «توانمندی در مدیریت کلاس»، «تعهد شغلی» و «کمک به رشد همه جانبه دانش‌آموزان» می‌دانند. در این میان «توانمندی معلم در روابط انسانی» مهم‌ترین مهارت لازم برای آموزش فراگیر موفق از دیدگاه معلمان است. از میان همه مهارت‌هایی که برای معلمان جهت آموزش فراگیر موفق برشمرده شد، ویژگی‌های «انتقادپذیری، تسلط به کتب دانش‌آموزان با نیاز ویژه، داشتن طرح درس و مدیریت زمان» از یافته‌های نوین پژوهش حاضر هستند که در هیچ‌یک از پژوهش‌های پیشین شناسایی و مطرح نشده‌اند. به نظر می‌رسد توجه معلمان به این دسته از مهارت‌ها و ویژگی‌ها نیز در افزایش موفقیت آموزش فراگیر لازم و ضروری است. امید است معلمان با کسب هرچه بیشتر دانش و مهارت در زمینه آموزش فراگیر بتوانند در ایجاد سیستم آموزشی فراگیر و عادلانه نقش داشته باشند.

#### پیشنهادات

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی با رویکردی کیفی با مدیران نیز در مورد چگونگی آماده‌سازی معلمان برای آموزش فراگیر مصاحبه شود تا به بینش عمیق‌تری در زمینه شرایط مورد نیاز و مشکلات موجود در راستای تحقق آموزش فراگیری با کیفیت دست یابیم. پیشنهاد

می‌گردد براساس نتایج این پژوهش پرسشنامه‌ای برای سنجش میزان آمادگی معلم ساخته شود تا ضمن آگاهی معلمان از مهارت‌های مورد نیاز کار در کلاس فراگیر، میزان آمادگی آنان نیز سنجیده شود. همچنین انجام پژوهش‌های مشابه در زمینه امکانات و استانداردهای مورد نیاز مدارس جهت آموزش فراگیر نیز مفید خواهد بود. از بعد کاربردی پیشنهاد می‌شود به‌منظور آگاهی بخشیدن به معلمان در زمینه آموزش فراگیر و ارتقای مهارت‌های مورد نیاز آنان برای کار در شرایط آموزش فراگیر، از نتایج این پژوهش در دوره‌های تربیت معلمان و کارگاه‌های آموزشی ضمن خدمت معلمان، به‌ویژه معلمان جوان و کم‌تجربه استفاده گردد. پیشنهاد می‌شود که برنامه آموزشی منظمی ایجاد شود تا معلمان بتوانند دانش و مهارت و باورهای مثبت خود را نسبت به آموزش فراگیر افزایش دهند. ایجاد الگوی آمادگی روان‌شناختی و حرفه‌ای معلمان برای کار در محیط آموزشی فراگیر از دیگر پیشنهادات این پژوهش می‌باشد. پیشنهاد می‌شود که اطلاعات مربوط به آموزش فراگیر در کلیه دروس روانشناسی و آموزشی دوره‌های تحصیلی دانشگاه فرهنگیان وارد شود. همچنین پیشنهاد می‌گردد مهارت‌های مورد نیاز معلمان در جهت تحقق اهداف آموزش فراگیر در شرح شغل معلمان وارد شود تا ضمن آشنایی با این مهارت‌ها، در محیط آموزشی تمرین و بکارگرفته شود. نظر به تأکید بیشتر بر مهارت‌های مورد نیاز معلمان در آموزش فراگیر، درج این مهارت‌ها در فرم ارزشیابی معلمان به‌عنوان شاخص‌های اختصاصی جزء پیشنهادات دیگر مطالعه حاضر می‌باشد.

## منابع

- Ackah-Jnr, F. R. (2018). System and school-level resources for transforming and optimising inclusive education in early childhood settings: What Ghana can learn. *European Journal of Education Studies*, 5(6), 203-220.
- Abbas, F., Zafar, A., & Naz, T. (2016). Footstep towards Inclusive Education. *Journal of Education and Practice*, 7(10), 48-52.
- Adams, D., Harris, A., & Jones, M. S. (2018). Teacher-parent collaboration for an inclusive classroom: Success for every child. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 58-72.
- Adeniyi, S. O., Owolabi, J. O., & Olojede, K. (2015). Determinants of Successful Inclusive Education Practice in Lagos State Nigeria. *World journal of education*, 5(2), 26-32.
- Adib Haj Bagheri, M., Parvizi, S. & Salsali, M. (2010). Qualitative research methods. Tehran: Boshra Medical Sciences Publishing Center (In Persian).
- Adib, Y., Mirnasab, M., Rafieyan, K., Rashidzade, A. & Katmi, A. (2018). Perception the Experiences of Special Schools Teachers from Inclusive Education: A Phenomenological Study. *Quarterly Journal of Child Mental Health*, 4(4), 193-204 (In Persian)

- 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.
- Ali, M. M., Mustapha, R., & Jelas, Z. M. (2006). An Empirical Study on Teachers' Perceptions towards Inclusive Education in Malaysia. *International journal of special education*, 21(3), 36-44.
- Arefi, M., Talebzadeh Nobarian, M. & Mohammadi Chemardani, H. (2010). Educational Needs Assessment of secondary School Teachers from Viewpoint of Teachers and Administrators. *Journal of Management and Planning in Educational Systems*, (3)4, 46-66 (In Persian).
- Biasutti, M., Concina, E., & Frate, S. (2020). Working in the classroom with migrant and refugee students: The practices and needs of Italian primary and middle school teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(1), 113-129.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2019). Joint reflection on action—a prerequisite for inclusive education? A qualitative study in one local primary/lower secondary school in Norway. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 158-173.
- Chitiyo, M., Hughes, E. M., Chitiyo, G., Changara, D. M., Itimu-Phiri, A., Haihambo, C. & Dzenga, C. G. (2019). Exploring Teachers' Special and Inclusive Education Professional Development Needs in Malawi, Namibia, and Zimbabwe. *International Journal of Whole Schooling*, 15(1), 28-49.
- Clark-Howard, K. (2019). Inclusive Education: How Do New Zealand Secondary Teachers Understand Inclusion and How Does This Understanding Influence Their Practice?. *Kairaranga*, 20(1), 46-57.
- Clipa, O., Mata, L., & Lazar, I. (2020). Measuring In-Service Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2), 135-150.
- Connor, D. J., & Cavendish, W. (2020). 'Sit in my seat': perspectives of students with learning disabilities about teacher effectiveness in high school inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 24(3), 288-309.
- Dally, K. A., Ralston, M. M., Strnadová, I., Dempsey, I., Chambers, D., Foggett, J., & Duncan, J. (2019). Current issues and future directions in Australian special and inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(8), 57-73.
- Finkelstein, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2019). The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 1-28.
- Forslund Frykedal, K., & Hammar Chiriac, E. (2018). Student collaboration in group work: Inclusion as participation. *International journal of disability, development and education*, 65(2), 183-198.
- Gilson, C. B., Gushanas, C. M., Li, Y. F., & Foster, K. (2020). Defining Inclusion: Faculty and Student Attitudes Regarding Postsecondary Education for Students With Intellectual and Developmental Disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 58(1), 65-81.
- Guðjónsdóttir, H., & Óskarsdóttir, E. (2020). 'Dealing with diversity': debating the focus of teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 95-109.

- Hai, N. X., Villa, R. A., Thousand, J. S., & Muc, P. M. (2020). Inclusion in Vietnam: More than a Quarter Century of Implementation. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(3), 257-264.
- Hameed, A., & Manzoor, A. (2019). Similar Agenda, Diverse Strategies: A Review of Inclusive Education Reforms in the Subcontinent. *Bulletin of Education and Research*, 41(2), 53-66.
- Hedegaard-Soerensen, L., Jensen, C. R., & Tofteng, D. M. B. (2018). Interdisciplinary collaboration as a prerequisite for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 382-395.
- İlik, Ş. Ş., & Hacıeminoglu, E. (2019). Evaluation of Elementary Science Teachers' Perceptions Regarding Inclusive Education Applications. *Journal of Education and Training Studies*, 7(10), 19-29.
- Iman, M. T. & Noshadi, M. R. (2011). Qualitative content analysis. *Pazhuhesh*, 3 (2), 15-44 (In Persian).
- Ispas, C. (2020). Decision-Making Training of Teachers for Inclusive School. In *Decision Making in Social Sciences: Between Traditions and Innovations* (pp. 79-89). Springer, Cham.
- Keykha, A., Abdollahi, H. & Khorsandi Taskouh, A. (2018). Identifying the Factors Affecting the Quality of Education from the Viewpoint of Higher Education Specialists and Ph.D.Students. *Journal of Management and Planning in Educational Systems*, 12(1), 151-182 (In Persian).
- Kim, Y. W. (2014). Inclusive education in South Korea. *International journal of inclusive education*, 18(10), 979-990.
- Klibthong, S., & Agbenyega, J. S. (2020). Inclusive Early Childhood Settings: Analyses of the Experiences of Thai Early Childhood Teachers. *International Education Studies*, 13(1), 21-31.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Translation by Hoshang Nayebi, 1390, Tehran: Ney Publishing (Persian).
- Krischler, M., Powell, J. J., & Pit-Ten Cate, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632-648.
- Kiumarsi, F., Kamkari K. & Shokrzade, S. (2010). Needs assessment of faculty members at universities and Islamic Azad University. *Journal of Management and Planning in Educational Systems*, (3)4, 116-143 (In Persian).
- Magumise, J., & Sefotho, M. M. (2020). Parent and teacher perceptions of inclusive education in Zimbabwe. *International Journal of Inclusive Education*, 24(5), 544-560.
- Majoko, T. (2017). Zimbabwean Early Childhood Education Special Needs Education Teacher Preparation for Inclusion. *International Journal of Special Education*, 32(4), 671-696.
- 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.

- Mirzabeiki, M. A. & Farahmandkhah, H. (2009). Assessment of educational needs related to professional development of the instructors at I.R.I.B College. *Journal of Management and Planning in Educational Systems*, (1)2, 55-75 (In Persian).
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 100-114.
- Movkebayeva, Z. A., Oralkanova, I. A., Mazhinov, B. M., Beisenova, A. B., & Belenko, O. G. (2016). Model of Formation for Readiness to Work within Inclusive Education in Teachers. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(11), 4680-4689.
- Ng, S. W., & Kwan, Y. W. (2020). Inclusive Education Teachers—Strategies of Working Collaboratively With Parents of Children With Special Educational Needs in Macau. *International Journal of Educational Reform*, 29(2), 191-207.
- Nketsia, W., Saloviita, T., & Gyimah, E. K. (2016). Teacher educators' views on inclusive education and teacher preparation in Ghana. *International Journal of Whole Schooling*, 12(2), 1-18.
- Odongo, G., & Davidson, R. (2016). Examining the Attitudes and Concerns of the Kenyan Teachers toward the Inclusion of Children with Disabilities in the General Education Classroom: A Mixed Methods Study. *International journal of Special education*, 31(2).
- Pivik, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional children*, 69(1), 97-107.
- Poshaneh, K., Malmir, F. (2017). Elementary School Teachers' Attitude toward Inclusive Education. *Journal of Management and Planning in Educational Systems*, 10(1), 147-157 (Persian).
- Raguindin, P. Z. J. (2020). Integrating Concepts and Expressions of Inclusion in the K-Curriculum: The Case of the Philippines. *European Journal of Educational Research*, 9(1), 305-317.
- Sanahuja, A., Moliner, O., & Moliner, L. (2020). Inclusive and democratic practices in primary school classrooms: A multiple case study in Spain. *Educational Research*, 62(1), 111-127.
- Slavica, P. (2010). Inclusive Education: Proclamations or Reality (Primary School Teachers' View). *Online Submission*, 7(10), 62-69.
- Slee R (2018) Defining the scope of inclusive education. Paper commissioned for the 2020 Global Education Monitoring Report, inclusion and education.
- 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.
- Somma, M. (2020). From segregation to inclusion: special educators' experiences of change. *International Journal of Inclusive Education*, 24(4), 381-394.
- Stepaniuk, I. (2019). Inclusive education in Eastern European countries: a current state and future directions. *International Journal of Inclusive Education*, 23(3), 328-352.

- Stubbs, S. (2008). Inclusive education. *Where there are few resources*. Oslo, *The Atlas Alliance Publ.*
- SuryantiTambunan, A. R. (2018). Readiness of General Elementary Schools to Become Inclusive Elementary Schools: A Preliminary Study in Indonesia. *International Journal of Special Education*, 33(2), 366-381.
- Tahir, K., Doelger, B., & Hynes, M. (2019). A Case Study on the Ecology of Inclusive Education in the United States. *Journal for Leadership and Instruction*, 18(1), 17-24.
- Turhan, N. S., Parlakyildiz, B., Arslan, N., Gocen, G., & Bingo, T. Y. (2019). A Research on the Characteristics of the Inspiring Teacher. *International Journal of Educational Methodology*, 5(1), 1-18.
- Wilson, C., Marks Woolfson, L., & Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 218-234.
- Yazicioglu, T. (2020). Determining the Views of School Principals and Guidance Teachers on Inclusive Practices at Anatolian High-Schools. *Journal of Education and Learning*, 9(1), 87-98.
- You, S., Kim, E. K., & Shin, K. (2019). Teachers' Belief and Efficacy Toward Inclusive Education in Early Childhood Settings in Korea. *Sustainability*, 11(5), 1489.
- Zagona, A. L., Kurth, J. A., & MacFarland, S. Z. (2017). Teachers' views of their preparation for inclusive education and collaboration. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 163-178.

## A Qualitative Study on Teachers' Necessary Skills for Successful Implementation of Inclusive Education (Case Study: Torbat-e Heydariyeh Teachers)

L. Talebzade Shoshtari \* & A. Momeni<sup>1</sup>

Received: 2020/10/16

Accept: 2020/02/06

### Abstract

**Objective:** Implementation of inclusive education is a big challenge that the educational system encounters. One of the main problems in implementing inclusive education is that teachers of general education are not sufficiently prepared to work in the fields of inclusive education. Accordingly, the present study was performed to identify needed teachers' skills to successfully implement inclusive education.

**Materials and Methods:** The study was conducted by using a phenomenological approach. To collect the data, a semi-structured interview was employed. Participants were selected from among all teachers in Torbat-e Heydariyeh considering sampling logic in phenomenological approach, through a purposive sampling technique (i.e. sampling among heterogeneous samples). Accordingly, 30 teachers (15 teaching in special schools; 15 teaching in normal ones) were selected interviewed. Having used an encoding qualitative content analysis method, the researcher classified the codes and, finally, defined the themes.

**Result and Discussion:** Based on the encoding used in interviews and the qualitative analysis, teachers raised core and necessary skills for a successful implementation of inclusive education in seven themes including "human relations ability", "appropriate personality traits", "scientific ability", "teaching skill", "class management skill", "job commitment", "facilitating holistic development of students". Based on the findings, "human relations ability" was the most important skill that teachers need. Concerning "appropriate personality traits" such characteristics as patience, high motivation by the interviewees. Familiarity with a variety of disabilities and inclusive education were associated with "scientific ability". Use of varied and new teaching methods was instances of "teaching skill". The ability to manage the class was examples of "class management skill" proposed by teachers. Attending to pedagogical issues defined as "facilitating holistic development of students" were other teachers' skills discussed by the interviewees. Amongst all skills enumerated by the study, such characteristics as "to be open to criticism", "mastery of textbooks of students with

---

\* Corresponding Author: Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Birjand University, Birjand. Iran. Email: l.talebzade@birjand.ac.ir

1. Graduate of Master of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Birjand University, Birjand. Iran.

special needs”, “lesson plan development” and “time management” were the new findings of the study which have not been discussed in previous research. Successful inclusive education depends on teachers who are equipped with the knowledge, skill, and qualities necessary for an efficient implementation of such education. Focus on core skills needed for a successful implementation of an inclusive education discussed here in seven major themes together with programming and taking effective measures for the cultivation of such qualifications during teacher-education as well as in-service courses will further prepare teachers to work in inclusive education; therefore, they can, in addition to satisfying unique needs of all learners, develop an inclusive and a fair educational system, and take steps towards learners’ comprehensive growth and pedagogy.

**Keywords:** Content Analysis, Inclusive Education, Qualitative Study, Teachers’ Preparation.