

## نگرش معلمان پایه ابتدایی نسبت به آموزش و پرورش فراگیر

### Elementary School Teachers' Attitude toward Inclusive Education

دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۹/۲۹؛ دریافت نسخه نهایی: ۱۳۹۶/۳/۲۰؛ پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۴/۱۰

K. Poshaneh (Ph.D), F. Malmir (MA)

**Abstract:** The aim of this survey research was to study the elementary school teachers' attitudes toward the inclusive education. Using stratified random sampling method, 177 teachers (149 females & 28 males) were selected from primary school teachers of educational region 3 in Tehran, Iran in academic year of 2014-2015. Attitude Toward Mainstreaming Scale (ATMS) questionnaire was used as a research tool. The data were analyzed by One-Sample T test, Independent-Sample T test. Results showed that the primary school teachers have a negative attitude toward philosophy of inclusive education. They didn't have sufficient knowledge in terms of the philosophy of inclusive education. In addition, such teachers have estimated weak performance regarding their abilities to teach SENs students. The results also showed that the teachers evaluated SEN students' behavior negatively. There was no significant relationship between teachers' attitudes, gender and receiving special training related to SEN (Special Education Needs) students. These findings have a critical value for educational policy makers and planners because of their effect on inclusion process in the system of education.

کامبیز پوشنه<sup>۱</sup> و فرنگیس مالمیر<sup>۲</sup>

**چکیده:** پژوهش پیمایشی حاضر با هدف، بررسی نگرش معلمان پایه‌ی ابتدایی به آموزش و پرورش فراگیر انجام شده است. بدین منظور با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، ۱۷۷ معلم (۱۴۹ زن و ۲۸ مرد) دوره‌ی ابتدایی که در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۳ مشغول به تدریس بوده‌اند، از ناحیه‌ی ۳ شهر تهران انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌ی، سنجش نگرش به آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کلاس‌های درس عادی (ATMS) استفاده شد. داده‌های به‌دست آمده از طریق آزمون تی استودنت تک‌نمونه‌ای و مستقل مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج به دست آمده نشان داد که به‌طور کلی معلمان پایه ابتدایی نسبت به آموزش و پرورش فراگیر دارای نگرش منفی بوده‌اند و آن‌ها نه تنها نسبت به فلسفه‌ی آموزش فراگیر، شناخت کافی نداشته‌اند بلکه توانایی‌های خود در تدریس به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه را نیز ضعیف برآورد کرده‌اند. نتایج به‌دست آمده همچنین نشان داد که آنها رفتارهای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کلاس درس را منفی ارزیابی کرده‌اند. در نهایت بین نگرش کلی معلمان نسبت به فلسفه فراگیرسازی با جنسیت و گذراندن دوره‌های آموزشی رابطه‌ای مشاهده نشد. نتایج به‌دست از این پژوهش به دلیل اهمیت تأثیر آن بر فرایند فراگیرسازی در نظام آموزشی کشور برای سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان حایز اهمیت فراوان است.

**Key words:** Primary teacher, attitude, Educational Inclusion, SEN student

**کلید واژه‌ها:** نگرش، معلمان ابتدایی، آموزش فراگیر.

۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه برنامه‌ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز

poushaneh@hotmail.com

۲. دانش آموخته کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی.

## مقدمه

طی چند دهه‌ی گذشته و در بسیاری از نظام‌های آموزش و پرورش کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه، جنبش‌های مؤثری با هدف ایجاد تغییرات بنیادی در شیوه‌های سازمان‌دهی مدارس و برنامه‌های درسی و در جهت برآورده ساختن نیازهای گوناگون دانش‌آموزان با نیازهای ویژه صورت گرفته است. تلاش این کشورها بر آن بوده است که با توجه به اصل برابری حقوق تمامی انسان‌ها و با احترام به شعار «آموزش برای همه» در قالب رویکردهای نوینی مانند تلفیقی، فراگیر و یا عادی‌سازی، قوانینی را به‌منظور تضمین آن که تمامی کودکان بتوانند علی‌رغم نوع نیاز خود، خدمات آموزشی را دریافت نمایند، وضع و تصویب شود. (فورمن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸، سبا<sup>۲</sup>، و ساجد<sup>۳</sup>، ۱۹۹۷ کوتس<sup>۴</sup>، بیشاپ<sup>۵</sup> و گرم اسپیر<sup>۶</sup> ۱۹۹۸). مهم‌ترین دستاورد چنین تحولاتی به چالش کشیدن مناسبت و شایستگی مدارس جداگانه با عنوان "مدارس استثنایی" و حرکت به سوی فراگیرسازی بوده است (آینسکو<sup>۷</sup> و سزار<sup>۸</sup>، ۲۰۰۶؛ آینسکو، بوت<sup>۹</sup>، دیسون<sup>۱۰</sup>، فارل<sup>۱۱</sup>، فرانکهام<sup>۱۲</sup>، گالانایوگ<sup>۱۳</sup>، هاوس<sup>۱۴</sup> و اسمیت<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۶؛ به پژوه، ۱۹۹۲)، زیرا بر پایه فلسفه آموزش و پرورش فراگیر، هر کودک به کلاس درس عادی تعلق دارد و تمامی مدارس باید برای آموزش تمامی کودکان و بدون توجه به وضعیت جسمانی، شناختی، عاطفی، زبانی و دیگر ویژگی‌ها متناسب سازی شوند و هیچ توجیهی برای پذیرفته نشدن و یا برون‌گذاری آن‌ها از محیط آموزشی عادی وجود ندارد (ماستروپیری<sup>۱۶</sup> و اسکروجز<sup>۱۷</sup>، ۲۰۰۴، ۲۰۰۰).

با توجه فلسفه‌ی وجودی آموزش فراگیر، شناخت عوامل مختلفی که در اجرای موفق و یا ناموفق این نوع آموزش نقش دارند، حایز اهمیت فراوان است. یکی از این عوامل مهم و ضروری، نگرش‌های معلمان است که به اعتقاد برخی پژوهشگران، نخستین و مهم‌ترین گام برای اجرای آموزش فراگیر است. در حالی که به دلیل اهمیت فراوان نقش معلمان در اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌ها، پژوهش‌های قابل توجهی در زمینه‌ی

1. Forman
3. Sachdev
5. Bishop
7. Ainscow
9. Booth
11. Farel
13. Gallannaugh
15. Smith
17. Scruggs

2. Sebba
4. Coots
6. Gremt-Scheyer
8. Cesar
10. Dyson
12. Frankham
14. Howes
16. Masteropieri

بررسی دیدگاه آنان نسبت به فراگیرسازی صورت گرفته است (کوک<sup>۱</sup>، تانکرسلی<sup>۲</sup>، کوک و لندروم<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰) اما ماهیت دقیق آن، ناشناخته و در بهترین حالت در هاله‌ای از ابهام باقی مانده است. برای نمونه برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بیشترین نگرانی معلمان در کلاس‌های فراگیر به ترس ناشی از فقدان آمادگی، دانش و یا توانایی‌های آنان در کار با دانش‌آموزان ویژه مربوط است (لمب وزودرو<sup>۴</sup>، ۱۹۸۷، هاردمن<sup>۵</sup>، درو<sup>۶</sup> و ایگان<sup>۷</sup>، ۲۰۰۲، مک لسکی<sup>۸</sup> و والدرون<sup>۹</sup>، ۲۰۰۰؛ شید<sup>۱۰</sup> و استیوارت<sup>۱۱</sup>؛ ۲۰۰۱، د آلونزو<sup>۱۲</sup>، جیوردانو<sup>۱۳</sup> و ون لیوون<sup>۱۴</sup>، ۱۹۹۷). بسیاری از این معلمان به شرط دریافت آموزش‌های تخصصی مایل به پذیرش این دانش‌آموزان در کلاس درس خود بوده‌اند (مایلس<sup>۱۵</sup> و سیمپسون<sup>۱۶</sup>، ۱۹۸۹). برخی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند بیشتر معلمان نگرش بسیار منفی نسبت به فراگیرسازی داشته‌اند و بر این باورند که فراگیرسازی بیش از هرچیز از سوی نظریه‌پردازانی ترویج شده است که نه تنها تجربه حضور در کلاس‌های فراگیر را نداشته‌اند بلکه در عمل از شیوه‌های اجرایی و نتایج واقعی آن آگاه نیستند. آن‌ها بر عواملی چون عدم تناسب تعداد دانش‌آموزان در کلاس، منابع آموزشی ناکافی، عدم بهره‌مندی همه‌ی دانش‌آموزان از کلاس‌های فراگیر و فقدان آمادگی خود اشاره داشته‌اند (وایگن<sup>۱۷</sup>، ۱۹۹۶). برای نمونه برخی معلمان بر این باورند که به آن‌ها مسئولیت‌های اضافی بدون آموزش‌های ویژه و حمایت اجرایی داده شده است و نگران ناتوانی خود در مدل‌سازی تدابیر آموزشی موفق، همکاری با معلمان ویژه و نیز فقدان دانش ضروری درباره‌ی نیازهای این دانش‌آموزان بوده‌اند (راس<sup>۱۸</sup> و وکس<sup>۱۹</sup>، ۱۹۹۳)، از سوی دیگر بررسی متغیرهای اثرگذاری مانند تجربه، جنسیت و دریافت آموزش‌های تخصصی نشان می‌دهد که نه تنها معلمان با تجربه تمایل بیشتری نسبت به پذیرش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کلاس‌های درسی خود دارند بلکه نگرش آنان نسبت به فراگیرسازی

- 
- |              |                |
|--------------|----------------|
| 1. Cook      | 2. Tankersley  |
| 3. Landrum   | 4. Lamb-Zodrow |
| 5. Hardman   | 6. Drew        |
| 7. Egan      | 8. McLeskey    |
| 9. Waldron   | 10. Shade      |
| 11. Stewart  | 12. D'Alonzo   |
| 13. Giordano | 14. VanLeeuwen |
| 15. Myles    | 16. Simpson    |
| 17. Vaughn   | 18. Ross       |
| 19. Wax      |                |

مثبت‌تر است (بندر<sup>۱</sup>، وایل<sup>۲</sup> و اسکات<sup>۳</sup> ۱۹۹۵) در حالی که پژوهش‌های دیگر نشان داده اند که معلمان با تجربه‌ی بیشتر، دارای نگرش‌های کمتر مثبتی بوده‌اند (فورلین<sup>۴</sup> و هتی<sup>۵</sup> ۱۹۹۶). در زمینه مقایسه نگرش‌های معلمان زن و مرد به آموزش فراگیر برخی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که معلمان مرد در مقایسه با معلمان زن، به طور معناداری دارای نگرش‌های منفی‌تر نسبت به آموزش فراگیر می‌باشند (پیرمن<sup>۶</sup>، بارنهارت<sup>۷</sup>، هوانگ<sup>۸</sup> و مل بلام<sup>۹</sup> ۱۹۹۲) و بین سابقه‌ی تدریس معلم و نیز دریافت آموزش‌های ضمن خدمت حاضر با نگرش آن‌ها به آموزش فراگیر همبستگی مثبتی وجود دارد (جاب، راست و بریسیه<sup>۱۰</sup> ۱۹۹۵). در این راستا پژوهش وایتیکور<sup>۱۱</sup> (۲۰۰۴) نشان داد که معلمان با تحصیلات پایین‌تر و آموزش‌های ناکافی نسبت به آموزش فراگیر دارای نگرش منفی بوده‌اند، اگرچه پژوهش جونز<sup>۱۲</sup> (۱۹۹۱) نشان داده است که میان جنسیت، دریافت آموزش‌های تخصصی با نگرش آن‌ها نسبت به فراگیرسازی رابطه معناداری وجود ندارد.

بررسی‌های انجام شده در زمینه رفتار دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کلاس درس نیز نشان می‌دهد که نگرش‌های معلمان، بر اساس نوع و شدت نیاز دانش‌آموز با یکدیگر متفاوت است (آورامیدیس<sup>۱۳</sup>، بی لیس<sup>۱۴</sup> و بردن<sup>۱۵</sup> ۲۰۰۰؛ وست وود<sup>۱۶</sup> و گراهام<sup>۱۷</sup> ۲۰۰۰، وارد<sup>۱۸</sup>، سنتر<sup>۱۹</sup> و بوچنر<sup>۲۰</sup> ۱۹۹۴). از این منظر، فورلین (۱۹۹۵) بر این باور است که دانش‌آموزان با اختلال‌های رفتاری-عاطفی در مقایسه با گروه‌های دیگر فشار روانی بیشتری را بر معلمان وارد می‌کنند و به همین دلیل تمایل کمتری برای پذیرش آن‌ها در کلاس درس خود دارند. هم‌چنین جاب<sup>۲۱</sup> و همکارانش (۱۹۹۵) نیز نشان دادند که نگرش معلمان به آموزش فراگیر به نوع نیازهای کودک وابسته است و در مقایسه با دانش‌آموزان با کاستی‌های شناختی، عاطفی و یا رفتاری، نگرش

1. Bender
3. Scott
5. Hattie
7. Barnhart
9. Mellblom
11. Whitaker
13. Avramidis
15. Burden
17. Graham
19. Center
21. Jobe

2. Vile
4. Forlin
6. Pearman
8. Huang
10. Jobe, Rust, Brissie
12. Jones
14. Bayliss
16. Westwood
18. Ward
20. Bochner

معلمان، مطلوب‌تر و به پذیرش دانش‌آموزان با ناتوانی فیزیکی در کلاس خود، تمایل بیشتری داشته‌اند.

با توجه به این‌که شناخت نگرش معلمان نسبت به آموزش فراگیر، تأثیر قدرتمندی بر انتظارات آن‌ها از پیشرفت و یادگیری کودکان با نیازهای ویژه دارد و بر اجرای موفقیت‌آمیز آموزش فراگیر، تأثیر حیاتی دارد و از سوی دیگر و با توجه به وجود طیف گوناگونی از نگرش‌ها در میان معلمان و علی‌رغم شواهدی که نشانگر سودمندی فراگیرسازی برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه می‌باشد (دنیل<sup>۱</sup> و کینگ<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷؛ هوبر<sup>۳</sup>، روزنفلد<sup>۴</sup> و فیورلو<sup>۵</sup>، ۲۰۰۱؛ لوستر<sup>۶</sup> و دورت<sup>۷</sup>، ۲۰۰۳). این پژوهش با هدف، بررسی نگرش معلمان پایه‌ی ابتدایی شهر تهران نسبت به آموزش فراگیر دانش‌آموزان با نیازهای ویژه صورت گرفته است.

### روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش، از روش توصیفی از نوع پیمایشی استفاده شده است. جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل معلمان مدارس عادی دوره‌ی ابتدایی ناحیه‌ی ۳ شهر تهران که در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۳ مشغول به تدریس بوده‌اند می‌باشد. به‌منظور نمونه‌گیری از روش نمونه‌برداری تصادفی طبقه‌ای استفاده شده است به طوری که از بین ۱۰۳ دبستان (۵۲ مدرسه دخترانه و ۵۱ مدرسه پسرانه) این ناحیه، در ابتدا ۲۰ دبستان (۱۰ دبستان دخترانه، ۱۰ دبستان پسرانه) و سپس از هر دبستان، ۱۰ معلم به صورت کاملاً تصادفی انتخاب شدند که پس از دریافت پرسشنامه‌های تحویل داده شده به معلمان و حذف پرسشنامه‌های ناقص، در مجموع، نمونه‌ای به اندازه ۱۷۷ نفر (۱۴۹ زن و ۲۸ مرد) انتخاب شد.

*ابزار*

پرسشنامه‌ی سنجش نگرش به آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کلاس‌های درس عادی (ATMS):

به‌منظور جمع‌آوری داده‌های پژوهش از پرسشنامه‌ی نسخه‌ی تعدیل شده‌ی سنجش نگرش به آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کلاس‌های درس عادی (لاریوی<sup>۸</sup>، ۱۹۸۲؛ بری من<sup>۹</sup> و

1. Daniel
3. Huber
5. Fiorello
7. Durre
9. Berryman

2. King
4. Rosenfeld
6. Luster
8. Larrivee

نیل<sup>۱</sup> (۱۹۸۰) استفاده شد. این پرسشنامه شامل یک مقیاس کلی (شامل ۲۹ گویه) نگرش معلمان عادی نسبت به آموزش فراگیر و سه خرده مقیاس شناخت از فلسفه‌ی آموزش فراگیر (۱۳ گویه)، ارزیابی معلمان از توانایی تدریس به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در آموزش فراگیر (۷ گویه) و ارزیابی معلمان عادی درباره‌ی رفتار دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در آموزش فراگیر (۹ گویه) است. نمره‌گذاری در مقیاس لیکرت<sup>۲</sup> (۱۹۳۲) چهارگزینه‌ای انجام می‌شود.

پایایی به دست آمده در نخستین بار استفاده از پرسشنامه‌ی مذکور، توسط لاریوی و کوک، به روش دونیمه‌سازی محاسبه گردیده و ۰٫۹۲ گزارش شد. براندون<sup>۳</sup> (۲۰۰۶)، ماچی<sup>۴</sup> (۲۰۰۷)، فم<sup>۵</sup> (۲۰۰۸) و آیدین<sup>۶</sup> و کوزو<sup>۷</sup> (۲۰۱۳) در مطالعات خود، پایایی را به کمک محاسبه‌ی ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰٫۸۶، ۰٫۹۰۸، ۰٫۷۸۵ و ۰٫۸۶ به دست آوردند. پایایی پرسشنامه ATMS در مطالعه‌ی حاضر با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ جهت اندازه‌گیری توافق درونی به ترتیب برای مقیاس کلی و خرده مقیاس‌ها ۰٫۹۲۰، ۰٫۸۱۸، ۰٫۷۱۰ و ۰٫۶۷۱ به دست آمد که نشان می‌دهد پرسشنامه‌ی ATMS پایایی لازم برای استفاده در این مطالعه را داراست. به‌منظور بررسی روایی صوری، پرسشنامه در اختیار ۵ متخصص موضوعی قرار گرفت و پس از دریافت پیشنهاد، به منظور بررسی نقاط قوت و ابهام احتمالی، پرسشنامه در قالب یک مطالعه‌ی مقدماتی بر روی ۳۴ معلم اجرا گردید. با بهره‌گیری از نتایج مطالعه‌ی مقدماتی، سؤالات مبهم در پرسشنامه اصلاح گردید و سرانجام پس از بازنگری مجدد، نسخه‌ی نهایی پرسشنامه تدوین گردید.

### یافته‌های پژوهش

جدول ۱ میانگین و انحراف معیار پاسخ معلمان به سؤالات نگرش نسبت به فلسفه، توانایی‌ها در تدریس، رفتار دانش‌آموزان و شناخت از آموزش فراگیر را نشان می‌دهد.

یافته‌ها نشان می‌دهند که اگرچه میانگین شناخت معلمان از فلسفه‌ی آموزش فراگیر بالاتر از متوسط (۲/۵) ولی در مورد نگرش معلمان نسبت به آموزش فلسفه فراگیر، نگرش نسبت به توانایی‌های خود در تدریس و نیز رفتار نسبت به دانش‌آموزان پایین‌تر از متوسط است اما نتایج

1. Neal  
3. Brandon  
5. Pham  
7. Kuzu

2. Likert  
4. Machi  
6. Aidyn

نگرش معلمان پایه ابتدایی نسبت به آموزش و پرورش فراگیر ۱۵۳

آزمون تی تک‌نمونه‌ای نشان می‌دهد این تفاوت‌ها به ترتیب در سطح ۰,۵، ۰,۱۰۰، ۰,۰۵ و ۰,۱۰۰ از نظر آماری معنادار نمی‌باشد.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار پاسخ آزمودنی‌های پژوهش به سؤالات نگرش نسبت به فلسفه، توانایی‌ها به تدریس، رفتار دانش‌آموزان و شناخت از آموزش فراگیر

گویه‌ها	M	SD	Df	T
نگرش نسبت به آموزش فراگیر	۲/۳۵	۰/۲۸۲	۱۷۶	- ۷/۰۶۳***
شناخت از آموزش فلسفه فراگیر	۲/۵۵	۰/۳۳۶	۱۷۶	۱/۸۶۲*
نگرش به توانایی‌های خود در تدریس	۲/۴۴	۰/۳۵۱	۱۷۶	- ۲/۴۲۸*
نگرش نسبت به رفتار دانش‌آموزان	۲/۰۶	۰/۳۹۹	۱۷۶	- ۱۴/۵۱۵***

. \* $P < 0,05$  \*\*\* $P < 0,001$ .

جدول ۲ میانگین و انحراف معیار پاسخ معلمان مرد و زن به سؤال نگرش نسبت به آموزش فراگیر را نشان می‌دهد. نتایج به‌دست آمده حاکی از آن است اگرچه بین میانگین پاسخ‌های معلمان تفاوت وجود دارد اما مقایسه میانگین‌ها براساس آزمون تی برای دو گروه مستقل نشان می‌دهد این تفاوت در سطح ۰,۵ معنادار نمی‌باشد.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار پاسخ معلمان مرد و زن به سؤال نگرش نسبت به آموزش فراگیر

T	Df	زن		مرد		نگرش به آموزش فراگیر
		SD	M	SD	M	
- ۰/۹۴۵*	۱۷۵	۰/۲۹۴	۲/۳۴	۰/۱۹۷	۲/۴۰	

\* $p < 0/05$

جدول ۳ میانگین و انحراف معیار پاسخ معلمان دوره‌دیده و دوره‌ندیده به سؤال نگرش نسبت به آموزش فراگیر را نشان می‌دهد.

نتایج به‌دست آمده حاکی از آن است اگرچه بین میانگین پاسخ دو گروه از معلمان تفاوت وجود دارد اما مقایسه میانگین‌ها براساس آزمون تی برای دو گروه مستقل نشان می‌دهد این تفاوت در سطح این تفاوت در سطح ۰,۵ معنادار نمی‌باشد.

جدول ۳ میانگین و انحراف معیار پاسخ معلمان دوره دیده و دوره ندیده نسبت به نگرش به آموزش

فراگیر

T	Df	دوره ندیده		دوره دیده		نگرش به آموزش فراگیر
		SD	M	SD	M	
۰/۲۱۲	۱۷۴	۰/۲۵۷	۲/۳۴	۰/۲۹۱	۲/۳۵	

\* $p < 0/05$

## بحث و نتیجه‌گیری

نتایج به‌دست آمده از این پژوهش نشان داد که به‌طور کلی، معلمان عادی دوره‌ی ابتدایی نسبت به آموزش و پرورش فراگیر دارای نگرشی منفی بوده‌اند. این یافته با نتایج برخی مطالعات مانند به‌پژوه و ترابی، ۱۳۸۷؛ اورامیدیس و نورویچ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲؛ مک لسکی و والدرون، ۲۰۰۲؛ جونز و همکاران، ۲۰۰۲؛ هفلین<sup>۲</sup> و بالوک<sup>۳</sup> ۱۹۹۹؛ پلتیر<sup>۴</sup>، ۱۹۹۷؛ وایگن و همکاران، ۱۹۹۶؛ تامپکینز<sup>۵</sup> و دلونی<sup>۶</sup>، ۱۹۹۵؛ راس و وکس، ۱۹۷۱ هم‌خوانی دارد.

هم‌چنین، یافته‌های دیگر این پژوهش نشان داد که معلمان عادی دوره‌ی ابتدایی از فلسفه‌ی آموزش فراگیر شناخت کافی نداشته‌اند و توانایی‌های خود در تدریس به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه را پایین‌تر از سطح متوسط ارزیابی می‌کنند. این یافته‌ها نیز با نتایج به‌دست آمده از برخی پژوهش‌ها مانند جونز و همکاران، ۲۰۰۲؛ هادرمین و همکاران، ۲۰۰۲؛ هاتچینسون<sup>۷</sup> و موارتین<sup>۸</sup> ۱۹۹۹ همخوان است. هم‌چنین، معلمان عادی دوره‌ی ابتدایی، رفتار دانش‌آموزان با نیازهای ویژه را در کلاس درس منفی ارزیابی می‌کنند. این یافته نیز با نتایج برخی پژوهش‌ها مانند اورامیدیس و همکاران، ۲۰۰۰؛ فورلین، ۱۹۹۵؛ وارد و همکاران، ۱۹۹۴ همسو بوده است. در نهایت این پژوهش نشان داد بین نگرش معلمان و گذراندن دوره‌ی آموزشی در زمینه‌ی نیازهای ویژه نیز رابطه‌ای وجود ندارد. این یافته نیز با نتایج گزارش شده از برخی مطالعات معدود همخوانی دارد (مونسن<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۱۴؛ جونز، ۱۹۹۱). بنا به نظر برخی پژوهشگران (مک لسکی و والدرون، ۲۰۰۲؛ شید و استیوارت، ۲۰۰۱؛ دالونزو و همکاران، ۱۹۹۷؛ سالازار<sup>۱۰</sup> و فلورس<sup>۱۱</sup>)، در تبیین یافته‌های به‌دست آمده می‌توان چنین بیان کرد که تجربه مواجهه با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کلاس درس اثرگذار باشد و تنها هنگامی می‌توان انتظار نگرش مثبت به فراگیرسازی داشت که آن‌ها شناخت کافی و مهارت حرفه‌ای مورد نیاز را جهت ارتباط با این دانش‌آموزان داشته باشند، شاید این موضوع تبیینی باشد بر این که چرا معلمان مدارس عادی دوره‌ی ابتدایی، توانایی تدریس خود به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و هم‌چنین رفتار این گروه از دانش‌آموزان را منفی ارزیابی کرده‌اند. برخی معلمان عادی معتقدند که اجرای آموزش فراگیر

1. Norwich
3. Bullock
5. Tompkins
7. Hutchinson
9. Monsen
11. Flores

2. Heflin
4. Peltier
6. Deloney
8. Martin
10. Salazar



بدون دریافت کمک از طرف معلمان ویژه مؤثر نیست. بنابراین، در صورت عدم حضور معلمان ویژه به عنوان منابع حمایتی در کنار معلمان عادی، آموزش‌های بی‌شمار بی‌هدف و بی‌برنامه هرگز نمی‌تواند به آن‌ها کمک کند که فرایند فراگیرسازی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه را به‌طور کامل درک کنند. از آن‌جا که این موضوع در پژوهش مورد سؤال قرار نگرفته است، مشخص نیست که آیا معلمان عادی از حمایت معلمان ویژه برخوردار بوده‌اند یا خیر و اگر پاسخ به این سؤال مثبت است، این حمایت به چه میزان بوده است و آیا حمایت مورد نظر، از کارآیی لازم برای معلمان عادی برخوردار بوده است یا خیر. بنابراین، شاید این مسأله تبیینی احتمالی باشد بر این که چرا بین نگرش معلمان مدارس عادی دوره‌ی ابتدایی نسبت به آموزش فراگیر دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و گذراندن دوره‌ی آموزشی در زمینه‌ی نیازهای ویژه توسط معلمان رابطه‌ای وجود نداشته است. علاوه بر متغیرهای وابسته به معلم به متغیرهای وابسته به دانش‌آموز مانند انواع ناتوانی، شیوع و شدت آنها و نیازهای آموزشی دانش‌آموزان و همچنین متغیرهای وابسته به محیط آموزشی مانند دسترس‌پذیری خدمات حمایتی فیزیکی و یا انسانی در کلاس درس و مدرسه نیز بستگی دارد که تقریباً به یکدیگر وابسته‌اند، بررسی رابطه‌ی متغیرهای مرتبط با دانش‌آموز و محیط آموزشی، در قالب انجام پژوهش‌هایی دیگر، ضروری به نظر می‌رسد. هم‌چنین از آن‌جایی که با وجود انجام بیش از چند دهه از مطالعات پژوهشی در زمینه‌ی بررسی دیدگاه معلمان درباره‌ی آموزش فراگیر، طبیعت دقیق نگرش‌های معلمان در ارتباط با فراگیرسازی هم‌چنان ناشناخته و در بهترین حالت، متناقض است توصیه می‌شود مطالعه و پژوهش‌های بیشتری در زمینه نگرش معلمان، جهت اجرای موفقیت‌آمیز طرح آموزش فراگیر در کشور، صورت بگیرد.

#### منابع

به پژوه، احمد و ترابی، علی اکبر (۱۳۸۷). مقایسه نگرش معلمان ویژه و عادی و شناسایی متغیرهای مرتب با نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان نابینا و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان، *فصلنامه‌ی روان‌شناسی معاصر* ۶۰، ۲(۳).

- Ainscow, M., & Cesar, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (2006). *Improving schools: developing inclusion*. London: Routledge.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational

- Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 58-69.
- Bender, W.N., Vail, e.O., & Scott, K. (1995). Teachers' attitudes towards increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 28(2), 87-94.
- Cook, B.G. Tankersley, M., Cook, L., & landrum, T.J. (2000). Teachers'attitudes towards their included students with disabilities. *Exceptional Children*, 67(1), 4-15.
- Coots. J. J., Bishop, K.D., & Gremt-Scheyer, M. (1998). Supporting elementary age students with significant disabilities in general education classrooms: Personal perspectives on inclusion. *Education and Training in Mmenental Retardation and Developmental Disaabilities*, 33,317-330.
- D'Alonzo, B.J., Giordano, G. & Vanleeuwen, D.M. (1997). Perceptions by teachers about the benefits and liabilities of inclusion. *Preventing School Failure, Journal of rural special education quarterly*, 3(3), 59- 67.
- Daniel, L. G., & King, D. A. (1997). Impact of inclusion education on academic achievement, student behavior and self-esteem, and parental attitudes. *Journal of Educational Research*, 91(2), 67-80.
- Hardman, M.L., Drew, c.L., & Egan, M.W. (2002). *Human exceptionality*. Boston, MA: Library of Congress Cataloguing in Publication Data.
- Heflin, L.J., & Bullock, L.M. (1999). Inclusion of students with emotional behavioural disorders: A survey of teachers in general and special education. *Journal of Preventing School Failure*, 43(3), 72-90.
- Huber, K. D., Rosenfeld, J. G., & Fiorello, C. A. (2001). The differential impact of inclusion and inclusive practices on high, average, and low achieving general education students. *Journal of Psychology in the Schools*, 38(1), 497-504.
- Hutchinson, N.L., & Martin, A.K. (1999). Fostering inclusive beliefs and practices during pre-service teacher education through communication of practice. *Teacher Education and Special Education*. 22(4), 278-292.
- Jobb, D., Rust, J. O., & Brissie, J. (1995). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Journal of Education*, 117(1), 148-152.
- Jones, F. J. (1991). A survey of teachers' attitudes toward mainstreaming the handicapped. *Journal of Education*, 78(1), 102-122.
- Jones, M. N., Thorn, C.R., Chow, P., Thompson, I.S., & Wilde, C. (2002). Equifinality: Parents'and students' attitudes towards a student-centered approach to integration. *Education*, 122(3), 624-636.
- Larivee, B. (8912). Factors underlying regular classroom teachers' attitude towards mainstreaming. *Psychology in School*, 19, 374-379.
- Luster, J. N., & Durrett, J. (2003). Does educational placement matter in the performance of students with disabilities? Paper presented at the meeting of the Mid-South Educational Research Association, Biloxi, MS.
- Mastropieri, M. & Scruggs, T. (2000). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. Upper Saddle River, NJ: Prentice- Hall.
- Mastropieri, M & Scruggs, T. (2004) (2nd Ed). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. USA: Prentice Hall, Inc.

- McLeskey, J., & Waldron, N.L. (2002). School change and inclusive schools: Lessons learned from practice. *Phi Delta Kappa*, 84(1), 65-73.
- Monsen, J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2081). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environ Resarch*, 17(1), 113-126.
- Pearman, E. L., Barnhart, M. W., Huang, A. M., & Mellblom, C. (1992). Educating all students in school: Attitudes and beliefs about inclusion. *Education and Training in Mental Retardation*, 27, 177-182.
- Peltier, G. (1997). The effect of inclusion on non-disabled children: A review of the research. *Contemporary Education*, 68(4), 234-238.
- Ross, F. C., & Wax, I. (1993). Inclusionary program for children with language and/or learning disabilities: Issues in teacher readiness. *Education*, 97(1), 118-122.
- Salazar, M. G., & Flores, M. P. (2003). Beliefs of educational personnel concerning the inclusion for individuals with disabilities. *Special Education*, 16(1), 56-72.
- Shade. R.A., & Stewart, R. (2001). General education and special education pre-service teachers' attitudes towards inclusion. *Pre'lenting School Failure*, 46(1), 37-42.
- Sebba, J., & Sachdev, D. (1997). What it works in inclusive education? *Exceptional Children*, 104(2), 18-30.
- Tompkins, R., & Deloney, P. (1995). *Southwest Educational Development Laboratory (SEDL): Issues about change: Inclusion: The pros and cons*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Vaughn, S., Schumn, J., Jallard, B., Slusher, J., & Saumell, L. (1996). Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*. 11(2), 96-106.
- Ward, J., Center, Y., & Bochner, S. (1994). A question of attitudes: Integrating children with disabilities into regular classrooms. *British Journal of Special Education*, 21, 34-3
- Westwood, P., & Graham, L. (2000). How many children with special needs in regular classes? *Australian Journal of Learning Disabilities*, (5)3, 24-35.
- Whitaker, P. (2004). Fostering shared play and communication between mainstream peers and children with autism: approaches, outcomes and experiences. *British Journal of Special Education*, 31(4), 215-223.