شناسایی عوامل مؤثر بر موفقیت برنامه‌های آموزش فراگیر

دکتر مسلم قبادیان[۱]،
دکتر محمدجواد بگیان کوله‌مرزی[۲]، شاپور فولادوند[۳]،
دکتر روح اله رحیمی[۴]، مریم حقانی[۵]

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱/۲۱ تجدیدنظر: ۱۴۰۰/۵/۱۶
پذیرش نهایی: ۱۴۰۱/۲/۱۴

چکیده

هدف: امروزه، آموزش فراگیر یکی از بارزترین و پر کشمکش‌ترین موضوعات پیش روی سیاست‌گذاران و متخصصان آموزشی در سراسر جهان است که موافقان و مخالفان زیادی دارد. این پژوهش با هدف شناسایی عوامل مؤثر بر موفقیت برنامه‌های آموزش فراگیر انجام گرفت. **روش:** به‌منظور واکاوی عمیق و شناسایی عوامل و نشانگرهای اثرگذار بر فراگیرسازی دانش‌آموزان، از رویکرد کیفی و روش گراندد تئوری استفاده شد. در این راستا با استفاده از روشی هدفمند و به‌کارگیری معیار اشباع نظری تلاش شد تا با استفاده از فن مصاحبه عمیق نیمه ساختاریافته، ادراک و تجربه ۱۵ نفر از معلمان، کارشناسان و صاحبنظران آموزش فراگیرسازی به‌صورت ملاک محور بررسی عمیق شود. ابزار پژوهش در بخش کیفی، مصاحبه‌های عمیق نیمه ساختاریافته اکتشافی بود. برای تحلیل داده‌ها، در بخش کیفی از روش کُدگذاری اولیه، باز و محوری استفاده شد. **یافته‌ها:** پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها و تحلیل عمیق داده‌ها، ۲۸۴ نشانگر، ۱۴ مقُوله و ۷ طبقه اصلی که شامل «ویژگی‌های شخصیتی» الف. ویژگی شخصیتی معلم و ب. ویژگی شخصیتی دانش‌آموزان، «تخصص و صلاحیت حرفه‌ای معلم» دو مقوله الف. توسعه حرفه‌ای معلمان و ب. تقویت مهارت‌های گروهی، «برنامه‌ریزی و استانداردسازی» الف. فرهنگ ساختاری و ب. برنامه‌ریزی عملکردی «فضا و امکانات آموزشی» الف. ساختار مدرسه و ب. ساختار کلاس، «اثرات روانشناختی مثبت و منفی فراگیرسازی» الف. مزایا و ب. معایب فراگیرسازی، «عوامل مربوط به خانواده» الف. سطح پایین کیفیت زندگی و ب. عملکرد ناقص خانواده و «عوامل مربوط به جامعه» الف. عوامل استرس‌زای محیطی و ب. گروه همسالان شناسایی شدند. **نتیجه‌گیری:** با توجه به نتایج حاصل از این پژوهش کیفی و شناسایی عوامل مؤثر در فراگیرسازی دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی، می‌توان برنامه‌های جامعی برای اثربخشی بیشتر مدارس فراگیرسازی تدوین کرد.

واژه‌های کلیدی: *فراگیرسازی، دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، دانش‌آموزان عادی، گراندد تئوری.*

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.
۲. **نویسنده مسئول:** مدرس گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، خرم‌آباد، ایران
۳. کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک، اراک، ایران.
۴. دکتری تخصصی مشاوره، گروه مشاوره، دانشگاه علامه طباطبائی. تهران، ایران.
۵. کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

Identify the Factors Affecting the Success of Inclusive Education Programs

Moslem Ghobadiyan[1], Ph. D,
Mohammad Javad Bagiyan Koulemarez[2], Ph. D,
Shapuor Fouladvand[3], M.A,
Rooholla Rahimi[4], Ph. D,
Maryam Haghany[5], M.A

Received: 04. 10.2021 Revised: 08.7.2021
Accepted: 05. 4.2022

Objective: Today, inclusive education is one of the most prominent and controversial issues facing policymakers and education professionals around the world, with many proponents and opponents. The aim of this study was to identify the factors affecting the success of inclusive education programs. **Method:** In order to conduct in-depth research and identify the factors and indicators affecting the inclusion of students, a qualitative approach and grounded theory method were used. In this regard, using a purposeful method and applying theoretical saturation criteria, an attempt was made to use the semi-structured in-depth interview technique to examine the perception and experience of 15 teachers, experts and experts in inclusive education as a criterion-based in-depth study. Qualitative research tools were in-depth exploratory semi-structured interviews. For data analysis, in the qualitative part, the initial, open and axial coding method was used. **Results:** After conducting interviews and in-depth data analysis, 284 indicators, 14 categories and 7 main categories, including "personality traits" a. Teacher personality traits and b. Students' personality traits, "teacher specialization and professional competence" two categories a. Professional development of teachers and b. Strengthen team and group skills, "planning and standardization" a. Structural culture and b. Functional planning of "space and educational facilities" a. School structure and b. Class structure, "Positive and negative psychological effects of pervasiveness" a. Benefits and b. Disadvantages of pervasiveness, "family factors" a. Low level of quality of life and b. Improper family functioning and "community factors" a. Environmental stressors and b. Peer groups were identified. **Conclusion:** According to the results of this qualitative research and identifying the effective factors in the inclusion of primary school students, comprehensive programs can be developed for the greater effectiveness of inclusive schools.

Keywords: *Inclusiveness, Students with Special Needs, Ordinary Students, Grounded Theory.*

1. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.
2. **Corresponding author:** Lecturer, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran **Email**: javadbagiyan@yahoo.com
3. Master of Clinical Psychology, Islamic Azad University, Arak Branch, Iran.
4. PhD in Counseling, Department of Counseling, Allameh Tabataba'i University of Tehran, Tehran, Iran.
5. Master of Clinical Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-27]

مقدمه

براساس دیدگاه یونسکو، یادگیری در قرن حاضر بر چهار ستون استوار است: «یادگیری چگونه زیستن»، «یادگیری با هم زیستن»، «یادگیری چگونه انجام‌دادن»، «یادگیری چگونه آموختن» (لاوری و همکاران، ۲۰۱۷). در این رویکرد گروه‌هایی از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه از جمله کودکان دیرآموز، آسیب‌دیده بینایی، آسیب‌دیده شنوایی و کودکان با مشکلات رفتاری - هیجانی خفیف در مدارس عادی و در کنار همسالان خود تحصیل می‌کنند (سازمان آموزش‌وپرورش استثنایی، ۱۳۹۲). در هسته مرکزی آموزش فراگیر، حق اساسی «آموزش‌وپرورش برای همه»، قرار دارد. این امر به تمرکز بر طیف بسیار گسترده‌ای از کودکانی که در مدرسه نیستند یا شاید در ساختار آموزش‌وپرورش به حاشیه رانده شده‌اند، کمک می‌کند. هدف کلی آموزش فراگیر، فراهم‌کردن شانس مشارکت و رفتار برابر برای همه کودکان است. دگرگونی‌سیستم آموزش‌وپرورش به‌نحوی‌که بتواند آموزش با کیفیت را برای همه فراگیران فراهم کند، در قلب آموزش فراگیر قرار دارد (لی و همکاران، ۲۰۱۵). آموزش فراگیر، الگویی است مبتنی بر توجه به حقوق همه انسان‌ها در بهره‌گیری برابر از امکانات جامعه، رویکردی که توانایی‌ها و نیازها را به‌عنوان مقوله‌های طبیعی تلقی می‌کند و به جامعه فرصت پاسخگویی می‌دهد، آن هم به شیوه‌ای که منجر به رشد کل جامعه شده و به هریک از اعضای آن اهمیت و ارزش می‌دهد (بیندال و شرما، ۲۰۱۰). آموزش‌وپرورش فراگیر بر این عقیده استوار است که مردم در جوامعی فراگیر زندگی و کار می‌کنند؛ به این معنی که آن‌ها در جوامع متشکل از نژادها، مذاهب، آرمان‌ها، آرزوها، ناتوانی‌ها و توانمندی‌های مختلف زندگی می‌کنند. بنابراین کودکان باید در محیط‌های مشابه آنچه در آینده در آن‌ها زندگی خواهند کرد، آموزش ببینند و به بزرگسالی برسند. بر همین اساس، کودکانی که کم‌توانی دارند نیز، نیاز به داشتن تجربه لذت‌بخش از زندگی در شرایطی را دارند که باعث تضمین عزت‌نفس، وقار و خوداتکایی شده و شرکت فعال آن‌ها را در جامعه تسهیل کند. در آموزش فراگیر، باور اصلی آن است که تمام کودکان بدون توجه به توانایی‌ها و ناتوانی‌هایشان می‌توانند یاد بگیرند (هورنبی و وایت، ۲۰۰۸). در رویکرد آموزش فراگیر سعی شده شرایط و تسهیلاتی برای ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی و پرورشی و تقویت ارتباط اجتماعی مناسب دانش‌آموزان با نیازهای ویژه با همسالان عادی فراهم شود (ایوانز و ایبرسولد، ۲۰۱۲). در این رویکرد دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در نزدیک‌ترین واحد آموزشی عادی به محل زندگی پذیرفته می‌شوند و با تشخیص و تأیید اداره‌های آموزش‌وپرورش استثنایی از خدمات آموزش کار یا دبیر رابط بهره می‌برد (سازمان آموزش‌وپرورش استثنایی، ۱۳۹۲). جای‌دهی مناسب دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کلاس‌های عادی نیازمند تغییرات و فراهم‌سازی امکانات و مناسب‌سازی فضاها است (نیگماتوف، ۲۰۱۴) و در اجرا با موانعی روبه‌رو است. از یکسو با توجه به اینکه مسئولیت اصلی آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در این رویکرد به عهده معلمان واحدهای آموزش عادی است، اصلاح نگرش و برداشت صحیح از ویژگی‌ها و توانمندی‌های دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به اجرای صحیح و واقعی این رویکرد کمک شایانی می‌کند. از سوی دیگر ارائه خدمات حمایتی مناسب از جمله معلم رابط و نیروی توان‌بخشی به‌عنوان پاسخ به نیاز واقعی کودک از ضرورت‌های اجرای موفقیت‌آمیز آن است. هدف نهایی این رویکرد افزون بر کسب تجربه‌های آموزش عمومی مشترک، تقویت ارتباط اجتماعی، تقویت مهارت‌های زندگی و یادگیری با هم‌زیستن بدون توجه به تفاوت‌های فردی و عملکرد تحصیلی آنها است (قیسنس و همکاران، ۲۰۲۰). آموزش فراگیرسازی در ایران به‌طور رسمی از سال ۱۳۷۳ در سه گروه کم‌شنوا، کم‌بینا و کم‌توانی جسمی حرکتی آغاز شده و تلفیق در مقطع پیش‌دبستانی و دبستانی نیز از سال ۱۳۸۲

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-27]

آغاز شد. به این ترتیب که خردسالان پیش‌دبستانی از سن ۵ سالگی و از پایان دوره آمادگی تکمیلی استثنایی در مهد کودک‌های عادی تلفیق می‌شوند. تلفیق پیش‌دبستانی پاره وقت است؛ به این معنا که کودک در هفته ۳ روز در مهد عادی و ۳ روز دیگر در مهد استثنایی حضور دارد. گروهی از خردسالان در طی دوره پیش‌دبستانی از معلم رابط استفاده می‌کنند و گروهی نیز بدون معلم رابط هستند و نیازی به معلم رابط ندارند (هندی و همتی گرگانی، ۱۳۹۸). پس از تصویب قوانین یادشده، اصطلاح‌هایی مانند یکپارچه‌سازی[1] و آموزش فراگیر[2] به‌طور گسترده به کار گرفته شده و رواج پیدا کرده است. آموزش فراگیر، مبتنی بر این باور است که افراد جامعه در نظامی فراگیر و با افراد متفاوت از نژادها، مذهب‌ها و ویژگی‌های گوناگون زندگی می‌کنند و مدرسهٔ فراگیر کمک می‌کند تا کودکان در مدرسه‌ای درس بخوانند که بعدها در جامعه‌ای همانند آن زندگی خواهند کرد (به‌پژوه و همکاران، ۱۳۹۹). همچنین آموزش فراگیر به معنای تلفیق کامل کودکان است با توانایی‌های گوناگون در همهٔ زمینه‌های تحصیلی که دیگر کودکان قادر به دسترسی و لذّت بردن از آن‌ها هستند و با برآوردن نیازهای همهٔ کودکان، و ایجاد تغییر در برنامه‌های درسی مدارس و کلاس‌های عادی، تفاوت‌ها را با ارزش می‌داند و آن‌ها را مدنظر قرار می‌دهد (هاروی و همکاران، ۲۰۱۰؛ ترجمهٔ به‌پژوه و حسین خانزاده، ۱۳۹۹). البته کودکان با توانایی‌های گوناگون در صورت نیاز می‌توانند کمک‌های تخصصی و آموزش ویژه را به‌عنوان یکی از روش‌های متعدد در دسترس دریافت کنند (لورمن و همکاران، ۲۰۰۵؛ ترجمهٔ به‌پژوه و حسین خانزاده، ۱۳۹۱). با توجه به جمعیت بالای کودکان با نیازهای ویژه در کشور، لازم است رویکردهای مناسبی در بحث آموزش این افراد پیگیری شود؛ چراکه آموزش مؤثر یکی از حقوق اساسی افراد انسانی است و همچنین آموزش مناسب به این افراد کمک می‌کند تا یک زندگی بهتر و با عزت‌نفس بیشتری داشته باشند (زارعی زوارکی، ۲۰۱۵).

آموزش فراگیر مزایای مختلفی برای کودکان با نیازهای ویژه فراهم می‌کند. آلن و کادوری (۲۰۰۵) سه مزیت برای آموزش فراگیر بیان می‌کنند؛ نخستین مزیت مربوط به حقوق اساسی کودکان، بدون درنظرگرفتن توانایی و ناتوانی آن‌ها، دوم ارائه آموزش با کیفیت و سوم ارائه فرصت‌هایی برای توسعه مهارت‌های اجتماعی کودکان است (رازالی و همکاران، ۲۰۱۳). همچنین نتایج پژوهش‌ها نشان داده است که فراگیرسازی به نفع کودکان با نیازهای ویژه و عادی است و کودکانی که در برنامه‌ی فراگیر حضور دارند، به پیشرفت‌های بهتری نسبت به کودکانی که در برنامه ویژه عضو می‌شوند، دست پیدا می‌کنند (یانگ و راسیل، ۲۰۱۲). همچنین مطالعه‌ها نشان می‌دهند که تعامل مثبت کودکان، در فعالیت‌های کلاس درس منجر به موفقیت‌های تحصیلی می‌شود، برای مثال برخی از مداخله‌های برنامه‌های آموزشی در دوران پیش از دبستان و دبستان بر خواندن اولیه و ابتدایی و همچنین ریاضیات کودک آنکه در گروه‌های کوچک انجام می‌شود، مؤثر است (پاول و همکاران، ۲۰۰۸) و باعث پیشرفت کودکان در مهارت‌های خواندن و نوشتن و مهارت‌های املایی (درک حروف الفبا و مفاهیم نوشتاری) و پیشرفت مشابه آنان با همسالان عادی خود در زمینه واژگان درکی می‌شود (گرین و همکاران، ۲۰۱۳). درنتیجه ایجاد یک محیط یادگیری مثبت، مشارکت کودکان با کم‌شنوایی در تعامل‌های متقابل، امکان بیشتری برای تأثیرات مثبت بر صلاحیت‌های ارتباط‌های اجتماعی

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-27]

کودکان دارد (بوبزین و همکاران، ۲۰۱۳)که باعث افزایش روابط دوستانه و دوستی هرچه بیشتر دانش‌آموزان با و بدون تأخیرات رشدی می‌شود و مزایای عاطفی بیشتری برای این دست از کودکان به همراه می‌آورد (هولینسگ وورد و بویس، ۲۰۰۹). مطالعه‌ها نشان‌دهنده سطح رشدی و تکاملی هرچه بیشتر و بهتر کودکان در محیط‌های فراگیر نسبت به محیط‌های ویژه است (اسچرودر، ۲۰۱۸). همچنین عوامل مختلفی می‌توانند در موفقیت یکپارچه‌سازی دانش‌آموزان ناتوان یا کم‌توان در مدارس عادی مؤثر باشند. والدین دانش‌آموزان عادی اغلب در برابر برنامه‌های یکپارچه‌سازی مقاومت می‌کنند؛ به‌ویژه در صورتی که این برنامه‌ها به‌خوبی تدوین نشده باشند؛ نمی‌تواند اثربخشی داشته باشد. به عبارت دیگر یکپارچه‌سازی متأثر از نگرش‌های والدین، معلمان و دانش‌آموزان است (به‌پژوه، کاکابرایی، شکوهی یکتا و غلامعلی لواسانی، ۱۳۸۷).

از سوی دیگر فراگیرسازی معایبی نیز دارد که می‌توان به «*نارسایی شیوه‌های رایج*» اشاره کرد. واضح است شیوه‌های تدریس و برنامه‌های رایج به‌شدت نارسا هستند که این امر کودکان و نوجوانان آسیب‌پذیر را مستعد انزوا و طردشدگی قرار می‌دهد(میتچل، ۲۰۰۸)، «*مشکل تأمین و سازمان‌دهی آموزش*» دانش‌آموزانی که سابقه رویارویی با موانع آموزشی را داشته‌اند، در بیشتر مواقع فرصت ادامه تحصیل تا دبیرستان را از دست می‌دهند، «*عوامل اجتماعی- اقتصادی*» بدیهی‌ترین موقعیت‌های شکست در نظام آموزشی وجود نابرابری‌ها و کمبودها در نظام آموزشی در مناطقی مشاهده می‌شود که پایین‌ترین سطح تأمین خدمات اولیه را دارند (عاشوری و جلیل آبکنار، ۱۳۹۲)، «*نگرش‌ها*» عملکردهای منفی در برابر تفاوت‌ها از یکسو و تعصب‌ها در جامعه از سوی دیگر به شکل موانعی بر سر راه پیشرفت آموزش عمل می‌کنند، «*برنامه‌های درسی*» آشکار است که برنامه‌های آموزشی نتوانسته‌اند به نیازهای گروه وسیعی از دانش‌آموزان با ناتوانی پاسخ دهند و آموزش فراگیر برنامه مناسبی برای تحول شناختی و رفتاری بسیاری از دانش‌آموزان را ندارد (عاشوری و جلیل آبکنار، ۱۳۹۲).

سزوماسکی و همکاران (۲۰۲۰) در یک مطالعه مقعطی، نگرش ۱۵۲۵ دانش‌آموزان نسبت به ناتوانی، هویت اخلاقی و آموزش فراگیرسازی- تحلیلی دو سطحی را مقایسه کردند. نتایج نشان داد که هویت اخلاقی دانش‌آموزان، معلمان و کلاس، کاهش نگرش منفی والدین و دانش‌آموزان عادی، همکاری و تعامل دانش‌آموزان عادی با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های رشد مهارت‌های‌های خواندن و نوشتن در دانش‌آموزان فراگیرسازی‌شده هستند. هو و همکاران (۲۰۱۹) در یک مطالعه مقطعی با هدف اشتیاق آموزشی در دانش‌آموزان فراگیرسازی شده در مدارس پیش‌دبستان چینی در یک نمونه ۱۲۷ نفری دریافتند که تأثیر آموزش فراگیر بر پیشرفت تحصیلی و رشد اجتماعی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه از کم تا متوسط است. همچنین حضور این دانش‌آموزان در مدارس عادی هیچ‌گونه اثرهای منفی بر دانش‌آموزان عادی ندارد. از سوی دیگر معلم‌ها، ایده و روش آموزش فراگیر را تأیید کرده‌اند هر چند که این پذیرش، بیشتر جنبه نظری دارد تا عملی، در حرکت به‌سوی فراگیرسازی، هم روش‌های عملی و هم پایه‌های نظری آموزش مهم است و نیاز به تغییر دارد. در این میان اولویت‌هایی برای معلمان عادی و استثنایی وجود دارد. بوس و هیمان (۲۰۲۱) در یک پژوهش تحلیلی-توصیفی با هدف آیا قوانین آموزش فراگیرسازی، دانش‌آموزان مقطع ابتدایی را در مهارت‌های آموزشی بهبود می‌بخشد؟ با مرور و بررسی نتایج مطالعه‌ها و با مشاهده مدارس فراگیرسازی‌شده به این نتیجه دست پیدا کردند که دانش‌آموزان دارای معلولیت بینایی، شنوایی و جسمی- حرکتی که در

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-27]

مدارس فراگیرسازی‌شده آموزش‌های لازم را دریافت کرده بودند در مقایسه با همتایان خود توانایی رفتن به مقاطع بالایی تحصیلی را داشتند. هندی و همتی گرگانی (۱۳۹۸) در پژوهشی با هدف فراگیرسازی کودکان با نیازهای ویژه در دوران پیش از دبستان پرداختند. نتایج بیانگر مزیت‌های بسیار فراگیرسازی برای کودکان اعم از کودکان با و بدون نیازهای ویژه در محیط پیش از دبستان بوده و کودکان با ثبت‌نام در مهدکودک‌های فراگیر به موفقیت و پیشرفت‌های بسیاری نسبت به کودکان در مهدکودک‌های ویژه دست پیدا می‌کنند. امیری مجد و یوسفی (۱۳۹۱) در پژوهشی با هدف موانع، چالش‌ها و فواید آموزش فراگیر دانش‌آموزان دیرآموز از دید مدیران مدارس، نتایج نشان داد که از نظر مدیران، موانع آموزش فراگیر همسنگ نیستند و به‌ترتیب موانع اداری و آموزشی، موانع اقتصادی و موانع فرهنگی اهمیت بیشتری دارند. مدیران در زمینه چالش‌های آموزش فراگیر معتقد بودند که چالش‌های آموزشی و اداری و چالش‌های اقتصادی اهمیت بیشتری دارند. مدیران در زمینه فواید برنامه آموزش فراگیر معتقد بودند که فواید آموزش فراگیرسازی به‌ترتیب اولویت عبارت است از عزت‌نفس دانش‌آموزان، نزدیکی به محل تحصیل و فواید آموزشی. به‌پژوه و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی با هدف مقایسهٔ نگرش معلمان عادی و ویژه نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر و شناسایی عوامل مرتبط با نگرش آنان یافته‌ها نشان دادند که: الف) معلمان ویژه در مقایسه با معلمان عادی نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر به‌طور معناداری نگرشی مثبت‌تر داشتند؛ ب) در هر دو گروه معلمان، سه متغیر پیش‌بین داشتن تجربه فعالیت به‌عنوان معلم رابط و تلفیقی، رشته تحصیلی و گذراندن دوره ضمن خدمت، حدود ده درصد از واریانس نگرش نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه را به‌طور معنادار پیش‌بینی کردند؛ ج) همچنین در هر دو گروه معلمان، تنها متغیر پیش‌بین میزان شناخت معلمان از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و برنامه آموزش فراگیر، توانست ۴/۷ درصد از واریانس نگرش نسبت به آموزش فراگیر را پیش‌بینی کند.

درمجموع بیشتر متخصصان بر اهمیت نگرش مثبت معلمان، دانش‌آموزان و اولیای آنان تأکید دارند (مانند به‌پژوه، ۱۹۹۱ و ۱۹۹۲؛ کورنولدی و همکاران، ۱۹۹۸؛ کوک و سیمل، ۱۹۹۹؛ هاج و همکاران، ۲۰۰۲؛ دپاو و دال- تپر، ۲۰۰۰؛ به‌پژوه و همکاران، ۱۳۹۹) این پژوهشگران بر این باورند که در میان نگرش دانش‌آموزان و اولیای آنان، نگرش معلمان از اهمیت بیشتری برخوردار است و می‌تواند یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر موفقیت یا شکست برنامه‌های آموزش فراگیر قلمداد شود. به منظور تحقق هدف‌های آموزش فراگیر، همکاری با همکاران به مفهوم گسترده، یعنی مشارکت متخصصان، معلمان مدارس عادی و ویژه، والدین دارای دانش‌آموز عادی و ویژه در آموزش و پرورش امری ضروری است؛ چرا که فراگیرسازی به ارزش‌های آموزشی، پرورشی، اجتماعی و نیز به درک ما در مورد ارزش افراد مربوط می‌شود. بنابراین تجربه‌های موفق در فراگیرسازی آموزش‌وپرورش با توجه به موانع و محدودیت‌های خاص بر مدارسی مبتنی هستند که ساختار آن‌ها تغییر یافته، فضای آموزشی، برنامه درسی و روش‌های تدریس انعطاف‌پذیر را ممکن می‌سازند، تحت شرایط مطلوب، تمامی دانش‌آموزان در جهت دستیابی به نتایج آموزشی و پرورشی مطلوب فعالیت خواهند کرد. وقتی در نظر داریم از برنامه‌ریزی سنتی (آموزش‌وپرورش عادی و ویژه به‌صورت مجزا) به‌سوی رویکردی فراگیرتر حرکت کنیم، درگیرشدن تمامی کارکنان مدرسه در یک انتقال متفکرانه، زیرکانه و مبتنی بر پژوهش از اهمیت برخوردار است. ازاین‌رو زمانی می‌توان این فرایند را به‌درستی انتقال داد که با انجام پژوهش‌های مبتنی بر شواهد میزان، موانع، مشکلات و فواید این یکپارچه‌سازی را مشخص کرد. بنابراین ضرورت انجام این پژوهش با توجه به شرایط فرهنگی و بومی استان

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-27]

لرستان در شرایط فعلی و نگاه به معلولیت‌ها به‌عنوان محدودیت دایمی، دو چندان احساس می‌شود. ازاین‌رو نداشتن یک پایه پژوهشی و نظری باعث شکست فرایند فراگیر سازی می‌شود. با توجه به تأکید این پژوهش و استفاده از یک روش پژوهش کیفی می‌تواند بستری برای گره‌گشایی ایجاد کند که این امر بر بدیع‌بودن آن می‌افزاید. بنابراین این پژوهش با شناسایی عوامل مؤثر بر موفقیت برنامه‌های آموزش فراگیر انجام شد.

روش

برای کشف عوامل مؤثر در فراگیرسازی دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی، با توجه به نبود مطالعه‌های عمیق در حوزه فراگیرسازی در مدارس ابتدایی، اتخاذ رویکردی اکتشافی برای کشف همه عوامل مؤثر در این زمینه ضروری است. ازاین‌رو، پژوهش حاضر با اتخاذ رویکردی استقرایی به دنبال کشف عوامل و ملاک‌های مؤثر در فراگیرسازی دانش‌آموزان در مدارس دوره اول ابتدایی پرداخته است. برای جمع‌آوری داده‌ها در بخش کیفی پژوهش از نظریه‌پردازی داده‌بنیاد[3] استفاده شده است. گراندد تئوری یا نظریه مبنایی یک روش پژوهش استقرایی[4] با رویکردی کاملاً کیفی و یک سویه پژوهشی اکتشافی[5] است (فرناندز، ۲۰۰۴). این موضوع، امکان را برای پژوهشگر(ان) فراهم می‌کند تا در مواردی که امکان تدوین فرضیه وجود ندارد به جای استفاده از نظریه‌های از پیش تعریف‌شده، به‌طور شخصی به تدوین یک تئوری جدید اقدام کند؛ اما این تئوری جدید نه مبنای ایده شخصی پژوهشگران، بلکه براساس داده‌های فراهم‌شده از محیط و شرایط واقعی تدوین می‌شود. به عبارتی، گراندد تئوری، فرایند طراحی و ساخت نظریه مدون و مستند از راه گردآوری سازمان یافته داده‌ها و تحلیل استقرایی آنهاست که با هدف پاسخگویی به پرسش‌های جدید در زمینه‌هایی که بدون مبانی نظری کافی در تدوین هرگونه فرضیه و آزمون آن هستند، اجرا می‌شود. به عبارتی دیگر، نظریه‌پردازی داده‌بنیاد، روالی نظام‌مند و کیفی است تا تولید نظریه‌ای که یک فرایند، کنش یا واکنش درباره یک موضوع خرد را بررسی و در سطح مفهومی کلی تشریح کند (کرسول، ۲۰۰۵). جامعه مورد مطالعه پژوهش حاضر را تمامی معلمان، کارشناسان و صاحبنظران متخصصی که با آموزش فراگیرسازی (مدارس عادی و ویژه) آشنایی لازم را دارند، تشکیل دادند. شیوه نمونه‌گیری در این پژوهش، یک نمونه غیراحتمالی هدفمند و در دسترس، مشتمل بر معلمان، کارشناسان و صاحبنظران متخصص آموزش فراگیرسازی)، حوزه کودکان استثنایی و آشنا با آموزش فراگیر مدارس در استان لرستان در سال ۱۳۹۹ بود. در انتخاب نمونه مورد مطالعه و به‌عنوان ملاک‌های ورود به متغیرهایی همچون طبقه اجتماعی، وضعیت تأهل، سن، سطح تحصیلات و سابقه خدمتی توجه شد. به‌عبارت دیگر تلاش به عمل آمد تا حداکثر تنوع در انتخاب نمونه‌های مورد مطالعه لحاظ شود. شرط انتخاب افراد نمونه، داشتن حداقل ۵ سال سابقه کاری در این مدارس بود. ملاحظه‌های اخلاقی در مطالعه حاضر شامل این موارد بود که افراد نمونه حق عدم پاسخگویی در جریان مصاحبه را داشته باشند، همچنین هرگونه تمایل‌نداشتن به همکاری برای آنها محفوظ خواهد بود. نمونه‌گیری از معلمان، مربیان، کارشناسان و صاحبنظران در این پژوهش تا زمانی ادامه پیدا کرد که فرایند اکتشاف و تجزیه و تحلیل به نقطه اشباع[1] برسد (مالترود و همکاران، ۲۰۱۶). روش جمع‌آوری داده‌ها در این بخش از پژوهش، یک مصاحبه نیمه ساختاریافته بود؛ به این صورت که به مدت ۴۰ تا ۵۰ دقیقه با هرکدام از شرکت‌کنندگان (معلمان، کارشناسان و صاحبنظران حیطهٔ فراگیرسازی) در پژوهش مصاحبه انجام شد و اطلاعات در هر جلسه ثبت و ضبط گردید. در این پژوهش ضمن رعایت مراحل قانونی برای حضور در محیط پژوهشی به آن‌ها ابراز شد که در صورت تمایل نتایج پژوهش در اختیارشان قرار می‌گیرد و همچنین دیگر مسائل

۱ . منظور از اشباع نظری این بود که نمونه‌گیری و جمع‌آوری داده‌ها تا زمانی ادامه پیدا کندکه پژوهشگران احساس کنند که صاحب‌نظران دیگر اطلاعات جدیدی ارائه نمی‌دهند و داده ها در حال تکرارشدن است.

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-27]

اخلاقی در پژوهش از جمله افشانکردن مشخصات شرکت‌کنندگان و گرفتن اجازه برای ضبط مصاحبه رعایت شد. مشارکت‌کنندگان در پژوهش، شامل ۹ نفر از معلمان، ۴ نفر از کارشناسان و ۲ نفر از صاحبنظران آموزش فراگیرسازی مقطع ابتدایی، آموزش و پرورش استان لرستان بود که از راه نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. به‌منظور اعتباربخشی به یافته‌ها، دوباره سه مصاحبه انجام شد. متن مصاحبه‌ها پس از چندین بار گوش‌کردن به‌صورت کلمه به کلمه دست‌نویس شد. اطلاعات به‌دست‌آمده با روش کُدگذاری سیستماتیک تحلیل شد. به این منظور متن مصاحبه‌های پیاده‌شده به‌دقت خوانده و عبارت‌های مهم آن مشخص گردید و معنای هر عبارت مهم به‌صورت کُد یادداشت شد. در ادامه، کُدهای حاصل از تحلیل اولیه به‌صورت جداگانه یادداشت شد و کُدهایی که به لحاظ مفهومی به هم مشابه بودند، به‌صورت طبقه‌ای درآمد و برای هر طبقه نامی در نظر گرفته شد. سپس با ادغام طبقه‌های مختلف براساس مفاهیم مشترک، دسته‌های کلی‌تری ایجاد شد و درنهایت نتایج در قالب توصیف کاملی از پدیده مورد مطالعه با هم ترکیب گشت و در قالب عامل سازمان‌دهی شد. سپس عوامل استخراج‌شده به تأیید افراد متخصص رسید تا بیانگر عمق معنای بیان‌شده به‌وسیله مشارکت‌کنندگان باشد. روش‌شناسان کیفی به‌جای استفاده از واژه پایایی و روایی کمّی، از ملاک اعتمادپذیری یا قابلیت اعتماد[۶] برای ارجاع به ارزیابی کیفیت نتایج کیفی استفاده می‌کنند (بازرگان، ۱۳۹۵). قابلیت اعتماد، به بیانی ساده، میزانی است که در آن می‌توان به یافته‌های یک پژوهش کیفی متکی بود و به نتایج آن‌ها اعتماد کرد (ابوالمعالی، ۱۳۹۱). برای تأمین اعتمادپذیری از روش گوبا و لینکلن (۲۰۰۵) استفاده شد. گوبا و لینکلن، چهار ملاک باورپذیری[۷]، اعتمادپذیری[۸]، تأییدپذیری[۹] و قابلیت انتقال[۱۰] را برای بررسی قابلیت اعتماد معرفی کردند. باورپذیری با قابل باوربودن یا قانع‌کننده‌بودن پژوهش در ارتباط است، باورپذیری را استدلال‌ها و فرایندهای ضروری برای اعتماد به نتیجه پژوهش بیان می‌دارد (ابوالمعالی، ۱۳۹۱). در این پژوهش برای باورپذیری از چهار روش ممیزی بیرونی[۱۱] و بازبینی نتایج توسط اطلاع‌رسان‌ها[۱۲] و چندسویه‌سازی[۱۳] و درگیری طولانی‌مدت[۱۴] استفاده شد.

چندسویه‌سازی: در چند سویه‌سازی، پژوهشگر علاوه بر واکاوی ادراک مدیران با کارشناسان نیز مصاحبه انجام داد و داده‌های به‌دست‌آمده از هر گروه منطبق با صحبت‌های گروه دیگر بود. درواقع صحت اطلاعات از چند جنبه بررسی شد.

ممیزی بیرونی: در روش ممیزی بیرونی کسی که به روش کار ما نظارت دارد، روش کار را بازبینی می‌کند مانند استاد راهنما و مشاور که در پژوهش حاضر از نظر آنها استفاده شده است.

روش کنترل مداوم: در ثبت داده‌های بخش کیفی نیز تلاش پژوهشگر بر آن بود که فرایند پژوهش با جزئیات ثبت شود. از روش کنترل مداوم استفاده شده است تا روایی درونی یافته‌ها محقق شود.

بازبینی نتایج: در بازبینی و بررسی صحت اطلاعات به‌دست‌آمده برای جلوگیری از بدفهمی پژوهشگر، اطلاعات به‌دست‌آمده دوباره به اطلاع‌رسان‌ها نشان داده شد و تأیید شد.

درگیری طولانی‌مدت: پژوهشگر زمانی طولانی‌مدت (حدود ۶ ماه) درگیر موضوع پژوهش بود و در ایام سال تحصیلی به‌طور غیررسمی با تعداد زیادی از معلمان، کارشناسان و صاحبنظران مصاحبه کرد. همچنین بخشی از این زمان به حضور در مدرسه و تعامل با معلمان و در فضای مدرسه اختصاص پیدا کرد. در ادامه در قالب جدول ۱، به‌اختصار ضمن تعریف هریک از ملاک‌های مرتبط با ارزیابی پژوهش کیفی، اقدام‌هایی که برای تأمین آن ملاک انجام شد، فهرست شده است.

روند اجرا

در مرحله اول مصاحبه نیمه ساختاریافته، نخست افراد مطلع کلیدی شناسایی شدند. معیار انتخاب افراد نیز معلمان مدارس فراگیرسازی‌شده، کارشناسان و

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-27]

صاحبنظران با تجربه‌های پژوهشی مرتبط با حوزه فراگیرسازی بود. پس از شناسایی این افراد با آنها تماس گرفته شد و ضمن تشریح کار، وقت مصاحبه نیز تعیین شد و همچنین سؤال‌های مرتبط با مصاحبه، طرح پژوهش و بخشی از پیشینه پژوهش برای آنان ارسال شد. سپس پژوهشگر (یکی از اعضای گروه پژوهشی) به‌طور شخصی در زمان مقرر در محل تعیین‌شده حاضر شد و اقدام به انجام مصاحبه با افراد مذکور کرد. به‌منظور ثبت داده‌ها، تمام جریان مصاحبه ضبط شد و در ضمن زمان مصاحبه نیز نکته‌های کلیدی ذکرشده به‌وسیله مصاحبه‌شوندگان نیز یادداشت‌برداری شد. پس از انجام هر مصاحبه، فایل صوتی مصاحبه توسط پژوهشگر شنیده شد و تمام صحبت‌های انجام‌شده درست به‌صورت نوشتاری پیاده شد و از این راه فایل صوتی به نوشتار تبدیل شد. در مرحله بعد با استفاده از فرایند کُدگذاری نسبت به شناسایی مفاهیم و تحلیل داده اقدام شد. پس از تحلیل داده‌های گردآوری‌شده طی چند مرحله کُدگذاری، مقوله‌ها و مضامین اولیه استخراج شدند (جدول ۱).

جدول ۱ ملاک‌های مرتبط با ارزیابی پژوهش کیفی و اقدام‌های انجام‌شده برای تأمین آن‌ها در پژوهش حاضر

عنوان ملاک	تعریف و ویژگی‌ها	اقدام در مطالعه حاضر برای تأمین آن
صحت یا روایی درونی	صحت داده‌ها، بیشتر به غنای داده‌ها، انسجام داده‌ها و توانایی تحلیل پژوهشگر بستگی دارد. صحت به وسعت تأیید تفسیر پژوهشگر توسط افراد دیگر اشاره دارد؛ یعنی به این سؤال پاسخ می‌دهد که آیا افراد دیگر به غیر از پژوهشگر، تفسیر و نتیجه‌گیری او را تأیید می‌کنند (کینگ و هوراس، ۲۰۱۰؛ به نقل از ابوالمعالی، ۱۳۹۱). به اعتقاد پاتون (۲۰۰۲)، رعایت این ویژگی در مطالعه‌های کمّی، تابعی از کیفیت ساخت ابزار اندازه‌گیری است درحالی‌که در پژوهش، ابزار اصلی خود پپژوهشگر است (تیلور و همکاران، ۲۰۱۵) و بخشی از مؤلفه‌های مؤید بر رعایت این ویژگی، از توانایی پژوهشگر در هدایت جریان پژوهش و تفسیر یافته‌ها نشأت می‌گیرد.	به‌منظور افزایش صحت داده‌ها، از سه نفر از کارشناسان آشنا با ماهیت مسئله پژوهش کمک گرفته شد تا به بررسی و میزان باورپذیری تفسیرهای به‌عمل‌آمده از سوی پژوهشگر بپردازد.
انتقال‌پذیری در مقابل روایی بیرونی	در پژوهش کمّی، اعتبار بیرونی به تعمیم‌پذیری یافته‌ها به موقعیت‌های متفاوت و قابلیت کاربرد یافته‌ها و نتیجه‌گیری در شرایط دیگر گفته می‌شود. در پژوهش کیفی فرض می‌شود که جایگاه دنیای واقعی به‌طور غیرقابل اجتنابی تغییر می‌کند، بنابراین تکرار ممکن نیست (کینگ و هوراس، ۲۰۱۰؛ به نقل از ابوالمعالی، ۱۳۹۱). به‌زعم لینکلن و گوبا (۱۹۸۵)، پژوهشگران کیفی به‌جای نیاز به مسلم‌پنداشتن ثبات ذاتی پدیده‌ای که مطالعه می‌کنند، نیاز دارند که بین ثبات‌نداشتن که قسمتی از زمینه پژوهش است و اینکه واقعیت‌ها در طی فرایند پژوهش ساخته می‌شوند، هماهنگی به وجود آورند. البته پژوهشگر کیفی نمی‌تواند به‌طور دقیق انتقال‌پذیری یافته‌ها را مشخص کند و فقط می‌تواند اطلاعات کافی به خواننده ارائه دهد تا او بتواند تشخیص دهد که آیا یافته‌ها در موقعیت‌های جدید کاربرد دارند یا نه. به اعتقاد هومن (۱۳۸۵) طرح‌ها و روش‌های تحلیل کیفی، معمولاً روایی بیرونی بیشتری نسبت به روایی درونی دارند. چون این طرح‌ها نسبت به طرح‌های کمّی و شدید کنترل‌شده، بیشتر مبتنی بر واقعیت هستند (ص ۲۲۲). چندسویه‌سازی، روشی است که به انتقال‌پذیری داده‌ها کمک می‌کند و به‌عنوان شاهدی برای روایی و پایایی استفاده می‌شود (گوین، ۲۰۰۸؛ اسکات و آشر، ۲۰۱۰).	به‌منظور افزایش انتقال‌پذیری یافته‌ها، از راهبرد چندسویه‌سازی داده‌ها (با استفاده توأمان از اسناد و داده‌های روایتی حاصل از مصاحبه)، چندسویه‌سازی بررسی‌کننده/ پژوهشگر (با استفاده از دستیار پژوهشی در فرایند گردآوری، تحلیل و تفسیر داده‌ها)، چندسویه‌سازی محیطی (با انجام از مصاحبه‌ها در مکان و زمان‌های متفاوت شامل مدرسه و منزل)، استفاده شد تا بر میزان باورپذیری تفسیرهای به‌عمل‌آمده افزوده شود.
وابستگی و اتکاپذیری	در پژوهش کمّی، پایایی به معنای تکرارپذیری، ثبات نتایج در طول زمان و شباهت اندازه‌گیری در طول زمان است. پژوهشگران کیفی، توجه زیادی به روایی دارند. لینکلن و گوبا (۲۰۰۵) معتقدند که چون روایی بدون پایایی نمی‌تواند وجود داشته باشد، بنابراین هیچ صحتی بدون اتکاپذیری وجود ندارد و ارائه یکی برای استنباط دیگری کافی است. اگر یافته‌های مطالعه قابل‌اتکا باشند، از دقت و هماهنگی و ثبات	سعی شد تا با تهیه شواهد و مدارک کافی درخصوص پدیده مطالعه‌شده، به‌گونه‌ای مشروح و دقیق، رویه‌های مطالعه‌شده، زمینه و شرایط پژوهش توصیف شود.

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-27]

تأییدپذیری	نیز برخوردار خواهند بود (ابوالمعالی، ۱۳۹۱). به زعم هومن (۱۳۸۵) به‌منظور ارزشیابی اتکاپذیری، لازم است تا پژوهشگر مدارک کافی مرتبط با پدیده مطالعه‌شده را در اختیار داشته باشد و به‌طور مشروح و دقیق، رویه‌های مطالعه‌شده، زمینه و شرایط پژوهش را توصیف کند. تأییدپذیری در مقابل عینیت مطرح شده است. تأییدپذیری به درجه‌ای که نتایج می‌توانند تأیید شوند، اشاره می‌کند. پژوهشگران کیفی سعی می‌کنند با جزئیات کافی، فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها را توضیح دهند، به‌گونه‌ای که یک خواننده بتواند ببیند که چگونه آن‌ها به‌طور منطقی به این نتایج دست پیدا کرده‌اند (ابوالمعالی، ۱۳۹۱).	سعی شد تا با توضیح جزئیات کافی از فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها، تأییدپذیری یافته‌ها تأمین شود.
قانع‌سازی خواننده	قانع سازی خواننده (که اعتماد را منعکس می‌سازد) از راه‌های مختلفی نظیر الف) توضیح فرایند پژوهشی واضح و منسجم؛ ب) ارائه شواهد واضح درباره مدت‌زمانی که در میدان پژوهش صرف می‌شود؛ ج) وجود داده‌های حمایت‌کننده در اشکال چندگانه متن‌های میدانی به‌منظور کمک به تبیین‌های جامع؛ د) به‌کارگیری اصطلاحات شرکت‌کننده در گزارش پژوهش کیفی؛ ه) استفاده از توضیحات دقیق افراد دیگر؛ و) بررسی مداوم یافته‌ها؛ ز) درگیری شرکت‌کنندگان در فرایند بررسی؛ ح) نحوه‌ای که سؤال‌ها پرسش شده است، انجام می‌پذیرد. به زعم ابوالمعالی (۱۳۹۱)، تمامی موارد بالا به قانع‌سازی و درنتیجه اعتماد مربوط می‌شود. در مطالعه‌ای اصیل و منعطف، صداهای شرکت‌کنندگان در کار حضور دارند و پژوهشگران موارد و مثال‌های واضح را آشکار و تحلیل می‌کنند.	به‌منظور قانع سازی خوانندگان، از رویه‌های، «به‌کارگیری اصطلاحات شرکت‌کنندگان در گزارش پژوهش کیفی»، «استفاده از توضیحات دقیق افراد دیگر» و «نحوه‌ای که سؤال‌های پرسیده شده»، استفاده شد.

یافته‌ها

یافته‌های جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان در پژوهش در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲ مشخصات جمعیت شناختی

جنسیت	فراوانی	درصد
مرد	۹	۶۰
زن	۶	۴۰
کل	۱۵	۱۰۰
سن	M	SD
	۴۳/۱۸	۳/۲۴
سابقه خدمت	M	SD
	۱۸	۲/۳۲
تحصیلات	فراوانی	درصد
آموزش ابتدایی	۱۰	۶۶/۷
کارشناسی	۳	۲۰
کارشناسی ارشد	۲	۱۳/۳

از بین افراد مصاحبه‌شونده، ۶۰ درصد مرد (۹ نفر) و ۴۰ درصد زن (۶ نفر)، میانگین سنی افراد شرکت‌کننده در پژوهش ۴۳/۱۸ و انحراف استاندارد آن ۳/۲۴ است. حداقل سن افراد شرکت‌کننده در پژوهش ۳۹ و حداکثر آن ۵۶ سال بود. همچنین میانگین سابقه خدمت افراد شرکت‌کننده در پژوهش ۱۸ سال و انحراف استاندارد آن ۲/۳۲ است. در ادامه تحلیل‌های مرتبط به هریک از سؤال‌های پژوهش ارائه شده است.

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-27]

جدول ۳ دسته‌بندی مفاهیم شناسایی‌شده در قالب مقوله‌های اصلی (ابعاد)

طبقه	مقوله	مفاهیم
ویژگی شخصیتی	ویژگی شخصیتی معلم ۱-توسعه روابط انسانی ۲- توسعه آموزش و یادگیری ویژگی شخصیتی دانش‌آموزان	آگاهی لازم از نیازهای دانش‌آموزان، متناسب‌سازی آموزش با نیازهای دانش‌آموزان، درک توانایی دانش‌آموزان، مهارت‌های ارتباطی، ایجاد قوانین و مقررات در کلاس، صبر و حوصله، احترام، تعامل‌ها و روابط بین‌فردی درست، نوع‌دوستی، عدالت، صداقت، پذیرش، حفظ حریم خصوصی و تقویت و ترغیب دانش‌آموزان، احترام در میان عوامل مختلف آموزشی و پرورشی، احساس همدلی و همدردی، ایجاد روابط مطلوب مدرسه با اجتماع، اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان، ویژگی‌های سرشتی، ورزی، پشتکار، روابط با همسالان و مدرسه، تقویت همکاری با والدین و جامعه، استفاده از گفتگو برای تقویت ارتباط داشتن رفتاری منصفانه، عادلانه، صادقانه و محترمانه، عمل‌کردن به‌صورت یک گروه، پشتکار، علاقه، توانمندی و شایستگی، سبک زندگی دانش‌آموزی ناکارآمد، مهارت‌های تحصیلی، خوانداری، نوشتاری، ریاضی و عملکرد تحصیلی ناکارآمد، وضعیت تحصیلی و تربیتی ضعیف
تخصص و صلاحیت حرفه‌ای	۱-توسعه حرفه‌ای معلمان ۲- تقویت مهارت‌های گروهی	داشتن دانش و تخصص، دانش و تجربه لازم در برخورد با دانش‌آموزان، گذراندن دوره‌های آموزشی (تخصص‌گرایی)، درک توانایی‌های دانش‌آموزان، مدیریت کلاسی، داشتن علم و آگاهی لازم درخصوص این دانش‌آموزان، آشنایی با روش‌ها و فنون تدریس، آگاه‌سازی و شناخت کافی، ایجاد قوانین و مقررات در کلاس، ارائه بازخورد، تقویت ارتباطات درون مدرسه‌ای، داشتن علم و آگاهی لازم درخصوص این دانش‌آموزان، ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان با دادن مسئولیت‌های تحصیلی و اجتماعی، تجربه، برگزاری و شرکت در کلاس‌های ضمن خدمت، ایجاد انگیزه، تشویق و ترغیب، تشکیل کارگروه‌های رابط، یادگیری- یاددهی.
برنامه‌ریزی و استاندارسازی	۱- فرهنگ ساختاری ۲- برنامه‌ریزی عملکردی	توجیه‌پذیری طرح پیشنهادی در مدارس، متناسب‌سازی با نیازهای دانش‌آموزان، متناسب‌سازی، برنامه‌ریزی، مداخله نظام‌مند، داشتن امکانات و تجهیزات متناسب‌سازی شده، آموزش همگانی، آگاه‌سازی و شناخت کافی، تعیین هدف، درک و ارزیابی سطح توانایی دانش‌آموزان، فرهنگ‌سازی، توجه به حقوق دانش‌آموزان، آگاه‌سازی، ساختار کلاسی متناسب‌سازی‌شده، هدف محوری، برنامه‌ریزی، آشنایی با اهداف آموزشی.
فضا و امکانات آموزشی	۱. ساختار مدرسه ۲. ساختار کلاس	استفاده از وسایل و تجهیزات آموزشی، داشتن تجهیزات و امکانات خاص، متناسب‌سازی تجهیزات و فضای فیزیکی با نیازهای این دانش‌آموزان، داشتن امکانات و تجهیزات متناسب‌سازی شده، ساختار مدرسه، ساختار کلاسی و تعداد دانش‌آموزان، منابع مالی، نیروی متخصص، توانمند و شایسته، انگیزه و ترغیب نیروهای متخصص، فضای آموزشی
اثرهای روان‌شناختی مثبت و منفی	۱-مزایایی فراگیرسازی ۲- معایب فراگیرسازی	پرهزینه بودن، زمان‌بر بودن، آگاه‌سازی دانش‌آموزان عادی باعث احساس تنهایی، حقارت و انزواگرایی (معایب)، رشد دوستی و افزایش عزت‌نفس (مزایا)، زمانبربودن، هزینه‌بر بودن، نبود نیرو و امکانات تخصصی (معایب)، نبود نیروی تخصصی آموزش‌دیده، امکانات و تجهیزات، نبود فرهنگ‌سازی و نگرش والدین و دانش‌آموزان عادی (معایب)، توجه به حقوق دانش‌آموزان، آموزش برای همه، فراهم‌کردن فرصت‌های برابر، پذیرش اجتماعی تمام شهروندان یک جامعه و تسهیل فرایند اجتماعی‌شدن (مزایا)، یادگیری بیشتر، پاسخگویی مؤثرتر و نگرش مثبت‌تر (مزایا)، نبود فرهنگ‌سازی، نوع نگرش والدین، انگ اجتماعی، انزواگرایی تحصیلی و اجتماعی (معایب)، کاهش تبعیض طبقاتی و افزایش حس اعتمادبه‌نفس، احساس برابری، خوش‌بینی تحصیلی، کارآمدی و شایستگی، اشتیاق و بهزیستی مدرسه (مزایا)
عوامل مربوط به خانواده	۱-سطح پایین کیفیت زندگی ۲- عملکرد ناقص خانواده	کیفیت پایین زندگی، وضعیت اقتصادی پایین، کیفیت پایین زندگی اجتماعی، کیفیت پایین زندگی اقتصادی، ناتوانی در رفع نیازهای فرزندان، اختلال در نقش خانوادگی، تعارض‌های بین والدین، سبک‌های فرزندپروری، روابط والد- فرزند، عوامل بیرون از سازمان، نگرش خانواده نسبت به محدودیت‌ها، سهل‌انگاری و بی‌توجهی والدین، راهبردهای ارتباط والدین، آگاهی‌نداشتن از فرایند رشد و نیازهای دانش‌آموزان، مشکلات روان‌شناختی والدین.
عوامل مربوط به جامعه	۱- عوامل استرس‌زای محیطی ۲- گروه دوستان	مسائل ناشی از رویدادهای اقتصادی، مسائل ناشی از رویدادهای فرهنگی، مسائل ناشی از رویدادهای سیاسی، مسائل ناشی از رویدادهای اجتماعی، مسائل ناشی از تغییرات نظام آموزشی، مسائل ناشی از رویدادهای عاطفی، عوامل ناشی از تأثیر ویروس کرونا بر تمام ابعاد آموزشی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی پذیرش‌نشدن به‌وسیله گروه دوستان و همسالان عادی، مشکلات ارتباط با دوستان، تحقیر، تمسخر توسط گروه همسالان

برای تعیین کفایت فراوانی لازم برای انتخاب ابعاد اصلی جهت شناسایی و تحقق اثربخشی آموزش فراگیرسازی، حداقل فراوانی ۵ در نظر گرفته شد. استدلال بر این بود که برای انتخاب هر مقوله، کفایت لازم معادل فراوانی ۵ یا حداقل یک‌سوم از مصاحبه‌شوندگان باشد که به ذکر آن مقوله در مصاحبه‌ها پرداخته شود. این حد تعیین‌شده، نشان‌دهنده حد انتخاب یا عدم انتخاب بُعد استخراج

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-27]

شده برای درج در مدل خواهد بود. یافته‌های استخراج‌شده هفت بُعد اصلی در زمینه اثربخشی آموزش فراگیرسازی را نشان داد. همان‌طور که از یافته‌های جدول ۲ بر می‌آید، با توجه به فراوانی ذکرشده می‌توان گفت ابعادی همچون ویژگی‌های شخصیتی معلم، تخصص و صلاحیت حرفه‌ای، برنامه‌ریزی و استانداردسازی، فضا و امکانات آموزشی، اثرهای روان‌شناختی مثبت و منفی، عوامل مربوط به خانواده و عوامل مربوط به جامعه فراگیرسازی، مهم‌ترین ابعاد برای تحقق اثربخشی آموزش فراگیرسازی در مدارس ابتدایی اول می‌باشند چراکه همگی فراوانی بالاتر از ۵ داشته‌اند. همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، پژوهشگران با بررسی و تحلیل دقیق مصاحبه‌های انجام‌شده مؤلفه‌های اصلی هرکدام از ابعاد ذکرشده را در ۱۴ مقوله اصلی تقسیم‌بندی کرده‌اند. به‌عبارتی دیگر، اثربخشی آموزش فراگیرسازی دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی در حول هفت بُعد یا طبقه یا حوزه کلیدی سازمان‌دهی شده‌اند که درمجموع شامل ۱۴ مقوله اصلی است که عبارتند از الف. ویژگی‌های شخصیتی (ویژگی شخصیتی معلم و ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان)؛ ب. تخصص و صلاحیت حرفه‌ای (۱- توسعه حرفه‌ای معلمان و ۲- تقویت مهارت‌های گروهی)؛ پ. برنامه‌ریزی و استانداردسازی (۱- فرهنگ ساختاری و برنامه‌ریزی عملکردی)؛ ت. فضا و امکانات آموزشی (ساختار مدرسه، ساختار کلاس)؛ ث. اثرهای روان‌شناختی مثبت و منفی فراگیرسازی (۱- مزایا و ۲- معایب فراگیر سازی)؛ ج. عوامل مربوط به خانواده (۱- سطح پایین کیفیت زندگی، ۲- عملکرد ناقص خانواده) و چ. عوامل مربوط به جامعه (۱- عوامل استرس‌زای محیطی و ۲- گروه همسالان).

برای یافتن پاسخ این سؤال، پس از طی فرایند کُدگذاری باز بر مبنای کدگذاری محوری و گزینشی، الگوی مفهومی و خط اصلی داستان تهیه و تبیین شد. بنابراین مقوله‌های به‌دست‌آمده از کُدگذاری باز در قالب شش دسته از عوامل (مقوله محوری، شرایط علی، راهبردها، شرایط مداخله‌ای، شرایط زمینه‌ای و پیامدها) طبقه‌بندی و به یکدیگر مرتبط شدند و مدل پارادایمی حول مقوله فراگیرسازی اثربخش به دست آمد.

مقوله محوری: ساده‌ترین و مناسب‌ترین روش برای شناسایی مقوله محوری یک مطالعه، این است که از خود بپرسیم اینجا چه چیزی دارد اتفاق می‌افتد یا جریان چیه؟ (استراوس، ۱۹۸۷) از آنجا که عوامل درون سازمانی و برون‌سازمانی در بیشتر مصاحبه‌ها تکرار شده بود و بیشترین رابطه را با سایر مقوله‌ها داشت، به‌عنوان مقوله محوری انتخاب شد و در فرایند کدگذاری محوری قرار گرفت.

شرایط علّی: عواملی که به‌طور مستقیم بر پدیده محوری تأثیر می‌گذارند (کرسول، ۲۰۱۳). در پاسخ به این سؤال که شرایط علّی فراگیرسازی اثربخش کدام‌اند؟ نتایج نشان داد که ویژگی‌های شخصیتی، سبک‌های والدگری، سن، تحصیلات شغل، تعارض بین والد و فرزند، برقراری ارتباط و تعامل‌های انسانی عواملی‌اند که بر فراگیرسازی اثربخش تأثیر می‌گذارند.

۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی: سن، تحصیلات، شغل، جایگاه اقتصادی- اجتماعی وضعیت سلامت جسمانی و روان‌شناختی والدین بر میزان اثربخشی فراگیرسازی مؤثر هستند.

۲. تعارض‌های زناشویی: نوع تعارض‌های والدین، نداشتن صمیمیت، احترام نگذاشتن، همکاری نکردن در مهارت‌های تحصیلی خواندن و نوشتن و میزان فراگیرسازی تأثیر دارد.

۳. ناآگاهی والدین به شرایط ویژه کودکان: ناآگاهی والدین از نوع و شدت معلولیت و ویژگی‌های خاص این دانش‌آموزان، اصول تعلیم و فرایند رشد کودکان، نیازهای روان‌شناختی، اجتماعی، اقتصادی و هیجانی این کودکان بر میزان مهارت‌های تحصیلی اثربخش است.

۱. ویژگی‌های شخصیتی معلمان و دانش‌آموزان:

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-27]

ویژگی‌های رفتاری، شناختی، عاطفی و هیجانی معلمان و دانش‌آموزان، نقشی مؤثر بر فراگیرسازی دانش‌آموزان دارد.

۲. روابط انسانی: نوع تعامل‌های انسانی متقابل مبتنی بر همدلی نه ترحم و دلسوزی، ویژگی‌ها و شرایط خاص این دانش‌آموزان، پذیرش و احترام به دور از انتقاد و تحقیر بر اثربخشی فراگیرسازی تأثیر دارد.

راهبردها: کوربین و اشتراوس (۲۰۰۸)، راهبردها را پاسخ‌ها یا واکنش‌های می‌دانند که افراد یا گروه‌ها در مواجهه با موقعیت‌ها، مسائل، اتفاق‌ها و رویدادها نشان می‌دهند، ازاین‌رو در پاسخ به این سؤال که معلمان، مدیران از چه راهبردهایی برای اثربخشی فراگیرسازی استفاده می‌کنند؟ نتایج نشان داد که راهبردها، تحت تأثیر سطح پایین کیفیت زندگی خانواده، عملکرد ناقص خانواده، ناآگاهی والدین از شرایط ویژه دانش‌آموزان، آگاه‌سازی والدین دانش‌آموزان عادی، آموزش تخصصی متناسب با نیازهای دانش‌آموزان عادی استفاده می‌کنند.

شرایط زمینه‌ای: سپس این سؤال مطرح شد که راهبردهای مورد استفاده معلمان تحت تأثیر کدام شرایط خاص قرار دارد؟ شرایط زمینه‌ای، موقعیت‌های خاص و ویژه‌ای هستند که راهبردها و اعمال یا تعامل‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهند (کرسول، ۲۰۱۳). نتایج نشان داد که راهبردها تحت تأثیر شرایط متفاوت این دانش‌آموزان، منابع و تجهیزات و فضای آموزشی، ساختار مدرسه، ساختار کلاس و ناآگاهی دانش‌آموزان عادی شرایط و بستر مناسبی را برای عدم اثربخشی فراگیرسازی فراهم می‌سازد.

۱. سطح پایین کیفیت زندگی خانواده: سطح پایین کیفیت زندگی فیزیکی، اجتماعی، اقتصادی، روان-شناختی و فرهنگی بر راهبردها و درنتیجه میزان اثربخشی فراگیرسازی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند.

۲. عملکرد ناقص خانواده: تعارض‌های خانوادگی، مهارت‌های ارتباطی، روابط والد- فرزندی و نگرش خانواده نسبت به معلولیت فرزندان بر راهبردها و درنتیجه بر میزان اثربخشی فراگیرسازی مؤثر است.

شرایط مداخله‌گر: راهبردها از عوامل عمومی‌تر تأثیر می‌پذیرند که نقش مداخله‌ای دارند. نتایج نشان داد که عوامل استرس‌زای محیطی، گروه، دوستان و فناوری می‌توانند تسهیل‌کننده راهبردها باشند.

۱. عوامل استرس‌زای محیطی: استرس‌های ناشی از رویدادهای اقتصادی، فرهنگی، سیاسی، اجتماعی، تغییرات نظام آموزشی، شرایط ناشی از ویروس کرونا و اثربخشی آن بر تمام ابعاد زندگی انسانی بر راهبردها و درنتیجه ایجاد تعارض‌ها تأثیرگذارند.

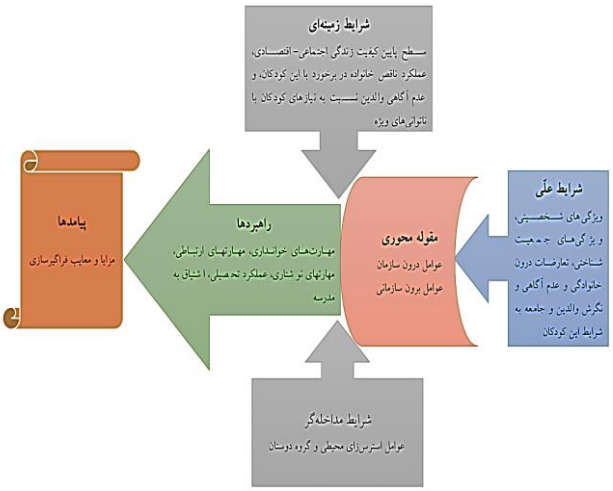
۲. گروه دوستان: دوستان مشکل‌دار و مشکلات ارتباطی با دوستان و همکلاسی‌ها بر راهبردها و درنتیجه ایجاد تعارض بین آن‌ها تأثیرگذار است.

پیامدها: کرسول (۲۰۱۳) پیامدها را نتایج حاصل از راهبردها می‌داند. بررسی الگوی پارادایمی نشان می‌دهد که استفاده از راهبردهای عوامل درون سازمانی (ساختار درون مدرسه، ساختار درون کلاس، ویژگی‌های شخصیتی، محتوای آموزشی و امکانات و تجهیزات به همراه ویژگی شخصیت معلمان و دانش‌آموزان)، عوامل بیرون از سازمان (ساختار خانواده، شرایط اقتصادی، نگرش والدین، روابط والد فرزندی، روابط والدین، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی والدین، وضعیت اقتصادی و فرهنگی) بر اثربخشی فراگیرسازی بر مهارت‌های خوانداری و نوشتاری مؤثر است.

بعد از اینکه بحث محوری، شرایط علّی، راهبردهای کنش و کنش متقابل، شرایط مداخله‌گر و زمینه‌ای و پیامدها تعیین شد، در کدگذاری گزینشی، نوبت به معنادارکردن روابط میان مفاهیم است. این مهم از مصاحبه اول مدنظر قرار گرفت و خط اصلی داستان مشخص و توضیح داده شد و مقوله‌های به‌دست‌آمده به همدیگر مرتبط شدند. همان‌طور که شکل ۱ نشان می‌دهد، مقوله محوری مدل پارادایمی،

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-27]

عوامل درون‌سازمانی و برون‌سازمانی است که تحت تأثیر شرایط علّی (ویژگی‌های شخصیتی، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، تعارض‌های درون‌خانوادگی و آگاهی‌نداشتن و نگرش والدین و جامعه به شرایط این کودکان) در کنار شرایط مداخله‌گر (عوامل استرس‌زای محیطی و گروه دوستان) و شرایط زمینه‌ساز (سطح پایین کیفیت زندگی اجتماعی-اقتصادی، عملکرد ناقص خانواده در برخورد با این کودکان و آگاهی‌نداشتن والدین نسبت به نیازهای کودکان با ناتوانی‌های ویژه) بر راهبردهای اثربخشی فراگیرسازی (مهارت‌های خوانداری، مهارت‌های ارتباطی، مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های نوشتاری، عملکرد تحصیلی، اشتیاق به مدرسه) تأثیر می‌گذارد که حاصل آن ایجاد مزایا و معایبی برای فراگیرسازی است.



شکل ۱ مدل پارادایمی عوامل مؤثر در فراگیرسازی مقطع ابتدایی

با توجه به فراوانی ذکرشده می‌توان گفت که الگوی استخراج‌شده مبتنی بر گراندد تئوری از برازش مطلوب برخوردار بود. نتایج نشان داد که ۱- ویژگی‌های شخصیتی (ویژگی شخصیتی معلم و دانش‌آموزان)؛ ۲- تخصص و صلاحیت حرفه‌ای معلم؛ ۳- برنامه‌ریزی و استانداردسازی؛ ۴- فضا و امکانات آموزشی؛ ۵- اثرهای روان‌شناختی مثبت و منفی فراگیرسازی؛ ۶- عوامل مربوط به خانواده و ۷- عوامل مربوط به جامعه، مهم‌ترین طبقه‌ها درخصوص اثربخشی آموزش فراگیرسازی بر مهارت‌های خوانداری و نوشتاری دانش‌آموزان مقطع اول ابتدایی می‌باشند، زیرا همگی فراوانی بالاتر از ۵ داشته‌اند. همان‌گونه که در شکل ۲ مشاهده می‌شود، پژوهشگر با بررسی و تحلیل دقیق مصاحبه‌های انجام‌شده مؤلفه‌های اصلی هرکدام از ابعاد ذکرشده را در ۱۴ مقوله اصلی تقسیم‌بندی کرده است. به‌عبارتی‌دیگر، اثربخشی آموزش فراگیرسازی بر مهارت‌های خوانداری و نوشتاری دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی در حول شش بُعد یا طبقه یا حوزه کلیدی سازمان‌دهی شده‌اند شده‌اند که درمجموع شامل ۱۴ مقوله اصلی است که عبارت‌اند از الف. ویژگی‌های شخصیتی (ویژگی شخصیتی معلم ۱- توسعه روابط انسانی و ۲- توسعه آموزش و یادگیری) و ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان ب. تخصص و صلاحیت حرفه‌ای (۱- توسعه حرفه‌ای معلمان و ۲- تقویت مهارت‌های تیمی و گروهی)، پ. برنامه‌ریزی و استاندارسازی (۱- فرهنگ ساختاری و برنامه‌ریزی عملکردی) ت. فضا و امکانات آموزشی (ساختار مدرسه، ساختار کلاس)، ث. اثرات روان‌شناختی مثبت و منفی فراگیر سازی (۱- مزایا و ۲- معایب فراگیر سازی)، ج. عوامل مربوط به خانواده (۱- سطح پایین کیفیت زندگی، ۲- عملکرد ناقص خانواده) و چ. عوامل مربوط به جامعه (۱- عوامل استرس‌زای محیطی و ۲- گروه همسالان).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر شناسایی عوامل مؤثر در فراگیرسازی دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی و ایجاد یک نظریه داده‌بنیاد بوده است. نتایج فرایند حاصل از کُدگذاری باز، منجر به شناسایی ۲۴۸ کد اولیه، ۱۴ مقوله و ۷ طبقه شد. از آن‌جایی‌که تاکنون پژوهشی به‌صورت کیفی به اثربخشی فراگیرسازی نپرداخته است، این نتایج به‌طور غیرمستقیم با مطالعه‌های (پوول و همکاران، ۲۰۰۸؛ بوس و هیمان، ۲۰۱۲؛ یانگ و راسیل، ۲۰۱۲؛ گرین و همکاران، ۲۰۱۳؛ هو و

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-27]

همکاران، ۲۰۱۹؛ امیری مجد و یوسفی، ۱۳۹۱؛ هندی و همتی گرگانی، ۱۳۹۸؛ سزوماسکی و همکاران، ۲۰۲۰) همخوانی دارد.

در تبیین این نتایج می‌توان گفت فراگیرسازی آموزش‌وپرورش همانند هر حیطه دیگر از نوآوری، در آموزش‌وپرورش نمی‌تواند و نباید بدون شواهد تأییدکننده پژوهشی گسترش پیدا کند. اگرچه مبانی فلسفی این رویکرد منطبق بر ارزش‌های انسانی از جمله ارزش‌های دین اسلام و حقوق بشر به نظر می‌رسد و فرض‌شده که می‌تواند بار هیجانی معلولیت، جداسازی و ویژه‌سازی را که بر دوش کودک و خانواده قرار دارد، کاهش دهد، از هزینه‌های کلان تأسیس و اداره سامانه آموزش‌وپرورش ویژه به نحو چشم‌گیری بکاهد، کیفیت آموزش‌وپرورش را برای همه کودکان ارتقا دهد و اخلاق و ارزش‌های انسانی را در میان جامعه احیا کند (سزوماسکی و همکاران، ۲۰۲۰).

از سوی دیگر در این پژوهش تدوین پرسش‌های پژوهشی به این وابسته است که ماهیت پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان از دیدگاه پژوهشگران چیست و آن را چگونه مفهوم‌سازی می‌کنند. ماهیت فراگیرسازی را چه می‌دانند و آن را چگونه مفهوم‌سازی می‌کنند، کدام مفاهیم در مورد پیشرفت و اکتساب و فراگیرسازی را مهم و با ارزش‌تر می‌دانند. به‌این‌ترتیب، پژوهشگران پیش از طراحی طرح پژوهشی باید به بررسی این مفهوم‌ها از دیدگاه خود، برنامه و ذینفعان بپردازند تا پرسش‌های پژوهشی و متغیرهای تحت بررسی را تا حد امکان دقیق و منطبق بر واقع تدوین کنند. ازاین‌رو پژوهشگران با انجام مصاحبه‌های عمیق نیمه ساختاریافته با ۱۵ تن از معلمان، کارشناسان و صاحبنظران حیطه کودکان استثنایی (آموزش فراگیرسازی) به این نتیجه رسیدند که اگر ویژگی‌های شخصیتی معلمان و دانش‌آموزان با تخصص و صلاحیت حرفه‌ای معلمان با برنامه‌ریزی و استاندارسازی فراگیرسازی در تطابق با فضا و امکانات آموزشی قرار گیرد، می‌تواند اثر مثبت روان‌شناختی به همراه داشته باشد، در غیر این صورت معایب آن بیشتر از مزایایی آن است.

ویژگی‌های شخصیتی: ویژگی‌های شخصیتی معلمان، عامل اول است که ملاک‌های: صبر، همدلی، پشتکار، سخت‌کوشی، انگیزه، جسارت، انعطاف‌پذیری، انتقادپذیری را در بر می‌گیرد. قبول اشتباهات، داشتن روحیه نقدپذیری، انعطاف‌پذیری، صفر و یک بودن، خشک نبودن، داشتن صبر و حوصله، کنترل عصبانیت خود، حفظ آرامش در مواقع اضطراری، شور و شوق، هیجان، علاقه به کار، ظاهر آراسته و مرتب، استفاده از اختیارات خود، شهامت ابراز حقیقت و دفاع از آن، داشتن عزت‌نفس از جمله عواملی هستند که باعث اثربخشی آموزش فراگیرسازی می‌شود. درواقع وقتی معلمان مدارس ابتدایی بتوانند یک رابطه مبتنی بر احترام با دانش‌آموزان داشته باشند، در فرایند آموزشی صبر و تحمل لازم را به کار بگیرند و با متناسب‌سازی بعد آموزشی با سطح ادراکی دانش‌آموزان به آموزش مفاهیم و مهارت‌های رفتاری، تحصیلی، اجتماعی و حرکتی بپردازند می‌توانند زمینه را برای رشد مهارت‌های تحصیلی فراهم کنند. از سوی دیگر محتوای آموزش باید با شیوه‌های متناسب با دانش‌آموزان باشد. با توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان عادی و ویژه و درنظرگرفتن هوش‌های مختلف در کلاس معلم باید این توانایی و خلاقیت را داشته باشد که طی طرح درس‌های متفاوت و درنظرگرفتن هوش‌ها روش تدریس مناسب را انتخاب و عملی کند. ازاین‌رو توسعه آموزش و یادگیری مبتنی بر طرح درس‌های متناسب‌سازی‌شده به همراه برقراری ارتباط سالم مبتنی بر پذیرش (ناتوانی‌های ویژه)، احترام، اشتیاق (رفتاری، شناختی و هیجانی) می‌توان یک شخصیت باثبات را برای معلم فراهم کند تا با اثرگذاری بر دانش‌آموزان زمینه را برای افزایش مهارت‌های خوانداری و نوشتاری فراهم سازد (یانگ و

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-27]

راسیل، ۲۰۱۲).

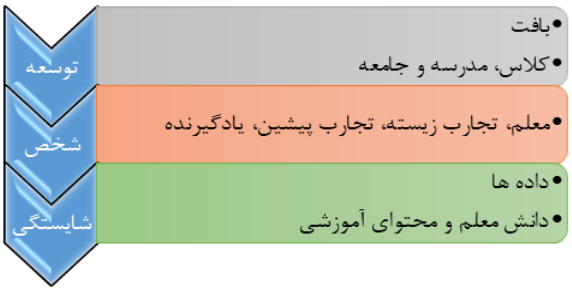
تخصص و صلاحیت حرفه‌ای: تخصص معلمان یکی از ملاک‌هایی است که می‌تواند در اثربخشی فراگیرسازی مؤثر باشد. تخصص، عبارت از دانشی است که فرد را در یک‌رشته یا کار به‌خصوص آگاه و توانمند سازد. یک فرد متخصص کسی است که به ماهیت شغل خود آشنا باشد و بتواند تمام عواملی که منجر به بهتر انجام‌شدن آن می‌شود را بشناسد. از آنجای که معلمان مدارس فراگیرسازی باید در دو بعد و مقوله آموزش دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه مهارت حرفه‌ای لازم را داشته باشند. این معلمان برای آموزش کودکان خاص معمولاً آن‌ها را بر مبنای تفاوت‌های ارتباطی، حسی، رفتاری، جسمانی و... طبقه‌بندی می‌کنند و براساس آن برنامه‌ریزی آموزشی انجام می‌دهند. آموزش به این افراد در مقایسه با همسالان عادی آن‌ها سخت‌تر است. ازاین‌رو یکی از مهم‌ترین وظایف نظام آموزشی برای بالابردن کیفیت آموزشی دانش‌آموزان فراگیرسازی شده توجه به نوع تخصص معلمان است که حداقل آموزش‌های لازم را در ابعاد نظریه‌های رشد جسمانی، اجتماعی، هیجانی و روان‌شناختی و کودکان استثنایی دیده باشد. از سوی دیگر به‌طور متوسط هر ۶ ماه یکبار ضمن گذراندن دوره‌های ضمن خدمت متناسب‌سازی‌شده ضمن درک تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان عادی محتوای آموزشی خود را با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه متناسب‌سازی کند. از سوی دیگر آموزش‌وپرورش کودکان خاص برنامه خاصی نیست که تماماً با برنامه‌های عادی آموزش‌وپرورش تفاوت داشته باشد. کودک خاص، دانش‌آموزی است که برای تأمین حداکثر نیازهای تربیتی و آموزشی او باید تغییراتی در شیوه‌های تربیتی و آموزشی خانواده و برنامه‌های مدارس عادی داده شود (هو و همکاران، ۲۰۱۹).

برنامه‌ریزی و استاندارد: برنامه‌ریزی و استاندارد سازی نیازمند به مراحل مختلفی است. از آنجاکه فراگیرسازی به دو صورت در دانش‌آموزان عادی یا به‌صورت فراگیرسازی معکوس جای‌دهی دانش‌آموزان عادی در مدارس دانش‌آموزان ویژه صورت می‌گیرد. ازاین‌رو اولین گام برای ایجاد و بسترسازی فراگیرسازی فرهنگ جامعه است. از آنجا که دانش‌آموزان با نیازهای ویژه شرایط خاصی دارند، ازاین‌رو برای فراگیرسازی نخست به‌صورت چندساله با انجام کارگاه‌های آموزشی، تولید پمفلت‌ها، کتاب، روزنامه درخصوص ایجاد و نفوذ نگرشی زمینه را در والدین دانش‌آموزان عادی فراهم کرد. همچنین این برنامه‌ریزی با شناسایی فرصت‌ها، تعیین اهداف، بررسی شرایط محیطی و درونی جامعه، تعیین راه‌حل‌های مختلف، ارزیابی و انتخاب بهترین راه‌حل، تدوین یک برنامه کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت و بودجه‌بندی انجام می‌شود تا سطح عملکرد موجود نه تنها حفظ بلکه افزایش پیدا کند.

فضا و امکانات آموزشی: در تبیین این نتایج می‌توان گفت زمانی که ادراک دانش‌آموزان از مدرسه و کلاس به نحوی است که تکالیف و وظایف آن را متنوع و چالش‌برانگیز بدانند، اهداف تسلطی را انتخاب می‌کنند؛ توسط مدیران، معلمان و همکلاسی‌ها پذیرفته شوند، در فرایند آموزشی شرکت داده می‌شوند، مسئولیت‌های تحصیلی به‌طور مؤثر بین دانش‌آموزان تقسیم می‌شود و در فرایند کلاسی هرکدام سهم مشخصی دارند، دانش‌آموزان این مدرسه و ساختار کلاس را سودمندتر تلقی می‌کنند و از راهبردهای انگیزشی مناسبی استفاده می‌کنند که درنهایت به پیشرفت مهارت‌های یادگیری، خواندن، نوشتن و عملکرد تحصیلی منجر خواهد شد. زمانی که دانش‌آموز کلاس درس محیطی را درک می‌کند که به تقویت استقلال وی منتهی می‌شود، محتوای تکالیف درسی را برای آینده خود مفید می‌داند و با انتخاب اهدافی که بر تعمیق یادگیری تأکید دارد، از راهبردهای مناسبی برای برخورد با چالش‌ها و انطباق با شرایط تحصیلی مدارس فراگیرسازی استفاده

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-27]

می‌کند که منجر به موفقیت در زمینه تحصیلی خواهد شد. به‌عبارتی‌دیگر، هر چقدر معلّمان دانش‌آموزان را در تصمیم‌گیری دخالت دهند، آن‌ها الگوی انگیزش مثبت و سازگارا نه‌تر و منطبق‌تری را بروز خواهند داد. بر این اساس، فرایندی را که از راه آن ابعاد جذابیت تکلیف و مرجعیت بر موفقیت تحصیلی تأثیر می‌گذارد، به این صورت می‌توان تبیین کرد معلّمانی که به یادگیری و فهم تمام دانش‌آموزان اهمیت می‌دهند، این ایده، فکر و پیام را منتقل می‌کنند که همه افراد می‌توانند یاد بگیرند. چنین ساختاری، این پیام روشن را به دانش‌آموزان می‌دهد که کسب نمره ملاک نیست بلکه رشد مطلوب، یادگیری ثمربخش، رویارویی با تکالیف چالش‌برانگیز و تلاش برای رفع آن‌ها، نظردهی راجع به امور کلاسی و مدرسه و کسب مهارت مهم است. پس می‌توان گفت ساختار مدرسه و کلاس بر مهارت‌های یادگیری و اثربخشی فراگیرسازی مؤثر است (بوس و هیمان، ۲۰۱۲).



اثرهای روانشناختی: در تبیین این نتایج می‌توان گفت آموزش فراگیر بر تحول دانش‌آموزان اثر مثبت داشته است، چرا که دربردارنده این نکته است که کودک با نیازهای ویژه در درون این کلاس‌های رشددهنده در کنار همسالان خود هر روز را در مدرسه با هم سپری می‌کنند. بنابراین اجرای فراگیرسازی و حضور این کودکان در مدارس آموزش عمومی می‌تواند منجر به تغییرات تحول اجتماعی مثبتی شود. همچنین از دیدگاه معلمان، کودکان با نیازهای ویژه طرح آموزش فراگیر دارای مزایای فردی و روان‌شناختی زیادی برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به مانند آرامش درونی و روانی، تقویت حرمت خود و اعتماد به خود، نشاط و شادابی، تحرک و انگیزه، حس کمک و همدلی و فضای پرمهر و محبت است. این کودکان در کنار همسالان خود تأییدهای فردی فراوانی دریافت می‌کنند و این تأییدها به افزایش حرمت خود و تقویت حس مثبت در آن‌ها منتهی می‌شود. همچنین آموزش فراگیر، محیطی محرک برای رشد و یادگیری کودکان دارای نیازهای ویژه فراهم می‌کند (پوول و همکاران، ۲۰۰۸) که بدون شک افزایش حرمت خود و اعتماد به خود و به‌دست‌آوردن شرایط روانی مثبت می‌تواند در زمینه تحصیلی هم منجر به موفقیت این دانش‌آموزان شود. پژوهش‌های متعدد در این زمینه نشان می‌دهد که سلامت روانی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی آن‌ها رابطه دارد و به این صورت دانش‌آموزانی که به نحوی از مشکلات روانی یا از فقدان بهداشت روانی مناسب رنج می‌برند، اغلب با افت تحصیلی مواجه هستند (میچل، ۲۰۰۸). همچنین به نظر معلمان اجرای طرح آموزش فراگیر، نتایج مثبتی برای خانواده‌های کودکان دارای نیازهای ویژه دارد، از جمله اینکه موجب سازش‌یافتگی و انطباق خانواده با مشکل کودک و کمک به عدم احساس کهتری، تغییر در نگرش‌ها و نیز رفع مشکل دوربودن مدارس برای خانواده‌ها می‌شود. از طرفی مفهوم حمایت از آموزش فراگیر بر تحصیل در نزدیک‌ترین مدرسه عمومی هم‌جوار منزل کودک تمرکز دارد. بنابراین زمانی که دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در مدارس آموزش عمومی شرکت می‌کنند و مدارس به‌راحتی تفاوت‌ها را می‌پذیرند و با کودکان مثل یک فرد بهنجار برخورد می‌کنند، این امر موجب می‌شود که کودک با ناتوانی ویژه دیگر احساس کهتری نکند و به تبع آن خانواده هم فشار روانی کمتری را احساس کند و به آسانی با مشکلات کنار بیاید، درنتیجه به سازش‌یافتگی خانواده‌ها کمک

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-27]

می‌کند. براساس یافته‌های این پژوهش، مدارس فراگیر به دلایل زیر امکان ارتقای مهارت‌های دانش‌آموزان را فراهم خواهد کرد: ۱- وجود الگوی مناسب (دانش‌آموزان همسال و بدون ناتوانی)؛ ۲- امکان مقایسه عملکرد دانش‌آموزان با ناتوانی با الگوی تحولی مناسب و جهت‌گیری به‌سوی ارتقای مهارت‌های مختلف آن‌ها از سوی معلم؛ ۳- امکان بهره‌گیری از توان پنهان همسالان بدون ناتوانی برای آموزش و ارتقای مهارت‌ها در دانش‌آموزان با ناتوانی؛ ۴- زمینه‌سازی پذیرش بهتر دانش‌آموزان با ناتوانی در متن جامعه با تغییر نگرش و فرهنگ‌سازی در مدرسه که در آینده به ایجاد جامعه فراگیر منتهی می‌شود و ۵- توسعه و ارتقای آگاهی مهارت و انعطاف‌پذیری عملکرد معلمان در جهت تلاش به‌منظور رفع نیازهای ویژه ناشی از تفاوت‌های تمامی دانش‌آموزان.

عوامل مربوط به خانواده: در تبیین این نتایج می‌توان گفت پدر و مادری که محور روابط و برخوردشان براساس قدرت، خشونت، خودمحوری و پرهیز از مشورت با اعضای خانواده است یا به تمایل‌ها و خواسته‌های فرزندان، بیش از اندازه اهمیت می‌دهند یا اصلاً اهمیت نمی‌دهند، نظارتشان ضعیف، روابطشان سرد و بی‌روح، انتظاراتشان خارج از توان کودکان و نسبت به او بی‌تفاوت و او را طرد کرده‌اند، فضای زندگی را آلوده و غیرقابل تحمل می‌کنند. این گروه از والدین با تعیین و تحمیل برنامه فشرده روزانه، اصرار و پافشاری بر دیدگاه خود، کنترل و مراقبت بیش از حد، دخالت زیاد در مسائل شخصی، تحصیلی، تحمیل عقاید، خشونت کلامی و فیزیکی، محدودیت‌های زیاد، تصمیم‌گیری‌های بدون مشورت، مقایسه‌کردن، تحقیر و سرزنش، انتقادهای زیاد، بزرگنمایی مسائل، دستوردادن، مدیریت مالی سخت‌گیرانه، ممانعت از فعالیت‌های گوناگون به دلیل پیشرفت درسی، ترس و دلهره، تعیین شرایط سخت در انجام‌دادن فعالیت‌ها، محبت کم، قوانین زیاد خانه، بی‌تفاوتی، ثبات‌نداشتن در اجرای قوانین و مقررات، شرایط را سخت و بر راهبردهای والدین و کودکان و درنتیجه ایجاد مشکلات تحصیلی، اهمال‌کاری و ترک تحصیلی مؤثرند. بنابراین می‌توان چنین بیان کرد که والدین و روش‌های تربیتی آن‌ها بیشترین نقش را در ایجاد مشکلات به‌ویژه سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی میان آن‌ها و فرزندانشان دارد (گرین و همکاران، ۲۰۱۳).

عوامل مربوط به جامعه: عوامل استرس‌زای محیطی (استرس‌های ناشی از رویدادهای اقتصادی، فرهنگی، سیاسی، اجتماعی، عاطفی، نظام آموزشی) گروه دوستان (دوستان مشکل‌دار و مشکلات ارتباطی با دوستان) از عوامل مداخله‌گر مهم و تأثیرگذار بر راهبردهای مورد استفاده اثربخشی فراگیرسازی در برخورد با مسائل زندگی تحصیلی هستند. زمانی که دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در مدارس عادی پذیرفته می‌شوند، معلمان نسبت به وجود تنوع در جامعه ارزش قائل شده و به شناخت دانش‌آموزان دارای توانایی‌های مختلف اقدام کنند، این برنامه باعث می‌شود تا در معلمان آگاهی و حساسیت نسبت به اهمیت آموزش فردی و مستقیم ایجاد شود که این نوع دانش را به همکلاسی‌های آن‌ها انتقال داده تا مهارت‌های گروهی افزایش پیدا کند. در این حالت معلم می‌آموزد تا با یکنواختی و خستگی در کلاس مبارزه کند. به‌این‌ترتیب درک اجتماعی معلم براساس برنامه آموزش فراگیر بسترسازی فرهنگی در دانش‌آموزان عادی و خانواده‌های آن‌ها و احترام به حقوق مدنی همه افراد جامعه گسترش پیدا کرده و از ارزش اجتماعی برابر حمایت می‌کند. ازاین‌رو در این سطح جامعه آگاهی بیشتری پیدا کرده و نسل توانمندتری تربیت می‌کنند. درنتیجه صلح و آرامش اجتماعی به بالاترین سطح خود می‌رسد که نقطه مقابل با عوامل استرس‌زای محیطی است (پوول و همکاران، ۲۰۰۸).

این پژوهش محدودیت‌های دارد که از جمله آن‌ها

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-27]

می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

از آن‌جایی‌که تحلیل داده‌های کیفی مبتنی بر پارادایم تفسیری است، ممکن است در بخش تحلیل داده‌های کیفی ذهنیت محقق در نحوه استخراج مؤلفه‌ها تأثیرگذار بوده باشد. در پژوهش‌های کیفی امکان بروز و دخالت‌دادن پیش‌فرض‌ها و تعصب‌های پژوهشگر، ممکن است یافته‌ها و نتایج پژوهش را خدشه‌دار کند که البته در پژوهش حاضر پژوهشگر تلاش می‌کند تا حد امکان بدون سوگیری عمل کرده و فقط اقدام به رصد تجربه‌ها و مشاهده‌های مشارکت‌کنندگان کند. انجام این پژوهش در زمان همه‌گیری بیماری کووید-۱۹ اتفاق افتاد که طولانی طولانی‌شدن آن به دلیل تعطیلی مدارس و انجام مصاحبه‌های عمیق در یک پژوهش کیفی باعث ایجاد محدودیت زمانی و مکانی برای پژوهشگران شد. نبود منابع و پژوهش‌های (داخلی و خارجی) که به بررسی اثربخشی فراگیرسازی دانش‌آموزان مقطع اول ابتدایی پرداخته باشند، باعث شده است که بحث و نتیجه‌گیری از کیفیت مطلوب و لازم برخوردار نباشد.

در اینجا پیشنهاد می‌شود هرکدام از عوامل مطرح‌شده (که بر اثربخشی فراگیرسازی تأثیر دارند) می‌تواند موضوع بسیاری از پژوهش‌های انجام‌شده در حیطه کودکان استثنایی باشد. این نکته را باید در ذهن داشت که سازمان‌ها ایستا نیستند و با محیط خود در تعامل‌اند. بدیهی است با گذر زمان، همین تعامل و پویایی می‌تواند متغیری‌های مطرح شده را تغییر دهد، به‌این‌ترتیب نیاز است که این بحث ضمن توجه به این عوامل و تأثیر آنها بر اثربخشی فراگیرسازی، پژوهش و بررسی دوباره شود. همچنین با توجه به نتایج حاصل از این پژوهش، برنامه‌های جامعی برای اثربخشی بیشتر مدارس فراگیرسازی تدوین شود. پژوهشگران می‌توانند در پژوهش‌های خود متغیری‌های دیگری را که می‌توانند در اثربخشی فراگیرسازی تأثیر بگذارند، بررسی کنند. پیشنهاد می‌شود با توجه به نتایج مطالعه کیفی و شناسایی ۱۴ مقوله اصلی و ۷ طبقه در آن می‌توان، ساخت و استانداردسازی مقیاس نگرش معلمان، والدین و دانش‌آموزان فراگیر سازی را در دستور کار قرار داد تا از این رهگذر بتوان به یک درک جامع از گروه‌های مختلف برای تصمیم‌گیری مناسب‌تر رسید. همچنین پیشنهاد می‌شود مطالعه‌های گسترده‌ای درخصوص اثربخشی فراگیرسازی در پایه‌های مختلف تحصیلی انجام شود تا نتایج روشن‌تری به دست آورد و از این رهگذر به برنامه‌ریزی آموزشی برحسب اندازه اثر اقدام کرد. به‌منظور افزایش تعمیم‌پذیری یافته‌های این پژوهش، مرحله اول (پژوهش کیفی) این مطالعه را می‌توان با یک نمونه بزرگ‌تر و متنوع‌تر از مدیران مدارس، اعضای هیأت‌علمی و متخصصان آموزش‌وپرورش افراد با نیازهای خاص تکرار کرد.

تشکر و سپاسگزاری

این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی مورد تأیید اداره کل آموزش و پرورش استان لرستان است که بدینوسیله از ریاست محترم آموزش‌وپرورش استثنایی استان لرستان و تمام شرکت‌کنندگانی که در پاسخگویی به سؤال‌های مصاحبه کمک کردند، تشکر و قدردانی می‌شود.

پی‌نوشت‌ها

1. Integration
2. Inclusive Education
3. Grounded Theory
4. Inductive
5. Exploratory
6. Confirmability
7. Credibility
8. Dependability
9. Confirmability
10. Transferability
11. External Audit
12. Membercheak
13. Triangulation
14. Prolonged engagement

منابع

ابوالمعالی خ. (۱۳۹۱). *پژوهش کیفی از نظریه تا عمل*، تهران: انتشارات علم.

امیری مجد م.، یوسفی آ. (۱۳۹۱) «موانع، چالش‌ها و فواید آموزش فراگیر دانش‌آموزان دیرآموز از دید مدیران مدارس»، *فصلنامه علوم رفتاری*، ۴(۱۲): ۹-۲۱.

بازرگان ع. (۱۳۹۵) *مقدمه‌ای بر روش تحقیق کیفی و آمیخته؛ رویکردهای متداول در علوم رفتاری*، تهران: نشر دیدار. چاپ ششم.

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-27]

به‌پژوه ا.، غلامی ن. غباری بناب ن. (۱۳۹۹) «مقایسهٔ نگرش معلمان عادی و ویژه نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر و شناسایی عوامل مرتبط با نگرش آنان»، *فصلنامهٔ تعلیم و تربیت*، ۳۶ (۲): ۹۱-۱۰۸.

به‌پژوه ا.، کاکابرایی ک.، شکوهی یکتا م.، غلامعلی لواسانی م. (۱۳۸۷). مقایسه نگرش معلمان رابط و عادی دانش‌آموزان کم‌شنوا به اثربخشی برنامه‌های آموزش تلفیقی. *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، ۸ (۳)، ۲۹۵-۳۰۶.

سازمان آموزش‌وپرورش استثنایی کشور (۱۳۹۲) *شیوه‌نامه اجرایی آیین‌نامه آموزش‌وپرورش تلفیقی - فراگیر کودکان با نیازهای ویژه*، مصوبه هشت‌صد و پنجاه و چهارمین جلسه شورای عالی آموزش‌وپرورش.

عاشوری م.، جلیل آبکنار س. س. (۱۳۹۵) «ناتوانی‌های یادگیری ویژه در نسخه پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی و ارائه الگوی سه لایه‌ای پاسخ به مداخله برای تشخیص»، *مجله تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱۶، ۳(۴): ۳۷-۴۶.

لورمن ت.، دپلر ج.، هاروی د. (۲۰۰۵) *آموزش فراگیر: راهنمای عملی در حمایت از یادگیرندگان با توانایی‌های گوناگون*، ترجمهٔ احمد به‌پژوه و عباسعلی حسین خانزاده (۱۳۹۱)، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

هاروی د.، دپلر ج.، لورمن ت. (۲۰۱۰) *آموزش فراگیر: راهنمای عملی در حمایت از یادگیرندگان با توانایی های گوناگون*، ترجمهٔ اجمد به‌پژوه و عباسعلی حسین خانزاده (۱۳۹۹)، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

هندی ط. ا.، همتی گرکانی س. (۱۳۹۸) «فراگیر سازی کودکان با نیازهای ویژه در دوران پیش از دبستان»، *تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱(۱۵۶):۴۱-۵۴.

هومن ح. ع. (۱۳۸۵) *راهنمای عملی پژوهش کیفی*. تهران: سمت.

Beh-Pajooh, A. (1991). The effect of social contact on college students' attitudes toward severely handicapped students and their educational integration, *Journal of Mental Deficiency Research*, 35, 339-352 (54 Citation).

Beh-Pajooh, A. (1992). The effect of social contact on college teachers' attitudes toward students with severe mental handicaps and their educational integration, *European Journal of Special Needs Education*, 7 (2), 87-103 (59 Citation)

Bindal, S. & Sharma, S. (2010). Inclusive education in Indian context. *Journal of Indian Education*, 35(4), 34-45.

Bobzien, J., Richels, C., Raver, S. A., Hester, P., Browning, E., Morin, L. (2013). An Observational Study of Social Communication Skills in Eight Preschoolers with and Without Hearing Loss during Cooperative Play. *Early Childhood Education Journal*, 41 (5), 339-46.

Bose, B., Heymann, J. (2021). Do inclusive education laws improve primary schooling among children with disabilities? *International Journal of Educational Development*, 77, 102208.

Cook, B. G., & Semmel, M. I. (1999) Peer acceptance of included students with disabilities as a function of severity of disability and classroom composition. *Journal of Special Education*, 33(1), 50-61.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

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

Creswell, J. W. (2005), *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (2nd edition).*

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3rd ed.).* Thousand Oaks, CA: Sage.

DePauw, K. P., & Doll-Tepper, G. (2000). Toward progressive inclusion and acceptance: Myth or reality? The inclusion debate and bandwagon discourse. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 135-143.

Evans, P. and Ebersold, S., (2012). '*Achieving Equity in Secondary and Tertiary Education for Students with Disabilities and Learning and Behaviour Difficulties – an international perspective',* in J. Heymann and A. Cassola (eds.), Lessons in Educational Equality: Successful Approaches to Intractable Problems Around the World, Oxford University Press, New York, pp. 78–100.

Fernández, W. D. (2004), Using the Glaserian Approach in Grounded Studies of Emerging Business Practices. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 2(2), 83-94.

Gheyssens, E., Consuegra, E., Engels, N., & Struyven, K. (2020). *Creating inclusive classrooms in primary and secondary schools: From noticing to differentiated practices. Teaching and Teacher Education*, In Press. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103210.

Green, K. B., Terry, N. P., Gallagher, P. A. (2013). Progress in language and literacy skills among children with disabilities in inclusive early reading first classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33 (4), 249-59.

Green, K. B., Terry, N. P., Gallagher, P. A. (2013). Progress in language and literacy skills among children with disabilities in inclusive early reading first classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education.* 33 (4), 249-59.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). *Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences*, In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), "Handbook of qualitative research" (3rd ed., pp. 191-215). Thousand Oaks, CA: Sage.

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-27]

Hodge, S. R., Davis, R., Woodard, R., & Sherrill, C. (2002). Comparison of practicum types in changing preservice teachers' attitudes and perceived competence. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(2), 155-171.

Hollingsworth, H. L., Buysse, V. (2009). Establishing Friendships in Early Childhood Inclusive Settings What Roles Do Parents and Teachers Play. *Journal of Early Intervention*, 31 (4), 287-307.

Hornby, G., & Witte, C. (2008). Follow-up study of students of a residential school for children with emotional and behavioral difficulties in New Zealand. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 13(2), 79-93.

Hu, B. Y., Lim, C. I., Boyd, B. (2019). Examining Engagement and Interaction of Children with Disabilities in Inclusive Kindergartens in China. *Infants & Young Children*, 29 (2), 148-63.

Lawrie, G., Marquis, E., Fuller, E., Newman, T., Qui, M., Nomikoudis, M., Roelofs, F., & van Dam, L. (2017). Moving towards inclusive learning and teaching: A synthesis of recent literature. *Teaching & Learning Inquiry*, 5(1), 1-13.

Lee, F. L. M., Yeung, A. S, Tracey, D., Barker, K. (2015). Inclusion of Children with Special Needs in Early Childhood Education What Teacher Characteristics Matter. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35 (2), 79-88.

Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry.* Newbury Park, CA: Sage.

Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora, A. D. (2016). Sample size in qualitative interview studies: guided by information power. *Qualitative Health Research*, 26 (13), 1753 - 1760.

Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education?* Rutledge Taylor & Francis Group. London and New York.

Nigmatov, Z. G. (2014). Humanitarian technologies of inclusive education. *Social and Behavioral Sciences*, 156, 156 – 159.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.*). Thousand Oaks, CA: Sage.

Powell, D. R., Burchinal, M. R., File, N., Kontos, S. (2008). An eco-behavioral analysis of children›s engagement in urban public school preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23 (1), 108-23.

Razali, N. M., Toran, H., Kamaralzaman, S., Salleh, N. M., Yasin, M. H. M. (2013). Teachers' Perceptions of Including Children with Autism in a Preschool. *Asian Social Science*, 9 (12), 261-7.

Schroeder, E. N. (2018). *An Investigation of the Developmental Growth of Preschool Children with Disabilities Being Served in Inclusive Settings in Comparison with Noninclusive Settings in California:* School of Education.

Scott, D., & Usher, R. (2010). *Researching Education (2nd ed.).* London, England: Continuum.

Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists.* New York: Cambridge University Press.

Szumski, G., Smogorzewska, J., Grygiel, P (2020). Attitudes of students toward people with disabilities, moral identity and inclusive education: A two-level analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 102, 103685.

Yang, C. H., Rusli, E. (2012). Teacher training in using effective strategies for preschool children with disabilities in inclusive classrooms. *Journal of College Teaching & Learning (Online)*, 9 (1), 53.

Yang, C. H., Rusli, E. (2012). Teacher training in using effective strategies for preschool children with disabilities in inclusive classrooms. *Journal of College Teaching & Learning (Online)*, 9 (1), 53.

Zaraii Zavaraki, E. (2015). The Blended Learning Approach for Students with Special Educational Needs. *Technical and VOcational Educatiin*, 5 (5), 70-85.

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-27]