پژوهش در حیطه کودکان استثنایی/ سال نهم، شماره ۲، ۱۳۸۸ / ۱۳۳-۱۲۱
Research on Exceptional Children, 2009, Vol.9, No. 2, 121-133

اثربخشی دورهٔ آموزش حین خدمت بر نگرش آموزگاران مدارس عادی نسبت به آموزش فراگیر دانش‌آموزان آسیب‌دیدهٔ شنوایی

دکتر حمید علیزاده[۱*]، ابوالفضل سعیدی[۲]، پناه علی حسین زاده[۳]

تاریخ دریافت: ۸۷/۸/۲۸ تجدید نظر : ۸۷/۱۱/۲۷ پذیرش نهایی: ۸۷/۱۲/۲۰

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی دوره آموزش حین خدمت فراگیر بر نگرش آموزگاران مدارس عادی نسبت به آموزش فراگیر دانش‌آموزان آسیب دیدهٔ شنوایی است. **روش:** روش این پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی بود که در آن نمونه‌ای شامل ۵۰ نفر (۲۵ نفر آزمایش و ۲۵ نفر گواه) از آموزگاران پذیرای دانش‌آموزان آسیب دیدهٔ شنوایی شهر تبریز انتخاب و پس از جایگزینی بدون انتصاب تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه مورد مطالعه قرار گرفتند. در فرایند طرح، گروه آزمایشی تحت آموزش حین خدمت فراگیر قرار گرفت و گروه گواه هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. **یافته‌ها:** تحلیل کوواریانس نشان داد که نگرش کلی گروه آزمایشی نسبت به گروه گواه به طور چشمگیری تغییر کرده و مثبت‌تر شده است ($p<۰/۰۱$)؛ به دیگر سخن، برگزاری دورهٔ آموزشی حین خدمت سبب مثبت‌تر شدن کل نگرش آموزگاران شده است. همچنین تحلیل یافته‌ها نشان دادند که نگرش گروه آزمایشی در حیطه‌های باور به فلسفه فراگیرسازی، احساس شایستگی خود، تأمین پشتیبانیهای لازم، روابط دانش‌آموزان عادی و آسیب‌دیدهٔ شنوایی و نتایج حاصل از فراگیرسازی نسبت به گروه گواه به طور چشمگیری مثبت‌تر شده و در حیطه جو یادگیری در کلاس و مدرسه فراگیر تفاوت قابل توجهی نداشته است ($p<۰/۰۱$). **نتیجه‌گیری:** برگزاری دورهٔ آموزشی حین خدمت فراگیر احتمالاً می‌تواند نگرش کلی و نگرش در حیطه‌های باور به فلسفه فراگیرسازی، احساس شایستگی خود، تأمین پشتیبانیهای لازم، روابط دانش‌آموزان عادی و آسیب‌دیدهٔ شنوایی و نتایج حاصل از فراگیرسازی آموزگاران پذیرای دانش‌آموزان آسیب‌دیدهٔ شنوایی را نسبت به فراگیرسازی مدارس برای این دانش‌آموزان مثبت‌تر کند. اما در حیطهٔ نگرش به جو یادگیری در کلاس و مدرسهٔ فراگیر، تغییری ایجاد نمی‌کند.

واژه‌های کلیدی: *آموزش فراگیر، نگرش، آموزش حین خدمت، آسیب‌دیدهٔ شنوایی*

مقدمه

آموزش فراگیر یا قراردادن دانش‌آموزان دارای ناتوانیها از جمله گروه آسیب‌دیدهٔ شنوایی در کلاسهای یکپارچه، به یقین، یکی از مباحث اساسی آموزش و پرورش، در دو دههٔ اخیر بوده است (کوک[۱]، ۲۰۰۱؛ آورامیدیس[۲] و همکاران، ۲۰۰۰ به نقل از کالیوا،کوچکوویچ و لاستاریس ۲۰۰۷). براساس این مفهوم، همهٔ دانش‌آموزان بدون توجه به تفاوتها و نیازهایشان در یک کلاس و در کنار هم، آموزش می‌بینند (فیوستر[۳]، ۲۰۰۶).

اهمیت فراگیرسازی آموزش‌وپرورش در آن است که امروزه متخصصان تعلیم و تربیت و سازمانهای مربوط به حقوق افراد دارای ناتوانیها معتقدند تنها راه فراهم کردن شیوه‌ای برای آموزش و یادگیری میلیونها کودک با نیازهای ویژه، برآورد شده درسطح جهان، تلفیق آنان در نظامهای آموزشی فراگیر است (حبیبی، ۱۹۹۹؛ گروه مترجمان، ۱۳۷۹). براساس فلسفهٔ زیربنای آموزش فراگیر، همهٔ کودکان برای بهره‌مندی از حداکثر توانایی خود، باید در کنار همسالان خود، در مدرسه‌ای ثبت‌نام کنند که در صورت نداشتن مشکل، ثبت‌نام می‌کردند (میلر، ۱۹۹۵). در این رویکرد، همهٔ دانش‌آموزان صرف نظر از تفاوتهایشان به مثابهٔ عضو اصلی نظام آموزشی تلقی می‌شوند و در همهٔ

۱*- **نویسنده رابط:** دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی ۰۲۱ -۴۴۷۳۷۵۷۲ (Email: Hamidalizadeh1@yahoo.com)
۲- عضو هیئت علمی پژوهشکده کودکان استثنایی
۳- کارشناسی ارشد روان‌شناسی کودکان استثنایی

[Downloaded from joec.ir on 2026-11-11]
[DOR: 20.1001.1.16826612.1388.9.2.3.9]

فعالیتهای آموزشی و پرورشی با سایر کودکان همکاری می‌کنند (مور، ۱۹۹۸).

پژوهشهای اخیر دربارهٔ یکپارچه‌سازی آموزشی نشان داده‌اند که مهم‌ترین فایدهٔ این برنامه‌ها فراهم کردن فرصتهایی برای تعامل و تماس اجتماعی میان دانش‌آموزان عادی و استثنایی است (به‌پژوه و دادور، ۱۳۷۹). از سوی دیگر، فیوستر (۲۰۰۶) معتقد است که آموزش فراگیر، فلسفه‌ای است که پذیرش همهٔ دانش‌آموزان را در جایگاه اعضای یک گروه یادگیری، بدون توجه به تفاوتهای فردی آنها به رسمیت می‌شناسد و برحق آنان در بهره‌مندی از آموزش‌وپرورش تأثیرگذار و مناسب با توانمندیهایشان در کنار همسالان خود، تأکید می‌کند. به اعتقاد وی، برای ساختن نوعی مدرسه و کلاس کارآمد و انسانی، قرار دادن همهٔ دانش‌آموزان در کنار یکدیگر و توجه به نیازهای فردی آنان بسیار حائز اهمیت است؛ زیرا مدارس فقط با این شرایط می‌توانند تجربهٔ یادگیری مناسب، در دسترس همهٔ دانش‌آموزان، قرار دهند. بر این اساس، آموزش فراگیر به دنبال روندی است که براساس آن نظام آموزشی، مدرسه و معلم باید به گونه‌ای تغییر یابند که بتوانند همهٔ کودکان اعم از عادی، نیازهای ویژه و قرارگرفته در حاشیه به علّت مسائل فرهنگی و اجتماعی را در زیر یک سقف و در کنار همسالان خود، آموزش دهند (مایلز[۴]، ۲۰۰۰ به نقل از کاکوجویباری و هوسپیان، ۱۳۸۱).

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر موفقیت آموزش فراگیر، نگرش مثبت معلم در توجه به تفاوتها و نیازهای فردی دانش‌آموزان دارای ناتوانی است (علیزاده، ۱۳۸۲).

همچنین نگرش مثبت معلم سبب پویایی کلاس می‌شود و اجازه می‌دهد همهٔ دانش‌آموزان اعم از عادی و دارای ناتوانی، باهم سازگار شوند و به طور هماهنگ عمل کنند (کالیوا، گوج کوویچ و ولاستاریس، ۲۰۰۷).

از سوی دیگر، معلمان عادی زمانی می‌توانند با دانش‌آموزان دارای ناتوانی در کلاسهای فراگیر هماهنگ شوند و آنها را در فعالیتهای کلاسی شرکت دهند که به آموزش فراگیر نگرش مثبتی داشته باشند؛ زیرا اغلب این دانش‌آموزان قادر و علاقه‌مند به شرکت در فعالیتهای معمول کلاس نیستند (آورامیدیس و همکاران، ۲۰۰۲).

برخی از صاحب‌نظران معتقدند که نگرش مثبت معلم به علّت تأثیر چشمگیر آن بر انتخاب ساختار کلاس، نوع روش تدریس، راهبرد مدیریتی و همچنین تأثیر مستقیم آن بر یادگیری و موفقیت دانش‌آموزان دارای ناتوانیها، یکی از عوامل مهم است (فیوستر، ۲۰۰۶). در حالی که، نگرش منفی آموزگاران می‌تواند به مثابهٔ نوعی عامل بازدارنده در پذیرش افراد با نیازهای ویژه در مدرسه و کلاس درس، عمل کند (ساعی منش، ۱۳۸۲). در واقع نگرشها جنبهٔ مهمی از زندگی عاطفی و احساسی انسانها هستند که در طول زمان در شخص شکل می‌گیرند. به زعم برخی از روان‌شناسان اجتماعی، نگرش دارای سه عنصر شناختی شامل اعتقادات و باورهای شخصی دربارهٔ یک شیء و یا اندیشه، احساسی یا عاطفی که معمولاً با باورهای ما پیوند دارد، و تمایل به عمل، شامل آمادگی برای پاسخ‌گویی به شیوه‌ای خاص است که هر یک از عناصر فوق، در اثر عوامل مختلفی مانند سن، جنسیت، یادگیری، تجربه و غیره تغییرپذیر است (کریمی، ۱۳۸۵).

در روان‌شناسی اجتماعی، اعتقاد کلی بر این است که نگرشها آموخته می‌شوند؛ بر این اساس فرد در معرض اطلاعات محیط پیرامون خود قرار می‌گیرد و با کسب آگاهی و یا انجام عملی در ارتباط با آن، نگرش ویژه‌ای به آن پیدا می‌کند (بدارد و همکاران[۵]، ۱۹۹۹ ترجمهٔ گنجی, ۱۳۸۳). گاهی اوقات، نگرشها با تجربهٔ مستقیم شکل می‌گیرند. این گونه نگرشها قوی‌تر هستند و به آسانی یادآوری می‌شوند (ستوده، ۱۳۸۶). بدین ترتیب، می‌توان گفت که شکل‌گیری نگرشها در آغاز، به صورت نوعی فرایند یادگیری، شروع می‌شود.

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

[DOR: 20.1001.1.16826612.1388.9.2.3.9]

در این حوزه از روان‌شناسی موضوع تغییر نگرش در چهارچوب الگوهای یادگیری[۶] شامل نظریه‌های محرک پاسخی و نظریهٔ مشوقها و تعارضها، الگوهای شناختی شامل نظریه‌های تعادل، توافق، قضاوت اجتماعی[۷] و همسازی شناختی[۸]، الگوهای کارکردی تغییر نگرش[۹] مورد بحث قرار می‌گیرند که هر یک از این الگوها بحث خود را با مفروضاتی دربارهٔ ماهیت انسان آغاز و چگونگی تغییر دادن نگرشها را بر اساس قواعدی بیان می‌کنند (کریمی، ۱۳۸۵). از بین الگوهای یاد شده، استفاده از الگوی یادگیری در قالب دوره‌های آموزشی حین خدمت برای تغییر نگرش آموزگاران پذیرای دانش‌آموزان آسیب‌دیدهٔ شنوایی مزایایی دارد که باعث می‌شود از سایر الگوها بالاتر رود. عاملی که سبب غنای این شیوه می‌شود، کارآیی این شیوه در ارتقای آگاهی و به روز کردن اطلاعات نیروی انسانی در کمترین مدت با حداقل هزینه است. اهمیت آموزش حین خدمت به حدی است که گروهی معتقدند دانشگاهها باید اصول و مبانی را در سطح عام عرضه کنند و آموزشهای تخصصی بر اساس نیازهای هر شغل از طریق آموزشهای کوتاه مدت تخصصی و یا آموزشهای حین خدمت عرضه شوند(عمادزاده، ۱۳۷۴).

برای کارکنان سازمانهای آموزش و پرورش، داشتن این نگرش که در واقع زیربنای توسعه و تربیت نیروهای سایر سازمانهای اجتماعی هستند، از اهمیت بیشتری برخوردار است (بهرنگی، ۱۳۷۱). به طور کلی می‌توان گفت که طراحی و اجرای آموزش حین خدمت، یکی از عوامل تأثیرگذار دراین زمینه است و درصورت اجرای مطلوب، می‌تواند اثر عمده‌ای در تغییر نگرش و شایستگی شغلی آموزگاران داشته باشد؛ برای مثال، شرط فراگیرسازی موفق دانش‌آموزان با نیازهای ویژه درکلاس عادی، برخورداری معلم از آموزش حین خدمت است تا اجرای برنامه قابل‌قبولی امکان‌پذیر شود (کل وچان[۱۰] ۱۹۹۰؛ ترجمه ماهر،۱۳۷۶). همچنین از آنجا که آموزگاران در تربیت معلم بدو خدمت به طور کامل، برای این کار آماده نشده‌اند؛ به همین علّت مسئولان آموزشی باید با تأکید بر موضوعات مربوط به مدرسه و کلاس، در تربیت و بازآموزی آموزگاران به طور چشمگیری سرمایه‌گذاری کنند (پورتر[۱۱]، ۱۹۹۹؛ گروه مترجمان، ۱۳۷۹).

از آنجا که نظام آموزش‌وپرورش فراگیر، نوعی نظام پویا است و همهٔ دست اندرکاران از جمله آموزگاران نقش اساسی در آن دارند؛ بنابراین باید برنامه‌ای تدوین شود که آموزگاران را به طور مستمر پویا نگه دارد و برای حفظ و تداوم این پویایی ضروری است که برنامه‌های آموزشی حین خدمت از نظر علمی و نگرشی، آنها را به طور مداوم تغذیه کنند تا آمادگی لازم را به لحاظ حرفه‌ای به‌دست آورند (هوسپیان، ۱۳۸۲). متخصصان و کارشناسان یونسکو[۱۲] نیز معتقدند از آنجا که آموزگاران ارتباط بسیار نزدیکی با دانش‌آموزان دارند و بر رفتار و عملکرد آنان به طور مستقیم، تأثیر می‌گذارند؛ بنابراین، موثرترین و مهم‌ترین عوامل شکل‌دهی، فعالیتهای آموزشی هستند که در صورت کارآمد بودن، تأثیر ارزشمندی بر عملکرد دانش‌آموزان خواهند داشت. از این رو همهٔ آموزگاران نیاز دارند برای به دست آوردن درک درستی از اقدامات لازم برای فراگیرسازی کلاس درس، سطح آگاهی و مهارتهای خود را افزایش دهند که یکی از اقدامات اساسی برای این کار، شرکت درکلاسهای حین خدمت است (یونسکو، ۲۰۰۱؛ ترجمه سعیدی، ۱۳۸۳).

پژوهشها نشان داده‌اند که اجرای دوره‌های آموزشی در زمینهٔ آموزش ویژه بر معلمان عادی سبب مثبت‌تر شدن نگرش آنان نسبت به آموزش فراگیر می‌شود (سابان و شارما، ۲۰۰۶). بدین معنی که سطح معلومات معلمان، از آموزش ویژه عاملی است که بر نگرش آموزگاران در فراگیرسازی آموزش‌وپرورش برای دانش‌آموزان دارای ناتوانی، تأثیر مثبت می‌گذارد (کلایتون، ۱۹۹۶؛ بریگز، جانسون، پاورز، شفرد و سدبروک، ۲۰۰۲). در حالی که احتمال دارد فقدان

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

[DOR: 20.1001.1.16826612.1388.9.2.3.9]

آموزش در این زمینه، منجر به منفی شدن نگرش معلمان نسبت به حضور دانش‌آموزان دارای ناتوانی در کلاسهای فراگیر شود (من لو، هادسون و سوتر، ۲۰۰۱). برادشو و ماندیا (۲۰۰۶) در پژوهشی در خصوص نگرشها و نگرانیهای معلمان شرکت کنند، در دوره حین خدمت و دانشجو معلمان برونئی در خصوص آموزش فراگیر بر روی ۱۵۶ معلم مدارس عادی و استثنایی به این نتیجه رسیدند که معلمان و دانشجومعلمانی که دست‌کم یک دورهٔ آموزشی را در رابطه با آموزش‌وپرورش ویژه یا فراگیر گذرانده بودند، نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه نگرشهای مثبت‌تری، داشتند. لوکانادها و ساجانامالینی (۲۰۰۵) در پژوهشی آگاهی، نگرش و کفایت معلمان مدارس عادی را برای پذیرش و آموزش دانش‌آموزان دارای ناتوانیها بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که افزایش آگاهی معلمان از ویژگیهای دانش‌آموزان دارای ناتوانیها سبب می‌شود نگرش آنان مثبت‌تر شود و در رفتار با این دانش‌آموزان، باکفایت‌تر عمل کنند.

پژوهش سلیمان‌وندی (۱۳۸۶) نیز در خصوص مقایسهٔ نگرش معلمان آموزش‌دیده و آموزش‌ندیدهٔ مدارس عادی ابتدایی شهر تهران، در مورد آموزش فراگیر کودکان استثنایی در مدارس عادی نشان داد که بین متغیر گذراندن دوره‌های آموزشی حین خدمت فراگیر و نگرش معلمان به فراگیرسازی آموزش‌وپرورش، رابطهٔ قابل توجهی وجود دارد؛ به عبارت دیگر، گذراندن دوره‌های آموزشی و مهارت آموزی، می‌تواند نگرش معلمان دانش‌آموزان عادی را به فراگیرسازی آموزش و پرورش و پذیرش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، در کلاس درس مثبت‌تر کند. از آنجا که این پژوهش به صورت پس رویدادی انجام شده و مدت زمان نامشخصی بین زمان شرکت معلمان در دوره حین خدمت و پژوهش سپری شده بنابراین احتمال دارد عواملی غیر از دورهٔ آموزشی نیز به نگرش معلمان تأثیر گذاشته باشد.

در سالهای اخیر، سازمان آموزش و پرورش کودکان استثنایی، با درک اهمیت موضوع، اقدام به طراحی و برگزاری چندین دوره آموزشی در این مورد کردند. آموزش و پرورش استان آذربایجان‌شرقی به علّت نبود مجوز برگزاری دوره‌های مذکور در سال ۱۳۸۶، دوره‌ای را با الگوگیری از این دوره‌ها و با عنوان «دورهٔ آموزشی حین خدمت فراگیر» طراحی و برگزار کرد. با توجه به کمبود پژوهشهای دقیق در مورد اثربخشی دورهٔ یاد شده در تغییر نگرش معلمان پذیرای دانش‌آموزان آسیب‌دیدهٔ شنوایی، پژوهشگران در صدد بوده‌اند با بررسی میزان اثربخشی دورهٔ آموزشی حین خدمت فراگیر، بر نگرش آموزگاران پذیرای این قبیل دانش‌آموزان، مسئولان آموزش و پرورش را در ادامه برگزاری دوره و همچنین رفع نقایص آن یاری کنند. در واقع، هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی اثربخشی دورهٔ آموزشی حین خدمت فراگیر بر نگرش آموزگاران مدارس عادی نسبت به فراگیرسازی مدارس برای دانش‌آموزان آسیب‌دیدهٔ شنوایی بود که با توجه به سوابق پژوهشی موجود، برای رسیدن به هدف مذکور، فرضیهٔ زیر تدوین شد:

بین نگرش کلی و نگرش در حیطه‌های شش‌گانه (زیر) آموزگاران مدارس عادی دوره‌دیده و دوره‌ندیده به فراگیرسازی مدارس برای دانش‌آموزان آسیب‌دیدهٔ شنوایی، تفاوت وجود دارد. حیطه های شش گانه مورد بررسی عبارتند از: ۱- باور به فلسفه فراگیرسازی ۲- احساس شایستگی خود ۳- تأمین پشتیبانیهای لازم ۴- روابط دانش‌آموزان عادی و آسیب‌دیدهٔ شنوایی در کلاس و مدرسه عادی ۵-جو یادگیری در کلاس عادی فراگیر ۶- نتایج حاصل از فراگیرسازی.

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

روش پژوهش نیمه آزمایشی و از طرح آزمون مقدماتی و نهایی با گروه گواه و بدون استفاده از گزینش تصادفی بوده است. در چنین پژوهشهایی پژوهشگر به دنبال تعیین روابط تابعی بین متغیرهای

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

[DOR: 20.1001.1.16826612.1388.9.2.3.9]

پژوهش از طریق اعمال متغیر مستقل و کنترل عوامل مشتبه‌کننده و مزاحم در پژوهش است (دلاور، ۱۳۸۳).

جامعهٔ آماری این پژوهش را کلیه آموزگاران پذیرای دانش‌آموزان آسیب‌دیدهٔ شنوایی شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۳۸۷- ۱۳۸۶ تشکیل داده بودند که همهٔ آنان (۷۹ نفر) به صورت سرشماری، انتخاب شدند. برای انتخاب گروه آزمایش این پژوهش از بین آموزگاران شرکت‌کننده در دوره آموزشی حین خدمت فراگیر که تعداد آن ۲۹ نفر بود، تعداد ۲۵ نفر به صورت تصادفی ساده، انتخاب شدند. برای انتخاب گروه گواه این پژوهش، از بین آموزگاران پذیرای دانش‌آموزان آسیب‌دیدهٔ شنوایی که ۴۵ نفر در دورهٔ آموزشی حضور نداشتند، تعداد ۲۵ نفر به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند. از آنجا که قرارگیری آزمودنیها به دو گروه آزمایش و گواه بدون استفاده از گزینش تصادفی انجام شده بود، برای اطلاع از میزان نابرابری ویژگیهای دوگروه، میانگین نمرات آزمون مقدماتی با استفاده از آزمون t با هم مقایسه و نتایج نشان داد که تفاوت مشاهده‌شده بین دو میانگین معنادار نیست بلکه حاصل شانس و یا اشتباهات محاسبه‌ای است. لذا خصوصیات هر دو گروه کماکان باهم یکسان بودند. همچنین تحلیل ممیزی و ضرایب تأثیر متغیرهای شش‌گانه مورد بررسی نشان داد که تفکیک گروه آزمایش تا ۸۸ درصد، گواه تا ۸۴ درصد و در مجموع تا ۸۶ درصد، به درستی انجام شده است. لازم به ذکر است که آموزگاران شرکت‌کننده در پژوهش حاضر، در فاصله سنی ۲۸ تا ۵۲ سال و با میانگین سنی ۴۰ سال و ۵ ماه قرار داشتند. در این پژوهش برای تحلیل داده‌ها و بررسی اثربخشی دورهٔ آموزشی حین خدمت فراگیر بر نگرش آموزگاران، از تحلیل کوواریانس استفاده شده است.

ابزار

در این تحقیق از پرسشنامه‌ای که سعیدی (۱۳۸۵) با الگوگیری از پرسشنامه‌های مورد استفاده در پژوهشهای سایر کشورها و افزایش برخی مواد با توجه به نیازهای داخل کشور تنظیم کرده و سلیمان‌وندی (۱۳۸۶) در پژوهش خود تحت عنوان«مقایسه نگرش آموزگاران آموزش‌دیده و آموزش‌ندیده عادی ابتدایی شهر تهران در مورد آموزش فراگیر کودکان استثنایی در مدارس عادی» از آن استفاده کرده ، استفاده شده است. اعتبار محتوای[13] آن را با استفاده از آلفای کرونباخ[14] به ترتیب برای کل نگرش و حیطه های باور به فلسفه فراگیرسازی، احساس شایستگی خود، تأمین پشتیبانیهای لازم، روابط دانش‌آموزان عادی و با نیازهای ویژه در کلاس و مدرسه عادی، جو یادگیری در کلاس عادی فراگیر و نتایج حاصل از فراگیر سازی به میزان ۰/۸۱، ۰/۷۷، ۰/۹۵، ۰/۹۱، ۰/۹۶، ۰/۹۱ و ۰/۹۷ و قابلیت اعتماد[15] آن را با استفاده از آزمون مجدد به ترتیب به میزان ۰/۹۸، ۰/۹۵، ۰/۹۵، ۰/۹۶، ۰/۹۶، ۰/۹۵، ۰/۹۳ به دست آمد، پس از این پرسشنامه در اصل ۱۰۴ سؤال دارد که با مقیاس لیکرت[16] شش درجه (کاملاً موافقم، موافقم، تا حدودی موافقم، تا حدودی مخالفم، مخالفم و کاملاً مخالفم) تنظیم شد و در مجموع نگرش کلی فرد و نگرش در شش حیطهٔ یاد شده را به مسایل فراگیرسازی ارزشیابی می‌کند. در همهٔ سؤالات این پرسشنامه، به‌جز در سؤالات ۳۵، ۶۵ تا ۶۸ و ۷۰ که به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود، به گزینه‌های کاملاً موافقم نمرهٔ ۶، موافقم نمرهٔ ۵، تا حدودی موافقم نمرهٔ ۴، تا حدودی مخالفم نمرهٔ ۳، مخالفم نمرهٔ ۲ و کاملاً مخالفم نمرهٔ ۱ تعلق می‌گیرد؛ بنابراین حداکثر نمرهٔ این پرسشنامه ۶۲۴ و حداقل نمرهٔ آن ۱۰۴ است که هر چه نمره فرد به ۶۲۴ نزدیک‌تر شود، فرد از نگرش مثبت بالاتری برخوردار است.

از آنجا که جامعهٔ آماری این پژوهش فقط آموزگاران پذیرای دانش‌آموزان آسیب‌دیدهٔ شنوایی است؛ بنابراین سؤالات مربوط به گروههای دیگر کودکان با نیازهای ویژه که شامل سؤالات ۲۸، ۲۹،

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

[DOR: 20.1001.1.16826612.1388.9.2.3.9]

۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۹، ۴۰، ۴۱، ۷۶، ۸۲، ۸۳ و ۸۵ است، حذف و دوباره اعتبار محتوا و قابلیت اعتماد آن محاسبه شد. برای به‌دست آوردن اعتبار محتوا، پرسشنامه در اختیار ده نفر استاد و مجری آموزش فراگیر قرار داده شد که در مجموع پرسشنامه را مطلوب ارزیابی کردند.

برای به‌دست آوردن پایایی، از آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان آن به ترتیب برای کل پرسشنامه و شش حیطهٔ یادشده به میزان ۰/۹۷، ۰/۹۴، ۰/۹۴، ۰/۹۲، ۰/۸۸، ۰/۶۴ و ۰/۶۵ به‌دست آمد که نشان‌دهندهٔ پایایی بالاست.

پرسشنامهٔ حاضر دارای ۹۱ سؤال است که نگرش کلی و نگرش در حیطه‌های فوق آموزگاران پذیرای دانش‌آموزان آسیب‌دیدهٔ شنوایی را نسبت به مسائل فراگیرسازی ارزشیابی می‌کند. در همهٔ سؤالات پرسشنامه حاضر به‌جز در سؤالات ۲۹، ۵۶ تا ۵۹ و ۶۱ که به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود، به گزینه‌های کاملاً موافقم نمرهٔ ۶ ، موافقم نمرهٔ ۵ ، تا حدودی موافقم نمرهٔ ۴ ، تا حدودی مخالفم نمرهٔ ۳ ، مخالفم نمرهٔ ۲ و کاملاً مخالفم نمرهٔ ۱ تعلق می‌گیرد؛ بنابراین حداکثر و حداقل نمرهٔ این پرسشنامه، برای کل نگرش و نگرش در حیطه‌های مختلف به شرح جدول زیر است که هرچه نمره فرد به حداکثر نزدیک‌تر شود، فرد از نگرش مثبت بالاتری، برخوردار است. در این پرسشنامه میزان نگرش فرد براساس معیار زیر مشخص می‌شود:

جدول ۱- حیطه های ششگانه برای کل نگرش و حداقل و حداکثر نمره آن

ردیف	حیطه	حداکثر نمره	حداقل نمره
۱	کل نگرش	۵۴۶	۹۱
۲	باور به فلسفهٔ فراگیرسازی	۱۹۲	۳۲
۳	احساس شایستگی خود	۱۲۶	۲۱
۴	تأمین پشتیبانیهای لازم	۱۸۰	۳۰
۵	روابط دانش‌آموزان عادی و با نیازهای ویژه در کلاس و مدرسه عادی	۶۰	۱۰
۶	جو یادگیری در کلاس عادی فراگیر	۴۲	۷
۷	نتایج حاصل از فراگیر سازی	۴۸	۸

۱- نگرش بسیار مثبت: بین ۱۰۰- ۷۱ درصد مجموع نمرهٔ کل و یا مجموع نمره در هر حیطه، ۲- نگرش مثبت: بین ۷۰- ۵۱ درصد مجموع نمرهٔ کل و یا مجموع نمره در هر حیطه، ۳- نگرش منفی: بین ۵۰- ۲۶ درصد مجموع نمرهٔ کل و یا مجموع نمره در هر حیطه، ۴. نگرش بسیار منفی: بین ۲۵- ۱ درصد مجموع نمرهٔ کل و یا مجموع نمره در هر حیطه.

روش اجرا

برای گردآوری داده‌های این پژوهش، ابتدا از هر دو گروه (آزمایش و گواه) پیش‌آزمون به عمل آمد؛ سپس کلاسی برای افراد گروه آزمایش تشکیل و در مدت ۹ جلسهٔ ۲ ساعتی در دو روز متوالی، عناوین مختلف با استفاده از پاورپوینت و کار گروهی به آنان آموزش داده شد؛ به این ترتیب که ابتدا عناوین به شیوهٔ سخنرانی اجرا شد و سپس افراد برای انتخاب شیوهٔ مناسب اجرایی کردن مباحث در کلاس و مدرسهٔ خود، در گروههای ۵ نفری، به بحث و تبادل نظر پرداختند و در نهایت سخنگوی گروهها، تصمیمات اتخاذشده را برای بهره‌مندی سایر گروه‌ها توضیح دادند. در این مدت، افراد گروه گواه هیچ آموزشی دریافت نکردند. عناوین جلسات آموزشی گروه آزمایش عبارت بود از: ۱. آموزش فراگیر: اصول و مبانی آموزش فراگیر، تفاوتهای فردی، موانع یادگیری، دیدگاههای مربوط به آسیب‌دیدگیها، ضرورت آموزش فراگیر، حقوق بین‌المللی کودکان دارای نیازهای ویژه و حقوق

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

[DOR: 20.1001.1.16826612.1388.9.2.3.9]

آموزشی کودکان دارای نیازهای ویژه از دیدگاه اسلام؛ ۲. شناسایی نیازهای ویژه یادگیری: نگرشهای نوین در مورد نیازهای ویژهٔ دانش‌آموزان، آسیب‌دیدگی شنوایی، علائم هشداردهنده و علل آن، آشنایی با وسایل کمک‌شنیداری و چگونگی استفاده از آنها، آشنایی با نارساییهای گفتاری و چگونگی استفاده از فنون گفتاردرمانی؛ ۳. راهبردهای آموزشی: چگونگی ایجاد انطباقهای کلاسی، آشنایی با راهبردهای آموزشی دانش‌آموزان آسیب‌دیدهٔ شنوایی، چگونگی ارجاع دانش‌آموزان آسیب‌دیدهٔ شنوایی به متخصصین؛ پس از پایان جلسات آموزشی از اعضای گروه آزمایش و گواه، پس‌آزمون به عمل آمد. شایان ذکر است در این پژوهش دورهٔ آموزشی حین خدمت فراگیر متغیر مستقل و نگرش آموزگاران در حیطه کلی و شش خرده‌حیطه، به عنوان متغیر وابسته بوده‌اند. در ضمن متغیرهای دورهٔ تحصیلی و تأثیر پیش‌آزمون مورد کنترل قرار گرفته است.

یافته‌ها

در جدول ۲، میانگین و انحراف استاندارد نمره‌های آزمودنیهای گروههای آزمایش و گواه، در هریک از متغیرهای وابسته و در مراحل پیش آزمون و پس آزمون عرضه شده است.

جدول ۲- ویژگیهای توصیفی نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک گروه

گروه			نگرش کلی	فلسفه فراگیرسازی	احساس شایستگی خود	تأمین پشتیبانیها ی لازم	روابط دانش‌آموزان عادی و آسیب‌دیدهٔ شنوایی	جو یادگیری در کلاس عادی فراگیر	نتایج حاصل از فراگیر سازی
آزمایش	پیش‌آزمون	میانگین	۳۶۲/۶۴	۱۴۱/۶۴	۷۹/۲۸	۱۰۷/۸۸	۴۷/۰۸	۲۶/۲۸	۳۲/۵۶
		انحراف استاندارد	۵۴/۶۸	۱۸/۸۲	۱۹/۹۵	۲۰/۸۵	۹/۷۴	۵/۱۵	۵/۹۲
	پس آزمون	میانگین	۴۳۷/۳۲	۱۵۹/۰۴	۹۵/۱۶	۱۴۳/۷۲	۵۱/۶۰	۲۹/۳۲	۳۴/۸۰
		انحراف استاندارد	۴۱/۵۳	۱۴/۲۴	۱۷/۲۲	۱۹/۲۸	۶/۲۲	۵/۰۳	۶/۴۹
گواه	پیش‌آزمون	میانگین	۳۶۳/۷۶	۱۳۹/۸۴	۷۵/۵۲	۱۱۷/۳۶	۴۲/۷۲	۲۶/۲۴	۲۹/۸۰
		انحراف استاندارد	۵۳/۰۶	۱۸/۹۵	۱۸/۰۹	۱۸/۴۸	۹/۵۸	۵/۶۵	۶/۸۴
	پس آزمون	میانگین	۳۷۱/۴۴	۱۴۰/۷۶	۷۹/۱۲	۱۲۰/۱۶	۴۳/۴۰	۲۸/۳۶	۴۷/۶۹
		انحراف‌استاندارد	۴۷/۷۰	۱۷/۰۶	۱۶/۶۷	۱۵/۲۳	۹/۷۸	۵/۰۷	۱۳/۴۱

(n=۵۰)

همان طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، میانگین هر یک از متغیرهای وابسته، یعنی نگرش کلی و نگرش در پنج حیطه (باور به فلسفه فراگیرسازی، احساس شایستگی خود، تأمین پشتیبانیهای لازم، روابط دانش‌آموزان عادی و آسیب‌دیدهٔ شنوایی در کلاس و مدرسهٔ عادی و نتایج حاصل از فراگیرسازی) از حیطه‌های شش‌گانه در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش متفاوت است. در حالی که این میانگینها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه گواه در حیطهٔ جو یادگیری در کلاس و مدرسه عادی گروه آزمایش تفاوت ناچیزی دارد. نتایج حاصل از روش آماری تحلیل کوواریانس در جدول ۳ عرضه شده‌است(برابرای واریانس‌های متغیر وابسته در گروهها از طریق آزمون لون تأیید شد).

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

[DOR: 20.1001.1.16826612.1388.9.2.3.9]

جدول ۳- نتایج تحلیل کوواریانس اثربخشی دورهٔ آموزشی حین خدمت فراگیر بر نگرش آموزگاران پذیرای دانش‌آموزان آسیب‌دیدهٔ شنوایی در پس‌آزمون

متغیر وابسته	منبع	مجموع مجذورها	میانگین مجذورها	F	سطح معنا داری	مجذور اتا
نگرش کلی	پیش آزمون	۲۰۴۹/۷۸	۲۰۴۹/۷۸	۱/۰۳	۰/۳۱	۰/۰۲
	گروه	۵۴۰۲۲/۵۹	۵۴۰۲۲/۵۹	۲۷/۰۳	۰/۰۰۱	۰/۳۷
نگرش نسبت به فلسفه فراگیرسازی	پیش آزمون	۴۲/۵۵	۴۲/۵۵	۰/۱۷	۰/۶۸	۰/۰۰۴
	گروه	۴۲۰۸/۱۳۵	۴۲۰۸/۱۳۵	۱۶/۷۵	۰/۰۰۱	۰/۲۶
نگرش نسبت به احساس شایستگی خود	پیش آزمون	۵۴۶/۰۴	۵۴۶/۰۴	۱/۹۴	۰/۱۷۰	۰/۰۴۰
	گروه	۳۴۵۳/۵۷	۳۴۵۳/۵۷	۱۲/۲۶	۰/۰۰۱	۰/۲۱
نگرش نسبت به تأمین پشتیبانیهای لازم	پیش آزمون	۱۰۴/۰۷	۱۰۴/۰۷	۰/۳۴	۰/۵۶	۰/۰۰۷
	گروه	۶۱۵۶/۰۵	۶۱۵۶/۰۵	۲۰/۱۲	۰/۰۰۱	۰/۳۰۰
نگرش نسبت به روابط دانش‌آموزان عادی و آسیب‌دیدهٔ شنوایی در کلاس عادی فراگیر	پیش آزمون	۸۰/۴۱	۸۰/۴۱	۱/۲۰	۰/۲۸	۰/۰۲
	گروه	۹۱۵/۹۲	۹۱۵/۹۲	۱۳/۶۹	۰/۰۰۱	۰/۲۳
نگرش نسبت به جو یادگیری در کلاس عادی فراگیر	پیش آزمون	۱۳۸/۶۵	۱۳۸/۶۵	۰/۶۶	۰/۴۲	۰/۰۱
	گروه	۹۴/۹۰	۹۴/۹۰	۰/۴۵	۰/۵۰	۰/۰۱
نگرش نسبت به نتایج حاصل از فراگیر سازی	پیش آزمون	۶/۵۸	۶/۵۸	۰/۰۶	۰/۸۱	۰/۰۰۱
	گروه	۱۹۳۱/۶۲	۱۹۳۱/۶۲	۱۷/۰۷	۰/۰۰۱	۰/۲۷

همان‌طور که مندرجات جدول ۳ نشان می‌دهد تفاوت مشاهده‌شده در بین میانگین نمرهٔ تعدیل‌یافته نگرش کلی و نگرش در حیطه‌های باور به فلسفه فراگیرسازی، احساس شایستگی خود، تأمین پشتیبانیهای لازم، روابط دانش‌آموزان عادی و آسیب‌دیدهٔ شنوایی در کلاس و مدرسه عادی و نتایج حاصل از فراگیرسازی در گروه آزمایش و گروه گواه از لحاظ آماری، معنادار است (به ترتیب ۲۷/۰۳، ۱۶/۷۵، ۱۲/۲۶، ۲۰/۱۲، ۱۳/۶۹، F=۱۷/۰۷ در سطح ۰/۰۱). یعنی دورهٔ آموزشی حین خدمت فراگیر سبب مثبت‌تر شدن نگرش کلی و نگرش در حیطه‌های باور به فلسفه فراگیرسازی، احساس شایستگی خود، تأمین پشتیبانیهای لازم، روابط دانش‌آموزان عادی و آسیب‌دیدهٔ شنوایی در کلاس و مدرسه عادی و نتایج حاصل از فراگیرسازی آموزگاران پذیرای دانش‌آموزان آسیب‌دیدهٔ شنوایی شده که میزان این تأثیر به ترتیب ۰/۳۷، ۰/۲۶، ۰/۲۱، ۰/۳۰، ۰/۲۳ و ۰/۲۷ است، یعنی ۳۷، ۲۶، ۲۱، ۳۰، ۲۳ و ۲۷ درصد واریانس تبیین‌شده موجود در میانگین تعدیل شده نگرش در مرحله پس‌آزمون ناشی از دوره آموزشی حین خدمت فراگیر است. اما تفاوت مشاهده‌شده در بین میانگین نمره تعدیل‌یافته جو یادگیری در کلاس عادی فراگیر، در گروه آزمایش و گروه گواه از لحاظ آماری معنادار نیست (F=۰/۴۵ در سطح ۰/۰۱). یعنی دورهٔ آموزشی حین خدمت فراگیر بر نگرش آموزگاران پذیرای دانش‌آموزان آسیب‌دیدهٔ شنوایی نسبت به جو یادگیری در کلاس و مدرسه عادی فراگیر تأثیری نگذاشته است، مجذور اتای محاسبه شده (۰/۰۱۰) نیز اثر کمی را نشان می‌دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش نشان داد که اجرای دورهٔ آموزشی حین خدمت فراگیر سبب شده نگرش کلی آموزگاران گروه آزمایش و همچنین نگرش آنان در پنج حیطه (باور به فلسفه فراگیرسازی، احساس شایستگی خود، تأمین پشتیبانیهای لازم، روابط دانش‌آموزان عادی و آسیب‌دیدهٔ شنوایی در کلاس و مدرسه عادی و نتایج حاصل از فراگیرسازی) از حیطه‌های شش‌گانه از سطح مثبت به سطح بسیار مثبت ارتقا یابد. اما دورهٔ مذکور بر نگرش آموزگاران گروه آزمایش نسبت به جو یادگیری تأثیر زیادی نداشت و نگرش آنها در قبل و بعد از اجرای دوره

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

[DOR: 20.1001.1.16826612.1388.9.2.3.9]

تقریباً در یک سطح (سطح مثبت) است. که این نتیجه با نتایج پژوهشهای متعددی از جمله کوئینی و همکاران (۲۰۰۷)؛ لوکانادها و ساجاتامالینی (۲۰۰۵)؛ سابان و شارما (۲۰۰۶)؛ برادشو و ماندیا (۲۰۰۶)؛ کلو و لیندسای (۱۹۹۱) (به نقل از آورامیدیس و نورویچ، ۲۰۰۲)؛ گرشام (۱۹۸۲)؛ سالند(۱۹۸۴)؛ سنتروارد (۱۹۸۷) (به نقل ازکل و چان،۱۹۹۰؛ ترجمه ماهر، ۱۳۷۶) و سلیمان‌وندی (۱۳۸۶) برگرن (۱۹۹۷)؛ موناهان و همکاران (۱۹۹۷)؛ پژوهش آیرس و میر (۱۹۹۲) (به نقل از برگرن، ۱۹۹۷)؛ رچ (۱۹۹۱) (به نقل از موناهان و همکاران، ۱۹۹۷)؛ دان و همکاران[۱۷] (۲۰۰۰) (به نقل از سابان و شارما، ۲۰۰۶)؛ رز و وکس (۱۹۹۳) (به نقل از دیکنز – اسمیت، ۱۹۹۵). همخوانی دارد.

در تبیین اثر بخشی دورهٔ آموزشی حین خدمت فراگیر بر نگرش آموزگاران باید گفت که نگرش عاملی است که از تجارب، متأثر می‌شود. از آنجا که شرکت در دوره‌های آموزشی، نوعی تجربهٔ آموزشی به حساب می‌آید و می‌تواند نگرش آموزگاران را در ایجاد تکلیف، حمایت از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و همچنین تحمل تغییرات متعدد در کلاس درس مثبت یا منفی کند (فیوستر، ۲۰۰۶)، لذا به نظر می‌رسد دورهٔ برگزارشده باعث شده آموزگاران با ویژگیهای دانش‌آموزان آسیب‌دیدهٔ شنوایی و راهبردهای آموزشی به آنان آشناتر و به پذیرش مسئولیتهای آموزشی و پرورشی در قبال آنان علاقه‌مند شوند؛ بنابراین می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که برای ایجاد نگرش مثبت در آموزگاران پذیرای دانش‌آموزان آسیب‌دیدهٔ شنوایی، که جزء اساسی و مهم در اجرای موفقیت‌آمیز آموزش فراگیر است، باید به طور مستمر دورهٔ آموزشی با تأکید بر ایجاد و شکل‌گیری نگرش مثبت نسبت به فراگیرسازی اجرا شود، تا بدین طریق آموزگاران برای انجام فعالیت آموزشی و پرورشی ثمربخش به دانش‌آموزان آسیب‌دیدهٔ شنوایی، نگرش مثبتی داشته باشند. از آنجا که هدف دورهٔ برگزارشده، دستیابی کامل به همین هدف بود؛ بنابراین مشخص می‌شود دورهٔ اجرا شده، در تغییر نگرش آموزگاران کاملاً مؤثر بوده است.

در تبیین تأثیر دورهٔ آموزشی برگزارشده بر حیطه‌های شش‌گانه باید گفت، از آنجا که دورهٔ آموزشی مذکور الگوبرداری شده از دوره‌هایی (پنج دوره) است که سازمان آموزش‌وپرورش کودکان استثنایی برای تغییر نگرش آموزگاران برای اجرای موفقیت‌آمیز آموزش فراگیر طراحی کرده و آموزش‌وپرورش استان آذربایجان شرقی به علّت نبود مجوز برگزاری و کمبود اعتبارات، آن را به صورت فشرده اجرا کرد؛ بنابراین به نظر می‌رسد، اگر آموزگاران در دوره‌های بیشتری شرکت کنند و با مشکلات، توانایی تحصیلی، ماهیت اختلال دانش‌آموزان آسیب‌دیدهٔ شنوایی و امکانات موجود بیشتر آشنا شوند، نگرش مثبت‌تری برای فراگیرسازی مدارس برای دانش‌آموزان آسیب‌دیدهٔ شنوایی پیدا خواهند کرد. در این باره اعضای انجمن آموزش‌وپرورش ویژه[۱۸] (SEA) معتقدند برای اجرای موفقیت‌آمیز آموزش فراگیر، باید نسبت به شناخت دقیق آموزش فراگیر از سوی دست اندرکاران، تبدیل فلسفه آموزش فراگیر به رفتار قابل قبول و به‌کارگیری آن در تصمیمها و اجرا، ایجاد دانش و مهارت در آموزگاران و حمایت کافی از معلم و دانش‌آموز، در تکمیل برنامه‌ها و فعالیتها توجه شود (فیوستر، ۲۰۰۶).

وی همچنین به نقل از نایلور[۱۹](۲۰۰۲) بیان می‌کند شواهدی در دست است که نشان می‌دهند معلمان در آموزشهای قبل از استخدام، معلومات لازم را در خصوص آموزش فراگیر دریافت نمی‌کنند؛ برای مثال ۴۳ درصد معلمان انجمن آموزش‌وپرورش ویژه گزارش می‌کنند که آمادگی لازم را برای آموزش دامنهٔ وسیعی از دانش‌آموزان ندارند؛ بنابراین برنامه‌های آموزشی تربیت معلمان باید با فلسفهٔ فراگیرسازی هدایت و بر راهبردهای تمرکز شود که برای آموزش

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

[DOR: 20.1001.1.16826612.1388.9.2.3.9]

همهٔ کودکان با تواناییهای متنوع در کلاس لازم است. به همین ترتیب، آموزگاران در زمان اشتغال، نیازمند دسترسی مستمر به منابع لازم برای گسترش تخصص خود دربارهٔ تواناییهای متفاوت دانش‌آموزان هستند تا بتوانند به طور مؤثر و کارآمد عمل کنند. نتایج این پژوهش نشان داد دورهٔ برگزارشده، کمترین تأثیر را بر نگرش آموزگاران نسبت به جو یادگیری در کلاس و مدرسه عادی گذاشته است. در این رابطه فیوستر (۲۰۰۶) معتقد است که برای اجرای موفقیت‌آمیز آموزش فراگیر لازم است جو مدرسه مثبت و پذیرنده باشد و به صورت گروه هماهنگی عمل کند. همچنین این گروه بایستی برای رسیدن به اهداف آموزشی خود، از سوی متخصصان حرفه‌ای به صورت مستمر حمایت شوند؛ بنابراین به نظر می‌رسد یکی از علل تأثیر اندک دورهٔ برگزارشده بر این حیطه، عدم آشنایی دانش‌آموزان و کارکنان مدارس عادی با ویژگیها، توانمندیها و نحوهٔ ارتباط با دانش‌آموزان آسیب‌دیدهٔ شنوایی و در نتیجه پذیرش ضعیف از سوی آنان باشد. از علل دیگری که می‌توان به آن اشاره کرد، مناسب نبودن محیط فیزیکی کلاس و تراکم دانش‌آموزی در کلاس است که هر کدام به نوبهٔ خود می‌تواند جو کلاس را برای فعالیتهای آموزشی و پرورشی این دانش‌آموزان، نامناسب سازند. وی دربارهٔ روابط دانش‌آموزان عادی و با نیازهای ویژه معتقدند برای ساختن مدرسه و کلاسی خوشایند، قراردادن همهٔ دانش‌آموزان در کنار یکدیگر و توجه به نیازهای فردی آنان، نکته‌ای اساسی است؛ زیرا فقط این مدارس می‌توانند تجربهٔ یادگیری مناسب در دسترس این دانش‌آموزان قرار دهند. با عنایت بر موارد فوق، مشخص می‌شود که آموزگاران برای برخورد مناسب با فراگیرسازی دانش‌آموزان آسیب‌دیدهٔ شنوایی و اجرای موفقیت‌آمیز سیاستهای آن، باید آموزش ببینند که اجرای دوره‌های آموزشی حین خدمت فراگیر، مناسب‌ترین راهبرد در این زمینه است. از آنجا که در دورهٔ آموزشی اجرا شده بر اصول و مبانی آموزش فراگیر، تفاوتهای فردی، موانع یادگیری (آسیب دیدگیها و محرومیتها)، دیدگاههای مربوط به آسیب دیدگیها (دیدگاه پزشکی، دیدگاه اجتماعی)؛ ضرورت آموزش فراگیر، نگرشهای نوین در مورد نیازهای ویژهٔ دانش‌آموزان، آسیب‌دیدگی شنوایی، علائم هشداردهنده و علل آن، آشنایی با وسایل کمک‌شنیداری و چگونگی استفاده از آنها، آشنایی با نارساییهای گفتاری و چگونگی استفاده از فنون گفتاردرمانی، چگونگی ایجاد انطباقهای کلاسی، آشنایی با راهبردهای آموزشی دانش‌آموزان آسیب‌دیدهٔ شنوایی و چگونگی ارجاع دانش‌آموزان آسیب‌دیدهٔ شنوایی به متخصصین تأکید شده؛ بنابراین می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که آشنایی آموزگاران با موارد فوق، سبب تغیر نگرش آنان در حیطه‌های مختلف می‌شود. با توجه به نتایج این پژوهش پیشنهاد می‌شود برای نتیجه‌گیری دقیق‌تر، این پژوهش به تفکیک جنسیت آموزگاران (زن و مرد) انجام گیرد و نگرش معلمان پذیرای دانش‌آموزان آسیب‌دیدهٔ شنوایی در مقاطع راهنمایی و دبیرستان نیز مورد بررسی قرار گیرد و برای اطمینان بیشتر، از نتایج دورهٔ آموزشی از آزمون پیگیری استفاده شود.

در اجرای این پژوهش، پژوهشگران مانند هر پژوهش دیگر با محدودیتهای رو به رو بوده‌اند که از جمله این محدودیتها می‌توان به سهل‌انگاری احتمالی برخی آموزگاران در تکمیل پرسشنامه، عدم استفاده از آزمون پیگیری به علّت عدم همکاری آموزگاران اشاره کرد. همچنین از آنجا که داده‌ها از گزارش شخصی معلمان جمع‌آوری شده‌اند؛ بنابراین نگرش مشاهده شده در پژوهش احتمال دارد در فعالیت عملی آموزش، تکرار نشود.

یادداشتها

1) Cook
2) Avramidis.
3) Fewster
4) Miles
5) Bedard.

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

[DOR: 20.1001.1.16826612.1388.9.2.3.9]

6) Learning models
7) Social judgement
8) Cognitive consistency
9) Functional theories
10) Cole & Chan
11) Porter
12) UNESCO
13) Content validity
14) Coronbach's Alpha
15) Reliability
16) Likert scale
17) Daane et al.
18) Special Education Association
19) Naylor

منابع

به پژوه، احمد و دادور، علی (۱۳۷۹). «مقایسه نگرش دانش‌آموزان دبیرستانهای تلفیقی و عادی نسبت به دانش‌آموزان ناشنوا و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان.» *مجله روانشناسی*. تهران: شماره ۱۶. ۳۸۷- ۳۷۱.

بهرنگی، محمدرضا (۱۳۷۱). *مدیریت آموزشی و آموزشگاهی*. تهران: گلچین.

بدارد، لوک و همکاران (۱۹۹۹). *روان شناسی اجتماعی* ترجمه حمزه گنجی، ۱۳۸۳ تهران: ساوالان.

پورتر، کوردون (۱۹۹۹). «راهکارهای برای تربیت و رشد دانش‌آموزان معلول» گروه مترجمان، ۱۳۷۹. *مجموعه مقالات در زمینه معلولیت و آموزش تلفیقی. تهران*: پژوهشکده کودکان استثنایی، ۱۹- ۱۶.

حبیبی، گلبدان (۱۹۹۹). «یونیسف و کودکان معلول، گروه مترجمان، ۱۳۷۹. *مجموعه مقالات در زمینه معلولیت و آموزش تلفیقی*. تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی. ۱۲- ۱۰.

دلاور، علی (۱۳۸۳). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*. تهران: رشد.

ساعی منش، صمد (۱۳۸۲). *خانواده، جامعه و آموزش فراگیر. تعلیم و تربیت استثنایی: ویژه‌نامه آموزش فراگیر*. شماره‌های ۱۸و۱۹. تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنایی. ۶۱- ۵۸.

ستوده، هدایت الله (۱۳۸۶). *روان شناسی اجتماعی*. تهران: آوای نور.

سلیمان وندی، ندا (۱۳۸۶). *مقایسه نگرش آموزگاران آموزش‌دیده و آموزش‌ندیده عادی ابتدایی شهر تهران در مورد آموزش فراگیر کودکان استثنایی در مدارس عادی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد (چاپ نشده)*. تهران: دانشگاه علوم پزشکی ایران . دانشکده توانبخشی. ۸۶ – ۸۵.

علیزاده، حمید (۱۳۸۲). «فلسفه، بایدها و نبایدهای آموزش فراگیر». *تعلیم وتربیت استثنایی: ویژه‌نامه آموزش فراگیر*، شماره‌های ۱۸و۱۹. تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنایی. ۳۲- ۲۷.

عمادزاده، مصطفی(۱۳۷۴). *اقتصاد آموزش و پرورش*، چ۶ . اصفهان. جهاد دانشگاهی اصفهان.

کاکوجویباری، علی اصغر و هوسپیان، آلیس (۱۳۸۱). *مبانی فلسفی آموزش و پرورش فراگیر*. تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.

کریمی، یوسف (۱۳۸۵). *روان‌شناسی اجتماعی: نظریه‌ها، مفاهیم و کاربردها*. تهران: ارسباران.

کل، پتر و چان، لورنا (۱۹۹۰). *روشها و راهبردها درتعلیم تربیت کودکان استثنایی*، ترجمه فرهاد ماهر،۱۳۷۲، تهران: قومس.

هوسپیان، آلیس (۱۳۷۸). *مقدمه‌ای بر آموزش تلفیقی*. تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.

هوسپیان، آلیس (۱۳۸۲). «مدیریت آموزش و پرورش فراگیر». *تعلیم و تربیت استثنایی: ویژه‌نامه آموزش فراگیر*، شماره‌های ۱۸و۱۹. تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنایی. ۵۴- ۵۲.

یونسکو، بخش آموزش و پرورش (۲۰۰۱) "*پرونده‌ای باز در مورد آموزش و پرورش فراگیر: مطالبی برای پشتیبانی از مدیران و کارکنان اجرایی*"(ترجمه ابوالفضل سعیدی، ۱۳۸۳) تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.

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

Bergren, B. A. (1997). "Teachers' attitudes towards included spesial education students and co-teaching." *ERIC Document Reproduction Service* . ED 408754.

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

[DOR: 20.1001.1.16826612.1388.9.2.3.9]

Bradshaw, L. & Mundia, L. (2006). "Attitude to and concerns about inclusive education: brunian inservice and preservice teachers". *International Journal of Special Education. 21,* 35-41.

Briggs. J. D., Johnson, W. E., Shepherd, D. L., & Sedbrook, S. R. (2002). "Teachers attitudes and Attributes concerning Disabilities". *Academic Exchange Quarterley,6(2),* 85-89.

Clayton, M. (1996). "Clearing the way for inclusion: A response to Thorley, Hotchkis and Martin". *Special Education Perspectives, 5(2),* 339-44.

Dickens- Smith, M.(1995). *The Effect of Inclusion Training on Teachers Attitudes Toward the Inclusion*. Chicago Public School Il. No. ED 381486.

Fewester, S. (2006). "Inclusion: making education work for student all student. *[Online] Available: Retrived from: http://www. Educationworld.com/a_curr.*

Kalyva, E., Gojkovic D & Vlastaris T. (2007). "Serbian teachers attitudes towards inclusion". *International Journal of Special Education. 22(3),* 30-35.

Kuyini, A., Ishwar, B. & Ishwar, I. (2007). "Principals and teachers attitude and knowledge of inclusive education as predictors of effective teaching practices in Ghana". *Journal of Research in Special Educational needs. 7(5),* 104- 113.

Lokanadha reddy., G. & Sujathamalini, J. (2005). *Awareness, attitude and copotencies required for school teachers to deal children with disabilities for promotion of inclusive education. paper presented in NNDR Research Conference held at Oslo. Norvay from* 14 - 16 April, 2005.

Menlove, R., Hudson, P. J., & Suter, D. (2001). "A field of IEP dreams: Increasing general education teacher participation in the IEP development process". *Teaching Exceptional Children, 33(5),* 28-33.

Miller, R. (1995). *The Developmentally Apporpriate Inclusive Classroms in Early Eeducation*. Delmar: Curricula..

Moore, C. & Gilbreath, D., & Maiuri, F. (1998). *Educating Students with disabilities in General Education Classrooms: A Summary of the Research*. Alaska: Department of Education.

Siegel, J., & Moore, J. N. (1994). "Regular education teachers attitudes toward their identified gifted and special educatin students". *(ERIC Document Reproduction Service* No. ED 373512.

Subban, P & Sharma, U. (2006). *Primary School Teachers Perceptions of Inclusive Education in Victoria*. Australia. Monash university.

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

[DOR: 20.1001.1.16826612.1388.9.2.3.9]

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

[DOR: 20.1001.1.16826612.1388.9.2.3.9]