

## Identify the Factors Affecting the Success of Inclusive Education Programs

Moslem Ghobadiyan<sup>1</sup>, Ph. D,  
Mohammad Javad Bagiyan Koulemarez<sup>2</sup>, Ph. D,  
Shapoor Fouladvand<sup>3</sup>, M.A,  
Rooholla Rahimi<sup>4</sup>, Ph. D,  
Maryam Haghany<sup>5</sup>, M.A

Received: 04. 10.2021

Revised: 08.7.2021

Accepted: 05. 4.2022

## شناسایی عوامل مؤثر بر موفقیت برنامه‌های آموزش فراغیر

دکتر مسلم قبادیان<sup>۱</sup>,

دکتر محمدجواد بگیان کوله‌مرزی<sup>۲</sup>، شاپور فولادوند<sup>۳</sup>

دکتر روح‌اله رحیمی<sup>۴</sup>، مریم حقانی<sup>۵</sup>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱/۲۱ تجدیدنظر: ۱۴۰۰/۵/۱۶

پذیرش نهایی: ۱۴۰۱/۲/۱۴

### چکیده

**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.

- Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.
- Corresponding author:** Lecturer, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran Email: javabagiyan@yahoo.com
- Master of Clinical Psychology, Islamic Azad University, Arak Branch, Iran.
- PhD in Counseling, Department of Counseling, Allameh Tabatabai University of Tehran, Tehran, Iran.
- Master of Clinical Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran.

هدف: امروزه، آموزش فراغیر 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 فراغیر انجام گرفت. روش: بهمنظور واکاوی عمیق و شناسایی عوامل و نشانگرهای اثربار بر فراغیرسازی دانش‌آموزان، از رویکرد کیفی و روش گراندند تئوری استفاده شد. در این راستا با استفاده از روشی هدفمند و به کارگیری 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 فراغیرسازی 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 کدگذاری اولیه، باز و محوری استفاده شد. یافته‌ها: پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها و تحلیل عمیق داده‌ها، ۲۸۴ نشانگر، ۱۴ مقوله و ۷ طبقه اصلی که شامل «ویژگی‌های شخصیتی» الف. ویژگی شخصیتی معلم و ب. ویژگی شخصیتی دانش‌آموزان، «شخص 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 روانشناسی مثبت و منفی فراغیرسازی» الف. مزایا و ب. معایب فراغیرسازی، «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 فراغیرسازی دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی، می‌توان برنامه‌های جامعی برای اثربخشی بیشتر مدارس فراغیرسازی تدوین کرد.

**واژه‌های کلیدی:** فراغیرسازی، دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، دانش‌آموزان عادی، گراندند تئوری.

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

## مقدمه

دارند که باعث تضمین عزت نفس، وقار و خوداتکایی شده و شرکت فعال آن‌ها را در جامعه تسهیل کند. در آموزش فraigیر، باور اصلی آن است که تمام کودکان بدون توجه به توانایی‌ها و ناتوانی‌هایشان می‌توانند یاد بگیرند (هورنی و وايت، ۲۰۰۸). در رویکرد آموزش فraigیر 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 فضاهای است (نیگماتوف، ۲۰۱۴) و در اجرا با موانعی روبرو 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 به عنوان 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 (قینسن و همکاران، ۲۰۲۰). آموزش فraigیرسازی در ایران به طور 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

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 آموزش‌وپرورش فraigیر، 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 آموزش‌فraigیر، فراهم‌کردن شانس مشارکت و رفتار برابر برای همه کودکان است. دگرگونی‌سیستم آموزش‌وپرورش به‌نحوی که بتواند آموزش فraigیر کیفیت را برای همه فraigiran فراهم کند، در قلب آموزش فraigir قرار دارد (لی و همکاران، ۲۰۱۵). آموزش فraigir، الگویی است مبتنی بر توجه به حقوق همه انسان‌ها در بهره‌گیری برابر از امکانات جامعه، رویکردی که توانایی‌ها و نیازها را به عنوان 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 فraigir بر این عقیده استوار است که مردم در جوامعی فraigir زندگی و کار می‌کنند؛ به این معنی که آن‌ها در جوامع متشكل 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 بینند و به بزرگسالی، بررسند. بر همین اساس، کودکانی که کم‌توانی دارند نیز، نیاز به داشتن تجربه لذت‌بخش از زندگی در شرایطی را

است و همچنین آموزش مناسب به این افراد کمک می‌کند تا یک زندگی بهتر و با عزت نفس بیشتری داشته باشند (زارعی زوارکی، ۲۰۱۵).

آموزش فراغیر مزایای مختلفی برای کودکان با نیازهای ویژه فراهم می‌کند. آن و کادوری (۲۰۰۵) سه مزیت برای آموزش فراغیر بیان می‌کنند؛ نخستین مزیت مربوط به حقوق اساسی کودکان، بدون درنظر گرفتن 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 فراغیرسازی به نفع کودکان با نیازهای ویژه و عادی است و کودکانی که در برنامه‌ی فراغیر 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

آغاز شد. به این ترتیب که خردسالان پیش‌دبستانی از سن ۵ سالگی و از پایان دوره آمادگی تكمیلی 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 هستند و می‌کنند و گروهی نیز بدون معلم رابط هستند و نیازی به معلم رابط ندارند (هندي و همتی گرگاني، ۱۳۹۸). پس از تصویب قوانین یادشده، اصطلاح‌هایی مانند یکپارچه‌سازی<sup>۱</sup> و آموزش فراغیر<sup>۲</sup> به‌طور گسترده به کار گرفته شده و رواج پیدا کرده است. آموزش فراغیر، مبتنی بر این باور است که افراد جامعه در نظامی فراغیر و با افراد متفاوت از نژادها، مذهب‌ها و ویژگی‌های گوناگون زندگی می‌کنند و مدرسه‌ی فراغیر کمک می‌کند تا کودکان در مدرسه‌ای درس بخوانند که بعدها در جامعه‌ای همانند آن زندگی خواهند کرد (بهپژوه و همکاران، ۱۳۹۹). همچنین آموزش فراغیر به معنای تلفیق کامل کودکان است با توانایی‌های گوناگون در همه زمینه‌های تحصیلی که دیگر کودکان قادر به دسترسی و لذت بردن از آن‌ها هستند و با برآوردن نیازهای همه 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؛ ترجمه بهپژوه و حسین خانزاده، ۱۳۹۹). البته کودکان با توانایی‌های گوناگون در صورت نیاز می‌توانند کمک‌های تخصصی و آموزش ویژه را به عنوان یکی از روش‌های متعدد در دسترس دریافت کنند (لورمن و همکاران، ۲۰۰۵؛ ترجمه 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

«برنامه‌های درسی» آشکار است که برنامه‌های آموزشی نتوانسته‌اند به نیازهای گروه وسیعی از دانشآموزان با ناتوانی پاسخ دهند و آموزش فراغیر برنامه مناسبی برای تحول شناختی و رفتاری بسیاری از دانشآموزان را ندارد (عاشوری و جلیل آبکنار، ۱۳۹۲).

سزوپاسکی و همکاران (۲۰۲۰) در یک مطالعه مقطعی، نگرش ۱۵۲۵ دانشآموزان نسبت به ناتوانی، هویت اخلاقی و آموزش فراغیرسازی- 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 خوادن و نوشتن در دانشآموزان فراغیرسازی شده هستند. هو و همکاران (۲۰۱۹) در یک مطالعه مقطعی با هدف اشتیاق آموزشی در دانشآموزان فراغیرسازی شده در مدارس پیش‌دبستان چینی در یک نمونه ۱۲۷ نفری دریافتند که تأثیر آموزش فراغیر 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 فراغیر را تأیید کرده‌اند هر چند که این پذیرش، بیشتر جنبه نظری دارد تا عملی، در حرکت به‌سوی فراغیرسازی، 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 فراغیرسازی، دانشآموزان مقطع ابتدایی را در مهارت‌های آموزشی بهبود می‌بخشد؟ با مرور و بررسی نتایج مطالعه‌ها و با مشاهده مدارس فراغیرسازی شده به این نتیجه دست پیدا کردند که دانشآموزان دارای معلولیت بینایی، شنوایی و جسمی- حرکتی که در

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 فراغیر 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 فراغیرسازی معایبی نیز دارد که می‌توان به «گارساپی 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 طردشدن 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 (اعشوری و جلیل آبکنار، ۱۳۹۲)، «گرگشها» عملکردهای منفی در برابر تفاوت‌ها از یکسو و تعصب‌ها در جامعه از سوی دیگر به شکل موانعی بر سر راه پیشرفت آموزش عمل می‌کنند،

نیازهای ویژه و برنامه آموزش فراغیر، توانست ۴/۷ درصد از واریانس نگرش نسبت به آموزش فراغیر را پیش‌بینی کند.

در مجموع 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 فراغیر قلمداد شود. به منظور تحقق هدف‌های آموزش فراغیر، 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 فراغیرسازی به ارزش‌های آموزشی، پرورشی، اجتماعی و نیز به درک ما در مورد ارزش افراد مربوط می‌شود. بنابراین تجربه‌های موفق در فراغیرسازی آموزش و پرورش 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 (آموزش و پرورش عادی و ویژه به صورت مجزا) بهسوی رویکردی فراغیرتر حرکت کنیم، درگیرشدن تمامی کارکنان مدرسه در یک انتقال متفکرانه، زیرکانه و مبتنی بر پژوهش از اهمیت برخوردار است. از این‌رو زمانی می‌توان این فرایند را به درستی 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

مدارس فراغیرسازی شده 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 فراغیرسازی کودکان با نیازهای ویژه در دوران پیش از دبستان پرداختند. نتایج بیانگر مزیت‌های بسیار فراغیرسازی برای کودکان اعم از کودکان با و بدون نیازهای ویژه در محیط پیش از دبستان بوده و کودکان با ثبت‌نام در مهدکودک‌های فراغیر به موفقیت و پیشرفت‌های بسیاری نسبت به کودکان در مهدکودک‌های ویژه دست پیدا می‌کنند. امیری مجده و یوسفی (۱۳۹۱) در پژوهشی با هدف موانع، چالش‌ها و فواید آموزش فراغیر دانشآموزان دیرآموز از دید مدیران مدارس، نتایج نشان داد که از نظر مدیران، موانع آموزش فراغیر همسنگ نیستند و به ترتیب موانع اداری و آموزشی، موانع اقتصادی و موانع فرهنگی اهمیت بیشتری دارند. مدیران در زمینه چالش‌های آموزش فراغیر معتقد بودند که چالش‌های آموزشی و اداری و چالش‌های اقتصادی اهمیت بیشتری دارند. مدیران در زمینه فواید برنامه آموزش فراغیر معتقد بودند که فواید آموزش فراغیرسازی به ترتیب اولویت عبارت است از عزت‌نفس دانشآموزان، نزدیکی به محل تحصیل و فواید آموزشی. بهپژوه و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی با هدف مقایسه نگرش معلمان عادی و ویژه نسبت به دانشآموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراغیر 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 فراغیر به طور معناداری نگرشی مثبت‌تر داشتند؛ (ب) در هر دو گروه معلمان، سه متغیر پیش‌بین داشتن تجربه فعالیت به عنوان معلم رابط و تلفیقی، رشته تحصیلی و گذراندن دوره ضمن خدمت، حدود ده درصد از واریانس نگرش نسبت به دانشآموزان با نیازهای ویژه را به طور معنادار پیش‌بینی کردند؛ (ج) همچنین در هر دو گروه معلمان، تنها متغیر پیش‌بین میزان شناخت معلمان از دانشآموزان با

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 به عنوان ملاک‌های ورود به متغیرهایی همچون طبقه اجتماعی، وضعیت تأهل، سن، سطح تحصیلات و سابقه خدمتی توجه شد. به عبارت دیگر تلاش به عمل آمد تا حداقل 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 تمایل نداشتن به همکاری برای آنها محفوظ خواهد بود. نمونه‌گیری از معلمان، مریبان، کارشناسان و صاحبنظران در این پژوهش تا زمانی ادامه پیدا کرد که فرایند اکتشاف و تجزیه و تحلیل به نقطه اشباع<sup>۱</sup> 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 حیطه 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

لرستان در شرایط فعلی و نگاه به معلولیت‌ها به عنوان محدودیت دائمی، دو چندان احساس می‌شود. از این‌رو 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. از این‌رو، 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<sup>۲</sup> استفاده شده است. گراند تئوری یا نظریه مبنایی یک روش پژوهش استقرایی<sup>۳</sup> با رویکردی کاملاً کیفی و یک سویه پژوهشی اکتشافی<sup>۴</sup> است (فرناندر، ۲۰۰۴). این موضوع، امکان را برای پژوهشگران<sup>۵</sup> فراهم می‌کند تا در مواردی که امکان تدوین فرضیه وجود ندارد به جای استفاده از نظریه‌های از پیش تعریف شده، به طور 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، گراند 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

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

اعتماد به نتیجه پژوهش بیان می‌دارد (ابوالمعالی، ۱۳۹۱). در این پژوهش برای باورپذیری از چهار روش ممیزی بیرونی<sup>۱۱</sup> و بازبینی نتایج توسط اطلاع‌رسان‌ها<sup>۱۲</sup> و چندسویه‌سازی<sup>۱۳</sup> و درگیری طولانی‌مدت<sup>۱۴</sup> استفاده شد.

چندسویه‌سازی: در چند سویه‌سازی، پژوهشگر علاوه بر واکاوی ادراک مدیران با کارشناسان نیز مصاحبه انجام داد و داده‌های به دست آمده 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 راهنمای 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 به دست آمده برای جلوگیری از بدفهمی پژوهشگر، اطلاعات به دست آمده 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، به اختصار 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 ساختاری‌یافته، نخست افراد مطلع کلیدی شناسایی شدند. معیار انتخاب افراد نیز معلمان مدارس فرآگیرسازی‌شده، کارشناسان و

اخلاقی در پژوهش از جمله افشارکردن مشخصات شرکت‌کنندگان و گرفتن اجازه برای ضبط مصاحبه رعایت شد. مشارکت کنندگان در پژوهش، شامل ۹ نفر از معلمان، ۴ نفر از کارشناسان و ۲ نفر از صاحبنظران آموزش فرآگیرسازی 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 گوش کردن به‌صورت کلمه به کلمه دستنویس شد. اطلاعات به دست آمده با روش گذگاری سیستماتیک تحلیل شد. به این منظور متن مصاحبه‌های پیاده‌شده به‌دقت خوانده و عبارت‌های مهم آن مشخص گردید و معنای هر عبارت مهم به‌صورت گذگاری سیستماتیک داده شد. گذگاری حاصل از تحلیل اولیه به‌صورت جداگانه یادداشت شد و گذگاری 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 کلی تری 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 استخراج شده به تأیید افراد متخصص رسید تا بیانگر عمق معنای بیان شده به‌وسیله مشارکت کنندگان باشد. روش‌شناسان کیفی به‌جای استفاده از واژه پایابی و روایی کمی، از ملاک اعتمادپذیری یا قابلیت اعتماد<sup>۱۵</sup> 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<sup>۱۶</sup>، اعتمادپذیری<sup>۱۷</sup>، تأییدپذیری<sup>۱۸</sup> و قابلیت انتقال<sup>۱۹</sup> را برای بررسی قابلیت اعتماد معرفی کردند. باورپذیری با قابل باوربودن یا قانون‌کننده‌بودن پژوهش در ارتباط است، باورپذیری را استدلال‌ها و فرایندهای ضروری برای

کلیدی ذکر شده بهوسیله مصاحبه‌شوندگان نیز یادداشت‌برداری شد. پس از انجام هر مصاحبه، فایل صوتی مصاحبه توسط پژوهشگر شنیده شد و تمام صحبت‌های انجام‌شده درست به صورت نوشتاری پیاده شد و از این راه فایل صوتی به نوشتار تبدیل شد. در مرحله بعد با استفاده از فرایند کُددگاری نسبت به شناسایی مفاهیم و تحلیل داده اقدام شد. پس از تحلیل داده‌های گردآوری شده طی چند مرحله کُددگاری، 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 ویژگی
صحت یا روانی 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 کمی، تابعی از کیفیت ساخت ابزار اندازه‌گیری است در حالی که در پژوهش، ابزار اصلی خود پژوهشگر است (تیلور و همکاران، ۲۰۱۵) و بخشی از مؤلفه‌های مؤید بر رعایت این ویژگی، از توانایی پژوهشگر در هدایت جریان پژوهش و تفسیر یافته‌های ناشأت می‌گیرد.
انتقال‌پذیری در مقابل روای بیرونی	در پژوهش کمی، اعتبار بیرونی به تعیین‌پذیری یافته‌ها به موقعیت‌های متفاوت و قابلیت کاربرد یافته‌ها و نتیجه‌گیری در شرایط دیگر گفته می‌شود. در پژوهش کیفی فرض می‌شود که جایگاه دنیای واقعی به طور غیرقابل اجتنابی تغییر می‌کند، بنابراین تکرار ممکن نیست (کینگ و هوراس، ۲۰۱۰؛ به نقل از ابوالمعالی، ۱۳۹۱). به رغم لیتلکن و گوبا (۱۹۸۵)، پژوهشگران کیفی به جای نیاز به مسلم‌پنداشتن ثبات ذاتی پدیده‌ای که مطالعه‌ی می‌کنند، نیاز دارند که بین ثبات‌نداشتن که قسمتی از زمینه پژوهش است و اینکه واقعیت‌ها در طی فرایند پژوهش ساخته می‌شوند، همانگی به وجود آورند. البته پژوهشگر کیفی نمی‌تواند به طور دقیق انتقال‌پذیری یافته‌ها را مشخص کند و فقط می‌تواند اطلاعات کافی به خواننده راهه 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 روای بیرونی بیشتری نسبت به روایی درونی دارند. چون این طرح‌ها نسبت به طرح‌های کمی و شدید کنترل شده، بیشتر مبتنی بر واقعیت هستند (ص ۲۲۲). چندسویه‌سازی، روشی است که به انتقال‌پذیری داده‌ها کمک می‌کند و به عنوان شاهدی برای روایی و پایایی استفاده می‌شود (گوبن، ۲۰۰۸؛ اسکات و آشر، ۲۰۱۰).
وابستگی و اتکاپذیری	در پژوهش کمی، پایایی به معنای تکارپذیری، ثبات نتایج در طول زمان و شباهت اندازه‌گیری در طول زمان است. پژوهشگران کیفی، توجه زیادی به روایی دارند. لیتلکن و گوبا (۲۰۰۵) معتقدند که چون روایی بدون پایایی نمی‌تواند وجود داشته باشد، بنابراین هیچ صحتی بدون اتکاپذیری وجود ندارد و راهه یکی برای استنباط دیگری کافی است. اگر یافته‌های مطالعه قابل تکا باشند، از دقت و هماهنگی و ثبات

نیز برخوردار خواهد بود (ابوالمعالی، ۱۳۹۱). به زعم هون (۱۳۸۵) به منظور ارزشیابی اتکاپذیری، لازم است تا پژوهشگر مدارک کافی مرتبط با پدیده مطالعه شده را در اختیار داشته باشد و به طور مشروح و دقیق، رویه‌های مطالعه شده، 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 به طور منطقی به این نتایج دست پیدا کرده‌اند (ابوالمعالی، ۱۳۹۱).

قانع سازی خواننده (که اعتماد را منعکس می‌سازد) از راه‌های مختلفی نظری (الف) توضیح فرایند پژوهشی واضح و منسجم؛ (ب) ارائه شواهد واضح درباره مدت زمانی که در میدان پژوهش صرف می‌شود؛ (ج) وجود داده‌های حمایت‌کننده در اشکال چندگانه متن‌های میدانی به منظور کمک به تبیین‌های جامع؛ (د) به کارگیری اصطلاحات شرکت‌کننده در گزارش پژوهش کیفی؛ (ه) استفاده از توضیحات دقیق افراد دیگر؛ (و) بررسی مداوم یافته‌های رز؛ در گیری شرکت‌کننده‌ان در فرایند بررسی؛ (ح) نحوه‌ای که سؤال‌ها پرسش شده است، انجام می‌پذیرد. به زعم ابوالمعالی (۱۳۹۱)، تمامی موارد بالا به قانع سازی و درنتیجه اعتماد مربوط می‌شود. در مطالعه‌ای اصیل و منعطف، صدای شرکت‌کننده‌ان در کار حضور دارند و پژوهشگران موارد و مثال‌های واضح را آشکار و تحلیل می‌کنند.

### تأییدپذیری

### قانع سازی خواننده

## یافته‌ها

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

جدول ۲ مشخصات جمعیت شناختی

درصد	فراوانی	جنسيت
۶۰	۹	مرد
۴۰	۶	زن
۱۰۰	۱۵	کل
SD	M	سن
۳/۲۴	۴۳/۱۸	
SD	M	سابقه خدمت
۲/۲۲	۱۸	تحصیلات
درصد	فراوانی	آموزش ابتدایی
۶۶/۷	۱۰	کارشناسی
۲۰	۳	کارشناسی ارشد
۱۳/۳	۲	

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.

از بین افراد مصاحبه شونده، 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

جدول ۳ دسته‌بندی مفاهیم شناسایی شده در قالب مقوله‌های اصلی (ابعاد)

طبقه	مفهوم	مفاهیم
ویژگی شخصیتی معلم	آگاهی لازم از نیازهای دانشآموزان، متناسبسازی آموزش با نیازهای دانشآموزان، درک توانایی دانشآموزان، مهارت‌های ارتیاطی، 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، اعتماده‌نفنس دانشآموزان، ویژگی‌های سرشته، ورزشی، پشتکار، روابط با همسالان و مدرسه، تقویت همکاری با والدین و جامعه، استفاده از گفتگو برای تقویت ارتباط داشتن رفاتی منصفانه، عادلانه، صادقانه و محترمانه، عمل کردن به صورت یک گروه، پشتکار، علاقه، توائمندی و شایستگی، سیک زندگی دانشآموزی ناکارآمد، مهارت‌های تحصیلی، خوانداری، نوشتاری، ریاضی و عملکرد تحصیلی ناکارآمد، وضعیت تحصیلی و تربیتی ضعیف	آگاهی لازم از نیازهای دانشآموزان، متناسبسازی آموزش با نیازهای دانشآموزان، درک توانایی دانشآموزان، مهارت‌های ارتیاطی، 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، اعتماده‌نفنس دانشآموزان، ویژگی‌های سرشته، ورزشی، پشتکار، روابط با همسالان و مدرسه، تقویت همکاری با والدین و جامعه، استفاده از گفتگو برای تقویت ارتباط داشتن رفاتی منصفانه، عادلانه، صادقانه و محترمانه، عمل کردن به صورت یک گروه، پشتکار، علاقه، توائمندی و شایستگی، سیک زندگی دانشآموزی ناکارآمد، مهارت‌های تحصیلی، خوانداری، نوشتاری، ریاضی و عملکرد تحصیلی ناکارآمد، وضعیت تحصیلی و تربیتی ضعیف
1- توسعه روابط انسانی 2- توسعه آموزش و یادگیری ویژگی شخصیتی دانشآموزان	دانش داشتن 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 فتوون 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 مستوپلیت‌های تحصیلی و اجتماعی، تجربه، برگزاری و شرکت در کلاس‌های ضمن خدمت، ایجاد انگیزه، تشویق و ترغیب، تشکیل کارگروه‌های رابط، یادگیری- یاددهی.	دانش داشتن 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 فتوون 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 مستوپلیت‌های تحصیلی و اجتماعی، تجربه، برگزاری و شرکت در کلاس‌های ضمن خدمت، ایجاد انگیزه، تشویق و ترغیب، تشکیل کارگروه‌های رابط، یادگیری- یاددهی.
تخصص و صلاحیت حرفه‌ای	1- توسعه حرفه‌ای معلمان 2- تقویت مهارت‌های گروهی	توجیه‌پذیری طرح پیشنهادی در مدارس، متناسبسازی با نیازهای دانشآموزان، متناسبسازی، برنامه‌ریزی، مداخله نظمامن، 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 متناسبسازی شده، هدف محوری، برنامه‌ریزی، آشنایی با اهداف آموزشی.
برنامه‌ریزی و استاندارسازی	1- فرهنگ ساختاری 2- برنامه‌ریزی عملکردی	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، متابع مالی، نیروی متخصص، توائمند و شایسته، انگیزه و ترغیب نیروهای متخصص، فضای آموزشی
فضا و امکانات آموزشی	1. ساختار مدرسه 2. ساختار کلاس	پژوهینه بودن، زمان بر بودن، آگاه‌سازی دانشآموزان عادی باعث احساس تنها، حقارت و ازدواگرایی (معایب)، رشد دوستی و افزایش عزت نفس (مزایا)، زمانبر بودن، هزینه‌بر بودن، نبود نیرو و امکانات تخصصی (معایب)، نبود نیروی تخصصی آموزش دیده، امکانات و تجهیزات، نبود فرهنگ‌سازی و نگرش والدین و دانشآموزان عادی (معایب)، توجه به حقوق دانشآموزان، آموزش برای همه، فراهم کردن فرصت‌های برابر، پذیرش اجتماعی تمام شهروراندان یک جامعه و تسهیل فرایند اجتماعی شدن (مزایا)، یادگیری بیشتر، پاسخگویی مؤثرتر و نگرش مثبت‌تر (مزایا)، نبود اثراهای روان‌شناختی 2- معایب فراگیرسازی
اثرهای روان‌شناختی مشبت و منفي	1- مزایایی فراگیرسازی 2- معایب فراگیرسازی	تفصیل از نیازهای فرزندان، اختلال در نقش خانوادگی، تعارض‌های بین والدین، سبک‌های فرزندبروری، روابط والد- فرزند، عوامل بیرون از سازمان، نگرش خانواده نسبت به محدودیت‌ها، سهل‌انگاری و بی‌توجهی والدین، راهبردهای ارتباط والدین، آگاهی‌نشاشن از فرایند رشد و نیازهای دانشآموزان، مشکلات روان‌شناختی والدین.
عوامل مربوط به خانواده	1- سطح پایین کیفیت زندگی 2- عملکرد ناقص خانواده	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 پذیرش نشدن به وسیله گروه دوستان و همسالان عادی، مشکلات ارتباط با دوستان، تحقیر، تمخر توسط گروه همسالان
عوامل مربوط به جامعه	1- عوامل استرس‌زای محیطی 2- گروه دوستان	لازم معادل فراوانی ۵ یا حداقل یک‌سوم از مصاحبه‌شوندگان باشد که به ذکر آن مقوله در مصاحبه‌ها پرداخته شود. این حد تعیین شده، نشان‌دهنده حد انتخاب یا عدم انتخاب بُعد استخراج برای تعیین کفايت 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، کفايت

قالب شش دسته از عوامل (مفهومه 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.

مفهومه 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 بروون‌سازمانی در بیشتر مصاحبه‌ها تکرار شده بود و بیشترین رابطه را با سایر مقوله‌ها داشت، به عنوان مقوله محوری انتخاب شد و در فرایند کدگذاری محوری قرار گرفت.

شرایط علی: عواملی که به‌طور مستقیم بر پدیده محوری تأثیر می‌گذارند (کرسول، ۲۰۱۳). در پاسخ به این سؤال که شرایط علی 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 جمعیت‌شناسختی: سن، تحصیلات، شغل، جایگاه اقتصادی- اجتماعی وضعیت سلامت جسمانی و روان‌شناسختی والدین بر میزان اثربخشی فراگیرسازی مؤثر هستند.

۲. تعارض‌های زناشویی: نوع تعارض‌های والدین، نداشتن صمیمیت، احترام نگذاشتن، همکاری نکردن در مهارت‌های تحصیلی خواندن و نوشتمن 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 روان‌شناسختی، اجتماعی، اقتصادی و هیجانی این کودکان بر میزان مهارت‌های تحصیلی اثربخش است.

۱. ویژگی‌های شخصیتی معلمان و دانش‌آموزان:

شده برای درج در مدل خواهد بود. یافته‌های استخراج شده هفت بُعد اصلی در زمینه اثربخشی آموزش فراگیرسازی را نشان داد. همان‌طور که از یافته‌های جدول ۲ بر می‌آید، با توجه به فراوانی ذکر شده می‌توان گفت ابعادی همچون ویژگی‌های شخصیتی معلم، تخصص و صلاحیت حرفه‌ای، برنامه‌ریزی و استانداردسازی، فضا و امکانات آموزشی، اثرهای روان‌شناسختی 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 هر کدام از ابعاد ذکر شده را در ۱۴ مقوله اصلی تقسیم‌بندی کرده‌اند. به عبارتی دیگر، اثربخشی آموزش فراگیرسازی دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی در حول هفت بُعد یا طبقه یا حوزه کلیدی سازماندهی شده‌اند که در مجموع 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 روان‌شناسختی مثبت و منفی فراگیرسازی (۱- مزايا و ۲- معایب فراگیر سازی)؛ ج. عوامل مربوط به خانواده (۱- سطح پایین کیفیت زندگی، ۲- عملکرد ناقص خانواده) و ج. 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 به دست‌آمده از کُدگذاری باز در

خانواده نسبت به معلولیت فرزندان بر راهبردها و درنتیجه بر میزان اثربخشی فرآگیرسازی مؤثر است.

شایط مداخله‌گر: راهبردها از عوامل عمومی تر تأثیر می‌پذیرند که نقش مداخله‌ای دارند. نتایج نشان داد که عوامل استرس‌زای محیطی، گروه، دوستان و فناوری می‌توانند تسهیل کننده 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 فرآگیرسازی بر مهارت‌های خوانداری و نوشتاری مؤثر است.

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

ویژگی‌های رفتاری، شناختی، عاطفی و هیجانی معلمان و دانش‌آموزان، نقشی مؤثر بر فرآگیرسازی 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 فرآگیرسازی 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، از این‌رو در پاسخ به این سؤال که معلمان، مدیران از چه راهبردهایی برای اثربخشی فرآگیرسازی 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 فرآگیرسازی فراهم می‌سازد.

۱. سطح پایین کیفیت زندگی خانواده: سطح پایین کیفیت زندگی فیزیکی، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و فرهنگی بر راهبردها و درنتیجه میزان اثربخشی فرآگیرسازی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد.

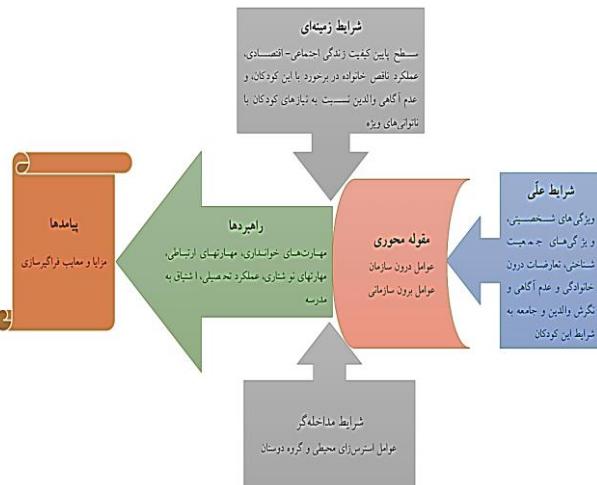
۲. عملکرد ناقص خانواده: تعارض‌های خانوادگی، مهارت‌های ارتباطی، روابط والد- فرزندی و نگرش

مربوط به جامعه، مهمترین طبقه‌ها درخصوص اثربخشی آموزش فراغیرسازی 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 ذکر شده را در ۱۴ مقوله اصلی تقسیم‌بندی کرده است. به عبارتی دیگر، اثربخشی آموزش فراغیرسازی بر مهارت‌های خوانداری و نوشتاری دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی در حول شش بُعد یا طبقه یا حوزه کلیدی سازمان‌دهی شده‌اند شده‌اند که در مجموع شامل ۱۴ مقوله اصلی است که عبارت‌اند از الف. ویژگی‌های شخصیتی (ویژگی عبارت‌اند از الف. توسعه روابط انسانی و ۲- توسعه شخصیتی معلم ۱- توسعه حرفه‌ای معلم و ۲- توسعه آموزش و یادگیری) و ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان ب. تخصص و صلاحیت حرفه‌ای (۱- توسعه حرفه‌ای معلم 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 فراغیرسازی (۱- مزايا و ۲- معایب فراغیرسازی)، ج. عوامل مرбوط 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 فراغیرسازی دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی و ایجاد یک نظریه داده‌بنیاد بوده است. نتایج فراییند حاصل از گذگاری باز، منجر به شناسایی ۲۴۸ کد اولیه، ۱۴ مقوله و ۷ طبقه شد. از آنجایی که تاکنون پژوهشی به صورت کیفی به اثربخشی فراغیرسازی نپرداخته است، این نتایج به طور غیرمستقیم با مطالعه‌های (پول و همکاران، ۲۰۰۸؛ بوس و هیمان، ۲۰۱۲؛ یانگ و راسیل، ۲۰۱۲؛ گرین و همکاران، ۲۰۱۳؛ هو و

عوامل درون‌سازمانی و برون‌سازمانی است که تحت تأثیر شرایط علی (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) اتفاق می‌افتد. این عوامل در برخورد با این کودکان و آگاهی‌نداشتن والدین نسبت به نیازهای کودکان با ناتوانی‌های ویژه) بر راهبردهای اثربخشی فراغیرسازی (مهارت‌های خوانداری، مهارت‌های نوشتاری، ارتباطی، مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های نوشتاری، عملکرد تحصیلی، اشتیاق به مدرسه) تأثیر می‌گذارد که حاصل آن ایجاد مزايا و معایبی برای فراغیرسازی است.



شکل ۱ مدل پارادایمی عوامل مؤثر در فراغیرسازی مقطع ابتدایی

با توجه به فراوانی ذکر شده می‌توان گفت که الگوی استخراج شده مبتنی بر گراندد تئوری از برآش 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 فراغیرسازی؛ ۶- عوامل مربوط به خانواده و ۷- عوامل

استاندارسازی فراغیرسازی 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 مزایای 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 اشتباها، داشتن روحیه نقد‌پذیری، انعطاف‌پذیری، صفر و یک بودن، خشک نبودن، داشتن صبر و حوصله، کنترل عصبانیت خود، حفظ آرامش در موقع 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 فراغیرسازی 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. از این‌رو توسعه آموزش و یادگیری مبتنی بر طرح درس‌های متناسبسازی شده به همراه برقراری ارتباط سالم مبتنی بر پذیرش (натوانی‌های ویژه)، احترام، اشتیاق (رفتاری، شناختی و هیجانی) می‌توان یک شخصیت باثبتات را برای معلم فراهم کند تا با اثرگذاری بر دانشآموزان زمینه را برای افزایش مهارت‌های خوانداری و نوشتاری فراهم سازد (یانگ و

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

در تبیین این نتایج می‌توان گفت فراغیرسازی 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 فرض شده 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 (سزووماسکی 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 فراغیرسازی را چه می‌دانند و آن را چگونه مفهومسازی می‌کنند، کدام مفاهیم در مورد پیشرفت و اکتساب و فراغیرسازی را مهم و با ارزش‌تر می‌دانند. به این ترتیب، 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. از این‌رو پژوهشگران با انجام مصاحبه‌های عمیق نیمه ساختاریافته با ۱۵ تن از معلمان، کارشناسان و صاحب‌نظران حیطه کودکان استثنایی (آموزش فراغیرسازی) به این نتیجه رسیدند که اگر ویژگی‌های شخصیتی معلمان و دانشآموزان با تخصص و صلاحیت حرفه‌ای معلمان با برنامه‌ریزی و

راسیل، ۲۰۱۲).

فراگیرسازی به دو صورت در دانشآموزان عادی یا به صورت فراگیرسازی معکوس جایدهی دانشآموزان عادی در مدارس دانشآموزان ویژه صورت می‌گیرد. از این‌رو اولین گام برای ایجاد و بسترسازی فراگیرسازی فرهنگ جامعه است. از آنجا که دانشآموزان با نیازهای ویژه شرایط خاصی دارند، از این‌رو برای فراگیرسازی نخست به صورت چندساله با انجام کارگاه‌های آموزشی، تولید پمفت‌ها، 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 راه حل‌های مختلف، ارزیابی و انتخاب بهترین راه حل، 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 هر کدام 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

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 آنجایی 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. از این‌رو 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 متناسب‌سازی شده 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

روانی، تقویت حرمت خود و اعتماد به خود، نشاط و شادابی، تحرک و انگیزه، حس کمک و همدلی و فضای پرمه ر 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 فراغیر، 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 به دست آوردن 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 فراغیر، نتایج مثبتی برای خانواده‌های کودکان دارای نیازهای ویژه دارد، از جمله اینکه موجب سازش‌یافتنگی 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 فراغیر 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 به راحتی 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 سازش‌یافتنگی خانواده‌ها کمک

می‌کند که منجر به موفقیت در زمینه تحصیلی خواهد شد. به عبارتی دیگر، هر چقدر معلمان 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 بعد جذابیت تکلیف و مرجعیت بر موفقیت تحصیلی تأثیر می‌گذارد، به این صورت می‌توان تبیین کرد معلمانی 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 روش 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 فراغیرسازی مؤثر است (بوس و هیمان، ۲۰۱۲).



اثرهای روانشناسی: در تبیین این نتایج می‌توان گفت آموزش فراغیر بر تحول دانشآموزان اثر مثبت داشته است، چرا که در بردارنده 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 فراغیرسازی 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 فراغیر دارای مزایای فردی و روان‌شناختی زیادی برای دانشآموزان با نیازهای ویژه به مانند آرامش درونی و

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. از این‌رو 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

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 برخوردهشان 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

مفهوم اصلی و ۷ طبقه در آن می‌توان، ساخت و استانداردسازی مقیاس نگرش معلمان، والدین و دانشآموزان فرآگیر سازی را در دستور کار قرارداد تا از این رهگذر بتوان به یک درک جامع از گروههای مختلف برای تصمیم‌گیری مناسب‌تر رسید. همچنین پیشنهاد می‌شود مطالعه‌های گسترده‌ای درخصوص اثربخشی فرآگیرسازی در پایه‌های مختلف تحصیلی انجام شود تا نتایج روشن‌تری به دست آورد و از این رهگذر به برنامه‌ریزی آموزشی برسپب اندازه اثر اقدام کرد. به منظور افزایش تعمیم‌پذیری یافته‌های این پژوهش، مرحله اول (پژوهش کیفی) این مطالعه را می‌توان با یک نمونه بزرگ‌تر و متنوع‌تر از مدیران مدارس، اعضای هیئت‌علمی 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. Membercheck
13. Triangulation
14. Prolonged engagement

### منابع

- ابوالمعالی خ. (۱۳۹۱). پژوهش کیفی از نظریه تا عمل، تهران: انتشارات علم.
- امیری مجید م، یوسفی آ. (۱۳۹۱) «موانع، چالش‌ها و فواید آموزش فرآگیر دانشآموزان دیرآموز از دید مدیران مدارس»، *فصلنامه علوم رفتاری*, ۱۲(۴)، ۲۱-۹.
- بازرگان ع. (۱۳۹۵) *مقدمه‌ای بر روش تحقیق کیفی و آمیخته؛ رویکردهای متدالول در علوم رفتاری*، تهران: نشر دیدار. چاپ ششم.

می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

از آن جایی که 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 فرآگیرسازی دانشآموزان مقطع اول ابتدایی پرداخته باشند، باعث شده است که بحث و نتیجه‌گیری از کیفیت مطلوب و لازم برخوردار نباشد. در اینجا پیشنهاد می‌شود هر کدام از عوامل مطرح شده (که بر اثربخشی فرآگیرسازی تأثیر دارند) می‌تواند موضوع بسیاری از پژوهش‌های انجام‌شده در حیطه کودکان استثنایی باشد. این نکته را باید در ذهن داشت که سازمان‌ها ایستادن و با محیط خود در تعامل‌اند. بدیهی است با گذر زمان، همین تعامل و پویایی می‌تواند متغیری‌های مطرح شده را تغییر دهد، به این ترتیب نیاز است که این بحث ضمن توجه به این عوامل و تأثیر آنها بر اثربخشی فرآگیرسازی، پژوهش و بررسی دوباره شود. همچنین با توجه به نتایج حاصل از این پژوهش، برنامه‌های جامعی برای اثربخشی بیشتر مدارس فرآگیرسازی تدوین شود. پژوهشگران می‌توانند در پژوهش‌های خود متغیری‌های دیگری را که می‌توانند در اثربخشی فرآگیرسازی تأثیر بگذارند، بررسی کنند. پیشنهاد می‌شود با توجه به نتایج مطالعه کیفی و شناسایی ۱۴

- 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-Teppe, 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.
- بهپژوه ا., غلامی ن. غباری بناب ن. (۱۳۹۹) «مقایسه نگرش معلمان عادی و ویژه نسبت به دانشآموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراغیر و شناسایی عوامل مرتبط با نگرش آنآن»، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۶ (۲): ۹۱-۱۰۸.
- بهپژوه ا., کاکلبرایی 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 آموزش و پرورش استثنایی کشور (۱۳۹۲) *شیوهنامه اجرایی آینین نامه آموزش و پرورش تلفیقی - فراغیر کودکان با نیازهای ویژه*، مصوبه هشتصد و پنجاه و چهارمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش.
- 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 (۴)، ۳۷-۴۶.
- لورمن ت., دپلر ج., هاروی د. (۲۰۰۵) آموزش فراغیر؛ راهنمای عملی در حمایت از یادگیری‌زندگان با توانایی‌های گوناگون، ترجمه احمد بهپژوه و عباسعلی حسین خانزاده (۱۳۹۱)، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- هاروی د. دپلر ج., لورمن ت. (۲۰۱۰) آموزش فراغیر؛ راهنمای عملی در حمایت از یادگیری‌زندگان با توانایی‌های گوناگون، ترجمه احمد بهپژوه و عباسعلی حسین خانزاده (۱۳۹۹)، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- هندي ط. ا. همتی گرانی س. (۱۳۹۸) «فراغیر سازی کودکان با نیازهای ویژه در دوران پیش از دبستان»، *تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱ (۱۵۶)، ۴۱-۵۴.
- هونم ح. ع. (۱۳۸۵) *راهنمای عملی پژوهش کیفی*. تهران: سمت.
- Beh-Pajoooh, 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-Pajoooh, 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.

- 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 Education*, 5 (5), 70-85.