مقایسهٔ نگرش معلمان عادی و ویژه نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر و شناسایی عوامل مرتبط با نگرش آنان

دکتر احمد به‌پژوه*

ناصر غلامی**

دکتر باقر غباری‌بناب***

چکیده

هدف از این پژوهش مقایسهٔ نگرش معلمان عادی و ویژه نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر و شناسایی عوامل مرتبط با نگرش معلمان بوده است. در پژوهش پس‌رویدادی حاضر، ۱۰۷ معلم ویژه و ۱۰۷ معلم عادی مدارس ابتدایی از شهرهای زنجان و بیجار (در استانهای زنجان و کردستان) به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده و در مطالعه شرکت کردند. برای اندازه‌گیری نگرش آنان، از مقیاس نگرش‌سنج به‌پژوه (۱۹۹۲) پس از اعمال انطباقهای ضروری استفاده شده است. در این پژوهش تماس اجتماعی، جنسیت، گذراندن دورهٔ ضمن خدمت، سطح تحصیلات، میزان شناخت، رشتهٔ تحصیلی، سابقهٔ تدریس، پایهٔ تحصیلی مورد تدریس و داشتن تجربهٔ رابط و تلفیقی، به عنوان متغیرهای پیش‌بین و نمرات نگرش معلمان متغیرهای ملاک بودند. یافته‌ها نشان دادند که: الف) معلمان ویژه در مقایسه با معلمان عادی نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر به طور معناداری نگرشی مثبت‌تر داشتند. ب) در هر دو گروه معلمان، سه متغیر پیش‌بین داشتن تجربهٔ فعالیت به عنوان معلم رابط و تلفیقی، رشتهٔ تحصیلی و گذراندن دورهٔ 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 نیازهای ویژه و برنامهٔ آموزش فراگیر، توانست ۷/۴ درصد از واریانس نگرش نسبت به آموزش فراگیر را پیش‌بینی کند. بنابراین با افزایش دانش معلمان دربارهٔ دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و برنامهٔ آموزش فراگیر، می‌توان نگرش آنان را ارتقا و بهبود بخشید.

کلیدواژگان: نگرش، معلمان عادی و ویژه، دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، آموزش فراگیر

تاریخ دریافت: ۹۷/۱/۲۷ تاریخ پذیرش: ۹۸/۱/۶

* استاد روان‌شناسی دانشگاه تهران (نویسنده مسئول) behpajooh@ut.ac.ir

** کارشناس ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه تهران ghlamynasr4@gmail.com

*** استاد روان‌شناسی دانشگاه تهران bghobari@ut.ac.ir

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-20]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.2.5.1]

مقدمه

نگرش[1] افراد جامعه نسبت به افراد با نیازهای ویژه یا افراد استثنایی، از گذشته‌های دور تا به امروز، تغییراتی چشمگیر داشته و همین امر موجب برخوردهای متفاوت مردم جامعه با آنان شده است؛ به گونه‌ای که از زمان اسپارتیها[2] که کودکان استثنایی را می‌کشتند تا به امروز، دوره‌های بدرفتاری و غفلت، ترحم و حمایت بیش‌ازحد از آنان سپری شده و سرانجام به دورهٔ پذیرش آنها رسیده است. همچنین چگونگی آموزش و جایابی آموزشی[3] دانش‌آموزان با نیازهای ویژه نیز با گذر زمان دستخوش دگرگونیهای اساسی و غیرمنتظره شده است. افزون بر این وجود اصطلاحات گوناگون و وضع قوانین ویژه برای این افراد طی زمان حکایت از این تغییرات دارد (به‌پژوه، ۱۳۹۸؛ به‌پژوه، ۱۹۹۱ و ۱۹۹۲؛ کرک و گالاگر، ۱۹۸۹، ترجمه جوادیان، ۱۳۸۲).

قانون عمومی ۱۴۲-۹۴ در آمریکا (آموزش برای همهٔ کودکان معلول[4]) از جمله قوانینی است که برای همهٔ دانش‌آموزان فرصتی فراهم کرد تا به آموزش رایگان و مناسب دست یابند. این قانون که در اواسط دههٔ ۱۹۷۰ در آمریکا تصویب شده است، بیان می‌کند که هر کودکی باید در محیطهایی با کمترین محدودیت[5] آموزش ببیند (کالاتا، تامپکینز و ورتس[6]، ۲۰۰۳، ترجمهٔ امیری مجد، ۱۳۸۶).

پس از تصویب قوانین یاد شده، اصطلاحاتی مانند یکپارچه‌سازی[7] و آموزش فراگیر[8] به طور گسترده به کار گرفته شده و رواج یافته است. آموزش فراگیر، مبتنی بر این باور است که افراد جامعه در نظامی فراگیر و با افراد متفاوت از نژادها، مذهبها و ویژگیهای گوناگون زندگی می‌کنند و مدرسهٔ فراگیر کمک می‌کند تا کودکان در مدرسه‌ای درس بخوانند که بعدها در جامعه‌ای همانند آن زندگی خواهند کرد. همچنین آموزش فراگیر به معنای تلفیق کامل کودکان است با تواناییهای گوناگون در همهٔ زمینه‌های تحصیلی که دیگر کودکان قادر به دسترسی و لذت بردن از آنها هستند و به منظور برآوردن نیازهای همهٔ کودکان، در برنامه‌های درسی مدارس و کلاسهای عادی تغییر ایجاد کرده، تفاوتها را مد نظر قرار داده و با ارزش می‌داند. البته کودکان با تواناییهای گوناگون در

1. Attitude

۲. اهالی شهر مشهور باستانی اسپارت در شبه‌جزیرهٔ موره که پادشاهی به نام اسپارتون در سال ۱۸۸۰ قبل از میلاد آن را بنا کرده بود، اطفال سقط شده و علیل و ناتوان را از پرتگاهی به نام باراترون به پایین می‌افکندند (فرهنگ لغت دهخدا).

3. Educational Placement
4. Education For All Handicapped Children
5. Least Restrictive Environment (LRE)
6. Culatta, Tompkins & Werts
7. Integration
8. Inclusive Education

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-20]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.2.5.1]

صورت نیاز می‌توانند کمکهای تخصصی و آموزش ویژه را به عنوان یکی از روشهای متعدد دردسترس دریافت کنند (لورمن، دپلر و هاروی[1]، ۲۰۰۵، ترجمهٔ به‌پژوه و حسین‌خانزاده،۱۳۹۱).

گسترش روزافزون برنامه‌های آموزش فراگیر در دنیا بر پایهٔ دلایلی است که طرفداران نهضت عادی‌سازی بر اساس رعایت حقوق بشر، پذیرش اجتماعی و اجتماعی شدن ابراز می‌کنند. همچنین الزامات بین‌المللی، مانند برگزاری کنفرانس جهانی آموزش مبتنی بر نیازهای ویژه[2] (۱۹۹۴) در قالب بیانیهٔ سالامانکا و اعلامیهٔ اینچئون، در اشاعهٔ برنامه‌های آموزش فراگیر در اکثر کشورها مؤثر بوده است. پیرو گسترش برنامه‌های آموزش فراگیر در جهان، در ایران نیز برای اجرای هر چه بهتر آن گامهایی مناسب از سوی سازمان آموزش و پرورش استثنایی برداشته شده و مطالعاتی هم در این زمینه صورت گرفته که پژوهش حاضر از آن جمله است.

بنابر گزارش پژوهشی که عنایتی و همکاران (۱۳۹۰) در ساری انجام داده‌اند، برنامه‌های آموزش فراگیر موفق نبوده است. با توجه به آمار سازمان آموزش و پرورش استثنایی از ۱۴۸ هزار دانش‌آموز با نیازهای ویژه بیش از ۷۸ هزار نفر در مدارس ویژه و حدود ۷۰ هزار نفر هم در نظام تلفیقی و فراگیر مشغول به تحصیل می‌باشند. بنابراین روزانه عدهٔ بسیاری از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در شهرها و روستاهای ایران با طی مسافتهای طولانی به مدارس ویژه در رفت و آمدند. درحالی‌که بسیاری از آنها می‌توانند در مدارس مجاور خانهٔ خود جایابی شوند. در نتیجه به نظر می‌رسد با گذشت بیش از بیست سال از صدور بیانیهٔ سالامانکا در سال ۱۹۹۴، هنوز تا اجرای صحیح آموزش فراگیر راه درازی در پیش داریم. از این رو، اهمیت و ضرورت پژوهشهایی که در زمینهٔ شناسایی عوامل مؤثر بر موفقیت برنامه‌های آموزش فراگیر انجام می‌شوند، احساس می‌شود.

اکثر متخصصان بر اهمیت نگرش مثبت معلمان، دانش‌آموزان و اولیای آنان تأکید دارند و یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر موفقیت برنامه‌های آموزش فراگیر را نگرش مثبت معلمان معرفی می‌کنند (مانند، به‌پژوه، ۱۹۹۱ و ۱۹۹۲؛ کورنولدی[3] و همکاران، ۱۹۹۸؛ کوک و سیمل[4]، ۱۹۹۹؛ هاج، دیویس، وودارد و شریل[5]، ۲۰۰۲؛ دِپاو و دال- تپر[6]، ۲۰۰۰؛ دوشن و فرنچ[7]، ۱۹۹۸). این پژوهشگران بر این باورند که در میان نگرش دانش‌آموزان و اولیای آنان، نگرش معلمان از اهمیت

1. Loreman, Deppeler & Harvey
2. The World Conference on Special Needs Education
3. Cornoldi
4. Cook & Semmel
5. Hodge, Davis, Woodard & Sherrill
6. DePauw & Doll-Tepper
7. Duchane & French

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-20]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.2.5.1]

بیشتری برخوردار است و می‌تواند یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر موفقیت یا شکست برنامه‌های آموزش فراگیر قلمداد شود. لذا در پژوهش حاضر نگرش معلمان ویژهٔ دانش‌آموزان با نیازهای ویژه (معلمان ویژه) و معلمان دانش‌آموزان عادی (معلمان عادی) مورد بررسی قرار گرفته است (گفتنی است که هر جا واژهٔ معلمان، به تنهایی به کار رفته، منظور هر دو گروه معلمان است). شایان ذکر است که فرناندز[1] (۲۰۱۷) ضمن تأکید بر اهمیت نگرش معلمان، ایجاد تغییر واقعی را به عوامل دیگری وابسته می‌داند (مانند، آموزش، حمایت دانش‌آموزان و معلمان دیگر و شبکه‌های حمایتی مطمئن، مشارکت خانواده‌ها و جامعه و تضمین اجرای آن با یک بودجه سازمانی).

در حال حاضر تعریفی واحدی برای مفهوم نگرش وجود ندارد و حقیقت این است که نگرش، پدیده‌ای پیچیده و چندبعدی است. یکی از تعریفهای مورد پذیرش دربارهٔ نگرش، متعلق به آلپورت[2] (۱۹۳۵) است. وی نگرش را نوعی حالت روانی و آمادگی ذهنی و عصبی می‌داند که از طریق تجربه سازمان‌یافته، بر واکنشها و پاسخهای فرد در برابر کلیهٔ اشیا و موقعیتهایی که به آن مربوط می‌شوند، تأثیری هدایتی دارد.

عوامل متعددی ممکن است در نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه دخالت داشته باشد. آموزش ضمن خدمت معلمان و افزایش دانش آنها نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، فراهم کردن منابع و حمایت آنها، تأمین بودجه و اندازهٔ کلاس از جملهٔ این عوامل اند که در پژوهش کمبریج-جانسون، هانتر-جانسون و نیوتن[3] (۲۰۱۴)، گزارش شده است. از پژوهشهای دیگری که عوامل مرتبط با نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر را مورد بررسی قرار داده‌اند می‌توان به پژوهشهای احسن[4]، دپلر و شارما[5] (۲۰۱۳)، به‌پژوه (۱۹۹۲)، به‌پژوه و ترابی (۱۳۸۷)، به‌پژوه و گنجی (۱۳۸۳) و هسیه و هسیه[6] (۲۰۱۲) اشاره کرد. اکثر پژوهشهای یاد شده، وجود ارتباط مثبت و مستقیم میان میزان دانش و سطح تحصیلات معلمان و نگرش آنها را گزارش کرده‌اند. همچنین در پژوهشهای به‌پژوه و ترابی (۱۳۸۷) و کورنیاواتی[7] و همکاران (۲۰۱۲) رشتهٔ تحصیلی معلمان، پیش‌بینی‌کنندهٔ نگرش آنها نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه اعلام شده است.

1. Fernández
2. Allport
3. Cambridge-Johnson, Hunter-Johnson & Newton
4. Ahsan
5. Sharma
6. Hsieh, W., & Hsieh, C.
7. Kurniawati

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-20]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.2.5.1]

افزون بر این، اثربخشی گذراندن دورهٔ آموزش ضمن خدمت بر نگرش معلمان نیز به طور خاص در پژوهشهای علیزاده و همکاران (۱۳۸۸)، به‌پژوه و ترابی (۱۳۸۷) و به‌پژوه و گنجی (۱۳۸۳) مورد تأکید قرارگرفته است. همچنین مللی و سلیمی (۱۳۸۸) و خانجانی و بهاری (۱۳۸۳)، سایر عوامل مانند جنسیت، سن، سابقهٔ تدریس، پایهٔ تدریس و وضعیت استخدام معلمان را به‌عنوان پیش‌بینی کنندهٔ نگرش معلمان گزارش کرده‌اند. داشتن تجربهٔ معلم رابط و تلفیقی بودن هم در پژوهشهای به‌پژوه و ترابی (۱۳۸۷)، شوکت، شارما و فرلانگر[1] (۲۰۱۳)، بندووا و فیالووا[2] (۲۰۱۵)، گوکدر[3] (۲۰۱۲) و کورنیاواتی و همکاران (۲۰۱۲) پیش‌بینی کنندهٔ نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه گزارش شده است.

از نظر بایمنووا، بکوا و ساله[4] (۲۰۱۵) یک مسئله مهم در آموزش فراگیر عدم آمادگی معلمان برای ایجاد راحت‌ترین محیط برای همهٔ دانش‌آموزان و نداشتن نگرش مثبت نسبت به کار با دانش‌آموزان با نیازهای گوناگون و ترس و نگرانی احتمالی معلمان در مورد توانایی‌شان در توجه به نیازهای این دانش‌آموزان است. بدیهی است که مهم‌ترین شرط موفقیت برنامهٔ آموزش فراگیر، آماده‌سازی و اصلاح نگرش همهٔ افراد شرکت‌کننده در این برنامه، به ویژه معلمان است.

در پژوهشهایی که اشاره شد نگرش نسبت به گروههای خاصی از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه مورد بررسی قرارگرفته، اما در پژوهش حاضر همهٔ گروهها به جز دانش‌آموزان تیزهوش مورد بررسی قرار گرفته‌اند و در پی پاسخگویی به سه پرسش اساسی زیر بوده است:

۱. معلمان عادی و معلمان ویژه نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه چه نگرشی دارند؟

۲. معلمان عادی و معلمان ویژه نسبت به برنامهٔ آموزش فراگیر چه نگرشی دارند؟

۳. آیا نگرش معلمان عادی و معلمان ویژه نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و نسبت به برنامهٔ آموزش فراگیر، با عواملی چون سطح تحصیلات، رشتهٔ تحصیلی، سابقهٔ تدریس، پایهٔ تدریس، جنسیت، داشتن تجربهٔ فعالیت به عنوان معلم رابط و تلفیقی، گذراندن دورهٔ ضمن خدمت، میزان تماس اجتماعی با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و میزان شناخت معلمان از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر ارتباط دارد؟

1 Shaukat, Sharma & Furlonger
2. Bendová & Fialová
3. Gökdere
4. Baimenova, Bekova & Saule

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-20]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.2.5.1]

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پس‌رویدادی و علی- مقایسه‌ای است و جامعهٔ آماری آن را معلمان مدارس ابتدایی عادی و معلمان ویژهٔ شهرهای زنجان و بیجار (در استانهای زنجان و کردستان) در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳، تشکیل می‌داد. برای تعیین حجم نمونه از جدول کرجسی- مورگان استفاده شد. برای جمع‌آوری اطلاعات لازم، پرسشنامهٔ مورد نظر به ۳۰۰ معلم عادی و معلم ویژه تحویل گردید. آنگاه بعد از گذشت یک هفته ۲۵۰ پرسشنامه عودت داده شد که پس از کنار گذاشتن پرسشنامه‌های ناقص، ۲۱۴ پرسشنامه (۱۰۷ پرسشنامه توسط معلمان عادی و ۱۰۷ پرسشنامه توسط معلمان ویژه) مورد بررسی قرار گرفت. بدین ترتیب ۱۰۷ معلم عادی و ۱۰۷ معلم ویژه به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. به این صورت که همهٔ ۲۲ معلم مدرسهٔ استثنایی شهر بیجار و از هفت مدرسهٔ استثنایی موجود در ناحیهٔ دو شهر زنجان، معلمان شش مدرسه که ۸۵ نفر بودند گروه نمونهٔ معلمان ویژهٔ این پژوهش را تشکیل دادند. همچنین در پژوهش حاضر به تعداد معلمان ویژهٔ هر شهر از میان معلمان عادی همان شهر ترجیحاً از مدارس مجاور مدارس استثنایی، انتخاب شدند.

ابزار پژوهش

در این پژوهش به منظور سنجش نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر از مقیاس نگرش‌سنج به‌پژوه (۱۹۹۲) استفاده شد که برای مناسب‌سازی، برخی از گویه‌ها حذف و گویه‌هایی جدید بر اساس هدفهای پژوهش حاضر به آن اضافه شده است. این تغییرات بر پایهٔ نظرات چهار نفر از استادان رشته‌های روان‌شناسی کودکان استثنایی و آمار و روش تحقیق صورت گرفته است. پس از تهیهٔ پرسشنامهٔ مقدماتی، بیست نفر از معلمان عادی و معلمان ویژه به صورت آزمایشی آن را تکمیل کردند. سپس با مصاحبه با آنان موارد مبهم و نقاط ضعف پرسشنامه شناسایی و برخی از گویه‌ها حذف یا اصلاح شد و سرانجام پرسشنامهٔ نهایی در چهار بخش به شرح زیر تدوین و اجرا شد.

بخش اول، اطلاعات جمعیت شناختی: این بخش وضعیت معلمان را از نظر آخرین مدرک تحصیلی، محل خدمت، رشتهٔ تحصیلی، سابقهٔ خدمت، پایهٔ تدریس، وضعیت استخدام، گذراندن دورهٔ ضمن خدمت، جنسیت، وضعیت تأهل و داشتن تجربهٔ فعالیت به عنوان معلم رابط و تلفیقی مشخص می‌کرد. در ادامهٔ این بخش سؤالی نیز به منظور بررسی میزان تماس اجتماعی معلمان با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه مطرح شده بود.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-20]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.2.5.1]

بخش دوم، نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه: این بخش شامل چهارده گویه لیکرتی دربارهٔ نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه بود.

بخش سوم، نگرش معلمان نسبت به برنامهٔ آموزش فراگیر: این بخش دارای هجده گویه لیکرتی بود که معلمان با انتخاب یکی از گزینه‌های کاملاً موافقم، موافقم، مخالفم و کاملاً مخالفم میزان موافقت یا مخالفت خود را نسبت به برنامهٔ آموزش فراگیر اعلام می‌کردند.

بخش چهارم، میزان شناخت معلمان از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و برنامهٔ آموزش فراگیر: این بخش شامل چهار قسمت بود که میزان شناخت معلمان در قسمتهای ۱، ۳ و ۴ مورد بررسی قرار می‌گرفت. در قسمت ۱ میزان آشنایی معلمان با برنامهٔ آموزش فراگیر به صورت کلی مورد سؤال واقع می‌شد که با انتخاب گزینه‌های «اصلاً آشنایی ندارم»، «فقط چند بار آن را شنیده‌ام»، «تا حدی نسبت به آن آشنا هستم» یا «کاملاً نسبت به آن آگاه و آشنا هستم» به خود نمرهٔ ۱ تا ۴ می‌دادند. در قسمت ۳ یک جدول حاوی هفت سطر که در هر سطر یکی از گروههای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه (دانش‌آموزان با آسیب بینایی، با آسیب شنوایی، با اختلالهای رفتاری، با ناتوانی یادگیری، با ناتوانی ارتباطی، با معلولیتهای چندگانه و کم‌توانی ذهنی) معرفی شده بود و رو به روی هر کدام از گروهها در چهار ستون، میزان شناخت نسبت به آن گروه با مقیاس درجه‌بندی خیلی کم، کم، زیاد و خیلی زیاد مورد ارزیابی قرار می‌گرفت و نمرهٔ کسب شده از این قسمت میان ۷ تا ۲۸ متغیر بود. به خلاف دو قسمت ۱ و ۳ که میزان شناخت معلمان از سوی خود آنها اعلام می‌شد، در قسمت ۴، معلمان مورد مطالعه به یک آزمون ده سؤالی از نوع صحیح و غلط دربارهٔ مسائل مهم دانش‌آموزان با نیازهای ویژه پاسخ می‌دادند و با استفاده از کلید سؤالات، تصحیح شده و برای هر آزمودنی یک نمره از صفر تا ۱۰ منظور می‌شد. مجموع نمرات کسب شده در سه قسمت مذکور نمرهٔ نهایی را برای میزان شناخت معلمان نسبت به آموزش فراگیر و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه تشکیل می‌داد که این نمره میان حداقل ۸ و حداکثر ۴۲ در نوسان است که میزان شناخت به پنج درجهٔ خیلی کم (۸ تا ۱۵)، کم (۱۶ تا ۲۲)، متوسط (۲۳ تا ۲۹)، زیاد (۳۰ تا ۳۶) و خیلی‌زیاد (۳۷ تا ۴۲) درجه‌بندی شده است. در پایان فراوانی پاسخهای معلمان ویژه و معلمان عادی که نمرهٔ آنها در هر یک از این محدوده‌ها قرار می‌گیرد با هم مورد مقایسه شد. در قسمت ۲ این بخش، میزان آمادگی معلمان برای پذیرش کلاسی که در آن دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کنار دانش‌آموزان عادی حضور دارند، سؤال می‌شد که با انتخاب گزینه‌های اصلاً نمی‌توانم بپذیرم، نیاز به آموزش و مطالعه دارم، زیاد آماده نیستم یا گزینهٔ کاملاً آمادگی پذیرش آن را دارم به آن پاسخ داده می‌شد.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-20]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.2.5.1]

به منظور محاسبهٔ میزان اعتبار پرسشنامه تهیه شده، ابتدا در داده‌های حاصل از اجرای مقدماتی (نمونهٔ ۲۰ نفری از معلمان عادی و معلمان ویژه)، چهارده سؤال مربوط به نگرش نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه (بخش دوم) به دو نیمهٔ سؤالهای فرد و زوج تقسیم شد. برای بخش مربوط به نگرش نسبت به برنامهٔ آموزش فراگیر (بخش سوم) نیز از روش مذکور استفاده شد که ضریب ۰/۸۶ به دست آمد. اعتبار پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ نیز برای هر دو خرده مقیاس نگرش نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و نگرش نسبت به برنامهٔ آموزش فراگیر محاسبه شد که به ترتیب ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۷۱ و ۰/۷۹ برای آنها به دست آمد.

به منظور بالا بردن روایی محتوا، در هر یک از خرده‌آزمونها از هر سه بعد نگرش اعم از بعد عاطفی، شناختی و رفتاری بر اساس اهمیت‌شان گویه‌هایی در پرسشنامه گنجانده شد که گروهی از سؤالات پرسشنامه، در هر دو بخش دوم و سوم، نگرش مثبت و گروهی دیگر از آنها نگرش منفی را می‌سنجیدند. در زمان محاسبهٔ نگرش به سؤالاتی که نگرش منفی را می‌سنجیدند برای گزینه کاملاً مخالفم نمره ۴ و مخالفم ۳ و موافقم ۲ و کاملاً موافقم ۱ لحاظ شد، اما گویه‌های مربوط به نگرش مثبت به عکس نمره‌گذاری شد، مثلاً برای گزینهٔ کاملاً موافقم نمره ۴ و برای گزینهٔ کاملاً مخالفم نمرهٔ ۱ در نظر گرفته شد. همچنین برای بالا بردن روایی صوری در مراحل مناسب‌سازی پرسشنامه سعی شد که از نظر ظاهر و جملات به‌کار رفته، رغبت پاسخ‌دهندگان را برانگیزد.

پس از گردآوری داده‌ها، با استفاده از آزمون t، معناداری میان میانگین نگرش دو گروه معلمان ویژه و معلمان عادی مورد آزمون قرار گرفت. همچنین با روش آماری تحلیل رگرسیون چند متغیری، سهم هر یک از متغیرهای پیش‌بین در پیش‌بینی متغیر ملاک بررسی شد و بهترین پیش‌بینی کننده‌های متغیر ملاک مشخص شدند.

یافته‌ها

همان‌طور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود از منظر جمعیت‌شناختی، ۲۵ درصد نمونهٔ ۲۱۴ نفری معلمان، مرد و ۷۵ درصد آنها زن بودند و ۹۴ درصد آنان را معلمان متأهل تشکیل می‌دادند. سابقهٔ تدریس معلمان عادی از معلمان ویژه بیشتر بود و در مقابل سطح تحصیلات معلمان ویژه بالاتر از معلمان عادی بود. یافتهٔ دیگر این که معلمان عادی (به جز ۲ درصد آنان که در خانوادهٔ خود فرد با نیازهای ویژه داشتند) تماس اجتماعی کمتری با افراد با نیازهای ویژه داشتند که فراوانی معلمان برای این ویژگیها به تفکیک در جدول ۱ آورده شده است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-20]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.2.5.1]

جدول ۱: مقایسهٔ معلمان بر اساس ویژگیهای جمعیت‌شناختی

	جنسیت		تأهل		سنوات خدمت	
	مرد	زن	متأهل	مجرد	کمتر از ۱۵ سال	بیشتر از ۱۵ سال
معلمان ویژه	۲۲	۸۵	۱۰۳	۴	۳۱	۸۱
معلمان عادی	۳۲	۷۵	۹۸	۹	۲۱	۸۱

همان‌طور که انتظار می‌رفت ۱۱درصد معلمان ویژه شناخت خیلی زیاد، ۵۴ درصد آنان شناخت زیاد، ۲۷ درصد شناخت متوسط و فقط ۷ درصد آنها شناخت کم و یک درصد شناخت خیلی‌کم نسبت به دانش‌آموزان ویژه و آموزش فراگیر داشتند، درحالی‌که هیچ یک از معلمان عادی شناخت خیلی زیاد نداشتند و فقط ۶/۵ درصد آنها شناخت زیاد داشتند و ۴۱ درصد معلمان عادی شناخت متوسط، نزدیک به۵۰ درصد شناخت کم و حدود ۴ درصد شناخت خیلی‌کم نسبت به دانش‌آموزان ویژه و آموزش فراگیر داشتند.

جدول ۲: مقایسهٔ میانگین و انحراف معیار و خطای استاندارد، نسبت t، درجهٔ آزادی، سطح معناداری و اندازه اثر میانگین نگرش معلمان نسبت به آموزش فراگیر

گروه	$\bar{x}$	SD	SE	t	df	p	d
معلمان عادی	۵۱	۵	۶/۳۱	۲/۳۶	۲۱۲	۰/۰۵	۰/۳۷
معلمان ویژه	۵۳/۰۱	۶					

جدول۳: مقایسهٔ میانگین، انحراف معیار، خطای استاندارد، نسبت t، درجهٔ آزادی، سطح معناداری و اندازه اثر میانگین نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه

گروه	$\bar{x}$	SD	SE	t	df	p	d
معلمان عادی	۳۷/۶۳	۴	۵/۴۵	۲/۴۱	۲۱۲	۰/۰۵	۰/۴۳
معلمان ویژه	۳۹/۳۲	۴					

همان‌طور که در جدولهای ۲ و ۳ نشان داده شده است در پژوهش حاضر تی مشاهده شده در نمرات مربوط به نگرش نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه ۲/۴۱ و در نمرات مربوط به نگرش نسبت به آموزش فراگیر ۲/۳۶ به دست آمده است. با مراجعه به جدول مربوط مشخص می‌شود که هر دو عدد مربوط به تی مشاهده شده از t بحرانی با درجات آزادی بی‌نهایت در سطح معناداری ۰/۰۵ بزرگ‌ترند، بنابراین فرضیهٔ صفر رد می‌شود. این موضوع بیانگر این است که معلمان ویژه به طور معناداری در مقایسه با معلمان عادی هم نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و هم نسبت

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-20]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.2.5.1]

به برنامهٔ آموزش فراگیر نگرشی مطلوب‌تر و مثبت‌تر ابراز کرده‌اند. شایان ذکر است که d کوهن[1] (اندازهٔ اثرات میانگین) دو گروه نزدیک به متوسط است.

جدول ۴: ماتریس ضریبهای همبستگی میان نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه (متغیر ملاک اول، y_1) با متغیرهای پیش‌بین

متغیرها	y_1	x_1	x_2	x_3	x_4	x_5	x_6	x_7	x_8
سطح تحصیلات x_1	۰/۸۲								
رشتهٔ تحصیلی x_2	۰/۱۷*	۰/۲۵							
سابقهٔ تدریس x_3	-۰/۱۴	-۰/۲۷**	-۰/۲۹						
پایهٔ تدریس x_4	۰/۰۹	۰/۱۱*	۰/۲۵*	-۰/۰۳					
جنسیت x_5	۰/۰۶	۰/۱۰	۰/۰۱	۰/۰۸	-۰/۱۹				
تجربهٔ رابط و تلفیقی x_6	۰/۲۲**	۰/۱۴	-۰/۰۲	-۰/۱۳	-۰/۱۵	۰/۰۹			
دورهٔ ضمن خدمت x_7	۰/۰۱	۰/۱۲**	-۰/۰۱	-۰/۱۱	-۰/۱۷	۰/۱۲	۰/۷۱**		
میزان تماس اجتماعی x_8	۰/۱۵*	۰/۱۷**	۰/۰۹	-۰/۱۹	-۰/۱۵	۰/۱۰	۰/۸۵**	۰/۷۹**	
میزان شناخت x_9	۰/۱۹**	۰/۲۹**	۰/۱۴	-۰/۳۳**	۰/۰۲	۰/۰۵	۰/۶۵**	۰/۵۶**	۰/۷۲**

* P <۰/۰۵ ** P < ۰/۰۱

با نگاهی به ماتریس ضریبهای همبستگی میان نگرش معلمان با متغیرهای پیش‌بین در جدول ۴، ملاحظه می‌شود که متغیرهای رشتهٔ تحصیلی، داشتن تجربهٔ فعالیت به عنوان معلم رابط و تلفیقی، میزان تماس اجتماعی و میزان شناخت با نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، رابطه‌ای معنادار و مثبت دارند.

1. Cohen's d

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-20]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.2.5.1]

جدول ۵: ماتریس ضریبهای همبستگی میان نگرش معلمان نسبت به آموزش فراگیر (متغیر ملاک دوم، $y_۲$) با متغیرهای پیش‌بین

متغیرها	$y_۲$	$x_۱$	$x_۲$	$x_۳$	$x_۴$	$x_۵$	$x_۶$	$x_۷$	$x_۸$
سطح تحصیلات $x_۱$	۰/۰۷								
رشتهٔ تحصیلی $x_۲$	-۰/۰۱	۰/۲۴							
سابقهٔ تدریس $x_۳$	-۰/۰۲	۰/۲۷** −	−۰/۲۹						
پایهٔ تدریس $x_۴$	۰/۱۰	۰/۱۰*	۰/۲۵*	−۰/۰۳					
جنسیت $x_۵$	۰/۱۲	۰/۱۰	۰/۰۱	۰/۰۸	−۰/۱۹				
تجربهٔ رابط و تلفیقی $x_۶$	۰/۲۲*	۰/۱۴	−۰/۰۲	−۰/۱۳	−۰/۱۵	۰/۰۹			
دورهٔ ضمن خدمت $x_۷$	-۰/۱۲*	۰/۱۲**	−۰/۰۱	−۰/۱۱	−۰/۱۷	۰/۱۰	۰/۷۱**		
میزان تماس اجتماعی $x_۸$	۰/۱۸*	۰/۱۷**	۰/۰۹	−۰/۱۹	−۰/۱۵	۰/۱۰	۰/۸۵**	۰/۷۹**	
میزان شناخت $x_۹$	۰/۲۹**	۰/۲۹**	۰/۱۴	−۰/۳۳**	۰/۰۲	۰/۰۵	۰/۶۵**	۰/۵۶**	۰/۷۲**

* P <۰/۰۵ ** P < ۰/۰۱

همچنین جدول ۵ نشان می‌دهد که داشتن تجربهٔ فعالیت به عنوان معلم رابط و تلفیقی، میزان تماس اجتماعی و میزان شناخت با نگرش معلمان نسبت به آموزش فراگیر رابطه‌ای معنادار و مثبت دارد.

جدول ۶: خلاصهٔ تحلیل رگرسیون به روش گام به گام برای نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه (متغیر ملاک اول) و سه متغیر پیش‌بین مرتبط با آن

متغیرهای پیش‌بین	R	$R^۲$	$R^{۲\Delta}$	SE	F	$df_۱$	$df_۲$	p
داشتن تجربهٔ رابط و تلفیقی، رشتهٔ تحصیلی و دوره ضمن خدمت	۰/۳۵۷	۰/۱۲۸	۰/۰۹۹	۶/۰۵۱	۴/۴۸۳	۳	۹۲	۰/۰۰۶

به منظور بررسی میزان پیش‌بینی‌کنندگی متغیرهای پیش‌بین از تحلیل رگرسیون به روش گام به گام استفاده شده که نتایج آن برای متغیر ملاک اول در جدول ۶ گزارش شده است. در این پژوهش، سه متغیر داشتن تجربهٔ رابط و تلفیقی ($X_۶$)، رشتهٔ تحصیلی ($X_۲$) و دوره ضمن‌خدمت

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-20]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.2.5.1]

($x_۷$) در حدود ۱۰ درصد از واریانس متغیر ملاک اول ($y_۱$) را به طور معناداری پیش‌بینی می‌کنند ($p<۰/۰۱$). از میان سه متغیر مذکور داشتن تجربهٔ رابط و تلفیقی بیشترین نقش را در پیش‌بینی نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه داشته است و به تنهایی در حدود ۵ درصد از واریانس نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه را به طور معنادار پیش‌بینی می‌کند.

جدول ۷: ضرایب استاندارد و غیر استاندارد متغیرهای پیش‌بین مرتبط با نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در معادله رگرسیون گام به گام

متغیرهای پیش‌بین	b	SE_b	β	T	p
ثابت	۲۶/۳۵۵	۴/۲۵۲		۶/۱۹۸	۰/۰۰۰
داشتن تجربهٔ رابط و تلفیقی ($x_۶$)	۲/۴۷۹	۰/۸۱۳	۰/۴۲۱	۳/۰۵۱	۰/۰۰۳
رشتهٔ تحصیلی ($x_۲$)	۰/۹۲۴	۰/۴۵۵	۰/۱۸۹	۲/۰۳۲	۰/۰۴۵
دوره ضمن خدمت($x_۷$)	۳/۶۲۵	۱/۷۸۵	۰/۲۸۱	۲/۰۳۱	۰/۰۴۵

بر اساس جدول ۷، ضریب بتای محاسبه شده برای متغیر داشتن تجربهٔ رابط و تلفیقی ۰/۴۲۱ با سطح اطمینان P= ۰/۰۰۳ معنادار است. برای متغیر پیش‌بین رشتهٔ تحصیلی، ۰/۱۸۹ با سطح اطمینان P= ۰/۰۴۵ و برای متغیر پیش‌بین دوره ضمن‌خدمت، با ضریب بتای ۰/۲۸۱ و سطح اطمینان P= ۰/۰۴۵ معنادار است.

جدول ۸: خلاصهٔ تحلیل رگرسیون به روش گام به گام برای نگرش نسبت به برنامهٔ آموزش فراگیر(متغیر ملاک دوم) و متغیرهای پیش‌بین

متغیرهای پیش‌بین	R	$R^۲$	$R^{۲\Delta}$	SE	F	$df_۱$	$df_۲$	p
میزان شناخت	۰/۲۸۹	۰/۰۸۳	۰/۰۷۴	۶/۶۵۴	۸/۵۳۹	۱	۹۴	۰/۰۰۴

خلاصهٔ نتایج تحلیل رگرسیون به روش گام به گام برای متغیر ملاک دوم (نگرش نسبت به آموزش فراگیر) و متغیرهای پیش‌بین در جدول ۸ آمده است که با توجه به آن از میان ۹ متغیر پیش‌بین که در رگرسیون وارد شدند تنها متغیر پیش‌بین میزان شناخت ($x_۹$) توانست ۷/۴ درصد از واریانس نگرش نسبت به آموزش فراگیر را پیش‌بینی کند.

جدول ۹: ضرایب رگرسیون استاندارد شده و استاندارد نشدهٔ متغیر پیش‌بین مرتبط با نگرش معلمان نسبت به آموزش فراگیر

متغیرهای پیش‌بین	b	SE_b	β	T	p
ثابت	۴۴/۸۲۲	۲/۵۱۸		۱۷/۸۰۳	۰/۰۰۰
میزان شناخت ($x_۹$)	۰/۳۰۴	۰/۱۰۴	۰/۲۸۹	۲/۹۲۲	۰/۰۰۴

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-20]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.2.5.1]

جدول ۹ مؤید این است که ضریب بتای محاسبه شده برای متغیر میزان شناخت، ۰/۲۸۹ در سطح اطمینان ۰/۰۰۴ و با خطای استاندارد ۰/۱۰۴ معنادار است.

یافته‌های پژوهش حاضر را می‌توان چنین جمع‌بندی کرد که معلمان ویژه‌ای که در پرسشنامه اظهار کرده بودند که حداقل به مدت یک سال به عنوان معلم رابط فعالیت داشته‌اند و معلمان عادی که تجربهٔ حضور دانش‌آموز با نیازهای ویژه را در کلاس خود، حداقل به مدت یک سال اظهار کرده بودند، به طور معنادار نگرشی مثبت‌تر نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه داشتند. همچنین رشتهٔ تحصیلی معلمان و گذراندن دورهٔ ضمن‌خدمت مرتبط با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه با نگرش آنها نسبت به این گروه از دانش‌آموزان ارتباط مثبت و معنادار دارد و تنها متغیر پیش‌بین میزان شناخت معلمان از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر، پیش‌بینی کننده‌ای معنادار برای نگرش نسبت به آموزش فراگیر است.

درصورتی‌که تحلیل رگرسیون چند متغیری گام به گام، دو بار، یعنی به طور جداگانه یک بار برای گروه معلمان عادی و بار دیگر برای داده‌های به دست آمده از معلمان ویژه انجام شود، یافته‌های به دست آمده با یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌های کل معلمان متفاوت خواهد بود که در ادامه به این ترتیب عمل شده و نتایج حاصل برای معلمان عادی، در جدول ۱۰ آورده شده است.

جدول ۱۰: خلاصهٔ تحلیل رگرسیون به روش گام به گام برای نگرش معلمان عادی نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه (متغیر ملاک دوم) و متغیرهای پیش‌بین

متغیرهای پیش‌بین	R	R^2	$R^{2\Delta}$	SE	F	df_1	df_2	p
سطح تحصیلات(X_1)، رشتهٔ تحصیلی (X_2)	۰/۴۷	۰/۲۲	۰/۱۹	۶/۸۴۹	۶/۹۶۳	۲	۴۹	۰/۰۰۲

متغیرهای مستقل سطح تحصیلات (X_1) و رشتهٔ تحصیلی (X_2) معلمان عادی پیش‌بینی کننده‌ای معنادار برای نگرش نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه بودند، درحالی‌که با بررسی رگرسیون گام به گام برای متغیر نگرش نسبت به آموزش فراگیر در معلمان عادی هیچ کدام از متغیرهای مستقل نتوانستند به طور معنادار واریانس متغیر را پیش‌بینی کنند.

نتایج به دست آمده از رگرسیون گام به گام برای متغیرهای وابستهٔ اول و دوم و متغیرهای مستقل نه‌گانه در داده‌های مربوط به معلمان ویژه در جدولهای ۱۱ و ۱۲ آورده شده است. در معلمان ویژه، متغیر مستقل میزان شناخت (X_9)، حدود ۹ درصد از واریانس نگرش نسبت به

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-20]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.2.5.1]

دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و ۱۲ درصد از واریانس نگرش نسبت به برنامهٔ آموزش فراگیر را به طور معنادار پیش‌بینی می‌کند

جدول ۱۱: خلاصهٔ تحلیل رگرسیون به روش گام به گام برای نگرش معلمان ویژه نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه (متغیر ملاک اول) و متغیرهای پیش‌بین

متغیرهای پیش‌بین	R	R^2	$R^{2\Delta}$	SE	F	df_1	df_2	p
میزان شناخت (x_9)	۰/۳۲	۰/۱۰	۰/۰۸۵	۴/۲۰۹	۵/۰۰۶	۱	۴۲	۰/۰۰۲

جدول ۱۲: خلاصهٔ تحلیل رگرسیون به روش گام به گام برای نگرش معلمان ویژه نسبت به آموزش فراگیر (متغیر ملاک دوم) و متغیرهای پیش‌بین

متغیرهای پیش‌بین	R	R^2	$R^{2\Delta}$	SE	F	df_1	df_2	p
میزان شناخت (x_9)	۰/۳۷	۰/۱۳	۰/۱۱	۷/۱۹	۶/۵۲۱	۱	۴۲	۰/۰۱۴

نتایج تحلیل رگرسیون دو گروه معلمان عادی و ویژه را می‌توان چنین خلاصه کرد که در معلمان عادی سطح تحصیلات و رشتهٔ تحصیلی نزدیک به ۱۹ درصد از واریانس نگرش نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه را پیش‌بینی کردند و در مقابل در این گروه از معلمان هیچ یک از متغیرهای مستقل پیش‌بینی کننده‌ای معنادار برای نگرش نسبت به برنامهٔ آموزش فراگیر نبودند. در معلمان ویژه، متغیر مستقل میزان شناخت از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر در حدود ۹ درصد از واریانس نگرش نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و ۱۲ درصد از واریانس نگرش نسبت به برنامهٔ آموزش فراگیر را به طور معنادار پیش‌بینی کردند.

بحث و نتیجه‌گیری

نگرش معلمان نقشی اساسی در موفقیت اجرای آموزش فراگیر دارد. بر پایهٔ همین منطق، در پژوهش حاضر نگرش معلمان ویژه و معلمان عادی نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و نسبت به آموزش فراگیر، مورد بررسی قرار گرفته و عوامل مرتبط با نگرش آنان شناسایی شده است. نتایج حاکی از آن بود که نگرش معلمان ویژه در هر دو زمینه از نگرش معلمان عادی مثبت‌تر و مطلوب‌تر است. این یافته با نتایج پژوهشهای به‌پژوه و ترابی (۱۳۸۷)، مللی و سلیمی (۱۳۸۸)، به‌پژوه و همکاران (۱۳۸۷) و به‌پژوه و گنجی (۱۳۸۳) همخوانی دارد.

در پژوهش حاضر، یکی از متغیرهای پیش‌بینی‌کنندهٔ نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه داشتن تجربهٔ معلم رابط و تلفیقی به دست آمده که با پژوهشهای به‌پژوه و ترابی

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-20]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.2.5.1]

(۱۳۸۷)، شوکت و همکاران (۲۰۱۳)، بندووا و فیالووا (۲۰۱۴)، گوکدر (۲۰۱۲) و کورنیاواتی و همکاران (۲۰۱۲) همسوست. این نتیجه را می‌توان چنین تبیین کرد که افرادی که تجربهٔ کار با افراد با نیازهای ویژه در مدارس عادی را ندارند احتمالاً به اجرای آموزش در کلاس فراگیر به مثابه یک نگرانی بزرگ نگاه می‌کنند.

دیگر متغیر پیش‌بینی‌کنندهٔ نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در این پژوهش، رشتهٔ تحصیلی معلمان بود که در راستای نتایج پژوهشهای به‌پژوه و ترابی (۱۳۸۷) و کورنیاواتی و همکاران (۲۰۱۲) است. همچنین گذراندن دورهٔ ضمن‌خدمت مرتبط با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به منزلهٔ یک متغیر پیش‌بینی‌کنندهٔ نگرش معلمان نسبت به این گروه از دانش‌آموزان، به دست آمده که این نتیجه با پژوهشهای به‌پژوه و ترابی (۱۳۸۷) و علیزاده و همکاران (۱۳۸۸) همسوست. ازآنجایی‌که رشتهٔ تحصیلی و گذراندن دورهٔ ضمن‌خدمت هر دو با داشتن آگاهی دربارهٔ دانش‌آموزان با نیازهای ویژه مرتبط هستند، بنابراین با تجدیدنظر در آموزشهای پیش از خدمت و برگزاری دوره‌های ضمن‌خدمت مرتبط با این نوع دانش‌آموزان، می‌توان نگرش معلمان، به طور خاص معلمان عادی را بهبود بخشید.

متغیرهای پیش‌بین سطح تحصیلات، سابقهٔ تدریس، پایهٔ تدریس، جنسیت، میزان شناخت و میزان تماس اجتماعی، پیش‌بینی‌کننده‌هایی معنادار برای متغیر وابستهٔ اول (نگرش نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه) نبودند. این نتیجه با یافتهٔ به‌پژوه و همکاران (۱۳۸۷) همسوست.

با بررسی ارتباط میان متغیرهای پیش‌بین و متغیر وابستهٔ نگرش نسبت به آموزش فراگیر مشخص شد که تنها متغیر پیش‌بین میزان شناخت از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر توانست به طور معنادار در حدود ۸ درصد از واریانس متغیر وابستهٔ مورد نظر را پیش‌بینی کند. در این زمینه بندووا و فیالووا (۲۰۱۴) گزارش کرده‌اند که کم بودن دانش معلمان ابتدایی نسبت به ویژگیها و نیازهای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه از موانع فراگیرسازی هستند. به‌پژوه و ترابی (۱۳۸۷) نیز دریافتند که معلمانی که اطلاعات صحیح‌تر و بیشتری نسبت به کودکان نابینا دارند از نگرشی مثبت‌تر برخوردارند. هسیه و هسیه (۲۰۱۲) نیز در این زمینه گزارش کرده‌اند که هیچ‌یک از متغیرهای وابسته به جمعیت‌شناختی (سطح تحصیلات، داشتن دانش‌آموز با ناتوانی در کلاس، کیفیت تجربه با دانش‌آموز با ناتوانی و ملیت) به طور معناداری نگرش دربارهٔ آموزش فراگیر را پیش‌بینی نمی‌کنند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-20]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.2.5.1]

در این پژوهش نیز مانند همهٔ پژوهشهایی که از روش همبستگی استفاده می‌کنند، نمی‌توان روابط کشف شده را علّی فرض کرد و شاید این روابط با متغیرهای دیگر مرتبط باشد. محدودیت دیگر آن می‌توان به استقبال نکردن برخی از مسئولان ادارات آموزش و پرورش، بعضی از مدیران و عده‌ای از معلمان برای شرکت در پژوهش اشاره کرد که این موضوع موجب کاهش حجم نمونهٔ پژوهش شد. شایان ذکر است که احتمال می‌رود بیشتر معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش که پرسشنامهٔ مورد نظر را تکمیل کرده و عودت داده‌اند، نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و نسبت به آموزش فراگیر نگرش مثبت و معلمانی که پرسشنامهٔ مورد نظر را تکمیل نکرده بودند، نگرش منفی داشته باشند.

در پایان توصیه می‌شود که پژوهشهای مشابه در سایر مناطق جغرافیایی کشور و برای دوره‌های تحصیلی متوسطهٔ اول و متوسطهٔ دوم نیز انجام شود تا با گردآوری اطلاعات از مناطق گوناگون کشور و جمع‌بندی آنها بتوان تصمیمات مبتنی بر پژوهش برای بهبود بخشیدن به نگرش معلمان و در نهایت اجرای موفق‌تر آموزش فراگیر گرفت. افزون بر این، پیشنهاد می‌شود که نگرش مدیران، اولیا و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و دانش آموزان عادی نیز بررسی شود.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، می‌توان چنین توصیه کرد که معلمان در رشتهٔ مرتبط با کار خود به کار گرفته شوند و میزان شناخت آنها (به ویژه معلمان عادی) از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و برنامهٔ آموزش فراگیر با برگزاری دوره‌های ضمن خدمت و گنجاندن بیش از پیش واحدهای مرتبط با این گروه از دانش‌آموزان در دروس دوره‌های تربیت معلم تا حد امکان افزایش داده شود. همچنین ازآنجایی‌که افراد داوطلب رغبت بیشتر به دانش‌افزایی در این زمینه دارند، بنابراین توصیه می‌شود که معلمان عادی داوطلب برای آموزش فراگیر، شناسایی شوند و پس از گذراندن دوره‌های آموزشی و کارورزی مناسب و دریافت گواهی‌نامه‌ای مبنی بر داشتن آمادگی پذیرش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کلاس عادی، در این زمینه به کار گرفته شوند و از مزایای ویژه برخوردار شوند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-20]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.2.5.1]

منابع

به‌پژوه، احمد. (۱۳۹۸). *خانواده و کودکان با نیازهای ویژه* (چاپ پنجم). تهران: انتشارات آوای نور.

به‌پژوه، احمد و گنجی، کامران. (۱۳۸۳). عوامل مؤثر بر نگرش معلمان ویژه و عادی نسبت به دانش‌آموزان عقب‌ماندهٔ ذهنی و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان. *فصلنامهٔ نوآوری‌های آموزشی*، ۳ (۴)، ۵۴-۷۳.

به‌پژوه، احمد و ترابی، علی‌اکبر. (۱۳۸۷). مقایسهٔ نگرش معلمان ویژه و عادی و شناسایی متغیرهای مرتبط با نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان نابینا و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان. *روانشناسی معاصر*، ۳ (۲)، ۵۰-۶۰.

به‌پژوه، احمد؛ کاکابرایی، کیوان؛ شکوهی‌یکتا، محسن و غلامعلی‌لواسانی، مسعود. (۱۳۸۷). مقایسهٔ نگرش معلمان رابط و عادی دانش‌آموزان کم‌شنوا به اثربخشی برنامه‌های آموزش تلفیقی. *پژوهش در حیطهٔ کودکان استثنایی*، ۸ (۳)، ۲۹۵-۳۰۶.

خانجانی، زینب و بهاری، علی. (۱۳۸۳). بررسی دیدگاه معلمان عادی، استثنایی و تلفیقی در مورد آموزش تلفیقی کودکان استثنایی. *پژوهش در حیطهٔ کودکان استثنایی*،۴ (۱-۴)، ۳۳-۵۰.

علیزاده، حمید؛ سعیدی، ابوالفضل و حسین‌زاده، پناه‌علی. (۱۳۸۸). اثربخشی دورهٔ آموزش حین‌خدمت بر نگرش آموزگاران مدارس عادی نسبت به آموزش فراگیر دانش‌آموزان آسیب‌دیدهٔ شنوایی. *پژوهش در حیطهٔ کودکان استثنایی*، ۹ (۲)، ۱۲۱-۱۳۳.

عنایتی، ترانه؛ ضامنی، فرشیده؛ بهنام‌فر، رضا و فلاح، فریبا. (۱۳۹۰). میزان موفقیت آموزش فراگیر کودکان استثنایی از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی شهرستان ساری. *نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۴ (۴)، ۱۸۳-۱۸۸.

کرگ، ساموئل الکساندر و گالاگر، جیمز. (۱۹۸۹). *آموزش و پرورش کودکان استثنائی*، ترجمه مجتبی جوادیان (۱۳۸۲). آستان قدس رضوی، به نشر.

کالاتا، ریچارد؛ تامپکینز، جیمز و ورتس، مارگارت. (۲۰۰۳). *آموزش و پرورش کودکان استثنایی*، ترجمهٔ مجتبی امیری مجد (۱۳۸۶). ابهر: انتشارات دانشگاه آزاد ابهر.

کنفرانس جهانی آموزش مبتنی بر نیازهای ویژه. (۱۹۹۴). بیانیهٔ سالامانکا و چارچوب عملی در آموزش افراد استثنایی، ترجمهٔ پژوهشکده کودکان استثنایی(۱۳۸۲)، *ماهنامهٔ تعلیم و تربیت استثنایی* (ویژه‌نامهٔ آموزش فراگیر)، ۳(۱۸)، ۱۳ - ۱۸.

لورمن، تیم؛ دپلر، جوان و هاروی، دیوید. (۲۰۰۵). *آموزش فراگیر: راهنمای عملی در حمایت از یادگیرندگان با توانایی‌های گوناگون*، ترجمهٔ احمد به‌پژوه و عباسعلی حسین‌خانزاده (۱۳۹۱). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

مللی، مهری و سلیمی، فاطمه. (۱۳۸۸). بررسی دیدگاه معلمان عادی و پذیرا در مورد آموزش فراگیر دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه. *فصلنامه تعلیم و تربیت استثنایی*، ۷ (۹۷)، ۳۵-۳۹.

Ahsan, M.T., Deppeler, J.M., & Sharma, U. (2013). Predicting pre-service teachers' preparedness for inclusive education: Bangladeshi pre-service teachers' attitudes and perceived teaching-efficacy for inclusive education. *Cambridge Journal of Education, 43*(4), 517-535.

Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology.* Worcester, MA: Clark University Press.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-20]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.2.5.1]

Baimenova, B., Bekova, Z., & Saule, Z. (2015). Psychological readiness of future educational psychologists for the work with children in the conditions of inclusive education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 205*, 577-583.

Beh-Pajooh, A. (1991). The effect of social contact on college students' attitudes toward severely handicapped students and their educational integration. *Journal of Mental Deficiency Research, 35*(4), 339-352.

_____. (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.

Bendová, P., & Fialová, A. (2015). Inclusive education of pupils with special educational needs in Czech Republic primary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 171*, 812-819.

Cambridge-Johnson, J., Hunter-Johnson, Y. & Newton, N. G. L. (2014). Breaking the silence of mainstream teachers' attitude towards inclusive education in the Bahamas: High school teachers' perceptions. *The Qualitative Report, 19*(42), 1-20.

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.

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.

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

Duchane, K. A., & French, R. (1998). Attitudes and grading practices of secondary physical educators in regular education settings. *Adapted Physical Activity Quarterly, 15*, 370-380.

Fernández, M. T. (2017). Attitudes toward inclusive education and practical consequences in final year students of education degrees. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 237*, 1184-1188.

Gökdere, M. (2012). A comparative study of the attitude, concern and interaction levels of elementary school teachers and teacher candidates towards inclusive education. *Educational Sciences: Theory & Practice, 12*(4), 2800-2806.

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.

Hsieh, W., & Hsieh, C. (2012). Urban early childhood teachers' attitudes toward inclusive education. *Early Child Development and Care, 182*(9), 1167-1184.

Kurniawati, F., Minnaert, A., Mangunsong, F., & Ahmed, W. (2012). Empirical study on primary school teachers' attitudes toward inclusive education in Jakarta, Indonesia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 69*, 1430-1436.

Shaukat, S., Sharma, U., & Furlonger, B. (2012). Pakistani and Australian pre-service teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusive education. *Journal of Behavioral Sciences, 23*(2), 1-16.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-20]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1399.36.2.5.1]