
نگرش، معلم، آموزش

ابراهیم غناری

غفاری، ابراهیم، ۱۳۴۹ -	:	سرشناسه
نگرش، معلم، آموزش / ابراهیم غفاری.	:	عنوان و نام پدیدآور
گرگان: یاقوت سرخ، ۱۳۹۵.	:	مشخصات نشر
۲۱۷ ص.: جدول، نمودار.	:	مشخصات ظاهری
978-600-97012-2-3: ۱۸۰۰۰۰ ریال	:	شابک
فینیا	:	وضعیت فهرست نویسی
معلمان آموزش های ویژه - ایران - آموزش حین خدمت - نمونه پژوهی	:	موضوع
Special education teachers -- In-service training -- Iran -- Case studies	:	موضوع
معلمان آموزش های ویژه -- آموزش حین خدمت	:	موضوع
Special education teachers -- In-service training	:	موضوع
آموزش و پرورش فراگیر - ایران - نمونه پژوهی	:	موضوع
Inclusive education -- Iran -- Case studies	:	موضوع
آموزش و پرورش فراگیر	:	موضوع
Inclusive education	:	موضوع
LC۳۹۶۹/۴۵/غ/۹۱۳۹۵	:	رده بندی کنگره
۳۷۱/۹۱۵۰	:	رده بندی دیویی
۴۱۹۲۸۰۶	:	شماره کتابشناسی ملی



ابراهیم غفاری	:	مؤلف
نگرش، معلم، آموزش	:	عنوان
اول ۱۳۹۵	:	نوبت چاپ
۵۰۰ نسخه	:	شمارگان
مهلا خسروی کتولی	:	صفحه آرایی
مهدی نظری	:	طرح جلد
وزیری	:	قطع
۹۷۸ - ۶۰۰ - ۹۷۰۱۲ - ۲ - ۳	:	شابک
۱۸۰۰۰۰ ریال	:	قیمت

گرگان، بلوار جانبازان، جانباز ۲۲، انتشارات یاقوت سرخ

Hossein.yaghooti491@gmail.com

کد پستی: ۴۹۱۶۶۴۴۷۳۵

تلفن: ۰۹۱۱۷۷۰۴۹۱ - ۰۹۱۱۷۹۲۰۴۹۱

۱	مقدمه
	فصل اول: مفهوم شناسی نگرش
۱۳	مفهوم شناسی نگرش
۱۳	نگرش
۱۴	فراگیرسازی و آموزش فراگیر
۱۴	نگرش نسبت به فلسفه فراگیر سازی
۱۴	نگرش معلمان نسبت به حمایت و پشتیبانی های فراهم شده برای اجرای فراگیرسازی
۱۵	نگرش معلمان نسبت به جو یادگیری در کلاس فراگیر
۱۵	نگرش معلمان نسبت به نتایج فراگیر سازی
۱۵	دانش آموزان دچار نارسایی
۱۶	مبانی نظری مفهوم نگرش
۱۷	ویژگی های نگرش
۱۸	ریشه های نگرش
۱۹	شکل گیری و تغییر نگرش
۱۹	پیشینه مطالعات
	فصل دوم: حقوق کودک و کودک معلول در قوانین
۲۴	بانک جهانی
۲۴	قواعد استاندارد سازمان ملل متحد
۲۴	اجلاس جهانی آموزش برای همه
۲۵	اعلامیه جهانی آموزش برای همه
۲۶	بیانیه سالامانکا در اصول، خط مشی و عمل در آموزش افراد استثنایی
۳۰	چهارچوب عملی در آموزش افراد استثنایی
۳۱	چهار چوب عمل داکار
۳۲	راهنماها

فصل سوم: آموزش و پرورش کودکان استثنایی

۳۶	۱- گروه ناشنوا و نیمه ناشنوا
۳۶	۲- گروه نابینا و نیمه نابینا
۳۷	۳- گروه معلولان جسمی - حرکتی
۳۷	۴- گروه اختلالات عاطفی - رفتاری
۳۸	۵- گروه دارای نارسایی خاص یادگیری (ناتوانی یادگیری)
۳۸	۶- آسیب زبانی و گفتاری
۳۸	۷- کم توانی هوشی
۳۹	تاریخچه آموزش به دانش آموزان دارای نیازهای ویژه
۴۲	عادی سازی
۴۳	محیط با کمترین محدودیت LRE
۴۴	تلفیق یکپارچه سازی
۴۶	آموزش فراگیر
۵۰	فلسفه فراگیر
۵۳	اصول فراگیرسازی
۵۴	انواع فراگیرسازی
۵۴	فراگیرسازی کامل
۵۵	فراگیر سازی نسبی یا پاره وقت
۵۶	مزایای و معایب فراگیرسازی
۵۶	مزایای فراگیرسازی
۵۹	معایب فراگیرسازی
۶۱	عوامل مؤثر بر فراگیرسازی
۶۱	۱. مدیران مدرسه و نگرش آنها نسبت به فراگیرسازی
۶۲	۲. معلم کلاس فراگیر و نگرش آنها نسبت به فراگیرسازی
۶۷	۳. والدین دانش آموزان دارای ناتوانی و نگرش آنها
۶۸	۴. دانش آموز دارای نیازهای ویژه و تأثیر فراگیرسازی بر این دانش آموزان
۷۰	۵. دانش آموزان بدون ناتوانی و نگرش آنها
۷۳	۶. توجه به برنامه های درسی
۷۴	۷. حمایت و همکاری
۷۴	۸. سنجش و ارزیابی
۷۵	۹. دسترسی به امکانات و تجهیزات
۷۵	۱۰. فرهنگ سازی مناسب (بستر سازی مناسب در جامعه)

۷۶.....	مدل‌های پیشنهادی برای نظام آموزش فراگیر
۷۸.....	شواهدی از اجرای آموزش و پرورش تلفیقی و فراگیر در سایر کشور ها
۷۹.....	ایتالیا
۸۱.....	دانمارک
۸۳.....	سوئد
۸۴.....	ایالات متحده
۸۶.....	انگلستان
۸۹.....	هلند
۹۱.....	یونان
۹۱.....	برزیل
۹۲.....	ارمنستان
۹۳.....	آذربایجان
۹۴.....	اروپای مرکزی و شرقی و اتحاد ماہیر شوروی سابق
۹۷.....	سری لانکا
۹۸.....	چین

فصل چهارم: الگوی SWOT

۱۰۱.....	تاریخچه شکل گیری تکنیک سوات
۱۰۴.....	مفاهیم پایه
۱۰۶.....	آنالیز SWOT
۱۰۶.....	شناخت مسأله
۱۱۰.....	تشخیص مسأله
۱۱۱.....	الف : راهبردهای قوت- فرصت (SO)
۱۱۱.....	ب. راهبردهای قوت- تهدید (ST)
۱۱۱.....	ج- راهبردهای ضعف- تهدید (WT)
۱۱۲.....	با قوت ها- ضعف ها و فرصت ها- تهدیدها (SWOT)
۱۱۳.....	الف-راهبرد دفاعی (راهبرد حداقل - حداقل)
۱۱۳.....	ب- راهبرد انطباقی (راهبرد حداقل - حداکثر)
۱۱۳.....	ج- راهبرد اقتضایی (حداکثر - حداقل)
۱۱۴.....	د- راهبرد تهاجمی (حداکثر - حداکثر)
۱۱۵.....	جدول سوات و بررسی لغوی آن
۱۱۵.....	۵. نقاط قوت

O: فرصت ها ۱۱۵

T: تهدید ها ۱۱۵

فصل پنجم: پیشینه پژوهشی

الف) پژوهش های انجام شده در خارج کشور ۱۱۷

نگرش کلی معلمان نسبت به در بر گیری کودکان دچار نارسایی در مدارس ۱۱۷

ب) پیشینه پژوهشی داخل کشور ۱۳۴

نگرش معلمان نسبت به حیطه های مختلف فراگیر سازی ۱۳۶

نگرش معلمان نسبت به فلسفه فراگیر سازی و نتایج حاصل از فراگیر سازی ۱۳۶

نگرش معلمان نسبت به پشتیبانی های فراهم آمده برای آنان در اجرای فراگیر سازی ۱۴۵

جمع بندی ۱۴۸

فصل ششم: یافته های پژوهش

مقدمه ۱۵۳

بخش اول: شاخص های توصیفی ۱۵۳

الف) توصیف ویژگی های جمعیت شناختی ۱۵۳

ب) شاخص های فراوانی، گرایش به مرکز و دایره ۱۵۶

بخش دوم: تحلیل داده های کیفی ۱۶۹

الگوی "SWOT" بر اساس نظر معلمان ۱۷۵

تدوین راهبرد ۱۸۲

تجزیه و تحلیل سوات ۱۸۲

فصل هفتم: بحث و نتیجه گیری

مقدمه ۱۸۷

منابع ۱۹۷

پیوست ۲۱۱

مقدمه

آموزش، پرورش یک نهاد اجتماعی است که برای جلوگیری از منحرف شدن از راه صحیح نیاز به یک راهنما دارد. این راهنما باید مرجعی خارج از خود آموزش و پرورش باشد. این راهنما را فلسفه مهیا میکند. فلسفه راه را نشان می‌دهد و آموزش پرورش نیز آن را دنبال می‌کند. آموزش و پرورش هم باید دارای فلسفه باشد و هم به عنوان بستر تجربی برای سنجش کارایی و صحت و سقم راهنمایی ارائه شده توسط فلسفه قرار بگیرد (سیفی، ۱۳۹۰).

همانطور که آگاروال^۱ (۱۹۹۵) ملاحظه می‌کند «آموزش و پرورش بوته‌ی آزمایشی برای سنجش واقعیت خرد یا هدایتی است که تنها توسط فلسفه آموزش و پرورش ارائه شده است. بدون وجود این بوته، آزمایش فیلسوفها فقط در حد نظریه رداز باقی می‌مانند. بنابراین این یک تعامل دو طرفه‌ی دائمی بین این دو در جریان است. بدون فلسفه آموزش و پرورش یک تلاش کورکورانه خواهد بود و بدون آموزش و پرورش، فلسفه ناتوان و از کار افتاده خواهد شد. بنابراین با بررسی آموزش و پرورش ما می‌توانیم به خطاهای موجود در فلسفه پی ببریم» (حبیبی، فرزانه ۱۳۸۷).

عملیات نگری، عملیات سازی و عملیات آزمایی جزو ارکان تربیای تمام فلسفه‌های آموزشی است، و وجود فلسفه در آموزش و پرورش، اثرات مثبتی بر روی آن دارد. وجود فلسفه باعث می‌شود تا مربیان آموزشی به تصویری بارزتر از بحث‌ها، فرضیه‌ها و قضاوت‌های مربوط به یادگیری و آموزش دست یابند. دستیابی به چنین تصویری باعث می‌شود تا آموزش و پرورش به دیدگاهی واقع بینانه در مورد ارزش‌های والای زندگی دست یابد. دستیابی به چنین ارزش‌هایی باعث می‌شود تا دلیلی برای زندگی وجود داشته باشد (خانجانی، زینب؛ و بهاری، علی، ۱۳۸۳). به

¹Aggarwal

طور کلی می‌توان گفت که آموزش و پرورش واقعی آن است که فراتر از سطح مدرسه عمل کرده و کل روند زندگی فرد را در برگیرد. در چنین شرایطی نیز فلسفه حاکم بر آموزش و پرورش نه تنها معطوف به روند آموزشی است، بلکه بیشتر از آن بر روی آماده سازی فرد برای داشتن یک زندگی ساده ولی معنی‌دار در کنار دیگران متمرکز است (گزارش کنفرانس یونسکو، ۱۹۹۸).

از سوی دیگر، یک نظام آموزش و پرورش کارآمد نظامی است که نه تنها روند سوادآموزی و آموزش را در پیش بگیرد بلکه پاسخگوی نیازهای انسانی افراد بوده و بتواند قابلیت‌ها و ویژگی‌های انسانی کسانی را که تحت پوشش دارد، شکوفا کند و بر سر راه ظهور این قابلیت‌ها مانعی ایجاد نکند. مطمئناً نیازهای افراد در جوامع مختلف با یکدیگر فرق دارند و بنابراین یک نظام آموزشی کارآمد باید متناسب با نیازهای افراد همان جامعه، که ناشی از شرایط ویژگی‌های ملی، مذهبی، اقلیمی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی است، باشد (خاتم ساز، صغری، ۱۳۸۱).

مطرح شدن آموزش و پرورش فراگیر به عنوان یک فلسفه، نه تنها آموزش و پرورش به‌طور خاص بلکه در بعد جامعه، ضرر عام، به لحاظ نظری و عملی می‌تواند پاسخگوی بسیاری از معضلات موجود در نظام آموزش و پرورش، اعم از استثنایی و عادی باشد. در واقع به واسطه آموزش و پرورش فراگیر نه تنها ابهامات موجود در آموزش و پرورش استثنایی مرتفع خواهد شد، بلکه اساساً بسیاری از مسائل و مشکلات و اختلافات موجود در نظام آموزش و پرورش عادی از میان خواهد رفت (کاکاجویاری و هوسپیان، ۱۳۸۱).

با توجه به مطالب بیان شده می‌توان اظهار داشت که آموزش فراگیر نظامی است انعطاف‌پذیر و سیاستی است که نقش بسزایی در پیشرفت یک جامعه دارد. تمامی کودکان بزرگسالان صرف نظر و از جنس، سن، نژاد، توانایی و ناتوانی می‌توانند در این آموزش شرکت کنند و مورد احترام واقع شوند. این نظام آموزشی مناسب را برای همه دانش‌آموزان در درون مدارس عامی، ترجیحاً در یک مدرسه عادی و در نزدیک ترین مدرسه محل زندگی دانش‌آموز فراهم می‌کند (فرهبد، ۱۳۸۱-۱۳۸۲).

یکی از موضوع‌های مهم در جریان اخیر، آموزش و پرورش فراگیر است (هاردمن و همکاران، ترجمه یوسفی لویه و همکاران ۱۳۸۷). آموزش و پرورش فراگیر روندی است که بر اساس آن مدرسه و نظام آموزش و پرورش باید به گونه‌ای تغییر کند که بتواند تمام کودکان دارای ناتوانی و کودکانی که به علل متفاوت اجتماعی در حاشیه قرار گرفتند را در زیر یک سقف و در کنار همسالانشان آموزش داد (کاکاجویاری و هوسپیان، ۱۳۸۰).

در طول سی سال گذشته چندین مدل برای تحصیل کودکان دچار نارسایی در کنار همتایانشان ارایه شده است. سه مدل تلفیق، هدایت در مسیر اصلی تحصیل و فراگیرسازی از این بین بیشترین شهرت را دارا می باشند (سینکفیلد، ۲۰۰۶).

آموزش و پرورش فراگیر بر این عقیده استوار است که مردم در جوامع فراگیر کار می کنند، به این معنا که آنها در جوامعی متشکل از نژادها، مذہب ها، آرمان ها، آرزوها، توانایی ها و ناتوانی های مختلف زندگی می کنند، بنابراین کودکان بایستی در محیط های مشابه آنچه در آینده در آن زندگی خواهند کرد، آموزش ببینند و به بزرگسالی برسند (کاکو جویباری و هوسپیان ۱۳۸۱؛ گروه احیاء، ۱۹۹۶).

آموزش و پرورش یک رابطه تعاملی و متقابل بین دانش آموز و معلم در بستری از ساختار آموزشی، برنامه درسی است در یک نظام آموزشی کار آمد و سالم توازن بین این عوامل باید به گونه ای ایجاد شود تا برای جبران یک عامل نیاز به وارد کردن فشار اضافی بر عامل دیگر نباشد. علت ناکارآمدی برخی از نظام های آموزشی فعلی را می توان در بر هم خوردن همین تعادل جستجو کرد. به نحوی که - اولاً - از این عوامل بیشترین فشار بر روی عامل دانش آموزان وارد می شود. در چنین نظام های به دانش آموزان به عنوان محصولات کارخانه ای نگریسته می شود که در آن صورت همگی باید با معیارهای از پیش تعیین شده تطابق یافته و به پیشرفت یکسانی دست یابند. بنابراین اگر کمی از رسیدن به این معیارها به هر عاملی باز بماند، از این کارخانه بیرون رانده می شود. چنین وضعیتی باعث بر هم خوردن توازن بین عوامل می شود، زیرا در بررسی علت عدم دستیابی دانش آموز به معیار های از پیش تعیین شده، تنها عاملی که مورد سؤال قرار می گیرد دانش آموزان است و سایر عوامل مثل معلم، محیط و امکانات آموزش، نادیده گرفته و برنامه درسی و نحوه ارزشیابی کمتر مورد سؤال قرار می گیرند. حال چه چیزی می تواند این توازن را مجدداً به نظام آموزشی باز گرداند پاسخ این سؤال را می توان در فراهم کردن ساختاری کارآمد از نظام آموزش و پرورش که در آن دانش آموز برای جبران عدم توازن بین عوامل مختلف تحت فشار انتظارات غیر واقع بینانه قرار نمی گیرد، جستجو کرد. این ساختار آموزشی در واقع همان نظام آموزش فراگیر است. نظام آموزشی فراگیر به لحاظ امکانات و فضای آموزشی تا به آن حد گسترش می یابد که بتواند تمام کودکان از کلیه اقشار اجتماعی و فرهنگی، با تمامی توانایی ها و ناتوانی ها را زیر یک سقف و در کنار یکدیگر تحت پوشش قرار دهد، از سوی دیگر نیز به لحاظ تربیت نیروی انسانی به حد کفایت می رسد، که معلم نه تنها خود را در قبال تک تک دانش آموزان مسئول می داند. بلکه

قابلیت‌های آموزشی وی نیز به حدی افزایش می‌یابد. که خود را در رویارویی با کودکی که با معیارهای از پیش تعیین شده تطابق ندارد و در پاره‌ای یا بسیاری از حیطه‌ها دارای محدودیت‌هایی است، ناتوان احساس نکرده و او را از کلاس محروم نمی‌کند، در عوض با تکیه بر قابلیت‌ها و انعطاف‌پذیری خود، از روش آموزشی برخوردار می‌شود که متناسب با نیازهای واقعی کودک مورد نظر است استفاده می‌کند. در واقع در چنین نظام آموزشی نه تنها دانش‌آموزان بهره‌ی کافی و مناسب را می‌برند بلکه معلم نیز به سطح بالاتری از قابلیت‌های آموزشی و انسانی دست می‌یابد (کاکو جویباری و هوسپیان، ۱۳۸۱). بر همین اساس، کودکان دچار نارسایی نیز در شرایطی به تجربه لذت بخش از زندگی نیاز دارند که، باعث تضمین عزت نفس، وقار و خود ا تکایی آنها شده و شرکت فعال آنها را در جامعه، تسهیل نماید (کاکو جویباری و هوسپیان، ۱۳۸۱). بنابراین، نظام آموزش و پرورش فراگیر در واقع دیدگاه متفاوتی از آموزش و پرورش مرسوم است که پاسخگوی نیازهای تمام کودکان است. یک کانکی^۱ و همکاران، (۲۰۰۱). در آموزش و پرورش فراگیر باور اصلی بر این استوار است که تمام کودکان بدون توجه به توانایی‌ها و ناتوانی‌هایشان می‌توانند یاد گیرند (مایز، ۲۰۰۰).

فراگیرسازی به تعهدی اطلاق می‌شود که بر مبنای آن به هر کودک تا بیشینه میزانی که برای وی مناسب است در مدرسه و کلاسی که در آن حضور می‌یابد آموزش داده می‌شود. در آموزش فراگیر فلسفه زیر بنایی وجود دارد که بر مبنای آن که کان به یکدیگر تعلق دارند (سالیزبوری^۲، ۱۹۹۱). تمامی کودکان صرف نظر از جنس، سن، نژاد، توانایی و ناتوانی می‌توانند در این آموزش شرکت کنند و مورد احترام واقع شوند. این نظام آموزشی مناسب را برای همه دانش‌آموزان در درون مدارس عادی، ترجیحاً در یک مدرسه عادی و در نزدیک ترین مدرسه محل زندگی دانش‌آموز فراهم می‌کند (فرهبد، ۱۳۸۱-۱۳۸۲).

معلم در نظام آموزشی به عنوان مرکز تبلور سیاست‌ها و برنامه‌ریزی‌هایی است که در سطوح بالاتر طراحی شده‌اند. عدم کفایت معلم در درک این سیاست‌ها و عدم اجرای صحیح این برنامه‌ها نه تنها مانع تحقق نظام آموزشی می‌شود، بلکه می‌تواند یک نظام آموزشی را از رسیدن به بنیادهای اصلی خود منحرف سازد. در اجرای آموزش و پرورش نه تنها لازم است دانش‌آموزان در تمام

¹Mcconkey

²Salisbury

مراحل تحت آموزش قرار گیرند، بلکه معلمان نیز باید بطور مداوم بیاموزند تا رشد قابلیت‌های آنها تضمین شود (هوسپیان، ۱۳۸۳).

نگرش‌های منفی معلمان، منعکس کننده نگرش‌هایی هستند که به طور معمول در طول تاریخ، عموم افراد نسبت به افراد دچار نارسایی داشته اند (ویات^۱، استیکنی^۲ ۱۹۷۲؛ به نقل از کاکران،^۳ ۱۹۹۸). مانع اصلی در آموزش فراگیر، نگرش‌های منفی عموم مردم به کودکان دچار نارسایی می‌باشد. و البته هنوز هم بخشی از معلمان، نگرش مثبتی نسبت به حضور کودکان دچار نارسایی در کلاس خود ندارند. نگرش معلمان نسبت به دانش آموزان دچار نارسایی در موقعیت فراگیرسازی اجتماعی تعیین کننده است (مانگونسونگ^۴، ۲۰۰۶؛ به نقل از ساعی منش، ۱۳۸۲). بدون تغییرات اساسی و بنیادی در این نگرش‌ها، محدودیت‌های ذاتی که به کودکان دارای نیازهای ویژه نسبت داده می‌شود از اجرای موفقیت آمیز فراگیرسازی جلوگیری می‌کند (انتوناک^۵، ۱۹۹۴؛ به نقل از کاکران، ۱۹۹۸). بدین بین نگرش معلمان نه تنها در موفقیت برنامه فراگیرسازی، بلکه در موفقیت افراد دارای نیازهای ویژه نیز بسیار مهم و حیاتی می‌باشد (بارنیت و کابزمس^۶، ۱۹۹۲؛ بریمن،^۷ ۱۹۸۸؛ داروویل^۸، ۱۹۸۹؛ گاروار، پنیهاس و اسملکین^۹، ۱۹۸۹؛ تادسون و کلونایس^{۱۰}، ۱۹۸۴؛ لاریوی و کوک^{۱۱}، ۱۹۷۹؛ به نقل از کاکران، ۱۹۹۸).

جدا سازی نه تنها باعث گذاشتن اثر منفی بر روی افراد عادی و نگرش آنها در مورد تفاوت‌ها و ناتوانی‌ها می‌شود، بلکه افراد دارای ناتوانی را نیز متحمل ضربات شدیدی می‌سازد. رویکرد افراد عادی جامعه نسبت به افراد دارای تفاوت، رویکرد تبعیضی و جزیبی نگر است. افراد دارای ناتوانی به عنوان یک کل در نظر گرفته نمی‌شوند و یک ناتوانی یا تفاوت، سایر توانایی‌های فرد را تحت پوشش قرار داده و حتی باعث نادیده گرفته شدن آنها می‌شود. جنبه دیگری به تهدید عزت نفس فرد می‌انجامد. تهدید عزت نفس نیز انگیزه و تلاش فرد در جهت استفاده از سایر توانایی‌ها برای

¹Wyatt

²Stickney

³Cochran

⁴Mangunsong

⁵Antonak

⁶Barnett&Kabzems

⁷Berryman

⁸Darovill

⁹Garvar, Penihows & Smelkin

¹⁰Thudson&Clunies

¹¹Larriivee&Cook

جبران ناتوانی‌ها را به حداقل می‌رساند. چنین امری در نهایت باعث افت عملکرد فرد می‌شود. و از طرف دیگر باور دیگران درمورد ناتوان بودن فرد دارای ناتوان^۱ را قوت می‌بخشد. در نظام آموزش و پرورش فراگیر، وقتی که افراد با ناتوانی‌های مختلف در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند، در واقع، به تدریج به این واقعیت دست می‌یابند. که ناتوانی فقط به عنوان یک ویژگی و یکی از وجوه تمایز آنها با سایر افراد است در حالی که آنها از وجوه مشترک بسیاری با دیگران برخوردار هستند (کاکو جوبیاری و هوسپیان، ۱۳۸۱). دسترسی معلولان به امکانات و فرصت‌ها در جامعه پیش از آنکه متضمن تهیه و تمهید امکانات باشد، مستلزم تغییر باورها و نگرش‌هاست.

اجرای آموزش فراگیر در جامعه نیازمند عزم ملی در دو محور آگاه‌سازی و اصلاح نگرش و بسترسازی اجتماعی برای پذیرش تمامی افراد جامعه به عنوان شهروندان آن جامعه است. آمارهای بین‌المللی نشان می‌دهند که در جامعه بیش از ۱۰ درصد از کودکان با ویژگی‌های متفاوتی نسبت به سایر کودکان متولد می‌شوند که از نظر ذهنی و یا جسمی با کودکان عادی تفاوت دارند. این گروه از کودکان با عنوان «کودکان با نیازهای ویژه» مورد توجه مسئولان تعلیم و تربیت همه کشورها هستند و تاکنون برای آموزش و پرورش آنان برنامه‌های خاصی تدوین شده است (اسماعیلی، مهدیه، ۱۳۸۸).

اکنون نیز بسیاری پژوهش‌ها به اطلاع می‌رساند که اکثریت دانش‌آموزان با ناتوانی در کلاس‌های یکپارچه شده بهتر از برنامه‌های آموزش ویژه تفکک شده عمل می‌کنند (سابسی^۲، درمانیز^۳، ۱۹۹۳؛ به نقل از جکسون^۴ و ویلز^۵، ۲۰۰۵ به نقل از شبکه آموزش فراگیر^۶، ۲۰۰۶). همچنین شیوه‌های آموزش فراگیر نه تنها در کودکان با ناتوانی منجر به فواید مثبت شده، بلکه برای جامعه دانش‌آموزی عمومی، معلمان و جامعه مدرسه‌ای نیز مفید بوده است (بوستلین^۷، ۲۰۰۴؛ به نقل از شبکه آموزش فراگیر، ۲۰۰۶). این در حالی است که با توجه به پژوهش‌های متعدد، نظام فراگیر در میان کشورها طرفداران و مخالفانی نیز پیدا کرده و البته تعداد روز افزونی از افراد توافق دارند که بایستی آموزش فراگیر ارتقاء داده و همچنین حمایت شود در حالی که هنوز به سؤالات بسیاری

^۱ Garvar&Pinhas&Schmelkin

^۲ Sobsey

^۳ Dreimains

^۴ Jakson

^۵ Wills

^۶ Inclusive Education Network

^۷ Burstlein

در مورد این نوع آموزش پاسخ داده نشده است. مثل اینکه آیا واقعاً آموزش فراگیر شامل همه گروه‌ها است یا عمدتاً بچه‌هایی با ناتوانی را در بر می‌گیرند؟ آیا آموزش فراگیر در یک وضعیت اولویتی قرار دارد؟ به چه میزان آموزش فراگیر با کلید واژه‌های اصلی آموزش مثل آمار ترک تحصیل، کیفیت آموزشی، ثبت نام دختران، برنامه آموزشی خشک یا انعطاف‌ناپذیر و فقدان منابع مرتبط است؟ آیا آموزش فراگیر به معنای واقعی "آموزش برای همه" در یک جامعه فرض شده در ساختمان مدرسه است؟ آیا آموزش فراگیر همان تحصیل فراگیر است؟ چه تفاوتی بین آموزش فراگیر، تلفیقی و ویژه وجود دارد؟ آیا آموزش فراگیر متناسب با شدت ناتوانی‌های دانش آموزان می‌باشد؟ آیا طرح مشخصی وجود دارد که بتوان حقوق آموزش فراگیر را پی‌گیری کرد؟ آیا واقعاً آموزش فراگیر ملی است؟ در حالی که عملاً در کشورهای کمی دارند با چالشهای بسیاری مواجه اند (استابس^۱، ۲۰۰۲).

نظام آموزشی به جزا، شکاف عمیقی بین کودکان دارای ناتوانی و کودکان عادی، ایجاد کرده است و این مسئله سبب عدم سلامت و یا شناخت نادرست آنها خواهد شد و در نتیجه این مسئله سبب خواهد شد که افراد عادی همکلاس نسبت به افراد دارای ناتوانی از موضع انکار، ترحم و یا حتی ترس برخورد کنند. بنابراین پر واضح است که شرایط حاکم بر نظام آموزشی مجزا و ویژه، نمی‌تواند پاسخگوی نیازمندی انسانی و اجتماعی آموزش افراد دارای ناتوانی یک جامعه باشد. گروه‌بندی افراد صرفاً با تکیه بر ناتوانی‌های آنها عواقب بارز و پنهان خود را داشته است. برای مثال اثرات روانی ناشی از داشتن یک کودک ناتوان ناشی از عواقب است که در درجه اول اثر سوء خود را روی خانواده می‌گذارد و ظرفیت روانی خانواده را رای، پذیرش کودک دارای ناتوانی کاهش می‌دهد (فرهید، ۸۲-۱۳۸۱).

هم اکنون با گذشت چند سال از اجرای طرح آزمایشی فراگیر در مدارس عادی، بررسی نقاط قوت، ضعف، تهدیدها و فرصت‌ها آموزش فرگیر معلوم می‌کند این طرح در عمل با چه موانعی روبرو است. از آنجایی که بیشتر پژوهش‌های انجام شده در ایران کمتر به بررسی نقاط قوت، ضعف، تهدیدها و فرصت‌ها آموزش فرگیر پرداخته و همچنین نگرش معلمان به تلفیق، نه فراگیرسازی را مورد بررسی قرار داده اند (کاکوجویباری وهوسپیان، ۱۳۸۱) لذا در این پژوهش تلاش خواهد شد برخی از مفاد مغفول، مورد توجه و بررسی قرار گیرد. بر همین اساس این مطالعه

¹Stubbs

تلاش می‌نماید تا به این سؤال پاسخ دهد که معلمان در خصوص نقاط قوت، ضعف، تهدیدها و فرصت‌ها موجود در فراگیرسازی چه نظری دارند و نگرشی آنان به فراگیر سازی چیست؟ همچنین هدف کلی در این مجموعه عبارت است از ارزیابی نگرش و نظر معلمان مدارس فراگیر در خصوص طرح ادغام و ارائه مدل نظری طرح ادغام بر اساس SWOT به دست آمده از تجارب اجرای طرح در کشور.

برای رسیدن به هدف مذکور اهداف فرعی در نظر گرفته شد که عبارتند از: بررسی مبانی نظری موجود در خصوص طرح ادغام، دستیابی به مدل نظری طرح ادغام بر اساس ادبیات و مبانی نظری موجود، ارزیابی و مقایسه نگرش معلمان مدارس فراگیر در خصوص طرح ادغام، شناسایی نقاط قوت، ضعف، تهدیدها و فرصت‌ها طرح ادغام از نظر معلمان مدارس فراگیر.

قوانین و بخشنامه‌ها، الی‌دستی و کلان را دارند دارای اهمیت است. در کنار آن توجه به نگرش مجریان اداری و کارکنان مدارس، مهم از مدیر، معاون و سایر نیروها و همچنین موضوع نگرش والدین و دانش آموزان هر گروه دارای ناتوانی و بدون ناتوانی بسیار مهم می‌باشد.

مجموعه پژوهشی حاضر با توجه به ارزش اجراء، تجزیه و تحلیل و بحث و نتیجه گیری در زمره پژوهش‌های آمیخته قرار می‌گیرد. پژوهش آمیخته به گونه‌های مختلف توسط صاحب نظران تعریف شده است که نقطه مشترک همه‌ی آنها استفاده از دو روش پژوهش کمی و کیفی در یک مطالعه است. با توجه به روش پژوهش آمیخته، مجموعه حاضر مبتنی بر تبیین می‌باشد. در طرح آمیخته تبیینی، در مرحله اول داده‌های کمی، و سپس در مرحله دوم داده‌های کیفی، گردآوری و تحلیل می‌شوند. در نهایت هر دو تحلیل کمی و کیفی یکجا مورد تفسیر قرار می‌گیرند. از طرح تبیینی برای تبیین روابط علی - مقایسه‌ای می‌توان استفاده کرد که در طرح حاضر، در مرحله داده‌های کمی، مبتنی بر روش علی - مقایسه‌ای پژوهش اجرا شده است.

جامعه آماری این مجموعه پژوهشی شامل تمام معلمان مدارس ابتدایی مجری طرح آموزش فراگیرسازی شده (که در ۷ استان اجرا شده است) در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ می‌باشد. برای نمونه‌گیری از روش چند مرحله‌ای استفاده گردید بدین معنی که در مرحله‌ی اول از بین هفت استان مجری به صورت تصادفی ساده (قرعه کشی) دو استان فارس و کردستان انتخاب گردید. در مرحله بعد از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی استفاده شد. به این صورت که مدارس به عنوان خوشه در نظر گرفته شد و به تصادف، مدارس نمونه انتخاب و در هر مدرسه نمونه متناسب با جمعیت معلمان، نمونه‌ها با استفاده از روش تصادفی انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند. در واقع

نمونه‌گیری در دو مرحله انجام شد؛ ابتدا به صورت تصادفی ساده دو استان کردستان و فارس از بین استان‌های مجری طرح انتخاب شدند؛ سپس کلیه معلمان مشغول به تدریس در دوره‌ی ابتدایی مدارس فراگیر سازی شده که تعداد آنها ۱۵۱ نفر بودند انتخاب و به عنوان نمونه آماری در نظر گرفته شدند. که از این تعداد ۱۳ نفر به دلیل عدم تکمیل دقیق پرسشنامه‌ها از گروه نمونه حذف شدند و در نهایت پاسخ‌های تعداد ۱۳۸ نفر از معلمان مشغول تدریس در دوره ابتدایی که پرسشنامه‌ها را بصورت دقیق تکمیل کرده بودند، مورد پردازش و تحلیل قرار گرفت.

اطلاعات مورد نیاز در این پژوهش متناسب با نوع سؤالات از طریق پرسشنامه و مصاحبه بدست آمد. در قسمت پرسشنامه به منظور سنجش نگرش معلمان فراگیر، از پرسشنامه نگرش معلمان نسبت فراگیر سازی (سعیدی، ۱۳۸۵) که با بررسی و مطالعه مقالات و پژوهش‌های موجود در ایران و خارج از کشور طراحی شده بود استفاده شد (پیوست) این پرسشنامه شامل ۲ بخش است: بخش اول به اطلاعات زمینه‌ای و جمعیت شناختی معلمان شرکت کننده در پژوهش اختصاص دارد که مشتمل بر ۶ سؤال (جنسیت، سن، وضعیت تأهل، میزان تحصیلات، گذراندن دوره های آموزش ضمن خدمت، آموزش فراگیر، سابقه کاری، پایه تدریس دانش آموزان دچار نارسایی در کلاس، داشتن فرزند دچار نارسایی در خانواده، دوستان و بستگان) می باشد. بخش دوم پرسشنامه: در ارتباط با نگرش و سؤالات مرتبط با نگرش معلمان می باشد که مشتمل بر ۱۰۴ سؤال و ۶ حیطه اصلی فراگیر سازی (نگرش نسبت به فلسفه فراگیر سازی شامل سؤالات ۱-۲۹، نگرش نسبت به احساس کفایت شامل سؤالات ۳۰-۵۹، نگرش نسبت به روابط کودکان عادی و کودکان دارای ناتوانی شامل سؤالات ۶۰-۶۹، نگرش نسبت به تأمین پشتیبانی های لازم برای اجرای فراگیرسازی شامل سؤالات ۷۰-۱۰۴، نگرش نسبت به یادگیری شامل سؤالات (۲۷/۲۶/۲۵/۲۲/۱۰/۸/۷) و نگرش نسبت به نتایج حاصل از فراگیر سازی شامل سؤالات (۶۹/۶۸/۲۹/۲۸/۲۷/۲۶/۲۴/۲۲) می باشد. بخش سؤالات نگرشی پرسشنامه بر مبنای الگوی ۶ درجه‌ای مقیاس لیکرت سنجیده شده و پاسخگویان با عبارات به طور کامل موافقم، موافقم، تا حدودی موافقم، تا حدودی مخالفم، مخالفم و به طور کامل مخالفم به این سؤالات پاسخ دادند. بنابراین پاسخ های بدست آمده شامل ۶ دسته پاسخ بودند و نمره ی این سؤالات بین ۶+ و ۱+ متغیر بود. از مجموع سؤالات پرسشنامه ۶ سؤال (۲۵/۲۶/۲۷/۲۸/۲۹/۴۷/۶۹) دارای نمره منفی بود. که نمرات معکوس در مورد آنها اعمال گردید. به این ترتیب مجموع نمرات هر معلم در نگرش کلی بین ۶۲۴-۱۰۴ قرار گرفت. کسب ۷۵ درصد و بیشتر، نشان دهنده ی نگرش مثبت، بین

۵۰ درصد و ۷۵ درصد نشان دهنده ی نگرش تا حدودی مثبت. بین ۲۵ درصد و ۵۰ درصد نشان دهنده ی نگرش تا حدودی منفی ۲۵ درصد و پایین تر، نشان دهنده ی نگرش منفی نسبت به فراگیر سازی بود.

اعتبار محتوای^۱ و قابلیت اعتماد (پایایی)^۲ این پرسشنامه در مطالعه پیش توسط سلیمان‌وندی آذر در سال (۱۳۸۵) تعیین شده بود بدین منظور پرسشنامه‌ها در اختیار ۱۰ نفر از استادان صاحب‌نظر و دست‌اندرکاران اجرای فراگیرسازی به عنوان داور قرار گرفت، و از آنها خواسته شد. که نظریات خود را در مورد گویه‌های آن و اینکه گویه‌های طرح شده. نگرش را در مورد سنجش قرار می‌دهند یا خیر. مطرح نمایند. با توجه به نظرات داوران موارد مبهم اصلاح شدند. مقدار آلفای کرونباخ برای نگرش کلی و هر یک از حیطه‌های فلسفه فراگیرسازی. احساس کفایت برای کار با دانش آموزان دچار نارسایی. پشتیبانی‌های فراهم آمده برای آنان در اجرای فراگیر سازی. روابط کودکان عادی و دچار نارسایی در کلاس فراگیر به یادگیری در کلاس‌های عادی و نتایج حاصل از فراگیر سازی به ترتیب

0/971- 0/912- 0/936- 0/914- 0/946- 0/769- 0/809-

بدست آمد. سپس به منظور اندازه‌گیری قابلیت اعتماد سؤالات نگرش پرسشنامه از روش آزمون - باز آزمون مجدد^۳ استفاده شده بود. و ضریب همبستگی نمرات کلی نگرش و نمرات شش حیطه‌ی نگرش^۴ دو آزمون با استفاده از روش همبستگی پیرسون محاسبه شده بود که بر اساس این روش قابلیت اعتماد آزمون برای نگرش کلی و هر یک از حیطه‌های فلسفه فراگیر سازی، احساس کفایت کار با دانش آموزان دچار نارسایی، پشتیبانی‌های فراهم آمده برای آنان در اجرای فراگیر سازی، روابط کودکان عادی و کودکان دچار نارسایی در کلاس‌های فراگیر، جو یادگیری در کلاسهای عادی و نتایج حاصل از فراگیر سازی در سطح ۰/۰۰۱ (p value) به ترتیب 0/979- 0/951- 0/955- 0/959- 0/950- 0/927 بدست آمد که قابلیت اعتماد بالایی آزمون را نشان می‌داد.

¹validity

²reliability

³test-pretest

⁴Correlation pearson

- در قسمت مصاحبه برای سنجش نظر معلمان و مدیران در این پژوهش چهار سؤال تدوین گردید که درون‌مایه‌ی آن مبتنی است بر الگوی (SWOT): این سؤالات عبارتند از:
- ۱- موانع موجود در اجرای طرح آزمایشی آموزش فراگیر را چه می‌دانید؟
 - ۲- فرصت‌های موجود در اجرای طرح آزمایشی آموزش فراگیر را چه می‌دانید؟
 - ۳- نقاط قوت (مثبت) طرح آزمایشی آموزش فراگیر را بیان کنید؟
 - ۴- نقاط ضعف (منفی) طرح آزمایشی آموزش فراگیر را بیان کنید؟

از آنجا که نمره‌های حاصل از هر یک از آزمون‌ها به تنهایی نمی‌تواند اطلاعات معنایی را در اختیار ما قرار دهند، به این منظور، در ابتدا به توصیف خصایص نمونه‌ها با استفاده از شاخص‌های آماری نظیر فرارسی، میانگین، خطای استاندارد از میانگین و انحراف معیار می‌پردازیم، و سپس به منظور تجزیه و تحلیل و دسته‌بندی گروه‌ها از آزمون‌های آماری استنباطی مقایسه‌ای نظیر تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA)، تحلیل واریانس یک‌راهه (ANOVA)، آزمون T- گروه‌های مستقل و ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید.