

Received on: 01/07/2024

Revised on: 09/12/2024

Accepted on: 25/01/2025



Research
Article

Vol. 22, No. 1, Serial 41
Spring & Summer
2025
pp: 145-166

Identifying the Factors and Components of Inclusive Education: A Meta-Synthesis Study

DOI: [10.22070/TLR.2025.19318.1617](https://doi.org/10.22070/TLR.2025.19318.1617)

Zahra Ghasemian Dastjardi ^{1*}, Mitra Ezzati ², Gholamali Afrooz ³,
Javad Pourkarimi ⁴, Maryam Baradaran Haqir ⁵

1. PhD Student in Educational Management, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. (Corresponding Author) Email: z.ghasemiyan.d@ut.ac.ir
2. Associate Professor, Department of Educational Management and Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: ezati.m@ut.ac.ir
3. Distinguished Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: afrooz@ut.ac.ir
4. Associate Professor, Department of Educational Management and Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: jpkarimi@ut.ac.ir
5. Assistant Professor, Department of Islamic Education and Educational Sciences, Faculty: Sisters Campus of Imam Sadiq University (AS), Tehran, Iran. Email: baradaran@isu.ac.ir

Abstract

Aim and introduction: One of the most important cultural institutions in any society is education, which plays a crucial role in socializing individuals and transferring knowledge among its members. Across different countries, the attention and investment in education are commonly regarded as key indicators for assessing the development of human societies. Furthermore, one of the fundamental pillars of justice is educational equity, which serves as a vital aspect of educational management. Educational equity refers to the universal access to all educational resources and facilities. According to various global declarations, education is a right for all children, regardless of whether they are typically developing or have special needs. As the most significant institution for implementing inclusive education, the education system is responsible for ensuring that all children benefit from general education. Therefore, prioritizing the education of exceptional students reflects a commitment to upholding social and educational justice.

Also, at the central core of inclusive education lies the fundamental right to "education for all". This principle emphasizes the importance of addressing the diverse needs of children who are not enrolled in school or who may be marginalized within the education system. The primary objective of inclusive education is to provide equal opportunities for participation and equitable treatment for all children. At its core, inclusive education seeks to transform the education system to deliver quality education to every learner. In essence, inclusive education represents a fundamental transformation. This indicates a shifting paradigm in the education of children with special needs. In recent decades, despite the growing emphasis on the importance of inclusive education, research on the inclusion of exceptional students within the education system has garnered less attention. The aim of this study is to identify and establish a systematic framework for the factors and components of inclusive education in schools.

Methodology: This study used a qualitative method and conducted a systematic review of the meta-synthesis type. In order to achieve the objectives of this article, a comprehensive review of the existing research in the field of inclusive education for students with special needs was conducted. The seven-step method developed by Barroso and Sandelowski was employed throughout this process. In this context, a search was conducted using keywords related to children with special needs, inclusive education, and the components and factors of inclusive education.

Received on: 01/07/2024

Revised on: 09/12/2024

Accepted on: 25/01/2025



**Research
Article**

Vol. 22, No. 1, Serial 41

*Spring & Summer
2025*

pp: 145-166

This search was performed in internal databases from 2004 to 2024 and in external databases. Out of 1,552 primary sources identified, 45 final sources were selected after screening the primary sources. Overall, the analyzed sources met the criteria for document selection, including title, abstract, and content relevant to inclusive education in the field of education.

Finding: By reviewing the final selected sources, we initially extracted 256 primary concepts from the articles under study. After several sessions of reviewing and categorizing these concepts, we identified 32 primary themes. Subsequently, through the secondary coding process, we summarized the factors affecting inclusive education for students with special needs into 11 secondary themes.

To assess the reliability of the meta-analysis, the kappa coefficient was calculated using SPSS software. A significance level of 0.01 was applied, resulting in an index value of 0.82, which indicates good and appropriate reliability. Also, to assess the validity of the research, the findings were presented to five experts and interpreters of qualitative research. After reviewing the study process, they confirmed the qualitative results. Based on the research findings, the factors influencing inclusive education are categorized into two main dimensions:

A. Intra-School Dimension: The intra-school dimension includes effective indicators and components resulting from the school and its associated factors. The following elements are emphasized:

- Human Resources: This category refers to the inclusive teacher, the liaison teacher, the principal, other administrative personnel, as well as both exceptional and regular students.
- Physical Resources: This category includes facilities and equipment, spatial resources and student density in the classroom.
- Financial Resources: This category encompasses financial support for teachers and funding.
- Cultural Resources: This category encompasses the classroom and school atmosphere, acceptance of diversity, and the promotion of participation and cooperation within the school community.
- Curriculum: This dimension includes the suitability of the curriculum with the abilities of exceptional students, the relevance of the curriculum to their specific needs, the appropriateness of the curriculum for the educational setting, and the compatibility of the curriculum with the overall educational environment.
- School Well-Being: This dimension refers to the degree to which a student feels comfortable in the school environment and harbors positive feelings about their educational experience.

B. Extracurricular Dimension: In the extracurricular dimension, effective indicators and components resulting from factors outside the school are emphasized, which include the following:

- ✓ Educational System: This category refers to the way in which policies and guidelines, as well as the lack of coordination in their implementation.
- ✓ Family of Typical and Exceptional Students: This category includes the attitudes and personality traits of family members, as well as the economic and social conditions affecting families of both typical and exceptional students. It also considers the support and involvement of parents.
- ✓ Economic dimension: This dimension includes economic obstacles and the process of budget allocation.
- ✓ Society: This category includes the cultural dimension, the social dimension, and participation with other institutions in society.
- ✓ Teacher Training: This category includes the course content and duration of programs offered at Farhangian University.

Discussion and Conclusions: Inclusive education is based on the consideration of the rights of all human beings to equally benefit from the facilities of society, an approach that considers abilities and needs as natural categories and gives society the opportunity to respond, in a way that leads to the growth of the whole society and gives importance and value to each of its members. Identifying the factors of inclusive education and its correct and effective implementation ensures the self-esteem, dignity and self-reliance of exceptional students and facilitates their active participation in society.

Keywords: Inclusive education, Exceptional student, Special needs, Meta-synthesis.

شناسایی عوامل و مؤلفه‌های آموزش فراگیر: مطالعه‌ای فراترکیب^۱

DOI: 10.22070/TLR.2025.19318.1617

زهرا قاسمیان دستجردی^{۱*}، میترا عزتی^۲، غلامعلی افروز^۳، جواد پور کریمی^۴،
مریم برادران حقیر^۵

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران.
(نویسنده مسئول)
Email: z.ghasemiyan.d@ut.ac.ir

۲. دانشیار، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران.
Email: ezati.m@ut.ac.ir

۳. استاد ممتاز، گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران.
Email: afrooz@ut.ac.ir

۴. دانشیار، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران.
Email: jpkarimi@ut.ac.ir

۵. استادیار، گروه معارف اسلامی و علوم تربیتی، دانشکده پردیس خواهران دانشگاه امام صادق(ع)، تهران، ایران.
Email: baradaran@isu.ac.ir

چکیده

مقدمه و هدف: اساساً آموزش فراگیر یک تحول است. این بدان معناست که یک الگوی در حال تغییر برای آموزش کودکان با نیازهای ویژه است. در دهه‌های اخیر، با وجود تأکید بر اهمیت آموزش فراگیر، به مطالعات آموزش فراگیر دانش‌آموزان استثنایی در نظام آموزش و پرورش کمتر توجه شده است. هدف پژوهش حاضر شناسایی و ارائه چهارچوبی نظام‌مند از عوامل و مؤلفه‌های آموزش فراگیر در مدارس است.

روش: در این مطالعه از روش کیفی و مرور نظام‌مند از نوع فراترکیب استفاده گردیده است. به منظور تحقق هدف مقاله، پژوهش‌هایی که تاکنون در حوزه آموزش فراگیر دانش‌آموزان با نیازهای ویژه انجام شده‌اند، جست‌وجو و بررسی گردیده‌اند و در مسیر ذکرشده، از روش هفت‌مرحله‌ای باروسو و ساندلوسکی استفاده شده است. در این راستا، با استفاده از کلیدواژه‌های مربوط به کودکان با نیازهای ویژه، آموزش فراگیر و مؤلفه‌ها و عوامل آموزش فراگیر، جست‌وجو در پایگاه داده‌های داخلی در بازه زمانی ۱۳۸۳ تا ۱۴۰۲ و پایگاه داده‌های خارجی در بازه زمانی ۲۰۰۵ تا ۲۰۲۴ انجام پذیرفت و از ۱۵۵۲ منبع اولیه یافت‌شده با غربالگری منابع اولیه به ۴۵ منبع نهایی دست یافته شد. در مجموع، منابع تجزیه و تحلیل‌شده با معیارهای انتخاب اسناد و همسویی عنوان، چکیده و محتوا با آموزش فراگیر در آموزش و پرورش بود.

یافته‌ها: با بررسی منابع منتخب نهایی، در ابتدا تعداد ۲۵۶ مفهوم اولیه از مقالات مورد مطالعه استخراج گردید که پس از چندین جلسه مرور مفاهیم اولیه و دسته‌بندی آن‌ها، در نهایت ۳۲ مضمون اولیه از مفاهیم اولیه به دست آمد و سپس با روند کدگذاری ثانوی، عوامل مؤثر در آموزش فراگیر دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در نهایت در قالب ۱۱ مضمون ثانویه خلاصه شدند. برای محاسبه پایایی تحلیل فراترکیب از ضریب کاپا استفاده گردید که با استفاده از نرم‌افزار SPSS عدد معناداری ۰/۰۱ و مقدار شاخص ۰/۸۲ محاسبه شد که نشان‌دهنده پایایی خوب و مناسبی است. برای بررسی روایی پژوهش نیز یافته‌ها در اختیار پنج نفر از متخصصان و مفسران تحقیق کیفی قرار گرفتند که پس از بازنگری فرایند مطالعه، نتایج کیفی را تأیید کردند. براساس یافته‌های پژوهش، عوامل مؤثر در دو بُعد اصلی عوامل درون‌مدرسه‌ای و عوامل برون‌مدرسه‌ای شناسایی گردیدند که هریک دربرگیرنده زیرمؤلفه‌هایی در بُعد درون مدرسه‌ای (منابع انسانی، منابع مالی، منابع فرهنگی، منابع فیزیکی، رفاه و بهزیستی مدرسه و برنامه درسی)، بعد برون‌مدرسه‌ای (خانواده، جامعه، نظام آموزشی، منابع اقتصادی و تربیت معلم (دانشگاه فرهنگیان) بودند.

نتیجه‌گیری: آموزش فراگیر مبتنی بر توجه به حقوق همه انسان‌ها در بهره‌گیری برابر از امکانات جامعه است؛ رویکردی که توانایی‌ها و نیازها را مقوله‌هایی طبیعی تلقی می‌کند و به جامعه فرصت پاسخ‌گویی می‌دهد، آن‌هم به شیوه‌ای که به رشد کل جامعه منجر می‌شود و به هریک از اعضای آن اهمیت و ارزش می‌دهد. شناسایی عوامل آموزش فراگیر و اجرای صحیح و مؤثر آن باعث تضمین عزت‌نفس، وقار و خوداتکایی دانش‌آموزان استثنایی می‌شود و شرکت فعال آن‌ها را در جامعه تسهیل می‌کند.

واژگان کلیدی: آموزش فراگیر، دانش‌آموز استثنایی، نیازهای ویژه، فراترکیب.

نشریه علمی
پژوهش‌های
آموزش و یادگیری

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۴/۱۱
تاریخ اصلاحات: ۱۴۰۳/۰۹/۱۹
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۱/۰۶



مقاله پژوهشی

Journal of
Training & Learning
Researches
Vol. 22, No. 1, Serial 41
Spring & Summer
2025

دوره ۲۲، شماره ۱، پیاپی ۴۱
بهار و تابستان ۱۴۰۴
صص: ۱۴۵-۱۶۶

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول است.

مقدمه

یکی از مهم‌ترین نهادهای فرهنگی هر جامعه آموزش و پرورش است که اجتماعی کردن و انتقال دانش افراد جامعه را بر عهده دارد. در میان کشورهای مختلف، توجه و سرمایه‌گذاری در آموزش و پرورش از جمله شاخص‌های عادی برای بررسی وضعیت توسعه‌یافتگی جوامع انسانی محسوب می‌شود. ازسویی یکی از شالوده‌های اصلی عدالت، عدالت آموزشی است که از مصادیق مهم مدیریت آموزشی است. عدالت آموزشی یعنی دسترسی همگانی به تمامی تجهیزات و امکانات آموزشی. طبق بیانیه‌های مختلف جهانی، آموزش حق تمام کودکان است؛ چه عادی و چه دارای نیازهای ویژه. آموزش و پرورش به عنوان مهم‌ترین نهاد در اجرای فراگیرسازی، مسئولیت دارد که همه کودکان را از آموزش عمومی بهره‌مند گردانند. لذا توجه به آموزش و پرورش دانش‌آموزان استثنایی نشان‌دهنده اعتقاد و رعایت عدالت اجتماعی و آموزشی است [۱].

ازسویی عدالت از آرمان‌های والای تمامی جوامع انسانی است. به نظر می‌رسد یکی از اساسی‌ترین راه‌ها برای دستیابی به عدالت همه‌جانبه، تسهیل دسترسی همگان به آموزش و پرورش کیفی و مبتنی بر مهارت‌های زندگی باشد. همچنین با کمی دقت و تأمل در خلقت انسان‌ها، می‌توان دریافت هیچ دو انسانی مانند یکدیگر نیستند. این تفاوت‌ها در ابعاد مختلف جسمی، ذهنی و رفتاری قابل مشاهده و ادراک اند. افراد با نیازهای ویژه هم از این تفاوت‌ها نشئت گرفته‌اند و در روند رشد خود دارای ویژگی‌های خاصی هستند و متفاوت با همسالان عادی خود رشد می‌کنند [۲]؛ درحالی‌که از نظر مک‌کانکی و داکاستا [۳] آنچه از مفهوم کودکان با نیازهای ویژه مدنظر است، کودکانی هستند که به سبب محرومیت و آسیب‌دیدگی، برای بهره‌مندی از آموزش و پرورش به تمهیدات ویژه‌ای نیازمندند؛ گروهی که همواره در معرض خطر حذف شدن از

آموزش و پرورش هستند. همچنین نیازهای ویژه^۲ با توجه به تعریف قانون بهبود آموزش افراد با ناتوانی آمریکا (۲۰۰۴) بدین صورت تعریف شده است که دانش‌آموزان با نیازهای ویژه افرادی هستند که دچار کم‌توانی ذهنی^۳ (آهسته‌گام)^۴ یا آسیب شنوایی^۵، آسیب‌های گفتاری و زبانی^۶، آسیب بینایی^۷، آشفتگی شدید هیجانی، آسیب مغزی ضربه‌ای^۸، آسیب‌های استخوانی^۹، درخودماندگی^{۱۰} و سایر آسیب‌های سلامت^{۱۱} یا ناتوانی‌های یادگیری^{۱۲} ویژه هستند و به همین دلیل به آموزش ویژه و خدمات وابسته نیاز دارند [۴].

از دیدگاه هالاهان، کافمن و پالن [۵]، می‌بایست کوشش‌های لازم برای رفع نیازهای کودکان استثنایی در کلاس‌های عادی انجام گرفته باشد، در غیر این صورت، نباید آن‌ها را به کلاس‌های آموزش ویژه ارجاع داد. در ایالات متحده نیز قانون آموزش افراد دارای معلولیت^{۱۳} مقرر می‌دارد که دانش‌آموزان با نیازهای آموزشی خاص از حق قانونی برخوردار باشند که در کمترین محدودیت محیطی آموزش ببینند؛ یعنی تحصیل دانش‌آموزان با نیازهای آموزشی در کلاس‌های معمولی در میان دانش‌آموزان بدون نیازهای آموزشی [۶ و ۷].

با توجه به اینکه در طول چند دهه گذشته آگاهی از نیاز سیستم‌های آموزشی در سراسر جهان برای فراگیر شدن معلولیت افزایش یافته است، این امر به فعالیت‌های جامعه مدنی (هم در داخل کشورها و هم در سطح

2. Special needs

3. Intellectual Disability

۴. آهسته‌گامی یا کاستی شناختی مربوط می‌شود به کنش عمومی هوش که به

طور معناداری پایین‌تر از متوسط عمل می‌کند و هم‌زمان با کاستی‌هایی در

رفتارهای انطباقی همراه است و در دوران رشد پدیدار می‌گردد.

5. Hearing Impairment

6. Speech And Language

7. Visual Impairment

8. Traumatic Brain Injury

9. Orthopedically Impairment

10. Autism

11. Other Health Impaired

12. Specific Learning Disorder

13. The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)

1. McConkey & DaCosta

جهانی) منجر گردید. تعهد به آموزش فراگیر در بیانیهٔ سالامانکا و چهارچوب عمل^۱ ازسوی یونسکو^۲ در سال ۱۹۹۴ اعلام شد. از زمان این بیانیه، حمایت مستمری برای گنجاندن و تعهد جهانی به منظور تشویق و بهبود آموزش برای همه وجود داشته است [۸]. این بیانیه نشان داد که همهٔ دانش‌آموزان، بدون در نظر گرفتن هرگونه نیاز خاص، باید به یک سیستم آموزشی عادی در کلاس درس با همسالان متناسب با سن در مدرسهٔ محلی خود دسترسی داشته باشند [۹].

همچنین در هستهٔ مرکزی آموزش فراگیر^۳، حق اساسی «آموزش و پرورش برای همه» وجود دارد. این امر به تمرکز بر طیف بسیار گسترده‌ای از کودکانی که در مدرسه نیستند یا شاید در ساختار آموزش و پرورش به حاشیه رانده شده‌اند، کمک می‌کند. هدف کلی آموزش فراگیر فراهم کردن شانس مشارکت و رفتار برابر برای همهٔ کودکان است. دگرگونی سیستم آموزش و پرورش به نحوی که بتواند آموزش باکیفیت را برای همهٔ فراگیران فراهم کند، در قلب آموزش فراگیر قرار دارد [۱۰]. آموزش فراگیر بر این فرض بنا شده است که برای همهٔ دانش‌آموزان امکان دسترسی به همهٔ برنامه‌ها و محیط‌های آموزشی فراهم شود و یکی از بحث‌های عمده در آموزش و پرورش و توان بخشی کودکان استثنایی در سال‌های اخیر، تلفیق این‌گونه دانش‌آموزان در مدارس عادی و پیروی از اصل عادی‌سازی^۴ است. اصل عادی‌سازی بر این باور است که اشخاص دارای معلولیت باید از همان حقوق و فرصت‌هایی بهره‌مند شوند که افراد عادی از آن برخوردارند. اجرای برنامه‌های یکپارچه‌سازی و آموزش فراگیر و راه اندازی مدارس فراگیر ازجمله کاربردهای اصل یکپارچه‌سازی به حساب می‌آید [۱۱ و ۱۲]. هدف از فراگیرسازی، مطمئن شدن از این موضوع

مهم است که تمام افراد از حقوق، فرصت‌ها و پذیرش برخوردارند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که کودکان دارای معلولیت کمتر از همسالان خود به مدرسه می‌روند. در مقایسه با افراد بدون معلولیت، کودکان دارای معلولیت مشارکت و حضور کمتری در مدرسه دارند و آموزش ابتدایی، متوسطه و بالاتر، نرخ تکمیل پایین‌تری دارند. بزرگسالان دارای معلولیت دارای میزان سواد کمتری هستند و به نوبهٔ خود، دسترسی کمتری به آموزش باکیفیت دارند که با تبعیض و فقدان سازگاری معقول همراه است و به میزان بیشتر بیکاری و درآمد کمتر در بزرگسالان منجر می‌شود [۱۳].

طبق تعاریف، آموزش فراگیر فرایندی مداوم و در حال تحول است که در آن سیستم آموزشی به دنبال پاسخ‌گویی به نیازهای خاص و نیم‌رخ یادگیری همهٔ دانش‌آموزان از طریق تعدیل‌ها و تغییرات لازم، هم دربارهٔ برنامهٔ درسی و هم زیرساخت‌ها، شیوه‌ها، سیاست‌ها و فرهنگ مدرسه است [۱۴].

در پژوهش‌های داخلی و خارجی به آموزش فراگیر توجه ویژه‌ای شده است، چنان‌که لیرا کولایی و کالوگروپولو [۱۴] در پژوهش خود با عنوان «ترس از ناتوانی و تأثیر آن بر شیوه‌های تدریس در کلاس‌های فراگیر: یک مطالعهٔ تجربی با معلمان در یونان»، نشان می‌دهند که نگرش‌ها و ترس‌های معلم، اول به فرهنگ مدرسه و اخلاق آن، دوم به فرهنگ و دیدگاه دربارهٔ معلولیت، سوم به دیدگاه‌های موجود دربارهٔ سیاست‌های آموزشی و اجرای آن‌ها و چهارم به اخلاق و حرفه‌گرایی معلمان مرتبط است.

ازسویی قبادیان فولادوند، بگیان کوله‌مرزی و رحیمی نیز در پژوهش خود با عنوان «شناسایی عوامل مؤثر بر موفقیت برنامه‌های آموزش فراگیر»، هفت طبقه از عوامل اصلی را شناسایی کرده‌اند که شامل «ویژگی‌های شخصیتی» (الف. ویژگی شخصیتی معلم و ب. ویژگی شخصیتی دانش‌آموزان)، «تخصص و صلاحیت حرفه‌ای معلم» (دو مقولهٔ الف. توسعهٔ حرفه‌ای معلمان و ب. تقویت مهارت‌های گروهی)، «برنامه‌ریزی

1. Framework for Action
2. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organisation (UNESCO)
3. inclusive education
4. Normalization

و استانداردسازی» (الف. فرهنگ ساختاری و ب. برنامه ریزی عملکردی)، «فضا و امکانات آموزشی» (الف. ساختار مدرسه و ب. ساختار کلاس)، «اثرات روان شناختی مثبت و منفی فراگیرسازی» (الف. مزایا و ب. معایب فراگیرسازی)، «عوامل مربوط به خانواده» (الف. سطح پایین کیفیت زندگی و ب. عملکرد ناقص خانواده) و «عوامل مربوط به جامعه» (الف. عوامل استرس‌زای محیطی و ب. گروه همسالان) هستند [۱۵].

با عنایت به زمینه‌های اشاره‌شده و اهمیت روزافزون این موضوع، انجام تحقیقاتی که بتواند به توسعه و بهبود آموزش فراگیر کمک کند، حیاتی است. ازسویی با توجه به مطالب ذکرشده و اهمیت آموزش فراگیر و با توجه به اینکه تاکنون بررسی گسترده و جامعی از عوامل و مؤلفه‌های مؤثر بر آموزش فراگیر صورت نپذیرفته است، این امر محققان پژوهش حاضر را بر آن داشته است تا بتوانند با بررسی و مطالعه تحقیقات مختلف به رویکردی جامع و بینشی گسترده در حوزه آموزش فراگیر دانش‌آموزان استثنایی بپردازند. براین‌اساس، در این پژوهش محققان تلاش می‌کنند به شناسایی عوامل و مؤلفه‌های آموزش فراگیر و راهبردهای مؤثر و حیاتی در اجرا و بهبود آموزش فراگیر برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه بپردازند. لذا پژوهشگران با استفاده از رویکرد فراترکیب که در قسمت روش‌شناسی بدان به صورت جامع اشاره گردیده است، توانسته‌اند با جست‌وجو و مطالعه و بررسی پژوهش‌های مختلف، به جمع‌بندی کلی‌تری برسند و درواقع با استفاده از رویکرد فراترکیب، به دست‌آوردی جامع دست یافته‌اند که تکمیل‌کننده دستاوردهای پژوهش‌های گذشته بوده است و در این راه از روش هفت‌مرحله‌ای سندلوسکی و باروسو^۱ [۱۶] استفاده کرده‌اند.

روش‌شناسی پژوهش

این تحقیق از نظر هدف کاربردی و از نظر ماهیت

داده‌ها و سبک تحلیل در گروه پژوهش‌های کیفی قرار می‌گیرد. در این پژوهش از روش فراترکیب استفاده شده است که یکی از اقسام روش‌های کیفی و فرامطالعه^۲ است. روش فراترکیب، ترکیبی تفسیری از یافته‌های کیفی ارائه می‌دهد، به گونه‌ای که نتیجه ترکیب بیش از مجموع یافته‌های مورد استفاده است [۱۶]. رویکرد فراترکیب بر پژوهش‌های کیفی تمرکز دارد. هدف اصلی فراترکیب درواقع دستیابی به بینشی وسیع و جامع و داشتن دید گسترده درباره مفاهیم پژوهش‌های منتخب و نه صرفاً دستیابی به چکیده‌های مربوط به مطالعات منتخب است. درباره کاربرد روش‌شناسی پژوهش گمان‌هایی به نظر می‌رسد، اما پیروی از دستورالعمل‌های سندلوسکی و باروسو در خصوص فراترکیب مطالعات، به ترکیب معتبر مطالعات کمک زیادی می‌کند. به منظور تحقق هدف مقاله، محققان پژوهش‌هایی را که تاکنون در حوزه آموزش فراگیر انجام شده‌اند، جست‌وجو و بررسی کرده‌اند و در مسیر ذکرشده، از روش هفت مرحله‌ای سندلوسکی و باروسو استفاده کرده‌اند که خلاصه این مراحل در شکل ۱ ارائه شده است. براساس شکل ۱، مراحل پیاده‌سازی روش فراترکیب مورد استفاده در پژوهش حاضر به شرح زیر است:

۱. مرحله اول، تنظیم سؤال پژوهش: اولین گام طرح سؤالاتی است که پژوهشگر در فرایند پژوهش خود به دنبال پاسخ به آن‌هاست. برای تنظیم سؤال پژوهش، از ابعاد و مؤلفه‌های مختلف شامل موضوع مورد مطالعه برای پاسخ به سؤالات چه، چگونه، چه کسی، چه زمانی و... در جهت هدایت درست پژوهش تحقیق استفاده شده است. در پژوهش حاضر، سؤال اصلی مد نظر محققان به این صورت مطرح گردید:

۷ عوامل و مؤلفه‌های مؤثر آموزش فراگیر کدامند؟

۲. مرحله دوم، مروری بر ادبیات به شکل نظام‌مند: با توجه به سؤال پژوهش، کلیدواژه‌های جست‌وجو انتخاب شدند و جست‌وجوی عمیق در پایگاه اطلاعات



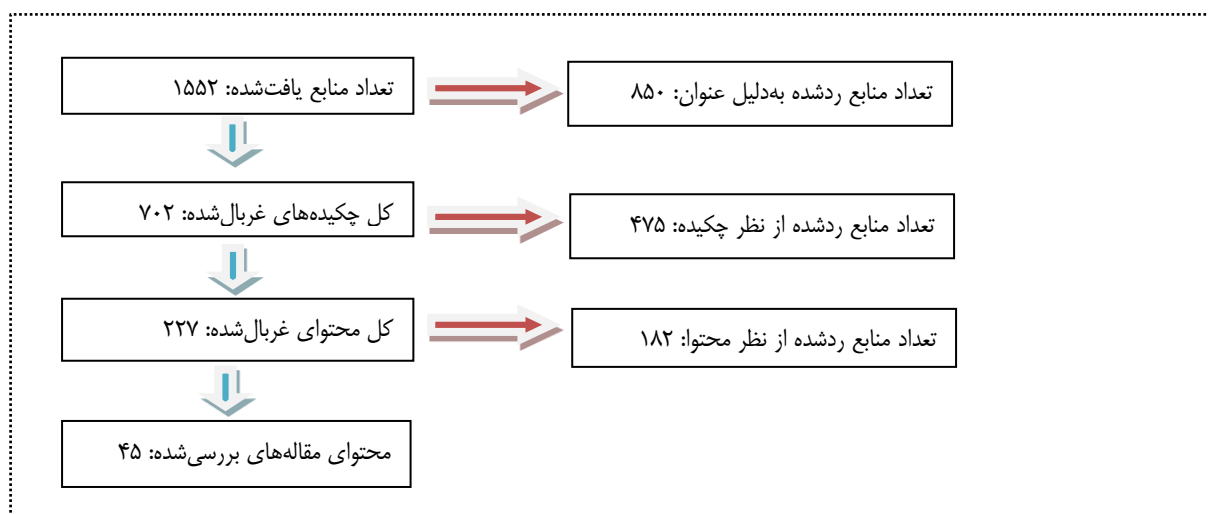
شکل ۱. گام‌ها براساس روش هفت‌مرحله‌ای [۱۶]

روش؛ ۳) طرح پژوهش؛ ۴) روش نمونه‌گیری؛ ۵) روش و کیفیت جمع‌آوری داده‌ها؛ ۶) بازتاب یا انعکاس‌پذیری که درواقع نشان‌دهنده گسترش نتایج پژوهش و دستاوردهای پژوهش است؛ ۷) رعایت نکات اخلاقی در پژوهش؛ ۸) دقت در تجزیه و تحلیل داده‌ها؛ ۹) بیان واضح و صریح یافته‌ها؛ ۱۰) ارزش کلی پژوهش مورد بررسی. به هریک از مقالات منتخب براساس هرکدام از ویژگی‌های ذکرشده امتیازی بین ۱ تا ۵ اختصاص داده می‌شود. مقالاتی که مجموع امتیازات آن‌ها ۲۵ و بالاتر شود، به لحاظ کیفی پذیرفته می‌شوند و بقیه مقالات از روند بررسی حذف می‌گردند. از آنجایی که در این فرم ۱۰ معیار ذکرشده بررسی می‌شوند و حداکثر امتیاز تعلق یافته به هر معیار برابر ۵ است، لذا بیشترین امتیازی که هر مقاله براساس ابزار CASP کسب می‌کند، ۵۰ امتیاز است [۱۷]. ساده‌ترین روش آن است که هر مقاله‌ای که کمتر از ۲۵ امتیاز دارد، حذف شود. در پژوهش حاضر، بر مبنای امتیازات کسب‌شده توسط فرم ارزیابی CASP، مقالاتی که امتیاز کمتر از ۲۵ را کسب کرده بودند، از روند پژوهش کنار گذاشته شدند. کسب امتیاز عالی به منزله کسب امتیاز در بازه ۴۱-۵۰، خیلی خوب در بازه ۳۱-۴۰، خوب در بازه ۲۱-۳۰، متوسط در بازه ۱۱-۲۰ و ضعیف در بازه ۰-۱۰ است [۱۸]. کمترین امتیاز در بین مقالات منتخب نهایی ۲۷ و بیشترین امتیاز ۴۵ به دست آمد.

۴. مرحله چهارم، استخراج اطلاعات متون: در تحقیق حاضر، منابع اطلاعاتی مورد نیاز رویکرد فراترکیب در قالب نام نویسندگان، سال انتشار مقاله و معیارهایی که از پژوهش‌های منتخب استخراج گردیدند، بررسی شدند.

علمی داخلی (ازجمله جهاد دانشگاهی^۱، نورمگز^۲، مگیران^۳، پرتال جامع علوم انسانی^۴ و سیویلیکا^۵) در بازه زمانی ۱۳۸۳-۱۴۰۲ و پایگاه داده‌های خارجی (ازجمله گوگل اسکولار^۶، پاب‌مد^۷، اسپرینگر^۸ و ساینس دایرکت^۹) دایرکت^۹) در بازه زمانی ۲۰۰۵-۲۰۲۴ صورت پذیرفت. ۳. مرحله سوم، جست‌وجو و انتخاب متون مناسب: در تحقیق حاضر، فرایند بررسی و غربال مقالات منتخب به صورت شکل (۲) قابل مشاهده است. پس از مطالعه و بازبینی مقالات منتخب در سه مرحله (عنوان، چکیده و متن)، مقالات تجزیه و تحلیل شدند. درنهایت، از ۱۵۵۲ مقاله اولیه به دست آمده طی جست‌وجو، ۴۵ مقاله به عنوان مقاله‌های نهایی غربال‌شده به دست آمدند. برای سنجش کیفی مطالعات غربال‌شده، از برنامه مهارت‌های ارزیابی حیاتی یا فرم ارزیابی CASP استفاده شد. برنامه مهارت‌های ارزیابی حیاتی معیاری برای ارزیابی کیفیت مطالعات اولیه در پژوهش‌های کیفی است. این فرم یکی از ابزارهای ارزیابی روایی و پایایی در روش‌های پژوهش کیفی، به خصوص پژوهش‌های فراترکیب، است. فرم ارزیابی CASP شامل تعدادی پرسش است که پژوهشگر را در راستای سنجش روایی و اعتبار و درستی مطالعات هدایت می‌کند. این ابزار سنجش دربردارنده ده ویژگی است که ابعاد مختلف پژوهش را بررسی می‌کند. این ویژگی‌ها عبارت‌اند از: ۱) متناسب بودن اهداف مقالات منتخب با اهداف تحقیق؛ ۲) منطق

1. www.sid.ir
2. www.noormags.ir
3. www.magiran.com
4. www.ensani.ir
5. www.Civilica.com
6. Google Scholar
7. PubMed
8. Springer
9. Science Direct



شکل ۲. مراحل پالایش منابع استفاده‌شده براساس روش ارزیابی حیاتی

مقدار کاپا به عدد صفر نزدیک‌تر باشد، در آن صورت توافق کمتری بین دو کدگذار وجود دارد و در مقدار کاپای منفی توافقی وجود ندارد. البته باید این نکته را هم مد نظر داشته باشیم که ضریب معناداری کمتر از ۰/۰۵ نشان‌دهنده معناداری توافق است. با استفاده از نرم‌افزار SPSS، عدد معناداری ۰/۰۱ و مقدار شاخص ۰/۸۲ محاسبه شد که نشان‌دهنده پایایی خوب و مناسبی است. همچنین برای بررسی روایی پژوهش، یافته‌ها در اختیار پنج نفر از متخصصان و مفسران تحقیق کیفی قرار گرفتند که پس از بازنگری فرایند مطالعه، نتایج کیفی را تأیید کردند.

۷. مرحله هفتم، ارائه یافته‌ها: در این گام از رویکرد فراترکیب، یافته‌های حاصل از مراحل قبل گزارش می‌شوند و به سؤالات اصلی و فرعی مطرح‌شده در پژوهش پاسخ داده می‌شود.

یافته‌ها

در ادامه، منابع نهایی با محتوای قابل استفاده برای تدوین الگوی آموزش فراگیر، شناسایی، دسته‌بندی و خلاصه شدند. جدول (۱) جزئیات مطالعات حاضر (شامل نام پژوهشگر، سال انتشار آثار و مؤلفه‌های مربوط به آموزش فراگیر) را در پژوهش‌ها نشان می‌دهد.

۵. مرحله پنجم، تجزیه و تحلیل و ترکیب یافته‌های کیفی: در طی روند بررسی مقالات منتخب، پژوهشگران مفاهیم اولیه را که دارای مفهوم آموزش فراگیر دانش‌آموزان با نیازهای ویژه بودند، استخراج کردند. بعد از شناسایی مفاهیم استخراج‌شده، این مفاهیم اولیه در قالب مقوله‌هایی دسته‌بندی شدند یا به اصطلاح کدگذاری گردیدند که در این مرحله به مضامین اولیه دست یافتیم. در مرحله بعدی، مضامین اولیه که دارای مفاهیم مشابه بودند، طی کدگذاری مجدد به همان مضامین ثانویه تبدیل شدند. در آخر، تمامی کدهای مستخرج در یک طبقه کلی‌تر که به مفهوم آموزش فراگیر بودند، دسته‌بندی شدند.

۶. مرحله ششم، کنترل کیفیت: در پژوهش حاضر، برای روایی توصیفی، تلاش شد حتی‌الامکان بیشترین تعداد مقاله‌های مرتبط شناسایی و گردآوری شوند. برای تعیین پایایی، از روش توافق بین دو کدگذار استفاده گردید، بدین صورت که علاوه بر محقق که کدگذاری اولیه را انجام داده بود، محقق همکار دیگری نیز کدگذاری یافته‌ها را انجام داد. به‌منظور بررسی میزان توافق کدگذاری‌ها، از ضریب توافق کاپا استفاده شد. شاخص کاپا بین ۱ تا -۱ در نوسان است. هرچه مقدار این سنج به عدد ۱ نزدیک‌تر باشد، نشان می‌دهد که توافق بیشتری بین کدگذاری‌ها وجود دارد. اما زمانی که

جدول ۱. منابع استفاده‌شده در شناسایی مؤلفه‌های آموزش فراگیر

شماره منبع	فهرست مقالات فارسی (نام نویسندگان، سال انتشار)	شماره منبع	فهرست مقالات انگلیسی (نام نویسندگان، سال انتشار)
۱	قبادیان فولادوند، بگیان کوله‌مرزی و رحیمی [۱۵]	۲۲	مندوزا و همکار، ۲۰۲۴ [۳۶]
۲	بهبودی، معظمی و هاشمی [۱۹]	۲۳	لیرا، کولایی و کالوگروپولو [۱۴]
۳	غلامی [۲]	۲۴	پان و لو، ۲۰۲۳ [۳۷]
۴	مؤمنی، صانعی و طالب‌زاده شوشتری [۲۰]	۲۵	المالکی و همکاران، ۲۰۲۳ [۳۸]
۵	داوودی و حبیبی [۲۱]	۲۶	زومسکی، اسموگوزوسکا و گریجیل [۳۹]
۶	جهان، صفری و فتحی [۲۲]	۲۷	ورای و همکاران، ۲۰۲۲ [۴۰]
۷	شیخ‌مرادی، جهان، فتحی و عزیزی [۲۳]	۲۸	وودکاک و همکاران، ۲۰۲۲ [۴۱]
۸	پوشنه و مالمیر [۲۴]	۲۹	لاکروز پی یرز، سانز سرورا و تاراگا مینگوز [۴۲]
۹	حسن‌نژاد رستکی، حسینی و فخری [۲۵]	۳۰	شارما و همکاران، ۲۰۲۱ [۴۳]
۱۰	به‌پژوه و عاشوری [۲۶]	۳۱	هایدر و همکاران، ۲۰۲۰ [۴۴]
۱۱	عاشوری و جلیلی آبکنار [۲۷]	۳۲	تریستانی و بست-گانتز [۴۵]
۱۲	قاسمی [۲۸]	۳۳	میجر و همکار، ۲۰۱۹ [۴۶]
۱۳	امیری مجد و یوسفی [۲۹]	۳۴	کارو و همکاران، ۲۰۱۹ [۴۷]
۱۴	کاکابرای، افروز و ارجمندینا [۳۰]	۳۵	هلمیچ و همکاران، ۲۰۱۹ [۴۸]
۱۵	میتچل و خضری [۳۱]	۳۶	بانکس و همکاران، ۲۰۱۸ [۴۹]
۱۶	ارجمندینا و غیائی ندوشن [۱۱]	۳۷	استین و همکاران، ۲۰۱۸ [۵۰]
۱۷	نوظهوری، ۱۳۸۸ [۳۲]	۳۸	لاتنیچ و همکار، ۲۰۱۸ [۵۱]
۱۸	ساعی‌منش، ۱۳۸۸ [۳۳]	۳۹	یادا و همکاران، ۲۰۱۷ [۵۲]
۱۹	به‌پژوه و ترابی [۳۴]	۴۰	ریچماواتی، نیومن، ویدیاسمارا و ویبسونو [۵۳]
۲۰	کاکابرای [۳۵]	۴۱	وکمن و همکاران، ۲۰۱۵ [۵۴]
۲۱	به‌پژوه و همکاران، ۱۳۸۳ [۱۲]	۴۲	احمد و همکاران، ۲۰۱۴ [۵۵]
		۴۳	استروگیلوس و همکاران، ۲۰۱۳ [۵۶]
		۴۴	ووراپانیا و همکاران، ۲۰۱۲ [۵۷]
		۴۵	میتچل، ۲۰۰۸ [۵۸]

استفاده از روند کدگذاری ثانویه، در قالب ۱۱ مضمون ثانویه سازمان‌دهی گردیدند. در مرحله آخر، برای پاسخ به سؤال اساسی پژوهش:

عوامل و مؤلفه‌های مؤثر آموزش فراگیر کدام‌اند؟
به یافته‌های جدول (۲) دست یافتیم. این فرایند در قالب جدول به شرح زیر بیان‌شدنی است:

همان‌طور که در بخش‌های قبلی مقاله ذکر شد، پس از بررسی‌های مکرر تعداد ۴۵ مقاله منتخب نهایی، ۲۵۶ مفهوم کلیدی اولیه استخراج شدند. در گام بعدی، براساس شباهت و نزدیکی مفاهیم کلیدی اولیه، برای فرایند کدگذاری اولیه این ۲۵۶ مفهوم در قالب ۳۲ مضمون اولیه جمع‌بندی شدند. سپس تعداد ۳۲ مضمون اولیه با بررسی‌های دقیق براساس شباهت پایه‌ای، با

جدول ۲. فرایند کدگذاری اولیه و ثانویه در راستای دستیابی به عوامل آموزش فراگیر دانش‌آموزان با نیازهای ویژه

مقوله اصلی	مضامین ثانویه	مضامین اولیه	منابع
عوامل مؤلفه‌های آموزش فراگیر عوامل درون مدرسه‌ای	معلم فراگیر		آموزش و توانمندسازی، روش تدریس و ارزشیابی، آموزش‌های گروهی کوچک و فردی، مهارت‌های یاددهی یادگیری، تدریس براساس الگوی تدریس، مهارت‌های فناوری اطلاعات معلمان، باور معلم درباره دانش آموز استثنایی، مدیریت کلاس درس، مدرک تحصیلی، مهارت رهبری کلاس درس، استفاده از رسانه‌های جمعی، سابقه تدریس و تجربه کاری، انتظارات معلم، جنسیت، نگرانی‌ها و نگرش، تجربه زیسته، علم و آگاهی معلم درباره خود و دانش آموزان، احساس مسئولیت معلمان، شایستگی حرفه‌ای معلم، روش تدریس متنوع در کلاس، ویژگی شخصیتی، شناخت معلم از تفاوت‌های فردی، میزان تجربه معلم، نحوه رفتار و برخورد معلم، معلمان زن و مرد، مهارت برقراری ارتباط بین دانش آموزان، توانایی غنی سازی کلاس درس، صبر و بردباری معلم، آمادگی معلم، مهارت معلم در تدریس، روش‌های تدریس گروهی و فعال، نحوه رفتار و برخورد معلم، نگرش‌ها، ترس‌ها و نگرانی‌های معلم، خودکارآمدی، نیت، تجربه زیسته معلم با فرد استثنایی و ویژگی اخلاقی معلم، کنار آمدن با کودکان استثنایی
	معلم رابط		مدرک تحصیلی، تجربه کاری معلم رابط، نگرش معلم رابط، مدرک مرتبط با کودکان استثنایی، تعامل و روابط معلمان، نگرش معلم درباره دانش آموز، دانش معلم، به‌کارگیری روش‌های فعال تدریس، مهارت معلم رابط در برقراری ارتباط با معلم فراگیر و دانش آموز، تعامل و ارتباط با عوامل مدرسه فراگیر
	مدیر و سایر عوامل اجرایی		شیوه مدیریت، بعد فردی مدیر، مهارت‌های رهبری مدیران، نیروهای توان‌بخشی و گفتاردرمان و مشاور، حمایت و پشتیبانی مدیر از معلم، مدیران مستعد و توانمند، مسئولیت‌پذیری مدیران، عملکرد مدیران، توانایی مدیریت مالی مدیران، نیروی خدماتی، ویژگی شخصیتی مدیر و عوامل اجرایی
	دانش آموز استثنایی		نوع و شدت معلولیت، ویژگی‌های شخصیتی، مهارت‌های رفتاری، شناسایی خلاقیت و نوآوری دانش آموز، مهارت‌های فردی، مشکلات جسمی، تفاوت‌های فردی، ساختار شخصیتی و فردی، کنجکاوی و ویژگی‌های شخصیتی، درون‌گرایی و برون‌گرایی، تیپ شخصیتی، جنسیت دانش آموز استثنایی، تفاوت جنسیتی، نابرابری جنسیتی، تفاوت در گروه‌های سنی مختلف، ناشنوایی، نابینایی، کم‌توان ذهنی، آمادگی جسمانی فرد، عملکرد تحصیلی، شرایط زیستی دانش آموز، توانایی حرکتی دانش آموز، ورزش، سلامت و بهداشت دانش آموز، قدرت بدنی، توانایی عضلانی، میزان و کیفیت روابط متقابل، تفاوت به‌لحاظ ذهنی و فکری، جسمی، عاطفی، رفتاری
	دانش آموز عادی		نگرش، ویژگی‌های شخصیتی دانش آموز عادی، تعامل و مشارکت، همکاری و همدلی، حس دلسوزی، کمک و یاری به دانش آموز ویژه، صبر و بردباری، شجاعت، استقلال، تجربه‌پذیر بودن، داشتن وجدان، آرامش، درک روابط با معلول، تلاش و پشتکار، عدالت‌خواهی، ارزش‌دهی به تنوع و حس انسانیت و نوع‌دوستی، میزان مشارکت با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، روابط مثبت با همسالان، حمایت عاطفی مثبت از دوستان با نیازهای ویژه

ادامه جدول ۲. فرایند کدگذاری اولیه و ثانویه در راستای دستیابی به عوامل آموزش فراگیر دانش‌آموزان با نیازهای ویژه

[illegible]

ادامه جدول ۲. فرایند کدگذاری اولیه و ثانویه در راستای دستیابی به عوامل آموزش فراگیر دانش آموزان با نیازهای ویژه

مقوله اصلی	مضامین ثانویه	مضامین اولیه	منابع	مفاهیم
عوامل درون مدرسه‌ای	رفاه و بهزیستی	تناسب با فضای آموزشی	۱۸۶۹۶۲۰۳۶۱۱	تناسب برنامه درسی و محتوای دروس با فضای کلاس و مدرسه، آموزش‌های گروهی کوچک و فردی
		تناسب با زمان آموزشی		تناسب برنامه درسی و محتوا با ساعت آموزشی و زمان کافی
عوامل و مؤلفه‌های آموزش فراگیر	بعد اقتصادی	نحوه تخصیص بودجه	۱۰۰۱۰۶۱۷۱۶۳۳۶۱۱	تخصیص بودجه بلوکی یا ترکیبی، تخصیص بودجه عرضه‌محور و تخصیص بودجه ورودی یا تقاضا‌محور و موانع اقتصادی، مقرون‌به‌صرفه بودن، تأمین بودجه و منابع مالی، مناسبت‌های اقتصادی، رشد اقتصادی، شاخص‌های توسعه‌یافتگی، سرمایه‌گذاری، محدودیت‌های اقتصادی، منابع تأمین بودجه، بودجه و منابع مالی اضافه، تورم و رشد اقتصادی، کمبود بودجه
		موانع اقتصادی		
	آموزشی	سیاست‌ها و خط‌مشی‌ها	۱۳۶۱۳۶۲	سند تحول بنیادین، قوانین آموزش و پرورش، دستورالعمل‌ها، آیین‌نامه‌ها و بخشنامه‌های وزارت، ناهماهنگی در سیاست‌ها و نحوه اجرای سیاست‌ها، برقراری و رعایت عدالت آموزشی، سند برنامه درسی ملی، دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش، سند چشم‌انداز، برنامه‌های توسعه کشور
		ناهماهنگی سیاست و اجرا		
عوامل بیرون مدرسه‌ای	خانواده دانش آموز عادی و استثنایی	نگرش خانواده و ویژگی شخصیتی افراد خانواده	۵۱۶۳۱۰۶۰۲۶۱۶۵۳۶۱۱۶۲۶۶۵۱	نگرش اولیای دانش‌آموزان استثنایی، مقایسه کردن، تحقیر و سرزنش، انتقادهای زیاد، بزرگ‌نمایی مسائل، حمایت و مشارکت والدین دانش‌آموز عادی و استثنایی، میزان تحصیلات خانواده، رشته‌های تحصیلی خانواده، تجربیات تحصیلی خانواده، سطح تحصیلی خانواده، سابقه تحصیلی خانواده، نوع دانشگاه‌های تحصیل خانواده، وضعیت مالی، جایگاه اجتماعی اعضای خانواده، حس دلسوزی و همراهی اعضای خانواده نسبت به معلول، نگرش خانواده، حمایت مالی و عاطفی خانواده، توجه و تعامل خانواده با دانش‌آموزان استثنایی
		حمایت و مشارکت والدین شرایط اقتصادی و اجتماعی خانواده		
	تربیت معلم	محتوای دروس	۲۲۰۲۵۰۲۴۳	تربیت معلم، آموزش معلمان عمومی از نظر دانشگاهی، فارغ‌التحصیلان جدید، فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای بیشتر درباره آموزش فراگیر، برنامه‌های آماده‌سازی معلم، آموزش معلمان برای اجرای آموزش فراگیر، بهترین روش یادگیری حرفه‌ای برای ارتقای مهارت معلمان، مشارکت دولت/دانشگاه برای ارتقای مهارت معلمان، محتوای آموزشی، میزان ساعت دوره، زمان صرف‌شده در هر آموزش
		میزان ساعت دروس		

ادامه جدول ۲. فرایند کدگذاری اولیه و ثانویه در راستای دستیابی به عوامل آموزش فراگیر دانش‌آموزان با نیازهای ویژه

مفاهیم	منابع	مضامین اولیه	مضامین ثانویه	مقوله اصلی
فرهنگ‌سازی مشارکت و همکاری سایر نهادها، مشارکت فعال جامعه، حضور در فعالیت‌های اجتماعی، شرکت در فعالیت‌های اجتماعی، ترویج مسئولیت‌پذیری اجتماعی، روابط و تعاملات اجتماعی، تعهدات و مسئولیت‌های اجتماعی جامعه، نمادها و ارگان‌های مختلف جامعه، همکاری جامعه و مدارس ترویج همکاری با معلولین، ترویج مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان استثنایی، نیاز به بهبود آموزش و محیط	۲۰ ۲۱ ۲۲ ۲۳ ۲۴ ۲۵ ۲۶ ۲۷	بعد فرهنگی بعد اجتماعی مشارکت با سایر نهادها	جامعه	

مدرسه تأکید می‌شود که شامل موارد زیر است:

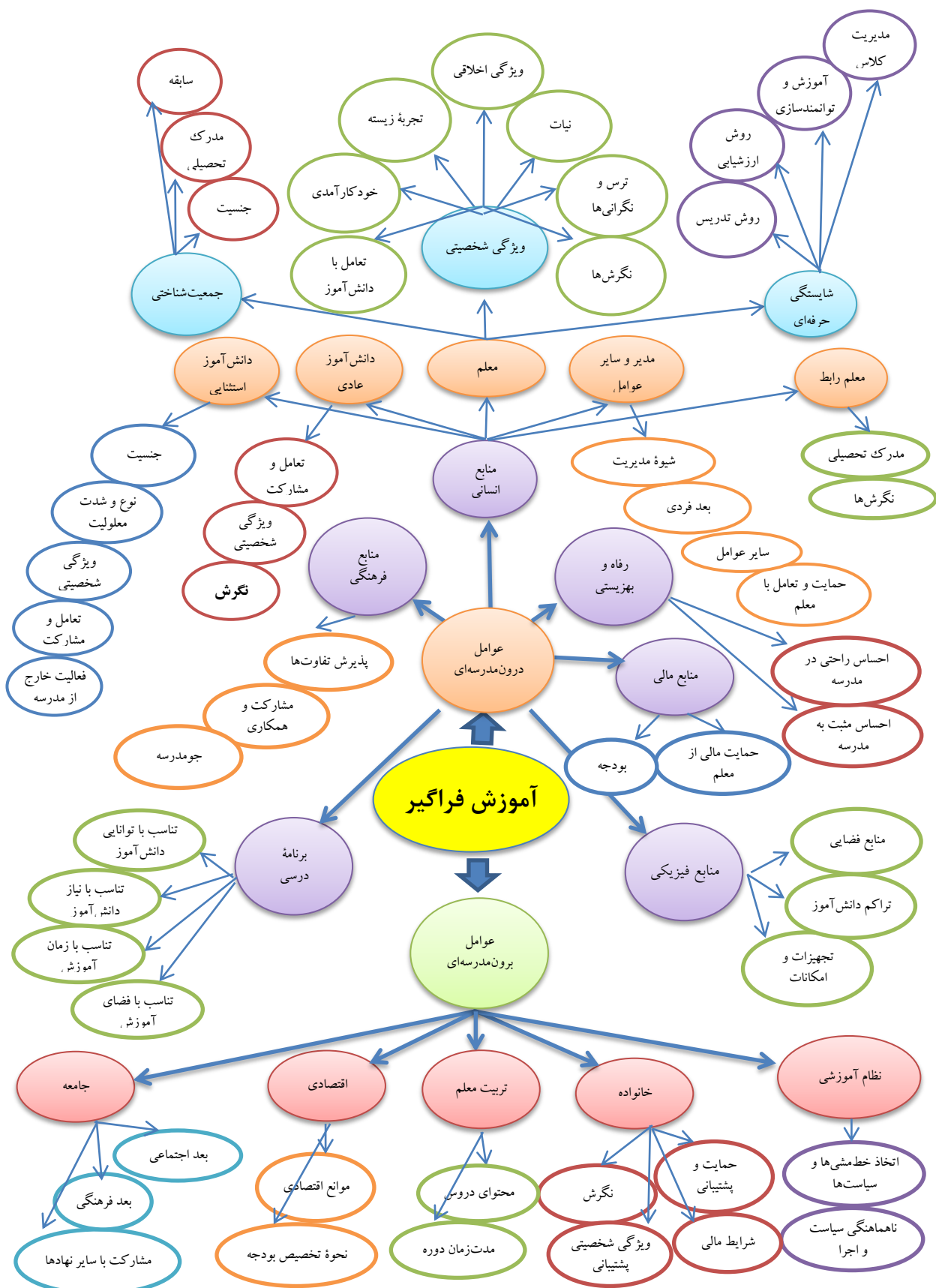
- نظام آموزشی: این دسته به نحوه اتخاذ خط مشی‌ها و سیاست‌ها و ناهماهنگی سیاست‌ها و نحوه اجرای آن‌ها اشاره دارد.
- خانواده دانش‌آموز عادی و استثنایی: این دسته شامل نگرش و ویژگی شخصیتی افراد خانواده و وضعیت اقتصادی و اجتماعی خانواده دانش‌آموز عادی و استثنایی و حمایت و مشارکت والدین است.
- بُعد اقتصادی: در این بُعد، موانع اقتصادی و نحوه تخصیص بودجه قرار دارد.
- جامعه: این دسته شامل بُعد فرهنگی، بُعد اجتماعی و مشارکت با سایر نهادهای جامعه است.
- تربیت معلم: این دسته شامل محتوای دروس و مدت زمان دوره در دانشگاه فرهنگیان است.

بحث و نتیجه‌گیری

براساس یافته‌های پژوهش، کلیدی‌ترین عوامل مؤثر بر آموزش فراگیر دو بعد درون‌مدرسه‌ای و برون‌مدرسه‌ای هستند. هدف از آموزش فراگیر این است که همه کودکان، اعم از عادی و استثنایی، حتی الامکان در یک محیط در کنار هم و باهم آموزش ببینند و از فرصت‌های آموزشی برابر برخوردار گردند. مدارس عادی باید این امکان را داشته باشند که خدمات آموزشی را به همه کودکان، صرف نظر از وجود هر نقص و تفاوت، ارائه دهند. البته برای دستیابی به این

براساس جدول ۲، عوامل مؤثر بر آموزش فراگیر در دو بعد اصلی ارائه شده است:

- الف) بعد درون‌مدرسه‌ای: در بعد درون‌مدرسه‌ای، بر شاخص‌ها و مؤلفه‌های مؤثر ناشی از مدرسه و عوامل مرتبط با آن تأکید شده که شامل موارد زیر است:
 - منابع انسانی: این دسته به معلم فراگیر، معلم رابط، مدیر و سایر عوامل اجرایی و دانش‌آموز استثنایی و دانش‌آموز عادی اشاره دارد.
 - منابع فیزیکی: این دسته شامل امکانات و تجهیزات، منابع فضایی و تراکم دانش‌آموزان در کلاس است.
 - منابع مالی: حمایت‌های مالی از معلم و تأمین بودجه در این دسته قرار می‌گیرند.
 - منابع فرهنگی: این دسته شامل جو کلاس و مدرسه، پذیرش تفاوت‌ها و مشارکت و همکاری در مدرسه است.
- برنامه درسی: در این بعد، تناسب برنامه درسی با توانایی دانش‌آموز استثنایی، تناسب برنامه درسی با نیاز دانش‌آموز استثنایی، تناسب برنامه درسی با فضای آموزشی و تناسب برنامه درسی با زمان آموزشی قرار دارد.
- رفاه و بهزیستی مدرسه: در این بعد، بهزیستی و رفاه به عنوان میزان احساس راحتی دانش‌آموز در مدرسه و احساسات مثبت دانش‌آموز نسبت به مدرسه قرار دارد.
- ب) بعد برون‌مدرسه‌ای: در بعد برون‌مدرسه‌ای، بر شاخص‌ها و مؤلفه‌های مؤثر ناشی از عوامل خارج از



شکل ۳. مدل مفهومی پژوهش

هدف این مدارس باید سازمان دهی مجدد شوند تا در برابر سبک‌ها و سرعت‌های مختلف یادگیری انعطاف‌پذیر گردند و به نیازهای گوناگون دانش‌آموزان خود بتوانند پاسخ دهند. تلفیق آموزشی با اختلاط از روی اجبار تفاوت اساسی دارد و اگر بخواهیم به هدف غایی آن برسیم، باید اصول آن را در نظر بگیریم و با محدودیت‌ها و موانع آن آشنا باشیم. در غیر این صورت، نه تنها امکان برابری فرصت‌های آموزشی را فراهم نکرده‌ایم، بلکه بر مشکلات آموزشی و انزوای دانش‌آموز دارای ناتوانی دامن زده‌ایم [۲۸].

براساس یافته‌های پژوهش در بعد درون‌مدرسه‌ای، یکی از عوامل، منابع انسانی است. دانش‌آموز استثنایی یکی از این منابع انسانی است. عوامل زیادی نیز در موفقیت دانش‌آموز استثنایی در فرایند آموزش فراگیر تأثیرگذارند. این عوامل عبارت‌اند از: جنسیت، نوع و شدت معلولیت، ویژگی‌های شخصیتی، مشارکت و تعامل با دانش‌آموز عادی و فعالیت‌های خارج از مدرسه. در این راستا، قاسمی [۲۸] نیز معتقد است عوامل مربوط به دانش‌آموز استثنایی بر موفقیت اجرای آموزش فراگیر تأثیرگذار است. چنانچه دانش‌آموز استثنایی از برخی توانایی‌ها و مهارت‌ها برخوردار باشد، احتمال موفقیت فراگیر بیشتر خواهد بود. ازجمله مهارت‌های اجتماعی، توانایی شناختی، مهارت‌های تحصیلی و البته میزان تمایل و اشتیاق کودک برای مشارکت در برنامه‌های فراگیر از اهمیت زیادی برخوردار است.

براساس یافته‌های پژوهش، در بعد منابع انسانی، یکی دیگر از عوامل معلمان هستند که نقش مهمی در فراگیرسازی دارند. کلیدی‌ترین عوامل مؤثر بر معلم فراگیر در سه بعد شایستگی حرفه‌ای (آموزش و توانمندسازی، روش تدریس، روش ارزشیابی، مدیریت کلاس)، ویژگی‌های شخصیتی معلم (ترس‌ها و نگرانی‌ها، نگرش، تجربه زیسته، نیات، خودکارآمدی، ویژگی اخلاقی و تعامل وی با دانش‌آموز) و ویژگی جمعیت‌شناختی معلم (جنسیت، مدرک تحصیلی، سابقه

کاری) هستند. در این راستا، شارما، سوکال، وانگ و لورمن [۴۳] نیز تأکید دارند که معلمان به عنوان یکی از عوامل نیروی انسانی، نقش مهمی در اجرای موفقیت‌آمیز اصول و شیوه‌های آموزش فراگیر در کلاس‌های درس ایفا می‌کنند [۴۷ و ۴۳]. اهمیت نقش معلمان در آموزش فراگیر محققان را بر آن داشته است که به بررسی متغیرهایی بپردازند که ممکن است بر عملکرد معلمان مرتبط با آموزش فراگیر تأثیر بگذارند. در مطالعات، عوامل محیطی و شخصی چندوجهی‌ای را که ممکن است بر آموزش فراگیر و شیوه‌های معلمان تأثیر بگذارند، تحلیل و بررسی کرده‌اند. نیات، نگرش‌ها، حمایت، روش تدریس، خودکارآمدی، نگرانی‌های معلمان و... بر شیوه‌های آموزشی فراگیر آن‌ها تأثیر می‌گذارند [۴۸ و ۴۳ و ۴۰].

یکی از یافته‌های دیگر پژوهش در بعد منابع انسانی، مدیر مدرسه است. براساس یافته‌های پژوهش، ابعاد مدیریت شامل شیوه‌های مدیریت و رهبری، همکاری با سایر عوامل اجرایی در مدرسه، بعد فردی مدیر و حمایت و پشتیبانی مدیر از معلم است. مدیر نیز مانند معلم یکی از منابع انسانی است که تأثیر بسزایی در فراگیرسازی دارد. یکی از چالش‌های آموزش فراگیر در آموزش و پرورش، ناآگاهی مدیران از اجرای آن است. آموزش کسانی که در آموزش و پرورش نقش دارند، به‌ویژه مدیران، در اجرای صحیح فراگیرسازی و آموزش فراگیر تأثیر بسزایی دارد. مدیریت مدرسه نیز نقش مؤثری در تغییر نگرش عوامل داخل و خارج از مدرسه و فراهم‌سازی فضای مناسب برای پذیرش دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه دارد. نوع همکاری و حمایت مدیر از سایر عوامل اجرایی می‌تواند تأثیر بسزایی در بهبود فراگیرسازی داشته باشد [۲۲].

براساس یافته‌های پژوهش، معلم رابط عنصر مهمی در بعد منابع انسانی است و عواملی مانند مدرک تحصیلی و تجربه کاری و نگرش معلم رابط در فراگیرسازی اهمیت دارد؛ زیرا براساس یافته‌های پژوهش داوودی و حبیبی [۲۱] نیز نقش معلم رابط

ارتباط معنی‌داری با اثربخشی آموزش فراگیر دارد. حضور معلم رابط در مدارس رابطه معنی‌داری با تحقق اهداف آموزش فراگیر دارد. این یافته حاکی از آن است که سیاست آموزش و پرورش برای تعیین معلم رابط در مدرسی که آموزش فراگیر را به عهده گرفته‌اند، سیاست مناسب و درستی است و حضور این معلمان در چنین مدرسی ضروری است.

یکی از یافته‌های دیگر پژوهش، دانش‌آموزان عادی هستند. از عوامل تأثیرگذار مرتبط با دانش‌آموزان عادی، نگرش و ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان عادی و مشارکت و تعامل با دانش‌آموزان استثنایی است. در این راستا، باتو [۵۹] نیز معتقد است احتمالاً بهترین نتیجه فراگیرسازی، پذیرش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه از سوی همسالان عادی خود در کلاس درس و زندگی است. یکی از اهداف فراگیرسازی، ایجاد فرصت‌های برقراری ارتباط با همسالان در حال رشد و افزایش احتمال پذیرش اجتماعی کودکان با نیازهای ویژه در داخل و خارج مدرسه است.

براساس یافته‌های پژوهش، منابع فیزیکی از مؤلفه‌هایی درون مدرسه‌ای هستند که شامل تجهیزات و امکانات و منابع فضایی مدرسه و تراکم دانش‌آموزان در کلاس هستند. در این زمینه، لیرا، کولاپی و کالوگروپولو [۱۴] اظهار داشتند که یکی از دلایل تردید معلمان فراگیر درمورد یادگیری موفق دانش‌آموزان استثنایی در کلاس درس اصلی، فقدان زیرساخت‌ها و همچنین مواد آموزشی متفاوت است. درواقع، اغلب مدارس به رمپ، تنظیمات معماری و فضای کافی در رده‌ها، آسانسورها و همچنین مواد آموزشی متفاوت وسایل آموزشی برای دانش‌آموزان استثنایی مجهز نیستند. همچنین معلمان آموزش استثنایی نبود زیرساخت‌ها را یکی از موانع اصلی دانستند که مدارس را برای دانش‌آموزان دارای معلولیت غیرقابل دسترس می‌کند که در نتیجه مانع از حضور موفق دانش‌آموزان استثنایی در مدرسه عادی می‌شود.

همچنین از موانع یا چالش‌های ملموس

آموزش و پرورش فراگیر، منابع فضایی مدارس است. هر مدرسه از فضاهای داخلی و خارجی برای منظورهای مختلف تشکیل شده است، مانند زمین بازی، سالن اجتماعات و امتحانات، آزمایشگاه، سرویس‌های بهداشتی و از همه مهم‌تر کلاس درس. این فضاها تا چه حد برای عبور و مرور و استفاده دانش‌آموز استثنایی (مثلاً کودک نابینا یا کودکی که از صندلی چرخ دار استفاده می‌کند) مناسب است؟ کودکی را در نظر بگیرید که به علت قد کوتاه خود، همواره از حل تمرینات و تکالیف روی تخته سیاه بازمی‌ماند یا معاف می‌شود. کودک کم بینایی که با وجود قرار گرفتن در ردیف جلو، باز هم قادر به خواندن مطالبی که معلم روی تخته سیاه می‌نویسد، نمی‌شود. این مثال‌ها و صدها نمونه دیگر تا چه حد بر اندیشه، روحیه و کیفیت کار، تحصیل و آموزش دانش‌آموزان با ناتوانی تأثیر می‌گذارد؟ [۴۴] از سویی بر طبق یافته‌های داوودی و حبیبی [۲۱] نیز به نظر می‌رسد که تراکم جمعیت کلاس درس مانع از اجرای آموزش اثربخش و رسیدگی مطلوب به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه می‌شود. یکی از راهبردهای پیشنهادشده معلمان، کاهش تعداد کل دانش‌آموزان در کلاس‌هایی است که دارای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه هستند.

یکی از یافته‌های دیگر پژوهش در منابع درون مدرسه‌ای، منابع فرهنگی است که براساس یافته‌های پژوهش، شامل جو مدرسه، پذیرش تفاوت‌ها و همکاری و مشارکت است. یافته‌های پژوهش لیرا، کولاپی و کالوگروپولو [۱۴] نیز تأییدکننده این یافته هستند؛ زیرا بر مدارس به‌عنوان سازمان‌های یادگیرنده تأکید شده که هدفشان تغییر مداوم مدل‌های کاری و پرورش هوش جمعی برای استقبال از همه دانش‌آموزان است. آموزش فراگیر به ایجاد جو مثبت‌تر مدرسه و فرهنگ پذیرش کمک می‌کند، پیشرفت تحصیلی را بهبود می‌بخشد و مهارت‌ها و روابط اجتماعی را در بین دانش‌آموزان تقویت می‌کند. به ویژه، تغییر فرهنگ مدرسه به سمت فراگیر بودن از اهمیت زیادی برخوردار است. درواقع،

فرهنگ سنگ بنای هر تغییر موفقیت آمیزی است و ازسویی هدف فرهنگ فراگیر تشویق همه اعضای جامعه مدرسه به پذیرش تنوع ازطریق همکاری است [۱۴].

براساس یافته‌های پژوهش، ازجمله عوامل درون مدرسه‌ای منابع مالی است که این بعد شامل حمایت مالی از معلم و بودجه فراگیرسازی است. منابع مالی و بودجه به وضوح ابزاری ضروری برای اجرای آموزش فراگیر است [۴۶] و حداقل در ذهن معلمان، راه‌حل موفقیت این سیاست به نظر می‌رسد. ازاین رو، می‌توان حمایت‌هایی مالی را برای معلم فراگیر نیز در نظر گرفت تا موجب انگیزه بیشتر در معلم برای پذیرش بیشتر دانش آموز با نیازهای ویژه گردد که در همین راستا داوودی و حبیبی [۲۱] نیز معتقدند حمایت‌های مالی از معلم باید به‌ازای هر دانش آموز با نیاز ویژه و سایر موارد گنجانده شود تا معلمان انگیزه لازم را برای فعالیت بیشتر و بهتر در کلاس داشته باشند.

یکی از یافته‌های دیگر پژوهش از عوامل درون مدرسه‌ای، عامل برنامه درسی است که آموزش فراگیر را تسهیل می‌کند. براساس یافته‌های پژوهش، عوامل تأثیرگذار در برنامه درسی که باید به آن‌ها توجه شود، عبارت‌اند از: متناسب بودن برنامه درسی با توانایی ذهنی و جسمی دانش آموز، متناسب بودن برنامه درسی با فضای آموزش، متناسب بودن برنامه درسی با زمان آموزش و متناسب بودن برنامه درسی با نیاز دانش آموز با نیازهای ویژه. در این راستا، پژوهش قاسمی [۲۸] نیز تأیید می‌کند که جداسازی کودکان دارای نیاز ویژه در مدارس خاص اغلب براساس این تفکر شکل گرفته است که مدارس ویژه دارای برنامه‌های درسی متفاوت با مدارس عادی هستند. یکسان نبودن چهارچوب برنامه درسی به مجزا شدن این دو نظام آموزشی از یکدیگر رسمیت بخشیده و دستیابی به آموزش فراگیر را مشکل‌تر ساخته است. وجود چهارچوب مشترک به دانش آموزانی که توانایی‌هایی متفاوت با یکدیگر دارند، این امکان را می‌دهد تا در کنار یکدیگر درس بخوانند و برای مورد بحث قرار دادن برنامه درسی، زبانی مشترک داشته

باشند.

یافته دیگر پژوهش از عوامل درون مدرسه‌ای، رفاه و بهزیستی در مدرسه است. در این زمینه، هایدلر، سود کمپ و استین مایر [۴۴] نیز نشان دادند بهزیستی به‌دلیل ارتباط نزدیک با سلامت روان و موفقیت تحصیلی [۶۰]، در رشد روانی اجتماعی کودک نقش اصلی را ایفا می‌کند که با طیف وسیعی از وظایف رشدی و با چالش‌هایی هم در خارج مدرسه (بلوغ، توسعه خودمختاری و...) و هم در داخل مدرسه (موفقیت تحصیلی و جنبه‌های اجتماعی) همراه است. علاوه‌بر این، بهزیستی در مدرسه به عنوان شاخصی قابل اعتماد برای کیفیت مدرسه فراگیر نشان داده شده است. بهزیستی در مدرسه پیامد آموزشی مهم فزاینده‌ای برای همه دانش آموزان است. بهزیستی یعنی احساسات و شناخته‌های مثبت درباره مدرسه که ارتباط نزدیکی با موفقیت تحصیلی و سلامت روان دارد. بهزیستی مدرسه بعد دوم از تجربیات عاطفی اجتماعی دانش آموزان در مدرسه است که به عنوان شاخصی از سطح آموزش فراگیر مدارس در نظر گرفته می‌شود [۶۱].

همچنین هایدلر، سود کمپ و استین مایر [۴۴] رفاه مدرسه را به عنوان میزان احساس راحتی دانش آموزان در مدرسه تعریف می‌کنند؛ یعنی اینکه آیا دوست دارند در مدرسه باشند؟ احساس مثبتی به مدرسه داشته باشند و از رفتن به مدرسه لذت ببرند.

براساس یافته‌های پژوهش، عوامل بیرون مدرسه‌ای شامل خانواده، نظام آموزشی، عوامل اقتصادی، تربیت معلم (دانشگاه فرهنگیان) و جامعه هستند. یکی از عناصر اساسی آموزش فراگیر به اولیای دانش آموزان استثنایی و عادی مربوط است. برای اجرای موفقیت‌آمیز رویکرد آموزش فراگیر به مشارکت بیشتر والدین در تصمیم‌گیری و ارائه خدمات نیاز است. والدین نقش مهمی (اگر نگوئیم حیاتی) را در آموزش و حمایت از دانش آموزان دارای نیازهای ویژه آموزشی ایفا می‌کنند. آن‌ها پیش از هر چیز با تمامی حقوق و مسئولیت‌های چنین نقشی، پدر و مادر هستند. درعین حال، آنان منابع

اطلاعاتی، شریک در طراحی و اجرای برنامه های مربوط به فرزندانشان و مشتریان آموزشی معلم هستند. از عوامل تأثیرگذار والدین، نگرش خانواده دانش آموز عادی و استثنایی است. عوامل زیادی در نگرش اولیای دانش آموزان استثنایی درباره آموزش فراگیر آنان با دانش آموزان عادی تأثیر دارد که نوع امکانات، نوع ارتباط با همسالان عادی و نوع برنامه ریزی آموزشی می تواند تأثیر داشته باشد. ویژگی های شخصیتی افراد خانواده، به خصوص والدین و روش های تربیتی آن ها، در سازگاری اجتماعی، هیجانی و تحصیلی میان آن ها و فرزندانشان بیشترین نقش را دارد [۲۸]. حمایت و مشارکت والدین عامل مهمی است. تماس منظم و ارتباط خوب بین کارکنان مدرسه و والدین می تواند به پیشرفت آموزشی یادگیرندگان کمک کند. برقراری ارتباط بین مدرسه و خانه در مواردی که یادگیرندگان نیازهای آموزشی ویژه ای دارند، ضروری تر است. والدین دانش آموزان استثنایی لازم است در تدوین برنامه های مربوط به فرزندان خود و در نتیجه تعیین خدماتی که به آن ها ارائه می شود، دخالت داده شوند [۳۱]. از جمله عواملی که می تواند در امر یکپارچه سازی مؤثر باشد، وضعیت اجتماعی - اقتصادی خانواده های آنان است. تحقیقات نشان داده اند که یکی از شرایط موفقیت دانش آموزان استثنایی این است که والدین حداقل تحصیلات بالایی داشته باشند و مایل باشند فرزندانشان به تحصیل ادامه دهند و در منزل به فرزندان در امور تحصیلی کمک کنند و با آنان نیز رابطه خوبی داشته باشند [۱۱].

براساس یافته های پژوهش، عامل دیگر برون مدرسه ای، نظام آموزشی است. مطابق یافته های پژوهش، دو عامل اساسی (۱) نحوه اتخاذ سیاست ها و خط مشی ها و (۲) ناهماهنگی بین اتخاذ سیاست و نحوه اجرای آن ها در این نظام تأثیرگذارند. عوامل بسیاری مانع تحقق سیاست های آموزش فراگیر هستند. اتخاذ سیاست های آموزش فراگیر به دلیل دست کم گرفتن بسیاری از عوامل، از جمله زمینه، همچنان کاری چالش برانگیز در سراسر

جهان است. در این زمینه نایکر [۶۲] نیز خاطرنشان کرد که اجرای سیاست های آموزش فراگیر به دلیل اعتقاداتی که سال ها محرومیت را تقویت کرده اند، همچنان مشکل ساز است. او ادعا کرد که سیاست آموزش فراگیر مطابق با انقلاب آموزشی توسعه نیافته است و در سطح سیاسی گیر کرده است؛ زیرا مسائل معرفت شناختی در تربیت مربیان را نادیده می گیرد. عامل دیگر، ناهماهنگی در سیاست ها و نحوه اجراست که در این راستا ویک [۶۳] معتقد است اجرای سیاست در سازمان هایی مانند مدارس به فرایندهای سازمانی موجود و نحوه درک معلمان محلی از خط مشی ها و سیاست ها بستگی دارد. قوانین و سیاست های آموزشی با ارائه دستورالعمل ها، آموزش فراگیر را تسهیل می کنند. با این حال، شیوه هایی که از طریق آن ها چنین سیاست هایی در رویه ها گنجانده می شوند، همچنان تابع تفسیرهای متعدد بازیگران در مدارس اند.

یافته دیگر پژوهش از عوامل درون مدرسه ای، بعد اقتصادی در دو بعد نحوه تخصیص بودجه و موانع اقتصادی است. بدیهی ترین موقعیت های شکست در نظام آموزشی و وجود نابرابری ها و کمبودها در نظام آموزشی در مناطقی مشاهده می شود که دارای پایین ترین سطح تأمین خدمات اولیه هستند [۲۲]. لذا تأمین مالی نیازهای ویژه در حال حاضر یک جزء حیاتی از آموزش فراگیر است و در این راستا تحقیقات نشان می دهند که اگر کشوری از آموزش فراگیر حمایت می کند، پس قوانین و به ویژه مقررات مالی باید با این هدف تطبیق داده شود [۴۶].

از یافته های پژوهش از بُعد برون مدرسه ای در فراگیرسازی، عامل جامعه است که این بُعد شامل عواملی همچون بُعد فرهنگی، بُعد اجتماعی و مشارکت سایر نهادهای جامعه است. اجرای راهبردهای نهضت عادی سازی و برنامه های یکپارچه سازی فقط به محیط های آموزشی محدود نمی شود. براساس یافته های پژوهش، پذیرش دانش آموزان با نیازهای ویژه را در جامعه می توان به عواملی مانند فرهنگ سازی مرتبط

دریافت می‌کنند، نیاز دارند. وقتی معلمان به طور مناسب آموزش ببینند، نگرش مثبتی به دانش‌آموزان با توانایی‌های متنوع داشته باشند و به منابع و پشتیبانی مناسب دسترسی داشته باشند، شیوه‌های خوب بسیاری آشکار می‌شوند. برعکس، آموزش ناکافی معلم و فقدان منابع مناسب، اغلب معلمان را از ایجاد باورها یا نگرش‌های مناسب برای تبدیل شدن به متخصصان فراگیر بازمی‌دارد.

براساس یافته‌ها، توصیه‌های کاربردی زیر برای بهبود و توسعه آموزش فراگیر پیشنهاد می‌شود:

- با توجه به بُعد خانواده و اهمیت آن در فراگیرسازی، در برگزاری جلسات آموزش خانواده، آموزش اولیا با آموزش بچه‌ها هم‌زمان گردد. به موازات آموزش بچه‌ها، اولیا باید آموزش ببینند. اولیا باید با شیوه‌های آموزش معلمی آشنا باشند و با نیازهای جدید و آموزش‌ها روبه‌رو گردند و اولیا باید کمک‌کار معلمان باشند.
- در بعد منابع انسانی و مهم بودن معلم و ویژگی‌های وی، لازم است برای ارتقای دانش و آگاهی و آموزش و توانمندسازی معلمان، با برگزاری دوره‌های آموزشی، سمینارها و کارگاه‌های آموزشی، گام‌های مناسبی برداشته شود. همچنین با کاهش ساعت کاری، فراهم کردن امکانات و حمایت‌های تشویقی، می‌توان انگیزه و نگرش مثبت را در معلم فراگیر ایجاد کرد.
- در بعد منابع فیزیکی مدارس، تجهیز مدارس و به‌کارگیری امکانات و وسایل کمک‌آموزشی مناسب و تهیه و پیش‌بینی فضای آموزشی مناسب می‌تواند گام مؤثری در بهبود آموزش فراگیر باشد. همچنین تعداد دانش‌آموز در کلاس درس کاهش یابد تا معلم زمان کافی برای آموزش به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه را داشته باشد.
- در بعد جامعه، با توجه به مفهوم وسیع آموزش فراگیر، یک سازمان به تنهایی نمی‌تواند اهداف آن را محقق کند. لذا پیشنهاد می‌شود از سازمان‌هایی مانند

دانش که برای فرهنگ‌سازی در جامعه باید تغییر نگرش ایجاد گردد. در این راه به مشارکت و همکاری سایر نهادها نیاز است. مشارکت فعال جامعه ممکن است راهبرد مهم دیگری برای اجرای مؤثر اصلاحات آموزش فراگیر در مدارس باشد. مشارکت بیشتر اعضای جامعه، از جمله متخصصان (برای مثال، متخصصان بهداشت)، والدین و رهبران جامعه، در تصمیم‌گیری برای اجرای آموزش فراگیر در مدارس مورد نیاز است [۶۴]. در روند فراگیر آموزشی بحث اساسی بر برنامه درسی و روش‌ها و نگرش‌های آموزشی متمرکز است، اما آموزش فراگیر فقط مختص سازمان آموزش و پرورش نیست و در واقع جنبه اجتماعی آموزش فراگیر است که به مقبولیت و محبوبیت بیشتر این فرایند منجر می‌گردد. درواقع، تعهدات و انتظارات متقابل جامعه و نهادهایی مثل مدارس است که موجب می‌شود این نهادها مسئولیت‌ها و وظایف عمومی خود را به‌خاطر آورند. بنابراین در سیاست و عملکرد مدارس فراگیر نه تنها اصول مربوط به برنامه‌های درسی و اجتماعی لحاظ می‌گردد، بلکه مسئولان و عوامل مستقیم مدارس (یعنی معلمان، والدین و دانش‌آموزان) و نیز سیاست‌گذاران و قانون‌گذاران باید مجموعه گسترده تری از اصول را بپذیرند. در این راستا، قاسمی [۲۸] نیز تأکید دارد که یک جامعه مدنی واقعی باید تمام تلاش خود را برای از بین بردن نابرابری‌هایی که ناشی از شرایط، متمرکز کند و سعی داشته باشد با اقداماتی که صورت می‌دهد، آن‌ها را شدیدتر نسازد.

از یافته‌های دیگر پژوهش درباره عوامل درون مدرسه‌ای، بعد تربیت معلم است. این بعد شامل محتوای دوره آموزشی و میزان ساعت دوره آموزشی در دانشگاه فرهنگیان و تربیت معلم است. در این راستا پژوهش فورلین و سین [۶۵] نیز نشان داد که فارغ‌التحصیلان جدید و معلمان ضمن خدمت به خوبی برای مدیریت کلاس‌های درس فراگیر و درک تفاوت‌ها در بین دانش‌آموزان آماده نیستند. بسیاری از معلمان اظهار داشتند که به فرصت‌های یادگیری حرفه‌ای بیشتری درباره آموزش فراگیر نسبت به آنچه در حال حاضر

5. Hallahan D. P, Kauffman J. M, Pullen, P. C. Exceptional Learners: An Introduction to Special Education. 13th Edition. Upper Saddle River, NJ: Pearson; 2015.
6. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. European Agency statistics on inclusive education: key messages and findings. Report, European Agency for Special Needs and Inclusive Education; 2018.
7. European Commission. Inclusive education for learners with disabilities. Study for the European Parliament, Policy Department for Citizens' Rights and Constitutional Affairs; 2017.
8. Azorín C, Ainscow M. Guiding schools on their journey towards inclusion. International Journal of Inclusive Education. 2020; 24(1): 58-76.
9. Friesen D. C, Shory U, Lamoureux C. The role of self-efficacy beliefs and inclusive education beliefs on teacher burnout. Social Sciences & Humanities Open. 2023; 8(1): 100599.
10. Lee F L. M, Yeung A. S, Tracey D, Barker K. Inclusion of Children with Special Needs in Early Childhood Education What Teacher Characteristics Matter. Topics in Early Childhood Special Education. 2015; 35(2): 79-88.
11. Arjamand Nia A A, Ghiyashi Nedushan S. Examining educational integration in Iran and the attitude of parents of students towards this educational style. Research in educational systems. 2009 sep; 3(7): 85-97 (In Persian)
12. Beh Pejoh A. Normalization Movement. Exceptional children. 2001; 4: 40-74 (In Persian).
13. Green S. E. Components of perceived stigma and perceptions of well-being among university students with and without disability experience. Health Sociology Review. 2007; 16(3-4): 328-340.
- بهبودی، صداوسیما، نوسازی و تجهیز مدارس، شهرداری و کانون پرورش فکری کمک گرفته شود. همچنین آموزش فراگیر نیازمند فرهنگ سازی و آماده کردن بستر مناسب در جامعه به کمک رسانه های جمعی است.
- در بحث خدمات آموزشی و توان بخشی نیز خیلی از این بچه ها نیازمند کاردرمانی و خدمات ویژه توان بخشی هستند که باید تدارک لازم برای آن ها دیده شود و به بودجه لازم نیاز است.
- در بعد تربیت معلم، برای اینکه به آموزش فراگیر توجه لازم شود، باید یک نظام جامع طراحی گردد؛ این نظام جامع شامل تربیت نیروی انسانی، تدوین رشته های لازم، تدوین محتوا و آموزش آن به صورت مناسب و صحیح است.
- در بعد برنامه درسی، تدوین برنامه درسی متناسب با نیازهای دانش آموزان ویژه، تشویق دانش آموزان با نیازهای ویژه در جهت یادگیری و شاد نگه داشتن آن ها می تواند در فراگیرسازی موفق تأثیرگذار باشد.

منابع

1. Pakar, Z. Examining educational justice in support of inclusive education. In The first national conference of future studies, educational sciences and psychology. 2021. <https://civilica.com/doc/1245912> (In Persian).
2. Gholami, N. A look at the existing conditions of integrated-inclusive education from the point of view of teachers who are connected and receptive. Exceptional Education. 14 Sep 2022; 170(22): 77-90 (In Persian).
3. McConkey R, DaCosta A. M. B. Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms: A Guide for Teachers. UNESCO, Inclusive Education; 2001.
4. Smith T. E, Polloway E. A, Patton J. R, Dowdy C. A, McIntyre L. J. Teaching students with special needs in inclusive settings (Vol. 6). Upper Saddle River, NJ: Pearson; 2014.

- Psychology and Behavioral Sciences of Iran. 2017 Fall; 11(3): 98-104 (In Persian).
23. Sheikhomradi M, Jahan J, Fathi A, Azizi L. A study of inclusive education and its advantages and disadvantages. Iranian Psychology and Behavioral Sciences. 2017; 11(6): 144-149.
24. Pushneh K, Malmir F. The attitude of elementary school teachers towards inclusive education. Management and planning in educational systems. 2017; 10(1): 147-157 (In Persian).
25. Hassannejad Rostaki M, Hosseini S. H, Fakhri M. K. An overview of the challenges of exceptional children in inclusive schools. Clinical excellence. 2014; 1(6): 25-34 (In Persian).
26. Be Pajouh & Ashouri M. Students with Special Needs and Inclusive Education: The Role of Parents and Teachers. Peywand. 2014; 420(8): 7-14 (In Persian).
27. Ashuri M, Jalil Abkanar S. S. From normalization to inclusive education, a transformation in the education system. Exceptional Education. 2013; 117(13): 49-60 (In Persian).
28. Ghasemi, M. Integrating exceptional children/Principles, benefits and methods. Exceptional Education. 2012; 111(12): 73-85 (In Persian).
29. Amiri Majd, M & Yousefi, A. Obstacles, challenges and benefits of inclusive education for slow-learning students from the perspective of school administrators. Applied Research in Behavioral Sciences. 2012; 4(12): 1-14 (In Persian).
30. Kakabraei K, Afrooz Gh, Arjomandnia A A. Comparing the attitudes of fathers and mothers of hearing-impaired and normal students towards integrated education. Regional Conference on Child and Adolescent Psychology; 2011 (In Persian).
14. Lyra O, Koullapi K, Kalogeropoulou E. Fears towards disability and their impact on teaching practices in inclusive classrooms: An empirical study with teachers in Greece. Heliyon. 2023; 9(5).
15. Ghobadian M, Foladvand Sh, Bagian Koleh Merzi M. J, Rahimi R. E, Haghani M. Identifying factors affecting the success of inclusive education programs. Exceptional Children Quarterly. 2022; 22(3): 76-57 (In Persian).
16. Sandelowski M, Barroso J. Handbook for synthesizing qualitative research. Springer Publishing Company. New York, 2007.
17. Pierson, C. A. Make your peer reviews more organized and systematic with checklists. In Journal of the American Association of Nurse Practitioners. 2016; 637-638. Ovid Technologies (Wolters Kluwer Health).
18. Kamali, Y. Meta-Synthesis and its application in public policy. Politics Quarterly. 2017; 47(3): 721-736 (In Persian).
19. Behboodi H, Moazzami M, Hashemi S. M. Analyzing the components of inclusive education for students with special needs in Iran's education. Research in curriculum planning. 2022 June; 19(72): 192-205 (In Persian).
20. Momeni A, Sanei F, Talebzadeh Shushtri L. Examining teachers' attitudes regarding the necessity of inclusive education and its successful implementation strategies. Applied Psychological Research. 2021; 12(4): 227-250 (In Persian).
21. Davoudi R, Habibi H. Evaluating the effectiveness of inclusive integrated education plan and its promotion strategies. Exceptional Children. 2019; 19(4): 119-130 (In Persian).
22. Jahan J, Safari A, Fathi M. Inclusive education, today's need of exceptional children in the country (analysis of challenges and offering solutions).

- inclusive education—Does the type of inclusion matter?. Plos one. 2022; 17(7): e0270124.
40. Wray E, Sharma U, Subban P. Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. Teaching and Teacher Education. 2022; 117: 103800.
41. Woodcock S, Sharma U, Subban P, Hitches E. Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. Teaching and teacher education. 2022; 117: 103802.
42. Lacruz-Pérez I, Sanz-Cervera P, Tárraga-Mínguez R. Teachers' attitudes toward educational inclusion in Spain: A systematic review. Education Sciences. 2021; 11(2): 58.
43. Sharma U, Sokal L, Wang M, Loreman T. Measuring the use of inclusive practices among pre-service educators: A multinational study. Teaching and Teacher Education. 2021; 107: 103506.
44. Heyder A, Suedkamp A, Steinmayr R. How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs? Learning and Individual Differences. 2020 January; 77: 101776.
45. Tristani L & Bassett-Gunter R. Making the grade: Teacher training for inclusive education: A systematic review. Journal of Research in Special Educational Needs. 2020; 20(3): 246-264.
46. Meijer C. J & Watkins A. Financing special needs and inclusive education—from Salamanca to the present. Int. J. Incl. Educ. 2019 Jun 05; 23: 705–721. doi: 10.1080/13603116.2019.1623330
47. Carew M. T, Deluca M, Groce N, Kett M. The impact of an inclusive education intervention on teacher preparedness to educate children with disabilities within the
31. Mitchell D, Khezri A. The role and position of the family in inclusive education. Exceptional Education. 2009 Dec; 97(1): 119-123 (In Persian).
32. Nozohori, R. Pathology of comprehensive education in education. Education of exceptional children. 2009; 9(7): 74-80 (In Persian).
33. Saeimanesh, S. Philosophy and foundations of inclusive education. Exceptional Education. 2009; 98(1): 75-66 (In Persian).
34. Beh Pejoh A & Turabi A A. Comparing the attitudes of special and regular teachers and identifying variables related to teachers' attitudes towards blind students and their educational integration. Contemporary psychology, two quarterly journals of the Iranian Psychological Association. 2008; 3(2): 50-60 (In Persian).
35. Kakabraei, K. Comparison of the attitude of integrated teachers and parents of hearing impaired and normal students towards the effectiveness of integrated education programs of Master's thesis, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran; 2005 (In Persian).
36. Mendoza M, & Heymann J. Implementation of inclusive education: A systematic review of studies of inclusive education interventions in low-and lower-middle-income countries. International Journal of Disability, Development and Education. 2024; 71(3): 299-316.
37. Pan Z, & Luo Y. Peers with special needs and students' noncognitive performance: Evidence from China. Economic Modelling. 2023; 125: 106339.
38. Almalky H. A, & Alrabiah A. H. Predictors of teachers' intention to implement inclusive education. Children and Youth Services Review. 2024; 107457.
39. Szumski G, Smogorzewska J, Grygiel P. Academic achievement of students without special educational needs and disabilities in

- principals' implementation of a new teacher evaluation policy in Flemish secondary education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 2015; 27(2): 129-151. doi:10.1007/s11092-014-9203-4
55. Ahmmed M & Mullick J. Implementing inclusive education in primary schools in Bangladesh: Recommended strategies. *Educational Research for Policy and Practice*. 2014; 13(2): 167-180. doi:10.1007/s10671-013-9156-2
 56. Strogilos V & Tragoulia E. Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and teacher education*. 2013; 35: 81-91.
 57. Vorapanya S & Dunlap D. Inclusive education in Thailand: Practices and challenges. *International Journal of Inclusive Education*. 2012; 18(10): 1014-1028. doi:10.1080/13603116.2012.693400
 58. Mitchell, D. *What Really Works in Special and Inclusive Education?* Rutledge Taylor & Francis Group. London and New York; 2008.
 59. Batu, E. S. Factors for the success of early childhood inclusion & related studies in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education*. 2010; 2(1): 57-71.
 60. Hascher T & Hagenauer G. Adolescents' Well-Being in School-Time Courses and Antecedents. *Jahrbuch Jugendforschung*. 2011; 15-45.
 61. Morinaj J & Hascher T. Wellbeing of Primary and Secondary School Students in Switzerland: A Longitudinal Perspective. In *Wellbeing and Schooling: Cross Cultural and Cross Disciplinary Perspectives* (pp. 67-85). Cham: Springer International Publishing. 2022 May 06.
 62. Naicker, S. From policy to practice: A South-African perspective on implementing inclusive education policy. *International Journal of Whole Schooling*. 2007; 3(1): 1.
 - Lakes Region of Kenya. *International Journal of Inclusive Education*. 2019; 23(3): 229-244. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1430181>
 48. Hellmich F, L'oper M. F, G'orel G. The role of primary school teachers' attitudes and self-efficacy beliefs for everyday practices in inclusive classrooms: A study on the verification of the 'Theory of Planned Behaviour'. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2019 December 27; 19: 36-48. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12476>
 49. Banks J, McCoy S, Frawley D. One of the gang? Peer relations among students with special educational needs in Irish mainstream primary schools. *European Journal of Special Needs Education*. 2018; 33(3): 396-411.
 50. Steinmayr R, Heyder A, Naumburg C, Michels J, Wirthwein L. School-Related and Individual Predictors of Subjective Well-Being and Academic Achievement. *Frontiers in Psychology*. 2018 December 21; 9: 2631. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02631>
 51. Lautenbach F & Antoniewicz F. Ambivalent implicit attitudes towards inclusion in preservice PE teachers: The need for assessing both implicit and explicit attitudes towards inclusion. *Teaching and Teacher Education*. 2018; 72: 24-32.
 52. Yada A, Savolainen H. Japanese in-service teachers' attitudes toward inclusive education and self-efficacy for inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*. 2017; 64: 222-229.
 53. Rachmawati M. A, Nu'man T. M, Widiastara N, Wibisono S. Differentiated instruction for special needs in inclusive schools: A preliminary study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2016; 217: 585-593.
 54. Vekeman E, Devos G, Tuytens M. The influence of teachers' expectations on

- Creative Associates International Inc./USAID. 2005 April.
63. Weick, K. E. Sensemaking in organizations. Thousand Oaks, CA: Sage. 1995.
64. Ackerman P, Thormann M, Huq S. Assessment of educational needs of disabled children in Bangladesh. Washington, DC: encyclopedia of education; 2017.
65. Forlin C & Sin K. F. In-service teacher training for inclusion. In Oxford research encyclopedia of education; 2017.