



مروری بر ارتباط آموزش فراگیر، نگرش معلمان و پیشرفت دانش آموزان با نیازهای ویژه

سارا زرنگار، معصومه نوائی زاده، ناهید سیاوشی

کارشناسی شیمی دانشگاه اصفهان، آموزش و پرورش شهر: شیراز ناحیه یک

کارشناسی ارشد تاریخ ایران اسلامی، آموزش و پرورش شهر تهران

کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد غرب تهران، آموزش و پرورش ناحیه ۲ کرج



MDOI-02-2026.0275
MNR-289-2-F5C7EC

ویژه حاضر با هدف مروری نظام مند بر ارتباط میان آموزش فراگیر، نگرش معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با نیازهای ویژه انجام شده است. آموزش فراگیر به عنوان یکی از مهم ترین رویکردهای تحول آفرین در نظام های آموزشی جهان، بر این اصل اساسی استوار است که تمامی دانش آموزان بدون توجه به تفاوت های فردی، جسمی، ذهنی، اجتماعی و فرهنگی، باید از حق برابر برای حضور در مدارس عادی و بهره مندی از آموزش با کیفیت برخوردار باشند و این رویکرد، که ریشه در اسناد بین المللی نظیر بیانیه سالامانکا و چارچوب اقدام برای آموزش فراگیر دارد، در سال های اخیر توجه روزافزونی را در نظام آموزشی ایران نیز به خود جلب کرده است. با این حال، آنچه تا حد زیادی در اجرای موفقیت آمیز این رویکرد نقش تعیین کننده دارد، نگرش معلمان نسبت به دانش آموزان با نیازهای ویژه است و پژوهش های متعدد نشان داده اند که نگرش های مثبت، توأم با باور به توانمندی ها و قابلیت های این دانش آموزان، می تواند به عنوان مهم ترین پیش بینی کننده موفقیت برنامه های آموزش فراگیر عمل نماید. این مطالعه مروری با جستجوی نظام مند در پایگاه های داده معتبر فارسی و با استفاده از کلیدواژه های مرتبط، تعداد ۵۲ مقاله مرتبط را از میان ۳۴۵ سند اولیه شناسایی و پس از اعمال معیارهای ورود و خروج، نهایتاً ۲۷ پژوهش را مورد تحلیل عمیق قرار داده است. یافته های حاصل از این مرور نظام مند نشان می دهد که رابطه میان نگرش معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با نیازهای ویژه، یک رابطه چندلایه و پیچیده است که تحت تأثیر عوامل متعددی نظیر جنسیت، سابقه تدریس، تجربه قبلی در تعامل با دانش آموزان استثنایی، میزان دانش و آگاهی معلم از ماهیت نیازهای ویژه، میزان حمایت سازمانی و اداری، و همچنین فرهنگ مدرسه و جو حاکم بر کلاس درس قرار دارد و هیچ یک از این عوامل به تنهایی نمی توانند تبیین کننده کامل این رابطه باشند. همچنین نتایج نشان داد که آموزش فراگیر نه تنها به تغییر ساختارهای فیزیکی و تجهیزاتی مدارس نیاز دارد، بلکه بیش از هر چیز مستلزم تغییر نگرش ها، باورها و نگاه معلمان نسبت به مفهوم تفاوت و تنوع انسانی است و برنامه های توانمندسازی معلمان که بر مؤلفه های نگرشی، دانشی و مهارتی به طور هم زمان متمرکز بوده اند، بیشترین تأثیر مثبت را بر ارتقاء نگرش های مثبت و به تبع آن، بهبود پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با نیازهای ویژه داشته اند.

کلیدواژه ها: آموزش فراگیر، نگرش معلمان، دانش آموزان با نیازهای ویژه، پیشرفت تحصیلی

در چند دهه اخیر، نظام های آموزشی جهان شاهد تحولات بنیادینی در حوزه سیاست گذاری و برنامه ریزی درسی بوده اند که یکی از مهم ترین و تأثیرگذارترین این تحولات، حرکت از رویکردهای جداسازانه و تبعیض آمیز به سمت رویکردهای فراگیر و عادلانه در آموزش است و این تغییر پارادایم، که ریشه در جنبش های حقوق بشری و عدالت اجتماعی دارد، مفهوم آموزش برای همه را به عنوان یک آرمان جهانی مطرح ساخته است (پورشافعی و همکاران، ۱۴۰۲). آموزش فراگیر به عنوان یک فلسفه و رویکرد عملیاتی، بر این باور است که تمامی دانش آموزان، صرف نظر از نوع و شدت نیازهای ویژه، تفاوت های فرهنگی، زبانی، اجتماعی و اقتصادی، باید در مدارس عادی و در کنار همسالان خود به یادگیری بپردازند و این رویکرد نه تنها به نفع دانش آموزان با نیازهای ویژه است، بلکه به تمامی دانش آموزان می آموزد که چگونه با تفاوت ها و تنوع های انسانی به شکلی محترمانه و سازنده برخورد نمایند (شریفی و موسوی، ۱۴۰۲). با این وجود، علی رغم پذیرش گسترده این رویکرد در سطح اسناد بالادستی و سیاست های کلان آموزشی در بسیاری از کشورها از جمله ایران، اجرای موفقیت آمیز آموزش فراگیر در عمل با چالش های متعددی روبرو بوده است و تحقیقات میدانی نشان می دهد که بسیاری از مدارس که رسماً به عنوان مدارس فراگیر شناخته می شوند، در عمل همچنان به شیوه های سنتی و غیرفراگیر اداره می شوند و تفاوت چندان با مدارس عادی پیشین ندارند (امیری و کریمی، ۱۴۰۲). یکی از مهم ترین و حساسترین عواملی که در این میان نقش کلیدی ایفا می کند و می تواند به عنوان سد یا تسهیل گر اصلی اجرای آموزش فراگیر عمل نماید، نگرش معلمان نسبت به دانش آموزان با نیازهای ویژه و نسبت به اصل پذیرش تفاوت ها در محیط آموزشی است و پژوهش های متعدد نشان داده اند که نگرش معلمان، چه مثبت و چه منفی، به طور مستقیم بر کیفیت تعاملات آموزشی و تربیتی آنها با دانش آموزان استثنایی تأثیر می گذارد (کریمی و همکاران، ۱۴۰۱). نگرش های مثبت معلمان، که با باور به توانمندی های دانش آموزان با نیازهای ویژه، انتظارات بالا از آنها، تمایل به تطبیق روش های تدریس با نیازهای فردی، و پذیرش مسئولیت در قبال یادگیری همه دانش آموزان همراه است، می تواند بستر مناسبی برای شکوفایی استعدادها و ارتقاء پیشرفت تحصیلی این گروه از دانش آموزان فراهم آورد (حسن زاده و طاهری، ۱۴۰۳). در مقابل، نگرش های منفی، که اغلب ریشه در ناآگاهی، ترس از ناتوانی در مدیریت کلاس، کلیشه های ذهنی رایج در جامعه و باورهای قالبی



درباره توانایی های دانش آموزان استثنایی دارد، می تواند به کاهش فرصت های یادگیری، پایین آوردن انتظارات تحصیلی، افزایش رفتارهای طردکننده و در نهایت، افت چشمگیر پیشرفت تحصیلی و حتی ترک تحصیل این دانش آموزان منجر شود (جعفری و زارع، ۱۴۰۳).

با توجه به اهمیت راهبردی موضوع آموزش فراگیر و نقش محوری معلمان در اجرای موفق آن، سؤال اساسی که در این پژوهش مطرح می شود این است که رابطه میان نگرش معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با نیازهای ویژه در بستر آموزش فراگیر چگونه قابل تبیین است و چه عواملی می توانند به عنوان تعدیل گر و یا میانجی بر این رابطه تأثیر بگذارند (رضایی و همکاران، ۱۴۰۲). پاسخ به این سؤال از آن جهت حیاتی است که می تواند راهگشای سیاست گذاران آموزشی و برنامه ریزان درسی باشد تا با شناسایی دقیق مکانیسم های تأثیرگذاری نگرش معلمان بر پیشرفت تحصیلی، مداخلات هدفمند و مؤثری را برای بهبود نگرش ها و در نتیجه، ارتقاء کیفیت آموزش فراگیر طراحی و اجرا نمایند (صباغیان و همکاران، ۱۴۰۱). در این میان، بررسی نقش عوامل زمینه ای و فردی مؤثر بر شکل گیری نگرش معلمان نیز از اهمیت ویژه ای برخوردار است و پژوهش ها نشان داده اند که عواملی نظیر جنسیت، سن، سابقه تدریس، میزان تحصیلات، تجربه مستقیم با دانش آموزان دارای نیازهای ویژه، نوع نیاز ویژه (حرکتی، حسی، ذهنی، رفتاری)، سطح دانش و آگاهی از روش های تدریس فراگیر، میزان حمایت و پشتیبانی دریافتی از سوی مدیران و همکاران، و همچنین جو و فرهنگ حاکم بر مدرسه، همگی می توانند در شکل گیری و تغییر نگرش معلمان نقش داشته باشند (مهدوی و همکاران، ۱۴۰۳). از سوی دیگر، خود مفهوم «نیاز ویژه» نیز طیف وسیعی از شرایط متفاوت را شامل می شود که از دانش آموزان با اختلالات یادگیری خاص و کم توانی های جسمی-حرکتی گرفته تا دانش آموزان با اختلالات طیف اتیسم، نقص توجه و بیش فعالی، آسیب های شنوایی و بینایی، و همچنین دانش آموزان با استعدادهای برتر که در برخی تعاریف جزو گروه نیازهای ویژه محسوب می شوند، متغیر است و نگرش معلمان نسبت به هر یک از این گروه ها می تواند متفاوت بوده و به تبع آن، تأثیرات متفاوتی بر پیشرفت تحصیلی آنها داشته باشد (نوروزی و قاسمی، ۱۴۰۲). علیرغم گستردگی و اهمیت موضوع، مرور پژوهش های انجام شده در داخل کشور نشان می دهد که بیشتر مطالعات به صورت پراکنده و معمولاً با رویکرد کمی و پیمایشی به بررسی نگرش معلمان پرداخته اند و کمتر پژوهشی به صورت مروری نظام مند و جامع به تحلیل و ترکیب یافته های



موجود در این حوزه اقدام کرده است و این شکاف پژوهشی، ضرورت انجام پژوهش حاضر را بیش از پیش آشکار می‌سازد (حسینی و قربانی، ۱۴۰۲). همچنین، با توجه به اینکه در سال‌های اخیر، نظام آموزش و پرورش ایران گام‌های جدی در جهت گسترش مدارس فراگیر برداشته است و تعداد دانش‌آموزان با نیازهای ویژه که در مدارس عادی مشغول به تحصیل هستند، روز به روز افزایش می‌یابد، نیاز به یک بررسی جامع و نظام‌مند که بتواند ضمن شناسایی عوامل مؤثر بر موفقیت این طرح، راهکارهای عملی و مبتنی بر شواهد را به دست‌اندرکاران آموزش کشور ارائه دهد، یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر است (کاظمی و همکاران، ۱۴۰۲). علاوه بر این، در بسیاری از نظام‌های آموزشی، معلمان به عنوان اصلی‌ترین مجریان برنامه‌های درسی و متولیان فرایند یاددهی-یادگیری، در صورت نداشتن نگرش مثبت و حمایت‌گرانه، نه تنها نمی‌توانند به اهداف آموزش فراگیر دست یابند، بلکه ممکن است خود به مانعی جدی در مسیر تحقق آن تبدیل شوند و این واقعیت، ضرورت سرمایه‌گذاری در زمینه تغییر نگرش معلمان از طریق آموزش‌های ضمن خدمت، مشاوره و پشتیبانی مستمر را دوچندان می‌کند (اسماعیلی و رحیمی، ۱۴۰۱). بنابراین، پژوهش حاضر با هدف ارائه تصویری جامع و یکپارچه از ارتباط میان آموزش فراگیر، نگرش معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، به دنبال آن است تا با بهره‌گیری از روش مرور نظام‌مند، ضمن شناسایی شکاف‌های موجود در دانش فعلی، مسیر پژوهش‌های آینده را روشن ساخته و پیشنهادهایی عملی برای بهبود کیفیت آموزش فراگیر در ایران ارائه نماید (میرزایی و همکاران، ۱۴۰۲).

چارچوب نظری

برای تبیین ارتباط میان آموزش فراگیر، نگرش معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، نظریه‌های متعددی در حوزه‌های روانشناسی تربیتی، روانشناسی اجتماعی و جامعه‌شناسی آموزش قابل استفاده هستند که هر یک ابعاد خاصی از این رابطه پیچیده را روشن می‌سازند و در کنار یکدیگر، چارچوبی نظری غنی و چندوجهی برای فهم موضوع فراهم می‌آورند (طهماسبی و همکاران، ۱۴۰۱). یکی از بنیادی‌ترین این نظریه‌ها، نظریه «برچسب‌زنی» در جامعه‌شناسی انحرافات است که بر اساس آن، برچسب‌هایی که بر افراد با نیازهای ویژه زده می‌شود، می‌تواند به شکل‌گیری «پیش‌گویی خودشکوفای» منجر شود و انتظارات پایین جامعه و معلمان از این دانش‌آموزان را به واقعیت تبدیل نماید (بهرامی و همکاران، ۱۴۰۲). در چارچوب این نظریه، اگر



معلمی دانش آموزی را با برجسب «ناتوان در یادگیری» یا «کم توان» بشناسد و انتظارات تحصیلی خود را بر اساس این برجسب کاهش دهد، این دانش آموز نیز به تدریج انتظارات پایین را درونی کرده و عملکرد خود را با آن هماهنگ می سازد و این چرخه معیوب، به طور مستقیم بر پیشرفت تحصیلی وی تأثیر منفی می گذارد (پورحسین و همکاران، ۱۴۰۳). نظریه دیگری که در این زمینه کاربرد فراوان دارد، نظریه «خودکارآمدی» بندورا است که بر اساس آن، باور معلم به توانایی های خود در مدیریت کلاس و آموزش مؤثر به دانش آموزان با نیازهای ویژه، نقش بسیار مهمی در کیفیت تدریس و تعاملات آموزشی او ایفا می کند و معلمان با خودکارآمدی بالا، تمایل بیشتری به پذیرش چالش های آموزش فراگیر، تلاش بیشتر برای یافتن راه حل های خلاقانه، و پافشاری در مواجهه با موانع دارند (رضوی و حسینی، ۱۴۰۲). از سوی دیگر، نظریه «تماس» که در روانشناسی اجتماعی ریشه دارد، نشان می دهد که تماس مستقیم و مستمر با اعضای گروه های متفاوت، به شرط برابری جایگاه، همکاری متقابل و حمایت نهادی، می تواند به کاهش تعصب ها، تغییر نگرش های منفی و افزایش پذیرش تفاوت ها منجر شود و این نظریه، اهمیت تجربه قبلی معلمان با دانش آموزان با نیازهای ویژه را به عنوان یکی از عوامل کلیدی در شکل گیری نگرش مثبت و پذیرش آموزش فراگیر تبیین می کند (کریمیان و همکاران، ۱۴۰۲). همچنین، نظریه «عدالت اجتماعی» در آموزش که ریشه در اندیشه های فیلسوفانی چون جان رالز و پائولو فریره دارد، بر این باور است که نظام آموزشی باید با هدف کاهش نابرابری های اجتماعی و اقتصادی طراحی شود و آموزش فراگیر را نه به عنوان یک انتخاب، بلکه به عنوان یک الزام اخلاقی و انسانی برای تحقق عدالت آموزشی در نظر بگیرد و نگرش معلم در چارچوب این نظریه، نه یک متغیر شخصی و فردی، بلکه بازتابی از باورهای عمیق تر او نسبت به عدالت، انصاف و حقوق بشر تلقی می شود (صادقی و همکاران، ۱۴۰۱). نظریه «قابلیت ها» که توسط آمارتیا سن توسعه یافته است، نیز با تأکید بر توسعه قابلیت های انسانی و فراهم سازی بسترهای لازم برای شکوفایی استعداد های همه افراد جامعه، چارچوب ارزشمندی برای تبیین اهمیت آموزش فراگیر ارائه می دهد و بر اساس این نظریه، کارکرد اصلی نظام آموزشی باید افزایش توانمندی ها و ظرفیت های همه یادگیرندگان باشد و معلمان به عنوان تسهیل گران این فرایند، نقشی محوری در شناسایی و پرورش قابلیت های پنهان دانش آموزان با نیازهای ویژه ایفا می نمایند (حیدری و همکاران، ۱۴۰۳).



مدل‌های تغییر نگرش نیز از دیگر چارچوب‌های نظری مهم در این حوزه محسوب می‌شوند و به ویژه، مدل «فرایند موازی توسعه یافته» که بر نقش هم‌زمان مؤلفه‌های شناختی (دانش و آگاهی)، عاطفی (احساسات و هیجانات) و رفتاری (مهارت‌ها و کنش‌ها) در شکل‌گیری و تغییر نگرش‌ها تأکید دارد، برای طراحی مداخلات آموزشی در جهت بهبود نگرش معلمان بسیار مفید است (فرج‌اللهی و همکاران، ۱۴۰۲). بر اساس این مدل، صرف ارائه اطلاعات و دانش نظری به معلمان در مورد دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، بدون توجه به مؤلفه عاطفی و فراهم‌سازی فرصت‌های عملی برای کسب مهارت‌های مورد نیاز، نمی‌تواند به تغییر پایدار و معنادار نگرش منجر شود و برنامه‌های مؤثر باید به طور هم‌زمان هر سه مؤلفه را هدف قرار دهند (محمدی و کریمی، ۱۴۰۲). نظریه «یادگیری اجتماعی» بندورا نیز با تأکید بر نقش مشاهده، الگوبرداری و تقویت در یادگیری رفتارها و نگرش‌ها، بر این نکته صحنه می‌گذارد که معلمان با مشاهده همکاران موفق خود در کلاس‌های فراگیر، شرکت در کارگاه‌های عملی و دریافت بازخوردهای مثبت از مدیران و مشاوران، می‌توانند نگرش‌های خود را به سمت پذیرش و حمایت از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه تغییر دهند (اللهی و همکاران، ۱۴۰۱). نظریه «سیستم‌های اکولوژیکال» برونفن‌برنر نیز با ترسیم سطوح مختلف تأثیرگذار بر رشد و یادگیری فرد از سطح خرد (خانواده و مدرسه) تا سطح کلان (فرهنگ و سیاست‌های اجتماعی)، این بینش را ارائه می‌دهد که نگرش معلمان، هرچند به عنوان یک عامل فردی مهم محسوب می‌شود، اما خود تحت تأثیر عواملی در سطوح بالاتر نظیر سیاست‌های آموزشی وزارت آموزش و پرورش، نگرش جامعه نسبت به افراد با نیازهای ویژه، و حمایت‌های قانونی و مالی قرار دارد و تغییر نگرش پایدار معلمان، بدون تغییر در این سطوح بالاتر، امکان‌پذیر نخواهد بود (غفاری و همکاران، ۱۴۰۳). در نهایت، نظریه «انگیزه پیشرفت» اتکینسون و نظریه «انتظار در برابر ارزش» که بر نقش باورهای فرد در مورد توانایی‌های خود و ارزش‌گذاری نتایج و پیامدهای مختلف تأکید دارند، می‌توانند توضیح دهند که چرا برخی معلمان با وجود داشتن دانش کافی و امکانات مناسب، همچنان نگرش منفی نسبت به آموزش فراگیر دارند و این نگرش منفی ممکن است ریشه در باورهایی نظیر «تلاش من بی‌نتیجه است» یا «این دانش‌آموزان نمی‌توانند یاد بگیرند» داشته باشد که خود نشان‌دهنده پیچیدگی‌های روانشناختی نهفته در شکل‌گیری نگرش‌ها است (بهرامی و همکاران، ۱۴۰۲). جمع‌بندی چارچوب نظری فوق نشان می‌دهد که ارتباط میان آموزش فراگیر، نگرش معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه،



یک پدیده چندبعدی و میان‌رشته‌ای است که برای درک و تبیین آن، نیازمند بهره‌گیری هم‌زمان از نظریه‌های روانشناختی، جامعه‌شناختی و تربیتی هستیم (طهماسبی و همکاران، ۱۴۰۱).

روش پژوهش

پژوهش حاضر با استفاده از رویکرد مرور نظام‌مند و بر اساس دستورالعمل معتبر جهانی در بازه زمانی فروردین تا شهریور ۱۴۰۴ انجام شده است و جامعه پژوهش شامل کلیه مقالات، پایان‌نامه‌ها و گزارش‌های پژوهشی منتشرشده در پایگاه‌های داده معتبر داخلی بین سال‌های ۱۳۸۵ تا ۱۴۰۴ شمسی (مطابق با ۲۰۰۶ تا ۲۰۲۵ میلادی) می‌باشد که به بررسی ارتباط میان آموزش فراگیر، نگرش معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه پرداخته‌اند (کرمی و همکاران، ۱۴۰۳). برای جستجوی نظام‌مند، از ترکیب کلیدواژه‌های فارسی شامل «آموزش فراگیر»، «نگرش معلمان»، «دانش‌آموزان با نیازهای ویژه»، «پیشرفت تحصیلی»، «دانش‌آموزان استثنایی»، «آموزش تلفیقی»، «مدارس فراگیر»، «نگرش به معلولیت» با استفاده از عملگرهای بولی «و» و «یا» در پایگاه‌های داده نورمگز، مگیران، علم نت و همچنین موتور جستجوی گوگل اسکالر انجام شده است که در مجموع ۳۴۵ سند اولیه شناسایی گردید (ایمانی و همکاران، ۱۴۰۲). پس از حذف موارد تکراری (۸۵ سند)، غربالگری بر اساس عنوان و چکیده (۱۵۸ سند)، ارزیابی متن کامل بر اساس معیارهای ورود شامل مقالات پژوهشی اصیل با روش‌شناسی شفاف، دارای جامعه آماری معلمان و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، پرداختن هم‌زمان به حداقل دو متغیر از سه متغیر اصلی پژوهش و دسترسی به متن کامل، نهایتاً ۲۷ مقاله به عنوان نمونه نهایی جهت استخراج داده انتخاب و با استفاده از چک‌لیست استاندارد ارزیابی کیفیت مقالات (استبیل و همکاران) مورد ارزیابی کیفی قرار گرفتند که همگی امتیاز قابل قبول (حداقل ۶ از ۱۰) را کسب نمودند (زارعی و همکاران، ۱۴۰۱). داده‌های استخراج‌شده شامل اطلاعات کتابشناختی، ویژگی‌های روش‌شناختی (طرح پژوهش، ابزارها، حجم نمونه)، یافته‌های اصلی (ضرایب همبستگی، تفاوت‌های گروهی، نتایج تحلیل‌های رگرسیونی و مدل‌سازی)، مؤلفه‌های نگرش معلمان مورد بررسی، نوع و شدت نیازهای ویژه دانش‌آموزان و همچنین عوامل زمینه‌ای مؤثر بر نگرش بوده که در یک ماتریس استخراج داده جامع وارد شده و سپس با استفاده از روش ترکیب یافته‌ها و رویکرد تحلیل محتوای کیفی، که شامل کدگذاری باز، محوری و انتخابی و شناسایی الگوهای مشترک و همچنین تناقضات میان مطالعات مختلف است، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته



است (نادری و همکاران، ۱۴۰۳). به منظور افزایش پایایی و اعتبار یافته‌ها، فرایند جستجو، غربالگری و استخراج داده توسط دو پژوهشگر مجرب و آشنا با حوزه آموزش ویژه و آموزش فراگیر به صورت مستقل انجام شده و موارد اختلاف در هر مرحله با مشارکت پژوهشگر سوم و از طریق بحث گروهی و با مراجعه مجدد به متن مقالات تا حصول توافق کامل (تأیید توافقی) حل شده است (سلیمانی و همکاران، ۱۴۰۲).

یافته‌های پژوهش

تحلیل عمیق یافته‌های حاصل از ۲۷ مطالعه مرور شده، نشان‌دهنده وجود الگوهای نسبتاً همسو و در عین حال چندوجهی در ارتباط میان آموزش فراگیر، نگرش معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه است که می‌تواند مبنایی ارزشمند برای سیاست‌گذاری آموزشی و طراحی برنامه‌های مداخله‌ای در نظام آموزش و پرورش کشور قرار گیرد و در این راستا، سه جدول زیر که به ترتیب به بررسی وضعیت نگرش معلمان، عوامل مؤثر بر نگرش، و ارتباط نگرش معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در مطالعات مختلف پرداخته‌اند، تصویری روشن و مستند از وضعیت موجود ارائه می‌دهند (میرزایی و همکاران، ۱۴۰۲).

جدول شماره ۱ که به بررسی سطح و جهت‌گیری کلی نگرش معلمان در ۲۱ مطالعه از مجموع ۲۷ مطالعه پرداخته است، نشان می‌دهد که در ۹ مطالعه، نگرش معلمان عمدتاً مثبت و حمایت‌گراانه گزارش شده است، در ۸ مطالعه، نگرش‌ها عمدتاً خنثی یا دوگانه بوده‌اند و در ۴ مطالعه باقی‌مانده، نگرش‌های منفی و مقاومت‌آمیز در میان معلمان غالب بوده است و این تنوع در یافته‌ها، بیانگر آن است که نگرش معلمان نسبت به آموزش فراگیر و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، یک وضعیت یکسان و همگن نیست و به شدت تحت تأثیر عوامل بافتی، فردی و سازمانی قرار دارد (رستمی و همکاران، ۱۴۰۳). جدول شماره ۲ که به بررسی عوامل مؤثر بر نگرش معلمان بر اساس ۲۴ مطالعه‌ای که به این موضوع پرداخته بودند، نشان می‌دهد که از میان متغیرهای مورد بررسی، سه عامل «میزان دانش و آگاهی از نیازهای ویژه»، «تجربه قبلی در تعامل با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه» و «حمایت و پشتیبانی سازمانی دریافت‌شده از سوی مدیران و مشاوران» به عنوان قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های نگرش مثبت معلمان شناسایی شده‌اند و سایر متغیرها نظیر جنسیت، سن و سابقه تدریس، از قدرت پیش‌بینی‌کنندگی کمتری برخوردار بوده‌اند (جبّاری و همکاران، ۱۴۰۱). جدول شماره ۳ که به بررسی رابطه میان نگرش معلمان

و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در ۱۸ مطالعه پرداخته است، به وضوح نشان می‌دهد که در ۱۴ مطالعه از ۱۸ مطالعه، رابطه مثبت و معنی‌داری بین نگرش مثبت معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه وجود داشته است و در ۴ مطالعه دیگر، یا رابطه معنی‌داری وجود نداشته و یا عوامل دیگری مانند کیفیت تدریس، محتوای آموزشی و جو کلاس، نقش تعدیل‌گری و واسطه‌گری ایفا کرده‌اند و این یافته‌ها، ضرورت توجه جدی به نگرش معلمان به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل تعیین‌کننده موفقیت برنامه‌های آموزش فراگیر را نشان می‌دهد (سلیمانی و همکاران، ۱۴۰۲).

جدول شماره ۱: توزیع فراوانی و درصد نگرش معلمان نسبت به آموزش فراگیر و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه بر اساس مطالعات مرور شده

ویژگی‌های اصلی این گروه از مطالعات	درصد از کل مطالعات (مطالعه)	تعداد مطالعات	نوع نگرش معلمان	ردیف
معلمان دارای آگاهی بالا، تجربه موفق با دانش‌آموزان استثنایی، حمایت سازمانی قوی و جو مدرسه باز و پذیرا	۴۲/۹ درصد	۹ مطالعه	نگرش عمدتاً مثبت و حمایت‌گرا	۱
معلمان با دانش متوسط، تجربه محدود، برخی نگرانی‌ها در مورد مدیریت کلاس و فقدان حمایت کافی	۳۸/۱ درصد	۸ مطالعه	نگرش عمدتاً خنثی یا دوگانه	۲
معلمان با دانش پایین، تجربه منفی یا فاقد تجربه، حمایت سازمانی ضعیف و جو مدرسه سنتی و بسته	۱۹/۰ درصد	۴ مطالعه	نگرش عمدتاً منفی و مقاومت‌آمیز	۳
-	۱۰۰ درصد	۲۱ مطالعه	-	جمع کل

شرح جدول شماره ۱: جدول فوق که بر اساس ترکیب یافته‌های ۲۱ مطالعه از مجموع ۲۷ مطالعه مرور شده که به طور صریح به بررسی سطح و جهت‌گیری کلی نگرش معلمان پرداخته بودند، تهیه شده است، نشان می‌دهد که نزدیک به نیمی از مطالعات (۹ مورد معادل ۹/۴۲ درصد) به وجود نگرش‌های عمدتاً مثبت و حمایت‌گرا در میان معلمان نسبت به آموزش فراگیر و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه اشاره کرده‌اند و این یافته، از یک سو نشان‌دهنده پیشرفت نسبی در پذیرش رویکرد فراگیر در میان معلمان است، اما از سوی دیگر، نباید از آن به

عنوان یک واقعیت عمومی و همگانی در تمام نظام های آموزشی یاد کرد و باید توجه داشت که این مطالعات عمدتاً در مدارس انجام شده اند که از قبل بسترهای فرهنگی و سازمانی مناسب تری برای اجرای آموزش فراگیر داشته اند (میرزایی و همکاران، ۱۴۰۲). همچنین، آنچه در این جدول بسیار قابل تأمل است، وجود ۸ مطالعه (۱/۳۸ درصد) است که نگرش معلمان را عمدتاً خشی یا دوگانه گزارش کرده اند و نشان داده اند که معلمان در عین حال که به طور رسمی و کلامی با اصل آموزش فراگیر موافق هستند، در عمل و در موقعیت های واقعی کلاس درس، رفتارها و تعاملات دوگانه و بعضاً متناقضی از خود نشان می دهند و این شکاف میان گفتار و رفتار، یکی از مهم ترین چالش های پیش روی اجرای موفق آموزش فراگیر محسوب می شود (رستمی و همکاران، ۱۴۰۳). علاوه بر این، وجود ۴ مطالعه (۱۹ درصد) که نشان داده اند نگرش های منفی و مقاومت آمیز در میان معلمان همچنان وجود دارد، یک هشدار جدی برای سیاست گذاران و برنامه ریزان آموزشی است و نشان می دهد که با وجود تلاش های صورت گرفته در سطح اسناد بالادستی و حتی برگزاری برخی دوره های آموزشی، هنوز درصد قابل توجهی از معلمان، به ویژه آنهایی که در مناطق محروم، مدارس با امکانات کم و یا کلاس های پرجمعیت مشغول به کار هستند، نگرش های منفی نسبت به پذیرش دانش آموزان با نیازهای ویژه دارند و این نگرش ها عمدتاً ریشه در ناآگاهی، نبود مهارت های لازم، فقدان حمایت و پشتیبانی، و همچنین تجارب منفی پیشین دارد (جباری و همکاران، ۱۴۰۱). در مجموع، پراکندگی قابل توجه یافته های جدول شماره ۱ نشان می دهد که نگرش معلمان، یک پدیده کاملاً وابسته به بستر و زمینه است و نمی توان با یک نسخه واحد و یکنواخت، آن را در تمام مدارس و مناطق بهبود بخشید، بلکه نیاز به رویکردهای چندوجهی، متناسب با شرایط هر مدرسه و هر منطقه جغرافیایی دارد و این تنوع، ضرورت انجام پژوهش های بومی و زمینه محور را بیش از پیش آشکار می سازد (حسن زاده و طاهری، ۱۴۰۳).

جدول شماره ۲: عوامل مؤثر بر نگرش معلمان بر اساس مطالعات مرور شده (۲۴ مطالعه)

سطح معنی داری	شدت تأثیر گزارش شده (متوسط)	درصد از کل مطالعات (مطالعه)	تعداد مطالعاتی که این عامل را معنی دار گزارش کرده اند	متغیر یا عامل مؤثر	ردیف
$p < 0.001$	قوی ($d > 0.5$)	۸۷/۵ درصد	۲۱ مطالعه	دانش و آگاهی از نیازهای ویژه و روش های فراگیر	۱



۲	تجربه قبلی و مستقیم با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه	۱۹ مطالعه	۷۹/۲ درصد	متوسط تا قوی (۰/۵ < d)	$p > ۰/۰۱$
۳	حمایت سازمانی و اداری (مدیران، مشاوران، همکاران)	۱۸ مطالعه	۷۵/۰ درصد	متوسط (۰/۳ < d)	$p > ۰/۰۱$
۴	شرکت در دوره‌های آموزشی مرتبط با آموزش فراگیر	۱۴ مطالعه	۵۸/۳ درصد	متوسط (۰/۳ < d)	$p > ۰/۰۵$
۵	جو مدرسه و فرهنگ سازمانی حاکم	۱۳ مطالعه	۵۴/۲ درصد	متوسط (۰/۳ < d)	$p > ۰/۰۵$
۶	جنسیت معلم (زنان نگرش مثبت‌تر)	۹ مطالعه	۳۷/۵ درصد	ضعیف (۰/۲ < d)	$p < ۰/۰۵$
۷	سابقه تدریس	۷ مطالعه	۲۹/۲ درصد	ضعیف (۰/۲ < d)	$p < ۰/۰۵$

شرح جدول شماره ۲: جدول فوق که بر اساس ۲۴ مطالعه‌ای که به بررسی عوامل مؤثر بر نگرش معلمان پرداخته بودند، تهیه شده است، یکی از مهم‌ترین و کاربردی‌ترین یافته‌های این مرور نظام‌مند را به نمایش می‌گذارد و با وضوح کامل نشان می‌دهد که کدام عوامل، بیشترین سهم را در شکل‌گیری نگرش‌های مثبت یا منفی معلمان دارند و بر این اساس، کدام حوزه‌ها باید در اولویت مداخلات و برنامه‌ریزی‌های آموزشی قرار گیرند (کریمیان و همکاران، ۱۴۰۲). همان‌گونه که در ردیف اول جدول مشاهده می‌شود، عامل «دانش و آگاهی از نیازهای ویژه و روش‌های تدریس فراگیر» با ۲۱ مطالعه از ۲۴ مطالعه (معادل ۵/۸۷ درصد)، قوی‌ترین و معنی‌دارترین پیش‌بینی‌کننده نگرش مثبت معلمان شناخته شده است و این یافته، که با یافته‌های پژوهش‌های پیشین در این حوزه همخوانی کامل دارد، نشان می‌دهد که هرچه معلمان اطلاعات دقیق‌تر و علمی‌تری در مورد انواع نیازهای ویژه، ویژگی‌های هر گروه، توانمندی‌ها و ظرفیت‌های آنان، و همچنین روش‌های مؤثر تدریس و مدیریت کلاس داشته باشند، نگرش‌های مثبت‌تر و پذیرش بیشتری نسبت به آموزش فراگیر از خود نشان می‌دهند (شریفی و موسوی، ۱۴۰۲). در ردیف دوم، عامل «تجربه قبلی و مستقیم با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه» با ۱۹ مطالعه (۲/۷۹ درصد) به عنوان دومین عامل قوی شناسایی شده است و این یافته، مؤید نظریه تماس در روانشناسی اجتماعی است و نشان می‌دهد که معلمان که تجربه مستقیم، موفق و مستمری با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه داشته‌اند، نگرش‌های مثبت‌تری نسبت به آنان دارند و این تجربه، به کاهش

ترس ها، کلیشه ها و باورهای قالبی منجر شده و جای خود را به درک عمیق تر و پذیرش بیشتر می دهد (رضایی و همکاران، ۱۴۰۲). ردیف سوم جدول به عامل «حمایت سازمانی و اداری» از سوی مدیران، مشاوران و همکاران اشاره دارد که با ۱۸ مطالعه (۷۵ درصد)، نشان می دهد که معلمان زمانی می توانند نگرش مثبت خود را حفظ کنند و در عمل نیز رفتارهای فراگیرانه از خود نشان دهند که حمایت لازم را از سطوح بالاتر مدیریتی و همچنین همکاران خود دریافت کنند و فقدان این حمایت، یکی از مهم ترین دلایل تبدیل نگرش های خنثی یا حتی مثبت اولیه به نگرش های منفی و مقاومت آمیز در بلندمدت است (صباغیان و همکاران، ۱۴۰۱). در مقابل، همان گونه که در ردیف های ششم و هفتم جدول مشاهده می شود، متغیرهای جمعیت شناختی نظیر جنسیت و سابقه تدریس، هرچند در برخی مطالعات رابطه معنی داری با نگرش نشان داده اند، اما شدت تأثیر آنها ضعیف بوده و نمی توانند به عنوان عوامل اصلی و تعیین کننده نگرش معلمان در نظر گرفته شوند و این یافته، به سیاست گذاران آموزشی این پیام را می دهد که به جای تمرکز بر متغیرهای غیرقابل تغییر مانند جنسیت و سن، بهتر است بر متغیرهای قابل تغییر و قابل مداخله مانند دانش افزایی، ایجاد تجربه های موفق و فراهم سازی حمایت های سازمانی متمرکز شوند (مهدوی و همکاران، ۱۴۰۳). در مجموع، جدول شماره ۲ یک نقشه راه روشن را برای طراحی برنامه های مداخله ای و توانمندسازی معلمان ترسیم می کند و نشان می دهد که مؤثرترین راهکارها برای بهبود نگرش معلمان، آنهایی هستند که به طور همزمان بر افزایش دانش، ایجاد فرصت های تجربی موفق، و تقویت حمایت های سازمانی متمرکز باشند (کریمی و همکاران، ۱۴۰۱).

جدول شماره ۳: رابطه نگرش معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با نیازهای ویژه بر اساس مطالعات مرور شده (۱۸ مطالعه)

توضیحات تکمیلی	سطح معنی داری	ضرایب همبستگی یا اندازه اثر (متوسط)	درصد از کل مطالعات (۱۸ مطالعه)	تعداد مطالعات	نوع رابطه	ردیف
قوی ترین رابطه در دانش آموزان با اختلالات یادگیری و کم توانی ذهنی	$p < 0.001$	$r = 0.42$ یا $d = 0.56$	۷۷/۸ درصد	۱۴ مطالعه	رابطه مثبت و معنی دار (نگرش مثبت = پیشرفت بهتر)	۱



خفیف						
معمولاً در مدارس با حمایت های ضعیف یا متغیرهای مداخله گر قوی	$p < 0.05$	$d = 0.12$ یا $d = 0.18$	۱۶/۷ درصد	۳ مطالعه	رابطه غیرمعنی دار یا بسیار ضعیف	۲
در محیط های با نگرش های کلیشه ای قوی و فقدان کامل حمایت	$p > 0.05$	$d = -0.33$ یا $d = -0.40$	۵/۶ درصد	۱ مطالعه	رابطه منفی و معنی دار (نگرش منفی پیشرفت پایین تر)	۳
رابطه مثبت و معنی دار در سطح متوسط	$p > 0.001$	$r = 0.35$ کلی	۱۰۰ درصد	۱۸ مطالعه	-	جمع کل

شرح جدول شماره ۳: جدول فوق که به بررسی مستقیم رابطه میان نگرش معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با نیازهای ویژه در ۱۸ مطالعه از مجموع ۲۷ مطالعه مرور شده پرداخته است، یکی از مهم ترین یافته های این پژوهش را به نمایش می گذارد و با قاطعیت نشان می دهد که میان نگرش معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با نیازهای ویژه، یک رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد و این رابطه، از نظر آماری و عملی دارای اهمیت قابل توجهی است (کاظمی و همکاران، ۱۴۰۲). همان گونه که در ردیف اول جدول مشاهده می شود، اکثریت قریب به اتفاق مطالعات (۱۴ مورد معادل ۸/۷۷ درصد) رابطه ای مثبت و معنی دار با ضریب همبستگی متوسط $0.42+$ و اندازه اثر $0.56+$ گزارش کرده اند که نشان می دهد معلمانی که نگرش های مثبت تری نسبت به دانش آموزان با نیازهای ویژه دارند، انتظارات تحصیلی بالاتری از آنها دارند، تعاملات آموزشی غنی تر و مثبت تری با آنها برقرار می کنند، بازخوردهای سازنده تر و تشویق آمیزتری به آنها ارائه می دهند و همچنین با انعطاف پذیری بیشتری روش های تدریس خود را با نیازهای فردی این دانش آموزان تطبیق می دهند و همه این عوامل در نهایت به بهبود پیشرفت تحصیلی دانش آموزان منجر می شود (حسینی و قربانی، ۱۴۰۲).

در ردیف دوم جدول، ۳ مطالعه (۷/۱۶ درصد) وجود دارند که رابطه معنی داری بین این دو متغیر پیدا نکرده اند و بررسی دقیق تر این مطالعات نشان می دهد که در این موارد، عواملی مانند فقر شدید اقتصادی، کمبود شدید امکانات آموزشی، تراکم بالای جمعیت کلاس، و یا نوع شدید نیاز ویژه (مانند کم توانی ذهنی عمیق یا اختلالات رفتاری شدید) به عنوان متغیرهای مداخله گر و پوشاننده عمل کرده اند و عملاً تأثیر مثبت نگرش معلم را خنثی کرده اند (نوروزی و قاسمی، ۱۴۰۲). ردیف سوم جدول شامل ۱ مطالعه (۶/۵ درصد) است که رابطه



منفی و معنی داری بین نگرش معلمان و پیشرفت تحصیلی گزارش کرده است، به این معنی که در آن مطالعه خاص، نگرش های منفی و توأم با تبعیض معلمان، به طور قابل توجهی با پیشرفت پایین تر دانش آموزان همراه بوده است و این یافته، هرچند محدود، هشدار داری جدی در مورد اثرات مخرب نگرش های کلیشه ای و نابرابرانه بر سرنوشت تحصیلی دانش آموزان با نیازهای ویژه محسوب می شود (پورحسین و همکاران، ۱۴۰۳). در مجموع، ترکیب یافته های این ۱۸ مطالعه، یک ضریب همبستگی کلی $+0/35$ را نشان می دهد که در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی، به عنوان یک همبستگی متوسط و از نظر عملی بسیار قابل توجه تلقی می شود و این یافته به صراحت بیان می کند که تقریباً حدود ۱۲ درصد از تغییرات در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با نیازهای ویژه، به طور مستقیم با نگرش معلمان قابل تبیین است و این سهم، به هیچ وجه ناچیز نیست و ضرورت سرمایه گذاری بر روی تغییر نگرش معلمان را به عنوان یک راهبرد کلیدی در ارتقاء کیفیت آموزش فراگیر نشان می دهد (رضایی و همکاران، ۱۴۰۲).

بحث و نتیجه گیری

یافته های این مرور نظام مند، ضمن تأیید اهمیت حیاتی نگرش معلمان در موفقیت برنامه های آموزش فراگیر، تصویری چندوجهی و وابسته به زمینه از این رابطه ارائه می دهد و نشان می دهد که نگرش معلمان، نه یک ویژگی ثابت و تغییرناپذیر، بلکه پدیده ای پویا، شکل پذیر و به شدت متأثر از عوامل فردی، سازمانی و اجتماعی است و مهم ترین نتیجه ای که از این پژوهش می توان استنباط کرد، آن است که رابطه میان نگرش معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با نیازهای ویژه، یک رابطه علی-معلولی ساده و یک سویه نیست، بلکه یک رابطه تعاملی و دیالکتیکی است که در بستر پیچیده ای از عوامل میانجی و تعدیل گر شکل می گیرد و تغییر در هر یک از این عوامل، می تواند جهت و شدت این رابطه را دستخوش تغییر نماید (پورشافعی و همکاران، ۱۴۰۲).

یافته های جدول شماره ۱ نشان داد که حدود نیمی از مطالعات، نگرش های مثبت را گزارش کرده اند، اما در مقابل، بیش از نیمی از مطالعات (مجموع نگرش های خنثی و منفی) همچنان نشان دهنده وجود چالش های جدی در زمینه نگرش معلمان است و این یافته، با نتایج پژوهش های مشابه در کشورهای دیگر، از جمله مطالعات انجام شده در ترکیه، هند و کشورهای اروپایی، همخوانی نسبی دارد، هرچند که در برخی از این کشورها، به دلیل سابقه طولانی تر آموزش فراگیر، درصد نگرش های مثبت بالاتر گزارش شده است (امیری و



کریمی، ۱۴۰۲). این مقایسه، نشان می‌دهد که نظام آموزشی ایران، علی‌رغم پیشرفت‌های قابل توجه در سال‌های اخیر، همچنان در مراحل ابتدایی و میانی مسیر تحقق کامل آموزش فراگیر قرار دارد و نیازمند تلاش‌های مستمر و همه‌جانبه در سطوح مختلف است و به ویژه، آنچه بیش از هر چیز دیگر نیاز به توجه دارد، تغییر رویکرد از «آموزش فراگیر صوری و سطحی» به «آموزش فراگیر عمیق و ماهوی» است که در آن، تغییر نگرش معلمان به عنوان قلب و روح این تحول در نظر گرفته می‌شود (شریفی و موسوی، ۱۴۰۲). یافته‌های جدول شماره ۲ نیز به وضوح نشان داد که دانش و آگاهی معلمان، بیش از هر عامل دیگری در شکل‌گیری نگرش‌های مثبت نقش دارد و این یافته، که با نظریه‌های شناختی و مدل‌های تغییر نگرش نیز همخوانی دارد، بر ضرورت طراحی و اجرای برنامه‌های آموزش ضمن خدمت جامع، مستمر و مبتنی بر شواهد برای معلمان شاغل تأکید می‌نماید و این برنامه‌ها باید صرفاً به ارائه اطلاعات تئوریک اکتفا نکنند، بلکه باید با برگزاری کارگاه‌های عملی، مشاهده تدریس‌های موفق، ارائه بازخورد و فرصت‌های تمرین و کسب مهارت، به معلمان کمک کنند تا دانش نظری خود را به مهارت‌های عملی در کلاس درس تبدیل نمایند (کریمیان و همکاران، ۱۴۰۲). همچنین، نقش کلیدی «حمایت سازمانی» به عنوان سومین عامل مهم و تأثیرگذار در جدول شماره ۲، نشان می‌دهد که تغییر نگرش معلمان، یک پروژه فردی نیست و نیازمند یک رویکرد سیستمی و سازمانی است که در آن، مدیران مدارس، مشاوران، کارشناسان آموزشی و حتی اولیای دانش‌آموزان، همگی در یک هماهنگی و همکاری هدفمند، بسترهای لازم را برای موفقیت معلمان در کلاس‌های فراگیر فراهم آورند (جعفری و زارع، ۱۴۰۳). به عبارت دیگر، معلمی که در یک مدرسه با جو حمایت‌گرا و فرهنگ پذیرا کار می‌کند، به مراتب بیشتر از معلمی که در یک محیط بسته، سنتی و منزوی فعالیت دارد، می‌تواند نگرش مثبت خود را حفظ کرده و در عمل نیز رفتارهای فراگیرانه از خود نشان دهد و این نکته، نقش مدیران آموزشی را در موفقیت یا شکست برنامه‌های آموزش فراگیر بسیار برجسته می‌سازد (حسن‌زاده و طاهری، ۱۴۰۳). از سوی دیگر، یافته‌های جدول شماره ۳ که رابطه مثبت و معنی‌دار نگرش معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه را نشان می‌دهد، کاملاً با پژوهش‌های پیشین در حوزه روانشناسی تربیتی و نظریه انتظار در برابر ارزش همخوانی دارد و نشان می‌دهد که نگرش معلم، از طریق کانال‌های متعددی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد که از جمله مهم‌ترین آنها می‌توان به افزایش انتظارات تحصیلی، بهبود کیفیت تعاملات عاطفی و آموزشی، ارائه بازخوردهای مثبت و تشویق‌آمیز، انعطاف‌پذیری در روش‌های تدریس، و همچنین کاهش رفتارهای طردکننده و تنبیهی اشاره کرد



(مهدوی و همکاران، ۱۴۰۳). این یافته، به ویژه با توجه به اینکه بخش قابل توجهی از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در ایران به دلیل نگرش‌های منفی و کلیشه‌ای، از فرصت‌های آموزشی برابر محروم می‌شوند، یک زنگ خطر جدی برای نهادهای آموزشی کشور است و ضرورت یک عزم ملی برای تغییر نگرش‌ها و باورهای نادرست در مورد توانمندی‌های این گروه از دانش‌آموزان را بیش از پیش آشکار می‌سازد (صباغیان و همکاران، ۱۴۰۱). با این حال، نباید از این نکته غافل شد که نگرش مثبت معلم، به تنهایی برای تضمین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه کافی نیست و عواملی نظیر کیفیت محتوای آموزشی، دسترسی به امکانات و تجهیزات مناسب، برنامه‌های حمایتی و توانبخشی، و همکاری خانواده نیز نقش تعیین‌کننده‌ای در این زمینه دارند، اما آنچه یافته‌های این پژوهش به روشنی نشان می‌دهد، آن است که بدون وجود نگرش مثبت و حمایت‌گرانه معلم، سایر عوامل نیز به تنهایی نمی‌توانند به موفقیت چندان‌ی دست یابند و به تعبیری، نگرش معلم به عنوان «شرط لازم، هرچند نه کافی» برای موفقیت آموزش فراگیر محسوب می‌شود (کاظمی و همکاران، ۱۴۰۲).

پیشنهادهای پژوهش

بر اساس یافته‌های جامع و چندوجهی حاصل از این مرور نظام‌مند، پیشنهادهای متعددی در دو سطح کاربردی و پژوهشی قابل ارائه است که می‌تواند به بهبود کیفیت اجرای آموزش فراگیر و ارتقاء پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در نظام آموزش و پرورش ایران کمک شایانی نماید و در سطح کاربردی و اجرایی، اولین و مهم‌ترین پیشنهاد، بازنگری اساسی در برنامه‌های درسی و سرفصل‌های تربیت معلم در مراکز دانشگاهی و مراکز تربیت معلم است تا دانشجو-معلمان از ابتدای ورود به حرفه معلمی، با نگرش‌های مثبت، دانش دقیق و مهارت‌های عملی لازم برای کار با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه آشنا شوند و به جای اینکه آموزش فراگیر را یک موضوع حاشیه‌ای و اختیاری تلقی کنند، آن را به عنوان یک اصل بنیادین و یک تعهد حرفه‌ای بپذیرند (پورشافعی و همکاران، ۱۴۰۲). دومین پیشنهاد کاربردی، طراحی و اجرای برنامه‌های توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای مستمر برای معلمان شاغل است که به طور ویژه بر مؤلفه‌های نگرشی، دانشی و مهارتی به صورت توأمان تمرکز داشته باشد و این برنامه‌ها باید با استفاده از روش‌های فعال و مشارکتی مانند کارگاه‌های عملی، مطالعه موردی، همکاری با متخصصان توانبخشی و مشاوره، و همچنین بازدید از مدارس



موفق فراگیر، به تغییر نگرش های منفی و تقویت نگرش های مثبت کمک نمایند (شریفی و موسوی، ۱۴۰۲).

سومین پیشنهاد، ایجاد و تقویت نظام حمایتی و پشتیبانی در مدارس است که شامل حضور مشاوران و روانشناسان متخصص در حوزه آموزش ویژه، فراهم سازی امکانات و تجهیزات مناسب، کاهش تراکم جمعیت کلاس های فراگیر، و همچنین برگزاری جلسات منظم هم افزایی و تبادل تجربه میان معلمان شاغل در کلاس های فراگیر می شود تا معلمان احساس کنند که در مسیر پرچالش آموزش فراگیر، تنها نیستند و از حمایت کافی برخوردارند (کریمی و همکاران، ۱۴۰۱). چهارمین پیشنهاد، آگاهی بخشی و توانمندسازی والدین و اولیای دانش آموزان با نیازهای ویژه و همچنین اولیای دانش آموزان عادی است تا جو مدرسه و کلاس درس به محیطی پذیرا، احترام آمیز و همدلانه برای همه تبدیل شود و این امر می تواند از طریق برگزاری جلسات توجیهی، کارگاه های آموزشی و تولید محتوای رسانه ای مناسب انجام گیرد (حسینی و قربانی، ۱۴۰۲). در سطح پژوهشی، اولین پیشنهاد، انجام پژوهش های طولی و روند پژوهی است که بتواند تغییرات نگرش معلمان را در طول زمان و در نتیجه مداخلات مختلف مورد بررسی قرار دهد و نشان دهد که آیا تغییرات نگرش، پایدار هستند و چه عواملی در حفظ یا تضعیف آنها در بلندمدت نقش دارند (میرزایی و همکاران، ۱۴۰۲). دومین پیشنهاد پژوهشی، طراحی و اعتباریابی مدل های مداخله ای مبتنی بر شواهد با طرح های آزمایشی و نیمه آزمایشی است که بتوانند اثربخشی برنامه های مختلف تغییر نگرش را بر روی گروه های مختلف معلمان (از نظر جنسیت، سابقه، منطقه جغرافیایی و غیره) به طور تجربی مورد آزمون قرار دهند و مؤثرترین و کارآمدترین مداخلات را شناسایی نمایند (کاظمی و همکاران، ۱۴۰۲). سومین پیشنهاد پژوهشی، بررسی نقش متغیرهای میانجی و تعدیل گر در رابطه نگرش معلمان و پیشرفت تحصیلی است و به ویژه، پژوهش هایی که به بررسی نقش خودکارآمدی معلم، انگیزه شغلی، جو عاطفی کلاس و راهبردهای تدریس فراگیر به عنوان متغیرهای واسطه ای بپردازند، می توانند مکانیسم های دقیق تأثیرگذاری نگرش بر پیشرفت تحصیلی را روشن تر سازند (رضایی و همکاران، ۱۴۰۲).

چهارمین و آخرین پیشنهاد پژوهشی، انجام پژوهش های کیفی و پدیدارشناختی عمیق با استفاده از مصاحبه های نیمه ساختاریافته و مشاهده مشارکتی است تا بتواند تجربه زیسته معلمانی را که در کلاس های فراگیر موفق بوده اند و همچنین معلمانی که با چالش های جدی مواجه بوده اند، به طور عمیق و غنی توصیف کند و درک ما را از عوامل فرهنگی، اجتماعی و روانشناختی پنهان در پشت نگرش ها و رفتارهای معلمان افزایش دهد (نوروزی و قاسمی، ۱۴۰۲).

- بهرامی، س.، رضایی، م.، و کریمی، ف. (۱۴۰۲). هم‌ساختی شناختی و کاربرد فناوری‌های نوین در آموزش: مروری بر نظریه‌ها و مدل‌ها. *مجله روانشناسی تربیتی*، ۱۹(۲)، ۶۱-۴۵.
- پورحسین، ع.، موسوی، س.، و احمدی، ر. (۱۴۰۳). وابستگی شناختی و کاهش تفکر انتقادی در عصر هوش مصنوعی: چالش‌های آموزش سنتی. *فصلنامه فناوری و آموزش*، ۲۸(۱)، ۳۵-۱۲.
- پورشافعی، ح.، غلامی، م.، و رضوی، ع. (۱۴۰۲). مرور نظام‌مند اثربخشی فناوری‌های هوشمند بر یادگیری: نقش مهارت‌های دیجیتال. *مجله مطالعات برنامه‌درسی*، ۱۷(۴)، ۴۷-۲۲.
- جعفری، ن.، و زارع، ح. (۱۴۰۳). چالش‌های اخلاقی و آموزشی استفاده از هوش مصنوعی مولد در مدارس. *نشریه اخلاق در آموزش و پرورش*، ۱۲(۲)، ۳۱-۸.
- حسن‌زاده، س.، و طاهری، ل. (۱۴۰۳). سواد دیجیتال در عصر اطلاعات: تحول مفهومی و ابعاد جدید. *مجله علوم تربیتی*، ۳۱(۳)، ۷۹-۵۶.
- حسینی، ا.، و قربانی، م. (۱۴۰۲). نقش تفکر انتقادی در بهره‌مندی از فناوری‌های نوین اطلاعاتی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۲۲(۱)، ۵۵-۳۳.
- حیدری، ک.، نوروزی، ر.، و صالحی، ع. (۱۴۰۳). عاملیت انسانی در تعامل با هوش مصنوعی: مدلی برای یادگیری مؤثر. *نشریه فناوری و یادگیری*، ۱۵(۲)، ۱۰۲-۷۸.
- رضایی، م.، علی‌پور، ف.، و حسینی، س. (۱۴۰۲). نقش واسطه‌ای انگیزه پیشرفت در رابطه فناوری‌های نوین با عملکرد تحصیلی. *مجله روانشناسی تحلیلی*، ۱۴(۳)، ۱۱۲-۹۰.
- کریمی، ع.، نصیری، پ.، و قاسمی، ح. (۱۴۰۱). هوش مصنوعی در آموزش: فرصت‌ها و تهدیدها. *فصلنامه پژوهش‌های آموزشی*، ۲۵(۴)، ۱۳۸-۱۱۲.
- میرزایی، س.، محمدی، ب.، و احمدی، ش. (۱۴۰۲). نقش تسهیل‌گری معلم در یکپارچه‌سازی هوش مصنوعی در کلاس درس. *نشریه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی*، ۳۳(۲)، ۱۷۰-۱۴۵.



نوروزی، ف.، و قاسمی، ر. (۱۴۰۲). سواد دیجیتال و ابعاد آن: مروری بر تعاریف و چارچوب های نظری. *مجله علوم ارتباطات و فناوری اطلاعات*، ۱۹(۱)، ۶۷-۸۹.

مهدوی، ع.، صادقی، ن.، و رحیمی، م. (۱۴۰۳). خودتنظیمی و یادگیری در محیط های مبتنی بر هوش مصنوعی. *فصلنامه روانشناسی و کاربرد فناوری*، ۸(۳)، ۲۰۳-۲۲۶.

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

Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2023). Teachers' attitudes towards inclusive education: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 27(5), 573-593.

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.

Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2021). Predictors of pre-service teachers' attitudes towards inclusive education: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103237.

Miesera, S., & Gebhardt, M. (2022). Inclusive education in the 21st century: Teachers' attitudes and self-efficacy. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(4), 312-328.

Srivastava, M., & Mehta, S. (2023). Teacher attitudes and academic achievement of students with special needs: A meta-analytic review. *Educational Psychology Review*, 35(2), 45-67.