

## بررسی میزان دانش معلمان مدارس عادی درباره دانش آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر و آمادگی آنها برای پذیرش این دانش آموزان در کلاس خود: گامی در جهت فراگیرسازی موفق

ناصر غلامی<sup>۱</sup>

پذیرش: ۱۴۰۰/۴/۵

دریافت: ۹۹/۱۱/۲۷

### چکیده

حضور چالش برانگیز دانش آموزان با نیازهای ویژه در کلاس عادی در قالب آموزش فراگیر و در راستای عدالت آموزشی، برای موفقیت نیازمند شرایطی است. که پس از بررسی هدفمند پژوهشهای مختلف در این زمینه، روشن شد که یکی از این الزامات، دانش کافی معلمان در مورد این گروه از دانش آموزان و داشتن آمادگی لازم برای پذیرش این دانش آموزان در کلاس خود می باشد. در پژوهش توصیفی - پیمایشی حاضر، پرسشنامه‌ای که توسط پژوهشگر با تکیه بر نظرات اساتید ساخته شد، پس از اجرای مقدماتی و اعمال اصلاحات لازم، در میان ۱۰۷ نفر از معلمان ابتدایی شهر بیجار که به صورت نمونه در دسترس انتخاب شده بودند توزیع گردید و میزان دانش آنها درباره دانش آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر و آمادگی آنها برای پذیرش این دانش آموزان در کلاس، مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌ها حاکی از آن بود که اغلب معلمان حاضر در نمونه از دانش آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر دانش کافی و مناسب نداشتند و نتایج آزمون t تک نمونه‌ای نشان داد که دانش معلمان به طور معناداری پایین تر از میانگین فرضی می باشد و اکثر آنها از آمادگی تدریس در یک محیط فراگیر برخوردار نبودند. بنابراین در آخر راهکارهایی برای بهبود این وضعیت توصیه شد.

**کلید واژه ها:** آموزش فراگیر، دانش معلمان، دانش آموزان با نیازهای ویژه.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

<sup>۱</sup>. کارشناسی ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه تهران، ایران، ghlamynasr۴@gmail.com

## مقدمه

نظام تعلیم و تربیت از گذشته‌های دور تا امروز تحولات شگرفی یافته و دوره‌های متفاوتی را از سر گذرانده است، در این میان چگونگی آموزش و همچنین جایابی آموزشی<sup>۱</sup> دانش‌آموزان با نیازهای ویژه نیز با گذر زمان دستخوش تغییرات انقلابی و غیرمنتظره‌ای شده است، به گونه‌ای که امروز سعی بر آن است که آنها در محیط‌های با کم‌ترین محدودیت<sup>۲</sup> جایگماری شوند و از میان موسسه‌های شبانه‌روزی و بیمارستانها، مدارس ویژه، کلاسهای ویژه در مدارس عادی، اتاق مرجع و در نهایت کلاس عادی، جایگماری در مدارس عادی در اولویت است که این نیز به نوبه خود به پیدایش اصطلاحات جدید مانند عادی‌سازی، یکپارچه‌سازی<sup>۳</sup> و برنامه‌های آموزش تلفیقی و غیره و در نهایت آموزش فراگیر<sup>۴</sup> شده است.

آموزش فراگیر که در عصر حاضر رواج یافته، به دلایلی همچون آثار ناگواری که جداسازی بر جنبه‌های مختلف رشدی افراد با ناتوانی داشت، استوار است. به این صورت که گروهی از خانواده‌ها و افراد حرفه‌ای، شرایط زندگی و آموزش افراد با ناتوانی (به طور خاص افراد با ناتوانی ذهنی) را مساله‌ساز دیدند و با این استدلال که مدارس ویژه (استثنایی) که این کودکان را به طور مجزا نگهداری می‌کنند و آموزش می‌دهند، موقعیت‌های واقعی و طبیعی برای آموزش و پرورش آنها فراهم نمی‌کنند (بیکلن<sup>۵</sup>، ۱۹۸۷). در این مسیر قانون عمومی ۱۴۲-۹۴ (قانون آموزش همه کودکان معلول)<sup>۶</sup>، که در اواسط دهه ۱۹۷۰ برای همه دانش‌آموزان فرصتی برای دستیابی به آموزش رایگان و مناسب فراهم کرد با تاکید بر آموزش این کودکان در محیط با کمترین محدودیت، بر گسترش فراگیرسازی تاثیر چشمگیری داشته است (کالاتا، تامکینز و ورتس<sup>۷</sup>، ۲۰۰۳، ترجمه امیری مجد، ۱۳۸۶). امروزه نیز گسترش دیدگاه فراگیرسازی توسط بیانیه اینچون<sup>۸</sup> که توسط یونسکو<sup>۹</sup> ۲۰۱۵ بیرون آمده، متاثر شده است (یونسکو، ۲۰۱۶).

آموزش فراگیر عبارت است از تلفیق کامل کودکان با توانایی‌های گوناگون در همه جنبه‌های تحصیلی که دیگر کودکان قادر به دسترسی و لذت بردن هستند. به منظور برآوردن نیازهای همه کودکان، آموزش فراگیر در برنامه‌های همه مدارس و کلاسهای عادی تغییر ایجاد کرده، تفاوتها را مورد توجه قرار می‌دهد و با ارزش می‌داند، این تعریف بدین معنا نیست که کودکان با توانایی‌های گوناگون در صورت نیاز، کمک‌های تخصصی یا آموزشی از بیرون از کلاس درس دریافت نخواهند کرد، بلکه در مقابل، آن را فقط یکی از راههای متعدد در دسترس و مورد نیاز همه کودکان می‌داند (لورمن، دیلر و هاروی<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۵، ترجمه به پژوه و حسین‌خانزاده، ۱۳۹۱). بنابراین فراگیرسازی موجب حضور دانش‌آموزان با تفاوت‌های فردی گوناگون در یک کلاس می‌شود که این مهم می‌تواند یکی از راهکارهای دستیابی به اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش قلمداد شود که یکی از اهداف آن تامین و بسط عدالت در برخورداری از فرصت‌های تعلیم و تربیت با کیفیت مناسب با توجه به تفاوتها، می‌باشد (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰)، لذا پیشبرد موفقیت‌آمیز این رویکرد، حائز اهمیت فراوانی می‌باشد.

بی‌تردید توسعه و ترقی همه جانبه هر جامعه‌ای به نظام آموزشی آن جامعه و معلمان این نظام بستگی دارد همچنین موفقیت سیاستها و خط‌مشی‌های آموزشی به همان اندازه که به استحکام و عقلانیت آنها بستگی دارد به توانمندی معلمان نیز وابسته است و بر عهده‌ی معلمان است که به آرمانها و اهداف تربیتی جامعه عمل ببوشانند که این مسئولیت مهم با تکیه بر شناخت، آگاهی و تجربه خود که مجموع آن را می‌توان دانش معلم دانست محقق خواهد شد (کدخدایی، ۱۳۹۵).

در یک بررسی مروری نظاممند پژوهش‌های کیفی انجام شده در زمینه آموزش فراگیر، کارین<sup>۹</sup> و همکاران (۲۰۱۲) گزارش کردند که در پژوهش‌های بررسی شده به افزایش دانش معلمان عادی تاکید بسیار زیادی شده است. به منظور روشن شدن اهمیت دانش معلمان در موفقیت آموزش فراگیر ابتدا نگاهی به پژوهش‌هایی که عوامل مرتبط با نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان با

۱. Educational Placement

۲. Least Restrictive Environment (LRE)

۳. Integration

۴. Inclusive Education

۵. Biklen

۶. Education For All Handicapped children Act

۷. Incheon declaration

۸. Unaited Nation Educational Scientific and Cultural (UNESCO)

۹. Karin

نیازهای ویژه و آموزش فراگیر را مورد بررسی قرار داده‌اند انداخته شد. از جمله پژوهش‌های جانسون<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۴)، احسن، دپلر و شارما<sup>۲</sup> (۲۰۱۳)، باتسیو و همکاران (۲۰۰۸)، به پژوه (۱۹۹۲)، به پژوه و ترابی (۱۳۸۷)، به پژوه و گنجی (۱۳۸۳) و هسیه و هسیه<sup>۳</sup> (۲۰۱۱) که وجود ارتباط مثبت و مستقیم میان میزان دانش (با در برخی از آن پژوهش‌ها سطح تحصیلات) معلمان و نگرش آنها را گزارش کرده‌اند، بنابراین شناخت دانش آموزان با نیازهای ویژه و آشنایی با فراگیرسازی از عوامل پیش‌بینی‌کننده نگرش معلمان می‌باشد. و درباره اهمیت نگرش معلمان همین بس که، آورامیدیس<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۲ داشتن نگرش مثبت معلمان را شرط هماهنگ شدن آنها با دانش آموزان با ناتوانی در کلاسهای فراگیر و شرکت دادن آنها در فعالیتهای کلاسی اعلام کردند چرا که اغلب این دانش آموزان علاقمند و قادر به شرکت در فعالیتهای معمولی کلاس نیستند. بنابراین دانش معلمان از یک طرف به خاطر این که با نگرش مثبت آنان ارتباط مستقیم دارد حائز اهمیت می‌باشد. که در پژوهش حاضر به این مهم پرداخته شده است.

لازم به ذکر است که پس از دهه ۱۹۷۰ با تغییر جهت علم روانشناسی به سوی شناخت گرای، تدریس به عنوان فرایند پیچیده تعریف شد که معلمان در آن فعال هستند، فکر می‌کنند، تصمیم می‌گیرند و متناسب زمینه عمل می‌کنند پژوهشهای مربوط به حوزه تدریس و دانش معلم نیز به این سمت و سو کشیده شد (هاتیوا<sup>۵</sup> ۲۰۰۰)، در پی چنین تغییری دانش معلم از دانش محتوا و مدیریت کلاس فراتر رفت و انواع مختلفی را شامل گردید.

لوهس و همکاران، ۲۰۱۵ در یک دسته بندی کلی دانش معلم را به دانش نظری و دانش عملی تقسیم کردند اما در یک دسته بندی خردتر و دقیق تر تخصص‌های مورد نیاز معلم در سه زمینه دانش مربوط به موضوع درسی یا دانش محتوا<sup>۶</sup>، دانش تربیتی محتوا<sup>۷</sup> و دانش پداگوژی<sup>۸</sup> تفکیک شده است این موضوعات گرچه به لحاظ مفهومی از یکدیگر متمایز شده‌اند اما در عمل کاملاً در ارتباط با هم هستند.

دانش محتوا دانشی است که با طی تحصیلات عالی در یک رشته خاص کسب می‌شود. دانش تربیتی محتوا که برآمده از دانش تخصصی و دانش تربیتی، مثل ویژگیهای یادگیری است، معلم را قادر می‌سازد تا دانش محتوایی را به گونه‌ای بیان کند که به یادگیری بیانجامد. دهورا<sup>۹</sup>، ۲۰۰۰ دو نوع دانش تربیتی محتوا را از هم تمیز کرد نخست شناختن کودکان و دانستن نظرات آنها در مورد محتوای آموزشی و نیز موانعی که در فهمیدن محتوا با آن مواجه می‌شوند. و نوع دیگر آن استفاده از برخی راهبردهای آموزشی برای تسهیل یادگیری کودکان است برای مثال راهبردهایی برای کمک به اقلیتها، دانش آموزان دوزبانه و دانش آموزان با نیازهای ویژه. در نهایت اینکه دانش یادگیری و شناخت یادگیرندگان، آموزش مدیریت کلاس، اهداف و آرمان‌های آموزشی هم در دسته دانش پداگوژی قرار می‌گیرند (ون دیک و کاتمن<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۷). که علاوه بر نظریه‌های تربیتی، جنبه‌های روانشناختی

۱. Johnson
۲. Ahsan; Deppeler & Sharma
۳. Hsieh & Hsieh
۴. Avramidis
۵. Hativa
۶. Content knowledge
۷. pedagogical content knowledge
۸. pedagogical knowledge
۹. Deborah
۱۰. Van dijk & kattmann

تدریس و یادگیری و روشهای آموزش، (لوهس- بوسنز<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۵) دانش مربوط به یادگیرنده نیز می تواند جزئی از دانش پداگوژی باشد.

دانش معلم در مورد یادگیرنده موجب می شود که کیفیت رابطه معلم- دانش آموز که منبع رضایت و انگیزه برای معلم و دانش آموز محسوب شده و یکی از متغیرهای کلیدی برای موفقیت معلم به شمار می آید بهبود یابد. و این ارتباط با کیفیت، به معلم کمک می کند که با استفاده از مدیریت رفتار، در کاهش اختلال و بی نظمی در کلاس درس و بهبود عملکرد دانش آموزان موثر واقع شود (کولس<sup>۲</sup> و همکاران ۲۰۱۵)، این بهبود عملکرد به نوبه خود موجب خودکارآمدی معلم<sup>۳</sup> می شود با این استدلال که تشانن و وولفولک<sup>۴</sup> (۲۰۰۱) خودکارآمدی معلم را به عنوان قضاوت وی درباره قابلیت های خود در ایجاد پیامدهای مثبت در یادگیری دانش آموزان و درگیر کردن آنها در امور تحصیلی، حتی با وجود دانش آموزان مشکل دار و بی انگیزه، تعریف کرده اند. و از آنجایی که متقی نیا، ویسکرمی و دلدار (۱۳۹۷) پس از توضیح دو مدل مربوط به خودکارآمدی معلم، نتیجه گرفتند که در اجرای برنامه های توسعه ای حرفه ای مبتنی بر خودکارآمدی باید هم توانایی های فردی معلمان هم عوامل بافتی - اجتماعی محیط کلاس و مدرسه در نظر گرفته شود بنابراین می توان چنین استدلال کرد که آموزش فراگیر با حضور دانش آموزان با توانمندی های متفاوت در کلاس بر عامل بافتی - اجتماعی اثر چشمگیری داشته و در نتیجه خودکارآمدی معلمان را تحت تاثیر قرار می دهد. که می توان با افزایش توانایی های فردی معلمان این اثر را کم رنگ تر کرد. و از آنجایی که در پژوهش محمودی بورنگ (۱۳۹۸) خودکارآمدی به عنوان یکی از عوامل حرفه ای و سطح دانش فردی و معلومات به عنوان یکی از عوامل شخصی موثر بر هویت حرفه ای معلمان شناسایی شده است. و داشتن هویت حرفه ای قوی، مثبت، خودخواسته و منعطف هم می تواند به موفقیت شغلی، سازگاری اجتماعی و سلامت روانی منجر شود (شوارتز<sup>۵</sup>، ۲۰۱۱).

لذا می توان چنین خلاصه کرد که دانش معلم در مورد دانش آموزان حاضر در کلاس، به طور خاص آشنایی آنها از ویژگیهای دانش آموزان با نیازهای ویژه و راهبردهای آموزشی و مدیریت رفتار آنها در کلاس، به عنوان بخش مهمی از دانش مورد نیاز معلمان، ضرورتی انکارناپذیر است. که به طور مستقیم بر نگرش و خودکارآمدی معلمان و در مراتب بالاتر بر هویت حرفه ای آنان موثر بوده و در نتیجه بر موفقیت شغلی، سازگاری اجتماعی و سلامت روانی معلمان می انجامد. با توجه به مفروضه هایی که در بالا ذکر گردید اهمیت دانش معلمان، باید به عنوان یکی از ابعاد توانمندسازی حرفه ای آنها مدنظر باشد (علی محمدی، جباری و نیاز آذری، ۱۳۹۸)، در پژوهش حاضر به این موضوع پرداخته و میزان دانش معلمان مدارس عادی در مورد دانش آموزان بانایزهای ویژه و میزان آمادگی آنها برای پذیرش این دانش آموزان در کلاس خود، را به عنوان گامی در جهت فراگیرسازی موفق مورد بررسی قرار داده و درصدد پاسخگویی به پرسشهای زیر برآمده است:

۱. دانش معلمان مدارس عادی درباره دانش آموزان بانایزهای ویژه و آموزش فراگیر چگونه است؟
۲. معلمان مدارس عادی به چه میزان آمادگی پذیرش دانش آموزان بانایزهای ویژه در کلاس خود را دارند؟

## روش پژوهش

در پژوهش حاضر از روش پژوهشی توصیفی پیمایشی استفاده شده است. از این روش برای بررسی چگونگی شرایط موجود استفاده می شود که در این پژوهش میزان دانش معلمان در مورد دانش آموزان بانایزهای ویژه و آموزش فراگیر و میزان آمادگی معلمان برای پذیرش این دانش آموزان در کلاس خود، مورد بررسی قرار گرفته است. برای این منظور پرسشنامه ها توسط یک نمونه در دسترس متشکل از ۱۳۰ نفر از معلمان ابتدایی شهر بیجار تکمیل گردید که آنها به صورت تصادفی از میان معلمان این شهر که در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ در حال تدریس بودند انتخاب شدند، بنابراین جامعه آماری این پژوهش همه معلمان ابتدایی شهر بیجار می باشد. از میان پرسشنامه های تکمیل شده توسط معلمان شاغل در این مدارس پس از کنار گذاشتن پرسشنامه های ناقص

۱. Lohse-bossenz

۲. Coles

۳. teacher self- efficacy

۴. Tschannen & Woolfolk

۵. Schwarts

۱۰۷ پرسشنامه در پژوهش وارد شدند. پس از وارد کردن داده‌های جمع‌آوری شده در نرم افزار بسته آماری در علوم اجتماعی<sup>۱</sup>، نمودارهای مربوط به اطلاعات جامعه‌شناختی و فراوانی معلمان در هر درجه از دانش و آمادگی پذیرش به دست آمد. و با استفاده از آزمون  $t$  تک نمونه‌ای معنی‌داری تفاوت میانگین دانش معلمان مدارس عادی درباره دانش آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر با میانگین فرضی مورد بررسی قرار گرفت.

### ابزار پژوهش

در این پژوهش جهت سنجش میزان دانش معلمان در مورد دانش آموزان با نیازهای ویژه با بهره‌گیری از نظرات اساتید و صاحب نظران این حوزه پرسشنامه‌ای توسط پژوهشگر ساخته شد. سپس پرسشنامه مقدماتی به صورت آزمایشی توسط ۱۰ نفر از معلمان تکمیل گردید که پس از مصاحبه با آنان، با توجه به موارد مبهم و نقاط قوت و ضعفی که توسط آن‌ها شناسایی شده بود، اصلاحات لازم صورت گرفت. این پرسشنامه متشکل از دو بخش زیر می‌باشد:

#### الف) اطلاعات جمعیت شناختی

این بخش اطلاعات شخصی مورد نیاز مربوط به هر آزمودنی را در اختیار می‌گذارد. که شامل آخرین مدرک تحصیلی، رشته تحصیلی، و شرکت در دوره‌ی ضمن خدمت مرتبط با دانش آموزان با نیازهای ویژه و فراگیرسازی آنها می‌شد.

ب) میزان دانش معلمان درباره دانش آموزان با نیازهای ویژه و برنامه آموزش فراگیر

میزان دانش معلمان در سه بخش ۱، ۲ و ۳ مورد بررسی قرار گرفت. در دو بخش ۱ و ۲ میزان دانش معلمان به صورت خود اظهاری، توسط خود آن‌ها اعلام شد، به این صورت که در بخش ۱ میزان آشنایی معلمان با برنامه آموزش فراگیر به صورت کلی مورد سوال واقع شد و با انتخاب گزینه‌های "خیلی کم"، "کم"، "زیاد" و یا "خیلی زیاد" به آن پاسخ دادند. و در بخش ۲ آن میزان دانش معلمان از گروه‌های مختلف دانش آموزان با نیازهای ویژه از آنها پرسیده شد که شامل یک جدول حاوی شش سطر بود، که در هر سطر یکی از گروه‌های دانش آموزان با نیازهای ویژه آورده شده بود که شامل دانش آموزان با آسیب بینایی، با آسیب شنوایی، با اختلال‌های رفتاری و هیجانی، با ناتوانی‌های یادگیری، با معلولیت‌های چندگانه و دانش آموزان با کم توانی ذهنی بود و در روبروی هر کدام از گروه‌ها در چهار ستون، میزان دانش درباره گروه با مقیاس درجه‌بندی خیلی کم، کم، زیاد و خیلی زیاد مورد ارزیابی قرار گرفت. ولی بند ۳ یک آزمون ده سوالی از نوع صحیح و غلط درباره‌ی مسائل مهم دانش آموزان با نیازهای ویژه که توسط معلمان پاسخ داده شد و با استفاده از کلید سوالات، تصحیح شده و برای هر آزمودنی یک نمره از صفر تا ۱۰ منظور گردید. مجموع نمرات کسب شده در این سه بند مذکور نمره نهایی برای میزان دانش معلمان در زمینه آموزش فراگیر و دانش آموزان با نیازهای ویژه بدست می‌دهد. که این نمره بین حداقل ۸ و حداکثر ۴۲ در تغییر است که میزان دانش به ۵ درجه خیلی کم (۸ تا ۱۵)، کم (۱۵ تا ۲۲)، متوسط (۲۲ تا ۲۹)، زیاد (۲۹ تا ۳۶) و خیلی زیاد (۳۶ تا ۴۴) درجه‌بندی شده است و در پایان فراوانی معلمان که نمره آنها در هر یک از این محدوده‌ها قرار می‌گیرد با هم مقایسه می‌شوند.

در بخش دیگر پرسشنامه هم میزان آمادگی معلمان برای پذیرش کلاسی که در آن دانش آموزان با نیازهای ویژه در کنار دانش آموزان عادی حضور دارند، مورد سوال واقع شد که با انتخاب گزینه‌های اصلاً نمی‌توانم بپذیرم، نیاز به آموزش و مطالعه دارم، زیاد آماده نیستم و یا گزینه کاملاً آمادگی پذیرش آن را دارم به آن پاسخ داده شد.

به منظور بالا بودن روایی محتوای پرسشنامه سعی بر آن شد که سوالهایی درباره دانش معلمان در مورد همه گروه‌های دانش آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر، در پرسشنامه گنجانده شود. درباره روایی صوری آن باید افزود که در مراحل مناسب سازی پرسشنامه سعی بر آن بوده است که از نظر ظاهر و جملات به کار رفته در آن تا حد امکان براساس نظر اساتید و افرادی که در اجرای آزمایشی پرسشنامه شرکت کرده بودند به گونه‌ای اصلاح شود که رغبت پاسخ دهندگان را برانگیزد.

## یافته‌ها

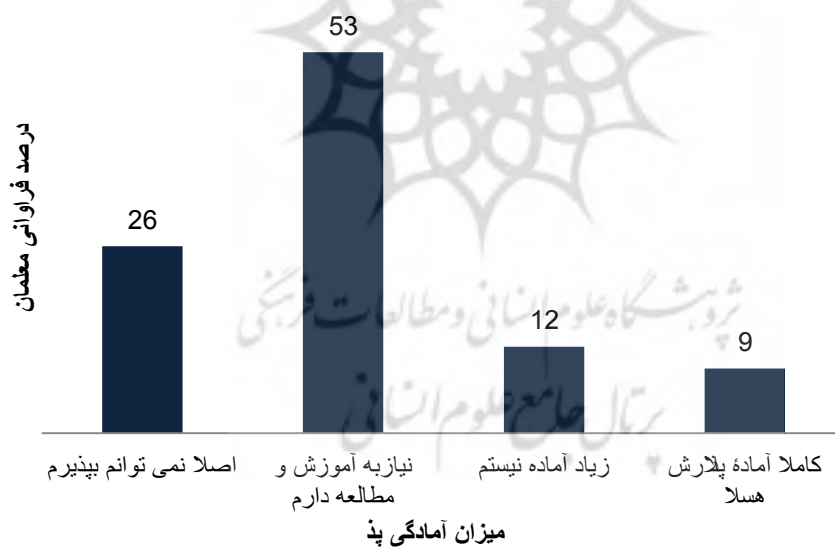
در این پژوهش ۱۳۰ پرسشنامه توزیع گردید که ۱۲۲ عدد از آن‌ها به پژوهشگر برگردانده شدند که از میان پرسشنامه‌های برگردانده شده ۱۵ عدد که به صورت ناقص پاسخ داده شده بودند حذف شدند و اطلاعات به دست آمده از ۱۰۷ پرسشنامه باقی مانده در نرم افزار بسته آماری در علوم اجتماعی، وارد شدند.

یافته‌های مربوط به بخش اطلاعات شخصی آزمودنی‌ها که شامل آخرین مدرک تحصیلی، رشته تحصیلی، شرکت در دوره‌ی ضمن خدمت با موضوع مرتبط با دانش آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر نشان داد که از نظر میزان تحصیلات بیشتر معلمان شرکت کننده در پژوهش یعنی حدود ۶۲ درصد دارای مدرک کارشناسی بودند. و ۳۵ درصد معلمان دارای مدرک کاردانی و فقط ۳ نفر (حدود ۳ درصد) کارشناسی ارشد داشتند.

شرکت کنندگان در پژوهش حاضر از نظر رشته تحصیلی هم ۵۰ درصد معلمان رشته آموزش ابتدایی، ۳ درصد روانشناسی، ۱ درصد روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی و ۴۶ درصد در سایر رشته‌ها تحصیل کرده بودند. بعلاوه اینکه تنها ۲۵ درصد از معلمان در دوره ضمن خدمت، در زمینه کودکان با نیازهای ویژه شرکت کرده بودند.

همانطور که در نمودار ۱ نشان داده شده است در پاسخ به این سوال که به چه میزان آمادگی دارند تا کلاسی که در آن دانش آموزان با نیازهای ویژه در کنار دانش آموزان عادی حضور دارند را بپذیرند، نزدیک به ۲۶ درصد معلمان اظهار کردند که اصلاً نمی‌توانند چنین کلاسی را بپذیرند. حدود ۵۳ درصد معلمان اظهار کردند که برای پذیرش آن نیاز به آموزش و مطالعه دارند. در حالی که فقط ۹ درصد معلمان آمادگی کامل برای پذیرش آن را داشتند در نهایت اینکه ۱۲ درصد معلمان گزینه " زیاد آماده نیستم " را علامت زدند.

نمودار ۱. فراوانی معلمان از نظر میزان آمادگی برای پذیرش دانش آموزان با نیازهای ویژه در کلاس



به منظور ارزیابی میزان دانش معلمان در مورد آموزش فراگیر و دانش آموزان با نیازهای ویژه از نمرات کسب شده از سه بخش پرسشنامه استفاده شد. که در دو بخش اول میزان دانش معلمان به صورت خوداظهاری توسط خودشان اعلام شده که میزان دانش آنها درباره آموزش فراگیر و هر یک از گروههای دانش آموزان ویژه به طور مجزا مورد سوال قرار گرفت. که در جدول ۱، درصد معلمان با میزان دانش خیلی زیاد، زیاد، کم، و خیلی کم از گروههای مختلف دانش آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر آورده شده است.

جدول ۱. درصد فراوانی معلمان در هر یک از سطوح دانش دربارهٔ گروههای مختلف دانش آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر بر مبنای خود اظهاری آنها

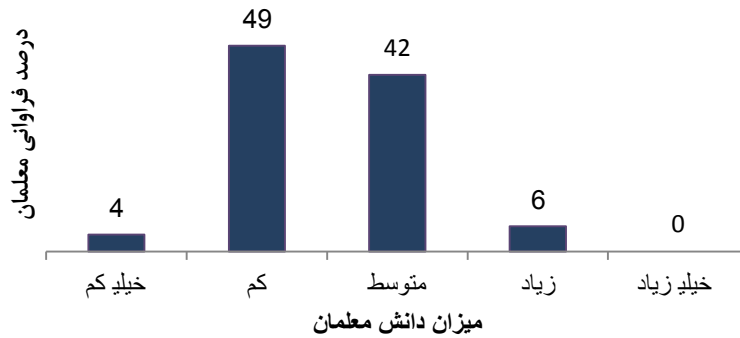
درصد فراوانی معلمان بر اساس میزان دانش				گروههای دانش آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر
خیلی زیاد	زیاد	کم	خیلی کم	
۴	۱۵	۳۲	۴۹	دانش آموزان با کم توانی ذهنی
۳	۳	۲۹	۶۵	دانش آموزان با آسیب بینایی
۲	۷	۴۰	۵۱	دانش آموزان با آسیب شنوایی
۱	۲۹	۲۸	۴۲	دانش آموزان با اختلالهای رفتاری و هیجانی
۷	۳۴	۳۹	۲۰	دانش آموزان با ناتوانیهای یادگیری
۰	۳	۲۱	۷۶	دانش آموزان با معلولیت‌های چندگانه
۴	۲۱	۲۲	۵۳	برنامه آموزش فراگیر

بخش سوم پرسشنامه شامل یک آزمون کوتاه از نوع صحیح و غلط بود که پرسشهایی در زمینهٔ دانش آموزان با نیازهای ویژه پرسیده شد. نمرات به دست آمده از این بخش نشان داد که به طور میانگین ۷۰ درصد معلمان به آزمون پاسخ درست دادند که درصد فراوانی معلمانی که به هر یک از سوالات پاسخ صحیح دادند در جدول ۲ آورده شده است. جدول ۲. درصد فراوانی پاسخ صحیح معلمان به هر یک از سوالات آزمون کوتاه

ردیف	سوالات آزمون کوتاه پرسشنامه	درصد معلمانی که پاسخ صحیح دادند
۱	همهٔ اختلالهای ژنتیکی به صورت ارثی منتقل می‌شوند.	۵۹
۲	با یک بار تشخیص به عنوان عقب مانده ذهنی، فرد تا آخر عمر در آن طبقه باقی می‌ماند	۸۱
۳	افراد با عقب ماندگی ذهنی فقط با نمره‌ای که در یک آزمون هوش به دست می‌آورند شناسایی می‌شوند.	۷۲
۴	افزایش سن مادر احتمال داشتن کودک با نشانگان داون را بالا می‌برد	۸۱
۵	محیط نامطلوب را می‌توان به عنوان یکی از علل عقب ماندگی ذهنی در نظر گرفت.	۶۶
۶	وراثت را می‌توان به عنوان یکی از علل آسیب بینایی در نظر گرفت.	۷۳
۷	ابتلای مادر به سرخچه در دوران بارداری می‌تواند منجر به نابینایی کودک شود.	۸۵
۸	بیش فعالی در دختران بیشتر از پسران است.	۸۷
۹	همهٔ افراد با اختلال کاستی توجه و بیش فعالی از مصرف داروی ریتالین اثر مطلوب دریافت می‌کنند.	۵۴
۱۰	دانش آموزان دارای اختلالهای رفتاری و هیجانی، به طور معمول هوشبهری ضعیف‌تر از حد طبیعی دارند.	۴۶
۷۰	میانگین درصد فراوانی معلمانی که پاسخ صحیح دادند	

در نهایت از مجموع نمرات به دست آمده از سه بخش، یک نمره به دست آمد که این نمره بین حداقل ۸ و حداکثر ۴۲ در تغییر است. و میزان دانش معلمان به ۵ درجه خیلی کم (۸ تا ۱۵)، کم (۱۵ تا ۲۲)، متوسط (۲۲ تا ۲۹)، زیاد (۲۹ تا ۳۶) و خیلی زیاد (۳۶ تا ۴۴) درجه بندی شده و فراوانی معلمان که نمره هر یک از محدوده های زیر را کسب کرده اند در نمودار ۲ آورده شده است.

نمودار ۲. درصد فراوانی معلمان از نظر میزان دانش در مورد دانش آموزان با نیازهای ویژه



با نگاهی به نمودار ۲ درمی یابیم به طور کلی هیچ یک از معلمان دانش خیلی زیاد نداشتند، فقط ۶/۵ درصد آن ها میزان دانش زیاد داشتند و ۴۱ درصد معلمان دانش متوسط، نزدیک به ۵۰ درصد، دانش کم و حدود ۴ درصد دانش خیلی کم در مورد دانش آموزان ویژه و آموزش فراگیر داشتند. به منظور بررسی معنی داری تفاوت میانگین دانش معلمان درباره دانش آموزان با نیازهای ویژه با میانگین فرضی از آزمون  $t$  تک نمونه ای استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ آورده شده است.

جدول شماره ۳. نتایج آزمون  $t$  تک نمونه ای جهت بررسی معنی داری تفاوت میانگین میزان دانش معلمان درباره دانش آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر با میانگین فرضی

فاصله اطمینان ۹۵ درصد		ارزش آزمون = ۲۲						
حد بالا	حد پایین	سطح معنی داری	درجات آزادی	خطای استاندارد میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد	متغیر
-۱	-۳	۰/۰۰۰	۱۰۶	۰/۰۰۰	۳	۱۹	۱۰۷	نمره نهایی میزان دانش درباره دانش آموزان با نیاز ویژه و آموزش فراگیر

با توجه به جدول ۴، نتایج آزمون  $t$  تک نمونه ای نشان می دهد که فاصله اطمینان عدد صفر را شامل نمی شود در نتیجه فرض صفر رد می شود لذا میانگین دانش معلمان مدارس عادی درباره دانش آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر به طور معنی داری پایین تر از میانگین فرضی می باشد.

یافته های پژوهش حاضر را می توان چنین خلاصه کرد که بیش از نیمی معلمان بنابر آنچه که خودشان اظهار کردند از برنامه آموزش فراگیر آشنایی خیلی کمی دارند. و همچنین، از نظر میزان دانش درباره دانش آموزان با نیازهای ویژه نیز بیش از نیمی از آنها دانش کم و خیلی کم و ۴۱ درصد معلمان دانش متوسط داشتند. البته همان طور که انتظار می رفت میزان دانش معلمان درباره دانش آموزان با ناتوانی های یادگیری و دانش آموزان با اختلال های رفتاری و هیجانی، بیشتر از سایر گروه های دانش آموزان با نیازهای ویژه بود.



در آخر اینکه معلمان برای پذیرش کلاسی که در آن دانش آموزان با نیازهای ویژه در کنار دانش آموزان عادی حضور دارند، آمادگی خیلی کمی دارند. بیش از نیمی آنان اعلام کردند که برای پذیرش آن به آموزش و مطالعه بیشتری نیاز دارند. و ۲۶ درصد آنها هم اظهار کردند که اصلاً نمی‌توانند چنین کلاسی را بپذیرند.

### بحث و نتیجه‌گیری

حال که امروز شاهد تحولات اساسی در نظام آموزشی جهان هستیم و اینکه بر اثر فراگیرسازی دانش آموزان با نیازهای ویژه، تنوع دانش آموزان کلاس از نظر تواناییهای آنها، افزایش چشمگیری داشته است. آیا معلمان برای اثربخشی هر چه بیشتر در این کلاسها نیازمند کسب دانش و مهارت ویژه نیستند؟ به طور حتم و با استناد به پژوهشهای انجام شده در این زمینه از جمله به پژوه و ترابی (۱۳۸۷)، عزیزاده و همکاران (۱۳۸۷)، کدخدایی (۱۳۹۵)، کولس و همکاران (۲۰۱۵)، محمودی بورنگ (۱۳۹۸)، شوارتز (۲۰۱۱)، جانسون و همکاران (۲۰۱۴)، احسن، دیلر و شارما (۲۰۱۳)، باتسیو و همکاران (۲۰۰۸)، به پژوه (۱۹۹۲)، شوکت و همکاران (۲۰۱۳)، به پژوه و گنجی (۱۳۸۳) و هسیه و هسیه (۲۰۱۱) کسب چنین دانشی برای عملکرد بهتر معلمان و ایجاد نگرش مثبت آنها نسبت به دانش آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر و در نهایت موفقیت شغلی و احساس کارآمدی آنها الزامی می‌باشد.

با تکیه بر آنچه در باب اهمیت دانش معلمان آمد در پژوهش حاضر به بررسی چگونگی دانش معلمان در مورد دانش آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر و میزان آمادگی آنها برای پذیرش کلاسی با چنین تنوع در تواناییها پرداخته شد، و یافته‌های زیر به دست آمد.

نخست اینکه معلمان آشنایی خیلی کمی با آموزش فراگیر دارند همچنین از نظر میزان دانش در مورد دانش آموزان با نیازهای ویژه نیز نزدیک به نیمی از آنها دانش کم و ۴۱ درصد معلمان دانش متوسط، حدود ۴ درصد دانش خیلی کمی در زمینه دانش آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر داشتند. البته میزان دانش آنها در مورد دانش آموزان با ناتوانیهای یادگیری و دانش آموزان با اختلالهای رفتاری و هیجانی، بیشتر از سایر گروه‌های دانش آموزان با نیازهای ویژه بود. پوشنه و مالمر، (۱۳۹۶) نیز در پژوهش خود گزارش کردند که معلمان ابتدایی نه تنها نسبت به فلسفه آموزش فراگیر آشنایی کافی ندارند بلکه تواناییهای خود برای تدریس به دانش آموزان با نیازهای ویژه را نیز ضعیف برآورد کرده‌اند. همچنین بندووا و فیالووا<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) گزارش کردند که کم بودن دانش معلمان ابتدایی در زمینهٔ ویژگیها و نیازهای دانش آموزان با نیازهای ویژه از موانع فراگیرسازی می‌باشند. کاوایی و سیددیک<sup>۲</sup> (۲۰۲۰) در بنگلادش نیز با بررسی ۲۵ مطالعه‌ی منتشر شده در پانزده سال گذشته در زمینه بررسی نیازهای معلمان برای اجرای آموزش فراگیر مدارس گزارش کردند که معلمان به دوره‌های آموزشی جهت یادگیری تکنیکهای تدریس برای دانش آموزان متنوع در کلاس و مهارتهای همکاری با ذینفعان در کمیته‌های مدرسه برای آموزش فراگیر با کیفیت نیاز دارند.

همچنین آموزش معلمان، توسط ان. اوگبا<sup>۳</sup> (۲۰۱۹) در پژوهش ارزیابی نیازهای آموزشی معلمان و مدیران برای ارائهٔ موثر آموزش فراگیر در نیجریه هم مورد تاکید قرار گرفته است با این توضیح که به طور کلی معلمان مفهوم آموزش فراگیر را بهتر از مدیران فهمیده‌اند و با توجه به یافته‌ها توصیه می‌شود که هر دو گروه به طور مداوم آموزش داده شوند تا معلمان به طور متعهدتر در کلاسهای درسی ناهمگون عمل کنند و مدیران توانایی و مهارت بیشتری در مدیریت آموزش فراگیر کسب کنند. آلفرو<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۱۵) نیز گزارش کردند که معلمان مدارس عادی خود را نسبت به راهبرهای آموزشی بسیار آگاه می‌دانند اما احساس می‌کنند که دربارهٔ شرایط مختلف ناتوانی دانش کافی ندارند.

۱. Bendova & Fialova

۲. Siddik & Kawai

۳. N. Ogba

۴. Alfaro

و یافته دیگر اینکه معلمان عادی برای پذیرش کلاسی که در آن دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کنار دانش‌آموزان عادی حضور دارند، آمادگی خیلی کمی دارند. به طوری که ۲۶ درصد آنها اظهار کردند که اصلاً نمی‌توانند چنین کلاسی را بپذیرند و بیش از نیمی از آنان اعلام کردند که برای پذیرش آن به آموزش و مطالعه بیشتری نیاز دارند. چابرا<sup>۱</sup> و همکاران (۲۰۱۰) نیز در پژوهش خود اذعان کردند که یافته‌ها نشان دادند که بیشتر معلمان احساس عدم آمادگی و ترس از کار با یادگیرندگان با ناتوانی در کلاس عادی دارند و نیز عجز، عصبانیت و نگرش منفی نسبت به آموزش فراگیر نشان می‌دهند زیرا آنها معتقدند که آموزش فراگیر می‌تواند آنها را به استانداردهای تحصیلی پایین‌تر هدایت کند. البته این توجیه برای استدلال یافته مورد بحث پژوهش حاضر نیز مناسب به نظر می‌رسد.

خلاصه این که با توجه به پژوهشهای مذکور، سطح تحصیلات، گذراندن دوره ضمن خدمت، میزان دانش معلمان و داشتن تجارب حرفه‌ای و به طور کلی دانش معلمان درباره دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر به عنوان عوامل موثر در نگرش معلمان شناسایی شده‌اند. و دانش معلم در مورد دانش‌آموزان حاضر در کلاس از جمله آشنایی آنها از ویژگیهای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و راهبردهای آموزشی و مدیریت رفتار آنها در کلاس، به عنوان بخش مهمی از دانش مورد نیاز معلمان، ضرورتی انکارناپذیر است. که به طور مستقیم بر نگرش و خودکارآمدی معلمان و در مراتب بالاتر بر هویت حرفه‌ای آنان موثر بوده و در نتیجه به موفقیت شغلی، سازگاری اجتماعی و سلامت روانی معلمان می‌انجامد. بنابراین با توجه به تایید اثربخشی دانش معلمان درباره دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر در پژوهشهای مختلف، پژوهشگر بر آن شد که در پژوهش حاضر چگونگی وضعیت دانش معلمان را در این موارد مورد بررسی قرار دهد. که نتیجه‌ی پژوهش چنین حاصل شد که میزان دانش اغلب معلمان حاضر در نمونه در مورد دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر مناسب و کافی نبود، و آمادگی تدریس در یک محیط فراگیر را نداشتند که در ادامه پیشنهاداتی برای بهبود این وضعیت ارائه شده است.

براساس یافته‌ها پیشنهاد می‌شود میزان دانش معلمان مدارس عادی در زمینه دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و برنامه آموزش فراگیر با برگزاری دوره‌های ضمن خدمت و تجدیدنظر در دروس دوره‌های تربیت معلم تا حد امکان افزایش داده شود و معلمان مقطع ابتدایی در رشته‌های روانشناسی و یا آموزش ابتدایی تحصیل کرده باشند. و همچنین توصیه می‌شود که معلمان داوطلب برای آموزش فراگیر به تعداد مورد نیاز شناسایی شده و پس از گذراندن دوره‌های آموزشی مناسب و دریافت گواهینامه‌ای مبنی بر داشتن آمادگی پذیرش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کلاس عادی در این جهت به کار گرفته شوند. در آخر پیشنهاد می‌شود در آینده نیز پژوهش‌های مشابه با حجم نمونه بزرگتر و در جامعه آماری وسیع‌تر انجام شود

مهم‌ترین محدودیت این پژوهش استقبال نکردن برخی از مسئولان ادارات آموزش پرورش، نداشتن رغبت بعضی از مدیران و تعدادی از معلمان برای شرکت در پژوهش بود. که این موضوع موجب کاهش حجم نمونه پژوهش شد.

## منابع

- به پژوه، احمد (۱۳۷۱). نهضت عادی سازی. کودکان استثنایی، نشریهٔ انجمن علمی کودکان استثنایی ایران، شمارهٔ پیاپی ۲، ۳۰-۳۲.
- به پژوه، احمد و ترابی، علی اکبر (۱۳۸۷). مقایسهٔ نگرش معلمان ویژه و عادی نسبت به دانش آموزان نابینا و یکپارچه سازی آموزشی آنان و عوامل موثر بر آن. روانشناسی معاصر، ۳، ۲، ۵۰-۶۰.
- به پژوه، احمد؛ غلامی، ناصر و غباری بناب، باقر. (۱۳۹۹). مقایسهٔ نگرش معلمان عادی و ویژه نسبت به دانش آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر و شناسایی عوامل موثر بر نگرش آنان. فصلنامهٔ تعلیم و تربیت، ۱۴۲، ۹۱-۱۰۸.
- به پژوه، احمد و گنجی، کامران (۱۳۸۳). عوامل مؤثر بر نگرش معلمان ویژه و عادی نسبت به دانش آموزان عقب ماندهٔ ذهنی و یکپارچه سازی آموزشی آنان. فصلنامهٔ نوآوریهای آموزشی، ۱۰، ۵۴-۷۳.
- به پژوه، احمد؛ کاکابرایی، کیوان؛ شکوهی یکتا، محسن و غلامعلی لواسانی، مسعود (۱۳۸۷). مقایسهٔ نگرش معلمان رابط و عادی دانش آموزان کم شنوا به اثر بخشی برنامه های آموزش تلفیقی. پژوهش در حیطهٔ کودکان استثنایی، ۳، ۲۹۵-۳۰۶.
- پوشنه، کامبیز؛ مال میر، فرنگیس (۱۳۹۶). نگرش معلمان پایهٔ ابتدایی نسبت به آموزش و پرورش فراگیر. مدیریت و برنامه ریزی در نظامهای آموزشی، ۱۰، ۱، ۱۴۷-۱۵۷.
- حبیبی، حسن و داودی، رسول (۱۳۹۸). ارزیابی اثربخشی طرح آموزش تلفیقی - فراگیر، رابطه برخی عوامل و بررسی راهبردهای ارتقای آن. فصلنامهٔ کودکان استثنایی، ۱۹ (۴)، ۱۱۹-۱۳۰.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش.
- علی محمدی، غلامعلی؛ جباری، نگین و نیاز آذری، کیومرث (۱۳۹۸). توانمندسازی حرفه ای معلمان در چشم انداز آینده و ارائهٔ مدل. نوآوری های آموزشی، ۶۹، ۳۲-۷.
- علیزاده، حمید؛ سعیدی، ابوالفضل و حسین زاده، پناه علی (۱۳۸۷). اثربخشی آموزش حین خدمت بر نگرش آموزگاران عادی نسبت به آموزش فراگیر دانش آموزان دارای نقص شنوایی. پژوهش در حیطهٔ کودکان استثنایی، ۹، ۲، ۱۲۱-۱۳۳.
- کالاتا، ریچارد؛ تامکینز، جیمز و ورتس، مارگارت (۲۰۰۳). آموزش و پرورش کودکان استثنایی، ترجمهٔ مجتبی امیری مجد (۱۳۸۶). ابهر: انتشارات دانشگاه آزاد ابهر.
- لورمن، تیم؛ دپلر، جوان و هاروی، دیوید (۲۰۰۵). آموزش فراگیر: راهنمای عملی در حمایت از یادگیرندگان با تواناییهای گوناگون. ترجمهٔ احمد به پژوه و عباسعلی، حسین خانزاده (۱۳۹۱). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- متقی نیا، محمدرضا؛ ویسکرمی، حسن علی و دلدار، علی اکبر (۱۳۹۷). خودکارآمدی: چستی و کاربرد در آماده سازی و توسعه حرفه ای معلمان. دوفصلنامه راهبردهای نوین تربیت معلمان، ۵، ۵۲-۲۹.
- محمودی بورنگ، محمد؛ نبی، حمزه (۱۳۹۸). عوامل موثر بر هویت حرفه ای معلم: مروری نظام مند. فصلنامه توسعه حرفه ای معلم، ۱، ۹۴-۷۷.
- کدخدایی، محبوبه سادات (۱۳۹۵). معلم دانشمند: نگاهی کاستی جویانه به دانش معلم. فصلنامه تربیت معلم فکور، ۲، ۵۰-۳۳.
- یونسکو، (۲۰۱۶). بیانیه اینچوئین (موسوم به سند ۲۰۳۰).
- Ahsan, M.T.; Deppeler, J. M. & Sharma, U. (۲۰۱۳). Predicting pre-service teachers preparedness for inclusive education: Bangladeshi pre service teachers' attitudes and perceived teaching efficacy for inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, ۴۳, ۴, ۵۱۷-۵۳۵.
- Alfaro, V. Kupczynski, L & Mundy, M. (۲۰۱۵). The relationship between teacher knowledge and skills and teacher attitudes towards students with disabilities among

elementary, middle and high school teachers in rural Texas school. *Journal of International pedagogies*, ۱۶.

Avramidis, E. Norwich, B. (۲۰۰۲). Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, ۱۷, ۲, ۱۲۹-۱۴۷.

Batsiou, S. bebetsos, E. panteli, P & Antoniou, P. (۲۰۰۸) attitudes and intention of greek and syriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive education*, ۱۲, ۲۰۱ – ۲۱۹.

Beh-Pajoo, A. (۱۹۹۲). The effect of social contact on college teachers' attitudes toward students with severe mental handicaps and educational integration. *European Journal of Special Needs Education*, ۷, ۲, ۸۷-۱۰۳.

Bendova, P. & Fialova, A. (۲۰۱۴). Inclusive education of pupils with special educational needs in Czech republic primary schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, ۱۷۱, ۸۱۲-۸۱۹.

Bilken, D. (۱۹۸۷). The integration questions: educational & residential placement issues, *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Chhabra, S. Srivastava, R. & Srivastava, I. (۲۰۱۰). Inclusive education in Botswana: the perceptions of school teachers. *Journal of Disability Policy Studies*, ۲۰(۴), ۲۱۹- ۲۲۸.

Coles, E. K. Owens, JS. Serrano, JV. Slavec, J & Evans SW. (۲۰۱۵). From consultation to student outcomes: the role of teacher knowledge, skills and beliefs in increasing integrity in classroom management strategies. *School mental health*, ۷, ۳۴- ۴۸.

Deborah, CS. (۲۰۰۰). Content and pedagogical Content knowledge for elementary science Teacher educators: Knowing our student. *Journal of science Teacher education*, ۱۱, ۱, ۲۷-۴۶.

Hativa, N. (۲۰۰۰). Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education: an introduction. *Instructional science*, ۲۸, ۳۳۴ – ۳۳۱.

Hsieh, W. & Hsieh, C. (۲۰۱۲). Urban early childhood teachers' attitudes toward inclusive education. *Early Child Development and Care*, ۱۸۲:۹, ۱۱۶۷-۱۱۸۴.

Johnson, J. C. Johnson, Y. H. & Newton, N. G. L. (۲۰۱۴). Breaking the Silence of Mainstream Teacher Attitude towards Inclusive Education in the Bahamas: High School Teachers' Perceptions. *The Qualitative Report*. ۱۹, ۸۴, ۱-۲۰.

Karin, H. Ellen, V A. Evelien, C. Mieke, H. Katja, P. (۲۰۱۲). Don't pull me out? Preliminary finding of a systematic review of qualitative evidence on experiences of pupils with special education needs in inclusive education. *Procedia – social and behavioral sciences* ۶۹, ۱۷۱۰-۱۷۱۳.

Lohse-bossenz, H. Kunia-habenicht, O. Dicke, T. Leutner, D & Kunter, M. (۲۰۱۵). Teacher knowledge about psychology: Development and validation of a test measuring theoretical foundation for teaching and its relation to Instructional behavior. *Studies in educational evaluation*, ۴۴, ۴۹ – ۳۶.

N. Ogba, F. A. Ugodulunwa, C. C.N. Igu, N. (۲۰۱۸). Assessment of training needs of teachers and administrator for effective inclusive education delivery in secondary schools in south east Nigeria Siddik, M. A. B & Kawai, N. (۲۰۲۰). Government primary School

teacher Training Need for inclusive education in bangladesh. *Internationa journal of whole schooling*, ۱۶ (۲), ۳۵- ۶۹.

Shaukat, S & sharma, U. Forlonger, B. (۲۰۱۳). Pakistani and Australian Teachers' attitudes and self- efficacy toward inclusive education. *Journal of Behavioral Sciences*, ۲۳, ۲.

Schwartz, S. J. luyckx, K.vignoles,V. L. (eds). (۲۰۱۱). Handbook of identity theory and research. *Springer science & business media*.

Tschannen –moran & Woolfolk hoy, A. (۲۰۰۱). Teacher efficacy: capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher education*, ۱۷, ۷۸۳ – ۸۰۵.

Van dijk, EM & kattmann, U. (۲۰۰۷). A research model for the study of science Teacher PCK and improving Teacher education. *Teaching and Teacher education*, ۲۳, ۶, ۸۸۵ – ۸۹۷.

