

مجله علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌درسی»

انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران

دوره سیزدهم، شماره اول، پیاپی ۲۵، بهار و تابستان ۱۴۰۲

صفحه‌های ۷۵ - ۱۰۱

## ارزشیابی کیفیت عنصر فضا و خدمات آموزشی برنامه درسی فراگیر در

### آموزش و پرورش استثنایی کشور بر اساس استانداردهای مدرسه الگو\*

سید محسن اصغری نکاح<sup>۱</sup>، محمود سعیدی رضوانی<sup>۲</sup>، دکتر صدیقه کاظمی<sup>۳</sup>، حمیده پاک

مهر<sup>۴</sup>، فاطمه علی دوستی<sup>۵</sup>، مهسا خرسندی<sup>۶</sup>، زهرا تربتی فیض آبادی<sup>۷</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف ارزشیابی کیفیت عنصر فضا و خدمات آموزشی برنامه‌های درسی فراگیر در آموزش و پرورش استثنایی کشور بر اساس استانداردهای مدرسه الگو انجام شد. از حیث روش، پژوهش ارزیابانه با رویکرد آمیخته کمی- کیفی و جامعه آماری مشتمل بر کلیه مدارس پذیرا، مدیران پشتیبان، مدیران پذیرا و والدین فراگیر در سه دوره ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم کل کشور بود. با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای پنج استان خوزستان، کرمان، تهران، آذربایجان شرقی و خراسان رضوی و از هر استان مرکز استان و چهار شهرستان انتخاب شدند. سپس در هر استان با پیشنهاد مدیران استانی سه مدرسه پشتیبان و برای هر مدرسه پشتیبان پنج مدرسه پذیرای تحت پوشش از هر سه دوره آموزشی به‌عنوان خوشه انتخاب گردید. حجم نمونه با مقیاس مدرسه‌ای در مجموع پنج استان معرف، ۷۵ مدرسه پذیرا بود. ابزار اندازه‌گیری نیز شامل مصاحبه نیمه ساختاریافته و سبانه مشاهده بر اساس استانداردهای سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور شامل ۱۷۰ گویه با ۱۷ مؤلفه بود. نتایج نشان داد به‌طور کلی، وضعیت درون‌داد فیزیکی مدارس در کلیه استان‌های مورد بررسی از درجه مطلوبیت دور است. همچنین، به‌جز موارد «نور» و «تجهیزات ایمنی» که در تمام مقاطع مورد تایید قرار گرفت، وضعیت در سایر مؤلفه‌ها نامطلوب بود. درحالی‌که تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه حاکی از آن بود که کیفیت ایمن‌سازی فضا و مناسب‌سازی محیط فیزیکی و تسهیل دسترسی‌های مدارس فراگیر از وضعیت مطلوبی برخوردار است که این نتیجه می‌تواند از یک سو حاکی از آرمانی بودن استانداردهای مدرسه الگو آموزشی از طرفی ناظر بر نیاز به حمایت‌های مالی از سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور در فرایند مناسب سازی فضاهای آموزشی در فراگیر سازی باشد.

**واژه‌های کلیدی:** فضا و خدمات آموزشی، برنامه درسی، آموزش فراگیر، دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، مدرسه الگو.

\*مقاله مستخرج طرح پژوهشی مصوب سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور، منعقد با معاونت پژوهشی دانشگاه فردوسی مشهد که در قالب طرح برون دانشگاهی شماره ۱۰۲۰۶۲ در سامانه دانشگاه و با کد رهگیری ۲۱۳۸۹۱-۳۷۶۸ در سامانه مدیریت اطلاعات تحقیقاتی ثبت شده است.

۱. دانشیار گروه روان‌شناسی مشاوره و تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران (نویسنده مسئول) ([asghari-n@um.ac.ir](mailto:asghari-n@um.ac.ir))

۲. دانشیار گروه مطالعات برنامه‌درسی و آموزشی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران ([saeedy@um.ac.ir](mailto:saeedy@um.ac.ir))

۳. استادیار، گروه علوم تربیتی پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران ([Kazemisahar92@yahoo.com](mailto:Kazemisahar92@yahoo.com))

۴. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه بین‌المللی امام رضا (ع)، مشهد، ایران ([h.pakmehr@imamreza.ac.ir](mailto:h.pakmehr@imamreza.ac.ir))

۵. استادیار روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه خيام، مشهد، ایران ([f.alidoosti@khayyam.ac.ir](mailto:f.alidoosti@khayyam.ac.ir))

۶. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، مشاور تحصیلی ناحیه ۳ مشهد، مشهد، ایران ([Mahsakhorsandi92@gmail.com](mailto:Mahsakhorsandi92@gmail.com))

۷. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی آموزگار آموزش و پرورش استثنایی مشهد، مشهد، ایران ([zz.torbati@yahoo.com](mailto:zz.torbati@yahoo.com))

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۱۰/۷ تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۴۰۱/۱۰/۲۶ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۲/۳۱

### مقدمه

آموزش و پرورش به‌عنوان اساسی‌ترین نهاد اجتماعی برآمده از متن جامعه و درعین‌حال سازنده آن بوده و تأثیر آن در پیشرفت جامعه، امری کاملاً محسوس است. آموزش و پرورش، مسئولیت‌های بزرگی برای تحقق اهداف فردی و اجتماعی داشته و از دیدگاه متخصصین و مجریان تعلیم و تربیت به‌عنوان بهترین فرصت برای شکوفایی استعدادهای دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه می‌باشد (Shahdosti, 2010) همچنین در دهه‌های اخیر حق تحصیل برای «کودکان با نیازهای ویژه»<sup>۱</sup> در چهارچوب مطالبات بین‌المللی (Cretu & Morandau, 2020) و عملکردهای قانونی اکثر کشورها گنجانده شده (Kalinichenko & Grynova, 2018) و در این مسیر نظام‌های تعلیم و تربیت جهانی به فراگیرسازی<sup>۲</sup> به‌عنوان رویکردی مهم و اساسی توجه کرده‌اند (Sundqvist & Hannås, 2020). امروزه آموزش فراگیر به‌عنوان یک جنبش جهانی به بخشی از سیاست‌های برنامه‌ای بسیاری از کشورهای دنیا (Kilinc, 2019)، یک موضوع مهم در سطح ملی و بین‌المللی (Yamamoto & Moriwaki, 2019) و ابتکار جهانی تبدیل شده است (Ree, 2015). آموزش فراگیر رویکردی است که امکان بهره‌مندی دانش‌آموزان معلول (با نیاز ویژه) از تجربه یادگیری مشترک در کنار همسالان غیر معلول خود در کلاس‌های آموزش عمومی را فراهم می‌کند (Sagun-Ongtangco, Medallon & Tan, 2019) و به معنای تسهیل شرایط جهت استفاده دانش‌آموزان با نیازهای ویژه از آموزش عمومی در کنار سایر دانش‌آموزان و بهره‌مندی همه‌جانبه آنان از امکانات جامعه می‌باشد (Vandercook, Sabia, Shopa, & Lazarus, 2018). هرچند نتایج پژوهش‌های متعددی بر اثربخشی آموزش‌های فراگیر صحه گذارده (Allan & Persson, 2016؛ Göransson & Nilholm, 2017؛ Loreman, 2014) اما نگرش مثبت نسبت به آموزش فراگیر یکی از عوامل اساسی در موفقیت این برنامه می‌باشد (Dorji et al, 2021؛ Kuyini, Desai, & Sharma, 2020؛ Vanderpuye, Obosu, & Nishimuk, 2020). از سوی دیگر، به نظر می‌رسد نظام آموزش و پرورش که بیشتر مبتنی بر جداسازی دانش‌آموزان است، دارای کاستی‌ها و چالش‌های اساسی بوده و نمی‌تواند پاسخگوی نیازهای همه دانش‌آموزان باشد؛ چراکه چگونگی آموزش در این طرح، شیوه‌ها، اهداف و محتوای آموزش مهم بوده و همچنین آماده شدن بسترهای فرهنگی اجتماعی و فراهم شدن امکانات از مقدمات ضروری اجرای این طرح است (Adib, Mirnasab, Rafiyan, Rashidzadeh, Khatami, 2016).

۱. در هر مدرسه و کلاسی دانش‌آموزانی یافت می‌شوند که به دلیل اوضاع فردی و اجتماعی و نیازهای ویژه خود نمی‌توانند از فرصت‌های آموزشی ارائه شده در مدرسه در حد مطلوب استفاده و متناسب با ظرفیت و استعدادهای ذهنی خود رشد کنند؛ به این دسته از کودکان، دانش‌آموزان با نیازهای ویژه اطلاق می‌گردد (Shahr Ashob, 2017).

2. inclusive

محیط یادگیری اگر مناسب و مطلوب باشد یادگیری را تسهیل کرده و ضمن ایجاد انگیزه و احساس لذت در دانش‌آموزان باعث تضمین سلامت سازمانی مدرسه خواهد شد. این سلامت سازمانی مدرسه وابسته به دو مؤلفه محیط فیزیکی و محیط عاطفی اجتماعی می‌باشد. محیط فیزیکی شامل ساختمان و تجهیزات آن، عوامل ایمنی و زیست‌شناختی و همچنین نور، دما و صدا می‌باشد و محیط عاطفی و اجتماعی شامل شرایط جسمانی، عاطفی، یادگیری و اجتماعی است که بر رفاه دانش‌آموزان و کارکنان اثر می‌گذارد (Hedayati, 2014). مشخص شده است که میزان موفقیت مدارس فراگیر در تأمین نیازهای جسمی و تربیتی همه کودکان تا حد زیادی به محیط فیزیکی آنها بستگی دارد (Ackah-Jnr & Danso, 2019). یکی از مهم‌ترین نیازهایی که در جهت بهبود برنامه‌های درسی آموزش فراگیر وجود دارد، توجه به کیفیت محیط آموزشی مدارس عادی می‌باشد که می‌تواند از همه جوانب فیزیکی، محتوایی، کمک آموزشی و... مورد بررسی قرار گیرد.

رویکرد آموزش و پرورش فراگیر در کشور ایران از اوایل دهه ۸۰ در دو مرحله به اجرا درآمد. مرحله نخست به صورت آزمایشی بین سال‌های ۸۳ - ۸۰ در دو استان و مرحله دوم به صورت آزمایشی بین سال‌های ۸۹ - ۸۶ در هفت استان اجرا شد. سپس بر اساس نتایج ارزشیابی به دست آمده طی این دو مرحله، شورای عالی آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۰ اجرای قطعی این رویکرد را تصویب کرد و بر این اساس شیوه‌نامه اجرای آن به سراسر کشور ارسال شد و از لحاظ قانونی ادارات کل آموزش و پرورش ملزم به اجرای آن شدند (Ghadami, 2013). بر این اساس در سند بسته‌های تحولی و برنامه‌های سال ۱۳۹۹ که توسط سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور تدوین شده است؛ کلاً به آموزش و پرورش کودکان با نیازهای ویژه پرداخته شده و در بخش‌هایی از این سند نیز، آموزش فراگیر مورد توجه قرار گرفته است. در سند مذکور (18: 2019) بیان گردیده که آموزش فراگیر جزء اولویت‌های سازمان بوده و البته توسعه ارائه خدمات آموزشی و توان‌بخشی به این گروه از دانش‌آموزان در جهت اثربخشی و ارتقا کیفیت آموزش باید مورد توجه ویژه قرار گیرد. همچنین در این سند (6-7: 2019) هفت اصل نظری حاکم بر فلسفه تعلیم و تربیت دانش‌آموزان با نیازهای ویژه مطرح و در اصل چهارم با عنوان «توسعه رویکرد فراگیرسازی» بیان گردیده که کودکان با شیوه‌های متفاوتی یاد می‌گیرند و با روش‌ها و سرعت مختص به خود رشد می‌کنند. آموزش فراگیر فرآیندی است بر مبنای افزایش نقش‌پذیری تمامی دانش‌آموزان به ویژه دانش‌آموزان دارای کم‌توانی در مدرسه و این امر بر مبنای بازطراحی ساختارهای فرهنگی، سیاست‌ها و رویه‌های جاری در مدارس است. به گونه‌ای که پاسخگوی گوناگونی دانش‌آموزان و نیازهای آنها باشد.

در ایران، ۱۶۰۰ مدرسه به صورت مستقل (به عنوان مدارس کودکان استثنایی) و بیش از ۲۰ هزار مدرسه به عنوان مدارس پذیرا (مدارس عادی مجری آموزش فراگیر) به بیش از ۱۵۲ هزار دانش‌آموز در گروه‌های دانش‌آموزان با نیازهای ویژه (اختلال طیف اتیسم، آسیب‌دیده شنوایی، آسیب‌دیده

بینایی، معلول جسمی - حرکتی، کم‌توانی ذهنی، چند معلولیتی، اختلال رفتاری-هیجانی و اختلال یادگیری ویژه) خدمات آموزشی و توان‌بخشی را ارائه می‌دهند (بسته‌های تحولی و برنامه‌های سال ۲۰۱۹: سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور، ۲۰۲۲).

در حال حاضر، بیش از ۱۵۱ هزار دانش‌آموز با نیازهای ویژه در ۱۵۶۰ مدرسه ویژه کودکان استثنایی کشور در حال درس خواندن هستند که گروه‌های نابینایان، ناشنوایان، معلولان جسمی، چند معلولیتی و افراد با مشکلات ذهنی، رفتاری و اختلال یادگیری را شامل می‌شود. از این تعداد ۷۸ هزار نفر در مدارس خاص تحصیل می‌کنند و ۷۰ هزار نفر در آموزش‌های تلفیقی در مدارس عادی (پذیرا) حضور دارند (سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور، ۲۰۲۲). در راستای اجرای شیوه‌نامه آموزش‌های فراگیر به شماره ۱۸۰۷۷-مورخ ۹/۲/۹۷ و بندهای ۲ و ۳ از راهبردهای کلان سند تحول بنیادین آموزش و پرورش که بر یکپارچه‌سازی فرایند تعلیم و تربیت و گسترش و تأمین همه‌جانبه عدالت آموزشی و تربیتی اشاره دارد، همچنین مطابق بند چهارم سیاست اجرایی سازمان آموزش و پرورش استثنایی مبنی بر تلاش در جهت فراگیرسازی آموزش و پرورش برای دربرگیری کودکان و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و به‌منظور کیفیت‌بخشی و توسعه فراگیرسازی آموزش و پرورش در سطح کشور، سازمان آموزش و پرورش استثنایی در نظر دارد تا با آماده‌سازی و تجهیز یک مدرسه در سطح استان به‌عنوان «مدرسه الگو» اقدامات لازم جهت مجهز شدن یک مدرسه از نظر تجهیزات آموزشی و به‌صورت الگویی برای سایر مدارس پذیرا<sup>۱</sup> معرفی نماید (Model School, 2018). تبدیل یک مدرسه پذیرا به مدرسه الگو و متعلق به تمامی دانش‌آموزان، مدیریت صحیح و خلاقانه همراه با بازبینی فضاها و بهسازی محیط را می‌طلبد. برای رسیدن به این منظور، رعایت ضوابط و مقررات و نکات طراحی، با ویژگی‌های در نظر گرفته شده ضرورتی بدیهی به نظر می‌رسد. در «مدرسه الگو» فضای آموزش مطابق با فضای مورد نیاز برای حضور دانش‌آموزان با نیازهای ویژه مطابق با استانداردهای سازمان مناسب‌سازی مدارس بررسی می‌گردد. این فضا شامل **فضای ایمن**: به مکان مناسب از نظر ساخت و ایمنی برای پناه گرفتن افراد در برابر عوامل خطر ساز اطلاق می‌گردد. مانند فضای ایمن در برابر زلزله؛ **فضای بدون مانع**: جایی که افراد دارای ناتوانی یا معلولیت، به راحتی استقلال خود را در آن تجربه می‌کنند. هدف از قابل دسترس کردن مدارس پذیرا، تأمین فرصت برای همه گروه‌های جامعه در جهت امکان‌پذیری حرکت و جابه‌جایی مستقل در سطح مدرسه و دسترسی هموار، عادلانه و محترمانه به تمام فضاهای مدرسه می‌باشد؛ **فضای باز**: شامل حیاط و فضای ورود

۱. مدرسه پذیرا: مدرسه عمومی، که با ایجاد تغییرات در فضای مدرسه، کلاس درس و نگرش و فعالیتهای کارکنان به منظور تسهیل در فرایند آموزش دانش‌آموز با نیازهای ویژه مناسب سازی شده است (سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور، مدرسه الگو، ۲۰۱۸)

و خروج به مدرسه می‌باشد. **فضای بسته:** شامل کلاس‌های درس، کارگاه آزمایشگاه، کتابخانه، نمازخانه، سالن آمفی‌تئاتر، سالن امتحانات دفاتر راهروها، پلکان طبقات، سالن ورزشی، فضای ورود و خروج به حیاط مدرسه می‌باشد. **فضای آموزشی:** فضای موجود در مدارس اعم از کلاس، کتابخانه، آزمایشگاه، حیاط، راهرو و تمامی فضاهای موجود در مدارس است. **استاندارد فضای آموزشی:** ملاک‌ها و معیارهایی است که برای فضای آموزشی مطرح می‌باشند. مناسب‌سازی مدارس پذیرا، نیازمند برنامه‌ریزی‌های کوتاه و بلندمدت است. ضمن آن‌که ارزیابی‌ها باید به‌طور مستمر انجام پذیرد (Model School, 2018).

متخصصان تعلیم و تربیت به این نکته اذعان دارند که شرایط حاکم بر نظام آموزشی در شرایط کنونی نمی‌تواند پاسخگوی نیازهای آموزشی، روانی و اجتماعی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه باشد. ایجاد بستری مناسب در جامعه که بتواند پذیرای این گروه از دانش‌آموزان باشد و توجه به آموزش فراگیر و برنامه‌ریزی برای اجرای آن ضرورتی انکارناپذیر است. در این میان بخش عمده‌ای از مسائل مربوط به این رویکرد تحولی، به متناسب‌سازی محیط آموزشی تخصیص می‌یابد که نیازمند بررسی ارزشیابی است. بررسی کیفیت محیط آموزشی و آنچه در فرایند فراگیرسازی و تلفیق به انجام رسیده، نیازمند ارزشیابی دوره‌ای بوده و سازمان آموزش و پرورش استثنایی یا هر سازمان و نهاد دیگر برای آن‌که بتواند در قبال فعالیت‌ها و برنامه‌های خود پاسخگو باشد و به کارآمدسازی و بهینه‌سازی آن‌ها بپردازد، می‌بایست آنچه را که انجام داده و به دست آورده را مورد ارزشیابی قرار دهد. با توجه به اینکه سال‌ها از تدوین شیوه‌نامه طرح آزمایشی آموزش فراگیر و مفاد مدرسه الگو در سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور می‌گذرد و نظام تعلیم و تربیت جامعه با فرصت‌ها و چالش‌های جدیدی مواجه شده است؛ همچنین با توجه به اهمیت بررسی کیفیت محیط آموزشی مدارس فراگیر بر مبنای مدرسه الگو، مطالعه حاضر با هدف ارزشیابی کیفیت عنصر فضا و خدمات آموزشی برنامه درسی فراگیر در آموزش و پرورش استثنایی کشور بر اساس استانداردهای مدرسه الگو در پاسخ به سؤالات زیر انجام شده است:

**سؤال اول پژوهش:** کیفیت ایمن‌سازی فضا و مناسب‌سازی محیط فیزیکی و تسهیل دسترسی‌های مدارس فراگیر به تفکیک استان مورد بررسی (خوزستان، کرمان، تهران، آذربایجان شرقی و خراسان رضوی) چگونه است؟

**سؤال دوم پژوهش:** کیفیت ایمن‌سازی فضا و مناسب‌سازی محیط فیزیکی و تسهیل دسترسی‌های مدارس فراگیر به تفکیک دوره‌های ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم چگونه است؟

**سؤال سوم پژوهش:** کیفیت ایمن‌سازی فضا و مناسب‌سازی محیط فیزیکی و تسهیل دسترسی‌های مدارس فراگیر نظیر کلاس درسی، آزمایشگاه، کارگاه آموزشی، دفتر مدیریت، اتاق مشاوره، سالن اجتماعات، زمین بازی، ساخت رمپ، نصب میله در راهروها، سرویس‌های

بهداشتی و مسیر تردد، در مدارس پذیرا از نظر ذینفعان اصلی (مدیران مدارس پذیرا و مدارس پشتیبان و والدین دارای دانش‌آموز نیاز ویژه حاضر در طرح آموزش و پرورش فراگیر) چگونه است؟

### روش شناسی پژوهش

این مطالعه از حیث روش، پژوهش ارزیابانه<sup>۱</sup> با رویکرد آمیخته کمی و کیفی و جامعه آماری مشتمل بر کلیه مدارس پذیرا، مدیران پشتیبان و پذیرا و والدین فراگیر در سه دوره ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم کل کشور بود. برای پاسخ به سؤال اول و دوم، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شده است. ابتدا از بین استان‌های کشور بر اساس ملاک‌های مدنظر کارفرمای طرح (به‌گونه‌ای که استان‌های معرف و واجد پراکندگی حداکثری فرهنگی اجتماعی- اقتصادی و ظرفیت‌های آموزشی و توان‌بخشی باشد) ۵ استان خوزستان، کرمان، تهران، آذربایجان شرقی و خراسان رضوی و از هر استان مرکز استان و ۴ شهرستان انتخاب شدند. سپس در هر استان با پیشنهاد مدیران استانی ۳ مدرسه پشتیبان و برای هر مدرسه پشتیبان ۵ مدرسه پذیرای تحت پوشش -از دوره‌های ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم- به‌عنوان خوشه انتخاب گردید. به عبارتی حجم نمونه با مقیاس مدرسه‌ای در مجموع ۵ استان معرف، ۷۵ مدرسه پذیرا بود. برای پاسخ به سؤال سوم پژوهش از روش کیفی و نمونه‌گیری هدفمند با مدیران مدارس پشتیبان<sup>۲</sup>، مدیران مدارس پذیرا<sup>۳</sup> و والدین دانش‌آموزان دارای نیاز ویژه حاضر در طرح فراگیر استفاده شده که ملاک تعداد نمونه نیز دستیابی به اشباع نظری داده‌ها بوده است. اطلاعات جمعیت‌شناختی نمونه هدفمند بخش کیفی در جدول ۱ آمده است:

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

#### 1. Evaluation Research

۲. **مدرسه پشتیبان:** مدرسه ویژه‌ای که علاوه بر انجام وظایف معمول خود (آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه) مسئولیت هماهنگی، نظارت و پشتیبانی فعالیت‌های آموزشی، پرورشی و توان‌بخشی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه تحت پوشش آموزش‌سahas به شیوه فراگیر در مدارس پذیرا را نیز بر عهده دارد (سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور، مدرسه الگو، ۲۰۱۸).
۳. **مدرسه پذیرا:** مدرسه عمومی، که با ایجاد تغییرات در فضای مدرسه، کلاس درس و نگرش و فعالیتهای کارکنان به منظور تسهیل در فرایند آموزش دانش‌آموز با نیازهای ویژه مناسب سازی شده است (سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور، مدرسه الگو، ۲۰۱۸).

جدول ۱- توصیف نمونه هدفمند مشارکت‌کننده در پژوهش به تفکیک تعداد، جنسیت، مدرک و رشته تحصیلی

مشخصات	تعداد کل	نمونه هدفمند
۱۸ زن و ۱۷ مرد سابقه کاری زیر ۵ سال ۲۰ نفر و بالای ۵ سال ۱۵ نفر مدرک تحصیلی کارشناسی ۱۹ نفر و ۱۶ نفر ارشد و دکترا رشته تحصیلی مرتبط ۲۶ نفر و غیر مرتبط ۹ نفر ۱۴ نفر مدیر مجتمع آموزشی، ۱ نفر مدیر پیش‌دبستانی، ۱۱ نفر مدیر ابتدایی، ۵ نفر مدیر متوسطه اول و ۴ نفر مدیر متوسطه دوم	۳۵	مدیران مدارس پشتیبان
۱۲ زن و ۴ مرد سابقه کاری زیر ۵ سال ۱۱ نفر و بالای ۵ سال ۵ نفر مدرک تحصیلی کارشناسی ۱۰ نفر و ارشد و دکترا ۶ نفر رشته تحصیلی مرتبط ۸ نفر و غیر مرتبط ۸ نفر ۲ نفر مدیر مجتمع آموزشی، ۱۲ نفر مدیر ابتدایی، ۱ نفر مدیر متوسطه اول و ۱ نفر مدیر متوسطه دوم	۱۶	مدیران مدارس پذیرا
۱ مرد و ۲۶ زن مدرک تحصیلی ۱۲ نفر زیردیپلم و ۱۳ نفر دیپلم و فوق دیپلم و کارشناسی و ارشد ۲ نفر مقطع تحصیلی فرزندان: ابتدایی و متوسطه اول نوع معلولیت فرزند: جسمی-حرکتی، شنوایی، بینایی، بیش‌فعالی، دیرآموزی	۲۷	والدین دارای دانش‌آموز با نیاز ویژه حاضر در طرح آموزش و پرورش فراگیر

با توجه به موضوع، ابزارهای اندازه‌گیری در این پژوهش سیاهه مشاهده بر اساس استانداردهای مورد تایید سازمان بود. جهت بررسی و ارزشیابی کیفیت فضا و خدمات آموزشی از سیاهه مشاهده استفاده شد. این فرم مشاهده بر اساس شرایط استانداردهای ذکر شده در محتوای مصوب مدرسه الگو (۲۰۱۸) توسط سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور تدوین شده و شامل دو بخش است. در بخش اول، سیاهه مشاهده قسمتی به اطلاعات زمینه‌ای از قبیل نام مدرسه، استان، شهر، سال تأسیس، کد مدرسه، دوره تحصیلی، تعداد دانش‌آموزان فراگیر، منطقه آموزشی، نوع مدرسه و جنسیت دانش‌آموزان اختصاص دارد. بخش دوم به موارد مشاهده اختصاص داشته و شامل ۱۷۰ گویه با ۱۷ مؤلفه به شرح زیر می‌باشد. مؤلفه‌های مورد مشاهده شامل ورودی و خروجی (۱۴ گویه)، پله‌ها (۱۹ گویه)، سطح شیب‌دار (۹ گویه)، راهروها (۱۴ گویه)، کلاس (۲۲ گویه)، درب‌ها (۱۱ گویه)، پنجره (۵ گویه)، حیاط (۶ گویه)، آبخوری‌ها در حیاط (۸ گویه)، سرویس بهداشتی (۱۴ گویه)، کتابخانه

(۵ گویه)، سالن ورزشی (۴ گویه)، آسانسور و بالابر (۱۳ گویه)، سیستم تهویه (۳ گویه)، تجهیزات ایمنی (۴ گویه)، تدارکات ویژه برای دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه (۵ گویه) و نور (۴ گویه) می‌باشد. در مقابل هر گویه دو گزینه «دارد» و «ندارد» قرار دارد تا بر حسب برخورداری یا عدم برخورداری فضای آموزشی مورد مشاهده یکی از گزینه‌ها به تناسب موارد موجود در گویه‌ها و موارد مشاهده‌شده در محیط علامت زده شود. این دو گزینه به ترتیب دارای ارزش ۱ و ۰ هستند. در مقابل هر گویه یک ستون توضیحات وجود دارد که چنانچه توضیحاتی در زمینه گزینه‌های مربوط به گویه‌ها وجود دارد، توسط مشاهده‌گر نوشته شود. همچنین، در پایان هر سیاهه از مشاهده‌گر تقاضا شده تا چنانچه در محیط مورد مشاهده با موردی با اهمیتی مواجه شد، آن را یادداشت نماید. جهت سنجش روایی این ابزار از نظر کارشناسان آموزش فراگیر و متخصصین حوزه کودکان استثنایی که به صورت هدفمند انتخاب شده بودند، استفاده گردید. برای تعیین میزان پایایی و همسانی درونی گویه‌های پرسشنامه نیز ضریب آلفا برای مؤلفه‌های ۱۷ گانه ورودی و خروجی، پله‌ها، سطح شیب‌دار، راهروها، کلاس، درب‌ها، پنجره، حیاط، آبخوری‌ها در حیاط، سرویس بهداشتی، کتابخانه، سالن ورزشی، آسانسور و بالابر، سیستم تهویه، تجهیزات ایمنی، تدارکات ویژه برای دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه و نور بین ۰/۶۸ تا ۰/۹۰ به دست آمد که مقادیر فوق بیانگر پایایی قابل قبول سیاهه مشاهده فضای آموزشی بود.

علاوه بر سیاهه مذکور، جهت بررسی نظرات مدیران پذیرا و پشتیبان و همچنین والدین فراگیر از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. با توجه به اینکه داده‌های ارزشیابی حاضر از دو سنخ کمی و کیفی است؛ لذا تجزیه و تحلیل داده‌های کمی جمع‌آوری شده به وسیله نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۱ و با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی و با توجه به پیش‌فرض‌های حاکم بر داده‌ها با استفاده از آزمون آماری تی تک نمونه‌ای صورت پذیرفت.

مدت زمان در نظر گرفته شده در هر مصاحبه بین ۵۰ تا ۶۰ دقیقه بود. تمام مصاحبه‌ها توسط تیم پژوهشی و با توجه به شرایط کرونایی با تعیین وقت قبلی به شکل تلفنی انجام شد. در ادامه با کسب اجازه مشارکت‌کنندگان، مصاحبه‌ها ضبط و بعد از مصاحبه پیاده‌سازی گردید. متن مصاحبه پیاده‌سازی شده به جهت اعتباربخشی برای مشارکت‌کنندگان ارسال شد و در صورت تایید مطالب، محتوای مصاحبه وارد مرحله تحلیل و کدگذاری شد. در این مطالعه، مصاحبه‌ها بعد از پیاده‌سازی، با استفاده از روش سیستماتیک اشتراوس و کوربین (۲۰۰۸) به صورت جمله به جمله بررسی، مفهوم‌پردازی و مقوله‌بندی شد. سپس بر اساس اشتراک و ارتباط مفهومی و ویژگی‌های مشترک بین کدهای باز، مفاهیم اولیه، زیر مقولات و مقولات به دست آمدند. در کدگذاری محوری رابطه بین کدهای باز به دست آمده در مرحله قبل، و تشکیل مقوله‌ها انجام شد و در نهایت برای یکپارچه‌سازی و بهبود مقوله‌های مرحله کدگذاری محوری، کدگذاری گزینشی انجام شد.



### یافته‌های پژوهش

**سؤال اول پژوهش:** کیفیت ایمن‌سازی فضا و مناسب‌سازی محیط فیزیکی و تسهیل دسترسی‌های مدارس فراگیر به تفکیک استان مورد بررسی (خوزستان، کرمان، تهران، آذربایجان شرقی و خراسان رضوی) چگونه است؟

**بخش کمی:** در بخش کمی برخاسته از بررسی کیفیت ایمن‌سازی محیط فیزیکی و تسهیل دسترسی‌های مدارس فراگیر یافته‌های زیر به دست آمد. همان‌گونه که در بخش ابزار پژوهش گفته شد، به‌منظور ارزیابی کیفیت فضا و خدمات آموزشی از سیاهه ۱۷ مؤلفه‌ای بر مبنای مدرسه الگو استفاده شد. از آنجایی که پاسخ‌دهی به هر گویه با دو گزینه «دارد» و «ندارد» صورت گرفت؛ لذا برای هر مؤلفه، چنانچه نسبت گوی‌های دارد به کل پاسخ‌ها ۶۰ درصد به بالا باشد، در این صورت می‌توان گفت کیفیت فضا و خدمات آموزشی در آن مؤلفه در حد قابل قبول و مطلوب است. در ادامه وضعیت کیفیت فضا و خدمات آموزشی به تفکیک استان در پاسخ به سؤال اول ارائه شده است.

جدول ۲- وضعیت کیفیت فضا و خدمات آموزشی در استان خوزستان

مؤلفه	میانگین نسبت	نتیجه
ورودی و خروجی	۲۸/۵۷	نامطلوب
پله‌ها	۱۵/۴۳	نامطلوب
سطح شیب‌دار	۱۴/۰۷	نامطلوب
راهروها	۲۱/۹۰	نامطلوب
کلاس	۴۰/۰۰	نامطلوب
درب‌ها	۳۵/۱۵	نامطلوب
پنجره	۴۹/۳۳	نامطلوب
حیاط	۲۴/۴۴	نامطلوب
آبخوری‌ها در حیاط	۲۸/۳۳	نامطلوب
سرویس بهداشتی	۲۴/۲۸	نامطلوب
کتابخانه	۳۰/۶۶	نامطلوب
سالن ورزشی	۱۱/۶۶	نامطلوب
آسانسور و بالابر	۰/۵۱	نامطلوب
سیستم تهویه	۱۱/۹۰	نامطلوب
تجهیزات ایمنی	۷۳/۳۳	نامطلوب
تدارکات ویژه برای دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه	۲۲/۶۶	نامطلوب
نور	۴۸/۳۳	نامطلوب

با توجه به اطلاعات ارائه‌شده در جدول ۲ تمامی میانگین نسبت‌های مربوط به مؤلفه‌های هفده‌گانه کیفیت فضا و خدمات آموزشی کمتر از ۶۰ درصد است؛ بنابراین می‌توان گفت وضعیت ۱۵ مدرسه استان خوزستان از لحاظ کیفیت فضا و خدمات آموزشی در سطح نامطلوبی قرار دارد.

جدول ۳- وضعیت کیفیت فضا و خدمات آموزشی در استان کرمان

مؤلفه	میانگین نسبت	نتیجه
ورودی و خروجی	۴۴/۵۰	نامطلوب
پله‌ها	۴۷/۳۶	نامطلوب
سطح شیب‌دار	۲۲/۲۲	نامطلوب
راهروها	۴۷/۲۵	نامطلوب
کلاس	۴۹/۳۰	نامطلوب
درب‌ها	۵۴/۵۴	نامطلوب
پنجره	۵۲/۳۰	نامطلوب
حیات	۵۲/۵۶	نامطلوب
آبخوری‌ها در حیات	۵۰/۰۰	نامطلوب
سرویس بهداشتی	۴۳/۹۵	نامطلوب
کتابخانه	۴۶/۱۵	نامطلوب
سالن ورزشی	۵/۷۶	نامطلوب
آسانسور و بالابر	۰/۰۰	نامطلوب
سیستم تهویه	۳۳/۳۳	نامطلوب
تجهیزات ایمنی	۶۹/۲۳	مطلوب
تدارکات ویژه برای دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه	۳۰/۷۶	نامطلوب
نور	۶۳/۴۶	مطلوب

با توجه به اطلاعات ارائه‌شده در جدول ۳ از بین مؤلفه‌های هفده‌گانه کیفیت فضا و خدمات آموزشی، فقط میانگین نسبت‌های مربوط به مؤلفه تجهیزات ایمنی و نور بیشتر از ۶۰٪ است؛ بنابراین می‌توان گفت وضعیت ۱۳ مدرسه استان کرمان از لحاظ کیفیت فضا و خدمات آموزشی در تجهیزات ایمنی و نور در سطح مطلوبی قرار دارد؛ اما در سایر مؤلفه‌ها در سطح نامطلوبی می‌باشد.

جدول ۴- وضعیت کیفیت فضا و خدمات آموزشی در استان تهران

مؤلفه	میانگین نسبت	نتیجه
ورودی و خروجی	۶۲/۰۵	مطلوب
پله‌ها	۵۵/۹۲	نامطلوب

نتیجه	میانگین نسبت	مؤلفه
نامطلوب	۹/۷۲	سطح شیب‌دار
نامطلوب	۵۴/۰۱	راهروها
نامطلوب	۵۹/۹۴	کلاس
مطلوب	۶۵/۳۴	درب‌ها
مطلوب	۶۰/۰۰	پنجره
نامطلوب	۴۲/۷۰	حیاط
مطلوب	۶۰/۱۵	آبخوری‌ها در حیاط
نامطلوب	۴۲/۴۱	سرویس بهداشتی
نامطلوب	۳۱/۲۵	کتابخانه
نامطلوب	۱۸/۷۵	سالن ورزشی
نامطلوب	۰/۴۸	آسانسور و بالابر
نامطلوب	۳۷/۵۰	سیستم تهویه
مطلوب	۸۲/۸۱	تجهیزات ایمنی
نامطلوب	۲۳/۷۵	تدارکات ویژه برای دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه
مطلوب	۹۰/۶۲	نور

با توجه به اطلاعات ارائه‌شده در جدول ۴ از بین مؤلفه‌های هدفه‌گانه کیفیت فضا و خدمات آموزشی، میانگین نسبت‌های مربوط به مؤلفه ورودی و خروجی، درب‌ها، پنجره، آبخوری‌ها در حیاط، تجهیزات ایمنی و نور بیشتر از ۶۰٪ است؛ بنابراین می‌توان گفت وضعیت ۱۶ مدرسه استان تهران از لحاظ کیفیت فضا و خدمات آموزشی در مؤلفه‌های ورودی و خروجی، درب‌ها، پنجره، آبخوری‌ها در حیاط، تجهیزات ایمنی و نور در سطح مطلوبی قرار دارد؛ اما در سایر مؤلفه‌ها در سطح نامطلوبی می‌باشد.

جدول ۵- وضعیت کیفیت فضا و خدمات آموزشی در استان آذربایجان شرقی

نتیجه	میانگین نسبت	مؤلفه
نامطلوب	۳۷/۱۴	ورودی و خروجی
نامطلوب	۲۴/۲۱	پله‌ها
نامطلوب	۴۵/۱۸	سطح شیب‌دار
نامطلوب	۴۴/۷۶	راهروها
نامطلوب	۵۶/۳۶	کلاس
مطلوب	۶۰/۰۰	درب‌ها
مطلوب	۶۴/۰۰	پنجره

نتیجه	میانگین نسبت	مؤلفه
نامطلوب	۳۴/۴۴	حیات
نامطلوب	۴۷/۵۰	آبخوری‌ها در حیات
نامطلوب	۳۹/۰۴	سرویس بهداشتی
نامطلوب	۳۸/۵۷	کتابخانه
نامطلوب	۸/۹۲	سالن ورزشی
نامطلوب	۰/۵۱	آسانسور و بالابر
نامطلوب	۱۷/۷۷	سیستم تهویه
مطلوب	۸۳/۳۳	تجهیزات ایمنی
نامطلوب	۳۰/۶۶	تدارکات ویژه برای دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه
مطلوب	۸۰/۰۰	نور

با توجه به اطلاعات ارائه‌شده در جدول ۵ از بین مؤلفه‌های هدف‌گانه کیفیت فضا و خدمات آموزشی، فقط میانگین نسبت‌های مربوط به مؤلفه درب‌ها، پنجره، تجهیزات ایمنی و نور بیشتر از ۶۰٪ است؛ بنابراین می‌توان گفت وضعیت ۱۵ مدرسه استان آذربایجان شرقی از لحاظ کیفیت فضا و خدمات آموزشی در درب‌ها، پنجره، تجهیزات ایمنی و نور در سطح مطلوبی قرار دارد؛ اما در سایر مؤلفه‌ها در سطح نامطلوبی می‌باشد.

جدول ۶- وضعیت کیفیت فضا و خدمات آموزشی در استان خراسان رضوی

نتیجه	میانگین نسبت	مؤلفه
نامطلوب	۵۵/۲۳	ورودی و خروجی
نامطلوب	۳۵/۰۸	پله‌ها
نامطلوب	۱۷/۷۷	سطح شیب‌دار
نامطلوب	۵۱/۴۲	راهروها
نامطلوب	۵۶/۳۶	کلاس
مطلوب	۷۳/۳۳	درب‌ها
مطلوب	۶۱/۳۳	پنجره
مطلوب	۷۲/۲۲	حیات
نامطلوب	۵۵/۸۳	آبخوری‌ها در حیات
نامطلوب	۳۰/۰۰	سرویس بهداشتی
نامطلوب	۳۸/۶۶	کتابخانه
نامطلوب	۰/۰۰	سالن ورزشی
نامطلوب	۰/۰۰	آسانسور و بالابر

نتیجه	میانگین نسبت	مؤلفه
نامطلوب	۵۵/۵۵	سیستم تهویه
مطلوب	۹۰/۰۰	تجهیزات ایمنی
نامطلوب	۲۲/۶۶	تدارکات ویژه برای دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه
مطلوب	۹۶/۶۶	نور

با توجه به اطلاعات ارائه‌شده در جدول ۶ از بین مؤلفه‌های هدفه‌گانه کیفیت فضا و خدمات آموزشی، میانگین نسبت‌های مربوط به مؤلفه درب‌ها، پنجره، حیاط، تجهیزات ایمنی و نور بیشتر از ۶۰٪ است؛ بنابراین می‌توان گفت وضعیت ۱۵ مدرسه استان خراسان رضوی از لحاظ کیفیت فضا و خدمات آموزشی در مؤلفه‌های درب‌ها، پنجره، حیاط، تجهیزات ایمنی و نور در سطح مطلوبی قرار دارد؛ اما در سایر مؤلفه‌ها در سطح نامطلوبی می‌باشد.

**سؤال دوم پژوهش:** کیفیت ایمن‌سازی فضا و مناسب‌سازی محیط فیزیکی و تسهیل دسترسی‌های مدارس فراگیر به تفکیک دوره‌های ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم چگونه است؟ در ادامه وضعیت کیفیت ایمن‌سازی فضا و مناسب‌سازی خدمات آموزشی به تفکیک دوره‌های تحصیلی ارائه‌شده است.

جدول ۷- وضعیت کیفیت فضا و خدمات آموزشی در دوره ابتدایی

نتیجه	میانگین نسبت	مؤلفه
نامطلوب	۴۲/۴۱	ورودی و خروجی
نامطلوب	۲۸/۲۸	پله‌ها
نامطلوب	۲۰/۸۳	سطح شیب‌دار
نامطلوب	۴۵/۰۸	راهروها
نامطلوب	۵۳/۸۳	کلاس
نامطلوب	۵۶/۲۵	درب‌ها
نامطلوب	۵۶/۸۷	پنجره
نامطلوب	۴۱/۶۶	حیاط
نامطلوب	۴۹/۲۱	آبخوری‌ها در حیاط
نامطلوب	۳۹/۲۸	سرویس بهداشتی
نامطلوب	۳۱/۶۱	کتابخانه
نامطلوب	۸/۸۷	سالن ورزشی
نامطلوب	۰/۴۸	آسانسور و بالابر
نامطلوب	۱۵/۶۲	سیستم تهویه
مطلوب	۸۲/۰۳	تجهیزات ایمنی

مؤلفه	میانگین نسبت	نتیجه
تدارکات ویژه برای دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه	۳۲/۵۰	نامطلوب
نور	۷۸/۹۰	مطلوب

با توجه به اطلاعات ارائه‌شده در جدول ۷ از بین مؤلفه‌های هدفه‌گانه کیفیت فضا و خدمات آموزشی، فقط میانگین نسبت‌های مربوط به مؤلفه تجهیزات ایمنی و نور بیشتر از ۶۰ درصد است؛ بنابراین می‌توان گفت وضعیت ۳۲ مدرسه دوره ابتدایی از لحاظ کیفیت فضا و خدمات آموزشی در تجهیزات ایمنی و نور در سطح مطلوبی قرار دارد؛ اما در سایر مؤلفه‌ها در سطح نامطلوبی می‌باشند.

جدول ۸- وضعیت کیفیت فضا و خدمات آموزشی در دوره متوسطه اول

مؤلفه	میانگین نسبت	نتیجه
ورودی و خروجی	۵۱/۷۸	نامطلوب
پله‌ها	۴۴/۷۳	نامطلوب
سطح شیب‌دار	۲۰/۱۳	نامطلوب
راهروها	۴۴/۶۴	نامطلوب
کلاس	۵۳/۴۰	نامطلوب
درب‌ها	۶۳/۰۶	مطلوب
پنجره	۶۰/۰۰	مطلوب
حیاط	۵۱/۰۴	نامطلوب
آبخوری‌ها در حیاط	۵۰/۰۰	نامطلوب
سرویس بهداشتی	۲۹/۹۱	نامطلوب
کتابخانه	۳۶/۲۵	نامطلوب
سالن ورزشی	۷/۸۱	نامطلوب
آسانسور و بالابر	۰/۰۰	نامطلوب
سیستم تهویه	۵۲/۰۸	نامطلوب
تجهیزات ایمنی	۷۱/۸۷	مطلوب
تدارکات ویژه برای دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه	۱۵/۰۰	نامطلوب
نور	۷۹/۶۸	مطلوب

با توجه به اطلاعات ارائه‌شده در جدول ۸ از بین مؤلفه‌های هدفه‌گانه کیفیت فضا و خدمات آموزشی، فقط میانگین نسبت‌های مربوط به مؤلفه درب‌ها، پنجره، تجهیزات ایمنی و نور بیشتر از

۶۰ درصد است؛ بنابراین می‌توان گفت وضعیت ۱۶ مدرسه دوره متوسطه اول از لحاظ کیفیت فضا و خدمات آموزشی در درب‌ها، پنجره، تجهیزات ایمنی و نور در سطح مطلوبی قرار دارد؛ اما در سایر مؤلفه‌ها در سطح نامطلوبی می‌باشند.

جدول ۹- وضعیت کیفیت فضا و خدمات آموزشی در دوره متوسطه دوم

مؤلفه	میانگین نسبت	نتیجه
ورودی و خروجی	۴۶/۱۵	نامطلوب
پله‌ها	۳۸/۸۶	نامطلوب
سطح شیب‌دار	۲۳/۵۰	نامطلوب
راهروها	۴۲/۰۳	نامطلوب
کلاس	۵۰/۵۲	نامطلوب
درب‌ها	۵۶/۶۴	نامطلوب
پنجره	۵۶/۹۲	نامطلوب
حیاط	۴۵/۵۱	نامطلوب
آبخوری‌ها در حیاط	۴۶/۶۳	نامطلوب
سرویس بهداشتی	۳۵/۱۶	نامطلوب
کتابخانه	۴۳/۰۷	نامطلوب
سالن ورزشی	۱۰/۵۷	نامطلوب
آسانسور و بالابر	۰/۲۹	نامطلوب
سیستم تهویه	۳۸/۶۶	نامطلوب
تجهیزات ایمنی	۸۲/۶۹	مطلوب
تدارکات ویژه برای دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه	۲۴/۶۱	نامطلوب
نور	۷۱/۱۵	مطلوب

با توجه به اطلاعات ارائه‌شده در جدول ۹ از بین مؤلفه‌های هفده‌گانه کیفیت فضا و خدمات آموزشی، فقط میانگین نسبت‌های مربوط به مؤلفه تجهیزات ایمنی و نور بیشتر از ۶۰ درصد است؛ بنابراین می‌توان گفت وضعیت ۲۶ مدرسه دوره متوسطه دوم از لحاظ کیفیت فضا و خدمات آموزشی در تجهیزات ایمنی و نور در سطح مطلوبی قرار دارد؛ اما در سایر مؤلفه‌ها در سطح نامطلوبی می‌باشند. به‌طورکلی وضعیت درون‌داد فیزیکی مدارس - با لحاظ ۱۷ مؤلفه مورد بررسی با سیاهه- از درجه مطلوبیت کاملاً دور است. این امر را نیز باید توجه داشت که نقطه برش برای مطلوبیت، نمره معادل ۶۰ درصد نمره از کل محسوب شده که این نقطه برش، اساساً نقطه برش سخت‌گیرانه‌ای محسوب نمی‌شود. این نقطه برش بدان معناست که مثلاً اگر از ۱۰ گویه مربوط به مؤلفه کتابخانه،

فقط ۶ عدد تایید شود، کل مؤلفه تایید می‌شود یعنی پذیرفته‌ایم که از ۱۰ آیتم لازم‌الاجرا، ۴ آیتم انجام نشده است، اما مؤلفه را تایید کرده‌ایم. به‌هرروی، به‌جز موارد «نور» و «تجهیزات ایمنی»، در تمام مقاطع مورد تایید قرار گرفته است، وضعیت در سایر مؤلفه‌ها یا ضعیف و یا متزلزل است. باید اضافه کرد متأسفانه در میان استان‌های منتخب، وضعیت استان خوزستان در هیچ‌یک از مؤلفه‌های ۱۷ گانه وضعیت مطلوبی نداشته است.

**سؤال سوم پژوهش:** کیفیت ایمن‌سازی فضا و مناسب‌سازی محیط فیزیکی و تسهیل دسترسی‌های مدارس فراگیر نظیر کلاس درسی، آزمایشگاه، کارگاه آموزشی، دفتر مدیریت، اتاق مشاوره، سالن اجتماعات، زمین بازی، ساخت رمپ، نصب میله در راهروها، سرویس‌های بهداشتی و مسیر تردد، در مدارس پذیرا از نظر ذینفعان اصلی (مدیران مدارس پذیرا و مدارس پشتیبان و والدین دارای دانش‌آموز نیاز ویژه حاضر در طرح آموزش و پرورش فراگیر) چگونه است؟ در بخش کیفی داده‌های حاصل از مصاحبه نیمه ساختاریافته با مدیران مدارس پذیرا و پشتیبان و والدین فراگیر، جهت بررسی کیفیت محیط فیزیکی و تسهیل دسترسی‌های مدارس فراگیر تحلیل شد. نمونه روایت‌ها، کدگذاری‌های باز، محوری و مضمون اصلی در جدول ۱۰ گزارش شده است.

جدول ۱۰- نمونه روایت‌ها، کدهای باز و محوری و مضمون اصلی

مضمون اصلی	کدهای محوری	نمونه کدهای باز استخراج شده	نمونه روایت‌ها	منبع داده	
عوامل محیطی	فضا سازی مناسب مدارس پشتیبان	وجود مدارس نوساز متناسب با نیازهای دانش‌آموزان	مدرسه ما سال گذشته بعد از چند سال افتتاح شده و متناسب با نیازهای دانش‌آموزان ساخته شده است و مشکلی در این ارتباط نداریم (کد ۵ استان آذربایجان شرقی)	مدیران مدارس پشتیبان	
	(مدارس ویژه دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه)	وجود آسانسور برای جابجایی در طبقات	مدرسه ما کاملاً با توجه به شرایط بچه‌ها مناسب‌سازی شده و دانش‌آموزان برای جابجایی در طبقات از آسانسور استفاده می‌کنند (کد ۱۱ استان تهران)		
	وجود فضاهای اختصاصی جهت کلاسهای فراگیر	استفاده از ظرفیت خیرین برای ساخت فضاهای متناسب با نیازهای دانش‌آموزان	نمره ۲۰ می‌دهم چون حداقل در ده سال اخیر حرکات خوبی زدیم و مرکز امید یک قطب فرهنگی آموزش برای نابینایان و کم بینایان در شرق کشور است ساختمان را در سال ۸۸ تا ۹۰ با کمک خیرین ساختم و گسترش دادیم (کد ۱۶ استان خراسان رضوی)		
	نیاز به فضا سازی مناسب در برخی مدارس پشتیبان	رشد خوب فضاهای ویژه نابینایان و کم بینایان در ۱۰ ساله اخیر	وجود مدارس در آستانه تخریب		وجود فضاهای و امکانات اختصاصی کافی آموزشی و توان‌بخشی



در وضعیت مطلوب و ایده‌آل نیست  
مدرسه ما قدیمی ساز در آستانه تخریب و  
ساخت مجدد می‌باشد و سالانه تعمیر  
می‌کنیم (کد ۲۳ استان خوزستان)  
از نظر کیفی و کمی مدرسه ما عالی  
هست چون اطاقهای مجزا دارد حتی برای  
گروه توان‌بخشی اطاقی مجزا دارند و سعی  
کردیم تا حالا امکاناتی که خواستند در  
اختیارشان بگذاریم (کد ۳۳ استان کرمان)

نیاز به فضا سازی مناسب در برخی مدارس عادی	وجود امکانات ابتدایی اما نیاز به تکمیل تجهیزات	در مدرسه رمپ داریم از قسمت درب ورودی حیاط ولی برای ورود به سالن مدرسه هنوز نیاز به رمپ هست و باید در طبقه همکف دانش‌آموزان را جای دهی کنیم آسانسور نداریم. (کد ۲ آذربایجان غربی)
فضا سازی مناسب در مدارس نوساز	وجود مدارس نوساز و بزرگ متناسب با نیازهای دانش‌آموزان عدم وجود امکانات و تجهیزات و فضای مناسب در مدارس قدیمی	مدرسه ما نوساز است مشکلات کمتری داریم در آن رمپ طراحی شده و هم سرویس بهداشتی فرنگی ساخته شده است (کد ۵ تهران)
		ما تو منطقه روستایی حاشیه شهر مشهد هستیم مدرسمون خیلی بزرگه کلاس‌های همکف ما زیاده شش یا هفت تا کلاس در طبقه همکف داریم و مشکل خاصی نداریم (کد ۹ خراسان رضوی)
		بسیار ضعیف است و لازم است خواهش کنم به مدرسه ما کمکی شود بسیار مدرسه قدیمی داریم (کد ۱۵ خوزستان) دانش‌آموزان ما خیلی با این دانش‌آموز همکاری می‌کنند او را بغل کرده و به داخل مدرسه می‌آورند (کد ۱۴ کرمان)

مشکل که همین از لحاظ اینکه حفاظ	فقدان تجهیزات ایمنی برای	نیاز به فضا سازی و
و نرده نداره مدرسشون و ممکن بود	دانش‌آموزان نیاز ویژه	ایمن‌سازی در مدارس عادی
اتفاقات زیادی بیفته براش تو مدرسه اگر	عدم وجود سرویس بهداشتی	
خودم نبودم. (کد ۱۲ خراسان رضوی)	مناسب	
سرویس بهداشتی رفتن برایش در	عدم وجود آسانسور و یا بالابر	
مدرسه سخت بود به خاطر همین صبحانه	عدم وجود تجهیزات آموزشی	
نمی‌خورد (کد ۱۳ کرمان)	مجزا برای دانش‌آموز نیاز ویژه	
کلاسش در مدرسه جدید طبقه سوم		
است و سخت است که برای زنگ تفریح		
بخواهد سه طبقه پایین بیاید و برگردد (کد		
۲۲ خوزستان)		
در حد معمولی است تجهیزات و		
امکانات در حد غیر انتفاعی نیست. (کد ۲۶		
تهران)		

یافته‌های بخش کیفی و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه با مدیران پشتیبان و پذیرا و والدینی که فرزند آن‌ها در مدارس فراگیر ثبت‌نام کرده بودند نشان داد که کیفیت ایمن‌سازی فضا و مناسب‌سازی محیط فیزیکی و تسهیل دسترسی‌های مدارس فراگیر نظیر کلاس درسی، آزمایشگاه، کارگاه آموزشی، دفتر مدیریت، اتاق مشاوره، سالن اجتماعات، زمین بازی، ساخت رمپ، نصب میله در راهروها، سرویس‌های بهداشتی و مسیر تردد، از نظر مدیران پشتیبان یعنی مدیرانی که در مدارس استثنایی حضور دارند و نقش حمایتی از مدیران مدارس عادی پذیرای دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه را برعهده دارند، ضمن اشاره به این که «هنوز آموزش و پرورش فراگیر را به نام آموزش و پرورش استثنایی» می‌شناسند در حالی که آمار این بچه‌ها جزو بچه‌های مدارس استثنایی نیست ولی همه زحمت آن با آموزش و پرورش استثنایی است و آموزش و پرورش عادی خود را درگیر کار نکرده و برنامه‌ریزی نکرده است (مدیر پشتیبان، کد ۵) به جز مدیران مدارس پشتیبان خوزستان در سایر استان‌های مورد بررسی بیان کردند که وضعیت مناسب سازی مدارس استثنایی که آنها مدیریتش را به عهده دارند و جزو مدارس استثنایی محسوب می‌شود با توجه به نیازهای دانش‌آموزان دارای نیاز ویژه متناسب سازی شده است، مانند نقل قول:

«مدرسه ما کاملاً با توجه به شرایط بچه‌ها مناسب‌سازی شده و دانش‌آموزان برای جابجایی در طبقات از آسانسور استفاده می‌کنند» (کد، ۱۱ استان تهران)

برخی از مدیران پشتیبان نیز اعلام کردند که مدارس افتتاح شده جدید برای دانش‌آموزان دارای

نیاز ویژه که تحت نظارت سازمان نوسازی کشور ساخته می‌شود، از امکانات و مناسب سازی خوبی برخوردار است:

«مدرسه ما سال گذشته بعد از چند سال افتتاح شده و متناسب با نیازهای دانش‌آموزان ساخته شده است و مشکلی در این ارتباط نداریم» (کد، ۵، استان آذربایجان شرقی)

مدیران پشتیبان مشارکت کننده در استان خراسان رضوی هم از رشد فضاهای آموزشی متناسب سازی شده برای دانش‌آموزان دارای نیاز ویژه و استفاده از ظرفیت خیرین، به عنوان مؤلفه‌هایی برای افزایش کیفیت فضا نام برده‌اند چنان که:

«... حداقل در ده سال اخیر حرکات خوبی زدیم و مرکز امید یک قطب فرهنگی آموزشی برای نابینایان و کم بینایان در شرق کشور است ساختمان را در سال ۸۸ تا ۹۰ با کمک خیرین ساختیم و گسترش دادیم» (کد ۱۶، استان خراسان رضوی)

مدیران پذیرا که مدیریت مدارس عادی را برعهده دارند روایات یکسانی ندارند بلکه آنها که در مدارس نوساز مدیریت می‌کنند اعلام داشتند: «مدرسه ما نوساز است مشکلات کمتری داریم در آن رمپ طراحی شده و هم سرویس بهداشتی فرنگی ساخته شده است (کد ۵، تهران) ولی در طیف دیگر این روایت، مدیران پذیرایی بودند که کیفیت فضا و تجهیزات را به دلیل فرسودگی بافت مدرسه و ساختمان و نبود تجهیزات، خیلی ضعیف و نیازمند توجه مسئولین عنوان کردند، به عنوان نمونه «وضع مدرسه ما بسیار ضعیف است و لازم است خواهش کنم به مدرسه ما کمکی شود بسیار مدرسه قدیمی داریم» (کد ۱۵، خوزستان)

بنابراین بر اساس کدگذاری مجموع نظرات مدیران پشتیبان و مدیران پذیرا، از نظر این دسته از مشارکت کنندگان مدارس ویژه دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه و نوساز تحت نظارت سازمان توسعه و تجهیز مدارس و خیرساز از کیفیت بهتری برخوردار است اما از نظر مدیران پذیرا که مدیریت مدارس عادی را برعهده دارند مدارس دانش‌آموزان عادی و مدارس پذیرا، مدارس قدیمی و فرسوده اغلب فاقد کیفیت لازم بوده و حتی فاقد امکانات و تجهیزاتی از قبیل رمپ، نصب میله، سرویس بهداشتی مناسب و ... می‌باشند و والدین دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه و دانش‌آموزان شان را با دشواری روبرو می‌کند.

والدین دانش‌آموزان دارای نیاز ویژه که در مدارس عادی تحصیلی می‌کنند نیز به کمبود امکانات و مناسب سازی اشاره داشتند به طوری که برخی از آنها مجبور به انتقال فرزندانشان به مدارس استثنایی شده‌اند که از امکانات و مناسب سازی بهتری برخوردار است چنان که: «امیرعلی یک سگته داشته و به خاطر لخته خون یک طرف بدنش و آلرژی که دارد و به خاطر عدم امکانات مدرسه عادی و شرایط بدتری که امیرعلی پیدا کرده و وزن او خیلی زیاد شده و سنگین هست امسال پرونده او را از مدرسه گرفتیم که به مدرسه استثنایی ببریم ... اگر مدرسه عادی رمپ داشته باشد پیشنهاد

می‌دهم که به مدرسه عادی بیایند، پله خیلی سخت است و در مورد امیرعلی پدرش کمک می‌کرد که بره طبقه دوم مدرسه که کلاسش بود (کد ۱، تهران).

همچنین مادر زهرا از کرمان اشاره کرده است که:

«زهرا تا ۵ سالگی خوب بود بعد به خاطر مشکلی که در لگن داشت جراحی شد و پوکی استخوان داشته و بعد از عمل هم بدن کاملاً معلول شد و الان با دست راه می‌رود دست‌هایش زود خسته می‌شود قلب او مشکل دارد و بدنش ضعیف است و از دستشویی هم نمی‌تواند استفاده کند. مدرسه عادی رفته مدرسه ممتازها، دوست داشتم بروم ولی چون پله دارد نمی‌تواند مدرسه استثنایی هم بروم مدیر گفت: نباید به این مدرسه بیاید چون ذهنش خوب است و فقط جسمش معلول است امسال کلاس هشتم است» (کد ۱۳، کرمان)

مادر دیگری هم اظهار می‌کند که علی‌رغم محاسنی که فراگیرسازی و آموزش در مدرسه عادی برای فرزندش دارد اما نبود مکان مناسب برای تعویض سوند و نداشتن رمپ و وجود پله و سکو، مشکلاتی برای این مادر و فرزندش ایجاد کرده است:

«زکیه ضایعه نخاعی می‌باشد و در سرش شنت دارد. دست‌هایش ضعیف است، نمی‌تواند راه برود از ویلچر استفاده می‌کند. مدرسه خوب است خودم هم آنجا معلم هستم و او هم در مدرسه خودم درس می‌خواند چون به کمک نیاز دارد من در پایه دوم تدریس می‌کنم و کلاً معلم‌ها خیلی هوای رقیه را دارند. مشکلات، فضای آن است که سکو دارد و رمپ ندارد. برای سوند زدن در کلاس برایم سخت است، فضای مخصوص نداریم فووش یک نمازخانه است که آن هم در طبقه بالا است و نمی‌توانم از آن استفاده کنم. حسن آن این است که با بچه‌ها انس می‌گیرد چیزهایی یاد می‌گیرد و از لحاظ حرف زدن خوب است که گوشه‌گیری نمی‌شود». (کد ۶، خوزستان)

در مجموع روایت والدین فراگیر نشان می‌دهد که فقدان یا کمبود تجهیزات ایمنی برای دانش‌آموزان نیاز ویژه، عدم وجود سرویس بهداشتی مناسب، عدم وجود آسانسور و یا بالابر، عدم وجود تجهیزات آموزشی مجزا برای دانش‌آموز با نیاز ویژه (مخصوصاً برای دانش‌آموزان آسیب دیده بینایی و شنوایی)، باعث افزایش دشواری در مسیر آموزش فراگیر برای خانواده‌ها شده است به طوری که در مواردی ناچار به تغییر مدرسه و ثبت نام فرزندشان در مدرسه استثنایی با امکانات و دسترسی بهتر به فضاها شده‌اند.

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف ارزشیابی کیفیت عنصر فضا و خدمات آموزشی برنامه درسی فراگیر در آموزش و پرورش استثنایی کشور بر اساس استانداردهای مدرسه الگو در پاسخ به سه سؤال و با رویکرد کمی و کیفی انجام شده است. در پاسخ به سؤال اول که به ارزیابی کیفیت ایمن‌سازی فضا و مناسب‌سازی محیط فیزیکی و تسهیل دسترسی‌های مدارس فراگیر به تفکیک استان‌های مورد

بررسی (خوزستان، کرمان، تهران، آذربایجان شرقی و خراسان رضوی) اختصاص داشت، وضعیت مدارس منتخب، نسبت به استانداردهای مدرسه الگو در ۱۷ مؤلفه، به این شکل به دست آمد: وضعیت ۱۵ مدرسه استان خوزستان از لحاظ کیفیت فضا و خدمات آموزشی در سطح نامطلوبی بود. وضعیت ۱۳ مدرسه استان کرمان از لحاظ کیفیت فضا و خدمات آموزشی در تجهیزات ایمنی و نور در سطح مطلوبی قرار دارد؛ اما در سایر مؤلفه‌ها در سطح نامطلوبی می‌باشد. وضعیت ۱۶ مدرسه استان تهران از لحاظ کیفیت فضا و خدمات آموزشی در مؤلفه‌های ورودی و خروجی، درب‌ها، پنجره، آب‌خوری‌ها در حیاط، تجهیزات ایمنی و نور در سطح مطلوبی قرار دارد؛ اما در سایر مؤلفه‌ها در سطح نامطلوبی می‌باشد. وضعیت ۱۵ مدرسه استان آذربایجان شرقی از لحاظ کیفیت فضا و خدمات آموزشی در درب‌ها، پنجره، تجهیزات ایمنی و نور در سطح مطلوبی قرار دارد؛ اما در سایر مؤلفه‌ها در سطح نامطلوبی می‌باشد. وضعیت ۱۵ مدرسه استان خراسان رضوی از لحاظ کیفیت فضا و خدمات آموزشی در مؤلفه‌های درب‌ها، پنجره، حیاط، تجهیزات ایمنی و نور در سطح مطلوبی قرار دارد؛ اما در سایر مؤلفه‌ها در سطح نامطلوبی می‌باشد.

بنابراین یافته‌ها، وضعیت مدارس عادی برای پوشش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در قیاس با استانداردهای مدرسه الگو، یکسان نبوده و در برخی استان‌ها مانند خوزستان فاصله بسیار وجود دارد و در سایر استانها نیز از ۱۷ مؤلفه، صرفاً برخی مؤلفه‌ها در مدارس عادی در حد مطلوب بوده و نیاز به تجهیز و ایمن‌سازی و توسعه مدارس عادی متناسب با استانداردهای مدرسه الگو است. این یافته‌ها با یافته‌های مطالعه Ackah-Jnr & Danso (2019) که به بررسی محیط فیزیکی مدارس غنا از حیث تناسب با فراگیرسازی پرداخته بودند، همسو است. مطالعه توصیفی Ackah-Jnr & Danso با روش‌های ترکیبی، داده‌های تجربی را در مورد ماهیت، دسترسی، مناسب بودن و تناسب محیط فیزیکی مدارس فراگیر، و چگونگی تأثیر این عوامل بر آموزش فراگیر گزارش می‌کند. در مطالعه Ackah-Jnr & Danso (2019) نمونه‌ای از ۱۶۴ معلم با تجربه تدریس بالا که به صورت هدفمند انتخاب شده بودند، از طریق پرسشنامه مورد سؤال قرار گرفتند. داده‌های مشاهده نیز برای تکمیل داده‌های نظرسنجی جمع‌آوری شد. یافته‌های مطالعه نشان داد که محیط فیزیکی اکثر «مدارس فراگیر» در غنا کیفیت پایینی دارد و برای کودکان دارای ناتوانی حرکتی جسمی و حسی کمتر در دسترس بوده و برای اکثر فعالیت‌های بدنی، از جمله ورزش، و تربیت بدنی برای کودکان عادی مناسب است. بنابراین معلمان از دولت و خدمات آموزشی غنا خواستند وضعیت سیستم‌های تهویه، تزئینات و رنگ را در مدارس فراگیر به سرعت بهبود بخشند. آن‌ها همچنین بر نیاز به طرح‌های معماری خوب برای تسهیل نورپردازی طبیعی و مصنوعی مؤثر در کلاس‌ها و ساختمان‌ها، اصلاح امکانات و طراحی مجدد چشم‌انداز فیزیکی مدارس برای ارتقای دسترسی و استفاده برای همه کودکان، صرف‌نظر از معلولیت، تأکید کردند.

همچنین یافته‌های این طرح با یافته‌های طرح طولی (Grimes, 2010) که به بررسی شاخص‌هایی برای سنجش موفقیت آموزش فراگیر در لائوس از سال ۱۹۹۳ تا ۲۰۰۹ پرداخته بود، و ۱۷ شاخص را برای موفقیت آموزش فراگیر شناسایی نمود، از لحاظ نظری و تجربی همخوانی دارد چرا که ۱۷ شاخص Grimes عبارت بودند از ۱. همه دانش آموزان احساس می‌کنند که از آنها در مدرسه استقبال می‌شود. ۲. همه دانش آموزان در یادگیری از یکدیگر حمایت می‌کنند. ۳. همه دانش آموزان به خوبی توسط کارکنان مدرسه حمایت می‌شوند. ۴. معلمان و والدین به خوبی همکاری می‌کنند. ۵. با همه دانش آموزان به عنوان اعضای باارزش مدرسه رفتار می‌شود. ۶. همه دانش آموزان احساس می‌کنند که نظرات و دیدگاه‌های آنها ارزشمند است. ۷. همه دانش آموزان می‌توانند در تمام دروس به یادگیری دسترسی داشته باشند. ۸. همه دانش آموزان می‌توانند به تمام قسمت‌های ساختمان مدرسه دسترسی داشته باشند. ۹. همه دانش آموزان هر روز در مدرسه شرکت می‌کنند. ۱۰. همه دانش آموزان از درس لذت می‌برند. ۱۱. همه دانش آموزان در تمام فعالیت‌های درس مشغول هستند. ۱۲. همه دانش آموزان با توجه به توانایی فردی آنها در تمام دروس به یادگیری خود می‌رسند. ۱۳. همه دانش آموزان با هم یاد می‌گیرند. ۱۴. کلیه دانش آموزان در صورت لزوم به خدمات بهداشتی مناسب دسترسی دارند. ۱۵. مدرسه اطمینان حاصل کند که همه دانش آموزان وارد مدرسه می‌شوند. ۱۶. همه کودکان آسیب پذیر در یادگیری خود موفق هستند. ۱۷. مدرسه یک محیط ایجاد می‌کند که از یادگیری همه دانش آموزان پشتیبانی می‌کند. در بین این ۱۷ شاخص، به طور صریح شاخص ۸ و ۹ و ۱۴، ۱۵، ۱۶ و ۱۷ یعنی شش شاخص به محیط مدرسه و دسترسی دانش آموزان و مناسب سازی می‌پردازد و بقیه شاخص‌ها هم تلویحاً به تجهیز مدرسه به عنوان محیطی پذیرای همه کودکان که حس ارزشمندی و استقبال از آنها را فراهم کند اشاره دارد در حالی که یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد در مؤلفه‌های مورد بررسی، مدارس مجری طرح فراگیر اغلب واجد این شاخص نبودند. در همین راستا هم (Durjee, Bailey, Peterson, Graham and Miller (2021) نیاز به زمین‌های بازی ایمن‌تر، سرویس بهداشتی‌های قابل دسترس، کلاس‌هایی با جمعیت کمتر و آموزش بیشتر برای معلمان و کارکنان پشتیبانی در یونان که در آموزش و پرورش فراگیر به‌تازگی وارد شده است، برای موفقیت فراگیرسازی گزارش می‌کنند.

یافته‌های مربوط به سؤال دوم که به ارزیابی کیفیت ایمن‌سازی فضا و مناسب‌سازی محیط فیزیکی و تسهیل دسترسی‌های مدارس فراگیر به تفکیک دوره‌های ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم اختصاص داشت، نشان داد در دوره ابتدایی وضعیت ۳۲ مدرسه از لحاظ کیفیت فضا و خدمات آموزشی در تجهیزات ایمنی و نور در سطح مطلوبی قرار داشت؛ اما در سایر مؤلفه‌ها در سطح نامطلوبی قرار داشت. وضعیت ۱۶ مدرسه دوره متوسطه اول از لحاظ کیفیت فضا و خدمات آموزشی در درج‌ها، پنجره، تجهیزات ایمنی و نور در سطح مطلوبی بود؛ اما در سایر مؤلفه‌ها در سطح

نامطلوبی بودند. ۲۶ مدرسه دوره متوسطه دوم از لحاظ کیفیت فضا و خدمات آموزشی در تجهیزات ایمنی و نور در سطح مطلوبی قرار داشت؛ اما در سایر مؤلفه‌ها در سطح نامطلوبی می‌باشند. بنابراین به جز مؤلفه تجهیزات ایمنی و نور، سایر مؤلفه‌ها در همه دوره‌های تحصیلی با مدرسه الگو، فاصله دارد. با این وصف، محیط آموزشی و عنصر فضا در برنامه درسی آموزش و پرورش فراگیر فعلی در اغلب مدارس به بازنمایی و تقویت مرزهای بین توانایی و ناتوانی می‌انجامد که مغایر با فلسفه آموزش و پرورش فراگیر است. یافته‌های این طرح ناهمسو با منابع ادبیات اولیه در مورد اجرای آموزش فراگیر است (Booth & Ainscow, 2011؛ UNESCO-IBE, 2016؛ Swift Center, 2018). که پیشنهاد می‌کنند که اولین گام در اجرای آموزش فراگیر کمک به مدارس برای درک چالش‌های خود، دارایی‌ها، منابع، امکانات و تجهیزات، و سایر موارد مرتبط با امکان ورود در فراگیرسازی است (Booth & Ainscow, 2011؛ UNESCO, 2017). این یافته همسو با یافته‌های بین‌نازار و پاگلیانو (Pagliano & Ypinazar, 2004) در تبیین مفهوم «فضاهای متناسب با ناتوانی»<sup>۱</sup> است. این پژوهشگران به نمادگرایی و اهمیت فضای معماری در رابطه با حوزه آموزش و پرورش با نیاز ویژه و فراگیر اشاره کرده و پیشنهاد می‌کنند که فضاهای فیزیکی آموزش و پرورش ویژه به‌طور قابل توجهی در بازنمایی و تقویت مرزهای موجود بین توانایی و ناتوانی تأثیرگذار بوده و به تولید هویت ناتوان‌کننده مرتبط با چنین فضای فیزیکی کمک کرده است.

یافته‌های مربوط به سؤال سوم هم نشان داد، در مدارس ویژه دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه و نوساز تحت نظارت سازمان توسعه و تجهیز مدارس و خیرساز از وضعیت مطلوبی برخوردار است اما مدارس دانش‌آموزان عادی و مدارس پذیرا، مدارس قدیمی و فرسوده اغلب فاقد کیفیت مطلوب بوده و حتی امکانات و تجهیزاتی از قبیل رمپ، نصب میله، سرویس بهداشتی مناسب و ... می‌باشند و والدین دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه و دانش‌آموزانشان را با دشواری روبرو می‌کند. تحت چنین شرایطی مدارس عادی نیازمند تجهیز و مناسب‌سازی طبق مدرسه الگو هستند تا دانش‌آموزان دارای نیاز ویژه به طرد از طرف محیط فیزیکی و عنصر فضا، سوق داده نشوند. در همین ارتباط، کیچین (Kitchin, 1998؛ Merrigan & Senior, 2021) پیشنهاد می‌کند که عنصر فضا به‌طور اجتماعی تولید می‌شود تا افراد دارای معلولیت را کنار بگذارد. با کاوش در نمادهای معماری فضا در آموزش ویژه و فراگیر، می‌توان ریشه‌های تاریخی یک تفسیر اجتماعی از مدارس خاص را به‌عنوان فضاهای تفکیک‌شده و مطرود یافت.

از محدودیت این طرح مطالعاتی به دو محدودیت عمده در اجرای طرح می‌توان اشاره کرد. الف- اجرای طرح در دوره کرونا که باعث شد محدودیت‌های ناشی از همه‌گیری ویروس کرونا

باعث دشواری در فرایند مصاحبه‌ها و مشاهده مدارس پذیرا شود و زمان بیشتری برای هماهنگی با مشارکت کنندگان صرف شود. ب- به دلیل محدودیت زمانی و هزینه‌های طرح، امکان بررسی استان‌های دیگر مجری طرح فراهم نبود و به نمونه‌گیری معرف از جامعه آماری اکتفا گردید.

براساس یافته‌های این طرح، پیشنهادات کاربردی جهت تسهیل و توسعه فراگیرسازی در مدارس عادی مجری این است که ابتدا مدارس براساس میزان برخورداری از استانداردهای مدرسه الگو طبقه بندی شوند (البته با توجه به امکانات و شرایط موجود، استانداردهای تدوین شده در مدرسه الگو نیز به شکل سخت‌گیرانه و آرمانی تدوین شده است که نیاز به بررسی مجدد این شاخص‌ها وجود دارد) و دانش‌آموزانی که دارای درجات متوسط به بالای محدودیت حرکتی یا ترددی هستند در مدارس دارای امکانات و دسترسی بهتر سازماندهی شوند و طی یک برنامه عملیاتی توسط سازمان نوسازی کشور و دواير استانی این سازمان ابتدا در توجیه و ترغیب مراجع بالادستی و وزارتی برای سرمایه‌گذاری مناسب و تأمین اعتبار لازم برای مناسب سازی فضاها اقدام شود و همچنین جهت جلب حمایت خیرین توسط ادارات آموزش و پرورش عادی با توجه به بهره‌گیری از تجارب سازمان آموزش و پرورش استثنایی در جلب حمایت خیرین، به تجهیز مدارس و مناسب‌سازی آنها اقدام شود چرا که محیط‌های فیزیکی آموزش فراگیر، کیفیت مربیان و برنامه درسی معمولاً به عنوان مهمترین عوامل در عملکرد تحصیلی دانش‌آموز فراگیر در نظر گرفته می‌شود، اما کیفیت محیط فیزیکی مدرسه اغلب نادیده گرفته شده است. محیط فیزیکی نامناسب از جمله مشکلات پله‌ها، درهای باریک، صندلی نامناسب، یا امکانات غیرقابل دسترسی توالی، طراحی کلاس درس غیر قابل انعطاف، دشواری حرکت در کلاس و فضاهای آموزشی، نور ضعیف، ضعف سیستم و مواردی از این دست می‌تواند بر یادگیری و دستاوردهای دانش‌آموزان دارای نیاز ویژه تأثیر منفی بگذارد و مانع اجرای فراگیرسازی شود.

همچنین با توجه به محدودیت‌های این مطالعه، پیشنهادات پژوهشی برای پژوهشگران علاقمند به این حوزه شامل این موارد است: الف- وجه به مطالعاتی در سایر استان‌ها برای بررسی وضعیت عنصر فضا و خدمات آموزشی برنامه درسی فراگیر، و مقایسه یافته‌ها با یافته‌های این مطالعه؛ ب- انجام مطالعات از نوع مرور سیستماتیک و فراتحلیل برای بررسی مطالعاتی که در کشور و جهان در زمینه عوامل اثرگذار بر فراگیرسازی و راهکارها به منظور ارائه تصویر جامع‌تری از وضعیت یافته‌های مطالعاتی موجود؛ و ج- انجام مطالعاتی آینده‌نگر و همچنین مطالعات تطبیقی در مورد چگونگی رفع چالش‌های برسر راه فراگیرسازی که می‌تواند داده‌های ارزشمند جهت بهره‌برداری تصمیم‌گیرندگان و برنامه‌ریزان این حوزه ارائه نماید.

### قدردانی و سپاس

ضمن سپاس از مدیریت و کارشناسان محترم سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور و



معاونت پژوهشی دانشگاه فردوسی مشهد، پژوهشگران بر خود لازم می دانند از همراهی مدیران آموزش پرورش پنج استان و کادر مدیریت مدارس پذیرا و پشتیبان و بخصوص والدین مشارکت کننده در طرح و از زحمات تیم مصاحبه و مشاهده تقدیر و تشکر نماید.



## منابع

- Ackah-Jnr, F. R. & Danso, J. B. (2019) Examining the physical environment of Ghanaian inclusive schools: how accessible, suitable and appropriate is such environment for inclusive education?, *International Journal of Inclusive Education*, 23:2, 188-208, DOI: 10.1080/13603116.2018.1427808
- Adib, Y., Mirnasab, M., Rafiyan, K., Rashidzadeh, A., Khatami, A. (2016). Understanding special needs school teachers' experiences of inclusive education: A phenomenological study. *Child's mental health*. 4 (4): 193-204. [Persian].
- Allan, J., & Persson. E. (2016). Students' Perspectives on Raising Achievement through Inclusion in Essunga, Sweden. *Educational Review*, 68 (1): 82-95.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *The index for inclusion* (3rd ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education
- Cretu, D. M., & Morandau, F. (2020). Initial Teacher Education for Inclusive Education: A Bibliometric Analysis of Educational Research. *Sustainability*, 12(12), 4923.
- Dorji, R., Bailey, J., Paterson, D., Graham, L., & Miller, J. (2021). Bhutanese teachers' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 25(5), 545-564.
- Erkilic, M. & Durak, S. (2013) Tolerable and inclusive learning spaces: an evaluation of policies and specifications for physical environments that promote inclusion in Turkish Primary Schools, *International Journal of Inclusive Education*, 17:5, 462-479, DOI: 10.1080/13603116.2012.685333
- Ghadami, M. (2013). Give serious attention to integrated and comprehensive education. *Exceptional Education*, 125, 1-2. [Persian].
- Grimes, P. (2010). A quality education for all. A history of the Lao PDR Inclusive Education Project, 1993-2009. Report written for Save the Children Norway. Retrieved from: [https://www.eenet.org.uk/resources/docs/A\\_Quality\\_Education\\_For\\_All\\_LaoPDR.pdf](https://www.eenet.org.uk/resources/docs/A_Quality_Education_For_All_LaoPDR.pdf)
- Grynova, M., & Kalinichenko, I. (2018). Trends in Inclusive Education in the USA and Canada. *Comparative Professional Pedagogy*, 8(2). 28-34.
- Hedayati, F. (2014). The physical environment of the school: the basic component of the development of healthy schools, the national conference on the efficiency of space and equipment in education. Esfahan. [Persian].
- Kiamanesh, A. (2012). *Educational evaluation methods*. Tehran: Payam Noor. [Persian].
- Kilinc, S. (2019). 'Who will fit in with whom?' Inclusive education struggles for students with dis/abilities. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1296-1314.
- Kuyini, A. B., Desai, I., & Sharma, U. (2020). Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1509-1526.
- Loreman, T. (2014). Measuring Inclusive Education Outcomes in Alberta, Canada. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (5): 459-483.
- Merrigan, C. & Senior, J. (2021) Special schools at the crossroads of inclusion: do they have a value, purpose, and educational responsibility in an inclusive education system?, *Irish Educational Studies*, DOI: [10.1080/03323315.2021.1964563](https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1964563)
- Model school. (2018). Organization of Exceptional Education of the country, Deputy of Educational Planning and Rehabilitation. [Persian].
- Nilholm, C., and K. Göransson. (2017). What Is Meant by Inclusion? – An Analysis of High Impact Research in North America and Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 32 (3): 437-451.
- Ree, S. (2015). Inclusive Education in Japan and Australia: A Comparative Legislative and Policy Analysis. *Bulletin of Den-en Chofu University*, 10, 51-68.
- Sagun-Ongtangco, K. S., Medallon, K. G., & Tan, A. J. (2019). Inclusive classrooms:

- making it work for peers of children with disability. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17.
- Shahdosti, L. (2010). The role of home environment variables, student background, school atmosphere and teaching process in the mathematical progress of third grade middle school students based on clean studies. Master's thesis, Shahid Madani University of Azarbaijan, Tabriz, Iran. [Persian].
- Shahr Ashob, E. (2017). Teaching students with special educational needs, the fifth scientific research conference from the teacher's point of view. Minab. [Persian].
- Sundqvist, C., & Hannås, B. M. (2020). Same vision—different approaches? Special needs education in light of inclusion in Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 1-14.
- SWIFT (2018). Education center. Retrieved from: <http://www.swiftschools.org>
- Transformational packages and programs of 2019: Organization of Exceptional Education of the country. (2022). Tehran: Tawangaran. [Persian].
- UNESCO (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. Paris: UNESCO. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>
- UNESCO-IBE (2016). Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusive education. Geneva: UNESCOIBE. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243279e.pdf>
- Vandercook, T., Sabia, R., Shopa, A. & Lazarus, S.S. (2018). 10 reasons to support inclusive school communities for ALL students (Brief #1). Minneapolis, MN: University of Minnesota, TIES Center.
- Vanderpuye, I., Obosu, G. K., & Nishimuko, M. (2020). Sustainability of inclusive education in Ghana: teachers' attitude, perception of resources needed and perception of possible impact on pupils. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1527-1539.
- Yamamoto, T., & Moriwaki, K. (2019). Japanese Systems to Support Inclusive Education for Children Requiring Medical Care, Current Status of Such Support, and Related Challenges—Based on the Results of Surveys Involving Departments of Education Supporting their Enrollment in General Schools. *Children*, 6(3), 39.
- Ypinazar, V., and P. Pagliano. 2004. "Seeking Inclusive Education: Disrupting Boundaries of [Special] and [Regular] Education." *International Journal of Inclusive Education*, 8 (4): 423–442. doi:10.1080/1360311042000273746.

## Extended Abstract

### **An Evaluation of the Quality of Space and Educational Services in the Inclusive Curriculum of Exceptional Education in Iran Based on the Standards of the Model School**

Sayed Mohsen Asgharinekah<sup>1</sup>, Mahmoud Saeedy Rezvani<sup>2</sup>, Sedighe Kazemi<sup>3</sup>, Hamideh Pakmehr<sup>4</sup>, Fatemeh Alidoosti<sup>5</sup>, Mahsa Khorsandi<sup>6</sup>, and Zahar Torbati Faiazy<sup>7</sup>

#### **Introduction**

Today, inclusive education has become a global movement at the national and international levels. Inclusive education is an approach that allows disabled students (with special needs) to benefit from a joint learning experience with their non-disabled peers in general education classes. Education experts acknowledge that the educational system, in its current condition, cannot meet the educational, psychological, and social needs of students with special needs. In the meantime, most of the issues related to this transformational inclusive approach are devoted to the adaptation of the educational environment, which needs to be reviewed and evaluated. A considerable time has passed since the formulation of the pilot plan for inclusive education and the promotion of the model school in exceptional education in Iran. As a result of these two developments, the Iranian education system has faced new opportunities and challenges. It, thus, is vitally essential to examine the quality of the educational environment of inclusive schools based on the model school. The present study was conducted with the aim of evaluating the pedagogical quality of space and educational services in the inclusive curriculum of exceptional education in Iran based on the standards of the model school.

#### **Research questions**

The following three research questions guided this study:

1. What is the quality of securing the space, adapting the physical environment, and facilitating the access of inclusive schools based on each of the five investigated provinces?
2. How is the quality of securing the space, adapting the physical environment, and facilitating access to inclusive schools within the elementary schools and junior and senior high schools?
3. How is the quality of securing the space, adapting the physical environment, and facilitating access to inclusive schools in inclusive schools from the perspective of the main stakeholders (i.e., principals of inclusive schools and supporting schools and parents

- 
1. Associate Professor, Department of Counseling and Educational Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran (Corresponding Author) (asghari-n@um.ac.ir)
  2. Associate Professor, Department of Curriculum and Education Studies, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran (saeedy@um.ac.ir)
  3. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Hasheminejad Campus, Mashhad, Farhangian University, Tehran, Iran (Kazemisahar92@yahoo.com)
  4. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Imam Reza International University, Mashhad, Iran (h.pakmehr@imamreza.ac.ir)
  5. Assistant Professor, Faculty of Humanities, Khayyam University, Mashhad, Iran, (f.alidoosti@khayyam.ac.ir)
  6. MA in Educational Psychology, Educational Consultant of the 3rd district of Mashhad, Mashhad, Iran (Mahsakhorsandi92@gmail.com)
  7. MA in Educational Psychology, Teacher of Exceptional Students at Elementary Schools, Mashhad, Iran (zz.torbati@yahoo.com)

of students with special needs in the inclusive education plan)?

### **Methods**

This study utilized a mixed-methods design. The statistical population included all inclusive schools, supportive and inclusive principals, and inclusive parents in all three stages of schooling, namely, elementary, junior high school, and senior high school, in Iran. Multi-stage cluster sampling method was used to select five provinces in Iran, including Khuzestan, Kerman, Tehran, East Azarbaijan, and Khorasan Razavi. Then, the capital of each province and four cities from that province were selected for data collection. The sample included 75 inclusive schools from the five representative provinces. An observation list was used to check and evaluate the quality of space and educational services. This observation form was compiled based on the standards mentioned in the approved content of the Model School (2018) developed by the Exceptional Education Organization in Iran and included 170 items with 17 components (entrance and exit, 14 items), stairs (19 items), ramp (9 items), corridors (14 items), classrooms (22 items), doors (11 items), windows (5 items), yard (6 items), drinking taps in the yard (8 items), restrooms (14 items), library (5 items), sports halls (4 items), elevator (13 items), ventilation system (3 items), safety equipment (4 items), special supplies for students with special needs (5 items), and light (4 items). The validity and reliability of this list were confirmed. In addition to the mentioned list, a semi-structured interview was used to examine the opinions of inclusive and supportive school principals as well as inclusive parents. Quantitative data were analyzed using descriptive statistics and t-test with the help of SPSS (version 21). Furthermore, the analysis of interviews was conducted using Strauss and Corbin's (2008) systematic method. The interviews were transcribed, analyzed, conceptualized, and categorized.

### **Results**

The results showed that, in general, the condition of the physical input of schools in all investigated provinces was far from desirable. Also, except for "light" and "safety equipment" that were found to be in a satisfactory condition in all three stages of schooling (i.e., elementary schools, junior high schools, and senior high schools), the situation in other components associated with the 'Model School' was unfavorable. However, the analysis of the data obtained from the interviews indicated that the quality of securing the space, adapting the physical environment, and facilitating access to inclusive schools was in a favorable condition.

### **Discussion**

The findings showed that the status of ordinary schools to offer education to students with special needs did not meet the standards set for the 'Model School'. More specifically, in some provinces, such as Khuzestan, there was a huge gap between expectations and reality. In other provinces, out of 17 components, only some components in normal schools were at the optimal level. The results highlight the need to equip, secure, and develop normal schools according to the 'Model School' standards.

**Keywords:** educational space, educational services, inclusive curriculum, students with special needs, model school, exceptional education