

اثربخشی معلمان کلاس‌های عادی بر فرایند آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و

عوامل مؤثر بر آن

دکتر نجم‌السادات موسوی / عضو هیئت علمی دانشگاه علوم بهزیستی و توان بخشی

دکتر فیروزه ساجدی / متخصص کودکان مرکز تحقیقات توان بخشی اعصاب اطفال / دانشیار دانشگاه علوم بهزیستی و توان بخشی

چکیده:

نیازهای ویژه به صورت اختلالات رفتاری- روانی، نارسایی‌های یادگیری و ناتوانی‌های جسمانی بر فرایند آموزش دانش‌آموزان اثر دارند. هدف از اجرای این پژوهش، تعیین اثربخشی معلمان کلاس‌های عادی بر فرایند آموزشی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و عوامل مؤثر بر آن می‌باشد. این پژوهش با رویکرد کیفی، با استفاده از مصاحبه‌های بحث گروهی متمرکز با ۱۰ معلم، ۱۰ دانش‌آموز با نیازهای ویژه و ۸ نفر از والدین کودکان با نیازهای ویژه انجام شده است. روش نمونه‌گیری مبتنی بر هدف تا رسیدن به اشباع داده‌ها بوده است. مصاحبه‌ها ضبط و نوشته شده و سپس تجزیه و تحلیل شده‌اند. تجزیه و تحلیل داده‌ها منجر به ظهور مفاهیمی از اوصاف اثربخشی معلم چون اثرگذار ابدی، امنیت دهنده، تغییر دهنده مسیر زندگی شد. به عنوان عوامل تأثیرگذار سه عامل: الف- شناخت کامل معلم از نقش‌های خود در رابطه با این دانش‌آموزان ب- شناخت معلم از نیازهای ویژه دانش‌آموزان ج- درک موقعیت مناسب، نیز در فرایند آموزش این دانش‌آموزان تعیین گردید. یکی از بهترین حمایت‌ها از آموزش همگانی و پاسخ دهی به نیازهای ویژه رو به گسترش دانش‌آموزان، حمایت از معلمان کلاس‌های عادی و تقویت آنان به عنوان یک عنصر مهم در فرایند آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه جهت مدیریت بر سه عامل تأثیرگذار ذکر شده بر آن می‌باشد.

واژه‌های کلیدی: آموزش، دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، کلاس‌های عادی

مقدمه

سازمان ملل متحد (۱۹۹۳) نیز توصیه کرده است که « هر کودکی از ویژگی‌ها، علایق، توانایی‌ها و نیازهای یادگیری منحصر به فردی برخوردار است و نظام‌های آموزش باید به گونه‌ای طراحی شوند و برنامه‌های آموزشی باید طوری باشند که تنوع وسیعی از این خصوصیات، ویژگی‌ها و نیازها را برآورده سازند. (کاکو جویباری، ۱۳۸۱) همچنین توصیه سازمان‌های جهانی همچون سازمان بهداشت جهانی، یونسکو، سازمان جهانی کار در مورد ضرورت مشارکت کامل و تضمین برابری فرصت‌ها برای تحقق شعار « جامعه برای همه » (هوسپیان، ۱۳۸۱) و نیز عهدنامه حقوق کودک (۱۹۹۸) « آموزش و پرورش باید سبب رشد شخصیت کودک، استعدادها و توانایی‌های جسمی و ذهنی او در حد ممکن شود^۱». نیز بر

از ۷ تا ۱۰ ژوئن ۱۹۹۴، بیش از ۳۰۰ شرکت کننده به نمایندگی از ۹۲ کشور و ۲۵ سازمان بین‌المللی به دعوت دولت اسپانیا و با همکاری یونسکو و سایر ارگان‌های جهانی برای پیشبرد اهداف آموزش همگانی و تبیین دگرگونی‌های لازم و ارتقای آنها و ایجاد توانمندی در مدارس برای ارائه خدمات به همه کودکان به خصوص کودکان با نیازهای ویژه گرد هم جمع شدند. آنان در بیانیه سالامانکا اعلام کردند « هر کودکی برای تحصیل صاحب حق اساسی و طبیعی است و باید به او فرصت داده شود که خود را از نظر یادگیری به سطح قابل قبولی برساند^۱» و قبل از آن بیانیه جهانی جامتین (۱۹۹۰) « آموزش برای همه » را اعلام کرده بود. قوانین استاندارد

2 - The convention on the rights of the child, 1990

1 - The world conference on special needs Education, 1994

آموزش تاکید دارند.

پیشنهادات کارشناسان یونسف (اتول، ۲۰۰۰) و نتایج پژوهش‌های انجام شده نیز جاده را برای حرکت آموزش و پرورش در مسیر یکپارچه‌سازی آموزش هموار می‌سازد. به گونه‌ای که همگان بر این عقیده پافشاری می‌کنند که آموزش و پرورش فراگیر با اصل قرار دادن نیازها، تفاوت‌ها و ایجاد خودپنداره‌ی مثبت در افراد دارای ناتوانی باید فرصت‌های برابر را برای آموزش همگانی فراهم نماید تا افراد دارای ناتوانی، حداکثر موفقیت در حد توان خود را، کسب کنند (فرهید، ۱۳۸۲). این امر در کنفرانس سالامانکا در چهارچوب عملی بدین صورت اعلام گردید: «ما همه‌ی دولت‌ها را فرا می‌خوانیم و به آنها قویاً توصیه می‌کنیم که اصل آموزش فراگیر را به عنوان یک قانون یا سیاست اتخاذ نمایند» (بیانیه سالامانکا، ۱۹۹۴). از آن سال‌ها تاکنون مفهوم نیازهای ویژه توسعه بسیاری پیدا کرده و کنفرانس‌های زیادی همچون کنفرانس جهانی آموزش برای توسعه پایدار در سال ۲۰۰۹ و نیز پژوهش‌های زیادی در خصوص این دانش - آموزان و نیازهای ویژه آنها انجام یافته که بیانگر گستره‌ی وسیع، متنوع و شیوع بالا به صورت اختلالات رفتاری (نجفی، ۱۳۸۸؛ غباری بناب، ۱۳۸۸؛ اسلامی، ۱۳۸۷؛ شجاعی، ۱۳۸۷؛ مایز، ۲۰۰۶؛ استوت، ۲۰۰۷)، نارسایی‌های یادگیری - خواندن (شریفی، ۱۳۸۷، اسنو، ۲۰۰۵، لیون، ۲۰۰۲، ایومی، ۲۰۰۸، ویلیام، ۲۰۰۵، رحیمیان، ۱۳۸۵، چارد، ۲۰۰۲) و نیز مشکلات جسمانی (استیون، ۲۰۰۳، نوما، ۲۰۱۱، سیلور، ۲۰۰۲) در میان دانش آموزان می‌باشد.

میزان شیوع اختلالات رفتاری در ایران طبق گزارش نجفی (۱۳۸۸) ۱۷/۵ درصد و براساس پژوهش (غباری بناب، ۱۳۸۸) تا ۲۰/۳ درصد می‌باشد. طبق گزارش اسلامی (۱۳۸۷) یک سوم از دانش آموزان دوره ابتدایی شهر تهران دارای اختلالات رفتاری هستند و براساس گزارش شجاعی (۱۳۸۷) ۲۲/۴ درصد می‌باشد. اسنو و

همکاران (۲۰۰۵) این میزان را برای پسران ۱۵ درصد و برای دختران ۱۰ درصد و لیون (۲۰۰۲) آن را از ۶/۷ درصد تا ۱۸ درصد گزارش کرده‌اند. میس (۲۰۰۶) گزارش می‌کند که ۸۰ درصد از دانش آموزان ناتوان در یادگیری در خواندن مشکل دارند.

علی‌رغم شیوع بالا و تنوع اختلالات و ناتوانی‌های ذکر شده و نیز بیانیه‌ها و مصوبات ارگان‌های بین‌المللی پژوهش‌های اندکی از سوی دانشگاه‌ها و مراکز علمی جهت کمک به سازمان‌دهی مدارس عادی و خدمات ویژه به عناصر اصلی فرایند آموزش، به ویژه معلم، انجام یافته است (اپدال، ۲۰۰۱، بگلیری، ۲۰۰۴). معلم با استفاده از نقش‌های خویش یکی از اساسی‌ترین عناصر برای ایجاد خط مشی‌های بدیع یاددهی - یادگیری و نیز استفاده از فضای عادی مدارس جهت رسیدن به اهداف آموزش همگانی برای این کودکان می‌باشد (مینایی، ۱۳۸۰) و با یک سری تمرینات و دخالت‌ها که به‌طور معمول در دسترس هستند می‌توان به و عادی شدن آموزش این دانش آموزان کمک کرد (بگلیری، ۲۰۰۴، تیموتی، ۲۰۰۳). پژوهش حاضر با توجه به شیوع بالای اختلالات رفتاری - روانی، نارسایی‌های یادگیری - خواندن و نیز ناتوانی‌های جسمی - تکاملی و نیز جایگاه معلمان در فرایند آموزش، مفاهیمی جدید از اثربخشی معلمان و عوامل مؤثر بر آن در فرایند آموزشی این دانش آموزان ارائه می‌دهد تا بدین طریق در جهت عملی شدن اهداف آموزش همگانی و تبیین دگرگونی‌های لازم در مدارس عادی و ارتقاء آنها و ایجاد توانمندی در معلمان برای بهبود فرایند آموزش همه کودکان به‌خصوص کودکان با نیازهای ویژه گام بردارد.

روش

در این مطالعه به منظور دستیابی به اطلاعات دقیق و عمیق از، پژوهش کیفی به صورت تئوری پایه‌ای استفاده

شده است. (استراویر ۲۰۰۳)

آموزان با نیازهای ویژه بین سنین ۱۵ تا ۱۸ سال که توسط معلم راهنما یا مدیر مدرسه بر اساس پرونده تحصیلی معرفی شدند، بود. برای اطمینان بیشتر دانش آموزان فوق متوسط کاربرگ علائم مرضی کودکان برای اختلالات رفتاری و یا آزمون تشخیص خواندن برای نارسایی یادگیری و یا با علائم ناتوانی جسمانی مورد ارزیابی مجدد قرار گرفتند. این دانش آموزان و نیز ۸ نفر از اولیای آنان دارای هوش نرمال و قدرت بیان جهت گفتگو بودند. جهت شرکت کنندگان فوق اهداف پژوهش توجیه و رضایت نامه اخذ گردید.

در اولین گام جمع آوری اطلاعات به شیوه مصاحبه از طریق بحث گروهی متمرکز^۱ انجام شد. بحث گروهی متمرکز روشی فراتر از یک تعامل پرسش و پاسخ است. این روش از اعتبار بالایی^۲ برخوردار است. استروبرت و کاریتنر ۱۹۹۹ معتقدند این روش در پژوهش روی موضوعات حساس روش بسیار مفیدی است. پس از فراهم نمودن تمامی شرایط یک مصاحبه، اولین جلسه به مدت یک ساعت و چهل و پنج دقیقه در وقت غیراداری با حضور معلمان با مشخصات فوق تشکیل شد. سؤالات به صورت نیمه باز بود که صرفاً زمینه گفتگو و تبادل اطلاعات را فراهم می نمود. دومین جلسه با حضور اولیاء دانش آموزان با نیازهای ویژه به مدت یک ساعت و بیست دقیقه با حفظ تمامی مشخصات بحث گروهی متمرکز انجام شد که به دلیل اشباع نشدن اطلاعات، جلسه دوم (۷۵ دقیقه) در مکان و زمان دیگری با همان افراد برگزار گردید. جلسه سوم نیز با دانش آموزان ذکر شده به مدت یک ساعت و سی و پنج دقیقه برگزار گردید. در تمامی این جلسات از دستگاه فیلم برداری استفاده شد و ضمناً دستیار جلسه تمامی اطلاعات حتی تغییر چهره و وضعیت روحی افراد و مسائل از این دست را در هنگام بیان

تئوری پایه ای یک روش پژوهش کیفی به صورت یک فرایند مبتنی بر جمع آوری اطلاعات درباره موضوعاتی بسیار مختلف و متنوع (گروهی از مردم چه می دانند، چه فکر می کنند، چه اطلاعاتی را در زمینه یک هدف یا یک موضوع به دست آورده اند، عقاید و باورها) و موضوعات براساس زمینه های اطلاعات می باشد که به تشکیل یک تئوری منجر می شود. (پولیت ۲۰۰۶) سؤالاتی پیرامون سؤال پژوهش با استفاده از روش مصاحبه از مشارکت کنندگان به عمل می آید، سپس مصاحبه ها نوشته شده و شناسه گذاری می گردند. در مراحل بعد کدهای اصلی مشخص می شوند و در نهایت شناسه های اصلی که نشانگر مفاهیم اصلی پژوهش می باشند در هم ادغام شده و عامل اصلی مؤثر در موضوع پژوهش که متغیر اصلی نامیده می شود، استخراج می گردد. در این مرحله یافته های پژوهش با انتخاب متون گزینش مقایسه شده و ارتباط مفاهیم و نظریه مشخص می گردد. (هسی ۲۰۰۵، گرانهیم ۲۰۰۴)

با توجه به اینکه در پژوهش حاضر سعی داریم مفهومی جدید از اثربخشی معلمان کلاس های عادی و عوامل مؤثر بر آن در فرایند آموزش دانش آموزان با نیازهای ویژه را ارائه دهیم، لذا بهترین روشی که بتواند پژوهشگر را در دستیابی به این هدف کمک نماید، روش کیفی به سبک تئوری پایه ای می باشد که در این پژوهش مورد تأکید و استفاده قرار گرفته است.

نمونه گیری، جمع آوری و تحلیل داده ها:

فرایند نمونه گیری مبتنی بر هدف تا اشباع داده ها (که دیگر گد جدیدی ایجاد نشود) ادامه یافت (پولیت ۲۰۰۶). براین اساس شرکت کنندگان در این پژوهش شامل ۱۰ معلم با سابقه حداقل ۵ سال تعامل با این دانش آموزان و در زمان مطالعه در حال تدریس بودند و ۱۰ نفر از دانش-

1 - focus Group Discussion

2 - Validity

تجارب مشارکت کنندگان یادداشت می‌کرد. بدین ترتیب تمامی اطلاعات ضبط و جمع‌آوری شد. سپس تمامی اطلاعات بررسی و تجزیه و به‌صورت عبارات و جملات و کلمه‌ها مرتب گردید. تحلیل پس از ثبت داده‌ها و حاشیه‌نویسی و مرتب‌کردن آنها و سه مرحله کدگذاری انجام شد (ادیب ۲۰۱۰). در اولین مرحله شناسه‌گذاری، ۱۳۲ کد بدست آمد و در مرحله دوم شناسه‌ها دسته‌بندی شدند و در ۱۱ دسته اصلی با سرفصل‌های مشخص قرار گرفتند. در مرحله سوم کدها باز هم در یکدیگر ادغام شدند و سه طبقه اصلی تر داده‌ها به‌وجود آمد (کریندرا، ۲۰۰۴).

در طی این فرایند واحدهای تحلیل، چندین بار مرور و براساس تشابه مفهومی و معنایی طبقه‌بندی شدند. روند تنزل در کاهش داده‌ها در تمام واحدهای تحلیل و طبقه‌بندی فرعی و اصلی جریان داشت تا هم تعداد واحدهای مفهومی کمتر و هم طبقه‌های فرعی و اصلی انتراعی و مفهومی‌تر شوند (اتو ۲۰۰۸). در نهایت پژوهشگر و مشارکت کنندگان از طریق شبکه اینترنت، تلفن و مشاوره کامل به احساس رضایت مشترک درباره معنای داده‌ها و آنچه در قالب دسته‌ها با سرفصل‌ها و طبقه‌های اصلی حاصل شد، رسیدند.

برای صحت داده‌ها^۱ از انواع روش‌های زیر استفاده شده است:

- بازنگری: مرور دست‌نوشته‌ها، نوارهای ضبط شده و مفاهیم استخراج شده با استفاده از نظرات تکمیلی و اصلاحی صاحب‌نظران^۲ و مشاوران و مشارکت کنندگان^۳
- درگیری مداوم^۴ (یا تداوم درگیری در پژوهش): تحلیل همزمان داده‌ها و بازخورد به پژوهش، تخصیص زمان کافی، ارتباط مداوم با مشارکت کنندگان در مکان‌ها

- 1 - (Data trust worthiness)
- 2 - (Peer check)
- 3 - (Member check)
- 4 - Prolonged engagement

و زمان‌های پیشنهادی آنان
۷ تن از معلمان شرکت کننده در این مصاحبه دارای حداقل ۹ سال سابقه و ۳ تن از آنها معلم راهنما دارای ۵ سال سابقه و ۲ تن از آنها مدیر و دارای ۱۳ سال سابقه و آشنا با پرونده‌های دانش‌آموزان با نیازهای ویژه بودند. اولیاء شرکت کننده شامل ۷ مادر و ۱ پدر بودند. ۱۰ نفر از دانش‌آموزان که ۲ نفر دارای ناتوانی‌های جسمانی و ۴ نفر اختلالات رفتاری و ۴ نفر اختلالات یادگیری بودند. ناتوانی‌ها و درصد آنها به گونه‌ای بود که تمامی آنها در کلاس‌های عادی درس می‌خواندند و قادر به شرکت و بحث کردن در فرایند بحث گروهی متمرکز بودند.

یافته‌ها:

از تجزیه و تحلیل داده‌ها مفاهیم زیر استخراج شد:
۱. شناخت معلم از نقش‌های خود و مفهوم آنها: آنچه در خصوص نقش‌های معلم دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به دست آمده بیان‌گر آن است که تجارب مثبت مشارکت کنندگان، حاصل عملکرد معلمان در نقش‌های متفاوت آنها بوده است که در ذهن افراد به عنوان یک تجربه مثبت نقش بسته و به مفهوم معلم اثربخش جان داده است. از مجموع تجارب مشارکت کنندگان نقش‌های معلم به قرار زیر بود:

مدیر کلاس، رابط کلاس و خانه، رابط کلاس و مدیریت مدرسه، برنامه‌ریز، سازمان‌دهنده، حل‌مسائل علمی، رفیق و دوست، پدر، مادر، پرستار، داور، سخنران، ارزیاب، هنرمند، ورزشکار، مشاور، راهنمای بهداشتی، تحلیل‌گر مسائل روز سیاسی و ...

در مجموع شناخت معلمان از نقش‌های متفاوت خود مفاهیمی بود که مشارکت کنندگان آن را در اثربخشی آنها بسیار مؤثر می‌دانستند.

۲. شناخت معلم از نیازهای ویژه فردی دانش‌آموزان: ایفای نقش‌های معلمی مستلزم درک «نیازهای فردی

کننده‌ها در خصوص مفهوم معلم اثربخش و عوامل مؤثر بر آن، حاصل تجربه‌های آنان در طول تدریس و یا تحصیل خود و فرزندانشان بوده است. تأکید آنان بر روی نقش‌های معلم در موقعیت‌های متفاوت قابل توجه بود. هر کجا معلم از نقش‌های خودش در رابطه با موقعیت و نیازهای فردی و ویژه این دانش‌آموزان مناسب و صحیح استفاده کرده، مؤثر بوده است، تجارب مثبتی از اثربخشی معلمان مختلف برجای گذاشته و حاصل همین تجربه‌های ارزنده از معلم و تأثیر وی در فرایند عادی‌سازی آموزش همگانی و پیشرفت آموزشی این دانش‌آموزان قابل تأمل بود. همان که مشارکت کننده‌ها از آن به نام هنر معلمی یاد می‌کردند.

تئوری پایه‌ای

یک روش پژوهش کیفی به صورت یک فرایند مبتنی بر جمع‌آوری اطلاعات درباره موضوعاتی بسیار مختلف و متنوع و موضوعات براساس زمینه‌های اطلاعات می‌باشد که به تشکیل یک تئوری منجر می‌شود

تجارب این پژوهش در خصوص اثربخشی نقش‌های معلم قابل مقایسه با پژوهش به پژوه (۱۳۸۷) در خصوص تأثیر برنامه‌های آگاه‌سازی معلمان عادی و اصلاح نگرش آنان در مورد دانش‌آموزان کم شنوا می‌باشد.

اما آنچه یافته‌ها در مورد شناخت نیازمندی‌های فردی دانش‌آموزان بیان می‌دارد، داشتن سابقه تدریس معلم در کلاس‌های عادی بوده که باعث می‌شده شناخت جامعی از نقش‌های معلم به دست آورده و با اعتماد به نفس بیشتری نیازمندی‌های فردی دانش‌آموزان را تشخیص دهد. بدین ترتیب با ایفای نقش مناسب در موقعیت صحیح در جهت تأمین آنها با استفاده از توانمندی‌هایشان گام برمی‌دارد و تفاوت‌های ساختاری را قابل قبول و معمولی سازد. این مفاهیم در پژوهش سوزان و همکاران (بگلیری، ۲۰۰۴) در خصوص عادی‌سازی آموزش منعکس

دانش‌آموزان» و استفاده از «توانمندی‌های بالقوه» آنان است. مشارکت کنندگان درک این معنا را از سوی معلم به عنوان عامل مهمی در ارتقاء فرایند آموزش این دانش‌آموزان می‌دانستند و آنچه به عنوان معلم اثربخش از آن نام می‌بردند معلمانی بودند که شرایط و نیازهای این دانش‌آموزان را درمی‌یابند. به عبارتی نقش‌های معلم از قبیل مادر، پدر، پرستار، مشاور، راهنما، مدیر، دوست و ... زمانی معنی پیدا می‌کند و می‌تواند مؤثر باشد که منطبق با نیازهای فردی دانش‌آموزان باشد و بتواند از توانمندی‌های بالقوه آنان در جهت پیشبرد اهداف آموزش استفاده نماید.

پس از پی‌گیری شناسه‌های مشابه و تبادل نظر و دریافت داده‌های بیشتر در چندین نوبت و تجزیه و تحلیل آنها و مطابقت با سایر مفاهیم مشخص گردید، پیش‌نیاز این مفهوم داشتن تجربه معلمی می‌باشد. به عبارتی تجربه معلمی موجب می‌گردد معلم اضطراب اداره کلاس را نداشته باشد و با تسلط و اعتماد به نفس بیشتری به نیازمندی‌های فردی توجه نموده و از توانمندی‌های بالقوه این دانش‌آموزان در جهت ارتقاء آموزش آنان استفاده نماید.

۳- درک موقعیت مناسب: صرفاً شناخت از نقش‌های معلم و استفاده از آن و نیز درک نیازهای فردی دانش‌آموزان ویژه، برای اثربخشی معلمان کافی نمی‌باشد. آنچه مهم است کاربرد نقش‌های مختلف معلم و نیز درک نیازمندی‌های فردی دانش‌آموزان ویژه، متناسب با مقطع تحصیلی (سن)، جنس و سایر شرایط می‌باشد. واژه‌ای که مشارکت کننده‌ها از آن به نام قابلیت معلمان یاد می‌کردند که موجب می‌شود حتی بین عملکرد معلمان آموزش دیده با یکدیگر تفاوت ایجاد شود.

بحث و نتیجه گیری

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد تجارب مشارکت-

با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه ب- شناخت معلم از نیازمندی‌های فردی دانش‌آموزان ج- درک موقعیت مناسب، قرار دارد. از آنجا که امروزه گستردگی و تنوع نیازهای ویژه در دانش‌آموزان رو به افزایش است، وجود مرزهای مدارس استثنایی معنا و مفهومی ندارد و آموزش و پرورش عملاً در برابر خواسته‌های این دانش‌آموزان به خانواده‌ها و جامعه قرار گرفته و باید تمهیداتی برای این پاسخگویی بیابد. از آنجا که معلم عنصر مهم در فرایند آموزش دانش‌آموزان می‌باشد، پس حمایت از وی و تقویت وی جهت مدیریت بر سه عامل تأثیرگذار مذکور می‌تواند در بهبود و ارتقاء آموزش این دانش‌آموزان و به تبع، آموزش همگانی اثربخش باشد. بر همین اساس برنامه‌ریزی‌های گسترده جهت آموزش و تبیین نقش‌های متفاوت معلمان در رابطه با این دانش‌آموزان در سنین مختلف به عنوان یک مهارت حرفه‌ای باید بها داده شود و نهادینه شدن این قابلیت و مهارت در معلمان بطور جدی لازم به نظر می‌رسد.

اما آنچه یافته‌ها

در مورد شناخت نیازمندی‌های فردی دانش‌آموزان

بیان می‌دارد، داشتن سابقه تدریس معلم در کلاس‌های عادی بوده که باعث می‌شده شناخت جامعی از نقش‌های معلم به دست آورده و با اعتماد به نفس بیشتری نیازمندی‌های فردی دانش‌آموزان را تشخیص دهد

همچنین دسته‌بندی نیازهای دانش‌آموزان ویژه و راهکارهای منطبق با آن در تعامل دانش‌آموز- معلم در فرایند آموزش باید تعلیم داده شود و به عنوان بسته‌های آموزشی ویژه در کارگاه‌های حمایتی- آموزشی مورد توجه مسئولان امر قرار گیرد. اما کسب دو مهارت فوق زمانی به‌طور مطلوب میسر می‌گردد که از معلمان با تجربه و یا از دانشجویان تربیت معلمی که دوره کارورزی خود

است. البته داشتن دوستان جدید برای کودکان همراه با ناتوانی طبق پژوهش لیتواک و همکاران (۲۰۱۱) سودمند است و تأثیر مثبتی در کودکان عادی دارد.

بر اساس پژوهش‌های انجام یافته توسط به پژوه (۱۳۸۷) و علی‌زاده (۱۳۸۸) نگرش معلمان عادی و ویژه می‌تواند تأثیر مؤثری بر یکپارچه سازی آموزش و عادی سازی آن داشته باشد. همچنین مینایی و همکاران (۱۳۸۰) نگرش معلم را متغیری می‌دانند که بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معنی‌داری دارد. پژوهش‌های داخلی هم راستا با پژوهش‌های کوک و همکاران (۱۹۹۹) و هودچ و همکاران (۲۰۰۲) می‌باشد که نگرش معلمان را مهم‌ترین عامل مؤثر در موفقیت یا شکست برنامه‌های عادی سازی آموزش قلمداد کرده‌اند. یافته‌های پژوهش حاضر اعلام می‌دارد که علاوه بر تأثیر نگرش معلمان کلاس‌های عادی در امر آموزش همگانی (پژوهش‌های فوق) آنچه که می‌تواند موجب پیشرفت و توفیق فرایند آموزش این دانش‌آموزان شود، مدیریتی است که معلم بر عوامل مؤثر در فرایند آموزش انجام می‌دهد که براساس یافته‌های این پژوهش عوامل مؤثر در اثربخشی عملکرد معلم شامل موارد زیر می‌باشد:

الف- شناخت کامل معلم از نقش‌های خود در رابطه با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه

ب- شناخت معلم از نیازهای فردی دانش‌آموزان

ج- درک موقعیت مناسب

مدیریت هدفمند معلم بر این سه عامل و ارتباطات متقابل آنها بر یکدیگر می‌تواند ضامن پیشرفت دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در فرایند آموزش در کلاس‌های عادی باشد و امر یکپارچه سازی آموزش همگانی را هموار سازد. به‌طور کلی یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند که معلمان اثربخشی مهمی در فرایند آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه دارند و این اثربخشی تحت تأثیر سه عامل مهم الف- شناخت کامل معلم از نقش‌های خود در رابطه

را پشت سر گذاشته و تجربه معلمی دارند، استفاده گردد. دانش‌سراهای مربوطه ضروری به نظر می‌رسد تا بدین‌لذا ترغیب نهادهای پشتیبان این دانش‌آموزان همچون سازمان آموزش و پرورش استثنایی با همکاری و ارتباط مستقیم با آموزش و پرورش، مراکز تربیت معلم و

منابع:

- اتول، جان بریان، کانکی مک، روی (۲۰۰۰). گزارش بازدید کارشناسان یونیسیف از آموزش و پرورش استثنایی در ایران. ترجمه حسن‌زاده سعید، فرهادی محبوبه، تهران، سازمان آموزش و پرورش استثنایی، پژوهشکده کودکان استثنایی.
- اسلامیه محمد مهدی (۱۳۸۷). بررسی میزان شیوع اختلالات رفتاری دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر تهران. فصلنامه پژوهشی در حیطه کودکان استثنایی، شماره ۲۷، صفحات: ۸ تا ۱۴.
- به‌پژوه، احمد (۱۳۸۷). «مقایسه نگرش معلمان رابط و عادی دانش‌آموزان کم‌شنو...». فصل‌نامه پژوهشی «در حیطه کودکان استثنایی اثربخشی برنامه‌های آموزش تلفیقی»، پاییز ۱۳۸۷، شماره ۹، ۳۰۶-۲۹۵.
- بیانیه سالامانکا و چهارچوب عملی در آموزش افراد استثنایی (۱۹۹۴). کنفرانس جهانی آموزش افراد استثنایی، دستیابی و کیفیت، ۱۰-۷ ژوئن - سالامانکا - ترجمه پژوهشکده کودکان استثنایی.
- شجاعی ستاره (۱۳۸۷). شیوع اختلالات رفتاری در دانش‌آموزان دوره ابتدایی استان فارس. فصلنامه پژوهشی در حیطه کودکان استثنایی، شماره ۲۸: ۲۳۰-۲۵۵.
- شریفی علی‌اکبر، داوری رقیه (۱۳۸۷). شیوع اختلالات خواندن در دانش‌آموزان پایه سوم و چهارم ابتدایی شهرکرد، فصل‌نامه پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، سال هشتم، شماره ۴، ۴۱۸-۴۱۳.
- علی زاده، حمید - سعیدی، ابوالفضل - حسین‌زاده پناه، علی (۱۳۸۸). اثربخشی دوره آموزش حین خدمت بر نگرش آموزگاران مدارس عادی نسبت به آموزش مراکز دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی - دانشگاه علامه طباطبایی پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۲۱۹ (پیاپی ۳۲)، ۱۳۲-۱۲۱.
- غباری‌بناب باقر و همکاران (۱۳۸۸). میزان شیوع مشکلات رفتاری دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران، شماره ۳۳.
- فرهید، مژگان (۱۳۸۲). توان‌بخشی مبتنی بر جامعه و آموزش و پرورش فراگیر، فصلنامه پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، سال سوم، شماره ۲، ۱۶۰-۱۴۳.
- کاکو جویباری، علی‌اصغر، هوسپیان، آلیس (۱۳۸۱). مبانی فلسفی آموزش فراگیر، تهران، نشر مشاهیر. ۶۳۷
- کنفرانس جهانی آموزش برای توسعه پایدار (۲۰۰۹). ۲۹ مارس - ۱۲ آوریل ۲۰۰۹ - بن‌المان.
- مینایی اصغر، ویسمه علی‌اکبر و حسن‌زاده سعید (۱۳۸۰). عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کم‌شنوایی تلفیقی. فصلنامه پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، شماره ۴، ۱۹۰-۱۷۱.
- نجفی محمود، فولادچنگک محبوبه (۱۳۸۸). میزان شیوع اختلال کاستی توجه و بیش‌فعالی، اختلال سلوک و اختلال نافرمانی مقابله‌ای در دانش‌آموزان دبستانی. فصلنامه پژوهش در حیطه کودکان استثنایی. شماره ۳۳، ۲۵۴-۲۳۹.
- هوسپیان، آلیس. مدیریت آموزش و پرورش فراگیر (۱۳۸۱). تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.

- Adib M, Parvizy & Salsali M. (2010). *Qualitative Research Methods*, Tehran, Boshra publisher.
- Ayumi S, Kazumi, K, Histoshi, u and tatsuya, K. (2008). "Reading ability and phonological awareness in Japanese children with dyslexia". *Brain and Development*, 30 (3) 179 – 188.
- Beglieri S, knopf JH. (2004). *Normalizing Difference in Inclusive teaching Austin*, Journal of Learning Disabilities. 37(6):6.
- Cook, B. G. & Semmel, M. I. (1999). *Peet acceptance of Included Students with disabilities as a function of severity of disability and classroom composition*. Journal of special Education, 33(1): 50-61.
- David. J. Chard. (2002). *A synthesis of Research on Effective interventions for Building Reading fluency of Elementary students with Learning Disabilities*. Journal of learning Disabilities. 35(5): 386-406.

- Eto S, kyngnd H. (2008). *The qualitative content analysis process*. Journal of advanced nursing. 62: 107-115.
- Graneheim U, Land man B. (2004). *Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trust worthiness*. Nurse Education today. 24:105-12.
- Hodge, S. R. & Davi S, R., Woodard, R. & Shettill, C. (2002). *Comparison of Practicum Type in changing Preservic Teachers, Attitudes and Perceived Competence*. Adapted physical Activity Quarterly, 14 (2), 155 – 162.
- Hsieh H, Shannon S. (2005). *Three approaches to qualitative content analysis*. Qualitative Health Research, 15 (9): 1277-88.
- Krippendorff K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Thousand: asks, CA: Sage162-180
- Litvack MS, Ritchie KC, Shore BM. (2011). *High – and Average – Achieving Students, Perceptions of Disabilities and of students with disabilities in Inclusive Classrooms*. Exceptional children. Reston, 77(4):474, 14.
- Lyon, G.R. (2002). *Reading development, reading difficulties and reading instruction: Educational and public health issues journal of school Psychology*. 40, 3-6.
- Mayes, S.D and Calhoun, S.L. (2006). *Frequency of reading, math, and writing disabilities in children with clinical disorders*. Learning and individual differences, 16, 2: 145-157.
- Nooma, K, Kaisa, H. (2011). *Students with Reading and spelling Disabilities*. Journal of learning Disabilities, November / December, Vol. 44 no. 6,556-569.
- Opdal, Liv Radi, Wormnaes, Siri, Habayeb, Ali. (2001). *Teacher's opinions about inclusion: A pilot study a Palestinian context. Inter national. Journal of disability, development, and education*, 48 (2) 143-162.
- Pollit D, Beck C, Hungler B. (2006). *Essentials of nursing research: method, appraisal, and utilization*, 6th Ed. Philadelphia: Lippincott Co, 14,404..
- Silver, A., & Hagin, R. (2002). *Disorders of learning in childhood – New York: John Wiley & Sons, Inc.* 270-658.
- Snow, C. E, Burns, M. S., Griffin. P. (2005). *Report of the committee on the prevention of reading difficulties in young children*. Washington Dc: National Academy press.
- Steven, J. (2003). *Specific learning Disorders primary and secondary prevention*”. Developmental Medicine and Child Neurology. How soon will we prevent Neurodisability in childhood? 45, 42. Retrieved April 14, 2007, from Health R medical complete data base. (Document ID: 389257281).
- Stoet, G, Markey H and Lopez B. (2007). *Dyslexia and attention shifting*. Neuroscience letters. 427, (1), 29: 61-65.
- Strauber H, carpenter D. (2003). *Qualitative in nursing: advancing the humanistic imperative lippinec*, 127-155.
- The convention on the rights of the child* (1990). WHO, 2th Sep.
- The Jomtien world Declaration on the Education for All*. (1990) Thailand, from 5T09, March.
- The world conference on special needs Education* (1994). Salamanca.
- Timothy J Landrum, Melody tanker sley, James M kuffman. (2003). *The Journal of special Education*. Bensalem .Vol.37, Iss.3; pg. 148.
- William, J, Slavica, K. K, Robert. C, Amy L, W, Steven, J. (2005). *Math learning Disorder*, Retrieved April (14, 2007) from Heath R Medical complete database.