

Parents' Experiences of Children with Special Needs from Educational Problems

Samaneh Naderi¹, M.A,
Behboud Yarigholi², P.h.D

Received: 08.18.2019

Revised: 11.19.2019

Accepted: 04.20.2020

Abstract

Objective: The purpose of this study was to understand the experiences of parents of children with special needs from educational problems in special schools. so that, by specifying educational problems, one could take actions to reduce the causal factors in the schools. **Method:** The method was qualitative and phenomenological, for this purpose; 15 parents of children with special needs were selected until reaching information saturation using targeted sampling by conducting semi-structured interviews. The interviews were analyzed using Colaizzi method. **Results:** It was revealed that the factors causing educational problems in this group of students in special schools can be found in four general themes: teachers' quality, curriculum, educational environment and features, and executive employees. **Conclusion:** The study showed that examining the experiences of parents of students with special needs from educational problems, can provide a suitable platform for the development of abilities of these students and present a rich environment for gaining skills. Finally, the necessary proposals were presented according to the results.

Keywords: *Parents' experiences, Children with special needs, Educational problems*

1. M.A.student in Psychology of Exceptional Children, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran

2. **Corresponding Author:** Associate Professor, Department of Education, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran

تجربه‌های سرپرستان کودکان با نیازهای ویژه از مشکلات آموزشی

سمانه نادری^۱ و دکتر بهبود یاریقلی^۲

تجدیدنظر: ۱۳۹۸/۸/۲۸

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۵/۲۷

پذیرش نهایی: ۱۳۹۹/۲/۱

چکیده

هدف: در پژوهش حاضر هدف، ادراک تجربه‌های سرپرستان کودکان با نیازهای ویژه از مشکلات آموزشی در مدارس ویژه بود تا با تکیه بر شناسایی مشکلات آموزشی بتوان نسبت به کاهش عوامل زمینه‌ساز در مدارس مبادرت کرد. **روش:** روش پژوهش حاضر در قالب پژوهش کیفی و از نوع پدیدارشناسانه است. از این رو از بین سرپرستان کودکان با نیازهای ویژه تا نایل شدن به حد اشباع اطلاعات، ۱۵ نفر از آنها به شیوه نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند که با آنها مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام شد. گفتگوها با استفاده از روش کلایزی تجزیه و تحلیل شد. **یافته‌ها:** یافته‌های به‌دست‌آمده از این پژوهش نشان داد که عوامل ایجادکننده مشکلات آموزشی این گروه از دانش‌آموزان در مدارس ویژه را می‌توان در چهار مضمون کلی مشکلات ناظر به کیفیت معلم، برنامه درسی، فضای آموزشی، امکانات و کارکنان اجرایی تقسیم‌بندی کرد. **نتیجه‌گیری:** پژوهش حاضر نشان داد که با بررسی تجربه سرپرستان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه از مشکلات آموزشی می‌توان تا حد امکان بستر مناسبی برای شکوفایی توانایی‌ها استعدادها این گروه از دانش‌آموزان فراهم کرد و محیطی غنی برای کسب مهارت‌های آنان فراهم کرد. در فرجام مقاله برپایه نتایج پژوهش، پیشنهادها لازم ارائه شده است.

واژه‌های کلیدی: *تجربه‌های سرپرستان، کودکان با نیازهای ویژه، مشکلات آموزشی.*

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی کودکان استثنائی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

۲. **نویسنده مسئول:** دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان. تبریز، ایران

مقدمه

آمارهای جهانی نشان می‌دهد که در هر جامعه بیش از ۱۰ درصد کودکان با ویژگی‌های متفاوت نسبت به سایر کودکان متولد می‌شوند که از نظر جسمی و ذهنی با کودکان عادی تفاوت دارند. این گروه از کودکان مورد توجه مسئولان تعلیم و تربیت کشورها هستند. بحث درباره این کودکان مستلزم پرداختن به تفاوت‌ها و شباهت‌هاست. کودکان با نیازهای ویژه از جهاتی با کودکان عادی متفاوتند، اما پرداختن به تفاوت‌ها نباید ما را از توجه به شباهت‌ها بازدارد، زیرا هر کودک استثنایی با وجود دارا بودن تفاوت‌ها، شباهت‌های فراوانی با کودک عادی دارد (هالاها و کافمن، ۱۳۷۱). نگاهی کوتاه به آمار کل دانش‌آموزانی که در حال حاضر زیر پوشش آموزش و پرورش استثنایی قرار دارند، بیانگر این حقیقت است که امروزه فقط کمتر از یک درصد از کل این نوع دانش‌آموزان نیازمند به تعلیم از برنامه‌های آموزش استثنایی برخوردارند و سایر آنها با همه مشکلات و نارسایی‌ها در مدرسه‌های معمولی جایگزین می‌شوند و یا در مواردی هرگز از کلاس و مدرسه بهره‌ای نمی‌برند که این موضوع از مسئولیت اولیای امور در تهیه و تنظیم برنامه‌های جامعی برای شناسایی، آموزش و پرورش کودکان و دانش‌آموزان استثنایی خبر می‌دهد (اردبیلی، ۱۳۹۵). به گزارش سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور، بیش از ۱۵۱ هزار دانش‌آموز معلول در ۱۵۶۰ مدرسه ویژه کودکان استثنایی کشور در حال درس خواندن هستند که گروه‌های نابینایان، ناشنوایان و افراد با مشکلات ذهنی و اختلال یادگیری را شامل می‌شود. از این تعداد ۷۸ هزار نفر در مدارس خاص تحصیل می‌کنند و ۷۰ هزار نفر در آموزش‌های تلفیقی حضور دارند. به نظر مسئولان تعلیم و تربیت استثنایی کشور، در حال حاضر با ورود این کودکان که بهره‌هوشی آنها از سایر بچه‌ها حدود ۱۵ نمره کمتر است، آمار دانش‌آموزان در حال تحصیل این سازمان به ۱۷۸ هزار نفر می‌رسد

که به فراخور نیاز آنها کتاب‌های خاصی نیز در اختیارشان قرار می‌گیرد (سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور، ۱۳۹۷). همچنین براساس آمار به‌دست‌آمده از مرکز آموزش و پرورش استثنایی شهر تبریز، تعداد کل دانش‌آموزان استثنایی ۳۹۶۰ تخمین زده شده است که این تعداد در مدرسه‌های آموزش خاص در حال تحصیل می‌باشند. از این تعداد ۱۴۶۲ نفر دانش‌آموز دختر و ۲۴۹۸ نفر دانش‌آموز پسر می‌باشد و این در حالی است که ۹۰۵ نفر دانش‌آموز با مشکلاتی از قبیل اختلال‌های بینایی، جسمی و حرکتی به صورت تلفیقی در مدرسه‌های عادی در کنار دانش‌آموزان عادی مشغول تحصیل هستند. لازم به ذکر است که این آمار مربوط به استان آذربایجان شرقی است.

تاکنون اصطلاح‌ها و اسامی زیادی برای این کودکان به‌کار رفته است. یکی از اصطلاح‌ها که هنوز هم رایج است، کودکان غیرعادی یا نابهنجار است که بیشتر جنبه پزشکی دارد و به اختلال‌ها و نابهنجاری‌های روانی و عصبی^۱ توجه شده است. اصطلاح ناسازگار قدری جدیدتر است و بنا به توصیه کنگره جهانی روان‌پزشکی پاریس از سال ۱۹۶۰م. به جای اصطلاح غیرعادی به‌کار رفت. اصطلاح ناسازگار نیز به تدریج به علت‌های متعددی عوض شد. در حال حاضر اصطلاح کودکان استثنایی واژه پسندیده‌تر و قابل قبول‌تری است، اگرچه بعضی از متخصصان نیز این اصطلاح را نپذیرفته‌اند و اصطلاح‌های دیگری پیشنهاد می‌کنند (میلانی‌فر، ۱۳۹۴). در کتاب هالاها و کافمن واژه کودکان استثنایی چنین تعریف شده است: کودکان استثنایی به کسانی گفته می‌شود که نیازمند تعلیم و تربیت ویژه و خدمات وابسته‌اند تا از همه استعداد‌های انسانی خود بهره ببرند. آنان به تعلیم و تربیت نیازمندند چون از یک یا چند نظر با همسالان خود متفاوتند. از چشم‌انداز آموزشی، دانش‌آموزان استثنایی، آنهایی به شمار می‌آیند که برای دستیابی به بالاترین حد توانایی‌های انسانی

قرار می‌دهند تا آنان بتوانند با راهنمایی و هدایت عوامل عملکردی مدارس بخشی از تمایل‌ها و خواسته‌های سرپرستان را فراهم کنند (هاشمی و نوابخش، ۱۳۸۳). دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در جامعه و مدرسه با مجموعه‌ای از مشکلات روبه‌رو هستند که با تغییر ساختار اجتماعی و فرهنگی می‌توان از مشکلات آنها کم کرد. مدرسه‌های عادی و حتی استثنایی ما بیشترین تأکید خود را به آموزش خواندن، ریاضی و تدریس دروسی چون علوم و ... قرار می‌دهند و جنبه‌های مهم دیگری از ابعاد پرورش‌دهنده هوش، نظیر تصویرسازی و تخیل و هنرهای زیبا، به‌خصوص موسیقی، نمایش، فیلم، حرکت‌های موزون، پردازش مفهوم و استفاده از شبیه‌سازی و استعاره‌ها را کم‌وبیش به فراموشی می‌سپارند. کتاب‌های درسی دانش‌آموزان تناسب اندکی با جریان زندگی انسانی در قرن جاری دارد. همچنین، مدرسه‌ها غافل از این موضوع هستند که بسیاری از دانش‌آموزان از راه هوشمندی حرکتی، فضایی، موسیقایی، روابط درون‌فردی و میان‌فردی بهتر از تأکیدهای سنتی بر هوش کلامی^۳ و ریاضی قادر به یادگیری هستند (گاردنر، ۲۰۰۶). از محاسن آموزش دانش‌آموزان دچار معلولیت در مدرسه‌های ویژه آن است که در آموزش و پرورش استثنایی امکان بهره‌گیری از آموزش‌های خاص و برنامه درسی مخصوص کودکان با نیازهای ویژه و نیز امکان استفاده از تجهیزات تخصصی و مربیان تعلیم دیده استثنایی فراهم می‌شود. اما اینگونه آموزش معایبی نیز دارد مانند اینکه جامعه، کودک و سرپرستان او را متفاوت قلمداد می‌کنند و برچسب ایجاد شده به این کودک و سرپرستان آنها فشار روانی فراوان وارد می‌کند. امروزه به دلیل اینکه آموزش و پرورش ویژه پرهزینه است، توسعه مدرسه‌ها و کلاس‌های ویژه در مناطق کم‌جمعیت و فقیر امکان‌پذیر نیست. همچنین در مورد ظرفیت‌های یادگیری این کودکان، به سرپرستان و معلمان برداشت قالبی ناصحیح القا می‌کنند و

خود، به آموزش ویژه و خدمات وابسته نیاز دارند. در این تعریف دو مفهوم اهمیت دارد: ۱. گوناگونی ویژگی‌ها؛ ۲. نیاز به آموزش ویژه. در حال حاضر ارقام دولتی نشان می‌دهند که کم‌وبیش از هر ده دانش‌آموز یکی استثنایی شناخته می‌شود و خدمات ویژه دریافت می‌کند. بیشتر این کودکان در سنین ۶ و ۷ سالگی قرار دارند. هرچند شناسایی خردسالان و بزرگسالان جوان ناتوان نیز در حال افزایش است (هالاها و کافمن، ۱۳۷۱). براساس تقسیم‌بندی کرک، دانش‌آموزان استثنایی به گروه‌های زیر تقسیم‌بندی می‌شوند:

۱. انحراف‌های هوشی: دانش‌آموزان تیزهوش و کند ذهن؛
۲. نقایص حسی: دانش‌آموزان کم‌شنوا، ناشنوا و کم بینا و نابینا؛
۳. دشواری‌های ارتباطی: دانش‌آموزان با مشکلات گفتاری و دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه یادگیری؛
۴. ناهنجاری‌های رفتاری: دانش‌آموزان با اختلال‌های رفتاری^۲؛
۵. دشواری‌های حرکتی: دانش‌آموزان با معلولیت‌های بدنی؛
۶. سایر موارد استثنایی و بیماری‌ها (سیف‌نراقی و نادری، ۱۳۸۸).

در بین تمام کودکان استثنایی و خانواده‌های آنان، خصوصیات منحصر به فردی وجود دارد که توجه بیشتری را طلب می‌کند. در این خانواده‌ها مشکلات خاصی بروز می‌کند که از مشکلات فرزند معلول ناشی می‌شود. سرپرستان در چنین شرایطی با هماهنگی نهاد خانواده - که در واقع یکی از لوازم اصلی و زیربنای تحقق اهداف تربیتی است - و نهاد مدرسه به یکی از اهداف اصلی نظام اجتماعی که تحقق عدالت آموزشی است، جامعه عمل خواهند پوشاند. اینجاست که مدارس استثنایی با توجه به شرایط و امکانات ویژه‌ای که جامعه برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه فراهم کرده است، در اختیار سرپرستان اینگونه دانش‌آموزان

۲۰۱۵). قوانین متعددی در راستای آموزش و پرورش استثنایی وضع شده است که شاید مهم‌ترین آنها را بتوان قانون آموزش افراد دارای ناتوانی دانست. این قانون در سال ۱۹۷۰م. با عنوان آموزش کودکان استثنایی و با نهضت عادی‌سازی آغاز شد. به دنبال این نهضت، ارائه خدمات آموزشی و اجتماعی، مؤسسه‌زدایی و توان‌بخشی مبتنی بر جامعه در محیط‌هایی با کمترین محدودیت برنامه‌ریزی، اجرا و سامان‌دهی شدند (به‌پژوه و غباری، ۱۳۸۰). همچنین در کشور ما اولین گام در راه آموزش و پرورش ویژه بیش از هشتاد سال قبل برداشته شده است. از سال ۱۳۴۷ با تشکیل دفتری به نام «دفتر آموزش کودکان و دانش‌آموزان استثنایی» در وزارت آموزش و پرورش، فعالیت این بخش از آموزش و پرورش در قالب مدارس استثنایی و اغلب با تشکیل کلاس ویژه در مدرسه عادی، شکل دولتی و رسمی به خود گرفت و در سال ۱۳۶۹ در مجلس شورای اسلامی، سازمانی با عنوان «سازمان آموزش و پرورش استثنایی» وابسته به وزارت آموزش و پرورش تأسیس شد و در ابعادی وسیع‌تر، اهداف و وظایفی گسترده‌تر از سابق، گروه‌های بیشتری از کودکان و دانش‌آموزان با معلولیت را تحت پوشش قرار داد. برای هر دانش‌آموز استثنایی باید برنامه‌ای فردی شده براساس نیازهای ویژه‌اش تدوین شود که از آغاز تولد تا سال‌های پس از مدرسه را در بگیرد. گریسون و کلیولندآینس (۲۰۰۵) این برنامه‌ها را در سه دسته تقسیم کرده است: برنامه خدمات فردی شده، برنامه انتقالی فردی شده، برنامه آموزش فردی شده. البته طرح برنامه فردی شده و طرح توان‌بخشی فردی شده را می‌توان به این سه برنامه اضافه کرد (لوکاسون و همکاران، ۲۰۰۲). نتایج پژوهش کلدیپ سینگ کاتوچ و شارما در سال ۲۰۱۶م. در مدرسه هیماچال پرادراش در هند نشان از آن بود که دانش‌آموزان ضمن داشتن نیازهای ویژه در مدرسه‌ها با مشکلات زیادی مواجه هستند و آنها مشکلات این دانش‌آموزان را این‌گونه شرح می‌دهند

برداشت‌های کلیشه‌ای اطرافیان به نوبه خود سبب کاهش عزت نفس کودکان با نیازهای ویژه می‌شود و به نیز فرصت تعامل^۴، مشارکت و همدلی همسالان و معلمان مدرسه‌های عادی با این کودکان و خانواده‌های آنان به وجود نمی‌آید (یو، ۲۰۱۹) که این موضوع خود به نگرش^۵ تبعیض‌آمیز در جامعه منجر می‌شود و امکان جای دادن همه کودکان در یکی از طبقه‌های مرسوم کودکان استثنایی وجود ندارد چون به‌طور معمول طیفی از تفاوت‌ها وجود دارند و گاه چند ویژگی متفاوت مربوط به چند طبقه در یک کودک ظاهر می‌شوند و این عوامل به‌خودی‌خود کودکان با نیازهای ویژه را از دسترسی به الگوهای مناسب برای رشد رفتارهای مناسب محروم می‌کند (قاسمی، ۱۳۹۱). اصول جهانی آموزش جامع خواستار این است که مدرسه‌ها باید همه کودکان را صرف‌نظر از شرایط فیزیکی، فکری، اجتماعی، عاطفی، زبانی و یا شرایط دیگر جای دهند. برنامه‌های آموزشی باید با نیازهای کودکان سازگار باشد نه برعکس و این کودکان باید حمایت آموزشی اضافی را در زمینه برنامه درسی منظم و نه یک برنامه درسی متفاوت، دریافت کنند و توجه ویژه‌ای به نیازهای کودکان و جوانان با معلولیت‌های شدید یا متعدد مبذول شود؛ به عبارتی به تمام ابعاد مختلف تأکید و توجه شود؛ هم از جنبه توجه به انواع نیازهای کودکان و هم از نظر بهره‌مندی از معلمان با صلاحیت و علاقه‌مند به این حوزه (یو و پارک، ۲۰۲۰). در مدارس جامع، کودکان با نیازهای آموزشی خاص باید هر گونه حمایت بیشتری را دریافت کنند که ممکن است به آموزش مؤثر آنها نیاز داشته باشند. اصل اساسی این مدرسه‌های فراگیر این است که همه بچه‌ها باید در هر جایی که ممکن است، صرف‌نظر از هرگونه مشکل و یا تفاوت‌هایی که ممکن است داشته باشد، یاد بگیرند و در آخر نیاز خاص به آموزش و پرورش، اصول ثابت تعلیم و تربیت صحیحی را که همه کودکان از آن بهره‌مند خواهند شد، در بر می‌گیرد (سلیمانف،

نشان داد که طرح همگانی یادگیری نوعی رویکرد امیدبخش برای رفع نیازهای همه دانش‌آموزان است. این طرح، معلمان و مربیان را به تجدید نظر در ماهیت برنامه درسی خود فرا می‌خواند و آنها را به سمت انعطاف‌پذیری برای خدمت به این کودکان ترغیب می‌کند. با این حال در کشور ما مدرسه‌هایی که برای تلفیق دانش‌آموزان انتخاب می‌شوند، شرایط خاصی ندارند. نزدیک‌ترین مدرسه به محل سکونت کودک با معلولیت به‌طور معمول برای تلفیق وی انتخاب می‌شود. در هر دو گروه مدرسه‌های دولتی و غیرانتفاعی ممکن است تلفیق انجام شود که انتخاب آن به عهده سرپرستان دانش‌آموز است. این مدرسه‌ها برای ورود دانش‌آموزان با معلولیت، اقدام خاصی انجام نمی‌دهند و از لحاظ فیزیکی مناسب‌سازی در آنها انجام نمی‌شود.

روش

پژوهش حاضر، در قالب روش کیفی و از نوع رویکرد پدیدارشناسی به‌منظور درک تجربه سرپرستان کودکان با نیازهای ویژه از مشکلات آموزشی در مدارس ویژه آذرشهر در سال ۱۳۹۷ انجام شد. روش نمونه‌برداری پژوهش براساس روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده است و تا زمان اشباع داده‌ها، یعنی تا زمانی که موضوع‌های جدیدی به دست نیامد، ادامه پیدا کرد.

در نمونه‌گیری مبتنی بر هدف، حوادث و تجربه‌ها، هدف نمونه‌گیری هستند نه خود افراد (ادیب حاج باقری، ۱۳۸۵). تحلیل انجام‌شده در این پژوهش از نوع رویکرد پدیدارشناسی توصیفی کلایزی می‌باشد و مراحل تحلیل محتوای کیفی به این شرح است: خواندن دقیق تمام توصیف‌ها و یافته‌های مهم شرکت‌کنندگان، استخراج عبارات‌های بااهمیت و جمله‌های مرتبط با پدیده، مفهوم‌بخشی به جمله‌های مهم استخراج‌شده؛ مرتب‌سازی توصیف‌های شرکت‌کنندگان و مفاهیم مشترک در دسته‌های خاص، تبدیل تمام عقیده‌های استنتاج‌شده به توصیف

که برنامه درسی برابر با نیازهای دانش‌آموزان نیست، بنابراین دانش‌آموزان در مسئله آموزش مشکلاتی دارند و معلمان در مدرسه‌های ویژه با کمبود کارکنان آموزشی مواجه هستند؛ معلمان فشار بیشتری را متحمل می‌شوند و نسبت به شغل خود رضایت چندانی ندارند. در مدارس استثنایی برنامه ثابتی برای ملاقات معلم با سرپرستان وجود ندارد و همچنین این مدرسه‌ها برنامه‌هایی برای آموزش کارکنان ندارند و مدارس استثنایی در خصوص فضای آموزشی هم در بیشتر موارد زیرساخت مناسبی ندارند. همچنین در خصوص آموزش و مشکلات آموزشی این کودکان در داخل کشور نیز پژوهش‌هایی انجام شده است که به این شرح است: مطالعه شجاعی و مولایی در سال ۱۳۹۶ درباره آموزش متمایز برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه نشان داد: که آموزش متمایز و برابر کلاس درس با تفاوت‌ها و نیازهای فردی دانش‌آموزان در عمل با موانع و چالش‌هایی روبه‌رو است، برای نمونه در مدارس راهنمایی و دبیرستان به دلیل حجم مطالب و محتوای آموزشی، آموزش هم‌زمان و متفاوت دانش‌آموزان مشکل است. یکی از مهم‌ترین چالش‌های عمده آموزش متمایز، محدودیت زمان در کلاس است. زیاد بودن تعداد دانش‌آموزان کلاس، فشردگی کار معلمان و کمبود منابع از چالش‌های دیگر آموزش متمایز است. کمبود مهارت‌های معلمان و انگیزه‌نداشتن آموزش متمایز از موانع آموزش متمایز است. پژوهش قاسمی در سال ۱۳۹۱ درباره تلفیق کودکان استثنایی نشان داد: یکی از راه‌ها برای پاسخگویی به نیازها و مشکلات آموزشی کودکان با نیازهای ویژه، طراحی کلاس درس بر پایه آموزش متمایز است که این روش با مشکلاتی مانند محدودیت زمان، یک اندازه مؤثر نبودن برای همه درس‌ها، آگاهی‌نداشتن معلمان از این روش و کمبود منابع مواجه هستند. همچنین در این خصوص، پژوهش همتی علمدارلو و شاهین در سال ۱۳۹۶

مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر ۱۵ نفر از سرپرست دانش‌آموزان با نیازهای ویژه مدارس استثنایی آذرشهر بودند. معیارهای انتخاب مشارکت‌کنندگان در پژوهش، سرپرست دانش‌آموزانی با نیازهای ویژه‌ای بودند که فرزند آنها در مدرسه‌های ویژه آذرشهر مشغول تحصیل هستند و فقط از افرادی دعوت به عمل آمد که از مشکلات زمینه‌ساز آموزشی فرزندشان در مدرسه آگاهی دارند. در فرایند پژوهش به همه شرکت‌کنندگان اعلام شد که می‌توانند در صورت تمایل نداشتن برای ادامه شرکت در مصاحبه انصراف بدهند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش مصاحبه بود، زیرا مصاحبه به روش چهره به چهره انجام می‌شود. اطلاعات شخصی‌تر و دقیق‌تر را می‌توان با مطرح کردن سؤال‌های تازه برای روشن کردن پاسخ‌های قبلی به دست آورد. گابا و لینکن برای پژوهش‌های کیفی معیارهای اعتبار را معادل روایی درونی، انتقال را معادل روایی بیرونی، اعتماد را معادل پایایی و تأیید را معادل عینیت در پژوهش‌های کمی می‌دانند. آنها علاوه بر این معیارها، معیار اصالت را به‌عنوان یکی از معیارهای دیگر برای ارزشیابی پژوهش‌های کیفی تلقی می‌کنند (نوری و مهرمحمدی، ۱۳۹۰). در ادامه هر یک از این معیارها شرح داده شده است: الف: اعتبار: در پژوهش‌های کیفی، اعتبار به این معناست که آیا بین شیوه ادراک شرکت‌کنندگان در پژوهش و گزارش پژوهشگر همخوانی وجود دارد؟ یکی از این معیارها، زمانی است که پژوهشگر اطمینان حاصل کند که مضمون‌ها در عوض گسترش، تکرار می‌شوند، می‌توان به مطالعه پایان دهد. در این پژوهش نیز پژوهشگران بعد از ۱۵ مصاحبه به این نتیجه دست پیدا کردند که اطلاعات جدیدی از مصاحبه‌ها حاصل نمی‌شود. معیار دیگر، این بود که یافته‌های به‌دست‌آمده از تحلیل داده‌های گردآوری‌شده باید به تأیید شرکت‌کنندگان پژوهش برسد و در این پژوهش نیز مضمون‌های اصلی و فرعی، به هر ۱۵ شرکت‌کننده در مصاحبه داده شد.

جامع و کامل، تبدیل توصیف کامل پدیده به یک توصیف واقعی خلاصه و مختصر و مراجعه به شرکت‌کنندگان برای روشن کردن ایده‌های به‌دست‌آمده و موثق کردن یافته‌ها (ساندرز، ۲۰۰۳).
 درباره فرایند تحلیل داده‌ها در بخش کیفی باید گفت که نخست با تفکیک متن مصاحبه به عناصر پیام‌دار در داخل خطوط یا پاراگراف تلاش شد و با استفاده از کدگذاری باز مفاهیم استخراج شدند. مرحله بعدی با استفاده از کدگذاری محوری در قالب مقوله‌های بزرگ‌تری قرار گرفتند و سعی شد که مقولات در قالب دسته‌های بزرگ مفهومی طبقه‌بندی شوند. در این مرحله نخست مقوله اصلی تعیین شد. سپس سایر مقوله‌ها دسته‌بندی شدند. لازم به ذکر است که کدهای باز اولیه زیاد بودند ولی بعد از هر مرحله طبقه‌بندی و بررسی داده‌ها مفاهیم تکراری حذف و مفاهیم مشابه در هم ادغام شدند. بر این اساس در پژوهش حاضر برای به‌دست‌آوردن داده‌های پژوهش از شیوه مصاحبه نیمه ساختاریافته عمیق بهره گرفته شده است و به همین دلیل در ارتباط با مشکلات آموزشی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در مدارس استثنایی، تعدادی سؤال در ارتباط با موضوع پژوهش مطرح شد. سپس در فرایند مصاحبه سؤال‌های فرعی دیگری برای درک بهتر پاسخ‌ها پرسیده شد و تلاش بر این بود که شرکت‌کنندگان بیشتر به بیان مسائل مربوط با پژوهش بپردازند. در مصاحبه نیمه ساختاریافته، شرکت‌کنندگان می‌توانند بر تجربه‌های خود درباره موضوع دلخواه بحث کنند (عابدی، ۱۳۸۹). مدت زمان مصاحبه‌ها از ۳۰ تا ۹۰ دقیقه متغیر بود. فرایند مصاحبه پس از ایجاد محیطی مناسب و اخذ رضایت آگاهانه درباره مشارکت در مصاحبه با طرح سؤال «تجربه خود در ارتباط با مشکلات آموزشی در خصوص فرزندتان را بیان کنید» آغاز شد. برای درک بهتر و رفع ابهام در پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان سؤال‌ها هم تکرار می‌شد و هم سؤال‌های بیشتری در این خصوص پرسیده می‌شد.

آنها نیز همگی بر این موارد صحنه گذاشتند. ب: انتقال: در پژوهش کیفی، انتقال به معنای آن است که بین گزارش پژوهش و بافتی که مطالعه در آن انجام شده است، به چه میزان شباهت وجود دارد؟ یکی از این روش‌ها، بررسی مورد‌های چندگانه است. ج: اعتماد: در پژوهش کیفی، اعتماد به معنای اطمینان حاصل کردن از ثبات نسبی فرایند دستیابی به نتایج است. برای اعتمادپذیر کردن ساختن یافته‌ها می‌توان از راه توصیف دقیق فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها میزان ثبات نسبی در فرایند دستیابی به نتایج را تأیید کرد. با توجه به اینکه فرایند کدگذاری، بیانگر اعتماد بالای یافته‌های پژوهش است. د: تأیید: در پژوهش کیفی تأیید به این معناست که داده‌ها و تفسیر آنها ساخته تخیل‌های شخصی پژوهشگر نباشند بلکه داده‌های به دست آمده برابر با منابع باشند، از این رو با توجه به اینکه ابزار پژوهش مصاحبه نیمه ساختارگرایانه است، پژوهشگر، نظر شخصی خویش را چه در مرحله گردآوری داده‌ها و چه در مرحله تحلیل آنها به کار نبسته است. ه: اصالت: اصالت به معنای ارائه و بازنمایی منصفانه و بیطرفانه همه دیدگاه‌ها، ارزش‌ها و ایده‌ها و انعکاس آنها بدون غرض‌ورزی است. در این پژوهش انجام کدگذاری به وسیله دو پژوهشگر گویای اصالت بالای این اثر است. پس از ضبط و پیاده‌سازی متن مصاحبه‌های انجام شده با سرپرست دانش‌آموزان با نیازهای ویژه برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از فرایند کدگذاری استفاده شد.

یافته‌ها

در این بخش عوامل زمینه‌ساز مشکلات آموزشی کودکان با نیازهای ویژه در چهار حیطه مشکلات ناظر به کیفیت معلم، برنامه درسی، فضای آموزشی، امکانات و مشکلات مربوط به گروه اجرایی به دست آمد. در ادامه زیرمجموعه‌های مربوطه نیز توضیح داده شده است.

۱. مشکلات ناظر به کیفیت معلم:

معلم یکی از مهم‌ترین مجریان برنامه درسی است. کنش‌های منطقی، راهبردی یا روان‌شناسانه و اخلاقی او سه عنصر اصلی تدریس را شکل می‌دهند. کنش‌های منطقی شامل فعالیت‌هایی مانند تعریف کردن، نمایش دادن، توضیح دادن، تصحیح کردن، تفسیر کردن و ارزشیابی است. کنش‌های راهبردی یا روان‌شناسانه شامل کارهایی مانند انگیزه دادن، ترغیب کردن، جایزه دادن، تنبیه کردن و برنامه‌ریزی کردن است (گرین، ۱۹۷۱ به نقل از کار، فنسترماخر و ریچاردسون، ۲۰۰۰؛ ترجمه فردانش، ۱۳۸۵). افزون بر کنش‌های منطقی و روان‌شناسانه، به کنش‌های اخلاقی تدریس نیز اشاره کرده‌اند که در آن معلم ویژگی‌هایی مانند صداقت، شجاعت، بردباری، همدردی، احترام و انصاف را به نمایش می‌گذارد. عملکرد معلمان می‌تواند بر متغیر پیشرفت تحصیلی اثرگذار باشد (هیوز و چن، ۲۰۱۰). این عوامل زیرمجموعه‌هایی زیر را در برمی‌گیرد که به شرح زیر است:

۱-۱ تخصص‌نداشتن معلم: تجربه سرپرست دانش‌آموزان با نیازهای ویژه نشان می‌دهد که تخصص‌نداشتن معلمان مدارس استثنایی در حیطه آموزش باعث می‌شود تا کودکان پیشرفتی حاصل نکنند و این مسئله به نوبه خود شرایط نارضایتی سرپرست را به دنبال خواهد داشت. در این ارتباط شرکت‌کننده شماره ۳ می‌گوید: «به خاطر تخصصی نبودن رشته معلم دخترم، هیچ‌گونه تغییری در وضعیت تحصیلی او حاصل نشده و پیشرفتی نداشته و همین‌طور شرکت‌کننده شماره ۲ اظهار می‌کند: «بیشترین دلیل نارضایتی من از جهت آموزش دخترم به این دلیل است که معلم کلاسشون در حیطه‌ای کار می‌کنه که هیچ ارتباطی با رشته تحصیلی خودش نداره».

۲-۱ آگاهی‌نداشتن معلم از مشکلات شخصی و

بیماری کودکان: براساس نظر شرکت‌کنندگان، آگاهی‌نداشتن معلم از مشکلات کودکان باعث می‌شود

خاطر مشکلات این بچه‌ها معلم باید به اینها زیاد وقت بدهد. «همین‌طور شرکت‌کننده شماره ۷ بیان می‌کند: «هم رشته معلم کلاس پسر نامربوط به کودکان استثنایی و هم سن معلم زیاده و نزدیکی بازنشستگی شه، به خاطر همین تو کلاس برای بچه‌ها وقت کافی نمی‌زاره».

۵-۱ رعایت نکردن عدالت از سوی معلم در آموزش دانش‌آموزان: با توجه به تجربه‌های سرپرست‌های دانش‌آموزان، تبعیض قائل شدن در بین دانش‌آموزان تأثیر منفی در روحیه آنها می‌گذارد و این مسئله حس تنفر و حسادت را در بین دانش‌آموز ایجاد می‌کند. همچنین براساس گفته شرکت‌کننده شماره ۸: «در کلاس معلم توجه بیشتری به یک دانش‌آموز دارد و بیشتر وقت خود را صرف آن می‌کند و این موجب ناراحتی بقیه دانش‌آموزان از جمله پسر من شده» و همین‌طور شرکت‌کننده شماره ۱۰ می‌گوید: «یکی از همکلاسی‌های دخترم فامیل نزدیک معلمشونه، به خاطر این نسبت معلم بین اون و بقیه بچه‌ها فرق می‌زاره».

۶-۱ مسئولیت‌پذیری نداشتن معلمان نسبت به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان: براساس تجربه سرپرست‌های دانش‌آموزان در پژوهش، مسئولیت‌پذیری نداشتن معلم در محیط آموزشی باعث عملکرد منفی و کم‌کاری او شده و این مسئله موجب می‌شود معلم نسبت به پیشرفت نکردن دانش‌آموزان بی‌توجه باشد و از طرفی بی‌توجهی معلم نسبت به نیازهای دانش‌آموزان شرایط نارضایتی آنها را به دنبال خواهد داشت. در این خصوص شرکت‌کننده شماره ۳ اظهار می‌کند: «در طول یک سال تحصیلی دخترم قادر به یادگیری تکالیف درسی نشده ولی معلم کلاس هیچ توجهی به این مسئله نداره و هنگام اعتراض من نسبت به این موضوع برای شانه خالی کردن از مسئولیت کاری خود بحث بیماری و مشکل دخترم را پیش می‌کشه» و شرکت‌کننده شماره ۶ می‌گوید: «پسرم مبتلا به اختلال یادگیری و به همین دلیل در

که تکالیفی تعیین کنند که خارج از توان انجام این بچه‌هاست. شرکت‌کننده شماره ۱۰ اظهار می‌کند: «چون معلم در خصوص بیماری پسر اطلاعات کافی نداره و متوجه نیست، تکالیف بیشتری به دانش‌آموزان می‌دهد و این مسئله باعث می‌شه که پسر استرس بیشتری را تحمل بکنه» و در این مورد شرکت‌کننده شماره ۳ بیان می‌کند: «دخترم مشکل اختلال یادگیری داره و معلم آن قدر تکالیف برای خونه تعیین می‌کنه که اون نمی‌تونه انجام بده و به جای بهتر شدن مشکلش از مدرسه بیزار می‌شه».

۳-۱ سواد کافی نداشتن معلم در حیطه روش‌های تدریس: تجربه‌های سرپرست دانش‌آموزان نشانگر این موضوع است که سواد ناکافی معلم در حیطه تدریس کودکان با نیازهای ویژه نتیجه‌ای جز نادیده گرفتن توانایی‌ها و استعدادها دانش‌آموزان ندارد و همچنین نبود این ویژگی باعث می‌شود دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در همان سطح آموزشی که قرار دارند، بمانند و از روش‌های تدریس نوین برخوردار نباشند، برای نمونه شرکت‌کننده شماره ۵ می‌گوید: «با توجه به این مسئله هیچ بهبودی در وضعیت آموزشی دخترم حاصل نشده است» و همچنین شرکت‌کننده شماره ۷ اظهار می‌کند: «در طول سال تحصیلی، هیچ‌گونه تغییری در وضعیت تحصیلی پسر حاصل نشده و معلم کلاس تلاشی در این خصوص انجام نمی‌ده؛ زیرا که از روش‌های به‌روز آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه آگاهی نداره و در این خصوص دوره‌های آموزشی را نگذرانده است».

۴-۱ بالابودن دامنه سنی معلمان: براساس دیدگاه‌های سرپرست‌های دانش‌آموزان، بالابودن گروه سنی معلم به‌ویژه معلمان مدارس استثنایی، منجر به بی‌توجهی معلم به مشکلات دانش‌آموزان می‌شود و این مسئله علاقه‌نداشتن کودکان به حضور در کلاس را به دنبال خواهد داشت. براساس اظهارات شرکت‌کننده شماره ۸: «چون سن معلم پسر زیاد، معلم وقت و انرژی کافی برای دانش‌آموزان نداره و به

مدرسه استثنایی ثبت‌نامش کردیم، در این مدت حضور در کلاس نوشتن و خواندنش هیچ فرقی نکرده و معلم تلاشی در این خصوص نمی‌کنه و هر بار من رو می‌بینه از این مشکل به من گلایه می‌کنه».

۱-۷ ضعف ارتباطی معلم با دانش‌آموزان: رابطه مثبت معلم با دانش‌آموزان و همچنین دانش‌آموزان با هم، بر رابطه عاطفی و اجتماعی کلاس، ایجاد انگیزه یادگیری، دل بستگی به مدرسه، همکاری در فعالیت‌های کلاسی، تلاش بسیار در مواجهه با مشکلات (هیوز و چن، ۲۰۱۰)، کمک و حمایت دوستانه، درک رفتار میان‌فردی، ایجاد مسئولیت و آزادی در کارهای دانش‌آموز (رانسلی، ۱۹۹۷) به نقل از فیشر، والد ریپ و دن بروک، ۲۰۰۵) می‌تواند تأثیرگذار باشد (افدسی، کیامنش، مهدوی هزاره و صفرخانی، ۱۳۹۲). با توجه به گفته‌های سرپرست‌های دانش‌آموزان، ارتباط مناسب بین معلم و دانش‌آموزان نقش به‌سزایی در یادگیری و روحیه مثبت این کودکان ایفا می‌کند. همچنین نحوه برخورد مثبت معلم بر میزان اعتماد به نفس آنها تأثیر می‌گذارد، برای نمونه شرکت‌کننده شماره ۸ می‌گوید: «در مدرسه هیچ موقع ارتباط مناسبی بین پسر و معلم کلاشان شکل نگرفته و این دلیلی بوده برای اینکه همیشه استرس زیادی رو تجربه بکنه و اگر مشکلی داشته باشه نتونه اون با معلمشون مطرح بکنه» و یا شرکت‌کننده شماره ۹ اظهار کرده است: «پسر همیشه از معلمشون می‌ترسه و نگرانیه که مبادا نتونه تکالیف مدرسه رو انجام بده و از این بابت همیشه استرس داره».

۲- مشکلات مربوط به فضای آموزشی و امکانات: فضای آموزشی بیشتر دو بعد فیزیکی و فرهنگی دارد. بعد فیزیکی فضای آموزشی شامل محوطه مدرسه، فضای سبز، ساختمان‌های آموزشی است که برای محیط آموزش و یادگیری در نظر گرفته شده است. بعد فرهنگی به توانایی‌ها و شایستگی‌های کارکنان، رفتار و منش آنان، نحوه برقراری ارتباط و

مسئولیت‌شناسی افراد یک مؤسسه بستگی دارد. ایجاد محیطی شاد، سرزنده و سرشار از دوستی، همدلی، مسئولیت‌شناسی، نظم و انضباط نتیجه فرهنگ درست حاکم بر مدرسه است. فضای فرهنگی مثبت بر میزان کارایی آموزگاران، میزان درگیر شدن سرپرست‌های دانش‌آموزان در امور مدرسه و نیز پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد (زمانی، ۱۳۸۳ به نقل از زمانی و اصفهانی، ۱۳۸۶). این عوامل به نقل از شرکت‌کنندگان نکته‌های زیر را شامل می‌شود:

۱-۲ وجود نداشتن امکانات لازم برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان: بر اساس دیدگاه‌های سرپرست‌های دانش‌آموزان در پژوهش، اگر کلاس‌های درس در اندازه‌های مناسب و معیار نباشند؛ تعداد دانش‌آموزان بیش از ظرفیت کلاس باشد و از طرفی به دلیل مشکلات جسمی و روانی این دانش‌آموزان، اینها علاوه بر آموزش عمومی به تدریس خصوصی معلم نیز نیاز دارند. به همین دلیل بهتر است تعداد دانش‌آموزان در مدارس استثنایی کمتر از مدرسه‌های عادی باشد تا رسیدگی معلم به دانش‌آموزان بهتر انجام شود. در این خصوص شرکت‌کننده شماره ۲ اظهار می‌کند: «وضعیت بیماری دخترم به گونه‌ای هستش که برای درک بهتر تکالیف مدرسه نیاز داره یک مبحث چندبار تکرار بشه تا اون مطلب متوجه بشه، این در حالی است که در کلاس آنها تعداد دانش‌آموزان زیادتر از ظرفیت کلاسه و معلم می‌تونه فقط یه بار درس بده و تکرار نمی‌کنه» و همین‌طور شرکت‌کننده شماره ۸ می‌گوید: «در مدرسه‌ای که پسر در درس می‌خونه به دلیل وضعیت مالی، مدرسه توانایی خرید تجهیزات به‌روز رو نداره و با همون وسایل و امکانات قدیمی بچه‌ها رو آموزش می‌دن».

۲-۲ رضایت نداشتن سرپرست‌های دانش‌آموزان و معلمان به دلیل تعداد زیاد دانش‌آموزان در یک کلاس: شرکت‌کننده‌های این پژوهش بر این باورند که اگر اندازه کلاس درس با تعداد دانش‌آموزان متناسب

عقب‌ماندگی ذهنی هستن و معلم در بیان تکالیفی که در سطح درک همه بچه‌ها باشه دچار مشکله» و در این مورد همچنین شرکت‌کننده شماره ۱ بیان می‌کند: «دخترم مشکل حرکتی داره ولی توی کلاسی درس می‌خونه که مشکلات بچه‌ها خیلی شنیده و اون از نظر روحی خیلی صدمه می‌بینه».

۲-۵ وجودنداشتن امکانات لازم برای دانش‌آموزان دچار اختلال‌های حرکتی: وجودنداشتن وسایل آموزشی به‌روز و امکانات رفاهی لازم برای بهبود وضعیت حرکتی و جسمانی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه باعث بروز مشکلات تحصیلی و در مواردی مانعی برای تحصیل این کودکان می‌شود، برای نمونه شرکت‌کننده شماره ۴ اظهار می‌کند: «پسر من به بیماری دیستروفی عضلانی مبتلاست و در مدرسه هیچ امکاناتی برای دانش‌آموزان مبتلا به مشکلات حرکتی و جسمانی وجود نداره» و همین‌طور شرکت‌کننده شماره ۸ می‌گوید: «یکی از مشکلات مربوط به کلاس‌هایی که در طبقه دوم مدرسه برگزار می‌شه و پسر من از لحاظ رفت‌وآمد دچار مشکل می‌شه و اون حتی نمی‌تونه از سرویس بهداشتی استفاده بکنه».

۲-۶ فضای نامناسب آموزشی به لحاظ ظاهری و جذابیت: شرکت‌کنندگان در پژوهش اعتقاد دارند که مدارس استثنایی در بحث فضای آموزشی از معیار لازم برخوردار نیستند. در این مورد شرکت‌کننده شماره ۱۱ بیان می‌کند: «هر موقع به مدرسه پسر من می‌روم احساس نمی‌کنم در یک محیط آموزشی قرار دارم و محیط مدرسه برای بچه‌های با نیازهای ویژه هیچ‌گونه جذابیت و تنوعی نداره» و همین‌طور شرکت‌کننده شماره ۲ اظهار می‌کند: «مدرسه‌ای که دختر من در اون درس می‌خونه تمام پنجره‌های کلاس‌هایش با نرده پوشیده شده و هیچ فضای سبزی در حیاط نداره».

۳- مشکلات مربوط به برنامه‌درسی:

برنامه درسی در معنای گسترده خود به همه

نباشد، کلاس به محیطی پرتنش تبدیل می‌شود، زیرا معلم نمی‌تواند به همه دانش‌آموزان رسیدگی کند و توانایی کنترل آنها را نخواهد داشت. در این خصوص شرکت‌کننده شماره ۷ بیان می‌کند که: «توی کلاس معلم از صدای بچه‌ها کلافه می‌شه و نمی‌تونه نظم کلاس را حفظ بکنه» و شرکت‌کننده شماره ۸ اظهار می‌کند: «معلم پسر من می‌گه: توی کلاس دانش‌آموزان زیادن من نمی‌تونم کلاس را کنترل کنم و وقتی نظم کلاس به هم می‌خوره، بچه‌ها به درس گوش نمی‌دن و از این فرصت استفاده می‌کنن».

۲-۳ تفکیک‌نداشتن دانش‌آموزان از لحاظ رده‌بندی سنی: از منظر شرکت‌کنندگان در پژوهش، زمانی که دانش‌آموزان از لحاظ تفاوت سنی تفکیک نمی‌شوند، این موضوع به‌خودی‌خود مشکل‌ساز خواهد شد، زیرا در هر رده سنی دانش‌آموزان توانایی درک موضوعی را دارند که شاید در رده‌های سنی پایین‌تر نمی‌توانند همان موضوع را درک بکنند، برای نمونه شرکت‌کننده شماره ۱ اظهار می‌کند که: «در کلاس دختر من رده‌بندی سنی هم‌کلاسی‌هایش خیلی متفاوت و معلم وقتی موضوعات درسی رو بیان می‌کنه بچه‌های سنین پایین برای متوجه‌شدن درس دچار مشکل می‌شن» و همین‌طور شرکت‌کننده شماره ۸ می‌گوید: «تو کلاس به خاطر اینکه رده سن بچه‌ها با هم فرق داره، یه حرف‌هایی به هم می‌گن که به سن پسر من که ۹ سالشه خیلی زوده».

۲-۴ تفکیک‌نبودن دانش‌آموزان از لحاظ مشکلات جسمی و ذهنی در یک کلاس: تجربه شرکت‌کنندگان: در این پژوهش نشان داد زمانی که دانش‌آموزان از لحاظ مشکلات ذهنی و جسمی در یک کلاس تفکیک نمی‌شوند باعث بروز مشکلاتی می‌شود، زیرا سطح توانایی یک کودک عقب‌مانده ذهنی با یک کودک دچار دیستروفی متفاوت است. در این باره شرکت‌کننده شماره ۳ اظهار می‌کند: «پسر من به خاطر مشکلات حرکتی در مدرسه استثنایی درس می‌خونه ولی هم‌کلاسی‌هایش بیشتر دچار اختلال یادگیری و

من کمکش نکنم به‌تنهایی قادر به انجام آن نیست» و یا شرکت‌کننده شماره ۷ می‌گوید: «هم تعداد بچه‌ها در کلاس زیاده و معلم هم نمی‌تونه به تک‌تک بچه‌ها توضیح بده و هم اینکه درساشون سخته و اونا نمی‌تونن به راحتی یاد بگیرن».

۴- مشکلات مربوط به گروه اجرایی:

براساس نظر پاترسون، پوکی و پارکر (۱۹۸۶) یک مدرسه به‌عنوان یک سازمان، باید انعطاف‌پذیر و نوآور باشد؛ از ساختارهای جمعی استفاده کند؛ بر خود و فرهنگ سازمانی خود نظارت و بررسی داشته باشد؛ فنون برنامه‌ریزی‌های استراتژیک خود را توسعه دهد و به افراد درون خود اختیارهایی واگذار کند. در یک مفهوم کلی مدرسه لازم است نیازهای اعضای خود، یعنی معلمان، کارکنان دیگر و دانش‌آموزان را پاسخ دهد. زیرمضمون‌های این عنوان شامل نکات زیر است:

۴-۱ همکاری نداشتن مدیریت مدرسه درباره حضور دانش‌آموزان در جلسه‌های توان‌بخشی: باورها و فلسفه آموزشی یک مدیر مدرسه به میزان زیادی بر ماهیت یادگیری و تدریس افرادی که در حال رهبری آن است، اثر می‌گذارد. ساوت ورت (۱۹۹۰) بیان می‌کنند که کیفیت رهبری یک مدرسه اهمیت زیادی در اثربخشی مدرسه دارد. براساس گفته‌های شرکت‌کننده شماره ۸: «از مدیریت مدرسه ناراضیم، به این دلیل که اجازه نمی‌ده پسر زودتر از زمان تعطیلی، مدرسه رو ترک کنه تا من اون رو به کلاس‌های توان‌بخشی ببرم و این مسئله باعث عدم بهبودی مشکل حرکتی اون شده». از طرفی شرکت‌کننده شماره ۷ بیان می‌کند: «به این دلیل که مدیریت مدرسه اجازه خروج از مدرسه زودتر از زمان تعطیلی رو نمی‌ده، و من هم نمی‌تونم به‌موقع به کلاس توان‌بخشی برسونمش و به خاطر مشکلات مالی نمی‌تونم اون را به کلاس‌های خصوصی توان‌بخشی ببرم».

۴-۲ حضور نداشتن مشاور تحصیلی درباره مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان: براساس تجربه سرپرست‌های

تجربه‌های یادگیری فراگیران چه در داخل و چه در خارج از مدرسه اشاره دارد (بیلبايو و همکاران، ۲۰۰۸). برنامه‌های درسی را می‌توان به‌عنوان اساس و خمیرمایه آموزش و پرورش تصور کرد. اگر این موضوع سازوکار درستی نداشته باشد و برنامه‌ریزی و هدایتی صحیح انجام نشود، پیکره آموزش و پرورش اثربخشی خود را از دست خواهد داد (فتحی و اجارگاه عارفی و ترقی جاه، ۱۳۸۸). این عنوان شامل زیرمضمون‌های زیر است:

۳-۱ تعیین تکالیف بیش از حد درسی: شرکت‌کنندگان در پژوهش اعتقاد دارند که به دلیل مشکلات دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، آنها توان انجام تکالیف زیاد درسی را ندارند و به ویژه دانش‌آموزانی که دچار اختلال‌های حرکتی و جسمانی هستند، نمی‌توانند از پس انجام تکالیف بیش از حد درسی برآیند. در این باره شرکت‌کننده شماره ۱۰ اعلام می‌کند: «دخترم مشکل حرکتی در هردو دستاش داره و انجام تکالیف براش مسئله ولی معلم مشکلات حرکتی بچه‌ها رو در نظر نمی‌گیره و تکالیفی تعیین می‌کنه که خارج از توان بچه‌هاست». همچنین شرکت‌کننده شماره ۶ اظهار می‌کنه: «پسر من همیشه به خاطر حجم زیاد تکالیف مدرسه استرس داره و به خاطر این موضوع از مدرسه رفتن بدش می‌یاد».

۳-۲ محتوای درسی نامناسب با مشکلات ذهنی دانش‌آموزان: دانش‌آموزان با نیازهای ویژه برای تحصیل به برنامه درسی نیازمندند که مناسب با بهره‌هوشی آنها باشد و متناسب با مشکلات ذهنی و یادگیری آنها نیز باشد. لاندگرین (۱۹۷۲) بر واجب بودن هماهنگی بین محتوا و روش‌های تدریس اشاره می‌کند و عنوان می‌دارد که به‌منظور بهبود سطح یادگیری و اثربخشی آموزشی، برنامه درسی باید بین این دو عنصر هماهنگی و تناسب برقرار کند (رودی، فتحی و اجارگاه، عارفی، حکیم زاده و شریفی، ۱۳۹۷). براساس نظر شرکت‌کننده شماره ۵: «تکالیف دخترم به قدری سخته که بیشتر وقت‌ها متوجه نمی‌شه و اگه

پژوهش حاضر با هدف کشف تجربه سرپرست‌های کودکان با نیازهای ویژه مشکلات آموزشی از منظر رویکرد پدیدارشناسی انجام شد. بنابراین پژوهش کیفی که به‌طور مستقیم با نتایج این پژوهش باشد، پیدا نشد؛ اما نتایج به‌دست‌آمده با یافته‌های پژوهش‌های مشابه دیگر از جمله (هاشمی و نوانبخش (۱۳۸۳) «همسو و همخوان است. در این خصوص نتیجه پژوهش هاشمی و نوانبخش (۱۳۸۳) نشان داد که وجود نیروهای توان‌بخشی، محتوای کتاب‌های درسی و برنامه‌های فرهنگی و تربیتی و ورزشی در تأمین نیازهای فردی، اجتماعی و بهبود روابط اجتماعی دانش‌آموزان کم‌توانی ذهنی مؤثر است. نکته اول مشکلات ناظر به کیفیت معلم بود که شامل زیرمقوله‌هایی با عنوان (تخصص‌نداشتن معلم، آگاهی‌نداشتن معلم از مشکلات شخصی و بیماری کودکان، سواد کافی‌نداشتن معلم در چارچوب روش‌های تدریس، بالابودن دامنه سنی معلمان، رعایت‌نکردن عدالت از جانب معلم در آموزش و پرورش، مسئولیت‌پذیرنبودن معلمان نسبت به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، ضعف ارتباطی معلم با دانش‌آموزان، بی‌حوصلگی و انرژی کافی‌نداشتن معلم در کلاس را شامل می‌شود. در این راستا پژوهش برزگر و بفرویی و خضری (۱۳۹۰) نشان داد که مربیان مدارس برای درست‌شدن اهداف آموزشی باید با برنامه‌های آموزشی موافق باشند؛ آنها را درک کرده و به‌طور مستمر تقویت کنند که از این جهت با پژوهش حاضر همسو می‌باشد. همچنین در رابطه با زیرمقوله فرعی، ضعف ارتباطی معلم با دانش‌آموزان، پژوهش حاضر با نتایج پژوهش اقدسی و همکاران (۱۳۹۲) و کادیم، لیل و برچینال (۲۰۱۰) و شین، لی و کیم (۲۰۰۹) و ریلی (۲۰۰۹) و آلمن، ویلیام جانسین و اسجانتز (۲۰۰۹) و آندرز یوسکی و دیویس (۲۰۰۸) و نیوبری و دیویس (۲۰۰۸) و کاپارا، باربارانی، استیکا و مالون (۲۰۰۶) و هیوز، گلیسون و ژانگ (۲۰۰۵) و فیشر و همکاران (۲۰۰۵) و سانتاگاتا

دانش‌آموزان، یکی از مشکلات در مدرسه‌های استثنایی، حضورنداشتن مشاورانی است که با علم و آگاهی از وضعیت روحی دانش‌آموزان با خبر باشند. در این باره می‌توان به نظر شرکت‌کننده شماره ۱۳ اشاره کرد: «در مدرسه استثنایی که دخترم درس می‌خونه، مشاوره‌ای که بتونه علت ضعف و مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان را تشخیص بده و بتونه در این زمینه به اونا کمک بکنه، حضور نداره». همچنین شرکت‌کننده شماره ۹ بیان می‌کند: «مشاور مدرسه فقط بیماری و اختلالات بچه‌ها رو می‌گه و راهکار مناسبی به ما نشون نمی‌ده».

۳-۴ وجودنداشتن خدمات توان‌بخشی مناسب در داخل مدارس استثنایی: براساس گفته‌های سرپرست‌های دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش به‌ویژه سرپرست‌های دانش‌آموزان دچار اختلال‌های حرکتی، نبود خدمات توان‌بخشی مناسب در مدرسه یکی از مشکلات مهم برای آنها به شمار می‌آید، برای نمونه شرکت‌کننده شماره ۶ اظهار می‌کند: «در مدرسه‌ای که پسرم تحصیل می‌کنه، خدمات توان‌بخشی مناسب با مشکل اون وجود نداره و از طرفی هم توانایی پرداخت هزینه‌های کلاس‌های توان‌بخشی خصوصی را ندارم» و شرکت‌کننده شماره ۴ می‌گوید: «به خاطر مشکل حرکتی پسرم باید اون را به توان‌بخشی ببرم و از طرفی فاصله محیط کارم با مرکز توان‌بخشی خیلی زیاده و من از این بابت خیلی اذیت می‌شم؛ اگه تو مدرسه خدمات توان‌بخشی مناسب باشه من مجبور نمی‌شم این همه مسیر رفت‌وآمد بکنم».

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که تجربه‌های سرپرست‌های دانش‌آموزان از مشکلات آموزشی کودکان با نیازهای ویژه را می‌توان در چهار موضوع اصلی با عنوان مشکلات ناظر به کیفیت معلم، فضای آموزشی و امکانات، برنامه درسی و گروه اجرایی خلاصه کرد.

می‌باشد و پژوهش حاضر با نتایج پژوهش هاشمی و نوابخش (۱۳۸۳) همسو است. همچنین در این راستا پژوهش هوگس، گلیسرن و ژانگ (۲۰۰۵) نشان داد که معلمان در مدرسه‌های ویژه با کمبود گروه آموزشی مواجهند. بنابراین معلمان فشار بیشتری را متحمل می‌شوند که از این جهت با پژوهش حاضر همسو است. با بررسی مضمون‌های استخراج‌شده در پژوهش حاضر به نظر می‌رسد که در بین مشکلات آموزشی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، مشکلات ناظر به کیفیت معلم بیشتر از سایر مشکلات آموزشی دیگر نقش تأثیرگذارتری ایفا می‌کند. توانایی معلم برای مدیریت مؤثر کلاس و برآورده کردن نیازهای دانش‌آموزان با توانایی مختلف می‌تواند کیفیت تجربه آموزشی را برای همه دانش‌آموزان افزایش دهد. نیازهای یادگیری متفاوت دانش‌آموزان با نیازهای ویژه باعث می‌شود آنها نیاز به برنامه‌های متنوع داشته باشند. بنابراین معلمان برای اصلاح آموزش براساس نیازهای دانش‌آموزان و ارزیابی یادگیری آنها نیاز به برنامه‌های متفاوت دارند تا بتوانند به آنچه دانش‌آموزان نیاز دارند، پاسخگو باشند. امروزه در کشور ایران، هم در آموزش و پرورش عمومی و هم در آموزش و پرورش ویژه با تنوعی از دانش‌آموزان با نقاط قوت و ضعف گوناگون، زمینه فرهنگی متفاوت و با نیازهای آموزشی مختلف روبه‌رو هستیم که ضروری است معلمان هم از راه آموزش در دانشگاه فرهنگیان و هم آموزش ضمن خدمت، از رویکردها و روش‌های آموزشی پیشرفته مانند آموزش متمایز آگاه شوند تا بتوانند از این رویکردها و روش‌ها برای پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان استفاده کنند (شجاعی و مولایی، ۱۳۹۶). همچنین با به‌کارگیری برنامه درسی مناسب، شیوه‌های آموزشی و محیط آموزشی مطلوب و انتخاب صحیح محتوای برنامه درسی که در آن مبنا، آزادی و قابلیت انتخاب و قابلیت‌های پایه باشد، می‌توان شرایط برای تعلیم و تربیت دلخواه برای این دانش‌آموزان فراهم کرد. روش‌های تدریس متناسب

و باربیری (۲۰۰۵) و بال‌بونی و پدراپسی (۲۰۰۰) هم‌راستا است. در رابطه با موضوع فضای آموزشی و امکانات که شامل نکته‌های (وجودنداشتن امکانات لازم برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، وجودنداشتن نظم و انضباط، رضایت‌نداشتن سرپرست‌های دانش‌آموزان و معلمان از جهت ازدیاد دانش‌آموزان، جدانبودن دانش‌آموزان از لحاظ رده‌بندی سنی، جدانبودن دانش‌آموزان از لحاظ مشکلات جسمی و ذهنی در یک کلاس، جدانبودن دانش‌آموزان از لحاظ دوره تحصیلی در یک کلاس واحد، نبود امکانات لازم برای دانش‌آموزان دچار اختلال‌های حرکتی) است، با زمانی و نصوصافهانی (۱۳۸۶) همسو می‌باشد. همچنین نتیجه پژوهش پاهنگ، مهدیون و یاری قلی (۱۳۹۶) نشان داد که دو عامل امکانات و تجهیزات و عامل اهداف آموزشی و محتوای تدریس پایین‌تر از میانگین متوسط جامعه بودند و نامطلوب به نظر می‌رسیدند که از این جهت با پژوهش حاضر همسو است. همچنین این موضوع با پژوهش قاسمی (۱۳۹۱) هم‌راستا است چون نشان داد که مدرسه‌های ویژه برای ورود دانش‌آموزان با معلولیت، اقدام خاصی انجام نمی‌دهند و از لحاظ فیزیکی مناسب‌سازی در آنها انجام نمی‌گیرد. موضوع سوم که مشکلات مربوط به برنامه درسی دانش‌آموزان استثنایی است و شامل زیرمقوله‌های (تعیین تکالیف بیش از حد درسی و محتوای درسی نامناسب با مشکلات ذهنی دانش‌آموزان) می‌باشد که با پژوهش شجاعی و مولایی (۱۳۹۶) همسو و همخوان است. در خصوص مقوله چهارم که مشکلات مربوط به گروه اجرایی است و شامل زیرمضمون‌های (همکاری‌نداشتن مدیریت مدرسه درباره حضور دانش‌آموزان در جلسه‌های توان‌بخشی، حضورنداشتن مشاور تحصیلی درباره مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان، تأخیر حضور معلم در کلاس‌ها با وجود شروع کلاس‌ها در آغاز سال تحصیلی و نبود خدمات توان‌بخشی مناسب در داخل مدارس استثنایی)

برای مدارس استثنایی خدمات توان‌بخشی، بهداشتی، فیزیوتراپی، کلاس‌های گفتاردرمانی و کاردرمانی براساس نیازهای دانش‌آموزان در نظر گرفته شود؛ ۲. برای تمام مدارس استثنایی معلمانی مرتبط با حوزه کودکان با نیازهای ویژه و مشاوران و مربیان متخصص در نظر گرفته شود؛ ۳. کتاب‌های درسی و برنامه‌های آموزشی مدارس ویژه با سطح توانایی دانش‌آموزان هماهنگ باشد و به‌گونه‌ای تنظیم شود که میزان خلاقیت دانش‌آموزان را افزایش دهد؛ ۴. در مدرسه‌های استثنایی برنامه، فعالیت‌های فرهنگی و تفریحی در نظر گرفته شود تا منجر به بهبود عملکردهای اجتماعی و فردی دانش‌آموزان شود؛ ۵. در مدرسه‌های استثنایی باید انجمن‌های اولیا و مربیان تشکیل شود، به‌طوری که آنها مستمر درباره وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان در ارتباط باشند.

پی‌نوشت‌ها

1. Neurological Dysfunction
2. Behavioral Disorder
3. Verbal Intelligence
4. Interaction
5. Attitude
6. Individual Educational Plans

منابع

- ادیب حاج باقری، م. (۱۳۸۵). روش تحقیق گراند تئوری، تهران: بشری.
- اردبیلی، م. (۱۳۹۵). روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی. سومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی.
- اقدسی، س.، کیامنش، ع.، مهدوی هزاره، م.، و صفرخانی، م. (۱۳۹۲). تعامل معلم- دانش‌آموز در کلاس درس مدارس موفق و ناموفق: مطالعه موردی از مدارس ابتدایی شرکت‌کننده در آزمون پرلز ۲۰۰۶ و تیمز ۲۰۰۷. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۰(۳): ۹۳-۱۲۰.
- برزگر بفرویی، ک.، خضری، ح. (۱۳۹۰). رابطه بین رفتار تیپ الف، شخصیت نوروتیک، منبع کنترل بیرونی و جو حاکم بر مدرسه با استرس شغلی معلمان مراکز استثنایی یزد. کودکان استثنایی، ۱۱(۱): ۶۹-۸۲.
- به‌پژوه، ابو غباری، ب. (۱۳۸۰). عقب‌ماندگی ذهنی: تعریف، طبقه‌بندی و نظام‌های حمایت. تهران: دانشگاه تهران.
- پاهنگ، ن.، مهدیون، ر.، و یاری‌قلی، ب. (۱۳۹۶). بررسی کیفیت مدارس و شناسایی عوامل مؤثر بر آن: پژوهش ترکیبی. دو فصلنامه علمی پژوهشی مدیریت مدرسه، ۵(۱): ۱۷۳-۱۹۳.

با این برنامه‌ها همچون روش تدریس گروهی ابزاری جهت آماده‌سازی کودکان برای مشارکت اجتماعی فعال در جامعه خواهد بود (یاری‌قلی، ۱۳۹۷). با توجه به مباحث ارائه‌شده باید به برنامه درسی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه نیز توجه شود و براساس روش‌هایی باشد که بتوان با استفاده از آنها فهم و انجام برخی از فعالیت‌ها را برای این دسته از فراگیران آسان کرد. همچنین هر آموزشی فضا و امکانات خاصی را می‌طلبد که با وجود آنها بهتر می‌توان به اهداف آموزشی برای تعلیم و تربیت دانش‌آموزان با نیازهای ویژه پرداخت (خندقی، کاظمی، پاک مهر و اصغری نکاح، ۱۳۹۶). قابل ذکر است که مشکل مهارت‌های معلم در مقام مدرس و مشاور برای کودکان با نیازهای ویژه جزو مباحث اساسی در نظام‌های آموزش و پرورش دنیا به حساب می‌آید که جوامع مختلف با برنامه‌ریزی‌های طولانی‌مدت در پی برطرف کردن این نقص هستند (تانکریدی، ۲۰۲۰). در کل نتایج پژوهش حاضر نشان داد که با بررسی تجربه‌های سرپرست‌های دانش‌آموزان نسبت به نیازهای ویژه از مشکلات آموزشی می‌توان تا حدود زیادی از مشکلات آموزشی آنها را کاهش داد و بستر مناسبی برای پیشرفت آنها فراهم کرد.

در نتیجه با به‌کارگیری این نتایج می‌توان محیطی غنی و مناسب برای این گروه دانش‌آموزان فراهم کرد و سبب شد تا کسب مهارت‌های رشدی و تحولی برای آنها آسان شود؛ شرایط تحصیلی بهتری برای آنها ایجاد کرد و این عامل سبب شکوفایی توانایی‌ها و استعدادهای این گروه می‌شود و یک برنامه آموزشی ویژه دانش‌آموزان استثنایی شامل توجه به منابع مالی، انسانی، وسایل و تجهیزات برای پیشرفت آنان است. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به همکاری نکردن گروه اجرایی مدارس ویژه برای جمع‌آوری اطلاعات کامل‌تر اشاره کرد. به‌رغم اینکه نتایج پژوهش‌های کیفی قابلیت تعمیم‌پذیری کمتری دارد، با این حال پیشنهادها زیر ارائه می‌شود: ۱.

- یاری‌قلمی، ب. (۱۳۹۷). عدالت تربیتی بنیان‌های نظری و چالش‌های آن. تهران: اساطیر پارسی.
- Andrzejewski, C.E., & Davis, H. A.(2008). Human contact in the classroom: Exploring how teachers talk about and negotiate touching students. *Teaching and Teacher Education*, 24(3):779-794.
- Aultman, L.P., Williams- johnsin, M.R., & Schutz, P. A(2009). Boundary dilemmas in teacher-student relationships: Struggling with the line. *Teaching and Teacher Education*, 25(2):636-646.
- Balboni, G& Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of the experience. *Education & training in mental retardation& developmental disabilities*. 35(2): 148-159.
- Cadima .J. Leal, T. & Burchinal, M (2010). The quality of teacher- student interactions: Associatio with first graders academic and behavioral outcomes. *Journal of school Psychology*, 48(6):457-482.
- Capara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P., Malone, P.S. (2006). Teachers self- efficacy beliefs as determints of Job satisfaction and students academic achievement: A study at the school level. *Journal of school Psychology*,44(6): 473-490.
- Fisher,D.,Waldrip,B. & den Brok, P.J.(2005).Students perceptions of primary teachers interpersonal behavior and of cultural dimensions in the classroom environment. *International Journal of Educational Research*.43(1/2):25-38.
- Gardner, H. (2006). *Changing Minds. The art and science of changing our own and other peoples minds*. Boston MA: Harvard Business School press.
- Garrison, D. R., & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *American Journal of Distance Education*, 19(3), 133- 148. doi:10.1207/s15389286ajde1903_2
- Henry, T. (2001). *Creating a place where people want to be*. Middle Ground3,10-16
- Holly, P. & southworth, G.(1989). *The developing schools* . London: Falmer Press.
- Hughes, J.N., & Chen, Q. (2010). Reciprocal effects of student-teacher and student peer relatedness: Effect on academic self- efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, (In press).
- Hughes, J.N., Gleason, K.A.,& Zhang, D.(2005). Relationships influences on teachers perceptions of academic competence in academically at- risk minorly and majority first grade students. *Journal of school Psychology* 43(4):303-320.
- خندقی، م، کاظمی، ص،، پاک‌مهر، ح،،و اصغری نکاح، م. (۱۳۹۶). ارزشیابی تجهیزات و امکانات محیط کارگاهی در برنامه درسی دوره متوسطه حرفه‌ای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه. پژوهش در برنامه درسی، ۱۳(۲): ۳۲-۵۴.
- رودی، م،، فتحی واجارگاه، ک،، عارفی، م،، حکیم‌زاده، ر،، و شریفی، م. (۱۳۹۷). مفهوم‌سازی مشاوره برنامه درسی به‌عنوان یکی از قلمروهای نوین حوزه مطالعات برنامه درسی. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۶(۱۱): ۸۵-۹۲.
- زمانی، ع،، و نصرافهانی، ا. (۱۳۸۶). ویژگی‌های فیزیکی و فرهنگی فضاهای آموزشی دوره ابتدایی چهار کشور پیشرفته جهان از دید دانش‌آموزان ایرانی و والدین آنان. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۶(۲۳): ۳۵-۴۶.
- سازمان آموزش و پرورش استثنائی کشور(۱۳۹۷). آمار کودکان استثنائی کشور. <http://csdeo.ir/index.jsp?fkeyid=&siteid=1&pageid=304>
- سیف نراقی، م. و نادری، ع (۱۳۸۸). روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی. تهران: دانشگاه پیام‌نور.
- شجاعی، س،، و مولایی آرپناهی، ع. (۱۳۹۶). آموزش متمایز برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه. تعلیم و تربیت استثنایی. ۱۷(۲۰): ۲۳-۳۸.
- عابدی، ح. (۱۳۸۹). کاربرد روش تحقیق پدیده‌شناسی در علوم بالینی، فصلنامه راهبرد، ۱۹(۵۴): ۲۰۷-۲۲۴.
- فتحی واجارگاه، ک،، عارفی، م. و ترقی جاه، ع. (۱۳۸۸). مطالعه چگونگی شکل‌گیری برنامه درسی برآمده با الهام از رویکرد رجیو امیلیا برای کودکان ۶ تا ۸ سال. پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۰(۳): ۴۱-۶۴.
- قاسمی، م. (۱۳۹۱). تلفیق کودکان استثنایی/ اصول، مزایا و روش‌ها. تعلیم و تربیت استثنایی شماره ۱۱۱: ۷۳-۸۵.
- کار، د، ج،، و ریچاردسون. (۲۰۰۰). روشهای تدریس پیشرفته (ترجمه: هاشم فردانش). ۱۳۸۵. تهران: نشر کویر.
- میلانی‌فر، ب. (۱۳۹۴). روانشناسی کودکان و نوجوانان استثنایی. تهران: قومس.
- هاشمی، ر. و نوابخش، م،، (۱۳۸۳) بررسی میزان رضایت‌مندی والدین دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی مقطع ابتدایی از عملکرد مدارس استثنایی استان مرکزی در سال ۸۳. فصلنامه تعلیم و تربیت. ۵۹(۱): ۴۵-۵۲.
- نوری، ع،، و مهرمحمدی، م. (۱۳۹۰). الگویی برای بهره‌گیری از روش نظریه برخاسته از داده‌ها در پژوهش‌های تربیتی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی/ ایران، ۶(۲۳): ۸-۳۵.
- هالاها، د. (۱۳۷۱). کودکان استثنایی (مقدمه‌ای بر آموزش‌های ویژه). تهران: آستان قدس رضوی.
- همتی‌علمدارلو، ق، و شاهین، م (۱۳۹۶). طرح همگانی یادگیری برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه. تعلیم و تربیت استثنایی. ۵(۱۴۴): ۵۲-۵۷.

- Kirk, S. (2011). *Educating Exceptional Children* . (13 th ed.) USA, Houghton Mifflin Company.
- Kuldeep ,S,K& upasana, SH. (2016).problems faced by teachers in special schools of himachal Pradesh. *international journal of advanced research in education & technology*. 3(4):156-2187.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W.H.E., Coulter, D.L.,Craig,E.M. ,Reeve.A., Schalock, R.L., Snell, M.E., Spitalnick,D., Spreat,S., & Tasse ,M .(2002). *Mentalretardation: Definition,classification,and systemsof supports(10th Ed.)*. Washington DC:American Association on Mental Retardation
- Newberry, M. & Davis, H.A.(2008).The role of elementary teachers conceptions of closeness to students on their differential behavior in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 24(5):1965-1985.
- Patterson, J. L, pukey. S.C& Parker, J.V. (1986) *productive school systems for a Non-rational world*. Alexandria. V A: ASCD.
- Riley, P. (2009). *An adult attachment perspective on the student–teacher relationship and classroom management difficulties*. *Teaching and Teacher Education*,25(5), 626–635.
- Sanders C. (2003). Application of Colaizzi's method: Interpretation of an auditable decision trail by a novice researcher. *Contemp Nurse*. 14(3):292-302.
- Santagata, R., & Barbieri, A. (2005).Mathematics teaching in Italy: A cross- cultural video analysis. *Mathematical Thinking and Learning*, 7(4):291-312.
- Shin, J., Lee, H., & Kim, Y. (2009).Student and school factors affecting mathematics achievement: International comparisons between Korea, Japan and USA. *School Psychology International*. 30(4):520- 537.
- Southworth. G. (1990). Leadership, headship and effective primary school Organization, *Journal School Organisation*. 10(1): 3-16.
- Suleymanov, F. (2015). issues of inclusive education: some aspects to be considered.electronic. *journal for inlusive education*, 3(4):65-72.
- Tancredi, H.(2020). Meeting obligations to consult students with disability: methodological considerations and successful elements for consultation. *Aust. Educ. Res*. 47, 201–217. <https://doi-org.ezp.semantak.com/10.1007 / s 13384 -019-00341-3>
- Vannapond,Suttichujit, B.S. (2008). issues in exceptional student education: the challenges for principals. *Journal of alternative perspectives in the social sciences*vol, 1(1):33-47.
- Yu, S. (2019). What parents say about inclusion and disabilities: Implications for young children’s attitude development toward peers with disabilities. *Early Child Development and Care*. <https://doi-org.ezp.semantak.com/10.1080/03004430.2019.1683005>.
- Yu, S., Park, H.(2020). Early Childhood Preservice Teachers’ Attitude Development Toward the Inclusion of Children with Disabilities. *Early Childhood Educ J*. <https://doi-org.ezp.semantak.com/10.1007/s10643-020-01017-9>