واکاوی دیدگاه معلمان پیرامون مدارس دانش‌آموزان با نیازهای ویژه؛ به‌منظور ارائه پیشنهادهای سیاستی

سهراب محمدی پویا[۱]، سیامند قادری[۲]، دکتر یوسف ادیب[۳]، سید طاهر سیدی نظرلو[۴]

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۵/۲۱ تجدیدنظر: ۱۴۰۰/۲/۴
پذیرش نهایی: ۱۴۰۰/۱۱/۱۳

چکیده

هدف: این پژوهش با هدف واکاوی دیدگاه معلمان پیرامون مدارس دانش‌آموزان با نیازهای ویژه؛ به‌منظور ارائه پیشنهادهای سیاستی انجام شد. **روش:** پژوهش حاضر در چارچوب رویکرد کیفی و با هدف واکاوی دیدگاه معلمان مدارس دانش‌آموزان با نیازهای ویژه درخصوص ویژگی‌ها و مسائل مرتبط با شرایط حاکم بر مدارس استان آذربایجان شرقی انجام شده است. داده‌ها با مصاحبه نیمه‌ساختارمند از ۱۶ نفر از معلمان در سطح استان آذربایجان شرقی با شیوه نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاکی گردآوری‌شده و با روش تحلیل مضمونی تحلیل شده‌اند. **یافته‌ها:** یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که دیدگاه معلمان مدارس دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در چهار مضمون اصلی و ۱۸ مضمون فرعی دسته‌بندی می‌شود. مضامین اصلی شامل ویژگی‌ها و مسائل مرتبط با معلمان مدارس دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، ویژگی‌ها و مسائل مرتبط با ویژگی‌های دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، محدودیت‌های آموزشی و مسائل فرهنگی – اجتماعی است. مضامین فرعی نیز در متن مقاله به‌طور تفصیلی توضیح داده شده است. **نتیجه‌گیری:** براساس یافته‌های پژوهش، اقدام‌های انجام‌شده در حوزه سیاست‌های کلی آموزش و پرورش به‌خوبی پیش نرفته است و پیشبرد مسائل در این زمینه اهتمام جدی مسئولان را می‌طلبد.

واژه‌های کلیدی: پیشنهاد سیاستی، دانش‌آموزان، نیازهای ویژه، معلمان.

۱. **نویسنده مسئول:** دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران
۲. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران
۳. استاد برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران
۴. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

Analyzing the Teachers' Views on Schools Student with Special Needs in Order to Provide Policy Advice

Sohrab Mohammadi Pouya[1], M.A., Siamand Ghaderi[2], M.A., Yousef Adib[3], Ph.D., Seyed Taher Seyede Nazarlu[4], M.A.

Received: 08. 11.2020 Revised: 04.24.2021 Accepted: 02. 2. 2022

Abstract

Objective: The purpose of this study was to analyzing the Teachers' Views on Schools Student with Special Needs in Order to Provide Policy Advice. **Method:** The present study was conducted using a qualitative approach with the aim of analyzing the views of school teachers teaching special need Students in East Azerbaijan Province. Data were collected by semi-structured interviews from 16 teachers by targeted sampling method and analyzed by thematic analysis method. **Results**: The research findings indicated that the views of school teachers on students with special needs can be categorized into four main themes and 18 sub-themes. The main topics include issues related to school teachers, students with special needs, characteristics of students with special needs, educational constraints, and socio-cultural issues. Sub-topics are also described in detail in the text of the article. **Conclusion:** According to the research findings, the measures taken in the field of general education policy have not gone well and the advancement of issues in this field requires the serious attention of the officials.

Keywords: *Policy advice, Students, Special needs, Teachers.*

1. **Corresponding author:** PhD Student of Curriculum Development University of Tabriz, Tabriz, Iran **Email**: mohammadipouya1393@yahoo.com
2. PhD Student of Curriculum Development University of Tabriz, Tabriz, Iran.
3. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Iran.
4. PhD Student of Curriculum Development University of Tabriz, Tabriz, Iran.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

مقدمه

نقش بی‌بدیل تعلیم و تربیت در زندگی اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، اقتصادی و... همواره شرایط توجه متخصصان و عالمان را به این موضوع مهم در طول تاریخ فراهم کرده است. با گسترش اهمیت تعلیم و تربیت در جوامع مختلف جایگاه آموزش‌دهنده (مدرس/ معلم) نیز روزبه‌روز فزونی پیش می‌رود. این افزایش روزافزون تا جایی پیش رفته است که امروزه نقش معلم به‌عنوان یکی از اساسی‌ترین عناصر برنامه درسی، در قامت غیرقابل‌انکاری جلوه کرد که به‌زعم متخصصان شکی نیست که معلم می‌تواند در تکوین هویت ملی، دینی و... نقش‌آفرینی کند. سخن ارسطو بر جایگاه بی‌بدیل معلم در تحقق امور تربیتی اشاره دارد، به‌طوری‌که وی معتقد است «کسانی که کودکان را تربیت می‌کنند باید بیش از افرادی که آنان را بار می‌آورند، احترام کنند، زیرا آنها به کودک تنها زندگی می‌بخشند درحالی‌که معلمان، هنر بهترزیستن را به او یاد می‌دهند. پس معلم، یعنی کلیددار سعادت جامعه، یعنی کسی که شخصیت او تعیین‌کننده شخصیت جامعه است و آینده یک ملت را باید در معلمان فعلی آن جستجو کرد» (شعاری‌نژاد، ۱۳۷۵؛ به نقل از شهپر، برزگر و احمدی، ۱۳۹۶). با این حال حرفه معلمی نیازمند دانش، پشتکار و البته انگیزه و علاقه فراوان است، چرا که سربلند بیرون‌آمدن از این وادی نیازمند وقت‌گذاشتن و انرژی از سوی معلمان است. البته این موضوع در معلمان دانش‌آموزان استثنایی به علت شرایط ویژه آموزشی خاص مدارس – در هر گروهی اعم از کم‌توان ذهنی[1]، نابینا[2]، ناشنوا[3]، دارای اختلال عاطفی[4] یا افراد ناتوان در یادگیری[5] (روحانی، معنوی‌پور، ۱۳۸۸)، به‌مراتب دشوارتر است (رهبر کرباسدهی، حسین خانزاده و رهبر کرباسدهی، ۱۳۹۵). با نگاهی به آمار موجود در حوزه کودکان با نیازهای ویژه در سطح جهان متوجه می‌شویم به‌رغم تلاش‌های گسترده برای این نوع کودکان، هنوز آموزش‌ها و امکانات این حوزه به سطح مطلوبی نرسیده است. داده‌های مرکز ملی آمار آموزش و پرورش ایالات متحده نشان می‌دهد که بسیاری از خانواده‌های دانش‌آموزان با نیازهای ویژه از وضعیت آموزش خود خرسند نیستند، زیرا آنان مجبور به استفاده از مراکز آموزشی سنتی و بدون امکانات کافی هستند (راغب، ۱۳۹۵).

افراد با نیازهای ویژه نسبت به آحاد مردم از شرایط خاصی برخوردارند و اطرافیان آنان نیز به فراخور همراهی و ارتباط با افراد دارای نیازهای ویژه شرایط به‌مراتب سخت‌تری را دنبال می‌کنند، برای نمونه نتایج برخی از پژوهش‌ها بر این موضوع استوار است که والدین دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی نیز - از انواع دانش‌آموزان با نیازهای ویژه – در قیاس با دیگر دانش‌آموزان مشکلات بیشتری دارند، به‌طوری‌که این والدین نسبت به والدین کودکان عادی و سایر دانش‌آموزان با نیازهای ویژه بار روانی و مشکلات روان‌شناختی بسیاری را به دوش می‌کشند (مارتورل و همکاران، ۲۰۱۱؛ ایرازابل و همکاران، ۲۰۱۲؛ اوشودی و همکاران، ۲۰۱۴؛ به نقل از غباری بناب، نقدی، ۱۳۹۶). شرایط معلمان مدارس ویژه نیز در همین وضعیت قرار دارد. معلمانی که برای برقراری ارتباط و آموزش این دانش‌آموزان مجبور به‌صرف انرژی بسیاری هستند و به‌رغم محدودیت‌های موجود در مواجه با این دانش‌آموزان در محیط‌های یادگیری تلاش‌های ارزنده‌ای را از خود نشان می‌دهند. به‌عنوان نمونه در زمینه سختی‌های موجود در مدارس آموزش و پرورش استثنایی می‌توان به این نکته اشاره کرد که دشواری اجرای و فرایندهای برنامه درسی در محیط‌های مختص دانش‌آموزان با نیازهای ویژه با شیوع ویروس کرونا بیش از پیش مشهود شد، چرا که با خانه‌نشینی بخش اعظمی از دانش‌آموزان در گستره جهانی و البته تحت تأثیر قرارگرفتن جنبه‌های آموزش و پرورش (صفایی موحد و محمدی پویا، ۱۴۰۰)، آموزش مجازی جایگزین آموزش‌های حضوری شد و معلمان و دانش‌آموزان مدارس عادی

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

به‌رغم سختی‌هایی که داشتند به‌مراتب در نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه شرایط بهتری را تجربه کردند و عناصر آموزشی مدارس با نیازهای ویژه با سختی‌های فراوانی در این مسیر روبه‌رو شدند.

بدون شک اهمیت روزافزون نظام‌های آموزشی در توجه به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و افزایش چشمگیر میزان شیوع این اختلال‌ها شرط انجام پژوهش‌های بسیاری را در این حوزه فراهم کرده است، به‌طور نمونه برزگربفرویی، گنجی و شیرجهانی (۱۳۹۵) در پژوهش خود با عنوان «مقایسه سلامت عمومی و باورهای غیرمنطقی معلمان مدارس استثنایی و عادی» دریافتند که بین باورهای غیرمنطقی و سلامت عمومی معلمان مدارس استثنایی و عادی تفاوت وجود دارد. در نمره کل باورهای غیرمنطقی، میانگین نمره‌های معلمان مدارس استثنایی نسبت به معلمان مدارس عادی به گونه معناداری بیشتر است. به بیان دیگر، معلمان مدارس استثنایی از باورهای غیرمنطقی بالاتری نسبت به معلمان عادی برخوردارند. رهبر کرباسدهی، حسین خانزاده و رهبر کرباسدهی (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان «مقایسه تنیدگی شغلی و رضایت شغلی در معلمان دانش‌آموزان با کم‌توان ذهنی و معلمان دانش‌آموزان عادی» دریافتند که بین معلمان دانش‌آموزان با کم‌توان ذهنی و معلمان دانش‌آموزان عادی در رضایت شغلی تفاوت معناداری وجود دارد، به‌طوری‌که رضایت شغلی معلمان مدارس عادی بیشتر از معلمان مدارس کم‌توان ذهنی است. ادیب، فتحی آذر و شفیعی سورک (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان «تفسیر مشکلات نوجوانان پسر کم‌توان ذهنی خفیف مدارس استثنایی: یک مطالعه کیفی» به این نتیجه رسیدند که درون‌مایه‌های اصلی به‌دست‌آمده از مطالعه آنان شامل آسیب‌های خانوادگی (خانواده گسیخته و بیماری در خانواده)، ناراحتی‌های جسمانی (بیماری و بدشکلی بدنی و نارسایی عضوی)، بدرفتاری با نوجوانان، آسیب‌های روان‌شناختی (اضطراب، احساس گناه و خودکنترلی ضعیف)، نگرانی از آینده (نگرانی از امنیت خود در آینده و نگرانی از آینده تحصیلی و حرفه‌ای)، تحصیل در مدرسه استثنایی، ضعف در فراگیری و معلولیت دیگران است. در پژوهشی دیگر غباری بناب و نقدی (۱۳۹۶) با عنوان «تجربه زیسته مربیان دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی: پژوهش کیفی پدیدارشناسی» دریافتند که ۵ مضمون اصلی تغییر باورها، هماهنگی‌نداشتن در ارائه خدمات، تأثیر شغل در زندگی شخصی، ملزومات مربی‌گری و انتظارهای والدین و ۱۵ مضمون فرعی از تجربیات زیسته معلمان استخراج می‌شود.

همچنین شهیر، برزگر و احمدی (۱۳۹۶) در پژوهش خود با عنوان «مقایسه مهارت‌های ارتباطی و احساس اثربخشی معلمان مدارس کم‌توان ذهنی و عادی» گزارش کردند که بین معلمان مدارس کم‌توان ذهنی و عادی در احساس اثربخشی و مؤلفه‌های آن (بجز مدیریت کلاس) و مهارت‌های ارتباطی کل تفاوت معناداری وجود دارد که در معلمان مدارس عادی بیشتر از معلمان مدارس کم‌توان ذهنی است. محققیان و میرشاه جعفری (۱۳۹۶) نیز در پژوهشی با عنوان «موانع و مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی» گزارش کردند که برگزارنشدن کلاس‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های آموزشی تخصصی، تدوین‌نشدن کتاب کار و منابع کمک درسی، زمان‌بر بودن تکمیل سیاهه‌های عملکرد تحصیلی، فشار روانی بالای حاکم بر زندگی والدین و نبود امکانات کارگاهی و آزمایشگاهی از مهم‌ترین موانع و مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی است. محمدزاده، ستوده‌نما، مرندی و اخوان تفتی (۱۳۹۸) در پژوهش خود با عنوان «تحلیل کیفی از تجربه زبان‌آموزی دانش‌آموزان دارای نارساخوانی» گزارش کردند که دانش‌آموزان تجربه خوشایندی از یادگیری زبان انگلیسی در مدرسه دارند. در مقابل، دانش‌آموزان و مادران اثربخشی روش آوایی چند حسی در آموزش

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

زبان انگلیسی را گزارش کردند. البته مادران تجربه مادری خود را تجربه سختی می‌دانستند.

برخی از افراد بر این باورند که امروزه شاخص توجه به آموزش دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه – یا به عبارت دیگر آموزش و پرورش استثنایی- یکی از معیارهای ارزیابی نظام‌های آموزشی به شمار می‌رود. این در صورتی است که اصلی‌ترین وظیفه تعلیم و تربیت استثنایی این است که دانش‌آموزان استثنایی – از هر گروه اعم از کم‌توان ذهنی، نابینا، ناشنوا، گروه‌های جسمی – حرکتی، چند معلولیتی و ...- تحت مراقبت ویژه قرار دهد و مسیر رشد آنان را هموار کند. البته در این شرایط، ناگزیر نقش تعیین‌کنندگی معلمان و مسئولان مدارس به ذهن متبلور می‌شود (جعفری، ابوالقاسمی، قهرمانی، خراسانی و قبادیان، ۱۳۹۷). همه این موضوعات حکایت از اهمیت بی‌چون و چرای توجه و تلاش نظام‌های آموزشی جهان به موضوع افراد با نیازهای ویژه دارد تاجایی‌که دیگر برخلاف گذشته، دانش‌آموزان با نیازهای ویژه را به‌عنوان عضو فعال جامعه پذیرفته و خواهان حضور این افراد در اجتماع‌های محلی شده‌اند هرچند که این فرایند تا رسیدن به موقعیت و سیمای مطلوب هنوز فاصله دارد. از سوی دیگر با نظر به اینکه سیاست‌های پیشینی در مواجه با حوزه افراد با نیازهای ویژه و بحث‌های مرتبط با آنان به دلیل منبع ژنتیکی مشکلات افراد دارای نیازهای ویژه و البته افزایش ۱۷ برابری دانش‌آموزان مدارس استثنایی از زمان تأسیس تاکنون (حسینی، ۱۳۹۸) می‌تواند مؤثر واقع شود، در سیاست‌های کلی خانواده، ابلاغی مقام معظم رهبری و در بندهای ۱۰ و ۱۶ با عنوان «ساماندهی نظام مشاوره‌ای و آموزش قبل، زمان و پس از تشکیل خانواده و تسهیل دسترسی به آن براساس مبانی اسلامی- ایرانی در جهت استحکام خانواده» و «ایجاد سازوکارهای لازم برای ارتقای سلامت همه‌جانبه خانواده‌ها به‌ویژه سلامت باروری و افزایش فرزندآوری در جهت برخورداری از جامعه جوان، سالم، پویا و بالنده» به مثابه نقشه راه در راستای کاهش تولد کودکان با نیازهای ویژه مورد اشاره قرار گرفته است.

با این حال از آن‌جایی‌که نزدیک به ۳۰۰ هزار دانش‌آموز با نیازهای ویژه در نظام آموزشی کشور مشغول تحصیل هستند (حسینی، ۱۳۹۸)، پرداختن به راهبردها و راهکارهای پسینی نیز اهمیت پیدا خواهد کرد تا از این جهت بتوان شرایطی مطلوبی را برای این دانش‌آموزان فراهم کرد. در این زمینه باید یادآوری کرد که واکاوی و احصای دیدگاه معلمان در راستای عملکرد مناسب نظام آموزشی در حوزه دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و شرایط حاکم بر این مدارس حایز اهمیت خواهد بود. چرا که معلمان می‌توانند به‌عنوان افرادی که نزدیکی بسیاری با شرایط این مدارس و دانش‌آموزان آن دارند، به تبیین عملکرد واقعی و موجود در سطح مدارس بپردازند، به‌طوری‌که نظرها و دیدگاه آنان منشأ مناسبی برای شناسایی خلأ سیاستی یا سیاست‌گذاری‌های حوزه کودکان استثنایی است یا اینکه از سوی دیگر حتی در صورت ادعای اتخاذ سیاست‌های مطلوب در این حوزه، دیدگاه معلمان و وضعیت حاکم بر این مدارس می‌تواند بهترین نشانگر کارآمدی سیاست‌ها باشد. درنتیجه می‌توان انتظار داشت که از یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر، بتوان داده‌های متقنی از درون و سطح اجرایی مدارس به‌منظور پیشنهاد و طراحی بسته سیاستی مناسب دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به دست آورد.

روش

پژوهش حاضر در چارچوب رویکرد کیفی انجام شده است. دنزین و لینکلن (۲۰۰۰) عنوان می‌کنند که «واژه کیفی بر ویژگی‌ها، پدیده‌ها، فرایندها و آن دسته از معانی تأکید می‌کند که در قالب کمیت، مقدار، شدت یا فراوانی سنجیده نمی‌شود» (نصر و شریفیان، ۱۳۸۶؛ به نقل از محمدی پویا، ایمان‌زاده، محمدی پویا و زارعی، ۱۳۹۸). به عبارتی در رویکرد

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

کیفی نوعی نگاه درون[۶] به پدیده‌ها وجود دارد و در این حالت بحث‌های فکری افراد و اعضای پژوهش‌شده یا اطلاع‌رسان‌ها در راستای توصیف نگرش و رفتارهای آنان مورد تأیید قرار می‌گیرد (صفایی موحد، عطاران و تاجیک اسماعیلی، ۱۳۸۹). روش استفاده‌شده، پدیدارشناسی علمی است. پدیدارشناسی علمی یا روان‌شناختی به توصیف تجارب اطلاع‌رسان‌ها و یا افراد مشارکت‌کننده تأکید دارد و کمتر از تفاسیر پژوهشگر تأثیر می‌پذیرد (ایمان، ۱۳۹۴). اطلاع‌رسان‌ها با روش نمونه‌گیری هدفمند[۷] از نوع ملاکی، از بین معلمان مدارس دانش‌آموزان با نیازهای ویژه استان آذربایجان شرقی (شش مدرسه؛ سه مدرسه ابتدایی و سه مدرسه مقطع متوسطه از شش ناحیه و منطقه متفاوت استان) انتخاب شدند.

معیار ورود به پژوهش برای افراد برخورداری از حداقل ۵ سال سابقه اشتغال در مدارس با نیازهای ویژه، رضایت‌داشتن به همکاری با پژوهشگر و دارابودن روحیه و سابقه مشارکت در مصاحبه‌ها بود. معیار خروج از پژوهش نیز فقدان تمایل به شرکت در فرایند پژوهش بود، به‌طوری‌که قبل از شروع یا حتی در فرایند پژوهش، اطلاع‌رسان‌ها این امکان را داشتند که از مطالعه به‌صورت اختیاری خارج شوند. داده‌های موردنیاز با مصاحبه‌های نیمه‌ساختار یافته[۸] و با کمک دستگاه ضبط‌صوت جمع‌آوری شد. به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات حاصل از مصاحبه‌ها محرمانه خواهد ماند. طول مدت مصاحبه بین ۴۵ تا ۷۵ دقیقه براساس تمایل اطلاع‌رسان‌ها متغیر بود و هر مصاحبه برای هر اطلاع‌رسان نخست با سؤال‌های کلی آغاز و به‌تدریج براساس تحلیل داده‌ها با سؤال‌های اکتشافی ادامه پیدا کرد. همچنین پژوهشگر همکار در برخی از موارد افرادی که تمایل به مصاحبه با زبان ترکی داشتند، به‌منظور ایجاد حس صمیمیت و راحتی اطلاع‌رسان‌ها در بیان احساسات و نظرات، فرایند مصاحبه‌ها را به زبان ترکی انجام داد و سپس با رعایت امانت در ترجمه (با توجه به اینکه مصاحبه‌گر ترک‌زبان است) متون ترکی به زبان فارسی برگردانده شد. اشباع داده‌ها[۹] با اطمینان بالا در شانزدهمین نفر حاصل شد؛ یعنی پژوهشگر در مصاحبه ۱۴ به این نتیجه رسید که داده جدیدی به اطلاعات وی اضافه نمی‌شود. با این حال مصاحبه را با دو نفر دیگر ادامه داد. در جدول ۱ ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان نمایش داده شده است.

جدول ۱ اطلاعات جمعیت‌شاختی اطلاع‌رسان‌ها

شماره شرکت‌کننده	جایگاه شغلی	جنسیت	سابقه خدمت (سال)	مدرک تحصیلی
۱	معلم	زن	۱۳	کارشناسی
۲	معلم	زن	۲۳	کارشناسی ارشد
۳	معلم	مرد	۲۹	کارشناسی
۴	معلم	زن	۱۷	دانشجوی دکتری
۵	معلم	زن	۲۴	کارشناسی
۶	معلم	زن	۱۰	کارشناسی ارشد
۷	معلم	مرد	۸	کارشناسی
۸	معلم	زن	۱۴	کارشناسی
۹	معلم	مرد	۱۵	کارشناسی
۱۰	معلم	مرد	۲۱	کارشناسی
۱۱	معلم	زن	۲۲	کارشناسی
۱۲	معلم	زن	۶	کارشناسی ارشد
۱۳	معلم	زن	۱۲	کارشناسی ارشد
۱۴	معلم	مرد	۱۱	کارشناسی ارشد
۱۵	معلم	مرد	۱۲	کارشناسی
۱۶	معلم	مرد	۱۶	کارشناسی

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

برای تحلیل داده‌های پژوهش از روش تحلیل مضمونی بهره گرفته شده است. برای ارزیابی داده‌ها نیز از معیارهای روایی[10] و اعتبار[11] استفاده شده است. به‌منظور افزایش روایی از روش‌هایی به‌مانند بررسی مصاحبه‌های مداوم، اختصاص زمان مناسب و مطلوب، ارتباط یا درگیری طولانی‌مدت[12] (تمام مصاحبه‌ها از سوی پژوهشگر انجام شد و در هر مرحله متن مصاحبه پیاده‌سازی می‌شد و مصاحبه بعدی با آمادگی بیشتر حاصل می‌شد)، بازنگری ناظر[13] و استفاده از نظرهای تکمیلی[14] همکاران پژوهشی و نمونه مورد مصاحبه استفاده شده است، به‌طوری‌که پژوهشگران با یکدیگر به تبادل نظر پرداخته و در موارد اختلافی توافق حاصل می‌شد. همچنین تعداد ۳ مورد از مصاحبه‌های پیاده‌سازی‌شده به همراه مفاهیم استخراج‌شده به افراد نمونه بازگردانده و اطمینان حاصل شد که پژوهشگر مفهوم و منظور آنان را به‌خوبی دریافت کرده است و متن به تأیید آنان رسید. همچنین از آن‌جایی‌که اعتبار و عینیت از ویژگی داده‌های پژوهشی به شمار می‌رود. به‌طوری که چند پژوهشگر به‌طور تقریبی به نتایج مشابهی از دست‌نوشته‌ها و گزارش‌ها دست پیدا می‌کنند. از سوی دیگر ارتباط مناسب، درگیری و بررسی مداوم، دقت در تمامی مراحل پژوهش و روشن‌بودن روش پژوهش داده‌ها را عینیت می‌بخشد (سلسبیلی، ۲۰۰۳؛ به نقل از صفایی موحد و عطاران، ۱۳۹۲)، از این‌رو در پژوهش حاضر موارد مذکور مد نظر گرفته شده است.

یافته‌ها

پس از تحلیل داده‌های برآمده از مصاحبه با اطلاع‌رسان‌های پژوهش، ۴ مضمون اصلی و ۱۸ مضمون فرعی استخراج شد که در ادامه به‌طور مفصل نسبت به تشریح هریک از مضامین اقدام خواهد شد.

۱- ویژگی‌ها و مسائل مرتبط با معلمان مدارس با نیازهای ویژه؛

در مقوله‌بندی مسائل مدارس دانش‌آموزان با نیازهای ویژه اولین موضوع اصلی به مسائل معلمان به مثابه دست‌اندرکاران اصلی نظام آموزشی به‌ویژه این مدارس تعلق گرفت. به عقیده اطلاع‌رسان‌ها مسائل مرتبط با معلمان شاغل در مدارس ویژه دانش‌آموزان با نیازهای خاص شامل توجه به قرب الهی در انجام کار، لزوم آمادگی روحی و برخورداری از همت و مسئولیت‌پذیری، برخورداری از تحصیلات تخصصی و تسلط بر موضوعات حوزه دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، آشنایی با مهارت‌های ارتباط‌یابی مطلوب و فقدان کفایت حقوق دریافتی معلمان به‌تناسب سختی شغل است.

توجه به قرب الهی در انجام کار : سرلوحه قراردادن قرب الهی در دین مبین اسلام و به‌تبع آن به مثابه عنصری جدایی‌ناپذیر در فرهنگ ایران اسلامی مبدل شده است. البته معلمان مدارس با نیازهای ویژه بر این موضوع تأکید دارند که داشتن انگیزه قرب الهی در انجام وظایف یک اصل اساسی برای موفقیت در این مدارس است، برای نمونه یکی از معلمان شاغل در مدارس دانش‌آموزان با نیازهای ویژه بر این باور است که چنانچه معلمان بخواهند در مدارس استثنایی فعالیت کنند، می‌بایست رضایت خداوند را در اولویت خود قرار دهند و انگیزه رضای خداوند همواره در در اولویت کاری آنان باشد.

لزوم آمادگی روحی و برخورداری از همت و مسئولیت‌پذیری: معلمان مدارس با نیازهای ویژه لزوم آمادگی روحی و برخورداری از همت و مسئولیت‌پذیری را به‌عنوان یکی از موارد مهم برای اشتغال و خدمت در این مدارس می‌دانند و بر این باورند چنان‌چه فرد متقاضی ورود به این مدارس از لحاظ روحی آمادگی نداشته باشد و یا فردی مسئولیت‌پذیر نباشد، نمی‌تواند عملکرد مطلوب و مثبت داشته باشد. در این رابطه معلمی با ۱۷ سال سابقه از تجربیات گرانبهایی که در طول سال‌ها

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

فعالیت خود با دانش آموزان مدارس استثنایی سخن به میان می‌آورد و از علاقه به کار در این محیط به عنوان یکی از ویژگی‌های مسئولیت‌پذیری یاد می‌کند. مسئولیت‌پذیری در این محیط را حتی در ردیف کارهای پرستاری قرار می‌دهد.

یا اینکه معلم یکی از مدارس در تأیید حرف‌های همکارش، از مسئولیت‌پذیری و همت بالا به‌عنوان شرط انتخاب و موفقیت در این شغل یاد می‌کند. وی در این راستا چنین عنوان می‌کند که فعالیت مدارس با نیازهای ویژه نیازمند همت و مسئولیت‌پذیری است. با نگاهی به این موضوع که برخی از دانش آموزان در محیط منزل مورد توجه قرار نمی‌گیرند، اهمیت مسئولیت‌پذیری معلمان بیش از پیش جلوه خواهد کرد.

برخورداری از تحصیلات تخصصی و تسلط بر موضوعات حوزه دانش‌آموزان با نیازهای ویژه: با توجه به گستردگی و پیچیدگی علوم بشر، در جهان کنونی برخورداری از تحصیلات تخصصی به‌عنوان یکی از شرط‌های تصدی بیشتر مشاغل مطرح شده است. به‌عبارت‌دیگر در فراخوان و دعوت به همکاری در مشاغل مرتبط با حوزه تعلیم و تربیت به تحصیلات تخصصی مرتبط با حوزه شغلی بسیار تأکید می‌شود. در پژوهش حاضر نیز اطلاع‌رسان‌ها بر ضرورت تحصیلات تخصصی افراد متقاضی اشتغال به خدمت در این مدارس استثنایی و تسلط آنان با موضوعات مرتبط با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه اشاره کردند، برای نمونه یکی از معلمان بر این باور است که تسلط مناسب معلمان در مدارس استثنایی در حوزه مباحث روان‌شناسی و علمی مختص این مدارس امری غیرقابل انکار به شمار می‌رود. همچنین افراد که از تحصیلات بالای علمی و تخصصی در این حوزه برخوردار نیستند، با مشکلات عدیده روبه‌رو می‌شوند. حتی برخی از معلمان عنوان می‌کنند که تحصیلکرده رشته روان‌شناسی استثنایی و یا اختلالات می‌تواند در این مدارس تدریس کند، در صورتی که چنین موضوعی دنبال نمی‌شود و به دلیل کمبود نیرو فارغ‌التحصیلان سایر رشته‌ها نیز در این مدارس تدریس می‌کنند.

آشنایی با مهارت‌های ارتباط‌یابی مطلوب: مهارت‌های برقراری ارتباط از جمله مواردی است که اطلاع‌رسان‌های پژوهش بر ضرورت آن برای موفقیت در کسوت معلمی مدارس با نیازهای ویژه از آن نام برده‌اند و بر این باورند که موفقیت و عملکرد مطلوب معلمان بدون مهارت‌های ارتباط‌یابی حاصل نخواهد شد. آنان بر این باورند که توانایی برقراری ارتباط مطلوب در مرحله اول متوجه دانش‌آموزان و در گام بعد والدین آنان هستند. در این زمینه یکی از معلمان چنین عنوان می‌کند که برخورداری از مهارت‌های ارتباطی معلم می‌تواند در ارتقای فعالیت‌های دانش آموزان که از لحاظ مهارت‌های ارتباطی وضعیت دشواری دارند، به خوبی عمل کنند. حتی معلم دیگری بر این باور است که توانمندی معلمان در حوزه‌های ارتباطی علاوه بر آموزش مهارت به دانش آموزان می‌تواند در انتقال شیوه‌ها و روش‌های آموزشی به والدین مؤثر باشد.

فقدان کفایت حقوق دریافتی معلمان به تناسب سختی شغل: در سال‌های گذشته میزان حقوق و اختلاف دریافتی معلمان به تناسب سایر مشاغل به یکی از موارد اعتراضی نیروهای وزارت آموزش و پرورش مبدل شده است. البته به نظر می‌رسد که این موضوع برای معلمان شاغل در مدارس مختص دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به‌قدری نگران‌کننده‌تر است. در این رابطه برخی از معلمان حقوق و دریافتی خود را در قبال ارزش کاری و سختی‌های کار در این مدارس مناسب نمی‌دانند. حتی معلم دیگری موضوع اشتغال برخی از همکاران در کار دوم و در ایام بعدازظهر اشاره دارد و این موضوع را حاکی از عدم کفایت حقوق در این مدارس می‌داند.

۲- ویژگی‌ها و مسائل مرتبط با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

دومین بحث اصلی احصاشده از مصاحبه‌های افراد شرکت‌کننده در پژوهش به ویژگی‌ها و مسائل مرتبط با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه اختصاص دارد. مسائل مرتبط با دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه شامل نیازمندی‌های عاطفی و انگیزشی، رغبت و تمایل‌نداشتن نسبت به مسائل آموزشی و ظهور و بروز مسائل روانی – حرکتی نامتعارف است.

نیازمندی‌های عاطفی و انگیزشی: اطلاع‌رسان‌های پژوهش معتقدند که نیازمندی‌های عاطفی و انگیزشی، یکی از اساسی‌ترین موضوعات و مسائل مرتبط با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به شمار می‌رود که همین موضوع می‌تواند کارکردن در این مدرسه را برای معلمان سخت و البته حساس کند. در این باره یکی از اطلاع‌رسان‌های پژوهش عنوان می‌کند که برقراری ارتباط عاطفی بین دانش آموزان و ابراز علاقه به این نوع دانش آموزان می‌تواند انگیزه‌های آن‌ها را به یادگیری افزایش دهد.

یکی دیگر از اطلاع‌رسان‌های پژوهش با ۱۵ سال سابقه بر این باور است که دانش آموزان مدارس استثنایی هم از لحاظ جسمانی و هم از لحاظ ذهنی دانش‌آموزان نیاز به توجه بسیاری هستند و دانش‌آموزانی که از لحاظ جسمی مشکل دارند احتیاج به توجه زیادی در محیط مدرسه دارند چون این نوع دانش‌آموزان در محیط خانواده و اجتماع مورد کم‌توجهی واقع می‌شوند. از این رو برقراری ارتباط عاطفی با این دانش آموزان را عاملی کلیدی در ارتقاء فعالیت‌های آنان می‌داند.

فقدان رغبت و تمایل دانش‌آموزان نسبت به مسائل آموزشی

از جمله بحث‌های احصایی مرتبط با مسائل و موضوعات دانش‌آموزان با نیازهای ویژه رغبت و تمایل‌نداشتن نسبت به مسائل آموزشی است. اطلاع‌رسان‌های پژوهش بر این باورند که دانش‌آموزان آنان رغبت و تمایلی چندانی به مسائل آموزشی از خود نشان نمی‌دهند. در این خصوص یکی از اطلاع‌رسان‌های پژوهش عنوان می‌کند دانش‌آموزان مدارس استثنایی حتی اگر سن تقویمی بالایی داشته باشند، از لحاظ سن عقلی به مانند کودکانی کم سن و سال می‌باشند. به همین دلیل کار کردن با این دانش آموزان که عموماً از رغبت و تمایل اندکی در یادگیری مسائل آموزشی برخوردار هستند، کار بسیاری سختی است. یا اینکه فرد دیگری در این حوزه چنین عنوان می‌کند که دانش‌آموزان مدارس استثنایی بیشتر از آنکه دنبال مباحث آموزشی باشند، به دنبال برقراری صمیمیت و رابطه عاطفی هستند. آن‌ها در هر شرایطی دنبال جلب توجه به‌وسیله معلم و مدیر می‌باشند. پس به‌طور تقریبی چندان علاقه و رغبتی در بین دانش آموزان نسبت به مسائل آموزشی وجود ندارد.

ظهور و بروز رفتارهای روانی – حرکتی نامتعارف: اطلاع‌رسان‌های پژوهش بر این باورند مجموعه‌ای رفتارهای روانی – حرکتی از دانش‌آموزان این مدارس بروز می‌کند که چندان شباهتی با سنت مدارس عادی ندارد. از نظر آنها برخی از این رفتارها در مدارس عادی جایگاهی ندارد و اصلاً پذیرفته‌نشده نیست. در این خصوص یکی از اطلاع‌رسان‌های پژوهش معتقد است که برخی از دانش آموزان به طور ناگهانی ممکن است به سمت معلم دست خود را پرتاب کند و حتی سیلی به صورت معلم خود بزند. حتی برخی از معلمان توجه و آمادگی در برابر حرکات ناگهانی و برخورد دست دانش آموزان به سر و صورت معلمان را عاملی مهم در کار کردن در این مدارس به منظور جلوگیری از آسیب‌های جسمانی می‌دانند.

محدودیت‌های آموزشی: سومین مورد حاصل مقوله‌بندی و کدگذاری دیدگاه معلمان مدارس با نیازهای ویژه به محدودیت‌های آموزشی اختصاص پیدا کرد. مضامین فرعی محدودیت‌های آموزشی را مواردی مانند فقدان آشنایی خانواده‌ها با آموزش کودکان، ناهمگونی و فقدان تطبیق‌پذیری مناسب دانش‌آموزان در کلاس‌های با نیازهای ویژه، فقدان

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

طراحی و تناسب ساختار مدرسه با ویژگی‌های دانش‌آموزان، کمبود ابزار و وسایل مناسب آموزشی، عدم التزام والدین نسبت به تحصیل دانش‌آموزان و کم‌توجهی مسئولان به مدارس و آموزش کودکان با نیازهای ویژه شکل می‌دهند.

فقدان آشنایی خانواده‌ها با آموزش کودکان: اولین مضمون فرعی ناظر بر محدودیت‌های آموزشی به آشنایی‌نداشتن خانواده با آموزش کودکان و نیازهای ویژه آنها اختصاص پیدا کرده است. باید توجه داشت که نیاز به همراهی و همیاری والدین جهت آموزش این دانش‌آموزان، بیش از دانش‌آموزان مدارس عادی است و چنانچه والدین از آگاهی لازم در راستای آموزش فرزندانشان برخوردار نباشند، فعالیت‌های آموزشی مدارس نیز به‌کندی پیش خواهد رفت. در این رابطه یکی از اطلاع‌رسان‌های پژوهش از جمله مهم‌ترین محدودیت‌ها در رابطه با آموزش کودکان استثنایی را آموزش خانواده می‌داند. چرا که بسیاری از خانواده‌های این نوع دانش‌آموزان آشنایی زیادی با ویژگی‌های فرزندان خود ندارند و البته ممکن است با کمترین مشکل رفتاری کودک با نیازهای ویژه دلسرد شوند. این کودکان بعضاً به همان دلیل عدم آموزش صحیح والدین در کار با کودکان خود دچار بی توجهی شوند و والدین آنها به هر دلیلی زمان کافی برای آموزش آن‌ها اختصاص نمی‌دهند.

ناهمگونی و فقدان تطبیق‌پذیری مناسب دانش‌آموزان در مدارس و کلاس‌های آموزشی: ناهمگونی و نداشتن انطباق‌پذیری مناسب و مطلوب دانش‌آموزان با مدرسه و کلاس‌های آموزشی، دومین مضمون فرعی از محدودیت‌های آموزشی مدارس استثنایی است. نظرهای اطلاع‌رسان‌های پژوهش نشان از ناهمگونی و فقدان انطباق‌پذیری این دانش‌آموزان دارد. برای نمونه یکی از اطلاع‌رسان‌های پژوهش بر این باور است که آموزش مهارت‌های زندگی و برخی مهارت‌هایی که هر کودکی باید آنها را رعایت کند، در اولویت مدارس استثنایی است، چرا که برای بسیاری از دانش‌آموزان استثنایی یادگیری سواد پایه غیرممکن است. به همین دلیل کلاس‌های آموزشی در مدارس استثنایی چندان انطباقی با ویژگی‌های دانش آموزان ندارد. حتی برخی از معلمان به این موضوع اشاره می‌کنند که کودکانی با انواع معلولیت‌ها و نارسایی‌ها همچون کم‌شنوا یا دارای اختلالات روانی باشد، پس شرایط آموزشی را با اختلال روبه‌رو می‌کند.

معلمی دیگر در این خصوص عنوان می‌کند که انطباق دانش‌آموزان با مدارس و سایر دانش‌آموزان کمی سخت است، چرا که هرکدام دارای اختلالات متفاوتی از یکدیگر هستند که به‌خوبی با همدیگر پیوند پیدا نمی‌کنند.

فقدان طراحی و تناسب ساختار مدرسه با ویژگی‌های دانش‌آموزان: ضعف در طراحی و فقدان تناسب ساختار فیزیکی مدارس با نیازهای خاص و ویژگی‌های دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در این مدارس، مضمون فرعی ۳ از محدودیت‌های آموزشی است که اطلاع‌رسان‌های پژوهش آن را عاملی نگران‌کننده در راستای عملکرد مطلوب در فعالیت‌های آموزش و تربیتی قلمداد می‌کنند. یکی از مصاحبه‌شونده‌ها در این خصوص عنوان می‌کند در شرایطی که ویژگی‌های دانش آموزان استثنایی با دانش آموزان عادی بسیار متفاوت است و شرایط ویژه‌ای را مب‌طلبد، متدسفانه اکثر مدارس استثنایی از لحاظ ساختار تفاوت زیادی با مدارس عادی ندارند و در این مدارس ساختار و امکاناتی مختص دانش آموزان با نیازهای ویژه تعبیه نشده است.

کمبود ابزار و وسایل مناسب آموزشی: کمبود ابزار و وسایل آموزشی مخصوص دانش‌آموزان و مدارس استثنایی از جمله مضامین فرعی محدودیت‌های آموزشی به شمار می‌رود. اطلاع‌رسان‌های پژوهش معتقدند که کمبود ابزار و وسایل آموزشی عملکرد مطلوب و مناسب معلمان و دست‌اندرکاران مدارس را با چالش مواجه می‌سازد. در این زمینه می‌توان به

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

صحبت‌های یکی از معلمان با ۱۳ سال سابقه اشاره کرد. وی بیان می‌کند که آموزش کودکان با نیازهای ویژه نیازمند ابزار و وسایلی است که معمولاً در مدارس استثنایی ما وجود ندارند و برخلاف مدارس عادی که بعضاً هزینه بسیاری از امکانات و وسایل توسط اولیا تأمین می‌شود، در این مدارس به خاطر اینکه اولیا توجه و اهمیت کمتری برای آموزش این کودکان قائل هستند، تأمین و تهیه این وسایل مناسب آموزشی با سختی‌های همراه است. البته یکی از معلمان مصاحبه شونده عنوان می‌کند علاوه بر کمبود ابزار و وسایل مناسب آموزشی برخی از دانش آموزان نیز برای شنوایی وسیله سمعک ندارد.

عدم التزام والدین نسبت به تحصیل دانش‌آموزان: عدم التزام والدین نسبت به تحصیل دانش‌آموزان از جمله مضامین فرعی محدودیت‌های آموزشی است. اطلاع‌رسان‌های پژوهش بر این باورند که والدین التزامی به تحصیل فرزندان دارای نیازهای ویژه خود ندارند. یکی از معلمان مدارس در این زمینه بیان می‌کند که در نظام آموزشی کشور هرساله آمار و گزارش تعداد دانش‌آموزان ترک تحصیل‌کرده مشخص شده و نظام آموزشی برای برگرداندن آن‌ها به محیط‌های آموزشی برنامه‌های خاصی را دنبال می‌کنند، اما کودکان استثنایی در این زمینه مورد بی‌توجهی قرار می‌گیرند. حتی برخی از معلمان فقدان مصوبات و آیین‌نامه‌های اجرایی را در خصوص الزام والدین به آموزش فرزندان دارای نیازهای ویژه امری ضروری می‌دانند.

کم‌توجهی مسئولان به مدارس و آموزش کودکان با نیازهای ویژه: ششمین مضمون فرعی از مضمون اصلی محدودیت‌های آموزشی، کم‌توجهی مسئولان به مدارس استثنایی و آموزش کودکان با نیازهای ویژه است. اطلاع‌رسان‌های پژوهش نسبت به کم‌توجهی مسئولان گلایه کرده و این موضوع را به مثابه یکی از محدودیت‌های آموزشی – سیاستی معرفی می‌کنند. در این رابطه یکی از معلمان عنوان می‌کند که در نگاه مسئولان آموزشی خواسته یا ناخواسته نسبت به مدارس استثنایی نوعی بی توجهی وجود دارد، حتی برخی از معلمان یکی از دلایل این موضوع را عدم وجود کنکور سراسری برای این مدارس می‌دانند. چرا که در مدارس عادی کسب رتبه توسط دانش آموزان می‌تواند در ارتقاء جایگاه مسئولان آموزشی در سطح مدارس و اداره اثرگذار باشد.

مسائل فرهنگی – اجتماعی: چهارمین مضمون اصلی در ارتباط با مدارس دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به مسائل فرهنگی – اجتماعی اختصاص دارد. مضامین فرعی در مسائل فرهنگی – اجتماعی شامل حاکم‌بودن نگاه ترحمی به دانش‌آموزان و والدین آنان، فقدان تمایل خانواده‌ها به حضور فرزندان در مدرسه و جامعه، نگاه بدبینانه افراد جامعه به معلمان مدارس با نیازهای ویژه و نگاه از بالا به پایین معلمان مدارس عادی است.

حاکم‌بودن نگاه ترحمی به دانش‌آموزان و والدین آنان: مضمون فرعی اول در رابطه با مسائل فرهنگی – اجتماعی، حاکم‌بودن نگاه ترحمی به دانش‌آموزان و والدین آنان است. مهم‌ترین نکته در تحقق فعالیت‌های مطلوب آموزشی درخصوص دانش‌آموزان با نیازهای ویژه پرداختن، از بین رفتن نگاه‌های کلیشه‌ای و بی‌خردانه است، به‌طوری‌که در قدم اول باید پذیرفت این دانش‌آموزان به‌رغم محدودیت‌هایی که دارند، از حق و حقوق آموزش برخوردارند. در این رابطه یکی از اطلاع‌رسان‌های پژوهش عنوان می‌کند که در ابتدای ورود به مدارس استثنایی به مانند سایر افراد جامعه نوعی نگاه ترحمی در رفتار وی وجود داشته است. در ادامه با فعالیت در این مدارس و با آشنایی بیشتر با دانش آموزان به مرور نگاه ترحمی از بین رفته است.

فقدان تمایل خانواده‌ها به حضور فرزندان در مدرسه و جامعه: مضمون فرعی دوم از مسائل فرهنگی – اجتماعی به فقدان تمایل خانواده‌ها به حضور فرزندانشان در مدرسه و جامعه اختصاص پیدا کرده

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

است. اطلاع‌رسان‌های پژوهش معتقدند که فقدان رغبت و تمایل خانواده به حضور فرزندان با نیازهای خاص در مدارس، ناشی از مسائل فرهنگی – اجتماعی است. چرا که بسیاری والدین اطلاعات زیادی از دانش‌آموزان استثنایی ندارند و بسیاری از آن‌ها نسبت به اینکه کودکان آن‌ها در جامعه حضور داشته باشند و توسط افرادی شناخته شوند، به‌شدت نگران هستند. ترس از نگاه حاکم بر جامعه نسبت به والدین دانش آموزان با نیازهای ویژه وجود دارد، تمایل والدین برای حضور فرزندان خود با نیازهای ویژه در سطح جامعه و مدرسه را کاهش می‌دهد.

نگاه بدبینانه افراد جامعه نسبت به توانایی معلمان مدارس با نیازهای ویژه: نگاه بدبینانه افراد جامعه به معلمان مدارس با نیازهای ویژه سومین مضمون فرعی از مسائل فرهنگی – اجتماعی درخصوص مدارس با نیازهای ویژه است. اطلاع‌رسان‌های پژوهش نسبت به نگاه بدبینانه افراد جامعه نسبت به توانایی معلمان این مدارس گله دارند و اعتقاد دارند که این موضوع نامیمون فرهنگی – اجتماعی باید از بین برود. یکی از اطلاع‌رسان‌های پژوهش در این رابطه عنوان می‌کند که نوع نگاه بدبینانه به معلمان شاغل در مدارس استثنایی، انگیزه این معلمان را کاهش می‌دهد و حتی موجبات بدبینی نسبت به شغل و مسئولیت فردی را فراهم می‌آورد.

حتی برخی از معلمان عنوان می‌کنند برخی از همکاران آنان به دلیل نگاه بدبینانه افراد جامعه نسبت به توانایی معلمان مدارس استثنایی، علی رغم توانمندی و علاقه‌ای که به اشتغال در این مدارس دارند، به مدارس عادی منتقل می‌شوند و ادامه فعالیت‌های آموزشی خود را در مدارس عادی دنبال می‌کنند.

نگاه از بالا به پایین معلمان مدارس عادی: چهارمین مضمون فرعی از مسائل فرهنگی – اجتماعی پیرامون مدارس دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، نگاه از بالا به پایین معلمان مدارس عادی در برابر معلمان این مدارس است. برخی از اطلاع‌رسان پژوهش معتقدند که حضور و اشتغال در مدارس استثنایی برای آنان با نوعی علاقه و اشتیاق همراه است. اما متأسفانه نوع نگاه حاکم در جامعه و حتی سایر همکاران شاغل در مدارس عادی زمینه‌های کاهش انگیزه در این آنان را به وجود آورده است. چرا که معلمان شاغل در مدارس استثنایی به نوعی احساس خود برتر بینی معلمان مدارس عادی را نسبت به خود احساس می‌کنند. حتی این موضوع را در رفتار و ارتباطات اجتماعی روزمره فی مابین مشاهده می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به اینکه موفقیت نظام آموزش و پرورش در گرو موفقیت و شایستگی‌های معلمان آن است (شهیر و همکاران، ۱۳۹۶) و از سوی دیگر یکی از التزامات پیگیری کارآمدی اقدام‌های سیاستی و تهیه ضوابط یا بسته‌های سیاستی جدید، شناسایی نظرات و دیدگاه معلمان به مثابه یکی از اصلی‌ترین عناصر آموزشی است. ازاین‌رو پژوهش حاضر با هدف تبیین و واکاوی دیدگاه معلمان مدارس دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در خصوص ویژگی‌ها و مسائل مرتبط با شرایط حاکم بر این مدارس انجام شد. البته چنانچه پیش‌تر نیز به آن اشاره شد، یکی از اقدام‌های پیشین در حوزه آموزش استثنایی مشاوره‌های قبل از ازدواج است که در سیاست‌های کلی خانواده – ابلاغی مقام معظم رهبری - و در بندهای ۱۰ و ۱۶ با عنوان‌های نظیر «ساماندهی نظام مشاوره‌ای و آموزش قبل، حین و پس از تشکیل خانواده و تسهیل دسترسی به آن براساس مبانی اسلامی-ایرانی در جهت استحکام خانواده» و «ایجاد سازوکارهای لازم برای ارتقای سلامت همه‌جانبه خانواده‌ها به‌ویژه سلامت باروری و افزایش فرزندآوری در جهت برخورداری از جامعه جوان، سالم، پویا و بالنده» اشاره شده است. با این حال براساس یافته‌های پژوهش ویژگی‌ها و مسائل معلمـان، دانش‌آموزان و مدارس با نیازهای ویژه در ۴

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

مضمون اصلی و ۱۸ مضمون فرعی دسته‌بندی شد.

مضمون اصلی ۱ به مسائل مرتبط با معلمان مدارس دانش‌آموزان با نیازهای ویژه اختصاص پیدا کرد. مضامین فرعی این دسته شامل توجه به قرب الهی در انجام کار، لزوم آمادگی روحی و برخورداری از همت و مسئولیت‌پذیری، برخورداری از تحصیلات تخصصی و تسلط بر موضوعات حوزه دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، آشنایی با مهارت‌های ارتباط‌یابی مطلوب و فقدان کفایت حقوق دریافتی معلمان به تناسب سختی شغل است. ویژگی‌هایی نظیر رضایت خداوند در اجرای امور، برخورداری از همت و مسئولیت‌پذیری جزء مواردی است که در فرهنگ اسلامی – ایرانی ریشه بنیادی دارد و این موضوع را می‌توان جز جدای‌ناپذیر فرهنگ ما به شمار آورد. البته این موضوع می‌تواند جلوه پررنگ‌تری در حوزه آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه داشته باشد چرا که صبر و استقامت از ویژگی‌های معلمان و در زمینه آموزشی به شمار می‌رود به‌طوری‌که معلمان باید انرژی زیادی زمان آموزش صرف کنند. رهبر کرباسدهی و همکاران (۱۳۹۵) به این نتیجه رسیدند که تدریس دانش‌آموزان با کم‌توان ذهنی به علت دشواری‌ها و چالش‌هایی که برای معلمان ایجاد می‌کند، بر رضایت شغلی آنها تأثیر منفی دارد، اما ساداتی فیروزآبادی و نورانی کوتنایی (۱۳۹۷) گزارش کردند که بین باور مذهبی و تاب‌آوری شغلی معلمان ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد. پس می‌توان اذعان داشت توجه به قرب الهی، همت و مسئولیت‌پذیری معلمان می‌تواند عاملی مهم در انجام وظایف شغلی در بین معلمان مدارس با نیازهای ویژه باشد. برخورداری از مهارت‌های ارتباطی از دیگر مواردی است که به اذعان اطلاع‌رسان‌ها جز ملزومات اصلی و انکارناپذیر آموزش استثنایی به شمار می‌رود. دیویس (۲۰۰۱) نیز بر این موضوع اشاره کرده است که ارتباط میان فردی مؤثر معلمان با دانش‌آموزان، نه‌تنها می‌تواند محرک نیرومندی برای دانش‌آموزان باشد، بلکه خودپنداره مثبت دانش‌آموزان را افزایش و موجبات موفقیت تحصیلی آنان را نیز فراهم می‌آورد (درانی و صابری، ۱۳۹۰؛ شهیر و همکاران، ۱۳۹۶).

تحصیلات تخصصی و تسلط بر موضوعات حوزه دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و فقدان کفایت حقوق دریافتی معلمان به تناسب سختی شغل از مضامین فرعی مسائل مرتبط با معلمان مدارس استثنایی است. یافته‌های پژوهش جعفری و همکاران (۱۳۹۷) با این موضوع همخوان است، چرا که آنها نشان دادند که دانش تخصصی موضوعی از عوامل محتوایی توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی مدارس استثنایی گروه کم‌توان ذهنی به شمار می‌رود. شاید بتوان اذعان داشت که با اشاره پیترز و هرست (۱۹۷۰) به شعار معروف پراگماتیست‌ها ناظر بر«آموزش‌دادن دانش‌آموزان نه موضوعات» که تأکیدی بر مهم‌شمردن نیازها، دغدغه‌ها و ویژگی‌های دانش‌آموزان در فرایند تربیت است (سجادیه و محمدی پویا، ۱۳۹۶)، در مدارس با نیازهای ویژه بیشتر جلوه کند. چرا که در این مدارس به دلیل نبود سایه کنکور، آموزش دانش‌آموزان بیشتر مورد توجه بوده و محفوظات آنان کمتر اهمیت دارد. البته با نگاهی به سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش می‌توان حساسیت این موضوعات را بیش از پیش درک کرد؛ یعنی جایی که در بندهای «۳-۱ ارتقای کیفیت نظام تربیت معلم و افزایش پیاپی شایستگی‌ها و توانمندی‌های علمی، حرفه‌ای و تربیتی فرهنگیان و روزآمد ساختن برنامه‌های درسی مراکز و دانشگاه‌های تربیت‌معلم و شیوه‌های یاددهی و یادگیری برای پرورش معلمان باانگیزه، کارآمد، متدین، خلاق و اثربخش»، «۳-۳ اعتلای منزلت اجتماعی معلمان و افزایش انگیزه آنان برای خدمت مطلوب با اقدامات فرهنگی و تبلیغی و خدمات و امکانات رفاهی و رفع مشکلات مادی و معیشتی فرهنگیان» و «۳-۷ استقرار نظام پرداخت‌ها بر اساس تخصص، شایستگی‌ها و عملکرد رقابتی مبتنی بر نظام

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

رتبه‌بندی حرفه‌ای معلمان» مورد اشاره قرار گرفته است. با این حال اظهارت اطلاع‌رسان‌های پژوهش حاکی از آن است که بندهای ۳-۱، ۳-۳ و ۳-۷ هنوز اجرایی نشده است. اطلاع‌رسان‌ها نسبت به مسائل معیشتی گله‌مند هستند. این در حالی است که برخی از مسئولان، دست‌اندرکاران و متخصصان میدان آموزش نیز بر کمبود بودجه آموزش و پرورش با توجه به تعداد بالای نیروی انسانی شاغل در این وزارتخانه اشاره داشته و عنوان می‌کنند که با وضعیت بودجه‌ای سالیان گذشته امکان بهبود وضعیت معیشتی و حقوق معلمان هموار نشده است که این موضوع نشان از اجرایی‌نشدن بند ۶-۲ سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش با عنوان «رعایت اولویت در بودجه موردنیاز آموزش و پرورش در لوایح بودجه سنواتی به‌منظور تحقق اهداف و مأموریت‌های مندرج در سیاست‌های کلی» دارد. این در صورتی است که با گذشت قریب به ۷ سال از ابلاغ سیاست‌های کلی آموزش و پرورش انتظار است که بندهای سیاست‌های کلی مورد اهتمام مسئولان و دست‌اندرکاران وزارت آموزش و پرورش قرار می‌گرفت که البته چنین موضوعی به‌خوبی رعایت نشده است.

دومین مضمون اصلی احصاشده مسائل مرتبط با ویژگی‌های دانش‌آموزان با نیازهای ویژه است که در برگیرنده مضامین فرعی چون نیازمندی‌های عاطفی و انگیزشی، رغبت‌نداشتن و تمایل دانش‌آموزان نسبت به مسائل آموزشی و ظهور و بروز رفتارهای روانی – حرکتی نامتعارف است. اطلاع‌رسان‌های پژوهش بر این باورند که نیازمندی‌های عاطفی و انگیزشی دانش‌آموزان و فقدان رغبت و تمایل دانش‌آموزان نسبت به مسائل آموزشی از جمله ویژگی‌های دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به شمار می‌رود که این شرایط موجب شده است معلمان بیشتر وقت خود را جهت برقراری ارتباطات عاطفی با آنان صرف کنند و اولویت آموزشی در این مدارس ایجاد ارتباط صمیمانه است چرا که بدون برقراری ارتباط دوستانه کار آموزش بسیار سخت است. البته ظهور و بروز رفتارهای روانی – حرکتی نامتعارف نیز در این مضمون اصلی قرار دارد. ریشه این موضوع نیز در زمره عوامل روان‌شناختی قرار می‌گیرد چرا که به اذعان برخی از اطلاع‌رسان‌ها دانش‌آموزان بعد از بروز رفتارهای روانی – حرکتی نامتعارف، حتی گریه کرده و از کارشان پشیمان می‌شوند که این موضوع حاکی از مشکلات روانشناختی است. نتایج پژوهش ادیب، فتحی آذر و شفیعی سورک (۱۳۹۵) با این موضوع همخوان است. چرا که آنان عنوان کردند که خودکنترلی ضعیف از ویژگی‌های نوجوانان کم‌توان ذهنی مدارس استثنایی است، به‌طوری‌که زود عصبانی می‌شوند.

محدودیت‌های آموزشی سومین مضمون اصلی است که از مصاحبه‌ها با اطلاع‌رسان‌های پژوهش استخراج شده است. مضمون فرعی این دسته شامل آشنایی خانواده‌ها با آموزش کودکان، ناهمگونی و فقدان تطبیق‌پذیری مناسب دانش‌آموزان در مدارس و کلاس‌های آموزشی، فقدان طراحی و تناسب ساختار مدرسه با ویژگی‌های دانش‌آموزان، کمبود ابزار و وسایل مناسب آموزشی، التزام‌نداشتن والدین نسبت به تحصیل دانش‌آموزان و کم‌توجهی مسئولان به مدارس و آموزش کودکان با نیازهای ویژه است. اطلاع‌رسان‌های پژوهش از فقدان آشنایی خانواده‌ها با آموزش کودکان به مثابه عاملی در کاهش عملکرد آموزش استثنایی نام برده‌اند که این موضوع نیز با یافته‌های پژوهش اصغری نکاح، کاظمی و بهمن‌آبادی (۱۳۹۱) همخوانی دارد. چرا که آنان عنوان کردند از نظر مربیان، کلاس‌های افزایش آگاهی والدین از عوامل مهم برای رفع مشکلات برنامه‌های آموزشی – توان‌بخشی به شمار می‌رود.

ناهمگونی و فقدان تطبیق‌پذیری مناسب دانش‌آموزان در مدارس و کلاس‌های آموزشی از جمله مواردی است که اطلاع‌رسان‌های پژوهش به آن اشاره کرده‌اند. این موضوع با یافته‌های پژوهش غباری بناب

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

و نقدی (۱۳۹۶) همخوانی دارد. چرا که در پژوهش آنان نیز وجود اختلاف‌های مختلف در یک کلاس به همراه دانش‌آموزان دارای کم‌توان ذهنی از جمله چالش‌های تجربیات مربیان بوده است. طراحی نامناسب و تناسب‌نداشتن ساختار و ساختمان مدرسه با ویژگی‌های دانش‌آموزان از جمله مضمون‌های فرعی استخراج‌شده از مصاحبه با اطلاع‌رسان‌ها است. صحبت‌های رئیس سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور در بهمن‌ماه ۱۳۹۸ نیز مبین و تأییدکننده این مضمون فرعی است، به‌طوری‌که آقای حسینی (۱۳۹۸) در مصاحبه‌ای با خبرگزاری ایرنا اعلام کردند که براساس آمایش سرزمینی نیاز به ساخت ۲۱۰ مدرسه استثنایی در کشور وجود دارد. ایشان همچنین بر موضوع کمبود فضای آموزشی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه اشاره کرده و عنوان کردند که فضای آموزشی استاندارد و مطلوب دانش‌آموزان استثنایی ۲۲/۵ متر است که در حال حاضر این میزان برای کشور ما برابر با ۱۰ متر است. با این حال کمبود ابزار و وسایل آموزشی نیز که اطلاع‌رسان‌های پژوهش به آن اشاره کردند، توسط حسینی (۱۳۹۸) مورد توجه قرار گرفته است، به‌طوری‌که ایشان اذعان داشتند مدارس استثنایی نیازمند تجهیزات خاصی است که تأمین اعتبار بالایی نیاز دارد. یافته‌های پژوهش راغب (۱۳۹۵) با پژوهش حاضر همخوان است. چرا که وی گزارش کرد که در بررسی وضعیت شرایط محیط کارگاهی و تجهیزات و امکانات کارگاهی دوره دوم متوسطه، بسیاری از تجهیزات موردنیاز وجود ندارد. متأسفانه به‌رغم تأکیدهای بند ۷-۱ سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش مبنی بر «ضابطه‌مندسازی، بهسازی، زیباسازی، مقاوم‌سازی و مصون‌سازی مدارس با رعایت اصول معماری اسلامی ایرانی، مکان‌یابی و توزیع فضا به‌تناسب نیازها، طراحی و ساخت مجتمع‌های آموزشی و تربیتی و توسعه مشارکت مردم و نهادهای مدیریت شهری در احداث و نگهداری مدارس» مشخص است که این بند هنوز اجرایی نشده است. در این می‌توان اذعان داشت که همکاری با سازمان‌های اجتماعی توسط سازمان آموزش و پرورش استثنایی و یا مدراس استثنایی می‌تواند در شناسایی و ادغام منابع و خدمات از جامعه به مست تقویت برنامه‌های مدارس و توسعه یادگیری‌های دانش‌آموزان مؤثر واقع گردد، این موضوع در دنیا امروز تحت عنوان همکاری با سازمان‌های اجتماعی (Costa & Faria, 2017) مطرح شده است و بخش اعظمی از فعالیت نظام‌های آموزشی پیشرو را شکل می‌دهد.

کم‌توجهی مسئولان به مدارس و آموزش کودکان با نیازهای ویژه، یکی از مواردی است که در زمره محدودیت‌های آموزشی قرار گرفت. متأسفانه برخی از اطلاع‌رسان‌ها بر این موضوع اشاره کرده‌اند که سایه شوم کنکور سراسری آن قدر پیش رفته است که نه تنها وسعت مدارس عادی، بلکه گستره نظام آموزشی را در بر گرفته است؛ به این معنا که مسئولان علاقه‌مند به‌صرف هزینه و امکانات برای دانش‌آموزان عادی به دلیل کسب رتبه‌های برتر کنکوری هستند و این موضوع موجبات کم‌توجهی به مدارس استثنایی را فراهم آورده است، برای مثال در بودجه سنواتی کشور، سهم سازمان آموزش و پرورش کشور در سال ۱۴۰۰ برابر با ۲۸۳ میلیارد و ۹۰۰ میلیون تومان بوده است و در بودجه سنواتی ۱۴۰۱ تنها با رشد ۷/۰۴ درصدی به ۲۴۲ میلیارد و ۷۲۵ میلیون تومان رسیده است. این درصد رشد پایین نسبت به سال گذشته با توجه به افزایش هزینه‌های خدماتی به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به‌نوعی نشانه‌های از کم‌توجهی به این نوع مدارس را هویدا می‌سازد. با این حال ناظر بر اینکه اصلاح و ارتقا هرگونه عملکرد آموزشی مرهون فلسفه‌های آموزشی حاکم بر آن بر فرایند است (زندوانیان نائینی و همکاران، ۲۰۰۹؛ به نقل از محمدی پویا، گودرزی، رحمتی نجارکلایی و سنایی نسب، ۱۳۹۶)، برخی از افراد اعتقاد دارند که تغییر

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

فلسفه آموزشی و نگاه مسئولان به مدارس استثنایی موجبات توجه به فرایند تربیتی این مدارس را فراهم خواهد آورد.

همچنین در این مسیر می‌توان با بهره‌مندی از برنامه‌های نظیر جلب مشارکت داوطلبانه افراد در راستای توسعه یادگیری و اهداف مدارس و دانش آموزان اهتمام ورزید(اپستین و همکاران، ۲۰۰۹). به طوری که از والدین درخواست کرد که نسبت به ارائه تخصص خود مثلاً بهداشت محیط در مدراس حضور یابند و به ارتقای برنامه‌های مدارس یاری رسانند(سامارا، ۲۰۱۵). البته باید توجه داشت برنامه‌ریزی منعطف توسط مدارس در جذب حداکثری والدین در مدارس اثربخش خواهد بود(باترایت، ۲۰۱۴).

مسائل فرهنگی – اجتماعی چهارمین مضمون اصلی استخراج‌شده از مصاحبه با معلمان مدارس دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه است. مضامین فرعی این دسته شامل حاکم‌بودن نگاه ترحمی به دانش‌آموزان و والدین آنان، فقدان تمایل خانواده‌ها به حضور فرزندان در مدرسه و جامعه، نگاه بدبینانه افراد جامعه نسبت به توانایی معلمان مدارس با نیازهای ویژه و نگاه از بالا به پایین معلمان مدارس عادی است. در بین معلمان مدارس دانش‌آموزان با نیازهای ویژه این انتظار وجود دارد که از نگاه ترحمی به دانش‌آموزان استثنایی پرهیز شود و این افراد به‌عنوان عضوی از جامعه که البته محدودیت‌هایی دارند، پذیرش شوند. چنان‌چه چنین اتفاقی رخ دهد به‌تبع خانواده‌ها نیز تمایل مثبتی برای حضور فرزندانشان به مدرسه و آموزش آنان از خود نشان خواهند داد، برای نمونه حضور یکی از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه همراه با مادرش در برنامه تلویزیونی «عصر جدید» در سال ۱۳۹۸ توانایی این دانش‌آموز را نشان داد و نظرات تعداد کثیری از افراد را نسبت به توانمندی این دانش‌آموزان تغییر داد. مضمون‌های فرعی دیگر این دسته، یعنی نگاه بدبینانه افراد جامعه نسبت به توانایی معلمان مدارس با نیازهای ویژه و نگاه از بالا به پایین معلمان مدارس عادی نیز ریشه در منزلت اجتماعی معلمان دارد که به نظر می‌رسد مسئولان نظام آموزش و پرورش چنان‌که باید نسبت به اجرا و دستور کارگذاری بند ۳-۳ مبنی بر «اعتلای منزلت اجتماعی معلمان و افزایش انگیزه آنان برای خدمت مطلوب با اقدامات فرهنگی و تبلیغی و خدمات و امکانات رفاهی و رفع مشکلات مادی و معیشتی فرهنگیان» و در راستای اعتلای منزلت اجتماعی معلمان به‌ویژه معلمان شاغل در مدارس استثنایی تلاش‌های جدی صورت نگرفته است. این انتظار وجود دارد که بندهای سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش به‌عنوان سند بالادستی نظام آموزش و پرورش به‌طور جدی در دستور کار و اهتمام مسئولان به اجرای آن مورد توجه قرار گیرد. با توجه به یافته‌های پژوهش، به‌منظور بهبود و ارتقای کیفیت مدارس دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، توصیه‌ها و پیشنهادهایی در زیر ارائه شده است.

۱- تهیه و تدوین ابزار و وسایل مدارس دانش‌آموزان با نیازهای ویژه با امضای تفاهم‌نامه با دانشگاه‌های صنعتی و معتبر برای تجهیز و ساخت ابزار مورد نیاز؛

۲- التزام شهرداری‌ها و شورای شهر به‌منظور اختصاص، طراحی و ساخت مدارس استاندارد برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه؛

۳- ایجاد سامانه آموزشی- توانبخشی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه جهت برقراری ارتباط مستمر سازمان آموزش و پرورش استثنایی و سازمان بهزیستی کشور؛

۴- تهیه و تدوین برنامه‌های حمایت خانواده و آموزش تخصصی والدین در حوزه فرزندپروری و فرایندهای یاددهی – یادگیری دانش‌آموزان با نیازهای ویژه؛

۵- تهیه و تدوین برنامه‌های عملی و علمی در حوزه ارتباط جامعه، خانه و مدرسه ویژه مدارس با نیازهای ویژه؛

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

۶- تهیه مستند، فیلم کوتاه، برنامه‌های تلویزیونی و... با محوریت معلمان مدارس و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در راستای اشاعه توانمندی‌ها و اعتلای منزلت اجتماعی آنان؛

۷- لزوم توجه بیشتر به نیازمندی‌ها و خدمات سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور در تخصیص بودجه سنواتی کشور.

یادداشت‌ها

1. Mentally Deficient
2. Blindness
3. Deafness
4. Emotional Disorder
5. Learning Disability
6. Emic
7. Purposive Sampling
8. Semi-structured
9. Data Saturation
10. Reliablity
11. Crediblity
12. Prolonged Engagement
13. Member Check
14. Peer Review

منابع

ادیب ی، فتحی آذر ا، شفیعی سورک س. (۱۳۹۵) «تفسیر مشکلات نوجوانان پسر کم‌توان ذهنی خفیف مدارس استثنایی: یک مطالعه کیفی»، *مجله تحقیقات کیفی در علوم سلامت*، ۵(۲): ۱۸۷-۱۷۵.

اصغری نکاح، س م، کاظمی ص، بهمن‌آبادی س (۱۳۹۱) «بررسی نتایج نیازسنجی از مربیان کودکان آسیب‌دیده شنوایی به‌منظور طراحی و تدوین برنامه آموزشی – توان‌بخشی»، *تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱۱۱: ۵-۱۷.

ایمان مت (۱۳۹۴) *روش‌شناسی تحقیقات کیفی*، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

برزگر بفرویی ک، گنجی ز، شیرجهانی ا .(۱۳۹۵) «مقایسه سلامت عمومی و باورهای غیرمنطقی معلمان مدارس استثنایی و عادی»، *تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱۶(۱): ۵-۱۳.

جعفری ح، ابوالقاسمی م، قهرمانی م، خراسانی ا، قبادیان م. (۱۳۹۷) «عوامل محتوایی توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی مدارس استثنایی گروه کم‌توان ذهنی شهر تهران»، *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۱۸(۲): ۷۷-۸۶.

حسینی س ج (۱۳۹۸) ۲۱۰ *مدرسه استثنایی نیاز داریم، مصاحبه رئیس سازمان آموزش و پرورش با خبرگزاری ایرنا*، تهران، ایران.

راغب ح (۱۳۹۵) «مقایسه محتوا، نوع ارائه آموزش و تجهیزات کارگاهی در برنامه آموزش حرفه‌ای به دانش‌آموزان اتیسم، کم‌توان ذهنی و چند معلولیتی»، *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۱۶(۳): ۹۲-۷۳.

روحانی ع، معنوی‌پور د. (۱۳۸۸ «مشوق‌ها و بازدارنده‌ها در حرفه تدریس به دانش‌آموزان استثنایی»، پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۹(۴): ۳۲۱-۳۳۱.

رهبر کرباسدهی ف، حسین خانزاده ع، رهبر کرباسدهی ا. (۱۳۹۵) «مقایسه تنیدگی شغلی و رضایت شغلی در معلمان دانش‌آموزان با کم‌توان ذهنی و معلمان دانش‌آموزان عادی»، *تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱۶(۴): ۲۵-۳۱.

ساداتی فیروزآبادی س، نورانی کوتنایی ژ (۱۳۹۷) «تبیین تاب‌آوری شغلی معلمان مدارس استثنایی: براساس سبک مقابله‌ای و نقش واسطه‌ای باورهای مذهبی»، *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۱۸(۱): ۱۰۸-۹۷.

سجادیه ن، محمدی پویا س .(۱۳۹۶) «تحلیل تطبیقی محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی چاپ قدیم و جدید پایه چهارم ابتدایی براساس اصول معرفت شناختی تربیت»، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۱۲(۴۷): ۶۹-۹۴.

سیاست‌های کلی ایجاد تحول در نظام آموزش و پرورش (۱۳۹۲) ابلاغی مقام معظم رهبری، مورخ ۱۳۹۲/۰۲/۰۵.

سیاست‌های کلی خانواده (۱۳۹۵). ابلاغی مقام معظم رهبری، مورخ ۱۳۹۵/۰۶/۱۳.

شهپر م، برزگر م، احمدی ع .(۱۳۹۶) «مقایسه‌ی مهارت‌های ارتباطی و احساس اثربخشی معلمان مدارس کم‌توان ذهنی و عادی»، *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۸(۴): ۳۰۵-۳۲۳.

صفایی موحد س، عطاران م .(۱۳۹۲) «واکاوی برنامه درسی پنهان در انتخاب استاد راهنما در دانشکده ریاضی: یک مطالعه کیفی»، *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۰(۲): ۱-۱۲.

صفایی موحد س، عطاران م، تاجیک اسماعیلی ع .(۱۳۸۹) «واکاوی هنجارهای پنهان (برنامه درسی پنهان) مؤثر بر انتخاب استاد راهنما: یک مطالعه پدیدارشناختی»، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۱(۱): ۹-۳۷.

صفایی موحد س، محمدی پویا س. (۱۴۰۰) «برنامه درسی پیش‌بینی نشده؛ به‌عنوان پیامد عصر کرونا و پساکرونا»، *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۹(۱۷): ۱۱۹-۱۵۴.

غباری بناب ب، نقدی ن .(۱۳۹۶) «تجربه زیسته مربیان دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی: پژوهش کیفی پدیدارشناسی»، *فصلنامه روانشناسی افراد استثنایی*، ۷(۲۵): ۱-۱۸.

محققیان ل، میرشاه جعفری س ا .(۱۳۹۶) «موانع و مشکلات اجرای طرح ارزشیابی توصیفی در مدارس استثنایی کم‌توان ذهنی»،*پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۳(۲۵):۶۳-۷۳.

محمدزاده ش، ستوده‌نما ا، مرندی س س، اخوان تفتی م .(۱۳۹۸) «تحلیل کیفی از تجربه زبان‌آموزی دانش‌آموزان دارای نارساخوانی»، *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۱۹(۲): ۷۱-۸۸.

محمدی پویا س، ایمان‌زاده ع، محمدی پویا ف، زارعی ا .(۱۳۹۸) «پدیدارشناختی موانع برنامه درسی تربیت جنسی در مقطع متوسطه»، *دوفصلنامه دین و ارتباطات*، ۲۶(۱): ۳۰۳-۳۳۴.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

محمدی پویا س، گودرزی ح، رحمتی نجارکلایی ف، سنایی نسب ه .(۱۳۹۶) «بررسی رابطه ایدئولوژی برنامه درسی و فلسفه‌های آموزشی با رویکردهای تدریس اساتید یک دانشگاه علوم پزشکی نظامی شهر تهران»، *مجله طب نظامی*، ۱۹(۵): ۴۶۰-۴۶۷.

Boatwright, A. N. (2014). How school leadership develops parental involvement strategies with social capital in four South Carolina middle school. A dissertation for the degree of doctor of philosophy in educational administration. University of South Carolina.

Costa, M., & Faria, L. (2017). Parenting and Parental Involvement in Secondary School: Focus Groups with Adolescents' Parents. Paidéia, 27(67), 28-36.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L. (2009). School, family, and community partnerships: Your handbook for action. Thousand Oaks, CA: Corwin Pres.

Samara, S.W. (2015). Parent Involvement Practices of High Achieving Elementary Science Students. A dissertation for the Degree of Doctor of Education. Walden University.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]