ارزیابی کیفیت تدریس معلمان پذیرا و رابط در برنامه آموزش فراگیر: یک مطالعه ملی

سید محسن اصغری نکاح[۱]، حمیده پاک مهر[۲]، صدیقه کاظمی[۳]، محمود سعیدی رضوانی[۴]

تاریخ دریافت : ۱۴۰۲/۰۶/۳۱ تجدید نظر :۱۴۰۲/۱۰/۱۴
پذیرش نهایی : ۱۴۰۳/۰۴/۰۱

چکیده

هدف: مطالعه حاضر با هدف ارزشیابی کیفیت تدریس معلمان پذیرا و رابط آموزش فراگیر دانش‌آموزان با نیاز ویژه در مدارس عادی در سطح کشور انجام شد. **روش:** مطالعه حاضر یک پژوهش توصیفی- پیمایشی با رویکرد آمیخته و از نوع ارزیابانه می‌باشد. نمونه‌گیری در این پژوهش، نخست به شیوه خوشه‌ای چندمرحله‌ای از بین استان‌های کشور به‌صورت ملاکی، ۵ استان معرف انتخاب شد و سپس از این استان‌ها ، ۱۵ مدرسه پشتیبان و ۷۵ مدرسه پذیرا انتخاب شدند. حجم نمونه منطبق بر جامعه در بخش کمّی شامل n =۱۱۳۲ تن از والدین بود که فرزندان دارای نیازهای ویژه در سه دوره ابتدایی، متوسطه اول و دوم داشتند که طرح فراگیرسازی تحصیل می‌کردند. ابزار بخش کمی پرسشنامه پژوهشگر ساخته کیفیت تدریس معلم بود. در بخش کیفی با ۲۷ نفر از والدین و ۱۴ نفر از کارشناسان استانی (سنجش، مشاوره و فراگیرسازی) مصاحبه نیمه‌ساختاریافته تا اشباع نظری داده‌ها انجام گرفت. داده‌های حاصل از پیاده‌سازی محتوای مصاحبه‌ها در بخش کیفی با روش اشتراوس و کوربین تحلیل و کدگذاری شد. **یافته‌ها:** نتایج پژوهش نشان می‌دهد از نظر والدین، کیفیت تدریس معلمان رابط و پذیرا به سمت مثبت و به‌نسبت مطلوب گرایش دارد اما با سطح قابل قبول و مطلوب فاصله دارد. بین سه دوره ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم در هر چهار مؤلفه کیفیت تدریس، یعنی پذیرش و انگیزه‌های معلمی (F =۲۸/۷۶، p<۰/۰۰۱)، انجام تدریس (F =۲۶/۲۶،p <۰/۰۰۱)، ارزشیابی تدریس (F =۴۰/۱۷، p<۰/۰۰۱) و روابط بین فردی (F =۲۵/۴۳، p<۰/۰۰۱) تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج آزمون تعقیبی توکی نشان داد در هر چهار مؤلفه کیفیت تدریس معلمان، میانگین نمره‌های دوره ابتدایی به‌طور معناداری از دوره‌های متوسطه اول و دوم بیشتر بوده و اما بین نمره‌های دو گروه متوسطه اول و دوم تفاوت معناداری وجود نداشته است. **نتیجه‌گیری:** شفافیت‌نداشتن در وظایف معلمان رابط، برخورد سلیقه‌ای با دانش‌آموز فراگیر، کمبود معلم رابط، نداشتن اطلاعات کافی و نبود برنامه مدون در مدارس عادی از عوامل عدم رضایت خانواده‌ها و تلاش و پیگیری‌های بی‌وقفه و کیفیت بالای تدریس برخی معلمان رابط و پذیرا به‌صورت حضوری و مجازی، ارائه خدمات رایگان و حتی خصوصی از طرف برخی معلمان رابط به‌عنوان عوامل رضایت خانواده‌ها بوده است.

واژه‌های کلیدی: *آموزش فراگیر، دانش‌آموزان با نیاز ویژه، کیفیت تدریس، معلم پذیرا، معلم رابط.*

این مقاله مستخرج از طرح پژوهشی مصوب سازمان آموزش‌وپرورش استثنایی کشور، منعقده با معاونت پژوهشی دانشگاه فردوسی مشهد است که در قالب طرح برون دانشگاهی شماره۱۰۲۰۶۲در سامانه دانشگاه و با کدرهگیری۲۱۳۸۹۱-۳۷۶۸ در سامانه مدیریت اطلاعات تحقیقاتی کشور (سمات) ثبت شده است.

۱. دانشیار گروه روان‌شناسی مشاوره و تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد،ایران (*نویسنده مسئول*) (asghari-n@um.ac.ir). orcid:0000-0001-5127-0949
۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه بین المللی امام رضا (ع). مشهد. ایران. (h.pakmehr@imamreza.ac.ir). orcid: 0000-0001-8314-3581
۳. استادیار، گروه علوم تربیتی پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد، دانشگاه فرهنگیان. تهران. ایران (Kazemisahar92@yahoo.com). orcid:0000-0003-0665-1544
۴. دانشیار گروه مطالعات برنامه درسی و آموزشی، دانشگاه فردوسی.مشهد، مشهد، ایران (saeedy@um.ac.ir). orcid.:0000-0001-9553-9380

Evaluating the teaching quality of reception and communication teachers in an inclusive education program: a national study

Seyyed Mohsen Asghari Nikah[1], Hamida Pak Mehr[2], Siddiqa Kazemi[3], Mahmoud Saeedi Rizvani[4]

Received: 22 - 9 - 2023 **Revised** :4 - 1 - 2024
Accepted: 21 - 6 - 2024

Abstract

ObjectiveThe present study was conducted with the aim of evaluating the quality of teaching of receptive teachers and the interface of inclusive education of students with special needs in normal schools in the country.
Methods: The present study is a mixed descriptive-survey research with and of evaluative type. Using a multi-stage cluster method for sampling, as a criterion, five representative provinces throughout the country were selected, and then supportive 15 schools were selected and 75 accepting school were selected. The sample size corresponding to the society in the quantitative part included n=1132 parents, who had children with special needs studying in the inclusive education plan (in the primaries, and first and second high schools). The quantitative tool was a researcher-made questionnaire on the quality of teacher teaching. In the qualitative section, a semi-structured interview was conducted with 27 parents and 14 provincial experts (measurement, counseling and generalization) until achieving theoretical data saturation. The data obtained from the implementation of the content of the interviews were analyzed and coded in the qualitative section with the Strauss and Corbin method. **Findings:** Based on the obtained results, from the parents' point of view, the teaching quality of the contact and receptive teachers tends to be positive and relatively desirable, but it is far from the acceptable and desirable level. The three primaries, first and second secondary courses had a significant difference in all four components of teaching quality, i.e., acceptance and teachers' motivations (F=28.76, p<0.001), teaching performance (p=26.26, p<0.001) F), teaching evaluation (F=40.17, p>0.001) and interpersonal relationships (F=25.43, p>0.001). The results of Tukey's post-hoc test showed that in all four components of teachers' teaching quality, the average scores of primary schools were significantly higher than those of the first and second high school groups, but there was no significant difference between the scores of the first and second high school groups. **Conclusion:** The lack of transparency in the duties of liaison teachers, selective treatment of inclusive students, lack of liaison teachers, lack of sufficient information and the absence of a written program in normal schools are among the factors of the dissatisfaction of families and the continuous efforts and follow-ups and the high quality of teaching of some liaison teachers and In person and virtually, the provision of free and even private services by some liaison teachers has been a factor in the satisfaction of families.

Keywords: Inclusive education, students with special needs, teaching quality, receptive teacher, liaison teacher.

1. Associate Professor, Counseling and Educational Psychology Department, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran (Responsible author)
2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Imam Reza International University (AS). Mashhad, Iran
3. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Hashminejad Campus (Mashhad, Iran); Farhangian University, Tehran, Iran
4. Associate Professor, Department of Curriculum and Education Studies, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

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

[DOI: 10.52547/joec.24.2.76]

مقدمه

کودکان با نیازهای ویژه، بخشی از جامعه دانش‌آموزی هر کشوری را تشکیل می‌دهند و یکی از بزرگ‌ترین گروه‌هایی به شمار می‌آیند که گاه به حاشیه رانده شده و از حضور در جریان عمومی آموزش و مشارکت در تجربه‌های آموزشی همراه همسالان خود، به شکلی معنادار محروم می‌شوند و نیازمند تدابیری برای حضور حداکثری در مدارس عادی هستند (کلینک[1]، ۲۰۱۹). بدین لحاظ فراگیرسازی[2] در چند دهه اخیر در کانون توجه نظام‌های آموزشی بوده است و آموزش کودکان با نیاز ویژه در مدارس عادی به یک هدف عمده در بسیاری از کشورها ازجمله آموزش‌وپرورش ایران تبدیل شده است و ایجاد تمهیدات لازم برای تحصیل دانش‌آموزان با نیاز ویژه همراه سایر همسالانشان در محیط‌های آموزشی عادی به جای ارجاع آنها به مدارس خاص و جداسازی شده، در زمره مأموریت‌های اصلی نظام‌های آموزشی قرار گرفته است (دی بوئر پیج و مینائرت[3]، ۲۰۱۱). «آموزش فراگیر»[4] در زمینه‌ها و فرهنگ‌های مختلف به‌طور متفاوتی استفاده می‌شود (نورویچ[5]، ۲۰۰۸). در کشورهای مختلف، سطوح و درجه‌های متفاوتی از آموزش فراگیر به‌عنوان رویکردی برای ارائه خدمات آموزشی و توان‌بخشی برای کودکان با نیاز ویژه در محیط‌های آموزشی عمومی را در نظر گرفته‌اند (اینسکو۲۰۲۰،[6]). شمول همه دانش‌آموزان در آموزش به‌عنوان یکی از حقوق آموزشی و پایه و اساس جامعه‌ای عادلانه‌تر شناخته شده است (آژانس اروپایی توسعه در آموزش با نیازهای ویژه[7]، ۲۰۱۲). همایش جهانی آموزش افراد با نیازهای ویژه[8] با توجه به گنجاندن آموزشی دانش‌آموزان با تنوع عملکردی در مدارس عمومی، تأیید کرد که هر کودک حق دارد در یک نظام آموزشی گنجانده شود؛ در یادگیری خود حمایت شود و در همه برنامه ها شرکت کند (یونسکو[9]، ۱۹۹۴). از منظر اجرایی «آموزش فراگیر» اغلب به الگوی مدرسه‌ای اشاره می‌کند که در آن دانش‌آموزان با نیازهای ویژه[10] بیشتر وقت مدرسه خود را با دانش‌آموزان بدون نیازهای ویژه می‌گذرانند. براساس پیشینه، برای اجرای فراگیر، نگرش نسبت به آموزش فراگیر و همچنین ادراک شیوه‌ها و منابع تدریس فراگیر از عوامل مهم هستند (پاسکا و شواب،[11] ۲۰۲۰). در فرایند اجرای آموزش فراگیر، گروه‌های مختلفی مشارکت دارند که شامل دانش‌آموزان، متخصصان (معلمان کلاس، معلمان نیازهای ویژه، روان‌شناسان)، مدیریت مدرسه، گروه‌های حمایتی بیرونی (مانند مددکاران اجتماعی و جوانان، امکانات اوقات فراغت) و البته والدینی هستند که در بسیاری از کشورها حق انتخاب مدرسه برای فرزندشان را دارند. بااین‌حال، تفاوت‌هایی بین این گروه‌ها در مورد اجرای ملموس و وضعیت فعلی وجود دارد(پاسکا و شوآب[12]، ۲۰۲۰).

در نظام آموزشی ایران، سازمان آموزش‌وپرورش استثنایی متولی اصلی برنامه‌ریزی، پشتیبانی و ارائه آموزش ویژه و توان‌بخشی برای طبقات و طیف‌های مختلف دانش‌آموزان با نیازهای ویژه است، این سازمان برخی دانش‌آموزان را براساس ملاحظه‌ها و ملاک‌هایی در مدارس خاص یا جداسازی که به مدارس استثنایی هم اطلاق می‌شود، جای‌گماری می‌کند و با توجه فزاینده به رویکرد فراگیرسازی، برخی از دانش‌آموزان با نیاز ویژه واجد شرایط و آماده حضور در مدارس عادی را نیز در قالب برنامه آموزش تلفیقی فراگیر با حمایت و نظارت در مدارس عادی جای‌گماری می‌کند و با برنامه‌ریزی و مناسب‌سازی و با حمایت و نظارت فرصت حضور و آموزش هم‌زمان دانش‌آموزان با نیازهای ویژه را همراه سایر همسالانشان فراهم می‌کند. در همین زمینه «مدارس پذیرا»، مدارس دولتی هستند که با ایجاد مناسب‌سازی‌هایی در

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]
[DOI: 10.52547/joec.24.2.76]

محیط مدرسه، کلاس‌های درس، ارتقای نگرش‌ها و فعالیت‌های کارکنان، فرایند آموزشی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه را آسان می‌کنند. معلمان این مدارس معلمان عادی یا «معلم پذیرا» و مدیران آنها «مدیران پذیرا» نامیده می‌شوند. مدرسه استثنایی که علاوه‌بر انجام وظایف معمول خود، یعنی آموزش و توان‌بخشی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، هماهنگی، نظارت و حمایت از فعالیت‌های آموزشی و توان‌بخشی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه تحت پوشش آموزش فراگیر در مدارس پذیرا را نیز انجام می‌دهند به نام «مدرسه حمایتی/ پشتیبان» شناخته می‌شوند و از معلمان آنها به‌عنوان «معلم رابط» یا معلم حمایتی و از مدیران آنها به‌عنوان مدیران پشتیبان یاد می‌شود دارد (بخشنامه مدرسه الگو، ۱۳۹۸).

کیفیت به‌طور گسترده به‌عنوان یکی از «سنگ محک‌های نظام‌های آموزشی مدرن» شناخته می‌شود (کلارک[۱۳]، ۲۰۱۴، ۵۸۸) و عملکرد معلم به‌عنوان یک عامل کلیدی تأثیرگذار بر کیفیت آموزش دیده می‌شود (فلورز[۱۴]، ۲۰۱۹؛ لیستون، بورکو و ویتکام[۱۵]، ۲۰۰۸). از معلمان قرن بیست‌ویکم و مدیران مدارس انتظار می‌رود که برنامه‌های آموزشی را برای فردی‌سازی تجربه‌های یادگیری، به‌گونه‌ای مناسب‌سازی کنند تا اطمینان حاصل شود که هر دانش‌آموز براساس تفاوت‌های فردی خود شانس موفقیت دارد و این امر نیازمند توجه به کیفیت معلمی و تدریس است (گروندی و رابینسون[۱۶]، ۲۰۰۴؛ هاردی[۱۷]، ۲۰۰۸؛ سوگرو[۱۸]، ۲۰۰۴)، توافق کلی وجود دارد که «کیفیت» تدریس بر نتیجه یادگیری دانش‌آموزان اثر دارد (کونل[۱۹]، ۲۰۰۹؛ جانسون[۲۰]، ۲۰۱۲)، اما هیچ اتفاق نظری در مورد یک تعریف جامع از کیفیت تدریس وجود ندارد (گویی[۲۱]، ۲۰۰۷؛ فلورز، ۲۰۱۹). بین اصطلاحات مرتبط کیفیت معلم و کیفیت تدریس تمایزهایی وجود دارد (ساکس[۲۲]، ۲۰۱۶؛ دارلینگ- هاموند و همکاران[۲۳]، ۲۰۱۷). درحالی‌که کیفیت معلم بر ویژگی‌های شخصی و همچنین عملکرد فرد تمرکز دارد، کیفیت تدریس «شامل اعمال معلم است، اما محدود به آن نیست» (چرچوارد و ویلیس[۲۴]، ۲۰۱۹: ۲۵۲).

مؤمنی و همکاران (۲۰۲۲) در مطالعه‌ای با هدف بررسی نگرش معلمان به ضرورت آموزش فراگیر و راهکارهای پیشنهادی درخصوص اجرای موفق که با رویکرد کیفی و از نوع پدیدارشناسی انجام گرفت، دریافتند که برای تحقق موفقیت‌آمیز آموزش فراگیر چهار مؤلفه «آماده‌سازی حرفه‌ای معلمان»، «آماده‌سازی مدارس»، «آماده‌سازی دانش‌آموزان» و «تعیین نحوهٔ شمول دانش‌آموزان» از نظر معلمان مشارکت‌کننده اهمیت دارد. مؤلفه «آماده‌سازی حرفه‌ای معلمان» به‌عنوان مهم‌ترین راهکار مطرح شد. به‌طورکلی، عملکرد معلمان در دستیابی به فراگیرسازی آموزش‌وپرورش نقش کلیدی دارد، اما معلمان در این مسیر با مشکلاتی روبه‌رو هستند. یافته‌های پژوهشی ادگی، رینولد، اوتول و بویلان (۲۰۱۵) نشان داده است که تجربه‌های یادگیری حرفه‌ای معلمان، شیوه‌های تفکر در مورد یادگیری حرفه‌ای و پاسخ به اجرای رویکردهای جدید در یادگیری حرفه‌ای تحت سلطه الگوهای تدریس سنتی است، حتی زمانی‌که تحت یک رویکرد جدید یادگیری حرفه‌ای در سطح کشور (تدریس با کیفیت) عمل می‌کردند، معلمان متعهد به شیوه‌های تدریس سنتی بودند. اغلب از اثربخشی معلم به‌عنوان عامل کیفیت آموزش فراگیر نام می‌برند (اسکوردومبیس[۲۵]، ۲۰۱۷؛ نقل از استیدمن و الیز، ۲۰۲۱).

به‌رغم پیاده‌سازی فراگیرسازی در کشورهای متعهد به توسعه آموزش فراگیر، این معلمان کلاس هستند که موفقیت فراگیرسازی را تعیین و تضمین می‌کنند (ون استین و ویلسون[۲۶]، ۲۰۲۰)، اما مواجهه با تفاوت‌های درون‌فردی و برون‌فردی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه چالش‌برانگیز است، زیرا این تفاوت‌ها

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

[DOI: 10.52547/joec.24.2.76]

می‌تواند به ابعاد زیادی از ویژگی‌های دانش‌آموز مانند علایق یادگیرنده، سبک‌های یادگیری، سطح رشد، سرعت یادگیری، توانایی‌ها، پیشینه فرهنگی، سطح زبان، نگرش‌ها، و غیره مرتبط باشد (مور[۲۷]، ۲۰۰۵، والدرون و مکلسکی[۲۸]، ۲۰۰۱؛ نقل از سوپرایوگی، والکه و گادوین، ۲۰۱۷)، به این لحاظ با حرکت مدارس به سوی فراگیرسازی کامل، نقش معلمان به طور فزاینده‌ای تنوع پیدا می کند و معلمان باید کمیت و کیفیت شیوه‌های تدریس خود را طوری تنظیم کنند که تفاوت‌های کودکان با همه توانایی‌ها را در خود جای دهند (دی بوئر پیج و مینائرت، ۲۰۱۱؛ فلوریان و اسپرات، ۲۰۱۳؛). پداگوژی (تدریس و یادگیری) یک موضوع کلیدی برای اجرای موفق آموزش فراگیر است. فراگیرسازی معلمان را ملزم می‌کند که تدریس خود را با الزامات جدید تطبیق دهند (لورمن، ۲۰۱۷). یک سبک تدریس واحد ممکن است نیازهای فردی هر دانش‌آموز را برآورده نکند و مغایر با هدف فراگیرسازی باشد (سوپرایوگی، والکه و گادوین، ۲۰۱۷؛ تاملینسون، ۲۰۱۴، همچنین فراگیرسازی موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان با نیاز ویژه به نگرش پذیرنده، حمایت‌کننده و مداراکننده معلمان بستگی دارد (سالسینو، ۲۰۲۰). بنابراین، لازم است معلمان راهبردهای جایگزین مناسبی را برای یادگیری مؤثر و دستیابی به بهترین عملکرد دانش‌آموزان با نیاز ویژه تدارک ببیند (تاملینسون، ۲۰۱۴).

علاوه‌بر معلمان، والدین به‌عنوان بازیگران مهم اثرگذار تلقی می‌شوند و باید در طراحی و توسعه آموزش فراگیر مشارکت داشته باشند (یونسکو، ۲۰۲۱). اما درحالی‌که میزان پژوهش‌ها در مورد نگرش معلمان و دانش‌آموزان در حوزه فراگیرسازی در سال‌های گذشته بسیار زیاد شده است، والدین همچنان گروهی نادیده گرفته شده‌اند (پاسکا و شوآب، ۲۰۲۰). درحالی‌که متخصصان و معلمان استثنایی آگاهانه این رشته را انتخاب می‌کنند و اغلب آموزش‌های پیش و ضمن خدمت را می‌بینند و معلمان بیشتر ارتباط منظمی با دیگران در همان زمینه دارند تا به‌طور مستمر درک و تمرین خود را تقویت و عمیق کنند. اما والدین به‌طور معمول چنین آموزش‌ها و ارتباط‌هایی در حوزه حمایت از فرزند دارای نیازهای ویژه خود ندارند (فاستر و همکاران[۲۹]، ۲۰۱۴، کورث و همکاران[۳۰]، ۲۰۱۹). در مطالعه‌ای کیفی که باهدانویچ و ارینا[۳۱] (۲۰۲۲) با هدف بررسی دیدگاه والدین در مورد آموزش فراگیر برای کودکان با نیازهای آموزشی ویژه در روسیه انجام شد، یافته‌ها نشان داد از نظر والدین، مهارت معلم، مشارکت والدین و انسانیت به‌عنوان مؤلفه‌های ضروری برای پیشرفت آموزش فراگیر مطرح هستند و به دلیل اهمیت نقش والدین، روسیه باید تمرکز خود را بر افزایش مشارکت والدین در آموزش‌وپرورش فراگیر معطوف کند و آمادگی کافی معلمان را برای بهبود تدریس به دانش‌آموزان دارای نیازهای ویزه در فراگیرسازی تقویت کند. اسلوویک و همکاران[۳۲] (۲۰۲۱) در پژوهش خود اثربخشی استفاده از برخی ابزارهای پشتیبان برای معلمان مدارس عادی در امر آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه آموزشی در مدارس ابتدایی جمهوری چک را بررسی کرده‌اند. آنها در طول پژوهش خود از فعالیت‌های آموزشی مانند برگزاری کارگاه‌های تخصصی، سمینارها یا دوره‌های یادگیری طولانی‌مدت برای معلمان و همچنین ارائه خدمات مشاوره‌ای، نظارت حرفه‌ای، مشاوره‌های روش‌شناختی یا به‌اشتراک‌گذاری شیوه‌های خوب معلمان و مدارس بهره بردند.

در ایران پژوهش‌های زیادی روی سنجش نگرش معلمان و دانش‌آموزان درباره فراگیرسازی و چالش‌های آنها در دو دهه پیش انجام شده است (پرهون و همکاران، ۲۰۱۲؛ غلامحسین‌زاده، ۲۰۱۴؛ نژادرسکتی، ۲۰۱۵). اسفندیاری (۲۰۲۲) تأثیر افزایش خلاقیت سازمانی معلمان پذیرا و رابط بر میزان موفقیت اجرای طرح فراگیرسازی در مدارس ابتدایی مازندران، روی ۲۴ نفر از معلمان ابتدایی و رابط

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]
[DOI: 10.52547/joec.24.2.76]

شهرستان نکا را بررسی کرد. این ۲۴ نفر به دو گروه تقسیم شدند و یک گروه با ایده‌پردازی و به‌اشتراک‌گذاری ایده‌ها به تدریس و روش‌های تعاملی نوین پرداخته و درنهایت پیشرفت تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان آنها با دانش‌آموزان معلمان گروه دوم مقایسه شد. نتایج نشان می دهد که خلاقیت سازمانی و ایده‌پردازی در معلمان و رابطان هم از نظر تعاملی و هم از نظر تحصیلی می‌تواند موجب پیشرفت کودکان عادی و دارای نیازهای ویژه شود. اما در بررسی پیشینه، پژوهشی آمیخته (کمی و کیفی) در سطح ملی بر کیفیت تدریس معلمان پذیرا و رابط در برنامه آموزش فراگیر از منظر والدین و کارشناسان ستادی تا به حال انجام نشده است و وجه نوآورانه این مطالعه علاوه بر گستره جغرافیایی توزیع نمونه بررسی‌شده، توجه به نظر والدین و کارشناسان ستادی با دو رویکرد کمی و کیفی است. ازاین‌رو با توجه به اهمیت نقش معلمان در موفقیت یا شکست برنامه آموزش فراگیر و اهمیت کیفیت تدریس آنها، مطالعه حاضر با هدف ارزشیابی کیفیت تدریس معلمان پذیرا و رابط آموزش فراگیر دانش‌آموزان با نیاز ویژه در مدارس عادی در سطح کشور از منظر والدین دارای دانش‌آموز با نیاز ویژه و کارشناسان ستادی انجام شد.

روش پژوهش

مطالعه حاضر توصیفی- پیمایشی و با رویکرد آمیخته کمی و کیفی است. جامعه آماری مشتمل بر تمام والدین آموزش فراگیر در گروه‌های مختلف اختلال طیف اتیسم، اختلال‌های هیجانی- رفتاری خفیف تا متوسط، آسیب‌دیده بینایی، آسیب‌دیده شنوایی، معلول جسمی- حرکتی، کارشناسانِ اداره‌های استثنایی و کارشناسان مشاوره در سه دوره ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم درگیر در آموزش تلفیق فراگیر در کل کشور بود. با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای نخست از بین استان‌های کشور براساس پراکندگی فرهنگی، اجتماعی- اقتصادی و ظرفیت‌های آموزشی و توان‌بخشی ۵ استان خوزستان، کرمان، تهران، آذربایجان شرقی و خراسان رضوی و از هر استان مرکز استان و ۴ شهرستان انتخاب شدند. سپس با تشکیل گروه‌های کانونی و جلسه‌های بسیار با مدیران ستادی و کارشناسان استانی، پرسشنامه پژوهش طراحی و به‌صورت الکترونیکی در اختیار والدین آموزش فراگیر در گروه‌های اجتماعی والدین که مصوب آموزش و پرورش استثنایی کشور بود، قرار گرفت.

با توجه به اینکه پژوهش از سنخ ارزشیابی کیفیت و اثربخشی است؛ ازاین‌رو انتخاب یک نمونه معرف که یافته‌های ارزشیابی آن قابلیت تعمیم به برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری در سطح ملی را داشته باشد، نیازمند اتخاذ روش‌های نمونه‌گیری ملاکی و قضاوتی است و لذا راهبرد اساسی در نمونه‌گیری و پوشش حجم نمونه مناسب در پژوهش ارزشیابی حاضر نیازمند شیوه نمونه‌گیری چندمرحله‌ای ملاکی و قضاوتی است که براساس تشخیص کارشناسان مبنی بر پوشش مناسب فرهنگی اجتماعی- اقتصادی و ظرفیت‌های آموزشی و توان‌بخشی کشور را در مقیاس استان‌های مختلف لحاظ کند و در هر استان انواع مدارس متناسب با سطح آموزشی توان‌بخشی و دربرگیرنده انواع نیازهای ویژه باشد. به‌این‌ترتیب با توجه به جمیع موارد برای نمونه‌گیری در سه سطح استان، مدارس پشتیبان و مدارس پذیرا، نخست از بین استان‌های کشور به‌صورت ملاکی براساس ملاک‌های مدنظر کارفرما به‌گونه‌ای استان‌های معرف و واجد پراکندگی حداکثری فرهنگی اجتماعی- اقتصادی و ظرفیت‌های آموزشی و توان‌بخشی باشد، ۵ استان خوزستان، کرمان، تهران، آذربایجان شرقی و خراسان رضوی و از هر استان مرکز استان و ۴ شهرستان به شرح زیر انتخاب شد:

استان خوزستان: شهرهای اهواز، ایذه، بهبهان، آبادان و اندیمشک

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

[DOI: 10.52547/joec.24.2.76]

استان کرمان: شهرهای کرمان، شهر بابک، قلعه گنج و اُرزوئیه
استان تهران: شهرهای از مناطق ۱۹ گانه مناطق ۱، ۵، ۶، ۱۰، ۱۵ و ۱۹
استان آذربایجان شرقی: شهرهای تبریز، بناب، مرند، میانه و کلیبر
استان خراسان رضوی: شهرهای مشهد، درگز، تاباد، گناباد و سبزوار

سپس در هر استان با پیشنهاد مدیران استانی ۳ مدرسه پشتیبان و برای هر مدرسه پشتیبان ۵ مدرسه پذیرای تحت پوشش - از دوره‌های ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم – به‌عنوان خوشه انتخاب شد. به عبارتی حجم نمونه با مقیاس مدرسه‌ای در مجموع ۵ استان معرف، ۱۵ مدرسه پشتیبان و ۷۵ مدرسه پذیرا بود. پوشش نمونه مدیران و کارشناسان استانی، کادر آموزشی و اجرایی در مدارس پشتیبان و پذیرا (اعم از معلمان رابط و پذیرا، مدیران، معاونان، مشاوران، اعضای گروه سنجش و مشاوره و توان‌بخشی درگیر در طرح آموزش تلفیقی و فراگیر) و فضاهای آموزشی و کلاسی و دانش‌آموزان گروه‌های مختلف اعم از اختلال طیف اتیسم، اختلال‌های هیجانی- رفتاری خفیف تا متوسط، آسیب‌دیده بینایی، آسیب‌دیده شنوایی، معلول جسمی- حرکتی و والدینشان به‌صورت تمام‌شماری مشارکت داده شدند.

تعداد والدین حاضر در این طرح از ۷۵ مدرسه پذیرا، ۱۱۳۲ نفر بود که جامعه و نمونه بر هم منطبق بوده و از بین ۱۱۳۲ نفر والد شرکت‌کننده در طرح، ۶۰۸ نفر تحصیلات زیردیپلم تا دیپلم، ۲۶۸ نفر دیپلم یا فوق دیپلم، ۱۷۹ نفر کارشناسی، ۳۹ نفر کارشناسی ارشد، ۶ نفر دکتری، ۱۵ نفر سطح یک یا دو حوزه علمیه و ۱۴ نفر سطح سه یا چهار حوزه علمیه بود. همچنین از این ۱۱۳۲ نفر والد، ۹۳۹ نفر دارای یک دانش‌آموز دارای نیاز ویژه، ۱۶۷ نفر دارای دو دانش‌آموز دارای نیاز ویژه و ۳ نفر دارای سه دانش‌آموز دارای نیاز ویژه بودند. میانگین و انحراف معیار سن والدین شرکت‌کننده در طرح به‌ترتیب ۳۹/۴۱ و ۶/۴۱ بود.

از بین ۱۱۳۲ نفر والد، ۶۰۴ نفر دارای دانش‌آموز دختر و ۵۲۵ نفر دارای دانش‌آموز پسر مشغول در برنامه آموزش و پرورش فراگیر در مدارس عادی بودند. نمونه‌گیری در بخش کیفی به شکل هدفمند و براساس جدول ۱ انجام شد.

جدول ۱ توصیف گروه‌های مشارکت‌کننده در بخش کیفی این مطالعه به تفکیک و تعداد و مشخصات

گروه ها		تعداد کل	مشخصات
کارشناسان	**کارشناسان سنجش**	۴	۳ مرد و ۱ زن میزان سابقه در کارشناسی سنجش ۲ نفر زیر ۵ سال و ۲ نفر بیش از ۱۰ سال ۳ نفر رشته تحصیلی مرتبط و یک نفر ارشد غیرمرتبط
	کارشناسان مشاوره	۵	۵ زن میزان سابقه در کارشناسی مشاوره ۱ نفر زیر ۵ سال و بین ۵ تا ۱۰ سال ۱ نفر و ۳ نفر بیش از ۱۰ سال هر ۵ نفر رشته تحصیلی مرتبط
	کارشناسان فراگیر	۵	۴ زن و ۱ مرد میزان سابقه در حوزه تلفیقی زیر ۵ سال ۴ نفر و بیشتر از ۱۰ سال ۱ نفر رشته تحصیلی مرتبط ۳ نفر و ۲ غیرمرتبط مدرک تحصیلی کارشناسی ۲ نفر و ارشد ۳ نفر
والدین	**والدین فراگیر**	۲۷	۱ مرد و ۲۶ زن مدرک تحصیلی ۱۲ نفر زیردیپلم و ۱۳ نفر دیپلم و فوق‌دیپلم و کارشناسی و ارشد ۲ نفر مقطع تحصیلی فرزندان: ابتدایی و متوسطه اول نوع معلولیت فرزند: جسمی-حرکتی، شنوایی، بینایی، بیش‌فعالی، دیرآموزی

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]
[DOI: 10.52547/joec.24.2.76]

مجموع	۴۱

ابزار اندازه‌گیری در مطالعه حاضر در بخش کمی شامل پرسشنامه کیفیت تدریس معلم و در بخش کیفی شامل مصاحبه با کارشناسان استانی (سنجش، مشاوره و فراگیرسازی) و والدین فراگیر بود.

الف- فرم نظرسنجی کیفیت تدریس معلم از منظر والدین: با توجه به بررسی اسناد مربوط به آموزش فراگیر و آگاهی از اهداف و رسالت‌های موردنظر، تعدادی مؤلفه شناسایی و از بین آن مؤلفه‌ها، مؤلفه‌های مرتبط‌تر گزینش شدند. سپس برای هر مؤلفه تعدادی گویه طراحی شد. در مرحله بعد از بین گویه‌های مطرح‌شده، تعدادی گویه مرتبط‌تر شناسایی و قالب اولیه پرسشنامه طراحی شد. درنهایت، فرمی مشتمل بر ۳۵ پرسش و دربردارنده ۴ مؤلفه پذیرش و انگیزه‌های معلمی (۱۱ پرسش)، انجام تدریس (۶ پرسش)، ارزشیابی تدریس (۵ پرسش) و روابط بین‌فردی (۱۳ پرسش) در طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (۱ کاملاً مخالفم تا ۵ کاملاً موافقم) طراحی شد. برای سنجش روایی محتوایی از نظر کارشناسان آموزش فراگیر، معلمان رابط و اساتید دانشگاهی استفاده شد. به‌این‌منظور، روایی محتوایی تنها روایی است که بر شواهد منطقی و نه آماری تأکید دارد. درواقع این نوع روایی با استفاده از نظر متخصص بررسی و تعیین می‌شود. برای احراز این روایی پس از تهیه، پرسشنامه در اختیار متخصصان حیطه موردنظر قرار می‌گیرد و از آنها خواسته می‌شود قضاوت کنند، آیا پرسش‌های پرسشنامه، صفت موردنظر را اندازه‌گیری می‌کند؛ کدام پرسش‌ها مناسب اندازه‌گیری حیطه موردنظر هستند و کدام‌ها نامناسب هستند. چه تغییراتی در پرسشنامه باید انجام شود. چه پرسش‌هایی باید حذف شود و چه پرسش‌هایی باید اضافه شوند. در مجموع پرسش‌ها تا چه حد قادرند صفت موردنظر یا حیطه دلخواه را اندازه‌گیری کنند؟ البته گاهی اوقات توصیه می‌شود که نسبت روایی محتوایی[۳۳] (CVR) پرسشنامه محاسبه شود و فقط به نظرات متخصصان به‌صورت کلی اکتفا نشود. به عبارتی برای اطمینان از اینکه مهم‌ترین و درست‌ترین محتوا انتخاب شده است یا نه، از شاخص نسبت روایی محتوایی (CVR) استفاده شد. به‌این‌منظور، پرسشنامه بالا در اختیار ۱۱ نفر متخصص قرار گرفت و برای تعیین نسبت روایی محتوایی (CVR) از آنان خواسته شد درخصوص معیار ضرورت هریک از گویه‌های پرسشنامه، یکی از سه گزینه ضروری است، مفید اما ضروری نیست و ضرورتی ندارد، را انتخاب کنند. سپس براساس پاسخ‌های متخصصان به هر گویه، CVR با استفاده از فرمول زیر محاسبه شد.

$$CVR = \frac{[E - (N/2)]}{(N/2)}$$

E= تعداد متخصصانی که گزینه ضروری را انتخاب کرده‌اند

N= تعداد کل متخصصان

شکل ۱ فرمول محاسبه نسبت روایی محتوایی هر گویه

پس از محاسبه نسبت روایی محتوایی (CVR) برای معیار ضرورت هر گویه، برای تفسیر مقادیر محاسبه‌شده از جدول لاوشی و همکاران (۱۹۷۵) استفاده شد و براساس این جدول، حداقل مقادیر قابل قبول برای ۱۱ متخصص با درنظرگرفتن آلفای ۰/۰۵، ۰/۵۹ بود. بنابراین گویه‌هایی که CVR آنها کمتر از ۰/۵۹ باشد، نسبت روایی محتوایی رضایت‌بخشی ندارند و وجود این گویه‌ها در پرسشنامه ضروری نیست. براساس نتایج مندرج در جدول ۱ نسبت روایی محتوایی برای تمامی گویه‌ها از ۰/۵۹ بیشتر بود. بنابراین با توجه به نسبت روایی محتوایی (CVR)، فرم نهایی پرسشنامه کیفیت تدریس معلم از منظر والدین برای اجرا، ۳۵ گویه داشت.

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

[DOI: 10.52547/joec.24.2.76]

جدول ۲ نسبت‌های روایی محتوایی (CVR) مربوط به گویه‌های پرسشنامه کیفیت تدریس معلم از منظر والدین

گویه	CVR	گویه	CVR	گویه	CVR	گویه	CVR
۱	۱	۱۰	۱	۱۹	۱	۲۸	**۰/۸۱**
۲	۰/۸۱	۱۱	۱	۲۰	۰/۶۳	۲۹	**۱**
۳	۱	۱۲	۱	۲۱	۱	۳۰	**۱**
۴	۰/۸۱	۱۳	۰/۸۱	۲۲	۰/۸۱	۳۱	**۱**
۵	۰/۸۱	۱۴	۰/۸۱	۲۳	۱	۳۲	**۱**
۶	۱	۱۵	۰/۸۱	۲۴	۱	۳۳	**۱**
۷	۰/۶۳	۱۶	۱	۲۵	۱	۳۴	**۱**
۸	۱	۱۷	۱	۲۶	۱	۳۵	**۱**
۹	۰/۸۱	۱۸	۰/۸۱	۲۷	۰/۸۱		

در ادامه برای تعیین میزان پایایی و همسانی درونی گویه‌های پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. این مقادیر برای مؤلفه‌های پذیرش و انگیزه‌های معلمی، انجام تدریس، ارزشیابی تدریس و روابط بین‌فردی به‌ترتیب ۰/۹۵، ۰/۹۱، ۰/۸۹ و ۰/۹۶ به دست آمد که مقادیر بالا بیانگر پایایی مطلوب پرسشنامه کیفیت تدریس معلم از منظر والدین بود.

ب- مصاحبه با کارشناسان استانی، مشاوران والدین فراگیر: مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند با کارشناسان استانی، مشاوران و والدین فراگیر با توجه به اهداف مطالعه و شاخص‌های به‌دست‌آمده از نتایج جلسه‌های کارگروه تخصصی پژوهش و گروه‌های کانونی با کارشناسان و مشاوران طراحی شد. به‌این‌منظور پس از برگزاری جلسه‌های توجیهی با سازمان استثنایی کشور، جلسه‌هایی نیز برای تصریح اهداف و اجرای پژوهش با کارشناسان استان‌های هدف و کارگروه‌های تخصصی متعددی بین اعضای گروه پژوهشی به‌صورت حضوری و آنلاین تشکیل شد. سپس با برگزاری گروه‌های کانونی آنلاین با کارشناسان و مشاوران مذکور، پرسش‌های مصاحبه طراحی و برای احراز روایی در اختیار متخصصان علوم تربیتی و کارشناسان آموزش‌وپرورش استثنایی در بخش آموزش فراگیر و سایر گروه‌های مرتبط قرار گرفت و با اعمال نکته‌های پیشنهادی درخصوص اصلاح، حذف و اضافه‌شدن پرسش‌ها درنهایت شیوه‌نامه مصاحبه نهایی برای اجرا تدوین شد تا بتوان اطلاعات عمیقی از مصاحبه‌شوندگان، پیرامون وظایف و برنامه‌های مرتبط با آموزش فراگیر به دست آورد. لازم به ذکر است قبل از اجرای مصاحبه که متأثر از شرایط کرونا و محدودیت‌های بهداشتی به‌صورت مجازی و تلفنی انجام پذیرفت، برای تمام کارشناسان و مشاوران، جلسه‌های توجیهی به‌صورت آنلاین برگزار شد. به‌علاوه، برای دسترسی، ارتباط و تعامل گروهی در فضای مجازی نیز تشکیل شد تا اطلاع‌رسانی‌ها، برگزاری جلسه‌ها و مصاحبه‌ها از آن مسیر دنبال شود. قبل از مصاحبه نیز دوباره برای هر مشارکت‌کننده، توضیح مختصری به‌وسیله مصاحبه‌گران درخصوص پژوهش ارائه شد. در آغاز افراد مذکور به فرمی مشتمل بر اطلاعات دموگرافیک شامل استان محل خدمت، جنسیت، رشته تحصیلی، تحصیلات، سابقه اشتغال در آموزش‌وپرورش استثنایی در سمت کارشناس یا مشاور آموزش فراگیر پاسخ دادند. در فرایند انجام مصاحبه، از پرسش‌های کاوشی برای عمیق‌ترشدن مصاحبه‌ها و استخراج تجربه استفاده شد. هر مصاحبه به‌طور متوسط ۵۵ دقیقه به طول انجامید. در ضمن به افراد فرصت پیگیری تماس نیز

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]
[DOI: 10.52547/joec.24.2.76]

داده شد تا چنانچه بخواهند اطلاعات بیشتری از تجارب خود را در اختیار بگذارند. مصاحبه‌ها به‌صورت گروه‌های دونفره از پژوهشگران انجام شد، به شکلی که یک نفر نقش مصاحبه‌کننده و یک نفر وظیفه مستندسازی مصاحبه‌ها از راه پیاده‌سازی فایل‌های صوتی را برعهده داشت. سپس مصاحبه‌های یادداشت‌برداری‌شده به‌وسیله مصاحبه‌کنندگان کنترل شد تا اشتباهات آنها اصلاح شود. برای احراز اعتبار یافته‌ها از بازنگری مشارکت‌کنندگان[۳۴] استفاده شد. این روش برای تأیید و اصلاح احتمالی کدها و طبقه‌بندی‌ها می‌باشد. به‌این‌ترتیب که از تمام افراد مصاحبه‌شده، تقاضا شد تا بازخوردهای خود را نسبت به تفسیر داده‌ها ارائه کرده و تصدیق کنند که آیا تقسیرها و برداشت‌های پژوهشگران، منعکس‌کننده تجربه‌ها و گفته‌های آنها بوده یا خیر. درواقع، مصاحبه‌های پیاده‌سازی‌شده و کدگذاری‌شده در اختیار هرکدام از کارشناسان قرار گرفت تا از صحت برداشت‌های مصاحبه‌کنندگان اطمینان حاصل شود.

یافته‌های پژوهش

پرسش اول: کیفیت فرایند تدریس معلمان پذیرا و رابط از منظر والدین دارای دانش‌آموز با نیاز ویژه به تفکیک دوره‌های ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم چگونه است؟

همان‌گونه که در بخش روش اشاره شد، طیف پاسخ دهی به هر گویه پرسشنامه کیفیت تدریس شامل کاملاً ۱-مخالفم، ۲- مخالفم، ۳- مطمئن نیستم، ۴- موافقم، ۵- کاملاً موافقم بود. بنابراین میانگین فرضی ۳ است. ازاین‌رو، چنانچه تعداد گویه ها در هر مؤلفه n فرض شود و جمع نمره‌های مربوط به هر مؤلفه از ۳×n به‌طور معناداری بیشتر باشد، در این صورت می‌توان گفت نظر والدین در مورد کیفیت تدریس معلم به سمت مثبت گرایش داشته است. اما زمانی می‌توان گفت نظر والدین در سطح قابل قبول قرار دارد که مجموع نمره‌های مربوط به هر مؤلفه از ۴ × n به‌طور معناداری بیشتر باشد. در ادامه برای تعیین میزان پایایی و همسانی درونی گویه‌های پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. این مقادیر برای مؤلفه‌های پذیرش و انگیزه‌های معلمی، انجام تدریس، ارزشیابی تدریس و روابط بین‌فردی به‌ترتیب ۰/۹۵، ۰/۹۱، ۰/۸۹ و ۰/۹۶ به دست آمد که مقادیر بالا بیانگر پایایی مطلوب پرسشنامه کیفیت تدریس معلم از منظر والدین بود.

ب- مصاحبه با کارشناسان استانی، مشاوران والدین فراگیر: مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند با کارشناسان استانی، مشاوران و والدین فراگیر با توجه به اهداف مطالعه و شاخص‌های به‌دست‌آمده از نتایج جلسه‌های کارگروه تخصصی پژوهش و گروه‌های کانونی با کارشناسان و مشاوران طراحی شد. به‌این‌منظور پس از برگزاری جلسه‌های توجیهی با سازمان استثنایی کشور، جلسه‌هایی نیز برای تصریح اهداف و اجرای پژوهش با کارشناسان استان‌های هدف و کارگروه‌های تخصصی متعددی بین اعضای گروه پژوهشی به‌صورت حضوری و آنلاین تشکیل شد. سپس با برگزاری گروه‌های کانونی آنلاین با کارشناسان و مشاوران مذکور، پرسش‌های مصاحبه طراحی و برای احراز روایی در اختیار متخصصان علوم تربیتی و کارشناسان آموزش‌وپرورش استثنایی در بخش آموزش فراگیر و سایر گروه‌های مرتبط قرار گرفت و با اعمال نکته‌های پیشنهادی درخصوص اصلاح، حذف و اضافه‌شدن پرسش‌ها درنهایت شیوه‌نامه مصاحبه نهایی برای اجرا تدوین شد تا بتوان اطلاعات عمیقی از مصاحبه‌شوندگان، پیرامون وظایف و برنامه‌های مرتبط با آموزش فراگیر به دست آورد. لازم به ذکر است قبل از اجرای مصاحبه که متأثر از شرایط کرونا و محدودیت‌های بهداشتی به‌صورت مجازی و تلفنی انجام پذیرفت، برای تمام کارشناسان و مشاوران، جلسه‌های توجیهی به‌صورت آنلاین برگزار شد. به‌علاوه، برای دسترسی، ارتباط و تعامل گروهی در فضای مجازی نیز تشکیل شد تا اطلاع‌رسانی‌ها، برگزاری جلسه‌ها و مصاحبه‌ها از آن مسیر دنبال شود.

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

[DOI: 10.52547/joec.24.2.76]

قبل از مصاحبه نیز دوباره برای هر مشارکت‌کننده، توضیح مختصری به‌وسیله مصاحبه‌گران درخصوص پژوهش ارائه شد. در آغاز افراد مذکور به فرمی مشتمل بر اطلاعات دموگرافیک شامل استان محل خدمت، جنسیت، رشته تحصیلی، تحصیلات، سابقه اشتغال در آموزش‌وپرورش استثنایی در سمت کارشناس یا مشاور آموزش فراگیر پاسخ دادند. در فرایند انجام مصاحبه، از پرسش‌های کاوشی برای عمیق‌ترشدن مصاحبه‌ها و استخراج تجربه استفاده شد. هر مصاحبه به‌طور متوسط ۵۵ دقیقه به طول انجامید. در ضمن به افراد فرصت پیگیری تماس نیز داده شد تا چنانچه بخواهند اطلاعات بیشتری از تجارب خود را در اختیار بگذارند. مصاحبه‌ها به‌صورت گروه‌های دونفره از پژوهشگران انجام شد، به شکلی که یک نفر نقش مصاحبه‌کننده و یک نفر وظیفه مستندسازی مصاحبه‌ها از راه پیاده‌سازی فایل‌های صوتی را برعهده داشت. سپس مصاحبه‌های یادداشت-برداری‌شده به‌وسیله مصاحبه‌کنندگان کنترل شد تا اشتباهات آنها اصلاح شود. برای احراز اعتبار یافته‌ها از بازنگری مشارکت‌کنندگان[1] استفاده شد. این روش برای تأیید و اصلاح احتمالی کدها و طبقه‌بندی‌ها می‌باشد. به‌این‌ترتیب که از تمام افراد مصاحبه‌شده، تقاضا شد تا بازخوردهای خود را نسبت به تفسیر داده‌ها ارائه کرده و تصدیق کنند که آیا تقسیرها و برداشت‌های پژوهشگران، منعکس‌کننده تجربه‌ها و گفته‌های آنها بوده یا خیر. درواقع، مصاحبه‌های پیاده‌سازی‌شده و کدگذاری‌شده در اختیار هرکدام از کارشناسان قرار گرفت تا از صحت برداشت‌های مصاحبه‌کنندگان اطمینان حاصل شود.

یافته‌های پژوهش

پرسش اول: کیفیت فرایند تدریس معلمان پذیرا و رابط از منظر والدین دارای دانش‌آموز با نیاز ویژه به تفکیک دوره‌های ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم چگونه است؟

همان‌گونه که در بخش روش اشاره شد، طیف پاسخ دهی به هر گویه پرسشنامه کیفیت تدریس شامل کاملاً ۱-مخالفم، ۲- مخالفم، ۳- مطمئن نیستم، ۴- موافقم، ۵- کاملاً موافقم بود. بنابراین میانگین فرضی ۳ است. ازاین‌رو، چنانچه تعداد گویه ها در هر مؤلفه n فرض شود و جمع نمره‌های مربوط به هر مؤلفه از ۳×n به‌طور معناداری بیشتر باشد، در این صورت می‌توان گفت نظر والدین در مورد کیفیت تدریس معلم به سمت مثبت گرایش داشته است. اما زمانی می‌توان گفت نظر والدین در سطح قابل قبول قرار دارد که مجموع نمره‌های مربوط به هر مؤلفه از ۴ × n به‌طور معناداری بیشتر باشد.

جدول ۳ آزمون t تک‌نمونه‌ای برای مقایسه مجموع نمره‌های هر مؤلفه کیفیت تدریس معلم به تفکیک دوره‌ها

دوره	مؤلفه	میانگین نمره	۳ × n	اختلاف میانگین	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
ابتدایی	پذیرش و انگیزه‌های معلمی	۴۳/۵۵	۳۳	۱۰/۵۵	۲۹/۱۶	۶۷۶	۰/۰۰۱
	انجام تدریس	۲۱/۶۹	۱۸	۳/۶۹	۱۵/۷۹	۶۷۶	۰/۰۰۱
	ارزشیابی تدریس	۱۹/۱۷	۱۵	۴/۱۷	۲۳/۳۷	۶۷۶	۰/۰۰۱
	روابط بین‌فردی	۴۸/۵۳	۳۹	۹/۵۳	۲۲/۰۹	۶۷۶	۰/۰۰۱
متوسطه اول	پذیرش و انگیزه‌های معلمی	۳۸/۸۸	۳۳	۵/۸۸	۸/۳۹	۲۳۲	۰/۰۰۱
	انجام تدریس	۱۸/۱۸	۱۸	۰/۸۱	۱/۹۵	۲۳۲	۰/۰۵۲
	ارزشیابی تدریس	۱۶/۵۰	۱۵	۱/۵۰	۴/۴۰	۲۳۲	۰/۰۰۱
	روابط بین‌فردی	۴۲/۹۶	۳۹	۳/۹۶	۴/۷۳	۲۳۲	۰/۰۰۱
متوسطه دوم	پذیرش و انگیزه‌های معلمی	۳۸/۹۹	۳۳	۵/۹۹	۸/۰۶	۱۹۹	۰/۰۰۱
	انجام تدریس	۱۹/۱۴	۱۸	۱/۱۴	۲/۶۶	۱۹۹	۰/۰۰۱

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]
[DOI: 10.52547/joec.24.2.76]

ارزشیابی تدریس	۱۶/۵۰	۱۵	۱/۵۰	۴/۲۲	۱۹۹	۰/۰۰۱
روابط بین فردی	۴۴/۰۲	۳۹	۵/۰۲	۵/۹۶	۱۹۹	۰/۰۰۱

با توجه به اطلاعات ارائه‌شده در جدول ۲، تمامی میانگین اختلاف‌ها مثبت و بجز مؤلفه انجام تدریس برای دوره متوسطه اول، تمامی میانگین‌ها برای هر سه دوره تحصیلی ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم به‌طور معناداری از میانگین طیف (۳ × n) بالاتر است. بنابراین از سطح «مطمئن نیستم» فاصله داشته و به سمت موافق طیف، متمایل است. البته همان‌طور که پیش‌تر بیان شد، زمانی می‌توان گفت نظر والدین در مورد کیفیت تدریس معلم در سطح قابل قبولی است که میانگین نمره‌های هر مؤلفه، از نمره موافق طیف (۴ × n) به‌طور معناداری بیشتر باشد. آزمون مربوط به بررسی این وضعیت در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۴ آزمون t تک‌نمونه‌ای برای مقایسه مؤلفه کیفیت تدریس معلم از دیدگاه والدین به تفکیک دوره‌ها

دوره	مؤلفه	میانگین نمره	۴ × n	اختلاف میانگین	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
ابتدایی	پذیرش و انگیزه‌های معلمی	۴۳/۵۵	۴۴	-۰/۴۴	-۱/۲۱	۶۷۶	۰/۲۲
	انجام تدریس	۲۱/۶۹	۲۴	-۲/۳۰	-۹/۸۴	۶۷۶	۰/۰۰۱
	ارزشیابی تدریس	۱۹/۱۷	۲۰	-۰/۸۲	-۴/۵۹	۶۷۶	۰/۰۰۱
	روابط بین فردی	۴۸/۵۳	۵۲	-۳/۴۶	-۸/۰۲	۶۷۶	۰/۰۰۱
متوسطه اول	پذیرش و انگیزه‌های معلمی	۳۸/۸۸	۴۴	-۵/۱۱	-۷/۲۸	۲۳۲	۰/۰۰۱
	انجام تدریس	۱۸/۱۸	۲۴	-۵/۱۸	-۱۲/۴۸	۲۳۲	۰/۰۰۱
	ارزشیابی تدریس	۱۶/۵۰	۲۰	-۳/۴۹	-۱۰/۲۱	۲۳۲	۰/۰۰۱
	روابط بین فردی	۴۲/۹۶	۵۲	-۹/۰۳	-۱۰/۸۱	۲۳۲	۰/۰۰۱
متوسطه دوم	پذیرش و انگیزه‌های معلمی	۳۸/۹۹	۴۴	-۵/۰۰	-۶/۷۳	۱۹۹	۰/۰۰۱
	انجام تدریس	۱۹/۱۴	۲۴	-۴/۸۵	-۱۱/۳۰	۱۹۹	۰/۰۰۱
	ارزشیابی تدریس	۱۶/۵۰	۲۰	-۳/۴۹	-۹/۸۱	۱۹۹	۰/۰۰۱
	روابط بین‌فردی	۴۴/۰۲	۵۲	-۷/۹۸	-۹/۴۷	۱۹۹	۰/۰۰۱

پرسش دوم: آیا بین کیفیت تدریس معلمان پذیرا و رابط از منظر والدین دارای دانش‌آموز با نیاز ویژه به تفکیک دوره‌های ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم تفاوتی وجود دارد؟

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، مقادیر اختلاف میانگین برای تمامی مؤلفه‌های کیفیت تدریس معلمان به تفکیک دوره‌های تحصیلی منفی است و تفاوت‌ها بجز یک مورد، یعنی پذیرش و انگیزه‌های معلمی معنادار است؛ یعنی میانگین نظرات از نمره متناظر با نقطه برش ۷۵ درصد به‌طور معناداری بجز مورد مذکور پایین‌تر است. بنابراین فرض معناداری موافقت نظر والدین در مورد کیفیت تدریس معلمان رد شده است. درمجموع نظر والدین درباره کیفیت تدریس معلمان در حد تمایل و نه موافقت معنادار (مطلوب) قرار دارد. در ادامه با استفاده از آزمون تحلیل واریانس به مقایسه کیفیت تدریس معلمان در دوره‌های تحصیلی مختلف نیز پرداخته شد. نتایج این آزمون نشان داد بین سه دوره ابتدایی، متوسطه اول و متوسطه دوم در هر چهار مؤلفه کیفیت تدریس، یعنی پذیرش و انگیزه‌های معلمی (F =۲۸/۷۶، p<۰/۰۰۱)، انجام تدریس (p<۰/۰۰۱، F =۲۶/۲۶)، ارزشیابی تدریس (p<۰/۰۰۱، F =۴۰/۱۷) و روابط بین فردی (p<۰/۰۰۱، F =۲۵/۴۳) تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج

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

[DOI: 10.52547/joec.24.2.76]

آزمون تعقیبی توکی نشان داد که در هر چهار مؤلفه کیفیت تدریس معلمان، میانگین نمره‌های دوره ابتدایی به‌طورمعناداری از دوره‌های متوسطه اول و دوم بیشتر بوده و اما بین نمره‌های دو گروه متوسطه اول و دوم تفاوت معناداری وجود نداشته است.

پرسش سوم: کیفیت فرایند تدریس معلمان پذیرا و رابط از نظرکارشناسان ستادی، مشاوران و والدین فراگیر چگونه است؟

یافته‌های بخش کیفی حاصل از تحلیل داده‌های مصاحبه با کارشناسانِ اداره‌های استثنایی پنج استان بررسی‌شده، کارشناسان مشاوره و والدین فراگیر (دارای دانش‌آموز نیاز ویژه حاضر در مدارس عادی) نشان داد که کیفیت فرایند تدریس معلمان پذیرا و رابط از نظر این مشارکت‌کنندگان در طیفی از رضایت کامل تا نارضایتی قرار دارد. نبود شفافیت در نقش و وظایف معلمان رابط و سلیقه‌ای برخوردکردن آنها در امر آموزش دانش‌آموز فراگیر، کمبود نیروی متخصص رابط (معلم رابط به‌ویژه در دوره دبیرستان) و حضورنداشتن و ارائه خدمات برخی از این معلمان رابط، نداشتن اطلاعات کافی و برنامه مدون در مدارس عادی برای طرح فراگیر و کارایی‌نداشتن لازم از سوی برخی معلمان از عوامل رضایت‌نداشتن خانواده‌ها از کیفیت خدمات آموزشی برای دانش‌آموزان فراگیر عنوان شده است. تلاش و پیگیری‌های بی‌وقفه آموزشی برخی معلمان رابط و پذیرا، کیفیت بالای تدریس برخی معلمان رابط و پذیرا به‌صورت حضوری و مجازی، کمک به خانواده‌ها و ارائه خدمات اضافی علاوه‌بر خدمات آموزشی در سایر حوزه‌ها از طرف برخی معلمان رابط، ارائه خدمات رایگان و حتی خصوصی از طرف برخی معلمان رابط به‌عنوان عوامل رضایت خانواده‌ها از کیفیت خدمات ارائه‌شده به‌وسیله معلمان رابط و پذیرا اعلام شده است. همچنین انطباق‌نداشتن و مناسب‌سازی محتوا، زمان آموزش، تعداد دانش‌آموزان و اندازه کلاس، انطباق‌نداشتن شیوه‌های تدریس و وسایل آموزشی لازم با نیازهای دانش‌آموزان فراگیر، ارتباط‌نداشتن مستمر و مؤثر معلمان پذیرا و رابط درخصوص حل مشکلات آموزشی، تعریف متفاوت از نقش و نوع مداخله معلمان رابط (برخی از آنها معتقدند نقش تدریس ندارند و تسهیلگرند. برخی هم به‌طور دقیق بر آموزش و تدریس تمرکز دارند)، شناخت‌نداشتن دانش‌آموزان دارای نیاز ویژه و نحوه تدریس و کار با این دانش‌آموزان از سوی معلمان پذیرا، و تخصیص‌ندادن زمان به معلمان رابط در دبیرستان‌ها از سوی دبیران پذیرا جزء مواردی بود که بر کاهش کیفیت تدریس معلمان پذیرا و نقش معلمان رابط می‌انجامید.

جدول ۵ نمونه روایت‌ها، کدهای باز و محوری و مضمون اصلی درباره کیفیت تدریس معلمان رابط و پذیرا از نظر کارشناسان استانی، مشاوران و والدین دارای دانش‌آموز با نیاز ویژه حاضر در برنامه آموزش فراگیر در مدارس عادی

منبع داده	نمونه روایت‌ها	نمونه کدهای باز استخراج‌شده	کدهای محوری	مضمون اصلی
کارشناسان اداره‌های استثنایی	در مورد حوزه‌های آموزش پیگیر هستند. مدارس پشتیبان ما دانش‌آموزانی در حوزه تلفیقی فراگیر داریم که در کنکور رتبه‌های زیر هزار دارند که اینها در سایه همکاری مدارس پشتیبان و پذیرا هستند ولی یک جاهایی نیاز به ورود دارد که با برگزاری کارگاه و دوره مشکلات برطرف می‌شود (کد ۱ آذربایجان شرقی)	تلاش و پیگیری‌های آموزشی برخی معلمان رابط و پذیرا نیاز به دوره‌های ضمن خدمت برای رفع مشکلات موجود در ارتباط با معلمان رابط و پذیرا افزایش کارایی معلمان رابط در صورت کاهش تعداد دانش‌آموزان تحت پوشش	تعهد و تخصص برخی معلمان پذیرا تعهد و تخصص برخی معلمان رابط عدم تعهد و تخصص برخی معلمان رابط	کیفیت تدریس و راهبردهای یاددهی-یادگیری معلمان رابط و پذیرا
	هرچه تعداد بچه‌ای که به معلم رابط می‌دهیم، کمتر باشد، معلم تسلط بیشتری روی بچه و کارهایی که باید برایش انجام دهد، پیدا می‌کند. می‌شود نمره ۶۰ از ۱۰۰ به تعداد مدارس داد (کد ۲ کرمان).	تعهدنداشتن کاری لازم به‌وسیله برخی معلمان رابط حضور برخی معلمان رابط در طرح تلفیقی به دلایل جانبی و غیرتخصصی	نیاز به آموزش‌های تخصصی و کلاس‌های ضمن خدمت	
	در استان خود ما بین چهار گزینه خوب،		نیاز به شفاف‌سازی وظایف و مسئولیت‌های معلمان رابط	

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]
[DOI: 10.52547/joec.24.2.76]

منبع داده	نمونه روایت‌ها	نمونه کدهای باز استخراج‌شده	کدهای محوری	مضمون اصلی
	عالی، متوسط و ضعیف، می‌توانیم بگوییم متوسط رو به بالا هستند. از بین ده نیرو شاید چهار نیروی خوب داشته باشیم. مجبوریم به بچه خدمات بدهیم که پناهگاهی مانند معلم رابط داشته باشند (کد ۴ خوزستان).	تلاش و پیگیری‌های آموزشی برخی معلمان رابط و پذیرا نداشتن اطلاعات کافی و برنامه تدوین‌شده در مدارس عادی برای طرح تلفیقی و نداشتن کارایی لازم از سوی معلمان		
کارشناس مشاوره	فکر می‌کنم معلمان آنها از کار با دانش‌آموز اطلاعات نداشتند که بتوانند با آنها تخصصی کار کنند دانش‌آموز در کلاس آنها نشسته و هرچه قدر که خودش می‌تواند از کلاس بهره می‌گیرد. یا والدینش هرچه قدر فعال باشند (کد ۱ خراسان) چالش دیگر اطلاعات است که نمی‌دانیم و اطلاعاتی نداریم که برای این بچه‌ها چه کارهایی باید انجام دهیم حتی معلم رابط هم کامل نمی‌داند که وظیفه‌اش چیست که به مدرسه می‌رود (کد۴ آذربایجان شرقی).	نداشتن اطلاعات کافی و برنامه تدوین‌شده در مدارس عادی برای طرح تلفیقی و نداشتن کارایی لازم از سوی معلمان نداشتن اطلاعات کافی و برنامه تدوین‌شده در مدارس عادی برای طرح تلفیقی و عدم کارایی لازم از سوی معلمان	نیاز به شفاف‌سازی وظایف و مسئولیت‌های معلمان رابط	
والدین فراگیر		شفاف‌نبودن وظایف معلمان رابط و سلیقه‌ای برخوردکردن آنها در امر آموزش دانش‌آموز تلفیقی حضورنداشتن برخی معلمان رابط تلاش و پیگیری‌های آموزشی برخی معلمان رابط و پذیرا کیفیت بالای تدریس برخی معلمان رابط و پذیرا به‌صورت حضوری و مجازی تلاش و پیگیری‌های آموزشی برخی معلمان رابط و پذیرا کیفیت بالای تدریس برخی معلمان رابط و پذیرا به‌صورت حضوری و مجازی کیفیت بالای تدریس برخی معلمان رابط و پذیرا به‌صورت حضوری و مجازی حضور نداشتن برخی معلمان رابط تلاش و پیگیری‌های آموزشی برخی معلمان رابط و پذیرا	نیاز به شفاف‌سازی وظایف و مسئولیت‌های معلمان رابط کمبود نیروی متخصص رابط (معلم رابط) تعهد و تخصص برخی معلمان پذیرا تعهد و تخصص برخی معلمان رابط	

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، کمبود آموزش‌های لازم برای معلمان پذیرا در مدارس عادی و درنتیجه شناخت ناکافی دانش‌آموزان تلفیقی و فراگیر، هم از طرف کارشناسان ستادی و هم از طرف والدین به‌عنوان یکی از موانع تدریس با کیفیت بیان شده است چنان‌که کارشناس استان خراسان رضوی در این مورد بیان کرده است:

«هنوز برای بحث آموزش‌های طرح تلفیقی فراگیر در مدارس عمومی اتفاقی نیفتاده و تصمیمی هم برای آن گرفته نشده است و ما با اداره کل هم جلسه‌هایی با این عنوان‌ها گرفتیم، اما هنوز شرایطی پیش نیامده است» (کارشناس ستادی، کد ۵ -خراسان رضوی).

کمبود نیروی متخصص رابط (معلم رابط به‌ویژه در دوره دبیرستان) و به‌کارگیری برخی معلمان رابط کم‌تجربه یا بی‌تجربه (به دلیل حل مسائل شخصی معلم مثل بیماری یا نیاز به انعطاف بیشتر در برنامه) در کنار نبود تجهیزات و امکانات باعث تضعیف کیفیت شده است، برخی از روایت والدین به این موارد اشاره می‌کند:

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]
[DOI: 10.52547/joec.24.2.76]

«امیرعلی یک سکته داشته و به دلیل لخته خون یک طرف بدنش آلرژی دارد و به دلیل عدم امکانات مدرسه عادی و شرایط بدتری که امیرعلی پیدا کرده و وزن او خیلی زیاد شده و سنگین است، امسال پرونده او را از مدرسه عادی گرفتیم که به مدرسه استثنایی ببریم. از همه معلم‌ها و مدیر در این سال رضایت دارم فقط از معلم رابطاش بجز معلم رابط کلاس اول از بقیه اصلاً راضی نبودم... معلم رابط در زمان حضوری در کلاس اول در هفته دو جلسه می‌آمد. وقت می‌گذاشت. اشکال‌های امیرعلی را می‌گرفت. رابط کلاس دوم فقط صحبت می‌کرد و به من می‌گفت: سطح توقع من بالاست و گیر می‌دهم. اصلاً پیش بچه من نمی‌آمد فقط یک بار آمد و او را دید. من هم به مدرسه اعتراض کردم و سال سوم رابط، یک بار اول سال با پیام خودش را معرفی کرد و فقط از من گزارش تکلیف پوشه کار امیر علی را می‌خواست. من در مورد معلم رابطه کلاس سوم به مدیر اعتراض کردم. » (مادر دانش آموز فراگیر، کد ۱- تهران).

«...معلم رابط به بخش تلفیقی می‌آمد تا در ساعت‌های صبح و بعدازظهر، دو سه روز ساعت کاری‌اش را پُر کند و بعد مرخصی بگیرد تا بتواند به کارهای دیگرش برسد. این باعث می‌شود که اگر نیروی متخصص و متعهد هم باشد، ما نتوانیم در تلفیقی آن را داشته باشیم» (کارشناس ستادی، کد ۳ تهران).

«خدماتی دریافت نمی‌کنیم، شنیدیم معلم رابط باید بیاید ولی ما چیزی ندیدیم» (والدین، کد۲ خوزستان).

برخی والدین هم از معلم پذیرا (عادی) و هم معلم رابط به دلیل وقت‌گذاری و تلاش برای درک نیازها و حل مشکلات فرزندانشان ابراز رضایت کردند:

«دختر بزرگمون ۱۴ سالشه و دختر کوچکم ۷ ساله. ما از نوزادی مشکلشان را فهمیدیم. مشکل زیاد دارند. مریم تو مدرسه عادی درس می‌خواند، بهتر است. دختر بزرگم که وارد مدرسه عادی شد، هم زبونش بهتر شد و هم ارتباطش. از وقتی او را کلاس بردم بهتر شده است. آموزش‌های آنها خوبه ولی معلم‌ها با ما همکاری نمی‌کنند مثلاً می‌گفتم مریم را میز جلو بذار تا بهتر بشنود. لجبازند بعضی معلم‌ها که حرف نمی‌زنند. کلاً از موقعی که کرونا آمد، مریم ضعیف شد و معلم‌ها که ماسک می‌زدند، می‌گفت: خیلی سر ما داد می‌زنند و با من بد رفتار می‌کنند و ماسک می‌زنند، صدا را خوب نمی‌شنوم. اول سال رفتم با معلم‌ها صحبت کردم. فقط خانم اعظمی که رابط تلفیقی بود، مجانی برام کلاس گذاشته بود. مریم را می‌بردم خونه ایشان با او ریاضی و فارسی کار می‌کرد. معلم تلفیقی بود که خیلی برای او زحمت می‌کشید... خانم خوبی است، ما را راهنمایی می‌کند. روان‌شناسی می‌کند، مثلاً مشکلی داشته باشیم تو کارها کمک ما می‌کند....»(مادر دو دانش آموز آسیب‌دیده شنوایی، کد ۵ خراسان رضوی).

«معلمشان بنده خدا خیلی خوب بود. بعضی وقت‌ها که من نمی‌رسیدم، هفته دو بار حضوری با دخترم کار می‌کرد. مشکل تدریس چیزی نبوده، اگر حضوری باشد بهتر است» (مادر، کد ۲۰ کرمان).

«... هانیه امسال به کلاس هفتم به مدرسه صدرا می‌رود، اما هنوز کتاب ثبت نام نکردیم. مدرسه استثنایی نرفته ولی معلم تلفیقی داشته . لکنت دارد و درسش ضعیف است. در این دو سال هم که مجازی بوده، درس نخوانده است. هم لکنت دارد و هم به ما گفتند که باید به مدرسه عادی برود. در سنجش مشخص شد که مقداری چشم‌هایش ضعیف بودند و بیش‌فعالی هم داشت. از نظر جسمی و حرکتی مشکل دارد. نیاز به گفتاردرمانی دارد که هزینه نداریم تا او را ببریم. به مدرسه استثنایی برای گفتاردرمانی مراجعه کردیم و خدمات خوبی داشتند. از سال سوم معلم رابط داشتند و هفته‌ای یکی دو بار به مدرسه می‌آمد و به آنها درس می‌داد...» (مادر، کد ۱۱ خوزستان).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این مطالعه، ارزشیابی کیفیت تدریس معلمان پذیرا و رابط در آموزش فراگیر به دلیل اهمیت آن در آموزش‌وپرورش فراگیر است که براین‌اساس، روش

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]
[DOI: 10.52547/joec.24.2.76]

پژوهش توصیفی - پیمایشی با رویکرد آمیخته کمی و کیفی است. این پژوهش در سطحی گسترده و ملی در ۵ استان معرف و با پراکندگی حداکثری فرهنگی اجتماعی- اقتصادی و ظرفیت‌های آموزشی و توان‌بخشی انجام گرفت و ۱۵ مدرسه پشتیبان و ۷۵ مدرسه پذیرا در این ۵ استان برای جمع‌آوری داده‌ها انتخاب شدند. داده‌های حاصل از پرسشنامه در بخش کمّی از ۱۱۳۲ والد که فرزندان با نیازهای ویژه در سه دوره ابتدایی، متوسطه اول و دوم داشتند، جمع‌آوری شد و در بخش کیفی، مصاحبه نیمه ساختاریافته با والدینی که فرزندانشان در آموزش تلفیقی و فراگیر حضور داشتند و کارشناسان ستادی (سنجش، مشاوره و فراگیرسازی) انجام گرفت.

یافته‌های حاصل از بخش کمّی نشان داد از نظر والدین، کیفیت تدریس معلمان رابط و پذیرا به‌نسبت مطلوب است اما با سطح قابل قبول و مطلوب فاصله دارد. این یافته‌ها با نتایج مطالعه غلامحسین‌زاده (۲۰۱۴) که حدود یک دهه قبل انجام شده است، همسو است. مطالعه غلامحسین‌زاده (۲۰۱۴) روشن کرد که هر چند اجرای آموزش فراگیر به‌عنوان یک رویکرد آموزشی از اوایل دهه ۸۰ در کشور براساس نیاز جامعه و عمل به تعهدهای جهانی شروع و از آن زمان تا زمان این پژوهش فعالیت‌هایی انجام شده است. با این‌حال، این رویکرد با موانع و محدودیت‌هایی همراه بوده است.

همچنین یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که به‌طورکلی، کیفیت تدریس معلمان رابط و پذیرا در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تلفیقی و فراگیر مؤثر بوده و این مسئله با یافته‌های زیدعلی و همکاران (۱۳۹۹) همسو است. براساس این پژوهش، پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان فراگیر با کیفیت تدریس معلمان و سبک مدیریت کلاسی آنها رابطه معنی‌داری دارد.

یافته‌های دیگر این مطالعه نشان می‌دهد در هر چهار مؤلفه کیفیت تدریس معلمان (پذیرش و انگیزه‌های معلمی، انجام تدریس، ارزشیابی تدریس و روابط بین‌فردی)، میانگین نمره‌های دوره ابتدایی، به‌طور معنی‌داری از دوره‌های متوسطه اول و دوم بیشتر بوده است و اما بین نمره‌های دو گروه متوسطه اول و دوم، تفاوت معناداری وجود ندارد. در تفسیر یافته‌های مربوط به این امر، داده‌های کیفی روشن می‌سازد که کمبود معلمان رابط در دوره ابتدایی و به‌ویژه دوره دبیرستان و برگزارنشدن دوره‌های آموزشی پیش و ضمن خدمت برای معلمان و به‌ویژه دبیران متوسطه اول و دوم می‌تواند باعث کاهش کیفیت تدریس معلمان و دبیران به دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه باشد. از طرفی دبیران دوره متوسطه اول و دوم به دلیل تخصص در حوزه موضوعی رشته‌ای که تدریس می‌کنند با دانش پداگوژی و آموزش‌وپرورش ویژه کمتر آشنا هستند. کمبود امکانات مدارس و وسایل کمک آموزشی باعث شده است تا بر کیفیت تدریس و ارتباط آنها با دانش‌آموزان تلفیقی و فراگیر اثر بگذارد. این یافته‌ها با یافته‌های باهدانویچ و ارینا (۲۰۲۲) همسو است که نشان داد از نظر والدین روسی، مهارت معلمان و آمادگی کافی آنها برای بهبود تدریس به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، نقش کلیدی دارد ولی در بخش مشارکت والدین، یافته‌های این مطالعه با مطالعه باهدانویچ و ارینا (۲۰۲۲) همخوانی ندارد و والدین به مشارکت والدین به‌عنوان مؤلفه‌ای ضروری برای پیشرفت کیفیت تدریس و آموزش فراگیر اشاره نکرده‌اند.

همچنین یافته‌های کمی و کیفی این مطالعه با یافته‌های مطالعه اسلوویک و همکاران (۲۰۲۱) که اثربخشی فعالیت‌های آموزشی مانند برگزاری کارگاه‌های تخصصی، سمینارها یا دوره‌های یادگیری طولانی‌مدت برای معلمان و همچنین ارائه خدمات مشاوره‌ای، نظارت حرفه‌ای، مشاوره‌های روش‌شناختی یا به‌اشتراک‌گذاری شیوه‌های تدریس مؤثر معلمان و مدارس را در بهبود کیفیت تدریس و آموزش فراگیر در جمهوری چک نشان داده‌اند، همسو است.

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

[DOI: 10.52547/joec.24.2.76]

یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های مطالعه پرهون و همکاران (۲۰۱۲) که به نیازسنجی آموزشی معلمان پذیرا و رابط در نظام آموزش فراگیر پرداخته‌اند، شباهت دارد و در ارتباط با دانش ناکافی، عملکرد ضعیف و نیاز معلمان پذیرا و رابط به کسب آگاهی و ارتقای سطح عملکرد آنها، همسو است. همچنین نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان استثنایی و طرح تلفیقی – فراگیر که خود مسئله مهمی در جهت روابط بین‌فردی معلم – شاگردی و درنهایت کیفیت تدریس می‌باشد، نشان می‌دهد بیشتر معلمان پذیرا و رابط نسبت به این طرح، نگرش مثبت داشته و این مسئله با یافته‌های پرهون و همکاران[۳۵] (۲۰۱۲)، اپوکو و همکاران (۲۰۲۲)، دورجی، بایلی، پترسون، گراهام و میلر[۳۶]، (۲۰۲۱)، کوییني، دسایی و شارما[۳۷] (۲۰۲۰) که نگرش مثبت را در این مسئله امری مهم می‌دانند ، همسو است.

براساس یافته‌های این طرح پژوهشی پیشنهاد می‌شود که در سطح کلان نسبت به تخصیص بودجه و اعتبار لازم برای تربیت معلمان رابط متخصص و رفع کمبود معلم اقدام شود و برنامه‌های درسی دانشگاه‌های تربیت دبیر و معلم در حوزه شناخت نیازهای دانش‌آموزان استثنایی و آموزش‌وپرورش فراگیر اطلاعات لازم را در اختیار متقاضیان دبیری و معلمی قرار دهد. در حال حاضر عنوان درسی آموزش و پرورش فراگیر (به ارزش دو واحد) در برنامه درسی دانشجویان آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان ارائه می‌شود تا معلمان عادی با این حوزه آشنا شوند ولی این دو واحد به‌تنهایی کفایت لازم را برای تجهیز معلمان آینده به مهارت‌ها و شایستگی‌های لازم برای تأمین نیازهای دانش‌آموزان تلفیقی و فراگیر ندارد. با توجه به یافته‌های کیفی این مطالعه لازم است، سازمان آموزش‌وپرورش استثنایی و آموزش‌وپرورش عادی، تعامل‌های گسترده‌تری داشته تا بتوانند دوره‌های آموزشی ضمن خدمت مفید و مؤثری را در ارتباط با مباحث آموزشی- ارتباطی دانش‌آموزان فراگیر، برای معلمان پذیرا و رابط برگزار کنند. همچنین توصیه می‌شود این جلسه‌ها به‌صورت پیاپی و با توجه به نیازهای مختلف این دانش‌آموزان، آماده‌سازی شود. در ادامه در اختیار قراردادن کتاب‌ها و محتوای آموزشی مناسب در ارتباط با دانش‌آموزان تلفیقی و فراگیر با توجه به نیازهای جسمی، روحی و آموزشی آنها می‌تواند بر افزایش کیفیت تدریس آنها تأثیر مثبت داشته باشد. همان‌طور که غلامی و همکاران (۱۳۹۴) معتقدند، گذراندن دوره ضمن خدمت و تحصیل در رشته روان‌شناسی کودکان استثنایی می‌تواند شناخت معلمان پذیرا و رابط را نسبت به دانش آموزان تلفیقی افزایش دهد.

در ادامه پیشنهاد می‌شود سازمان آموزش‌وپرورش استثنایی، محتوای آموزشی الکترونیکی در ارتباط با دانش‌آموزان تلفیقی، فراگیر و همچنین امکانات و وسایل آموزشی مناسب مانند کتاب‌های درشت خط و... را در زمان مناسب در اختیار معلمان پذیرا و رابط قرار داده تا در فرایند تدریس استفاده کنند.

پی نوشت ها

1. Kilinc
2. Inclusion
3. De Boer, Pijl, & Minnaert
4. Inclusive education
5. Norwich
6. Ainscoww
7. European Agency for Development in Special Needs Education
8. The World Conference on Special Needs Education
9. UNESCO
10 Students with special needs (SEN)
11. Paseka & Schwab
12. Paseka & Schwab
13. Clarke
14. Flores
15. Liston, Borko, and Whitcomb
16. Grundy & Robison
17. Hardy
18. Sugrue
19. Connell
20. Johnson
21. Goe
22. Sachs
23. Darling-Hammond et al.
24. Churchward & Willis
25. Skourdoumbis
26. Van Steen &Wilson
27. Moore
28. Waldron & Mcleskey

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]
[DOI: 10.52547/joec.24.2.76]

29. Foster et al.
30. Kurth et al.
31. Bahdanovich & Erina
32. Slowík et al.
33. Content Validity Ratio
34. Participants Checking
35. Participants Checking
36. Dorji, Bailey, Paterson, Graham, Miller
37. Kuyini, Desai, Sharma

منابع

Ainscow, M. (2020) Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences, Nordic *Journal of Studies in Educational Policy*, 6:1, 7-16, DOI: 10.1080/20020317.2020.1729587

Bahdanovich, N. & Erina, I. (2022). Parents' views on inclusive education for children with special educational needs in Russia, *European Journal of Special Needs Education*, 37:5, 761-775, DOI: 10.1080/08856257.2021.1949092

Churchward, P., & J. Willis. (2019). The Pursuit of Teacher Quality: Identifying Some of the Multiple Discourses of Quality That Impact the Work of Teacher Educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47 (3): 251–264. doi:10.1080/1359866X.2018.1555792

Circular of Model School (2018), Exceptional Education Organization of the Country.

Clarke, M. (2014). The Sublime Objects of Education Policy: Quality, Equity and Ideology. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35 (4): 584–598, DOI: 10.1080/01596306.2013.871230

Cochran-Smith, M., Cannady, M., Mceachern, K. P., Piazza, P., Power, C., & Ryan, A. (2011). Teachers' Education, Teaching Practice, and Retention: A Cross-Genre Review of Recent Research. *Journal of Education*, 191(2), 19–31. https://doi.org/10.1177/002205741119100205

Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, 50, 213–229.10.1080/17508480902998421

Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76, 597–604.

DarlingHammond, L., Wei, R.C., Andree, A., Richardson , N., Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad* (p. 33). Stanford, CA: National Staff Development Council.

De Boer, A., Pijl, S-J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. [927392787]. https://doi.org/10.1080/13603110903030089

Dorji, R., Bailey, J., Paterson, D., Graham, L., & Miller, J. (2021). Bhutanese teachers' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 25(5), 545-564.

Edge, K. Reynolds, R. & O'Toole, M. Boylan, M. (Reviewing Editor) (2015). Contextual complexity: The professional learning experiences of seven classroom teachers when engaged in "quality teaching", *Cogent Education*, 2:1, DOI: 10.1080/2331186X.2015.1120002

Esfandiari, A. (2022). *Investigating the effect of increasing the organizational creativity of teachers on the success rate of implementation of inclusiveness plan in elementary schools.* National Conference of Interdisciplinary Research in Management and Humanities (In Persian) SID. https://sid.ir/paper/992145/fa

European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *The inclusive education in action project*. Retrieved May 23, 2013 from https://www.european-agency.org/agencyprojects/iea.

Flores, M.A. (2019). *Unpacking Teacher Quality: Key Issues for Early Career Teachers*. In: Sullivan, A., Johnson, B., Simons, M. (eds) Attracting and Keeping the Best Teachers. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education, 16. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8621-3_2.

Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting Inclusion: A Framework for Interrogating Inclusive Practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28,119–135.

Foster, M., Taub, D. and Ryndak, D. (2014). *The role of advocacy and not-for-profit organizations in the development and implementation of services for individuals with mental retardation in the United States of America*. Influence of the Movement of Parents of People with Intellectual Disabilities on the Development of Science and Social Life, Warsaw, Poland.

Gallego-Ortega, J.L. & Rodríguez-Fuentes, A. (2021). Actitudes de enseñanza hacia los estudiantes con discapacidades. *Matemáticas*, 9, 1637.

Gholaami, N. Behpajooh, A. GhobaariBonaab, B. (2014), *comparing the attitudes of regular and special teachers towards students with special needs*, inclusive education and identifying factors related to their attitudes. (In Persian) Master's thesis, University of Tehran, Faculty of Psychology and Educational Sciences.

Gholamhossein-zadeh, H. (2014). Inclusive education: current and desired situation. *Exceptional Education*, 15(2): 51-56. (In Persian) http://exceptionaleducation.ir/article-1-356-fa.html

Goe, L. (2007). *The Link between Teacher Quality and Student Outcomes: A Research Synthesis. Washington*, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521219.pdf

Grima-Farrell, C. R., Bain, A., & McDonagh, S. H. (2011). Bridging the research-to-practice gap: A review of the literature focusing on inclusive education. *Australasian Journal of Special Education*, 35(2), 117–136. DOI:10.1375/ajse.35.2.117.

Grundy, S., & Robison, J. (2004). *Teacher professional development: Themes and trends in the recent Australian experience*. In C. Day & J. Sachs (Eds.), International handbook on the continuing professional development of teachers (pp. 146–166). Maidenhead: Open University Press.

[Downloaded from mail.joec.ir on 2026-10-20]
[DOI: 10.52547/joec.24.2.76]

Journal of Special Needs Education, 35:2, 254-272, DOI: 10.1080/08856257.2019.1665232

Paseka, A. & Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources, *European Journal of Special Needs Education*, 35:2, 254-272, DOI: 10.1080/08856257.2019.1665232

Sachs, J. (2016). *Accountability, Standards and Activism: A Challenge or Opportunity for Teacher Education*. In Quality and Change in Teacher Education. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education, edited by J. Chi-Kin Lee and C. Day 13. Springer, Cham. 251–262. doi:10.1007/978-3-319-24139-5_15.

Salceanu, C. (2020). Development and Inclusion of Autistic Children in Public Schools. BRAIN. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 11(1), 14-31.

Saloviita, T. (2020). Attitudes of Teachers towards Inclusive Education in Finland, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64:2, 270-282, DOI: 10.1080/00313831.2018.1541819

Slowík, J., Šafránková, D., & Zachová, M. (2021). Support for teachers in the inclusive education of pupils with special educational needs: Experience from primary schools in the Czech Republic. *European Journal of Special Needs Education*, 1-14.

Steadman, S. & Ellis, V. (2021). Teaching quality, social mobility and 'opportunity' in England: the case of the teaching and leadership innovation fund. *European Journal of Teacher Education*, 44:3, 399-414, DOI: 10.1080/02619768.2021.1901078

Sugrue, C. (2004). *Rhetorics and realities of CPD across Europe: From cacophy towards coherence*. In C. Day & J. Sachs (Eds.), Teachers' work. 66–93. Maidenhead: Open University Press.

Suprayogi, M. N., M. Valcke, and R. Godwin. (2017). Teachers and Their Implementation of Differentiated Instruction in the Classroom. *Teaching and Teacher Education*, 67: 291–301.

Tomlinson, C. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: ASCD.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*; UNESCO and Ministry of Education and Science: Madrid, Spain.

UNESCO. (2017). *Guía Para Asegurar la Inclusión y la Equidad en la Educación*; UNESCO and Ministry of Education and Science: Madrid, Spain.

UNESCO. (2021). *Central and Eastern Europe, Caucasus and Central Asia Report - Inclusion and Education*: All Means All. Global Education Monitoring Report.

Van Steen, T. & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*. 95, 103–127.

Zaid Ali, Sh. Moradi, K. Shafii, H. (2019). *Investigating the relationship between teachers' teaching quality and classroom management styles with the academic progress of integrated students (normal and exceptional) in Andimshek City*. Master's thesis, Payam Noor University of Khuzestan. (In Persian)

Hardy, I. (2008). Competing priorities in professional development: An Australian study of teacher professional development policy and practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36, 277–290.

Johnson, S. M. (2012). *Having it both ways: Building the capacity of individual teachers and their schools*. Harvard Educational Review, 82, 107–122.10.17763/haer.82.1.c8515831m501x825.

Kilinc, S. (2019). 'Who will fit in with whom?'Inclusive education struggles for students with dis/abilities. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1296-1314. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1447612.

Kurth, J. A., McQueston, J. A., Ruppar, A. L., Toews, S. G., Johnston, R. and McCabe, K. M. (2019). A description of parent input in IEP development through analysis IEP Documents. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 57, 485–498.

Kuyini, A. B., Desai, I., & Sharma, U. (2020). Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1509-1526.

Liston, D. Borko, H. & Whitcomb, J. (2008). The Teacher Educator's Role in Enhancing Teacher Quality. *Teacher Education*, 59 (2): 111–116. doi:10.1177/0022487108315581.

Loreman, T. (2017). *Pedagogy for Inclusive Education*. Oxford Research Encyclopedia of Education. doi:https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.148.

McKinlay, J., Wilson, C., Hendry, G., & Ballantyne, C. (2022). *It feels like sending your children into the lions' den – A qualitative investigation into parental attitudes towards ASD inclusion, and the impact of mainstream education on their child*. Research in Developmental Disabilities.

Momeni, A., Saneie, F., & Talebzade Shoshtari, L. (2022). A Study of Teachers' Perspectives towards the Requirement for Inclusive Education and Courses of Action for Its Successful Implementation. *Journal of Applied Psychological Research*, *12*(4), 227-250. (In Persian). doi: 10.22059/japr.2022.320503.643790

Nejadrasketti, H., Hosseini, M., and Fakhri, Mohammad Kazem. S. H. (2015). An overview of the challenges of exceptional children in inclusive schools. *Clinical Excellence*, 6(1), 25-34. (In Persian). SID. https://sid.ir/paper/243954/fa.

Norwich, B. (2008). Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability: International Perspectives on Placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (4): 287–304. doi: https://doi.org/10.1080/08856250802387166.

Parhoon, K. Movallali, G. Hassanzadeh, S. (2012), *Educational needs assessment of regular teachers and the interface of children with hearing impairment in the inclusive education system.* Master's thesis, University of Welfare and Rehabilitation Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology (In Persian)

Paseka, A. & Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources, *European*

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

[DOI: 10.52547/joec.24.2.76]