

## بررسی میزان دانش معلمان مدارس عادی درباره‌ی دانش آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر و آمادگی آنها برای پذیرش این دانش آموزان در کلاس خود: گامی در جهت فراگیرسازی موفق

ناصر غلامی<sup>1</sup>

پذیرش: 1400/4/5

دریافت: 99/11/27

### چکیده

حضور چالش برانگیز دانش آموزان با نیازهای ویژه در کلاس عادی در قالب آموزش فراگیر و در راستای عدالت آموزشی، برای موفقیت نیازمند شرایطی است. پس از بررسی هدفمند پژوهش‌های مختلف در این زمینه، روشن شد که یکی از این الزامات، دانش کافی معلمان در مورد این گروه از دانش آموزان و داشتن آمادگی لازم برای پذیرش این دانش آموزان در کلاس خود می‌باشد. در پژوهش توصیفی-پیمایشی حاضر، پرسش‌نامه‌ای که توسط پژوهشگر با تکیه بر نظرات اساتید ساخته شد، پس از اجرای مقدماتی و اعمال اصلاحات لازم، در میان 107 نفر از معلمان ابتدایی شهر بیجار که به صورت نمونه در دسترس انتخاب شده بودند توزیع گردید و میزان دانش آنها درباره‌ی دانش آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر و آمادگی آنها برای پذیرش این دانش آموزان در کلاس، مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌ها حاکی از آن بود که اغلب معلمان حاضر در نمونه از دانش آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر دانش کافی و مناسب نداشتند و نتایج آزمون t تک نمونه‌ای نشان داد که دانش معلمان به طور معناداری پایین تر از میانگین فرضی می‌باشد و اکثر آنها از آمادگی تدریس در یک محیط فراگیر برخوردار نبودند. بنابراین در آخر راهکارهایی برای بهبود این وضعیت توصیه شد.

**کلید واژه‌ها:** آموزش فراگیر، دانش معلمان، دانش آموزان با نیازهای ویژه.

1. کارشناس ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه تهران، ایران.

## مقدمه

نظام تعلیم و تربیت از گذشته‌های دور تا امروز تحولات شگرفی یافته و دوره‌های متفاوتی را از سر گذرانده است. در این میان چگونگی آموزش و همچنین جایابی آموزشی<sup>1</sup> دانش‌آموزان با نیازهای ویژه نیز با گذر زمان دستخوش تغییرات انقلابی و غیرمنتظره‌ای شده است؛ به گونه‌ای که امروز سعی بر آن است که آنها در محیط‌های با کم‌ترین محدودیت<sup>2</sup> جای‌گماری شوند و از میان مؤسسه‌های شبانه‌روزی و بیمارستان‌ها، مدارس ویژه، کلاس‌های ویژه در مدارس عادی، اتاق مرجع و در نهایت کلاس عادی، جای‌گماری در مدارس عادی در اولویت است که این نیز به نوبه‌ی خود به پیدایش اصطلاحات جدید مانند عادی‌سازی، یکپارچه‌سازی<sup>3</sup> و برنامه‌های آموزش تلفیقی و غیره و در نهایت آموزش فراگیر<sup>4</sup> شده است.

آموزش فراگیر که در عصر حاضر رواج یافته، به دلایلی همچون آثار ناگواری که جداسازی بر جنبه‌های مختلف رشدی افراد با ناتوانی داشت، استوار است. به این صورت که گروهی از خانواده‌ها و افراد حرفه‌ای، شرایط زندگی و آموزش افراد با ناتوانی (به‌طور خاص افراد با ناتوانی ذهنی) را مسئله‌ساز دیدند و با این استدلال که مدارس ویژه (استثنایی) این کودکان را به‌طور مجزا نگهداری می‌کنند و آموزش می‌دهند، اعتقاد دارند این مدارس موقعیت‌های واقعی و طبیعی را برای آموزش و پرورش آنها فراهم نمی‌کنند (بیکلن،<sup>5</sup> 1987). در این مسیر قانون عمومی 142-94 (قانون آموزش همه کودکان معلول)<sup>6</sup>، در اواسط دهه‌ی 1970 برای همه‌ی دانش‌آموزان فرصتی برای دستیابی به آموزش رایگان و مناسب فراهم کرد و با تأکید بر آموزش این کودکان در محیط با کم‌ترین محدودیت، بر گسترش فراگیرسازی تأثیر چشمگیری داشته است (کالاتا، تامکینز و ورتس 2003، ترجمه امیری‌مجد، 1386). امروزه نیز گسترش دیدگاه فراگیرسازی توسط بیانیه‌ی اینچئون<sup>7</sup> که توسط یونسکو<sup>8</sup> 2015 بیرون آمده، متأثر شده است (یونسکو، 2016).

آموزش فراگیر عبارت است از تلفیق کامل کودکان با توانایی‌های گوناگون در همه‌ی جنبه‌های تحصیلی که دیگر کودکان قادر به دسترسی و لذت بردن هستند. به منظور برآوردن نیازهای همه‌ی

1. Educational Placement
2. Least Restrictive Environment (LRE)
3. Integration
4. Inclusive Education
5. Biklen
6. Education For All Handicapped children Act
7. Incheon declaration
8. United Nation Educational Scientific and Cultural (UNESCO)

کودکان، آموزش فراگیر در برنامه‌های همه‌ی مدارس و کلاس‌های عادی تغییر ایجاد کرده، تفاوت‌ها را مورد توجه قرار می‌دهد و با ارزش می‌داند. این تعریف بدین معنا نیست که کودکان با توانایی‌های گوناگون در صورت نیاز، کمک‌های تخصصی یا آموزشی از بیرون از کلاس درس دریافت نخواهند کرد؛ بلکه در مقابل، آن را فقط یکی از راه‌های متعدد در دسترس و مورد نیاز همه‌ی کودکان می‌داند (لورمن، دیلر و هاروی، 2005: ترجمه‌ی به‌پژوه و حسین‌خانزاده، 1391). بنابراین فراگیرسازی موجب حضور دانش‌آموزان با تفاوت‌های فردی گوناگون در یک کلاس می‌شود. این مهم می‌تواند یکی از راهکارهای دستیابی به اهداف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش قلمداد شود که یکی از اهداف آن تأمین و بسط عدالت در برخورداری از فرصت‌های تعلیم و تربیت با کیفیت مناسب با توجه به تفاوت‌ها، می‌باشد (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، 1390)، بنابراین، پیشبرد موفقیت‌آمیز این رویکرد، حائز اهمیت فراوانی می‌باشد.

بی‌تردید توسعه و ترقی همه‌جانبه‌ی هر جامعه‌ای به نظام آموزشی آن جامعه و معلمان این نظام بستگی دارد؛ همچنین موفقیت سیاست‌ها و خط‌مشی‌های آموزشی به همان اندازه که به استحکام و عقلانیت آنها بستگی دارد به توانمندی معلمان نیز وابسته است و بر عهده‌ی معلمان است که به آرمان‌ها و اهداف تربیتی جامعه عمل بپوشانند که این مسئولیت مهم با تکیه بر شناخت، آگاهی و تجربه‌ی خود که مجموع آن را می‌توان دانش معلم دانست، محقق خواهد شد (کدخدایی، 1395).

در یک بررسی مروری نظام‌مند پژوهش‌های کیفی انجام شده در زمینه آموزش فراگیر، کارین<sup>1</sup> و همکاران (2012) گزارش کردند که در پژوهش‌های بررسی شده به افزایش دانش معلمان عادی تأکید بسیار زیادی شده است. به منظور روشن شدن اهمیت دانش معلمان در موفقیت آموزش فراگیر ابتدا نگاهی به پژوهش‌هایی که عوامل مرتبط با نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر را مورد بررسی قرار داده‌اند، انداخته شد. از جمله پژوهش‌های جانسون<sup>2</sup> و همکاران (2014)، احسن، دیلر و شارما<sup>3</sup> (2013)، باتسیو و همکاران (2008)، به‌پژوه (1992)، به‌پژوه و ترابی (1387)، به‌پژوه و گنجی (1383) و هسیه و هسیه<sup>4</sup> (2011) که وجود ارتباط مثبت و مستقیم میان میزان دانش (یا در برخی از آن پژوهش‌ها سطح تحصیلات) معلمان و نگرش آنها را گزارش کرده‌اند، بنابراین

1. Karin
2. Johnson
3. Ahsan; Deppeler & Sharma
4. Hsieh & Hsieh

شناخت دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آشنایی با فراگیرسازی از عوامل پیش‌بینی‌کننده‌ی نگرش معلمان می‌باشد. درباره‌ی اهمیت نگرش معلمان همین بس که آوراامیدیس<sup>1</sup> و همکاران (2002) داشتن نگرش مثبت معلمان را شرط هماهنگ شدن آنها با دانش‌آموزان با ناتوانی در کلاس‌های فراگیر و شرکت دادن آنها در فعالیت‌های کلاسی اعلام کردند؛ چرا که اغلب این دانش‌آموزان علاقه‌مند و قادر به شرکت در فعالیت‌های معمولی کلاس نیستند. بنابراین دانش معلمان از یک طرف به خاطر این که با نگرش مثبت آنان ارتباط مستقیم دارد حائز اهمیت می‌باشد که در پژوهش حاضر به این مهم پرداخته شده است.

لازم به ذکر است که پس از دهه‌ی 1970 با تغییر جهت علم روان‌شناسی به سوی شناخت‌گرایی، تدریس به‌عنوان فرایند پیچیده تعریف شد که معلمان در آن فعال هستند، فکر می‌کنند، تصمیم می‌گیرند و متناسب زمینه عمل می‌کنند. بنابراین، پژوهش‌های مربوط به حوزه تدریس و دانش معلم نیز به این سمت و سو کشیده شد (هاتیا<sup>2</sup>، 2000)، در پی چنین تغییری دانش معلم از دانش محتوا و مدیریت کلاس فراتر رفت و انواع مختلفی را شامل گردید.

لوهس و همکاران، 2015 در یک دسته‌بندی کلی دانش معلم را به دانش نظری و دانش عملی تقسیم کردند، اما در یک دسته‌بندی خردتر و دقیق‌تر تخصص‌های مورد نیاز معلم در سه زمینه‌ی دانش مربوط به موضوع درسی یا دانش محتوا<sup>3</sup>، دانش تربیتی محتوا<sup>4</sup> و دانش پداگوژی<sup>5</sup> تفکیک شده است. این موضوعات گرچه به لحاظ مفهومی از یکدیگر متمایز شده‌اند، اما در عمل کاملاً در ارتباط با هم هستند.

دانش محتوا دانشی است که با طی تحصیلات عالی در یک رشته خاص کسب می‌شود. دانش تربیتی محتوا که برآمده از دانش تخصصی و دانش تربیتی، مثل ویژگی‌های یادگیری است، معلم را قادر می‌سازد تا دانش محتوایی را به گونه‌ای بیان کند که به یادگیری بینجامد. دبوراه<sup>6</sup>، 2000 دو نوع دانش تربیتی محتوا را از هم تمیز کرد؛ نخست شناختن کودکان و دانستن نظرات آنها در مورد محتوای آموزشی و نیز موانعی که در فهمیدن محتوا با آن مواجه می‌شوند و نوع دیگر آن، استفاده از برخی راهبردهای آموزشی برای تسهیل یادگیری کودکان است. برای مثال راهبردهایی برای کمک به اقلیت‌ها، دانش‌آموزان دوزبانه و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه. در نهایت این که دانش یادگیری و شناخت

1. Avramidis
2. Hativa
3. Content knowledge
4. pedagogical content knowledge
5. pedagogical knowledge
6. Deborah

یادگیرندگان، آموزش مدیریت کلاس، اهداف و آرمان‌های آموزشی هم در دسته‌ی دانش پداگوژی قرار می‌گیرند (ون‌دیک و کاتمن<sup>1</sup>، 2007) که علاوه بر نظریه‌های تربیتی، جنبه‌های روان‌شناختی تدریس و یادگیری و روش‌های آموزش (لوهمس - بوسنز<sup>2</sup> و همکاران، 2015) دانش مربوط به یادگیرنده نیز می‌تواند جزئی از دانش پداگوژی باشد.

دانش معلم در مورد یادگیرنده موجب می‌شود که کیفیت رابطه‌ی معلم - دانش‌آموز که منبع رضایت و انگیزه برای معلم و دانش‌آموز محسوب شده و یکی از متغیرهای کلیدی برای موفقیت معلم به شمار می‌آید، بهبود یابد. و این ارتباط با کیفیت، به معلم کمک می‌کند که با استفاده از مدیریت رفتار، در کاهش اختلال و بی‌نظمی در کلاس درس و بهبود عملکرد دانش‌آموزان مؤثر واقع شود (کولس<sup>3</sup> و همکاران، 2015). این بهبود عملکرد به نوبه‌ی خود موجب خودکارآمدی معلم<sup>4</sup> می‌شود با این استدلال که تشانن و وولفولک<sup>5</sup> (2001) خودکارآمدی معلم را به‌عنوان قضاوت وی درباره‌ی قابلیت‌های خود در ایجاد پیامدهای مثبت در یادگیری دانش‌آموزان و درگیر کردن آنها در امور تحصیلی، حتی با وجود دانش‌آموزان مشکل‌دار و بی‌انگیزه، تعریف کرده‌اند. از آنجا که متقی‌نیا، ویسکرمی و دلدار (1397) پس از توضیح دو مدل مربوط به خودکارآمدی معلم، نتیجه گرفتند که در اجرای برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای مبتنی بر خودکارآمدی باید هم توانایی‌های فردی معلمان هم عوامل بافتی - اجتماعی محیط کلاس و مدرسه در نظر گرفته شود، می‌توان چنین استدلال کرد که آموزش فراگیر با حضور دانش‌آموزان با توانمندی‌های متفاوت در کلاس بر عامل بافتی - اجتماعی اثر چشمگیری داشته و در نتیجه خودکارآمدی معلمان را تحت تأثیر قرار می‌دهد که می‌توان با افزایش توانایی‌های فردی معلمان این اثر را کمرنگ‌تر کرد. از آنجا که در پژوهش محمودی بورنگک (1398) خودکارآمدی به‌عنوان یکی از عوامل حرفه‌ای و سطح دانش فردی و معلومات به‌عنوان یکی از عوامل شخصی مؤثر بر هویت حرفه‌ای معلمان شناسایی شده است، داشتن هویت حرفه‌ای قوی، مثبت، خودخواسته و منعطف هم می‌تواند به موفقیت شغلی، سازگاری اجتماعی و سلامت روانی منجر شود (شوارتز<sup>6</sup>، 2011).

1. Van dijk & kattmann
2. Lohse-bossenz
3. Coles
4. teacher self- efficacy
5. Tschannen & Woolfolk
6. Schwarts

بنابراین، می‌توان چنین خلاصه کرد که دانش معلم در مورد دانش‌آموزان حاضر در کلاس، به‌طور خاص آشنایی آنها از ویژگی‌های دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و راهبردهای آموزشی و مدیریت رفتار آنها در کلاس، به‌عنوان بخش مهمی از دانش مورد نیاز معلمان، ضرورتی انکارناپذیر است که به‌طور مستقیم بر نگرش و خودکارآمدی معلمان و در مراتب بالاتر بر هویت حرفه‌ای آنان مؤثر بوده و در نتیجه به موفقیت شغلی، سازگاری اجتماعی و سلامت روانی معلمان می‌انجامد.

با توجه به مفروضه‌هایی که در ذکر شد اهمیت دانش معلمان، باید به‌عنوان یکی از ابعاد توانمندسازی حرفه‌ای آنها مد نظر باشد (علی محمدی، جباری و نیاز آذری، 1398). در پژوهش حاضر به این موضوع پرداخته شده و میزان دانش معلمان مدارس عادی در مورد دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و میزان آمادگی آنها برای پذیرش این دانش‌آموزان در کلاس، به‌عنوان گامی در جهت فراگیرسازی موفق مورد بررسی قرار گرفته است. این پژوهش، درصدد پاسخ‌گویی به پرسش‌های زیر است:

- 1- دانش معلمان مدارس عادی درباره‌ی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر چگونه است؟
- 2- معلمان مدارس عادی به چه میزان آمادگی پذیرش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کلاس خود را دارند؟

## روش پژوهش

در پژوهش حاضر از روش پژوهشی توصیفی پیمایشی استفاده شده است. از این روش برای بررسی چگونگی شرایط موجود استفاده می‌شود که در این پژوهش میزان دانش معلمان در مورد دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر و میزان آمادگی معلمان برای پذیرش این دانش‌آموزان در کلاس خود، مورد بررسی قرار گرفته است. برای این منظور پرسش‌نامه‌ها توسط یک نمونه در دسترس متشکل از 130 نفر از معلمان ابتدایی شهر بیجار تکمیل گردید. این معلمان به‌صورت تصادفی از میان معلمان که در سال تحصیلی 97-98 در حال تدریس بودند انتخاب شدند، بنابراین جامعه‌ی آماری این پژوهش همه‌ی معلمان ابتدایی شهر بیجار می‌باشد. از میان پرسش‌نامه‌های تکمیل‌شده توسط معلمان شاغل در این مدارس پس از کنار گذاشتن پرسش‌نامه‌های ناقص 107 پرسش‌نامه در پژوهش وارد شدند. پس از وارد کردن داده‌های جمع‌آوری شده در نرم‌افزار بسته‌ی آماری در علوم اجتماعی<sup>1</sup>، نمودارهای مربوط به اطلاعات جامعه‌شناختی و فراوانی معلمان در هر درجه از دانش و آمادگی پذیرش به دست آمد. با استفاده از

1. Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)

آزمون t تک نمونه‌ای، معنی‌داری تفاوت میانگین دانش معلمان مدارس عادی درباره‌ی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر با میانگین فرضی مورد بررسی قرار گرفت.

### ابزار پژوهش

در این پژوهش جهت سنجش میزان دانش معلمان در مورد دانش‌آموزان با نیازهای ویژه با بهره‌گیری از نظرات استادان و صاحب نظران این حوزه پرسش‌نامه‌ای توسط پژوهشگر ساخته شد. سپس پرسش‌نامه‌ی مقدماتی به صورت آزمایشی توسط 10 نفر از معلمان تکمیل گردید که پس از مصاحبه با آنان، با توجه به موارد مبهم و نقاط قوت و ضعفی که توسط آنها شناسایی شده بود، اصلاحات لازم صورت گرفت. این پرسش‌نامه متشکل از دو بخش زیر می‌باشد:

#### الف) اطلاعات جمعیت شناختی

این بخش اطلاعات شخصی مورد نیاز مربوط به هر آزمودنی را در اختیار می‌گذارد که شامل آخرین مدرک تحصیلی، رشته‌ی تحصیلی و شرکت در دوره‌ی ضمن خدمت مرتبط با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و فراگیرسازی آنها می‌شد.

#### ب) میزان دانش معلمان درباره‌ی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و برنامه‌ی آموزش فراگیر

میزان دانش معلمان در سه بخش 1، 2 و 3 مورد بررسی قرار گرفت. در دو بخش 1 و 2 میزان دانش معلمان به صورت خود اظهاری، توسط خود آنها اعلام شد، به این صورت که در بخش 1 میزان آشنایی معلمان با برنامه‌ی آموزش فراگیر به صورت کلی مورد سؤال واقع شد و با انتخاب گزینه‌های «خیلی کم»، «کم»، «زیاد» و یا «خیلی زیاد» به آن پاسخ دادند. و در بخش 2 آن میزان دانش معلمان از گروه‌های مختلف دانش‌آموزان با نیازهای ویژه از آنها پرسیده شد که شامل یک جدول حاوی شش سطر بود. در هر سطر یکی از گروه‌های دانش‌آموزان با نیازهای ویژه آورده شده بود که شامل دانش‌آموزان با آسیب بینایی، با آسیب شنوایی، با اختلال‌های رفتاری و هیجانی، با ناتوانی‌های یادگیری، با معلولیت‌های چندگانه و دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی بود و در روبروی هر کدام از گروه‌ها در چهار ستون، میزان دانش درباره‌ی گروه با مقیاس درجه‌بندی «خیلی کم»، «کم»، «زیاد» و «خیلی زیاد» مورد ارزیابی قرار گرفت. بند 3 یک آزمون ده سؤالی از نوع صحیح و غلط درباره‌ی مسائل مهم دانش‌آموزان با نیازهای ویژه بود که توسط معلمان پاسخ داده شد و با استفاده از کلید سؤالات، تصحیح شد و برای هر آزمودنی یک نمره از صفر تا 10 منظور گردید. مجموع نمرات کسب‌شده در این سه بند، نمره‌ی نهایی برای میزان

دانش معلمان در زمینه‌ی آموزش فراگیر و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به دست داد. این نمره بین حداقل 8 و حداکثر 42 در تغییر است که میزان دانش به 5 درجه‌ی خیلی کم (8 تا 15)، کم (15 تا 22)، متوسط (22 تا 29)، زیاد (29 تا 36) و خیلی زیاد (36 تا 44) درجه‌بندی شده است و در پایان فراوانی معلمان که نمره‌ی آنها در هر یک از این محدوده‌ها قرار می‌گیرد با هم مقایسه شد.

در بخش دیگر پرسش‌نامه هم میزان آمادگی معلمان برای پذیرش کلاسی که در آن دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کنار دانش‌آموزان عادی حضور دارند، مورد سؤال واقع شد که با انتخاب گزینه‌های «اصلاً نمی‌توانم بپذیرم»، «تیز به آموزش و مطالعه دارم»، «زیاد آماده نیستم» و یا گزینه‌ی «کاملاً آمادگی پذیرش آن را دارم» به آن پاسخ داده شد.

به منظور بالا بودن روایی محتوای پرسش‌نامه سعی بر آن شد که سؤال‌هایی درباره‌ی دانش معلمان در مورد همه‌ی گروه‌های دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر، در پرسش‌نامه گنجانده شود. درباره‌ی روایی صوری آن باید افزود که در مراحل مناسب‌سازی پرسش‌نامه سعی بر آن بوده که از نظر ظاهر و جملات به کار رفته در آن تا حد امکان بر اساس نظر استادان و افرادی که در اجرای آزمایشی پرسش‌نامه شرکت کرده بودند به گونه‌ای اصلاح شود که رغبت پاسخ‌دهندگان را برانگیزد.

### یافته‌ها

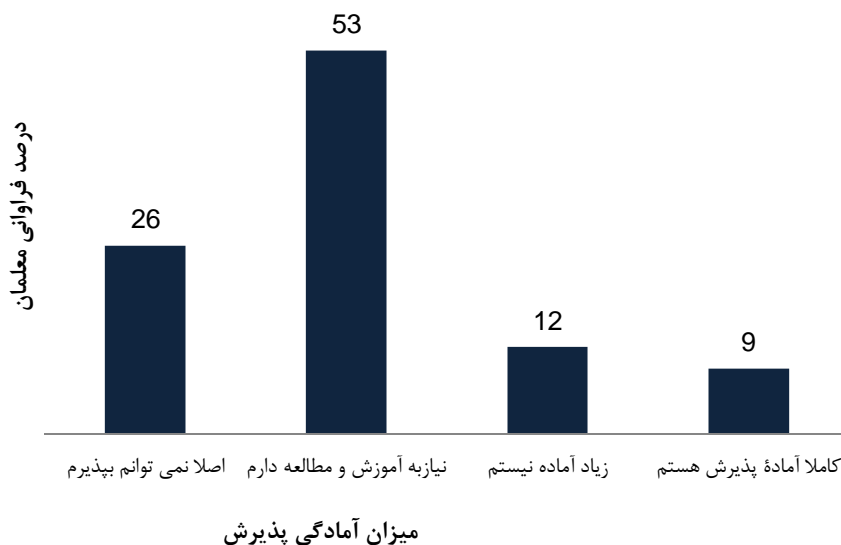
در این پژوهش 130 پرسش‌نامه توزیع گردید که 122 عدد از آنها به پژوهشگر برگردانده شدند که از میان پرسش‌نامه‌های برگردانده شده، 15 عدد که به‌صورت ناقص پاسخ داده شده بودند، حذف شدند و اطلاعات به دست آمده از 107 پرسش‌نامه‌ی باقی‌مانده در نرم‌افزار بسته‌ی آماری در علوم اجتماعی، وارد شدند.

یافته‌های مربوط به بخش اطلاعات شخصی آزمودنی‌ها شامل آخرین مدرک تحصیلی، رشته‌ی تحصیلی، شرکت در دوره‌ی ضمن خدمت با موضوع مرتبط با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر نشان داد که از نظر میزان تحصیلات بیشتر معلمان شرکت‌کننده در پژوهش یعنی حدود 62 درصد دارای مدرک کارشناسی بودند و 35 درصد معلمان دارای مدرک کاردانی و فقط 3 نفر (حدود 3درصد) کارشناسی ارشد داشتند.

از نظر رشته‌ی تحصیلی نیز 50 درصد معلمان رشته‌ی آموزش ابتدایی، 3 درصد روان‌شناسی، 1 درصد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی و 46 درصد در سایر رشته‌ها تحصیل کرده بودند. به علاوه این که تنها 25 درصد از معلمان در دوره‌ی ضمن خدمت، در زمینه‌ی کودکان با نیازهای ویژه شرکت کرده بودند.



همان‌طور که در نمودار 1 نشان داده شده در پاسخ به این سؤال که به چه میزان آمادگی دارند تا کلاسی را که در آن دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کنار دانش‌آموزان عادی حضور دارند، بپذیرند، نزدیک به 26 درصد معلمان اظهار کردند که اصلاً نمی‌توانند چنین کلاسی را بپذیرند. حدود 53 درصد معلمان اظهار کردند که برای پذیرش آن نیاز به آموزش و مطالعه دارند. در حالی که فقط 9 درصد معلمان آمادگی کامل برای پذیرش آن را داشتند. در نهایت 12 درصد معلمان گزینه‌ی «زیاد آماده نیستم» را علامت زدند.



#### نمودار 1. فراوانی معلمان از نظر میزان آمادگی برای پذیرش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کلاس

به منظور ارزیابی میزان دانش معلمان در مورد آموزش فراگیر و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه از نمرات کسب‌شده از سه بخش پرسش‌نامه استفاده شد. در دو بخش اول میزان دانش معلمان به صورت خوداظهاری توسط خودشان اعلام شد که میزان دانش آنها درباره‌ی آموزش فراگیر و هر یک از گروه‌های دانش‌آموزان ویژه به‌طور مجزا مورد سؤال قرار گرفت. در جدول 1، درصد معلمان با میزان دانش خیلی زیاد، زیاد، کم، و خیلی کم از گروه‌های مختلف دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر آورده شده است.

جدول 1. درصد فراوانی معلمان در هر یک از سطوح دانش درباره‌ی گروه‌های مختلف دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر بر مبنای خود اظهاری آنها

درصد فراوانی معلمان بر اساس میزان دانش				گروه‌های دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر
خیلی زیاد	زیاد	کم	خیلی کم	
4	15	32	49	دانش‌آموزان با کم توانی ذهنی
3	3	29	65	دانش‌آموزان با آسیب بینایی
2	7	40	51	دانش‌آموزان با آسیب شنوایی
1	29	28	42	دانش‌آموزان با اختلال‌های رفتاری و هیجانی
7	34	39	20	دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری
0	3	21	76	دانش‌آموزان با معلولیت‌های چندگانه
4	21	22	53	برنامه آموزش فراگیر

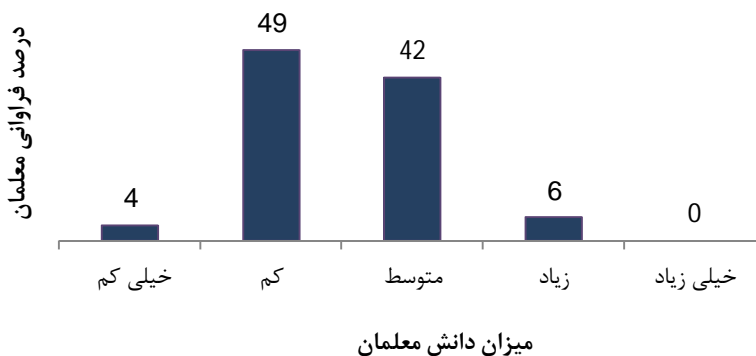
بخش سوم پرسش‌نامه، شامل یک آزمون کوتاه از نوع صحیح و غلط بود که ضمن آن، پرسش‌هایی در زمینه‌ی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه پرسیده شد. نمرات به دست آمده از این بخش نشان داد که به‌طور میانگین 70 درصد معلمان به آزمون پاسخ درست دادند که درصد فراوانی معلمان که به هر یک از سؤالات پاسخ صحیح دادند در جدول 2 آورده شده است.

جدول 2. درصد فراوانی پاسخ صحیح معلمان به هر یک از سؤالات آزمون کوتاه

ردیف	سؤالات آزمون کوتاه پرسش‌نامه	درصد معلمان که پاسخ صحیح دادند
1	همه‌ی اختلال‌های ژنتیکی به‌صورت ارثی منتقل می‌شوند.	59
2	با یک بار تشخیص به‌عنوان عقب مانده ذهنی، فرد تا آخر عمر در آن طبقه باقی می‌ماند	81
3	افراد با عقب ماندگی ذهنی فقط با نمره‌ای که در یک آزمون هوش به دست می‌آورند شناسایی می‌شوند.	72
4	افزایش سن مادر احتمال داشتن کودک با نشانگان داون را بالا می‌برد	81
5	محیط نامطلوب را می‌توان به‌عنوان یکی از علل عقب ماندگی ذهنی در نظر گرفت.	66
6	وراثت را می‌توان به‌عنوان یکی از علل آسیب بینایی در نظر گرفت.	73

ردیف	سوالات آزمون کوتاه پرسش‌نامه	درصد معلمانی که پاسخ صحیح دادند
7	ابتلای مادر به سرخچه در دوران بارداری می‌تواند منجر به نابینایی کودک شود.	85
8	بیش فعالی در دختران بیشتر از پسران است.	87
9	همه‌ی افراد با اختلال کاستی توجه و بیش فعالی از مصرف داروی ریتالین اثر مطلوب دریافت می‌کنند.	54
10	دانش‌آموزان دارای اختلال‌های رفتاری و هیجانی، به‌طور معمول هوشبهری ضعیف‌تر از حد طبیعی دارند.	46
	میانگین درصد فراوانی معلمانی که پاسخ صحیح دادند	70

در نهایت از مجموع نمرات به دست آمده از سه بخش، یک نمره به دست آمد که این نمره بین حداقل 8 و حداکثر 42 در تغییر است. میزان دانش معلمان به 5 درجه‌ی خیلی کم (8 تا 15)، کم (15 تا 22)، متوسط (22 تا 29)، زیاد (29 تا 36) و خیلی زیاد (36 تا 44) درجه‌بندی شده و فراوانی معلمانی که نمره‌ی هر یک از محدوده‌ها را کسب کرده‌اند، در نمودار 2 آورده شده است.



نمودار 2. درصد فراوانی معلمان از نظر میزان دانش در مورد دانش‌آموزان با نیازهای ویژه

با نگاهی به نمودار 2 درمی‌یابیم که به‌طور کلی 6/5 درصد معلمان میزان دانش زیاد داشتند، 41 درصد معلمان دانش متوسط، نزدیک به 50 درصد، دانش کم و حدود 4 درصد دانش خیلی کم در مورد دانش‌آموزان ویژه و آموزش فراگیر داشتند.

به منظور بررسی معنی‌داری تفاوت میانگین دانش معلمان درباره‌ی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه با میانگین فرضی از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد که نتایج آن در جدول 3 آورده شده است.

جدول شماره 3. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای جهت بررسی معنی‌داری تفاوت میانگین میزان دانش معلمان درباره‌ی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر با میانگین فرضی

فاصله اطمینان		ارزش آزمون = 22							
95 درصد									
متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد میانگین	t	درجات آزادی	سطح معنی‌داری	حد بالا	حد پایین
نمره نهایی میزان دانش درباره‌ی دانش‌آموزان با نیاز ویژه و آموزش فراگیر	107	19	3	0/000	-6	106	0/000	-1	-3

با توجه به جدول 4، نتایج آزمون t تک نمونه‌ای نشان می‌دهد که فاصله اطمینان عدد صفر را شامل نمی‌شود، در نتیجه فرض صفر رد می‌شود. بنابراین، میانگین دانش معلمان مدارس عادی درباره‌ی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر به‌طور معنی‌داری پایین‌تر از میانگین فرضی می‌باشد. یافته‌های پژوهش حاضر را می‌توان چنین خلاصه کرد: بیش از نیمی معلمان بنا بر آنچه که خودشان اظهار کردند با برنامه‌ی آموزش فراگیر آشنایی خیلی کمی دارند. همچنین، از نظر میزان دانش درباره‌ی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، بیش از نیمی از آنها دانش کم و خیلی کم و 41 درصدشان دانش متوسط داشتند. البته همان‌طور که انتظار می‌رفت میزان دانش معلمان درباره‌ی دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری و دانش‌آموزان با اختلال‌های رفتاری و هیجانی، بیشتر از سایر گروه‌های دانش‌آموزان با نیازهای ویژه بود.

در آخر این که معلمان برای پذیرش کلاسی که در آن دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کنار دانش‌آموزان عادی حضور دارند، آمادگی خیلی کمی دارند. بیش از نیمی از آنان اعلام کردند که برای پذیرش آن به آموزش و مطالعه بیشتری نیاز دارند؛ 26 درصد هم اظهار کردند که اصلاً نمی‌توانند چنین کلاسی را بپذیرند.

## بحث و نتیجه‌گیری

امروز که شاهد تحولات اساسی در نظام آموزشی جهان هستیم و بر اثر فراگیرسازی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، تنوع دانش‌آموزان کلاس از نظر توانایی‌های آنها، افزایش چشمگیری داشته، آیا معلمان برای اثربخشی هرچه بیشتر در این کلاس‌ها نیازمند کسب دانش و مهارت ویژه نیستند؟ به‌طور حتم و با استناد به پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه از جمله به‌پژوه و ترابی (1387)، علیزاده و همکاران (1387)، کدخدایی (1395)، کولس و همکاران (2015)، محمودی بورنگ (1398)، شوارتز (2011)، جانسون و همکاران (2014)، احسن، دیلر و شارما (2013)، باتسیو و همکاران (2008)، به‌پژوه (1992)، شوکت و همکاران (2013)، به‌پژوه و گنجی (1383) و هسیه و هسیه (2011) کسب چنین دانشی برای عملکرد بهتر معلمان و ایجاد نگرش مثبت آنها نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر و در نهایت موفقیت شغلی و احساس کارآمدی آنها الزامی است.

با تکیه بر آنچه در باب اهمیت دانش معلمان آمد، در پژوهش حاضر به بررسی چگونگی دانش معلمان در مورد دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر و میزان آمادگی آنها برای پذیرش کلاسی با چنین تنوع در توانایی‌ها پرداخته شد و یافته‌هایی به دست آمد. نخست این که معلمان آشنایی بسیار کمی با آموزش فراگیر دارند؛ از نظر میزان دانش در مورد دانش‌آموزان با نیازهای ویژه نیز نزدیک به نیمی از آنها دانش کم و 41 درصدشان دانش متوسط و حدود 4 درصد دانش خیلی کمی در زمینه‌ی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر داشتند. البته میزان دانش آنها در مورد دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری و دانش‌آموزان با اختلال‌های رفتاری و هیجانی، بیشتر از سایر گروه‌های دانش‌آموزان با نیازهای ویژه بود. پوشنه و مالمر (1396) نیز در پژوهش خود گزارش کردند که معلمان ابتدایی نه تنها با فلسفه آموزش فراگیر آشنایی کافی ندارند، بلکه توانایی‌های خود برای تدریس به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه را نیز ضعیف برآورد کرده‌اند. همچنین بندووا و فیالووا<sup>1</sup> (2014) گزارش کردند که کم بودن دانش معلمان ابتدایی در زمینه‌ی ویژگی‌ها و نیازهای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه از موانع فراگیرسازی می‌باشد.

کاوایی و سیددیک<sup>2</sup> (2020) در بنگلادش نیز با بررسی 25 مطالعه‌ی منتشرشده در پانزده سال گذشته در زمینه بررسی نیازهای معلمان برای اجرای آموزش فراگیر مدارس گزارش کردند که معلمان

1. Bendova & Fialova

2. Siddik & Kawai

به دوره‌های آموزشی جهت یادگیری تکنیک‌های تدریس برای دانش‌آموزان متنوع در کلاس و مهارت‌های همکاری با ذی‌نفعان در کمیته‌های مدرسه برای آموزش فراگیر باکیفیت نیاز دارند. همچنین آموزش معلمان، توسط ان. اوگبا<sup>1</sup> (2019) در پژوهش ارزیابی نیازهای آموزشی معلمان و مدیران برای ارائه مؤثر آموزش فراگیر در نیجریه هم مورد تأکید قرار گرفته است؛ با این توضیح که به‌طور کلی معلمان مفهوم آموزش فراگیر را بهتر از مدیران فهمیده‌اند و با توجه به یافته‌ها توصیه می‌شود که هر دو گروه به‌طور مداوم آموزش داده شوند تا معلمان به‌طور متعهدتر در کلاس‌های درسی ناهمگون عمل کنند و مدیران توانایی و مهارت بیشتری در مدیریت آموزش فراگیر کسب کنند. آلفرو<sup>2</sup> و همکاران (2015) نیز گزارش کردند که معلمان مدارس عادی خود را نسبت به راهبردهای آموزشی بسیار آگاه می‌دانند، اما احساس می‌کنند که درباره‌ی شرایط مختلف ناتوانی، دانش کافی ندارند.

از یافته‌ی دیگر پژوهش این است که معلمان عادی برای پذیرش کلاسی که در آن دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کنار دانش‌آموزان عادی حضور دارند، آمادگی بسیار کمی دارند؛ به‌طوری که 26 درصد آنها اظهار کردند که اصلاً نمی‌توانند چنین کلاسی را بپذیرند و بیش از نیمی از آنان اعلام کردند که برای پذیرش آن به آموزش و مطالعه بیشتری نیاز دارند. چابرا<sup>3</sup> و همکاران (2010) نیز در پژوهش خود اذعان کردند که یافته‌ها نشان داده‌اند بیشتر معلمان احساس عدم آمادگی و ترس از کار با یادگیرندگان با ناتوانی در کلاس عادی دارند و نیز عجز، عصبانیت و نگرش منفی نسبت به آموزش فراگیر نشان می‌دهند؛ زیرا معتقدند که آموزش فراگیر می‌تواند آنها را به استانداردهای تحصیلی پایین‌تر هدایت کند. البته این توجیه برای استدلال یافته‌ی مورد بحث پژوهش حاضر نیز مناسب به نظر می‌رسد.

خلاصه این که با توجه به پژوهش‌های مذکور، سطح تحصیلات، گذراندن دوره‌ی ضمن خدمت، میزان دانش معلمان و داشتن تجارب حرفه‌ای و به‌طور کلی دانش معلمان درباره‌ی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر به‌عنوان عوامل مؤثر در نگرش معلمان شناسایی شده‌اند. دانش معلم در مورد دانش‌آموزان حاضر در کلاس از جمله آشنایی آنها از ویژگی‌های دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و راهبردهای آموزشی و مدیریت رفتار آنها در کلاس، به‌عنوان بخش مهمی از دانش مورد نیاز معلمان، ضرورتی انکارناپذیر است که به‌طور مستقیم بر نگرش و خودکارآمدی معلمان و در مراتب بالاتر بر هویت حرفه‌ای آنان مؤثر بوده و در نتیجه‌ی به‌موقعیت شغلی، سازگاری اجتماعی و سلامت روانی

1. N. Ogba

2. Alfaro

3. Chhabra

معلمان می‌انجامد. بنابراین با توجه به تأیید اثربخشی دانش معلمان درباره‌ی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر در پژوهش‌های مختلف، پژوهشگر بر آن شد که در پژوهش حاضر چگونگی وضعیت دانش معلمان را در این موارد بررسی کند. نتیجه‌ی پژوهش چنین حاصل شد که میزان دانش اغلب معلمان حاضر در نمونه در مورد دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر مناسب و کافی نبود و آمادگی تدریس در یک محیط فراگیر را نداشتند که در ادامه پیشنهادهایی برای بهبود این وضعیت ارائه شده است.

بر اساس یافته‌ها پیشنهاد می‌شود میزان دانش معلمان مدارس عادی در زمینه‌ی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و برنامه‌ی آموزش فراگیر با برگزاری دوره‌های ضمن خدمت و تجدید نظر در دروس دوره‌های تربیت معلم تا حد امکان افزایش داده شود و معلمان مقطع ابتدایی در رشته‌های روان‌شناسی و یا آموزش ابتدایی تحصیل کرده باشند. همچنین توصیه می‌شود معلمان داوطلب برای آموزش فراگیر به تعداد مورد نیاز شناسایی شده و پس از گذراندن دوره‌های آموزشی مناسب و دریافت گواهی‌نامه‌ای مبنی بر داشتن آمادگی پذیرش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کلاس عادی، در این جهت به کار گرفته شوند. در آخر پیشنهاد می‌شود در آینده نیز پژوهش‌های مشابه، با حجم نمونه‌ی بزرگ‌تر و در جامعه‌ی آماري وسیع‌تر انجام شود.

مهم‌ترین محدودیت این پژوهش استقبال نکردن برخی از مسئولان ادارات آموزش پرورش و نداشتن رغبت بعضی از مدیران و تعدادی از معلمان برای شرکت در پژوهش بود که این موضوع موجب کاهش حجم نمونه‌ی پژوهش شد.

## منابع

- به‌پژوه، احمد (1371). «هفت عادی‌سازی کودکان استثنایی». *نشریه‌ی انجمن علمی کودکان استثنایی ایران*، شماره‌ی پای‌ی 2، 32-30.
- به‌پژوه، احمد و علی‌اکبر ترابی (1387). «مقایسه‌ی نگرش معلمان ویژه و عادی نسبت به دانش‌آموزان نابینا و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان و عوامل مؤثر بر آن». *روان‌شناسی معاصر*، 3، 2، 50-60.
- به‌پژوه، احمد؛ ناصر غلامی و باقر غباری بناب (1399). «مقایسه‌ی نگرش معلمان عادی و ویژه نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر و شناسایی عوامل مؤثر بر نگرش آنان». *فصل‌نامه‌ی تعلیم و تربیت*، 142، 91-108.

- به‌پژوه، احمد و کامران گنجی (1383). «عوامل مؤثر بر نگرش معلمان ویژه و عادی نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده‌ی ذهنی و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان». فصل‌نامه‌ی نوآوری‌های آموزشی، 10، 54-73.
- به‌پژوه، احمد و همکاران (1387). «عقاییه‌ی نگرش معلمان رابط و عادی دانش‌آموزان کم‌شنوا به اثربخشی برنامه‌های آموزش تلفیقی». پژوهش در حیطه‌ی کودکان استثنایی، 3، 295-306.
- پوشنه، کامبیز و فرنگیس مالمر (1396). «نگرش معلمان پایه‌ی ابتدایی نسبت به آموزش و پرورش فراگیر». مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، 10، 1، 147-157.
- حبیبی، حسن و رسول داودی (1398). «ارزیابی اثربخشی طرح آموزش تلفیقی - فراگیر، رابطه برخی عوامل و بررسی راهبردهای ارتقای آن». فصل‌نامه کودکان استثنایی، 19 (4)، 119-130.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (1390). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش.
- علی‌محمدی، غلامعلی؛ نگین جباری و کیومرث نیازآذری (1398). «توانمندسازی حرفه‌ای معلمان در چشم‌انداز آینده و ارائه‌ی مدل». نوآوری‌های آموزشی، 69، 32-7.
- علیزاده، حمید؛ ابوالفضل سعیدی و پناه‌علی حسین‌زاده (1387). «اثربخشی آموزش حین خدمت بر نگرش آموزگاران عادی نسبت به آموزش فراگیر دانش‌آموزان دارای نقص شنوایی». پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، 9، 2، 121-133.
- کالاتا، ریچارد؛ جیمز تامکینز و مارگارت ورتس (2003). آموزش و پرورش کودکان استثنایی، ترجمه مجتبی امیری مجد (1386). ابهر: انتشارات دانشگاه آزاد ابهر.
- لورمن، تیم؛ دیلر، جوان و هاروی، دیوید (2005). آموزش فراگیر: راهنمای عملی در حمایت از یادگیرندگان با توانایی‌های گوناگون. ترجمه احمد به‌پژوه و عباسعلی، حسین خانزاده (1391). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- متقی‌نیا، محمدرضا؛ حسن‌علی ویسکرمی و علی‌اکبر دلدار (1397). «خودکارآمدی: چیستی و کاربرد در آماده‌سازی و توسعه حرفه‌ای معلمان». دوفصل‌نامه راهبردهای نوین تربیت معلمان، 5، 52-29.
- محمودی بورنگ، محمد؛ حمزه نبشی (1398). «عوامل مؤثر بر هویت حرفه‌ای معلم: مروری نظام‌مند». فصل‌نامه توسعه حرفه‌ای معلم، 1، 94-77.
- کدخدایی، محبوبه سادات (1395). معلم دانشمند: نگاهی کاستی‌جویانه به دانش معلم. فصل‌نامه تربیت معلم فکور، 2، 50-33.
- یونسکو، (2016). بیانیه اینچوئین (موسوم به سند 2030).
- Ahsan, M.T.; Deppeler, J. M. & Sharma, U. (2013). Predicting pre-service teachers preparedness for inclusive education: Bangladeshi pre service teachers' attitudes and perceived teaching efficacy for inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 43, 4, 517- 535.
- Alfaro, V. Kupczynski, L & Mundy, M. (2015). The relationship between teacher knowledge and skills and teacher attitudes towards students with disabilities



- among elementary, middle and high school teachers in rural Texas schools. *Journal of International Pedagogies*, 16.
- Avramidis, E. Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 2, 129-147.
- Batsiou, S. bebetsos, E. panteli, P & Antoniou, P. (2008) attitudes and intention of greek and syriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive education*, 12, 201 – 219.
- Beh-Pajooh, A. (1992). The effect of social contact on college teachers' attitudes toward students with severe mental handicaps and educational integration. *European Journal of Special Needs Education*, 7, 2, 87-103.
- Bendova, P. & Fialova, A. (2014). Inclusive education of pupils with special educational needs in Czech republic primary schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 171, 812- 819.
- Bilken, D. (1987). The integration questions: educational & residential placement issues, *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Chhabra, S. Srivastava, R. & Srivastava, I. (2010). Inclusive education in Botswana: the perceptions of school teachers. *Journal of Disability Policy Studies*, 20(4), 219- 228.
- Coles, E. K. Owens, JS. Serrano, JV. Slavec, J & Evans SW. (2015). From consultation to student outcomes: the role of teacher knowledge, skills and beliefs in increasing integrity in classroom management strategies. *School mental health*, 7, 34- 48.
- Deborah, CS. (2000). Content and pedagogical Content knowledge for elementary science Teacher educators: Knowing our student. *Journal of science Teacher education*, 11, 1, 27 -46.
- Hativa, N. (2000). Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education: an introduction. *Instructional science*, 28, 334 – 331.
- Hsieh, W. & Hsieh, C. (2012). Urban early childhood teachers' attitudes toward inclusive education. *Early Child Development and Care*, 182:9, 1167-1184.
- Johnson, J. C. Johnson, Y. H. & Newton, N. G. L. (2014). Breaking the Silence of Mainstream Teacher Attitude towards Inclusive Education in the Bahamas: High School Teachers' Perceptions. *The Qualitative Report*. 19, 84, 1-20
- Karin, H. Ellen, V A. Evelien, C. Mieke, H. Katja, P. (2012). Don't pull me out? Preliminary finding of a systematic review of qualitative evidence on experiences of pupils with special education needs in inclusive education. *Procedia \_ social and behavioral sciences* 69, 1710-1713.
- Lohse-bossenz, H. Kunia-habenicht, O. Dicke, T. Leutner , D & Kunter, M. (2015). Teacher knowledge about psychology: Development and validation of a test measuring theoretical foundation for teaching and its relation to Instructional behavior. *Studies in educational evaluation*, 44, 49 – 36.

- N. Ogba, F. A. Ugodulunwa, C. C.N. Igu, N. (2018). Assessment of training needs of teachers and administrator for effective inclusive education delivery in secondary schools in south east Nigeria Siddik, M. A. B & Kawai, N. (2020). Government primary School teacher Training Need for inclusive education in bangladesh. *Internationa journal of whole schooling*, 16 (2), 35- 69.
- Shaukat, S & sharma, U. Forlonger, B. (2013). Pakistani and Australian Teachers' attitudes and self- efficacy toward inclusive education. *Journal of Behavioral Sciences*, 23, 2.
- Schwartz, S. J. luyckx, K.vignoles, V. L. (eds). (2011). Handbook of identity theory and research. *Springer science & business media*.
- Tschannen –moran & Woolfolk hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher education*, 17, 783 – 805.
- Van dijk, EM & kattmann, U. (2007). A research model for the study of science Teacher PCK and improving Teacher education. *Teaching and Teacher education*, 23, 6, 885 – 897.

# Assessing the Knowledge of Ordinary School Teachers about Students with Special Needs and Inclusive Education and their Readiness to Accept these Students in their Class: A Step towards Successful Inclusion

Naser Gholami<sup>1</sup>

## Abstract

The challenging presence of students with special needs in the regular classroom in the form of inclusive education and in line with educational justice requires conditions for success. After a purposeful review of various researches in this field, it became clear that one of these requirements is sufficient knowledge of teachers about this group of students and having the necessary preparation to accept these students in their class. In the present descriptive-survey research, a questionnaire made by the researcher based on the opinions of professors, after preliminary implementation and necessary corrections, was distributed among 107 primary school teachers in Bijar who were selected as a sample. Their level of knowledge about students with special needs and inclusive education and their readiness to accept these students in the classroom was assessed. The findings indicated that most of the teachers in the sample did not have sufficient and appropriate knowledge of students with special needs and inclusive education. The results of one-sample t-test showed that teachers' knowledge was significantly lower than the hypothetical average and most of them were not ready to teach in an inclusive environment. Finally, solutions to improve this situation were suggested.

**Keywords:** Inclusive Education, Teacher Knowledge, Students with Special Needs

---

1. Master of Psychology and Education of Exceptional Children, University of Tehran, Iran.  
Corresponding Author, ghlamynasr4@gmail.com