

Exploring the Lived Experiences of Teachers with Physical-Motor Disabilities in the Teaching Process at Elementary Schools

Sanar Pirkani ^{*1}, Anahita Khodabakhshi – Koolae ²

1. Corresponding Author, Master's Student in Rehabilitation Counseling, Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran, Iran
2. Associate Professor, Department of Psychology and Educational Sciences, Faculty of Humanities, Khatam University, Tehran, Iran



Citation (APA): Pirkani, S., & Khodabakhshi-Koolae, A. (2025). Exploring the lived experiences of teachers with physical-motor disabilities in the teaching process at elementary schools. *The Journal of Research and Innovation in Primary Education*, 7(1), 86–105.



<https://doi.org/10.48310/>



ARTICLE INFO

Keywords:

Teachers with physical-motor disabilities
Lived experience
Phenomenology
Challenges
Opportunities

Received: 2024/04/20

Accepted: 2025/07/15

Available: 2025/09/12

ABSTRACT

Background and Purpose: In recent years, ensuring equal participation of teachers with disabilities in the education system has become a crucial aspect of achieving social justice. The present study aimed to identify the professional opportunities and challenges faced by teachers with physical-motor disabilities in the teaching process at elementary schools.

Methodology: consisted of elementary school teachers with physical-motor disabilities working in West Azerbaijan Province. Fifteen participants from Piranshahr, Oshnavieh, Naqadeh, and Mahabad were purposefully selected, and sampling continued until data saturation and thematic consistency were achieved. Data were collected through semi-structured interviews. To ensure the accuracy and credibility of the findings, Lincoln and Guba's four criteria—including credibility, dependability, confirmability, and transferability—were employed. Member checking and peer debriefing enhanced credibility, while documenting the research process and using direct quotations strengthened confirmability and transferability. To assess data reliability, two interviews were re-conducted after a two-week interval, confirming the consistency of responses.

Results: Data analysis using Colaizzi's method revealed five main challenges experienced by these teachers: "physical barriers in the work environment," "negative attitudes from principals and parents," "pressure to prove competence," "lack of educational resources," and "social stereotypes." However, their lived experiences also indicated the presence of five key opportunities in the teaching profession: "interpersonal and psychological opportunities," "enhancing attitudes and motivation in the workplace," "professional growth in teaching," "promoting a culture of acceptance and educational equity," and "utilization of technology and innovative teaching strategies".

Conclusion: The findings of this study indicate that the national education system requires a reassessment of policies related to physical infrastructure, the training of school administrators and staff, and professional support for teachers with physical disabilities. Based on the lived experiences of the participants, adopting strategies to reduce psychological pressures, counter social stereotypes, and enhance professional opportunities can be an effective step toward achieving educational equity.

Corresponding author: Sanar Pirkani, Master's Student in Rehabilitation Counseling, Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran, Iran.

Sannarpirkani1379@gmail.com

Extended Abstract

Background and Purpose:

Inclusive education has increasingly emerged as a global priority, emphasizing the right of all individuals to participate fully in educational systems. Within this framework, the role of teachers with disabilities has gained significant attention, not only as a matter of educational equity and social justice but also as a valuable source of diversity in the teaching profession. Teachers with physical-motor disabilities, in particular, encounter both structural and attitudinal barriers that may hinder their professional participation. At the same time, they contribute unique perspectives, resilience, and strengths that can enrich educational practices and challenge prevailing stereotypes. Despite this dual reality, most existing research has predominantly concentrated on the barriers and challenges faced by these teachers, with less focus on the opportunities and contributions arising from their lived experiences. Understanding these opportunities is crucial, as it provides insights into how such teachers navigate their professional roles, inspire students, and reshape inclusive pedagogical practices. By highlighting both challenges and strengths, the present study seeks to fill this research gap and underscore the transformative potential of teachers with physical-motor disabilities in advancing inclusive education.

Methodology:

This qualitative study was conducted using a phenomenological research design. The study population included elementary school teachers with physical-motor disabilities. A purposive sampling strategy was applied, and 15 teachers from the cities of Piranshahr, Oshnavieh, Naqadeh, and Mahabad participated. Sampling continued until theoretical saturation and thematic consistency were reached. Data were collected through in-depth, semi-structured interviews, which provided rich descriptions of the participants' lived experiences.

To ensure the trustworthiness of the findings, Lincoln and Guba's four criteria—credibility, dependability, confirmability, and transferability—were employed. Member checking and peer debriefing enhanced credibility, while a detailed audit trail of the research process and the use of verbatim quotations strengthened confirmability and transferability. To examine reliability, two interviews were repeated after a two-week interval, and the consistency of participants' responses was confirmed. Data were analyzed using Colaizzi's seven-step phenomenological method, which facilitated the extraction of significant statements, formulation of meanings, clustering of themes, and the construction of an exhaustive description of the phenomenon.

Findings:

The analysis revealed two overarching dimensions in the lived experiences of these teachers: professional challenges and professional opportunities.

Five major challenges were identified: (1) physical barriers within the school environment, (2) negative attitudes and prejudices from principals and parents, (3) persistent pressure to prove professional competence, (4) inadequate access to educational resources, and (5) entrenched social stereotypes about disability. These challenges frequently undermined teachers' confidence and limited their professional advancement.

At the same time, five opportunities were highlighted, reflecting the positive dimensions of their lived experiences: (1) interpersonal and psychological opportunities, such as building deeper connections with students and fostering empathy; (2) enhancing attitudes and motivation in the workplace by serving as role models for colleagues and contributing to a more supportive school climate; (3) professional growth in teaching through the adoption of creative strategies, problem-solving skills, and pedagogical innovation; (4) promoting a culture of acceptance and educational equity by challenging stereotypes and advancing inclusive values; and (5) utilization of technology and innovative teaching strategies, which not only compensated for physical limitations but also enriched the quality and interactivity of instruction.

These findings illustrate that while structural and attitudinal barriers persist, the professional lives of teachers with disabilities also generate meaningful opportunities that can contribute to both personal growth and broader educational reform.

Discussion and Conclusion:

The findings of this study highlight the urgent need for policymakers and educational authorities to revisit and reform current policies and practices in order to foster a more inclusive school environment. Achieving this goal requires improvements in physical infrastructure, enhanced professional training for school administrators and staff, and the provision of sufficient resources and support systems. Equally important is the implementation of social awareness campaigns aimed at reducing stigma and challenging negative stereotypes surrounding disability. By simultaneously addressing both barriers and opportunities, the education system can move toward a more equitable model—one that not only ensures fair treatment and support for teachers with disabilities but also capitalizes on their unique strengths to enrich the teaching and learning process.

The lived experiences of teachers with physical-motor disabilities further emphasize that disability should not be viewed solely as a limitation; rather, it can serve as a source of resilience, creativity, empathy, and professional innovation. Supporting these teachers is therefore not only an issue of equity and justice but also a strategic approach to improving the overall quality of education. Moreover, acknowledging and valuing their contributions can inspire students and colleagues alike, fostering a culture of acceptance, diversity, and mutual respect within schools. In the long run, such inclusive practices can generate broader social benefits by promoting equal opportunities, reducing systemic inequalities, and cultivating a more just and cohesive society.

Suggestions:

Based on the insights gained from this research, the following recommendations are proposed to strengthen inclusivity and enhance the professional contributions of teachers with disabilities:

1. **Strengthen Physical Infrastructure:** Schools should be equipped with accessible facilities and adaptive resources that ensure equal participation of teachers with physical-motor disabilities.
2. **Provide Specialized Training for Administrators and Staff:** Professional development programs should focus on fostering inclusive leadership, equipping school leaders and staff with the knowledge and skills to support diverse needs.
3. **Expand Support Systems and Resources:** Comprehensive support services—including counseling, assistive technologies, and equal access to professional opportunities—should be systematically integrated into the education system.
4. **Promote Social Awareness Campaigns:** Public initiatives should be launched to reduce stigma, challenge stereotypes, and build a culture of respect and inclusivity toward disability in education.
5. **Encourage Professional Growth and Innovation:** Teachers with disabilities should be provided with opportunities for continuous professional development, enabling them to contribute their unique perspectives to curriculum design and classroom practices.

In sum, this study demonstrates that recognizing and supporting the abilities of teachers with physical-motor disabilities not only advances the principle of educational equity but also serves as a catalyst for enhancing teaching quality and cultivating more dynamic, inclusive, and human-centered learning environments.

Ethical Considerations: Compliance with Ethical Guidelines: Ethical principles were fully adhered to in this study. Participants were informed that they could withdraw from the study at any time. Additionally, all participants were made aware of the research process.

Role of Each Author: The authors contributed equally to the writing of the paper.

Conflict of Interest: The authors declare that there is no conflict of interest.

Acknowledgments: We thank all those who assisted us in the preparation of this paper.

مقاله پژوهشی

واکاوی تجارب زیسته معلمان دارای آسیب جسمانی-حرکتی در فرایند تدریس در مدارس ابتدایی

سنار پیرکانی^{۱*}، آناهیتا خدابخشی کولایی^۲

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد رشته مشاوره توان بخشی، دانشگاه آزاد اسلامی علوم و تحقیقات، تهران، ایران.

۲. دانشیار، گروه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه خاتم، تهران، ایران.

مشخصات مقاله

چکیده

واژه‌های کلیدی:

معلمان دارای آسیب جسمانی-حرکتی،

تجربه زیسته،

پدیدارشناسی،

چالش‌ها،

فرصت‌ها.

۱. نویسنده مسئول

Sannarpirkani1379@gmail.com

دریافت‌شده: ۱۴۰۴/۰۱/۳۱

پذیرش‌شده: ۱۴۰۴/۰۴/۲۴

منتشرشده: ۱۴۰۴/۰۶/۲۱

زمینه و هدف: در سال‌های اخیر، توجه به حضور برابر معلمان دارای معلولیت در نظام آموزشی، به یکی از ابعاد مهم تحقق عدالت اجتماعی بدل شده است. پژوهش حاضر، با هدف شناسایی فرصت‌ها و چالش‌های حرفه‌ای معلمان دارای آسیب جسمانی-حرکتی در فرایند تدریس در مدارس ابتدایی انجام شد.

روش: این پژوهش با رویکرد کیفی و روش پژوهش پدیدارشناسی انجام گرفت. جامعه پژوهش، معلمان دارای آسیب جسمانی-حرکتی شاغل در مدارس ابتدایی استان آذربایجان غربی بودند که از میان آنان، ۱۵ معلم از شهرستان‌های پیرانشهر، اشنویه، نقده و مهاباد به‌صورت هدفمند انتخاب شدند و نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع نظری و تثبیت مضامین ادامه یافت. گردآوری داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته صورت گرفت. برای سنجش دقت و صحت یافته‌ها، از چهار معیار لینکلن و گوبا شامل اعتبار درونی، قابلیت اعتماد، تأیید و انتقال‌پذیری استفاده شد. بازبینی مشارکت‌کنندگان و هم‌سنجی داده‌ها با همتایان به تقویت اعتبار درونی کمک کرد. همچنین با ثبت مراحل تحقیق و استفاده از نقل‌قول‌های مستقیم، قابلیت تأیید و انتقال‌پذیری نتایج افزایش یافت. به‌منظور سنجش پایایی داده‌ها، دو مصاحبه با فاصله دو هفته‌ای بازآزمون شد و انسجام پاسخ‌ها تأیید گردید.

یافته‌ها: تحلیل داده‌ها با استفاده از رویکرد کلایزی نشان داد، این معلمان با پنج چالش اساسی شامل موانع فیزیکی محیط کار، نگرش منفی مدیران و والدین، فشار برای اثبات توانمندی، کمبود منابع آموزشی و کلیشه‌های اجتماعی مواجه هستند. با این حال، تجربه زیسته آنان بیانگر وجود پنج فرصت مهم در حرفه معلمی بود: فرصت‌های ارتباطی و روانی، ارتقای نگرش و انگیزه در محیط کاری و رشد حرفه‌ای، تقویت فرهنگ پذیرش و عدالت آموزشی و بهره‌گیری از فناوری و راهبردهای نوین تدریس.

نتیجه‌گیری: یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که نظام آموزشی کشور، نیازمند بازنگری در سیاست‌های مرتبط با زیرساخت‌های فیزیکی، آموزش مدیران و کارکنان و حمایت‌های حرفه‌ای از معلمان دارای آسیب جسمانی-حرکتی است. مستند به تجارب زیسته مشارکت‌کنندگان، اتخاذ رویکردهایی برای کاهش فشارهای روانی، مقابله با کلیشه‌های اجتماعی و تقویت فرصت‌های حرفه‌ای می‌تواند، گامی مؤثر در جهت تحقق عدالت آموزشی باشد.

مقدمه

در سال‌های اخیر، رویکردهای جهانی در حوزه حقوق بشر و عدالت اجتماعی دچار تحوّلی بنیادین شده‌اند، به گونه‌ای که دیگر صرف حضور افراد در ساختارهای اجتماعی کافی تلقی نمی‌شود، بلکه بر مشارکت مؤثر، برابر و بدون تبعیض همه اقشار جامعه، به ویژه افراد دارای معلولیت، تأکید می‌شود (Singal et Neca et al, 2022, Keane et al, 2018, al, 2024). یکی از مهم‌ترین اسناد بین‌المللی در این زمینه، کنوانسیون حقوق افراد دارای معلولیت^۱ مصوّب سازمان ملل متحد است که کشورها را متعهد می‌سازد تا با اتخاذ سیاست‌ها و اقدامات حمایتی، بستر لازم برای بهره‌مندی این گروه از حقوق انسانی و اجتماعی‌شان را فراهم آورند (Ware et al, 2021). این کنوانسیون، نه تنها ناظر بر رفع موانع فیزیکی و ساختاری، بلکه بر تغییر نگرش‌ها و باورهای تبعیض‌آمیز نیز تأکید دارد و به روشنی خواهان مشارکت برابر افراد دارای معلولیت در تمامی ابعاد زندگی اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و آموزشی است (Hankebo, 2018, Parker, 2017, Sokal et al, 2018, Draves, 2018). در این میان، نظام آموزش و پرورش جایگاه ویژه‌ای دارد؛ چرا که آموزش، نخستین گام برای ورود فعالانه افراد به جامعه و توسعه فردی و اجتماعی آنان به شمار می‌رود (کمال‌پورخوب و روزبهانی، ۱۴۰۳، ایزان و احمدی علی‌آبادی، ۱۴۰۱ و Cole, 2022). تأمین عدالت آموزشی برای افراد دارای معلولیت، از جمله فراهم‌سازی امکان تدریس برای معلّمان دارای آسیب جسمانی-حرکتی، نه تنها یک الزام حقوقی در چارچوب تعهدات بین‌المللی کشورهاست، بلکه تجلی یک دیدگاه انسانی و فرهنگی است که تفاوت‌ها را به رسمیت می‌شناسد و بر توانمندسازی افراد تمرکز دارد (Bellacicco & Demo, 2019, Aldakhil, 2020). از این منظر، آموزش فراگیر باید به گونه‌ای طراحی شود که نه فقط دانش‌آموزان، بلکه معلّمان دارای معلولیت نیز بتوانند در شرایط برابر با دیگران، به ایفای نقش آموزشی خود بپردازند. این رویکرد، گامی مؤثر در جهت ساختن جامعه‌ای عادلانه، همدل و پذیرنده تنوع‌های انسانی است (Fujitani et al, 2022). علی‌رغم تأکید روزافزون بر آموزش فراگیر و تصویب قوانین حمایتی ملی و بین‌المللی، واقعیت میدانی نشان می‌دهد که فرآیند حضور مؤثر افراد دارای آسیب جسمانی-حرکتی در نقش معلّم، همچنان با موانع پنهان و ساختارهای غیرانطباقی روبه‌روست (Bellacicco et al, 2022, Moya, 2024).

مطالعات پیشین در حوزه مشارکت اجتماعی افراد دارای معلولیت اغلب به موانعی همچون کمبود منابع، ناکارآمدی سیاست‌های اجرایی، ضعف در آگاهی عمومی و محدودیت‌های نگرشی اشاره کرده‌اند؛ مسائلی که می‌توانند در نظام آموزشی نیز بروز یابند و بر فرآیند تدریس معلّمان دارای معلولیت اثرگذار باشند (Martin, 2025). همچنین پژوهش‌هایی که به تجربه‌های معلولیت در محیط‌های کاری پرداخته‌اند، حاکی از آن هستند که بسیاری از این افراد با نوعی دوگانگی میان پذیرش اجتماعی و چالش‌های محیطی مواجه‌اند؛ دوگانگی‌ای که می‌تواند در محیط آموزشی ابعاد خاص‌تری پیدا کند و عملکرد حرفه‌ای و روانی آنان را تحت تأثیر قرار دهد (Strimel et al, 2023).

افزون بر این، برخی پژوهش‌ها به این نکته اشاره کرده‌اند که حضور افراد دارای معلولیت در نقش‌های کلیدی مانند تدریس، می‌تواند فراتر از یک نقش شغلی صرف، حامل پیام‌های نمادین در خصوص توانمندی، اراده و الگوهای متفاوت از موفقیت باشد (قربانی شهنانی، ۱۴۰۳؛ لطیفیان، بنی‌اسد و کمالی، ۱۳۹۹). در چنین شرایطی، معلّمان دارای آسیب جسمانی-حرکتی ممکن است هم‌زمان با ایفای نقش آموزشی، نقش‌هایی فرهنگی، تربیتی و هنجارساز نیز بر عهده داشته باشند که از سوی جامعه، نظام آموزشی یا حتی خود آنان تعریف نشده و یا مورد حمایت کافی قرار نگرفته است (یعقوب‌نژاد و حسینی، ۱۴۰۱). این لایه‌های پیچیده و چندبعدی از تجربه زیسته، نیازمند بررسی کیفی و عمیق‌تری هستند که بتوانند ابعاد ناشناخته و گاه نادیده گرفته‌شده از زندگی حرفه‌ای این معلّمان را روشن سازند. از آنجاکه بخش عمده‌ای از پژوهش‌ها در این حوزه به کمیت‌گرایی یا مسائل دانش‌آموزان دارای معلولیت محدود

1. convention on the rights of persons with disabilities(CRPD)

شده‌اند، جای خالی مطالعات پدیدارشناسانه‌ای که به روایت خود معلمان دارای معلولیت بپردازند، بیش‌ازپیش احساس می‌شود؛ چراکه این روایت‌ها می‌توانند افق‌های تازه‌ای در سیاست‌گذاری آموزشی، طراحی برنامه‌های حمایتی و تحول نگرش عمومی بگشایند (رستمی و همکاران، ۱۳۹۷).

از سویی، با استناد به مجوزهای صادره از سوی سازمان اداری و استخدامی کشور و در چارچوب مواد ۱۱ و ۱۵ قانون حمایت از حقوق معلولان و تبصره‌های اجرایی آن، آزمون استخدام اختصاصی معلولان از سال ۱۴۰۲ در کشور ایران برگزار می‌شود (دفترچه راهنمای اولین آزمون استخدامی ویژه معلولان، ۱۴۰۲).

ورود افراد دارای آسیب جسمانی_حرکتی به حرفه معلّمی، هرچند گامی مهم در جهت تحقق عدالت اجتماعی و آموزشی به شمار می‌آید، اما همچنان با ابهاماتی در زمینه کیفیت تجربه زیسته آنان همراه است و پرسش‌های اساسی درباره چالش‌ها، فرصت‌ها و بسترهای حمایتی برای فعالیت این معلمان بی‌پاسخ مانده‌اند (Ware et al, 2021). کمتر پژوهشی به‌طور عمیق به بررسی این پرداخته است که این معلمان در مسیر حرفه‌ای خود با چه چالش‌هایی مواجه‌اند و چگونه این چالش‌ها بر کیفیت تدریس، هویت حرفه‌ای و تعاملات آن‌ها با دانش‌آموزان و همکاران تأثیر می‌گذارند (Bellacicco & Demo, 2019). همچنین، اطلاعات محدودی درباره فرصت‌ها و ظرفیت‌های مثبت موجود برای این معلمان در محیط‌های آموزشی در دسترس است. این پرسش مطرح است که آیا وضعیت خاص جسمی آن‌ها می‌تواند به‌عنوان نقطه قوتی در فرایند تربیت و آموزش دانش‌آموزان عمل کند؟ و چگونه؟ (Neca et al, 2022). خلاصه اطلاعات کیفی و تحلیلی درباره این ابعاد، ضرورت انجام پژوهشی عمیق‌تر را نشان می‌دهد.

این پژوهش با رویکرد پدیدارشناسانه به بررسی تجربه‌های زیسته معلمان دارای آسیب جسمانی_حرکتی در فرایند تدریس می‌پردازد تا چالش‌ها و فرصت‌های آنان در محیط‌های آموزشی شناسایی شده و زمینه بهبود سیاست‌ها و حمایت‌های آموزشی فراهم گردد. بر این اساس، سؤال اصلی پژوهش این است که: «تجارب زیسته معلمان دارای آسیب جسمانی_حرکتی در فرایند تدریس چگونه است؟»

روش

پژوهش حاضر، با رویکرد کیفی و به روش پدیدارشناسی انجام شد. انتخاب این روش، به این دلیل است که پرسش‌های پژوهش بر شناسایی چالش‌ها و فرصت‌های معلمان دارای آسیب جسمانی_حرکتی در تدریس تمرکز دارد و دستیابی به پاسخ آن‌ها، مستلزم درک عمیق از تجارب زیسته این معلمان است. پدیدارشناسی این امکان را فراهم می‌آورد که پژوهشگر با ورود به دنیای ذهنی مشارکت‌کنندگان، معناها، ادراکات و احساسات آنان را در بستر واقعی تدریس کشف و توصیف کند؛ موضوعی که با روش‌های کمی یا سایر رویکردهای کیفی به‌طور کامل قابل‌دستیابی نیست.

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان دارای آسیب جسمانی_حرکتی بود که از طریق آزمون استخدامی سال ۱۴۰۲ ویژه معلولان وارد آموزش و پرورش شده‌اند که به استناد آمار اداره کل آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی تعداد این افراد ۳۵ نفر است.

با توجه به ماهیت کیفی پژوهش و ضرورت انتخاب افرادی که قادر به بیان شفاف تجارب زیسته خود باشند، نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند انجام شد. این روش به دلیل تمرکز بر مشارکت‌کنندگانی که بهترین اطلاعات را در ارتباط با پدیده مورد مطالعه ارائه می‌دهند، در مطالعات پدیدارشناسی روشی رایج و معتبر محسوب می‌شود. از میان جامعه آماری، ۱۵ نفر از معلمان شاغل در شهرستان‌های پیرانشهر، اشنویه، نقده و مهاباد بر اساس معیارهایی همچون تنوع جنسیتی، تنوع منطقه‌ای، شدت و نوع آسیب جسمانی (خفیف تا متوسط) و حداقل سابقه تدریس یک‌ساله انتخاب شدند. تعداد ۱۵ نفر بر این اساس تعیین شد که در پژوهش‌های پدیدارشناسی معمولاً بین ۱۰ تا ۲۰ نفر برای دستیابی به کفایت داده‌ها کافی است. این فرایند تا دستیابی به اشباع نظری در داده‌ها ادامه یافت؛ به این معنا که در مصاحبه‌های پایانی، داده‌ی جدید معناداری به مضامین پژوهش افزوده نشد.

ملاک‌های ورود به پژوهش شامل موارد زیر بود: ۱) برخورداری از آسیب جسمانی-حرکتی تأییدشده توسط مراجع رسمی ۲) اشتغال رسمی در آموزش و پرورش به‌عنوان آموزگار دوره ابتدایی ۳) ورود به سیستم آموزش و پرورش از طریق آزمون استخدامی ویژه معلولان در سال ۱۴۰۲ (۴) داشتن حداقل یک سال سابقه تدریس رسمی ۵) تمایل آگاهانه برای شرکت در فرایند مصاحبه.

ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. برای طراحی محورهای مصاحبه، ابتدا سؤالات بر اساس اهداف و پرسش‌های پژوهش تدوین شدند. به‌منظور بررسی روایی محتوایی، پیش‌نویس سؤالات در اختیار سه نفر از استادان و متخصصان حوزه آموزش و پژوهش‌های کیفی قرار گرفت و پس از دریافت بازخورد و اعمال اصلاحات لازم، نسخه نهایی سؤالات تهیه شد. پایایی ابزار از طریق بازبینی توسط هم‌تایان و بازبینی مشارکت‌کنندگان تأمین گردید؛ به این معنا که بخشی از داده‌های گردآوری‌شده و تفسیر اولیه آن‌ها در اختیار همکاران پژوهشی و نیز برخی مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت تا از صحت و انسجام محتوایی اطمینان حاصل شود. همچنین، ثبت گام‌به‌گام مراحل گردآوری و تحلیل داده‌ها و استفاده از نقل‌قول‌های مستقیم مشارکت‌کنندگان، قابلیت تأییدپذیری و انتقال‌پذیری یافته‌ها را افزایش داد (خاکی، ۱۳۹۹). در ادامه، برخی از سؤالات کلیدی مطرح‌شده در مصاحبه‌ها آورده شده است:

- چه چالش‌هایی در جریان تدریس به دلیل شرایط جسمانی خود تجربه کرده‌اید؟
 - حمایت‌های موجود در مدرسه یا از سوی همکاران چگونه بر عملکرد شغلی شما تأثیر گذاشته است؟
 - آیا شرایط جسمانی شما باعث محدودیت یا فرصت خاصی در تدریس شده است؟ لطفاً توضیح دهید.
 - چه مواقعی احساس کرده‌اید توانمندی‌های شما نادیده گرفته شده یا بالعکس، مورد حمایت قرار گرفته‌اید؟
- مصاحبه‌ها به‌صورت فردی و در دفتر مدرسه محل خدمت مشارکت‌کنندگان، پس از هماهنگی قبلی انجام شد. مدت زمان هر مصاحبه، بین ۶۰ تا ۹۰ دقیقه به طول انجامید. در آغاز هر مصاحبه، ضمن معرفی پژوهشگر و تبیین هدف از انجام مصاحبه، توضیحی جامع درباره اهداف پژوهش حاضر ارائه گردید.

برای تحلیل داده‌ها از رویکرد کلایزی^۱ استفاده شد. این رویکرد شامل مراحل هفت‌گانه‌ای چون مطالعه مکرر مصاحبه‌ها، استخراج گزاره‌های معنادار، تدوین معانی، خوشه‌بندی مضامین، نگارش توصیف جامع، ارائه ساختار پدیده و در نهایت بازگشت به مشارکت‌کنندگان برای تأیید یافته‌هاست (فرجی و فکری، ۱۴۰۱). در تمامی مراحل تحلیل، نمونه‌هایی از داده‌ها برای روشن‌تر شدن روند کار ارائه شده است؛ به‌گونه‌ای که در مرحله استخراج گزاره‌های معنادار، جملات کلیدی مشارکت‌کنندگان ذکر گردید، در مرحله تدوین معانی، بازنویسی پژوهشگر با ذکر نمونه‌هایی از برداشته‌ها آورده شد و در مرحله خوشه‌بندی مضامین، نمونه‌هایی از چگونگی قرار گرفتن گزاره‌ها در زیرمضامین و مضامین اصلی ارائه شد. همچنین در بخش نگارش توصیف جامع و ساختار پدیده، نقل‌قول‌های مستقیم از مصاحبه‌شوندگان به‌عنوان شواهد کیفی درج گردید تا ضمن افزایش شفافیت، فرایند تحلیل برای خواننده ملموس‌تر گردد. تحلیل به شیوه کلایزی به پژوهشگر کمک کرد تا ضمن حفظ وفاداری به روایت‌های شخصی مشارکت‌کنندگان، تصویری روشن، عمیق و منسجم از تجربه زیسته آنان در زمینه تدریس با وجود شرایط خاص جسمی به دست آورد.

یافته‌ها

در این بخش، با تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه‌ها بر اساس روش هفت‌مرحله‌ای کلایزی، به پرسش‌های پژوهش پاسخ داده می‌شود.

سؤال اول پژوهش: چالش‌های پیش روی معلمان دارای آسیب جسمانی-حرکتی در فرایند تدریس

کدام‌اند؟

مرحله اول: آشنایی مکرر با داده‌ها (مطالعه کامل متن مصاحبه‌ها)

¹. Colaizzi

در این مرحله، مصاحبه‌ها چندین بار به دقت خوانده شده‌اند تا پژوهشگر به درک کلی از تجربه زیسته معلمان دارای معلولیت در زمینه تدریس برسد. مهم‌ترین چالش‌های شناسایی شده از این داده‌ها شامل محدودیت‌های فیزیکی و دسترسی‌های ناکافی (مانند فقدان آسانسور، نامناسب بودن سرویس‌های بهداشتی و تجهیزات ارگونومیک)، فشار مضاعف تدریس، فقدان حمایت روانی، نیروی غیرمتخصص، ضعف سیاست‌های حمایتی و عدم مشارکت همکاران است.

مرحله دوم: استخراج عبارات‌های مهم

در این مرحله، جملات یا بخش‌هایی از گفت‌وگوها که مستقیماً به تجربه‌ی چالش‌های معلمان دارای معلولیت اشاره دارند، انتخاب شده‌اند.

جدول ۱. نمونه‌هایی از عبارات مهم در متن مصاحبه‌ها

شماره	عبارت مهم استخراج شده از متن مصاحبه	کد مصاحبه
۱	«پله‌های مدرسه برایم مثل کوه است، هیچ وقت آسانسور یا رمپ نیست».	(مصاحبه ۱)
۲	«مدیر همیشه سعی می‌کند، کلاس‌های مشکل‌دار را به من ندهد؛ انگار نمی‌توانم از پسرانم بربایم».	(مصاحبه ۳)
۳	«خیلی وقت‌ها باید خودم را دو برابر نشان بدهم تا بقیه باور کنند من هم یک معلمم».	(مصاحبه ۶)
۴	«وسایل کمک‌آموزشی‌ای که برایم مناسب باشد، وجود ندارد».	(مصاحبه ۸)
۵	«دانش‌آموزانم با من خوب‌اند، ولی نگاه اولیای آن‌ها همیشه پر از تردید است».	(مصاحبه ۱۰)

در جدول شماره ۱، نمونه‌ای از عبارات استخراج شده از متن مصاحبه‌ها ارائه شده است. این جدول بیانگر گام دوم از روش کلایزی است. در این مرحله، تمام متون یادداشت شده به دقت خوانده شد و اطلاعات معنادار و مرتبط با پدیده مورد مطالعه برجسته (هایلایت) گردید. به این ترتیب، عبارات معنادار مرتبط با پدیده مورد بررسی از متون پیاده‌سازی شده مصاحبه‌ها استخراج شد.

مرحله سوم: تدوین معانی، در این مرحله، عبارات مهم به صورت معانی کوتاه و مفهومی بازنویسی شده‌اند.

جدول ۲. نمونه‌هایی از فرایند شکل‌گیری معانی صورت‌بندی شده از عبارات مهم و معنادار

عبارت مهم	معنای استخراج شده (تدوین شده)
پله‌های مدرسه مثل کوه است...	محیط فیزیکی مدرسه نامناسب است.
مدیر سعی می‌کند کلاس‌های مشکل‌دار را به من ندهد...	نگرش مدیران به توانمندی حرفه‌ای معلمان دارای معلولیت منفی است.
باید خودم را دو برابر نشان بدهم...	فشار روانی برای اثبات صلاحیت شغلی وجود دارد.
وسایل کمک‌آموزشی مناسب وجود ندارد...	منابع و ابزار آموزشی متناسب با شرایط معلم فراهم نیست.
نگاه اولیای دانش‌آموزان پر از تردید است...	کلیشه‌ها و نگاه منفی جامعه نسبت به معلم دارای معلولیت وجود دارد.

مرحله بعد از شناسایی عبارات و جملات کلیدی، «فرموله کردن معانی» نام دارد. در این مرحله تلاش شد تا معنای نهفته در هر یک از جملات مهم استخراج شود. در واقع، معانی صورت‌بندی شده‌ای از این عبارات به دست آمد که در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

مرحله چهارم: خوشه‌بندی معانی، معانی تدوین شده در قالب خوشه‌هایی طبقه‌بندی شده‌اند که هر خوشه منعکس‌کننده‌ی یکی از ابعاد چالش است.

جدول ۳. معانی تدوین شده مرتبط و خوشه‌های مفهومی

خوشه مفهومی	معانی تدوین شده مرتبط
موانع فیزیکی محیط کار	نامناسب بودن ساختمان مدرسه، نبود رمپ یا آسانسور
نگرش منفی مدیران و والدین	بی‌اعتمادی به توانمندی معلم، کنار گذاشتن از مسئولیت‌های چالشی

فشار برای اثبات خود	نیاز به اثبات مکرر شایستگی و توانایی
نبود تجهیزات و منابع آموزشی	کمبود ابزار کمک آموزشی مناسب با شرایط جسمانی
کلیشه‌های اجتماعی	نگرش‌های منفی و ترحم‌آمیز اطرافیان و اولیا

بر اساس نتایج جدول شماره ۳، معانی تدوین‌شده مرتبط، در قالب خوشه‌هایی طبقه‌بندی شدند که شامل موانع فیزیکی محیط کار، نگرش منفی مدیران و والدین، فشار برای اثبات خود، نبود تجهیزات و منابع آموزشی و کلیشه‌های اجتماعی می‌باشند.

مرحله پنجم: تدوین توصیف جامع پدیده، براساس خوشه‌ها، توصیفی جامع از چالش‌ها تدوین می‌شود:

معلمان دارای آسیب جسمانی-حرکتی در فرآیند تدریس با چالش‌هایی پیچیده و چندبعدی مواجه هستند؛ چالش‌هایی که نه تنها به وضعیت فیزیکی و عملکرد جسمانی آن‌ها مربوط می‌شود، بلکه ریشه در ساختارهای ناکارآمد آموزشی، نگرش‌های اجتماعی قالبی و کمبود سیاست‌های حمایتی دارد. این چالش‌ها از دو منظر عمده قابل بررسی‌اند: بعد محیطی و زیرساختی و بعد روانی-اجتماعی.

از نظر محیطی و زیرساختی، اغلب مدارس از طراحی مناسب برای حضور فعال و بدون مانع معلمان دارای معلولیت، برخوردار نیستند. نبود رمپ‌های استاندارد، آسانسور، کلاس‌هایی در طبقات پایین‌تر و همچنین نبود سرویس‌های بهداشتی مناسب، سبب می‌شود که تردد و حضور این معلمان در محیط آموزشی با دشواری جدی همراه باشد. این شرایط نه تنها فعالیت روزمره آن‌ها را مختل می‌سازد، بلکه بر سلامت جسمی و روانی آن‌ها نیز تأثیر منفی می‌گذارد. افزون بر آن، عدم وجود وسایل کمکی و فناوری‌های تسهیل‌گر نظیر صندلی‌های ارگونومیک، تخته‌های هوشمند قابل تنظیم و تجهیزات خاص برای مدیریت کلاس، معلمان را در استفاده بهینه از توانمندی‌هایشان محدود می‌سازد و فرآیند تدریس را برای آن‌ها پُرفشارتر از حد معمول می‌کند (Ware et al, 2021).

از سوی دیگر، در سطح روانی و اجتماعی، یکی از مهم‌ترین چالش‌ها، مواجهه با نگرش‌های منفی یا ترحم‌آمیز است که از سوی برخی مدیران، همکاران، والدین و حتی دانش‌آموزان بروز می‌کند. نگاه تردیدآمیز به توانمندی‌های حرفه‌ای این معلمان، موجب کاهش اعتماد به نفس آن‌ها شده و نوعی اضطراب اثبات توانایی را در آنان شکل می‌دهد؛ به گونه‌ای که همواره احساس می‌کنند باید بیشتر و سخت‌تر از دیگران کار کنند تا شایستگی خود را به اثبات برسانند. در بسیاری از موارد، مدیران مدرسه از سپردن مسئولیت‌های مهم آموزشی یا اجرایی به این معلمان خودداری می‌کنند، گویی که معلولیت جسمی آنان، به طور پیش‌فرض به معنای ناتوانی حرفه‌ای تلقی می‌شود. چنین نگرش‌هایی، نوعی تبعیض پنهان ایجاد می‌کند که موجب می‌شود این معلمان در حاشیه قرار گیرند و کمتر در تصمیم‌گیری‌های آموزشی مشارکت داده شوند (Moya, 2024). علاوه بر این، کمبود منابع آموزشی متناسب با شرایط خاص معلمان دارای معلولیت، مانند راهنماهای ویژه مدیریت کلاس، آموزش‌های مهارتی در بهره‌گیری از فناوری‌های کمکی و نبود گروه‌های پشتیبان مشاوره‌ای برای حمایت روانی و حرفه‌ای، از دیگر چالش‌های مهم این گروه است. این کاستی‌ها سبب می‌شوند که فرآیند تدریس نه تنها از منظر فنی، بلکه از جنبه انسانی نیز برای معلمان دشوارتر گردد؛ چرا که در کنار اجرای برنامه درسی، باید به تنهایی بار فشارهای روانی، جسمانی و اجتماعی را نیز بر دوش بکشند. این فشارها مجموعه‌ای از چالش‌های فرسایشی و طولانی‌مدت را ایجاد می‌کند که می‌تواند بر کیفیت تدریس، سلامت روان و حتی ماندگاری شغلی این معلمان تأثیر بگذارد (یعقوب‌نژاد و حسینی، ۱۴۰۱).

مرحله ششم: شناسایی ساختار بنیادی پدیده

«تجربه تدریس برای معلمان دارای معلولیت جسمی، تجربه‌ای توأم با مقاومت در برابر موانع فیزیکی، نگرش‌های تبعیض‌آمیز و کمبود حمایت ساختاری است؛ تجربه‌ای که برای حفظ جایگاه حرفه‌ای، نیازمند تلاش مداوم برای اثبات کفایت و عبور از کلیشه‌های اجتماعی است. ساختار بنیادی به دست آمده نشان می‌دهد که تدریس برای این معلمان صرفاً یک فعالیت حرفه‌ای نیست، بلکه عرصه‌ای برای مواجهه و مذاکره مداوم با محدودیت‌های نهادی و نگرش‌های

اجتماعی است. در این فرآیند، پدیده «توان گرایی» بازتولید می‌شود و معلمان برای حفظ هویت و منزلت حرفه‌ای خود به نوعی مقاومت و بازتعریف نقش متوسل می‌شوند» (Neca et al, 2022).

مرحله هفتم: تأیید یافته‌ها با مشارکت کنندگان

پس از تدوین نتایج، توصیف نهایی با تعدادی از مشارکت کنندگان در میان گذاشته شد تا اعتبار آن سنجیده شود. اغلب مشارکت کنندگان، با تحلیل ارائه شده موافقت کرده و اذعان داشتند که یافته‌ها بازتاب واقعی تجربیات زیسته آن‌ها بوده است. این بازخوردها، به پژوهشگران امکان داد تا هرگونه ابهام یا برداشت نادرست را اصلاح کنند و اطمینان حاصل شود که نتایج منعکس کننده دیدگاه واقعی و جامع جامعه مورد مطالعه است. بدین ترتیب، اعتبار و اعتمادپذیری تحلیل افزایش یافته و یافته‌ها از منظر مشارکت کنندگان تقویت شد.

سؤال دوم پژوهش: فرصت‌های پیش روی معلمان دارای آسیب جسمانی- حرکتی در فرایند تدریس کدامند؟

مرحله اول: آشنایی مکرر با داده‌ها

در این مرحله، مصاحبه‌های ضبط شده چندین مرتبه خوانده و شنیده شدند تا پژوهشگر درک عمیقی از تجربه زیسته معلمان دارای معلولیت در زمینه فرصت‌ها و نقاط قوت تدریس به دست آورد. بر اساس تحلیل داده‌ها، انعطاف‌پذیری تدریس، خلاقیت پداگوژیک، همدلی و نوآوری در آموزش، الهام‌بخشی به دانش‌آموزان و ارتقای نگرش انسانی از جمله مهم‌ترین فرصت‌ها و نقاط قوت معلمان دارای معلولیت در فرایند تدریس هستند.

مرحله دوم: استخراج عبارت‌های مهم

در این مرحله، جملاتی از که به‌طور مستقیم به فرصت‌ها و تجربه‌های مثبت اشاره داشتند، استخراج شده‌اند:

جدول ۴. نمونه‌هایی از عبارات مهم در متن مصاحبه‌ها

شماره	عبارت مهم از مصاحبه‌ها	کد مصاحبه
۱	«شاگردام خیلی راحت باهام ارتباط می‌گیرن، چون مهربونی رو توی من بیشتر می‌بینن».	(مصاحبه ۲)
۲	«وقتی با بچه‌ها از سختی‌هام می‌گم، بیشتر قدر یادگیری رو می‌دونن».	(مصاحبه ۵)
۳	«دانش‌آموزا یاد می‌گیرن که کسی رو قضاوت نکنن؛ این خودش یه درس بزرگه».	(مصاحبه ۷)
۴	«خیلی از همکارا به من می‌گن انگیزه می‌گیرن، وقتی من رو در حال تدریس می‌بینن».	(مصاحبه ۱۲)
۵	«معلولیت باعث شد خلاق تر بشم؛ چون مجبورم همیشه راه‌های جایگزین برای تدریس پیدا کنم».	(مصاحبه ۱۵)

در جدول شماره ۴، نمونه‌ای از عبارات معنادار استخراج شده از مصاحبه‌ها ارائه شده است.

مرحله سوم: تدوین معانی

هر جمله مهم به مفهومی خلاصه و قابل تحلیل تبدیل شده است:

جدول ۵. نمونه‌هایی از فرایند شکل‌گیری معانی صورت‌بندی شده از عبارات مهم و معنادار

عبارت مهم	معنای تدوین شده (فرمول‌بندی شده)
شاگردام خیلی راحت باهام ارتباط می‌گیرن...	رابطه عاطفی مثبت و عمیق‌تر بین معلم و دانش‌آموز برقرار می‌شود.
وقتی از سختی‌هام می‌گم، قدر یادگیری رو می‌دونن...	افزایش انگیزش و قدرشناسی دانش‌آموزان نسبت به یادگیری.
دانش‌آموزا یاد می‌گیرن کسی رو قضاوت نکنن...	تقویت ارزش‌های انسانی مانند پذیرش، همدلی و تحمل تفاوت‌ها.
همکارا انگیزه می‌گیرن وقتی منو در حال تدریس می‌بینن...	ایفای نقش الهام‌بخش و الگویی برای همکاران و محیط مدرسه.
مجبورم همیشه راه‌های جایگزین پیدا کنم...	رشد خلاقیت و نوآوری در فرایند تدریس.

بر اساس نتایج جدول شماره ۵، معانی نهفته در عبارات و جملات کلیدی مرتبط با تجارب زیسته‌ی مشارکت کنندگان شناسایی و استخراج شد.

مرحله چهارم: خوشه‌بندی معانی

در این مرحله، مفاهیم استخراج‌شده در قالب خوشه‌های معنایی و مفهومی گروه‌بندی شده‌اند:

جدول ۶. معانی مرتبط و خوشه‌های مفهومی

خوشه مفهومی (تم)	معانی مرتبط
فرصت‌های ارتباطی و روانی	رابطه عمیق‌تر با دانش‌آموز، انتقال ارزش‌های انسانی
ارتقای نگرش و انگیزه در محیط کاری	الگو بودن برای همکاران، تأثیر مثبت بر فضای مدرسه
رشد حرفه‌ای در مسیر تدریس	خلاقیت بیشتر، افزایش توانایی حل مسئله و نوآوری در آموزش
تقویت فرهنگ پذیرش و عدالت آموزشی	تغییر نگرش نسبت به معلولیت، ایجاد فضای شمول و احترام به تفاوت‌ها
بهره‌گیری از فناوری و راهبردهای نوین	استفاده از ابزارهای کمک‌آموزشی، به‌کارگیری فناوری‌های نوین برای جبران محدودیت‌ها و
تدریس	افزایش جذابیت آموزش

در جدول شماره ۶، خوشه‌های مفهومی حاصل از تلفیق و ترکیب معانی مرتبط، ارائه شده‌اند.

مرحله پنجم: تدوین توصیف جامع پدیده

تجربه تدریس برای معلمان دارای آسیب جسمانی-حرکتی، اگرچه با دشواری‌های ساختاری، محیطی و روانی گره خورده است، اما در عین حال بستری غنی برای ظهور فرصت‌هایی انسانی، تربیتی و حرفه‌ای فراهم می‌سازد که کمتر در تجارب عادی مشاهده می‌شود. برخلاف دیدگاه‌های کلیشه‌ای که معلولیت را به‌عنوان محدودیت صرف در نظر می‌گیرند، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که معلمان دارای معلولیت، با تکیه بر تجربه زیسته خاص خود، به منشأیی از الهام و تحول در فرایند آموزش تبدیل می‌شوند. در همین راستا، تال-آلون (Tal-Alon, 2023) نیز بیان کرده است که در کنار موانع ساختاری و محیطی، معلمان دارای معلولیت قادرند فرصت‌های شخصی و اجتماعی منحصر به فردی را در فرایند آموزش ایجاد کنند؛ فرصتی که نه تنها موجب ارتقای حرفه‌ای آنان می‌شود، بلکه الهام‌بخش دیگران و عامل تحول در نظام آموزشی نیز به شمار می‌آید.

نخست، این معلمان به‌واسطه لمس واقعی رنج، محدودیت و مبارزه روزمره، نگاهی عمیق‌تر و همدلانه‌تر به دانش‌آموزان پیدا می‌کنند. آن‌ها اغلب در برقراری ارتباطی انسانی و صمیمی با دانش‌آموزان موفق‌ترند، زیرا خود تجربه زیستن در حاشیه و عبور از نگاه‌های قضاوت‌گر را دارند. همین تجربه مشترک از درک و همدلی، فرصت‌هایی را برای تربیت اجتماعی و اخلاقی دانش‌آموزان فراهم می‌آورد. دانش‌آموزانی که در کلاس این معلمان حضور دارند، به‌طور غیرمستقیم ارزش‌هایی چون پذیرش تفاوت‌ها، احترام به دیگری، اراده و انگیزه در مسیر تلاش را می‌آموزند؛ درسی که هیچ محتوای درسی رسمی قادر به انتقال آن با چنین عمق انسانی نیست (Aldakhil, 2020). محدودیت‌های جسمی خود به بستری برای رشد خلاقیت، انعطاف‌پذیری و نوآوری در شیوه‌های تدریس تبدیل می‌شود. معلمان که توانایی حرکت آزادانه یا ایستادن طولانی‌مدت را ندارند، ناگزیر از یافتن روش‌هایی جایگزین برای مدیریت کلاس و انتقال محتوا هستند. این امر موجب می‌شود که آن‌ها از فناوری‌های آموزشی بهره بیشتری ببرند، ابزارهای ساده را به شکل‌های خلاقانه‌ای بازآفرینی کنند و محیطی جذاب و متفاوت برای یادگیری ایجاد نمایند. برخی از این معلمان، به دلیل آشنایی با ابزارهای کمک‌آموزشی ویژه یا استفاده از فناوری‌های نوین برای جبران محدودیت‌های حرکتی، سطحی از نوآوری را وارد کلاس می‌کنند که حتی برای همکاران‌شان الهام‌بخش می‌شود (Chitsa & Moyo, 2020).

علاوه بر این، نقش الگویی معلمان دارای معلولیت در مدرسه و میان همکاران و دانش‌آموزان، فرصت بسیار ارزشمندی برای تحول فرهنگی در نهاد آموزش است. حضور مؤثر این معلمان، بازتعریف توانمندی را ممکن می‌سازد و به‌صورت عینی نشان می‌دهد که توانایی فراتر از بُعد فیزیکی است. آن‌ها به‌صورت ناخودآگاه به نمادهای تلاش، مسئولیت‌پذیری، معناجویی و امید بدل می‌شوند؛ موضوعی که در شکل‌گیری نگرش‌های مثبت در فضای مدرسه و ترویج عدالت اجتماعی نقش تعیین‌کننده‌ای دارد (Hu & Wang, 2024).

همچنین، حضور این معلمان سبب تقویت فرهنگ پذیرش و عدالت آموزشی در محیط مدرسه می‌شود. آنان با تجربه زیسته خود، نگاهی متفاوت به تفاوت‌ها و نیازهای دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند و به‌طور عملی مفهوم برابری فرصت‌ها را در آموزش مجسم می‌سازند. این امر، موجب می‌شود که دانش‌آموزان و همکاران، مدرسه را فضایی شمول‌گرا و متنوع‌تر تجربه کنند و نگرش‌های منفی نسبت به تفاوت‌های فردی کاهش یابد (Grenier et al, 2014).

بهره‌گیری آگاهانه از فناوری‌های نوین و راهبردهای جایگزین تدریس، امکان تازه‌ای برای ارتقای کیفیت آموزش فراهم می‌آورد. بسیاری از این معلمان با خلاقیت و نوآوری، ابزارهای دیجیتال و کمک‌آموزشی را نه صرفاً برای جبران محدودیت‌های حرکتی، بلکه برای افزایش جذابیت و اثربخشی یادگیری به کار می‌گیرند. بدین ترتیب، فناوری در کلاس آنان به ابزاری برای توانمندسازی و مشارکت فعال دانش‌آموزان بدل می‌شود (Singal et al, 2024).

بنابراین، تدریس برای معلمان دارای معلولیت، گرچه با چالش‌هایی همراه است، اما سرشار از فرصت‌های معنابخش، اخلاقی و حرفه‌ای نیز هست؛ فرصت‌هایی که با حمایت نظام‌مند و سیاست‌گذاری‌های آگاهانه، می‌توان آن‌ها را تقویت و به منبعی غنی برای ارتقای نظام آموزش و پرورش بدل ساخت. این معلمان نه‌فقط به‌عنوان نیروهای آموزشی، بلکه به‌عنوان عاملان تغییر و حاملان ارزش‌های انسانی در مدرسه حضور دارند و شایسته است که جایگاه واقعی آنان در سیاست‌گذاری‌های آموزشی به رسمیت شناخته شود (Hortigüela-Alcalá et al, 2021).

مرحله ششم: ساختار بنیادی پدیده

«تجربه تدریس برای معلمان دارای معلولیت جسمی، علاوه بر دشواری‌ها، بستری برای رشد، خلاقیت، همدلی و الگوسازی است. این تجربه نه‌تنها به ارتقای ارتباط انسانی و انگیزشی در محیط آموزشی می‌انجامد، بلکه با تقویت فرهنگ پذیرش و عدالت آموزشی و بهره‌گیری از فناوری‌ها و راهبردهای نوین تدریس، محیط یادگیری را انسانی‌تر، شمول‌پذیرتر و نوآورانه‌تر می‌سازد».

این تجربه تدریس، محدودیت‌های فیزیکی را به فرصتی برای تعالی حرفه‌ای و الگوسازی انسانی بدل می‌کند. معلمان معلول با خلاقیت در استفاده از فناوری و تقویت همدلی و پذیرش، نه تنها کیفیت آموزش را بهبود می‌بخشند، بلکه مستقیماً به تحقق عدالت و شمول‌پذیری واقعی در نظام آموزشی کمک می‌کنند (Hu & Wang, 2024).

مرحله هفتم: تأیید یافته‌ها با مشارکت‌کنندگان

نتایج تحلیل به شکل توصیف ساختاری با تعدادی از معلمان مصاحبه‌شونده در میان گذاشته شد. بیشتر آن‌ها ضمن تأیید یافته‌ها، بیان کردند که این توصیف به‌خوبی بازتاب تجربه زیسته آن‌ها بوده است. برخی نیز تأکید کردند که توجه به نقش آنان در ایجاد فرهنگ پذیرش و عدالت آموزشی و همچنین استفاده خلاقانه از فناوری‌های نوین در تدریس، بخشی جدایی‌ناپذیر از تجربه واقعی‌شان را نشان می‌دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌ها نشان داد که چالش‌های این معلمان را می‌توان در قالب پنج مقوله اصلی طبقه‌بندی کرد. این چالش‌ها شامل موانع فیزیکی محیط کار، نگرش منفی مدیران و والدین، فشار برای اثبات خود، نبود تجهیزات و منابع آموزشی و کلیشه‌های اجتماعی بودند.

یافته‌های پژوهش نشان داد که یکی از اصلی‌ترین چالش‌های معلمان دارای آسیب جسمانی_حرکتی، موانع فیزیکی محیط کار است. این موانع شامل عدم مناسب‌سازی فضای فیزیکی مدرسه، دشواری در تردد بین طبقات، نبود آسانسور یا رمپ و همچنین نبود سرویس‌های بهداشتی مناسب بود. این موانع موجب کاهش بهره‌وری، افزایش خستگی جسمانی و در برخی موارد محدود شدن حضور فعال معلمان در برنامه‌های فوق‌برنامه می‌شود. یکی از مشارکت‌کنندگان اشاره کرد: "گاهی احساس می‌کنم مدرسه برای من ساخته نشده است".

این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین نیز همخوانی دارد. رستمی و همکاران (۱۳۹۷) که در پژوهش خود به بررسی تأثیر عوامل محیطی و اجتماعی بر رضایتمندی شغلی معلمان دارای معلولیت پرداخته بودند، نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که نبود تسهیلات مناسب‌سازی‌شده، تأثیر منفی قابل‌توجهی بر عملکرد و رضایت شغلی این معلمان دارد و باعث افزایش استرس شغلی آن‌ها می‌شود.

به‌علاوه، نکا و همکاران (Neca et al, 2022)، در یک بررسی جامع از ادبیات، موانع فیزیکی را به‌عنوان یکی از مهم‌ترین چالش‌ها شناسایی کرده‌اند. آن‌ها تأکید می‌کنند که فضاهای آموزشی نامناسب نه تنها مانع از حضور فعال این معلمان می‌شود، بلکه بر کیفیت تدریس آن‌ها نیز تأثیر می‌گذارد. پژوهش آن‌ها همچنین نشان می‌دهد که موانع فیزیکی می‌تواند به انزوای شغلی و کاهش فرصت‌های رشد حرفه‌ای منجر شود.

چالش دوم، نگرش منفی مدیران و والدین بود. برخی مدیران به دلیل داشتن دیدگاه کلیشه‌ای، توانمندی این معلمان را زیر سؤال می‌برند یا به آن‌ها وظایف ساده‌تری می‌سپارند. والدین نیز گاه نگرانی‌هایی درباره اثرگذاری این معلمان ابراز می‌کنند. این نوع نگرش‌ها بر اعتمادبه‌نفس معلم تأثیرگذار بوده و احساس تبعیض و نادیده‌انگاری را تقویت می‌کند. یکی از معلمان بیان کرد: "گاهی از دیدگاه برخی مدیران و والدین احساس می‌کنم که توانمندی‌هایم نادیده گرفته می‌شود. بعضی مدیران به دلیل معلولیت من، تصور می‌کنند که توانایی انجام کارهای سخت‌تر را ندارم و وظایف ساده‌تری به من می‌دهند. این رفتارها باعث می‌شود که احساس کنم در محیط کارم در جایگاه پایین‌تری قرار دارم. یکی از والدین نیز به من گفت که نگران است که من نتوانم به‌درستی با فرزندش ارتباط برقرار کنم که این موضوع واقعاً برایم ناراحت‌کننده است. این نوع نگرش‌ها می‌تواند اعتمادبه‌نفس مرا تحت تأثیر قرار دهد."

نتایج پژوهش حاضر در زمینه نگرش منفی مدیران با نتایج پژوهش‌های رستمی و همکاران (۱۳۹۷) و نکا و همکاران (Neca et al, 2022) همخوانی دارد.

سومین چالش، فشار برای اثبات توانمندی خود بود. این معلمان دائماً در تلاش‌اند تا خلاف نگاه جامعه عمل کنند و نشان دهند که می‌توانند بهتر از هم‌تایان بدون معلولیت خود تدریس کنند. این فشار، گرچه گاه انگیزه‌بخش است، اما در بلندمدت می‌تواند فرسایش روانی و خستگی ذهنی به‌دنبال داشته باشد. در این زمینه یکی از مشارکت‌کنندگان احساس خود را این گونه توصیف کرد: "هر روز باید ثابت کنم که توانمندی‌های من هیچ‌چیزی کم‌تر از همکاران بدون معلولیت نیست. به‌طور دائم احساس می‌کنم که باید بیشتر از آن‌ها تلاش کنم تا نشان دهم که من هم می‌توانم به همان اندازه مؤثر باشم. گاهی این فشار به‌قدری زیاد می‌شود که احساس می‌کنم از لحاظ روانی فرسوده شده‌ام. البته در بسیاری از مواقع این فشار به من انگیزه می‌دهد تا بهتر عمل کنم، اما طولانی مدت می‌تواند بسیار خسته‌کننده باشد."

این یافته با نتایج پژوهش‌های (Aldakhil (2020)، Hankebo (2018) و Singal et al (2024) همسو است. این تحقیقات نیز به فشارهای روانی و اجتماعی وارده بر معلمان دارای معلولیت برای اثبات مداوم توانمندی‌های خود در محیط‌های آموزشی اشاره دارند. آن‌ها نشان می‌دهند که نیاز به مقابله با کلیشه‌ها و انتظارات پایین، می‌تواند به فرسایش روانی و خستگی ذهنی منجر شود.

چالش چهارم، نبود تجهیزات و منابع آموزشی متناسب با شرایط جسمانی معلمان بود. نبود میز و صندلی مناسب، نبود ابزارهای کمک‌آموزشی متناسب و عدم دسترسی آسان به فناوری‌های پشتیبان، فرایند تدریس را برای آنان سخت‌تر می‌کند. یکی از معلمان بیان کرد: «یکی از مشکلات اصلی من این است که در مدرسه تجهیزات و منابع مناسبی برای شرایط جسمی من وجود ندارد. میز و صندلی‌هایی که در کلاس‌ها هستند، برای من مناسب نیستند و باعث ایجاد درد و ناراحتی می‌شوند. همچنین دسترسی به ابزارهای آموزشی خاص یا فناوری‌هایی که به من کمک کنند تا بهتر تدریس کنم، محدود است. این مسائل نه تنها روند تدریس را برای من دشوار می‌کند، بلکه موجب افزایش خستگی جسمانی‌ام نیز می‌شود».

این یافته نیز با پژوهش‌های (Fujitani et al, 2023)، (Grenier et al, 2014) و (Bellacicco et al, 2022) همسو است. پژوهش فوجی‌تانی (Fujitani et al, 2023) به بررسی تسهیلات منطقی برای معلمان با اختلالات بینایی می‌پردازد و بر اهمیت ابزارهای پشتیبان تأکید می‌کند. همچنین، پژوهش گرینیر (Grenier et al, 2014) نیز نشان می‌دهد که نبود تجهیزات مناسب و فضای فیزیکی سازگار، چالش‌های جدی برای معلمان تربیت بدنی دارای معلولیت ایجاد می‌کند. علاوه بر این، مروری که بللاچیکو و همکاران (Bellacicco et al, 2022) بر لزوم تدارک منابع و تجهیزات تخصصی برای افزایش اثربخشی تدریس معلمان دارای معلولیت تأکید دارد. در نتیجه، این یافته‌ها تأییدی بر اهمیت فراهم‌سازی تجهیزات و منابع مناسب به‌منظور رفع موانع موجود در مسیر تدریس این معلمان است.

پنجمین چالش نیز کلیشه‌های اجتماعی و فرهنگی حاکم بر جامعه بود. باورهای سنتی درباره ناتوانی، دیدگاه‌های ترحم‌آمیز یا تحقیرآمیز و تأکید بر ظاهر فیزیکی به‌جای توانمندی‌های حرفه‌ای از جمله کلیشه‌هایی بودند که بار روانی منفی زیادی برای این معلمان ایجاد می‌کردند. یکی دیگر از معلمان تجربه زیسته خود را این‌گونه بیان کرد: «بیشتر وقت‌ها وقتی از خانه بیرون می‌روم، با نگاه‌های ترحم‌آمیز یا حتی تحقیرآمیز مردم مواجه می‌شوم. جامعه به‌جای تمرکز بر توانمندی‌هایم، بیشتر به‌ظاهر فیزیکی‌ام توجه می‌کند و این احساس را به من می‌دهد که ناتوان هستم. باورهای غلط و کلیشه‌ای مردم در مورد ناتوانی بسیار اذیت‌کننده است و گاهی اوقات به‌جای اینکه بر توانمندی‌های من تمرکز کنند، بیشتر به آنچه که فکر می‌کنند من نمی‌توانم انجام دهم، توجه دارند».

نتایج این پژوهش در زمینه «کلیشه‌های اجتماعی و فرهنگی حاکم بر جامعه» با نتایج پژوهش‌های (Aldakhil, 2020)، (Hankebo, 2018) و (Ware et al, 2021) همخوانی دارد. پژوهش الدخیل (Aldakhil, 2020) به پدیده «تبعیض‌ورزی» اشاره می‌کند که ناشی از کلیشه‌ها و نگرش‌های منفی جامعه است و چگونه این پدیده بر تجربه معلمان دارای معلولیت در مدارس تأثیر می‌گذارد. همچنین، هانکبو (Hankebo, 2018) در مطالعه خود درباره معلمان ناشنوا، فشارهای اجتماعی ناشی از کلیشه‌ها و انتظارات پایین را به‌عنوان یک چالش بزرگ شناسایی می‌کند. علاوه بر این، پژوهش وار و همکاران (Ware et al, 2021) نیز تأکید دارد که زندگی شغلی معلمان دارای معلولیت به‌شدت تحت تأثیر نگرش‌های جامعه‌محور و تصورات نادرست درباره توانمندی‌های آن‌ها قرار دارد؛ بنابراین، این پژوهش‌ها تأیید می‌کنند که کلیشه‌های اجتماعی و فرهنگی یکی از موانع اصلی در مسیر موفقیت شغلی معلمان دارای معلولیت است و بار روانی زیادی را بر دوش آن‌ها می‌گذارد.

تحلیل یافته‌ها نشان می‌دهد که این چالش‌ها نه‌تنها به‌صورت منفرد عمل نمی‌کنند، بلکه در تعامل با یکدیگر، تأثیرات متقابلی دارند و در برخی موارد، یکدیگر را تشدید می‌کنند. برای مثال، نگرش منفی مدیران و والدین می‌تواند خود متأثر از کلیشه‌های اجتماعی رایج درباره ناتوانی باشد و هم‌زمان با آن، فشار روانی برای اثبات توانمندی را نیز افزایش دهد. به‌علاوه، نبود تجهیزات مناسب و موانع فیزیکی موجود در مدرسه، نه‌تنها مشکلات عملکردی ایجاد می‌کند، بلکه ممکن است نگرش‌های منفی نسبت به توانمندی معلمان را تقویت کند. در واقع، مجموعه‌ای از عوامل فرهنگی، ساختاری و فردی به شکل شبکه‌ای در هم تنیده‌اند و چالش‌های این معلمان را به پدیده‌ای پیچیده و چندلایه تبدیل کرده‌اند.

در مقابل، در ارتباط با سؤال دوم پژوهش مبنی بر «فرصت‌های پیش روی معلمان دارای آسیب جسمانی-حرکتی در فرایند تدریس»، تحلیل کیفی به شیوه کلایزی و بر اساس داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها نشان داد که این معلمان در کنار چالش‌ها، از فرصت‌هایی نیز برخوردارند که می‌تواند تأثیر مثبت زیادی بر محیط آموزشی و خود آنان داشته باشد. این فرصت‌ها در قالب سه دسته اصلی شامل «فرصت‌های ارتباطی و روانی»، «ارتقای نگرش و انگیزه در محیط کاری» و «رشد حرفه‌ای در مسیر تدریس» نمود یافته‌اند.

نخستین فرصت، «فرصت‌های ارتباطی و روانی» بود. تجربه زیسته و نوع نگاه انسانی این معلمان سبب می‌شود بتوانند با دانش‌آموزان، به‌ویژه دانش‌آموزان با نیازهای خاص یا مشکلات روانی، ارتباط عمیق‌تری برقرار کنند. این ارتباط صمیمی موجب افزایش همدلی، درک متقابل و تربیت عاطفی در دانش‌آموزان می‌شود. یکی از معلمان بیان کرد: «وقتی از سختی‌های زندگی‌ام برای دانش‌آموزان می‌گویم، به من نزدیک‌تر می‌شوند و بهتر گوش می‌کنند».

این یافته در پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های Hankebo (2018)، Hortigüela-Alcalá et al (2021) و Martin (2025) همخوانی دارد. پژوهش هانکبو (Hankebo, 2018) درباره معلمان ناشنوا نشان می‌دهد که آن‌ها به دلیل تجربه منحصربه‌فرد خود، می‌توانند ارتباطات غیرکلامی و همدلانه قوی‌تری با دانش‌آموزان برقرار کنند. همچنین، پژوهش هورتیگولاکالا و همکاران (Hortigüela-Alcalá et al, 2021) درباره معلمان تربیت بدنی دارای معلولیت، بر این نکته تأکید می‌کند که تجربه زیسته آن‌ها، باعث می‌شود درک بهتری از چالش‌ها و نیازهای دانش‌آموزان داشته باشند و این امر به ایجاد روابط عمیق‌تر کمک می‌کند. افزون بر این، مقاله مارتین (Martin, 2025) با عنوان «یادگیری برای معلم شدن با وجود معلولیت»، تجربه شخصی یک استاد با معلولیت را روایت می‌کند و نشان می‌دهد چگونه این تجربه به او در برقراری ارتباط با دانشجویان و درک بهتر نیازهای آن‌ها کمک کرده است. از این رو، این پژوهش‌ها تأیید می‌کنند که معلمان دارای معلولیت، به دلیل نگاه انسانی و تجربه زیسته خود، می‌توانند فرصت‌های بی‌ظنیری در زمینه ارتباطات و تربیت عاطفی برای دانش‌آموزان فراهم کنند.

فرصت دوم «ارتقای نگرش و انگیزه در محیط کاری» بود. حضور فعال و موفق در کلاس اغلب موجب بازنگری همکاران، مدیران و دانش‌آموزان در نگاه به مفهوم معلولیت و توانمندی می‌شود. همچنین مشاهده تلاش این معلمان برای تدریس، الهام‌بخش دانش‌آموزان و همکاران در عبور از مشکلات و سختی‌های زندگی است. در این باره یکی از مشارکت‌کنندگان پژوهش بیان کرد: «از زمانی که شروع به تدریس کردم، بسیاری از همکاران به من گفتند که حالا بهتر می‌فهمند که معلولیت نباید مانعی برای انجام وظایف شغلی باشد. این برای من بسیار مهم است چون احساس می‌کنم توانسته‌ام یک تغییر مثبت در دیدگاه آن‌ها ایجاد کنم. به‌علاوه، یکی از دانش‌آموزان که همیشه از مشکلات خانوادگی رنج می‌برد، به من گفت که دیدن تلاش من برای تدریس باعث شد که در زندگی خودش انگیزه پیدا کند و مشکلاتش را با قدرت بیشتری مدیریت کند. این لحظات الهام‌بخش، برای من تأثیرگذارترین بخش شغلم بوده است».

این یافته در پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های Hankebo (2018)، Hortigüela-Alcalá et al (2021) و Tal-Alon (2023) همخوانی دارد. پژوهش هانکبو (Hankebo, 2018) در مورد معلمان ناشنوا نشان می‌دهد که حضور آن‌ها در کلاس‌های فراگیر، نگرش دانش‌آموزان را نسبت به افراد ناشنوا مثبت کرده و حس پذیرش را در آن‌ها افزایش می‌دهد. همچنین، پژوهش هورتیگولاکالا و همکاران (Hortigüela-Alcalá et al, 2021) بر این نکته تأکید می‌کند که معلمان دارای معلولیت، با نمایش توانایی‌ها و غلبه بر چالش‌ها، می‌توانند الگوهای الهام‌بخشی برای دانش‌آموزان و همکاران خود باشند. افزون بر این، تال-آلون (Tal-Alon, 2023) در پژوهش خود، استخدام معلمان دارای معلولیت را راهکاری برای ایجاد نسلی فراگیرتر در جامعه می‌داند. در مجموع، این پژوهش‌ها تأیید می‌کنند که حضور و موفقیت معلمان دارای معلولیت، تنها یک مسئله شغلی نیست، بلکه یک فرصت برای تغییر نگرش‌های اجتماعی و ترویج همدلی و انگیزه در محیط‌های آموزشی است.

فرصت سوم نیز «رشد حرفه‌ای در مسیر تدریس» بود. این معلمان برای جبران محدودیت‌های جسمی، غالباً از روش‌های نوین و خلاقانه‌تری در آموزش استفاده می‌کنند. استفاده از فناوری‌های آموزشی، روش‌های تعاملی و بهره‌گیری از منابع دیجیتال، بخشی از راهبردهایی است که توسط آن‌ها به کار گرفته می‌شود. در نتیجه، مهارت‌های حرفه‌ای آنان در حوزه‌های مختلف تدریس، کلاس‌داری و ارتباط‌گیری تقویت می‌شود. در این راستا یکی از معلمان اشاره کرد: «با وجود محدودیت‌های جسمی، من همواره به دنبال راه‌هایی برای بهبود روش‌های تدریس خود بودم. یکی

از روش‌هایی که به‌طور مرتب از آن استفاده می‌کنم، فناوری‌های آموزشی است. این ابزارها به من کمک می‌کنند تا محتوای درسی را به‌گونه‌ای جذاب و تعامل‌پذیر ارائه دهم. همچنین با استفاده از منابع دیجیتال و اپلیکیشن‌های آموزشی، توانسته‌ام تجربه یادگیری متفاوت و پویاتری برای دانش‌آموزانم ایجاد کنم. در واقع، این روش‌ها به من کمک کرده‌اند که علاوه بر جبران محدودیت‌های فیزیکی، مهارت‌های تدریسی و ارتباطی خود را بهبود ببخشم و تجربه‌ای متفاوت برای دانش‌آموزان فراهم کنم».

«یکی دیگر از معلمان تجربه زیسته خود را این‌گونه بیان کرد: «داشتن تجربه مثبت از استفاده از فناوری‌ها و فناوری‌های نوین موجب شده انگیزه بیشتری در من ایجاد شود تا در دوره‌های آموزشی حرفه‌ای مدارس شرکت کنم و تجربیاتم را با همکارانم به اشتراک بگذارم تا همگی بتوانیم مهارت‌های خود را ارتقا دهیم».

این یافته در پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های Hankebo (2018)، Hortigüela-Alcalá et al (2021) و Martin (2025) همخوانی دارد. پژوهش هانکبو (Hankebo, 2018) در مورد معلمان ناشنوا نشان می‌دهد که آن‌ها برای برقراری ارتباط با دانش‌آموزان از روش‌های بصری و تعاملی خلاقانه‌ای استفاده می‌کنند که این امر باعث افزایش مهارت‌های تدریس آن‌ها می‌شود. همچنین، پژوهش هورتیگولاکالا و همکاران (Hortigüela-Alcalá et al, 2021) بر این نکته تأکید می‌کند که معلمان دارای معلولیت با ابداع راهبردهای جدید برای غلبه بر موانع، مهارت‌های نوآورانه خود را تقویت می‌کنند. افزون بر این، مارتین (Martin, 2025) در پژوهش خود روایت می‌کند که چگونه تجربه معلولیت، او را به یافتن روش‌های جدید در آموزش و توسعه مهارت‌های حرفه‌ای منحصربه‌فرد واداشته است. این پژوهش‌ها تأیید می‌کنند که معلمان دارای معلولیت، با اتکا به خلاقیت و نوآوری، محدودیت‌های جسمی را به فرصت‌های رشد حرفه‌ای تبدیل می‌کنند و در نهایت، به معلمان کارآمدتری تبدیل می‌شوند.

فرصت چهارم، «تقویت فرهنگ پذیرش و عدالت آموزشی» بود. این معلمان، با تجربه زیسته خاص خود، نقش مهمی در ارتقای فرهنگ پذیرش تفاوت‌ها و عدالت آموزشی در محیط مدرسه ایفا می‌کنند. حضور آنان سبب می‌شود دانش‌آموزان و همکاران، مدرسه را فضایی شمول‌پذیرتر و برابرتر تجربه کنند و نگرش‌های منفی نسبت به تفاوت‌های فردی کاهش یابد. یکی از معلمان درباره این تجربه چنین بیان کرد: «با تدریس در کلاس، متوجه شدم که دانش‌آموزان نه تنها به تفاوت‌ها احترام می‌گذارند، بلکه یاد می‌گیرند که پذیرش تفاوت‌ها، همکاری و همدلی چقدر اهمیت دارد. حضور من در کلاس باعث شده نگرش‌های همکلاسی‌ها نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای خاص تغییر کند و محیط مدرسه انسانی‌تر شود». همچنین معلم دیگری اشاره کرد: «با وجود محدودیت‌های جسمی، همکاران و دانش‌آموزان مرا به‌عنوان عضوی فعال و برابر در مدرسه می‌بینند. این تجربه باعث شده بتوانم به شکل ملموسی فرهنگ احترام و پذیرش تفاوت‌ها را در مدرسه تقویت کنم».

این یافته با نتایج پژوهش چیتسا و مویو (Chitsa & Moyo, 2020) همسو است. آن‌ها در پژوهش خود، به اثربخشی حضور معلمان دارای معلولیت در فرایند یاددهی-یادگیری می‌پردازند و نشان می‌دهند که این حضور، دانش‌آموزان را با مفهوم شمولیت و تنوع آشنا می‌کند. این پژوهش تأکید دارد که این معلمان با حضور خود، به دانش‌آموزان می‌آموزند که توانایی افراد فراتر از محدودیت‌های ظاهری است.

همچنین، پژوهش کول (Cole, 2022) که به موضوع برابری و حقوق بشر در آموزش می‌پردازد، نیز این دیدگاه را تأیید می‌کند. در این کتاب اشاره شده است که گنجاندن افراد دارای معلولیت در محیط‌های آموزشی، از جمله به عنوان معلم، یک گام اساسی در ترویج عدالت اجتماعی و کاهش تبعیض در مدارس است. این رویکرد، به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد تا از همان سنین پایین، با تفاوت‌های فردی آشنا شوند و پذیرش آن‌ها را بیاموزند.

فرصت پنجم نیز «بهره‌گیری از فناوری و راهبردهای نوین تدریس» بود. این معلمان با خلاقیت و نوآوری، فناوری‌ها و ابزارهای آموزشی را به کار می‌گیرند تا محدودیت‌های جسمی خود را جبران کنند و تجربه یادگیری جذاب‌تر و مؤثرتری برای دانش‌آموزان فراهم نمایند. این بهره‌گیری از فناوری موجب افزایش مهارت‌های تدریس، تعامل با دانش‌آموزان و نوآوری در روش‌های آموزش می‌شود. یکی از معلمان چنین توضیح داد: «من برای تدریس به دانش‌آموزان، از اپلیکیشن‌ها و ابزارهای دیجیتال استفاده می‌کنم. این روش‌ها نه تنها به من کمک می‌کنند که محدودیت‌های جسمی را جبران کنم، بلکه باعث شده بتوانم محتوای درسی را به شکل جذاب و تعاملی ارائه دهم». همچنین معلم دیگری گفت: «استفاده از فناوری‌های نوین باعث شده انگیزه بیشتری برای شرکت در دوره‌های آموزشی حرفه‌ای داشته باشم و تجربیات خود را با همکاران به اشتراک بگذارم. این کار به ما کمک می‌کند تا مهارت‌های حرفه‌ای و کلاس‌داری خود را تقویت کنیم».

این یافته با نتایج پژوهش‌های Parker et al (2017) و Strimel et al (2023) همخوانی دارد. پژوهش پارکر و همکاران (Parker et al, 2017) نشان می‌دهد که معلمان موسیقی با اختلالات بینایی، با استفاده از فناوری و روش‌های خلاقانه، توانسته‌اند چالش‌های تدریس را مدیریت کنند و مهارت‌های تدریس خود را ارتقاء بخشند. افزون بر این، مرور نظام‌مند پژوهش استریمیل و همکاران (Strimel et al, 2023) نیز تأیید می‌کند که استفاده از فناوری‌های تطبیقی یکی از استراتژی‌های اصلی معلمان دارای معلولیت برای موفقیت در شغل خود است. در مجموع، این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که معلمان دارای معلولیت با نوآوری در استفاده از فناوری و ابزارهای آموزشی، محدودیت‌های خود را به فرصت‌هایی برای رشد حرفه‌ای و بهبود کیفیت آموزش تبدیل می‌کنند.

این مطالعه با محدودیت‌هایی نیز همراه بود. نخست، دامنه جغرافیایی پژوهش محدود بود و نتایج به راحتی قابل تعمیم به کل کشور نیست. دوم، داده‌ها مبتنی بر مصاحبه‌های کیفی بود و به دلیل ماهیت پژوهش کیفی، امکان اندازه‌گیری کمی گسترده وجود نداشت.

با توجه به یافته‌های پژوهش که چالش‌های اصلی معلمان دارای آسیب جسمانی-حرکتی را در قالب موانع فیزیکی محیط کار، نگرش منفی مدیران و والدین، فشار برای اثبات توانمندی، نبود تجهیزات و منابع آموزشی و کلیشه‌های اجتماعی نشان داد، پیشنهادهای زیر به منظور بهبود وضعیت این معلمان در نظام آموزشی ارائه می‌شود:

مناسب‌سازی فیزیکی مدارس: با اصلاح و بهبود زیرساخت‌های مدرسه مانند ایجاد رمپ، آسانسور و سرویس‌های بهداشتی مناسب، موانع فیزیکی که یکی از اصلی‌ترین چالش‌ها بود، به طور مستقیم کاهش می‌یابد و امکان حضور فعال‌تر و بدون محدودیت این معلمان فراهم می‌شود.

تأمین تجهیزات تخصصی: فراهم کردن میز و صندلی ارگونومیک و ابزارهای کمک‌آموزشی متناسب با نیازهای جسمانی معلمان، فشار جسمی آنان را کاهش داده و کیفیت فرایند تدریس را ارتقا می‌بخشد.

آموزش و آگاه‌سازی مدیران و والدین: با برگزاری دوره‌های آموزشی و کارگاه‌های حساس‌سازی، نگرش‌های منفی و کلیشه‌های نادرست نسبت به توانمندی‌های معلمان دارای معلولیت اصلاح شده و اعتماد به نفس این معلمان در محیط کار افزایش می‌یابد.

توانمندسازی روانی و حرفه‌ای: با ارائه برنامه‌های حمایت روانی و مهارت‌افزایی، معلمان می‌توانند فشار ناشی از نیاز به اثبات خود را مدیریت کنند و با انگیزه و توان بیشتری در محیط آموزشی فعالیت نمایند.

استفاده از تجربه‌های خلاقانه: به کارگیری روش‌های نوین آموزشی و فناوری‌های پشتیبان که توسط این معلمان توسعه یافته‌اند، در برنامه‌های تربیت معلم و آموزش ضمن خدمت، می‌تواند کیفیت آموزش را بهبود بخشد و زمینه رشد حرفه‌ای همه معلمان را فراهم آورد.

این پژوهش نشان داد که حضور معلمان دارای آسیب جسمانی_حرکتی نه تنها چالش‌زا نیست، بلکه در بستری مناسب می‌تواند بستری برای تحول، آموزش انسانی‌تر و ارتقای فرهنگی مدارس باشد. پژوهش حاضر تأکید دارد که آموزش و پرورش اگر مدعی فراگیری و عدالت اجتماعی است، نمی‌تواند نسبت به چالش‌های پیش روی معلمان دارای معلولیت بی‌تفاوت بماند. طراحی سیاست‌های جامع، افزایش تعامل بین‌سازمانی با نهادهای مرتبط با امور توان‌خواهان و توانمندسازی فرهنگی بدنه آموزش و پرورش، از جمله اقداماتی است که می‌تواند شرایط را برای بهره‌گیری اثربخش از توانمندی‌های معلمان دارای معلولیت فراهم سازد. تنها در این صورت است که می‌توان از آموزش فراگیر و عادلانه سخن گفت و گامی مؤثر در جهت تحقق اهداف توسعه پایدار برداشت.

مشارکت نویسندگان

میزان مشارکت نویسندگان در نگارش مقاله به‌طور یکسان بود.

تشکر و قدردانی

با تشکر از همه عواملی که در این مقاله ما را یاری رساندند.

تعارض منافع «هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

منابع

- ایزان، محسن، احمدی علی‌آبادی، افسانه (۱۴۰۱). واکاوی تجربه زیسته مدیران و معلمان از فرصت‌ها و چالش‌های طرح کارآمد (مدرسه توانمندساز) ارائه راهکارهایی برای غلبه بر چالش‌های آن. ۷(۱)، ۸۳-۱۰۹. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.24765600.1401.7.1.6.6>.
- خاکی، غلامرضا (۱۳۹۹). روش تحقیق (با رویکرد پایان‌نامه‌نویسی). تهران: انتشارات فوژان.
- فرجی، زاهد؛ فکری، هیمین (۱۴۰۱). پدیدارشناسی تجارب معلمان در آموزش مجازی ریاضی به کودکان با نیازهای ویژه. توسعه حرفه‌ای معلم، ۷(۳)، ۹۵-۱۱۸. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.24765600.1401.7.3.6.0>.
- قربانی شهنایی، عبدالرسول (۱۴۰۳). معلولیت، چالش‌ها و راهکارها: گذر از موانع اجتماعی به سوی جامعه‌ای فراگیر. بازیابی از <https://civilica.com/doc/2176956>
- کمال‌پورخوب، ناصر و روزبهانی، محمدرضا (۱۴۰۳). مدل‌سازی چگونگی کنشگری اجتماعی حرفه‌ای معلمان در جامعه با تأکید بر مسئولیت اجتماعی آنان. توسعه حرفه‌ای معلم، ۹(۴)، ۷۷-۹۵. <https://doi.org/10.48310/tpd.2025.17761.1795>

References

- Aldakhil, A. (2020). Disablism in Saudi mainstream schools: Disabled teachers' experiences and perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(5), 536-546. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1620923>.
- Bellacicco, R. & Demo, H. (2019). Becoming a teacher with a disability: a systematic review. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 19(3), 186-206.
- Bellacicco, R., Ianes, D., & Macchia, V. (2022). Teachers with disabilities: A systematic review of the international literature. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 22(1), Article e12138. <https://doi.org/10.36253/form-12138>.
- Chitsa, B., & Moyo, G. (2020). *Effectiveness of the inclusion of teachers with disabilities in the teaching and learning situation in Bulawayo Metropolitan Province schools*. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, 4(11), 53-60. <https://www.rsisinternational.org>.

- Cole, M. (Ed.). (2022). Education, equality and human rights: Issues of gender, race, sexuality, disability and social class. Taylor & Francis.
- Faraji, Z., & Fekri, H. (2022). Phenomenology of teachers' experiences in virtual mathematics education for children with special needs. *Teacher Professional Development*, 7(3), 95–118. [In Persian].
- First Guidebook of the Special Recruitment Exam for Persons with Disabilities. (2023). Administrative and Recruitment Organization of Iran; Jahad Daneshgahi Exam Center. [In Persian].
- Fujitani, S., Akutsu, M., Watanabe, H., Kobayashi, K., & Fujita, A. (2023). Reviewing reasonable accommodation for teachers and teacher-training course students with visual impairments. IEICE Technical Report, 122(431), 168–171. https://www.researchgate.net/publication/370861799_Reviewing_Reasonable_Accommodation_for_Teachers_and_Teacher-Training_Course_Students_with_Visual_Impairments.
- Ghorbani Shahnani, A. (2024). Disability, challenges and solutions: Overcoming social barriers toward an inclusive society. *Payashahr Monthly*, 6(71), 1–8. [In Persian].
- Grenier, M., Horrell, A., & Genovese, B. (2014). Doing things my way: Teaching physical education with a disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31(4), 325–342. <https://doi.org/10.1123/apaq.2013-0089>.
- Hankebo, T. A. (2018). Being a deaf and a teacher: Exploring the experiences of deaf teachers in inclusive classrooms. *International Journal of Instruction*, 11(3), 477–490. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11333a>.
- Hortigüela-Alcalá, D., Bores-García, D., Barba-Martín, R., & González-Calvo, G. (2021). Yes, I have a disability. Does it prevent me from being a PE teacher? A qualitative approach from the point of view of future PE teachers and their families. *European Physical Education Review*, 27(1), 196–209. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1835855>.
- Hu, L., & Wang, T. (2024). Can disabled people be teachers in China? *Disability & Society*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/09687599.2024.2435416>.
- Izan, M., & Ahmadi Aliabadi, A. (2022). A qualitative inquiry into the lived experiences of principals and teachers regarding the opportunities and challenges of the “KarAmand” plan (Empowering School): Proposing strategies to overcome its challenges. *Teacher Professional Development*, 7(1), 83–109. [In Persian].
- Kamalpourkhoob, N., & Rouzbehani, M. R. (2024). Modeling the professional social agency of teachers in society with an emphasis on their social responsibility. *Teacher Professional Development*, 9(4), 77–95. <https://doi.org/10.48310/tpd.2025.17761.1795>. [In Persian].
- Keane, E., Heinz, M., & Eaton, P. (2018). Fit(ness) to teach? Disability and initial teacher education in the Republic of Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 819–838. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412510>.
- Khaki, G. (2020). Ravesh tahghigh ba roykard-e payannamehnevisi [Research methods with thesis writing approach]. Tehran: Fowjan Publishing. [In Persian].
- Latifian, M., Bani Asad, A., & Kamali, M. (2020). Exploring the social dimensions of disability: A systematic review. *Research Journal of Social Work*, 7(26), 53–101. <https://doi.org/10.22054/rjsw.2021.51214.395>. [In Persian].
- Martin, P. C. (2025). Learning to become a teacher with a disability: The personal journey of a professor of teacher education. *International Journal of Inclusive Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2451708>.
- Moya, M. (2024). Breaking barriers: The inspirational journeys of disabled schoolteachers. University of East London.
- Neca, P., Borges, M. L., & Pinto, P. C. (2022). Teachers with disabilities: A literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 26(12), 1192–1210. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1776779>.
- Parker, E. C., & Draves, T. J. (2017). A narrative of two preservice music teachers with visual impairment. *Journal of Research in Music Education*, 64(4), 385–404. <https://doi.org/10.1177/0022429416674704>.
- Parker, E. C., & Draves, T. J. (2018). Tensions and perplexities within teacher education and P–12 schools for music teachers with visual impairments. *Arts Education Policy Review*, 119(1), 42–52. <https://doi.org/10.1080/10632913.2016.1201028>.
- Rostami, S., Mirzaei Sharifi, H., & Jahani Monfared, M. (2018). A comparison of quality of work life and life expectancy with job satisfaction among

- teachers with physical-motor disabilities and non-disabled teachers. *Motor and Behavioral Sciences*, 1(2), 111–119. [In Persian].
- Singal, N., Kwok, P., & Wijesinghe, T. (2024). Being a teacher with disabilities: Perspectives, practices and opportunities. University of Cambridge/ British Council. <https://doi.org/10.57884/NP7V-WC92>.
- Sokal, L., Woloshyn, D., & Wilson, A. (2017). Pre-service teachers with disabilities: Challenges and opportunities for directors of student teaching in Western Canada. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(3), 1–18. <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2017.3.7>.
- Strimel, M. M., Nagro, S. A., Baker, P. H., & Thoma, C. A. (2023). The Experiences of Teacher Candidates With Disabilities: A Systematic Literature Review. *Teacher Education and Special Education*, 46(3), 243–259. <https://doi.org/10.1177/08884064231170573>.
- Tal-Alon, N. (2023). *Toward a more inclusive generation: The employment of teachers with physical disabilities*. In H. Tran & G. Jean-Marie (Eds.), *Leadership in turbulent times* (pp. 133–148). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/978180382197920231009>.
- Ware, H., Singal, N., & Groce, N. (2021). The work lives of disabled teachers: Revisiting inclusive education in English schools. *Disability & Society*, 37(9), 1417–1438. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1867074>.
- Yaghoubnejad, S., & Hosseini, S. J. (2022). Student teachers with disabilities: Legal implications, challenges, and forward-looking strategies. *The 2nd National Conference on Foresight in Psychology and Educational Sciences*, Shiraz, Iran. <https://civilica.com/doc/1484691>. [In Persian].