



## دانش آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر: نقش اولیا و معلمان

محمد عاشوری

دانشجوی دکتری روان‌شناسی و آموزش  
کودکان استثنایی، دانشگاه تهران

دکتر احمد به‌پژوه

استاد روان‌شناسی، دانشگاه تهران

### مقدمه

در سال‌های اخیر، در نظام آموزش و پرورش ایران، تلاش‌هایی برای پیوستن دانش‌آموزان استثنایی<sup>۱</sup> یا دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به کلاس‌های عادی، به منظور فراهم کردن فرصت‌های برابر، بدون توجه به متفاوت بودن آنان انجام شده است. در این مسیر، هدف‌های آموزش فراگیر تا حدی محقق و بنیان‌های مقدماتی جهت تغییر در نظام آموزشی پایه‌گذاری شده و چالش‌های نو پدیدار گشته است. متخصصان تعلیم و تربیت دریافته‌اند که شرایط کنونی نظام آموزشی پاسخگوی نیازهای همه‌جانبه دانش‌آموزان با نیازهای ویژه نیست. آنها بر این باورند که عملیاتی ساختن شعار آموزش برای همه<sup>۲</sup>، فقط در یک نظام آموزشی فراگیر محقق می‌شود، چرا که هسته اصلی آموزش فراگیر فراهم کردن فرصت‌های برابر، توجه به حقوق انسانی یادگیرندگان با توانایی‌های گوناگون و یکپارچه‌سازی آموزشی و اجتماعی آنان است.

برآورد شده است که حدود ده تا پانزده درصد افراد هر جامعه را افراد استثنایی در گروه‌های سنی مختلف تشکیل می‌دهند و در این ارتباط، خانواده‌های متعددی نیز به شکل‌های گوناگون با این افراد

### چکیده

جایگاه آموزش و پرورش یا تعلیم و تربیت و نقش اولیا و مربیان را، به عنوان مهم‌ترین عامل رشد انسان، هیچ‌گاه نمی‌توان در فرایند رشد نادیده گرفت و بدون شک توجه به آن از اهمیت و منزلت ویژه‌ای برخوردار است. اگر اصل «آموختن برای بهتر زیستن» مورد توجه واقع شود، باید نظام آموزشی طوری متحول گردد تا همه دانش‌آموزان حتی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه<sup>۱</sup> در خانه و مدرسه از حمایت‌های مورد نیاز بهره‌مند شوند. بی تردید، یکی از اساسی‌ترین راهکارها برای دستیابی به عدالت اجتماعی، تسهیل آموزش همه جانبه برای همگان در گستره حیات است که در قلمرو آموزش و پرورش فراگیر، با تأکید بر حق متفاوت بودن، برابری فرصت‌ها و توجه به توانایی‌های گوناگون، قابل دستیابی است. از این رو، در دهه‌های اخیر در حوزه آموزش و پرورش استثنایی یا ویژه<sup>۲</sup>، رویدادهای فراوانی رخ داده، پژوهش‌های بی‌شماری صورت گرفته، اندیشه‌های نوین متبلور شده، روش‌ها و راهبردهای گوناگونی مطرح و افق‌های روشنی آشکار شده است؛ که این مقاله به بررسی برخی از آنها می‌پردازد.

سر و کار دارند. در طول قرون گذشته، اصطلاح کودکان استثنایی ۵، برای کودکانی که در فرایند رشد در مقایسه با همسالان خود حد اقل در یکی از ابعاد رشد (جسمانی، شناختی، عاطفی، اجتماعی، حرکتی و کلامی)، تفاوت‌های قابل ملاحظه دارند، به کار رفته است. به طور تقریبی، از سال ۱۹۷۰، به منظور تعدیل بار نگرشی این اصطلاح، اصطلاح کودکان با نیازهای ویژه به کار می‌رود و این اصطلاح یک اصطلاح تخصصی و فنی است که در محافل علمی بین‌المللی پذیرفته شده است. گفتنی است که بخش عمده‌ای از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در مدارس عادی و تعدادی از آنان در مدارس استثنایی یا مدارس ویژه ۶ به تحصیل می‌پردازند (نگاه کنید به ویلیامز، ۱۹۸۸، ترجمه به پژوه و همکاران، ۱۳۸۶).

کودکان با نیازهای ویژه، با وجود محدودیت‌ها و نارسایی‌هایی که دارند، از توانایی‌ها و قابلیت‌های قابل ملاحظه‌ای برخوردارند و چنین واقعیتی موجب شده است که امروزه از آنان به عنوان کودکان با توانایی‌های گوناگون ۷ یاد شود (لورمن و همکاران، ۲۰۰۵، به پژوه و حسین‌خانزاده، ۱۳۹۱). نگاهی تاریخی به آموزش و پرورش حاکی از آن است که در گذشته، در سراسر دنیا، نظام آموزشی برای کودکان استثنایی به شکل جداسازی آموزشی، به عنوان تفکر، غالب مطرح بوده است؛ اما امروزه طراحی، برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌های یکپارچه‌سازی آموزشی و اجتماعی برای این گونه دانش‌آموزان، تفکر رایج قلمداد می‌شود. در سال‌های اخیر، مهم‌ترین مسئله عمومی، که توجه متخصصان تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده است، توجه به آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، رشد همه جانبه و نیازهای آموزشی ویژه آنان است (هورن‌بی، ۲۰۱۲). در حال حاضر، توصیه می‌شود هر فرد، در حد امکان، در محیطی طبیعی، باز و نامحدود رشد یابد و آموزش ببیند.

با بررسی روان‌شناسی اجتماعی کودکان با نیازهای ویژه، ملاحظه می‌شود که یکی از مهم‌ترین و اساسی‌ترین مسئله در امر یکپارچه‌سازی آموزشی و اجتماعی این کودکان، شکل‌گیری نگرش ۸ و اصلاح نگرش منفی عموم مردم، به ویژه اولیا و مربیان نسبت به آنها است. در واقع، به واکنش‌های سازمان یافته یک فرد نسبت به یک شیء، شخص، موضوع یا فکر، که حاصل دانش و تجربه پیشین او است، نگرش گفته می‌شود. در شکل‌گیری نگرش افراد جامعه نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، عواملی مانند فرهنگ افراد، باورهای مذهبی، زمینه خانوادگی و تاریخی آنها، میزان و نوع رابطه و تعامل اجتماعی و میزان آگاهی و اطلاعات تأثیرگذارند. افزون بر این، برنامه‌های آگاه‌سازی و تماس اجتماعی بر نگرش افراد جامعه نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، تأثیر قابل توجه دارد (به پژوه، ۱۹۹۲؛ به پژوه و فتحی، ۱۳۸۱).

در گزارش‌های جهانی در مورد آموزش دانش‌آموزان با نیازهای

ویژه بر اهمیت آموزش مناسب برای معلمان تأکید شده است تا معلمان به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه اعتماد کنند و توانمندی لازم برای آموزش آنها را کسب کنند. همچنین توصیه شده برنامه آموزش یا تربیت معلمان باید بر اصلاح نگرش‌ها و ارزش‌های آنان متمرکز باشد، نه این که فقط بر کسب دانش و مهارت‌ها تأکید شود (بورگ و همکاران، ۲۰۱۱).

شایان ذکر است که در پنج دهه اخیر، انتقادات متخصصانی مانند: نیرجه (۱۹۶۹) و دان (۱۹۸۳) نسبت به جداسازی آموزش کودکان با نیازهای ویژه، شعله نهضت عادی‌سازی ۹ و برنامه‌های یکپارچه‌سازی آموزشی ۱۰ را فروزان کرد تا این که در سراسر دنیا، رویکردهای نهضت عادی‌سازی، قانون محیط با کمترین محدودیت ۱۱، یکپارچه‌سازی آموزشی، آموزش تلفیقی ۱۲ و آموزش فراگیر ۱۳ مورد توجه قرار گرفت (کاوال و فورنس، ۲۰۰۰)، که در ادامه به توضیح آنها پرداخته می‌شود.

### نهضت عادی‌سازی

زیگلر و هوداپ (۱۹۸۷) اعتقاد داشتند که از اواخر دهه ۱۹۶۰ نهضت عادی‌سازی پایه‌گذاری شد. این مفهوم، زیربنای اصلی رشد خدمات انسانی و اجتماعی برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه بود. همچنین بنک‌میکلسن (۱۹۶۹)، به نقل از به پژوه، (۱۳۹۱) و ولفنبرگر (۱۹۸۰) از جمله طرفداران اصل عادی‌سازی بودند که باور داشتند نگهداری و آموزش افراد استثنایی در مراکز بزرگ و جداگانه، اقدامی غیرانسانی است و این مراکز قادر نیستند به نیازهای اساسی آنها توجه کنند. در این رویکرد، متخصصان به دنبال الگویی بودند که به وسیله آن دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، بخشی از ساعات مدرسه را در بین دانش‌آموزان عادی بگذرانند و در صورت لزوم از آموزش ویژه بهره‌مند شوند.

هدف نهضت عادی‌سازی این بود که دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، هم از برنامه آموزش انفرادی در آموزش ویژه و هم از آموزش و پرورش عادی بهره‌مند شوند؛ ولی در عمل نه تنها این هدف محقق نشد، بلکه این دانش‌آموزان با رهاشدگی ۱۴ مواجه شدند؛ به طوری که آموزش آنها مانند دانش‌آموزان عادی بود و از خدمات ویژه و آموزش انفرادی بی‌نصیب ماندند؛ تا اینکه به دنبال تصویب قانون عمومی ۱۴۲-۹۴ در آمریکا، موضوع «محیط با کمترین محدودیت» مطرح شد (هاردمن و همکاران ۲۰۰۱، ترجمه علیزاده و همکاران، ۱۳۸۸).

### محیط با کمترین محدودیت

قانون محیط با کمترین محدودیت در سال ۱۹۷۵ تصویب شد که هدف آن قرار دادن دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کنار همسالان

چایگاه آموزش و پرورش یا تعلیم و تربیت و نقش اولیا و مربیان را، به عنوان مهم‌ترین عامل رشد انسان، هیچ‌گاه نمی‌توان در فرایند رشد نادیده گرفت و بدون شک توجه به آن از اهمیت و منزلت ویژه‌ای برخوردار است. اگر اصل «آموختن برای بهتر زیستن» مورد توجه واقع شود، باید نظام آموزشی طوری متحول گردد تا همه دانش‌آموزان حتی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در خانه و مدرسه از حمایت‌های مورد نیاز بهره‌مند شوند. بی تردید، یکی از اساسی‌ترین راهکارها برای دستیابی به عدالت اجتماعی، تسهیل آموزش همه جانبه برای همگان در گستره حیات است که در قلمرو آموزش و پرورش فراگیر، با تأکید بر حق متفاوت بودن، برابری فرصت‌ها و توجه به توانایی‌های گوناگون، قابل دستیابی است.

ناتوانی در یک نظام آموزشی به کار می‌رود که تمرکز بر دانش‌آموز است و به نظر می‌رسد که دانش‌آموز مشکل دارد و باید برای ورود به آموزش عادی آماده شود. در این رویکرد بر نظام آموزشی و مهارت‌های معلم تأکید نمی‌شود و تغییری در وضعیت موجود نظام آموزشی ایجاد نمی‌گردد (استاباس، ۲۰۰۸). یکپارچه‌سازی گذری است که از محیط با کمترین محدودیت شروع و به آموزش فراگیر ختم می‌شود.

## آموزش فراگیر

سیاست آموزش فراگیر یا فراگیرسازی آموزش، به یک معنا، بازگشت به مفهوم اصلی آموزش اجباری برای همه ۱۸ است (لورمن و همکاران، ۲۰۰۵، به‌پژوه و حسین‌خانزاده، ۱۳۹۱). اصطلاح آموزش فراگیر و فراگیرسازی، آثار گسترده در تحول سیاست‌های آموزش ویژه و عادی به وجود آورده است (هورن‌بی، ۲۰۱۲). آموزش فراگیر به دامنه گسترده از راهبردها، فعالیت‌ها و فرایندهایی اشاره دارد که در جست‌وجوی واقعی حقوق همگانی در آموزش با کیفیت، مناسب و مرتبط است. در رویکرد آموزش فراگیر اعتقاد بر این است که یادگیری از بدو تولد شروع می‌شود و در سراسر زندگی ادامه دارد و یادگیری در خانه، مدرسه، محله و موقعیت‌های رسمی و غیر رسمی را در بر می‌گیرد (استاباس، ۲۰۰۸).

آموزش فراگیر، یک فرایند است نه یک پدیده. به این معنا که از اثر متقابل عوامل مختلف به نتیجه‌ای منجر می‌شود که به نوبه خود با در نظر گرفتن نیازهای مخاطبان و شرایط موجود تغییر می‌پذیرد و این تغییر، عوامل موجود را تحت تأثیر قرار می‌دهد. آموزش فراگیر تبعیت از الگویی از پیش تعیین شده نیست، بلکه خود را با نیاز مخاطبانش سازگار می‌کند. آموزش فراگیر فقط شامل آموزش و پرورش ویژه و افراد دارای ناتوانی نیست، بلکه به عنوان راه

عادی آنها با حداکثر مناسب‌سازی محیط آموزشی است. محیط با کمترین محدودیت، پیوستاری از آموزش در مدارس عادی تا مدارس ویژه و شبانه‌روزی را در برمی‌گیرد. طبق این قانون، دانش‌آموز بر اساس توانمندی‌های خود در پیوستار جایابی آموزشی ۱۵ قرار می‌گیرد. در پیوستار جایابی برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، گزینه‌های خدمات آموزشی در شش سطح مطرح می‌شود:

- اولین و بالاترین سطح، حضور در کلاس عادی است که با کمترین محدودیت در محیط یادگیری همراه است و بیشترین تعداد دانش‌آموزان در آن جا می‌گیرند.

- در سطح دوم، دانش‌آموزان در کلاس عادی حضور یافته و به معلم سیار ۱۶ نیاز دارند.

- در سطح سوم، دانش‌آموزان بیشتر وقت خود را در کلاس عادی گذرانده و برای دریافت آموزش ویژه و خدمات تخصصی به اتاق مرجع ۱۷ هدایت می‌شوند.

- در سطح چهارم به دانش‌آموزان در کلاس ویژه، ولی در مدرسه عادی خدمات آموزشی ارائه می‌شود.

- در سطح پنجم دانش‌آموزان در مدرسه ویژه یا استثنایی آموزش می‌بینند.

- سطح ششم نیز مربوط به جایابی دانش‌آموزان در مراکز شبانه‌روزی است که بیشترین محدودیت در محیط یادگیری وجود دارد (ورتز و همکاران، ۲۰۰۶، ترجمه شریفی درآمدی و همکاران، ۱۳۹۰).

با وجود اینکه محیط با کمترین محدودیت تأکید بر تحصیل دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کنار همسالان عادی داشت، اما مورد انتقاد قرار گرفت، زیرا مفهوم پیوستار جایابی بیانگر این است که دانش‌آموزان با نیازهای ویژه باید به سمت خدمات آموزشی بروند، در صورتی که از اواسط دهه ۱۹۸۰ هدف این بود که خدمات برای دانش‌آموزان آورده شود نه این که آنها به سمت خدمات آموزشی بروند. در حالی که محیط با کمترین محدودیت در ایالات متحده آمریکا مطرح شده بود، کشورهای دیگر از جمله ایتالیا در اندیشه یکپارچه‌سازی آموزشی بودند (عاشوری و جلیل‌آبکنار، ۱۳۹۲).

## یکپارچه‌سازی آموزشی

گرایش به اجرای برنامه‌های یکپارچه‌سازی آموزشی از سال ۱۹۷۰ در کشورهای اسکاندیناوی مورد حمایت قرار گرفت. در ایتالیا بر اساس قانون، یکپارچه‌سازی آموزشی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کلاس عادی اجباری شد. همچنین در آمریکا، فرانسه، بریتانیا و آلمان نیز در جهت یکپارچه‌سازی آموزشی گام‌های بزرگی برداشته شد (هاردمن و همکاران، ۲۰۰۱، ترجمه علیزاده و همکاران، ۱۳۸۸). اصطلاح یکپارچه‌سازی آموزشی برای توصیف دانش‌آموزان با

آموزشی انطباق یابد. در نظام آموزشی فراگیر، مشکلاتند که کنار گذاشته شده یا برطرف می‌شوند، نه اینکه دانش‌آموز کنار گذاشته شود (استابس، ۲۰۰۸) (جدول ۱).

## تاریخچه برنامه‌های آموزش فراگیر در ایران

طرح آموزش و پرورش فراگیر در ایران، در سال ۱۳۸۵ به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش رسید. بر اساس این مصوبه، مسئولیت ارزشیابی طرح آزمایشی بر عهده پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش گذاشته شد. طرح آموزش فراگیر از آغاز سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶ در هفت استان کشور (شهر تهران، خوزستان، فارس، کردستان، مازندران، هرمزگان و همدان) برای مدت سه سال آغاز و در سال بعد در سراسر کشور توسعه یافت و با استقبال قابل توجه رو به رو شد. به منظور کیفی‌سازی روند اجرای طرح مذکور، دو شیوه‌نامه اجرایی و بخشنامه‌های لازم، جهت اجرای هماهنگ و قانونمند طرح در استان‌ها تهیه شد، کمیته برنامه‌ریزی در سطح حوزه ستادی تشکیل گردید و همایش‌های یک روزه جهت توجیه مسئولان آموزش و پرورش برگزار شد. در این زمینه کتاب‌هایی تألیف شد، مدرسان جهت برگزاری دوره آموزش فراگیر توجیه شدند و دوره‌های آموزش ضمن خدمت طراحی و اجرا گردید. از دیگر اقدامات انجام شده در سال‌های اخیر می‌توان به تشکیل کمیته اجرایی در سطح استان و منطقه، ارزیابی تشخیصی اولیه و تخصصی و شناسایی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، تخصیص معلم مرجع (رابط) جهت پشتیبانی تخصصی از دانش‌آموزان و خانواده‌های آنان و معلمان، تدارک تجهیزات توان‌بخشی، مناسب‌سازی فضای آموزشی، تشکیل کلاس‌های جبرانی، تأمین و ارائه خدمات مشاوره‌ای و توان‌بخشی، برگزاری جلسات حساس‌سازی دانش‌آموزان عادی، طراحی و برگزاری مسابقات و اردوهای علمی و فرهنگی به منظور ایجاد روابط دوستی و تعامل متقابل بین دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و عادی و نظارت بر فعالیت مدارس اشاره کرد (سعیدی، ۱۳۸۸؛ ضیایی، ۱۳۸۸).

## ارزش‌ها و باورهای بنیادی در نظام آموزش فراگیر

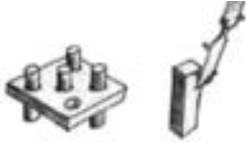



در نظام آموزش فراگیر، اولیا و مربیان به ارزش‌ها و باورهای زیر اعتقاد دارند:

- باور دارند که هر کسی حق آموزش دارد.
- باور دارند که هر کسی می‌تواند یاد بگیرد.
- باور دارند که هر کسی می‌تواند در برخی از حوزه‌ها یا در زمان‌های خاص، مشکلاتی در یادگیری داشته باشد.
- باور دارند که هر کسی برای یادگیری به حمایت نیاز دارد.
- باور دارند که مسئولیت اولیه تسهیل یادگیری، با مدرسه،

در ایجاد یک محیط یادگیری فراگیر، مشارکت یک اصل بنیادی است که در آن مسئولیت آموزش به یادگیرندگان متفاوت در میان اعضای گوناگون مدرسه تقسیم می‌شود. ساختارهای سازمانی مشارکتی از انسجام، کار گروهی، مسئولیت‌پذیری و هدفمندی حمایت می‌کنند. به منظور غنی‌سازی محیط یادگیری دانش‌آموزان، مربیان باید محیط اجتماعی مناسب ایجاد کنند که در آن از گوشه‌گیری، طرد و نگرش قالبی اجتناب شود و آموزش را برای بهبود هر چه بیشتر سطوح تعامل، ساختار بندی کنند، به گونه‌ای که جنبه حمایتی داشته و همه دانش‌آموزان را مورد توجه و پذیرش قرار دهد. بنابراین، حمایت خانواده‌ها و برداشتن گام‌های اساسی در جهت تحقق هدف‌های آموزش فراگیر اهمیت بسزایی دارد و تحولی نوین را در نظام آموزشی و برقراری عدالت اجتماعی ایجاد می‌کند.

حلی برای مشکلات فعلی نظام آموزش و پرورش عادی قلمداد و گروه‌های زیادی از افراد جامعه را شامل می‌شود. آموزش فراگیر، تحولی اساسی در تغییر نظام آموزشی محسوب می‌شود. مفهوم حمایت از آموزش فراگیر بر تحصیل در نزدیک‌ترین مدرسه، یعنی مدرسه‌ای که اگر دانش‌آموز مورد نظر، ناتوانی نداشت، می‌توانست در آن جا آموزش ببیند، تمرکز دارد. طبق این مفهوم، دانش‌آموزان با نیازهای ویژه عضو گروه همسالان خود هستند (به‌پژوه، ۱۳۷۶). در حقیقت، آموزش فراگیر عبارت است از تلفیق کامل دانش‌آموزان با توانایی‌های گوناگون در همه جنبه‌های تحصیلی‌بی که دیگر دانش‌آموزان قادر به دسترسی و لذت بردن از آن هستند. آموزش فراگیر شامل همه مدارس و کلاس‌های درس عادی می‌شود که به طور واقعی به منظور برآوردن نیازهای همه دانش‌آموزان تغییر پیدا کرده و انطباق می‌یابد، تفاوت‌ها را مقدس شمرده و ارزش‌گذاری می‌کند. در این رویکرد دانش‌آموزان با توانایی‌های گوناگون، در صورت نیاز، کمک‌های تخصصی یا آموزش ویژه بیرون از کلاس درس را، فقط به عنوان یکی از راه‌های متعدد در دسترس و مورد نیاز، دریافت می‌کنند (لورمن و همکاران، ۲۰۰۵، ترجمه به‌پژوه و حسین‌خانزاده، ۱۳۹۱؛ عاشوری و جلیل‌آبکنار، ۱۳۹۲).

در آموزش فراگیر، هر نوع تفاوت، بر اساس سن، جنس، قومیت، زبان، وضعیت سلامت، وضعیت اقتصادی، مذهب، ناتوانی و سبک زندگی پذیرفته شده و مورد احترام قرار می‌گیرد. آموزش فراگیر بخشی از راهبردهای گسترده ارتقای تحول نظام آموزشی است که هدف آن ایجاد دنیایی با آرامش و تحمل، استفاده مناسب از منابع و عدالت اجتماعی در جهت تأمین نیازهای اساسی و حقوق همگانی است. آموزش فراگیر نوعی تغییر در نظام آموزشی برای انطباق با دانش‌آموز است، نه این که تغییر در دانش‌آموز ایجاد کند تا با نظام

<p>آموزش یکپارچه</p> <p>تغییر در کودک تا متناسب با سیستم آموزشی عمل کند نظام آموزشی به همان وضعیت قبلی باقی می ماند باید دانش آموز انطباق یابد یا اخراج شود</p> 	<p>آموزش عادی</p> <p>به مثابه قطعات چوبی چهار گوش برای حفره های چهار گوش دانش آموزان عادی معلمان عادی مدارس عادی</p> 
<p>آموزش فراگیر</p> <p>نظام آموزشی انعطاف پذیر همه دانش آموزان می توانند یاد بگیرند تغییر در نظام آموزشی به منظور متناسب سازی با کودک و ارزش گذاری به تفاوت هاست.</p> 	<p>آموزش ویژه</p> <p>به مثابه قطعات چوبی گرد برای حفره های گرد دانش آموزان با نیازهای ویژه معلمان ویژه مدارس ویژه</p> 

و ارتقای مهارت‌ها در دانش آموزان با ناتوانی.

۴- زمینه سازی پذیرش بهتر دانش آموزان با ناتوانی در متن جامعه، با تغییر نگرش و فرهنگ سازی در محیط مدرسه، که در آینده به ایجاد جامعه فراگیر منتهی می شود.

۵- توسعه و ارتقای مهارت‌های معلمان و انعطاف پذیری عملکرد آنان در جهت تلاش به منظور رفع نیازهای ویژه ناشی از تفاوت‌های همه دانش آموزان (کوال و فورنس، ۲۰۰۰).

### چالش‌ها و موانع آموزش فراگیر

۱- نارسایی در شیوه‌های تدریس: واضح است که شیوه‌های تدریس و برنامه‌های رایج به شدت نارسا به نظر می‌رسند. برای درک این موضوع کافی است نگاهی بیندازیم به نیازهای کودکان و نوجوانان آسیب پذیر که مستعد انزوا و طردشدگی اند (میچل، ۲۰۱۴). معلمان، دانش و مهارت مورد نیاز برای آموزش دانش آموزان با دامنه‌ای گسترده از نیازهای خاص را ندارند (استابس، ۲۰۰۸) (جدول ۲).

۲- مشکل تأمین و سازمان دهی آموزش: دانش آموزانی که سابقه روپارویی با موانع آموزشی را داشته‌اند، در بیشتر مواقع فرصت ادامه تحصیل تا دوره دبیرستان را از دست می‌دهند. تمهیداتی که به

معلم، خانواده و محله است، نه فقط دانش آموز.

■ به تفاوت‌ها اهمیت می‌دهند و بر این باورند که تفاوت‌ها، امری هنجاری هستند و جامعه را تقویت می‌کند.

■ رفتارها و نگرش‌های تبعیض آمیز نادرست هستند و ما باید به جامعه تحمل گرا، که تنوع را می‌پذیرد، احترام بگذاریم.

■ نباید معلم تنها گذاشته شود، معلم نیاز به حمایت جاری و همه جانبه دارد.

■ آموزش باید از بدو تولد در خانه شروع شود، آموزش در دوران اولیه کودکی اهمیت بسیار دارد و آموزش نباید در بزرگسالی متوقف شود، بلکه باید در همه دوران زندگی (گستره حیات) ادامه یابد (استابس، ۲۰۰۸).

### مزایای آموزش فراگیر

۱- وجود الگوی مناسب رشدی برای دانش آموزان با نیازهای ویژه.

۲- امکان مقایسه عملکرد دانش آموزان با ناتوانی با الگوی رشدی مناسب و جهت گیری به سوی ارتقای مهارت‌های متفاوت آنان، از سوی معلم.

۳- امکان بهره‌گیری از توان بالقوه همسالان عادی برای آموزش

جدول ۲- تحلیل موانع، فرصت‌ها و چالش‌ها در آموزش فراگیر (استابیس، ۲۰۰۸).

عوامل کلیدی در آموزش فراگیر	فرصت‌هایی برای توسعه آموزش فراگیر	چالش‌ها و موانع در توسعه آموزش فراگیر
۱- ساختار قوی، اعتقاد به ارزش‌ها، باورها رعایت اصول بنیادی توجه به نشانگرهای موفقیت	ابتکار در بهسازی مدارس رعایت حقوق انسانی حضور الگوهای خوب	سیاست‌های ضعیف یا ناکارآمد نظام آموزشی سخت‌گیر حضور مدارس ویژه و الگوهای فردی متعصب
۲- اجرا در بافت‌ها و فرهنگ‌های محلی موقعیت عملی منابع و مسائل فرهنگی	ابتکار مبتنی بر محله پیشگامی در برنامه‌های غیررسمی فرهنگ‌هایی با تمرکز بر یکپارچگی قوی	اعمال رویکردهای غالب ناهماهنگی در منابع منابع منظم در نظام‌های مجزا
۳- بازبینی مشارکتی مداوم چه کسی؟ چگونه؟ چه چیزی؟ چه موقع؟	فعالیت‌های گروه‌های افراد با ناتوانی‌ها، گروه‌های زنان و والدین شرکت کردن از دوران کودکی ابزارهای خلاق و مشارکتی	نوسان در اجرای آموزش فراگیر سازماندهی فرهنگی ضعیف در جامعه ضعف در کارکنان متعهد

همکاران، ۲۰۱۰). دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به برنامه‌ای متناسب با توانمندی‌هایشان نیاز دارند و نباید درصدد این باشیم که این دانش‌آموزان را با برنامه ملی، که برای دانش‌آموزان عادی طراحی شده است، منطبق سازیم.

۶- توسعه نامناسب و از هم گسیختگی منابع انسانی: نیاز به اجرای کارآموزی‌های کارکنان در همه رده‌ها به طور مناسب برآورده نمی‌شود. کمبود یا نبود دوره‌های کارآموزی و ظرفیت‌های ناچیز فرصت‌های آموزشی برای کلیه افراد متعلق به مراکز خدماتی جامعه و به ویژه مراقبان و والدین، مشهود است.

### توصیه‌هایی برای طراحی برنامه‌های آموزش فراگیر

۱- همه دانش‌آموزان باید به پیوستاری از انواع جایابی‌ها، پشتیبانی‌ها و خدمات دسترسی داشته باشند، با این فرض اساسی که نخستین فرصت جایابی برای هر دانش‌آموز، آموزش و پرورش عادی است.

۲- همه تصمیم‌گیری‌های مربوط به جایابی باید بر اساس برنامه آموزش انفرادی طراحی شده و بر نیازهای دانش‌آموزان و تمهید معقول خدمات تأکید داشته باشد.

۳- پیش از آنکه هرگونه برنامه جدیدی طراحی شود، اعضای گروه برنامه‌ریزی باید در مورد فلسفه آموزش و پرورش به توافق رسیده باشند. معلمان و اولیا باید به نحوی در فرایند تصمیم‌گیری، طراحی و ارزشیابی فرد فرد دانش‌آموزان و برنامه‌های وسیع اجرایی مشارکت داشته باشند.

۴- ارتقای آموزش و پرورش کارکنان، به عنوان بخشی از برنامه روزانه معلمان و متخصصان پشتیبانی در نظر گرفته شود.

منظور ادامه حمایت‌های لازم بعد از اتمام دوره ابتدایی در نظر گرفته شده، به هیچ عنوان درخور نیازهای موجود آنان نیست.

۳- عوامل اجتماعی- اقتصادی: بدیهی‌ترین موقعیت‌های شکست در نظام آموزشی و وجود نابرابری‌ها و کمبودها در نظام آموزشی، در مناطقی مشاهده می‌شود که دارای پایین‌ترین سطح تأمین خدمات اولیه هستند (میچل، ۲۰۰۸). هنوز بحث و سردرگمی بر سر این است که بودجه مربوط به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه توسط تسهیل‌گران آموزش ویژه تأمین شود یا آموزش عادی؟ با توجه به این که دانش‌آموزان با نیازهای ویژه هزینه‌های بسیار دارند پیشنهاد می‌شود هزینه‌ها با کمک تسهیل‌گران از طریق آموزش عادی فراهم شود.

۴- نگرش‌ها: نگرش‌های منفی در برابر تفاوت‌ها از یکسو و تعصب‌ها در جامعه از سوی دیگر، به شکل موانعی بر سر راه پیشرفت آموزش فراگیر عمل می‌کنند. یکی از عناصر مهم در آموزش فراگیر، معلم‌ها و نوع نگرش آنها به آموزش فراگیر است. وجود نگرش‌های مثبت برای اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌های فراگیر از ضروریات اصلی برای ایجاد تعهد در کارگزاران و دست‌اندرکاران مربوط، جهت به فعل رساندن تلفیق کامل و نیز سوق دادن هر چه بیشتر و کامل‌تر دانش‌آموزان با ناتوانی به سوی مدارس عادی است (به‌پژوه، ۱۹۹۲).

۵- برنامه‌های درسی: آشکار است که برنامه‌های آموزشی نتوانسته‌اند به نیازهای گروه وسیعی از دانش‌آموزان با ناتوانی پاسخ دهند. اکثریت قریب به اتفاق مراکز آموزشی، فضای کافی برای بسیاری از دانش‌آموزان را ندارند، به ویژه دانش‌آموزانی که دارای ناتوانی‌های جسمی‌اند، بیش از بقیه از این محدودیت امکانات رنج می‌برند (میچل، ۲۰۱۴). آموزش فراگیر، برنامه‌ای مناسب برای تحول شناختی و رفتاری بسیاری از دانش‌آموزان را ندارد (وارناک و

کنند، به گونه‌ای که جنبه حمایتی داشته و همه دانش‌آموزان را مورد توجه و پذیرش قرار دهد. بنابراین، حمایت خانواده‌ها و برداشتن گام‌های اساسی در جهت تحقق هدف‌های آموزش فراگیر اهمیت بسزایی دارد و تحولی نوین را در نظام آموزشی و برقراری عدالت اجتماعی ایجاد می‌کند.

### پی‌نوشت‌ها

1. Students with Special Needs
2. Special Education
3. Exceptional Students
4. Education For All
5. Exceptional Children
6. Special Schools
7. Children with Diverse Abilities
8. Attitude
9. Normalization Movement
10. Educational Integration
11. Least Restrictive Environment (LRE)
12. Integrated Education
13. Inclusive Education
14. Dumping
15. Educational Placement
16. Itinerant Teacher
17. Resource Room
18. Universal Compulsory Education for All

### منابع

به‌پژوه، احمد (۱۳۷۶). یکپارچه‌سازی و اصلاح نگرش نسبت به افراد عقب مانده ذهنی، خلاصه مقالات نخستین کنگره علمی عقب‌ماندگی ذهنی. تهران: دانشگاه علوم بهزیستی و توان بخشی و معاونت توان بخشی سازمان بهزیستی کشور.

به‌پژوه، احمد و فتحی، شهیر (۱۳۸۱). تأثیر آگاه‌سازی و تماس اجتماعی بر نگرش دانش‌آموزان دبیرستانی نسبت به دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی و یکپارچه‌سازی آموزشی آنان. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۱۸، ۲، ۱۳-۲۴.

به‌پژوه، احمد (۱۳۹۱). نهضت عادی‌سازی در آموزش و توان بخشی افراد با نیازهای ویژه، در لورمن، تیم؛ دیلر، جوان و هاروی، دیوید (۲۰۰۵). آموزش فراگیر: راهنمای عملی در حمایت از یادگیرندگان با توانایی‌های گوناگون. ترجمه احمد به‌پژوه و عباسعلی حسین‌خانزاده (۱۳۹۱). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

۵- فعالیت عمیقی در جهت وحدت‌بخشی به نظام‌های آموزش و پرورش ویژه و عادی صورت گیرد.

۶- اطمینان از این که برای برآورده ساختن نیازهای اجتماعی، هیجانی و شناختی تمامی دانش‌آموزان، به استخدام معلمان به تعداد کافی نیاز است. زیرا در اجرای برنامه‌های فراگیرسازی کاهش تعداد دانش‌آموزان در هر کلاس و افزایش عدد معلمان در کلاس درس ضروری است.

۷- فرایندهای جذب باید به طریقی طراحی شوند که به معلمان اجازه دهند، برنامه‌های آموزش انفرادی و جایابی را، که برای هر دانش‌آموز طراحی شده است، به چالش بکشند.

۸- والدین و دانش‌آموزان را به عنوان همکار، در فرآیند تصمیم‌گیری و طراحی برنامه آموزش انفرادی مشارکت دهید.

۹- در هنگام طراحی برنامه‌ها، رویکردهای یاددهی یا یادگیری چندگانه مانند: تدریس توسط همسالان، آموزش به روش همکاری، یادگیری مشارکتی، مطالعه گروهی، آموزش موازی و مانند آن را در نظر داشته باشید (کوال و فورنس، ۲۰۰۰).

### نتیجه‌گیری

آموزش فراگیر، فرایندی پویا است که به طور مداوم بر اساس بافت محیطی و فرهنگ، مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. آموزش فراگیر، در اندیشه توانمندسازی خانواده‌ها، محله‌ها، نظام‌ها و ساختارهایی است که با تبعیض مبارزه می‌کنند، به تنوع ارج می‌نهد، مشارکت را ارتقا می‌بخشد و بر موانع یادگیری و مشارکت همگانی غلبه می‌کنند. هدف اصلی آموزش فراگیر این است که دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به شاد زیستن و سازگاری مطلوب دست یابند و احساس تعلق به جامعه کنند. در این طریق، مدارس باید به آموزش مهارت‌های تحصیلی، مهارت‌های زندگی و مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی در بافت طبیعی جامعه بپردازند.

به منظور تحقق هدف‌های آموزش فراگیر، همکاری با همکاران به مفهوم گسترده، یعنی مشارکت متخصصان، معلمان و والدین در آموزش و پرورش دانش‌آموزان امری ضروری است؛ چرا که فراگیرسازی به ارزش‌های آموزشی، پرورشی، اجتماعی و نیز به درک ما در مورد ارزش افراد مربوط می‌شود. در ایجاد یک محیط یادگیری فراگیر، مشارکت یک اصل بنیادی است که در آن مسئولیت آموزش به یادگیرندگان متفاوت در میان اعضای گوناگون مدرسه تقسیم می‌شود. ساختارهای سازمانی مشارکتی از انسجام، کار گروهی، مسئولیت‌پذیری و هدفمندی حمایت می‌کنند. به منظور غنی‌سازی محیط یادگیری دانش‌آموزان، مربیان باید محیط اجتماعی مناسب ایجاد کنند که در آن از گوشه‌گیری، طرد و نگرش قالبی اجتناب شود و آموزش را برای بهبود هر چه بیشتر سطوح تعامل، ساختار بندی

- International and Comparative Education, 1(1), 52-60.
- Kavale, K.A. & Forness, S.R. (2000). History, rhetoric and reality: Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education*, 21, 5, 279-296.
- Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education? Using Evidence-based Teaching Strategies* (2nd ed) London: Routledge
- Nirje, B. (1969). The Normalization Principle and its Human Management Implications, in R.B Kugel & W. Wolfensberger (Eds.), *Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded* (Report to the President's Committee on Mental Retardation). Washington, D.C.: USA Government Printing Office.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive Education: Where There Are Few Resources*. Oslo, Norway: The Atlas Alliance
- Warnock, M.; Norwich, B. & Terzi, L. (2010). *Special Educational Needs: A New Look*. (2nd Ed) London: Bloomsbury Academic.
- Wolfensberger, W. (1980). *A Brief Overview of the Principle of Normalization, Social Integration and Community Services*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Zigler, E. & Hodapp, R.M. (1987). The Developmental Implications of Integrating Autistic Children Within the Public Schools, in D.J. Cohen; A.M. Donnellan & R. Paul (Eds.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, New York: John Wiley & Sons, Inc.
- سعیدی، ابوالفضل (۱۳۸۸). کاستی‌های روش‌شناسی در پژوهش‌های مربوط به آموزش تلفیقی و فراگیرسازی. *نشریه تعلیم و تربیت استثنایی*، ۹۷، ۱۵-۲۶.
- ضیایی، سوسن (۱۳۸۸). طرح آموزش فراگیر: از تصویب تا اجرا. *نشریه تعلیم و تربیت استثنایی*، ۹۷، ۱۲۴-۱۲۸.
- لورمن، تیم؛ دپلر، جوان و هاروی، دیوید (۲۰۰۵). آموزش فراگیر: راهنمای عملی در حمایت از یادگیرندگان با توانایی‌های گوناگون. ترجمه احمد به‌پژوه و عباسعلی حسین‌خانزاده (۱۳۹۱). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- عاشوری محمد و جلیل‌آبکنار، سیده سمیه (۱۳۹۲). از عادی‌سازی تا آموزش فراگیر: تحولی در نظام آموزشی. *نشریه تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱۱۷، ۴۹-۶۰.
- ورتز، مارگارت؛ تامپکینز، جیمز و کالاتا، ریچارد (۲۰۰۶). مبانی آموزش و پرورش کودکان استثنایی. ترجمه پرویز شریفی درآمدی؛ سیمین رونقی و زهرا صفریزدی (۱۳۹۰). تهران: نشر دانژه.
- ویلیامز، فیلیپ (۱۹۸۸). فرهنگ توصیفی کودکان استثنایی (ویراست دوم). ترجمه احمد به‌پژوه؛ حمید علیزاده؛ فریبا یادگاری و مجید یوسفی لویه (۱۳۸۶). تهران: انتشارات بعثت.
- هاردمن، مایکل؛ درو، کلیفورد و اگن، وینستون (۲۰۰۱). روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی: جامعه، مدرسه و خانواده. ترجمه حمید علیزاده؛ کامران گنجی؛ مجید یوسفی لویه و فریبا یادگاری (۱۳۸۸). تهران: نشر دانژه.
- Beh-Pajoo, A. (1992). The effect of social contact on college teachers' attitudes toward students with severe mental handicaps and their educational integration, *European Journal of Special Needs Education*, 7, 2, 87-103.
- Borg, G.; Hunter, J.; Sigurjonsdottir, B. & Alessio, S. (2011). *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education: Recommendations for Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Dunn, R. (1983). Learning style and its relation to exceptionality at both ends of the spectrum, *Exceptional Children*, 49, 496-506.
- Hornby, G. (2012). Inclusive education for children with special educational needs: A critique of policy and practice in New Zealand. *Journal of*