

مروری سیستماتیک بر شناسایی عوامل موفقیت در اجرای آموزش فراگیر

بتول بیات^۱

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، ایران. (نویسنده مسئول)

فصلنامه راهبردهای نو در روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره پنجم، شماره بیستم، زمستان ۱۴۰۲، صفحات ۱۴۷-۱۲۵

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر مروری سیستماتیک بر شناسایی عوامل موفقیت در اجرای آموزش فراگیر بود. پژوهش حاضر از نوع کیفی به روش مرور مرور سیستماتیک در هشت گام انجام شد: انتخاب موضوع، تعیین معیارهای ورود و خروج، تعیین استراتژی جستجو با استفاده از ابزارهای موجود در پایگاه‌های اطلاعاتی و کلیدواژه‌های استاندارد، تعیین منابع گردآوری اطلاعات (در پژوهش حاضر مناسب‌ترین پایگاه‌های اطلاعاتی موجود شامل وب اوساینس، اسکوپوس، ساینس دایرکت، پروکوئیست، الزویر و پایگاه اطلاعاتی فارسی‌زبان گنج، سید، مگیران، نورمگز بود)، انتخاب مطالعات (از طریق مطالعه ۳۰۰ چکیده مقاله)، ارزیابی کیفیت (در این مرحله پس از طراحی ابزار ارزیابی کیفیت، منابع استخراج‌شده توسط یک نفر پژوهشگر مطالعه و امتیازدهی شد که (مقاله مرتبط)، استخراج داده‌ها، تحلیل و ارائه نتایج که مرحله نهایی است). در این پژوهش ما به برخی عناصر کلیدی که در اجرای موفق آموزش فراگیر تأثیرگذار هستند رسیدیم از جمله: نگرش‌های فرهنگی (۴ منبع)، حمایت‌های اقتصادی (۸ منبع)، کمک به مدارس برای درک چالش‌های خود (۴ منبع)، فناوری مناسب (۱ منبع)، یادگیری شخصی‌سازی‌شده (۲ منبع)، منابع و امکانات (۴ منبع)، نگرش، دانش و مهارت معلمان (۱۱ منبع)، تکنیک‌های آموزشی و شیوه تدریس (۵ منبع)، برنامه‌ریزی و برنامه درسی انعطاف‌پذیر (۵ منبع)، و رهبری حمایتی (۷ منبع). امروزه اجرای برنامه‌های فراگیر سازی تنها به یکپارچه‌سازی مکانی و فیزیکی منحصر نمی‌شود. یکی از راهبردهای پیشنهادشده کاهش تعداد دانش‌آموزان در کلاس‌هایی است که دارای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه هستند. تجهیز مدارس و ارائه امکانات مناسب از دیگر راهبردها برای ارتقای اثربخشی آموزش فراگیر است. **واژه‌های کلیدی:** آموزش فراگیر، محیط فراگیر، عوامل موفقیت آموزش فراگیر.

مقدمه

در دنیا، کودکانی زندگی می‌کنند که به دلیل داشتن نقیصه‌های ذهنی، فیزیکی، حسی و عاطفی، نیازهای ویژه‌ای دارند. بدیهی است افراد دارای این‌گونه ناتوانی‌ها و معلولیت‌ها برای ادامه حیات، نیازمند شرایط مناسب هستند. همان‌طور که زمینه‌های رفاهی همچون امنیت، بهداشت و درمان، آموزش و پرورش، اشتغال و... برای مجموعه افراد سالم جامعه تدارک دیده می‌شود برای این قشر از جامعه نیز زمینه دسترسی به این امکانات می‌بایست فراهم گردد. شاید در گذشته‌های دور، به دلیل همبستگی‌های خانوادگی و قومی افراد دارای معلولیت کمتر از چرخه حمایت خانواده بیرون می‌ماندند ولی با صنعتی شدن جوامع و به وجود آمدن نظام شهرنشینی و تغییر شکل نظام خانواده از شکل هسته‌ای آن، حال جامعه است که نقش مسئول و متولی افراد خود چه سالم و چه معلول را عهده‌دار می‌باشد. یکی از این مسئولیت‌ها، فراهم آوردن شرایط آموزشی و پرورشی مناسب برای این کودکان است. در گذشته این کودکان در مراکز شبانه‌روزی نگهداری می‌شدند و در طی شبانه‌روز علاوه بر مراقبت و پرستاری، خدمات توانبخشی و آموزشی در اختیار آنان قرار می‌گرفت. امروزه در اکثر جوامع بر اساس یافته‌های تحقیقاتی سعی می‌شود کودک مبتلا به معلولیت^۱ از خانواده و جامعه جدا نشده و حتی‌المقدور امکانات و خدمات در بطن جامعه و بصورت قابل دسترسی در اختیار خانواده و کودک قرار گیرد (ادیب سرشکی و صالح‌پور، ۱۳۸۴).

"آموزش فراگیر"^۲ نمایانگر یک چالش و تغییر تاریخی در نگرش نسبت به نوع انسانی است که با تکیه بر مدل اجتماعی از تفاوت‌های فردی در بین دانش‌آموزان دفاع می‌کند. هدف از فراگیر سازی اطمینان حاصل کردن از این موضوع مهم است که تمام افراد از حقوق، فرصت‌ها و پذیرش برابر برخوردارند (مسون و رایزر، ۱۹۹۴). یکی از اساسی‌ترین حقوق هر فرد برخورداری از آموزش مطلوب است. تقسیم آموزش و پرورش به دوشاخه عادی و استثنایی اگرچه موجی رشد قابل‌ملاحظه‌ای در آموزش و پرورش استثنایی شده است اما روند یکپارچه‌سازی دسترسی به خدمات انسانی را تسهیل نکرده است. افرادی که به دلیل ناتوانی‌ها و نقص‌های جسمی، ذهنی، حسی و حرکتی، یادگیری، ناسازگاری‌های اجتماعی، تبعیض‌های جنسی، فرودستی اجتماعی و اقتصادی و غیره از جریان اصلی و عمومی جامعه از جمله از روند آموزشی اساسی جامعه بیرون کشیده شدند هرگز به حقوق اساسی خود در تصمیم‌گیری‌های مهم کشور و منطقه‌ای نخواهند رسید و احساس تعلق اجتماعی نخواهند کرد سوی دیگر، دانش‌آموزان مدارس عادی که هرگز تجربه‌ای از توانایی‌ها و نیازهای کودکان دارای نیازهای خاص ندارند در کنار آمدن با تنوع و تفاوت‌ها در زندگی بیرون از مدرسه مشکلاتی خواهند داشت. این دانش‌آموزان که در آینده از تصمیم سازان ما خواهند بود دارای نگرش مناسبی نسبت به تفاوت‌ها، معلولیت و معلولین نخواهند بود و کمتر احتمال دارد که به نفع آنان وارد عرصه‌های کلان کشوری و بین‌المللی شوند. تنوع و تفاوت که سنگ زیربنای زندگی انسانی است توان بالقوه فراوانی برای غنا بخشیدن به جریان آموزش و پرورش دارد. هدف و شعار اساسی آموزش فراگیر این است: «کودکانی که با همدیگر یاد می‌گیرند. زندگی کردن با همدیگر را خواهند آموخت». آموزش و پرورش امری خنثی نیست، بلکه یک فعالیت مهم سیاسی است. افراد اولین بار در

^۱ A child with a disability^۲ inclusive education

مدرسه با مفاهیم هنجارها، مرزها، قدرت، نفوذ، مشارکت، همکاری و ارزش‌ها آشنا می‌شوند؛ مفاهیمی که زیربنای دموکراسی در زندگی بزرگ‌سالی آنان است. پس کاملاً شایسته است که صلاحیت آموزش و پرورش در شکل فعلی آن جهت ایجاد فرصت‌های برابر برای تمام شهروندان مخصوصاً آسیب‌پذیرترین آن‌ها نظیر دختران، زنان، معلولین مهاجران و روستائیان و نیز تغییرات اساسی در آن به بحث و چالش کشیده شود (دانایی، ۱۳۸۴). اخیراً مهم‌ترین مسئله عمومی که توجه دولت‌های مختلف را به خود جلب کرده است آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و نیازهای آموزشی ویژه آنان است (هورن بی، ۲۰۱۲).

سازمان علمی و فرهنگی یونسکو فراگیری را به‌عنوان فرایند پاسخگویی به تنوع همه یادگیرندگان با ادغام و جذب آنان در نظام‌های آموزشی عادی معرفی می‌کند و کشورها را به برقراری، نظامی متعهد می‌سازد که با ایجاد تغییر در محتوا، روش‌های آموزشی، ساختارها و راهبردها، مسئولیت تأمین آموزش همه یادگیرندگان را به عهده می‌گیرند (یونسکو، ۱۹۹۴). از نظر یونسکو نظام آموزشی مسئولیت آموزش همه کودکان را به عهده دارد و لذا هریک از گروه‌های سنی باید بتوانند صرف‌نظر از هرگونه تفاوت، در محیطی مشترک و بدون تبعیض در کنار هم درس بخوانند. تحقق این هدف در صورتی میسر خواهد بود که نظام آموزشی از رویکردهایی استفاده کند که پاسخگوی تفاوت‌های فردی یادگیرندگان در کلاس و در نهایت به نفع همه آنان باشد. کمیته حقوق کودک سازمان ملل متحد، آموزش فراگیر را شامل مجموعه‌ای از اصول، روش‌ها، اعمال و رفتارهایی به‌منظور ارائه آموزشی پرمعنا و باکیفیت برای همه دانش‌آموزان معرفی می‌کند. بدین ترتیب، آموزش فراگیر موضوعی حاشیه‌ای و جدا از آموزش عادی نیست. این آموزش در ارتباط با چالش کیفیت آموزش رسمی و غیررسمی بوده و بر این باور مبتنی است که تفاوت و تنوع یادگیرندگان عاملی چالش‌برانگیز و غنی‌کننده محیط آموزشی است (یونسکو، ۲۰۰۹). اصطلاح آموزش فراگیر پیچیدگی‌های گسترده‌ای را در تحول سیاست‌های آموزش ویژه و عادی به وجود آورده است (هورن بی، ۲۰۱۲). ما گاهی فکر می‌کنیم که متخصصان تعلیم و تربیت اطلاعات نادرستی را درباره آموزش فراگیر دریافت کرده‌اند و دچار ابهام شده‌اند. بخشی از این ابهام، ناشی از اصل موضوع آموزش فراگیر و معنایی است که از این اصطلاح دریافت می‌شود. ما اعتقاد داریم که آموزش فراگیر از نظر ماهیت نمی‌تواند در محیط‌هایی که برخی از کودکان به‌طور مجزا یا متفاوت از همسالان خود آموزش می‌بینند، وجود داشته باشد. فراهم کردن نمونه‌هایی که آموزش فراگیر نیستند، شاید آسان‌تر باشد.

آموزش کودکان به‌صورت پاره‌وقت در مدارس ویژه یا مدارس عادی، آموزش فراگیر نیست. آموزش کودکان در مدارس ویژه و با حداکثر جداسازی، آموزش فراگیر نیست. همچنین آموزش کودکان در کلاس‌های عادی، اما با برنامه‌های آموزشی متفاوت از نظر محتوا و محیط یادگیری نسبت به همسالان، آموزش فراگیر نیست (مگر این‌که همه کودکان در یک کلاس از برنامه‌های واحدی بهره ببرند) اغلب از متخصصان تعلیم و تربیت می‌شنویم که از این‌گونه مثال‌ها به‌عنوان آموزش فراگیر یاد می‌کنند، بدیهی است که چنین نیست (لورمن و همکاران. به پژوه و خانزاده، ۱۳۹۱) براساس فلسفه زیربنای آموزش فراگیر، همه کودکان برای بهره‌مندی از حداکثر توانایی خود، باید در کنار همسالان خود، در مدرسه‌ای ثبت‌نام کنند که در صورت نداشتن مشکل، ثبت‌نام می‌کردند (میلر، ۱۹۹۵). در این رویکرد، همه دانش‌آموزان صرف‌نظر از تفاوت‌هایشان به‌مثابه عضو اصلی نظام آموزشی تلقی می‌شوند و در همه فعالیت‌های آموزشی و پرورشی با سایر کودکان همکاری می‌کنند (مور، ۱۹۹۸). فیوستر (۲۰۰۶) معتقد است که آموزش فراگیر،

فلسفه‌ای است که پذیرش همه دانش‌آموزان را در جایگاه اعضای یک گروه یادگیری، بدون توجه به تفاوت‌های فردی آن‌ها به رسمیت می‌شناسد و برحق آنان در بهره‌مندی از آموزش و پرورش تأثیرگذار و مناسب با توانمندی‌هایشان در کنار همسالان خود، تأکید می‌کند. به اعتقاد وی، برای ساختن نوعی مدرسه و کلاس کارآمد و انسانی، قرار دادن همه دانش‌آموزان در کنار یکدیگر و توجه به نیازهای فردی آنان بسیار حائز اهمیت است؛ زیرا مدارس فقط با این شرایط می‌توانند تجربه یادگیری مناسب، در دسترس همه دانش‌آموزان، قرار دهند. بر این اساس، آموزش فراگیر به دنبال روندی است که براساس آن نظام آموزشی، مدرسه و معلم باید به‌گونه‌ای تغییر یابند که بتوانند همه کودکان اعم از عادی، نیازهای ویژه و قرارگرفته در حاشیه به علت مسائل فرهنگی و اجتماعی را در زیر یک سقف و در کنار همسالان خود، آموزش دهند (مایلز^۱، ۲۰۰۰؛ به نقل از کاکوجوباری و هوسپیان، ۱۳۸۱). اهمیت فراگیر سازی آموزش و پرورش در آن است که امروزه متخصصان تعلیم و تربیت و سازمان‌های مربوط به حقوق افراد دارای ناتوانی‌ها معتقدند تنها راه فراهم کردن شیوه‌ای برای آموزش و یادگیری میلیون‌ها کودک با نیازهای ویژه، برآورد شده در سطح جهان، تلفیق آنان در نظام‌های آموزشی فراگیر است (حبیبی، ۱۹۹۹؛ گروه مترجمان، ۱۳۷۹). آموزش فراگیر موفق مستلزم دگرگونی مدرسه و تغییر سیستم است. باین‌حال، بسیاری از این اصلاحات بر طراحی متمرکز است و نیاز به منابع هزینه ندارد. تأکید بر این نکته مهم است که آموزش فراگیر به این معناست که همه کودکان در اکثر اوقات روز خود در کلاس‌های درس معمولی با هم باشند. این تأثیرات مثبتی بر پیشرفت دانش‌آموزان و رفاه اجتماعی - برای همه کودکان - دارد و بسیار کارآمدتر و مؤثرتر از مدارس ویژه و کلاس‌های درس ویژه است. اغلب، اصطلاح "آموزش فراگیر" مترادف با آموزش برای کودکان دارای معلولیت می‌شود. درحالی‌که این ممکن است هنوز انگیزه اولیه برای آموزش فراگیر باشد، تمرین فراگیر موفق برای همه کودکان با ویژگی‌های مختلف مانند قومیت، زبان، جنسیت، و وضعیت اجتماعی-اقتصادی موفق خواهد بود (سچولکا، ۲۰۱۸). آموزش فراگیر فرآیند مستمر تحول آموزشی است و مجموعه‌ای واضح از شاخص‌های برابری یونسکو (۲۰۱۷) می‌تواند از اجرای آموزش فراگیر حمایت کند. اندازه‌گیری موفقیت آموزش فراگیر باید فراتر از شمارش دانش‌آموزان در دسترس برای ارزیابی باشد، اما باید معیارهای کیفیت آموزشی، نتایج و تجربیات را در بر گیرد. درک و ارزیابی شیوه‌های تدریس نیز بسیار مهم است. حال سؤال اساسی این است که عوامل تأثیرگذار بر موفقیت اجرای آموزش فراگیر چه مواردی هستند که در این راستا باید شاخص‌ها و مواردی که موفقیت با آن سنجیده می‌شود شناسایی شوند. تنها در این حالت است متخصصان و سیاست‌گذاران می‌توانند با توجه به این عوامل سیاست‌ها و خط‌مشی‌های مناسب جهت اجرای آموزش فراگیر را به مرحله اجرا بگذارند.

¹ Mails

چهارچوب نظری

آموزش فراگیر به روش‌های بی‌شماری تعریف شده است. شاید معتبرترین تعاریف از آژانس‌های سازمان ملل متحد و از معاهداتی مانند کنوانسیون حقوق افراد دارای معلولیت و اعلامیه اینچئون آمده باشد. طبق کمیته حقوق افراد دارای معلولیت (یون، ۲۰۱۶)، آموزش فراگیر به این معناست:

- یک حق اساسی برای آموزش.
- اصلی که به رفاه، کرامت، خودمختاری و مشارکت دانش‌آموزان در جامعه اهمیت می‌دهد.
- روندی مستمر برای رفع موانع تعلیم و تربیت و ترویج اصلاحات در فرهنگ، خط‌مشی و عمل در مدارس به گونه‌ای که همه دانش‌آموزان را شامل شود.

علاوه بر این، و مهم‌تر از همه، آموزش فراگیر به این معنی است که دانش‌آموزان دارای معلولیت و سایر معایب در اکثر اوقات روز مدرسه با همسالان خود در یک کلاس درس معمولی آموزش داده می‌شوند. هنگامی که بیشتر کارشناسان از «آموزش فراگیر» صحبت می‌کنند، این شامل واحدهای ویژه یا کلاس‌های درس ویژه (تفکیک) یا قرار دادن کودکان دارای معلولیت در محیط‌های معمولی تا زمانی که بتوانند خود را تنظیم کنند (ادغام) نمی‌شود. آموزش فراگیر با این فرض آغاز می‌شود که همه کودکان حق دارند در یک فضای آموزشی باشند (کوبلی، ۲۰۱۸؛ فلوریان، بلک هاوکینز و روس، ۲۰۱۷؛ هیر، و همکاران، ۲۰۱۶؛ شوئلکا و جانستون، ۲۰۱۲؛ یونسکو- JBE، ۲۰۱۶).

درحالی‌که راه‌های مختلفی برای تعریف «موفقیت» در آموزش فراگیر وجود دارد، راهنمای یونسکو (۲۰۱۷) برای تضمین شمول و برابری در آموزش، شاید واضح‌ترین مفهوم‌سازی را در مورد اینکه چگونه آموزش فراگیر می‌تواند موفق تلقی شود، ارائه می‌کند.

۱- مفاهیم

۱,۱ شمول و برابری اصول کلی هستند که همه سیاست‌ها، برنامه‌ها و شیوه‌های آموزشی را هدایت می‌کنند.

۱,۲ برنامه درسی ملی و سیستم‌های ارزیابی مرتبط با آن به گونه‌ای طراحی شده‌اند که به‌طور مؤثر به همه یادگیرندگان پاسخ دهند.

۱,۳ همه عواملی که با فراگیران و خانواده‌های آن‌ها کار می‌کنند اهداف سیاست ملی را برای ارتقای شمول و برابری در آموزش درک کرده و از آن‌ها حمایت می‌کنند.

۱,۴ سیستم‌هایی برای نظارت بر حضور، مشارکت و موفقیت همه فراگیران در سیستم آموزشی وجود دارد.

۲- خط‌مشی

۲,۱ اسناد مهم سیاست ملی آموزش به‌شدت بر شمول و برابری تأکید دارند.

۲,۲ کارمندان ارشد در سطوح ملی، ناحیه‌ای و مدیریت مدرسه شمول و برابری در آموزش را ارائه می‌کنند.

۲,۳ رهبران در همه سطوح اهداف خط‌مشی ثابتی را برای توسعه شمول شیوه‌های آموزشی عادلانه بیان می‌کنند.

۲,۴ رهبران در تمام سطوح شیوه‌های آموزشی غیر فراگیر، تبعیض‌آمیز و نابرابر را به چالش می‌کشند.

۳-سازه‌ها و سیستم‌ها

۳,۱ پشتیبانی باکیفیت بالا برای یادگیرندگان آسیب‌پذیر وجود دارد.

۳,۲ همه خدمات و مؤسسات درگیر با فراگیران و خانواده‌های آن‌ها در هماهنگی سیاست‌ها و شیوه‌های آموزشی فراگیر و عادلانه با یکدیگر همکاری می‌کنند.

۳,۳ منابع، هم انسانی و هم مالی، به روشی توزیع می‌شوند که به نفع یادگیرندگان بالقوه آسیب‌پذیر باشد.

۳,۴ نقش روشنی برای تدارکات ویژه، مانند مدارس و واحدهای ویژه، در ترویج شمول و برابری در آموزش وجود دارد.

۴-تمرینات

۴,۱ مدارس و سایر مراکز یادگیری استراتژی‌هایی برای تشویق حضور، مشارکت و موفقیت همه یادگیرندگان از جامعه محلی خود دارند.

۴,۲ مدارس و سایر مراکز آموزشی برای یادگیرندگانی که در معرض خطر کم‌موفقیت، به حاشیه رانده شدن و طرد شدن هستند، حمایت می‌کنند.

۴,۳ معلمان و کارکنان پشتیبانی آماده هستند تا در طول آموزش اولیه به تنوع زبان آموزان پاسخ دهند.

۴,۴ معلمان و کارکنان پشتیبانی فرصتی برای مشارکت در توسعه حرفه‌ای مستمر در رابطه با شیوه‌های فراگیر و عادلانه دارند. موارد بالا را می‌توان طور خلاصه‌تر در پنج مؤلفه اصلی اجرای موفق آموزش فراگیر خلاصه کرد:

۱. سیاست‌های فراگیر که نتایج عالی را برای همه دانش‌آموزان ترویج می‌کند.

۲. برنامه درسی منعطف و سازگار.

۳. رهبری قوی و حمایتی مدرسه.

۴. توزیع عادلانه منابع.

۵. معلمانی که در آموزش فراگیر آموزش دیده‌اند و آن را به عنوان نقش خود در آموزش به همه فراگیران در یک کلاس درس متنوع می‌دانند.

یکی از راه‌های اساسی که ما از لحاظ پیشینه «موفقیت» آموزش فراگیر را درک کرده‌ایم، ابزارهای کمی است که اندازه‌گیری را انجام می‌دهند. اگرچه ساده است، که تعداد کودکان دارای معلولیت در مدارس و کلاس‌های درس را به عنوان یک نتیجه آموزش فراگیر «شمارش» کنیم. با این حال، در حدود یک دهه گذشته ابزارهای نوآورانه‌تری توسعه یافته‌اند تا نه تنها دسترسی به آموزش، بلکه کیفیت آموزش، نتایج آموزشی، و تجربیات برای کودکان دارای معلولیت را نیز به تصویر بکشند. به طور خلاصه، تفکر فعلی این است که از اندازه‌گیری صرفاً موانع دسترسی فراتر رفته و رویکرد تفکر سیستمی بیشتری ارائه دهد (مانند کارینگتون و همکاران، ۲۰۱۷؛ آسین، ۲۰۱۷؛ سایلور، ۲۰۱۵؛ شوگرن، و همکاران، ۲۰۱۵؛ شوئلکا و جانستون، ۲۰۱۲). لورمن، فورلین و شارما (۲۰۱۴) پیشنهاد می‌کنند که ارزیابی آموزش فراگیر موفق را می‌توان از طریق ورودی‌ها، فرآیندها و پیامدها متمایز کرد. و همچنین از سطح

ملی (کلان)، به منطقه (متوسط) و به سطح مدرسه (خرد) مفهوم‌سازی شده است. پروژه‌های قابل توجه زیادی وجود داشته است که به دنبال شناسایی و اندازه‌گیری شیوه‌های آموزش فراگیر مؤثر توسط معلمان بوده است.

پروژه آموزش مؤثر حمایتی [SET] (جردن و مک‌گی-ریچموند، ۲۰۱۴) نمونه‌ای عالی در شناسایی، اندازه‌گیری و تقویت شیوه‌های تدریس فراگیر است. اعضای پروژه SET از طریق مقیاس دقیق مشاهده کلاس درس، شیوه‌های مؤثر کلاس درس را برای شناسایی و ارزیابی ارائه کردند، مانند: مدیریت کلاس، مدیریت زمان، ارائه درس، آموزش گروه بزرگ و کل کلاس، آموزش گروهی کوچک و فردی، سبک تدریس غالب، و لحن کلاس درس.

صرف‌نظر از مفهوم‌سازی‌های سیستمی اخیر آموزش فراگیر و تمرکز بر برجسته کردن موفقیت، ارزش آن را دارد که به سرعت مهم‌ترین موانع و چالش‌های اجرای موفق آموزش فراگیر را مرور کنیم. رایج‌ترین چالش‌های شناسایی‌شده برای اجرای موفقیت‌آمیز آموزش فراگیر عبارت‌اند از:

- فقدان سیاست و حمایت قانونی
- منابع و امکانات ناکافی مدرسه
- کادر تخصصی ناکافی مدرسه
- آموزش ناکافی معلم در تفکر فراگیر و فنون
- تکنیک‌های آموزشی و غیرفعال.
- برنامه درسی سفت‌وسختی که هیچ تطبیق، اصلاح یا شخصی‌سازی ارائه نمی‌دهد.
- رهبری مدرسه و ناحیه غیر حمایت‌کننده.
- نگرش‌های فرهنگی-اجتماعی در مورد مدارس و معلولیت (ین، ۲۰۲۰؛ دی بوئر و سریوا، ۲۰۱۸؛ سچولکا، ۲۰۱۰؛ رز، ۲۰۰۳؛ پیترز، ۲۰۰۰؛ میتلر، ۲۰۰۹؛ جانستون و چامپان، ۲۰۰۲؛ الویک و همکاران، ۲۰۱۱).
- متخصصان و پژوهشگران باور دارند که مدارس فراگیر به دلایل زیر امکان رشد و ارتقای مهارت‌های دانش‌آموزان با ناتوانی و عادی را فراهم خواهد کرد:

- ۱- وجود الگوی مناسب رشد (دانش‌آموزان همسال و عادی)
- ۲- امکان مقایسه عملکرد دانش‌آموزان با ناتوانی با الگوی رشدی مناسب و جهت‌گیری به‌سوی ارتقای مهارت‌های متفاوت آنان از سوی معلم.
- ۳- امکان بهره‌گیری از توان بالقوه همسالان عادی برای آموزش و ارتقای مهارت‌ها در دانش‌آموزان با ناتوانی.
- ۴- زمینه‌سازی پذیرش بهتر دانش‌آموزان با ناتوانی در متن جامعه با تغییر نگرش و فرهنگ‌سازی در محیط مدرسه که در آینده به ایجاد جامعه فراگیر منتهی می‌شود.
- ۵- توسعه و ارتقای آگاهی مهارت و انعطاف‌پذیری عملکرد معلمان در جهت تلاش به‌منظور رفع نیازهای ویژه ناشی از تفاوت‌های تمامی دانش‌آموزان (کاوال و فورنس، ۲۰۰۰).

پیشینه پژوهش

رویکرد آموزش فراگیر در کشور ما از اوایل دهه ۸۰ در دو مرحله به اجرا درآمد. مرحله نخست به صورت آزمایشی بین سال‌های ۸۰-۸۳ در دو استان و مرحله دوم به صورت آزمایشی بین سال‌های ۸۶-۸۹ در هفت استان اجرا شد. سپس بر اساس نتایج ارزشیابی به دست آمده طی این دو مرحله، شورای عالی آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۰ اجرای قطعی این رویکرد را تصویب کرد (قدمی، ۱۳۹۳) و بر این اساس شیوه نامه اجرای آن به سراسر کشور ارسال شد و از لحاظ قانونی ادارات کل آموزش و پرورش ملزم به اجرای آن شدند. نیاز به آموزش و یادگیری نوعی نیاز همگانی است و برآوردن این نیاز برای برخی افراد جامعه مستلزم فراهم سازی شرایط و تسهیلاتی است. بر اساس دیدگاه یونسکو یادگیری در قرن حاضر بر چهارستون استوار است: یادگیری چگونه زیستن، یادگیری با هم زیستن، یادگیری چگونه انجام دادن، یادگیری چگونه آموختن (ملکی، ۱۳۹۳). لازم است دانش آموزان راه و رسم درست زندگی کردن و مهم تر از آن شیوه با هم زندگی کردن در اجتماع به عنوان یک شهروند کارآمد را یاد بگیرند، همچنین مهارت‌های زندگی را فراگیرند و شیوه درست و صحیح آموختن را بیاموزند. برای اینکه دانش آموزان به نیازهای ویژه به دست پیدا کنند، باید زمینه تعامل ((با هم زیستن)) مهارت بیشتر آن‌ها را با همسالان عادی فراهم کنیم. در این راستا رویکرد آموزش فراگیر در حال اجرا است. در این رویکرد گروه‌هایی از دانش آموزان با نیازهای ویژه از جمله کودکان دیرآموز، آسیب دیده بینایی، آسیب دیده شنوایی و کودکان با مشکلات رفتاری - هیجانی خفیف در مدارس عادی و در کنار همسالان خود تحصیل می‌کنند (سازمان آموزش و پرورش استثنایی، ۱۳۹۲). در پژوهشی که توسط خضری (۱۳۹۲) به صورت کیفی انجام شد به این نتیجه رسیدند که با توجه به اینکه در آموزش فراگیر می‌توان از روش‌های متنوع آموزشی استفاده کرد؛ که یکی از این روش‌ها تدریس هم شاگردی است. در این روش مطالب آموزشی به صورت انفرادی توسط یک دانش آموز به دانش آموز دیگر با نظارت معلم مربوطه ارائه می‌شود. در این روش افزون بر تقویت یادگیری مطالب، مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی دانش آموزان نیز تقویت می‌شود.

پژوهش دیگری که توسط حسین زاده (۱۳۹۴) به صورت کیفی و توصیفی انجام شد که نتایج حاکی از آن بود که اگرچه برخی موانع، مسیر اجرایی آموزش فراگیر را با مشکل مواجه کرده و روند آتی آن را مبهم ساخته است؛ تلاش در جهت کاستن موانع و رفع چالش‌ها موجود، آینده روشنی را نوید می‌دهد. آشکار است اجرای رویکرد آموزش فراگیر در حال حاضر برای همه دانش آموزان با نیازهای ویژه فعالیتی نشدنی و غیرقابل اجراست. با وجود این هدایت دانش آموزان با آسیب‌های خفیف به سوی مدارس عادی و ارائه حمایت‌های مورد نیاز، برای شروع و تداوم برنامه مناسب است و به تدریج می‌توان به گسترش آن بین دانش آموزان با نیازهای ویژه با درجه آسیب متوسط و شدید اقدام کرد. در پایان پیشنهاد می‌شود فرآیند اجرایی آموزش فراگیر در کودکان و پیش دبستانی‌ها ترغیب شود. همچنین در صورت نبود امکان حضور تمام وقت دانش آموزان با نیازهای ویژه در برخی مدارس عادی، دست کم حضور پاره وقت آن‌ها پیگیری شود. افزون بر این در هر اداره آموزش و پرورش، کارشناسی با حفظ سمت به عنوان مسئول پیگیری اجرای صحیح توسعه آموزش فراگیر و رفع موانع اجرایی معرفی شود.

در پژوهشی که توسط بازرگان هرندي (۱۳۸۶) به روش مرور سیستماتیک انجام گرفت به این نتیجه رسیدند که نوآوری آموزشی با به بارآوردن اندیشه‌های نو در نظام آموزشی سر و کار دارد. رویکرد «محیط فراگیر یادگیری - پسند» (مفید) را می‌توان موردی

از نوآوری آموزشی به شمار آورد. از طریق این رویکرد، می‌توان فرصت‌های آموزش و یادگیری را برای همه کودکان، بدون توجه به ویژگی‌های آنان (از قبیل: جنسیت، توانایی‌های جسمانی، تفاوت‌های زبانی، قومی و غیره) فراهم کرد. در محیط فراگیر یادگیری پسند، فعالیت معلم در جهت ارتقای کیفیت محیط یادگیری و کیفیت عملکرد یادگیرنده است. این امر به‌ویژه در پرورش مهارت‌های زندگی قابل‌توجه است. علاوه بر آن، نوآوری یادشده رویکردی مناسب برای تحقق برنامه «آموزش برای همه» (EFA) است؛ که این برنامه "به‌وسیله چندین سازمان بین‌المللی و ۱۶۴ کشور جهان مورد تأیید قرار گرفته است و اهداف خاصی را دنبال می‌کند و کشورهای موافق در تلاش به دستیابی به این اهداف هستند.

یکی از الزامات اجرای آموزش فراگیر تعهدات و توافقات بین‌المللی است. در سال ۱۹۹۰ میلادی جلسه‌ای در تایلند با عنوان "آموزش برای همه" با حضور نمایندگان نظام آموزش و پرورش ۱۵۵ کشور و با همکاری چند سازمان بین‌المللی برگزار شد، هدف این جلسه در ۱۰ بند، برآوردن نیازهای اساسی یادگیری، شکل‌گیری بیش‌گسترده تر نسبت به آموزش همگانی، ترویج برابری بهره‌مندی از آموزش و غیره عنوان شد. در سال ۱۹۹۴ با حضور نمایندگان نظام آموزش و پرورش ۹۲ کشور و ۲۵ سازمان بین‌المللی در آموزش کنفرانس جهانی آموزش در اسپانیا با موضوع چارچوب آموزش و ایجاد فرصت‌های آموزشی برابر برای دانش‌آموزان استثنایی و افراد دارای نیاز ویژه و حق دسترسی آن‌ها به مدارس عادی مورد توافق قرار گرفت.

در اطلاعیه یونسکو (۲۰۰۰) وزرای آموزش و پرورش جهان در جلسه‌ای در سنگال بر افزایش بیشینه سطح پوشش تحصیلی و برخورداری همه کودکان از آموزش عمومی و یادگیری مهارت‌های زندگی توافق شد و کشورها متعهد شدند زمینه اجرای همه مفاد توافقنامه را تا سال ۲۰۱۵ فراهم کنند. در پژوهشی که توسط (استابس، ۲۰۰۸) با روش کیفی انجام شد. به این مورد توجه شده بود که یکی از مؤلفه‌های چهارگانه آموزش یادگیری با هم زیستن است، تکیه بر تفاوت‌های فردی باعث جداسازی کودکان در آموزش و یادگیری می‌شود ولی با تأکید بر تکالیف آموزشی و انعطاف‌پذیری آن دانش‌آموزان با نیازهای ویژه می‌توانند در کنار همسالان عادی خود به تحصیل ادامه دهند. در رویکرد آموزش فراگیر سعی شده شرایط و تسهیلاتی برای ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی و پرورشی و تقویت ارتباط اجتماعی مناسب دانش‌آموزان با نیازهای ویژه با همسالان عادی فراهم شود است.

پیتر گرایمز (۱۹۹۳-۲۰۰۹) نمونه مفیدی از توسعه شاخص‌ها برای سنجش موفقیت آموزش فراگیر رامی‌توان در کار طولی پیتر گرایمز در لائوس برای نجات کودکان یافت پروژه آموزش فراگیر جمهوری دموکراتیک خلق لائوس در سال ۱۹۹۳ آغاز شد و طی یک دوره ۱۶ ساله در ماه مه ۲۰۰۹ به پایان رسید، هدف آن حمایت از مشارکت همه کودکان در مدرسه با تمرکز ویژه بر دانش‌آموزان معلول بود. راهبرد اصلی برای فعال‌کردن این امر مستلزم تلاش برای تغییر سیستم آموزشی از طریق معرفی رویکرد های کودک محور در آموزش و یادگیری در ۵۳۹ مدرسه در سراسر کشور بود. در این پژوهش، موفقیت این رویکرد و برخی از دستاوردهای پروژه و همچنین تنش‌های موجود در تلاش برای تسهیل تحول سیاست‌ها را در عمل در سراسر شبکه ملی مدارس، با اشاره به شواهد جمع‌آوری‌شده و تجزیه و تحلیل در طول یک برنامه، برجسته شد. طبق پژوهشی که توسط شوئلکا (۲۰۱۸) با روش کیفی و توصیفی انجام شد شواهد و متون را در مورد عناصر کلیدی اجرای موفق آموزش فراگیر بررسی کرده که این شامل مفهوم و تعریف روشنی از آموزش فراگیر است. عنصر دوم، اهداف، شاخص‌ها، اقدامات و پیامدهای آموزش فراگیر مشخص

است. سوم، درک چالش‌های ساختاری، آموزشی و فرهنگی موجود برای اجرای موفق. چهارم، یک استراتژی اجرایی که به‌خوبی طراحی شده است که شامل یک برنامه روشن، ارزیابی و فرآیند بررسی مدرسه است. پنجم، ارائه آموزش فراگیر، حمایت مستمر و منابع برای همه معلمان و مدیران مدارس. عنصر نهایی رهبری ملی در سیاست آموزش فراگیر، سیستم‌های اطلاعاتی مدیریت آموزش، اصلاح برنامه‌های درسی و هماهنگی سیستم‌های اجتماعی مانند آموزش فراگیر و اشتغال فراگیر است. علاوه بر این، این بررسی همچنین مشخص می‌کند که آموزش فراگیر یک فرآیند مستمر تحول آموزشی است. با توجه به بیشتر پژوهش‌های انجام‌شده در داخل و خارج که تأکید و توجه همه بیشتر بر بحث آموزش فراگیر و سیاست‌ها و قوانینی برای اجرای آموزش به‌صورت عادلانه در نظام آموزشی کشورها داشت برخی از مطالعات به موانع و چالش‌ها و شاخص‌ها، اقدامات و پیامدهای آموزش فراگیر پرداخته و برخی نیز به ایجاد مدل‌هایی برای ترکیب آموزش عادی با آموزش ویژه و همچنین ایجاد مدلی بهتر برای اجرای اثربخش و موفقیت‌آمیز آموزش فراگیر پرداخته بودند. درنهایت نوآوری پژوهش حاضر نسبت به سایر پژوهش‌ها شناسایی جامع عوامل تأثیرگذار بر موفقیت اجرای آموزش فراگیر به‌واسطه روش اجرا و گردآوری اطلاعات (مرور سیستماتیک) است.

روش پژوهش

به‌طورکلی برای انجام پژوهش‌های مروری دو دسته مطالعه وجود دارد: (۱) مرور توصیفی و (۲) مرور سیستماتیک " یا نظام‌مند. در مواردی که شواهد و داده‌های چندانی در دسترس نیست، مرور توصیفی ارزشمند خواهد بود؛ اما در مباحثی که مقادیر فراوانی داده موجود است، نظرات شخصی چندان اهمیت نداشته و با کمک مرور سیستماتیک می‌توان به‌دقت شواهد را بررسی و ارزیابی کرد (هال، ۲۰۰۳). در مرور سیستماتیک، می‌توان با شناسایی دقیق، منظم و برنامه‌ریزی‌شده تمام مطالعات مرتبط، نقد عینی‌تری انجام داد و در مواردی که مطالعات اصلی، با مرورهای کلاسیک سنتی، و نظرات مؤلفان با هم اختلاف دارند، می‌تواند به حل مسئله کمک نماید. مطالعات مرور سیستماتیک با یافتن همه مطالعات پژوهشی مرتبط، تلفیق یافته‌ها به شیوه‌های غیر سوگیرانه، به‌خلاصه کردن شواهد، روزآمدسازی اطلاعات بدون نیاز به مطالعه همه متون پژوهشی و ایجاد شکل شفاف‌تر (با تطبیق و مقایسه) نتایج پژوهش‌ها می‌پردازد (پورنقی، ۱۳۹۶). نتایج مطالعات مرور سیستماتیک بازتاب ملی و بین‌المللی دارد. کمک بسیاری به شناخت مشکلات و ارائه راهکارها و برنامه‌ریزی‌های مدیریتی کوتاه‌مدت و بلندمدت می‌کند. از طرف دیگر، مطالعات مرور نظام‌مند در هر حوزه موضوعی به‌طورمعمول هرچند سال یک‌بار و غیرتکراری انجام می‌شود و سایر پژوهشگران در سراسر جهان از خروجی‌های آن بهره می‌گیرند.

شیوه اجرای پژوهش

در مرحله شناسایی همه مقالات پژوهشی حاصل از جستجوی آموزش فراگیر و عوامل تأثیرگذار بر موفقیت اجرای آموزش فراگیر بود در پایگاه‌های اطلاعاتی بین‌المللی اسکوپوس، وب او ساینس، ساینس دایرکت، الزویر، پروکونست و همچنین پایگاه‌های فارسی زبان گنج، اس.ای.دی، سیویلیکا و نورمگز جستجو شدند (در مجموع ۳۰۰۰ مقاله شناسایی شد). از آنجا که تعداد مقالات جستجو شده بسیار زیاد بود در ابتدا برای رسیدن به مقالات باکیفیت و مناسب عناوین مقالات مرور شد و پس از حذف مقالات تکراری و همچنین مقالاتی که عناوین آن‌ها ارتباطی با آموزش فراگیر و موفقیت آن نداشت. سایر مقالات

بررسی شده (۵۳۲ مقاله) وارد مرحله غربال‌گری شدند. در این مرحله پس از مطالعه چکیده این مقالات، مقالاتی که با معیارهای ورود تناسب داشت (پژوهش‌هایی که اعتبار بالاتر و در آن‌ها آموزش فراگیر و عوامل موفقیت و تأثیرگذار بر موفقیت آموزش فراگیر بیان شده باشند) غربال و برای ورود به مرحله و شایستگی و ارزیابی کیفیت تعیین شدند (۲۰۲ مقاله). سپس متن کامل این مقالات دانلود و مورد ارزیابی قرار گرفت.

ابزار سنجش

در این مرحله جهت ارزیابی مقالات ابعاد مورد ارزیابی در هر منبع شامل عنوان و چکیده، مقدمه و بیان مسئله، روش، یافته‌ها و اصول نگارشی بود. لازم به یادآوری است که منابع به صورت در اختیار مرورگران گذاشته می‌شد که نام نویسنده، مجله، و سایر اطلاعات کتاب‌شناختی آن پوشانده شده باشد، تا در زمان ارزیابی، سوگیری خاصی در این مورد نباشد؛ و تمامی مراحل توسط حداقل دو محقق به طور هم‌زمان انجام و نتایج آن‌ها با یکدیگر مقایسه شد تا سوگیری در انتخاب منابع صورت نگیرد و در صورت رد شدن، دلیل مربوطه درج شود. در صورت اختلاف نظر میان افراد، نفر سوم داوری کرد. در نهایت تمامی مقالات مطالعه شده، توسط یک نفر متخصص و صاحب‌نظر، کنترل و تأیید گردید (۱۰۳ مقاله).

جدول ۱. نوع پایگاه اطلاعاتی، تعداد مقالات جست‌وجو و تعداد مقالات انتخاب‌شده پس از ارزیابی نهایی

نوع پایگاه اطلاعاتی	پایگاه اطلاعاتی	تعداد مقالات جست‌وجو شده	تعداد مقالات انتخاب‌شده پس از ارزیابی نهایی
بین‌المللی	اسکوپس	۱۴۲	۸۹
	وب او ساینس	۲۱۲	
	الزویر	۴۰۱	
	ساینس دایرکت	۷۰۲	
	پروکوست	۳۱۷	
فارسی‌زبان	گنج	۱۳۱	۱۴
	اس، ای، دی	۶۲۰	
	سیویلیکا	۲۴۳	
	نور مگز	۲۳۲	
جمع		۳۰۰۰	۱۰۳

یافته‌ها

پاسخ به سؤال تحقیق: عوامل موفقیت در اجرای آموزش فراگیر کدام اند؟

جدول ۲. عوامل موفقیت در اجرای آموزش فراگیر

عوامل موفقیت	تعداد منابع	منابع
منابع و امکانات	۴	Sæbønes & et.al.2015, Sue 2002, Nelson2014, EASNIE2017,
یادگیری شخصی‌سازی شده	۲	کارپنتر، اشدان و بوایر، ۲۰۱۷؛ ریم و لانتست، ۲۰۱۸.
نگرش، دانش و مهارت معلمان	۱۱	فولان، ۲۰۰۷، کورودا، کارتیکا و کیتامورا، ۲۰۱۷، رز و داوستون، ۲۰۱۵، فورلین و چمبرز، ۲۰۱۱، گراهام و اسکات ۲۰۱۶؛ Subban, & Mahlo, 2017, Shogren, McCart, Lyon & Sailor2015, Sharma, Simi, & Forlin,2015, Kuroda,Kartika & Kitamura2017, Forlin & Chambers2011,Graham & Scott2016,
تکنیک‌های آموزشی و شیوه تدریس	۵	2018 Sailor2015, UNESCO-IBE 2016, Jordan & McGhie-Richmond2014, EASNIE Save the Children & EENET, 2018
برنامه‌ریزی و برنامه درسی انعطاف‌پذیر	۵	Schuelka,Sherab & Nidup 2018, Nelson2014, Nolet & McLaughlin2005 EASNIE 2011 Nolet & McLaughlin2005,
رهبری حمایتی	۷	شوگرن، و همکاران، ۲۰۱۵، ویلا و هزار، ۲۰۱۶، بونسکو (۲۰۱۶ ص ۴۷)، هوسپیان، آیس ۱۳۸۲ Sherab & Nidu2018, Sherab, et al., 2015, Villa & Thousand 2016, Schuelka
نگرش‌های فرهنگی	۴	Singal,2006, Schuelka2018, Rose, R. & Doveston2015, Esibaea, Malefoasi & Fa'asala2017,
حمایت‌های اقتصادی	۸	EASNIE,2018,Umeasiegbu, Diallo & Gere, 2014, UNICEF 2015, Banks & Polack2013, Eide & Ingstad, B. (Eds.)2011, هیر، و همکاران، ۲۰۱۷، هیمن، استین و مورنو، ۲۰۱۴، بنکس و پولاک ۲۰۱۳،
کمک به مدارس برای درک چالش‌های خود	۴	UNESCO-IBE, 2016 -Booth & Ainscow, 2011; Rieser, 2012; Swift Center, 2018
فناوری مناسب	۱	UNICEF (2016a),

همان طور که در جدول بالا نشان داده شد، مهمترین عوامل موفقیت در اجرای آموزش فراگیر به شرح زیر است:

- نگرش‌های فرهنگی (۴ منبع)
- حمایت‌های اقتصادی (۸ منبع)
- کمک به مدارس برای درک چالش‌های خود (۴ منبع)
- فناوری مناسب (۱ منبع)
- یادگیری شخصی‌سازی شده (۲ منبع)
- منابع و امکانات (۴ منبع)
- نگرش، دانش و مهارت معلمان (۱۱ منبع)
- تکنیک‌های آموزشی و شیوه تدریس (۵ منبع)
- برنامه‌ریزی و برنامه درسی انعطاف‌پذیر (۵ منبع)

• رهبری حمایتی (۷ منبع)

بحث و نتیجه گیری

یافته‌های حاصل از پژوهش نشان داد که عوامل مؤثر برای موفقیت اجرای آموزش فراگیر حول محور ۱۰ عامل هستند که در شکل زیر نشان داده شده‌اند:

جدول ۳. عوامل مؤثر برای موفقیت اجرای آموزش فراگیر

حمایت اقتصادی
برنامه‌ریزی
رهبری حمایتی
یادگیری شخصی‌سازی شده
فناوری مناسب
شیوه تدریس
منابع و امکانات
دانش، نگرش و مهارت معلم
کمک به مدارس برای درک چالش‌های خود
نگرش فرهنگی

در تبیین یافته‌های پژوهش می‌توان چنین بیان کرد که آموزش فراگیر فرآیندی است برای پاسخ‌دهی و واکنش مناسب به نیازهای متنوع همه یادگیرندگان به‌واسطه توسعه مشارکت افراد در یادگیری، پرورش و اجتماع و کاهش موانع بهره‌مندی از نظام تعلیم و تربیت (یونسکو، ۲۰۰۳) اجرای رویکرد آموزش فراگیر با موانع و چالش‌هایی همراه بوده است. از یک‌سو میل ناخودآگاه به گسترش مراکز آموزش ویژه و تلاش در جهت افزایش جذب و نگهداشت دانش‌آموزان موفق با نیازهای ویژه در مدارس آموزش استثنایی و از سوی دیگر بازداري و نگرش منفی معلمان، مدیران و کارشناسان اداری مدارس عادی برای جذب و تحت پوشش قرار دادن دانش‌آموزان با نیازهای ویژه مشکلاتی را برای اجرای صحیح این رویکرد ایجاد کرده است. کمبود کتاب‌های کمک‌درسی مناسب‌سازی شده، کلاس‌های پرجمعیت و نبود مناسب‌سازی فضای فیزیکی و تجهیزات موردنیاز مدارس عادی ازجمله موانع پیش روست. آموزش‌های ناکافی و اطلاعات ناقص در رابطه با اجرای این رویکرد ازجمله چالش‌ها به‌حساب می‌آید. برخی آموزگاران مدارس عادی، حضور دانش‌آموزان با نیازهای ویژه را در کلاس خود منجر به پایین آمدن استانداردهای آموزشی، اخلال در روند آموزش و سخت‌تر شدن کار خود قلمداد می‌کنند، بنابراین در مقابل اجرای این رویکرد مقاومت می‌کنند. عدم انتخاب و گزینش آموزگاران و دبیران قوی و مسلط به‌عنوان رابط تلفیقی و نارضایتی اولیا دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، کمبود خدمات توان‌بخشی، نظارت ناکافی و امکان روابط منفی با همسالان و افت تحصیلی آن‌ها ازجمله مشکلات اجرای رویکرد آموزش فراگیر محسوب می‌شود. در رویکرد آموزش فراگیر در کنار جا دهی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کلاس‌های عادی لازم است شرایط و تسهیلاتی به‌منظور مناسب‌سازی آموزش و یادگیری بهتر فراهم شود. ازجمله استفاده از برنامه آموزش فردی

شده، جلب مشارکت بیشتر اولیا، تلاش در جهت تقویت نگرش مثبت معلمان نسبت به آموزش فراگیر، استفاده از روش‌های متنوع آموزشی.

(۱) عناصر کلیدی اجرای موفق آموزش فراگیر

- ✓ مفهوم و تعریف روشنی از آموزش فراگیر
- ✓ اهداف، شاخص‌ها، اقدامات و نتایج آموزش فراگیر مشخص
- ✓ درک چالش‌های ساختاری، آموزشی و فرهنگی موجود برای اجرای موفق
- ✓ یک استراتژی اجرای خوب طراحی شده که شامل یک برنامه روشن، ارزیابی و فرآیند بازنگری مدرسه است.
- ✓ ارائه آموزش فراگیر، حمایت مستمر و منابع برای همه معلمان و مدیران مدارس.
- ✓ رهبری ملی در سیاست آموزش فراگیر، سیستم‌های اطلاعاتی مدیریت آموزش، اصلاح برنامه درسی.
- ✓ هماهنگی سیستم‌های اجتماعی مانند آموزش فراگیر و اشتغال فراگیر.

(۲) شاخص را برای ارزیابی سطح فعلی آموزش فراگیر

۱. همه دانش‌آموزان در مدرسه احساس خوش‌آمدگویی می‌کنند.
۲. همه دانش‌آموزان در یادگیری از یکدیگر حمایت می‌کنند.
۳. همه دانش‌آموزان به‌خوبی توسط کارکنان مدرسه حمایت می‌شوند.
۴. معلمان و والدین به‌خوبی همکاری می‌کنند.
۵. همه دانش‌آموزان به‌عنوان اعضای ارزشمند مدرسه به‌طور مساوی رفتار می‌شوند.
۶. همه دانش‌آموزان احساس می‌کنند که نظرات و دیدگاه‌های آن‌ها ارزشمند است.
۷. همه دانش‌آموزان می‌توانند در تمام دروس به یادگیری دسترسی داشته باشند.
۸. همه دانش‌آموزان می‌توانند به تمام قسمت‌های ساختمان مدرسه دسترسی داشته باشند.
۹. همه دانش‌آموزان هر روز در مدرسه شرکت می‌کنند.
۱۰. همه دانش‌آموزان از درس لذت می‌برند.
۱۱. همه دانش‌آموزان در تمام فعالیت‌های درس مشغول هستند.
۱۲. همه دانش‌آموزان با توجه به توانایی فردی خود در همه دروس به یادگیری خود می‌رسند.
۱۳. همه دانش‌آموزان با هم یاد می‌گیرند.
۱۴. کلیه دانش‌آموزان در صورت لزوم به خدمات بهداشتی مناسب دسترسی دارند.
۱۵. مدرسه اطمینان حاصل کند که همه دانش‌آموزان وارد مدرسه می‌شوند.
۱۶. همه کودکان آسیب‌پذیر در یادگیری خود موفق هستند.
۱۷. مدرسه محیط مدرسه‌ای را ایجاد می‌کند که از یادگیری همه دانش‌آموزان پشتیبانی می‌کند.

عوامل کلیدی در اجرای آموزش فراگیر شامل اجرای سطح مدرسه و کلاس درس مانند بازنگری در مدرسه و برنامه‌ریزی آموزش و حمایت از همه معلمان در شیوه‌های فراگیر، نه فقط معلمان «تخصصی» و حمایت از رهبری مدرسه برای ایجاد چشم‌اندازی فراگیر برای مدارسشان است. اجرای سطح ملی مستلزم توانمندسازی سیاست برای بیان و حمایت از آموزش فراگیر با داشتن سیستم‌های قوی برای جمع‌آوری و مدیریت داده‌ها است که انعطاف‌پذیری در برنامه درسی و هماهنگی با سایر جنبه‌های جامعه که در آن عوامل آموزش فراگیر وجود دارد.

۳) استراتژی‌های اجرای موفق

بسیاری از سیاست‌گذاران بلافاصله به هزینه‌های منابعی مانند معلمان متخصص و تجهیزات فکر می‌کنند. با این حال، پس از مطالعات انجام‌شده این استدلال را اثبات کرده است که آموزش فراگیر در واقع مقرون به صرفه است. بسیار کارآمدتر است که همه بچه‌ها در یک مدرسه و در کلاس‌های معمولی باشند تا در کلاس‌ها و مدارس خاص (ادب، ۲۰۱۰). سرمایه‌گذاری در آموزش فراگیر با افزایش مشارکت در اقتصاد توسط جوانانی که آموزش باکیفیت بالایی دریافت کرده‌اند به طور قابل توجهی نتیجه می‌دهد (یونیسف، ۲۰۱۵). به طور خلاصه، اجرای آموزش فراگیر افزایش بودجه آموزشی نیست؛ اما در مورد دگرگونی مستمر، سیستمی و پایدار با حفظ فرهنگ‌ها و ارزش‌های آموزشی است.

الف) استراتژی‌های اجرای سطح مدرسه و کلاس درس

در نهایت، اجرای موفقیت‌آمیز آموزش فراگیر در سطح مدرسه و کلاس رخ می‌دهد (کارینگتون، و همکاران، ۲۰۱۷). سه حوزه اجرایی وجود دارد که این گزارش بر آن‌ها تمرکز خواهد کرد: ساختار و فرهنگ مدرسه، معلمان و رهبری مدرسه. این‌ها در ترکیبی از ادبیات زیر نشان داده خواهند شد.

مرحله ۱: بررسی و ارزیابی اولیه برای تعریف موفقیت

همه منابع ادبیات اولیه در مورد اجرای آموزش فراگیر پیشنهاد می‌کنند که اولین گام در اجرای آموزش فراگیر کمک به مدارس برای درک چالش‌های خود است. دارایی‌ها، منابع، چارچوب‌های ارزش، ذینفعان، و مکان یافتن داده‌ها و شواهد (بوث و اینسکو، ۲۰۱۱).

به عنوان مثال، شاخص گنجاندن (بوث و اینسکو، ۲۰۱۱) یک چارچوب برنامه‌ریزی برای تسهیل ارزیابی مدرسه برای گنجاندن ارائه می‌کند. به همین ترتیب، یونسکو (ایب، ۲۰۱۶) چارچوبی را برای بررسی مدرسه فراهم می‌کند. مرکز SWIFT (۲۰۱۸) یک مرکز توسعه بزرگ برای تحول فراگیر در سطح مدرسه دارای ابزارهایی برای تسهیل فعالیت‌های سطح مدرسه مانند برنامه‌ریزی طراحی، نقشه‌برداری منابع، شیوه‌های داده، تشکیل تیم‌ها و تعیین اولویت‌ها است.

مرحله ۲: معلمان آموزش دیده و به روز شوند

معلمان اغلب احساس می‌کنند که آموزش فراگیر کاری است که به آن‌ها گفته می‌شود اغلب بدون حمایت و منابع و به جای یک فرآیند مشارکتی، به یک مسئولیت از بالا به پایین تبدیل می‌شود (سینگال، ۲۰۰۹)؛ بنابراین، داشتن دانش و مهارت برای معلمان

برای ایجاد کلاس‌های درس فراگیر، و همچنین رهبری مدرسه برای فراهم کردن محیطی فراگیر و نوآورانه برای شکوفایی معلمان مهم است. به‌طور سنتی، آموزش تکنیک‌های آموزش فراگیر به‌صورت کارگاه‌های توسعه حرفه‌ای مستمر و یکباره ارائه می‌شد. شواهد فزاینده‌ای وجود دارد که نشان می‌دهد این نوع آموزش‌های کوتاه‌مدت از نظر تأثیرگذاری و تغییرات سیستمی کار خاصی انجام نمی‌دهند (فولان، ۲۰۰۷). اجرای آموزش فراگیر پایدارتر تأکید بیشتری بر آموزش فراگیر در آموزش معلمان قبل از خدمت برای همه کارآموزان معلم و همچنین توسعه پایدار و مستمر ضمن خدمت خواهد داشت. این امر همچنین تأکید بر این دارد که توجه به کودکان ویژه در کلاس درس، محدود به شرایط ویژه آن‌ها و حوزه متخصصان و برنامه درسی ویژه نیست، بلکه نگرش معلمان نسبت به این شرایط تأثیر مثبتی دارد (فورلین و چمبرز، ۲۰۱۱). معلمان همچنین می‌توانند با ارائه انتظارات ساختاریافته‌تر و پشتیبانی‌شده‌تر در مورد نحوه تدریس و اینکه آموزش فراگیر در کلاس درس «به نظر می‌رسد» انگیزه فراگیرتر شدن داشته باشند. برای برخی از ایده‌ها، بخش ۳ را در بالا ببینید.

یونسکو (۲۰۱۶) پیشنهاد می‌کند که هشت شاخص وجود دارد که می‌تواند به معلمان کمک کند تا کلاس‌های درس خود را اداره کنند:

- ۱- تدریس با در نظر گرفتن برابری همه دانش‌آموزان برنامه‌ریزی شده است.
 - ۲- درس‌های مشارکتی همه دانش‌آموزان را تشویق می‌کند.
 - ۳- دانش‌آموزان به‌طور فعال در یادگیری خود مشارکت داده شوند.
 - ۴- دانش‌آموزان تشویق شوند تا از یادگیری یکدیگر حمایت کنند.
 - ۵- هنگامی که دانش‌آموزان مشکلاتی را تجربه می‌کنند، پشتیبانی ارائه شود.
 - ۶- نظم و انضباط کلاسی مبتنی بر احترام متقابل و زندگی سالم است.
 - ۷- دانش‌آموزان وقتی نگران یا ناراحت هستند احساس کنند که کسی را دارند که با او صحبت کنند.
 - ۸- ارزشیابی به پیشرفت همه دانش‌آموزان کمک می‌کند.
- شواهد نشان می‌دهد که شیوه‌های تدریس فراگیر باعث افزایش موفقیت همه کودکان در کلاس می‌شود (به‌عنوان مثال ایسنی، ۲۰۱۸؛ سایلور، ۲۰۱۵). به این ترتیب، تدریس فراگیر می‌تواند مترادف با آموزش باکیفیت باشد. درحالی‌که تعاریف مختلف زیادی از آموزش باکیفیت وجود دارد، ابزارهای رایجی از جمله شیوه‌های خوب برای تدریس فراگیر و باکیفیت شامل آموزش یادگیرنده محور و طراحی جهانی برای یادگیری است.

مرحله ۳: مدیران یا رهبران مدرسه باید ارزش‌های مثبت را نشان دهند.

رهبری مدرسه برای اجرای موفقیت‌آمیز آموزش فراگیر بسیار مهم است. اغلب فراگیرترین و باکیفیت‌ترین مدارس، مدارس هستند که دارای مدیران مدرسه‌ای هستند که با بینش، انگیزه ارزش‌های فراگیر، استقلال و اعتماد به کارکنان مدرسه رهبری می‌کنند.

ب) سیاست و استراتژی‌ها در سطح ملی

مهم است که خط‌مشی و رهنمود ملی، آموزش فراگیر را در سطح مدرسه تشویق و امکان‌پذیر سازد. اولین قدم این است که سیاست ملی به‌وضوح بیان کند که آموزش فراگیر حق همه کودکان است. همچنین مهم است که سیاست‌ها و راهنمایی‌های آموزشی فراگیر با همکاری و مشورت با سازمان‌های افراد معلول (DPOs)، سازمان‌های غیردولتی (NGOs)، والدین کودکان دارای معلولیت، خود کودکان دارای معلولیت و سایر ذینفعان جامعه انجام پذیرد (ریزر، ۲۰۱۲). متأسفانه، غالباً سیاست آموزش فراگیر ملی آرزومند، مبهم و غیر متعهد است (سچولکا، ۲۰۱۷). سیاست آموزش فراگیر باید به‌وضوح ارزش‌های آموزش فراگیر را بیان کند، علاوه بر قوانین مناسب و همکاری با ذینفعان، استراتژی‌های دیگری نیز وجود دارد که کشورها می‌توانند برای کمک به اجرای آموزش فراگیر از آن‌ها استفاده کنند. این موارد به‌اختصار در زیر آورده شده است:

۴) تقویت سیستم‌های اطلاعاتی مدیریت آموزش (EMIS)

داشتن اطلاعات دقیق و به‌روز مدرسه و دانش‌آموز، سیستم‌های آموزشی را در درک مکان و زمانی که کودکان به‌طور کامل و در شرایط مختلف پشتیبانی می‌کند. در یک مطالعه اخیر یونیسف، بسیاری از کشورهای کم‌درآمد در مورد دانش‌آموزان دارای معلولیت، داده‌های نادرست یا گم‌شده داشتند. داده‌های دقیق برای توزیع مالی و منابع، شناسایی موانع دربرگیرنده و کودکان «در معرض خطر»، افزایش آگاهی از حاشیه‌نشینی و تسهیل ارتباط بین سطوح ملی و محلی مهم برای حمایت از آموزش فراگیر مهم است.

۵) تشویق انعطاف‌پذیری برنامه درسی و تقویت نتایج یادگیری

یک برنامه درسی سفت‌وسخت و متمرکز بدون فرصتی برای اصلاح یا انعطاف‌پذیری از آموزش فراگیر در مدارس پشتیبانی نمی‌کند. وزارت‌های آموزش و پرورش و سایر گروه‌های سیاست آموزشی ملی در زمینه اجازه دادن به اصلاح برنامه درسی با ارائه اشکال جایگزین ارزیابی و اجازه دادن به معلمان و دانش‌آموزان برای مالکیت بر برنامه درسی و نتایج یادگیری، تأثیر دارند. پیشنهاد شده که افزایش تنوع و گستردگی نتایج یادگیری، همراه با افزایش انواع ابزارهایی که دانش‌آموز می‌تواند به این نتایج یادگیری دست یابد، اجرای موفقیت‌آمیز آموزش فراگیر را تسهیل می‌کند. ادبیات همچنین نشان می‌دهد که یادگیری شخصی‌سازی شده برای هر دانش‌آموز می‌تواند بسیار موفق باشد.

۶) ترویج جوامع و اقتصادهای فراگیر

یکی از قدیمی‌ترین استدلال‌های مفهومی و مبتنی بر حقوق برای آموزش فراگیر این است که مدارس فراگیر به جوامع فراگیر منتهی می‌شوند. درحالی‌که این ممکن است هنوز هم صادق باشد، دولت‌های ملی می‌توانند برای حمایت از نتایج موفق پس از مدرسه مانند اشتغال فراگیر و اقتصاد در دسترس، کارهای بیشتری انجام دهند. همه کودکان در مدارس منجر به دستاوردهای اقتصادی ملی قابل‌توجهی می‌شوند، مشروط بر اینکه پیوستاری از شمولت وجود داشته باشد که گذار از مدرسه به فعالیت‌های پس از مدرسه (آموزش عالی، آموزش حرفه‌ای، کار) تسهیل و حمایت گردد. آموزش فراگیر تا زمانی موفقیت‌آمیز است که

فرصت‌های روشنی برای بهره‌مندی از یادگیری و به‌کارگیری آن‌ها در نتایج پس از مدرسه وجود داشته باشد.

(۷) رهبری

۱. همه احساس خوش‌آمد گویی کنند.
۲. دانش‌آموزان به یک اندازه ارزش دارند.
۳. توجه به انتظارات متفاوت زیادی که دانش‌آموزان دارند.
۴. کارکنان و دانش‌آموزان با یکدیگر با احترام رفتار می‌کنند.
- ۵- بین کارکنان و خانواده‌ها مشارکت وجود دارد.
۶. مدرسه برای همه دانش‌آموزان قابل‌دسترسی است.
۷. کارکنان ارشد از معلمان در حصول اطمینان از مشارکت و یادگیری همه دانش‌آموزان حمایت می‌کنند.
۸. مدرسه بر حضور، مشارکت و پیشرفت همه دانش‌آموزان نظارت دارد.

امروزه اجرای برنامه‌های فراگیر سازی تنها به یکپارچه‌سازی مکانی و فیزیکی منحصر نمی‌شود و این امر مستلزم یکپارچه‌سازی کارکردی و اجتماعی و همان‌طور انعطاف‌پذیری و غنی‌سازی محیط‌های آموزشی متناسب با نیازهای فراگیران است. تراکم جمعیت کلاس درس مانع از اجرای آموزش اثربخش و رسیدگی مطلوب به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه می‌شود. یکی از راهبردهای پیشنهادشده معلمان کاهش تعداد کل دانش‌آموزان در کلاس‌هایی است که دارای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه هستند. تجهیز مدارس و ارائه امکانات مناسب از دیگر راهبردهای پیشنهادشده معلمان برای ارتقای اثربخشی آموزش فراگیر است. به نظر می‌رسد که مناسب‌سازی فضاهای آموزشی، استفاده از ابزارهای کمکی، هوشمند سازی مدارس، تجهیز آزمایشگاه‌ها و ارائه هر چه‌بهرتر خدمات توان‌بخشی به دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه می‌تواند در این زمینه تسهیل‌کننده امور باشد.

منابع

- ادیب سرشکی، نرگس و صالح پور، یگانه (۱۳۸۴). پذیرش همسالان از دانش‌آموزان دارای اختلالات حسی حرکتی در مدارس تلفیقی و غیر تلفیقی (عادی) شهر تهران. توان‌بخشی (توان‌بخشی)، ۶(۲) (مسلسل ۲۱)، ۲۹-۳۵.
- دانایی. (۲۰۰۵). بررسی ضرورت تغییر نظام آموزشی به آموزش فراگیر جهت نیل به توسعه پایدار. فصلنامه علمی پژوهشنامه تربیتی، ۱(۲)، ۱-۱۶.
- حبیبی، گلبدان (۱۹۹۹). یونسف و کودکان معلول گروه مترجمان، ۱۳۷۹. مجموعه مقالات در زمینه معلولیت و آموزش تلفیقی. تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی، ۱۰-۱۲.
- هوسپیان، آلیس (۱۳۸۲). مدیریت آموزش و پرورش فراگیر. تعلیم و تربیت استثنایی: ویژه نامه آموزش فراگیر، ۱۸ و ۱۹، ۵۴-۵۲.
- لورمن، تیم؛ دپلر، جوان؛ هاروی، دیوید (بی تا). آموزش فراگیر: راهنمای عملی در حمایت از یادگیرندگان با توانایی های گوناگون. به پژوه، احمد و خانزاده، عباسعلی حسین مترجمان (۱۳۹۱). تهران: انتشارات دانشگاه.

- خضری، آناهیتا (۱۳۹۱). تدریس همسال: راهبرد آموزش به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در نظام آموزش فراگیر. تعلیم و تربیت استثنایی، سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور (۱۳۹۲). شیوه‌نامه اجرایی آیین نامه آموزش و پرورش تلفیقی - فراگیر کودکان با نیازهای ویژه. مصوبه هشتصد و پنجاه و چهارمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش.
- قدمی، مجید (۱۳۹۲). آموزش تلفیقی و فراگیر را مورد توجه جدی قرار دهیم. تعلیم و تربیت استثنایی
- لورمن، تیم؛ دیلر، جوان؛ و هاروی، دیوید. (۱۳۹۱). آموزش فراگیر: راهنمای عملی در حمایت از یادگیرندگان با توانایی های گوناگون. ترجمه: احمد بهیژوه، و حسینعلی خانزاده (۱۳۹۱)، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- ملکی، حسن (۱۳۹۳). ۳۰ مهارت زندگی ویژه جوانان و نوجوانان. تهران: انتشارات آبیژ
- یونسکو (۲۰۰۰). عمل به تعهدات جمعی مصوب اجلاس جهانی آموزش جهانی آموزش و پرورش، داکار سنگال. (ترجمه دفتر همکار یهای علمی). بین‌المللی، وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۰.
- غلامحسین زاده، حسن (۱۳۹۴). آموزش فراگیر: وضعیت موجود و مطلوب. تعلیم و تربیت استثنایی، ۲(۱۳۰)، ۵۱-۵۶.
- پورنقی، رویا (۱۳۸۶). سرقت علمی در میان دانشجویان دانشگاه ها مطالعه مرور سیستماتیک و متاآنالیز طرح پژوهشی، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران.
- بازرگان هرنیدی، عباس (۱۳۸۹). محیط فراگیر یادگیری-پسند: موردی از نوآوری آموزشی و کاربرد آن در تحقق هدف های «آموزش برای همه».
- عاشوری، جلیل؛ آبکنار، سیده سمیه (۱۳۹۴). از عادی سازی تا آموزش فراگیر، تحولی در نظام آموزشی. تعلیم و تربیت استثنایی، ۴(۱۱۷)، ۴۹-۶۰.
- ADB [Asian Development Bank] (2010). Strengthening inclusive education. Manila: ADB.
- Banks, L.M., & Polack, S. (2013). The economic costs of exclusion and gains of inclusion of people with disabilities: Evidence from low and middle income countries. London: CBM and the London School of Hygiene and Tropical Medicine.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). The index for inclusion (3rd ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Carpenter, B., Ashdown, R., & Bovair, K. (Eds.) (2017). Enabling access: Effective teaching and learning for pupils with learning difficulties (2nd ed.). London: Routledge.
- Carrington, S., Pillay, H., Tones, M., Nickerson, J., Duke, J., Esibaea, B., Malefoasi A. & Fa'asala, C.J. (2017). A case study of culturally informed disability-inclusive education policy development in the Solomon Islands. International Journal of Inclusive Education, 21(5), 495-506.
- Copley, D. (2018). Disability and international development: A guide for students and practitioners. London: Routledge.
- EASNIE (2017). Raising the achievement of all learners in inclusive education: Lessons from European policy and practice. Odense, DK.
- EASNIE (2018). Evidence of the link between inclusive education and social inclusion: A review of the literature. Odense, DK: EASNIE.
- EASNIE [European Agency for Special Needs and Inclusive Education] (2011). Key principles for promoting quality in inclusive education: Recommendations for practice. Odense, DK: EASNIE. Retrieved from:

- Eide, A.H., & Ingstad, B. (Eds.) (2011). Disability and poverty: A global challenge. Bristol: The Policy Press.
- Eleweke, C.J., & Rodda, M. (2002). The challenge of enhancing inclusive education in developing countries. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 113-126.
- Florian, L., Black-Hawkins, K. & Rouse, M. (2017). Achievement and inclusion in schools (2nd ed.). London: Routledge.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32.
- Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Graham, L., & Scott, W. (2016). Teacher preparation for inclusive education: Initial teacher education and in-service professional development. Report prepared for the Victorian Department of Education and Training, 1-10.
- Grimes, P. (2010). A quality education for all. A history of the Lao PDR Inclusive Education Project, 1993-2009. Report written for Save the Children Norway.
- Hall, Kathy. (2003). A systematic review of effective literacy teaching in the 4 to 14 age range of mainstream schooling. EPPI-Centre. Institute of Education, University of London.
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y. & Burke, S. (2017). A summary of the evidence on inclusive education. Report prepared for Instituto Alana, in partnership with ABT Associates.
- Heymann, J., Stein, M.A. & Moreno, G. (2014). Disability, employment, and inclusion worldwide. In J. Heymann, M.A. Stein & G. Moreno (Eds.), *Disability and equity at work* (pp. 1-19). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hornby, G. (2012). Inclusive education for children with special educational needs: A critique of policy and practice in New Zealand. *Journal of International and Comparative Education*, 1(1), 52-60.
- Johnstone, C.J., & Chapman, D.W. (2009). Contributions and constraints to the implementation of inclusive education in Lesotho. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 56(2), 131-148.
- Jordan, A., & McGhie-Richmond, D. (2014). Identifying effective teaching practices in inclusive classrooms. In C. Forlin & T. Loreman (Eds.), *Measuring Inclusive Education* (pp. 133-162). Bingley, UK: Emerald.
- Kuroda, K., Kartika, D. & Kitamura, Y. (2017). Implications for teacher training and support for inclusive education in Cambodia: An empirical case study in a developing country. JICA Research Institute Working, 148.
- Loreman, T., Forlin, C. & Sharma, U. (2014). Measuring indicators of inclusive education: A systematic review of the literature. In C. Forlin & T. Loreman (Eds.), *Measuring Inclusive Education* (pp. 3-17). Bingley, UK: Emerald.
- Mason, M., Reiser, R. (1994). *Altogether Better*. London: Charity Projects.
- Messiou, K. (2017) Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159.
- Miller, R. (1995). *The Developmentally Appropriate Inclusive Classrooms in Early Education*. Delmar: Curricula.
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education: Social contexts*. London: Routledge.

- Moore, C., Gilbreath, D., & Maiuri, F. (1998). *Educating Students with disabilities in General Education Classrooms: A Summary of the Research*. Alaska: Department of Education
- Nelson, L.L. (2014). *Design and deliver: Planning and teaching using Universal Design for Learning*. Baltimore: Brookes.
- Nolet, V., & McLaughlin, M.J. (2005). *Accessing the general curriculum: Including students with disabilities in standards-based reform* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 12
- Opertti, R., Walker, Z. & Zhang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. In L. Florian, *The SAGE Handbook of Special Education* (pp. 149-169). London: SAGE.
- Peters, S.J. (2003). *Inclusive education: Achieving Education for All by including those with disabilities and special education needs*. Washington, DC: The World Bank.
- Phasha, N., Mahlo, D. & Dei, G.J.S. (Eds.) (2017). *Inclusive education in Africa: A critical reader*. Rotterdam: Sense.
- Rhim, L.M. & Lancet, S. (2018). How personalized learning models can meet the needs of students with disabilities: Thrive Public Schools case study. Report written for Center on Reinventing Public Education.
- Rieser, R. (2012). *Implementing inclusive education: A Commonwealth guide to implementing Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (2nd ed.). London: Commonwealth Secretariat.
- Rose, R. (Ed.) (2010). *Confronting obstacles to inclusion: International responses to developing inclusive education*. London: Routledge.
- Rose, R., & Doveston, M. (2015). Collaboration across cultures: Planning and delivering professional development for inclusive education in India. *Support for Learning*, 30(3), 177-191.
- Sæbønes, A-M., Bieler, R.B., Baboo, N., Banham, L., Singal, N., Howgego, C., McClain-Nhalpo, C.V., Riis-Hansen, T.C. & Dansie, G.A. (2015). *Towards a disability inclusive education: Background paper for the Oslo Summit on Education for Development*. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233897e.pdf>
- Sailor, W. (2015). Advances in schoolwide inclusive school reform. *Remedial and Special Education*, 36(2), 94–99.
- Save the Children & EENET (2018). *The foundations of teaching: Training for educators in core teaching competencies*.
- Save the Children (2016). *Inclusive education: What, why, and how – A handbook for program implementers*. London: Save the Children. Retrieved from:
- Schuelka, M.J. (2017). Learning at the top of the world: Education policy construction and meaning in Bhutan. In T.D. Jules & P. Ressler (Eds.), *Re-reading educational policy and practice in small and micro states* (pp. 217–236). Bern: Peter Lang.
- Schuelka, M.J. (2018). The cultural production of the ‘disabled’ person: Constructing student difference in Bhutanese schools. *Anthropology and Education Quarterly*, 49(2), 183–200.
- Schuelka, M.J., & Johnstone, C.J. (2012). Global trends in meeting the educational rights of children with disabilities: From international institutions to local responses. *Reconsidering Development*, 2(2), 1-10.
- Schuelka, M.J., Sherab, K. & Nidup, T.Y. (2018). Gross National Happiness, British Values, and non-cognitive skills: Teachers and curriculum in Bhutan and England. *Educational Review*. DOI: 10.1080/00131911.2018.1474175

- Sharma, U., Simi, J., & Forlin, C. (2015). Preparedness of Pre-service Teachers for Inclusive Education in the Solomon Islands. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(5), 103-116.
- Sherab, K., Dorji, K., Dukpa, D., Lhamo, K., Thapa, R. & Tshomo, S. (2015). Opportunities and challenges of implementing inclusive education in Bhutanese schools: A case study. Report prepared for UNICEF-Bhutan. Thimphu: UNICEF-Bhutan.
- Shogren, K.A., McCart, A.B., Lyon, K.J. & Sailor, W.S. (2015). All means all: Building knowledge for inclusive schoolwide transformation. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 173-191.
- Singal, N. (2006). Inclusive Education in India: International concept, national interpretation. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 53(3), 351-369.
- Singal, N. (2009). Inclusion in the real world: Practitioners making sense of inclusive education in Indian classrooms. In M. Alur & V. Timmons (Eds.), *Inclusive education across cultures: Crossing boundaries, sharing ideas* (pp. 210-219). Los Angeles: SAGE.
- Sprunt, B., Hoq, H., Sharma, U. & Marella, M. (2017). Validating the UNICEF/Washington Group Child Functioning Module for Fijian schools to identify seeing, hearing and walking difficulties. *Disability and Rehabilitation*, 20, 1-11.
- Srivastava, M., de Boer, A. & Pijl, S.J. (2015). Inclusive education in developing countries: A closer look at its implementation in the last 10 years. *Educational Review*, 67(2), 179-19. DOI: 10.1080/00131911.2013.847061
- Stubbs, S., & Lewis, I. (2008). *Inclusive Education, Where there are few resources*. Oxford: Atlas Alliance.
- Subban, P. & Mahlo, D. (2017). 'My attitude, my responsibility': Investigating the attitudes and intentions of pre-service teachers toward inclusive education between teacher preparation cohorts in Melbourne and Pretoria. *International Journal of Inclusive Education*, 21(4), 441-461.
- Sue, S. (2002). *Inclusive Education Where There Are Few Resources*. Atlas Alliance.
- Umeasiegbu, V.I., Diallo, A. & Gere, B.O. (2018). Rehabilitation practice, employment, and policy for rural development for people with disabilities in West Africa. In D.A. Harley, N.A. Ysasi, M.L. Bishop & A.R. Fleming (Eds.), *Disability and vocational rehabilitation in rural settings: Challenges to service delivery* (pp 297-316). Cham, Switzerland: Springer.
- UN (2016). General comment No. 4 – Article 24: Right to inclusive education. CRPD/C/GC/4. Retrieved from: <https://www.ohchr.org/en/hrbodies/crpd/pages/gc.aspx>
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* Paris UNESCO/ Spain: Ministry of Education
- UNESCO (2003). *Overcoming exclusion through inclusive approaches to education*. Paris: UNESCO. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf>
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines in Inclusive in Education*, Paris. UNESCO
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO-IBE (2016). *Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusive education*. Geneva: UNESCO-IBE. Retrive
- UNICEF (2015). *The investment case for education and equity*. New York: UNICEF.
- UNICEF (2016a). *Guide for including disability in education management information systems*. New York: UNICEF.
- UNICEF (2016b). *Module on Child Functioning*. New York: UNICEF.
- Villa, R.A. & Thousand, J.S. (2016). *Leading an inclusive school: Access and success for ALL*

students. Alexandria, VA: ASCD.

- World Bank (2017). Disability-inclusive Education in Africa Trust Fund.