

عوامل مؤثر بر موفقیت در اجرای آموزش فراگیر (مرور سیستماتیک)

ناهید کشته گر^۱، میثم افضلی^۲، محمدرضا دست آموز^{۳*}

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد، روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران
۲. کارشناسی، علوم ورزشی و تربیت بدنی مدیریت برنامه ریزی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد چابهار، ایران
۳. دانشجوی دکتری، مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مروت، ایران (نویسنده مسئول).

فصلنامه راهبردهای نو در روان شناسی و علوم تربیتی، دوره چهارم، شماره سیزدهم، بهار ۱۴۰۱، صفحات ۷۸-۵۸

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر مروری سیستماتیک بر شناسایی عوامل موفقیت در اجرای آموزش فراگیر بود. پژوهش حاضر به روش 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 مرتبط استاندارد، تعیین منابع گردآوری اطلاعات (در پژوهش حاضر مناسب‌ترین پایگاه‌های اطلاعاتی موجود شامل «وب او ساینس»، «اسکوپوس»، «ساینس دایرکت»، «پروکوئیست»، «الزویر» و پایگاه اطلاعاتی فارسی زبان 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 استخراج شده توسط دو نفر پژوهشگر به‌طور مستقل مطالعه و امتیازدهی شد که ۳۰۰ مقاله مرتبط استخراج شد. در این پژوهش به‌طور کلی ما به برخی عناصر کلیدی که در اجرای موفق آموزش فراگیر تأثیرگذار هستند؛ رسیدیم از جمله: نگرش‌های فرهنگی، حمایت‌های اقتصادی، کمک به مدارس برای درک چالش‌های خود، فناوری مناسب، یادگیری شخصی‌سازی شده، منابع و امکانات، نگرش، دانش و مهارت معلمان، تکنیک‌های آموزشی و شیوه تدریس، برنامه‌ریزی و برنامه درسی انعطاف‌پذیر و رهبری-حمایتی. 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 دانش آموزان با نیازهای ویژه می‌شود. یکی از راهبردهای پیشنهاد شده معلمان کاهش تعداد کل دانش آموزان در کلاس‌هایی است که دارای دانش آموزان با نیازهای ویژه هستند. تجهیز مدارس و ارائه امکانات مناسب از دیگر راهبردهای پیشنهاد شده معلمان برای ارتقاء اثربخشی آموزش فراگیر است. به نظر می‌رسد که مناسب‌سازی فضاهای آموزشی، استفاده از ابزارهای کمکی، هوشمند سازی مدارس، تجهیز آزمایشگاه‌ها و ارائه هر چه بهتر خدمات توان بخشی به دانش آموزان دارای نیازهای ویژه می‌تواند در این زمینه تسهیل کننده امور باشد.

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 این گونه 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 از خانواده و جامعه جدا نشده و حتی المقدور امکانات و خدمات در بطن جامعه و به صورت قابل دسترسی در اختیار خانواده و کودک قرار گیرد (سرشکی و صالح پور، ۱۳۸۴). آموزش فراگیر نمایانگر یک چالش و تغییر تاریخی در نگرش نسبت به نوع انسانی است که با تکیه بر مدل اجتماعی از تفاوت‌های فردی در بین دانش آموزان دفاع می‌کند. هدف از فراگیر سازی اطمینان حاصل کردن از این موضوع مهم است که تمام افراد از حقوق، فرصت‌ها و پذیرش برابر برخوردارند (میزو^۱، ۲۰۱۷). یکی از اساسی‌ترین حقوق هر فرد برخورداری از آموزش مطلوب است. تقسیم آموزش و پرورش به دوشاخه عادی و استثنائی اگرچه موجی رشد قابل ملاحظه‌ای در آموزش و پرورش استثنائی 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، دانش آموزان 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 دانش آموزان 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 باهمدیگر یاد می‌گیرند. زندگی کردن باهمدیگر را خواهند آموخت». آموزش و پرورش امری خنثی نیست، بلکه یک فعالیت مهم سیاسی است. افراد اولین بار در مدرسه با مفاهیم هنجارها، مرزها، قدرت، نفوذ، مشارکت، همکاری و ارزش‌ها آشنا می‌شوند؛ مفاهیمی که زیربنای دموکراسی در زندگی بزرگسالی آنان است. پس

¹ Messiou

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 دانش آموزان 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 آموزشی 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 با کیفیت 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 (هیمان^۲ و همکاران، ۲۰۱۴). 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 (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^۳، ۱۹۹۵). در این رویکرد، همه

¹ Unesco² Heymann³ Miller

دانش آموزان صرف نظر از تفاوت هایشان به مثابه عضو اصلی نظام آموزشی تلقی می شوند و در همه فعالیت های آموزشی و پرورشی با سایر کودکان همکاری می کنند (مور و همکاران^۱، ۱۹۹۸). فیوستر (۲۰۰۶) معتقد است که آموزش فراگیر، فلسفه ای است که پذیرش همه دانش آموزان را در جایگاه اعضای یک گروه یادگیری، بدون توجه به تفاوت های فردی آنها به رسمیت می شناسد و برحق آنان در بهره مندی از آموزش و پرورش تأثیرگذار و مناسب با توانمندی هایشان در کنار همسالان خود، تأکید می کند. به اعتقاد وی، برای ساختن نوعی مدرسه و کلاس کارآمد و انسانی، قرار دادن همه دانش آموزان در کنار یکدیگر و توجه به نیازهای فردی آنان بسیار حائز اهمیت است؛ زیرا مدارس فقط با این شرایط می توانند تجربه یادگیری مناسب، در دسترس همه دانش آموزان، قرار دهند. بر این اساس، آموزش فراگیر به دنبال روندی است که براساس آن نظام آموزشی، مدرسه و معلم باید به گونه ای تغییر یابند که بتوانند همه کودکان اعم از عادی، نیازهای ویژه و قرار گرفته در حاشیه به علت مسائل فرهنگی و اجتماعی را در زیر یک سقف و در کنار همسالان خود، آموزش دهند (میتلر^۲، ۲۰۰۰). اهمیت فراگیر سازی آموزش و پرورش در آن است که امروزه متخصصان تعلیم و تربیت و سازمان های مربوط به حقوق افراد دارای ناتوانی ها معتقدند تنها راه فراهم کردن شیوه ای برای آموزش و یادگیری میلیون ها کودک با نیازهای ویژه، برآورد شده در سطح جهان، تلفیق آنان در نظام های آموزشی فراگیر است (حبیبی، ۱۹۹۹؛ گروه مترجمان، ۱۳۷۹).

آموزش فراگیر موفق مستلزم دگرگونی مدرسه و تغییر سیستم است. با این حال، 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 کلاس های درس معمولی باهم باشند. این تأثیرات مثبتی بر پیشرفت دانش آموزان و رفاه اجتماعی - برای همه کودکان - دارد و بسیار کارآمدتر و مؤثرتر از مدارس ویژه و کلاس های درس ویژه است. اغلب، اصطلاح "آموزش فراگیر" مترادف با آموزش برای کودکان دارای معلولیت می شود. در حالی که این ممکن است هنوز انگیزه اولیه برای آموزش فراگیر باشد، تمرین فراگیر موفق برای همه کودکان با ویژگی های مختلف مانند قومیت، زبان، جنسیت، و وضعیت اجتماعی-اقتصادی موفق خواهد بود (اسکولکا^۳، ۲۰۱۸). آموزش فراگیر فرآیند مستمر تحول آموزشی است و مجموعه ای واضح از شاخص های برابری یونسکو (۲۰۱۷) می تواند از اجرای آموزش فراگیر حمایت کند. اندازه گیری موفقیت آموزش فراگیر باید فراتر از شمارش دانش آموزان در دسترس برای ارزیابی باشد، اما باید معیارهای کیفیت آموزشی، نتایج و تجربیات را در برگیرد. درک و ارزیابی شیوه های 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 شاخص ها و مواردی که موفقیت با آن سنجیده می شود شناسایی شوند. تنها در این حالت است متخصصان و سیاست گذاران می توانند با توجه به این عوامل سیاست ها و خط مشی های مناسب جهت اجرای آموزش فراگیر را به مرحله اجرا بگذارند.

¹ Moore² Mittler³ Schuelka

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 (ین، ۲۰۱۶). آموزش فراگیر به این معناست: یک حق اساسی برای آموزش، اصلی که به رفاه، کرامت، خودمختاری و مشارکت دانش آموزان در جامعه اهمیت می‌دهد و روندی مستمر برای رفع موانع تعلیم و تربیت و ترویج اصلاحات در فرهنگ، خط‌مشی و عمل در مدارس به گونه‌ای که همه دانش آموزان را شامل شود. علاوه بر این، و مهم‌تر از همه، آموزش فراگیر به این معنی است که دانش آموزان دارای معلولیت و سایر معایب در اکثر اوقات روز مدرسه باهم سالان 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 ۲۰۱۶). درحالی که 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 گونه ای 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 شمولیت 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 شمولیت 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 با کیفیت بالا برای یادگیرندگان آسیب پذیر 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 آسیب پذیر 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 حرفه ای مستمر در رابطه با شیوه‌های فراگیر و عادلانه دارند.

موارد بالا را می‌توان طور خلاصه تر در پنج مولفه اصلی اجرای موفق آموزش فراگیر خلاصه کرد:

۱. سیاست‌های فراگیر که نتایج عالی را برای همه دانش آموزان 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 به‌عنوان 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 به‌عنوان 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. به‌طور 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؛ سیلور^۱، ۲۰۱۵، ایسنی^۲، ۲۰۱۷؛ 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 به‌سرعت مهم‌ترین موانع و چالش‌های اجرای موفق آموزش فراگیر را مرور کنیم. رایج‌ترین چالش‌های شناسایی شده 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 سفت و سختی که هیچ تطبیق، اصلاح یا شخصی‌سازی ارائه نمی‌دهد، رهبری مدرسه و ناحیه غیر حمایت‌کننده، نگرش‌های فرهنگی-اجتماعی در مورد مدارس و معلولیت (پیترز^۳، ۲۰۰۰؛ میتلر^۴، ۲۰۰۹؛ رز^۵، ۲۰۰۳؛ اسکالکا، ۲۰۱۸؛ الویک^۶ و همکاران، ۲۰۱۱؛ ین^۷، ۲۰۲۰). متخصصان و پژوهشگران باور دارند که مدارس فراگیر به دلایل زیر امکان رشد و ارتقای مهارت‌های دانش‌آموزان با ناتوانی و عادی را فراهم

¹ Sailor

² EASNIE

³ Peters

⁴ Mittler

⁵ Rose

⁶ Eleweke

⁷ UN

خواهد کرد: ۱. وجود الگوی مناسب رشد (دانش آموزان همسال و عادی) ۲. امکان مقایسه عملکرد دانش آموزان با ناتوانی با الگوی رشدی مناسب و جهت گیری به سوی ارتقای مهارت های متفاوت آنان از سوی معلم. ۳. امکان بهره گیری از توان بالقوه همسالان عادی برای آموزش و ارتقای مهارت ها 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.

روش پژوهش

به طور کلی برای انجام پژوهش های مروری دودسته مطالعه وجود دارد: (۱) مرور توصیفی و (۲) مرور سیستماتیک " یا نظام مند. در مواردی که شواهد و داده های 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 می توان به دقت شواهد را بررسی و ارزیابی کرد (هال، ۲۰۰۳). در مرور سیستماتیک، می توان با شناسایی دقیق، منظم و برنامه ریزی شده تمام مطالعات مرتبط، نقد عینی تری انجام داد و در مواردی که مطالعات اصلی، با مرورهای کلاسیک سنتی، و نظرات مؤلفان باهم اختلاف دارند، می تواند به حل مسئله کمک نماید. مطالعات مرور سیستماتیک با یافتن همه مطالعات پژوهشی مرتبط، تلفیق یافته ها به شیوه های غیر سوگیرانه، به خلاصه کردن شواهد، روزآمدسازی اطلاعات بدون نیاز به مطالعه همه متون پژوهشی و ایجاد شکل شفاف تر (با تطبیق و مقایسه) نتایج پژوهش ها می پردازد (پورنقی، ۱۳۹۶). نتایج مطالعات مرور سیستماتیک بازتاب ملی و بین المللی دارد. کمک بسیاری به شناخت مشکلات و ارائه راهکارها و برنامه ریزی های مدیریتی کوتاه مدت و بلندمدت می کند. از طرف دیگر، مطالعات مرور نظام مند در هر حوزه موضوعی به طور معمول هرچند سال یکبار و غیرتکراری انجام می شود و سایر پژوهشگران در سراسر جهان از خروجی های آن بهره می گیرند. در مرحله شناسایی همه مقالات پژوهشی حاصل از جستجوی آموزش فراگیر و عوامل تأثیرگذار بر موفقیت اجرای آموزش فراگیر بود در پایگاه های اطلاعاتی بین المللی اسکوپوس، وب ساینس، ساینس دایرکت، الزویر، پروکونست و همچنین پایگاه های فارسی زبان گنج، اس.ای.دی، سیویلیکا و نورمگز جستجو شدند (درمجموع 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 (پژوهش هایی 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. در این مرحله جهت ارزیابی مقالات ابعاد مورد ارزیابی در هر منبع شامل عنوان و چکیده، مقدمه و بیان مسئله، روش، یافته ها و اصول نگارشی بود. لازم به یادآوری است که منابع به صورتی در اختیار مرور گران گذاشته می شد 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 هم زمان 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 صاحب نظر، کنترل و تأیید گردید دید (۱۰۳ مقاله).

جدول ۱. پایگاه‌های جمع‌آوری اطلاعات پژوهش

نوع پایگاه اطلاعاتی	پایگاه اطلاعاتی	تعداد مقالات جست‌وجو شده	تعداد مقالات انتخاب‌شده پس از ارزیابی نهایی
بین‌المللی	اسکوپوس	۱۴۲	۸۹
	وب او ساینس	۲۱۲	
	الزویر	۴۰۱	
	ساینس دایرکت	۷۰۲	
	پروکوئست	۳۱۷	
فارسی زبان	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. یافته‌ها

عوامل موفقیت	تعداد منابع	منابع
منابع و امکانات	۴	Sæbønes & et.al 2015, Sue 2002, Nelson 2014, EASNIE 2017,
یادگیری شخصی‌سازی شده	۲	کارپنتر، اشدان و بووایر، 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 & Sailor 2015, Sharma, Simi, & Forlin, 2015, Kuroda, Kartika & Kitamura 2017, Forlin & Chambers 2011, Graham & Scott 2016,
تکنیک‌های آموزشی و شیوه تدریس	۵	2018 Sailor 2015, UNESCO-IBE 2016, Jordan & EASNIE McGhie-Richmond 2014, Save the Children & EENET, 2018
برنامه‌ریزی و برنامه درسی انعطاف‌پذیر	۵	Schuelka, Sherab & Nolet & McLaughlin 2005, EASNIE 2011 Nidup 2018, Nelson 2014, Nolet & McLaughlin 2005,

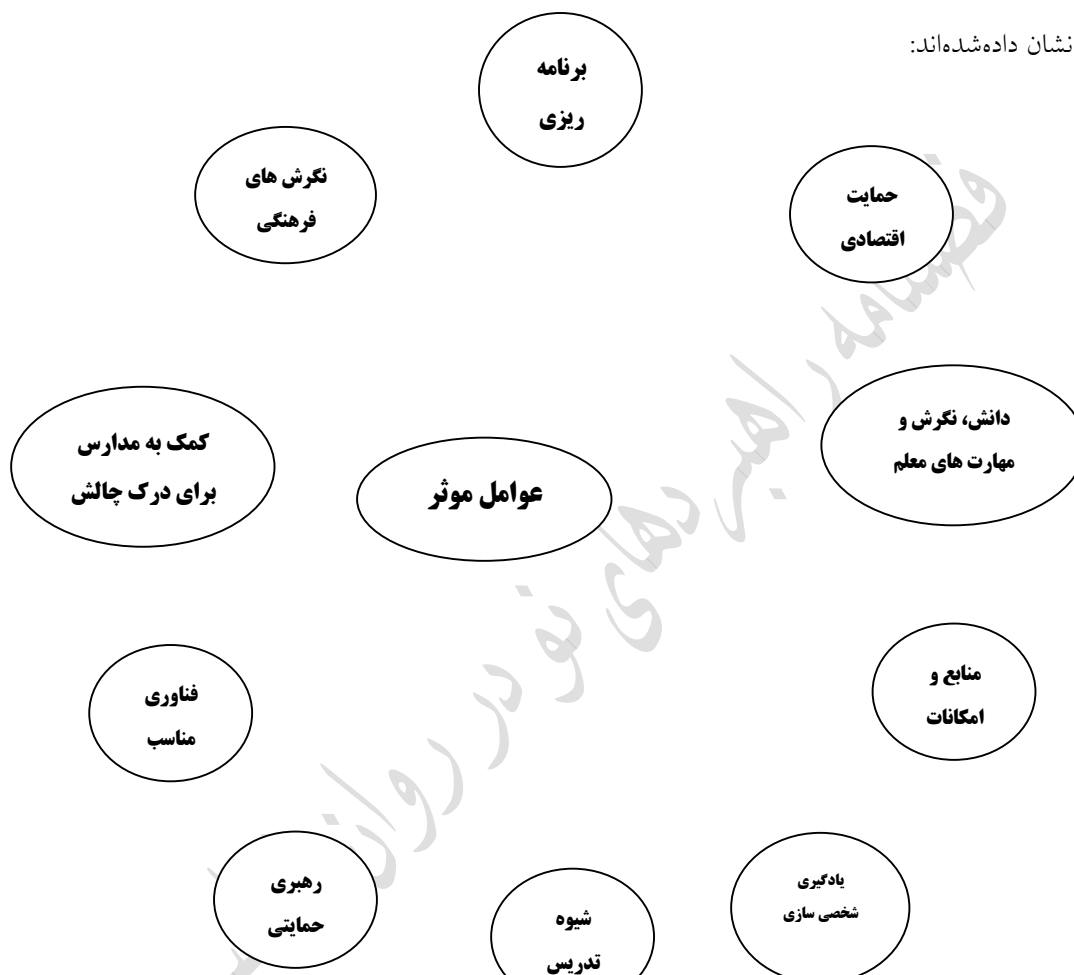
شوگرن، و همکاران، ۲۰۱۵؛ ویلا و هزار، ۲۰۱۶، یونسکو (۲۰۱۶ ص ۴۷)، هوسپیان، آلیس ۱۳۸۲ Sherab & Nidu2018, Sherab, et al., 2015, Villa & Schuelka Thousand 2016,	۷	رهبری حمایتی
Singal,2006, Schuelka2018, Rose, R. & Doveston2015, Esibaea, Malefoasi & Fa'asala2017,	۴	نگرش های فرهنگی
EASNIE,2018,Umeasiegbu, Diallo & Gere, 2014, UNICEF 2015, Banks & Polack2013, Eide & Ingstad, B. (Eds.)2011, هیر، و همکاران، ۲۰۱۷؛ هیمن، استین و مورنو، ۲۰۱۴، بنکس و پولاک ۲۰۱۳،	۸	حمایت های اقتصادی
Booth & Ainscow, 2011; Rieser, 2012; Swift Center, 2018 UNESCO-IBE 2016	۴	کمک به مدارس برای درک چالش های خود
UNICEF (2016a)	۱	فناوری مناسب

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

- نگرش های فرهنگی (۴ منبع)
- حمایت های اقتصادی (۸ منبع)
- کمک به مدارس برای درک چالش های خود (۴ منبع)
- فناوری مناسب (۱ منبع)
- یادگیری شخصی سازی شده (۲ منبع)
- منابع و امکانات (۴ منبع)
- نگرش، دانش و مهارت معلمان (۱۱ منبع)
- تکنیک های آموزشی و شیوه تدریس (۵ منبع)
- برنامه ریزی و برنامه درسی انعطاف پذیر (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:



در تبیین یافته‌های پژوهش می‌توان چنین بیان کرد که آموزش فراگیر فرآیندی است برای پاسخ‌دهی و واکنش مناسب به نیازهای متنوع همه یادگیرندگان به واسطه 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 یک سو میل ناخودآگاه به گسترش مراکز آموزش ویژه و تلاش در جهت افزایش جذب و نگهداشت دانش آموزان 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 دانش آموزان 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 از جمله موانع پیش روست. آموزش‌های ناکافی و اطلاعات ناقص در رابطه با اجرای این رویکرد از جمله چالش‌ها به حساب می‌آید. برخی آموزگاران مدارس عادی، حضور دانش آموزان با نیازهای ویژه را در کلاس خود منجر به پایین آمدن استانداردهای آموزشی، اختلال 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 به عنوان رابط تلفیقی و نارضایتی اولیا دانش آموزان با نیازهای ویژه، کمبود خدمات توانبخشی، نظارت ناکافی و امکان روابط منفی باهمسالان و افت تحصیلی آن‌ها از جمله مشکلات اجرای رویکرد آموزش فراگیر محسوب می‌شود. در رویکرد آموزش فراگیر در کنار جا دهی دانش آموزان با نیازهای ویژه در کلاس‌های عادی لازم است شرایط و تسهیلاتی به منظور مناسب سازی آموزش و یادگیری بهتر فراهم شود. از جمله 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 از نظر ما

- ✓ 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
- ✓ و رهبری ملی در سیاست آموزش فراگیر، سیستم‌های اطلاعاتی مدیریت آموزش، اصلاح برنامه درسی
- ✓ و هماهنگی سیستم‌های اجتماعی مانند آموزش فراگیر و اشتغال فراگیر.

۲) شاخص را برای ارزیابی سطح فعلی آموزش فراگیر

۱. همه دانش آموزان در مدرسه احساس خوش آمد گویی می‌کنند
۲. همه دانش آموزان در یادگیری از یکدیگر حمایت می‌کنند
۳. همه دانش آموزان به خوبی توسط کارکنان مدرسه حمایت می‌شوند
۴. معلمان و والدین به خوبی همکاری می‌کنند
۵. همه دانش آموزان به عنوان اعضای ارزشمند مدرسه به طور مساوی رفتار می‌شوند
۶. همه دانش آموزان احساس می‌کنند که نظرات و دیدگاه‌های آن‌ها ارزشمند است
۷. همه دانش آموزان می‌توانند در تمام دروس به یادگیری دسترسی داشته باشند
۸. همه دانش آموزان می‌توانند به تمام قسمت‌های ساختمان مدرسه دسترسی داشته باشند
۹. همه دانش آموزان هر روز در مدرسه شرکت می‌کنند
۱۰. همه دانش آموزان از درس لذت می‌برند
۱۱. همه دانش آموزان در تمام فعالیت‌های درس مشغول هستند
۱۲. همه دانش آموزان با توجه به توانایی فردی خود در همه دروس به یادگیری خود می‌رسند
۱۳. همه دانش آموزان باهم یاد می‌گیرند
۱۴. کلیه دانش آموزان در صورت لزوم به خدمات بهداشتی مناسب دسترسی دارند

۱۵. مدرسه اطمینان حاصل کند که همه دانش آموزان وارد مدرسه می‌شوند

۱۶. همه کودکان آسیب‌پذیر در یادگیری خود موفق هستند

۱۷. مدرسه محیط مدرسه‌ای را ایجاد می‌کند که از یادگیری همه دانش آموزان 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 مقرون‌به‌صرفه است. بسیار کارآمدتر است که همه بچه‌ها در یک مدرسه و در کلاس‌های معمولی باشند تا در کلاس‌ها و مدارس خاص (آدب، ۲۰۱۰). سرمایه‌گذاری در آموزش فراگیر با افزایش مشارکت در اقتصاد توسط جوانانی که آموزش با کیفیت بالایی دریافت کرده‌اند به‌طور قابل توجهی نتیجه می‌دهد (یونیسف، ۲۰۱۵). به‌طور 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

درنهایت، 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 (بوس^۱ و همکاران، ۲۰۱۱) 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. به‌عنوان مثال، شاخص گنجاندن (بوث و آینسکو، ۲۰۱۱) یک چارچوب برنامه‌ریزی برای تسهیل ارزیابی مدرسه برای گنجاندن ارائه می‌کند. به همین ترتیب، یونسکو (۲۰۱۵) چارچوبی را برای بررسی مدرسه فراهم می‌کند. مرکز SWIFT (2018) 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.

¹ Booth

مرحله ۲: معلمان آموزش دیده و به روز شوند

معلمان اغلب احساس می کنند که آموزش فراگیر کاری است که به آن ها گفته می شود اغلب بدون حمایت و منابع و به جای یک فرآیند مشارکتی، به یک مسئولیت از بالا به پایین تبدیل می شود (سینگال، ۲۰۰۹)؛ بنابراین، داشتن دانش و مهارت برای معلمان برای ایجاد کلاس های درس فراگیر، و همچنین رهبری مدرسه برای فراهم کردن محیطی فراگیر و نوآورانه برای شکوفایی معلمان مهم است. به طور سنتی، آموزش تکنیک های آموزش فراگیر به صورت کارگاه های توسعه حرفه ای مستمر و یک باره ارائه می شد. شواهد فزاینده ای وجود دارد که نشان می دهد این نوع آموزش های کوتاه مدت از نظر تأثیرگذاری و تغییرات سیستمی کار خاصی انجام نمی دهند (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 آن ها و حوزه متخصصان و برنامه درسی ویژه نیست، بلکه نگرش معلمان نسبت به این شرایط تأثیر مثبتی دارد (فورلین و چمبرز، ۲۰۱۱). معلمان همچنین می توانند با ارائه انتظارات ساختاریافته تر و پشتیبانی شده تر در مورد نحوه تدریس و اینکه آموزش فراگیر در کلاس درس «به نظر می رسد» انگیزه فراگیرتر شدن داشته باشند. برای برخی از ایده ها، بخش ۳ را در بالا ببینید. یونسکو (۲۰۱۶) پیشنهاد می کند که هشت شاخص وجود دارد که می تواند به معلمان کمک کند تا کلاس های درس خود را اداره کنند:

- ۱- تدریس با در نظر گرفتن برابری همه دانش آموزان برنامه ریزی شده است
 - ۲- درس های مشارکتی همه دانش آموزان را تشویق می کند
 - ۳- دانش آموزان به طور فعال در یادگیری خود مشارکت داده شوند
 - ۴- دانش آموزان تشویق شوند تا از یادگیری یکدیگر حمایت کنند
 - ۵- هنگامی که دانش آموزان مشکلاتی را تجربه می کنند، پشتیبانی ارائه شود
 - ۶- نظم و انضباط کلاسی مبتنی بر احترام متقابل و زندگی سالم است
 - ۷- دانش آموزان وقتی نگران یا ناراحت هستند احساس کنند که کسی رادارند که با او صحبت کنند
 - ۸- ارزشیابی به پیشرفت همه دانش آموزان کمک می کند
- شواهد نشان می دهد که شیوه های تدریس فراگیر باعث افزایش موفقیت همه کودکان در کلاس می شود (سیلور^۱، ۲۰۱۵). مرکز EASNIE (۲۰۱۸). به این ترتیب، تدریس فراگیر می تواند مترادف با آموزش با کیفیت باشد. در حالی که تعاریف مختلف زیادی از آموزش با کیفیت وجود دارد، ابزارهای رایجی از جمله شیوه های خوب برای تدریس فراگیر و با کیفیت شامل آموزش یادگیرنده محور و طراحی جهانی برای یادگیری است.

¹ Sailor

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^۱، سازمان‌های غیردولتی^۲، 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 (اسکالکا، 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^۳

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 دانش آموزان 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.

¹ DPOs

² NGOs

³ EMIS

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 قابل توجهی می‌شوند، مشروط بر اینکه پیوستاری از شمولیت 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. دانش آموزان به یک اندازه ارزش دارند.
۳. توجه به انتظارات متفاوت زیادی که دانش آموزان دارند.
۴. کارکنان و دانش آموزان با یکدیگر با احترام رفتار می‌کنند.
- ۵- بین کارکنان و خانواده‌ها مشارکت وجود دارد.
۶. مدرسه برای همه دانش آموزان قابل دسترسی است.
۷. کارکنان ارشد از معلمان در حصول اطمینان از مشارکت و یادگیری همه دانش آموزان حمایت می‌کنند.
۸. مدرسه بر حضور، مشارکت و پیشرفت همه دانش آموزان نظارت دارد.

پیشنهادهای پژوهش

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 دانش آموزان با نیازهای ویژه می‌شود. یکی از راهبردهای پیشنهادشده معلمان کاهش تعداد کل دانش آموزان در کلاس‌هایی است که دارای دانش آموزان 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 چه بهتر خدمات توانبخشی به دانش آموزان دارای نیازهای ویژه می‌تواند در این زمینه تسهیل‌کننده امور باشد.

منابع

- ادیب سرشکی، نرگس و صالح پور، یگانه (۱۳۸۴). پذیرش همسالان از دانش آموزان دارای اختلالات حسی حرکتی در مدارس تلفیقی و غیر تلفیقی (عادی) شهر تهران. آرشیو توانبخشی (توانبخشی)، ۶(۲)، ۲۹-۳۵.

- دانایی، شیرین (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، شماره های ۱۸ و ۱۹. تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنایی، 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 دانش آموزان با نیا زهای ویژه در نظام آموزش فراگیر. تعلیم و تربیت استثنایی، ۱۱۲.
- سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور (۱۳۹۱). شیوه نامه 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 (۱۳۹۳). آموزش تلفیقی و فراگیر را مورد توجه جدی قرار دهیم. تعلیم و تربیت استثنایی
- لورمن، تیم؛ دپلر، جوان؛ و هاروی، دیوید. (۱۳۹۱). آموزش فراگیر: راهنمای عملی در حمایت از یادگیرندگان با توانایی های گوناگون. ترجمه: احمد بهپژوه، و حسینعلی خانزاده (۱۳۹۱)، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- ملکی، حسن (۱۳۹۳). ۳۰ مهارت زندگی ویژه جوانان و نوجوانان. تهران: انتشارات آییژ
- یونسکو. (۲۰۰۰). عمل به تعهدات جمعی مصوب اجلاس جهانی آموزش جهانی آموزش و پرورش، داکار سنگال. (ترجمه دفتر همکار یهای علمی). بین المللی، وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۰
- غلامحسین زاده (۱۳۹۴). آموزش فراگیر: وضعیت موجود و مطلوب. تعلیم و تربیت استثنایی، ۲(۱۳۰)، ۵۱-۵۶.
- پور نفی، رویا. (۱۳۸۶). سرقت علمی در میان دانشجویان دانشگاه ها مطالعه مرور سیستماتیک و متاآنالیز طرح پژوهشی، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران.
- بازرگان هرنندی، عباس (۱۳۸۹). محیط فراگیر یادگیری-پسند: موردی از نوآوری آموزشی و کاربرد آن در تحقق هدف های «آموزش برای همه». مدارس کارآمد سال دوم سال تحصیلی ۱۳۸۷-۱۳۸۸ شماره ۴ (پیاپی ۸)، ۱۷-۱۲.
- عاشوری، جلیل آبکنار، سیده سمیه (۱۳۹۲). 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. Retrieved from: <https://www.adb.org/publications/strengthening-inclusive-education>
- 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. DOI: 10.1080/13603116.2016.1218952
- Cobley, 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. Retrieved from: https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra_lessons_from_european_policy_and_practice-web_0.pdf
- EASNIE (2018). *Evidence of the link between inclusive education and social inclusion: A review of the literature*. Odense, DK: EASNIE. Retrieved from: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Evidence%20-%20A%20Review%20of%20the%20Literature_0.pdf
- 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: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_Key-Principles-2011-EN.pdf
- 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. DOI: 10.1080/13603110110067190
- 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. Retrieved from: <https://www.deafeducation.vic.edu.au/Documents/NewsEvents/LitRevIncTe.pdf>
- 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. Retrieved from: https://www.eenet.org.uk/resources/docs/A_Quality_Education_For_All_LaoPDR.pdf
- Hall, K. (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. Retrieved from: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/12/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education.pdf
- 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. DOI: 10.1080/10349120902868582
- 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

Paper 148. Retrieved from: https://www.jica.go.jp/jica-ri/publication/workingpaper/wp_148.html

- 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. DOI: 10.1080/13603116.2016.1223184
- Miller, R. (1995). *The Developmentally Appropriate Inclusive Classrooms in Early Eeducation*. 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. Retrieved from: <https://www.crpe.org/publications/personalized-learning-models-meet-needs-students-disabilities-thrive-case-study>
- 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. & Doveston, M. (2015). Collaboration across cultures: Planning and delivering professional development for inclusive education in India. *Support for Learning*, 30(3), 177-191. DOI: 10.1111/1467-9604.12089
- Rose, R. (Ed.) (2010). *Confronting obstacles to inclusion: International responses to developing inclusive education*. London: Routledge.
- 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. DOI: 10.1177/0741932514555021
- Save the Children & EENET (2018). *The foundations of teaching: Training for educators in core teaching competencies*. Retrieved from: https://foundationsofteaching.miraheze.org/wiki/The_Foundations_of_Teaching
- Save the Children (2016). *Inclusive education: What, why, and how – A handbook for program implementers*. London: Save the Children. Retrieved from: http://www.eenet.org.uk/resources/docs/SC_2016_inclusive_education_handbook_lowres.pdf
- 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). Retrieved

from <https://pubs.lib.umn.edu/index.php/reconsidering/article/view/573>

- 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., 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. <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol40/iss5/6>
- 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. DOI: 10.1177/1540796915586191
- Singal, N. (2006). Inclusive Education in India: International concept, national interpretation. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 53(3), 351-369. DOI: 10.1080/10349120600847797
- 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. DOI: 10.1080/09638288.2017.1378929
- 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. DOI: 10.1080/13603116.2016.1197322
- Sue, S. (2002). *Inclusive Education Where There Are Few Resources*. Atlas Alliance.
- SWIFT (2018). Education center. Retrieved from: <http://www.swiftschools.org>
- Timmons, V. & Thompson, S.A. (2017). Voices of inclusion. Retrieved from: <https://ourspace.uregina.ca/bitstream/handle/10294/7770/Voices%20of%20Inclusion.pdf?sequence=1> 13
- 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. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>
- UNESCO-IBE (2016). Reaching out to all learners: A resource pack for supporting inclusive education. Geneva: UNESCO-IBE. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243279e.pdf>
- UNICEF (2015). The investment case for education and equity. New York: UNICEF. Retrieved from: https://www.unicef.org/publications/index_78727.html
- UNICEF (2016a). Guide for including disability in education management information systems. New York: UNICEF. Retrieved from: https://www.openemis.org/wp-content/uploads/2018/04/UNICEF_Guide_for_Including_Disability_in_Education_Management_Information_Systems_2016_en.pdf
- UNICEF (2016b). Module on Child Functioning. New York: UNICEF. Retrieved from: <https://data.unicef.org/resources/module-child-functioning/>
- 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. Retrieved from: <https://www.worldbank.org/en/topic/disability/brief/disability-inclusive-education-in-africa-trust-fund>