

## کاستی‌های روش‌شناسی

### در پژوهش‌های مربوط به آموزش تلفیقی و فراگیرسازی

ابوالفضل سعیدی / عضو هیات علمی پژوهشکده کودکان استثنایی

#### چکیده

فراگیرسازی آموزش و پرورش همانند هر حیطة دیگر از نوآوری، در آموزش و پرورش نمی‌تواند و نباید بدون شواهد تأیید کننده‌ی پژوهشی گسترش یابد. اگر چه مبانی فلسفی این رویکرد منطبق بر ارزش‌های انسانی از جمله ارزش‌های دین اسلام و حقوق بشر به نظر می‌رسد و فرض شده که می‌تواند بار هیجانی معلولیت، جداسازی و ویژه‌سازی را که بر دوش کودک و خانواده قرار دارد را کاهش دهد، از هزینه‌های کلان تأسیس و اداره‌ی سامانه آموزش و پرورش ویژه به نحو چشمگیری بکاهد، کیفیت آموزش و پرورش را برای همه کودکان ارتقاء دهد، و اخلاق و ارزش‌های انسانی را در میان جامعه احیا کند، باید تمامی این فرضیه‌ها را در محک تجربه به اثبات رساند. در این مقاله این فرضیه‌ها مورد بررسی قرار گرفته و کاستی‌های روش‌شناسی در پژوهش‌های مربوطه تبیین می‌شود.

#### مقدمه

در پی تصویب طرح آموزش و پرورش تلفیقی - فراگیر در شورای عالی آموزش و پرورش (شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۸۵)، اجرای آزمایشی آن در ۷ استان کشور برای مدت ۳ سال آغاز گشت. بر اساس مصوبه مزبور مسئولیت ارزشیابی طرح آزمایشی برعهده پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش گذاشته شده است. اینک که نشریه رسمی سازمان آموزش و پرورش کودکان استثنایی برای انتشار ویژه‌نامه‌ای دیگر در مورد آموزش و پرورش فراگیر تصمیم گرفته است، به نظر می‌آید پرداختن به

روش‌شناسی پژوهش‌ها در این حیطة، نقد پژوهش‌های مربوط و واری‌توصیه‌های کارشناسان جهان در این زمینه علاوه بر یاری‌رسانی به پژوهشگران مسئول در زمینه‌ی طراحی ارزشیابی طرح، برنامه‌ریزان، مدیران و مجریان آموزش و پرورش ویژه‌ی کشور را از بینش بیشتر برای ارزیابی روش‌شناسی و اعتبار و روایی نتایج حاصل از ارزشیابی که در گزارش نهایی خواهد آمد برخوردار می‌سازد. پژوهش‌های مربوط به ارزشیابی فراگیرسازی هم از سوی منتقدان این رویکرد و هم از طرف هواداران اندیشمند آن به دقت به نقد کشیده شده است (ملک میلان<sup>۱</sup> و همکاران، ۱۹۹۶؛ کاوال و فورنس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰؛ کورتز و بارتون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳؛ مک و کافمن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵؛ زیگموند<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳؛ کافمن و همکاران، ۱۹۹۵؛ نیند<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۰۴؛ دیسون<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۰۲؛ دیسون و همکاران، ۲۰۰۴).

به نظر می‌رسد این بررسی‌ها که بیش از ۳۰ سال پژوهش در حیطة آموزش تلفیقی و فراگیرسازی آموزش و پرورش را به بوته نقد کشیده‌اند، می‌توانند از گرفتاری پژوهشگران در دام اجرای پژوهش‌های دچار کاستی‌های جدی روش‌شناختی و حصول یافته‌های ناروا و بی‌اعتبار و محصور شدن برنامه‌ریزان و مدیران در زندان سیاست‌هایی که بر مبنای این یافته‌ها اتخاذ می‌شوند پیشگیری کنند. تنها با چنین پشتوانه‌ای است که حرکت جهشی به سوی مرزهای دانش و پس از آن در نور دیدن این مرزها ممکن می‌شود اگر نه با تکرار اشتباهات گذشتگان در دایره‌ی بسته ناآگاهی و ناآگاهانه عمل کردن گرفتار خواهیم آمد.

خواهند کرد. این موضوع در مقاله مک و کافمن (۲۰۰۵) نیز مطرح شده است.

زیگموند (۲۰۰۳) نارسایی دیگر پژوهش‌ها را شکست در تمرکز بر این موضوع می‌داند که آموزش فراگیر/ جداسازی شده برای چه منظوری مناسب‌ترند؟ آیا پیشرفت تحصیلی در خواندن و نوشتن را بهبود می‌بخشند یا پیشرفت در رفتار اجتماعی؟ به یادگیری محتوا، همسان با افراد بدون نارسایی، یاری می‌رسانند یا تأمین امکان پیشرفت متناسب با سرعت خود؟ مشکل دیگری که در پژوهش‌های مربوط به اثربخشی فراگیرسازی آموزش و پرورش مطرح شده است مفروض دانستن مفید بودن فراگیرسازی و طرح پرسش‌های پژوهش در مورد تأثیر نگرش معلمان، والدین و کارکنان و دانش‌آموزان یا رویه‌های اجرایی، مقررات یا تأمین و تربیت نیروی انسانی، آموزش جبرانی، پرداخت پاداش و مانند آن بر نتایج و بهتر اجرا شدن فراگیرسازی است در حالی که پرسش باید مفید بودن فراگیرسازی برای هر فرد دانش‌آموز دارای نارسایی یا دارای نیازهای ویژه، و بدون نارسایی باشد (مک میلان و همکاران، ۱۹۹۶؛ کاول و فورنس، ۲۰۰۰؛ دیسون و همکاران، ۲۰۰۲؛ دیسون و همکاران، ۲۰۰۴).

آن گونه که بلک - هاویکنز<sup>۱</sup> و همکارانش (۲۰۰۷) متذکر می‌شوند تدوین پرسش‌های پژوهشی به این وابسته است که ماهیت پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان از دیدگاه پژوهشگران چیست و آن را چگونه مفهوم‌سازی می‌کنند. ماهیت فراگیرسازی را چه می‌دانند و آن را چگونه مفهوم‌سازی می‌کنند، کدام مفاهیم در مورد پیشرفت و اکتساب و فراگیرسازی را مهم و با ارزش‌تر می‌دانند. این مفهوم‌سازی‌ها به سازماندهی پرسش‌ها و در نهایت به تعریف متغیرهای مستقل و وابسته پژوهش منجر می‌شوند. بدین ترتیب، پژوهشگران پیش از طراحی طرح پژوهشی باید به بررسی این مفهوم‌ها از دیدگاه خود، برنامه و ذینفعان بپردازند تا پرسش‌های پژوهشی و متغیرهای تحت بررسی را تا حد امکان دقیق و منطبق بر واقع تدوین کنند.

وارسی نتایج این مطالعات مروری نشان می‌دهد که پژوهش‌های مربوط به ارزشیابی فراگیرسازی و تلفیق به این ضعف‌ها دچارند:

- ۱- خطا در طرح پرسش‌های پژوهش
- ۲- عدم تعریف دقیق متغیر/ متغیرهای مستقل و وابسته
- ۳- نابسندگی در مهار متغیرهای مداخله‌گر
- ۴- خطا در تعریف و گزینش جامعه و نمونه‌ها
- ۵- نابسندگی طرح‌ها و روش‌های پژوهشی گزینش شده
- ۶- نابسندگی ابزارهای سنجش
- ۷- خطا در تعریف واحدهای تحلیل داده‌ها
- ۸- تحت جو قرار گرفتن و بی‌توجهی به شواهد پژوهشی که در ادامه‌ی بحث به طور خلاصه به هر یک پرداخته می‌شود.

#### ۱. خطا در طرح پرسش‌های پژوهش

آن گونه که زیگموند (۲۰۰۳) در مطالعه‌ی مروری خود بیان کرده است بسیاری از پژوهش‌های سه دهه‌ی گذشته در مورد فراگیرسازی بر این پرسش متمرکز شده‌اند که آیا فراگیرسازی آموزش و پرورش برای کودکان دارای نارسایی موفقیت‌آمیز بوده است؟ و در این راستا به نتایج کلی فراگیرسازی برای تمامی دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه و چگونگی نگرش‌های معلمان، والدین و گاه دانش‌آموزان به محیط و شرایط مداخله به عنوان شواهد موفقیت یا عدم موفقیت متمرکز شده‌اند. در حالی که می‌دانیم هدف اصلی آموزش و پرورش برای کودکان دارای نارسایی/ مشکل در پیشرفت پاسخگویی به نیازهای فردی آنان است و نتایج پژوهش‌های انجام شده به شیوه‌ی مزبور در جهت تصمیم‌گیری فردی در مورد طرح مداخله‌ی مناسب برای یک دانش‌آموز کمکی نخواهند کرد. او مدعی است که اگر جرأت داشته باشیم و بیرسیم «بهترین شرایط برای کدام دانش‌آموز، با چه ویژگی‌ها و نیازهایی؟» نتایج این پژوهش‌ها مفید خواهند بود. البته اگر پرسش پژوهش تغییر کند طرح تحلیل داده‌ها حاصل از پژوهش نیز تغییر

## ۲. عدم تعریف دقیق متغیر / متغیرهای مستقل و وابسته

همان‌گونه که در مورد پرسش‌های پژوهش نیز اشاره شد گاه در پژوهش‌ها در تعیین متغیر مستقل خطاهایی رخ می‌دهند. به این معنا که متغیرهای واسط همانند نگرش معلمان، باورهای والدین، نگرش‌های دانش‌آموزان به عنوان متغیر مستقل تعریف شده و اثرات آن بر تمایل به اجرای برنامه‌های فراگیرسازی بررسی می‌شوند. در این دیدگاه مفید بودن فراگیرسازی مفروض است و فراگیرسازی که باید متغیر مستقل تلقی شود به متغیر وابسته تبدیل می‌گردد. نتیجه این اقدام آن است که فواید فراگیرسازی برای افراد ذینفع بررسی نخواهد شد (مک میلان و همکاران، ۱۹۹۶). در برخی از پژوهش‌ها که فراگیرسازی به عنوان متغیر مستقل تعریف می‌شوند با توجه به تنوع رویه‌های فراگیرسازی این رویه‌ها به دقت تعریف نمی‌گردند (مک میلان و همکاران، ۱۹۹۶؛ کوال و فورنس، ۲۰۰۰؛ زیگموند، ۲۰۰۳؛ کافمن و همکاران، ۱۹۹۵؛ دیسون و همکاران، ۲۰۰۲؛ دیسون و همکاران، ۲۰۰۴). از اجزای مهم رویه‌های فراگیرسازی می‌توان به این موارد که توصیف آنها در تعریف متغیر مستقل یعنی فراگیرسازی از اهمیت برخوردار است اشاره کرد: آیا الگوی فراگیرسازی کامل اجرا شده یا الگوی گسترده‌ی کامل خدمات، تعداد دانش‌آموزان دارای نارسایی ملاک بوده یا تمامی دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه، آیا گروه کاری تدوین برنامه‌ی آموزش و پرورش فردی وجود داشته و برنامه‌ی مزبور تدوین شده است یا نه؛ آیا از راهبردهایی مانند آموزش جبرانی در اتاق مرجع، آموزش کودک به کودک، تدریس چند لایه/ چند سطحی، آموزش و پرورش تمایزگذاری شده بهره گرفته شده و به چه میزان؟ در هر یک از این راهبردها از چه شگردها و با چه شدتی بهره گرفته شده (کوال و فورنس، ۲۰۰۰؛ زیگموند، ۲۰۰۳؛ دیسون و همکاران، ۲۰۰۴). علاوه بر این، اگر در طرح پژوهش گروه گواه وجود دارد، شرایط این گروه چگونه

است آیا سایر شرایط مانند سوابق معلمان، علاقمندیشان به کار، شرایط عمومی مدرسه، جو حاکم بر مدرسه و مانند آن جور شده یا در نظر گرفته شده‌اند (زیگموند، ۲۰۰۳). در محدود پژوهش‌هایی که به این متغیرها توجه شده است، در طول پژوهش برای نظارت مستمر بر اقدامات مربوط به گروه آزمایشی و گواه اقدامی به عمل نیامده است (زیگموند، ۲۰۰۳). آموزش معلمان از مهم‌ترین متغیرهای مداخله‌گر در موفقیت فراگیرسازی بر مبنای دیدگاه‌ها و توصیه‌های متخصصان فراگیرسازی است (آینسکو<sup>۱</sup>، ۱۹۹۴؛ دیسون و همکاران، ۲۰۰۲، ۲۰۰۴؛ آینسکو، ۲۰۰۳؛ بلک - هاوکینز، ۲۰۰۷). با وجود این، در بیشتر پژوهش‌ها چگونگی آموزش و مهارت‌آموزی معلمان و کارکنان، محتوا و روش ارائه شده گزارش نشده‌اند (کافمن و همکاران، ۱۹۹۵؛ دیسون و همکاران، ۲۰۰۲). نوع حمایت‌های ارائه شده به مدرسه، دانش‌آموزان، والدین، معلمان و کارکنان آن (کافمن و همکاران، ۱۹۹۵؛ دیسون و همکاران، ۲۰۰۲؛ بلک - هاوکینز، ۲۰۰۷)، ساختارها، سیاست‌ها و رویه‌های عمل درون کلاس درس و مدرسه، میزان مشارکت معلمان، دانش‌آموزان، والدین، کارکنان مدرسه و نهادهای محلی، وضعیت نگرش معلمان، کارکنان، مدیران، والدین و دانش‌آموزان پیش از مداخله نیز از سایر متغیرهایی هستند که باید در طرح پژوهشی به دقت بررسی، ثبت و گزارش شوند (دیسون و همکاران، ۲۰۰۲؛ دیسون و همکاران، ۲۰۰۴؛ بلک - هاوکینز، ۲۰۰۷؛ مک میلان و همکاران، ۱۹۹۶). روشن است که اگر قرار باشد مداخلات انجام گرفته در مداخلات طراحی شده در وضعیت آزمایشی/ پژوهشی تعمیم یابند، بررسی، ثبت و گزارش دقیق این متغیرها ضروری است (بلک - هاوکینز و همکاران، ۲۰۰۷).

متأسفانه در اکثر پژوهش‌های ایرانی اجرا شده و طراحی شده در زمینه‌ی فراگیرسازی که نگارنده بررسی کرده به برخی از این امور مهم توجه کافی نشده است.

می‌دانیم فراگیرسازی به عنوان راهبردی برای بهبود آموزش و پرورش در صورتی در اهداف خود موفق خواهد

معلم ساخته و محدودیت این ارزشیابی‌ها بر آزمون‌های نوشتاری نمی‌توانند از درستی کافی برخوردار باشند (بحث بیشتر در این مورد بخش روش و ابزار خواهد آمد). مشکل دیگر عدم بررسی نتایج فراگیرسازی بر کودکان بدون نارسایی است (کافمن و همکاران، ۱۹۹۵؛ دیسون و همکاران، ۲۰۰۴). باید متذکر شد که بررسی دیدگاه‌ها و نگرش‌های افراد ذینفع به عنوان متغیرهای تعدیل‌کننده رفتار آنان و داده‌های نرم (کافمن و هرمن<sup>۱۳</sup>، ترجمه مشایخ و بازرگان، ۱۳۷۴)، می‌تواند بخشی از ارزشیابی باشد تا موانع ذهنی رسیدن فراگیرسازی به نتایج برنامه‌ریزی شده را تبیین کند (دیسون، ۲۰۰۲)، اما این داده‌ها نمی‌توانند مبین نتایج واقعی حاصل از فراگیرسازی برای کودکان دارای نارسایی و بدون نارسایی باشند (بلک - هاوکینز و همکاران، ۲۰۰۷). بخشی دیگر از پژوهش‌ها به مطالعه فرایندهای جاری درون کلاس و مدرسه و ماهیت تعاملات درون این محیط‌ها و رابطه‌ی دانش‌آموزان، معلمان و کارکنان و والدین با یکدیگر پرداخته‌اند، گرچه این فرایندها از نظر تبیین متغیر مستقل یا متغیرهای تعدیل‌کننده‌ی متغیرهای وابسته مهم‌اند اما نمی‌توانند مبین اثربخشی فراگیرسازی بر محصول، برون‌داد و پیامدهای نظام آموزش فراگیر باشند<sup>۱۴</sup>. البته در این میان نباید از پذیرش و احساس پذیرفته شدن فرد در شرایط فراگیرسازی غافل ماند، چرا که از نیازهای اساسی انسان است (مزلو، ۱۹۷۰ به نقل از فیست<sup>۱۵</sup> و فیست، ۲۰۰۲، ترجمه سید محمدی، ۱۳۸۶)، اما باید توجه داشت که بررسی پذیرفتن و پذیرفته‌شدن از طریق پرسشنامه‌های بدون اعتبار پیش‌بینی، خطر گمراه شدن پژوهشگر را در پی دارد. این متغیرها از راه مشاهده میدانی در فضای طبیعی تعاملات دقیق‌تر ارزیابی می‌شوند (ارونسون، ۱۹۹۹، ترجمه شکرکن، ۱۳۸۶). افزون بر این، همان‌گونه که مک و کافمن (۲۰۰۲) گفته‌اند: «شاید چالش بحرانی برای فرد احساس او در مورد دربر گرفته شدن و پذیرفته شدن باشد، اما چالش بحرانی‌تر یادگیری خواندن یا تغذیه

بود که در یادگیرندگان در مورد علوم، فلسفه، هنر، جامعه و خویشتن، آگاهی‌های بنیانی به وجود آورد و در درون آنان لذت، آرامش و رضایت تولید کند تا بتوانند مالک یادگیری خود باشند و خود تصمیم بگیرند، بفهمند چگونه یاد بگیرند و به چه آگاهی‌هایی نیاز دارند و بتوانند مهارت‌ها و آگاهی‌های جدید را برای خود به وجود آورند و به یادگیری تداوم بخشند (کاپور<sup>۱۶</sup>، ۲۰۰۷). البته به این فهرست باید سلامت، مراقبت از خویشتن و رابطه با آفریدگار را افزود. علاوه بر این، آنان باید یاد بگیرند چگونه با دیگران یاد بگیرند، با دیگران زندگی کنند و از دیگران کمک بگیرند و به آنها کمک دهند و تفاوت‌ها را بپذیرند و ارج نهند (فارل<sup>۱۷</sup>، ۲۰۰۴).

برای آن که از اثربخشی فراگیرسازی اطمینان یابیم ضروری است وضعیت دستیابی یادگیرندگان به این متغیرها را از راه تعریف شاخص‌های عملیاتی، در دو نظام فراگیرسازی شده و جداسازی شده واری کنیم. اگر چه چنین اقدامی بسیار دشوار است، اما همان‌گونه که دیسون (۲۰۰۲) گفته است «نشانه‌ی پختگی روزافزون این حیطة از آموزش و پرورش است».

بسیاری از پژوهش‌ها به جای تمرکز بر این متغیرها که نشانه‌ی اثربخشی فراگیرسازی برای تمامی کودکان از جمله کودکان دارای نارسایی هستند، بر ارزیابی‌های معلمان، کارکنان، والدین و کودکان از ارزش‌ها و رویه‌های فراگیرسازی و ناهمسازی‌های میان این دیدگاه‌ها متمرکز شده‌اند (دیسون و همکاران، ۲۰۰۴). روشن است که به سبب مداخله سایر متغیرها، نگرش‌ها و ارزیابی‌های افراد ذینفع در فراگیرسازی می‌تواند منطبق بر واقعیت نباشند و اثربخشی واقعی مداخلات را به نمایش نگذارند (ارونسون<sup>۱۲</sup>، ۱۹۹۹؛ ترجمه شکرکن، ۱۳۸۶). برخی پژوهش‌ها (به ویژه در ایران) برای ارزیابی فراگیری تحصیلی دانش‌آموزان بر نمرات امتحانی نوبت‌های تحصیلی و یا نمرات پایان هر پایه یا ارتقاء به پایه‌های بالاتر متمرکز شده‌اند، این روش‌ها به سبب عدم بررسی روایی و پایانی ارزشیابی‌های تحصیلی

باید در ارزشیابی فراگیرسازی، نمونه باید دارای تعداد کافی از انواع نارسایی‌ها و مشکلات با شدت‌های متفاوت باشد تا بتوان نتایج را بر حسب اثربخشی برای هر یک از گروه‌ها به تفکیک گزارش کرد (بلک - هاوکینز و همکاران، ۲۰۰۷). اگر چه این موضوع بسیار روشن است، اما در بسیاری از پژوهش‌ها به این مهم توجه نشده. برای نمونه، شواهد پژوهشی برای آشفتگی‌های هیجانی شدید، نارسایی هوشی شدید و عمیق، نارسایی‌های حسی شدید و عمیق، نارسایی‌های چندگانه، نارسایی‌های رشدی شدید مانند طیف در خودماندگی و نارسایی‌های جسمی شدید قطعی و کافی نیستند. شواهد در مورد مفیدتر بودن شرایط برای مشکلات ویژه‌ی یادگیری و رفتاری قوی‌ترند، اما این شواهد نیز گاهی دوپهلوست و نشان می‌دهند که عامل مهم‌تر نوع مداخلات طراحی شده است. در مورد نارسایی‌های هوشی شواهد ضعیف‌تر و دو پهلوترند (مک میلان و همکاران، ۱۹۹۶؛ کاوال و فورنس، ۲۰۰۰؛ زیگموند، ۲۰۰۳؛ کافمن و همکاران، ۱۹۹۵). همان‌گونه که پیش از این اشاره شد پژوهش‌ها باید در جستجوی ویژگی‌های مداخله‌های مؤثر برای هر یک از نارسایی‌ها در سطوح شدت متفاوت باشند و اجرای پژوهش‌های کلی در مورد فراگیرسازی کارساز نخواهد بود.

متغیر دیگری که در اثربخشی مداخلات نقش دارد دوره‌ی تحصیلی کودکان است. بیشتر پژوهش‌های انجام شده به بررسی فرایندها و اثربخشی فراگیرسازی در دوره‌های دبستان و پیش‌دبستانی می‌پردازند، شاید این کار به دلیل اجرای طرح‌های آزمایشی فراگیرسازی در دوره‌های مزبور باشد (مک میلان و همکاران، ۱۹۹۶). اگر چه این روند در جهان در حال تغییر است، اما محدودیت فراگیرسازی به دوره ابتدایی و معدودی از مدارس دوره راهنمایی تحصیلی بررسی این مداخلات را با محدودیت روبرو ساخته است. در هر حال، بررسی اثربخشی آموزش تلفیقی در دوره‌های راهنمایی و متوسطه با روش‌شناختی درست، می‌تواند افق فراگیرسازی در این دوره‌ها را نشان

است. علاوه بر این، پذیرش اجتماعی نارسایی‌ها به از بین رفتن آنها نمی‌انجامد.»

### ۳. نابسندگی در مهار متغیرهای مداخله‌گر

از آنجا که ناتوانی‌ها متغیرهای دیگری را به فرایند رشد فرد می‌افزایند، روشن است که ترکیب این متغیرها با سایر متغیرهای دخیل در رشد، بررسی در مورد رشد و یادگیری افراد دارای نارسایی را دشوار می‌سازد. در بررسی اثربخشی فراگیرسازی بر کودکان دارای نارسایی نیز این متغیرها اثر گذارند که به طور معمول در پژوهش‌های مربوط به این حیطة در نظر گرفته نمی‌شوند (زیگموند، ۲۰۰۳؛ کورتز و بارتون، ۲۰۰۳؛ هالورسن و سیلور<sup>۱۶</sup>، ۱۹۹۰ به نقل از مک میلان و همکاران، ۱۹۹۶؛ کاوال و فورنس، ۲۰۰۰؛ مک و کافمن، ۲۰۰۵؛ زیگموند، ۲۰۰۳؛ دیسون و همکاران، ۲۰۰۴).

یکی از متغیرهای مداخله‌گر در پژوهش‌های مربوط به اثربخشی فراگیرسازی شدت مشکل یا نارسایی کودکان دارای نارسایی یا دچار مشکلات یادگیری است، در صورت عدم مهار این متغیر یا حداقل ارائه‌ی اطلاعات دقیق در مورد شدت مشکلات/ نارسایی کودکان و دانش‌آموزان نمونه‌ی مورد بررسی، مشخص نخواهد بود که آیا نتایج به مداخلات مربوط است یا شدت نارسایی و بدون چنین تمایزگذاری، تعمیم نتایج ممکن نخواهد بود و نتایج به سود یا زیان فراگیرسازی به نحو نادرست به تمامی جمعیت تعمیم داده می‌شود، در حالی که ممکن است مداخلات برای گروهی با شدتی خاص از مشکل یا نارسایی مفید و برای گروه دیگری زیان بار باشد (هالورسن و سیلور، ۱۹۹۰ به نقل از مک میلان و همکاران، ۱۹۹۶؛ کاوال و فورنس، ۲۰۰۰؛ مک و کافمن، ۲۰۰۵؛ زیگموند، ۲۰۰۳).

از متغیرهای مداخله‌گر دیگر، نوع نارسایی است. هنگامی که مداخله‌ای برای گروهی از کودکان و دانش‌آموزان دارای نارسایی مؤثر باشد، نمی‌توان انتظار داشت برای سایر نارسایی‌ها هم با موفقیت همراه باشد. از این رو،

همکاران، ۱۹۹۶؛ مک و کافمن، ۲۰۰۵).

#### ۴. خطا در تعریف و گزینش جامعه و نمونه

همان‌گونه که پیش از این گفته شد بسیاری از پژوهش‌های مربوط به آموزش تلفیقی و فراگیرسازی عدم نمونه‌گیری از تمامی شدت و نوع نیازهای ویژه از جمله تمامی نارسایی‌ها، عدم نمونه‌گیری از تمامی دوره‌های تحصیلی و انتخاب نمونه‌های ناهم‌تراز از آموزش ویژه و تلفیقی/فراگیر است که نشانگر عدم تعریف دقیق جامعه و نمونه‌هاست.

از کاستی‌های دیگری که به آسیب دیدن روایی درونی و بیرونی پژوهش منجر می‌شوند: کوچک بودن نمونه‌ها، و غیرتصادفی بودن نمونه‌هاست. کوچک بودن نمونه‌ها که به ویژه در مورد نارسایی‌های کم‌شیوع رخ می‌دهد با توجه به تفاوت‌های فردی میان کودکان دارای نارسایی نمی‌تواند نمونه‌ای را فراهم آورد که مبین تمامی افراد جمعیت در طول زمان باشد. در واقع یافته‌های مبتنی بر این نمونه‌ها را نمی‌توان به تمامی افراد جمعیت، تعمیم‌پذیر دانست و در صورت توصیف دقیق هر فرد، نمونه‌ها و مداخله‌های ارائه شده می‌توانند الهام‌بخش مداخله‌ها برای سایر افراد مشابه باشد. برای مداخله در مورد سایر افراد مشابه احتیاط و ارزیابی تکوینی پیشرفت ضروری خواهد بود. در این موارد تلفیق یافته‌های پژوهش‌های کمی و کیفی راهکاری است که پیشنهاد می‌شود (دیسون و همکاران، ۲۰۰۲؛ دیسون و همکاران، ۲۰۰۴؛ زیگموند، ۲۰۰۳).

غیر تصادفی بودن نمونه‌ها که گاه به سبب پس‌رویدادی بودن پژوهش و گاه به سبب ملاحظات اخلاقی رخ می‌دهد نیز احتمال سوگیرانه بودن یافته‌های حاصل و عدم توزیع تصادفی خطاهای نمونه‌گیری را موجب می‌شود و اعتبار درونی پژوهش را به خطر می‌اندازد. این خطا در بسیاری از پژوهش‌های مربوط به آموزش و پرورش و فراگیرسازی مشاهده می‌شود (کوال و فورنس، ۲۰۰۰؛ مک و کافمن، ۲۰۰۵؛ دیسون و همکاران، ۲۰۰۴؛ نیند و

دهد و نقاط قوت و ضعف این نوع مداخلات را روشن و برنامه‌ریزی برای طرح‌های آزمایشی فراگیرسازی را آگاهانه گرداند.

متغیرهای دیگری که می‌توانند با اثر مداخله‌های مربوط به فراگیرسازی درهم آمیزند و نتایج را مبهم کنند، وضعیت اقتصادی، اجتماعی و خانوادگی دانش‌آموزان در نمونه‌های آزمایشی و گواه است که می‌توانند اثربخشی مداخلات را به نحوی تعدیل کنند (کورتز و بارتن، ۲۰۰۳) شدت و انسجام مداخلات (کوال و فورنس، ۲۰۰۰؛ زیگموند، ۲۰۰۳؛ دیسون و همکاران، ۲۰۰۴)، نوع تعامل و تدریس در هر دو گروه آزمایشی و گواه (کوال و فورنس، ۲۰۰۰؛ زیگموند، ۲۰۰۳؛ مک و کافمن، ۲۰۰۵؛ دیسون و همکاران، ۲۰۰۴) می‌باشند. عدم مهار این متغیرها نیز می‌توانند نتایج را مبهم و تعمیم را با مشکل روبرو کند.

آخرین نکته‌ای که در مورد متغیرهای مداخله‌گر باید متذکر شد به پژوهش‌هایی مربوط می‌شود که نمونه‌هایی را از آموزش ویژه و آموزش تلفیقی/فراگیر برمی‌گزینند و به مقایسه‌ی آنها در متغیرهای مورد نظر می‌پردازند. در این نوع پژوهش‌ها متغیر مداخله‌گر نادیده گرفته می‌شود که بر ماهیت دو نظام آموزش ویژه و تلفیقی/فراگیر مربوط است. به طور معمول، کودکان و دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های خفیف‌تر یا پذیرفته‌شده‌تر (مانند نابینایی) و دارای هوش و استعداد‌های بالاتر، با شرایط اقتصادی - اجتماعی مناسب‌تر به آموزش تلفیقی/فراگیر وارد می‌شوند و آنان که دارای نارسایی شدیدتر، ناپذیرفته‌تر، کم‌هوش و کم‌استعدادتر و دارای شرایط اجتماعی - اقتصادی پایین‌تر هستند در آموزش ویژه باقی می‌مانند. روشن است که این وضعیت می‌تواند نتایج پژوهش را دچار سوگیری کند و این‌گونه تلقی شود که عملکرد ضعیف‌تر در آموزش ویژه به دلیل ضعف مداخله‌های این نظام است در حالی که نتایج تحت تأثیر شرایط نخستین کودکان و دانش‌آموزان وارد شده در هر نظام واقع شده‌اند و ممکن است نشانگر عملکرد بهتر آموزش تلفیقی/فراگیر نباشند (مک میلان و

همکاران، ۲۰۰۴).

بلندمدت، اجرای فراگیرسازی بر کودکان دارای نیازهای ویژه و نیز چگونگی پاسخگویی به نیازهای سایر کودکان از کاستی‌های مشاهده شده در ادبیات پژوهشی مربوط به فراگیرسازی است (دیسون و همکاران، ۲۰۰۲). این کاستی به ابهام در مورد آثار درازمدت فراگیرسازی در انتقال به زندگی بزرگسالی و ورود به جامعه ی خارج از مدرسه و نیز به عدم اطمینان از تداوم اصول فراگیرسازی پس از گذشت زمان منجر می‌شود.

نکته دیگر به برخی از طرح‌های پژوهشی مربوط می‌شود که برای اثبات مناسب بودن فراگیرسازی به بررسی ناکارایی نظام آموزش ویژه می‌پردازند. پژوهشگران باید توجه داشته باشند که یافتن شواهدی در مورد ناکارایی نظام آموزش ویژه نمی‌تواند نشانگر کارایی فراگیرسازی یا تلفیق باشد و این تنها یک خطای منطقی است که در طول تاریخچه ی آموزش تلفیقی و فراگیرسازی نیز رخ داده است (کاوال و فورنس، ۲۰۰۰؛ مک و کافمن، ۲۰۰۵؛ زیگموند، ۲۰۰۳؛ مک میلان و همکاران، ۱۹۹۶).

برخی از پژوهش‌ها از طرح تک گروهی برای بررسی اثربخشی مداخلات فراگیرسازی بهره برده‌اند. این طرح‌ها به سبب عدم مهار اثر پختگی/ رشد، آزمون و گرایش به میانگین می‌توانند اعتبار درونی پژوهش را به خطر اندازند (زیگموند، ۲۰۰۳). در این پژوهش‌ها روشن نیست که بهبود یا پسرفت کودکان/ دانش‌آموزان ناشی از مداخلات است یا در اثر پختگی نزول رشدی به وجود آمده است. از سوی دیگر ممکن است تغییرات در عملکرد ناشی از تجربه ی آنان در پیش‌آزمون یا آزمون‌های تکوینی باشد یا در اثر تغییر ملاک‌های ذهنی ارزیابان یا اصلاح ارزیابی‌ها حاصل شده باشد. علاوه بر این، چون تجربه نشان داده که در اثر تغییر خطاهای تصادفی نمرات پایین و بالا در آزمون دوم به سمت میانگین میل می‌کنند (که بر نتایج اثر خواهند گذارد) در طرح‌های تک گروهی این نوع تغییرات به عنوان تغییرات ناشی از مداخله تلقی می‌شوند. برای رهایی از این خطاها وجود گروه گواه ضروری است.

در بسیاری دیگر از پژوهش‌ها، حتی انتخاب تصادفی نمونه‌ها نیز وجود ندارد. چنین شرایطی اعتبار درونی و بیرونی پژوهش را به خطر می‌اندازد چرا که عوامل مداخله-گر فراوانی می‌توانند بر یافته‌ها تأثیرگذار باشند و این به معنای عدم اعتبار نتایج و عدم امکان تعمیم آن به جمعیت خواهد بود (نیند و همکاران، ۲۰۰۴؛ دیسون و همکاران، ۲۰۰۴).

##### ۵. نابسندگی طرح‌ها و روش‌های پژوهش

نخستین مشکلی که در طرح پژوهش‌ها می‌توان مطرح کرد، عدم اولویت‌بندی صحیح در مورد موضوعات پژوهش با توجه به نیازهای موجود است (دیسون و همکاران، ۲۰۰۲). چنین شرایطی به عدم پاسخگویی به نیازهای اجرایی منجر می‌شود. البته در این زمینه نهادهای اجرایی نقش مهمی بر عهده دارند که با اعلام نیازهای خود ایفا می‌شود.

مشکل دیگر در طرح پژوهشی پس از وقوع بودن پژوهش‌هاست که موجب می‌شود انتخاب و غیرتصادفی بودن نمونه‌ها ناممکن شود (دیسون و همکاران، ۲۰۰۲؛ دیسون و همکاران، ۲۰۰۴). چنین وضعیتی به آسیب دیدن اعتبار درونی و بیرونی پژوهش منجر خواهد شد. تعمیم نتایج طرح‌های پژوهش کیفی که در سال‌های اخیر در پژوهش‌های مربوط به فراگیرسازی به کار گرفته شده‌اند و گاه به صورت تک موردی صورت می‌پذیرند از مشکلات دیگری است که در ادبیات پژوهشی مربوط به این حیطه مشاهده می‌شوند (مک میلان و همکاران، ۱۹۹۶؛ کاوال و فورنس، ۲۰۰۰). این گزارش‌ها گاه تحت تأثیر جو شعارگونه و مبتنی بر عقاید مبتنی بر حقوق به عنوان مبنای توسعه ی مداخلات مربوط به فراگیرسازی به کار گرفته شده‌اند (مک میلان و همکاران، ۱۹۹۶؛ کاوال و فورنس، ۲۰۰۰).

عدم طراحی مطالعات بلندمدت برای بررسی آثار

## ۶. نابسندگی ابزارهای سنجش

برای انکارپذیری داده‌های پژوهش باید ابزار جمع‌آوری داده‌ها از روایی و پایایی مناسب برخوردار باشد (ادم<sup>۱۷</sup> و همکاران، ۲۰۰۴). در بسیاری از پژوهش‌های مربوط به فراگیرسازی به اعتبار محتوایی، ثبات درونی، اعتبار افتراقی توجه کافی نمی‌شود. در این پژوهش‌ها بر اساس بررسی سطحی از سازه‌ی مورد نظر و گاه بدون توجه به ویژگی-های سازه نسبت به تدوین پرسشنامه‌ای اقدام می‌گردد و پیش از بررسی میزان ثبات درونی، اعتبار محتوایی، اعتبار پیش‌بینی و اعتبار افتراقی اجرا و داده‌ها تجزیه و تحلیل می‌شوند (مک و کافمن، ۲۰۰۵؛ امرسون و همکاران، ۲۰۰۴). این مشکل در پژوهش‌های انجام پذیرفته در کشورمان بسیار مشاهده می‌شود.

در پژوهش‌های مربوط به فراگیرسازی به ویژه هنگامی که نگرش معلمان، کارکنان، والدین و کودکان را واری می‌کنیم باید سوگیری شرکت‌کنندگان به مطلوبیت اجتماعی و پیروی از خواسته‌های پژوهشگر را در نظر داشته باشیم. همچنین هنگام مشاهده رفتارها چه مستقیم و چه با دریافت اطلاعات از افراد آگاه باید مراقب سوگیری مشاهده‌کننده و مصاحبه‌شونده باشیم. چنین ساز و کارهایی در بسیاری از پژوهش‌های مربوط به فراگیرسازی رعایت نشده یا حداقل در گزارش‌های پژوهش ارائه نمی‌شوند. خطای دیگری که گاه رخ می‌دهد تغییر ابزار اندازه‌گیری در پیش‌آزمون و پس‌آزمون است. این اقدام به بی‌ثباتی آزمون و بروز خطای اندازه‌گیری منجر می‌شود مگر آن که آزمون‌های به کار گرفته شده موازی بوده یعنی از نظر ویژگی‌های روان‌سنجی معادل شده باشند (مک و کافمن، ۲۰۰۵؛ میچل و جلی<sup>۱۸</sup>، ۱۹۸۸).

در برخی از پژوهش‌ها بدون در نظر گرفتن شرایط قومی، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی مقیاس‌هایی که برای ارزیابی ویژگی‌های روان‌شناختی در فرهنگ دیگری ساخته شده‌اند را بدون بومی‌سازی و معیارهایی جدید به کار می‌گیرند، چنین شیوه‌ای می‌تواند متغیرهای دیگری جدا از

متغیرهای مورد نظر را در داده‌ها اثرگذار گردانند، این موضوع به ویژه هنگام ارزیابی نگرش‌ها و مهارت‌های اجتماعی در مناطق متفاوت کشور و نیز در مورد خرده فرهنگ‌های معلولان مانند ناشنوایان از اهمیت برخوردار است (کورتز و بارتون، ۲۰۰۳).

گاهی در پژوهش‌ها، از آزمون‌های ترازایی شده یا معلم ساخته‌ای که برای ارزیابی فراگیری تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان بدون نارسایی طراحی شده‌اند برای ارزیابی این فراگیری افراد دارای نارسایی یا مشکل یادگیری به کار گرفته می‌شوند. باید توجه داشت که گاه به سبب درجه‌ی دشواری نامناسب این آزمون‌ها تصور می‌شود که کودکان دارای نارسایی چیزی یاد نگرفته‌اند، در حالی که دشواری بیش از حد آزمون این تلقی را ایجاد کرده است (کورتز و بارتون، ۲۰۰۳). در برخی پژوهش‌ها به منظور متناسب-سازی آزمون با شیوه‌ی ممکن پاسخگویی دانش‌آموزان دارای نارسایی یا مشکل یادگیری، ارزیابی‌های آنان را از راه دو یا چند گزینه‌ای کردن پاسخ‌ها یا تغییر ارائه‌ی دستور عمل آزمون به انجام می‌رسانند که به تغییر سطح دشواری یا ماهیت آزمون منجر می‌شود و تصور نامناسبی را از توانایی‌های آنان به نمایش می‌گذارد (کورتز و بارتون، ۲۰۰۳، لویس<sup>۱۸</sup>، ۲۰۰۳).

نکته‌ی دیگری که در آزمون توانایی‌ها و نگرش‌های کودکان دارای نارسایی باید در نظر گرفته شود، سطح توانایی خواندن و نوشتن آنان است. از آنجا که بسیاری از کودکان دارای نارسایی یا مشکل یادگیری در توانایی خواندن ضعیف‌تر از همسالان یا همپایگان تحصیلی خود هستند، اجرای آزمون‌های نوشتاری (که به سبب سهولت اجرا و هزینه‌ی اندک رایج‌ترند) می‌تواند برداشت نامناسبی را از یادگیری‌ها و نگرش‌هایشان ارائه دهد. در واقع، بسیاری از برداشت‌های ما از ناتوانی‌های آنان در حیطه‌ی علوم، نگرش و رفتار اجتماعی ناشی از اجرای آزمون‌های نوشتاری است نه عدم یادگیری (کورتز و بارتون، ۲۰۰۳؛ لویس، ۲۰۰۳).



پیشرفت آنان از خطای معیار آزمون خواندن بیشتر بود) گزارش دادند. علاوه بر این، آنها در مورد تعداد و درصد دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های خواندن که بهره‌ی خواندنشان منطبق یا بالاتر از میانگین بهره‌ی خواندن همسالان همپایه آنان بود، گزارش‌هایی را ارائه کردند. در نهایت آنان تعداد و درصد دانش‌آموزان دچار نارسایی یادگیری را که وضعیت پیشرفتشان (یعنی جایگاهشان در میان همسالان همپایه) در طول سال تحصیلی مورد نظر بهبود یافته بود گزارش کردند. این نوع تحلیل، واری‌آثار شرایط فراگیرسازی و آموزش ویژه در سطح فردی را ممکن می‌سازد. در نهایت باید توصیف تفصیلی پیشرفت و روش‌های مداخله برای فرد شرکت‌کنندگان در پژوهش به منظور تأمین امکان تعمیم یافته‌ها یا تخمین شرایط افراد مشابه از روی یافته‌های مزبور فراهم آید.

غیر تصادفی بودن نمونه‌ها که گاه به سبب پس‌رویدادی بودن پژوهش و گاه به سبب ملاحظات افلاقی رخ می‌دهد نیز احتمال سوگیرانه بودن یافته‌های حاصل و عدم توزیع تصادفی فضاها را نمونه‌گیری را موجب می‌شود و اعتبار درونی پژوهش را به خطر می‌اندازد

دیسون و همکارانش (۲۰۰۴) نیز بر این موضوع تأکید کرده‌اند که در جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها باید به سطح فراتر از کلاس‌دربرگیرنده‌ی دانش‌آموزان دارای نارسایی/نیازهای ویژه یعنی سطح مدرسه و منطقه‌ی آموزشی نیز توجه شود تا آثار فراگیرسازی بر عملکرد آن سطوح و نیز تأثیر مداخلات، سیاست‌ها، حمایت‌ها و تصمیم‌سازی‌های آنان بر نتایج فراگیرسازی مورد توجه قرار گیرد.

نیند و همکارانش (۲۰۰۴) نیز به ضعف ویژه‌ای که در برخی مطالعات مروری وجود دارد اشاره کرده‌اند. آنها ضعف این مطالعات را در عدم ترکیب نتایج آماری پژوهش‌ها و ارائه‌ی نتیجه‌ی ترکیبی حاصل از این داده‌ها

در واقع برای آن که از درستی طرح پژوهشی خود با یافته‌های پژوهش سایر پژوهشگران اطمینان یابیم باید به این پرسش‌ها با دقت پاسخ دهیم: پیشرفت یادگیرندگان چگونه ارزیابی، ارزشیابی، ردیابی و ثبت شده است؟ مقاصد این اقدامات چه بوده‌اند؟ این داده‌ها برای چه کسانی تدوین شده‌اند؟ قوت‌ها و محدودیت‌های این روش‌های متفاوت برای هر کودک/ دانش‌آموز، هر گروه آموزشی، هر کلاس و هر مدرسه چه بوده‌اند؟ مداخلات فراگیرسازی چگونه ارزیابی، ارزشیابی، ردیابی و ثبت شده‌اند؟ مقاصد این بررسی‌ها چه بوده‌اند؟ این داده‌ها برای چه کسانی تدوین شده‌اند؟ قوت‌ها و محدودیت‌های این روش‌ها برای هر کودک/ دانش‌آموز، هر گروه آموزشی، هر کلاس و هر مدرسه کدامند؟ (بلک - هاوکینز و همکاران، ۲۰۰۷).

#### ۷. خطا در تعریف واحدهای تحلیل داده‌ها

یکی از خطاهای مربوط به واحدهای تحلیل، به عدم تفکیک نمونه‌ها از نظر شدت و نوع نارسایی/ مشکل/ ویژگی‌ها مربوط می‌شود. هنگامی که داده‌ها را بدون چنین تفکیکی به طور کلی تحلیل می‌کنیم در واقع نتایج تحلیل را نمی‌توان به هیچ یک از این گروه‌ها نسبت داد و گمراه کننده خواهند بود. نمونه‌ای از این خطا را کوال و فورنس (۲۰۰۰) در مقاله‌ی خود ارائه کرده و تأکید می‌کنند که عدم تفکیک داده‌های مربوط به نارسایی‌ها و شدت‌های متفاوت می‌تواند نتایج گمراه کننده‌ای را ایجاد کند. مک و کافمن (۲۰۰۵) نیز به مرور زیمرمن و سوانسون<sup>۹</sup> (۲۰۰۱) اشاره می‌کنند که همین موضوع را مورد تأکید قرار داده‌اند. زیگموند (۲۰۰۳) نیز به همین خطا در برخی پژوهش‌ها اشاره دارد و روشی را که خود و همکارانش برای رفع این مشکل به کار برده‌اند را توضیح می‌دهد. آنان به جای گزارش متوسطه پیشرفت دانش‌آموزان دارای نارسایی یادگیری، تعداد و درصد دانش‌آموزان دارای نارسایی یادگیری که در طول سال تحصیلی مورد نظر بهره‌های باثبات و چشمگیری را حاصل کرده بودند (یعنی بهره‌ی

می‌دانند.

یکی از مشکلاتی که در پژوهش‌های انجام شده در کشورمان دیده می‌شود انتخاب روش تحلیل آماری نامناسب برای تحلیل داده‌ها به پیش‌فرض‌های آزمون‌های آماری و سطح سنجش داده‌هاست.

## ۸. عدم توجه به شواهد پژوهشی در ارائه پیشنهاد‌های اجرایی

به نظر می‌رسد در گذشته به سبب اختلاط مباحث اخلاق‌گرایانه‌ی حقوق بشری با فراگیرسازی در توجه به شواهد پژوهشی که نشانگر نقاط قوت آموزش ویژه بوده‌اند یا شکست مداخلات فراگیرسازی در برخی مواضع را نشان می‌دادند، کم‌توجهی شده است (مک میلان و همکاران، ۱۹۹۶؛ مک و کافمن، ۲۰۰۵؛ زیگموند، ۲۰۰۳؛ دیسون و همکاران، ۲۰۰۲). همچنین در مواردی که یافته‌ها دوپهلوی بوده‌اند به نفع فراگیرسازی تعبیر شده‌اند (زیگموند، ۲۰۰۳). به همین دلیل طرفداران اندیشمند فراگیرسازی همانند منتقدان آن تأکید کرده‌اند که باید به این شواهد توجه کافی شود (دیسون و همکاران، ۲۰۰۲؛ مک و کافمن، ۲۰۰۵؛ زیگموند، ۲۰۰۳). دیسون (۲۰۰۲) می‌نویسد: «پژوهش‌های پیشین گاه بدون توجه به شواهد تجربی، رابطه علی را میان مداخلات فراگیرسازی و عملکرد بهتر دانش‌آموزان فرض کرده‌اند و با بی‌توجهی به دیدگاه‌های مخالف و نظریه‌های متباین در دور باطل دچار شده‌اند لازم است چنین مطالعاتی در جستجوی شواهد رد و توضیحات متفاوت، با قدرت عمل کنند. کاوش در دامنه‌ای از دیدگاه‌های نظری و حتی بهره‌گیری عمدی از گوناگونی مواضع در میان اعضای گروه پژوهشی می‌تواند مفید باشد.»

## نتیجه‌گیری

به نظر می‌رسد نقدهایی که بر فراگیرسازی آموزش و پرورش وارد می‌شوند فرصت مناسبی برای توجه به نقاط

ضعف مداخلات موجود در آموزش تلفیقی و فراگیر به وجود می‌آورند. به جای مقابله با این نقدها از طریق پاسخ‌های شعارگونه و مبتنی بر بحث‌های متمرکز بر حقوق (که به جای خود از نظر ارزش‌ها و اعتقادات درست هستند) باید برای اصلاح مداخلات، طرح‌هایی تدوین کرده و با اجرای آنها نقاط ضعف مداخلات را اصلاح نمود. در چنین رویکردی همان‌گونه که لاکاتوس (۱۹۷۸) به نقل از کاوال و فورنس، (۲۰۰۰) می‌نویسد: «باید بر برنامه‌ی پژوهشی پیش‌رونده تأکید کنیم». آن‌گونه که مرور تاریخچه‌ی فراگیرسازی از دیدگاه طرفداران و منتقدان آن نشان می‌دهد، نقدهای وارد شده به این رویکرد در بسیاری موارد درست بوده که با توجه به آنها مداخلات اصلاح‌گشته و این همان مسؤولیتی است که متخصصان و کارگزاران در مقابل کودکان دارای نیازهای ویژه و خانواده‌هایشان و مالیات‌دهندگان بر دوش دارند. چرا که بدون چنین رویکردی ممکن است شرایط برای آنان نامساعدتر شود و این مخالف آن چیزی است که مدعی آن هستیم. نکته‌ی دیگر آن که باید توجه داشت این است که برخی از کودکان (که البته بسیار کم‌شمارند) به راهبردهای توان‌بخشی و آموزشی نیاز دارند که ممکن است در بافت کلاس و مدرسه عمومی اجرایی‌شدنی نباشند. از این رو، ضروری است در متناسب‌سازی این راهبردها یا امکان ویژه‌سازی مداخلات برای آنان کوشید. برای دستیابی به آموزشی مناسب و اثربخش که دور از داغ‌نگ باشد و حیثیت انسانی کودکان و والدینشان را تخطئه نکند و به جداسازی روند تحولشان از جامعه منجر نشود به مطالعات گسترده و بلندمدت بر مبنای تمامی شواهد پژوهشی گذشته نیازمندیم و باید بدانیم که تحول و دستیابی به خواسته‌ها بدون صرف زمان و کوشش و منابع فراوان ممکن نیست. در این مورد نهادهای پژوهشی و نشریه‌های وابسته به آنها نقش مهمی دارند همان‌گونه که دیسون و همکارانش (۲۰۰۲) نیز متذکر شده‌اند: فقدان جزئیات روش‌شناسی در بیشتر متون پژوهشی مربوط به این حیطه نشان

شده در مجلات به آن گزارش‌ها ارجاع داد. این روش در صورت محدودیت فضای مجلات و ضرورت تمرکز بر مسائل مفهومی و مقولات مربوط به سیاستگذاری آن مجلات، مشکل را حل می‌کند.»

در پایان نیز باید همانند آنان یادآور شوم در حالی که نگرانی‌های برخی از اندیشمندان در مورد به خطر افتادن میدان عملی که به سختی به دست آمده است (یعنی فراگیرسازی) را درک می‌کنیم، اما معتقدیم چنین رویکرد نقادانه‌ای این حیطة از آموزش و پرورش را بهتر از روش‌های دیگر تقویت می‌کند.

می‌دهد که لازم است رویه‌ی عمل در پژوهش‌ها تغییر یابد. این موضوع به تغییر انتظارات از پژوهشگران در مورد جزییاتی که باید در گزارش ذکر کنند نیازمند است و این اقدام از طریق پافشاری مستمر و راستاران مجلات عملی - پژوهشی بر وجود حداقلی از معیارهای گزارش‌دهی در گزارش‌های پژوهشی، تسهیل خواهد شد. البته این تنها اقدام ممکن نیست. با توجه به افزایش انتشار الکترونیکی مجلات و پرشمار بودن وب‌گاه‌های پژوهشگران در شبکه‌ی جهانی رایانه‌ها می‌توان گزارش‌های فنی و مفصل را به صورت الکترونیکی در اختیار گذاشت و در مقاله‌ی چاپ

#### زیرنویس ها :

1. Mac Millan
2. Kavale & Forness
3. Kortez & Barton
4. Mock & Kuffman
5. Zingmond
6. Nind
7. Dyson
8. Disability
9. Black - Hawkins
10. Ainscow
11. Kapur
12. Farrell
13. Aronson
14. برای توضیح این اصطلاح به کافمن و هرمن ترجمه‌ی مشایخ و بازرگان ۱۳۷۴ مراجعه کنید.
15. Kuffman & Herman
16. Feast
17. Halvorsen & Sailor
18. Odom
19. Mitchell & Jolley



#### منابع:

۱. شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۸۵). آیین‌نامه‌ی آموزش و پرورش تلفیقی - فراگیر کودکان و دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه، مصوبه‌ی هفتصد و سی و چهارمین جلسه مورخ ۸۵/۴/۱۳. سازمان آموزش و پرورش استثنایی، تهران.

۲. راجر کافمن و جری هرمن (بی تا) برنامه‌ریزی استراتژیک در نظام آموزشی: بازاندیشی، بازسازی ساختارها، بازآفرینی. (ترجمه ی فریده مشایخ و عباس بازرگانی، ۱۳۷۴). تهران: انتشارات مدرسه.
۳. آینسکو، مل (۱۹۹۴)؛ راهنمای تربیت معلم برای توسعه فراگیرسازی آموزش و پرورش. تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.
۴. فیست جس و فیست گریگوری جی (۲۰۰۲). نظریه‌های شخصیت (ترجمه ی یحیی سید محمدی، ۱۳۸۶). تهران: نشر روان.
۵. ارونسون الیوت (۱۹۹۹). روان‌شناسی اجتماعی. (ترجمه ی حسین شکر کن، ۱۳۸۶). تهران: انتشارات رشد.

1. Ainscow, Mel (2003). *Using teacher development to foster inclusive classroom practices*, in Tony Booth, Kari Nes & Marit Stormstad. *developing inclusive Education*. Routledge Falmer, Taylor & Francis group, USA.
2. Black – Hawkins Kristin, Florian Lani & Rouse Martyn (2007) *Achievement and Inclusion in schools*. Routledge, Taylor & Francis group, London
3. Dyson Allan, Hows Andy & Roberts Barbara (2002). *A systematic review of the effectiveness of school – level actions for promoting participation by all students*, EPPI, UK.
4. Dyson Allan, Farrel Peter, Polat Filiz, Hutcheson & Gallannaugh Frances (2004). *Inclusion and pupils Achievement*, University of New Castele, UK.
5. Farrel Michael (2004). *Inclusion at the crossroad – special education: Concepts and values*. Daivid Fulton publisher, UK.
6. Kapur Arun (2007). *Transforming Schools – empowering Children*. Sage Publication, New Delhi India.
7. Kauffman James M., Llyod John W., Baker John & Riedel Teresa M. (1995). *Inclusion of all students with emotional or behavioral disorders? Lets think again*. Phi Delta Kappa, 76, pp. 542 – 546. Phi Delta Kappa.
8. Kavale Kenneth A. & Forness Steve R. (2000). *History, rhetoric and reality: Analysis Of the inclusion debate. Remedial & special education*, 21, pp. 279 – 296. Proed Inc.
9. Kortez Daniel M. & Barton Karen (2003). *Assessing students with disabilities: Issues & evidence*. University of California center for the study of evaluation.
10. Lewis Vicky (2003). *Development and disability*. Blakwell publishing, UK.
11. Mac Millan Dorald L., Gresham Frank M., & Forness Steven R. (1996). *Full inclusion: An empirical perspective*. behavioral disorders, 21, pp. 145 – 159. CCBD, CEC.
12. Mitchell Mark & Jolly Janina (1988). *Research design explained*. Holt, Rinehart & Winston, Inc.
13. Mock Devery R. & Kuffman James M. (2005). *The delusion Of full inclusion*. In James M. Kuffman & Daniel P. Hallahan (eds). *The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current Special Education*. bandwagon 2nded. Proed.
14. Nind Melanie, Wearmouth Janice, Collins Janet, Hall Kathy, Rix Jonathan & Sheehy Kieron (2004). *A systematic review of Pedagogical approaches that can effectively include children with special needs in mainstream classes with a particular focus on peer group interactive approaches*. EPPI.
15. Odom Samuel L., Klingerman Katherine & Jakawski Mark (2004). *Investigating inclusion: A review of research methods for individuals with intellectual disability*. In Eric Emerson, Chris Hatton, Travis Thompson & Trevor R. Parmenter. *The international handbook of applaied research in intellectual disability*. John Wiley & Sons Ltd. England.
16. Zingmond Naomi (2003). *Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another?* The journal of special education, 37, pp. 193 – 199. Proed