

از عادی سازی تا آموزش فراگیر، تحولی در نظام آموزشی

محمد عاشوری / دانشجوی دکتری روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی دانشگاه تهران

سیده سمیه جلیل آبکنار / کارشناس ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی

چکیده:

عدالت از آرمان‌های والای تمام جوامع بشری است. به نظر می‌رسد یکی از اساسی‌ترین راهکارها برای دستیابی به عدالت همه‌جانبه، تسهیل دسترسی همگان به آموزش و پرورش فراگیر، به عنوان یک تحول در نظام آموزشی باشد. هدف از برقراری آموزش فراگیر، جست‌وجو و درک نیازهای آموزشی برای تمامی دانش‌آموزان است، با این وجود تمرکز این نظام تحولی بر دانش‌آموزانی است که نسبت به طردشدگی و محرومیت آسیب‌پذیرند یا نیاز به آموزش ویژه دارند. متخصصان تعلیم و تربیت به این نکته اذعان دارند که شرایط حاکم بر نظام آموزشی ویژه در شرایط کنونی نمی‌تواند پاسخگوی نیازهای آموزشی، روانی و اجتماعی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه باشد. آنها بر این باورند که یک نظام آموزشی مبتنی بر جداسازی افراد بر اساس ناتوانی و نقایص آنها، بالطبع باعث سوق دادن این گروه افراد به سوی انزواطلبی می‌شود. شکاف حاصل از این نوع آموزش نه تنها دانش‌آموزان با نیازهای ویژه را از ارتباط با دانش‌آموزان عادی محروم می‌سازد، بلکه به شناخت نادرست آنها نیز منجر می‌شود. ایجاد بستری مناسب در جامعه که بتواند پذیرای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه باشد، امری ضروری به نظر می‌رسد. لذا توجه به آموزش فراگیر و برنامه‌ریزی برای اجرای آن ضرورتی انکارناپذیر است و بدیهی است که انجام این مهم باید هرچه زودتر آغاز گردد، تا این دانش‌آموزان برای زیستن در جامعه عادی، سازگاری بهتری داشته باشند. در این میان سهم زیادی از مسائل مربوط به این رویکرد تحولی، به آگاهی معلمان و مربیان از چگونگی این نظام آموزشی تخصیص می‌یابد. این مقاله به بررسی دیدگاه‌های بنیادی در آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، فلسفه آموزش فراگیر، ارزش‌ها و باورهای بنیادی، تحلیل موانع و فرصت‌ها، مشکلات موجود و توصیه‌هایی در مورد آموزش فراگیر می‌پردازد.

واژه‌های کلیدی: نظام آموزشی، آموزش فراگیر

مقدمه

(هورن‌بی، ۲، ۲۰۱۲). بدیهی است که اگر توسعه همه‌جانبه آموختن برای بهتر زیستن مدنظر باشد، باید نظام آموزشی به طوری متحول گردد تا تمامی افراد حتی دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه نیز از حمایت‌های مورد نیاز بهره‌مند گردند. در این راستا انتقادات نیرچه^۳ (۱۹۶۹)، دان^۴ (۱۹۷۸) نسبت به جداسازی آموزش کودکان استثنایی، شعله‌ی نهضت عادی‌سازی و یکپارچه‌سازی^۵ را فروزان کرد. آنها پیشنهاد کردند کودکان استثنایی باید در جریان اصلی آموزش و پرورش، تحت تعلیم و تربیت قرار گیرند. با تغییر نگرش نسبت به آموزش دانش‌آموزان استثنایی به‌تدریج اقدامات آموزشی متحول شد و دیدگاه‌های زیر در طی چندین سال به ترتیب مورد توجه

اهمیت آموزش و پرورش یا تعلیم و تربیت را به عنوان مهم‌ترین عامل رشد انسان، هیچ‌گاه نمی‌توان در طول تاریخ بشر نادیده گرفت و بی‌شک توجه به آن از جایگاه و منزلت ویژه‌ای برخوردار است. از این رو، در دهه‌های اخیر در حوزه آموزش و پرورش افراد با توانایی‌های گوناگون (دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه)، رویدادهای فراوانی رخ داده، پژوهش‌های بی‌شماری صورت گرفته، اندیشه‌های نوینی متبلور شده، روش‌ها و راهبردهای گوناگونی مطرح و افق‌های روشنی آشکار شده است (لورمن^۱ و همکاران/ به‌پژوه و خازنده، ۱۳۹۱). اخیراً مهم‌ترین مساله عمومی که توجه دولت‌های مختلف را به خود جلب کرده است آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و نیازهای آموزشی ویژه آنان است

2. Hornby
3. Nerche
4. Dunn
5. Integration

1. Loreman

قرار گرفت (کاوال و فورنس^۱، ۲۰۰۰).

الف) نهضت عادی سازی: این مفهوم زیربنای اصلی رشد خدمات انسانی و اجتماعی برای دانش آموزان با ناتوانی‌ها بود (لورمن و همکاران/ به‌پژوه و خانزاده، ۱۳۹۱). در این رویکرد، صاحب‌نظران آموزشی به دنبال الگویی بودند که به وسیله آن دانش آموزان با ناتوانی‌ها، بخشی از ساعات مدرسه را در بین دانش آموزان عادی بمانند و در صورت لزوم از آموزش ویژه بهره‌مند شوند. هدف در عادی‌سازی این بود که دانش آموزان با ناتوانی‌ها هم از برنامه‌ریزی انفرادی در آموزش ویژه و هم از آموزش و پرورش عادی بهره‌مند شوند، ولی در عمل نه تنها این هدف میسر نگشت بلکه دانش آموزان با ناتوانی‌ها با رهاشدگی^۲ مواجه شدند به طوری که آموزش آنها مانند دانش آموزان عادی بود و از خدمات ویژه و آموزش انفرادی بی‌نصیب ماندند تا این که پس از تصویب قانون عمومی ۱۴۲-۹۴ محیط با کمترین میزان محدودیت^۳ مطرح شد (هاردمن^۴ و همکاران/ علیزاده و همکاران، ۱۳۸۷).

ب) محیط با کمترین میزان محدودیت: این قانون در سال ۱۹۷۵ تصویب شد که هدف آن قرارداد دانش آموزان با ناتوانی‌ها در کنار همسالان عادی آنها با حداکثر تناسب محیط آموزشی است. محیط با کمترین میزان محدودیت پیوستاری از آموزش در مدارس عادی تا مدارس ویژه و شبانه‌روزی را دربرمی‌گیرد که طبق این قانون، دانش آموز بر اساس توانمندی‌های خود در پیوستار جاگماری قرار می‌گیرد. در پیوستار جاگماری برای دانش آموزان با ناتوانی، گزینه‌های خدمات آموزشی در شش سطح مطرح شده که در زیر ارائه شده است.

در بالاترین سطح (کلاس عادی) کمترین محدودیت در محیط یادگیری و بیشترین تعداد دانش آموزان جای

می‌گیرند. در سطح دوم دانش آموزان در کلاس عادی جاگماری شده و نیاز به معلم سیار^۵ است. در سطح سوم دانش آموزان بیشتر وقت خود را در کلاس عادی و برای خدمات تخصصی به اتاق منبع^۶ مراجعه می‌کنند.

در سطح چهارم دانش آموزان در کلاس ویژه، ولی در مدرسه عادی جاگماری می‌شوند. در سطح پنجم دانش آموزان در مدرسه ویژه (استثنایی) جاگماری می‌شوند. آخرین سطح نیز مربوط به جاگماری دانش آموزان در مراکز شبانه‌روزی است که بیشترین محدودیت در محیط یادگیری وجود دارد (ورتز^۷ و همکاران/ شریفی در آمدی و همکاران، ۱۳۸۹). با وجود این که محیط با کمترین میزان محدودیت تأکید بر تحصیل دانش آموزان با ناتوانی در کنار همسالان عادی دارد؛ مورد انتقاد قرار گرفته است زیرا مفهوم پیوستار جاگماری بیانگر این است که دانش آموزان با ناتوانی باید به سمت خدمات آموزشی بروند در صورتی که از اواسط دهه ۱۹۸۰ هدف این بود که خدمات برای دانش آموزان با ناتوانی آورده شود نه این که آنها به سمت خدمات آموزشی بروند. در حالی که محیط با کمترین میزان محدودیت در ایالات متحده مطرح شده بود کشورهای دیگر از جمله ایتالیا در اندیشه یکپارچه‌سازی دانش آموزان با ناتوانی در مدارس عادی بودند (هاردمن و همکاران/ علیزاده و همکاران، ۱۳۸۷).

ج) یکپارچه‌سازی: گرایش به یکپارچه‌سازی در کشورهای اسکاندیناوی مورد حمایت قرار گرفت. در ایتالیا بر اساس این قانون، یکپارچه‌سازی دانش آموزان با ناتوانی در کلاس عادی اجباری شد. فرانسه، بریتانیا و آلمان نیز در جهت یکپارچه‌سازی گام‌های بزرگی برداشتند (هاردمن و همکاران/ علیزاده و همکاران، ۱۳۸۷). اصطلاح

1. Kavale & Forness
2. Main dumping
3. Least Restrictive Environment
4. Hardman

5. Itinerant teacher
6. Resource room
7. Werts

گونه مثال‌ها به عنوان آموزش فراگیر یاد می‌کنند، بدیهی است که چنین نیست (لورمن و همکاران/به‌پژوه و خانزاده، ۱۳۹۱). آموزش فراگیر، فراخوانی تحولی در تغییر نظام آموزشی است. مفهوم حمایت از آموزش فراگیر، بر تحصیل در نزدیک‌ترین مدرسه یعنی مدرسه‌ای که اگر ناتوانی نداشتند، می‌توانستند در آن آموزش ببینند، تمرکز دارد. طبق این مفهوم دانش‌آموزان با ناتوانی عضو گروه همسالان (عادی) خود هستند (به‌پژوه، ۱۳۷۶).

در واقع، آموزش فراگیر عبارت است از تلفیق کامل دانش‌آموزان با توانایی‌های گوناگون در همه جنبه‌های تحصیلی که دیگر دانش‌آموزان قادر به دسترسی و لذت بردن هستند. آموزش فراگیر شامل تمامی مدارس و کلاس‌های درس عادی می‌شود که به طور واقعی به منظور برآوردن نیازهای همه دانش‌آموزان تغییر پیدا کرده و انطباق می‌یابد، تفاوت‌ها را مقدس شمرده و ارزش‌گذاری می‌کند. در این رویکرد دانش‌آموزان با توانایی‌های گوناگون در صورت نیاز، کمک‌های تخصصی یا آموزش ویژه بیرون از کلاس درس را فقط به عنوان یکی از راه‌های متعدد در دسترس و مورد نیاز دریافت می‌کنند (لورمن و همکاران/به‌پژوه و خانزاده، ۱۳۹۱).

مقایسه آموزش عادی، ویژه، یکپارچه و فراگیر در یک نگاه (لویس، ۲۰۰۸)



آموزش عادی

- ✓ به مثابه قطعات چوبی چهارگوش برای حفره‌های چهارگوش
- ✓ دانش‌آموزان عادی
- ✓ معلمان عادی
- ✓ مدارس عادی



یکپارچه‌سازی برای توصیف دانش‌آموزان با ناتوانی در یک سیستم آموزشی به کار می‌رود که تمرکز بر دانش‌آموز است و به نظر می‌رسد که دانش‌آموز مشکل دارد و باید برای ورود به آموزش عادی، آماده شود. در این رویکرد بر نظام آموزشی و مهارت‌های معلم تاکید نمی‌شود و تغییری در وضعیت موجود نظام آموزشی ایجاد نمی‌شود. در آمریکا از یکپارچه‌سازی به عنوان جریان غالب یاد شده است (لویس، ۲۰۰۸). یکپارچه‌سازی گذری از محیط با کمترین میزان محدودیت و شروع آموزش فراگیر^۱ تلقی شد (هاردمن و همکاران/علیزاده و همکاران، ۱۳۸۷).

د) آموزش فراگیر: اصطلاح آموزش فراگیر پیچیدگی‌های گسترده‌ای را در تحول سیاست‌های آموزش ویژه و عادی به وجود آورده است (هورن‌بی، 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 به طور مجزا یا متفاوت از همسالان خود آموزش می‌بینند، وجود داشته باشد. فراهم کردن نمونه‌هایی که آموزش فراگیر نیستند، شاید آسان‌تر باشد. آموزش کودکان به صورت 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 این که همه کودکان در یک کلاس از برنامه‌های واحدی بهره ببرند). اغلب از متخصصان تعلیم و تربیت می‌شنویم که از این-

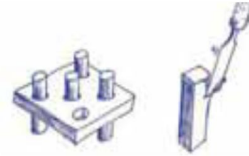
آموزش ویژه

✓ به مثابه قطعات چوبی گرد برای حفره‌های گرد

✓ دانش‌آموزان با نیازهای ویژه

✓ معلمان ویژه

✓ مدارس ویژه



✓ همه دانش‌آموزان می‌توانند یاد بگیرند

✓ تغییر در سیستم آموزشی جهت متناسب‌سازی با کودک

✓ ارزش‌گذاری به تفاوت‌ها

فلسفه آموزش فراگیر

✓ احترام به یکدیگر

✓ افزایش تحمل و تاب‌آوری

✓ پذیرفته شدن به عنوان بخشی از گروه

✓ دستیابی به فرصت برای رشد مهارت‌ها و استعدادها

✓ کمک به یکدیگر

✓ یادگیری از یکدیگر

✓ کمک به افراد برای کمک به خود و محله‌ای که در

آن زندگی می‌کنند (لوییس، ۲۰۰۸).



آموزش یکپارچه

✓ تغییر در کودک تا متناسب با سیستم آموزشی عمل کند

✓ سیستم آموزشی به همان وضعیت قبلی باقی می‌ماند باید

دانش‌آموز انطباق یابد یا اخراج شود

آموزش فراگیر

✓ سیستم آموزشی انعطاف‌پذیر

ارزش‌ها و باورهای بنیادی در آموزش فراگیر (لوییس، ۲۰۰۸)

ارزش‌ها و باورهای بنیادی در آموزش فراگیر: آیا موافقت می‌کنید؟	ارزش‌ها و باورهای ما دربارهٔ چیست؟
باور داریم که هر کسی حق آموزش دارد.	آموزش؟
باور داریم که هر کسی می‌تواند یاد بگیرد.	یادگیری؟
باور داریم که هر کسی می‌تواند در برخی از حوزه‌ها یا در زمان‌های خاصی مشکلاتی در یادگیری داشته باشد.	مشکلاتی در یادگیری؟
باور داریم که هر کسی جهت یادگیری به حمایت نیاز دارد.	حمایت در یادگیری؟
مسئولیت اولیه تسهیل یادگیری با مدرسه، معلم، خانواده و محله است نه فقط دانش‌آموز.	مسئولیت‌پذیری در یادگیری دانش‌آموز؟
ما به تفاوت ارزش می‌گذاریم، این امری هنجار است و جامعه را تقویت می‌کند.	تفاوت؟
باید رفتارها و نگرش‌های تبعیض‌آمیز چالش‌انگیز باشند، ما به جامعه تحمل‌گرا که تنوع را به آغوش می‌کشد، احترام می‌گذاریم.	تبعیض؟
نباید معلم تنها گذاشته شود، معلم نیاز به حمایت جاری و همه‌جانبه دارد.	حمایت معلم؟
باید آموزش از بدو تولد در خانه شروع شود، آموزش در دوران کودکی اولیه اهمیت زیادی دارد، نباید آموزش در بزرگسالی متوقف شود و باید در تمام دوران زندگی ادامه یابد.	زمان شروع و پایان آموزش چه موقع است؟

تحلیل موانع و فرصت‌ها در آموزش فراگیر (لوئیس، ۲۰۰۸)

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

بی‌اطلاع هستند. لذا متناسب‌سازی در سطح نیروهای انسانی عبارت است از: برگزاری دوره‌های ضمن خدمت، تهیه بروشورهای آموزشی و برگزاری مسابقات کتاب‌خوانی در زمینه‌های فوق‌الذکر به گونه‌ای الزام‌آور که منجر به فراگیری مهارت‌هایی چون زبان‌آشنایی و امثال آن گردد (هوسپیان، ۱۳۸۴).

ب) منابع علمی: محور آموزش در مدرسه، کتاب‌های درسی است که مطالب آن از سوی سازمان مراکز دولتی تهیه و در سراسر کشور تدریس می‌گردد. این مطالب با در نظر گرفتن گروه هدف عمومی یا دانش‌آموزان عادی تهیه و چاپ می‌شود. بنابراین در بسیاری از مواد مانند جغرافیا، حرفه‌وفن، ریاضیات، تربیت بدنی و... در بخش نظری یا عملی هیچ‌گونه تناسبی با نیازها و محدودیت‌های دانش‌آموزان با ناتوانی وجود ندارد. بنابر این کتب درسی باید کنار یا به پیوست خود لوازم و مواد را به صورتی تهیه و ارائه دهند تا برای دانش‌آموزان با ناتوانی قابل استفاده گردد (حسن‌زاده، ۱۳۷۷).

با اجرای طرح آموزش و پرورش فراگیر مسائل و مشکلات بسیاری که ناشی از نامناسب بودن و عدم تطابق محیط و منابع مدرسه عادی با نیازها و محدودیت‌های دانش‌آموزان با ناتوانی است، آشکار گردیده است. با مشاهده و بررسی طی چند سال تجربه در آموزش و پرورش فراگیر به نظر می‌رسد انطباق و متناسب‌سازی منابع یک مدرسه شامل منابع انسانی، علمی، تجهیزاتی، فضایی و تفریحی با نیازها و محدودیت‌های دانش‌آموزان با ناتوانی به عنوان پیش‌نیاز گریزناپذیر اجرای طرح آموزش و پرورش فراگیر ضرورت دارد.

متناسب سازی منابع مدرسه

الف) منابع انسانی: در مدارس، نیروی انسانی در بخش‌های مختلف آموزشی، تربیتی، مشاوره، خدماتی، مدیریتی و ارزشیابی فعالند. این نیروها اساساً برای آموزش دانش‌آموزان با ناتوانی هیچ‌گونه آموزشی ندیده‌اند و به‌طور کامل از روش‌های آموزش دانش‌آموزان با ناتوانی و روان‌شناسی کودکان استثنایی

کمک دانش آموزان، خدمه و مربیان همراه با صندلی چرخدارش از زمین برداشته می شود تا بتواند خود را به طبقه بالا یا زیرزمین برساند و یا حتی از سد یک پله کوچک بگذرد. این مثال ها و صدها نمونه دیگر تا چه حد بر اندیشه، روحیه و کیفیت کار، تحصیل و آموزش دانش آموزان با ناتوانی تأثیر می گذارد؟ چه تعداد از مدارس این موانع و مشکلات را برطرف نموده اند (حسن زاده، ۱۳۷۷).

یکی از عناصر مهم در آموزش فراگیر بحث معلم ها و نوع نگرش آنها به آموزش فراگیر است. وجود نگرش های مثبت برای اجرای موفقیت آمیز برنامه های فراگیر از ضروریات اصلی برای ایجاد تعهد در کارگزاران و دست اندرکاران مربوط، جهت به فعل رساندن تلفیق کامل و نیز سوق دادن هر چه بیشتر و کامل تر دانش آموزان با ناتوانی به سوی مدارس عادی است. نگرش معلم متغیری است که بر پیشرفت تحصیلی تأثیر معناداری می گذارد و در واقع هر چه معلم نگرش مثبت تری نسبت به موضوع فراگیرسازی داشته باشد پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بیشتر خواهد شد به همین دلیل گرایش برخی از پژوهش های که در این حیطه انجام شده است به سمت بررسی نگرش معلمان در مورد آموزش فراگیر می باشد. در این مورد پژوهش ها نشان داده اند که نگرش معلم هایی که از دوره آموزش تعلیم و تربیت ویژه برخوردار شده بودند مثبت تر از کسانی است که از چنین آموزشی بهره مند نبودند و بسیاری از آنها معتقدند که برای موفقیت بیشتر این طرح باید تغییراتی در برنامه درسی عادی داده شود (هاو کینز^۱ و همکاران، ۲۰۰۷).

پژوهش نیند^۲ و همکاران (۲۰۰۴) درباره انطباق دهی برنامه های آموزشی برای دانش آموزان با ناتوانی های یادگیری نشان داد که نگرش معلمان بر حسب متغیرهای

(ج) منابع تجهیزاتی: در هر مدرسه در ارتباط با مواد درسی مختلف از قبیل تربیت بدنی، علوم تجربی، حرفه و فن و غیره، وسایل و تجهیزات خاصی وجود دارد و از سوی دیگر برخی لوازم و تجهیزات عمومی مانند تخته سیاه که نقش موثری در آموزش دارد نیز موجود است که اکثراً قابل کاربرد برای دانش آموزان با ناتوانی نبوده و لذا لطامات اساسی به جریان آموزش این گروه وارد می آید. مناسب سازی در زمینه تجهیزات، بسیار اساسی و حایز اهمیت است.

صنایع آموزشی کشورمان که در بخش عادی پژوهش ها و طرح های اجرایی متنوعی را دربرمی گیرد؛ باید به امر جایگزین کردن یا انطباق تجهیزات مدرسه برای دانش آموزان با ناتوانی نیز همت گمارد. هم اینک در کشورهای پیشرفته بحث و شیوه آموزشی انطباق یافته در مورد تمام مواد درسی مدارس اعمال می شود برای مثال تربیت بدنی انطباق یافته یا مناسب سازی شده به دانش آموزان با ناتوانی این امکان را می دهد تا در هر سطح جسمی و ذهنی که هستند در مدرسه فعالیت ورزشی و بدنی داشته باشند (هوسپیان، ۱۳۷۸).

(د) منابع فضایی: هر مدرسه از فضاها داخلی و خارجی چندی برای منظورهای مختلف تشکیل شده است. زمین بازی، سالن اجتماعات و امتحانات، آزمایشگاه، سرویس های بهداشتی و از همه مهم تر کلاس درس. این فضاها تا چه حد برای عبور و مرور استفاده یک دانش آموز استثنایی مثلاً کودک نابینا یا کودکی که از صندلی چرخدار استفاده می کند مناسب است؟ کودکی را در نظر بگیرید که به علت قد کوتاه خود همواره از حل تمرینات و تکالیف روی تخته سیاه باز می ماند یا معاف می شود. کودک کم بینایی که با وجود قرار گرفتن در ردیف جلو باز هم قادر به خواندن مطالبی که معلم روی تخته سیاه می نویسد نمی شود. کودک دیگر نشسته بر صندلی چرخدار را تصور کنید که هر روز چندین مرتبه با

1. Hawkins
2. Nind

فراگیرسازی آموزشی آن‌ها، از نگرش معلمان عادی مثبت تر است.

پژوهش‌های زیادی در این حوزه نیز میزان تأثیر آموزش فراگیر بر پیشرفت تحصیلی و عوامل موثر بر آن را بررسی کرده‌اند. توماس^۲ و همکاران (۲۰۰۰) دریافتند که تأثیر آموزش فراگیر بر روی پیشرفت تحصیلی و رشد اجتماعی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه از کم تا متوسط است. همچنین حضور این دانش‌آموزان در مدارس عادی هیچ‌گونه اثرات منفی بر روی دانش‌آموزان عادی ندارد. از سوی دیگر معلم‌ها، ایده و روش آموزش فراگیر را مورد تأیید قرار داده‌اند هر چند که این پذیرش، بیشتر جنبه نظری دارد تا عملی، در حرکت به سوی فراگیرسازی، هم روش‌های عملی و هم پایه‌های نظری آموزش مهم است و نیاز به تغییر دارد، در این میان اولویت‌هایی برای معلمان عادی و استثنایی وجود دارد (بال بونی^۳، ۲۰۰۰). برخی از پژوهش‌ها به این نتیجه دست یافته‌اند که آموزش ویژه در مدارس ویژه در طولانی مدت اثر نامطلوبی بر دانش‌آموزان با نیازهای ویژه بر جا می‌گذارد (هورن بی و کید^۴، ۲۰۰۱؛ هورن بی و ویت^۵، ۲۰۰۸). از یافته‌های پژوهش اپدال^۶، ۲۰۰۱ آن است که معلمان از میان چهار نوع حمایت یک کارشناس آموزش استثنایی در مدارس، افزایش حقوق معلم‌های تلفیقی، دسترسی سریع و آسان به وسایل کمک آموزشی و توان‌بخشی، گزینه اول یعنی محدود کردن تعداد دانش‌آموزان کلاس را به‌عنوان اولویت اول معرفی نموده‌اند. از سویی تراکم فعلی کلاس‌ها و فشاری که این معضل به معلم و کیفیت کار او وارد می‌سازد و از سوی دیگر احتمالاً چون معلمان تصور می‌کنند در آموزش تلفیقی حتماً باید از آموزش انفرادی

سن، رشته و مدرک تحصیلی و سابقه تدریس متفاوت است. لین^۱ و همکاران (۲۰۰۱) در پژوهشی نگرش کاردرمانگرها و کمک‌درمانگرها را در مورد فراگیر ساختن آموزش عادی برای دانش‌آموزان با ناتوانی مورد بررسی قرار داده و یافته‌های این پژوهش، نگرش مثبت آنها را نشان داد. یافته‌های پژوهشی آنه (۲۰۰۲) نشان داد که ۷۲ درصد از معلمان، آموزش فراگیر را برای معلم‌ها تحصیلی می‌دانند و آنها معتقدند دانش‌آموزان با ناتوانی در مدارس عمومی مشکلات بزرگی دارند و بهتر است در مدارس استثنایی به تحصیل بپردازند.

وجود نگرش‌های مثبت برای اجرای

موفقیت‌آمیز برنامه‌های فراگیر از ضروریات اصلی برای ایجاد تعهد در کارگزاران و دست‌اندرکاران مربوطه، جهت به فعل رساندن تلفیق کامل و نیز سوق دادن هر چه بیشتر و کامل‌تر دانش‌آموزان با ناتوانی به سوی مدارس عادی است.

در چند پژوهش، نگرش معلمان ایران نیز در مورد آموزش فراگیر بررسی شده است. برای مثال حسن زاده (۱۳۷۷) نظرات والدین و معلمان را در این مورد بررسی کرده است. نتایج این پژوهش نشان داد، ۵۰ درصد معلمان تلفیقی و ۹۷ درصد معلمان عادی با آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های آموزش فراگیر آشنایی ندارند. مینایی و همکاران (۱۳۸۰) نیز در پژوهشی عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کم‌شنوای تلفیقی را بررسی کردند، نتایج حاکی از آن بود که عوامل نگرش و سابقه معلم‌ها و دریافت خدمات توان‌بخشی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کم‌شنوای تلفیقی موثر است. یافته‌های پژوهش گنجی (۱۳۷۲) نیز نشان داد که نگرش معلمان استثنایی نسبت به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی و

2 . Thomas

3 . Balboni

4 . Hornby & Kidd

5 . Hornby & Witte

6 . Opdal

1. Lynn

سختی کار معلم عادی قرار دارد، در نتیجه نگرانی از عدم کارآیی معلم عادی از تدریس به دانش آموزان با توانایی، نداشتن امکانات آموزشی ویژه، عدم آگاهی از ویژگی-های دانش آموزان با ناتوانی به نوعی به احساس عدم اعتماد و اطمینان به خود منجر گردیده و همین مسئله، عامل اصلی مخالفت معلمان عادی محسوب می گردد. اگر به تحلیل عمیق تر این مخالفت بپردازیم شاید بتوان گفت که معلمان عادی چون از آینده مبهم چنین مشارکتی و پیامدهای آن مانند افزایش استرس شغلی و بالا رفتن درجه دشواری کار آموزش دچار نگرانی خاص می شدند در نتیجه بدون تأمل عمیق در مورد آن، صرفاً بر مبنای مشکلات ایجاد شده احتمالی، آن را رد کرده اند (بانچ،^۲، ۲۰۰۳). لندسی^۳ (۲۰۰۷) با مروری بر پژوهش های مربوط به آموزش فراگیر نتیجه گرفت یافته های پژوهشی از آموزش فراگیر حمایت می کنند، با این حال هنوز پژوهش های کافی در این زمینه انجام نشده است. فارال (۲۰۱۰) در نتیجه پژوهش خود عنوان کرد یافته های منفی زیادی در رابطه با اثربخشی آموزش فراگیر وجود دارد. نوریوش عنوان کرد که در مورد سیاست ها و فعالیت های آموزشی در آموزش فراگیر به پژوهش های گسترده تری نیاز است (تریز،^۴، ۲۰۱۰).

مشکلات آموزش فراگیر

الف) نارسایی شیوه های رایج: واضح است که شیوه های تدریس و برنامه های رایج به شدت نارسا هستند، برای درک این موضوع کافی است نگاهی به نیازهای کودکان و نوجوانان آسیب پذیر که مستعد انزوا و طردشدگی هستند، بیندازیم (میچل،^۵، ۲۰۰۸). معلمان، دانش و مهارت مورد نیاز برای آموزش دانش آموزان با دامنه گسترده ای

آن هم توسط خودشان (شخص معلم) استفاده گردد، یعنی برگزاری جلسات جبرانی به صورت فردی برای دانش آموزان با ناتوانی، بنابراین برای آموزش انفرادی نیاز به تعداد اندک و محدود دانش آموز در کلاس دارند، تا بتوانند به پیشرفت دانش آموز با ناتوانی کمک نمایند.

در واقع تصور معلمان این است که وجود دانش آموزان با ناتوانی در کلاس عادی وقت زیادی برای یادگیری و آموزش به خود اختصاص می دهد که هم از معلم کلاس انرژی زیادی را می طلبد و هم فرصت کمتری برای رسیدگی به سایر دانش آموزان عادی را ایجاد می کند. به همین دلیل آنان معتقدند که بهترین نوع حمایت از معلم تلفیقی کم کردن تعداد دانش آموزان است (جکسون و ویلز،^۱، ۲۰۰۲). تجربه نشان داده است که موانع اجرای یک ایده و روش جدید در یک محیط قدیمی به عواملی مانند عدم درک منطقی و گستره موضوع، فقدان مهارت-های لازم در مورد آن روش جدید، محدودیت منابع، فقدان سازمان دهی مناسب و غیره بستگی دارد. احتمال دارد معلم های عادی از اهداف و گستره آموزش تلفیقی اطلاع دقیقی نداشته باشند و در مقایسه با معلمان استثنایی و تلفیقی، تماس اجتماعی بسیار اندکی با دانش آموزان استثنایی داشته باشند و یا اصلاً تماس و ارتباطی نداشته باشند، در نتیجه اطلاعات کافی در مورد این دانش آموزان ندارند و از همه مهم تر آموزش اولیه معلم ها به گونه ای نیست که آن ها مهارت های لازم برای مشارکت در برنامه-ای آموزش تلفیقی را کسب کنند. در نهایت عواملی مانند محدودیت منابع مالی و انسانی و فقدان سازمان دهی مناسب کلاسی باعث شده است که معلم های عادی با اجرای آموزش تلفیقی زیاد موافق نباشند (آنه،^۲، ۲۰۰۲).

از آنجا که معلمان دیدگاه روشنی از آموزش تلفیقی ندارند و تصور عمده آنها بر محور افزایش مشکلات و

2. Bunch
3. Lindsay
4. Terzi
5. Mitchell

1. Jackson & Wills

آموزان با ناتوانی پاسخ دهند. اکثریت قریب به اتفاق مراکز آموزشی، فضای کافی برای بسیاری از دانش-آموزان را ندارند، به ویژه دانش آموزانی که دارای ناتوانی های جسمی هستند بیش از بقیه از این محدودیت امکانات رنج می برند (میچل، ۲۰۰۸). آموزش فراگیر برنامه مناسبی برای تحول شناختی و رفتاری بسیاری از دانش آموزان را ندارد (تریز، ۲۰۱۲). دانش آموزان با نیازهای ویژه به برنامه ای متناسب با توانمندی هایشان نیاز دارند نباید درصدد این باشیم که این دانش آموزان را با برنامه ملی که برای دانش آموزان عادی طراحی شده است منطبق سازیم (لویس، ۲۰۰۸).

ه) توسعه نامناسب و از هم گسیختگی منابع انسانی: نیاز به اجرای کار آموزشی های پرسنل در تمامی رده ها به طور مناسب برآورده نمی شود. کمبود و یا عدم وجود دوره های کارآموزی و ظرفیت های ناچیز فرصت های آموزشی برای کلیه افراد متعلق به مراکز خدماتی جامعه و به ویژه مراقبین و والدین مشهود است (میچل، ۲۰۰۸).

مزایای آموزش فراگیر

تجربه های موفق در فراگیرسازی آموزش و پرورش، بر مدارسی مبتنی هستند که ساختار آنها تغییر یافته، فضای آموزشی، برنامه درسی و روش های تدریس انعطاف پذیر را ممکن می سازند، تحت شرایط مطلوب، تمامی دانش آموزان در جهت دستیابی به نتایج آموزشی و پرورشی مطلوب فعالیت خواهند کرد. وقتی در نظر داریم از برنامه ریزی سنتی (آموزش و پرورش عادی و ویژه به صورت مجزا) به سوی رویکردی فراگیرتر حرکت کنیم، درگیر شدن تمامی کارکنان مدرسه در یک انتقال متفکرانه، زیرکانه و مبتنی بر پژوهش از اهمیت برخوردار است. همانند سایر حیطه های بازسازی مدرسه، در این مورد نیز تغییر باید براساس پژوهش صورت پذیرد و به نحوی گسترده، باورها و فلسفه های متفاوت در ایجاد

از نیازهای خاص را ندارند (لویس، ۲۰۰۸).

ب) مشکل تأمین و سازمان دهی آموزش: دانش آموزانی که سابقه رویارویی با موانع آموزشی را داشته اند، در بیشتر مواقع فرصت ادامه تحصیل تا دبیرستان را از دست می دهند. تمهیداتی که به منظور ادامه حمایت های لازم بعد از اتمام دوره ابتدایی در نظر گرفته شده، به هیچ عنوان در خور نیازهای موجود آنان نیست (میچل، ۲۰۰۸).

ج) عوامل اجتماعی-اقتصادی: بدیهی ترین موقعیت های شکست در نظام آموزشی وجود نابرابری ها و کمبودها در نظام آموزشی در مناطقی مشاهده می شود که دارای پایین ترین سطح تأمین خدمات اولیه هستند (میچل، ۲۰۰۸). هنوز بحث و سردرگمی بر سر این است که بودجه مربوط به دانش آموزان با نیازهای ویژه توسط تسهیل گران آموزش ویژه تأمین شود یا آموزش عادی؟ با توجه به این که دانش آموزان با نیازهای ویژه هزینه های زیادی دارند، پیشنهاد می شود هزینه ها با کمک تسهیل گران از طریق آموزش عادی فراهم شود (لویس، ۲۰۰۸).

د) نگرش ها: عملکردهای منفی در برابر تفاوت ها از یک سو و تعصب ها در جامعه از سوی دیگر به شکل موانعی بر سر راه پیشرفت آموزش عمل می کنند. والدین دانش آموزان با ناتوانی اظهار می کنند که معلمان آموزش عادی که نمی خواهند دانش آموزان با ناتوانی تفریق شوند سعی می کنند آنها را بترسانند یا اطمینان می دهند که این تجربه ناموفق است. والدین گزارش کرده اند برخی مربیان با دانش آموزان با ناتوانی به روشی تحقیر کننده رفتار می کنند. معلمان سعی می کنند به ما بگویند «فرزند شما از عهده این آموزش بر نمی آید» (میچل، ۲۰۰۸). در واقع معلمان آموزش عادی از ناکافی بودن مواد آموزشی، منابع مالی، کارکنان حمایتی ویژه و اجرای اثربخش سیاست ها در آموزش فراگیر نگران هستند (لویس، ۲۰۰۸).

و) برنامه های درسی: آشکار است که برنامه های آموزشی نتوانسته اند به نیازهای گروه وسیعی از دانش-

۳- پیش از آن که هر گونه برنامه جدیدی طراحی شود، اعضاء گروه برنامه ریزی باید در مورد فلسفه آموزش و پرورش (اخلاق مربوط به آموزش و پرورش) به توافق رسیده باشند. معلمان و کارکنان بخش پشتیبانی فرد دانش آموزان و برنامه های وسیع اجرایی درگیر شوند.

۴- ارتقای آموزش و پرورش کارکنان به عنوان بخشی از برنامه روزانه معلمان و متخصصان پشتیبانی کننده باشد.

۵- فعالیت عمیقی در جهت وحدت بخشی به نظام های آموزش و پرورش ویژه و عادی صورت گیرد.

۶- اطمینان از این که برای برآورده ساختن نیازهای اجتماعی، هیجانی و شناختی تمامی دانش آموزان، مجریان مجاز به فعالیت، به تعداد کافی استخدام شده باشند. زیرا در فراگیرسازی کاهش تعداد دانش آموزان در هر کلاس و یا افزایش تعداد معلمان در کلاس درس ضروری است.

۷- فرایندهای جذب باید به طریقی طراحی شوند که به معلمان اجازه دهند، برنامه های آموزش انفرادی و جایدهی که برای هر دانش آموز طراحی شده را به چالش بکشند.

۸- والدین و دانش آموزان را به عنوان همکار، در فرآیند تصمیم گیری و طراحی برنامه انفرادی درگیر کنید.

۹- در هنگام طراحی برنامه ها، رویکردهای آموزش / یادگیری چندگانه مانند تدریس همسال یار، آموزش به روش همکاری، یادگیری مشارکتی، مطالعه گروهی، آموزش موازی و مانند آن را در نظر داشته باشید (کاووال و فورنس، ۲۰۰۰).

نتیجه گیری:

آنچه از پژوهش ها و نظرات کارشناسان و معلمان آموزش و پرورش استثنایی استنباط می شود این است که فراگیرسازی به ارزش های آموزشی، پرورشی، اجتماعی و نیز به درک ما در مورد ارزش افراد مربوط است. آموزش فراگیر یک فرآیند است نه یک پدیده. به این معنی که از

تغییر شرکت داده شوند (توماس و همکاران، ۲۰۰۰).

اهمیت اساسی محیط آموزشی و ابعاد روان شناختی به تحصیل دانش آموزان با ناتوانی در کنار دانش آموزان عادی تاکید دارد. اعتقاد مریبان و متخصصان آموزش و پرورش آن است که اگر محیط آموزشی غنی گردد، رشد دانش آموزان تسهیل شده و ارتقا خواهد یافت. علاوه بر این، متخصصان و پژوهشگران باور دارند که مدارس فراگیر به دلایل زیر امکان رشد و ارتقای مهارت های دانش آموزان با ناتوانی و عادی را فراهم 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.

۵- توسعه و ارتقای آگاهی مهارت و انعطاف پذیری عملکرد معلمان در جهت تلاش به منظور رفع نیازهای ویژه ناشی از تفاوت های تمامی دانش آموزان (کاووال و فورنس، ۲۰۰۰).

توصیه های زیر می توانند در طراحی حرکت مثبت به سوی محیط فراگیرتر به مناطق آموزشی کمک دهند:

۱- تمامی دانش آموزان به پیوستاری از انواع جایدهی ها، پشتیبانی ها و خدمات، دسترسی داشته باشند، در حالی که فرض اساسی این باشد که نخستین فرصت جایدهی برای هر دانش آموز، آموزش و پرورش عادی است.

۲- تمامی تصمیم گیری های مربوط به جایدهی باید بر اساس برنامه آموزش انفرادی طراحی شده و بر نیازهای دانش آموزان و تمهید معقول خدمات تأکید داشته باشد.

اثر متقابل عوامل مختلف به نتیجه‌ای منجر می‌شود که به نوبه خود با در نظر گرفتن نیازهای مخاطبین و شرایط موجود تغییر می‌پذیرد و این تغییر، عوامل موجود را تحت تأثیر قرار می‌دهد. آموزش فراگیر تبعیت از الگویی از پیش تعیین شده نیست، بلکه خود را با نیاز مخاطبان سازگار خواهد کرد. آموزش فراگیر فقط شامل آموزش و پرورش ویژه و افراد دارای ناتوانی نیست، بلکه به عنوان راه حلی برای مشکلات فعلی نظام آموزش و پرورش عادی است و گروه‌های زیادی از افراد جامعه را شامل می‌شود. هدف اصلی آموزش فراگیر این است که

دانش آموزان با نیازهای ویژه به شاد زیستن و سازگاری مطلوب دست یابند و احساس تعلق به جامعه کنند. در این راستا، مدارس باید به آموزش مهارت‌های تحصیلی، مهارت‌های زندگی و مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی در بافت طبیعی جامعه بپردازند. برای اجرای موفق‌تر آموزش فراگیر ضروری است که علاوه بر تهیه مقدمات و ایجاد زمینه‌های لازم از هر حیث و نظر با ارائه دلایل منطقی و مستدل، هم به والدین و هم به دست اندرکاران آموزش و پرورش در خصوص انتخاب راه صحیح برای آموزش دانش آموزان با نیازهای ویژه کمک کرد.

منابع:

- به پژوه، احمد (۱۳۷۶). یکپارچه سازی و اصلاح نگرش نسبت به افراد عقب مانده ذهنی. خلاصه مقالات نخستین کنگره علمی عقب مانده ذهنی. تهران: دانشگاه علوم بهزیستی و توان بخشی و معاونت توان بخشی سازمان بهزیستی کشور.
- حسن زاده، سعید (۱۳۷۷). ارزشیابی مقدماتی آموزش و پرورش تلفیقی دانش آموزان دچار آسیب شنوایی. تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.
- گنجی، کامران (۱۳۷۲). بررسی تاثیر تماس اجتماعی بر نگرش معلمان دبستان‌های استثنایی و عادی نسبت به دانش آموزان عقب مانده ذهنی و یکپارچه سازی آموزشی آنها. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
- لورمن، تیم؛ دیلر، جوان؛ هاروی، دیوید (بی تا). آموزش فراگیر: راهنمای عملی در حمایت از یادگیرندگان با توانایی‌های گوناگون. به پژوه، احمد و خانزاده، عباسعلی حسین (مترجمان، ۱۳۹۱). چاپ اول. تهران: انتشارات دانشگاه.
- مینایی، اصغر؛ ویسمه، علی اکبر؛ حسن زاده، سعید (۱۳۸۰). عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کم شنوایی تلفیقی. فصلنامه پژوهشکده کودکان استثنایی. شماره ۴، ۱۷۱-۱۹۰.
- ورتز، مارگارت؛ تامپکینز، جیمز؛ کالاتا، ریچارد (بی تا). مبانی آموزش و پرورش کودکان استثنایی. شریفی در آمدی، پرویز؛ رونقی، سیمین؛ صفریزدی، زهرا (مترجمان، ۱۳۸۹). چاپ اول. تهران: انتشارات دانژه.
- هاردمن، مایکل؛ درو، کلیفورد؛ اگن، وینستون (بی تا). روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی. علیزاده، حمید؛ گنجی، کامران؛ یوسفی لویه، مجید؛ یادگاری، فریبا (مترجمان، ۱۳۸۷). چاپ اول. تهران: انتشارات دانژه.
- هوسپیان، آلیس. (۱۳۷۸). مقدمه‌ای بر آموزش تلفیقی. تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.
- هوسپیان، آلیس. (۱۳۸۴). شواهدی از اجرای آموزش و پرورش تلفیقی در سایر کشورها، نشریه تعلیم و تربیت استثنایی. شماره ۱۸ و ۱۹، ۵۲-۵۴.

- Anne, H. (2002). Teachers' Attitudes Toward the International of Disabled Students in to their Classrooms.
- Balboni, G. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of the experience. *Education & training in mental retardation & developmental disabilities*, 35(2), 148-159.
- Bunch, G. (2003). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education models school. Atkinson Faculty of liberal & professional Studies, Canada: New York University Press.
- Farrell, M. (2010). *Debating special education*. London: Rutledge 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.
- Hornby, G., & Kidd, R. (2001). Transfer from special to mainstream- Ten years later. *British Journal of Special Education*, 28(1), 10-17.
- Hornby, G., & Witte, C. (2008). Follow-up study of students of a residential school for children with emotional and behavioral difficulties in New Zealand. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 13(2), 79-93.
- Hawkins, L., Forness, M., & Kapur, A. (2007). Students with learning disabilities in higher education: Faculty attitude and practices. *Learning disabilities research & practice*, 14(3) 173-186.
- Jackson, B., & Wills, D. (2002). School inclusion. 13th world congress of Inclusion International. Melbourne, Australia.
- Kavale, A., & Forens, R. (2000). *History, rhetoric and reality: Analysis of the inclusion debate*. Remedial & special education. Boston: Houghton Mifflin.
- Lewis, I. (2008). *Inclusive Education, Where there are few resources*. Oxford: Atlas Alliance.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24.
- Lynn, F., Gitlow, M., & Kluwin, T. (2001). Occupational therapy faculty attitudes toward the inclusion of students with disabilities in their educational programs. *Occupational therapy journal of research*, 21(2), 115-131.
- Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education?* Rutledge Taylor & Francis Group. London and New York.
- Nind, M., Wearmouth, J., Collins, J., Hall, K., & Sheehy, K. (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
- Opdal, A. (2001). Teachers' opinions about inclusion: A pilot study in a Palestinian context. *International journal of disability, development and education*, 48(2), 143-162.
- Terzi, L. (2010). *Special educational needs: A new look*. London: Continuum.
- Thomas, w., webb, j., & Brulle, A. (2000) .the making if the inclusive school. London: Rutledge.