

آموزش فراگیر تربیت بدنی

معصومه شهبازی / دکترای مدیریت و برنامه ریزی در تربیت بدنی
علیرضا رضائی / استادیار دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی
علی اصغر درویدیان / استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال
مهین فرهادی زاد / مدرس دانشگاه الزهرا (س)

چکیده:

قانون آموزش برای همه‌ی کودکان معلول، حق استفاده‌ی افراد دارای معلولیت را از آموزش مناسب و رایگان تضمین می‌کند. از جمله مواد این قانون افزایش تعامل کودکان دارای معلولیت با همتایان سالم آنها در کلاس‌های آموزشی عادی از جمله تربیت بدنی عادی بود. یکی از مشکلاتی که بسیاری از معلمان تربیت بدنی با آن مواجه بودند، به کارگیری نامناسب فراگیری در مدارس شان بود. زیرا هیچکس روش‌های ویژه، مدل‌های در دسترس و پروتکل‌های تمرینی مورد نیاز برای به-کارگیری موثر فراگیری را مطالعه نکرده بود. بنابراین، تلاش‌ها منجر به برنامه‌ریزی و اجرای ضعیف برنامه‌های فراگیر می‌شد و بسیاری از معلمان تربیت بدنی مسئولیت دانش‌آموزان دارای معلولیت جای‌دهی شده در کلاس‌های شان را نپذیرفتند. فراگیری، قرار دادن دانش‌آموزان دارای معلولیت در کلاس تربیت بدنی عادی بدون حمایت کردن یا قرار دادن اجباری دانش‌آموزان دارای معلولیت در برنامه‌ی درسی طراحی شده برای دانش‌آموزان سالم نیست. فراگیری، بهره‌مندی دانش‌آموزان دارای معلولیت از یک برنامه طراحی شده‌ی ویژه است که بتواند با خدمات و پشتیبانی در تربیت بدنی عادی اجرا گردد. لذا همه دانش‌آموزان دارای معلولیت و سالم باید یاد بگیرند که چگونه با هم زندگی، کار و بازی کنند، بنابراین باید برنامه‌ی افزایش زمان تربیت بدنی عادی توسعه یابد.

واژه‌های کلیدی: فراگیر، دانش‌آموز دارای معلولیت، تربیت بدنی

تاریخچه‌ی تربیت بدنی فراگیر

تربیت بدنی از سال ۱۹۷۵ یعنی از زمانی که قانون آموزش برای همه کودکان معلول (EHA)^۱ در ایالات متحده به تصویب رسید، مورد نیاز شناخته شد و به‌عنوان بخش ضروری خدمات آموزش ویژه در بین قوانین مصوب مطرح گردید. متأسفانه بسیاری از والدین، متخصصان و مدیران با الزامات حقوقی تربیت بدنی نا آشنا بودند و همچنان دانش‌آموزان دارای معلولیت از درس تربیت بدنی محروم شدند یا خدمات تربیت بدنی نامناسب دریافت کردند (چندلر و گرین^۲، ۱۹۹۵، جانسما و دکر^۳، ۱۹۹۰).

قانون آموزش برای همه کودکان معلول، حق استفاده افراد دارای معلولیت را از آموزش مناسب و رایگان

4. Least Restrictive Environments
5. Rizzo & Lavay

1. Education for All Handicapped Children
2. Chandler & Greene
3. Decker

غیرمتخصصان یا متخصصان تربیت بدنی انطباقی می‌باشد. همچنین، گزینه محیطی با حداقل محدودیت به مقدار حمایت مورد نیاز دانش آموزان دارای معلولیت برای موفقیت در تربیت بدنی عمومی اشاره می‌نماید (بلاک و کربس^۲، ۱۹۹۲).

تربیت بدنی برای دانش آموزان دارای معلولیت

با وجود این که فراگیر شدن هرگز به عنوان یک دستور قانونی نبوده و مدارس فقط برای فراهم کردن محیطی بدون محدودیت برای آموزش به افراد دارای معلولیت موظف بوده‌اند، انجمن سلامت، تربیت بدنی، اوقات فراغت آمریکا (AAHPERD)^۳ بیانیه‌ای در مورد فراگیری و تربیت بدنی پایه‌ریزی کرد (AAHPERD، ۱۹۹۵). این بیانیه با پیشنهاد جایابی‌ها و مدل‌های حمایتی متنوع برای شیوه‌های فراگیری در مدارس (به عنوان مثال، دستیار معلم، همراه در تدریس، معلم کمکی، مربی خصوصی) استانداردهای با ارزشی را فراهم کرد (هاتزلر^۴، ۲۰۰۳).

تعداد پژوهش، درباره‌ی فراگیری دانش آموزان دارای معلولیت در تربیت بدنی افزایش یافته است (پورتا و شریل^۵، ۲۰۰۵، رید و برودهد^۶، ۱۹۹۵). پژوهش، مرتبط با تربیت بدنی فراگیر بر حمایت، تأثیر بر همتایان سالم، نگرش‌ها و تمایلات کودکان سالم، تعاملات اجتماعی، زمان یادگیری علمی تربیت بدنی دانش آموزان دارای معلولیت، و تدریس و نگرش‌های معلمان تربیت بدنی عمومی متمرکز شده‌اند. در حقیقت پژوهشگران همچون

راجع به محیطی با حداقل محدودیت مطرح شد یعنی زنجیره کارگماری جایگزین.

بلاک^۱ (۲۰۰۷) گزینه‌های زنجیره کارگماری جایگزین در تربیت بدنی را به شرح زیر بیان می‌کند:

۱- معلم تربیت بدنی عمومی تمام وقت بدون نیاز به حمایت،

۲- معلم تربیت بدنی عمومی تمام وقت با همسازی مورد نیاز (به عنوان مثال وسایل تطبیق داده شده، دستور-العمل‌های ویژه)،

۳- فراهم کردن تربیت بدنی انطباقی در محیط تربیت بدنی عمومی،

۴- فراهم کردن تربیت بدنی انطباقی در محیط تربیت بدنی عمومی، با حمایت مستقیم متخصصان تربیت بدنی انطباقی،

۵- تربیت بدنی انطباقی که در یک کلاس نیمی از زمان را به تربیت بدنی عمومی و نیم دیگر را به تربیت بدنی انطباقی ویژه اختصاص دهد،

۶- تربیت بدنی انطباقی که در مدارس عادی نیمی از زمان کلاس را به تربیت بدنی انطباقی ویژه اختصاص دهد،

۷- تربیت بدنی انطباقی که در مدارس ویژه تمام زمان کلاس را به تربیت بدنی انطباقی ویژه اختصاص دهد و

۸- تربیت بدنی انطباقی که تمام زمان را در کلاس تربیت بدنی انطباقی ویژه، همچنین خانه محصور، به تربیت بدنی انطباقی ویژه اختصاص دهد.

اولین مدل برای تربیت بدنی فراگیر، مشارکت تمام وقت دانش آموزان دارای معلولیت در کلاس تربیت بدنی عمومی بدون نیاز به مشاوره‌ی برنامه‌ریزی شده با متخصصان تربیت بدنی انطباقی است یا مشارکت تمام وقت دانش آموزان دارای معلولیت در کلاس تربیت بدنی عمومی با کمک‌های برنامه‌ریزی شده‌ی معلمان همکار،

2. Krebs

3. American Alliance of Health, Physical Education, Recreation and Dance

4. Hutzler

5. Porretta & Sherrill

6. Reid & Broadhead

1. Block

برنامه‌های فراگیری شد (فرگوسن^۵، ۱۹۹۵)، لامستر و همکاران، ۱۹۹۸). بسیاری از معلمان تربیت بدنی مسئولیت دانش آموزان دارای معلولیت جای‌دهی شده در کلاس‌هایشان را نپذیرفتند. به‌عنوان مثال، بلایند و مک‌کالیستر (۱۹۹۸) نشان دادند که معلمان تربیت بدنی برای اجرای کلاس‌های تربیت بدنی فراگیرشان هیچ تلاشی نمی‌کردند. آنها براساس مصاحبه‌های باز پاسخ ۲۰ نفر از دانش آموزان دارای معلولیت‌های فیزیکی مختلف، تجربیات معلمان تربیت بدنی را مورد بررسی قرار دادند. سوالات مصاحبه به گونه‌ای تنظیم شده بود که تجربیات ورزشی گذشته و در حال حاضر دانش آموزان دارای معلولیت در محدوده سنی ۱۰ تا ۱۷ سال مورد کاوش قرار گرفت. با وجودی که تمام دانش آموزان مورد مطالعه در کلاس‌های تربیت بدنی عمومی شرکت کرده بودند، یافته‌های تحقیق الف) شرکت محدود در فعالیت‌ها و ب) پاسخ عاطفی منفی آنها را نشان داد، یعنی فرصت‌های شرکت واقعی دانش آموزان محدود بوده است. بر طبق اظهارات دانش آموزان، اغلب اوقات آنها داور صف بوده‌اند یا می‌نشستند، نگاه می‌کردند و تشویق می‌کردند و حتی گاهی اوقات از آنها خواسته می‌شده که کلاس را ترک کنند و به کتابخانه بروند. لذا باید توجه داشت که مشارکت اندک در کلاس، به دلیل عدم تمایل تعدادی از دانش آموزان یا تلاش آنها برای معاف شدن از فعالیت‌های معینی نیست. عدم مشارکت مناسب، نتیجه‌ی مستقیم عدم آگاهی معلمان تربیت بدنی نسبت به فعالیت‌های اصلاح شده و تطبیق داده شده با نیازهای دانش آموزان دارای معلولیت است که این موضوع منجر به حذف آنها از کلاس‌های تربیت بدنی عمومی می‌شود. به هر حال، بزرگ‌ترین مشکل فراگیری در تربیت بدنی نبودن پرسنل حمایتی بود (بلاک و ریزو،

بلاک (۱۹۹۹) و گودوین و واتکینسون^۱ (۲۰۰۰) نگرانی‌های جدی را مطرح کردند، آنها بیان کردند که با وجود گذشت بیش از دو دهه از تصویب قانون آموزش برای همه‌ی افراد دارای معلولیت، هنوز نگرش نسبت به افراد دارای معلولیت در بین معلمان تربیت بدنی در حال خدمت و قبل از خدمت بهبود نیافته است (هاتزلر، ۲۰۰۳). در حالی که بلاک (۱۹۹۹) پیشنهاد کرد مفروضات اساسی در مورد محیط تربیت بدنی که کودکان در آن گنجانده می‌شوند مورد بازبینی قرار گیرند، دونز^۲ (۲۰۰۳) بیان کرد که عامل مهم برای تغییر محیطی محدودکننده، ارایه درک درستی از محدودیت‌های عملکردی و نگرشی نسبت به مشارکت دانش آموزان دارای معلولیت در تربیت بدنی عمومی و چگونگی حذف آن محدودیت‌هاست. دپو و دال-تیر^۳ (۲۰۰۰) از این مفهوم فراتر رفتند و خواستار تغییر در تربیت بدنی عمومی شدند تا محدودیت کمتری را به همراه داشته باشد.

یکی از مشکلاتی که بسیاری از معلمان تربیت بدنی با آن مواجه بودند، عدم به کارگیری مناسب فراگیری در مدارسشان بود (بلاک، ۱۹۹۹). مثل جریان دهه ۱۹۷۰، که بسیاری از مدارس بدون فراهم کردن کارکنان آموزشی یا حمایتی به آسانی دانش آموزان دارای معلولیت را در کلاس‌های تربیت بدنی عمومی‌شان جایابی کردند (چندلر و گرین، ۱۹۹۵، کارپر، ۱۹۹۵، لامستر، گال، کینچین^۴ و سیدنتاپ، ۱۹۹۸)، به این دلیل که هیچکس تکنیک‌های ویژه، مدل‌های در دسترس و پروتکل‌های تمرینی مورد نیاز برای به کارگیری موثر فراگیری را مطالعه نکرده بود (بلاک، ۱۹۹۹). بنابراین، تلاش‌ها منجر به برنامه‌ریزی ضعیف و اجرای ضعیف

5. Ferguson

1. Goodwin & Watkinson

2. Downs

3. DePauw & Doll-Tepper

4. LaMaster, Gall & Kinchin

بازسازی (از جداسازی تا جایابی های فراگیر) با در نظر گرفتن گزینه های محیط با حداقل محدودیت، نیازهای درک شده ی معلمان، محتوای برنامه ریزی درسی و گزینه های فعال در تربیت بدنی عادی و تربیت بدنی انطباقی پژوهش وسیعی را انجام دادند. شرکت کنندگان ۳۹ نفر از متخصصان تربیت بدنی انطباقی و ۱۴۸ نفر از معلمان تربیت بدنی عادی بودند که به طور تصادفی انتخاب شدند. درباره ی دوره های آموزشی، ۸۸/۹٪ معلمان تربیت بدنی انطباقی و عادی گزارش کردند که به طور کلی حداقل یک دوره ی ضمن خدمت در مورد آموزش فراگیر گذرانده اند. این مطالعه به وضوح نشان داد که معلمان تربیت بدنی عادی و حتی انطباقی در مناطق شان آموزش کافی ندیده اند تا برای پاسخ گویی به نیازهای دانش آموزان دارای معلولیتی که در برنامه های تربیت بدنی عمومی آنها شرکت می کنند احساس صلاحیت کافی داشته باشند.

فراگیری، قرار دادن دانش آموزان دارای معلولیت در تربیت بدنی عمومی بدون حمایت کردن یا قرار دادن اجباری دانش آموز در برنامه ی درسی طراحی شده برای دانش آموزان سالم نیست (بلاک، ۱۹۹۴). فراگیری به فراهم کردن دستورالعمل طراحی شده ی ویژه (مشمول بر سرویس های حمایتی مورد نیاز) برای دانش آموزان دارای معلولیت در محیط های آموزشی عادی اشاره می کند (جیانگرکو و پاتنم، ۱۹۹۱). با ارجاع خاص به تربیت بدنی، فراگیری، تربیت بدنی تطبیق داده شده ی است که برای کلاس های تربیت بدنی عادی فراهم شده است (بلاک، ۱۹۹۴).

برخی استدلال کرده اند که پژوهش درباره ی فراگیر شدن غیر ضروری و حتی مخرب است. آنها معتقدند که هیچ پژوهش علمی نمی تواند در تجزیه و تحلیل نهایی خود، جداسازی را توجیه نماید (استین بک و استین بک، ۱۹۹۱). همچنین، فراگیری یک مسئله ی حقوق بشر بوده

(۱۹۹۵). به عنوان مثال، بلاک و ریزو (۱۹۹۵) ارتباط بین نگرش ها نسبت به آموزش دانش آموزان دارای معلولیت شدید و خیلی شدید در کلاس های تربیت بدنی عمومی را با ویژگی های ۹۱ نفر از معلمان تربیت بدنی (مأموریت آموزش، سطح آموزش، دوره های تربیت بدنی انطباقی، دوره های تربیت بدنی ویژه، سابقه آموزش و درک شایستگی) مدارس عادی مورد بررسی قرار دادند. یافته های پژوهش آنها نشان داد که معلمان تربیت بدنی نسبت به آموزش دانش آموزان دارای معلولیت شدید در کلاس شان بی تفاوت و مخالف آموزش به دانش آموزان دارای معلولیت خیلی شدید بودند. نگرش مطلوب نسبت به آموزش دانش آموزان دارای معلولیت شدید، با کیفیت تجربه های آموزشی و دوره های آموزشی تربیت بدنی انطباقی ارتباط داشت در حالی که نگرش مطلوب نسبت به آموزش دانش آموزان دارای معلولیت خیلی شدید، با دوره های آموزشی تربیت بدنی ویژه و شایستگی درک شده ی آن مرتبط بود. همچنین در پژوهشی که توسط لامستر و همکاران (۱۹۹۸) انجام شد، ۶ نفر از معلمان تربیت بدنی عادی مدارس اوهایو اظهار داشتند که آنها بار مسئولیت زیادی را در کلاس های تربیت بدنی به دوش می کشند در حالی که آموزش کمی می دهند. بنابراین با توجه به نیاز منحصر به فرد دانش آموزان دارای معلولیت، این سوال پیش می آید که آیا منصفانه است این دانش آموزان بسیاری از آموزش هایشان را توسط متخصصان تعلیم دیده یا ندیده دریافت کنند؟ در حالی که دانش آموزان سالم عمدتاً توسط حرفه ای های خیره آموزش می بینند.

بسیاری از کودکان دارای معلولیت بدون حمایت متخصصان تربیت بدنی انطباقی در برنامه های بزرگ تربیت بدنی وارد می شوند (چندلر و گرین، ۱۹۹۵). لامستر و همکاران (۱۹۹۸). به عنوان مثال، چندلر و گرین (۱۹۹۵) برای بررسی جایابی دانش آموزان در طول دوره ی

و برای بسیاری از افراد یک ضرورت اخلاقی است (بریکر^۱، ۱۹۹۵، کاراجیانس^۲، استین بک و استین بک، ۱۹۹۶، کافمن و هالاها^۳، ۱۹۹۵).

منطق تربیت بدنی فراگیر

چرا باید همه دانش آموزان گنجانده شوند؟ اول، فراگیری در هیچ قانونی تنها در ارتباط با افراد دارای معلولیت ارایه نمی شود. در حالی که، بسیاری از افراد باور دارند که این اصطلاح برای تفسیر محیط با حداقل محدودیت استفاده می شود (بلاک، ۱۹۹۴). آنها استدلال می کنند که محیط با حداقل محدودیت به عنوان گزینه ای از زنجیره جاگماری تفسیر می شود؛ از جمله، جایابی جداگانه ای دانش آموزان دارای معلولیت برای پاسخگویی به نیازهایشان (فوکس و فوکس^۴، ۱۹۹۱، گروس^۵، ۱۹۹۱، جانسما و دکر، ۱۹۹۰)؛ که متأسفانه جایابی های مجزا اغلب منجر به گروه بندی دانش آموزان دارای معلولیت مشابه با یکدیگر می شود. بر این اساس تیلور (۱۹۸۸) درباره ای اصل گزینه های زنجیره جاگماری چندین مشکل را بیان کرد. به طوری که مفهوم سازی زنجیره با ارایه مشاوره، همکاری و خدمات مستقیم به دانش آموزان دارای معلولیت، بر یک زنجیره ای حمایتی در آموزش عادی متمرکز شد (بلاک و کریس^۶، ۱۹۹۲، رینفورث، یورک و مک دونالد^۷، ۱۹۹۲، استین بک و استین بک، ۱۹۹۰). به عنوان مثال، بلاک و کریس (۱۹۹۲) شرح مفصلی از سطوح مختلف پشتیبانی ارایه می دهند که اکثر دانش آموزان دارای معلولیت را به موفقیت در تربیت بدنی عمومی قادر می نماید:

۸ عادی سازی عبارتست از: الف) فراهم کردن مناسب ترین آموزش در محیطی با حداقل محدودیت برای هر دانش آموز، ب) جای دهی دانش آموزان بر مبنای نیازهای آموزشی به جای برچسب های بالینی، ج) ارایه سرویس های پشتیبانی به مربیان عمومی برای خدمت موثر به کودکان دارای معلولیت در محیط عادی و د) یکی کردن آموزش عمومی و ویژه برای کمک به دانش آموزان دارای معلولیت به منظور بهره مندی از فرصت های آموزشی برابر.

1. Bricker
2. Karagiannis
3. Kauffman & Hallahan
4. Fuchs & Fuchs
5. Grosse
6. Krebs
7. Rainforth, Yourk & Macdonald

دانش آموزان گزارش کردند که با گذشت زمان شروع به درک و پذیرش تفاوت‌های فردی کردند. میوتارا و همکاران (۲۰۰۰) چندین متغیر ذکر کردند که منجر به نتیجه مثبت شد: الف) در وضعیت مساوی بین همسالان دارای معلولیت و سالم تماس وجود داشت، ب) تمام دانش آموزان توسط معلم تربیت بدنی عمومی به داشتن تعاملات اجتماعی تشویق شدند، ج) تماس‌ها خوشایند و با ارزش بود، د) وضعیت‌های تماس در اهداف مشترک و غیررقابتی بود و ه) این افراد موقعیت توسعه‌ی روابط پرمعنی را داشتند. به عبارت دیگر، کلید این یافته‌های مثبت در قرار دادن ساده‌ی دانش آموزان دارای معلولیت در یک کلاس تربیت بدنی عمومی نبود. بلکه، معلم تربیت بدنی عمومی و دستیارش، تعاملات اجتماعی و مثبت و بازی غیررقابتی را میسر کردند که به نوبه خود در نگرش مثبت دانش آموزان سالم موثر بود.

مزایای تربیت بدنی فراگیر

جنبه‌های مثبت تربیت بدنی فراگیر دارای پشتوانه‌ای علمی و پژوهشی است. یکی از یافته‌های این پژوهش نشان داد که فراگیری به دانش آموزان اجازه می‌دهد که در کلاس تربیت بدنی عمومی با یکدیگر در تعامل باشند (گودوین و واتکینسون، ۲۰۰۰، ولتز، برزیل و فورد، ۲۰۰۱). به عنوان مثال، گودوین و واتکینسون (۲۰۰۰) تجربیات ۹ نفر از دانش آموزان دارای معلولیت پایه‌های پنجم و ششم را درباره‌ی تربیت بدنی عمومی مورد مطالعه قرار دادند. دانش آموزان بیان کردند که در تربیت بدنی عمومی روزهای خوب و روزهای بد داشتند. روزهای خوب مربوط به جای دهی و حس تعلق بود که به آنها اجازه می‌داد در فعالیت‌های تربیت بدنی عمومی شرکت موفقیت آمیز داشته باشند. از دیگر نتایج مثبت جای دهی مناسب کودکان دارای معلولیت در آموزش تربیت بدنی عمومی، یک تغییر به نگرش مثبت دانش آموزان سالم در

محیط فراگیر فرصت‌هایی را فراهم می‌کند که در محیط مجزا وجود ندارد. این موضوع توسط بسیاری از پژوهشگران ثابت شده است (برون و دوگوئید^۱، ۱۹۹۱. لپسکی و گارتنر، ۱۹۹۸. پک، دونالدسون و پزولی^۲، ۱۹۹۰. استین بک و استین بک، ۱۹۹۰). همچنین پژوهشگران ذکر کرده‌اند که محیط فراگیر تنها برای دانش آموزان دارای معلولیت مزیت ندارد بلکه برای دانش آموزان سالم و کارکنان مدرسه نیز مزایایی دارد. سوم، برنامه تربیت بدنی فراگیر نسبت به تربیت بدنی انطباقی مجزا، نوبت‌های بیشتر، تقویت بیشتر و حتی آموزش مستقیم بیشتری برای دانش آموزان دارای معلولیت ترویج می‌کند (بلاک و بریان^۳، ۱۹۹۳). در نهایت، تربیت بدنی خوب، تربیت بدنی انطباقی خوب است. در حال حاضر بسیاری از برنامه‌های تربیت بدنی عمومی و مسلماً برنامه‌های تربیت بدنی خوب، به منظور پاسخگویی به نیازهای طیف وسیعی از مهارت‌ها و توانایی‌های موجود در آموزش تربیت بدنی عمومی، به صورت فردی درآمده است (لنجدورفر^۴، ۱۹۸۵، گراهام، هولت/هیل و پارکر^۵، ۲۰۰۸، شریل، ۲۰۰۴، وسل و کلی^۶، ۱۹۸۶). پژوهش‌های زیادی اثرات مثبت آموزش تربیت بدنی فراگیر را نشان دادند. به عنوان مثال، میوراتا، هاج و لیتل (۲۰۰۰) برای توصیف دیدگاه و تجربیات دانش آموزان دبیرستانی سالم درباره‌ی فراگیری، با ۱۲ نفر از آنها مصاحبه کردند. در ابتدا دانش آموزان نسبت به فراگیری شک و تردید و حتی ترس داشتند، اما با گذشت زمان به علت تعاملات مثبت با همتایان دارای معلولیت این احساسات تغییر کرد. علاوه بر این،

1. Duguid
2. Peck, Donaldson & Pezzoli
3. Bryan
4. Langendorfer
5. Graham, Holt/Hale & Parker
6. Wessel & Kelly

تکامل مناسب، ارزش همکاری، القا کردن مسئولیت اجتماعی و کم اهمیت جلوه دادن رقابت را نشان می‌داد. نتایج پژوهش‌ها دیگر نشان داد که تعامل در محیط فراگیر منجر به بهبود خود ادراکی برای همه دانش‌آموزان می‌شود (تاپاساک و والتر-توماس^۴، ۱۹۹۹).

در محیط فراگیر با فراهم شدن فرصت‌های آموزش وفاداری، صمیمیت و عزت نفس، رشد شخصیتی برای تمام دانش‌آموزان به طور فزاینده‌ای ترویج شد (مارتین و اسمیت^۵، ۲۰۰۲). در یک مطالعه‌ی جالب، مارتین و اسمیت (۲۰۰۲) تأثیرات مثبت محیط‌های ورزشی فراگیر را نشان دادند. آنها در یک نمونه بین‌المللی، کیفیت دوستی با بهترین دوست را در معلولین جوان ۹ تا ۱۸ ساله بررسی کردند. ورزشکاران دارای معلولیت شرکت‌کننده ۶۵ زن و ۸۵ مرد از چهار کشور بودند که در دو و میدانی و شنا با یکدیگر رقابت کردند. یافته‌های حاصل از این مطالعه نشان داد که ورزش معلولین فرصت تعامل با بهترین دوست را برای ورزشکاران میسر می‌سازد، دوستی که برای آنها مزایای مهم از انواع خود-بهبودی را فراهم می‌نماید. همچنین، هر دو جنس (دختر و پسر) به وضوح مزایای دوستی حاصل از تجربه ورزشی‌شان را مثبت ارزیابی کردند.

به طور خلاصه، بیش از ۳۰ سال است که قانون جای‌دهی کودکان دارای معلولیت در محیط با حداقل محدودیت به تصویب رسیده و بر اساس آن، بخشی از دانش‌آموزان دارای معلولیت به تحصیل در مدارس عادی پرداخته و قسمت اعظم روزهای مدرسه را در کلاس‌های آموزشی عمومی سپری کرده‌اند. در طول سال‌های گذشته، تعداد دانش‌آموزان دارای معلولیت در محیط آموزشی عمومی افزایش رو به رشد داشته است. بنابراین، این دانش‌آموزان باید یک برنامه طراحی شده‌ی ویژه‌ای

مورد دانش‌آموزان دارای معلولیت بود (اسلاینینگر، شریل و جاکوسک^۱، ۲۰۰۰). وگلر، کوراندا و رومنس^۲، (۲۰۰۰). به عنوان مثال، وگلر و همکاران (۲۰۰۰) کلاس تربیت بدنی فراگیر مهد کودکی را مورد بررسی قرار دادند که حاوی یک کودک مبتلا به فلج مغزی اسپاستیک دیپلاژی شدید بود و مربی تربیت بدنی انطباقی به عنوان یک انسان خدمات ارائه داد. شرکت‌کنندگان در پژوهش؛ یک کودکستانی ۶ ساله دارای معلولیت شدید، ۲۰ نفر از هم‌تایان سالم ۵ یا ۶ ساله، مربی تربیت بدنی انطباقی و مربی تربیت بدنی عادی بودند. داده‌ها به صورت دوره‌ای با مشاهده‌ی سیستماتیک و با مصاحبه در یک دوره‌ی ۱۸ هفته‌ای جمع‌آوری شد.

نتایج نشان داد که کلاس‌های فراگیر در تعهد و مدیریت زمان تأثیر زیادی داشتند و ماهیت کیفی فراگیر یکی از محرک‌های مشارکت موفقیت‌آمیز و پذیرش‌های اجتماعی بود. پژوهشگران دریافتند که استفاده از مدل مشارکت مردم با مربی انطباقی یک عمل بسیار موثر آموزشی است.

همچنین پژوهش‌ها، بهبود مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان را هنگام تحصیل در یک محیط فراگیر نشان دادند (سوومی، کالیبر و برون^۳، ۲۰۰۳). سوومی و همکاران (۲۰۰۳) تجربه‌های اجتماعی دانش‌آموزان دارای معلولیت و سالم را در کلاس‌های تربیت بدنی عادی مورد بررسی قرار دادند. آنها در کلاس تربیت بدنی یکپارچه، دوازده دانش‌آموز دبستانی را که در حال رشد، تلاش و پیشرفت بودند یا معلولیت داشتند را مشاهده کرده و با آنها مصاحبه نمودند. بر اساس داده‌های مشاهده و مصاحبه‌های فردی و گروهی، تجارب مثبت اجتماعی دیده شد که ناشی از رویکرد برنامه‌ی آموزشی بود و

4. Tapasak & Walther-Thomas
5. Martin & Smith

1. Slininger, Sherrill & Jankowski
2. Vogler, Koranda & Romance
3. Suomi, Collier & Brown

را دریافت نمایند که بتواند در تربیت بدنی عادی با چگونگی با هم زندگی کنند، کار کنند و بازی کنند، خدمات پشتیبانی مورد نیاز اجرا گردد. لذا همه بنابراین باید برنامه‌ی افزایش زمان تربیت بدنی عادی دانش‌آموزان دارای معلولیت و سالم باید یاد بگیرند که توسعه یابد.

منابع:

- اجرای قطعی آیین‌نامه‌ی آموزش و پرورش تلفیقی- فراگیر کودکان و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه. مصوبه هشتصد و پنجاه و چهارمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش. ۱۳۹۰.
- آیین‌نامه‌ی آموزش و پرورش تلفیقی- فراگیر کودکان و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه. مصوبه هفتصد و سی و چهارمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش. ۱۳۸۵.
- کاکوجویاری، علی اصغر، هوسپیان، آلیس. ۱۳۸۱. مبانی فلسفی آموزش و پرورش فراگیر. نشر مشاهیر (به سفارش پژوهشکده کودکان استثنایی). وزارت آموزش و پرورش، معاونت توسعه مدیریت و پشتیبانی. ۱۳۹۱. برنامه اجرایی سازمان‌های وزارت آموزش و پرورش در برنامه پنجم توسعه ۹۴-۱۳۹۰. مولفان: اعضای کمیته هماهنگی و تلفیق برنامه‌ها.
- Blinde, E. M., & McCallister, S. G. (1998). *Listening to the voices of students with physical disabilities: Experiences in the physical education classroom*. Journal of Physical Education, Recreation, and Dance, 69, 64-68.
- Block, M.E. (1994). *Why all students with disabilities should be included in regular physical education*. Palaestra, 10(3), 17-24.
- Block, M.E. (1999). *Did we jump on the wrong bandwagon? Problems with inclusion Physical education*. Palaestra, 15(3), 30-38.
- Block, M.E. (2007). *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education* (3rd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes. Available at Brooke's Publishing.
- Block, M.E., & Bryan, C. (1993). [Separate v. inclusive adapted physical education: Effects on quality of physical education services for students with physical disabilities]. Unpublished raw data.
- Block, M.E., & Krebs, P.L. (1992). *An alternative to the continuum of the least restrictive environments: A continuum of support to regular physical education*. Adapted Physical Activity Quarterly, 9, 97-113.
- Block, M.E., & Rizzo, T.L. (1995). *Attitudes and attributes of physical education teachers towards including students with severe and profound disabilities into regular physical education*. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 20, 80-87.
- Bricker, D. (1995). *The challenge of inclusion*. Journal of Early Intervention, 19, 179-194.
- Brown, J.S. and Duguid, P. (1991) *Organisational learning and communities of practice: Towards a unified view of working, learning and innovation*. Organisational Science 2(1), 40-57
- Chandler, J.P., & Greene, J.L. (1995). *A statewide survey of adapted physical education service delivery and teacher in service training*. Adapted Physical Activity Quarterly, 12, 262-21 A.
- DePauw, K.P., & Goc Karp, G. (1994). *Integrating knowledge of disability throughout the physical education curriculum: An infusion approach*. Adapted Physical Activity Quarterly, 11, 3-13.
- Downs, P. (2003). *Towards a society for all through adapted physical activity -Is a paradigm shift needed?* In M. Dinold, G. Gerber, & T. Reinelt (Eds.). Towards a society for all through adapted physical activity: Proceedings of the 13th ISAPA 2001 (pp. 19-28). Vienna: Austrian Federation of Adapted Physical Activity
- Ferguson, D.L. (1995). *The real challenge of inclusion: Confessions of a 'rabid inclusionist'*. Phi Delta Kappa, 77(4), 281-306.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. (1994). *Inclusive schools and the radicalization of special education reform*. Exceptional Children, 60, 294-309.
- Giangreco, M.F., & Putnam, J.W. (1991). *Supporting the education of students with severe disabilities in regular education environments*. In M.H. Meyer, CA. Peck, & L. Brown (Eds.), Critical issues in the lives of people with severe disabilities (pp. 245-270). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Godin G., Valois P., Lepage L., & Desharnais R. (1992). *Predictors of smoking behavior: an application of Ajzen's theory of planned behavior*. British Journal of Addiction, 87(9), 1335-1343.
- Graham, G., Holt/Hale, S. A. and Parker, M. (2008). *Children moving: A reflective approach to teaching physical education* (8th Ed.). Mountain View, CA: Mayfield.

- Grosse, S. (1991). *Is the mainstream always a better place to be?* PALAESTRA, 7(2), 40-49.
- Hutzler, Y. (2003). *Attitude toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: A review.* Quest, 55, 347-373.
- Jansma, P., & Decker, J. (1990). *Project LRE/PE: Least restrictive environment usage in physical education.* Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Special Education.
- Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1996). *Rationale for inclusive schooling.* In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Inclusion: A guide for educators* (pp. 3-16). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Karper, W.B. (1995). *The regular education initiative as a Reagan-Bush Educational policy: A trickle-down theory of education of the heard-to-teach.* In J.M. Kauffman & D.P. Hallahan (Eds.), *The illusion of full inclusion* (pp. 125-155). Austin, TX: Pro-ed.
- Kauffman, J.M. & Hallahan, D.P. (1995). *The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon.* Austin, TX: Pro-Ed.
- LaMaster, K., Gall, K., Kinchin, G., & Siedentop, D. (1998). *Inclusion practices of effective elementary specialists.* Adapted Physical Activity Quarterly, 15, 64-81.
- Langendorfer, S. (1985). *Label motor patterns, not kids: A developmental perspective for adapted physical education.* Physical Educator, 42, 175-179.
- Lipsky, D.K., & Gartner, A. (1998). *Inclusion and school reform: Transforming America's classrooms.* Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Martin, J., & Smith, K. (2002). *Friendship quality in youth disability sport: Perceptions of a best friend.* Adapted Physical Activity Quarterly, 19, 472-482.
- Murata, N.M., Hodge, S.R., & Little, J.R. (2000). *Students' attitudes, experiences, and perspectives on their peers with disabilities.* Clinical Kinesiology, 51, 80-85.
- Peck, C.A., Donaldson, J., & Pezzoli, M. (1990). *Some benefits nonhandicapped adolescents perceive for themselves from their social relationships with peers who have severe handicaps.* Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps, 15, 211-230.
- Porretta, D.L., & Sherrill, C. (2005). *APAQ at twenty: A documentary analysis.* Adapted Physical Activity Quarterly, 22, 119-135.
- Rainforth, B., York, J., & Macdonald, C. (1992). *Collaborative teams for students with severe disabilities: Integrating therapy and educational services.* Baltimore: Paul H. Brook Publishing Co.
- Reid, G., & Broadhead, G.D. (1995). *APAQ at Ten: A documentary analysis.* Adapted Physical Activity Quarterly, 12, 103-112.
- Rizzo, T.L., & Lavay, B. (2000). *Inclusion: Why the confusion?* Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 71(4), 32-36.
- Sherrill, C. (2004). *Adapted physical activity, recreation, and sport: Crossdisciplinary and lifespan.* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Slininger, D., Sherrill, C., & Jankowski, CM. (2000). *Children's attitudes towards peers with severe disabilities: Revisiting contact theory.* Adapted Physical Activity Quarterly, 17, 76-196.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1990). *Inclusive school.* In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Support networks for inclusive schooling.* Baltimore: Paul H. Brookes.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1991). *A rationale for integration and restructuring: A synopsis.* In J.W. Lloyd, N.N. Singh, & A.C. Repp (Eds), *The regular education initiative: Alternative perspectives on concepts, issues, and models* (pp. 225-239). Sycamore, IL: Sycamore Press.
- Suomi, J., Collier, D., & Brown, L. (2003). *Factors affecting social experiences of students in elementary physical education classes.* Adapted Physical Activity Quarterly, 22, 186-202.
- Tapasak, R., & Walther-Thomas, C. (1999). *Evaluation of a first-year inclusion program.* Remedial and Special Education, 20(4), 216-225.
- Taylor, S.J. (1988). *Caught in the continuum: A critical analysis of the principle of the least restrictive environment.* Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 13, 41-53.
- Vogler, E.W., Koranda, P., & Romance, T. (2000). *Including a child with sever cerebral palsy into physical education: A case study.* Adapted Physical Activity Quarterly, 9, 316-329.
- Voltz, D., Brazil, N., & Ford, A. (2001). *What matters most in inclusive education: A practical guide to moving forward.* Intervention in School and Clinic, 37(1), 23-30.
- Wessel, J.A., & Kelly, L. (1986). *Achievement-based curriculum development in physical education.* Philadelphia: Lea & Febiger.