

فراگیرسازی کودکان با نیازهای ویژه در پیش از دبستان

طاهره السادات هندی ۱/ کارشناسی ارشد روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی / دانشگاه علوم بهزیستی و توان بخشی ساحل همتی گرکانی * / دانشیار گروه روان پزشکی و مرکز تحقیقات اعصاب اطفال / دانشگاه علوم بهزیستی و توان بخشی

چکیده

آموزش فراگیر یک آموزش امید بخش برای تعلیم و تربیت کودکان خردسال با نیازهای ویژه می باشد. مطالعاتی که در زمینه فراگیرسازی انجام شده، بیشتر بر سنین مدرسه متمرکز است و به دوران پیش از دبستان کمتر پرداخته می شود. این در حالی است که آموزش کودکان با نیازهای ویژه در مهدکودک های فراگیر در طی چند دهه اخیر افزایش یافته و بسیاری از کودکانی که قبلا در محیط های جداگانه و موقعیت های ویژه تحصیل می کردند، امروزه می توانند در مهدکودک های فراگیر حضور داشته باشند. نتایج مطالعات حاکی از مزیت های بسیار فراگیرسازی برای کودکان، اعم از با و بدون نیازهای ویژه می باشد. کودکان با ثبت نام در مهدکودک های فراگیر به موفقیت و پیشرفت های بسیاری نسبت به سایر کودکان در مهدکودک های ویژه دست می یابند. فراگیرسازی راهکاری ارزشمند برای حمایت از تعامل بین کودکان خردسال با طیف وسیعی از توانایی های مختلف در کلاس های مشابه می باشد. لازم به ذکر است موفقیت در فراگیرسازی به در دسترس بودن آموزش فراگیر، آموزش معلمان، پشتیبانی و حمایت قوی از حضور کودکان با نیازهای ویژه در مهدکودک ها، بستگی دارد. **واژه های کلیدی:** فراگیرسازی، پیش از دبستان، کودکان با نیازهای ویژه.

مقدمه

حمایت می کند. این جنبش که شامل همه ی کودکان با حق شرکت در محیط های آموزشی، همراه با کودکان بدون نیازهای ویژه است تحت عنوان تلفیق^۱ و یا ادغام^۲ نامیده می شود (۲).

اصطلاحات تلفیق، ادغام و آموزش یکپارچه که در ابتدا مورد استفاده قرار می گرفت در اوایل دهه ی ۱۹۹۰ جای خود را به اصطلاح فراگیرسازی^۳ دادند و آموزش فراگیر جایگزین اصطلاحات قبلی شد (۳).

براساس قانون آموزش همه ی افراد با ناتوانی^۴ (IDEA)، فراگیرسازی، مراقبت و آموزش کودکان با نیازهای ویژه در محیط با حداقل محدودیت^۵ است، که معمولا همان محیط طبیعی (خانه و اجتماع)، که سایر کودکان در آن شرکت می کنند، است. برطبق این قانون باید یک آموزش عمومی رایگان و مناسب برای این افراد ارائه

حق مشارک کودکان در برنامه های آموزشی یک اصل جهانی است. این حق ممکن است در مورد کودکان خردسال با نیازهای ویژه در معرض خطر قرار گیرد. با در نظر داشتن این موضوع، کشورهای مختلف، توسعه ی اقدامات و سیاست های گوناگون برای اطمینان از حمایت های مناسب و خدماتی که تمام کودکان را قادر می سازد تا به طور کامل در محیط های آموزشی عادی حضور داشته باشند، در دستور کار خود قرار داده اند (۱).

در دو سه دهه ی اخیر فراگیرسازی کودکان با نیازهای ویژه تبدیل به یک رویکرد جهانی شده، که همه ی افراد را به ایجاد جوامعی که باعث رشد و موفقیت همگان می شود، تشویق می کند. این منطق و استدلال براساس جنبش حقوق افراد با نیازهای ویژه است که در اواسط قرن بیستم آغاز شده و از حقوق اخلاقی و فلسفی افراد، با توانایی های مختلف برای حضور در فعالیت های روزمره

1- mainstreaming

2- integration

3- inclusive

4- Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)

5- least restrictive environment (LRE)

گرفته شده است. این ویژگی‌ها عبارت‌اند از: دسترسی به برنامه‌ها، مشارکت فعال کودکان و خانواده‌ها و حمایت از سیستم برای اطمینان از دسترسی موفق کودکان و خانواده‌ها (۸).

آموزش فراگیر مزایای مختلفی برای کودکان با نیازهای ویژه فراهم می‌نماید. آلن و کاودری^۴ (۲۰۰۵) به نقل از رزالی^۵، توان^۶، کامرالزمان^۷، صالح^۸ و یاسین^۹ (۲۰۱۳) سه مزیت برای آموزش فراگیر بیان می‌کنند: نخستین مزیت مربوط به حقوق اساسی کودکان، بدون در نظر گرفتن توانایی و ناتوانی آنها، دوم ارائه‌ی آموزش با کیفیت و سوم ارائه فرصت‌هایی برای توسعه‌ی مهارت‌های اجتماعی کودکان است (۹).

در بسیاری از پژوهش‌های انجام شده بر روی ابعاد آموزش مناسب به نفع کودکان با نیازهای ویژه، اهمیت همکاری بین معلمان و والدین کودکان ذکر شده و همچنین تحقیقات بیانگر تعامل بسیار ارزشمند کودکان با نیازهای ویژه با همسالان عادی برای رشد و توسعه‌ی مهارت‌های اجتماعی است (۱۰). با توجه به مطالعات انجام شده، سه عامل در موفقیت فراگیرسازی کودکان با نیازهای ویژه در دوران پیش از دبستان مشخص و شناسایی شده‌اند که شامل:

۱) تعامل اجتماعی مثبت و مشارکت آگاهانه و تسهیل‌گر معلمان

۲) همکاری و ارتباط مریبان آموزش و پرورش اوایل دوران کودکی (ECE)^{۱۰} و آموزش و پرورش ویژه اوایل دوران کودکی (ECSE)^{۱۱}

۳) مشارکت و توانمندسازی خانواده‌ها به عنوان بخشی از گروه تصمیم‌گیری در آموزش و پرورش فرزندان خود

شود. نتیجه‌ی حرکت به سوی مداخلات به هنگام^۱ و تاکید بر فراگیرسازی باعث دریافت خدمات تخصصی و تحصیل با همسالان در کلاس‌های درس پیش دبستانی برای کودکان سنین ۳ تا ۵ سال شده است (۴). فراگیرسازی، دانش آموزان با نیازهای ویژه در برنامه آموزش اولیه‌ی دوران کودکی یک موضوع کلیدی در زمینه‌های مختلف آموزشی و سیاسی در سراسر جهان است و به رغم ارائه‌ی خدمات مختلف، به نظر می‌رسد، کلاس درس فراگیر شایع‌ترین نوع خدمات برای کودکان با نیازهای ویژه باشد (۵).

براساس بیانیه‌ی وزارت آموزش و پرورش آمریکا در سال ۲۰۰۷ حدود ۴۸ درصد کودکان پیش دبستانی با نیازهای ویژه در کلاس‌های فراگیر خدمات دریافت می‌کنند و ثبت نام در کلاس درس پیش دبستانی فراگیر با کیفیت بالا باعث رشد و پیشرفت همه جانبه‌ی کودکان می‌شود (۶). انجمن کودکان استثنایی (CEC)^۲ که یک سازمان مستقر در ایالات متحده آمریکا است، به تازگی بیانیه‌ای برای تعریف فراگیرسازی کودکان با نیازهای ویژه در اوایل دوران کودکی منتشر کرده است. طبق تعریف این سازمان «فراگیرسازی در اوایل دوران کودکی^۳، نماد و مظهر ارزش‌ها، سیاست‌ها و شیوه‌هایی است، که از حق هر نوزاد و کودک و خانواده‌ی آنها بدون در نظر گرفتن توانایی برای شرکت در یک طیف گسترده‌ای از فعالیت‌ها و زمینه‌ها به عنوان عضو کامل خانواده و جوامع حمایت می‌کند. نتیجه‌ی تجارب فراگیر برای کودکان با و بدون نیازهای ویژه و خانواده‌های آنها شامل حس تعلق و عضویت، روابط اجتماعی مثبت، دوستی و رشد و یادگیری برای رسیدن به توانایی‌های کامل خود است» (۷).

طبق این بیانیه، مجموعه‌ای از معیارها برای شناسایی کیفیت بالای برنامه‌های فراگیر اوایل دوران کودکی در نظر

4- Allen & Cowdery

5- Razali

6-Toran

7- Kamaralzaman

8- Salleh

9- Yasin

10- Early Childhood Education (ECE)

11- Early Childhood Special Education (ECSE)

1- early interventions

2- Council for Exceptional Children (CEC)

3- early childhood inclusion

نشریات و مقاله‌های پژوهشی مورد بررسی قرار گرفت و نتایج آن به صورت مروری در ادامه گزارش شده است.

تاریخچه

قوانین ملی برای آموزش کودکان با کم توانی توسط دولت ایالات متحده در سال ۱۹۷۵ به تصویب رسید. براساس این قانون تمام کودکان با کم توانی در سنین مدرسه باید آموزش عمومی مناسب و رایگان در محیط با حداقل محدودیت تحت هدایت یک برنامه‌ی آموزش فردی شده (IEP)^۸ دریافت کنند. محیط با حداقل محدودیت اشاره به این دارد که کودکان با نیازهای ویژه در کلاس‌های درسی که سایر کودکان حضور دارند، تحصیل کنند و تنها زمانی از آموزش عمومی حذف شوند که شدت ناتوانی آنها مانع از آموزش در کلاس‌های عمومی با استفاده از کمک‌ها و خدمات تکمیلی شود. محیط با حداقل محدودیت نیز برای کودکان با نیازهای ویژه‌ی در دوران پیش از دبستان برای دسترسی به آموزش عمومی رایگان و مناسب مورد نیاز است. این نوع که از آموزش که از سال ۱۹۶۰ شروع شده، در سال ۱۹۶۸ رسمیت یافت و براساس متمم قانون آموزش همه معلولان (EHA)^۹ از کودکان ۳-۵ سال حمایت می‌کند. پس از مدت کوتاهی نام قانون آموزش همه معلولان، به عنوان قانون آموزش افراد با معلولیت (IDEA)^{۱۰} تغییر یافت (۱۲).

تحت تاثیر جنبش جهانی، نظام آموزش و پرورش کشورهای بسیاری متوجه اهمیت و اثربخشی آموزش اولیه شده و به طور فعال در پی راه‌حلی برای شروع فراگیرسازی در دوره پیش از دبستان شده‌اند. از جمله این کشورها می‌توان به استرالیا و بریتانیا اشاره کرد. از هنگام معرفی خدمات زود هنگام در استرالیا در اواسط دهه‌ی ۱۹۷۰ خانواده‌های کودکان با نیازهای ویژه شروع به ثبت نام فرزندان خود در مدارس پیش دبستانی و مراکز محلی

هر سه عامل فوق برای ارتقا کیفیت حرفه‌ای هر دو کلاس درس مهم هستند (۱۱).

هدف از این پژوهش، بررسی اهمیت فراگیرسازی کودکان با نیازهای ویژه در دوران پیش از دبستان است. بعد از معرفی تاریخچه‌ی مختصری راجع به فراگیرسازی در اوایل دوران کودکی و نتایج آن، به بررسی زمینه‌های مختلف و نگرش و نقش معلمان و والدین و دیگر کودکان بدون نیازهای ویژه درباره‌ی حضور کودکان با نیازهای ویژه در برنامه‌های آموزش فراگیر پیش از دبستان می‌پردازیم و در پایان به بررسی فراگیرسازی در ایران و کاربردهای آن پرداخته می‌شود.

روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع مروری بود. بر همین اساس با بررسی پیشینه‌های نظری و پژوهشی در مورد فراگیرسازی در دوران پیش از دبستان، تعریف فراگیرسازی در دوران پیش از دبستان، مزایا و اهمیت فراگیرسازی در دوران پیش از دبستان، نقش معلمان، والدین و همسالان و همچنین عوامل تسهیل کننده و موانع فراگیرسازی در دوران پیش از دبستان و در آخر کاربرد فراگیرسازی در دوران پیش از دبستان در ایران ارائه شد. به این منظور پایگاه‌های علمی الزویر^۱، گوگل اسکالر^۲، پروکواست^۳، اشپرینگر^۴، سیج ژورنال^۵، ساینس دایرکت^۶ و ریسچ گیت^۷ با کلید واژه‌های کودکان با نیازهای ویژه، فراگیرسازی در اوایل دوران کودکی و فراگیرسازی در دوران پیش از دبستان بین سال‌های ۲۰۰۳ تا ۲۰۱۸ مورد جستجو قرار گرفت و اطلاعات ضروری در حوزه‌ی مبانی نظری و پژوهشی فراگیرسازی در دوران پیش از دبستان جمع آوری شد. اطلاعات حاصل از منابع مختلف مورد استفاده، از قبیل سایت‌های معتبر،

- 1- Elsevier
- 2- Google Scholar
- 3- ProQuest
- 4- Springer
- 5- SAGE JOURNAL
- 6- Science Direct
- 7- ResearchGate

8- Individualized Education Plan (IEP)

9- Education of the Handicapped Act Amendments of 1986

10- Disabilities Education Act (IDEA)

قانونی ادارات کل آموزش و پرورش ملزم به اجرای آن شدند (۱۵).

در ایران سازمان آموزش و پرورش استثنایی و سازمان بهزیستی، به کودکان با نیازهای ویژه، خدمات آموزشی و توان بخشی ارائه می دهند. سازمان بهزیستی مسئول ارائه خدمات توان بخشی و خدمت رسانی به کودکان و افراد با نیازهای ویژه است و فعالیت های خدماتی مانند آموزش حرفه ای، گفتار درمانی، کاردرمانی، آموزش های اجتماعی- رفتاری و توان بخشی مبتنی بر جامعه ارائه می دهد و همچنین اجرای امکانات رفاهی و اقامتی برای کودکان با کم توانی هوشی شدید را فراهم می کند. سازمان آموزش و پرورش استثنایی در درجه اول مسئول آموزش و پرورش کودکان با نیازهای ویژه است. این سازمان در قالب مدارس ویژه و مدارس فراگیر به کودکان و دانش آموزان با نیازهای ویژه خدمت رسانی می کند. سیستم های مدارس ویژه دارای دو سطح هستند: الف) مدارس ابتدایی و ب) مدارس متوسطه. قبل از ورود به مدرسه کودک با نیازهای ویژه باید از یک کلاس پیش دبستانی گذر کند تا بتواند با مفاهیم ذهنی اولیه و مهارت های سازشی و خود نظارتی آشنا شود. در سطح ابتدایی آموزش های تحصیلی، مانند خواندن، نوشتن و ریاضیات و در سطح متوسطه آموزش های علمی و حرفه ای را با هم دریافت می کنند (۱۶). برای پیش دبستانی های با نیازهای ویژه وضعیت متفاوت است. پیش دبستان ها و مهد کودک ها تحت نظارت سازمان بهزیستی می باشند و پذیرش کودکان به تصمیم معلمان و فلسفه ای آموزشی غالب در مرکز، بستگی دارد. (۱۷)

اهمیت فراگیرسازی کودکان با نیازهای ویژه در دوران پیش از دبستان

کودکان با نیازهای ویژه پیش از دبستان در طیف متنوعی از مهد کودک ها قرار می گیرند. در یک سر این طیف کودکان در کلاس های فراگیر، که در آن تمام خدمات آموزش ویژه در کلاس های عمومی بر آورده می شوند و در

کردند. از این زمان به بعد کودکان با و بدون نیازهای ویژه قادر به دسترسی به مدارس پیش دبستانی فراگیر از سنین ۳ و یا ۴ سال بودند و نیز برای برخی کودکان در سنین پایین برنامه های پیش از دبستان قابل دسترسی بود که هدف از آنان، بهبود نتایج رشد و موفقیت های تحصیلی بعدی برای این جمعیت بود و با وجود تمام چالش ها امروزه در استرالیا کودکان و خانواده ها معمولاً خدمات و مداخلات دوران کودکی مشابه، از زمان تشخیص تا سنین مدرسه (۵ تا ۶ سال) دریافت می کنند (۱۳).

همچنین در سال ۱۹۹۸ در بریتانیا دولت برای کودکان زیر سن تحصیل اجباری یک برنامه ای آموزشی تعیین کرد و برای اولین بار در انگلستان و ولز کودکان چهار ساله لازم شد برای ورود به مدرسه مورد ارزیابی قرار بگیرند. بعد از آن، در سال ۲۰۰۰ این برنامه اصلاح شد و با توصیه های دولت یک برنامه ای آموزشی مرحله ای بنیادی با اهداف آموزش های اولیه^۱ برای کودکان سنین ۳ تا ۵ سال توسط وزارت آموزش و پرورش نوشته شد. ناراحتی و نارضایتی پزشکان از این سیاست باعث شد که سیاستگذاران در سال ۲۰۰۲ ارزیابی های بنیادی را به پایان اولین سال آموزش رسمی کودکان تغییر دهند و این سیاست از سال ۲۰۰۳ اجرا شد. در سرتاسر بریتانیا مشخص شده است که مراقبت و آموزش اولیه ای کودکان عامل عمده ای در توسعه ای اقتصادی بوده و اجرای آن برای پرورش مادام العمر شهروندان آن کشور الزامی است (۱۴).

رویکرد فراگیر در کشور ما از اوایل دهه ۸۰ در دو مرحله به اجرا درآمد. مرحله نخست به صورت آزمایشی بین سال های ۸۳ - ۸۰ در دو استان و مرحله دوم نیز به صورت آزمایشی بین سال های ۸۹ - ۸۶ در هفت استان اجرا شد. سپس بر اساس نتایج ارزشیابی به دست آمده طی این دو مرحله، شورای عالی آموزش و پرورش در سال ۱۳۹۰ اجرای قطعی این رویکرد را تصویب کرد و بر این اساس شیوه نامه اجرایی آن به سراسر کشور ارسال شد و از لحاظ

1- Early Learning Goals (ELGs)

کودکان از جمله کودکان با نیازهای ویژه را افزایش داده، دانش و مهارت‌های لازم را برای موفقیت تحصیلی در هنگام ورود به مدرسه را توسعه می‌دهد. (۲۳)

همچنین تحقیقات در زمینه‌ی افزایش رشد زبانی، شناختی، اجتماعی و پیشرفت در زمینه‌ی خواندن و نوشتن در برنامه‌های آموزش فراگیر از فراگیرسازی در دوران پیش از دبستان حمایت می‌کند و تمام کودکان از فراگیرسازی به ویژه در رابطه با رشد اجتماعی نسبت به کودکان در محیط آموزش ویژه بهره‌مند می‌شوند (۲۴).

مزایای فراگیرسازی در دوران پیش از دبستان

آموزش فراگیر برای کودکان با نیازهای ویژه با ارائه‌ی آموزش با کیفیت در سال‌های اولیه می‌تواند اثرات بلند مدت و قابل توجهی داشته باشد. فلسفه‌ی فراگیرسازی از رشد همه‌ی کودکان با یکدیگر به عنوان اعضای شرکت کننده در یک جامعه حمایت می‌کند (۲۵). انجمن ملی روان‌شناسان مدرسه^۱ در بیانیه‌ی از موقعیت خاص برنامه‌های آموزش فراگیر برای کودکان با نیازهای ویژه حمایت کرده است که در این بیانیه بیش از ۲۰۰۰ فایده‌های احتمالی فراگیرسازی برای کودکان با نیازهای ویژه برجسته شده است، از جمله حمایت‌های اجتماعی و عاطفی، دستاوردهای علمی، ترویج همکاری و تصمیم‌گیری براساس نیازهای فردی. این انجمن مدعی است که همه دانش‌آموزان در محیط‌های فراگیر که کیفیت اجرای برنامه‌های آموزشی بالا و آموزش، مبتنی بر علم است، بهتر یاد می‌گیرند. در برنامه‌های فراگیر، دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، در کلاس‌های درس عمومی، آموزش تخصصی مناسب و خدمات لازم متناسب با سنجش دریافت می‌نمایند و در مدرسی که دانش‌آموزان بدون نیازهای ویژه تحصیل می‌کنند، مشغول به تحصیل می‌شوند (۲۶). برنامه‌های فراگیر پیش از دبستان؛ مزایای رشد و توسعه در مهارت‌های زبانی، شناختی و مهارت‌های حرکتی و

فعالیت‌های مشابه همسالان در حال رشد بدون نیازهای ویژه‌ی خود شرکت می‌کنند، قرار می‌گیرند در حالی که در طیف دیگر کودکان از کلاس‌های عمومی حذف و خدمات ویژه در موقعیت‌های دیگر دریافت می‌کنند (۱۸).

آموزش‌های پیش از دبستان معمولاً از سه سالگی شروع و هدف از آن آماده کردن کودکان برای سنین دبستان است. سنین قبل از دبستان همزمان با دوران حساس و بحرانی رشد سریع جسمی، عاطفی، شناختی و روانی کودک می‌باشد. کیفیت و میزان مراقبت، تغذیه و تحریک یک کودک تا حد زیادی می‌تواند سطح رشد جسمی و شناختی او را تعیین کند (۱۹).

سال‌های پیش از دبستان، سال‌هایی هستند که رشد عاطفی کودک شروع می‌شود. هنگامی که یک کودک نوپا شروع به یادگیری برخی کلمات احساسی می‌کند، می‌توان احساسات او را برچسب گذاری کرد. کودکان در محیط مهدکودک پیشرفت می‌کنند، توانایی بیشتری برای بحث در مورد احساسات در زمینه‌های اجتماعی به دست می‌آورند و می‌توانند احساسات خود را تنظیم کنند (۲۰).

دوران پیش از دبستان به عنوان یک دوره‌ی حساس شناخته شده که پایه و اساس شخصیت کودک در این دوره بنا می‌شود. تحصیل در مدرسه و زندگی اجتماعی کودکان با نیازهای ویژه و سایر کودکان در حال رشد، اهمیت آموزش فراگیر در این دوران را افزایش می‌دهد (۲۱). وظایف اصلی مهدکودک‌ها آموزش و مراقبت از کودکان، تشویق به یادگیری و پیشرفت، ارائه‌ی فرصت‌های کافی برای بازی و معاشرت‌های اجتماعی و آماده سازی کودکان برای حضور در مدرسه است (۲۲).

محققان و مربیان معتقدند که آموزش اولیه‌ی با کیفیت برای تمام سنین ضروری است. تجارب آموزشی اولیه‌ی کودکان خردسال، پایه و اساس یادگیری رسمی و موفقیت آینده آنان است. به عبارت دیگر برنامه‌های پیش دبستانی با کیفیت بالا تجارب یادگیری برای همه‌ی

1- National Association of School Psychologists (NASP)

کودکان در مهارت‌های خواندن و نوشتن و مهارت‌های املایی (درک حروف الفبا و مفاهیم نوشتاری) و پیشرفت مشابه آنان با همسالان عادی خود در زمینه‌ی واژگان درکی می‌شود (۳۲). در نتیجه‌ی ایجاد یک محیط یادگیری مثبت، مشارکت کودکان با کم‌شنوایی در تعاملات متقابل، امکان بیشتری برای تأثیرات مثبت بر صلاحیت‌های ارتباطات اجتماعی کودکان دارد (۳۳). باعث افزایش روابط دوستانه و دوستی هرچه بیشتر دانش‌آموزان با و بدون تأخیرات رشدی شده و مزایای عاطفی بیشتری برای این دست از کودکان به همراه می‌آورد (۳۴). همچنین مطالعات نشان دهنده‌ی سطح رشدی و تکاملی هرچه بیشتر و بهتر کودکان در محیط‌های فراگیر نسبت به محیط‌های ویژه است (۳۵).

به طور کل مشارکت در آموزش و پرورش اوایل دوران کودکی اثرات مثبت بر نتایج تحصیلی و اجتماعی کودکان به همراه دارد. به طور معمول کودکان در حال رشد از تعامل اجتماعی اولیه با همسالان و بازی‌های بنیادی و اساسی برای بسیاری از مهارت‌های مدرسه، از جمله ارتباطات اجتماعی^۲ سود می‌برند. با این حال، بدون برنامه ریزی موثر و مداخله نظام‌مند، کودکان ممکن است در معرض خطر انزوای اجتماعی باشند و فرصت‌ها و امکانات برای توسعه روابط معنی‌دار با همسالان را از دست بدهند (۳۶).

نقش معلمان و والدین در فراگیرسازی در دوران پیش از دبستان

با توجه به مطالعات موجود با تمرکز بر شیوه‌ی فراگیر، فراگیرسازی یکی از موضوعات چالش برانگیز برای والدین، مدیران، سیاستگذاران و از همه مهم‌تر معلمان است. نقش‌ها و مسئولیت‌های معلمان با شیوه‌های فراگیر تغییر کرده و از معلمان انتظار می‌رود به درک ویژگی‌های کودکان با نیازهای ویژه، انطباق برنامه‌های درسی با سطح رشد آنها و تعامل با همه‌ی دانش‌آموزان در کلاس

مزایای اجتماعی مانند افزایش تعاملات اجتماعی مثبت، دوستی با همسالان و پذیرش اجتماعی برای کودکان با نیازهای ویژه فراهم می‌کند. و همچنین مزایای آموزشی برای کودکانی که به طور فعالانه در فعالیت‌های کلاس درس پیش از دبستان حضور داشته‌اند، در سطوح مشابه همسالان بدون نیازهای ویژه آنان، فراهم می‌نماید (۲۷).

در اصل یکی از منافع آموزش مقدماتی فراگیر^۱ برای کودکان با نیازهای ویژه افزایش توانایی‌های اجتماعی و شناختی است. برای کودکان با نیازهای ویژه انتظار می‌رود که فرصت مشارکت در تعاملات اجتماعی و کسب مهارت‌های لازم را که منجر به افزایش پذیرش اجتماعی و مشارکت در فعالیت‌های آموزشی می‌شود، از طریق حضور در برنامه‌های دوران کودکی به دست آورند (۲۸).

کیفیت تعاملات در برنامه‌های دوران کودکی برای رشد و یادگیری کودکان خردسال به ویژه افراد با نیازهای ویژه حیاتی است. باور مشترک در میان پژوهشگران اوایل دوران کودکی این است که تعاملات اجتماعی یک شاخص مهم از کیفیت برنامه‌های فراگیر است که به طور مستقیم بر رشد کودکان تأثیر می‌گذارد و سطح تعامل کودکان با نیازهای ویژه در فعالیت‌های بازی و یادگیری به عنوان شاخص مهم اندازه‌گیری کیفیت خدمات فراگیر محسوب می‌شود. (۲۹)

تحقیقات نشان داده‌اند که فراگیرسازی به نفع کودکان با نیازهای ویژه و عادی است و کودکانی که در برنامه‌ی فراگیر حضور دارند، به پیشرفت‌های بهتری نسبت به کودکانی که در برنامه ویژه عضو می‌شوند، دست می‌یابند (۳۰). همچنین مطالعات نشان می‌دهند که تعامل مثبت کودکان، در فعالیت‌های کلاس درس منجر به موفقیت‌های تحصیلی می‌شود، به طور مثال برخی از مداخلات برنامه‌های آموزشی در دوران پیش از دبستان بر خواندن اولیه و ابتدایی و همچنین ریاضیات کودکان که در گروه‌های کوچک انجام می‌شود مؤثر است (۳۱) و باعث پیشرفت

2- social-communication

1- inclusive early education

فراگیر از عوامل مهمی است که بر نگرش معلمان نسبت به فراگیرسازی تأثیر می‌گذارد. هرچه تجربه‌ی تدریس آنان بیشتر باشد، نظرات‌شان نسبت به فراگیرسازی مثبت‌تر است. همچنین نگرش و حس خودکارآمدی معلمان از عوامل ضروری در فراگیرسازی آموزشی است. خودکارآمدی معلمان یک عامل حیاتی است که تأثیر قابل توجهی بر نگرش معلمان دارد. هرچه احساس خودکارآمدی شخصی در معلمان بیشتر باشد، نگرش مثبت‌تری داشته و تمایل بیشتری به تدریس دانش‌آموزان با نیازهای ویژه دارند. معلمان با حس خودکارآمدی کمتر، معتقدند که آموزش و پرورش عمومی، یادگیری و آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه را به خطر می‌اندازد (۴۰).

علاوه بر این، نگرش معلمان تأثیر قابل توجهی بر یادگیری در کلاس درس فراگیر دارد. انگیزه‌ی یادگیری دانش‌آموزانی که معلمان مهربان‌تر دارند و به آنان بیشتر احترام می‌گذارند، بیشتر است. زمانی که معلمان راهبردهای تدریس خود را برای پاسخگویی به نیازهای کودکان تطبیق می‌دهند، همه‌ی کودکان از این شیوه‌ی آموزش، بهره‌مند می‌شوند (۴۱).

همچنین حضور و مشارکت والدین کودکان با و بدون نیازهای ویژه در روند فراگیرسازی یک جزء کلیدی در کمک به اثربخشی برنامه‌های آموزش فراگیر است. بنابراین درک دیدگاه‌های والدین کودکان با و بدون نیازهای ویژه در توجه به فراگیرسازی به دلایل بسیاری مهم است (۴۲).

نگرش‌ها و باورهای خانواده‌های کودکان با و بدون نیازهای ویژه سهم مهمی در موفقیت فراگیرسازی دارد. آنها برای پیامدهای اجتماعی فراگیرسازی از جمله مهارت‌های اجتماعی و آموزش دوستی مهم می‌باشند. با ایجاد انتظارات برای فرزندان خود و ترویج مشارکت آنان در فعالیت‌ها برای پاسخگویی به انتظاراتشان خانواده‌ها نقش مهمی ایفا می‌کنند. این فعالیت‌ها فرصت‌هایی را برای رشد و یادگیری کودک فراهم می‌کند. اگرچه

درس از جمله دانش‌آموزان با نیازهای ویژه توجه داشته باشند. معلمان علاوه بر نقش‌ها و مسئولیت‌های سنتی، مسئول رشد و ارتقای همه‌ی دانش‌آموزان در کلاس درس با ایجاد یک محیط آموزشی مناسب و حضور همه‌ی دانش‌آموزان در فعالیت‌های آموزشی هستند. علاوه بر این، آنها نیاز به دانش در مورد روش‌های اجرا و توسعه‌ی برنامه‌های آموزش فردی، مهارت برای همکاری و ارتباط با خانواده‌ها به منظور حمایت از دانش‌آموزان، دانش و مهارت در استفاده از مداخلات رفتاری و مدیریت موثر کلاس درس برای تسهیل آموزش دانش‌آموزان با توانایی‌های متفاوت می‌باشند (۳۷).

اساسی‌ترین عنصر لازم در موفقیت فراگیرسازی، معلمان می‌باشند. آموزش، تجربه، نگرش و دانش آنان از شاخص‌های کلیدی فراگیرسازی است و معلمان باید در مورد شیوه‌های فراگیرسازی، آموزش کودکان با نیازهای ویژه و تلاش برای پاسخگویی به نیازهای همه‌ی کودکان کلاس خود آگاهی و تجربه کافی داشته باشند. معلمان پیش دبستانی خود اظهار دارند که اساسی‌ترین نیاز در موفقیت فراگیرسازی کسب دانش و تجربه‌ی بیشتر است (۳۸).

آموزش فراگیر مناسب، تا حد زیادی به دانش حرفه‌ای معلمان بستگی دارد. معلمان در اجرای آموزش با کیفیت، پاسخگویی به نیازهای متنوع کودکان و رشد و توسعه‌ی محیط‌های فراگیر برای تمام کودکان نقش مهمی ایفا می‌کنند. و در اصل یکی از جنبه‌های مهم که می‌تواند محیط‌های آموزشی فراگیر را افزایش دهد راهبردهای آموزشی مناسب و نگرش معلمان نسبت به فراگیرسازی کودکان با نیازهای ویژه است (۳۹).

معلمان ممکن است نگرش‌های متفاوتی نسبت به فراگیرسازی دانش‌آموزان براساس سال‌های تجربه، آموزش و باورهای خودکارآمدی خود داشته باشند. تجربه و آموزش معلمان با حمایت مثبت از فراگیرسازی در ارتباط است. تجربه‌ی تدریس در مدارس و موقعیت‌های

کودکان با نیازهای ویژه در داخل و خارج از مدرسه است (۴۵).

استدلال برای فراگیرسازی کودکان با نیازهای ویژه در برنامه یکپارچه شامل بهبود مهارت‌های اجتماعی، فرصت‌هایی برای تعامل با همسالان بدون نیازهای ویژه و توسعه‌ی روابط اجتماعی است و به طور کل توسعه‌ی روابط اجتماعی به عنوان هدف اصلی سال‌های پیش از دبستان است (۴۶).

اخیراً اهمیت روابط سالم با همسالان در حال رشد، در اوایل دوران کودکی با تأکید بر توانایی‌های عاطفی و اجتماعی و آماده‌سازی آنها برای موفقیت در مهدکودک برجسته شده است. پژوهش درباره‌ی روابط با همسالان نشان می‌دهد که داشتن دوستان مفید بوده، ارائه‌ی خدمات برای حمایت از رشد کودکان، عملکرد تحصیلی و پاسخگویی عاطفی و اجتماعی نسبت به دیگران را فراهم می‌کند. تحقیقات انجام شده در مورد تأثیر فراگیرسازی نشان داده است که اگرچه ممکن است کودکان با نیازهای ویژه از بودن در موقعیت‌های فراگیر از طریق افزایش فرصت‌های تعامل و بازی با همسالان سود اجتماعی بیشتری ببرند اما ممکن است خطر طرد از همسالان نیز افزایش یابد و جدایی‌های اجتماعی در برنامه‌های فراگیر اوایل دوران کودکی نیز وجود داشته باشد (۴۷).

در اوایل دوران کودکی، میزان و کیفیت روابط متقابل می‌تواند یک ویژگی اصلی توانایی‌های اجتماعی باشد. عدم پیشرفت در روابط مثبت با همسالان در دوران پیش از دبستان باعث ناسازگاری در طی سال‌های مدرسه می‌شود. با این حال، بسیاری از کودکان با نیازهای ویژه در برقراری ارتباط با همسالان‌شان ناتوانند و در زمینه‌ی رشد مهارت‌های اجتماعی نیازمند کمک می‌باشند. کودکان با نیازهای ویژه تمایل به شرکت در سطوح پایین بازی‌های اجتماعی، آغاز روابط متقابل کمتر، صرف زمان کمتر در تعامل با همسالان، اغلب به عنوان همبازی کمتر انتخاب می‌شوند و به احتمال بیشتر توسط همسالان خود

به طور رسمی فرصت‌های یادگیری برنامه‌ریزی شده، پایه و اساس مداخلات در دوران اوایل کودکی است اما دیدگاه‌ها و نظرات گسترده‌تر در مورد فراگیرسازی مدعی هستند مزایای یادگیری در انواع تنظیمات دنیای واقعی را، خانواده‌ها تعیین می‌کنند (۱۲). همان اندازه که خانواده نقش مهمی در رشد کودک دارد نقش مهمی نیز در غیرفعال کردن رشد او دارد. در محیط خانواده است که کودک برای اولین بار برخی از قوانین و نقش‌های اجتماعی و فواید رفتارهای بنیادی را یاد می‌گیرد. بهبود همکاری با اعضای خانواده به منظور ارائه‌ی خدمات با کیفیت بالا برای کودک در فراگیرسازی لازم و ضروری است. اثر بخشی والدین باید مورد توجه قرار گیرد و سهم خانواده باید به عنوان یک رابطه‌ی دو جانبه فراهم گردد. خانواده‌ها باید در مورد فعالیت و ارزیابی در مدرسه اطلاع داشته باشند و همچنین با کارکنان مدرسه به منظور حمایت‌های حرفه‌ای و ارائه‌ی خدمات در تماس باشند و از قوانین آگاهی داشته باشند (۴۳).

به طور کلی خانواده‌های کودکان با و بدون نیازهای ویژه سهامداران و دست‌اندرکاران منحصر به فرد در جنبش فراگیرسازی در اوایل دوران کودکی می‌باشند چرا که برنامه‌های فراگیر دوران کودکی در ارائه‌ی خدمات به آنان بسیار متفاوت است و از آنجایی که بسیاری از برنامه‌ها و کلاس‌های درس فراگیر اوایل دوران کودکی تنها توسط خانواده‌ها انتخاب می‌شوند در نتیجه در نظر گرفتن دیدگاه، تجربیات و احساسات خانواده‌ها بسیار مهم است (۴۴).

نقش همسالان

دانش آموزان عادی اجزای بسیار مهم برای فراگیرسازی موفق می‌باشند. احتمالاً بهترین نتیجه‌ی فراگیرسازی، پذیرش دانش آموزان با نیازهای ویژه توسط همسالان عادی خود در کلاس درس و زندگی خود است. یکی از اهداف فراگیرسازی ایجاد فرصت‌های برقراری ارتباط با همسالان در حال رشد و افزایش احتمال پذیرش اجتماعی

بیشتر طرد می‌شوند که اگر این روابط متقابل توسط معلمان حمایت شود، آنها می‌توانند آن را بهبود بخشند (۴۸).

درک کودکان از کم توانی ممکن است نقش مهمی در تصمیم‌گیری راجع به فراگیرسازی یا طرد کودکان با نیازهای ویژه ایفا کند. شواهد نشان می‌دهد، آگاهی و درک کودکان از کم توانی از یک پیشرفت تکاملی قابل پیش بینی پیروی می‌کند که با درکی ابتدایی از کم توانی‌های جسمی و حسی شروع می‌شود و در طول سال‌های پیش دبستانی توسعه می‌یابد (۴۹).

عوامل تسهیل کننده و موانع فراگیر سازی در دوران پیش از دبستان

با وجود اینکه جایدهی کودکان پیش دبستانی با نیازهای ویژه در برنامه‌ها و کلاس‌های درس با سایر کودکان در حال رشد، انتخاب اول پدر و مادر و بسیاری از دست‌اندرکاران اوایل دوران کودکی است، با این حال، منافع مورد انتظار برای کودکان اغلب به دو دلیل محقق نشده است. اول بسیاری از دست‌اندرکاران برنامه‌های آموزشی و پرورشی که در ارتباط با برنامه‌های فراگیر، آمادگی و تجربه‌ی محدود در کار کردن با کودکان با نیازهای ویژه را دارند و در نتیجه اغلب تجهیزات اندکی در فراهم کردن مداخلات تخصصی مورد نیاز کودکان برای رسیدن به اهداف رشدی دارند. دوم بسیاری از اعضای برنامه‌های فراگیر منابع لازم در زمان به خصوص برای ارائه‌ی آموزش و یادگیری فردی به ویژه برای کودکان با کم توانی‌های متوسط تا شدید را ندارند. در نتیجه بسیاری از کودکان با نیازهای ویژه که در برنامه‌های فراگیر قرار داده می‌شوند، مداخلات تخصصی دریافت نمی‌کنند در نتیجه نمی‌توانند به پیشرفت کافی در جهت اهداف فردی دست یابند (۵۰).

زیرساخت‌های محلی برای خدمت به کودکان خردسال عبارت‌اند از: بودجه، نیروی انسانی واجد شرایط، انگیزه‌ی معلمان و آگاهی والدین از عوامل کلی تسهیل

کننده یا موانع فراگیرسازی در دوران پیش از دبستان (۲۵).
 یئو^۱، نیهارت^۲، تنگ^۳، چن^۴ و هوانگ^۵ (۲۰۱۱) مطالعه‌ای با هدف شناسایی عوامل تسهیل کننده و موانع روند فراگیرسازی کودکان با نیازهای ویژه در محیط‌های پیش دبستانی عادی در کشور سنگاپور انجام دادند. این معلمان چهار عنصر را به عنوان عوامل تسهیل کننده فراگیرسازی ذکر کردند، این عوامل شامل: الف) ارتباط معلمان و درمانگران با والدین و دادن بازخوردهای مرتب و منظم به آنان. ب) همکاری‌های دو جانبه و بسیار نزدیک بین معلمان و درمانگران برای برنامه ریزی و نظارت بر مداخلات به عنوان ابزاری برای تسهیل فراگیرسازی. ج) در دسترس بودن منابع و تجهیزات و آموزش‌های مناسب، (د) آمادگی برای فراگیرسازی که خود یک عامل مهم برای تسهیل آن است. همچنین موانع عمده را نیز عوامل مربوط به فرد، عوامل ساختاری، آموزش و منابع تخصصی محدود ذکر کردند. اولین عامل مربوط به شخص است که شامل مشکلات خانوادگی و نگرش‌های منفی نسبت به نیازهای ویژه و فراگیرسازی است. دوم، موانع ساختاری مرتبط با سیستم‌ها و دشواری در اجرای روش‌هایی که برای اهداف فراگیرسازی کودکان واقعا مفید می‌باشند و مهم ترین موانع، آموزش‌های ناکافی معلمان و محدودیت در منابع تخصصی تر است (۵۱).

ویلاینز^۶ (۲۰۱۱) در مطالعه‌ای که انجام داد، معتقد است موانع فراگیرسازی در اوایل دوران کودکی عبارت‌اند از:

- عدم وجود یک سیستم واحد و یکپارچه قبل از خدمت و استخدام برای آموزش حرفه‌ای دوران کودکی
- عدم وجود آموزش کافی در برنامه‌های قبل از خدمت و یا ضمن خدمت

1- Yeo Lay See
 2- Neihart Maureen
 3- Tang Hui Nee
 4- Chong Wan Har
 5- Huan Vivien S
 6- Villines

اساسی افراد انسانی است و همچنین آموزش مناسب به این افراد کمک می‌کند تا یک زندگی بهتر و با عزت نفس بیشتری داشته باشند (۵۵).

در کشور ما کودکان با نیازهای ویژه به طور مداوم در مدارس ویژه شرکت می‌کنند و حتی بسیاری از آنان ممکن است از تحصیل محروم شوند. اطلاعات راجع به آموزش پیش دبستانی بسیار محدود است. بسیاری از مراکز پیش دبستانی مایل نیستند تا کودکان با نیازهای ویژه را ثبت نام کنند. برخی از دلایل این امر عبارت‌اند از: عدم آمادگی مراقبان برای رفع نیازهای اساسی کودکان، ساختمان‌های نامناسب، کمبود مواد و تجهیزات و این باور که این کودکان به کمک‌های حرفه‌ای نیاز دارند. از سوی دیگر برخی والدین نیز تمایلی به فرستادن فرزندان خود به مراکز پیش دبستانی ندارند؛ شاید به دلیل احساس شرم و ترس از اینکه نیازهای آنان برآورده نشود و یا توسط کودکان دیگر مورد اذیت و آزار قرار گیرند و یا حتی به آنها آسیب برسانند (۱۷).

با توجه به اهمیت تعیین معلمان پیش دبستانی در استخدام و بهبود سطوح کیفی آموزش، مقیمی و همکاران (۲۰۱۱) پژوهشی با هدف تعیین استانداردهای لازم برای معلمان دوران پیش از دبستان کشور، انجام دادند و در آن شاخص‌های ضروری برای معلمان پیش دبستانی ذکر شد. این استانداردها عبارتند از:

۱) استانداردهای اخلاقی: که عواملی را گویند که بر احترام به قوانین اخلاقی و هنجارهای اتخاذ شده با اصول حرفه‌ای تمرکز دارد.

۲) استانداردهای علمی: عواملی هستند که بر توانایی‌ها، مهارت‌ها و آموزش‌هایی که کودکان باید یاد بگیرند تمرکز دارد.

۳) استانداردهای روش‌های آموزشی: شاخص‌ها و تعیین‌کننده‌هایی هستند که بر روی انتقال مفاهیم به کودکان تمرکز دارد.

• حمایت ناکافی از مریدان دوره پیش از دبستان

در نتیجه می‌توان استنباط کرد که آموزش هرچه بیشتر معلمان، باعث موفقیت بیشتر برنامه‌های فراگیر کودکان با نیازهای ویژه است (۵۲).

همچنین طبق نظرسنجی که بارتون و اسمیت^۱ (۲۰۱۵) انجام دادند، شرکت‌کنندگان معتقدند که نگرش‌ها و باورها می‌توانند به عنوان چالشی برای فراگیرسازی باشد. به عنوان مثال، بیان کردند که نگران عدم همکاری بین آموزش عمومی و آموزش ویژه و افراد رابط بین آنها می‌باشند. همچنین نگران خارج شدن دانش‌آموزان از آموزش فراگیر بودند زیرا کودکان با نیازهای ویژه، خدمات و کودکان بدون نیازهای ویژه را دریافت نمی‌کنند. چالش دیگر نگرش و عقاید، شامل نگرانی در مورد عدم آمادگی و آگاهی معلمان از مزایای فراگیرسازی و یا عدم احترام به کودکان بود (۵۳).

کاربرد فراگیرسازی در دوران پیش از دبستان در ایران

آموزش تلفیقی در ایران به طور رسمی از سال ۱۳۷۳ در سه گروه کم‌شنوا، کم‌بینا و کم‌توانی جسمی حرکتی آغاز شده و تلفیق در مقطع پیش دبستانی نیز از سال ۱۳۸۲ آغاز شد. به این ترتیب که خردسالان پیش دبستانی از سن ۵ سالگی و از پایان دوره آمادگی تکمیلی استثنائی در مهد کودک‌های عادی تلفیق می‌شوند. تلفیق پیش دبستانی پاره وقت است؛ به این معنی که کودک در هفته ۳ روز در مهد عادی و ۳ روز دیگر در مهد استثنائی حضور دارد. گروهی از خردسالان در طی دوره پیش دبستانی از معلم رابط استفاده می‌کنند و گروهی نیز بدون معلم رابط هستند و نیازی به معلم رابط ندارند (۵۴).

با توجه به جمعیت بالای کودکان با نیازهای ویژه در کشور، لازم است رویکردهای مناسبی در بحث آموزش این افراد پیگیری شود؛ چراکه آموزش مؤثر یکی از حقوق

1- Barton & Smith

به نیازهای کودکان، ارائه کمک‌های متخصصان و از همه مهم‌تر آموزش و پشتیبانی معلمان را ذکر کردند. با این حال، این پیش‌دبستانی‌ها راه‌هایی را برای موفق شدن کودکان از جمله کودکان مبتلا به ناتوانایی‌های رشدی پیدا کرده بودند و تجارب آنها می‌توانست در آموزش معلمان پیش‌دبستانی به کار گرفته شود و بینش آنان نیز به نفع معلمان ابتدایی خواهد بود. اما چالش مهم‌تر این است که نگرش‌های اجتماعی نسبت به کودکان با نیازهای ویژه را باید تغییر دهیم، که تغییر نگرش و واکنش والدین کودکان بدون کم‌توانی در مهدکودک‌ها می‌تواند به عنوان بخشی از یک تغییر گسترده‌تر باشد که باید توسط مهدکودک‌ها به عهده گرفته شود و تلاش‌های آنها باید با تلاش برای آموزش گسترده‌تر مردم ایران در مورد ناتوانی و حقوق کودکان در دستیابی به فرصت‌های برابر همسان باشد (۱۷).

به طور خلاصه تعلیم و تربیت و آموزش در ایران در حال حاضر محدود به دانش‌آموزان در طبقات خاص و در یک سن خاص است. دیدگاه‌ها و نگرش معلمان و والدینی که آموزش فراگیر را پذیرفته، به دنبال ترویج آن هستند، باید بیشتر مورد بررسی قرار گیرد، آموزش و آمادگی معلمان کلید اصلاح مدارس است و در اصل بررسی نظرات و دیدگاه‌های والدین و مربیان به عنوان سهامداران اصلی می‌تواند فرصت آموزش فراگیر در ایران را فراهم کند. با این حال ارزش‌ها و باورهای اجتماعی و فرهنگی نسبت به فراگیرسازی نیاز به تغییر کلی دارد و حمایت والدین و فعالان آموزش فراگیر لازم و ضروری است.

بحث و نتیجه‌گیری

به موازات توسعه‌ی قوانین و مقررات در فراگیرسازی بسیاری از کودکان و دانش‌آموزان با انواع نیازهای ویژه از آموزش فراگیر بهره‌مند شده و تعداد کودکان با نیازهای ویژه به طور قابل توجهی در طی ۱۰ سال گذشته در

۴) استانداردهای روان‌شناختی: عواملی را گویند که بر جنبه‌های روان‌شناختی کودکان توسط معلمان تمرکز دارد.

۵) استانداردهای زیبایی‌شناسی: عواملی که بر هنر و دانش معلمان در استفاده از فعالیت‌هایی مانند موسیقی، تئاتر و نمایش تمرکز دارد.

۶) استانداردهای مدیریت کلاس: عواملی که باید توسط معلمان به منظور ایجاد انگیزه در کودکان و برای اطمینان از اثربخشی روش‌های آموزشی به کار گرفته شوند.

۷) استانداردهای تکنولوژی: عواملی که بر دانش و مهارت معلمان در کاربرد فناوری‌های آموزشی در آموزش و پرورش کودکان تمرکز دارد (۵۶).

به طور کل موسسات آموزشی پیش از دبستان به کودکان در زمینه‌ی رشد جسمی، روانی-حرکتی، اجتماعی، هیجانی و زبانی کمک می‌کنند و آنها را برای ورود به مدرسه آماده می‌کنند (۵۷).

در ایران پژوهش‌های بسیار اندکی راجع به فراگیرسازی و مزایای آن در دوران پیش از دبستان انجام شده است. در پژوهشی که صمدی (۲۰۱۸) با هدف بررسی چشم اندازهای آموزش فراگیر و دیدگاه والدین و مربیان کودکان پیش‌دبستانی با اختلال طیف اتیسم و سایر ناتوانی‌های رشدی (۲ تا ۵ سال) در محیط‌های آموزشی پیش از دبستان انجام داد نتایج به دست آمده نشانگر آن است که اکثر والدین نسبت به فراگیرسازی موافق و از آن حمایت می‌کنند و بر این باورند که حضور فرزندانشان در مدارس عادی به نفعشان می‌باشد و به همین ترتیب برخی از والدین کودکان با کم‌توانی هوشی به دنبال تحصیل فرزندانشان در مدارس عادی می‌باشند. همچنین مربیان به چالش‌هایی که در مهدکودک‌ها و مدارس برای کودکان با ناتوانی‌های رشدی وجود دارد از جمله انطباق و مناسب‌سازی ساختمان و فضای آموزشی با توجه

References

1. Coelho V, Pinto AI. The Relationship between Children's Developmental Functioning and Participation in Social Activities in Portuguese Inclusive Preschool Settings. *Frontiers in Education*. 2018;3:16.
2. Chhabra S, Bose K, Chadha N. Botswana Early Childhood Educators' Perceptions on Factors associated with the Inclusion of Children with Disabilities. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2016;15(3):1-19.
3. Odom SL, Buysse V, Soukakou E. Inclusion for Young Children With Disabilities A Quarter Century of Research Perspectives. *Journal of Early Intervention*. 2011;33(4):344-56.
4. de Groot Kim S. Kevin: "I gotta get to the market": The development of peer relationships in inclusive early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*. 2005;33(3):163-9.
5. Soukakou EP. Measuring quality in inclusive preschool classrooms: Development and validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*. 2012;27(3):478-88.
6. Guo Y, Sawyer BE, Justice LM, Kaderavek JN. Quality of the literacy environment in inclusive early childhood special education classrooms. *Journal of Early Intervention*. 2013;35(1):40-60.
7. Underwood K, Valeo A, Wood R. Understanding inclusive early childhood education: A capability approach. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 2012;13(4):290-9.
8. Hurley JJ, Horn EM. Family and Professional Priorities for Inclusive Early Childhood Settings. *Journal of Early Intervention*. 2010;32(5):335-50.
9. Razali NM, Toran H, Kamaralzaman S, Salleh NM, Yasin MHM. Teachers' Perceptions of Including Children with Autism in a Preschool. *Asian Social Science*. 2013;9(12):261-7.
10. Anderson H. *Inclusive preschool classrooms [M.S.]*. Ann Arbor: Eastern Oregon University; 2016.
11. Choi E. *A case study of an early childhood inclusive program: Teacher professional development and collaboration [Ph.D.]*. Ann Arbor: The Pennsylvania State University; 2010.
12. Guralnick MJ, Bruder MB. Early Childhood Inclusion in the United States: Goals, Current Status, and Future Directions. *Infants & Young Children*. 2016;29(3):166-77.
13. Kemp CR. *Early Childhood Inclusion in Australia*. *Infants &*

مدارس فراگیر افزایش یافته اند. اجرای آموزش فراگیر در رشد ابعاد مختلف آموزشی دانش آموزان با نیازهای ویژه مفید است. بنابراین، یکپارچه سازی آموزشی و تلفیق دانش آموزان با نیازهای ویژه با دانش آموزان عادی امری ضروری است.

مشارکت بین مربیان و والدین کودکان برای حمایت از توسعه راه حل های آموزشی مختلف افزایش یافته، به طوری که بسیاری از کودکان با نیازهای ویژه می توانند تحصیلات خود را در مهد کودک های فراگیر دریافت کنند. با این حال، این روند در حال رشد برای دستیابی به اجرای کامل سیاست فراگیرسازی، توسعه برنامه های خلاق برای رفع نیازهای مختلف، آموزش متخصصان و تحقیق و ارزیابی برنامه های بهینه برای کودکان، هنوز راهی طولانی در پیش دارد. با وجود اینکه شواهد بسیاری از فراگیرسازی کودکان به عنوان بهترین عمل آموزشی در دوران پیش از دبستان حمایت می کنند، متأسفانه اکثریت کودکان در محیط های جداگانه و ویژه خدمات دریافت می کنند زیرا پیاده سازی و اجرای مهد کودک فراگیر با کیفیت بالا به آسانی امکان پذیر نیست. بنابراین نیاز به منابع، تحقیقات، سیاست ها و حمایت های بیشتر برای فراگیرسازی در دوران پیش از دبستان نسبت به قبل داریم. اکنون زمان همکاری نظام های آموزشی، شهرها و محله ها برای تصویب فراگیرسازی در دوران پیش از دبستان و موفقیت تمام کودکان است.

- Young Children. 2016;29(3):178-87.
14. Clough P, Nutbrown C. Special Educational Needs and Inclusion Multiple Perspectives of Preschool Educators in the UK. *Journal of Early Childhood Research*. 2004;2(2):191-211.
 15. Gholam Hosein Zadeh H. Inclusive Education: Existing and Interesting Situation. *Exceptional Education*. 2015;2(130):51-6.
 16. Malekpour M. Programs for Children with Special Needs in Iran: The Importance of Early Intervention. *Journal of the International Association of Special Education*. 2007;8(1):83-7.
 17. Samadi SA, McConkey R. Perspectives on Inclusive Education of Preschool Children with Autism Spectrum Disorders and Other Developmental Disabilities in Iran. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2018;15(10):2307.
 18. McCloskey E. Inclusion as an instructional approach: Fostering inclusive writing communities in preschool classrooms. *Journal of Early Childhood Literacy*. 2012;12(1):46-67.
 19. Akos P, Bodang J, Amwe R. Educational Needs of Special Needs Children in Early Childhood Education: Implication for Inclusive Settings. *International Advanced Journal of Arts and Humanities*. 2016;1(1):28-38.
 20. Kloes K. Emotion Coaching in an Inclusive Setting: Training Preschool Special Educators [Master's]. Ann Arbor: University of Washington; 2015.
 21. Ogelman HG, Seçer Z. The Effect Inclusive Education Practice during Preschool Has on the Peer Relations and Social Skills of 5-6-Year Olds with Typical Development. *International Journal of Special Education*. 2012;27(3):169-75.
 22. Lundqvist J, Allodi Westling M, Siljehag E. Inclusive education, support provisions and early childhood educational pathways in the context of Sweden: A longitudinal study. *International Journal of Special Education*. 2015;30(3):3-16.
 23. Pelatti CY, Dynia JM, Logan JA, Justice LM, Kaderavek J. Examining Quality in Two Preschool Settings: Publicly Funded Early Childhood Education and Inclusive Early Childhood Education Classrooms. *Child & Youth Care Forum*; 2016: Springer.
 24. Hanline MF, Correa-Torres SM. Experiences of preschoolers with severe disabilities in an inclusive early education setting: A qualitative study. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*. 2012;47(1):109-21.
 25. Onaga EE, Martocchio TL. Dynamic and Uncertain Pathways between Early Childhood Inclusion Policy and Practice. *International Journal of Child Care and Education Policy*. 2008;2(1):67-75.
 26. Matz AK. Including students with moderate and severe complexity of disability in kindergarten and first grade: Investigating the relationship between inclusive classroom quality indicators, level of inclusive education, and social competence [D.Ed.]. Ann Arbor: Indiana University of Pennsylvania; 2013.
 27. Vlachou A, Fyssa A. 'Inclusion in Practice': Programme Practices in Mainstream Preschool Classrooms and Associations with Context and Teacher Characteristics. *International Journal of Disability, Development and Education*. 2016;63(5):1-16.
 28. Walker S, Berthelsen D. The social participation of young children with developmental disabilities in inclusive early childhood programs. *Electronic Journal for Inclusive Education*. 2007;2(2):9-35.
 29. Hu BY, Lim C-I, Boyd B. Examining Engagement and Interaction of Children With Disabilities in Inclusive Kindergartens in China. *Infants & Young Children*. 2016;29(2):148-63.
 30. Yang C-H, Rusli E. Teacher training in using effective strategies for preschool children with disabilities in inclusive classrooms. *Journal of College Teaching & Learning (Online)*. 2012;9(1):53.
 31. Powell DR, Burchinal MR, File N, Kontos S. An eco-behavioral analysis of children's engagement in urban public school preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*. 2008;23(1):108-23.
 32. Green KB, Terry NP, Gallagher PA. Progress in language and literacy skills among children with disabilities in inclusive early reading first classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*. 2013;33(4):249-59.
 33. Bobzien J, Richels C, Raver SA, Hester P, Browning E, Morin L. An Observational Study of Social Communication Skills in Eight Preschoolers with and Without Hearing Loss During Cooperative Play. *Early Childhood Education Journal*. 2013;41(5):339-46.
 34. Hollingsworth HL, Buysse V. Establishing Friendships in Early Childhood Inclusive Settings What Roles Do Parents and Teachers Play. *Journal of Early Intervention*. 2009;31(4):287-307.
 35. Schroeder EN. An Investigation of the Developmental Growth of Preschool Children with Disabilities Being Served in Inclusive Settings in Comparison with Noninclusive Settings in California: School of Education; 2018.
 36. Hansen SG, Blakely AW, Dolata JK, Raulston T, Machalick W. Children with Autism in the Inclusive Preschool Classroom: A

- Systematic Review of Single-Subject Design Interventions on Social Communication Skills. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2014;1(3):192-206.
37. Sucuoğlu B, Bakkaloğlu H, Karasu Fİ, Demir Ş, Akalın S. Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*. 2013;5(2):107-28.
38. Akalın S, Demir S, Sucuoğlu B, Bakkaloğlu H, Iscen F. The Needs of Inclusive Preschool Teachers about Inclusive Practices. *Eurasian Journal of Educational Research*. 2014;54:39-60.
39. Agbenyega JS, Klibthong S. Transforming Thai Preschool Teachers' Knowledge on Inclusive Practice: A Collaborative Inquiry. *Australian Journal of Teacher Education*. 2015;40(7):56-69.
40. Bekiroğullari Z, Emam MM, Mohamed AHH. Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2011;29:976-85.
41. Lee FLM, Yeung AS, Tracey D, Barker K. Inclusion of Children With Special Needs in Early Childhood Education What Teacher Characteristics Matter. *Topics in Early Childhood Special Education*. 2015;35(2):79-88.
42. Maine E. Parental perceptions of nondisabled preschoolers in inclusive classroom settings [M.S.]. Ann Arbor: East Carolina University; 2013.
43. Ozyürek A. The effect of parental acceptance in the success of inclusion in preschool education. *The International Journal Of Social Science*. 2012;3(1).
44. Jordan CW. Stakeholder perspectives of early childhood inclusion: A phenomenological study of parents of children without disabilities [Ph.D.]. Ann Arbor: The University of North Carolina at Greensboro; 2015.
45. Batu ES. Factors for the success of early childhood inclusion & related studies in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education*. 2010;2(1):57-71.
46. Dietrich SL. A look at friendships between preschool-aged children with and without disabilities in two inclusive classrooms. *Journal of Early Childhood Research*. 2005;3(2):193-215.
47. Buysse V, Goldman BD, Skinner ML. Friendship formation in inclusive early childhood classrooms: what is the teacher's role? *Early Childhood Research Quarterly*. 2003;18(4):485-501.
48. Kwon KA, Elicker J, Kontos S. Social IEP Objectives, Teacher Talk, and Peer Interaction in Inclusive and Segregated Preschool Settings. *Early Childhood Education Journal*. 2011;39(4):267-77.
49. Diamond K, Tu H. Relations between classroom context, physical disability and preschool children's inclusion decisions. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2009;30(2):75-81.
50. Macy MG, Bricker DD. Embedding individualized social goals into routine activities in inclusive early childhood classrooms. *Early Child Development and Care*. 2007;177(2):107-20.
51. Yeo LS, Neihart M, Tang HN, Chong WH, Huan VS. An inclusion initiative in Singapore for preschool children with special needs. *Asia Pacific Journal of Education*. 2011;31 (2):143-158.
52. Villines M. Early Childhood Inclusion: Teacher Perception of the Supports Needed to Fully Include Children with Special Needs [M.S.]. Ann Arbor: Portland State University; 2011.
53. Barton EE, Smith BJ. Advancing High-Quality Preschool Inclusion A Discussion and Recommendations for the Field. *Topics in Early Childhood Special Education*. 2015;35(2):69-78.
54. Ghasemi M. Integration of Exceptional children/ Principles, Benefits and methods. *Journal of Exceptional Education*. 2012;3(111):73-85
55. Zaraii Zavaraki E. The Blended Learning Approach for Students with Special Educational Needs. *Technical and Vocational Educatiin*. 2016;5(5):70-85.
56. Moghimi SM, Khanifar H, Memar SAB, Ramezan M. The Survey of Pre-school's Teachers' Standards in Islamic Republic of Iran. *European Journal of Scientific Research*. 2011;58(3):352-61.
57. Rasouli S, Nozohouri R. Pre-school education and bilinguality of home and school in bilingual regions of Iran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2012;32:3 308-313.