

فلسفه و مبانی آموزش فراگیر

صمدساعی منش / کارشناس ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی / مجتبع آموزشی طاه‌ها(شیراز)

چکیده

در چند دهه‌ی گذشته روند سیاست‌های اجتماعی به سمت توجه بیشتر به گوناگونی‌ها، مشارکت و مبارزه با محرومیت بوده است و این امر سبب شده تا امکان برابری فرصت‌ها در بسیاری از زمینه‌ها از جمله آموزش و پرورش برای بیشتر افراد فراهم شود. بنابراین، برنامه‌های آموزش و پرورش باید به گونه‌ای طراحی و اجرا شوند که تفاوت‌ها را در نظر گیرند. مدارس باید بتوانند به همه کودکان علیرغم داشتن مشکلات جسمی، حسی و یا ذهنی یاری رسانند. آموزش و پرورش فراگیر با اعلام اینکه همه‌ی کودکان می‌توانند یاد بگیرند و همه نیازمند شکلی از پشتیبانی در یادگیری هستند، سعی در معرفی رویکردی دارد که تمامی دانش‌آموزان از جمله معلولان بتوانند در مدارس عادی ثبت‌نام نموده و به تحصیل ادامه دهند. عمل به تعهدات بین‌المللی و مشکلات نظام آموزشی کشور ما در دهه‌ی ۸۰ خورشیدی استفاده از چنین رویکردی را اجتناب‌ناپذیر کرد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند دانش‌آموزان دارای ناتوانی در کلاس‌های درس عادی، نتایج بهتری در عملکرد آموزشی از خود نشان داده‌اند. همچنین کودکان عادی نیز در این مدارس نگرش مثبت‌تری نسبت به دانش‌آموزان دارای ناتوانی پیدا کرده و بیان می‌کردند از مشارکت با این گروه کودکان مزایای زیادی بدست آورده‌اند. فراگیرسازی آموزش و پرورش مفهومی است که امروز در سراسر جهان گسترش یافته

است. اما این رویکرد به سرعت و یک شبه اتفاق نمی‌افتد بلکه نیاز به اقداماتی در زمینه‌ی تغییر نگرش، افزایش دانش و اصلاح قوانین دارد.

مقدمه :

چالش‌های برآمده از تحولات دنیای کنونی، از جمله آزادی خواهی، مشارکت‌جویی و توجه به حقوق فردی و اجتماعی افراد جامعه، زمینه ساز نگاهی نو به آموزش و پرورش شده است. انتظارات از آموزش و پرورش در شرایط جدید از آموختن برای دانستن بسیار فراتر رفته و تربیت انسان‌های با کفایتی که بتوانند در فضایی مشارکت جویانه در کنار هم و باهم زندگی نمایند، بسیار مورد توجه قرار گرفته است. آموزش و پرورش برای قرن بیست و یکم چهار مولفه را مد نظر قرار می‌دهد. یادگیری برای دانستن، یادگیری برای عمل کردن، یادگیری برای زیستن و یادگیری برای باهم زیستن. در واقع هدف هر نظام آموزشی این است که دانش‌آموزان خود را برای تبدیل شدن به شهروندانی مطلع و کارآمد در اداره‌ی جامعه در حال تغییر و گذر آماده کند و بگونه‌ای این کار را انجام دهد که شرایط مناسب برای یادگیری و پیشرفت هر کودک، صرف نظر از ویژگی‌های فرهنگی و زبانی او فراهم شود (جوادی، ۱۳۷۹). در سال‌های اخیر جوامع سعی نمودند تا با هم‌اندیشی و انجام توافقات بین‌المللی بتوانند زمینه‌های پیاده‌سازی

این رویکرد را دیدگاه شاگرد محور نسبت به مشکلات آموزشی نامیده‌اند. شناخت محدودیت‌های این دیدگاه در سال‌های اخیر بیشتر شده است. اگر ریشه‌ی مشکلات آموزشی را شاگردان بدانیم، مجبوریم که برخی از کودکان را متفاوت و استثنایی فرض کنیم. برآیند این دیدگاه این بود که توان یادگیری برخی از کودکان را کمتر بدانیم و در نتیجه تکالیف کمتر چالشی به آنها بدهیم دادن تکالیف کمتر چالشی به دانش‌آموزان، آنان را به عنوان دانش‌آموزان بی‌کفایت مطرح می‌کند (همان منبع). در رویکرد جدید، مشکلات از دانش‌آموز به نظام آموزش و پرورش معطوف شده است. بسیاری از کشورها در چهار دهه‌ی اخیر سعی کرده‌اند مطابق با شرایط فرهنگی، اجتماعی خویش و با انتخاب الگوی مناسب، به جای توسعه‌ی محیط‌های آموزشی ویژه، مدارس خود را به مدرسی پذیرای تمامی دانش‌آموزان تبدیل نمایند. به‌نظر هگارتی (۲۰۰۲) در سال‌های اخیر اقتضای داشتن نظام آموزش ویژه در چالش بین دیدگاه توجه به حقوق انسانی و توجه به کارایی این مدارس گرفتار شده است. این موضوع ما را به تأکید فزاینده بر تفکر یکپارچه‌سازی و عادی‌سازی رهنمون می‌سازد. رویکرد عادی‌سازی مبتنی بر این تلقی است کودکان و دانش‌آموزان جدا مانده از بستر طبیعی آموزش و پرورش باید به جریان طبیعی و عادی آموزش و پرورش ملحق گردند. در اوایل دهه ۸۰ میلادی قانون آموزش و پرورش بریتانیا براساس توصیه‌های وارناک، وظیفه‌ی ای را به عهده شوراهای محلی آموزش و پرورش انگلستان محول کرد تا اطمینان یابد که کودکان دارای نیازهای ویژه تا حد ممکن در مدارس ابتدایی و متوسطه محل زندگی‌شان درس بخوانند (ویلیامز به نقل از به پژوه و همکاران، ۷۵). بدنبال آن و پس از توجه دیگر کشورها به مفهوم

عملی این اهداف را فراهم کنند. در سال ۱۹۹۰ کنفرانس « آموزش برای همه » در جامتین تایلند به همت ۵ سازمان بین‌المللی یونسکو، یونیسف، صندوق جمعیت سازمان ملل، بانک جهانی و برنامه عمران ملل متحد با هدف گسترش سوادآموزی در جهان، افزایش فرصت‌های یادگیری برای همگان و بهبود کیفیت یادگیری برگزار شد. به دنبال آن در اجلاس جهانی « آموزش برای همه » در داکار سنگال (۲۰۰۰) سران و وزیران آموزش و پرورش کشورها، همگی متعهد شدند که تمامی توان خود را در راه افزایش مراقبت و آموزش جامعه در اوان کودکی، افزایش پوشش تحصیلی، رسیدن به آموزش کیفی، پایان دادن به نابرابری‌های جنسیتی و یادگیری متناسب با مهارت‌های زندگی به‌خرج داده و تا سال ۲۰۱۵ به تمامی مفاد اعلامیه صادره در کشورهای خود جامعه عمل بپوشانند (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۳). در این میان در سال ۱۹۹۴، کنفرانس جهانی « آموزش افراد دارای نیازهای ویژه » توسط دولت اسپانیا و با همکاری یونسکو در شهر سالامانکا برگزار شد و طی بیانیه‌ی چهارچوب عملی برای آموزش افراد دارای نیازهای ویژه را مورد تصویب قرار داد. در این بیانیه ذکر شد که در دو دهه‌ی گذشته روند سیاست اجتماعی به سمت توجه بیشتر به گوناگونی‌ها، مشارکت و مبارزه با محرومیت بوده و این امر سبب شده تا امکان برابری فرصت‌ها برای تمامی افراد فراهم گردد (یونسکو، ۱۹۹۴).

در نظام آموزش و پرورش سنتی فرض بر آن بود که مشکلات آموزشی کودکان ناشی از محدودیت‌ها، ناتوانایی‌ها و محرومیت‌های شاگردان بوده و ریشه در شخص دانش‌آموز دارند. بنابراین، برای بهبود وضعیت کوشش می‌شد که مشکل شاگرد تبیین شود. اساس

عادی سازی رویکرد آموزش فراگیر یا فراگیرسازی آموزش و پرورش برای تمامی کودکان از جمله کودکان و دانش آموزان دارای نیازهای ویژه مطرح و به سرعت توسعه یافت.

آموزش فراگیر چیست؟

آموزش فراگیر الگویی است مبتنی بر توجه به حقوق همه انسان‌ها در بهره‌گیری برابر از امکانات جامعه، رویکردی که توانایی‌ها و نیازها را به عنوان مقوله‌های طبیعی تلقی نموده و به جامعه فرصت پاسخگویی می‌دهد، آن هم به شیوه‌ای که منجر به رشد کل جامعه شده و به هر یک از اعضای آن اهمیت و ارزش می‌دهد (لورمن و دپلر، ۲۰۰۱). از نظر آموزشی، در آموزش و پرورش فراگیر همه‌ی کودکان می‌توانند یاد بگیرند و همه‌ی آنها به شکلی از پشتیبانی در یادگیری نیاز دارند. در این رویکرد گستره‌ی آموزش وسیع‌تر از آموزش رسمی است و خانه، جامعه و دیگر فرصت‌های موجود برای آموزش خارج از مدرسه را نیز در بر می‌گیرد (مک کانکی، ۲۰۰۱)، به نقل از سعیدی و همکاران، (۱۳۸۳). بنابراین، می‌توان اظهار داشت که آموزش فراگیر شامل توجه و پاسخگویی به نیازهای همه‌ی یادگیرندگان از راه افزایش میزان مشارکت در فعالیت یادگیری و از سوی دیگر کاهش میزان محرومیت‌های آموزشی است (یونسکو، ۲۰۰۱). از نظر کارکردی، آموزش فراگیر بدان معنی است که تمامی دانش‌آموزان از جمله دانش‌آموزان معلول بتوانند در مدارس عادی ثبت نام نموده و به تحصیل ادامه دهند. در واقع در دیدگاه فراگیرسازی آموزش و پرورش، مدارس برای تأمین نیازهای همه دانش‌آموزان ساماندهی می‌شوند.

به نظر ویلز و جکسون (۲۰۰۲) فراگیرسازی در

عرصه‌ی جهانی به معنای آن است که:
الف- افراد دارای نیازهای ویژه در کلاس‌های عادی به صورت تمام وقت حضور یابند (فراگیرسازی فیزیکی)
ب- با دیگر کودکان مشارکت اجتماعی داشتند باشند (فراگیرسازی اجتماعی)

ج- در برنامه‌ی درسی کلاس‌های عادی درگیر شوند و هنگامی که لازم باشد برنامه‌های درسی برای این گروه کودکان تعدیل گردد (فراگیرسازی برنامه‌ی درسی).

ضرورت فراگیرسازی آموزش و پرورش

برخورداری و بهره‌مندی از آموزش و پرورش پویا و مؤثر دغدغه‌ی دیرینه‌ی بیشتر نظام‌های آموزش و پرورش دنیاست. علی‌رغم صرف هزینه‌های سنگین، جوامع همچنان در دستیابی کامل به اهداف موردنظر در آموزش و پرورش ناموفق هستند. در واقع بی‌سوادی کارکردی (سوادی که در عمل به کار نمی‌آید) در همه‌ی کشورها، چه صنعتی و چه در حال توسعه، مشکل چشمگیری است (یونسکو، به نقل از آموزش و پرورش، ۱۳۷۰). در کشورهای کمتر توسعه یافته این مشکل ابعاد گسترده‌تری دارد، ترک تحصیل، تکرار پایه و مردودی تعداد چشمگیری از دانش‌آموزان همه‌ساله علاوه بر اتلاف سرمایه‌های کلان، معضلاتی همچون رشد کم سوادی و افزایش نابهنجاری‌های اجتماعی بدلیل کاهش اعتماد به نفس ناشی از شکست را نیز به دنبال خواهد داشت. این در حالی است که بر اساس توافق انجام شده در اجلاس جهانی آموزش و پرورش داکار با عنوان «عمل به تعهدات جمعی» بسیاری از کشورها از جمله کشور ایران متعهد شدند شرایطی را فراهم سازند که تمامی کودکان کشورشان در هر وضعیتی و با هر میزان توانایی به آموزش ابتدایی با

۱۳۸۰). رویکرد آموزش و پرورش فراگیر بدنبال آن است تا با اصلاح نگرش‌ها، بازسازی و نوسازی منابع موجود و ارتقای دانش و مهارت آموزگاران، مدرسه را برای همه کودکان آماده کند. آموزش و پرورش فراگیر از طریق یافتن راه‌های توانمندسازی مدارس برای ارائه‌ی خدمات به تمامی کودکان در جامعه محلی خودشان، برنامه‌ی «آموزش برای همه» را سرلوحه کار خود قرار داده است (مشاوران یونسکو، به نقل از سعیدی، ۱۳۸۳).

برنامه عملی آموزش فراگیر برای مدارس

شاید در نگاه و برخورد اول تصور شود که هدف از توسعه‌ی آموزش و پرورش فراگیر تنها جابجایی دانش-آموزان دارای ناتوانی در مدارس است و تنها به کودکان دارای ناتوانی علاقمند است در حالی که یادگیری در مدارس عادی به شکل موجود برای بسیاری از دیگر گروه‌های کودکان نیز دشوار است. آنها نیز ممکن است برنامه‌ی درسی را کسالت‌آور و آموزش را انگیزه‌زدا بیابند. آموزش فراگیر در مورد کاهش تمامی موانع یادگیری در اشکال متفاوت و توسعه‌ی مدارس عادی که می‌توانند نیازهای تمامی یادگیرندگان را برآورده سازند، بحث می‌کند (همان منبع). بنابر این آموزش فراگیر با گستره‌ی وسیع‌تری سعی دارد به تمامی دانش‌آموزان با هر میزان توانایی توجه کند. هگارتی (۲۰۰۲) نیز در این‌باره می‌گوید فراگیرسازی نگاه ژرف‌تری دارد و تنها به کودکان دارای ناتوانی مربوط نمی‌شود، بلکه تمامی کودکانی را که به نوعی با موانع در یادگیری روبرو هستند دربرمی‌گیرد. آموزش فراگیر سعی دارد تا با شکست قالب‌های سنتی نشان دهد که مسئولیت یادگیری دانش‌آموزان بیش از همه متوجه نظام آموزشی، مدرسه و معلم است. در واقع، الگوهای

کیفیت خوب و کامل، دسترسی داشته و دوره‌ی مذکور را به پایان برسانند و تمامی جنبه‌های کیفی آموزش را بهبود بخشند، به طوری که هر کس بتواند نتایج عینی آنها را مشاهده نماید.

آموزش فراگیر الگویی است

مبتنی بر توجه به حقوق همه انسان‌ها
در بهره‌گیری برابر از امکانات جامعه،
رویکردی که توانایی‌ها و نیازها را به عنوان
مقوله‌های طبیعی تلقی نموده و به جامعه
فرصت پاسخگویی می‌دهد، آن هم به
شیوه‌ای که منجر به رشد کل جامعه
شده و به هر یک از اعضای آن
اهمیت و ارزش می‌دهد

دستیابی به این اهداف نیازمند تغییر در ساختارهای موجود در مدارس است تا بتوان به معنای واقعی تمامی کودکان را تحت پوشش آموزش و پرورش مناسب قرار داد. مدارس به الگوی جدیدی نیاز دارند تا بر مبنای آن بتوانند با استفاده‌ی بهینه از منابع موجود در داخل و خارج از مدرسه کارایی خود را به گونه‌ای ارتقاء بخشند که موفقیت گروه‌های بیشتری از دانش‌آموزان را تضمین نمایند. خدمت به نیازهای اساسی یادگیری همگان، به چیزی بیش از تجدید بیعت با آموزش پایه به صورتی که امروز موجود است نیاز دارد. آنچه که لازم است بینش گسترش یافته‌ای است که از سطح منابع موجود، ساختارهای نهادی، برنامه‌های تحصیلی و نظام‌های متعارف تحویل دادن دروس بگذرد و در همان حال بنای کار خود را به آنچه در رویه‌های جاری «بهترین» است بگذارد (یونسکو، به نقل از وزارت آموزش و پرورش،

منظور ارتقای تخصصی آنها برای اجرای الگوی جدید آموزشگاهی که در آن تمامی دانش آموزان موفق می-شوند این آموزش‌ها متمرکز بر مدرسه است و از طریق راهبردی با نام «عمل - اندیشه - عمل» نظریه‌ها را با عمل کلاسی پیوند می‌دهد (همان منبع).

این مدارس سعی دارند تا زمینه‌ی مشارکت و پویایی برای تمامی عوامل را مدرسه فراهم سازند، خلاقیت مدیر، آموزگاران و سایر عوامل نقش بسزائی در موفقیت مدرسه دارد. البته باید اذعان داشت که راه یکسانی برای کارآمد نمودن مدارس وجود ندارد. اما به هر حال باید گفت که معمولاً مدارس کارآمد در تربیت همه شاگردان موفق هستند. در واقع دلیل موفقیت آنها همین است که در برابر شاگردانی که دچار مشکل هستند، واکنش مثبتی نشان می‌دهند. بدین ترتیب آنها، دائماً راه‌هایی برای بهبود کیفیت آموزش و پرورش خود جستجو می‌کنند، پیشرفت‌هایی برای پاسخگویی به شاگردان مشکل‌دار به‌دست می‌آورند و شرایط را برای یادگیری بهتر دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند. ژاپنی‌ها معتقدند مدارس باید تمامی کودکان را صرف نظر از شرایط و زمینه‌های فردی آنها، به یک روش آموزش دهند از این رو در مدارس ابتدایی و راهنمایی هیچ گونه تقسیم‌بندی براساس قوای علمی دانش‌آموزان یا هر عامل دیگر صورت نمی‌گیرد. مدارس برجسته و برنامه‌های تقویتی یا جبرانی در ژاپن وجود ندارد. دانش‌آموزان در مدرسه بطور مساوی در کلاس‌ها تقسیم‌بندی شده و در هر کلاسی دامنه‌ی یکسانی از قابلیت‌های تحصیلی وجود دارد. بنابراین هیچ دانش‌آموزی در ژاپن مردود نمی‌شود یا پایه‌ای را تکرار نمی‌کند، هیچ دانش‌آموزی از شرکت در فعالیت‌ها منع نمی‌شود و هیچ دانش‌آموزی به سبب نمره‌های امتحانی خود از شرکت در فعالیت‌ها منع نمی‌شود،

واحد و یکسان آموزشی در گذشته نتوانسته اند به نیازهای تمامی دانش‌آموزان پاسخ دهند و همین امر موجب شکست آنها در مدرسه شده است. دکتر بریژیت پتریش (۲۰۰۲) اعتقاد دارد در گذشته به همه‌ی کودکان، به طور همزمان، با سرعت یکسان در سطحی یکسان تدریس می‌کردیم به این امید که نتیجه‌ای یکسان بدست آوریم اما در دیدگاه جدید یعنی مفهوم فراگیری‌سازی یا به‌عبارت دیگر «مدرسه‌ی پذیرایی کودک»، سعی می‌کنیم به هر کودک، در زمان منحصر به فرد او، با سرعت خاص خود او، با محتوایی یکسان، مطابق سطح منحصر به فرد او تدریس نماییم، به این امید که به نتایجی منحصر به فرد دست یابیم.

مدارس با ساختار جدید

ایجاد مدارس پذیرای تمام دانش‌آموزان به معنای ساخت و ایجاد مدرسی با ساختار متفاوت نیست. بلکه اینها همان مدارس کنونی هستند که نگرش‌ها، رویه‌ها و نحوه‌ی بهره‌گیری از منابع در آنها تغییر کرده است. طرح مدارس با چهره‌ای جدید (برزیل)، دوباره با هم در مدرسه (هلند)، مدرسه‌ای برای همه (رومانی) نمونه‌هایی از این نوع مدارس هستند (مشاوران و متخصصان یونسکو، به نقل از سعیدی، ۱۳۸۳). نوآندیشان در عرصه‌ی آموزش و پرورش سعی دارند که مدارس را بگونه‌ای از نوساماندهی نمایند که ضمن بهبود وضعیت کلی آموزش در مدرسه، شرایط برای موفقیت دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه نیز فراهم گردد. طرح مدارس با چهره‌ی جدید در سائوپولو (برزیل) ناشی از نیاز به معکوس ساختن میزان بالای ترک تحصیل و شکست تحصیلی در برزیل بود. این طرح در بردارنده‌ی برنامه‌ای است برای تربیت آموزگاران پایه‌ی اول، به

دارای نیازهای ویژه نقش عمده‌ای ایفا نمایند. باید از آنها دعوت شود که روش‌های مدیریتی انعطاف‌پذیرتر و منابع آموزشی بیشتری را به کار گیرند. شیوه‌های یادگیری را متنوع‌تر کنند، کمک‌های دانش‌آموز به دانش‌آموز را تحرک بخشند، از شاگردان حمایت کنند تا راه‌های مقابله با مشکلات جدید را بیاموزند و با والدین آنها و جامعه ارتباط نزدیکتری برقرار سازند.

در بازدیدی که توسط چند تن از کارشناسان خارجی به دعوت یونیسف از مدارس ایران در سال ۱۳۷۸ انجام شد، آنها پس از بررسی و مطالعه شرایط مدارس عادی و استثنایی ایران ۳ راهکار عمده را برای آماده‌سازی مدارس عادی به منظور پذیرش کودکان دارای نیازهای ویژه ارائه نمودند. افزایش آگاهی آموزگاران مدارس، آموزش ضمن خدمت مدرسه محور و تغییر برنامه‌های درسی تربیت معلم. در بخش افزایش آگاهی پیشنهاد کردند باید به آموزگاران فرصت داد تا در مورد موانع احتمالی و بررسی راه‌های مقابله با آنها با یکدیگر بحث و تبادل نظر نمایند. در این زمینه تهیه و ارائه فیلم‌های ویدئویی از نمونه‌های موفق حضور دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه در مدارس عادی را مؤثر دانستند. در خصوص آموزش ضمن خدمت مدرسه محور بیان داشتند که تجارب جهانی تأثیر این شیوه در بارور ساختن سیاست کلی مدرسه برای حضور موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه در مدارس نشان داده است که این کار از طریق اجرای کارگاه‌های آموزشی مدرسه محور به بهترین شکل تحقق می‌یابد و همچنین در تغییر برنامه‌های درسی تربیت معلم ارتقای کیفی محتوای تربیت‌معلم در زمینه‌ی پیامدهای تحصیلی حضور دانش‌آموزان دارای ناتوانی در کلاس و انطباق‌هایی که باید صورت گیرد، ارزیابی‌های تشخیصی اولیه کودکان

هیچ دانش‌آموزی به سبب نمره‌های امتحانی خود از ادامه تحصیل کنار گذاشته نمی‌شود (صدری، ۱۳۸۳). در این مدارس، پشتیبانی از آموزگاران و ایجاد فضای همکاری و همدلی نقش بسزائی در پیشرفت برنامه‌های مدرسه دارد. بنابراین، مدرسی که قصد دارند کیفیت آموزشی را ارتقاء بخشند باید کار خود را با حمایت از آموزگاران و کارکنان آغاز نمایند و بدین ترتیب زمینه را برای بروز خلاقیت و ارائه‌ی راهکارهای آموزشی و تربیتی ابتکاری آنها فراهم سازند. در این میان نگرش آموزگاران و کارکنان مدرسه نسبت به نیازهای ویژه و تفاوت‌های موجود در بین دانش‌آموز نیز حائز اهمیت است. به نظر فریش (۲۰۰۱) نگرش عوامل مدرسه، به ویژه آموزگاران نسبت به کودکان دارای کم‌توانی از عوامل بسیار تعیین‌کننده است. نگرش آموزگاران نسبت به توانایی یادگیری مطالب درسی توسط دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه تأثیر بسزایی در موفقیت فراگیرسازی برنامه‌ریزی درسی دارد. بررسی‌های مربوط به اجرای طرح آزمایشی اجرای آموزش فراگیر در استان‌های گیلان و اصفهان نشان داد که سه عامل در اجرای موفق این طرح نقش تعیین‌کننده دارند: الف- نگرش / ب- تسهیلات و امکانات / ج- سیاست- گذاری‌ها که در این میان، تغییر نگرش عمومی نسبت به پذیرش دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه مهمترین عامل در موفقیت فراگیرسازی آموزش و پرورش بود.

مدیریت مدرسه نیز نقش بسزایی در تغییر نگرش عوامل داخل و خارج از مدرسه و فراهم سازی فضای مناسب جهت پذیرش دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه دارد. در بیانیه‌ی سالمانکا (یونسکو، ۱۹۹۴) آمده اگر به مدیران مدارس اختیار و آموزش کافی داده شود، آنها می‌توانند در ارتقای توان یادگیری مدارس به کودکان

دارای نیازهای ویژه آموزشی، طراحی برنامه‌های آموزش فردی و کار کردن با خانواده‌ها را مورد تأکید قرار دادند (اتول و مک کانکی، به نقل از حسن زاده، ۱۳۷۹).

آموزش آموزگاران در نظام فراگیر

براساس نظر متخصصان یونسکو (به نقل از سعیدی، ۱۳۸۳) در تمامی کشورها آموزگاران قدرتمندترین منابعی هستند که می‌توان آنها را در نظام آموزشی به کار گرفت. بنابراین، ایجاد و توسعه‌ی نیروی انسانی کارآمد که بتواند آموزش دهد، بسیار ارزشمند است. هر چه نظام‌ها فراگیر شوند، چون آموزگاران مدارس عادی مجبورند نسبت به تفاوت‌های وسیع دانش‌آموزان پاسخگو باشند توسعه‌ی آموزش تخصصی به نحو ویژه‌ای اهمیت می‌یابد. هولاندر (۲۰۰۴) نیز در این باره می‌گوید، فراگیرسازی مطمئناً ایده شگفت‌انگیزی است اما متأسفانه به خودی خود پیاده‌سازی نمی‌شود. در واقع آموزگاران هستند که مسؤولیت انجام فعالیت فراگیرسازی را در کلاس درس به عهده دارند. درک درست از مفهوم فراگیرسازی در کلاس درس برای تمامی آموزگاران ضروری است. آنها باید دریابند که منظور از آموزش مؤثر برای همه دانش‌آموزان چیست و رویکرد فردی که بتواند در برنامه آموزش جمعی میزان شکست را کاهش دهد، کدام است (وست وود، به نقل از مکوندی، ۱۳۸۱).

تربیت آموزگاران برای اجرای رویکردی فراگیر، نیازمند اقداماتی مبتنی بر افزایش سطح دانش و ارتقای مهارت‌های آنها است. به هر میزان دانش و مهارت آموزگاران توسعه یابد، آنها بهتر می‌توانند دامنه‌ی تفاوت‌ها را پذیرفته و به منظور انجام اقدامات مناسب در کلاس درس برنامه‌ریزی نمایند.

همانگونه که کارشناسان یونسکو (به نقل از

سعیدی، ۱۳۸۳) نیز اذعان دارند، اگر قرار است آموزگاران برای اجرای رویکردی فراگیر تربیت شوند، پس برنامه‌های آموزشی آنان نیز باید به شیوه‌ای فراگیر ساماندهی شود و به تبع آن مدرسان تربیت معلم نیز باید اقدامات فراگیرسازی را درک کنند. طراحی و اجرای دوره‌های آموزشی ضمن خدمت که متضمن ایجاد درک مناسب از مفهوم فراگیرسازی و تمرین راهکارهای عملی برای رویارویی با نیازهای دانش‌آموزان در کلاس درس برای آموزگاران بسیار کارساز خواهد بود. آنچه آموزگاران در این دوره‌ها نیاز دارند علت و عوامل ایجادکننده‌ی آسیب‌دیدگی نیست که به اشتباه در بسیاری از دوره‌ها و یا کلاس‌های دانشگاهی به آن پرداخته می‌شود. بلکه آنها نیاز دارند تا پیامدهای ناشی از آسیب‌دیدگی‌ها در فرایند یادگیری و عملکرد کودک را بیاموزند و متناسب با آن ضمن کاهش این پیامدها، راهبردهای آموزشی لازم را بکار بسته و سازگاری‌های لازم را در کلاس درس انجام دهند. (آینسکو، ۱۹۹۴، به نقل از سعیدی، ۱۳۸۳).

در مجموعه راهنمای تربیت معلم برای توسعه فراگیرسازی آموزش و پرورش می‌گوید: بهسازی اقدامات در کلاس درس بر دو راهبرد اصلی تأکید دارد، کاوش اندیشمندانه و مشارکت که برای معرفی این دو راهبرد به مدرسان دوره‌های تربیت معلم و آموزگاران، پنج مجموعه از روش‌ها را ارائه می‌نماید:

الف- یادگیری فعال (روش‌هایی که شرکت‌کنندگان را به درگیر شدن در فرصت‌های یادگیری تشویق می‌کند

ب- توافق در مورد اهداف (روش‌هایی که در فعالیت‌های مربوط به ارتقاء و تخصص آموزگاران، مدنظر قرار گرفتن دغدغه‌های خاطر و علاقمندی‌های تک‌تک شرکت‌کنندگان را امکان‌پذیر می‌سازد.

رینک (۲۰۰۲) نشان داد که آموزگاران پس از گذراندن یک دوره آموزش پیش از خدمت به صورت تعامل نزدیک با کودکان دارای نیازهای ویژه، به میزان زیادی با مفهوم آموزش فراگیر آشنا شده و احساس می‌کردند اعتماد به نفس آنها برای کار با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه افزایش یافته است.

پژوهش انجام شده در دو مدرسه‌ی فراگیر جنوب شرقی تگزاس توسط گولاس و همکاران (۲۰۰۴) نشان داد فراگیرسازی به شیوه‌ای برای زندگی در این دو مدرسه تبدیل شده است. تمامی دانش‌آموزان به عنوان بخشی از مجموعه یک کلاس و نه بعنوان فردی از کلاس نگریسته می‌شوند. در این دو مدرسه موفقیت تحصیلی، اجتماعی و فردی در سطح وسیعی به چشم می‌خورد.

اگر چه موانع نگرشی در حمایت از میان برداشتن حصارها وجود داشته است اما فضای عمومی برای آموزش دلپذیرتر شده و اثربخشی آن نیز افزایش یافته است. در حقیقت فراگیرسازی در مناطق روستایی جنوب شرقی تگزاس بسیار خوب عمل کرده است.

نتایج حاصل از ارزشیابی اجرایی طرح فراگیر در استان‌های گیلان و اصفهان که توسط سازمان آموزش و پرورش با همکاری یونیسیف در سال ۱۳۸۱ انجام شد، نشان داد که در آموزگاران مناطق مشمول طرح نسبت به مناطق غیرمشمول نگرش مثبت‌تری نسبت به مهارت‌های خود برای کار با دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه ایجاد شده است. البته این بررسی نشان می‌دهد که آموزگاران برای پاسخ‌گویی به نیازهای تمامی دانش‌آموزان نیاز به افزایش سطح آگاهی و ارتقای مهارت‌های معلمی دارند و در این خصوص شرکت در دوره‌های ضمن خدمت بسیار حائز اهمیت است.

ج - نمایش، تمرین و بازخورد (روش‌هایی که نمونه‌هایی از اقدامات را به صورت الگو ارائه می‌نماید و استفاده از آن‌ها را در کلاس درس تشویق می‌کند.

د - ارزشیابی مستمر (روش‌هایی که کاوشگری و اندیشه‌ورزی را به عنوان روش‌های وارسی یادگیری تشویق می‌کند

ه - پشتیبانی (روش‌هایی که به افراد کمک می‌کند تا خطرپذیر باشند).

پژوهش‌ها چه می‌گویند

از زمان طرح موضوع آموزش فراگیر پژوهش‌ها و مطالعات متعددی در کشورهای مختلف انجام گرفته است که در این مقاله به تعدادی از این پژوهش‌ها در زمینه‌های مختلف فراگیرسازی آموزش و پرورش پرداخته می‌شود. به نظر جکسون و ویلز (۲۰۰۲) مطالعات متعدد در مورد مقایسه‌ی آموزش فراگیر و آموزش جداسازی شده مشخص نمودند که دانش‌آموزان دارای ناتوانی در کلاس‌های درس عادی، نتایج بهتری در عملکرد آموزشی از خود نشان دادند.

یافته‌های مطالعات بررسی تأثیر حضور کودکان دارای ناتوانی بر کودکان عادی، مشخص نمودند دانش‌آموزانی که با این گروه کودکان در مدارس عادی تلفیق شده بودند، نسبت به دانش‌آموزانی که با کودکان دارای ناتوانی تعامل نداشتند، نگرش مثبت‌تری نسبت به آنها از خود نشان دادند. نحوه‌ی تطابق زبان خود با توانایی این گروه را یاد گرفتند، رفتار آزارنده‌ی کمتری داشتند و اوقات مناسبی برای کار کردن، صحبت کردن و بازی کردن با آنها صرف می‌کردند و اظهار می‌کردند از مشارکت با این گروه کودکان سود زیادی به دست آورده‌اند در خصوص تاثیر آموزش پیش از خدمت آموزگاران بررسی ایوی و

است. والدین نیاز دارند تا ضمن گفتگو با متخصصان اطمینان حاصل کنند که حضور دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه در مدرسه خللی در امور آموزشی ایجاد نمی‌کند. همچنین لازم است تا با مزایای رویکرد فراگیرسازی آشنا شوند.

جنبه‌ی مهم دیگر اصلاح قوانین و مقرراتی است که مانع فراگیرسازی در سطح مدارس و جامعه می‌شود. نظام‌های آموزشی که مبتنی بر جداسازی پایه‌ریزی شده‌اند موانع سخت‌تری برای فراگیرسازی ایجاد می‌نمایند. حرکت به سوی فراگیرسازی در محیط‌هایی دشوار جلوه می‌کند که ساختار جامعه به الگوهای جداسازی شده عادت کرده و در پیکره آموزش و پرورش برای گروه‌بندی دانش‌آموزان از قبیل کند ذهن، تیزهوش؛ عادی، معلول و ... جایگاه ویژه ای قائل هستند. بوت و همکاران (۱۹۹۸) می‌گویند «عبارت آموزش فراگیر» باید جایگزین عبارت آموزش و پرورش سنتی (عادی و ویژه) گردد و قوانین و مقررات شهروندی و آموزشی مبتنی بر گروه‌بندی و عدم توجه به تمامی افراد جامعه به نفع فراگیرسازی تغییر یابند. گذار آموزش و پرورش عادی به فراگیر تنها تغییری فنی یا سازمانی نیست، بلکه حرکتی در جهت یک دیدگاه فلسفی روشن است که یک شبهه نیز اتفاق نمی‌افتد. (کارشناسان و متخصصان یونسکو، به نقل از سعیدی، ۱۳۸۳). سخن پایانی آنکه پاسخ به نیازهای ویژه از مسیر پیشرفت مدرسه و پیشرفت مدرسه از مسیر پاسخ به نیازهای ویژه میسر می‌گردد (کلارک، ۱۹۹۵).

همچنین نتایج این ارزشیابی نشان داد که اقدامات انجام شده در طرح آزمایشی آموزش فراگیر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان عادی تأثیر مثبت داشته و نمرات آنها در زمینه خواندن، فارسی، املاء و ریاضیات در دوره‌ی ابتدایی در مقایسه با شهرهای غیرمشمول بالاتر بود.

نتیجه‌گیری

دربرگیری افراد دارای کم توانی، یا فراگیرسازی آموزش و پرورش مفهومی است که در سراسر جهان انتشار یافته است (هگارتی، ۲۰۰۲). برای ایجاد یک نظام فراگیر نیاز به اقدامات در زمینه‌ی تغییر نگرش، افزایش دانش و اصلاح قوانین است. به نظر اسمیت و همکاران (۲۰۰۴) مطالعاتی که روی نگرش نسبت به فراگیرسازی انجام شده نشان می‌دهد که دو گروه عمده در این امر نقش اساسی دارند، آموزگاران آموزش عادی و والدین. بنابراین، برای داشتن یک نظام فراگیر پایدار لازم است تا نسبت به آموزش مستمر آموزگاران شامل آموزش‌های پیش از خدمت و ضمن خدمت توجه کافی شود. همان گونه که گروه متخصصان یونسکو (به نقل از سعیدی، ۱۳۸۳) اظهار می‌دارند، اگر بخواهیم رویکردهای فراگیرسازی با گذشت زمان پایدار بمانند، تداوم تلاش‌ها برای تربیت نیروی انسانی از اهمیت ویژه برخوردار است. والدین نیز باید برای پذیرش این موقعیت جدید آماده شوند. جلسات آموزش خانواده فرصت مناسبی برای آشنایی با گوناگونی‌ها و تفاوت‌های موجود در بین دانش‌آموزان

منابع:

- اتول، برایان و مک کانکی، روی (بی تا). گزارش بازدید کارشناسان یونسف از آموزش و پرورش ایران. (ترجمه ی سعید حسن زاده، محبوبه فرهادی (۱۳۷۹). تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی
- آمار آموزش و پرورش (۱۳۸۳). سالنامه‌ی آماری سال تحصیلی ۸۳-۸۲، معاونت برنامه ریزی و منابع انسانی، وزارت آموزش و پرورش.
- آینسکو، مل (بی تا). راهنمای تربیت معلم برای توسعه فراگیرسازی آموزش و پرورش. (ترجمه ی ابوالفضل سعیدی (۱۳۸۳). تهران:

- پژوهشکده کودکان استثنایی.
- جوادی، محمد جعفر (۱۳۷۹). آموزش و پرورش چند فرهنگی به عنوان یک رویکرد در آموزش. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۶۳، ۵۱ - ۳۵.
- سند ملی برنامه «آموزش برای همه» (۱۳۸۳). وزارت آموزش و پرورش با همکاری سازمان مدیریت و برنامه ریزی کشور، تهران.
- صدری، عباس (۱۳۸۳). درسهائی از ژاپن. دفتر همکاریهای علمی بین المللی. وزارت آموزش و پرورش
- مک کانکی، روی و همکاران (۱۳۸۳). درک و پاسخگویی به نیازهای کودکان در کلاسهای فراگیر. ترجمه ابوالفضل سعیدی. تهران: سازمان آموزش و پرورش استثنایی.
- وست وود، پیتر (بی تا). آموزش و پرورش کودکان با نیازهای ویژه، راهبردهایی برای معلمان. (ترجمه ی شاهرخ مکوند حسینی و ۱۳۸۱). تهران: انتشارات رشد.
- ویلیامز، فیلیپ (بی تا). فرهنگ کودکان استثنایی. (ترجمه ی به پژوه و همکاران، ۱۳۷۵). تهران: انتشارات بعثت.
- یونسکو (سازمان علمی، هنری و فرهنگی سازمان ملل) (بی تا). اعلامیه جهانی آموزش برای همه، برآوردن نیازهای اساسی یادگیری. (ترجمه ی دفتر همکاریهای علمی بین المللی وزارت آموزش و پرورش و ۱۳۷۰).
- یونسکو (بی تا). عمل به تعهدات جمعی مصوب اجلاس جهانی آموزش و پرورش، داکار، سنگال. (ترجمه ی دفتر همکاریهای علمی بین المللی، وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۰).
- ارزشیابی طرح آزمایشی آموزش فراگیر در استانهای گیلان و اصفهان، (۱۳۸۳). ابوالفضل سعیدی و همکاران، سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور.
- یونسکو (بخش آموزش و پرورش) (بی تا). پرونده ای باز در مورد آموزش و پرورش فراگیر، مطالبی برای پشتیبانی از مدیران و کارکنان اجرایی. (ترجمه ی ابوالفضل سعیدی، ۱۳۸۳). پژوهشکده کودکان استثنایی.
- Both, T. & Ainscow, M. (1998). From them to us, An international study of inclusion in education. London, Routledge.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1995). Toward inclusive schools. David Fulton Publishers LTD, London.
- Firish, B. E. (2001). Inclusive education in NSW. Interaction, 14, 18-23.
- Goulas, M.F., Henry, L. J. & Griffith, k. (2004). Making Inclusion Work in rural southeast Texas. Electronic Journal of Inclusive Education, Vol 1, Edition 8, Summer & Fall. [Online] Available: <http://WWW.ed.wright.edu>
- Hegarty, s., & Alur. (2002). Education & children with special needs; from segregation to inclusion. New Dehli: Sage publication Ink.
- Hollander, A., Sharon. (2004). Inclusion literature: Ideas for teachers and teacher educator. Electronic Journal of Inclusive Education, Vol 1 Edition 8, Summer, Fall. [Online] Available: [//www.ed.wright.edu](http://www.ed.wright.edu)
- Jackson, B., Wills, D. (2002). School inclusion. 13th World Congress of Inclusion International. Melbourne, Australia.
- Loreman, T.M. & Deppeler, J. (2001). Inclusive education in Victoria: The UNESCO education for all 2000 assesment. Interaction, Special issue on inclusive education, 14, 13-17.
- Ivey, J. k., Reinke, k. (2002). pre service teachers attitude to ward inclusion in a non traditional classroom. Electronic Journal of Inclusive Education, Vol 1, Edition 6, Fall. [online] Available: <http://www.ed.wright.edu>
- Petrish, B. (2002). Inclusive education in Austria 13th world congress of inclusion international. Melbourne, Australia.
- Sameimanesh, S. (2002). Inclusive education for children with disabilities in rural and deprived Iran. 13th World Congress of Inclusive International. Melburne, Australia.
- Smith, C.T., polloway, E., patton. J. R. & Doway, C. A. (2004). Teaching students with special needs in inclusive setting (4th ed.). Pearson Education Inc.
- Unesco. (1994). The salamanca statement and framework for action on special needs education. [online]. Available: <http://www.Unesco.org/education.html>
- Unesco. (2001). overcoming exclusion through inclusive approaches in education, a challenge and a vision, [online]. Available: [//www.Unesco.org/education/inclusive](http://www.Unesco.org/education/inclusive)