

تلفیق کودکان استثنایی / اصول، مزایا و روش‌ها

معصومه قاسمی / کارشناس گفتار درمانی / کارشناس ارشد مدیریت توان بخشی

چکیده:

هدف از تلفیق آموزشی این است که همه کودکان اعم از عادی و معلول حتی الامکان در یک محیط در کنار هم و با هم آموزش ببینند و از فرصت‌های آموزشی برابر برخوردار گردند. مدارس عادی باید این امکان را داشته باشند که خدمات آموزشی را به همه کودکان صرف نظر از وجود هر نقص و تفاوت ارائه دهند. البته برای رسیدن به چنین هدفی این مدارس باید سازمان‌دهی مجدد شوند تا در برابر سبک‌ها و سرعت‌های مختلف یادگیری انعطاف پذیر گردند و بتوانند به نیازهای گوناگون دانش آموزان خود پاسخ دهند. تلفیق آموزشی با اختلاط از روی اجبار تفاوت اساسی دارد و اگر بخواهیم به هدف غایی آن برسیم باید اصول آن را در نظر بگیریم و با محدودیت‌ها و موانع آن آشنا باشیم. در غیر این صورت نه تنها امکان برابری فرصت‌های آموزشی را فراهم ننموده‌ایم که بر مشکلات آموزشی و انزوای دانش آموز دارای ناتوانی دامن زده‌ایم.

واژه‌های کلیدی: آموزش تلفیقی، کودکان استثنایی

مقدمه

هزینه برای گسترش امکانات اجتماعی، یکی از ضروریات اولیه تأمین عدالت اجتماعی و برابری و فرصت‌هاست و حقوق بشر زیر بنای منطقی برابری و عدالت بین افراد است.

تاریخچه تلفیق آموزشی^۱

در دهه ۱۹۷۰ بسیاری از کشورها شاهد تغییرات بسیاری در حیطه آموزش بودند. اندیشه‌های جدیدی به ظهور رسیده گسترش یافتند، این اندیشه‌ها، پایه‌های نظری امکانات موجود آن زمان را برای دانش‌آموزانی که با عنوان "دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه" شناخته می‌شدند را متزلزل ساخت. جریان‌های فکری مهم این دوران را می‌توان در شش محور خلاصه کرد:

۱- این واقعیت که طبقه‌بندی معلولیت بر اساس ملاک‌های پزشکی نمی‌تواند به خوبی، ویژگی‌های افراد

هدف از تلفیق ایجاد یکپارچگی و رسیدن به جامعه‌ای است که در آن همه افراد در کنار هم زندگی کنند و افراد معلول نیز در میان جامعه و در تمام مقاطع زندگی، زندگی روزمره خود را با الگوی مشابه سایر افراد جامعه بگذرانند. امروزه سازمان‌های دفاع از حقوق افراد معلول، اعلامیه حقوق بشر را به عنوان اساس و پایه رویکرد حل مشکل معلولان مد نظر قرار می‌دهند. اساسی‌ترین عواملی که برخورداری افراد معلول را از یک زندگی عادی مشکل می‌کنند، موانع معماری و تبعیض‌های اجتماعی هستند. به همین دلیل رفع این موانع به عنوان راه اصلی دستیابی به جامعه‌ای یکپارچه، مورد توجه متخصصان قرار گرفته است و در حقیقت می‌توان گفت هدف نهایی تمام تلاش‌های توان بخشی، تلفیق افراد دچار معلولیت در جامعه است.

دیدگاه انسان‌گرا توجه کننده اتخاذ خط‌مشی‌های دستیابی به رفاه معلولان است. بر طبق این دیدگاه، صرف

1. Educational integration

۶- این واقعیت که هر کودک خردسال یا جوان حق دارد در حد امکان زندگی کامل، مستقل و عادی داشته باشد بیشتر مورد پذیرش قرار گرفت.

در سراسر جهان کودکان بسیاری از آموزش و پرورش مناسب برخوردار نیستند و گروهی از این کودکان، کسانی هستند که به نوعی دچار نارسایی می‌باشند و در انجام فعالیت‌های معمول مناسب سن و موقعیت اجتماعی فرهنگی خود، دچار محدودیت یا ناتوانی هستند. این در حالی است که از شصت سال قبل ملل مختلف دنیا با صدور بیانیه حقوق بشر، به‌طور رسمی اظهار داشته‌اند که "همه آحاد بشر حق دسترسی و بهره‌مندی از آموزش و پرورش را دارند."

مدارس عادی باید چنان باشند که این امکان را برای همه کودکان فراهم آورند تا صرف‌نظر از وجود هر نقص و تفاوت در کنار یکدیگر به یادگیری بپردازند. البته برای رسیدن به چنین هدفی مدارس عادی باید سازمان‌دهی مجدد شوند تا در برابر سبک‌ها و سرعت‌های مختلف یادگیری انعطاف‌پذیر شوند و بتوانند به نیازهای گوناگون شاگردان خود پاسخ دهند.

محاسن و معایب آموزش دانش‌آموزان دچار معلولیت در مدارس ویژه

از محاسن آموزش دانش‌آموزان دچار معلولیت در مدارس ویژه آن است که در آموزش و پرورش استثنایی امکان بهره‌گیری از آموزش‌های خاص و برنامه درسی مخصوص کودکان با نیازهای ویژه و نیز امکان استفاده از تجهیزات تخصصی و مربیان تعلیم دیده استثنایی فراهم می‌شود. اما این گونه آموزش معایبی نیز دارد که به شرح

دچار معلولیت را بیان کند، روز به روز عمیق‌تر درک شد. چرا که تنوع و پیچیدگی معلولیت‌ها وسیع‌تر از آن است که با طبقه‌بندی موجود قابل بیان باشد.

۲- آگاهی بیشتر از این واقعیت که نه تنها شیوع معلولیت، بلکه شناخت ما از معلولیت در نتیجه تغییرات پزشکی، اقتصادی و اجتماعی، در طول زمان تغییر می‌یابد. برای مثال هم اکنون می‌دانیم مشکلاتی که خردسالان دچار معلولیت در طول آموزش عمومی با آنها روبه‌رو می‌شوند، ممکن است به همان اندازه که از ویژگی‌های فردی آنان ناشی می‌شوند، از شرایط محرومیت زای محیطی سرچشمه گرفته باشند.

۳- پذیرش عمومی‌تر این واقعیت که گرچه ممکن است والدین در بعضی از موارد "بخشی از مشکل" در تربیت فرزندان معلولشان را باعث شوند، اما نه تنها در مورد فرزندانشان حقوقی دارند که باید رعایت شود بلکه ارزش منحصر به فرد و سهمی یکتا در تسهیل رشد فرزند خود ایفا می‌کنند و متخصصان باید به نحو ثمربخش‌تری از مشارکت ایشان بهره‌برداری کنند.

۴- ارزش و اهمیت حیاتی انجام مداخله به‌موقع برای کمک به کودکان دارای نیازهای ویژه هر روز بیش از پیش شناخته شد و آشکار گردید. این کودکان لازم است به‌طور دائم و منظم مورد پایش و ارزیابی قرار گیرند تا برای پاسخ‌گویی به نیازهای در حال تغییر آنان برنامه‌ریزی منظم انجام شود.

۵- این واقعیت که مرز دقیقی میان "معلولیت" و "عادی بودن" وجود ندارد بلکه نیازهای فردی طیفی از یک پیوستار را تشکیل می‌دهند، بهتر درک شد.

ذیل است:

معلم رابط (به عنوان تسهیل گر) و ایجاد تغییراتی در فضا، محتوا، ابزارها و عملکرد کارکنان واحدهای آموزشی مزبور مشغول به تحصیل می شود.

مدارس عادی باید چنان باشند که این امکان را برای همه کودکان فراهم آورند تا صرف نظر از وجود هر نقص و تفاوت در کنار یکدیگر به یادگیری بپردازند. البته برای رسیدن به چنین هدفی مدارس عادی باید سازمان‌دهی مجدد شوند تا در برابر سبک‌ها و سرعت‌های مختلف یادگیری انعطاف پذیر شوند و بتوانند به نیازهای گوناگون شاگردان خود پاسخ دهند. مسئولین مدارس باید از طریق برنامه‌ریزی مناسب تحصیلی، راهبردهای آموزشی، استفاده از منابع و مشارکت جامعه، کیفیت آموزشی را تضمین کنند. در این راستا مدارس عادی باید به طور مستمر مورد حمایت قرار گیرند تا نیازهای آنها برآورده گردد.

درس خواندن در مدارس عادی موثرترین ابزار تشریک مساعی بین کودکان استثنایی و هم‌سالان آنهاست. البته در مدارس عادی کودکان استثنایی باید از حمایت بیشتری برخوردار شوند تا تحصیل کارآمد و موثر آنها تضمین شود.

تحصیل کودکان استثنایی در مدارس خاص و یا منزوی کردن دائمی آنها در کلاس‌ها و بخش‌های ویژه‌ای از یک مدرسه عادی فقط در موارد استثنایی قابل توصیه است و فقط هنگامی که تحصیل در کلاس‌های عادی آشکارا پاسخگوی نیازهای تحصیلی یا اجتماعی کودک نباشد و یا سلامت و رفاه کودک دچار معلولیت و سایر کودکان را خدشه‌دار نماید، می‌توان کودک را ملزم به شرکت در کلاس یا مدرسه ویژه کرد.

۱- جامعه، کودک و والدین او را متفاوت قلمداد می‌کند و برچسب ایجاد شده، به این کودکان و والدین ایشان فشار روانی فراوان وارد می‌آورد.

۲- آموزش و پرورش ویژه پر هزینه است.

۳- توسعه مدارس و کلاس‌های ویژه در مناطق کم جمعیت و فقیر امکان‌پذیر نیست.

۴- در مورد ظرفیت‌های یادگیری این کودکان، به والدین و معلمان برداشت قالبی ناصحیح‌القاء می‌نمایند.

۵- برداشت‌های کلیشه‌ای اطرافیان به نوبه خود سبب کاهش عزت نفس کودکان دارای نیازهای ویژه می‌شود.

۶- فرصت تعامل، مشارکت و همدلی هم‌سالان و معلمان مدارس عادی با این کودکان و خانواده‌های آنان به وجود نمی‌آید و این خود به نگرش تبعیض‌آمیز در جامعه منجر می‌شود.

۷- امکان جای دادن همه کودکان در یکی از طبقه‌های مرسوم کودکان استثنایی وجود ندارد، چرا که به طور معمول طیفی از تفاوت‌ها وجود دارند و گاه چند ویژگی متفاوت مربوط به چند طبقه در یک کودک ظاهر می‌شوند.

۸- کودکان دارای نیازهای ویژه را از دسترسی به الگوهای مناسب برای رشد رفتارهای مناسب محروم می‌کند.

آموزش تلفیقی

آموزش تلفیقی روشی است که در آن دانش‌آموز دارای نیازهای ویژه در کلاس‌های آموزش و پرورش عادی در کنار سایر دانش‌آموزان با استفاده از خدمات

- ۷- احساس مفید بودن در کودکان عادی و دچار نارسایی ایجاد می‌شود.
- ۸- کودکان عادی مهارت‌های رهبری را کسب می‌کنند.
- ۹- معلمان از تفاوت‌های فردی در تمام کودکان آگاه می‌گردند و برای آن ارزش قائل می‌شوند.
- ۱۰- معلمان، فنون نوین تدریس را یاد می‌گیرند و تمامی دانش‌آموزان از کاربرد آنها بهره‌مند خواهند شد.
- ۱۱- آگاهی، مهارت و انعطاف‌پذیری معلمان در رفع نیازهای ویژه ناشی از تفاوت‌های تمامی کودکان افزایش و ارتقاء می‌یابد.
- ۱۲- معلمان به متخصصان یا منابعی که برای تمامی دانش‌آموزان سودمند است، دسترسی پیدا می‌کنند.
- ۱۳- آموزش فراگیر با تغییر نگرش و فرهنگ‌سازی در محیط مدرسه و جامعه، زمینه‌پذیرش افراد دارای نیاز ویژه در متن جامعه را فراهم می‌کند.

لازمه ارتقاء مدارس عادی به نحوی که بتواند طیف وسیعی از شاگردان را در خود جای دهند، وجود خط مشی قوی و روشن همراه با تدارکات مالی کافی است و برای مبارزه با تعصب و ایجاد پذیرش در جامعه باید آموزش در سطح وسیعی انجام شود.

همچنین باید برای آموزش کارکنان و تأمین خدمات حمایتی ضروری، برنامه گسترده‌ای تدوین گردد. برای تحصیل موفقیت‌آمیز کودکان دارای نیاز ویژه در مدارس عادی، ایجاد تغییراتی در زمینه ساختمان‌ها، سازمان مدرسه، استخدام کارکنان، شیوه‌ی تعلیم و تربیت، برنامه‌های درسی، فعالیت‌های فوق برنامه و شیوه ارزیابی ضروری است.

مزایای آموزش تلفیقی

- ۱- در آموزش تلفیقی کودکان دارای نیازهای ویژه از الگوهای مناسب رشدی (کودکان هم‌سال و عادی) برخوردار هستند.
- ۲- برای معلمان امکان مقایسه عملکرد کودکان دارای نیازهای ویژه با الگوی رشدی مناسب و جهت‌گیری به سوی ارتقاء مهارت‌های متفاوت آنان فراهم است.
- ۳- می‌توان از توان بالقوه هم‌سالان برای آموزش و ارتقای مهارت‌های لازم در کودکان دارای نیازهای ویژه بهره گرفت.
- ۴- کودکان عادی تفاوت‌های فردی را بیشتر می‌پذیرند.
- ۵- کودکان عادی در برخورد با دانش‌آموزان کم‌توان، پذیرش بهتری پیدا می‌کنند.
- ۶- عزت نفس کودکان عادی و دچار نارسایی افزایش می‌یابد.

مراحل استقرار برنامه تلفیق

برای استقرار برنامه‌ی تلفیق باید:

- ۱- زیربنای فلسفی محکم، انجام فعالیت‌های تلفیقی را حمایت کند.
- ۲- برای انجام تلفیق، برنامه‌ریزی گسترده انجام گیرد و برنامه تفصیلی تدوین شود.
- ۳- مدیران به عنوان یکی از عاملین تغییر در تلفیق درگیر شوند.
- ۴- برنامه‌ی تلفیق با مشارکت والدین انجام شود.
- ۵- آگاهی کارکنان مدارس و دانش‌آموزان نسبت به مقوله معلولیت و ناتوانی ارتقاء یابد.

هرچند سایر شرایط فراهم باشد، اجرای برنامه‌های تلفیق امکان‌پذیر نخواهد بود. پذیرش و حمایت هم‌سالان عادی نیز از عوامل اصلی موفقیت در تلفیق است.

۳- عوامل مدیریتی و اجرایی

تعیین اهداف برنامه تلفیق برای عملی ساختن آن از اهمیت خاصی برخوردار است. همه افراد باید در مورد هدف برنامه‌ی تلفیق اتفاق نظر داشته باشند. همکاری و ارتباط نزدیک کلیه افرادی که در فرآیند تلفیق شرکت دارند نیز از عوامل دیگر موفقیت به شمار می‌آید. معلم باید با همکاری سایر متخصصان برای هر یک از دانش‌آموزان برنامه انفرادی تهیه کند و مواد آموزشی مناسب تدریس را تدارک ببیند. به نظر می‌رسد به ویژه زمانی که موضوع تلفیق معلولان شدید و عمیق مطرح است کلاس‌ها و گروه‌های کوچک کارآمدتر باشند.

و بالاخره برای این که بتوان میزان موفقیت برنامه تلفیق را به درستی سنجید، باید شیوه‌ی ارزشیابی شاخص‌های برنامه با اهداف برنامه هماهنگی داشته باشد.

اجرای تلفیق

تلفیق یک هنر است. هنری برای بازگرداندن شکل طبیعی ساختارهای جامعه، به خصوص مدرسه؛ ساختارهایی که تحت تاثیر برداشت‌های نامناسب از افراد دچار معلولیت (یعنی فقط در نظر گرفتن ناتوانی آنها) به دو نظام مجزای نامرتبط به هم تجزیه شده است. افرادی که با عموم مردم جامعه تفاوت‌هایی دارند، نباید از جامعه جدا گردند، بلکه جامعه باید امکانات خود را به نحوی ارتقاء و گسترش بخشد که بتواند پذیرای همه افراد باشد.

۶- کارکنان مدارس به وسیله آموزش، آماده‌ی برنامه تلفیق شوند.

۷- از این که حمایت‌های مناسب در کلاس وجود دارد اطمینان حاصل شود.

۸- برای هر دانش‌آموز تلفیق شده یک تیم برنامه‌ریزی ایجاد شود.

۹- تغییرات محیطی و انطباق‌های لازم برای اجرای برنامه تلفیق انجام شود.

۱۰- شیوه ارزیابی پیشرفت دانش‌آموزان تعیین و تدوین گردد.

عوامل موثر در موفقیت تلفیق

ناگفته پیداست نوع نگرش و ارزش‌های افراد دخیل در تلفیق، اعم از والدین، معلمان و هم‌کلاسی‌ها می‌تواند بر اجرای موفقیت‌آمیز برنامه تلفیق تاثیرگذار باشد. عواملی را که در دستیابی برنامه تلفیق به موفقیت نقش دارند می‌توان به سه گروه کلی تقسیم کرد:

۱- عوامل مربوط به دانش‌آموز معلول تلفیق شده

چنانچه دانش‌آموز معلول تلفیق شده از برخی

توانایی‌ها و مهارت‌ها برخوردار باشد، احتمال موفقیت تلفیق بیشتر خواهد بود. از جمله مهارت‌های اجتماعی،

توانایی شناختی، مهارت‌های تحصیلی و البته میزان تمایل و اشتیاق کودک برای مشارکت در برنامه‌های تلفیق از

اهمیت بسیار برخوردار است.

۲- عوامل مربوط به هم‌کلاسی‌ها و هم

مدرسه‌ای‌های عادی

تمایل دانش‌آموزان عادی و نگرش مثبت آنها نسبت

به دانش‌آموزان معلول برای موفقیت تلفیق ضروری است.

چرا که بدون همکاری و مشارکت دانش‌آموزان عادی

بنابراین واضح است که هدف از اتخاذ رویکرد تلفیق، تنها رفع ناتوانی افراد نیست، بلکه رفع ناتوانی جامعه در پذیرش افراد را نیز در بر می گیرد.

باید توجه داشت که تلفیق یک تغییر مقطعی نیست، بلکه یک روند جاری است و از آنجا که این خطر همواره وجود دارد که جامعه افراد کم توان را به حاشیه براند، فعالیت تلفیق باید به طور مستمر برای جلوگیری از مجزاشدن این افراد از بستر عادی جامعه در جریان باشد.

البته تغییر ساختار جامعه و به دنبال آن تغییر نظام آموزش ویژه، یک شبه ایجاد نمی شود، بلکه نیازمند تصمیمات متهورانه ای است که عملی شدن آنها منوط بر برنامه ریزی دقیق و آماده سازی به نسبت طولانی است. تفاوت های زیادی بین کشورها و در داخل هر کشور از نظر نوع شکل گیری روند تلفیق وجود دارد. عواملی که مسبب این تفاوت ها هستند، بسیار گوناگونند. تاریخ، قوانین اجتماعی، منابع مالی، انواع معلولیت ها و تمرکز جمعیتی از آن جمله هستند.

نگرش ها

اگر چه وضع قوانین و به این ترتیب پذیرش رسمی حقوق افراد معلول، خود گام مهمی است که باعث

ترغیب روند تلفیق می شود، ولی آنچه در ورای قوانین تصویب شده می تواند تضمینی برای اجرای موفقیت آمیز برنامه تلفیق باشد، نگرش مثبت همه کارگزاران امر تلفیق نسبت به موضوع است. این مهم از ضروریات اصلی ایجاد تعهد در کارگزاران و دست اندرکاران مربوطه جهت به انجام رساندن تلفیق کامل و نیز سوق دادن هر چه بیشتر و

کامل تر دانش آموزان دچار معلولیت به سوی مدارس عادی است.

اجرای تلفیق کامل، نیازمند ایجاد تغییراتی بنیادی در نوع تفکر در مورد آموزش ویژه است. مدیران مدارس، باید در ساختار و محیط مدرسه اصلاحات کلی انجام دهند، تا برای ورود کودکان دچار معلولیت آماده گردد و این در شرایطی است که از یک سو، اولویت های مختلف و از طرف دیگر، منابعی محدود در اختیار دارند.

معلمان از این که هم زمان با برعهده داشتن مسئولیت برنامه ریزی آموزشی و آموزش دانش آموزان کلاس که دارای طیف گسترده ای از نیازها و توانایی های فردی هستند؛ باید با کودکی که نیازهای ویژه دارد، سر و کله بزنند؛ احساس تهدید، ضعف، ناتوانی و بی کفایتی می کنند. از سوی دیگر به احتمال زیاد نگرش مسئولین مدرسه و معلمان بر نگرش دانش آموزان تاثیر می گذارد. ممکن است معلمان، ناخواسته از طریق طرز برخورد خود با دانش آموزانی که دارای معلولیت هستند، نگرش منفی خود را به دانش آموزان غیرمعلول القاء نمایند. بنابراین واضح است که در تضمین موفقیت یک برنامه تلفیق، آنچه مهم است ماهیت ارتباط است و نه میزان تماس.

طرف دیگر این قضیه والدین هستند. والدین کودکان دچار معلولیت نگران آنند که امکانات و سایر تسهیلات و کادر متخصص را که در دسترس داشته اند از دست بدهند و محیط آموزشی منطبق با نیازهای خاص فرزندشان نباشد. به طور کلی والدین ممکن است مدارس ویژه را به خاطر متمرکز بودن خدمات، امکان وجود تعامل اجتماعی با

هم‌سالان ناتوان، محیط فیزیکی برنامه درسی و نسبت پایین دانش‌آموز - معلم برای تحصیل فرزندشان ترجیح دهند.

مهارت معلمان

مطمئناً صرف این که کودکان رابه مدرسه عادی بفرستیم و از آنان انتظار داشته باشیم با شرایط کنار آیند، کافی نیست. در واقع شرکت کودکان دارای معلولیت، در کلاس‌های عادی می‌تواند اثراتی متفاوت از آنچه انتظار داریم، در پی داشته باشد. برای مثال دانش‌آموزان دارای معلولیت در کلاس عادی ممکن است با نگرش منفی هم‌کلاسی‌ها روبرو شوند. افراد زیادی باید با یکدیگر همکاری کنند تا موفقیت تلفیق تضمین شود و اثر مثبت برجای گذارد.

مجاورت بدون برنامه‌ریزی نه تنها همیشه مفید نیست بلکه می‌تواند به بدتر شدن اوضاع بیانجامد. برای موفقیت چنین برنامه‌ای علاوه بر سازمان‌دهی آموزشی نیاز به سازمان‌دهی تعامل بین کودکان نیز هست. کارکنان و مسئولان این مدارس باید راه‌هایی را برای کمک به ایجاد روابط بین این کودکان و سایر هم‌کلاس‌ان ایجاد کنند. جایگزینی دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه، در ساختار آموزش عادی به شرطی موفقیت‌آمیز خواهد بود که مسئولیت نهایی آموزش دانش‌آموز دارای نیاز ویژه که به طور پاره وقت یا تمام وقت در مدارس عادی قرار گرفته‌اند به معلم آموزش عادی سپرده شود و هم‌او امکانات آموزشی را با نیازهای خاص این دانش‌آموزان هماهنگ نماید. از طرف دیگر معلمان باید توان ارائه آموزشی با کیفیت بالا و تفکیک شده بر اساس نیازهای فردی را داشته باشند.

حمایت

برای این که معلمان بتوانند دانش‌آموزانی با نیازهای ویژه را در مدارس عادی آموزش دهند علاوه بر مهارت، به حمایت مناسب نیاز دارند. این حمایت را می‌توان از داخل و یا خارج از مدرسه تامین کرد.

برنامه درسی

وجود برنامه درسی مناسب از عوامل دیگری است که تلفیق را تسهیل می‌کند. جداسازی کودکان دارای نیاز ویژه در مدارس خاص، اغلب بر اساس این تفکر که مدارس ویژه دارای برنامه‌های درسی متفاوت از مدارس عادی هستند، شکل گرفته است. یکسان نبودن چارچوب برنامه درسی به مجزا شدن این دو نظام آموزشی از یکدیگر رسمیت بخشیده است و دستیابی به تلفیق را مشکل‌تر ساخته است. وجود چارچوب مشترک به دانش‌آموزانی که توانایی‌های متفاوت از یکدیگر دارند، این امکان را می‌دهد تا در کنار یکدیگر درس بخوانند و برای مورد بحث قرار دادن برنامه درسی زبانی مشترک داشته باشند. این کار نه تنها باعث تسهیل ارتباط معلمان با سایر همکارانشان در مورد برنامه‌های آموزشی دانش‌آموزانی که دارای معلولیت هستند می‌شود، بلکه همکاری ایشان را در تدوین و اجرای برنامه‌های مشترک تضمین می‌کند.

جامعه

اگرچه در روند تلفیق آموزشی بحث اساسی بر روی برنامه درسی و روش‌ها و نگرش‌های آموزشی متمرکز است، اما تلفیق، مختص آموزش و پرورش نیست و در

روش‌های اجرای برنامه تلفیق

در مدارس تلفیق ممکن است به سه شکل به اجرا در آید:

۱- تلفیق مکانی

۲- تلفیق اجتماعی

۳- تلفیق برنامه‌ای و عملکردی

تلفیق مکانی: کودکان عادی و کودکان دارای نیاز

ویژه، در کلاس‌های مجزا اما در مدرسه‌ای واحد به تحصیل می‌پردازند.

تلفیق اجتماعی: کودکان دارای نیاز ویژه و کودکان

عادی هر چند در کلاس‌های مجزای یک مدرسه واحد درس می‌خوانند، اما در پاره‌ای از فعالیت‌های اجتماعی از جمله بازی کردن، غذا خوردن و استفاده از سرویس مدرسه در کنار یکدیگر هستند.

تلفیق برنامه‌ای و عملکردی: شکل نهایی و کامل تلفیق

است و در آن کلیه فعالیت‌های آموزشی و اجتماعی مدرسه بصورت مشترک اجرا می‌شود.

جایگزینی

شکل‌های مختلف جایگزینی کودکان دارای معلولیت

در مدارس عادی عبارتند از:

- جایگزینی تمام وقت در کلاس عادی بدون نیاز به هر گونه کمک و حمایت

- جایگزینی در کلاس عادی همراه با دوره‌های آموزشی در کلاس استثنایی یا مدرسه استثنایی

- جایگزینی در مدرسه یا کلاس استثنایی همراه با حضور دوره‌ای در کلاس عادی و مشارکت کامل در زندگی

اجتماعی عمومی و فعالیت‌های فوق برنامه مدرسه

واقع جنبه اجتماعی تلفیق است که به مقبولیت و محبوبیت بیشتر این فلسفه منجر شده است. در واقع تعهدات و انتظارات متقابل بین جامعه و موسساتی مثل مدارس است که موجب می‌شود تا این موسسات، مسئولیت‌ها و وظایف عمومی خود را به خاطر آورند. بنابراین، در سیاست و عملکرد مدارس تلفیقی نه تنها اصول مربوط به برنامه‌های درسی و اجتماعی لحاظ می‌گردند، بلکه مسئولین و دست‌اندرکاران مستقیم مدارس یعنی معلمان، والدین و دانش‌آموزان و نیز سیاست‌گذاران و قانون‌گذاران باید مجموعه گسترده‌تری از اصول را مورد پذیرش قرار دهند.

یک جامعه مدنی واقعی، باید تمام تلاش خود را برای از بین بردن نابرابری‌هایی که ناشی از شرایط بوده است، متمرکز کرده و سعی کند با اقداماتی که صورت می‌دهد آنها را شدیدتر نسازد.

شاید مدافعان آموزش ویژه بر این عقیده باشند که مدارس ویژه در کم کردن تفاوت‌ها موفق بوده‌اند، ولی باید در نظر گرفت که نابرابری‌های موجود بین کودکان را نمی‌توان تنها از طریق ایجاد منابع فیزیکی (امکانات و تجهیزات و ...) یا منابع انسانی (معلمان آموزش ویژه، متخصصان و ...) که در اختیار این مدارس قرار می‌گیرند، کم کرد. زیرا این نابرابری‌ها، در واقع ناشی از نبود فرصت برابر در انجام همان کارهایی که سایر کودکان انجام می‌دهند و قرار نگرفتن در فضایی است که سایرین قرار دارند. بنابراین کم کردن این نابرابری‌ها مهم‌تر از تهیه منابع مالی و تجهیزاتی است.

تا متوسط بوده است. اگر چه مشکل انتخابی بودن افرادی که در آموزش تلفیقی قرار گرفته‌اند همچنان باقی است، ولی انجام مطالعه طولی بر روی ۸۰۰ دانش آموز تلفیقی نشان داد دانش آموزانی که دارای معلولیت‌های حسی بودند. ۴۳ درصد بیشتر از گروه مشابه خود که در مدارس استثنایی تحصیل کرده بودند، پس از اتمام مدرسه موفق به اشتغال شدند.

یک جامعه مدنی واقعی، باید تمام تلاش خود را برای از بین بردن نابرابری‌هایی که ناشی از شرایط بوده است، متمرکز کرده و سعی کند با اقداماتی که صورت می‌دهد آنها را شدیدتر نسازد.

از طرف دیگر نتایج مطالعات متعدد در زمینه مقایسه پیشرفت تحصیلی دو گروه همتای کودکان عادی در کلاس‌های تلفیقی و غیرتلفیقی نشان داده‌اند که هیچکدام از دانش آموزان عادی، به خاطر حضور و شرکت در کلاس‌های تلفیقی صدمه‌ای ندیده‌اند و این حضور، بر روی آنها اثر منفی نداشته و از نظر ساعات آموزشی نیز هیچگونه اتلاف وقتی برای این دانش آموزان ایجاد نشده است.

در زمینه اثر احتمالی ناخواسته وقفه ناشی از برنامه‌های توان‌بخشی بر آموزش تلفیقی کمتر تحقیق شده است. برای برخورداری از برنامه‌های توان‌بخشی، دانش آموزان تلفیقی باید ساعاتی را از کلاس درس خارج شوند. تاثیر این محروم شدن، بر پیشرفت تحصیلی، در منابع تحقیقاتی روشن نشده است. البته پژوهش‌های زیادی وجود دارد که نشان داده‌اند، روش‌های درمانی ساده‌تری که در آنها نیاز به خارج کردن دانش آموز از کلاس درس نیست می‌تواند کفایت بیشتری داشته باشند. برای این منظور می‌توان

- جایگزینی تمام وقت در مدرسه یا کلاس استثنایی همراه با تماس اجتماعی با دانش آموزان مدارس عادی
- جایگزینی در مدارس استثنایی همراه با آموزش برخی دروس در مدارس محلی عادی
نوع جایگزینی مناسب بر حسب نوع و میزان معلولیت و شرایط عمومی کودک ممکن است متفاوت باشد.

بررسی‌ها چه می‌گویند:

یکی از راه‌های تعیین میزان موفقیت هر برنامه، بررسی نتایج حاصل از اجرای آن و پیدا کردن اشکالات و موانع موجود است. از آغاز جنبش تلفیق، در مورد نگرش افراد مختلف درباره روند عادی‌سازی به‌طور عام و تلفیق افراد دارای معلولیت به‌طور خاص، پژوهش‌های متعددی انجام شده است. نتایج حاکی از آن بوده که به‌طور کلی، نگرش متخصصین در مورد تلفیق مثبت بوده است. بررسی‌های دیگری به مقایسه نتایج حاصل از آموزش تلفیقی با آموزش ویژه پرداخته‌اند. البته با توجه به اینکه جایگزینی افراد در هر کدام از این دو نظام با انتخاب و نه از روی تصادف انجام می‌شود، (برای کودکانی که آموزش آنها سخت‌تر است، کلاس‌های ویژه و برای آنان که آموزش داد نشان آسان‌تر است، برنامه‌های تلفیقی در نظر گرفته می‌شود)، انجام چنین مقایسه‌ای کاری دشوار است. به هر حال با وجود چنین مشکلاتی، بسیاری از محققان نتایج یافته‌های خود را ارائه داده‌اند. برای مثال بیکر^۱ و همکارانش در سال ۱۹۹۵ گزارش داده‌اند که اثر آموزش تلفیقی بر روی بالا رفتن میزان موفقیت‌های اجتماعی و تحصیلی دانش آموزان دارای معلولیت از کم

طراحانی که پیشتاز قافله جنبش آموزش تلفیقی کامل و عملکردی هستند، به هم برسند.

شواهدی از اجرای تلفیق در ایران

در کشور ما اولین گام در راه آموزش و پرورش کودکان دارای معلولیت بیش از هشتاد سال قبل برداشته شد. نخستین فعالیت‌ها در بخش آموزش و پرورش نابینایان، سپس ناشنوایان و بعد از آن افراد دارای کم‌توانی ذهنی، به‌صورت داوطلبانه و در بخش غیر دولتی انجام گرفته است.

از سال ۱۳۴۷، با تشکیل دفتری به نام "دفتر آموزش کودکان و دانش‌آموزان استثنایی" در وزارت آموزش و پرورش، فعالیت این بخش از آموزش و پرورش در قالب مدارس استثنایی و غالباً با تشکیل کلاس ویژه در مدرسه عادی، شکل دولتی و رسمی به خود گرفت. پس از تصویب قانونی با عنوان "آموزش و پرورش کودکان استثنایی" در سال ۱۳۶۹ در مجلس شورای اسلامی، سازمانی تحت عنوان "سازمان آموزش و پرورش استثنایی" وابسته به وزارت آموزش و پرورش تاسیس شد و در ابعادی وسیع‌تر، اهداف و وظایفی گسترده‌تر از سابق، گروه‌های بیشتری از کودکان و دانش‌آموزان دارای معلولیت را تحت پوشش قرار داد. در حال حاضر این سازمان هفت گروه دانش‌آموزان نابینا و کم‌بینا، ناشنوا و کم‌شنوا، کم‌توان ذهنی، چند معلولیتی، دانش‌آموزان با اختلالات رفتاری، دانش‌آموزان با معلولیت جسمی و حرکتی و دانش‌آموزان با اختلال یادگیری را تحت پوشش قرار داده است.

ساعات برنامه‌های درمانی را به گونه‌ای تنظیم کرد که بعد از ساعات درسی باشد، تا دانش‌آموز در ساعات درسی کلاس را ترک نکند.

نتایج پژوهش توماس^۱ و همکاران در سال ۱۹۹۸ در ایالات متحده حاکی از آن بود که دبیران دوره راهنمایی، اکثراً بر این عقیده هستند که تلفیق دانش‌آموزان دارای معلولیت در کلاس‌های آموزش عمومی، تنها زمانی نتیجه مطلوب خواهد داشت که انتظارات درسی از ایشان، مطابق با توانایی‌های آنها باشد اما در عین حال معتقدند به‌قدری سر معلم شلوغ است که نمی‌تواند به آموزش انفرادی پردازند.

واکر^۲ و همکارانش در ایالات متحده در سال ۱۹۹۹ طی مطالعه‌ای، به مرور نتایج ۲۸ تحقیق در مورد نگرش معلمان از نظام آموزش تلفیقی پرداختند و به این نتیجه رسیدند که ۲/۳ معلمان ایده و روش آموزش تلفیقی را مورد حمایت قرار می‌دهند. پذیرش آنان ارتباط مستقیمی با نوع و شدت معلولیت داشته است، به این نحو که معلولیت‌های شدیدتر، مقاومت بیشتری را از طرف معلمان در بر داشته است. علاوه بر این روشن شد که این پذیرش، بیشتر جنبه نظری دارد تا جنبه عملی. زیرا تنها ۱/۳ از آنها عقیده داشتند که وقت و مهارت لازم را برای به اجرا درآوردن آموزش تلفیقی، دارا هستند. آنان در مجموع، با مرور نتایج این بررسی‌ها چنین پیش‌بینی می‌کردند که هنوز راه درازی در پیش است تا در آن کشور نظر اکثر معلمان در زمینه ایجاد تمایز در برنامه درسی به طوری که منطبق بر نیازهای فردی باشد، با نظر پژوهشگران و

1. Thomas
2. Walker

تلفیقی انتخاب شده‌اند. البته آمار فوق مربوط به آن گروهی است که تحت پوشش خدمات آموزشی ادارات آموزش و پرورش استثنایی هستند و به عنوان دانش آموز تلفیقی ثبت نام شده‌اند، اما از آنجا که در پاره‌ای از مناطق نیز کودکان بدون اطلاع و ثبت اطلاعات در سازمان آموزش و پرورش استثنایی در مدارس عادی ثبت نام کرده‌اند و خدمات دانش آموز تلفیقی را نمی‌گیرند، دستیابی به آمار دقیق این گروه میسر نیست.

در کشور ما مدارسی که برای تلفیق دانش آموزان انتخاب می‌شوند، شرایط خاصی ندارند. معمولاً نزدیک‌ترین مدرسه به محل سکونت کودک دارای معلولیت برای تلفیق وی انتخاب می‌شود. در هر دو گروه مدارس دولتی و غیرانتفاعی ممکن است تلفیق صورت گیرد که انتخاب آن به عهده‌ی والدین دانش آموز است. این مدارس برای ورود دانش آموزان دارای معلولیت، اقدام خاصی انجام نمی‌دهند و از لحاظ فیزیکی مناسب سازی در آنها انجام نمی‌گیرد. آموزش تلفیقی خدمات توان بخشی را شامل نمی‌شود و دانش آموزان تلفیقی فقط چند ساعت در هفته از آموزش معلمان رابط برخوردار می‌شوند.

آموزش تلفیقی به طور رسمی از سال ۱۳۷۳ در سه گروه کم شنوا، کم بینا و معلولان جسمی حرکتی آغاز شد. ابتدا تلفیق در مقاطع ابتدایی، راهنمایی، متوسطه انجام می‌شد. تلفیق در مقطع پیش دانشگاهی از سال ۱۳۷۷ و در مقطع پیش دبستانی از سال ۱۳۸۲ آغاز شد. به این ترتیب که خردسالان پیش دبستانی از سن ۵ سالگی و از پایان دوره آمادگی تکمیلی استثنایی 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.

کودکان کم شنوا بزرگترین گروه دانش آموزان تلفیقی کشور را تشکیل می‌دهند. برخی از این دانش آموزان با توجه به نبود امکانات آموزشی استثنایی در محل زندگی شان به ناچار در مدارس عادی ثبت نام کرده‌اند و بسیاری دیگر به پیشنهاد دست اندرکاران آموزش و پرورش استثنائی و یا تمایل و درخواست والدین، با توجه به توانمندی دانش آموزان در بهره گیری از امکانات آموزش و پرورش عادی، برای آموزش

منابع

- ۱- میرخانی، سید مجید، مبانی توان بخشی (۱)، چاپ اول، تهران، انتشارات سازمان بهزیستی کشور و دانشگاه علوم بهزیستی و توان بخشی، ۱۳۷۸، ۶۹-۶۳
- ۲- بیانیه اجلاس جهانی آموزش و پرورش داکار، تهران، سازمان آموزش و پرورش استثنایی، ۱۳۸۱
- ۳- بیانیه سالامانکا (چارچوب عملی آموزش افراد استثنایی)، تهران، سازمان آموزش و پرورش استثنایی، ۱۳۸۱
- ۴- دیسون و همکاران، پرونده ای باز در مورد آموزش و پرورش فراگیر، ترجمه ابوالفضل سعیدی، چاپ اول، تهران، انتشارات سازمان آموزش و پرورش استثنایی، ۱۳۸۱
- ۵- مک کانکی، روی، درک و پاسخگویی به نیازهای کودکان در کلاس های فراگیر، ترجمه ابوالفضل سعیدی، چاپ اول، تهران، انتشارات سازمان آموزش و پرورش استثنایی، ۱۳۸۳

- ۶- گزارش مصاحبه با فاطمه شریفی گل زردی (مسئول دفتر کارشناسی آموزش تلفیقی ناشنوایان)، اداره آموزش و پرورش استثنایی شهر تهران، ۱۳۸۴
- ۷- حسن زاده، سعید، ارزشیابی مقدماتی آموزش و پرورش تلفیقی دانش آموزان دچار آسیب شنوایی، سازمان آموزش و پرورش استثنایی، پژوهشکده استثنایی، تهران، ۱۳۷۷
- ۸- مصطفوی گرو، جلیل، بررسی نگرش مدیران استثنایی و عادی نسبت به طرح تلفیقی نابینایان در شهر مشهد، پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ۱۳۷۶
- ۹- دانیل، پی، هالاها. جیمز ام، کافمن، کودکان استثنایی (مقدمه ای بر آموزشهای ویژه)، ترجمه مجتبی جوادیان، چاپ پنجم، مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی، ۱۳۷۸
- ۱۰- پاکزاد، محمود، هیاهو در دنیای سکوت، چاپ اول، تهران، انتشارات وزارت ارشاد و فرهنگ اسلامی، ۱۳۷۵
- ۱۱- محمد پور، طاهره، آشنایی با ناشنوایان آموزش و توان بخشی آنان، چاپ اول، تهران، انتشارات سازمان بهزیستی کشور و دانشگاه علوم بهزیستی و توان بخشی، ۱۳۷۶
- ۱۲- آینسکو، مل، راهنمای تربیت معلم برای توسعه فراگیر سازی آموزش و پرورش، ترجمه ابوالفضل سعیدی، چاپ اول، تهران، انتشارات سازمان آموزش و پرورش استثنایی، ۱۳۸۳
- ۱۳- اعلامیه اجلاس جهانی آموزش برای همه، تهران، سازمان آموزش و پرورش استثنایی، ۱۳۷۱
- ۱۴- آیین نامه آموزش تلفیقی و فراگیر کودکان و دانش آموزان دارای نیازهای ویژه در مدارس عادی، وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۲
- ۱۵- حاج علی اکبر، اکرم، بررسی نگرش مربیان مهدکودکهای عادی نسبت به تلفیق کودکان آموزش دیده کم شنوا، پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت توانبخشی، دانشگاه علوم بهزیستی و توانبخشی، تهران، ۱۳۸۱
- ۱۶- گزارش مصاحبه با ابوالفضل سعیدی رئیس پژوهشکده استثنایی، تهران، ۱۳۸۴
- ۱۷- یونسکو (بخش آموزش و پرورش)، مقدمه ای بر آموزش و پرورش و زبان آموزی برای کودکان ناشنوا، ترجمه ابوالفضل سعیدی، چاپ اول، تهران، انتشارات سازمان آموزش و پرورش استثنایی، ۱۳۸۳
- ۱۸- شیوه نامه آموزش تلفیقی و فراگیر کودکان و دانش آموزان دارای نیازهای ویژه در مدارس عادی، تهران، وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۲
- ۱۹- ارزشیابی طرح آزمایشی آموزش فراگیر در استان های گیلان و اصفهان، سازمان آموزش و پرورش استثنایی با همکاری صندوق کودکان سازمان ملل متحد (یونسف)، پژوهشکده کودکان استثنایی، تهران، ۱۳۸۲
- ۲۰- اشتری، پرویز، بررسی میزان تاثیر برنامه های توان بخشی قبل از دبستان بر وضعیت تحصیلی دانش آموزان تلفیقی با آسیب شنوایی، پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت توانبخشی، دانشگاه علوم بهزیستی و توان بخشی، تهران، ۱۳۸۰
- ۲۱- سعیدی، ابوالفضل، بررسی و مقایسه پختگی اجتماعی پسران شنوای عادی و ناشنوای ۱۰ تا ۱۱ ساله مدارس تهران در سال ۱۳۷۰، پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی کودکان استثنایی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ۱۳۷۱
- ۲۲- دنمارک، جان، ناشنوایی و بهداشت روانی، ترجمه شروین شمالی، چاپ اول، تهران، انتشارات سازمان آموزش و پرورش استثنایی، ۱۳۷۹
- 1- Judge, A, Future Coping Strategies, Union of International Associations, 1992, <http://www.ceptualinstitute.com>
- 2- Vandell, D, Integrating Hearing and Deaf Preschooler: An Attempt to Enhance Hearing Childrens Interaction with Deaf peers, Child Development, 1982, 53: 1354-1363
- 3- Geers, E and Nicolas, J, Personal, Social and Family Adjustment in School-Aged Children with Cochlear Implant, Ear Hear, 2003, 24 (1): 69-81
- 4- Mckee, R and Smith, E , Report on a survey of parents of " High Needs " & " Very High Needs " Deaf student in mainstream schools, Victoria University of Wellington, 2003, <http://www>.
- 5- Jambor, E and Elliot, M, Selfsteem and Coping strategies among deaf student, JDDF, 2005, 10 (1): 63-81
- 6- Hearing & Hearing loss, <http://www.asha.org/public/hearing/disorder>
- 7- Effect of Hearing loss on Development, 2006, <http://www.asha.org/public/hearing/disorder>
- 8- Educational Needs of Hearing Impaired Children, 2006, http://cd.ed.gov.hk/la_03/chi/curr_guides /Hearing/eh-2

- 9-Planning for Inclusion, 1995, <http://www.nichcy.org/pubs/newsdig>
- 10- Anold D and Tremblay A, Interaction if deaf and hearing preschool children, J commun Disord, 1979 May, 12.(3): 245-51
- 11- Spencer P , Koester Ls , Meadow-orldans K, Communicative interaction of deaf and hearing children in a day care center, Am Ann Deaf, 1995 Mar, 140 (1): 6
- 12- Minnet A, Clark K, Wilson G , Play behavior and communication between deaf and hard of hearing children and their hearing peers in an integrated preschool , Am Ann Deaf, 1994 oct, 139 (4): 420-9
- 13- Brown PM, Foster SB , Integrating hearig and deaf students on a college campus , Successes and barriers as perceived by hearing student, Am Ann Deaf, 1991 Mar, 136 (1): 21-27
- 14- Kavulaniluseño F, An assessment of the perceptions of secondary special and general education teachers working in inclusive setting in the commonwealth of virginia , State university in partial fulfillment for the requirement for the degree of PHD in Administration and Special education, virginia, 2001
- 15- Jerry L, Marion P, Hearing in children, 4th ed, Williams &Wilkins, 1991
- 16- Musselman CR and Lindsay PH, Wilson AK, An evaluation of recent trends in preschool programming for hearing – impaired children, J Speech Hear Disord, 1988 Feb, 53 (1):71-88
- 17- Polat F, Factors affecting psychosocial adjustment of deaf students, Jnl of Deaf Studies and Deaf Education, 2003, 8(3):325-340
- 18- Lena A, Classroom interaction and the social situation of hard of hearing pupils in regular classes, peresented at international congress on education of the deaf (Tel Aviv, Israel, July 16-20 1995)
- 19- Sari H, Reflection of deaf students and their experiences in the mainstreamed turkish high schools, presented at inclusive and supportive education congress international special education conference, (1st-4th, August, 2005, Glasgow, Scotland)
- 20- Martin D and Bat Chava Y, Negotiating hearing friendship: coping strategies of boys and grls in mainstream schools, Child Care Dev, 2003

