



## شناسایی شاخص‌های آموزش فراگیر برای دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه

رضا کاظمی<sup>۱</sup>، محمدصادق نیکنام<sup>۲\*</sup>

۱. گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران

۲. گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران

\* ایمیل نویسنده مسئول: m.niknam58@yahoo.com

### چکیده

هدف این پژوهش شناسایی شاخص‌های آموزش فراگیر برای دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه در مدارس شهر تهران است. این مطالعه از نوع کیفی و با روش تحلیل محتوای داده‌های مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته انجام شد. ۲۳ نفر از معلمان، مدیران، مشاوران و کارشناسان حوزه آموزش فراگیر به صورت هدفمند انتخاب شدند. داده‌ها تا رسیدن به اشباع نظری جمع‌آوری شد و با استفاده از نرم‌افزار Nvivo نسخه ۱۲، داده‌ها کدگذاری و تحلیل گردید. تحلیل داده‌ها سه مقوله اصلی شامل ساختارهای نهادی و حمایتی، فرهنگ و نگرش‌ها، و مؤلفه‌های عملیاتی در سطح مدرسه را نشان داد. هر یک از این مقوله‌ها شامل چندین زیرمقوله مرتبط بود که شاخص‌های مهم آموزش فراگیر را تشکیل می‌دادند. نبود سیاست‌های منسجم، کمبود منابع و آموزش تخصصی، نگرش‌های منفی معلمان و والدین، و ضعف همکاری درون مدرسه‌ای از مهم‌ترین چالش‌ها محسوب شدند. همچنین تأکید بر استفاده از روش‌های تدریس تطبیقی، برنامه‌ریزی فردی، ارزیابی تطبیقی و مشارکت فعال خانواده‌ها از مؤلفه‌های کلیدی موفقیت آموزش فراگیر بود. برای تحقق آموزش فراگیر در ایران، نیازمند اصلاح ساختارهای نهادی، تغییر نگرش فرهنگی و تقویت مؤلفه‌های عملیاتی در مدارس هستیم. شناسایی و بومی‌سازی شاخص‌های آموزش فراگیر می‌تواند مسیر حرکت به سوی عدالت آموزشی را هموار سازد.

**کلیدواژه‌گان:** آموزش فراگیر، شاخص‌های آموزشی، نیازهای ویژه، عدالت آموزشی

تاریخ ارسال: ۳ بهمن ۱۴۰۱

تاریخ بازنگری: ۱۲ اسفند ۱۴۰۱

تاریخ پذیرش: ۲۷ اسفند ۱۴۰۱

تاریخ چاپ: ۱۷ فروردین ۱۴۰۲



**How to cite:** Kazemi, R., & Niknam, M. (2023). Identifying Indicators of Inclusive Education for Students with Special Needs. *Training, Education, and Sustainable Development*, 1(1), 19-27.



© 2023 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

# Identifying Indicators of Inclusive Education for Students with Special Needs

Reza Kazemi<sup>1</sup>, Mohammadsadegh Niknam<sup>2\*</sup>

1. Department of Educational Sciences, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran

2. Department of Educational Management, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran

\*Corresponding Author's Email: m.niknam58@yahoo.com

## Abstract

The aim of this study was to identify indicators of inclusive education for students with special needs in schools of Tehran. This qualitative study employed content analysis of semi-structured interviews. Twenty-three teachers, principals, counselors, and experts in inclusive education were purposively selected. Data were collected until theoretical saturation and analyzed using Nvivo 12 software through open, axial, and selective coding. Data analysis revealed three main categories: institutional and supportive structures, culture and attitudes, and operational components at the school level. Each category included several subcategories forming key indicators of inclusive education. Lack of coherent policies, insufficient resources and specialized training, negative attitudes among teachers and parents, and weak intra-school collaboration were identified as major challenges. Emphasis on adaptive teaching methods, individualized planning, adaptive assessment, and active family participation emerged as crucial components for successful inclusive education. Realizing inclusive education in Iran requires reforming institutional structures, changing cultural attitudes, and strengthening operational components within schools. Identifying and localizing inclusive education indicators can facilitate the path toward educational equity.

**Keywords:** *Inclusive education, educational indicators, special needs, educational equity, qualitative analysis, integrated schools.*

Submit Date: 23 January 2023

Revise Date: 3 March 2023

Accept Date: 18 March 2023

Publish Date: 5 April 2023

در دهه‌های اخیر، گفتمان عدالت آموزشی به‌ویژه در حوزه آموزش دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه، به یکی از مباحث کلیدی در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزشی در سطح جهانی تبدیل شده است. آموزش فراگیر به‌عنوان رویکردی مبتنی بر شمول اجتماعی، تلاش دارد تا نظام آموزشی را از حالتی گزینشی و جداساز به سوی نظامی پاسخگو به تنوع نیازهای یادگیرندگان هدایت کند. در این رویکرد، دانش‌آموزان با نیازهای متفاوت، از جمله دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری، جسمی، روانی یا رفتاری، در کنار دیگر هم‌سالان خود در مدارس عادی حضور می‌یابند و خدمات آموزشی متناسب دریافت می‌کنند (Ainscow & Miles, 2008). اصل بنیادین آموزش فراگیر، پذیرش تفاوت‌ها و تأمین فرصت‌های برابر یادگیری برای همه دانش‌آموزان است.

سند بین‌المللی آموزش برای همه (EFA) و کنوانسیون حقوق افراد دارای معلولیت سازمان ملل (CRPD) بر حق دسترسی بدون تبعیض به آموزش فراگیر برای کودکان دارای ناتوانی تأکید دارند (UNESCO, 2009). در این اسناد، فراگیرسازی نه‌تنها به‌عنوان یک راهبرد آموزشی، بلکه به‌مثابه یک رویکرد انسانی و حقوق‌محور تلقی شده است. در ایران نیز با تصویب اسناد بالادستی چون سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و آیین‌نامه تلفیق دانش‌آموزان استثنایی، تلاش‌هایی در جهت استقرار مدارس فراگیر انجام شده است (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۱)، اما همچنان چالش‌های متعددی بر سر راه تحقق عملی آن وجود دارد.

یکی از چالش‌های اساسی در اجرای آموزش فراگیر، نبود شاخص‌ها و معیارهای مشخص و عملیاتی است که بتواند وضعیت موجود را ارزیابی و مسیر حرکت به‌سوی شمول‌گرایی را هدایت کند (Florian & Black-Hawkins, 2011). شاخص‌ها به‌عنوان ابزارهایی برای سنجش میزان موفقیت، شناسایی کاستی‌ها و برنامه‌ریزی مداخلات اصلاحی، نقشی کلیدی در تحقق اهداف آموزش فراگیر دارند. به‌عبارت دیگر، بدون تعریف دقیق شاخص‌ها، اجرای سیاست‌های فراگیرسازی به‌صورت سلیقه‌ای، پراکنده و غیرهدفمند خواهد بود.

مطالعات مختلف نشان می‌دهند که شاخص‌های آموزش فراگیر باید ابعاد گوناگونی از جمله سیاست‌گذاری، منابع انسانی و مالی، روش‌های تدریس، نگرش‌ها و فرهنگ مدرسه، نظام ارزشیابی، و مشارکت خانواده را دربر گیرد (Booth & Ainscow, 2016). برای نمونه، پژوهش Booth و همکاران (۲۰۰۲) در چارچوب "شاخص‌های مدرسه فراگیر" به سه بُعد اصلی فرهنگ فراگیر، سیاست‌های فراگیر و عملکردهای فراگیر اشاره می‌کند که هر یک شامل مجموعه‌ای از شاخص‌های عینی و ذهنی قابل سنجش هستند. بااین‌حال، انتقال و بومی‌سازی این شاخص‌ها در نظام آموزشی هر کشور، نیازمند شناخت زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی، ساختاری و نهادی خاص آن کشور است.

در ایران، با وجود برخی تلاش‌ها در سال‌های اخیر، پژوهش‌های کمی به‌صورت نظام‌مند به شناسایی و اعتبارسنجی شاخص‌های آموزش فراگیر پرداخته‌اند. اغلب مطالعات یا بر تجارب محدود معلمان و مدیران متمرکز بوده‌اند یا صرفاً به موانع و مشکلات آموزش تلفیقی پرداخته‌اند (Ahmadabadi et al., 2019; Karami & Mofrad, 2017). به‌عبارت دیگر، خلأ یک الگوی جامع مبتنی بر شواهد تجربی داخلی برای تبیین شاخص‌های کلیدی آموزش فراگیر در مدارس ایران احساس می‌شود. از سوی دیگر، شناسایی شاخص‌ها از زبان کنشگران اصلی این حوزه یعنی معلمان، مدیران، مشاوران و کارشناسان آموزشی، می‌تواند به بازنمایی دقیق‌تر واقعیت‌های میدانی و چالش‌های پیاده‌سازی کمک کند (Forlin & Chambers, 2011).

پژوهش حاضر با رویکردی کیفی و بهره‌گیری از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با فعالان حوزه آموزش فراگیر در شهر تهران، به دنبال شناسایی شاخص‌های آموزش فراگیر برای دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه است. استفاده از روش کیفی در این مطالعه مبتنی بر این باور است که بسیاری از مؤلفه‌های آموزش فراگیر، ابعادی پیچیده، زمینه‌مند و مبتنی بر تجربه دارند که با روش‌های کمی قابل شناسایی نیستند (Creswell, 2017). به‌علاوه، تحلیل محتوای داده‌ها با نرم‌افزار Nvivo و بهره‌گیری از کدگذاری سه‌مرحله‌ای (باز، محوری و انتخابی)، امکان استخراج الگوها و تم‌های مفهومی از میان داده‌های کیفی را فراهم می‌آورد.

در این مطالعه، تلاش شده است با شنیدن صدای دست‌اندرکاران اصلی آموزش فراگیر، نگاهی جامع، بومی‌شده و عمیق به مقوله شاخص‌های مؤثر در تحقق مدارس فراگیر ارائه شود. تمرکز بر تجربه‌های زیسته مشارکت‌کنندگان، امکان شناسایی عواملی را فراهم می‌کند که در قالب سیاست‌های کلان یا گزارش‌های رسمی قابل مشاهده نیستند، اما در عمل نقش تعیین‌کننده‌ای در موفقیت یا شکست فراگیرسازی ایفا می‌کنند. هدف نهایی این پژوهش، ارائه چارچوبی مفهومی برای سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان، مدیران مدارس و معلمان است تا در مسیر توسعه آموزش فراگیر، بتوانند تصمیمات و اقدامات خود را بر مبنای شاخص‌هایی روشن و قابل ارزیابی اتخاذ کنند.

## روش‌شناسی

۲۲

در این مطالعه از رویکرد کیفی با هدف شناسایی شاخص‌های آموزش فراگیر برای دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه استفاده شد. روش پژوهش مبتنی بر تحلیل محتوای کیفی قراردادی بود که با تمرکز بر استخراج مفاهیم از تجارب زیسته مشارکت‌کنندگان طراحی شده است. جامعه مورد مطالعه شامل کارشناسان آموزش و پرورش استثنایی، معلمان با تجربه در مدارس تلفیقی، و متخصصان حوزه آموزش فراگیر در شهر تهران بود. با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری هدفمند و با در نظر گرفتن معیارهایی چون حداقل پنج سال سابقه فعالیت در حوزه آموزش فراگیر یا آموزش دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه، در مجموع ۲۳ نفر به عنوان مشارکت‌کننده انتخاب شدند. فرایند مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت؛ به گونه‌ای که پس از مصاحبه با نفر بیست و سوم، داده‌های جدیدی به مضامین پیشین افزوده نشد. برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه‌های نیمه‌ساخت‌یافته استفاده شد. هر مصاحبه به‌طور میانگین بین ۴۵ تا ۶۰ دقیقه به طول انجامید و با رضایت مشارکت‌کنندگان ضبط و سپس به‌صورت کامل پیاده‌سازی شد. سؤالات مصاحبه بر محورهایی مانند مؤلفه‌های کلیدی آموزش فراگیر، موانع پیاده‌سازی، تجارب موفق یا چالش‌برانگیز، و پیشنهادات عملی برای بهبود وضعیت آموزش فراگیر متمرکز بود. داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها با استفاده از نرم‌افزار Nvivo نسخه ۱۲ مورد تحلیل قرار گرفت. برای تحلیل داده‌ها از روش کدگذاری سه‌مرحله‌ای شامل کدگذاری باز، محوری و انتخابی استفاده شد. در ابتدا مفاهیم اولیه از داده‌ها استخراج و در قالب کدهای باز شناسایی شد. سپس این کدها بر اساس شباهت‌های مفهومی دسته‌بندی و به مقوله‌های محوری تبدیل گردیدند. در نهایت با ترکیب و تلفیق مقوله‌ها، تم‌های اصلی پژوهش شکل گرفتند. جهت اعتباربخشی به داده‌ها از راهبردهایی مانند بازبینی کدها توسط همکار پژوهشی، بررسی مجدد داده‌ها توسط برخی از مشارکت‌کنندگان (member check) و ثبت دقیق مراحل پژوهش برای قابلیت پیگیری استفاده شد.

## یافته‌ها

در این پژوهش، ۲۳ نفر از افراد دارای تجربه و تخصص در حوزه آموزش فراگیر به‌عنوان مشارکت‌کننده حضور داشتند. از این تعداد، ۱۵ نفر زن (۶۵٪) و ۸ نفر مرد (۳۵٪) بودند. از نظر گروه شغلی، ۱۰ نفر معلم مدارس تلفیقی، ۵ نفر مدیر مدرسه، ۴ نفر مشاور آموزشی، و ۴ نفر کارشناس آموزش و پرورش استثنایی بودند. از لحاظ سابقه کاری، ۹ نفر دارای سابقه بین ۵ تا ۱۰ سال، ۸ نفر بین ۱۰ تا ۱۵ سال، و ۶ نفر بیش از ۱۵ سال سابقه فعالیت حرفه‌ای در حوزه آموزش دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه داشتند. همچنین، ۱۴ نفر دارای مدرک کارشناسی ارشد و ۹ نفر دارای مدرک کارشناسی بودند. تمامی مشارکت‌کنندگان ساکن شهر تهران و فعال در مدارس و نهادهای مرتبط با آموزش فراگیر در این شهر بودند.

مقوله نخست: ساختارهای نهادی و حمایتی

در زیرمقوله سیاست‌گذاری آموزشی، مشارکت‌کنندگان به نبود سیاست‌های یکپارچه، مشخص و مبتنی بر شواهد برای توسعه آموزش فراگیر اشاره کردند. به باور آن‌ها، آموزش فراگیر بیشتر در حد شعار باقی مانده و فاقد پشتوانه اجرایی است. یکی از مشارکت‌کنندگان بیان کرد: «ما

هنوز سیاست مشخصی برای اینکه مدرسه چه امکاناتی باید برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه داشته باشد، نداریم؛ همه چیز سلیقه‌ای اجرا می‌شود.»

در زیرمقوله پشتیبانی مالی و تجهیزاتی، کمبود منابع و امکانات آموزشی متناسب با نیازهای دانش‌آموزان ویژه از جمله نکات پررنگ بود. تجهیزات کمک‌آموزشی ناکافی، نبود نیروی انسانی متخصص و فضای فیزیکی نامتناسب، از جمله موانع اجرای موفق آموزش فراگیر محسوب می‌شود. یکی از معلمان گفت: «مدرسه ما حتی یک اتاق آرام‌سازی برای دانش‌آموزان طیف اوتیسم ندارد؛ همه چیز باید با ابتکار معلم جبران شود.»

در زیرمقوله نظام ارزشیابی و پایش، تأکید مشارکت‌کنندگان بر نبود سازوکارهایی برای ارزیابی میزان موفقیت یا شکست آموزش فراگیر بود. به گفته آن‌ها، ارزشیابی‌ها بیشتر بر خروجی‌های کمی مانند نمره متمرکز هستند و پیشرفت‌های فردی یا روانی مورد توجه قرار نمی‌گیرند. یکی از کارشناسان اظهار داشت: «دانش‌آموزی که بتواند با کمک معلم حتی فقط به کلاس بیاید، یک موفقیت است؛ اما ما فقط به نمره نگاه می‌کنیم.»

در زیرمقوله آموزش معلمان و تخصص‌گرایی، نبود آموزش‌های تخصصی برای معلمان مدارس عادی یک ضعف جدی قلمداد شد. مشارکت‌کنندگان بر این باور بودند که بسیاری از معلمان اطلاعات کافی درباره اختلالات یادگیری، اوتیسم یا مشکلات رفتاری ندارند. یک شرکت‌کننده گفت: «خیلی از همکاران من نمی‌دانند با دانش‌آموز بیش‌فعال چطور باید رفتار کنند و معمولاً او را از کلاس حذف می‌کنند.» در زیرمقوله تعامل بین‌بخشی، فقدان ارتباط مؤثر میان آموزش و پرورش و نهادهای حمایتی دیگر همچون بهزیستی، مراکز مشاوره و درمانی برجسته بود. این موضوع باعث شده پیگیری پرونده‌های دانش‌آموزان ویژه دشوار و غیرسیستماتیک باشد. به گفته یکی از شرکت‌کنندگان: «وقتی دانش‌آموز مشکل جدی دارد، ما نمی‌دانیم دقیقاً باید با کدام سازمان هماهنگ کنیم. ارتباط بین‌نهادی تقریباً وجود ندارد.»

در زیرمقوله قوانین و مقررات، مشارکت‌کنندگان به نبود ضمانت اجرایی برای اجرای آموزش فراگیر اشاره کردند. به نظر آن‌ها، اگرچه برخی اسناد بالادستی به فراگیرسازی اشاره کرده‌اند، اما در عمل مدیران و معلمان الزامی برای اجرای آن نمی‌بینند. یکی از معلمان گفت: «تا وقتی قانون مشخص نداشته باشیم که بگه مدرسه باید پذیرای دانش‌آموز با نیاز ویژه باشه، خیلی‌ها به بهانه‌های مختلف از پذیرش شونه خالی می‌کنن.»

در زیرمقوله ساختار سازمانی مدارس نیز نبود پست‌های تخصصی مانند مشاور ویژه، مربی رابط یا مدیر آشنا با آموزش فراگیر مورد انتقاد قرار گرفت. بسیاری از مدارس فاقد سازوکار درونی برای مدیریت مؤثر کلاس‌های تلفیقی هستند. یکی از مشارکت‌کنندگان عنوان کرد: «در مدرسه ما اصلاً کسی مسئول رسیدگی به دانش‌آموزان با نیاز خاص نیست؛ همه‌چیز به عهده معلم کلاس گذاشته شده.»

مقوله دوم: فرهنگ و نگرش‌ها

در زیرمقوله نگرش معلمان، مقاومت و تردید معلمان در پذیرش آموزش فراگیر به‌طور مکرر تکرار شد. بسیاری از معلمان هنوز بر این باورند که دانش‌آموزان با نیازهای ویژه توانایی یادگیری در کلاس‌های عادی را ندارند. یکی از معلمان بیان داشت: «راستش را بخواهید بعضی وقت‌ها حس می‌کنم بودن یک دانش‌آموز با مشکلات شدید یادگیری فقط نظم کلاس را بهم می‌زند.»

در زیرمقوله نگرش والدین، مشاهده شد که برخی خانواده‌های دانش‌آموزان عادی نسبت به حضور دانش‌آموزان با نیازهای خاص در کلاس فرزندشان دیدگاه منفی دارند. آن‌ها نگران افت کیفیت آموزشی و تأثیر منفی بر یادگیری فرزند خود هستند. یک مدیر مدرسه گفت: «بارها شده خانواده‌ها اصرار داشتن که فرزندشون در کلاس جدا باشه چون بچه‌ای با مشکلات رفتاری در کلاس هست.»

در زیرمقوله نگرش دانش‌آموزان عادی، نبود فرهنگ‌سازی کافی درباره تفاوت‌های فردی و پذیرش تنوع مورد تأکید قرار گرفت. برخی دانش‌آموزان دچار سوگیری، طرد اجتماعی و حتی تمسخر هم‌کلاسی‌های متفاوت خود می‌شوند. به گفته یک مشاور مدرسه: «دانش‌آموزی که لکنت داشت، تا مدت‌ها از طرف هم‌کلاسی‌ها مسخره می‌شد، چون هیچ‌کس به بچه‌ها آموزش نداده بود که این تفاوت طبیعی است.»

در زیرمقوله باورهای مدیریتی، نگرش مدیران مدارس به عنوان تسهیل گر یا مانع آموزش فراگیر برجسته شد. برخی مدیران تنها بر نتایج نهایی و معدل نهایی تأکید دارند و به عدالت آموزشی بی توجه اند. یکی از شرکت کنندگان گفت: «مدیری که فقط به رتبه مدرسه در منطقه فکر می کند، طبیعتاً علاقه ای به ثبت نام دانش آموزان نیاز ویژه ندارد.»

در زیرمقوله کلیشه ها و انگ ها، مشارکت کنندگان بر این نکته تأکید کردند که برچسب زنی و نگاه ترحم آمیز همچنان بر آموزش فراگیر سایه افکنده است. بسیاری از والدین نیز نگران هستند که فرزندشان به دلیل حضور در کلاس تلفیقی، برچسب "خاص بودن" بخورد. یکی از والدین اظهار داشت: «می ترسم اگر بفهمم پسر من در کلاس تلفیقی، بچه های دیگه باهاش بازی نکنن.»

مقوله سوم: مؤلفه های عملیاتی در سطح مدرسه

در زیرمقوله روش های تدریس تطبیقی، ضرورت استفاده از شیوه های متنوع تدریس و متناسب سازی محتوا و روش ها با توانایی های فردی دانش آموزان مطرح شد. معلمان موفق از روش هایی چون آموزش چندحسی، تنظیم تکالیف فردی و استفاده از فناوری های کمک آموزشی بهره می برند. یک معلم بیان کرد: «من برای دانش آموز ناشنوا از فیلم های زیرنویس دار و زبان اشاره استفاده می کنم و تأثیرش عالیه.»

در زیرمقوله مدیریت کلاس فراگیر، مشارکت کنندگان بر اهمیت ایجاد نظم، مشارکت فعال همه دانش آموزان و وجود راهکارهای مدیریت چالش های رفتاری تأکید داشتند. استفاده از معلمان حمایتی و تفکیک وظایف آموزشی می تواند در این مسیر مؤثر باشد. یک معلم عنوان کرد: «وقتی همکار رابط در کلاس هست، واقعاً می توانم بهتر روی درس تمرکز کنم؛ بچه های خاص هم بهتر همراه می شن.»

در زیرمقوله مشارکت خانواده، نقش کلیدی والدین در موفقیت یا شکست برنامه های آموزش فراگیر مورد تأکید قرار گرفت. مشارکت فعال خانواده در تنظیم برنامه فردی، حضور در جلسات مشاوره و حمایت روانی از فرزند، از عوامل موفقیت آمیز ذکر شد. یکی از معلمان گفت: «مادر یکی از دانش آموزان اوتیسمی هر روز با من تماس می گیره و تمرین هایی رو که در خانه انجام دادن، به اشتراک می ذاره. این همکاری خیلی کمک می کنه.»

در زیرمقوله همکاری درون مدرسه ای، مشارکت بین معلمان، مشاوران و مدیران در تنظیم برنامه های آموزشی تلفیقی و بررسی پیشرفت دانش آموزان مؤثر تلقی شد. یک مدیر گفت: «ما هر ماه جلسات مشترکی داریم و درباره شرایط دانش آموزان خاص تبادل نظر می کنیم؛ این باعث انسجام عملکردمون شده.»

در زیرمقوله ارزیابی تطبیقی، ضرورت بازنگری در شیوه های سنجش و حرکت از آزمون های استاندارد به سوی سنجش های توصیفی، عملکردی و فردمحور مورد توجه قرار گرفت. یکی از معلمان بیان داشت: «من برای دانش آموزی که فقط بتونه اسم خودش رو بنویسه، نمره کامل می دم چون برای اون یه دستاورد بزرگه.»

در زیرمقوله برنامه ریزی آموزشی فردی، مشارکت کنندگان تأکید کردند که بدون طراحی برنامه آموزشی اختصاصی برای هر دانش آموز با نیازهای خاص، اهداف یادگیری محقق نخواهد شد. این برنامه باید انعطاف پذیر، واقع بینانه و قابل پایش باشد. یک مشاور گفت: «هر کودک داستان خودش؛ نمی تونیم یک نسخه یکسان برای همه تجویز کنیم.»

## بحث و نتیجه گیری

نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه های نیمه ساختاریافته در این مطالعه، سه مقوله اصلی را به عنوان ابعاد بنیادین شاخص های آموزش فراگیر برای دانش آموزان دارای نیازهای ویژه شناسایی کرد: ساختارهای نهادی و حمایتی، فرهنگ و نگرش ها، و مؤلفه های عملیاتی در سطح مدرسه. این سه مقوله هر یک شامل مجموعه ای از زیرمقوله ها و کدهای مفهومی بودند که از تجارب زیسته مشارکت کنندگان استخراج شده اند. تحلیل این داده ها نشان داد که تحقق آموزش فراگیر، نیازمند مجموعه ای از سازوکارهای ساختاری، نگرشی و اجرایی است که در تعامل با یکدیگر امکان تحقق عدالت آموزشی را فراهم می کنند.

در حوزه ساختارهای نهادی، مشارکت‌کنندگان به فقدان سیاست‌گذاری منسجم، عدم تأمین مالی پایدار، و نبود نظام ارزشیابی متناسب با رویکرد فراگیر اشاره داشتند. این یافته‌ها با مطالعات پیشین همسو هستند که بر ضعف‌های سیاستی و ساختاری در پیاده‌سازی آموزش فراگیر تأکید کرده‌اند (Florian & Black-Hawkins, 2011). برای مثال، Forlin و Chambers (۲۰۱۱) نیز گزارش کرده‌اند که نبود پشتیبانی سازمانی و کمبود منابع آموزشی از مهم‌ترین چالش‌های معلمان در اجرای برنامه‌های فراگیر است. در مطالعه حاضر، تأکید ویژه‌ای بر نبود ارتباط بین‌بخشی مؤثر میان آموزش و پرورش و سایر نهادهای حمایتی شد؛ موضوعی که Karami و Mofrad (۲۰۱۷) نیز به آن اشاره کرده‌اند و تأکید دارند که بدون تعامل نهادی، پیاده‌سازی آموزش فراگیر با مشکلات جدی مواجه خواهد شد.

در محور دوم یعنی فرهنگ و نگرش‌ها، نتایج نشان داد که نگرش منفی برخی معلمان، والدین و حتی مدیران مدرسه نسبت به آموزش فراگیر، یکی از مهم‌ترین موانع تحقق آن است. این یافته هم‌راستا با مطالعاتی است که نشان داده‌اند نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، تعیین‌کننده میزان پذیرش و تعامل آن‌ها در کلاس‌های عادی است (Avramidis & Norwich, 2002). نگرانی والدین از تأثیر منفی تلفیق بر یادگیری فرزند خود نیز در پژوهش حاضر تکرار شد که پیش‌تر در گزارش Ahmadabadi et al (۲۰۱۹) نیز به آن اشاره شده بود. همچنین، طرد اجتماعی توسط دانش‌آموزان عادی و نهادینه شدن کلیشه‌های منفی درباره ناتوانی‌ها، از جمله عواملی هستند که فضای اجتماعی مدرسه را برای یادگیری فراگیر نامساعد می‌سازند.

در محور سوم، یعنی مؤلفه‌های عملیاتی در سطح مدرسه، یافته‌ها بر ضرورت به‌کارگیری روش‌های تدریس تطبیقی، طراحی برنامه آموزشی فردی، استفاده از ارزیابی‌های متناسب، و جلب مشارکت خانواده‌ها تأکید داشتند. این نتایج با چارچوب نظری Booth و Ainscow (۲۰۱۶) مطابقت دارد که آموزش فراگیر را در سه سطح فرهنگ، سیاست و عمل دسته‌بندی کرده‌اند و عملکرد مدرسه را بر اساس شاخص‌هایی چون برنامه‌ریزی فردی، همکاری درون‌مدرسه‌ای و روش‌های تدریس تطبیقی ارزیابی می‌کنند. در مطالعه حاضر، نقش مهم همکاری بین معلمان و مشاوران مدرسه نیز مورد تأکید قرار گرفت که با یافته‌های Ainscow و Miles (۲۰۰۸) که بر یادگیری جمعی و همکاری حرفه‌ای تأکید دارند، هماهنگ است.

یکی از نکات برجسته در یافته‌های این پژوهش، اهمیت نگاه سیستمی به مقوله آموزش فراگیر بود. بسیاری از مشارکت‌کنندگان تأکید داشتند که تمرکز صرف بر معلمان یا روش‌های تدریس بدون اصلاح ساختارهای نهادی و تغییر نگرش‌های فرهنگی، نمی‌تواند منجر به تحقق آموزش فراگیر شود. این نگاه تلفیقی و سیستمی، در پژوهش‌های بین‌المللی نیز مورد توجه بوده است (UNESCO, 2009). برای مثال، در سیاست‌نامه‌های یونسکو بر ضرورت هم‌راستاسازی ساختارها، فرهنگ‌ها و اقدامات آموزشی برای تضمین دسترسی برابر به آموزش تأکید شده است.

همچنین، این پژوهش بر اهمیت مشارکت فعال خانواده‌ها در فرایند آموزش فراگیر تأکید دارد. خانواده‌هایی که در تنظیم برنامه آموزشی فرزندان خود نقش فعال دارند، معمولاً در ایجاد انگیزه، تداوم یادگیری و کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان با نیازهای ویژه نقش مؤثری ایفا می‌کنند. این نکته در پژوهش Sin و Forlin (۲۰۱۰) نیز تأیید شده است که نشان می‌دهد مشارکت والدین، یکی از عوامل موفقیت‌آمیز در اجرای برنامه‌های تلفیقی است.

با وجود هم‌راستایی کلی نتایج با ادبیات پیشین، برخی یافته‌ها نیز ویژگی‌های خاص آموزش و پرورش ایران را بازتاب می‌دهند. برای مثال، تأکید مشارکت‌کنندگان بر تأثیر رتبه‌بندی مدارس، تمرکزگرایی تصمیم‌گیری، و نداشتن ضمانت‌های اجرایی قانونی، از چالش‌هایی است که در زمینه خاص ایران و ساختار متمرکز نظام آموزشی آن قابل تحلیل است. همچنین، ضعف ارتباط بین‌نهادی و نبود زیرساخت‌های مناسب برای ارجاع دانش‌آموزان، از جمله نقاط ضعف نظام پشتیبانی هستند که باید در سیاست‌گذاری‌های آینده مدنظر قرار گیرند.

یکی از مهم‌ترین محدودیت‌های این مطالعه، تمرکز جغرافیایی آن بر شهر تهران است که ممکن است یافته‌ها را از نظر قابلیت تعمیم به سایر مناطق کشور با محدودیت مواجه سازد. تفاوت‌های فرهنگی، اقتصادی و زیرساختی میان استان‌ها می‌تواند بر نحوه اجرای آموزش فراگیر

تأثیرگذار باشد. همچنین، روش کیفی هرچند در شناسایی عمیق شاخص‌ها مؤثر است، اما امکان سنجش میزان تأثیر یا فراوانی هر شاخص را فراهم نمی‌سازد. محدودیت دیگر، احتمال تأثیر پیش‌داوری‌های مشارکت‌کنندگان بر نحوه پاسخ‌دهی آن‌هاست؛ به‌ویژه در مواردی که مسئولیت سازمانی یا شغلی آن‌ها ممکن است بر اظهار نظر آزادانه تأثیر بگذارد.

برای تکمیل و تعمیق یافته‌های این پژوهش، انجام مطالعات کمی مبتنی بر نتایج کیفی حاضر پیشنهاد می‌شود تا اعتبار بیرونی و قابلیت تعمیم شاخص‌ها سنجیده شود. همچنین، پژوهش‌های مقایسه‌ای در سطح ملی و بین‌المللی می‌تواند به شناسایی الگوهای موفق در اجرای آموزش فراگیر کمک کند. انجام مطالعات طولی که تغییرات نگرش‌ها و رفتارهای معلمان و مدیران را در گذر زمان بررسی کنند نیز ارزشمند است. بررسی آموزش فراگیر در سطوح مختلف تحصیلی، به‌ویژه در دوره متوسطه، از دیگر خلأهای پژوهشی است که نیازمند توجه بیشتر است.

بر اساس یافته‌های این پژوهش، توصیه می‌شود که وزارت آموزش و پرورش اقدام به تدوین و اجرای شاخص‌های ملی آموزش فراگیر با مشارکت معلمان، مدیران، والدین و کارشناسان حوزه آموزش استثنایی نماید. همچنین، ایجاد ساختارهای حمایتی در سطح مدرسه از جمله مشاوران تخصصی، معلمان رابط، و ارزیابی‌های تطبیقی، می‌تواند کیفیت آموزش فراگیر را ارتقا دهد. برگزاری کارگاه‌های آموزشی مستمر برای معلمان در زمینه روش‌های تدریس تطبیقی، مدیریت کلاس‌های تلفیقی، و شناخت اختلالات یادگیری نیز پیشنهاد می‌شود. همچنین، طراحی برنامه‌های فرهنگی برای تغییر نگرش دانش‌آموزان و خانواده‌ها نسبت به آموزش فراگیر، گامی اساسی در راستای تقویت فرهنگ شمول‌گرایی در مدارس خواهد بود.

## مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

## تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

## موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

## شفافیت داده‌ها

داده‌ها و مآخذ پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسنده مسئول و ضمن رعایت اصول کپی رایت ارسال خواهد شد.

## حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

## References

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: where next? *Prospects*, 38(1), 15–34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Ahmadabadi, Z., Malekpour, M., & Hejazi, E. (2019). Barriers of inclusive education in Iranian primary schools. *Journal of Exceptional Children*, 19(3), 7–20.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (4th ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Karami, S., & Mofrad, S. (2017). A qualitative study of inclusive education challenges in Iranian schools. *Research in Educational Systems*, 11(39), 55–76.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.