
موانع، چالش‌ها و فواید آموزش فراگیر دانش آموزان دیرآموز از دید مدیران مدارس*

دکتر مجتبی امیری مجد^۱، آیت اله یوسفی^۲

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی مهم‌ترین موانع، چالش‌ها و فواید آموزش فراگیر دانش آموزان دیرآموز از دید مدیران مدارس استان خراسان شمالی بود. به دلیل محدود بودن تعداد دانش آموزان دیرآموز که در برنامه آموزش فراگیر شرکت داشتند همه مدیران مدارس فراگیر استان خراسان شمالی که دانش آموزان دیرآموز در آن مدارس تحصیل می‌کردند در پژوهش شرکت کردند. برای شناسایی موانع، چالش‌ها و فواید آموزش فراگیر از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. داده‌ها با استفاده از آزمون فریدمن و آزمون مجذور کای تحلیل شدند. نتایج نشان داد که از نظر مدیران، موانع آموزش فراگیر همسنگ نیستند و به ترتیب موانع اداری و آموزشی، موانع اقتصادی و موانع فرهنگی اهمیت بیشتری دارند. در زمینه چالش‌های آموزش فراگیر، مدیران معتقد بودند که چالش‌های آموزشی و اداری و چالش‌های اقتصادی اهمیت بیشتری دارند. در زمینه فواید برنامه آموزش فراگیر، مدیران معتقد بودند که فواید آموزشی فراگیرسازی به ترتیب اولویت عبارتند از: بهبود عزت نفس دانش آموزان، نزدیکی به محل تحصیل و فواید آموزشی. در پایان مقاله، در باره نتایج و کاربردهای یافته‌ها بحث شده است.

واژگان کلیدی: آموزش فراگیر، دیرآموزان، موانع، چالش‌ها، فواید

* این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی است که با حمایت مالی اداره کل آموزش و پرورش استان خراسان شمالی انجام شده است.

۱- استادیار روان شناسی، گروه روان شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهر، اهر، ایران. Email: amirimajd@abhariau.ac.ir
۲- کارشناس ارشد روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی

/ مقدمه /

یک قرن تجربه مربوط به ساختارهای مختلف آموزشی نشان می‌دهد که آموزش مجزا که در آن، افراد بر اساس ویژگی‌های مختلف، مثل معلولیت‌ها، گروه‌بندی می‌شوند و تحت آموزش‌های ویژه و جدا از همسالان عادی خود قرار می‌گیرند نتوانسته است پاسخگوی بسیاری از نیازهای واقعی این افراد به عنوان عضوی از اعضا یک جامعه انسانی باشد (کاکاجویباری و هوسپیان، ۱۳۸۰). در چند سال گذشته تغییر چشمگیری در دیدگاه دولت‌ها، مناطق آموزش و پرورش، والدین، معلمان و متخصصان نسبت به آموزش فراگیر رخ داده است (فارل و آینسکو، ۲۰۰۲). از این رو، هر روزه متخصصان بیشتری به نقش آموزش فراگیر در زمینه‌های تحصیلی، بهبود روابط اجتماعی و سایر زمینه‌ها اشاره می‌کنند.

فراگیرسازی یعنی جزئی از کل به حساب آمدن (فرهنگ مریام وبستر، ۲۰۱۱). هدف فراگیرسازی این است که کودکان دارای ناتوانی‌های مختلف، جزء جدایی‌ناپذیر آموزش و پرورش عادی شوند. این کار باید به صورتی انجام شود که همه اعضای محیط فراگیر از آن بهره‌برند. کلاس فراگیر به همه کودکان دارای ناتوانی فرصت می‌دهد تا در فعالیت‌های کلاسی و فوق برنامه شرکت کنند و در کنار همسالان خود یاد بگیرند و با آنها ارتباط برقرار کنند. فرگوسن (۱۹۹۵) معتقد است که آموزش و پرورش یعنی عضویت در گروه. بنابراین، کسی که می‌خواهد عضویت در گروه را یاد بگیرد باید خودش عضو گروه باشد.

فراگیرسازی سطوح مختلفی دارد. مثلاً دانش‌آموز دیرآموز می‌تواند بخشی از روز را در کلاس عادی بگذراند یا به طور کامل در کلاس و مدرسه عادی جایابی شود که این به شدت ناتوانی و نیازهای وی بستگی دارد. فراگیرسازی کامل باعث می‌شود که دانش‌آموز دیرآموز بخشی از محیط آموزشی عادی شناخته شود، مهارت‌های اجتماعی به وی آموزش داده شود، به فردی مستقل بدل گردد و با همسالان عادی خود ارتباط برقرار کند (پچ، هاگم و هاگارد، ۱۹۹۹).

فراگیرسازی در دهه‌های اخیر پیشرفت چشمگیری کرده و بسیاری از دانش‌آموزان دارای ناتوانی را دربرگرفته است. با وجود این، موانع و چالش‌هایی وجود دارد که باعث شده اند هنوز عده زیادی از دیرآموزان نتوانند در محیط‌های فراگیر تحصیل کنند. مثلاً یکی از مهم‌ترین وظایف مدرسه این است که محیط را با نیازهای دانش‌آموز منطبق کند (فاکس و فاکس، ۱۹۹۴). نبود جو رقابتی در بین مدارس برای بالا بردن استانداردهای آموزش فراگیر، مساله‌ای بسیار مهم تلقی می‌شود و در بسیاری از پژوهش‌ها به عنوان چالشی عمده برای آموزش و پرورش استثنایی مطرح شده است (اورانس و لانت، ۲۰۰۲؛ لویید، ۲۰۰۰؛ لاکسی و توماس، ۲۰۰۱). مدارس استثنایی باید پیوسته تلاش کنند بهترین محیط

را برای برآورده ساختن نیازهای ویژه کودکان استثنایی فراهم کنند. عامل مهم دیگر بی میلی مدارس به آموزش فراگیر است، زیرا مدیران مدارس عادی تصور می کنند که آموزش فراگیر در پیشرفت تحصیلی سایر دانش آموزان تاثیر منفی می گذارد. برخی پژوهش‌ها نیز از این دیدگاه حمایت می کنند. مثلاً پژوهش لانت و نورویچ (۱۹۹۹) نشان داد مدرسی که تعداد بیشتری از کودکان استثنایی در آنها آموزش می بیند سطح عملکرد کلی ضعیف‌تری دارند.

مطالعه کرول و موزس (۲۰۰۰) نشان داد که مدیران و معلمان در برابر فراگیرسازی مقاومت می کنند زیرا اعتقاد دارند که نوع و شدت ناتوانی کودک و ناکافی بودن توان مدارس برای برآورده کردن نیازهای کودکان استثنایی عملاً آموزش فراگیر را ناممکن می کند. یکی دیگر از موانع مهمی که در منابع تخصصی کودکان استثنایی زیاد به آن اشاره شده است عدم آمادگی کافی معلمان برای برطرف کردن نیازهای طیف گسترده ای از دانش آموزان استثنایی است. پژوهش‌ها نشان می دهند بسیاری از معلمان تازه کار خود را فاقد آمادگی کافی برای برآورده کردن نیازهای دانش آموزان استثنایی می دانند (آورامیدیس و همکاران، ۲۰۰۰، گارنر، ۱۹۹۶). پژوهش آورامیدیس در مدارس ابتدایی و راهنمایی (آورامیدیس، ۲۰۰۱؛ آورامیدیس و همکاران، ۲۰۰۲) نشان داد که فرهنگ خاصی در مدارس وجود دارد که براساس آن، معلمان - تحت فشار استانداردهای آموزشی - احساس می کنند باید فقط مسوولیت آموزش کودکان عادی را به عهده گیرند و مسوولیت آموزش کودکان استثنایی باید به عهده معلمان ویژه باشد. نگرش منفی معلمان نسبت به آموزش فراگیر مانع از اجرای موفقیت آمیز برنامه‌های فراگیر می شود. آورامیدیس و نورویچ (۲۰۰۲) معتقدند که نگرش مثبت معلمان به آموزش فراگیر باعث اجرای مناسب آموزش فراگیر می شود. معلمان باید آموزش‌های تخصصی ببینند و منابع و امکانات ضروری در اختیار آنها قرار گیرد، زیرا حضور کودکان دیرآموز در مدارس عادی نیازمند وجود برخی امکانات آموزشی و حمایت‌های خاص است (دانیل، ۱۹۹۷).

با وجود موانع و چالش‌هایی که به آنها اشاره کردیم، آموزش فراگیر فواید و مزایای زیادی دارد که اجرای آن را توجیه می کند. مک لسکی (۱۹۹۶) معتقد است که آموزش فراگیر، کودک را از برجسب ناتوانی رها می کند، در حالی که آموزش در کلاس‌های ویژه موجب می شود که دیگر کودکان، کودک دارای ناتوانی را با القاب منفی خطاب کنند. آموزش فراگیر به کودکان دیرآموز فرصت می دهد تا در کنار همسالان عادی خود یاد بگیرند، با آنها ارتباط برقرار کنند و اجتماعی شوند. فراگیر سازی به ارزشهای آموزشی، پرورشی، اجتماعی و نیز به درک ما در مورد ارزش افراد مربوط است. هر چند که این

ارتباط بر ضرورت و اهمیت پیگیری و اجرای طرح فراگیر سازی می‌افزاید اما از سوی دیگر هم ظرافت و حساسیت موضوع به گونه ایست که دشواری کار را دو چندان می‌کند. برای اجرای موفقیت آمیز و گسترده برنامه آموزش فراگیر، شناخت موانع و چالش‌های آن ضروری است. این موانع و چالش‌ها احتمالاً با چالش‌ها و موانعی که در دیگر کشورها وجود دارد متفاوت است. با وجود اینکه سال‌ها از اجرای برنامه آموزش فراگیر در استان خراسان شمالی می‌گذرد ولی هنوز تعداد اندکی از دانش‌آموزان استثنایی در مدارس عادی تحصیل می‌کنند و شواهد غیررسمی حکایت از آن دارد که این طرح با موفقیت همراه نبوده است. بنابراین، سوال‌های اساسی که می‌خواهیم به آنها پاسخ دهیم عبارتند از:

۱. مهم‌ترین موانع آموزش فراگیر دانش‌آموزان دیرآموز از نظر مدیران کدامند؟
۲. مهم‌ترین چالش‌های آموزش فراگیر دانش‌آموزان دیرآموز از نظر مدیران کدامند؟
۳. مهم‌ترین فواید آموزش فراگیر دانش‌آموزان دیرآموز از نظر مدیران کدامند؟

روش

جامعه آماری

جامعه پژوهش عبارت بود از کلیه مدیران مدارس فراگیر استان خراسان شمالی که دانش‌آموزان دیرآموز در آن مدارس تحصیل می‌کردند.

حجم نمونه و روش نمونه‌گیری

با توجه به محدود بودن نمونه در سطح استان خراسان شمالی، کلیه مدیران مدارس فراگیر استان خراسان شمالی که تعداد آنها ۷۹ نفر بود در پژوهش شرکت کردند.

ابزار اندازه‌گیری

پرسشنامه موانع، چالش‌ها و فواید فراگیرسازی: این پرسشنامه توسط محققان و بر اساس نتایج پژوهش‌های مشابه و منابع تخصصی کودکان استثنایی ساخته شد و هدفش این بود که موانع، چالش‌ها، و فواید آموزش فراگیر دانش‌آموزان دیرآموز را در مدارس عادی شناسایی کند. سوالات به صورت طیف لیکرت است و از بسیار زیاد تا بسیار کم گسترده است و سه عامل را می‌سنجد: موانع فراگیرسازی، چالش‌های فراگیرسازی و فواید فراگیرسازی. این پرسشنامه به متخصصان مختلف داده شد تا درباره روایی محتوایی آن نظر بدهند و سوال‌های آن بارها تغییر یافت و اصلاح شد تا بتواند متغیرهای موردنظر را بسنجد. برای تعیین پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که در این پژوهش مقدار آلفای کرونباخ ۰/۸۶ است. به دست آمد که نشان دهنده پایایی مناسب پرسشنامه است.

روش اجرا

برای جمع آوری داده‌ها به همه مدارس می‌که دانش آموزان دیرآموز در آنها تحصیل می‌کردند مراجعه شد و پرسشنامه به مدیران داده شد. پرسشنامه‌ها پس از تکمیل جمع آوری شدند.

یافته‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی مثل میانگین، انحراف استاندارد استفاده شد. در بخش تحلیل استنباطی نیز از آزمون فریدمن و آزمون مجذور کای استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از نرم افزار SPSS استفاده شد. در زیر، به ترتیب سوال‌ها را مطرح می‌کنیم و به آنها پاسخ می‌دهیم:

جدول ۱ مقایسه میانگین رتبه‌های موانع، چالش‌ها و فواید فراگیرسازی با میانگین نظری ۳

انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	
۱/۱۶	۳/۷۰	۷۷	مانع اداری و آموزشی
۱/۰۷	۳/۶۳	۷۹	مانع اقتصادی
۱/۰۰	۲/۸۰	۷۹	مانع خانوادگی
۰/۹۳	۳/۵۶	۷۹	مانع فرهنگی
۰/۶۹	۳/۳۴	۷۵	چالش اداری و آموزشی
۱/۰۲	۳/۶۱	۷۸	چالش اقتصادی
۱/۲۲	۳/۱۴	۷۷	چالش خانوادگی
۰/۸۷	۲/۷۷	۷۴	چالش فرهنگی
۰/۸۰	۲/۸۳	۷۸	چالش موانع فردی
۱/۲۳	۲/۹۱	۷۸	فایده پیشرفت تحصیلی
۰/۷۶	۳/۵۱	۷۷	فایده مهارت اجتماعی
۰/۹۸	۲/۹۴	۷۹	فایده نزدیکی به محل تحصیل
۰/۷۹	۳/۸۳	۷۹	فایده آموزشی
۰/۸۹	۳/۹۲	۷۹	فایده عزت نفس

در جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد رتبه‌های موانع، چالش‌ها و فواید آموزش فراگیر با میانگین نظری ۳ مقایسه شده است. برای اینکه میانگین رتبه‌ها مشخص شود و نیز معلوم شود که آیا میانگین رتبه‌ها با هم تفاوت معنی داری دارند یا خیر از آزمون فریدمن و مجذور کای استفاده شد که نتایج آن در زیر آمده است.

مهم ترین موانع آموزش فراگیر دانش آموزان دیرآموز از نظر مدیران کدامند؟

جدول ۲ آزمون فریدمن برای مقایسه مهم ترین موانع آموزش فراگیر از نظر مدیران

میانگین رتبه	موانع فراگیرسازی
۲/۹۷	موانع اداری و آموزشی
۲/۸۸	موانع اقتصادی
۱/۵۸	موانع خانوادگی
۲/۵۸	موانع فرهنگی

جدول ۳ آزمون مجذور کای برای تعیین معنی داری تفاوت بین رتبه‌ها

۷۲	حجم نمونه
۵۶/۵۰	مجذور کای
۳	درجه آزادی
۰/۰۰۰	سطح معنی داری

میانگین رتبه‌ها از نظر مدیران در جدول ۲ آمده است. برای اینکه مشخص شود که آیا این رتبه‌ها با هم تفاوت معنی دار دارند یا خیر از آزمون مجذور کای استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ دیده می‌شود. همانطور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود میانگین رتبه‌ها در سطح آلفا ۰/۰۱ تفاوت معنی داری با هم دارند. به عبارت دیگر، از نظر مدیران، موانع آموزش فراگیر همسنگ نیستند و به ترتیب موانع آموزشی و اداری، موانع اقتصادی و موانع فرهنگی اهمیت بیشتری دارند. از دید مدیران، موانع خانوادگی کمترین مشکل را برای فراگیرسازی ایجاد می‌کنند.

مهم ترین چالش‌های آموزش فراگیر دانش‌آموزان دیرآموز از نظر مدیران کدامند؟

جدول ۴ آزمون فریدمن برای مقایسه مهمترین چالش‌های آموزش فراگیر از نظر مدیران

میانگین رتبه	چالش‌های فراگیرسازی
۳/۵۰	چالش اداری و آموزشی
۳/۷۳	چالش اقتصادی
۳/۰۰	چالش خانوادگی
۲/۳۰	چالش فرهنگی
۲/۴۷	چالش موانع فردی

جدول ۵ آزمون مجذور کای برای تعیین معنی داری تفاوت بین رتبه‌ها

۶۴	حجم نمونه
۴۱/۶۶	مجذور کای
۴	درجه آزادی
۰/۰۰۰	سطح معنی داری

میانگین رتبه‌ها از نظر مدیران در جدول ۴ آمده است. برای اینکه مشخص شود که آیا این رتبه‌ها با هم تفاوت معنی دار دارند یا خیر از آزمون مجذور کای استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ دیده می‌شود. همانطور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود میانگین رتبه‌ها در سطح آلفا ۰/۱. تفاوت معنی داری با هم دارند. به عبارت دیگر، از نظر مدیران، چالش‌های آموزش فراگیر برابر نیستند و به ترتیب چالش‌های آموزشی و اداری و چالش‌های اقتصادی اهمیت بیشتری دارند. از دید مدیران، عوامل فرهنگی و موانع فردی چالش‌های کم اهمیت تری هستند و نمی‌توانند مشکل چندانی برای اجرای برنامه آموزش فراگیر ایجاد کنند.

۳- مهم ترین فواید آموزش فراگیر دانش آموزان دیرآموز از نظر مدیران کدامند؟

جدول ۶ آزمون فریدمن برای مقایسه مهم ترین فواید آموزش فراگیر از نظر مدیران

میانگین رتبه	فواید فراگیرسازی
۲/۰۳	فایده پیشرفت تحصیلی
۲/۵۹	فایده مهارت اجتماعی
۳/۵۴	فایده نزدیکی به محل تحصیل
۳/۲۳	فایده آموزشی
۳/۶۱	فایده عزت نفس

جدول ۷ آزمون مجذور کای برای تعیین معنی داری تفاوت بین رتبه‌ها

۷۳	حجم نمونه
۶۱/۰۴	مجذور کای
۴	درجه آزادی
۰/۰۰۰	سطح معنی داری

میانگین رتبه‌ها از نظر مدیران در جدول ۶ آمده است. برای اینکه مشخص شود که آیا این رتبه‌ها با هم تفاوت معنی دار دارند یا خیر از آزمون مجذور کای استفاده شد که نتایج آن در جدول ۷ دیده می‌شود. همانطور که در جدول ۷ مشاهده می‌شود میانگین رتبه‌ها در سطح آلفا ۰/۱. تفاوت معنی داری با هم دارند. به عبارت دیگر، از نظر مدیران، فواید آموزشی فراگیرسازی به ترتیب اولویت عبارتند از: بهبود عزت نفس دانش آموزان، نزدیکی محل تحصیل و فواید آموزشی. از نظر مدیران، فراگیرسازی فایده چندانی در بهبود مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ندارد.

بحث و نتیجه گیری

هدف از این پژوهش بررسی موانع، چالش‌ها و فواید آموزش فراگیر دانش آموزان دیرآموز از دید مدیران مدارس آموزش فراگیر بود. نتایج نشان داد که از نظر مدیران، موانع آموزش فراگیر همسنگ نیستند و به ترتیب موانع اداری و آموزشی، موانع اقتصادی و موانع

فرهنگی اهمیت بیشتری دارند. از دید مدیران، موانع خانوادگی کمترین مشکل را برای فراگیرسازی ایجاد می‌کنند. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های دیگر همخوانی دارد. این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که عوامل اداری و آموزشی و عوامل اقتصادی و فرهنگی مانع مهمی در راه فراگیرسازی دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند. برای مثال، یکی از موانع مهم فراگیرسازی، بی‌میلی مدارس به آموزش فراگیر است، زیرا مدیران مدارس عادی تصور می‌کنند که دانش‌آموزان دیرآموزی که در مدارس فراگیر آموزش می‌بینند سطح عملکرد کلی ضعیف‌تری دارند.

مطالعه کرول و موزس (۲۰۰۰) نشان داد که مدیران و معلمان در برابر فراگیرسازی مقاومت می‌کنند زیرا اعتقاد دارند که نوع و شدت ناتوانی کودک و ناکافی بودن توان مدارس برای برآورده کردن نیازهای کودکان استثنایی عملاً آموزش فراگیر را ناممکن می‌کند. یکی دیگر از موانع مهمی که در منابع تخصصی کودکان استثنایی زیاد به آن اشاره شده است عدم آمادگی کافی معلمان برای برطرف کردن نیازهای طیف گسترده‌ای از دانش‌آموزان استثنایی است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند بسیاری از معلمان تازه کار خود را فاقد آمادگی کافی برای برآورده کردن نیازهای دانش‌آموزان استثنایی می‌دانند (آورامیدیس و همکاران، ۲۰۰۰، گارنر، ۱۹۹۶).

معلمان عادی که به علت اجرای آموزش فراگیر مجبورند بیشتر با دانش‌آموزان استثنایی سروکار داشته باشند، تصور می‌کنند که نمی‌توانند آموزش و محتوای درسی را با نیازهای دانش‌آموزان استثنایی هماهنگ کنند (ماگیرا و زیگموند، ۲۰۰۵؛ سالند، ۲۰۰۱؛ ورتس، والر، کالدول، اشنایدر و لیسوفسکی، ۱۹۹۵؛ ورتس، والر، اشنایدر، کالدول، سالیسبوری، ۱۹۹۶). والدین دانش‌آموزانی که ناتوانی شدید دارند نسبت به فواید فراگیرسازی برای فرزندشان تردید دارند. برخی والدین از فواید اجتماعی و آموزشی (افزایش فرصت‌های یادگیری) فراگیرسازی حمایت می‌کنند. مخالفان فراگیرسازی احساس می‌کنند که شدت ناتوانی فرزندشان موجب ناکارآمدی فراگیرسازی می‌شود (پالمر، فولر، آورا و نلسون، ۲۰۰۱).

مدیریت نامناسب نیز یکی از موانع فراگیرسازی است. مدیریت نقش مهمی در آموزش کودکان استثنایی ایفا می‌کند و اساس مدرسه محسوب می‌شود. مدیران، ساختار و سازمان کلی محیط آموزشی را تعیین می‌کنند (فاکس و فاکس، ۱۹۹۴). هدف ومسئولیت مدیران این است که همه کودکان را آموزش می‌دهند.

پژوهش آورامیدیس در مدارس ابتدایی و راهنمایی (آورامیدیس، ۲۰۰۱؛ آورامیدیس و همکاران، ۲۰۰۲) نشان داد که فرهنگ خاصی در مدارس وجود دارد که براساس آن، معلمان - تحت فشار استانداردهای آموزشی - احساس می‌کنند باید فقط مسوولیت

آموزش کودکان عادی را به عهده گیرند و مسوولیت آموزش کودکان استثنایی باید به عهدهٔ معلمان ویژه باشد.

تحلیل یازده مطالعه که طی سال‌های ۸۴ - ۱۹۷۵ انجام شده نشان داده اند که دانش آموزان مبتلا به ناتوانی در موقعیت فراگیرسازی و در مقایسه با موقعیت‌های جدا به سطح بالاتری از مهارت‌های تحصیلی نایل می‌شوند. بسیاری از برنامه‌های تابع اصل جداسازی کودکان که در گذشته اجرا شده به زیان کودکان ناتوان بوده است. نتایج پژوهش‌های زیادی نشان می‌دهد که دوره‌های آموزشی جدا برای دانش آموزان ناتوان به طور نسبی ثمربخش نبوده است. البته نتایج بعضی پژوهش‌ها نیز حاکی از آن است که گاه کنار آمدن با برنامه‌های نسبتاً سنگین و فشرده که در محیط‌های فراگیر برای کودکان ناتوان وجود دارد، برای آنان مشکل است و این کودکان مهارت‌های اجتماعی لازم را برای کنار آمدن با محیط‌های فراگیر ندارند. به هر حال برای رفع تناقضات ذکر شده، راهبرد فراگیرسازی از طریق دایر کردن کلاس‌های ضمیمه درون مدارس عادی و مختص دانش آموزان دیرآموز، فضایی تحصیلی در مدارس ایجاد می‌کند که در عین ایجاد نقاط قوت مربوط به روش فراگیرسازی، ضعف‌های ناشی از فراگیرسازی کامل دانش آموزان را نیز کم رنگ و تعدیل می‌نماید (ساعی منش، ۱۳۸۰).

خادمیان (۱۳۸۴) پژوهشی با عنوان بررسی موانع تحقق آموزش فراگیر در شهرستان سمنان انجام داد. نتایج پژوهش نشان داد که عوامل زیر در عدم پیاده سازی نظام آموزش و پرورش فراگیر تأثیر زیادی دارند:

۱. کمبود نیروی انسانی متخصص؛
 ۲. فقدان انگیزه نسبت به ادامه ی تحصیل در دانش آموزان دارای نیازهای ویژه؛
 ۳. بالا بودن هزینه‌های تحصیلی دانش آموزان دارای
 ۴. کمبود کتب آموزشی، کمک آموزشی و علمی در زمینه دانش آموزان دارای نیازهای ویژه؛
 ۵. پایین بودن سطح آگاهی مردم جامعه از توانمندیهای کودکان دارای نیازهای ویژه؛
 ۶. پراکندگی جغرافیایی و محیطی؛
 ۷. آشنایی کم دانش آموزان عادی نسبت به دانش آموزان
 ۸. نظام اداری متمرکز و قوانین و دستورالعمل‌ها
- نتایج همچنین نشان داد که از نظر مدیران مدارس مهمترین چالش فراگیرسازی، چالش اقتصادی است و بعد از آن به ترتیب چالش شدت ناتوانی فردی و چالش خانوادگی و چالش اداری آموزشی قرار می‌گیرد و چالش فرهنگی کمترین مشکل را در اجرای فراگیر سازی ایفا می‌کند.

از نظر مدیران، چالش‌های آموزش فراگیر برابر نیستند و به ترتیب چالش‌های آموزشی و اداری و چالش‌های اقتصادی اهمیت بیشتری دارند. از دید مدیران، عوامل فرهنگی و موانع فردی چالش‌های کم اهمیت تری هستند و نمی‌توانند مشکل چندانی برای اجرای برنامه آموزش فراگیر ایجاد کنند.

پژوهش‌های دیگر نیز نشان می‌دهند که چالش‌های آموزشی و اقتصادی ممکن است اجرای برنامه فراگیرسازی را دشوار کنند. عدم آمادگی کافی معلمان و نبود امکانات لازم می‌تواند چالش جدی بر سر راه فراگیرسازی باشد. معلمان باید آموزش‌های تخصصی ببینند و منابع و امکانات ضروری در اختیار آنها قرار گیرد، زیرا حضور کودکان دیرآموز در مدارس عادی نیازمند وجود برخی امکانات آموزشی و حمایت‌های خاص است (دانیل، ۱۹۹۷). معلمان عادی که به علت اجرای آموزش فراگیر مجبورند بیشتر با دانش‌آموزان استثنایی سر و کار داشته باشند، تصور می‌کنند که نمی‌توانند آموزش و محتوای درسی را با نیازهای دانش‌آموزان استثنایی هماهنگ کنند (ماگیرا و زیگموند، ۲۰۰۵؛ سالند، ۲۰۰۱؛ ورتس، والر، کالدول، اشنایدر و لیسوفسکی، ۱۹۹۵؛ ورتس، والر، اشنایدر، کالدول، سالیسبوری، ۱۹۹۶).

نگرش منفی معلمان چالش نگرش منفی معلمان نسبت به آموزش فراگیر مانع از اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌های فراگیر می‌شود. اورامیدیس و نورویچ (۲۰۰۲) معتقدند که نگرش مثبت معلمان به آموزش فراگیر باعث اجرای مناسب آموزش فراگیر می‌شود.

در یک تحقیق، نظرات ۲۲۱۹ معلم کلاس‌های عادی و ۳۳۲ معلم کودکان استثنایی که در مدارس عادی به ارائه خدمات تکمیلی مشغول بودند بررسی شد. نتایج نشان داد که نگرش اکثر معلمان در جهت تایید روش فراگیرسازی است. بخش بزرگی (۷۷ درصد) از معلمان با این شیوه موافق یا بسیار موافق بودند. معلمانی که آموزش ضمن خدمت یا پیش از خدمت در تعلیم و تربیت استثنایی را گذرانده بودند با این راهبرد پیش از کسانی که چنین آموزشی ندیده بودند، موافق بودند. البته این معلمان لازم می‌دانستند که تغییراتی در برنامه عادی مدرسه برای انطباق با دانش‌آموزان ناتوان ایجاد شود. حال این که نگرش کارکنان مدارس به این نحوه آموزش حتی مثبت‌تر از معلمان بود. نتایج بررسی نشان داد که معلمان ابتدایی با فراگیرسازی کودکانی که ناتوانی‌های حسی عمیق، شرایط چند معلولیتی، یا درجات متوسط آسیب هوشی و رفتاری موافق نبودند و نگرش مثبت آنان تنها شامل دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های خفیفی می‌شد که نیاز چندانی به آموزش یا حمایت ویژه نداشتند. نتایج این پژوهش نشان داد که معلمان در کلاس‌های معمولی به کودکان ناتوان به مثابه افرادی متفاوت می‌نگرند و بر فنون آموزشی متفاوتی تاکید می‌ورزند که در حال حاضر در سیستم آموزش و پرورش کنونی ما وجود ندارد. در عین حال، معلمان

درباره مشکلات همراه با سیاست‌های رایج فراگیرسازی اظهار نگرانی کردند. نگرش معلمان ابتدایی کمتر از حد انتظار بوده به نظر می‌رسید که لازم است تربیت معلم با تاکید بر رشد بیشتر مهارت‌های آموزشی، در دستور کار آموزش و پرورش قرار گیرد. علاوه بر این، از نظر معلمان ارائه آموزش‌های تکمیلی به معلمان مرجع برای ارتقای کیفیت کار ضروری است (حسین زاده، ۱۳۸۵).

در مورد فواید فراگیرسازی، نتایج پژوهش نشان داد که از نظر مدیران مدارس، فواید آموزشی فراگیرسازی به ترتیب اولویت عبارتند از: بهبود عزت نفس دانش آموزان، نزدیکی محل تحصیل و فواید آموزشی. از نظر مدیران، فراگیرسازی فایده چندانی در بهبود مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان ندارد.

والدین دانش آموزانی که ناتوانی شدید دارند نسبت به فواید فراگیرسازی برای فرزندشان تردید دارند. برخی والدین از فواید اجتماعی و آموزشی (افزایش فرصت‌های یادگیری) فراگیرسازی حمایت می‌کنند. مخالفان فراگیرسازی احساس می‌کنند که شدت ناتوانی فرزندشان موجب ناکارآمدی فراگیرسازی می‌شود (پالمر، فولر، آرورا و نلسون، ۲۰۰۱).

در مجموع، نتایج این پژوهش نشان داد که مهمترین مانع و چالش فراگیرسازی، مانع اداری و آموزشی و مانع اقتصادی است. بنابراین پیشنهاد می‌شود قوانین و دستورالعمل‌های مرتبط با آموزش فراگیر اصلاح شوند تا اجرای برنامه آموزش فراگیر آسان شود. همچنین پیشنهاد می‌شود مسوولان، بودجه بیشتری برای اجرای برنامه‌های آموزش فراگیر اختصاص دهند تا روند اجرای برنامه‌های آموزش فراگیر با سرعت بیشتری دنبال شود زیرا آموزش فراگیر به امکانات و شرایط خاصی نیاز دارد که بدون اختصاص بودجه کافی محقق نمی‌شود.

برنامه‌های آموزش خانواده و جلسات منظم با حضور مسوولان مدرسه و والدین کودکان دیرآموز باعث می‌شود هماهنگی لازم بین خانواده و مدرسه به وجود آید و روند آموزش فراگیر را بهبود بخشد. نتایج پژوهش نشان داد که بزرگترین مزیت آموزش فراگیر بهبود عزت نفس و تحصیل در نزدیکی محل سکونت است. برای والدین، نزدیک بودن به مدرسه اهمیت زیادی دارد. بنابراین پیشنهاد می‌شود آموزش فراگیر در همه مدارس اجرا شود تا دانش آموزان بتوانند در نزدیک‌ترین مدرسه تحصیل کنند. این کار باعث کاهش هزینه‌های رفت و آمد، افزایش سلامت و امنیت دانش آموزان و کاهش نگرانی‌های والدین می‌شود.

سپاسگزاری

از خانم هاجر باقری نیا که در جمع آوری داده‌ها و آقای حمید دارابی که در تحلیل داده‌ها به ما کمک کردند سپاسگزاریم. همچنین از آقای یزدانی و آقای وحیدی که بازخوردهای سازنده‌ای به ما دادند قدردانی می‌کنیم.

منابع

الف- فارسی

- ساعی منش، صمد. (۱۳۸۰). مفهوم آموزش فراگیر. ماهنامه تعلیم و تربیت استثنایی. ۶، ص ۵۶.
- کاکاجویباری، علی اصغر؛ هوسپیان، آلیس. (۱۳۸۰). فلسفه آموزش و پرورش فراگیر. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۱، ص ۱۳.
- حسین زاده، پناه علی. (۱۳۸۵). اثربخشی دوره آموزشی ضمن خدمت فراگیر بر نگرش آموزگاران مدارس عادی نسبت به فراگیرسازی دانش‌آموزان آسیب دیده شنوایی. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی.
- خادمیان، محمدرضا. (۱۳۸۴). بررسی موانع تحقق آموزش فراگیر در شهرستان سمنان. پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.

ب- انگلیسی

1. Avramidis, E. (2001). Mainstream teachers attitude towards the inclusion of children with SEN in the ordinary school. Unpublished PhD thesis school of education university of Exeter.
2. Avramidis, E., Norwich. (2002) Mainstream teachers attitude towards inclusion / integration: a review of literature European Journal of special Needs Education 12(2)1-19.
3. Avramidis E, et al.(2000). Student teachers attitude towards the inclusion of children with SEN , Educational psychology 20 (2). 193-213.
4. Croll, P. & Moses, D. (2000). Ideologies and utopias: education professional; views of inclusion European Journal of SEN Education 15(1) 1-12.
5. Daniel, L. (1997). Impact of inclusion education an academic achievement student behavior and self-esteem and parental attitude. The journal of Educational Research. 91(2)67-80.
6. Evans J & Lunt, I.(2002). Inclusive education: are there limits? European journal of SEN Education 28(1)3-9.
7. Farrell,P. and Ainscow,M.(2003). Making Special Education Inclusive, USA: Fulton.
8. Ferguson.(1995). What is inclusion. <http://medsped.soe.umich.edu/Belinda/whatis.html>.
9. Fuchs, D. & Fuchs, L. (1994). Sometimes separate is better Educational leadership 52(4) 22-26.
10. Garner P. (1996). Students view on special educational needs courses in initial teacher education British Journal of special Education 23 176-179

11. Loxley, A. & Thomas, G.(2001). Neo – conservatives Neo-liberals the new left and inclusion: stirring the pot. *Cambridge Journal of Education* 31(3) 291-301.
12. Lunt, I. & Norwich, B. (1999). *Can effective schools be inclusive schools?* London: Institute of Education.
13. Magiera, K., & Zigmund, N. (2005). Co-teaching in middle school classrooms under routine conditions: Does the instructional experiences differ for students with disabilities in co-taught and solo-taught classes? *Learning Disabilities Research and Practice*, 20, 79-85.
14. Mcleskey, J.(1996). Responses to question teachers and administrators frequently asks about inclusion school programs. *Phi Delta Kappa* 78(1) 150-156.
15. McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2002). Inclusion and school change: Teacher perceptions regarding curricular and instructional adaptations. *Teacher Education and Special Education*, 25(1), 41-54.
16. Merriam Webster Dictionary. (2011). USA: Merriam – Webster Inc.
17. Palmer, D.S., Fuller, K., Arora, T., and Nelson, M. 2001) Taking sides: Parent views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional Children*. 67, 467-484.
18. Petch – Hogan B haggard D. (1999). The inclusion debate continues *Kappa Delta pi Record* 35(3) 128-131.
19. Salend, S. J. (2001). *Creating inclusive classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
20. Werts, M. G., Wolery, M., Caldwell, N. K., Snyder, E. D., & Lisowski, L. (1995). Experienced teachers' perceptions of conditions and supports for inclusion. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Delay*, 30,15-26
21. Werts, M. G., Wolery, M., Snyder, E. D., Caldwell, N. K., & Salisbury, C. L. (1996). Supports and resources associated with inclusive schooling: Perceptions of elementary-school teachers about need and availability. *Journal of Special Education*, 30, 187-203.

