



Teachers' Lived Experiences of Inclusive Education: Concepts, Barriers, and Solutions

S. Nemati^{*1}

1. Assistant Professor of Educational Management, Farhangian University of Sanandaj. Iran
(Corresponding Author).

Abstract

Keywords:

Inclusive Education,
Mainstream Schools,
Teachers' Perceptions,
Educational Justice.

Corresponding Author:

72somaye@gmail.com

Received:

04/09/2025

Revised:

18/09/2025

Accepted:

02/10/2025

Publisher:

Farhangian University

© The Author(s).

Article type:

Research Article

Background and Objectives: Inclusive education is one of the challenging issues of the educational system, and there is still no comprehensive solution for its comprehensive realization in our country's educational system. The present study aimed to represent teachers' lived experiences of inclusive education and to deepen their views and experiences on what and how inclusive education is implemented in order to obtain evidence of implementation and descriptions of its meanings, as well as to provide solutions to facilitate its implementation.

Methods: This research was conducted with a qualitative approach and interpretive phenomenology method. Data were obtained using semi-structured interviews from 12 elementary school teachers in Sanandaj with more than 15 years of service experience, which was done using purposive sampling or criterion-based approach. Data were also examined and analyzed using thematic analysis method.

Findings: The main themes include: 1- Inclusive education as educational justice, 2- Diversity and ambivalence in teachers' performance towards inclusive education, 3- Structural and institutional barriers to implementing inclusive education, and 4- Strengthening human and educational infrastructure to achieve inclusive education. Interpretation of the results showed that teachers understood the concept of inclusive education as educational justice and the right to equal education for all children, and they interpreted it not as a problem but as a value.

Conclusion: They experienced ambivalent feelings of hope for the growth of all students and at the same time a sense of helplessness in facing obstacles. They suggested strengthening human and educational infrastructure as a long-term solution and accepting students with special needs in regular schools on a limited basis as a short-term solution.

Citation (APA): Nemati, S. (2025). Teachers' Lived Experiences of Inclusive Education: Concepts, Barriers, and Solutions. *Journal of Teaching Experiences*, 3(4), 36-50.

 <https://doi.org/10.48310/istt.2025.20771.1177>



فصلنامه تجارب معلمی

تجارب زیسته معلمان از آموزش فراگیر: مفاهیم، موانع و راهکارها

سمیه نعمتی*

۱. استادیار گروه آموزشی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان سمنان، ایران (نویسنده مسئول).

چکیده

کلیدواژه‌ها:

آموزش فراگیر،
مدارس عادی،
ادراکات معلمان،
عدالت آموزشی.

رایانامه:

72somaye@gmail.com

تاریخ دریافت:

۱۴۰۴/۰۶/۱۳

تاریخ بازنگری:

۱۴۰۴/۰۶/۲۷

تاریخ پذیرش:

۱۴۰۴/۰۷/۱۰

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

© نویسندگان.

نوع مقاله: پژوهشی

پیشینه و اهداف: آموزش فراگیر از موضوعات چالش برانگیز نظام آموزشی است که هنوز راهکاری جامع برای تحقق جامع آن در نظام آموزشی کشور ما وجود ندارد. مطالعه حاضر با هدف بازنمایی تجارب زیسته معلمان از آموزش فراگیر و تعمیق در دیدگاه و تجارب آنان در زمینه چستی و چگونگی اجرای آموزش فراگیر جهت دستیابی به شواهدی از اجرا و توصیفاتی از معانی آن و نیز ارائه راهکارهای جهت تسهیل در اجرای آن انجام یافت.

روش‌ها: این پژوهش، با رویکردی کیفی و با روش پدیدارشناسی تفسیری انجام شد. داده ها با استفاده از مصاحبه نیمه ساختارمند از ۱۲ معلم ابتدایی شهر سمنان با بیش از ۱۵ سال سابقه خدمت به دست آمد که این تعداد با روش نمونه گیری هدفمند یا رویکرد ملاک محور انجام شد. همچنین داده ها با روش تحلیل مضمون مورد بررسی و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها: مضامین اصلی شامل: ۱- آموزش فراگیر به مثابه عدالت آموزشی، ۲- تنوع و دوگانگی در عملکرد معلمان نسبت به آموزش فراگیر، ۳- موانع ساختاری و نهادی در اجرای آموزش فراگیر و ۴- تقویت زیرساخت های انسانی و آموزشی برای تحقق آموزش فراگیر است.

نتیجه گیری: تفسیر نتایج نشان داد که معلمان مفهوم آموزش فراگیر را به معنای عدالت آموزشی و حق آموزش مساوی برای همه کودکان درک کرده اند و آن را نه به عنوان مشکل بلکه به عنوان یک ارزش معنا می کنند. احساساتی دوگانه را از امید به رشد همه دانش آموزان و در عین حال احساس ناتوانی در مواجه با موانع تجربه کرده اند. تقویت زیرساخت های انسانی و آموزشی به عنوان راهکاری بلندمدت و پذیرش دانش آموزان با نیازهای ویژه به صورت محدود را در مدارس عادی به عنوان راهکاری کوتاه مدت پیشنهاد دادند.

استناد به این مقاله: نعمتی، سمیه. (۱۴۰۴). تجارب زیسته معلمان از آموزش فراگیر: مفاهیم، موانع و راهکارها. فصلنامه

تجارب معلمی، ۳(۴)، ۳۶-۵۰.

<https://doi.org/10.48310/istt.2025.20771.1177>

مقدمه

آموزش فراگیر به معنای تلفیق کامل کودکانی است که با توانایی‌های گوناگون (یعنی کودکان باهوش و نیز کودکان با ناتوانی) در تمامی جنبه‌های تحصیلی قادر به دسترسی و لذت بردن از آموزش‌ها و امکانات موجود هستند. آموزش فراگیر شامل تمامی مدارس و کلاس‌های درس عادی می‌شود که به طور واقعی به منظور برآوردن نیازهای همه کودکان، سازش و تغییر پیدا می‌کنند و تفاوت‌ها را مقدس شمرده و ارزش‌گذاری می‌کنند (لورمن^۱، ۱۳۹۱). این مفهوم مقوله‌ای بسیار گسترده است که در برخی نظام‌های آموزشی به عنوان یک مسئله مشکل‌ساز به تصویر کشیده شده و درک می‌شود (براون^۲، ۲۰۲۰).

کودکان وارثان هر ملت‌اند. آنان برای تضمین آینده خود، به آموزش کافی نیاز دارند. تفاوت‌های مختلف فردی نقش بسزایی در ضرورت فراگیری آموزش ایجاد می‌کند. تفاوت چه از حیث توانمندی و چه از حیث نقص جسمی، اختلالات رفتاری و هوش، افراد را نیازمند آموزش و خدمات ویژه در فرایند رشد می‌کند. به رسمیت شناختن حق آموزش برای هر کودک نیز در همه کشورها امری مبرهن محسوب می‌شود. در سال ۱۹۴۸، اعلامیه حقوق بشر بیانیه‌ای صادر کرد مبنی بر اینکه آموزش اساسی‌ترین حق بشر است. این اعلامیه در کنوانسیون حقوق کودک توسط سازمان ملل متحد (۱۹۸۹) سازماندهی و توسط اکثر دولت‌ها از جمله ایران تصویب شد. کنفرانس جهانی آموزش نیازهای ویژه در ۱۰ ژوئن ۱۹۴۴ در سالامانکا، اسپانیا تشکیل شد و پیشرفت قابل توجهی را برای آموزش فراگیر ممکن ساخت. همزمان فضایی پویاتر از مدارس را نسبت به همه کودکان، صرف نظر از وضعیت جسمی، فکری، اجتماعی، عاطفی، زبانی یا سایر وضعیت‌های ذهنی آنها ایجاد کرد. همچنین سیستم آموزشی معطوف به دانش‌آموزان با نیازهای آموزشی مختلف، معرفی کرد که به موجب آن سرانجام پلتفرم آموزش فراگیر ایجاد شد. همچنین در مجمع جهانی آموزش (۲۰۰۰)، بر لزوم توجه به کودکان دارای نیازهای ویژه از طریق آموزش فراگیر که به معنای آموزشی برای همه کودکان از جمله کودکان نیازمند آموزش ویژه است، تأکید شد. لذا امروزه نظام آموزش تلفیقی و فراگیر به معنای تحصیل تمام دانش‌آموزان (تیزهوش، ضعیف، دارای معلولیت و...) در یک مدرسه و در کنار یکدیگر، در اولویت‌های نظام‌های آموزشی بسیاری از کشورها قرار دارد و در ایران هم چند سالی است که در حال اجراست. این در حالی است که ثبت‌نام و تحصیل دانش‌آموزان دارای معلولیت در مدارس عادی با مشکلات عدیده‌ای همراه است. برخی مدارس به دلایلی همچون نبود امکانات لازم در مدرسه یا دشواری مسئولیت نگهداری از دانش‌آموزان معلول، از ثبت‌نام ممانعت می‌کنند. والدین و جامعه نمی‌توانند کار زیادی انجام دهند، زیرا تمام فرآیندهای آموزشی فقط به معلمان و کارکنان آموزش و پرورش متکی است (سولاسمی و اکریم^۳، ۲۰۲۰).

اما آموزش فراگیر به طور دقیق به چه معناست؟ آیا جوامع پیشرفته با جوامع در حال توسعه رویکردهای یکسانی در این خصوص دارند؟ آیا اعضای جامعه فرهنگی درک درست و یکسانی از مفهوم و چیستی آموزش فراگیر دارند؟ مفهوم آموزش فراگیر توسط اسمیت (۲۰۰۶) به عنوان جذب کودکان دارای معلولیت که در برنامه‌های مدرسه عادی ثبت نام کرده‌اند، توضیح داده شده است؛ اما سانتروک (۲۰۱۴) علاوه بر این، شمول را به عنوان پذیرش دانش‌آموزانی با محدودیت‌هایی در برنامه درسی، محیط، تعامل اجتماعی و خودپنداره مدرسه تفسیر کرد که به معنای ارائه آموزش برای کودکان دارای آموزش ویژه به صورت تمام وقت در کلاس‌های عادی است که البته این شرایط به سطح معلولیت نیز بستگی دارد.

1. Loreman

2. Brown

3. Sulasmi & Akrim

معلمان بازیگران کلیدی در اجرای آموزش فراگیر هستند و نگرش مثبت آنها نقش مهمی در اجرای موفقیت‌آمیز این تحول آموزشی دارد (دویگو، ۲۰۲۰). همچنین نوع ادراکات آنان در حوزه آموزش فراگیر بر فعالیت‌های تدریس، توسعه فعالیت‌های حرفه‌ای، ایجاد جو یادگیری مثبت مؤثر است (سیمسک و کیلکان^۱، ۲۰۱۹). عناصر آموزش فراگیر عبارتند از: ۱. آموزش فراگیر به عنوان یک فرآیند؛ ۲. آموزش فراگیر به عنوان تلاشی برای شناسایی و رفع موانع؛ ۳. آموزش فراگیر به عنوان حضور، مشارکت و موفقیت همه دانش‌آموزان و ۴. آموزش فراگیر تأکید ویژه‌ای بر گروه‌هایی از دانش‌آموزان دارد که در معرض حاشیه‌نشینی و طرد شدن هستند (تارسیدی^۲، ۲۰۱۲).

تعداد زیادی از مطالعات نشان داده‌اند که آموزش فراگیر در رابطه با رشد شناختی، اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان مزایای خاص خود را دارد و نیز در مقایسه با آموزش تفکیکی، فرصت‌های بیشتری را برای توسعه این مهارت‌ها برای کودکانی با رشد طبیعی از نظر افزایش سطح درک و پذیرش تنوع ارائه می‌دهد (ونکیسل و همکاران، ۲۰۲۱). کشورهای متعددی با وضع قوانین مربوط به ارائه خدمات به کودکان دارای معلولیت پیشرفت قابل توجهی در این زمینه داشته‌اند (مگیار^۴ و همکاران، ۲۰۲۰).

کارتیکو^۵ و همکاران (۲۰۲۵) مطالعه‌ای فراتحلیلی با عنوان «بررسی حقوقی سیاست آموزش فراگیر: یک بررسی سیستماتیک» انجام دادند که نتایج ۶۸ مقاله را در خصوص مقررات و قوانین آموزش فراگیر در اندونزی مورد تحلیل قرار دادند. نتایج این مطالعه حاکی از آن است که از نظر مقررات قانونی، آموزش فراگیر در اندونزی بسیار شفاف‌تر و الزام‌آورتر از ژاپن، مالزی، ویتنام و میانمار است و تنها از فنلاند که از نظر قانون و اجرا بسیار بهتر عمل می‌کند، عقب‌تر است. با این حال، اندونزی هنوز چالش‌های متعددی در اجرای آموزش فراگیر دارد، مانند منابع انسانی محدود، نیاز به فراهم کردن فضای همکاری برای معلمان، دولت و والدین، حداقل امکانات و زیرساخت‌ها و نظارت و ارزیابی ضعیف.

کاروسکی^۶ و همکاران (۲۰۲۲) مطالعه‌ای فراترکیبی با عنوان «مروری بر مقالات پژوهشی درباره موانع آموزش فراگیر در مدارس ابتدایی» انجام داده‌اند که نتایج آنان نشان داد آموزش فراگیر هم در قانون پشتیبانی می‌شود و هم از سوی معلمان به عنوان فرایندی که باید در آن مشارکت کنند، درک می‌شود. در عین حال بسیاری از مطالعات نشان می‌دهد که مدارس و معلمان از حمایت، آموزش، شایستگی‌ها و همچنین ابزارهای دیگر برای اجرای مؤثر آموزش فراگیر برخوردار نیستند. از دیگر سو، مقاومت والدین یکی از موانع توسعه آموزش فراگیر است. به طور کلی این مطالعه چهار مانع اساسی را در نتایج پژوهشی این حوزه شناسایی کرده است. ۱- موانع سیستمی که به ناهماهنگی‌های بین قانون و عمل اشاره دارد. ۲- موانع پرسنلی که به عدم آمادگی معلمان و سایر فعالان آموزش برای یک رویکرد واقعاً فراگیر در آموزش مربوط است. این مانع از طریق آموزش با کیفیت با بودجه کافی قابل رفع است. ۳- مانع بین رشته‌ای بودن آموزش فراگیر که به سادگی در سطح یک حرفه قابل نهادینه شدن نیست، بلکه نیاز به همکاری گسترده تعداد زیادی از متخصصان مختلف دارد. اطمینان از حضور متخصصان در مدارس و همکاری متقابل می‌تواند به عنوان یک وظیفه اصلی تلقی شود. ۴- موانع روش‌شناختی که اگرچه موانع شمول در زمینه‌های مختلف محلی به خوبی مورد تحقیق قرار گرفته است، اما تحقیقات مبتنی

1. Şimşek & Kılcan
2. Tarsidi
3. Van Kessel
4. Magyar
5. Kartiko
6. Kurowski

بر مفاهیم و نظریه‌های گسترده‌تر همچنان ادامه دارد. نتایج قابل تعمیم‌تر، امکان توسعه چارچوب‌های استراتژیک روشن را فراهم می‌کند که به نوبه خود می‌تواند اقدامات مؤثرتر برای کاهش موانع پرسنلی و سیستمی برای شمول در مدارس را در زمینه معاصر تقویت کند (سیمونیدو^۱، ۲۰۱۷).

«بررسی نگرش معلمان در خصوص آموزش فراگیر و راهکارهای اجرای موفق آن» عنوان مقاله‌ای است که مومنی و همکاران (۲۰۲۲) انجام داده‌اند. در این مطالعه سه دیدگاه مختلف از معلمان به دست آمد. نگرش مثبت، منفی و میانه. همچنین چهار راهکار اجرایی به دست آمد. ۱- آماده سازی حرفه ای معلمان، آماده سازی مدارس، آماده سازی دانش آموزان و تعیین نحوه شمول دانش آموزان.

با توجه به فرایند مطالعاتی آموزش فراگیر و مرور ادبیات و پیشینه آن، مشخص می شود که آموزش فراگیر به عنوان رویکردی اساسی در نظام های آموزشی جهان مطرح است. این رویکرد بر حضور و مشارکت فعال تمامی دانش آموزان، از جمله کودکان دارای نیازهای ویژه یا محدودیت های جسمی و ذهنی، در مدارس عادی تأکید دارد و هدف آن ایجاد فرصت های برابر و جلوگیری از طرد یا حاشیه نشینی دانش آموزان است. در ایران نیز، اسناد بالادستی و سیاست های آموزشی همچون قانون حمایت از حقوق معلولان و بخشنامه های آموزش و پرورش، بر ضرورت اجرای آموزش فراگیر و ایجاد مدارس پذیرا تأکید دارند. با وجود این، اجرای آموزش فراگیر در عمل با چالش های گوناگونی روبه روست؛ از جمله کمبود امکانات و منابع آموزشی، ضعف در آماده سازی معلمان، نبود نیروی پشتیبان، مقاومت برخی والدین و معلمان، و مشکلات فرهنگی و ساختاری مدارس. در این میان، معلمان ابتدایی بیش از سایر گروه های آموزشی با این موضوع درگیر هستند، زیرا پایه های نخست تحصیل نقشی حیاتی در شکل گیری نگرش ها، مهارت ها و فرصت های یادگیری دانش آموزان دارد. شهر سنج به عنوان یکی از مراکز مهم آموزشی در استان کردستان، با بافت فرهنگی و اجتماعی خاص خود، شرایط متفاوتی را در زمینه ی آموزش فراگیر تجربه می کند. با این حال، تاکنون پژوهش های اندکی به ادراکات و تجربه های زیسته ی معلمان ابتدایی این شهر پرداخته اند. در حالی که فهم این تجربه ها می تواند چشم انداز روشنی از موانع، فرصت ها و راهکارهای بومی برای تحقق آموزش فراگیر در اختیار سیاست گذاران و برنامه ریزان آموزشی قرار دهد.

با وجود مطالعات انجام شده، هنوز درک مشترک و توافقی جامع بر سر چیستی، چگونگی اجرا و شاخص های تعیین شمولیت تحصیل در مدارس عادی وجود ندارد. به بیانی دیگر، گستره مطالعات در حوزه آموزش فراگیر به مرحله ایی از کفایت برای توصیف وضعیت موجود و شناسایی عوامل موثر و راهکارهای عملی در اجرای موفق آن محدود بوده است. ادراکات، رفتار انسان در بستر روابط با پدیده ها را تفهیم پذیر می کند (کرسول^۲، ۱۹۹۸). لذا، این پژوهش با رویکرد پدیدارشناختی به بررسی ادراکات و تجارب معلمان مقطع ابتدایی در خصوص چگونگی درک و تجربه آموزش فراگیر است تا از خلال آن، جوهره ی تجربه ی معلمان روشن شود و راهکارهای عملی برای بهبود اجرای این رویکرد در نظام آموزشی ارائه گردد و سبب تحقق بهتر و اجرایی نمودن آن با شمولیت بیشتر و اثرگذاری بالاتر برای کمک به رشد همه دانش آموزان شود. برای رسیدن به این هدف، سه سوال زیر قابل طرح و بررسی است:

- ۱- ادراکات معلمان از مفهوم آموزش فراگیر چیست؟
- ۲- تجارب معلمان از آموزش فراگیر در مدارس چگونه بوده است؟
- ۳- راهکارهای کاهش موانع آموزش فراگیر از دیدگاه معلمان کدامند؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و بر اساس پدیدارشناسی تفسیری انجام شد. هدف پدیدارشناسی، کشف و توصیف جوهره‌ی تجربه‌های زیسته افراد از یک پدیده خاص است (کرسول، ۱۹۹۸). در این مطالعه، کوشش شد از خلال روایت‌ها و ادراکات معلمان ابتدایی، معنای آموزش فراگیر و تجربه‌ی زیسته آنان از اجرا و موانع آن آشکار شود. جامعه آماری شامل همه معلمان مقطع ابتدایی شهر سمنان بود. برای انتخاب مشارکت‌کنندگان از نمونه‌گیری هدفمند با ملاک تنوع جنسیتی و تجربه‌ی کاری استفاده شد. در نهایت ۱۲ نفر (۶ زن و ۶ مرد) با سابقه بیش از ۱۵ سال تدریس انتخاب شدند. معیار ورود به مطالعه، داشتن تجربه تدریس در کلاس‌هایی با حضور دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه یا شرایط خاص بود. داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد. پرسشنامه مصاحبه شامل ۹ سؤال باز بود که بر سه محور اصلی پژوهش متمرکز بود. درک و ادراک معلمان از مفهوم آموزش فراگیر، تجربه‌های آنان در فرایند تدریس فراگیر و راهکارهای پیشنهادی برای کاهش موانع و بهبود اجرای آن. از میان ۱۲ مصاحبه، ۷ مورد به‌صورت حضوری و ۵ مورد از طریق تماس تلفنی انجام شد. هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۶۰ دقیقه به طول انجامید و با رضایت آگاهانه مشارکت‌کنندگان ضبط و سپس واژه‌به‌واژه پیاده‌سازی شد. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل مضمون در چارچوب پدیدارشناسی استفاده شد. روند تحلیل شامل مراحل

زیر بود:

خواندن مکرر متن مصاحبه‌ها برای آشنایی کلی با داده‌ها، استخراج کدهای اولیه از جملات و عبارات کلیدی مشارکت‌کنندگان، تجمیع کدهای مشابه و شکل‌گیری زیرمضامین، ترکیب زیرمضامین و دستیابی به مضامین نهایی که جوهره تجربه معلمان را بازنمایی می‌کردند و بازبینی مضامین با داده‌های خام برای اطمینان از همخوانی و انسجام.

این پژوهش با رعایت اصول اخلاقی انجام شد. مشارکت‌کنندگان پس از اطلاع از اهداف پژوهش، به‌صورت داوطلبانه وارد مطالعه شدند و امکان انصراف در هر مرحله برای آنان محفوظ بود. همچنین، محرمانگی اطلاعات و ناشناس ماندن هویت آنان تضمین شد.

یافته‌های پژوهش

از آنجا که هدف این مطالعه دستیابی به معانی درک شده از آموزش فراگیر توسط معلمان و توصیف تجربیات آنان از این پدیده بود، لذا در تحلیل داده‌ها به دنبال کشف ذات پدیده مورد مطالعه، توصیف ادراکات شرکت‌کنندگان از پدیده اصلی، مفهوم‌بندی تجربیات و دستیابی به راهکارها و بسترهای موجود از میان ذهنیت‌ها بوده که حاصل این تحلیل ۴ مضمون اصلی و ۱۴ زیر مضمون بود. در ادامه هریک از مضامین براساس سؤالات پژوهشی تفسیر خواهد شد.

جدول ۱. کدهای اولیه و مضامین مستخرج از متن مصاحبه‌ها

مضمون اصلی	زیر مضمون	کد اولیه
آموزش فراگیر به مثابه عدالت آموزشی و پذیرش دشواری	پذیرش دانش‌آموزان نیاز ویژه	پذیرش دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری
	در مدارس عادی	تجربه هر ساله از دانش آموز نیاز ویژه در کلاس
		ثبت نام دانش آموز کم توان ذهنی به سبب اصرار والدین
		عدم منع قانونی در پذیرش هیچ یک از انواع اختلالات
		دانش آموز دارای اضطراب شدید
		دانش آموز دارای اختلالات رفتاری و عاطفی
		دانش آموز جامانده از تحصیل و فاقد اعتماد به نفس
		دانش آموز دارای اختلال تکلم
	شمول و پوشش همه دانش آموزان	دانش آموز دارای اختلال یادگیری
		دانش آموز دارای عدم تمرکز شدید
		دانش آموز دارای مشکلات ویژه ی جسمانی
		دانش آموز دارای بیماری حاد و ظاهر غیرمعمول
		آموزش فراگیر، آموزشی که شامل همه دانش آموزان با تفاوت‌های فردی
		آموزش فراگیر به معنای ایجاد یادگیری برای همه چه کودکان عادی و چه تیزهوش و چه نیاز ویژه
	حق فرصت‌های برابر یادگیری برای همه	آموزش فراگیر به معنای عدالت آموزشی
		دادن فرصت پیشرفت و رشد به همه ی دانش آموزان یک کلاس به نسبت سطح توانایی
		آموزش برای تمامی دانش آموزان فارغ از هر مشکلی
		آموزش برای استفاده از همه امکانات و وسایل آموزشی
	بهره گیری از امکانات و منابع برای تحقق آموزش فراگیر	آموزش فراگیر حق آموزش برای همه
		استفاده از امکانات موجود به طور مساوی
		حضور کارشناسان نیاز ویژه در همه مدارس
		تقسیم بودجه براساس نیازمندی دانش آموزان

پاسخ به سؤال اول: ادراکات معلمان از مفهوم آموزش فراگیر چیست؟

در پاسخ به سؤال اول مبنی بر اینکه ادراکات معلمان از مفهوم آموزش فراگیر چیست؟ تحلیل داده‌ها حاکی از آن است که معلمان ماهیت و فلسفه وجودی آموزش فراگیر را نه یک مشکل و مانع برای آموزش بلکه به مثابه عدالت آموزشی می‌دانند. آنان براین باورند که همه دانش آموزان حق برابر برای یادگیری و رشد دارند. نتیجه تحلیل در سه زیرمضمون و یک مضمون نهایی مفهوم سازی شد (جدول ۱). ۱- شمول و پوشش همه دانش آموزان ۲- حق فرصت‌های برابر یادگیری برای همه و ۳- توزیع برابر امکانات و منابع برای تحقق آموزش فراگیر که در یک مضمون نهایی با عنوان «آموزش فراگیر به مثابه عدالت آموزشی و پذیرش دشواری‌ها» تعریف گردید. لذا این توصیف از پدیده اصلی به عنوان توصیف نهایی از آموزش فراگیر به دست آمد.

مشارکت کنندگان براین باورند که در یک کلاس طیف گسترده ای از دانش آموزان با نیازها و تفاوت‌های مختلف وجود دارند. گاهی اوقات این تفاوت‌ها وجه جدی تری به خود می‌گیرد. به این معنا که دانش آموزانی با اختلالات مختلف از جمله دانش آموز دارای اضطراب شدید، دانش آموز دارای اختلالات رفتاری و عاطفی، دانش آموز جامانده از تحصیل و فاقد اعتماد به نفس، دانش آموز دارای اختلال تکلم، دانش آموز دارای

اختلال یادگیری، دانش آموز دارای عدم تمرکز شدید، دانش آموز دارای مشکلات ویژه ی جسمانی و دانش آموز دارای بیماری حاد و ظاهر غیرمعمول در مدارس عادی ثبت نام می شوند. همچنین دانش آموزانی در همان کلاس ها با استعداد و هوش بالا نیز حضور دارند. معلمان آموزش فراگیر را آموزشی درک کردند که بتواند هر دو طیف را در برگیرد. آنان بر این باور بودند که دانش آموزان باهوش بالا نیز آموزش مختص به سطح خودشان را می طلبند که فراتر از سطح دانش آموزان معمولی است. همانگونه که دانش آموزان دارای نیاز ویژه آموزش مرتبط با سطح توانایی با روش ها و امکانات خاص را می طلبد. در این راستا مشارکت کننده شماره ۲ می گوید:

«خیلی اوقات دانش آموزانی که احساس بی حوصلگی می کنند، همان دانش آموزان تیزهوش کلاس اند که مطالب را سریع دریافت می کنند و پاسخ ها را می دهند و بقیه زمان کلاهی برایشان حوصله سربر است آموزش فراگیر آموزشی است که متناسب با هوش دانش آموز تکالیف و آموزش هایی ارائه کند که این دسته از دانش آموزان کل زمان کلاس درگیر حل مسئله بشن....»

مشارکت کنندگان همچنین براین باور بودند که امکاناتی که در اختیار کودکان عادی است باید در اختیار کودکان دارای معلولیت و یا کودکان دیرآموز هم قرار گیرد. اگرچه امکانات مدارس در کشور ما محدود است اما امکانات در برخی مدارس هیات امنایی و یا مدارس غیردولتی به طور چشم گیری متفاوت است و لازم است که آن دسته از کودکان که به هر دلیلی نیازمند امکانات سطح بالاتری از آموزش هستند، در این مدارس ثبت نام شوند. در ادامه به بررسی سؤال دوم مبنی بر اینکه تجارب معلمان از آموزش فراگیر در مدارس چگونه بوده است؟ پرداخته می شود.

جدول ۲. کدهای اولیه و مضامین مستخرج از متن مصاحبه ها

مضمون اصلی	زیر مضمون	کد اولیه
تنوع و دوگانگی در عملکرد معلمان نسبت به آموزش فراگیر	احساسات منفی و عدم پذیرش	احساس نگرانی از عدم اتمام درس احساس عصبانیت وخشم احساس ناتوانی
	احساسات مثبت و انگیزشی	احساس شادمانی هنگام دریافت نتایج مثبت احساس خوشحالی از دسترسی برابر امکانات برای همه انگیزه برای ایجاد تغییر
	عدم بکارگیری سبک و رویکردی مشخص	احساس خوشایندی و رضایت از پیشرفت هم دانش آموزان احساس غرور و سربلندی از نجات یک کودک از نقص های مختلف احساس رضایت و امید از اطمینان خاطر اولیای دارای فرزند نیاز ویژه
		معلمان درس محور معلمان انضباط محور معلمان یادگیری محور معلمان با خوشبینی تحصیلی معلمان با بدبینی تحصیلی معلمان با روش تدریس های مبتنی بر تفاوت های فردی معلمان با روش تدریس های سنتی

پاسخ به سؤال دوم: تجارب معلمان از آموزش فراگیر در مدارس چگونه بوده است؟

تحلیل‌ها در خصوص تجارب معلمان در قالب سه زیرمضمون ۱- احساسات منفی و چالش برانگیز ۲- احساسات مثبت و انگیزشی و ۳- عدم بکارگیری سبک و رویکردی مشخص مفهوم سازی شدند که احساسات، ادراکات و تصورات مختلفی را بیان می‌نمود (جدول ۲). برخی از مشارکت‌کنندگان اظهار داشتند که احساس نگرانی از عدم اتمام درس، احساس عصبانیت و خشم و احساس ناتوانی در مدیریت و کنترل کلاس در شرایط آموزش فراگیر سبب نوعی حالت اتزجار و عدم پذیرش را در آنها ایجاد می‌کند. در مقابل گروهی دیگر تجاربی با احساس شادمانی هنگام دریافت نتایج مثبت، احساس خوشحالی از دسترسی برابر امکانات برای همه و احساس رضایت شغلی به واسطه کمک به کودکان دارای شرایط ویژه تجربه کرده بودند. در این راستا یکی از مشارکت‌کنندگان بیان می‌دارد که:

«در کلاس درس گاهی بعضی از بچه‌ها نیازهای ویژه دارند و باید با آنها به طور جداگانه کار کرد و به سطح دیگر دانش‌آموزان کلاس رساند تا اعتماد به نفسشان آسیب نبیند... این احساس منفی که بعضی از این دانش‌آموزان از نظر درسی و پایه‌ای بسیار ضعیف هستند و زمان کافی برای جبران تمام ضعف‌های درسی در اختیار نیست ... دانش‌آموزان با نیازهای خاص خیلی کندتر پیش می‌روند و من نمی‌دانم چطور باید به هر دو گروه برسم»

مشارکت‌کننده شماره ۷ اظهار می‌کند:

«وقتی می‌بینم یک دانش‌آموز با نیاز ویژه در کلاس من یاد می‌گیرد و اعتماد به نفسش بالا می‌رود، احساس خیلی خوبی دارم یا والدینی را می‌بینم که می‌گویند شما مثل یک فرشته نجات در دنیای فرزند ما هستی و او را در مسیر یادگیری کمک می‌کنی...»

سومین زیرمضمون «عدم بکارگیری سبک و رویکردی مشخص» که مشارکت‌کنندگان تجاربی از کلاس‌های خود و کلاس همکاران را داشتند که حاکی از بکارگیری سبک‌های مختلفی از مدیریت کلاسی، روش‌های تدریس و ارزشیابی‌های متفاوت را در آن شرایط بکارگرفته‌اند. از مدیریت‌های انضباط محور تا روش‌های تدریس مبتنی بر تفاوت‌های فردی را در برداشت. شرکت‌کننده شماره ۳ عنوان می‌کند که:

«در بحث یادگیری اولین نکته‌ای که می‌تواند یادگیری را نهادینه کند بحث توجه به توانایی‌های فردی دانش‌آموزان می‌باشد، با این ذهنیت که همه مثل هم نیستند می‌توان آموزشی طراحی کرد که همه‌ی دانش‌آموزان از آن استفاده کنند بنده در سال‌های اول تدریس به این نکته توجه بسیار داشتم که متناسب با توانایی دانش‌آموزان محتوا ارائه کنم اما این حساسیت با بالاتر رفتن سابقه کمتر شد...»

«تنوع و دוגانگی در عملکرد معلمان نسبت به آموزش فراگیر» مضمون نهایی است که از سه زیرمضمون اشاره شده قابل استخراج بود. تحلیل داده‌ها حاکی از طیف متنوعی از احساسات و تجربه‌ها در معلمان شکل می‌گیرد. برخی معلمان با نگرانی، خشم و احساس ناتوانی مواجه‌اند، به ویژه در شرایطی که منابع محدود و کلاس‌ها پرجمعیت هستند. در مقابل، گروهی دیگر تجربه‌های مثبت، رضایت‌بخش و انگیزه‌بخش را گزارش کرده‌اند؛ شامل خوشحالی از دسترسی برابر امکانات، رضایت از پیشرفت دانش‌آموزان و غرور از کمک به کودکان نیاز ویژه. این تنوع نشان می‌دهد که تجربه آموزش فراگیر هم با چالش‌های روانی همراه است و هم فرصت‌هایی برای رشد حرفه‌ای و رضایت شغلی فراهم می‌آورد. معلمان در مواجهه با آموزش فراگیر از رویکردها و سبک‌های متنوعی استفاده می‌کنند؛ برخی درس محور یا انضباط محور هستند، برخی یادگیری محور و مبتنی بر تفاوت‌های فردی عمل می‌کنند. این دוגانگی در عملکرد، نشانگر نیاز به هماهنگی، آموزش مداوم و تغییر نگرش حرفه‌ای در جهت ارتقای کیفیت آموزش فراگیر است. در ادامه به بررسی پاسخ به سؤال سوم پژوهش پرداخته می‌شود.

جدول ۳. کدهای اولیه و مضامین مستخرج از متن مصاحبه‌ها

مضمون اصلی	زیر مضمون	کد اولیه
موانع ساختاری و نهادی در اجرای آموزش فراگیر	محدودیت های برنامه درسی	حجم زیاد کتاب‌ها و تعداد زیاد دانش آموزان در کلاس
		عدم فرصت کافی برای اتمام دروس
		عدم محتوای مربوط به حمایت از فراگیر کردن آموزش برای همه
		عدم کلاس ها و دوره های آموزشی برای معلمان
		کمبود نیروی انسانی متخصص
	فقدان برنامه‌های آماده سازی	عدم دریافت آموزش های تخصصی در دانشگاه
		عدم دریافت آموزش های تخصصی در دوره های ضمن خدمت و بدو خدمت
		وجود مدارس خاص و دسته بندی های مختلف از مدارس عدم دریافت حمایت از آموزش و پرورش
	عدم حمایت‌های نهادی	عدم دغدغه مندی آموزش و پرورش
		در اولویت نبودن مسیله کودکان نیاز ویژه از سوی آموزش و پرورش
		کمبود فضا

پاسخ به سؤال سوم: راهکارهای کاهش موانع آموزش فراگیر از دیدگاه معلمان کدامند؟

همانگونه که در جدول (۳) آمده است، داده‌ها در این قسمت در دو بخش تحلیل شدند. بخش اول موانعی که در خلال تجربه معلمان قابل لمس بود و بخش دوم راهکارهایی که از ادراکات معلمان از وضعیت آموزش فراگیر و درک چیرستی آن نشأت می‌گرفت. در بخش اول سه زیرمضمون با عناوین ۱- محدودیت‌های برنامه درسی، ۲- فقدان برنامه‌های آماده سازی و ۳- عدم حمایت های نهادی قابل احصا بود. حجم کتب درسی و عدم تناسب آن با وضعیت آموزش فراگیر اولین مانع تجربه شده بود که مشارکت کننده شماره ۱۰ در این باره می‌گوید:

«کتاب‌های درسی ما آنقدر حجمش بالاست که حتی برای دانش‌آموزان عادی سخت است، چه برسد به بچه‌هایی که نیاز ویژه دارند... مجبور می‌شوم فقط سریع درس را رد کنم تا به آخر کتاب برسم، فرصت توجه به تفاوت‌های بچه‌ها را ندارم.»

مشارکت کننده‌ی دیگر عنوان می‌کند که:

«دانش‌آموزان نیازمند وقت بیشتری هستند، اما حجم کتاب اجازه نمی‌دهد به آن‌ها بپردازم... احساس می‌کنم برنامه‌ریزان فقط به فکر تمام کردن سرفصل‌ها هستند، نه یادگیری واقعی و فراگیر همه‌ی بچه‌ها»

دومین زیرمضمون فقدان برنامه‌های آماده‌سازی معلمان است که به اتفاق در همه مطالعات پیشین نیز مطرح شده است. مشارکت‌کنندگان عنوان می‌کنند که هیچ دوره آموزشی درباره آموزش فراگیر نداشته‌اند و آنان نمی‌دانند که چطور باید با این دانش‌آموزان کار کنند. مشارکت کننده شماره ۱ می‌گوید:

«وقتی دانش‌آموز با نیاز ویژه وارد کلاس می‌شود من هیچ دستورالعمل یا راهنمای عملی برای آموزش و یا برخورد با او ندارم؛ همه چیز را با آزمون و خطا یاد می‌گیرم که گاهی به دانش‌آموزان ضرر وارد می‌شود.»

معلمان این مقطع احساس می‌کنند برای اجرای آموزش فراگیر آمادگی علمی و عملی کافی ندارند. عدم ارائه آموزش های تخصصی در دوره‌های پیش از خدمت و حین خدمت باعث می‌شود که عملکرد معلمان فقط با تکیه بر آزمون و خطا باشد و این مسئله اضطراب و سردرگمی و فشار کاری زیادی را برایشان ایجاد می‌کند. در نتیجه کیفیت آموزش فراگیر پایین می‌آید. سومین زیرمضمون عدم حمایت نهادی است که اشاره دارد به عدم

پشتیبانی رسمی وزارت آموزش و پرورش، ادارات آن و سازمان آموزش و پرورش استثنایی و مدیریت مدارس است. مشارکت کننده شماره ۱۲ بیان می کند که :

«برای کلاس های فراگیر رابط یا مشاور لازم است...مدرسه دانش آموزان نیاز ویژه را ثبت نام می کند اما بعدش همه مسئولیت ها را به گردن معلم می اندازن...فقط اسمش آموزش فراگیره اما هیچ پشتیبانی از طرف آموزش و پرورش نمی بینیم»

ترکیب این سه مضمون با عنوان «موانع ساختاری و نهادی در اجرای آموزش فراگیر» مفهوم سازی شد. اجرای آموزش فراگیر در مدارس ابتدایی مستلزم وجود بسترهای ساختاری، نهادی و سیاستی هماهنگ است. نبود حمایت نهادی از سوی وزارت آموزش و پرورش و ادارات محلی، فقدان منابع مالی و امکانات، تخصیص نیافتن نیروی پشتیبان (مانند معلم رابط یا مشاور) و نبود سیاست های الزام آور و عملیاتی، از دیگر موانع اصلی است. این شرایط موجب می شود بار مسئولیت آموزش فراگیر صرفاً بر دوش معلم گذاشته شود، بدون آن که سازوکار حمایتی لازم در مدرسه و نهادهای بالادستی وجود داشته باشد.

جدول ۴. کدهای اولیه و مضامین مستخرج از متن مصاحبه ها

مضمون اصلی	زیر مضمون	کد اولیه
تقویت زیرساخت های انسانی و آموزشی برای تحقق آموزش فراگیر	اصلاح باور و نگرش فعالان حوزه آموزش	تاکید بر تفاوت های فردی دانش آموزان تغییر نگرش معلمان به سمت پذیرش فراگیری آموزش تغییر نگرش اولیا به سوی ایجاد فرصت برای مهارت ارتباطی کودکان حذف برچسب زنی به کودکان با توانایی های متفاوت طراحی دوره های تخصصی در آماده سازی معلمان برگزاری همایش ها و کنفرانس های مؤثر تعریف دروس تخصصی در دانشگاه ها تألیف کتب و مستندات علمی در خصوص تأثیرات مثبت این پدیده
	ارتقای دانش و مهارت معلمان	تغییر نگرش در باور والدین طرح درس بر مبنای آموزش فراگیر تغییر در حجم و محتوای کتب درسی
	طراحی برنامه های آموزشی چند سطحی	ایجاد امکانات لازم جهت آموزش های انفرادی و ویژه استفاده از فناوری و آموزش مهارت های استفاده از تکنولوژی ایجاد محیطی حمایتی و منعطف
	تجهیز مدارس	

در بخش دوم از سؤال سوم، مشارکت کنندگان به راهکارهایی که از تجارب خود درک کرده بودند، اشاره کردند. این راهکارها نیز در چهار زیرمضمون با این عناوین مطرح شدند. ۱- اصلاح باور و نگرش فعالان حوزه آموزش ۲- ارتقای دانش و مهارت معلمان ۳- طراحی برنامه های آموزشی چند سطحی و ۴- تجهیز مدارس. ترکیب این چهار زیرمضمون در قالب مضمون نهایی با عنوان «تقویت زیرساخت های انسانی و آموزشی برای تحقق آموزش فراگیر» تعریف شد (جدول ۴). مشارکت کنندگان براین باور بودند که باور و نگرش معلمان، مدیران، مسئولین ادارات آموزش و پرورش و آموزش و پرورش استثنایی مهمترین عامل در تقویت آموزش فراگیر است. شرکت کننده شماره ۳ بیان می کند:

تا وقتی خود معلم فکر کند آموزش فراگیر غیرممکن است، هیچ اتفاقی نمی افتد... خیلی از معلمان هنوز باور ندارند که دانش آموزان با نیاز ویژه می توانند در کلاس عادی یاد بگیرند

اگر ماهیت و فلسفه وجودی آموزش فراگیر به مانند باور و پارادایم فکری فعالان حوزه تعلیم و تربیت درنیاید، هیچ اقدام اثربخشی اتفاق نمی افتد. راهکار دوم ارتقای دانش و مهارت معلمان است. ارتقای دانش معلمان از طریق دوره‌های آموزشی پیش خدمت و ضمن خدمت، مهارت‌های لازم برای کار با دانش‌آموزان دارای نیاز ویژه را فراهم می‌کند. آموزش معلمان باید شامل روش‌های تدریس تطبیقی، ارزشیابی متنوع، مدیریت کلاس چندسطحی، و راهکارهای روانی - اجتماعی باشد. بدون چنین آموزش‌هایی، آموزش فراگیر به تجربه‌ای فرسایشی برای معلمان تبدیل می‌شود. در این راستا یکی از شرکت کنندگان اظهار می‌دارد:

«ما باید یاد بگیریم چطور محتوای درس را برای این بچه‌ها ساده‌تر کنیم..... نیاز داریم روش‌های تخصصی برخورد با اختلالات مختلف را یاد بگیریم. فقط گفتن آموزش فراگیر کافی نیست، باید مهارتش را هم به ما آموزش دهند»

سومین زیرمضمون طراحی برنامه‌های آموزشی چند سطحی است. روش‌های تدریس چندسطحی به معلمان امکان می‌دهد تا یک موضوع آموزشی واحد را در سطوح مختلف دشواری ارائه کنند، به‌طوری‌که دانش‌آموزان با توانایی‌ها و نیازهای متفاوت بتوانند به‌طور همزمان از آن بهره‌مند شوند. این رویکرد مبتنی بر یادگیری تمایز یافته^۱ و طراحی جهانی برای یادگیری است که در پژوهش‌های آموزشی به‌عنوان بهترین راهکار برای کلاس‌های فراگیر معرفی شده‌اند. چنین رویکردهایی از یکسان‌سازی غیرواقعی جلوگیری کرده و فرصت یادگیری واقعی برای همه‌ی دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند. شرکت کننده شماره ۶ می‌گوید:

«نمی‌شود همه‌ی بچه‌ها را با یک روش آموزش داد باید یک درس را در چند سطح طراحی کنیم تا هرکس به اندازه توان خودش یاد بگیرد، روش‌های تدریس انعطاف پذیر لازم است. اگر بخواهیم فقط روش سنتی را ادامه دهیم، آموزش فراگیر شکست می‌خورد.....»

راهکار چهارم، تجهیز مدارس است. اجرای آموزش فراگیر بدون زیرساخت‌های فیزیکی و تجهیزاتی امکان پذیر نیست. مدارس باید از نظر دسترس پذیری (رмп، سرویس بهداشتی مناسب، فضای کافی) و از نظر امکانات آموزشی (وسایل کمک آموزشی، فناوری‌های یاریگر، کلاس‌های کم جمعیت تر) به گونه‌ای آماده شوند که شرایط یادگیری برابر برای همه‌ی دانش‌آموزان فراهم شود. مطالعات جهانی نشان می‌دهد که زیرساخت‌های مناسب به میزان قابل توجهی موفقیت برنامه‌های آموزش فراگیر را افزایش می‌دهد. شرکت کننده ایی عنوان می‌کند:

«مناسب سازی فضای مدارس برای دانش آموزان دارای نیاز ویژه و یا مناسب سازی چند عدد از کلاس های مدارس متناسب با نیاز دانش آموزان میتونه خیلی تسهیل کنه شرایط رو..... مدرسه‌ی ما حتی رмп ورودی ندارد، چطور انتظار دارید دانش آموز ویلچری بیاید. اگر مدرسه مجهز باشد، ما هم انگیزه بیشتری پیدا می‌کنیم.»

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که ادراک معلمان از آموزش فراگیر بیش از آن که به‌مثابه مانعی برای تدریس تلقی شود، به‌عنوان مصداقی از عدالت آموزشی درک می‌شود. معلمان مشارکت کننده بر این باور بودند که همه دانش‌آموزان، اعم از نیاز ویژه یا استعداد برتر، باید فرصت برابر برای یادگیری داشته باشند. این نگرش نشان می‌دهد که در سطح ذهنی و ارزشی، پذیرش فلسفه وجودی آموزش فراگیر در میان معلمان تا حد زیادی شکل

گرفته است؛ هرچند در سطح عملی و اجرایی، چالش‌های جدی وجود دارد. این یافته با نتایج کاروسکی (۲۰۲۲) همراستا است که در آن معلمان آموزش فراگیر را فرایندی درک کردند که مشارکت در آن الزامی است. از منظر تجارب زیسته، نتایج پژوهش بیانگر دوگانگی در احساسات و عملکرد معلمان بود. برخی معلمان، آموزش فراگیر را منبع اضطراب، خستگی و ناکامی در مدیریت کلاس می‌دانستند، در حالی که گروهی دیگر تجربه‌های مثبت و انگیزشی همچون رضایت شغلی، رشد حرفه‌ای و احساس مفید بودن در کمک به کودکان آسیب‌پذیر را گزارش کردند. این یافته را می‌توان در پرتو نظریه «کنش موقعیتی» شولتز تحلیل کرد؛ یعنی معلمان بسته به شرایط زمینه‌ای (حجم کلاس، امکانات، حمایت نهادی) تجارب متفاوتی از یک پدیده واحد دارند. تفاوت در دیدگاه و تجربیات معلمان نشان می‌دهد که تجربه آموزش فراگیر نه یک واقعیت مطلق، بلکه امری وابسته به زمینه^۱ است. همچنین این یافته همراستا با مطالعه مؤمنی (۲۰۲۲) است که احساسات مثبت و منفی در معلمان دارای تجربه آموزش فراگیر قابل مشاهده بوده است. به دیگر بیان، در سطح نگرشی معلمان آموزش فراگیر را به‌عنوان عدالت آموزشی پذیرفته‌اند، اما برای تغییر نگرش‌های منفی باقی‌مانده نیاز به سیاست‌های آگاهی‌بخش و بازآموزی است. در سطح تجربی، تجربه آموزش فراگیر برای معلمان هم‌زمان منبع فشار و انگیزش است؛ و این دوگانگی ناشی از شرایط محیطی و حمایتی است.

مضمون سوم پژوهش که به موانع ساختاری و نهادی اشاره دارد، یافته‌های پیشین در ادبیات را تأیید می‌کند. محدودیت‌های برنامه درسی متمرکز و حجیم، فقدان آموزش‌های تخصصی برای معلمان و نبود حمایت‌های نهادی، سه مانع کلیدی‌اند که در بسیاری از کشورها (مطالعات فارل، ۲۰۱۹؛ آینس کو، ۲۰۲۰) نیز گزارش شده است. این امر نشان می‌دهد که مسئله آموزش فراگیر در ایران تنها یک مسئله فردی (ناتوانی یا مقاومت معلم) نیست، بلکه ساختاری و نهادی است. به بیان دیگر، وقتی ساختار کلان آموزش و پرورش برنامه‌های درسی انعطاف‌ناپذیر، سیاست‌های غیرالزام‌آور و منابع ناکافی دارد، بار اصلی اجرای آموزش فراگیر به دوش معلم گذاشته می‌شود و طبیعی است که مقاومت و فرسودگی شغلی شکل گیرد. سطح نهادی - ساختاری بدون اصلاح برنامه درسی، برگزاری دوره‌های ضمن خدمت تخصصی، و حمایت نهادی و تجهیز مدارس، آموزش فراگیر در سطح شعار باقی می‌ماند. لذا، باید آموزش فراگیر به یک پارادایم نظام‌مند تبدیل شود که در آن برنامه درسی، آموزش معلمان، سیاست‌های حمایتی و امکانات آموزشی هماهنگ و همسو عمل کنند.

مضمون اصلی چهارم در این پژوهش راهکارهایی است که از تحلیل داده‌ها استخراج شد. معلمان راهکارهایی را برای بهبود آموزش فراگیر پیشنهاد کرده‌اند که در سه حوزه اصلی قرار می‌گیرند. ۱- تقویت زیرساخت‌های انسانی و آموزشی: شامل ارتقای دانش و مهارت معلمان، ۲- تغییر نگرش و اصلاح باور فعالان آموزشی. طراحی برنامه‌های آموزشی چندسطحی: برای پاسخ به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و استفاده بهینه از منابع آموزشی. تجهیز مدارس و ایجاد محیط حمایتی: فراهم کردن امکانات و تکنولوژی‌های آموزشی برای تحقق آموزش فراگیر. این راهکارها نشان می‌دهد که معلمان به دنبال ایجاد محیط یادگیری انعطاف‌پذیر، عادلانه و پاسخگو به نیازهای فردی دانش‌آموزان هستند. راهکارهای پیشنهادی معلمان نیز به‌طور مستقیم بر این موانع دلالت دارد: اصلاح نگرش و باورهای فعالان حوزه تعلیم و تربیت، ارتقای دانش و مهارت معلمان، طراحی برنامه‌های درسی چندسطحی و تجهیز مدارس. این راهکارها با مبانی نظری «طراحی جهانی برای یادگیری» و رویکرد «یادگیری تمایز یافته» سازگار است. بر اساس این رویکردها، آموزش باید به‌گونه‌ای طراحی شود که تفاوت‌های فردی نه مانع، بلکه فرصتی برای غنای فرایند یادگیری تلقی شود.

پیشنهادهای اجرایی

۱. در سطح سیاست گذاری کلان: الف) بازنگری در اسناد آموزشی: گنجاندن آموزش فراگیر به عنوان یکی از محورهای اصلی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه‌های درسی ملی. ب) تخصیص بودجه اختصاصی: ایجاد ردیف مالی مشخص برای تجهیز مدارس، تأمین معلمان رابط و فناوری‌های تسهیل‌گر برای دانش‌آموزان دارای نیاز ویژه ج) قوانین الزام‌آور: تصویب آیین‌نامه‌های اجرایی برای ثبت‌نام و پشتیبانی واقعی از دانش‌آموزان با نیازهای خاص در مدارس عادی.

۲. در سطح سازمان آموزش و پرورش: الف) برگزاری دوره‌های تخصصی ضمن خدمت برای معلمان با محوریت آموزش فراگیر، مدیریت کلاس‌های چندسطحی، و راهبردهای آموزشی تطبیقی ب) ایجاد مراکز مشاوره و پشتیبانی در هر منطقه آموزش و پرورش که به معلمان در شناسایی و پاسخ به نیازهای خاص دانش‌آموزان کمک کنند. ج) طراحی برنامه‌های درسی انعطاف‌پذیر: کاهش حجم کتاب‌ها و پیش‌بینی محتواهای چندسطحی که امکان انطباق با توانایی دانش‌آموزان را بدهد.

۳. در سطح مدرسه و معلم: الف) تغییر نگرش و فرهنگ‌سازی: اجرای کارگاه‌های ویژه برای معلمان، مدیران و حتی والدین درباره فلسفه آموزش فراگیر و مزایای آن. ب) تشکیل تیم‌های پشتیبان در مدارس شامل معلم رابط، مشاور، و حتی والدین داوطلب برای کمک به اجرای آموزش فراگیر ج) به‌کارگیری روش‌های تدریس چندسطحی در طراحی تکالیف و ارزشیابی‌ها و د) مناسب‌سازی فضاهای فیزیکی مدارس (رمپ، سرویس بهداشتی مناسب، وسایل کمک آموزشی) برای دانش‌آموزان با نیاز ویژه.

۴. در سطح پژوهش و ارزیابی: الف) پایش مستمر اجرای آموزش فراگیر با استفاده از ابزارهای علمی و بازخوردگیری از معلمان، دانش‌آموزان و والدین ب) ایجاد بانک تجارب زیسته معلمان تا روش‌های موفق اجرا در مدارس مختلف مستندسازی و به اشتراک گذاشته شوند و ج) تشویق پژوهش‌های آینده‌نگر برای ارزیابی تأثیر آموزش فراگیر بر کیفیت یادگیری، کاهش تبعیض و ارتقای سرمایه اجتماعی.

مشارکت نویسندگان

این مقاله توسط نویسنده با مشارکت صددرصدی نوشته شده و فاقد همکار پژوهش است.

منابع

مومنی، آزاده. سانعی، فرزانه. طالب زاده، لیلا (۱۴۰۰). بررسی نگرش معلمان در خصوص آموزش فراگیر و راهکارهای اجرایی موفقیت آمیز آن، فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۱۲(۴)، ۲۲۷-۲۵۰.

Brown, L. (2020) N.B. taking a closer look at inclusion policy for public schools, [Online], Available: <https://atlantic.ctvnews.ca/n-b-taking-a-closer-look-at-inclusion-policy-for-public-schools-1.4827720> [29 Mar 2021].

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. London: Sage Publications.

Kessel, v. R., Hrzic, R., Cassidy, S., Brayne, C., Baron-Cohen, S., Czabanowska, K., et al. (2021). Inclusive education in the European Union: A fuzzy-set qualitative comparative analysis of education policy for autism. *Soc. Work Public Health* 36, 286-299.

Kurowski M., Černý M., Trapl F. (2022) 'A review study of research articles on the barriers to inclusive education in primary schools', *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, vol. 15, no. 2, pp. 116-130.

Kartiko, A, Arif, M, Rokhman, M Anas, Ma'arif, Andika Aprilianto (2025). Legal Review of

- Inclusive Education Policy: *A Systematic Literature Review 2015-2025*.
- Magyar, A., Krausz, A., Kapás, I. D., and Habók, A. (2020). Exploring Hungarian teachers' perceptions of inclusive education of SEN students. *Heliyon* 6:e03851.
- Santrock, J. W. (2014). Psikologi Pendidikan. Jakarta: Salemba Humanika.
- Şimşek, Ü., & Kılcan, B. (2019). Inclusive Education Through the Eyes of Teachers. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 6(3), 27-37.
- Smith, D.J. (2006). *Inklusi, sekolah ramah untuk semua*. Bandung: Nuansa.
- Sulasmı, E. A. Akrim (2020). Management Construction of Inclusion Education in Primary School. *Talent Development & Excellence Vol.12, No.1, 2020, 334-342*.
- Symeonidou, S. (2017) 'Initial teacher education for inclusion: a review of the literature', *Disability & Society, Vol. 32, No. 3, pp. 401–422*.
- Tarsidi, D. (2012). Disabilitas dan Pendidikan Inklusif pada Jenjang Pendidikan Tinggi. Dipetik Desember 31, 2019, dari blogger.com.
- Van Kessel, R., Hrzic, R., Cassidy, S., Brayne, C., Baron-Cohen, S., Czabanowska, K., et al. (2021). Inclusive education in the European Union: A fuzzy-set qualitative comparative analysis of education policy for autism. *Soc. Work Public Health* 36, 286–299.