



ORIGINAL RESEARCH PAPER

A Comparative Study of the Inclusive Education Curriculum in the United States and Finland: Implications for the Development of Iran's Inclusive Education System

Javad Jahan*,¹

¹ Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran. ✉
Javad.Jahan@cfu.ac.ir

ABSTRACT

Keywords:

America
Inclusive Education
Curriculum
Comparative Research
Finland
Children with Special Needs

Received: 2026/01/03

Reviewed: 2026/03/03

Accepted: 2026/03/10

PP: 70-111

Background and Objectives: Inclusive education is one of the fundamental principles of contemporary education systems, emphasizing the equal right of all students, regardless of their abilities or disabilities, to receive education alongside their peers in mainstream schools. Despite the global acceptance of this principle, its implementation faces significant challenges, and different countries have followed diverse pathways toward its realization. This study aimed to conduct a comparative analysis of inclusive education programs in the educational systems of the United States and Finland based on complementary elements, including the role of teachers, instructional materials and resources, grouping and participation, time and place, and the learning environment, and to derive implications for the development of inclusive education programs within Iran's education system. **Methods:** This study was applied in terms of its purpose and qualitative in terms of its nature. It employed George Bereday's comparative education model through four stages: description, interpretation, juxtaposition, and comparison. In this study, given the differences in the social contexts of the United States and Finland and the differences in educational outcomes related to inclusive education, the "different social systems; different educational outcomes" strategy was adopted, and the United States and Finland were purposively selected. Data were collected through documentary analysis of reliable national and international sources, including laws, policy and regulatory documents, official reports, and scholarly articles. The data were analyzed using source triangulation to enhance the credibility and comprehensiveness of the findings. **Findings:** The findings indicated that, despite their different cultural and political backgrounds, both educational systems have embraced the principle of providing all students with access to the general education curriculum and reducing segregation. However, the mechanisms through which this principle is realized differ considerably. The United States follows a rights-based and legally grounded approach supported by legal frameworks and Individualized Education Programs (IEPs), whereas Finland adopts a preventive and system-oriented approach based on early intervention and a multi-tiered system of support. This difference is clearly reflected in the elements of the teacher's role, instructional materials and resources, grouping and participation, time and space, and the learning environment. **Conclusion:** The development of inclusive education in Iran requires simultaneous progress on two fronts: strengthening legal and executive guarantees on the one hand, and integrating inclusive education into a broader policy framework of quality education, prevention, and teachers' professional empowerment on the other. Rather than replicating a single foreign model, Iran should develop a contextually appropriate and locally adapted model of inclusive education that is consistent with the country's educational capacities and requirements.

Citation (APA): Cite this Article: : Jahan, J. (2026). **A Comparative Study of the Inclusive Education Curriculum in the United States and Finland: Implications for the Development of Iran's Inclusive Education System**. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 4(1), 70-111. DOI <https://doi.org/10.48310/MTT.2026.5178>
© The Author(s).
Publisher: Farhangian University



ISSN (Online):

DOI: 10.48310/MTT.2026.5178

Extended Abstract

Background and Purpose: Inclusive education has become one of the key orientations in educational policymaking and planning in recent decades. This approach emphasizes the equal right of all students, regardless of their abilities, disabilities, and individual differences, to access high-quality educational opportunities and participate in mainstream educational settings. Despite the widespread acceptance of the principle of inclusive education across many educational systems, its design and implementation vary considerably across countries and are influenced by legal structures, educational policies, school culture, teachers' roles, student support mechanisms, and the organization of learning environments. Therefore, examining the experiences of different educational systems can contribute to identifying effective mechanisms and deriving applicable implications for the reform and development of inclusive education systems. In this regard, the United States and Finland represent two noteworthy cases. Although both countries emphasize reducing segregation and facilitating the participation of students with special educational needs in mainstream schools and classrooms, they have followed different pathways in terms of the foundations and mechanisms through which inclusive education is realized. Accordingly, this study aimed to conduct a comparative analysis of inclusive education programs in the United States and Finland and to derive implications for the development of inclusive education in Iran. In this study, inclusive education programs were examined and compared based on five complementary curricular elements: the teacher's role, instructional materials and resources, grouping and participation, time and space, and the learning environment.

Research Method: The present study is applied in terms of purpose and qualitative in nature, and was conducted using the comparative study method. To conduct the comparative study, George Bereday's four-stage model, comprising description, interpretation, juxtaposition, and comparison, was employed. Given the differences in the social contexts of the United States and Finland and the differences in educational outcomes related to inclusive education, the present study adopted the strategy of "different social systems; different educational outcomes", and the United States and Finland were purposively selected. In the description stage, information related to inclusive education programs in the two selected countries was collected, and their characteristics were identified across the elements under investigation. In the interpretation stage, the collected information was examined in light of the historical, cultural, political, legal, and educational contexts of each country. In the juxtaposition stage, data pertaining to the United States and Finland were placed alongside one another to facilitate systematic comparison. In the comparison stage, the similarities, differences, and distinctive patterns of the two educational systems were identified and analyzed. The research data were collected through documentary analysis by examining credible national and international sources, including laws, policy documents, official reports, and scholarly articles. To enhance the validity and comprehensiveness of the analysis, the strategy of source triangulation was employed. The United States and Finland were purposively selected based on differences in their educational structures, their experience in implementing inclusive education, the existence of supportive policies and legislation, their attention to educational equity, and the potential for drawing on their experiences to analyze the situation in Iran. The unit of analysis in this study was the inclusive education program within the educational system of each selected country, along with its related complementary elements.

Findings: The findings indicated that, despite differences in their cultural and political backgrounds and educational structures, the United States and Finland have moved in a broadly similar direction. Both systems emphasize students' access to the general education curriculum, reducing segregation, increasing student participation, enhancing the flexibility of educational programs, and providing specialized support to respond to individual differences. However, the mechanisms through which these objectives are achieved differ between the two countries. In the United States, inclusive education is primarily organized around a rights-based and legally regulated approach. Educational laws and regulations guarantee the access of students with special educational needs to general education and appropriate educational

supports. Within this system, the Individualized Education Program (IEP) and frameworks such as the Least Restrictive Environment (LRE) play a central role in determining the type and level of educational support provided. In contrast, Finland largely follows a preventive, system-oriented, and multi-tiered support approach, whereby learning difficulties are identified before they become established or persistent problems and are addressed through early interventions and appropriate support. Regarding the teacher's role, the findings showed that in both countries, teachers' roles extend beyond the mere transmission of content to encompass facilitating learning, responding to individual differences, and participating as members of professional teams. In the United States, collaboration between general education and special education teachers and the use of approaches such as co-teaching are particularly important. In addition to their instructional responsibilities, teachers also contribute to facilitating students' social participation. Nevertheless, shortages of special education teachers, limited opportunities for professional development, and insufficient preparation among some teachers remain important challenges to the implementation of inclusive education. In Finland, teachers' professional expertise, collaboration among teachers, and shared responsibility for identifying and responding to learning needs likewise occupy a central position. With respect to grouping and participation, both systems support flexible and heterogeneous grouping and emphasize students' meaningful participation in educational and social activities. The use of peer support, collaborative activities, and group learning can help prevent the social isolation of students with special educational needs. At the same time, implementing these approaches involves challenges, including balancing students' individual needs with the need to cover the classroom curriculum and addressing resource constraints. A notable difference was observed in relation to time. In Finland, instructional time is organized flexibly according to students' individual needs. The amount and duration of educational support are determined on the basis of assessment and collaboration between general and special education teachers, while special education is primarily complementary and targeted in nature. For example, support for a student experiencing reading difficulties may continue until the targeted skill has been acquired. Thus, in this system, time is not merely a fixed framework but serves as a mechanism for preventing learning difficulties from becoming entrenched and for avoiding students' prolonged separation from mainstream educational settings. In the United States, although flexibility and individualized support are emphasized, ensuring sufficient time for teacher collaboration, joint planning, differentiated instruction, and the provision of individualized support remains an implementation challenge. Regarding space and the learning environment, both countries have moved beyond the traditional view of special education as taking place in separate settings and emphasize students' presence, participation, and access to support within mainstream educational environments. In the United States, the principle of the Least Restrictive Environment is based on the premise that students with special educational needs should be educated, to the maximum extent appropriate, in general education classrooms alongside their peers. In Finland, the local school and mainstream classroom likewise constitute the primary learning environments; rather than transferring students to separate settings, the intensity of support is adjusted according to their needs. Consequently, the fundamental difference does not concern acceptance of students' presence in mainstream settings, but rather the mechanisms through which support is organized and the extent to which each system relies on legal frameworks versus preventive and professionally driven policies. The comparative analysis demonstrated that neither the experience of the United States nor that of Finland can be directly transferred to Iran without adaptation to the country's cultural, structural, and implementation conditions. Nevertheless, the combined experiences of the two countries provide two complementary foundations for developing inclusive education in Iran. The first is strengthening the legal framework, implementation guarantees, and accountability mechanisms, drawing on the experience of the United States. The second is strengthening systematic policymaking, prevention, early intervention, multi-tiered support, and teachers' professional development, drawing on the Finnish experience. The findings emphasize that inclusive education should not be regarded as a parallel program separate from mainstream education; rather, it should be reconceptualized and institutionalized within the overarching goal of "quality education for all." Furthermore, creating formal opportunities for joint planning and dialogue among teachers, increasing

flexibility in the timing of support provision, strengthening inclusive learning environments, and shifting from a model of “changing the student’s educational placement” toward one of “maintaining the educational placement while adjusting the intensity of support” can constitute important directions for Iran.

Conclusion: Overall, the findings showed that although inclusive education in the United States and Finland is grounded in the common principles of access to the general education curriculum, reducing segregation, and increasing participation, it is realized through two different pathways. The United States places greater emphasis on legal rights, guaranteed access, formal mechanisms, and individualized support, whereas Finland emphasizes prevention, flexibility, multi-tiered support, professional collaboration, and maintaining students within mainstream educational settings. Therefore, the development of inclusive education in Iran requires a thoughtful integration of these two orientations and the design of a contextually appropriate national model. Such a model should, on the one hand, strengthen the legal and implementation guarantees of existing policies and, on the other hand, embed inclusive education within a broader policy framework centered on quality education for all, prevention of learning difficulties, early intervention, multi-tiered support, and the development of teachers’ professional competencies. Ultimately, this comparative study demonstrates that the primary value of international experiences does not lie in copying a ready-made model, but rather in identifying successful mechanisms, analyzing contextual differences, and creatively adapting these insights to develop solutions appropriate to the conditions of the Iranian educational system.

مطالعه تطبیقی برنامه‌درسی آموزش و پرورش فراگیر در آمریکا و فنلاند: دلالت‌هایی برای توسعه نظام آموزش فراگیر ایران

جواد جهان^۱*

۱. استادیار گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده مسئول) JavadJahan@cfu.ac.ir

چکیده

پیشینه و اهداف: آموزش فراگیر یکی از اصول بنیادین نظام‌های آموزشی معاصر است که بر حق برابر همه دانش‌آموزان، صرف‌نظر از توانایی‌ها یا ناتوانی‌های آنان، برای تحصیل در کنار همسالان خود در مدارس عادی تأکید دارد. با وجود پذیرش جهانی این اصل، اجرای آن با چالش‌های جدی همراه است و کشورهای مختلف مسیرهای متفاوتی را برای تحقق آن طی کرده‌اند. پژوهش حاضر با هدف مقایسه تطبیقی برنامه آموزش فراگیر در دو نظام آموزشی ایالات متحده آمریکا و فنلاند بر اساس عناصر مکمل برنامه‌درسی (نقش معلم، مواد و منابع آموزشی، گروه‌بندی و مشارکت، زمان و مکان و محیط یادگیری) و استخراج دلالت‌های آن برای توسعه برنامه آموزش فراگیر در نظام آموزش و پرورش ایران انجام شد. **روش‌ها:** این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر ماهیت کیفی است و با استفاده از الگوی مطالعه تطبیقی جرج بردی و طی چهار مرحله توصیف، تفسیر، هم‌جواری و مقایسه صورت گرفت. در این پژوهش، با توجه به تفاوت زمینه‌های اجتماعی آمریکا و فنلاند و تفاوت در برون‌دادهای آموزشی مرتبط با آموزش فراگیر، از استراتژی «نظام‌های اجتماعی متفاوت؛ برون‌دادهای آموزشی متفاوت» استفاده شد و کشورهای آمریکا و فنلاند به‌صورت هدفمند انتخاب شدند. داده‌ها به روش اسنادی از منابع معتبر داخلی و بین‌المللی، شامل قوانین، اسناد بالادستی، گزارش‌های رسمی و مقالات علمی، گردآوری و با استفاده از راهبرد سه‌سوسازی منابع تحلیل شد. **یافته‌ها:** نتایج نشان داد که هر دو نظام، علی‌رغم پیشینه فرهنگی و سیاسی متفاوت، اصل دسترسی همه دانش‌آموزان به برنامه درسی عمومی و کاهش جداسازی را پذیرفته‌اند، اما سازوکار تحقق آن متفاوت است. آمریکا رویکردی حق‌محور و قانون‌مدار مبتنی بر چارچوب‌های حقوقی و برنامه آموزش انفرادی دارد، درحالی‌که فنلاند رویکردی پیشگیرانه و نظام‌محور مبتنی بر مداخله زودهنگام و حمایت چندسطحی را دنبال می‌کند. این تفاوت در عناصر نقش معلم، مواد و منابع آموزشی، گروه‌بندی و مشارکت، زمان و مکان و محیط یادگیری به‌روشنی بازتاب یافته است. **نتیجه‌گیری:** توسعه آموزش فراگیر در ایران مستلزم حرکت هم‌زمان در دو جبهه تقویت ضمانت‌های اجرایی و حقوقی از یک سو، و ادغام آن در سیاست کلان آموزش باکیفیت همراه با پیشگیری و توانمندسازی حرفه‌ای معلمان از سوی دیگر است؛ به‌گونه‌ای که به‌جای کپی‌برداری از یک الگوی واحد، الگویی بومی متناسب با ظرفیت‌های کشور طراحی شود.

مقاله پژوهشی

واژه‌های کلیدی:

آمریکا
آموزش فراگیر
برنامه درسی
پژوهش تطبیقی
فنلاند
کودکان با نیاز ویژه

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۲/۱۴

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۲/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۲۱

شماره صفحات: ۷۰-۱۱۱

استناد به این مقاله: جهان، جواد (۱۴۰۵). مطالعه تطبیقی برنامه‌درسی آموزش و پرورش فراگیر در آمریکا و فنلاند: دلالت‌هایی برای توسعه نظام آموزش فراگیر ایران. نشریه مطالعات تطبیقی تربیت معلم، دوره ۴، شماره ۱، ص ۷۰-۱۱۱

DOI: <http://10.48310/MTT.2026.5178>

نویسندگان

ناشر: دانشگاه فرهنگیان



مقدمه

آموزش و پرورش فراگیر^۱ رویکردی آموزشی است که بر اساس این اصل بنا شده است که تمامی دانش‌آموزان، صرف‌نظر از تفاوت‌های فردی، توانمندی‌ها، یا ناتوانی‌های جسمی و ذهنی، باید در محیط‌های آموزشی عادی در کنار همسالان خود تحصیل کنند (دیرینگ^۲؛ ۱۹۹۸؛ موهانتی^۳؛ ۲۰۱۶). در هسته مرکزی آموزش فراگیر، حق اساسی آموزش و پرورش برای همه وجود دارد. هدف کلی آموزش فراگیر فراهم کردن شانس مشارکت و رفتار برابر برای همه کودکان است (مورنینگ استار^۴ و همکاران، ۲۰۱۵؛ به نقل از قاسمیان دستجردی و همکاران، ۱۴۰۴: ۱۴۷). آموزش فراگیر فراتر از صرفاً حضور فیزیکی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کلاس‌های عادی است. این رویکرد به دنبال بازسازی محیط‌های آموزشی است تا به نیازهای متنوع تمام دانش‌آموزان پاسخ دهد (کتیمز و هریس^۵؛ ۱۹۹۷). هدف اصلی، ایجاد جوامع یادگیری است که در آن تنوع به عنوان یک فرصت تلقی شده و از طرد شدن یا جداسازی دانش‌آموزان جلوگیری می‌شود (دوزار^۶؛ ۲۰۱۵). دانش‌آموز مشمول رویکرد فراگیر دانش‌آموزی است که دارای محدودیت‌های خفیف ذهنی، حسی و جسمانی است اما با مناسب‌سازی فضا و با استفاده از وسایل کم آموزشی و توانبخشی و معلم رابط می‌تواند در مدارس عادی در کنار سایر همسالان خود به تحصیل بپردازد (غلامحسن‌زاده، ۱۳۹۴). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که آموزش فراگیر می‌تواند نتایج مثبتی برای تمامی دانش‌آموزان داشته باشد، نتیجه اول بهبود مهارت‌های اجتماعی است. تعامل با همسالان گوناگون به دانش‌آموزان (به‌ویژه دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه) کمک می‌کند تا مهارت‌های اجتماعی خود را تقویت کرده و احساس تعلق بیشتری به مدرسه داشته باشند (تسافریر و بوکوش^۷؛ ۲۰۲۳). نتیجه دیگر کاهش کلیشه‌های منفی است. حضور دانش‌آموزان با توانایی‌های مختلف در کنار هم، باعث کاهش نگرش‌های منفی و کلیشه‌ها در مورد ناتوانی‌ها می‌شود (علی، مصطفی و جلاس، ۲۰۰۶). از دیگر نتایج می‌توان به پیشرفت تحصیلی اشاره کرد. برخی مطالعات نشان داده‌اند که دانش‌آموزان در محیط‌های فراگیر می‌توانند پیشرفت تحصیلی مناسبی داشته باشند، به شرطی که حمایت‌های لازم فراهم شود (کول، والدرون و مجد^۸؛ ۲۰۰۴). اگرچه آموزش فراگیر (IE) به عنوان یک هدف جهانی برای آموزش به رسمیت شناخته شده است (یونسکو؛ ۱۹۹۴؛ به نقل از موبرگ^۹ و همکاران، ۲۰۲۰: ۴)، اجرای دستورکار آموزش فراگیر آن گونه که انتظار می‌رفت پیش نرفته است. هنوز در سراسر جهان در برابر اجرای شیوه‌های فراگیر در مدارس مقاومت وجود دارد (موبرگ و همکاران، ۲۰۲۰: ۴). از جهتی نیز با وجود مزایای نظری، اجرای موفق آموزش فراگیر با چالش‌های جدی روبروست. بسیاری از معلمان آموزش‌های کافی برای مدیریت کلاس‌های متنوع و پاسخگویی به نیازهای خاص دانش‌آموزان را ندیده‌اند (توما^{۱۰}؛ ۲۰۲۴). موفقیت این طرح نیز به شدت به پذیرش و نگرش مثبت معلمان، مدیران، والدین و سایر دانش‌آموزان بستگی دارد (موناهان، مارینو و میلر^{۱۱}؛ ۱۹۹۶). پیچیدگی ارزیابی نیز یکی از چالش‌های عمده این برنامه است. برخی پژوهش‌ها اشاره می‌کنند که شواهد قطعی و یکپارچه‌ای درباره برتری مطلق آموزش فراگیر بر سایر روش‌ها در تمام شرایط وجود ندارد و این موضوع نیازمند پژوهش‌های دقیق‌تر در مورد عوامل میانجی (مانند کیفیت آموزش و حمایت‌ها) است (لیندسی^{۱۲}؛ ۲۰۰۷). تجربیات موفق در زمینه آموزش و پرورش فراگیر در کشورهای مختلف نشان می‌دهد که موفقیت در این حوزه نه یک پروژه یک‌شبه، بلکه فرآیندی تدریجی و چندبعدی است. پژوهش‌ها نشان

1 Inclusive Education

2 Deering

3 Mohanty

4 Morningstar

5 Katims & Harris

6 Thosare

7 Tsafirir & Bocoş

8 Cole, Waldron & Majd

9 inclusive education

10 UNESCO

11 Moberg

12 Toma

1 Monahan, Marino & Miller

1 Lindsay

می‌دهند که اگرچه هر کشور با چالش‌های خاص فرهنگی و اقتصادی روبروست، اما مدل‌های موفق اغلب بر محورهای مشترکی استوار هستند. مطالعات نشان می‌دهند که موفقیت در آموزش فراگیر به شدت با "فرهنگ مدرسه" گره خورده است. مدارس که توانسته‌اند موفق عمل کنند، بر همکاری نزدیک میان مدیران، معلمان عادی، معلمان رابط و والدین تمرکز کرده‌اند. تجربیات جهانی نشان می‌دهد که آموزش فراگیر یک "مقصد" نیست، بلکه یک "مسیر" است. کشورهایی که در این زمینه پیشرو هستند، به جای تمرکز صرف بر دانش‌آموز، بر تغییر محیط مدرسه (شامل آموزش معلمان، تغییر نگرش والدین و انعطاف‌پذیری در سیستم آموزشی) سرمایه‌گذاری کرده‌اند (بودیارتی و سوجیو، ۲۰۱۸). کشورهای آمریکا و فنلاند هر یک مسیرهای متفاوتی را برای تحقق آموزش فراگیر طی کرده‌اند. اگرچه هر دو کشور بر لزوم دسترسی همگانی به آموزش تأکید دارند، اما رویکردهای آن‌ها از نظر ساختار قانونی، فلسفه آموزشی و چالش‌های اجرایی با یکدیگر تفاوت‌های قابل‌توجهی دارد. در آمریکا، آموزش فراگیر به شدت با چارچوب‌های قانونی گره خورده است. سنگ‌بنای این سیستم «قانون آموزش افراد دارای ناتوانی» است (اوفوری، آدنوگا، آجاکایه و آپله‌هین، ۲۰۲۴؛ اندرسون، ۲۰۲۵). وجود برنامه‌های آموزش فردی، ضمانت اجرایی، حق تصمیم‌گیری والدین و دانش‌آموزان در امور آموزشی از برجستگی‌های قانون آموزش ویژه در آمریکا است (جماعتی اردکانی، منادی و اخوان تفتی، ۱۳۹۴: ۱). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که علی‌رغم وجود قوانین قوی، چالش‌هایی مانند کمبود آمادگی معلمان، فشارهای ناشی از آزمون‌های استاندارد ملی که ممکن است با نیازهای دانش‌آموزان دارای ناتوانی در تضاد باشد، و نابرابری در دسترسی به منابع در مناطق مختلف همچنان وجود دارد (دمتیوز، بیلینگزلی، مک‌لسکی و شارما، ۲۰۲۰؛ زیون و بلانشت، ۲۰۱۱). ارریاس (۲۰۲۶) در مطالعه‌ای به این نتایج دست یافت که در ایالات متحده، ادغام بیشتری از طرح جهانی برای یادگیری، استراتژی‌های متنوع و فناوری‌های موجود وجود داشت. فنلاند به دلیل سیستم آموزشی خود که بر عدالت، اعتماد و پیشگیری متمرکز است، در سطح جهانی شناخته شده است. سیستم فنلاند به جای تمرکز صرف بر تشخیص ناتوانی، بر شناسایی زودهنگام و حمایت‌های منعطف تأکید دارد (چانگ، ۲۰۱۸؛ سالبرگ، ۲۰۰۷). با وجود موفقیت‌ها در فنلاند، پژوهش‌های جدید نشان می‌دهند که در عمل، هنوز بخش‌هایی از آموزش ویژه در کلاس‌های جداگانه یا گروه‌های کوچک انجام می‌شود و معلمان گاهی با کمبود زمان برای همکاری‌های بین‌حرفه‌ای مواجه هستند (کوتیلاینن و تاکالا، ۲۰۲۴). در ایران نیز طرح آموزش و پرورش فراگیر در سال ۱۳۸۵ به تصویب شورای عالی آموزش و پرورش رسید. از اهداف آموزش‌های تلفیقی و فراگیر در ایران می‌توان به ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی و پرورشی برای تمامی کودکان واجب‌التعلیم، ایجاد آمادگی در دانش‌آموزان استثنایی جهت ورود به عرصه جامعه و زندگی کردن در کنار سایر افراد، ایجاد زمینه‌های لازم برای بهبود شاخص‌های کمی و کیفی آموزش و پرورش، ایجاد زمینه‌های تعامل صحیح بین دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان استثنایی اشاره نمود (سازمان آموزش استثنایی کشور، ۱۴۰۰: ۳۴). مطالعات تطبیقی در حوزه آموزش فراگیر، نقشی کلیدی در درک عمیق‌تر، ارزیابی سیاست‌ها و بهبود کیفیت آموزش ایفا می‌کنند. این مطالعات به پژوهشگران و سیاست‌گذاران کمک می‌کنند تا فراتر از مرزهای جغرافیایی، به الگوهای جهانی دست یابند (یاتی، سریاتی و حاطب، ۲۰۲۵). با مقایسه سیستم‌های آموزشی، می‌توان دریافت که کدام استراتژی‌ها در چه شرایطی کارآمدتر هستند و چگونه می‌توان آن‌ها را با شرایط بومی تطبیق داد (کاهیا و هوشگورور، ۲۰۱۸). مطالعات تطبیقی به ما نشان می‌دهند که چگونه مفاهیمی مثل "ناتوانی" یا

1 Budiarti & Sugito

2 Ofori, Adenuga, Ajakaye, & Apelehin

3 Anderson

4 DeMatthews, Billingsley, McLeskey, & Sharma

5 Zion & Blanchett

6 Herrerías

7 Chong

8 Sahilberg

9 Kotilainen and Takala

1 Comparative Studies

0

1 Yati, Sriyati, and Hatib

1

1 Kahya & Hoshgörü

2

"فراگیری" در فرهنگ‌های مختلف تفسیر می‌شوند (کوپفر و پرویر، ۲۰۲۵). این درک مانع از آن می‌شود که سیاست‌های آموزشی بدون توجه به بافت فرهنگی جامعه، به صورت مکانیکی از کشوری به کشور دیگر منتقل شوند (یاتی و همکاران، ۲۰۲۵). همانطور که اشاره شد بسیاری از چالش‌های آموزش فراگیر (مانند کمبود منابع، نگرش‌های منفی معلمان، یا شکاف بین سیاست و عمل) در کشورهای مختلف مشترک هستند (سوپیان‌تو و همکاران، ۲۰۲۴). مطالعات تطبیقی با برجسته کردن این نقاط مشترک، به اجماع جهانی برای حل آن‌ها کمک می‌کنند. برای مثال، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که در بسیاری از کشورها، صرف‌نظر از سطح توسعه‌یافتگی، "آمادگی معلمان" و "تغییر نگرش‌ها" مهم‌ترین عوامل تعیین‌کننده موفقیت هستند (پوشپا و کومار، ۲۰۲۵). با توجه به اینکه یکی از بزرگترین مشکلات در آموزش فراگیر، فاصله بین "قوانین روی کاغذ" و "واقعیت کلاس درس" است (یاتی و همکاران، ۲۰۲۵) مطالعات تطبیقی با بررسی اینکه چگونه کشورهای پیشرو توانسته‌اند این شکاف را پر کنند، توصیه‌های عملی و کاربردی به سیاست‌گذاران ارائه می‌دهند تا برنامه‌های درسی خود را واقع‌بینانه‌تر تدوین کنند (پوشپا و کومار، ۲۰۲۵). همانطور که اشاره شد، آموزش فراگیر تنها یک موضوع آموزشی نیست؛ بلکه با روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، حقوق و توانبخشی نیز در ارتباط است. مطالعات تطبیقی خصوصاً در حوزه تطبیق برنامه‌های درسی، با نگاهی چندبعدی، پژوهشگران را تشویق می‌کند تا از دیدگاه‌های مختلف به مسئله نگاه کنند و نظریه‌های جامع‌تری برای حمایت از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه تدوین نمایند (لیو و پوت‌میشیل، ۲۰۲۵). افزون بر این، تحقق اثربخش آموزش فراگیر نیازمند حمایت مستمر در سطوح مختلف مدرسه است. این حمایت، از یک‌سو، از طریق انطباق روش‌های تدریس و برنامه درسی با نیازها و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و از سوی دیگر، از طریق حمایت و پشتیبانی مدیر مدرسه از فرایند آموزش فراگیر فراهم می‌شود. در مجموع می‌توان گفت که مطالعات تطبیقی در آموزش فراگیر، ابزاری برای "جهانی‌سازی دانش و بومی‌سازی عمل" هستند. این مطالعات به ما می‌آموزند که اگرچه هیچ نسخه واحدی برای همه کشورها وجود ندارد، اما می‌توان با تحلیل دقیق تفاوت‌ها و شباهت‌ها، مسیرهای مطمئن‌تری برای ایجاد محیط‌های آموزشی عادلانه و فراگیر برای تمامی دانش‌آموزان طراحی کرد (کاهیا و هوشگورو، ۲۰۱۸). بر اساس آنچه مطرح شد این پژوهش به دنبال پاسخ به این سوالات است که: برنامه آموزش فراگیر در آمریکا و فنلاند بر اساس عناصر مکمل برنامه درسی (نقش معلم، مواد و منابع آموزشی، گروه‌بندی و مشارکت، زمان و مکان و محیط یادگیری) چگونه است؟ شباهت‌ها و تفاوت‌های این کشورها در هر یک از عناصر برنامه درسی چیست؟ و با توجه به یافته‌های تطبیقی، چه دلالت‌هایی برای توسعه برنامه آموزش فراگیر در ایران قابل استخراج است؟

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت، کیفی است که با استفاده از روش مطالعه تطبیقی انجام شده است. در این پژوهش، به منظور مقایسه برنامه آموزش فراگیر در کشورهای منتخب، از الگوی مطالعه تطبیقی جرج بردی^۶ استفاده شده است. این الگو یکی از شناخته‌شده‌ترین و معتبرترین روش‌های پژوهش در مطالعات تطبیقی آموزش و پرورش است و امکان تحلیل نظام‌مند شباهت‌ها، تفاوت‌ها و عوامل مؤثر بر شکل‌گیری نظام‌های آموزشی را فراهم می‌کند. نکته مهم در خصوص مطالعات تطبیقی استفاده از یک استراتژی مناسب "برای انتخاب کشورهای مورد مطالعه است و معمولاً در بیان دلایل انتخاب کشورها به تشابه فرهنگی، پیشرفت‌های به دست آمده در آن کشورها و سایر موارد مشابه اشاره می‌شود. در حالی که رایج‌ترین استراتژی‌های مناسب برای انتخاب کشورها یکی از موارد زیر است: ۱- نظام‌های اجتماعی متفاوت؛ برون‌دادهای آموزشی متفاوت ۲- نظام‌های اجتماعی متفاوت؛ برون‌دادهای آموزشی مشابه. ۳- نظام‌های اجتماعی مشابه؛ برون‌دادهای آموزشی متفاوت. ۴- نظام‌های اجتماعی مشابه؛ برون‌دادهای

1 Köpfer & Proyer

2 Supianto

3 Pushpa & Kumar

4 Liu & Potmešil

5 Kahya & Hoşgörür

6 George Z. F. Bereday

آموزشی مشابه (ادیب‌منش، ۱۴۰۴: ۳-۲). در پژوهش حاضر، با توجه به تفاوت زمینه‌های اجتماعی آمریکا و فنلاند و تفاوت در بروندهای آموزشی مرتبط با آموزش فراگیر، از استراتژی «نظام‌های اجتماعی متفاوت؛ بروندهای آموزشی متفاوت» استفاده شد و کشورهای آمریکا و فنلاند به صورت هدفمند انتخاب شدند. انتخاب این دو کشور امکان بررسی چگونگی سازمان‌دهی و اجرای آموزش فراگیر در دو زمینه متفاوت و شناسایی شباهت‌ها و تفاوت‌های آنان را در پنج عنصر برنامه درسی شامل نقش معلم، مواد و منابع آموزشی، گروه‌بندی و مشارکت، زمان و مکان (محیط یادگیری) فراهم می‌کند. دیگر معیارهای انتخاب شامل تفاوت در نظام‌های آموزشی، سابقه اجرای آموزش فراگیر، برخورداری از سیاست‌ها و قوانین حمایتی، موفقیت در تحقق عدالت آموزشی و قابلیت بهره‌گیری از تجارب آن‌ها برای توسعه آموزش فراگیر در ایران بوده است. ایران به عنوان کشور هدف پژوهش و دو کشور دیگر به عنوان نظام‌های دارای تجربه و دستاوردهای قابل توجه در حوزه آموزش فراگیر انتخاب شدند. واحد تحلیل پژوهش، برنامه درسی آموزش فراگیر در هر یک از کشورهای منتخب است. برای دستیابی به تصویری روشن از این برنامه‌ها، چارچوب تحلیل بر اساس عناصر مکمل برنامه درسی (نقش معلم، مواد و منابع آموزشی، گروه‌بندی و مشارکت، زمان و مکان و محیط یادگیری) تنظیم شد. بر این اساس، نقش معلم، مواد و منابع آموزشی، گروه‌بندی و مشارکت، زمان و مکان یا محیط یادگیری به عنوان ابعاد اصلی تحلیل در نظر گرفته شدند و تمامی داده‌ها در قالب این چارچوب استخراج، سازمان‌دهی و مقایسه شدند. گردآوری داده‌ها به روش اسنادی انجام شد. منابع پژوهش شامل قوانین و مقررات آموزش فراگیر، اسناد بالادستی آموزش و پرورش، برنامه‌های درسی ملی، آیین‌نامه‌ها، گزارش‌های رسمی وزارتخانه‌های آموزش، اسناد سازمان‌های بین‌المللی به ویژه یونسکو و سازمان همکاری و توسعه اقتصادی، گزارش‌های تخصصی، مقالات علمی منتشرشده در پایگاه‌های معتبر بین‌المللی و داخلی، کتاب‌ها و سایر منابع مرتبط با آموزش فراگیر در کشورهای منتخب بود. در انتخاب منابع، اصالت، اعتبار علمی، روزآمد بودن و ارتباط مستقیم با موضوع پژوهش مدنظر قرار گرفت. تحلیل داده‌ها بر اساس چهار مرحله الگوی بردی انجام شد. در مرحله نخست (توصیف) اطلاعات مربوط به هر کشور از منابع معتبر گردآوری و توصیف شد. در مرحله دوم (تفسیر) یافته‌ها با توجه به زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و آموزشی هر کشور تحلیل و تبیین گردید. در مرحله سوم (همجواری) داده‌های چهار کشور بر اساس عناصر مکمل برنامه درسی در جداول تطبیقی کنار یکدیگر قرار گرفت تا امکان مشاهده شباهت‌ها و تفاوت‌ها فراهم شود. در مرحله چهارم (مقایسه) با تحلیل شباهت‌ها، تفاوت‌ها، نقاط قوت و کاستی‌های هر نظام آموزشی، دلالت‌ها و پیشنهادهایی برای توسعه برنامه آموزش فراگیر در نظام آموزش و پرورش ایران استخراج شد. به منظور افزایش اعتبار یافته‌ها، از راهبرد سه‌سوسازی منابع^۱ استفاده شد؛ به این معنا که داده‌های هر کشور از چندین منبع رسمی، علمی و بین‌المللی گردآوری و با یکدیگر تطبیق داده شد. همچنین، برای افزایش قابلیت اعتماد تحلیل، داده‌ها بر اساس چارچوب نظری واحد (عناصر مکمل برنامه درسی) کدگذاری و سازمان‌دهی شدند و فرایند تحلیل در تمامی کشورهای مورد مطالعه به صورت یکسان اجرا گردید. این رویکرد، امکان مقایسه منسجم و استنتاج نتایج معتبر را فراهم ساخت.

یافته‌ها

توصیف

آمریکا: رویکرد قانونی و حقوق‌محور

آموزش فراگیر^۲ در ایالات متحده یک رویکرد آموزشی است که بر اساس قوانین فدرال، دانش‌آموزان با نیازهای ویژه را تا حد امکان در محیط‌های آموزشی عمومی در کنار همسالان خود قرار می‌دهد. این رویکرد بر پایه اصل «محدودکننده

1 Data Source Triangulation
2 Inclusive Education

نبودن محیط آموزشی^۱ استوار است (جفال، ۲۰۲۲؛ کو و شین، ۲۰۱۷). سابقه و فرایند اجرای آموزش فراگیر در ایالات متحده، مسیری طولانی را از جداسازی آموزشی به سمت ادغام و شمول طی کرده است. این تحول، بیش از آنکه یک تغییر یک‌شبه باشد، حاصل دهه‌ها مبارزات حقوقی، تغییرات سیاستی و تلاش‌های عملیاتی در مدارس بوده است. تاریخ آموزش فراگیر در آمریکا با گذار از مدل‌های جداسازی^۲ به سمت مدل‌های یکپارچه‌سازی^۳ و در نهایت شمول^۴ گره خورده است. قانون آموزش برای همه کودکان معلول (1975)، که اکنون با نام قانون آموزش افراد دارای معلولیت شناخته می‌شود، نقطه عطفی در تاریخ آموزش آمریکا بود (حسین، ۲۰۱۲). این قانون برای اولین بار حق دسترسی دانش‌آموزان دارای معلولیت به آموزش عمومی رایگان و مناسب (FAPE)^۵ را تضمین کرد. این قانون الزام می‌کند که دانش‌آموزان دارای معلولیت، آموزش عمومی رایگان و متناسب را در کم‌محدودیت‌ترین محیط آموزشی (LRE)^۶ دریافت کنند (لو، ۲۰۲۴). این سیستم بر مفهوم «محیط با کمترین محدودیت» تأکید دارد؛ به این معنا که دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه باید تا حد امکان در کنار همسالان عادی خود آموزش ببینند (اندرسون، ۲۰۲۵). رویکرد آمریکا تا حد زیادی حقوقی و انطباق‌محور است. مدارس موظف به تهیه «برنامه آموزش انفرادی» (IEP)^۷ برای هر دانش‌آموز دارای نیازهای ویژه هستند تا نیازهای خاص آن‌ها در محیط عادی برآورده شود (روتر، کولی، کوکولو و سیدهو، ۲۰۱۹). آموزش تمایز یافته طیف گسترده‌ای از رویکردهای آموزشی پاسخ‌گو را در برمی‌گیرد که شامل انواع و سطوح مختلف برنامه‌های درسی، روش‌های تدریس، مواد و منابع آموزشی و راهبردهای ارزشیابی متناسب با نیازهای فردی یادگیرندگان است. ریشه‌های این رویکرد را می‌توان در ضرورت تحقق آموزش فراگیر اثربخش جست‌وجو کرد؛ رویکردی که حمایت‌های لازم را به‌طور مستقیم در کلاس‌های آموزش عمومی برای دانش‌آموزانی با دامنه متنوعی از ویژگی‌های استثنایی (شامل دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های شدید و همچنین دانش‌آموزان تیزهوش و مستعد) و نیز سایر تفاوت‌های آموزشی مانند پیشینه فرهنگی و زبانی و وضعیت اقتصادی - اجتماعی فراهم می‌کند. برای آنکه بتوان دانش‌آموزانی با سطوح بالاتر نیازهای آموزشی را به‌طور مؤثر در کلاس‌های عادی جای داد، سطوح مشابهی از حمایت‌ها باید همراه دانش‌آموز از محیط آموزش ویژه به کلاس آموزش عمومی منتقل شود. این سطح غنی‌شده از حمایت در کلاس عمومی، نه‌تنها برای دانش‌آموزان دارای معلولیت، بلکه برای کل کلاس و همه یادگیرندگان سودمند است (لارنس - براون، ۲۰۲۰). برخی پژوهشگران معتقدند که مدل آمریکایی با وجود پیشرفت‌های قانونی، همچنان با چالش‌هایی در زمینه «شمول واقعی» روبروست و در بسیاری موارد، بیشتر به «ادغام فیزیکی» (حضور در کلاس) بسنده کرده تا «شمول آموزشی» (مشارکت معنادار در یادگیری) (کورنت و ناکستد، ۲۰۲۰). همچنین علی‌رغم وجود قوانین قوی، چالش‌هایی مانند کمبود آمادگی معلمان، فشارهای ناشی از آزمون‌های استاندارد ملی که ممکن است با نیازهای دانش‌آموزان دارای ناتوانی در تضاد باشد، و نابرابری در دسترسی به منابع در مناطق مختلف همچنان وجود دارد (دیمتیوز، بیلینگزلی، مک‌لسکی و شارما، ۲۰۲۰).

1 Least Restrictive Environment - LRE

2 Jaffal

3 Koh & Shin

4 Segregation

5 Integration

6 Inclusion

7 Free Appropriate Public Education

8 least restrictive environment

9 Lu

1 Individual Education Plans

1 Rotter, Colley, Cucolo, and Sidhu

1 Lawrence-Brown

1 Cornett & Knackstedt

0

1

2

3

نقش معلم

کلید ساخت فراگیرسازی موفق در دسترس بودن استراتژی فراگیر موفق و آموزش معلمین است (هندی و گرگانی، ۱۳۹۸:۱). نقش معلم در نظام آموزش فراگیر ایالات متحده بسیار چندوجهی و پویا است. معلمان در این محیط‌ها نه تنها مسئول آموزش آکادمیک هستند، بلکه به عنوان تسهیل‌گر، همکار و مدافع دانش‌آموزان نیز عمل می‌کنند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که نقش معلم در کلاس‌های فراگیر از یک «مدرس صرف» به یک «متخصص سازگارکننده» تغییر یافته است (نارگا؛ ۲۰۲۶). معلم فراگیر دارای نقش‌های چندگانه است. معلمان در کلاس‌های فراگیر وظایف متنوعی را بر عهده دارند که فراتر از تدریس سنتی است: معلم طراح و مجری آموزش متمایز است. معلم باید بتواند برنامه درسی را متناسب با نیازهای متنوع دانش‌آموزان (از جمله دانش‌آموزان دارای معلولیت) تطبیق دهد. این شامل استفاده از راهبردهای «آموزش متمایز» است (نارگا، ۲۰۲۶). معلم فراگیر مدیر کلاس و تسهیل‌گر اجتماعی است. معلم نقش مهمی در ایجاد یک محیط کلاسی پذیرا دارد که در آن دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه احساس تعلق کنند. این شامل مدیریت رفتارهای دانش‌آموزان و تقویت تعاملات مثبت بین همسالان است (روسال-اولیوریو^۲ و همکاران، ۲۰۲۵). معلم فراگیر مدافع و مربی است. معلمان اغلب خود را نه فقط به عنوان معلم، بلکه به عنوان حامی و مدافع حقوق دانش‌آموزان در سیستم مدرسه و جامعه می‌بینند (سوماگانگ و بالانو^۳، ۲۰۲۵). نکته مهم در نقش معلم در آموزش فراگیر اهمیت حیاتی همکاری^۴ است. یکی از ستون‌های اصلی آموزش فراگیر در آمریکا، همکاری بین «معلم آموزش عمومی» و «معلم آموزش ویژه» است، همکاری میان این معلمان برای حمایت از دانش‌آموزان اهمیت دارد؛ با این حال، پژوهش‌ها از دشواری‌ها و محدودیت‌هایی در این همکاری خبر می‌دهند (سبتي و اقتدار^۵، ۲۰۲۵؛ سباستین^۶، ۲۰۲۵). تدریس گروهی یکی از راهبردهای آموزشی مؤثر به دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه در نظام آموزش فراگیر است. آموزش فراگیر رویکردی مبتنی بر عادی‌سازی است و هدف آن آماده کردن فرد با نیازهای ویژه برای زندگی مناسب در جامعه می‌باشد. در آموزش فراگیر دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه در کلاس‌های درس عادی در کنار سایر دانش‌آموزان با استفاده از خدمات معلم مرجع (رابط) به عنوان تسهیل‌گر مشغول به تحصیل می‌شوند. در راهبرد آموزشی تدریس گروهی، گروهی از افراد با تخصص‌های متفاوت از طریق همکاری و ترکیب تخصص، به پیشرفت آموزشی دانش‌آموزان متناسب با نیاز آنان کمک می‌کنند (خضری، ۱۳۹۵: ۱). پژوهش‌ها به اهمیت همکاری میان کارکنان آموزش عمومی و ویژه و ضرورت حمایت نهادی برای اجرای مؤثر آموزش فراگیر اشاره می‌کنند (افریانی^۸، ۲۰۲۵). در نهایت می‌توان گفت که در نظام آموزشی آمریکا، معلم در آموزش فراگیر به عنوان «پل ارتباطی» میان دانش‌آموز و سیستم آموزشی عمل می‌کند. موفقیت این نقش به آمادگی معلم، منابع، همکاری و حمایت نهادی برای پشتیبانی از اجرای آموزش فراگیر بستگی دارد (افریانی، ۲۰۲۵؛ سباستین، ۲۰۲۵). ابزارهایی مانند چک‌لیست آموزش فراگیر و همچنین منابع ارائه‌شده توسط شبکه مدارس فراگیر و مرکز ملی ناتوانی‌های یادگیری می‌توانند به مدارس و متخصصان کمک کنند تا شیوه‌های فعلی خود را ارزیابی کرده و از تحولات و روندهای جدید در زمینه آموزش فراگیر آگاهی پیدا کنند (ویلا و تاووندا^۹، ۲۰۲۱).

1 Naraga
2 Differentiated Instruction
3 Rosal-Oliverio
4 Sumagang & Balano
5 Collaboration
6 Sebt and Iqtadar
7 Sebastian
8 Afriani
9 Villa & Thousand

مواد و منابع آموزشی

در نظام آموزشی ایالات متحده، مواد و منابع آموزشی در کلاس‌های فراگیر به گونه‌ای انتخاب یا تطبیق داده می‌شوند که «دسترسی‌پذیری»^۱ را برای تمامی دانش‌آموزان، صرف‌نظر از توانایی‌هایشان، تضمین کنند. این منابع اغلب فراتر از کتاب‌های درسی سنتی هستند و بر انعطاف‌پذیری تأکید دارند. استفاده از فناوری بخشی جدایی‌ناپذیر از فعالیت‌های یادگیری برای دسترسی‌پذیر کردن محتواست. این منابع شامل: نرم‌افزارهای تبدیل متن به گفتار و گفتار به متن (برای دانش‌آموزانی که در خواندن یا نوشتن چالش دارند)، ابزارهای تقویت‌کننده ارتباط (دستگاه‌های ارتباطی جایگزین و مکمل برای دانش‌آموزانی که اختلالات گفتاری دارند)، و سخت‌افزارهای تطبیقی (کیبوردهای بزرگ، سوئیچ‌های خاص یا نمایشگرهای بریل برای دانش‌آموزان دارای معلولیت جسمی یا بینایی) است. در کلاس‌های فراگیر آمریکا، منابع آموزشی به گونه‌ای انتخاب می‌شوند که از ابتدا برای همه قابل استفاده باشند، این منابع شامل: فرمت‌های چندرسانه‌ای (ارائه محتوا به صورت همزمان در قالب‌های صوتی، تصویری و متنی (مثلاً کتاب‌های دیجیتال تعاملی)، سازمان‌دهنده‌های گرافیکی (نمودارها، نقشه‌های ذهنی و جداول بصری که به دانش‌آموزان کمک می‌کنند اطلاعات پیچیده را سازمان‌دهی و درک کنند) و منابع دیجیتال تعاملی (پلتفرم‌های آموزشی که به دانش‌آموز اجازه می‌دهند سرعت یادگیری خود را کنترل کرده و بازخورد فوری دریافت کنند) است (رائو^۲ و همکاران، ۲۰۱۷). معلمان در کلاس‌های فراگیر از مواد آموزشی استفاده می‌کنند که سطوح مختلفی از دشواری را پوشش می‌دهند. این منابع نیز شامل: متون سطح‌بندی شده یک موضوع درسی واحد با چندین سطح دشواری خواندن ارائه می‌شود تا دانش‌آموزان با توانایی‌های مختلف بتوانند محتوای اصلی را درک کنند، تکالیف چندگزینه‌ای (منابعی که به دانش‌آموز اجازه می‌دهند یادگیری خود را از طریق روش‌های مختلف، مثلاً نوشتن مقاله، ساخت مدل، یا ارائه شفاهی نشان دهند) است (لارنس-براون، ۲۰۲۰). این منابع با آموزش و انتخاب‌های آموزشی فردی‌سازی شده و گنجاندن اهداف یادگیری فردی در درس‌ها و فعالیت‌های کلاس فراگیر مرتبطند: ابزارهای نظارت بر پیشرفت (چک‌لیست‌ها و فرم‌های ثبت داده که معلم آموزش ویژه و معلم عمومی برای ردیابی دقیق پیشرفت دانش‌آموز در مهارت‌های خاص (مانند مهارت‌های اجتماعی یا آکادمیک) استفاده می‌کنند)، تطبیق‌های کلاسی (شامل منابعی مانند تایمرهای بصری، هدفون‌های حذف نویز برای دانش‌آموزان حساس به صدا، یا صندلی‌های ارگونومیک) از این منابع هستند (اریکسون و دیویس، ۲۰۱۵).

گروه‌بندی و مشارکت

در نظام آموزش فراگیر در ایالات متحده، گروه‌بندی دانش‌آموزان و راهبردهای مشارکت، ابزارهایی استراتژیک برای اطمینان از این هستند که دانش‌آموزان با نیازهای ویژه تنها «حضور فیزیکی» نداشته باشند، بلکه به‌طور معناداری در یادگیری و تعاملات اجتماعی مشارکت کنند. منابع اجرای گروه‌بندی‌های منعطف و شیوه‌های مختلف گروه‌بندی، از جمله گروه‌بندی توانایی محور، مختلط و اجتماعی، را در کلاس‌های فراگیر گزارش می‌کنند (پاتل و کیم، ۲۰۲۴؛ کسرلی^۳ و همکاران، ۲۰۱۹). در کلاس‌های فراگیر آمریکا، گروه‌بندی‌ها با هدف حذف موانع یادگیری و تقویت تعاملات اجتماعی انجام می‌شوند. قالب اول گروه‌بندی منعطف و ناهمگن^۴ است. در کلاس‌های فراگیر، گروه‌بندی مشارکتی با ملاحظاتمانند اندازه گروه، عضویت، ساختار و نقش‌های اعضا و مدیریت کلاس طراحی و اجرا می‌شود و گروه‌بندی منعطف نیز به عنوان یکی از راهبردهای آموزش برای یادگیرندگان متنوع مطرح است (میلر^۵ و همکاران، ۲۰۱۷؛

1 Accessibility

2 Graphic Organizers

3 Rao

4 Leveled Texts

5 Accommodations

6 Patel & Kim

7 Casserly

8 Flexible & Heterogeneous Grouping

9 Miller

ویشواکرما و کاپیل، ۲۰۲۶). قالب دوم آموزش با واسطه همسالان^۱ است. آموزش همسالان روشی است که در آن دانش‌آموزان از یکدیگر یاد می‌گیرند؛ این روش کار تیمی را تقویت می‌کند و فهم موضوع را برای دانش‌آموزان کلاس آسان‌تر می‌سازد (گایتاس^۲ و همکاران، ۲۰۲۴). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که این روش می‌تواند به رشد مهارت‌های حرکتی، ارتباطی و همکاری دانش‌آموزان دارای ناتوانی ذهنی خفیف و نیز افزایش مشارکت و تعاملات بین‌فردی همسالان کمک کند (جعفراوا^۳، ۲۰۲۵). روش دیگر گروه‌بندی و مشارکت هم‌تدریسی^۴ است. اگرچه مدل «یک نفر تدریس می‌کند، دیگری کمک می‌کند» رایج است، اما این روش در ادبیات چندان توصیه نمی‌شود (اسکرگز و همکاران، ۲۰۰۷). قالب بعدی راهبردهای مشارکت فعال است. مشارکت در آموزش فراگیر آمریکا به دو بخش «مشارکت آکادمیک» و «مشارکت اجتماعی» تقسیم می‌شود. یکی از اهداف اصلی گروه‌بندی، جلوگیری از انزوای دانش‌آموزان است. معلمان به‌طور فعال «ترتیب‌های حمایت‌همتایان» را طراحی می‌کنند تا دانش‌آموزان دارای معلولیت در فعالیت‌های گروهی نقش‌های معناداری داشته باشند. برای اینکه همه دانش‌آموزان بتوانند در یک فعالیت گروهی مشارکت کنند، محتوا و روش ارائه به گونه‌ای طراحی می‌شود که راه‌های متعددی برای «درگیر شدن» و «بیان یادگیری» وجود داشته باشد (مورنینگ‌استار^۵ و همکاران، ۲۰۱۵؛ گایتاس و همکاران، ۲۰۲۴). در یک فعالیت گروهی واحد، تکالیف به گونه‌ای طراحی می‌شوند که هر دانش‌آموز بتواند در سطح توانایی خود به هدف آموزشی گروه کمک کند، بدون اینکه از روند کلی یادگیری جدا شود. این روش همان تکالیف طبقه‌بندی شده^۶ است (لیمین و بایالیوا^۱، ۲۰۲۶).

زمان

در نظام آموزش فراگیر در ایالات متحده، «زمان» نه تنها یک متغیر ساده، بلکه یکی از حیاتی‌ترین و در عین حال کمیاب‌ترین منابع است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که مدیریت زمان در چند سطح کلیدی، تعیین‌کننده موفقیت یا شکست برنامه‌های فراگیر است: سطح اول زمان همکاری و برنامه‌ریزی مشترک^۷ است. این موضوع، بزرگ‌ترین چالش گزارش‌شده توسط معلمان در آمریکا است. اجرای آموزش فراگیر نیازمند همکاری نزدیک بین «معلم آموزش عمومی» و «معلم آموزش ویژه» است، اما ساختار مدارس اغلب زمانی برای این همکاری در نظر نمی‌گیرد. معلمان گزارش می‌دهند که به دلیل کمبود زمان برای برنامه‌ریزی مشترک، نمی‌توانند فعالیت‌های «تمایز» را به‌طور مؤثر طراحی کنند (ون گاردین و ویتاکر^۸، ۲۰۰۶). وقتی زمان برنامه‌ریزی وجود ندارد، مدل‌های پیشرفته هم‌تدریسی (مانند تدریس تعاملی) کنار گذاشته شده و به مدل‌های سنتی و کم‌اثرتر (مانند «یک نفر تدریس می‌کند، دیگری کمک می‌کند») تنزل پیدا می‌کنند (اسکرگز و همکاران، ۲۰۰۷). سطح دوم، زمان آموزشی و مدیریت کلاس^۹ است. معلمان در کلاس‌های فراگیر با فشار دوگانه‌ای برای مدیریت زمان روبه‌رو هستند: معلمان باید هم‌زمان به مدیریت رفتارهای دانش‌آموزان (که گاهی شدت بالایی دارد)، مستندسازی، و ارائه محتوای درسی بپردازند (ریس و سی^{۱۰}، ۲۰۲۶). اجرای UDL با گزینه‌های منعطف و چالش‌های زمانی و برنامه‌ریزی همراه است و به حمایت سیستمی و آموزشی نیاز

1 Vishwakarma & Kapil

2 Peer-Mediated Instruction

3 Gaitas

4 Cafarova

5 Co-teaching

6 One teach, one assist

7 Peer Support Arrangements

8 Morningstar

9 Tiered Assignments

1 Limin & Bayaliev

1 Planning Time

1 van Garderen & Whittaker

1 Instructional Time

1 Reyes & Siy

دارد(استرادا^۱، ۲۰۲۵). پژوهش‌ها بر اهمیت زمان برنامه‌ریزی و حمایت اداری در اجرای آموزش فراگیر تأکید می‌کنند(آرترو آبلان و آبلان، ۲۰۲۶).

مکان (محیط یادگیری)

مدارس فراگیر، محیط‌هایی هستند که در آن همه دانش‌آموزان، با برخورداری از حمایت‌های مناسب، به محیط آموزش عمومی دسترسی دارند و می‌توانند در آن مشارکت کنند. آموزش فراگیر از سایر اشکال مشارکت آموزشی، مانند طرد، جداسازی و یکپارچه‌سازی، از یک جهت اساسی متفاوت است و آن، وجود حمایت‌های ساختاری و اصلاحات و تعدیلات لازم برای تضمین دسترسی دانش‌آموزان و امکان مشارکت آنان در محیط آموزشی است(رنجل پاچکو و ویت، ۲۰۲۳). شواهد حاصل از ادبیات پژوهشی آموزش فراگیر عموماً نشان می‌دهد که کلاس‌های فراگیر می‌توانند آثار مثبتی بر همه دانش‌آموزان داشته باشند(کرت و کرت، ۲۰۲۱). در نظام آموزشی ایالات متحده، مفهوم «مکان» یا «محیط یادگیری» در آموزش فراگیر، فراتر از یک فضای فیزیکی ساده است. این مفهوم ترکیبی از الزامات قانونی، طراحی آموزشی و تعاملات اجتماعی است. در آمریکا، «مکان» آموزش دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه توسط اصل قانونی «محیط با کمترین محدودیت» تعیین می‌شود. محیط به مثابه یک حق قانونی (LRE) است. در این محیط اولویت با کلاس عمومی است. این اصل حکم می‌کند که دانش‌آموزان دارای معلولیت باید تا حد امکان در محیط‌های آموزشی عمومی و در کنار همسالان بدون معلولیت خود آموزش ببینند(لو، ۲۰۲۴). در آموزش فراگیر، محیط فیزیکی کلاس درس باید به گونه‌ای طراحی شود که موانع یادگیری را برای همه حذف کند. این رویکرد که بر پایه «طراحی جهانی برای یادگیری» استوار است. از آنجا که در کلاس‌های فراگیر آمریکا اغلب دو معلم (آموزش عمومی و آموزش ویژه) حضور دارند، محیط یادگیری باید فضای همکاری این دو را تسهیل کند. در پژوهش‌ها، الگوی غالب هم‌تدریسی «یک نفر تدریس می‌کند، دیگری کمک می‌کند» بود و معلم آموزش ویژه اغلب نقشی تابع داشت.

فنلاند: رویکرد پیشگیرانه و حمایت چندلایه

توسعه آموزش فراگیر در فنلاند ریشه در اصلاحات مدرسه جامع در دهه ۱۹۷۰ دارد(موبرگ و همکاران، ۲۰۲۰: ۶). هدف این اصلاحات، کاهش نابرابری‌های آموزشی از نظر طبقه اجتماعی، مناطق جغرافیایی و جنسیت بود(کیوی‌راوما، کلملا و رینه، ۲۰۰۶). از این نظر، این اصلاحات با گفتمان توجیه آموزش فراگیر مشابهت دارد؛ زیرا ایده مشارکت کامل و به رسمیت شناختن برابر همه افراد، بازتاب‌دهنده ایدئولوژی دولت رفاه کشورهای نوردیک بود(موبرگ و همکاران، ۲۰۲۰: ۶). نظام آموزشی فنلاند در اصلاحات آموزش ویژه و فراگیر بر مداخله زودهنگام، حمایت چندسطحی و کاهش جای‌دهی دانش‌آموزان در محیط‌های جداسازی شده تأکید کرده است(کامرون و همکاران، ۲۰۲۴). در فنلاند، آموزش ویژه بخشی از هدف ملی برای ارائه آموزش باکیفیت است(هاوشتتر و تاکالا^۲، ۲۰۰۸). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که فنلاند از یک نظام گسترده حمایت از یادگیری، از جمله آموزش ویژه، برخوردار است. ارزیابی میزان «موفقیت» آموزش فراگیر در فنلاند در مقایسه با سیستم‌های تفکیک‌شده^۳ موضوعی پیچیده در پژوهش‌های آموزشی است. نکته کلیدی این است که فنلاند از یک نظام گسترده حمایت از یادگیری، از جمله آموزش ویژه، استفاده می‌کند(مالینن^۴ و همکاران، ۲۰۱۲).

¹ Estrada

² Kart & Kart

³ Least Restrictive Environment

⁴ Kivirauma, Klemelä, & Rinne

⁵ Cameron

⁶ Hausstätter & Takala

⁷ Segregated

⁸ Malinen

فرا تحلیل‌های گسترده نشان می‌دهند که به‌طور کلی، دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری در محیط‌های فراگیر، نتایج شناختی (مانند پیشرفت تحصیلی) بهتری نسبت به محیط‌های تفکیک‌شده کسب می‌کنند، اگرچه این اثرات معمولاً کوچک تا متوسط هستند (کرمر^۱ و همکاران، ۲۰۲۱).

نقش معلم

در فنلاند، معلم به عنوان یک «متخصص» دیده می‌شود که مسئولیت دارد محتوای درسی را برای دانش‌آموزانش «ترجمه» و «بازسازی» کند. معلمان اغلب به صورت تیمی کار می‌کنند و با هم برای طراحی فعالیت‌های آموزشی که برای همه دانش‌آموزان قابل دسترس باشد، برنامه‌ریزی می‌کنند (لاکالا و همکاران، ۲۰۱۶). مطالعات نشان می‌دهند که معلمان فنلاندی آموزش فراگیر را بیشتر به عنوان تلاشی برای تحقق عدالت اجتماعی (گفتمان حقوق و اخلاق) در نظر می‌گرفتند تا تلاشی برای دستیابی به آموزش اثربخش (گفتمان اثربخشی) (موبرگ و همکاران، ۲۰۲۰: ۱۰). امروزه تقریباً هر مدرسه در فنلاند یک یا چند معلم آموزش ویژه دائمی دارد. با این حال، در مناطق روستایی و مدارس کوچک، این کار اغلب توسط معلمان سیار انجام می‌شود. کودکانی که آنان آموزش می‌دهند، مشکلات یادگیری متفاوتی دارند. ماهیت فعالیت معلمان آموزش ویژه در دوره ابتدایی و متوسطه متفاوت است. در آغاز آموزش اجباری، حمایت گسترده‌ای در زمینه خواندن و نوشتن ارائه می‌شود. در دوره متوسطه، ریاضیات و زبان‌های خارجی نیاز بیشتری به حمایت دارند. یکی از دلایل مشکلات مربوط به زبان‌های خارجی آن است که فنلاند کشوری دوزبانه است و همه دانش‌آموزان باید هر دو زبان فنلاندی و سوئدی را بیاموزند. علاوه بر این، زبان انگلیسی معمولاً به عنوان نخستین زبان خارجی ترجیح داده می‌شود (تاکالا و همکاران، ۲۰۰۹: ۱۶۳). فعالیت معلمان آموزش ویژه در فنلاند، از برخی جنبه‌ها با نقش و مسئولیت‌های هماهنگ‌کنندگان نیازهای آموزشی ویژه (SENCo) در نظام آموزشی بریتانیا شباهت دارد (آبوت، ۲۰۰۷؛ کول، ۲۰۰۵؛ لیتون، ۲۰۰۵؛ مکنزی، ۲۰۰۷؛ سود، ۲۰۰۷؛ به نقل از تاکالا و همکاران، ۲۰۰۹: ۱۶۳). هماهنگ‌کنندگان نیازهای آموزشی ویژه مسئولیت سازمان‌دهی امور آموزشی و هماهنگی فرایندهای مرتبط با دانش‌آموزان دارای نیازهای آموزشی ویژه را بر عهده دارند. از مهم‌ترین وظایف آنان می‌توان به شناسایی، ارزیابی، پیگیری و هماهنگی اقدامات مرتبط با نیازهای آموزشی ویژه دانش‌آموزان اشاره کرد. همچنین، این متخصصان در تدوین و تنظیم برنامه‌های آموزشی فردی مشارکت داشته و با ارائه راهنمایی و مشاوره تخصصی، از معلمان در پاسخگویی به نیازهای متنوع دانش‌آموزان حمایت می‌کنند. از سوی دیگر، SENCo ها برای ارائه خدمات مؤثر، با گروه‌های مختلفی از جمله دستیاران آموزشی، والدین و متخصصان حوزه درمان و توان‌بخشی همکاری و تعامل دارند. گستردگی و تنوع این مسئولیت‌ها ایجاب می‌کند که آنان از سطح بالایی از مهارت‌های سازمان‌دهی، حل مسئله و برقراری ارتباط مؤثر با دیگران برخوردار باشند (آبوت، ۲۰۰۷).

مواد و منابع آموزشی

در آموزش و پرورش فنلاند بر ضرورت مواد و فعالیت‌های درسی انعطاف‌پذیر و متناسب با نیازهای فردی دانش‌آموزان تأکید شده است (هریس، ۲۰۰۷؛ به نقل از تاکالا^۲ و همکاران، ۲۰۰۹). در نظام آموزش و پرورش فنلاند، مفهوم «مواد و منابع آموزشی» با آنچه در بسیاری از نظام‌های آموزشی سنتی دیده می‌شود، تفاوت بنیادین دارد. پژوهش‌ها در این زمینه بر متنوع‌تر، انعطاف‌پذیرتر و متفاوت‌سازی‌شده‌تر شدن شیوه‌های تدریس تأکید می‌کنند (لاکالا و همکاران، ۲۰۱۶). در سیستم فنلاند، مهم‌ترین منبع آموزشی، «معلم» است که آموزش‌های عالی و تخصصی دیده است. معلمان فنلاندی به دلیل سطح بالای تحصیلات (مقطع کارشناسی ارشد)، این توانایی را دارند که منابع آموزشی را بر اساس

¹ Krämer

² Abbott

³ Takala

نیازهای خاص کلاس خود «بازآفرینی» کنند (چن^۱؛ ۲۰۲۴؛ مالینن^۲ و همکاران، ۲۰۱۲). در لایه‌های دوم و سوم نظام حمایت، معلمان آموزش ویژه به معلمان عادی کمک می‌کنند تا منابع آموزشی را برای دانش‌آموزان با نیازهای پیچیده‌تر تطبیق دهند (تروئدسون^۳ و همکاران، ۲۰۲۵). منابع آموزشی در فنلاند تنها شامل «ابزارهای فیزیکی» نیست، بلکه شامل «زمان اختصاص یافته برای برنامه‌ریزی مشترک» نیز می‌شود که یکی از حیاتی‌ترین منابع در سیستم فنلاند است (اوکولین و همکاران، ۲۰۱۸؛ انگلبرشت^۴ و همکاران، ۲۰۱۷). مطالعات بر اهمیت منابع بهتر، ساختارهای حمایت‌کننده از همکاری، ارتباط باز و تعریف روشن نقش‌های معلمان عادی و معلمان آموزش ویژه تأکید دارند (کوتیلاین و تاکالا^۵؛ ۲۰۲۴). پژوهش‌ها در آموزش فراگیر فنلاند بر متفاوت‌سازی و تنوع شیوه‌های تدریس، همکاری معلمان و نظام حمایت سه‌لایه تأکید دارند؛ در این نظام، همه معلمان مسئولیت ارائه حمایت را بر عهده دارند و معلمان آموزش ویژه نیز در لایه‌های دوم و سوم نقش مهمی ایفا می‌کنند (ساندکوویست^۶ و همکاران، ۲۰۱۹). در نظام آموزشی فنلاند، «مواد و منابع آموزشی» به معنای بسته‌های از پیش تعیین شده برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه نیست. در واقع، فلسفه حاکم بر این سیستم، تغییر از «مواد آموزشی خاص» به «مواد آموزشی قابل دسترس و منعطف» برای همه دانش‌آموزان است. این رویکرد بر پایه این اصل استوار است که منابع باید به گونه‌ای باشند که معلم بتواند آن‌ها را برای سطوح مختلف توانمندی در یک کلاس واحد تطبیق دهد (انگلبرشت و همکاران، ۲۰۱۷؛ اوکولین^۷ و همکاران، ۲۰۱۸). در فنلاند فناوری یکی از مهم‌ترین منابع آموزشی است. فناوری در فنلاند نه یک ابزار جانبی، بلکه بخشی جدایی‌ناپذیر از منابع آموزشی برای ایجاد دسترسی برابر است. استفاده از نرم‌افزارهای تبدیل متن به گفتار، کتاب‌های الکترونیکی تعاملی و پلتفرم‌های یادگیری دیجیتال به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا با سرعت و روش خود یاد بگیرند. منابع دیجیتال این امکان را فراهم می‌کنند که فونت، کنتراست و ساختار ارائه مطالب برای دانش‌آموزانی که دچار اختلالات یادگیری یا حسی هستند، بدون نیاز به جداسازی آن‌ها از کلاس، تغییر یابد (حسین، ۲۰۲۵).

گروه‌بندی و مشارکت

فنلاند تأکید زیادی بر «یادگیری از طریق فعالیت‌های مشارکتی» دارد (شن، ۲۰۰۶). معلمان (آموزش عمومی و آموزش ویژه) اغلب به صورت تیمی فعالیت‌ها را برنامه‌ریزی و اجرا می‌کنند. این همکاری باعث می‌شود که حمایت‌های لازم برای فعالیت‌های گروهی به طور طبیعی در حین کار ارائه شود (لاکالا و همکاران، ۲۰۱۶). آموزش فراگیر دارای معیارها و مؤلفه‌های متعددی است که تحقق آن مستلزم توجه هم‌زمان به ابعاد آموزشی، اجتماعی و سازمانی است. از جمله مهم‌ترین مؤلفه‌های آن می‌توان به مشارکت فعال و معنادار دانش‌آموزان در فعالیت‌های روزمره کلاس درس، ایجاد احساس تعلق و فراهم کردن فرصت عضویت برابر برای تمامی دانش‌آموزان در جامعه آموزشی اشاره کرد (استین‌بک و استین‌بک، ۱۹۹۲؛ فروستاد و پیبل، ۲۰۰۷؛ ولتز، برزیل و فورد، ۲۰۰۱؛ به نقل از تاکالا و همکاران، ۲۰۰۹؛ ۱۶۲). افزون بر این، تحقق اثربخش آموزش فراگیر نیازمند حمایت مستمر در سطوح مختلف مدرسه است. این حمایت، از یک سو، از طریق انطباق روش‌های تدریس و برنامه درسی با نیازها و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و، از سوی دیگر، از طریق حمایت و پشتیبانی مدیر مدرسه از فرایند آموزش فراگیر فراهم می‌شود (آیدول^۸؛ ۲۰۰۶). مطالعات نشان داده‌اند که حضور معلم آموزش ویژه در کلاس درس عادی می‌تواند پیامدهای مثبتی به همراه داشته باشد. برخی معلمان بر این باور بودند که حضور مستمر در کلاس به آنان امکان می‌دهد دانش‌آموزان را بهتر بشناسند و شناخت دقیق‌تری از

¹ Chen

² Malinen

³ Troedson

⁴ Engelbrecht

⁵ Kotilainen and Takala

⁶ Sundqvist

⁷ Okkolin

⁸ Idol

نیازها و ویژگی‌های آنان به دست آورند. همچنین، حضور هم‌زمان دو معلم در کلاس این امکان را فراهم می‌کند که نسبت به زمانی که یک معلم به‌تنهایی مسئولیت کلاس را بر عهده دارد، حمایت آموزشی بیشتری از دانش‌آموزان صورت گیرد. از سوی دیگر، باقی‌ماندن دانش‌آموزان دارای نیازهای آموزشی ویژه در کلاس عادی موجب می‌شود آنان از فرایند معمول آموزش خارج نشده و محتوای آموزشی و فرصت‌های یادگیری مشابه سایر دانش‌آموزان را دریافت کنند. افزون بر این، مشارکت دو معلم در فرایند تدریس می‌تواند به طراحی و اجرای هدفمندتر درس‌ها کمک کند. با وجود این، معلمان به برخی محدودیت‌ها و چالش‌های آموزش مشارکتی نیز اشاره کردند. یکی از مهم‌ترین مشکلات، فقدان زمان کافی برای برنامه‌ریزی مشترک و هماهنگی میان معلمان بود. در چنین شرایطی، معلم آموزش ویژه گاه به جای ایفای نقشی تخصصی و مشارکت فعال در فرایند تدریس، بیشتر در جایگاه یک دستیار قرار می‌گیرد و احساس می‌کند دانش و توانمندی‌های تخصصی او به‌طور کامل مورد استفاده قرار نمی‌گیرد. همچنین، از آنجا که بسیاری از معلمان تجربه کافی در زمینه همکاری و تدریس مشترک با سایر معلمان ندارند، حضور معلم دوم در کلاس گاهی به‌عنوان عاملی مزاحم تلقی می‌شود. از منظر دیگر، گستردگی تعداد دانش‌آموزان و حضور معلم آموزش ویژه در کلاس کامل ممکن است موجب شود وی نتواند شناخت عمیق و کافی از همه دانش‌آموزان به دست آورد و در برخی موقعیت‌های آموزشی با دشواری مواجه شود. در مجموع، تنها تعداد محدودی از معلمان نگرش کاملاً مثبتی نسبت به آموزش مشارکتی داشتند و برخی نیز کار با گروه‌های کوچک دانش‌آموزان را به‌عنوان شیوه‌ای مناسب‌تر ترجیح می‌دادند. در تمامی محیط‌های مورد بررسی، نبود زمان مشترک و کافی برای برنامه‌ریزی و هماهنگی میان معلمان به‌عنوان یکی از موانع اصلی اجرای اثربخش آموزش مشارکتی مطرح شد (تاکالا و همکاران، ۲۰۰۹: ۱۶۷).

زمان

زمان در فنلاند به جای آنکه دانش‌آموز را به «سرعتِ استاندارد» مجبور کند، با سرعت یادگیری او تنظیم می‌شود. در سطوح «حمایت تشدیدشده» و «حمایت ویژه»، زمان آموزشی می‌تواند طولانی‌تر یا متمرکزتر باشد تا دانش‌آموز بتواند محتوای استاندارد را درک کند. این انعطاف‌پذیری به معلمان اجازه می‌دهد تا گروه‌های ناهمگون را به‌طور مؤثر مدیریت کنند. در فنلاند، زمان به معنای «پایداری» است. حمایت از دانش‌آموز با نیاز ویژه، یک رویداد کوتاه‌مدت نیست، بلکه یک مسیر زمانی است. در مدل سه‌سطحی، اگر حمایت در سطح «تشدیدشده» کافی نباشد، زمان حمایت در سطح «ویژه» تمدید می‌شود. این پیوستگی زمانی باعث می‌شود که دانش‌آموز احساس امنیت کند و بداند که سیستم آموزشی برای موفقیت او «زمان کافی» اختصاص می‌دهد. در فنلاند، زمان برنامه‌ریزی مشترک، بخشی از وظایف رسمی معلم است. محیط یادگیری به فضایی تبدیل شده که در آن «معلم آموزش عمومی» و «معلم آموزش ویژه» زمان مشخصی را برای هم‌فکری درباره دانش‌آموزان اختصاص می‌دهند. این زمان اختصاص یافته، تضمین می‌کند که حمایت‌های لازم برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، نه به صورت تصادفی، بلکه به صورت «طراحی‌شده» در کلاس درس عادی اجرا شود (تاکالا و همکاران، ۲۰۱۶). رایج‌ترین روش ارائه آموزش، حضور دانش‌آموزان در جلسات آموزش ویژه بر اساس نیازهای آنان است؛ نیازهایی که با همکاری معلم کلاس یا معلم موضوع درسی ارزیابی می‌شود. در دوره ابتدایی، دانش‌آموزان پایه اول که در خواندن مشکل دارند، معمولاً تا زمانی که خواندن را یاد بگیرند در جلسات آموزش ویژه شرکت می‌کنند. مدت حضور در محیط آموزش ویژه از چهار تا هشت هفته متغیر است؛ برخی کودکان یک نیمسال کامل و تعداد اندکی حتی کل سال تحصیلی را در این جلسات شرکت می‌کنند. در دوره متوسطه، بیشتر مدارس دارای نظام دوره‌ای چهار تا شش دوره در سال هستند و معلمان آموزش ویژه نیز در هر دوره دانش‌آموزان خود را تغییر می‌دهند. با این حال، برخی دانش‌آموزان بیش از یک دوره در جلسات آموزش ویژه شرکت می‌کنند (تاکالا و همکاران، ۲۰۰۹: ۱۶۷).

مکان (محیط یادگیری)

در فنلاند، اصل بنیادین این است که دانش‌آموزان با نیازهای ویژه باید در همان مدرسه‌ای آموزش ببینند که همسالان بدون معلولیت‌شان در آن تحصیل می‌کنند. این تغییر پارادایم از «مدارس ویژه» به «مدارس محلی»، هسته اصلی محیط یادگیری فنلاند است. این یعنی «مکان» در فنلاند، فضایی است که تلاش می‌کند مرزهای جداسازی را از بین ببرد، هرچند چالش‌های مفهومی در این زمینه همچنان پابرجاست. در فنلاند، حمایت آموزشی بر اساس یک مدل سه‌سطحی سازمان‌دهی شده است (کامرون و همکاران، ۲۰۲۴: ۶). در این مدل، «مکان» دانش‌آموز تغییر نمی‌کند (او همچنان در کلاس درس عادی است)، بلکه «شدت حمایت» در همان مکان تغییر می‌کند. در نظام آموزشی فنلاند، «محیط یادگیری» و فضای فیزیکی فراتر از یک مکان کالبدی، به عنوان ابزاری استراتژیک برای مدیریت آموزش و ارتقای فراگیری در نظر گرفته می‌شوند. پژوهش‌های علمی در زمینه آموزش فراگیر در فنلاند، ابعاد دقیق‌تری از این مفهوم را روشن می‌سازند: در مدارس فنلاند، فضای فیزیکی به شکلی فعالانه مدیریت می‌شود تا از طرد شدن دانش‌آموزان جلوگیری شود. مطالعات موردی نشان می‌دهند که کارکنان مدارس با استفاده از «دستکاری ماهرانه» محیط‌های فیزیکی، نهادی و ارتباطی، تلاش می‌کنند تا انزوای دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه را کاهش دهند (تار^۱ و همکاران، ۲۰۱۲).

جدول ۱ جمع‌بندی توصیف برنامه‌درسی آموزش فراگیر در کشورهای منتخب

عنصر برنامه درسی	آمریکا	فنلاند
نقش معلم	تسهیل‌گری؛ حمایت از حقوق دانش‌آموز؛ آموزش متمایز؛ انطباق تدریس؛ همکاری معلم آموزش عمومی و ویژه؛ هم‌تدریسی؛ تسهیل مشارکت اجتماعی	تخصص حرفه‌ای؛ بازسازی و انطباق برنامه درسی؛ همکاری تیمی؛ برنامه‌ریزی مشترک؛ معلم آموزش ویژه؛ شناسایی و پیگیری نیازها؛ هماهنگی با والدین و متخصصان
مواد و منابع آموزشی	دسترس‌پذیری؛ انعطاف‌پذیری؛ فناوری‌های کمکی؛ تبدیل متن به گفتار؛ گفتار به متن؛ ابزارهای ارتباطی جایگزین؛ منابع چندرسانه‌ای؛ منابع دیجیتال تعاملی؛ متون سطح‌بندی‌شده؛ سازمان‌دهنده‌های گرافیکی؛ سازگاری‌های کلاسی	انعطاف‌پذیری؛ انطباق با نیازهای فردی؛ معلم به‌عنوان منبع اصلی؛ منابع تخصصی آموزش ویژه؛ منابع دیجیتال؛ فناوری آموزشی؛ کتاب‌های الکترونیکی تعاملی؛ دسترسی برابر
گروه بندی و مشارکت	گروه‌بندی منعطف؛ گروه‌های ناهمگن؛ آموزش همسالان؛ حمایت همتایان؛ هم‌تدریسی؛ مشارکت تحصیلی؛ مشارکت اجتماعی؛ فعالیت‌های مشترک؛ کاهش جداسازی	یادگیری مشارکتی؛ کار تیمی؛ مشارکت فعال؛ مشارکت معنادار؛ احساس تعلق؛ عضویت برابر؛ حضور معلم آموزش ویژه در کلاس؛ همکاری معلمان عمومی و ویژه؛ کاهش انزوا
زمان	محدودیت زمانی؛ کمبود زمان برنامه‌ریزی مشترک؛ فشار آموزشی؛ فشار مدیریت کلاس؛ نیاز به زمان برای آموزش متمایز؛ نیاز به زمان برای هماهنگی هم‌تدریسی؛ ضرورت حمایت نظام مدرسه	انعطاف زمانی؛ تناسب با سرعت یادگیری؛ حمایت مستمر؛ حمایت فشرده‌تر بر اساس نیاز؛ تداوم حمایت؛ زمان برنامه‌ریزی مشترک؛ برنامه‌ریزی به‌عنوان وظیفه حرفه‌ای
مکان / محیط یادگیری	محیط با کمترین محدودیت (LRE)؛ کلاس آموزش عمومی؛ دسترسی برابر؛ حذف موانع؛ طراحی فراگیر؛ حمایت در کلاس؛ هم‌تدریسی؛ مشارکت در محیط عادی	مدرسه محلی؛ کلاس عادی؛ «مدرسه‌ای برای همه»؛ حضور در کنار همسالان؛ نظام سه‌سطحی حمایت؛ تغییر شدت حمایت به‌جای تغییر مکان؛ محیط فیزیکی، آموزشی و اجتماعی؛ کاهش جداسازی

یافته‌های مندرج در جدول ۱ در خصوص توصیف برنامه‌درسی آموزش فراگیر در کشورهای منتخب نشان می‌دهد که در مجموع، هر دو کشور در هر پنج عنصر مورد بررسی، جهت‌گیری به سوی مشارکت دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه

1 Tarr

در محیط آموزش عمومی را دنبال می‌کنند؛ با این حال، نحوه تحقق این جهت‌گیری متفاوت است. در آمریکا، تأکید بیشتری بر حقوق دانش‌آموز، دسترس‌پذیری، آموزش متمایز، هم‌تدریسی و اصل محیط با کمترین محدودیت دیده می‌شود؛ در حالی که در فنلاند، آموزش فراگیر بیشتر در قالب حرفه‌ای‌گری معلم، همکاری تیمی، انعطاف برنامه و زمان، حمایت درون مدرسه و حفظ دانش‌آموز در محیط مدرسه و کلاس عادی دنبال می‌شود. بنابراین، تفاوت اصلی را می‌توان در شیوه سازمان‌دهی و پشتیبانی از اجرای آموزش فراگیر مشاهده کرد، نه در اصل پذیرش مشارکت دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه در محیط آموزش عمومی.

تفسیر

آمریکا

نقش معلم

کمبود معلمان متخصص آموزش ویژه نیز مسئله کمبود زیرساخت و منابع را تشدید می‌کند. وزارت آموزش ایالات متحده گزارش کرده است که در سطح کشور کمبود معلم آموزش ویژه وجود دارد و بسیاری از مؤسسات آموزشی در جذب نیروهای واجد صلاحیت برای حمایت از دانش‌آموزان دارای معلولیت با مشکل مواجه‌اند. در نتیجه، ممکن است دانش‌آموزان دارای معلولیت توجه فردی و حمایت لازم برای موفقیت در مدرسه را دریافت نکنند. بسیاری از معلمان آموزش عمومی از فرصت‌های کافی برای رشد و توسعه حرفه‌ای به‌منظور فعالیت در کلاس‌های فراگیر برخوردار نیستند. بسیاری از معلمان معتقدند آموزش‌های مربوط به آموزش ویژه که در دوره‌های کسب صلاحیت حرفه‌ای دریافت کرده‌اند، برای پاسخ‌گویی به نیازهای دانش‌آموزان دارای معلولیت کافی نبوده است. این کمبود می‌تواند به روش‌های تدریس نامناسب و شکل‌گیری محیطی کم‌انگیزه و نامساعد برای دانش‌آموزان دارای معلولیت منجر شود (لو، ۲۰۲۵). با این حال، باور معلمان درباره توانایی خود برای تدریس در کلاس‌های فراگیر، فقدان آموزش تخصصی درباره شیوه‌های آموزش فراگیر، و کمبود منابع، از جمله حمایت فنی و نیروی انسانی به‌عنوان چالش‌های کلاس‌های فراگیر مطرح شده‌اند (وولفسون و بردی، ۲۰۰۹؛ بلک اوربی و همکاران، ۲۰۰۴). چندین پژوهش جدید نیز بر اهمیت تقویت نگرش‌های مثبت مربیان و باورهای خودکارآمدی آنان نسبت به آموزش فراگیر و نیز فراهم کردن آموزش کافی درباره تدریس فراگیر تأکید کرده‌اند. برای مثال، در مطالعه‌ای که توسط (کریشلر و دیگران، ۲۰۱۹) انجام شد، معلمانی که درک عمیق‌تری از آموزش فراگیر داشتند، نگرش‌های مثبت‌تری گزارش کردند و احساس می‌کردند آمادگی بیشتری برای اجرای شیوه‌های فراگیر دارند. همچنین، فراتحلیلی که توسط (یادا و همکاران، ۲۰۲۲) انجام شد، ارتباط نیرومندی میان باورهای خودکارآمدی مربیان و نگرش آنان نسبت به آموزش فراگیر نشان داد.

مواد و منابع یادگیری

در آمریکا، مواد آموزشی در آموزش فراگیر «ایستا» نیستند. هدف این است که منابع آموزشی به‌جای اینکه دانش‌آموز را مجبور به تطبیق با خود کنند، به گونه‌ای طراحی یا اصلاح شوند که با نیازهای متنوع دانش‌آموزان سازگار گردند (رائو و همکاران، ۲۰۱۷؛ لارنس-براون، ۲۰۲۰). در نظام آموزشی ایالات متحده، مواد و منابع آموزشی در کلاس‌های فراگیر دیگر به عنوان «ابزارهای جانبی برای دانش‌آموزان خاص» دیده نمی‌شوند، بلکه به عنوان زیرساخت‌های اصلی برای

دسترسی همگانی بازتعریف شده‌اند. این تغییر رویکرد، ریشه در گذار از «مدل پزشکی» (که در آن دانش‌آموز باید برای تطبیق با محیط تغییر کند) به «مدل اجتماعی» (که در آن محیط باید برای پاسخگویی به نیازهای فردی طراحی شود) دارد (آرمز، هری و گریمزی، ۲۰۲۲). در این رویکرد، مواد آموزشی باید دارای «چندین روش بازنمایی» باشند. به این معنا که محتوا می‌تواند در تجربه‌هایی چندبعدی و چندحسی ارائه شود تا یادگیرندگان بتوانند بدون نیاز به «تطبیق‌های مکرر» از برنامه درسی استفاده کنند (برند و دالتون، ۲۰۱۲). فناوری‌های کمکی در ارتباط با فرصت‌های یادگیری، دسترسی و مشارکت در برنامه درسی عمومی بررسی می‌شوند. این منابع شامل فناوری کمکی و کاربردهای مناسب فناوری در محیط‌های یادگیری هستند و می‌توانند به بهبود دسترسی، مشارکت و پیشرفت در برنامه درسی عمومی کمک کنند (هیچکاک و استال، ۲۰۰۳). مواد و منابع آموزشی در آموزش فراگیر آمریکا، ابزارهایی برای «حذف موانع» هستند، نه ابزارهایی برای «تغییر دانش‌آموز». با استفاده از چارچوب UDL و فناوری‌های کمکی، این منابع به گونه‌ای طراحی می‌شوند که یادگیری را برای تمامی دانش‌آموزان — فارغ از تفاوت در توانایی‌های دیداری، شنیداری، حرکتی یا شناختی — به یک تجربه معنادار و قابل‌دسترس تبدیل کنند (آرمز، هری و گریمزی، ۲۰۲۲).

گروه‌بندی و مشارکت

در تفسیر این عنصر برنامه‌درسی آموزش فراگیر در آمریکا می‌توان گفت که گروه‌بندی و مشارکت در آموزش فراگیر آمریکا مستلزم درک این نکته است که هدف، صرفاً «کنار هم قرار دادن» دانش‌آموزان نیست؛ بلکه «طراحی عمدی» محیطی است که در آن تفاوت‌ها به عنوان یک فرصت یادگیری دیده می‌شوند. فلسفه گروه‌بندی تغییر از «برچسب‌زنی» به «تنوع» است. در آموزش فراگیر آمریکا، گروه‌بندی دانش‌آموزان بر اساس «توانایی» که اغلب منجر به جداسازی و انگ‌زدایی می‌شود، به شدت نقد شده است. رویکرد جایگزین، گروه‌بندی منعطف است. دانش‌آموزان با توانایی‌ها، پیشینه‌ها و نیازهای مختلف در گروه‌های کوچک قرار می‌گیرند. این کار باعث می‌شود دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه، «متفاوت» یا «جدا» دیده نشوند، بلکه به عنوان بخشی از کل کلاس شناخته شوند. گروه‌ها ثابت نیستند. بسته به هدف درس (مثلاً یک پروژه هنری، یک بحث علمی یا حل مسئله ریاضی)، ترکیب گروه‌ها تغییر می‌کند. این کار به معلم اجازه می‌دهد تا از نقاط قوت هر دانش‌آموز در موقعیت‌های مختلف استفاده کند. آموزش همتایان، قلب مشارکت است. یکی از مهم‌ترین راهبردهای مشارکت در آمریکا، کاهش وابستگی دانش‌آموز به «دستیار بزرگسال» و افزایش وابستگی به «همسالان» است. این کار به چند دلیل انجام می‌شود: یادگیری حمایت‌شده توسط همسالان یکی از حمایت‌های مشارکت در کلاس‌های فراگیر است (مورنینگ‌استار و همکاران، ۲۰۱۵). در برخی روش‌ها، دانش‌آموزان با همسالان توانمند جفت می‌شوند و از حمایت همسالان برای همکاری و پشتیبانی استفاده می‌کنند (گایتاس و همکاران، ۲۰۲۴). معلم در اینجا نه فقط یک مدرس، بلکه یک «تسهیل‌گر اجتماعی» است. او با طراحی نقش‌های مشخص در گروه‌ها (مثلاً: مسئول زمان، مسئول گزارش، مسئول ابزار)، تضمین می‌کند که دانش‌آموز دارای نیازهای ویژه، وظیفه‌ای دارد که بدون آن، گروه نمی‌تواند کارش را تمام کند. این یعنی مشارکت وابسته به هم. منابع از حمایت‌های ساختاری، گروه‌بندی، یادگیری همسالان و UDL، و نیز گروه‌بندی منعطف و تکالیف طبقه‌بندی‌شده، به عنوان راهبردهای حمایت از مشارکت و یادگیری یاد می‌کنند (پاسیرا، ۲۰۲۲). با وجود راهبردهای گروه‌بندی و مشارکت، پژوهش‌ها به چند چالش کلیدی در گروه‌بندی اشاره دارند: اولاً تنش میان نیازهای فردی و گروهی وجود دارد. معلمان اغلب با تنش میان پوشش دادن برنامه درسی برای کل کلاس و رسیدگی به نیازهای فردی دانش‌آموزان

1 Arnes, Harry, & Grimsby
2 Multiple Means of Representation
3 Hitchcock & Stahl
4 Ability Grouping
5 Flexible Grouping
6 Morningstar
7 Pasira

دارای معلولیت مواجه هستند (کسرلی و همکاران، ۲۰۱۹). دوما منابع از حمایت‌های مشارکت، یادگیری همتایان و طراحی جهانی برای یادگیری در کلاس‌های فراگیر گزارش می‌کنند (مورنینگ‌استار^۱ و همکاران، ۲۰۱۵؛ گایتاس و همکاران، ۲۰۲۴).

مکان (محیط یادگیری)

در تفسیر مکان و محیط یادگیری در برنامه‌درسی آموزش فراگیر در آمریکا می‌توان گفت: مفهوم «مکان» یا محیط یادگیری در آموزش فراگیر آمریکا نیازمند عبور از نگاه سنتی به «کلاس درس به عنوان یک اتاق» است. در این نظام، محیط به عنوان یک اکوسیستم دیده می‌شود که از چهار لایه اصلی تشکیل شده است: لایه اول، محیط به مثابه یک حق قانونی است. در آمریکا، «مکان» پیش از آنکه یک فضای فیزیکی باشد، یک «حق قانونی» است. قانون آموزش افراد دارای معلولیت از آموزش عمومی مناسب در محیط با کمترین محدودیت حمایت می‌کند (لو، ۲۰۲۴). این یعنی مدرسه نمی‌تواند دانش‌آموز را به دلیل معلولیت به کلاس‌های ویژه^۲ بفرستد مگر اینکه ثابت کند با وجود تمام حمایت‌ها، آموزش او در کلاس عمومی غیرممکن است. بنابراین، «مکان» در اینجا یعنی حضور در جریان اصلی جامعه مدرسه. لایه دوم محیط به مثابه طراحی است. محیط فراگیر نباید «تطبیق‌یافته» (یعنی تغییر داده شده پس از ورود دانش‌آموز) باشد، بلکه باید «از ابتدا طراحی شده» باشد. لایه سوم محیط به مثابه شبکه روابط^۳ است. تعاملات همسالان با بسیاری از دانش‌آموزان دارای معلولیت شدید بسیار کم بود و مشارکت اجتماعی و تحصیلی آنان با همسالانشان تفاوت‌های چشمگیری داشت (کارتر^۴ و همکاران، ۲۰۲۳). محیط یادگیری فراگیر در آمریکا فقط دیوارهای کلاس نیست، بلکه «شبکه تعاملات» است. اگر دانش‌آموز در گوشه‌ای از کلاس بنشیند و دستیار بزرگسال فقط با او صحبت کند، او در «محیط فراگیر» نیست. و در نهایت لایه چهارم، محیط به مثابه فضای همکاری معلمان^۵ است. کلاس درس فراگیر، «محل کار» معلمان نیز هست (اسکرگز و همکاران، ۲۰۰۷). محیط ایده‌آل، فضایی است که در آن هر دو معلم به عنوان «متخصصان هم‌تراز» دیده می‌شوند. مکان در آموزش فراگیر آمریکا، محیطی است که در آن حضور فیزیکی با تعاملات اجتماعی معنادار ترکیب می‌شود. اگر هر یک از این لایه‌ها حذف شود (مثلاً دانش‌آموز در کلاس باشد اما با کسی حرف نزند)، آن مکان دیگر «فراگیر» محسوب نمی‌شود.

زمان

در نظام آموزش فراگیر ایالات متحده، «زمان» نه یک متغیر حاشیه‌ای، بلکه یکی از حیاتی‌ترین زیرساخت‌های عملیاتی است که موفقیت یا شکست شمول را تعیین می‌کند. در تفسیر یافته‌های مربوط به عنصر زمان می‌توان گفت: تبیین این عنصر نیازمند نگاهی فراتر از مدیریت کلاس درس است؛ زمان در اینجا به مثابه «ظرفیت تغییر» عمل می‌کند (کاجی و دوتا^۶، ۲۰۲۶). آموزش فراگیر به‌طور ذاتی «همکارانه» است. معلم آموزش عمومی و معلم آموزش ویژه باید بتوانند برای طراحی درس، تطبیق محتوا و بررسی پیشرفت دانش‌آموزان با هم وقت بگذرانند. در بسیاری از مدارس آمریکا، ساختار زمانی به‌گونه‌ای است که معلمان آموزش عمومی و ویژه در ساعات متفاوتی آزاد هستند. این

1 Morningstar
2 Special Classrooms
3 Social Inclusion
4 Carter
5 Co-teaching
6 Kaji & Dutta

«شکاف زمانی» باعث می‌شود که آن‌ها نتوانند برنامه‌ریزی مشترک داشته باشند (گروس و کوکر^۱، ۲۰۲۴). کمبود زمان بر نیازهای هم‌تدریسی اثر می‌گذارد. وقتی معلمان زمان کافی برای برنامه‌ریزی مشترک ندارند، به سمت مدل‌های «حداقلی» عقب‌نشینی می‌کنند (اسکرگز و همکاران، ۲۰۰۷). در مدل هم‌تدریسی معلم آموزش ویژه فرصت نمی‌کند نقش تخصصی خود را ایفا کند و دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در کلاس حضور دارند، اما «مشارکت معنادار» ندارند. در مقابل، زمانی که معلمان از «پروتکل‌های برنامه‌ریزی ساختاریافته» استفاده می‌کنند، نقش‌های آن‌ها تغییر کرده و تعامل دانش‌آموزان افزایش می‌یابد (امبری و دینسن^۲، ۲۰۱۲). در برخی کلاس‌های فراگیر، IEP طراحی آموزش شخصی سازی شده اجرا نمی‌شدند و معلمان به زمان بیشتری برای برنامه‌ریزی نیاز داشتند (لدوکس^۳ و همکاران، ۲۰۱۲). معلم فراگیر باید زمان زیادی را صرف «تطبیق» مواد آموزشی، مستندسازی پیشرفت دانش‌آموزان، و برقراری ارتباط با متخصصان دیگر کند (کاجی و دوتا، ۲۰۲۶). در برنامه درسی استاندارد، زمان‌بندی‌ها بسیار صلب هستند (مثلاً ۴۵ دقیقه برای ریاضی). اما در کلاس فراگیر، دانش‌آموزان با نیازهای ویژه ممکن است به زمان بیشتری برای پردازش اطلاعات یا تکمیل تکالیف نیاز داشته باشند. در نظام آموزشی آمریکا، محدودیت زمانی، نیاز به برنامه‌ریزی و نیاز به حمایت نهادی از عوامل مهم اجرای آموزش فراگیرند (اسکرگز و همکاران، ۲۰۰۷؛ دلا کروز و سیکات^۴، ۲۰۲۶).

فنلاند

نقش معلم

در تفسیر یافته‌های مربوط به نقش معلم در آموزش فراگیر فنلاند می‌توان گفت که در کلاس‌های فنلاند، نقش معلم از «مدرس» به «تسهیل‌گر» تغییر یافته است. این فرهنگ آموزشی دانش‌آموزمحور و یادگیری پدیده‌محور در فنلاند شرایط مناسبی برای پرورش تفکر انتقادی فراهم می‌کند (فاریینی و نورهاستوتی^۵، ۲۰۲۶). فعالیت‌های یادگیری در فنلاند به گونه‌ای هستند که معلم وقت خود را صرف «کنترل» نمی‌کند، بلکه صرف «تسهیل» می‌کند. معلمان بیش از پیش تدریس تیمی و برنامه‌ریزی مشترک را ترجیح می‌دهند (لاکالا و همکاران، ۲۰۱۶). البته با وجود موفقیت‌های کلی، سیستم فنلاند با چالش‌هایی در اجرای واقعی شمول روبروست. مطالعات نشان می‌دهند که معلمان فنلاندی ممکن است نسبت به «اثربخشی» آموزش فراگیر برای دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های شدید (ذهنی یا رفتاری) تردید داشته باشند و نگران توانایی خود برای مدیریت این کلاس‌ها باشند (موبرگ و همکاران، ۲۰۱۹).

مواد و منابع آموزشی

در تفسیر یافته‌های مربوط به مواد و منابع آموزشی آموزش فراگیر در فنلاند می‌توان گفت که در کلاس‌های درس فنلاند، منبع آموزشی ثابت و غیرقابل تغییر وجود ندارد. معلمان از استراتژی‌های «تفاوت‌گذاری» استفاده می‌کنند تا محتوای آموزشی را برای دانش‌آموزان با توانایی‌های متفاوت مناسب‌سازی کنند (انگلیبرشت و همکاران، ۲۰۱۷). در تفسیر یافته‌های می‌توان گفت که مواد و منابع آموزشی در برنامه درسی آموزش فراگیر فنلاند دارای چهار ویژگی بنیادین‌اند: انعطاف‌پذیری، دسترس‌پذیری، مشارکت‌محوری و حرفه‌ای‌محوری. انعطاف‌پذیری به منابع اجازه می‌دهد با تفاوت‌های فردی سازگار شوند؛ دسترس‌پذیری امکان استفاده دانش‌آموزان مختلف از منابع را فراهم می‌کند؛

1 Gross & Coker

2 Embury & Dinnesen

3 Individualized Education Plans

4 Ledoux

5 Dela Cruz & Sicut

6 Fariyeni & Nurhastuti

مشارکت‌محوری منابع را در خدمت حضور و مشارکت همه دانش‌آموزان قرار می‌دهد؛ و حرفه‌ای‌محوری بر نقش تعیین‌کننده معلم و همکاری میان متخصصان در طراحی و استفاده از منابع تأکید می‌کند. بنابراین، می‌توان منطق کلی مواد و منابع آموزشی در آموزش فراگیر فنلاند را چنین صورت‌بندی کرد:

تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان ← انعطاف‌پذیری منابع ← فردی‌سازی و تمایز آموزشی ← کاهش موانع یادگیری ← افزایش دسترسی و مشارکت ← حفظ دانش‌آموز در محیط آموزشی مشترک.

در نتیجه، منابع آموزشی در نظام فراگیر فنلاند نه یک عنصر مستقل و صرفاً فنی، بلکه ابزاری برای تحقق عدالت آموزشی، مشارکت اجتماعی و برابری فرصت‌های یادگیری هستند. در این نظام، کتاب، فناوری و ابزارهای آموزشی تنها بخشی از منابع محسوب می‌شوند و در کنار آنها، مهم‌ترین منابع عبارت‌اند از: معلم حرفه‌ای، دانش تخصصی، همکاری معلمان، حمایت معلم آموزش ویژه، زمان برنامه‌ریزی مشترک و ظرفیت مدرسه برای انطباق با تفاوت‌های یادگیرندگان. این برداشت نشان می‌دهد که موفقیت آموزش فراگیر بیش از آنکه به داشتن «منابع بیشتر» وابسته باشد، به داشتن منابع منعطف‌تر، در دسترس‌تر و هوشمندانه‌تر سازمان‌یافته وابسته است. از این منظر، مهم‌ترین ویژگی تجربه فنلاند را می‌توان حرکت از «منابع برای دانش‌آموزان خاص» به سوی «منابع انعطاف‌پذیر برای تنوع همه دانش‌آموزان» دانست؛ تغییری که با فلسفه کلی آموزش فراگیر، یعنی یادگیری، مشارکت و تعلق همه دانش‌آموزان در یک محیط آموزشی مشترک، هماهنگ است.

گروه‌بندی و مشارکت

بررسی الگوی فعالیت معلمان آموزش ویژه نشان می‌دهد که آنان عمدتاً با گروه‌های کوچک دانش‌آموزان کار می‌کنند و حضور و مشارکت آنان در کلاس‌های بزرگ و در قالب همکاری مستقیم با معلم کلاس، نسبتاً محدود است. با این حال، به نظر می‌رسد کار با گروه‌های کوچک می‌تواند شیوه‌ای مؤثر برای ارائه حمایت آموزشی و پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان باشد (مارکوسن، ۲۰۰۴). آموزش مشارکتی نیز بیشتر در ارتباط با دانش‌آموزان بزرگ‌تر، به‌ویژه دانش‌آموزان ۱۲ ساله و بالاتر، در مدارس متوسطه و مدارس با جمعیت دانش‌آموزی بیشتر مشاهده می‌شود (تاکالا، ۲۰۰۹: ۱۶۷). آموزش ویژه در مدارس عادی در سه محیط ارائه می‌شود: گروه‌های کوچک، آموزش انفرادی و محیط‌های مشارکتی. با این حال، محیط اصلی فعالیت گروه‌های کوچک است. آموزش انفرادی بسیار فشرده و اثربخش تلقی می‌شود. همچنین شیوه‌ای بسیار حمایت‌کننده است و محیط می‌تواند نسبتاً آرام باشد؛ موضوعی که تمرکز را برای بسیاری از دانش‌آموزان آسان‌تر می‌کند. هنگامی که معلم تنها با یک کودک کار می‌کند، شناخت خوبی از دانش‌آموز پیدا می‌کند. آموزش در گروه کوچک آموزش گروه کوچک تا حد زیادی ماهیتی فردی دارد و به معلم امکان می‌دهد دانش‌آموزان را به‌خوبی بشناسد. فضای آموزشی آرام و حمایت‌کننده است. امکان تشکیل گروه‌های همگن وجود دارد و اگر کل موضوع درسی در گروه تدریس شود، زمان می‌تواند به شکل مؤثری مورد استفاده قرار گیرد و برنامه‌ریزی نیز آسان‌تر است. همچنین نکته مثبت این است که همه دانش‌آموزان گروه به کمک نیاز دارند؛ بنابراین، هیچ دانش‌آموزی احساس نمی‌کند تنها فردی است که به توجه ویژه نیاز دارد. این امر به دانش‌آموزان شجاعت می‌دهد تا سؤال بپرسند و یک گروه مرجع برای آنان ایجاد می‌کند. در آموزش مشارکتی، برخی معلمان معتقد بودند حضور در کلاس به آنان کمک می‌کند تا دانش‌آموزان خود را بهتر بشناسند. دو معلم در یک کلاس می‌توانند بیش از یک معلم به تنهایی کار انجام دهند و در نتیجه دانش‌آموزان بیشتری حمایت دریافت می‌کنند. هنگامی که دانش‌آموزان در کلاس باقی می‌مانند، یک درس را از دست نمی‌دهند و همه آنچه سایر دانش‌آموزان دریافت می‌کنند، در اختیار آنان نیز قرار می‌گیرد. همچنین، هنگامی که دو معلم در تدریس مشارکت دارند، درس‌ها بهتر طراحی می‌شوند (تاکالا و

همکاران، ۲۰۰۹: ۱۶۷). در مجموع می‌توان گفت که یادگیری در فنلاند یک عمل انفرادی نیست. فعالیت‌های گروهی به گونه‌ای سازمان‌دهی می‌شوند که دانش‌آموزان به یکدیگر وابسته باشند.

زمان

بر اساس تفسیر تطبیقی، در نظام آموزش فراگیر فنلاند، زمان آموزشی به صورت منعطف و مبتنی بر نیازهای فردی دانش‌آموزان سازمان‌دهی می‌شود. برخلاف رویکردهای ثابت و یکسان، مدت و میزان دریافت حمایت آموزشی بر اساس ارزیابی مشترک معلم آموزش عمومی و معلم آموزش ویژه تعیین می‌شود؛ بنابراین، زمان حضور در آموزش ویژه نه یک دوره از پیش تعیین‌شده، بلکه بخشی از فرایند حمایت هدفمند از یادگیری است. تحلیل این مؤلفه نشان می‌دهد که در فنلاند، آموزش ویژه عمدتاً ماهیتی مکمل و کوتاه‌مدت دارد و با هدف بازگرداندن دانش‌آموز به مسیر یادگیری اصلی ارائه می‌شود. برای مثال، حمایت از دانش‌آموزان دارای مشکل خواندن در دوره ابتدایی تا زمانی ادامه می‌یابد که مهارت موردنظر کسب شود. این امر نشان‌دهنده آن است که زمان در نظام فنلاند به عنوان ابزاری برای پیشگیری از تثبیت مشکلات یادگیری و جلوگیری از جداسازی طولانی مدت دانش‌آموزان به کار گرفته می‌شود. سازمان‌دهی زمان در فنلاند بازتاب‌دهنده اصل انعطاف‌پذیری و پاسخ‌گویی به تفاوت‌های فردی است. در این رویکرد، دانش‌آموز برای دریافت حمایت از کلاس عادی خارج نمی‌شود، بلکه زمان و شدت حمایت بر اساس نیاز او تنظیم می‌گردد. همچنین، تغییر دوره‌ای دانش‌آموزان تحت حمایت آموزش ویژه در دوره متوسطه نشان می‌دهد که حمایت آموزشی فرایندی پویا و قابل بازتنظیم است. در مجموع، زمان در آموزش فراگیر فنلاند نه به عنوان محدودیت اجرایی، بلکه به عنوان منبعی برای مداخله زودهنگام، حمایت موقت و حفظ حضور دانش‌آموز در محیط عادی آموزش تعریف می‌شود. این رویکرد نشان می‌دهد که تفاوت اصلی فنلاند در مقایسه با بسیاری از نظام‌ها، تأکید بر استفاده پیشگیرانه و انعطاف‌پذیر از زمان برای کاهش نیاز به آموزش‌های جداگانه است.

مکان (محیط یادگیری)

در تفسیر یافته‌های مربوط به محیط یادگیری و مکان در آموزش فراگیر در فنلاند می‌توان گفت که محیط یادگیری در فنلاند، فضایی است که در آن «معلم آموزش عمومی» و «معلم آموزش ویژه» در یک فضای فیزیکی مشترک، به صورت تیمی فعالیت می‌کنند. این همکاری باعث می‌شود که محیط کلاس از یک فضای «یک‌نفره» به یک «فضای مشارکتی» تبدیل شود که در آن دانش‌آموز با نیاز ویژه، به جای منزوی شدن در گوشه کلاس، بخشی از یک شبکه حمایتی فعال است. محیط یادگیری در فنلاند، فضایی برای تعامل حرفه‌ای معلمان است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که شیوه‌های تدریس در فنلاند به سمت متنوع‌تر و منعطف‌تر شدن حرکت کرده‌اند، به طوری که معلمان بیش از پیش تدریس تیمی و برنامه‌ریزی مشترک را ترجیح می‌دهند. محیط یادگیری در فنلاند به گونه‌ای طراحی شده است که با نیازهای متنوع دانش‌آموزان سازگار باشد. این انعطاف‌پذیری به معلمان اجازه می‌دهد تا گروه‌های ناهمگون را به طور مؤثر مدیریت کنند (لاکالا و همکاران، ۲۰۱۶). حمایت‌های مستمر و فردی که باز هم در اولویت محیط‌های فراگیر ارائه می‌شوند. این یعنی محیط یادگیری در فنلاند، یک فضای «سیال» است که به جای انتقال دانش‌آموز به یک «مکان دیگر» (مانند کلاس ویژه)، خدمات را به «مکان فعلی» دانش‌آموز می‌آورد. محیط یادگیری در اینجا به معنای «دسترسی» است (کامرون و همکاران، ۲۰۲۴: ۶؛ لاکالا و همکاران، ۲۰۱۶). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که اگرچه معلمان از روش‌های آموزشی متنوعی استفاده می‌کنند، اما محدودیت‌های فضای کلاس گاهی مانع از اجرای بهینه این روش‌ها می‌شود و نیازمند بازنگری در ساختارهای کالبدی مدارس است (روپها، ۲۰۱۴).

جدول ۲ جمع‌بندی تفسیر برنامه‌درسی آموزش فراگیر در کشورهای منتخب

عنصر برنامه درسی	آمریکا	فنلاند
نقش معلم	کمبود معلم متخصص آموزش ویژه؛ کمبود آموزش تخصصی معلمان عمومی؛ ضعف آمادگی حرفه‌ای؛ خودکارآمدی معلم؛ نگرش مثبت نسبت به آموزش فراگیر؛ نیاز به توسعه حرفه‌ای؛ حمایت فنی و نیروی انسانی؛ معلم به‌عنوان تسهیل‌گر؛ همکاری معلمان	گذار از «مدرس» به «تسهیل‌گر»؛ دانش آموزمحوری؛ یادگیری پدیده‌محور؛ تدریس تیمی؛ برنامه‌ریزی مشترک؛ حرفه‌ای‌گرایی معلم؛ تسهیل یادگیری؛ نگرانی درباره اثربخشی آموزش فراگیر برای ناتوانی‌های شدید؛ چالش مدیریت کلاس
مواد و منابع یادگیری	منابع غیرایستا و قابل اصلاح؛ انطباق منابع با نیازهای متنوع؛ دسترس‌پذیری؛ انعطاف‌پذیری؛ بازنمایی‌های چندگانه؛ چندحسی بودن محتوا؛ فناوری‌های کمکی؛ چارچوب UDL؛ حذف موانع یادگیری؛ منابع برای همه دانش‌آموزان؛ گذار از «تغییر دانش‌آموز» به «تغییر محیط»	تفاوت‌گذاری آموزشی؛ انعطاف‌پذیری؛ دسترس‌پذیری؛ مشارکت‌محوری؛ حرفه‌ای‌محوری؛ فردی‌سازی؛ انطباق منابع؛ کاهش موانع یادگیری؛ افزایش دسترسی و مشارکت؛ عدالت آموزشی؛ برابری فرصت‌های یادگیری؛ معلم و دانش تخصصی به‌عنوان منبع؛ همکاری معلمان؛ منابع انعطاف‌پذیر برای تنوع همه دانش‌آموزان
گروه‌بندی و مشارکت	گذار از «برچسب‌زنی» به «تنوع»؛ نقد گروه‌بندی بر اساس توانایی؛ گروه‌بندی منعطف؛ گروه‌های ناهمگن؛ تغییرپذیری ترکیب گروه‌ها؛ آموزش همسالان؛ حمایت همتایان؛ کاهش وابستگی به دستیار بزرگسال؛ تسهیل‌گری اجتماعی معلم؛ مشارکت وابسته به هم؛ UDL؛ تکالیف طبقه‌بندی‌شده؛ تنش میان نیاز فردی و نیاز گروهی	گروه‌های کوچک؛ آموزش انفرادی؛ محیط‌های مشارکتی؛ حمایت آموزشی هدفمند؛ محیط آرام و حمایت‌کننده؛ شناخت بهتر دانش‌آموز؛ گروه‌های همگن در برخی موقعیت‌ها؛ آموزش مشارکتی؛ حضور دو معلم در کلاس؛ حمایت بیشتر از دانش‌آموزان؛ حفظ دانش‌آموز در کلاس؛ جلوگیری از دست دادن درس؛ طراحی بهتر درس؛ وابستگی متقابل دانش‌آموزان
زمان	زمان به‌عنوان زیرساخت حیاتی؛ زمان به‌عنوان «ظرفیت تغییر»؛ نیاز به برنامه‌ریزی مشترک؛ شکاف زمانی معلمان عمومی و ویژه؛ کمبود زمان برای هم‌تدریسی؛ عقب‌نشینی به الگوهای حداقلی؛ نیاز به زمان برای تطبیق مواد؛ مستندسازی پیشرفت؛ ارتباط با متخصصان؛ انعطاف در زمان پردازش و انجام تکالیف؛ نیاز به حمایت نهادی	انعطاف زمانی؛ تناسب با نیازهای فردی؛ تعیین زمان حمایت بر اساس ارزیابی مشترک؛ حمایت مکمل و کوتاه‌مدت؛ مداخله زودهنگام؛ حمایت هدفمند؛ بازگشت به مسیر یادگیری اصلی؛ پیشگیری از تثبیت مشکلات؛ جلوگیری از جداسازی طولانی‌مدت؛ حمایت پویا و قابل بازتنظیم؛ استفاده پیشگیرانه از زمان
مکان / محیط یادگیری	مکان به‌عنوان حق قانونی؛ محیط با کمترین محدودیت (LRE)؛ حضور در جریان اصلی مدرسه؛ طراحی محیط از ابتدا؛ محیط به‌عنوان شبکه روابط؛ مشارکت اجتماعی و تحصیلی؛ کاهش انزوای اجتماعی؛ محیط به‌عنوان فضای همکاری معلمان؛ هم‌تدریسی؛ تعامل اجتماعی معنادار؛ پیوند حضور فیزیکی و مشارکت اجتماعی	فضای فیزیکی مشترک؛ همکاری معلم عمومی و ویژه؛ محیط مشارکتی؛ شبکه حمایتی فعال؛ تعامل حرفه‌ای معلمان؛ تدریس تیمی؛ برنامه‌ریزی مشترک؛ انعطاف‌پذیری محیط؛ گروه‌های ناهمگون؛ ارائه حمایت در مکان فعلی دانش‌آموز؛ دسترسی؛ محیط سیال؛ کاهش انتقال به کلاس ویژه؛ نیاز به بازنگری ساختار کالبدی مدارس

یافته‌های مندرج در جدول ۲ نشان می‌دهد که در برنامه‌درسی آموزش فراگیر آمریکا، محور اصلی را می‌توان در چند مفهوم کلیدی خلاصه کرد: حق، دسترسی، رفع موانع، مشارکت، همکاری و حمایت. در مورد محیط یادگیری، مکان نیز فراتر از فضای فیزیکی و به‌عنوان حق قانونی، شبکه روابط و فضای همکاری معلمان است. در فنلاند، منطبق غالب بر انعطاف‌پذیری، پیشگیری، حرفه‌ای‌گرایی، حمایت درون محیط عادی و حفظ مشارکت دانش‌آموز استوار است. به‌ویژه در عنصر زمان، حمایت آموزشی به‌صورت پویا و متناسب با نیاز دانش‌آموز تنظیم می‌شود و هدف آن جلوگیری از جداسازی طولانی‌مدت است.

همجواری

همجواری یافته‌های آموزش فراگیر در آمریکا و فنلاند

در این مرحله (همجواری)، یافته‌های حاصل از مرحله توصیف و تفسیر در دو کشور، بر اساس عناصر مشترک برنامه‌درسی، در کنار یکدیگر قرار گرفته‌اند. هدف از این مرحله، ایجاد زمینه‌ای منظم و هم‌سطح برای مقایسه نهایی است؛ از این‌رو، هر یک از عناصر برنامه‌درسی در دو نظام آموزشی بر اساس مؤلفه‌های متناظر بررسی شده است. این شیوه امکان می‌دهد که وجوه اشتراک و افتراق دو کشور نه بر اساس مقایسه کلی و پراکنده، بلکه بر مبنای شاخص‌های یکسان آشکار شود.

۱. همجواری نقش معلم

در هر دو نظام آموزشی، نقش معلم در آموزش فراگیر از الگوی سنتی «مدرس و انتقال‌دهنده محتوا» فراتر رفته و به سمت تسهیلگری، انطباق آموزش با تفاوت‌های یادگیرندگان و همکاری حرفه‌ای حرکت کرده است. با این حال، نحوه تحقق این نقش در دو کشور یکسان نیست. در آمریکا، معلم فراگیر علاوه بر تدریس، نقش تسهیلگر، همکار، مدافع حقوق دانش‌آموز و متخصص سازگارکننده را بر عهده دارد. یکی از ویژگی‌های برجسته این الگو، همکاری میان معلم آموزش عمومی و معلم آموزش ویژه است و هم‌تدریسی به عنوان یکی از سازوکارهای حمایت از دانش‌آموزان مطرح شده است. معلم همچنین مسئول طراحی و اجرای آموزش متمایز و تطبیق برنامه درسی با نیازهای متنوع دانش‌آموزان است. در عین حال، کمبود معلمان متخصص، ناکافی بودن فرصت‌های رشد حرفه‌ای و محدودیت آمادگی معلمان از چالش‌های مهم اجرای این نقش محسوب می‌شود. در فنلاند نیز معلم یک متخصص حرفه‌ای و تسهیلگر یادگیری است که محتوای برنامه درسی را متناسب با نیازهای دانش‌آموزان بازسازی می‌کند. همکاری تیمی معلمان و مشارکت معلم آموزش ویژه در حمایت از معلم عادی از ویژگی‌های مهم این نظام است. تفاوت مهم آن است که در فنلاند، تخصص معلم و توانایی او برای بازآفرینی منابع و روش‌های آموزشی، بخش مهمی از ظرفیت نظام حمایت از یادگیری محسوب می‌شود. بنابراین، در سطح همجواری، وجه مشترک اصلی، حرفه‌ای شدن و مشارکتی شدن نقش معلم است؛ در حالی که در آمریکا تأکید بیشتری بر همکاری تخصصی، حقوق دانش‌آموز و تطبیق برنامه درسی دیده می‌شود و در فنلاند، نقش حرفه‌ای و استقلال معلم در بازسازی آموزش و ادغام حمایت در فرایند عادی یادگیری برجسته‌تر است.

۲. همجواری مواد و منابع آموزشی

در هر دو کشور، مواد و منابع آموزشی از حالت ثابت و یکسان برای همه دانش‌آموزان فاصله گرفته و به سمت انعطاف‌پذیری، دسترس‌پذیری و پاسخگویی به تفاوت‌های فردی حرکت کرده‌اند. در آمریکا، منابع آموزشی برای حذف موانع یادگیری طراحی یا اصلاح می‌شوند و فناوری‌های کمکی، منابع چندرسانه‌ای، کتاب‌های دیجیتال تعاملی، سازمان‌دهنده‌های گرافیکی، متون سطح‌بندی‌شده و گزینه‌های متنوع برای نشان دادن یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرند. بنابراین، منطق حاکم بر منابع آموزشی، تغییر محیط و منابع برای پاسخگویی به دانش‌آموز است، نه تغییر دانش‌آموز برای انطباق با منابع. در فنلاند نیز منابع آموزشی انعطاف‌پذیر و متناسب با نیازهای فردی‌اند؛ اما مفهوم «منبع آموزشی» دامنه گسترده‌تری دارد. علاوه بر کتاب و فناوری، معلم متخصص، دانش حرفه‌ای، همکاری میان معلمان، حمایت معلم آموزش ویژه و زمان برنامه‌ریزی مشترک نیز بخشی از منابع آموزشی تلقی می‌شوند. فناوری نیز به عنوان بخشی از زیرساخت دسترسی برابر به یادگیری به کار گرفته می‌شود. در نتیجه، نقطه اشتراک دو نظام، حرکت از منابع اختصاصی برای دانش‌آموزان دارای نیاز ویژه به سوی منابع قابل دسترس برای تنوع همه یادگیرندگان است.

تفاوت برجسته این است که در آمریکا فناوری کمکی و طراحی دسترس‌پذیر منابع برجستگی بیشتری دارد، در حالی که در فنلاند، مفهوم منبع آموزشی به ظرفیت حرفه‌ای معلم و ساختار همکاری مدرسه نیز گسترش یافته است.

۳. همجواری گروه‌بندی و مشارکت

در هر دو کشور، هدف از گروه‌بندی صرفاً قرار دادن دانش‌آموزان در کنار یکدیگر نیست، بلکه افزایش مشارکت معنادار و جلوگیری از انزوای دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه است. در آمریکا، گروه‌بندی منعطف و ناهمگن، آموزش همتایان، حمایت همسالان، هم‌تدریسی و تکالیف سطح‌بندی‌شده از مهم‌ترین سازوکارها هستند. گروه‌ها ثابت نیستند و متناسب با هدف فعالیت تغییر می‌کنند. مشارکت نیز دو بعد آکادمیک و اجتماعی دارد و تلاش می‌شود هر دانش‌آموز در فعالیت گروهی نقشی معنادار داشته باشد. در فنلاند، مشارکت از طریق فعالیت‌های گروهی و همکاری میان معلمان دنبال می‌شود؛ اما در کنار حضور در کلاس عادی، گروه‌های کوچک و آموزش انفرادی نیز برای ارائه حمایت تخصصی مورد استفاده قرار می‌گیرند. آموزش مشارکتی و حضور هم‌زمان دو معلم در کلاس نیز امکان حمایت از تعداد بیشتری از دانش‌آموزان را فراهم می‌کند. بنابراین، وجه اشتراک اساسی، تلاش برای حفظ مشارکت دانش‌آموز در جامعه یادگیری و جلوگیری از انزوای آموزشی و اجتماعی است. تفاوت در سازمان‌دهی حمایت آشکار می‌شود: در آمریکا گروه‌بندی منعطف و حمایت همتایان برجسته است، در حالی که فنلاند در کنار مشارکت در کلاس عمومی، از ظرفیت گروه‌های کوچک و حمایت تخصصی نیز استفاده می‌کند.

۴. همجواری زمان

«زمان» در هر دو نظام، صرفاً مدت رسمی تدریس نیست، بلکه با امکان اجرای آموزش فراگیر و پاسخگویی به تفاوت‌های فردی ارتباط دارد؛ اما سازمان‌دهی آن متفاوت است. در آمریکا، یکی از مهم‌ترین مسائل، کمبود زمان برنامه‌ریزی و همکاری میان معلم آموزش عمومی و آموزش ویژه است. محدودیت زمانی می‌تواند اجرای آموزش متمایز، هم‌تدریسی و طراحی حمایت‌های فردی را دشوار کند. همچنین دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه ممکن است برای پردازش اطلاعات یا تکمیل فعالیت‌ها به زمان بیشتری نیاز داشته باشند. در فنلاند، زمان بیشتر به شکل منبعی انعطاف‌پذیر برای حمایت و مداخله زودهنگام سازمان‌دهی می‌شود. مدت دریافت حمایت بر اساس نیاز دانش‌آموز تعیین می‌شود و می‌تواند در سطوح مختلف حمایت افزایش یابد. همچنین زمان برنامه‌ریزی مشترک بخشی از وظایف رسمی معلمان است. در نتیجه، هر دو نظام به اهمیت زمان برای اجرای آموزش فراگیر اذعان دارند، اما در آمریکا مسئله اصلی بیشتر تأمین زمان کافی برای همکاری و طراحی حمایت است؛ در فنلاند، زمان علاوه بر برنامه‌ریزی حرفه‌ای، به‌عنوان ابزاری انعطاف‌پذیر برای تنظیم شدت و استمرار حمایت آموزشی به کار گرفته می‌شود.

۵. همجواری مکان و محیط یادگیری

در هر دو کشور، محیط یادگیری از مفهوم صرفاً فیزیکی فراتر رفته و به شرایطی برای حضور، مشارکت و دریافت حمایت تبدیل شده است. در آمریکا، اصل «محیط با کمترین محدودیت» جایگاه مهمی دارد و کلاس عمومی به‌عنوان محیط اصلی آموزش دانش‌آموزان دارای معلولیت مورد تأکید است. محیط فراگیر علاوه بر فضای فیزیکی، شامل طراحی آموزشی، شبکه روابط اجتماعی و همکاری حرفه‌ای معلمان است. بنابراین، حضور فیزیکی بدون مشارکت اجتماعی معنادار، به‌تنهایی معادل فراگیری محسوب نمی‌شود. در فنلاند نیز اصل اساسی این است که دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در همان مدرسه‌ای تحصیل کنند که همسالانشان حضور دارند. در مدل سه‌سطحی حمایت، به‌جای انتقال دانش‌آموز به مکان دیگر، شدت حمایت در همان محیط آموزشی تغییر می‌کند. محیط یادگیری همچنین به‌صورت فعال برای کاهش طرد و انزوای دانش‌آموزان مدیریت می‌شود. از این‌رو، وجه مشترک دو کشور، حرکت از «حضور

فیزیکی» به سمت «حضور همراه با مشارکت و حمایت» است. با این حال، در آمریکا مفهوم محیط یادگیری پیوند آشکارتری با حق قانونی و اصل محیط با کمترین محدودیت دارد، درحالی که در فنلاند، تأکید بیشتری بر حفظ دانش آموز در مدرسه و کلاس عادی و انتقال حمایت به همان محیط وجود دارد.

جدول ۳ همجواری برنامه درسی آموزش فراگیر در آمریکا و فنلاند

عنصر برنامه درسی	آمریکا	فنلاند	محور مشترک برای مقایسه
نقش معلم	تسهیلگر، همکار، مدافع حقوق دانش آموز و متخصص سازگارکننده؛ تأکید بر همکاری معلم آموزش عمومی و ویژه و هم تدریسی؛ وجود چالش هایی مانند کمبود معلم متخصص و آمادگی حرفه ای	معلم متخصص و تسهیلگر؛ بازسازی و ترجمه محتوای آموزشی؛ همکاری تیمی؛ نقش پررنگ معلم آموزش ویژه در نظام حمایت چندسطحی	حرفه ای شدن، تسهیلگری و همکاری معلمان
مواد و منابع آموزشی	منابع انعطاف پذیر و دسترس پذیر؛ فناوری های کمکی، منابع چندرسانه ای، UDL، متون سطح بندی شده و ابزارهای تطبیقی	منابع منعطف و متناسب با تفاوت های فردی؛ فناوری؛ معلم متخصص و همکاری حرفه ای نیز بخشی از منابع محسوب می شود	حرکت از منابع اختصاصی به منابع قابل دسترس برای همه
گروه بندی و مشارکت	گروه بندی منعطف و ناهمگن؛ آموزش همتایان؛ حمایت همسالان؛ هم تدریسی؛ مشارکت آکادمیک و اجتماعی	فعالیت گروهی؛ گروه های کوچک؛ آموزش انفرادی؛ آموزش مشارکتی؛ همکاری دو معلم در کلاس	مشارکت معنادار و جلوگیری از انزوای دانش آموز
زمان	زمان برای برنامه ریزی مشترک محدود است؛ فشار زمانی مانع اجرای کامل آموزش متمایز و هم تدریسی می شود؛ برخی دانش آموزان به زمان بیشتری نیاز دارند	زمان انعطاف پذیر و مبتنی بر نیاز؛ حمایت می تواند تمدید یا تشدید شود؛ زمان برنامه ریزی مشترک بخشی از وظایف معلم است	اهمیت زمان در پاسخگویی به تفاوت های فردی و اجرای حمایت
مکان/محیط یادگیری	تأکید بر محیط با کمترین محدودیت؛ کلاس عمومی، طراحی محیط، شبکه روابط و همکاری حرفه ای	مدرسه محلی و کلاس عادی؛ تغییر شدت حمایت به جای تغییر مکان؛ مدیریت فعال محیط برای کاهش طرد	گذار از حضور فیزیکی به حضور، مشارکت و حمایت معنادار

بر اساس یافته های مندرج در جدول ۱ و همجواری انجام شده، می توان گفت که دو نظام آموزشی در هر پنج عنصر مورد بررسی، در جهت گیری کلی به سوی آموزش فراگیر، انعطاف پذیری، کاهش موانع یادگیری، مشارکت دانش آموزان و استفاده از حمایت های تخصصی اشتراک دارند. با این حال، صورت بندی این عناصر در دو نظام متفاوت است. در آمریکا، آموزش فراگیر بیشتر از مسیر حقوق قانونی، دسترس پذیری، تطبیق و حمایت تخصصی سازمان می یابد؛ در فنلاند، همان هدف بیشتر از طریق حمایت پیشگیرانه، انعطاف پذیری، تخصص معلم، همکاری حرفه ای و حفظ دانش آموز در محیط آموزشی مشترک دنبال می شود. این تفاوت ها، واحدهای تحلیلی مناسبی را برای ورود به مرحله چهارم بردی، یعنی مقایسه، فراهم می کنند.

مقایسه

پس از توصیف، تفسیر و همجواری داده‌های مربوط به برنامه درسی آموزش فراگیر در آمریکا و فنلاند، در این مرحله، عناصر متناظر برنامه درسی در دو کشور به صورت نظام‌مند با یکدیگر مقایسه شده است. مقایسه حاضر بر پنج عنصر مشترک شامل نقش معلم، مواد و منابع آموزشی، گروه‌بندی و مشارکت، زمان و مکان (محیط یادگیری) استوار است. هدف این مرحله، شناسایی وجوه اشتراک و افتراق دو نظام آموزشی بر اساس داده‌های استخراج‌شده از مطالعات مورد بررسی است.

۱. مقایسه نقش معلم

در هر دو کشور، نقش معلم در آموزش فراگیر از الگوی سنتی انتقال مستقیم محتوا فاصله گرفته و به سمت نقش تسهیلگر، مشارکت‌کننده و عضو یک تیم حرفه‌ای حرکت کرده است. در آمریکا، معلم علاوه بر نقش آموزشی، به عنوان «تسهیلگر اجتماعی» نیز ایفای نقش می‌کند و همکاری میان معلم آموزش عمومی و معلم آموزش ویژه از الزامات اجرای آموزش فراگیر محسوب می‌شود. باین حال، کمبود معلمان متخصص آموزش ویژه، ناکافی بودن فرصت‌های رشد حرفه‌ای و ضعف احساس آمادگی برخی معلمان برای تدریس در کلاس‌های فراگیر از چالش‌های مهم گزارش شده است. در فنلاند نیز نقش معلم از «مدرس» به «تسهیلگر» تغییر یافته و یادگیری دانش‌آموز محور، یادگیری پدیده محور، تدریس تیمی و برنامه‌ریزی مشترک مورد تأکید قرار گرفته است. باین حال، در این نظام نیز برخی معلمان نسبت به اثربخشی آموزش فراگیر برای دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های شدید و توانایی خود برای مدیریت این کلاس‌ها تردید دارند. بنابراین، وجه اشتراک اصلی دو کشور، حرکت نقش معلم از «مدرس» به «تسهیلگر و همکار حرفه‌ای» است؛ اما وجه افتراق در این است که در محتوای بررسی شده درباره آمریکا، کمبود نیروی متخصص، کمبود آموزش حرفه‌ای و حمایت فنی برجسته‌تر است، در حالی که در فنلاند بر تدریس تیمی، برنامه‌ریزی مشترک و تسهیل‌گری در یک فرهنگ آموزشی دانش‌آموز محور تأکید شده است.

۲. مقایسه مواد و منابع آموزشی

در هر دو کشور، مواد و منابع آموزشی از حالت ثابت و اختصاصی برای دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه فاصله گرفته و به سمت انعطاف‌پذیری و دسترس‌پذیری برای تنوع دانش‌آموزان حرکت کرده‌اند. در آمریکا، منابع آموزشی به عنوان ابزارهایی برای «حذف موانع» تعریف شده‌اند و استفاده از چارچوب طراحی جهانی برای یادگیر (UDL)، فناوری‌های کمکی و روش‌های چندگانه بازنمایی محتوا مورد توجه قرار گرفته است. در فنلاند نیز منابع آموزشی ثابت و غیرقابل تغییر تلقی نمی‌شوند و معلمان با استفاده از راهبردهای تفاوت‌گذاری، محتوا را برای دانش‌آموزان با توانایی‌های متفاوت مناسب‌سازی می‌کنند. افزون بر کتاب و فناوری، معلم حرفه‌ای، دانش تخصصی، همکاری معلمان، حمایت معلم آموزش ویژه، زمان برنامه‌ریزی مشترک و ظرفیت مدرسه برای انطباق با تفاوت‌های یادگیرندگان، بخشی از منابع آموزش فراگیر محسوب می‌شوند. در نتیجه، شباهت اساسی دو کشور در این عنصر، تغییر جهت از «تطبیق دانش‌آموز با منابع» به «تطبیق و انعطاف‌پذیر کردن منابع برای دانش‌آموز» است. تفاوت آن است که در محتوای مربوط به آمریکا، برUDL، فناوری‌های کمکی و چندگانه‌سازی بازنمایی محتوا تأکید بیشتری دیده می‌شود، در حالی که در فنلاند مفهوم منابع آموزشی گسترده‌تر بوده و منابع حرفه‌ای و سازمانی مانند تخصص معلم، همکاری حرفه‌ای و زمان برنامه‌ریزی نیز در کانون توجه قرار گرفته‌اند.

۳. مقایسه گروه‌بندی و مشارکت

در آمریکا و فنلاند، گروه‌بندی صرفاً به معنای قرار دادن دانش‌آموزان در کنار یکدیگر نیست، بلکه با مشارکت، حمایت و پاسخگویی به تفاوت‌های فردی ارتباط دارد. در آمریکا، گروه‌بندی منعطف و گروه‌های کوچک ناهمگون مورد توجه قرار گرفته و تلاش می‌شود گروه‌بندی بر اساس توانایی که می‌تواند به جداسازی و انگ‌زنی منجر شود، جای خود را به گروه‌بندی منعطف بدهد. آموزش همتایان نیز به‌عنوان یکی از راهبردهای مهم مشارکت مطرح شده است. در فنلاند، آموزش ویژه در مدارس عادی در سه محیط گروه‌های کوچک، آموزش انفرادی و محیط‌های مشارکتی ارائه می‌شود و گروه‌های کوچک محیط اصلی فعالیت آموزش ویژه هستند. در عین حال، مشارکت دو معلم در کلاس عادی می‌تواند موجب افزایش حمایت از دانش‌آموزان و جلوگیری از دست رفتن محتوای آموزشی شود. همچنین، فعالیت‌های گروهی به‌گونه‌ای سازماندهی می‌شوند که دانش‌آموزان به یکدیگر وابستگی داشته باشند. بنابراین، هر دو کشور بر مشارکت و کاهش جداسازی تأکید دارند؛ اما در آمریکا، گروه‌بندی منعطف و حمایت همتایان به‌عنوان راهبردهای اصلی برجسته شده‌اند، در حالی که در فنلاند، گروه‌های کوچک، آموزش انفرادی و تدریس مشارکتی در کنار یکدیگر قرار گرفته‌اند. از این منظر، در محتوای بررسی شده، الگوی فنلاند ترکیبی از حمایت در گروه کوچک، حمایت فردی و حضور در کلاس مشترک را نشان می‌دهد، در حالی که در آمریکا تأکید بیشتری بر انعطاف در ترکیب گروه‌ها و شبکه حمایت همسالان مشاهده می‌شود.

۴. مقایسه زمان

در هر دو کشور، زمان به‌عنوان یکی از شرایط مهم اجرای آموزش فراگیر مطرح است؛ با این حال، نحوه مسئله‌مندی آن متفاوت است. در آمریکا، زمان بیش از همه به‌عنوان یک زیرساخت عملیاتی برای همکاری معلمان و اجرای حمایت‌های آموزشی مطرح شده است. کمبود زمان مشترک برای برنامه‌ریزی میان معلم آموزش عمومی و معلم آموزش ویژه، اجرای همتدریسی و برنامه‌های آموزش فردی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. همچنین، دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه ممکن است برای پردازش اطلاعات یا تکمیل تکالیف به زمان بیشتری نیاز داشته باشند. در فنلاند، زمان عمدتاً به‌صورت منعطف و مبتنی بر نیاز فردی دانش‌آموز سازماندهی می‌شود. مدت و میزان حمایت بر اساس نیاز دانش‌آموز تعیین می‌شود و آموزش ویژه می‌تواند تا کسب مهارت موردنظر ادامه یابد. هدف این است که حمایت به‌صورت پیشگیرانه و هدفمند ارائه شود و از تثبیت مشکلات یادگیری و جداسازی طولانی مدت دانش‌آموز جلوگیری شود. در نتیجه، وجه اشتراک دو کشور، پذیرش این اصل است که زمان یک عامل مهم در تحقق آموزش فراگیر است و نمی‌توان همه دانش‌آموزان را به یک زمان‌بندی کاملاً یکسان محدود کرد. وجه افتراق در این است که در آمریکا مسئله اصلی در محتوای مورد بررسی، کمبود زمان برای همکاری حرفه‌ای، برنامه‌ریزی و اجرای حمایت‌هاست؛ در حالی که در فنلاند، انعطاف زمانی و تنظیم مدت و شدت حمایت بر اساس نیاز دانش‌آموز برجسته شده است.

۵. مقایسه مکان و محیط یادگیری

در هر دو کشور، محیط یادگیری فراگیر فراتر از یک فضای فیزیکی ساده در نظر گرفته شده و هدف آن، حضور، مشارکت و کاهش جداسازی دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه است. در آمریکا، مکان یادگیری در سه سطح اصلی به‌عنوان حق قانونی، محیط طراحی شده و شبکه روابط اجتماعی مطرح شده و در کنار آن، محیط به‌عنوان فضای همکاری معلمان نیز مورد توجه قرار گرفته است. بنابراین، صرف حضور فیزیکی دانش‌آموز در کلاس عمومی برای تحقق آموزش فراگیر کافی تلقی نمی‌شود؛ بلکه مشارکت اجتماعی و تعامل معنادار نیز اهمیت دارد. در فنلاند نیز اصل بنیادین این است که دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه در همان مدرسه‌ای تحصیل کنند که همسالان بدون معلولیت آنان حضور دارند. در مدل سه‌سطحی، مکان دانش‌آموز تغییر نمی‌کند، بلکه شدت حمایت در همان مکان تغییر می‌یابد.

محیط یادگیری نیز به صورت فضایی سیال توصیف شده است که در آن به جای انتقال دانش آموز به مکان دیگر، خدمات حمایتی به مکان فعلی او آورده می شود. از این رو، شباهت اصلی دو کشور، تأکید بر حضور دانش آموز در محیط آموزشی مشترک و ضرورت فراتر رفتن از حضور فیزیکی صرف است. تفاوت اصلی در این است که در آمریکا مفهوم مکان علاوه بر حضور در کلاس عمومی، با حق قانونی، طراحی محیط و شبکه روابط اجتماعی پیوند خورده است؛ در حالی که در فنلاند، بر حفظ دانش آموز در محیط مشترک و تغییر شدت حمایت بدون تغییر مکان تأکید بیشتری شده است.

جدول 4 مقایسه برنامه درسی آموزش فراگیر در آمریکا و فنلاند

عناصر برنامه درسی	آمریکا	فنلاند	وجه اشتراک	وجه افتراق
نقش معلم	تسهیلگر آموزشی و اجتماعی؛ همکاری معلم عمومی و ویژه؛ چالش کمبود معلم متخصص و آموزش حرفه ای	حرکت از مدرس به تسهیلگر؛ دانش آموز محوری؛ تدریس تیمی و برنامه ریزی مشترک	حرکت از نقش سنتی مدرس به نقش تسهیلگر و همکار حرفه ای	در آمریکا کمبود نیروی متخصص و آموزش حرفه ای برجسته است؛ در فنلاند تدریس تیمی و برنامه ریزی مشترک برجسته تر است
مواد و منابع آموزشی	منابع برای حذف موانع؛ UDL؛ فناوری های کمکی؛ بازنمایی چندگانه	منابع انعطاف پذیر و دسترس پذیر؛ تفاوت گذاری؛ فناوری؛ معلم و همکاری حرفه ای نیز منبع محسوب می شود	انعطاف پذیری و دسترس پذیری منابع برای تنوع دانش آموزان	آمریکا تأکید بیشتری بر UDL و فناوری های کمکی دارد؛ فنلاند مفهوم گسترده تری از منابع، شامل منابع حرفه ای و سازمانی، ارائه می کند
گروه بندی و مشارکت	گروه بندی منعطف و ناهمگون؛ حمایت همتایان؛ معلم به عنوان تسهیلگر اجتماعی	گروه های کوچک؛ آموزش انفرادی؛ محیط مشارکتی؛ تدریس دو معلمی	مشارکت، حمایت و کاهش جداسازی	آمریکا بر گروه بندی منعطف و حمایت همتایان تأکید دارد؛ فنلاند ترکیبی از گروه کوچک، حمایت فردی و مشارکت در کلاس را نشان می دهد
زمان	نیاز به زمان مشترک معلمان؛ مشکل شکاف زمانی؛ نیاز برخی دانش آموزان به زمان بیشتر	زمان منعطف و مبتنی بر نیاز؛ حمایت هدفمند و قابل تمدید؛ مداخله زود هنگام	اهمیت زمان در پاسخگویی به تفاوت های دانش آموزان	در آمریکا کمبود و سازماندهی زمان مسئله اصلی است؛ در فنلاند انعطاف و تنظیم زمان بر اساس نیاز برجسته است
مکان/محیط یادگیری	حق قانونی، طراحی محیط، شبکه روابط و همکاری معلمان؛ حضور فیزیکی به تنهایی کافی نیست	مدرسه مشترک؛ تغییر شدت حمایت بدون تغییر مکان؛ محیط سیال و حمایتی	حضور در محیط مشترک و کاهش جداسازی	در آمریکا حق قانونی و شبکه روابط برجسته تر است؛ در فنلاند حفظ دانش آموز در مکان مشترک و انتقال حمایت به محیط فعلی برجسته است

بر اساس یافته های مندرج در جدول ۲ در خصوص مقایسه پنج عنصر برنامه درسی، می توان گفت که آمریکا و فنلاند در جهت گیری کلی آموزش فراگیر اشتراک قابل توجهی دارند. در هر دو نظام، تلاش شده است دانش آموز دارای نیازهای ویژه از موقعیت «دانش آموز جدا» فاصله گرفته و در محیط آموزشی مشترک، همراه با سایر دانش آموزان، از

فرصت یادگیری و مشارکت برخوردار باشد. این جهت‌گیری در نقش تسهیلگرانه معلم، انعطاف‌پذیری منابع، گروه‌بندی و مشارکت، توجه به زمان و حفظ دانش‌آموز در محیط آموزشی مشترک قابل مشاهده است. با وجود این اشتراک، تفاوت دو نظام بیشتر در نحوه سازماندهی و اجرای آموزش فراگیر آشکار می‌شود. در محتوای بررسی‌شده، آموزش فراگیر در آمریکا با تأکید بر حق قانونی حضور در محیط با کمترین محدودیت، طراحی محیط، فناوری‌های کمکی، UDL، گروه‌بندی منعطف و ضرورت حمایت از معلمان شناخته می‌شود. در مقابل، در فنلاند تأکید بیشتری بر انعطاف‌پذیری، پیشگیری و مداخله زودهنگام، تدریس تیمی، برنامه‌ریزی مشترک، منابع حرفه‌ای و سازمانی و تغییر شدت حمایت بدون جابه‌جایی دانش‌آموز از محیط مشترک مشاهده می‌شود. در مجموع، می‌توان منطق مقایسه را چنین صورت‌بندی کرد: هر دو کشور از جداسازی به سوی مشارکت، از منابع ثابت به سوی منابع انعطاف‌پذیر، از معلم انتقال‌دهنده به معلم تسهیلگر و از محیط صرفاً فیزیکی به محیط مشارکتی حرکت کرده‌اند؛ اما مسیر و سازوکار تحقق این جهت‌گیری در دو نظام یکسان نیست. در آمریکا، ابعاد حقوقی، طراحی محیط، دسترس‌پذیری و فناوری برجسته‌تر است؛ در فنلاند، انعطاف‌پذیری حمایت، همکاری حرفه‌ای، پیشگیری و حفظ دانش‌آموز در محیط مشترک برجستگی بیشتری دارد. این تفاوت‌ها در چارچوب محتوای بررسی‌شده، مهم‌ترین یافته مرحله مقایسه را تشکیل می‌دهند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با استفاده از الگوی مطالعه تطبیقی بردی و بر مبنای عناصر مکمل (نقش معلم، مواد و منابع آموزشی، گروه‌بندی و مشارکت، زمان و مکان و محیط یادگیری) برنامه درسی، به بررسی و مقایسه برنامه آموزش فراگیر در دو نظام آموزشی ایالات متحده آمریکا و فنلاند پرداخت تا به این سه پرسش پاسخ دهد که برنامه آموزش فراگیر در این دو کشور چگونه است؟ شباهت‌ها و تفاوت‌های آن‌ها در هر یک از عناصر برنامه درسی چیست؟ و چه دلالت‌هایی برای توسعه برنامه آموزش فراگیر در نظام آموزش و پرورش ایران می‌توان از این مقایسه استخراج کرد؟ یافته‌های حاصل از چهار مرحله توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه نشان داد که هر دو نظام، علی‌رغم پیشینه فرهنگی، سیاسی و اداری متفاوت، در سطح فلسفه کلی به یک نقطه مشترک رسیده‌اند: کنارگذاشتن برنامه درسی جداگانه برای دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه و تلاش برای دسترسی همه دانش‌آموزان به برنامه درسی عمومی. با این حال، منطق تحقق این اصل مشترک در دو کشور به شکل قابل‌توجهی متفاوت است؛ منطقی که در آمریکا عمدتاً حق‌محور و قانون‌مدار و در فنلاند عمدتاً نظام‌محور و پیشگیرانه است. تحلیل تطبیقی نشان می‌دهد که تفاوت اصلی میان آمریکا و فنلاند را نمی‌توان صرفاً در سطح فنی یا اجرایی برنامه درسی توضیح داد؛ بلکه این تفاوت ریشه در دو سنت متفاوت سیاست‌گذاری آموزشی دارد. در آمریکا، آموزش فراگیر برخاسته از دهه‌ها مبارزه حقوقی و تقنینی است و به همین دلیل، مفاهیمی مانند محیط با کمترین محدودیت، آموزش عمومی رایگان و مناسب، و برنامه آموزش انفرادی، در کانون برنامه درسی قرار گرفته‌اند. این ساختار حقوقی، ضمانت اجرایی نیرومندی برای دسترسی دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه به آموزش عمومی فراهم می‌کند، اما در عین حال برنامه درسی را به‌شدت به مستندسازی، پاسخگویی قانونی و رعایت رویه‌های اداری وابسته می‌سازد. در فنلاند، برعکس، آموزش فراگیر از دل اصلاحات مدرسه جامع و ایدئولوژی دولت رفاه نوردیک بیرون آمده و از ابتدا به‌جای آنکه به‌عنوان استثنایی برای گروهی خاص از دانش‌آموزان تعریف شود، جزئی از هدف ملی ارائه آموزش باکیفیت برای همه در نظر گرفته شده است. همین خاستگاه متفاوت است که تبیین می‌کند چرا در آمریکا محور اصلی برنامه درسی، تضمین حق و رفع تبعیض است، در حالی که در فنلاند محور اصلی، پیشگیری از بروز مشکل و مداخله زودهنگام است. این دو منطق متفاوت، در عناصر برنامه درسی نیز به‌روشنی بازتاب یافته‌اند. در عنصر نقش معلم نیز، اگرچه در هر دو کشور معلم از جایگاه صرفاً «انتقال‌دهنده محتوا» به «طراح و تسهیل‌گر یادگیری» تغییر یافته است، در آمریکا این نقش عمدتاً از طریق الزامات قانونی و همکاری رسمی معلم عمومی و معلم آموزش ویژه شکل می‌گیرد، در حالی که در فنلاند این نقش با استقلال حرفه‌ای

بالتر و مسئولیت مستقیم‌تر معلم در تشخیص و طراحی آموزش همراه است. یافته‌های مربوط به عنصر زمان نیز اهمیت ویژه‌ای دارند، زیرا نشان می‌دهند که حتی در نظامی با پشتوانه قانونی قوی مانند آمریکا، در صورت نبود زمان کافی برای برنامه‌ریزی مشترک معلمان، مدل‌های پیشرفته هم‌تدریسی به مدل‌های حداقلی و کم‌اثر تنزل می‌یابند و مشارکت دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه از «مشارکت معنادار» به «حضور فیزیکی» فروکاسته می‌شود؛ یافته‌ای که با نتیجه پژوهش اسکرگز و همکاران (۲۰۰۷) درباره تنزل الگوهای هم‌تدریسی در نبود زمان برنامه‌ریزی مشترک همخوانی دارد. این یافته همچنین با نتایج پژوهش پیشین همچون دیمتیوز، بیلینگزلی، مک‌لسکی و شارما (۲۰۲۰) درباره فاصله میان قوانین حمایتی و واقعیت اجرا در کلاس درس همسو است و نشان می‌دهد که وجود قوانین حمایتی، شرط لازم برای تحقق آموزش فراگیر است، اما شرط کافی نیست. در مقابل، سازمان‌دهی زمان در فنلاند به‌عنوان منبعی پیشگیرانه و انعطاف‌پذیر، این امکان را فراهم می‌کند که حمایت آموزشی متناسب با نیاز واقعی دانش‌آموز، نه بر اساس تقسیم‌بندی‌های ثابت اداری، تنظیم شود. با این حال، یافته‌ها همچنین نشان دادند که فنلاند نیز از چالش‌هایی مانند کمبود زمان برای همکاری معلمان در برخی مدارس، محدودیت فضای فیزیکی و تردید معلمان درباره اثربخشی آموزش فراگیر برای دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های شدید مصون نیست. این نکته تأییدی است بر ادعای مطرح‌شده در پژوهش موبرگ و همکاران (۲۰۲۰) مبنی بر اینکه آموزش فراگیر، در هیچ نظامی، یک پروژه تکمیل‌شده نیست، بلکه فرایندی مستمر و تدریجی است. در مجموع، یافته‌ها نشان می‌دهد که وجه تمایز اصلی دو نظام را باید در «سازوکار تحقق شمول» جست‌وجو کرد، نه در «پذیرش اصل شمول». آمریکا الگویی از شمول را نمایندگی می‌کند که با تکیه بر ضمانت‌های حقوقی از پایین به بالا (از حق فردی دانش‌آموز) حرکت می‌کند، درحالی‌که فنلاند الگویی را نمایندگی می‌کند که با تکیه بر طراحی نظام‌مند از بالا به پایین (از سیاست ملی آموزش باکیفیت برای همه) به شمول می‌رسد. این یافته با مطالعات تطبیقی پیشین در حوزه آموزش فراگیر همسو است کوپفر و پرویر، (۲۰۲۵)؛ یاتی، سریاتی و حاطب، (۲۰۲۵) که نشان داده‌اند مفاهیمی مانند ناتوانی و فراگیری در بافت‌های فرهنگی و سیاسی متفاوت، تفسیرها و راهبردهای اجرایی متفاوتی می‌یابند و از این رو، هیچ الگوی واحدی را نمی‌توان بدون توجه به زمینه بومی از نظامی به نظام دیگر منتقل کرد. نظام آموزش فراگیر ایران، که فرایند تدریجی آن از سال ۱۳۸۵ با تصویب شورای عالی آموزش و پرورش آغاز شده و در سال‌های بعد با اجرای طرح‌های آزمایشی، تدوین شیوه‌نامه‌های اجرایی و تخصیص معلم مرجع گسترش یافته است، هنوز در مسیر تثبیت رویه‌های نظام‌مند و پایدار قرار دارد. مقایسه تطبیقی حاضر، ضمن تأکید بر این نکته که هیچ الگویی را نمی‌توان بدون تعدیل با شرایط بومی به کار گرفت، دلالت‌های زیر را برای هر یک از عناصر برنامه درسی آموزش فراگیر در ایران پیشنهاد می‌کند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که اثربخشی آموزش فراگیر در هر دو کشور مورد مطالعه، به وجود همزمان دو نوع پشتوانه متکی است: پشتوانه حقوقی صریح (مشابه آمریکا) و پشتوانه سیاست‌گذاری نظام‌مند و پیشگیرانه (مشابه فنلاند). از این رو، به نظام آموزشی ایران پیشنهاد می‌شود که ضمن تقویت ضمانت‌های اجرایی و پیگیری حقوقی مصوبات موجود در حوزه آموزش فراگیر، اهداف این حوزه را نیز به‌صراحت در چارچوب هدف کلان «آموزش باکیفیت برای همه» بازتعریف کند تا آموزش فراگیر به‌عنوان یک برنامه موازی و جدا از جریان اصلی آموزش و پرورش تلقی نشود. در عنصر نقش معلم، یافته‌ها نشان می‌دهند که موفقیت آموزش فراگیر در هر دو کشور به تحول نقش معلم از «مدرس صرف» به «طراح، تسهیل‌گر و همکار» وابسته است. با توجه به اینکه در منابع پژوهش نیز به کمبود آمادگی حرفه‌ای معلمان و ضرورت نقش معلم مرجع در نظام ایران اشاره شده است، تقویت دوره‌های تربیت معلم پیش از خدمت و ضمن خدمت در زمینه آموزش فراگیر، تدوین سازوکارهای رسمی برای همکاری میان معلم عادی و معلم رابط، و افزایش تدریجی استقلال حرفه‌ای معلمان در تطبیق آموزش با نیازهای دانش‌آموزان، از دلالت‌های مهم این پژوهش برای ایران است. در عنصر مواد و منابع آموزشی، تجربه آمریکا در بهره‌گیری از فناوری‌های کمکی و منابع چندرسانه‌ای و تجربه فنلاند در به‌رسمیت‌شناختن معلم به‌عنوان مهم‌ترین منبع آموزشی، هر دو برای نظام آموزشی ایران قابل استفاده‌اند. توسعه زیرساخت فناوری کمکی متناسب با امکانات

موجود در مدارس کشور، در کنار سرمایه‌گذاری در توانمندسازی معلمان برای بازآفرینی و تطبیق منابع درسی موجود، می‌تواند جایگزین مقرون‌به‌صرفه‌تری برای تولید منابع جداگانه و پرهزینه باشد. در عنصر گروه‌بندی و مشارکت، هر دو نظام بر گروه‌بندی منعطف، یادگیری مشارکتی و حمایت همتایان به‌عنوان ابزارهایی برای جلوگیری از انزوای اجتماعی دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه تأکید دارند. با توجه به تجربه موجود در ایران در برگزاری فعالیت‌های حساس‌سازی دانش‌آموزان عادی و اردوهای مشترک، توسعه برنامه‌های منظم آموزش همتایان و گروه‌بندی منعطف در کلاس درس می‌تواند این تجربه‌های موردی را به رویه‌ای پایدار و برنامه‌ریزی‌شده تبدیل کند. در عنصر زمان، مهم‌ترین دلالت پژوهش این است که بدون تخصیص زمان رسمی و مصون از سایر تعهدات آموزشی برای برنامه‌ریزی مشترک معلم عادی و معلم رابط، اجرای آموزش فراگیر با همان چالشی مواجه خواهد شد که در آمریکا به تنزل الگوهای هم‌تدریسی منجر شده است. از این رو، پیشنهاد می‌شود در ساختار رسمی برنامه هفتگی مدارس اجراکننده طرح آموزش فراگیر در ایران، زمان مشخصی برای هم‌اندیشی معلمان در نظر گرفته شود. در عنصر مکان، الگوی فنلاندی «ثابت‌ماندن مکان و تغییر شدت حمایت» با روح مصوبه آموزش فراگیر ایران که بر حضور دانش‌آموزان در مدارس عادی به‌جای مدارس ویژه تأکید دارد، همخوانی بیشتری دارد و می‌تواند مبنای مناسبی برای تقویت رویکرد مناسب‌سازی فضای آموزشی موجود در کشور باشد، بدون آنکه نیاز به ایجاد ساختارهای موازی و پرهزینه احساس شود. در مجموع، دلالت اصلی این پژوهش برای ایران آن است که توسعه آموزش فراگیر مستلزم حرکت هم‌زمان در دو جبهه است: از یک سو، تقویت ضمانت‌های اجرایی و پاسخگویی نظام‌مند نسبت به مصوبات موجود (درسی که از تجربه آمریکا آموخته می‌شود) و از سوی دیگر، ادغام آموزش فراگیر در سیاست کلان آموزش باکیفیت برای همه دانش‌آموزان و سرمایه‌گذاری بر پیشگیری، مداخله زودهنگام و توانمندسازی حرفه‌ای معلمان (درسی که از تجربه فنلاند آموخته می‌شود). ترکیب هدفمند این دو رویکرد، متناسب با ظرفیت‌ها و محدودیت‌های نظام آموزشی ایران، می‌تواند مسیر تحقق شمول واقعی، و نه صرفاً ادغام فیزیکی، دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه را هموارتر سازد. در نهایت، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش فراگیر، چه در قالب رویکرد حق‌محور آمریکا و چه در قالب رویکرد پیشگیرانه فنلاند، مسیری تدریجی، چندبعدی و وابسته به زمینه فرهنگی و سیاسی هر کشور است، نه یک هدف قابل تحقق در یک برنامه یا مصوبه واحد. مقایسه تطبیقی این دو نظام بر مبنای عناصر نه‌گانه برنامه درسی کلاین نشان داد که وجه اشتراک بنیادین آن‌ها، یعنی دسترسی همه دانش‌آموزان به برنامه درسی عمومی و کاهش جداسازی، از طریق سازوکارهای متفاوتی محقق می‌شود که ریشه در ساختار حقوقی، سیاسی و حرفه‌ای هر نظام دارد. برای نظام آموزش و پرورش ایران، این یافته به معنای آن است که توسعه آموزش فراگیر نه با کپی‌برداری مستقیم از یک الگوی خاص، بلکه با طراحی الگویی بومی که میان ضمانت اجرایی و حقوقی از یک سو و پیشگیری، حمایت چندسطحی و توانمندسازی حرفه‌ای معلمان از سوی دیگر تعادل برقرار کند، امکان‌پذیر خواهد بود.

مشارکت نویسندگان

تشکر و قدردانی

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

**COPYRIGHTS**

©2021 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

References

- Abbott, L. (2007). Northern Ireland Special Educational Needs Coordinators creating inclusive environments: an epic struggle. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 391–407. <https://doi.org/10.1080/08856250701650003>
- Adibmanesh, Marzban. (2025). Comparative studies: A neglected field in teacher education. *Comparative Studies in Teacher Education (International Exploratory Journal)*, 3(1), 1–3. <https://doi.org/10.48310/MTT.2025.4582> [Persian]
- Afriani, G. (2025). The Role of Teachers in Implementing Inclusive Education for Children with Special Needs in General School Enviroments . *Global Education Journal*, 3(2), 575–583. <https://doi.org/10.59525/gej.v3i2.751>
- Ali, M. M., Mustapha, R., & Jelas, Z. M. (2006). An empirical study on teachers' perceptions towards inclusive education in Malaysia. *International Journal of Special Education*, 21(3), 36–44. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ843618.pdf>
- Anderson, E. (2025). Building Inclusive Educational Competencies. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 13(3), 92–110. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2025.3.92.110>
- Armes, J. W., Harry, A. G., & Grimsby, R. (2022). Implementing Universal Design Principles in Music Teaching. *Music Educators Journal*, 109(1), 44–51. <https://doi.org/10.1177/00274321221114869>
- Artero Abellán, P. A., & Abellán, M. (2026). Preparing teachers for inclusive education: A review of collaboration, professional learning, and institutional support. *European Journal of Educational Research*, 15(4), 1207–1218. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.15.4.1207>
- Brand, S. T., & Dalton, E. M. (2012). Universal Design for Learning: Cognitive Theory into Practice for Facilitating Comprehension in Early Literacy. <https://www.semanticscholar.org/paper/۶۵۷dd۳۷۶dcb۰۷۴۲b۱ab۳۸b۲۸a۳a۹d۵۸۵۳۴۹۸d۲۷>
- Budiarti, N D, Sugito, S (2018). Implementation of Inclusive Education of Elementary Schools: a Case Study in Karangmojo Sub-District, Gunungkidul Regency. *Journal of Education and Learning*, 12, 214–223. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v12i2.8727>
- Cameron, D. L., Herlofsen, C., Jensen, C. R., Lindqvist, G., Molbæk, M., Ström, K., & Sundqvist, C. (2024). The special education profession in four Nordic countries in light of evolving policies on inclusion and special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 39(6), 849–865. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2425500>
- Carter, E. W., Tuttle, M., Asmus, J. M., Moss, C. K., & Lloyd, B. P. (2024). Observations of Students With and Without Severe Disabilities in General Education Classes: A Portrait of Inclusion? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 39(1), 3–13. <https://doi.org/10.1177/10883576231178268>
- Cəfərova, İ (2025). EFFECTIVE PEER-ASSISTED LEARNING EXPERIENCES IN INCLUSIVE CLASSROOMS. *Scientific Works*. [https://doi.org/10.69682/arti.2025.92\(1\).199-202](https://doi.org/10.69682/arti.2025.92(1).199-202)
- Chen, H. (2024). The Factors That Make Education High Performing—Take Finland for Example. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 43, 191–200. <https://doi.org/10.54097/4w26yn79>
- Chong, P W (2018). The Finnish “Recipe” Towards Inclusion: Concocting Educational Equity, Policy Rigour, and Proactive Support Structures. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62, 501 - 518. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258668>

- Cole, C. M., Waldron, N., & Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental retardation*, 42(2), 136–144. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2004\)42<136:APOSAI>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2004)42<136:APOSAI>2.0.CO;2)
- Cornett, J., & Knackstedt, K. (2020). Original sin(s): lessons from the US model of special education and an opportunity for leaders. *Journal of Educational Administration*. <https://doi.org/10.1108/jea-10-2019-0175>
- Cruz, K G B D, Sicat, A S (2026). The Implementation Barriers of Inclusive Education: Reference to An Action Plan. *GEO ACADEMIC JOURNAL*. Vol. 7 No. 3, <https://doi.org/10.56738/issn29603986.geo2026.7.216>
- Deering, P D (1998). Making Comprehensive Inclusion of Special Needs Students Work in a Middle School. *Middle School Journal*, 29, 12-19. <https://doi.org/10.1080/00940771.1998.11494502>
- DeMatthews D, Billingsley B, McLeskey J, Sharma U (2020), "Principal leadership for students with disabilities in effective inclusive schools". *Journal of Educational Administration*, Vol. 58 No. 5 pp. 539–554, doi: <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0177>
- Embury, D.C., & Dinnesen, M. S. (2012). Planning for Co-teaching in Inclusive Classrooms Using Structured Collaborative Planning. *The Kentucky Journal of Excellence in College Teaching and Learning*, 10, 31. <http://www.kjectl.eku.edu/default>.
- Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M., Koskela, T., & Okkolin, M. A. (2017). Making meaning of inclusive education: classroom practices in Finnish and South African classrooms. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(5), 684–702. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1266927>
- Erickson, J, Davis, C (2015). Providing Appropriate Individualized Instruction and Access to the General Education Curriculum for Learners with Low-Incidence Disabilities. Emerald Group Publishing Limited Volume 5. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000005007>
- Estrada, Jonalyn D.. (2025). Lived Experiences of Teachers Implementing Universal Design for Learning with Learners with Extensive Support Needs in an Inclusive Setting: Developing a UDL Training Manual. *QualiSearch Journal of Educational Research and Practice (QJERP)*. <https://doi.org/10.66437/qjerp.v1i5.006>
- Fariyeni, F, Nurhastuti, N (2026). Cross-Cultural Perspectives on the Development of Critical Thinking in Deaf Students: A Comparative Study between Indonesia and Finland. *Journal of ICSAR*. Vol. 10 No. 1. <https://doi.org/10.17977/um005v10i12026p242-253>
- Gaitas, S., Sarabando, T., Alves, C., Martins, M. A., Leite, G., & Laranjeira, R. (2025). Teacher instructional arrangements for supporting social and academic needs of students with special educational needs in regular classrooms. *European Journal of Special Needs Education*, 40(3), 473–488. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2380593>
- Ghasemian Dasjerdi, Zahra, Ezzati, Mitra, Afrooz, Gholamali, Pourkarimi, Javad, & Baradaran Haghigh, Maryam. (2025). Identifying the factors and components of inclusive education: A meta-synthesis study. *Research in Teaching and Learning*, 22(1), 145–166. <https://doi.org/10.22070/tr.2025.19318.1617> [Persian]
- Gholamhosseinzadeh, Hassan. (2015). Inclusive education: Current and desirable status. *Exceptional Education*, 2(130), 51–56. <http://exceptionaleducation.ir/article-1-356-fa.html> [Persian]
- Gross, K. M., & Coker, E. V. (2024). Supporting Inclusivity for Students With Disabilities: Perspectives From PreK–12 Art and Design Teachers. *Studies in Art Education*, 65(3), 306–323. <https://doi.org/10.1080/00393541.2024.2355720>
- Hausstätter, R. S., & Takala, M. (2008). The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 121–134. <https://doi.org/10.1080/08856250801946251>

- Hindi, Tahereh Al-Sadat, & Hemmati Gerkani, Sahel. (2019). Inclusion of children with special needs during the preschool period. *Exceptional Education*, 1(156), 41–54. <http://exceptionaleducation.ir/article-1-1323-fa.html> [Persian]
- Hitchcock, C., & Stahl, S. (2003). Assistive Technology, Universal Design, Universal Design for Learning: Improved Learning Opportunities. *Journal of Special Education Technology*, 18(4), 45-52. <https://doi.org/10.1177/016264340301800404>
- Hossain, M (2025). Effective integration of ICT to enhance accessibility, personalization, collaboration, and educator training in inclusive education. *Asian Journal Of Multidimensional Research*. Volume 14, Issue 5, 37-45. <https://doi.org/10.5958/2278-4853.2025.00013.9>
- Idol, L. (2006) 'Toward inclusion of special education students in general education', *Remedial and Special Education*, 27 (2), 77–94.
- Jaffal, M A (2022). Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873248>
- Jamaati Ardakani, Razieh, Manadi, Morteza, & Akhavan Tafti, Mahnaz. (2023). A comparative study of the law on the education of students with special needs in the United States and Iran and its implementation procedures: With an emphasis on learning disabilities. *Journal of Exceptional Individuals Psychology*, 13(52), 247–282. <https://doi.org/10.22054/jpe.2024.76940.2639> [Persian]
- Kahya, O, Hoşgörür, V (2018). COMPARING INCLUSIVE EDUCATION IN TURKEY AND ARGENTINA. *International Online Journal of Education and Teaching*, 5, 82-92. <https://www.semanticscholar.org/paper/cca06bdfd2a1ea0eddf7476c663c9733e4e1635>
- Kaji, S., Dutta, J. (2026). Challenges and Barriers Faced by Teachers in Inclusive Classrooms: A Study. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 10(2), 4911-4920. <https://doi.org/10.47772/IJRIS.2026.10200362>.
- Kart, A. & Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A review of the literature. *Education Sciences*, 11(16), 16. <https://doi.org/10.3390/educsci11010016>
- Katims, D S, Harris, S (1997). Improving the Reading Comprehension of Middle School Students in Inclusive Classrooms. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41. <https://www.semanticscholar.org/paper/6648d5016d6e2c6f834bdf766ca29c77d53b357c>
- Khazri, Anahita. (2011). Team teaching as an instructional strategy for students with special needs in the inclusive education system. *Exceptional Education*, 2(108), 74–78. <http://exceptionaleducation.ir/article-1-1012-fa.html> [Persian]
- Kivirauma, Joel & Klemelä, Kirsi & Rinne, Risto. (2006). Segregation, integration, inclusion - The ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*. 21. 117-133. <https://doi.org/10.1080/08856250600600729>
- Koh, M, Shin, S (2017). Education of Students with Disabilities in the USA: Is Inclusion the Answer? *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 16, 1-17. <https://doi.org/10.26803/IJLTER.16.10.1>
- Köpfer, A, Proyer, M (2025). In-between Culture and Category. Cross-cultural Comparison as a Methodological Approach in Inclusive Education Research. *European Journal of Inclusive Education*. Vol. 4 No. 3, ۲۵-۳۷ <https://doi.org/10.7146/ejie.v4i3.150357>
- Kotilainen, N, Takala, M (2024). 'Most of the time, I am the three-tiered support system' – subject teachers' views on tiered support and part-time special education in lower secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 40, 722 - 738. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2421110>

- Krämer, S., Möller, J., & Zimmermann, F. (2021). Inclusive Education of Students With General Learning Difficulties: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 91(3), 432-478. <https://doi.org/10.3102/0034654321998072>
- Krischler, M., Powell, J. J. W., & Pit-Ten Cate, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632-648. <http://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>
- Lakkala, S., Uusiautti, S. and Määttä, K. (2016), How to make the neighbourhood school a school for all?. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16: 46-56. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12055>
- Lakkala, S., Uusiautti, S. and Määttä, K. (2016), How to make the neighbourhood school a school for all?. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16: 46-56. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12055>
- Lawrence-Brown, D. (2020). Differentiated instruction and inclusive schooling. In K. Hytten (Ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1223>
- LeDoux, C., Graves, S. L., & Burt, W. (2012). Meeting the Needs of Special Education Students in Inclusion Classrooms. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 7(1), 20-34. <https://doi.org/10.64546/jaasep.162>
- Limin, W, Bayalieva, A (2026). RESEARCH ON MEETING NEEDS IN INCLUSIVE EDUCATION BASED ON DIFFERENTIATED INSTRUCTION. Перспективные подходы к внедрению передового опыта и его практическому применению: сборник статей международной научной конференции (Петрозаводск, Март 2026) <https://doi.org/10.58351/260317.2026.77.93.002>
- Lindsay, G (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *The British journal of educational psychology*, 77(Pt 1), 1-24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Liu, X, and Potmesil, M (2025) A review of research on the development of inclusive education in children with special educational needs over the past 10 years: a visual analysis based on CiteSpace. *Front. Educ.* 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1475876>
- Lu, Y. (2024). Study on Inclusive Education for Students with Disabilities in the United States. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 71, 149-156. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/2025.lc18317>
- Malinen, O., Väisänen, P. and Savolainen, H. (2012), Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing teachers for the future. *The Curriculum Journal*, 23: 567-584. <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.731011>
- Markussen, E. (2004). Special education: Does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 19(1), 33-48. <https://doi.org/10.1080/0885625032000167133>
- Miller, N. C., McKissick, B. R., Ivy, J. T., & Moser, K. (2017). Supporting Diverse Young Adolescents: Cooperative Grouping in Inclusive Middle-level Settings. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 90(3), 86-92. <https://doi.org/10.1080/00098655.2017.1285661>
- Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 100-114. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1615800>
- Mohammadi, Ali, & Hosseini, Morad. (2025). A comparative study of physical education teacher training methods in Iran and Japan, Canada, and Malaysia. *Comparative Studies in Teacher Education (International Exploratory Journal)*, 3(1), 84-103. <https://doi.org/10.48310/mtt.2025.4601> [Persian]
- Mohanty, S (2016). Inclusive Education for Children with Special Needs: A Study of Sarva Sikhsha Abhiyan in Cuttack. *International journal of innovative research and development*, 5. <https://www.semanticscholar.org/paper/e108827a46016bde2637a31186a5a32b6042265d>

- Monahan, R., Marino, S. B., & Miller, R. (1996). Teacher attitudes toward inclusion: implications for teacher education in Schools 2000. *Education* 3-13, 117, 316-321. <https://www.semanticscholar.org/paper/fa6015f2819ca6068e3f46723ee11086da063b16>
- Morningstar, M. E., Shogren, K. A., Lee, H., & Born, K. (2015). Preliminary Lessons About Supporting Participation and Learning in Inclusive Classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 192-210. <https://doi.org/10.1177/1540796915594158>
- Naraga, S. (2026). Lighting the Torch of Confidence: Exploring Self-Efficacy and Teaching Performance in Inclusive Education. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, 57(10), 1310-1317. <https://doi.org/10.70838/pemj.571007>
- Ofori, Samuel & Adenuga, Micheal & Ajakaye, Funmibi & Apelehin, Adeniyi. (2024). Inclusive Education Laws and Policies: A Comparative Review of USA and African Systems. *Global Multidisciplinary Perspectives Journal*. 1. 21-28. 10.54660/GMPJ.2024.1.3.21-28.
- Okkolin, M. A., Koskela, T., Engelbrecht, P., & Savolainen, H. (2018). Capability to be Educated—Inspiring and Inclusive Pedagogical Arrangements from Finnish Schools. *Journal of Human Development and Capabilities*, 19(4), 421–437. <https://doi.org/10.1080/19452829.2018.1474858>
- Organization for Exceptional Education of Iran. (2021). *Exceptional education and training based on curriculum and effort*. Tehran: Organization for Exceptional Education of Iran Publications. [Persian]
- Pasira, I. (2022). Assessing the Effectiveness of Differentiated Instruction Strategies in Diverse Classrooms . *Journal of Education Review Provision*, 2(1), 31-36. <https://doi.org/10.55885/jerp.v2i1.151>
- Patel, D., & Kim, N. (2024). Differentiated Instruction in Mixed-Ability Classrooms: Experiences of Special Education Teachers. *Psychological Research in Individuals With Exceptional Needs*, 2(3), 13-20. <https://doi.org/10.61838/kman.prien.2.3.3>
- Pushpa, M, Kumar, P (2025). A Comparative Study of Urban and Rural Teachers Attitude towards Inclusive Education in Rajasthan. *Shodhshauryam International Scientific Refereed Research*. Volume 8, Issue 2, 78-88. <https://doi.org/10.32628/shisrj258219>
- Rangel-Pacheco, A. & Witte, A. L. (2023). *The Evidence for Inclusive Education: An NeMTSS Research Brief*. Nebraska Multi-tiered System of Support (NeMTSS).
- Rao, K., Smith, S. J., & Lowrey, K. A. (2017). UDL and Intellectual Disability: What Do We Know and Where Do We Go? *Intellectual and Developmental Disabilities*, 55(1), 37–47. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-55.1.37>
- Reyes, A. D., & Siy, B. (2026). Navigating Untold Stories: The Lived Experiences of Special Education Teachers Teaching Students with Special Needs. *International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis*, 9(7), 4084-4111. <https://doi.org/10.47191/ijmra/v9-i7-01>
- Roiha, A (2014). Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges. *Language and Education*, 28, 1 - 18. <https://doi.org/10.1080/09500782.2012.748061>
- Rosal-Oliverio, O. , Cagadas, M. , Paraiso, M. , Espina, R. , Mangubat, R. , Pantaleon, A. , & Calasang, V. . (2025). Bridging Perspectives: General and Special Educators on Inclusive Learning Strategies. *International Journal of Social Sciences and English Literature*, 9(2), 22–26. <https://doi.org/10.55220/2576683x.v9.273>
- Rotter, M., Colley, J., & Cucolo, H. E. (2019). EAHCA (Education for All Handicapped Children Act); IDEA (Individuals with Disabilities Education Act). In M. Rotter, H. Cucolo, & J. Colley (Eds.), *Landmark cases in forensic psychiatry* (2nd ed.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med/9780190914424.003.0015>
- Sahlberg, P. (2007). Education Policies for Raising Student Learning: The Finnish Approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147–171.

- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147–171. <https://doi.org/10.1080/02680930601158919>
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Sebti, L. & Iqtadar, S. (2025) “I still want to challenge my special Ed kids, but I don't know how!”: Secondary teachers' perceptions and practices of inclusive math and science education in the United States. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 25, 930–944. Available from: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.70021>
- Sumagang, S. J., & Balano, N. L. (2025). Embracing diversity: General education teachers’ lived experiences in teaching learners with special needs in an inclusive setting. *International Journal of Research and Scientific Innovation*, 12(6), 729–739. <https://doi.org/10.51244/IJRSI.2025.12060059>
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C., & Ström, K. (2019). The three-tiered support system and the special education teachers’ role in Swedish-speaking schools in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 601–616. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1572094>
- Supianto, S., Marmoah, S., Indrastoeti Siti Poerwanti, J., Istiyati, S., Sukarno, S., & Mahfud, H. (2024). Comparative Study of Inclusive Education Programs for Women in Indonesia and Malaysia. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 16(2), 681-691. doi:<https://doi.org/10.35445/alishlah.v16i2.4477>
- Takala, M., Pirttimaa, R. and Törmänen, M. (2009), RESEARCH SECTION: Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36: 162-173. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00432.x>
- Tarr, J. M., Tsokova, D., & Takkunen, U. M. (2012). Insights into inclusive education through a small Finnish case study of an inclusive school context. *International Journal of Inclusive Education*, 16(7), 691–704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.502947>
- Thosare, A T (2015). Inclusive Education for Children with Special Needs. *International Journal of Education and Management Studies*, 5, 75-77. <https://www.semanticscholar.org/paper/80a950fd729b8a6ac35a50366a40e508679ebd50>
- Toma, M (2024). Inclusive school – theoretical and praxiological aspects of the inclusive education of students with C.E.S. from mass education. Conferința științifico-practică internațională "Instruire prin cercetare pentru o societate prosperă". Vol. 2: Tendințe actuale în didactica științelor vieții și a științelor exacte. <https://doi.org/10.46727/c.v2.16-17-05-2024.p116-121>
- Troedson, N., Magnússon, G., & Wermke, W. (2025). The principal and inclusive education: Investigating the dynamics of negotiation and resistance in Finnish and Swedish education union journals. *European Educational Research Journal*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/147490412513921>
- Tsafrir, Y, Bocoş, M (2023). Group-Inclusion for Students with Special Educational Needs in Mainstream Schools. *Educatia 21. Special Issue: Proceedings of 11th International Conference Education, Reflection, Development (ERD 2023)*<https://doi.org/10.24193/ed21.2023.25.23>
- van Garderen, D., & Whittaker, C. (2006). Planning Differentiated, Multicultural Instruction for Secondary Inclusive Classrooms. *TEACHING Exceptional Children*, 38(3), 12-21. <https://doi.org/10.1177/004005990603800302>
- Villa, R.A., Thousand, J.S., Nevin, A.I., & Liston, A. (2005). Successful Inclusive Practices in Middle and Secondary Schools. *American Secondary Education*, 33, 33-50.<https://www.semanticscholar.org/paper/9a8eacbaa67c96e9ab611fb3133b07035ed76f40>
- Vishwakarma, B., & Kapil, Y. (2026). Adapting pedagogical strategies to address diverse learning needs in inclusive classrooms. *International Journal of Advanced Research*, 14(2), 186–192. <https://doi.org/10.21474/IJAR01/22731>

- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-Analysis of the Relationship between Teachers' Self-Efficacy and Attitudes toward Inclusive Education. *Teaching and Teacher Education*, 109, Article ID: 103521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>
- Yati, M., Sriyati, & Hatib, F. (2025). Implementation of Inclusive Education Policies in Primary Schools: Islamic Perspectives in Comparative Studies Between Indonesia and Developed Countries. *Jurnal Cendekia Media Komunikasi Penelitian Dan Pengembangan Pendidikan Islam*, 17(01), 103-120. <https://doi.org/10.37850/cendekia.v17i01.874>