

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

**آموزش فراگیر  
راهنمای عملی در حمایت از  
یادگیرندگان با توانایی‌های گوناگون**

تألیف

تیم لورمن، جوان دپلر و دیوید هاروی

ترجمه

دکتر احمد به پژوه

استاد روان‌شناسی دانشگاه تهران

دکتر عباسعلی حسین‌خانزاده

دانشیار روان‌شناسی دانشگاه گیلان



شماره مسلسل ۱۰۴۸۴

شماره انتشار ۳۲۹۹

انتشارات دانشگاه تهران

سرشناسه	: لورمن، تیم، ۱۹۷۰م.	Loreman, Tim
عنوان و نام پدیدآور	: آموزش فراگیر؛ راهنمای عملی در حمایت از یادگیرندگان با توانایی‌های گوناگون / تألیف تیم لورمن، جوان دپلر، دیوید هاروی؛ ترجمه احمد به‌پژوه، عباسعلی حسین‌خانزاده.	
مشخصات نشر	: تهران: دانشگاه تهران، مؤسسه انتشارات، ۱۳۹۱.	
مشخصات ظاهری	: ع، ۲۸۷ص.	
فروست	: انتشارات دانشگاه تهران؛ شماره ۳۲۹۹.	
شابک	: 978-964-03-6329-4	
وضعیت فهرست‌نویسی	: فیبا	
یادداشت	: عنوان اصلی: Inclusive Education: A Practical Guide to Supporting Diversity in the Classroom, 2005.	
یادداشت	: چاپ دوم.	
یادداشت	: واژه‌نامه	
یادداشت	: کتابنامه	
موضوع	: آموزش و پرورش فراگیر	
موضوع	: کودکان عقب‌مانده-- آموزش و پرورش	
موضوع	: انطباق در آموزش و پرورش	
موضوع	: آموزش‌های ویژه	
شناسه افزوده	: دپلر، جوان، ۱۹۵۱-م.	Deppeler, Joanne
شناسه افزوده	: هاروی، دیوی، ۱۹۳۹-م.	Harvey, David
شناسه افزوده	: به‌پژوه، احمد، ۱۳۲۷- مترجم	
شناسه افزوده	: حسین‌خانزاده فیروزجاه، عباسعلی، ۱۳۵۸- مترجم	
شناسه افزوده	: دانشگاه تهران، مؤسسه انتشارات.	University of Tehran.Press
رده‌بندی کنگره	: LC۱۲۰۰/ل۹۱۸ ۱۳۹۹	
رده‌بندی دیویی	: ۳۷۱/۹۰۴۶	
شماره کتابشناسی ملی	: ۲۷۷۲۶۴۰	

این کتاب مشمول قانون حمایت از حقوق مؤلفان و مصنفان است. تکثیر کتاب به هر روش اعم از فتوکپی، ریسوگرافی، تهیه فایل‌های pdf، لوح فشرده، بازنویسی در وبلاگ‌ها، سایت‌ها، مجله‌ها و کتاب، بدون اجازه کتبی ناشر مجاز نیست و موجب پیگرد قانونی می‌شود.  
(این کتاب با کاغذ حمایتی به چاپ رسیده است.)

عنوان: آموزش فراگیر؛ راهنمای عملی در حمایت از یادگیرندگان با توانایی‌های گوناگون

تألیف: تیم لورمن - جوان دپلر - دیوید هاروی

ترجمه: دکتر احمد به‌پژوه - دکتر عباسعلی حسین‌خانزاده

ویراستار: مرضیه ثمره حسینی

نوبت چاپ: دوم

تاریخ انتشار: ۱۳۹۹

شمارگان: ۲۰۰ نسخه

ناشر: مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران

چاپ و صحافی: مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران

«مسئولیت صحت مطالب کتاب با مترجمان است»

«کلیه حقوق برای ناشر محفوظ است»

بها: ۶۴۰۰۰۰ ریال

خیابان کارگر شمالی - خیابان شهید فرشی مقدم - مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران

پست الکترونیک: [press@ut.ac.ir](mailto:press@ut.ac.ir) - سایت <http://press.ut.ac.ir>

پخش و فروش: تلفکس ۸۸۳۳۸۷۱۲



تقدیم به:

- ◆ استادان روان‌شناسی و تعلیم و تربیت کودکان با نیازهای ویژه
- ◆ کارشناسان، مدیران و برنامه‌ریزان آموزشی
- ◆ معلمان عادی
- ◆ معلمان ویژه
- ◆ پدران و مادران کودکان با نیازهای ویژه





## فهرست

پیشگفتار مترجم .....	ظ
نهضت عادی سازی در آموزش و توان بخشی افراد با نیازهای ویژه، دکتر احمد به پژوه .....	۱
پیش درآمد .....	۱۱
مقدمه مؤلفان .....	۱۳
<b>فصل اول: آموزش فراگیر .....</b>	<b>۱۵</b>
مفاهیم کلیدی فصل .....	۱۵
آموزش فراگیر چیست؟ .....	۱۵
آموزش معلمان .....	۱۹
برنامه درسی .....	۲۱
منابع مدرسه .....	۲۳
ساختارهای سازمانی .....	۲۵
فواید آموزش فراگیر: برخی باورهای نادرست که بی اعتبار شده اند .....	۲۵
فواید آموزش فراگیر برای کودکان با ناتوانی .....	۲۶
فواید آموزش فراگیر برای کودکان عادی و باهوش .....	۲۷
مطالعه موردی: اکرم، دانش آموز ۱۶ ساله .....	۲۹
چگونگی تلفیق کودکان با توانایی های گوناگون در مدارس و کلاس های عادی .....	۳۲
اصطلاحات کلیدی فصل اول .....	۳۳
معرفی چند منبع مفید .....	۳۳
<b>فصل دوم: کودکان با نیازهای یادگیری گوناگون چه کسانی هستند؟ .....</b>	<b>۳۵</b>
مفاهیم کلیدی فصل .....	۳۵
تعریف ناتوانی .....	۳۵
تعاریف ناتوانی، تفاوت را ایجاد می کند .....	۳۶
مثال اول: استفاده از تعریف پزشکی؛ الگوی آموزش ویژه .....	۳۷
مثال دوم: استفاده از تعریف اجتماعی - سیاسی؛ الگوی آموزش فراگیر .....	۳۷
تعریف قانونی ناتوانی چیست؟ .....	۳۸
برچسب گذاری یا عدم برچسب گذاری؟ .....	۳۹
مطالعه موردی: بهرام، دانش آموز نه ساله .....	۴۰

- ۴۱..... مطالعه موردی: جواد، دانش آموز هشت ساله.....
- ۴۲..... تشخیص ناتوانی چیست؟.....
- ۴۳..... باهوشی چیست؟.....
- ۴۳..... شناسایی یا عدم شناسایی؟.....
- ۴۴..... سنجش استاندارد شده: آزمون های هوشی چه چیزی را می سنجند؟.....
- ۴۴..... آیا هوشبهر بالا، موفقیت تحصیلی آینده را پیش بینی می کند؟.....
- ۴۵..... تأثیرات اجتماعی و محیطی بر هوشبهر.....
- ۴۶..... دیگر عوامل پیش بینی کننده پیشرفت عالی.....
- ۴۷..... شناسایی پیچیده.....
- ۴۷..... مطالعه موردی: مریم، دانش آموز نه ساله.....
- ۴۷..... مطالعه موردی: علی، دانش آموز دوازده ساله.....
- ۴۸..... مطالعه موردی: سعید، احمد و بهرام، دانش آموزان هشت ساله.....
- ۴۸..... مطالعه موردی: حمید، دانش آموز یازده ساله.....
- ۴۸..... آیا استفاده از برجسب باهوشی مهم است؟.....
- ۴۸..... مطالعه موردی: کریم، دانش آموز یازده ساله.....
- ۴۹..... مطالعه موردی: نرگس، دانش آموز چهارده ساله.....
- ۴۹..... چه چیزی را می توانم از کلاس درس یاد بگیرم؟.....
- ۵۱..... چالش های آینده.....
- ۵۱..... اصطلاحات کلیدی فصل دوم.....
- ۵۱..... معرفی چند منبع مفید.....
- ۵۳..... فصل سوم: نگرش ها و آموزش فراگیر.....**
- ۵۳..... مفاهیم کلیدی فصل.....
- ۵۳..... آیا تاریخ تکرار می شود؟.....
- ۵۵..... نگرش ها.....
- ۵۶..... ارزش ها.....
- ۵۸..... ایدئولوژی ها.....
- ۵۹..... مواجه شدن با ناتوانی.....
- ۶۱..... چگونه یک نفر نسبت به ناتوانی آشکار واکنش نشان می دهد؟.....
- ۶۳..... برنامه ریزی واقع گرایانه.....
- ۶۴..... اصطلاحات کلیدی فصل سوم.....
- ۶۴..... معرفی چند منبع مفید.....

**فصل چهارم: سنجش روان‌شناختی و معلم‌محور ..... ۶۵**

۶۵	مفاهیم کلیدی فصل
۶۶	گزارش‌های آموزشی
۶۶	آزمون‌های هوشی
۶۷	منحنی بهنجار
۶۹	رتبه‌های درصدی
۷۰	نکاتی درباره هوش
۷۱	مقیاس‌های هوش و کسلر
۷۳	نمرات مقیاس هوش استنفورد-بینه
۷۴	سنجش کیفی
۷۵	آزمون‌های پیشرفت تحصیلی
۷۶	آزمون پیشرفت فردی و کسلر (ویرایش دوم)
۷۸	سنجش‌های معلم‌محور
۷۹	سنجش مبتنی بر برنامه درسی
۸۵	سنجش‌های مجموعه کار
۸۸	هوش‌های چندگانه گاردنر
۸۹	سنجش‌های داستان‌گونه
۹۱	مصاحبه با والدین
۹۲	مصاحبه با کودکان
۹۳	مصاحبه با کارکنان مدرسه
۹۴	تحلیل مصاحبه
۹۴	اصطلاحات کلیدی فصل چهارم
۹۵	معرفی چند منبع مفید

**فصل پنجم: همکاری با همکاران ..... ۹۷**

۹۷	مفاهیم کلیدی فصل
۹۷	ارتباط با همکاران
۱۰۰	همکاری با دیگر متخصصان در کلاس درس فراگیر
۱۰۰	۱- همکاری با دیگر معلمان
۱۰۳	۲- همکاری با افراد متخصص در حوزه سلامت و حوزه‌های مرتبط با سلامت
۱۰۶	۳- همکاری با افراد نیمه‌متخصص در کلاس درس فراگیر
۱۱۰	رویکردهای آموزش فراگیر با افراد نیمه‌متخصص

۱۱۳.....	مطالعه موردی: خانم حسینی و همکار نیمه‌متخصص او.....
۱۱۴.....	زمان‌بندی فعالیت‌های افراد نیمه‌متخصص.....
۱۱۹.....	۴- همکاری با والدین در کلاس درس فراگیر.....
۱۲۴.....	اصطلاحات کلیدی فصل پنجم.....
۱۲۴.....	معرفی چند منبع مفید.....
۱۲۵.....	<b>فصل ششم: چگونگی برنامه‌ریزی و مدیریت یک برنامه انفرادی.....</b>
۱۲۵.....	مفاهیم کلیدی فصل.....
۱۲۵.....	طراحی برنامه انفرادی.....
۱۲۷.....	نقش گروه حمایت از برنامه در طراحی برنامه انفرادی.....
۱۲۸.....	تدوین یک طرح برنامه انفرادی.....
۱۳۰.....	بیان چشم‌انداز.....
۱۳۱.....	خلاصه نتایج سنجش.....
۱۳۲.....	هدف‌های درازمدت.....
۱۳۵.....	هدف‌های رفتاری.....
۱۳۶.....	استفاده از تحلیل تکلیف به منظور شناسایی هدف‌های رفتاری.....
۱۴۰.....	نشانگرهای پیشرفت.....
۱۴۱.....	راهبردها و مواد آموزش فراگیر.....
۱۴۲.....	مرور و بازبینی برنامه و راهبردها.....
۱۴۳.....	اصطلاحات کلیدی فصل ششم.....
۱۴۴.....	معرفی چند منبع مفید.....
۱۴۵.....	<b>فصل هفتم: طراحی آموزش فراگیر.....</b>
۱۴۵.....	مفاهیم کلیدی فصل.....
۱۴۵.....	تعریف برنامه درسی.....
۱۴۷.....	پرسش‌هایی به منظور شناسایی انطباق برنامه درسی.....
۱۴۷.....	شناسایی پیوندهای بین هدف‌های برنامه انفرادی و برنامه درسی کلاسی.....
۱۴۸.....	برنامه‌ریزی واحد.....
۱۵۲.....	طرح‌های درسی انفرادی.....
۱۵۲.....	اصلاح محیط آموزشی.....
۱۵۲.....	اصلاح مواد آموزشی.....
۱۵۵.....	اصلاح منابع آموزشی.....



اصلاح راهبردهای آموزشی.....	۱۵۸
اصلاح پیامدهای یادگیری.....	۱۵۸
تحلیل تکلیف به عنوان ابزار تدریس.....	۱۵۹
اصطلاحات کلیدی فصل هفتم.....	۱۶۱
معرفی چند منبع مفید.....	۱۶۱
<b>فصل هشتم: آموزش مشارکتی به منظور بهبود برنامه‌های فراگیر .....</b>	
مفاهیم کلیدی فصل.....	۱۶۳
مشارکت.....	۱۶۳
یادگیری مشارکتی.....	۱۶۵
ایجاد یادگیری مشارکتی و موفق ساختن آن.....	۱۶۵
قرار دادن دانش‌آموزان در گروه‌های یادگیری مشارکتی.....	۱۶۶
انتخاب تکلیف.....	۱۶۷
بهبود وابستگی متقابل مثبت.....	۱۶۸
پاسخ‌گویی فردی: هدف‌های فردی.....	۱۶۸
بازبینی کارکرد گروهی.....	۱۶۹
ارائه بازخورد به دانش‌آموزان.....	۱۷۱
ارزیابی و بازتاب دانش‌آموزان.....	۱۷۱
تدریس مهارت‌های یادگیری مشارکتی.....	۱۷۲
مطالعه موردی: مطالعات هفت‌ساله از جامعه و محیط.....	۱۷۳
آموزش و مداخلات با واسطه همسالان.....	۱۷۵
تدریس توسط همسالان.....	۱۷۶
اجرای تدریس توسط همسالان.....	۱۷۸
تدریس دوجانبه.....	۱۷۹
خواندن نمونه‌سازی شده.....	۱۸۱
نمونه‌هایی از آموزش و مداخلات با واسطه همسالان.....	۱۸۱
اصطلاحات کلیدی فصل هشتم.....	۱۸۳
معرفی چند منبع مفید.....	۱۸۳
<b>فصل نهم: سازماندهی کلاس‌های فراگیر .....</b>	
مفاهیم کلیدی فصل.....	۱۸۵
چیدمان فیزیکی کلاس درس آموزش فراگیر.....	۱۸۵

۱۸۸.....	طرح‌های نشستن کودکان.....
۱۸۹.....	طرح نشستن در تدریس سنتی.....
۱۹۰.....	گروه‌های مبتنی بر توانایی.....
۱۹۱.....	گروه‌بندی ناهمگن.....
۱۹۲.....	فضاهای یادگیری فردی.....
۱۹۴.....	به‌کارگیری ترکیبی روش‌ها.....
۱۹۴.....	شیوه‌های کلاس درس.....
۱۹۴.....	تکالیف دانش‌آموزان.....
۱۹۵.....	طرح‌های اضطراری.....
۱۹۶.....	طرح‌هایی برای معلمان جانشین.....
۱۹۷.....	برآوردن مراقبت شخصی دانش‌آموزان و الزامات پزشکی.....
۱۹۷.....	کمک کردن به کودکانی که برای تغذیه به کمک نیاز دارند.....
۱۹۸.....	کمک کردن به کودکانی که برای رفتن به دست‌شویی به کمک نیاز دارند.....
۲۰۰.....	دادن دارو در مدرسه و کلاس درس.....
۲۰۰.....	نگهداری دارو.....
۲۰۰.....	دادن دارو.....
۲۰۲.....	دادن گزارش.....
۲۰۳.....	اشتباهات در دادن دارو.....
۲۰۳.....	اصطلاحات کلیدی فصل نهم.....
۲۰۴.....	معرفی چند منبع مفید.....
<b>۲۰۵.....</b>	<b>فصل دهم: بهبود رفتارهای مثبت .....</b>
۲۰۵.....	مفاهیم کلیدی فصل.....
۲۰۵.....	رفتار چالش‌انگیز چیست؟.....
۲۰۶.....	پاسخ به رفتار چالش‌انگیز.....
۲۱۱.....	خشونت و تماس داشتن.....
۲۱۲.....	جلسات کلاسی.....
۲۱۲.....	به‌صورت دایره‌وار نشستن.....
۲۱۳.....	استفاده از تمجید و قدردانی.....
۲۱۳.....	بیان دستور جلسه.....
۲۱۳.....	توسعه مهارت‌های ارتباطی.....
۲۱۴.....	حل مسائل از طریق ایفای نقش و بارش مغزی.....

۲۱۴.....	بازشناسی چهار دلیل برای آنچه که افراد انجام می دهند.....
۲۱۴.....	به کارگیری پیامدهای منطقی و دیگر راه‌حل‌های غیرتنبیهی.....
۲۱۷.....	برنامه‌ریزی برای یک برنامه عملی.....
۲۱۷.....	شناسایی رفتارها.....
۲۱۷.....	شناسایی دلایل.....
۲۱۸.....	شناسایی راه‌حل‌ها.....
۲۱۸.....	اصطلاحات کلیدی فصل دهم.....
۲۱۸.....	معرفی چند منبع مفید.....

**فصل یازدهم: بهبود قابلیت‌های اجتماعی ..... ۲۱۹**

۲۱۹.....	مفاهیم کلیدی فصل.....
۲۱۹.....	قابلیت اجتماعی چیست؟.....
۲۲۰.....	انگیزه برقراری ارتباط.....
۲۲۱.....	دانش.....
۲۲۲.....	پیوند دوستی.....
۲۲۳.....	مهارت‌های اجتماعی.....
۲۲۴.....	محیط‌های آموزشی زندگی واقعی.....
۲۲۶.....	برنامه‌ها و منابع.....
۲۲۷.....	اصلاح در پاسخ به تغییر.....
۲۲۷.....	اصطلاحات کلیدی فصل یازدهم.....
۲۲۸.....	معرفی چند منبع مفید.....

**فصل دوازدهم: اندیشه: کلید تغییر پایدار ..... ۲۲۹**

۲۲۹.....	مفاهیم کلیدی فصل.....
۲۳۰.....	اندیشیدن به هنگام عمل کردن.....
۲۳۴.....	دفترهای یادداشت توأم با تفکر.....
۲۳۵.....	دفترهای یادداشت: نمونه اول.....
۲۳۵.....	دفترهای یادداشت: نمونه دوم.....
۲۳۶.....	آثار تدریس توأم با تفکر.....
۲۳۸.....	اصطلاحات کلیدی فصل دوازدهم.....
۲۳۸.....	معرفی چند منبع مفید.....

۲۳۹	.....	فرم‌های مفید
۲۶۵	.....	منابع
۲۷۷	.....	واژه‌نامه انگلیسی به فارسی
۲۸۷	.....	فهرست برخی از کتاب‌ها و مقاله‌های مربوط به آموزش فراگیر

## فهرست جدول‌ها

- جدول ۱-۱- عناصر آموزش فراگیر ..... ۱۷
- جدول ۲-۱- دلایل احتمالی قابل اجرا نبودن آموزش فراگیر در مدارس ..... ۱۸
- جدول ۳-۱- دلایل موفقیت آموزش فراگیر در مدارس ..... ۱۹
- جدول ۴-۱- روش‌هایی که مدرسهٔ اکرم، او را پذیرفته بود ..... ۳۲
- جدول ۱-۲- سه تعریف دربارهٔ ناتوانی ..... ۳۶
- جدول ۲-۲- ناتوانی چیست؟ ..... ۳۸
- جدول ۳-۲- تشخیص ناتوانی چیست؟ ..... ۳۹
- جدول ۴-۲- زمانی که دربارهٔ ناتوانی‌ها صحبت می‌کنید ..... ۴۲
- جدول ۵-۲- مؤلفه‌های عملکرد ..... ۴۶
- جدول ۱-۴- هوشبهر، چه چیزهایی را به ما می‌گوید و چه چیزهایی را نمی‌گوید؟ ..... ۶۹
- جدول ۲-۴- تاریخچهٔ کوتاه آزمون‌های هوشی ..... ۷۰
- جدول ۳-۴- روش‌های سنجش کلاس درس ..... ۸۱
- جدول ۴-۴- استفاده از کاربرد کدگذاری جمع‌آوری داده‌ها ..... ۸۳
- جدول ۵-۴- سازماندهی مجموعهٔ کار دانش‌آموزان ..... ۸۷
- جدول ۶-۴- سنجش‌های اصیل ..... ۹۰
- جدول ۱-۵- نکاتی برای برقراری ارتباط موثرتر ..... ۹۸
- جدول ۲-۵- پنج گام برای حل مشکلات آموزش فراگیر ..... ۹۹
- جدول ۳-۵- فواید برنامه‌ریزی با دیگر معلمان ..... ۱۰۱
- جدول ۴-۵- نقش‌های افراد نیمه‌متخصص ..... ۱۰۷
- جدول ۵-۵- آیا شما به کمک یک فرد نیمه‌متخصص نیاز دارید؟ ..... ۱۰۸
- جدول ۶-۵- فهرست بررسی فعالیت‌های یک فرد نیمه‌متخصص ..... ۱۱۸
- جدول ۷-۵- نقش‌های والدین ..... ۱۲۰
- جدول ۸-۵- تکالیف کلاس درس برای والدین ..... ۱۲۳
- جدول ۱-۶- فواید طرح‌های برنامهٔ انفرادی ..... ۱۲۷
- جدول ۲-۶- معایب طرح‌های برنامهٔ انفرادی ..... ۱۲۸
- جدول ۳-۶- نکاتی برای نوشتن هدف‌های درازمدت ..... ۱۳۴
- جدول ۴-۶- تهیهٔ نشانگرهای پیشرفت ..... ۱۴۱

جدول ۵-۶- فهرست بررسی برنامه انفرادی.....	۱۴۲
جدول ۶-۶- دلایل پیشرفت نامطلوب.....	۱۴۳
جدول ۱-۷- پرسش‌هایی به منظور شناسایی انطباق برنامه درسی.....	۱۴۷
جدول ۲-۷- هشت عنصر ضروری به منظور طراحی واحد آموزش فراگیر.....	۱۴۸
جدول ۳-۷- روش‌های اصلاح مواد آموزشی.....	۱۵۴
جدول ۴-۷- اصلاح منابع آموزشی.....	۱۵۵
جدول ۵-۷- نمونه‌هایی از فناوری کمکی.....	۱۵۷
جدول ۶-۷- راهبردهای آموزشی در آموزش فراگیر.....	۱۵۸
جدول ۷-۷- روش‌هایی برای اصلاح پیامدهای یادگیری.....	۱۵۹
جدول ۱-۸- فواید استفاده از آموزش مشارکتی.....	۱۶۴
جدول ۲-۸- بیست راهبرد به منظور افزایش کارایی گروه‌های یادگیری مشارکتی.....	۱۶۶
جدول ۳-۸- افزایش پاسخ‌گویی فردی.....	۱۶۹
جدول ۴-۸- چرخه مشاهده.....	۱۶۹
جدول ۵-۸- پرسش‌های مربوط به ارزیابی گروه یادگیری مشارکتی.....	۱۷۲
جدول ۶-۸- قواعدی برای گوش دادن فعال در گروه یادگیری مشارکتی.....	۱۷۳
جدول ۷-۸- فواید روش آموزش و مداخلات با واسطه همسالان.....	۱۷۶
جدول ۸-۸- فواید تدریس توسط همسالان.....	۱۷۷
جدول ۹-۸- پیشنهادهایی برای موفقیت برنامه‌های تدریس توسط همسالان.....	۱۷۸
جدول ۱۰-۸- شروع تدریس دوجانبه در کلاس درس.....	۱۸۰
جدول ۱۱-۸- گام‌های خواندن نمونه‌سازی شده.....	۱۸۲
جدول ۱۲-۸- دو نمونه از راهبردهای آموزش و مداخلات با واسطه همسالان.....	۱۸۲
جدول ۱-۹- دسترسی فیزیکی به کلاس‌های درس و اطراف آنها.....	۱۸۸
جدول ۲-۹- پیشنهادهایی برای فضا و محیط کلاس.....	۱۸۸
جدول ۳-۹- تفاهم‌نامه دادن دارو.....	۲۰۲
جدول ۱-۱۰- فهرست بررسی بهبود رفتار مثبت در مدارس.....	۲۰۶
جدول ۲-۱۰- پانزده گام به منظور توسعه خط‌مشی رفتار در مدرسه.....	۲۰۷
جدول ۳-۱۰- هشت توصیه برای برگزاری جلسات کلاسی موفق.....	۲۱۲
جدول ۴-۱۰- ساختار جلسه کلاسی.....	۲۱۵
جدول ۵-۱۰- توصیه‌هایی برای تدریس موثر.....	۲۱۶
جدول ۱-۱۱- دانش درباره قابلیت اجتماعی.....	۲۲۱

فهرست □ ض

جدول ۱۱-۲- عوامل محدودکننده دانش درباره قابلیت اجتماعی..... ۲۲۲

جدول ۱۱-۳- پیامدهای گوشه‌گیری اجتماعی یا طرد شدن..... ۲۲۲

جدول ۱۱-۴- آموزش واحدهای ضروری برای تعامل اجتماعی روزمره..... ۲۲۴

جدول ۱۱-۵- راهبردهای آموزشی برای رشد قابلیت اجتماعی..... ۲۲۵

## فهرست شکل‌ها

- شکل ۴-۱- منحنی بهنجار یا زنگوله‌ای شکل..... ۶۸
- شکل ۴-۲- نمرات هوشبهر تک شکل..... ۶۸
- شکل ۹-۱- طرح نشستن در تدریس سنتی..... ۱۸۹
- شکل ۹-۲- طرح نشستن گروه‌بندی مبتنی بر توانایی..... ۱۹۱
- شکل ۹-۳- طرح نشستن گروه‌های ناهمگن..... ۱۹۲
- شکل ۹-۴- طرح فضاهای یادگیری فردی..... ۱۹۳



## پیشگفتار مترجم

اهمیت آموزش و پرورش یا تعلیم و تربیت را به‌عنوان مهم‌ترین عامل رشد و شدن انسان، هیچ‌گاه نمی‌توان در طول تاریخ بشر نادیده گرفت و بی‌شک توجه به آن از جایگاه و منزلت ویژه‌ای برخوردار است. از این رو، در دهه‌های اخیر در حوزه آموزش و پرورش افراد با توانایی‌های گوناگون (افراد عادی و افراد با نیازهای ویژه)، رویدادهای فراوانی رخ داده، پژوهش‌های بی‌شماری صورت گرفته، اندیشه‌های نوینی متبلور شده، روش‌ها و راهبردهای گوناگونی مطرح و افق‌های روشنی آشکار شده است.

نگاهی تاریخی به آموزش و پرورش بیانگر این است که در گذشته در سراسر جهان، جداسازی آموزشی به عنوان تفکر غالب مطرح بوده است؛ اما امروزه فراهم کردن فرصت‌های برابر، توجه به حقوق انسانی یادگیرندگان با ویژگی‌ها و توانایی‌های گوناگون و یکپارچه‌سازی آموزشی و اجتماعی و آموزش فراگیر آنان، تفکر رایج قلمداد می‌شود.

در حال حاضر، پیشنهاد می‌شود هر فردی در حد امکان در محیط طبیعی، باز و نامحدود رشد یابد و آموزش ببیند. بنابراین ملاحظه می‌شود که در سال‌های اخیر توجه شایانی به نهضت عادی‌سازی، یکپارچه‌سازی آموزشی، آموزش تلفیقی، آموزش فراگیر و آموزش برای همه معطوف شده است. تمامی این حرکت‌ها و پویاها برای این است که کمیت و کیفیت زندگی انسان ارتقا یابد، به آن غنای بیشتری بخشیده شود<sup>۱</sup> و رشد همه‌جانبه انسان تسهیل یابد.

بی‌شک به منظور تحقق این‌گونه هدف‌ها و رشد و بهزیستی همه‌جانبه انسان، باید از دو نهاد مقدس خانه و مدرسه آغاز و در این دو نهاد سرمایه‌گذاری کرد. اکنون با توجه به آنچه گذشت:

هدف از رفتن به مدرسه چیست؟

مدرسه مطلوب کدام است؟

چه کسانی باید به مدرسه بروند؟

فرایند یاد دادن و یاد گرفتن چگونه تحقق می‌یابد؟

یادگیرندگان با نیازهای ویژه و توانایی‌های گوناگون چگونه باید آموزش ببینند؟

در پاسخ به این‌گونه پرسش‌ها، لورمن، دپلر و هاروی بر اساس پژوهش‌های انجام شده، تلاش کرده‌اند در کتاب ارزشمند **آموزش فراگیر: راهنمای عملی در حمایت از یادگیرندگان با توانایی‌های گوناگون**، با دقت علمی و نگاهی موشکافانه درباره ابعاد گوناگون آموزش فراگیر بحث کرده و به طور عملی و کاربردی معلمان مدیران و برنامه‌ریزان را هدایت کنند و راهبردهای مفید و رهنمودهای لازم و ضروری ارائه دهند.

شایان ذکر است که راهبردهای پیشنهادی این کتاب، تا حد امکان جهانی بوده و برای دامنه وسیعی از نظام‌های آموزشی مناسب است. کتاب حاضر به‌عنوان یک کتاب راهنما (راهنمای عملی)، به معلمان و

۱- برای کسب اطلاعات بیشتر به مقاله نهضت عادی‌سازی در آموزش و توانبخشی افراد با نیازهای ویژه در همین کتاب مراجعه شود.

کارشناسان پیشنهاد می‌کند که آنان چه کارهایی را انجام دهند و از انجام چه کارهایی اجتناب کنند تا مسیر حرکت در جهت آموزش فراگیر هموار شود.

کتاب آموزش فراگیر: راهنمای عملی در حمایت از یادگیرندگان با توانایی‌های گوناگون شامل دوازده فصل به شرح زیر است که امیدوارم مورد توجه خوانندگان گرامی قرار گیرد.

**فصل اول،** در نظر دارد تا اطلاعات کافی دربارهٔ چپستی آموزش فراگیر، عناصر آموزش فراگیر، موانع آموزش فراگیر، دلایل موفقیت آموزش فراگیر، اهمیت آموزش معلمان، برنامهٔ درسی و ساختارهای سازمانی و فواید برنامه‌های آموزش فراگیر را در اختیار شما قرار دهد و شما را قادر سازد بقیهٔ فصل‌های کتاب را آگاهانه مورد مطالعه قرار دهید.

**فصل دوم،** دربارهٔ ویژگی‌های کودکان با نیازهای یادگیری گوناگون، تعریف و تشخیص ناتوانی، تعریف باهوشی و هوشبهر و برچسب‌گذاری یا عدم برچسب‌گذاری بحث می‌کند.

**فصل سوم،** به نگاه تاریخی به آموزش کودکان، اهمیت نگرش پدران، مادران و معلمان و شیوه‌های واکنش به ناتوانی اختصاص دارد. در این فصل تأکید شده است که نظام ارزش‌ها، زیربنای نگرش‌ها و ایدئولوژی‌ها را تشکیل می‌دهد.

**فصل چهارم،** با این اندیشه آغاز می‌شود که سنجش، بخشی از تدریس است و در ادامه دربارهٔ گزارش‌های آموزشی، آزمون‌های هوشی، نکاتی دربارهٔ هوش و هوشبهر، معرفی مقیاس‌های هوشی، آزمون‌های پیشرفت تحصیلی، اهمیت سنجش کیفی و سنجش‌های معلم محور بحث می‌کند.

**فصل پنجم،** بر اهمیت همکاری با همکاران به‌عنوان امری ضروری برای تحقق هدف‌های آموزش فراگیر تأکید کرده است؛ منظور از همکاران، معلمان دیگر، کارکنان آموزشی، افراد نیمه‌متخصص، افراد متخصص و حتی پدران و مادران است.

**فصل ششم،** به چگونگی برنامه‌ریزی و مدیریت یک برنامهٔ انفرادی، نقش گروه حمایت از برنامه در طراحی برنامهٔ انفرادی و بیان چشم‌انداز پرداخته است. همچنین در این فصل بحث خواهد شد که چگونه می‌توان هدف‌های درازمدت و رفتاری مناسب را انتخاب کرد تا سنجش به آسانی صورت گیرد.

**فصل هفتم،** با عنوان طراحی آموزش فراگیر، دربارهٔ چگونگی پیوند دادن و انطباق هدف‌ها و موضوع‌های برنامهٔ انفرادی با برنامهٔ درسی کلاسی بحث می‌کند. در این فصل اصلاح محیط آموزشی از طریق مواد، منابع، راهبردها و پیامدها و استفاده از فناوری کمکی و تحلیل تکلیف نیز بررسی می‌شود.

**فصل هشتم،** با در نظر گرفتن اهمیت مشارکت در ایجاد یک محیط یادگیری فراگیر، فواید مشارکت، روش‌های یادگیری مشارکتی، تدریس مهارت‌های یادگیری مشارکتی، تدریس توسط همسالان و تدریس دو جانبه را مورد تأکید قرار داده است.

**فصل نهم،** به سازماندهی کلاس‌های آموزش فراگیر اختصاص دارد. سازماندهی کودکان در کلاس درس موجب می‌شود یادگیری در سطح مطلوب تحقق یابد. در این فصل برخی موضوع‌های مهم مانند چیدمان فیزیکی

کلاس، طرح‌های گروه‌بندی و نشست‌ن دانش‌آموزان، مسائل مربوط به خروج اضطراری، معلمان جان‌نشین، تغذیه، دست‌شویی رفتن و دادن دارو به دانش‌آموزان مورد توجه قرار گرفته است.

**فصل‌های دهم و یازدهم**، به بهبود رفتارهای مثبت و قابلیت اجتماعی پرداخته‌اند. در این فصل‌ها پیرامون رفتارهای چالش‌انگیز، روش‌های اصلاح رفتار، علت‌شناسی رفتارهای نامطلوب، اهمیت برگزاری جلسات کلاسی، پیشنهادهایی برای تدریس مؤثر، تعریف قابلیت‌های اجتماعی، اهمیت مهارت‌های اجتماعی و راهبردهای آموزشی برای رشد قابلیت اجتماعی بحث شده است.

**فصل دوازدهم**، با این باور که همهٔ کودکان می‌توانند یاد بگیرند و همهٔ معلمان قادر به ایجاد تغییر هستند، آخرین فصل کتاب را تشکیل می‌دهد. در این فصل بر اندیشیدن هنگام عمل کردن، اهمیت دفتر یادداشت برای معلمان و شناخت نقش‌ها و مسئولیت‌های آنان تأکید شده است.

در پایان کتاب، معرفی فرم‌های مفید، منابع مورد استفاده و واژه‌نامهٔ انگلیسی به فارسی بر کاربردی بودن، جامعیت و مرجعیت این کتاب نفیس افزوده است.

امید دارم اثر حاضر بتواند به‌عنوان یک کتاب درسی در درس‌هایی مانند آموزش فراگیر، برنامه‌ریزی درسی، آموزش و پرورش کودکان استثنایی در تمامی سطوح آموزش عالی (کارشناسی، کارشناسی‌ارشد و دکتری) مورد استفادهٔ استادان، دانشجویان، پژوهشگران، برنامه‌ریزان و معلمان قرار گیرد.

سخن آخر اینکه از خوانندگان گرامی متواضعانه درخواست می‌شود اثر حاضر را با دقت و حوصله مطالعه کنند، رهنمودها و توصیه‌های مربوط را به کار برند و با ارائه نظرها و پیشنهادهای سازندهٔ خود بر غنای این کتاب بیفزایند.

**دکتر احمد به‌پژوه\***

**دانشکدهٔ روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران**



## نهضت عادی‌سازی در آموزش و توان‌بخشی افراد با نیازهای ویژه

دکتر احمد به‌پژوه

زیگلر و هوداپ<sup>۱</sup> (۱۹۸۷) اعتقاد دارند که "از اواخر دهه ۱۹۶۰ به بعد، بیشتر منابع این فکر را گسترش داده‌اند که هر کودکی باید در حد امکان در یک محیط آموزشی باز و نامحدود رشد و پرورش یابد" (ص ۶۶۸). از این رو، در طی چهار دهه گذشته، توجه شایانی به مسئله عادی‌سازی به منزله یک خط‌مشی عمومی در زمینه فراهم کردن تعلیم و تربیت، رفاه و خدمات انسانی مناسب برای افرادی که دارای نیازهای ویژه متعدد هستند، معطوف شده است؛ برای مثال، شرین‌برگر<sup>۲</sup> (۱۹۷۸) درباره اهمیت نهضت عادی‌سازی<sup>۳</sup>، در کتاب تاریخ عقب‌ماندگی ذهنی اظهار می‌دارد که در سال‌های اخیر اصل عادی‌سازی بیش از هر اصل دیگری روی نحوه ارائه خدمات انسانی به افراد عقب‌مانده ذهنی تأثیر مثبت گذاشته است. طرفداران این اصل بر این باورند که در نظر گرفتن مراکز نگهداری و آموزشی بزرگ و جداگانه برای این‌گونه افراد، اقدامی غیرانسانی است و این مراکز قادر نیستند به نیازهای انسانی آنها توجه کنند (بنک‌میکلسن<sup>۴</sup>، ۱۹۶۹؛ ولفنبرگر<sup>۵</sup>، ۱۹۷۲). در مقابل، مخالفان اصل عادی‌سازی اظهار می‌دارند که برنامه‌های عادی‌سازی و یکپارچه‌سازی<sup>۶</sup> ممکن است پاسخ‌گوی برخی از نیازهای افراد عقب‌مانده ذهنی باشند، اما پاره‌ای از نیازها و تفاوت‌های فردی آنها را نادیده می‌گیرند (زیگلر و هوداپ، ۱۹۸۶).

در هر حال، شکی نیست که اظهارنظر پیرامون چنین بحث‌هایی فقط از طریق تحقیق علمی امکان‌پذیر است، نه شعار. تحقیق علمی است که به ما می‌گوید چه نوع موقعیت آموزشی و نگهداری و چه نوع جایابی آموزشی<sup>۷</sup> برای افراد عقب‌مانده ذهنی بهتر و مناسب‌تر است. همچنین یافته‌های پژوهش علمی است که به ما نشان می‌دهد چه عواملی (مانند روش جایابی آموزشی و تعداد افراد در یک کلاس، مدرسه یا مؤسسه) روی فرایند رشد همه جانبه و عملکرد افراد عادی و افراد عقب‌مانده ذهنی تأثیر می‌گذارند.

### زمینه‌های تاریخی

یک خط‌مشی اجتماعی به طور معمول با یک مسئله آغاز می‌شود. پیش از نهضت عادی‌سازی، گروهی از خانواده‌ها و افراد حرفه‌ای، شرایط زندگی و آموزش کودکان عقب‌مانده ذهنی را مسئله‌ساز دیدند. آنها مشاهده کردند که ماهیت خدمات ارائه شده به این‌گونه افراد فاقد دو ویژگی "انسانی بودن" و "اجتماعی شدن" است. همچنین آنها دریافتند که مدارس استثنایی یا ویژه که کودکان عقب‌مانده ذهنی را به‌طور کاملاً مجزا نگهداری

1- Zigler & Hodapp

2- Scheerenberger

3- Normalization Movement

4- Bank-Mikkelsen

5- Wolfensberger

6- Integration

7- Educational Placement

می‌کنند و آموزش می‌دهند، موقعیت‌های واقعی و طبیعی برای آموزش و پرورش آنان فراهم نمی‌کنند، به ویژه آنکه کودکان و بزرگسالان عقب‌مانده ذهنی شدید از والدین و خانواده‌هایشان جدا شده بودند (بیکلن<sup>۱</sup>، ۱۹۸۷). بنابراین پیشگامان نهضت عادی‌سازی به این نتیجه رسیدند که چنین موقعیت‌های غیرطبیعی موجب بی‌توجهی به نیازهای واقعی و اساسی این‌گونه افراد می‌شود و در نتیجه فضایی غیرطبیعی را برای رشد سالم و همه‌جانبه آنها به وجود می‌آورد.

بدین ترتیب کسانی که نسبت به این مسائل حساس بودند، شروع به چاره‌اندیشی و تلاش برای دستیابی به یک زبان مشترک کردند. این مسائل به تدریج حالت جهانی به خود گرفت و راه‌حل آن برای نخستین بار در مطالعات روان‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت اسکندیناوی در اواخر سال ۱۹۶۰ مشاهده شد.

کشورهای اسکندیناوی به‌ویژه دانمارک، به موضوع قانون‌گذاری و حقوق افراد عقب‌مانده ذهنی توجه شایانی داشتند. این توجه در برگزاری اولین سمپوزیوم پیرامون حقوق قانونی افراد عقب‌مانده ذهنی در سال ۱۹۶۷، در شهر استکهلم توسط اتحادیه بین‌المللی جوامع افراد عقب‌مانده ذهنی تبلور یافت (نیرجه<sup>۲</sup>، ۱۹۸۵). در چنین زمان و فضایی بود که موضوع عادی‌سازی به شدت مورد توجه قرار گرفت و در آثار روان‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت، مانند بنک‌میکلسن (۱۹۶۹)، نیرجه (۱۹۶۹) و ولفنبرگر (۱۹۷۲) منعکس شد؛ برای مثال، ولفنبرگر (۱۹۸۰) با ارائه تاریخچه کوتاهی پیرامون نهضت عادی‌سازی می‌گوید: "تا حدود سال ۱۹۶۹، اصطلاح عادی‌سازی هرگز توسط کارگزاران در رشته‌های گوناگون خدمات انسانی مطرح نشده بود، اما امروزه این اصطلاح به‌طور کامل شناخته شده است. با توجه به هدف‌های عملی اصل عادی‌سازی، این اصل در وهله اول مدیون بنک‌میکلسن دانمارکی، رئیس مؤسسه خدمات عقب‌ماندگی ذهنی است که گفت "اجازه بدهید افراد عقب‌مانده ذهنی در حد امکان در محیطی مشابه محیط عادی زندگی کنند" (ص ۷).

سرانجام این وولف ولفنبرگر (۱۹۷۲) بود که این مفهوم را به شکل اصل عادی‌سازی در کانادا و آمریکا ارائه کرد و رواج داد. بدین ترتیب نهضت عادی‌سازی و حق برخورداری از تعلیم و تربیت در آمریکا، انگلستان و بیشتر کشورهای پیشرفته دنیا موجب شکل‌گیری مقررات و قوانین مهمی برای این گروه از افراد شد؛ برای مثال، در آمریکا در سال ۱۹۷۵، قانون عمومی شماره ۹۴-۱۴۲ با عنوان "آموزش و پرورش برای همه کودکان معلول"، در انگلستان انتشار گزارش **وارناک**<sup>۳</sup> در سال ۱۹۷۸ و به دنبال آن وضع قانون تعلیم و تربیت در سال ۱۹۸۱ برای کودکان معلول، همه چیز را به‌طور بنیادی و اصولی در جهت ارائه خدمات آموزشی و انسانی برای همه کودکان اعم از افراد عادی یا معلول تغییر داد. این قوانین بر این موضوع تأکید دارند که همه کودکان معلول، بی‌توجه به شدت معلولیت آنها، حق دارند آموزش عمومی خود را به‌طور رایگان و در یک محیط با کمترین محدودیت دریافت کنند. پس از تصویب این قوانین بود که اصطلاحاتی مانند **یکپارچه‌سازی**<sup>۴</sup> در آمریکا و **برنامه‌های آموزش تلفیقی**<sup>۵</sup> در انگلستان و مفاهیمی از قبیل **نهضت موسسه‌زدایی**<sup>۶</sup>، ایجاد محیط با کمترین محدودیت<sup>۷</sup>،

1- Biklen

2- Nirje

3- The Warnock Report

4- Mainstreaming

5- Integrated Education Programmes

6- Deinstitutionalization

7- Least Restrictive Environment

خدمات محله‌محور<sup>۱</sup>، توان‌بخشی محله‌محور<sup>۲</sup>، مراقبت‌های اجتماعی<sup>۳</sup>، آموزش فراگیر<sup>۴</sup> و نظایر آن به‌طور گسترده به کار رفت و رواج یافت.

### تعریف عادی‌سازی

عادی‌سازی به معنای وسیع آن شامل تمامی رفتارها، خصلت‌ها، نقش‌ها و ارزش‌هایی است که یک جامعه برای همه افراد، از جمله افراد عقب‌مانده ذهنی لازم و ضروری قلمداد می‌کند. در این دیدگاه، عادی‌سازی یک مفهوم منحصر به فرد نیست، بلکه یک فرایند "انسان شدن" است؛ ابتدا انسان شدن و سپس یک انسان با نیازهای ویژه شدن. بنک‌میکلسن (۱۹۸۰) این اصل را این‌گونه تعریف می‌کند: "عادی‌سازی یعنی فراهم کردن شرایط آموزشی، مسکن، اشتغال و تفریحات عادی برای تمامی افراد عقب‌مانده ذهنی؛ عادی‌سازی یعنی توجه کردن به حقوق بشر و حقوق قانونی برای همه شهروندان یک کشور؛ عادی‌سازی در واقع حرکتی علیه برچسب‌ها و داغ‌های گوناگونی است که در مورد این‌گونه افراد اعمال می‌شود، به ویژه از نظر سرپرستی، حمایت بیش از حد و محدودیت‌های غیرعادی و ناعادلانه‌ای که افراد عقب‌مانده ذهنی را طی قرون و اعصار نگران کرده است؛ عادی‌سازی یک حرکت برچسب‌زدایی است، یعنی با افراد عقب‌مانده ذهنی نباید به‌صورت غیرعادی برخورد شود" (ص ۵۶).

مفهوم عادی‌سازی زیربنای اصلی رشد خدمات انسانی و اجتماعی برای این گروه از افراد است. مفاهیم دیگر مانند یکپارچه‌سازی نیز مرتبط با این مفهوم است که بیشتر با موقعیت‌های آموزشی و اجتماعی ارتباط دارد. در این باره **لندزمن و باترفیلد**<sup>۵</sup> (۱۹۸۷) مفهوم عادی‌سازی را چنین تعریف کرده‌اند: "عادی‌سازی یک ایدئولوژی انسان‌دوستانه بوده و اساس آن بر این اصل مبتنی است که وقتی انسانی به خدمات فرهنگی و اجتماعی در موقعیت‌های گوناگون دست می‌یابد، کیفیت حیاتش بهبود و ارتقا می‌یابد" (ص ۸۰۹). این‌گونه تعاریف بیانگر این نکته است که اگر به افراد با عقب‌ماندگی ذهنی اجازه داده شود در فعالیت‌های گوناگون جامعه شرکت کنند، می‌توانند نقش بارزتری را ایفا نمایند. بدین ترتیب هیچ عاملی نباید موجب عدم مشارکت افراد عقب‌مانده ذهنی در امور مربوط به زندگی اعم از یادگیری، اشتغال، تفریح و بازی در جریان عادی جامعه شود. گفتنی است که هدف عادی‌سازی، ایجاد یک الگوی واحد برای چگونه زیستن یا ارائه یک برنامه انعطاف‌ناپذیر برای هر فرد نیست؛ بلکه هدف این اصل، ارائه الگویی است که بر اساس آن هر کس بتواند به‌طور همه‌جانبه رشد کند و در حوزه‌های گوناگون آموزش ببیند. به بیان دیگر، این اصل فرایندی مستمر و طولانی است که می‌توان آن را این‌گونه تعریف کرد: عادی‌سازی عبارت است از فراهم کردن مستمر امکانات آموزشی، پرورشی، اجتماعی و رفاهی در شرایط عادی برای تمامی افراد، اعم از عادی یا معلول، به منظور رسیدن به رشد همه‌جانبه تا حداکثر توان و ظرفیت.

1- Community-Based Services  
2- Community-Based Rehabilitation  
3- Community Care  
4- Inclusive Education  
5- Landesman & Butterfield

بدین ترتیب عادی‌سازی فقط به معنای جابجایی فیزیکی نیست، بلکه فرایند پیچیده‌ای است که بر اساس ارزش‌هایی مانند احترام به انسان، حرمت انسان و حقوق انسانی بنا شده است. این اصل در سال‌های اخیر در میان روان‌شناسان، روان‌پزشکان، متخصصان تعلیم و تربیت، مددکاران اجتماعی و دیگر گروه‌های حرفه‌ای، مخالفت‌ها و موافقت‌های بسیاری را برانگیخته و کنفرانس‌ها و سمینارهای متعددی را به خود اختصاص داده است؛ برای مثال، لندزمن و باترفیلد (۱۹۸۷) اظهار می‌کنند که نهضت عادی‌سازی احتمالاً بحث برانگیزترین و حساس‌ترین موضوع در رشته عقب‌ماندگی ذهنی است. نقاط قوت و ضعف این نهضت در دادگاه‌ها، جلسه‌های اولیا، مراکز خدمات اجتماعی و بهداشتی، انجمن‌های علمی و حرفه‌ای و بالاخره در رسانه‌های جمعی همراه با احساس و هیجان مورد بحث و گفت و گو قرار گرفته است؛ از این رو، در این مقاله سعی شده است به اختصار دلایل طرفداران و مخالفان این نهضت مورد بررسی قرار گیرد.

### طرفداران نهضت عادی‌سازی

طرفداران نهضت عادی‌سازی معتقدند که این نهضت فرایندی است به منظور ایجاد فرصت‌هایی برابر برای آموزش و رشد تمامی افرادی که قادرند در یک محیط عادی رشد کرده و در یک فضای واقعی زندگی اجتماعی را تجربه کنند. آنها به‌طور عمده دلایل خود را پیرامون سه موضوع حقوق بشر، پذیرش اجتماعی و اجتماعی شدن عرضه می‌کنند.

### حقوق بشر

در طی دهه ۱۹۶۰، به حقوق انسانی افراد عقب‌مانده ذهنی توجه بسیاری شد، که این توجه عامل اصلی ترویج نهضت عادی‌سازی محسوب می‌شود. **گی لورد-راس و پک**<sup>۱</sup> (۱۹۸۵) در این باره اظهار می‌دارند که دادگاه‌ها و نهضت حقوق بشر، مهم‌ترین عوامل مؤثر بر تعلیم و تربیت افراد معلول به‌ویژه کسانی است که به عقب‌ماندگی ذهنی مبتلا هستند. در این زمان بود که گفته می‌شد افراد عقب‌مانده ذهنی به اندازه افراد عادی حق دارند به‌طور عادی زندگی کنند و تعلیم ببینند. از این دیدگاه، برخورداری از نظام تربیتی مناسب برای ایفای نقشی مطلوب در جامعه، به‌عنوان یک شهروند شایسته، یکی از نیازهای اساسی و حیاتی هر فرد قلمداد می‌شود. در این راستا، طرفداران نهضت عادی‌سازی بر این نکته تأکید می‌کنند که حضور یا عدم حضور یک شخص عقب‌مانده ذهنی در جامعه و بسترهای گوناگون آن بر حقوق بشر دیگر شهروندان آن جامعه اثر نامطلوب نمی‌گذارد.

### پذیرش اجتماعی

مسئله مهم دیگری که در طی دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ مورد توجه پژوهشگران قرار گرفت، مسئله **داغ‌گذاری**<sup>۲</sup>، برچسب‌گذاری و جداسازی اجتماعی افراد عقب‌مانده ذهنی بود. بیشتر پژوهشگران از جمله **گوتلیب**<sup>۳</sup> (۱۹۸۱)

1- Gaylord-Ross & Peck

2- Stigmatization

3- Gottlieb



فکر می‌کردند که این مسائل از جایابی افراد عقب‌مانده ذهنی در مدارس استثنایی یا ویژه، کلاس‌های ویژه یا اسکان دادن آنها در مراکز و مؤسسه‌های بزرگ نگهداری ناشی می‌شود. در این باره، گافمن<sup>۱</sup> (۱۹۶۳) معتقد است که "داغ‌گذاری" یک رفتار آموخته شده است و این جوامع هستند که "داغ‌های" خاص خود را خلق می‌کنند. بیکلن (۱۹۸۲). درباره شکل‌گیری یک "داغ" متذکر می‌شود که "ناتوانی"، یک خصیصه یا ویژگی شخصی است (مانند رنگ مو، وزن بدن، قد، رنگ چشم)، پس ضرورتی ندارد که این ویژگی خاص را برجسته کنیم و به وسیله آن افراد را مورد شناسایی قرار دهیم یا بر اساس آن ویژگی با آنها تعامل اجتماعی داشته باشیم. در حالی که متأسفانه این ویژگی خاص (ناتوانی) نقش غالب را بازی می‌کند. مشابه دیگر خصیصه‌های شخصی مانند نژاد، محل تولد، جنس و گرایش سیاسی، ممکن است توسط افراد عادی به‌عنوان ارزش منفی قلمداد شده و موجب بی‌احترامی به اشخاص شود. ما این پدیده ارزش‌گذاری منفی بر اساس داشتن یک خصیصه خاص را "داغ" یا "داغ‌گذاری" می‌نامیم (ص ۱۲۸).

از این رو، احساس شد که نهیضت عادی‌سازی قادر است در جهت **داغ‌زدایی**<sup>۲</sup> و به دنبال آن، برچسب‌زدایی و افزایش سطح پذیرش اجتماعی این‌گونه افراد مؤثر واقع شود. افزون بر این، گوتلیب (۱۹۸۱) پیش‌بینی کرده است که از طریق برنامه‌های آموزش تلفیقی، امکان دارد نگرش افراد عادی نسبت به افراد با نیازهای ویژه از حالت منفی و خنثی به سوی حالت مثبت و واقع‌بینانه تغییر کند. البته وی بر این باور است که این موضوع باید از طریق تحقیق علمی مورد بررسی قرار گیرد.

### اجتماعی‌شدن

نوزاد انسان، وابسته‌ترین و ضعیف‌ترین نوزادهاست. او قادر نیست بدون کمک والدین خود و سپس جامعه‌ای که در آن متولد شده است، به حیاتش ادامه دهد. کودکان خردسال عادی بسیاری از مهارت‌ها و توانایی‌ها، نظیر راه رفتن و حرف زدن را از طریق آموزش و پرورش غیررسمی یاد می‌گیرند و به آنها عمل می‌کنند؛ اما کودکان خردسال عقب‌مانده ذهنی، نیاز مبرم به آموزش و پرورش اولیه رسمی دارند تا به آنها آموخته شود که چگونه این مهارت‌ها و توانایی‌ها را یاد بگیرند و به آنها عمل کنند. هرچند باید تأکید کرد که فرایند یادگیری و جهت آن برای همه کودکان یکسان بوده و تنها سرعت و محتوای آن متفاوت است. بدیهی است که محتوای آموزش و پرورش رسمی و غیررسمی و آموزش و پرورش عادی و ویژه از طریق فرهنگ‌جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنیم، تعیین می‌شود. افراد هر جامعه بیشتر از طریق فرایند اجتماعی‌شدن یا **جامعه‌پذیری**<sup>۴</sup> با فرهنگ جامعه خود آشنا می‌شوند و به آن خو می‌گیرند.

فرایند اجتماعی‌شدن، فرد را به سوی اموری هدایت می‌کند که جامعه از یک عضو انتظار دارد آنها را یاد بگیرد؛ این‌گونه امور شامل هنجارها، ارزش‌ها، باورها، نگرش‌ها، الگوهای رفتاری، پنداره‌های خوبی و بدی و نظایر آن هستند. به واسطه این فرایند، فرد خردسال به تدریج یک عضو شایسته جامعه می‌شود. شایان ذکر است که

1- Goffman  
2- Stigmas  
3- Destigmatization  
4- Socialization

فرایند اجتماعی شدن و نیز فرایند عادی سازی، فرایندهایی طولانی، پیچیده و جامع هستند که به تنهایی به موقعیت‌های آموزشی و آموزش‌های رسمی محدود نمی‌شوند، بلکه یک جریان مستمر یادگیری و شدن (بالیدن) هستند. <sup>۱</sup> وایت (۱۹۷۷) در این باره می‌گوید: "اجتماعی شدن" تنها معادل آموزش و پرورش رسمی نیست، بلکه فرایندی است که شامل فراگیری تمامی نگرش‌ها، ارزش‌ها، رفتارها، عادت‌ها و مهارت‌هایی می‌شود که نه تنها در مدرسه، بلکه از طریق خانواده، گروه همسالان و رسانه‌های جمعی منتقل می‌شوند. همچنین محتوای شکل‌های گوناگون اجتماعی شدن یکسان نیستند و ضرورتاً همه عوامل اجتماعی شدن با یکدیگر هماهنگی ندارند؛ از این رو، فرایند اجتماعی شدن هر فردی بی‌همتا و در جوامع گوناگون متفاوت است" (ص ۱). نظریه پردازان یادگیری اجتماعی معتقدند که کودک همه رفتارهای اجتماعی را یاد می‌گیرد. همچنین آنها بر این باورند که یادگیری غیررسمی مانند تقلید و الگوبرداری به ویژه هنگام طفولیت، نسبت به یادگیری رسمی و مستقیم، به مراتب از اهمیت بیشتری برخوردار است (بندورا<sup>۲</sup>، ۱۹۸۸).

باتوجه به آنچه که گفته شد، فرایند عادی سازی مشابه فرایند اجتماعی شدن است؛ یعنی عضو یک جامعه و فرهنگ خاص شدن. همچنین این فرایند فرصت‌های خوبی را برای افراد با نیازهای ویژه فراهم می‌کند تا آنها از تجربه‌های **هماندسازی**<sup>۳</sup> با افراد عادی بهره‌مند شوند.

طرفداران نهضت عادی سازی معتقدند که آن گروه از افراد با نیازهای ویژه که در موقعیت‌های بسته و جداگانه زندگی می‌کنند و آموزش می‌بینند، در حقیقت از محیط یادگیری طبیعی و واقعی محروم هستند. بنابراین، این گروه در مقایسه با افراد عادی، از نظر بهره‌مندی از فرایند اجتماعی شدن در شرایط نامساوی و نابرابر به سر می‌برند؛ در نتیجه نهضت عادی سازی و اجرای برنامه‌های آموزش تلفیقی، پاسخ مساعدی به این شرایط نابرابر است.

### مخالفان عادی سازی

مخالفان نهضت عادی سازی به حق این نکته را یادآور می‌شوند که تنها ترخیص افراد عقب‌مانده ذهنی از مؤسسه‌های بزرگ یا قرار دادن آنها در مدارس عادی، هدف‌های این نهضت را تضمین نمی‌کند. از این منظر، آنها یکپارچه سازی فیزیکی را مورد انتقاد قرار می‌دهند و حتی کیفیت خدمات عرضه شده در برنامه‌های آموزش تلفیقی را زیر سؤال می‌برند.

عده‌ای از مخالفان عادی سازی، این نهضت را از نظر علمی مورد سؤال قرار می‌دهند و معتقدند که این نهضت از پشتوانه علمی کافی برخوردار نیست (ترون<sup>۴</sup>، ۱۹۷۵). زیگلر (۱۹۸۵) معتقد است که ما هنوز نتوانسته‌ایم این مفهوم را به‌طور عملیاتی تعریف کنیم و قادر نبوده‌ایم رهنمودهای صریح و مشخصی به منظور تعیین خط‌مشی‌های لازم برای اجرای اصل عادی سازی ارائه کنیم. وی و همکارانش می‌گویند باتوجه به اینکه مدارس استثنایی هزینه‌های هنگفتی را به خود اختصاص می‌دهند، بنابراین این نگرانی وجود دارد که اندیشه انتقال

1- White

2- Bandura

3- Identification

4- Throne

مدارس استثنایی به مدارس عادی، بر این اساس استوار باشد که در مصرف هزینه‌ها صرفه‌جویی شده و هزینه‌های کمتری صرف شود (زیگلر و هوداپ ۱۹۸۷؛ زیگلر و مینوچو، ۱۹۷۹).

### تفاوت‌های فردی

مخالفان نهضت عادی‌سازی بیشتر به دلیل نادیده‌گرفتن تفاوت‌های فردی و عدم دسترسی به خدمات ویژه با این نهضت مخالفت می‌کنند. عده کمی از روان‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت ویژه با برنامه‌های عادی‌سازی و یکپارچه‌سازی آموزشی موافق نیستند (برای مثال، بورتون و هیرشورن<sup>۱</sup>، ۱۹۷۹؛ نوئل<sup>۲</sup>، ۱۹۸۴؛ زیگلر و هال<sup>۳</sup>، ۱۹۸۶)؛ آنها بر این نکته اصرار می‌ورزند که عالمان روان‌شناسی و نیز متخصصان تعلیم و تربیت باید سعی کنند تا تفاوت‌های فردی را شناسایی کنند و آنگاه از طریق برنامه‌های یادگیری و یاددهی انفرادی و اختصاصی توجه‌های لازم را به منظور دستیابی به آموزش و پرورش مناسب مبذول دارند. آنها همچنین بر این باورند که یک نظام آموزش و پرورش موفق و مطلوب، نظامی است که تفاوت‌های فردی یادگیرندگان را مدنظر قرار دهد؛ از این رو، آنها می‌گویند برنامه‌های یکپارچه‌سازی آموزشی امکان دارد از این نظر که نیازهای ویژه عده‌ای از کودکان را نادیده می‌گیرند، پیامدهای زیانباری به دنبال داشته باشند.

نکته دیگری که مخالفان عادی‌سازی مطرح می‌کنند، این است که عادی‌سازی ممکن است ما را به سوی همگن‌سازی اجباری<sup>۴</sup> سوق دهد. در این باره زیگلر و هال (۱۹۸۶) اظهار می‌کنند که "زیربنای اصل عادی‌سازی، حرکت به سوی همگن‌سازی است و از این نظر برای کودکانی که نیازهای ویژه آنها ممکن است نادیده گرفته شود، اصلی نادرست و ناعادلانه است" (ص ۲).

گروهی از مخالفان عادی‌سازی حتی از مدارس استثنایی یا ویژه دفاع می‌کنند؛ برای مثال، زیگلر و هوداپ (۱۹۸۷) در دفاع از مدارس ویژه برای کودکان در خودمانده<sup>۵</sup> می‌گویند: "مدارس ویژه بیشترین خدمات ویژه و انفرادی ممکن از قبیل خدمات ویژه گفتار درمانی، کار درمانی، مشاوره روان‌پزشکی و مددکاری اجتماعی را فراهم می‌کنند. این خدمات توسط افراد حرفه‌ای به منظور پاسخ‌گویی به نیازهای ویژه کودکان در خودمانده و خانواده‌های آنان برنامه‌ریزی شده است" (ص ۶۷۲). در این رهگذر مخالفان عادی‌سازی معتقدند که امکان انتقال این‌گونه خدمات ویژه به مدارس عادی فراهم نیست و بیش از هر چیز بر این موضوع اصرار می‌ورزند که هرگونه تصمیم‌گیری باید بر یافته‌های پژوهشی و به‌کارگیری روش علمی استوار باشد.

### نتیجه‌گیری

اندیشه عادی‌سازی، یعنی فراهم کردن شرایط زندگی عادی و محیط آموزشی مشابه افراد عادی برای افرادی که نیازهای ویژه دارند. این اندیشه بحث‌های فراوانی را به دنبال داشته و راهبردهای گوناگونی را عرضه کرده

1- Zigler & Muenchow

2- Burton & Hirshoren

3- Noel

4- Zigler & Hall

5- Forced Homogeneity

6- Autistic Children

است. یکی از این راهبردهای آموزشی که به طور گسترده‌ای در قلمرو آموزش و پرورش استثنایی یا ویژه رواج یافته، برنامه‌های آموزش تلفیقی، یکپارچه‌سازی آموزشی و آموزش فراگیر است. امروزه در کشورهای پیشرفته، برنامه‌های آموزش تلفیقی به مثابه شکلی از جایابی آموزشی، پژوهش‌های بسیاری را به خود اختصاص داده است. در واقع، طرفداران این گونه برنامه‌ها بر این باورند که این حق و نیاز افراد استثنایی است که در نهادهای اصلی آموزش و پرورش عادی تحت تعلیم و تربیت قرار بگیرند و در بستر اصلی اجتماع زندگی کنند. آنها معتقدند که این روش، تنها روشی است که حقوق انسانی، پذیرش اجتماعی و اجتماعی شدن را برای همه افراد، اعم از عادی یا معلول، فراهم می‌کند. در مقابل، برخی از پژوهشگران مدعی هستند که اصل عادی‌سازی و اجرای برنامه‌های یکپارچه‌سازی، به دلیل آنکه نیازهای ویژه افراد استثنایی را نادیده می‌گیرند، ممکن است پیامدهای زیانباری در بر داشته باشند.

منابع

- Bandura, A. (1977). **Social Learning Theory**. Englewood Cliffs, Nj: Prentic-Hall, Inc.
- Bank-Mikkelsen, N.E. (1969). A Metropolitan Area in Denmark: Copenhagen, in R.B Kugel & W. Wolfensberge (Eds.), **Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded (Report to the President's Committee on Mental Retardation)**. Washington, D.C: USA Government Printing Office.
- Bank – Mikkelsen, N.E. (1980). Denmark, in R.J. Flynn & K.E Nitsch (Eds.), **Normalization, Social Integration and Community Services**. Baltimore: University Park Press.
- Biklen, D. (1982). The Least Restrictive Environment: Its Application to Education, in G. Melton (Ed.), **Child and Youth Services and the Law**. New York: Haworth Press.
- Biklen, D. (1987). The Integration Questions: Educational and Residential Placement Issues, in D.J Cohen; A.M. Donnellan & R. Paul (Eds.), **Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders**. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Burton, T. & Hirshoren, A. (1979). The Education of Severely and Profoundly Retarded Children: Are We Sacrificing the Child to the Concept? **Exceptional Children**, 45, 8, 598 - 602.
- Department of Education and Science (DES) (1978). **Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Youth People (Warnock Report)**. London: HMSO.
- Gaylord – Ross, R. & Peck, C.A. (1985). Integration Efforts for Students With Severe Mental Retardation, in D. Bricker & J. Filler (Eds.), **Severe Mental Retardation: From Theory to Practice**. Lancaster, PA: Lancaster Press.
- Goffman, E. (1963). **Stigma**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gottlieb, J. (1981). Mainstreaming: Fulfilling the Promise? **American Journal of Mental Deficiency**, 86, 2, 115 - 126.
- Great Britain (1981). **The Education Act 1981**. London: HMSO
- Grunewald, K. (1969). A Rural Country in Sweden: Malmohus Country, in R.B. Kugel & W. Wolfensberger (Eds.), **Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded (Report to the President's Committee on Mental Retardation)**. Washington, D.C.: USA Government Printing Office.
- Landesman, S. & Butterfield, E.C. (1987). Normalization and Deinstitutionalization of Mentally Retarded Individuals: Controversy and Facts. **American Psychologist**, 42, 8, 809 - 816.
- Nirje, B. (1969). The Normalization Principle and its Human Management Implications, in R.B Kugel & W. Wolfensberger (Eds.), **Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded (Report to the President's Committee on Mental Retardation)**. Washington, D.C.: USA Government Printing Office.
- Nirje, B. (1985). The Basis and Logic of the Normalization Principle. **Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities**, 11, 2, 65 - 68.
- Noel, M.M. (1984). Securing Integrated Services: Four Histories, in N. Certo; N. Haring & R. York (Eds.), **Public School Integration of Severely Handicapped Students: Rational, Issues and Progressive Alternatives**. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Scheerenberger, R.C. (1987). **A History of Mental Retardation: A Quarter Century of Promise**. Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Throme, J.M (1975). Normalization Through the Normalization Principle: Right Ends, Wrong Means. **Mental Retardation**, 13, 1, 23 - 25.
- White, G. (1977). **Socialization**. London: Longman

- Wolfensberger, W. (1972). **The Principle of Normalization in Human Services**. Toronto, Canada: National Institute of Mental Retardation.
- Wolfensberger, W. (1980). **A Brief Overview of the Principle of Normalization, Social Integration and Community Services**. Baltimore, MD: University Park Press.
- Zigler, E. (1985). Handicapped Children and Their Families, in E. Schopler & G.B Mesibov (Eds), **The Effects of Autism on the Family**. New York: Plenum.
- Zigler, E. & Hall, N. (1986). Mainstreaming and the Philosophy of Normalization, in C. J. Meisel (Ed.), **Mainstreaming Handicapped Children: Outcomes, Controversies, and New Directions**. Hillsdale, NJ: LEA.
- Zigler, E. & Hodapp, R.M. (1986). **Understanding Mental Retardation**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zigler, E. & Hodapp, R.M. (1987). The Developmental Implications of Integrating Autistic Children Within the Public Schools, in D.J. Cohen; A.M. Donnellan & R.Paul (Eds.), **Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders**, New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Zigler, E. & Muenchow, S. (1979). Mainstreaming: The Proof Is in the Implementation. **American Psychologist**, 34, 10, 993-996.

## پیش در آمد

هدف از رفتن به مدرسه چیست؟ این پرسشی است که پاسخ‌های بسیاری دارد و هر کدام از این پاسخ‌ها، فعالیت‌های گوناگونی را در مدرسه و کلاس درس به دنبال دارد. من سالیان متمادی به این پرسش فکر کرده‌ام. در کشورهایی که به آزادی‌های سیاسی قائل هستند، بیشتر مدارس این گونه هدف‌ها را دنبال می‌کنند: تربیت شهروند آزادمنش، یادگیری برای تمام طول عمر و رشد مهارت‌های لازم برای تبدیل شدن به یک عضو با ارزش جامعه. با وجود این، بسیاری از مدارس ساختار فعالیت‌های خود را در جهت تضمین پیام دیگری دنبال می‌کنند؛ دموکراسی و اجتماع فقط مخصوص برخی افراد است. جداسازی آموزشی مستمر و نظام‌مند دانش‌آموزان بر حسب توانایی، نژاد و طبقه، پیام قدرتمندی را صادر می‌کند که باید در آن بازنگری شود.

در سراسر جهان و بسیاری از افراد، دیدگاه‌های متفاوتی را برای جوامع ما مطرح ساخته‌اند. آنها جوامع را به‌عنوان گروه‌هایی در نظر می‌گیرند که همه اعضای آنها دارای ارزش هستند. این افراد می‌دانند که چگونه ساختار یک جامعه فراگیر باید در مدارس آغاز شود. هر چند ما به کودکانمان چگونه زندگی و کار کردن در کنار یکدیگر را نه تنها در حد تحمل کردن، بلکه در حد ارزش‌گذاری به تفاوت‌های فرهنگی، قومیت، زبان، و دیگر زمینه‌ها آموزش می‌دهیم؛ با این حال با توجه به تفاوت‌های چشمگیر افراد از نظر توانایی‌های شناختی، اجتماعی، عاطفی و حسی- فیزیکی، ما تقریباً همیشه در جهت متضاد عمل می‌کنیم، یعنی شکل‌های نظام‌مند جداسازی، ناعادلانه و نخبه‌سالاری را آموزش می‌دهیم.

سرمداران این دیدگاه آموزشی تشخیص داده‌اند که حضور کودکان با تفاوت‌های گوناگون، هنگام یادگیری با یکدیگر در کلاس فراگیر برای آنها مناسب نیست. در مقابل، شرایط اساسی برای یک مدرسه مطلوب این است که به مقوله برابری و همچنین مقوله ممتاز بودن توجه شود. اما آیا شما می‌توانید به هر دو مقوله ممتاز بودن و برابری توجه کنید؟ لورمن، دپلر و هاروی در کتاب حاضر به طور آشکار اظهار کرده‌اند که ما می‌توانیم. پیام آشکار آنها این است که ممتاز بودن بدون برابری نمی‌تواند وجود داشته باشد.

**کتاب آموزش فراگیر: راهنمای عملی در حمایت از یادگیرندگان با توانایی‌های گوناگون**، کتاب با ارزشی است، زیرا این کتاب با ارائه یک پیام آشکار به معلمان، مدیران و اولیا کمک می‌کند تا شکل عینی آموزش فراگیر را به طور واقعی تجسم کنند. رویکردهای اتخاذ شده توسط مؤلفان از جنبه‌های متعددی، به‌ویژه از این نظر که به خوانندگان راهبردها و ابزار را ارائه می‌دهد، بسیار مفید است. من مایلم به برخی از این رویکردها اشاره کنم؛

در درجه اول، مسئله این است که درباره چه کسانی بحث می‌کنیم: کودکان با نیازهای آموزشی گوناگون. مؤلفان کتاب از یک نیم‌رخ دو نقطه‌ای روی یک پیوستار استفاده کرده‌اند: دانش‌آموزان با ناتوانی و دانش‌آموزان باهوش و با استعداد. آنها به خوبی دریافته‌اند که تشکیل یک کلاس درس فراگیر مؤثر، مستلزم این است که دامنه‌ای از کارکردهای هوشی و رفتاری متفاوت با هم انطباق یابند. این موضوع، چشم‌انداز بسیار مهمی است. در درجه دوم، مؤلفان راهبردهای عملی و روشنی را با داستان‌های عینی ترکیب کرده‌اند که چگونگی واقعیت‌بخشیدن به چنین رویکردهایی را عینی خواهد ساخت. این رویکردها مبتنی بر پژوهش‌های قوی هستند

که مؤلفان کتاب در آنها مشارکت داشته‌اند. در هر حال، آنها بر راهبردهای عملی تاکید کرده‌اند و به تنهایی به بررسی پیشینه تحقیقات انجام شده نپرداخته‌اند. این چشم‌انداز توسط معلمانی قدردانی می‌شود که پرسش‌هایی از این قبیل دارند؛ در آغاز هفته، چه فعالیت‌هایی را باید انجام دهم؟

در درجه سوم، مؤلفان نظرات خود را به‌طور آشکار بیان کرده‌اند. این کتاب حاوی مطالبی نیست که گزینه‌هایی را به‌صورت ساختگی - عینی در ارتباط با چگونگی تربیت کودکان در مدرسه در اختیار بگذارد. در مقابل، مؤلفان دیدگاه خود را در ارتباط با یک مدرسه مطلوب به‌طور آشکار بیان کرده‌اند: مدرسه‌ای که همه کودکان را در فرایند یادگیری با یکدیگر به خوبی در بگیرد. با وجود این، مؤلفان به اهمیت قطعی باورها، ارزش‌ها و نگرش‌ها نیز توجه داشته‌اند و فرصت‌هایی را برای کشف حوزه‌های شناختی و هیجانی این پایه‌های اساسی فراهم کرده‌اند.

در درجه چهارم، مؤلفان راهبردهایی را برای معلمان عادی در ارتباط با چگونگی تهیه برنامه‌های آموزش انفرادی برای دانش‌آموزان و سپس طراحی آموزش فراگیر را به گونه‌ای که این برنامه‌ها بتوانند به‌عنوان بخشی از برنامه درسی عمومی به کار گرفته شوند، توصیف کرده‌اند. آنها چگونگی عملی کردن همکاری را به‌عنوان شکلی از حمایت معلم، سازماندهی کلاس درس و مهم‌تر از همه روبه‌رو شدن با نیازهای اجتماعی - عاطفی دانش‌آموزان با بهبود بخشیدن رفتار مثبت و قابلیت اجتماعی مورد بحث قرار داده‌اند. همچنین آنها توانسته‌اند با معلمانی که در میدان عمل در این دنیای متنوع زندگی می‌کنند، به خوبی ارتباط برقرار کنند.

در سال ۱۹۹۷، من به منظور به وجود آوردن بینش جدیدی درباره مدارس متنوع، به گروه کوچکی پیوستم. ما شش اصل را درباره «تحصیلات کامل» به شرح زیر شناسایی کردیم: الف- توانمندسازی شهروندان در جهت دموکراسی؛ ب- فراگیرسازی همه افراد؛ ج- آموزش اصیل - چندسطحی؛ د- سازندگی جامعه؛ ه- حمایت از یادگیری؛ و- مشارکت با والدین و اجتماع<sup>۱</sup>. ما یک کنسرسیوم تحصیلات کامل را شامل معلمان، مدارس، والدین، مدیران اجرایی و اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها ایجاد کردیم که هم اکنون یک شبکه بین‌المللی است. از این چشم‌انداز، شواهد و ابزارهای مفیدی که به مربیان و والدین کمک کنند تا به سمت مدارس مبتنی بر این اصول حرکت کنند، خوشحال‌کننده است؛ از این رو، کتاب آموزش فراگیر: راهنمای عملی در حمایت از یادگیرندگان با توانایی‌های گوناگون، ابزارها، ایده‌ها و راهبردهای قوی، با ارزش و مبتنی بر پژوهش و فعالیت عملی را برای مجهز ساختن افراد در جهت حرکت به سمت مدارس کامل، یعنی مدرسی که بین مقوله‌های برابری و ممتاز بودن ارتباط می‌بخشند، فراهم می‌کند. امیدوارم شما نیز همانند من از مطالعه این کتاب لذت ببرید و قدردانی کنید.

### دکتر میکائیل پیترسون<sup>۲</sup>

استاد دانشگاه ایالتی واین آمریکا و هماهنگ‌کننده کنسرسیوم تحصیلات جامع

۱- برای کسب اطلاعات بیشتر به سایت زیر مراجعه کنید:



## مقدمه

آموزش فراگیر عبارت است از تلفیق کامل کودکان با توانایی‌های گوناگون (یعنی کودکان باهوش و نیز کودکان با ناتوانی) در همه جنبه‌های تحصیلی که دیگر کودکان قادر به دسترسی و لذت بردن هستند. آموزش فراگیر شامل تمامی مدارس و کلاس‌های درس عادی می‌شود که به طور واقعی به منظور برآوردن نیازهای همه کودکان سازش و تغییر پیدا می‌کنند و تفاوت‌ها را مقدس شمرده و ارزش‌گذاری می‌کنند (لورمن و دپلر، ۲۰۰۱). این کتاب بر اساس پژوهش‌های انجام شده در زمینه آموزش فراگیر است، که این‌گونه اطلاعات به دست آمده می‌تواند در جهت تأثیرگذاری بر فعالیت‌های تلفیقی در کلاس‌های درس به روش مثبت استفاده شود. این کتاب برای معلمان پیش از شروع خدمت یا برای معلمان که در حال خدمت هستند، نوشته شده است. کتاب حاضر به برخی نکات کاربردی و راهبردها در جهت تلفیق هر چه بهتر یادگیرندگان با ویژگی‌های گوناگون که به دامنه وسیعی از فعالیت‌های کلاس درس عادی نیاز دارند، اشاره می‌کند. **کتاب آموزش فراگیر: راهنمای عملی در حمایت از یادگیرندگان با توانایی‌های گوناگون**، برای طیفی از گروه‌های سنی نوشته شده و برای کودکان سال اول ابتدایی تا سال آخر دبیرستان مناسب است. فعالیت و راهبردهای پیشنهادی در این کتاب تا حد امکان جهانی بوده و برای دامنه وسیعی از نظام‌ها و بافت‌های مدرسه مناسب هستند.

معلمان، افرادی هستند که سرشان شلوغ است؛ به همین دلیل ما تلاش قابل ملاحظه‌ای انجام داده‌ایم تا به این کتاب دسترسی داشته باشند. تا جایی که ممکن بوده سعی کرده‌ایم به منظور فراهم کردن رضایت خاطر استفاده‌کننده، از ارائه متن‌های بسیار مفصل و گسترده اجتناب کنیم؛ بدین منظور جدول‌ها، نمونه‌ها و فرم‌های خالی را ارائه کرده‌ایم که قابل تکثیر و استفاده هستند. در مورد افرادی که به اطلاعات عمیق‌تری در ارتباط با موضوع خاصی نیاز دارند، پیشنهاد می‌شود به منابع معرفی شده در انتهای هر فصل رجوع کنند.

در این کتاب ما به طور عمد تلاش کرده‌ایم تا برخی ویژگی‌های مشترک کتاب‌های دیگر را در زمینه آموزش فراگیر حذف کرده یا به حداقل برسانیم؛ برای مثال، بحث اساسی بسیاری از کتاب‌ها در زمینه فعالیت‌های تلفیقی پیرامون مقوله‌های ناتوانی می‌چرخد و اغلب فصل‌های خاصی را به چگونگی آموزش دانش‌آموزان با ناتوانی‌های شدید و چندمعلولیتی یا افراد با آسیب‌های حسی اختصاص داده‌اند. در حالی که برخی مباحث مربوط به طبقه‌بندی یادگیرندگان با توانایی‌های گوناگون در فصل دوم ارائه شده است، ولی ساختار این کتاب را بر این روش بنا نهاده‌ایم. ما معتقدیم که هر مقوله‌ای از ناتوانی یا توانایی که کودک به آن تعلق دارد، تا حد زیادی نامناسب و اغلب نامفید است و ما نمی‌خواهیم که این تفکر را در این کتاب تقویت کنیم. آنچه که مهم است این است که معلمان هر کودک را به‌عنوان یک فرد با نیازها و توانمندی‌های خاص ببینند، بدون اینکه به نوع تشخیصی که آنها ممکن است دریافت کنند یا هر مقوله‌ای که ممکن است براننده آنها باشد، توجه کنند. بدین ترتیب، فصل‌هایی نیز در ارتباط با حوزه‌های برنامه درسی خاص مانند مهارت‌های خواندن، نوشتن و ریاضی در این کتاب گنجانده نشده‌اند. صدها کتاب موجود به این حوزه‌ها توجه کرده‌اند و بعید است که این کتاب بتواند در میان حجم عظیم منابع موجود، سهمی داشته باشد. در مقابل، تاکید ما بر فرایند آموزش فراگیر

است. ما در این کتاب فرایند سنجش، برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی برنامه‌ی درسی را بررسی کرده‌ایم. این فرایند می‌تواند برای همه‌ی حوزه‌های برنامه‌ی درسی شامل مهارت‌های خواندن، نوشتن و ریاضی با موفقیت به کار گرفته شود.

مایلیم در ابتدای بحث به این نکته اشاره کنیم که فرمول خاصی برای چگونه تحقق‌بخشیدن هدف‌های آموزش فراگیر وجود ندارد و خوانندگانی که به دنبال راه‌های آسان هستند، احتمالاً از خواندن متن‌های مربوط به این موضوع ناامید می‌شوند. در مقابل، آنچه که این کتاب ارائه می‌دهد، پیشنهادها، نکات کاربردی، راهبردها و ساختارهایی است که در گذشته به طور وسیعی مورد استفاده قرار گرفته‌اند و در پژوهش‌های گوناگون مؤثر نشان داده شده‌اند. این کتاب بر حسب ضرورت و بر اساس ترتیب زمانی سازماندهی شده که آغاز آن در ارتباط با فلسفه و مسائل مربوط به شناسایی یادگیرندگان با توانایی‌های گوناگون است و سپس به مسائلی مانند سنجش، برنامه‌ریزی و تدریس کلاس درس و مسائل اجتماعی پرداخته است. با وجود این، خوانندگان در انتخاب مطالبی از این کتاب که برای موقعیت‌های فردی آنها مفید است، آزاد هستند. آموزش فراگیر در ارتباط با حل مسئله است و خوانندگان باید از مطالب این کتاب به‌عنوان ابزارهایی در جهت غلبه بر برخی موانع آموزش فراگیر افراد با توانایی‌های گوناگون در مدارس و کلاس‌های درس خود استفاده کنند.

در حال حاضر، معلمان مدارس عادی از مهارت‌های لازم به منظور تلفیق موفق یادگیرندگان با توانایی‌های گوناگون برخوردارند. امید می‌رود که این کتاب به آنها در جهت تشخیص و استفاده از این مهارت‌ها به منظور ایجاد محیط آموزشی مؤثرتر برای همه‌ی یادگیرندگان کمک کند.

**تیم لورمن، جوان دیپلر و دیوید هاروی**