

بررسی و تحلیل شناختی فلسفه آموزش تلفیقی و فراگیر دانش

آموزان در نظام آموزشی کنونی

کلثوم فتاحی^۱ پیام قنبری

چکیده

آموزش تلفیقی و فراگیر از مهم ترین رویکردهای نوین در سیاست گذاری و فلسفه تعلیم و تربیت است که بر پذیرش تفاوت های فردی، کاهش موانع یادگیری، تأمین فرصت های برابر و مشارکت همه دانش آموزان در فرایند آموزش تأکید دارد. گذار از الگوی آموزش تفکیکی به آموزش تلفیقی و سپس حرکت به سوی آموزش فراگیر، صرفاً تغییر در محل تحصیل دانش آموزان نیست، بلکه بیانگر دگرگونی در نگرش نسبت به ماهیت انسان، یادگیری، تفاوت های فردی، عدالت آموزشی و نقش مدرسه است. در این مقاله با رویکرد توصیفی - تحلیلی و با استفاده از منابع کتابخانه ای، فلسفه آموزش تلفیقی و فراگیر از منظر شناختی مورد بررسی قرار گرفته است. یافته های تحلیلی نشان می دهد که در رویکرد فراگیر، تفاوت های شناختی، عاطفی، اجتماعی، جسمانی، فرهنگی و اقتصادی دانش آموزان نباید به عنوان نقص یا مانع تلقی شود، بلکه باید بخشی طبیعی از واقعیت کلاس درس دانسته شود. در چنین رویکردی، مدرسه موظف است ساختار، روش تدریس، محتوای آموزشی، شیوه ارزشیابی و محیط یادگیری خود را متناسب با تنوع دانش آموزان بازطراحی کند. همچنین نقش معلم از انتقال دهنده یکسان دانش به طراح محیط یادگیری، تسهیل گر مشارکت و شناسایی کننده ظرفیت های گوناگون دانش آموزان تغییر می یابد.

واژگان کلیدی: آموزش تلفیقی، آموزش فراگیر، تفاوت های فردی، شناخت، عدالت آموزشی، فلسفه تعلیم و تربیت

^۱ نویسنده مسئول

مقدمه

نظام‌های آموزشی در طول تاریخ همواره با یک پرسش اساسی مواجه بوده‌اند: آیا همه دانش‌آموزان باید در یک الگوی واحد و با معیارهای مشابه آموزش ببینند یا نظام آموزشی باید خود را با تفاوت‌های میان یادگیرندگان سازگار کند؟ پاسخ به این پرسش در دوره‌های مختلف متفاوت بوده است. در الگوهای سنتی، مدرسه غالباً بر یکسان‌سازی دانش‌آموزان، برنامه درسی واحد، روش تدریس مشابه و ارزشیابی استاندارد تأکید می‌کرد. در چنین شرایطی، دانش‌آموزی که با الگوی غالب یادگیری هماهنگ نبود، بیشتر به عنوان دانش‌آموز دارای مشکل شناخته می‌شد و مسئولیت سازگار شدن با نظام آموزشی عمدتاً بر عهده او قرار می‌گرفت. تحولات فلسفی، روان‌شناختی و اجتماعی در حوزه تعلیم و تربیت به تدریج این نگاه را به چالش کشید. مطالعات مربوط به تفاوت‌های فردی، روان‌شناسی شناختی، نظریه‌های یادگیری، حقوق کودکان و حقوق افراد دارای معلولیت و همچنین توجه روزافزون به عدالت آموزشی موجب شد که مفهوم دانش‌آموز متفاوت از یک مسئله فردی به یک موضوع نظام آموزشی تبدیل شود. در این نگاه، اگر گروهی از دانش‌آموزان نمی‌توانند از فرصت‌های آموزشی موجود بهره کافی ببرند، تنها نباید به ویژگی‌های فردی آنان توجه کرد؛ بلکه باید ساختارها، روش‌ها، محیط‌ها و سیاست‌های مدرسه نیز مورد بررسی قرار گیرد. آموزش تلفیقی و فراگیر در چنین بستری شکل گرفته است. هدف این رویکرد صرفاً آن نیست که دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه در مدارس عادی حضور پیدا کنند، بلکه مسئله اصلی ایجاد شرایطی است که آنان بتوانند واقعاً یاد بگیرند، مشارکت کنند، احساس تعلق داشته باشند و از فرصت‌های رشد برخوردار شوند.

یونسکو نیز آموزش فراگیر را فرایندی مرتبط با حذف موانع مشارکت و یادگیری می‌داند و بر این اصل تأکید می‌کند که تنوع یادگیرندگان نباید مبنای حذف یا طرد آنان قرار گیرد. از این رو، مسئله آموزش تلفیقی و فراگیر را نمی‌توان صرفاً یک مسئله اجرایی یا اداری دانست. پشت این رویکرد، مجموعه‌ای از پیش‌فرض‌های فلسفی درباره انسان، تفاوت، عدالت، شناخت، یادگیری و جامعه قرار دارد. پرسش اصلی مقاله حاضر آن است که فلسفه آموزش تلفیقی و فراگیر از منظر شناختی بر چه مبانی‌ای استوار است و این فلسفه چه تغییراتی را در نگرش به دانش‌آموز، معلم، مدرسه، برنامه درسی و فرایند یادگیری در نظام آموزشی کنونی ایجاد می‌کند؟

بخش اول: روش پژوهش

این مقاله با رویکرد توصیفی - تحلیلی و بر اساس مطالعه اسنادی و کتابخانه‌ای انجام شده است. منابع علمی مرتبط با آموزش فراگیر، آموزش تلفیقی، تفاوت‌های فردی، فلسفه تعلیم و تربیت، روان‌شناسی شناختی و عدالت آموزشی بررسی و مفاهیم اصلی آن‌ها با یکدیگر تحلیل شده‌اند. همچنین از اسناد و گزارش‌های معتبر بین‌المللی در زمینه آموزش فراگیر استفاده شده است. هدف پژوهش ارائه یک تحلیل مفهومی و فلسفی از آموزش تلفیقی و فراگیر است و مقاله در پی ارائه یافته‌های آماری یا آزمون تجربی یک مدل خاص نیست.

بخش دوم: مفهوم‌شناسی آموزش تلفیقی و آموزش فراگیر

آموزش تلفیقی و آموزش فراگیر اگرچه در بسیاری از متون در کنار یکدیگر استفاده می‌شوند، از نظر مفهومی یکسان نیستند. آموزش تلفیقی بیشتر بر حضور دانش‌آموزانی با نیازها و ویژگی‌های متفاوت در محیط آموزشی مشترک تأکید دارد. در این رویکرد، تلاش می‌شود دانش‌آموزانی که در گذشته در محیط‌های آموزشی جداگانه قرار می‌گرفتند، امکان حضور در مدارس عادی را پیدا کنند. اما آموزش فراگیر معنای گسترده‌تری دارد. در آموزش فراگیر، صرف حضور فیزیکی دانش‌آموز در مدرسه کافی نیست. دانش‌آموز باید در فرایند یادگیری، روابط اجتماعی، فعالیت‌های کلاسی، برنامه‌های مدرسه و فرصت‌های رشد مشارکت واقعی داشته باشد. به بیان دیگر، تلفیق می‌تواند نقطه شروع باشد، اما فراگیری مستلزم تغییر در فرهنگ، ساختار و شیوه عملکرد مدرسه است. کنوانسیون حقوق افراد دارای معلولیت سازمان ملل متحد در ماده ۲۴ بر حق آموزش بدون تبعیض و بر مبنای فرصت برابر تأکید کرده و دولت‌ها را به ایجاد نظام آموزشی فراگیر در همه سطوح ملزم می‌داند. این ماده علاوه بر حضور در نظام عمومی آموزش، بر تأمین تسهیلات متناسب، حمایت‌های لازم و حمایت فردی مؤثر نیز تأکید می‌کند. بنابراین، می‌توان تفاوت این دو مفهوم را چنین بیان کرد: در آموزش تلفیقی، پرسش اصلی این است که چگونه دانش‌آموز متفاوت را وارد نظام موجود کنیم؟ اما در آموزش فراگیر، پرسش بنیادی‌تر این است که چگونه نظام آموزشی را به گونه‌ای طراحی کنیم که از ابتدا برای تنوع دانش‌آموزان آمادگی داشته باشد؟ این تغییر پرسش، نشان‌دهنده یک تحول فلسفی مهم است.

بخش سوم: مبانی شناختی آموزش تلفیقی و فراگیر

یکی از مهم‌ترین مبانی آموزش فراگیر، پذیرش این اصل است که انسان‌ها از نظر شیوه دریافت، پردازش، سازمان‌دهی و کاربرد اطلاعات یکسان نیستند. دانش‌آموزان در سرعت یادگیری، حافظه، توجه، انگیزش، زبان، تجربه‌های قبلی، توانایی حل مسئله، سبک تعامل اجتماعی و شیوه نشان دادن یادگیری تفاوت دارند. بنابراین، فرض وجود یک دانش‌آموز متوسط که همه دانش‌آموزان باید مطابق آن آموزش ببینند، با واقعیت پیچیده کلاس درس سازگار نیست. کلاس درس در حقیقت محیطی متشکل از مجموعه‌ای از ذهن‌های متفاوت است که هر یک با پیشینه، ظرفیت، تجربه و نیازهای خاص خود وارد فرایند یادگیری می‌شوند. از این رو، هرگونه فلسفه آموزشی که بخواهد همه دانش‌آموزان را در یک الگوی شناختی واحد جای دهد، ناگزیر بخشی از واقعیت انسانی یادگیری را نادیده خواهد گرفت. از دیدگاه شناختی، یادگیری زمانی معنا پیدا می‌کند که دانش‌آموز با ساختارهای شناختی قبلی فرد ارتباط برقرار کند. دانش‌آموز اطلاعات را به شکل منفعل دریافت نمی‌کند، بلکه آن را با دانسته‌های قبلی، تجربه‌های شخصی، انتظارات، برداشت‌ها و چارچوب‌های ذهنی خود پیوند می‌دهد و بر اساس آن معنا می‌سازد. به همین دلیل، ارائه یک محتوای آموزشی واحد به گروهی از دانش‌آموزان الزاماً به ایجاد یک نتیجه یادگیری واحد منجر نمی‌شود. دو دانش‌آموز ممکن است در یک کلاس، به یک توضیح معلم گوش دهند، یک کتاب را مطالعه کنند و در یک فعالیت مشترک شرکت داشته باشند، اما برداشت و میزان یادگیری آنان متفاوت باشد. این تفاوت الزاماً ناشی از ضعف یکی و برتری دیگری نیست، بلکه می‌تواند حاصل تفاوت در تجربه‌های قبلی، آمادگی شناختی،

توجه، انگیزش و شرایط محیطی آنان باشد. در این چارچوب، آموزش فراگیر تفاوت‌های شناختی را نه یک مسئله استثنایی، بلکه بخشی از واقعیت طبیعی کلاس درس می‌داند. این نگاه باعث می‌شود مسئولیت یادگیری صرفاً بر دوش دانش‌آموز قرار نگیرد. در الگوی سنتی ممکن است هنگامی که دانش‌آموز نتواند با روش تدریس موجود ارتباط برقرار کند، مشکل به ضعف استعداد، کمبود تلاش یا ناتوانی او نسبت داده شود؛ اما در رویکرد فراگیر، این پرسش نیز مطرح می‌شود که آیا روش ارائه محتوا، محیط یادگیری، زمان آموزش، نوع فعالیت و شیوه ارزشیابی با نیازهای این دانش‌آموز تناسب دارد یا خیر. به بیان دیگر، آموزش فراگیر رابطه‌ای دوسویه میان ویژگی‌های یادگیرنده و ویژگی‌های محیط یادگیری برقرار می‌کند.

شناخت یک پدیده ایستا نیست که بتوان آن را تنها از طریق یک آزمون در یک زمان خاص اندازه‌گیری کرد. عملکرد شناختی دانش‌آموز می‌تواند تحت تأثیر شرایط یادگیری، کیفیت تعامل با معلم، میزان حمایت، فرصت تمرین، بازخورد، اضطراب، احساس امنیت و حتی میزان تعلق او به محیط مدرسه قرار گیرد. دانش‌آموزی که در محیطی همراه با ترس از قضاوت یا تمسخر قرار دارد، ممکن است نتواند توانایی واقعی خود را نشان دهد. در مقابل، محیطی که فرصت آزمون، خطا، پرسشگری و بازخورد سازنده را فراهم می‌کند، می‌تواند زمینه ظهور ظرفیت‌هایی را فراهم کند که در شرایط دیگر پنهان باقی می‌مانند.

این مسئله در آموزش دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه اهمیت بیشتری پیدا می‌کند. تفاوت‌های شناختی، ارتباطی یا جسمانی نباید به صورت خودکار به معنای فقدان توانایی

یادگیری تلقی شوند. ممکن است یک دانش آموز در خواندن و نوشتن با دشواری مواجه باشد، اما در استدلال، حل مسئله، فعالیت عملی یا تعامل اجتماعی توانایی قابل توجهی داشته باشد. همچنین دانش آموزی ممکن است برای پردازش یک نوع اطلاعات به زمان بیشتری نیاز داشته باشد، اما در صورت فراهم شدن زمان و حمایت مناسب، بتواند همان مفهوم را به خوبی درک کند. بنابراین، ارزیابی توانایی شناختی نباید به یک شاخص یا یک شیوه ابراز محدود شود. یکی از پیامدهای مهم این دیدگاه، ضرورت فاصله گرفتن از مفهوم یک روش مناسب برای همه است. در کلاس فراگیر، معلم نمی تواند همواره فرض کند که یک شیوه تدریس، یک سرعت ارائه محتوا و یک نوع فعالیت برای همه دانش آموزان مناسب خواهد بود. تنوع در شیوه ارائه محتوا، استفاده از مثال های عینی و انتزاعی، بهره گیری از فعالیت های فردی و گروهی، استفاده هدفمند از فناوری و فراهم کردن فرصت های گوناگون برای تمرین و بازخورد می تواند به دانش آموزان کمک کند تا از مسیرهای متفاوت به اهداف یادگیری مشترک دست یابند. این موضوع به معنای کنار گذاشتن اهداف مشترک آموزشی نیست. آموزش فراگیر میان هدف مشترک و مسیرهای متنوع یادگیری تفاوت قائل می شود. ممکن است هدف آموزشی برای همه دانش آموزان یکسان باشد، اما مسیر رسیدن به آن هدف برای همه یکسان نباشد. یک دانش آموز ممکن است از طریق مطالعه متنی بهتر یاد بگیرد، دانش آموز دیگری از طریق تصویر و نمودار، و دانش آموز دیگری از طریق فعالیت عملی یا گفت و گو. وظیفه نظام آموزشی آن نیست که تفاوت میان این مسیرها را حذف کند، بلکه باید امکان استفاده مناسب از آن ها را فراهم سازد.

ارتباط مبانی شناختی آموزش فراگیر با مفهوم طراحی آموزشی آشکار می‌شود. اگر معلم از ابتدا بداند که کلاس او از دانش‌آموزانی با ظرفیت‌ها و نیازهای متفاوت تشکیل شده است، می‌تواند آموزش را به گونه‌ای طراحی کند که وابسته به یک مسیر واحد نباشد. در چنین شرایطی، انعطاف‌پذیری به بخشی از طراحی آموزشی تبدیل می‌شود، نه اقدامی که تنها پس از بروز مشکل برای یک دانش‌آموز خاص انجام گیرد. این تغییر رویکرد اهمیت زیادی دارد؛ زیرا در آموزش سنتی ممکن است حمایت آموزشی به صورت استثنایی و صرفاً برای دانش‌آموز متفاوت در نظر گرفته شود، در حالی که در آموزش فراگیر، تنوع از ابتدا در طراحی کلاس لحاظ می‌شود.

از نظر شناختی، توجه نیز یکی از عناصر اساسی یادگیری است. دانش‌آموز نمی‌تواند همه محرک‌های محیط را به یک اندازه پردازش کند و توانایی حفظ توجه نیز میان افراد متفاوت است. بنابراین، کلاس‌هایی که صرفاً بر سخنرانی طولانی، متن‌های متراکم یا فعالیت‌های یکنواخت تکیه می‌کنند، ممکن است برای بخشی از یادگیرندگان موانع بیشتری ایجاد کنند. تنوع در فعالیت‌های آموزشی، تقسیم مناسب محتوا، استفاده از مثال، پرسش و تعامل می‌تواند به حفظ مشارکت شناختی دانش‌آموزان کمک کند. در اینجا، مسئله اصلی سرگرم کردن دانش‌آموز نیست؛ بلکه فراهم کردن شرایطی است که فرایندهای توجه، پردازش و یادآوری با اهداف آموزشی هماهنگ شوند.

حافظه نیز در این زمینه اهمیت ویژه‌ای دارد. یادگیری پایدار زمانی شکل می‌گیرد که اطلاعات جدید صرفاً برای مدت کوتاه در ذهن باقی نمانند، بلکه با شبکه دانش قبلی

ارتباط پیدا کنند. بنابراین، آموزش فراگیر باید به فعال‌سازی پیش‌دانسته‌های دانش‌آموزان توجه داشته باشد. معلم می‌تواند پیش از ورود به یک مفهوم جدید، از تجربه‌ها، دانسته‌ها و برداشت‌های قبلی دانش‌آموزان استفاده کند. چنین اقدامی علاوه بر تقویت یادگیری، امکان شناسایی تفاوت‌های شناختی میان دانش‌آموزان را نیز فراهم می‌کند. از سوی دیگر، انگیزش با شناخت ارتباط نزدیکی دارد. دانش‌آموزی که بارها تجربه شکست داشته یا احساس کرده است که توانایی موفقیت در مدرسه را ندارد، ممکن است به تدریج از مشارکت در فعالیت‌های آموزشی فاصله بگیرد. در چنین وضعیتی، کاهش عملکرد تحصیلی ممکن است به عنوان نشانه کمبود توانایی تعبیر شود، در حالی که بخشی از مشکل می‌تواند به تجربه‌های قبلی، نگرش فرد نسبت به خود و انتظارات او از موفقیت مربوط باشد. آموزش فراگیر با ایجاد فرصت‌های واقعی برای موفقیت، ارائه بازخورد سازنده و پرهیز از مقایسه تحقیرآمیز می‌تواند به بازسازی نگرش دانش‌آموز نسبت به توانایی‌های خود کمک کند. یکی دیگر از مبانی شناختی مهم، نقش تعامل اجتماعی در یادگیری است. یادگیری انسان تنها در رابطه میان فرد و محتوای درسی اتفاق نمی‌افتد، بلکه تعامل با معلم و همسالان نیز در شکل‌گیری فهم، زبان، استدلال و مهارت حل مسئله نقش دارد. کلاس فراگیر می‌تواند محیطی باشد که دانش‌آموزان در آن با دیدگاه‌ها، توانایی‌ها و تجربه‌های متفاوت مواجه شوند. این مواجهه، در صورت مدیریت مناسب، می‌تواند زمینه رشد مهارت‌های ارتباطی، همدلی، گفت‌وگو و حل مسئله را فراهم کند. در این میان، نقش معلم از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. معلم در نظام فراگیر باید علاوه بر شناخت محتوای درسی، توانایی مشاهده و تفسیر تفاوت‌های یادگیری را نیز داشته باشد.

مشاهده دقیق رفتار دانش آموز، پرسیدن سؤال‌های مناسب، بررسی نحوه انجام فعالیت‌ها و توجه به واکنش‌های او در موقعیت‌های مختلف می‌تواند اطلاعات ارزشمندی درباره فرایند یادگیری فراهم کند. چنین معلمی صرفاً منتظر نتیجه آزمون نمی‌ماند تا درباره توانایی دانش آموز قضاوت کند، بلکه فرایند یادگیری را نیز مورد توجه قرار می‌دهد.

این تغییر در نقش معلم، پیامد مهم دیگری دارد و آن تبدیل ارزشیابی از ابزار صرفاً سنجش به ابزار شناخت و بهبود یادگیری است. در آموزش فراگیر، ارزشیابی باید به معلم کمک کند بفهمد دانش آموز در چه مرحله‌ای قرار دارد، چه چیزی را آموخته، در کدام قسمت با مشکل مواجه است و چه نوع حمایتی می‌تواند پیشرفت او را افزایش دهد. در چنین شرایطی، خطا صرفاً نشانه شکست نیست، بلکه می‌تواند اطلاعاتی درباره فرایند تفکر دانش آموز در اختیار معلم قرار دهد.

از منظر فلسفه شناختی، این موضوع ما را به مفهوم مهم فردیت یادگیرنده می‌رساند. دانش آموز یک دریافت‌کننده منفعل اطلاعات نیست، بلکه کنشگری است که در ساختن معنای یادگیری نقش دارد. تجربه، زبان، پیشینه خانوادگی، فرهنگ، علایق و انتظارات او در چگونگی فهم محتوای آموزشی مؤثر است. بنابراین، نظام آموزشی زمانی می‌تواند فراگیر باشد که دانش آموز را تنها بر اساس عملکرد تحصیلی رسمی تعریف نکند و ابعاد مختلف وجود او را در فرایند تربیت مورد توجه قرار دهد. این دیدگاه همچنین پیامدهایی برای عدالت آموزشی دارد. اگر تفاوت‌های شناختی نادیده گرفته شوند، یکسان‌سازی آموزش ممکن است در عمل به نابرابری منجر شود. رفتار یکسان با دانش آموزانی که

شرایط کاملاً یکسانی ندارند، الزاماً به فرصت برابر منتهی نمی‌شود. عدالت آموزشی مستلزم آن است که دانش‌آموزان، متناسب با نیازهای خود، امکان دسترسی واقعی به فرصت‌های یادگیری داشته باشند. بنابراین، حمایت بیشتر از دانش‌آموزی که برای رسیدن به یک هدف آموزشی مشترک به زمان یا ابزار بیشتری نیاز دارد، امتیاز ناعادلانه محسوب نمی‌شود؛ بلکه می‌تواند بخشی از معنای عدالت تربیتی باشد.

در سطح مدرسه نیز مبانی شناختی آموزش فراگیر پیامدهایی فراتر از کلاس درس دارد. مدرسه باید محیطی فراهم کند که در آن تفاوت‌های یادگیری شناخته و مدیریت شوند. این امر مستلزم همکاری میان معلم، مدیر، مشاور، خانواده و در صورت ضرورت متخصصان حوزه‌های مرتبط است. دانش‌آموز نباید میان بخش‌های مختلف مدرسه سرگردان باشد و هر بخش مسئولیت یادگیری او را به بخش دیگری واگذار کند. فراگیری زمانی معنا پیدا می‌کند که مسئولیت رشد دانش‌آموز به صورت جمعی پذیرفته شود. در نظام آموزشی کنونی، فناوری‌های دیجیتال نیز می‌توانند در تحقق این مبانی شناختی نقش داشته باشند. ابزارهای دیجیتال امکان ارائه محتوا در قالب‌های گوناگون، دسترسی به منابع متنوع، تمرین‌های تعاملی و بازخورد سریع‌تر را فراهم کرده‌اند. همچنین فناوری‌های کمکی می‌توانند برای برخی دانش‌آموزان موانع دسترسی به محتوای آموزشی را کاهش دهند. با این حال، فناوری نباید جایگزین قضاوت حرفه‌ای معلم شود. استفاده از فناوری زمانی با فلسفه آموزش فراگیر سازگار است که در خدمت افزایش دسترسی، مشارکت و یادگیری باشد و خود به عاملی برای ایجاد شکاف آموزشی جدید تبدیل نشود.

بخش چهارم: فلسفه انسان‌شناختی آموزش فراگیر

پشت هر نظام آموزشی، نوعی تصور از انسان وجود دارد. اگر انسان به عنوان موجودی یکسان، قابل طبقه‌بندی و قابل اندازه‌گیری صرفاً بر اساس معیارهای ثابت دیده شود، نظام آموزشی نیز به سمت استانداردسازی حرکت خواهد کرد. اما اگر انسان موجودی دارای تفاوت‌های فردی، استعدادهای متنوع و ظرفیت رشد تلقی شود، مدرسه باید انعطاف بیشتری داشته باشد. آموزش فراگیر بر نوعی انسان‌شناسی تربیتی استوار است که کرامت دانش‌آموز را مستقل از میزان موفقیت تحصیلی، توانایی جسمانی، وضعیت اقتصادی یا ویژگی‌های فردی او به رسمیت می‌شناسد. بر این اساس، دانش‌آموزی که در یک حوزه عملکرد ضعیف‌تری دارد، نباید به عنوان انسانی کم‌ارزش‌تر تلقی شود. این دیدگاه اهمیت زیادی در محیط مدرسه دارد؛ زیرا بر چسب‌هایی مانند ضعیف، کندآموز، مشکل‌دار یا

ناموفق ممکن است به تدریج بخشی از هویت دانش آموز شوند. زمانی که دانش آموز خود را از منظر برجستگی که نظام آموزشی به او داده است تعریف کند، انگیزش، اعتماد به نفس و مشارکت او نیز می‌تواند تحت تأثیر قرار گیرد. آموزش فراگیر تلاش می‌کند هویت دانش آموز را از محدودیت‌های او جدا کند و به جای تمرکز صرف بر ناتوانی، ظرفیت‌ها و قابلیت‌های او را نیز مورد توجه قرار دهد. این رویکرد با اصل کرامت انسانی که در مباحث حقوق آموزش و آموزش فراگیر مورد تأکید قرار گرفته، همخوانی دارد.

بخش پنجم: آموزش تلفیقی و فراگیر از منظر عدالت آموزشی

عدالت آموزشی یکی از مهم‌ترین مبانی فلسفی آموزش فراگیر است. عدالت را نمی‌توان صرفاً به معنای فراهم کردن امکان ثبت‌نام و حضور در مدرسه دانست. ممکن است دو دانش آموز در یک کلاس حضور داشته باشند، اما یکی از آن‌ها به دلیل مشکلات جسمانی، شناختی، زبانی یا اجتماعی عملاً امکان استفاده برابر از فرصت آموزشی را نداشته باشد. در چنین شرایطی، برابری صوری وجود دارد اما عدالت واقعی تحقق نیافته است. عدالت آموزشی مستلزم آن است که امکانات و حمایت‌های لازم متناسب با نیازهای دانش آموزان فراهم شود. به همین دلیل، آموزش فراگیر به جای تأکید مطلق بر رفتار یکسان با همه، بر فراهم کردن فرصت واقعی برای یادگیری همه تأکید می‌کند. گزارش جهانی پایش آموزش یونسکو نشان می‌دهد که عوامل متعددی از جمله فقر، معلولیت، زبان، محل زندگی، پیشینه اجتماعی و فرهنگی و سایر شرایط می‌توانند موجب حذف یا کاهش مشارکت دانش آموزان شوند. از این منظر، فراگیری صرفاً مسئله آموزش

دانش آموزان دارای معلولیت نیست، بلکه با مجموعه وسیعی از موانع آموزشی و اجتماعی ارتباط دارد.

۱- تفاوت میان حضور و مشارکت

یکی از نکات اساسی در تحلیل شناختی آموزش فراگیر، تمایز میان حضور فیزیکی و مشارکت واقعی است. دانش آموز ممکن است در کلاس حضور داشته باشد، اما در فعالیت‌های یادگیری مشارکت نکند، فرصت بیان نظر نداشته باشد یا به دلیل روش تدریس نامتناسب از فرایند یادگیری کنار گذاشته شود. فراگیری را نمی‌توان با تعداد دانش آموزان تلفیق شده یا میزان حضور آنان در مدارس عادی سنجید. پرسش‌های اساسی تری مطرح است: آیا دانش آموز احساس تعلق می‌کند؟ آیا در فعالیت‌های گروهی مشارکت دارد؟ آیا معلم به توانایی‌های او توجه می‌کند؟ آیا محتوای آموزشی برای او قابل دسترس است؟ آیا شیوه ارزشیابی امکان نشان دادن توانایی واقعی او را فراهم می‌کند؟ یونسکو نیز تأکید کرده است که آموزش فراگیر فراتر از جایابی دانش آموزان در مدارس عادی است و مستلزم تغییر در حمایت‌های آموزشی و فرهنگ مدرسه است. یکی از مهم‌ترین معیارهای موفقیت آموزش فراگیر، افزایش احساس تعلق دانش آموز به مدرسه است. دانش آموز زمانی می‌تواند ظرفیت‌های شناختی خود را به شکل مطلوب به کار گیرد که محیط آموزشی برای او محیطی امن، پذیرا و حمایت‌کننده باشد.

۲- نقش معلم در فلسفه آموزش فراگیر

اجرای آموزش فراگیر بدون تحول در نقش معلم امکان‌پذیر نیست. در الگوی سنتی، معلم غالباً محتوا را به شکل نسبتاً یکسان به همه دانش‌آموزان ارائه می‌کند و سپس میزان یادگیری را با یک ابزار مشترک می‌سنجد. اما در کلاس فراگیر، معلم با مجموعه‌ای از تفاوت‌ها مواجه است و باید روش تدریس خود را انعطاف‌پذیر کند. معلم در این الگو صرفاً انتقال‌دهنده اطلاعات نیست؛ بلکه طراح موقعیت‌های یادگیری، تسهیل‌کننده مشارکت، مشاهده‌گر تفاوت‌های شناختی و اجتماعی و فراهم‌کننده فرصت برای بروز توانایی‌های مختلف دانش‌آموزان است. پژوهش‌فلوریان و بلک - هاوکینز درباره آموزش فراگیر نشان داد که یکی از ویژگی‌های آموزش فراگیر آن است که فرصت‌های آموزشی را برای همه گسترش دهد، نه اینکه صرفاً برای برخی دانش‌آموزان برنامه‌ای جداگانه و محدود طراحی شود. این مسئله یک تغییر مهم در فلسفه حرفه‌ای معلم ایجاد می‌کند. معلم به جای اینکه بگوید این دانش‌آموز نمی‌تواند با روش من یاد بگیرد، باید پرسد چه تغییری در طراحی آموزشی می‌تواند امکان‌پذیر کند؟ این دانش‌آموز را افزایش دهد؟

۳- برنامه درسی در آموزش فراگیر

برنامه درسی یکی از مهم‌ترین عرصه‌های تحقق یا شکست آموزش فراگیر است. اگر برنامه درسی بیش از اندازه ثابت، فشرده و یکسان باشد، دانش‌آموزان دارای تفاوت‌های فردی کمتر امکان موفقیت خواهند داشت. برنامه درسی فراگیر باید ضمن حفظ اهداف مشترک، امکان استفاده از مسیرهای مختلف برای دستیابی به اهداف یادگیری را فراهم کند. این امر می‌تواند در انتخاب فعالیت‌ها، شیوه ارائه محتوا، زمان‌بندی، استفاده از فناوری‌های

آموزشی، فعالیت‌های گروهی و روش‌های ارزشیابی انعطاف ایجاد کند. در این رویکرد، تفاوت به معنای کاهش سطح انتظارات از دانش‌آموز نیست. هدف، فراهم کردن مسیرهای متنوع برای رسیدن به اهداف آموزشی است. چنین رویکردی با مفهوم آموزش فراگیر که بر رفع موانع مشارکت و یادگیری تأکید دارد، سازگار است.

۴- ارزشیابی در نظام آموزشی فراگیر

یکی از چالش‌های اساسی آموزش فراگیر، نظام ارزشیابی است. اگر همه دانش‌آموزان با یک آزمون، در یک زمان و با یک معیار محدود سنجیده شوند، بخشی از تفاوت‌های واقعی آنان نادیده گرفته خواهد شد. ارزشیابی فراگیر باید علاوه بر نتیجه نهایی، فرایند یادگیری، میزان پیشرفت، تلاش، مشارکت و توانایی کاربرد دانش را نیز مورد توجه قرار دهد. این امر به معنای حذف معیارهای علمی نیست، بلکه به معنای گسترده‌تر کردن مفهوم موفقیت آموزشی است. در چنین نظامی، سؤال اصلی تنها این نیست که دانش‌آموز چه نمره‌ای کسب کرده است؟ بلکه باید پرسید دانش‌آموز چه چیزی یاد گرفته، چگونه یاد گرفته و تا چه اندازه توانسته ظرفیت‌های خود را توسعه دهد؟ این تغییر نگاه، ارزشیابی را از یک ابزار صرفاً گزینشی به ابزاری برای بهبود یادگیری تبدیل می‌کند.

۵- فرهنگ مدرسه و آموزش فراگیر

مدرسه فراگیر پیش از آنکه به تجهیزات ویژه نیاز داشته باشد، به فرهنگ فراگیر نیازمند است. اگر معلم، مدیر، دانش‌آموزان و والدین تفاوت را نشانه ضعف تلقی کنند، حتی

بهترین برنامه‌های رسمی نیز نمی‌توانند فراگیری واقعی ایجاد کنند. فرهنگ مدرسه باید بر احترام، همکاری، همدلی، پذیرش تفاوت و مشارکت استوار باشد. دانش‌آموزان باید بیاموزند که تفاوت میان انسان‌ها بخشی طبیعی از زندگی اجتماعی است. یونسکو نیز بر اهمیت فرهنگ و فضای مدرسه در ایجاد احساس تعلق و کاهش طرد اجتماعی تأکید دارد. مدرسه فراگیر مدرسه‌ای است که دانش‌آموزان در آن احساس کنند متعلق به جامعه مدرسه هستند و تفاوت‌های آنان به عنوان مانعی برای مشارکت تلقی نمی‌شود. در این زمینه، مدیر مدرسه نیز نقش مهمی دارد. مدیر باید از شکل‌گیری فرهنگ سازمانی حمایت کند که در آن مسئولیت آموزش دانش‌آموزان متفاوت تنها به عهده یک معلم یا متخصص خاص نباشد، بلکه به عنوان مسئولیت مشترک مدرسه تلقی شود.

۶- ارتباط آموزش فراگیر با یادگیری اجتماعی

کلاس فراگیر علاوه بر انتقال دانش، یک محیط اجتماعی برای یادگیری است. دانش‌آموزان از طریق تعامل با یکدیگر مهارت‌هایی مانند همکاری، گفت‌وگو، همدلی، حل تعارض و پذیرش تفاوت را می‌آموزند. آموزش فراگیر فقط برای دانش‌آموز دارای نیازهای ویژه سودمند نیست. حضور دانش‌آموزان با ویژگی‌های متفاوت می‌تواند زمینه‌ای برای یادگیری اجتماعی همه دانش‌آموزان ایجاد کند. البته تحقق این هدف خودکار نیست و نیازمند طراحی مناسب فعالیت‌های کلاسی و مدیریت صحیح روابط میان دانش‌آموزان است. در گزارش یونسکو نیز بر این نکته تأکید شده است که آموزش فراگیر می‌تواند در کاهش انگ‌زنی، کلیشه‌سازی، تبعیض و بیگانگی اجتماعی نقش داشته باشد.

| ۱۸ |

مانع تحقق عملی آن شود. چالش دوم، نگرش هاست. اگر معلم یا والدین آموزش فراگیر را صرفاً نوعی بار اضافی تلقی کنند، مشارکت واقعی دانش‌آموزان دشوار خواهد شد. گزارش جهانی پایش آموزش یونسکو نیز نگرش‌های تبعیض‌آمیز و باورهای قالبی را از موانع مهم فراگیری معرفی می‌کند. چالش سوم به نظام ارزشیابی مربوط است. زمانی که موفقیت مدرسه عمدتاً بر اساس میانگین نمرات و نتایج آزمون‌های استاندارد سنجیده شود، ممکن است دانش‌آموزانی که به حمایت بیشتر نیاز دارند، به حاشیه رانده شوند. چالش چهارم، آمادگی حرفه‌ای معلمان است. آموزش فراگیر به معلمانی نیاز دارد که با تفاوت‌های شناختی و یادگیری آشنا باشند و بتوانند از روش‌های متنوع تدریس استفاده کنند. یونسکو نیز کمبود آموزش حرفه‌ای برای معلمان در حوزه آموزش دانش‌آموزان با نیازهای متفاوت را یکی از چالش‌های جهانی دانسته است.

بخش هفتم: تحلیل نهایی فلسفه آموزش تلفیقی و فراگیر

تحلیل مجموع مباحث نشان می‌دهد که آموزش فراگیر را نمی‌توان یک روش تدریس محدود تلقی کرد. این رویکرد در واقع نوعی فلسفه برای سازمان‌دهی نظام آموزشی است. این فلسفه بر این فرض استوار است که تفاوت میان دانش‌آموزان واقعیتی طبیعی است و وظیفه نظام آموزشی حذف تفاوت نیست، بلکه ایجاد شرایطی است که تفاوت‌ها مانع رشد و یادگیری نشوند. تفاوت اساسی آموزش فراگیر با نگاه سنتی در همین نقطه قرار دارد. در الگوی سنتی، دانش‌آموز باید تا حد امکان خود را با نظام موجود هماهنگ کند؛ اما در رویکرد فراگیر، نظام نیز مسئولیت دارد خود را برای پاسخ‌گویی به تنوع یادگیرندگان

آماده کند. از نظر شناختی، این تغییر بسیار مهم است؛ زیرا ظرفیت یادگیری را نه صرفاً ویژگی ثابت فرد، بلکه حاصل تعامل میان ویژگی‌های فرد و محیط یادگیری می‌داند. از نظر اخلاقی نیز آموزش فراگیر بر کرامت و حق مشارکت دانش آموز تأکید دارد. از نظر اجتماعی، مدرسه فراگیر می‌تواند تمرینی برای زندگی در جامعه‌ای متنوع باشد. از نظر مدیریتی نیز مستلزم آن است که مسئولیت موفقیت دانش آموزان میان معلم، مدیر، خانواده، متخصصان و نظام سیاست‌گذاری توزیع شود.

نتیجه‌گیری

آموزش تلفیقی و فراگیر را باید یکی از مهم‌ترین تحولات فلسفی در نظام‌های آموزشی معاصر دانست. این رویکرد از یک سو به حق همه دانش آموزان برای برخورداری از فرصت آموزشی توجه می‌کند و از سوی دیگر، تصور سنتی درباره یکسان بودن مسیر یادگیری همه دانش آموزان را به چالش می‌کشد. تحلیل شناختی نشان می‌دهد که دانش آموزان از نظر نحوه پردازش اطلاعات، تجربه‌های قبلی، توانایی‌ها، انگیزش و شرایط یادگیری با یکدیگر تفاوت دارند. بنابراین، آموزش یکسان لزوماً به فرصت برابر برای یادگیری منجر نمی‌شود. فرصت برابر زمانی شکل می‌گیرد که نظام آموزشی بتواند موانع یادگیری را شناسایی و برای کاهش آن‌ها اقدام کند. آموزش تلفیقی می‌تواند زمینه حضور دانش آموزان متفاوت را در محیط مشترک فراهم کند، اما آموزش فراگیر یک گام فراتر می‌رود و خود مدرسه را موضوع تحول قرار می‌دهد. در مدرسه فراگیر، برنامه درسی، روش تدریس، ارزشیابی، فرهنگ سازمانی، مدیریت، فناوری و روابط اجتماعی باید به

گونه‌ای طراحی شوند که تنوع دانش آموزان را در خود جای دهند. مهم‌ترین تغییر مورد نیاز، تغییر در نگرش است. تا زمانی که تفاوت به عنوان نقص و دانش آموز متفاوت به عنوان مسئله دیده شود، اقدامات ساختاری نیز محدود خواهد بود. اما اگر تفاوت به عنوان بخشی طبیعی از جامعه یادگیرندگان پذیرفته شود، مدرسه می‌تواند از یک سازمان مبتنی بر یکسان‌سازی به محیطی برای رشد متنوع انسان‌ها تبدیل شود. فلسفه آموزش فراگیر بر یک اصل بنیادین استوار است: کیفیت نظام آموزشی زمانی معنا پیدا می‌کند که امکان یادگیری و مشارکت برای همه دانش آموزان فراهم باشد. ماده ۲۴ کنوانسیون حقوق افراد دارای معلولیت نیز بر آموزش فراگیر، فرصت برابر، حمایت متناسب و مشارکت کامل افراد دارای معلولیت تأکید می‌کند. بنابراین، مسئله اصلی آینده آموزش تلفیقی و فراگیر صرفاً افزایش ظرفیت پذیرش دانش آموزان نیست، بلکه بازطراحی نظام آموزشی به گونه‌ای است که هیچ دانش آموزی صرفاً به دلیل تفاوت‌های فردی خود از فرصت رشد، یادگیری و تعلق به مدرسه محروم نشود.

• پیشنهادها

برای تقویت آموزش تلفیقی و فراگیر در نظام آموزشی می‌توان چند جهت‌گیری اساسی را دنبال کرد. نخست، لازم است مفهوم آموزش فراگیر از سطح حضور فیزیکی دانش آموز فراتر رفته و مشارکت واقعی، احساس تعلق و پیشرفت یادگیری به عنوان معیارهای اصلی آن در نظر گرفته شود. دوم، برنامه‌های تربیت و توانمندسازی معلمان باید مهارت‌های مربوط به تفاوت‌های شناختی، روش‌های تدریس انعطاف‌پذیر، مدیریت کلاس‌های متنوع



و طراحی فرصت‌های یادگیری برای همه دانش‌آموزان را در بر گیرد. سوم، برنامه درسی و نظام ارزشیابی باید از انعطاف لازم برای پاسخ‌گویی به تفاوت‌های یادگیرندگان برخوردار باشد، بدون آنکه استانداردهای علمی و تربیتی کنار گذاشته شود.

منابع و مآخذ

۱. آقازاده، احمد. (۱۴۰۱). *اصول و مبانی آموزش و پرورش*. تهران: سمت.
۲. باقری، خسرو. (۱۴۰۰). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*. تهران: مدرسه.
۳. پاشاشریفی، حسن. (۱۴۰۰). *روان‌شناسی یادگیری و آموزش*. تهران: سخن.
۴. شریعتمداری، علی. (۱۳۹۸). *فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: امیرکبیر.
۵. سیف، علی‌اکبر. (۱۴۰۱). *روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش*. تهران: دوران.
۶. شکوهی، غلامحسین. (۱۳۹۹). *فلسفه آموزش و پرورش*. تهران: آگاه.
۷. مهرمحمدی، محمود. (۱۴۰۰). *برنامه درسی: نظریه‌ها و دیدگاه‌ها*. تهران: سمت.
۸. Ainscow, M. (۲۰۲۰). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, ۴۹, ۱۲۳-۱۳۴.
۹. Ainscow, M. (۲۰۲۰). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, ۶(۱), ۷-۱۶.
۱۰. Booth, T., & Ainscow, M. (۲۰۱۱). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
۱۱. Florian, L., & Black-Hawkins, K. (۲۰۱۱). Exploring inclusive pedagogy. *Educational Research Journal*, ۳۷(۵), ۸۱۳-۸۲۸.
۱۲. Slee, R. (۲۰۱۱). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.

**موسسه علمی و حقوقی قانون یار
برگزاری می کند**

پنجمین همایش علمی-پژوهشی

مطالعات علمی علوم انسانی در جهان اسلام

ارگان ها و سازمان های حامی معنوی برگزاری همایش (در استان کرمانشاه)
 دانشگاه فرهنگیان - سازمان ارشاد اسلامی - آموزش و پرورش - بنیاد شهید، سازمان شهرداری و

www.Olomensani.ir
www.Ghanonyar.ir

محورهای پذیرش مقالات

- تمام گرایش های رشته فقه، حقوق و علوم قضایی ■ علوم تربیتی، تکنولوژی آموزشی و آموزش و پرورش
- روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم دینی و مذهبی ■ علوم اقتصادی، بانکی و تمام گرایش های مدیریت

مکان و زمان برگزاری همایش **دبیر علمی و مسئول همایش** **مدیر اجرایی همایش**
 کرمانشاه - ۱۴۰۱/۱۲/۱۱ **دکتر بهنام اسدی** **دکتر شهلا رضایی**

ایمیل رسمی همایش جهت دریافت مقالات پژوهشگران OLOMENSANI@YAHOO.COM
ارسال مقاله از طریق واتس آپ، ایتا، سروش، تلگرام، روبیکا به شماره ۰۹۱۰۰۶۳۶۰۰۲

دبیرخانه مرکزی موسسه قانون یار: تهران، میدان انقلاب، خیابان اردیبهشت، موسسه قانون یار ۵۲۶-۰۲۱۶۶۹۷۹۵۱۹
 ((در صورت طرح سوال درخصوص ارسال مقاله یا جذب در هیأت علمی همایش با خاتم دکتر قبادی تماس بگیرید. ۰۹۱۹۶۷۴۸۶۴۵))











