New Educational Approaches
E-ISSN: 2423-6780
Vol. 21, Issue 2, No.44, 2027, P: 31- 68
Received: 28/04/2026 Accepted: 31/08/2026

New Educational Approaches

Research Article

An Analysis of Challenges and Strategies for Inclusive Education in Primary Schools

Yousef Adib *: Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran

adib@tabrizu.ac.ir

Ayda Mohammadi :PhD. Student, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran

aydam8371@gmail.com

Abstract

The realization of educational equity in primary education requires the institutionalization of inclusive education. This study aimed to identify the challenges and strategies of inclusive education at the primary level. It employed a qualitative approach using Roberts' six-step synthesis method. The data set included relevant national and peer-reviewed international studies published between 2013 and 2025. Through purposive sampling, 28 studies were selected based on relevance and their focus on primary education, while studies with low methodological rigor or insufficient reporting were excluded. Data were analyzed using open and axial coding. Content validity was confirmed by experts, and reliability was assessed through independent double coding; Cohen's kappa (0.74) indicated acceptable inter-rater agreement. Findings revealed that effective implementation of inclusive education is not the result of fragmented interventions but requires a systemic transformation across five domains: policy and governance, infrastructure, human resources, curriculum and instruction, and cultural context. The proposed framework synthesizes key challenges and corresponding strategies, providing a robust evidence base for policymakers and curriculum planners.

Keywords: Inclusive education, Challenges, Strategies, Primary education, Research Synthesis

2476-3608 © University of Isfahan
This is an open access article under the CC-BY-NC-ND 4.0 License (https://creativecommons.org/licenses BY-NC-ND 4.0)
10.22108/NEA.2026.148762.2214

Introduction

Achieving educational equity in primary education, as a foundational stage of the education system, requines the effective institutionalization of inclusive education. Inclusive education seeks to identify and remove barriers that impede the participation, meaningful engagement, and academic success of all learners, particularly students with special educational needs and those from disadvantaged backgrounds. Despite the growing international commitment to inclusive education, reflected in influential documents and policy instruments such as the Warnock Report, the Salamanca Statement, and the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, the substantive implementation of inclusive education in primary schools remains constrained by complex and systemic barriers operating at individual, institutional, and societal levels. A critical examination of the existing literature suggests that, although numerous studies have investigated barriers on inclusive education, their findings have largely remained fragmented, context-specific, and focused on particular dimensions of the problem. Consequently, the literature provides only a partial account of how different challenges interact and, more importantly, which strategies correspond to specific barriers. This fragmentation is particularly consequential because the formal adoption of inclusive education does not necessarily guarantee its meaningful realization in practice. The gap between policy commitment and substantive implementation may give rise to pseudo-inclusion, whereby students are physically placed in mainstream schools without experiencing meaningful participation, effective learning, equitable access to educational opportunities, or a genuine sense of belonging. Examining the practical conditions under which inclusion succeeds or falls short is essential in preventing inclusive education from being reduced to physical placement or merely symbolic institutional change. Against this backdrop, the present study aimed to analyze the challenges and corresponding strategies associated with inclusive education in primary schools through a research synthesis approach. By systematically identifying, analyzing, and integrating available qualitative evidence, the study sought to develop an integrated, strategy-oriented framework capable of informing educational policymaking and practice. Accordingly, the study addressed the following research questions:

1. What are the challenges to implementing inclusive education in primary schools?

2. What strategies correspond to the identified challenges of implementing inclusive education in primary schools?

Method

The study was applied in terms of purpose and adopted a qualitative research approach, using Roberts' six-stage research synthesis method. The evidence comprised of national and international scholarly studies addressing inclusive education in primary schools and published between 2013 and 2025. The initial search recognized 256 national and 200 international studies. The identified studies were subsequently screened purposively according to their relevance to the research objectives, their focus on primary education, and the adequacy of the information they provided regarding challenges to inclusive education and strategies. Following the screening process, 28 studies were retained for the final synthesis. Studies that did not provide sufficient information relevant to the research objectives or were published in journals lacking adequate scholarly credibility were excluded from the analysis. Data were analyzed through open, axial, and selective coding. The analytical process involved constant comparison of meaning units, consolidation of

conceptually related codes, and their subsequent organization into thematic categories. A distinctive feature of the synthesis was the explicit analytical linkage between challenges and strategies. Strategies were not treated as a separate and independent body of evidence; rather, each strategy was examined in relation to the specific problem or barrier it was intended to address. The final analytical framework was therefore structured around a comparative "challenge–strategy" relationship, enabling the findings to move beyond a descriptive inventory of barriers toward a more practical oriented framework for intervention. To establish the content validity of the emerging themes, the researchers consulted university experts specializing in curriculum planning and inclusive education. Coding reliability was obtainrd through the independent recoding of a subset of the selected studies by two evaluators with expertise in qualitative research methodology. Cohen's kappa coefficient was 0.74, indicating an acceptable level of agreement between the evaluators.

Findings

The synthesis demonstrated that the challenges associated with inclusive education in primary schools are multifacet, interrelated, and systemic. These challenges were organized into five overarching themes and 21 subthemes: policy and macro-level governance; infrastructure and facilities; human resources; teaching and curriculum; and cultural and social factors. The most salient challenges included weaknesses in policy and implementation mechanisms, inadequate resources and infrastructure, insufficient teachers' professional competence and preparation, limited curricular and instructional flexibility, and persistent cultural, attitudinal, and social barriers. The corresponding strategies were organized into five overarching themes and 19 subthemes: inclusive culture-building; policy and macro-level governance; human resources; infrastructure; and teaching and curriculum. The comparative synthesis indicated that the solution to inclusive education challenges requires coordinated interventions across macro-, meso-, and micro-levels of the education system. No single intervention or isolated strategy appears sufficient to address the interconnected nature of the identified barriers.

Discussion and Conclusion

The overall synthesis suggests that inclusive education in primary schools cannot be achieved through isolated or fragmented interventions, but requires coordinated transformation across five interdependent domains. Inclusive culture-building constitutes the normative foundation for change; policy and macro-level governance provide the legitimacy, resources, and mechanisms needed to support inclusion; human resources and infrastructure strengthen schools' operational capacity; and teaching and curriculum translate these conditions into meaningful classroom experience. This brings a key implication for policy: investing in a single component in isolation from the broader system is unlikely to produce sustainable change. Strengthening teacher competencies without adequate infrastructure, flexible curricula, and an inclusive school culture will have limited impact. Also, expanding physical access without ensuring participation and belonging risks reproducing pseudo-inclusion. The "challenge–strategy" framework developed here can thus serve as a policy-oriented roadmap for prioritizing interventions and coordinating action across national, school, and classroom levels. These findings should nonetheless be interpreted in light of several limitations, including restricted access to all potentially relevant sources, the evidence base's confinement to 2013–2025, the interpretive nature of qualitative synthesis, and contextual differences across the selected

studies. The framework should therefore be read not as a universally prescriptive model, but as an evidence-informed basis for adaptation to specific educational contexts.

رویکردهای نوین آموزشی
دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان
سال بیست و یک، شمارهٔ ۲، شمارهٔ پیاپی ٤٤، ١٤٠٥، ص: ٣١- ٦٨
تاریخ دریافت: ١٤٠٤/٠٦/٠٩ تاریخ پذیرش: ١٤٠٥/٠٢/٠٨

مقاله پژوهشی

واکاوی چالش‌ها و راهکارهای آموزش فراگیر در دورهٔ ابتدایی

یوسف ادیب* : استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکدهٔ علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران
adib@tabrizu.ac.ir

آیدا محمدی : دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، دانشکدهٔ علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران
aydam8371@gmail.com

چکیده

تحقق عدالت آمورشی در دورهٔ بنیادین ابتدایی مستلزم نهادینه‌سازی آموزش فراگیر است؛ از این رو، پژوهش حاضر با هدف شناسایی چالش‌ها و راهکارهای آموزش فراگیر در این دوره انجام شده است. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از لحاظ رویکرد کیفی است و به شیوهٔ سنتزپژوهی شش‌مرحله‌ای روبرتس انجام شده است. جامعهٔ آماری پژوهش شامل اسناد و مقاله‌های علمی معتبر داخلی و خارجی در زمینهٔ آموزش فراگیر در بازهٔ زمانی ۲۰۱۳–۲۰۲۵ بود که از طریق نمونه‌گیری هدفمند، ۲۸ سند علمی برای تحلیل نهایی انتخاب شدند. معیار ورود اسناد ارتباط با هدف پژوهش و اجرای آن در دورهٔ ابتدایی و معیار خروج ضعف اعتبار نشریه و عدم گزارش اطلاعات کافی بود. تحلیل داده‌ها با استفاده از کدگذاری باز و محوری انجام شد. روایی محتوایی مؤلفه‌ها با نظر متخصصان تأیید و پایایی کدگذاری با ارزیابی دو کدگذار مستقل بررسی شد. ضریب کاپای کوهن (۰/۷٤) بیانگر توافق قابل قبول بین ارزیابان بود. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد موفقیت در اجرای آموزش فراگیر محصول اقدامات جزیره‌ای و تک‌بُعدی نیست، بلکه نیازمند تحولی نظام‌مند و هماهنگ در پنج حوزهٔ اصلی است: سیاست‌گذاری و مدیریت کلان، زیرساخت‌ها، منابع انسانی، آموزش و برنامهٔ درسی، و فرهنگ‌سازی. چارچوب ارائه‌شده با شناسایی تمامی چالش‌ها و ارائهٔ راهکارهای متناظر با هر کدام، اجرای اثربخش و پایدار آموزش فراگیر را تضمین می‌کند؛ از این رو، می‌تواند به عنوان مبنایی معتبر مورد توجه سیاست‌گذاران آموزشی و برنامه‌ریزان درسی قرار گیرد. نوآوری این پژوهش گذار از تقلیل‌گرایی رایج ادبیات پیشین و ارائهٔ چارچوبی جامع برای تبیین هم‌زمان چالش‌ها و راهکارهاست.

واژه‌های کلیدی: آموزش فراگیر، چالش‌ها، راهکارها، دورهٔ ابتدایی، سنتزپژوهی.

2476-3608 © University of Isfahan
This is an open access article under the CC-BY-NC-ND 4.0 License (https://creativecommons.org/licenses BY-NC-ND 4.0)
10.22108/NEA.2026.148762.2214

مقدمه

آموزش‌وپرورش همواره به مثابۀ ابزاری بنیادین برای برابرسازی اجتماعی و تسهیل دسترسی به فرصت‌های رشد همه‌جانبه تلقی شده است؛ با این حال، تجربیات فراملی نشان می‌دهد در عمل، گروه‌هایی از دانش‌آموزان به ویژه کودکان دارای ناتوانی و اقشار کم‌برخوردار، با طرد و محرومیت ساختاری روبه‌رو بوده‌اند؛ وضعیتی که گویای ناکامی در تحقق وعدۀ عدالت آموزشی است. در پاسخ به این واگرایی، مفهوم «آموزش فراگیر» به عنوان تحولی پارادایمی و محرکی تحول‌آفرین در پداگوژی معاصر مطرح شد تا حق همگانی دسترسی به آموزش باکیفیت را به رسمیت بشناسد (Jardinez & Natividad, 2024). در این میان، دورۀ ابتدایی به عنوان نقطۀ آغازین نظام آموزشی، پایه‌گذار رشد شخصیت، ساختارهای شناختی و مهارت‌های اساسی کودکان است؛ از این رو، موفقیت یا شکست فرایند فراگیرسازی در این مقطع حساس نقشی حیاتی، سرنوشت‌ساز و ساختاردهنده در آیندۀ آموزشی و اجتماعی کشور ایفا می‌کند (Yusli & Sain, 2025). از دیدگاه نظری، این رویکرد فرایندی مستمر است که هدف آن شناسایی و حذف موانع پیش روی مشارکت، حضور مؤثر و موفقیت تحصیلی همۀ دانش‌آموزان است؛ به ویژه آن دسته از فراگیرانی که در معرض طرد اجتماعی، به حاشیه رانده شدن یا افت عملکرد تحصیلی هستند (Ainscow, 2005). فلسفۀ وجودی آموزش فراگیر بر این اصل استوار است که کثرت و تنوع خصلت ذاتی و گریزناپذیر جوامع انسانی است؛ جوامعی متشکل از تفاوت‌های نژادی، مذهبی، آرمانی و طیفی وسیع از توانمندی‌ها و ناتوانی‌ها. با ابتنا بر این دیدگاه، محیط مدارس باید آینۀ تمام‌نمای تکثر جامعۀ واقعی باشد تا کودکان بتوانند شایستگی‌های کلیدی برای زیستن در چنین بسترهایی را کسب کنند. در این میان، کودکان دارای نیازهای ویژه نیز مستحق تجربۀ یک زندگی تحصیلی رضایت‌بخش، کرامت‌مدار و آموزنده هستند که عزت‌نفس، خوداتکایی و مشارکت فعال اجتماعی آنان را تضمین و تسهیل کند (قبادیان و همکاران، ١٤٠١). به بیان کلی، فراگیرسازی نه یک پیوند صوری یا الحاق اداری، بلکه به معنای بخشی جدایی‌ناپذیر از یک کل منسجم به حساب آمدن است (امیری مجد و یوسفی، ١٣٩١).

از دیدگاه بازسازی اجتماعی و پداگوژی مثبت، آموزش فراگیر با بازتعریف مفهوم عدالت، باورهای سنتی دربارۀ برتری آموزشی را به چالش می‌کشد و رسالت خود را به توسعۀ بهزیستی و یادگیری اجتماعی–عاطفی تحول‌آفرین تسری می‌دهد تا حس تعلق و هم‌زیستی برابر را در فرهنگ مدرسه‌ای بازآفرینی کند (Deroncele-Acosta & Ellis, 2024; Legette et al., 2022; Kozleski et al., 2015; Mapuranga et al., 2015). بر همین اساس، تداوم این مسیر نیازمند آن است که سیاست‌ها و راهبردهای ملی هرچه بیشتر با چارچوب‌های نظری معاصر و نگاه حقوق بشری به آموزش فراگیر تطبیق یابند (Rodríguez et al., 2024). در سطح بین‌المللی نیز، اسناد تاریخ‌سازی همچون گزارش وارنک در سال ۱۹۷۸، بیانیۀ سالامانکا در سال ۱۹۹٤، کنوانسیون حقوق بشر سازمان ملل متحد در سال ۲۰۰۷ و کنوانسیون‌های آموزشی یونسکو، مبانی قانونی و اخلاقی این پدیده را تقویت و مسیر تغییرات سیاستی را در سطح جهانی هموار کرده‌اند (Pappas et al., 2018). با وجود گسترش این گفتمان‌های نظری و اسناد حمایتی بین‌المللی برای بازآفرینی عادلانۀ نظام‌های آموزشی، تحقق عینی آموزش فراگیر در سطح مدارس ابتدایی پس از گذشت چندین دهه، همچنان با موانعی چندوجهی و سیستماتیک روبه‌رو

است (Grima-Farrell et al., 2011; Limaye, 2016). چنین وضعیتی بیانگر ایستایی و رکود مفهومی در بسیاری از نظام‌های آموزشی است که سبب شده است سیاست‌گذاران به الگوهای ادغام سطحی و ظاهری بسنده کنند؛ پدیده‌ای که از آن تحت عنوان «شبه‌فراگیری» یاد می‌شود و در قالب تداوم ساختارهای تبعیض‌آمیز در پوششی صوری نمود می‌یابد (Orru, 2018). این تحولات عمدتاً تغییراتی نمادین و واکنشی به فشارهای بیرونی برای انطباق با گفتمان جهانی عدالت آموزشی هستند و کمتر به دگرگونی‌های ساختاری و پایدار منجر می‌شوند؛ وضعیتی که ریشه در بی‌میلی دولت‌ها به بهره‌گیری از دانش تخصصی و راهنمایی متخصصان در فرایندهای کلان سیاست‌گذاری دارد (Saloviita, 2018). ادبیات پژوهشی معاصر با تمایز میان ابعاد افقی و عمودی این پارادایم، تعاریفی محدود و گسترده از فراگیرسازی ارائه می‌دهد که گویای پیچیدگی این مفهوم در میدان عمل است (Deroncele-Acosta & Ellis, 2024)؛ وضعیتی که سبب شده است واکاوی جامع و هم‌زمان این چالش‌ها به عنوان یکی از اولویت‌های کلیدی و نیازهای فوری نظام‌های آموزشی در سراسر جهان تلقی شود (Amor et al., 2019; Cabatay et al., 2024; Yusli & Sain, 2025).

در واکاوی این موانع، شواهد پژوهشی متأخر نشان می‌دهند چالش‌های تحقق عینی آموزش فراگیر در مدارس ابتدایی شبکه‌ای درهم‌تنیده از عوامل در سطوح فردی، نهادی و اجتماعی را در بر می‌گیرد. چالش‌هایی مانند نابرابری‌های اقتصادی، کمبود شدید زیرساخت‌ها، محدودیت در دسترسی فیزیکی به فضاهای آموزشی، چالش‌های لجستیکی و توزیع نابرابر مدارس فراگیر، نخستین لایه از موانع را در مسیر عدالت آموزشی شکل می‌دهند (Isnawati et al., 2025; Judijanto, 2025; Limaye, 2016). این تنگناهای مادی–فیزیکی به طور مستقیم با ضعف در شایستگی‌های حرفه‌ای کارگزاران آموزشی پیوند خورده‌اند؛ به طوری که صلاحیت محدود معلمان، پیشینهٔ آموزشی ناکافی در زمینهٔ نیازهای ویژه و احساس ناکفایتی حرفه‌ای در مواجهه با تفاوت‌های یادگیرندگان، اثربخشی این رویکرد را در میدان عمل با چالش جدی مواجه می‌کند (Isnawati et al., 2025; Tavil, 2025). موانع نگرشی و لایه‌های فرهنگی جامعه نیز به عنوان سدی مقاوم در برابر تغییر رخ می‌نمایند؛ زیرا انگ‌زنی‌های پایدار اجتماعی، نگرش‌های منفی والدین و عموم جامعه نسبت به پدیدهٔ ناتوانی، تبعیض‌های جنسیتی و فقدان پذیرش اجتماعی، فرایند حس تعلق و ادغام واقعی این کودکان را مختل می‌کند و آنان را به حاشیهٔ نظام رسمی می‌راند (Isnawati et al., 2025; Limaye, 2016). در نهایت، این چرخهٔ فرساینده توسط عدم آمادگی نهادی، کم‌توجهی مسئولان، ضعف در همکاری‌های بین‌سازمانی و به ویژه تداوم کلان‌سیاست‌های دولتی متمرکز بر آموزش تفکیکی پشتیبانی می‌شود (Isnawati et al., 2025; Limaye, 2016; Tavil, 2025). ریشهٔ این ناکارآمدی را می‌توان در بستر تحلیل‌های انتقادی کلان‌تر جست‌وجو کرد. از یک سو، بسط سیاست‌های نئولیبرالیِ نظارت و داده‌محوری بار مسئولیت فراگیرسازی را از دوش ساختارهای حاکمیتی برداشته و بر دوش مدارس و معلمان تنزل داده است (Van de Putte et al., 2018). از سوی دیگر، اجرای هم‌زمان فراگیرسازی با برنامه‌هایی متضاد همچون استانداردسازی شدید و رقابت آموزشی، این مفهوم را به زبانی شعاری و دور از واقعیت اجرایی فروکاسته است (Schlessinger, 2018; Slee & Tomlinson 2018). این تقلیل‌گرایی حتی در آموزش عالی نیز با تفکیک ساختاری دروس آموزش ویژه از آموزش ابتدایی، دوگانگی ذهنی معلمان

آینده را بازتولید می‌کند (Jackson et al., 2018). علاوه بر این، فقدان رهبری ارزش‌مدار در مدارس برای کاهش سلسله‌مراتب قدرت فرایند فراگیرسازی جامع را با بن‌بست مواجه کرده است (Liasidou & Svensson, 2014). از این رو، غلبه بر این موانع چندوجهی درهم‌تنیده مستلزم عبور از نگاه‌های جزیره‌ای و اتخاذ راهبردهای کل‌نگر، سیاست‌گذاری‌های هدفمند، ایجاد هم‌افزایی میان نهادها، توسعهٔ برنامه‌های آگاهی‌بخشی عمومی و ارتقای نظام‌مند فرصت‌های آموزش ضمن‌خدمت برای معلمان و متخصصان است (Isnawati et al., 2025 ; Judijanto, 2025; Tavil, 2025).

در همین راستا، درک و تحقق عمیق آموزش فراگیر در گرو بازشناسی نظام ارزشی حاکم بر جامعه و نحوهٔ بازتاب آن در سیاست‌های آموزشی است. از آنجا که آموزش ذاتاً کنشی اجتماعی و سیاسی است، تقلیل آن به ابزارهای اقتصادی و مصلحت‌گرایانه، به جای برطرف‌کردن نابرابری، به بازتولید آن می‌انجامد. بر این اساس، نهادینه‌سازی پایدار این رویکرد نیازمند نگاهی سه‌بُعدی به مفهوم ارزش ـ شامل ارزش ذاتی (آرمان عدالت‌محور)، ارزش اجرایی (سیاست‌ها و رویه‌ها) و ارزش اجتماعی (نیروی محرک تحول فرهنگی) ـ است تا ضمن هم‌افزایی با ارزش‌های دموکراتیک، عدالت آموزشی بازتعریف شود (Anderson, 2020). با ابتنا بر این چارچوب ارزشی، فراگیری جامع بسیار فراتر از حضور فیزیکی یادگیرندگان در کلاس‌های درس است و دگرگونی بنیادین در تمامیت نظام آموزشی را می‌طلبد؛ تحولی که مستلزم بازطراحی همه‌جانبهٔ مؤلفه‌هایی مانند قوانین، نظام تأمین مالی، الگوهای مدیریتی، برنامه‌های درسی و ساختار سازمانی مدارس است تا ریشه‌های تبعیض به طور کامل برچیده شوند (Mizel, 2025). مجموعهٔ این عوامل نشان می‌دهد مسئلهٔ آموزش فراگیر صرفاً به گسترش کمّی مدارس محدود نمی‌شود، بلکه نیازمند بازنگری و بازآفرینی عمیق در مسائل زیربنایی جامعه است (Isnawati et al., 2025).

با وجود پشتیبانی گستردهٔ نظری از رویکرد آموزش فراگیر، شکاف عمیق میان این مبانی آرمانی و آمادگی عملی نظام‌های آموزشی ضرورت انجام پژوهش‌های یکپارچه و مداخلات هدفمند را دوچندان می‌کند (Rivas, 2025). مرور انتقادی پیشینهٔ پژوهش نشان می‌دهد اگرچه مطالعات متعدد موانع این حوزه را واکاوی کرده‌اند، دستاوردهای آنان عمدتاً پراکنده، جزیره‌ای و تک‌بُعدی بوده‌اند و از ارائهٔ تصویری جامع از تلاقی چالش‌ها و راهکارها بازمانده‌اند. افزون بر این، با فاصله‌گیری از نگاه‌های ساده‌انگارانه که این رویکرد را پدیده‌ای جهان‌شمول، بی‌طرف و خودکارآمد می‌پندارند، واکاوی مرزهای واقعی ظرفیت‌ها و محدودیت‌های آن در بسترهای اجرایی اجتناب‌ناپذیر است؛ زیرا بی‌توجهی به این اقتضائات خطر تقلیل آموزش فراگیر به تحولی سطحی و کم‌عمق را در پی دارد. در پاسخ به این خلأ دانشی، پژوهش حاضر با هدف واکاوی چالش‌ها و راهکارهای آموزش فراگیر در دورهٔ ابتدایی و با اتخاذ روش «سنتزپژوهی» انجام شده است تا با گردآوری، تحلیل و ترکیب نظام‌مند شواهد کیفی موجود، چارچوبی یکپارچه و راهبردمدار در اختیار سیاست‌گذاران و مجریان آموزشی قرار دهد. بر این اساس، مطالعهٔ حاضر درصدد پاسخ‌گویی به پرسش‌های کلیدی زیر است:

۱. چالش‌های اجرای آموزش فراگیر در دورهٔ ابتدایی چه هستند؟

۲. راهکارهای متناظر با چالش‌های اجرای آموزش فراگیر در دورهٔ ابتدایی کدام‌اند؟

روش پژوهش

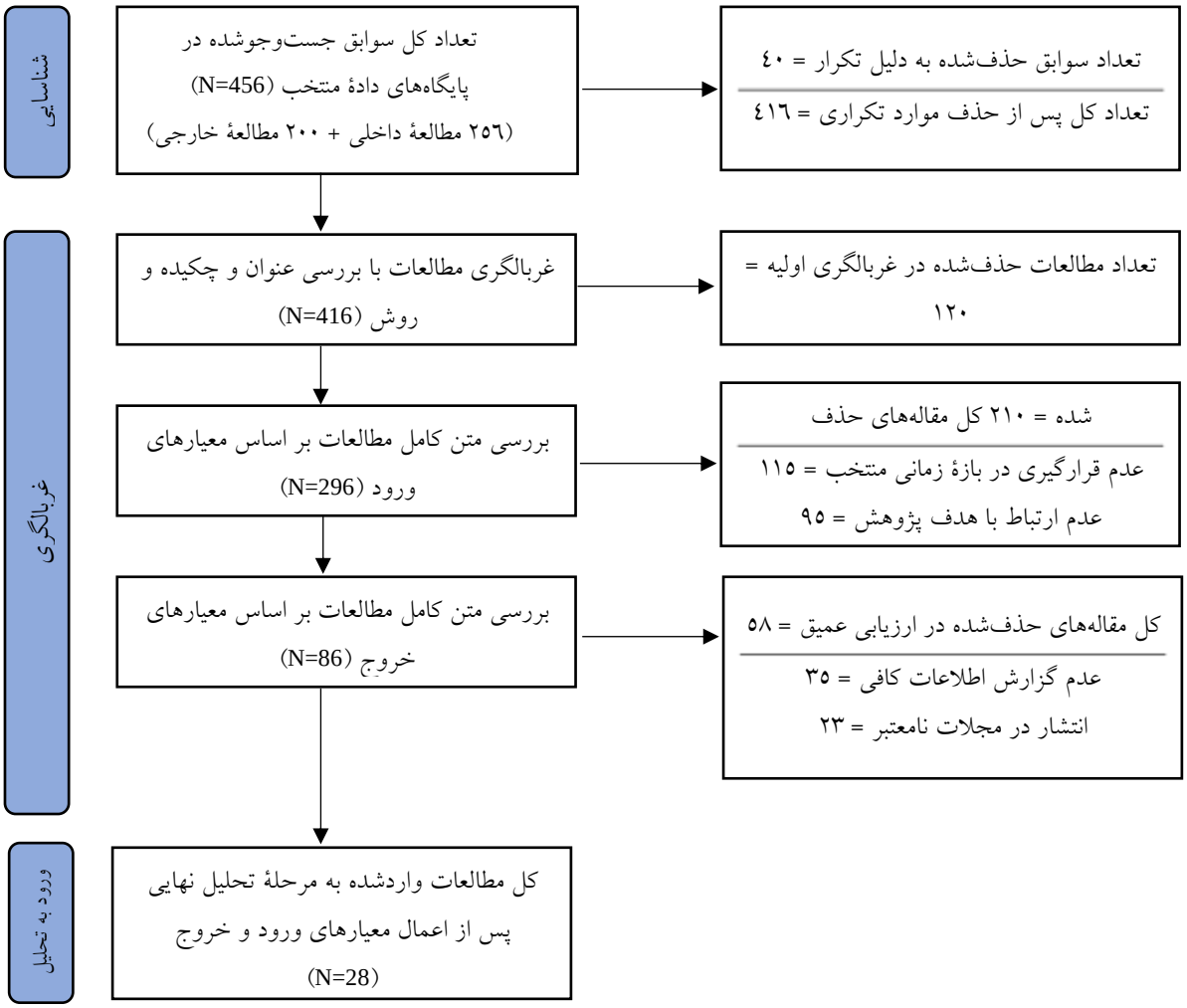
پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از لحاظ رویکرد کیفی است و به شیوهٔ سنتزپژوهی[1] شش‌مرحله‌ای روبرتس انجام شده است. سنتزپژوهی که در برخی از موارد معادل فراتحلیل کیفی نیز به کار می‌رود، شامل ترکیب ویژگی‌ها و عوامل خاص ادبیات پژوهش است. این روش سعی دارد پژوهش‌هایی را که پوشش می‌دهد، تحلیل و تعارضات موجود در ادبیات آنها را حل کند و موضوع‌های اصلی را برای پژوهش‌های آینده مشخص کند. در این روش، دانسته‌های مطالعات مختلف و پراکنده گردآوری می‌شوند؛ سپس دانسته‌ها پیوند می‌یابند و مجدداً سازمان‌دهی و تفسیر می‌شوند. در واقع، هدف صرفاً کنار هم قرار دادن دانش‌های قبلی نیست، بلکه هدف یافتن روابط جدید بین آنهاست (Cooper & Hedges, 2009). جامعهٔ آماری این پژوهش شامل تمامی اسناد و مقاله‌های علمی معتبر داخلی و خارجی در زمینهٔ آموزش فراگیر در دورهٔ ابتدایی بود که در بازهٔ زمانی ۲۰۱۳–۲۰۲۵ انتشار یافته بودند. از طریق نمونه‌گیری هدفمند و جست‌وجوی منظم در پایگاه‌های اطلاعاتی مجله‌های تخصصی نورمگز[2]، بانک اطلاعات نشریات کشور[3]، پایگاه مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی[4]، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران[5]، پرتال جامع علوم انسانی و جویشگر فارسی علم نت[6]، گوگل اسکولار[7]، ساینس دایرکت[8]، اریک[9]، پروکوئست[10]، الزویر[11]، اشپرینگر[12]، اسکوپوس[13]، تیلور و فرانسیس[14]، ٤٥٦ سند علمی شناسایی و در نهایت، پس از غربالگری و اعمال معیارهای ورود و خروج، تعداد ۲۸ مورد برای تحلیل نهایی انتخاب شدند (شکل ۱).

معیارهای اصلی ورود مقاله‌ها در این پژوهش شامل موارد زیر هستند:

الف) مقاله‌ها و پژوهش‌های داخلی در بازهٔ زمانی ۱۳۹۲ تا ١٤٠٤ و پژوهش‌های خارجی در محدودهٔ زمانی ۲۰۱۳ تا ۲۰۲۵ در حوزهٔ آموزش فراگیر در دورهٔ ابتدایی بودند.

[1] The research synthesis
[2] Noormags
[3] Magiran
[4] SID
[5] Irandoc
[6] Elmnet
[7] Google Scholar
[8] Science Direct
[9] Eric
[10] ProQuest
[11] Elsevier
[12] Springer
[13] Scopus
[14] Taylor & Francis

ب) پژوهش‌ها باید کاملاً مرتبط با اهداف پژوهش باشند؛ از این رو، کفایت یک پژوهش برای بررسی در این مقاله گزارش چالش‌های آموزش فراگیر در دورهٔ ابتدایی و راهکارهای برطرف‌کردن آنها بود.



شکل ۱: فرایند انتخاب مطالعات بر اساس نمودار جریان

Figure 1: Flow Diagram of the Study Selection Process

با توجه به جست‌وجوهای انجام‌شده از میان پژوهش‌ها با کلیدواژه‌های مربوط، ۲۵٦ پژوهش داخلی و ۲۰۰ پژوهش خارجی انتخاب شدند که تعدادی از این مطالعات برای ورود به تحلیل نهایی مناسب نبودند و بر اساس ملاک‌های خروج از فرایند تحلیل این پژوهش خارج شدند. ملاک‌های خروج این پژوهش شامل موارد زیر هستند:

الف) پژوهش‌هایی که اطلاعات کافی در زمینهٔ هدف پژوهش گزارش نکرده بودند.

ب) پژوهش‌هایی که در مجله‌های نامعتبر منتشر شده بودند.

برای تحلیل نهایی در پژوهش حاضر، از یافته‌های ۲۸ سند علمی استفاده شده است که در جدول (۱) مشخصات این پژوهش‌ها بر اساس کد سند، نام نویسندگان، عنوان سند، سال انتشار و نام مجله/روش پژوهش قابل ملاحظه است.

کدگذاری واحدهای معنایی تا رسیدن به حد اشباع، یعنی زمانی که دیگر کد جدیدی به دست نیاید، ادامه داده شد. بعد از اتمام فرایند کدگذاری باز، این کدها بر اساس شباهت و قرابتی که با هم داشتند مقوله‌بندی و در نهایت، ابعاد فرعی و اصلی از داده‌های کیفی استخراج شدند. در پژوهش حاضر، برای شناسایی ابعاد چالش‌ها و راهکارهای متناظر از الگوی شش‌مرحله‌ای روبرتس استفاده شده است که در ادامه اقدامات انجام‌شده در هر یک از مراحل تشریح می‌شود:

جدول ۱: اطلاعات پژوهش‌های مورد بررسی

Table 1: Characteristics of the Included Studies

کد	نویسندگان	عنوان سند	سال انتشار	عنوان مجله/روش پژوهش
۱	Isnawati et al.	موانع فراگیرسازی: بررسی علل ریشه‌ای چالش‌های آموزش فراگیر در اندونزی	۲۰۲۵	مجلهٔ یونیک: آموزش‌وپرورش استثنایی/کیفی
۲	Rivas	بررسی چالش‌های پیش روی معلمان آموزش غیرویژه در آموزش مؤثر دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در محیط کلاس درس عادی	۲۰۲۵	مجلهٔ بین‌المللی علوم اجتماعی و پژوهش‌های انسانی/کیفی
۳	Tavil	چالش‌ها و پیشنهادهای راه‌حل برای معلمانی از رشته‌های غیر آموزش ویژه که با دانش‌آموزان دارای ناتوانی ذهنی کار می‌کنند	۲۰۲۵	مجلهٔ بین‌المللی آموزش، فناوری و علوم/کیفی
٤	Judijanto	چالش‌ها و فرصت‌ها در برابری آموزشی از طریق برنامهٔ سیزده سال آموزش اجباری در اندونزی	۲۰۲۵	مجلهٔ یادگیری و آموزش شرق جنوب/کیفی
٥	Yusli & Sain	چالش‌ها و راهکارهای آموزش فراگیر در مدارس ابتدایی؛ مروری بر ادبیات	۲۰۲۵	الحکمه: مجلهٔ آموزش/کیفی
٦	Lestari et al.	چالش‌ها و راهکارهای اجرای آموزش فراگیر در دبستان دولتی مدان	۲۰۲٤	مجلهٔ علمی تئونوله/کیفی
۷	Deroncele-Acosta & Ellis	غلبه بر چالش‌ها و ترویج آموزش مثبت در مدارس فراگیر: مطالعه‌ای در چند کشور	۲۰۲٤	مجله علوم‌تربیتی/کیفی
۸	Ediyanto et al.	بهینه‌سازی آموزش فراگیر: کشف چالش‌ها و راهبردها در مدارس ابتدایی از طریق مرور ادبیات پژوهشی	۲۰۲٤	مجلهٔ گفتمان آموزش ابتدایی/کیفی
۹	Komarudin & Kaeni	موانع اجرای آموزش فراگیر در اندونزی (مرور سیستماتیک)	۲۰۲۳	مجلهٔ علوم‌تربیتی، روان‌شناسی، مشاوره و راهنمایی/کیفی
۱۰	Shanjuvigasini et al.	چالش‌های معمول و راه‌حل‌های ممکن برای اجرای موفقیت‌آمیز آموزش فراگیر	۲۰۲۳	مجلهٔ چندرشته‌ای پژوهش آموزشی/کیفی

۱۱	Jannah & Hermanto	اجرای آموزش فراگیر در مدارس ابتدایی در طول همه‌گیری کووید-۱۹	۲۰۲۲	مجلهٔ آموزشی پریما/کیفی
۱۲	Anderson	رهبری آموزش فراگیر: دانش، نگرش و عملکرد مدیران مدارس ابتدایی	۲۰۲۰	کیفی
۱۳	.Mitiku et al	چالش‌ها و فرصت‌های اجرای آموزش فراگیر	۲۰۱۴	مجلهٔ آسیایی انسانیت، هنر و ادبیات/کمّی
۱۴	Bouillet	برخی از جنبه‌های همکاری در آموزش فراگیر – تجارب معلمان	۲۰۱۳	مجلهٔ مرکز مطالعات سیاست آموزشی/کیفی
۱۵	نعمتی	تجارب زیستهٔ معلمان از آموزش فراگیر: مفاهیم، موانع و راهکارها	۱۴۰۴	مجلهٔ تجارب علمی/کیفی
۱۶	کشته‌گر و همکاران	عوامل مؤثر بر موفقیت در اجرای آموزش فراگیر	۱۴۰۱	فصلنامهٔ راهبردهای نو در روانشناسی و علوم‌تربیتی/کیفی
۱۷	قبادیان و همکاران	شناسایی عوامل مؤثر بر موفقیت برنامه‌های آموزش فراگیر	۱۴۰۱	فصلنامهٔ کودکان استثنایی/کیفی
۱۸	بهبودی و همکاران	واکاوی مؤلفه‌های آموزش فراگیر برای دانش آموزان با نیازهای ویژه در آموزش‌وپرورش ایران	۱۴۰۱	پژوهش در برنامه‌ریزی درسی/کیفی
۱۹	دهقان	بررسی پدیدارشناسانهٔ آموزش فراگیر در مدارس شهرستان بیرجند از دیدگاه معلمان	۱۴۰۱	کیفی
۲۰	غلامی	بررسی میزان دانش معلمان مدارس عادی دربارهٔ دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر و آمادگی آنها برای پذیرش این دانش‌آموزان در کلاس خود: گامی در جهت فراگیرسازی موفق	۱۴۰۰	فصلنامهٔ آموزش‌پژوهی نوین/کمّی
۲۱	مؤمنی و همکاران	بررسی نگرش معلمان در خصوص ضرورت آموزش فراگیر و راهکارهای اجرای موفق آن	۱۴۰۰	فصلنامهٔ پژوهش‌های کاربردی روانشناختی/کیفی
۲۲	طالب‌زاده شوشتری و مؤمنی	مطالعهٔ کیفی مهارت‌های مورد نیاز معلمان برای اجرای موفق آموزش فراگیر (نمونهٔ مورد مطالعه: معلمان شهرستان تربت حیدریه)	۱۴۰۰	مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی/کیفی
۲۳	داودی و حبیبی	ارزیابی اثربخشی طرح آموزش تلفیقی-فراگیر، رابطهٔ برخی عوامل و بررسی راهبردهای ارتقای آن	۱۳۹۸	فصلنامهٔ کودکان استثنایی/کمّی
۲۴	ادیب و همکاران	درک تجارب معلمان مدارس با نیازهای ویژه از آموزش فراگیر: یک مطالعهٔ پدیدارشناسی	۱۳۹۶	فصلنامهٔ سلامت روان کودک/کیفی
۲۵	جهان و همکاران	آموزش‌وپرورش فراگیر، نیاز امروز کودکان استثنایی کشور (تحلیل چالش‌ها و ارائهٔ راهکارها)	۱۳۹۶	فصلنامهٔ روانشناسی و علوم رفتاری ایران/کیفی
۲۶	عزیزی و همکاران	کندکاوی در آموزش‌وپرورش فراگیر و مسائل پیش روی آن	۱۳۹۶	فصلنامهٔ روانشناسی و علوم رفتاری ایران/کیفی
۲۷	پوشنه و مالمیر	نگرش معلمان پایهٔ ابتدایی نسبت به آموزش‌وپرورش فراگیر	۱۳۹۶	مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی/کمّی
۲۸	عاشوری و جلیل آبکنار	از عادی‌سازی تا آموزش فراگیر، تحولی در نظام آموزشی	۱۳۹۲	مجلهٔ تعلیم‌وتربیت استثنایی/کیفی

مرحلهٔ اول: شناسایی نیاز، اجرای جست‌وجوی مقدماتی و شفاف‌سازی نیاز

با وجود گفتمان قدرت‌مند و اسناد بین‌المللی حمایتی و پس از گذشت چندین دهه از این تحولات نظری و سیاستی، تحقق واقعی آموزش فراگیر در سطح مدارس ابتدایی با مجموعه‌ای از چالش‌ها و موانع چندوجهی در سطوح کلان و خرد روبه‌رو است که باید به صورت هم‌زمان بررسی شوند (Grima-Farrell et Limaye, 2016 ; al., 2011). از این رو، در ادبیات پژوهشی معاصر، آموزش فراگیر به عنوان یکی از اولویت‌های کلیدی و نیازهای فوری نظام‌های آموزشی در سراسر جهان شناخته می‌شود (Cabatay et al., Yusli & Sain, 2025 ; 2024; Amor et al., 2019). در جست‌وجوی مقدماتی مشخص شد مطالعاتی متعدد در رابطه با چالش‌ها و راهکارهای آموزش فراگیر در دورهٔ ابتدایی انجام شده‌اند؛ اما عمدتاً در هر یک از پژوهش‌ها بر ابعادی محدود تأکید شده است و برخی از موارد مغفول مانده‌اند. این پراکندگی باعث شده است تصویری منسجم و جامع از چالش‌ها و راهکارهای حرفه‌ای متناظر در کنار هم در دسترس نباشد؛ از این رو، نیاز به یک سنتزپژوهی احساس شد تا با تجمیع و تحلیل یافته‌های مطالعات پیشین، تصویری جامع و یکپارچه از موارد یادشده ارائه شود.

مرحلهٔ دوم: اجرای پژوهش به منظور بازیابی اطلاعات

این مرحله به شناسایی و بازیابی منابع هم‌سو با مسئلهٔ محوری پژوهش اختصاص دارد. برای این منظور، با جست‌وجوی نظام‌مند در میان مطالعات معتبر داخلی و بین‌المللی انجام‌شده در حوزهٔ آموزش فراگیر در دورهٔ ابتدایی، منابعی که بیشترین انطباق را با هدف اصلی پژوهش داشتند استخراج و انتخاب شدند. کلیدواژه‌های اصلی به‌کاربرده‌شده شامل آموزش فراگیر، دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه، دورهٔ ابتدایی، چالش‌های آموزش فراگیر و راهکارهای آموزش فراگیر بودند.

مرحلهٔ سوم: گزینش، پالایش و سازمان‌دهی

جامعهٔ آماری شامل کلیهٔ مقاله‌های معتبر داخلی و خارجی چاپ‌شده در مجله‌های معتبر، پایان‌نامه‌ها و اسناد مرتبط با موضوع در پایگاه‌های اطلاعاتی بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، کلیدواژه‌های اصلی و ارتباط با موضوع و بازهٔ زمانی، پژوهش‌ها برای بررسی انتخاب شدند. در این مرحله، مطالعات مرتبط با هدف پژوهش و ملاک‌های مدنظر مشخص و در نهایت، ۲۸ مقالهٔ علمی برای تحلیل نهایی انتخاب شدند. معیارهای اصلی ورود مقاله‌ها در این پژوهش شامل موارد زیر هستند:

الف) مقاله‌ها و پژوهش‌های داخلی در بازهٔ زمانی ۱۳۹۲ تا ۱۴۰۴ و پژوهش‌های خارجی در محدودهٔ زمانی ۲۰۱۳ تا ۲۰۲۵ در حوزهٔ آموزش فراگیر در دورهٔ ابتدایی بودند.

ب) پژوهش‌ها باید کاملاً مرتبط با اهداف پژوهش باشند؛ از این رو، کفایت یک پژوهش برای بررسی در این مقاله گزارش چالش‌های آموزش فراگیر در دورهٔ ابتدایی و راهکارهای برطرف‌کردن آنها بود.

با توجه به جست‌وجوهای انجام‌شده از میان پژوهش‌ها با کلیدواژه‌های مربوط، ۲۵۶ پژوهش داخلی و ۲۰۰ پژوهش خارجی انتخاب شدند که تعدادی از این مطالعات برای ورود به تحلیل نهایی مناسب نبودند و بر اساس

ملاک‌های خروج از فرایند تحلیل این پژوهش خارج شدند. ملاک‌های خروج این پژوهش شامل موارد زیر هستند:

الف) پژوهش‌هایی که اطلاعات کافی در زمینهٔ هدف پژوهش گزارش نکرده بودند.

ب) پژوهش‌هایی که در مجله‌های نامعتبر منتشر شده بودند.

مرحلهٔ چهارم: چارچوب ادراکی و متناسب‌کردن آن با اطلاعات حاصل از تحلیل

این مرحله چارچوبی پیونددهنده است که در آن اطلاعات به‌دست‌آمده از مراحل قبلی ترکیب می‌شود؛ از این رو، چارچوب ادراکی شکل‌گرفته در این پژوهش حول دو مفهوم اصلی است:

۱- چالش‌های آموزش فراگیر در دورهٔ ابتدایی: منظور از این چالش‌ها کلیه موانع، مشکلات و مسائل بالقوه و بالفعل است که در سطوح کلان و خرد در مسیر اجرای این رویکرد نوین آموزشی وجود دارند و در صورت نادیده گرفته شدن، مانع تحقق اثربخش اهداف آن می‌شوند.

۲- راهکارهای متناظر با هر یک از چالش‌ها: منظور از این راهکارها، راه‌حل‌های کلیدی هستند که با رویکردی واقع‌بینانه و همچنین آینده‌گر، ضمن برطرف‌کردن چالش‌ها و موانع کنونی، از بروز بحران‌های احتمالی نیز پیشگیری می‌کنند. در این پژوهش، راهکارها به صورت مستقل استخراج نشدند، بلکه پس از شناسایی و طبقه‌بندی چالش‌ها، بر اساس مسئله یا مانعی که برای برطرف‌کردن آن پیشنهاد شده بودند، کدگذاری و تحلیل شدند. در نتیجه، هر راهکار در پیوند مستقیم با یک چالش یا مجموعه‌ای از چالش‌های مرتبط قرار گرفت و چارچوب نهایی بر مبنای الگوی تطبیقی «چالش–راهکار» سازمان‌دهی شد.

مرحلهٔ پنجم: پردازش، ترکیب و تفسیر در قالب فرآورده‌های ملموس

ابتدا با روش کیفی سنتزپژوهی، مؤلفه‌های مربوط به چالش‌ها و راهکارهای آموزش فراگیر در دورهٔ ابتدایی شناسایی شدند. جامعهٔ آماری شامل مقاله‌های داخلی و خارجی چاپ‌شده در مجله‌های معتبر، کتب داخلی و خارجی، پایان‌نامه‌ها و اسناد مرتبط با موضوع، محدود بر ۱۲ سال اخیر بود که با بهره‌گیری از پایگاه‌های اطلاعاتی و به شیوهٔ نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. برای تحلیل داده‌های حاصل از سنتزپژوهی از تحلیل محتوای کیفی و بررسی روابط میان مضامین مربوط استفاده شد. در این مرحله، یافته‌های مطالعات منتخب به صورت باز کدگذاری شد و سپس، بر اساس فرایند کدگذاری محوری، کلیهٔ کدهای باز بر اساس مفاهیم مشترک دسته‌بندی شدند.

مرحلهٔ ششم: ارائهٔ نتایج

در این بخش، بر مبنای فرایند و برون‌دادهای حاصل از سنتزپژوهی، تصویری کلان از چالش‌ها و راهکارهای آموزش خدمت‌محور در نظام آموزش عالی ارائه شد؛ به این صورت که در گام نخست، تمامی چالش‌های اصلی از طریق کدگذاری باز شناسایی و هم‌زمان، راهکارهای متناظر با هر چالش نیز از دل متون استخراج شدند. در

ادامه، کدهای اولیه با بازبینی و مقایسهٔ مستمر در کنار یکدیگر قرار گرفتند و از طریق ادغام موارد دارای هم‌پوشانی و قرابت معنایی، مضامین سطح بالاتر در قالب کدگذاری محوری شکل گرفتند. در مرحلهٔ نهایی، با بهره‌گیری از کدگذاری گزینشی، مضامین هم‌خانواده در طبقات مفهومی جامع‌تر سازمان‌دهی شدند. به منظور سنجش اعتبار محتوایی مؤلفه‌های استخراج‌شده، دیدگاه متخصصان دانشگاهی رشتهٔ برنامه‌ریزی درسیِ صاحب‌نظر در حوزهٔ آموزش فراگیر اخذ شد. همچنین، برای اطمینان از انسجام و دقت کدگذاری، دو ارزیاب مستقل که هر دو عضو هیئت‌علمی و دارای تخصص در روش‌شناسی پژوهش کیفی بودند، فرایند کدگذاری مجدد بخشی از مطالعات منتخب را به صورت مستقل از یکدیگر و بدون اطلاع از نتایج کدگذاری اولیه انجام دادند. پایایی نتایج از طریق محاسبهٔ ضریب کاپای کوهن بررسی شد که مقدار ۰/۷٤ به دست آمد؛ رقمی که بیانگر سطح توافق قابل قبول میان ارزیابان در طبقه‌بندی کدهاست.

یافته‌ها

در این بخش، یافته‌های حاصل از سنتز تحلیلی ۲۸ مطالعهٔ منتخب ارائه می‌شود. تحلیل و تفسیر نظام‌مند مطالعات نشان داد چالش‌ها و راهکارهای آموزش فراگیر مجموعه‌ای از عوامل مستقل نیستند، بلکه در قالب یک شبکهٔ تعاملی و چندسطحی سازمان می‌یابند؛ به گونه‌ای که عملکرد هر سطح به طور متقابل بر سایر سطوح اثر می‌گذارد و از آنها نیز تأثیر می‌پذیرد. بر این اساس، چالش‌های آموزش فراگیر در پنج مضمون اصلی شامل «فرهنگی–اجتماعی»، «سیاست‌گذاری و مدیریت کلان»، «زیرساخت‌ها و امکانات»، «نیروی انسانی» و «آموزشی و برنامهٔ درسی» و در مجموع ۲۱ مضمون فرعی سنتز شدند. همچنین، راهکارهای متناظر با این چالش‌ها بر پایهٔ الگوی تطبیقی «چالش–راهکار» استخراج و سازمان‌دهی شدند. به منظور حفظ انسجام و پرهیز از طولانی‌شدن متن، فهرست کامل مضامین پایه، فرعی و مضامین اصلی چالش‌ها و راهکارها به ترتیب در پیوست‌های (۱) و (۲) ارائه شده است. در راستای ارائهٔ دستاوردهای کاربردی این پژوهش، در ادامه، یک جدول تطبیقی (جدول ۲) از کلیدی‌ترین چالش‌های شناسایی‌شده و راهکارهای متناظر با آنها برای تسهیل الگوبرداری سیاستی تدوین شده است.

جدول ۲: ماتریس تطبیقی چالش‌های کلیدی و راهکارهای متناظر آموزش فراگیر

Table 2: Comparative Matrix of Key Challenges and Corresponding Strategies for Inclusive Education

مضامین اصلی	چالش‌های کلیدی	راهکارهای متناظر
چالش‌های سیاست‌گذاری و مدیریت کلان	*ضعف در سیاست‌ها و برنامه‌ریزی دولت*	➢ طراحی و تصویب سیاست‌ها و راهبردهای اجرایی شفاف ➢ انجام مطالعات تطبیقی با هدف بررسی و الگوبرداری از سیاست‌ها و برنامه‌های موفق کشورهای پیشرو در فراگیرسازی
	فقدان درک و آگاهی کافی مجریان از سیاست‌های آموزش فراگیر	➢ تدوین و نهادینه‌سازی یک تعریف شفاف، مشترک و عملیاتی از آموزش فراگیر برای تمام ذی‌نفعان به منظور کاهش ابهام و تضمین اجرای صحیح

	فقدان بودجه و منابع مالی پایدار و کافی	➢ طراحی مدل‌های تأمین مالی پایدار و تخصیص منابع در سطوح کلان (سیاست‌گذاری) و خرد (مدارس) ➢ تدوین چارچوب شفاف برای تأمین پایدار و مدیریت منابع مالی و خدمات ➢ ایجاد صندوق‌های حمایت اجتماعی با همکاری جوامع و سازمان‌های غیرانتفاعی به منظور حمایت مالی
	شکاف میان سیاست‌گذاری و اجرا *ساختارهای مقاوم و انعطاف‌ناپذیر در برابر تغییر*	➢ استفاده از شاخص‌های استاندارد برای پایش و ارزیابی مستمر میزان نهادینه‌سازی آموزش فراگیر ➢ تقویت و بهینه‌سازی سیستم‌های اطلاعاتی برای پشتیبانی از مدیریت کلان آموزش فراگیر و تصمیم‌گیری مبتنی بر داده در سطح ملی ➢ جلب حمایت نهادهای دولتی و خصوصی برای پشتیبانی ساختاری از آموزش فراگیر ➢ توجیه‌پذیری طرح‌های پیشنهادی از طریق متناسب‌سازی برنامه‌ریزی و اجرای مداخلات نظام‌مند در مدارس
چالش‌های زیرساختی و امکانات	*نابرابری زیرساخت‌های آموزشی در مناطق شهری و روستایی* *کمبود امکانات و تجهیزات آموزشی و توان‌بخشی مناسب*	➢ افزایش سرمایه‌گذاری دولتی و تدوین سیاست‌های هدفمند برای بهبود زیرساخت‌های آموزشی در مناطق محروم و دورافتاد ➢ به‌روزرسانی تجهیزات و امکانات مطابق استانداردهای روز دنیا ➢ تقویت همکاری مدارس با نهادهای شهری از جمله ادارهٔ بهزیستی، شهرداری و مراکز بهداشت به منظور تأمین زیرساخت‌ها و تجهیزات کمک‌آموزشی
	دسترسی ناکافی معلمان به منابع پشتیبان آموزشی *کمبود فناوری‌های آموزشی*	➢ طراحی و راه‌اندازی شبکه‌های اشتراک منابع میان مدارس به منظور تبادل مواد آموزشی، فناوری‌های کمکی و سایر منابع تخصص ➢ استفاده از پلتفرم‌های دیجیتال برای تسهیل ارتباط مدارس، هماهنگی و مدیریت فرایند امانت‌دهی و اهدای منابع ➢ ایجاد همکاری با شرکت‌های فناوری برای دریافت تخفیف و کمک‌های مالی در تأمین فناوری‌های آموزشی ➢ به‌روزرسانی منابع و فناوری‌های آموزشی مطابق استانداردهای روز دنیا
	فقدان خدمات پشتیبان تخصصی (دستیاران آموزش ویژه و متخصصان میان‌رشته‌ای)	➢ تقویت همکاری مدارس با نهادهای دیگر از جمله ادارهٔ بهزیستی، شهرداری و مراکز بهداشت به منظور ارائهٔ خدمات توانبخشی میان‌رشته‌ای ➢ گنجاندن برنامه‌های روان‌شناسی-مشاوره‌ای در راستای حمایت عاطفی-روان‌شناختی از دانش‌آموزان
	فقدان امکانات نقلیهٔ مناسب برای دانش‌آموزان ناتوان جسمی	➢ توسعهٔ زیرساخت‌های حمل‌ونقل فراگیر از جمله اتوبوس‌های مجهز به ویلچر
چالش‌های نیروی انسانی	*فقدان صلاحیت و دانش تخصصی معلمان* *کاستی‌های نظام تربیت‌معلم در آماده‌سازی دانشجومعلمان برای آموزش فراگیر*	➢ تلفیق ماژول‌های آموزش فراگیر در دوره‌های تربیت‌معلم و الزام به بازآموزی مستمر و دریافت گواهینامه ➢ فراهم‌سازی فرصت‌های یادگیری تجربی معلمان در دوره‌های پیش از خدمت ➢ طراحی ابزار ارزیابی آمادگی معلمان به منظور پایش سطح آمادگی آنان پیش از فراگیرسازی ➢ استفاده از یافته‌های پژوهشی برای بازطراحی و اجرای دوره‌های تربیت‌معلم
	نبود برنامه‌های توسعهٔ	➢استفاده از یافته‌های پژوهشی برای بازطراحی و اجرای دوره‌های ضمن‌خدمت

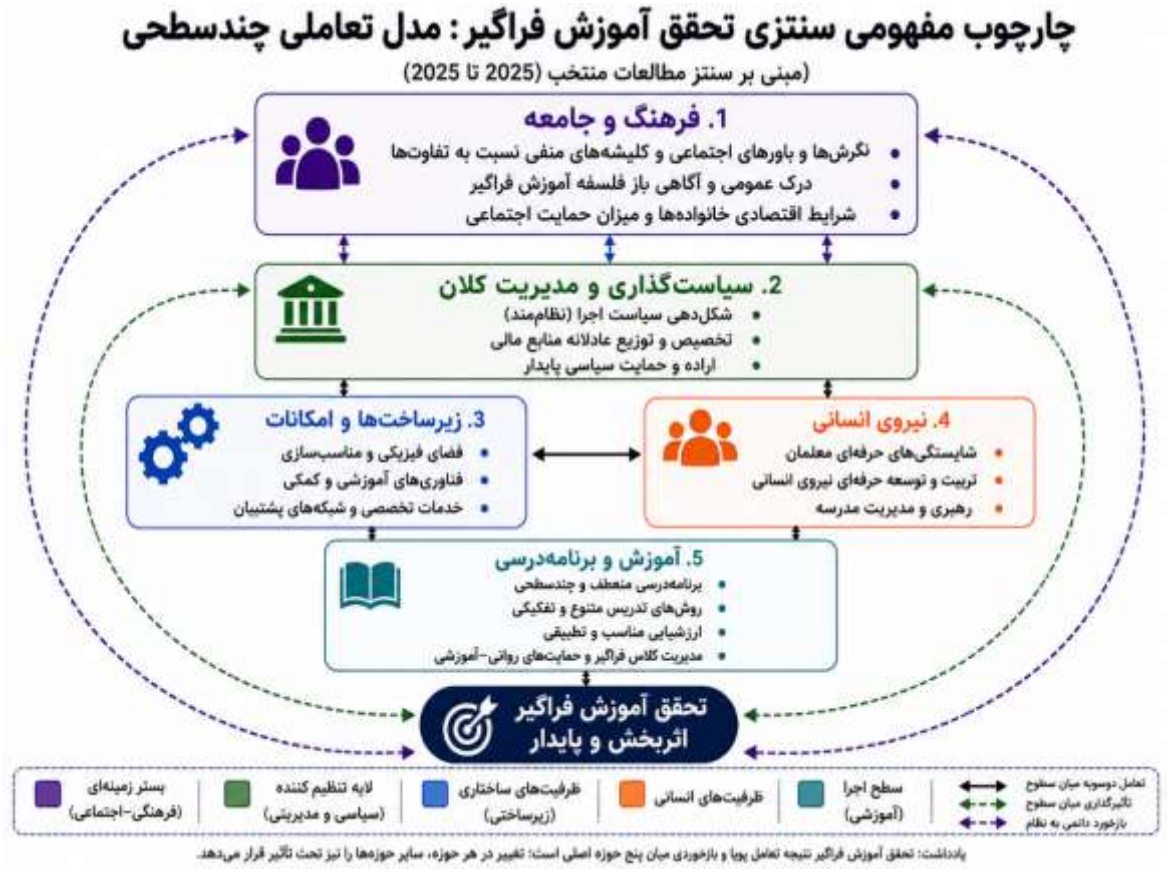
	حرفه‌ای مستمر و پایدار	➢ ایجاد برنامه‌های بورسیهٔ آموزشی برای معلمان با هدف فراهم‌کردن فرصت تجربهٔ عملی، مشاورهٔ تخصصی و یادگیری عمیق ➢ طراحی پلتفرم‌ها و شبکه‌های حرفه‌ای برای تبادل تجربیات و تکنیک‌های موفقیت میان مدارس مختلف ➢ ایجاد مراکز توسعهٔ حرفه‌ای در مدارس برای برگزاری کارگاه‌ها و آموزش‌های مستمر معلمان در زمینهٔ روش‌های تدریس فراگیر و شبیه‌سازی موقعیت‌های آموزشی متنوع
	فقدان برنامه‌های منتورینگ و راهنمایی حرفه‌ای از سوی معلمان و متخصصان باتجربه	➢ایجاد نظام منتورینگ تخصصی (راهنمایی و مشاوره) میان معلمان باتجربه و معلمان تازه‌کار برای اشتراک تجربیات ➢تشکیل شبکه‌های پشتیبانی میان‌رشته‌ای با همکاری متخصصان حوزهٔ آموزش، روان‌شناسی و کاردرمانی
	عدم ارائهٔ حمایت‌های مالی کافی از معلمان	➢ ایجاد سازوکارهای انگیزشی و تشویقی (از جمله ارتقای حقوق، جایگاه شغلی و مزایا) قبل و ضمن فراگیرسازی به منظور افزایش مشارکت و تعهد
	گزینش نامناسب معلمان	➢ بازنگری در فرایند استخدام و گزینش با هدف جذب افراد دارای نگرش مثبت
	ابهام در تعریف نقش‌ها و نبود مرزبندی روشن میان وظایف	➢ بازتعریف دقیق وظایف و نقش‌های اعضای تیم آموزشی
	فقدان رهبری کارآمد در مدارس	➢ایجاد فرصت‌های توسعهٔ حرفه‌ای و خودبازنگری مدیران و تحول در نگرش آنان
چالش‌های آموزشی و برنامهٔ درسی	*عدم انطباق و انعطاف‌پذیری برنامهٔ درسی با نیازهای متنوع*	➢بازنگری و طراحی برنامه‌های درسی منعطف و قابل انطباق با نیازها و شرایط متنوع و ویژه ➢بازنگری و متناسب‌سازی حجم و محتوای برنامه‌های درسی با الزامات آموزش فراگیر ➢تدوین ابزارهای استاندارد برای ارزیابی دوره‌ای و نیازسنجی دقیق
	دشواری تدریس مطابق با نیازهای متنوع و سرعت یادگیری متفاوت	➢طراحی و اجرای آموزش تفکیکی با تعدیل حجم تکالیف، تنوع در فعالیت‌ها و بهره‌گیری از فناوری‌های آموزشی ➢استفاده از پلتفرم‌ها و ابزارهای هوش مصنوعی برای ارائهٔ تجربیات آموزشی شخصی‌سازی‌شده و بازخورد لحظه‌ای
	فقدان روش‌های ارزشیابی انعطاف‌پذیر متناسب با تفاوت‌های فردی متنوع	➢بازنگری و اصلاح شیوه‌های ارزشیابی با توجه به تنوع دانش‌آموزان ➢به‌کارگیری ابزارهای معتبر برای ارزیابی و شناسایی توانایی‌ها، استعدادها و ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان، به منظور طراحی مسیرهای یادگیری متناسب با نیازهای متنوع
	تراکم زیاد دانش‌آموزان و نسبت نامتعادل دانش‌آموزان عادی و دارای نیازهای ویژه در کلاس درس	➢اجرای دقیق سیاست ترکیب متعادل دانش‌آموزان در کلاس‌های فراگیر مانند قانون ۷۰/۳۰ (۷۰ درصد دانش‌آموزان عادی و ۳۰ درصد دارای نیازهای ویژه) به منظور حفظ تعادل و کاهش فشار بر معلمان ➢تعیین نسبت بهینهٔ دانش‌آموز به معلم برای ارتقای کیفیت آموزش
	طرد، تبعیض و شکل‌گیری روابط منفی بین همسالان *عقب‌ماندگی و افت تحصیلی دانش‌آموزان*	➢برگزاری اردوها و فعالیت‌های گروهی برای ایجاد صمیمیت و کاهش طرد و انزوا ➢دعوت از سخنرانان موفق دارای نیازهای ویژه برای الهام‌بخشی به دانش‌آموزان و تغییر نگرش‌ها ➢ارائهٔ برنامه‌های آموزشی جبرانی فوق‌برنامه ➢برگزاری نشست‌های دوره‌ای بین‌رشته‌ای با مشارکت معلم، روان‌شناس، گفتاردرمانگر و سایر متخصصان و پایش مستمر پیشرفت تحصیلی-رفتاری دانش‌آموزان
ک- فرهنگ	*نبود فرهنگ فراگیر در مدارس*	➢تقویت فرهنگ فراگیرسازی مبتنی بر احترام، اعتماد، عدالت و ارزش‌گذاری تفاوت‌ها در مدارس به منظور ایجاد فضایی امن و روانی سالم

	ضعف فرهنگ‌سازی اجتماعی	➢اجرای برنامه‌های فرهنگ‌سازی پیش از اجرای فراگیرسازی برای بسترسازی و آماده‌کردن ذی‌نفعان
	نگرش‌های منفی ذی‌نفعان و عدم پذیرش تنوع	➢اصلاح باور و نگرش ذی‌نفعان
	سبک‌های ناکارآمد فرزندپروری والدین	➢برگزاری کارگاه‌ها و سمینارهای آموزشی ویژهٔ والدین با محوریت فرزندپروری، فعالیت‌های خانگی و شیوه‌های موثر ارتباط با فرزندان دارای نیازهای ویژه ➢برگزاری جلسات تبیینی و آموزش والدین به منظور پذیرش و حمایت از آموزش فراگیر
	فقدان آگاهی عمومی در رابطه با فراگیرسازی	➢اجرای برنامه‌های آگاهی‌بخش از طریق صداوسیما، رسانه‌های بومی و شبکه‌های محلی
	عدم همکاری و هماهنگی سازنده میان ذی‌نفعان	➢بهره‌گیری از مدل‌های همکاری سازنده میان ذی‌نفعان ➢تشکیل کارگروه‌های رابط و برگزاری نشست‌های هم‌اندیشی به منظور تقویت همکاری ذی‌نفعان
	رفتار غیرمسئولانه و عدم حمایت کافی والدین دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه	➢ایجاد بسترهای دیجیتال ارتباطی برای تسهیل ارتباط لحظه‌ای معلمان و والدین و پیگیری وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان
	ضعف اقتصادی-اجتماعی خانواده‌های دارای کودکان با نیازهای ویژه	➢ طراحی و اجرای برنامه‌های حمایتی اجتماعی از جمله بورسیه‌های تحصیلی و کمپین‌های آگاهی‌بخشی برای کاهش موانع اقتصادی و فرهنگی و نگرشی

بنیادی‌ترین لایهٔ موانع در ناخودآگاه جمعی و هنجارهای نانوشتهٔ اجتماعی (چالش‌های فرهنگی-اجتماعی) ریشه دارد. سه جریان اصلی در این حوزه مقاومت را تغذیه می‌کنند: تداوم نگرش‌های انگ‌آمیز و کلیشه‌های منفی نسبت به معلولیت و تفاوت؛ فقر درک عمومی از فلسفهٔ فراگیرسازی؛ و وضعیت اقتصادی ضعیف خانواده‌ها. این سه جریان با سایر سطوح رابطه‌ای دیالکتیکی و متقابل دارند: ضعف سیاستی ناآگاهی عمومی را عمیق‌تر می‌کند و مقاومت فرهنگی اجرای سیاست‌های حمایتی را به بن‌بست می‌کشاند. از این رو، راهکارهای فرهنگ‌سازی فراگیر شرط امکان هر گونه تحول ساختاری هستند؛ اما تأثیر آنها نیز از کیفیت سیاست‌ها و برنامه‌های اجرایی متأثر است. این راهکارها، با هدف زدودن کلیشه‌ها، ارتقای سواد عمومی نسبت به تفاوت‌ها، و توانمندسازی خانواده‌ها در مواجهه با تنوع، بستر روانی-اجتماعی لازم را فراهم می‌آورند. در غیاب این بستر، هر مداخلهٔ سیاستی با مقاومت ذی‌نفعان روبه‌رو و به‌سرعت خنثی می‌شود؛ و خود این شکست‌ها، به نوبهٔ خود، بر نگرش‌های فرهنگی منفی پیشین می‌افزایند. پس از تهیهٔ بسترهای فرهنگی، ساختارهای کلان و ارادهٔ سیاسی، به عنوان موتور محرک نظام، نقش مشروعیت‌بخش را ایفا می‌کنند. در سطح کلان و سیاستی، سه جریان مهم به چشم می‌خورند. نخست، «شکاف میان سیاست و اجرا» که به پدیدهٔ «شبه‌فراگیری» (ادغام صوری دانش‌آموزان در مدارس عادی) می‌انجامد و بار سنگین جبران این ناکارآمدی را به طور غیرمستقیم بر دوش معلمان و مدارس می‌افکند. دوم، «بحران تخصیص منابع مالی» که برخلاف تصور رایج، ریشه در کمبود مطلق بودجه ندارد، بلکه از نگاه هزینه‌ای و کوتاه‌مدت به فراگیرسازی و نیز ضعف در نظام برنامه‌ریزی عادلانه‌ی دولت نشئت می‌گیرد. این

نارسایی، توزیع ناعادلانهٔ بودجه را در پی دارد و مناطق محروم را از کمترین پشتیبانی‌های مالی بی‌بهره می‌کند. سوم، فقدان ارادهٔ سیاسی کافی برای حمایت واقعی از فراگیرسازی که فضایی ایجاد می‌کند که در آن، مدرسه به عنوان یک نهاد مجری، بدون پشتوانهٔ حمایتی لازم، به‌حال خود رها می‌شود. بنابراین، راهکارهای سیاستی نقش «مشروعیت‌بخش نهادی» و «تأمین‌کنندهٔ منابع پایدار» را ایفا می‌کنند؛ با این حال، کارآمدی این راهکارها در گروِ تعامل سازنده با سطوح دیگر است و هر گونه اصلاح سیاستی باید توأم با بازخوردگیریِ مستمر از سطوح اجرایی باشد. موفقیت این راهکارها در گروِ انعطاف‌پذیری و تعدیل در مواجهه با بازخوردهای دریافتی از سطوح پایین‌تر است. پس از فراهم‌سازی بستر فرهنگی و مشروعیت سیاستی، بُعد مادی و فیزیکی عدالت در قالب زیرساخت‌ها تجلی می‌یابد. از این رو، راهکارهای زیرساخت‌سازی فراگیر (فضا، فناوری و خدمات) بسترساز حضور اثربخش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه هستند؛ اما تأمین پایدار آنها، خود در گروِ سیاست‌گذاری عادلانه و فرهنگ‌سازی مؤثر است و بدون بازخوردگیری مداوم از وضعیت واقعی مدارس و انطباق پویا با نیازهای متغیر و جدید، میسر نخواهد بود. هم‌پایِ چالش‌های زیرساختی، سرمایهٔ انسانی به عنوان حساس‌ترین حلقهٔ اجرایی مطرح می‌شود که خود نیز از سایر سطوح تأثیر می‌پذیرد و بر آنها اثر می‌گذارد. سه جریان اصلی ناکارآمدی عبارت‌اند از: شکاف معرفتی–مهارتی معلمان که حاصل فاصلهٔ میان آموزش‌های نظری و نیازهای عینی کلاس‌های فراگیر است؛ توزیعِ ناعادلانهٔ سرمایهٔ تخصصی که طی آن، معلمان آموزش‌دیده در مناطق شهری متمرکز می‌شوند و مدارس روستایی با کمبود شدید نیروی ماهر مواجه هستند؛ و ضعف راهبردی مدیران مدرسه که به دلیل درک سطحی از فلسفهٔ فراگیرسازی، به جای رهبری تحول‌آفرین، به اعمال رویه‌های اداری محافظه‌کارانه روی می‌آورند. این سه جریان، در تعامل بازخوردی با یکدیگر و با سایر سطوح، چرخه‌ای فرساینده را شکل می‌دهند که در آن، معلم به عنوان آسیب‌پذیرترین کنشگر، سنگین‌ترین فشارها را تحمل می‌کند و این فشارها، خود به تضعیف نگرش‌ها و عملکرد او دامن می‌زنند. بر این اساس، توانمندسازی نیروی انسانی پیش‌شرط اجتناب‌ناپذیر هر گونه تحول آموزشی است؛ اما اثربخشی آن به طور مستقیم به کیفیت سیاست‌های حمایتی، زیرساخت‌ها و بستر فرهنگی بستگی دارد و بدون بازخوردگیری مستمر از معلمان و انطباق پویا با نیازهای آنها میسر نخواهد بود. در نهایت، تمامی سطوحِ پیشین، در کلاس درس به عنوان نقطهٔ تمرکز و عینی‌ترین سطح تحول، به هم می‌رسند؛ اما این نقطه نه پایان یک زنجیره، که کانون تعامل پویا و بازخوردیِ تمامی عوامل محسوب می‌شود. چهار جریان مزاحم در این میدان عبارت‌اند از: انجماد و عدم انعطاف برنامهٔ درسی که با الگوی خطی و تجویزی، امکان پاسخ‌گویی به تفاوت‌های فردی را از معلم سلب می‌کند؛ یک‌دستیِ روش‌های تدریس و ارزشیابی که تحت فشارهای نهادی (بازرسی‌های استاندارد، نظام رتبه‌بندی و انتظارات والدین) تداوم می‌یابد و به برچسب‌زنی و افت تحصیلی گروه‌های خاص دامن می‌زند؛ بار روانی–مدیریتی طاقت‌فرسا بر معلمان که حاصل تلاقی تراکم کلاس، تنوع نیازها، فقدان راهنمای عملی و نبود پشتیبان تخصصی است (و خود، بازخوردی از ناکارآمدی سطوح بالاتر محسوب می‌شود)؛ و پیامدهای تعاملی–عاطفی مخرب مانند طرد، انزوا و افت تحصیلی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه که در غیاب زیرساخت‌های حمایتی، کلاس را به محیطی تبعیض‌آمیز بدل می‌کنند. به این ترتیب، راهکارهای آموزشی و برنامهٔ درسی نقطهٔ کانونی تحول هستند؛

اما اثربخشی آنها نه فقط به تأمین سطوح ماقبل، که به تعامل پویا و بازخوردی مستمر با آنها وابسته است. بازنگری بنیادین برنامه‌های درسی به سوی انعطاف‌پذیری چندسطحی، استقرار روش‌های تدریس تفکیکی با بهره‌گیری از فناوری‌های هوشمند، اصلاح شیوه‌های ارزشیابی به سوی رویکردهای تطبیقی، و طراحی مدیریت کلاس مبتنی بر نسبت بهینهٔ دانش‌آموز به معلم، به همراه فعالیت‌های گروهی و برنامه‌های جبرانی ارکان اساسی این راهکارها را شکل می‌دهند؛ اما این اقدامات، بدون بازخوردگیری مستمر از کلاس‌های درس و انطباق پویا با واقعیت‌های میدانی، به‌سرعت به رویه‌های منجمد پیشین بازمی‌گردند. در نهایت، سنتز تحلیلی یافته‌ها به ارائهٔ چارچوب نهایی به شرح زیر منجر شد:



شکل ۲: الگوی مفهومی آموزش فراگیر

Figure 2: Conceptual Model of Inclusive Education

همان‌گونه که در شکل (۲) مشاهده می‌شود، چارچوب مفهومی حاصل از سنتز مطالعات نشان می‌دهد تحقق آموزش فراگیر در قالب یک چارچوب تعاملی چندسطحی قابل تبیین است. در این چارچوب، سطح کلان شامل فرهنگ و جامعه و نیز سیاست‌گذاری و مدیریت کلان، بستر و جهت‌گیری نظام آموزش فراگیر را شکل می‌دهد؛ سطح میانی شامل زیرساخت‌ها و امکانات و نیروی انسانی، نقش واسط میان سیاست‌ها و فرایندهای اجرایی را ایفا می‌کند؛ و سطح خرد در قالب آموزش و برنامهٔ درسی، محل تجلی و اجرای عملی آموزش فراگیر است. پیکان‌های دوسویه تعامل و وابستگی متقابل میان سطوح را نشان می‌دهند و حلقهٔ بازخورد بیانگر آن است که پیامدهای حاصل از اجرا به طور مستمر زمینهٔ اصلاح و بازتنظیم سایر سطوح را فراهم می‌آورند. بر این اساس،

آموزش فراگیر نه حاصل عملکرد مستقل هر سطح، بلکه برآیند تعامل نظام‌مند و پویای سطوح کلان، میانی و خرد است.

بحث و نتیجه‌گیری

در پاسخ به پرسش اول پژوهش، نتایج نشان داد در مجموع، چالش‌های آموزش فراگیر در دورهٔ ابتدایی را می‌توان در قالب ۲۱ مضمون فرعی و ۵ مضمون اصلی شامل چالش‌های سیاست‌گذاری و مدیریت کلان؛ چالش‌های زیرساختی و امکانات؛ چالش‌های نیروی انسانی؛ چالش‌های آموزشی و برنامهٔ درسی؛ و چالش‌های فرهنگی–اجتماعی دسته‌بندی کرد. این طبقه‌بندی گویای آن است که آموزش فراگیر چالش‌های پیچیده، چندسطحی و درهم‌تنیدهٔ زیادی را در سطوح کلان و خرد برای تمام ذی‌نفعان ایجاد کرده است. اولین چالش یا مضمون اصلی استخراج‌شده که در سطح کلان بسیار مهم و قابل ملاحظه است، چالش‌های سیاست‌گذاری و مدیریت کلان است که از ترکیب سه مضمون فرعی ضعف در چارچوب قانونی و راهبرد ملی، بودجه‌بندی، و هماهنگی، نظارت و ساختار مدیریتی کلان تشکیل شده است. نتایج این بخش با یافته‌های پژوهش‌های پیشین (کشته‌گر و همکاران، ۱۴۰۱؛ قبادیان و همکاران، ۱۴۰۱؛ دهقان، ۱۴۰۱؛ جهان و همکاران،۱۳۹۶؛ Isnawati et al., 2025; Rivas, 2025; Yusli & Sain, 2025; Deroncele-Acosta & Ellis, 2024; Ediyanto et al., 2024; Komarudin & Kaeni, 2023; Shanjuvigasini et al., 2023; Jannah & Hermanto, 2022; Anderson, 2020; Mitiku et al., 2014; Bouillet, 2013) هم‌سو است. در تبیین و تحلیل یافته‌ها، می‌توان گفت اگرچه نظام‌های آموزشی در سطح رسمی دارای اسناد سیاستی و تعاریف مکتوب از آموزش فراگیر هستند، این سیاست‌ها معمولاً فاقد تعاریف عملیاتی و سازوکارهای اجرایی روشن هستند؛ همین ابهام، زمینه را برای تفسیرهای متفاوت و اجرای ناهماهنگ در سطوح پایین‌تر فراهم می‌کند. به عبارت دیگر، شکاف میان سیاست‌گذاری و اجرا ریشه در ضعف راهبردی و مفهومی در بالاترین سطوح نظام‌های آموزشی دارد (Anderson, 2020). سیاست‌ها و راهبردهای ملی آموزش فراگیر باید هرچه بیشتر با چارچوب‌های نظری معاصر در زمینهٔ درک ناتوانی‌ها و نگاه حقوق بشری به آموزش فراگیر تطبیق یابند و هم‌راستا و هم‌سو شوند (Rodríguez et al., 2024). تاملینسون بر این نکته تأکید می‌کند که ریشهٔ بسیاری از موانع آموزش فراگیر در ساختارهای نابرابر جامعه و سیاست‌های بازتولیدکنندهٔ آن نهفته است (Tomlinson, 2017). جوامع با شکاف طبقاتی–اقتصادی معمولاً به حفظ نظام آموزشی سلسله‌مراتبی تمایل دارند که تفاوت‌ها را بازتولید می‌کند. بیشتر نظام‌های آموزشی کنونی، به دلیل غلبهٔ دیدگاه کارکردگرایانه و رقابت‌محور، از اهداف انسانی به ویژه یادگیری با هم زیستن فاصله گرفته‌اند. نتیجه آن است که آموزش به جای آنکه وسیله‌ای برای پرورش قابلیت‌های انسانی به منظور ساخت جامعه‌ای عادلانه باشد، خود به عاملی در بازتولید فاصله‌ها و طرد اجتماعی تبدیل شده است؛ وضعیتی که از آن با عنوان «شبه‌فراگیری» یاد می‌شود و در قالب تداوم ساختارهای تبعیض‌آمیز در پوششی صوری نمود می‌یابد (Orru, 2018). یکی دیگر از چالش‌های بنیادین فقدان بودجهٔ کافی و نظام مالی کارآمد است. بسیاری از سیاست‌گذاران اجرای آموزش فراگیر را برنامه‌ای پرهزینه تلقی می‌کنند؛ در حالی که مسئلهٔ اصلی کمبود بودجه نیست، بلکه نحوهٔ تخصیص و مدیریت نادرست آن است؛ پس نارسایی مالی در واقع بازتاب

ضعف سیاست‌گذاری و فقدان نگاه عدالت‌محور در توزیع منابع است، نه صرفاً کمبود منابع اقتصادی (چناری و ایران‌پور، ١٤٠١). در کل، یافته‌ها مؤکد نقش پررنگ ارادهٔ سیاسی در حرکت به سوی آموزش فراگیر است. در زمینهٔ زیرساخت‌ها و امکانات، ضعف در مناسب‌سازی فضا و تجهیزات، فناوری و مواد آموزشی، خدمات تخصصی و توان‌بخشی بین‌رشته‌ای و حمل‌ونقل از جملهٔ چالش‌های اساسی شناسایی شدند. این کمبودها مستقیماً به کاهش کیفیت حضور و مشارکت مؤثر دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه منجر می‌شود. یافته‌های این بخش با پژوهش‌های پیشین (کشته‌گر و همکاران، ١٤٠١؛ قبادیان و همکاران، ١٤٠١؛ دهقان، ١٤٠١؛ جهان و همکاران، ١٣٩٦؛ عزیزی و همکاران، ١٣٩٦؛ Rivas, 2025; Judijanto, 2025; Yusli & Isnawati et al., 2025; Sain, 2025; Lestari et al., 2024; Deroncele-Acosta & Ellis, 2024; Ediyanto et al., 2024; Komarudin & Kaeni, 2023; Jannah & Hermanto, 2022; Anderson, 2020; Mitiku et al., 2014; Bouillet, 2013) هم‌سو است. در زمینهٔ نیروی انسانی، ضعف در صلاحیت تخصصی، توسعهٔ حرفه‌ای و شبکه‌سازی، نظام گزینش و مدیریت نیروی انسانی، و رهبری و مدیریت مدرسه‌ای از جملهٔ عمده‌ترین چالش‌ها به شمار می‌روند. نتایج پژوهش‌های پیشین (کشته‌گر و همکاران، ١٤٠١؛ دهقان، ١٤٠١؛ جهان و همکاران، ١٣٩٦؛ عزیزی و همکاران، ١٣٩٦؛ و پوشنه و مالمیر، ١٣٩٦؛ Tavil, 2025; Deroncele-Acosta & Ellis, 2024; Ediyanto Rivas, 2025 et al., 2024; Shanjuvigasini et al., 2023; Jannah & Hermanto, 2022; Anderson, 2020; Bouillet, 2013) مؤید یافته‌های این بخش است. همان‌طور که اشاره شد، یکی از موانع بنیادین تحقق آموزش فراگیر فقدان رهبری کارآمد در مدارس (مدیرانی که درکی عمیق از فلسفهٔ فراگیرسازی ندارند و صرفاً مجری دستورات هستند) است. برای تحقق رهبری آموزشی مؤثر، مدیران باید میان وظایف مدیریتی و رهبری آموزشی تعادل برقرار کنند؛ اما گستردگی و تنوع مسئولیت‌ها باعث می‌شود بیشتر مدیران میان این وظایف ناگزیر به انتخاب شوند و معمولاً چتر مسائل مدیریتی بر رهبری آموزشی سایه می‌اندازد. بنابراین، یکی از علل اصلی رهبری ناکارآمد فقدان تعادل میان الزامات اداری و آموزشی مدیران است (Pennock, 2021). در زمینهٔ آموزشی و برنامهٔ درسی، ضعف در طراحی و انطباق برنامهٔ درسی، روش‌های تدریس، ارزشیابی، مدیریت کلاسی، و تأثیرات و نتایج آموزشی از جملهٔ مهم‌ترین چالش‌ها محسوب می‌شوند (دهقان، ١٤٠١؛ مؤمنی و همکاران، ١٤٠٠؛ عزیزی و همکاران، ١٣٩٦؛ Tavil, 2025; Yusli & Sain, 2025; Lestari et al., 2024; Deroncele-Rivas, 2025; Acosta & Ellis, 2024; Ediyanto et al., 2024; Komarudin & Kaeni, 2023; Shanjuvigasini et al., 2023; Mitiku et al., 2014; Bouillet, 2013). در بسیاری از کلاس‌ها، ساختار آموزش همچنان بر حفظ طوطی‌وار مطالب و پیروی دقیق از کتب درسی مبتنی است؛ رویه‌ای که یادگیری را به فرایند مکانیکی تقلیل می‌دهد و با اصول آموزش فراگیر و پداگوژی کودک‌محور در تناقض است. از طرفی، گاهی معلمان از ترس بازخورد منفی بازرسان یا مدیران از اجرای رویکردهای نو اجتناب می‌کنند و به این ترتیب، فرصت تجربه و اصلاح روش‌های تدریس را نخواهند یافت؛ از این رو، فرهنگ مدرسه‌ای تحمل‌کنندهٔ ریسک و حمایتگر یکی از شروط لازم برای اجرای فراگیرسازی است (Hasan et al., 2018). چالش‌های مرتبط با روش‌های تدریس و مدیریت کلاسی موجب می‌شوند آموزش ارائه‌شده نتواند پاسخ‌گوی تفاوت‌های فردی و نیازهای واقعی دانش‌آموزان باشد. ریشهٔ این چالش را می‌توان در فاصلهٔ میان آموزش‌های نظری معلمان در دانشگاه و مهارت‌های عملی مورد نیاز برای

آموزش فراگیر دانست. این شکاف باعث می‌شود تا بسیاری از معلمان در مواجهه با موقعیت‌های پیچیده احساس ناکارآمدی کنند (Tavil, 2025). فقدان آموزش تخصصی و تجربهٔ معلمان در کار با کودکان دارای نیازهای ویژه به طور مستقیم در کاهش میزان تحقق واقعی فراگیرسازی نقش دارد (Hartshorn, 2024). این ضعف سبب می‌شود معلمان در اجرای برنامه‌های شخصی‌سازی‌شده، ارزشیابی تطبیقی و مدیریت کلاس‌های فراگیر با شکست روبه‌رو شوند. بنابراین، این عامل را می‌توان یکی از علل ریشه‌ای بروز چالش‌های آموزشی تلقی کرد. از دیدگاه فرهنگی–اجتماعی، ضعف در فرهنگ اجتماعی، نگرش اجتماعی، آمادگی و آگاهی اجتماعی، ارتباط و همکاری و شرایط اقتصادی از جملهٔ چالش‌های کلیدی محسوب می‌شوند. (کشته‌گر و همکاران، ۱٤۰۱؛ قبادیان و همکاران، ۱٤۰۱؛ دهقان، ۱٤۰۱؛ ادیب و همکاران، ۱۳۹٦؛ جهان و همکاران، ۱۳۹٦؛ عزیزی و همکاران، ۱۳۹٦؛ پوشنه و مالمیر، ۱۳۹٦؛ Rivas, 2025; Tavil, 2025; Yusli & Sain, 2025; Judijanto, Isnawati et al., 2025; Lestari et al., 2024; Deroncele-Acosta & Ellis, 2024; Ediyanto et al., 2024; Komarudin & Kaeni, 2023; Shanjuvigasini et al., 2023; Anderson, 2020; Bouillet, 2013). آموزش فراگیر در بطن خود با باورهای تاریخی و فرهنگی در رابطه با تفاوت‌ها گره خورده است. این معانی تثبیت‌شده در طول زمان موجب بازتولید مرز میان عادی و غیرعادی می‌شوند و در نتیجه، تلاش‌های فراگیرسازی را با چالش‌های عمیق فرهنگی و نگرشی روبه‌رو می‌کنند (Artiles & Kozleski, 2016). یکی از مهم‌ترین چالش‌ها مقاومت‌ها به ویژه از سمت معلمان است. مطالعات حاکی از آن است که این امر عمدتاً ناشی از فقدان آمادگی کافی معلمان است؛ معلمان جوان، کم‌تجربه و فاقد صلاحیت تخصصی معمولاً انگیزه و اعتماد لازم را برای مدیریت کلاس‌های ادغام‌شده ندارند. بنابراین، میزان آموزش، تجربه و تحصیلات معلمان نقشی تعیین‌کننده در پذیرش و حمایت آنها از آموزش فراگیر دارد (Mngo & Mngo, 2018). پژوهش‌ها نشان می‌دهند مقاومت برخی از معلمان بیش از آنکه ناشی از مخالفت بنیادی با فراگیرسازی باشد، ریشه در خودکارآمدی کم آنها دارد؛ وقتی معلمان احساس می‌کنند برای مواجهه با تفاوت‌های فردی و نیازهای ویژه آماده نیستند و منابع کافی در اختیار ندارند، در برابر تغییرات آموزشی واکنش تدافعی و مقاومتی نشان می‌دهند (Garcia, 2024).

در پاسخ به پرسش دوم پژوهش، راهکارهای متناظر با هر کدام از چالش‌های شناسایی‌شده در قالب ۱۹ مضمون فرعی و ۵ مضمون اصلی دسته‌بندی شدند که عبارت‌اند از: راهکارهای فرهنگ‌سازی فراگیر؛ راهکارهای سیاست‌گذاری فراگیر و مدیریت کلان؛ راهکارهای منابع انسانی فراگیر؛ راهکارهای زیرساختی فراگیر؛ و راهکارهای آموزشی و برنامهٔ درسی فراگیر. در نخستین اولویت، رکن فرهنگ‌سازی فراگیر به مثابهٔ بستر هنجاری و پیش‌نیاز قطعی فراگیرسازی قرار دارد. پیش از هر اقدام ساختاری، آمادگی فرهنگی ذی‌نفعان در سطوح خانواده، مدرسه و جامعه شرط لازم است؛ زیرا در غیاب این آمادگی، هر مداخلهٔ سیاستی با مقاومت اجتماعی روبه‌رو و در سطح کلاس درس خنثی می‌شود. راهکارهایی مانند کمپین‌های آگاهی‌بخش، توانمندسازی خانواده‌ها در مواجهه با تنوع و تفاوت، و توسعهٔ شبکه‌های همکاری مدرسه–جامعه از مؤثرترین ابزارهای این رکن به شمار می‌روند. در دومین اولویت، رکن سیاست‌گذاری فراگیر و مدیریت کلان نقش موتور محرک و تأمین‌کنندهٔ مشروعیت را ایفا می‌کند. پس از ایجاد حساسیت و آمادگی فرهنگی، سیاست‌گذار باید از طریق

بازنگری نظام‌مند سیاست‌های ملی، تخصیص بودجهٔ هدفمند و ایجاد ساختارهای قانونی منعطف، منابع و مشروعیت لازم را برای تغییرات بعدی فراهم کند. بدون این اراده در سطح کلان، سایر مداخلات به اقداماتی جزیره‌ای و فاقد انسجام نظام‌مند تبدیل خواهند شد. در سومین اولویت، توانمندسازی‌های اجرایی متشکل از ارکان منابع انسانی و زیرساخت‌ها به صورت موازی و هم‌افزا قرار می‌گیرند. با تکیه بر پشتوانهٔ سیاستی ایجادشده، توسعهٔ فضاهای آموزشی فراگیر، تجهیز به فناوری‌های کمکی، و ارائهٔ خدمات میان‌رشته‌ای باید همگام با تربیت و توانمندسازی نیروی انسانی متخصص پیش برود. صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و مدیران از طریق چرخه‌ای از آموزش‌های کارورزمحور پیش از خدمت تا نظام‌های منتورینگ و شبکه‌سازی حرفه‌ای در دوران خدمت ارتقا می‌یابد؛ همچنین، بازتعریف نقش مدیران و کاهش بار اداری آنان به منظور ایجاد ظرفیت برای رهبری تربیتی از ضرورت‌های این مرحله است. در چهارمین اولویت، رکن آموزشی و برنامهٔ درسی فراگیر قرار می‌گیرد. زمانی که بستر فرهنگی مهیا، سیاست‌ها ابلاغ، زیرساخت‌ها فراهم و نیروی انسانی متخصص مستقر شد، معماری آموزشی نیازمند بازنگری عمیق است. برنامهٔ درسی باید از الگوی خطی و تجویزی به سمت انعطاف‌پذیری چندسطحی، روش‌های تدریس مشارکتی و شخصی‌سازی‌شدهٔ مبتنی بر فناوری و ارزشیابی تطبیقی سوق یابد؛ در غیر این صورت، هر گونه تغییر در سطوح سیاستی یا زیرساختی در آستانهٔ کلاس درس خنثی خواهد شد. بنابراین، آموزش فراگیر موفق محصول هم‌افزایی نظام‌مند و تعادل پویا میان این پنج رکن است و اجرای گسستهٔ آنها توازن کل سیستم را بر هم می‌زند و فلسفهٔ فراگیرسازی را به انحراف می‌کشاند. پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران آموزشی به جای سرمایه‌گذاری پراکنده، این مدل مداخله‌ای را مبنای عمل قرار دهند تا از اتلاف منابع و شکست زودهنگام طرح‌های فراگیرسازی جلوگیری شود.

در مجموع، نتایج این مطالعه به‌وضوح نشان می‌دهد نهادینه‌سازی آموزش فراگیر در دورهٔ ابتدایی فقط از طریق رویکردی کل‌نگر، تدریجی و مبتنی بر مشارکت فعال تمام عیار ذی‌نفعان ممکن است. آموزش فراگیر فقط زمانی می‌تواند به مثابهٔ رویکردی اثربخش و پایدار ایفای نقش کند که تمام مؤلفه‌های آن در سطوح کلان، میانی و خردتر به شکلی منسجم و هماهنگ مورد توجه قرار گیرند. غفلت از هر یک از ابعاد این پژوهش سبب انحراف از فلسفهٔ اصلی این رویکرد و ناکامی در تحقق اهداف آن خواهد شد. در پرتو چالش‌ها و کاستی‌های شناسایی‌شده در این مطالعه، مسیرهایی نوین برای پژوهش‌های آینده پیشنهاد می‌شوند که می‌توانند به تعمیق نظری و توسعهٔ عملی آموزش فراگیر بینجامند. در پاسخ به سیاست‌ها و راهبردهای ملی ناکارآمد، پیشنهاد می‌شود مطالعات تطبیقی از تجربیات کشورهای پیشرو و موفق در اجرای آموزش فراگیر برای الگوبرداری سیاستی انجام شوند. پیشنهاد دوم طراحی مدل بومی و نظام‌مند برای استقرار آموزش فراگیر در نظام آموزشی ایران است؛ و در نهایت، چالش‌های فرهنگی–اجتماعی ایجاب می‌کنند پژوهش‌های کیفی پدیدارشناسانه از تجربیات زیستهٔ ذی‌نفعان درگیر انجام شوند تا موانع پنهان، نگرش‌ها و مقاومت‌ها عمیق‌تر درک و تحلیل شوند. در نهایت، همانند سایر پژوهش‌ها، پژوهش حاضر نیز با محدودیت‌هایی همراه بود. نخست اینکه، امکان دسترسی به تمامی منابع و پایگاه‌های اطلاعاتی مرتبط وجود نداشت؛ از این رو، احتمال دارد برخی از مطالعات واجد شرایط در فرایند تحلیل وارد نشده باشند. دوم، محدودشدن جست‌وجو به بازهٔ زمانی ۲۰۱۳ تا ۲۰۲۵

ممکن است به حذف برخی از شواهد ارزشمند مرتبط منجر شده باشد. افزون بر این، همانند سایر پژوهش‌های کیفی، فرایند استخراج و طبقه‌بندی مضامین تا حدی متأثر از تفسیر و قضاوت پژوهشگران است؛ هرچند تلاش شد از طریق اخذ نظر متخصصان و بررسی پایایی، این محدودیت به حداقل برسد. همچنین، تفاوت بسترهای فرهنگی، اجتماعی و آموزشی مطالعات منتخب، تعمیم مستقیم یافته‌ها به همهٔ نظام‌های آموزشی را با احتیاط همراه می‌کند.

سپاسگزاری

بدین‌وسیله، از تمام اساتید گرامی که در فرایند بررسی اعتبار یافته‌ها یاری‌گر بودند، صمیمانه قدردانی می‌شود.

منابع

ادیب، یوسف، میرنسب، میرمحمود، رفیعیان، کیوان، رشیدزاده عبداله، و ختمی، اعظم (۱۳۹۶). درک تجارب معلمان مدارس با نیازهای ویژه از آموزش فراگیر: یک مطالعهٔ پدیدارشناسی. *فصلنامهٔ سلامت روان کودک*، ٤(٤)، ۱۹۳-۲۰٤. http://childmentalhealth.ir/article-1-317-fa.html

امیری مجد، مجتبی، و یوسفی، آیت‌اله (۱۳۹۱). موانع، چالش‌ها و فواید آموزش فراگیر دانش‌آموزان دیرآموز از دید مدیران مدارس. *علوم رفتاری*، ٤(۳)، ۹-۲۱. https://sid.ir/paper/190527/fa

بهبودی، هایده، معظمی، مجتبی، و هاشمی سیدمحمود (۱٤۰۱). واکاوی مؤلفه‌های آموزش فراگیر برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در آموزش‌وپرورش ایران. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۹(٤٥)، ۱۹۲-۲۰۵. https://www.sid.ir/paper/1031899/fa

پوشنه، کامبیز، و مالمیر، فرنگیس (۱۳۹٦). نگرش معلمان پایهٔ ابتدایی نسبت به آموزش‌وپرورش فراگیر. *مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۱۰(۱)، ۱٤۷-۱۵۷. https://mpes.sbu.ac.ir/article_98438.html

جهان، جواد، صفری، علی، و فتحی، مهران (۱۳۹٦). آموزش‌وپرورش فراگیر، نیاز امروز کودکان استثنایی کشور (تحلیل چالش‌ها و ارائه راهکارها). *روانشناسی و علوم رفتاری ایران*، ۳، ۹۸-۱۰٤. https://psyj.ir/user/articles/390

چناری، مهین، و ایران‌پور، زهره (۱٤۰۱). سازنده‌گرایی اجتماعی و دلالت‌های تربیتی آن برای آموزش‌وپرورش فراگیر. *دوفصلنامهٔ فلسفهٔ تربیت*، ۲(٦)، ۵-۲۷. http://pesi.saminatech.ir/fa/Article/39913

داودی، رسول، و حبیبی حسن (۱۳۹۸). ارزیابی اثربخشی طرح آموزش تلفیقی فراگیر و راهبردهای ارتقای آن. *فصلنامهٔ کودکان استثنایی*، ۱۹(٤)، ۱۱۹-۱۳۰. https://joec.ir/article-1-814-fa.html

دهقان، محمدرضا (١٤٠١). *بررسی پدیدارشناسانهٔ آموزش فراگیر در مدارس شهرستان بیرجند از دیدگاه معلمان* [پایان‌نامهٔ کارشناسی‌ارشد، دانشگاه بیرجند]. گنج. https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/a935e938bd013f035cc42e4eca978005

طالب‌زاده شوشتری، لیلا، و مؤمنی، آزاده (١٤٠٠). مطالعهٔ کیفی مهارت‌های مورد نیاز معلمان برای اجرای موفق آموزش فراگیر (نمونهٔ مورد مطالعه: معلمان شهرستان تربت‌حیدریه). *مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام های آموزشی*، *١٤*(١)، ٢٥٥-٢٨٦. https://mpes.sbu.ac.ir/article_100730.html

عزیزی، لقمان، جهان، جواد، فتحی، افشین، و شیخ‌مرادی، مهران (١٣٩٦). کندکاوی در آموزش‌وپرورش فراگیر و مسائل پیش روی آن. *روانشناسی و علوم رفتاری ایران*، (١١)، ١٠٥-١١١. https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1819621

عاشوری، محمد، و جلیل آبکنار، سیده سمیه (١٣٩٢). از عادی‌سازی تا آموزش فراگیر، تحولی در نظام آموزشی. *تعلیم و تربیت استثنایی*، *٤*(١٧)، ٤٩-٦٠. https://exceptionaleducation.ir/article-1-44-fa.html

غلامی، ناصر (١٤٠٠). بررسی میزان دانش معلمان مدارس عادی شهر بیجار دربارهٔ دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر و آمادگی آنها برای پذیرش این دانش‌آموزان در کلاس خود. *آموزش‌پژوهی نوین*، *٧*(٢٧)، ٢١-٣٨. https://researchbt.cfu.ac.ir/article_1817.html

قبادیان، مسلم، بگیان کوله مرزی، محمد جواد، فولادوند، شاپور، رحیمی، روح الله، و حقانی، مریم (١٤٠١). شناسایی عوامل مؤثر بر موفقیت برنامه‌های آموزش فراگیر. *فصلنامهٔ کودکان استثنایی*، ٢٢(٣)، ٥٧-٧٦. https://joec.ir/article-1-1492-fa.html

کشته‌گر، ناهید، افضلی، میثم، و دست‌آموز، محمدرضا (١٤٠١). عوامل مؤثر بر موفقیت در اجرای آموزش فراگیر (مرور سیستماتیک). *راهبردهای نو در روانشناسی و علوم تربیتی*، (١٣)، ٥٨-٧٨. https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1908476/

مؤمنی، آزاده، صانعی، فرزانه، و طالب‌زاده شوشتری، لیلا (١٤٠٠). بررسی نگرش معلمان در خصوص ضرورت آموزش فراگیر و راهکارهای اجرای موفق آن. *فصلنامهٔ پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، *١٢*(٤)، ٢٢٧-٢٥٠. https://doi.org/10.22059/japr.2022.320503.643790

نعمتی، سمیه (١٤٠٤). تجارب زیستهٔ معلمان از آموزش فراگیر: مفاهیم، موانع و راهکارها. *فصلنامهٔ تجارب معلمی*، ٣(٤)، ٣٦-٥٠. https://doi.org/10.48310/istt.2025.20771.1177

References

Adib, Y., Mir Mahmoud, M. M., Rafieyan, K., Rashidzade, A., & Katmi, A. (2018). Perception of the experiences of special schools' teachers from inclusive education: A phenomenological study. *Journal of Child Mental Health*, *4*(4), 193–204. http://childmentalhealth.ir/article-1-317-fa.html [In Persian]

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, *6*(2), 109–124. https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4

Amiri Majd, M., & Yousefi, A. (2012). Obstacles, challenges, and benefits of inclusive instruction to slow-learning students from school managers' viewpoint. *Behavioral Sciences*, *4*(3), 9–21. https://sid.ir/paper/190527/fa [In Persian]

Amor, A. M., Hagiwara, M., Shogren, K. A., Thompson, J. R., Verdugo, M. Á., Burke, K. M., & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: A systematic review. *International Journal of Inclusive Education*, *23*, 1277–1295. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304

Anderson, J. (2020). *Leadership for inclusive education: The knowledges, attitudes and practices of primary school principals*. University of Exeter.

Artiles, A., & Kozleski. E. (2016). Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea. *Education Policy Analysis Archives*, *24*, 1-29. https://doi.org/10.14507/epaa.24.1919

Ashoory, M., & Jalil Abkenar, S. S. (2013). From mainstreaming to inclusive education: A transition in the educational system. *Journal of Exceptional Education*, *4*(17), 49–60. http://exceptionaleducation.ir/article-1-44-fa.html [In Persian]

Azizi, L., Jahan, J., Fathi, A., & Sheykh-Moradi, M. (2017). An inquiry into inclusive education and its challenges. *Iranian Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, (11), 105–111. https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1819621 [In Persian]

Behboodi, H., Moazami, M., & Hashemi, S. M. (2022). Analysis of the components of inclusive education for students with special needs in Iranian education. *Research in Curriculum Planning*, *19*(45), 192-205. https://www.sid.ir/paper/1031899/fa [In Persian]

Bouillet, D. (2013). Some aspects of collaboration in inclusive education—Teachers' experiences. *Center for Educational Policy Studies Journal*, *3*(2), 93–117. https://doi.org/10.26529/cepsj.241

Cabatay, M., Hermanto, H., & Aningrum, R. (2024). Contributing factors to the progress of inclusive education implementation in Indonesia. *Inklusi*, *11*(1), 45–62. https://doi.org/10.14421/ijds.110103

Chenari, M., & Iranpoor, Z. (2022). Social constructivism and its educational implications for inclusive education. *Journal of Philosophy of Education*, *2*(6), 5–27. http://pesi.saminatech.ir/fa/Article/39913 [In Persian]

Cooper, H., & Hedges, L. V. (2009). Research synthesis as a scientific process. In H. Cooper, L. V. Hedges, & J. C. Valentine (Eds.), *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2nd ed., pp. 3–16). Russell Sage Foundation.

Davoudi, R., & Habibi, H. (2020). Evaluation of the effectiveness of integrated inclusive education and its promotion strategies. *Journal of Exceptional Children*, *19*(4), 119–130. https://joec.ir/article-1-814-fa.html [In Persian]

Dehghan, M. R. (2022). *A phenomenological investigation of inclusive education in schools in Birjand County from teachers' perspectives* [Master's thesis, University of Birjand]. Ganj. https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/a935e938bd013f035cc42e4eca978005 [In Persian]

Deroncele-Acosta, A., & Ellis, A. (2024). Overcoming challenges and promoting positive education in inclusive schools: A multi-country study. *Education Sciences*, *14*, 1169. https://doi.org/10.3390/educsci14111169

Ediyanto, E., Mahanani, P., Aprilia, I. D., Ramadhani, R. S., & Wulandary, V. (2024). Optimizing inclusive education: Uncovering challenges and strategies in primary schools through a literature review. *Mimbar Sekolah Dasar*, *11*(2), 385–395. https://doi.org/10.53400/mimbar-sd.v11i2.71803

Garcia, V. A. (2024). *Promoting inclusive education through professional development: A document analysis of California school district plans for general fiscal resources*. California State University.

Ghobadian, M., Bagian Kolemarzi, M. J., Fouladvand, S., Rahimi, R., & Haghani, M. (2022). Identify the factors affecting the success of inclusive education programs. *Exceptional Children*, *22*(3), 57–76. https://joec.ir/article-1-1492-fa.html [In Persian]

Gholami, N. (2021). Investigating the level of knowledge of teachers in regular schools in Bijar regarding students with special needs and inclusive education and their readiness to accept these students in their classrooms. *Quarterly Journal of Education Studies*, *7*(27), 14-26. https://researchbt.cfu.ac.ir/article_1817.html [In Persian]

Grima-Farrell, C. R., Bain, A., & McDonagh, S. H. (2011). Bridging the research-to-practice gap: A review of the literature focusing on inclusive education. *Australasian Journal of Special Education*, *35*(2), 117-136. https://doi.org/10.1375/ajse.35.2.117

Hartshorn, C. (2024). *Inclusive education in early childhood: A qualitative phenomenological study of the successes and barriers impacting successful early childhood inclusive education*. University of Massachusetts Global.

Hasan, M., Halder, U. K., & Debnath, D. (2018). Inclusive education and education for all. *International Journal of Research and Analytical*, *5*(3), 605-608. https://B2n.ir/sr2799

Isnawati, D., Zakaria, R. A., & Pratomo, L. C. (2025). Barriers to inclusion: Exploring the root causes of inclusive education challenges in Indonesia. *Jurnal UNIK: Pendidikan Luar Biasa*, *10*(1), 57–66. https://dx.doi.org/10.30870/unik.v10i1.32033

Jackson, L., Fitzpatrick, H., Alazemi, B., & Rude, H. (2018). Shifting gears: Re-framing the international discussion about inclusive education. *Journal of International Special Needs Education*, *21*(2), 11-22. https://doi.org/10.9782/2159-4341-21.2.01

Jahan, J., Safari, A., & Fathi, M. (2017). Inclusive education: A necessity for exceptional children in Iran today: An analysis of challenges and proposed solutions. *Iranian Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, *3*, 98–104. https://psyj.ir/user/articles/390 [In Persian]

Jannah, I., & Hermanto, H. (2022). Implementation of inclusive education at elementary schools during the COVID-19 pandemic. *Jurnal Prima Edukasia*, *10*(2), 171–179. https://doi.org/10.21831/jpe.v10i2.48884

Jardinez, M. J., & Natividad, L. R. (2024). The advantages and challenges of inclusive education: Striving for equity in the classroom. *Shanlax International Journal of Education*, *12*(2), 57–65. https://doi.org/10.34293/education.v12i2.7182

Judijanto, L. (2025). Challenges and opportunities in education equity through the 13-year compulsory education program in Indonesia. *The Eastasouth Journal of Learning and Educations*, *3*(1), 1–8. https://doi.org/10.58812/esle.v3i01.510

Koshtegar, N., Afzali, M., & Dastamouz, M. R. (2022). Factors affecting successful implementation of inclusive education: A systematic review. *New Strategies in Psychology and Educational Sciences*, (13), 58–78. https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1908476/ [In Persian]

Komarudin, K., & Kaeni, N. F. (2023). The obstacles of inclusive education implementation in Indonesia: A systematic review. *GUIDENA: Jurnal Ilmu Pendidikan, Psikologi, Bimbingan dan Konseling*, *12*(3), 382–401. http://dx.doi.org/10.24127/gdn.v12i3.6537

Kozleski, E. B., Yu, T., Satter, A. L., Francis, G. L., & Haines, S. J. (2015). A never-ending journey: Inclusive education is a principle of practice, not an end game. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *40*(3), 211–226. https://doi.org/10.1177/1540796915600717

Legette, K. B., Rogers, L. O., & Warren, C. A. (2022). Humanizing student–teacher relationships for black children: Implications for teachers' social–emotional training. *Urban Education*, *57*(2), 278-288. https://doi.org/10.1177/0042085920933319

Lestari, N., Widiyarti, G., Siregar, N., & Sari, D. N. (2024). Challenges and solutions in implementing inclusive education at UPT State Elementary School 067250 Medan. *Jurnal Ilmiah Teunuleh*, *5*(3), 153–161. https://doi.org/10.51612/teunuleh.v5i3.165

Liasidou, A., & Svensson, C. (2014). Educating leaders for social justice: The case of special educational needs co-ordinators. *International Journal of Inclusive Education*, *18*(8), 783-797. https://doi.org/10.1080/13603116.2013.835878

Limaye, S. (2016). Factors influencing the accessibility of education for children with disabilities in India. *Global Education Review*, *3*(3), 43–56. https://B2n.ir/sn1156

Mapuranga, B., Dumba, O., & Musodza, B. (2015). The impact of inclusive education (IE) on the rights of children with intellectual disabilities (IDs) in Chegutu. *Journal of Education and Practice*, *6*, 214–223. https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/26732/

Mitiku, W., Alemu, Y., & Mengsitu, S. (2014). Challenges and opportunities to implement inclusive education. *Asian Journal of Humanity, Art and Literature*, 1(2), 118–135. https://doi.org/10.18034/ajhal.v1i2.288

Mizel, T. G. (2025). *The lived experiences of disabled students in inclusive classrooms* [Doctoral dissertation, University of San Diego]. ProQueest. https://B2n.ir/fm2427

Mngo, Z. Y., & Mngo, A. Y. (2018). Teachers' perceptions of inclusion in a pilot inclusive education program: Implications for instructional leadership. *Education Research International*, Article 3524879. https://doi.org/10.1155/2018/3524879

Momeni, A., Saneie, F., & Talebzade Shoshtari, L. (2022). A study of teachers' perspectives towards the requirement for inclusive education and courses of action for its successful implementation. *Journal of Applied Psychological Research*, *12*(4), 227–250. https://doi.org/10.22059/japr.2022.320503.643790 [In Persian]

Nemati, S. (2025). Teachers' lived experiences of inclusive education: Concepts, barriers, and solutions. *Journal of Teacher Experiences*, *3*(4), 36–50. https://doi.org/10.48310/istt.2025.20771.1177 [In Persian]

Orru, S. E. (2018). Lesser inclusion: An essay inspired by Deleuze and Guattari's "Kafka." *International Journal of Special Education*, *33*(3), 766–777. https://eric.ed.gov/?id=EJ1196717

Pappas, M. A., Papoutsi, C., & Drigas, A. S. (2018). Policies, practices, and attitudes toward inclusive education: The case of Greece. *Social Sciences*, *7*(6), Article 90. https://doi.org/10.3390/SOCSCI7060090

Pennock, A. J. (2021). *Principal multidimensional and overall attitudes toward inclusion in schools: A correlational study*. Grand Canyon University.

Poshaneh, K., & Malmir, F. (2017). Elementary school teachers' attitudes toward inclusive education. *Journal of Management and Planning in Educational Systems*, *10*(1), 147–157. https://mpes.sbu.ac.ir/article_98438.html [In Persian]

Rivas, M. C. (2025). Exploring the challenges encountered by non-special education teachers in effectively instructing students with special needs in regular classroom setting. *International Journal of Social Science and Human Research*, *8*(5), 3887–3930. https://doi.org/10.47191/ijsshr/v8-i5-119

Rodríguez, R. P., Rueda, C. S., & Sarrionandia, G. E. (2024). El sentir de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica de la Comunidad de Madrid respecto a su situación y funciones en el marco del derecho a la educación inclusiva. *Aula Abierta*, *53*(1), 89–98. https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/20228

Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, *22*(5), 560-575. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001

Schlessinger, S. L. (2018). Reclaiming teacher intellectualism through and for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, *22*(3), 268-284. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362598

Shanjuvigasini, F. N. U., Pitchai, S., Staten, B. H., & Devi, K. A. (2023). The typical challenges and possible solutions for the successful implementation of inclusive education. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, *13*(1), 369–378. https://www.namibian-studies.com/index.php/JNS/article/view/3666

Slee, R., & Tomlinson, S. (2018). *Inclusive education isn't dead; it just smells funny*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429486869

Talebzade Shoshtari, L., & Momeni, A. (2021). A qualitative study on teachers' necessary skills for successful implementation of inclusive education (Case study: Torbat-e Heydariyeh teachers). *Journal of Management and Planning in Educational Systems*, *14*(1), 255–286. https://mpes.sbu.ac.ir/article_100730.html [In Persian]

Tavil, Y. Z. (2025). The challenges and solution proposals for teachers from non-special education fields working with intellectually disabled students. *International Journal of Education, Technology and Science*, *5*(1), 93–106. https://ijets.org/index.php/IJETS/article/view/353

Tomlinson, S. (2017). *A sociology of special and inclusive education. Exploring the manufacture of inability.* Routledge.

Van de Putte, I., De Schauwer, E., Van Hove, G., & Davies, B. (2018). Rethinking agency as an assemblage from change management to collaborative work. *International Journal of Inclusive Education*, *22*(8), 885-901. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412514

Yusli, Y., & Sain, Z. H. (2025). Challenges and solutions for inclusive education in primary schools: Literature review. *Al Hikmah: Journal of Education*, *6*(2), 197–210. https://dx.doi.org/10.54168/ahje.v6i2.419

پیوست‌ها

پیوست ۱: دسته‌بندی چالش‌های آموزش فراگیر

Appendix 1: Categorization of Challenges in Inclusive Education

مضامین اصلی	مضامین فرعی	مضامین پایه (کد)
چالش‌های سیاست‌گذاری و مدیریت کلان	تدوین چارچوب قانونی و راهبرد ملی	ضعف در سیاست‌ها و برنامه‌ریزی دولت (۹) (۲۸)، فقدان درک و آگاهی کافی مجریان از سیاست‌های آموزش فراگیر (۱۱)، نبود معیارهای پذیرش معین در ثبت‌نام دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه (۱۲) (۱۳)، عدم آگاهی کافی قانون‌گذاران نسبت به ماهیت و پیچیدگی نیازهای ویژه (١٤)، نبود سیاست‌ها و راهبردهای ملی کارآمد برای آموزش فراگیر (۲۵)، سیاست‌های تفکیک‌کنندهٔ مدارس عادی و ویژه (۲۸) (۲۵) (۱۹) (۱۵)
	بودجه‌بندی	فقدان بودجه و منابع مالی پایدار و کافی (۱) (۲) (۵) (۷) (۸) (۱۰) (۱۱) (۲۵)، ضعف در سرمایه‌گذاری دولت (۹)، پرهزینه و زمان‌بر بودن اجرای فراگیرسازی (۱۷)، ابهام در مرجع تأمین بودجه دانش‌آموزان با نیازهای ویژه (تسهیلگران آموزش ویژه در مقابل آموزش عالی) (۲۸)
	هماهنگی، نظارت و ساختار مدیریتی کلان	شکاف میان سیاست‌گذاری و اجرا (۱) (۷) (۱۲)، ضعف در کنترل و نظارت مستمر (۱) (١٦) (۱۹)، ضعف در هماهنگی و ارتباط سازنده بین نهادها (۸) (۲۵)، ضعف حمایت نهادی در نظام آموزشی و ادارات (۱۳) (۱۵)، عدم تعهد و نگرش مناسب در تخصیص منابع (۲۵)، ساختارهای مقاوم و انعطاف‌ناپذیر در برابر تغییر (۲۵) (۲۸)
چالش‌های زیرساختی و امکانات	مناسب‌سازی فضا و تجهیزات	نابرابری زیرساخت‌های آموزشی در مناطق شهری و روستایی (۱) (٤)، کمبود امکانات و تجهیزات آموزشی و توان‌بخشی مناسب (۲) (۵) (٦) (۱۳) (۱۷) (۱۹) (۲۵)، فقدان زیرساخت‌ها و امکانات فیزیکی مناسب (۱) (۸) (۹) (۱۵)، عدم انطباق محیط فیزیکی مدارس با نیازهای ویژه (۱۳) (١٤) (١٦) (۱۹) (۲۵) (٢٦) (۲۸)، عدم انطباق تجهیزات و ابزارهای آموزشی با نیازهای ویژهٔ دانش‌آموزان (۲۸)
	فناوری و مواد آموزشی	دسترسی ناکافی معلمان به منابع پشتیبان آموزشی (۲)، محدودیت دسترسی به فناوری‌های آموزشی پشتیبان در مناطق محروم و دورافتاده (۵)، کمبود فناوری‌های آموزشی (۷)، کمبود منابع و مواد آموزشی تطبیق‌یافته (۱۳) (١٤) (١٦) (۱۹)
	خدمات تخصصی و توان‌بخشی بین‌رشته‌ای	فقدان خدمات پشتیبان تخصصی (دستیاران آموزش ویژه و متخصصان میان‌رشته‌ای) (۱) (۲) (٦) (۸) (۹) (۱۱) (۱۳) (١٤) (۱۷) (۱۹)، کمبود نیروی انسانی متخصص (۷) (۱۵)
	حمل‌ونقل	فقدان امکانات نقلیهٔ مناسب برای دانش‌آموزان ناتوان جسمی (٤) (۱۰)
چالش‌های نیروی انسانی	صلاحیت تخصصی	فقدان صلاحیت و دانش تخصصی معلمان (۱) (٦) (۷) (۹) (۱۰) (١٤) (١٦) (۱۹) (٢٤) (۲۵) (٢٦) (۲۷)، فقدان آموزش عملی دانشجومعلمان در حوزهٔ پداگوژی آموزش ویژه (۳)، فقدان شناخت دقیق معلمان از نیازهای ویژهٔ دانش‌آموزان (۸) (۲۰)، شناخت ناکافی معلمان از فلسفهٔ آموزش فراگیر (۲۰) (۲۷)، فقدان آمادگی همه‌جانبهٔ معلمان (۵) (۲۰) (۲۱)، فقدان دانش و مهارت‌های تخصصی مورد نیاز در سطح مدارس (۱۲)

	(۲۸)، کاستی‌های نظام تربیت‌معلم در آماده‌سازی دانشجومعلمان برای آموزش فراگیر (۱۵)، عدم آشنایی کارکنان مدارس با روان‌شناسی کودکان استثنایی (۲۸)
توسعهٔ حرفه‌ای و شبکه‌سازی	نبود برنامه‌های توسعهٔ حرفه‌ای مستمر و پایدار (۲) (۳) (۷) (۸) (۱۵) (۱۶) (۲۶)، ناکارآمدی آموزش‌های ضمن‌خدمت و عدم تطابق با نیازهای معلمان (۳) (۱۵) (۲۶)، فقدان برنامه‌های منتورینگ و راهنمایی حرفه‌ای از سوی معلمان و متخصصان باتجربه (۳) (۲۷)، فقدان بستر ارتباطی و تبادل تجربه میان مدارس (۳)، فقدان همکاری بین‌رشته‌ای و برنامه‌ریزی مشترک با متخصصان (۳) (۱۰) (۱۱)، نبود رابط/هماهنگ‌کنندهٔ تلفیقی در مدارس (۱۹)
نظام گزینش و مدیریت نیروی انسانی	توزیع ناعادلانهٔ معلمان شایسته (٤)، کمبود انگیزهٔ معلمان برای خدمت در مناطق محروم و دورافتاده (٤)، ابهام در تعریف نقش‌ها و نبود مرزبندی روشن میان وظایف (۱۰) (١٤)، عدم ارائهٔ حمایت‌های مالی کافی از معلمان (١٤)، انتظارات غیرواقع‌بینانه از معلمان (١٤)، گزینش نامناسب معلمان (١٦)، عدم تعهد کارکنان (۲۵) (۲۸)، عدم حمایت مدیران و مسئولان آموزشی از معلمان (۲٦)
رهبری و مدیریت مدرسه‌ای	عدم آمادگی سازمانی و مدیریتی مدارس (۱) (۹)، فقدان درک صحیح و کافی مدیران از اصول فراگیرسازی (۱) (۱۲) (۲۵)، ناکارآمدی راهبردهای مدارس در مواجهه با موانع فیزیکی و آموزشی (۸)، فقدان رهبری کارآمد در مدارس (۱۲)، نگرش منفی مدیران (۱۲)، فقدان ظرفیت سازمانی مورد نیاز در سطح مدارس (۱۲)، نبود دانش و شناخت کافی مدیران مدارس از نیازهای ویژه (١٤)، محدودیت اختیار مدیران در ایجاد محیط فراگیر (۲۵)
طراحی و انطباق برنامهٔ درسی	فقدان برنامه‌های آموزشی شخصی‌سازی‌شده (٦) (۱۳)، عدم انطباق و انعطاف‌پذیری برنامهٔ درسی با نیازهای متنوع (۵) (۷) (۸) (۹) (۲٦) (۲۸)، فقدان نیازسنجی مستمر از دانش‌آموزان ویژه (۱۳)، فقدان محتوای آموزشی متناسب با رویکرد فراگیر (۱۵)، عدم توجه کافی به سلامت روان و ابعاد روان‌شناختی در طراحی برنامه‌های آموزشی (۱۹)، عدم انطباق محتوای دروس نظری و عملی با نیازها و محدودیت‌های دانش‌آموزان دارای ناتوانی (۲۸)
روش‌های تدریس	دشواری تدریس مطابق نیازهای متنوع و سرعت یادگیری متفاوت (۱۰) (۲۱)، سطوح متفاوت توانمندی و مهارت‌های عملی (۲۱)، تفاوت شناختی زیاد دانش‌آموزان (۲۱)، پیچیدگی و دشواری فرایند تدریس (٢٤)، عدم انطباق روش‌های رایج تدریس با نیازهای ویژهٔ دانش‌آموزان (٢٦)
ارزشیابی	فقدان روش‌های ارزشیابی انعطاف‌پذیر متناسب با تفاوت‌های فردی متنوع (۷)، پیچیدگی در جمع‌آوری و تحلیل داده‌های آموزشی (۱۰)، عدم اجرای ارزشیابی تطبیقی متناسب با نیازهای ویژه (۱۳)، تمرکز معلمان بر ارزشیابی سنتی (۲۵)
مدیریت کلاسی	دشواری در پاسخ‌گویی به نیازهای فردی متنوع (۲)، دشواری در مدیریت پویایی‌های کلاس و ایجاد توازن میان نیازهای متنوع (۲) (۷)، بار کاری زیاد معلمان (۲) (۸) (۱۰)، فقدان راهنمای عملی ساختاریافته برای معلمان (۳)، مشکل در مدیریت و کنترل کلاس‌های فراگیر (۸) (١٤)، محدودیت زمانی (۸) (۱۵) (۲٦)، تنوع و پیچیدگی مشکلات دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه (۹)، نسبت نامتعادل دانش‌آموزان عادی و

	دارای نیازهای ویژه در کلاس درس (۱۰)، عدم رسیدگی کافی به دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه (٢٤)، تراکم زیاد دانش‌آموزان در کلاس (۹) (۱۰) (۱۳) (١٤) (۱۵) (۱۹)
تأثیرات و نتایج آموزشی	عقب‌ماندگی و افت تحصیلی دانش‌آموزان (۱) (١٦) (۱۹) (۲۱) (٢٤)، ایجاد احساس ناکارآمدی در معلمان (۳)، فشار روانی و فرسودگی معلمان (۸)، مشکلات دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه در یادگیری دروسی مانند تربیت‌بدنی، هنر و ریاضی (۹)، ایجاد احساس بی‌ارزش‌انگاری در معلمان آموزش ویژه (۱۰)، برآورده‌نشدن نیازهای ویژهٔ دانش‌آموزان (۱۱)، تفکیک دانش‌آموزان به جای فراگیرسازی واقعی (۱۲) (١٦)، مشکلات ارتباطی-تعاملی همسالان در کلاس‌های فراگیر (۲) (۱۷)، ضعف مهارت‌های اجتماعی و سازگاری دانش‌آموزان با نیازهای ویژه (١٤) (٢٦)، طرد، تبعیض و شکل‌گیری روابط منفی بین همسالان (١٦) (۱۹) (٢٤) (٢٦)، انزوا و گوشه‌گیری دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه (۱۷) (۱۹) (۲۱) (٢٤)، تحقیر و تمسخر دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه (۱۷) (۱۹) (۲۱) (٢٤)، شکست و ترک تحصیلی دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه (۱۹) (٢٤)، مشکلات روانی کودکان ناشی از روش‌های نادرست تربیتی (۱۹)، پایین‌آمدن کیفیت آموزشی معلم (۲۱)، تضییع حقوق هر دو گروه دانش‌آموز عادی و دارای نیازهای ویژه (۲۱)، کندی و اختلال در روند آموزش دانش‌آموزان عادی (٢٤)
فرهنگ اجتماعی	مشکلات زبانی و فرهنگی در کلاس‌های فراگیر (۲)، تأثیرات منفی هنجارهای فرهنگی بر نرخ ثبت‌نام و ادامه‌تحصیل (٤)، نبود فرهنگ فراگیر در مدارس (۹) (۱۲)، نبود فرهنگ فراگیر در جامعه (۱۷)، تعصبات فرهنگی (٢٦)، ضعف فرهنگ‌سازی اجتماعی (۲۸)
نگرش اجتماعی	مقاومت معلمان (۱) (۱۹)، طرد و انزوای اجتماعی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه (۱)، تعصبات منفی و انگ اجتماعی به کودکان دارای نیازهای ویژه (۱) (۵) (۲۸)، نگرش‌های منفی ذی‌نفعان و عدم پذیرش تنوع (۷) (۸) (١٤) (۱۷) (۱۹) (۲۵)، نگرش منفی و مقاومت جوامع نسبت به پذیرش و ادغام دانش‌آموزان (۸) (۱۰) (۲۵) (٢٦)، نگرش منفی معلمان نسبت به دانش‌آموزان دارای مشکلات ویژهٔ شدیدتر (۱۰) (۱۳)، نگرش منفی والدین (۱۳) (۱۷) ، مقاومت والدین (١٤)، مقاومت و نگرش منفی کادر مدارس عادی نسبت به پذیرش دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه (١٦)، عدم رضایت والدین دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه نسبت به فراگیرسازی (١٦) (۱۹)، احساسات منفی معلمان نسبت به آموزش فراگیر (۱۵)، تردید والدین نسبت به بازدهی آموزش فراگیر در قبال صرف زمان و هزینهٔ زیاد (۱۹)، برچسب‌زنی بر کودکان با نیازهای ویژه (۱۹) (٢٤)، نگرش منفی معلمان عادی نسبت به آموزش فراگیر (۲۷)، الگوهای فردی متعصب (۲۸)
آمادگی و آگاهی اجتماعی	کمبود دانش و آگاهی والدین (۳) (۱۷) (۱۹)، فقدان آگاهی عمومی در رابطه با فراگیرسازی (۷) (۸)، برداشت محدود و تقلیل‌گرایانه از آموزش فراگیر (۹)، ابهام مفهومی در تعریف آموزش فراگیر (١٤)، سبک‌های ناکارآمد فرزندپروری والدین (۱۷) (۱۹)، عدم آمادگی روانی ذی‌نفعان (۱۹)، استفادهٔ والدین از تنبیه و خشونت در برابر اختلالات رفتاری کودکان (۱۹)، آگاهی ناکافی جوامع از نیازهای آموزشی ویژه (١٤)

	ارتباط و همکاری	ضعف در همکاری و مشارکت والدین (۳) (٦) (١٤)، عدم همکاری و هماهنگی سازنده میان ذی‌نفعان (۷) (۹)، رفتار غیرمسئولانه و عدم حمایت کافی والدین دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه (۸) (۹) (۱۲)، عدم حمایت و قدردانی والدین از معلمان (۱۰)، کمبود حمایت عمومی و جوامع محلی از فراگیرسازی (۸) (۱۰)، نبود فرهنگ مشارکت و همکاری میان متخصصان و معلمان در مدارس (١٤)، ارتباط ضعیف مدارس و جامعهٔ محلی (١٤)
	شرایط اقتصادی	ضعف اقتصادی-اجتماعی خانواده‌های دارای کودکان با نیازهای ویژه (۱) (۳) (۱۷)، تأثیرات منفی فقر بر نرخ ثبت‌نام و ادامه‌تحصیل (٤)، هزینه‌های تحصیلی زیاد دانش‌آموزان با نیازهای ویژه (۹) (۱۹)، نابرابری و محدودیت‌های اجتماعی-اقتصادی (٢٦)

پیوست ۲: دسته‌بندی راهکارهای آموزش فراگیر

Appendix 2: Categories of Inclusive Education Strategies

مضامین اصلی	مضامین فرعی	مضامین پایه (کد)
سیاست‌گذاری فراگیر و مدیریت کلان	تدوین و بازنگری سیاست‌ها و راهبردهای فراگیر	انجام مطالعات تطبیقی با هدف بررسی و الگوبرداری از سیاست‌ها و برنامه‌های موفق کشورهای پیشرو در فراگیرسازی (۵) (۱۸)، تشکیل کمیته‌های فراگیر مدرسه با مشارکت ذی‌نفعان برای ارزیابی و بهبود مستمر سیاست‌ها (۷)، اجرای تدریجی آموزش فراگیر از طریق پذیرش تعداد محدودی از دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های خفیف (۱۰)، طراحی و تصویب سیاست‌ها و راهبردهای اجرایی شفاف (۱۱)، ضرورت نهادینه‌سازی اصول عدالت اجتماعی در تمام ابعاد سیستم آموزشی (۱۲) (۱۷) (۱۸) (۱۹)، تدوین معیارهای شفاف پذیرش دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه (۱۳)، تدوین و نهادینه‌سازی یک تعریف شفاف، مشترک و عملیاتی از آموزش فراگیر برای تمام ذی‌نفعان به منظور کاهش ابهام و تضمین اجرای صحیح (١٦)، انجام تحلیل ساختاری، آموزشی و فرهنگی موانع موجود در آموزش فراگیر به منظور بازطراحی سیاست‌ها، تعیین اهداف، شاخص‌ها و اقدامات اجرایی مناسب (١٦)، تدوین و اجرای سیاست‌های پیشگیرانه به منظور کاهش بروز معلولیت‌ها و ارتقای سلامت در سطح ملی (۲۵)، اصلاح و بازبینی قوانین و سیاست‌ها به منظور حمایت از آموزش فراگیر (٢٦)
	نظام تأمین مالی پایدار و مدیریت منابع	ایجاد صندوق‌های حمایت اجتماعی با همکاری جوامع و سازمان‌های غیرانتفاعی به منظور حمایت مالی (۷)، طراحی مدل‌های تأمین مالی پایدار و تخصیص منابع در سطوح کلان (سیاست‌گذاری) و خرد (مدارس) (۱۰)، تخصیص بودجهٔ ثابت مستقل برای تأمین منابع و تجهیزات آموزشی ویژه (۵) (۱۳)، اختصاص بودجه و منابع مالی ویژه برای مدارس با رویکرد فراگیر (١٦) (۱۷)، تدوین چارچوب شفاف برای تأمین پایدار و مدیریت منابع مالی و خدمات (۲۵)

زیرساخت‌های فراگیر: فضا، فناوری و خدمات	مدیریت کلان و هماهنگی بین‌بخشی	استفاده از شاخص‌های استاندارد برای پایش و ارزیابی مستمر میزان نهادینه‌سازی آموزش فراگیر (٦) (٢٥)، تقویت و بهینه‌سازی سیستم‌های اطلاعاتی برای پشتیبانی از مدیریت کلان آموزش فراگیر و تصمیم‌گیری مبتنی بر داده در سطح ملی (١٦)، توجیه‌پذیری طرح‌های پیشنهادی از طریق متناسب‌سازی برنامه‌ریزی و اجرای مداخلات نظام‌مند در مدارس (١٧)، جلب حمایت نهادهای دولتی و خصوصی برای پشتیبانی ساختاری از آموزش فراگیر (١٨)، تقویت مدیریت بین‌بخشی به منظور هماهنگی نهادها در اجرای سیاست‌ها (٢٥)
	معماری و تجهیزات فراگیر	افزایش سرمایه‌گذاری دولتی و تدوین سیاست‌های هدفمند برای بهبود زیرساخت‌های آموزشی در مناطق محروم و دورافتاده (٤)، همکاری با سازمان‌های غیردولتی برای تأمین تجهیزات فراگیر (٥)، تقویت همکاری مدارس با نهادهای شهری از جمله ادارهٔ بهزیستی، شهرداری و مراکز بهداشت به منظور تأمین زیرساخت‌ها و تجهیزات کمک‌آموزشی (٦)، طراحی معماری و محیط فیزیکی فراگیر (١٣) (١٧) (١٨) (٢١) (٢٤)، توسعهٔ زیرساخت‌های آموزشی حمایت‌کننده از آموزش‌های فردمحور (١٥)، به‌روزرسانی تجهیزات و امکانات مطابق استانداردهای روز دنیا (١٦) (١٧) (١٨) (٢٣) (٢٤) (٢١) (٢٥)
	منابع آموزشی تطبیقی و فناوری‌های کمکی	طراحی و راه‌اندازی شبکه‌های اشتراک منابع میان مدارس به منظور تبادل مواد آموزشی، فناوری‌های کمکی و سایر منابع تخصص (٧)، استفاده از پلتفرم‌های دیجیتال برای تسهیل ارتباط مدارس، هماهنگی و مدیریت فرایند امانت‌دهی و اهدای منابع (٧)، ایجاد همکاری با شرکت‌های فناوری برای دریافت تخفیف و کمک‌های مالی در تأمین فناوری‌های آموزشی (٧)، ایجاد بانک منابع فراگیر برای به‌اشتراک‌گذاری مواد آموزشی تطبیق‌یافته (٧)، به‌روزرسانی منابع و فناوری‌های آموزشی مطابق با استانداردهای روز دنیا (١٥) (١٧) (١٨) (٢٣) (٢٤) (٢١) (٢٥)
	خدمات میان‌رشته‌ای تخصصی	ادغام خدمات تخصصی مانند مشاوره، روان‌شناسی و کاردرمانی در مدارس (٦)، تقویت همکاری مدارس با نهادهای دیگر از جمله ادارهٔ بهزیستی، شهرداری و مراکز بهداشت به منظور ارائهٔ خدمات توان‌بخشی میان‌رشته‌ای (٦)، گنجاندن برنامه‌های روان‌شناسی–مشاوره‌ای در راستای حمایت عاطفی–روان‌شناختی از دانش‌آموزان (٥) (٢١) (٢٤)، پیش‌بینی و تدارک خدمات توان‌بخشی عملکردی متناسب با نیازهای ویژه (٢١) (٢٥)
	حمل‌ونقل فراگیر	توسعهٔ زیرساخت‌های حمل‌ونقل فراگیر از جمله اتوبوس‌های مجهز به ویلچر (٤) (١٠)
منابع انسانی فراگیر	آموزش پیش از خدمت تخصصی	تلفیق ماژول‌های آموزش فراگیر در دوره‌های تربیت‌معلم و الزام به بازآموزی مستمر و دریافت گواهینامه (٧) (١٠) (١٥) (١٨) (٢٠) (٢٢)، ایجاد فرصت‌های تجربهٔ میدانی و کارورزی در مدارس موفق فراگیر برای دانشجومعلمان (١٠)، فراهم‌سازی فرصت‌های یادگیری تجربی معلمان در دوره‌های پیش از خدمت (١٠) (١٧) (١٨) (١٩) (٢٠) (٢١) (٢٤) (٢٦)، طراحی ابزار ارزیابی آمادگی معلمان به منظور پایش سطح آمادگی آنان پیش از فراگیرسازی (٢٢)، استفاده از یافته‌های پژوهشی برای بازطراحی و اجرای دوره‌های تربیت‌معلم (٢٢)

شبکه‌سازی، منتورینگ و توسعهٔ حرفه‌ای مستمر	برگزاری کارگاه‌های آموزشی مبتنی بر تکنیک‌های نقش‌آفرینی، مطالعات موردی و شبیه‌سازی برای توانمندسازی معلمان در مدیریت رفتارهای چالش‌برانگیر و نیازهای ویژه (۳)، ایجاد نظام منتورینگ تخصصی (راهنمایی و مشاوره) میان معلمان باتجربه و معلمان تازه‌کار برای اشتراک تجربیات (۳) (۲۱)، طراحی پلتفرم‌ها و شبکه‌های حرفه‌ای برای تبادل تجربیات و تکنیک‌های موفقیت میان مدارس مختلف (۳)، ایجاد مراکز توسعهٔ حرفه‌ای در مدارس برای برگزاری کارگاه‌ها و آموزش‌های مستمر معلمان در زمینهٔ روش‌های تدریس فراگیر و شبیه‌سازی موقعیت‌های آموزشی متنوع (۵) (۷)، بازگماردن معلمان همراه تخصصی به منظور حمایت از معلمان عادی و فراهم‌آوردن امکان تبادل نظر (٦)، ایجاد برنامه‌های بورسیهٔ آموزشی برای معلمان با هدف فراهم‌کردن فرصت تجربهٔ عملی، مشاورهٔ تخصصی و یادگیری عمیق (۷)، ایجاد شبکهٔ یادگیری همتایان برای معلمان از طریق نشست‌های منظم و بستر آنلاین به منظور اشتراک تجربیات و تبادل نظر (۷)، تشکیل شبکه‌های پشتیبانی میان‌رشته‌ای با همکاری متخصصان حوزهٔ آموزش، روان‌شناسی و کاردرمانی (۷)، توانمندسازی معلمان در استفاده از رویکردهای داده‌محور، به منظور تصمیم‌گیری دقیق و مؤثر در کلاس‌های فراگیر (۱۰)، توسعه و نهادینه‌سازی الگوی هم‌تدریسی میان معلمان آموزش عادی و ویژه (۱۰)، فراهم‌سازی فرصت‌های یادگیری تجربی معلمان در دوره‌های ضمن‌خدمت (۱۰) (۱۷) (۱۸) (۱۹) (۲۰) (۲۱) (۲٤) (۲٦)، ارتقای مهارت‌های تخصصی معلمان به ویژه در زمینهٔ زبان اشاره و خط بریل (۱۳)، تدوین و اجرای استانداردهای ارزیابی مستمر عملکرد معلمان با افزودن شاخص‌های مرتبط با مهارت‌های آموزش فراگیر (۱۸) (۲۲)، توسعهٔ فرهنگ کار تیمی از طریق همکاری مدیران، معلمان، مشاوران و متخصصان توان‌بخشی (۲۱)، استفاده از یافته‌های پژوهشی برای بازطراحی و اجرای دوره‌های ضمن‌خدمت (۲۲)، به‌کارگیری معلمان رابط به عنوان عامل پشتیبان در فرایند آموزش فراگیر (۲۳)، ترویج آموزش فراگیر و توانمندسازی کارکنان از طریق مسابقات کتاب‌خوانی تخصصی (۲۸)
نظام گزینش و مدیریت نیروی انسانی	ارائهٔ مشوق‌های شغلی مالی و غیرمالی برای خدمت در مناطق کم‌برخوردار (٤)، بازتعریف دقیق و روشن وظایف و نقش‌های اعضای تیم آموزشی (۱۰)، بازنگری در فرایند استخدام و گزینش با هدف جذب افراد دارای نگرش مثبت (۱۸)، ایجاد سازوکارهای انگیزشی و تشویقی (از جمله ارتقای حقوق، جایگاه شغلی و مزایا) قبل و ضمن فراگیرسازی به منظور افزایش مشارکت و تعهد (۱۸) (۱۹) (۲۳) (۲٤)، گنجاندن مهارت‌های آموزش فراگیر در شرح وظایف شغلی (۲۲)، بررسی مستمر دیدگاه‌ها و نیازهای معلمان در طول اجرای فراگیرسازی (۱۸)، تحلیل عوامل مؤثر بر نگرش و انگیزش معلمان نسبت به آموزش فراگیر به منظور بازطراحی سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی (۱۸)، تقویت سیستم نظارت مستمر بر عملکرد معلمان (۱۸)، بهره‌گیری هدفمند از ظرفیت‌های معلمان پیشرو و داوطلب در استان‌ها (۱۹) (۲۰)،
رهبری و مدیریت فراگیر	ایجاد فرصت‌های توسعهٔ حرفه‌ای و خودبازنگری مدیران و تحول در نگرش آنان (۱۲) (۱۸) (۲۵) (۲٦)، توسعهٔ رهبری حمایتی در سطح مدارس از طریق توانمندسازی مدیران (۱٦)، استفاده از اصول مدیریتی انعطاف‌پذیر (۲۵)، تحلیل وضعیت فعلی مدیریت مدارس برای یافتن راهکارهای آتی (۲٦)

طراحی برنامهٔ درسی فراگیر انعطاف‌پذیر	گنجاندن داستان‌های موفقیت افراد دارای نیازهای ویژه در محتوای آموزشی (۷)، بازنگری و متناسب‌سازی حجم و محتوای برنامه‌های درسی با الزامات آموزش فراگیر (۱۵)، تدوین ابزارهای استاندارد برای ارزیابی دوره‌ای و نیازسنجی دقیق (۱۳) (۱۷)، طراحی مدل‌های آموزشی سازگار با فرهنگ بومی (۱۹)، ایجاد تنوع و انعطاف در محتوای برنامهٔ درسی (۲٤)، تربیت شهروند خوب (۲٤)، بازنگری و طراحی برنامه‌های درسی منعطف و قابل انطباق با نیازها و شرایط متنوع و ویژه (۲۱) (۲۵)، تهیه و ارائهٔ مواد، لوازم و پیوست‌های آموزشی متناسب با نیازهای دانش‌آموزان دارای ناتوانی در کنار کتاب‌های درسی (۲۸)
روش‌های یاددهی-یادگیری تطبیقی	استفاده از وسایل کمک‌آموزشی دیداری همراه با فعالیت‌های چندحسی برای پاسخ‌گویی به سبک‌های مختلف یادگیری (۲) (۲٤)، طراحی و اجرای آموزش تفکیکی با تعدیل حجم تکالیف، تنوع در فعالیت‌ها و بهره‌گیری از فناوری‌های آموزشی (۲)، طراحی فعالیت‌های گروهی ساختاریافته برای ارتقای مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان در کلاس‌های فراگیر (۵) (۱۷) (۲٤)، طراحی فعالیت‌ها و پروژه‌های مشارکتی دانش‌آموزی برای تقویت تعامل و ایجاد نگرش مثبت نسبت به تفاوت‌ها (۷)، ایجاد فرصت تبادل نقش و تجربیات زیسته به منظور پرورش همدلی و درک همتایان دارای نیازهای ویژه (۷)، به‌کارگیری الگوی هم‌یار آموزشی با مشارکت دانش‌آموزان عادی برای پشتیبانی از همسالان دارای نیازهای ویژه (۷) (۱۰)، تشکیل گروه‌های مطالعهٔ فراگیر متشکل از دانش‌آموزان با توانایی‌های مختلف برای یادگیری همیارانه (۷)، استفاده از پلتفرم‌ها و ابزارهای هوش مصنوعی برای ارائهٔ تجربیات آموزشی شخصی‌سازی‌شده و بازخورد لحظه‌ای (۷) (۱٦)، ترویج به‌کارگیری روش‌های نوین تدریس و تکنیک‌های فعال یادگیری (۱٦)، توسعهٔ آموزش همه‌جانبه و کل‌نگر دانش‌آموزان (۱۸)، آموزش انفرادی و شخصی‌سازی‌شده (۲٤)، تطبیق آموزش با سطح هوشی فراگیران (۲٤)، تقویت مهارت‌های خودمهارگری، خودگردانی و خودتنظیمی دانش‌آموزان (۲٤)، آموزش گروهی و مشارکتی (۲٤)، ارائهٔ روش‌ها و فعالیت‌های یادگیری متنوع (۲۵)
روش‌های ارزشیابی تطبیقی	بازنگری و اصلاح شیوه‌های ارزشیابی با توجه به تنوع دانش‌آموزان (٦) (۱۳) (۲٦)، استفاده از روش‌های خودارزیابی و ارزشیابی همتایان (۷)، به‌کارگیری ابزارهای معتبر برای ارزیابی و شناسایی توانایی‌ها، استعدادها و ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان، به منظور طراحی مسیرهای یادگیری متناسب با نیازهای متنوع (۱۷) (۱۸)
مدیریت کلاس فراگیر	ارائهٔ خدمات و حمایت‌های آموزشی تکمیلی بدون برچسب‌زنی یا ایجاد حس تبعیض در دانش‌آموزان (٦)، اجرای دقیق سیاست ترکیب متعادل دانش‌آموزان در کلاس‌های فراگیر مانند قانون ۷۰/۳۰ (۷۰ درصد دانش‌آموزان عادی و ۳۰ درصد دارای نیازهای ویژه) به منظور حفظ تعادل و کاهش فشار بر معلمان (۱۰)، تدوین و انتشار راهنماها و دستورالعمل‌های مبتنی بر شواهد پژوهشی دربارهٔ راهبردهای اثربخش آموزش فراگیر (۱۰)، تدوین و اجرای قوانین شفاف کلاسی و حفظ حریم خصوصی دانش‌آموزان (۱۷)، تعیین نسبت بهینهٔ دانش‌آموز به معلم برای ارتقای کیفیت آموزش (۱۸) (۲۳)، تشویق حمایت متقابل دانش‌آموزان در کلاس (۲۵)

فرهنگ فراگیر: خانواده، جامعه و رسانه	برنامه‌ها و فعالیت‌های جانبی	برگزاری نشست‌های دوره‌ای بین‌رشته‌ای با مشارکت معلم، روان‌شناس، گفتاردرمانگر و سایر متخصصان و پایش مستمر پیشرفت تحصیلی-رفتاری دانش‌آموزان (۳)، برگزاری کارگاه‌های هنری و نمایشی فراگیر به عنوان بستری برای بیان آزادانه و تعامل (۷)، دعوت از سخنرانان موفق دارای نیازهای ویژه برای الهام‌بخشی به دانش‌آموزان و تغییر نگرش‌ها (۷)، توسعهٔ پروژه‌های نوآوری آموزشی با همکاری دانش‌آموزان برای تطبیق منابع آموزشی با نیازهای متنوع (۷)، طراحی برنامه‌های مشاوره‌ای و پژوهشی برای مدارس به منظور شناسایی دقیق مشکلات بومی و یافتن راهکارهای متناسب (١٦)، طراحی برنامهٔ اجرایی روشن همراه با سازوکارهای ارزیابی و بازنگری مداوم در مدارس (١٦)، برگزاری اردوها و فعالیت‌های گروهی برای ایجاد صمیمیت و کاهش طرد و انزوا (٢٤)، ارائهٔ برنامه‌های آموزشی جبرانی فوق‌برنامه (٢٣) (٢٤)، برگزاری جلسات شورای آموزگاران (٢٦)
	فرهنگ‌سازی و تغییر نگرش	تقویت فرهنگ فراگیرسازی مبتنی بر احترام، اعتماد، عدالت و ارزش‌گذاری تفاوت‌ها در مدارس به منظور ایجاد فضای امن و روانی سالم (٦) (١١) (١٥) (١٦) (١٧) (١٩) (٢١)، آموزش و توانمندسازی گروهی از دانش‌آموزان و کارکنان به عنوان رهبران و مروجان فرهنگ فراگیر در مدرسه (٧)، اصلاح باور و نگرش ذی‌نفعان (١٥)، ارتقای نگرش مثبت معلمان همراه با آموزش‌های حرفه‌ای و تخصصی مستمر (١٦)، اجرای برنامه‌های فرهنگ‌سازی پیش از اجرای فراگیرسازی برای بسترسازی و آماده‌کردن ذی‌نفعان (١٧) (١٩) (٢٥)، تقویت و پرورش نگرش‌های مثبت در کارگزاران آموزشی برای ارتقای تعهد به فراگیرسازی کامل (٢٨)
	برنامه‌های آگاهی‌بخش اجتماعی	برگزاری کارگاه‌ها و سمینارهای آموزشی ویژهٔ والدین با محوریت فرزندپروری، فعالیت‌های خانگی و شیوه‌های مؤثر ارتباط با فرزندان دارای نیازهای ویژه (٣)، طراحی و اجرای برنامه‌های حمایتی اجتماعی از جمله بورسیه‌های تحصیلی و کمپین‌های آگاهی‌بخشی برای کاهش موانع اقتصادی و فرهنگی و نگرشی (٤) (٥) (٧) (١١) (١٦) (١٨) (٢١) (٢٤) (٢٥)، برگزاری روزهای یادگیری خانوادگی در مدارس (٧)، تدارک برنامه‌های منتورینگ خانوادگی (٧)، تألیف کتب و مستندات علمی در خصوص تأثیر و پیامدهای مثبت رویکرد فراگیر (١٥)، اجرای برنامه‌های آگاهی‌بخش از طریق صداوسیما، رسانه‌های بومی و شبکه‌های محلی (١٨)، برگزاری جلسات تبیینی و آموزش والدین به منظور پذیرش و حمایت از آموزش فراگیر (١٦) (١٨) (٢٦)، بهره‌گیری هدفمند از تجربیات خانواده‌های دانش‌آموزان با نیازهای ویژه (١٨)، آگاهی‌بخشی دربارهٔ فلسفهٔ آموزش فراگیر به عنوان گامی اساسی در تضمین عدالت آموزشی و تحقق حقوق انسانی (١٩)
	تقویت همکاری و مشارکت ذی‌نفعان	بهره‌گیری از مدل‌های همکاری سازنده میان ذی‌نفعان (٥)، ایجاد بسترهای دیجیتال ارتباطی برای تسهیل ارتباط لحظه‌ای معلمان و والدین و پیگیری وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان (٧) (١٨)، تشکیل کارگروه‌های رابط و برگزاری نشست‌های هم‌اندیشی به منظور تقویت همکاری ذی‌نفعان (١٧)، ایجاد همکاری بین‌بخشی میان سازمان‌هایی همچون آموزش‌وپرورش، شهرداری و کانون پرورش فکری برای نهادینه‌سازی فرهنگ فراگیرسازی در محیط‌های آموزشی (١٨)، تعامل مستمر مدارس با والدین و جامعه (٢٥)