

Lived Experiences of Students with Cerebral Palsy in Relation to the Regular School Curriculum

Fatemeh Yadegari 

Master Degree of Curriculum Planning, Department of Education and Psychology, Shahid Beheshti University.

Kourosh Fathi Vajargah 

Professor, Department of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

Hossein Pourshahriar

Associate Professor, Department of Education and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

Kaleshtari 

Abstract

This study was conducted with the aim of gaining a better understanding of the lived experiences of students with cerebral palsy in relation to the curriculum of regular schools, using an interpretive phenomenological approach. The location of the research was Palestine 1 Boys' Primary School, located in the fifteenth district of Tehran. The student under study in the present study was selected through a case sampling method, and other participants in this study were selected purposefully. The participants in this study, in addition to the student with cerebral palsy, were the student's parents, his/her selected classmates, the teacher this year and the teacher two years ago, the researcher himself as the teacher of the previous year, the student's therapist, and a specialist teacher. Content analysis of the texts obtained from semi-structured qualitative interviews was conducted using the method proposed by Van Manen (1990), in three stages: holistic reading, selective reading, and detailed reading. The findings of the present study show that, on the one hand, educating students with cerebral palsy in regular schools leads to the development of social skills, strengthening self-confidence, and the formation of a positive self-concept, but on the other hand, it faces serious challenges such as the lack of appropriate physical facilities, the lack of specialized personnel, and the inflexibility of curricula. The findings indicate that the formal curriculum does not meet the special needs of these students, while the hidden curriculum can create valuable opportunities for social growth. Also, regular teachers, despite their willingness to help, are unable to provide effective support due to the lack of specialized knowledge and high class density. The present study concludes that achieving true inclusive instruction for students with cerebral palsy requires the creation of appropriate infrastructure, curriculum reform, specialized teacher training, and the development of support networks. Otherwise, inclusion will simply become a show policy that not only does not meet the instructional needs of these students, but may also lead to negative experiences. This study emphasizes the need for changes in instructional policies and social attitudes to create a welcoming and empowering environment.

Keywords: Cerebral palsy student, Curriculum, Phenomenology, Inclusive instruction, Lived experience

* Corresponding Author: K-fathi@sbu.ac.ir

How to Cite: Yadegari, F., Fathi Vajargah, K., & Pourshahriar Kaleshtari, H. (2025). Lived Experiences of Students with Cerebral Palsy in Relation to the Regular School Curriculum, *Qualitative Research in Curriculum*, 6(20), 37-74. <https://doi.org/10.22054/qric.2026.92486.471>



© 2025 by Allameh Tabataba'i University Press

Publisher: Allameh Tabataba'i University Press



فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی

www.qric.atu.ac.ir

DOI: 10.22054/qric.2026.92486.471

تجربیات زیسته دانش آموز فلج مغزی در رابطه با برنامه درسی مدارس عادی

فاطمه یادگاری

کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

کوروش فتحی واجارگاه *

استاد دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، تهران، ایران.

حسین پورشهریار کلشتری

دانشیار دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، تهران، ایران.

چکیده

این پژوهش با هدف دستیابی به درک بهتر از تجربیات زیسته دانش آموز فلج مغزی در رابطه با برنامه درسی مدارس عادی، به روش پدیدارشناسی تفسیری انجام شده است. مکان اجرای پژوهش پیش‌رو، دبستان پسرانه فلسطین یک، واقع در منطقه پانزده شهر تهران بوده است. دانش آموز تحت مطالعه در پژوهش حاضر، به روش مطالعه موردی و سایر مشارکت‌کنندگان این پژوهش، به صورت هدفمند انتخاب شدند. مشارکت‌کنندگان این پژوهش، علاوه بر دانش آموز فلج مغزی، پدر و مادر دانش آموز، همکلاسی‌های منتخب وی، معلم امسال و معلم دو سال قبل، خود پژوهشگر به عنوان معلم سال قبل، درمانگر دانش آموز و یک معلم متخصص می‌باشند. تحلیل محتوای متون حاصل از مصاحبه‌های کیفی نیمه‌ساختاریافته، به روش پیشنهادی ون‌منن (۱۹۹۰)، در طی سه مرحله خوانش کل نگر، خوانش انتخابی، و خوانش تفصیلی، انجام شد. یافته‌های تحقیق حاضر نشان می‌دهد تحصیل دانش آموز فلج مغزی در مدارس عادی از یک سو موجب توسعه مهارت‌های اجتماعی، تقویت اعتماد به نفس و شکل‌گیری خودپنداره مثبت می‌شود، اما از سوی دیگر با چالش‌های جدی مانند کمبود امکانات فیزیکی مناسب، نبود نیروهای متخصص و انعطاف‌ناپذیری برنامه‌های درسی مواجه است. یافته‌ها حاکی از آن است که برنامه درسی رسمی پاسخگوی نیازهای ویژه این دانش آموزان نیست، درحالی که برنامه درسی پنهان می‌تواند فرصت‌های ارزشمندی برای رشد اجتماعی ایجاد کند. همچنین معلمان عادی، علی‌رغم تمایل به کمک، به دلیل کمبود دانش تخصصی و تراکم بالای کلاس‌ها قادر به ارائه حمایت مؤثر نمی‌باشند. پژوهش حاضر نتیجه می‌گیرد که تحقق آموزش فراگیر واقعی برای دانش آموزان فلج مغزی مستلزم ایجاد زیرساخت‌های مناسب، اصلاح برنامه‌های درسی، آموزش تخصصی معلمان و توسعه شبکه‌های حمایتی است، در غیر این صورت شمول‌گرایی صرفاً به سیاستی نمایشی تبدیل خواهد شد که نه تنها نیازهای آموزشی این دانش آموزان را برطرف نمی‌کند، بلکه ممکن است به تجربیات منفی نیز بینجامد. این مطالعه بر ضرورت تحول در سیاست‌گذاری‌های آموزشی و تغییر نگرش اجتماعی برای ایجاد محیطی پذیرا و توانمندساز تأکید می‌نماید.

کلیدواژه‌ها: تعداد آموزش فراگیر، برنامه درسی، پدیدارشناسی، تجربه زیسته، دانش آموز فلج مغزی

* نویسنده مسئول: K-fathi@sbu.ac.ir

استناد به این مقاله: یادگاری، فاطمه، فتحی واجارگاه، کوروش، و پورشهریار کلشتری، حسین. (۱۴۰۴). تجربیات زیسته دانش آموز فلج مغزی در رابطه با برنامه درسی مدارس عادی. فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی، ۲۰(۲)، ۳۷-۷۴. <https://doi.org/10.22054/qric.2026.92486.471>

© ۲۰۱۶ دانشگاه علامه طباطبائی

ناشر: دانشگاه علامه طباطبائی



مقدمه

آموزش فراگیر، فرد استثنایی را عضوی از جامعه تلقی کرده و ضمن تقویت عزت‌نفس، باورهای فردی و درک تعاملات اجتماعی فرد استثنایی، حتی وی را ترغیب به رقابت با افراد دیگر می‌کند. در بسیاری از کشورها، آموزش و پرورش به این سمت سوق داده می‌شود که تا حد امکان، دانش‌آموزان با مشکلات ویژه، در مدارس عادی مانند دیگر دانش‌آموزان بدون مشکل به تحصیل بپردازند؛ زیرا در آن صورت هم از امکانات عمومی و آموزش و پرورش عادی بهره‌مند می‌شوند و هم تحت تأثیر برجسب استثنایی بودن و متفاوت بودن قرار نمی‌گیرند (Ciobanu, 2017; Hallahan et al., 2020). یکی از فواید آموزش فراگیر (تلفیقی) ایجاد فرصت برای کودکان با نیازهای ویژه است (Mantilla et al., 2024; Ghadamiani et al., 2025; Fathi Vajargah, 2021). عادی خود آموزش ببیند که ضمن آن، الگوهای رفتاری و اجتماعی مناسبی را از طریق همسالان خودشان یاد بگیرند (Bourke-Taylor et al., 2018a; Imms et al., 2016; Vitulić & Rojnik, 2021).

متمایزسازی افراد از دیگران، یکی از چالش‌های بزرگی است که در نظام آموزشی ایران دیده می‌شود (Hassani & Asadi, 2020). نظام آموزشی باید یک تجربه زیسته یا یک رویکرد مهارتی به زندگی را آموزش دهد تا تمامی افراد از اقشار و زبان مختلف بتوانند پذیرش دیگری را داشته باشند (Gierczyk & Hornby, 2021). به‌طور کلی، نظام آموزش و پرورش ایران هم بر آموزش فراگیر تأکید دارد که آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و استثنایی تا آن‌جا که امکان دارد، باید با آموزش فراگیر انجام شود و دانش‌آموزان در کنار بچه‌های عادی قرار گیرند. این امر مستلزم داشتن شرایطی است (Gierczyk & Hornby, 2021; Larsen et al, 2025)؛ از جمله آموزش به اولیاء مدرسه و خانه و بهره‌گیری از معلم رابط که تلاش شده است بسترهای آن فراهم شود (Esbaty & Azimi, 2014; Oreyimi, 2013; Sharifi et al., 2014).

با شروع سال تحصیلی در ایران، حدود یک میلیون کودک، آماده ورود به مدرسه می‌شوند (Delrouz et al., 2025) و بدیهی است در بین این تعداد فراوان کودکان، برخی از ایشان، دارای اختلال‌ها و مشکلاتی هستند که نیازمند توجهات ویژه و آموزش‌هایی می‌باشند که با دیگر کودکان متفاوت خواهد بود. سنجش مدرسه یا سنجش کلاس اول، شامل ارزیابی

مهارت‌هایی می‌باشد که از کودک برای سنجیدن مهارت‌های آن‌ها گرفته می‌شود. این مهارت‌ها شامل مهارت‌های ذهنی، گفتاری و حرکتی در کودکان می‌باشد (Kırkıç & Ulaş, 2022). این مهارت‌ها، در صورتی که کودک نمره مناسبی را کسب کند، وارد کلاس اول در مدارس عادی می‌شود؛ در صورتی که این مهارت‌ها پایین باشد و نتواند کسب کند، وارد مدارس استثنایی می‌شود (Sullivan & Bal, 2013).

دانش آموز معلول جسمی- حرکتی دانش آموزی است که با وجود برخورداری از بهره هوشی معمول، به علت مشکلات جسمی- حرکتی شدید، قادر به استفاده مؤثر از امکانات آموزشی مدرسه‌های عادی نیست. فلج مغزی، شایع‌ترین ناتوانی جسمی- حرکتی در دوران کودکی است (Iskandar, 2021; Pashmdarfard et al., 2021). علت آن آسیب‌هایی است که هنگام تکامل و غالباً قبل از تولد، به مغز جنین وارد می‌شود. علائم و نشانه‌ها در دوران شیرخواری کودک یا سال‌های پیش از دبستان ظاهر می‌شوند (Adair et al., 2015). به‌طور کلی، فلج مغزی باعث حرکات معیوب مرتبط با رفلکس‌های غیرطبیعی، شلی یا خشکی اندام‌ها و تنه، ساختار قامتی غیرطبیعی، حرکات غیرارادی، راه رفتن متزلزل، تشنج، اسکولیوز یا کژپشتی به معنای انحراف ستون فقرات یا ترکیبی از این موارد می‌شود (Hilderley & Rhind, 2012).

کودکان مبتلا به فلج مغزی در بدو ورود به مدرسه، ممکن است مشکلات جسمی یا ذهنی یا ترکیبی از هر دو داشته باشند؛ بسته به نوع مشکل خود به مدارس عادی یا مدارس استثنایی ارجاع داده می‌شوند. بسیاری از کودکان فلج مغزی، از لحاظ گفتار و ذهنی در سطح مناسبی می‌باشند و می‌توانند وارد مدرسه عادی شده و فقط در مشکلات جسمی خود دچار مشکل می‌باشند (Huang et al., 2012; Larsen et al., 2025; Vitulić & Rojnik, 2021)؛ بنابراین می‌توان این کودکان را وارد مدرسه عادی کرد؛ اما در صورتی که کودک از لحاظ ذهنی نیز دچار مشکل باشد، وارد مدارس استثنایی می‌شوند (Ciobanu, 2017; Gierczyk & Hornby, 2021).

بررسی تجربیات زیسته دانش‌آموزان مبتلا به فلج مغزی در مدارس عادی، به چند دلیل ضرورت دارد. درک چالش‌ها، موفقیت‌ها و دیدگاه‌های منحصر به فرد دانش‌آموزان مبتلا به فلج مغزی، در محیط‌های آموزشی مدارس عادی می‌تواند به معلمان، سیاست‌گذاران و در کل جامعه کمک کند تا محیط‌های فراگیر و حمایت‌کننده‌تری را ایجاد کنند (Pérez-).

(Salas et al., 2022). با کاوش در این تجربیات زیسته، پژوهشگران می‌توانند موانع یادگیری، ادغام اجتماعی و مشارکت را که دانش‌آموزان فلج‌مغزی ممکن است در مدارس عادی با آن مواجه شوند، شناسایی کنند (Sedláčková & Kantor, 2022; Tavares, 2020). سپس می‌توانیم از این اطلاعات برای توسعه مداخلات هدفمند، تسهیلات و سیستم‌های پشتیبانی برای رسیدگی مؤثر به این چالش‌ها استفاده کنیم. علاوه بر این، بررسی تجربیات زیسته دانش‌آموزان مبتلا به فلج‌مغزی در مدارس عادی می‌تواند به ارتقای آگاهی، همدلی و پذیرش در میان همسالان، معلمان و جامعه مدرسه کمک کند. با به‌اشتراک گذاشتن این داستان‌ها و بینش‌ها، می‌توانیم فرهنگ مدرسه جامع‌تر و قابل درک‌تری را تقویت کنیم که به تنوع، ارزش داده و برابری را در بین همه دانش‌آموزان ترویج می‌کند (Adair et al., 2015; Pashmdarfard et al., 2021). در نهایت، مطالعه تجربیات زیسته دانش‌آموزان مبتلا به فلج‌مغزی در مدارس عادی برای ارتقای فراگیربودن آموزش‌ها، بهبود نتایج آموزشی و ایجاد محیطی حمایت‌کننده‌تر و دلپذیرتر برای دانش‌آموزان فلج‌مغزی ضروری است (Bourke-Taylor, 2018ab; Mantilla et al., 2024).

تجربیات زیسته دانش‌آموزان فلج‌مغزی در مدارس عادی، می‌تواند کاربردهای متعددی را به همراه داشته باشد. با درک چالش‌ها، موفقیت‌ها و دیدگاه‌های منحصربه‌فرد دانش‌آموزان مبتلا به فلج‌مغزی، معلمان و مدیران مدارس می‌توانند تصمیمات آگاهانه‌تری برای ایجاد محیط‌های فراگیرتر و حمایت‌کننده اتخاذ کنند (Mehraban et al., 2016; Pereira et al., 2024; Sedláčková et al., 2020). بینش حاصل از تجربیات زیسته این دانش‌آموزان، می‌تواند به معلمان مدارس کمک کند تا راهبردها و تسهیلات یادگیری شخصی‌سازی شده را برای حمایت از دانش‌آموزان مبتلا به فلج‌مغزی در فعالیتهای تحصیلی خود توسعه دهند (Hutzler & Barak, 2017; Freeborn & Mandlco, 2010).

به اشتراک گذاری تجربیات زیسته می‌تواند به افزایش آگاهی معلمان و کارکنان مدرسه در مورد نیازها و چالش‌های خاص دانش‌آموزان مبتلا به فلج‌مغزی کمک کند و منجر به حمایت مؤثرتر و اقدامات فراگیر در کلاس درس شود. با به‌اشتراک گذاری تجربیات زیسته دانش‌آموزان فلج‌مغزی، مدارس می‌توانند درک، پذیرش و همدلی را در بین همسالان ترویج کرده و جامعه مدرسه فراگیرتر و حمایتی‌تری را به وجود آورد. به علاوه اینکه،

تجربیات زیسته می‌تواند ورودی ارزشمندی را برای سیاست‌گذاران و مدیران مدارس فراهم کند تا تصمیمات آگاهانه در مورد تخصیص منابع، توسعه برنامه درسی و ابتکارات دسترسی برای حمایت بهتر از دانش‌آموزان مبتلابه فلج‌مغزی در مدارس عادی بگیرند (Pedersen et al., 2023; Tavares Netto et al., 2020).

برخی از شکاف‌های پژوهشی بالقوه در زمینه تجربیات زیسته دانش‌آموزان فلج‌مغزی در مدارس عادی می‌تواند مطرح باشد (Bingöl & Günel, 2022; Pereira et al., 2024; Tavares Netto, et al., 2020; Vitulić & Rojnik, 2021). پژوهش‌های اخیر، فاقد بررسی و کاوش‌های عمیق در مورد تجربیات منحصربه‌فرد، چالش‌ها و موفقیت‌های دانش‌آموزان مبتلابه فلج‌مغزی در محیط‌های آموزشی عادی از دیدگاه خودشان می‌باشد. انجام پژوهش‌های بیشتر در این زمینه، می‌تواند از گفته‌ها و روایت‌های خود دانش‌آموزان مبتلابه فلج‌مغزی بهره‌مند شوند. نیاز به وجود پژوهش‌هایی است که متقاطع‌بودن هویت‌ها و تجربیات دانش‌آموزان فلج‌مغزی در مدارس عادی را در نظر بگیرد (Bourke-Taylor et al., 2005; Schenker et al., 2018a). کاوش بیشتر در مورد اینکه چگونه عواملی مانند نژاد، جنسیت، وضعیت اجتماعی-اقتصادی، و سایر هویت‌ها با فلج‌مغزی در محیط‌های آموزشی تلاقی می‌کنند، می‌تواند درک جامع‌تری از تجربیات زیسته ارائه دهد (Hutzler et al., 2017; Imms & Adair, 2017).

کودک استثنایی، اول یک کودک است - انسان است با همه خصوصیات و صفات یک انسان - و بعد کودکی است با خصوصیات و تفاوت‌های استثنایی نسبت به سایر کودکان. همین ویژگی‌ها و خصوصیات است که معلمان و اولیاء باید خودشان را با آن سازگار کنند (Larsen et al., 2025). بنابراین، آنچه که ما اصطلاحاً «کودک استثنایی» می‌گوییم، به این معنا است که کودک از نظر هوشی، جسمی، روانی و اجتماعی، به‌میزان قابل توجهی نسبت به دیگر همسالان خودش، متفاوت می‌باشد و نمی‌تواند به‌نحو مطلوبی، حداکثر استفاده از برنامه‌های آموزش و پرورش عادی را ببرد (Hallahan et al., 2020; Sullivan & Bal, 2013).

علی‌رغم بالا بودن میزان شیوع دانش‌آموزان استثنایی در جامعه ایران و درگیر کردن حوزه‌های مختلفی از زندگی خانواده‌های دارای فرزند استثنایی، پژوهش‌های کیفی انجام شده در این زمینه، به‌نظر کافی نمی‌رسد و نیازمند انجام پژوهشی هستیم که تمام ابعاد

آموزشی، اجتماعی و تربیتی جایگاه آموزش دانش‌آموزان فلج‌مغزی را مشخص کند. هدف از انجام پژوهش حاضر، پرداختن به این پدیده، با انجام یک بررسی کیفی از نوع پدیدارشناسی است. در این راستا، توجه کمتری به تجارب دست‌اولی دانش‌آموزان استثنایی در طبقات و گروه‌های مختلف مشغول به تحصیل در مدارس عادی در جامعه ایران شده است. در این پژوهشی، سعی بر این است که تجارب زیسته یک دانش‌آموز فلج‌مغزی در مدرسه عادی، مورد بررسی و تبیین قرار بگیرد، روندها، فرصت‌ها، مسائل، و راه‌حل‌های احتمالی آن‌ها شناسایی شده و در نهایت، توصیه‌هایی برای انجام پژوهش‌های آتی، ارائه گردد.

هدف کلی از انجام پژوهش حاضر، «بررسی تجربیات زیسته دانش‌آموز فلج‌مغزی در رابطه با برنامه درسی مدارس عادی» بود. به‌منظور دستیابی به این هدف کلی، باید به این سؤال‌ها پاسخ داده شود: (۱) مزیت‌ها و محدودیت‌های تحصیل دانش‌آموز فلج‌مغزی در مدرسه عادی، در مقایسه با مدرسه استثنایی، به چه صورت است؟ با مقایسه مزیت‌ها و محدودیت‌های تحصیل دانش‌آموز در مدرسه عادی و مدرسه استثنایی، در نهایت کدام یک با نیازهای آموزشی، تربیتی و فردی دانش‌آموز بیشتر می‌تواند هماهنگ باشد و بیشتر به صلاح او است؟ (۲) انواع برنامه درسی^۱، از قبیل برنامه درسی رسمی (تجویز شده)^۲، برنامه درسی پنهان^۳، برنامه درسی پوچ^۴، و برنامه درسی زائد^۵ برای دانش‌آموز فلج‌مغزی در مدرسه عادی، به چه صورتی است؟ آیا این انواع برنامه درسی، با نیازهای این دانش‌آموز تناسب دارد؟ نیازمند انجام چه تغییرات و اصلاحاتی است؟ و (۳) آیا معلم مدرسه عادی که برای تدریس به دانش‌آموزان عادی تربیت شده است، می‌تواند به دانش‌آموز استثنایی نیز تدریس کند؟ اگر معلم توان انجام این دو نوع تدریس را داشته باشد، زمان کلاس درس را چگونه می‌تواند مدیریت کند که همزمان با آموزش عادی به سایر دانش‌آموزان کلاس، به این دانش‌آموز استثنایی نیز تدریس کند؟ آیا امکان چنین کاری برای معلم کلاس وجود دارد؟ اگر خیر، پس باید چه کاری صورت بگیرد؟

-
1. types of curriculum
 2. official curriculum (prescribed)
 3. hidden curriculum
 4. null curriculum
 5. scraped curriculum

در شرایطی که در بیشتر کشورهای دنیا، روش آموزشی تلفیقی (فراگیر) اجرا می‌شود؛ یعنی تمام دانش‌آموزان در کنار یکدیگر درس می‌خوانند تا از همین دوران کودکی بیاموزند، باید تفاوت‌ها را پذیرفت تا در کنار یکدیگر زندگی کردن را آموخت - در استانداردهای جهانی، از حقوق اولیه دانش‌آموزان استثنایی این است که در مدارس عادی درس بخوانند. در حال حاضر، طرحی به نام آموزش فراگیر اجرا می‌شود که دانش‌آموزان با آسیب‌ها و مشکلات کمتر، در مدارس عادی در کنار سایر دانش‌آموزان مشغول به تحصیل شوند؛ اما نکته مهم، این است که در طرح آموزش فراگیر، در مدارس عادی، باید زمینه پذیرش دانش‌آموزان استثنایی وجود داشته باشد و امکانات لازم برای آن‌ها فراهم شود. با همه این توضیحات، بالاخره باید مشخص شود که «دانش‌آموز فلج مغزی بهتر است که در مدرسه عادی مشغول به تحصیل شود یا مدرسه استثنایی؟» این سؤال است که ذهن بسیاری از خانواده‌های کودکان فلج مغزی را درگیر خودش می‌کند. در این پژوهش، جواب این سؤال تا حد زیادی، مشخص خواهد شد.

پیشینه پژوهش

برنامه درسی تنها به محتوای مکتوب و تجویز شده محدود نمی‌شود؛ بلکه تجربه آموزشی دربرگیرنده ابعاد پیچیده‌ای چون برنامه درسی اجرا شده، پنهان، پوچ و مغفول است که همگی در شکل‌گیری تجربه زیسته یادگیرنده نقش بسزایی دارند. با این وجود، به نظر می‌رسد صدای دانش‌آموزان فلج مغزی، به عنوان ذی‌نفعان اصلی این فرایند، در هیاهوی طراحی برنامه‌های درسی استاندارد و یکسان‌ساز نادیده گرفته شده است.

مطالعات موجود عمدتاً بر رویکردهای کلان، مدل‌های طراحی برنامه درسی و مبانی فلسفی آن متمرکز بوده‌اند و کمتر به سراغ «تجربه زیسته» این دانش‌آموزان به عنوان منبعی غنی برای فهم شکاف بین برنامه درسی قصد شده و ادراک شده رفته‌اند. این در حالی است که پدیدارشناسی، به عنوان روشی که بر فهم عمیق تجربیات انسانی تأکید دارد، می‌تواند پنجره‌ای به سوی درک بی‌واسطه چالش‌ها، موانع، نیازها و حتی فرصت‌های منحصر به فردی بگشاید که این دانش‌آموزان در مواجهه با عناصر برنامه درسی (از هدف و محتوا گرفته تا روش تدریس، فضای آموزشی، مواد یادگیری، گروه‌بندی و ارزشیابی) تجربه می‌کنند.

با عنایت به ویژگی‌های خاص دانش آموزان فلج مغزی و تنوع در شدت و نوع معلولیت، طراحی برنامه درسی یکسان و بدون توجه به تجربه زیسته آنان نه تنها نمی‌تواند به عدالت آموزشی و مشارکت واقعی بینجامد، بلکه ممکن است به تقویت برنامه درسی پنهان طرد و حاشیه‌نشینی منجر شود. بنابراین، پرداختن به تجربیات زیسته این دانش آموزان در دوره حساس ابتدایی، نه تنها یک ضرورت علمی برای پرکردن خلأ پژوهشی موجود است؛ بلکه گامی ضروری به سوی انسانی‌تر کردن فضای مدرسه، طراحی برنامه درسی پاسخگو و منعطف، و در نهایت، تسهیل فرایند مدرسه فراگیر است.

در مجموع، بررسی پژوهش‌های دردسترس نشان می‌دهد که در خصوص بررسی تجربیات زیسته دانش آموز فلج مغزی در رابطه با برنامه درسی مدارس عادی، پژوهش‌های اندکی صورت گرفته است. با توجه به بررسی‌های انجام شده می‌توان عنوان کرد که طراحی و بازسازی برنامه درسی در مدارس عادی برای دانش آموزان فلج مغزی در دوره آموزش ابتدایی، از مسائل مغفول و بی‌پاسخ در حوزه مطالعات برنامه درسی است و به تجربیات زیسته این قبیل دانش آموزان در تعامل با عناصر برنامه درسی در مدارس عادی و یادگیری در جهت رشد و پیشرفت بیشتر آن‌ها، کمتر توجه شده است؛ نتیجه آنکه، پرداختن به تجربیات زیسته دانش آموزان دوره ابتدایی و به‌طور ویژه، دانش آموزان فلج مغزی در سطح مدارس عادی و برنامه درسی این مدارس، از میان تجربه زیسته این دانش آموزان به‌منظور انسانی‌تر شدن فضای مدرسه و آموزشگاه و کمک به برنامه‌ریزان درسی و سیاست‌گذاران آموزشی در رسیدن به این امر، ضروری به نظر می‌رسد.

روش

پژوهش حاضر از منظر رویکرد، استقرایی^۱، به‌لحاظ ماهیت و روش، پژوهش کیفی^۲ از نوع پدیدارشناسی تفسیری، پیشنهاد Max Van Manen (1990) می‌باشد. در پژوهش حاضر، از انجام مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با خبرگان^۳ به روش تحلیل محتوا^۴ استفاده شد؛ به این صورت که در راستای بررسی و تبیین تجارب زیسته یک دانش آموز فلج مغزی در مدرسه

1. inductive
2. qualitative research
3. Interview with experts
4. content analysis

عادی، از روش تحلیل محتوای کیفی^۱ بر روی محتوای مکتوب حاصل از مصاحبه‌های کیفی، بهره گرفته شد. به دلیل اندک بودن پیشینه پژوهشی و متمرکز بودن موضوع بر تجارب زیسته دانش‌آموزان استثنایی به‌طور عام و دانش‌آموزان دچار فلج مغزی به‌طور خاص، که مشغول به تحصیل در مدارس عادی باشند؛ روش پژوهش حاضر از نوع کیفی برگزیده شده است. این پژوهش در سال تحصیلی ۲۰۲۴-۲۰۲۵ و پژوهش حاضر بر مبنای هدف، از نوع پژوهش کاربردی^۲ می‌باشد؛ به این دلیل که مسیر پژوهش، از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با دانش آموز، معلم امسال و دو سال قبل دانش آموز، درمانگر دانش آموز، والدین دانش آموز و همچنین همکلاسی‌های او انجام می‌شود. نویسنده اول، معلم سال گذشته دانش آموز تحت مطالعه بوده است.

مکان پژوهش و مشارکت کنندگان: مکان اجرای پژوهش پیش‌رو، دبستان پسرانه فلسطین یک، واقع در منطقه پانزده شهر تهران می‌باشد.

دانش آموز تحت مطالعه در پژوهش حاضر، به روش نمونه‌گیری موردی^۳ یا مطالعه موردی^۴ برگزیده شده است. سایر مشارکت کنندگان این پژوهش در راستای دستیابی به هدف‌های پژوهش، به‌صورت هدفمند^۵ انتخاب شدند. از جمله مشارکت کنندگان این پژوهش، علاوه بر دانش آموز فلج مغزی، شامل پدر و مادر دانش آموز، همکلاسی‌های منتخب دانش آموز، معلم امسال دانش آموز و معلم دو سال قبل دانش آموز، خود پژوهشگر به‌عنوان معلم سال قبل دانش آموز، درمانگر دانش آموز و یک معلم متخصص دانش‌آموزان استثنایی می‌باشند.

انتخاب دانش آموز به روش موردی را نمی‌توانیم یک روش نمونه‌گیری اطلاق کنیم؛ چراکه مورد مطالعه (دانش آموز انتخاب‌شده) در پژوهش حاضر، به لحاظ شرایط خاصی انتخاب شده است و قدرت تعمیم نتایج نیز اندک است. این روش گزینش دانش آموز برای مطالعه موردی، به این دلیل به کار گرفته شده است که درک جامع و عمیقی از واحد مورد مطالعه (دانش آموز فلج مغزی) و کنش‌های میان عوامل به‌وجودآورنده (تجربه وی از تحصیل

-
1. qualitative content analysis
 2. practical research
 3. case sampling method
 4. case study
 5. targeted

در مدرسه عادی) به دست داده شود. (به دلیل حفظ حریم خصوصی مشارکت کنندگان این پژوهش، اسامی مستعار انتخاب شده اند)

داده ها و اطلاعات مورد نیاز برای این پژوهش، توسط چهار ابزار شامل (۱) مشاهده در موقعیت طبیعی، (۲) بحث گروهی متمرکز، (۳) مصاحبه نیمه ساختاریافته، و (۴) بررسی اسناد و مدارک شخصی، مانند شرح حال نویسی و دفترچه خاطرات، جمع آوری شد.

مشاهده در موقعیت طبیعی، به این صورت انجام می گیرد که پژوهشگر که خودش نیز در بطن اجرای پژوهش بوده و این مشاهده را به صورت آشکار انجام می دهد، این مشاهده را همراه با مشارکت فعال در پژوهش انجام می دهد. معلم کلاس در این موقعیت مشاهده ای، به عنوان یک کنشگر فعال، وارد میدان پژوهش شده و با سایر کنشگران به تعامل می پردازد. از جمله دیگر ابزارهای جمع آوری داده های مورد نیاز در این پژوهش، برگزاری جلسات بحث گروهی متمرکز پژوهشگر (معلم امسال دانش آموز) با پدر و مادر دانش آموز و همچنین معلم سال قبل دانش آموز، درمانگر دانش آموز و مدیر مدرسه و مصاحبه های اکتشافی و عمیق با خود دانش آموز در طول یک دوره زمانی دوماهه است. پس از جمع آوری و ثبت داده ها، کدگذاری آن ها انجام می شود. داده ها در قالب مقوله های عمده، دسته بندی می شوند. انجام تحلیل بر روی محتوای مصاحبه ها، تا دستیابی به مقوله محوری در پژوهش، ادامه خواهد یافت. بررسی اسناد و مدارک شخصی که به خصوص شامل شرح حال نویسی و دفترچه خاطرات است، ابزار مناسبی برای گردآوری داده ها در پژوهش حاضر بوده و به عنوان یک ابزار مکمل و یا به نوعی یک راهبرد تکمیلی گردآوری داده ها، در کنار سایر ابزارها در نظر گرفته می شود.

برای تضمین قابلیت اعتبار که عبارت است از میزان صحت یافته ها، Lincoln and Guba (1985)، روش های مختلفی را برای ارتقاء و مستندسازی اعتبار داده های کیفی به کار می گیرند که یکی از آن ها، مشارکت طولانی مدت و مشاهده مصرا نه است. به این منظور، پژوهشگر، مدت زمان زیادی را برای جمع آوری داده ها اختصاص می دهد، پیگیری می کند، به انجام مصاحبه می پردازد و در صورت مواجهه با نکات مبهم در حین تجزیه و تحلیل داده های مصاحبه، اقدام به برقراری مصاحبه مجدد با مشارکت کنندگان، جهت برطرف کردن این ابهام می کند. همچنین پژوهشگر برای ارتقاء میزان اعتبار داده های حاصله از مصاحبه های انجام شده از مشارکت کنندگان و همچنین، ارائه بازخورد به مصاحبه شدگان

برای کشف جنبه‌های مهم حقیقت، تفسیر و برداشت‌های خود را با آن‌ها، مورد بررسی مجدد قرار می‌دهد. پژوهشگر سؤال‌های پژوهش را از طریق تحلیل اظهارات مشارکت‌کنندگان تدوین می‌کند و پیش‌فرض‌ها و عقاید شخصی خود را بر نتایج این تحلیل‌ها تحمیل نمی‌کند. سؤال‌هایی ارائه خواهد شد که فرایند جمع‌آوری داده‌ها را هدایت می‌کنند و از درون تحلیل‌ها نشأت گرفته باشند؛ به عبارت دیگر، تحلیل داده‌ها، هدایتگر فرایند پژوهش خواهند بود (Holloway & Galvin, 2016).

پژوهشگر، پس از تجزیه و تحلیل داده‌های هر مصاحبه، مجدداً به مشارکت‌کنندگان، مراجعه و صحت اطلاعات مصاحبه را با آن‌ها مورد بررسی و تأیید قرار می‌دهد و تغییرات لازم را اعمال می‌کند؛ به این منظور که پیش‌فرض‌های خود را تا حد امکان، در روند جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها، دخالت ندهد. جهت دستیابی به قابلیت اطمینان که عبارت است از کفایت روند تجزیه و تحلیل داده‌ها و فرآیندهای تعمیم‌دهی آن‌ها به گروه‌های مشابه از مشارکت‌کنندگان، پژوهشگر از راهنمایی و نظارت استادان صاحب‌نظر استفاده می‌کند.

این مطالعه یک پژوهش کیفی با رویکرد پیشنهادی Van Manen (1990) می‌باشد که با هدف تبیین تجارب زیسته دانش‌آموز فلج مغزی مشغول به تحصیل در مدرسه عادی، انجام می‌شود. در این پژوهش، از روش نمونه‌گیری موردی یا مطالعه موردی استفاده می‌شود. فرایند جمع‌آوری اطلاعات از افراد مشارکت‌کننده، تا جایی ادامه پیدا می‌کند که هیچ داده جدیدی در توصیفات این مشارکت‌کنندگان پدیدار نشود و داده‌هایی عمیق در رابطه با پدیده مورد مطالعه به دست آید. مشارکت‌کنندگان این پژوهش، شامل دانش‌آموز، معلم دانش‌آموز (پژوهشگر)، معلم سال قبل دانش‌آموز، مدیر مدرسه، والدین دانش‌آموز و در صورت امکان سایر همکلاسی‌های دانش‌آموز خواهند بود. رضایت و تمایل برای شرکت در پژوهش، از معیارهای ورود مشارکت‌کنندگان به مطالعه می‌باشد. از معیارهای خروج، عدم رضایت و تمایل این افراد به ادامه شرکت در پژوهش می‌باشد. برای جمع‌آوری اطلاعات، از مشارکت‌کنندگان به صورت حضوری، به محیط مدرسه دعوت به عمل خواهد آمد. از مشارکت‌کنندگان در پژوهش رضایت‌نامه آگاهانه کتبی، گرفته می‌شود و این اختیار به آن‌ها داده می‌شود که هر زمان که مایل باشند، می‌توانند از مطالعه خارج شوند. اطلاعات این پژوهش از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و توسط سؤال‌های باز صورت می‌گیرد.

مصاحبه‌ها با رعایت نکات مربوط به محرمانه ماندن اطلاعات کیفی، به صورت فردی و چهره به چهره صورت خواهد گرفت. مصاحبه‌ها با اجازه مشارکت کنندگان بدون ذکر نام افراد، بر روی یک دستگاه ضبط می‌شود.

در طی روند انجام مصاحبه‌های انفرادی با مصاحبه‌شوندگان، به منظور بررسی مقدماتی، پنج سؤال برای مصاحبه استفاده شد؛ ضمن اینکه سؤال‌های فرعی دیگری نیز در کنار هر سؤال، برای درک بهتر تجارب شرکت کنندگان در حین مصاحبه مطرح شد. در حین انجام مصاحبه، پژوهشگر با مطرح کردن سؤال‌های راهنما، صحت برداشت‌های خودش را از گفته‌های مصاحبه‌شوندگان، بررسی و کنترل می‌کرد. پژوهشگر در فرایند مصاحبه با مشارکت کنندگان، اطلاعات را مورد تحلیل قرار می‌داد تا از این طریق، بتواند مواردی که ناقص است را با دریافت اطلاعات جدید از شرکت کنندگان جدید، کامل کند. در حین انجام مصاحبه، به جمع‌آوری تمامی نظرات و اظهارات آن‌ها در مورد ابعاد و مؤلفه‌های تجربیات زیسته دانش آموز فلج مغزی در رابطه با برنامه درسی مدارس عادی، می‌پرداخت و آن‌ها را مورد بررسی محتوایی قرار می‌داد. بعد از انجام تمامی موارد مصاحبه‌ها، پژوهشگر با توجه به موارد اصلی و فرعی که در مصاحبه‌های قبلی تکرار می‌شد، به اشباع نظری می‌رسد. برای نهایی‌سازی این عوامل، از تحلیل محتوا^۱ به روش پیشنهادی Van Manen (1990)، بر روی نتایج نوشتاری مکتوب حاصل از این مصاحبه‌ها، بهره گرفته شد. به منظور تحلیل محتوای متون حاصل از مصاحبه‌های انجام شده، در طی سه مرحله خوانش کل نگر، خوانش انتخابی، و خوانش تفصیلی، اقدام شد. بر این اساس، پس از پالایش و تحلیل محتوای متن مصاحبه‌ها، مهم‌ترین ابعاد و مؤلفه‌های تجربیات زیسته دانش آموز فلج مغزی در رابطه با برنامه درسی مدارس عادی، به عنوان وجه اشتراک دیدگاه اکثریت مصاحبه‌شوندگان، شناسایی شد.

در این پژوهش، تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده در از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته، به روش Van Manen (1990) طی شش مرحله صورت گرفت. در ادامه، مراحل تجزیه و تحلیل اطلاعات به روش Van Manen توضیح داده شده است: (۱) در مرحله اول، یعنی «روی آوردن به ماهیت تجربه زنده»، پژوهشگر می‌کوشد تجربه‌های انسانی را در بافتی بررسی کند که تجربه در آن بافت به دست آمده است. (۲) مرحله دوم، یعنی «جستجوی

تجربه مد نظر به همان شکلی که زندگی شده»، مستلزم دستیابی به مستندات شامل تجربه پژوهشگران درباره پدیده مطالعه شده است. (۳) مرحله سوم در روش Van Manen، تأمل بر مضمون‌های ذاتی است که مشخص‌کننده پدیده‌اند. (۴) در مرحله چهارم، یعنی هنر نوشتن و بازنویسی، پژوهشگر با استفاده از مفاهیم تفسیرشده، یادداشت‌های ثبت‌شده در حین تحلیل متن داده‌ها و توصیف‌هایی که از مرحله خوانش کل‌نگر در ذهن خواهد داشت، متن پدیده شناختی را که معرف یافته‌های پژوهش است تدوین می‌کند. (۵) مرحله پنجم، در پدیدارشناسی Van Manen، حفظ ارتباط قوی و جهت‌دار با پدیده است. این گام متضمن پایبندی پژوهشگر به سؤال اساسی پژوهش، حفظ بی‌طرفی او، دوری از تفاسیر سطحی و حفظ اشتغال ذهنی پژوهشگر به پدیده مد نظر طی پژوهش و تمام مراحل تحلیل داده‌ها است. و (۶) آخرین مرحله در تحلیل داده‌ها، همخوانی بافت پژوهش با در نظر گرفتن اجزاء و کل است. به این منظور، پژوهشگر باید طرح کلی مطالعه و مستندات انتخابی را بر اساس اهمیتی که اجزا و بخشها باید در ساختار کلی روش پیشنهادی داشته باشند، در نظر بگیرد. پژوهشگر باید بارها به عقب برگشته و با نگاهی جدید به کل یافته‌ها و نحوه ارتباط هر بخش با کل، اطمینان یابد که مستندات مطالعه‌شده و روش پیشنهادی به‌طور مناسبی بر اساس سؤال پژوهش پایه‌گذاری شده و نمایانگر واقعی داده‌ها و پدیده مد نظر پژوهش می‌باشند (۱).

به‌طور خلاصه آنکه، بعد از انجام هر مصاحبه، ابتدا متن آن مصاحبه بر روی کاغذ، پیاده و مرور می‌شود تا یک درک کلی از متن حاضر به دست بیاید. برای هر یک از متون مصاحبه، یک خلاصه تفسیری توسط پژوهشگر، به‌صورت جداگانه نوشته می‌شود و نسبت به درک و استخراج معانی نهفته در آن، تلاش می‌شود. پژوهشگر در استخراج موضوعات و درونمایه‌ها، به تبادل نظر با اساتید راهنما و مشاور می‌پردازد. فرایند برگشت به متون مصاحبه و یا مراجعه به مشارکت‌کنندگان به‌طور مرتب و به‌صورت رفت‌و‌برگشت مکرر (چرخه هرمنوتیک^۱) ادامه می‌یابد.

1. hermeneutic cycle

یافته‌ها

مزیت‌ها و محدودیت‌های تحصیل دانش‌آموز فلج‌مغزی در مدرسه عادی، در مقایسه با مدرسه استثنایی، به چه صورت است؟

با مقایسه مزیت‌ها و محدودیت‌های تحصیل دانش‌آموز در مدرسه عادی و مدرسه استثنایی، در نهایت کدام یک با نیازهای آموزشی، تربیتی و فردی دانش‌آموز بیشتر می‌تواند هماهنگ باشد و بیشتر به صلاح او است؟» نتایج کلی مصاحبه‌های انجام‌شده در مورد بررسی مزیت‌ها و محدودیت‌های تحصیل دانش‌آموز فلج‌مغزی در مدرسه عادی، در مقایسه با مدرسه استثنایی، در جدول‌های ۱، ۲ و ۳ آورده شده است.

جدول ۱. تفسیر متن مصاحبه‌های انجام‌شده در بررسی مزیت‌ها و محدودیت‌های تحصیل دانش‌آموز فلج‌مغزی در مدرسه عادی، در مقایسه با مدرسه استثنایی

بُعد	یافته‌های کلیدی	تحلیل
اجتماعی-عاطفی	- رشد هوش اجتماعی و مشاهده تعاملات (مادر مهرداد) - دوستی‌های پایدار، ولی همراه با طرد غیررسمی (همکلاسی‌ها) - کلیشه‌های منفی نسبت به مدارس استثنایی	مدرسه عادی بستری برای رشد اجتماعی و تغییر نگرش‌ها فراهم می‌کند، اما با چالش‌های پذیرش و طرد مواجه است.
فیزیکی-محیطی	- نبود رمپ، توالت فرنگی، نیمکت استاندارد (معلم و مادر) - محرومیت از زنگ تفریح و فعالیت‌های گروهی (مادر)	فقدان امکانات فیزیکی مناسب، انگیزه تحصیلی و مشارکت اجتماعی دانش‌آموز را کاهش می‌دهد و فشار مضاعفی بر خانواده وارد می‌کند.
رشد فردی	- افزایش اعتماد به نفس و خودپنداره مثبت (مهرداد و مادر) - تمایل به استقلال و پیشرفت تحصیلی (مهرداد)	حضور در محیط عادی به رشد عزت‌نفس و شکل‌گیری هویت مثبت کمک می‌کند.
پارادوکس مرکزی	- رشد اجتماعی و شناختی در مقابل فشار فیزیکی و روانی (مهرداد و مادر)	مدرسه عادی همزمان هم بزرگ‌ترین فرصت و هم بزرگ‌ترین مانع است؛ انتخاب به میزان پشتیبانی سیستم بستگی دارد.

جدول ۲. تفسیر خودشرح حال نویسی معلم

محور توصیف	یافته‌های کلیدی	تحلیل
چالش‌های اولیه	- عدم آگاهی کافی درباره فلج مغزی - نگرانی از مدیریت کلاس و پذیرش مه‌رادی	معلمان بدون آموزش تخصصی، احساس درماندگی و عدم آمادگی می‌کنند.
تعامل با مادر	- حضور مادر در کلاس هم ضروری بود و هم اختلال‌آفرین - تنش بین نیازهای مه‌رادی و نظم کلاس	سیستم رسمی از معلمان برای مدیریت این شرایط پیچیده حمایت نمی‌کند.
روابط اجتماعی مه‌رادی	- رابطه محدود با همکلاسی‌ها به دلیل محدودیت‌های حرکتی - دوستی با نباتی (دانش‌آموز با اختلال یادگیری) که بیشتر حمایت فیزیکی بود.	برنامه درسی رسمی پاسخگوی نیازهای واقعی دانش‌آموزان با شرایط خاص نیست.
محیط فیزیکی	- نبود رمپ، سرویس بهداشتی مناسب، نیمکت‌های استاندارد - محرومیت از فعالیت‌های تفریحی و ورزشی	محیط فیزیکی نامناسب، تجربه مدرسه را برای مه‌رادی به فرایندی خسته‌کننده و ناخوشایند تبدیل کرده است.
نتیجه‌گیری معلم	- موفقیت تحصیلی مه‌رادی، اما شکست در تأمین نیازهای عاطفی و اجتماعی - احساس ناکافی بودن به عنوان معلم	سیستم آموزشی نیازمند تغییرات ساختاری برای پشتیبانی واقعی از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه است.

جدول ۳. تحلیل پدیدارشناختی

مرحله Van Manen	یافته‌های کلیدی	تحلیل
۱- روی آوردن به تجربه زیسته	- تجربه تحصیل در بافت فیزیکی و اجتماعی خاص مدرسه عادی	تجربه مه‌رادی در تقابل با موانع فیزیکی، نگرش‌های اجتماعی و برنامه درسی رسمی شکل گرفته است.
۲- گردآوری داده‌های خام	- گفته‌های مستقیم مه‌رادی، مادر، همکلاسی‌ها، معلمان و درمانگر - مضمون رشد روانی-اجتماعی در بافت عادی	داده‌ها نشان‌دهنده تنش بین رشد اجتماعی و محدودیت‌های محیطی است.
۳- استخراج مضامین ذاتی	- مضمون محدودیت‌های فیزیکی - مضمون تقابل و پارادوکس	هسته تجربه مه‌رادی، پارادوکسیکال است: مدرسه عادی هم رشد می‌بخشد و هم محدود می‌کند.

مرحله Van Manen	یافته‌های کلیدی	تحلیل
۴- تدوین توصیف غنی	- تجربه‌ای عمیقاً دوگانه: «انسان شدن» در مقابل «رنج و محرومیت»	ماهیت تجربه، تقابلی مداوم بین امید به پذیرش و یأس ناشی از موانع غیرقابل عبور است.
۵- حفظ ارتباط با پدیده	- وفاداری به سؤال پژوهش بدون قضاوت سریع	تحلیل بر پیچیدگی ذاتی پدیده تأکید دارد و از نتیجه‌گیری ساده‌انگارانه اجتناب می‌کند.
۶- بازبینی نهایی	- همخوانی کلیه اجزا با کل: هر بخش داده به درک کلی تجربه کمک می‌کند.	پاسخ نهایی به سؤال اول به میزان آمادگی سیستم مدرسه عادی وابسته است، نه ذات محیط.
نتیجه پدیدارشناختی	- مدرسه عادی یک «میدان نیرو» است؛ هم قابلیت رشد دارد هم موانع محرومیت. - اصلاحات سیستماتیک شرط لازم برای تحقق مزیت‌های آن است.	بدون تغییرات بنیادین، مدرسه استثنایی ممکن است برای حفظ سلامت روانی و پیشرفت تحصیلی دانش آموز گزینه مناسب‌تری باشد.

انواع برنامه درسی، از قبیل برنامه درسی رسمی (تجویز شده)، برنامه درسی پنهان، برنامه درسی پوچ، و برنامه درسی زائد، برای دانش آموز فلج مغزی در مدرسه عادی، به چه صورتی است؟

آیا این انواع برنامه درسی، با نیازهای این دانش آموز تناسب دارد؟ نیازمند انجام چه تغییرات و اصلاحاتی است؟ نتایج کلی مصاحبه‌های انجام شده در مورد بررسی انواع برنامه درسی برای دانش آموز فلج مغزی در مدرسه عادی (برنامه درسی رسمی (تجویز شده)، برنامه درسی پنهان، برنامه درسی پوچ، و برنامه درسی زائد)، در جدول‌های ۴، ۵ و ۶ آورده شده است.

جدول ۴. تفسیر متن مصاحبه‌های انجام شده در برنامه درسی رسمی (تجویز شده)، برنامه درسی پنهان، برنامه درسی پوچ، و برنامه درسی زائد، برای دانش آموز فلج مغزی در مدرسه عادی

نوع برنامه درسی	یافته‌های کلیدی	تحلیل
برنامه درسی رسمی (تجویز شده)	- شکاف بین توانایی شناختی و محدودیت فیزیکی (نوشتن) (کد ۱۱) - حجم زیاد و پیچیدگی محتوا (ریاضی) (کد ۱ و ۵)	برنامه درسی رسمی غیرمنعطف، پرمحتوا و مبتنی بر نوشتن است و با نیازهای مهرداد در تناقض کامل قرار دارد.

نوع برنامه درسی	یافته‌های کلیدی	تحلیل
	- وابستگی به مادر برای انجام تکالیف (کد ۱۱)	
برنامه درسی پنهان	- یادگیری مفاهیم اجتماعی مانند تبعیض مثبت، عدالت و همدلی (کد ۱۰ و ۱۴) - تأثیر آموزش مستقیم بزرگسالان بر رفتار همسالان (کد ۱۴) - برنامه پنهان انزوای اجتماعی به دلیل موانع فیزیکی (کد ۲)	برنامه پنهان دوجبه‌ای است: هم آموزش‌دهنده ارزش‌های مثبت است و هم تقویت‌کننده انزوا و طرد. نیازمند هدفمندسازی است.
برنامه درسی پوچ (غایب)	- غیبت کامل آموزش مهارت‌های حرکتی، زندگی و ارتباطی (کد ۲ و ۷) - فقدان پیوند بین برنامه مدرسه و برنامه‌های توانبخشی (کد ۲ و ۵) - عدم آگاهی معلمان از شرایط پزشکی دانش‌آموز (کد ۵)	برنامه درسی پوچ، فاقد آموزش مهارت‌های پایه‌ای است که برای استقلال و رشد همه‌جانبه مهارت‌های حیاتی هستند.
برنامه درسی زائد	- محتوای پیچیده و غیرضروری (جمع انتقالی در ریاضی) (کد ۵) - فعالیت‌های غیرقابل دسترس (اردو، مسابقات، ورزش) (کد ۲) - فعالیت‌های مورد علاقه او (بازی فکری، فیلم) جایی در برنامه ندارند (کد ۱)	برنامه درسی زائد شامل حجم زیادی از محتوا و فعالیت‌های غیرکاربردی است که نه تنها مفید نیستند؛ بلکه بار اضافی بر دانش‌آموز وارد می‌کنند و باید حذف یا جایگزین شوند.
تحلیل کلی مصاحبه‌ها	برنامه درسی فعلی از هر چهار جنبه به شدت با نیازهای مهارت در تناقض است.	نیازمند: بازنگری در برنامه رسمی، هدفمندسازی برنامه پنهان، پر کردن خلأ برنامه پوچ و حذف برنامه زائد.

جدول ۵. تفسیر خودشرح‌حال‌نویسی معلم

محور توصیف	یافته‌های کلیدی	تحلیل
برنامه درسی رسمی	- تنش بین حجم یا سرعت برنامه و محدودیت فیزیکی مهارت - احساس گناه معلم به خاطر کند کردن کلاس برای مهارت یا رها کردن او	برنامه درسی تجویز شده با شرایط جسمی دانش‌آموز ناهماهنگ است و معلم را در موقعیت دشوار و بدون پشتیبانی رها می‌کند.
برنامه درسی پنهان	- شکل‌گیری رابطه حمایتی خودجوش بین مهارت و نباتی (یادگیری متقابل) - ایجاد فضای حمایتی در کلاس توسط معلم، اما با محدودیت‌های زیاد	برنامه پنهان می‌تواند فرصت‌های یادگیری ارزشمندی خلق کند، اما این کافی نیست و باید به‌طور رسمی در برنامه گنجانده شود.

محور توصیف	یافته‌های کلیدی	تحلیل
برنامه درسی پوچ (غایب)	- محرومیت مه‌راد از فعالیت‌های حیاتی مدرسه (تفریح، ورزش، اردو) به دلیل ناتوانی سیستم - فقدان برنامه‌ریزی برای تقویت مهارت‌های حرکتی و اجتماعی مه‌راد	مدرسه نتوانسته است به وظیفه خود برای رشد همه‌جانبه دانش‌آموز عمل کند. مهارت‌های ضروری برای زندگی مه‌راد به کلی غایب هستند.
برنامه درسی زائد	- تکالیف نوشتنی زیاد و انتظارات یکسان برای همه، بدون در نظر گرفتن شرایط خاص - این تکالیف باعث فشار مضاعف بر مه‌راد می‌شدند.	رویکرد یکسان‌اندیشی در برنامه‌ریزی درسی، نیازهای دانش‌آموزان با شرایط خاص را نادیده می‌گیرد و به عاملی برای ایجاد استرس و بی‌زاری تبدیل می‌شود..
نتیجه‌گیری و آرزوی معلم	- احساس ناتوانی در ایجاد تغییرات لازم به دلیل ساختارهای خشک آموزشی - آرزوی داشتن اختیارات و امکانات بیشتر برای شخصی‌سازی آموزش	ساختارهای آموزشی فعلی مانع تحقق عدالت آموزشی برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه می‌شوند و نیاز به بازنگری اساسی دارند.

جدول ۶. تحلیل پدیدارشناختی

مرحله Van Manen	یافته‌های کلیدی	تحلیل
۱- روی آوردن به تجربه زیسته	- پدیده مورد بررسی: «تجربه زیسته برنامه درسی» از منظر مه‌راد، شامل همه یادگیری‌های رسمی و غیررسمی.	این تجربه در بافتی شکل گرفته که برنامه درسی برای دانش‌آموزان با توانایی فیزیکی استاندارد طراحی شده است.
۲- گردآوری داده‌های خام	- استفاده از گفته‌های مستقیم مشارکت‌کنندگان درباره هر چهار نوع برنامه درسی (مثلاً «ریاضی سخت میشه ... مغزم درد می‌گیره» برای برنامه رسمی).	داده‌های خام، تناقض ذاتی بین نیازهای مه‌راد و خواسته‌های برنامه درسی را به وضوح نشان می‌دهند.
۳- استخراج مضامین ذاتی	- شکاف و ناسازگاری: تضاد توانایی شناختی و محدودیت فیزیکی. - یادگیری دوگانه اجتماعی: همدلی در مقابل انزوا. - غیبت و فقدان: مهارت‌های ضروری غایب. - بار اضافی: محتوای بی‌معنا و زائد.	چهار مضمون اصلی، هسته تجربه برنامه درسی برای مه‌راد را تشکیل می‌دهند که نشان‌دهنده یک «ناهمخوانی سیستماتیک» است.

مرحله Van Manen	یافته‌های کلیدی	تحلیل
۴- تدوین توصیف غنی	- توصیف برنامه درسی به مثابه یک «دیوار» که مهرداد روزانه به آن برخورد می‌کند. - برنامه درسی برای او یک «میدان مین» است، نه یک مسیر رشد.	تجربه مهرداد، تجربه‌ای از وابستگی، طرد و مواجهه با موانع غیرقابل عبور در سیستم آموزشی است.
۵- حفظ ارتباط با پدیده	- وفاداری به سؤال پژوهش درباره تناسب برنامه درسی و نیاز به تغییر. - تمرکز بر اینکه چگونه یک ابزار آموزشی می‌تواند نامربوط و آسیب‌زا باشد.	تحلیل به دقت نشان می‌دهد کدام بخش از برنامه درسی چگونه بر زندگی مهرداد تأثیر می‌گذارد.
۶- بازبینی نهایی	- همه اجزا (چهار نوع برنامه درسی) به‌صورت ارگانیک و در تعامل با هم، تجربه کلی را می‌سازند (مثلاً حجم برنامه رسمی منجر به وابستگی به مادر می‌شود که بخشی از برنامه پنهان است).	تصویر نهایی، یک سیستم ناکارآمد را نشان می‌دهد که به جای پشتیبانی، مانع رشد دانش‌آموز شده است.
نتیجه پدیدارشناختی	- برنامه درسی فعلی به‌طور سیستماتیک با نیازهای مهرداد در تناقض است و به عامل اصلی فشار و کاهش انگیزه تبدیل شده است.	نیازمند تغییرات بنیادین در هر چهار نوع برنامه درسی است: شخصی‌سازی برنامه رسمی، هدفمندسازی برنامه پنهان، پر کردن خلأ برنامه پوچ و حذف برنامه زائد. بدون این تغییرات، برنامه درسی یک مانع بزرگ خواهد بود.

آیا معلم مدرسه عادی که برای تدریس به دانش‌آموزان عادی تربیت شده است، می‌تواند به دانش‌آموز استثنایی نیز تدریس کند؟

اگر معلم توان انجام این دو نوع تدریس را داشته باشد، زمان کلاس درس را چگونه می‌تواند مدیریت کند که همزمان با آموزش عادی به سایر دانش‌آموزان کلاس، به این دانش‌آموز استثنایی نیز تدریس کند؟ آیا امکان چنین کاری برای معلم کلاس وجود دارد؟ اگر خیر، پس باید چه کاری صورت بگیرد؟ نتایج کلی مصاحبه‌های انجام‌شده در مورد بررسی توانایی معلم مدرسه عادی برای تدریس به دانش‌آموز استثنایی در کلاس درس عادی، در جدول‌های ۷، ۸ و ۹ آورده شده است.

جدول ۷. تفسیر متن مصاحبه‌های انجام‌شده در بررسی توانایی معلم مدرسه عادی برای تدریس به دانش‌آموز استثنایی در کلاس درس عادی

مؤلفه بررسی	یافته‌های کلیدی	تحلیل
خلاقیت‌های فردی معلمان	- استفاده از ارزشیابی شفاهی، اجازه خروج زودهنگام، تهیه تخته وایت‌برد شخصی (کد ۴ و ۵) - تعدیل غیررسمی انتظارات (ننوشتن صورت سؤال) (کد ۵)	معلمان از خلاقیت و حسن نیت بالایی برخوردارند، اما این راه‌حل‌ها موقت، غیراستاندارد و وابسته به فرد است.
چالش‌های نظام‌مند	- تراکم بالای کلاس (۳۹ دانش‌آموز) و حجم دروس (کد ۴ و ۳) - فقدان دانش تخصصی درباره معلولیت و روش‌های تدریس (کد ۴ و ۵) - نبود امکانات و تجهیزات تطبیقی (کد ۵ و ۲)	موانع سیستمیک غیرقابل عبور، اثربخشی خلاقیت‌های فردی معلمان را به شدت محدود می‌کند. معلمان قربانی سیستم هستند، نه عامل مشکل.
مدیریت زمان و کلاس	- وقف کلاس برای کمک به مهرداد، منجر به بی‌نظمی سایر دانش‌آموزان می‌شد (کد ۵ و ۱۱) - اختصاص زمان به مهرداد به بهای از دست رفتن زمان تدریس به دیگران تمام می‌شد (کد ۵)	معلم در یک تعارض پایدار و مدیریتی بین نقش‌های خود (توجه به مهرداد در مقابل توجه به ۳۸ دانش‌آموز دیگر) قرار دارد.
پشتیبانی ناکافی	- حضور نمادین و ماهیانه نیروی متخصص (کمکمربی) (کد ۲ و ۴) - عدم ارتباط بین مدرسه و مراکز توانبخشی (کد ۷)	حمایت‌های موجود نه‌تنها کافی نیست؛ بلکه شکاف بین نیاز و خدمت‌رسانی را آشکارتر می‌کند. درخواست صریح برای حضور تمام‌وقت معلم متخصص.
پیشنهادهای ذی‌نفعان	- تغییر ساختار نیرو: معلم پشتیبان تمام‌وقت (کد ۴ و ۶) - کاهش تراکم کلاس: حداکثر ۲۰ دانش‌آموز (کد ۴) - آموزش اجباری: روش‌های تدریس برای معلمان عادی (کد ۶) - برنامه آموزشی انفرادی: با مشارکت گروهی (کد ۶ و ۷)	پاسخ به سؤال سوم یک «خیر» قاطعانه است. آموزش دانش‌آموز استثنایی یک مسئولیت گروهی و سیستمیک است، نه یک تکلیف فردی برای معلم تنها. نیازمند تغییرات بنیادین در ساختار، نیرو و آموزش است.

جدول ۸. تفسیر خودشرح‌حال‌نویسی معلم

محور توصیف	یافته‌های کلیدی	تحلیل
احساس عدم آمادگی	- ترس از مدیریت کلاس پسرانه و نگرانی از پذیرش مهرداد	سیستم تربیت معلم، معلمان را برای مواجهه با چنین شرایطی آماده نمی‌کند

محور توصیف	یافته‌های کلیدی	تحلیل
	- اعتراف به نداشتن دانش و تجربه برخورد با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه («من بلد نبودم»)	و آن‌ها را با احساس درماندگی و عدم کفایت رها می‌کند.
چالش مدیریت زمان	- عدم توانایی در اختصاص زمان کافی به مه‌راد به دلیل حجم بالای محتوا و تعداد زیاد دانش‌آموزان - احساس گناه به خاطر نادیده گرفتن مه‌راد با سایر دانش‌آموزان	معلم در یک تنش اخلاقی و مدیریتی دائمی گرفتار شده است. ساختار کلاس و برنامه درسی به او اجازه عملکرد مؤثر نمی‌دهد.
راهنماهای انطباقی موقت	- تغییر جایگاه نشستن مه‌راد، ایجاد رابطه با نباتی برای کمک‌رسانی متقابل - این راه‌حل‌ها اگرچه مفید بودند؛ اما محدود و موقت بودند.	خلاقیت‌های فردی معلم نمی‌تواند جایگزین پشتیبانی سیستماتیک شود.
فشار روانی و احساسی	- احساس ناآرامی و عذاب وجدان علی‌رغم موفقیت تحصیلی مه‌راد («هنوز احساسم عوض نشده») - آرزوی داشتن امکانات و پشتیبانی بیشتر (کاردرمانگر مدرسه، نیروی خدماتی)	فشار ناشی از تنهایی در میدان نبرد، سلامت روانی معلم را تحت تأثیر قرار می‌دهد.
نتیجه‌گیری معلم	- آموزش فراگیر بدون حمایت‌های سیستماتیک و تغییرات ساختاری امکان‌پذیر نیست. - معلمان عادی به تنهایی نمی‌توانند نیازهای آموزشی دانش‌آموزان با شرایط خاص را برطرف کنند.	این روایت، ضرورت بازنگری در نظام تربیت معلم و ایجاد ساختارهای حمایتی در مدارس را به روشنی نشان می‌دهد.

جدول ۹. تحلیل پدیدارشناختی

مرحله Van Manen	یافته‌های کلیدی	تحلیل
۱- روی آوردن به تجربه زیسته	- پدیده: «تجربه زیسته تدریس به دانش‌آموز استثنایی از نگاه معلم عادی» - بستر: کلاس شلوغ، برنامه فشرده، فقدان پشتیبانی و دانش تخصصی.	این تجربه یک موقعیت پیچیده انسانی، اخلاقی و سازمانی است، نه صرفاً یک چالش آموزشی.
۲- گردآوری داده‌های خام	- استفاده از گفته‌های مستقیم معلمان، خانواده و همکلاسی‌ها درباره فشار سیستم، فقدان دانش و خلاقیت‌های فردی.	داده‌ها تصویر یک معلم مصمم، اما درمانده را ترسیم می‌کنند که در یک سیستم ناآرام‌د گرفتار شده است.

تحلیل	یافته‌های کلیدی	مرحله Van Manen
سه مضمون اصلی، هسته تجربه معلم را تشکیل می‌دهند: تقای فردی در برابر موانع سیستمیک.	- خلاقیت و حسن نیت در برابر موانع نظام‌مند: راه‌حل‌های موقت در برابر موانع ساختاری. - تنهایی و فقدان پشتیبانی: احساس رها شدگی و عمل با آزمون و خطا. - تعارض نقش و مدیریت زمان: تقای دائمی بین توجه به مهرباد و کل کلاس.	۳- استخراج مضامین ذاتی
تنها سلاح معلم، خلاقیت‌های کوچک و انسانی است. این تجربه، بیش از هر چیز، تجربه یک شکست سیستماتیک است.	- توصیف معلم به‌عنوان «قربانی سیستم» که با وجود نیت نیک و خلاقیت، خود را در محاصره موانعی می‌بیند که کنترلی بر آنها ندارد. - تجربه «تنهایی در میدان نبرد».	۴- تدوین توصیف غنی
تحلیل از سرزنش معلم اجتناب کرده و شرایط واقعی و دشوار او را ترسیم می‌کند.	- وفاداری به سؤال پژوهش درباره توانایی معلم و نیاز به تغییر. - تمرکز بر این پرسش که چگونه می‌توان از فردی بدون ابزار لازم انتظار معجزه داشت.	۵- حفظ ارتباط با پدیده
تصور نهایی یکپارچه، یک سیستم ناکارآمد را نشان می‌دهد که معلمان را برای شکست آماده می‌کند.	- همه اجزا (فشار کلاس، فقدان دانش، خلاقیت‌ها) به درستی در ساخت کلی «تجربه تنهایی و تقلا در برابر سیستم» معنا می‌یابند.	۶- بازبینی نهایی
وظیفه آموزش به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه یک مسئولیت گروهی و نظام‌مند است.	- پاسخ به سؤال «آیا معلم عادی می‌تواند به تنهایی از عهده این کار برآید؟» یک «خیر» قاطعانه است.	نتیجه پدیدارشناختی
نیازمند تغییرات بنیادین در: ساختار نیروی انسانی، کاهش تراکم کلاس، آموزش معلمان و تأمین منابع است. بدون این تغییرات، انتظار معجزه از معلمان منصفانه نیست.		

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش، بررسی تجارب زیسته دانش‌آموز فلج‌مغزی در رابطه با برنامه درسی مدارس عادی، به روش پدیدارشناسی از نوع تفسیری Van Manen (1990) بود. برای این منظور، با دانش‌آموز فلج‌مغزی، پدر و مادر دانش‌آموز، همکلاسی‌های منتخب وی، معلم امسال و معلم دو سال قبل، خود پژوهشگر به‌عنوان معلم سال قبل، درمانگر دانش‌آموز و یک معلم متخصص، مصاحبه کیفی به روش نیمه‌ساختاریافته به عمل آمد. برای تحلیل اطلاعات به دست آمده، از روش شش مرحله‌ای تحلیل اطلاعات، پیشنهادی Van Manen (1990)، استفاده گردیده شد. نتایج به‌دست‌آمده برای هر یک از سؤال‌های این پژوهش، در ادامه مورد بحث و بررسی قرار گرفته است.

بحث تفسیری مزیت‌ها و محدودیت‌های تحصیل دانش‌آموز فلج‌مغزی در مدرسه عادی، در مقایسه با مدرسه استثنایی

مطابق با تحلیل یافته‌های پژوهش برای بررسی مزیت‌ها و محدودیت‌های تحصیل دانش‌آموز فلج‌مغزی در مدرسه عادی، در مقایسه با مدرسه استثنایی، مشخص شد که تحصیل دانش‌آموزان فلج‌مغزی در مدارس عادی دارای پیامدهای دوگانه و پارادوکسیکال است. از یک سو، مزایای قابل توجهی مانند توسعه مهارت‌های اجتماعی، تقویت اعتمادبه‌نفس، شکل‌گیری خودپنداره مثبت، و فرصت یادگیری در محیطی طبیعی مشاهده می‌شود. دانش‌آموزانی مانند مهراد توانسته‌اند از طریق تعامل با همسالان عادی، هوش اجتماعی خود را گسترش دهند، دایره لغات را افزایش داده و برای زندگی در جامعه بزرگسالان آماده شوند. این تعاملات همچنین برای همسالان عادی فرصتی برای رشد همدلی، درک مفاهیمی مانند عدالت و تبعیض، و پذیرش تفاوت‌های فردی فراهم کرده است. با این حال، از سوی دیگر، محدودیت‌های ساختاری چشمگیری وجود دارد که مهم‌ترین آن‌ها شامل نبود امکانات فیزیکی مناسب (مانند رمپ، سرویس بهداشتی استاندارد، نیمکت‌های تطبیقی)، کمبود نیروهای متخصص حمایتی، فشارهای ناشی از برنامه‌های درسی یکسان‌ساز، و همچنین بار مضاعف جسمی و روانی بر دوش خانواده‌ها به ویژه مادران است. این محدودیت‌ها نه تنها مشارکت کامل دانش‌آموزان را دشوار می‌سازد، بلکه ممکن است به تجربیات منفی آموزشی، احساس انزوا، کاهش انگیزه و در نهایت بی‌زاری از مدرسه منجر شود.

یافته‌های این پژوهش از جهات متعددی با مطالعات پیشین همسو و در برخی موارد تکمیل‌کننده آنهاست. پژوهش Bourke-Taylor et al. (2018a) که بر اهمیت «تعلق اجتماعی» و «حمایت مدرسه» تأکید داشت، یافته‌های ما درباره نقش حیاتی تعاملات اجتماعی مثبت را تأیید می‌کند. پژوهش Sedláčková & Kantor (2022) نیز که به بررسی موانع محیطی در مدارس فراگیر پرداخته بود، نتایج ما درباره مشکلات فیزیکی محیط آموزشی را تقویت می‌نماید. از سوی دیگر، پژوهش Saber-Jahromi et al. (2020) در ایران که بر لزوم توانمندی در مانگران و معلمان تأکید داشت، با یافته‌های ما درباره کمبود نیروهای متخصص در مدارس عادی و حضور نمادین و ناکافی کمک‌مربیان همخوانی کامل دارد (Hassani & Asadi, 2020; Larsen et al., 2025). جالب توجه است که در حالی که مطالعات پیشین بیشتر بر مزایای اجتماعی تحصیل در مدارس عادی تمرکز داشتند، این پژوهش با ارائه شواهد عینی و ملموس از تجربه زیسته مهراد، محدودیت‌های عملی این رویکرد را نیز به خوبی آشکار ساخته است، از جمله تناقض بین رشد استقلال فردی در پایه سوم و تشدید محرومیت‌های محیطی به دلیل رشد فیزیکی دانش‌آموز و تغییر مکان کلاس به طبقات بالا. این یافته‌ها حاکی از آن است که اگرچه ایده آموزش فراگیر از نظر تئوری قابل دفاع است؛ اما اجرای موفقیت‌آمیز آن مستلزم فراهم‌آوری زیرساخت‌های ضروری فیزیکی، انسانی و آموزشی است.

تحصیل در مدارس عادی می‌تواند به دانش‌آموزان فلج‌مغزی کمک کند تا از انزوای خارج شده و خود را بخشی از جامعه ببینند (Moreno et al., 2021). این موضوع نه تنها بر خودپنداره آن‌ها تأثیر مثبت می‌گذارد؛ بلکه باعث می‌شود همسالانشان نیز با تفاوت‌های انسانی آشنا شده و پذیرش اجتماعی افزایش یابد (Gierczyk & Hornby, 2021; Ronksley-Pavia et al., 2019). برای مثال، در این پژوهش، مهراد توانست دوستی پایدار با نباتی (یک دانش‌آموز با اختلال یادگیری) تشکیل دهد که نشان‌دهنده ظرفیت مدارس عادی در ایجاد شبکه‌های حمایتی غیررسمی است. علاوه بر این، مواجهه همکلاسی‌ها با مهراد منجر به درک پیچیده‌ای از مفاهیم اجتماعی مانند عدالت (چرا قوانین برای او متفاوت است؟) و همدلی (کمک به او به درخواست معلم یا مادر) باشد.

با این حال، مدارس عادی اغلب برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه طراحی نشده‌اند. نبود رمپ، سرویس بهداشتی مناسب، یا نیمکت‌های تطبیقی، مشارکت کامل این دانش‌آموزان

را محدود می‌کند. از نظر آموزشی نیز حجم بالای دروس و انتظارات یکسان از همه دانش‌آموزان، فشار مضاعفی بر آن‌ها وارد می‌کند (Freeborn & Mandleco, 2010; Pedersen et al., 2023). برای نمونه، مه‌راد به دلیل کندی در نوشتن، همیشه از تکالیف زیاد شکایت داشت، درحالی‌که این مسئله به‌راحتی با استفاده از فناوری‌های کمکی (مثل تبلت) یا تعدیل انتظارات قابل حل بود. از همه مهم‌تر، سیستم آموزشی با رهاکردن خانواده (به ویژه مادر) در نقش پرستار، مددکار و همراه تمام‌وقت، بار غیرمنصفانه‌ای را بر دوش آن‌ها گذاشته است.

یک مسئله اساسی این است که بسیاری از مدارس، صرفاً به دلایل سیاست‌های ظاهری شمول‌گرایی، دانش‌آموزان با نیازهای ویژه را ثبت‌نام می‌کنند؛ بدون آنکه منابع لازم را فراهم کنند. این موضوع می‌تواند به جای آموزش فراگیر واقعی، به حاشیه‌نشینی مضاعف منجر شود. بنابراین، سیاست‌گذاران باید بین کمّی‌گرایی (افزایش آمار دانش‌آموزان استثنایی در مدارس عادی) و کیفیت‌گرایی (تضمین حمایت کافی) تعادل ایجاد کنند. همچنین، وجود کلیشه‌های منفی در بین برخی همکلاسی‌ها و اولیاء «باید به مدرسه استثنایی برود» نشان می‌دهد که فرهنگ‌سازی و آگاه‌سازی باید بخش درونی از هر برنامه شمول‌گرا باشد.

راهکارهای عملی فراهم‌سازی امکان تحصیل دانش‌آموز فلج‌مغزی در مدرسه عادی تحقق آموزش فراگیر واقع‌گرایانه مستلزم اجرای مجموعه‌ای از راهکارهای عملی و همه‌جانبه است. این راهکارها با اصلاح محیط فیزیکی آغاز می‌شود؛ از طریق نصب رمپ، طراحی کلاس‌های بدون مانع و استقرار کلاس‌ها در طبقه همکف. در گام بعدی، تأمین حمایت‌های تخصصی و انسانی ضروری است که شامل استخدام کمک‌مربیان آموزش ویژه تمام‌وقت، مشارکت فعال درمانگران در فرایند آموزشی و کاهش جمعیت کلاس‌های فراگیر می‌شود. همچنین انعطاف در روش‌های تدریس و ارزشیابی از طریق جایگزینی ارزشیابی شفاهی، کاهش حجم تکالیف و بهره‌گیری از فناوری‌های کمکی باید مورد توجه قرار گیرد. علاوه بر این، حمایت از خانواده‌ها با کاهش فشار بر والدین و ارائه خدمات مشاوره‌ای جزء لاینفک این راهکارها است. این پژوهش نشان می‌دهد که مدرسه عادی تنها زمانی می‌تواند گزینه بهتری نسبت به مدرسه استثنایی باشد که به چنین پشتیبانی‌های جامعی مجهز شده باشد. در غیر این صورت، محیط به ظاهر فراگیر می‌تواند به کانونی برای ناامیدی و انزوا تبدیل شود. بنابراین، انتخاب بین این دو محیط آموزشی باید بر اساس ارزیابی واقع‌بینانه از

توانمندی‌های دانش آموز و سطح آمادگی مدرسه انجام پذیرد، نه بر اساس ایدئولوژی صرف یا اجبار اداری.

بحث تفسیری انواع برنامه درسی برای دانش آموز فلج مغزی در مدرسه عادی

مطابق با تحلیل یافته‌های پژوهش برای بررسی انواع برنامه درسی برای دانش آموز فلج مغزی در مدرسه عادی (برنامه درسی رسمی (تجویز شده)، برنامه درسی پنهان، برنامه درسی پوچ، و برنامه درسی زائد)، مشخص شد که برنامه درسی رسمی در مدارس عادی عمدتاً انعطاف‌ناپذیر، یکسان‌ساز و کاملاً مبتنی بر نوشتن است و به ندرت به نیازهای ویژه دانش آموزان فلج مغزی توجه می‌کند. این برنامه‌ها اغلب بر پایه پیش‌فرض‌های نادرست درباره توانایی‌های جسمی و شناختی تمام دانش آموزان طراحی شده‌اند و شکاف عمیقی بین توانمندی شناختی (توانایی پاسخ شفاهی) و محدودیت فیزیکی (نوشتن، کاردستی) ایجاد می‌کنند. در مقابل، برنامه درسی پنهان که شامل تعاملات اجتماعی، نگرش‌های همسالان و تجربیات غیررسمی یادگیری است، می‌تواند هم فرصت‌های ارزشمندی برای رشد این دانش آموزان فراهم کند (مانند یادگیری همدلی و عدالت) و هم تهدیدهایی را به همراه داشته باشد (مانند تقویت تبعیض یا طرد اجتماعی). این امر کاملاً مستلزم فرهنگ مدرسه‌ای حمایت‌گر، آگاهی همسالان و آموزش مستقیم است. برنامه درسی پوچ که به مهارت‌های ضروری زندگی، حرکتی، ارتباطی و خودمراقبتی نمی‌پردازد، و برنامه درسی زائد که شامل محتوای غیرضروری، پیچیده و فشارآور (مانند رونویسی‌های طولانی یا مسائل ریاضی انتقالی) است، هر دو به‌عنوان موانع مهم در مسیر یادگیری مؤثر و تجربه آموزشی مثبت شناسایی شدند. این پژوهش نشان می‌دهد که بازنگری اساسی در هر چهار نوع برنامه درسی، با تأکید بر انعطاف‌پذیری، شخصی‌سازی، کاربردی بودن و توجه به تفاوت‌های فردی، نه یک انتخاب، بلکه یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر است.

یافته‌های این پژوهش درباره برنامه درسی با نتایج چندین پژوهش داخلی و خارجی همخوانی دارد. پژوهش Mehraban et al. (2016) که به مقایسه مشارکت کودکان فلج مغزی و عادی پرداخته بود، تأیید می‌کند که برنامه‌های درسی فعلی اغلب با نیازهای این دانش آموزان سازگار نیست. پژوهش Freeborn & Mandleco (2010) نیز که بر تجربیات آموزشی زنان مبتلا به فلج مغزی تمرکز داشت، نشان داد که کیفیت تعامل با معلمان و همسالان (که بخشی از برنامه درسی پنهان است) تأثیر تعیین‌کننده‌ای بر موفقیت تحصیلی

دارد. در حوزه برنامه درسی پوچ، پژوهش Esbati & Azimi Oreyimi (2013) در ایران به خوبی نشان داده بود که چگونه غفلت از نیازهای خاص این دانش‌آموزان می‌تواند به نتایج نامطلوب منجر شود. نکته جدید و مکملی که این پژوهش به مبانی نظری موجود اضافه می‌کند، تأکید بر ارتباط متقابل و سیستماتیک بین انواع مختلف برنامه درسی و نیاز به یک رویکرد یکپارچه و کل‌نگر در بازنگری برنامه‌های درسی است. برای مثال، نشان می‌دهد که چگونه نامناسب بودن برنامه درسی رسمی (تکالیف نوشتنی زیاد) می‌تواند برنامه درسی پنهان (احساس ترحم یا طرد از سوی همسالان) را تحت تأثیر قرار دهد و چگونه برنامه درسی پوچ (فقدان آموزش مهارت‌های حرکتی) شکاف ایجاد شده توسط برنامه رسمی را تشدید می‌کند؛ درحالی‌که مطالعات پیشین بیشتر بر یک یا دو نوع برنامه درسی تمرکز داشتند (مثلاً، تمرکز صرف بر پیامدهای مشارکت: Adair et al., 2015؛ یا بر آمادگی معلمان: Hutzler & Barak, 2017)، این پژوهش با بررسی نظام‌مند و همزمان تمام ابعاد برنامه درسی و تعاملات آن‌ها، تصویر جامع‌تر، واقع‌بینانه‌تر و در نتیجه کاربردی‌تری ارائه می‌دهد (Van Manen, 1990; Zahavi, 2020).

برنامه درسی رسمی در مدارس عادی، معمولاً یکسان‌سازی شده و انعطاف‌ناپذیر است. برای دانش‌آموزانی مانند مهرداد که محدودیت‌های حرکتی دارند، انتظار نوشتن سریع، انجام کاردستی یا حل مسائل پیچیده ریاضی بدون ابزارها و روش‌های تطبیقی، نه تنها غیرمنصفانه است؛ بلکه یادگیری را به یک تجربه طاقت‌فرسا و منفی تبدیل می‌کند (Tavares Netto et al., 2020). این در حالی است که پژوهش‌ها و تجربه مهرداد نشان می‌دهند شخصی‌سازی آموزش (مثل استفاده از ارزشیابی شفاهی، کاهش حجم تکالیف، استفاده از تابلت برای نوشتن، کمک همکلاسی در فعالیت‌های عملی) می‌تواند نتایج به مراتب بهتری داشته باشد (Bingöl & Günel, 2022; Pereira et al., 2024). انعطاف‌ناپذیری این برنامه، معلمان را نیز مجبور به تعدیل‌های غیررسمی و موقتی می‌کند که پایدار نخواهد بود (Larsen et al., 2025).

تعاملات اجتماعی در مدرسه (برنامه درسی پنهان) می‌تواند هم حمایت‌کننده و هم آسیب‌زا باشد. در این پژوهش، برخی همکلاسی‌ها به درخواست معلم یا خانواده به مهرداد کمک می‌کردند (همدلی اکتسابی)، اما برخی دیگر به دلیل ناآگاهی یا دلایل عملی (مثل مسائل بهداشتی یا اختلال در تمرکز خودشان) او را طرد می‌کردند. این موضوع به وضوح

نشان می‌دهد که آموزش مستقیم و آگاه‌سازی همسالان درباره معلولیت و چگونگی تعامل سازنده، باید به یک بخش رسمی و برنامه‌ریزی شده از برنامه درسی پنهان تبدیل شود. برای مثال، مدارس می‌توانند کارگاه‌های آشنایی با تفاوت‌های فردی را به‌طور منظم برگزار کنند تا نگرش‌ها به‌صورت ریشه‌ای تغییر یابد (Gierczyk & Hornby, 2021; Ronksley- Pavia et al., 2019; Vitulić & Rojnik, 2021).

مدارس عادی اغلب بر مهارت‌های تحصیلی محض (خواندن، نوشتن، ریاضی) تمرکز دارند، درحالی‌که دانش‌آموزان فلج مغزی به مهارت‌های حرکتی، خودمراقبتی، ارتباطی و اجتماعی، نیاز مبرم دارند. برای نمونه، مه‌راد به دلیل نبود تمرینات فیزیوتراپی و کاردرومانی در مدرسه، مجبور بود ساعت‌ها بعد از مدرسه به کلینیک مراجعه کند که هم برای او خسته‌کننده بود و هم فشار زیادی به خانواده وارد می‌کرد (Huang et al., 2012; Saber- Jahromi et al., 2020; Mantilla et al., 2024). اگر این مهارت‌های پایه به‌عنوان بخشی از برنامه روزانه مدرسه گنجانده می‌شد، هم فشار بر خانواده کاهش می‌یافت، هم پیشرفت او سریع‌تر و طبیعی‌تر بود و هم فرصت تعامل و درک بیشتر همکلاسی‌ها فراهم می‌شد (Adair et al., 2015; Moreno et al., 2021).

برخی از دروس یا تکالیف (مثل حل مسائل ریاضی پیچیده و انتزاعی، رونویسی‌های طولانی یا محفوظات بی‌کاربرد) برای دانش‌آموزان فلج مغزی فاقد کاربرد عملی و معناداری در زندگی حال یا آینده آن‌ها هستند. این محتواها نه تنها زمان و انرژی محدود آن‌ها را هدر می‌دهد، بلکه می‌تواند به بی‌علاقگی تحصیلی و کاهش اعتمادبه‌نفس منجر شود (Dyson, 2010). راه‌حل، شناسایی و حذف محتوای زائد و جایگزینی آن با مهارت‌های زندگی کاربردی (مثل استفاده از فناوری، مدیریت زمان، مهارت‌های تصمیم‌گیری یا آموزش‌های شغلی پایه) است (Gierczyk & Hornby, 2021; Iskandar, 2021).

پیشنهاد تغییر در برنامه درسی، نیازمند بازنگری اساسی

بازنگری اساسی در برنامه درسی، ضرورتی انکارناپذیر برای پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان با فلج مغزی است. این تحول با اعطای اختیار عمل بیشتر به معلمان آغاز می‌شود؛ به گونه‌ای که آن‌ها بتوانند با پشتیبانی نظام آموزشی، محتوا، روش تدریس و شیوه ارزشیابی را بر اساس نیازهای فردی هر دانش‌آموز تعدیل و تطبیق دهند. در این راستا، باید روش‌های سنتی ارزشیابی کمی که عمدتاً بر نوشتن متمرکز هستند، با ارزیابی‌های کیفی،

شفاهی و مبتنی بر پروژه، تکمیل یا جایگزین شوند. همچنین، برنامه درسی باید از حالت نظری صرف خارج شده و مهارت‌های عملی ضروری مانند کار با رایانه، مهارت‌های زندگی روزمره و حتی جلسات توانبخشی به‌طور رسمی در ساختار هفتگی مدرسه ادغام گردند. در نهایت، آنچه که اکنون به‌عنوان برنامه درسی پنهان وجود دارد، مانند آموزش مهارت‌های اجتماعی، همدلی و آگاهی درباره معلولیت، باید به یک برنامه درسی ساختاریافته و اجباری برای تمامی دانش‌آموزان تبدیل شود تا زمینه‌ساز ایجاد محیطی واقعاً فراگیر گردد.

بحث تفسیری درسی توانایی معلم مدرسه عادی، برای تدریس به دانش‌آموز استثنایی در کلاس درس عادی

مطابق با تحلیل یافته‌های پژوهش برای بررسی توانایی معلم مدرسه عادی، برای تدریس به دانش‌آموز استثنایی در کلاس درس عادی، مشخص شد که معلمان عادی با وجود تمایل، خلاقیت فردی و حسن نیت بالا، با چالش‌های متعددی در آموزش به دانش‌آموزان فلج مغزی مواجه هستند که عمده‌تأ ریشه در سیستم دارد، نه در خود معلمان. مهم‌ترین این چالش‌ها شامل کمبود دانش تخصصی درباره معلولیت‌های حرکتی، اثرات داروها و روش‌های آموزشی تطبیقی؛ تراکم بالای کلاس‌ها (۳۹ دانش‌آموز در این پژوهش) که زمان و توجه کافی برای رسیدگی فردی را به شدت محدود می‌کند؛ و نبود حمایت‌های سازمانی پایدار و مؤثر مانند دسترسی به کمک‌مربیان آموزش دیده تمام‌وقت، درمانگران مدرسه یا مشاوران تخصصی است. معلمان در این پژوهش گزارش دادند که اغلب در یک تضاد و تعارض دائمی قرار دارند و مجبورند بین توجه به نیازهای خاص دانش‌آموز فلج مغزی و مسئولیت‌های خود نسبت به سایر دانش‌آموزان یکی را انتخاب کنند، که این امر به استرس شغلی، احساس گناه و فرسودگی منجر می‌شود. با این حال، در مواردی که حمایت‌های حداقلی (مانند حضور والدین در کلاس یا راهکارهای کوچک محیطی مانند تخته وایت برد شخصی) وجود داشت، معلمان توانستند راهکارهای خلاقانه و موقتی برای مدیریت کلاس ابداع کنند. این یافته‌ها به وضوح حاکی از آن است که مشکل اصلی نه در عدم تمایل یا توانایی ذاتی معلمان، بلکه در نبود یک سیستم حمایتی جامع و کارآمد است.

یافته‌های این بخش از پژوهش با نتایج چندین پژوهش داخلی و خارجی همسو است. پژوهش Bourke-Taylor et al. (2018b) که بر اهمیت «همکاری بین خانواده، مدرسه و متخصصان درمانی» تأکید داشت، یافته‌های ما درباره ضرورت حمایت چندجانبه را تأیید

می‌کند. پژوهش Sharifi et al. (2014) در ایران نیز که به بررسی نیازهای اجتماعی افراد فلج مغزی پرداخته بود، بر اهمیت نقش معلمان و نیاز به آموزش تخصصی آن‌ها تأکید داشت. جالب توجه است که درحالی که برخی مطالعات پیشین (مانند پژوهش Saber-Jahromi et al., 2020) بیشتر بر لزوم آموزش معلمان درباره اصول اخلاق حرفه‌ای تمرکز داشتند؛ این پژوهش با بررسی عمیق تجربیات زیسته و روزمره معلمان، ابعاد عملیاتی و فنی چالش را نیز به خوبی روشن ساخته است، از جمله نداشتن اطلاعات کافی درباره داروهای دانش آموز یا نحوه تقویت عضلات دست او (Imms & Adair, 2017; Hutzler & Barak, 2017). نکته تمایز و افزوده این پژوهش آن است که نه تنها مشکلات را شناسایی کرده، بلکه راهکارهای عملی و مبتنی بر بافت را که خود معلمان در میدان جنگ به آن متوسل شده‌اند (مانند خروج زودهنگام از کلاس برای اجتناب از ازدحام، معافیت‌های تشویقی، تعدیل غیررسمی تکالیف) نیز مستندسازی کرده و نشان داده است که این راهکارهای موقتی هرچند ضروری، بدون پشتیبانی سیستماتیک کافی نیستند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که اگرچه معلمان عادی به تنهایی نمی‌توانند تمام نیازهای دانش آموزان فلج مغزی را برطرف کنند؛ اما در چارچوب یک سیستم حمایتی مناسب و کاهش بار کلاس داری، می‌توانند نقش مؤثری در آموزش فراگیر ایفا کنند (Larsen et al., 2025; Pereira et al., 2024).

معلمان عادی اغلب تمایل زیادی به کمک به دانش آموزان با نیازهای ویژه دارند؛ اما سیستم تربیت معلم کنونی آن‌ها را با دانش تخصصی لازم (روش‌های تدریس تطبیقی، آشنایی با شرایط پزشکی، کار با تجهیزات کمک آموزشی) تجهیز نکرده است. برای مثال، در این پژوهش، معلم مهرداد صادقانه اعتراف می‌کند که نمی‌دانست چگونه به او در تقویت عضلات دست کمک کند یا حتی از عوارض داروهای مصرفی او اطلاعی نداشت. این مسئله نشان می‌دهد که تربیت معلمان فعلی برای آموزش فراگیر به شدت ناکافی و غیرعملی است و نیاز به بازنگری اساسی دارد (Hutzler & Barak, 2017; Sullivan & Bal, 2013). در کلاس‌های شلوغ (۳۹ نفره در این پژوهش)، اختصاص زمان کافی و باکیفیت به یک دانش آموز فلج مغزی، بدون قربانی کردن آموزش سایر دانش آموزان، تقریباً غیرممکن است. معلمان مجبورند دائماً بین توجه به او و سایر دانش آموزان اولویت‌بندی کنند، که این به احساس گناه، استرس مزمن و در نهایت فرسودگی شغلی منجر می‌شود (Bourke-Taylor et al., 2018a). داده‌های این پژوهش به وضوح نشان می‌دهد که هم‌کلاسی‌ها نیز هنگامی

که معلم مشغول رسیدگی به مه‌راد بود، غالباً شروع به شلوغ کردن یا صحبت می‌کردند که خود باعث اتلاف بیشتر وقت کلاس می‌شد. تنها راه‌حل پایدار برای این معضل، کاهش قانونی و اجباری تعداد دانش‌آموزان در کلاس‌های فراگیر و یا استخدام معلم کمکی تمام‌وقت است (Larsen et al., 2025; Pereira et al., 2024).

موفقیت آموزش فراگیر در گرو ایجاد یک نظام حمایتی سیستماتیک و نهادینه شده است. این نظام باید مبتنی بر چهار رکن اصلی باشد: نخست، حضور تمام‌وقت معلمان پشتیبان متخصص در مدارس که به صورت مستقیم در برنامه‌ریزی، تدریس و ارزشیابی به معلمان عادی یاری رسانند. دوم، ایجاد همکاری ساختاریافته با درمانگران و ادغام خدمات تخصصی مانند فیزیوتراپی، کاردرمانی و گفتاردرمانی در برنامه هفتگی مدرسه، به عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از فرایند آموزشی. سوم، برگزاری دوره‌های آموزش ضمن خدمت اجباری، مستمر و عملی که بر ارائه راهکارهای فوری و کاربردی برای مدیریت کلاس‌های فراگیر متمرکز باشند، نه صرفاً انتقال مفاهیم نظری. و چهارم، پشتیبانی همه‌جانبه فناورانه و تجهیزاتی، شامل تأمین و آموزش استفاده از تجهیزات کمک آموزشی و فناوری‌های کمکی پیشرفته. تنها با استقرار چنین سیستم یکپارچه‌ای می‌توان بستر لازم برای تحقق عدالت آموزشی واقعی را فراهم آورد.

پاسخ این پژوهش بر اساس داده‌های میدانی، قاطعانه «منفی» است. بدون حمایت سیستماتیک، معلمان عادی به تنهایی نه تنها نمی‌توانند بار آموزش دانش‌آموزان فلج مغزی را به دوش بکشند؛ بلکه این امر به کیفیت پایین آموزش برای همه دانش‌آموزان کلاس (هم استثنایی و هم عادی)، احساس ناکامی در معلم و افزایش تنش در محیط یادگیری منجر خواهد شد. این رویکرد در نهایت به «شمول‌گرایی نمایشی» دامن می‌زند.

پیشنهاد نهایی این پژوهش، بر ضرورت تغییر از سطح پایه و ایجاد تحول بنیادین در نظام آموزشی تأکید دارد. این تغییر با بازنگری اساسی در برنامه‌ریزی درسی دانشگاه‌های تربیت معلم آغاز می‌شود؛ به گونه‌ای که گذراندن واحدهای اجباری و عملی در حوزه‌های «آموزش فراگیر» و «روش‌های تدریس به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه» برای تمامی دانشجوی-معلمان به یک ضرورت تبدیل شود. در کنار آن، تخصیص بودجه‌ای ویژه و هدفمند به مدارس عادی جهت استخدام نیروی انسانی متخصص و خرید تجهیزات تطبیقی مورد نیاز، از ارکان اصلی این تحول است. همچنین، معیار ارزیابی موفقیت مدارس باید از شمارش صرف آمار

ثبت‌نامی، به سنجش کیفیت شمول‌گرایی—شامل میزان مشارکت واقعی دانش‌آموز، پیشرفت فردی و رضایت خانواده—تغییر یابد. در نهایت، اجرای این پیشنهادات می‌تواند بستری فراهم کند که در آن معلم نه به‌عنوان قربانی یک سیستم ناکارآمد، بلکه به‌عنوان تسهیل‌گری توانمند در یک شبکه حمایتی جامع عمل نماید.

بحث نهایی: عدالت آموزشی یا شمول‌گرایی نمایشی؟

تحلیل حاضر نشان می‌دهد نظام آموزشی کشور در زمینه پذیرش دانش‌آموزان دارای فلج مغزی با تناقضی عمیق روبه‌رو است؛ از سویی شعار عدالت آموزشی و شمولیت داده می‌شود، ولی از سوی دیگر کمبودهای ساختاری، این شمولیت را به امری صوری و نمایشی تبدیل کرده است. یافته‌ها حاکی از آن است که بسیاری از مدارس صرفاً با هدف تکمیل آمار و رفع تکلیف، به ثبت‌نام این دانش‌آموزان اقدام می‌کنند، بی‌آنکه بستر لازم برای حضور فعال و مؤثر آن‌ها را فراهم آورند.

گذار از این شمولیت نمایشی به عدالت آموزشی واقعی، مستلزم تحول در چهار عرصه کلیدی است. نخست، تغییر نگرش سیاست‌گذاران از کمی‌نگری به کیفی‌نگری و تدوین شاخص‌های دقیق برای سنجش کیفیت تجربه آموزشی این دانش‌آموزان است. دوم، بازتعریف آماده‌سازی مدارس فراتر از اقدامات نمادین و تجهیز آن‌ها به امکاناتی است که یادگیری را برای همه میسر کند. سوم، تحول اساسی در نظام تربیت معلم و آماده‌سازی آن‌ها برای تدریس در کلاس‌های فراگیر است. و چهارم، ایجاد شبکه‌های حمایتی یکپارچه با مشارکت نهادهای مختلف است.

در این مسیر، چالش‌های متعددی از جمله محدودیت منابع مالی، کمبود نیروی انسانی متخصص، موانع فرهنگی و نواقص برنامه‌ریزی درسی وجود دارد (Fathi Vajargah, 2019). با این حال، سرمایه‌گذاری در این عرصه نه تنها یک ضرورت اخلاقی، بلکه عاملی هوشمندانه برای ساختن جامعه‌ای فراگیر و انسانی‌تر است. تحقق این چشم‌انداز اگرچه دشوار به نظر می‌رسد (Garshasbi et al., 2022)، اما با برنامه‌ریزی دقیق، عزم ملی و مشارکت همگانی دستیافتنی است. این پژوهش نشان می‌دهد که حتی کوچک‌ترین تغییرات مثبت می‌تواند تأثیرات شگرفی در زندگی آموزشی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه داشته باشد.

محدودیت‌ها، پیشنهادها، کاربردی و پژوهشی در آینده

به هر حال، از محدودیت‌های این پژوهش می‌توانیم به این موارد اشاره داشته باشیم: (۱) تمرکز بر مطالعه تنها یک مورد خاص، اگرچه امکان واکاوی دقیق را فراهم کرد، اما دامنه تعمیم‌پذیری یافته‌ها به همه دانش‌آموزان با شرایط مشابه را محدود می‌سازد. (۲) با وجود بررسی اجمالی مزایا و معایب محیط‌های آموزشی، فقدان یک مقایسه سیستماتیک با نمونه‌ای هم‌تا در مدرسه استثنایی، امکان ارزیابی کامل برتری‌های ذاتی هر محیط را کاهش داده است. (۳) ماهیت کیفی پژوهش و عدم استفاده از داده‌های کمی استاندارد شده، امکان سنجش عینی پیشرفت تحصیلی و مهارتی را محدود کرده و تحلیل‌ها را صرفاً به ابعاد کیفی و تفسیری معطوف ساخته است. و (۴) شرایط خاص فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی منطقه پژوهش و همچنین ویژگی‌های منحصر به فرد خانواده مورد مطالعه، ممکن است به گونه‌ای بر یافته‌ها تأثیر گذاشته باشد که تا حدی منعکس‌کننده زمینه خاص این مطالعه باشد تا واقعیتی کلی.

با استناد به یافته‌های این پژوهش، برای ارتقای کیفیت تجربه آموزشی دانش‌آموزان با فلج مغزی و جایگزینی شمول‌گرایی واقعی به جای رویکرد نمایشی، پیشنهادها کاربردی ذیل ارائه می‌گردد. ابتدا لازم است مدارس با تجهیز اجباری به زیرساخت‌های فیزیکی و انسانی لازم از جمله رمپ، آسانسور، سرویس‌های بهداشتی تطبیقی، و همچنین استخدام کمک‌مربیان آموزش دیده تمام‌وقت و حضور درمانگران در محیط مدرسه، بستر فیزیکی و حمایتی لازم را فراهم آورند. در گام بعدی، بازنگری اساسی در برنامه‌درسی و شیوه‌های ارزشیابی از طریق اعمال انعطاف‌پذیری، شخصی‌سازی محتوا، کاهش تکالیف نوشتنی و به رسمیت شناختن روش‌های جایگزین ارزشیابی ضروری است. همچنین اجرای دوره‌های آموزش اجباری، مستمر و عملی برای معلمان در زمینه روش‌های تدریس به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و مدیریت کلاس‌های فراگیر باید در دستور کار قرار گیرد. کاهش تعداد دانش‌آموزان در کلاس‌های دارای دانش‌آموز با نیاز ویژه و اجرای برنامه‌های مستمر آگاه‌سازی برای کلیه ذی‌نفعان مدرسه نیز از دیگر اقدامات کلیدی برای ایجاد محیطی حمایت‌گر و فراگیر می‌باشد. این تغییرات ساختاری می‌تواند زمینه‌ساز تحقق عدالت آموزشی واقعی برای این دانش‌آموزان گردد.

با توجه به یافته‌های این پژوهش و محدودیت‌های آن، انجام مطالعات آتی در چند محور کلیدی پیشنهاد می‌شود. انجام پژوهش‌هایی با نمونه‌های بزرگتر و متنوع‌تر به صورت تطبیقی بین مدارس عادی و استثنایی می‌تواند به نتایج تعمیم‌پذیرتری درباره مزایا و معایب هر محیط منجر شود. همچنین، انجام مطالعات کیفی عمیق‌تر برای درک تجربیات ذی‌نفعان مختلف از جمله معلمان، والدین و همکلاسی‌ها می‌تواند راهکارهای عملیاتی و مبتنی بر بافت ارائه دهد. بررسی تأثیر فناوری‌های کمکی پیشرفته و محیط‌های یادگیری مجازی تطبیقی بر پیشرفت تحصیلی و مشارکت اجتماعی این دانش‌آموزان نیز از دیگر زمینه‌های پژوهشی ضروری است. علاوه بر این، تحلیل نقش سیاست‌گذاری‌های کلان آموزشی در موفقیت یا شکست برنامه‌های شمول‌گرا و همچنین انجام مطالعات طولی برای ردیابی پیامدهای بلندمدت تحصیل در مدارس عادی بر موفقیت‌های شغلی و کیفیت زندگی این افراد در بزرگسالی، می‌تواند به تکمیل یافته‌های موجود کمک شایانی کند.

تعارض منافع

نویسندگان هیچ گونه تعارض منافی ندارند.

References

- Adair, B., Ullenhag, A., Keen, D., Granlund, M., & Imms, C. (2015). The effect of interventions aimed at improving participation outcomes for children with disabilities: A systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 57(12), 1093-1104. <https://doi.org/10.1111/dmcn.12809>
- Bingöl, H., & Günel, M. K. (2022). Comparing the effects of modified constraint-induced movement therapy and bimanual training in children with hemiplegic cerebral palsy mainstreamed in regular school: A randomized controlled study. *Archives de Pédiatrie*, 29(2), 105-115. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2021.11.017>
- Bourke-Taylor, H. M., Cotter, C., Lalor, A., & Johnson, L. (2018b). School success and participation for students with cerebral palsy: A qualitative study exploring multiple perspectives. *Disability & Rehabilitation*, 40(18), 2163-2171. <https://doi.org/10.1080/09638288.2017.1327988>
- Bourke-Taylor, H., Cotter, C., Johnson, L., & Lalor, A. (2018a). Belonging, school support and communication: Essential aspects of school success for students with cerebral palsy in mainstream schools. *Teaching & Teacher Education*, 70, 153-164. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.016>
- Ciobanu, N. R. (2017). Integrated education and inclusive education. *Romanian Journal of School Psychology*, 10(20), 35-39.
- Delrouz, K., & Azhideh, V. (2025). A Comparative Study of Smart School Development in Australia, Finland, Iran and USA. *Iranian Journal of Comparative Education*, 8(2), 3540-3557. <https://doi.org/10.22034/ijce.2024.445647.1566>

- Dyson, L. (2010). Unanticipated effects of children with learning disabilities on their families. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 43-55. <https://doi.org/10.1177/073194871003300104>
- Esbati, N., & Azimi Oreyimi, H. (2013). The Etiology of cerebral palsy: In the special educational schools in Mazandaran province. *Journal of Exceptional Education*, 8(121), 5-11. doi: <http://exceptionaleducation.ir/article-1-232-fa.html>
- Freeborn, D., & Mandleco, B. (2010). Childhood educational experiences of women with cerebral palsy. *The Journal of School Nursing*, 26(4), 310-319. <https://doi.org/10.1177/1059840510369112>
- Garshasbi, A., Fathi Vajargah, K., & Arefi, M. (2022). Investigating the Position of Ethnicity in the Curriculums of the New High School System. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 3(2), 110-121. <https://qijes.com/index.php/ijes/article/view/906>
- Ghadamiari, M., Fathi Vajargah, K., Pushnezhad, (2025). Design and validation of a curriculum model for gifted students in upper elementary schools. *Research in Curriculum Planning*, 83, 1–20. DOI: [10.71788/JSRE.2025.900640](https://doi.org/10.71788/JSRE.2025.900640)
- Gierczyk, M., & Hornby, G. (2021). Twice-exceptional students: Review of implications for special and inclusive education. *Education Sciences*, 11(2), 63-85. <https://doi.org/10.3390/educsci11020085>
- Hallahan, D. P., Pullen, P. C., Kauffman, J. M., & Badar, J. (2020). Exceptional learners. In *Oxford research encyclopedia of education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.926>
- Hassani, H., & Asadi, S. (2020). Challenges of Iranian Elementary Education System. *A New Approach to Children's Education Quarterly*, 1(2), 30-38. <https://doi.org/10.22034/naes.2020.102445>
- Hilderley, E., & Rhind, D. J. (2012). Including children with cerebral palsy in mainstream physical education lessons: a case study of student and teacher experiences. *Graduate Journal of Sport, Exercise & Physical Education Research*, 1, 1-15.
- Holloway, I., & Galvin, K. (2023). *Qualitative research in nursing and healthcare*. John Wiley & Sons.
- Huang, Y. P., Kellett, U., & St John, W. (2012). Being concerned: caregiving for Taiwanese mothers of a child with cerebral palsy. *Journal of Clinical Nursing*, 21(1-2), 189-197. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2702.2011.03741.x>
- Hutzler, Y., & Barak, S. (2017). Self-efficacy of physical education teachers in including students with cerebral palsy in their classes. *Research in developmental disabilities*, 68, 52-65. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.07.005>
- Imms, C., & Adair, B. (2017). Participation trajectories: impact of school transitions on children and adolescents with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 59(2), 174-182. <https://doi.org/10.1111/dmcn.13229>
- Imms, C., Adair, B., Keen, D., Ullenhag, A., Rosenbaum, P., & Granlund, M. (2016). 'Participation': A systematic review of language, definitions, and constructs used in intervention research with children with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 58(1), 29-38. <https://doi.org/10.1111/dmcn.12932>
- Iskandar, D. (2021). Children With Cerebral Palsy Can Run. *Indonesian Journal of Education Teaching and Learning (IJETL) Vol*, 1(1), 16.
- Kırkıç, K. A., & Ulaş, E. (2022). Tool for measuring readiness level of children who will start primary school: Attainment Test for Primary School Admission

- (ATPA). *Education Quarterly Reviews*, 5(1), 5(1), 219-236. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.01.433>
- Larsen, K., Bordevich, K., Egeberg, G., & Stokke, H. S. (2025). Expectations of school staff on the integration of regular and special education: Challenges and insights. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2577871>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Mantilla, A., Bussey, K., Chan, E., Gerner, B., & Rinehart, N. (2024). Parents' perspectives on inclusive practices in early childhood education and care: Facilitators and barriers for children with cerebral palsy. *Early Years*, 44(1), 128-144. <https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2096571>
- Mehraban, A. H., Hasani, M., & Amini, M. (2016). The comparison of participation in school-aged cerebral palsy children and normal peers: A preliminary study. *Iranian journal of pediatrics*, 26(3), e5303. <https://doi.org/10.5812/ijp.5303>
- Mendoza-Sengco, P., Chicoine, C. L., & Vargus-Adams, J. (2023). Early cerebral palsy detection and intervention. *Pediatric Clinics*, 70(3), 385-398. <https://orcid.org/10.1016/j.pcl.2023.01.014>
- Moreno, D., Moreira, A., Tymoshchuk, O., & Marques, C. (2021, January). A child with cerebral palsy in arts education programmes: building scaffoldings for inclusion. In *World Conference on Qualitative Research* (pp. 172-190). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70187-1_13
- Pashmdarfard, M., Richards, L. G., & Amini, M. (2021). Factors affecting participation of children with cerebral palsy in meaningful activities: Systematic review. *Occupational Therapy in Health Care*, 35(4), 442-479. <https://doi.org/10.1080/07380577.2021.1938339>
- Pedersen, S. V., Wiingreen, R., Hansen, B. M., Greisen, G., Larsen, M. L., & Hoei-Hansen, C. E. (2023). Children in Denmark with cerebral palsy rarely complete elementary school. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 65(10), 1387-1394. <https://doi.org/10.1111/dmcn.15589>
- Pereira, T. B. L., van Munster, M. D. A., & Grenier, M. (2024). Individualized education plan applied to physical education as a support for inclusion in Brazilian schools. *International Journal of Inclusive Education*, 28(12), 2713-2727. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2123963>
- Pérez-Salas, C. P., Ortega, A., Parra, V., & Rosenbaum, P. (2022). School placement and participation of Chilean young people with cerebral palsy. *International Journal of Inclusive Education*, 26(14), 1347-1366. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1807625>
- Ronksley-Pavia, M., Grootenboer, P., & Pendergast, D. (2019). Privileging the voices of twice-exceptional children: An exploration of lived experiences and stigma narratives. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(1), 4-34. <https://doi.org/10.1177/01623532188163>
- Saber-Jahromi, F., Khayatzaheh-Mahani, M., Ghasemzadeh, R., & Shahali, S. (2020). Exploring the experiences of parents of children with cerebral palsy about therapists' rehabilitation services in Ahvaz, Iran: A qualitative study. *Journal of Research in Rehabilitation Sciences*, 16(1), 126-134. <https://doi.org/10.22122/jrrs.v16i0.3529>
- Schenker, R., Coster, W. J., & Parush, S. (2005). Neuroimpairments, activity performance, and participation in children with cerebral palsy mainstreamed in elementary schools. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 47(12), 808-814. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0012162205001714>

- Sedláčková, D., & Kantor, J. (2022, February). Lived experiences of learners with cerebral palsy educated in inclusive classrooms in the Czech republic. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 800244). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.800244>
- Sharifi, A., Kamali, M., & Chabok, A. (2014). Social needs of people with cerebral palsy: A qualitative study with phenomenology method. *Modern Rehabilitation*, 8(2), 21-30. doi: <http://mrj.tums.ac.ir/article-1-5114-fa.html>
- Sullivan, A. L., & Bal, A. (2013). Disproportionality in special education: Effects of individual and school variables on disability risk. *Exceptional children*, 79(4), 475-494. <https://doi.org/10.1177/001440291307900406>
- Tavares Netto, A. R., Wiesiolek, C. C., Brito, P. M., Rocha, G. A. D., Tavares, R. M. F., & Lambert, K. M. F. (2020). Functionality, school participation and quality of life of schoolchildren with cerebral palsy. *Fisioterapia em Movimento*, 33, e003329. <https://doi.org/10.1590/1980-5918.033.AO29>
- Van Manen, M. (1990). Beyond assumptions: Shifting the limits of action research. *Theory into practice*, 29(3), 152-157. <https://doi.org/10.1080/00405849009543448>
- Vitulić, H. S., & Rojnik, K. (2021). Experiences of Students with Cerebral Palsy in Regular Primary Schools. *Pedagoška obzorja*, 36(3-4), 134-147. <https://orcid.org/0000-0002-8311-6783>
- Zahavi, D. (2020). The practice of phenomenology: The case of Max van Manen. *Nursing Philosophy*, 21(2), e12276. <https://doi.org/10.1111/nup.12276>
- Fathi Vajargah, K (2019) Principles and concepts of Curriculum Development. Third Edition. Elame Ostadan Publication. [In Persian]
- Fathi Vajargah, K (2020) Curriculum Identities. Second Edition. Vol. Ayyij Publication. [In Persian]
- Fathi Vajargah, K. (2021). Curriculum Identities: An introduction to contemporary theories of curriculum professors. Shahid Beheshti University: 4 editions. [In Persian]