



تفکیک دانش آموزان دارای

معلولیت

مترجمین: مریم هدایت - صغری صادق زاده - فائزه هدایت





مؤسسه آموزشی تألیفی ارشدان

آموزشی تألیفی ارشدان
اول
اول ۱۴۰۰
www.irantypist.com
www.irantypist.com
۱۰۰۰
www.arshadan.com
www.arshadan.net
۰۲۱۴۷۶۲۵۵
تومان

- نام کتاب:
- تألیف:
- ناشر:
- ویرایش:
- نوبت چاپ:
- حروفچینی و صفحه آرایی:
- طراح و گرافیکست:
- شابک:
- شمارگان:
- مرکز خرید آنلاین:
- مرکز پخش و توزیع:
- قیمت:

پیشگفتار ناشر:

به نام ایزد دانا که آغاز و انجام از آن اوست

هرگز دل من ز علم محروم نشد کم ماند زاسرار که مفهوم نشد
اکنون که به چشم عقل در می‌نگرم معلوم شد که هیچ معلوم نشد

ای دانای بی همتا، ای بخشنده ایی که ناخواسته عطا فرمایی و هر نیازمندی را به عدالت بی‌نیاز گردانی، مگر اینکه نالایق باشد و آن عنایت را به بازگونه از دست دهد. در عرصه پیشرفت تکنولوژی در هزاره سوم، هنوز نیاز بر مطالعه کتاب در کنار استفاده از منابع کامپیوتری و اینترنت احساس می‌شود. از این بابت خوشحالیم که می‌توانیم در جهت اعتلای علم، دانش و فرهنگ کشور قدمی هر چند کوچک برداریم.

و من الله التوفیق

دکتر شمس الدین یوسفیان

مدیر مسئول انتشارات ارشدان

شورای ملی معلولیت (NCD)

F 1331 خیابان NW، آپارتمان ۸۵۰

واشنگتن، 20004 DC

(مجموعه IDEA) تفکیک دانش آموزان دارای معلولیت

شورای ملی معلولیت، ۷ فوریه، ۲۰۱۸

جشن ۳۰ ساله به عنوان آژانس مستقل فدرال

این گزارش همچنین در شکل‌های متناوب موجود است. لطفاً از شورای ملی معلولیت (NCD) وب سایت (www.ncd.gov) دیدن کنید یا با NCD تماس بگیرید تا با استفاده از اطلاعات زیر یک شکل متناوب را درخواست کنید:

ایمیل: ncd@ncd.gov

صدا ۲۰۰۴-۲۷۲-۲۰۲

فکس ۲۰۲۲-۲۷۲-۲۰۲

نقطه نظرات گنجانده شده در این گزارش لزوماً نمایانگر موارد اجرائی نیست، زیرا این گزارش و همه مدارک NCD به فرایند بررسی و بازبینی شعبه اجرائی A-19 مربوط نمی‌شوند.

شورای ملی معلولیت

یک نمایندگی فدرال مستقل که به رئیس جمهور و کنگره توصیه می‌کند تا کیفیت زندگی برای همه آمریکایی‌های دارای معلولیت و خانواده‌های آن‌ها را ارتقاء ببخشد.

معرفی نامه

۷ فوریه، ۲۰۱۸

رئیس جمهور دونالد جی. ترامپ^۱

کاخ سفید

پنسیلوانیا ۱۶۰۰ خیابان NW

واشنگتن، DC ۲۰۵۰۰

آقای رئیس جمهور عزیز:

به نمایندگی از شورای ملی معلولیت (NCD)، خرسندم که این گزارش را به عنوان تفکیک دانش آموزان معلول ارائه می‌دهم. این گزارش بخشی از یک مجموعه پنج در مورد قانون آموزشی افراد معلول (IDEA) است که مبنای قانونی و علمی برای آموزش فراگیر در مقابل آموزش تفکیک شده را شرح داده، الگوهای ملی برای آموزش دانش آموزان معلول در کلاس‌های آموزش عمومی را خلاصه بندی کرده، رهنمود فدرال و ایالت و پیروی ایالت از دستورات فدرال را بررسی می‌کند و شیوه‌های آموزشی موثر برای کاهش تفکیک سازی را شرح می‌دهد و یافته‌ها و توصیه‌هایی را برای بهبود عملکرد ارائه می‌دهد.

همانطور که می‌دانید، حق دانش آموزان معلول برای دریافت آموزش عمومی را برای آموزش عمومی رایگان و مناسب در کمترین محیط محدود کننده، که مطمئناً طبق قانون اساسی از تضمین حمایت یکسان تحت حقوق همه شهروندان نشأت می‌گیرد. در تصویب IDEA، کنگره در صدد پایان دادن به سابقه طولانی تفکیک و محرومیت کودکان معلول از سیستم مدارس

^۱ Donald J. Trump

دولتی آمریکا بود. IDEA مستلزم آن است که دانش آموزان تا حداکثر امکان با دانش آموزان غیر معلول آموزش ببینند. با این حال، بسیاری از دانش آموزان معلول در کلاس‌های خودمختار یا مدارس جداگانه با فرصت‌های محدود و یا عدم فرصت برای مشارکت تحصیلی و اجتماعی در کلاس‌های آموزش عمومی و فعالیت‌های مدرسه تفکیک شده باقی می‌مانند. بسیاری از آن‌ها به همان فعالیت‌ها و خدمات علمی و فوق برنامه که به دانش آموزان دیگر ارائه می‌شود، دسترسی ندارند. غالباً، این دانش آموزان بدون آمادگی برای زندگی در جامعه ترک تحصیل می‌کنند.

NCD آماده است تا در تضمین حق آموزش عمومی رایگان و مناسب برای دانش آموزان معلول مطرح شده در IDEA به اداره کمک کند.

با احترام

کلاید ای تری^۱

هیئت مدیره

(همان معرفی نامه به جانشین رئیس مجلس سنا و سخنگوی مجلس نمایندگان ایالت متحده ارسال شد.)

^۱ Clyde E. Terry

تشکر و قدردانی

شورای ملی معلولیت از سلن آلمازن^۱، دینس مارشال^۲ و ملینا لاتونا^۳ عضو شورای وکلای والدین و مشاوران و کارول گوپیبرک عضو ائتلاف مریلند برای آموزش فراگیر، به خاطر تحقیقات انجام شده در توسعه این گزارش تشکر و قدردانی می‌کند.

^۱ Selene Almazan

^۲ Denise Marshal

^۳ Melina Latona

فهرست مطالب

۹.....	شورای ملی معلولیت
۱۱.....	تشکر و قدردانی
۱۷.....	خلاصه اجرایی.....
۱۷.....	یافته‌های کلیدی
۱۸.....	توصیه‌های کلیدی.....
۱۹.....	واژه نامه اختصاصی
۲۱.....	روش‌های تحقیق.....
۲۱.....	تحلیل کیفی.....
	تعیین چالش‌های فعلی برای قرار دادن و مشارکت دانش آموزان دارای معلولیت در آموزش
۲۱.....	عمومی توسط وکلا و مدافعان تحصیلی.....
۲۲.....	تحلیل خط مشی و بازبینی ادبی.....
۲۲.....	بررسی ادبیات، قانون موضوعه و قانون گذاری.....
۲۳.....	داده‌های کمی
۲۳.....	بررسی داده‌های ملی
۲۳.....	محدودیت‌ها.....

فصل ۱: بنیاد حقوقی فراگیر ۲۵

۲۵.....	دادرسی زودهنگام و قانون گذاری
۲۶.....	حق آموزش عمومی
۲۶.....	قانون آموزش افراد دارای معلولیت
۲۷.....	نیازمندی LRE.....
۲۷.....	تصمیم گیری برای تعیین جایگاه
۲۸.....	دادرسی.....

فصل ۲: داده‌های قرارگیری ملی ۳۳

۳۳.....	شیوه‌های قرارگیری در سراسر ایالت‌ها.....
۳۴.....	روش‌های نامتناسب قرارگیری در خلال برچسب‌های معلولیت.....
۳۶.....	جایگاه نامتناسب در گروه‌های نژادی/قومی.....

فصل ۳: پاسخ فدرال و ایالتی ۳۹

- نامه‌ها و رهنمودهای سیاسی فدرال ۳۹
- مقررات و راهنمایی‌های دولت ۴۱
- نمونه تصادفی از رهنمودهای سیاسی عمومی ایالت در دسترس برای آموزش دانش آموزان معلول در LRE ۴۱
- نظارت و کمک فنی ۴۵

فصل ۴: چالش‌هایی برای جایگاه آموزش عمومی فراگیر ۴۷

- پیوستگی مکان‌ها ۴۷
- نگرش‌ها و اعتقادات ۴۹
- سنت‌های سازمانی ۵۰
- ظرفیت سازمانی و نیروی کار ۵۰

فصل ۵: مبنای تحقیق: چرا دانش آموزان دارای معلولیت را شامل می‌شود؟ ۵۳

- مزایایی برای دانش آموزان معلول ۵۴
- مزایایی برای دانش آموزان غیرمعلول ۵۵
- فرصت یادگیری: کلاس‌های ویژه در مقابل کلاس‌های معمولی ۵۶

فصل ۶: مبنای تحقیقاتی: راهبردهایی که باعث ارتقاء موثر آموزش فراگیر می‌شوند ۵۹

- برنامه‌ی جهانی برای یادگیری ۵۹
- یادگیری مشارکتی ۶۰
- آموزش تمایز یافته ۶۰
- تصمیمات آموزشی مبتنی بر داد ۶۱
- مداخلات و حمایت‌ها از رفتار مثبت ۶۱
- یادگیری به کمک همسالان ۶۲
- تعلیم مسئولیت پذیری فرهنگی ۶۲
- سیستم پشتیبانی چند لایه ۶۳

فصل ۷: یافته‌ها و توصیه‌ها

۶۵

۶۵ یافته‌ها

۶۵ سیاست‌ها

۶۵ اثربخشی

۶۶ جمعیتی

۶۶ ناتوانی

۶۶ نژاد

۶۶ پاسخ ED

۶۷ توصیه‌ها

۶۷ توصیه‌هایی برای کنگره

۶۸ توصیه‌هایی برای وزارت آموزش و پرورش ایالات متحده:

۶۹ توصیه‌هایی برای وزارت آموزش و پرورش ایالات متحده: ادامه دارد

خلاصه اجرایی

مبنای قانونی و علمی برای خدمات آموزش ویژه حاکی از مثبت بودن نتایج برای دانش آموزان معلول است هنگامی که آن‌ها آموزش فراگیر در مقابل آموزش تفکیک شده دریافت می‌کنند. هنوز هم در سطح ملی، دانش آموزان معلول به ویژه دانش آموزان رنگین پوست و دانش آموزان در مناطق شهری و همچنین دانش آموزان دارای برچسب‌های خاص معلولیت (مانند اوتیسم یا ناتوانی ذهنی) همچنان از آموزش‌های عمومی و فرصت‌های اجتماعی و آموزشی حذف می‌شوند و به طرز نامتناسبی در هنگام مقایسه دانش آموزان سفید پوستی که در مناطق شهری و روستایی زندگی می‌کنند و آنهایی که نیازهای حمایتی علمی نسبتاً کمتری دارند تفکیک می‌شوند.

یافته‌های کلیدی

برای این گزارش، الگوهای قرارگیری دانش آموزان ملی و همچنین سیاست‌های ایالتی و فدرال به منظور درک نحوه اجرا و ارسال خدمات ویژه آموزش در ایالت مورد بررسی قرار گرفت. این بررسی مکمل از پژوهش و اطلاعات از خانواده‌ها و معلمان درباره تجربیات آنان در آموزش دانش آموزان معلول بود. ما متوجه شدیم گرچه ایالت‌ها موظف هستند ابتدا دانش آموزان دارای معلولیتی را در نظر بگیرند که باید در مدرسه ای شرکت کنند که اگر معلولیت نداشتند شرکت می‌کردند. اگر نیازهای دانش آموزان برآورده نمی‌شد، این توجه همیشه وجود نداشت. از ایالت‌ها انتظار می‌رود فقط دانش آموز را به خاطر نیازهای گسترده جهت اجرای برنامه‌ی فردی دانش آموز و برآورده کردن اهداف طراحی شده فردی حذف کند. علاوه بر این، تحقیقات نشان می‌دهد که آموزش فراگیر به بهترین یادگیری منجر می‌شود. هیچ تحقیقی وجود ندارد که ارزش مدرسه و کلاس آموزش ویژه تفکیک شده را حمایت کند. تصویر کنونی، در هر حال یکی از مواردی است که فرصتی برای دانش آموزان جهت شرکت در مدرسه محله در کنار همسالان غیر معلول خود تلقی می‌گردد که بیشتر با کد پستی محل زندگی، نژادشان و برچسب ناتوانی تحت تاثیر قرار می‌گیرد به جای آن که از طریق رعایت قانون فدرال تعریف می‌شود که قرارگیری دانش آموزان چگونه باید ایجاد شود. در حالی که حالت‌ها و نمونه‌هایی از مدرسه وجود دارد که در واقع نیازهای یادگیری دانش آموزان - حتی آنهایی که نیازهای حمایتی گسترده دارند - را برآورده می‌کند که بیشتر از انتظار قانون است و در حالی که دولت فدرال عملکرد ایالت را بر روی تعدادی از

شاخص‌ها، از جمله شیوه‌های قرارگیری نظارت و بررسی می‌کند به نظر نمی‌رسد که ضمانت اجرایی یا رهنمود قوی وجود داشته باشد که ایالت‌ها را به شرکت در این امر هدایت کند.

توصیه‌های کلیدی

توصیه می‌شود که کنگره از بودجه کامل برای آموزش ویژه حمایت کند و این که هر بودجه مجاز توسط کنگره بر ارائه خدمات آموزش ویژه در محیط‌های آموزش عمومی تأکید می‌کند.

بعلاوه، کمک‌های بلاعوض برای تحقیق و توسعه باید انتظارات برای شیوه فراگیر مدرسه، به ویژه آنهایی که به توسعه کارمندان می‌پردازند و تغییرات سازمانی برای حفظ خدمات آموزشی موثر که نیازهای همه دانش آموزان را در یک روش عادلانه برای دستیابی به نتایج عادلانه تأکید می‌کند، محقق سازد. این گزارش همچنین توصیه می‌کند که وزارت آموزش و پرورش آمریکا (ED) با شجاعت در پشتیبانی از آموزش فراگیر و حفظ جمع آوری داده‌ها بر مدت زمانی که دانش آموزان در آموزش عمومی می‌گذرانند و موقعیت قرارگیری دانش آموزان پافشاری می‌کند. فرصت‌های تخصیصی بودجه برای مراکز ملی و پروژه‌های مهم باید اطمینان حاصل کنند که برنامه و هدف دریافت کنندگان به شرح ذیل است:

- آماده کردن معلمان، مدیران و ارائه کنندگان خدمات مرتبط برای اجرای موثر در سطح مدرسه، خدمات آموزشی مبتنی بر عدالت؛ و
- ایجاد ظرفیت‌های دولتی و محلی برای پایدارسازی شیوه‌های آموزشی فراگیر. از ایالات انتظار می‌رود که باید با دقت داده‌های قرارگیری آن‌ها را تجزیه و تحلیل کنند و آن را نسبت به شیوه‌های قرارگیری نامتناسب برای دانش آموزان با برچسب معلولیت و نژاد، در سراسر حوزه‌های قضایی محلی آنها در نظر بگیرند.

واژه نامه اختصاصی

آموزش در سطح جهانی به عنوان یک حقوق بشر و وسیله ای برای تغییر زندگی، به ویژه کودکان از حاشیه رانده شده در جامعه اصلی، پذیرفته شده است. آموزش برای از بین بردن شکاف فرصت برای کودکان محروم، به کودکانی که در فقر یا مناطق دور افتاده با منابع محدود زندگی می کنند، کودکان معلول و کودکان با فرهنگ های متنوع و پیش زمینه های نژادی بسیار مهم است.^۱

کودکان و نوجوانان معلول و والدین آنها مدت هاست که برای دسترسی برابر به آموزش مبارزه می کنند. در اواخر دهه ۱۹۶۰، این معیار استاندارد بود که دانش آموزان دارای معلولیت کاملاً از سیستم آموزش عمومی محروم شوند. در دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰، والدین با موفقیت اظهار کردند که فرزندانشان می توانند بیاموزند و خواستار حق آموزش کودکانشان در قانون مدون شدند. در نتیجه کنگره به دنبال پایان بخشیدن به سابقه طولانی تفکیک و محرومیت کودکان معلول از سیستم آموزش عمومی آمریکا بود.^۲ و قول داد که هر کودک واجد شرایط، صرف نظر از ماهیت یا شدت ناتوانی کودک، می تواند به مدرسه برود و در کنار همسالان خود بیاموزد. در سال ۱۹۷۵، قانون آموزش برای همه کودکان معلول^۳ (EHA) به تصویب رسید که درهای ساختمان مدرسه را به روی دانش آموزان معلول باز کرد، آموزش عمومی مناسب و رایگان را برای کودکان معلول اجباری کرد، آموزش ویژه و خدمات مرتبط با هدف رفع نیازهای منحصر به فرد آنها طراحی شد و آنها را برای آموزش بیشتر، اشتغال و زندگی مستقل آماده کرد.

هنگامی که EHA در سال ۱۹۹۷ و ۲۰۰۴ به عنوان قانون آموزش افراد دارای معلولیت (IDEA) اصلاح شد، هر اصلاحیه، ایالت ها را ملزم به پذیرفتن بودجه IDEA برای اطمینان از این که همه دانش آموزان معلول از آموزش عمومی مناسب و رایگان بهره مند هستند و این که آنها همین کار را در کمترین محیط های محدود کننده (LRE) انجام می دهند.^۴

برای اطمینان از رعایت این استانداردها، وزارت آموزش و پرورش آمریکا (ED) هر ایالت را موظف به ارائه گزارش عملکرد سالانه (APR) می کند که جزئیاتی را شرح می دهد که کدام یک از آژانس های آموزش محلی شان (LEAs) از الزامات فدرال پیروی می کنند و نتایجی را برای دانش آموزان معلول، از جمله فرارگیری اطلاعات تحصیلی و رفتاری برای همه دانش آموزان و در زیر گروه های مختلف را نشان می دهد.^۵ از میان داده های جمع آوری شده، داده های مربوط به میزان

آموزش دانش آموزان معلول مقطع پیش دبستانی و دانش آموزان معلول در سن مدرسه در کنار همسالان غیر معلول در کلاس‌های "منظم" (یعنی آموزش عمومی) در مقابل مدت زمان آموزشی آن‌ها در محیط‌های تفکیک شده و گروه‌های برای دانش آموزان معلول وجود دارد.

محققان و دست‌اندرکاران علاوه بر یک پایگاه قانونی برای آموزش دانش آموزان معلول در کنار همسالان بدون معلولیت، سعی بر شناسایی موثرترین شیوه‌ها برای آموزش دانش آموزان معلول و اثبات تاثیر آن‌ها داشته‌اند: استفاده از ... علمی،

روش‌ها و همچنین شیوه‌های مستندسازی، بدنه ادبیات به روش شناسی آموزشی اشاره می‌کند که بیشتر تاثیر در تدریس دانش آموزان با نیاز آموزشی مختلف است. با علاقه در ترویج استراتژی‌های موثر، ED بر اجرای پروژه‌ها، تحقیقات، مراکز کمک فنی، پروژه‌های آماده سازی کارکنان و مراکز والدین به ترویج موفق ترین و منصفانه ترین شیوه‌ها سرمایه گذاری می‌کند. این گزارش پایه علمی و حقوقی برای یک آموزش فراگیر، در مقابل تفکیک جداگانه را توصیف کرده و الگوهای ملی را برای آموزش دانش آموزان دارای معلولیت در کلاس‌های آموزش کلی به صورت مختصر بیان می‌کند و رهنمود فدرال و ایالت را بررسی کرده و موافقت ایالت با فدرال را به دست آورده و شیوه‌های آموزشی موثر را برای کاهش تبعیض توصیه می‌کند.

اطلاعات مربوط به ذینفعان جمع آوری شد تا تصویری دقیق و متداول از آنچه توسط مربیان، خانواده‌ها و کودکان دارای معلولیت تجربه شده است، تهیه شود. به عنوان بخشی از تحقیق، سوالات تحقیق جهانی زیر مورد بررسی قرار گرفت.

۱. دانش آموزان دارای معلولیت تا چه اندازه مشارکت می‌کنند و از فرصت‌های آموزش عمومی با همسالان بدون معلولیت دارا هستند؟
۲. واکنش دولت فدرال به ایالت‌هایی که دانش آموزان دارای معلولیت را جدا می‌کنند چیست؟
۳. شیوه‌های مبتنی بر شواهد که مدارس، مناطق و ایالت‌ها باید به منظور لحاظ کردن دانش آموزان با معلولیت در آموزش عمومی و به حداقل رساندن حذف غیر ضروری اجرا کنند چیست؟

روش‌های تحقیق

برای رسیدگی به این سوالات، تیم تحقیقات شورای ملی معلولیت به منظور گردآوری دیدگاه‌های ذینفع‌ها و همچنین اطلاعات کمی و خط مشی مطالعه‌ی مبتنی بر روش ترکیبی را انجام داد. با این اطلاعات، ما تجربیاتی برای این جمع از دانش آموزان شرح می‌دهیم هر گونه شکاف بالقوه در خدمات، خط مشی‌ها و تحقیقات را شناسایی می‌کنیم و توصیه‌هایی را به خصوص در ارتباط با جایگاه و مشارکت دانش آموزان دارای معلولیت در آموزش عمومی ارائه می‌دهیم.

تحلیل کیفی

برای جمع‌آوری دیدگاه‌های ذینفعان، تیم تحقیق NCD مصاحباتی انجام داد و چهار انجمن منطقه‌ای و یک انجمن ملی برگزار کرد. به طور خاص، ما مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با مربیان دولتی و محلی، والدین، دانش آموزان یا بزرگسالان دارای معلولیت انجام دادیم.

تعیین چالش‌های فعلی برای قرار دادن و مشارکت دانش آموزان دارای معلولیت در آموزش عمومی توسط وکلا و مدافعان تحصیلی

در دومین مرحله تحقیق، ما دورنمایی از والدین و دانش آموزان از میان چهار گروه‌مایی منطقه‌ای در کالیفرنیا، ایلینویز، تگزاس و ویرجینیا گرد هم آوردیم. NCD شرکت کنندگان را از میان شورای وکلای والدین و مدافعان عضو شبکه (COPPA) شبکه‌های محلی اولیاء و شرکای ایالتی و ملی در چهار محل گروه‌مایی جذب کرد. در مجموع، ۷۲ نفر در انجمن‌های منطقه‌ای شرکت کردند. ۳۰ درصد از شرکت کنندگان انجمن‌های منطقه‌ای اعضای COOPA و ۷۰ درصد اعضای غیر COOPA بودند. از میان ۷۲ شرکت کننده در مجمع منطقه‌ای، ۳۸ درصد والدین یا دانش آموزان رنگین پوست بودند.

ورودی مجمع با مصاحبه‌های فردی از سوی هفت نفر اهل مریلند، تگزاس، لوئیزیانا، پنسیلوانیا و فلوریدا در خصوص تجاربشان در رابطه با شیوه‌های قرارگیری دانش آموز و عوامل تاثیرگذار بر تفکیک و گنجاندن دانش آموزان دارای معلولیت تکمیل گردید. از میان این پاسخ دهندگان، سه نفر پدر و مادر بودند (دو نفر از آن‌ها به طور جدی حامی کودکان دارای معلولیتشان همانند سایر کودکان دارای معلولیت بودند) یکی فارغ‌التحصیل اخیر دبیرستان دارای معلولیت بود. یکی وکیل و مدافع تحصیلی بود. و دو نفر معلم با بیش از ۲۰ سال سابقه بودند. یک پرسشنامه ساختاری

برای هر مصاحبه شونده با سوالات یکسانی استفاده شد و فرصت برای شرح و بسط دادن بر اساس تجربه و دانش آن‌ها از سیستم آموزشی برایشان مهیا گردید.

پاسخ‌ها کلمه به کلمه به صورت کتبی ثبت شدند.

سومین مرحله جمع آوری داده‌ها یک نظرسنجی آنلاین در کنفرانس ملی COOPA بود. در مجموع ۵۸ نفر در این نظرسنجی شرکت کردند ۲۳ درصد رنگین پوست بودند بالغ بر ۲۳ نفر از طریق آدرس ایمیل پاسخ دادند.^۶

در تمامی زمینه‌ها، NCD از پروتکل پرسش نیمه ساختاری برای گردآوری دیدگاه‌ها درباره تجربیات والدین و کودک با IDEA استفاده کرد. داده‌ها برای شناسایی مضامین از جمله تجربیات ثبت و رونویسی شدند (برای دیدن پروتکل‌ها به پیوست مراجعه کنید).

تحلیل خط مشی و بازبینی ادبی

قانون فدرال توسط سازمان‌های فدرال در قالب مقررات، نامه‌های سیاسی و اسناد راهبردی دیگر تفسیر شده است. علاوه بر این، ED نامه‌های افراد را با توجه به موافقتشان و نتایج حاصل از کودکان دارای معلولیت به ایالتها فرستاده و این پیامدها را در یک گزارش در دسترس عموم گردآوری می‌کند.^۷

تحلیل مقررات ایالتی از قانون و پیروی IDEA و یک نمونه از تصمیم ایالت مورد بررسی قرار گرفتند و با توجه به قرارگیری داده‌های آن‌ها و گرایش‌ها در طول زمان مشاهده شده است. افزون بر این، مجموعه‌های در دسترس عموم، خط مشی‌ها و رهنمود از یک نمونه از ایالت‌ها با توجه به نوعی از جهت ارائه شده به مناطق مدرسه محلی، به خصوص مربوط به محل قرارگیری و مشارکت دانش آموزان دارای معلولیت در آموزش عمومی بررسی شد.

بررسی ادبیات، قانون موضوعه و قانون گذاری

قانون و مقررات مربوط به الزامات قرارگیری و تفسیر قانون بررسی و خلاصه شدند همانطور که تحقیقات و توصیفات مربوط به خط مشی‌ها و شیوه‌های موثر بر آموزش دانش آموزان که در انواع مجلات حرفه ای چاپ شده اند. دقیق بررسی شدند. مقالات مربوط به روش‌ها، تاثیرات و پیامدهای قرارگیری فراگیر در مقابل قرارگیری تفکیک شده خلاصه بیان شده اند.

داده‌های کمی

بررسی داده‌های ملی

افزون بر گزارشات سالیانه به کنگره، اداره کل برنامه‌های آموزشی ویژه (OSEP) آمریکا، به طور منظم داده‌ها را بر روی دانش آموزان دارای معلولیت از میان داده‌های وبسایت را تهیه می‌کند.^۸ جدیدترین داده‌های قرارگیری قابل دسترس، طی زمان سپری شده تعیین شده و از آموزش عمومی حذف گردیده است و برای تمامی ایالت‌ها در مدت سال تحصیلی مدرسه ۲۰۱۵-۲۰۱۶ بررسی شد. تجزیه و تحلیل بیشتر در مورد قرارگیری برحسب برچسب ناتوانی و نژاد بررسی و با داده‌های سال تحصیلی ۲۰۰۵-۲۰۰۶ مقایسه شد. ما توصیفات داستان وار بر روی الگوهای قرارگیری را در گزارش آماده کردیم و داده‌های واقعی در جداول ضمیمه آماده شد.

محدودیت‌ها

در این مطالعه، NCD شرکت کنندگان از میان شبکه اعضای COOPA، شبکه والدین محلی و والدین ایالتی و ملی در چهار انجمن منطقه ایرا به کار گرفت و به طور هدفمند مصاحبه شرکت کنندگان را بر اساس مکان و موقعیت انتخاب کرد. بنابراین، داده‌های کیفی مشخص شده در گزارش نباید به عنوان داده‌های قابل تعمیم بلکه به عنوان دورنمای شخصی داخل آن موقعیت مشاهده شود. داده‌های کیفی، دورنماهای فردی اولین نفر را جهت تکمیل جنبه‌های کمی این گزارش ارائه می‌دهد. داده‌های ملی مربوط به قرارگیری دانش آموز بر اساس تفسیری از "برداشتن دانش آموز" از صحنه آموزش عمومی توسط اعضای فردی از گروه‌های مدرسه است و ممکن است به طور دقیق قصد دولت فدرال را در تلاش‌های خود برای تعیین میزان شرکت دانشجویان در آموزش عمومی را منعکس نکند. با این حال، این داده‌ها تنها معیار سنجیدنی است که در رابطه با تدریس دانش آموزان دارای معلولیت در میان پیکربندی‌های مختلف محیطی وجود دارد.

بنیاد حقوقی فراگیر

دادرسی زودهنگام و قانون گذاری

فصل ۱:

در سال ۱۹۵۴، دیوان عالی کشور در شورای آموزش و پرورش براون این حکم را تصریح کرد که تحصیل جداگانه برای کودکان آمریکایی آفریقایی تبار، آموزش مساوی نیست زیرا تسهیلات آموزش جداگانه ذاتا نابرابر بودند.^۹ ده سال بعد، بخش ۶۰۱ قانون حقوق مدنی ۱۹۶۴ به تصویب رسید، با توجه به اینکه "هیچ فرد در ایالت متحده نباید بر اساس نژاد، رنگ یا منشا علمی از مشارکت در این کشور مستثنی شود، از مزایای آن سلب شود یا تحت هر برنامه یا فعالیتی که فدرال کمک مالی دریافت می کند، مورد تبعیض قرار گیرد."^{۱۰} بر روی پاشنه ی این تحولات، مدافعان و والدین کودکان دارای معلولیت برای همان نوع دسترسی برابر بر آموزش و بهره مندی از آموزش مبارزه کردند. آنها نه تنها به دنبال حق خود از حضور در مدرسه بودند بلکه می خواستند در تمامی فعالیت های مدرسه مشارکت کنند و از آموزش با کیفیت بهره مند گردند. در سال ۱۹۷۲، دو مورد برجسته مطرح شد: انجمن پنسیلوانیا،^{۱۱} و میلز در مقابل هیئت آموزش و پرورش ناحیه کلمبیا.^{۱۲} در هر دو انجمن Mills و PARC، قضاوت موافق بودند که قوانین محلی با محرومیت کودکان معلول از مدارس دولتی نقض قانون اساسی بود و زمینه را برای ایجاد حق دانش آموزان معلول برای دسترسی به آموزش عمومی را فراهم می کرد.

حق آموزش عمومی

در پی Mills و PARC، بند ۵۰۴ (الف) قانون توانبخشی سال ۱۹۷۳ به تصویب رسید و تصدیق کرد که "علی رغم شایستگی فرد معلول در ایالات متحده و...، بایستی صرفاً به دلیل ناتوانی خود، از مشارکت در این امر مستثنی شود، از مزایای آن سلب شود یا تحت هر برنامه یا فعالیتی که فدرال بصورت کمک مالی دریافت می‌کند، یا تحت هر برنامه یا فعالیتی که بوسیله هر آژانس اجرایی یا به وسیله خدمات پستی ایالت متحده اجرا شده است مورد تبعیض قرار گیرد.^{۱۳} در سال ۱۹۷۵؛ کنگره EHA،^{۱۴} را به تصویب رساند که بعداً به عنوان IDEA،^{۱۵} مجدداً مجاز شد، آموزش عمومی‌رایگان برای تمام کودکان دارای معلولیت را تحت اختیار درآورده و از ایالت‌ها می‌خواهد تا اطمینان دهد که تمامی دانش آموزان دارای معلولیت در LRE^{۱۶} آموزش عمومی‌رایگان و مناسب دریافت می‌کنند.

این قانون امروزه بعنوان ابزاری استفاده می‌سود تا اطمینان دهد که ایالت‌ها سیاست‌ها و رویه‌هایی را برای خدمات آموزش ویژه در پیش می‌گیرند که مطابق با قانون، اجرای برنامه‌ها را در سطح ملی نظارت کرده و نتایج مد نظر را برای تمامی کودکان و نوجوانان دارای معلولیت ارتقاء می‌دهند. دسترسی به آموزش عمومی و فعالیت‌های فوق برنامه در کودکان همسال بدون معلولیت

قانون آموزش افراد دارای معلولیت

IDEA آموزش ویژه را به عنوان دستورالعمل طراحی شده ویژه تعریف می‌کند "به گونه ای که کودک بتواند با استانداردهای آموزشی آشنا شود... که برای همه کودکان اعمال می‌شود."^{۱۷} هر دانش آموز باید یک برنامه آموزش فردی (IEP) با اهداف طراحی شده به وسیله یک تیم (IEP) داشته باشد تا نیازهای کودک را تامین کند که به دو دلیل از ناتوانی نشات می‌گیرد.

۱. برای اینکه کودک بتواند در برنامه درسی آموزش عمومی درگیر شود و پیشرفت کند، و
۲. برای رفع نیازهای آموزشی هر کودک دیگر که ناشی از ناتوانی است.^{۱۸}

هر IEP باید آموزش ویژه، خدمات مرتبط، کمک‌ها و خدمات اضافی، اصلاح برنامه‌ها و پشتیبانی برای کارکنان مدارس را شناسایی کند تا کودک بتواند اهداف سالانه خود را به دست آورد، در برنامه درسی آموزش عمومی پیشرفت کند و در کنار کودکان معلول و بدون معلولیت نیز آموزش ببینند.^{۱۹} دانش آموزان دارای معلولیت، حتی کسانی که ارزیابی متناوب را بر اساس دستیابی به

استانداردهای متناوب انجام می‌دهند، به صراحت انتظار می‌رود اهداف IEP را با برنامه درسی سطح خود مطابقت دهند. هر کشور باید اطمینان حاصل که کارکنان "به طور مناسب و کافی آماده و آموزش دیده اند، و از دانش و مهارت محتوا برای کودکان معلول برخوردار هستند."^{۲۰}

نیازمندی LRE

IDEA اظهار می‌کند که هر آژانس عمومی باید حتما اطمینان دهد "که کودکان دارای معلولیت در بیشترین حد اقتضاء با کودکانی که معلول نیستند" "در حد امکان در خانه کودک" آموزش داده شوند و در صورت عدم معلولیت کودک می‌تواند در مدرسه آموزش ببیند."^{۲۱} همچنین تصریح می‌کند که حذف از کلاس‌های آموزش عمومی به تفکیک در کلاس‌ها با مدارس خاص "فقط در صورتی رخ می‌دهد که ماهیت یا شدت ناتوانی به حدی باشد که آموزش در کلاس‌های منظم با استفاده از وسایل کمکی و خدمات اضافی به طور رضایت بخش حاصل نمی‌شود."^{۲۲} هر آژانس عمومی باید اطمینان حاصل کند که هر کودک معلول به کمک‌های اضافی و خدمات نیاز دارد تا کودک با کودکان دیگر دارای معلولیت در خدمات و فعالیت‌های فوق برنامه شرکت کند." به روشی که لازم باشد برای کودکان معلول فرصتی برابر برای مشارکت در آن خدمات و فعالیت‌ها فراهم کند."^{۲۳}

تصمیم‌گیری برای تعیین جایگاه

اتخاذ کلیه تصمیمات مربوط به جایگاه با شروع کلاس‌های آموزش عمومی در مدرسه مد نظر قرار می‌گیرد تا دانش آموز در صورت نداشتن ناتوانی در آن شرکت کند. تیم‌های IEP احتمالا حذف دانش آموز را در جایگاه محدود کننده تر مدرسه بنا به ماهیت یا شدت ناتوانی کودک مد نظر قرار می‌دهند به گونه ای که حتی با ارائه کمک‌های اضافی و خدمات در محیط آموزش عمومی، آموزش در کلاس معمولی مناسب یا موفقیت آمیز نخواهد بود.^{۲۴} اگر دانش آموز در محیط‌های آموزش عمومی، برنامه درسی یا فعالیت‌های فوق برنامه یا غیرتحصیلی شرکت نکند، تیم IEP باید در مورد میزان وقوع چنین حذف‌هایی با توجه به نیاز و ضرورت توضیحاتی ارائه دهد.

این آیین نامه پیوستار مکان‌های جایگزین را شرح می‌دهد "که آژانس‌های عمومی باید در صورت لزوم آماده ارائه آن باشد، از جمله: کلاس‌های معمولی، کلاس‌های خاص، مدارس خاص.

آموزش خانگی، محیط بیمارستان و امکانات خصوصی و عمومی مانند مدارس روزانه جداگانه یا برنامه‌های مسکونی.^{۲۵} قانون نیازی ندارد که هر گزینه قرارگیری ممکن در امتداد پیوستار توسط دانش آموزان پر شود. بلکه تنها آن سازمان‌های دولتی این هزینه‌ها را در صورت لزوم و در زمان مقتضی قابل دسترسی قرار می‌دهند. واضح است که الزامات LRE بیانگر اولویت قوی و نه یک وظیفه، برای آموزش کودکان معلول در کلاس‌های منظم در کنار همسالان خود بدون معلولیت است.^{۲۶} در انتخاب محیط آموزشی، گروه IEP باید به طور بالقوه هر گونه تاثیر مضر را بر روی کودک یا روی کیفیت خدماتی که او دریافت می‌کند و ممکن است ناشی از تغییر مکان قرارگیری باشد در نظر بگیرد. دفتر حقوق مدنی وزارت آمریکا (OCR) سوالات مربوط به LRE و آموزش رایگان عمومی مناسب (FAPE) را برای کودکان ناشنوا که از زبان نشانه آمریکایی (ASL) به عنوان اصلی ترین وسیله ارتباطی خود استفاده می‌کنند عنوان کرد. راهنمای OCR تاکید کرد که "تلاقی ارتباطات منحصر به فرد و نیازهای مرتبط با دانش آموز ناشنوا یک نقش اساسی در تامین... FAPE برای کودک به شمار می‌آید. هر محیطی از جمله کلاس درسی منظم که یک کودک ناشنوا را از دریافت آموزش مناسب از جمله نیازهای ارتباطی جلوگیری کند برای آن کودک LRE محسوب نمی‌شود."^{۲۷} برای برخی از دانش آموزان ناشنوا یا کم شنوا یا دانش آموزان با دیگر معلولیت‌ها که از طریق LRE, ASL و FAPE ارتباط برقرار می‌کنند ممکن است با استفاده از هر دو زبان (یعنی، ASL و انگلیسی) که مورد استفاده خانواده کودک، اجتماع و فرهنگ است به بهترین وجه تامین گردد. نیازهای رشد و ارتباط زبان دانش آموزان و همچنین توانایی آن‌ها برای یادگیری بیشتر انگلیسی و سایر مطالب علمی ممکن است به بهترین شکل در یک دوره تمام وقت تنظیم غوطه وری دوزبانه و دو فرهنگی در مدرسه شان یا در مدرسه ای که غوطه وری کامل را ارائه می‌دهد معین شود. این معین سازی‌ها باید به صورت جداگانه انجام شود.

به طور مهم، IDEA تاکید کرده اند که دانش آموزان دارای ناتوانی نباید از کلاس‌های عمومی فقط به دلیل اصلاحات لازم در برنامه درسی آموزش عمومی، حذف شوند.^{۲۸}

دادرسی

داده‌های متعددی بر LRE تاکید کرده اند که هر کدام استانداردهای کمی متفاوت از هم را ارائه می‌کنند. دادگاه حوزه شم اولین دادگاهی بود که به محل‌های آموزش "کمترین الزامات محدود

کننده" تاکید می‌کند. رونکر مقابل والتر،^{۲۹} دادگاه یک آزمایش دو بخشی را به منظور مشخص کردن مکان مناسب برای دانش آموز دارای ناتوانی ارائه کرد:

۱. آیا خدمات آموزشی ارائه شده در محیط تفکیک شده می‌تواند در محیط غیر تفکیک شده ارائه شود؟ (اگر چنین است، محیط تفکیک شده نامناسب است).
۲. آیا دانش آموز در حداکثر حد مناسب تعلیم داده می‌شود؟

این معمولا به عنوان دکتربین "قابل حمل" ارجاع داده می‌شود که امکانات را از محیط جدا می‌کند. چند سال بعد، یک دادگاه فدرال دیگر جهت تهیه یک آزمایش دو بخشی برای برآورده کردن الزامات LRE به تصمیم رونکر تکیه کرد.

در هیئت دولتی آموزش دنیل آر. آر. وی.^{۳۰} والدین درخواست رسیدگی به تصمیمی که پسر شش ساله شان در یک کلاس آموزشی ویژه قرار داده شدند، کردند. دادگاه تجدید نظر حوزه پنجم از پیروی آزمایش رنکر خودداری کرد و رویکرد خود را توسعه داد و سوالات زیر را مطرح کرد:

۱. آیا آموزش در کلاس آموزش عمومی می‌تواند با استفاده از وسایل و خدمات تکمیلی و با اصلاحات به طور رضایت بخشی انجام شود؟
۲. آیا دانش آموز از مزایای آموزش عمومی بهره مند خواهد شد؟
۳. تجربه کلی آموزش دانش آموزان در محیط اصلی، متعادل کردن مزایای آموزش منظم و ویژه برای تک تک دانش آموزان چیست؟
۴. حضور دانش آموزان چه تاثیری بر محیط آموزشی منظم که سایر دانش آموزان از آن بهره می‌برند، دارد؟

دادگاه دنیل، آر. آر. در ادامه اظهار داشت که اگر آموزش دانش آموز نتواند به طور رضایت بخش حاصل شود، پرسش بعدی این است که آیا دانش آموز در حداکثر حد مناسب تعلیم داده شده است. اساسنامه ای که نظام رویکرد همه یا هیچ چیز را منظر ندارد. خواه کلیه مکان‌های آموزشی منظم یا ویژه یک دانش آموز ممکن است به طور مناسب در برخی از کلاس‌های آموزش ویژه یا کلاس‌های آموزش منظم و کلاس‌های غیر علمی منظم قرار بگیرد.

پیوستگی مفاهیم قرارگیری در مورد گیر وی. رم^۱ نیز مورد تاکید قرار گرفت که آنجا والدین یک کودک دارای ناتوانی ذهنی با پیشنهاد یک گروه مبنی بر قرار دادن وی در کلاس‌های مهد کودک خودمختار مخالفت کردند. حوزه یازدهم تعیین کرد که مدرسه قبل از قرار دادن دانش آموز در کلاس‌های خودمختار محیط‌هایی با حداقل محدودیت را در نظر نگرفته است. دادگاه در ادامه بیان داشت که IDEA به یک گروه IEP نیاز دارد که حداقل بررسی، بحث و توجیه کند که چرا آنها به قرار ندادن دانش آموز در کلاس‌های آموزش عمومی و سپس حرکت سیستماتیک به سوی گزینه‌های قرارگیری با کمترین محدودیت توصیه می‌کنند. اصطلاح فراگیری جایگزین اصطلاح برزنی نتوانمندان در مورد اوبرتی وی کلمنتون^۲.^{۳۲} رافائل اوبرتی کودکی هشت ساله با سندرم داون بود که گفته می‌شد رفتار او باعث اختلال در کلاس می‌شود و به همین دلیل کلاس آموزش خودمختار خارج از محدوده مدرسه نیاز داشت. والدین رافائل می‌خواستند که او در مدرسه محله پذیرفته شود. دادگاه حوزه سوم بیان داشت که:

تصمیم بر سر این که یک کودک دارای ناتوانی ممکن است پیشرفت تحصیلی چشمگیری را در کلاس‌های آموزش ویژه و تفکیک شده داشته باشد. احتمالاً تعهدی در قبال محروم کردن آن کودک از محیط کلاسی منظم نداشته باشد. ما تاکید داریم که طبق این قانون لزومی ندارد ایالتها تجربه آموزشی یکسانی را به کودک دارای معلولیت ارائه دهند همچنانکه این آموزش به طور کلی برای کودکان غیر معلول فراهم می‌شود. بر عکس، ایالتها باید نیازهای منحصر به فرد یک کودک معلول را مورد بررسی قرار دهند.

و تصدیق کنند که ممکن است آن کودک به طور متفاوت از آموزش در کلاس معمولی نسبت به سایر دانش آموزان سود ببرد"^{۳۴} به طور خلاصه، این حقیقت که کودک معلول به طرز متفاوتی از تحصیلات خود در یک کلاس معمولی می‌آموزد، محرومیت از آن محیط را توجیه نمی‌کند.^{۳۳}

در ساکرامنتو وی^۳، راجل اچ^۴، والدین راشل هلند^۵، یک دانش آموز پایه سوم با ناتوانی ذهنی، استدلال کردند که دخترشان با کمک‌ها و امکانات تکمیلی مناسب، می‌تواند در کلاس‌های

^۱ Greer V. Rome

^۲ Oberti V. Clementon

^۳ Sacramento V

^۴ Rachel H

^۵ Rachel Holland

عمومی تحصیل کند. مدرسه منطقه پیشنهاد کرد که راشل در آموزش‌های ویژه برای موضوعات تحصیلی قرار بگیرد و فقط برای فعالیت‌های غیر علمی در کلاس آموزش عمومی شرکت کند. دادگاه ناحیه نهم حکم داد که مدارس در تعیین محل مناسب باید ۴ عامل را در نظر بگیرند:

۱. مزایای آموزشی محیط‌های یکپارچه در مقابل محیط‌های تفکیک شده
 ۲. مزایای غیرآموزشی (در درجه اول تعامل اجتماعی با همسالان بدون معلولیت)
 ۳. تاثیری که دانش آموز دارای معلولیت می‌تواند روی معلم و همسالان خود داشته باشد
 ۴. هزینه خدمات تکمیلی که برای دانش آموز لازم است تا در محیط یکپارچه بماند
- از آن زمان، دادگاه‌های دیگری وجود داشته اند که این قوانین بدوی را اعمال کرده اند.

به عنوان مثال، تی آر وی. کینگورد تی پی^۱ . هیئت آموزش^{۳۵} و پی. وی. نیونگتون^{۳۶} .

علی رغم حمایت قاطع قانونی برای لحاظ کردن دانش آموزان معلول در محیط‌ها و فعالیت‌های آموزش عمومی، والدین حاضر در انجمن‌های منطقه ای برخی از دلایلی را که توسط گروه‌های IEP برای مکان‌های محدودتر بیان شده و کاملاً متغایر با IDEA بود، شرح دادند: تسهیلات مدرسه، معلمان فاقد مهارت‌های لازم برای بررسی نیازهای خاص حمایتی معلول، یا به دلیل عدم نیاز مدارس به خدمات آموزش ویژه موجود در محیط‌های آموزش عالی همانطور که یکی از والدین توضیح داد:

همه کودکان با نیازهای متوسط و قابل توجه برای اوتیسم به مدارس خاص می‌روند. آن‌ها درست در آن طرف خیابان منتهی به مدرسه محله زندگی می‌کنند، اما دانش آموزان در مدرسه ای که ۲۵ دقیقه فاصله دارد، حضور می‌یابند زیرا "در مدرسه محله نمی‌توان خدمات حمایتی ارائه داد." هیچ گونه توضیحی درباره این موضوع وجود ندارد.^{۳۷}

خانواده‌ها گزارش می‌دهند که مسئولان مدرسه نمی‌دانند که چگونه تدریس ویژه را در کلاس آموزش معمولی ارائه دهند و یا چگونه می‌توانند رفتارهای مثبت و پیش اجتماعی را برای دانش آموزان دارای معلولیت و بدون معلولیت آموزش دهند. برخی از والدین احساس می‌کنند که دانش

^۱ Kingwood Tp

^۲ P.V.Newington

آموزان مطابق برچسب‌های معلولیت یا نوع حمایت‌های مورد نیاز گروه بندی می‌شوند، که اغلب به انتظار پایین یا محدود منجر می‌شود. این در مصاحبه با یک دانش آموز اوتیسم تایید شد:

... (برای) مدرسه متوسط من در ترکیبی از کلاس‌های آموزش ویژه و کلاس‌های معمولی بودم... (و) در حقیقت کاملاً احساس تفکیک و تحقیر شدگی داشتم، به ویژه از دیدگاه من، مطالب مربوط به دوره آموزشی ویژه به هیچ وجه من را به چالش نمی‌کشند.^{۳۸}

برای این دانش آموز، تجربه منفی در کلاس آموزش ویژه با "طرز رفتار دلسوزانه و عجیب و غریب از سوی بسیاری از مربیان خاص" تشدید شد. یکی از والدین و مدافع مصاحبه شده برای این گزارش تاکید کردند که محدودیت‌های قرارگیری برای آموزش دانش آموزان معلول وجود دارد هنگامی که تصور شود آنها به یک گروه تعلق دارند.

هنگامی که به مردم می‌گویم فرزندان من ناتوانی ذهنی اوتیسم دارند، گویی اصلاً به آنها چیزی نگفتم... بزرگ‌ترین کم‌لطفی و کم‌خدمتی که به افراد دارای ناتوانی، از جمله دانش آموزان معلول می‌رسانیم، مشاهده آنها به عنوان یک گروه همگن است... برچسب زدن به گروهی از کودکان... و گنجاندن آنها در یک کلاس به آنها آسیب می‌رساند. تمامی شمول، همه زمان‌ها، همه جا، هر روز... کار یکسانی انجام می‌دهد. این واقعیت را تصدیق نمی‌کند که دانش آموزان برای برآورده کردن نیازهای خاص خود به خدمات انحصاری (طراحی شده) نیاز دارند.

داده‌های قرارگیری ملی

فصل ۲:

ED گزارش سالیانه در مورد چگونگی اجرای IDEA توسط ایالت‌ها به کنگره تحویل می‌دهد که شامل داده‌ها بر حسب میزان مشارکت دانش آموزان معلول در آموزش آموزان معلول در آموزش عمومی با همسالان فاقد معلولیت خود از بین سایر مجموعه داده‌ها می‌باشد.^{۴۰}

ایالت‌ها موظفند آمارهایی را ارائه دهند که طبق آن مدت زمان حضور دانش آموزان در محیط‌های آموزش عمومی و زمان جدایی، تسهیلات تفکیک شده (مثلا مدرسه ویژه یا ساختمان مسکونی) و نوع محیط مجزا را بیان می‌کند. هنگامی که دانش آموز در یک مدرسه معمولی دولتی حضور می‌یابد محل قرارگیری آن‌ها به شرح زیر ثبت می‌شود:

- شرکت در کلاس‌های آموزش عمومی ۸۰ درصد بیشتر روزها^{۴۱}
- شرکت در کلاس‌های آموزش عمومی ۷۹-۴۰ درصد از روزها
- شرکت در کلاس‌های آموزش عمومی کمتر از ۴۰ درصد از روزها

شیوه‌های قرارگیری در سراسر ایالت‌ها

جدول ۱ در پیوست، داده‌ها را برای هر ایالت و قلمرو ایالت متحده نمایش می‌دهد و واریانس گسترده‌ای را در مدت زمان دسترسی دانش آموزان به محیط‌ها و تدریس آموزش عمومی با همسالان بدون معلولیت نشان می‌دهد. در سال ۲۰۱۵-۲۰۱۶ جزایر اقیانوس آرام بالاترین نرخ دانش آموزان معلول را داشت که ۸۰ درصد یا بیشتر از زمان را در آموزش عمومی (به طور متوسط ۸۸ درصد برای چهار جزیره) سپری کردند آلاباما (۸۴٪)، ورمونت (۷۶٪)، نبراسکا (۷۶٪)، داکوتای

شمالی (۷۴٪) و کنتاکی (۷۴٪) نیز آموزش عمومی را دنبال کردند. ایالت‌هایی که پایین‌ترین نرخ قرارگیری دانش آموزان در کلاس‌های جداگانه را دارند عبارتند از هاوایی (۳۷٪)، نیوجرسی (۴۶٪)، مونتانا (۴۷٪)، لینویس (۵۳٪) و آرکانساس (۵۳٪). هستند. ایالت‌هایی که بالاترین نرخ قرارگیری دانش آموزان در کلاس‌های جداگانه را دارند عبارتند از کالیفرنیا، هاوایی، نیویورک و نیومکزیکو؛ در حالی که کانکتیکت، داکوتای شمالی، داکوتای جنوبی و ورمونت کمترین نرخ استقرار در کلاس ویژه را دارند. از طرف دیگر، کانکتیکت با بالاترین نرخ استقرار در ساختمان ویژه (مدارس ویژه یا برنامه‌های مسکونی) به نیوجرسی، ماساچوست و مریلند می‌پیوندد. ۱۲ ایالت کمتر از ۱ درصد از جمعیت شان در ساختمان‌های جداگانه قرار دارند و جزایر اقیانوس آرام در ساختمان‌های جداگانه ندارند.

روش‌های نامتناسب قرارگیری در خلال برچسب‌های معلولیت

جدول ۲ در پیوست میزان قرارگیری ۸۰ درصدی یا بیشتر دانش آموزان را بر اساس مقوله‌ی معلولیت از سال ۲۰۰۵ تا ۲۰۰۴ مقایسه می‌کند. در سال تحصیلی ۲۰۱۵-۲۰۱۶، دانش آموزان دارای ناتوانی ذهنی و معلولیت چندگانه در کلاس‌های آموزش عمومی با همسالان بدون معلولیت با نرخ بسیار پایین‌تر از هر جمعیت دیگر: به ترتیب ۱۷ درصد و ۱۳ درصد با تفاوت کمی در طول ۱۰ سال گذشته شرکت داشتند. دانش آموزانی که به احتمال زیاد بیشترین وقت را در محیط آموزش عمومی می‌گذرانند دانش آموزان دارای اختلال گفتاری و زبانی با درجه نسبتاً مشابه به سال ۲۰۰۵ هستند. به دنبال دانش آموزان با سایر اختلالات سلامتی و ناتوانی‌های یادگیری خاص، هر دو گروه طی ۱۰ سال گذشته نسبت دانش آموزان پذیرفته شده در آموزش عمومی را تا ۱۰ درصد یا بیشتر افزایش می‌دهند.

اسمیت^۱ گرایشات در سطح ایالت را بین سال‌های ۱۹۹۲ و ۲۰۰۳ برای دانش آموزان دارای ناتوانی ذهنی مورد بررسی قرار داد.^{۴۳} فاصله بین فراگیرترین ایالت (ورمونت) و محدودترین ایالت (یوتا) قابل توجه بود و با گذشت زمان همچنان باقی ماند. کورت^{۴۴} به طور مشابه یک شکاف گسترده‌ای در بین ایالت‌ها برای دانش آموزان مبتلا به اوتیسم یافت و به این نتیجه رسید که ایالت‌های غرب رودخانه می‌سی‌سی‌پی در مقایسه با ایالت‌های شرق، گرایش بیشتری به فراگیر

^۱ Smith

^۲ Kurth

بودن در این جمعیت دارند. بروک و شفر^{۴۵} از داده‌های سطح ایالت در اوهایو برای نقشه برداری از محدود بودن مکان‌ها استفاده کردند و دریافتند که دانش آموزان در مناطق شهری نسبت به همتایان روستایی خود زمان کمتری را در کلاس‌های آموزش عمومی می‌گذرانند. این اختلاف، بیشتر بر حسب اندازه تحت تاثیر قرار گرفت: مناطقی که دارای بیشترین ثبت نام هستند، به طور متناسب تعداد دانش آموزان کمتری را در محیط‌های آموزش عمومی قرار می‌دهند.

بررسی جدیدتر گرایشات ملی توسط مورنینگستار، کورت و جانسون^{۴۶} بر روی داده‌های مربوط به قرارگیری دانش آموزان دارای "معلولیت قابل توجه" (اوتیسم، ناتوانی ذهنی، معلولیت‌های چندگانه و ناشنوایی و سخت شنوایی یا نابینایی) متمرکز شده است. برای دانش آموزان دارای معلولیت به غیر از معلولین قابل توجه، روند افزایشی به سمت قرارگیری در کلاس‌های آموزش عمومی ۸۰ درصد یا بیشتر در اوقات مدرسه بود. دانش آموزان دارای معلولیت قابل توجه، بیشتر در کلاس‌های جداگانه حضور داشتند و رایج ترین محیط برای دانش آموزان دارای معلولیت ذهنی و چند گانه، کلاس‌های آموزش ویژه جداگانه با اندک تغییر طی دوره ۱۵ ساله بود.

انجمن‌ها و مصاحبه‌های منطقه ای تنوع گسترده در تجربیات دانش آموز و میزان احساس خانواده‌ها به حمایت از فرزندان‌شان را اثبات می‌کند. والدین یکی از دانش آموزان دبیرستانی با نیازهای حمایتی قابل توجه گزارش داد که پسرش در کل روز خود در کلاس‌های علمی آموزش عمومی و سایر فعالیت‌های دبیرستانی شرکت می‌کند، جایی که او از هر دو فرصت‌های یادگیری و اجتماعی با همسالان بدون معلولیت خود برخوردار است از جمله: کلاس‌های موسیقی، کار در مدرسه، ورزش‌های تیمی و فعالیت‌های فوق برنامه در دبیرستان محله او. والدینش گفت:

پسر ما ۲۰ ساله است و ۱۹ عضو تیم IEP وجود داشت. همه به موقع حاضر می‌شدند... ما در مورد قرارگیری صحبت کردیم. ما در مورد چند و چون برنامه او حرف زدیم... هر فرد در آن گروه مستقیم نشسته بود، توجه می‌کرد و واقعا از طرح ریزی برنامه انتقال پسر ما هیجان زده بود و آن‌ها بسیار حامی بودند... نمی‌توانستم خوشحال تر از این باشم.^{۴۷}

با این حال، دیگر والدین، کوشش‌های مداوم خود را در جلسات IEP در طول سال تحصیلی ذکر می‌کنند. به گونه ای که آن‌ها سعی در فراهم آوردن و حفظ مکان‌های فراگیری، به ویژه برای

^۱ Brock and Schaefer

^۲ Morningstar, Kurth & Johnson

کودکان دارای معلولیت ذهنی و رشدی داشتند. دو تن از اوالدین متفاوت مصاحبه شده برای این گزارش که فرزندان مبتلا به سندرم داون داشتند توضیح دادند که چگونه مجبور بودند به طور مداوم با مدرسه شان، گاهی اوقات با "یک معلم به طور همزمان" سرو کار داشته باشند تا آن‌ها را متقاعد سازند که محدودیت کمتری را برای قرارگیری این کودکان اعمال کنند. این والدین مرتبا با گروه‌هایی در ارتباط بودند که یک محل کلاس خاص را گاهی اوقات بدون در نظر گرفتن پیشرفت دانش آموز در یک محیط با محدودیت کمتر یا اولویت‌های دانش آموز و خانواده به آن‌ها توصیه می‌کردند. یکی از والدین خاطرنشان کرد که هر سال او لازم است به شدت در آموزش پسرش دخالت کند و اینکه "بسیاری از دوستان من فرزندان خود را به حساب نمی‌آوردند زیرا آن‌ها نمی‌توانستند آن کار را بکنند"^{۴۸} والدین دیگر نیز به همین ترتیب ابراز تاسف کردند که والدین دیگر، توانایی، منابع یا استقامت در توسعه مکان‌های فراگیر را برای فرزندان خود ندارند. "ما می‌دانیم که والدین تصمیم گرفته اند که مبارزه نکنند یا حتی ترجیح می‌دهند فرزندانشان در محیط جداگانه تری قرار بگیرند... ای کاش منصرف شدن برای مردم آسان نبود. برای برخی، آن‌ها دیگر نمی‌توانند با سیستم مبارزه کنند."^{۴۹}

جایگاه نامتناسب در گروه‌های نژادی/قومی

جدول ۳ در پیوست داده‌های سال‌های ۲۰۰۵ و ۲۰۱۵، را بدنبال قرارگیری دانش آموزان معلول در آموزش عمومی با ۸۰ درصد زمان یا بیشتر، برای دانش آموزان گروه‌های مختلف نژادی و قومیت‌ها در اختیار قرار می‌دهد. در حالی که نسبت دانش آموزانی که در کلاس‌های آموزش عمومی به مدت ۸۰ درصد یا بیشتر از روز را شرکت می‌کنند با گذشت زمان از میان کلیه گروه‌های نژادی و قومیت افزایش یافته است اختلافات بین گروه‌های نژادی و قومی همچنان ادامه دارد. دانش آموزان سفیدپوست و دانش آموزان بومی آمریکا همچنان بیشتر از دانش آموزان آمریکایی آفقیایی، دانش آموزان آسیایی و دانش آموزان جزایر اقیانوس آرام از جمله‌هاوایی در کلاس‌های آموزش عمومی گنجانده می‌شوند. این روند بسیار آزار دهنده است، زیرا به نظر می‌رسد متغیرهایی غیر از عوامل مرتبط با کودک (مانند ضریب هوشی یا مهارت‌های ارتباطی) در تصمیم‌گیری‌های جایگذاری نقش دارند. کورت، ماستر کئورک و پاسچال^۱ تجزیه و تحلیل اولیه از قرارگیری کورت را برای دانش آموزان دارای اوتیسم کودک با مراجعه به متغیرهای جمعیتی،

^۱ Kurth, Mastegeorge and Paaschal

اقتصادی و آموزشی مرتبط با قرارگیری‌ها گسترش دادند. ایالت‌ها به ۴ گروه طبقه بندی شدند: خیلی فراگیر، نسبتاً فراگیر، نسبتاً محدود کننده و بسیار محدود کننده. آن‌ها دریافتند که ایالات بسیار فراگیر تمایل به جذب بزرگسالان روستایی، سفید و تحصیل کرده دارند.

آن‌ها پیشنهاد دادند که دانش آموزان آمریکایی آفریقایی مبتلا به اوتیسم به طور نامتناسب در محیط‌های آموزشی محدودتر قرار بگیرند.

در نتیجه نگرانی از حضور افراطی برخی از گروه‌های نژادی خاص در شناسایی آموزش ویژه و حذف از آموزش عمومی، مقررات IDEA در ژانویه سال ۲۰۱۷ برای ارتقاء عدالت در آموزش و پرورش با اطمینان از شناسایی LEA با عدم تناسب قابل توجه اصلاح و تجدید شد. تا این که "ایالت‌ها به LEA کمک کنند تا اطمینان حاصل شود که کودکان معلول به خوبی برای خدمات شناسایی می‌شوند، خدمات ضروری را در کمترین محیط محدود کننده دریافت می‌کنند و به طرز نامتناسبی با حذف‌های انضباطی از جایگاه آموزشی شان حذف نشوند."^{۵۱} این تغییرات تنها شامل حذف‌های انضباطی نمی‌شود (به طور مثال، تعلیق) بلکه محیط‌های محدود کننده را نیز در بر می‌گیرد.

پاسخ فدرال و ایالتی

نامه‌ها و رهنمودهای سیاسی فدرال

فصل ۳:

OSEP به طور مرتب نامه‌های سیاسی و نامه‌های همکاران عزیز (DCLS) را برای توضیح دادن الزامات قانونی و ارائه رهنمود در مورد مسائل مشترک منتشر می‌کند. تعدادی از نامه‌های سیاسی مهم یا راهنمایی مربوط به قرارگیری دانش آموزان معلول و کنار گذاشتن

از محیط‌های آموزشی قابل دسترسی برای همه کودکان دیگر در ۲۰ سال گذشته منتشر شده است:

در سال ۱۹۹۴، دفتر آموزش ویژه و خدمات توانبخشی (OSERS) یادداشتی را در مورد رابطه الزامات LRE با فراگیری منتشر کرد. با توجه به این که اصطلاح "فراگیری" در IDEA اشاره نشده است، آن‌ها بر لزوم "پژوهش جداگانه در مورد نیازهای آموزش منحصر به فرد هر دانش آموز معلول در تعیین دامنه احتمالی کمک‌ها و حمایت‌هایی که برای تسهیل قرارگیری دانش آموز در محیط آموزشی معمولی قبل از مدنظر قرار دادن محیط محدودتر لازم باشد" تاکید کردند. به طور خاص، آن‌ها خاطر نشان کردند که تصمیمات مربوط به استقرار تنها بر اساس عوامل زیر ممنوع است: مقوله معلولیت، شدت معلولیت، پیکربندی سیستم توزیع، در دسترس بودن خدمات آموزشی یا خدمات مرتبط، دسترسی به فضا، یا سهولت در کار اجرائی.^{۵۲}

در فوریه ۲۰۱۲، OSEP صدور مجوز DCL مجدداً تاکید کرد که الزامات LRE از IDEA در مورد قرارگیری کودکان پیش دبستانی دارای معلولیت اعمال شود و توصیه می‌کند که LEA‌هایی که یک برنامه عمومی پیش دبستانی ندارند تا بتوانند کلیه خدمات و حمایت‌های مناسب را برای

کودک خاص دارای معلولیت ارائه دهند. باید روش‌های جایگزین را مورد بررسی قرار دهند تا اطمینان حاصل شود که شرایط LRE برای آن کودک مهیا می‌شود.^{۵۳}

در دسامبر ۲۰۱۵، وزارت بهداشت، درمان و خدمات انسانی آمریکا (HHS) و ED بیانیه سیاسی مشترکی را صادر کردند که توصیه‌های گسترده‌ای را به ایالت ه و LEA در مورد شمول در برنامه‌های پیش دبستانی ارائه می‌دهد. HHS و ED لزوم ایجاد یک فرهنگ فراگیری را بر اساس داده‌های قانونی و علمی ذکر کردند و گام‌های مشخصی را برای راهنمایی ایالت‌ها و آژانس‌های محلی تا اطمینان حاصل گردد که انتظارات و حمایت‌های لازم برای کودکان دارای معلولیت همواره در کنار حمایت‌های سایر کودکان مد نظر قرار می‌گیرد تشریح کردند.^{۵۴}

در ۱۶ نوامبر ۲۰۱۵، OSEP یک DCL صدور کرد که تفسیر "برنامه درسی آموزش عمومی" را برای دانش آموزان دارای IEP شفاف سازی کرد. OSEP تاکید کرد که IEP قصد دارد از آموزشی و دسترسی به برنامه درسی آموزش عمومی به جای ایجاد یک برنامه درسی جایگزین، حمایت کند. با تشخیص به اینکه برخی از کودکان دارای ناتوانی‌های ادراکی قابل توجه، عملکرد فوق العاده پایین تری از سطح پایه خود دارند، این نامه گروه‌های IEP را راهنمایی می‌کند تا اهدافی را انتخاب کنند که به آن‌ها همسو باشند، و پیش نیازهای لازم برای استانداردهای سطح پایه محسوب شوند و میزان رشد مورد انتظار را در طول دوره در سال تخمین می‌زنند. هدف DCL این بود که "اطمینان حاصل شود که اهداف سالانه IEP برای این کودکان منعکس کننده انتظارات بالا باشد و بر اساس استانداردهای محتوای ایالتی برای مقطعی که کودک در آن ثبت نام کرده باشد پایه ریزی شده است."^{۵۵}

در آگوست ۲۰۱۶، با توجه به نگرانی‌ها در مورد میزان حذف انضباطی، به ویژه برای کودکان رنگین پوست دارای معلولیت، OSERS دستورالعمل مهمی را از طریق یک DCL منتشر کرد تا روشن شود که کودکان دارای معلولیت برای دریافت آموزش عمومی رایگان و مناسب در LRE، باید حمایت‌های رفتاری مناسب را دریافت کنند. این نامه گزینه‌های جایگزینی را برای حذف انضباطی، از جمله سیستم پشتیبانی از رفتارهای مرتب توضیح می‌دهد و هشدار می‌دهد که عدم تامین حمایت‌های رفتاری می‌تواند منجر به قرارگیری نامناسب محدود کننده شود.^{۵۶}

در ۹ ژانویه ۲۰۱۷، OSERS به منظور تایید نیاز کودکان خردسال معلول در دسترسی به برنامه‌های پیش دبستانی فراگیر یا کیفیت بالا برای تامین انتظارات بالایشان، DCL را منتشر

کرد و خاطر نشان ساخت که گسترش برنامه‌های پیش از دبستان با گسترش مناسب گزینه‌های فراگیر همراه نبوده است. با تاکید بر الزامات قانونی با پیش فرض این که اولین بررسی عمیق قرارگیری، برنامه معمول عمومی پیش دبستانی باشد که کودک در صورت عدم معلولیت در آن شکست می‌خورد، OSERS نماینده‌های دولتی و محلی را به برنامه ریزی برای گسترش گزینه‌های فراگیر ترغیب می‌کند.^{۵۷}

مقررات و راهنمایی‌های دولت

در کمال تعجب، نظر به این که در شیوه‌های قرارگیری تفاوت‌های زیادی در ایالات وجود دارد، طیف گسترده‌ای از سیاست‌ها و راهنمایی‌های عمومی در دسترس در رابطه با تصمیم‌گیری LRE بین ایالات وجود دارد. در جدول ۱ ضمیمه، ۵ ایالت و ۱۰ قلمرو به ترتیب نرخی که دانش آموزان دارای معلولیت را در آموزش عمومی برای ۸۰ درصد یا بیشتر از زمان آموزشی می‌دهند. طبقه بندی شده اند. برای سهولت در مشاهده، رتبه بندی به چارک‌ها تقسیم می‌شوند. لیست زیر مقررات، سیاست یا دیگر راهنمایی‌های عمومی قابل دسترس برای تعلیم دادن دانش آموزان معلول در LRE از شش ایالتی که به طور تصادفی انتخاب شده اند، نشان می‌دهد: دو نفر از چارک با بیشترین شیوه‌های تفکیک شده و یکی در هر یک از چارک‌های میانی:

نمونه تصادفی از رهنمودهای سیاسی عمومی ایالت در دسترس برای آموزش دانش آموزان معلول در LRE

نبراسکا شامل نرخ ۷۵ درصدی از دانش آموزان معلول است که تنها با ۷ درصد از دانش آموزان بین سنین ۶ تا ۲۱ سالگی بیش از ۶۰ درصد از زمان آموزش کنار گذاشته شده اند. علاوه بر مقررات ایالتی، وزارت آموزش و پرورش نبراسکا دارای راهنمایی فنی گسترده‌ای برای توسعه IED است و ۹ پرسش را برای گروه‌ها در هنگام تصمیم‌گیری در مورد استقرار ارائه می‌دهد. راهنمایی ایالت نبراسکا شامل برخی از سوالاتی است که به نظر می‌رسد فراتر از الزامات IDEA باشد، از جمله: "آیا دانش آموز خیلی زیاد به زمان آموزش عمومی معلم نیاز دارد که معلم از توجه کافی به نیازهای سایر دانش آموزان در کلاس غافل شود؟" و "آیا دانش آموز نیاز دارد که برنامه درسی آنقدر تغییر یابد که رابطه کمی با آموزش در کلاس داشته باشد؟" این رهنمود شامل این هشدار است که: "کودک یا جوان معلول هرگز نباید در یک محیط آموزشی خاص قرار گیرد که

تنها بر اساس مقوله معلولیت یا بر اساس کارمندان، فضا و یا خدمات موجود در یک مدرسه باشد.^{۵۸}

فلوریدا شامل ۷۲ درصد از دانش آموزان دارای معلولیت در آموزش عمومی با صرف ۸۰ درصد از زمان یا بیشتر می‌باشد. ۱۴ درصد دانش آموزان با بیش از ۶۰ درصد از زمان آموزش کنار گذاشته شده‌اند. به طرز جالبی، اساسنامه فلوریدا تعریفی برای فراگیری ارائه می‌دهد:

مدرسه هر ناحیه باید از اصطلاح "شمول" استفاده کند به این معنی که یک دانش آموز در یک محیط کلاس آموزشی معمولی و عمومی تحصیل می‌کند و نسبت‌های طبیعی و گروه‌های ناهمگن متناسب با سن را در حوزه‌های اصلی علمی و اختیاری یا ویژه درون جامعه مدرسه منعکس می‌کند، دانش آموز دارای معلولیت عضو باارزش جامعه کلاس و مدرسه است؛ معلمین و مربیان از آموزش‌های جهانی حمایت می‌کنند و دانش و نیروی پشتیبانی در اختیار دارند تا آن‌ها را قادر سازند به طور موثر به همه دانش آموزان تعلیم دهند؛ دسترسی به مساعدت فنی در بهترین شیوه‌ها و روش‌های آموزشی، در اختیار معلم قرار می‌گیرد و بر اساس تحقیقات جاری از نیازهای دانش آموز به طور مناسب پشتیبانی می‌شود.^{۵۹}

اساسنامه فلوریدا نیز به هر مدرسه در ناحیه نیاز دارد تا بهترین روش‌ها را در خود ارزیابی شاخص‌های آموزش فراگیر برای ارزیابی و برنامه ریزی پیشرفت در شیوه‌ها فراگیر انجام دهد.

کانزاس شامل ۶۹ درصد از دانش آموزان معلول است که ۸۰ درصد از زمان یا بیشتر را در محیط‌های آموزش عمومی شرکت کرده‌اند و ۷ درصد خارج از آموزش عمومی به مدت بیش از ۶۰ درصد از زمان تحصیل کردند. وزارت آموزش و پرورش کانزاس کتابچه راهنمای جامع را برای آموزش ویژه منتشر می‌کند که شامل یک فصل در خصوص مکان آموزش می‌باشد.^{۶۰}

نمونه گیری تصادفی از رهنمودهای سیاست عمومی ایالت‌ها قابل دسترسی برای آموزش دانش آموزان دارای معلولیت در LRE، ادامه دارد.

برای این تیم بعد از IEP اولیه، تغییرات مکانی را اعمال کند، والدین باید رضایت خود را برای هر گونه تغییر اساسی در مکان قرارگیری اعلام کنند (بیش از ۲۵٪ از روز حضور کودک در مدرسه) یا تغییر مادی در خدمات (افزایش یا کاهش ۲۵٪). یا بیشتر از مدت زمان یا فراوانی خدمات آموزش ویژه، یک سرویس مرتبط یا کمک‌های تکمیلی یا خدمات عمومی).^{۶۱}

پنیلووانیا شامل ۶۲ درصد از دانش آموزان معلول خود با حضور ۸۰ درصد یا بیشتر از زمان می باشد که ۱۰ درصد از دانش آموزان با صرف بیش از ۶۰ درصد از زمان از آموزش عمومی کنار گذاشته شدند. وزارت آموزش پنیلووانیا از انتشارات سال ۲۰۰۲ به عنوان منبع تصمیم گیریدر مورد مکان آموزشی اعتماد می کند.^{۶۱} این امر به دلایل زیر مدارس را از محل آموزش عمومی محدود می کند:

اگر دانش آموز تواند معناداری در اهداف IEP خود در یک کلاس آموزشی منظم داشته باشد، دانش آموز نمی تواند همان سطح کار را به مانند سایر دانش آموزان در کلاس آموزش معمول انجام دهد.

محل قرارگیری برای مدرسه گرانتی یا ناخوشایند خواهد بود.

دانش آموزی که از نوع معلولیت خاصی برخوردار است بدین دلیل که از دیدگاه مدرسه معلولیت مقوله ی سختی است (برای مثال یک مدرسه نمی تواند سیاستی داشته باشد که همه دانش آموزان مبتلا به اوتیسم را در یک کلاس درس پشتیبانی کرده و استقرار دهد.

برای بیشتر دانش آموزان هیچ اتاقی در کلاس درس معمولی وجود ندارد، اما در کلاس درس آموزش ویژه، اتاق وجود دارد.

برنامه درسی که در آن کلاس استفاده شده است باید به دلیل ناتوانی دانش آموزان اصلاح شود. به هر حال، در بحث فضای کلاس، باید توجه داشت که "استفاده از انبارهای پنهان قدیمی برای آموزش ویژه کلاس درس ممکن است نقض قانون باشد"، و کلاس های درس باید نزدیک به سرمازدگی و جریان فعالیت های مدرسه باشند. علاوه بر این، برای دانش آموزانی که در کلاس های آموزش ویژه ابتدایی قرار دارند یک دوره سه ساله مهیا می شود و برای دانش آموزان در کلاس های هلالی آموزش ویژه متوسطه یک دوره چهار ساله برایشان در نظر گرفته می شود. بنابراین، ممکن است ارزیابی بیشتری در مورد این موضوعات مورد نیاز باشد.

واشنگتن محدودکننده ترین چارک را که شامل تنها ۵۵ درصد از دانش آموزان خود با IEPs و ۱۳٪ از دانش آموزان از آموزش عمومی و با مت زمان ۶۰ درصد یا بیشتر کنار گذاشته شده اند. قوانین انتشار یافته اخیر برای ارائه آموزش ویژه منعکس کننده زبان IPEA است. راهنمایی

محدود برای خانواده‌ها ارائه شده است.^{۶۲} اگر چه هیچ منبع منتر شده ی دیگری از طرف واشنگتن قابل مشاهده نباشد.

نمونه گیری تصادفی از رهنمود سیاست عمومی به آموزش دانش آموزان دارای معلولیت در LRE، ادامه دارد.

نیوجرسی سومین ایالت با بیشترین تفکیک در ایالت متحده است که شامل دانش آموزان معلول با حداقل ۸۰ درصد از زمان یا بیشتر صرف تحصیل کردند و ۱۵ درصد از دانش آموزان با بیش از ۶۰ درصد از روزشان را در محیط‌های آموزش ویژه سپری کردند. پس از سال‌ها رسیدگی به دعاوی مدافعان علیه وزارت آموزش و پرورش نیوجرسی، با ادعای عدم تحصیل دانش آموزان معلول در LRE، توافق نامه استقرار در ژانویه سال ۲۰۱۴ به دست آمد.^{۶۳} آن توافق نامه به الزامات ارزیابی، ۳ سال کارورزی و مساعدت فنی مربوط به LRE (شامل زمینه‌های موضوعی خاص برای مناطق تعیین شده)، تعیین کارمندان دولتی و محلی برای ارائه مک‌های محلی و نظارت منظم نیاز داشت. در حالی که این توافق نامه بر تلاش روی تغییر دانش و عملکرد آموزگاران متمرکز بود، هیچ توجهی به آیین نامه اجرائی دولت نمی‌شد که به طور گسترده ای گزینه‌های ارائه خدمات و انواع برنامه‌های آموزش ویژه (گروهی) را به تفصیل شرح می‌داد. به عنوان مثال، آیین نامه موارد زیر را تعریف می‌کند:

- آموزش تکمیلی علاوه بر دستورالعمل آموزش عمومی در یک یا چند عنوان ارائه می‌شود و به صورت جداگانه یا در گروه‌های کوچک توسط یک معلم مجاز در سطح یا زمینه موضوع ارائه می‌شود. این دستورالعمل می‌تواند از طریق برنامه‌های درون کلاسی با برنامه‌های خارج از کلاس ارائه شود.
- برنامه‌های منبع جایگزینی از طریق برنامه منبع درون کلاسی بیا چه تعداد موضوع در چنین برنامه ای قابل بررسی است. ا برنامه جایگزین خارج از کلاسی، آموزش ویژه‌های را در یک موضوع خاص توسط معلم آموزش ویژه تصدیق شده ارائه می‌دهد. "آموزش در بیش از یک زمینه موضوعی ممکن است در برنامه منبع خارج کلاسی ارائه شود."

در متن آیین نامه تناقض‌های اساسی وجود دارد، مربوط به این که چه کسی می‌تواند آموزش تخصصی را ارائه دهد سایر برنامه‌ها برای دانش آموزان بر اساس برچسب معلولیت (به عنوان مثال، ناتوانی‌های ادراکی شدید تا عمیق) در متن ذکر شده است و اندازه گروه‌ها برای برنامه‌های

مختلف تعیین گردیده است (به عنوان مثال، سه دانش آموز برای یک برنامه اوتیسمدون دستیار و چهار تا شش دانش آموز دارای دستیار). تفاوت‌های بیشتر در برنامه‌های مربوط به کارمندان بر اساس میزان ناتوانی‌های "خفیف"، "متوسط" یا "شدید" دانش آموزان بوجود آمده است. چنین توصیفاتی به وضوح باعث می‌شود که معلمان، آموزش ویژه را به عنوان یک برنامه گروهی بر اساس نوع و شدت برچسب معلولیت در نظر بگیرند. همچنین زبان در آیین نامه انتظاراتی را بوجود می‌آورد که دانش آموزان با نیازهای رفتاری یا تحصیلی مشابه باید در کنار یکدیگر گروه بندی شوند: "یک برنامه کلاسی ویژه باید به دانش آموزان خدمات ارائه دهد که نیازهای مشابه آموزشی، رفتاری و سایر نیازهای مربوط به معلولیت‌هایشان را مطابق با برنامه آموزش فردی دارند."

نمونه گیری تصادفی از رهنمود سیاست عمومی به آموزش دانش آموزان دارای معلولیت در LRE ادامه دارد.

و: "ماهیت و شدت نیازهای آموزشی دانش آموزان باید مشخص کند که آیا دانش آموز در برنامه ای قرار می‌گیرد که به ناتوانی‌های ادراکی متوسط تا شدید یا ناتوانی‌های ادراکی شدید تا عمیق او پاسخ داده می‌شود" و برنامه‌هایی برای دانش آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری تحت عنوان "خفیف رو به متوسط" یا "شدید" مطابق با نسبت الزامات متفاوت معلم-دانش آموز دسته بندی می‌شود.^{۶۵} به صورت کلی، می‌توان فهمید که LEAهای نیوجرسی چگونه با نقض الزامات IDEA، محیط‌های محدود کننده را طراحی می‌کنند.

نظارت و کمک فنی

علاوه بر پیگیری میزان فراگیری، ED تلاش می‌کند با تعیین اینکه آیا ایالت‌ها الزامات آیین نامه را برآورده می‌کنند، ایالت‌ها را پاسخگویی الزامات LRE از IDEA قرار دهد. ED شاخص‌های "انطباق" را بررسی می‌کند (به عنوان مثال، جدول زمانی برای ارزیابی‌ها، جلسه رسیدگی مناسبی و انتقال کودکان خدمات پیش دبستانی) و شاخص‌های "نتایج" (برای مثال، درصد دانش آموزانی که دبیرستان را ترک می‌کنند، مشارکت در ارزیابی‌های سراسر ایالت و درصد کودکانی که به آن‌ها در محیط‌های فراگیر در مقابل محیط‌های تفکیک شده خدمات ارائه شده است). دستورالعمل‌های مربوط به نحوه ارسال گزارش‌های عملکردی سالانه (APRs) و دیگر اسناد مرتبط را می‌توان در وبسایت OSEP یافت.^{۶۶} ED تصمیمات سالانه را برای هر ایالت اتخاذ می‌کند

و ایالت‌ها را با توجه به سطح کمک‌های مورد نیاز آن‌ها طبقه‌بندی می‌کند (برای مثال، هیچ کمکی/الزامات برآورده نمی‌شود، به کمک نیاز دارد، برای یک یا چند سال به مداخله نیاز دارد، با مداخلات اساسی نیاز دارد) گزارشی که توسط مرکز ملی پیشرفت سیستماتیک برای OSEP تهیه شده است، جزئیات پیشرفت ایالت‌ها در مورد شاخص ۵^{۶۷} (LRE) و شاخص ۶^{۶۸} (LRE) پیش دبستانی را نشان می‌دهد. مولفان نتیجه گرفتند که تغییر یا پیشرفت کم و حرکت کوچکی در راستای تحقق دستورات IDEA از LRE و فراگیری در طول زمان وجود داشته است.

علی‌رغم رویه‌های تصمیم‌گیری و الزامات گزارش دهی گسترده برای ایالت‌ها، ED مسئولیت عدم موفقیت ایالت‌ها در حمایت از الزامات LRE برای IDEA را بر عهده نمی‌گیرد. اهداف سالانه فقط بر اساس پیشرفت‌های اندک در سال‌های گذشته بنا شده است و تعیین حداقل آستانه برای درصدی از دانش آموزانکه باید در هر شرایطی با الزامات IDEA مغایرت که IEP هر کودک بر اساس نیازهای فردی آن‌ها است. به عنوان مثال، علی‌رغم سطح پایین آموزش کودکان معلول نیوجرسی با همسالان غیر معلول خود در محیط‌های آموزش عمومی، آن‌ها توسط ED تعیین شدند تا "الزامات را برآورده سازند"^{۶۹} حتی اگر اهداف LRE سالانه آن‌ها به ثمر نمی‌رسید و در واقع درصد دانش آموزانی که در کلاس‌های آموزش عمومی تحصیل کرده بودند، در سال ۲۰۱۳ نسبت به سال قبل پایین تر بود.^{۷۰}

چالش‌هایی برای جایگاه آموزش عمومی فراگیر

فصل ۴:

پیوستگی مکان‌ها

در مورد پیوستگی LRE از نظر فلسفه آن مربوط به یک آموزش عادلانه و چگونگی تاثیر آن بر دانش آموزان معلول کم و بیش اختلاف نظر وجود دارد. در سال ۲۰۰۴، تیلور^۱ پیشنهاد داد که الزامات LRE را با سیاستی برای ادغام افراد معلول به منظور ترغیب و پرورش روابط بین افراد دارای معلولیت و افراد غیر معلول جایگزین کند. او در مورد نواقص در فلسفه پیوستگی LRE که می‌تواند منجر به محدود کردن تجربیات زندگی یکپارچه شود، بحث می‌کند. از جمله این نواقص موارد زیر است:^{۷۱}

- محدودیت خطی، ایده ای که پیوستگی غالباً به صورت بازنمایی خطی تصور می‌شود، با مدت زمان حضور دانش آموزان در داخل یا خارج از کلاس آموزش عمومی تعریف شده است. برداشت ضمنی در این مفهوم بر پایه این عقیده است که دانش آموزان به خدمات واقع شده در جایی در این خط دلخواه نیاز دارند و با پیشرفت مهارت‌های مستقل ممکن است بتوانند به مکان‌هایی با محدودیت کمتری منتقل شوند. این نظریه شواهدی را نادیده می‌گیرد مبنی بر اینکه پشتیبانی‌ها و خدمات مورد نیاز برای بسیاری از دانش آموزان را می‌توان در شرایطی با محدودیت کمتر ارائه داد. شدت خدمات مورد نیاز لزوماً بر الزامات برای محدودیت منجر می‌گردد. علاوه بر آن، این فرض وجود دارد که قرار گرفتن در یک محیط محدود به طور

^۱ Taylor

ذاتی با سطح بالاتری از کیفیت خدمات و پشتیبانی برابری می‌کند در حالی که هیچ شواهدی برای آن وجود ندارد.

- آمادگی برای ورود. تصمیم‌گیری برای انتقال دانش آموزان به مکان‌های محدود کننده اغلب بر اساس آمادگی درک کردن دانش آموز برای یادگیری مطالب سطح پایه است. برنامه‌های جداگانه برای دانش آموزان دارای چالش‌های رفتاری اغلب شامل یک الزام است که دانش آموزان افزایش مشارکت در محیط‌ها و فعالیت‌های منظم مدرسه را از طریق نشان دادن رفتار و سلوک خاص انجام می‌دهند. این اعمال تبعیض آمیز، مسئولیتی را بر روی دانش آموزان قرار می‌دهد تا رفتارها و مهارت‌های هنجاری را در یک محیط غیر هنجار گسترش دهند به جای این که مسئولیتی را بر دوش معلمان قرار دهد تا مداخلات مناسب را انجام دهند. "جای تمسخر است که محدودترین مکان‌ها افراد را برای مکان‌هایی با کمترین عامل محدودکننده آماد نمی‌کنند"^{۷۲}

- سردرگمی خدمات با قرارگیری. یک فلسفه پیوستگی فرض می‌کند که دانش آموزان برای دریافت خدمات فشرده‌تر باید از کلاس آموزش عمومی خارج شوند. با این حال، شدت خدمات و تفکیک از همسالان دو بعد متفاوت است، و لزوماً مرتبط نیست، به ویژه هنگامی که کیفیت آموزش و خدمات در محیط‌های فراگیر نسبت به محیط‌های تفکیک شده مقایسه می‌شود. در تحلیل بیش از ۲۰۰۰ مقاله،^{۷۳} ریکس، شهی، فلتچر-کمپبل، کریسپ و هارپر^۱ دریافتند که میزان شدت خدمات آموزشی ارائه شده به دانش آموزان معلول، با شرکت در کلاس‌های آموزش عمومی یا تفکیک از این کلاس‌ها و دستورالعمل در خصوص برنامه درسی آموزش عمومی متشابه نبود. آن‌ها همچنین پیشنهاد می‌کنند که شناختن غایت پیوستاری قرارگیری به عنوان "فراگیر" (یعنی: کلاس آموزش عمومی) در حقیقت مانع مجزا شدن و یا انحصاری شدن قرارگیری نمی‌شود. به همین ترتیب، در نظر گرفتن جایگاه آموزش ویژه شخصی تحت عنوان "خاص و استثنایی" بدین معنا نیست که قرارگیری، انجام یکسری کارهایی است که بر حسب نقطه و مکان دیگر به صورت خاص یا متفاوت انجام می‌گیرد.^۲

ساو و جورگنسن^۲ در دستورالعمل LRE و الزام به ادامه تحصیل، در مورد نواقص شرح می‌دهند و توجه به تفکیک نامتناسب برخی از دانش آموزان دارای معلولیت معین از جمله معلولیت فکری،

^۱ Rix, Sheehy, Fletcher-campbell, Crisp and Harper

^۲ Sauer and Jorgensen

به طور نامتناسب به تجارب محدودیت مدرسه منجر می‌شود ربط می‌دهند. آن‌ها تحت عنوان شیوه فرهنگی جدا کردن دانش آموزان با ناتوانی‌های آشکارتر یا نیازهای حمایتی شدید را به کاهش ارزش معلولیت جامعه ربط می‌دهند تحت عنوان "توانایی گزایی" نیز شناخته می‌شود.^{۷۴}

پیوستگی LRE یک دلیل منطقی برای دور کردن فرصت‌ها از گروهی دانش آموز دارای معلولیت ارائه می‌دهد و برای کسانی که ممکن است به مدرسه محله یا مدرسه مورد نظر خود ارزش سلسله مراتبی قائل می‌شود. سائور و یورگنسن همچنین به ماهیت فکری وابسته به تصمیم‌گیری در مورد استقرار، بر اساس سنت‌های مدرسه، مهارت‌های معلم، قدرت حمایت والدین و بعضی اوقات، بودجه توجه دارند. تا حد زیادی، پیوستگی LRE بجای مسئولیت متناسب بودن یا امکان دسترسی به کلاس را برای دانش آموزی که به نظر می‌رسد دارای نقص است بجای تشویق مدارس به ایجاد سیستم‌هایی که به نفع همه دانش آموزان جامعه طراحی شده و امکان دسترسی یکپارچه را برای دانش آموز معلول میسر می‌سازد بر دوش می‌گیرد.

نگرش‌ها و اعتقادات

محرک اصلی تجربه تحصیلی دانش آموز ممکن است درک نقش‌ها و نگرش‌هایی باشد که مربیان نسبت به مسئولیت‌های بزرگسالان و انتظارات از نتایج مثبت دانش آموزان دارند. یک معلم ناامیدی خود را ابراز کرد هنگامی که معلمان کلاس‌های درس عمومی دانش آموزان معلول را به سمت رایانه می‌فرستند "تا آن‌ها را از خود وا کنند" او گفت "برای این کودکان بسیار مهم است که احساس کنند بخشی از کلاس باشند.... زیرا این که (یک دانش آموز) به استراتژی‌های مختلفی نیاز دارد به این معنی نیست که باید او را حذف کرد یا در پشت کلاس نشاند"^{۷۵}

یکی از والدین دوقلوهای دارای معلولیت با انتخاب بین دو گزینه برنامه‌های پیش از دبستان مواجه شده بود. او اهمیت اشتیاق معلم را در تلاش برای ترتیب دادن "یک جلسه مربوط به قرارگیری، اظهار نظر معلم بر سرنگاه آن خانم به من و همسر (بعد از درک نیازهای خاص دوقلوهایم) و ابراز علاقه معلم به پذیرش فرزندانم در کلاس" را شرح داد.^{۷۶}

یکی از مسئولان تلاش‌های خود را برای کمک به معلمانی که آمادگی همکاری و ارائه آموزش‌های تخصصی در محیط‌های آموزش عمومی را ندارد، تشریح کرد. "بعضی معلمان فکر می‌کنند که کمک بیشتر در کلاس خودمختار است، اما آن‌ها فکر می‌کنند شخص دیگر پاسخ بهتری داشته

باشد... تفکیک باعث می‌شود ساختمان یکنواخت تر اداره شود.....(اما) رهبری باید حامی فراگیری و شمول باشد و اجازه تفکیک ندهد.^{۷۷}

سنت‌های سازمانی

هنگامی که بخش‌های مدرسه سرمایه‌گذاری‌های مالی و پرسنلی را در ایجاد محیط‌های جداگانه و اختصاص معلمان و سایر کارمندان در نسبت‌های کوچک معلم-دانش آموز انجام دهند، سازمان برای حفظ وضع موجود گرایش دارد. رینداک، تاب، جورگنسن، گونیسر-گردین، آرندت، سائر، روپار، مورنینگستار و آلکوک⁷⁸ پیشنهاد می‌کنند که با توجه به نرخ نسبتاً راکد تغییر در فراگیری دانش آموز در طول زمان، اصل LRE "قانونی کردن محیط‌های جداگانه را برای برخی از دانش آموزان روند قابل قبول تلقی می‌کند."^{۷۹} در حالی که الزام LRE باید مدارس را به تصمیم‌گیری عینی بر اساس داده‌ها سوق می‌دهد، به نظر نمی‌رسد موضوع این باشد، با توجه به تغییر در الگوهای فراگیری در ایالات، تفکیک نامتناسب دانش آموزان دارای معلولیت خاص (به عنوان مثال، اوتیسم و ناتوانی فکری)، و تفکیک نامتناسب دانش آموزان از نظر رنگ هم بر حسب نژاد و هم ناتوانی، همانطور که در این گزارش ذکر شده است. رینداک و همکاران تاکید می‌کنند که اصل LRE با حمایت از پیوستگی فراگیری عدم تاثیر آموزش ویژه را به عنوان یک موقعیت بجای پشتیبانی و خدمات برای پیشرفت در برنامه درسی، به صورت دائمی در می‌آورد و تصور غلطی است که نیاز به خدمات متمرکزتر مستلزم مکان‌های محدودی باشد.

ظرفیت سازمانی و نیروی کار

هنگامی که مدارس دیدگاهی روشن برای همه دانش آموزان دارای معلولیت دارند، آن‌ها در تلاشند تا ساختارهای مدارس را توسعه دهند که از مرزهای پشتیبانی می‌کند و به آن‌ها قدرت می‌دهد تا بتوانند از طریق همکاری در آموزش دانش آموزان معلول موفق باشند. یکی از حامیان مصاحبه شده در این گزارش خاطر نشان کرد که "چالش‌های سیستمی کمتر به مکان می‌پردازد و بیشتر درباره بهترین شیوه‌های مبتنی بر شواهد، نحوه تمایزگذاری، نحوه مدیریت کلاس. این‌ها بزرگ‌ترین چالش‌ها برای معلمان هستند."^{۸۰} کارمندان با مشکلات رفتاری واجد شرایط یا به اندازه‌ای تعلیم داده نیستند. آن‌ها توضیح داده‌اند چگونه دانش آموزانی که قلدری را تجربه می‌کنند (اغلب

^۱ Ryndak, Taub, Jogensen, Gonsier-Gerdin, Arndt, Sauer, Ruppard, Morningstar and Allcock

به دلیل عوامل مرتبط با ناتوانی) به افزایش در واکنش‌های رفتاری کودک با معلولیت منجر می‌شود. آن‌ها توصیف می‌کنند که چگونه یک محیط منفی مدرسه، رفتار مسئله ساز را تشدید می‌کند، بدون برنامه ریزی حمایت از رفتار پیشگیرانه منجر به تعلیق‌های متعدد و غیر ضروری می‌گردد. تا اندازه‌ای با رسیدن به اجماع از طریق... ارزیابی رفتار، اغلب کودک در مسیر تعلیق یا اخراج قرار می‌گیرد.^{۸۱} یکی از والدین شرح داد که

"کنترل‌های محیطی" که یک معلم برای مکان پیشنهاد داده: "یک جعبه مقوایی روی میز خود به گونه‌ای که او را از دانش‌آموزان کلاس در قالب یک اطاقک موقت به صورت مجزا از سایر کلاس‌ها تفکیک کند."^{۸۱} والدین دیگری توصیف کردند که فرزندش "در گوشه‌ای از کلاس درس به دور از سایر فعالیت‌ها قرار گرفته است. قرار گرفتن در مقابل دیوار در طول روز و اجازه نداشتن برای نشستن در کل روز."^{۸۲} وقتی که یک بچه به میزان زیادی از کلاس درس کنار گذاشته می‌شود آن‌ها زمان ارزشمند آموزش و فرصت برای پیشرفت در انواع مهارت‌های اجتماعی و روابط لازم برای کامل شدن و مشارکت با اعضای جامعه وقتی کودک در کلاس جدا شود یا به خاطر یک عمل انضباطی در یک سالن قرار گیرد. آن روز جزو تدریس محسوب نمی‌شود و فقط بار منفی به کلاس تحمیل می‌کند. چندین والدین گزارش کرده‌اند که به اعتقاد آن‌ها فرزندشان "می‌تواند در صورت شناخت ویژگی‌ها و عملکردش در مدرسه به جای اعمال تادیب و انضباط کار کرد بهتری داشته باشد."^{۸۳}

درحالی که داشتن دستیار معلم که در خدمت به دانش‌آموز قرار می‌گیرد ممکن است نقش حامی‌را برایش داشته باشد. در مورد دیگران داشتن یک دستیار به عنوان یک منع هم برای آموزش‌های باکیفیت و همچنین ورود به جامعه تلقی می‌شود. یکی از والدین گزارش داد: "من احساس کردم که فرزندم خیلی به آن احتیاج ندارد (دستیار)، و به معلم اجازه می‌داد که برای تدریس خودشان را وقف او نکنند. ما از او خواستیم که در انتخاب دستیار استقلال عمل داشته باشد."^{۸۴} فرد بالغ دیگری که در خدمت دانش‌آموز قرار می‌گیرد، مخصوصاً دانش‌آموزانی که وارد دبیرستان می‌شوند، مانعی برای تعامل با همسالان محسوب می‌شوند. شواهد اندکی در مورد حمایت قدر و منزلت تک تک دستیاران در بهبود مشارکت یا عملکرد دانش‌آموزان دارای معلولیت وجود دارد. در مقابل، گیانگر کو^۱ گزارش می‌کند:

^۱ Giangreco

میزان قابل توجهی از داده‌ها وجود دارد که نشان می‌دهد عدم اعتماد به نفس بر کارفرمایان می‌تواند به طیف گسترده‌ای از اثرات مضر غیر عمدی، همانند وابستگی ناسالم، بدنام‌سازی و دخالت در شغل معلمان و دخالت در تعاملات همسالان منجر شود.^{۸۵}

بعلاوه، آزاد، لوک، داونی، ایکسای و ماندل^۱ دریافتند که دستیاران مخصوص کودک فقط در حمایت یا آموزش برای ۵۷٪ از زمان کلاس استخدام شده بودند.^{۸۶}

^۱ Azad, Locke, Downey, Xie and Mandell

مبنای تحقیق: چرا دانش آموزان دارای معلولیت را شامل می‌شود؟

فصل ۵:

درست همانطور که قانون، آموزش ویژه را به عنوان یک جایگاه تعریف نمی‌کند بلکه تا حدی نسبت به پیکربندی خدمات و پشتیبانی‌هایی که در IEP دانش آموز تعریف شده است، فراگیری یک جایگاه نیست، بلکه یک رویکرد

نظام مند برای نظارت کردن بر یادگیری منحصر به فرد و تعامل‌های اجتماعی دانش آموز در همان چهارچوب آموزشی و محیط‌های طراحی شده برای کل انجمن مدرسه محسوب می‌شود. اسکرتیک، سایلور و گی^۱ آموزش فراگیر را به عنوان سیستمی از پشتیبانی‌ها برای رفع نیازهای جانبی دانش آموزان تعریف می‌کنند.^{۸۷} آرتیلز و کوزسکی^۲ آموزش فراگیر را به عنوان "جنبش تساوی حقوق" توصیف می‌کنند که بوسیله پژوهش در آموزش و ارائه خدمات موثر حمایت می‌شوند و بر روی برابری در بازسازی کل مدرسه برای ساختن جامعه‌ی مدرسه تمرکز می‌کند که تمام دانش آموزانش گرامی‌انگاشته می‌شوند.^{۸۸} اولسون، لکو و رابرتس^۳،^{۸۹} فراگیری را به عنوان فرهنگ مدرسه تعریف می‌کنند که در آن معلمان مسئولیت‌های آموزشی را با یکدیگر سهیم می‌شوند، در گروه‌های آموزشی همکاری می‌کنند و باور دارند که کلاس‌های آموزش عمومی و سایر زمینه‌ها برای همه دانش آموزان مناسب‌ترین گزینه محسوب می‌شود. فرهنگ این مدرسه، دانش آموزان معلول در فعالیتهای آموزشی یکسان همانند همسالان خود با همه قابلیت‌ها

^۱ Skritic, Sailor & GeeHI,c

^۲ Artiles & Kozlesky

^۳ Olson, Leko & Roberts

شرکت می‌کنند و از نظر همسالان غیر معلولشان به دیده‌ی مثبت قضاوت می‌شوند. مک لسکی، والدرون، اسپونر و آگزیین^{۹۰} مدارس فراگیر را به عنوان مکان‌هایی توصیف می‌کنند که دانش آموزان در کلاس‌ها و مدرسه‌های یکسان همانند همسالان خود قرار می‌گیرند. و "مشارکت کنندگان ارزشمند و فعال محسوب می‌شوند و در آنجا به آن‌ها کمک‌های لازم برای موفقیت در فعالیت‌های علمی، اجتماعی و فوق برنامه مدرسه ارائه می‌شود."^{۹۱} نمونه‌هایی از نوع تعامل‌های جایگذاری در نظر گرفته شده توسط این نویسندگان را می‌توان در فیلم‌های ساخته شده توسط مرکز 'SWLFT' مانند فیلم گرفته شده از دان حبیب^۲ در مدارس اورگان، می‌سی‌سیپی و مریلند مشاهده کرد.^{۹۲} در این ویدئوها، دانش آموزان با تفاوت‌های گوناگون از جمله ناتوانی‌های جسمی و روحی پیچیده در کنار همسالان داخل کلاس‌های معمولی دیده می‌شوند.

مزایایی برای دانش آموزان معلول

داده‌ها به ما نشان می‌دهد که وقتی دانش آموزان به صورت فراگیر پذیرفته شوند، آن‌ها به برنامه درسی عمومی و آموزش‌های موثر بیشتر دسترسی پیدا می‌کنند. بالاترین رتبه‌ها را در عملکردهای تحصیلی بدست می‌آورند و نتایج اجتماعی و رفتاری بهتری کسب می‌کنند.^{۹۳} نتایج بهتر اجتماعی و رفتاری.^{۹۳} بعلاوه، هنگام تحصیل در کلاس‌های فراگیر، همسالان فاقد معلولیت در برگیرنده کلاس درس، تجارب این و آن، همسالان فاقد معلولیت تاثیر مثبت و اجتماعی یا در حداقل نبود تاثیر منفی در پیشرفت تحصیلی.^{۹۴} از سال ۱۹۹۰، مطالعات تحقیقاتی مزایای مختلفی برای دانش آموزان با معلولیت ذهنی و پیشرفت ناتوانی که در مدارس کلاس‌های آموزش عمومی تحصیل می‌کنند. از مزایای عضویت و مشارکت می‌توان به افزایش تعامل اجتماعی،^{۹۵} بهبود ارتباطات،^{۹۶} مهارت بیان و مهارت سوادآموزی،^{۹۷} دوستی رضایت بخش و متنوع،^{۹۸} سطح تعامل اجتماعی بالاتر با همسالان بدون معلولیت،^{۹۹} رفتار مخمل کمتر،^{۱۰۰} و شایستگی اجتماعی بیشتر اشاره کرد.^{۱۰۱} مطالعات انتقال طولی ملی نتایج ۱۱۰۰۰ دانش آموزان با طیف وسیعی از معلولیت‌ها را بررسی کرد و دریافت که زمان بیشتری که در یک کلاس آموزش عمومی‌سپری می‌شود با (الف) غیبت کمتر در مدرسه (ب) رفتار مخمل کمتر، و (ج) نتایج بهتر بعد از دبیرستان در زمینه اشتغال و زندگی مستقل.^{۱۰۲}

^۱ McLeski, Waldorn, Spooner & Algozzine

^۲ Dan Habib

اگرچه دانش آموزان دارای نیازهای پشتیبانی گسترده (مانند دانش آموزان دارای معلولیت ذهنی، معلولیت‌های چند گانه، اوتیسم از مدارس جداگانه با بالاترین رتبه برخوردار هستند، تحقیقات نشان می‌دهد که این دانش آموزان هنگامی که در ساختار آموزش عمومی قرار می‌گیرند، مزایای تحصیلی بیشتری به ویژه افزایش مهارت‌های سوادآموزی را کسب می‌کنند.^{۱۰۲} هه هیر^۱ و همکاران، چندین مطالعات را شرح می‌دهند که نشان دهنده پیشرفت قابل توجه دانش آموزان معلول است که نیاز به پشتیبانی گسترده در زمینه‌های زبان و ریاضی دارند در حالی که بخش بیشتری از روز خود را در کلاس‌های آموزش عمومی گذرانده اند.

در کنار همسالان غیرمعلول گذرند...با کسانی مقایسه می‌شوند که بخش کمتری از زمان مدرسه خود را با همسالان غیرمعلول در کلاس‌های آموزش عمومی سپری کردند.^{۱۰۴}

مزایایی برای دانش آموزان غیرمعلول

یک مطالعه گسترده توسط والدرون، کول و ماجد^۲ نشان داد که دانش آموزان غیر معلول هنگام تعلیم در کلاس‌های آموزش عمومی با دانش آموزانی که ناتوانی‌های یادگیری داشتند و در همان محیط آموزشی شرکت می‌کردند. دستاوردهای قابل مقایسه و بیشتری را در ریاضی و خواندن کسب می‌کردند.^{۱۰۵} چند مورد مطالعه ی دیگر نیز تاثیر مثبتی بر پیشرفت تحصیلی همسالان غیر معلول هنگام تحصیل دانش آموزان معلول و غیر معلول در کنار یکدیگر نشان داده است.^{۱۰۶} یک بررسی جدید از تحقیقات بین المللی آشکار کرد که اکثریت قریب به اتفاق مطالعات انجام شده در ایالات متحده، استرالیا، کانادا و ایرلند تاثیر مثبت یا حداقل بدون تاثیر منفی بر پیشرفت تحصیلی، اجتماعی و فردی دانش آموزان غیر معلول هنگام تحصیل با همسالان دارای ناتوانی ذهنی، یادگیری با دیگر ناتوانی‌ها را نشان داده است.^{۱۰۷}

از دیگر مزایای یادگیری دانش آموزان غیر معلول در کلاس‌های آموزش عمومی به حمایت‌های گسترده نیاز دارند، می‌توان به کاهش هراس از اختلافات انسانی، افزایش آرامش و آگاهی از تفاوت‌ها، رشد در ادراک اجتماعی، پیشرفت خودانگاره، رشد اصول اخلاقی و اهمیت دادن به دوستی اشاره کرد.^{۱۰۸} معلمان، والدین و مربیان نیز معتقدند که فواید تحصیل دانش آموزان غیر معلول با همسالانی که نیازهای حمایتی گسترده ای دارند با ایجاد همدلی بیشتر، آگاهی بیشتر

^۱ Hehir

^۲ Waldorn, cole & Majd

و تحمل تفاوت‌ها، یادگرفتن کمک به دیگران و کسب مهارت‌های خاص (مثلا زبان اشاره) همراه است.^{۱۰۹}

فرصت یادگیری: کلاس‌های ویژه در مقابل کلاس‌های معمولی

مطالعات اولیه، همانند مطالعاتی که توسط هلمستتر^۱ و همکاران شرح داده شد، نشان داد که آموزگاران در کلاس‌های آموزش عمومی در مقایسه با آموزگاران کلاس‌های ویژه، آموزش بیشتر، مقدار قابل مقایسه‌ای از زمان آموزشی و محتوای تحصیلی بیشتری را ارائه می‌دهند و له احتمال زیاد، در مقایسه با آموزگاران کلاس‌های آموزش ویژه از همسالان غیر معلول برای نیروی کمکی آموزش استفاده می‌کنند. آن‌ها هنگام مقایسه کلاس‌های آموزش ویژه در مقابل کلاس‌های آموزش معمولی در مدت زمان صرف شده در فعالیت‌های غیر آموزشی تفاوت معناداری یافتند در کلاس‌های آموزش ویژه ۵۸ درصد از زمان به آموزش اختصاص نمی‌یافت بر خلاف زمان غیرآموزشی که در آموزش عمومی، تنها ۳۵ درصد از زمان را به خود اختصاص داده بود.^{۱۱۰} در امتداد این مطالعات سوکوپ، ویمیر، باشینسکی و بویرد^۲ دریافتند دانش آموزانی که مدت زمان بیشتری را در کلاس‌های آموزش عمومی گذرانده اند نسبت به دانش آموزانی که سطح مشارکت پایینی در آموزش عمومی داشته اند، بیشتر وقت خود را بر روی معیارهای سطح پایه کار می‌کردند و به احتمال زیاد بیشترین دسترسی را به برنامه درسی عمومی داشتند.^{۱۱۱}

در تجزیه و تحلیل کلاس‌های خودمختار، کورت، بورن و لائو^۳ کلاس‌های آموزش ویژه را مؤثر در بررسی قرار دادند که جا دار بوده، متشکل از مربیان و غیرحرفه‌ای‌ها و از منابع کافی برخوردار بودند. علیرغم این حمایت‌ها و منابع، آن‌ها دریافتند که دانش آموزان مدت زمان خیلی کمی را صرف تعلیم و آموزش کردند. کمبود قابل ملاحظه از زمانی که دانش آموزان

و دستورالعمل‌های انجام شده در درجه اول توسط افراد غیر حرفه‌ای ارائه شده است. فرصت‌های اندک برای دانش آموزان جهت پاسخ به روش‌های آموزشی، سطح بالای حواس پرتی در کلاس، فقدان حمایت‌های ارتباطی برای دانش آموزان و کمبود آموزش‌های انفرادی وجود داشت.^{۱۱۲} در

^۱ Helmstetter

^۲ Soukup, Wehmeyer, Bashinsky & Boyaird

^۳ Kurth, Born & Love

مقابل، مک دونل، تورسون و مک کووی^۱ چهارچوب‌های آموزشی را بری دانش آموزان معلول و غیرمعلول در محیط آموزش عمومی مقایسه کردند. آن‌ها به این موضوع پیدا بردند که در محیط‌های آموزش عمومی دانش آموزان معلول ۱۳ برابر بیشتر از همسالان غیر معلول خود احتمال دارد که آموزش جهت دار منحصر به فرد را در طول کل فعالیت‌های کلاس دریافت کنند و ۲۳ برابر بیشتر احتمال دارد که هنگام تحصیل در کلاس‌های آموزش عمومی آموزش ۱:۱ را دریافت کنند.^{۱۱۳}

تحقیقات به طور مداوم تصویر دانش آموزان معلول را به صورت افرادی ترسیم می‌کند که در مکان‌های آموزش ویژه جداگانه تحصیل می‌کنند که از آموزش اندکی برخوردارند و فرصت‌های کمتری را برای یادگیری و استفاده از معلومات و مهارت‌ها در حین آموزش و سایر فعالیت‌های معنادار دارند.

^۱ McDonnel, Thorson & McQuivey

مبنای تحقیقاتی: راهبردهایی که باعث ارتقاء موثر آموزش فراگیر می‌شوند

فصل ۶:

همانطور که محققان تاثیر جایگاه آموزش فراگیر را بر روی دانش آموزان دارای معلولیت و بدون معلولیت مطالعه کرده اند، آن‌ها همچنین راهبردهای آموزشی را مورد بررسی قرار داده‌اند تا مشخص کنند چه عوامل و سیستم‌های سازمانی می‌توانند احتمالاً آموزش فراگیر را با گذشت زمان حفظ کنند. در زیر نمونه‌ای از شیوه‌های مبتنی بر تحقیق ارائه شده که شواهدی مبنی بر نتایج مثبت تحصیلی و یا رفتاری را برای همه دانش آموزان نشان می‌دهد، به ویژه آن‌هایی که احتمالاً به خاطر تفاوت‌شان از اکثر دانش آموزان به حاشیه رانده می‌شوند.

برنامه‌ی جهانی برای یادگیری

برنامه‌ی جهانی برای یادگیری (UDL) مجموعه‌ای از چهارچوب‌هایی است که برنامه‌ریزی آموزشی را با در نظر گرفتن موانع یادگیری موجود در دانش آموز جهت درک موانع موجود در برنامه درسی تغییر جهت می‌دهد که برای انواع نیازهای یادگیری دانش آموزان در یک جامعه مدرسه طراحی نشده است. UDL نقش معلم را به عنوان یک طراح متفکر محیط کلاس، دوره تحصیلات، آموزش و مطالب به منظور حذف یا کاهش موانع قوی برای یادگیری مجدداً تجسم می‌کند. تحقیق بر روی UDL برای رفع نیازهای همه دانش آموزان وعده داده است. نلسون و

جانسون^۱ مطالعات مربوط به انواع راهبردهای UDL را توصیف می‌کنند که یادگیری تحصیلی را برای دانش آموزان معلول تسهیل می‌کند.^{۱۱۴}

یادگیری مشارکتی

یادگیری مشارکتی، دانش آموزان را ملزم به همکاری با همسالان خود برای رسیدن به هدف مشترک یا عمومی در یک کلاس درس می‌کند. این هدف از طریق وابستگی متقابل بین همه اعضای گروه به جای کار کردن جداگانه حاصل می‌شود. بسیاری از مطالعات اولیه (به عنوان مثال، سالوین^۲ ۱۹۸۴) دریافتند که یادگیری مشارکتی تاثیر مثبتی بر پیشرفت دانش آموزان دارد، همچنین باعث افزایش پذیرش اجتماعی و دوستی در بین دانش آموزان معلول و همسالان بدون معلولیتشان می‌شود.^{۱۱۵} اخیرا کولپند و کوسبی^۳ گزارش داده اند که راهبردهای یادگیری مشارکتی در بهبود مهارت‌های تحصیلی و اجتماعی برای دانش آموزان دارای ناتوانی ذهنی موثر بوده است، در حالی که هیچ تاثیر منفی براب دانش آموزان فاقد IEP نداشته است.^{۱۱۶} قابل توجه است که کاستون-تئوهاریس، تئوهاریس، اورساتی و کوزیر^۴ دریافتند که در کلاس‌های خودمختار فرصت کمی برای ایجاد یادگیری مشارکتی وجود دارد.^{۱۱۷}

آموزش تمایز یافته

آموزش تمایز یافته فذآیندی برای تدریس دانش آموزان با توانایی‌های متفاوت در یک کلاس یکسان جهت به حداکثر رساندن رشد و موفقیت فردی دانش آموز به وسیله تلاقی با سطح مهارت‌های فعلی هر دانش آموز به جای انتظار داشتن از دانش آموزان برای رسیدن به برنامه محسوب می‌شود.^{۱۱۸} هوبنر^۵ گزارش می‌دهد که کالبد در حال توسعه ی تحقیقات، نتایج مثبتی را برای آموزش متمیز در کلاس‌های با استعداد گوناگون نشان می‌دهد و به مطالعات متعددی استناد می‌کند که فواید تمایز را برای فراگیران با توانایی‌های مختلف تایید می‌کند.^{۱۱۹} برای مثال،

^۱ Nelson & Johnson

^۲ Slavin

^۳ Copeland & Cosbey

^۴ Causton-Theoharis, Theoharis, Orsati & Cosier

^۵ Huebner

باوم گارتنر، لیپوسکی و راش استفاده از تمایز را ارزیابی می کنند، از جمله می توان به گروه بندی منعطف، انتخاب دانش آموزان در انجام وظایف یادگیری، زمان خود انتخابی برای خواندن و دسترسی به متن های درسی متنوع در برنامه جهت پیشرفت در واندن در میان دانش آموزان مقطع ابتدایی و راهنمایی اشاره کرد. همه دانش آموزان مهارت های رمز گشایی، واج شناسی و درک مطلب خود را بهبود بخشیدند و نگرششان در مورد خواندن و توانایی های خود بهتر شد.^{۱۲۰}

تصمیمات آموزشی مبتنی بر داد

بخش مهمی از هر برنامه درسی و آموزشی، استفاده مناسب از داده های دانش آموزان برای آگاهی بخشی آموزش جهت ارتقاء یادگیری است. ارزیابی های سازنده معمولاً نتایجی هستند که دانش یا مهارت دانش آموزان را نشان می دهد و وسیله ای برای مشارکت دانش آموزان در ارزیابی یادگیری خودشان به شمار می رود. ارزیابی خلاصه شده، عملکرد و پیشرفت دانش آموزان را با یک معیار یا استاندارد مقایسه می کند. از آن جا که معلمان و مدارس خط مشی مربوط به آزمون دانش آموزان و ارزیابی عملکرد را تعیین می کنند، هدف این است که دانش آموزان دارای معلولیت-حتی دانش آموزان با نیازهای حمایتی گسترده- نه تنها به محتوای مشابه همسالان خود دسترسی پیدا می کنند بلکه در یک سیستم ارزیابی شرکت می کنند که برای آنها طراحی شده تا دانش و مهارت هایشان را نشان دهند. گروه های مدرسه با هم همکاری می کنند و برای شناسایی چگونگی برنامه ریزی مداخلات و حمایت از فراگیرانی که از نظر تحصیلی، رفتاری، اجتماعی و عاطفی درگیرند، داده ها را تجزیه و تحلیل می کنند.

مداخلات و حمایت ها از رفتار مثبت

یکی از مهم ترین دلایل تفکیک دانش آموزان، مقوله ی رفتار است که در آموزش یا یادگیری تداخل ایجاد می کند و یا تهدیدی برای آسیب رساندن به یک یا چند دانش آموز است. اگر رفتار دانش آموز یادگیری خود یا دیگران را مختل کند آن دانش آموز در معرض خطر حذف، تعلیق، اخراج یا گنجانده شدن در یک محیط آموزشی جایگزین قرار می گیرد. مداخلات و حمایت های از رفتار مثبت (PBIS) یک رویکرد کنش گرا و مثبت در سطح مدرسه برای آموزش رفتارهای مناسب اجتماعی و درک پیامدهای مربوط به رفتارهای مسئله ساز است و همچنین نشان داده

^۱ Baumgartner, Lipowski & Rosh

است که باعث کاهش رفتار مسئله آفرین و خطر حذف می‌شود.^{۱۲۱} انواع راهبردهای حایتی و پاسخ به رفتار دانش آموز با استفاده از داده‌ها برای تعیین مداخلات رفتاری مناسب و ایجاد یک رویکرد عادلانه انضباطی در مدرسه را می‌توان در وب سایت PBIS به نشانی www.pbis.org مشاهده کرد. علاوه بر مداخلات و حمایت‌ها از رفتار مثبت طراحی شده در سطح مدرسه و به صورت فردی^{۱۲۲} به عنوان وسیله ای برای بازداشتن از رفتار مسئله آمیز و آموزش رفتار اجتماعی مناسب، حرکتی در جهت معطوف شدن به تمرکز بر رفتار انضباطی با عواقب تنبیهی برای کمک به دانش آموزان در درک تاثیر رفتار آن‌ها وجود دارد. روش‌های ترمیم کننده (RP) یا عدالت ترمیمی (RJ) بر اهمیت روابط مثبت در مدرسه به عنوان یک جامعه تاکید دارد. با دید منطقی می‌توان دریافت که این رویکردها هنگام ادغام با فلسفه ی کلی مدرسه بهتر عمل می‌کنند و پتانسیل بهبود رفتار و روابط بین دانش آموزان و همچنین روابط بین معلمان را دارند.^{۱۲۳} PBIS و RP با همدیگر، از پتانسیل کاهش سطح حذف‌های انضباطی برخوردارند و دانش آموزان را به مشارکت و فعالیت در امور مدرسه ترغیب می‌کنند.

یادگیری به کمک همسالان

مداخلات حمایتی همسالان یک جایگزین موثر برای الگوهای حمایتی سنتی نیمه حرفه ای است.^{۱۲۴} مشارکت همسالان در روابط استاد راهنما یا مربی می‌تواند نتایج مثبتی برای دانش آموزان معلول و غیر معلول داشته باشد. به نظر می‌رود که الگوهای استاد راهنما بودن همسالان در سطح کلاس منجر به افزایش دستاوردهای تحصیلی و اجتماعی برای دانش آموزان معلول و غیر معلول شود.^{۱۲۵} یک استراتژی به شدت تحقیق شده و یادگیری به کمک همسالان (PAL)، متضمن نقش استاد راهنما بودن متقابل، فرصت‌های پاسخگویی و تجربه موفقیت، فعالیت‌های ساختاری و روش‌های تکمیلی در مهارت‌های تدریس شده در برنامه درسی می‌باشد. مطالعات و آزمایشات چندین ساله در مقیاس بزرگ، نشان داده است که PAL به بهبود در پیشرفت خواندن دانش آموزان سطح پایین، متوسط و سطح بالا از جمله افراد معلول منجر می‌شود.^{۱۲۶}

تعلیم مسئولیت پذیری فرهنگی

تدریس مسئولیت پذیری فرهنگی ایجاب می‌کند که مربیان برای اندوخته‌های فرهنگی و زبانی دانش آموزان قایل باشند و بر روی این درک بنا نهند به جای این که آن را به عنوان مانعی برای یادگیری تلقی کنند. معلمان با مسئولیت پذیری فرهنگی میراث و جهت گیری خود را بررسی

می کنند و از تجربیات و علایق فردی دانش آموزان به عنوان پایه ای استفاده می کنند که رشد یادگیری و مهارت دانش آموز را تسهیل می کند. همانطور که در انتشار اخیر از مرکز CEEDAR شرح داده شده است، مطالعات متعدد پژوهشی قدرت ترسیم فرهنگ، زبان یا جنبه دیگر هویتی آن ها (مانند ناتوانی) جهت یادگیری موضوعات تحصیلی و علمی را نشان می دهد.^{۱۲۷}

سیستم پشتیبانی چند لایه

در طی چند سال گذشته، تلاش ها برای اصلاح آموزش و پرورش توصیه به پاسخگویی (RTI) و سیستم های PBIS می کند تا بتواند نیازهای یادگیری پیچیده اجتماعی، عاطفی، رفتاری و تحصیلی طیف گسترده ای از فراگیران را برطرف سازد.^{۱۲۸} چنین سیستم یکپارچه ای بر ارزش درونی خدمات آموزش عمومی، در یک سیستم پشتیبانی چند لایه (MTSS) تاکید می کند تا مداخلات خاص مورد نیاز برای تلاش و مبارزه دانش آموزان را در مدل تصمیم گیری بر پایه داده های اعلام شده تعیین کند. این سیستم متوجه دانش آوزانی است که با نیازهای تحصیلی دست و پنجه نرم کنند، دانش آموزان معلول، آنهایی که زبان اولشان انگلیسی نیست، دانش آموزان با پیشینه های متفاوت از اکثریت گروه های خانواده و معلمان در جامعه مدرسه و دانش آموزانی که در فقر زندگی می کنند و ممکن است دسترسی کمتری به منابع داشته باشند. MTSS مستلزم این است که مدیران، کارمندان منطقه، معلمان کلاس و مربیان متخصص با یکدیگر در یک فرهنگ منسجم و تعاونی با مسئولیت های مشترک برای همه فراگیران کار کنند.^{۱۲۹} در یک رویکرد MTSS، دانش آموزان معلول به انواع مداخلات تحصیلی و رفتاری در کنار همسالان غیر معلول خود دسترسی دارند و حذف آموزش اختصاصی ویژه برای رفع نیازهای آموزش ویژه مرتبط با معلولیت پیشنهاد می شود.

یافته‌ها و توصیه‌ها

یافته‌ها

سیاست‌ها

فصل ۷:

تغییرات و تحرکات خیلی کمی در جهت تحقق دستورالعمل IDEA و ورود به سیستم LRE با گذشت

زمان وجود داشته است

اثر بخشی

خدمات آموزش فراگیر از خدمات آموزش ویژه جداگانه موثرتر است.

- هنگامی که دانش آموزان در آموزش عمومی قرار می‌گیرند، آن‌ها بیشتر به برنامه درسی عمومی و روش‌های آموزشی موثر دسترسی دارند، با سرعت بالاتری به عملکردهای تحصیلی دست پیدا می‌کنند و نتایج اجتماعی و رفتاری بهتری را کسب می‌کنند.
- هنگامی که در کلاس‌های "فراگیر" تحصیل می‌کنند، تجربیات همسالان غیر معلول هیچ اثر منفی نمی‌گذارد و برخی مطالعات نشان می‌دهند که تجربیات همسالان بدون معلولیت تاثیر مثبت علمی و اجتماعی دارد.
- محیط‌های آموزش ویژه جداگانه آموزش کمتری را ارائه می‌دهند، فرصت‌های کمتری برای یادگیری و استفاده از دانشو مهارت در طول آموزش و سایر فعالیت‌های معنیدار دارند.

جمعیتی

میزان محدودیت مکان‌ها تحت تاثیر جایی است که دانش آموزان در آن زندگی می‌کنند: ایالت‌های مناطق شهری محدودتر از مناطق روستایی هستند، ایالت‌های ساحل شرقی و غربی محدودتر هستند. علاوه بر این، مناطقی که بیشترین ثبت نام را دارند به طور متناسب تعداد کمتری از دانش آموزان در محیط‌های آموزش عمومی را دارا هستند.

ناتوانی

دانش آموزان دارای ناتوانی‌های خاص احتمالاً بیشتر در کلاس‌های جداگانه تعلیم داده شده اند و شایع ترین محیط برای دانش آموزان دارای ناتوانی ذهنی و چندگانه، کلاس‌های آموزش ویژه جداگونه بود. در حالی که مکان‌های فراگیر با گذشت زمان افزایش یافته است، در طی ۱۰ سال گذشته در شیوه‌های جایگذاری برای دانش آموزان دارای ناتوانی‌های ذهنی و چند گانه تغییری ایجاد نشده است.

نژاد

دانش آموزان سفید پوست و دانش آموزان بومی‌آمریکایی همچنان بیشتر از دانش آموزان آمریکایی آفریقایی تبار، دانش آموزان آسیایی و افراد اهل جزایر اقیانوس آرام نظیرهاوایی در کلاس‌های آموزش عمومی قرار می‌گیرند.

پاسخ ED

با وجود روش‌های تعیین پیچیده و الزامات گزارش دهی گسترده برای ایالت‌ها،

ED مسئولیت عدم موفقیت ایالت‌ها در اجرای الزامات LRE از IDEA را بر عهده نمی‌گیرد.

- در حالی که الزامات LRE باید مدارس را به سوی اتخاذ تصمیمات عینی بر اساس داده‌ها سوق دهد، به نظر نمی‌رسد این روند، با توجه به تغییر در الگوهای قرارگیری در ایالات، تفکیک نامتناسب دانش آموزان دارای معلولیت خاص (به عنوان مثال، اوتیسم و ناتوانی‌های ذهنی) و تفکیک نامتناسب دانش آموزان رنگین پوست (از لحاظ نژاد و ناتوانی صورت پذیرد، همان گونه که در این گزارش ذکر شده است. علاوه بر این، ED راهنمایی، انگیزه و

محدودیت کافی برای ایالت‌هایی که همچنان به تفکیک متناسب دانش آموزان معلول در گذر زمان ادامه می‌دهند، ارائه نمی‌کند.

توصیه‌ها

توصیه‌هایی برای کنگره

۱. تخصیص بودجه کامل IDEA برای تامین هزینه‌های آموزشی دانش آموزان معلول جهت اطمینان حاصل شدن از مشارکت و یادگیری کامل بر اساس دسترسی به پشتیبانی‌ها و خدمات ضروری.
۲. تاکید بر انتظارات آموزش فراگیر در توسعه کلیه برنامه‌های بودجه. تقویت انتظارات برای مشارکت کامل دانش آموزان معلول در محیط‌ها و فعالیت‌های آموزش عمومی با همسالان غیر معلول خود.
۳. صدور مجوز و تخصیص بودجه مناسب برای سیستم‌های رقابتی... تغییر کمک هزینه‌ها برای ایجاد ظرفیت‌های دولتی و محلی به منظور پیاده سازی اصلاحات فراگیر و همه جانبه در کل مدرسه که نیازهای هر دانش آموز را با محوریت ارتقاء رویه‌های عادلانه و کاهش نتایج نامتناسب برطرف سازد.
۴. حفظ یا افزایش میزان بودجه برای اعتبارات IDEA جهت کمک‌های فنی و توزیع، آماده سازی کارندان، کمک‌های مالی برای توسعه کارمندان و تامین بودجه هدفمند برای الف) آماده سازی معلمان، مدیران و ارائه دهندگان خدمات مرتبط جهت اجرای موثر خدمات در سطح مدارس، خدمات مبتنی بر عدالت و ب) ایجاد ظرفیت‌های دولتی و محلی برای شیوه‌های آموزش فراگیر پایدار
۵. تخصیص بودجه هدفمند برای موسسه علوم آموزشی (IES) به منظور حمایت از تحقیقات جهت شناسایی و انتشار شیوه‌هایی که نتایج تحصیلی برای دانش آموزان معلول در محیط‌های فراگیر را بهبود می‌بخشد.

توصیه‌هایی برای وزارت آموزش و پرورش ایالات متحده:

۱. مشارکت در اجرای تهجمی‌تر و استفاده از اختیارات خود برای ندادن بدجه فدرال و مراجعه به وزارت دادگستری ایالات متحده (DOJ) برای اجرای عدم توافق با موافقت نامه LRE از IDEA طبق مجوز IDEA.
۲. در حضور تحقیقات معاصر که نتایج بهبود یافته را هنگام تحصیلی دانش آموزان در محیط‌های فراگیر با آموزش مبتنی بر شواهد و سیستم‌های سازمانی نشان می‌دهد مجموعه داده‌ها را در مدت زمانی که دانش آموزان در آموزش عمومی و در مکان استقرار دانش آموز می‌گذرانند، حفظ می‌کند.
۳. تهیه بودجه برای مراکز کمک‌های فنی و توزیع، پروژه‌های آماده سازی کارمندان و کمک‌های مالی جهت توسعه کارمندان دولتی برای الف) آماده کردن معلمان، مدیران و ارائه دهندگان خدمات مرتبط جهت انجام خدمات موثر در سطح مدرسه مبتنی بر خدمات آموزشی عدالت محور و ب) ایجاد ظرفیت‌های دولتی و محلی برای شیوه‌های آموزش فراگیر پایدار.
۴. تاکید بر انتظارات آموزش فراگیر در توسعه کلیه برنامه‌های بودجه. تقویت انتظارات برای مشارکت کامل دانش آموزان معلول در محیط‌ها و فعالیت‌های آموزش عمومی با همسالان غیر معلول خود.
۵. تخصیص فرصت‌های تامین بودجه که منجر به آشکار کردن نمونه ای مکان‌ها شود در حالی که می‌تواند به الگوهای ملی برای هم‌تاسازی استفاده شود. یک لیست کوتاه از نمونه شیوه‌های مبتنی بر مدرسه، هدایت منطقه و مدارک شامل این موارد است:
 - طرح ریزی جهانی برای چهارچوب‌های یادگیری (UCD): حمایت و آموزش معلمان برای درک و به کارگیری اصول UDL به عنوان بخشی از هسته آموزشی.
 - سیستم پشتیبانی چند لایه (MTSS): پشتیبانی از ایالات و مناطق در زمینه توسعه شیوه‌های نظام مند شامل غربال‌گیری جهانی برای مخاطرات علمی، رفتاری و سلامت روانی همراه با مداخلات آگاهانه توسعه یافته و انتخابی مشترک در یک جامعه مدرسه. این قضیه منجر به ایجاد فرصت‌هایی برای آموزش منحصر به فرد طراحی شده جهت رفع نیازهای فردی دانش آموز برای همه دانش آموزان با برچسب‌های معلولیت و بدون معلولیت می‌شود.

- آموزش مسئولیت‌پذیری فرهنگی: با تعهد به افزایش و حفظ صلاحیت معلمان در خدمت به اقشار مختلف دانش‌آموزان و خانواده‌ها، ایالت‌ها باید توسعه حرفه‌ای و برنامه‌ریزی عملی را بر اساس خود ارزیابی‌های منطقه ارائه دهند.
- یادگیری تعاونی، گروه‌بندی انعطاف‌پذیر و همکاری: افزایش صلاحیت‌های آموزشی برای قادر ساختن معلمان عمومی و متخصص جهت برنامه‌ریزی مشترک و ارائه آموزش بر اساس عملکرد دانش‌آموز و افزایش فرصت‌ها برای آموزش گروه‌های کوچک که از یادگیری ناهمگن دستیار هم‌سال هم پشتیبانی می‌کند.

توصیه‌هایی برای وزارت آموزش و پرورش ایالات متحده: ادامه دارد

۱. تجزیه و تحلیل داده‌های ایالتی بر اساس معلولیت، قومیت و سایر جمعیت‌های موجود جهت مشخص شدن مکان‌هایی که زیرگروه‌های دانش‌آموزان معلول در محیط‌های بیشتر تفکیک شده قرار دارند:

الف) تهیه و انتشار گسترده گزارشات داده‌های تفکیک شده به روش بموقع (برای سل تحصیلی قبل) بر اساس برچسب معلولیت، نژاد و نابرابری‌های جمعیتی و جغرافیایی

ب) ملزم ساختن ایالت در رسیدگی به شیوه‌های جداسازی محل قرارگیری و ارائه کمک‌های فنی و ایجاد انگیزه در دولت‌ها جهت حذف برنامه‌های گروهی بر اساس برچسب‌ها.
۲. توسعه و پخش منبع راهنمایی شیوه‌های مبتنی بر ششواهد که باعث افزایش دسترسی به برنامه درسی عمومی می‌شود و حمایت از دانش‌آموزان، از جمله دانش‌آموزان دارای معلولیت‌های ذهنی و رشدی تا بتوانند به طور کامل با همسالان غیر معلول در محیط‌های فراگیر شرکت کنند. گسترش و انتشار رهنمودها برای برنامه‌های آمادگی معلمان با تاکید بر توسعه صلاحیت‌های عمومی و ویژه مربیان جهت ارائه آموزش مشترک و ارزیابی برای همه دانش‌آموزان، از جمله دانش‌آموزان معلول لحاظ کردن دانش و نمونه‌هایی از برنامه‌های آمادگی معلمان و مدیران برای افزایش ظرفیت مدرسه به منظور ارائه ساختارهای حمایتی مثبت در زمینه تحصیلی و رفتار دانش‌آموز در سطح مدرسه، از جمله رویکرد مثبت و بازدارنده از رفتار مسئله‌آمیز است.

۳. ملزم کردن تخصیص بودجه برای کمک هزینه تحقیقاتی (به عنوان مثال، از طریق IES) مربوط به آموزش دانش آموزان معلول که باید در محیط‌های آموزش عمومی انجام شود و به نتایج بهبود یافته در محیط‌های فراگیر رسیدگی کند.