نقش معاون آموزش ابتدایی در توسعه آموزش فراگیر و حمایت از دانش‌آموزان دارای تفاوت‌های فردی

زهرا سرداری
کارشناسی زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه پیام نور اردبیل

MDOI-02-2026.0536
MNR-457-2-967F5B

آموزش فراگیر به‌عنوان یکی از محوری‌ترین رویکردهای نوین در نظام‌های آموزشی معاصر، بر پذیرش و حمایت از تمامی دانش‌آموزان با تفاوت‌های فردی در محیط‌های آموزشی عادی تأکید دارد. در این میان، معاون آموزش ابتدایی به‌عنوان یک مدیر میانی تأثیرگذار، نقشی محوری در ترجمه سیاست‌های کلان آموزشی به اقدامات عملی در سطح مدارس ایفا می‌کند. این مقاله با هدف تبیین و تحلیل نقش‌های چندگانه معاون آموزش ابتدایی در توسعه آموزش فراگیر و حمایت از دانش‌آموزان دارای تفاوت‌های فردی تدوین شده است. روش تحقیق این مقاله تحلیلی-توصیفی و مبتنی بر مطالعات کتابخانه‌ای و بررسی مقالات معتبر داخلی و بین‌المللی است. یافته‌ها نشان می‌دهد که معاون آموزش ابتدایی در حوزه‌های سیاست‌گذاری، نظارت، توانمندسازی معلمان، مشاوره و فرهنگ‌سازی نقش‌های مؤثری دارد؛ اما موانع ساختاری، فرهنگی و آموزشی متعددی اجرای کامل این نقش‌ها را با چالش مواجه می‌سازد. در پایان، راهکارهایی نظیر بازتعریف شرح وظایف، توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای، استقرار نظام داده‌محور، مداخله زودهنگام و بهره‌گیری از تجربیات موفق بین‌المللی برای ارتقای این نقش پیشنهاد می‌شود.

کلیدواژه‌ها: آموزش فراگیر، تفاوت‌های فردی، معاون آموزش ابتدایی، توانمندسازی معلمان، مدیریت آموزشی، دانش‌آموزان با نیازهای ویژه

The Role of the Elementary Vice Principal in Developing Inclusive Education and Supporting Students with Individual Differences

Zahra Sardari
Bachelor of Persian Language and Literature, Payame Noor University of Ardabil

Abstract:

Inclusive education, as one of the most central contemporary approaches in modern educational systems, emphasizes the acceptance and support of all students with individual differences within mainstream learning environments. In this context, the elementary vice principal serving as an influential middle manager plays a pivotal role in translating broad educational policies into practical interventions at the school level. This paper aims to explain and analyze the multiple roles of the elementary vice principal in developing inclusive education and supporting students with individual differences. The research methodology is analytical-descriptive, grounded in library studies and a review of credible domestic and international scholarly sources. The findings indicate that the elementary vice principal holds effective roles across the domains of policy implementation, supervision, teacher empowerment, advisory support, and the cultivation of an inclusive school culture. Nevertheless, numerous structural, cultural, and pedagogical barriers continue to challenge the full realization of these roles. In conclusion, several recommendations are proposed to enhance this function, including the redefinition of role responsibilities, the development of professional competencies, the establishment of a data-driven monitoring system, early intervention strategies, and the incorporation of successful international experiences.

Keywords: inclusive education, individual differences, elementary vice principal, teacher empowerment, educational management, students with special needs

مقدمه

نظام‌های آموزشی در سراسر جهان با چالش بنیادینی روبه‌رو هستند که ریشه در تنوع ذاتی میان فراگیران دارد. هر دانش‌آموزی با مجموعه‌ای منحصربه‌فرد از توانایی‌ها، سرعت یادگیری، سبک‌های شناختی، پیشینه فرهنگی و نیازهای عاطفی به مدرسه وارد می‌شود. نظام آموزش ابتدایی به‌عنوان نخستین و حساس‌ترین مرحله رسمی تعلیم‌وتربیت، بیش

از هر دوره دیگری با این گستردگی تفاوت‌ها دست‌وپنجه نرم می‌کند؛ زیرا در این مرحله، پایه‌های اساسی باور دانش‌آموز به توانایی خود، انگیزه درونی برای یادگیری و احساس تعلق به محیط آموزشی شکل می‌گیرد. اگر نظام آموزشی در این دوره نتواند با این تفاوت‌ها به شکل علمی و حرفه‌ای تعامل سازنده داشته باشد، پیامدهای آن در تمامی دوره‌های بعدی تحصیل و حتی در زندگی اجتماعی و شغلی فرد نمودار می‌شود. رویکرد سنتی آموزش که فراگیران را همسان فرض می‌کرد و برنامه درسی یکپارچه را برای همه اجرا می‌کرد، دیگر پاسخگوی نیازهای واقعی کلاس‌های درس امروز نیست. پژوهش‌های گسترده در حوزه روان‌شناسی تربیتی و علوم اعصاب شناختی نشان داده‌اند که تفاوت‌های فردی نه یک استثنا، بلکه قاعده غالب در هر گروه از فراگیران است. این واقعیت ایجاب می‌کند که سازوکارهای مدیریت آموزشی در سطح مدارس ابتدایی به‌گونه‌ای بازآرایی شوند که بتوانند این تنوع را نه به‌مثابه مانع، بلکه به‌مثابه فرصت در نظر بگیرند. در این میان، معاون آموزش ابتدایی به‌عنوان حلقه واسط میان سیاست‌گذاری کلان و اجرای میدانی، نقشی محوری در شکل‌دهی به تجربه واقعی دانش‌آموزان دارد. این جایگاه از یک‌سو به شناخت عمیق از مفاهیم علمی تفاوت‌های فردی نیاز دارد و از سوی دیگر مستلزم توانایی ترجمه این مفاهیم به راهکارهای عملی و قابل اجرا در فضای واقعی مدرسه است.

توجه به تفاوت‌های فردی در آموزش ابتدایی تنها یک دغدغه نظری نیست، بلکه یک ضرورت حقوقی، اخلاقی و تربیتی است که در اسناد بین‌المللی تعلیم‌وتربیت و قوانین ملی نظام آموزشی کشورمان مورد تأکید قرار گرفته است. اعلامیه‌های جهانی درباره آموزش برای همه و اسناد راهبردی یونسکو به‌صراحت بر حق هر کودک به بهره‌مندی از آموزشی متناسب با ویژگی‌های فردی‌اش تأکید دارند. این حق تنها در صورتی تحقق می‌یابد که نظام آموزشی از سطح کلان سیاست‌گذاری تا سطح خرد کلاس درس، ظرفیت پذیرش، شناسایی و پاسخ‌دهی به این تفاوت‌ها را داشته باشد. دوره ابتدایی از این منظر اهمیتی مضاعف دارد؛ زیرا ناکامی در شناسایی و حمایت از دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه یادگیری در این مرحله، منجر به تراکم مشکلات و پیچیده‌تر شدن آن‌ها در دوره‌های بعدی می‌شود. دانش‌آموزانی که به‌دلیل اختلالات یادگیری، تأخیر رشدی، ناتوانی‌های جسمی‌حرکتی یا حتی استعدادهای فوق‌معمول، از الگوی میانگین کلاس فاصله دارند، به حمایت‌های هدفمند و تخصصی نیاز دارند که تنها در قالب یک نظام آموزشی فراگیر و سازمان‌یافته قابل ارائه است. مدرسه‌ای که در آن معلم به‌تنهایی و بدون پشتیبانی مدیریتی مناسب، مسئولیت همه این گروه‌ها را بر عهده دارد، نه‌تنها ناکارآمد خواهد بود، بلکه فشار مضاعفی بر نیروی انسانی تحمیل می‌کند که سرانجام به کاهش کیفیت آموزش برای تمامی دانش‌آموزان می‌انجامد. بنابراین ضرورت توجه به تفاوت‌های فردی در آموزش ابتدایی نه از سر خیرخواهی، بلکه از سر تعهد ساختاری به تحقق عدالت آموزشی است که معاون آموزش ابتدایی را به یک بازیگر کلیدی و غیرقابل‌جایگزین در این فرآیند تبدیل می‌کند. بی‌توجهی به این جایگاه، به معنای پذیرش شکاف‌های فزاینده‌ای است که در نبود هماهنگی و راهبری مؤثر، بر کیفیت کلی نظام آموزش ابتدایی سایه می‌افکند.

این مقاله با هدف اصلی تبیین و تحلیل نقش‌های چندگانه معاون آموزش ابتدایی در توسعه آموزش فراگیر و حمایت از دانش‌آموزان دارای تفاوت‌های فردی تدوین شده است. اهداف جزئی‌تر این پژوهش عبارت‌اند از: شناسایی و دسته‌بندی نقش‌های عملیاتی معاون آموزش در قبال دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه؛ بررسی چالش‌های ساختاری، فرهنگی و آموزشی که توان ایفای این نقش‌ها را محدود می‌کند؛ و ارائه راهکارهای مبتنی بر شواهد پژوهشی برای ارتقای اثربخشی این جایگاه مدیریتی. در پیوند با این اهداف، مقاله به چهار سؤال محوری پاسخ می‌دهد: نخست، آموزش فراگیر در مبانی نظری معاصر چه تعریف و چه مؤلفه‌هایی دارد؟ دوم، معاون آموزش ابتدایی در ساختار رسمی نظام آموزشی از چه جایگاه و اختیاراتی برخوردار است؟ سوم، این مقام اداری‌تربیتی در حمایت از دانش‌آموزان با تفاوت‌های فردی در عمل چه نقش‌هایی ایفا می‌کند؟ چهارم، چه موانع و چه راهکارهایی برای تقویت این نقش‌ها قابل شناسایی است؟ بر این اساس، ساختار مقاله به‌گونه‌ای طراحی شده که از مبانی نظری آغاز می‌کند و با گذر از جایگاه سازمانی و نقش‌های عملیاتی، به چالش‌ها و راهکارها می‌رسد تا در پایان، پیشنهاداتی سیاستی و اجرایی ارائه دهد که هم برای پژوهشگران تربیتی و هم برای مدیران اجرایی نظام آموزشی سودمند باشد. این رویکرد جامع تلاش می‌کند شکافی را که میان ادبیات نظری آموزش فراگیر و واقعیت اجرایی آن در نظام آموزش ابتدایی ایران وجود دارد، با تکیه بر تحلیل منابع معتبر داخلی و مقایسه با تجربیات بین‌المللی پُر کند.

پیشینه پژوهش در حوزه آموزش فراگیر و تفاوت‌های فردی از دهه‌های گذشته تاکنون مسیری پرفراز و نشیب داشته است. در سطح بین‌المللی، موج نخست توجه به آموزش دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه با رویکرد یکپارچه‌سازی آغاز شد؛ رویکردی که هنوز بر جداسازی فیزیکی تأکید داشت و صرفاً حضور این دانش‌آموزان در مدارس عادی را هدف قرار می‌داد. اما با گذر زمان و انباشت شواهد پژوهشی، مفهوم فراگیری جای یکپارچه‌سازی را گرفت؛ مفهومی که بر تغییر محیط و ساختار آموزشی برای پاسخگویی به نیازهای همه دانش‌آموزان تأکید داشت. در ایران، پژوهش‌های انجام‌شده در دهه‌های اخیر عمدتاً بر دو محور متمرکز بوده‌اند: نخست، بررسی نگرش معلمان نسبت به آموزش فراگیر و شناسایی موانع اجرای آن در مدارس عادی؛ دوم، ارزیابی وضعیت دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های خاص در نظام آموزشی. با این حال، خلأ پژوهشی آشکاری در حوزه نقش مدیران میانی و به‌ویژه معاون آموزش ابتدایی در این فرآیند وجود دارد. بیشتر مطالعاتی که به مدیریت آموزشی در ارتباط با آموزش فراگیر پرداخته‌اند، بر نقش مدیر مدرسه تمرکز داشته‌اند و معاون آموزش ابتدایی به‌عنوان یک نقش مستقل و تأثیرگذار در سطح ناحیه و منطقه آموزشی کمتر مورد توجه قرار گرفته است. این مقاله با آگاهی از این خلأ تلاش می‌کند با تکیه بر ادبیات نظری روزآمد، اسناد سیاستی موجود و تجربیات مقایسه‌ای از کشورهای پیشرو در حوزه آموزش فراگیر، درک جامع‌تری از این نقش ارائه دهد و زمینه‌ساز پژوهش‌های میدانی آتی در این حوزه شود.

مبانی نظری آموزش فراگیر و تفاوت‌های فردی

آموزش فراگیر در سیر تحول مفهومی خود از یک رویکرد صرفاً رفاهی به یک چارچوب نظری پیچیده و چندلایه تبدیل شده است که بر بازتعریف بنیادین رابطه میان مدرسه، دانش‌آموز و جامعه استوار است. این مفهوم در ساده‌ترین صورت‌بندی خود بر این اصل تأکید می‌کند که همه کودکان، صرف‌نظر از توانایی‌های جسمی، ذهنی، اجتماعی، عاطفی، زبانی یا هر ویژگی دیگری، حق دارند در محیط‌های آموزشی عادی و مشترک، آموزش باکیفیت و متناسب با نیازهای خود دریافت کنند. اما این تعریف اولیه تنها پوسته ظاهری مفهومی است که ژرفای آن به اصلاح ساختارهای فرهنگی، آموزشی و سازمانی نظام‌های تعلیم‌وتربیت می‌پردازد. تفاوت‌های فردی در دوره ابتدایی طیفی گسترده را در بر می‌گیرند که از یک سو شامل دانش‌آموزانی با ناتوانی‌های یادگیری مانند خوانش‌پریشی، نوشتارپریشی و شمارش‌پریشی می‌شود و از سوی دیگر دانش‌آموزانی با استعدادهای برتر، با پیشینه‌های فرهنگی و زبانی متفاوت، با شرایط اقتصادی‌اجتماعی دشوار، یا با اختلالات رفتاری و عاطفی را نیز در خود جای می‌دهد. این طیف در واقع نشان‌دهنده تنوع طبیعی موجود در هر جمعیت انسانی است که نظام آموزشی باید آن را به رسمیت بشناسد و برای پاسخ‌گویی به آن آمادگی ساختاری داشته باشد. مفهوم آموزش فراگیر از درون انتقادهای جدی به نظام‌های آموزشی مبتنی بر جداسازی سر برآورد؛ نظام‌هایی که با تفکیک دانش‌آموزان بر اساس توانایی یا ویژگی‌های خاص، نه‌تنها به پیشرفت آموزشی گروه‌های حاشیه‌ای کمکی نمی‌کردند، بلکه داغ اجتماعی و احساس فرودستی را در ذهن آن‌ها تثبیت می‌کردند. پژوهش‌های تطبیقی نشان داده‌اند که دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه در محیط‌های آموزشی فراگیر، هم از نظر پیشرفت تحصیلی و هم از نظر رشد مهارت‌های اجتماعی، عملکرد بهتری نسبت به همتایان خود در محیط‌های تفکیکی دارند. این یافته‌ها پشتوانه‌ای محکم برای سیاست‌گذاری در جهت گسترش مدارس فراگیر فراهم می‌آورد و ضرورت آموزش تخصصی معلمان و مدیران برای توانمندسازی آن‌ها در این زمینه را مضاعف می‌سازد.

نظریه‌های یادگیری که زیربنای رویکرد فراگیر را شکل می‌دهند، هرکدام از زاویه‌ای متفاوت تصویری از ذهن انسان ارائه می‌دهند که با فرض یکسان‌انگاری فراگیران در تضاد کامل است. نظریه هوش‌های چندگانه که توسط یک روان‌شناس برجسته آمریکایی در دهه هشتاد میلادی مطرح شد، بنیان سنتی هوش به‌مثابه یک ظرفیت واحد و قابل‌سنجش با آزمون‌های استاندارد را به چالش کشید و استدلال کرد که انسان‌ها دست‌کم هشت گونه متفاوت از هوش دارند که شامل هوش زبانی‌کلامی، منطقی‌ریاضی، فضایی، موسیقیایی، بدنی‌حرکتی، طبیعت‌گرایانه، میان‌فردی و درون‌فردی می‌شود. این نظریه دلالت‌های عمیقی برای آموزش ابتدایی دارد؛ زیرا ثابت می‌کند که دانش‌آموزی که در درس‌های کلامی ضعیف است، لزوماً توانایی‌های پایینی ندارد، بلکه ممکن است هوش‌های دیگری داشته باشد که نظام آموزشی سنتی قادر به دیدن و پرورش آن‌ها نیست. معاون آموزشی که به این نظریه آگاهی دارد، در برنامه‌ریزی فعالیت‌های پرورشی و ارزشیابی دانش‌آموزان رویکردی چندبُعدی اتخاذ می‌کند و معلمان را به سوی شیوه‌هایی راهنمایی می‌کند که طیف گسترده‌تری از استعدادها را شناسایی و پرورش می‌دهند. نظریه منطقه مجاور رشد که اندیشمند روس‌تبار آن را در نیمه نخست قرن بیستم پایه‌ریزی کرد، بر این اصل استوار است که هر دانش‌آموز دو

سطح عملکردی دارد: سطحی که به‌تنهایی قادر به دستیابی به آن است و سطحی که با راهنمایی یک فرد باتجربه‌تر یا همکاری با همسالان توانمندتر می‌تواند به آن برسد. فاصله میان این دو سطح، منطقه‌ای است که یادگیری واقعی در آن رخ می‌دهد و معلم یا مدیر آموزشی باید بتواند این فاصله را برای هر دانش‌آموز جداگانه شناسایی کند تا آموزش را در نقطه بهینه ارائه دهد. این دو نظریه در کنار رویکرد آموزش تفکیک‌شده که به معنای شخصی‌سازی محتوا، فرآیند و محصول یادگیری بر اساس آمادگی، علاقه و سبک یادگیری هر فراگیر است، سه ستون اصلی بنای نظری آموزش فراگیر در دوره ابتدایی را تشکیل می‌دهند که بدون درک عمیق آن‌ها، هیچ برنامه اجرایی در این حوزه از پشتوانه علمی کافی برخوردار نخواهد بود.

چارچوب‌های بین‌المللی حمایت از آموزش فراگیر در طول چند دهه گذشته مسیر پیچیده‌ای را طی کرده‌اند که از اعلامیه‌های کلی‌گویانه به اسناد راهبردی دقیق و اجرایی تبدیل شده‌اند. بیانیه سالامانکا که در سال هزاروسیصدوهفتادوسه خورشیدی با حضور نمایندگان نزدیک به یکصد کشور و شماری از سازمان‌های بین‌المللی تصویب شد، نقطه عطفی در تاریخ آموزش فراگیر محسوب می‌شود. این بیانیه دولت‌ها را به تصویب سیاست‌هایی فراخواند که مدارس عادی را قادر سازند همه کودکان از جمله آن‌هایی که دارای ناتوانی‌های جدی هستند را در خود جای دهند. اهمیت این سند نه فقط در محتوایش، بلکه در پارادایم فکری‌ای است که در آن مدرسه باید خودش را با کودک تطبیق دهد، نه کودک با مدرسه. اعلامیه داکار در سال هزاروسیصدوهفتادونه خورشیدی گامی فراتر برداشت و چارچوب عمل برای آموزش برای همه را با شش هدف کمّی و زمان‌بندی‌شده به تصویب رساند که از جمله آن‌ها دسترسی همگانی به آموزش ابتدایی باکیفیت تا سال هزاروسیصدوهشتادوچهار خورشیدی بود. اگرچه این هدف در بسیاری از کشورها محقق نشد، اما فشار هنجاری ناشی از آن، دولت‌ها را به سمت اصلاحات ساختاری در نظام‌های آموزشی‌شان سوق داد. اهداف توسعه پایدار که در سال هزاروسیصدونودوچهار خورشیدی به تصویب مجمع عمومی سازمان ملل رسیدند، در چارچوب هدف چهارم خود بر تضمین آموزش باکیفیت، فراگیر و برابر برای همه و ترویج فرصت‌های یادگیری مادام‌العمر تأکید گذاشتند. این سند با اتصال آموزش فراگیر به مفهوم گسترده‌تر توسعه پایدار، نشان داد که عدالت آموزشی نه یک هدف مجزا، بلکه زیربنای دستیابی به همه اهداف دیگر توسعه انسانی است. این چارچوب‌های بین‌المللی در کنار هم تصویری منسجم از یک الزام جهانی ارائه می‌دهند که نظام آموزشی هر کشور، از جمله ایران، باید پاسخگوی آن باشد و سازوکارهای اجرایی خود را با آن هماهنگ کند.

جایگاه آموزش فراگیر در اسناد تحولی آموزش‌وپرورش ایران بازتابی از تلاش برای بومی‌سازی این رویکرد جهانی در بستر ارزش‌ها و ساختارهای داخلی است. سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش که به‌عنوان راهنمای کلان نظام تعلیم‌وتربیت کشور تدوین شده، بر اصل کرامت ذاتی هر انسان و حق هر فرد به بهره‌مندی از آموزش متناسب با توانایی‌ها و استعدادهایش تأکید می‌کند. این سند در بخش‌های متعددی بر ضرورت توجه به تفاوت‌های فردی، پرهیز از

آموزش یکسان‌ساز و فراهم کردن فرصت‌های برابر برای همه دانش‌آموزان صرف‌نظر از پیشینه و ویژگی‌هایشان تصریح می‌کند. برنامه درسی ملی نیز به‌عنوان سندی که چارچوب محتوایی و روشی آموزش را در کشور تعریف می‌کند، بر رویکرد شایستگی‌محور تأکید دارد که ذاتاً با توجه به تفاوت‌های فردی در ارتباط است؛ چراکه اگر هدف آموزش رسیدن به شایستگی‌های پایه باشد، راه‌های متعددی برای دستیابی به این هدف وجود دارد که هر دانش‌آموز می‌تواند از مسیر متناسب با توانایی‌هایش به آن برسد. آیین‌نامه آموزش‌وپرورش تلفیقی که در دهه‌های اخیر در ایران به تصویب رسیده، گامی عملیاتی در جهت اجرای آموزش فراگیر بوده است و امکان حضور دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌ها را در مدارس عادی با حمایت‌های ویژه فراهم آورده است. اما فاصله میان آنچه این اسناد تجویز می‌کنند و آنچه در واقعیت مدارس ابتدایی کشور اتفاق می‌افتد، همچنان قابل توجه است و این فاصله بخشی از توجیه اصلی این پژوهش را تشکیل می‌دهد. پُر کردن این فاصله مستلزم شناخت دقیق نقش مدیران میانی از جمله معاون آموزش ابتدایی است که می‌توانند پل ارتباطی میان تجویزهای سیاستی و واقعیت اجرایی کلاس‌های درس باشند و با راهبری هدفمند، ظرفیت‌های موجود را در جهت تحقق آرمان‌های سند تحول بنیادین به کار گیرند.

جایگاه و اختیارات معاون آموزش ابتدایی در ساختار نظام آموزشی

معاون آموزش ابتدایی در ساختار سازمانی آموزش‌وپرورش ایران یکی از پیچیده‌ترین و در عین حال کم‌شناخته‌ترین جایگاه‌های مدیریت میانی را اشغال می‌کند که وظیفه آن نه صرفاً انجام امور اداری، بلکه ایفای نقش رهبری آموزشی در سطحی است که مستقیم‌ترین تأثیر را بر فرآیند یاددهی و یادگیری در پایه‌های اول تا ششم دارد. این جایگاه در بدنه اداری اداره آموزش‌وپرورش ناحیه یا منطقه قرار می‌گیرد و از نظر سلسله‌مراتب اداری به‌صورت مستقیم به رئیس اداره آموزش‌وپرورش پاسخ‌گو است، اما در ارتباط عملکردی با مدیران مدارس ابتدایی، معلمان، مشاوران، کارشناسان تخصصی و دیگر معاونان، شبکه‌ای از روابط چندجانبه را مدیریت می‌کند که هدایت صحیح آن مستلزم توانایی‌های مدیریتی، آموزشی و ارتباطی توأمان است. تعریف دقیق این جایگاه در آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های سازمانی آموزش‌وپرورش به‌گونه‌ای است که معاون آموزش ابتدایی را به‌عنوان مسئول اصلی سیاست‌گذاری، نظارت، ارزیابی و هدایت برنامه‌های آموزشی در دوره ابتدایی معرفی می‌کند. این تعریف رسمی اگرچه حدود کلی مسئولیت را روشن می‌سازد، اما از بیان عمق و گستره واقعی آنچه این معاون در میدان عمل با آن روبه‌روست عاجز می‌ماند؛ زیرا دوره ابتدایی نه فقط از نظر کمّی بیشترین حجم دانش‌آموزی را در نظام آموزشی کشور به خود اختصاص داده، بلکه از نظر کیفی حساس‌ترین مرحله شکل‌گیری پایه‌های یادگیری، هویت تحصیلی و انگیزه درونی فراگیران است. هر آنچه در این دوره به‌درستی یا نادرستی پایه‌ریزی شود، آثارش در تمام مسیر تحصیلی و حتی زندگی اجتماعی فرد باقی می‌ماند و این واقعیت است که مسئولیت معاون آموزش ابتدایی را از صرف یک سمت اداری به یک تکلیف

تربیتی و اجتماعی ارتقا می‌دهد که کوچک‌ترین غفلت در آن پیامدهایی فراتر از یک سال تحصیلی را به دنبال خواهد داشت.

شرح وظایف رسمی معاون آموزش ابتدایی در اسناد و دستورالعمل‌های وزارت آموزش‌وپرورش به چند محور اصلی تقسیم می‌شود که هر یک به‌تنهایی حوزه‌ای گسترده از فعالیت‌های تخصصی را در بر می‌گیرد. نخستین و اصلی‌ترین محور، نظارت بر اجرای برنامه درسی ملی در مدارس ابتدایی تحت پوشش است؛ این نظارت نه به معنای کنترل مکانیکی حضور و غیاب معلمان یا بررسی دفاتر اداری، بلکه به معنای ارزیابی کیفی از چگونگی ترجمه محتوای رسمی برنامه درسی به تجربه‌های یادگیری واقعی در کلاس‌های درس است. دومین محور، برنامه‌ریزی و هماهنگی آموزش ضمن خدمت معلمان است که یکی از ابزارهای اصلی ارتقای کیفیت آموزش در سطح ناحیه محسوب می‌شود و معاون آموزشی باید بتواند نیازسنجی دقیقی از شکاف‌های دانشی و مهارتی معلمان انجام دهد و بر اساس آن برنامه‌های آموزشی متناسب را طراحی و اجرا کند. سومین محور، پایش مستمر داده‌های آموزشی شامل نرخ قبولی، افت تحصیلی، مشارکت والدین و شاخص‌های بهداشت روانی دانش‌آموزان است که تحلیل درست آن‌ها امکان تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد را برای معاون فراهم می‌آورد. چهارمین محور، رسیدگی به پرونده‌های دانش‌آموزانی است که نیازهای ویژه دارند یا در معرض ترک تحصیل قرار گرفته‌اند، که این بخش از وظایف به‌طور مستقیم با موضوع آموزش فراگیر پیوند می‌خورد. پنجمین محور، ارزیابی عملکرد مدیران مدارس ابتدایی و ارائه گزارش به رئیس اداره است که مستلزم استفاده از چارچوب‌های ارزیابی عینی و فارغ از داوری‌های شخصی است. این مجموعه وظایف زمانی که به‌صورت منسجم و با دیدگاهی استراتژیک انجام شود، معاون آموزش ابتدایی را به موتور محرک بهبود کیفیت در کل منظومه مدارس ابتدایی منطقه تبدیل می‌کند و زمانی که به‌صورت پراکنده و صرفاً واکنشی انجام شود، تنها به انجام تکالیف اداری روزمره تقلیل می‌یابد.

حوزه اختیارات معاون آموزش ابتدایی در زمینه برنامه‌ریزی و سیاستگذاری آموزشی دارای دو لایه متمایز است که درهم‌آمیختن آن‌ها موجب ابهام در نقش و اثربخشی عملکرد می‌شود. لایه نخست اختیارات تفویضی است که از سطوح بالاتر سازمانی یعنی وزارت و اداره کل استان سرچشمه می‌گیرد و معاون در قبال آن‌ها نقش مجری دارد؛ مانند اجرای برنامه‌های ابلاغی ارزشیابی توصیفی، پیاده‌سازی اصلاحات برنامه درسی یا اعمال دستورالعمل‌های مربوط به پذیرش و آموزش دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه. لایه دوم اختیارات خلاقانه‌ای است که معاون در چارچوب منطقه تحت مسئولیت خود از آن‌ها برخوردار است؛ مانند تشکیل گروه‌های مطالعاتی معلمان، طراحی برنامه‌های ویژه برای مدارسی با شاخص‌های پایین‌تر، برقراری همکاری با سازمان‌های مردم‌نهاد، یا ابداع شیوه‌های نوین برای شناسایی و حمایت از دانش‌آموزان آسیب‌پذیر. درک تفاوت این دو لایه از اختیار برای معاونی که قصد دارد تأثیر واقعی بر کیفیت آموزش داشته باشد حیاتی است، زیرا بسیاری از معاونان در دام این تصور گرفتار می‌شوند که تمام فضای عمل آن‌ها توسط بخشنامه‌ها و آیین‌نامه‌ها از پیش تعیین شده است. ارتباط سازمانی معاون آموزش ابتدایی با مدیران

مدارس نیز دارای پیچیدگی‌های خاص خود است؛ از نظر فنی و تخصصی معاون راهنمای مدیر محسوب می‌شود اما از نظر اداری رابطه مستقیم فرماندهی میان آن‌ها وجود ندارد، چرا که مدیر مدرسه خودش دارای اختیارات و مسئولیت‌های مستقل است. این ابهام ساختاری می‌تواند گاه به همکاری‌های ثمربخش و گاه به تعارض‌های سازمانی منجر شود که مدیریت هوشمندانه آن نیازمند مهارت‌های ارتباطی و توانایی نفوذ بدون اعمال قدرت رسمی است. رابطه معاون با معلمان نیز بیشتر از مسیر مدیر مدرسه می‌گذرد تا به‌طور مستقیم، اما در طرح‌های آموزش ضمن خدمت، گروه‌های مطالعاتی و بازدیدهای کلاسی معاون فرصت تعامل مستقیم با معلمان را پیدا می‌کند که این تعاملات می‌توانند تأثیرگذارترین بخش کار وی باشند.

نقش هماهنگی بین‌بخشی معاون آموزش ابتدایی در سطح ناحیه و منطقه، وجهی از مسئولیت‌های وی است که در شرح وظایف رسمی کمتر به آن پرداخته می‌شود اما در واقعیت عملکردی از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است. آموزش ابتدایی به‌تنهایی از عهده پاسخ‌دادن به تمامی نیازهای دانش‌آموزان برنمی‌آید و برای دستیابی به آموزش واقعاً فراگیر باید با نهادهایی چون بهزیستی، پزشکی قانونی، خانه‌های بهداشت، سازمان‌های مردم‌نهاد حامی کودکان، سازمان بهداشت‌ومان و نهادهای فرهنگی محلی در تعامل پیوسته باشد. معاون آموزش ابتدایی در این میان نقش رابطی را ایفا می‌کند که اطلاعات را از مدارس به سازمان‌های بیرونی منتقل می‌کند و خدمات این سازمان‌ها را به سمت دانش‌آموزانی که به آن‌ها نیاز دارند هدایت می‌کند. این نقش رابطی در حوزه آموزش فراگیر به‌ویژه برجسته می‌شود، زیرا دانش‌آموزانی که دارای تفاوت‌های فردی قابل توجه هستند اغلب نیازمند حمایت‌هایی هستند که از ظرفیت آموزش‌وپرورش به‌تنهایی فراتر می‌رود؛ مانند خدمات گفتاردرمانی، کاردرمانی، مشاوره خانواده یا حمایت‌های رفاهی برای کودکان فقیر. تمایز نقش معاون آموزش ابتدایی از دیگر معاونان آموزشی مانند معاونان دوره اول و دوم متوسطه در همین ویژگی‌هاست؛ دوره ابتدایی با دوره‌ای روبه‌روست که کودکان در آن برای نخستین بار با نظام رسمی آموزش آشنا می‌شوند و هر تجربه ناموفق در این دوره ممکن است به ترس از یادگیری، کاهش عزت‌نفس یا ترک تحصیل در سال‌های بعد منجر شود. اولویت‌دهی به پیشگیری و مداخله زودهنگام، توجه ویژه به آموزش سواد پایه خواندن و نوشتن و حساب‌کردن، تأکید بر همکاری با والدین به‌عنوان شریکان اصلی تعلیم‌وتربیت، و مدیریت کلاس‌های چندپایه در مناطق کمتر توسعه‌یافته، همگی ویژگی‌هایی هستند که معاون آموزش ابتدایی را از همتایان خود در دوره‌های دیگر متمایز می‌سازند و ایجاب می‌کنند که این جایگاه به افرادی با دانش عمیق رشد کودک، روان‌شناسی یادگیری و مدیریت آموزشی سپرده شود.

نقش‌های اصلی معاون آموزش ابتدایی در توسعه آموزش فراگیر

سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی فراگیر در سطح منطقه‌ای یکی از محوری‌ترین نقش‌هایی است که معاون آموزش ابتدایی باید آن را با آگاهی کامل از ظرفیت‌ها، محدودیت‌ها و ویژگی‌های جمعیتی حوزه تحت پوشش خود ایفا کند. تدوین

برنامه‌های حمایتی منطقه‌ای برای دانش‌آموزانی که دارای تفاوت‌های فردی قابل توجه هستند، نه یک فعالیت فصلی یا واکنشی، بلکه یک فرآیند پیوسته و مبتنی بر داده است که باید در ابتدای هر سال تحصیلی با نیازسنجی دقیق آغاز شود و در طول سال با اصلاح‌های مستمر دنبال گردد. معاون آموزشی که قصد دارد این نقش را به‌درستی ایفا کند باید ابتدا تصویر روشنی از وضعیت موجود داشته باشد؛ یعنی بداند در مدارس تحت پوشش چه شماری از دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری، کندی ذهنی خفیف، اختلال‌های رفتاری یا محدودیت‌های اقتصادی اجتماعی دست‌وپنجه نرم می‌کنند و چه میزان از این دانش‌آموزان تاکنون تحت پوشش خدمات حمایتی قرار گرفته‌اند. شکاف میان نیاز واقعی و خدمات ارائه‌شده، دقیقاً همان جایی است که برنامه‌ریزی فراگیر باید آن را هدف بگیرد. تخصیص منابع و امکانات برای این گروه از دانش‌آموزان نیازمند تصمیم‌گیری‌هایی است که اغلب با کمبود بودجه، تعدد مدارس نیازمند توجه و فشارهای اداری موازی روبه‌روست؛ بنابراین معاون باید توانایی اولویت‌بندی عادلانه و توجیه‌پذیر منابع را داشته باشد. این اولویت‌بندی باید بر اساس شدت نیاز، احتمال موفقیت مداخله و تأثیر بلندمدت آن بر مسیر تحصیلی دانش‌آموز انجام شود و نه بر اساس فشارهای اداری یا روابط شخصی. معاونی که این نقش را با انگیزه واقعی بپذیرد می‌تواند حتی با منابع محدود، با خلاقیت در بهره‌گیری از ظرفیت‌های اجتماعی محل، مشارکت والدین آگاه، و همکاری با نهادهای غیردولتی، فاصله میان ایده‌آل فراگیری و واقعیت موجود را به‌تدریج کاهش دهد و مدارس را به سمت پذیرش مسئولانه‌تر تنوع در فراگیران هدایت کند.

نظارت و ارزیابی فرآیند آموزش فراگیر یکی دیگر از نقش‌هایی است که معاون آموزش ابتدایی باید آن را نه به‌مثابه یک تکلیف بازرسانه بلکه به‌عنوان ابزاری برای یادگیری سازمانی و بهبود مستمر در نظر بگیرد. پایش کیفیت آموزش در مدارس تحت پوشش در زمینه فراگیری مستلزم استفاده از شاخص‌هایی فراتر از نرخ قبولی و معدل پایانی است؛ شاخص‌هایی مانند نسبت دانش‌آموزانی که از کلاس درس خود احساس تعلق دارند، میزان حضور دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه در فعالیت‌های گروهی و آموزشی، کیفیت تعامل میان معلم و دانش‌آموزانی که از نظر توانایی در سطح پایین‌تر از میانگین کلاس قرار دارند، و درجه انعطاف‌پذیری در روش‌های ارزشیابی که معلمان به کار می‌برند. بازدیدهای کلاسی که با نگاهی تحلیلی و غیرتهدیدآمیز انجام می‌شوند، بهترین منبع اطلاعاتی برای معاونی هستند که می‌خواهد واقعیت کلاس درس را آن‌گونه که هست ببیند، نه آن‌گونه که گزارش‌های اداری نشان می‌دهند. ارزیابی اثربخشی مداخلات حمایتی نیز بخش مهمی از این نظارت است که اغلب نادیده گرفته می‌شود؛ هزینه و وقت قابل توجهی صرف برنامه‌های ویژه، کلاس‌های جبرانی و طرح‌های حمایتی می‌شود اما کمتر پرسیده می‌شود که آیا این مداخلات واقعاً تفاوتی در زندگی تحصیلی دانش‌آموز ایجاد کرده‌اند یا صرفاً به انجام رسیده‌اند. معاون آموزش ابتدایی باید سازوکاری طراحی کند که در آن پیامدهای واقعی هر مداخله حمایتی رصد شود، موفقیت‌ها الگوی گسترش پیدا کنند و ناکامی‌ها منبع درسی برای بازطراحی روش‌ها باشند. این چرخه پایش، ارزیابی، بازطراحی و اجرا زمانی

معنادار می‌شود که معاون آن را به فرهنگ کاری مدارس تبدیل کند، نه اینکه تنها در سطح ستاد ناحیه محدود بماند و مدیران و معلمان از آن بی‌اطلاع باشند.

توانمندسازی معلمان یکی از مؤثرترین اهرم‌هایی است که معاون آموزش ابتدایی در اختیار دارد؛ زیرا هر تغییری که در سطح سیاست‌گذاری تصویب شود و هر منبعی که برای فراگیری اختصاص یابد، در نهایت از دریچه تعامل معلم با دانش‌آموز در کلاس درس به نتیجه می‌رسد یا بی‌نتیجه می‌ماند. برگزاری دوره‌های آموزش ضمن خدمت در حوزه آموزش فراگیر و مدیریت تفاوت‌های فردی باید از الگوی سخنرانی‌های کلی و نمایشی فاصله بگیرد و به سمت کارگاه‌های عملی، مطالعات موردی واقعی از کلاس‌های خود منطقه و فرصت‌های تأمل‌محور پیش برود. معلمی که در یک کارگاه آموزشی با یک نمونه واقعی از دانش‌آموز دارای اختلال یادگیری از همان مدرسه خودش روبه‌رو می‌شود و راهبردهای عملی برای آموزش او را تمرین می‌کند، بسیار بیشتر از معلمی که چهار ساعت سخنرانی نظری گوش داده است، برای کار واقعی آماده می‌شود. ایجاد جوامع یادگیری حرفه‌ای در میان معلمان دوره ابتدایی یکی از پایدارترین روش‌های توانمندسازی است که معاون می‌تواند آن را پایه‌گذاری کند؛ در این جوامع، معلمان با تجربه‌تر به همتایان خود درباره چگونگی انطباق روش‌های تدریس با نیازهای متنوع دانش‌آموزان آموزش می‌دهند، تجربه‌های ناموفق را بی‌پرده به اشتراک می‌گذارند و راه‌حل‌های خلاقانه را جمعی می‌آزمایند. حمایت از معلمان در شناسایی تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان بخش دیگری از توانمندسازی است که اهمیتی دست‌کم هم‌سطح آموزش روش‌های تدریس دارد؛ معلمی که بلد نیست دانش‌آموز ناتوان در خواندن را از دانش‌آموز بی‌انگیزه یا دانش‌آموز دارای مشکل بینایی تشخیص دهد، در ارجاع به موقع و مداخله مناسب ناموفق خواهد ماند و با گذر زمان این ناکامی به بار سنگینی برای خود معلم، دانش‌آموز و خانواده او تبدیل می‌شود. معاون آموزش ابتدایی باید با ایجاد بسترهای آموزشی و حمایتی، معلمان را از افرادی که تنها محتوای کتاب را منتقل می‌کنند به مربیانی تبدیل کند که توانایی دیدن، شناختن و پاسخ‌دادن به تنوع در کلاس درس خود را به دست می‌آورند.

مشاوره و حمایت از دانش‌آموزان و خانواده‌های آن‌ها در کنار فرهنگ‌سازی و ترویج گفتمان فراگیر دو نقش مکمل هم هستند که معاون آموزش ابتدایی باید آن‌ها را به‌موازات هم پیش ببرد تا آموزش فراگیر از یک شعار اداری به یک باور مشترک در سطح جامعه آموزشی منطقه تبدیل شود. همکاری با متخصصان روان‌شناسی، مشاوره و توان‌بخشی بخش ضروری و غیرقابل چشم‌پوشی از مسئولیت‌های معاون در قبال دانش‌آموزانی است که نیازهای ویژه دارند؛ این همکاری باید ساختارمند، پیوسته و مبتنی بر پروتکل‌های مشخص باشد تا از حالت موردی و اتفاقی خارج شود. ارتباط مؤثر با خانواده‌های دانش‌آموزان دارای تفاوت‌های فردی نیازمند مهارت‌هایی است که معاون باید خود از آن‌ها برخوردار باشد و آن‌ها را به مدیران و معلمان نیز منتقل کند؛ خانواده‌هایی که فرزند آن‌ها در یادگیری با چالش روبه‌روست اغلب در میان احساس گناه، سردرگمی، انکار و نگرانی دست‌وپا می‌زنند و به شیوه‌ای نیاز دارند که با احترام، صراحت و امید با آن‌ها درباره وضعیت و نیازهای فرزندشان صحبت شود. فرهنگ‌سازی برای آموزش

فراگیر در سطح منطقه کاری نیست که با یک بخشنامه یا یک نشست آموزشی انجام شود؛ این فرهنگ از طریق تکرار پیام، الگوسازی رفتاری، تجلیل از معلمان و مدارسی که در زمینه فراگیری موفق بوده‌اند، و تغییر تدریجی نگرش‌هایی که در طول دهه‌ها شکل گرفته شکل می‌گیرد. گفتمان فراگیر زمانی در مدارس ریشه می‌دواند که مدیران دیگر دانش‌آموز دارای نیازهای ویژه را بار اضافی نبینند، معلمان دیگر تفاوت را نشانه‌ای از ضعف نشمارند و والدین دیگر از آموختن فرزندشان در کنار همسالان متنوع هراس نداشته باشند؛ و رسیدن به این مرحله وظیفه‌ای است که معاون آموزش ابتدایی باید آن را در رأس برنامه‌های بلندمدت خود قرار دهد و با پیگیری مستمر، شجاعانه و منعطفانه دنبال کند.

چالش‌ها و موانع پیش روی معاون آموزش ابتدایی در اجرای آموزش فراگیر

موانع ساختاری و سازمانی که معاون آموزش ابتدایی در مسیر اجرای آموزش فراگیر با آن‌ها روبه‌روست، ریشه در لایه‌های عمیق نظام اداری آموزش‌وپرورش دارند و به‌سادگی با اراده فردی یا تغییر رویه‌های منطقه‌ای برطرف نمی‌شوند. کمبود نیروی انسانی متخصص در حوزه آموزش فراگیر یکی از جدی‌ترین این موانع است؛ مدارس ابتدایی در بسیاری از مناطق کشور فاقد مشاور تخصصی، روان‌شناس آموزشی یا متخصص اختلال‌های یادگیری هستند و معلمان که خود با کمبود وقت، تراکم کلاس و فشار برنامه درسی دست‌وپنجه نرم می‌کنند، باید بار شناسایی، ارجاع و پشتیبانی از دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه را نیز بر دوش بکشند. این وضعیت نه‌تنها کیفیت خدمات حمایتی را کاهش می‌دهد بلکه معلم را در موقعیتی قرار می‌دهد که برای انجام وظیفه‌ای آموزش ندیده است و ناگزیر به سطح سعی‌وخطا تنزل می‌یابد. محدودیت‌های بودجه‌ای نیز ابعاد گسترده‌ای دارند که از تأمین تجهیزات کمک‌آموزشی مناسب برای دانش‌آموزان دارای محدودیت حسی یا حرکتی تا ناتوانی در برگزاری دوره‌های آموزشی تخصصی برای معلمان را در بر می‌گیرند. ساختارهای اداری ناکارآمد نیز مانعی جداگانه و گاه ناپیدا هستند؛ فرآیندهای بوروکراتیک طولانی برای جابه‌جایی دانش‌آموز به مدرسه مناسب‌تر، صدور مجوز کلاس‌های حمایتی، یا دریافت تأیید برنامه‌های ویژه، گاهی آن‌قدر زمان‌بر هستند که تا صدور حکم نهایی، سال تحصیلی دانش‌آموز به پایان رسیده و فرصت مداخله به‌موقع از دست رفته است. معاون آموزش ابتدایی در برخورد با این موانع ساختاری باید هم از مجراهای رسمی برای اصلاح رویه‌ها تلاش کند و هم با خلاقیت و انعطاف، راه‌حل‌هایی موقت اما کارآمد برای کاهش تأثیر این موانع بر دانش‌آموزان نیازمند بیابد؛ زیرا منتظر ماندن برای اصلاح کامل ساختار، به معنای رها کردن نسل کنونی دانش‌آموزان در وضعیت موجود خواهد بود.

موانع فرهنگی و اجتماعی در بسیاری از موارد عمیق‌تر و پایدارتر از موانع ساختاری هستند؛ چرا که ساختارها با تغییر قوانین و مقررات اصلاح می‌شوند اما نگرش‌های ریشه‌گرفته در فرهنگ، تنها با گذر زمان و کار مستمر فرهنگی دگرگون می‌شوند. نگرش‌های منفی نسبت به تفاوت‌های فردی در میان بخشی از جامعه آموزشی هنوز وجود دارد و گاهی در قالب‌های ظریف‌تری از تبعیض آشکار بروز می‌یابد؛ معلمی که در حرف از برابری آموزشی دفاع

می‌کند اما در عمل زمان و توجه کمتری به دانش‌آموزان کندآموز اختصاص می‌دهد، یا مدیری که از پذیرش دانش‌آموز با اختلال رفتاری طفره می‌رود تا آمار انضباطی مدرسه‌اش خدشه‌دار نشود، نمونه‌هایی از این نگرش‌های پنهان هستند که با بخشنامه و آموزش رسمی به‌تنهایی قابل اصلاح نیستند. مقاومت در برابر تغییر از سوی بخشی از معلمان و مدیران نیز پدیده‌ای است که معاون باید آن را با درک درست تحلیل کند، نه با واکنش‌های انتقادی شتاب‌زده؛ این مقاومت اغلب ناشی از ترس از ناتوانی، نگرانی از افزایش بار کاری یا تجربه‌های ناموفق پیشین است و برخورد احترام‌آمیز و حمایتگرانه با آن می‌تواند راه را برای تغییر تدریجی باز کند. کم‌اطلاعی خانواده‌ها درباره حقوق فرزندانشان در دسترسی به آموزش فراگیر، و درباره ماهیت تفاوت‌های فردی که بسیاری از آن‌ها هنوز آن را ضعف ذاتی یا نشانه‌ای از شکست خانوادگی می‌پندارند، مانعی است که نه‌تنها مشارکت خانواده را محدود می‌کند بلکه گاهی همکاری آن‌ها با مدرسه در مسیر حمایت از دانش‌آموز را نیز با اختلال روبه‌رو می‌سازد. خانواده‌ای که تشخیص اختلال یادگیری فرزندش را انکار می‌کند یا از مراجعه به متخصص شرم دارد، در عمل مانع مهمی در برابر مداخله به‌موقع ایجاد می‌کند و معاون باید ابزارهایی برای آگاه‌سازی تدریجی و احترام‌محور این خانواده‌ها در اختیار مدارس قرار دهد تا این شکاف اطلاعاتی به‌تدریج پر شود.

موانع آموزشی و تخصصی چالش‌هایی هستند که مستقیماً بر کیفیت تجربه یادگیری دانش‌آموزان دارای تفاوت‌های فردی تأثیر می‌گذارند و اغلب در متن روزمره کلاس درس خود را نشان می‌دهند. ضعف در آموزش‌های ضمن خدمت مرتبط با آموزش فراگیر یکی از مهم‌ترین این موانع است؛ بسیاری از دوره‌هایی که برای معلمان برگزار می‌شوند یا بیش از حد کلی و نظری هستند و ارتباط روشنی با کار واقعی در کلاس درس ندارند، یا آن‌قدر کوتاه و پراکنده‌اند که نمی‌توانند تغییر معناداری در توانایی‌های عملی معلم ایجاد کنند. برنامه درسی رسمی که در بیشتر مدارس ابتدایی جاری است به‌گونه‌ای طراحی شده که توان ایجاد تنوع در روش ارائه، ارزشیابی و پیشرفت را به‌صورت ساختارمند ندارد و معلم برای انطباق آن با نیازهای گوناگون دانش‌آموزان باید تلاش فردی قابل توجهی بکند که اغلب با حمایت کافی از جانب مدرسه یا منطقه همراه نیست. فقدان ابزارهای سنجش و ارزیابی تخصصی مشکلی است که از همان گام اول مداخله، یعنی شناسایی دقیق تفاوت‌ها، بر کیفیت عملکرد سایه می‌اندازد؛ معلمی که ابزار مناسب برای سنجش سطح واقعی توانایی‌های یک دانش‌آموز در اختیار ندارد، ناچار است بر قضاوت‌های ذهنی تکیه کند که به‌سادگی می‌توانند با تعصبات ناخودآگاه درهم بیامیزند و به تصمیم‌های نادرست منجر شوند. این خلأ تخصصی در سطح آموزشی تنها با سرمایه‌گذاری در آموزش مداوم و هدفمند معلمان، بازطراحی دوره‌های ضمن خدمت بر اساس نیازهای واقعی کلاس درس، و تدارک ابزارهای سنجش استانداردشده قابل جبران است؛ سه حوزه‌ای که معاون آموزش ابتدایی هم در طراحی آن‌ها نقش دارد و هم در پیگیری تأمین آن‌ها از سطح استان و کشور مسئولیت مستقیم بر عهده دارد.

چالش‌های هماهنگی بین‌سازمانی یکی از پیچیده‌ترین موانعی است که معاون آموزش ابتدایی در مسیر اجرای آموزش فراگیر با آن دست‌وپنجه نرم می‌کند؛ چرا که این هماهنگی نه در اختیار کامل اوست و نه با دستورالعمل‌های داخلی

آموزش‌وپرورش به‌تنهایی تأمین می‌شود. دانش‌آموزانی که به خدمات تخصصی سازمان بهزیستی نیاز دارند، مانند کودکان دارای کم‌توانی ذهنی، اختلال‌های طیف اُتیسم یا محدودیت‌های حرکتی، اغلب در فرآیند پیچیده‌ای از ارجاع، ارزیابی و دریافت خدمات گیر می‌کنند که در آن هر سازمان با چارچوب اداری، اولویت‌بندی و محدودیت منابع خود عمل می‌کند و هماهنگی میان آن‌ها به یک رشته غیررسمی از تماس‌های شخصی تقلیل می‌یابد که با تغییر مسئولین قطع می‌شود. تعامل با مراکز مشاوره و بهداشت روان نیز با موانع مشابهی روبه‌روست؛ نوبت‌های طولانی، هزینه‌های بالا برای خانواده‌ها، و نبود پروتکل اشتراک اطلاعات میان مدرسه و مرکز مشاوره، فرآیند حمایت از دانش‌آموز را کند و ناقص می‌کند. همکاری با پزشکی قانونی در مواردی که نیاز به تشخیص رسمی برای دریافت خدمات آموزشی ویژه وجود دارد نیز دارای موانع بوروکراتیک خاص خود است که گاهی خانواده‌های کم‌بضاعت را از دریافت به‌موقع این تشخیص‌ها باز می‌دارد. معاون آموزش ابتدایی باید برای کاهش این شکاف‌های هماهنگی، در سطح محلی و منطقه‌ای تلاش کند تجمعات یا کمیته‌های هماهنگی بین‌سازمانی شکل بگیرند که در آن‌ها نمایندگان هر سازمان ذی‌ربط حضور داشته باشند و پرونده دانش‌آموزانی که به خدمات چندسازمانی نیاز دارند به‌صورت مشترک پیگیری شود؛ این ساختار هماهنگی هرچند ساده به نظر می‌رسد اما می‌تواند تفاوت معناداری در سرعت و کیفیت خدماتی که دانش‌آموزان آسیب‌پذیر دریافت می‌کنند ایجاد کند و از افتادن این کودکان در خلأهای بین‌سازمانی جلوگیری نماید.

راهکارها و رویکردهای نوین برای تقویت نقش معاون آموزش ابتدایی

بازتعریف شرح وظایف معاون آموزش ابتدایی با تمرکز بر فراگیری، نخستین و بنیادی‌ترین گامی است که نظام آموزشی برای جدی گرفتن این رویکرد باید بردارد؛ چرا که تا زمانی که مسئولیت‌های مرتبط با آموزش فراگیر به‌صورت رسمی، مکتوب و قابل ارزیابی در اسناد شرح وظایف معاون جای نگیرند، این حوزه همواره در حاشیه اولویت‌های روزمره باقی خواهد ماند. شرح وظایف کنونی معاونان آموزشی در بیشتر مناطق کشور عمدتاً بر نظارت اداری، پیگیری آمار تحصیلی و مدیریت امتحانات متمرکز است و جایگاه مستقل و روشنی برای سیاست‌گذاری فراگیر، شناسایی دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه یا هماهنگی با سازمان‌های حمایتی در نظر نگرفته است. این خلأ رسمی موجب می‌شود که معاون حتی در صورت داشتن انگیزه و دانش کافی، برای اختصاص وقت و منابع به این حوزه با فشار اداری روبه‌رو شود، چون مافوق‌هایش او را بر اساس معیارهای دیگری ارزیابی می‌کنند. بازتعریف شرح وظایف باید با رویکردی چندلایه انجام شود؛ در لایه اول، وظایف کلی‌نگر فعلی به حوزه‌های عملیاتی مشخص تقسیم شوند که هریک هدف قابل اندازه‌گیری داشته باشند. در لایه دوم، شاخص‌های ارزیابی عملکرد معاون بازنگری شوند تا پیشرفت در اجرای آموزش فراگیر به‌عنوان یکی از معیارهای اصلی سنجش کارایی او محاسبه شود. در لایه سوم، اختیارات لازم برای تصمیم‌گیری در حوزه تخصیص منابع، سازماندهی نیروی انسانی و برنامه‌ریزی آموزشی متناسب با این مسئولیت‌های جدید به او تفویض شود؛ چرا که مسئولیت بدون اختیار، توقع بدون ابزار است و هیچ

تغییر پایداری از آن حاصل نمی‌شود. توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای معاونان آموزشی نیز باید موازی با بازتعریف شرح وظایف پیش برود و نباید به انتظار تکمیل یکی برای شروع دیگری نشست. شایستگی‌های مورد نیاز در حوزه فراگیری شامل دانش نظری درباره انواع تفاوت‌های فردی، آشنایی با روش‌های سنجش و شناسایی، مهارت در طراحی و ارزیابی برنامه‌های حمایتی، توانایی هدایت و مشاوره به معلمان و خانواده‌ها، و مهارت‌های هماهنگی بین‌سازمانی می‌شود. این مجموعه شایستگی‌ها باید از طریق برنامه‌های آموزشی هدفمند، دوره‌های بلندمدت بازآموزی، و ایجاد جوامع یادگیری حرفه‌ای میان معاونان آموزشی در سطح منطقه و استان تأمین شود تا زمینه‌ای برای تبادل تجربه، حل مسئله مشترک و حمایت همتایانه فراهم آید که در رشد حرفه‌ای پایدارتر از هر دوره آموزشی رسمی خواهد بود.

استقرار نظام داده‌محور برای شناسایی و حمایت از دانش‌آموزان یکی از راهکارهایی است که می‌تواند رویکرد واکنشی رایج را به رویکرد پیشگیرانه تبدیل کند و معاون آموزش ابتدایی را از موضع پاسخ‌دهنده به مشکلات کشف‌شده، به موضع پیش‌بینی‌کننده و طراح مداخله‌های زودهنگام ارتقا دهد. نظام داده‌محور در این معنا به مجموعه‌ای از ابزارها، فرآیندها و زیرساخت‌های اطلاعاتی اطلاق می‌شود که داده‌های مربوط به پیشرفت تحصیلی، حضور و غیاب، رفتار، سلامت و وضعیت خانوادگی دانش‌آموزان را به‌صورت منظم گردآوری، تحلیل و در اختیار تصمیم‌گیران قرار می‌دهد. شناسایی دانش‌آموزانی که در معرض خطر افت تحصیلی یا طرد اجتماعی هستند، معمولاً در نظام‌های سنتی به تجربه شخصی معلم یا مشاهده‌های اتفاقی وابسته است و همین وابستگی موجب می‌شود که بسیاری از دانش‌آموزان آسیب‌پذیر تا زمانی که مشکلشان به بحران تبدیل شده از دید نظام پنهان بمانند. یک نظام داده‌محور کارآمد، الگوهای هشداردهنده را زودتر از معلم کشف می‌کند؛ دانش‌آموزی که غیبت‌های پراکنده‌اش در مقایسه با هم‌سالانش غیرعادی است، یا کودکی که نمرات او در یک حوزه مشخص به‌تدریج افت می‌کند در حالی که در سایر درس‌ها پیشرفت دارد، با تحلیل داده قابل شناسایی است حتی اگر رفتارش در کلاس برجسته و جلب‌توجه نباشد. طراحی برنامه‌های مداخله زودهنگام در سطح ناحیه نیز مستلزم همین پشتوانه اطلاعاتی است؛ مداخله زودهنگام یعنی اقدام پیش از تثبیت مشکل، و این اقدام تنها زمانی ممکن است که سیستم آموزشی بتواند مشکل را در مراحل اولیه شکل‌گیری‌اش تشخیص دهد. برنامه‌های مداخله زودهنگام در سطح ناحیه باید لایه‌بندی‌شده طراحی شوند؛ در لایه اول، کلیه دانش‌آموزان از آموزش باکیفیت و محیط حمایتگر بهره‌مند می‌شوند. در لایه دوم، دانش‌آموزانی که نشانه‌های اولیه مشکل در آن‌ها مشاهده می‌شود از مداخله‌های تکمیلی گروهی بهره می‌گیرند. در لایه سوم، دانش‌آموزانی که نیازهای پیچیده‌تری دارند خدمات تخصصی و فردی دریافت می‌کنند. این ساختار طبقه‌بندی‌شده هم منابع محدود را بهینه توزیع می‌کند و هم از انگـزنی به دانش‌آموزانی که در لایه‌های حمایتی قرار می‌گیرند جلوگیری می‌نماید، چون در آن حمایت ویژه بخشی طبیعی از پیوستار خدمات عمومی آموزشی است نه نشانه‌ای از جدا بودن از جریان اصلی.

تقویت همکاری‌های بین‌بخشی و شبکه‌سازی حمایتی شرط لازم برای تبدیل آموزش فراگیر از آرمان نظری به واقعیت عملیاتی است؛ چرا که نیازهای پیچیده دانش‌آموزان دارای تفاوت‌های فردی اغلب فراتر از توان و حدود اختیار یک سازمان واحد است و پاسخگویی واقعی به این نیازها تنها از طریق شبکه‌ای از پیوندهای عملیاتی میان آموزش‌وپرورش، بهزیستی، بهداشت، مددکاری اجتماعی و نهادهای محلی ممکن می‌شود. معاون آموزش ابتدایی باید نقش محوری را در ایجاد و نگهداری این شبکه بازی کند و این نقش را نه به‌عنوان یک وظیفه اداری فرعی بلکه به‌عنوان بخشی اساسی از مأموریت خود تعریف کند. شبکه‌سازی حمایتی در سطح ناحیه می‌تواند شامل تشکیل کمیته‌های بین‌سازمانی با دستور کار مشخص، ایجاد پروتکل‌های اشتراک اطلاعات که حریم خصوصی دانش‌آموز را حفظ کند، تعریف مسیرهای ارجاع شفاف میان مدرسه و مراکز تخصصی، و برگزاری جلسات هم‌اندیشی دوره‌ای میان مسئولان آموزشی و خدماتی باشد که در آن‌ها پرونده‌های دانش‌آموزان نیازمند به‌صورت مشترک بررسی شود. استفاده از فناوری آموزشی در تدریس تفکیک‌شده نیز ابزاری است که در سال‌های اخیر امکانات بی‌سابقه‌ای برای تطبیق محتوا، روش ارائه و ارزیابی با تفاوت‌های فردی فراهم کرده است. نرم‌افزارهای آموزشی هوشمند که مسیر یادگیری را براساس پاسخ‌های دانش‌آموز تنظیم می‌کنند، ابزارهای صوتی و تصویری که برای دانش‌آموزان دارای مشکلات خواندن یا شنیداری جایگزین متن مکتوب می‌شوند، سامانه‌های ارزیابی که پیشرفت فردی را به‌جای مقایسه با میانگین کلاس اندازه می‌گیرند، و محیط‌های یادگیری تعاملی که دانش‌آموزان را با سرعت‌های متفاوت در مسیر یکسانی همراهی می‌کنند، از جمله این امکانات هستند. معاون آموزش ابتدایی باید زیرساخت لازم برای استفاده از این فناوری‌ها را در مدارس ناحیه فراهم کند، معلمان را در به‌کارگیری آن‌ها آموزش دهد و مراقب باشد که فناوری نه جایگزین رابطه انسانی معلم و دانش‌آموز شود و نه در اختیار مدارس برخوردار بماند و شکاف دسترسی را عمیق‌تر کند؛ چرا که فناوری آموزشی اگر به‌درستی توزیع و به‌کارگیری نشود، می‌تواند به جای کاهش نابرابری، آن را تشدید نماید.

مدل‌های موفق داخلی و بین‌المللی منابع ارزشمندی برای الگوبرداری هستند، اما اقتباس از آن‌ها نیازمند تحلیل دقیق بستر، نه کپی‌برداری مستقیم است. تجربه فنلاند در حمایت طبقه‌بندی‌شده یکی از شناخته‌شده‌ترین الگوهای موفق در این زمینه است؛ در این کشور نظام حمایتی سه‌لایه‌ای برای همه دانش‌آموزان طراحی شده که در آن حمایت عمومی در کلاس درس، حمایت تکمیلی برای دانش‌آموزانی که با کندی بیشتری پیش می‌روند، و حمایت ویژه برای دانش‌آموزانی با نیازهای پیچیده‌تر به‌صورت همزمان در جریان است. ویژگی این مدل آن است که تمایز میان لایه‌ها بر اساس نیاز تعیین می‌شود نه برچسب، و همه معلمان در هر لایه از پشتیبانی تخصصی کافی برخوردارند. تجربه کانادا در برنامه‌های آموزشی فردی‌شده نیز دستاوردهای قابل توجهی دارد؛ این برنامه‌ها که برای هر دانش‌آموز دارای نیاز ویژه تهیه می‌شوند، اهداف آموزشی، روش‌های تدریس، شیوه‌های ارزیابی و خدمات پشتیبانی مورد نیاز را به‌صورت مکتوب و با مشارکت والدین، معلم، متخصصان و گاهی خود دانش‌آموز مشخص می‌کنند. این سند زنده در

طول سال تحصیلی بازبینی می‌شود و پیشرفت دانش‌آموز در برابر اهداف تعیین‌شده سنجیده می‌شود نه در برابر معیارهای کلاسی که اصولاً برای او مناسب نبوده‌اند. در داخل کشور نیز نمونه‌هایی از مناطق پیشرو وجود دارد که توانسته‌اند با ابتکار عمل و منابع محدود، دستاوردهای قابل توجهی در اجرای آموزش فراگیر به دست آورند؛ برخی مناطق با راه‌اندازی تیم‌های سیار حمایتی که میان مدارس گردش می‌کنند، برخی با تشکیل شبکه‌های همیاری معلمان که در آن‌ها معلمان باتجربه‌تر در حمایت از دانش‌آموزان خاص به همکاران تازه‌کارتر مشاوره می‌دهند، و برخی با ایجاد همکاری‌های رسمی با مراکز دانشگاهی محلی که دانشجویان رشته‌های روان‌شناسی و آموزش استثنایی را برای کارورزی به مدارس معرفی می‌کنند، توانسته‌اند شکاف منابع را تا حدودی پر کنند. معاون آموزش ابتدایی که به این تجربه‌ها با نگاه یادگیرنده توجه کند و عناصر قابل اقتباس را با شناخت واقعی از ظرفیت‌ها و محدودیت‌های منطقه خود تطبیق دهد، می‌تواند مسیر تحول را با سرعت و هزینه کمتری بپیماید و به جای اختراع دوباره چرخ، از دستاوردهایی که دیگران با تجربه و آزمون به دست آورده‌اند بهره‌مند شود.

نتیجه‌گیری و پیشنهادات

مروری بر آنچه در این مقاله تبیین شد نشان می‌دهد که آموزش فراگیر نه یک شعار تبلیغاتی، بلکه رویکردی بنیادی است که تحقق آن مستلزم بازاندیشی در ساختارهای اجرایی نظام آموزشی، به‌ویژه در جایگاه معاون آموزش ابتدایی به‌عنوان مهم‌ترین حلقه اتصال میان سیاست‌گذاری و کلاس درس است. معاون آموزش ابتدایی در موقعیتی قرار دارد که هم به اسناد بالادستی و تصمیمات کلان دسترسی دارد و هم با واقعیت روزانه مدارس، معلمان، دانش‌آموزان و خانواده‌ها در ارتباط مستقیم است؛ این دوگانگی موقعیتی، او را به عاملی بی‌بدیل برای ترجمه آرمان‌های فراگیری به اقدام‌های عملی و قابل ارزیابی در سطح ناحیه تبدیل می‌کند. بررسی مبانی نظری نشان داد که تفاوت‌های فردی میان دانش‌آموزان نه استثنا بلکه قاعده است و هر کودکی با سبک یادگیری، توانایی، پیشینه فرهنگی و نیاز رشدی خاص خود وارد مدرسه می‌شود. نظریه‌های هوش چندگانه، آموزش تفکیک‌شده و منطقه تقریبی رشد همگی بر این اصل تأکید دارند که محیط آموزشی باید خود را با دانش‌آموز تطبیق دهد، نه دانش‌آموز را مجبور کند که خود را به قالب‌های از پیش تعیین‌شده درآورد. چارچوب‌های بین‌المللی نیز این دیدگاه را به‌عنوان تعهد حقوقی و اخلاقی دولت‌ها تثبیت کرده‌اند و اسناد تحولی نظام آموزشی ایران از جمله سند تحول بنیادین و برنامه‌های درسی ملی بر همین مبنا تدوین شده‌اند، هرچند فاصله میان آنچه در این اسناد آمده و آنچه در واقعیت کلاس‌های درس اتفاق می‌افتد همچنان چشمگیر و نگران‌کننده است. تحلیل جایگاه و نقش‌های معاون آموزش ابتدایی آشکار ساخت که این جایگاه ظرفیت‌های نهفته فراوانی دارد که در نظام فعلی کمتر به آن‌ها توجه شده است؛ توانمندسازی معلمان، نظارت کیفی مبتنی بر حمایت، فرهنگ‌سازی در جامعه آموزشی، هماهنگی بین‌سازمانی و طراحی برنامه‌های مداخله زودهنگام، همه از جمله نقش‌هایی هستند که معاون می‌تواند در آن‌ها تأثیرگذاری واقعی داشته باشد، مشروط بر آنکه شرح وظایف رسمی، اختیارات عملی و شایستگی‌های حرفه‌ای لازم با هم فراهم شوند.

پیشنهادات این مقاله در پاسخ به شکاف‌های شناسایی‌شده میان وضع موجود و آنچه باید باشد شکل گرفته‌اند و هر یک از آن‌ها بر یکی از لایه‌های تغییر تمرکز دارند که بدون توجه همزمان به همه این لایه‌ها، هیچ اصلاحی پایدار نخواهد ماند. در لایه سیاست‌گذاری، پیشنهاد می‌شود که وزارت آموزش‌وپرورش بازنگری جامعی در شرح وظایف رسمی معاونان آموزش ابتدایی انجام دهد و مسئولیت‌های مشخص و قابل ارزیابی در حوزه آموزش فراگیر را به‌صورت مکتوب در آن درج کند؛ همچنین ساختار ارزیابی عملکرد معاونان باید بازبینی شود تا پیشرفت در این حوزه به شاخص اصلی سنجش تبدیل شود نه حاشیه‌ای فرعی. در لایه توانمندسازی حرفه‌ای، برنامه‌های آموزش ضمن‌خدمت ویژه‌ای برای معاونان آموزشی طراحی و اجرا شود که دانش نظری درباره انواع تفاوت‌های فردی، مهارت‌های سنجش و شناسایی، و توانایی طراحی برنامه‌های حمایتی را با هم پوشش دهند. در لایه هماهنگی بین‌سازمانی، ایجاد کمیته‌های رسمی با مشارکت آموزش‌وپرورش، سازمان بهزیستی، مراکز بهداشتی و نهادهای مددکاری اجتماعی در سطح هر ناحیه ضروری است تا مسیرهای ارجاع، اشتراک اطلاعات و مداخله مشترک به‌صورت پروتکل‌های روشن مکتوب شوند. در لایه فناوری و داده، سامانه‌های اطلاعاتی مدرسه‌محوری طراحی شوند که داده‌های پیشرفت، حضور و رفتار دانش‌آموزان را به شکلی یکپارچه گردآوری کنند و امکان شناسایی زودهنگام نشانه‌های خطر را برای معاون و مدیران مدرسه فراهم آورند. در لایه پژوهش و ارزیابی، اجرای پژوهش‌های بومی با محوریت تجربه‌های موفق داخلی توصیه می‌شود تا الگوهایی که در بستر واقعی نظام آموزشی ایران کارآمدی خود را ثابت کرده‌اند، شناسایی و برای الگوبرداری سایر مناطق مستندسازی شوند؛ چرا که تغییر پایدار از دل تجربه بومی و درک دقیق محدودیت‌های محلی بیرون می‌آید، نه از ترجمه صرف تجربه‌های بیرونی که در بستر متفاوتی شکل گرفته‌اند.

منابع

1. خازنی‌پور، م. ر. (۱۴۰۱). تفاوت‌های فردی میان دانش‌آموزان. پرورش ذهن روشن.
2. بازشاد، ا.، دهقانی‌احمدآبادی، ا. (۱۴۰۲). ارزیابی محتوا و فعالیتهای دوره پیش‌دبستانی درآموزش و پرورش ازمنظر رویکرد تفاوتهای فردی مبتنی بر ارتباط(DIR). انتشارات کاتبان.
3. اسحق‌نیموری، ف.، و دیگران. (۱۴۰۳). آموزش مدرن فلسفه، معطوف به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان. انتشارات جالیز.
4. آزاد، ا.، و دیگران. (۱۴۰۲). نگاهی به تاثیر تفاوت‌های فردی در هیجانات دانش‌آموزان (ابراز و عدم ابراز). پندار قلم.
5. طاوسیان، م.، صادقی، م. م. (۱۳۹۸). نقش تفاوت‌های فردی در نظام آموزش ابتدایی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. سخنوران.
6. وفا، ف. (۱۳۸۴). مقایسه هوش هیجانی دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان محروم از زندگی در خانواده (پایان نامه). دانشگاه تهران.
7. غزنوی‌نیا، م.، و دیگران. (۱۴۰۳). معجزه توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان در مقطع ابتدایی. ابرانشر.
8. ابراهیم‌زاده سنو، ر.، چالاکی‌راد، ف. (۱۳۹۹). ما متفاوتیم: نگاهی ویژه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان. دیانت.
9. یوسفی‌گلعذانی، س.، و دیگران. (۱۴۰۲). عوامل موثر بر تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان. آزادی قلم.
10. خدادادی‌ساداتی، م.، هوشی، ه. (۱۴۰۳). شاه‌کلیدی به نام توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان. ترجمان‌نگار.
11. عالی‌زاده، س.، قاسمی، م. (۱۴۰۳). روانشناسی فردی دانش‌آموزان. موسسه فرهنگی انتشاراتی اولین‌ها.
12. شفیعی، م.، و دیگران. (۱۴۰۲). روانشناسی تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان. سوین اندیشه.