

# دیدگاه‌های دانش‌آموزان با نقص بینایی در باره حمایت‌های معلمان

(قسمت اول)

● سوفی چین هوی چانگ<sup>۱</sup> و جیمز شالر<sup>۲</sup>  
● ترجمه: فاطمه حیدری، زهرا عباسعلی‌زاده، مهرو فرمند



## چکیده

عادی می‌رفتند، در نتیجه آنها با معلمان مختلفی در یک طیف، در ارتباطند که شامل معلمان عادی و استثنایی و معلمان سیار برای کودکان با ضعف بینایی در مدارس عادی، مربیان جهت‌یابی و جنبش و تحرک و معلمان مدارس شبانه‌روزی می‌شوند (بارگا و ارین ۱۹۹۲).

میزان کسب موفقیت‌های آموزشی در این زمینه، موضوعی بود که پژوهش‌های متعددی در باره عوامل مؤثر بر آن صورت گرفت؛ به عنوان مثال بارگا و ارین، ۱۹۹۲؛ هارلی<sup>۳</sup>، گارسیا<sup>۴</sup> و ویلیامز<sup>۵</sup>، ۱۹۸۹؛ هاتلن<sup>۶</sup>، ۱۹۹۰؛ مک‌لیدن<sup>۷</sup>، ۱۹۹۰؛ اسپانگین<sup>۸</sup> و تیلور<sup>۹</sup>، ۱۹۸۴؛ به اصلاح و تغییر روش‌های آموزشی و اهمیت این اصلاح و تغییر معتقد بودند؛ در حالی که بی‌شاپ<sup>۱۰</sup> ۱۹۸۶ می‌گوید برای معلمان مدارس عادی مهم است که هم به صورت فراگیر عمل کنند و هم از تمام دانش‌آموزان

این مطالعه کیفی به برداشت و نگرش ۱۲ نوجوان آسیب‌دیده بینایی در باره حمایت‌هایی که از آموزگاران خود در زمینه‌های عاطفی، آموزشی و یادگیری در مدارس شبانه‌روزی و معمولی دریافت می‌کردند، پرداخته است.

دانش‌آموزانی که مشکلات بینایی دارند (آنها که نابینا هستند یا آنهایی که قدرت بینایی‌شان ضعیف است)، همیشه انواع خدمات آموزشی را به شیوه‌های مختلف دریافت کرده‌اند. برای مثال در ایالات متحده آمریکا ۱۱ درصد از این افراد در مدارس شبانه‌روزی، ۲۱ درصد در کلاس‌های مخصوص، ۲۴ درصد در کلاس‌های مرجع و حدود ۴۴ درصد در کلاس‌های مدارس عادی حضور دارند (بارگا و آرین<sup>۱</sup>، ۱۹۹۲؛ بی‌شاپ<sup>۲</sup>، ۱۹۸۶؛ دوت دکاون<sup>۳</sup> و چن<sup>۴</sup>، ۱۹۹۵؛ ماسون<sup>۵</sup> و مک‌کال<sup>۶</sup>، آرتر<sup>۷</sup>، مک‌لیدن<sup>۸</sup> و استون<sup>۹</sup>، ۱۹۹۷). اطلاعات بیشتری که به تازگی توسط مؤسسه آمار ایالتی در سال ۲۰۰۰ (مؤسسه آمریکایی چاپ برای نابینایان، ۲۰۰۱) به دست آمده آمار مشابهی را نشان می‌دهد، مبنی بر اینکه ۹ درصد دانش‌آموزان ضعف بینایی داشته‌اند، ۳ درصد از برنامه‌های توان‌بخشی استفاده می‌کردند، ۳ درصد از برنامه‌های کودکان چند معلولیتی در مدارس ویژه کودکان با نقایص بینایی استفاده می‌کردند و ۸۵ درصد از برنامه‌های بخش آموزشی ایالتی استفاده می‌کردند. به علاوه دانش‌آموزان با ضعف بینایی اغلب در طول سال تحصیلی هم به مدارس شبانه‌روزی و هم به مدارس



## شرکت کنندگان در پژوهش، وقتی معلمان آنها به صحبت‌هایشان گوش می‌کردند و به آنان در حل مشکلات یاری می‌رسانند، اضطراب کمتری را احساس می‌کردند

### نمونه‌گیری و شرکت کنندگان در پژوهش

نمونه‌گیری به شیوه‌ای هدفمند انجام شد (پارتون<sup>۲۲</sup>، ۱۹۹۰)، چهارچوب نمونه‌گیری، دانش‌آموزان نوجوان یکی از مدارس ایالتی جنوب غربی آمریکا را شامل می‌شد که به‌عنوان افراد با ضعف بینایی تشخیص داده شده بودند. با ۱۳ نوجوان تماس گرفته شد تا در این تحقیق شرکت کنند. اما یکی از آنها در حین تحقیق انصراف داد. در بین ۱۲ نفر باقی‌مانده ریچارد تنها فردی بود که مشکلات دیگری نیز داشت و مشکلات شنوایی داشت، و از سمعک نیز استفاده می‌کرد. جدول شماره ۱ اطلاعاتی را درباره شرکت کنندگان نشان می‌دهد.



عکس از حسین ابوعلی

خود انتظار پیشرفت در سطح بالا داشته باشند. در بررسی‌ها موردی که توسط دیمگن<sup>۲۳</sup>، ری<sup>۲۴</sup>، هرن<sup>۲۵</sup> و سوان<sup>۲۶</sup> (۲۰۰۱) انجام شد، همچنین به دو عامل حمایت و آگاهی معلمان از ضعف و نقایص بینایی و اهمیت آن اشاره کردند که این عوامل در تجربه‌های دانش‌آموزان با ضعف و مشکلات بینایی، در مدارس عادی و جریان آموزش عادی در انگلستان مهم و مؤثر است. البته رزن بلام<sup>۲۷</sup> (۲۰۰۰) ذکر کرد که تجربه نوجوانان با نقایص بینایی که معلم ویژه داشتند، با آنهایی که معلم عادی داشتند، متفاوت است. به علاوه پژوهش‌هایی که روی دانش‌آموزان عادی و سالم صورت گرفت نشان داده است که روش‌های خاص آموزشی برای آنها نیز مؤثر بوده و باعث ارتقا و موفقیت آنها نیز می‌شود. این روش‌ها از قبیل موارد حمایت از توان و تلاش شاگردان، کنترل خویش و الگوسازی در روش‌های آموزشی و رفتاری می‌باشد (گورل<sup>۲۸</sup>، ۱۹۹۰). نویسندگان متعددی (بارگا و ارین<sup>۲۹</sup>، ۱۹۹۰، اسمیت<sup>۳۰</sup> و لیواک<sup>۳۱</sup>، ۱۹۹۶؛ تاتل و تاتل، ۲۰۰۰) با توجه به فرایند تحول روانی، اظهار داشتند که روابط تثبیت شده متقابل بین معلم و دانش‌آموز اثر مستقیم و مثبتی روی رفتارهای عاطفی اجتماعی و اعتماد به نفس دانش‌آموزان دارد. همچنین (لادسون و بیلینگز<sup>۳۲</sup>، ۱۹۹۴) تأکید می‌کنند روشی که معلم در ارتباط با دانش‌آموز به کار می‌برد، نه تنها در برنامه آموزشی شدت مؤثر است، بلکه در درک آنان از خود و محیط اجتماعی‌شان نیز تأثیر زیادی دارد.

با وجود تاریخچه طولانی تحقیق و جست و جو درباره عواملی که در موفقیت آموزشی و تجربه دانش‌آموزان معلول مؤثرند، درباره تأثیر حمایت معلمان از دانش‌آموزان با ضعف بینایی و برداشت این دانش‌آموزان از این حمایت‌ها پژوهش‌های چندانی انجام نشده است. بنابراین پژوهش حاضر چگونگی برداشت و نگرش دانش‌آموزان با ضعف بینایی نسبت به حمایت‌های معلمان‌شان را بررسی می‌کند.

### روش

در این مطالعه، روش تحقیق کیفی، از راه مصاحبه نیمه ساختاری عمیق برای تجزیه و تحلیل اطلاعات استفاده شد (مایلز و هابرین<sup>۳۳</sup>، ۱۹۹۴). اطلاعاتی که در این مقاله ارایه شده، قسمتی از مطالعه بزرگتری است که درباره حمایت‌های اجتماعی و دوران رشد و تحول نوجوان با ضعف و نقص بینایی صورت گرفته است.



نام	سن	ملیت	علت بیماری	نوع معلولیت	سن معلولیت	موقعیت تحصیلی	وسیله خواندن
آماندا	۱۷	آفریقایی آمریکایی	ناشناخته	نیمه بینا	زمان تولد	کلاس عادی	روش عادی و حروف بزرگ
آلیسون	۱۷	انگلیسی آمریکایی	آبله مرغان	نیمه بینا	۱۶ سالگی	برنامه (۲/۵ سال کودکان) و مدرسه نابینایان (۱/۵ سال)	حروف بزرگ
امی	۱۷	انگلیسی آمریکایی	التهاب رنگدانه‌ای شبکیه (Retinitis pigmentosa)	نیمه بینا	زمان تولد	کلاس‌های ویژه برای دانش‌آموزان با انواع معلولیت‌ها (۴ سال)	حروف بزرگ
فرانسیس	۱۶	انگلیسی آمریکایی	ناشناخته	نابینایی مطلق	زمان تولد	برنامه آموزش و افتخاری برای بعضی کلاس‌ها (۴ سال)	بریل
جورج	۱۷	مکزیکایی	گلوکوم مادرزادی (آب سبز)	نیمه بینا	زمان تولد	کلاس عادی (۴ سال)	بریل
هولی	۱۸	آفریقایی آمریکایی	ناشناخته	نیمه بینا	زمان تولد	کلاس مرجع (۴ سال)	روش معمولی و حروف بزرگ
ریچارد	۲۰	انگلیسی آمریکایی	ناشناخته	نیمه بینا	زمان تولد	مدارس عمومی و یک مدرسه ویژه دانش‌آموزان نابینا در ایالت محل زندگی خود. او در سن ۱۸ سالگی به مدرسه دیگری در ایالت دیگر که مخصوص دانش‌آموزان نابینا بود رفت.	بریل
روبرت	۱۴	آفریقایی آمریکایی	گنوکوک مادرزادی	نیمه بینا	زمان تولد	برنامه افتخاری برای بعضی کلاس‌ها (۳ سال)	حروف بزرگ و چاپ بریل (بیشتر اوقات)
سندی	۱۷	مکزیکایی آمریکایی	آمریکایی Incubator	نابینایی کامل	زمان تولد	کلاس عادی، نیمی از ساعات مدرسه را در مدرسه ویژه کودکان نابینا تحصیل می‌کرد	بریل
سیانا	۱۸	مکزیکایی آمریکایی	التهاب رنگدانه‌ای شبکیه	نیمه بینا	زمان تولد	کلاس عادی (۲ سال) مدرسه ویژه افراد نابینا (۳ سال)	بریل
استیو	۱۴	انگلیسی آمریکایی	ناشناخته	دور را تشخیص می‌دهد و بینایی‌اش کمتر می‌شود	زمان تولد	برنامه آموزش افتخاری برای بعضی کلاس‌ها (۲ سال)	بریل
تینا	۱۸	انگلیسی آمریکایی	ناشناخته	التهاب رنگدانه‌ای شبکیه	زمان تولد	بیشتر کلاس‌های عادی است. یکی از کلاس‌های او در اتاق مرجع تشکیل می‌شود.	حروف بزرگ

## جمع‌آوری اطلاعات

اطلاعات از راه مصاحبه‌های چندگانه عمیق و بکارگیری راهنمای مصاحبه‌های غیر ساختاری گردآوری شده است، منابع اطلاعاتی دیگر عبارت‌اند از یادداشت برداری میدانی، مشاهده غیر رسمی، مجله‌ها، جدول خط سیر رخدادهای زندگی و دست‌آوردهای آن (مانند دیپلم متوسطه)، روش مصاحبه از دو شیوه راهنمای مصاحبه اقتباس شد (رید<sup>۳۱</sup>، لاندسمن<sup>۳۲</sup>، تریدر<sup>۳۳</sup>، جاکارد<sup>۳۴</sup>، ۱۹۸۹، شالر<sup>۳۵</sup> و لاگاززا<sup>۳۶</sup>، ۱۹۹۹). روش اول یک راهنمای مصاحبه استاندارد شده برای ارزیابی ادراک‌های کودکان از حمایت اجتماعی است و روش دوم برای استفاده در مورد کسانی که دچار ناتوانی هستند تکمیل و تهیه شده بود. سؤال‌ها از این دو منبع برای طراحی پیش‌نویس پرسشنامه در مورد اطلاعات جمعیت‌شناسی، تاریخچه شخصی و خانوادگی و ادراک‌ها از حمایت اجتماعی، اقتباس شده بود. پیش‌نویس اولیه مورد بازبینی ۳ نفر از نوجوانان قرار گرفت که دو نفر از آنها نقص بینایی داشتند ولی یک نفر سالم بود. تغییراتی بر اساس نظرات آنان انجام شد.

به علاوه چندین سؤال مصاحبه از گفت و گو با شرکت‌کنندگان به دست آمد. مصاحبه‌ها بادیگام‌های واحد شرکت‌کنندگان شکل می‌گرفت و با تشویق به بیان نظراتشان در باره آن به پیش می‌رفت. مصاحبه‌ها در مدرسه و خانه افراد انجام و ضبط می‌گردید. برای همه افراد حداقل ۲ مصاحبه نیمه ساختاری انجام شد و برای ۹ نفر از ۱۲ شرکت‌کننده، پرسشنامه سوم تکمیل شد و حتی ۳ نفر پرسشنامه چهارم را نیز تکمیل کردند، در مجموع ۳۶ مصاحبه در طول ۵ ماه توسط اولین نویسنده و پژوهشگر اول صورت گرفت.

پژوهشگر اول در طول ملاقات و پس از آن یادداشت برداری می‌کرد و برای ضبط احساسات و عقاید و نشان دادن واکنش‌ها، آنها را در یک فرم تعاملی نگه‌داری می‌کرد تا بتواند احساسات، ایده‌ها و بیانات شرکت‌کنندگان را منعکس کند و این مسأله به تصمیم‌گیری در تحلیل اطلاعات به دست آمده کمک می‌نمود (بوگدان<sup>۳۷</sup>، بیکلن<sup>۳۸</sup>، ۱۹۹۲). در طول تحقیق، افراد در باره زندگی روزمره‌شان گفت و گو می‌کردند. همچنین آنها در مورد هدایا و وسایل با مصاحبه‌گر گفت و گو می‌کردند. از قبیل: فیلم‌های ویدیویی، کتاب‌های شعر، عکس، دیپلم متوسطه و هدایایی از طرف دوستان. این هدایا و وسایل خاطراتی را برای شرکت‌کنندگان به همراه داشت که به اثبات موضوع و برداشت آنها از این مطالعه و تحقیق کمک می‌کرد.

## تحلیل داده‌ها

تحلیل اطلاعات بر اساس کدگذاری ۳ سطح (باکدن و بیکلن ۱۹۹۲) و تحلیل‌های cross-case انجام گرفت (میلز<sup>۳۹</sup> و هابرمن<sup>۴۰</sup>، ۱۹۹۴). ابتدا مصاحبه‌ها از نوارها پیاده شد سپس گروه‌بندی اولیه بر اساس سؤال‌های مطرح شده و نوع سؤال‌ها شکل گرفت. (برای مثال میزان درک معلم شما از نوع معلولیتی که دارید تا چه حد است؟)، سپس کدهای توصیفی بر اساس بررسی تمام متون نوارهای پیاده شده نوشته‌های میدانی و مجلات تخصصی ایجاد شد. برای اینکه اطلاعات کدگذاری شده و به واحدهای اطلاعاتی تبدیل شوند، از برنامه کامپیوتری (QSRNUDIST ۱۹۹۶) استفاده شده است. برای مثال یک کد اصلی که در زیر گروه استنباط معلمان از ناتوانی شاگردان قرار می‌گرفت، حمایت عاطفی از سوی آموزگاران بود. زیر کدها شامل روابط مراقبتی و شنیدن صحبت‌های آنان بود. سرانجام اطلاعات در یک جدول متقاطع از تحلیل‌های cross-case نشان داده شد.



عکس از علی اشرف جلوی

## اعتبار یافته‌ها

روش‌های متعددی برای به حداکثر رساندن اعتبار تأیید این یافته‌ها به کار گرفته شد (ارلاندسون<sup>۴۱</sup>، هاریس<sup>۴۲</sup>، اسکیر<sup>۴۳</sup> و آلن<sup>۴۴</sup>، ۱۹۹۳). موضوع‌های مورد بررسی چندین بار بررسی و کنترل شدند و به شرکت‌کنندگان فرصت داده شد که پاسخ‌های خود را در باره مسائل بیان کنند. یادداشت‌های میدانی و R.L. سمت‌گیری و نظرات نویسنده اول را مستند ساخت. سرانجام دو همکار دیگر که تجربه‌هایی در روش تحقیق کیفی داشتند به نفر اول در کدگذاری و واضح کردن کدها و زمینه‌ها کمک کردند.

## یافته‌ها

برداشت و درک شرکت‌کنندگان از معلمان‌شان روی دو موضوع متمرکز بود. نیازهای عاطفی و آموزشی و اینکه آیا آنها در مورد نیازهایشان احساس حمایت شدن می‌کردند. نظرات آنها همچنین روشن‌کننده احساسات به وجود آمده از تعامل و





## روابط تثبیت شده متقابل

### بین معلم و دانش آموز اثر مستقیم

### و مثبتی روی رفتارهای عاطفی اجتماعی

### و اعتماد به نفس دانش آموزان دارد

روابط متقابل با آموزگاران و تعدادی از مهارت های روانی پرورش یافته به صورت مثبت بود.

#### حمایت از نیازهای عاطفی

صحبت های آنان روشن کننده میزان نیازشان به حمایت های عاطفی بود که این نیازها شامل: گوش دادن به صحبت های آنان و توجه به این صحبت ها، تشویق آنان به پیشرفت و پیشی گرفتن و باور اینکه آنها نیز به عنوان افرادی توانا و مستعد مانند افرادی عادی، می باشند که هر کدام در جای خود بحث خواهد شد.

#### گوش دادن و توجه کردن به صحبت های آنان

شربت کنندگان در باره روابط تنگاتنگ و نزدیکی که با معلمان خود داشتند صحبت کردند. تینا و فرانسیس می گویند: معلمان آنها باعث شدند که آنها در مقابل احساسات ناشی از فشار روانی و اضطراب های روزانه مقاوم شوند. به عنوان مثال تینا به ویژه معلم خود خانم سانچز را که معلم او در اتاق مرجع برای انگلیسی و هجی کردن بود دوست داشت. او می گوید: «خانم سانچز مدت ۴ سال معلم من بود. زمانی که نیاز داشتم کسی به حرفم گوش بدهد و کاملاً مرا درک کند به او تلفن می کردم. او به ملاقات من می آمد و من او را مادر دوم خودم می دانم. وقتی انسان کسی را پیدا می کند که می تواند او را مادر دوم خود بنامد، بسیاری چیزها را که حتی به مادر خود نمی گوید، می تواند به او بگوید».

تینا به دلیل توانایی خانم سانچز در برقراری ارتباط و آگاهی او از احساسات تینا، روابط خود را با او جدا از بقیه می داند. سارنی<sup>۲۲</sup> (۱۹۹۹) در باره تحولات عاطفی و روانی می گوید: اهمیت چنین رفتارهایی در سوق دادن احساس آگاهی افراد به سمت پیشرفت و بالابردن ظرفیت تطبیق احساسی و عاطفی افراد برای رویارویی با موقعیت های تنش زا با استفاده از روش هایی که شدت و مدت احساسات منفی را بهبود می بخشد، مشخص می شود. فرانسیس در کلاس های عادی حضور داشت و از همسرایی، سخنرانی و مباحثه لذت زیادی می برد. ابتدا وی به دلیل اینکه بهترین دوستش در این کلاس ها شرکت داشت، به این کلاس ها می رفت. ولی بعد به دلیل لذت بردن از رفتار معلم و چگونگی مباحثه وی با دانش آموزان، در

این کلاس شرکت می کرد و چنین ابراز می نماید: «اگر بدانید، می توانید با کسی صحبت کنید که احساسات خود را راحت برایش بیان کنید، خیلی احساس خوشایندی خواهید داشت و من هر روز این احساس را داشتم. استاد کلاس همسرایی ما که ۳ سال است ملاقات می کنم و همچنین معلم مکالمه و مباحثه ام که به مدت دو سال معلم من بوده است، چنین رابطه ای با من داشته اند. طوری که اغلب دانش آموزان وی را مادر خطاب می کنند و رفتار وی به راستی مادرانه است. فرانسیس از کلاس این معلم لذت می برد. زیرا او رابطه ای جدای از رابطه متداول معلمی، با دانش آموزان برقرار کرده است. لادسون سیلینگز (۱۹۹۴) اظهار می کند که سودمندی رابطه دوستانه معلم - دانش آموز این است که باعث می شود دانش آموزان احساس کنند که با آنها «منصفانه» و «انسانی» رفتار می شود. او فکر می کند که ساختار این نوع روابط یک حس تعلق خاطر و مورد توجه بودن را تقویت می کند. اساساً این معلمان در ایجاد و نگه داری رابطه بین معلم و دانش آموزان راحت بودند و دانش آموزان را چنین خطاب می کردند که این رابطه بین معلم - دانش آموز در مورد نیازهای عاطفی و آموزشی باید وسیع تر و در سطوح عمیق تر باشد.

شرایط برای سلنا با شرایط تینا و فرانسیس فرق می کند. زیرا سلنا قسمت عمده بینایی خود را در ۱۶ سالگی در اثر التهاب رنگدانه ای شبکه<sup>۲۳</sup> از دست داد. به همین دلیل در نیمه سال دوم دوره راهنمایی به دلیل عدم تأمین خدمات مورد نیاز به مدرسه ویژه کودکان با نقص بینایی رفت. انتقال به مدرسه جدید برای سلنا، ایجاد اضطراب کرده بود او بیان می کرد که رفتار یکی از مربیانش به نام هلن این شرایط را برای وی آسان کرد، زیرا وی از او حمایت می کرد. سلنا می گوید: «او یکی از دلسوزترین افرادی است که می شناسم. برای من فرد جالبی است و هرگز فراموشش نخواهم کرد. من بیشتر به او سر می زدم زیرا او را مثل مادر خود می دانم.» سلنا می گوید هر زمانی دچار مشکل می شوم به هلن مراجعه می کنم و او با توجه، به من اطمینان خاطر می دهد. سلنا قدردانی خود را به هلن ابراز کرد، و اما تفاوتشان در سطح روابط عاطفی بود. اگر چه مشارکت در احساسات به تغییراتی منجر می شود که با جلوگیری از افسردگی و تحول به سوی خود پنداره مثبت همراه است (چیس، ۲۰۰۰). در باره چگونگی حمایت های احساسی همچنین امکان ارتقای پیشرفت های احساسی برای نوجوانانی که مشکلات بینایی دارند، تأکیدهای کمتری شده است. اگر فردی حمایت های عاطفی و

احساسی دیگران را دریافت نکنند نه تنها این کمبود ممکن است در آن زمان بروی تأثیر گذارد، بلکه آن فرد ممکن است یاد نگیرد که چگونه از خود یا از دیگران حمایت کند و حامی دیگران باشد (سارنی، ۱۹۹۹).

### تشویق به سوی پیشرفت و باور توانایی‌ها

بسیاری از افرادی که در پژوهش شرکت داشتند اظهار می کردند که اغلب معلمان نسبت به دانش آموزانشان نظر مثبت داشته اند. این معلمان رفتاری شبیه سرپرستان و مربیان داشته اند (لادسون بیلینگز ۱۹۹۴). طوری که دانش آموزان را به سمت پیشرفت سوق داده و از آنها حمایت می کردند تا به موفقیت دست یابند. برای مثال آلیسون دانش آموز خوبی بوده است و پیش از اینکه بینایی اش را از دست بدهد، در مدرسه قبلی انتظارات زیادی از خود داشت. او پس از آنکه در ۱۶ سالگی بینایی اش را از دست داد، در مدرسه شبانه روزی ویژه دانش آموزان با نقایص بینایی رفت و در عین حال قسمتی از ساعات خود را در کلاس های مدرسه عادی سپری می کرد. هنگام انجام این پژوهش او یک سال بود که در مدرسه شبانه روزی حضور داشت و از آموختن خط بریل و مهارت های زندگی مستقل لذت می برد. دو مربی او نقش مهمی در کمک به زندگی روزمره و آموزشی وی ایفا کردند. وی در این باره می گوید: "حمایت آنان باعث می شد که من بتوانم آنچه می خواهم انجام دهم و بدانم کسی در گوشه ای مراقب و یاور من است. آنها به من توجه داشتند و حامی واقعی من بودند و به من می گفتند که ما می دانیم که تو می توانی. ما می دانیم که تو می توانی؛ مانند نیرویی همیشه در پشت من بودند و من پیش می رفتم و فکر می کردم که می توانم."

آلیسون می گوید: مطمئنم اگر این معلمان نبودند «دچار استرس می شدم و آدم احمقی بار» می آمدم. اعتماد به نفس و توانایی او در مدرسه ابتدایی با از دست دادن بینایی اش کاسته شد ولی تأثیر مثبت تشویق معلمان مدرسه ویژه شبانه روزی به او کمک کرد تا این اعتماد به نفس را دوباره باز یابد و خود را با محیط تطبیق دهد. سندی که دانش آموز دوره راهنمایی است نیمی از ساعات آموزشی را در مدارس عادی و نیمی دیگر را در مدارس شبانه روزی سپری می کند و می گوید که یکی از معلماتش توجه ویژه ای به او داشته است. او می گوید:

"وقتی من تلاش نمی کردم او به من گفت: چرا سعی نمی کنی؟ چرا این کار را اشتباه انجام دادی؟ چطور این پاسخ را دادی؟! جواب صحیح این یکی است. وقتی من ناامید می شدم او به من کمک می کرد و او به راستی بردبار و با حوصله بود."

سندی از معلمان مدرسه ویژه به دلیل باور توانایی هایش و برابر دانستن او با کودکان بینا، سپاس گزاری می کند. او می گوید: "گاهی اوقات کارها را مطابق برنامه انجام می دادم ولی بعضی اوقات کار را به نحو دیگری انجام می دادم غیر از آنچه که دانش آموزان بینا، انجام می دادند."

... با وجود اینکه من نابینا هستم ولی کارها را مثل بقیه انجام می دهم. مردم نباید بگویند که او نابیناست، پس باید به کلاس های ویژه افراد معلول برود. ممکن است من مقداری تطبیق و تنظیم در برنامه ها لازم داشته باشم، ولی هنوز می توانم کارها را انجام دهم."

سندی فکر می کند که معلمان او باور دارند که با فراهم آوردن امکانات و فرصت های مساوی، او می تواند به صورت برابر با دانش آموزانی که ناتوانی ندارند، پیشرفت هایی در کارهای خود داشته باشد.

او می گوید این مثل یک احساس غرور و افتخار است که او می تواند مانند دانش آموزان بینا کارهایش را انجام دهد.

جورج به مدارس محلی می رفته، او معلمانی داشته است که او را به کار بیشتر و سخت تر تشویق می کردند. زیرا معتقد بوده اند که قابلیت انجام بهتر کارها را دارد. آنها به او یادآوری می کردند که ناتوانی بینایی دلیلی برای اختلال ذهنی نیست. او می گوید: "آنها مرا تشویق می کردند که تمام سعی خود را انجام دهم. اگر برای کاری تلاش می کردم ولی موفقیت کمی به دست می آوردم به من می گفتند جورج تو می توانی آن را خیلی بهتر از حالا انجام دهی. مانند جورج، لادسون بیلینگز (۱۹۹۴، ص ۲۵)، در باره معلمانی صحبت می کند که مرتب به او تکرار می کردند «تو می دانی که می توانی کارها را بهتر انجام دهی» او می گوید در طول دوره تحصیل در مدرسه راهنمایی و دبیرستان، وقتی دیلم گرفته بود و وقتی که استاد دانشگاه بود، طنین صداهای معلمش و تکرار آن عبارت همواره در گوشش بوده است. همچنین آلیسون و جورج هر دو این فرصت را داشتند که معلمانی داشته باشند که به عنوان مربی آنها را ترغیب کنند تا به سوی پیشرفت گام بردارند و خود را باور کنند و تأثیر مثبت بگیرند.

شرکت کنندگان در پژوهش همچنین از معلمانی که توانایی آنها را در سطح افراد عادی باور داشتند تشکر می کنند. برای مثال جورج می گوید در اثر همین تشویق های معلمانش، کارها را مثل افراد بینا و همانند آنها بدون نقص انجام می داد. نظرات او روشن کننده تصور او و معلمان از توانایی های اوست و می گوید: "آنها با من مثل یک دانش آموز عادی رفتار می کردند."





آنها درک کرده بودند که من کودن نیستم.

بر خلاف جورج، سلنا هم در دبیرستان عادی محل و هم در مدرسه افراد کم بینا و نابینا تحصیل می کرده و ریاضی و انگلیسی می خوانده است. او می گوید: که در مدارس عادی با او همانند دانش آموزان بینا رفتار می شده. او در باره دبیرستان محلی و توانایی هایش می گوید: "به علت اینکه در دبیرستان کانینگهام با من مانند دیگران رفتار می کردند و من توانایی مانند بقیه داشتم."

الیسون، سندی و جورج نظراتی می دهند که روشن کننده برداشت عمده شرکت کنندگان در پژوهش است. باور اصلی و اساسی آنها این است که با آنان مانند افراد بینا رفتار می شده و آنها را تشویق می کردند تا کارها را به نحو بهتری انجام دهند و هر دو به صورت تحصیلی و عاطفی آنان را حمایت می کردند.

### حمایت در نیازهای آموزشی

شرکت کنندگان در تحقیق ابراز می کنند که معلمان آنها را در حل مشکلاتشان نیز کمک می کردند و روشهای ویژه ای را برای رویارویی با نیازهای آموزشی ارایه می دادند.

### کمک در حل مشکلات

شرکت کنندگان در پژوهش، وقتی معلمان آنها به صحبت هایشان گوش می کردند و به آنان در حل مشکلات یاری می رسانند، اضطراب کمتری را احساس می کردند. اگر چه آنها این کمک ها را در سطوح مختلفی دریافت می کردند. نظرات ریچارد این موضوع را روشن می کند.

این کمک ها برای حل مشکلات در مورد ریچارد بسیار مهم بود زیرا، پیش از اینکه به ایالت دیگری بروند، او هم در مدارس عادی تحصیل می کرد و هم در مدارس ویژه کودکان با مشکلات بینایی. اما پس از اینکه به شهر دیگری رفتند، او فقط به مدرسه ویژه می رفت. به علاوه او مشکل شنوایی هم داشت و از سمعک استفاده می کرد.

یک روز او به همراه هم کلاسی های خود همسرایی می کرد، اما همه کلمه ها را به خوبی نمی شنید و ادا نمی کرد، ریچارد توضیح می دهد که معلمش چنین رفتار کرد: "او به کارش ادامه داد و از روش های دیگر استفاده کرد. آواز را چندین بار تکرار کرد تا جایی که من توانستم کلمه ها را بهتر شنیده و بهتر ادا کنم. او می گوید: فکر می کنم معلم مشکل مرا می فهمید و مرا درک می کرد و قصد کمک داشت. بنابراین من بیشتر سعی کردم و همان کاری را که دیگران انجام می دادند، انجام دادم." ریچارد همچنین در مورد معلمان دیگر در مدرسه جدید نیز تأکید می کند، «من درس های تاریخ و علوم اجتماعی را گرفته بودم

## روشی که معلم در ارتباط با دانش آموز به کار می برد، نه تنها در برنامه آموزشی بشدت مؤثر است، بلکه در درک آنان از خود و محیط اجتماعی شان نیز تأثیر زیادی دارد

... معلمان نه تنها در حل مشکلات به من کمک می کردند، بلکه خیلی با صبر و حوصله بودند و بیشتر مایل بودند با او کار کنند.» آنها نه تنها باعث شدند که ریچارد به مشکلات آموزشی خود مثل یادگیری دروس فائق شود، بلکه به او نشان دادند که او تواناست و مانند دیگر بچه هاست. او می گوید:

"در مدتی که من در آن مدرسه بودم تغییر کردم، شخصیت بهتری پیدا کردم و حتی صبر و حوصله بیشتری نسبت به قبل نشان می دادم. احساس می کردم بیشتر از آنچه بودم، هستم و در باره خودم بهتر فکر می کردم. زیرا افرادی بودند که به فکر من بودند و به من کمک می کردند تا کارها را انجام دهم."

در ظاهر ریچارد فکر می کرد که کمک هایی که برای حل مشکلات از مدرسه جدید دریافت می کرد، تأثیر بسیار زیادی داشته و معلمان، محیط یادگیری را طوری فراهم می آورند که احساس ایمنی کرده و رشد عاطفی و احساس بیشتر و بهتری داشته است.

### روش های آموزشی مناسب برای برآوردن نیازهای آموزشی و یادگیری

شرکت کنندگان در پژوهش روش های خاصی را که برای افزایش یادگیری آنها مؤثر بود نام بردند که شامل موارد زیر است: اشارات لمسی، یادگیری فعال، گروه های یادگیری تعاونی و جمعی، تهیه مواد بریل و فناوری کمک آموزشی.

۱- اشارات لمسی: تهیه و تدارک اشارات لمسی کمک بزرگی

برای شرکت کنندگان بود. ریچارد تصور می کند او در کلاس ماساژ درمانی چیزهای زیادی یاد می گرفت زیرا معلم اطلاعات را به نحو مطلوبی ارائه می داد. معلم به راستی تشویق کننده و کمک کننده بوده است. او اسکلتی را نگه می داشت و جای استخوان های مختلف و عضله ها را نشان می داد. گاهی اوقات او مرا با دست لمس می کرد و ماهیچه های مختلف بدن و جای هر یک را به من نشان می داد.

ریچارد از معلم خود که درون داده های لمسی برای او فراهم کرده، تشکر می کند زیرا برای او که مشکل بینایی و شنوایی داشت این روش بسیار مؤثر بوده است. برای ریچارد این بدان معنی است که معلمش نحوه و روش یادگیری او را درک کرده و می خواسته که او موفق شود.

۲- آموزش فعال: استیو در برنامه آموزش عادی و کلاس هشتم علوم تجربی درس می خواند. معلم او درس ها را طی سخنرانی هایی با جزئیات و با ترکیبی از پروژه های عملی آموزش می داد که استیو این روش ها را برای یادگیری ترجیح می داد. معلم طرح هایی را ارائه می کرد که عینی و ملموس بودند و دانش آموزان برای یادگیری فعال و مشارکت در یادگیری فرصت داشتند. او می گوید:

«معلم چیزهای زیادی به ما داد. او به ما نمونه هایی از مواد مختلف، مواد خوراکی، دیدنی و چیزهایی که در اطراف ما هستند می داد و صحبت های زیادی در باره آنها می کرد که خیلی بیشتر از مطالب کتاب بود و من آنها را خیلی دوست داشتم.»

به نظر استیو یادگیری او با توضیح جزئیات موضوع ها توسط معلم افزایش پیدا می کرد. وقتی موضوع ها به صورت لمسی و عینی تهیه می شود و دانش آموزان پروژه ها و طرح های عملی را انجام می دهند یادگیری بهتر انجام می شود. معلم مطالب را با روشی ارائه می کرد که برای استیو مناسب بود و او می توانست بهتر یاد بگیرد و در نتیجه احساس با ارزش بودن می کرد.

استیو در باره معلم خود می گوید: «او روی موضوع های بسیاری کار می کرد و به صورت تجربی می خواست به نقطه ای برسد که ما خودمان مطلب را دریابیم و درک کنیم. اگر این امر فقط صورت نمایشی داشت، او برای همه کلاس توضیح می داد که چه اتفاقی می افتد و مطلب چیست؟ ولی این کار او واقعی بود. زیرا من حدس می زدم که او برای من بیشتر از بقیه دانش آموزان مطالب را توضیح می داد. او ما را به سمتی هدایت می کرد که انتظار داشت به آن جا برسیم و به وسیله خطوط بریل

مطلب را برای من روشن می کرد و تاجایی که می توانست از بریل استفاده می برد. ما از نظر یادگیری مطالب در کلاس هشتم بودیم که به طور معمولی و عادی این مطالب را تا دبیرستان یا حتی دانشگاه نمی آموختیم.»

علاوه بر این فراهم کردن مواد و داشتن انتظارهای بالا باعث شد که معلم به استیو فرصت های مختلفی برای شرکت در فرایند یادگیری بدهد. که این یادگیری به وسیله حواس مختلفی انجام می شد که شامل حس شنوایی، لامسه و گفتار می شود.

### گروه های یادگیری تعاونی

هالی بیشتر اوقات روز را در اتاق مرجع می گذراند، اما به چندین کلاس آموزش عادی می رفت. او اطلاعاتی را که در کلاس های آموزش عادی ارائه داده می شد مانند آشپزی، خیاطی، کودکیاری و موسیقی دوست داشت. او از این کلاس ها لذت می برد. زیرا شامل یادگیری تعاونی در گروه های ۳ یا ۴ نفره بودند.

«معلمان من در کلاس های آموزش عادی بیشتر کمک کننده بودند. آری، آنها می آیند و توضیح های لازم را به شما می دهند و اگر شما مشکل یا سوالی داشتید می توانند از آنها تقاضای کمک بکنید.»

هالی از این کلاس ها لذت می برد. زیرا معلمان آنها نه تنها صبور بودند بلکه شخصی در دسترس بود که به او در خواندن کمک می کردند و یا در صورت نیاز وظیفه اش را به او توضیح می دادند. علاوه بر این صبورانه معلمان و کارگروهی باعث شد که او احساس کودکی یا حقارت نکند و هنگامی که نیاز به کمک داشت، احساس آرامش می کرد.

### فراهم کردن مواد بریل

سلنا و الیسون هر دو به مدارس منتقل شدند که دارای دانش آموزانی با ضعف بینایی بودند. زیرا آنها فکر می کردند که در مدارس محلی، نسبت به چیزی که نیاز دارند زیاد حمایت نمی شوند. اگر چه آنها هنوز بخشی از روز را در آموزش عادی دبیرستان می گذرانند. سلنا نظر می دهد: «که همه حمایت ها از اینجاست (مدرسه شبانه روزی) آنها معلمی به نام خانم براون داشتند که صبح زود به مدرسه می رفت و همه مواد را می گرفت و به بریل تبدیل می کرد و قبل از اینکه ما به کلاس برویم آنها را به ما می داد.» معلمان در مدرسه شبانه روزی سلنا و الیسون حمایت ملموس و آشکاری را برای کمک به موفقیت دانش آموزان فراهم می کردند و همچنین برای رساندن مواد آموزش عادی به دانش آموزان تلاش زیادی به کار می گرفتند.







## فناوری کمکی

امی در چندین درس به کلاس های آموزش عادی می رفت که از طرف معلمانش حمایت قابل لمسی فراهم شده بود.

« من از یک دستگاه تلویزیون مدار بسته (CCTV) در کلاس های عادی استفاده می کردم و در کلاس های مخصوص، معلمانم به من کمک می کردند. اگر چیزی را نمی فهمیدم آنها کمی بیشتر به من توضیح می دادند و اگر من در دیدن مشکل داشتم آنها به من در خواندن آن کمک می کردند. معلمان عادی من همه با ملاحظه بودند.»

معلمان امی نه تنها برای او یک تلویزیون مدار بسته CCTV فراهم کرده بودند، بلکه معلم اتاق مرجع نیز مطالب شنیداری را در صورت لزوم برای او می خواند. در حالی که ممکن است این طور گفته شود که روش های تدریس خاصی که معلمان استفاده می کنند واحد نیست و این قسمتی از کار یک معلم است. زبانی که شرکت کننده ها برای توصیف روش های تدریس استفاده می کردند، هم شرایط عاطفی آنها از دریافت روش های تدریس و هم روابط اجتماعی با معلمان را توصیف می کرد. برای مثال معلمانی که از فهم و درک بالا برخوردارند گوش می دهند، کمک می کنند، با ملاحظه و صبور هستند. شرکت کنندگان احساس ارزش می کردند و از کلاس ها لذت می بردند.

بدین گونه بود که شرکت کنندگان نه تنها در باره روش های تدریس گفت و گو کرده بودند، بلکه در مورد فرایندی که برای ارتباط آنها در میان بود و روش حمایت عاطفی که معلم ها با آنها داشتند صحبت می کردند. این نکته مهم است که برای توصیف

تعامل با معلم ها، شرکت کنندگان از یک زبان توصیفی مشترک احساسی در چهارچوب واکنش هایشان استفاده می کردند (سارنی، ۱۹۹۹).

علاوه بر این بیانات شرکت کنندگان از تجربه های خود، دو نتیجه مهم در بردارد. افزایش اعتماد به نفس بدین معنی که آن می تواند به آنها کمک کند تا تجربه های حسی را با دیگران بسازند که در هر زمان و مکانی که ایجاد می شود آن را درک کنند و تجربیات آنها با جامعه و تجربه های افراد دیگر تداخل پیدا کند (سارنی ۱۹۹۹). این نتایج مهم هستند زیرا گام های مثبتی را برای رشد عاطفی در بردارد. به طور خلاصه هر نوع حمایتی به حمایت های دیگر ارتباط دارد. برای مثال اگر دانش آموزان حمایت عاطفی را دریافت کنند، این حمایت در فرایند یادگیری و موفقیت آنها در کلاس اثر می گذارد. همچنین حمایت برای نیازهای یادگیری در احساس های دانش آموزان و ادراک از خودشان تأثیر مثبت دارد.

از دید علمی، شرکت کنندگان فکر می کنند که به مواد درسی علاقه مندتر شده اند و قادر به یادگیری آن هستند. از نظر روان شناسی، آنها احساس می کنند پذیرفته شده اند و متعلق به کلاس هستند و می توانند با دانش آموزان عادی کار کنند. با فراهم آوردن این حمایت ها، معلم ها، چندین خصوصیت که دانش آموزان را نگران می کرد، مدل سازی کردند و در پژوهش لادسون بیلینگز (۱۹۹۴) مطالعه شد.

(ادامه مطلب در شماره بعد)

