

دیدگاه‌های دانش‌آموزان با نقص بینایی در باره حمایت‌های معلمان

(قسمت دوم و پایانی)

سوفی چین هوی چانگ^۱ و جیمز شالر^۲

ترجمه: فاطمه حیدری، زهرا عباسعلی‌زاده، مهر و فرمند

خلاصه قسمت اول

در ابتدای قسمت اول این مقاله آورده شده که این مطالعه کیفی به برداشت و نگرش نوجوان آسیب دیده بینایی در باره حمایت‌هایی که از آموزگاران خود در زمینه‌های عاطفی، آموزشی و یادگیری در مدارس شبانه روزی و معمولی دریافت می‌کردند، پرداخته است. در ادامه مبانی نظری این موضوع تبیین شده و سپس روش پژوهشی و نحوه نمونه‌گیری را بیان کرده است. آن‌گاه نحوه جمع‌آوری اطلاعات و تحلیل داده‌ها به تفصیل بیان شده و در ادامه یافته‌های پژوهشی را مطرح کرده است در بخش یافته‌ها نشان داده شده که برداشت و درک شرکت‌کنندگان از معلمان خود روی دو موضوع متمرکز بوده است، یکی حمایت‌های عاطفی شامل گوش دادن و توجه کردن به صحبت‌های آنان، تشویق به سوی پیشرفت و باور توانایی‌ها و دیگری حمایت در نیازهای آموزشی که می‌تواند در قالب کمک در حل مشکلات، روش‌های آموزشی مناسب، ایجاد گروه‌های یادگیری تعاونی، فراهم کردن موارد بریل و فناوری کمکی باشد.

می‌کردند. داستان‌های شرکت‌کنندگان در مورد فقدان حمایت از نیازهای یادگیری روابط آن با معلمان را نشان می‌داد که از برآورده کردن آنچه آنها (شرکت‌کنندگان) می‌خواستند یا برای آنها با ارزش بوده صرف نظر می‌کردند. داستان‌های آنها نشان می‌داد که آنها چگونه با میلی عاطفی و موقعیت اضطرابی روبه‌رو شده بودند.

بیان احساس‌ها به ویژه احساس‌های منفی بر روابط شخصی تأثیر دارد و آلیسون، استیو و آماندا آزادانه احساسات منفی خود را نسبت به معلمان ابراز نکردند، اما هالی در باره احساسات خود صحبت کرد و داستان او نشان می‌داد که چه وقایعی رخ داده است. آلیسون

همان‌طور که پیش از این گفته نشان داده شد آلیسون بینایی‌اش را در سن ۱۶ سالگی از دست داده بود. و این حادثه ارتباط او را با معلمان آموزش عادی در مدرسه نزدیک خانه‌شان، تغییر داد. و آلیسون فکر می‌کرد که معلمانش اعتقاد خود را در مورد توانایی او از دست داده‌اند؛ "من در اوج احترام بودم و جزء ۱۰ درصد بالای کلاس خودم بودم و هنگامی که آن اتفاق افتاد زمانی که همه چیز برای من به پایان رسید... مربیان آموزشی و معلمانم مرا می‌بوس کردند. آنها به من گفتند تو دیگر نمی‌توانی کاری انجام دهی. آنها به من گفتند برای مدتی باید صبر کنم و من زندگی زیبای گذشته‌ام را رها کردم.

من فرق کرده بودم، من بینایی‌ام را از دست داده بودم. من مشکل بزرگی داشتم که می‌خواستم بر آن غلبه کنم و آنها فکر نمی‌کردند که من بتوانم، هر کسی به جز دو یا سه معلم این را به من می‌گفتند، سپس من به آنها گفتم که نمی‌دانند با چه کسی صحبت می‌کنند. اگر در مورد من این گونه فکر می‌کنند پس مرا نمی‌شناسند."

آلیسون قبل از اینکه بینایی‌اش از دست بدهد سال‌های موفقیت آمیزی در تحصیل داشت. بزودی احساس خودباوری قوی و اعتماد به نفس ویژه‌ای را برای موفقیت تحصیلی خود



کمبود حمایت عاطفی و نیازهای یادگیری

همان‌طور که پیش از این بیان شد شرکت‌کنندگان در مورد عدم تأمین نیازهای عاطفی به وسیله معلمان صحبت نمی‌کردند. اگر چه، آنها در مورد عدم تأمین نیازهای یادگیری شان صحبت

افزایش داد. هارتر (۱۹۸۶) بیان کرد که ارزیابی مردم از خودشان، با عواطف ارتباط دارد و واکنش آلیسون نسبت به معلمان از چند نوع احساس ناشی می‌شد. یأس و ناامیدی که بعضی از معلمان اعتراف نکردند (به رسمیت نشناختند) باعث شد که او بعد از نابینایی سخت بکوشد و تحصیلاتش را ادامه بدهد. او انتظار داشت که حمایت آموزشی دریافت کند تا به او کمک بشود که تحصیلاتش را ادامه بدهد و یک دانش آموز موفق باشد. خشم او نسبت به کمبود روابط حمایتی از بین رفته بود. معلمان تمایل داشتند که او را با آروزهایش رها کنند. واکنش خشم آلود آلیسون در آن زمان نه تنها خود باوری او را به کار انداخت، بلکه باعث شده بود که با معلمان به خوبی ارتباط برقرار کند.

استیو و آماندا

لادسون بیلینگر (۱۹۹۴) بیان کردند که دانش آموزان معمولاً آرزو مند حسن موفقیت و تعلق داشتن به کلاس هستند. برای انجام این کار آنها ممکن است گفت و گوهای پیچیده بین فردی را در ارتباط با معلم‌ها بگویند.

استیو و آماندا سعی می‌کنند که از آنچه که معلم‌های آنها خواسته بودند بهتر باشند در عین حال از انجام تکلیف با معیارهای معلم‌ها عاجز بودند.

استیو درباره معلمش می‌گفت: "او می‌آید و در باره چیزی که من احتیاج دارم خیلی سریع صحبت می‌کند و سپس می‌رود. او صبور نیست، او فقط اینجاست و هیچ عقیده چاره سازی ارابه نمی‌دهد. اگر من تکلیفی دارم که نمی‌توانم انجام بدهم، در مورد آن از او سؤال می‌کنم. من نمی‌دانم که او چه توقعی دارد و چه کاری می‌توانم برای او انجام بدهم. او می‌گوید: شما درست انجام بدهید، سپس می‌گوید آنچه را که انجام داده‌اید توضیح دهید و من نمره شما را از روی چگونگی عملکرد شما می‌دهم." این تعامل برای استیو اضطراب به وجود می‌آورد. او نه تنها سعی می‌کرد چیزی را که معلم می‌خواست انجام بدهد بلکه باید طبق معیار او برخورد می‌کرد و در حالی که تکلیف‌هایش را انجام می‌داد کار او به طور مبهم ارزیابی می‌شد.

آماندا یأس و ناامیدی‌اش را نسبت به معلمی که مسایل شیمی را از روی تابلو با گچ می‌نوشت شرح داد. او بدون هیچ توصیفی از دانش آموزان می‌خواست که برای حل مسائل به کتاب‌هایشان مراجعه کنند.

آماندا به معلم گفت: "من کتاب‌های علمی فیزیک و شیمی را مطالعه کردم و سعی کردم فکر کنم. من از شما تقاضا دارم بگویند چگونه این مسأله حل می‌شود؟ من واقعاً این نکته را نمی‌فهم. او

گفت: من اصلاً وقت ندارم... او مسأله دیگری به ماداد و گفت آن را حل کنید و به من برگردانید مثل هم هستند. خوب من وقتی ندارم... بنابراین مسایل مختلف و پیدا کردن راه‌های مختلف، باعث شد که خودم جواب مسأله را پیدا کنم. گفت و گوی شخصی اغلب شامل چگونگی تعریف یک مسأله یا موقعیت بین اشخاص می‌شود. سلمن و دی مورست (۱۹۸۷) متذکر شدند از آنجایی که خواسته‌های فردی دارای بیشترین قدرت هستند مسایل و موقعیت‌ها می‌توانند با یک شیوه ابتدایی تعریف شوند. و هنگامی که علاقه مشترک و متقابلی وجود دارد که هم نیازها و هم خواسته‌های فرد را به حساب بیاورد، می‌تواند یک سبک پیچیده در نظر گرفته شود.

اگرچه ممکن است رفتار معلم از انگیزه‌های متفاوت ناشی شود، هم استیو و هم آماندا فکر می‌کردند که سبک‌های ارتباطی معلمان با آرزوها و خواسته‌های آنان برای ارتباط و همکاری تضاد دارد. علاوه بر این استیو و آماندا احساسات واقعی خود را به معلمان‌شان ابراز نکردند. بنابراین اختلاف و جدایی از بیانات عاطفی آنها احساس شد.



عکس از علی اشرف جابری

این امر که فردی احساسات واقعی خود را نشان ندهد به عنوان عدم تعادل عاطفی شناخته شده و مهارت رشد عاطفی مثبت نیز محسوب می‌شود (سارنی ۱۹۹۹). در حالی که استیو و آماندا می‌توانستند انگیزه‌های مختلفی برای بیان نکردن احساساتشان، از جمله اجتناب از تعامل‌های منفی و موضوع قدرت آموزگار داشته باشند. انگیزه عادی برای نشان ندادن احساسات واقعی شخص نگرانی برای پیامدهای بین فردی و میلی برای حفظ عزت نفس پنداشته شود (سارنی ۱۹۹۹).

هالی

هالی تحت آموزش عادی در یک دبیرستان نزدیک خانه‌اش بود. اما او بیشتر روزها را به مدت چهار سال در اتاق مرجع با دانش آموزانی که سن و ناتوانایی‌های متفاوت داشتند، می‌گذراند.





او می گوید: "من دو معلم مرجع در دبیرستان داشتم. یکی از آنها خانم A بود که یک سال در آنجا بود و دیگری خانم B بود که به مدت سه سال در آنجا بود."

هالی می گوید که چشمان او خیلی ضعیف است و گاهی اوقات می تواند چاپ معمولی را که در کتاب های دبیرستان استفاده شده است، ببیند. به هر حال او نمی توانست بیشتر از پنج پاراگراف را در یک زمان بخواند، زیرا چشمان او خسته می شدند و او نمی توانست چیزی را که دیده بفهمد. او می گوید گاهی وقتی که می خواند، "کلمات کمی بایکدیگر در هم آمیخته می شوند" و فقط مقدار کمی از چاپ معمولی در نور کم را می تواند بخواند. به هر حال روشنایی اتاق مرجع برای چشمان او بیش از حد درخشان بود و او نمی توانست آن را عوض کند، زیرا دانش آموزان دیگر به نور معمولی احتیاج داشتند.

دبیرستان برای هالی "در واقع اضطراب آور و نگران کننده" بود زیرا او فکر می کرد که باید معلمانش را در باره "آنچه که افراد نیمه بینا (نابینا) احتیاج دارند آموزش دهند زیرا آنها فقط حدس می زدند."

هالی گفت: "که اغلب آزمون های خواندن یا جدول کلمات متقاطع، قسمتی از برنامه کاریش بود، نوعی استرس و عذاب بود که من مجبور بودم این کارها را بدون هیچ کمکی انجام دهم" در نتیجه او احساس می کرد در سال های گذشته چیز زیادی یاد نگرفته است "آنها مواد درسی را بارها و بارها به من می آموختند. چیزی که آنها در سال گذشته به من آموخته بودند امسال هم می آموزند. چیزی که امسال یاد داده بودند می خواستند در سال بعد هم بیاموزند."

شرایط بهتر نشد، بنابراین هالی به معلمانش پیشنهاد کرد: "من نیاز به تغییر کلاس دارم. مرا به جایی که افراد بیشتری در گروه های کوچک کار می کنند ببرید و من در آنجا بیشتر احساس راحتی می کنم. من در کلاس شما راحت نیستم." اگر چه او می گوید من بیشتر اوقات برای خودم صحبت می کردم چون آنها گوش نمی دادند و این عذاب آور بود، هالی همچنین با مادرش در باره وضعیتش صحبت کرد اما حرف های آنها فقط بر خوردهای اضافی را به وجود آورد.

"یکی از معلمان نزدیک آمد و گفت چرا شما به مادر تان گفته اید که ما هیچ چیز به شما یاد نمی دهیم؟" من جلوتر آمدم و گفتم "که شما چیزی به من یاد نداده اید به همین دلیل من شاکمی هستم" و من خواستم به او بگویم؛ "من از شما به خاطر انجام ندادن کارتان شکایت دارم. شما به هر کس چیزی یاد می دهید ولی من مجبور هستم این کار را خودم انجام دهم."

هالی در اتاق مرجع هم ناراحت بود به ویژه از وقتی که فهمیده بود همکلاس هایش شامل دانش آموزانی با ناتوانایی های دیگر مثل ناتوانی یادگیری و ناسازگاری رفتاری بودند، آنها در یادگیری هم سطح نبودند. او فکر می کرد که باید سطح یادگیری خود را کاهش دهد تا با سطح یادگیری کلاس هماهنگ شود. او به خودش گفت:

معلمان کلاس مرجع من می گفتند "که شکایت نکن تو نمی دانی در باره چه چیزی شکایت می کنی" من رفتم بله من این کار را انجام دادم" و به آنها گفتم که می خواهم در کلاس آموزش عادی باشم. آنها گفتند: نه شما برای آن آماده نیستید. من گفتم: من برای آن آماده نیستم؟ آنها گفتند شما مشکلات زیادی برای کار در بیرون مدرسه داری، من گفتم "تنها مشکل من این است که مجبورم در کلاس شما باشم"، آنها گوش ندادند... وقتی افراد حرف شما را گوش نمی کنند شما مایوس می شوید و این موقعیت برای هالی بیشتر بود:



من دیگر نمی توانم آن را بپذیرم و دیگر نمی خواهم عضوی از آن کلاس باشم. بنابراین در گوشه ای قرار گرفتم و گفتم با من صحبت نکنید زیرا شما نمی دانید چه چیزی را به من بگویید یا چگونه به من نزدیک شوید و شما با من مانند دیگران به طور مساوی رفتار نمی کنید."

هالی گفت: که سر دردهای میگرنی دارد و گاهی اوقات مدرسه را هنگام ناهار ترک می کند و کلاس های بعد از ظهرش را حذف می کند. او خیلی ناراحت بود و به معلمانش گفت آنها فکر می کنند

که او کودن است و به او چیزی یاد نمی دهند، به هر حال روابط بهبود نیافت.

"خانم B با مادر یک گروه بزرگ جلسه داشت، ۱۹ دانش آموز با من ۲۰ نفر می شدیم. معلم از من خواست نظرات شخصی خود را در باره موضوعاتی ارایه دهم، اما من نمی خواستم این کار را انجام دهم. من فکر می کنم شما هیچ ارتباطی با من ندارید من هم چنین ارتباطی با شما ندارم، هر وقت مادر گروه بزرگی شبیه آن می نشستیم، من سرم را پایین می انداختم و به کف اتاق نگاه می کردم.

معلم هیجان زده بود و می گفت بیاید در مورد هالی صحبت کنیم زیرا او در فعالیت ها شرکت نمی کند."

پایان دلسردی یأس هالی

"در بعضی موارد آنها باعث می شدند که شما احساس ضعف کنید. بدان معنی که آنها شما را پایین تر از استاندارد قرار می دادند و هر بار شما خود را بالا می بردید، آنها سعی می کردند شما را پایین ببرند. بنابراین در سال آخر تحصیل من این طور فکر می کردم که چرا درگیری و مبارزه؟ آنها به من اجازه پیشرفت نمی دادند. من فقط می خواهم فارغ التحصیل شوم و از کلاس و مدرسه خارج شوم، این هدف من بود."

هالی تأکید کرد وقتی که از دبیرستان فارغ التحصیل شد خوشحال بوده است زیرا او می توانست زندگی جدیدی را شروع کند. او احساس رضایت و خشنودی می کرد هنگامی که در مورد فارغ التحصیلی اش صحبت می کرد، او عکس های جشن فارغ التحصیلی و مدرک دیپلمش را به نویسنده اول نشان داد.

این تعجب آور نیست که بیان عصبانیت و ناراحتی هالی نسبت به معلمانش نتیجه افزایش مخالفت و تضاد و فشار روانی بود، و بیان احساسات منفی به عنوان یکی از روش های مبارزه، جایگزین روش های مؤثر دیگر برای برخورد با موقعیت های استرس آور شده بود (سارنی ۱۹۹۹).

اینکه آیا روش برخورد دیگری ممکن است مؤثر باشد به احساسات برانگیخته ناشی از استفاده آن بستگی دارد و برای هالی بیان خشمش نسبت به معلمان اعتماد به نفس او را تهدید می کرد هر چند ممکن بود اگر برای مدت کوتاهی باشد در افزایش اعتماد به نفس به او کمک کند.

بحث

حمایت از نیازهای عاطفی و یادگیری

در مرور (سارنی، ۱۹۹۹) بر پیشرفت های عاطفی و مهارت هایی که کارکرد عواطف مثبت را بالا می برد هشت مهارت در تحقیقات تجربی و مشاهدات بالینی آشکار شده است. آگاهی از

یک احساس اولین مهارت است.

اغلب شرکت کنندگان از داشتن معلمانی که ارتباط پیوسته و دلگرم کننده دانش آموزان داشتند، خوشحال (خرسند) بودند.

همان گونه که ذکر شد روابط این معلمان با دانش آموزان انسانی و عادلانه بود (لادسن و بیلینگز ۱۹۹۴، به واسطه این نوع ارتباط ها معلم ها فرصت هایی را برای بیان عواطف باز شرکت کنندگان فراهم کرده بودند. در این نوع روابط شرکت کنندگان می توانستند احساساتشان را بیان کنند، رد آن را یا تأیید آن را دریافت می کردند و به جنبه های دیگر نیز گوش می کردند.

در اصل، شرکت کنندگان فرصتی برای توسعه بهتر آگاهی از عواطفشان و بیان آنها را داشتند و این فرایند بسیار مهم است. زیرا احساس اعتماد به نفس را افزایش می دهد.

شرکت کنندگان ممکن است یاد بگیرند که در موقعیت های مختلف اجتماعی چگونه احساساتشان را نشان دهند و احساسات را با موقعیت های گوناگون سازگار کنند و موقعیت های زمانی را احساس کنند (سارنی ۱۹۹۹).



بنابراین با در اختیار داشتن اشخاصی که به فرایند احساسی آنها گوش می کنند، افراد ممکن است یاد بگیرند که چگونه با دیگران رفتار کنند. بنابراین مهارت هایی را که احتیاج دارند تنها برای داشتن روابط صمیمی بلکه برای به دست آوردن همکاری دوست در محل کار، توسعه می دهند.

تینا و فرانسیس و سلنا همچنین روابط را بر اساس میزان و اندازه ای که عواطف را به دیگران انتقال می دهند طبقه بندی می کردند و مهارت های دیگری نیز به عنوان پیشبرد کارکرد و عواطف مثبت توسط سارنی (۱۹۹۹) فهرست شد. این مهارت ها به افرادی که تجربیات عاطفی را بشناسند و همچنین توانایی



می ساختند. عواطف اغلب به آن هدف هایی که افراد برای ایجاد رابطه با دیگران دارند، مربوط می شود (لازاروس، ۱۹۹۱).

اگر هدف های شرکت کنندگان برای ایجاد روابط شامل کمک و حمایت از نیازهای یادگیری بود و آنها متوجه می شدند که این هدف ها با هم تضاد دارند، به ویژه هدف هایی مانند آرامش یا ناکامی، فشار روانی یا خوشحالی، در این صورت اعتماد به نفس و احساس تعلق آنها کاهش می یافت. همان گونه که پیش از این گفته شد استفاده شرکت کنندگان از زبان توصیفی در عواطف در ضمن صحبت در باره روش های آموزشی گوناگونی مهم بود، زیرا کمک می کرد که تجربیات آنها توسط دیگران فهمیده شود و تجربیات آنها را در روابط شان داخل نمایند (سارنی ۱۹۹۹).



عکس از حسین ابوعلی

فقدان حمایت در نیازهای یادگیری

شرکت کنندگان دریافتند که برای نیازهای یادگیری حمایت لازم را دریافت نمی کنند، وقتی که تعامل بین آنها و معلمان از آنچه دانش آموزان می خواهند و برایشان با ارزش است منحرف می شد، یکی از مهارت ها و کارکردهای مثبت عواطف تقلید، سازش همراه با تنفر و احساس اضطراب است (سارنی ۱۹۹۹).

داستان های شرکت کنندگان استفاده از روش های گوناگون تقلید را بیان می کند.

وقتی که معلمان به آلیسون گفتند که از تحصیلاتش دست بردارد، واکنش نشان داد. هارتر (۱۹۸۶) روی خود ارزشی کلی و چگونگی آن دخالت بر عواطف افراد و تحریک سیستم احساسی فرد کار کرد، که ممکن است برای موفقیت آلیسون مؤثر بوده باشد. هارتر از اندازه گیرهای حمایت اجتماعی، توجه مثبت از

سازمان دهی روابط با دیگران را داشته باشند، نیازمند است. سارنی (۱۹۹۹) پیشنهاد کرد که موارد زیر در ارتباط پویا به حساب آورده شود:

۱- نتایج سهمیم بودن عواطف در ارتباطات میان فردی
۲- چگونگی کیفیت ارتباطات که باعث می شود این ارتباط به وسیله عمیق شدن یا ضعف شدن حفظ شود یا تغییر داده شود
۳- چگونگی به کارگیری قدرت یا نظارت
سارنی همچنین اظهار داشت که احساس خود اثربخشی زمانی افزایش می یابد که افراد از چگونگی بیان عواطف خود به دیگران آگاه باشند.
ممکن است افراد، با آگاهی اهدافشان را بهتر بسنجند و ارتباط عاطفی شان را به بهترین حد و مرز روابط تغییر دهند.

شرکت کنندگان از داشتن معلمانی که مانند یک آموزگار خصوصی عمل می کنند خوشحال هستند. آنها شرکت کنندگان را تشویق می کردند که بهتر باشند و عقیده داشتند که آنها دانش آموزانی با استعداد و بدون هیچ گونه ناتوانی هستند.

در بحث روان شناسی بهزیستن، کسانی چون تودنیتس (۱۹۸۵) بر اهمیت نقش ها به عنوان هویت های اجتماعی و نحوه درک ظاهری آنها از سوی دیگران تأکید می کنند.

معلمانی که به عنوان مربی کار می کردند، ارزیابی مثبتی از توانایی شرکت کنندگان برای انجام موفقیت آمیز و ظایف دانش آموزی را منعکس کردند چه به تنهایی و چه در مقایسه با دانش آموزان بدون ناتوانی.

اگر احساس شرکت کنندگان از عزت نفس به ارزیابی مثبت از توانایی های مهم دیگرشان و انتظار آنها از موفقیت وابسته باشد، در اینجا معلم به شرکت کنندگان کمک می کرد که ارزیابی مثبت از روش و مهارت های خودشان را توسعه بدهند.

علاوه بر این شرکت کنندگان از معلمانی که در حل مسایل و مشکلات کمک کرده و باروش آموزش خاص یا حل مسأله برای نیازهای یادگیری از آنها حمایت کرده بودند قدردانی کردند و تعدادی از عواملی که به عنوان موفقیت آموزشی پرورشی پیشنهاد می شد آشکارا در عقاید و نظریاتشان دیده می شد.

تمام روش هایی که شرکت کنندگان ذکر کرده بودند به عنوان پیشبرد موفقیت آموزشی مورد بحث قرار گرفت. (برای مثال باراجا و رابن ۱۹۹۲ و هولبرک و کوپنگ ۲۰۰۰ و ماسون ۱۹۹۷، اسمیت و لوک ۱۹۹۶) همچنین عقاید و نظریات شرکت کنندگان به تصدیق این روش ها کمک کرد.

علاوه بر آنچه در مورد داستان های شرکت کنندگان گفته شد، آنها عواطف خود را در تعامل های اجتماعی با معلمان روشن

جانب دیگران، شایستگی اهمیت دادن به خویش، را برای تعیین خود ارزشی استفاده کرد. اگر افراد فکر می کنند توسط دیگران خوب ارزیابی می شوند که برای آنها مهم هستند و اینکه فعالیت هایی که برای آنها مهم است، با شایستگی بیشتری عمل می کنند و باز خوردی که آنها از رفتار و روابط به دست می آورند در اعتماد به نفس آنها تأثیر زیادی دارد.

درک آلیسون از خود-ارزشی چندین بار با واکنش شدید بعضی از معلمان به علت ناپیایی او مورد تهدید قرار گرفت، اما او تلاش کرد تا معلمان را نسبت به آنچه که در ذهن خود داشت آگاه سازد. خود ارزشی او هرگز عوض نشد و واکنش جسورانه آلیسون نسبت به معلماتش احتمالاً تقلید سازشی او را نشان می دهد. همان طور که ممکن است افراد وقتی که می خواهند دیگران نسبت به ناتوانی آنها رفتارشان را عوض کنند آگاهانه عصبانیت نشان می دهند (سارنی، ۱۹۹۹).

استیو و آماندا نیز از تقلید سازشی استفاده کردند اما نه با نشان دادن فشار روانی و ناتوانی در برابر معلماتشان. آنها احساسات درونی شان را از رفتارهای قابل مشاهده که به ریاکاری معروفند جدا کردند (سارنی، ۱۹۹۹).

اغلب چندین دلیل برای استفاده از عواطف ریاکارانه وجود دارد برای مثال: افراد ممکن است برای حفظ احترام به خود، یا هنجارها یا قوانینی که به عواطف افراد دیگر نزدیک است هماهنگ شوند. و فکر کنند که آنها چه احساسی دارند و به صورت مؤثر آن را تقلید کنند. همچنین از برداشت منفی از واکنش های دیگران خودداری می کنند (سارنی ۱۹۹۹).

معلمان استیو و آماندا در بروز توانایی آنها تأثیر داشتند ولی استفاده کردن استیو و آماندا از روابط دوگانه باعث شد که فقط یک جنبه از توانایی آنها آشکار شود. استیو و آماندا از طرفی از روش های یادگیری تابعیت می کردند و از سوی دیگر نافرمانی و ستیزه جویی داشتند. استیو و آماندا نقش شان را ادامه دادند و ناکامی و درماندگی خود را به معلم ها ارتباط ندادند. احتمالاً می خواستند از واکنش های منفی پرهیز کنند.

آنها هنوز انتظار داشتند که با بحث و گفتگو و شرح دادن بیشتر برای معلم ها، آنها از نیازهایشان شناخت بهتری پیدا کنند. داستان های هالی از داستان های آلیسون، استیو و آماندا پیچیده تر بود و سؤال های زیادی را برانگیخت. اگر چه می توانست در این مورد بحث شود که چرا هالی از روش تقلید مواجهه مؤثر بر تعامل با معلمش استفاده نکرد.

داستان های او مشروط بود به پیچیدگی و وسعت روش های

تقلید، برای مثال ابتدا هالی سعی کرد که از حل مسأله به وسیله صحبت کردن با معلمان خود در باره بینایی اش برنامه آموزشی و محیط یادگیری که دو مجموعه است الف-بینایی او ب-سبک یادگیری او استفاده کند، ولی این روش مؤثر واقع نشد. در این زمان او از روش جست و جوی حمایت استفاده کرد و با پشتیبانی مادرش به عنوان کمک کننده سعی کرد تا موقعیتش را تغییر دهد. اینکه چرا این روش نیز موفق نبود معلوم نیست و این خود مثالی از محدودیت های تحقیق است که به طور کاملتر مورد بحث قرار می گیرد. به هر حال تلاش او برای پشتیبانی مادرش از حمایت، تنها به افزایش تنش و برخورد با معلماتش منجر شد. هالی بعدها با فاصله گرفتن، از روش اجتنابی استفاده کرد، بدین طریق که کلاس ها را حذف می کرد یا اینکه در فعالیت های کلاسی شرکت نمی کرد، او همچنین عصبانیت و ناکامی اش را به معلماتش بروز داد که معمولاً این روش مؤثری نیست.

به هر حال این امر ممکن است که هالی را به سمت این اصطلاح کوتاه یعنی: احترام به خود سوق دهد. داستان های هالی نمونه ای از استفاده وی از بیشترین راهبردهای تقلیدی که معمولاً در جوامع آمریکایی مورد استفاده هستند را در دسترس قرار می دهد. (سارنی، ۱۹۹۹).

احساس فقدان موفقیت با توجه به کوشش های قبلی که انجام داده بود، احساس ناکامی را در وی افزایش داد و او را به کمترین سطح سازش رساند. در نهایت او در مواقعی که فکر می کرد بر روی پیشامدهای ضمنی کنترل کمی دارد خود را از نوشتن ارتباط و معاشرت منع کرد.



این مطالعه و تحقیق به منابع مختلف اطلاعات اطمینان می کند. اینها شامل مصاحبه ها، یادداشت ها، حجم سنگینی از رونوشت و یادداشت هایی که اطلاعات با ارزشی را در دسترس



قرار می دهند، این منابع اطلاعاتی را به وجود می آورند. به هر حال محدودیت هایی وجود دارد؛ تعداد اندک شرکت کنندگان در مصاحبه و وجود شرکت کنندگان از مرزهای جغرافیایی مختلف، علاوه بر اینکه درک و دریافت شرکت کنندگان می تواند با گذشت زمان تحت تأثیر قرار گیرد، یا اینکه اتفاقاتی که آنها آن را توصیف کرده اند چند ماه قبل از شروع مطالعه رخ داده باشد. موارد بالا محدودیت های این تحقیق بوده اند، علاوه بر این، تحقیق شامل دیدگاه شرکت کنندگان است از این رو به توصیف روابط بین شرکت کنندگان و معلمان محدود می شود. اگر تحقیق شامل چندین دیدگاه و مشاهده در مکان مدرسه بود می توانست بیش از پیشتری نسبت به روابط بین جوانان با آسیب بینایی و معلمانشان ایجاد کند.

پیشنادهایی برای بررسی های آینده

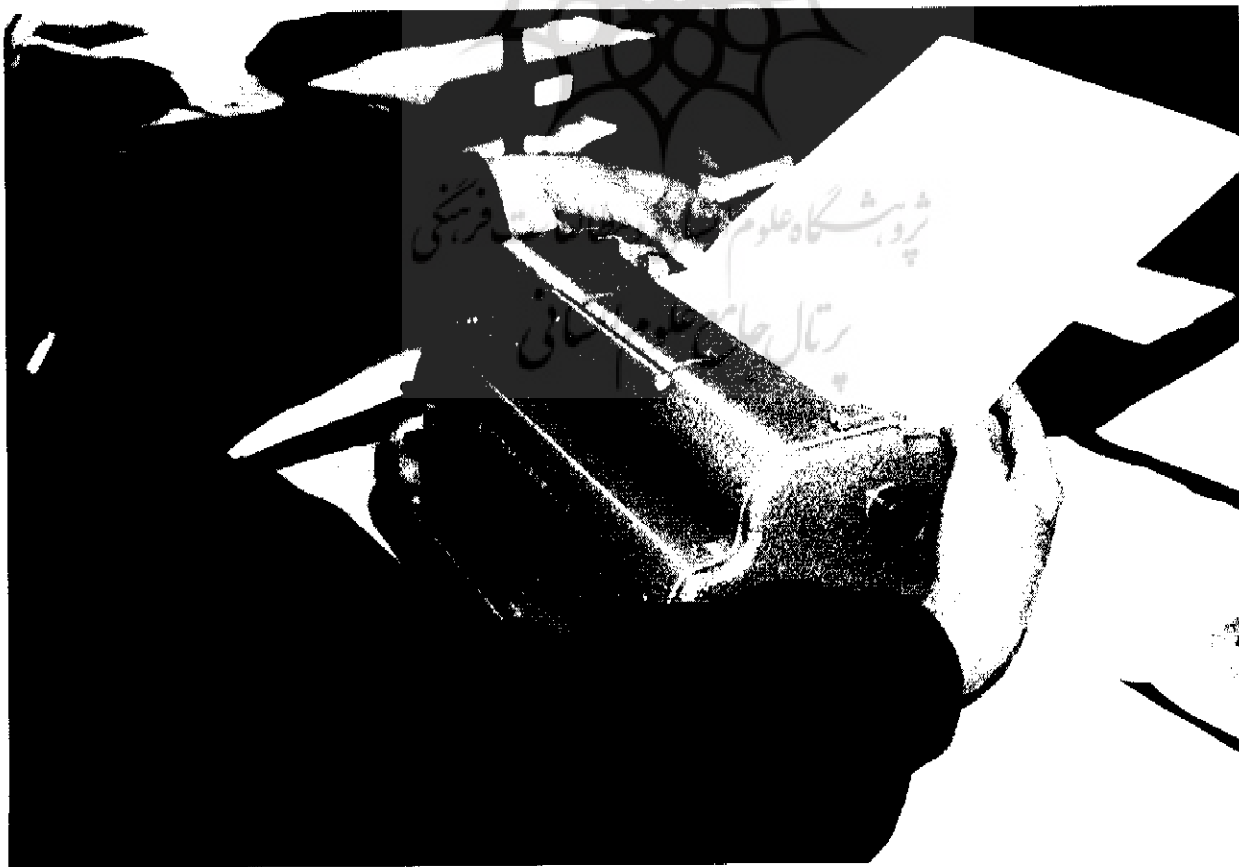
همان گونه که ذکر شد، نیازهای متعدد، تأثیر متقابل بین نیازهای عاطفی و یادگیری برای دانش آموزان نابینا و انواع حمایت از طرف معلم ها، زمینه های مورد نیازی است که می توان در باره آنها تحقیق کرد. علاوه بر این، این که رشد عواطف در بچه ها، جوانان و بزرگسالان با آسیب بینایی معلوم شود یک نیاز ویژه است. برای مثال: رشد مهارت های اجتماعی برای جوانان با آسیب بینایی اغلب نگران کننده ذکر می شود.

هنوز عواطفی هستند که اغلب نتیجه ای از رخدادها و واکنش های اجتماعی، پیشرفت مهارت های اجتماعی و عاطفی غیر قابل تفکیک هستند. اگر چه مقوله هایی چون وابستگی والدین، خود محوری و روان شناسی با توسعه عاطفی در ارتباط هستند.

تحقیقات ویژه روی فرایند پیشرفت یا فراگیری کار برد مثبت عواطف برای جوانان نابینا یا آنهایی که بینایی شان در حال کم شدن است لازم به نظر می رسد. در حالی که موضوع بحث سارنی (۱۹۹۹) روی پیشرفت عاطفی که به طور مکرر در این تحقیق ذکر شده بود ممکن است منابع دیگری برای این نوع تحقیقات مفید باشد.

علاوه بر اینها از آنجایی که روابط عاطفی و نیازهای یادگیری در طول زمان تغییر می کنند؛ دنبال کردن روش هایی در قالب مصاحبه ها و مشاهدات روی چندین نکته در طول زمان، ممکن است مفید واقع شود.

امکانات بیشتر برای تحقیقات آینده شامل: مطالعات بیشتر، انتخابی اتفاقی یا جنسیت شرکت کنندگان، جایگاه آموزشی، وضعیت اجتماعی و اقتصادی و مقایسه هوشی افراد توانایی که مورد حمایت قرار گرفته اند با افرادی که به طور ارثی نابینا هستند یا آنهایی که قوه بینایی کمی دارند.





زیر نویس ها:

- 1- Sophie Chien- Hueychang 2- James Schaller
- 3- Barraga 4- Erin 5- Bishop 6- Dote - kwan 7- Chen
- 8- Mason 9- McCall 10- Arter 11- McLinden 12- Stone
- 13- Harley 14- Garcia 15- Williams 16- Hatlen
- 17- McLiden 18- Spungin 19- Taylor 20- Dimigen
- 21- Roy 22- Horn 23- Swan 24- Rosen Blum
- 25- Gorell 26- Smith 27- Ievack 28- Tuttle
- 29- Ladson Billings 30- Pattan 31- Reid
- 32- Landesman 33- Trder 34- Jaccard
- 35- Schaller 36- De lacarza 37- Bagdn
- 38- Biklen 39- Miles 40- Huberman
- 41- Er landson 42- Harris 43- Skipper
- 44- Allen 45- Saarin 46- Retinitis piymentosa

منبع:



Chang,S.C. Sophe chien-Huey and schaller,J. (2002).The views of students with visual Impairments on the support they Received from Teachers. *Journal of visual Impairment & Blindness*, 558- 575.

