

آموزش بریل به دانش آموزان با معلولیت‌های چندگانه - نایینا

ترجمه و تنظیم: مریم باشعور لشگری / کارشناس ارشد کودکان استثنایی

وحشتناک به خود می‌گیرد (مارسل واتل، ۲۰۰۳). رشد اجتماعی، ارتباطی و شناختی کودکانی که یادگیرندگان لامسه هستند وابسته به این است که این کودکان تا چه حد بتوانند با کمک دست‌ها و سایر قسمت‌های بدن اطلاعات کسب کنند. این نوع یادگیری، یادگیری از راه سامانه‌ی حسی - بدنی است. سامانه‌ی حسی - بدنی شامل اجزای لمس، تحریک درونی، احساس حرکت (عضلانی) است. اجزای احساس حرکت، تحریک درونی اطلاعات مربوط به وضعیت قسمت‌های مختلف بدن و آنچه که این قسمت‌ها انجام می‌دهند به مغز رله می‌کند. به دلایلی تأکید زیادی روی رشد مهارت‌های حسی - بدنی آسیب‌های بینایی دانش‌آموزان با معلولیت‌های چندگانه نشده است و نقش معلمان این گروه محدود به فعالیت‌های تحریک بینایی بوده است. کودکان با معلولیت‌های چندگانه نایینا تکالیف را بدون ملاحظات مقتضی برای ساختن پایه حسی - بدنی مناسب شناخت درباره جهان به صورت منفعل دست‌کاری می‌کنند (میل اسمیت، ۲۰۰۳).

وقتی کودکان با معلولیت‌های چندگانه نایینا به صورت منفعل شیء را دست‌کاری می‌کنند قادر به بازشناسی شیء می‌شوند اما این فعالیت برای ایجاد دانش عملی کفایت نمی‌کند. یک کودک برای کسب دانش عملی به مشارکت فعال نیاز دارد. مهارت‌های مشارکت فعال شامل موقعیت‌یابی، بازشناسی، پیگیری، دست‌کاری، مقایسه، ارتباط و سازمان‌دهی است.

دانش عملی در کودکان عادی از شبیه‌سازی آنچه کودکان دیگر انجام می‌دهند فراهم می‌شود. اما کودکان نایینا از راه به خاطر سپاری توالی حرکت یاد می‌گیرند. وقتی اطلاعات از طریق سامانه‌ی حسی - بدنی فرا گرفته می‌شود آگاهی از تعامل مغز و عضله ایجاد می‌شود. این مسأله فقط وقتی کودک حداقل روی بعضی از حرکاتش کنترل دارد

دانش‌آموزان با ناتوانی‌های چندگانه برحسب شرایط معلولیت‌ساز به زیر گروه‌های مختلفی تقسیم می‌شوند. یکی از این گروه‌ها، دانش‌آموزان با معلولیت‌های چندگانه و با آسیب‌های بینایی هستند. یکی از زیر گروه‌های کودکان چند معلولیتی دانش‌آموزانی هستند که دو ناتوانی در حیطه‌های ذهنی و بینایی دارند و شدت مشکلات آنها در حدی است که روی توانایی یادگیری آنها تأثیر می‌گذارد.

بررسی مارسل واتل در سال ۲۰۰۰ نشان داد که علاوه بر ناتوانی‌های ذهنی و بینایی این گروه از کودکان ممکن است اختلال‌های همراهی نظیر اختلال عصب شنوایی، ناتوانی‌های حرکتی، اختلال‌های شخصیت، درخودماندگی، صرع، اختلال‌های رشدی و بیماریهای وخیم شونده داشته باشد (مارسل واتل، ۲۰۰۳).

جان فریمن و اسکات در سال ۱۹۷۷ دریافتند که تعداد کودکان با ناتوانی (هایی) علاوه بر بینایی و یا آسیب بینایی در کانادا در حال افزایش است (مک کاسپی، ۲۰۰۴)

در یک مطالعه جمعیت شناختی روی کودکان پیش دبستان با آسیب بینایی که در آمریکا زندگی می‌کنند بی‌شاب گزارش می‌کند که ۶۰ درصد کودکان بین ۳ تا ۵ سال، ناتوانی‌هایی علاوه بر آسیب بینایی دارند. مرور گزارش آماری ادبیات تحقیق در کشورهای توسعه یافته انگلیسی زبان، حمایت لازم را برای نتایج این تحقیق در میان جمعیت سن مدرسه کودکان و نوجوانان نایینا با آسیب بینایی فراهم می‌آورد، تعداد از ۳۵ تا ۶۰ درصد جمعیت، متغیر بوده است (مک کاسپی، ۲۰۰۴).

در فقدان یک برنامه آموزشی مناسب بسیاری از کودکانی که از تولد دچار نابینایی هستند دچار تأخیرهای رشدی می‌شوند و برخی اختلال‌های مشابه با آنچه در کودکان در خودمانده وجود دارد نشان می‌دهند. اگر چاره اندیشی برای آسیب بینایی به تنهایی یک چالش باشد وقتی آسیب بینایی همراه با سایر اختلال‌ها رخ دهد فشار، شکل

سپانگین (۱۹۸۹) معتقد است به دلیل اینکه در اکثر نواحی به مدرسه‌ها آموزش داده می‌شود که دانش‌آموزان با معلولیت‌های چندگانه را در زیر گروه یکی از ناتوانی‌ها گزارش کنند تعداد کودکان با معلولیت‌های چندگانه مشخص نمی‌شود؛ این مسأله به دریافت خدمات کمتر منجر می‌شود و دسترسی به خدمات و مشاوره را برای دانش‌آموزان با معلولیت‌های چندگانه و معلمانی که دارای چنین دانش‌آموزانی هستند محدود می‌سازد. در کانادا فرآیند دریافت خدمات از استانی به استان دیگر متغیر است و تحت تأثیر عوامل محلی و میزان حمایت‌های فراهم شده قرار دارد. در بعضی استان‌ها معلمان دانش‌آموزان نابینا یا با آسیب بینایی اجازه ندارند خدماتی را که به طور مستقیم در ارتباط با ناتوانی دیگر دانش‌آموز باشد فراهم آورند. در نبود دسترسی به متخصص آسیب بینایی یا نابینایی احتمال دارد از آموزش بریل یا مطلب بینایی انطباق داده شده که برای این کودکان مناسب است چشم پوشی شود. فقدان دانش معلم در مورد اثر کم بینایی در یادگیری و نداشتن دسترسی به آموزش بریل می‌تواند دسترسی به آموزش سواد پایه را به تأخیر اندازد (مک کاس پی، ۲۰۰۰).



در بررسی تحقیقی آن مک کاس پی (۲۰۰۲)، چند گروه از متخصصان نیاز به گسترش بررسی سواد برای افراد با ناتوانی‌های چندگانه و فراهم ساختن دسترسی به آموزش سواد را به عنوان جزء مکمل آموزش تحصیلی مشخص ساختند. آنها مشاهده کردند که حمایت مربیان از آموزش سواد به دانش‌آموزان با ناتوانی‌های چندگانه در حال افزایش است. این گروه احساس می‌کردند که یک گزارش رسمی از ملاک‌های مناسب آموزش سواد در حد حرفه‌ای باید تهیه شود. این نتایج نشان می‌دهد که تعریف وسیع‌تری از سواد

اتفاق می‌افتد. این کنترل اجازه می‌دهد اطلاعات در توالی حرکت به گونه‌ای ذخیره شود که به صورت خودکار تکرار شود. اگر کودک به صورت منفعل تکالیف را دست‌کاری کند حافظه حوادث دسته‌بندی نمی‌شود و عملی یاد گرفته نمی‌شود (میل اسمیت، ۲۰۰۳).

خواندن بریل مهارت واقعاً لمسی نیست بلکه یک مهارت حسی - بدنی است. تمیز ویژگی‌ها در ابتدا لمسی است، اما تمام مهارت‌های روانی بریل نظیر یافتن خط بعدی و غیره، مربوط به احساس حرکت و تحریک درونی است. اصلی‌ترین کار معلمان کودکان با آسیب بینایی، رشد مهارت‌های حسی - بدنی خوانندگان بالقوه بریل بوده است. گرمین و گبر (۱۹۸۲) آموزش بریل را طی مراحل چهارگانه‌ی زیر توصیف می‌کنند (میل اسمیت، ۲۰۰۳).

۱- آگاهی از ویژگی‌های لمسی اشیا از قبیل بافت، حرارت، سطح لرزش، ثبات تفاوت‌ها

۲- مفهوم شکل و باز شناسی (اشکال ابعاد سه گانه)

۳- درک نمایش ترسیمی (اشکال خط برجسته)

۴- به کارگیری شناخت سمبول‌ها (بریل)

بر اساس قانون بریل اهایو دانش‌آموزانی می‌توانند بریل را یاد بگیرند که دارای شرایط زیر باشند:

عوامل پزشکی: دانش‌آموز نابینا یا تقریباً نابینا و یا انتظار می‌رود به سرعت بینایی‌اش را از دست بدهد.

عوامل جسمی: اگر دانش‌آموز ناتوانی دیگری نیز دارد آن ناتوانی مانع یادگیری بریل نباشد.

عوامل محیطی: انطباق در نور طبیعی، توانایی خواندن مطالب چاپی دانش‌آموز را افزایش ندهد.

عوامل خواندن مطالب چاپی: اگر دانش‌آموز می‌تواند مواد چاپی را بخواند، اما با وجود اینکه عوامل مطلب چاپی برای حداکثر استفاده انطباق داده شده‌اند، خواندن کند و دشوار است.

عوامل دست نویسی: دانش‌آموز دست نویس خود را برای استفاده در زمینه‌های دست نویسی عملی نمی‌تواند بخواند.

عوامل تکنولوژی کم بینایی: دانش‌آموز حتی با استفاده از یک درشت نما یا وسایل غیرقابل حمل در سطح مطلوب نمی‌تواند بخواند (قانون بریل اهایو، ۱۹۹۵).

مستقل زندگی می‌کنند، افرادی که به صورت اتفاقی نابینا شده‌اند به سرکار برمی‌گردند و افراد مسن‌تر استقلال خود را در سالهای بعد افزایش می‌دهند مورد تأکید قرار می‌دهد (پرایس ۲۰۰۳).

در مقاله راه‌های گسترش سواد، کارل میلو و آناراش (۲۰۰۱)، نتایج پیمایش متخصصان آموزش نابینایان را توصیف می‌کنند. نتایج پیمایش آنها نشان می‌دهد که بریل کوتاه نویسی نشده می‌تواند رسانه آموزش سواد به دانش‌آموزان با آسیب بینایی با ناتوانی‌های چندگانه باشد. آنا ادکینز (۲۰۰۳)، در بررسی خود در مورد بهره‌مندی از بریل کوتاه نویسی نشده اظهار می‌دارد که به ظاهر یک عقیده رایج این است که این نوع خط بریل، روش خوبی فقط برای دانش‌آموزانی است که قادر به کسب مهارت در سطح دو بریل نیستند (ادکینز، ۲۰۰۳).

در مقاله بریل و کودکان خردسال مری جین سان‌سپری (۲۰۰۳)، می‌نویسد نرخ یادگیری کودکان با معلولیت‌های چندگانه متفاوت است، با این همه آموزش سواد را باید دریافت کنند. گاهی اوقات بریل بهترین وسیله برای کودک نیست، اما می‌تواند به صورت عملکردی برای شناسایی موارد شخصی و مکانها کمک کند این نوع عملکرد خواندن، کودکی با درجاتی از وابستگی به وجود می‌آورد (سان سیری، ۲۰۰۳).

ناتل (۲۰۰۳)، کاهش در تعداد خوانندگان بریل را به افزایش تعداد افراد با ناتوانی‌های چندگانه یا دارای آسیب‌های پزشکی که ممکن است توانایی بریل خوانی را نداشته باشند نسبت می‌دهد (مک کاسپی، ۲۰۰۳).

سپانگین (۱۹۸۰)، افزایش در تعداد کودکان چندمعلولیتی همراه با سایر ناتوانی‌ها را یکی از هشت علت پایین آمدن سطح سواد در بین دانش‌آموزان نابینا می‌داند (مک کاسپی، ۲۰۰۳).

براساس بررسی انجام شده در سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور معلمان و دانش‌آموزان چندمعلولیتی در کلاس‌های ویژه و تک معلولیتی معتقد بودند این دانش‌آموزان توانایی کمی در یادگیری خط بریل دارند. اما همین معلمان معتقد بودند دانش‌آموزان در یادگیری بریل پیشرفت داشته و آموزش بریل را برای دانش‌آموزان

که ترکیبی از مهارت‌های عملی سواد برای دانش‌آموزان با ناتوانی‌های چندگانه باشد، باید ایجاد شود (مک کاسپی، ۲۰۰۴).

در بررسی تحقیقی مک کاسپی (۲۰۰۲)، معلمان مصاحبه شده، بسته به سیاست‌ها و معیارهای استانی، تجربه‌های متفاوتی در مورد آموزش سواد به دانش‌آموزان با ناتوانی‌های چندگانه داشتند. در بعضی از استان‌ها این دانش‌آموزان از خدمات معلمان سیار بهره‌مند نمی‌شدند. در بعضی دیگر از استان‌ها معلمان سیار به عنوان عضوی از گروه مدرسه، مشاوره‌هایی را ارائه می‌دادند. در این مدرسه‌ها اگر بریل رسانه آموزشی برای دانش‌آموزان با معلولیت‌های چندگانه بود، بسیاری از معلمان مصاحبه شده راهنمایی‌های را برای آموزش بریل فراهم می‌آوردند. این معلمان تأکید می‌کردند که این دانش‌آموزان نیازمند به متخصصان حرفه‌ای در زمینه‌ی آسیب بینایی و نابینایی، برای پیشرفت رشد مهارت‌های سواد هستند.

به گزارش مک کاسپی (۲۰۰۲)، غیر خوانندگان در میان دانش‌آموزان نابینای قانونی در خانه سواد آمریکا از ۲۰ درصد در سال ۱۹۸۵ به ۳۱ درصد در سال ۱۹۸۸ افزایش یافته است. معمولاً غیرخوانندگان به کودکانی با ناتوانی‌های چندگانه که خواندن چاپی یا بریل برایشان مشکل یا غیرممکن باشد، اتلاق می‌شود.

دانش عملی در کودکان عادی از شبیه سازی آنچه کودکان دیگر انجام می‌دهند فراهم می‌شود

پرایس (۲۰۰۱)، در گزارش نتایج پیمایش در زمینه وسایل، محصولات و پژوهش‌های مورد نیاز برای آموزش افراد با معلولیت‌های چندگانه در خانه سواد آمریکا، احساس عدم کفایت معلمان را در هنگام کار با کودکان عقب‌ماندگی ذهنی شدید گزارش می‌کند. وسایل گزارش شده افرادی که توانایی یادگیری بریل را دارند و افرادی که توانایی یادگیری بریل را ندارند در برمی‌گیرد. این گزارش سواد را به عنوان عامل کلیدی برای اطمینان از اینکه کودکان با معلولیت‌های چندگانه به طور دایم در مدرسه پیشرفت می‌کنند، جوانان نیروی کار می‌شوند و به صورت

نیازهای آموزشی متفاوتی دارد با آنچه دانش آموز دیگری با آسیب مغزی، ناتوانی‌های هوشی و آسیب بینایی دارد. بنابراین در برنامه‌ریزی آموزش سواد به دانش‌آموزان با ناتوانی‌های چندگانه نه فقط مناسب‌ترین رسانه یادگیری باید در نظر گرفته شود، بلکه همچنین راهکارهای آموزشی که احتمال بیشتری دارد با سبک و درجه یادگیری دانش‌آموزان مناسب باشد باید مورد توجه قرار گیرد. پژوهش‌های خیلی محدودی روی مناسب‌ترین رسانه خواندن و نوشتن برای دانش‌آموزان چندمعلولیتی با نابینایی و یا آسیب بینایی انجام شده است. (هیلو و دان‌درا، مورنی، ۱۹۹۸)

تعیین رسانه یادگیری برای کودکانی که نابینا و یا با آسیب بینایی هستند در فرآیندی که بخش مکمل طرح‌های آموزشی را شکل می‌دهد تعیین می‌شود. این فرآیند شامل ارزیابی دقیق، مشاهده و بحث میان اعضای گروه مدرسه است. معلمان آگاه و با تدبیر باید آنچه را که به صورت نظری وجود دارد اخذ کنند و با اطلاعاتشان در مورد نیازها و توانمندی‌های یادگیری فردی دانش‌آموزان تلفیق کرده و با ضرورت‌ها و مقتضیات محیط یادگیری انطباق داده و راهبردهای آموزشی مؤثر را برای دانش‌آموزان شناسایی کنند.

چندمعلولیتی ضروری دانسته‌اند (لشگری، کیوانزاد و تات، ۱۳۸۴). همان‌طور که بررسی ادبیات تحقیق نشان می‌دهد، آموزش دانش‌آموزان چندمعلولیتی - نابینا مسأله‌ای چالش برانگیز است اما درباره ظرفیت توسعه سواد دانش‌آموزان با ناتوانی‌های چندگانه مریبان و والدین مطالب زیادی آموخته‌اند. کودکانی، مثل نشانگان داون که زمانی اعتقاد وجود داشت که قابلیت یادگیری و استفاده از مهارت‌های ارتباطی را ندارند، امروزه انتظار می‌رود آموزش سواد را به عنوان قسمتی از برنامه آموزشی خودشان دریافت دارند.

مریبان با آموزش کودکانی که تا پیش از این فرصت آموزشی نداشتند، مشکلاتی دارند. وقتی بعضی از دانش‌آموزان سطح عملکردی سواد که نیازهای انفرادی آنها را برآورده می‌سازد کسب می‌کنند اما ممکن است به استانداردهای استفاده شده برای تعیین سواد پایه نرسند، اینکه همه دانش‌آموزان فرصتی برای آموزش سواد داشته باشند، اهمیت می‌یابد. مک کال و مک‌لین دن (۱۹۹۷) ایجاد الگوی تلفیقی سواد را برای کودکان با ناتوانی‌های چندگانه پیشنهاد می‌کنند. دانش‌آموزان با معلولیت‌های چندگانه از یکدیگر متفاوت هستند. یک دانش‌آموز با مشکلات شدید بینایی و ناتوانی‌های یادگیری،

زیرنویس‌ها :

- | | | |
|------------------------------|-----------------|--|
| 1. Tracey A. Reeves | 6. Ann Macuspie | 10. Tristan G. Pierce |
| 2. AnnAdkins | 7. Spungin | 11. Uncontracted |
| 3. Cyral miller and Ann Rash | 8. Millie smith | 12. Maccall and mclinden heller, D Andrea. |
| 4. Mary Jean Sanspree | 9. Tom mcnulty | Forney |
| 5. Marcel wattel | | |

منابع :

- www. Orclish, org/2 – vis – imp/ohio – braill – law.html # section – III3 (2003)
- Annmaccuspie. PHD. Accesstolitevacv Instruction for Students who are Blindor Bisually Impairment August 2002 The Canadian National instituts for - the Blind (2003)
- www.rit . edu/easi/index.htm
- http://www.ski.org/re re/syrReport/General/III.html (2003)
- www.tsbviedu/out reach/seehear/spring 04/index uncontracted. htm (2003)
- Tracy A. Reeves. 2001 - Many blind losing out by not knowing braille teachers stress familiarity with it despite technology
- http://www.icevi – europe.org/cracow2002/proceedings/ps2a.htm
- Millie smith. Educationspecialist. Ts Bvi vioutreach 2003. feelin, Groovy: functional Tactical Skills
- www. Tsbr.edu/out reach/seehear/summer 98/literacx.htm
- www. Cnib.ca/eng/publications/access to literacy.htm
- www. Aph.org/ edresearch/md-results. Htm