

روشهایی برای کمک به کم‌آموزان^۱

دیوید ویلینگز، بیل گرین وود^۲، ترجمه و تلخیص: اکرم کلانکی

چکیده

کانون نظارت در آموزش کم‌آموزان دارای اهمیت محوری است. مؤلفان مقاله زمینه‌هایی را که کودک یا بزرگسال و معلم در آنها تسلط دارند، یافته و به زمینه‌هایی که آنها احساس می‌کنند تسلط خود را از دست داده یا هیچ وقت در آن تسلط نداشته‌اند، تعمیم می‌دهند. روش کار، درست برعکس فنون آموزشی ویژه است. به تعبیر نظامی، مناطق مقاومت دور زده می‌شود و از پشت به آنها حمله می‌گردد.



در سال ۱۹۸۶ «جیل»^۳ به دکتر ویلینگز معرفی شد. او در تمام موضوعات درسی مردود شده بود و میخواست مدرکی در پرستاری کسب کند. به خاطر همین بود که به والدینش اجازه داد تا او را به نزد مربی ویژه دیگری ببرند. او جبهه گرفته بود. تقریباً گویی با این اتهام به زور به اداره پلیس آورده شده بود. این کلمات روی کارت گزارش او بود: «بدون داشتن هیچ ظرفیتی برای تفکر تجربیدی - یک ذهن آشفته». او هنوز انتظار موعظه دیگری را برای کنار گذاشتن فکر پرستار شدن داشت. برای اجتناب از ستیزه‌جویی جیل دکتر ویلینگز از او پرسید: درباره‌ی زمانی که واقعاً احساس خوبی داشتی برایم بگو.

او مثالهایی مطرح کرد. از جیل سؤالهایی شد که او را به صحبت درباره‌ی چیزهایی وامی‌داشت که اگرچه او را ارضا نمی‌نمود اما به او آرامش خاطر میداد. در این زمان او آزادانه صحبت می‌کرد و از صحبت کردن لذت می‌برد. او به بحث درباره‌ی دیدگاه مذهبی خویش می‌پرداخت. بی تردید عقاید وی کفرآمیز بود و کشیش او نه تنها بحث درباره‌ی آنها را رد کرده بود، بلکه به او گفته بود که به یک روانپزشک مراجعه نماید.

اقدامات مشاوره‌ای در جهت ارتباط میان «فیزیک» و «تاریخ» برای جیل انجام شد. زمینه‌ای را که جیل و معلم در آن تسلط داشتند به زمینه‌ای که جیل احساس می‌کرد تسلطش را در آن از دست داده است، ارتباط داده شد. در واقع هرگز قبل از آن، جیل احساس نکرده بود که به موقعیت فراگیری در حد تسلط رسیده باشد.

«باتلر پیر»^۴ (۱۹۸۷)، بر نیاز به «هیجان» در یادگیری تأکید کرده است و نشان داده که برای معلم چقدر آسان است که هیجان را خفه کند. جیل و معلم، شوق مشترکی داشتند و جیل جدی گرفته شده بود. او این را برای اولین بار احساس می‌کرد.

به طور کلی می‌توان بیان داشت که «کم‌آموزان» تسلط خود را بر موقعیت فراگیری از دست داده‌اند ما زمینه‌هایی را که کودک یا بزرگسال در آنها تسلط دارند و زمینه‌هایی را که معلم در آن تسلط داشته یا می‌تواند تسلط را کسب کند می‌یابیم و سپس آن را به زمینه‌هایی که آنها احساس می‌کنند تسلط خود را از دست داده‌اند، ارتباط داده، بسط می‌دهیم. تصور ما این است که مقدار زیادی آموزش ویژه، مسئله را دایمی کرده است و ممکن است حتی سبب شکست «خود»^۵ شود. آموزش ویژه بر ضعف‌های کم‌آموزان تکیه دارد. ما برعکس عمل می‌کنیم. یعنی قوتها را مورد تأکید قرار داده آنها را میان ضعفهای کودکان و بزرگسالان گسترش می‌دهیم. باید بیان داشت که آزمونها فقط یک شاخص هستند ولی ما از آنها استفاده نمی‌کنیم. کودکانی که

به نزد ما می‌آیند تا سرحد مرگ، امتحان شده اند و با قانون اصلاح آموزش نیز تا سرحد مرگ ارزشیابی خواهند شد. ما مجموعاً نه ساعت را برای یافتن زمینه‌هایی که کودک و معلم در آنها تسلط داشته یا می‌توانند مسلط شوند صرف می‌کنیم و سپس بدین منظور برنامه‌هایی براساس ورزشها و بازیهای گوناگون، طرح می‌نماییم.

○ مورد دیگر

«باربارا»^۶ در دانشگاه در رشته تاریخ تحصیل می‌کرد. او فکر می‌کرد که هیچ توانایی برای به‌خاطر سپردن حقایق ندارد. بازی مونوپولی^۷ فراگیری در تاریخ برای او طراحی شد. زمینه تخصصی مورد مطالعه او، تاریخ اروپا از سال ۱۹۱۴ تا ۱۹۴۸ بود. بازی مونوپولی فراگیری دیگری برای آن دوره طراحی گردید. برای باربارا پرسشهایی روی کارت زرد مشکل‌تر از امتحاناتی بودند که او در اولین سال امتحان لیسانس قرار بود با آن مواجه شود. برای احتراز از ایجاد تصویری مبنی بر نیاز هر کم‌آموز به یک پروژه، باید خاطر نشان کنیم باربارا نیز مشاوره فشرده‌ای را دریافت نمود. به علاوه، تمرین دیگری برای باربارا طراحی شد. او به آنچه که روزنامه‌ها درباره آن دوره خاص از تاریخ می‌گفتند نگاه می‌کرد و آن را با اتفاقات واقعی مقایسه می‌نمود.

● «بیان خود»^۸ از طریق شنای هماهنگ شده

«سو»^۹ (۱۳ ساله) در گزارشی مربوطه، به عنوان کسی که فاقد توانایی بیان است و نمی‌تواند منظور خودش را بگوید، توصیف شده بود. ما هرگز چنین ارزشیابی‌های بیهوده‌ای را نمی‌پذیریم.

جمعاً ۹ ساعت وقت برای یافتن نقاط قوت «سو» صرف گردید. این نقاط قوت شامل موارد ذیل شدند:

۱. سطح بالای ورزشی؛
۲. توانایی برای استدلال فلسفی؛
۳. یک حس قوی اخلاقی؛
۴. حس شدید کنجکاوی؛
۵. حساسیت قوی به موسیقی؛
۶. سطح بالایی از احساس همدردی؛
۷. توانایی پاسخ به تحریکات در سطح احساسی؛
۸. علاقه زیاد به شنای هماهنگ شده؛

«روپر»^{۱۰} (۱۹۸۲)، خاطر نشان می‌سازد که بسیاری از تیزهوشان به خود اجازه نمی‌دهند که اشتباه کنند. اغلب کودکانی که به نزد ما می‌آیند، وقتی که اشتباه کنند آزرده می‌شوند. روپر (۱۹۸۷) تصویر آرمانی که توسط «هارنی»^{۱۱} (۱۹۴۵)، پیشنهاد شده را تفسیر نموده است او پیشنهاد می‌کند که بسیاری از مردم یک «تصویر مطلوب»^{۱۲} و یک «تصویر نامطلوب»^{۱۳} دارند:

| تصویر مطلوب | تصویر نامطلوب |
|----------------------------------|--------------------------------|
| من به نهایت درجه قابل ستایش هستم | من سزاوار تحقیر هستم |
| اینشتین برای من جا خالی کرد | من به نهایت درجه، کند ذهن هستم |
| من آدم بسیار نیرومندی هستم | من کاملاً بدون جاذبه هستم |
| من محرک جامعه هستم | من یک بلیه اجتماعی هستم |
| من مسیح گونه هستم | من یک شیطان هستم |

من هدیه خداوند در روی زمین هستم

من بطور کلی، بی اهمیت هستم

اغلب ما قبول داریم که جایی میان دو حالت بالا قرار داریم. گاهی ما به تصویر مطلوبمان نزدیکتر می شویم و گاهی به تصویر نامطلوبمان نزدیکتر هستیم. وقایع، شرایط ذهنی یا حتی سلامت جسمانی ما می تواند ما را به مقدار اندکی به یکی از دو طرف سوق دهد.

نکته مهم این است که کم آموزان مقدار زیادی به عقب، (به طرف تصویر نامطلوب) رانده شده اند و همچنان در معرض رانده شدن به عقب قرار دارند. آنها غالباً آماده شده اند که درباره خودشان فکر کنند که احمق، کودن و نظیر آن هستند. ما فکر می کنیم که مشکلات آنها با طبقه بندی ها، نیرویی است که آنها را به سوی تصویر نامطلوبشان میراند. هر مشکل تحصیلی می تواند آنها را به قهقرا سوق دهد.^{۱۴}

○

○

○

یادداشتها

- ۱- Some ways of helping underachievers
- ۳- Jill
- ۵- Self
- ۷- Monopoly
- ۹- Sue
- ۱۱- Horney
- ۱۳- De-idealised Image

- ۲- David Willings-Bill Greenwood
- ۴- Buttlar-Por
- ۶- Barbara
- ۸- Self-expression
- ۱۰- Roeper
- ۱۲- Idealised Image
- ۱۴- Gifted Education International ۱۹۹۰, Vol. ۳, pp ۲۷-۳۲

○

○

○

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی