

آموزش دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی در کلاسهای عادی

دکتر سوسن سیف*، دکتر غلامعلی افروز**

چکیده:

در این بررسی، بعضی از موضوعهای مشترکی که دارای اثرات آموزشی بر دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی است و نیز به کارگیری مدل‌های آموزشی در کلاسهای عادی، مورد بحث قرار می‌گیرد و در این مبحث، توجه به دو نکته اساسی مورد نظر قرار گرفته است:

۱- برنامه‌های آموزشی جهت مربیان کودکان استثنایی.

۲- روش‌های آموزشی که هم‌ساز با نیازمندی‌های دانش‌آموزان عقب‌مانده است.

کلیدواژه‌ها: عقب‌مانده ذهنی، آموزش، دانش‌آموزان



عقب‌مانده ذهنی به عنوان یک ساختار آموزشی

□ آیا زمان سهیم شدن در یک دیدگاه تازه فرا رسیده است؟ «دیوید اسمیت» (۱۹۹۴) در یک تحقیق می‌نویسد: روانشناس برجسته «سیمور ساراسن» (۱۹۸۵) اظهار داشته است که عقب‌مانده ذهنی هیچگاه به عنوان خصوصیات بگگ فرد، به تنهایی مورد نظر نیست، بلکه می‌بایستی مورد نظر جامعه هم قرار گیرد.

«جیمز ترنت» (۱۹۹۴) معتقد است، که ساختار عقب‌ماندگی ذهنی زمانی به عنوان یک «علم» بوده، و زمان دیگری به عنوان «مراقبت» و در مورد دیگر، «مهار اجتماعی» نامیده شده

است، البته این معانی معمولاً با یکدیگر همزیستی داشته‌اند.
 «فیلیپ فرگاسن» (۱۹۹۴) در کتاب «رها سازی» اظهار می‌دارد، بررسی عقب ماندگان ذهنی در قرن نوزدهم به معنای رها سازی آنان از طرف اجتماع است.
 «ادگار ذل» (۱۹۴۱) به عنوان پیشکسوت در این زمینه تعریفی دارد که به شش جزء تقسیم شده است:

۱- «نارسایی اجتماعی»، ۲- «غیرطبیعی بودن ذهن»، ۳- «پشرفت بدون توقف»، ۴- «در دوران رشد»، ۵- «مشاء طبیعی دارد» و ۶- «اساساً غیر قابل علاج است». به هر حال دو جزء اول تعریف «ذل» بطور آشکار به عنوان مفاهیم اساسی مورد نظر است و دو جزء آخر در حال حاضر جزء تعاریف رسمی عقب ماندگان ذهنی محسوب نمی‌شود.

«اتجمن عقب ماندگی ذهنی آمریکا» معیارهائی از قبیل پایین بودن کارائی هوش و عدم صلاحیت اجتماعی را در عقب ماندگی ذهنی بدینصورت تعریف نموده است:
 عقب ماندگی ذهنی، سطحی از عملکرد هوش عمرمی است که میزان آن به مقدار قابل ملاحظه‌ای پائین تر از متوسط بوده، بطوری که منجر به نقایصی در رفتار سازشی فرد گردیده، و در دوران رشد پدیدار می‌گردد.

«هربر» (۱۹۶۱) عقب ماندگی ذهنی را به عملکرد زیر حد متوسط هوش، اتلاق نموده که در مرحله رشدی آغاز شده و با آسیب رساندن به رفتارهای انطباقی توأم می‌گردد.

اصول اساسی و تعاریف

در حالی که دیدگاههای گوناگونی در باره عقب ماندگی ذهنی توسط منابع مختلف ارائه گردیده است، اصول کلیدی آن که در سالهای ۱۹۹۲ منتشر شده، به شرح زیر می‌باشد:

تعریف چند زمینه‌ای: تعریف و نظام طبقه‌بندی برای افرادی که دارای عقب ماندگی ذهنی هستند می‌تواند معانی وسیعی داشته باشد. بنابراین باید توجه داشت و مطمئن شد که هر نظام مورد نظر قابلیت کاربرد در چند زمینه مختلف را دارد. در مورد اصول اساسی، نظامی می‌تواند مورد توجه واقع شود که در زمینه‌های آموزشی، خدمات اجتماعی، روانشناسی بالینی، پزشکی، مداخلات اولیه، پشتیبانی بزرگسالان، دولت و

قانون، کاربرد داشته باشد.

بنابر این: «عقب ماندگی ذهنی به محدودیت‌های اساسی ارائه عملکرد وظائف اتلاق می‌گردد و بوسیله عملکرد زیر متوسط هوشی مشخص که بطور همزمان با محدودیت‌هایی در ارتباط با دو یا چند مورد از مهارت‌های زیرین پدیدار می‌گردد» (لکاسن، ۱۹۹۲) این مهارت‌ها عبارتند از: «مهارت‌های اجتماعی»، «ارتباطات»، «خود مراقبتی»، «خود جهتی»، «بهداشت»، «سلامت»، «کارهای تحصیلی»، «اوقات فراغت» و «انجام کار».

لازم به ذکر است که به نظر «انجمن عقب ماندگان ذهنی آمریکا» در دوران خردسالی و دوران اولیه کودکی، مهارت‌هایی نظیر: «مهارت‌های حسی-حرکتی»، مهارت‌های ایجاد ارتباط با دیگران، و مهارت‌های اجتماعی از اهمیت برخوردارند. در نیمه دوم دوره کودکی و اوایل دوره نوجوانی، رفتار سازشی از توانایی‌هایی مایه می‌گیرد که شامل قابلیت‌هایی در یادگیری رفتارهای اجتماعی است و بالاخره در اواخر دوره نوجوانی و دوره بزرگسالی مهارت‌های شغلی و مسئولیت‌های اجتماعی از اهمیت برخوردار می‌شوند.

قابل ذکر است که عقب ماندگی ذهنی قبل از ۱۸ سالگی ظاهر می‌گردد.

در شرح تعریف عقب ماندگی ذهنی که توسط «لکاسن» و همکاران ارائه شده است، نکات عمده‌ای به شرح زیر وجود دارد:

۱- افراد عقب مانده ذهنی غالباً دارای نقاط قدرت و قابلیت‌های فردی می‌باشند که جدا از عقب ماندگی ذهنی است، مانند تندرستی.

۲- یک فرد عقب مانده ذهنی امکان دارد در زمینه مهارت‌های انطباقی دارای قدرت توانایی باشد مانند مهارت‌های اجتماعی، در حالیکه در سایر زمینه‌ها مانند برقراری ارتباطات، مشکل داشته باشد.

۳- یک فرد عقب مانده ذهنی امکان دارد در یک مهارت انطباقی بخصوصی دارای قدرت‌های مشخصی باشد، در حالیکه در همان زمان و در همان زمینه مشخص، محدودیت‌هایی داشته باشد، مانند ریاضیات و خواندن. در حقیقت بعضی از قدرت‌های فردی با مقایسه کردن با محدودیت‌ها در سایر زمینه‌های مهارتی، احتمالاً بهتر درک می‌شود.

جامعه‌شناسی بنام «جین مرسر» (۱۹۹۲) معتقد است که تصمیم برای این که چه کودکی

را عقب مانده ذهنی تلقی کنیم بستگی به جامعه‌ای دارد که کودک در آن زندگی می‌کند. به عنوان مثال، اغلب کودکان عقب مانده ذهنی، بخصوص آنان که درجه عقب ماندگی شان خفیف است، مادام که وارد مدرسه نشده‌اند، «رسماً» عقب مانده قلمداد نمی‌شوند. مدرسه به عنوان یک نظام اجتماعی دارای مقررات و توقعاتی است که برخی از کودکان از عهده آن بر نمی‌آیند. اما آن طور که ما قبلاً نیز گفته‌ایم این قبیل کودکان ممکن است در خارج از مدرسه رفتاری به هنجار داشته و عقب مانده تلقی نشوند. حال این سؤال مطرح است که کدام الگوی آموزشی جهت دانش آموزان عقب مانده ذهنی مفیدتر است؟

تهیه یک برنامه مؤثر و مفید برای دانش آموزان عقب مانده ذهنی در کلاسهای عادی باید به گونه‌ای باشد که از تضاد بین «دانش آموز-مرکز» و «برنامه آموزشی-مرکز» که در ارتباط با الگوهای تدریس وجود دارد، بکاهد.

از لحاظ سنتی، مریبان برنامه‌های آموزشی عمومی دیدگاه «برنامه آموزشی-مرکز» را در آموزش پذیرفته‌اند (دارلینگ-هاموند ۱۹۹۶، لی و دیگران ۱۹۹۳). در این روی آورد، آموزگار محتوی برنامه‌های آموزشی را برای عموم شاگردان تدریس می‌کند و نمونه‌ای آموزشی عمومی را که نیازمندیهای دانش آموزان را برطرف می‌سازد، ارائه می‌نماید. چنانچه دانش آموزی نتواند از عهده انجام تکالیف مربوط برآید و از سطح انتظار پایین‌تر باشد به کلاس دیگری منتقل می‌شود که دانش آموزان آن دارای مهارتها و تواناییهای مشابه هستند. آموزگار مسئول تغییر برنامه‌های آموزشی برای مطابقت دادن با نیازمندیهای دانش آموز نیست.

بر عکس مورد بالا، از مریبان آموزش ویژه انتظار می‌رود که روی آورد «دانش آموز-مرکز» را برای طرحریزی و اجرای آموزش بکار گیرند. این روی آورد براساس نظریه «تحلیل کاربردی رفتار» ارائه شده توسط «گاردنر» و همکاران (۱۹۹۴) می‌باشد که در طی آن اظهار می‌دارند: آموزش، موقعی مؤثر واقع می‌شود که محتوای برنامه آموزشی و روش‌های آموزشی مدام با نیازمندیهای دانش آموز توأم باشد.

چنانچه دانش آموز نتواند یاد بگیرد، آموزگار باید برنامه درسی او را تغییر دهد و یا روش‌های آموزشی را برای اطمینان از موفقیت تغییر دهد.

شایان ذکر است اگر معلم مهارت‌های ویژه‌ای را که برای تدریس لازم است، نداشته باشد، تنها کاری که برای این قبیل کودکان می‌تواند انجام دهد، چیزی جز یک مراقبت و سرپرستی ساده نخواهد بود.

آزادگذاوردن دانش آموز به بهانه‌های درمانی، نه تنها مفید نیست، بلکه احتمالاً می‌تواند مشکل آنان را شدیدتر کند. بطور خلاصه یک برنامه آموزشی باید شامل آموزش مهارت‌های لازم در زندگی، زبان و مهارت‌های درسی ساده باشد. معلمی که با این دانش آموزان کار می‌کند باید برای بدست آوردن یک موفقیت بسیار کوچک ساعت‌های بی‌شمار زحمت بکشد و کودکان را با حوصله تحمل نماید.

در حالی که الگوی آموزشی «برنامه‌های آموزشی-مراکز» امروزه در اکثر مدارس مورد استفاده است، این نکته اهمیت دارد که این روی آورد، شدیداً از طرف محققین دوره‌های مقدماتی و ابتدایی مورد انتقاد واقع شده است (کهن و دیگران ۱۹۹۳، دارلینگ-هاموند، ۱۹۹۶).

□ موفقیت تحصیلی دانش آموزان چگونه افزایش می‌یابد؟

این نکته بطور قابل توجهی مورد قبول واقع شده است که مفید و مؤثر بودن مدرسه تحت تأثیر عواملی مانند «سیاست‌گذاری آموزش» و «متغیرهای شناخت فن تربیت در آموزش و پرورش قرار دارند» (مورفی، ۱۹۹۱). همچنین عواملی از قبیل «مغزات و قوانین آموزشی» و «روش‌های آموزشی ویژه» که توسط آموزگاران مجرب بکار برده می‌شود و نیز موجب افزایش موفقیت‌های تحصیلی دانش آموزان می‌گردد، قابل تأمل جدی است.

تحقیقاتی هم درباره آموزش‌های عمومی و آموزش‌های خصوصی انجام شده که نشانگر آن است که تعداد موفقیت‌ها و فرصت‌هایی که دانش آموزان برای پاسخگویی به هدایت‌های آموزگاران و وسائل آموزشی بدست می‌آورند، با یادگیری و موفقیت تحصیلی، ارتباط بسیار تنگاتنگی دارد (بروفی و گود، ۱۹۹۷؛ رینولد ۱۹۹۱).

ایجاد محیط‌های آموزشی مؤثر

منظور از ایجاد محیط‌های آموزشی مؤثر مروری بر راهبردهایی است که عملاً تجربه شده است تا بتواند:

- ۱- توسعه یک مؤسسه آموزشی مفید را در کلاسهای درس عمومی، پشتیبانی کند.

- ۲- با وضعیت نیازمندیهای منحصر به فرد دانش آموزان عقب مانده سازگار باشد.
- ۳- در کلاس های ابتدایی و مقدماتی (پیش از دبستان) قابل اجرا باشد.
- ساختار زیر یک الگوی مربوط به محیط های آموزشی است که به موفقیت دانش آموزان کمک می کند.

موفقیت تحصیلی دانش آموز

فرصت های برای پاسخ

- | | |
|-------------------------------------|---|
| الف- راهبردهای اساسی | ب- راهبردهای مخصوص دانش آموز |
| ۱- رفتار مؤثر تربیتی- آموزشی معلمین | ۱- آموزش مخصوص به موازات سایر آموزش ها |
| ۲- گروه های دانش آموز ناهمگن | ۲- روش های تدریس طبیعی و عادی |
| ۳- تشریک مساعی در یادگیری | ۳- آموزش جایگزین یا تدریس در حین برنامه های درسی روزانه |
| ۴- تدریس توسط دانش آموزان همسال | |

در این ساختار ارتباط یادگیری دانش آموز، فرصت های برای پاسخگویی، ساختار اساسی کلاس درس و راهبردهای آموزشی ویژه دانش آموزان ارائه گردیده است.

روش های اساسی:

مطابق ساختار قبل، محققین و پژوهشگران تربیتی، روش های متنوعی برای کمک به پیشرفت موفقیت تحصیلی دانش آموزان ارائه کرده اند که چهار مورد زیر با برنامه های درسی و هدف های اجتماعی دانش آموزان عقب مانده ذهنی سازش یافته تر می باشد:

- ۱- رفتار آموزشی آموزگاران، ۲- گروه بندی نامتجانس دانش آموزان، ۳- تشریک مساعی در یادگیری، ۴- تدریس توسط دانش آموزان همسال.

۱- رفتار آموزشی آموزگاران:

روش های آموزشی که توسط آموزگاران انتخاب شده و آزمایش گردیده تأثیر مستقیمی روی یادگیری دانش آموز دارد. مزوری بر تحقیقات و نکات برجسته کتابهای درسی اهمیت مطالعات و بررسیهایی را که در جهت برنامه ریزی و راهنمایی در مورد روش های عمومی و خصوصی آموزش در یادگیری دانش آموزان به عمل آمده است را نشان می دهد (بروفی، ۱۹۸۶؛ اسنل، ۱۹۹۲).

با همه تنوع روش‌ها، اصولی که بکار بردن آنها نسبتاً ساده و مؤثر در آموزش است عبارتند از:

- الف- آموزگاران، دروسی را طرح ریزی کنند که دانش‌آموزان را سخت درگیر فعالیت یادگیری نماید و فرصت‌های مکرری را بوجود آورند تا برای رسیدن به اهداف آموزشی و عمل کردن به آنها موفق شوند.
- ب- طرح‌های آموزشی بگونه‌ای طرح ریزی شود که سطوح موفقیت دانش‌آموزان را تضمین کند. این طرح‌ها باید براساس مطالعه اثرات رفتار آموزگار پایه گذاری شود.
- ج- ارائه مفاهیم تازه و علمی می‌بایستی بطور منظم و مداوم انجام گیرد. هم چنین باید شامل اطلاعات جدید و مرتبط ساختن آن با مهارت‌های یادگرفته پیشین باشد.
- د- آموزگار باید به پاسخ‌های دریافتی صحیح و یا اشتباه دانش‌آموز، پاسخ‌دهد. مناسب فردی بدهد.

۲- گروه بندی نامتجانس دانش‌آموزان:

یکی از مهمترین متغیرهای مؤثر در یادگیری دانش‌آموزان در کلاسهای عادی طریقه گروه بندی دانش‌آموزان برای آموزش است. اولیاء مدارس و آموزگاران معمولاً در روش سنتی، این تصمیم‌گیری را براساس توانایی ذهنی در ارائه نمودن موضوع مشخصی در زمینه‌های گوناگون انجام می‌دهند. از آنجا که این گونه تصمیم‌گیریها در اکثر مدارس خارج هنوز مورد استفاده است، تحقیقات وسیعی در مورد مؤثر بودن گروه بندی هم جنس و نامتجانس انجام گردیده است.

به عنوان مثال، «اسلاوین» (۱۹۹۶)، در مورد گروه بندی «هم جنس» و «نامتجانس» در سطح «مقدمانی» و «ابتدایی» بررسی‌هایی انجام داده و گزارشی تهیه نموده است که بدین شرح می‌باشد:

- الف- قرار دادن دانش‌آموزان عقب مانده ذهنی در کلاس‌های عمومی به تنهایی، باعث پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نمی‌گردد.
- ب- طبقه بندی کلاس براساس توانایی، وقتی مؤثر است که طرح گروه بندی نامتجانس در یادگیری مهارت ویژه‌ای که باید یادگرفته شود بطور اساسی کاهش یابد.

هم چنین در تجزیه و تحلیل مدارس ابتدایی، «اسلاوین» نتیجه گرفت که اثرات گروه بندی متجانس در توانایی کسب موفقیت تحصیلی اساساً صفر است. در طرح گروه بندی «اسلاوین» پیشنهاد زیر را بر اهمیت می داند:

- ۱- گروه بندی نامتجانس را در نواحی آموزشی و محتویات آموزشی ترویج کنید.
- ۲- طرحهای گروه بندی براساس توانایی را تنها هنگامی مورد استفاده قرار دهید که کارائی آموزشی را افزایش دهد و یا زمان بیشتری برای آموزش مهارت مخصوص فراهم سازد.
- ۳- اجرای مهارت های منظور شده در اهداف آموزشی را به منظور واگذاری سایر توانائیهای گروهی بطور مرتب ارزیابی کنید تا بتوانید سایر نیازمندیهای آموزشی را بر طرف سازید.

۳- تشریک مساعی در یادگیری:

راهبرد دیگری که بنظر می رسد در نتایج آموزشی و کلاسهای عادی مؤثر باشد، این است یادگیری دانش آموزان براساس تشریک مساعی و یا رقابت است. از لحاظ پیشینه و در نگرش سنتی، مدارس در تدریس و یادگیری از روش رقابتی استفاده می کنند. در این روی آورد دانش آموز باید برای دریافت نمره و شناخت با سایر دانش آموزان رقابت کند. در پاسخ به این وضعیت، تعداد زیادی از پژوهشگران اعتقاد دارند که تشریک مساعی در پیش دانش آموزان برای هدف های آموزشی و اجتماعی مدارس، ابزار مناسب تری است (جانسن و همکاران ۱۹۹۳؛ اسلاوین ۱۹۹۶).

هم چنین، بررسی های دیگر نشان داده است که راهبرد تشریک مساعی، بهبود در وضع آموزشی و نتایج اجتماعی برنامه های آموزشی را پشتیبانی می نماید.

ساختار راهبردی «تشریک مساعی»، نیازمندیهای آموزشی دانش آموزان عقب مانده را نسبت به روش های تدریس سنتی رساتر و هدایت کننده تر می سازد.

۴- تدریس توسط دانش آموزان همسال:

روش مهم دیگر برای بوجود آوردن یک محیط آموزشی سودمند، استفاده از همکاری سایر دانش آموزان همسن و سال در تدریس است.

اینگونه برنامه‌ها، یک محیط آموزشی از نوع دیگر را بوجود می‌آورند که در آن دانش‌آموزان به عنوان نمایندگان آموزشی برای یکدیگر عمل می‌کنند (هاربر و همکاران، ۱۹۹۴).

در برنامه‌های آموزشی که از دانش‌آموزان عادی به عنوان آموزگار برای دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی استفاده می‌شود، ثابت شده است که تأثیر بسیار مهمی در یادگیری مواد درسی، «خود ادراکی»، «ارتباطات» و «مهارت‌های اجتماعی» داشته است (کار و داریسی، ۱۹۹۰).

تدریس توسط همسالان، ابزار قدرتمندی در افزایش کارایی برای تمام دانش‌آموزان به شمار می‌رود. اهتمام پژوهشگران و کارورزان بر آن است تا برنامه‌های آموزش انفرادی خاصی برای این قبیل دانش‌آموزان تهیه شود که هماهنگ با شروع برنامه‌های درسی عمومی اجرا گردد. متأسفانه بررسی‌هایی که بطور مستقیم و در مورد تهیه برنامه برای این قبیل دانش‌آموزان انجام گردیده محدود است (گیانگرکو و پوتنام، ۱۹۹۱).

متداولترین روش بکار گرفته شده عبارتست از: آموزش مخصوص به موازات آموزش‌های دیگر و سپس دو راهبرد تدریس بطور طبیعی و آموزش در حین برنامه درسی روزانه.

الف- روش آموزش مخصوص به موازات آموزش‌های دیگر: در این روش، دانش‌آموزان عقب‌مانده شدید از آموزش جداگانه‌ای متفاوت از آموزش سایر همسالان استفاده می‌نمایند.

برای مثال به دانش‌آموزی که دارای مهارت‌های محدودی در زمینه خواندن است آموزش یادگیری کلمات داده می‌شود در حالیکه سایر همسالان او مشغول یادگیری نکات اصلی داستان هستند (همان منبع).

ب- روش تدریس بطور طبیعی: روش‌های آموزش بطور طبیعی به منظور ایجاد فرصت‌های خودبخودی برای آموزگاران است تا برای پیشرفت هدف‌های آموزشی در حال پیشرفت کلاس، یک برنامه آموزشی دیگر که دارای هدف‌های مهارتی هستند، تهیه نمایند (ورلی، ۱۹۹۶).

بر خلاف برنامه‌های آموزشی سنتی، در این طرح، نقش اولیه آموزگار، ترتیب دادن محیط آموزشی، وسایل آموزشی و یا فعالیت‌هایی جهت افزایش احتمالاتی که دانش آموز فرصتی برای پاسخ دادن بدست آورده است، می‌باشد.

هنگامی که این فرصت بوجود آمد، آموزگار حمایت‌های آموزشی را برای دانش آموزان فراهم می‌سازد بطوری که آنها بتوانند پاسخ صحیح را ارائه نمایند. این روش در نحوه ارائه محرک‌های پیشین که آموزگار در مورد دانش آموز بکار برده متفاوت است (ولر و همکاران، ۱۹۹۳).

برای مثال در «الگوی ماند»، آموزگار ممکن است سعی نماید تا پاسخ مخصوص را که دانش آموز باید در زمینه شروع یک فعالیتی ارائه کند، حذف نماید.

مثلاً در زمان استراحت آموزگار ممکن است یک توپ بازی را در دست گرفته و از دانش آموز بپرسد «تو چه می‌خواهی؟» پس از آن خود آموزگار پاسخ صحیح را براساس «الگوی ماند» به او نشان دهد. الگو یا روش نشان داده شده توسط آموزگار در حین آزمایشات آموزشی بتدریج ناپدید و یا حذف می‌گردد. در ضمن تدریس، آموزگار برای بوجود آوردن فرصت‌های مناسب جهت تدریس مهارت مورد نظر، محیط آموزشی را آماده می‌سازد. برای مثال، آموزگار ممکن است از همان مثال بالا استفاده کند، بدین ترتیب که همان توپ بازی را در محلی که از دسترس دانش آموز دور باشد قرار دهد. وقتی دانش آموز سعی می‌کند توپ را بدست آورد، آموزگار باید هدف مورد نیاز برای دستیابی دانش آموز به توپ را الگو قرار دهد. به عبارت دیگر طرز دسترسی به توپ را به او نشان دهد و بالاخره در روش به تأخیر انداختن زمان، آموزگار بطور نظام‌دار زمان بین ارائه محرک طبیعی (توپ بازی) و برانگیختن (الگو) را افزایش می‌دهد. در طول زمان شروع مراحل اولیه آموزش، هنگامی که دانش آموز سعی می‌کند به توپ دسترسی پیدا کند، آموزگار بلافاصله نحوه برانگیختن دانش آموز را ارائه می‌نماید و در طی انجام آزمایشات به دانش آموز فرصت بیشتری برای شروع انجام هدف مورد نیاز می‌دهد.

هنگامی که مؤثر بودن روشهای تدریس طبیعی مربوط به کودکان عقب مانده ذهنی درس پیش دبستانی مورد آزمایش قرار می‌گیرند، همان روشها در باره کودکان دبستانی

در کلاسهای عمومی کمتر مورد توجه قرار می‌گیرند (هارنیک و همکاران، ۱۹۸۷). ساختار راهبردهای تدریس طبیعی با برنامه‌های کلاس عمومی، بی‌نهایت سازش یافته است. علاوه بر آن، بررسی‌ها نشان داده است که مسئولین آموزشی، والدین و همسالان را می‌توان آموزش داد تا انواع روشها را در زمینه‌های آموزشی با موفقیت اجرا نمایند.

ج- راهبرد آموزش در حین برنامه‌های درسی روزانه: در این نوع آموزش، انواع مهارتهای «خودکمکی»، «حرکتی»، «اجتماعی»، «ارتباطی» و «علمی» در طول برنامه و فعالیت‌های روزانه گنجانده شده و تدریس می‌شود. به جای نشریه‌های آموزشی فشرده که در مورد هدفهای فعالیت مهارتی تهیه گردیده است، برنامه‌های آزمایشات آزمایشی در طول روز توزیع می‌گردد (فورد و همکاران، ۱۹۸۹).

به جای اینکه در یک جلسه آموزشی از یک دانش آموز بخواهند ده مرتبه بطور متوالی، سر خود را به طرف بالا راست نگهدارند، می‌توان این آزمایشات آموزشی را در طی آموزش برنامه‌ها و فعالیت‌های روزانه گنجاند.

و یا به جای اینکه دو مرتبه به طور متوالی آزمایش‌های آموزشی شمارش اعداد را تکرار نماید، آموزگار می‌تواند در طول مدت آموزش، مهارتهای خواندن، ریاضیات، زبان و هنر، در فرصت‌های مناسب شمارش اعداد را نیز یاد دهد.

هم چنین جایگزینی برنامه‌های دیگر در برنامه درسی روزانه، به عنوان یک روش برای آموزش مهارتهای جداگانه به دانش آموزان عقب مانده شدید، از حمایت و پشتیبانی اساسی برخوردار شده است (دانلاپ و دانلاپ، ۱۹۸۷). لیکن تعداد بررسی‌هایی که مؤثر بودن این روش را در حین آموزش عمومی، معتبر دانسته‌اند، هنوز اندک است (بامبارا و همکاران، ۱۹۹۳).

نتیجه گیری:

مطالب ذکر شده احتیاج به تحقیق بیشتر و تعیین هدفهای کلی و رسیدن به آن از طریق روش قدم به قدم دارد.

در مرحله اول، مسئولین آموزش عمومی و مخصوص باید در برنامه‌های کلی کوشش به عمل آورند، تا پایه و اساس چنین آموزشی را در کلاسها بوجود آورند و در

هر کدام از روشها، اجرای طرز رفتار مؤثر در تدریس، گروه بندی نامتجانس، تشریک مساعی در یادگیری و تدریس توسط گروه همسال را آزمایش نمایند.

آموزگاران باید در باره گسترش جزوات و دستورالعمل های آموزشی، که مورد نیاز دانش آموزان عقب مانده شدید است، اقدام نمایند.

آموزگاران بهتر است از کار برد روش هایی که فرصت هائی برای برانگیختن دانش آموزان در دستیابی به هدف های مورد نظر، فعالیت ها و مهارت های پیشرفت دهنده کلاس های درسی بوجود می آورند، استفاده کنند.

بررسی های بیشتری باید در مورد درک اهمیت اثرات متعامل بین محیط کلاس درس و یادگیری دانش آموزان در تدریس عمومی و تخصصی بعمل آید.



یادداشتها:

1- The American Association on Mental Retardation (AAMR)

۲- در Mand model آموزگار سعی می کند کودک را به طور خودجودی ترغیب نماید. بنابراین او وسیله ایست جهت برانگیختن دانش آموز، در این روش که یادگیری همزمان عقل در محیط طبیعی را مورد توجه قرار می دهد به تربیت فرایند «توجه» و حواس کودک عقب مانده ذهنی تأکید می شود. لذا جهت برانگیختن کودک از اشارات (محرکها) استفاده می گردد. (برای اطلاع بیشتر رجوع کنید به مقاله واون و همکاران، ۱۹۸۴)

منابع:

- Bambarra, L. M., et al. (1988). *The individualized curriculum sequencing model: Effects on skill acquisition and generalization*. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 13, 8-19.
- Brophy, J. E., & Good. T. L. (1986). *Teacher behavior and student achievement*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Hand book of Research on Teacher* (3rd ed., pp. 328- 375). New York: Mac Millan publishing company.
- Reynolds, A. J. (1991). *Early schooling of children at risk*. *American Educational Research Journal*, 28, 392-442.
- Carr, E. G., and Darcy. M (1990). *Setting generality of peer modeling in children with autism*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 45-60.
- Cohen, D. K., McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (Eds). (1993). *Teaching for Understanding: Challenges for Policy and Practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Darling- Mammond, L. (1996). *The right to learn and the advancement of teaching : Research, policy,*

- and practice for democratic education. *Educational Researcher*, 25, 5-18.
- Doll, E. A. (1941). *The essentials of an inclusive concept of mental deficiency*. *American Journal of Mental Deficiency*, 46, 214-229.
- Dunlap, L. K., and Dunlap, G. (1987). Using task variation to motivate handicapped students. *Teaching Exceptional Children*, 19, 16-19.
- Ferguson, P. M. (1994). *Abandoned to Their Fate: Social Policy and Practice Toward Severely Retarded People in America, 1820- 1920*. Philadelphia: Temple University Press.
- Ford, A., etal., (1989). *The Syracuse Community Referenced Curriculum Guide for Students with Moderate and Severe Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brooks.
- Gardner, R. III, Sainato, D. M., Cooper, J. O., Meron, T. E., Meward W. L., Eshleman, J., & Grossi, T. A. (1994). *Behavior Analysis in Education: Focus on Measurably Superior Instruction*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole publishing.
- Giangreco, M. F. and Putnam, J. (1991). Supporting the education of students with severe disabilities in regular education environments. in L. H. Meyer, C. A. Peck and L. Brown (Eds), *Critical Issues in the Lives of People with Severe Disabilities*. (pp. 245- 270). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Haring, T. G., etal., (1987). Effects of four modified incidental teaching procedures to create opportunities for communication. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 12- 218-226.
- Harper, G. F, Mahed, L, Mallelet, B. (1994). *The Power of Peer- Mediated Instruction: How and Why It Promotes Academic Success for All Students*. Paul. H. Brooks.
- Herber, R. F. (1961). *A manual on terminology and classification in mental retardation*. Monograph Supplement *American Journal of Mental Deficiency*, 62.
- Johnson, D. W. Johnson, R. T. & Holube, B. J. (1993). *Guides of Learning Cooperation in the Classroom*. (4 th ed), Edina, Mj: Interaction Book Company.
- Lee, V. E., Bryk, A. S. and Smith, J. B. (1993). *The organization of effective secondary schools. Review of Research in Education*. Washington, D.C. American Education Research Association.
- Luckasson, R, Coulter, D. L, Polloway, E. A. Reiss, x. Schalock, L. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M., & Stark, J. A. (1992). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*. Washington, Dc: American Association on Mental Retardation.
- Murphy, J. (1991). *Restructuring Schools: Capturing and Assessing the Phenomena*. New York: Teachers College Press.
- Sarason, S. (1985). *Psychology and Mental Retardation: Perspectives in Change*. Austin: Pro-Ed.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Englewood cliffs, Ny:

Prentice- Hall.

Slavin, R. E. (1996). *Education for All: Contexts of Learning*. Lisse, France: Swets and Zeitlinger Publishers.

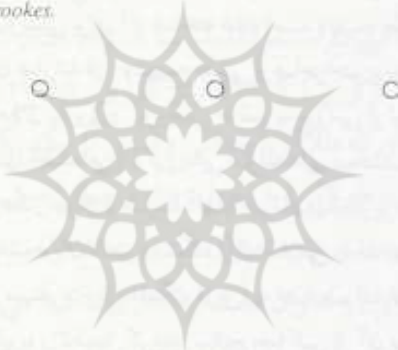
Smith, J. D. (1994). *The revised AAMR definition of mental retardation: The MRDD position. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 29, 179- 183.

Trent, J. W. (1994). *Inventing the Feeble Mind: A History of Mental Retardation in the United States*. Berkeley: University of California Press.

Warren, S., McQuarter, R., and Rogers- Warren, A. (1984). *The effect of Mands and Models on the speech of unresponsive socially isolated children. Journal of Speech and Hearing* (49)

Wolter, Y. M., Au (tm), and Doyle, P. M. (1993). *Teaching Students with Moderate to Severe Disabilities: Use of Response Prompting Strategies*. New York: Longman.

Worely, M. (1996). *Early childhood special and general education*. In R. A. McWilliam (ed), *Rethinking Pull-Out Services in Early Intervention: A Professional Resource* (pp. 174-184): Baltimore: Paul H. Brookes.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی