

رویکردهای برنامه درسی دانش آموزان کم توان ذهنی؛ مزایا و معایب

قربان همتی علمدارلو / استادیار بخش کودکان استثنایی دانشگاه شیراز

چکیده

هدف از این مقاله، مرور تحول رویکردهای برنامه درسی دانش آموزان کم توان ذهنی یا به عبارت دیگر ناتوان هوشی در سطح جهانی است. از آنجایی که محتوای برنامه درسی و چگونگی ارائه آن یکی از راه‌های بهبود آموزش و پرورش دانش آموزان کم توان ذهنی است، همگامی با تحول رویکردهای برنامه درسی در سطح جهانی بسیار ضروری است. در واقع کشورهای پیشرفته دنیا با تغییر رویکردهای خود در برنامه درسی دانش آموزان کم توان ذهنی به دنبال راه‌های بهتر، جهت آماده‌سازی آن‌ها برای زندگی مستقل در محیط‌های با کم‌ترین محدودیت هستند. در این مقاله رویکردهای برنامه درسی دانش آموزان کم توان ذهنی و مزایا و معایب هر رویکرد مورد بررسی قرار گرفته است. نتیجه این پژوهش مروری نشان داد که جدیدترین رویکرد در برنامه درسی دانش آموزان کم توان ذهنی، رویکرد دسترسی به برنامه درسی عمومی است که اتخاذ این رویکرد با فراهم کردن شرایط و امکانات و تمهیدات لازم برای اجرای آن به بهترین شکل، دانش آموزان کم توان ذهنی را برای زندگی مستقل در محیط‌های با کم‌ترین محدودیت آماده می‌کند.

واژه‌های کلیدی: رویکردهای برنامه درسی، دانش آموزان کم توان ذهنی

مقدمه

دانش آموزان، بدون در نظر گرفتن سن تقویمی‌شان صورت می‌گرفته است (دیموند و اُریلو،^۷ ۲۰۰۱). این رویکرد برای برنامه درسی دانش آموزان کم توان ذهنی معمولاً از ویرایش اصلاح شده برنامه درسی پیش دبستانی و دبستانی عادی استفاده می‌کرد (برادر و همکاران، ۲۰۰۴) که بعد از مدتی به عنوان برنامه درسی «تعدیل شده»^۸ نامیده شد. سپس در دهه ۱۹۷۰ رویکرد رفتاری^۹ پدید آمد. رویکرد رفتاری بر شناسایی نیازهای دانش‌آموزان کم توان ذهنی، تعیین هدف، تبدیل هدف‌های کلی به هدف‌های دقیق رفتاری، تحلیل تکلیف و تدریس با استفاده از روش‌های رفتاری (الگوسازی، تقلید، شکل-دهی و تقویت) تأکید دارد (وست وود، ۲۰۰۸). هم‌زمان با رویکرد مذکور، رویکرد کارکردی^{۱۰} به‌منظور رشد مهارت‌های کارکردی متناسب با سن، برای کمک به تحول توانایی‌های زندگی مستقل و دسترسی به منابع جامعه پدید آمد. این رویکرد بر روی رشد مهارت‌های

در طول چند دهه اخیر رویکردهای^۱ برنامه درسی^۲ دانش آموزان دارای ناتوانی هوشی یا به عبارت دیگر، کم‌توان ذهنی^۳ به‌طور قابل ملاحظه‌ای متحول شده است. در واقع از اواخر قرن نوزدهم که نخستین مدارس و مراکز ویژه تاسیس شد تا سال ۱۹۵۰، برنامه‌های این مدارس و مراکز بر مراقبت از کودکان کم‌توان ذهنی متمرکز بوده است (وست وود^۴، ۲۰۰۸). به تدریج از سال ۱۹۵۰ دوره جدیدی در آموزش دانش آموزان کم‌توان ذهنی آغاز شد که تا اواخر دهه ۱۹۶۰ در مدارس ویژه ادامه داشت. این دوره را دوره رویکرد تحولی^۵ نامیده‌اند (برادر^۶ و همکاران، ۲۰۰۴). بنابراین اولین تلاش برای آموزش این کودکان آموزش مبتنی بر سطح تحول دانش‌آموزان بدون در نظر گرفتن سن تقویمی‌شان بوده است. به عبارتی طراحی برنامه درسی فقط براساس سن ذهنی

- 1-Approaches
- 2-Curriculum
- 3-Intellectual Disability
- 4.Westwood
- 5.Developmental Approach
- 6.Browder

7. Dymond&Orelove
8. Watered-down Curriculum
9. Behavioral Approach
10. Functional Approach

برقراری ارتباط و آموزش و یادگیری دانش آموزان کم توان ذهنی به طور قابل ملاحظه‌ای افزایش یافته است. آشنایی والدین، متخصصان، معلمان و دانشجویان رشته کودکان استثنایی با روند تحول رویکردهای برنامه درسی این دانش آموزان در سطح جهانی و مزایا و معایب هر رویکرد و آگاهی از جدیدترین رویکرد برنامه درسی دانش آموزان کم توان ذهنی می‌تواند در سیاست گذاری، طراحی و تدوین برنامه درسی این دانش آموزان در سطح کلان و خرد نقش تعیین کننده‌ای داشته باشد و راه‌گشای اقدامات موثر در حیطه برنامه درسی دانش آموزان کم توان ذهنی شود. از این رو، در ادامه رویکردهای برنامه درسی دانش آموزان کم توان ذهنی به ترتیب پدید آبی آنها و مزایا و معایب هر رویکرد ارائه می‌شود.

رویکرد تحولی

اولین تلاش برای آموزش دانش آموزان کم توان ذهنی مبتنی بر سطح تحول ذهنی دانش آموزان بدون در نظر گرفتن سن تقویمی شان بوده است (دیموند و ارلوو، ۲۰۰۱). بر اساس این رویکرد برنامه درسی مبتنی بر سن ذهنی کودک ارائه می‌شود. این رویکرد معمولاً از ویرایش اصلاح شده برنامه درسی پیش دبستانی و دبستانی استفاده می‌کرد (فورمن^۸، ۲۰۰۹).

رویکرد برنامه درسی تحولی مبتنی بر مراحل رشد و تحول کودکان عادی است. براساس این رویکرد دانش آموزان کم توان ذهنی به وسیله مقیاس‌های هنجار مرجع^۹ دانش آموزان عادی مورد سنجش قرار می‌گیرند که نشان دهنده سن تقریبی است که کودکان عادی مهارت‌های خاصی را کسب می‌کنند. پیشرفت دانش آموز بر اساس این برنامه مستلزم کسب مهارت‌ها، به صورت سلسله مراتبی در حیطه‌های ارتباطی، حرکتی، شناختی، حسی،

کارکردی در محیط‌های زندگی واقعی تأکید خاصی می‌کند. یعنی تدارک آموزش مهارت‌های کارکردی در زمینه‌ها و محیط‌های واقعی که دانش آموزان باید بعدها این مهارت‌ها را در آن موقعیت‌ها به کار ببرند (بایر - استفن و کیرن^۱، ۱۹۸۸). سپس به تدریج و در طول دهه ۱۹۸۰ و دهه ۱۹۹۰ رویکرد فراگیر سازی^۲ پدید آمد. این رویکرد تأکید داشت که دانش آموزان کم توان ذهنی به صورت تمام وقت در مدارس عادی حضور داشته باشند تا از طریق ارتباط مستمر با هم‌سالان عادی و با برخورداری از فرصت‌های برابر، مهارت‌های لازم برای زندگی مستقل در جامعه را کسب کنند (برادر و همکاران، ۲۰۰۴). پس از رویکرد فراگیر سازی، در طول دهه ۱۹۹۰ رویکرد خودگردانی^۳ شکل گرفت. هدف این رویکرد فراهم سازی فرصت‌های مشارکت بیشتر دانش آموزان کم توان ذهنی در طراحی برنامه درسی و انتخاب محتوای آموزشی خود بود (وهمایر^۴ و همکاران، ۲۰۰۷). این روند رو به رشد مبانی نظری برنامه درسی، سرانجام در اواخر دهه ۱۹۹۰ منجر به پدید آبی رویکرد دسترسی به برنامه درسی عمومی^۵ گردید.

این رویکرد بر این اصل تأکید می‌کند که همه دانش آموزان (کم توان ذهنی و عادی) باید فرصت یادگیری برنامه درسی عمومی در حیطه‌های گوناگون (خواندن، ریاضی، علوم و مطالعات اجتماعی) را داشته باشند (برادر و همکاران، ۲۰۰۴). به همین دلیل در دوره پس از سال ۲۰۰۰ در مدارس ویژه استفاده از فن آوری‌های اطلاعات و ارتباطات، به خصوص در زمینه یادگیری رایانه‌یاری^۶ و استفاده از فن آوری‌های کمکی^۷ برای

1. Boyer-Stephens & Kearen
2. inclusion Approach
3. Self-determination Approach
4. Wehmeyer
5. General Curriculum Access
6. Computer-assisted
7. Assistive Technology

8. Foreman

9. Norm-referenced

- معایب رویکرد تحولی**
- ✓ از توالی تحول افراد عادی پیروی می‌کند.
 - ✓ به جای کارکرد، بر ساختار مهارت تمرکز دارد.
 - ✓ از مهارت‌ها و مواد و وسایلی استفاده می‌کند که غالباً برای کودکان کم توان ذهنی قابل فهم و معنی دار نیست.
 - ✓ نسبت به تفاوت‌های فرهنگی حساس نیست.

رویکرد رفتاری

رویکرد رفتاری، تحلیل رفتار را مبنای هرگونه روش ارزشمند در آموزش ویژه می‌داند. در این رویکرد معلم با تغییر برنامه تقویت‌کننده‌ها به رفتار شکل می‌دهد (فارل^۴، ۲۰۰۹). بر اساس رویکرد رفتاری برای هر دانش-آموز هدف‌های قابل اندازه‌گیری تدوین می‌شود. سپس آموزش مستقیم برای دستیابی به هدف‌های تدوین شده فراهم می‌شود و رفتارهای مطلوب دانش‌آموز در جهت هدف‌های تدوین شده تقویت می‌گردد (اسمیت و تایلر، ۲۰۱۲).

در واقع این رویکرد بر رفتارهای مشاهده‌پذیر تمرکز دارد و بر استفاده از تغییرات بیرونی گوناگون محیط، برای تغییر رفتار تأکید می‌ورزد. برنامه درسی مبتنی بر رویکرد رفتاری، رویدادهای محیطی را جهت تغییر رفتار دست‌کاری می‌کند. در واقع در این رویکرد برنامه درسی، با دست‌کاری رویدادهای پیش‌آیند^۵ (یعنی رفتارهایی که مقدم بر رفتار مورد نظر هستند و باعث ترغیب رخداد مجدد آن می‌شوند) و پس‌آیند^۶ (یعنی رفتارهایی که در پی رفتار مورد نظر می‌آیند و از استمرار آن حمایت نموده و باعث تقویت آن می‌شوند) سعی در دستیابی به پیامدهای مطلوب و هدف‌های برنامه درسی دارد. بر اساس این رویکرد دانش‌آموز کم توان ذهنی به

اجتماعی/هیجانی، تحصیلی، خودیاری^۱ و حرفه‌ای^۲ است. زمانی که از برنامه درسی تحولی برای دانش‌آموزان کم توان ذهنی استفاده می‌شود، مهارت‌های آموزشی و مواد و وسایل آموزشی باید متناسب با سطح تحول ذهنی آنان باشد. رویکرد تحولی مبتنی بر این فرضیه است که نیازهای آموزشی دانش‌آموزان کم توان ذهنی با تمرکز بر روی سن ذهنی حاصل از سنجش تحولی، به بهترین شکل بر آورده می‌شود (برادر و همکاران، ۲۰۰۴).

در این الگو جهت رشد دانش‌آموزان کم توان ذهنی بر فراهم‌سازی محیط غنی و تجارب و فرصت‌های یادگیری گوناگون از قبیل گردش‌های علمی تأکید می‌شود (اسمیت و تایلر^۳، ۲۰۱۲). بنابراین می‌توان گفت که رویکرد تحولی معتقد است که تحول دانش‌آموزان کم توان ذهنی نیز همانند افراد عادی دارای مراحل مشخص و قطعی است و تنها تفاوت آن‌ها در سرعت گذار از این مراحل است. بر این اساس برنامه‌ریزی درسی و راهبردهای آموزشی را باید به گونه‌ای طراحی نمود که چنین تحولی را تسهیل نماید. به ویژه محیط‌های یادگیری را باید طوری طراحی کرد که موجب توقف یا سکون دانش‌آموزان کم توان ذهنی در یک مرحله خاص نگردند.

مزایای رویکرد تحولی

- ✓ تعداد زیادی از مهارت‌ها را به شیوه منظم دربرمی‌گیرد.
- ✓ به سنجش بیشتر از حیطه‌های هدف کمک می‌کند.
- ✓ مهارت‌ها را به اجزاء تشکیل دهنده آن تقسیم می‌کند.
- ✓ برای مقایسه تحول متناسب با سن، مورد استفاده قرار می‌گیرد.

4. Farrell
5. Antecedent
6. Consequent

1. Self-help
2. Vocational
3. Smith & Tyler

نقش فرایندهای شناختی در یادگیری ندارد.
 ✓ از نقش و اهمیت بافت اجتماعی، فرهنگی و ارزش‌های سنتی غافل است.
 ✓ دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی را به پاداش و جایزه وابسته می‌کند.
 ✓ به جای توجه و پاسخ‌دهی به نیازهای انفرادی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، بیشتر بر مدیریت و کنترل آنان تأکید می‌کند.
 ✓ تعمیم و انتقال مهارت‌های آموخته شده با این رویکرد بسیار ضعیف است.

رویکرد کارکردی

برنامه درسی کارکردی^۲ مبتنی بر ابعاد مختلف مهارت زندگی از قبیل مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های زندگی روزمره و مهارت‌های کاری است (کلارک^۳، ۱۹۹۴). در برنامه درسی کارکردی نیازهای ویژه هر دانش‌آموز مشخص می‌شود و برنامه درسی هر دانش‌آموز بر اساس آن نیازها طراحی می‌شود. این برنامه نه تنها نیازهای فعلی بلکه نیازهای آینده دانش‌آموز را نیز مورد ملاحظه قرار می‌دهد (فورمن، ۲۰۰۹).

در این رویکرد، تمرکز بر آموزش مهارت‌هایی است که دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی را به بهترین شکل برای کارکرد مستقل در زندگی آماده می‌سازد. در رویکرد برنامه درسی کارکردی توانایی دانش‌آموز در انجام انواع مهارت‌های گوناگون مورد سنجش (معمولاً به وسیله آزمون‌های ملاک مرجع^۴) قرار می‌گیرد و برنامه درسی بر اساس نتایج حاصل از سنجش تدوین می‌شود. زمانی که از برنامه درسی کارکردی استفاده می‌شود، مهارت‌ها و مواد و وسایل آموزشی، مبتنی بر سن تقویمی^۵ دانش‌

مثابه فردی در نظر گرفته می‌شود که فاقد ذخیره رفتاری مناسب است یا ذخیره رفتاری نامناسب و ناقص دارد. به همین دلیل با دست‌کاری رویدادهای پیش‌آیند و پس‌آیند می‌توان رفتارهای نامطلوب را از خزانه رفتاری دانش‌آموز کم‌توان ذهنی حذف کرد و به او کمک کرد تا رفتارهای مطلوب را کسب نماید (کله و چان^۱، ۲۰۰۴؛ ترجمه فرهاد ماهر، ۱۳۸۶).

طبق رویکرد رفتاری، رابطه بین محیط و رفتار نقش بسیار مهمی دارد و تغییراتی که در محیط ایجاد می‌شود، به ایجاد تغییر در رفتار می‌انجامد (سیف، ۱۳۸۷). این رویکرد برنامه درسی با روش‌های خاص یادگیری که به رفتارهای مشخصی منجر می‌شود، سروکار دارد. بنابراین مهم‌ترین دل‌مشغولی آن، شکل دادن به رفتار دانش‌آموزان است. به همین دلیل محیط یادگیری به گونه‌ای سازمان‌دهی می‌شود تا دانش‌آموز با محرک‌های مناسب روبه‌رو شود.

مزایای رویکرد رفتاری

✓ استفاده از فنون رفتاری نسبتاً آسان است.
 ✓ زود بازده بوده و اثربخشی آن در مدت زمان کوتاهی قابل مشاهده است.
 ✓ از روش‌های منظم و گام به گام در آموزش استفاده می‌کند.
 ✓ بر تغییر رفتار به عنوان اساس برنامه آموزشی تأکید می‌کند.

معایب رویکرد رفتاری

✓ این رویکرد بسیار مکانیکی و ماشینی است و با دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی همانند روایات رفتار می‌کند.
 ✓ بر روی اصلاح رفتار معینی تمرکز می‌کند و به علل اصلی رفتار توجهی ندارد.
 ✓ توجهی به توانایی‌های پردازش اطلاعات یادگیرنده و

2. Functional Curriculum
 3. Clark
 4. Criterion-referenced
 . Chronological Age

1. Cole & Chan

✓ در انتخاب مکان آموزش مهارت‌ها، انعطاف پذیری بیشتری دارد.
 ✓ از مواد و وسایل متناسب با سن فرد استفاده می‌کند.

معایب رویکرد کارکردی

✓ ممکن است مهارت‌هایی را شامل شود که فراتر از توانایی‌های دانش آموز هستند.
 ✓ زمان زیادی نیاز دارد و مستلزم برنامه‌ریزی پیچیده است.
 ✓ دستورالعمل خاصی در رابطه با اینکه نخست چه چیزی تدریس شوند، ندارد.

رویکرد فراگیر سازی

بر اساس رویکرد فراگیر سازی، دانش‌آموزان کم توان ذهنی باید در کلاس‌های عادی به‌صورت تمام وقت حضور یابند (فراگیر سازی فیزیکی)، با سایر کودکان مشارکت اجتماعی داشته باشند (فراگیر سازی اجتماعی) و در برنامه درسی کلاس‌های عادی درگیر شوند و هنگامی که لازم شد برنامه‌های درسی برای این گروه از کودکان تعدیل گردد (فراگیر سازی برنامه درسی). برای فراگیر سازی برنامه درسی، این نگرش باید ایجاد شود که همه کودکان می‌توانند یاد بگیرند و رشد کنند (ساعی منش، ۱۳۸۸).
 طبق رویکرد فراگیر سازی، جاگماری دانش‌آموزان کم-توان ذهنی در کلاس‌های عادی به‌صورت تمام وقت، بهترین و مناسب‌ترین شکل آموزش این دانش‌آموزان می‌باشد. در این رویکرد دانش‌آموزان برای دریافت خدمات ویژه کلاس را ترک نمی‌کنند، بلکه این خدمات را در کلاس عادی دریافت می‌نمایند (شکوهی و پرند، ۱۳۸۹). در واقع فراگیر سازی به معنای تعلیم و تربیت با هم دانش‌آموزان کم توان ذهنی و عادی است. طبق این رویکرد هنگامی که دانش‌آموزان کم توان ذهنی و عادی در کنار هم آموزش می‌بینند، مهارت‌های لازم برای

آموز است و برای افزایش مشارکت دانش‌آموز در فعالیت‌های گوناگون انطباق‌سازی^۱ و اصلاحات لازم صورت می‌گیرد (کاتز^۲، ۲۰۰۰).

در همین راستا، بایر-استفن و کیرن (۱۹۸۸) برنامه درسی کارکردی را به عنوان برنامه‌ای که دانش‌آموزان مهارت‌های کارکردی را در مناسب‌ترین محیط ویژه فراگیری، یاد می‌گیرند تعریف می‌کند. وی معتقد است توانمندسازی دانش‌آموزان برای کارکرد مطلوب در زندگی بزرگسالی از طریق ارائه محتوای متناسب با سن برای آموزش مهارت‌های زندگی روزمره، اوقات فراغت، نظافت و بهداشت، مهارت‌های اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی، آمادگی حرفه‌ای، مهارت‌های تعمیم‌دهی و مشارکت اجتماعی امکان‌پذیر است. علاوه بر این تأکید می‌کند که مهارت‌های کارکردی زمانی که در بافت‌های کاربردی آموزش داده می‌شوند، بخشی از برنامه درسی کارکردی می‌شوند. همان‌طور که ملاحظه می‌شود رویکرد کارکردی تأکید خاصی بر روی رشد مهارت‌های کارکردی در محیط‌های زندگی واقعی می‌کند. یعنی تدارک آموزش مهارت‌های کارکردی در زمینه‌ها و محیط‌های واقعی که دانش‌آموزان باید بعدها این مهارت‌ها را در آن موقعیت‌ها به کار ببرند.

مزایای رویکرد کارکردی

✓ از درون‌دادهای (توانمندی‌ها، امکانات) دانش‌آموز و والدین در سطحی گسترده استفاده می‌کند.
 ✓ از محتوای فوق‌العاده فردی شده استفاده می‌کند.
 ✓ از توالی مهارت که برای دانش‌آموز کم توان ذهنی معنی دار و قابل فهم است، استفاده می‌کند.
 ✓ در تصمیم‌گیری در مورد مناسب‌ترین مهارت‌ها برای آموزش هر دانش‌آموز، انعطاف پذیری بیشتری دارد.

1. Accommodation
 2. Katz

✓ فرصت‌های بسیار خوبی برای رشد دوستی با هم‌سالان عادی فراهم می‌کند.

✓ فرصت‌های دریافت تأیید و تحسین بیشتری را برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی فراهم می‌کند که این تأییدها به افزایش عزت نفس و تقویت احساس خود ارزشمندی آنها می‌انجامد.

✓ به درک بهتر و پذیرش دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی از سوی دانش‌آموزان عادی می‌انجامد.

معایب رویکرد فراگیر سازی

✓ این رویکرد برای همه دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی مناسب نیست. برای مثال فراهم‌سازی آموزش‌های ویژه برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی متوسط، شدید و عمیق در درون بافت کلاس دارای دانش‌آموزان عادی قطعاً بی‌فایده است.

✓ دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی فرصت‌های دریافت امکانات و خدمات جامع تخصصی را در محیط‌های فراگیر از دست می‌دهند.

✓ عدم آشنایی و فقدان آگاهی معلمان عادی از ویژگی‌ها و نیازهای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی و نگرش منفی آنها مانع بزرگی برای موفقیت دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در محیط فراگیر است.

✓ انطباق‌سازی محتوای آموزشی، متناسب با نیازهای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی دشوار است.

✓ روش‌های تدریس، متناسب با نیاز و توانمندی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی نیست و باعث شکست تحصیلی و مشکلات متعدد روان‌شناختی و عاطفی می‌گردد.

✓ مدارس عادی از امکانات و تجهیزات متناسب با نیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی برخوردار نیستند و فراهم‌سازی آن نیز در مدارس عادی مقرون به صرفه نیست.

✓ حضور دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در کلاس‌های عادی ممکن است کیفیت آموزش را برای دانش‌آموزان عادی پایین آورد.

زندگی کردن در کنار هم را نیز یاد می‌گیرند. با این وجود منتقدان این رویکرد، فراگیرسازی را به عنوان سیاستی نشأت گرفته از یک انتظار غیرواقعی و آرمان‌گرایانه قلمداد می‌کنند و معتقدند تلاش برای وادار کردن تمام دانش‌آموزان به ورود در قالب فراگیر سازی به همان اندازه تلاش برای وادار کردن تمام دانش‌آموزان به ورود در قالب یک کلاس آموزش ویژه یا مؤسسه شبانه‌روزی خشن و تبعیض‌آمیز است (وست وود، ۲۰۰۹). به‌طور خلاصه در این رویکرد تأکید بر متناسب‌سازی محیط فیزیکی و اجتماعی و برنامه درسی با نیازهای ویژه دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی است تا این دانش‌آموزان هم بتوانند با برخوردار از همه امکاناتی که در اختیار هم‌سالان عادی‌شان قرار دارد، در کنار آنها حداکثر رشد و شکوفایی را داشته باشند.

مزایای رویکرد فراگیر سازی

✓ احساس تعلق دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی به جامعه را افزایش می‌دهد.

✓ از برجسته خوردن دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی جلوگیری می‌کند.

✓ الگوهای مناسبی برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی فراهم می‌شود که به آنها اجازه می‌دهد مهارت‌های انطباقی تازه‌ای بیاموزند و یاد بگیرند چه هنگام و چگونه با سرمشق قرار دادن مهارت‌های موجود از آنها استفاده کنند.

✓ فرصت‌های تعامل با هم‌سالان عادی و یادگیری مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی تازه را برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی افزایش می‌دهد.

✓ رفتارهای نامناسب دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی را کاهش می‌دهد.

✓ فرصت‌های تجربیات واقعی زندگی را برای دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی فراهم می‌کند که آنها را برای زندگی در جامعه آماده می‌نماید.

رویکرد خودگردانی

خودگردانی^۱ ترکیبی از مهارت‌ها، دانش و نگرش‌ها است که فرد را قادر می‌سازد تا رفتارهای هدفمند، مستقل و منظم داشته باشد (کنراد^۲ و همکاران، ۲۰۰۸). وهمایر^۳ (۱۹۹۳) معتقد است که خودگردانی به نگرش‌ها و توانایی‌هایی اشاره دارد که برای کنش فرد به عنوان عامل اصلی زندگی خود ضروری است و عاری از هرگونه مداخله بیرونی بر تصمیم‌گیری و انتخاب فرد در زندگی‌اش تأثیر دارد.

طبق رویکرد فراگیرسازی، جاگماری دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در کلاس‌های عادی به صورت تمام وقت، بهترین و مناسب‌ترین شکل آموزش این دانش‌آموزان می‌باشد. در این رویکرد دانش‌آموزان برای دریافت خدمات ویژه کلاس را ترک نمی‌کنند، بلکه این خدمات را در کلاس عادی دریافت می‌نمایند.

رویکرد خودگردانی در اوایل دهه ۱۹۹۰ در بافت‌های آموزشی با هدف فراهم‌سازی فرصت‌های مشارکت بیشتر دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در طراحی برنامه درسی و انتخاب محتوای آموزشی خود مطرح گردید (وهمایر و همکاران، ۲۰۰۷). افراد خودگردان، خودشان عامل اصلی و جهت‌دهنده زندگی‌شان هستند. آموزش خودگردانی به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی، آن‌ها را قادر می‌سازد که خودشان را عامل اصلی و هدایت‌کننده زندگی‌شان بدانند و مهارت‌ها و نگرش‌های لازم برای خودگردانی را به دست آورند. خودگردانی دارای مؤلفه‌های زیر است:

۱- مهارت‌های انتخاب کردن^۴

۲- مهارت‌های تصمیم‌گیری^۵

۳- مهارت‌های حل مسأله^۶

۴- مهارت‌های هدف‌گزینی و پیشرفت^۷

۵- مهارت‌های ایمنی، خطرپذیری و استقلال^۸

۶- مهارت‌های خود مشاهده‌گری، خود ارزشیابی و خودتقویتی^۹

۷- مهارت‌های خودآموزی^{۱۰}

۸- مهارت‌های رهبری و خودپیروی^{۱۱} (وهمایر و همکاران، ۲۰۰۷).

رویکرد خودگردانی معتقد است که با آموزش مهارت‌های مذکور به دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در طول زمان، آن‌ها به افرادی مستقل، خودگردان، با اقتدار، با اعتماد به نفس و متکی به خود تبدیل می‌شوند که توانایی خودنظارتی، خودکنترلی و مدیریت رفتار و امورات زندگی خود را خواهند داشت.

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که افراد با کم‌توانی ذهنی که مهارت‌های پایه خودگردانی در آن‌ها رشد یافته است، کیفیت زندگی بهتری دارند و پیامدهای زندگی اجتماعی، آموزش پس از دبیرستان و اشتغال نیز در آن‌ها بهتر است (تامامو و گزل^{۱۲}، ۲۰۰۵). خودگردانی دانش‌آموزان با کم - توانی‌های ذهنی در مدرسه و در زندگی بزرگسالی مستلزم یادگیری مهارت‌های پایه خودگردانی از قبیل بیان نیازها، علایق و ترجیح‌ها، هدف‌گزینی و نظارت بر هدف‌ها، برنامه‌ریزی و مدیریت زمان، شناسایی و حل مسایل و خودپیروی است که دانش‌آموزان با کم‌توانی ذهنی باید این مهارت‌ها را در مدرسه کسب کنند (وهمایر و اسکوارتز^{۱۳}، ۱۹۹۷). رشد مهارت‌های مذکور و افزایش

6. Self-advocacy and leadership skills

7. Choice-making skills

8. Decision-making skills

9. Problem-solving skills

10. Goal-setting and attainment skills

11. Independence, risk-taking, and safety skills

12. Thoma & Getzel

13. Wehmeyer & Schwartz

1. Self-determination

2. Konrad

3. Wehmeyer

4. Self-observation, evaluation, and reinforcement skills

5. Self-instruction skills

معایب رویکرد خودگردانی

✓ بسیاری از دانش آموزان با نیازهای حمایتی گسترده و فراگیر، نمی توانند مهارت‌ها و دانش لازم برای خودگردانی را فراگیرند.

✓ موفقیت دانش آموزان در این رویکرد مستلزم حدی از توانایی‌های فراشناختی است که معمولاً بسیاری از دانش آموزان کم توان ذهنی فاقد آن‌ها هستند.

✓ این رویکرد بسیار آرمان‌گرایانه است و رسیدن به هدف‌های آن، برای دانش آموزان کم توان ذهنی اگر غیرممکن نباشد، بسیار دشوار است.

رویکرد دسترسی به برنامه درسی عمومی

جدیدترین رویکرد در برنامه درسی دانش آموزان کم-توان ذهنی، رویکرد دسترسی به برنامه درسی عمومی است. این رویکرد مبتنی بر این اصل به وجود آمده است که همه دانش آموزان (عادی و با نیازهای ویژه) باید فرصت یادگیری محتوای برنامه درسی عمومی در حیطه‌های مختلف را داشته باشند (کندی و هورن^۵، ۲۰۰۴).

این رویکرد بر آموزش مهارت‌های کارکردی و مهارت‌های تحصیلی در محیط‌های فراگیر و بر ضرورت برقراری ارتباط بین برنامه درسی کارکردی با مهارت‌های تحصیلی و استفاده از مهارت‌های تحصیلی در سطوح گوناگون تأکید می‌کند (وستوود، ۲۰۰۸). بنابراین بر اساس این رویکرد، دانش آموزان کم‌توان ذهنی باید محتوای تحصیلی متناسب با پایه تحصیلی خود را بر اساس استانداردهای پیشرفت انطباق‌سازی شده با توانمندی‌هایشان آموزش ببینند و پیشرفتشان نیز بر اساس استانداردهای پیشرفت انطباق‌سازی شده مورد سنجش و ارزشیابی قرار گیرد (وهمایر و همکاران، ۲۰۰۱).

برنامه درسی عمومی یعنی آنچه که به دانش آموزان

سطح خودگردانی دانش آموزان با کم‌توانی ذهنی به آن‌ها کمک می‌کند که بر زندگی‌شان کنترل و تأثیر معنی‌داری داشته باشند، از زندگی با کیفیت‌تری برخوردار شوند و وابستگی کمتری به دیگران داشته باشند (وستلینگ و فاکس^۱، ۲۰۰۴). پژوهش‌های گوناگونی اثربخشی آموزش خودگردانی را بر خودمدیریتی، خودآگاهی، خودپیروی، میزان اشتغال، میزان درآمد، کاهش مشکلات رفتاری و کیفیت زندگی افراد با کم‌توانی ذهنی مورد تأیید قرار داده است (شارگن^۲ و همکاران، ۲۰۰۴؛ وهمایر و همکاران، ۱۹۹۷؛ دارلاک^۳ و همکاران، ۱۹۹۴؛ هیرچیک^۴ و همکاران، ۱۹۹۲). همان‌طور که ملاحظه می‌کنید رویکرد خودمختاری به دنبال آن است تا توانایی در نظر گرفتن گزینه‌های مختلف و انجام انتخاب‌های مناسب در محیط‌های خانه، مدرسه، کار و در طی اوقات فراغت را در دانش آموزان با کم‌توانی ذهنی رشد دهد تا آن‌ها بتوانند به طور مستقلانه در جامعه زندگی کنند.

مزایای رویکرد خودگردانی

- ✓ به افراد کم‌توان ذهنی فرصت انتخاب کردن می‌دهد.
- ✓ به ترجیح‌ها و علایق افراد کم‌توان ذهنی ارزش قائل می‌شود.
- ✓ بر رفتار، یادگیری، انتقال به محیط کار و جامعه و روابط اجتماعی افراد کم‌توان ذهنی اثرات مثبت دارد.
- ✓ یادگیری را بهبود می‌بخشد.
- ✓ مشارکت اجتماعی را افزایش می‌دهد.
- ✓ مسئولیت‌پذیری را افزایش می‌دهد.
- ✓ استقلال و خودتکایی دانش آموزان را افزایش می‌دهد.
- ✓ کیفیت زندگی دانش آموزان را بهبود می‌بخشد.

1. Westling & Fox
2. Shogren
3. Durlak
4. Harchik

5. Kennedy & Horn

✓ دانش آموزان کم توان ذهنی در عین برخورداری از شرایط و امکانات همسالان عادی، از خدمات ویژه متناسب با نیاز خود نیز برخوردار می شوند.

✓ مشارکت خانواده در آموزش دانش آموزان کم توان-ذهنی افزایش می یابد.

✓ از تکنولوژی کمکی برای توانمندسازی دانش آموزان کم توان ذهنی و متناسب سازی مواد و وسایل آموزشی برای دانش آموزان کم توان ذهنی استفاده می کند.

✓ برای متناسب سازی برنامه درسی با نیاز و توانمندی دانش آموزان کم توان ذهنی در سطوح مختلف انطباق سازی صورت می گیرد.

بنابراین رویکرد دسترسی به برنامه درسی عمومی، ویژگی های مطلوب رویکردهای برنامه درسی قبلی را اقتباس نموده و برای برآوردن نیازهای همه جانبه دانش آموزان کم توان ذهنی تلفیق می کند.

نتیجه گیری

همان طور که ملاحظه شد در این مقاله، تحول رویکردهای برنامه درسی دانش آموزان کم توان ذهنی مورد بحث قرار گرفت و مزایا و معایب هر رویکرد ارائه شد.

مرور رویکردهای برنامه درسی نشان می دهد که رویکرد برنامه درسی کشورهای پیشرفته دنیا مثل آمریکا به سمت و سویی تغییر یافته که دانش آموزان کم توان-ذهنی نیز بتوانند از همان محتوای برنامه درسی همسالان عادی برخوردار شوند و در همان محیطی که همسالان عادی شان آموزش می بینند از خدمات آموزشی برخوردار گردند. چنین رویکردی به رویکرد دسترسی به برنامه درسی عمومی معروف است. در این رویکرد با استفاده از تکنولوژی کمکی به توانمندسازی دانش آموزان کم توان ذهنی و متناسب سازی محتوای برنامه درسی و مواد و وسایل آموزشی بر اساس نیاز دانش آموزان کم توان ذهنی پرداخته می شود تا بدین وسیله دانش آموزان کم توان ذهنی

عادی آموزش داده می شود. زمانی که به دانش آموزان کم توان ذهنی نیز فرصت یادگیری برنامه درسی همسالان عادی شان داده شود و از حمایت لازم برای پیشرفت در آن برنامه درسی برخوردار گردند، گفته می شود که آن ها به برنامه درسی عمومی دسترسی دارند. دانش آموزان کم-توان ذهنی برای دسترسی به برنامه درسی عمومی نیاز به انطباق سازی محتوا و روش های آموزش و ارزشیابی متفاوت و متنوع دارند (برادر و همکاران، ۲۰۰۴).

رویکرد دسترسی به برنامه درسی عمومی، رویکردهای قبلی را کنار نمی گذارد، بلکه از همه رویکردها با جهت گیری دسترسی به برنامه درسی عمومی به شرح زیر استفاده می کند:

✓ در عین حالی که ویژگی ها، مهارت ها و توانمندی های فعلی دانش آموز کم توان ذهنی مدنظر قرار می گیرد، از فعالیت ها و مواد و وسایل آموزشی متناسب با سن نیز در آموزش استفاده می شود.

✓ ایجاد فرصت های یادگیری مهارت های کارکردی برای دانش آموزان کم توان ذهنی نیز جزو اولویت های اصلی این رویکرد است. البته مهارت های کارکردی با کاربرد مهارت های تحصیلی در درون بافت زندگی روزمره و با استفاده از پیامدهای مناسب آموزش داده می شود.

✓ همچنین این رویکرد با فراهم کردن شرایط انتخاب فعالیت های مورد علاقه توسط دانش آموزان کم توان ذهنی و مشارکت دادن آنان و خانواده هایشان در هدف گزینی و طراحی برنامه آموزش انفرادی، خودگردانی و استقلال دانش آموزان را تقویت می کند.

✓ در این رویکرد، فراگیرسازی به بهترین شکل اتفاق می افتد.

✓ احساس تعلق به جامعه در دانش آموزان کم توان ذهنی تقویت می شود.

✓ فراگیری و پایداری مهارت های تحصیلی بهبود می یابد.

✓ کیفیت برنامه آموزش انفرادی بهبود می یابد.

نیز بتوانند در کنار همسالان عادی‌شان و با برخورداری از همان محیط آموزشی، خدمات و امکانات و محتوای برنامه درسی همسالان عادی، استعدادها و توانمندی‌های بالقوه خود را شکوفا سازند. در خاتمه پیشنهاد می‌شود وزارت آموزش و پرورش کشور جهت هم‌سویی با رشد کشورهای پیشرفته، برای اجرای رویکرد دسترسی دانش-آموزان کم‌توان ذهنی به برنامه درسی عمومی تمهیدات لازم را بیندیشد.

منابع

- ساعی منش، صمد (۱۳۸۵). آموزش و پرورش فراگیر (نیازها و راهکارها). تعلیم و تربیت استثنائی، شماره ۵۸، صفحه ۷۳ تا ۷۷.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۷). روان‌شناسی پرورشی نوین. تهران: نشر دوران.
- شکوهی یکتا، محسن و پرند، اکرم (۱۳۸۹). روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنائی. تهران: انتشارات تیمور زاده.
- کله، پیتر و چان، لورنا (۲۰۰۰). روش‌ها و راهبردها در تعلیم و تربیت کودکان استثنائی. ترجمه فرهاد ماهر (۱۳۸۶). تهران: انتشارات جیحون.
- Boyer-Stephens, A. & Kearen, D. (1988). Functional curriculum for transition, *Journal for Vocational Special Needs Education*, 11, 13-18.
- Boyer-Stephens, A., & Kearen, D. (1988). Functional curriculum for transition. *Journal for Vocational Special Needs Education*, 11, 13-18.
- Browder, D., Spooner, F., Ahgrim-Delzell, L., Flowers, C., Algazzine, B. & Karvonen, M. (2004). A content analysis of the curricular philosophies reflected in states alternate assessment performance indicators. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 28(4), 165-181.
- Clark, G. M. (1994). Is a functional curriculum approach compatible with an inclusive education model? *Teaching Exceptional Children*, 26 (2), 36-39.
- Durlak, C., Rose, E. & Bursuck, W. (1994). "Preparing High School Students with Learning Disabilities for the Transition to Postsecondary Education: Training for Self-Determination." *Journal of Learning Disabilities*, 27(1), 51-59.
- Dymond, S.K. & Orelove, F. (2001). What Constitutes Effective Curricula for Students with Significant intellectual disabilities? *Exceptionality*, 9(3), 109-122
- Farrell, M. (2009). *Foundations of Special Education: An Introduction*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Foreman, P. (2009). *Education of Students with an Intellectual Disability: Research and Practice*. New Jersey: Information Age Publishing.
- Harchik, A. E., Sherman, J. A., & Sheldon, J. B. (1992). The use of self-management procedures by people with developmental disabilities: A brief review. *Research in Developmental Disabilities*, 13, 211-227.
- Katz, L. (2000). Under The Magnifying Glass: Curriculum. Indiana Deafblind Services Project, 12(1), 1-6.
- Kennedy, C.H., & Horn, E. M. (2004). *Inclusion of students with severe disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Konrad, M., Walker, A.R., Flower, C.H., Test, D.W., & Wood, W.M. (2008). A Model for Aligning Self-Determination and General Curriculum Standards. *Teaching Exceptional Children*, 40(3), 53-64.
- Shogren, K. A., Faggella-Luby, M. N., Bae, S. J., & Wehmeyer M. L. (2004). The effect of choice-making as an intervention for problem behavior: A meta-analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(4), 228-237.
- Smith, D.D., & Tyler, N.C. (2012). *Introduction to Special Education: Making A Difference*. New York: Merrill.
- Thoma, C.A. & Getzel, E.E. (2005). Self-determination is what it's all about: What postsecondary students with disabilities tell us are important considerations for success. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(3), 234-242.
- Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, 63, 245-255
- Wehmeyer, M., Lattin, D. & Agran, M. (2001). Achieving access to the general curriculum for students with mental retardation: A curriculum decision-making model. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(4), 327-342.
- Wehmeyer, M.L., Agran, M., Hughes, C., Martin, J.E., Mithaug, D.E. & Palmer, S.B. (2007). *Promoting Self-Determination in Students with Developmental Disabilities*. New York, the Guilford Press.
- Wehmeyer, M.L. (1993). Promoting self-determination using the life centered career education curriculum. Paper presented at the Annual Council for Exceptional Children Convention. Available at: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED364006.pdf>
- Westling, D. L. & Fox, L. (2004). *Teaching students with severe disabilities*, 3rd edition. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc
- Westwood, P. (2008). *What Teachers Need to Know About Teaching Methods*. Camberwell: ACER press.
- Westwood, P. (2009). *What Teachers Need to Know About Students with Disabilities*. Camberwell: ACER press.