

بررسی چگونگی تعامل اولیا، معلمان، دانش آموزان عادی و دیرآموز و رابطه آن

با افت تحصیلی دیرآموزان در مدارس عادی

دکتر مریم سیف نراقی / استاد دانشگاه علامه طباطبائی

سهیلا فریقی / کارشناس ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی

چکیده:

هدف از پژوهش حاضر بررسی و مقایسه نگرش اولیاء دانش آموزان دیرآموز در مورد معلمان فرزندانشان و بالعکس و نیز تعامل دانش آموزان دیرآموز با سایر دانش آموزان در مدارس عادی و رابطه چگونگی این تعامل با افت تحصیلی دیرآموزان است. این پژوهش از نوع کاربردی است که به روش همبستگی انجام شده است. به این منظور، ۳۰ نفر معلم دارای دانش آموز دیرآموز و ۳۰ نفر از اولیا دیرآموزان از هر دوره تحصیلی ابتدایی و راهنمایی به شیوه تصادفی از میان ۱۶ مدرسه دخترانه و پسرانه ناحیه یک آموزش و پرورش شهر زنجان به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای جمع آوری داده ها از پرسشنامه محقق ساخته «خودسنجی معلم» با تعیین ضریب محتوایی لاشه و «نظرخواهی از والدین» در زمینه ویژگی های دانش آموزان دیرآموز با تعیین پایایی و روایی بهره گرفته شد. روش های آماری مورد استفاده برای تجزیه و تحلیل داده ها، آمار توصیفی و آمار استنباطی (آزمون همبستگی اسپیرمن) است. یافته ها نشان می دهد که بین افت تحصیلی دانش آموزان دیرآموز و وضعیت تعامل والدین آن ها با معلمان رابطه معنادار وجود دارد. معلمان «تعامل اولیا با مربیان و فرزندان» و «تعامل دیرآموزان با سایر دانش آموزان» را به ترتیب با فراوانی نسبی ۷۳/۳ درصد و ۸۰ درصد در حد ضعیف برشمرده اند و نتایج «نظرخواهی از والدین» نیز موید نامناسب بودن تعامل معلمان با آنهاست به طوری که ۶۳/۳ درصد از والدین اظهار نموده اند که محیط یادگیری فرزندان دیرآموزشان، مشوق یادگیری نیست. در پایان پژوهش به منظور بهبود کیفیت فرایند آموزش و پرورش دانش آموزان دیرآموز در مدارس عادی دوره ابتدایی و راهنمایی، پیشنهادهایی شده است تا ارتقاء «کارآمدی معلمان در مواجهه با دیرآموزان» و «تعامل اولیا با معلمان و فرزندان» را فراهم سازد.

واژه های کلیدی: افت تحصیلی، دانش آموزان دیرآموز، تعامل اولیا و مربیان

مقدمه

خود اختصاص می دهد. دیرآموزان تقریباً ۱۰ برابر بیشتر از تعداد افرادی هستند که در آمریکا به عنوان اسکیزوفرن شناخته می شوند و ۲ برابر بیشتر از تعداد معمول کودکان بیش فعال همراه با کمبود توجه هستند. این گروه در مدرسه به سختی درس می خوانند و هنوز اجازه استفاده از تحصیلات ویژه را نیافته اند و از طرف دیگر آنان به آسانی با سیستم های آموزشی ویژه کنار نمی آیند. بسیاری از والدین آنها نیز می گویند که حضور در مدرسه و ارتباط با کارکنان مدرسه را یک تجربه آزاردهنده می دانند (شاو، گریمز، بلمن^۱ و ۲۰۰۵).

کیفیت رشد کودکان در گروهی وضعیت تعامل والدین با یکدیگر و فرزندان است و بعد از ورود کودکان به محیط های آموزشی، این تعاملات گسترده تر شده و نحوه تعامل اولیا و مربیان با یکدیگر و مربیان با دانش آموزان نیز به آن افزوده می شود به طوری که چگونگی وضعیت تحصیلی اعم از موفقیت و یا شکست از جمله موضوعاتی هستند که می توانند بیانگر کیفیت ارتباطات باشند.

دانش آموزان دیرآموز کسانی هستند که نمره آزمون هوشی آن ها بین ۷۰ تا ۸۵ است. این گروه بر اساس برآوردهای توزیع نرمال ۱۳/۶ درصد از جمعیت را به

1. Shaw & Grimes & Bulman

مقایسه با عملکرد متوسط همسالان عادی خود در اغلب زمینه‌های یادگیری، پایین‌تر هستند و با برنامه‌های آموزشی متناسب می‌توانند در حد توان خویش فعالیت و پیشرفت کنند. علاوه بر موارد فوق، نداشتن هدف، نبود انگیزه، عدم عزت‌نفس، اضطراب امتحان، مطالعه به شیوه نامناسب، کمبود هوش و توانایی‌های ذهنی، عدم توجه، برنامه‌ریزی نامناسب، عوامل جسمانی، اختلالات یادگیری و رفتاری - هیجانی، شرایط عاطفی و غیبت از مدرسه از جمله عوامل فردی موثر در افت تحصیلی محسوب می‌شوند (بیابانگرد، ۱۳۷۸). عواملی همچون روابط نامناسب معلم و دانش‌آموز، نداشتن مهارت معلمی، شرایط آموزشی نامناسب، امکانات نامطلوب تحصیلی، ارزشیابی سنتی، محتوای آموزشی نامتناسب، ناهماهنگی برنامه‌ها و روش‌های آموزشی، انتظارات نامناسب مدرسه از دانش‌آموزان، دوری مدرسه و... نیز از جمله عوامل آموزشگاهی تاثیرگذار در افت تحصیلی هستند. شرایط عاطفی نامطلوب، کمبود محرک‌های رشد ذهنی و اجتماعی، تحصیلات و سطح فرهنگ خانواده، تعداد اعضای خانواده، اشتغال کودکان و مادران، نحوه ارتباط بین اولیاء و مربیان و... از دیگر عواملی هستند که زمینه‌ساز افت تحصیلی بوده که در مجموعه عوامل خانوادگی قرار دارند. با توجه به شکست‌های تحصیلی مکرر دانش‌آموزان دیرآموز در دوره عمومی (ابتدایی و راهنمایی) مطالعه‌ای تحت عنوان «رابطه افت تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز با ویژگی‌های نیروی انسانی و ساختار آموزشی مدارس عمومی» انجام شد و موضوعاتی همچون میزان تسلط و توانمندی عمومی معلمان، کارآمدی معلمان در مواجهه با دیرآموزان و ساختار آموزشی در مواجهه با دیرآموزان از جمله عناوینی بود که به‌صورت از پیش تعیین شده به‌وسیله «فرم خودسنجی معلم» مورد بررسی قرار گرفت و معلمان در بخش سوالات و اظهار نظرات آزاد، موارد زیر را به‌عنوان سایر عوامل تاثیرگذار در افت تحصیلی مطرح نمودند.

ایران نیز از سال تحصیلی ۷۶-۷۵ به بعد جایگاه آموزشی دیرآموزان، مدارس عادی است که در ابتدای ورود این گروه به مدارس، خدمات آموزشی ویژه با به‌کارگیری آموزگاران و مشاوران استثنایی به این دانش‌آموزان خانواده‌های آنان ارائه می‌شد که به‌تدریج از میزان خدمات ویژه کاسته شد، به طوری که در حال حاضر هیچ‌گونه آموزش خاصی دریافت نمی‌کنند (فریقی، ۱۳۸۹).

شاو، گریمز و بلمن (۲۰۰۵) معتقدند این دانش‌آموزان با سرخوردگی تحصیلی، اجتماعی و مشکلات سلامت ذهنی مواجه می‌شوند. دانش‌آموزان دیرآموز به تعداد هشدار دهنده‌ای مردود می‌شوند، آن‌ها کمترین آموزش را برای کار دریافت می‌کنند و آینده برای آن‌ها تاریک است. دیرآموزان بیشتر از افراد کم‌توان ذهنی در معرض سوء استفاده و انحرافات اجتماعی هستند، شاید به این دلیل است که افراد کم‌توان ذهنی یا دانش‌آموزان با نارسایی‌های ویژه در یادگیری، کمک‌های اضافی حمایتی از طریق تحصیلات ویژه دریافت می‌کنند. به علاوه توانایی فراخوانی بصری دیرآموزان توسط خالیک^۱، آنجانا^۲ و ونی^۳ (۲۰۰۹)، موید کمبود سرعت در پردازش بینایی به دلیل وجود نوعی ناهنجاری در خمیدگی عصب آوران در سطح بینایی اولیه است و همین‌کندی می‌تواند یکی از عوامل دخیل در عدم موفقیت دیرآموزان باشد. این کودکان تفاوت‌های سطحی شناختی با همگنان عادی خود دارند، آنان در درک و پردازش اطلاعات از محیط پیرامونی و به تبع آن رفتار مفید و موثر در محیط، کاستی‌ها و نقایصی دارند و در حافظه و یادگیری و فرآیندهای مربوط به آن دچار ضعف‌هایی هستند.

سیف نراقی و نادری (۱۳۸۹) معتقدند دیرآموزان در

1. Khaliq
2. Anjana
3. Vaney

پسرانه (جمعاً ۸ دبستان) و ۴ مدرسه راهنمایی دخترانه و ۴ مدرسه راهنمایی پسرانه (جمعاً ۸ مدرسه راهنمایی) به عنوان گروه نمونه به شیوه نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شد.

تکمیل جدول مشخصات دانش آموزان دیرآموز با عناوین مورد نیاز شامل: نام و نام خانوادگی، پایه تحصیلی، نتیجه ارزیابی هوش در سنجش بدو ورود به دبستان، وضعیت رفتاری و سابقه تحصیلی (افت و ترک تحصیل) توسط مدیران از مدارس هر دو دوره به تفکیک جنسیت سپس به شیوه نمونه گیری تصادفی ساده به شرح جدول شماره ۱ انجام شد. به همین شیوه نسبت به گزینش ۳۰ نفر از اولیاء دانش آموزان از هر دو مقطع (ابتدایی و راهنمایی هر یک ۱۵ نفر) اقدام شد.

۱- وضعیت تعامل اولیاء دیرآموزان با معلمان
۲- تعامل اولیاء دیرآموزان با فرزندان دیرآموز
۳- تعامل دیرآموزان با سایر دانش آموزان
طرح این موضوعات، باعث شد که نگرش اولیاء دانش آموزان دیرآموز درباره معلمان فرزندانشان را نیز مورد مطالعه قرار دهیم.

روش:

جامعه آماری پژوهش:

تمامی مراکز آموزشی دوره عمومی (دبستان و مدرسه راهنمایی آموزش و پرورش ناحیه یک زنجان در سال تحصیلی ۸۹-۸۸ به عنوان جامعه آماری منظور گردید. از جامعه آماری مورد نظر ۴ دبستان دخترانه و ۴ دبستان

جدول ۱: آمار مدارس و دانش آموزان دوره عمومی ناحیه یک زنجان

دوره جنس	تعداد دبستان	تعداد دانش آموزان ابتدایی	دیرآموز ابتدایی (بر اساس نمودار توزیع نرمال بهره هوشی)	تعداد مدارس راهنمایی	تعداد دانش آموزان راهنمایی	دیرآموز راهنمایی (بر اساس نمودار توزیع نرمال بهره هوشی)
دختر	۱۸	۶۵۳۱	۸۹۲	۲۴	۴۵۳۰	۶۱۸
پسر	۲۳	۷۵۸۱	۱۰۳۵	۲۱	۴۶۷۵	۶۳۸
جمع	۴۱	۱۴۱۱۲	۱۹۲۷	۴۵	۹۲۰۵	۱۲۵۶

نمونه های مورد مطالعه:

دوره جنس	دخترانه	پسرانه	جمعاً	معلمان/دبیران دخترانه	معلمان/دبیران پسرانه	جمعاً	اولیای دختران دیرآموز	اولیای پسران دیرآموز
ابتدایی	۴	۴	۸	۱۵	۱۵	۳۰	۱۵	۱۵
راهنمایی	۴	۴	۸	۱۵	۱۵	۳۰	۱۵	۱۵

ابزارهای پژوهش:
۱- تهیه و اجرای پرسشنامه
کاربرگ خودسنجی معلم محقق ساخته اقتباس از اثر میلر به نقل از سیف، (۱۳۸۹) مشتمل بر ۱۶ سوال است که عبارتند از: ۱۴ سوال از پیش تعیین شده و ۲ سوال که توسط خود معلمان و دبیران تدوین می شود. به طوری که از سوال ۱ تا ۶ میزان تسلط و احاطه و توانمندی

عمومی معلم در تدریس را سنجیده و از سوال ۷ تا ۹ کارآمدی معلم را در مواجهه با دانش آموزان دیرآموز می سنجد. از سوال ۱۰ تا ۱۴ ساختار آموزش در مواجهه با دیرآموزان مطرح می شود. ۲ سوال که توسط خود معلمان و دبیران در مواجهه با دیرآموزان و خارج از موضوع توانمندی خودشان و ساختار آموزش تدوین می شود. در این مطالعه نتایج ناشی از نگرش معلمان در مورد

۱۶

- ۱- کاربردگ‌های درجه بندی شخصی
 - ۲- گزارش‌های شخصی
 - ۳- مواد مطالعه شخصی
 - ۴- مشاهده آموزش همکاران
 - ۵- ضبط صوت و تصویر ویدیویی از تدریس
 - ۶- خود اندیشی
- در این مطالعه از کاربردگ درجه بندی خودسنجی معلم استفاده شده، کاربردگ‌های درجه بندی شخصی بهترین وسیله برای مقایسه بین نظر معلم نسبت به خود و سایر منابع اطلاعاتی، مانند درجه بندی شاگردان از معلمان، مشاهدات کلاسی، درجه بندی همکاران و تعبیر و تفسیر آنهاست (سیف، ۱۳۸۹).

۳. پرسشنامه نظر خواهی از والدین پرسشنامه‌های نظر خواهی از والدین غالباً موضوعاتی را در رابطه با کم و کیف تکالیفی که معلمان به دانش آموزان می دهند تا در خانه انجام دهند، چگونگی باز خوردی که والدین در رابطه با فرزندانشان از معلم و مدرسه دریافت می کنند و مواردی از این قبیل را شامل می شوند (سیف، ۱۳۸۹).

شایان ذکر است از روش لاشه برای تعیین ضریب روایی محتوایی هر دو فرم «خودسنجی معلمان» و «پرسشنامه نظر خواهی والدین» استفاده شد.

روش آماری:

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی در جهت محاسبه فراوانی، درصد میانگین، ترسیم جداول استفاده شده است و نیز آمار استنباطی (آزمون آماری همبستگی اسپیرمن) بهره گرفته شده است

یافته‌ها :

در دو سوال آزاد «خودسنجی معلمان»، «وضعیت

چگونگی تعامل اولیاء، از بخش ۲ سوال پایانی «فرم خودسنجی معلم» که به طور آزاد توسط خود معلمان و دبیران مطرح شده بود، مورد بررسی قرار گرفت. پرسشنامه پژوهشگر ساخته نظر خواهی از والدین نیز به اقتباس از پرسشنامه استرانگ^۱ و استراندر^۲ به نقل از سیف (۱۳۸۹)، مشتمل بر دو بخش است که در بخش اول سه سوال و در بخش دوم ۲۵ سوال مطرح شده است. بخشی از سوالات بر اساس پرسش و پاسخ‌های مندرج در پرونده‌های بالینی دانش آموزان دیرآموز در مراکز مشاوره آموزش و پرورش طراحی شده است.

۲- خودسنجی یا ارزیابی از خود

روش خودسنجی^۳ یا ارزشیابی از خود^۴ مناسب ترین روش برای مطالعه و بهسازی آموزش معلمان است. از آنجا که هدف اصلی ارزشیابی فعالیت‌های آموزشی معلمان کشف نواقص و اشکالات روش آموزش و کلاس داری معلم است، استفاده از نتایج خودسنجی معلمی اجتناب ناپذیر است.

کارول^۵ (۱۹۸۱) روش خودسنجی معلم را به عنوان «قضاوت درباره آموزش خود» تعریف کرده است. آیراسیان^۶ و گولیکسون^۷ (۲۰۰۶) نیز تعریف زیر را از این روش به دست داده‌اند: «روش ارزشیابی از خود، فرآیندی است که در آن معلمان درباره شایستگی و اثربخشی دانش، عملکرد، باورها و تاثیرشان در رابطه با هدف بهسازی شخصی به داوری می پردازند» (سیف، ۱۳۸۹).

کارول برای خودسنجی معلم، ۶ وسیله عمده را معرفی کرده است:

- 1.Strong
- 2.Strander
- 3.Self - assessment
- 4 .Self – evaluation
- 5 .Carroll
- 6.Airasion
- 7.Gulickson

تعامل بین والدین دارای فرزند دیرآموز با معلمان و دبیران و فرزندان دیرآموز خودشان» و نحوه تعامل دیرآموزان با سایر دانش آموزان مطرح شده بود که بررسی آماری، ناشی از قضاوت معلمان در این خصوص حاکی از آن است که:

- تعامل اولیاء با مربیان و فرزندان با ۷۳/۳ درصد فراوانی و «تعامل دیرآموزان با سایر دانش آموزان» با ۸۰ درصد فراوانی در حد ضعیف است.
- درجه همبستگی بین دو متغیر وضعیت تعاملی با افت تحصیلی دیرآموزان در دوره ابتدایی ۰/۷۵ می باشد. از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنادار است و تنها می تواند ۵۶ درصد از تغییرات مشترک بین دو متغیر مزبور را تبیین کند.

درجه همبستگی بین دو متغیر وضعیت تعاملی با افت تحصیلی دیرآموزان در دوره راهنمایی ۰/۷۳ می باشد. از نظر آماری در سطح ۰/۰۱ معنادار است و تنها می تواند ۵۳ درصد از تغییرات مشترک بین دو متغیر مزبور را تبیین کند.

به طوری که می توان نتیجه گرفت: بین «افت تحصیلی دانش آموزان دیرآموز» و «وضعیت تعامل والدین دیرآموزان با معلمان» رابطه وجود دارد.

نتایج نظرخواهی از والدین:

جداول ۲ و ۳ به ترتیب انعکاسی از نظرات ۳۰ نفر از والدین دارای فرزند دیرآموز است.

جدول ۲: نتایج نظرخواهی از والدین - بخش نخست

خیر (درصد)	بله (درصد)	از آغاز سال تحصیلی تاکنون ، شما
۳۳/۳	۶۶/۶	در یکی از جلسات عمومی مدرسه از جمله ، جلسه اولیاء و مربیان شرکت کرده ام .
۳۳/۶	۶۳/۳	توسط معلم مربوطه در رابطه با مشکلات تحصیلی / رفتاری فرزندم به مدرسه دعوت شده ام.
۲۳/۳	۷۶/۶	در رابطه با مشکلات تحصیلی (انجام تکالیف منزل و نمرات و.....) و مشکلات رفتاری فرزندم به معلم مربوطه مراجعه کرده ام.

معلم فرزند من	کاملاً مخالف (درصد)	مخالف (درصد)	بی نظر (درصد)	موافق (درصد)	کاملاً موافق (درصد)
۱. با من ارتباط برقرار می کند.	۳/۳	۳/۳	۶/۶	۸۳/۳	۳/۳
۲. دوست دارد با او ارتباط برقرار کنم.	۳/۳	۱۳/۳	۳۰	۵۳/۳	۰
۳. هنگام ملاقات با او اطلاعات مفیدی در اختیار من می گذارد.	۳/۳	۵۳/۳	۱۳/۳	۳۰	۰
۴. هنگام ملاقات با او از من و فرزندم عیب جویی می کند.	۳/۳	۱۰	۳/۳	۸۳/۳	۰
۵. هنگام ملاقات با او بخاطر مشکلات فرزندم مرا مقصر دانسته و سرزنش می کند.	۳/۳	۴۳/۳	۱۶/۶	۳۶/۶	۰
۶. از پیشرفت فرزندم در مدرسه مرا آگاه می سازد.	۳/۳	۵۳/۳	۲۰	۲۳/۳	۰
۷. آدم خوش برخوردی است.	۰	۴۰	۳۰	۳۰	۰
۸. به حرفهای من گوش می دهد.	۰	۵۰	۲۶/۶	۲۳/۳	۰
۹. احترام مرا به خود جلب می کند.	۰	۱۰	۶۰	۲۳/۳	۰
۱۰. از آنچه در کلاس اتفاق می افتد مرا آگاه می سازد.	۰	۴۶/۶	۱۳/۳	۳۳/۳	۰
۱۱. دانش آموزان را با مقررات کلاس آشنا می کند.	۰	۲۶/۶	۵۰	۲۳/۳	۰
۱۲. از روش های انضباطی معتدل استفاده می کند.	۰	۲۶/۶	۱۰	۲۳/۳	۰
۱۳. فرزندم را به فعالیت و می دارد.	۰	۴۶/۶	۰	۵۳/۳	۰
۱۴. به افزایش توانایی فرزندم کمک می کند.	۰	۵۳/۳	۱۰	۳۶/۶	۰
۱۵. رفتارهای مثبت را می بیند و تشویق می کند.	۰	۷۶/۶	۶/۶	۱۶/۶	۰
۱۶. مورد احترام فرزندم است.	۰	۳۳	۶۳/۳	۳/۳	۰
۱۷. به رشد زمینه های ضعیف فرزندم کمک می کند.	۳/۳	۷۶/۶	۱۰	۱۰	۰
۱۸. مشارکت کلاسی را تشویق می کند.	۰	۷۶/۶	۳/۳	۲۰	۰
۱۹. از روشهای متنوع آموزشی استفاده می کند.	۰	۴۳/۳	۵۶/۶	۰	۰
۲۰. به رفتارهای کلی فرزندم در کلاس نمره می دهد.	۰	۴۶/۶	۴۶/۶	۶/۶	۰
۲۱. تدریس خود را به فعالیت های زندگی ربط می دهد.	۰	۵۳/۳	۴۳/۳	۳/۳	۰
۲۲. تکالیفی می دهد که به یادگیری کلاسی کمک می کند.	۰	۶۰	۳۶/۶	۳/۳	۰
۲۳. نحوه انجام تکالیف خانه را برای دانش آموزان توضیح می دهد.	۰	۳۰	۳۳/۳	۳۶/۶	۰
۲۴. وقتی لازم باشد کمک های اضافی در اختیار دانش آموزان قرار می دهد.	۴۰	۵۶/۶	۰	۳/۳	۰
۲۵. محیط مشوق یادگیری را ایجاد می کند.	۶/۶	۶۳/۳	۳/۳	۲۳/۳	۰

بحث:

همچنین مشکلات رفتاری و تحصیلی می تواند ناشی از تضاد و تفاوت های فرهنگی و در نتیجه روش های متفاوت تربیتی خانواده ها یا نا آگاهی دانش آموزان از مقررات و انتظارات مدرسه باشد. در عین حال بسیاری از مشکلات رفتاری، ناشی از اوضاع درونی مدرسه است. برخوردهای نامطلوب با دانش آموزان، روش های تدریس نامناسب، بی توجهی به نیازهای گروه های مختلف سنی، نامناسب

عوامل مختلفی در شکل گیری مسائل رفتاری دانش آموزان تاثیر دارند. بخشی از این مسائل ناشی از وضع خاص دانش آموزانی است که بدون کمک و حمایت مدرسه نمی توانند از حد اکثر ظرفیت خود استفاده کنند. دانش آموزان دیرآموز، استثنایی، تیز هوش و یا آنان که دچار اختلال های عاطفی اند، از این گروه می باشند.

هیجانی قرار دارند (شکوهی یکتا، ۱۳۸۷).

استرس، افسردگی و خشم از جمله هیجان‌های رایجی هستند که والدین تجربه می‌کنند. افسردگی مادران کودکان استثنایی بیشتر از سایرین است و باعث ناکارآمدی تعامل مادر- کودک می‌شود و تحول کودک را متأثر می‌کند (بکمن^۱، ۱۹۹۱، دوماس^۲ و همکاران ۱۹۹۱ به نقل از شکوهی یکتا، ۱۳۸۷).

به علاوه معلمان بر اساس مشاهدات خود بر این باورند که دانش‌آموزان دیرآموز با رفتارهای نامناسب در روابط بین فردی موجبات اذیت و آزار برای دانش‌آموزان عادی را فراهم می‌آورند و از طرفی با توجه به توانایی ضعیف در حیطه یادگیری، سطح آموزش در کلاس را کاهش می‌دهند. تعامل نامناسب و ضعف درسی، طرد شدگی شدید دانش‌آموزان دیرآموز در جمع همکلاسی‌ها را به دنبال دارد. ناتوانی در دریافت پیام‌های مهم، در میان کودکانی که محبوب نیستند، عمومیت دارد و کودکانی که از نظر اجتماعی مطروند، عموماً از نظر دریافت علایم عاطفی و اجتماعی ضعیف‌اند، حتی وقتی چنین علایمی را درک می‌کنند، برای پاسخ دادن به آن‌ها مجموعه ذهنی محدودی در اختیار دارند (گلن^۳، ۱۳۸۶).

برسر راه کودکانی که از نظر اجتماعی طرد شده‌اند، خطر رها کردن مدرسه وجود دارد، میزان ترک تحصیل در کودکانی که توسط همسالان خود طرد می‌شوند دو تا هشت برابر بیشتر از کودکانی است که دوستانی دارند.

از طرفی (های^۴، ۱۹۷۷ نقل از هینتون^۵، ۱۹۷۹) معتقد است که معلمان دارای دانش‌آموز دیرآموز گاهی این نگرانی برایشان پیش می‌آید که شاید خودشان کم‌کاری کرده‌اند و به اندازه لازم سعی و تلاش در جهت آموزش

بودن فضاهای آموزشی یا نیازهای روان‌شناختی کودکان و نوجوانان از عواملی است که در شکل‌گیری رفتار ناسازگارانه و مسائل تحصیلی موثر است (بازرگان، ۱۳۷۹).

صلح و تفاهم اجتماعی از کودکی شکل می‌گیرد، مدرسه، خانواده و همه محیط‌هایی که در اجتماعی ساختن کودکان موثرند، باید نظر خود را در زمینه تعارض‌ها تجدید کنند و محیطی غنی و سالم برای تجهیز کودکان و نوجوانان در مقابل مسائل و مشکلات بین فردی فراهم آورند (بازرگان، ۱۳۷۹).

هدف اصلی این پژوهش بررسی وضعیت ارتباطات بین فردی اولیاء، معلمان و دانش‌آموزان دیرآموز است. بررسی‌های این پژوهش که با هدف به‌دست آوردن میزان همبستگی میان «افت تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز» با مشکلات ارتباطی میان «اولیاء با معلمان»، «اولیاء با فرزندان دیرآموز» و «دانش‌آموزان دیرآموز با سایر دانش‌آموزان» شکل گرفت، به نظرخواهی از والدین در مورد معلمان منتهی شد. طبق اظهار نظر معلمان، والدین دارای فرزند دیرآموز نه تنها ارتباط لازم و موثری با معلمان ندارند، بلکه با فرزندان خود نیز دچار مشکلات عدیده بین فردی هستند.

تولد یک کودک معلول بر تعامل والدین با یکدیگر، با فرزندان و با کودک معلول تاثیرگذار است. تولد کودک با کم‌توانی ذهنی، خرده‌نظام‌های درون‌خانواده و نظام‌های بیرون از خانواده را تحت تاثیر قرار می‌دهد، موجب فشار بیشتری در درون خانواده می‌شود و انسجام و سازگاری درون‌نظام آن را به خطر می‌اندازد. در نتیجه احتمال نارسایی در کارکرد خانواده افزایش می‌یابد و موجب تنش در خانواده می‌شود. این تاثیرات منفی، کودک کم‌توان ذهنی را نیز شامل خواهد شد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که والدین کودکان با کم‌توانی ذهنی، در معرض خطر مواجهه با انواع مسائل خانوادگی و مشکلات

1. Becman
2. Doomas
3. Golman
4. Haigh
5. Hinton

در واقع می‌توان نتیجه گرفت که ارتباط بین فردی در میان طرفین، ضعیف و نامناسب است. به طور کلی افراد تعامل‌های عاطفی مثبت را می‌جویند و در انجام این کار، فرصت فعال کردن نیاز روان شناختی به ارتباط را به دست می‌آورند. (سیدمحمدی، ۱۳۸۶) پاسخ به سوالات اول و دوم نظر خواهی از والدین حاکی از آن است که ارتباط زیادی بین معلمان و والدین وجود دارد ولی ارتباط زیاد، تضمین‌کننده درونی کردن نیست. برای این که درونی کردن^۱ روی دهد، فرد باید در توصیه‌های دیگران ارزش، معنی و فایده ببیند، برای درونی کردن ارزش یا رفتار کردن، فرد باید بداند چرا این ارزش یا روش فکر کردن فایده دارد، بنابراین، رابطه برای وقوع درونی کردن انتقال فرهنگی لازم است ولی کافی نیست. درونی کردن فرآیندی است که از طریق آن فرد عقاید، ارزش‌ها یا روش فکر کردن دیگران را می‌پذیرد (سید محمدی، ۱۳۸۶).

با توجه به نتایج حاصله می‌توان پیشنهادهایی را به شرح ذیل ارائه کرد:

دانش آموزان، اولیاء و به ویژه معلمان اگر بدانند که برنامه‌هایی وجود دارد که به بهبود روابط دانش آموز و تعادل رفتار او در خانه و مدرسه کمک می‌کند و محیط مدرسه را آرام‌تر و متعادل‌تر می‌سازد، قطعاً از اجرای برنامه‌ها استقبال خواهند نمود.

از این رو توصیه می‌شود که در قالب پنج فعالیت به شرح زیر نسبت به اجرای برنامه اقدام گردد:

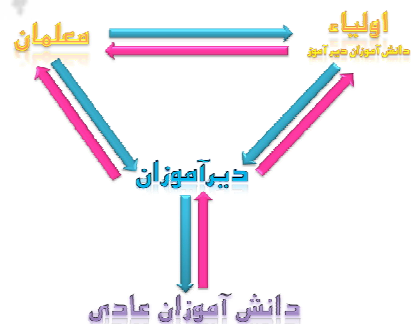
الف - آگاه سازی

در این مرحله معلمان، کارکنان، دانش آموزان و اولیاء درباره مسائل و مشکلات رفتاری در مدرسه و عواقبی که احتمالاً برای دانش آموزان، مدرسه و جامعه دارد، آگاهی می‌یابند (بازرگان، ۱۳۷۹).

این دانش آموزان به کار نبرده‌اند از این رو تمایل دارند لیاقت خود را ثابت کنند و متعاقباً در این مسیر نیز ناملایماتی را متحمل خواهند شد.

جالب اینجاست که والدین در ۸۳/۳ درصد اظهار می‌دارند که معلم فرزند دیرآموزشان با آنها ارتباط برقرار می‌کند و ۵۳/۳ درصد اظهار داشته‌اند که معلم دوست دارد با آنها ارتباط برقرار نماید، ولی همین والدین در ۵۶/۶ درصد از ملاقات معلمان اطلاعات مفیدی دریافت نمی‌کنند و فقط ۳۰ درصد اظهار می‌کنند که اطلاعات مفیدی دریافت کرده‌اند. به علاوه در ۸۳/۳ درصد با عیب‌جویی معلمان و در ۳۶/۶ درصد با مقصر شمرده شدن و سرزنش کردن مواجه می‌شوند. در ۵۳/۳ درصد اظهار نموده‌اند که از پیشرفت فرزندشان آگاه نشده‌اند. ۴۰ درصد از اولیاء، معلمان را خوش برخورد تلقی نکرده‌اند، به علاوه ۵۰ درصد اظهار نموده‌اند که معلمان به حرف‌های آنها گوش نمی‌دهند. والدین در ۶۶/۶ درصد روش‌های انضباطی را معتدل تلقی نمی‌کنند و در ۷۶/۶ درصد معتقدند که رفتارهای مثبت فرزندانشان مورد تشویق قرار نمی‌گیرند. خلاصه آن که والدین محیط مدارس عادی را برای فرزندان دیرآموز خود به عنوان محیطی که مشوق یادگیری باشد تلقی نمی‌کنند و تعامل معلمان با خودشان و فرزندانشان را به شرح تصویر ۱ ضعیف می‌پندارند.

تصویر ۱: نمودار تعامل اولیاء، معلمان و دانش آموزان دیرآموز



1. Internalization

ب- آموزش

برای تشخیص و تمایزدهی بین دانش آموزان عادی و دیرآموز و نیز کمی تجربه در زمینه آموزش ویژه، نشان می‌دهد که ارتباط بسیار کمی بین معلمان و والدین دیرآموزان، اعم از شفاهی یا کتبی وجود دارد. به همین دلیل آموزش گروهی تحت عنوان ارتقا بینش هیجانی برای معلمان ارائه می‌شود.

دانش آموزان عادی:

آموزش دانش آموزان شامل موارد زیر است:

- ۱- تقویت اعتماد به نفس (شناخت و پذیرش استعدادها و توانایی‌ها، نقاط ضعف و قوت)
 - ۲- تقویت مهارت‌های ارتباطی
 - ۳- تقویت مهارت‌هایی در زمینه همکاری و کار گروهی
 - ۴- تقویت تفکر خلاق
 - ۵- یادگیری روش‌های حل مسئله (بازرگان، ۱۳۷۹)
- برنامه‌های سوادآموزی هیجانی نمره‌های پیشرفت تحصیلی کودکان و سطح عملکرد آنها را در مدرسه بهبود می‌بخشد.

آموزش دانش آموزان دیرآموز:

- ۱- تقویت اعتماد به نفس (شناخت و پذیرش استعدادها و توانایی‌ها، نقاط ضعف و قوت)
 - ۲- تقویت مهارت‌های ارتباطی
 - ۳- تقویت مهارت‌هایی در زمینه همکاری و کار گروهی
- بررسی‌های رشد شناختی دیرآموزان حاکی از آن است که سقف رشد ذهنی در این گروه، رسیدن به دوره عملیات عینی است از این‌رو آموزش ردیف ۴ آموزش دانش آموزان عادی در آموزش این گروه حذف می‌شود و ردیف ۵ متناسب با توانمندی آنها و به‌صورت محسوس مورد انتظار خواهد بود. مطالعات متعدد نشان می‌دهد که داشتن مهارت‌های لازم برای کنار آمدن با ناراحتی‌های خود، گوش کردن یا تمرکز حواس، احساس

معلمان و دانش آموزان عادی و دیرآموز در زمینه نحوه برقراری ارتباط با یکدیگر در مدرسه آموزش می‌بینند و محورهای آموزش در هر گروه به شرح زیر خواهد بود (های، ۱۹۷۷ نقل از هیتون، ۱۹۷۹):

والدین: بر تاثیر مهم خانه و خانواده بر میزان یادگیری دیرآموزان و نقش چشمگیر والدین در شکست یا موفقیت روش‌های مختلف معلمی در مواجهه با این گروه تاکید دارد.

با استفاده از برنامه‌های پیشگیرانه و مداخله‌ای می‌توان مهارت‌های والدین و قابلیت‌های اجتماعی آنها را بهبود بخشید (شکوهی یکتا، ۱۳۸۷). سردی و خمودگی روابط خانوادگی به هر دلیلی، اعم از ناآگاهی و بی‌توجهی به مسئولیت‌ها و وظایف خانوادگی و رعایت نکردن حقوق متقابل یکدیگر، آسیب جدی به خانواده به عنوان یکی از مهم‌ترین کانون‌های آرامش‌دهی و آموزش انسان وارد می‌سازد و به منظور پیشگیری از این آسیب، برنامه‌های آموزش فردی و گروهی تحت عنوان ارتقا بینش هیجانی برای والدین ارائه می‌شود.

معلمان: هنر ارتباط برقرار کردن و گفتگو با دیگران، از مهارت‌های اولیه ای هستند که چنانچه فرد به آنها مجهز باشد، می‌تواند بسیاری از هیجان‌های مخرب را از خود دور ساخته و از سلامت روانی بیشتری برخوردار باشد و بسیاری از اضطراب‌ها، ترس‌ها و اعتراضات با محبت و ارتباط برقرار نمودن تخفیف می‌یابد. توانایی اجتماعی شدن انسان با کسب مهارت گفتگو افزایش یافته و دریافت تاییدات اجتماعی بیشتر را به دنبال دارد (خنیفر و پورحسینی، ۱۳۸۷). مطالعات لِف^۱ (۲۰۰۸) در زمینه بازدهی کم و یا بی اثر بودن و شکست معلمان در مواجهه با آموزش دیرآموزان، علاوه بر عدم تجربه لازم معلمان

1. Leff

می‌کند و متشکل از نماینده معلمان، نماینده اولیاء، مدیر مدرسه و کارشناس برنامه‌ریزی آموزشی دوره‌های تحصیلی ابتدایی و راهنمایی، کارشناس انجمن اولیا و مربیان و یا کارشناس مشاوره آموزش و پرورش منطقه خواهد بود. این گروه با تشکیل جلسات ماهانه و ارزیابی منظم از فعالیت‌ها به کار خود ادامه می‌دهد.

هـ- ارزشیابی

به منظور تشخیص اثر بخشی برنامه لازم است که برنامه‌های اجرایی، مورد ارزشیابی واقع شود و لازم است رفتار و وضعیت درسی دیرآموزان در قبل از اجرای برنامه و پایان هر دوره به عنوان ملاک ارزشیابی محسوب گردد.

مسئولیت کردن در مورد تکالیف خود، به پیشرفت تحصیلی کودکان کمک می‌کند (گلن، ۱۳۸۸).

ج- اجرای کارگاه‌های آموزشی و دوره‌های ضمن خدمت

اجرای طرح برای معلمان در قالب کارگاه آموزشی و دوره‌های کوتاه مدت ضمن خدمت خواهد بود و برای والدین از محل اجرای برنامه‌های انجمن اولیاء و مربیان و برای دانش‌آموزان در بخش برنامه‌های پرورشی امکان‌پذیر خواهد بود.

د- تشکیل گروه اجرایی

گروه اجرایی با شروع برنامه فعالیت خود را آغاز

منابع :

- افروز، غلامعلی (۱۳۷۰). مقدمه ای بر: روان‌شناسی و آموزش و پرورش کودکان استثنایی، تهران: انتشارات دانشگاه تهران
- بازرگان، زهرا (۱۳۷۹). میانجی‌گری در مدرسه روش‌های بهبود رفتار دانش‌آموزان. تهران: انتشارات بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۷۸). روش‌های پیشگیری از افت تحصیلی. تهران انتشارات: سازمان انجمن اولیا و مربیان
- حاج‌بابایی، مرتضی. دهقانی هشتجین، (۱۳۸۶). آشنایی با ویژگی‌ها و مسایل کودکان استثنایی. تهران: ناشر شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران
- شکوهی یکتا، محمد. به پژوه، احمد و غباری بناب، باقر. (۱۳۸۷). تاثیر آموزش مهارت‌های مدیریت خشم بر کنترل خشم مادران دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی و دیرآموز. نشریه پژوهش در حیطه کودکان استثنایی
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۹). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی. تهران: انتشارات دوران
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۹). روان‌شناسی پرورشی نوین، نشر دوران
- فریقی، سهیلا. (۱۳۸۸). بررسی رابطه هوش هیجانی با مشکلات خانوادگی، منتشر شده توسط: دادگستری استان زنجان، دفتر امور زنجان و خانواده استانداری زنجان
- فریقی، سهیلا. (۱۳۸۹). رابطه افت تحصیلی دانش‌آموزان دیرآموز با ویژگی‌های نیروی انسانی و ساختار آموزشی مدارس عمومی - دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز
- مارشال ریو، ج. (۱۳۸۶). انگیزش و هیجان، ترجمه: یحیی سید محمدی، تهران: انتشارات ویرایش
- نادری، عزت اله و سیف نراقی، مریم. (۱۳۸۹). روان‌شناسی کودکان عقب مانده ذهنی و روش‌های آموزش آن‌ها. تهران: سمت
- نادری، عزت اله و سیف نراقی، مریم. (۱۳۸۹). روش‌های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی (با تاکید در علوم تربیتی). تهران: نشر ارسباران
- Hinton, A. (1979). Teaching slow learner. *Education Journal*, No7
- Khaliq, F., Anjana, Y. & Vaney, N. (2009). *Visual evoked potentially study in slow learners*. Indian J physiol pharmacol.
- Leff, R., (2008). *Staff development for teaching slow learners*.
- Shaw, S., Grimes, D. and Bulman, J. (2005). *Educating slow learner : Are charter the last , Best Hope for their educational success?. The Charter Schools Resource Journal*
- Wettasinghe, M., Mazlan. H. (2007). Investigating the efficacy of the use of ICT for slow learners: case studies in Singapore primary. schools. *Conference ICL; (Sept) 26 _ 28*