

Teaching English as a Foreign Language to Students with Special Needs: A Review Study

Ahmad Ramezani, Ph.D.¹, Payvand Mihandoust,
M.A.², Shirin Mohamadzadeh, M.A.³

Received: 04.04.2017 Revised: 09.15.2017
Accepted: 04.13.2018

Abstract

Objective: The present study aimed to examine the process of teaching English as a foreign language to students with special needs (hearing impairment, visual impairment, autism spectrum, intellectual disabilities, specific learning disorder, speech and language impairment, emotional and behavioral disorders, physical and mobility impairment, and multiple disabilities). **Method:** The present descriptive-analytical study retrieved relevant studies dating from 1964 to 2017 available on Google Scholar, Scientific Information Database, and the Comprehensive Portal of Humanities using the secondary research method. Afterwards, the selected studies were reviewed, analyzed, and categorized. **Results & Conclusion:** There are specific strategies and methods of teaching English as a foreign language to each group of students with special needs. These include the application of the visual approach for teaching vocabulary (for students with hearing impairment); use of print or English Braille (for those with visual impairment); repetition of activities (for those with autism spectrum); application of the communicative approach, lexical approach, and total physical response (for those with intellectual disabilities); use of multisensory and phonics approaches (for those with specific learning disorder); incorporation of speech-language therapy techniques and adaptation of educational content (for those with language and communication difficulties); application of behavioral interventions in the classroom (for those with emotional and behavioral disorders); facilitation of access to educational equipment (for those with physical and mobility impairment); and focus on general communication and adaptive abilities (for those with multiple disabilities). The English teaching program in Iran should be compatible with the abilities of students with special needs. Therefore, it is necessary to modify and localize teaching materials and provide educational supports.

Keywords: English, students with special needs, foreign language, approaches, techniques

1. **Corresponding Author:** Assistant Professor, Institute for Exceptional Children, Organization for Educational Research and Planning (OERP), Tehran, Iran. Email: ahmaderamezani@yahoo.com
2. M.A. in Teaching English as a Foreign Language, Islamic Azad University, Central Branch, Tehran, Iran
3. Ph.D. candidate of Teaching English as a Foreign Language at Alzahra University, Tehran, Iran

آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه: مطالعه‌ای مروری

دکتر احمد رضانی^۱، پیوند میهن دوست^۲،
شیرین محمدزاده^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱/۱۵ پذیرش نهایی: ۱۳۹۷/۱/۲۴
تجدیدنظر: ۱۳۹۶/۶/۲۴

چکیده

هدف: هدف از این مقاله، مطالعه و بررسی فرایند آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه (آسیب شنوایی، آسیب بینایی، طیف اتیسم، ناتوانی هوشی، ناتوانی ویژه یادگیری، مشکلات ارتباطی-زبانی، اختلالات رفتاری هیجانی، معلولیت جسمی-حرکتی، و چندمعلولیتی) و ارائه راهبردهایی برای تسهیل و تسریع این فرایند است. **روش:** در پژوهش حاضر، با روش توصیفی-تحلیلی و جستجو در منابع اینترنتی موجود در گوگل پژوهشگر، پرتال جامع علوم انسانی، و پایگاه مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی، متون و مقاله‌های مرتبط از سال‌های ۱۹۶۴ تا ۲۰۱۷ مورد بررسی قرار گرفت. سپس، منابع مرور، تحلیل، و مقوله‌بندی شدند. **یافته‌ها و نتیجه‌گیری:** برای هر گروه از این دانش‌آموزان، راهبردها و روش‌های خاصی برای آموزش زبان خارجی وجود دارد. برای نمونه می‌توان به استفاده از رویکرد دیداری برای آموزش واژه (برای گروه آسیب‌دیده شنوایی)، استفاده از متن چاپی یا خط بریل انگلیسی (برای گروه آسیب‌دیده بینایی)، تکرار فعالیت‌ها (برای گروه طیف اتیسم)، استفاده از رویکردهای ارتباطی، واژه‌محور، و پاسخ فیزیکی کامل (برای دانش‌آموزان دارای ناتوانی هوشی)، استفاده از روش چندحسی و روش آگاهی واجی (برای دانش‌آموزان دارای ناتوانی ویژه یادگیری)، استفاده از تکنیک‌های گفتاردرمانی و تعدیل محتوای آموزشی (برای دانش‌آموزان دارای مشکلات ارتباطی-زبانی)، استفاده از برنامه‌های مداخله‌ای رفتاری در کلاس همزمان با برنامه‌های آموزش زبان (برای دانش‌آموزان دارای اختلال رفتاری-هیجانی)، تسهیل دسترسی به تجهیزات آموزشی (برای دانش‌آموزان دارای معلولیت جسمی-حرکتی)، و تأکید بر ارتباط کلی و توانایی‌های سازشی (برای دانش‌آموزان چندمعلولیتی) اشاره کرد. برنامه آموزش زبان انگلیسی به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در ایران باید متناسب با توانایی‌های آنها طراحی شود. در نتیجه، متناسب‌سازی، بومی‌سازی، و ارائه حمایت‌های آموزشی ضروری است.

واژه‌های کلیدی: زبان انگلیسی، دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، زبان خارجی، رویکردها، فنون

۱. نویسنده مسئول: استادیار پژوهشکده کودکان استثنایی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
۲. کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز
۳. دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه الزهرا

مقدمه

با در نظر گرفتن این نکته که همه دانش‌آموزان توانایی‌ها و ضعف‌هایی دارند، تقسیم آنها به دو گروه ویژه و عادی خالی از اشکال نیست. از سوی دیگر، تقریباً تمام معلمان تدریس خود را تا حدی تغییر می‌دهند تا بتوانند پاسخ‌گوی نیازهای تک‌تک دانش‌آموزان باشند. همان‌طور که می‌دانیم دانش‌آموزانی که خدمات آموزشی ویژه دریافت می‌کنند، گروه همگونی را تشکیل نمی‌دهند و در واقع هنگام طراحی مطالب آموزشی و انتخاب روش‌ها و فنون تدریس باید ویژگی‌های منحصر به فرد هر دانش‌آموز را در نظر گرفت.

تجربه نشان داده است که همه دانش‌آموزان نمی‌توانند زبان خارجی را به راحتی و با موفقیت یکسانی یاد بگیرند. توانایی‌های یادگیری را می‌توان با توجه به طیف تعاریف قانون آموزش به افراد دارای ناتوانی به شرح زیر تفکیک نمود (ایوارس و ناتک، ۲۰۰۶: ۱۲۰-۱۲۳):

آسیب شنوایی شامل کم‌شنوایی و ناشنوایی است. کم‌شنوایی به معنای از دست دادن مقداری از توانایی شنیداری است و در ناشنوایی تقریباً قدرت شنیداری به طور کامل از دست رفته است؛

آسیب بینایی عبارت است از مشکلاتی که حتی پس از اصلاح دید بر عملکرد تحصیلی کودک تأثیر منفی می‌گذارد. این اصطلاح شامل کم‌بینایی و نابینایی می‌شود؛

آتیسیم به طیفی از ناتوانی رشدی اشاره دارد که روی ارتباط کلامی و غیرکلامی و تعامل اجتماعی تأثیر می‌گذارد؛

کم‌توانی هوشی عبارت است از کارکرد ذهنی بسیار پایین‌تر از حد بهنجار که با کاستی‌هایی در رفتار سازشی همراه است و در دوره رشد آشکار می‌شود. رشد عمومی زبانی در این دانش‌آموزان معمولاً با تأخیر همراه است؛

ناتوانی ویژه یادگیری شامل اختلال در یک یا

چند فرایند پایه‌ای روان‌شناختی در درک و استفاده از زبان (گفتاری یا نوشتاری) است. این اصطلاح مشکلاتی مانند ناتوانی ادراکی، نارساخوانی، و زبان-پیشی رشدی را در بر می‌گیرد؛

مشکلات ارتباطی-زبانی شامل اختلالاتی مانند لکنت، مشکل در تلفظ، مشکلات زبانی، یا مشکل آوایی است؛

اختلالات رفتاری هیجانی عبارت است از یک یا چند ویژگی از جمله ناتوانی در ایجاد یا حفظ روابط میان‌فردی مناسب با همسالان و معلمان، داشتن رفتار یا احساس نامناسب مانند غم یا افسردگی، و بروز مشکلات جسمی و یا ترس در مسائل مربوط به تحصیل و زندگی؛

معلولیت جسمی-حرکتی شامل ناتوانی‌های ناشی از ناهنجاری‌های مادرزادی، بیماری، یا عوامل دیگر است؛

چندمعلولیتی عبارت است از وجود چند ناتوانی به طور همزمان مانند نابینایی-کم‌توانی هوشی، ناتوانی جسمی-کم‌توانی هوشی، نابینایی-ناشنوایی، و مشکلات هم‌زمان مشابه دیگر که نمی‌توان با برنامه آموزشی ویژه و خاص یک ناتوانی پاسخ‌گوی نیاز آموزشی این گروه از دانش‌آموزان بود.

در مورد آموزش زبان‌های خارجی به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه باید به این نکته اشاره کرد که یادگیری زبانی دیگر می‌تواند تجربه‌های گسترده‌ای برای فرد فراهم آورد. این تجربه بر تعامل اجتماعی، رشد فردی، اکتشاف خلاقانه، و رشد فکری و مهارتی کودک اثر می‌گذارد. در واقع، دانستن زبانی دیگر برای فرد دارای نیازهای ویژه، ارزش و هویتی اجتماعی فراتر از «نیازهای ویژه» فراهم می‌آورد (استیونز و مارش، ۲۰۰۵: ۱۱۳). وایت (۲۰۱۵) نیز به اهمیت این موضوع اشاره کرده است. به اعتقاد وی، یادگیری زبانی دیگر موقعیت‌هایی را پیش روی دانش‌آموزان قرار می‌دهد که از بسیاری جهات با آنچه از آموزش سایر مواد درسی عاید آنها می‌شود متفاوت است. این

شرایط یادگیری و روش‌های مفید برای آموزش زبان انگلیسی به این گروه از دانش‌آموزان ارائه دهد.

روش

در این پژوهش، متون و مقاله‌های مرتبط از سال‌های ۱۹۶۴ تا ۲۰۱۷ موجود در گوگل پژوهشگر، پرتال جامع علوم انسانی، و تارنمای مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی با روش توصیفی-تحلیلی مورد بررسی قرار گرفت. سپس، منابع مرور، تحلیل، و مقوله‌بندی شدند.

یافته‌ها

سال‌هاست که محققان دریافته‌اند یادگیری زبان خارجی برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه چالشی سخت است. با این حال، مطالعه پژوهش‌های مختلف در این حوزه نشان داد برای هر گروه از این دانش‌آموزان راهبردها و روش‌های خاصی برای آموزش زبان خارجی وجود دارد که در ذیل به تفکیک به آنها اشاره می‌کنیم:

آسیب شنوایی: دانش‌آموزان دارای آسیب شنوایی توانایی یادگیری زبان خارجی را دارند. زبان رسمی یک کشور برای این دانش‌آموزان زبان خارجی/دوم محسوب می‌شود. لازم به توضیح است که زبان و گفتار دو مقوله کاملاً متفاوتند. افرادی که در بدو تولد ناشنوا هستند یا کسانی که قبل از دو سالگی ناشنوا شده‌اند قادر به شنیدن گفتار نیستند و در یادگیری زبان گفتاری با مشکل مواجهند. البته آنها لزوماً در یادگیری زبان مشکلی ندارند (چرو و ویلبر، ۱۹۷۵: ۳۵۴). این گروه در مقایسه با دانش‌آموزان شنوا دارای ویژگی‌های زیر هستند:

- درک آنها نسبت به اسامی عینی و افعال حرکتی^۳ بیش از واژه‌های انتزاعی و عمومی است؛
- ذخیره واژگان بیانی/اظهاری^۴ و دریافتی^۵ آنان کمتر است؛
- درک مطلب پایین‌تر و سرعت خواندن کمتری دارند؛

دستاوردها عبارتند از: امکان تحقیق و کندوکاو در زبان و فرهنگ بومی خود، مقایسه فرهنگ و زبانی دیگر با زبان و فرهنگ بومی، فراگیری مهارت‌های برقراری ارتباط در زبانی دیگر، تفکر انتقادی نسبت به محیط پیرامون و توانایی در پذیرش دیگران.

در دهه ۱۹۶۰، پیمسler و همکارانش دریافتند دانش‌آموزانی که در یادگیری زبان خارجی دچار مشکل هستند، اکثراً کاستی‌هایی در توانایی شنیداری دارند (پیمسler، ۱۹۶۸؛ پیمسler، ساندلند، و مک‌این‌تایر، ۱۹۶۴). برای پردازش آواها و عبارت‌ها هنگام رمزگشایی محرک‌های شنوایی، مهارت تمیز آوایی مورد نیاز است. مشکل در تکرار آواها ممکن است با پیشرفت در زبان خارجی تداخل کند. اگر دانش‌آموزی نتواند واج‌ها^۱ را تشخیص دهد، یادگیری زبان خارجی دچار مشکل می‌شود. همچنین مطابق فرضیه دینکلج در دانشگاه هاروارد (۱۹۷۱)، دانشجویانی که در یادگیری زبان خارجی مشکل دارند، به لحاظ یادگیری شبیه دانشجویان نارساخوان هستند که مشکلاتشان شامل ناتوانی در تمیز دادن صداها و هجاها، حافظه کلامی، خواندن، و املا است. همچنین نشانه‌های نارساخوانی در زبان اول مشکلاتی را ایجاد می‌کند که به نوبه خود بر یادگیری زبان دوم تأثیر می‌گذارد (ایوارس و ناتک، ۲۰۰۶: ۱۲۰-۱۱۹).

از دیگر عواملی که بر یادگیری زبان خارجی تأثیر منفی می‌گذارد می‌توان به مشکلات حافظه، اضطراب بالا، حواس پرتی، مهارت‌های ضعیف خواندن، و ناتوانی در تقلید اشاره نمود (آریئس، ۱۹۹۹). اگرچه دانش‌آموز مضطرب ممکن است توانایی یادگیری زبان خارجی را داشته باشد، نشانه‌های اضطراب بر یادگیری وی تأثیر منفی می‌گذارد (ایوارس و ناتک، ۲۰۰۶: ۱۲۰).

با توجه به مطالب ذکر شده، مقاله حاضر به بررسی فرایند آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی^۲ به گروه‌های مختلف دانش‌آموزان با نیازهای ویژه می‌پردازد و در پی آن است که تصویری کلی از

کار می‌رود: زبان خارجی، زبان اشاره، و زبان گفتاری (زبان رسمی آموزش). علاوه بر این، از سایر نظام‌های ارتباطی از جمله لب‌خوانی، زبان خارجی نوشتاری، هجی انگشتی (استفاده از انگشتان دست به جای حروف)، و گفتار نشانه‌دار^۷ (یک نظام دیداری واج‌بنیان که حرکات دست را در موقعیت‌های مختلف کنار صورت برای بیان مقصود به کار می‌برد) نیز استفاده می‌شود (یغمایی، ۲۰۱۷).

به اعتقاد موراوکووا (۲۰۱۱) باید به فعالیت‌های خواندن و نوشتن بیش از سایر مهارت‌ها توجه شود. علاوه بر این، درجات مختلف ناشنوایی نباید مغفول واقع شود. قبل از شروع آموزش، معلم باید توجه دانش‌آموز را از طریق لمسِ شانه او یا تکان دادن دست جلب نمایند. به این منظور معلم باید وسط کلاس بایستد تا تمام دانش‌آموزان ناشنوا بتوانند او را ببینند. همچنین استفاده از حالت‌های چهره، ایما و اشاره، و زبان بدن می‌تواند مفید باشد. به علاوه، زبان نوشتار می‌تواند کمک خوبی برای این گروه از دانش‌آموزان باشد تا آنها بتوانند سوال خود را مطرح کنند (رامیرز مورنو، تاپاسکو کاستانیدا، و سوآلاگا کاندامیل، ۲۰۰۹).

برای دانش‌آموزان ناشنوا، باید چهار مهارت اصلی شنیداری، گفتاری، خواندن، و نوشتن و همچنین خرده‌مهارت‌هایی مانند واژگان و دستور زبان به شرح زیر مورد توجه قرار گیرد (یغمایی، ۲۰۱۷):

- مهارت شنیداری: این مهارت برای ناشنوایان به معنای درک معنا از طریق حرکات لب است، در حالی که افراد کم‌شنوا، با تکیه بر تقویت صدا و گفتارخوانی می‌توانند به درک معنا دست یابند (پورتفولیوی زبان اروپایی برای ناشنوایان و کم‌شنوایان، ۲۰۰۹: ۵).

- مهارت گفتاری: از آنجایی که این دانش‌آموزان صدای خود را نمی‌شنوند و نسبت به خطاها و مشکلات تولید کلام خود آگاه نیستند، اشتباهاتی از قبیل جابه‌جایی و حذف حروف یا هجاها، تولید یک همخوان به جای همخوانی دیگر که جایگاه تولید

- توانایی یادآوری کل متن را ندارند و موارد جزئی از متن را به یاد می‌آورند؛

- از راهبردهای دیداری و کل کلمه در حین خواندن استفاده می‌کنند (پورتفولیوی زبان اروپایی برای ناشنوایان و کم‌شنوایان، ۲۰۰۹: ۱۰).

معلم باید در آموزش، به فرهنگ خاص ناشنوایان توجه داشته باشد (موراوکووا، ۲۰۱۱: ۱۹-۱۶)، به عنوان مثال، برخلاف افراد شنوا، ناشنوایان در کلاس درس قادر به یادداشت‌برداری نیستند و برای یادگیری کاملاً وابسته به توانایی‌های بصری هستند. برخی الگوهای استفاده از زبان در فرهنگ خاص ناشنوایان به شرح زیر است:

- روش‌های جلب توجه مانند به آرامی به شانه دانش‌آموز زدن، روشن و خاموش کردن چراغ، و ضربه زدن به میز یا کف کلاس؛

- روش‌های حفظ توجه مانند ارتباط چشمی، سوال کردن، حالت‌های مختلف چهره، و سرنخ‌هایی برای بازخورد؛

- نوبت‌گیری مانند متوقف کردن زبان اشاره، و ارتباط چشمی به صورت فردی یا گروهی؛

- و الگوهای طرح پرسش مانند حرکت ابرو، کج کردن سر، و خم شدن.

فرایند آموزش به دانش‌آموزان ناشنوا از طریق قراردادن آنها در موقعیت‌هایی که به زندگی واقعی، احساسات، و تجربیات شخصی‌شان نزدیک‌تر است امکان‌پذیر می‌باشد. توصیه می‌گردد آموزش واژه به شکل موضوعی و با ایجاد پیوندی بین واژه جدید با آنچه از قبل آموخته‌اند صورت گیرد.

رامیرز مورنو و همکاران (۲۰۰۹) سه سبک یادگیری را برای دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی مطرح می‌کنند که عبارتند از سبک لمسی، سبک حرکتی، و سبک دیداری. از آنجا که دانش‌آموزان ناشنوا از دایره واژگان محدودتری برخوردارند، استفاده از رویکرد دیداری برای آموزش بسیار توصیه شده است. در کلاس، سه زبان برای آموزش به این دانش‌آموزان به

سخنرانان ناشنوا و نصب حروف و الفبای زبان اشاره روی تخته می‌تواند روند آموزش را تسریع کند (موراوکووا؛ ۲۰۱۱).

همچنین در حوزه ارزشیابی برای دانش‌آموزان ناشنوا می‌توان از یک الگوی چهاربخشی بهره گرفت. این الگو شامل مشاهده فرایند، مشاهده تولید زبانی دانش‌آموز، ارزشیابی کلاسی، و ارزشیابی‌های خارج از کلاس است (مایا، آکاماتسو، و استوارت، ۲۰۰۳).

آسیب بینایی: افراد آسیب‌دیده بینایی معمولاً توانایی شنیداری بی‌نقصی دارند. در نتیجه می‌توانند زبان خارجی را به طور کامل فرا بگیرند (ایوارس و ناتک، ۲۰۰۶). به عنوان مثال، می‌توان به این گروه توانایی پایه استفاده از متن چاپی یا خط بریل انگلیسی را برای ایجاد ارتباط آموزش داد. همچنین اصطلاحات «خواندن» و «نوشتن» را باید به «خواندن» و «نوشتن خط بریل» تبدیل کرد. لازم به توضیح است که می‌توان از فناوری آموزشی و ابزارهای بینایی برای کمک به این افراد استفاده نمود. به علاوه، باید محیط آموزشی را - مثلاً از نظر شدت نور - طوری تنظیم کرد که متناسب با توانایی‌های دیداری دانش‌آموزان باشد (چونگ، ۲۰۱۱).

طیف اُتیسیم: به علت تأثیر منفی اُتیسیم بر ارتباط کلامی و غیرکلامی، یادگیری زبان خارجی در اکثر این افراد دچار مشکل است (ایوارس و ناتک، ۲۰۰۶). یحیی، یونس، و توران (۲۰۱۳) معتقدند برخی دانش‌آموزان طیف اُتیسیم مهارت زیادی در حافظه، توانایی‌های مکانیکی، موسیقی، یا حساب دارند، اما درک و بیان معنا و تشخیص کلمات در آنان ضعیف است (اوکانر و کلاین، ۲۰۰۴). این دانش‌آموزان در رمزگشایی مهارت دارند، اما معنای آنچه را که می‌خوانند درک نمی‌کنند و توانایی استنباطی کمی دارند (دنیس، لازنبی، و لاکیر، ۲۰۰۱). در نتیجه، نمی‌توانند مقصود یا حالات ذهنی دیگران را تشخیص دهند.

از آنجا که این دانش‌آموزان در برقراری ارتباط اجتماعی مشکلاتی دارند، مداخله به کمک

مشابهی دارد، حذف یک همخوان از یک خوشه همخوانی، و درج آواهای اضافی اجتناب‌ناپذیر است (همان: ۸).

• مهارت خواندن: برای تقویت مهارت خواندن در این گروه، می‌توان از روشی که برای دانش‌آموزان شنوا به کار می‌رود استفاده نمود که شامل سه مرحله پیش از خواندن، خواندن، و پس از خواندن است (یغمایی، ۲۰۱۷).

• مهارت نوشتن: دانش‌آموزان ناشنوا برای تولید متن نوشتاری بدین شکل عمل می‌کنند: جمله‌های کوتاه‌تری می‌نویسند؛ برای نوشتن به زبان فارسی از جمله‌هایی با ساختار ساده «فاعل - مفعول - فعل» استفاده می‌کنند؛ معمولاً واژه‌ها را جا می‌اندازند؛ از قیده‌ها، حروف ربط، و افعال کمکی کمتر استفاده می‌کنند؛ و با قوانین پایه نقطه‌گذاری آشنا نیستند (پورتغولیوی زبان اروپایی برای ناشنویان و کم-شنویان، ۲۰۰۹، ۹).

• خرده‌مهارت واژگان: برای تقویت خرده‌مهارت واژگان در این گروه، توصیه می‌گردد واژه‌هایی تدریس شوند که تنها یک معنا داشته باشند و در بافت متن و نه به صورت مجزا آموزش داده شوند.

• خرده‌مهارت دستور زبان: در برخی از ساختارهای زبانی، لازم است معنا در جمله‌های مختلف به یاد سپرده شود. دانش‌آموزان ناشنوا عموماً با چنین ساختارهای پیچیده زبانی از جمله مهارت ارجاع (مانند ایجاد ارتباط بین ضمیر و اسم) مشکل دارند (همان: ۱۰).

در حوزه تهیه و تدوین، استفاده از راهبردهایی مانند به‌کارگیری مواد آموزشی دیداری مانند تصاویر، توالی منطقی درس‌ها و تمرین‌ها با رعایت درجه دشواری، ارائه درس‌ها به شکل موضوع-محور، ارائه دستور زبان ساده و قابل درک، و ارائه کتاب کار در کنار کتاب درسی توصیه می‌گردد. همچنین معلم با استفاده از خلاقیت خود می‌تواند آموزش را برای دانش‌آموزان جذاب‌تر نماید. به عنوان مثال، دعوت از

ناظر را ایفا می‌کند. اگرچه در رویکرد ارتباطی اغلب از راهبرد «غوطه‌ورسازی»^۹ استفاده می‌شود، اما برای گروه هدف، معلم‌ها باید از زبان مادری زبان‌آموزان برای برقراری ارتباط و آموزش کمک بگیرند. زبان گفتاری چه به زبان مادری و چه به زبان انگلیسی باید با زبان بدن، اشارات، استفاده از اشیاء، عکس و تصاویر، و حتی زبان نوشتاری همراه باشد. در برنامه آموزشی پیشنهادی باید تلاش شود تا از ارائه توضیحات دستوری پرهیز و انگلیسی ویژه برای استفاده در زندگی روزمره به گروه هدف آموزش داده شود.

• رویکرد واژه‌محور^{۱۰}: در این رویکرد، گروه‌واژه‌ها نسبت به ساختارهای دستوری از قدرت زبانی بیشتری برخوردارند. از این‌رو، استدلال طرفداران این رویکرد، قراردادن واژه در مرکز برنامه‌های درسی زبان است. تحلیل آماری گفتار نیز نشان می‌دهد که همه ما از قالب‌های زبانی و هماینها^{۱۱} استفاده می‌کنیم. در برنامه درسی زبان انگلیسی نباید به هیچ عنوان دستور زبان تدریس شود، بلکه زبان‌آموزان، زبان انگلیسی را پس از درک، تکرار، و تولید به شکل قالب‌های آماده خواهند آموخت. در این برنامه درسی، از یک طرف تمرکز روی روال‌های زبانی-اجتماعی و از سوی دیگر روی جمله‌های نیمه‌کاره‌ای مانند «من ... را دوست دارم.» یا «من خیلی ... هستم.» است که در آن زبان‌آموز تنها با جابجایی یک واژه می‌تواند مفهوم دیگری را انتقال دهد.

• پاسخ فیزیکی کامل^{۱۲} بهترین روش آموزشی برای این گروه از زبان‌آموزان، پاسخ فیزیکی به محرک‌ها است. از این‌رو، تمرین‌های بسیاری با الهام از روش «پاسخ فیزیکی کامل» باید در این برنامه گنجانده شود. در این روش، زبان‌آموز با انجام حرکات فیزیکی به دروندا‌های زبانی پاسخ می‌دهد. از مزایای این روش، یادگیری با کمترین میزان اضطراب است چراکه زبان‌آموزان نگران تولید زبان نخواهند بود.

همکلاسی‌ها روش مفیدی برای تسهیل مشارکت آنان در کلاس درس است. همکلاسی‌های دیگر می‌توانند به کودکان طیف اُتیسیم کمک کنند و راه‌حل و یا بازخورد ارائه دهند. استفاده از کمک همکلاسی‌های عادی نیاز به توجه مداوم معلم را کاهش می‌دهد و باعث می‌شود کودکان طیف اُتیسیم با استقلال بیشتری درس بخوانند. استفاده از این روش همچنین در فرایند خواندن به دانش‌آموزان طیف اُتیسیم کمک می‌کند زیرا ارتباط با همکلاسی‌های عادی علاقه آنان به خواندن را افزایش می‌دهد (پوترا، لطیف، سوکا، و راجماجنتی، ۲۰۱۶: ۶۳۰).

به گفته یحیی و همکاران (۲۰۱۳)، بهترین روش آموزش به این گروه، شیوه‌ای است که بسیار ساختاریافته باشد و بر شفافیت و نظم تأکید کند (آریک، لوس، فالکو، و کراگ، ۲۰۰۴). به عنوان مثال، راهبردهایی از جمله آموزش از طریق مداخله مستقیم معلم، حمایت موقت، تکرار فعالیت‌ها، ارائه اطلاعات در دسته‌های کوچک (شوئمان و وبر، ۲۰۰۲)، استفاده از سرخ‌های دیداری (کوییل، ۱۹۹۵)، آموزش مستقیم، و آموزش آزمایشی ناپیوسته^۸ (ایووانون، دانلپ، هوپر، کینسید، ۲۰۰۳) مؤثر است.

ناتوانی هوشی: از مشکلات معمول این گروه از دانش‌آموزان می‌توان به مواردی مانند دامنه واژگانی محدود، محدودیت در درک جمله‌های پیچیده و طولانی، درک زبان انتزاعی، مهارت صحبت کردن، خواندن و نوشتن اشاره نمود (پایفرز، ۲۰۰۹). بر مبنای پژوهش پایفرز و تیمیس (۲۰۰۷)، رویکردها و روش‌های آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی به دانش‌آموزان کم‌توان هوشی عبارتند از:

• رویکرد ارتباطی: در این رویکرد، از آنجایی که برقراری ارتباط و بیان سلیس مهمتر از استفاده بدون نقص از زبان است، تصحیح خطاهای زبانی از اهمیت کمتری برخوردار است. در این رویکرد، کلاس درس بیشتر دانش‌آموز-محور است چرا که آنها با کمک یکدیگر فعالیت‌ها را انجام می‌دهند و معلم تنها نقش

لحاظ درک به سطح زبان دانش‌آموزان نزدیک کند. البته هدف این است که معلم کمی بالاتر از سطح زبان دانش‌آموزان صحبت کند تا هم یادگیری و هم پیشرفت زبانی برای آنها اتفاق بیفتد. فن حمایت موقت نمونه‌ای از نظریهٔ لو ویگوتسکی با عنوان «ناحیهٔ رشد مجاور»^{۱۶} است. در این نظریه به فاصلهٔ بین سطح رشد واقعی زبان‌آموز و سطح رشد بالقوهٔ او توجه می‌شود. با کمک این فن معلم می‌تواند به گونه‌ای با زبان‌آموزان ارتباط کلامی برقرار کند که آنها در ادای گفتار (اینکه آهسته‌تر از حد معمول صحبت شود و تلفظ‌ها واضح و روشن باشد)، واژه‌ها (استفاده از واژه‌هایی که یا زبان‌آموز آنها را می‌داند یا می‌تواند معنای آنها را حدس بزند)، ساختار جمله‌ها (جمله‌های کوتاه و ساختارهای قابل پیش‌بینی)، و محتوا (استفاده از زبانی ساده‌تر و قابل پیش‌بینی‌تر هنگام معرفی اطلاعات جدید و استفاده از محتوای شناخته شده یا قابل پیش‌بینی هنگام معرفی ساختار زبانی جدید) مورد حمایت موقت قرار بگیرند.

• الگودهی: در این فن معلم مانند الگویی است که زبان‌آموزان از او تقلید می‌کنند. این الگودهی می‌تواند به شکل صریح یا به‌طور ضمنی صورت گیرد. منظور از الگودهی صریح، زمانی است که معلم واژه یا عبارتی را به شکل کاملاً واضح ادا می‌کند و از زبان‌آموزان می‌خواهد تا آن واژه یا عبارت را پس از او تکرار نمایند. این روش می‌تواند در آموزش واژه به همراه استفاده از کارت‌های آموزشی انجام شود. معلم کارتی را به زبان‌آموزان نشان می‌دهد، واژه‌ای را ادا می‌کند، و سپس از آنها می‌خواهد تا آن را تک‌تک یا گروهی تکرار کنند. معلم می‌تواند این فعالیت را با اشاره به اشیاء یا تصاویر داخل کلاس نیز انجام دهد. ابتدا الگودهی واژه‌ها و عبارتها با سرعت کمتری صورت می‌گیرد. برای چالش‌برانگیز کردن انجام فعالیت می‌توان سرعت تکرار را بالا برد؛ در سرعت گفتار تغییر ایجاد نمود (آهسته - آهسته - سریع - آهسته،...؛) و دانش‌آموزان را به شناسایی اشتباهاتشان

• ارتباط تام^{۱۳}: ارتباط تام بدین معناست که گوینده از تمام رمزهای ارتباطی مانند گفتار، زبان بدن، ایما و اشاره، نمادها، نوشتار، تصاویر، و اشیاء برای برقراری ارتباط با طرف مقابل استفاده نماید. معمولاً گوینده برای این کار از ترکیب رمزها استفاده می‌کند، مانند ترکیب کلام و ایما و اشاره، گفتار و نوشتار، یا تصاویر و اشیاء. معلم برای برقراری ارتباط با زبان‌آموزان می‌تواند از فنون ارتباط تام استفاده کند و دانش‌آموزان نیز با یادگیری آنها می‌توانند آنچه را که مایلند به زبان انگلیسی بیان کنند. ممکن است زبان‌آموزان بتوانند با استفاده از ایما و اشاره و زبان بدن واژه‌های انگلیسی را بیابند و آنها را ادا کنند و با کمک این رمزها آنچه را که گفته می‌شود درک نمایند.

• بازخورد احساسی: منظور از بازخورد احساسی زمانی است که معلم یا هر فرد دیگری با علائمی مانند ایما و اشاره، حالات چهره، و آهنگ صدا نشان می‌دهد چقدر به درک آنچه زبان‌آموز سعی دارد بگوید علاقه‌مند است. بازخورد احساسی مثبت زبان‌آموز را به ادامهٔ راه تشویق می‌کند، حتی اگر شنونده نتواند گفته‌های او را به طور کامل متوجه شود؛ در حالی که بازخورد احساسی منفی معمولاً باعث دل‌زدگی و توقف زبان‌آموز خواهد شد.

• درک کلی شنیداری^{۱۴}: در درک کلی تمرکز بر جزئیاتی مانند تلفظ، واژه‌ها، و عبارات گفته یا نوشته شده نیست، بلکه با استفاده از راهبرد کل به جزء، موقعیت، بافت زبانی، آهنگ صدا، زبان بدن، ایما و اشاره، و هر نشانهٔ دیگری می‌توان متوجه منظور گوینده شد. با این فن، معلم و دانش‌آموز می‌توانند با یکدیگر ارتباط برقرار کنند. هنگامی که معلم به قصد درک کلی به زبان‌آموز گوش می‌دهد بر اشتباهات تلفظی یا ساختاری او متمرکز نمی‌شود، بلکه توجه معلم بر محتوای ارتباط، یعنی اینکه زبان‌آموز چه می‌خواهد بگوید، معطوف می‌گردد.

• حمایت موقت^{۱۵}: منظور از حمایت موقت زمانی است که معلم سعی می‌کند تا سطح زبان خود را به

تمرین‌های مکرر به شکل صریح، روال‌های زبانی-اجتماعی را هم به زبان انگلیسی و هم به زبان مادری به زبان آموزان آموزش دهد. از آنجایی که این روال-های زبانی-اجتماعی بسیار پربسامد، قابل پیش‌بینی، و استاندارد هستند، لذا زبان‌آموزان در برقراری ارتباط در محیط کلاس یا زندگی واقعی می‌توانند موفقیت را تجربه کنند. اینکه معلم چه روال‌هایی را باید تکرار و چه زبان و عباراتی را باید به کار برد به سن و توانایی زبان‌آموزان بستگی دارد.

• شخصی‌سازی: در اینجا شخصی‌سازی به معنای طراحی و تدوین مواد آموزشی با توجه به نیازها و علائق فرد است. اگرچه معلم باید سعی کند تا موضوعات و زبان موردنظر را در طرح درس بگنجانند، می‌تواند از علائق زبان‌آموزان در جهت ایجاد انگیزه استفاده کند.

ناتوانی ویژه یادگیری: بر اساس مطالعات (گنشوف و اشنایدر، ۲۰۰۶)، بیشتر دانش‌آموزانی که در یادگیری زبان خارجی دچار مشکل می‌شوند، در بخش‌های شفاهی یا نوشتاری زبان مادری خود مشکلاتی دارند. این مشکلات در حوزه‌های واج-شناختی-املایی (آواها، ارتباط میان واج-نویسه، و ارتباط میان حروف)، نحوی (دستور زبان و ارتباط میان کلمات در جمله)، و معنا (معنای کلمات و بخش‌های درون کلمات) دیده می‌شود.

دانش‌آموزانی که در حوزه واج‌شناختی-املایی زبان خارجی دچار مشکل هستند و در تلفظ، خواندن، و املای کلمات اشتباه می‌کنند، احتمالاً دچار کاستی‌هایی در یادگیری و به خاطر سپردن صدای همخوان‌ها و واژه‌ها در زبان مادری خود بوده‌اند.

دانش‌آموزانی که در حوزه نحوی زبان خارجی مشکل دارند، احتمالاً در یادگیری تطابق فاعل-فعل، جمع بستن، و موارد مشابه در زبان مادری کاستی-هایی داشته‌اند. در نوشتن، این افراد معمولاً جمله‌ها را تکمیل نمی‌کنند و زمان افعال را اشتباه می‌نویسند. این مسأله در زبان خارجی خود را به صورت ناتوانی

واداشت. الگودهی ضمنی زمانی است که معلم ابتدا به قصد درک کلی به زبان‌آموز گوش می‌دهد و سپس الگوی صحیح را ارائه می‌کند.

• تداوم در مواجهه با زبان: برای زبان‌آموزان گروه هدف، آموزش به شکل ضمنی اثربخش نیست. آنها باید بارها و بارها در موقعیت‌های ارتباطی گوناگون با واژه‌ها و عبارت‌ها مواجه شوند. در هر درس باید چند واژه و عبارت معرفی شود. همین واژه‌ها و عبارت‌ها در بازی‌ها، فعالیت‌ها، و کاربرگ‌ها (کتاب کار) نیز مورد استفاده قرار می‌گیرند. از آنجایی که معلم‌ها در انتخاب درس‌های موردنظر کاملاً آزادند، امکان تکرار واژه‌ها و عبارت‌ها به شکلی نظام‌مند به ترتیب از درس‌های ابتدایی تا درس‌های آخر وجود ندارد. معلم می‌تواند با استفاده از کارت‌های آموزشی، واژه‌ها و عبارات مورد نظر را تکرار، بازی‌ها و کاربرگ‌ها را با توجه نیاز و سطح دانش‌آموزان بهینه، و واژه‌هایی را که نیاز به تکرار دارند به درس‌های بعدی اضافه کند.

• تمرین‌های ارتباطی مکرر: منظور از تمرین‌های مکرر، تکرار واژه یا ساختاری به دفعات است تا جایی که پاسخ‌دهی به شکل خودکار صورت گیرد. بسیاری از زبان‌آموزان این گروه به علت مشکل در حافظه، نیاز به تمرین‌های مکرر بیشتری دارند. در هر درس، معلم می‌تواند با ارائه تمرین‌ها و بازی‌های مختلف، از دانش‌آموزان بخواهد تا همان واژه یا ساختار محدود را تمرین و تکرار کنند. برای این کار از کارت‌های آموزشی، فیلم، و فعالیت‌های تعاملی کامپیوتری (در صورت طراحی) نیز می‌توان استفاده نمود. اما در تمام لحظات، معلم باید از این که آیا این تمرین‌ها از نوع ارتباطی و سرگرم‌کننده هستند اطمینان حاصل نماید.

• روال‌های زبانی-اجتماعی^{۱۷}: روال‌های زبانی-اجتماعی به تعامل بین افراد کمک می‌کند. بسیاری از زبان‌آموزان گروه هدف ممکن است با چنین روال‌هایی حتی در زبان مادری‌شان آشنا نباشند. معلم می‌تواند با استفاده از الگودهی، بحث و گفتگو، و آرایه

آموزش یک یا دو مورد در هر جلسه پرداخته شود و از دانش‌آموزان خواسته شود تا به تقلید حرکات لب معلم و ردیابی شکل حروف هنگام تولید صدای آنها بپردازند. همچنین استفاده از کمک‌های دیداری در صورت لزوم توصیه می‌گردد؛

• تکرار: برای تولید خودکار زبان، باید به دانش‌آموزان امکان تمرین و دوره یک مفهوم داده شود و امکان همکاری میان دانش‌آموزان قوی و ضعیف برای انجام تمرین‌ها فراهم گردد؛

• ساختاریافته: آموزش مفاهیم باید ترتیب منطقی داشته باشد تا دانش‌آموزان بتوانند مفاهیم را در ذهن خود طبقه‌بندی کنند. امکان مرور ساختاریافته و صریح برای مطالب آموزش داده شده فراهم شود و الگوهای دستوری، نحوی، و صرفی به شکل مستقیم و صریح آموزش داده شوند؛

• توالی: سازمان‌دهی مفاهیم زبانی از ساده به پیچیده و آموزش مستقیم صداها، ترتیب صداها، و حروف مرتبط از موارد پربسامد تا کم‌بسامد توصیه می‌شود؛

• فراشناخت: به منظور تقویت اعتماد به نفس در شناسایی و تصحیح اشتباه‌ها به دانش‌آموزان اجازه دهید به زبان خودشان حرف بزنند و از آن برای اندیشیدن درباره مفهوم زبان و توضیح دادن استفاده کنند؛

• تجزیه و ترکیب: آموزش شکستن واژه‌ها، خصوصاً واژه‌های چندجایی، و اینکه چگونه این بخش‌های کوچک می‌توانند دوباره با یکدیگر ترکیب شوند. این رویکرد، خودتصحیحی، رمزگشایی، و املاي دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد (گنشوف و اشنايدر، ۲۰۰۶).

روش دوم، انطباق کلاس‌های زبان بر اساس اصول آموزش مناسب برای دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری است. به عبارتی، باید تا حد امکان برنامه درسی را ساده کرد؛ سرعت آموزش را کاهش داد؛ تعداد واژه‌ها را کم کرد؛ و تمرین‌های دیداری/لمسی/

در صرف کردن افعال، استفاده صحیح از ضمایر مذکر و مونث، و ترتیب درست کلمات نشان می‌دهد.

دانش‌آموزانی که در زبان خارجی هم در مهارت‌های دستوری و هم در مهارت‌های معنایی دچار مشکل هستند، احتمالاً در زبان مادری خود مفهوم سخن یا نوشته‌های دیگران را به خوبی درک نمی‌کردند. این افراد در سال‌های نخست آموزش زبان - که ساختار جمله‌ها نسبتاً ساده است و موضوعات عینی و مرتبط با زندگی واقعی است - مشکل چندانی ندارند. اما در سطوح بالاتر که پیچیدگی فعالیت‌ها افزایش می‌یابد، مشکلات این دانش‌آموزان هم بیشتر می‌شود (گنشوف و اشنايدر، ۲۰۰۶). دست کم دو روش آموزش زبان خارجی وجود دارد که برای این افراد مفید واقع شده است:

روش اول که بیشترین پژوهش‌ها روی آن انجام شده، بر اساس فرضیه کاستی‌های واج‌شناختی^{۱۸} شکل گرفته است. برای کمک به این افراد، باید نظام آوایی زبان خارجی به شکلی کاملاً صریح آموزش داده شود. برای آزمایش این نظریه، گنشوف و اسپارکس از روشی بر اساس روش اورتون-گیلینگام^{۱۹} برای آموزش واج‌شناسی، خواندن، و املا به دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری شدید استفاده کردند. در این روش، آواها به شکلی کاملاً ساختاریافته و به همراه تمرین‌های دیداری، حرکتی، و لمسی تدریس شدند. پژوهش نشان می‌دهد که روش‌های چندحسی، ساختاریافته، و آشکار برای این دانش‌آموزان مناسب هستند (گنشوف و اسپارکس، ۲۰۰۵ الف و ب؛ اشنايدر، ۱۹۹۹؛ اشنايدر و کرامبی، ۲۰۰۳؛ اسپارکس و همکاران، ۱۹۹۸). روش چندحسی ساختاریافته دارای اصول زیر است:

• چندحسی: آموزش زبان با استفاده از راهبردهای دیداری، شنیداری، لمسی، و حرکتی، و همچنین استفاده هم‌زمان از مهارت‌های شنیداری، گفتاری، خواندن، نوشتن، و ابزارهای به‌خاطر سپاری. هنگام آموزش صداها و نشانه‌های جدید، باید تنها به

حرکتی (چندحسی) به کار برد.

متأسفانه کمتر مدرسه‌ای می‌تواند یا می‌خواهد درس زبان خارجی مجزایی به این افراد اختصاص دهد. همچنین، یافتن معلمانی که بدانند چگونه باید زبان خارجی را به افراد دارای ناتوانی‌های یادگیری آموزش داد، دشوار است. هنگامی که چنین دانش-آموزی می‌خواهد زبان خارجی بیاموزد، باید ارزیابی واقع‌گرایانه‌ای از موقعیت، مشکلات، و نیازهای وی انجام شود. به عبارت دیگر، گاهی شرایط کلاس و توانایی‌های دانش‌آموز با هم تفاوت دارند. دانش‌آموزی که می‌تواند از عهده زبان شفاهی برآید، ممکن است در موقعیتی قرار گیرد که با آزمون‌های ترجمه و دستور زبان مواجه شود. همچنین، فردی که در خواندن و ترجمه تواناست، ممکن است معلمی داشته باشد که به تلفظ و مکالمه اهمیت می‌دهد. در چنین مواردی، باید تا حد ممکن شرایط را برای این افراد سازگار کرد، و این به معنی حذف یا جایگزینی برخی مواد درسی است. اگر مسئولان و متخصصان آموزش زبان و دیگران با پژوهش‌های مرتبط با ناتوانی‌های یادگیری بیشتر آشنا شوند، می‌توان امیدوار بود که مسیر یادگیری زبان خارجی برای این دانش‌آموزان هموارتر گردد (هارتاس، ۱۳۹۱ به نقل از شوارتز، ۱۹۹۷).

مشکلات ارتباطی-زبانی: دانش‌آموزان دارای

این ناتوانی احتمالاً به مشاوره بیشتر میان معلم زبان خارجی و گفتاردرمانگر نیاز دارند. فنون و راهبردهایی که در جلسات گفتاردرمانی به کار می‌رود را می‌توان به آموزش زبان خارجی انتقال داد (ایوارس و ناتک، ۲۰۰۶). در این راستا، باید به این دانش‌آموزان فرصت بیشتری داد، زیرا انتخاب واژه‌های مناسب، اعمال قواعد نحوی و صرفی، و جمله‌بندی زبان خارجی برای آنان بیشتر طول می‌کشد. تعدیل محتوای آموزشی نیز باید به نحوی صورت گیرد که از آموزش‌های تخصصی زبان-محور در خواندن و نوشتن بهره‌مند شوند. راهبردهای حمایت زبانی می‌تواند شامل موارد زیر باشد:

- پیش از شروع خواندن، همه مطالب و مواد خواندنی باید مرور شوند تا پیش‌زمینه‌ای برای خواندن ایجاد گردد. می‌توان با صحبت کردن در مورد انگاره-های کلیدی متن و ایجاد ارتباط بین علایق و دانش کنونی دانش‌آموزان با مفاهیم موجود در متن، این کار را انجام داد.

- با استفاده از پیشوندها و پسوندها برای نشان-دادن تغییرات معنایی و بالا بردن دانش واژگانی دانش‌آموزان، می‌توان آگاهی آنان را از ارتباط بین عناصر زبان‌شناختی و معنا بهبود بخشید.

- با بالا بردن مهارت دانش‌آموزان در ترکیب صداها و همچنین معرفی واژه‌ها با تأکید بر ریشه آنها و پیشوندها و پسوندها می‌توان بر نقش واج‌شناسی به عنوان یک عنصر زبانی در حمایت از خواندن تأکید کرد.

- باید بر کشف معنای واژه‌ها با توجه به بافت و با ارائه راهنمای تصویری یا یادآوری انگاره اصلی به دانش‌آموزان تأکید نمود و هم‌زمان توجه‌شان را به نویسه‌های آغازین برای محدود کردن انتخاب آنان جلب کرد.

- با قراردادن واژه‌های جدید روی کارت‌ها و مرور روزانه آنها می‌توان فراگیری واژه‌های دیداری و شم زبانی دانش‌آموزان را تقویت نمود.

- در انتخاب محتوای درسی، باید دیدگاه دانش-آموزان را در نظر گرفت و اطمینان حاصل کرد که کودک قادر به درک محتوا و ارجاع‌های فرهنگی هست و می‌تواند با آنها ارتباط برقرار کند. یکی از روش‌های دستیابی به این مهم، کسب اطلاع درباره تجربه‌ها و علائق دانش‌آموزان است. بازشناختن و ارزش قائل شدن برای دانش زبان‌آموزان در زمینه زبان‌های دیگر و استفاده از آن دانش برای کمک به یادگیری زبان انگلیسی، بسیار حائز اهمیت است.

- دانش‌آموزان دارای پیش‌زمینه‌های زبانی و اجتماعی-فرهنگی متفاوت نه تنها زبانی متفاوت را به کلاس می‌آورند، بلکه سبک‌های تعامل، ارزش‌ها و

نگرش‌هایشان نیز متمایز و متفاوت است. با اتخاذ رویکردی تلفیقی به آموزش زبان در کلاس درس از طریق استفاده از واحدهای موضوعی، می‌توان به دانش‌آموزان کمک کرد تا درک کنند که صحبت کردن، گوش دادن، خواندن و نوشتن، موضوعات یا فعالیت‌هایی مجزا نیستند، بلکه ابزارهایی هستند که می‌توانند توأمان برای یادگیری زبان انگلیسی مورد استفاده قرار گیرند (هارتاس، ۱۳۹۱).

اختلالات رفتاری هیجانی: این دانش‌آموزان معمولاً می‌توانند زبان خارجی را با تغییرات و حمایت لازم فرا گیرند. آنها معمولاً برنامه‌های مداخله رفتاری^{۲۰} و تقویتی دارند که باید در تمام محیط‌ها اعم از کلاس زبان خارجی در مدرسه به کار گرفته شوند (ایوارس و ناتک، ۲۰۰۶).

معلولیت جسمی-حرکتی: بیشتر اوقات، ناتوانی جسمی-حرکتی بر عملکرد ذهنی و تحصیلی کودک در کلاس تأثیری نمی‌گذارد. این افراد می‌توانند در کلاس‌های زبان خارجی با تغییرات کم شرکت کنند، اما ممکن است برای دسترسی به تجهیزات لازم مانند صندلی، میز، کیبورد، و تخته نیاز به حمایت داشته باشند. هر دانش‌آموز دارای ناتوانی جسمی-حرکتی به تغییرات خاص خود - که هم‌راستا با نیازهای خاص وی باشد - نیاز دارد (ایوارس و ناتک، ۲۰۰۶).

چندمعلولیتی: دانش‌آموزانی که ناتوانی‌های متعدد دارند معمولاً دچار مشکلات بسیاری هستند. معلمان و والدین عموماً بر آموزش مهارت‌های پایه به جای زبان خارجی تأکید می‌کنند. یکی از این موارد، نابینایی-ناشنوایی است که نیازهای بسیار شدید ارتباطی، رشدی، و آموزشی را ایجاد می‌کند. این نیازها به قدری شدید هستند که نمی‌توان به آنها در برنامه‌های آموزش ویژه مختص کودکان صرفاً ناشنوا یا صرفاً نابینا پاسخ گفت. این دانش‌آموزان توانایی کمی برای یادگیری کامل زبان خارجی دارند و برنامه‌های آنان معمولاً بر ارتباط کلی و توانایی‌های سازشی متمرکز است (ایوارس و ناتک، ۲۰۰۶).

در اکثر نظام‌های آموزش و پرورش، کتاب‌های درسی یکی از مهم‌ترین منابع یادگیری دانش‌آموزان به‌شمار می‌رود، به‌طوری که بیشتر فعالیت‌های آموزشی در چارچوب کتاب درسی صورت می‌گیرد و غالب معلمان نیز تمام تلاش خود را بر این محور استوار ساخته‌اند تا دانش‌آموزان را در جهت تحقق اهداف پیش‌بینی‌شده جریان یادگیری هدایت نمایند. از این‌رو، می‌توان کتاب‌های درسی را به لحاظ تأثیری که در فرایند اجتماعی شدن، نحوه شکل‌گیری تفکر، و برداشت فرد از توانایی‌هایش بر جای می‌گذارد، حائز اهمیت دانست. در تألیف کتاب-های درسی، انتخاب محتوای مناسب عامل بسیار مهمی است. لذا تنظیم و سازمان‌دهی آن باید طبق اصول و روش‌های خاص برنامه‌ریزی درسی صورت گیرد تا توانایی پاسخگویی به نیازهای فراگیران را داشته باشد (محمداسماعیل و یوسفی، ۱۳۷۸: ۵). امروزه تمام کشورهای به‌برنامه‌ریزی درسی خود را بر پایه علم روز قرار داده و با استمداد از نظام عملیاتی به بازسازی برنامه‌های درسی خود پرداخته‌اند، این اصل را پذیرفته‌اند که دانش‌آموزان تنها قادر به درک مفاهیم متناسب با توان ذهنی خود هستند. از آنجا که کارآمدی نظام آموزشی در گرو این اصل قرار دارد، بایستی ویژگی‌های روان‌شناختی همه دانش‌آموزان مورد توجه قرار بگیرد و توالی مراحل آموزشی با این ویژگی‌ها مطابقت داده شود.

اسپارکس (۲۰۰۹) پس از انجام مصاحبه‌های حضوری با معلمان و همچنین مشاهده کلاس‌های آموزشی در پایه‌های مختلف، به این نتیجه رسیده‌است که دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه علی-رغم داشتن انگیزه و توانایی در یادگیری زبان انگلیسی، به علت نامتناسب بودن مواد و برنامه آموزشی از یادگیری زبان انگلیسی محروم می‌شوند. عواملی که منجر به نامتناسب بودن برنامه و مواد آموزشی برای این گروه از زبان‌آموزان می‌شود عبارتند از: عدم توجه به ویژگی‌های زبان‌آموزان از نظر سن و

پیشینه تحصیلی، توانایی ذهنی، سبب‌شناسی کم-توانی ذهنی، دانش پیشین زبان انگلیسی، و انگیزه یادگیری.

باید دانش‌آموزان مشمول دریافت خدمات آموزش ویژه را به گروه‌های مختلف تقسیم نمود تا معلمان بتوانند هنگام تدریس زبان خارجی از ابعاد تعریف ناتوانی دانش‌آموز برای بهبود آموزش زبان استفاده کنند. در واقع، مشکلات آموزشی مربوط به ناتوانی دانش‌آموز را می‌توان در حیطه برنامه آموزشی فردی-شده مورد توجه قرار داد. دانش‌آموزانی که برای آنها یک یا چند ناتوانی تشخیص داده شده، باید برنامه آموزشی فردی‌شده داشته باشند. این برنامه باید حداقل سالی یک بار برای به‌روزکردن اهداف یادگیری، راهبردهای آموزشی، و سایر عوامل مورد بررسی قرار گیرد. اگرچه برای این دانش‌آموزان تشخیص ناتوانی داده‌شده، این تشخیص نمی‌تواند برنامه آموزشی آنان را تعیین و تعریف کند، بلکه خصوصیات یادگیری فردی باید راهنمای برنامه و تغییرات آموزشی باشد (ایوارس و ناتک، ۲۰۰۶: ۱۲۵-۱۲۴).

در حوزه خصوصیات یادگیری فردی می‌توان به سبک‌های یادگیری و هوش‌های چندگانه اشاره نمود. زبان‌آموزان به لحاظ روش‌های مختلف یادگیری به گروه‌های زیر تقسیم می‌شوند:

• زبان‌آموزان دیداری: دانش‌آموزان دارای این سبک یادگیری باید زبان بدن و حالات چهره معلم را ببینند تا محتوای درس را به خوبی بیاموزند. آنها به شکل تصویر فکر می‌کنند و بیشتر از راه تصاویری مانند نمودارها، کتاب‌های درسی عکس‌دار، اسلاید، فیلم، تابلو، و جزوه می‌آموزند. در سخنرانی یا بحث‌های کلاسی، این افراد معمولاً یادداشتهای دقیقی برمی‌دارند تا اطلاعات را کاملاً حفظ کنند.

• زبان‌آموزان شنیداری^{۲۱}: دانش‌آموزان دارای این سبک یادگیری بیشتر از طریق سخنرانی‌های کلامی، بحث و گفت‌وگو درباره مسائل، و گوش دادن به

حرف‌های دیگران می‌آموزند. آنها معانی ضمنی گفت-وگوها را به واسطه گوش دادن به لحن، زیر و بمی، سرعت، و سایر جزئیات آوایی درک می‌کنند. اطلاعات مکتوب پیش از شنیده شدن معنای چندانی برایشان ندارد. این افراد معمولاً متن را بلند می‌خوانند و از ضبط صوت استفاده می‌کنند.

• زبان‌آموزان لمسی-حرکتی: افراد دارای این سبک یادگیری از طریق لمس و کشف دنیای مادی اطرافشان می‌آموزند. برای این گروه از دانش‌آموزان دشوار است که بخواهند ساعت‌های طولانی بی‌حرکت بنشینند (ایوارس و ناتک، ۲۰۰۶: ۱۳۰-۱۲۹).

مفهوم هوش‌های چندگانه توسط هاوارد گاردنر (۱۹۹۳) معرفی شد. هوش‌های چندگانه هفت روش برای نشان‌دادن توانایی ذهنی‌اند. این هفت روش عبارتند از:

• هوش دیداری-فضایی^{۲۲} که به معنای توانایی درک محرک‌های دیداری است. این افراد بیشتر به شکل تصویر فکر می‌کنند و نیاز دارند برای حفظ اطلاعات، تصاویر ذهنی واضح بسازند. آنها از نگاه کردن به نقشه، نمودار، عکس، ویدئو، و فیلم لذت می‌برند. مهارت‌های آنان شامل خواندن، نوشتن، درک نمودار و نقشه، ساخت استعارات و تمثیل‌های تصویری، حل کردن پازل، دست‌کاری تصاویر، ساخت‌وساز، طراحی، درک مسیر، و درک تصاویر است. این دانش‌آموزان با فهم نمودهای تصویری، احتمالاً در خواندن و نوشتن زبان خارجی بسیار موفق خواهند بود.

• هوش کلامی-زبانی که به معنای توانایی استفاده از واژه‌ها و زبان است. این افراد مهارت‌های شنیداری بسیار پیشرفته‌ای دارند و معمولاً سخنرانان قابل‌ی هستند. آنها در قالب واژه‌ها می‌اندیشند و مهارت‌های آنان شامل توضیح‌دادن، صحبت‌کردن، نوشتن، گوش‌دادن، قصه‌گفتن، استفاده از طنز، درک نحو و معنای واژه‌ها، و تحلیل کاربرد زبان^{۲۳} است. این افراد به کمک ویژگی‌ها و مهارت‌های منحصر به فرد

• هوش میان‌فردی که به معنای توانایی درک و ارتباط با دیگران است. این افراد معمولاً توانایی فوق-العاده‌ای برای درک احساسات، منظور و انگیزه دارند؛ تلاش می‌کنند آرامش را در گروه برقرار و همکاری را ترغیب کنند. آنان از زبان کلامی و غیرکلامی برای ارتباط با دیگران بهره می‌گیرند. مهارت‌های آنان شامل گوش دادن، دیدن چیزها از دریچه نگاه دیگران، درک احساسات دیگران، مشورت دادن، همکاری در گروه، ارتباط کلامی و غیرکلامی، و ایجاد روابط مثبت با دیگران است. این افراد هنگام انجام پروژه‌های گروهی یا در گروه‌های یادگیری جمعی، از سرمایه‌های کلاس به شمار می‌آیند.

• هوش درون‌فردی^{۲۴} به معنای توانایی اندیشیدن به خود و آگاه بودن از حالات درونی خویش است. این افراد سعی می‌کنند احساسات و رویاهای خود، روابط با دیگران، و توانایی‌ها و ضعف‌های خود را بشناسند. مهارت‌های آنان شامل تفکر و تحلیل خویش، سنجش الگوهای اندیشه خود، تشخیص قوت‌ها و ضعف‌ها، و درک نقش خود در رابطه با دیگران است. این افراد معمولاً می‌دانند با درک کدام مفاهیم تازه مشکل دارند و در نتیجه کمک و حمایت طلب می‌کنند (ایوارس و ناتک، ۲۰۰۶: ۱۳۱-۱۳۰).

• برای کمک به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، علاوه بر توجه به سبک‌های یادگیری و هوش‌های چندگانه، باید محیط کلاس و روش آموزشی را برای آموزش هدفمند تغییر داد. روش‌های آموزشی مفید عبارتند از آموزش افتراقی، آموزش فراگیر، و آموزش صریح و کل زبان^{۲۵}.

• آموزش افتراقی: این نوع آموزش ترجیحات آموزشی هر دانش‌آموز و بهترین راهبردهای یادگیری برای پاسخگویی به نیازهای آموزشی وی را تعیین می‌کند. وقتی برنامه و روش آموزشی با دانش‌آموز تطابق یابند، تعادل آموزشی ایجاد می‌شود. تمایز فرایندی است که معلم را قادر می‌سازد با منطبق کردن خصوصیات آموزشی دانش‌آموز با برنامه

خود، احتمالاً در یادگیری زبان خارجی بسیار موفق خواهند بود.

• هوش منطقی-ریاضی که به معنای توانایی استفاده از منطق، استدلال، و اعداد است. این افراد به شکل مفهومی و در قالب طرح‌های عددی و منطقی می‌اندیشند و میان اطلاعات مختلف ارتباط ایجاد می‌کنند. مهارت‌های آنان شامل حل مسئله، کار با مفاهیم انتزاعی برای درک ارتباط میان آنها، طبقه‌بندی و دسته‌بندی اطلاعات، انجام محاسبات پیچیده ریاضی، و کار با اشکال هندسی است. آنان ممکن است در برخی جنبه‌های یادگیری زبان خارجی دچار مشکل شوند. برای کمک به این دانش‌آموزان می‌توان از مواد آموزشی با ساختاری کاملاً تعریف شده و سازمان‌یافته استفاده نمود.

• هوش جسمی-حرکتی که به معنای توانایی کنترل حرکت‌های بدن و مهارت در کار با اشیاء است. این افراد درک خوبی از تعادل و هماهنگی چشم و دست دارند و می‌توانند از طریق تعامل با فضای پیرامون خود، اطلاعات را پردازش کنند و به خاطر بسپارند. مهارت‌های آنان شامل زبان بدن، هماهنگی جسمی، ورزش، آزمایش‌های عملی، نمایش بی‌کلام، و بیان احساسات از طریق بدن است. این دانش‌آموزان می‌توانند از نقش ایفا کردن به منظور درک بهتر مفاهیم و واژه‌های زبان خارجی بهره گیرند.

• هوش موسیقایی-ریتمی که به معنای توانایی تولید و درک موسیقی است. این افراد در قالب آوا، ریتم، و طرح فکر می‌کنند. مهارت‌های آنان شامل آواز خواندن، نواختن ساز، درک طرح‌های آوایی، به یاد سپردن ملودی‌ها، و درک ساختار و ریتم موسیقی است. این افراد می‌توانند میان آواها و واژه‌ها تمایز قائل شوند و آنها را تکرار کنند؛ مهارتی که به یادگیری زبان خارجی کمک بسیار می‌کند. اگر زبان خارجی همراه آهنگ یا ضرباهنگ‌های ریتمیک آموزش داده شود، این افراد آن را به سرعت یاد می‌گیرند.

در این روش، معلمان زبان خارجی توالی مواد آموزشی را به دقت تنظیم می‌کنند؛ سرعت را کنترل می‌کنند؛ و املا، خواندن، و نوشتن را تلفیق می‌نمایند. دانش‌آموزانی که در یادگیری زبان خارجی دچار مشکل می‌شوند، در مواجهه با حجم زیاد اطلاعات یا مواد آموزشی به سرعت دچار سردرگمی می‌گردند. سبک‌های ارائهٔ مختلفی برای کمک به این افراد وجود دارد. مثلاً معلمان می‌توانند الگویی از نتیجهٔ نهایی و تعداد مراحل هر فعالیت ارائه کنند؛ تکالیف طولانی را به مراحل کوچک‌تر تقسیم کنند؛ بر هر مرحله نظارت نمایند؛ راهنمایی کتبی و شفاهی با تصاویر ارائه دهند؛ درستی انجام تکالیف نوشتاری را بررسی یا گاهی به جای تکالیف نوشتاری، تکالیف دیگری معین کنند؛ و با علامت گذاری، توجه دانش‌آموز را به مطالب مهم توضیحات نوشتاری جلب نمایند. همچنین معلمان می‌توانند از طرح کلی، راهنمای یادگیری، و کپی از یادداشت‌ها استفاده کنند؛ تعداد مفاهیم بیان‌شده در یک زمان را کاهش دهند؛ جایزه‌ای برای شروع و تکمیل مطالب تعیین نمایند؛ آزمون‌های شفاهی برگزار کنند؛ پیش از شروع درس، سطح توجه دانش‌آموزان را بررسی نمایند؛ انتظارات یادگیری را پیش از شروع درس برای دانش‌آموزان شرح دهند؛ و اجازه دهند دانش‌آموزان از ضبط صوت، رایانه، ماشین حساب، و دیکته برای موفقیت در انجام تکالیف استفاده نمایند. زمانی که کاستی‌ها شامل زمان انتظار طولانی‌تر، پردازش کند، و ضعف در درک شنیداری باشد، می‌توان مدیریت زمان و انتقال را با برنامهٔ آموزش زبان خارجی ادغام کرد. برای پاسخ به این نیاز، معلم باید وقت اضافی برای تکمیل تکالیف منزل تعیین کند؛ مقدار تکالیف را کاهش دهد؛ زمان بیشتر به انجام تکالیف اختصاص دهد؛ زنگ تفریح‌های متعدد میان ساعات کار فراهم کند؛ چندین دقیقه قبل از تغییر یک فعالیت به فعالیت دیگر بارها به دانش‌آموزان تذکر دهد، و مکان مشخصی برای تحویل تکالیف معین سازد (ایوارس و ناتک، ۲۰۰۶: ۱۲۹-۱۲۸).

آموزشی، یادگیری وی را بهبود بخشد. تمایز، معلم را ملزم می‌سازد تفاوت در آمادگی، علایق، و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان را درک و پیش‌بینی کند. در نتیجه، معلم می‌تواند دانش‌آموزان را درگیر چالشی پرمعنا کند. معلمان می‌توانند هر دانش‌آموز را وادار به اندیشیدن، کار کردن، و تولید زبان در سطوح بالا نمایند و همزمان به نیازهای خاص هر کدام پاسخ گویند.

• آموزش فراگیر: این اصطلاح عموماً برای توصیف روش «محیط با کمترین محدودیت» برای آموزش به کودکان دارای نیازهای ویژه در کلاس‌های عمومی در مدارس عادی به کار می‌رود. نظام فراگیر ترکیب دانش‌آموزان در کلاس‌های عمومی را تغییر می‌دهد.

• آموزش صریح و کل زبان: تا چندی پیش، آموزش صریح صورت‌های زبانی، مولفهٔ اصلی برنامه‌های آموزش زبان خارجی بود (استم، ۱۹۸۳). این نوع از آموزش شامل آموزش دستور زبان، آواها، و نظام‌های آوا-نشانه^{۲۶} است. آموزش زبان خارجی از طریق ارتباط طبیعی بر جنبه‌های زمینه‌ای و معنایی زبان خارجی تأکید می‌کند. اما ژاوورسکی، اسپارکس، و گنشوف (۱۹۹۲) با روش کل زبان برای آموزش زبان خارجی به دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری مخالفند، چون این روش قواعد نحوی یا آوایی را به شکل صریح آموزش نمی‌دهد. بسیاری از کلاس‌های آموزش زبان خارجی/دوم از روش کل زبان در کنار توجه صریح به صورت‌های زبانی استفاده می‌کنند. تکنیک آموزشی اورتون-گیلینگام در ابتدا برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به کار می‌رفت و شامل رمزگشایی از زبان بود. دانش‌آموزانی که در یادگیری قواعد نحوی و واجی زبان دچار مشکل هستند از این روش سود می‌برند. این روش، ساختاریافته و چندحسی است و در آن دانش‌آموزان آواها/نشانه‌ها را همزمان می‌بینند، می‌شنوند، و می‌نویسند و قوانین ساختارهای دستوری را صریحاً می‌آموزند (گنشوف، اسپارکس، و ژاوورسکی، ۱۹۹۸).

داشته و به دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه کمک بسیار کرده است.

نکته دیگری که برای کمک به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه باید مدنظر قرار داد، تغییر در نظام ارزیابی، نمره‌دهی، و آزمون‌سازی است. لازم است که دانش‌آموزان را بر اساس کلیات آنچه آموخته‌اند - و نه مهارت پاسخگویی به سوالات چندگزینه‌ای - سنجید. به عنوان مثال، معلم می‌تواند به دانش‌آموز امکان شرکت مجدد در آزمون را بدهد؛ آزمون را به بخش‌های کوچک تقسیم کند؛ زمان آزمون را با توجه به توانایی فردی هر دانش‌آموز تعیین کند؛ در حین برگزاری امتحان زمان‌های استراحت منظور کند؛ نمره‌املا را از نمره محتوا جدا نماید؛ آزمون‌های زمان‌دار طرح نکند؛ مکانی آرام برای امتحان پیش‌بینی نماید؛ در صورت نیاز برای آزمون به دانش‌آموز یک منشی اختصاص دهد؛ و پاسخ‌های شفاهی را بپذیرد. همچنین، هنگام گزارش نمره، معلم باید شرایط دریافت نمره نهایی توسط دانش‌آموز را به وضوح برایش شرح دهد (ایوارس و ناتک، ۲۰۰۶: ۱۲۸-۱۲۶).

نتیجه‌گیری

پژوهشگران در تلاش هستند تا روش‌های آموزشی مناسب را برای حمایت کامل از دانش‌آموزان با نیازهای ویژه شناسایی کنند. البته در بیشتر موارد سوالات اساسی مرتبط با مسائل آموزشی این افراد کاملاً درک نشده است. اما می‌دانیم که دانش‌آموزان با نیازهای ویژه گروهی جدا از ما نیستند. هر دانش‌آموزی توانایی‌ها و نیازهای مختلفی دارد و لازم است طیفی از رویه‌های آموزشی^{۲۷} را برای پاسخگویی به نیازها و تطابق با سطح هر دانش‌آموز فراهم کرد. اگر واقعاً بر این باور باشیم که تمام دانش‌آموزان می‌توانند بیاموزند، برای آنان آموزش هدفمند و متناسب با سطحشان را فراهم خواهیم کرد و از آنان انتظار پیشرفت خواهیم داشت. زبان موهبتی خاص بشر است، و کودکان با نیازهای ویژه می‌توانند از آموزش

بسیاری از معلمان دریافته‌اند که با استفاده از فناوری می‌توانند در مورد مسائلی مانند روش یادگیری دانش‌آموزان و یا شناسایی نیازهای آنها برای کسب موفقیت بیشتر در یادگیری زبان تصمیم‌های بهتری بگیرند. خبرگان این رشته معتقدند چنانچه یادگیری بخواهد به شکل مستقل و خود به خود صورت گیرد، باید دانش‌آموزان برای آن چه قرار است آموزش ببینند و یا حتی چگونگی روش یادگیری خود حق انتخاب داشته باشند، که استفاده از تکنولوژی این امکان را برای آنها فراهم می‌آورد. پژوهش‌ها نشان داده که ایجاد امکان تعامل برای دانش‌آموزان، روند یادگیری را تسهیل می‌کند (همانجا). چیل و جیمیسُن (۲۰۰۸) به نمونه‌هایی از این تعامل مانند تعامل بین دانش‌آموز و رایانه یا بین دانش‌آموز و فرد دیگر اشاره کرده‌اند. در واقع از این تکنولوژی می‌توان به عنوان یک برنامه مکمل در کنار برنامه عادی کلاس استفاده نمود. از نمونه برنامه‌های این فناوری می‌توان به نرم‌افزارهایی در قالب فرهنگ لغت‌ها، ابزارهای ارتباطی مانند رایانامه و همچنین وبلاگ‌ها اشاره کرد. همچنین، هسل‌برینگ، کاندیس و گلاسر (۲۰۰۰) در مقاله‌ای با عنوان «کاربرد رایانه برای کمک به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه» عنوان کرده‌اند که میلیون‌ها دانش‌آموز در سراسر آمریکا به علل گوناگون قادر به استفاده از برنامه‌های آموزشی سنتی نیستند. لذا برای این گروه از دانش‌آموزان، استفاده از تکنولوژی مبتنی بر رایانه می‌تواند نقش بسیار مهمی را ایفا کند. استفاده از این فناوری نه تنها طیف وسیعی از فعالیت‌های آموزشی را جهت رفع نیازهای آنها فراهم می‌آورد، بلکه حتی می‌تواند به آن دسته از دانش‌آموزانی که دارای اختلالات جدی هستند کمک کرده و آنها را به افرادی فعال و پویا در فضای کلاس تبدیل کند. طبق این پژوهش، استفاده از این فناوری به دو میلیون دانش‌آموزی که دارای اختلالات جدی بوده‌اند کمک بسیار کرده است. به عبارت دیگر، این تکنولوژی قابلیت تحقق تساوی بین دانش‌آموزان را

آموزشی ضمن خدمت، فنون و راهبردهای آموزش زبان انگلیسی به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به شکل کاربردی به این معلمان آموزش داده شود. در جدول زیر خلاصه‌ای از فنون مناسب برای آموزش به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و نکاتی که باید در تهیه مطالب درسی و طراحی روش‌های ارزشیابی مورد توجه قرار گیرند به تفکیک نوع نیازها آمده است:

زبان خارجی بهره ببرند (همان: ۱۳۲). در ایران نیز دوره‌های آموزش زبان انگلیسی به دانش‌آموزان کم-توان ذهنی خالی از اشکال نیست. پیشنهاد این است که اقداماتی برای تغییر و اصلاحات، متناسب‌سازی، بومی‌سازی، و حمایت‌های آموزشی صورت گیرد. همچنین، از آنجایی که در اکثر مدارس ویژه کشور، آموزش زبان انگلیسی توسط معلمان غیرمتخصص صورت می‌گیرد، توصیه می‌گردد با برگزاری دوره‌های تربیت مدرس و دانش‌افزایی در قالب دوره‌های

جدول ۱. فنون آموزشی و راهبردهای تهیه و تدوین مطالب آموزشی برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه

نوع آسیب	فنون مورد استفاده در کلاس	راهبردهای تهیه و تدوین مطالب آموزشی
آسیب شنوایی	<p>- روش‌های جلب توجه مانند به آرامی به شانه دانش‌آموز زدن، روشن و خاموش کردن چراغ، و ضربه زدن به میز یا کف کلاس؛</p> <p>- روش‌های حفظ توجه مانند ارتباط چشمی، سوال کردن، حالت‌های مختلف چهره، و سرنخ‌هایی برای بازخورد؛</p> <p>- نوبت‌گیری مانند متوقف کردن زبان اشاره و ارتباط چشمی به صورت فردی یا گروهی؛</p> <p>- الگوهای طرح پرسش مانند حرکت ابرو، کج کردن سر، و خم شدن؛</p> <p>- قرار دادن دانش‌آموزان در موقعیت‌هایی که به زندگی واقعی، احساسات و تجربیات شخصی‌شان نزدیک‌تر است؛</p> <p>- آموزش واژه به شکل موضوعی و با ایجاد پیوندی بین واژه‌های جدید با آنچه از قبل آموخته‌اند؛</p> <p>- توجه بیشتر به فعالیت‌های خواندن و نوشتن (موراوکووا، ۲۰۱۱)؛</p> <p>- استفاده از رویکرد دیداری (یغمایی، ۲۰۱۷)؛</p> <p>- جلب توجه دانش‌آموز از طریق لمس شانه او یا دست تکان دادن و ایستادن وسط کلاس پیش از شروع درس؛</p> <p>- استفاده از حالت‌های چهره، ایما و اشاره، و زبان بدن؛</p> <p>- به کار بردن زبان نوشتار توسط دانش‌آموز برای طرح سوال (رامیرز مورنو و همکاران، ۲۰۰۹)؛</p> <p>- آموزش واژه‌هایی که تنها یک معنا دارند و در بافت متن و نه به صورت مجزا آموزش داده می‌شوند؛</p> <p>- به یادسپاری معنا در جمله‌های مختلف (پورتفولیوی زبان اروپایی برای ناشنوایان و کم‌شنوایان، ۲۰۰۹)</p>	<p>- استفاده از راهبردهایی مانند به‌کارگیری مواد آموزشی دیداری مانند تصاویر، توالی منطقی درس‌ها و تمرینات با در نظر گرفتن درجه دشواری، ارائه درس‌ها به شکل موضوع-محور، ارائه دستور زبان ساده و قابل درک، ارائه کتاب کار در کنار کتاب درسی؛ دعوت از سخنرانان ناشنوا و نصب الفبای زبان اشاره روی تخته (موراوکووا، ۲۰۱۱)؛</p> <p>- استفاده از یک الگوی چهاربخشی شامل مشاهده فرایند، مشاهده تولید زبانی دانش‌آموز، ارزشیابی کلاسی، و ارزشیابی خارج از متن در حوزه ارزشیابی (مایا و همکاران، ۲۰۰۳)</p>
آسیب بینایی	<p>- آموزش توانایی پایه استفاده از متن چاپی و خط بریل انگلیسی؛</p> <p>- تبدیل اصطلاحات خواندن و نوشتن به خواندن و نوشتن خط بریل؛</p> <p>- استفاده از فناوری آموزشی و ابزارهای بینایی؛</p> <p>- تنظیم محیط آموزشی از نظر شدت نور متناسب با توانایی‌های دیداری دانش‌آموزان آسیب‌دیده بینایی (چونگ، ۲۰۱۱).</p>	
آنیمسم	<p>- مداخله به کمک همکلاسان و ارائه کمک، دستورالعمل، و بازخورد برای ایجاد علاقه (پوترا و همکاران، ۲۰۱۶)؛</p> <p>- آموزش ساختاریافته و تأکید بر شفافیت و نظم (یحیی و همکاران،</p>	

	<p>۲۰۱۳؛ آریک و همکاران، ۲۰۰۴)؛ -راهبردهایی از جمله آموزش از طریق مداخله مستقیم معلم، حمایت موقت، تکرار فعالیت‌ها، و ارائه اطلاعات در دسته‌های کوچک (شوئمان و وبر، ۲۰۰۲)؛ -استفاده از سرنخ‌های دیداری (کوییل، ۱۹۹۵)؛ -آموزش مستقیم و آموزش آزمایشی ناپیوسته (ایوانون و همکاران، ۲۰۰۳)؛</p>	
	<p>- رویکرد ارتباطی - رویکرد واژه‌محور - پاسخ فیزیکی کامل - بازخورد احساسی - درک کلی - حمایت موقت - الگودهی - تداوم در مواجهه با زبان - تمرین‌های ارتباطی مکرر - روال‌های زبانی-اجتماعی - شخصی‌سازی (پایفرز و تیمیس، ۲۰۰۷)</p>	<p>ناتوانی هوشی</p>
	<p>روش آگاهی واجی (مانند روش اورتون- گیلینگام)؛ روش چندحسی (تکرار، ساختاریافته، توالی، فراشناخت، و تجزیه و ترکیب)؛ انطباق کلاس‌های زبان بر اساس اصول آموزش مناسب برای این دانش‌آموزان؛ ساده کردن برنامه درسی؛ کاهش سرعت آموزش؛ کاهش تعداد واژه‌ها؛ و استفاده از تمرین‌های دیداری/المسی/حرکتی (چندحسی) (هارتاس، ۱۳۹۱ به نقل از شوارتز، ۱۹۹۷)</p>	<p>ناتوانی ویژه یادگیری</p>
<p>کسب اطلاع درباره تجربه‌ها و علایق دانش‌آموزان و استفاده از آن دانش برای کمک به یادگیری زبان انگلیسی به منظور لحاظ کردن دیدگاه آنان در انتخاب محتوای درسی؛ اطمینان حاصل کردن از اینکه کودک قادر به درک محتوا و ارجاع‌های فرهنگی هست و می‌تواند با آنها ارتباط برقرار کند (همان)</p>	<p>-مشاوره بیشتر میان معلم زبان خارجی و گفتار-زبان‌درمانگر؛ -انتقال تکنیک‌ها و راهبردهای مورد استفاده در جلسه‌های گفتاردرمانی به آموزش زبان خارجی (ایوارس و ناتک، ۲۰۰۶)؛ -ارائه فرصت بیشتر به دانش‌آموزان در کلاس؛ -تعدیل محتوای آموزشی برای بهره‌مندی از آموزش‌های تخصصی زبان-محور در خواندن و نوشتن؛ -به کار بردن راهبردهای حمایت زبانی مانند مرور همه مطالب پیش از شروع خواندن از طریق صحبت کردن در مورد انگاره‌های کلیدی متن و ایجاد ارتباط بین علایق و دانش کنونی دانش‌آموزان با مفاهیم موجود در متن؛ -استفاده از پیشوندها و پسوندها برای نشان‌دادن تغییرات معنایی و بالا بردن دانش واژگانی دانش‌آموزان؛ -بالا بردن مهارت دانش‌آموزان در ترکیب صداها و همچنین معرفی واژه‌ها با تأکید بر ریشه واژه‌ها و پیشوندها و پسوندها؛ -کشف معنای واژه‌ها با توجه به بافت و ارائه راهنمای تصویری یا یادآوری انگاره اصلی به دانش‌آموزان؛ -قرار دادن واژه‌های جدید روی کارت‌ها و مرور روزانه آنها؛ -اتخاذ رویکردی تلفیقی به آموزش زبان در کلاس درس از طریق استفاده از واحدهای موضوعی (هارتاس، ۱۳۹۱).</p>	<p>مشکلات ارتباطی- زبانی</p>

	<p>به کار گرفتن برنامه‌های مداخله رفتاری و تقویتی دانش‌آموزان در کلاس زبان خارجی (ایوارس و ناتک، ۲۰۰۶).</p>	<p>اختلالات رفتاری- هیجانی</p>
	<p>- ارائه حمایت برای دسترسی به تجهیزات لازم؛ - ایجاد تغییراتی هم‌راستا با نیازهای خاص دانش‌آموزان (همان).</p>	<p>معلولیت جسمی- حرکتی</p>
	<p>- تأکید بر آموزش مهارت‌های پایه به جای زبان خارجی؛ - تقویت ارتباط کلی و توانایی‌های سازشی (همان)</p>	<p>چندمعلولیتی</p>
<p>- تغییر در نظام ارزیابی، نمره دهی، و آزمون سازی؛ - سنجش دانش‌آموزان بر اساس کلیات آنچه آموخته‌اند - و نه مهارت پاسخگویی به سوالات چندگزینه‌ای؛ - امکان شرکت مجدد در آزمون؛ - تقسیم آزمون به بخش‌های کوچک؛ - تعیین زمان آزمون با توجه به توانایی فردی هر دانش‌آموز؛ - لحاظ کردن زمان‌های استراحت حین برگزاری امتحان؛ - جدا کردن نمره املا از نمره محتوا؛ - طرح نکردن آزمون‌های زمان‌دار؛ - اختصاص مکانی آرام برای امتحان؛ - اختصاص منشی به دانش‌آموزان در صورت نیاز؛ - پذیرفتن پاسخ‌های شفاهی؛ - شرح دادن شرایط دریافت نمره نهایی به دانش‌آموزان (ایوارس و ناتک، ۲۰۰۶).</p>	<p>- توجه به سبک‌های یادگیری و هوش‌های چندگانه؛ - تغییر محیط کلاس و روشهای آموزشی برای آموزش هدفمند؛ - استفاده از افتراق، آموزش فراگیر، و آموزش صریح و کل زبان؛ - استفاده از فناوری برای درک روش یادگیری دانش‌آموزان و شناسایی نیازهای آنان (ایوارس و ناتک، ۲۰۰۶)؛ - تعامل میان دانش‌آموز و رایانه یا میان دانش‌آموز و فردی دیگر؛ - استفاده از تکنولوژی به عنوان یک برنامه مکمل در کنار برنامه عادی کلاس؛ - استفاده از نرم‌افزارهایی در قالب فرهنگ لغت‌ها، ابزارهای ارتباطی مانند رایانامه و همچنین وبلاگ‌ها (چپل و جیمینسن، ۲۰۰۸)</p>	<p>تمام گروه‌ها</p>

منابع

پی‌نوشت‌ها

محمد اسماعیل، ا. و یوسفی، ف. (۱۳۷۸). *ارزشیابی کتاب ریاضی پایه چهارم دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی*. تهران: پژوهشکده کودکان استثنایی.

هارتاس، د. (۱۳۹۱). *مشکلات زبانی و ارتباطی: راهنمایی برای معلمان*، ترجمه احمد رضانی و آتوسا رستم‌بیک تفرشی. تهران: مدرسه.

Arick, J., Loos, L., Falco, R., & Krug, D. (2004). *The Star Program: Strategies for teaching based on autism research*. Austin, TX: Pro-Ed.

Arries, J. (1999). Learning disabilities and foreign languages: A curriculum approach to the design of inclusive courses. *Modern Language Journal*, 83(4), 98-110.

Chapelle, C. A., & Jamieson, J. (2008). *Tips for teaching with CALL: Practical approaches to computer-assisted language learning*. New York: Pearson Educational ESL.

Charrow, V. R., & Wilbur, R. B. (1975). The deaf child as a linguistic minority. *Theory into Practice*, 14(5), 353-359.

Chung, H. S. (2011). *Teaching English as a foreign language to students with special needs in Korea*. Unpublished master's thesis – California State University, Chico.

Dennis, M., Lazenby, A. L., & Lockyer, L. (2001). Inferential language in high-function children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(1), 47-54.

1. morphemes
2. foreign language
3. action verbs
4. expressive vocabulary
5. receptive vocabulary
6. feedback cues
7. cued speech
8. discrete trial teaching format
9. immersion
10. lexical approach
11. collocations
12. Total Physical Response (TPR)
13. total communication
14. listening for the gist
15. scaffolding
16. zone of proximal development
17. social routines
18. Phonological Deficit Hypothesis
19. Orton-Gillingham
20. behavior intervention plans
21. auditory learners
22. visual-spatial intelligence
23. analyzing language usage
24. intrapersonal intelligence
25. explicit instruction and whole language
26. sound-symbol rule systems
27. instructional practices

- Dinklage, K. (1971). Inability to learn a foreign language. In G. Blaine & C. McArthur (Eds.), *Emotional problems of the student* (pp. 185-206). New York: Appleton-Century Crafts.
- European Language Portfolio for Deaf and Hard of Hearing People. (2009). *Analysis of needs, constraints, practices and challenges to the deaf and hearing-impaired learners of languages: Preliminary research*. Retrieved from <http://www.deafport.eu/up/Research/1.%20Deaf%20Port%20Preliminary%20Research.pdf>
- Evans, S. & Knotek, S. E. (2006). Foreign language and special education. In A. Hening Boyton (Ed.), *2005-2015: Realizing Our Vision of Languages for All* (pp. 117-133). Upper Saddle River, NJ: Pearson Hall.
- Ganschow, L., & Schneider, E. (2006). Assisting students with foreign language learning difficulties in school. From *Perspectives on Language and Literacy, Special Edition 2006*. Baltimore, MD: International Dyslexia Association.
- Ganschow, L., & Sparks, R. (2005a). Inclusion in the French classroom. In J-P. Valette, & R. M. Valette (Eds.), *Discovering French Nouveau!* (pp. T52-T55). Evanston, IL: McDougall Littell.
- Ganschow, L., & Sparks, R. (2005b). Inclusion in the Spanish classroom. In E. Gahala et al. (Eds.), *En Español* (pp. T50-T53). Evanston, IL: McDougall Littell.
- Ganschow, L., Sparks, R. L., & Javorsky, J. (1998). Foreign language learning difficulties: An historical perspective. *Journal of Learning Disabilities, 3*(7), 248-58.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Hasselbring, S. T., Candyce, H., & Glaser, W. (2000). Use of computer technology to help students with special needs. *Future of Children, 10*(2), 102-22.
- Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H., & Kincaid, D. (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18*(3), 150-165.
- Javorsky, J., Sparks, R. L., & Ganschow, L. (1992). Perceptions of college students with and without specific learning disabilities about foreign language courses. *Learning Disabilities Research & Practice, 7*, 31-44.
- Morávková, V. (2011). Deaf students and their motivation to learn English (Unpublished bachelor's thesis). Masaryk University Brno, the Czech Republic.
- Mayer, C., Akamatsu, C. T., & Stewart, D. A. (2003). The case for situated assessment and evaluation with students who are deaf. *Deafness and Education International, 5*(2), 75-92.
- Ramirez Moreno, J. A., Tapasco Castañeda, J. E., & Zuluaga Candamil, A. (2009). *Characteristics of the methodology employed with hearing impaired learners in the EFL classroom*. Technological University of Pereira, Colombia.
- O'Connor, I. M., & Klein, P. D. (2004). Exploration of strategies for facilitating the reading comprehension of high-functioning students with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34*(2), 115-127.
- Pimsleur, P. (1968). Language aptitude testing. In A. Davies (Ed.), *Language testing symposium: A linguistic approach* (pp. 98-106). London: Oxford University Press.
- Pimsleur, P., Sundland, D., & McIntyre, R. (1964). Underachievement in foreign language learning. *International Review of Applied Linguistics, 2*, 113-150.
- Putera, A. A., Latief, M. A., Saukah, A., & Rachmajanti, S. (2016). Comprehending the learning process of peer-feedback activities of EFL learners with autism in different settings in Indonesia. *Studies in English Language Teaching, 4*(4), 623-633.
- Pyfers, L. (2009). EFL made to measure, for adult learners with intellectual disabilities. *Pixel International Conferences, ICT for Language Learning*, The Netherlands, retrieved from http://conference.pixel-online.net/ICT4LL2009/common/download/Proceedings_pdf/Liesbeth_Pyfers_EFL.pdf.
- Pyfers, L., & Timmis, I. (2007). English without Frontiers: Teaching English as a foreign language to adult learners with intellectual disabilities or learning difficulties (methods, activities, materials). The Netherlands: Pragma.
- Quill, K. A. (1995). Instructional considerations for young children with autism: The rationale for visually cued instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 27*(6), 697-714.
- Scheuermann, B., & Webber, J. (2002). *Autism: Teaching does make a difference*. Belmont, CA: Wadsworth Publication.
- Schneider, E. (1999). Multisensory structured metacognitive instruction: An approach to teaching a foreign language to at-risk students. Frankfurt, Germany: Peter Lang Verlag.
- Schneider, E., & Crombie, M. (2003). *Dyslexia and foreign language learning*. London: David Fulton Publishers.
- Sparks, R. L. (2009). If you don't know where you're going, you'll wind up somewhere else: The case of foreign language learning disability. *Foreign Language Annals, 42*, 7-26.

- Sparks, R., Artzer, M., Patton, J., Ganschow, L., Miller, K., Hordubay, D., & Walsh, G. (1998). Benefits of multisensory language instruction for at-risk learners: A comparison study of high school Spanish students. *Annals of Dyslexia*, 48, 239-270.
- Stem. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Stevens A., & Marsh, D. (2005). Foreign language teaching within special needs education: learning from Europe-wide experience. *Support for Learning*, 20(3), 109-114.
- Wight, M. C. S. (2015). Students with learning disabilities in the foreign language learning environment and the practice of exemption. *Foreign Language Annals*, 48(1), 39-55. DOI: 10.1111/flan.12122.
- Yaghmaee, S. (2017). *Examining English language learning for the hearing-impaired students in Iran*. Unpublished master's thesis – University of Tehran, Iran.
- Yahya, S., Yunus, M. M., & Toran, H. (2013). Facilitating ESL students with autism learn sight vocabulary: Teachers' practices and voices. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research*, 11(1), 90-98.

