

نقش همکاری مشترک، دیدگاه خانواده و شبکه‌های حمایتی برای دانش‌آموزان با آسیب بینایی

□ محمد عاشوری*، دانشیار گروه روان‌شناسی و آموزش افراد با نیازهای ویژه، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۷/۲۲ • تاریخ انتشار: آذر و دی ۱۴۰۱ • نوع مقاله: مروری • صفحات ۷۸ - ۷۱

چکیده

زمینه و هدف: همکاری و مشارکت برای پیشرفت و موفقیت دانش‌آموزان با آسیب بینایی با ابعاد مختلفی است و اهمیت خاصی دارد. همکاری مشترک نوعی توافق و فرایند کار با همدیگر برای دستیابی به یک هدف متقابل است. هر یادگیرنده‌ای به شدت تحت تأثیر همان بافت اجتماعی قرار می‌گیرد که در آن زندگی می‌کند. این مطالعه با هدف بررسی همکاری مشترک برای حمایت از خانواده‌های دانش‌آموزان با آسیب بینایی، اصول ایجاد و تسهیل همکاری مشترک، چارچوب نظریه زیست بوم‌شناختی، نقش خانواده در سیستم‌های مختلف، حلقه‌های شبکه حمایت از یادگیرندگان، دیدگاه خانواده، و مؤلفه‌های مراقبت و حمایت از یادگیرندگان با آسیب بینایی انجام شد. روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع مروری بود. برای جمع‌آوری اطلاعات از مقاله‌ها و کتاب‌های موجود در پایگاه‌های علمی معتبر در سال ۲۰۰۴ تا ۲۰۲۲ استفاده شد.

نتیجه‌گیری: اصول همکاری مشترک شامل مشارکت، همکاری، ترغیب، تنوع، برنامه‌ریزی و ارتباط می‌شود. براساس رویکرد مشارکتی، زمانی که معلمان با والدین و سایر افراد محله همکاری کنند، نیازهای دانش‌آموزان با آسیب بینایی زودتر برآورده می‌شود و از ظرفیت شبکه‌های حمایتی بهره می‌برند. به همین دلیل، هر یک از حلقه‌های شبکه حمایت از این یادگیرندگان اهمیت ویژه‌ای دارد. مؤلفه‌های مراقبت و حمایت از یادگیرندگان با آسیب بینایی براساس مدل شبکه‌ای تارنکبوت شامل نقش والدین و خانواده، نقش معلم، قوانین و سیاست‌ها، ارزیابی و حمایت، سیستم‌های حمایتی همسالان و محلی، فعالیت‌های یادگیری، امکانات و منابع، ورزش، اوقات فراغت و تفریح، آموزش شغلی و انتقال، و زمان و فضا می‌شود. ترکیبی از این عوامل نشان‌دهنده درجه‌ای است که هر دانش‌آموز با آسیب بینایی می‌تواند زندگی موفقیت‌آمیزی داشته باشد.

واژه‌های کلیدی: آسیب بینایی، دانش‌آموزان، دیدگاه خانواده، شبکه‌های حمایتی، همکاری مشترک

مقدمه

زیست بوم‌شناختی؛ نقش خانواده در سیستم‌های مختلف؛ حلقه‌های شبکه حمایت از یادگیرندگان با آسیب بینایی؛ دیدگاه خانواده درباره آسیب بینایی؛ و مؤلفه‌های مراقبت و حمایت از یادگیرندگان با آسیب بینایی پرداخته شد. به این منظور از پایگاه‌های علمی مختلف از جمله الزویر، اشپرنگر و گوگل اسکولار استفاده شد. برای این کار، کلیدواژه‌های همکاری مشترک، اصول همکاری، تسهیل همکاری، زیست بوم‌شناختی، حلقه‌های شبکه حمایت، دیدگاه خانواده، و مراقبت و حمایت، و یادگیرندگان با آسیب بینایی بین سال‌های ۲۰۰۴ تا ۲۰۲۲ مورد جستجو قرار گرفت و اطلاعات ضروری جمع‌آوری شد.

رویکرد همکاری مشترک برای حمایت از خانواده‌های افراد با آسیب بینایی

درک این مسئله که افراد با آسیب بینایی چه احساسی درباره خود، محیط اطراف و همکاری با دیگران دارند از اهمیت قابل توجهی برخوردار است (۷). همکاری مشترک نوعی توافق و فرایند کار با همدیگر برای دستیابی به یک هدف متقابل است و هنگامی که فردی در عملکرد خود با چالش‌های خاصی مواجه شود، ضرورت پیدا می‌کند. به این ترتیب، ممکن است راه‌حل‌های متعددی قابل دسترس باشد. به‌عنوان مثال، خانواده‌های دانش‌آموزان با آسیب بینایی از طریق همکاری می‌توانند به خدمات ضروری، فرصت‌های توسعه و حمایت برای رفع موانع شناسایی شده دست یابند (۶). در جدول (۱) برخی از اصولی که معلمان برای ایجاد و تسهیل همکاری مشترک میان مدرسه، خانواده و محله استفاده می‌کنند، توضیح داده شده است. این اصول به گروه‌های هدف در محله کمک می‌کنند تا براساس یک همکاری مشترک میان مدرسه، خانواده و محله با هم کار کنند (۱).

وقتی افراد مهم در زندگی مانند والدین، معلمان، اعضای خانواده و حتی محله برای حمایت از کودکان و نوجوانان با آسیب بینایی همکاری کنند، یادگیری و عملکرد آنها بهتر می‌شود (۱). همکاری و مشارکت برای پیشرفت و موفقیت افراد با آسیب بینایی با ابعاد مختلفی است و اهمیت ویژه‌ای دارد. هدف این است که بینشی در رابطه با حمایت موفقیت‌آمیز به‌منظور همکاری متقابل بین معلمان و خانواده‌های یادگیرندگان با آسیب بینایی ایجاد شود (۲). براساس رویکرد مشارکتی، زمانی که معلمان و مدارس به‌طور فعال با والدین، سایر اعضای خانواده و محله همکاری کنند و آنها را به مشارکت ترغیب نمایند، راحت‌تر می‌توانند نیازهای مرتبط با وضعیت تحصیلی، سلامت و رفاه دانش‌آموزان با آسیب بینایی را برآورده کنند و از ظرفیت شبکه‌های حمایتی بهره‌مند شوند (۳).

تأثیر نظریه زیست بوم‌شناختی^۱ را که برونفن برنر^۲ (۱۹۱۷-۲۰۰۵) توسعه داده است بیان می‌کند رشد و تحول تابعی مشترک از فرد و تمام سطوح محیط است (۴). از نظر برونفن برنر، هر فردی درون سیستمی پیچیده رشد می‌یابد که سطوح مختلف پیرامونی یا ساختار محیط از جمله میکروسستم^۳، مزوسستم^۴، اگزوسستم^۵، ماکروسستم^۶ و سیستم زمانی^۷ بر او تأثیر می‌گذارند (۵). همه سیستم‌ها در تمام سطوح محیط به هم پیوسته و در هم تنیده هستند و هیچ سیستمی به‌صورت مجزا وجود ندارد (۶). روش پژوهش حاضر، توصیفی و از نوع مروری بود. بر همین اساس، به بررسی پیشینه‌های نظری و پژوهشی درباره رویکرد همکاری مشترک برای حمایت از خانواده‌های افراد با آسیب بینایی؛ اصول ایجاد و تسهیل همکاری مشترک میان مدرسه، خانواده و محله؛ چارچوب نظریه زیست بوم‌شناختی برای درک افراد با آسیب بینایی؛ فرد با آسیب بینایی از دیدگاه

جدول (۱) اصول ایجاد و تسهیل همکاری مشترک میان مدرسه، خانواده و محله

اصول	توصیف
مشارکتی	مشارکت شامل برقراری ارتباط و درگیر کردن افراد در فرایند برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری در هنگام حمایت از خانواده‌های یادگیرندگان با آسیب بینایی می‌شود. مشارکت فعال یک اصل کلیدی برای تسهیل موفقیت‌آمیز همکاری مشترک است. مشارکت گروه‌های مختلف افراد (مانند معلمان، مدیران، نمایندگان محله، خانواده‌ها، والدین و سایر اعضای جامعه) به آنها این فرصت را می‌دهد تا ایده‌های خود را به اشتراک بگذارند و آنها را یکپارچه و عملیاتی کنند تا از خانواده‌های دانش‌آموزان با آسیب بینایی به نحو مطلوبی حمایت شود و همکاری پایداری میان مدرسه، خانواده و محله شکل گیرد.

1. Bio-ecological theory
2. Bronfenbrenner
3. Microsystem
4. Mesosystem

5. Exosystem
6. Macrosystem
7. Chronosystem

اصول	توصیف
همکاری	همکاری مستلزم فرایندی مشارکتی است که از طریق آن گروهی از افراد برای رسیدن به یک هدف مشترک تلاش می‌کنند. همکاری مشارکتی شامل افرادی با پیشینه‌های مختلف می‌شود که با یکدیگر برای رسیدن به یک هدف کار می‌کنند. آنها اعتقاد دارند که تلاش‌های مشترک مؤثرتر از تلاش‌های فردی برای حل مشکلات است. در چنین همکاری‌های مشارکتی، همه کسانی که شرکت می‌کنند با ارزش یکسان و در عین حال با تخصص متفاوتی هستند.
ترغیب	ترغیب و دلگرمی باعث می‌شود اعضا برای آگاهی بیشتر از نقاط قوت یکدیگر تلاش کنند و اقدامات حمایتی مشترکی برای تسهیل تغییرات مثبت فراهم نمایند. به این ترتیب، افراد مختلف (اعضای گروه همکاری مشترک میان مدرسه، خانواده و محله) به بخش جدایی‌ناپذیری برای کشف راه‌حل تبدیل می‌شوند و به‌طور مشترک تلاش می‌کنند تا چالش‌های پیش روی خانواده‌های دانش‌آموزان با آسیب بینایی را کاهش دهند.
توجه	اعضای گروه همکاری مشترک میان مدرسه، خانواده و محله بر کمک به اعضای گروه هدف (خانواده‌های دانش‌آموزان با آسیب بینایی) از همه سنین، نژادها و قومیت‌ها، و جهت‌گیری مذهبی یا سیاسی تمرکز دارند. به این ترتیب، چنین همکاری‌هایی باید تنوع را دربرگیرند و در راستای هر گونه تنوع یا تفاوت بالقوه همکاری کنند.
برنامه‌ریزی	برنامه‌ریزی مستلزم تعیین اولویت‌ها و فعال بودن (اقدامی برای جلوگیری از تبدیل شدن یک موقعیت به یک بحران) به جای واکنشی عمل کردن (اقدام فقط بعد از ایجاد یک بحران) است. اهمیت یک برنامه عملیاتی در حرکت از دیدگاه، مأموریت و اهداف متقابل به سوی راهبردهای خاص است. برای دستیابی به هر هدف تعیین شده، برنامه‌ریزی یک اصل کلیدی برای تسهیل و ایجاد همکاری مشترک میان مدرسه، خانواده و محله محسوب می‌شود.
ارتباط	مشارکت میان اعضای گروه مدرسه، خانواده و محله مبتنی بر رابطه است. این بدان معناست که همه تعامل‌هایی که بین افراد انجام می‌شود منجر به تبادل ایده‌ها، خرد، خدمات یا اهداف می‌شود. همه این موارد برای برقراری ارتباط و ایجاد مشارکت میان اعضای گروه همکاری میان مدرسه، خانواده و محله ضروری هستند.

چارچوب نظریه زیست بوم‌شناختی برای درک افراد با آسیب بینایی

توانایی درک افراد با آسیب بینایی از رویدادهای مختلف متفاوت است (۸). همان‌طور که در شکل (۱) نشان داده شده است ماهیت به‌هم پیوسته نظریه زیست بوم‌شناختی را می‌توان به تار عنکبوت تشبیه کرد. عناصر این تار را نمی‌توان بدون ایجاد لرزش کل تار لمس کرد و همه چیز به‌هم متصل و به یکدیگر وابسته‌اند. برای توضیح دقیق‌تر می‌توان گفت برای درک یک درخت، باید هم جنگلی که درخت بخشی از آن است و هم سلول‌ها و بافت‌هایی که بخشی از درخت هستند مطالعه شوند (۹).

سطح میکروسیستم یا ریزسیستم، نزدیک‌ترین محیط هر فردی را تشکیل می‌دهد و روابط دو جهتی هستند. برای مثال، رفتار والدین و کودک بر همدیگر تأثیر می‌گذارد. در این سطح،

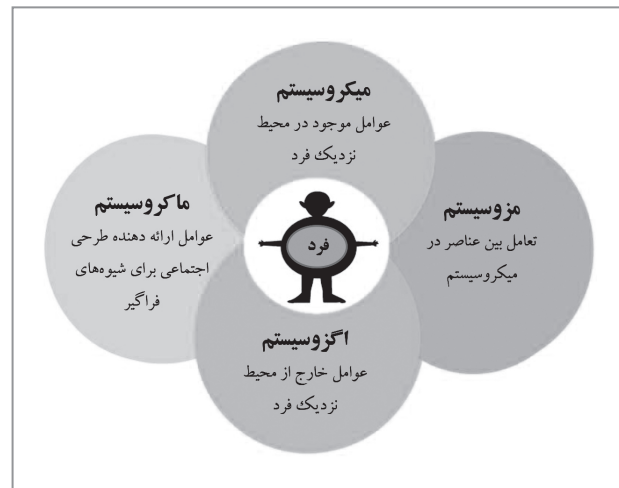
ویژگی‌های شخصی و خانوادگی بر نحوه سازگاری افراد با آسیب بینایی مؤثر است (۶). این عوامل تعیین‌کننده نیازهای یادگیری و تحول فراگیران هستند و نحوه ارائه برنامه درسی رسمی و غیررسمی به آنها را مشخص می‌کنند. در سطح محیطی، ویژگی‌های فیزیکی (یعنی محدودیت‌های زمانی، کمبود منابع، فضا و امکانات)، اجتماعی و فرهنگی (یعنی دوستان، خانواده، مدرسه، محله، مذهب، سیستم‌های اعتقادی و محل زندگی) بر محیط‌های نزدیک که فرد با آسیب بینایی در آن فعالیت می‌کند، تأثیر می‌گذارند. براساس این سطح، باید خانواده‌ها بدانند که برای توانمندسازی دانش‌آموزان با آسیب بینایی به‌منظور کمک موفقیت‌آمیز و قابل توجه به آنها فردیت، منحصر به‌فرد بودن، مراقبت و حمایت در یک زمینه چندسیستمی از اهمیت بسیار زیادی برخوردار است. در همین راستا، ضرورت دارد آموزش با کیفیت برای همه سطوح و ساختارها پیش‌بینی شود (۹).

سیستم خانواده در یادگیری و رشد آنها توجه ویژه‌ای شود، سرعت یادگیری و تحول آنها بیشتر خواهد شد. در سطح اگزوسیستم یا برون‌سیستم به موقعیت‌های اجتماعی مانند برنامه شغلی والدین یا شبکه‌های حمایتی دوستان که به‌طور غیرمستقیم بر رشد و تحول کودک یا نوجوان مؤثر هستند، توجه می‌شود. در سطح ماکروسیستم یا کلان‌سیستم که بیرونی‌ترین محیط هر فردی را تشکیل می‌دهد به ارزش‌ها، قوانین، رسوم و امکانات خاص مانند امتیازات یک فرد با آسیب بینایی و مستمري ماهانه توجه می‌شود. در واقع، اگزوسیستم و ماکروسیستم همان تأثیر محیط بیرونی، رویدادها و تجربیات زندگی است که امکان دارد به‌طور منفی یا مثبت بر روابط بین یادگیرندگان با آسیب بینایی و محیطی که در آن قرار دارند، تأثیر بگذارد (۹).

بُعد زمانی الگوی برون‌فن‌برنر که سیستم زمانی نامیده می‌شود به پویایی و تغییرپذیری دائمی محیط زندگی فرد اشاره دارد. بر این اساس، تغییر در زندگی می‌تواند از محیط بیرونی ناشی شود و به فرد تحمیل گردد یا درونی باشد و خود فرد انتخاب کند و تغییراتی در زندگی شخصی خویش به‌وجود آورد. نکات مهم در درک سطوح مختلف نظریه زیست بوم‌شناختی این است که همه افراد پذیرند فردیت و منحصر به فرد بودن یادگیرندگان با آسیب بینایی برای مشارکت موفقیت‌آمیز و قابل توجه آنها در توسعه ملی، اجتماعی و اقتصادی در یک زمینه چندسیستمی نقشی حیاتی در یادگیری و تحول‌شان دارد. عدم پذیرش منحصر به فرد بودن یادگیرندگان و شکست در برآوردن نیازهای آنها ممکن است باعث ایجاد یک مانع ثانویه شود یا به عبارت دیگر، تحریف عملکردهای روان‌شناختی سطح بالاتر به دلیل عوامل اجتماعی رخ دهد. نقش خانواده در کمک به توسعه مهارت‌های منحصر به فرد یادگیرندگان با آسیب بینایی حیاتی است. زیرا این افراد وابستگی بیشتری به خانواده خود دارند. این نیاز به نوبه خود بر اهمیت راهنمایی بزرگسالان یا همکاری با همسالان به‌عنوان کلید دستیابی به مهارت‌های لازم تأکید می‌کند (۱۴).

نقش خانواده در سیستم‌های مختلف

بحث درباره نقش خانواده در سیستم‌های مختلفی که کودک خود را در آن می‌بیند، متمرکز است (۱۵). هر یادگیرنده‌ای به‌شدت تحت تأثیر همان بافت اجتماعی قرار می‌گیرد که در آن زندگی یا فعالیت می‌کند. به این ترتیب، محیط‌های حمایتی برای یادگیرنده‌ای که مانعی مانند آسیب بینایی دارد



شکل ۱) فرد با آسیب بینایی از دیدگاه زیست بوم‌شناختی

سطح مزوسیستم یا میان‌سیستم به ارتباط میان ریزسیستم‌ها می‌پردازد. برای مثال، به‌منظور برتری دانش‌آموزان در مدرسه لازم است علاوه بر فعالیت‌های کلاسی دانش‌آموز به ارتباط بین مدرسه و خانه توجه شود. این امر درباره دانش‌آموزان با آسیب بینایی مهم‌تر است زیرا آنها برای انتقال موفق اجتماعی و آموزشی به‌شدت به هر دو سیستم وابسته هستند. در این سطح، باید مدرسه و خانواده با هم کار کنند و متعهد باقی بمانند تا راهبردهایی را ایجاد و اجرا نمایند که بتواند نیازهای منحصر به فرد یادگیرندگان با آسیب بینایی را برآورده کنند (۱۰). دانش‌آموزان با آسیب بینایی در صورت وجود ارتباطات محدود میان مدرسه، خانواده و محله ممکن است نتوانند از نظر تحصیلی به موفقیت برسند. این به نوبه خود تأثیری منفی بر ورود آنها به جامعه و دسترسی به فرصت‌های برابر خواهد داشت (۱۱). علاوه بر این، احتمال دارد چنین شکستی در ارتباط باعث شکل‌گیری این باور در خانواده‌ها شود که نظرها و مشارکت‌های آنها از طرف سایر کارکنان و معلمان مدرسه قابل پذیرش نیست و منجر به از هم پاشیدگی سطح مزوسیستم شود (۱۲). محیطی که یادگیرندگان با آسیب بینایی در آن فعالیت می‌کنند، از آنها می‌خواهد که خود را در زمینه‌های مختلف انطباق دهند و سازگار کنند تا بتوانند بقا و پیشرفت داشته باشند (۱۳). بنابراین، مراقبت و حمایت از این یادگیرندگان برای یادگیری و تحول بهینه آنها نقشی اساسی دارد. در این راستا، نظریه زیست بوم‌شناختی تحول انسان بیان می‌کند که تحول تابع مشترک فرد و تمام سطوح محیط او است (۴). در حقیقت، اگر به بافت و زمینه‌ای که دانش‌آموزان با آسیب بینایی در آن قرار دارند و رشد می‌کنند و همچنین به نقش

در واقع، عملکرد کودک با آسیب بینایی تحت تأثیر عملکرد حلقه‌های مراقبتی و حمایتی مانند معلم کلاس و همکلاسی‌ها، سایر معلمان و مکان‌های مذهبی و خیریه‌ها قرار می‌گیرد. توجه به این سطوح می‌تواند حلقه شبکه‌های حمایت از یادگیرندگان با آسیب بینایی و خانواده آنها را گسترش دهد و منجر به رشد و تحول مطلوب آنها شود (۹).

دیدگاه خانواده درباره آسیب بینایی

برای مراقبت و حمایت کامل از یک دانش‌آموز با آسیب بینایی هم شناختن سیستم‌های خانوادگی او و هم کشف ادراک، دانش و باورهای آنها درباره آسیب بینایی از اهمیت اساسی برخوردار است (۶). آسیب بینایی می‌تواند منجر به تجربه یک یادگیرنده در موقعیتی شود که در آن عملکرد فیزیکی و حرکتی بر یادگیری و تحول روزمره او تأثیرگذار است. اگرچه آسیب بینایی به‌عنوان یک ناتوانی ذاتی طبقه‌بندی می‌شود ولی اکوسیستم‌های متعددی به عملکرد تحصیلی و اجتماعی یادگیرنده با آسیب بینایی کمک می‌کنند که ممکن است مثبت یا منفی باشند (۹).

اگر سیستم‌های اطراف دانش‌آموزان با آسیب بینایی به خوبی از آنها مراقبت و حمایت نکنند، تأثیری منفی بر سلامت جسمانی، اجتماعی و روانی آنها می‌گذارند. زیرا کیفیت زندگی آنها در مقایسه با همسالانشان کاهش می‌یابد (۱۷، ۱۸). این شرایط می‌تواند بر وضعیت اجتماعی و اقتصادی آنها نیز تأثیر بگذارد. زیرا ممکن است نتوانند از فرصت‌های شغلی استفاده نمایند و در نهایت از خود و خانواده خویش حمایت کنند (۱۹). علاوه بر این، حتی ممکن است بر نحوه ابراز هیجان آنها تأثیر بگذارد (۲۰).

اگرچه شدت، نوع و درجه آسیب بینایی نقشی اساسی در عملکرد روزمره یادگیرندگان دارد اما سایر حواس و سیستم‌های حسی عصبی هم می‌توانند به‌عنوان مکانیسم‌های جبرانی برای حمایت از آنها مورد استفاده قرار گیرند (۲۱). اعضای خانواده به‌عنوان اولین نقطه تعامل اجتماعی برای رشد کودک، بازیگرانی هستند که نقشی حیاتی در مداخله دارند و می‌توانند به‌طور فعال به تحریک سایر سیستم‌های عصبی کمک کنند تا یادگیرنده با آسیب بینایی برای مقابله آمادگی لازم را داشته باشد (۶).

با توجه به این مهارت‌ها، نقش خانواده به‌عنوان پایه‌ای به‌منظور توسعه هر یک از ابعاد رشد و تحول در فراگیران با آسیب بینایی از اهمیت اساسی برخوردار است. به این ترتیب،

هرگز به سیستم خانواده محدود نمی‌شود بلکه حمایت از این یادگیرندگان را می‌توان براساس عملکرد حلقه‌های مختلف در سیستم‌های متفاوت که در شکل (۲) نشان داده شده است، توضیح داد (۱۶).



شکل ۲ حلقه‌های شبکه حمایت از یادگیرندگان با آسیب بینایی

در سطح میکروسیستم به بررسی ویژگی‌های زیستی، شخصی و خانوادگی یادگیرندگان با آسیب بینایی و تأثیر این ویژگی‌ها بر نحوه سازگاری آنها پرداخته می‌شود. به این ترتیب، عملکرد کودک با آسیب بینایی تحت تأثیر عملکرد حلقه‌های مراقبتی و حمایتی خانواده نزدیک، خانواده گسترده و همسالان قرار می‌گیرد. این حلقه‌ها همان نزدیک‌ترین محیط یک فرد را تشکیل می‌دهند که روابط دو جهتی و متقابل است (۶). در سطح مزوسیستم که به ارتباط بین ۲ یا چند بخش مربوط است، ارتباط بین خانه و مدرسه یا مراکز و متخصصان بررسی می‌شود. یعنی عملکرد کودک با آسیب بینایی تحت تأثیر عملکرد حلقه‌های مراقبتی و حمایتی متخصصان پزشکی، مراکز دولتی، روان‌شناسان و مشاوران قرار می‌گیرد (۱۶).

در سطح اگروسیستم بر عوامل خارج از محیط نزدیک فرد مانند عوامل اجتماعی و شغل والدین، و در سطح ماکروسیستم بر قوانین، ارزش‌ها، سیاست‌ها و فراگیرسازی اجتماعی تأکید می‌شود. در سطوح اگروسیستم و ماکروسیستم باید به بررسی تأثیر محیط بیرونی، رویدادها و تجربیات زندگی پرداخت.



شکل ۳) مؤلفه‌های مراقبت و حمایت از یادگیرندگان با آسیب بینایی براساس مدل شبکه‌ای تار عنکبوت

ترکیبی از عوامل بیانگر درجه‌ای است که یادگیرندگان با آسیب بینایی می‌توانند خود را به‌طور موفقیت‌آمیزی با برنامه انتقال انطباق دهند. این عوامل شامل سطح و شدت آسیب، اختلال‌های همبود، ظرفیت یادگیری، در دسترس بودن منابع و دسترسی به اطلاعات مورد نیاز می‌شود. به‌علاوه، پویایی‌های اجتماعی اقتصادی و آموزشی که در سیستم‌های مختلف وجود دارند از نظر این که «چه کسی» «چه چیز را» و «چگونه» در زمینه مراقبت و حمایت ارائه می‌دهد، نقش متفاوتی را ایفا می‌کنند. این پویایی‌ها به معلم، کلاس درس، مدرسه، خانواده و جامعه مربوط می‌شود. بنابراین، خانواده نقش مهمی در رسیدگی به نیازهای جسمی و مادی دانش‌آموز با آسیب بینایی ایفا می‌کند. علاوه بر این، نقشی اساسی در مشارکت فعال در زمینه مدرسه و کلاس درس دارد (۹).

نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، بررسی نقش همکاری مشترک، دیدگاه خانواده و شبکه‌های حمایتی برای یادگیرندگان با آسیب بینایی بود. همکاری مشترک نوعی توافق و فرایند کار با همدیگر برای دستیابی به یک هدف مشترک است و هنگامی که فردی در عملکرد خود با چالش‌های خاصی مواجه شود، اهمیت و ضرورت آن آشکارتر می‌گردد. در این راستا، برای

خانواده را می‌توان به‌عنوان سیستمی در نظر گرفت که یادگیری و رشد یادگیرندگان با آسیب بینایی از آنجا آغاز می‌شود. در این سیستم است که کودک را با وجود ناتوانی یا آسیب می‌توان برای تعامل با دنیای بیرون به‌خوبی آماده کرد یا کنار گذاشت. اگر جهت‌گیری اعضای خانواده نسبت به نحوه مراقبت و حمایت از یادگیرندگان با آسیب بینایی مناسب نباشند، ممکن است این یادگیرندگان از مشارکت فعال و ایفای نقش محوری در توسعه اجتماعی و اقتصادی محروم شوند (۹).

مؤلفه‌های مراقبت و حمایت از یادگیرندگان با آسیب بینایی از آنجایی که خانواده‌ها را می‌توان به‌عنوان محرک‌های اساسی رشد اجتماعی و اقتصادی فرزندان در نظر گرفت، باید آنها بدانند که چگونه از کودکان با آسیب بینایی خود حمایت کنند. خانواده‌ها باید نقش خود را در مسیر آموزشی فراگیران در چارچوب مدرسه و کلاس درس و حمایت از فراگیری موفقیت‌آمیز کودک در آموزش جریان اصلی و سیستم‌های اقتصادی موجود درک کنند. در این فرایند، روابط سالم بین اعضای خانواده و سایر افراد از جمله همسالان کودک، اعضای خانواده گسترده، همسایه‌ها، معلم کلاس و سیستم اجتماعی گسترده‌تر از اهمیت خاصی برخوردار است. نقش خانواده در مراقبت از هر یادگیرنده با آسیب بینایی را می‌توان مانند شکل (۳) به شبکه تار عنکبوت تشبیه کرد که اجزاء یا مؤلفه‌های مختلفی دارد و ممکن است تأثیر موجهی بر مراقبت و حمایت از این‌گونه فراگیران داشته باشند (۲۲).

پیچیدگی این مؤلفه‌ها به‌ویژه در مثلث خانه، مدرسه و کلاس درس به پیوند آنها مربوط می‌شود. ون دن آکر (۲۲) در این رابطه عنوان می‌کند که کشیدن یک یا چند رشته از شبکه باعث حرکت آن شبکه می‌شود و هر اتفاق چشمگیری منجر به خارج شدن از وضعیت تعادل می‌شود. در همین راستا، عدم تعادل در طولانی‌مدت منجر به خراب شدن سیستم می‌شود. به این ترتیب، اطمینان از سازگاری داخلی بین اجزا تا آنجا که امکان دارد حیاتی است. با این حال، این شبکه در زندگی یادگیرندگان با آسیب بینایی ممکن است تا حدی مختل شود. نتیجه این است که شکست در مهارت‌های باقیمانده از شبکه می‌تواند به‌طور بالقوه منجر به پاره شدن آن شبکه شود. این به نوبه خود، دیدگاه یادگیرنده با آسیب بینایی را برای تبدیل شدن به یک شهروند مستقل و اجتماعی محدود می‌کند (۹).

ورزش، اوقات فراغت و تفریح، آموزش شغلی و انتقال، و زمان و فضا می‌شود. ترکیبی از این عوامل نشان دهنده درجه‌ای است که هر دانش‌آموز با آسیب بینایی می‌تواند خود را با برنامه انتقال انطباق دهد.

برای بهبود شرایط همکاری مشترک به منظور حمایت از خانواده‌های افراد با آسیب بینایی بر اصول ایجاد و تسهیل همکاری مشترک میان مدرسه، خانواده و محله تأکید می‌شود. به این ترتیب می‌توان چارچوب نظریه زیست بوم‌شناختی را برای درک افراد با آسیب بینایی بسط و گسترش داد. در این راستا، نقش خانواده در سیستم‌های مختلف از اهمیت خاصی برخوردار است و ارتباط تنگاتنگی میان حلقه‌های شبکه حمایت از یادگیرندگان با آسیب بینایی وجود دارد. پیشنهاد می‌شود برنامه‌هایی مبتنی بر اصول ایجاد و تسهیل همکاری مشترک میان مدرسه، خانواده و محله؛ حلقه‌های شبکه حمایت از یادگیرندگان طراحی شود و در این زمینه به مؤلفه‌های مراقبت و حمایت از یادگیرندگان با آسیب بینایی توجه ویژه‌ای شود.

ایجاد همکاری مشترک و پایدار میان اعضای گروه مدرسه، خانواده و محله ۳ اصل کلیدی وجود دارد که شامل همکاری، مشارکت و برنامه‌ریزی می‌شود (۱). علاوه بر این، برای مشارکت موفقیت‌آمیز میان مدرسه، خانواده و محله لازم است که اعتماد متقابل، توجه به یکدیگر، ارتباط مستمر، تبادل نظر، همفکری درباره اهداف و احساس مسئولیت مشترک مورد توجه قرار گیرد (۲).

براساس نظریه زیست بوم‌شناختی رشد و تحول تابعی مشترک از فرد و تمام سطوح محیط است و کودک درون سیستمی پیچیده رشد می‌کند که میکروسیستم، مزوسیستم، اگزوسیستم، ماکروسیستم و سیستم زمانی می‌شود (۵). سطح میکروسیستم، نزدیک‌ترین محیط هر فرد را به وجود می‌آورد و شامل روابط دو جهتی می‌شود. سطح مزوسیستم به ارتباط میان میکروسیستم‌ها مربوط است. در سطح اگزوسیستم به موقعیت‌های اجتماعی و در سطح ماکروسیستم به ارزش‌ها و امتیازات یک فرد توجه می‌شود. در این فصل، حلقه‌های شبکه حمایت و مراقبت از یادگیرندگان با آسیب بینایی در سطوح مختلف نظریه زیست بوم‌شناختی مورد بررسی قرار گرفت (۹).

در حقیقت، آسیب بینایی را نمی‌توان به‌عنوان یک ناتوانی ساده در نظر گرفت که در زمان خاصی از زندگی کودک اتفاق افتاده است، بلکه مستلزم توجه به فرایندهای پیچیده‌تری است که در زمینه‌های پزشکی، ژنتیکی، اجتماعی و اقتصادی جاسازی شده و شامل طیفی از پیوندها و روابط متقابل بین کودک آسیب‌دیده و سیستم‌های اطراف او می‌شود. ابعاد کلیدی تجهیز همه فراگیران به مهارت‌های لازم برای انتقال از خانه به مدرسه شامل توسعه بهزیستی هیجانی، تعامل اجتماعی و مهارت‌های حسی حرکتی به‌منظور آمادگی برای یادگیری زود هنگام می‌شود. علاوه بر این، باید بر تحول زبان و داستان‌سرایی، و همچنین بازی، خلاقیت، تفکر انتقادی و اکتشاف تمرکز گردد. بر تحول مفاهیم زیربنایی برای سوادآموزی و شمارش زود هنگام نیز به‌عنوان یک بُعد مرکزی تأکید می‌شود (۶).

به‌طور کلی، مؤلفه‌های مراقبت و حمایت از یادگیرندگان با آسیب بینایی براساس مدل شبکه‌ای تار عنکبوت شامل عوامل مختلفی مانند نقش والدین و خانواده، نقش معلم، قوانین و سیاست‌ها، اقدامات ارزیابی و حمایت، سیستم‌های حمایتی همسالان و محلی، فعالیت‌های یادگیری، امکانات و منابع،

References

1. Botha K. Promoting a collaborative partnership approach to support families of learners with visual impairment, in R. Ferreira & M.M. Sefotho (eds.), *Understanding Education for the Visually Impaired (Opening Eyes Volume 1)*, pp. 259–288, AOSIS, Cape Town; 2020.
2. Hallahan DP, Kauffman JM, Pullen PC. *Exceptional learners: an introduction to special education (14th Ed)*. Published by Pearson Education, Inc; 2018.
3. Collier M, Keefe EB, Hirrel LA. Preparing special education teachers to collaborate with families. *School Community Journal*. 2015; 25(1): 117-136.
4. Lewthwaite B. Constraints and contributors to becoming a science teacherleader. *Science Education*. 2006; 90(2): 331–347.
5. Bronfenbrenner U. The developing ecology of human development: Paradigm lost or paradigm regained, in U. Bronfenbrenner (ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. pp. 94–105. Sage, Thousand Oaks, CA; 2005.
6. Ferreira R, Sefotho MM. *Understanding education for the visually impaired*. Opening Eyes, Volume 1. AOSIS, Cape Town; 2020.
7. Dutta P. A study on emotional intelligence of visually impaired children in Kolkata. *Int J Recent Sci Res*. 2022; 13(02): 451-454.

8. Chennaz L, Valente D, Balteneck N, Baudouin JY, Gentaz E. Emotion regulation in blind and visually impaired children aged 3 to 12 years assessed by a parental questionnaire. *Acta Psychol (Amst)*. 2022; 225:103553. doi: 10.1016/j.actpsy.2022.103553.
9. Diale BM. Role of the family in the life of a learner with visual impairment, in R. Ferreira & M. M. Sefotho (eds.). *Understanding Education for the Visually Impaired (Opening Eyes Volume 1)*, pp. 289–313. AOSIS, Cape Town; 2020.
10. Noltemeyer AL, Bush KR. Adversity and resilience: A synthesis of international research. *School Psychology International*. 2013; 34(5): 474–487.
11. Salkind NJ, Rasmussen K. *Encyclopaedia of educational psychology*, Sage, London; 2008.
12. Mampane R, Huddle C. Assessing the outcomes of school-based partnership resilience intervention. *South African Journal of Education*. 2017; 37(1): 1–13.
13. Diale BM, Pillay J, Fritz E. Dynamics in the personal and professional development of life-orientation teachers in South Africa, Gauteng Province. *Journal of Social Sciences*. 2014; 38(1): 83–93.
14. Wadegaonkar A, Sonawane S, Uplane M. The theoretical framework of socialization for the inclusion of visually impaired. *International Journal of Educational Research Studies*. 2015; 1(1): 28–45.
15. Grumi S, Cappagli G, Aprile G, Mascherpa E, Gori M, Provenzi L, Signorini S. Togetherness, beyond the eyes: A systematic review on the interaction between visually impaired children and their parents. *Infant Behav Dev*. 2021; 64:101590. doi: 10.1016/j.infbeh.2021.101590.
16. Diale BM. Educational-psychological practice framework for the personal and professional development of life-orientation teachers in the Gauteng Province: A mixed method study. Unpublished PhD thesis, University of Johannesburg; 2010.
17. Chadha RK, Subramanian A. The effect of visual impairment on quality of life of children aged 3–16 years. *British Journal of Ophthalmologic*. 2010; 95(5): 642–645.
18. Khanna R, Raman U, Rao GN. Blindness and poverty in India: The way forward. *Clinical and Experimental Optometry*. 2007; 90(6): 406–414.
19. Naipal S, Rampersad N. A review of visual impairment. *African Vision Eye Health*. 2018; 77(1), a393. <https://doi.org/10.4102/aveh.v77i1.393>
20. Greyvenstein I. Higher-order emotion identification by children with visual impairment: Developing emotional competence, in R. Ferreira & M.M. Sefotho (eds.), *Understanding Education for the Visually Impaired (Opening Eyes Volume 1)*, pp. 227–255, AOSIS, Cape Town; 2020.
21. Majerova H. The person in a situation of visual impairment and its perception and imagination from the qualitative viewpoint. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2017; 237, 751–757.
22. Van den Akker J. Curriculum perspectives: An introduction, in J. Van den Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (eds.), *Curriculum landscapes and trends*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht; 2004.