



# ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

زمان چاپ: ۱۴۰۲/۱۰/۲۰

شماره مجوز مجله: ۸۰۴۰۰

## مقایسه تفاوت سطح یادگیری دانش آموزان عادی و استثنایی

فاطمه کروکی<sup>۱</sup>، فاطمه مشکی<sup>۲</sup>

۱- کارشناسی پیوسته آموزش کودکان با نیازهای ویژه دانشگاه فرهنگیان، پردیس فاطمه الزهرا یزد

۲- کارشناسی پیوسته آموزش کودکان با نیازهای ویژه دانشگاه فرهنگیان، پردیس فاطمه الزهرا یزد

[korookifatemeh@gmail.com](mailto:korookifatemeh@gmail.com)

### چکیده

در این مقاله، به مقایسه تفاوت سطح یادگیری دانش آموزان عادی و استثنایی پرداخته می‌شود. در این بخش، ابتدا به تعریف دانش آموزان عادی و استثنایی و تفاوت‌های آن‌ها پرداخته می‌شود. سپس به بررسی روش‌های مقایسه سطح یادگیری دانش آموزان عادی و استثنایی پرداخته می‌شود. در این بخش، نحوه انجام آزمون‌های استاندارد و بررسی عملکرد دانش آموزان در موضوعات مختلف بررسی می‌شود. در این پژوهش روش مورد مطالعه، استفاده از منابع کتابخانه‌ای و مصاحبه بود. پژوهش حاضر تحت عنوان مقایسه تفاوت سطح یادگیری دانش آموزان عادی و استثنایی به صورت کیفی و توصیف صورت گرفته است و همچنین از روش مصاحبه و نظر سنجی از معلمان و دانش آموزان و اولیا دانش آموزان نتایج حاصل شده که در قسمت یافته‌ها به صورت کامل و مکتوب ثبت شده است. در نهایت، نتایج چندین تحقیق در این حوزه بررسی شده و نکات کلیدی برای بهبود سطح یادگیری دانش آموزان عادی با استفاده از روش‌های استثنایی مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرند. نتایج نشان داد آموزش و یادگیری برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه توسط معلمان با آموزش‌های ویژه از سوی دانشگاه‌های خاص صورت می‌گیرد، به علت اختلال‌های نارسایی ذهنی در دانش‌آموزان با نیازهای ویژه معلمان برای امر یادگیری قطعاً باید از تکرار و مرور بیشتر از معلمان دانش‌آموزان عادی استفاده کنند.

**کلمات کلیدی:** دانش‌آموزان، استثنایی، مدرسه، یادگیری، سطح یادگیری



# ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

## مقدمه

منظور از کودک با نیازهای ویژه کودکی است که در روند آموزش، به توجه، امکانات و یا تدابیر ویژه‌ای -علاوه بر آنچه برای همه دانش‌آموزان موجود است- نیاز دارد.

به عنوان مثال دانش‌آموزانی با تفاوت‌های نابینایی، ناشنوایی، بیش‌فعالی، سندرم داون و ... به دلیل توجه ویژه‌ای که در آموزششان لازم است، جزء «دانش‌آموزان با نیازهای ویژه» محسوب می‌شوند. این توجه ویژه برای هر کدام از این دانش‌آموزان متفاوت تعریف می‌شود (ثابتی، نیلوفر، ۱۳۸۷)

کودک با نیازهای ویژه کودکی است که علاوه بر ویژگی‌ها و نیازهای دانش‌آموزان عادی، ویژگی‌ها و نیازهای خاصی دارد. از نظر آموزشی، دانش‌آموز با نیازهای ویژه، از نظر شناختی، هوشی، جسمی (حسی-حرکتی)، عاطفی و اجتماعی تفاوت قابل ملاحظه‌ای با افراد هم‌سن خود دارد. این تفاوت به حدی است که برخورداری وی از آموزش و پرورش، مستلزم تغییراتی (متناسب با ویژگی‌های ایندانش‌آموزان) در برنامه‌ها، محتوا، روش‌ها، مواد و فضای آموزشی عادی و ارائه خدمات آموزشی و توان‌بخشی ویژه به اوست.

یادگیری به فرآیند ایجاد تغییرات نسبتاً پایدار در رفتار بالقوه فرد اطلاق می‌شود که بر اثر تجربه حاصل آید (سیف، ۱۳۸۷).

یادگیری عملی است که در درون هر فرد انجام می‌پذیرد، نتایج حاصل از یادگیری از طریق تغییرات رفتاری که در فرد به وجود می‌آید، قابل سنجش است (چراغ چشم، ۱۳۸۶).

مطالعات تطبیقی، به بیان ساده، عملی برای مقایسه دو یا چند چیز با هدف کشف چیزی درباره یک یا همه چیزهایی است که با هم مقایسه می‌شوند. این روش اغلب در یک مطالعه از چندین رشته استفاده می‌کند (به بیانی دیگر این گروه از پژوهش‌ها، از دسته مطالعات میان رشته‌ای می‌باشد)، و توافق اکثریت بر این است که هیچ متدولوژی مختص به مطالعات تطبیقی وجود ندارد (هیدن هیمر ۱۹۸۳)

شواهد نشان می‌دهد که افراد کم توان ذهنی در مقایسه با همسالان عادی خود در کسب مهارت‌های اجتماعی موردنیاز مشکل دارند (گانای، ۲۰۱۵). مهارت‌های اجتماعی مهارت‌هایی هستند که افراد برای برقراری ارتباط و تعامل با یکدیگر، به دو صورت کلامی و غیر کلامی و از طریق حرکات، زبان بدن و نمودهای شخصیتی از آنها استفاده می‌کنند. انسان موجودی اجتماعی است و برای برقراری ارتباط و بیان افکار و احساسات خود با دیگران از مهارت‌های اجتماعی بهره می‌برد (ترایسورن، سون سرنوجانا و چانو، ۲۰۱۵). این مهارت‌ها روش‌های واقعی هستند که افراد برای آغازگری، مشارکت، ارتباط برقرار کردن و پاسخ به دیگران زمانی که در یک مبادله شرکت دارند، استفاده می‌کنند (کوچوگنو، ۲۰۰۹؛ به نقل از اسدی گندمانی، نسائیان، پزیشک، هاشمی آذر و صرامی، ۱۳۹۴). نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که افراد کم توان ذهنی خفیف در مهارت‌های سازشی از جمله مهارت‌های اجتماعی نارسایی دارند؛ به طوری که ممکن است آنان موقعیت‌های اجتماعی خاص را درک نکرده و در پاسخ به آن، واکنش مناسبی نشان ندهند. همچنین این افراد به دلیل مشکلاتی که در حوزه زبان شناختی از جمله نقص در مهارت‌های ارتباطی، خزانه‌ی واژگان محدود و زبان بدن - دارند، نمی‌توانند با جامعه و نیازهای آن، به صورت مطلوب سازگار شوند (ون نیووخیخن، کاسترو، ویجتروکس، ورمرو و ماتیس، ۲۰۰۹). همین موضوع ممکن است بر سلامت روانی آنان تأثیر سوء بگذارد و موجب ایجاد مشکلاتی از قبیل عزت نفس پایین، افسردگی، گوشه‌گیری و اضطراب اجتماعی شود (پترسون، مککینز و لیندسی، ۲۰۱۲). علاوه بر آن، نقص در برقراری ارتباط، حرمت خود پایین و وابستگی ممکن است در فقدان نسبی خودانگیزی



# ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

اجتماعی آنان نقش داشته باشد (سادوک و سادوک، ۲۰۱۵). این دانش‌آموزان به دلیل داشتن نقص در شناخت اجتماعی، اغلب در تشخیص مقاصد دیگران دچار مشکل می‌شوند (بروکس، فلوید، روبینس و چان، ۲۰۱۵). آن‌ها در درک قوانین بازی و روابط اجتماعی مناسب، درک تعاملات اجتماعی، فهم منظور و اهداف دیگران و رفتار مناسب در محیط‌ها و موقعیت‌های مختلف، مشکل دارند (هترونی و بانین، ۲۰۱۶). فقدان مهارت‌های اجتماعی مناسب موجب مشکلات بعدی در زندگی، مانند شکست تحصیلی، از دست دادن شغل، افسردگی، رفتارهای چالش برانگیز، گوشه‌گیری، انزوای اجتماعی و رفتار پرخاشگرانه در آنان می‌شود (به پژوه و حسین خانزاده، ۱۳۹۱).

متخصصان برای بهبود مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان با کم توانی ذهنی درمان‌های مختلفی را معرفی کرده‌اند. یکی از مداخلاتی که در سال‌های اخیر برای بهبود مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان و ارتقای شایستگی اجتماعی آنان مورد استفاده قرار گرفته، برنامه سالهای باورنکردنی است (وبستر استراتون، ۲۰۱۶). این مداخله برای اولین بار در سال ۱۹۹۰ بر اساس پژوهش‌هایی در کلینیک تربیت در دانشگاه واشنگتن با هدف اولیه فراهم کردن یک برنامه مؤثر درمانی برای خانواده‌هایی که دانش‌آموزان غیر قابل کنترلی داشتند، طراحی شد. در این پژوهش‌ها انواع مختلفی از خانواده‌ها با سبک‌های فرزند پروری متفاوت، خانواده‌هایی که دانش‌آموزانشان مشکلات شدیدی داشتند و همچنین رفتارهایی که این دانش‌آموزان در محیط‌های دیگری مانند مدرسه و کلاس درس انجام می‌دادند نیز بررسی شد. پس از این بررسی‌های وسیع و میدانی، مؤثرترین روش‌های تربیتی برای برخورد با این مشکلات شناسایی شد (وبستر استراتون، ۱۹۹۲، ترجمه فدائیان، ۱۳۸۴).

ناتوانی یادگیری اختلال در یک یا چند فرایند روان شناختی لازم برای درک و فهم با استفاده از زبان، گفتار یا نوشتار است (اسجیف و همکاران، ۲۰۰۹)

پژوهش‌های گوناگون نشان داده‌اند که بین دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری و دانش‌آموزان عادی در بسیاری از زمینه‌ها، مانند تنظیم و تمایز حسی و ادراک (نیم و همکاران، ۲۰۱۲)، سطوح رقابت و انگیزش تحصیلی (براور، ۲۰۱۲)، روابط اجتماعی، پردازش اطلاعات اجتماعی و کج فهمی رفتار دیگران (بائو مینگر و کیمهی گایند ۲۰۰۸).

نارسایی‌های در یادگیری در این زمینه‌ها از مشکلات بیشتری رنج می‌برند. همچنین، شواهد حاکی است که دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی کمتر همکاری می‌کنند، توانایی کمتری برای سازگاری با موقعیت‌های جدید دارند. مسؤولیت امور را نمی‌پذیرند، ادب و نزاکت را رعایت نمی‌کنند و تمرکز کمتری دارند (آندرسیا، ۲۰۰۷) علاوه بر این، مطالعات گوناگون نشان داده‌اند که دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری، مشکلاتی در ادراک از خود و خودکارآمدی دارند (کلور و همکاران، ۱۹۹۲)

بین دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری و عادی تفاوت کمی در شایستگی اجتماعی و رفتاری وجود دارد؛ اما شایستگی تحصیلی در دانش‌آموزان عادی بیشتر بود روابط مدرسه‌ای با سازگاری تحصیلی، یکی دیگر از متغیرهایی است که در دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری آسیب می‌بیند ارتباطات در مدرسه و کلاس درس، یکی از وسایل لازم برای آموزش است (هانتز و همکاران ۲۰۰۵).

به صورت کلی، نتایج تحقیقات درباره ادراک از خود و متغیرهای مرتبط با آن در دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه در یادگیری بسیار متناقضی و پیچیده است. بخش پرشمار این یافته‌ها، این عقیده را تأیید می‌کنند که دانش‌آموزان دارای



# ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

نارسایی‌های ویژه در یادگیری در مقایسه با همسالان عادی خود دارای ادراک از خود پایین‌تری هستند (گرولینگ و رایان ۱۹۹۰)

## اهداف پژوهش

### هدف کلی

مقایسه سطح یادگیری و ادراکات اجتماعی دانش‌آموزان با استثنایی با دانش‌آموزان عادی

### هدف فرعی

۱. مقایسه آموزش بین دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و دانش‌آموزان عادی
۲. مقایسه نحوه تدریس معلمان در کلاس‌های دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و دانش‌آموزان عادی
۳. بررسی میزان اختلال‌های دانش‌آموزان با نیازهای ویژه
۴. علل نارسایی ذهنی در دانش‌آموزان با نیازهای ویژه

## سؤالات پژوهش

۵. تفاوت‌های آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و دانش‌آموزان عادی کدام‌اند؟
۶. تفاوت‌های آموزش معلمان در بین دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و دانش‌آموزان عادی کدام‌اند؟
۷. علل نارسایی‌های ذهنی و اجتماعی در بین دانش‌آموزان با نیازهای ویژه کدام‌اند؟
۸. تفاوت‌های یادگیری در دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و دانش‌آموزان عادی کدام‌اند؟

## فرضیات

۹. بین آموزش و توان ذهنی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.
۱۰. بین یادگیری و توان ذهنی دانش‌آموزان رابطه مستقیم وجود دارد.
۱۱. دانش‌آموزان دارای نارسایی ذهنی به آموزش‌هایی فراتر از آموزش به دانش‌آموزان عادی نیاز دارند.



# ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

۱۲. بین سطح یادگیری دانش آموزان عادی و دانش آموزان با نیازهای ویژه تفاوت وجود دارد.

۱۳. بین دانش آموزان دارای ناتوانی‌های ویژه در یادگیری و دانش آموزان عادی در مؤلفه ظاهر فیزیکی تفاوت وجود دارد.

## تاریخچه پژوهش

تاریخ آموزش و پرورش ویژه از قرن ۱۸ آغاز می‌شود. قبل از آن زمان، افراد دارای معلولیت مورد توجه قرار نمی‌گرفتند و اغلب به اشتباه تصور می‌شد که نادان یا دارای قدرت‌های شیطانی، نفرین شده هستند.

با آغاز قرن ۱۸، و همچنین در دوره‌ای که به عنوان روشنگری شناخته می‌شود، ایده‌هایی در مورد آموزش و پرورش شروع به ظهور کرد.

دوره روشنگری بر آموزش و پرورش ویژه تأثیر بسیاری داشت. برای شروع، ژان ژاک روسو (۱۷۱۲-۱۷۷۸) کتاب امیل خود را منتشر کرد، کتابی در مورد آموزش دانش آموزان. به گفته روسو، یادگیری باید با سرعت شناختی کودک و با حداقل محرک‌های بیرونی جامعه، که به دلیل ستایش نقش‌های اجتماعی و ثروت مشهور است، اتفاق بیفتد. این ایده آموزش دانش آموزان با سرعت دلخواه خود زمینه ساز بسیاری از مربیان (جانستون) شد.

شارل میشل لپه یکی از پیشگامان قرن ۱۸ در زمینه آموزش معلولان بود. در سال ۱۷۶۰ او اولین مدرسه دولتی برای افراد دارای معلولیت را در فرانسه تأسیس کرد. او نگران بود که زبان و آوایی به گونه‌ای دیگر به عنوان ابزاری برای آموزش دانش آموزان ناشنوا و نابینا آموزش داده شود. با پیروی از مسیر لپه، والنتین‌هایی در سال ۱۷۸۴ موسسه "Institution Nationale des Jeunes Aveugles" را تأسیس کرد، که به عنوان اولین مدرسه در جهان برای آموزش افراد نابینا شناخته شد. هایی از افراد زیادی الهام گرفت: روسو، لپه و مادام فون پارادیس، که نابینا بود و به او در توسعه روش‌های مورد استفاده در مدرسه کمک کرد. با استفاده از این روش‌ها، هایی توانست پسر نابینایی را تربیت کند که بعداً در همان مدرسه معلم شد (صفورد ۳۸-۴۶). یکی دیگر از افرادی که به آموزش افراد با نیازهای ویژه مشغول بود، ژان مارک گاسپارد ایتارد نگران روش‌های مختلف برای آموزش دانش آموزان معلول بود.

او سعی کرد پسری را که در طبیعت پیدا شده بود به مدت پنج سال آموزش دهد اما بدون پیشرفت‌های واقعی، ایتارد تلاش خود را رها کرد و اجازه داد پسر به زندگی وحشی خود بازگردد. با این حال، تحقیقات و تلاش‌های او تأثیر زیادی بر آثار معلمان ویژه، به ویژه در ایالات متحده داشت.

در قرن نوزدهم، آموزش‌های ویژه با تلاش افرادی مانند کشیش توماس گالودت و ساموئل هوو در زمینه آموزش و پرورش ویژه، ملموس‌تر شد. در هارتفورد کانکتیکات، کشیش توماس گالودت اولین مدرسه برای ناشنوایان را در سال ۱۸۱۷ راه انداخت، این مدرسه پناهندگی آمریکایی، آموزش ناشنوایان و لال‌ها نامیده شد و امروزه نیز مدرسه آمریکایی ناشنوایان است. یکی دیگر از افراد دارای اهمیت در تاریخ آموزش و پرورش ویژه، ساموئل گریدلی هوو است. او به آموزش دانش آموزان نابینا علاقه مند بود



# ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

و در سال ۱۸۲۹ اولین مدرسه برپادانش‌آموزان نابینا را در ایالات متحده تأسیس کرد. این مدرسه امروزه مدرسه نابینایان پرکینز نامیده می‌شود و در ماساچوست واقع شده است.

هاو همچنین بنیانگذار مدرسه ماساچوست برای دانش‌آموزان و خردسالان آسیب ذهنی در سال ۱۸۴۸ بود. به دنبال این دو نفر، ایالت‌های دیگر شروع به افتتاح نهادهایی کردند که هدف آن آموزش دانش‌آموزان معلول بود. در سال ۱۸۵۱ مدرسه‌ای در آلبانی افتتاح شد. در سال ۱۸۵۳ مدرسه آموزشی پنسیلوانیا برای دانش‌آموزان آسیب دیده ذهنی نیز افتتاح شد. در سال ۱۸۵۷، ایالت اوهایو موسسه جوانان آسیب دیده ذهنی را باز کرد. و در سال ۱۸۵۸ اولین مدرسه برای دانش‌آموزان آسیب دیده ذهنی در کانکتیکات افتتاح شد (کانر ۶۳، ۶۴).

با مهم‌تر شدن آموزش‌های ویژه در طول سال‌ها، در سال ۱۸۷۶ انجمن افسران پزشکی مؤسسات آمریکایی برای افراد آسیب دیده ذهنی پیدا شد و در سال ۱۸۷۸ دو کلاس آموزش ویژه دیگر در کلیولند افتتاح شد.

تغییراتی نیز در آنچه به قانون اجرای آموزش ویژه در مدارس مربوط می‌شود، صورت گرفت. در سال ۱۸۹۰ این مسئولیت ایالات بود که موسساتی را برای دانش‌آموزان ویژه فراهم کنند و در سال ۱۸۹۷ اداره آموزش ویژه توسط انجمن آموزش ملی ایجاد شد. قرن بیستم با اجرای قوانینی مشخص کرد که افراد معلول حقوق تحصیل خود را تضمین می‌کنند. در سال ۱۹۰۶، دانشگاه نیویورک در دوره‌های ارائه شده یک برنامه آموزشی برای معلمان آموزش و پرورش ویژه گنجاند.

در سال ۱۹۰۸، محقق فرانسوی آلفرد بینه، به همراه تئودور سیمون، مقیاس هوش را ایجاد کردند: یک آزمون استاندارد هوش به منظور شناسایی دانش‌آموزان آسیب دیده ذهنی. بعداً، این آزمایش بر روی استانداردهای آمریکایی اعمال شد و ایده بهره هوشی در سال ۱۹۱۶ توسط لوئیس ترمن مطرح شد و نام آزمایش را از مقیاس سیمون بینه به مقیاس استنفورد بینه تغییر داد.

## مبانی نظری

رابرت مارزانو (۱۹۹۷)، پیشگام طرح الگوی ابعاد یادگیری، بر این باور است که راهبردهای پیشنهادی در مورد هر یک از ابعاد یادگیری، برای ساماندهی یادگیری یادگیرندگان پیش دبستانی تا پایان دوره متوسطه قابل استفاده‌اند. رادمنش (۱۳۸۲) به ویژگی‌های این ابعاد پرداخته است

## نگرش و ادراکات:

نگرش‌ها و ادراکات، تجربه روزانه ما را تعیین می‌کنند. برخی نگرش‌ها به صورت مثبت و برخی دیگر به صورت منفی بر یادگیری اثر می‌گذارند. نگرش‌های مثبت، یادگیری را ارتقا می‌دهند و نگرش‌های منفی سبب افت یا کاهش یادگیری می‌شوند. معلمان موفق و اثر گذار، به نگرش‌های موجود یادگیرنده توجه نشان می‌دهند و درس‌های خود را به منظور پرورش نگرش‌ها و ادراک مثبت در او تنظیم می‌کنند. ایجاد نگرش مثبت نسبت به فضای کلاس و تکالیفی که به یادگیرنده محول می‌شود، اساس بعد یکم یادگیری را تشکیل می‌دهند. دانش آموز نیاز دارد از سوی معلم و همکلاسی‌های خود پذیرفته شود. برقراری ارتباط با



# ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

دانش آموز، گفت و گوی غیر رسمی و دوستانه با او درباره علایقی که دارد و بها دادن به خواست‌های او، زمینه دستیابی به مقاصد بعد یکم یادگیری یا بعد نگرش و ادراکات را فراهم می‌سازد.

حتی با تماس چشمی ساده، با هر کدام از دانش آموزان می‌توان در ایجاد فضای مثبت کلاس تأثیر گذاشت. شایسته است، معلم به تفاوت‌های فردی دانش آموزان، توجه خاص نشان دهد. در این صورت، دانش آموزان احساس راحتی و ایمنی را در کلاس درس تجربه می‌کنند. این آسایش و ایمنی باید در همه زمینه‌های جسمانی، روانی، ارتباطی، تعاملی و... ایجاد شود. کمک به دانش آموزان برای پرورش نگرش مثبت در آن‌ها بر ارائه درس به آنان اولویت دارد. ایجاد حس و تجربه ایمنی در جریان تحصیل، نخستین گام تداوم موفقیت در پرورش نگرش مثبت در دانش آموزان است. دانش آموزان باید احساس کنند، می‌توانند از عهده تکالیف تعیین شده بر آیند. معلم با تدارک بازخورد یا اطلاعات مربوط به نحوه عمل دانش آموزان، می‌تواند بر تفکر آنان اثر مطلوبی بگذارد و آنان را به ادامه کار ترغیب کند. تدریس و استفاده از گفتارهای مثبت و همچنین تقسیم تکالیف به چند بخش ساده‌تر، به دانش آموزان این اطمینان را می‌بخشد که قابلیت و توانایی انجام تکالیف را دارند.

## کسب و تلفیق دانش:

امکان دارد برخی بر این باور باشند که یادگیری، فرآیند انفعالی دریافت اطلاعات است. از این چشم انداز، تدریس را باید فرآیند انتقال دانسته‌ها به یادگیرندگان تعریف کرد. در چنین فرآیندی، معلم از دانش آموزی به دانش آموز دیگر سر می‌زند و ذهن یا مغز او را از اطلاعات مربوط به درس آکنده می‌کند. وقتی یک درس به خوبی تدریس شد، همه دانش آموزان دانشی همسان پیدا خواهد کرد. اما، دیدگاه جدیدی نیز درباره یادگیری به وجود آمده است. این دیدگاه جدید بر مبنای تحقیقات و نظریه‌های روان‌شناسی شناختی بنا شده است. روان‌شناسان شناختی یادگیری را فرآیند تعاملی ساخت معنا از سوی یادگیرنده می‌دانند. ساخت معنا بر مبنای اطلاعات دریافتی از موقعیت‌های یادگیری و ایجاد ارتباط بین این اطلاعات با اطلاعات پیشین، برای تولید دانشی جدید، صورت می‌گیرد. پیش دانسته‌ها و تجربه‌های قبلی ذخیره شده در حافظه بلند مدت، می‌توانند در موقعیت جدید یادگیری به صورت تعاملی عمل کنند.

پیوند زدن دانش قبلی با آنچه می‌آموزیم، از جمله فعالیت‌های فکری است که هنگام کسب دانش جدید به کار گرفته می‌شود. وقتی درک اولیه‌ای از اطلاعات داریم، امکان شکل دهی به آنها فراهم می‌شود. اما دریافت اولیه از اطلاعات، به ندرت کاملاً درست یا کامل است، از این رو، برای درک و فهم درست و کامل اطلاعات، باید بارها آنها را بررسی کرد، بسط داد و کارایی آنها را سنجید. اگر یادگیرنده‌ای درگیر چنین فرآیندی نشود و شخصاً به سازماندهی اطلاعات و شکل دهی به فرآیند یادگیری نپردازد، درک و فهم او غالباً ضعیف و حتی ناصحیح باقی خواهد ماند. روشن است که پیوند دادن پیش دانسته‌ها با اطلاعات جدید کافی نیست. یادگیری اثربخش، نیاز به تحلیل عمیق‌تر اطلاعات جدید دارد و تحلیل اطلاعات جدید، امکان سازماندهی آنها را به وجود می‌آورد. سرانجام آن که، دریافت و تلفیق (درهم تنیدن) ابتکاری دانسته‌ها و درونی کردن اطلاعات، شیوه ایست که کاربرد اطلاعات را در مواقع مورد نیاز آسان‌تر می‌سازد. پس، کسب و در هم تنیدن دانش، کاربرد پیش دانسته‌ها برای معنا دار کردن اطلاعات جدید و جذب اطلاعات برای ایجاد امکان کاربرد نسبتاً ساده اطلاعات را در بر می‌گیرد.

هر یادگیرنده، دست کم به دو نوع دانش دست می‌یابد. یکی دانشی بیانی و دیگری دانش روشی. دانش بیانی ناظر به چیزهایی است که یادگیرنده می‌داند یا می‌فهمد و دانش روشی، مربوط به چیزهایی است که یادگیرنده قادر به انجام یا کاربرد آنهاست. مراحل دانش بیانی و آنچه برای موفقیت یادگیرنده ضرورت دارد، عبارتند از ساختن معنا (معنا سازی)، سازماندهی و ذخیره سازی اطلاعات. شیوه‌های معنا سازی ناظرند بر وا داشتن یادگیرنده به تجربه محتوا با استفاده از حواس خود که روشن می‌کند



# ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

آنچه را یادگیرنده می‌داند یا می‌خواهد بداند و آنچه را یاد گرفته است، روشن می‌کند. سازمان دهنده‌های گرافیکی و انواع نمودارهای تصویری، روش‌های مناسبی هستند که دانش آموزان می‌توانند به کمک آنها دانسته‌های خود را سازماندهی کنند. استفاده از انواع یاد پارها برای ذخیره سازی دانش، سبب می‌شود دانش آموزان اطلاعات را به ساده‌ترین وجه به یاد بسپارند. مراحل کسب و تلفیق دانش روشی در برگیرنده ساخت الگوها، شکل دهی و درونی سازی است.

## اصلاح و بسط دانش:

دانش به صورت ایستا باقی نمی‌ماند، حتی زمانی که آن را تا سر حد تسلط می‌آموزیم. اگر فرایند یادگیری را ادامه دهیم، آنچه را که می‌دانیم اصلاح می‌کنیم و بسط می‌دهیم. یادگیرندگان باید بدانند که دانش جدید به آنها کمک می‌کند بیش‌تر از پیش درک کنند، ارتباطات جدیدی به وجود آورند معناهای جدیدی بیافرینند. به بینش جدیدی برسند و کژ فهمی‌هایشان را روشن و اصلاح سازند. این نوع دانش تا حدودی از نظر ماهیتی پیچیده است. هشت فرایند استدلالی پیچیده زیر در بعد سوم یادگیری مورد توجه هستند: مقایسه کردن، طبقه بندی کردن، انتزاع کردن، استدلال استقرایی، استدلال قیاسی، جلب حمایت، تحلیل شیوه جلب حمایت، تحلیل چشم اندازها. درک و فهم یک موضوع به داشتن تجربه یا تجربه‌هایی در حافظه بلند مدت بستگی دارد که در تعامل با اطلاعات جدید عرضه شده در موقعیت یادگیری قرار می‌گیرد. ارتباط دادن پیش دانسته‌ها با آنچه قصد داریم بیاموزیم، اولین نوع تفکری است که هنگام کسب دانش جدید انجام می‌دهیم. یادگیری در یک جا ثابت نمی‌ماند، یعنی ماهیتی پویا دارد. آن گاه که فهم اولیه‌ای از اطلاعات پیدا می‌کنیم به ناچار باید به آن شکل بدهیم. تخمین اهمیت این جنبه از یادگیری دشوار است. درک و فهم اولیه ما از یک مفهوم یا فرایند به ندرت پیش می‌آید که کامل و صحیح باشد. به همین خاطر ما باید بارها آن مفهوم یا فرایند را بررسی کنیم از زاویه‌های متفاوتی به آن بنگریم به شرح و بسط آن بپردازیم و کارایی ناکارآمدیش را مشخص سازیم. اگر یادگیرندگان مشخصاً در چنین سازماندهی و شکل دهی فرایند درگیر نشوند درک و فهم آنان ضعیف و حتی ناصحیح باقی خواهد ماند.

## کاربرد معنادار دانش

دانشی را کسب می‌کنیم و مهارتی را در خود می‌پروانیم تا آن را به کار ببریم نوع تفکری که برای کاربرد دانش نیاز داریم با نوع تفکر مورد نیاز برای اصلاح و بسط دانش ارتباط نزدیکی دارد کاربرد معنا دار دانش تفکری را می‌طلبد که در طول زمان بسط یافته و دانش آموز به آن جهت داده باشد. همچنین بر مسائل یا اموری واقعی متمرکز شده باشد. تکالیفی وجود دارند که دانش آموز را در فراسوی آنچه به طور معمول انجام می‌دهد به چالش می‌کشند. چنین چالشی، زمینه را برای یادگیری عمیق‌تر آماده می‌سازد. دانش آموزانی یافت می‌شوند که فقط به تکمیل تکلیف تعیین شده می‌پردازند. اما اگر تکلیف برای دانش آموز معنا دار باشد با انگیزه بیشتری به انجام آن می‌پردازد. معلمان زمانی می‌توانند دانش آموزان را با تکالیف درگیر سازند که آنها تا حدودی احساس کنند تکالیف تعیین شده با زندگی واقعیشان ارتباط دارد. شش فرایند استدلالی زیر برای بعد چهارم یادگیری یعنی کاربرد معنادار دانش در نظر گرفته شده است:

تصمیم گیری، حل مساله، ابداع، جستار تجربی / بررسی تجربی، بررسی نظری، تحلیل سیستم دانشی که یادگیرندگان به کار می‌برند می‌تواند بیانی یا روشی باشد زمانی که دانش آموز با کاربرد این نوع دانش روبروست، باید پیش دانسته خود را جست و جو کند. او باید بتواند آموخته‌های خود از برنامه درسی را به کار برد و نشان دهد که به موضوع تدریس شده تسلط یافته است.





# ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

## عادت‌های ذهنی:

عادت‌های ذهنی ما بر هر کاری که انجام می‌دهیم، اثر می‌گذارند. عادت‌های نامطلوب ذهنی سبب یادگیری ضعیف می‌شوند. حتی یادگیرندگان ماهر هم اگر به پرورش عادت‌های ذهنی مطلوب در خود نپرداخته باشند، چندان موفق نخواهند بود. عادت‌های ذهنی زمینه فرایند یادگیری را می‌سازند. اگر دانش‌آموزان عادت‌های ذهنی خلاقانه‌ای داشته باشند، هنگام مواجهه با تکالیف، درس را بیش از پیش یاد می‌گیرند. عادت‌های ذهنی پرورش یافته به یادگیرهای آتی دانش‌آموزان هم کمک می‌کنند، زیرا آنان خواسته یا نخواست به موقعیت‌های گوناگونی بر می‌خورند. عادت‌های ذهنی خلاق و ثمر بخش دانش‌آموزان را یاری می‌کنند. قابلیت مطلوب خود را افزایش دهند و به یادگیرنده‌ای مادام‌العمر تبدیل شوند. عامل بسیار مهم در ارتقای عادت‌های ذهنی ثمر بخش، وجود کلاس‌های درس با فضای روانی مثبت و محیطی ایمن و راحت است. بنابراین از وظایف معلمان است که زمینه پرورش عادت‌های ذهنی ثمربخش را فراهم می‌سازند. اگر معلم، مهارت‌های تفکر انتقادی، مهارت‌های تفکر خلاق و مهارت‌های تفکر خود نظم‌جویانه را در دانش‌آموزان پرورش دهد، در واقع عادت‌های ذهنی مطلوبی را در آنها ایجاد کرده است.

## روش پژوهش

پژوهش حاضر تحت عنوان مقایسه تفاوت سطح یادگیری دانش‌آموزان عادی و استثنایی به صورت کیفی و توصیفی صورت گرفته است و همچنین از روش مصاحبه و نظر سنجی از معلمان و دانش‌آموزان و اولیا دانش‌آموزان نتایج حاصل شده که در قسمت یافته‌ها به صورت کامل و مکتوب ثبت شده است.

## جامعه و نمونه آماری (روش نمونه‌گیری)

جامعه آماری شامل تمام دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و دانش‌آموزان عادی و اولیا و معلمان این دسته از دانش‌آموزان که به علت گستردگی بیش از حد این جامعه آماری تعداد افراد قابل ذکر نیست.

نمونه آماری شامل دو گروه از دانش‌آموزان ۲۰ نفر، ۱۰ نفر با نیاز ویژه و ۱۰ نفر بدون نیاز ویژه و همچنین ۲۰ نفر از اولیا دانش‌آموزان و ۴ معلم که در مجموع شامل ۴۴ نفر نمونه آماری می‌باشد.

روش نمونه‌گیری بصورت غیر تصادفی به علت دستیابی راحت‌تر پژوهشگران به این دانش‌آموزان و اولیا این دانش‌آموزان در سطح استان خراسان رضوی بوده است.

## یافته‌ها

نتایج حاصل از دانش‌آموزان و معلمان و اولیای دانش‌آموزان در یک جدول مشخص شد و به صورت تفکیک شده به اهداف پژوهش پاسخ داده شد. در این یافته به تفاوت‌های اصلی ذکر شده توسط اولیا و معلمان و مشاهدات پرداخته شده است



# ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

## جدول شماره یک

اولیا ۲	معلمان ۲	دانش آموزان ۲	اولیا ۱	معلمان ۱	دانش آموزان ۱
۱. مراقبت متوسط	۱. حوصله زیاد	۱. تفاوت در ظاهر فیزیکی معمولی	۱. مراقبت خیلی زیاد	۱. حوصله خیلی زیاد	۱. تفاوت از نظر فیزیکی نسبتاً زیاد
۲. توجه متوسط	۲. پشتکار زیاد	۲. روحیات شادتر همراه با خشونت	۲. توجه خیلی زیاد	۲. پشتکار خیلی زیاد	۲. تفاوت در روحیات زیاد
۳. درک متوسط	سختی کار متوسط	۳. یادگیری آسان تر	۳. درک خیلی زیاد	۳. سختی کار خیلی زیاد	۳. یادگیری سخت تر
۴. هزینه کم	روحیه کاری زیاد	۴. تکرار پذیری کمتر	۴. هزینه خیلی زیاد	۴. روحیه بسیار بالا	۴. تکرار پذیری خیلی زیاد
۵. سختی متوسط	۵. مهربانی زیاد	۵. ضریب هوشی زیاد	۵. متحمل سختی خیلی زیاد	۵. مهربانی و عطفوت خیلی زیاد	۵. ضریب هوشی کم

گروه ۱ شامل: دانش آموزان با نیازهای ویژه، معلمان این گروه، اولیای دارای فرزندان با نیازهای ویژه

گروه ۲ شامل: دانش آموزان بدون نیازهای ویژه، معلمان عادی، اولیای دارای فرزندان عادی

## نتیجه گیری

در بحث آموزش و یادگیری دانش آموزان و دانش آموزان با نیازهای ویژه با دانش آموزان عادی رفتار و عملکرد معلم و اولیا بسیار مهم است، معلمان باید تمامی سعی خود را به کار گیرند تا بتوانند از یادگیری‌های متفاوت از دانش آموزان عادی استفاده کنند، در آموزش و یادگیری دانش آموزان امر بازی همراه با عاطفه بسیار مهم است در موارد خاص برای دانش آموزان با نیازهای ویژه بازی امری حیاتی در مورد یادگیری و آموزش است که یادگیری را برای دانش آموزان و آموزش را برای معلمان آسان تر می‌کند، دانش آموزان با نیازهای ویژه روحیات متفاوت تری با دانش آموزان عادی دارند، این دسته از دانش آموزان به سختی می‌توانند احساسات خود را بروز دهند و نسبت به دانش آموزان عادی از مهر و عاطفه بالاتری برخوردارند و همچنین به علت نگاه‌های غیر انسانی افراد جامعه به این دانش آموزان در واقعیت این دانش آموزان از این نگاه‌های نامناسب رنج می‌برند و معلمان و اولیا دانش آموزان وظیفه دارند این گونه دیدگاه‌ها در جامعه را با مراقبت بیشتر برطرف کنند.

آموزش و یادگیری برای دانش آموزان با نیازهای ویژه توسط معلمان با آموزش‌های ویژه از سوی دانشگاه‌های خاص صورت می‌گیرد، به علت اختلال‌های نارسایی ذهنی در دانش آموزان با نیازهای ویژه معلمان برای امر یادگیری قطعاً باید از تکرار و مرور بیشتر از معلمان دانش آموزان عادی استفاده کنند.

معلمان و اولیا برای آموزش و یادگیری دانش آموزان با نیازهای ویژه متحمل سختی بیشتری هستند زیرا این دانش آموزان نسبت به دانش آموزان عادی در امر یادگیری کندتر عمل می‌کنند و همچنین این گروه از دانش آموزان به مراقبت‌هایی از سوی اولیا نیاز دارند که اگر این مراقبت‌ها رعایت نشود این دانش آموزان در جامعه بیمار دچار آسیب‌های جبران ناپذیری خواهند شد.



# ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

## منابع

۱. آزاده، احوایی، ن رفیعی، ش، و کیهانی، م. (۱۳۸۶). مقایسه مهارت‌های حسی حرکتی دست دانش‌آموزان با اختلال نوشت و عادی ۹-۱۱ ساله، توانبخشی نوین، ۴، ۱.
۲. افروز، غ، کامکاری، ک، شکرزاده، ش. و حلت، از (۱۳۹۲) مقیاس‌های هوش و کسلر دانش‌آموزان، نسخه چهارم آزمون‌های اصلی و جانشین تهران علم استادان
۳. امیری، ش. و اسعدی، سن، (۱۳۸۶)، روند تحولی خلاقیت در دانش‌آموزان، نیازهای علوم شناختی، ۴، ۲۶-۳۲
۴. برک ل (۱۳۹۰)، روان شناسی رشد (ترجمه سید محمدی) تهران انتشارات ارسباران
۵. زارعی زوارکی، ا. (۱۳۸۰). کارکرد عصب شناختی دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های ویژه یادگیری و مقایسه آن با دانش‌آموزان عادی مجله اندیشه و رفتار، ۷، ۱۲
۶. سیمونت، د ک (۱۳۷۹)، خلاقیت جنبه‌های شناختی، شخصی، تحولی و اجتماعی (ترجمه حسین شکرکن) مجله استعدادها درخشان ۳، ۳۷۴-۳۹۰
۷. شهراری، م. (۱۳۷۴). ضرورت آموزش خلاق در برنامه ریزی آموزشی ارائه شده در همایش علمی کاربردی بهبود کیفیت آموزش عمومی تهران، اداره کل آموزش و پرورش تهران
۸. شهراری، م، سیدان، ا، و فرزاده و. (۱۳۸۰) تحلیل خلاقیت در دانش‌آموزان معرفی آزمون تفکر خلاق در عمل و حرکت (پایان نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه خوارزمی
۹. قرایی، ف، عامری، ا. (۱۳۹۳). تأثیر غنی سازی (ادراکی- حرکتی و موسیقی) محیط بر معادل‌های سنتی حرکات درشت و ظریف در اطفال ۵ تا ۸ ماهه رشد و یادگیری حرکتی ورزشی، ۴ (۱)، ۷۵-۸۹
۱۰. گان، م، بورگ، و. و گال، ج (۱۳۹۴) روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان شناسی (ترجمه نصر عریضی، ابوالقاسمی، پاک سرشت، کیامنش، باقری، خیر، شهنی بیلاق، خسروی تهران نشر سمت
۱۱. هالاهان، دو کانسن، ج، (۱۳۸۸) دانش‌آموزان استثنایی (ترجمه علیزاده، صابری، هاشمی، محی الدین) تهران نشر ویرایش
۱۲. هالاهان، دب، لوید جو. کافمی، جم، ویس، ماه و مارتین.
13. Argulewicz, E.N., Mealor, D.J., & Richmond, B.D. (1979). Creative abilities of learning disabled children. Journal of learning disabilities, 12,-24
14. Arreguine (1993). Creative movement and its relationship to creative thinking. Santiago.
15. Beetlestone, J.G. (1970). Hemoglobin laboratory procedures, chemistry, University of Ibadan, 5 10.
16. Bournelli, A., & Mountakis, E. (2008). Development of motor creativity in elementary school children and its retention. Creativity research journal, 20(1), 72-80.
17. Bride, J. (1992), Critical thinking an overview with implications for physical education. Journal of teaching in physical education, 11, 112-125.
18. Bruce, E., & Meggit, C. (2006). Child care and education. 5 Education: Azmon.co.uk.