



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

زمان چاپ: ۱۴۰۲/۱۲/۲۰

شماره مجوز مجله: ۸۰۴۰۰

بررسی ناتوانی یادگیری در دانش‌آموزان استثنایی

رقیه داوری فرزانه^۱، شادی داداش‌وند اقدم^۲، معصومه موتابی^۳، سربیه اسدیان^۴

۱- کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه تبریز، ایران

۲- کارشناسی آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان، پردیس فاطمه الزهرا (س) تبریز، ایران

۳- کارشناسی مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه تربیت دبیر ارومیه، ایران

۴- لیسانس زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه آزاد واحد بناب، ایران

shadidadashvand@gmail.com

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی ناتوانی یادگیری در دانش‌آموزان استثنایی انجام شد. این مقاله به بررسی ناتوانی یادگیری در دانش‌آموزان استثنایی می‌پردازد. ناتوانی یادگیری به معنای عدم توانایی دانش‌آموز در یادگیری مهارت‌های اساسی مانند خواندن، نوشتن و حساب کردن است. در این پژوهش، علل و عوامل مختلف ناتوانی یادگیری بررسی شده و راهکارهایی برای کمک به دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ارائه شده است. همچنین به بررسی نقش معلمان، والدین و متخصصان در تشخیص و مدیریت ناتوانی یادگیری پرداخته است. این پژوهش با استفاده از منابع کتابخانه‌ای صورت پذیرفت. با توجه به بررسی علل و عوامل مختلف ناتوانی یادگیری، ارائه راهکارهایی برای کمک به دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری و بررسی نقش معلمان، والدین و متخصصان در تشخیص و مدیریت ناتوانی یادگیری، می‌توان نتیجه گرفت که شناسایی زود هنگام ناتوانی یادگیری و ارائه حمایت‌های لازم به دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری بسیار مهم است. این حمایت‌ها می‌توانند شامل تدابیر آموزشی، روانشناسی و پزشکی باشند. همچنین، نقش معلمان و والدین در تشخیص و مدیریت ناتوانی یادگیری بسیار حائز اهمیت است و باید تلاش شود تا آن‌ها با روش‌های مناسب، دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری را بهتر درک کنند و به آن‌ها کمک کنند تا به پتانسیل خود دست‌یابند. در کل، شناسایی و مدیریت ناتوانی یادگیری می‌تواند بهبود عملکرد دانش‌آموزان باشد و آن‌ها را برای موفقیت در زندگی آماده کند.

کلمات کلیدی: اختلالات یادگیری، نیازهای ویژه، دانش‌آموزان، استثنایی



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

مقدمه

در هر کلاس درس، دانش‌آموزان با تفاوت‌های فردی متعددی روبرو هستند. برخی از دانش‌آموزان در یک یا چند حوزه خاص توانایی بیشتری نسبت به دیگران دارند و به عنوان دانش‌آموزان استثنایی شناخته می‌شوند. شناسایی این دانش‌آموزان و بهره‌برداری از استعداد و توانمندی‌های آن‌ها در کلاس درس، می‌تواند بهبود عملکرد کلاس و بهره‌وری بیشتر از ظرفیت‌های دانش‌آموزان را به همراه داشته باشد.

با این حال، شناسایی دانش‌آموزان استثنایی در کلاس درس چالش‌های خود را دارد. معلمان باید با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان آشنا باشند و روش‌های مناسب برای شناسایی دانش‌آموزان استثنایی را به کار بگیرند. در این مقاله، به شناسایی دانش‌آموزان استثنایی در کلاس درس توسط معلمان پرداخته خواهد شد و بهترین روش‌های شناسایی و بهره‌برداری از استعداد و توانمندی‌های آن‌ها برای بهبود عملکرد کلاس و بهره‌وری بیشتر از ظرفیت‌های دانش‌آموزان معرفی خواهند شد. گرایش جهانی به سمت آموزش فراگیر بر دانش‌آموزان دارای طیف وسیعی از معلولیت‌ها متمرکز شده است که در مدارس عادی تحصیل می‌کنند، اما تاکنون افرادی را که استعدادهای یا استعداد‌های مختلفی علاوه بر معلولیت‌هایشان دارند، نادیده گرفته شده است. شناسایی دانش‌آموزان با استعداد و مستعد که توانایی آن‌ها در عملکرد بالا در معیارهای مختلف پیشرفت تحصیلی یا در طیف وسیعی از فعالیت‌های هنری یا سایر انواع خلاقیت منعکس می‌شود، نسبتاً آسان است. اما شناسایی زیرمجموعه‌ای از این گروه که دارای انواع ناتوانی‌ها نیز هستند، دشوارتر است. این‌ها دانش‌آموزانی هستند که استثنایی دوگانه یا چندگانه در نظر گرفته می‌شوند، یا به آن‌ها ناتوان یادگیری تیزهوش می‌گویند، یا با مفهوم دو استثنایی از آن‌ها یاد می‌شود (Coleman et al., ۲۰۰۵).

این دانش‌آموزان به شرح زیر تعریف شده‌اند:

یادگیرندگان استثنایی دانش‌آموزانی هستند که پتانسیل پیشرفت یا بهره‌وری خلاقانه را در یک یا چند حوزه مانند ریاضی، علوم، فناوری، هنرهای اجتماعی، هنرهای تجسمی، فضایی یا نمایشی یا سایر زمینه‌های بهره‌وری انسانی نشان می‌دهند. یک یا چند معلولیت را طبق معیارهای واجد شرایط بودن فدرال یا ایالتی نشان دهند. و یا پتانسیل پیشرفت یا بهره‌وری خلاقانه را در یک یا چند حوزه مانند ریاضی، علوم، فناوری، هنرهای اجتماعی، هنرهای تجسمی، فضایی یا نمایشی یا سایر زمینه‌های بهره‌وری انسانی نشان نمی‌دهند (Reis et al., ۲۰۱۴).

دانش‌آموزان زمانی استثنایی در نظر گرفته می‌شوند که در یک یا چند زمینه با استعداد یا بی استعداد شناخته شوند و در عین حال دارای ناتوانی یادگیری، عاطفی، جسمی، حسی یا رشدی باشند. این شامل دانش‌آموزان با اختلالات شناختی مختلف و مشکلات یادگیری، اختلالات حسی-حرکتی، اوتیسم یا سندرم آسپرگر، یا ناسازگاری اجتماعی می‌شود (Assouline et al., ۲۰۰۶).

یک مدل مفید برای دانش‌آموزان استثنایی، رابطه بین ناتوانی، محیط اجتماعی-فرهنگی و توانایی‌ها را برجسته می‌کند. ویژگی‌های این مدل ماهیت رشدی استعداد یا استعداد یا موفقیت را برجسته می‌کند، نه اینکه دستاورد نقطه کانونی استعداد باشد. این مدل با تعریف نکردن استعداد به عنوان مبتنی بر عقلانی یا تحصیلی، بلکه با ادغام حوزه‌های متعدد استعداد به درک نیاز آموزش استثنایی به دانش‌آموزان استثنایی کمک می‌کند. در بسیاری از موارد، در دانش‌آموزان استثنایی، توانایی به طور جزئی یا کامل تحت سلطه هر گونه ناتوانی است، که به خطر حاشیه‌نشینی، رفتار کلیشه‌ای، و طرد شدن از گروه‌هایی از



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

دانش‌آموزان مستعد و با استعداد کمک می‌کند. برای آن دسته از دانش‌آموزانی که با نیازهای استثنایی شناسایی شده‌اند، پیشنهاد شده است که آموزش آنها باید با استفاده از برنامه‌هایی که برای تیزهوشان طراحی شده است، با استفاده همزمان از روش‌هایی برای کار با کودکان دارای مشکلات یا اختلالات یادگیری انجام شود. اگرچه همه دانش‌آموزان دو استثنایی سطوح پایین‌تری از عملکرد تحصیلی نشان نمی‌دهند، این احتمال وجود دارد که در مقایسه با کودکان با استعدادی که هیچ مشکلی ندارند، توانایی‌های آنها کمتر آشکار شود (Lee et al., ۲۰۱۵). عواملی در وضعیت استثنایی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند، برخی از آنها عبارتند از: وضعیت ژنتیکی دانش‌آموزان، هوش اجتماعی و اقتصادی آنان، تنش‌هایی جسمی و خانوادگی دانش‌آموزان، ویژگی‌های شخصیتی آنان و ... (افروز و همکاران، ۱۴۰۱).

آموزش برای دانش‌آموزان با استعداد و بی استعداد

به طور معمول، آموزش تیزهوشان و استعدادهای درخشان در حیطه آموزش استثنایی قرار نمی‌گیرد، اما برای بررسی آموزش برای دانش‌آموزان تیزهوش استثنایی، باید جنبه‌هایی از این موضوع روشن شود. سال‌هاست که بحث‌های متعددی در مورد موضوعات مختلف از جمله استعدادهای درخشان چه کسانی هستند و چگونه نیازهای کودکان مستعد را برآورده کنیم، ادامه دارد؟ چه چیزی استعداد را ایجاد می‌کند؟ چگونه آن را در جوانان توسعه دهیم؟. همچنین در تعریف مفاهیم تیزهوش و استعداد عدم توافق وجود دارد. این ممکن است به دلیل زمینه‌های متفاوتی باشد که این مفاهیم در درون آنها کشف می‌شوند، زیرا استعداد ممکن است در اشکال مختلفی ظاهر شود (Konstantopoulos et al., ۲۰۰۱). مورلاک دریافت که در ایالات متحده، چنین سؤالاتی به حدی مناقشه تبدیل شده است که کسانی وجود دارند که از حذف کامل کلمه «استعداد»، که آن را یک مفهوم نخبه‌گرایانه می‌دانند، حمایت می‌کنند و در عوض، درباره «رشد استعداد» صحبت می‌کنند. همه بچه‌ها در امتداد این خط فکری، می‌توان نتیجه گرفت که هر کودکی بالاتر از سطح متوسط همسالان خود (مهم نیست که آن همسالان چقدر ضعیف عمل می‌کنند) در زمینه‌ای که از نظر فرهنگی ارزش دارد (مهم نیست که باشد) "استعداد" است. (Wormald et al., ۲۰۱۱).

Gagné بر این واقعیت تأکید کرد که کلمات "با استعداد" و "بی استعداد" اغلب در صورت استفاده توسط متخصصان قابل تعویض هستند و پیشنهاد کرد که استعداد چیزی بیش از پتانسیل موجود در یک فرد نیست که می‌تواند به استعداد تبدیل شود. (توانایی‌های پیشرفته یا موفقیت‌های بالا) با توجه به محیط فرد. این دیدگاه ممکن است به ویژه در هنگام در نظر گرفتن تحصیل دانش‌آموزان استثنایی مفید باشد (Gagné, ۲۰۱۵).

آموزش استثنایی برای دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری

تعریف ناتوانی‌های یادگیری هنوز کمی مبهم است و اگرچه تحقیقات ناتوانی‌های یادگیری همچنان در حال رشد است و تأثیر قابل توجهی بر آموزش استثنایی دارد، طبقه بندی آن به دلیل ابهامات و تضادهای پیرامون این تعریف مشکل ساز است، در حال حاضر دو تعریف به خوبی پشتیبانی می‌شوند: یک تعریف قانونی از ایالات متحده که در قانون آموزش افراد دارای معلولیت یافت می‌شود و دیگری پیشنهاد شده توسط کمیته مشترک ملی ناتوانی‌های یادگیری در خلاصه این تعاریف اشاره می‌شود که ناتوانی یادگیری به عقب ماندگی، اختلال یا تأخیر در رشد در یک یا چند فرآیند گفتار، زبان، خواندن، نوشتن، حساب یا سایر



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

موضوعات مدرسه اشاره دارد که ناشی از یک نقص روانی ناشی از اختلال عملکرد مغزی و/یا اختلالات عاطفی یا رفتاری. این نتیجه عقب ماندگی ذهنی، محرومیت حسی، یا عوامل فرهنگی و آموزشی نیست اختلالات یادگیری خاص یک وضعیت مزمن با منشأ عصبی فرضی است که به طور انتخابی در رشد، ادغام و/یا نشان دادن توانایی‌های کلامی و/یا غیرکلامی تداخل می‌کند. ناتوانی یادگیری خاص به عنوان یک وضعیت ناتوان کننده مشخص وجود دارد و در تظاهرات و درجه شدت آن متفاوت است. در طول زندگی، این وضعیت می‌تواند بر عزت نفس، تحصیلات، شغل، اجتماعی شدن و/یا فعالیت‌های روزمره زندگی تأثیر بگذارد. در بسیاری از مطالعات قبلی در مورد ناتوانی‌های یادگیری تنها بر روی یک یا دو عامل خاص متمرکز شده‌اند، اما ادبیات نشان می‌دهد که عاملی نتایج یا ارزیابی‌های معتبری در رابطه با ناتوانی‌های یادگیری ارائه نمی‌دهد. ادبیات همچنین نمونه‌هایی از جایی که این دانش‌آموزان در محیط‌های کلاسی معمولی در موقعیت‌هایی که فناوری به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از برنامه درسی در نظر گرفته نمی‌شود، موفقیت کمی کسب می‌کنند، ارائه می‌کنند (Strong, ۲۰۱۸).

آموزش استثنائی برای دانش‌آموزان استثنائی دارای معلولیت

دانش‌آموزان و دانش‌آموزان دارای معلولیت و نیازمند حمایت، نیازمند عوامل تعیین‌کننده در ارائه خدمات و آموزش‌های ویژه هستند. این امر مستلزم آن است که کارکنان و به ویژه معلمان مدرسه هنگام تعیین بهترین روش برای برآوردن نیازهای دانش‌آموزان دارای معلولیت، الگوهای خود را تغییر دهند. دفتر آموزش ویژه ایالات متحد در مورد شمولیت در رابطه با قانون آموزش افراد دارای معلولیت بحث کرد و تصریح کرد که قوانین آموزش افراد دارای معلولیت به این معنی است که همه دانش‌آموزان، صرف نظر از شرایط یا شدت معلولیت، باید در کلاس آموزشی عمومی حضور داشته باشند. حداکثر میزان ممکن در حالی که همه خدمات باید برای دانش‌آموزان در کلاس آموزش عمومی مناسب باشد، بحث در مورد گنجاندن در محیط آموزشی عمومی وجود دارد. در نتیجه، قانون آمریکایی‌های دارای معلولیت در سال ۱۹۹۰ تصویب شد که دسترسی برابر و رفتار برابر را برای افراد دارای معلولیت تضمین می‌کرد. از آن زمان به بعد، قانون آموزش دانش‌آموزان استثنائی دارای معلولیت بارها مجوز مجدد گرفته و نام آن تغییر کرده است. نسخه فعلی، قانون بهبود آموزش افراد استثنائی دارای معلولیت، همراه با آموزش ویژه، قانون هر دانش‌آموز موفق و سایر قوانین، با هدف اطمینان از اینکه مفاهیم دسترسی و تناسب به طور مداوم تفسیر و اعمال می‌شوند، هستند. گنجاندن دانش‌آموزان استثنائی دارای معلولیت در محیط آموزشی عمومی برای والدین، معلمان و مدیران سطح ساختمان یک نگرانی بوده است. شمول به فرآیندی تبدیل شده است که در سراسر کشور مورد توجه فزاینده‌ای قرار گرفته است و باعث شده است که مدیران و معلمان سطح ساختمان به طور کامل از این مفهوم در ارتباط با مسئولیت‌های حرفه‌ای خود استقبال کنند.

مدارس مسئول ترویج یک محیط آموزشی مشارکتی هستند. در نتیجه، باید برنامه ریزی مبتنی بر ساختمان، حل مسئله و مالکیت همه دانش‌آموزان وجود داشته باشد. گنجاندن دانش‌آموزان دارای معلولیت را در کلاس‌های آموزش عمومی بدون برنامه‌ریزی دقیق و حمایت کافی و یا کاهش خدمات یا بودجه برای آموزش استثنائی پیشنهاد نمی‌کند. تحت قانون آموزشی، دانش‌آموزان دارای معلولیت برنامه‌های آموزشی فردی را دریافت می‌کنند، که شامل مشارکت والدین در طول فرآیند گنجاندن در هنگام تصمیم‌گیری درباره نحوه آموزش دانش‌آموزانی که نیازهای ویژه در محیط‌های کلاس آموزشی عمومی دارند، می‌شود (Strong, ۲۰۱۸). شمول نباید به‌عنوان معلمانی طبقه‌بندی شود که زمان نامتناسبی را صرف تدریس یا تطبیق برنامه درسی برای دانش‌آموزان دارای معلولیت می‌کنند، همه دانش‌آموزان دارای معلولیت را در یک کلاس آموزش عمومی قرار می‌دهند، یا دانش‌آموزان دارای معلولیت را از نظر اجتماعی، جسمی یا تحصیلی در کلاس آموزش عمومی منزوی می‌کنند. گنجاندن نباید



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

موفقیت دانش آموزان آموزش عمومی را از طریق آموزش کندتر یا برنامه درسی کم چالش به خطر بیندازد. معلمان آموزش استثنایی در نقش کمک کننده قرار می‌گیرند و باید بر آموزش خاص تر دانش آموزان دارای معلولیت در محیط آموزش عمومی تمرکز کنند. همانطور که کافمن و هالاهان (۲۰۰۰) اشاره کردند، شمول موفقیت آمیز از طریق فرآیند برنامه‌های آموزشی فردی ترویج می‌شود و بر اساس نیازهای هر دانش آموز توسعه می‌یابد. دستورالعملی که به اهداف برنامه‌های آموزشی فردی و مفاد خدمات مرتبط می‌پردازد و باید در محیط آموزش عمومی تا حد اکثر میزان مناسب ادامه یابد. شمول تنها با انتقال دانش آموز به محیط آموزش عمومی اتفاق نمی‌افتد. این است نه مبادله حمایت‌ها و خدمات، و نه مبادله‌ای برای دستیابی به اهداف فردی. شمول باید رویه‌ای باشد که محیط یادگیری موفق را برای دانش آموزان دارای معلولیت ایجاد کند (Strong, ۲۰۱۸).

مدیران مدارس استثنایی همیشه در برنامه‌های آموزش استثنایی با کیفیت بالا در مدارس نقشی جدایی‌ناپذیر داشته‌اند، اما هرگز بیشتر از شرایط امروزی با استانداردهای بالا و مسئولیت‌پذیری بالا نبوده‌اند. مدیران مدارس باید دانش عمیقی در مورد آموزش استثنایی و دانش آموزانی که این خدمات را دریافت می‌کنند داشته باشند. تا همین اواخر این امکان برای مدیران مدارس وجود داشت که مسئولیت آموزش استثنایی را به یک معلم آموزش و پرورش استثنایی محول کنند، اما اکنون باید درگیر آموزش هر دانش آموزی باشند زیرا همه مسئول ارتقای پیشرفت دانش آموزان هستند. تقاضا برای بهبود نتایج آموزشی برای این دانش آموزان بیش از هر زمان دیگری است. همچنین مدیران مدارس باید بدانند که چگونه به طور معناداری ناتوانی در استانداردها، ارزیابی‌ها و الزامات پاسخگویی را برای همه دانش آموزان را شامل شوند. علاوه بر این، آنها می‌توانند در احساس دانش آموزان استثنایی دارای معلولیت و خانواده‌های آنها نسبت به مدرسه و همچنین آنچه که می‌آموزند تفاوت ایجاد کند. مدارس در کشورهای پیشرفته در حال حاضر مسئول بهبود نتایج پیشرفت برای همه دانش آموزان و آموزش دانش آموزان دارای معلولیت در کلاس‌های آموزش عمومی هستند. این خواسته‌ها گاهی با هم رقابت می‌کنند، زیرا بر مدارس فشار می‌آورند تا هم عادلانه و عالی باشند و هم نیازهای همه دانش آموزان را برآورده کنند (Strong, ۲۰۱۸).

شواهد نشان می‌دهد که بسیاری از مدارس پیشرفت‌هایی را در جهت گنجاندن دانش آموزان دارای معلولیت در کلاس‌های آموزش عمومی در بیشتر ساعات روز مدرسه داشته‌اند. از سوی دیگر، مدارس کمی در دستیابی به نتایج موفقیت آمیز بالا برای همه دانش آموزان در محیط‌های بسیار فراگیر موفق بوده‌اند. استرونگ بیان می‌کند که اگر قرار است مدارس برای همه دانش آموزان هم فراگیر و هم مؤثر باشند، باید تغییرات قابل توجهی در ساختار و عملکرد مدرسه رخ دهد (Strong, ۲۰۱۸).

به طور کلی تعریف شده است که، جوامع یادگیری حرفه‌ای به متخصصان یک مدرسه، معمولاً گروه‌هایی از معلمان، اشاره می‌کنند که به طور مشترک برای بهبود تمرین و تقویت یادگیری دانش آموز کار می‌کنند. یک جامعه یادگیری حرفه‌ای یک فرصت یادگیری گسترده برای تقویت یادگیری مشارکتی در بین همکاران در یک محیط کاری خاص است. اغلب در مدارس به عنوان راهی برای سازماندهی معلمان در گروه‌های کاری استفاده می‌شود. در یک جامعه یادگیری حرفه‌ای ممکن است دارای افرادی از سطوح مختلف سازمان باشد که به طور مشترک و مستمر با هم برای بهبود وضعیت سازمان کار می‌کنند. اصل اصلی جامعه یادگیری حرفه‌ای‌ها این است که افراد با هم بیشتر یاد می‌گیرند. جوامع یادگیری حرفه‌ای به عنوان راهی برای حمایت از معلمان در همکاری مؤثر به منظور فراهم کردن بهترین محیط آموزشی برای همه دانش آموزان توصیه می‌شود. ایده یادگیری تیمی مفهوم جالبی است که معلمان برای ترویج آن در کلاس‌های درس تلاش می‌کنند. وقتی تیم‌ها با هم یاد می‌گیرند، نتایج سودمندی برای سازمان حاصل می‌شود. مطالعات نشان می‌دهد که با مشارکت معلمان در جامعه یادگیری حرفه‌ای‌ها، تغییرات در فرهنگ و آب و هوای مدرسه تغییر می‌کند. فرصت‌های آموزشی توسعه حرفه‌ای در کمک به مربیان



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

برای اصلاح فلسفه آموزش استثنایی خود برای تمرکز بر رویکرد مبتنی بر نیازهای دانش‌آموز به جای تمرکز بر ناتوانی دانش‌آموز تأثیرگذار بود از طریق این تعهد و ایجاد تصمیمات مشترک، تیم ممکن است برای همکاری با یکدیگر و دستیابی به اهداف توانمند شود (Strong, ۲۰۱۸).

مزایای گزارش شده همکاری معلمان برای معلمان شامل به اشتراک گذاشتن نقش‌ها و مسئولیت‌های کلاس درس، به اشتراک گذاشتن ایده‌ها و مهارت‌ها با حرفه‌ای دیگر به صورت روزانه و کاهش مدت زمان گوشه‌گیری معلمان در محیط مدرسه است. کلاس‌های فراگیر با یک معلم آموزش عمومی و یک معلم آموزش استثنایی که فلسفه آموزش و سبک تدریس آن‌ها مشابه و در جایی که توافق بر سر نقش‌ها و مسئولیت‌های آموزشی وجود داشت، موفق‌ترین روابط مشترک گزارش شد. تلاش‌های مشارکتی مانند برنامه‌ریزی مشترک و فرصت‌های تدریس مشترک برای معلمان، ساختار مورد نیاز معلمان را برای پاسخگویی به نیازهای متنوع همه دانش‌آموزانی که در کلاس‌های آموزش عمومی حضور دارد (Strong, ۲۰۱۸).

معلمانی که از همکاری به عنوان بخشی از کار روزانه خود حمایت می‌کردند کمک کردند با همکاری با سایر متخصصان برای طراحی مناسب، یادگیری دانش‌آموزان را تقویت کنند. برنامه‌های آموزشی برای دانش‌آموزان همکاری یکی از ویژگی‌های کلیدی مدارس است و شواهد محکمی وجود دارد که نشان می‌دهد همکاری نتایج بهتری برای دانش‌آموزان دارای معلولیت دارد (Strong, ۲۰۱۸).

با ایجاد یک تیم آموزشی مشترک متشکل از یک معلم آموزش استثنایی و یک معلم آموزش عمومی، این پتانسیل برای معلمان وجود دارد که یک جامعه یادگیری کلاسی ایجاد کنند که شامل یک سیستم پشتیبانی طبیعی برای همه دانش‌آموزان باشد تا احساس تعلق داشته باشند (پوگاچ و جانسون، ۲۰۰۲). یک محیط کلاس درس حمایتی شرایطی را برای موفقیت همه دانش‌آموزان ایجاد می‌کند. با توجه به تأکید قانون فدرال و ایالتی بر گنجاندن دانش‌آموزان دارای معلولیت در کلاس‌های آموزش عمومی، مهم است که بدانیم چگونه معلمان آموزش عمومی و استثنایی و مدیر سطح ساختمان می‌توانند در تصمیم‌گیری مشترک در رابطه با فرآیند گنجاندن مشارکت داشته باشند. اگر آنها از تغییرات مورد نیاز حمایت کنند و بخشی فعال از فرآیند برنامه‌ریزی باشند، ممکن است شیوه‌های شمول به طور کامل اجرا و موفق شوند (Strong, ۲۰۱۸).

تجارب و ادراکات معلمان از آموزش دانش‌آموزان استثنایی

مطالعاتی که در بین معلمان انجام شد نشان داد که در صورت گذراندن دوره‌های مناسب، احتمال موفقیت آنها در رفع نیازهای دانش‌آموزان تیزهوش بیشتر است (Bianco et al., ۲۰۱۰). گزارش شد که کار مؤثر با دانش‌آموزان تیزهوش استثنایی مستلزم شناخت توانایی‌ها، تنوع و شاخص‌هایی است که معلمان را در شناسایی و استفاده از روش‌های آموزشی مناسب راهنمایی کند. برخی از مطالعات تجزیه و تحلیل شده نشان داد که معلمان فقط آشنایی گذرا با دانش‌آموزان تیزهوش استثنایی یا کم‌هوش استثنایی داشتند یا از آن آگاه نبودند. می‌توان استنباط کرد که سوء تفاهم از دانش‌آموزان استثنایی ممکن است منجر به عدم شناسایی مناسب افراد با استعداد و در نتیجه کاهش اثربخشی کار معلم شود. به نظر می‌رسد شایستگی‌ها، نگرش‌های مثبت و آمادگی مناسب معلمان برای کار با دانش‌آموزان تیزهوش برای تضمین موفقیت تحصیلی آنها ضروری است اما کافی نیست، زیرا تا حد زیادی به محیط مدرسه و فرهنگ بستگی دارد که آنها باید در نظر بگیرند.



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

در مطالعات انجام شده توسط متخصصان گزارش شده است که، معلمان تمایل دارند بیشتر بر نقاط ضعف دانش آموزان تمرکز کنند، تا نقاط قوت آنها را شناسایی کنند. میست و همکاران گزارش دادند که "معلمان بر درک نقاط قوت دانش آموزان و ایجاد آگاهی از سطح فعلی عملکرد آنها تاکید دارند." در بیشتر مطالعات، آشکار بود که تأکید کمتری بر توسعه نقاط قوت دانش آموزان نسبت به پرداختن به نقاط ضعف آنها بود. تجربه، دانش، سبک کار و درک دانش آموزان استثنایی تا حد زیادی به آمادگی معلمان بستگی دارد (Missett et al., ۲۰۱۶). علاوه بر این، همکاری بین کارکنان مختلف مدرسه ضروری در نظر گرفته شد که محققین گزارش کردند که معلمان در نظر داشتند که دانش آموزان دو برابر استثنایی نیاز به حمایت هم از سوی آموزش و پرورش تیزهوش و هم از سوی کارکنان آموزش و پرورش ویژه دارند، اما در نظر گرفته شد که متخصصان آموزش با استعداد درک بهتری از دانش آموز استثنایی و نیازهای یادگیری استثنایی به طور کلی دارند (Missett et al., ۲۰۱۶).

از عوامل جدا کننده دانش آموزان تیزهوش و دانش آموزان عادی از یکدیگر می توان به حمایت های اجتماعی و اقتصادی والدین از شایستگی های فرزندان اشاره کرد. والدین زمانی که در فرزندان خود توانایی خاصی را نیز مشاهده نمایند به پرورش و شکوفا کردن آنان در فرزندان خود می پردازند (فتیحی مرد و اخوت، ۱۴۰۱).

تجربیات دانش آموزان استثنایی از مدرسه

یافته های چندین مطالعه نشان داده است که دانش آموزان تصور می کردند که تجارب مدرسه آنها در دستیابی به پتانسیل هایشان شکست خورده است. معلمان در توسعه و اجرای استراتژی ها برای ایجاد و حفظ محیط های یادگیری مطلوب برای دانش آموزان با نیازهای یادگیری استثنایی ضروری در نظر گرفته شدند. همچنین در مطالعه دیگر اظهارات دانش آموزان استثنایی تیزهوش نشان می دهد که محیط مدرسه آنها ناقص است و پایین تر از سطح درک و فهم آنان است. در واقع محیط مدرسه نمی تواند بطور کامل به نیازهای آنان و کنجکای های آنان پاسخ بدهد. به عنوان محققین دریافتند که «بسیاری از دانش آموزان استثنایی نارضایتی خود را از تجربیات کلی مدرسه خود گزارش کرده اند، زیرا اغلب خدماتی را دریافت می کنند که فقط بر مداخله اصلاحی تمرکز می کند تا برنامه جامع تر برای تقویت نقاط قوت خود در حین حمایت از حوزه های چالش» (Bianco et al., ۲۰۱۰). این وضعیت ممکن است نتیجه چندین عامل باشد. به عنوان مثال، معلمانی که در معرض دوره ها قرار نگرفته اند و بر تجربیات عملی خود در مورد ویژگی ها و نیازهای منحصربه فرد دانش آموزان دوبار استثنایی نظارت نمی کنند، بیشتر در معرض سوگیری و تصورات نادرست در مورد این دانش آموزان هستند. در واقع، معلمان یک کلید اساسی برای ایجاد و حفظ محیط های یادگیری مطلوب برای دانش آموزان دو برابر استثنایی در نظر گرفته می شدند (Reis et al., ۲۰۱۴).

اهمیت ارائه حمایت و کمک کافی به دانش آموزان استثنایی در مشکلات مربوط به ناتوانی هایشان در اغلب مطالعات مشخص شده است. یک مطالعه گزارش داد که چگونه دانش آموزان استثنایی تجربه انتقال از ابتدایی به دبیرستان بر قابلیت های شخصی آن ها به عنوان یادگیرنده تأثیر گذاشت. پیچیدگی آموزش استثنایی دانشجویان تحصیلی با نقل قولی از یکی از اظهارات شرکت کنندگان در مطالعه انجام شده توسط ریس و همکاران نشان داده شده است. او اغلب احساس می کرد که دو فرد متفاوت در یک بدن هستند: یکی که در درونش باهوش و باهوش است و دیگری که مانع ارتباط فرد باهوش درون می شود.



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

آماده سازی معلمان برای آموزش استثنائی برای دانش آموزان استثنائی

اهمیت آماده سازی معلم، استفاده از راهبردهای مبتنی بر شواهد، نیاز معلمان به تمرکز بر توسعه نقاط قوت به همان اندازه که رفع مشکلات، و در دسترس بودن تداوم مداخلات آموزشی ویژه تأکید دارد. این رویکردی است که در مدلی پیشنهاد شده است که ترکیبی از بهترین عملکرد را در آموزش ویژه و فراگیر ترویج می کند یکی از جنبه های کلیدی این مدل این است که کودکان دارای معلولیت در طول تحصیل در مناسب ترین محیطها، از کلاس های معمولی تا کلاس های ویژه تا مدارس خاص، قرار می گیرند. بنابراین، مطابق با این مدل، واضح است که دانش آموزان دوبار استثنائی می توانند به طور مؤثر در اشکال مختلف محیط های آموزش فراگیر آموزش داده شوند، به شرطی که بتوانند به استراتژی ها و برنامه های مناسب از آموزش تیزهوشان و آموزش ویژه دسترسی داشته باشند

این امر پیامدهایی برای آماده سازی معلمان، راهبردهای آموزشی مورد استفاده و حمایت سازمان دهی شده توسط مدارس دارد. اولاً، برنامه های آموزش اولیه معلمان و آموزش غیر خدمتی باید دانش. محدود دانش آموزان استثنائی را که در مطالعات گزارش شده است، مورد توجه قرار دهد. این برنامه ها باید کار خود را بر روی کودکان دارای معلولیت، استعدادها و استعدادها گسترش دهند تا شامل آموزش دانش آموزان دو برابر استثنائی شود. این باید شامل ارائه دانش و مهارت برای شناسایی دانش آموزان استثنائی، کار با همکاران و دیگر متخصصان برای ارزیابی و برنامه ریزی برنامه ها برای آنها و همکاری با والدین برای اجرای موفقیت آمیز این برنامه ها باشد.

دوم، معلمان باید بیاموزند که از طیف وسیعی از راهبردها، بر اساس شیوه های مبتنی بر شواهد از آموزش با استعداد و آموزش ویژه، استفاده کنند تا طیفی از سبک های یادگیری دانش آموزان استثنائی را برآورده کنند. معلمان باید روی ایجاد سطح اعتماد دانش آموزان و توسعه نقاط قوت آنها و همچنین اصلاح نقاط ضعف آنها تمرکز کنند.

سوم، مدارس باید ساختارهای سازمانی را فراهم کنند که معلمان را در اجرای استراتژی هایی مانند طراحی جهانی برای یادگیری، برنامه های آموزشی فردی، تمایز برنامه های درسی، و امکانات مختلف دیگر برای دانش آموزان استثنائی حمایت کند. مهم تر از همه، مدارس نیاز به بر فراهم کردن محیط های یادگیری مطلوب و زمینه های مدرسه حمایتی که در آن نگرش های مثبت نسبت به فراگیری جشن تنوع را در بر می گیرد، به طوری که دانش آموزان دو برابر استثنائی احساس حمایت کنند و بتوانند در مدرسه به موفقیت مطلوبی دست یابند، تمرکز کنند (Kauffman et al., ۲۰۱۸).

بحث و نتیجه گیری

در مقاله حاضر به بررسی دانش آموزان تیزهوش و کند هوش استثنائی و تجارب آنان پرداخته شده اس. تجارب دانش آموزان در مدرسه به عوامل زیادی از جمله نوع ناتوانی آنها بستگی دارد. این بررسی عواملی را که اثربخشی آموزش را برای دانش آموزان استثنائی تعیین می کنند، از جمله نیاز معلمان به درک کامل از نیازهای این دانش آموزان و همچنین دانش مهارت ها، استراتژی ها و برنامه ها در زمینه های آموزش استثنائی را مشخص می کند و آموزش تیزهوشان که بیشترین تأثیر را در تسهیل رشد آنها دارند. برای توانمندسازی دانش آموزان با نیازهای استثنائی برای پیشرفت مناسب، تمرکز اولیه باید بر توسعه مهارت ها و استفاده از نقاط قوت آنها باشد. بنابراین معلمان باید شایستگی های حرفه ای خود را ارتقا دهند و از اهمیت فرهنگ مدرسه و محیطی که در آن فعالیت می کنند آگاه باشند. واضح است که نیازهای دانش آموزان ب نیازهای استثنائی



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر



ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

زمانی به بهترین وجه پشتیبانی می‌شود که مربیان ویژه، معلمان آموزش با استعداد و والدین به طور مؤثر همکاری کنند. دانش‌آموزان و دانش‌آموزان دارای معلولیت و نیازمند حمایت، نیازمند عوامل تعیین‌کننده در ارائه خدمات و آموزش‌های ویژه هستند. دانش‌آموزان استثنائی با ناتوانایی‌های یادگیری در یادگیری کوکترین و ساده‌ترین مباحث هم نیز مشکل دارند. اما دانش‌آموزان با داشتن هوش دو برابر استثنائی توانایی بیش از یک یا دو موضوع مختلف گنجایش را دارند.



منابع

۱. افروز، غلامعلی؛ شمس، نعمت الله؛ ارجمندنیای؛ علی اکبر. (۱۴۰۱). رابطه پایگاه اجتماعی-اقتصادی و ویژگیهای شخصیتی با سلامت روان والدین دارای بیش از یک فرزند استثنایی. سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت. صص. ۶۱-۶۷.
۲. فتحی مرد، آزاده؛ اخوت، علی مرد. (۱۴۰۱). مقایسه حمایت اجتماعی و شایستگی اجتماعی در دانش آموزان تیزهوش و عادی. مجله راهبرهای نو در روانشناسی و علوم تربیتی، شماره ۱۳.
۳. Assouline, S. G., Nicpon, M. F., & Huber, D. H. (۲۰۰۶). The impact of vulnerabilities and strengths on the academic experiences of twice-exceptional students: A message to school counselors. *Professional School Counseling*, ۱۰(۱_suppl), ۲۱۵۶۷۵۹X۰۶۰۱۰۰۱S۰۳.
۴. Bianco, M., & Leech, N. L. (۲۰۱۰). Twice-exceptional learners: Effects of teacher preparation and disability labels on gifted referrals. *Teacher education and special education*, ۳۳(۴), ۳۱۹-۳۳۴.
۵. Coleman, M. R., Harradine, C., & King, E. W. (۲۰۰۵). Meeting the needs of students who are twice exceptional. *Teaching Exceptional Children*, ۳۸(۱), ۵-۷.
۶. Gagné, F. (۲۰۱۵). Academic talent development programs: A best practices model. *Asia Pacific Education Review*, ۱۶(۲), ۲۸۱-۲۹۵.
۷. Konstantopoulos, S., Modi, M., & Hedges, L. V. (۲۰۰۱). Who are America's gifted?. *American Journal of Education*, ۱۰۹(۳), ۳۴۴-۳۸۲.
۸. Kauffman, J. M., Hallahan, D. P., Pullen, P. C., & Badar, J. (۲۰۱۸). *Special education: What it is and why we need it*. Routledge.
۹. Lee, K. M., & Olenchak, F. R. (۲۰۱۵). Individuals with a gifted/attention deficit/hyperactivity disorder diagnosis: Identification, performance, outcomes, and interventions. *Gifted Education International*, ۳۱(۳), ۱۸۵-۱۹۹.
۱۰. Missett, T. C., Azano, A. P., Callahan, C. M., & Landrum, K. (۲۰۱۶). The influence of teacher expectations about twice-exceptional students on the use of high quality gifted curriculum: A case study approach. *Exceptionality*, ۲۴(۱), ۱۸-۳۱.
۱۱. Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (۲۰۱۴). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, ۵۸(۳), ۲۱۷-۲۳۰.
۱۲. Strong, F. R. (۲۰۱۸). A case study to identify how shared decision making and collaboration between general and exceptional education teachers impact effective and ineffective inclusion practices. Mississippi State University.
۱۳. Wormald, C. (۲۰۱۱). What knowledge exists in NSW schools of students with learning difficulties who are also academically gifted?. *Australasian Journal of Gifted Education*, ۲۰(۲), ۵-۹.