

ارتقای زندگی و رضایت

یادگیری خودگردان و توانمند ساختن کودکان استثنایی

دکتر ملیحه راجی

تعریف‌شده در برنامه‌ی درسی عادی، آموزش می‌دهد. این مهارت‌ها با به‌دست دادن راهبردهایی به دانش‌آموزان، به‌منظور انتخاب هدف درباره‌ی محتوای آموزشی، حل مسئله به‌هنگام رویارویی با اهداف تعیین شده، نظارت و ارزیابی اهداف و بالاخره مهارت‌های انتقادی در جهت موفقیت تحصیلی و زندگی، به ارتقا و غنی‌تر کردن برنامه‌ی درسی کمک می‌کنند.

یادگیری خودگردان

مفهوم یادگیری خودگردان تلویحاً به‌معنای استقلال و خودمختاری یادگیرنده از منابع بیرونی است. وجه مشخصه‌ی آن کنترل و نظارت یادگیرنده بر فرایند یادگیری است (بروک فیلد، ۱۹۸۵). یادگیری مستقل و موفقیت‌آمیز در میان بزرگسالان و کودکان، اعم از عادی یا دارای مسئله، در موقعیت‌های اجتماعی و تعاملی به شکل مطلوب‌تری صورت می‌گیرد.

مؤلفه‌های یادگیری خودگردان

گاریسون (۱۹۹۷) معتقد است که یادگیری خودگردان آمیزه‌ای از خودتدبیری (کنترل موقعیت)، خودنظارتی و ابعاد انگیزشی است. به‌بیانی دیگر، الگوی یادگیری خودگردان سه مؤلفه دارد. «سازمان‌دهی بیرونی»، «نظارت و کنترل درونی» و «مسائل عاطفی در بافتی آموزشی». مهم‌ترین وجه

کلاس‌های درس گفت‌وگو محور، ابعاد تازه‌ای به خود گرفت. در این مقاله، برآنیم که کارکردهای آن را در حیطه‌ی آموزش استثنایی و درباره‌ی کودکان دارای اختلالات یادگیری خاص بررسی کنیم. نتایج برخی افراد از جمله **شوگران**، **پالمر** و **لیتل** از **ویلیامز دیم** (۲۰۱۲) نشان می‌دهد، دانش‌آموزانی که دچار گستره‌ای از ناتوانی‌ها هستند نیز قادر به یادگیری مهارت‌های مربوط به خودگردانی و استقلال هستند و ارتقا و تقویت این مهارت، خود در پیوند با انتقال مثبت نتایج به سطوح بالاتر اشتغال و زندگی مستقل و افزایش مشارکت اجتماعی است (ومایر، پالمر، ۲۰۰۳، ومایر، شوارتز، ۱۹۹۷).

پژوهش‌های دیگر نیز تأثیر خودگردانی را در ارتقای کیفیت زندگی و افزایش رضایت این دسته از دانش‌آموزان نشان می‌دهند (لاشاپل و دیگران، ۲۰۰۵؛ فراری، سورسی و ومایر، ۲۰۰۷). آموزش مهارت‌های خودگردانی شیوه‌ای است برای بهبود بخشیدن به برنامه‌ی درسی آموزش عمومی، ارتقای مهارت‌های تحصیلی و موفقیت در اهداف تحصیلی و انتقالی، و در نهایت دستیابی به برنامه‌ی درسی آموزش عمومی. اما بهبود یا افزایش کیفیت برنامه‌ی درسی به چه معناست؟ این یک نوع برنامه‌ی درسی اصلاح شده و توسعه‌یافته است که به دانش‌آموزان مهارت‌هایی از قبیل حل مسئله، هدف‌گزینی و مهارت‌های خودتدبیری را، افزون بر مهارت‌های

اشاره

یادگیری خودگردان که اینک به‌عنوان الگویی آموزشی، عرصه‌های متفاوت تعلیم و تربیت از آموزش بزرگسالان تا آموزش و پرورش همگانی و آموزش استثنایی را دربرگرفته، تلاشی است فردی در راستای افزایش آموخته‌ها، مهارت‌ها، ارتقای قابلیت‌ها و خوداصلاحی و انطباق با تغییرات محیطی. در این معنا یادگیری می‌تواند شیوه‌ای مؤثر باشد برای توانمند، مستقل و خودگردان ساختن کودکان دارای اختلالات یادگیری و دشواری‌های خاص.

کلیدواژه‌ها: یادگیری خودگردان، کودکان استثنایی، منطقه‌ی تقریبی شده

مفهوم یادگیری غالباً به‌مثابه فرایندی تصور می‌شود که در نهادی آموزشی و با هدایت آموزگار یا مربی صورت می‌گیرد. فرایندی که بر مجموعه‌ای از متون درسی یا کارهای عملی مبتنی است و در پایان نیز با آزمون ارزیابی می‌شود. اما واقعیت این است که این طرز تلقی از یادگیری ناقص است. و تا پایان عمر، با معنا بخشیدن به تجربه‌های خود، به آن ادامه می‌دهند. اما مفهوم یادگیری خودگردان نخستین بار در آموزش مداوم مطرح شد و پس از آن در حیطه‌ی آموزش و پرورش کودکان و در کنار برنامه‌ی درسی پژوهش‌محور و

آن تا اواخر سده‌ی پیش همان اولین وجه آن، یعنی اداره و مدیریت فرایند یادگیری بوده است. به همین دلیل، به نظر کندهی (Candy, ۱۹۹۱) هاله‌ی استقلالی که مفهوم فوق را دربر گرفته، پردازش مفهومی آن را محدود ساخته است. از طرف دیگر، توجه به این تنها وجه و نادیده گرفتن ابعاد نظارت و کنترل درونی یا مسئولیت‌شناختی و مسائل انگیزشی، باعث می‌شود تمرکز بر آموزش باشد نه یادگیری. بدین معنا که ما در نهایت شاهد دگرآموزشی یا خودآموزی هستیم و نه خودیادگیری. این تمایز بین کنترل بیرونی و مسئولیت‌شناختی درونی، اساس و چارچوب یادگیری خودگردان است. سه وجه فوق با یکدیگر همپوشی و عملاً پیوندی تنگاتنگ دارند که در زیر به اختصار به آن‌ها پرداخته‌ایم:

خودتدبیری یا کنترل موقعیت یا زمینه‌ی یادگیری

این وجه بر کنترل یا مدیریت تکالیف یا فعالیت‌های بیرونی مرتبط با یادگیری ناظر است. کارکرد اصلی آن تمرکز بر اجرای اجتماعی و رفتاری اهداف یادگیری و نیز مدیریت و اداره‌ی منابع یادگیری است (پیشین). در یادگیری خودگردان یا مستقل کنترل و نظارت بر فرایند یادگیری به تدریج از آموزگار به یادگیرنده تغییر می‌کند. اما این به معنای خنثا بودن آموزگار در فرایند یادگیری نیست. نقش آموزگار به گفته‌ی ویگوتسکی (۱۹۷۸) در فرایند یادگیری، تسهیل‌گری است. او راهبردهای یادگیری را الگوسازی می‌کند و می‌کوشد قابلیت به کارگیری آن‌ها را به تنهایی در آنان پرورش دهد.

خودپایی یا خودبازبینی

این مؤلفه بر فرایندهای شناختی و فرآیندهای شناختی، کنترل راهبردهای یادگیری و نیز وقوف از قابلیت فکر کردن درباره‌ی تفکر ناظر است. در این‌جا یادگیرنده به

کمک این فرایند عهده‌دار ساخت معناهای شخصی، یعنی تلفیق یا تکمیل مفاهیم و تصورات جدید با دانش قبلی می‌شود (گاریسون، ۱۹۹۷). این مفهوم تلویحاً مسئولیت یادگیرنده را به همراه دارد و از تأثیرات کنترل محیطی و بده‌بستان‌های آموزشی جداناپذیر است.

انگیزش

انگیزش در شروع و به‌کارگیری و نیز تداوم تلاش برای این نوع یادگیری و تحقق اهداف شناختی نقش بسیار مهمی دارد. در اینجا دو انگیزه‌ی ورودی و انگیزه برای انجام تکلیف از یکدیگر متمایزند. انگیزه‌ی ورودی دانش‌آموزان به‌طور مستقیم تلاش آنان در انجام تکالیف یادگیری، تمرکز بر فعالیت‌ها و اهداف یادگیری و تداوم آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در واقع، انگیزه‌های ورودی در تداوم یادگیری نقش بسیار مهمی دارند.

با توجه به مؤلفه‌های داده شده معلوم می‌شود که این نوع یادگیری خود متضمن مجموعه‌ای از ویژگی‌ها و قابلیت‌های خاص به شرح زیر است:

دو مؤلفه‌ی «نظارت» و «مسئولیت» نه تنها با فرصت یادگیرنده برای تصمیم‌گیری و سازمان‌دهی کار یا تکلیف در دست، و الزام به بازشناسی و سازگاری با معیارهای مورد انتظار و مهلت‌های مقرر مرتبط است، بلکه با این واقعیت نیز مرتبط است که یادگیری مسئولیتی است بر عهده‌ی یادگیرنده. ضمن آنکه به هنگام مواجهه با مشکلات، مستلزم طلب کمک از دیگران است. نیومن «کار گروهی» و خودارزیابی را نیز به این ویژگی‌ها می‌افزاید که مقدم بر وابستگی به یک مرجع ذی‌صلاح یا کارشناس است.

مهارت‌ها

شکل‌گیری و پرورش چنین ویژگی‌ها یا قابلیت‌هایی

در دانش‌آموزان مستلزم آن است که آنان به توانایی‌های خود در موقعیت‌های عملی اعتماد به نفس کافی داشته باشند. برای مثال، بتوانند میزان متناهی از اطلاعات را بدون سردرگمی، بنابر اولویت، دسته‌بندی کنند، قادر به پیش‌اندیشی و برنامه‌ریزی باشند، توانایی حل مسائلی قابل پیش‌بینی را داشته باشند. و بالاخره خودگردانی مستلزم قابلیت برخاستن پس از هر شکست و باور به خویشی به‌عنوان انسانی علاقه‌مند به خودشکوفایی است. بازتاب چنین اعتماد به نفسی یا نبود آن در میان جوانان و بزرگسالان، در جامعه تبعاتی دارد. برای مثال، آمارهای انتشار یافته در زمینه‌ی اعتیاد و نگره‌ی برخی از معتادان حاکی از آن است که برخی از ویژگی‌ها، از قبیل تکیه و تمرکز بر اهداف کوتاه‌مدت، همچون دستیابی به لذات آنی، یا خشونت، و بالاخره احساس تنش و استرس به میزان زیادی مغایر با یادگیری خودگردان و بازدارنده‌ی آن است. شواهد به‌دست آمده‌ی برخی از پژوهش‌ها در مدارس ابتدایی در ایرلند شمالی حاکی از آن است که نبود خودگردانی در بسیاری از کودکان، مانع عمده‌ای برای کسب مهارت‌ها و قابلیت‌های ضروری برای نیل به اهداف تجربی در ریاضیات و علوم، برنامه‌ریزی و ترتیب و توالی در نوشتن است.



از این رو، برخی مربیان در صدد به کارگیری شیوه‌هایی هستند تا دانش‌آموزان عهده‌دار فرایند یادگیری خود شوند (گیبز و جنکینز، ۱۹۹۳).

پیش شرط‌های رشدی یادگیری خودگردان

برای فهم بهتر مفهوم خودگردانی، تبیین مفهوم رشد و تجزیه‌ی آن به حیطه‌های مختلف یادگیری ضروری است. تجمیع حیطه‌های مورد نظر با یکدیگر کودک را قادر می‌سازد قابلیت‌ها و مهارت‌های خود را به بیشترین درجه گسترش دهد. این حیطه‌ها به شرح زیرند:

تجربه‌های جسمانی، ارزیابی اجتماعی؛ ارزیابی خود.

۱. تجربه‌های جسمانی

تجربه‌های جسمانی شامل ادراک فرد از اجزای بدن خود و آگاهی از ارتباط آن با محیط اطرافش، تحت تأثیر باز خوردی است که از سیستم اعصاب وابسته به قدرت بینایی دریافت می‌دارد. رشد مهارت‌های بینایی در کودکی، با فعالیت‌های حرکتی اولیه مثل بازتاب‌ها و حرکات نشستن و ایستادن، و شکل‌گیری قابلیت تغییر کانون توجه هم‌زمان کودک به دور یا نزدیک. پرورش نیافتن به موقع مهارت‌های اولیه‌ی حرکتی و بینایی باعث می‌شود کودک قادر به یادگیری محیط مادی خود نباشد. این نقیصه بعدها باعث تضعیف قابلیت خواندن و مشکلات ادراکی، همچون نبود تمایز بین شکل و زمینه در کودک می‌شود که بعدها بر فعالیت‌های آموزشی گامی و روزانه، همچون تفسیر تصاویر و نمودارهای پیچیده، تمایز گذاری بین پله و یک خط روی زمین و حتی راه رفتن او تأثیر می‌گذارد و به موازات آن او قادر به شکل دادن به مفاهیم پیچیده و حل مسئله به تنهایی نخواهد بود.

در چنین مواردی، اطرافیان کودک می‌توانند در خودگردانی یا استقلال او نقش مؤثری ایفا کنند. شکیبایی والد مرتبط با کودک ضروری است و ناشکیبایی خصوصاً در مورد کودکان آسیب‌دیده، مانع از شکل‌گیری استقلال و خودگردانی در آنان می‌شود. پژوهش‌ها

نشان می‌دهد، هشت هفته کار صبورانه‌ی یک مادر با کودک هیدروسفالی‌اش باعث شد که او بتواند به تنهایی برای نخستین بار خودش لیوانش را از آب شیر پر کند و قبل از آن که لیوانش از آب سرریز شود، شیر آب را ببندد (جانستون، ۲۰۰۰). در اینجا نقش مادر به‌مثابه تسهیل‌گری است که گام‌به‌گام به کمک تشویق کودکش به پذیرش مسئولیت، او را از توانایی فعلی‌اش (که محتوم نیست) به سوی توانایی‌های نهفته‌اش هدایت می‌کند.

حافظه و مهارت‌های تفکر

خودگردانی در ارتباط با برنامه‌ریزی و حل مسئله تا حد زیادی به توانایی کودک و نوجوان در حفظ اطلاعات و کنترل هم‌زمان آن‌ها در مغز بستگی دارد. پژوهش‌های بدلی (۱۹۸۶) و لوگی (۱۹۹۹) برای شناسایی و به دست دادن تصویری از این دست مشکلات در میان کودکان بسیار رهگشاست. کودکانی که حافظه‌ی کوتاه‌مدت ضعیفی دارند، معمولاً در حفظ و دنبال کردن آموزش‌های شفاهی یا حتی توجه کردن و کپی برداری از برنامه‌ها یا کارهای روزمره یا نوشتن از روی تخته‌سیاه، خصوصاً چنانچه مشکلات ادراکی نیز داشته باشند، با دشواری‌هایی مواجه‌اند. این گروه از کودکان در خواندن بی‌صدا، تجسم تصویر و تغییر آن‌ها، توصیف فیلمی ویدئویی یا تجربه‌ای که تماشاگر آن بوده‌اند، توانا نیستند. یا وصف آنان بسیار کوتاه و فاقد وضوح و انسجام ساختاری است. این حافظه‌ی کوتاه‌مدت مختل، در کنار یک حافظه‌ی درازمدت سالم به کار خود ادامه می‌دهد. کودکانی که در حافظه‌ی کوتاه‌مدت مشکلاتی دارند، می‌توانند به کمک روش تعمق و مراقبه، برخی از راهبردهای حل مسئله را بیاموزند (شارون، ۱۹۹۶)، به شرطی که برای آنان متضمن تجربه‌های خوشایند و موفقیت‌آمیزی باشد. با برخورداری از چنین تجربه‌ای آنان می‌توانند بی‌صبرانه به انتظار حل مسئله باشند. بنابر مفهوم منطقه‌ی تقریبی رشد ویگوتسکی (۱۹۸۱)، کودک می‌تواند به یاری آموزگار (یا هر فرد بزرگ‌سال دیگر) از توانمندی یا رشد فعلی خود (بدون کمک دیگران) به سوی قابلیت‌ها یا رشد بالقوه و در نهایت خودگردانی (با

کمک دیگران) حرکت کند.

مهارت‌های تعاملی

توانایی ارتباط یا مفاهیم با اندیشه‌های خود و فهم آرا و نظرات دیگران از راه گفتار، حرکات، نشانه‌ها، یا واسطه‌ی هنری، شرط ضروری خودگردانی است. تعامل و مفاهیم با دیگران در یادگیری و وضوح بخشیدن به تفکر نقش بسیار مهمی دارد، خصوصاً زمانی که گوینده در توجیه آرای خود می‌کوشد (پیازه به نقل از جانسون-لیرد، ۱۹۷۷؛ دویز و ماگنی، ۱۹۸۴). به اعتقاد ویگوتسکی (۱۹۸۱)، کودک پس از مرحله‌ی گفتار خودمدارانه که پدیده‌ای انتقالی است، بین گفتار اجتماعی اولیه و گفتار درونی، زبان را در موقعیت‌های ارتباطی به کار می‌گیرد و در تعامل و مفاهیم با دیگران آن را بیش از پیش غنی می‌سازد. گفتار کودک را قادر می‌سازد در زندگی اجتماعی هوشمندانه ایفای نقش کند. از این گفتار بیرونی و با دیگران است که کودک به گفتار درونی و تفکر سطح بالا دست می‌یابد.

۲. ارزیابی اجتماعی

خودگردانی بدون معنا و مفهومی از «من» ناممکن است. آنچه به هویت فردی کودکان شکل می‌بخشد، تجربه‌ی اجتماعی است. به اعتقاد یونگ، «من» در روایت شخصی حدود چهار سالگی شکل می‌گیرد. به نظر می‌رسد رفتار بزرگسالان با کودکان بر اساس نشانه‌ها و اشاراتی است که از کودکان دریافت می‌دارند. از همین روست که نوع ارتباط و تعامل با کودک ده‌ماهه متفاوت از کودک سه ساله است. اگر این نشانه شامل توانایی‌های جسمانی باشد، آن‌گاه رشد جسمانی ممکن است تا حدی تعیین‌کننده‌ی مرحله‌ای باشد که بزرگسال در قبال کنش‌های کودک، برخورد، لحن و انتظارات متفاوتی نشان می‌دهد. از این رو زمانی که مرحله‌ی این تحولات (رشدی) فرا می‌رسد و کودک فعالیت‌های جسمانی مورد انتظار را از خود نشان نمی‌دهد، بزرگسال برخی از ناتوانی‌های او را شریطی پایدار می‌پندارد. به‌طور عادی، استقلال بیشتر کودکان به انتظار بیشتر از آنان، تفویض مسئولیت بیشتر به آنان برای انجام کارها و در نهایت

شوق هستی

(روش‌هایی برای ایجاد تغییر مثبت در زندگی)

سپیده زهرا سمساری

نویسنده: ریک نوریس

مترجم: پریچر هیرادفر

ناشر: سامینا، صورتگر (۲۲۳۶۸۸۰۱ و ۲۲۰۹۶۹۴۹-۰۲۱)

نوبت چاپ: اول، ۱۳۹۳

قیمت: ۸۰۰۰ تومان

رها شدن از بداندیشی دشوار است، ولی برای شاد زیستن باید از شر آن خلاص شد. کتاب شوق هستی حاوی توصیه‌ها و راهنمایی‌هایی کاربردی است که هر کس می‌تواند به کمک آن مشکلاتش را بهتر بشناسد و اعتمادبه‌نفس و تندرستی و روحیه‌اش را تعالی بخشد.

این کتاب در شش مرحله می‌کوشد انسان معاصر را که در کنار فناوری‌های مدرن آسیب دیده است، از تنهایی، فشار عصبی، اضطراب و افسردگی بیرون آورد و پس از شناخت ناهنجاری‌های روانی‌اش، به او بگوید که تنها نیست و در جهان، انسان‌های بسیاری چون او گرفتار چنین رنج‌هایی هستند. همچنین، با شناساندن صافی ذهنی که میان ذهن هوشیار و نیمه‌هوشیار مغز قرار دارد و به کارگیری درست آن، به او می‌آموزد با دستیابی به خاطرات مثبت، اسیر ناهنجاری‌های روانی یاد شده نشود.

ضرورت به کار بستن روش‌هایی برای استفاده از ذهن مثبت، از دیگر مطالب کتاب است. نویسنده‌ی کتاب به‌عنوان روان‌شناس و سخنران، با بیان مثال‌های واقعی، نکاتی را در مورد ارتباط درست اعضای خانواده و افراد جامعه و نتایج ارزشمند و آرامش‌بخش چنین ارتباطی بیان می‌کند.

نویسنده در مرحله‌ی «حرکت رو به جلو»، به‌نوعی، کلید موفقیت و پیروزی را به خوانندگان هدیه می‌دهد. او با کمک گرفتن از تمثیل‌ها و با سود جستن از شیوه‌های درمانی نو، در به فراموشی سپردن عادت‌های مخرب و بلایا و اتفاقات ناخوشایند گذشته که اکنون مانع پیشروی شده‌اند، خوانندگان را یاری می‌دهد.

به اعتمادبه‌نفس بیشتر در آنان می‌انجامد. در این میان، کودکانی که در مهارت‌های حرکتی ظریف مانند هم‌سالان خود مستقل و خودیار نیستند و به کمک دیگران نیاز دارند، به دلیل خطر بالقوه‌ی برخی از این فعالیت‌ها، غالباً از جانب بزرگسالان به مشارکت و همکاری در کارهای روزمره ترغیب، و به سوی خودیاری خودگردانی هدایت نمی‌شوند. حال آنکه چنین کودکانی ضمن عمل و تمرین، به توانایی خود پی می‌برند و عزت‌نفس لازم را به‌دست می‌آورند.

۳. ارزیابی خود (به کارگیری معیارها)

جدا از اینکه کودکان می‌دانند خود از عهده‌ی چه کاری برمی‌آیند و در چه کاری نیازمند فرد دیگری هستند، به شناخت عامل‌هایی برای ارزیابی کار خود نیز نیاز دارند. در این میان، کودکان مبتلا به ناتوانی‌های ذهنی و جسمی بیش از دیگران به آن نیازمندند. این کودکان معیارهایی را که عملکردشان با آن‌ها در یک فعالیت ارزیابی می‌شود، درک نمی‌کنند. وقتی اعتمادبه‌نفس جسمی، اجتماعی و آموزشی هنوز در کودک یا دانش‌آموزی شکل نگرفته است و او کماکان در آن جهت طی طریق می‌کند، ارزیابی او بدون یک معیار صریح برای اصلاح عملکرد او در حیطه‌های موردنیاز در نهایت گیج‌کننده و حتی ناگوار است و امکان دارد به نگرانی فوق‌العاده‌ای بینجامد. امتحانات مرسوم شیوه‌ی مناسبی برای ارزیابی چنین کودکانی نیست. اگر کودکان بر آنچه قادرند بر اساس برنامه‌ی درسی و بدون کمک دیگران انجام دهند واقف نباشند، چگونه می‌توان مناسب بودن درس‌ها و دوره‌های مختص آنان را ارزیابی کرد؟ گاهی ارزیابی درست باید در بدو شروع به کاری یا قبل از آن صورت گیرد. چه بسا نوجوانانی که به دوره‌های آموزشی خاصی علاقه نشان می‌دهند، بی‌آنکه بدانند آیا واجد معیارهای ورودی لازم برای کسب این دوره‌ها هستند یا نه، یا تا چه اندازه توانایی‌هایشان می‌تواند مانع از دستیابی آنان به کار یا آموزشی خاص شود.

منابع در دفتر مجله موجود است.

