

برنامه درسی ویژه دانش آموزان با آسیب بینایی

تألیف

کارول بی. آلمن و ساندرا لوئیس

ویراستار

سوزان جی. اسپونجین

ترجمه

دکتر صاحب یوسفی

دکترای تخصصی روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی،

دانشگاه علامه طباطبائی تهران

دکتر طاهره نجفی فرد

استادیار گروه آموزش روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان

دکتر طاهره حسینی قمی

دکترای تخصصی روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی

دانشگاه علامه طباطبائی تهران

صمد آخوندلو

دانشجوی دکترای روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه تهران

دکتر صلاح‌الدین محمدی عیسی‌آباد

دکترای تخصصی مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم تحقیقات تهران

شقایق جبّاری زادگان

دانشجوی دکترای روان‌شناسی عمومی، دانشگاه آزاد واحد کرج

ویراستاران

دکتر طاهره نجفی فرد

دانیال باقریه

فصل ۳: آموزش و ارزیابی: اصول و راهبردهای کلی	پیشگفتار مترجمان
۶۰	۹
۶۱	۱۱
۷۱	پیشگفتار
۷۳	۱۵
۷۴	عناصر ضروری ECC
۷۴	۱۷
	رویکرد منحصربه‌فرد از ECC
	۱۷
	برنامه درسی اصلی!
	۱۸
	بخش ۱: اهمیت برنامه درسی ویژه
بخش ۲: مهارت‌های برنامه درسی ویژه:	فصل ۱: یادگیری، پیشرفت دانش‌آموزان با آسیب
بیاید دقیق شویم	بینایی: تکامل مهارت‌ها
فصل ۴: مهارت‌های دسترسی جبرانی	۲۱
۷۷	شروع با پایان در ذهن
۷۸	۲۳
۷۹	تمرکز بر بزرگسالان بالقوه
۹۴	۲۴
۱۰۰	آشنایی با موانع آموزش برای والدین
۱۰۱	۲۷
۱۲۹	آسیب بینایی و یادگیری
۱۳۴	۳۱
۱۳۸	ترویج یادگیری تصادفی: مدل
۱۳۸	۳۲
۱۳۹	اصول یادگیری لاونفلد
۱۵۲	۳۴
۱۵۳	تمرکز بر یادگیری «ساختن توانایی‌ها»
۱۵۶	۳۵
۱۵۸	منابع
۱۸۰	۳۶
۱۹۰	برای اطلاعات بیشتر
	۳۶
	فصل ۲: بنیادی اساسی «اهمیت برنامه درسی ویژه»
	۳۸
	برنامه درسی ویژه «برنامه درسی کلیدی و مهم»
	۳۹
	اهمیت تمرکز اولیه بر روی برنامه درسی ویژه
	۴۱
	زمینه‌های برنامه درسی ویژه
	۴۱
	نقش معلم دانش‌آموزان با آسیب بینایی
	۵۵
	نتیجه‌گیری
	۵۷
	منابع
	۵۷

آموزش کارایی حسی: راهبردهای عملی.....	۲۰۹
نقش معلم دانش‌آموزان با آسیب بینایی.....	۲۲۶
پیشنهادهایی برای همکاری با والدین.....	۲۲۹
خلاصه.....	۲۳۱
منابع.....	۲۳۲
ضمیمه ۵الف: (توضیحات).....	۲۳۵
فعالیت‌های یادگیری کارایی حسی.....	۲۳۹
فصل ۶: فناوری کمکی	۲۵۰
فناوری و دانش‌آموزان با آسیب بینایی.....	۲۵۱
اجزای فناوری کمکی.....	۲۵۲
بررسی اجمالی آموزش فناوری کمکی برای دانش‌آموزان با	
آسیب بینایی.....	۲۶۵
ارزیابی فناوری کمکی.....	۲۸۶
ملاحظات کلی برای تدریس فناوری کمکی.....	۲۹۱
راهکارهای آموزشی برای فناوری کمکی.....	۲۹۹
نقش معلم دانش‌آموزان با آسیب بینایی.....	۳۰۲
راهکارهایی برای کار با والدین.....	۳۰۴
خلاصه.....	۳۰۶
منابع.....	۳۰۶
فصل ۷: جهت‌یابی و حرکت	۳۱۷
یادگیری بررسی محیط به‌مثابه یک فرایند تحولی.....	۳۱۸
اجزای جهت‌یابی و حرکت.....	۳۲۴
برنامه‌ریزی سنجش جهت‌یابی و حرکت.....	۳۴۳
ملاحظات لازم برای بهبود مهارت‌های جهت‌یابی و	
حرکت.....	۳۴۶
نقش معلم دانش‌آموزان با آسیب بینایی.....	۳۴۷
توصیه‌هایی جهت کار با والدین.....	۳۵۲
خلاصه.....	۳۵۴
منابع.....	۳۵۴
فعالیت‌های یادگیری جهت‌یابی و حرکت.....	۳۵۶
فصل ۸: زندگی مستقل	۳۶۸
عناصر زندگی مستقل.....	۳۷۰
ارزیابی مهارت‌های زندگی مستقل.....	۴۰۱
ملاحظات کلی در آموزش مهارت‌های زندگی مستقل.....	۴۰۳
آموزش راهبردهای زندگی مستقل.....	۴۰۴
نقش معلمان دانش‌آموزان با آسیب بینایی.....	۴۱۱
پیشنهادهایی برای کار با والدین.....	۴۱۱
خلاصه.....	۴۱۲
منابع.....	۴۱۳
فعالیت‌های یادگیری زندگی مستقل.....	۴۱۴
فصل ۹: تعامل اجتماعی	۴۲۷
تحول مهارت‌های اجتماعی.....	۴۲۸
مؤلفه‌های تعامل اجتماعی.....	۴۲۹
سنجش تعامل اجتماعی.....	۴۵۰
ملاحظات عمومی برای آموزش تعاملات اجتماعی.....	۴۶۴
بسترسازی برای رشد مهارت‌های اجتماعی.....	۴۶۵
نقش معلم دانش‌آموزان با آسیب بینایی.....	۴۷۷
نمونه‌هایی از تجارب و دیدگاه‌ها.....	۴۷۸
توصیه‌هایی جهت کار با والدین.....	۴۷۹
خلاصه.....	۴۸۰
منابع.....	۴۸۰
فعالیت‌های یادگیری تعامل اجتماعی.....	۴۸۲
فصل ۱۰: تفریح و اوقات فراغت	۴۹۳
مزایای تفریح و اوقات فراغت.....	۴۹۳
اجزای تفریح و اوقات فراغت.....	۴۹۵
ارزیابی فعالیت‌های تفریحی و اوقات فراغت.....	۵۱۳
ملاحظات کلی در حین آموزش فعالیت‌های تفریح و	
اوقات فراغت.....	۵۱۵
راهبردهای آموزش تفریح و فراغت.....	۵۱۶
نکات کلی و عمومی در انتخاب نقش معلم دانش‌آموزان با	
آسیب بینایی.....	۵۱۹
توصیه‌هایی جهت کار با والدین.....	۵۲۳
خلاصه.....	۵۲۵
منابع.....	۵۲۶

۶۳۷.....	دانش‌آموزان با معلولیت‌های چندگانه.....	۵۳۸.....	فعالیت‌های یادگیری تفریحی و فراغتی.....
۶۳۸.....	اجزای خودتعیین‌گری.....	۵۵۱.....	فصل ۱۱: آموزش مهارت شغلی.....
۶۴۲.....	ارزیابی خودتعیین‌گری.....	۵۵۲.....	اهمیت حرفه‌آموزی.....
۶۴۸.....	ملاحظات کلی برای تدریس خودتعیین‌گری.....	۵۵۸.....	اجزای حرفه‌آموزی.....
۶۵۰.....	نقش معلم دانش‌آموزان با آسیب بینایی.....	۵۸۵.....	ملاحظات کلی برای تدریس مهارت‌های شغلی.....
۶۶۶.....	راهکارهایی برای کار کردن با والدین.....	۵۸۸.....	نقش معلم دانش‌آموزان با آسیب بینایی.....
۶۷۲.....	خلاصه.....	۵۹۲.....	پیشنهادهایی برای کار با والدین.....
۶۷۳.....	منابع.....	۵۹۷.....	جلسات برنامه آموزش فردی.....
۶۷۴.....	فعالیت‌های یادگیری خودتعیین‌گری.....	۵۹۷.....	خلاصه.....
۶۷۴.....	واژه‌نامه انگلیسی به فارسی.....	۵۹۸.....	منابع.....
۶۷۴.....	واژه‌نامه فارسی به انگلیسی.....	۶۰۱.....	شایستگی‌های مدرسه ابتدایی.....
۶۷۴.....	نمایه.....	۶۱۹.....	فعالیت‌های یادگیری آموزش شغلی.....
		۶۳۴.....	فصل ۱۲: خودتعیین‌گری.....
		۶۳۵.....	خودتعیین‌گری و آسیب بینایی.....

پیشگفتار مترجمان

اکنون که سعادت ترجمه این کتاب وزین و ارزشمند در زمینه آموزش دانش آموزان با آسیب بینایی را پیدا کرده ایم، حضرت دوست را شاکریم که گام در وادی ای گذاشته ایم که فرایند و محصول آن جز، خدمت به خلق و بهبود سطح آموزش و ارتقای کیفیت زندگی دانش آموزان با آسیب بینایی این مرزوبوم نیست. خواننده گرامی، کتابی که در اختیار دارید در واقع نقشه راه برنامه درسی ویژه دانش آموزان با آسیب بینایی است که امروزه نه تنها از نظام آموزشی بهنجار و استاندارد محروم هستند، بلکه از دریافت بسیاری از آموزش های ضروری برای ایفای نقش شهروندی عادی در جامعه نیز، بی بهره هستند. اینکه مقصر این همه بی مهری و کم لطفی کیست و عوامل دخیل در آن چیست، بماند. چراکه مطالب این کتاب درواقع محتوایی را ارائه می دهند که با استفاده از آن، باید به تربیت هرچه بیشتر بعد مدنی دانش آموزان همت گماشت نه تحلیل و ریشه یابی نواقص نظام آموزشی موجود.

کتاب حاضر منبعی است که با استفاده از آن می توان بخش زیادی از نیازهای آموزشی مرتبط با استقلال دانش آموزان با آسیب بینایی در موقعیت های گوناگون را تأمین کرد. نیازهایی از قبیل مهارت های جبرانی، جهت یابی و حرکت، بهره گیری از فناوری، نیل به استقلال در زندگی شخصی، ایجاد رابطه اجتماعی بهنجار، گذراندن اوقات فراغت به بهترین شیوه ممکن، آگاهی از چندوچون مسیرهای شغلی و نهایتاً رسیدن به خودکفایی و اعتمادبه نفس در تصمیم گیری های مهم در زندگی. همانطور که می دانید تمام دانش آموزان در طول تحصیل خود، باید دروسی را تحت عنوان برنامه درسی بگذرانند که عمدتاً شامل مطالبی در زمینه ادبیات، ریاضیات، علوم اجتماعی و غیره است و خیلی از رفتارها و مهارت های لازم برای زندگی را از طریق مشاهده محیط اطراف و تقلید از رفتارهای بزرگسالان، می آموزند.

دانش آموزان با آسیب بینایی، علاوه بر گذراندن برنامه درسی عادی، می بایست یک سری آموزش هایی را دریافت کنند که آنها را برای زندگی در جامعه آماده سازند. چراکه این گروه از دانش آموزان، به علت وجود نقص در سیستم بینایی خویش، از دریافت بسیاری از داده های محیطی بی بهره هستند. به همین دلیل در بسیاری از ابعاد رشدی و رشی، کم و بیش دچار تأخیر می شوند که با اندیشیدن تدابیر آموزشی درست، خیلی از این نواقص جبران می شود. یکی از سازوکارهای جبران در این زمینه، تدوین برنامه درسی ویژه جهت تأمین نیازهای آموزشی دانش آموزان با آسیب بینایی است. لذا هر دانش آموز با آسیب بینایی، علاوه بر گذراندن برنامه درسی عادی، باید به برنامه درسی ویژه نیز دسترسی داشته و امکان آموزش این برنامه نیز برای او فراهم باشد.

منبع حاضر، درواقع تشریح این برنامه درسی و معرفی عناصر آن و روش های عملیاتی ساختن آموزش در هر بخش است. به طوریکه فصل اول به معرفی کلی برنامه درسی پرداخته، در فصل دوم اهمیت این برنامه مطرح شده، در فصل سوم به نقش آموزش و ارزیابی اشاره شده است و از فصل چهارم تا دوازدهم به ترتیب، مهارت های جبرانی، کارایی

حسی، نقش فناوری در توان‌افزایی دانش‌آموزان، جهت‌یابی و حرکت، استقلال در زندگی شخصی، بهبود مهارت‌های اجتماعی، پرداختن به تفریح و اوقات فراغت، چگونگی پیمودن مسیر رشد حرفه‌ای و نهایتاً خود تصمیم‌گیری آمده است.

این منبع مناسب چه افرادی است؟

این کتاب برای تمامی افرادی که به نحوی با کودکان و دانش‌آموزان با آسیب بینایی سروکار دارند، می‌تواند مفید و کارگشا باشد. گروه‌هایی از قبیل دانشجویان در رشته‌های مرتبط با دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در سطوح کارشناسی و کارشناسی

ارشد، معلمان، مربیان و مشاوران این دانش‌آموزان، مدیران و عوامل مدارس، والدین این دانش‌آموزان حتی دوستان آنها می‌توانند از این منبع بهره‌مند شوند و شیوه‌های برخورد و رفتار مناسب با این دانش‌آموزان را یاد گرفته و نیازهای آموزشی آنها را رصد کرده و به تحقق این نیازها کمک کنند. به امید دسترسی تمام دانش‌آموزان به فرصت‌های برابر آموزشی صرف‌نظر از هرگونه تفاوت.

یوسفی و همکاران، ۱۴۰۳

تقدیر و تشکر

خاص دانش‌آموزان با آسیب بینایی به ما یاد دادند، قدردانی کنیم. لازم به ذکر است که صرفاً تجارب حرفه‌ای ما نبود که در تعیین نیازهای دانش‌آموزان با آسیب بینایی به کمک ما آمد؛ بلکه خوشبختانه بیشتر از ما، دکتر فیل هاتلن، فعال و متخصص حوزه نیازهای دانش‌آموزان با آسیب بینایی، نگرانی‌های خود را در مورد عواقب ناخواسته فقدان آموزش تخصصی برای این گروه از دانش‌آموزان، با ما به اشتراک گذاشتند. با این حال، فیل بیشتر از اینکه مشاهده کند، گوش می‌داد. او همچنین در کالیفرنیا شمالی با دو مؤسسه خصوصی همکاری‌های نزدیکی داشت. یکی مؤسسه‌ای که به والدین کودکان با آسیب بینایی ارائه خدمت کرد و دیگری که با خانواده‌هایی در ارتباط بود که کودکانشان در شرف انتقال به بزرگسالی بودند. او با دقت به آنچه این خانواده‌ها در مورد نیازهایشان می‌گفتند، گوش می‌داد. او شنیده‌ها و دانسته‌های خود را در مورد حمایت‌هایی که این دانش‌آموزان در مدرسه دریافت می‌کردند، و نگرانی‌های اساسی آنها ترکیب می‌کرد. چرا پیش‌دبستانی‌ها برای درک مفاهیم مورد استفاده در کتاب‌های خود آمادگی ندارند؟ چرا دانش‌آموزانی که می‌توانند به درستی به مسائل پیچیده ریاضی پاسخ دهند، با کتاب‌های تمرین و نحوه استفاده از آنها ناآشنا هستند؟ چرا بسیاری از دانش‌آموزانی که از دبیرستان فارغ التحصیل می‌شدند، نمی‌توانستند به صورت مستقل زندگی کنند، تشکیل خانواده دهند یا قادر

آماده‌سازی برای ویرایش عناصر ضروری ECC¹ در واقع زمانی شروع شد که ما در اواخر دهه ۱۹۷۰ معلم بوده و مشغول کار با دانش‌آموزان دارای آسیب بینایی خود بودیم. با اینکه ما در نقطه آغازین فعالیت خویش بودیم، طولی نکشید پی بردیم که دانش‌آموزان ما به برنامه‌ای بیش از برنامه درسی رسمی نیاز دارند. البته در آن دوره، مبحث حرکت و جهت‌یابی فقط برای دانش‌آموزان دوره دبیرستان ضروری بود، فناوری‌های کمکی، یک مفهوم نوظهور به شمار می‌رفت و کار ناتالی باراگا در مورد بهره‌وری بصری به‌تازگی در حال انتشار بود. با این حال، ما ساعت‌ها با دانش‌آموزان و اغلب با والدین آنها درباره مسائل مرتبط با سازگاری اجتماعی و آنچه به‌منزله مفهوم خودتعیین‌گری شناخته شده بود، صحبت می‌کردیم. با ناراحتی می‌دیدیم که دانش‌آموزان ما از فعالیت‌های ورزشی حذف می‌شدند و از پیوستن آنها به فعالیت‌های تفریحی جامعه ممانعت می‌شد. با این حال، بزرگ‌ترین ناامیدی‌های ما مربوط به دانش‌آموزانی بود که به نظر می‌رسید در مدرسه خوب عمل می‌کردند، اما در مقام فردی بزرگسال، با نوع وظایف و مسئولیت‌های خویش مشکل داشتند. چراکه آنها در زندگی مستقل و مهارت‌های شغلی خویش، سطوحی از محدودیت را تجربه کرده بودند. بیش از هر فرد یا گروهی، ما می‌خواهیم از این دانش‌آموزان و خانواده‌هایشان به خاطر همه چیزهایی که در ارتباط با نیازهای

1. expanded core curriculum

نیستند که شغلی را بدون حمایت انجام دهند؟

ما می‌خواهیم از فیل هاتلن تشکر کنیم که همیشه مشتاق یادگیری بیشتر است، برای رشد دانش‌آموزان خود را متعهد می‌بیند و علاقه‌مند به ایجاد تغییراتی است که شواهد نشان داده‌اند ضروری و موردنیاز هستند. سپاسگزار او هستیم که در مقام اولین فرد، حوزه آموزش‌های تخصصی و مفید دانش‌آموزان با آسیب‌بینایی را تعیین کرد. او درواقع، پدر برنامه درسی ویژه دانش‌آموزان با آسیب‌بینایی به شمار می‌رود. او همچنین سرمشق و الهام‌بخش ما و همکاران ما است که مشارکت زیادی در تدوین این منبع داشته‌اند.

کار ما بر روی ECC تقریباً یک دهه پیش شروع شد و مانند خود ECC، این کتاب نیز از زمان پیدایش اولیه خود تکامل‌یافته است. از تمامی افرادی که به‌صورت مستقیم در تدوین این اثر نقش داشته‌اند، تقدیر و تشکر می‌کنیم. نویسندگان فصول مختلف و همه متخصصان در حوزه‌های ECC که از آنها خواسته می‌شد در مورد محتوا و فعالیت‌های هر حوزه، اظهارنظر مکتوب کرده، همراه با تغییر نظر ما در مورد کتاب، به بازبینی و به اصلاحات جدید پرداخته و با صرف زمان زیاد، بدون کوچک‌ترین کمک ما، خود بیشتر کارها را انجام می‌دادند. ضمن عذرخواهی به دلیل بی‌تجربگی خود در جایگاه ویراستار، امیدواریم که کار نهایی منعکس‌کننده درک از نیازهای دانش‌آموزان با آسیب‌بینایی بوده و امید داشته باشیم که این دسته از نیازها از طریق برنامه‌ریزی دقیق در تمام حوزه‌های ECC برآورده شوند.

نوشتن کتابی با این اندازه و پیچیدگی، در گرو تلاش بسیاری از افرادی است که برای خوانندگان کتاب، گمنام هستند. اگرچه تقدیر و تشکر از تک‌تک آنها برای ما امکان‌پذیر نیست، نمی‌توان از ذکر نام سه نفر از آنها که در طول مسیر تدوین کتاب همواره در کنار ما بوده و نقشی کلیدی ایفا کردند،

صرف‌نظر کنیم.

اول، ما واقعاً سعادتمند بودیم که در جایگاه مشاور ویراستار، در زمینه خدمات به کودکان دارای آسیب‌بینایی، دکتر سوزان اسپانگین را در کنار خود داشتیم. هرچند سوزان رسماً «بازنشسته» است، بیشتر از دیگران نسبت به مسائل و موضوعات جاری در این حوزه مسلط است و مطمئناً در خصوص تاریخچه آن، نسبت به دیگران از آگاهی بیشتری برخوردار است. نظرات و پیشنهادهای او از ارزش بالایی برخوردار بوده و تا حد زیادی نسخه نهایی عناصر ضروری ECC را شکل داده است. با جرأت می‌توان گفت که در بسیاری از جهات، عناصر ECC ادامه کار پایان‌نامه او در زمینه شایستگی‌های موردنیاز معلمان دانش‌آموزان با آسیب‌بینایی است. سوزان، برای تمام کارهایی که برای ما و برای این حوزه انجام دادی از تو متشکریم.

آلن بیلوفسکی، سردبیر AFB Press، برای بازبینی، ویرایش، ارجاع مجدد به نویسندگان و بازبینی دوباره فصول مختلف، به‌ویژه در طول شش ماهه اخیر، فوق‌العاده بود. بی‌تردید بدون حضور آلن، حداقل یک سال دیگر انتشار عناصر ضروری ECC به تعویق می‌افتاد. آلن، به خاطر تمام کارهایی که برای تبدیل این کتاب انجام دادی، ما به تو درود می‌فرستیم.

در نهایت، ما نمی‌توانیم آنگونه که شایسته است قدردان و مدیون ناتالی هیلزن، مدیر سابق و سردبیر AFB Press، برای راهنمایی و حمایت او در طول این فرایند طولانی باشیم. اگرچه او آن را با فروتنی تمام نخواهد پذیرفت، دانش ناتالی در مورد این زمینه گسترده بوده و احترام او به نیازهای حرفه‌ای معلمان و افرادی که با دانش‌آموزان با آسیب‌بینایی کار می‌کنند، انکارناپذیر است. این دیدگاه ناتالی بود که ما را

تشویق کرد تا نوشتن عناصر ضروری ECC را شروع کرده و اعتقاد او به توانایی ما بود که ما را در تمام طول مسیر، ثابت قدم نگه داشت. نام او باید با حروف درشت روی جلد این کتاب نقش ببندد. چون این مهم به وقوع نپیوسته است، پس

باید ما به صورت کاملاً مشخصی، تلاش‌ها و مشارکت او را در تدوین این اثر، آشکار کنیم. پس می‌گوییم: «ناتالی، اگر حضور و مشارکت تو نبود، تدوین این کتاب میسر نمی‌شد.»

پیشگفتار

او برنامه درسی رسمی را گسترش داد (ECC ایده جدیدی نیست. متخصصانی که با دانش‌آموزان نابینا یا کم‌بینا کار می‌کنند؛ همیشه باید نیازهای خاص این دسته از دانش‌آموزان را شناسایی و تعریف کرده و مهارت‌هایی را به آنها بیاموزند که قادر باشند در مدارس و محل کار حضور یافته و به‌طور کلی نوعی از حس استقلال را تجربه کنند. از اوایل دهه ۱۹۴۰، مربیان در رشته آسیب بینایی در خصوص نیازهای خاص دانش‌آموزان خود شروع به مطالعه کردند. به‌طور مثال، مکی و دان (۱۹۵۵)، مکی و کاهو (۱۹۵۶) و اسپانگین (۱۹۷۷) تلاش کردند تا مهارت‌هایی را تعریف کنند که به‌منزله شایستگی‌های خاص معلولیت توصیف شوند که البته برای این دانش‌آموزان ضروری بود. آنها همچنین برای معلمانی که با این دانش‌آموزان کار می‌کردند، نوعی برنامه درسی تعریف کردند.

برخی از اشکال برنامه درسی ویژه معلولین، در واقع برای دهه‌ها حتی تا اوایل ۱۹۰۰، برای کودکان نابینا و نیمه بینا نیز، به‌مثابه برنامه‌ای درسی ضروری تلقی می‌شد. هدف اولیه چنین برنامه درسی، تا حدودی ارتقای مهارت‌های اجتماعی بود. با این حال، این برنامه درسی، تعریف آن و نقشی که قرار بود ایفا کند و آموزش نحوه اجرای آن، همه‌زمانی اهمیت پیدا کردند که مدارس سنتی در دهه‌های ۱۹۴۰ و ۱۹۵۰ رایج بود و برای خود جایگاهی پیدا کرده بودند. درست در این زمان و در اوایل ۱۹۰۰، کودکان نابینا و کم‌بینا کم‌کم به مدارس دولتی محل سکونت خود، راه پیدا می‌کردند.

وقتی قانون آموزش برای همه کودکان معلول (در حال حاضر قانون آموزش افراد دارای معلولیت [IDEA]) در سال ۱۹۷۵ تصویب شد، این روند شتاب بیشتری گرفت. دانش‌آموزان دارای معلولیت، باید در یک محیط مناسب با کمترین محدودیت آموزشی قرار می‌گرفتند. در نتیجه دانش‌آموزان نابینا یا کم‌بینا و افراد دارای چند معلولیت، به‌طور فزاینده‌ای در مدارس محل سکونت خود ثبت‌نام شدند تا سال ۱۹۸۶، ۷۲ درصد از همه نابینایان و کودکان کم‌بینا به مدارس دولتی ورود پیدا کردند (کاری و هالتن، ۱۹۸۸) و در آغاز قرن بیست‌ویکم، این تعداد به بیش از ۹۰ درصد افزایش یافت (گزارش سالیانه APH، ۲۰۱۲). اگرچه دانش‌آموزان با حضور در مدرسه تا حدودی از مزایای مشابه با خانه خود برخوردار شدند، مدارس در قیاس با دانش‌آموزان بینا، آموزش‌های تخصصی کمتری به دانش‌آموزان با آسیب بینایی ارائه می‌دادند.

با نیاز به برنامه درسی خاص به‌زودی مشخص شد که بسیاری از نیازهای منحصربه‌فرد کودکان با آسیب بینایی، به دلایل مختلف در مدارس دولتی تأمین نمی‌شود. اولاً، برنامه آموزشی دانش‌آموزان با آسیب بینایی که در مدارس دولتی و محلی حضور داشتند، تقریباً همان برنامه درسی رسمی دانش‌آموزان عادی بود، که برای دانش‌آموزان با آسیب بینایی کاملاً دسترس‌پذیر نبود. در این برنامه به مهارت‌های غیرآکادمیک که دانش‌آموزان با آسیب بینایی به آنها نیاز داشتند، توجه کمتری می‌شد. بنابراین، جنبه مهمی که نیاز دانش‌آموزان به آموزش‌های تخصصی

بود، در کلاس‌های عادی مغفول می‌ماند.

دوماً، کمبود معلمان آموزش‌دیده که ممکن بود به این دانش‌آموزان کمک کنند. لذا کسب مهارت‌های موردنیاز اهمیت داشت. به‌طوریکه اینگونه آموزش‌ها امروزه نیز حائز اهمیت است. سوماً دانش‌آموزانی که غیر از بینایی، دارای معلولیت‌های دیگری نیز بودند، اغلب از داشتن یک معلم آموزش‌دیده محروم بودند.

یکی دیگر از عواملی که پاسخگویی به نیازهای دانش‌آموزان در مدارس دولتی را با مشکل مواجه کرده است، مدل تدریس متفاوت معلمان رابط یا ویژه است. این مدل از تدریس، به معلمان اجازه می‌دهد تا استانداردهای آموزشی مناطق مختلف را رعایت نکرده و برای آموزش به کودکان، بین مناطق و مدارس زیادی دررفت و آمد باشند. درنتیجه، دانش‌آموزان با آسیب بینایی که در مدارس دولتی تحصیل می‌کردند، گاهی اوقات دسترسی کمتری به معلمان ویژه خود داشته و گاهی هم اصلاً به آنها دسترسی نداشتند. معلمان خیلی زمان کمی برای پرداختن به نیازهای فردی دانش‌آموزان داشتند و اغلب مجبور می‌شدند که آنها را از کلاس درس بیرون کشیده و به مسائل آنها رسیدگی کنند. درنتیجه، بسیاری از دانش‌آموزان اغلب تدریس معلم اصلی را از دست می‌دادند و از معاشرت با همکلاسی‌های خود محروم می‌شدند.

رسمیت بخشی به برنامه‌ی درسی ویژه دانش‌آموزان با آسیب بینایی در سال‌های اولیه حضور دانش‌آموزان با آسیب بینایی در مدارس عادی، مدارس و بسیاری از معلمان به این نتیجه رسیده بودند که این دانش‌آموزان نیز مانند همکلاسی‌های بینای خود، مواد و منابع درسی مشابهی را دریافت می‌کنند. مربیان حوزه آسیب بینایی در آن زمان معتقد بودند که آموزش تخصصی موردنیاز دانش‌آموزان به‌طور عمده در خانه و جامعه

تأمین می‌شود. یک‌بار مشخص شد که این فرض درست نیست و باید رویکردهای دیگری در نظر گرفته شود. برنامه‌ی درسی ویژه دانش‌آموزان با آسیب بینایی، فرزند چنین تلاشی بود. حرکت به‌سوی آنچه به‌منزله‌ی برنامه‌ی درسی دانش‌آموزان با آسیب بینایی شناخته شد، هرچند همه را نتوانست پوشش دهد، اما بسیاری را تحت پوشش خود قرارداد و این دیدگاه را القا کرد که بیشتر نیازهای آموزشی کودکان با آسیب بینایی، متأثر از وضعیت معلولیت آنها است. حوزه ECC شامل آموزش‌هایی بود که موردنیاز دانش‌آموزان بینا نبود. چراکه آنها بسیاری از مهارت‌های برنامه‌ی درسی را از طریق یادگیری اتفاقی، کسب می‌کردند.

فقدان آموزش‌های لازم برای دانش‌آموزان با آسیب بینایی در این حوزه‌ها، مانند آن بود که این دانش‌آموزان اصلاً به مدرسه نرفته‌اند و دانش‌آموزان نابینا نیز بدون کسب مهارت‌های لازم جهت ایفای نقش یک بزرگسال در جامعه، فارغ‌التحصیل می‌شدند. درحالیکه مفهوم ECC در طول زمان و در پاسخ به آگاهی روزافزون از نیازهای دانش‌آموزان، تکامل می‌یافت، بااین‌وجود هیچ رویکرد سازمان‌یافته یا رسمی برای تعلیم و تربیت دانش‌آموزان تعریف‌نشده بود.

ارائه‌ای رسمی‌تر از ECC در سال ۱۹۸۸ و هنگامی که ساندرا کری و فیلیپ مقاله‌ی خود را منتشر کردند، آغاز شد. «تأمین نیازهای آموزشی خاص دانش‌آموزان با آسیب بینایی به کمک جابجایی مناسب» که در آن متخصصان و والدین نسبت به اهمیت آشنایی دانش‌آموزان با عناصر ECC، آگاهی پیدا می‌کردند؛ نیاز به برنامه‌ی درسی دوگانه‌ای تبیین شد، برنامه‌ی درسی ویژه‌ای در کنار برنامه‌ی درسی اصلی؛ برنامه‌ی درسی ویژه معلولین به معلمان اجازه می‌داد تا با اتخاذ روش‌های متفاوت، دسترسی دانش‌آموزان با آسیب بینایی را نیز مانند همکلاسی‌های بینای خود به

یک برنامه درسی آموزشی مشترک فراهم سازند. علاوه بر پوشش مهارت‌های ویژه برای دسترسی به برنامه درسی اصلی، این برنامه درسی، به دانش‌آموزان مهارت‌هایی را می‌آموزد تا در فعالیت‌های روزانه خویش عملکرد بهتری داشته باشند.

اهمیت ECC برای دانش‌آموزان با آسیب بینایی به‌طور پیوسته افزایش یافته و در سه دهه گذشته به‌شدت ظهور کرده است. آموزش به طرق مختلف صورت گرفته است. برخی از مدارس شبانه‌روزی و برخی از معلمان دانش‌آموزان با آسیب بینایی، آن را به‌منزله مسئولیت آنها برای آموزش هر ۹ حوزه به‌مثابه بخشی از ECC آموزش داده‌اند. درحالی‌که معلمان دیگر در یک دوره، فقط یکی از حوزه‌های ECC را پوشش داده‌اند.

عناصر ضروری ECC

طی سالیان گذشته، در میان مربیان دانش‌آموزان با آسیب بینایی، برنامه درسی ویژه معلولین، ارزش بسیاری پیدا کرده است. به‌طوریکه امروزه بحث اصلی آن در مورد این نکته است که این برنامه شامل چه عناصری می‌شود؟ در فصول کتاب که در ادامه خواهد آمد، مؤلفه‌های برنامه درسی ویژه دانش‌آموزان با آسیب بینایی، به شرح زیر مدنظر قرار گرفته‌اند؛ مهارت‌های جبرانی، کارایی حسی، فناوری کمکی، جهت‌یابی و حرکت، زندگی مستقل، تعامل اجتماعی، تفریح و اوقات فراغت، آموزش شغلی و خودکفایی.

حوزه آسیب بینایی به‌طورکلی مفهوم برنامه درسی ویژه دانش‌آموزان با آسیب بینایی را در مقام مهارت‌های لازم برای دانش‌آموزان نابینا و کم‌بینا، به‌منظور مواجهه با تحصیل و زندگی خود در حکم فرصتی برابر با همکلاسی‌های بینای خود پذیرفته است. با این حال، معلمان دانش‌آموزان با آسیب بینایی، به‌ویژه معلمان رابط یا ویژه، اغلب احساس

می‌کنند که در برنامه تدریس خود، نمی‌توانند در روز، زمانی را برای پرداختن به همه عناصر برنامه درسی ویژه پیدا کنند.

باتوجه به مدل‌های ارائه خدمات بیشتر توسط معلمان رابط، درواقع مسئله زمان، در آموزش و پرورش دانش‌آموزان با آسیب بینایی به یکی از چالش‌های بزرگ پیش روی آنها تبدیل شده است. برخی از معلمان احساس می‌کنند که مفهوم «برنامه درسی ویژه دانش‌آموزان با آسیب بینایی، طراحی مجدد برنامه درسی ویژه معلولین بوده و به همان سادگی است که سال‌ها است با آن آشنایی دارند. گروهی دیگر، احساس می‌کنند که الزامات بیشتری بر روی همان برنامه درسی اصلی مورد تدریس معلمان در کلاس قرار گرفته است.

رویکرد منحصربه‌فرد از ECC

آموزش برنامه درسی ویژه به دانش‌آموزان با آسیب بینایی، به موضوعات افراد مبتلا و مسائل مرتبط با آنها می‌پردازد. هدف این کتاب نه‌تنها بیان واضح محتویات هر یک از مؤلفه‌های هر ۹ حوزه از ECC است، بلکه ارائه روش‌های مناسب و راهبردهای آموزشی جهت تلفیق مهارت‌ها در هر ۹ حوزه ECC است.

در انجام این کار، ویراستاران و نویسندگان فصول مختلف، یک نقشه راه ارائه کرده‌اند تا نشان دهد معلمان چگونه می‌توانند آموزش خود را با بیشترین اثربخشی در کمترین زمان ممکن ارائه دهند. علاوه بر این، فصول این کتاب نشان می‌دهند که چگونه رویکرد به اهداف آموزشی و مهارت‌سازی در موقعیت‌های یادگیری استاندارد در هر محیط که باشد، اتفاق می‌افتد.

عناصر ضروری ECC، نه حوزه محتوای ECC را به همراه ارزیابی‌های مربوطه، نقش مهم معلمان دانش‌آموزان با آسیب بینایی، دانش‌آموزان آنها، والدین و فعالیت‌ها و منابع یادگیری را مورد بحث و

معلمان باید با آنها در حین کار کردن با موضوعات گسترده برخورد کنند، پوشش دهد.

برنامه درسی اصلی!

اگرچه استفاده از این برنامه می‌تواند در محیط‌های مختلفی مانند برنامه‌های تربیت معلم، معلم دانش‌آموزان با آسیب بینایی و به‌ویژه معلم رابط، در مرکز توجه کتاب قرار گیرد، اطلاعات و نظراتی را ارائه می‌دهد که می‌تواند بلافاصله عملی شوند و معلم را تشویق و کمک کنند تا تعمق داشته، مطالب ارائه‌شده را گسترش داده و از این نظر منطبق با روش‌های کتاب، خدمت کنند.

در کمک به معلمان برای پرداختن به هر دو برنامه درسی، برنامه درسی اصلی و برنامه درسی ویژه، هدف ویراستاران در نهایت اطمینان از این نکته است که دانش‌آموزان با آسیب بینایی، در بزرگسالی خود، از تمام ظرفیت رشد خود استفاده کرده باشند.

دیدن روش مشتاقانه‌ای که مربیان و والدین از آن استفاده کرده‌اند، دلگرم‌کننده بوده و برای آنها ECC همچون عاملی حیاتی برای تأمین نیازهای دانش‌آموزان و کودکان محسوب می‌شده است. ECC برای همه دانش‌آموزان با آسیب بینایی، بدون توجه به سطح آموزشی، توانایی‌های فکری، سن، یا میزان آسیب بینایی آنها مورد استفاده واقع می‌شد. تعهد به ECC مستلزم آن است که معلمان و والدین از همه جوانب این برنامه آموزشی آگاه باشند. حتی اگر برای تمام کودکان در دوره‌ای مشخص، ضروری نباشد.

متخصصان و والدین نیز نیاز دارند تا با این کتاب و تمام دانشی که در رابطه با کاربرد ECC دارد آشنا شوند. ما فقط می‌توانیم امیدوار باشیم که کودکان بیشتری بهره‌مند شده و از طریق غنابخشی ادبیات مرتبط با عناصر ضروری ECC برای زندگی بزرگسالی خود بهتر آماده شوند.

بررسی قرار می‌دهد، بلکه شامل پیشنهادهای بیشتری در مورد ادغام ECC در برنامه درسی اصلی، انطباق ECC با استانداردهای دولتی و کار با مدیران است. اما همپوشانی زیاد این مواد باعث شده که از یک طرف کسب مهارت‌های مختلف به مثابه فرایند رشدی زیستی تلقی شده و در هم تنیدگی حوزه‌های ECC از طرف دیگر، معلمان را بر آن داشته تا به حوزه‌های نه‌گانه به صورت جداگانه نپرداخته و با استفاده از روشی ترکیبی بر روی حوزه‌های مهارتی کار کرده تا به صورت طبیعی به پرورش مهارت‌ها منجر شود. این رویکرد و روش تدریس متفاوتی است که اجازه می‌دهد موفقیت‌ها کسب و مهارت‌های خاص پرورش‌یافته و تقویت شوند. مخاطب اصلی این کتاب، معلم آموزش‌دیده دانش‌آموزان با آسیب بینایی یا چند معلولیتی از تمام رده‌های سنی است که در یک محیط صمیمانه با آنها کار می‌کند. هرکسی که با دانش‌آموزان با آسیب بینایی در هر محیطی کار می‌کند؛ مانند والدین و اعضای خانواده، از اطلاعات گسترده و عمیق موجود در این کتاب بهره‌مند خواهد شد.

ارائه نه جزء برنامه درسی اصلی دانش‌آموزان با آسیب بینایی و فعالیت‌های یادگیری مرتبط با آنها، به معلمان این فرصت را می‌دهد تا تنها در یک جلد کتاب، تمام اطلاعات ضروری برای آموزش ECC را در اختیار داشته باشند.

از آنجایی که هر دانش‌آموز با آسیب بینایی دارای نیازهای متفاوتی است، پرداختن به تمام نیازهای آموزشی آنها و آموزش تمام این مهارت‌ها به آنها تقریباً عملی نیست. با این حال ECC، کتابی برای ارائه بخشی از مطالب مرتبط با هر حوزه در ECC و مؤلفه آن با روشی هدفمند بوده که از تلاش‌های آموزشی حمایت می‌کنند. در نهایت، در اینجا کتابی وجود دارد که سعی می‌کند تمام مسائلی را که

بخش ۱

اهمیت برنامه

درسی ویژه

فصل ۱

یادگیری، پیشرفت دانش آموزان با آسیب بینایی: تکامل مهارت‌ها

ساندرا لوییس و کارول بی. المن



آل، پنی روزنبلوم

کسب اطلاعات جدید ممکن است پیچیده باشد. از آنجایی که آسیب بینایی به‌طور کلی بر روی توانایی دانش‌آموزان برای یادگیری به‌وسیلهٔ الگوهای رفتاری سایر افراد و به‌وسیلهٔ مشاهدهٔ عملکرد تأثیر

برای کودکی با آسیب بینایی، آشنایی با دنیا می‌تواند کار پیچیده‌ای باشد. به دلیل اینکه بینایی سیستم حسی اصلی مورد استفاده بشر برای یادگیری است، ماهیت آسیب بینایی به این معنی است که فرایند

غیررسمی که برای جستجوی محیط به آنها نیاز دارند، دسترسی داشته باشند. این توانمندی‌های حیاتی به منزله برنامه درسی ویژه‌ای^۱ شناخته می‌شوند و ۹ حوزه، شامل مهارت‌های جبرانی^۲، کارایی حسی^۳، فناوری کمکی، جهت‌یابی و حرکت، زندگی مستقل، تعامل اجتماعی، تفریح و اوقات فراغت، آموزش حرفه‌ای (شغلی) و مهارت‌های تصمیم‌گیری را در برمی‌گیرد. اغراق درباره اهمیت این مهارت‌ها در آموزش دانش‌آموزان با آسیب بینایی غیرممکن است.

چرا برنامه درسی ویژه به این میزان اهمیت دارد؟ همانطور که قبلاً اشاره شد، این مجموعه از مهارت‌ها برای دسترسی و تسلط بر برنامه درسی ویژه مورد انتظار همه دانش‌آموزان و همچنین برای عملکرد موفق در زندگی ضروری است. برخلاف کودکان بدون آسیب بینایی، دانش و مهارت‌های گنجانده‌شده در برنامه درسی ویژه معمولاً به وسیله بسیاری از دانش‌آموزان با آسیب بینایی از طریق زندگی روزمره کسب نمی‌شوند. کودکان با بینایی محدود و نابینا اغلب نمی‌توانند ظرافت‌های بصری ارائه‌شده در فعالیت‌های روزانه که زیربنای ایجاد توانایی‌های اجتماعی، آموزشی و یادگیری است را درک کنند. بدون این مهارت‌های خاص، کودکان با آسیب بینایی نه تنها از مفاهیم و حقایق اساسی موردنیاز برای کارایی مستقل به وسیله سایر افراد بی‌خبر و بی‌اطلاع هستند، بلکه آنها همچنین ممکن است منزوی و به شدت به دیگران وابسته شوند و ممکن است دچار نبود خودآگاهی و خودباوری شوند.

برنامه درسی ویژه برای دانش‌آموزان با آسیب

می‌گذارد، بسیاری از اطلاعاتی که به صورت بصری برای کودکان با بینایی معمولی در دسترس است، اغلب برای کودکان با آسیب بینایی به راحتی قابل دسترس نیست. اطلاعات گنجانده‌شده در دروس رسمی ارائه‌شده در مدارس شامل اطلاعاتی است که کودکان، نوجوانان و بزرگسالان از تجربیات و مشاهدات خود جمع‌آوری می‌کنند. این اطلاعات غیررسمی شامل مفاهیم اساسی و پیچیده در مورد اشیاء، افراد، فضا و روابط بین آنها است.

از آنجایی که اطلاعات کسب‌شده به صورت رسمی و غیررسمی برای عملکرد موفق در بزرگسالی و برای عملکرد مؤثر و موفقیت در دوران کودکی و نوجوانی برای همه ما حیاتی است، پس چگونه دانش‌آموزان با آسیب بینایی می‌توانند این اطلاعات را به دست آورند؟ وقتی که کودک نمی‌تواند به وسیله بینایی به اطلاعات محیط اطراف خود دسترسی داشته باشد، کارکردهای کسب اطلاعات و یادگیری مستلزم هدفمند شدن و حمایت متفکرانه و با تأمل است. بنابراین، آموزش کودکان با آسیب بینایی شامل ملاحظات منحصربه‌فردی است که باید در نظر گرفته شود تا ابزارها، مهارت‌ها و استراتژی‌های موردنیاز این دانش‌آموزان برای ایجاد راه‌های جایگزین برای کسب اطلاعات حیاتی فراهم شود. مانند همه کودکان، دانش‌آموزان با آسیب بینایی برای آموزش‌های دانشگاهی، اجتماعی و مهارت‌های زندگی موردنیاز به منظور داشتن دسترسی، مشارکت کامل در مدرسه، کار و به‌طور کلی در اجتماع و طراحی آموزش‌های خاصی که پاسخگوی سبک خاص یادگیری و نیازهای ویژه آنها باشد، به یادگیری آموزش‌های کلی نیاز دارند. برخلاف کودکان دیگر، دانش‌آموزان با آسیب بینایی نیاز دارند تا روش‌های خاصی را بیاموزند تا آنها را قادر سازند به منابع درسی کلی و سایر اطلاعات رسمی و

1. Expanded Core Curriculum (ECC)

2. Compensatory Access

3. Sensory Efficiency

4. Orientation & Mobility

نشان دادند. «شاید وقتی بزرگ‌تر شد»، تابه‌حال جوابی این چنین نامعین (یا نامشخص) وجود نداشته است. هنگامی که از آنها پرسیده شد که فکر می‌کنند چه زمانی ممکن است به او اجازه دهند تا سر قرار برود، جوابشان مشابه همین بود. بدون شک قرار گذاشتن و تنها سوارشدن به اتومبیل از آن دسته کارهایی نیست که یک فرد هفت‌ساله در آن شرکت کند، ممکن است بسیاری باور داشته باشند که «وقتی بزرگ‌تر شد» جواب مناسبی است. ولی وقتی از خانواده کلی پرسیده می‌شود که چه زمانی به او اجازه می‌دهند که خودش به‌تنهایی به خانه همسایه در پایین خیابان برود، بازهم حالت دفاعی به خود می‌گیرند و پاسخ‌های زیر را ارائه می‌دهند: «می‌دانید، او به‌سختی می‌تواند، ممکن است کار خطرناکی باشد. او ممکن است در خیابان گم شود. و من از نگرانی می‌میرم.»

چیزی که سوزان و اد ممکن است در حال حاضر متوجه نشوند این است که رؤیاهای آنها برای کلی، اگرچه کاملاً واقع‌بینانه است، اما نمی‌توان در آینده به یک‌باره به آن دست‌یافت، مگر اینکه اکنون قدم‌هایی برای آماده کردن راه برای آنها برداشته شود. توانایی کلی برای انتخاب همسر مناسب برای خود، تا حد زیادی به تجربیات او در رابطه با چگونگی قرار گذاشتن بستگی دارد، که به‌نوبه خود تحت تأثیر روابط قبلی او با دوستان و آشنایان و با خانواده‌اش خواهد بود. بیشتر مردم یک‌شبه تصمیم نمی‌گیرند تا ازدواج کنند؛ ازدواج نتیجه یک تکامل طولانی در رشد مهارت‌های رابطه است که از دوران نوزادی شروع می‌شود.

روابط به‌نوعی به توانایی خوب سفر کردن نیز بستگی دارد. عقل سلیم حاکی از آن است که کلی در سنین نوجوانی به‌قرار ملاقات نخواهد رفت، مگر اینکه والدینش احساس کنند که او مهارت‌هایی برای

بینایی نه‌تنها به برنامه‌ریزی مدبرانه سالیانه به‌وسیله معلم نیاز دارد، بلکه برنامه‌ریزی و همکاری و سروکار داشتن با اعضای خانواده، مدیران مدارس و مربیان در طول زندگی تحصیلی نیز موردنیاز است. همچنین لازم است تا توجه به نیازهای آتی دانش‌آموز به اهداف بلندمدت معطوف شود. یکی از راه‌های تمرکز بر این اهداف این است که با پایان در ذهن شروع کنیم.

شروع با پایان در ذهن

سوزان و اد می‌گویند که امیدوارند دختر ۷ ساله آنها کلی، بزرگ شود تا شغلی داشته باشد، ازدواج کند و خانواده تشکیل دهد. آنها همچنین دوست دارند که کلی به دانشگاه برود و همچون شخصی حرفه‌ای کار پیدا کند. آنها با خودشان فکر می‌کنند که کلی در نزدیکی آنها زندگی خواهد کرد و در نتیجه آنها می‌توانند به نوه‌هایشان نزدیک باشند و در تعطیلات خانوادگی باهم باشند. آنها می‌دانند که کلی باهوش است و معتقدند که می‌تواند بر موانعی که آسیب بینایی برای او ایجاد می‌کند غلبه کند.

لیزا معلم کلی و دیگر دانش‌آموزان با آسیب بینایی است، این اهداف را با والدین کلی در میان می‌گذارد و درمی‌یابد که باید به‌زودی برنامه درسی کلی را شروع کند تا بر روی توانایی‌هایی که به دستیابی به این اهداف منجر می‌شود تمرکز کند. درحالی‌که او توانایی‌های دانشگاهی‌ای موردنیاز برای دانشگاه و کار را می‌آموزد، معلم باید به هر طریقی که شده زمانی را پیدا کند تا به‌کلی نشان دهد که چگونه باید بر موانعی که در محیط وجود دارند، غلبه کند.

بالین حال، وقتی از آنها پرسیده شد که چه زمانی به کلی اجازه می‌دهند که خودش با اتوبوس عمومی یا تاکسی سفر کند، سوزان و اد از خود مقاومت

می‌تواند هماهنگی تلاش‌ها را قوی‌تر کند، فرصت‌های تکمیلی برای تمرین و توانایی‌های موردنظر را ایجاد کند و مفهوم اصلی و رفتارهای تقویت‌کننده را فراهم کند. یکی دیگر از مسئولیت‌های کلیدی که لیزا روی آن تمرکز خواهد کرد، نقش کلی در رشد مهارت‌های حیاتی ECC است؛ با در نظر گرفتن قابلیت‌هایی که کلی ممکن است به آن تبدیل شود و همچنین به لیزا کمک خواهد کرد تا این تلاش‌ها را انجام دهد.

تمرکز بر بزرگسالان بالقوه

۱۸ تا ۲۱ سال اول زندگی دوره‌ای است که معمولاً کودکان اوقات خود را در خانه و مدرسه می‌گذرانند. این تنها بخشی از طول عمری است که بیشتر افراد زندگی می‌کنند. امروزه در ایالات متحده، به رسمیت شناختن وضعیت بزرگسالی معمولاً زمانی اتفاق می‌افتد که دوران دبیرستان به پایان رسیده باشد یا زمانی که فرد شروع به پذیرفتن مسئولیت‌های بزرگسالی می‌کند، مانند زندگی دور از خانه والدین، کار، رأی دادن یا تشکیل خانواده. حتی اگر افراد این مسئولیت‌ها را تا سن ۱۸ یا ۲۱ سالگی به عهده نگیرند، معمولاً بر اساس سن آنها «بزرگسال» در نظر گرفته می‌شوند. از آنها انتظار می‌رود که زندگی را به‌مثابه فردی بزرگسال بیش از ۶۰ سال مدیریت کنند. تقریباً سه برابر دوره‌ای که در پایان دبیرستان به پایان رسیده است.

آمادگی برای نقش‌های بزرگسالی و بلوغ در طول دوره‌های رشد کودکی، اوایل و اواسط کودکی و نوجوانی اتفاق می‌افتد. همانطور که کودکان از نظر فکری، جسمی، اجتماعی، عاطفی و اخلاقی به بلوغ می‌رسند، دانش، مهارت‌ها و نگرش‌هایی را رشد می‌دهند که بر رفتار و انتخاب‌های زندگی آینده آنها تأثیر می‌گذارد. رشد در این زمینه‌ها به‌طور کلی

مراقبت از خود در موقعیت‌های بالقوه دشوار دارد، به این معنی که در صورت لزوم می‌تواند با تاکسی به خانه برود. معمولاً توانایی لازم برای گرفتن تاکسی بر اساس توانایی‌های که در طول زمان یاد گرفته است، ایجاد می‌شوند، وقتی که شخصی به‌طور مستقل برای اهداف دیگر و شاید در مکانی کوچک‌تر مثل خیابان سفر می‌کند.

واقعیت این است که والدین کلی با محدود کردن تجربیات مسافرتی او در ۷ سالگی، به‌طور ناخواسته بر رشد او در زمینه‌های دیگر تأثیر می‌گذارند. مذاکره موفقیت‌آمیز در مورد مسئولیت‌های بزرگسالان، اشتغال، یافتن شریک زندگی، تربیت فرزندان، مستلزم آن است که کودکان مهارت‌های موردنیاز را در مراحل کوچک به دست آورند و به تدریج پیچیدگی این مهارت‌ها را در طول زمان افزایش دهند. والدین کلی به کمک و راهنمایی نیاز دارند تا متوجه شوند که به‌منظور دستیابی به رؤیاهایشان برای کلی، آنها باید روی اهداف بلندمدت تمرکز کنند و فرصت‌ها را ایجاد کنند یا به آنها اجازه دهند فرایند تکامل آهسته توانایی‌هایی را که او نیاز دارد تسهیل کنند. آنها باید از بسیاری جهات با پایان در ذهن خود شروع کنند و بر روی بزرگسالان بالقوه‌ای که می‌خواهند کودکانشان تبدیل شوند تمرکز کنند.

یکی از مسئولیت‌های اصلی لیزا در این فرایند رشد توانایی‌ها است که به والدین کلی کمک می‌کند تا مهارت‌های موردنیاز او برای زندگی بزرگسالانه را شناسایی کنند. همچنین لازم است که لیزا آموزش‌هایی را در زمینه توانایی‌های موردنیاز ارائه دهد و همکاری نزدیکی با سوزان و اد داشته باشد زیرا کلی به سمت بزرگسالی پیش می‌رود. مشارکت قوی بین والدین و معلمان پتانسیل دانش‌آموزان را برای رشد مناسب افزایش می‌دهد. این همکاری

است که رشد می‌تواند و باید تحت تأثیر مداخله بزرگسالان باشد. مثلاً در برخی موارد، به کودک یاد داده می‌شود که چگونه چاقوی آشپزخانه را با دقت (و سپس یک چاقوی استیک‌خوری) را در دست بگیرد و تا زمانی که کودکان به پیشرفت در مدرسه ادامه می‌دهند، در کلاس‌های مناسب توانایی‌هایی پیشرفته‌تر و بالاتر به آنها آموزش داده می‌شود.

سیستم‌های آموزشی به‌منظور ارزیابی فرایند رشد کودکان در مسیر رسیدن به بزرگسالی در زمینه‌هایی که کودکان بدون دخالت، احتمال کمی برای رسیدن به پیشرفت قابل‌قبول دارند، طراحی شده‌اند. ایالت‌های این کشور استانداردهای یادگیری را برای برنامه درسی پایه یا اصلی در ریاضیات، خواندن، هنر، زبان، مطالعات اجتماعی و علوم شناسایی کرده‌اند. مدرسان هر کلاس می‌دانند که کودکان باید بر چه دانش و مهارت‌هایی تسلط یابند، تا برای سطح بعدی آماده شوند. با این حال، استانداردهای رسمی یادگیری برای مهارت‌های اجتماعی، تفریحی یا آگاهی شغلی وجود ندارد. مدارس تأکید کمتری بر مهارت‌هایی دارند که انتظار می‌رود کودکان بدون آموزش فشرده یاد بگیرند. به‌طور مثال، سفر ایمن در جامعه و مهارت‌های مرتبط با زندگی مستقل جزء برنامه درسی استاندارد در نظر گرفته نمی‌شوند. انتظار می‌رود که دانش‌آموزان این مهارت‌ها را در سطح طراحی‌شده به‌وسیله خانواده بیاموزند و این کار به خانواده‌ها سپرده شده است، تا چگونگی ارائه بهترین روش آموزش برای بهبود این مهارت‌ها در کودک را معین کنند.

خانواده‌ها معمولاً بر اساس مبانی موردنیاز جهت‌یابی، آموزش‌های لازم را ارائه می‌دهند. والدین به کودکان نوپا و خردسال می‌گویند که قبل از عبور از خیابان دست هم را بگیرد «و به هر دو طرف» نگاه کنند. والدین نشان می‌دهند که چگونه چمن‌ها

توسط تأثیرات مختلفی از جمله زیست‌شناسی، تجربیات زندگی شخصی، روابط با بزرگسالان و همسالان، نهادهای اجتماعی و فرهنگ شکل می‌گیرد (شانکف و فیلیپس، ۲۰۰۰).

پیشرفت به خاطر ذات خود، فرایندی است که به زمان نیاز دارد. تسلط بر مهارت‌ها تکامل می‌یابند، دانش افزایش و نگرش‌ها پرورش می‌یابند. زمان، عنصری اساسی در هر یک از این فرایندها است. تغییر در رشد کودکان اغلب تدریجی است و تشخیص فوری آن دشوار؛ این موضوع فقط در طول زمان به راحتی اندازه‌گیری می‌شود. هنجارهایی ایجاد شده‌اند که رشد معمول کودکان را توصیف می‌کنند، این سنجش‌های کمی با ادعاهایی همراه هستند که با هنجارهای رایج فرق دارند.

در نبود شواهد متضاد با آن، بیشتر والدین بر اساس این باور ناخودآگاه عمل می‌کنند که توانایی‌ها به‌طور تجربی در کودکان رشد و نمو می‌کنند و بر آنچه در جایگاه نیازهای آتی کودکان درک کرده‌اند متمرکز می‌شوند. به این معنی که والدین کودکان نوپا، با این فرض که کودکانشان مهارت بریدن را در آینده بهبود می‌دهند، گوشت را به‌صورت لقمه‌های کوچک برای کودکانشان آماده می‌کنند. مادر یک کودک ۸ ساله احتمالاً کودک خود را به بازی در محله خودشان محدود می‌کند. او نقشه‌ای برای ادامه همیشگی این کار ندارد، اما به‌جای آن می‌پذیرد که درحالی‌که او بزرگ‌تر می‌شود، اندازه ناحیه‌ای را که اجازه دارد بدون مادرش در آن وقتش را بگذرانند افزایش خواهد داد. نکته اصلی در این مثال‌ها این است که والدین و معلمان می‌توانند تصور کنند که فرایند رشد اتفاق خواهد افتاد و اینکه توانایی‌ها، گرایش‌ها و دانش در کودکان گسترش خواهد یافت. اگرچه این گسترش بدون راهنمای زیاد بزرگسالان در بسیاری از ناحیه‌ها ظاهر می‌شوند، مشخص شده

دهد. آنها با ارائه الگوهای مثبت و اطمینان از حضور او در مراسم مذهبی، به تربیت اخلاقی او توجه می‌کنند. وقتی که «وقتش برسد»، به او یاد خواهند داد تا چگونه سبزی‌ها را خرد کند، به او اجازة خواهند داد تا به خانۀ همسایه‌ها برود و می‌تواند در مک‌دونالد برای خودش غذا سفارش دهد.

باین‌حال، برخی از مهارت‌ها وجود دارند که سوزان و اد هنوز آنها را به‌کلی معرفی نکرده‌اند. از او خواسته نشده است تا در کارهای خانه کمک کند، چون همان‌طور که سوزان توضیح می‌دهد، «زندگی به‌خودی‌خود برای او مشکل است». کلی در شستن ماشین و کندن علف‌های هرز باغ کمک نمی‌کند، «چون او اشتیاقی برای بیرون بودن از خود نشان نداده است». در حقیقت آنها هرگز به بازی تخته‌نرد و کارت بازی با کلی فکر نکرده‌اند. اد توضیح می‌دهد: «من حدس می‌زدم، به نظر من دنبال کردن قواعد بازی برای او سخت باشد». گاهی اوقات سوزان با گفتن این جمله «من نمی‌توانم چطوری، ولی بیشتر به او آموزش می‌دادم» شرایط را خلاصه می‌کرد.

لیزا درمی‌یابد که والدین کلی بیش‌ازحد معمول مراقب کودکشان هستند. او همچنین دلیل رفتار آنها را فهمید. گاهی لیزا فکر می‌کند که آیا باید «مشکلات را با والدین کلی» حل کند مثلاً پیشنهاد می‌دهد که کلی نامه‌ها را به صندوق بیندازد و کارهای خانه را که برای یک کودک ۷ ساله مناسب است به او بسپارند. لیزا نمی‌خواهد این خانواده را از خود براند، اما اگر کلی بخواهد توانایی‌های موردنیاز برای کارآمدی در بزرگسالی را رشد دهد، لازم است تا پیگیر کارهای او در خانه باشد. او می‌اندیشید که به‌منظور کمک به درک تأثیر آسیب بینایی کلی و تسهیل کردن برخی از توانایی‌هایی که کلی لازم دارد تا بیاموزد، گذراندن وقت با کلی و خانواده‌اش

را از سنگ‌ها و شاخه‌ها جدا کنند و ماشین چمن‌زنی را روشن کنند؛ آنها بافاصله از چمن‌های کوتاه شده می‌ایستند و در صورت لزوم راهنمایی‌های لازم را ارائه می‌دهند. پدربزرگ‌ها و مادربزرگ‌ها با نوه‌های خود سوپ درست می‌کنند و به آنها نشان می‌دهند که چگونه سبزی‌های مختلف را برش دهند و حواسشان به روش‌های ناامن باشد. والدین فرزندان خود را با خود به بازی‌های فوتبال یا زمین‌بازی می‌برند، خانواده‌ها به پیاده‌روی می‌روند و خواهر و برادرها با یکدیگر بازی‌های تخته‌نرد و کارت بازی می‌کنند. به‌وسیله تماشای دیگران، شرکت در راهنمایی‌های کوچک و مشاوره گرفتن از دیگران برای مثال (اگر وزن را روی پای جلو بیندازی، راحت‌تر هستی)، کودکان بیشتر توانایی‌های روزمره که برایشان کاربردی است را می‌آموزند. یک توصیف معمول از بار آوردن فرزند، «تربیت کردن» کودکان نشان می‌دهد که فرایند رخ‌داده در رابطه با نقطه پایانی و اینکه تمرکز والدین بر روی محصول نهایی است، بیرون آوردن کودکشان از وابستگی دوران کودکی به‌منظور تبدیل شدن به بخشی از جامعه بزرگسالان که به‌طور مؤثر در جامعه وابسته عمل می‌کند. والدینی که تأکید دارند تا کودکانشان در کارهای خانه به آنها کمک و کاری برای انجام پیدا کنند ممکن است نسبت به نیازهای آنی واکنش نشان دهند، اما اگر از آنها پرسیده شود که درباره چرایی پافشاری بر روی این درخواست‌ها فکر کنید، درمی‌یابند که آنها کودکانشان را به‌صورت فردی بزرگسال برای آینده آماده می‌کنند.

اد و سوزان ادعا می‌کنند که آنها نیز در حال آماده کردن کلی برای آینده او به‌صورت فردی بزرگسال هستند. آنها کلی را تشویق می‌کنند تا در مدرسه عملکرد خوبی داشته باشد و در خانه زمان و فضای آرامی برای او فراهم می‌کنند تا تکالیفش را انجام