

## برنامه درسی دانش‌آموزان با آسیب شنوایی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۷/۱۳

تاریخ پذیرش و انتشار: ۱۳۹۸/۹/۲۵

محمد عاشوری<sup>۱</sup>

### مقدمه

در طول صد سال گذشته، آموزش دانش‌آموزان با آسیب شنوایی هم از نظر تعداد و هم از نظر محتوای آموزشی به نحو چشمگیری تغییر کرده است. برای مثال، تعداد دانش‌آموزان با آسیب شنوایی ثبت‌نام شده در مدارس از سال ۱۸۵۰ تا ۱۹۵۰ افزایش یافته و بعد از آن به تدریج کاهش یافته است. چنین افزایشی در قبل از دهه ۱۹۵۰ به دلایلی از جمله همه‌گیری سرخجه یا شناسایی دقیق‌تر می‌باشد کاهش تدریجی بعد از دهه ۱۹۷۰ تا به امروز نیز حاصل قوانین مربوط به آموزش همه کودکان معلول، محیط با کمترین محدودیت<sup>۲</sup> و ظهور نهضت‌های جریان اصلی و فراگیری<sup>۳</sup> است (عاشوری و جلیل‌آبکنار، ۱۳۹۷). به نظر می‌رسد معرفی زبان (گفتاری و اشاره) به محیط یادگیری و نهضت برنامه آموزشی تحصیلی تا آموزش حرفه‌ای از تغییرات چشمگیر در آموزش و ساختار برنامه درسی دانش‌آموزان با آسیب شنوایی باشد (هالاها، کافمن و پولن<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸).

چارچوب برنامه درسی دانش‌آموزان با آسیب شنوایی تفاوت چندانی با دانش‌آموزان عادی ندارد. علاوه بر این، فرایند رشد شناختی آنها نیز مانند دانش‌آموزان عادی است (جلیل‌آبکنار، عاشوری و موللی، ۱۳۹۰). در اصل، برنامه درسی آنها با برنامه درسی اصلی یا عادی یکسان است و فقط به متناسب‌سازی‌هایی در برنامه درسی، مواد درسی و رویکردهای تدریس نیاز دارند تا نیازهای یادگیری خاص‌شان برآورده شود. از آنجا که آسیب‌های زبانی عامل اصلی مشکلات یادگیری دانش‌آموزان با آسیب شنوایی است باید بر توسعه مهارت‌های زبانی و ارتباطی تأکید شود و از منابع و تجهیزات آموزشی مناسب استفاده گردد. این امر مهم از طریق ساختار مناسب در برنامه درسی قابل اجرا است (کرک، گالاگر و کولمن<sup>۵</sup>، ۲۰۱۵). به‌طور کلی، در این مقاله به اصول هفت‌گانه در ساختار برنامه درسی و انتخاب محتوای برنامه، آموزش زبان گفتاری و اشاره در چارچوب برنامه درسی، همکاری در تنظیم برنامه درسی و انواع جایابی در برنامه‌های آموزشی پرداخته شده است.

<sup>۱</sup>. استادیار گروه روانشناسی و آموزش کودکان با نیازهای خاص، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان

<sup>۲</sup>. Least Restrictive Environment (LRE)

<sup>۳</sup>. Mainstreaming and inclusion movements

<sup>۴</sup>. Hallahan, Kauffman & Pullen

<sup>۵</sup>. Kirk, Gallagher & Coleman

## بدنه

برنامه درسی دانش‌آموزان با آسیب شنوایی ویژگی‌های خاصی دارد. به بیان دیگر، این برنامه دارای چهار بخش است که عبارتند از: اصول هفت‌گانه در ساختار برنامه درسی و انتخاب محتوای برنامه، آموزش زبان گفتاری و اشاره در چارچوب برنامه درسی، همکاری در تنظیم برنامه درسی و انواع جایابی در برنامه‌های آموزشی. این چهار بخش به ترتیب در ادامه توضیح داده شده است (هالاها و همکاران، ۲۰۱۸).

اصول هفت‌گانه در ساختار برنامه درسی و انتخاب محتوای برنامه

در ساختار برنامه درسی و انتخاب محتوای برنامه درسی دانش‌آموزان با آسیب شنوایی از اصول خاصی استفاده می‌شود که عبارتند از:

۱- گستردگی و عمق: باید بین رشد و تحول دانش‌آموزان در زمینه‌های مختلف، محدودیت‌های زمانی و برنامه درسی از نظر گستردگی و عمق مواد یادگیری تدوین شده یا متناسب‌سازی شده، تعادل برقرار شود. نباید هیچ یک از عناصر موجود در برنامه درسی بر جداسازی تأکید داشته باشند.

۲- پیوستگی: تغییر در پایه‌های تحصیلی به ویژه از دوره دبستان به دبیرستان، تغییر مدرسه و تغییر معلمان ممکن است شکاف‌هایی در اطلاعات و آموخته‌های دانش‌آموزان ایجاد کند که اغلب مانعی برای پیشرفت در یادگیری است. برای اطمینان از پیوستگی و تداوم لازم است تا معلم این شکاف‌های احتمالی را در مدارس ویژه ناشنوایان و مدارس فراگیر شناسایی کند. همچنین از طریق ارزیابی و اقدام‌های جبرانی به شکاف‌ها پل زده شود، بدون این که پیشرفت عمومی دانش‌آموز در کلاس نادیده گرفته شود.

۳- دانش قبلی: وقتی که یادگیری بر اساس دانش قبلی باشد آسان‌تر و مؤثرتر است. بنابراین، نکته مهم این است که معلم دانش و اطلاعات قبلی دانش‌آموز را در زمینه‌های خاص شناسایی و خط پایه را مشخص کند و برنامه‌ریزی برای مواد یادگیری و روش‌های تدریس نیز بر همین اساس تدوین شوند. به این ترتیب، هم به شکاف‌های احتمالی در دانش دانش‌آموزان پل زده می‌شود و هم از همپوشانی یادگیری مطالب غیرضروری جلوگیری می‌کند.

۴- تفاوت‌های فردی: اگرچه در اصل، مدارس ویژه‌ای برای دانش‌آموزان با آسیب شنوایی وجود دارد ولی آنها را از طریق آموزش فراگیر به تحصیل در مدارس عادی تشویق می‌کنند، نیازهایشان را در نظر می‌گیرند، به تفاوت‌های فردی آنها توجه می‌کنند و دروس را بر اساس توانایی‌شان مناسب‌سازی می‌کنند.

۵- کفایت‌های ارتباطی: از آنجا که توانایی برقراری ارتباط یک مهارت پیش‌نیاز هم در کسب مهارت‌های تحصیلی و هم در زندگی روزمره است، هر گونه تلاشی که برای تحول کفایت‌های ارتباطی این دانش‌آموزان لازم است باید به خوبی انجام و پیگیری شود.

۶- باقیمانده شنوایی: یک تصور غلط این است که دانش‌آموزان با آسیب شنوایی نمی‌توانند صداها را درک کنند در حالی که در حقیقت، بیشتر آنها دارای باقیمانده شنوایی هستند. با آموزش کافی می‌توان به این دانش‌آموزان کمک کرد تا توانایی درک صداها را در محیطی را در خود بهبود بخشند و به این ترتیب به تحول زبان آنها کمک موثری شود. بنابراین، معلم باید دانش‌آموزان خود را ترغیب کند تا از باقیمانده شنوایی خود حداکثر استفاده را ببرند.

۷- توسعه زبان در طول برنامه درسی: یادگیری زبان فقط نباید به دروس مرتبط با زبان محدود شود بلکه باید در سراسر برنامه درسی گسترش یابد. می‌توان موقعیت‌های زبانی خودانگیخته ایجاد کرد تا انگیزه دانش‌آموزان به‌طور اتفاقی از طریق سایر موضوعات درسی افزایش یابد و از زبان برای برقراری ارتباط استفاده کنند. با این حال، این کار نباید بیش از حد انجام شود یا این دروس به درس زبان تبدیل گردد (نورز و مارشاک<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴). بنابراین، ضرورت دارد که در برنامه درسی دانش‌آموزان با آسیب‌شنوایی به دلیل اهمیت مضاعفی که توسعه زبان دارد به جایگاه و نقش مهم درس زبان‌آموزی توجه ویژه‌ای شود.

#### آموزش زبان گفتاری و اشاره در چارچوب برنامه درسی

استفاده از زبان گفتاری به تنهایی، برای دانش‌آموزان ناشنوای با افت شنوایی شدید و عمیق یا مشکلات شنیداری شدید و عمیق خیلی موفقیت‌آمیز نیست (بار، دانکن و دالی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸). یعنی این که حتی اگر والدین در حمایت از فرزندشان به شدت به زبان گفتاری اهمیت بدهند، زبان اشاره را نباید کنار بگذارند. به طور مشابه، اگر والدین در حمایت از فرزندشان به شدت به زبان اشاره اهمیت بدهند، زبان گفتاری را هم نباید کنار بگذارند (عاشوری و جلیل‌آبکنار، ۱۳۹۷). مهم این است که تا حد امکان هر چه سریع‌تر یک حالت ارتباطی موثر میان والدین و کودک یا معلم و دانش‌آموز ایجاد شود. زبان اشاره همانند زبان‌های گفتاری یک زبان کامل است و از همه عناصر زبانی موجود در زبان‌های گفتاری برخوردار است. این زبان نیز دارای گویش و لهجه‌های فراوانی می‌باشد (قاری، ۱۳۹۷). یک اشتباه رایج معلمان دانش‌آموزان ناشنوا این است که تا این دانش‌آموزان گفتار را یاد نگیرند اجازه نمی‌دهند زبان اشاره را یاد بگیرند. در حالی که اولویتی بین یادگیری این دو زبان وجود ندارد. از طرف دیگر، هم زبان گفتاری و هم زبان اشاره دارای عناصر زبانی خاص خود هستند و یادگیری یکی مانع یادگیری دیگری نمی‌شود (هالاها و همکاران، ۲۰۱۸). تا اینجا به سه نتیجه‌گیری درباره یادگیری زبان اشاره یا گفتاری اشاره می‌شود:

۱- در مورد یادگیری زبان نمی‌توان پاسخ درست خاصی پیدا کرد که برای همه دانش‌آموزان با آسیب‌شنوایی یا بیشتر آنها کاربرد داشته باشد.

۲- دانش‌آموزان با آسیب‌شنوایی در طول زندگی خود، هم به زبان اشاره و هم به زبان گفتاری نیاز پیدا خواهند کرد.

۳- زبان اشاره نقش مهمی در زندگی بسیاری از دانش‌آموزان با آسیب‌شنوایی دارد، حتی در بسیاری از دانش‌آموزانی که بعدها به زبان گفتاری متکی خواهند شد این قاعده درست است. پس نباید ارزش آن را دست کم گرفت. واضح است که تعصب نداشتن به منظور استفاده از هم زبان گفتاری و هم زبان اشاره برای دانش‌آموزان با آسیب‌شنوایی به آنها فرصت مناسب برای رشد طبیعی را می‌دهد. بنابراین، انتخاب یک زبان یا هر گونه جهت‌گیری فلسفی قبلی در مورد آن اشتباه است (مارشاک، ۲۰۰۷). در واقع، روش آموزش به دانش‌آموزان ناشنوا به صورت یک طیف است که روش شفاهی در یک طرف و روش اشاره در طرف دیگر آن قرار می‌گیرد. در ضمن، روش ارتباط کلی نیز برآیند این دو روش است (حسن‌زاده، ۱۳۸۸).

۱. Knoors & Marschark

۲. Barr, Duncan & Dally

## همکاری در تنظیم برنامه درسی

الگوی همکاری در تنظیم برنامه درسی که بر مسئولیت‌پذیری و تصمیم‌گیری مشترک برنامه‌ریزان، متخصصان، معلمان ویژه و عادی و کارکنان حمایتی تأکید دارد شامل پنج مؤلفه اصلی می‌شود که عبارتند از:

### ۱- اصلاحات مربوط به محیط و برنامه درسی

- دسترسی مناسب به کارکنان حمایتی آموزش‌دیده
- آموزش ضمن خدمت
- اجرای روش‌های آموزشی مناسب
- دسترسی به مربیان تخصصی
- برنامه‌ریزی زمان توسط معلم باصلاحیت
- کاهش تعداد دانش‌آموزان کلاس

### ۲- حمایت‌های اجتماعی و نگرشی

- نگرش مثبت مدیر مدرسه ویژه ناشنوایان و مدرسه پذیرا به فراگیرسازی دانش‌آموزان با آسیب شنوایی
- حمایت اجرایی از کار کردن در مدرسه ویژه ناشنوایان و مدرسه پذیرا نسبت به فراگیرسازی یا دربرگیری دانش‌آموزان با آسیب شنوایی
- انتشار اطلاعات در مدرسه ویژه ناشنوایان و مدرسه پذیرا درباره دانش‌آموزان با آسیب شنوایی
- استفاده از برنامه درسی و تجربیات برای تسهیل درک و حساسیت در مدرسه ویژه ناشنوایان و مدرسه پذیرا نسبت به دانش‌آموزان با آسیب شنوایی
- آموزش تعامل اجتماعی در مدرسه ویژه ناشنوایان و مدرسه پذیرا به دانش‌آموزان با آسیب شنوایی

### ۳- تعهد گروهی هماهنگ

- تعریف واضح از نقش‌های کارکنان ارائه دهنده خدمات
- ارتباط مؤثر
- تصمیم‌گیری مشترک

### ۴- ارزیابی مجدد شیوه‌های فراگیرسازی

- ارزیابی وسایل کمکی و خدمات تکمیلی مناسب
- شواهدی از مزایای مشارکت و آموزش
- نشان دادن مشارکت مناسب دانش‌آموز

### ۵- همکاری خانه و مدرسه

- مشارکت موثر
- حمایت‌های اجرایی مناسب
- رضایت و تمایل مدرسه نسبت به پذیرش (عاشوری و جلیل‌آبکنار، ۱۳۹۷).

#### انواع جایابی در برنامه‌های آموزشی

سوال‌های حقوقی یکی از موضوع‌هایی است که والدین با آن مواجه هستند و برای یافتن بهترین جایابی آموزشی برای فرزندان خود تلاش می‌کنند. نگرانی درباره تسهیل رشد اجتماعی، پیشرفت تحصیلی و دسترسی برابر برای دانش‌آموزان با آسیب شنوایی به وضوح در تصمیم‌گیری برای انتخاب بهترین مدرسه موثر هستند (سنجنا، ۲۰۱۹). برای درک کامل پویایی‌ها و پیامدهای تغییر فرصت‌های آموزشی برای دانش‌آموزان با آسیب شنوایی چندین نوع برنامه جایابی آموزشی وجود دارد که مهم‌ترین آنها عبارتند از:

۱- مدرسه‌های ویژه ناشنوایان

۲- مدرسه‌های جریان اصلی

۳- مدرسه‌های فراگیر یا تلفیقی (پذیرا) (هالاها و همکاران، ۲۰۱۸).

مدرسه‌های فراگیر یا تلفیقی یا پذیرا به عنوان جایابی‌های آموزشی غالب برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه هستند و با سرعت زیادی جایگزین مدرسه‌های ویژه می‌شوند (به‌پژوه و عاشوری، ۱۳۹۲؛ ورنر و هاچمن، ۲۰۱۷). هم مدرسه‌های جریان اصلی و هم مدرسه‌های فراگیر، دانش‌آموزان با آسیب شنوایی و سایر دانش‌آموزان با نیازهای ویژه را در مدرسه‌های عادی جایگزین می‌کنند و این جایابی را بر برنامه‌های جداگانه ترجیح می‌دهند. تفاوت اصلی در این است که جریان اصلی معمولاً شامل حضور یک یا چند کلاس ویژه (معلم مربوطه معلم ویژه ناشنوایان است) و چند کلاس عادی در یک مدرسه می‌شود در حالی که آموزش فراگیر یعنی حضور همه دانش‌آموزان یک پایه تحصیلی با هر نوع ناتوانی در یک کلاس به همراه ارائه هر گونه خدمات اضافی بر اساس نیاز فردی. آموزش فراگیر درون‌گذاری دانش‌آموزان را بر برون‌گذاری ترجیح می‌دهد. برنامه‌های جریان اصلی آموزش شامل دسترسی به اتاق منبع<sup>۳</sup> و معلمان یا متخصصان آموزش دیده می‌شود در حالی که آموزش فراگیر این‌طور نیست. در برخی موارد، جریان اصلی آموزش به صورت بخشی است یعنی برای دانش‌آموز برنامه آموزش انفرادی طراحی می‌شود و او بخشی از روز را در مدرسه جداگانه (مانند مدرسه ویژه ناشنوایان) و بخش دیگر روز را در کلاس درس عادی می‌گذراند (هالاها و همکاران، ۲۰۱۸).

فراتر از این مساله، گاهی یکپارچه‌سازی آموزشی<sup>۴</sup> با جریان اصلی آموزش اشتباه گرفته می‌شود (عاشوری، ۱۳۹۶). دانش‌آموزان در یکپارچه‌سازی بخشی همان برچسب تحقیرآمیز را می‌گیرند که دانش‌آموزان چند نسل قبل به دلیل حضور در کلاس‌های آموزشی جبرانی<sup>۵</sup> می‌گرفتند (سیمپلیکان، لیدر، کاکپولک و لیهی،

---

۱. Sangeeta  
 ۲. Werner & Hochman  
 ۳. Resource room  
 ۴. Academic integration  
 ۵. Remedial education classes

۲۰۱۵). در واقع، شواهد موجود نشان می‌دهد دانش‌آموزان با آسیب شنوایی که چنین آموزش دوجانبه را دریافت می‌کنند نسبت به دانش‌آموزانی که در یکی از این برنامه‌ها شرکت می‌کنند هم در یکپارچه‌سازی اجتماعی و هم در مشارکت تحصیلی مشکلات بیشتری دارند. به نظر می‌رسد دانش‌آموزانی که از برنامه‌های ویژه به جریان اصلی بخشی یا جریان اصلی کامل انتقال می‌یابند موفق‌تر از دانش‌آموزانی باشند که در مدرسه‌های ویژه مشغول به تحصیل هستند. همچنین انتظار می‌رود عملکرد دانش‌آموزان تلفیقی در حوزه‌های مختلف بهتر از سایر گروه‌ها باشد (کرمیت<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹). لازم به ذکر است که برخی مشکلات یا ناکارآمدی‌ها در شیوه‌های آموزشی دانش‌آموزان با آسیب شنوایی را می‌توان ناشی از این امر دانست که حق آموزشی و نیاز ناشنوا به فراگیری علوم، دروس و دانش‌های رایج در نظام آموزشی کشور، با نیاز وی به یادگیری زبان فارسی به صورت مجزا پاسخ داده نمی‌شود و اصولاً به مجزا بودن این دو نیاز آموزشی توجه نمی‌گردد. در واقع، دانش‌آموز ناشنوا فردی دوزبانه است و زبان فارسی زبان اصلی وی نیست. بهتر است که علوم و دروس مختلف رایج در نظام آموزشی کشور را به زبان اول ناشنوایان، یعنی به زبان اشاره به او آموزش دهیم و یادگیری زبان فارسی را با روش‌های مخصوص آموزش زبان دوم و در مسیر موازی پیش ببریم (سیاوشی، ۱۳۹۷).

در مجموع ضرورت دارد که والدین دانش‌آموزان با آسیب شنوایی برای حمایت از فرزندان خود به گزینه‌های مختلفی دسترسی داشته باشند. با این که فراگیرسازی یکی از بهترین گزینه‌ها است ولی این گزینه نیز نمی‌تواند به همه نیازهای کودکان دانش‌آموزان با آسیب شنوایی پاسخ مناسبی بدهد. به عبارت دیگر، چنین سیاستی هم نمی‌تواند تفاوت‌های دانش‌آموزان مختلف از جمله ناشنوا و شنوا را مدنظر قرار دهد (عاشوری و جلیل‌آبکنار، ۱۳۹۷). حمایت والدین برای کیفیت و برنامه‌ریزی آموزشی برای کودکان دانش‌آموزان با آسیب شنوایی سابقه‌ای طولانی دارد و بسیاری از والدین مجبور هستند همه زحمات را به تنهایی متحمل شوند. امیدواریم که کودکان بی‌گناه گرفتار سیاست‌های نادرست نشوند و به مسیر درست هدایت شوند.

## منابع

- به‌پژوه، احمد و عاشوری، محمد (۱۳۹۳). دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر. *ماهنامه آموزشی تربیتی پیوند*، ۴۲۰، ۷-۱۴.
- جلیل‌آبکنار، سیده سمیه؛ عاشوری، محمد و موللی، گیتا (۱۳۹۰). تأثیر آموزش‌های فراشناختی در خواندن کودکان با مشکل شنوایی. *مجله تعلیم و تربیت استثنایی*، ۲(۱۰۸)، ۳۸-۴۷.
- حسن‌زاده، سعید (۱۳۸۸). *روان‌شناسی و آموزش کودکان ناشنوا* (چاپ اول). تهران: انتشارات سمت.
- سیاوشی، سارا (۱۳۹۷). نظام آموزش دوزبانه و لزوم تفکیک دو نیاز آموزشی متفاوت در دانش‌آموزان ناشنوا. *مجله تعلیم و تربیت استثنایی*، ۳(۱۵۲)، ۲۱-۲۶.
- عاشوری، محمد (۱۳۹۶). فراگیرسازی اجتماعی افراد کم‌توان ذهنی: ارائه مدل بوم‌شناختی شبکه‌های اجتماعی و مشارکت محلی. *مجله تعلیم و تربیت استثنایی*، ۶(۱۴۹)، ۹-۱۸.

۱. Simplican, Leader, Kosciulek & Leahy

۲. Kermit

عاشوری، محمد و جلیل‌آبکنار، سیده سمیه (۱۳۹۷). دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر (چاپ دوم). تهران: انتشارات رشد فرهنگ.

قاری، زهره (۱۳۹۷). از محرومیت تا توانمندی ناشنویان. *مجله تعلیم و تربیت استثنایی*، ۳(۱۵۲)، ۲۷-۳۴.  
Barr, M., Duncan, J., & Dally, K. (۲۰۱۸). A systematic review of services to DHH children in rural and remote regions. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, ۲۳(۲), ۱۱۸-۱۳۰.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. & Pullen, P. C. (۲۰۱۸). *Exceptional learners: an introduction to special education* (۱۴th ed). Published by Pearson Education, Inc.

Kermit, P. S. (۲۰۱۹). Passing for recognition – deaf children's moral struggles language in inclusive education settings. *Deafness & Education International*, ۲۱(۲-۳), ۱۱۶-۱۳۲.

Kirk, S., Gallagher, G., & Coleman, M. R. (۲۰۱۵). *Educating Exceptional Children*. ۱۴th Ed. Cengage Learning, Printed in the United States of America.

Knors, H., & Marschark, M. (۲۰۱۴). *Teaching deaf learners: Psychological and developmental foundations*. New York, NY: Oxford University Press.

Marschark, M. (۲۰۰۷). *Raising and educating a deaf child: a comprehensive guide to choices, controversies, and decisions faced by parents and educators*. ۲nd Ed. New York, NY: Oxford University Press.

Sangeeta B. G. (۲۰۱۹). Language across time and space in educational contexts. Language studies and deaf studies. *Deafness & Education International*, ۲۱(۲-۳), ۶۵-۷۳.

Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J., & Leahy, M. (۲۰۱۵). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: an ecological model of social networks and community participation. *Research in Developmental Disabilities*, ۳۸, ۱۸-۲۹.

Werner, S., & Hochman, Y. (۲۰۱۷). Social inclusion of individuals with intellectual disabilities in the military. *Research in Developmental Disabilities*, ۶۵, ۱۰۳-۱۱۳.