

روان‌شناسی و آموزش و پرورش کودکان و نوجوانان استثنایی؛

رویکرد فراگیر و رهائی‌بخش*

دکتر حسین لطف‌آبادی / استاد روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی

چکیده:

روان‌شناسی و آموزش و پرورش کودکان و نوجوانان استثنایی، مانند سایر رشته‌های علوم انسانی، بر نوع معینی از فلسفه زندگی و فلسفه علم بنا می‌شود. بنابراین، لازم است توجه کنیم که نظام تعلیم و تربیتی و نظام آموزش و پرورش استثنایی کشور ما بر کدام رویکرد فلسفی استوار است. این مقاله، که رویکردی فراگیر و رهائی‌بخش را مورد نظر دارد، بر "فلسفه خردگرایی مینوی و علمی" و بر "رویکرد درمان زندگی ایرانی" بنا شده است. تمام افرادی که در سنین مدرسه هستند، با وجود شباهت‌های انسانی خود، همگی از نظر زیستی و روان‌شناختی متفاوت از یکدیگرند به گونه‌ای که می‌توان گفت هر کودک یا نوجوان یک فرد استثنایی است و هر چه سن او بالاتر می‌رود استثنایی‌تر می‌شود و نیازهای آموزشی و پرورشی خاص خود را دارد. همچنین، هر کودک و نوجوانی که در خانواده و جامعه و فرهنگ و دوره تاریخی معین رشد می‌کند، در مقایسه با کودکان و نوجوانان سایر خانواده‌ها و جامعه‌ها و فرهنگ‌ها و دوره‌های تاریخی گوناگون، فردی استثنایی است.

حتی اگر کودکان و نوجوانان استثنایی کشور را مطابق با آمارهای جهانی، ۱۲ درصد از کل افراد این دوره‌های سنی بدانیم، آموزش و پرورش استثنایی کشور که با مشکلات اساسی در بنیادهای فلسفی و جوانب کیفی مواجه است از نظر کمی نیز فقط کمتر از ۷ درصد از کودکان و نوجوانان استثنایی کشور را زیر پوشش دارد.

نگاه آموزش و پرورش استثنایی کشور به مفهوم کودک و نوجوان استثنایی، یک نگاه سنتی و کاستن‌گرای است و چندان توجهی به استثنایی بودن مضاعف، کم‌توانی‌های درست اندیشیدن، اغتشاش هویت و شخصیت، درماندگی آموخته‌شده اجتماعی و فرهنگی، و روحیات سایکوپاتیک و فقر ویژگی‌های سالم شهروندی، که بسیاری از افراد دچار آنها هستند، ندارد. نگرش سنتی و کاستن‌گرای را وقتی می‌توان تغییر داد که شأن و ارزش انسانی کودکان و نوجوانان در مفهوم رهائی‌بخشی آن و متناسب با فلسفه زندگی و فلسفه علوم انسانی متناسب با عصر حاضر، که آن را فلسفه خردگرایی مینوی و علمی نامیده‌ایم، مورد نظر قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی: آموزش و پرورش استثنایی، رویکرد فراگیر

فلسفه علم، زیربنای دانش و پژوهش

مبثنی بر رشد ظرفیت‌های ژنتیکی و رویکرد بوم‌شناختی بران‌فن‌برنر^۲ (۱۹۱۷-۲۰۰۵) بر فلسفه رشد اجتماعی-فرهنگی بنا شده است. اگرچه، به نوشته جان لازی^۳ (۱۹۹۳/۱۳۸۵، صفحه ۱۷)، حد و مرز بین علم و فلسفه علم چندان روشن و مشخص نیست، اما می‌توان فلسفه علم را نوعی از معیارشناسی در مورد پژوهش‌های علمی دانست که موضوع آن تحلیل روش‌های علوم مختلف است. به بیان دیگر، هر مشاهده تجربی با ذهنیت و نظریه

رویکردهای دانش روان‌شناسی و آموزش و پرورش، همانند سایر علوم انسانی، بر نظریه‌های فلسفی و علمی گوناگون استوار شده‌اند. مثلاً رویکردهای رفتارگرایی اسکینر (۱۹۰۴-۱۹۹۰) بر فلسفه پازیتیویستی^۱ محض، رویکرد ژان پیاژه (۱۸۹۶-۱۹۸۰) بر فلسفه عقل‌گرایی

*. این مقاله، ویرایش و گسترش سخنرانی تاریخ ۱۳۹۰/۱۱/۲۹ در سازمان آموزش و پرورش استثنایی کشور در تهران است که برای چاپ در مجله تعلیم و تربیت استثنایی تهیه شده است.

1. Positivism

2. Bronfenbrenner's ecological approach

3. John Losee

ایرانی " بنا شده که هر دو مورد توسط نویسنده نظریه پردازی شده است.

"فلسفه خردگرایی مینوی و علمی"، یک دیدگاه پایه‌ای هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی و در پژوهش و حل مسأله و بهبودبخشی و رشد و پیشرفت انسانی است. از این دیدگاه، با تکیه بر دانش عینی و اندیشه درست و نگرش انسانی است که می‌توان به دریافت درستی از وضعیت و مسائل زندگی فردی و جمعی دست یافت و به رفع مشکلات پرداخت. با اتکاء به خردمندی و اندیشه درست است که می‌توان دانش عینی در روان‌شناسی و علوم تربیتی را با هستی مینوی و انسانی در پیوند با یکدیگر قرار داد و از این راه، افق‌های روشن و مطمئن و رهایی بخش برای زندگی رسا و شادمانه را پیش روی خود و دیگران، گشود.

بر اساس همین "فلسفه خردگرایی مینوی و علمی" است که ما رویکرد روان‌شناسی «درمان زندگی ایرانی» را نیز بنیاد نهاده و در کار روان‌سنجی و تشخیص و بهبودبخشی به کار گرفته‌ایم. این نظریه درمانی و بهبودبخشی در پی آن است که در فرایند روان‌سنجی و تشخیص و بررسی واقعه‌های روزمره زندگی فرد به (۱) آموزش درست‌اندیشیدن و اصلاح تفکر و (۲) بازسازی نگرش به خود و نظام عاطفی و رفتاری وی پردازد. همچنین، در این کوششها به (۳) اصلاح نگرش فرد در مورد مسائل انسان معاصر و انسان ایرانی، (۴) تمرکز بر گوهر انسانی وجود خویش و معنی‌دار کردن زندگی، (۵) بهره‌گیری از فرهنگ و هنر و ادب ایرانی و جهانی، (۶) هماهنگی با هنجار و قوانین هستی طبیعی و بهره‌مندی از ظرفیت‌های طبیعی فرد، و (۷) روی آوردن به زیبایی‌های

خاص مشاهده‌کننده و تعاریف مفهومی و عملیاتی و فرضیه‌های وی از متغیرها آغاز می‌شود. بنابراین، مشاهده بخشی از فلسفه و نظریه و فرضیه‌ای است که قبول یا رد خواهد شد و نمی‌توان آن را مستقل از آن فلسفه و نظریه دانست. این واقعیت اقتضا می‌کند که در ارزیابی مشاهدات و فرضیه‌ها به فلسفه و طرح‌های ذهنی مشاهده‌کننده و به نظریه یا نظریه‌هایی که در ورای مشاهدات و فرضیه‌ها وجود دارد توجه کنیم (لطف آبادی، ۱۳۸۶ الف). به این ترتیب، سؤال اصلی در فلسفه علم این است که چه نوع از نظریه از جهت نزدیک بودن به حقیقت، توانمندی در حل مسائل، و از جهت ابزار پیش‌بینی و کنترل پدیده‌ها بهتر از سایر نظریه‌ها است.

دانش و پژوهش در روان‌شناسی و دیگر علوم انسانی قطعاً بر نوع معینی از فلسفه علم بنا می‌شود هرچند ممکن است دانشمند یا پژوهشگر معینی به این مبنای فلسفی اشاره نکند یا آگاهی دقیقی از آن نداشته باشد (روزنبرگ^۱، ۲۰۰۵). نگارنده در سه مقاله پژوهشی (۱۳۸۵، ۱۳۸۶ ب و ۱۳۸۶ ج) و در کتاب روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی (۱۳۸۹) نشان داده است که روان‌شناسان ایرانی در پایان‌نامه‌ها و مقالات و کتاب‌های خود عموماً توجهی به فلسفه علم ندارند و یا از آن بی‌خبرند. این یک کاستی بزرگ علمی-پژوهشی است که باید از میان برداشته شود. آنچه در اینجا با عنوان "رویکرد فراگیر و رهایی‌بخش در روان‌شناسی و آموزش و پرورش" اکنون از آن سخن می‌گوییم، بر فلسفه "خردگرایی مینوی و علمی" مبتنی است و در موضوع درمان و بهبودبخشی با تکیه بر رویکرد "درمان زندگی

1. Rosenberg

بیرونی محیط زندگی اوست (لطف آبادی، ۱۳۹۰ الف، ص ۶۳). اگرچه این هر دو عامل در تعامل دائمی بایکدیگرند اما هر قدر که از زمان حال به گذشته زندگی افراد توجه می‌کنیم به اهمیت و نقش بیشتر عوامل بیرونی تأثیرگذار بر رشد آنان پی می‌بریم و می‌بینیم هر چه سن فرد بالاتر می‌رود عوامل درونی شده ناشی از چگونگی گذران زندگی اوست که نقش بیشتری در کنش و واکنش‌های او نشان می‌دهد. کودکی را در نظر بگیرید که تازه متولد شده و خودتان را در نظر آورید که چه کنش‌ها و واکنش‌هایی در زندگی فردی و خانوادگی و اجتماعی و اقتصادی و فرهنگی خود در هر لحظه دارید و نیز به مداخلاتی بیندیشید که خانواده و مدرسه و رسانه و نهادهای اجتماعی و فرهنگی و بهداشتی و درمانی و غیره بر کودکان و نوجوانان و بزرگسالان دارند، تا این مفهوم که در منحنی نمودار ۱ نشان داده شده روشن‌تر شود.

طبیعت محیط زندگی می‌پردازیم. ۸) کشف حدود تأثیر و چگونگی تعامل عوامل زیستی و محیطی در شکل دادن به مسائل روان‌شناختی هر فرد، ۹) بهره‌گیری از تمامیت دانش موجود و رویکردهای شفابخش روان‌شناسی، و ۱۰) نوآوری در شیوه سنجش و تشخیص و درمان و بهبودبخشی متناسب با هر فرد نیز مورد توجه این رویکرد درمانی است.

"فلسفه خردگرایی مینوی و علمی"، یک دیدگاه پایه‌ای هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی و در پژوهش و حل مسأله و بهبودبخشی و رشد و پیشرفت انسانی است.

پژوهش‌های بیشمار روان‌شناسی حاکی از آن است که وضعیت و تأثیرات متقابل زیستی و محیطی گوناگون است که رشد هر فرد را باعث می‌شود و ویژگی‌های هر فردی متأثر از تعامل عوامل زیستی درونی او و عوامل

۱- نمودار عوامل بیرونی اولیه و عوامل بیرونی درونی شده در رشد و شخصیت فرد



عوامل بیرونی تأثیرگذار بر رشد

عوامل بیرونی درونی شده در فرد

مداخله در شخصیت بزرگسالی مداخله در شکل‌گیری هویت نوجوانی مداخله در وضعیت بیرونی زندگی دوره طفولیت

مسئله، از نوع سفید و سیاه و صفر و صد درصد نیست، بلکه طیفی در دو سوی منحنی وضعیت روان‌شناختی فرد است که طفولیت و جایگاه عوامل بیرونی در یک سو و بزرگسالی و جایگاه عوامل شخصیتی در سوی دیگر این طیف است. مسئله دیگر این است که در هر حال باید فرد را در وضعیت معین درونی و بیرونی خود او مورد سنجش و

مداخله روانی - تربیتی در مورد کودکان و نوجوانان اساساً، افزون بر بهبودبخشی روان‌شناختی وی، حاکی از مداخله در عوامل بیرونی خانواده و مدرسه و رسانه و فرهنگ و روابط اجتماعی است. از سوی دیگر، مداخله روانی - تربیتی بزرگسالی باید اساساً به اصلاح دستگاه روان‌شناختی و شخصیت خود فرد متمرکز باشد. این دو

عوامل تکیه کند و با نگاهی خردمندانانه و انسان‌دوستانه در پی بهبودبخشی وضعیت فرد در تمام جوانب واقعی بافت زندگی زیستی و شناختی و عاطفی و اجتماعی و فرهنگی و آموزشی او باشد. این دیدگاه در پی آن است که نیاز کنونی ما به نگرشی جدید در مسائل روان‌شناسی و آموزش و پرورش افراد، اعم از عادی و استثنائی، را نیز پاسخ گوید.

مفهوم رویکرد فراگیر در روان‌شناسی و آموزش و پرورش کودکان استثنائی

مردم معمولاً تمایل دارند مسائل و مشکلات روان‌شناختی خود یا فرزندانشان را در مطب‌های روان پزشکی و روان‌شناسی یا در اتاق‌های مشاوره و کلاس‌های مدارس حل کنند، حال آنکه حل این مشکلات در تمامیت خودشان نیازمند روی آوردن به نظریه همه‌جانبه‌ای است که در بالا مطرح شد. مطابق این نظریه، پزشکی و بهداشت و روان پزشکی و مشاوره و آموزش و پرورش و خانواده و رسانه و جامعه و فرهنگ در تعامل با یکدیگر هستند و نمی‌توان در یکی دو محیط درمان و بهبودبخشی (مثلاً در مطب و در اتاق مشاوره یا کلاس درس) به حل مطلوب مشکلات دست یافت.

وقتی که دانش‌آموزی به مدرسه می‌آید و سنجش وضعیت او نشان از مشکلات روان‌شناختی دارد، به جای تمرکز بر مسائل او در کلاس درس باید همه عوامل دیگری را نیز که مستقیم و غیرمستقیم بر وضعیت او تأثیر گذاشته و او را به جایی رسانده‌اند که او امروز متأثر از آن است در معادلات سنجش و تشخیص و آموزش و

مداخله روانی - تربیتی قرار داد (کورتیس، ۲۰۰۸). از اینجاست که ما، همراه با نقد نظریه‌های سنتی سنجش که آزمون‌های هنجارشده خود را در سنجش و تشخیص وضعیت کودکان و نوجوانان تحمیل می‌کند، و با بهره‌گیری از رویکردهای جدید در سنجش روانی - تربیتی (نگاه کنید به: لطف‌آبادی، ۱۳۹۰ ب صص ۳۱۷ تا ۵۲۳)، رویکردی متفاوت در مورد سنجش و درمان و سنجش و تعلیم و تربیت و سنجش و تغییر افراد را ارائه می‌کنیم. این رویکرد، با نظریه‌های سنتی مورد استفاده در مشاوره روانی تربیتی کودکان و نوجوانان و در روان‌شناسی و آموزش و پرورش کودکان استثنائی متفاوت و گاه متعارض است.

در روش‌های معمول در مدارس عادی و استثنائی، سنجش و مداخله روانی - تربیتی کودکان را بر اساس وضعیت کنونی زیستی و هوشی و عاطفی و رفتاری آنان قرار می‌دهند اما در نظریه‌ای که در اینجا بنیادهای کلی آن را معرفی می‌کنیم، کودکان را باید، از یک نگاه فراگیر و رهایی‌بخش و با توجه به ظرفیت‌های انسانی آنان، در بافت زندگی خانوادگی و آموزشی و رسانه‌ای و اجتماعی و فرهنگی و آموزشی خود آنان مورد نظر قرار داد.

از این نگاه فراگیر و رهایی‌بخش در روان‌شناسی و آموزش و پرورش کودکان استثنائی، که بر فلسفه خردگرایی مینوی و علمی و در چارچوب رویکرد درمان زندگی ایرانی بنا شده، رشد فرد ناشی از عوامل بسیاری است و سنجش و تشخیص و آموزش و بهبودبخشی و درمان فرد نیز باید به شیوه عینی و علمی بر تمام این

راه‌های دیگر پیشگیری و مراقبت و آموزش و بهبودبخشی و درمان کودکان و نوجوانان، حق نداریم آنچه را در مراکز درمانی و مشاوره‌ای و در آموزش و پرورش استثنائی کشور انجام می‌شود، نادیده بگیریم و یا از آنچه در توان داریم دریغ کنیم و بر وخامت اوضاع بیفزاییم.

نظریه رشد و بهبودبخشی همه‌جانبه، افزون بر مطالعات و برنامه‌ها و اقدامات آکادمیک روانی - تربیتی، بر جوانب انسانی و فرهنگی و اجتماعی نیز تأکید دارد و برنامه‌ریزی درست و اقدامات متناسب در همه ابعاد مرتبط با موضوع را مورد توجه قرار می‌دهد. کودک انسانی، از این دیدگاه، در یک بافت متعامل خانوادگی و اجتماعی و رسانه‌ای و فرهنگی و آموزشی مورد نظر قرار می‌گیرد. مطالعات و برنامه‌ریزی‌ها و اقدامات روانی و تربیتی و آموزشی نیز باید کودک را به عنوان فردی که در تعامل مداوم با بافت زندگی خانوادگی و اجتماعی و فرهنگی و انسانی است، مورد پژوهش و سنجش و تشخیص و درمان و بهبودبخشی قرار دهد.

وقتی که دانش‌آموزی به مدرسه می‌آید و سنجش وضعیت او نشان از مشکلات روان‌شناختی دارد، به جای تمرکز بر مسائل او در کلاس درس باید همه عوامل دیگری را نیز که مستقیم و غیرمستقیم بر وضعیت او تأثیر گذاشته مورد بررسی قرار داد.

نکته دیگر این است که نوع تعاملات و تأثیرگذاری‌های خانوادگی و اجتماعی و رسانه‌ای و فرهنگی و آموزشی در سنین و در مراحل گوناگون رشد کودکی و نوجوانی، با وجود مشترکاتی که دارد، متفاوت از یکدیگر نیز هست (رابان و همکاران، ۲۰۰۷). به‌عنوان

بهبودبخشی و درمان و رشد و پیشرفت او وارد کرد و با ملاحظه دقیق انواع عوامل و ضریب‌های تأثیرگذاری این عوامل به رفع مشکل پرداخت.

به‌عنوان مثال، یک کودک دبستانی را که با آسیب‌های زیستی و شناختی و عاطفی و اجتماعی و فرهنگی و آموزشی دست به گریبان بوده و دچار کم‌توانی یادگیری است، نمی‌توان صرفاً بر اساس برنامه‌های آموزشی مربوط به کم‌توانان یادگیری، درمان کرد. بهبودبخشی مختصر این دانش‌آموز در کلاس درس هم اگرچه ارزشمند است اما اگر خانواده‌ها مراقب بهداشت و سلامت روانی و اجتماعی و فرهنگی فرزندان خود نباشند؛ اگر مؤسسات پزشکی و بیمارستانی کار خود را به کفایت انجام ندهند؛ اگر برنامه‌های رسانه‌ای به رشد شناختی و فرهنگ انسانی متناسب با زندگی مردم در عصر حاضر کمک نکنند؛ اگر برنامه‌های تدریس و تربیت مدارس و روان‌شناسی مدرسه دچار نقصان‌های علمی و کیفی باشد؛ و اگر فضای زندگی اجتماعی و فرهنگی به‌جای مراقبت از کودکان و نوجوانان، رفتارها و ذهنیت‌ها و روحيات غیرمتناسب با رشد فکری و پیشرفت‌های اجتماعی و فرهنگی و انسانی در عصر حاضر را در ساختار و محتوای روان‌شناختی آنان نهادینه کند، طبیعی است که کوشش‌های محدود و غیر همه‌جانبه معمول در مطب و اتاق مشاوره و کلاس درس کفایت لازم را برای حل مشکلات مذکور ندارد. از اینجاست که ما نمی‌توانیم با تکیه یک‌جانبه بر کوشش‌هایی نظیر آنچه در حال حاضر در مراکز مربوطه انجام می‌شود، امید به حل و رفع مطلوب این مشکلات را داشته باشیم، هرچند به بهانه باز نبودن

ساختار و معنا پیدا می کند و جدا از او نیست. برخلاف آنچه معمول است و سن تقویمی کودکان و نوجوانان را مبنای تفکیک رشدی آنان قرار می دهند، تعیین مرحله رشدی و هویت و شخصیت فرد، نیازمند مطالعه تشخیصی مستقل روی هر فرد و باز کردن یک پرونده رشدی ویژه برای خود اوست. این بدان معناست، که در شرایط مطلوب، باید پرونده رشدی هر فرد از آغاز زندگی و پیش از تولد او گشوده شود و مرحله به مرحله تکمیل گردد و در هر مرحله به رفع مشکلات روان شناختی آن مرحله و پیشگیری از مخاطرات مراحل بعدی زندگی او پرداخته شود. در این پرونده های سنجش و تشخیص و بهبودبخشی همه جوانب زیستی و روانی و آموزشی و اجتماعی و فرهنگی و انسانی فرد باید مورد بررسی و ثبت و ضبط دیجیتالی قرار گیرد و در اختیار سرپرست کودک گذاشته شود.

استثنایی بودن همه کودکان

تمام کودکان جهان، و منظور ما از کودک هر فردی است که زیر سن ۱۸ سالگی و در مرحله کودکی و نوجوانی است، با وجود تمام شباهت های انسانی خود، همگی از نظر زیستی و روان شناختی متفاوت از یکدیگرند. می توان گفت که هر کودکی یک انسان استثنائی است و هر چه سن او بالاتر می رود استثنائی تر می شود و نیازهای ویژه خاص خود را دارد. همچنین هر کودکی که در خانواده و جامعه و فرهنگ و تاریخ معین رشد می کند در مقایسه با رشد کودکان سایر خانواده ها و جامعه ها و فرهنگ ها و برهه های تاریخی گوناگون، فردی استثنائی است.

مثال انتظارات نهادهای گوناگون مذکور از کودکان متفاوت از انتظارات و تعاملاتی است که با نوجوانان دارند و نوع آسیب هایی که در هر سن و در هر مرحله از رشد به کودکان و نوجوانان وارد می شود، نتایج متفاوتی را به بار می آورد و چگونگی واکنش کودکان و نوجوانان که هر یک در مرحله ای از شکل گیری هویت و شخصیت و با ساختار و محتوای گوناگونی از هویت و شخصیت در هر یک از این مراحل هستند، متفاوت از یکدیگر است و به نتایج گوناگونی می انجامد. نوع رابطه اجزاء و کلیت هویت و شخصیت و ساختار و محتوای روان شناختی کودکان و نوجوانان نیز در هر مرحله از زندگی آنان متفاوت از یکدیگر است. مثلاً اگر رابطه رشد زبان و رشد شناخت و فراشناخت و کارآیی شناختی آنان را در ارتباط با کلیت ساختار و محتوای روان شناختی آنان در نظر نگیریم، قادر به حل مسائل زبانی و شناختی آنان نیز نخواهیم بود (تاریکون، ۲۰۱۱).

مسیرهای رشدی کودکان و نوجوانان که به ظاهر جدا از یکدیگرند دارای درهم تنیدگی و تعاملات پیچیده با یکدیگرند که در برنامه ریزی و تدریس و تربیت و سنجش و تشخیص و بهبودبخشی و درمان باید هم به تمام این مسیرهای رشدی و هم به تعامل پیچیده و وحدت و تمامیت دستگاه روان شناختی توجه کرد. افزون بر این تعامل و وحدت درونی اجزاء روان شناختی، محیط و بافت زندگی خانوادگی و اجتماعی و فرهنگی و آموزشی کودکان و نوجوانان را نیز نباید در بیرون از دستگاه روان شناختی آنان دانست. محیط بیرونی در درون فرد

یکدیگر است و تدریس و تربیت باید خود را با این ساختار و جهت گیری متفاوت هماهنگ سازد.

مدارس عادی و حتی مدارس استثنایی ما بیشترین تأکید خود را به آموزش خواندن و ریاضی و تدریس دروسی چون علوم و تعلیمات دینی قرار می‌دهند و جنبه‌های مهم دیگری از ابعاد پرورش دهنده هوش، نظیر تصویرسازی و تخیل و هنرهای زیبا، بخصوص موسیقی و نمایش و فیلم و حرکات موزون، و پردازش مفهوم و استفاده از شبیه‌سازی و استعارات را تقریباً به فراموشی می‌سپارند. کتاب‌های درسی دانش‌آموزان تناسب اندکی با جریان زندگی انسانی در قرن جاری دارد. همچنین، مدارس غافل از آنند که بسیاری از دانش‌آموزان از طریق هوشمندی حرکتی، فضایی، موسیقایی، روابط درون فردی و میان فردی بهتر از تأکیدهای سنتی بر هوش کلامی و ریاضی قادر به یادگیری هستند (گاردنر، ۲۰۰۶).

آموزش استثنایی مبتنی بر یافته‌های جدیدتر دانش روان‌شناسی، باید به جای دنباله‌روی از برنامه‌های درسی سنتی، بر سنجش و تشخیص جامع و پویا، بر نقاط قوت و ظرفیت‌های مورد غفلت و بر تمام ویژگی‌های هوشی و روان‌شناختی دانش‌آموزان تأکید نماید.

بسیار مهم است که توجه کنیم عادی بودن و استثنایی بودن دو مقولهٔ جدا از یکدیگر نیست، بلکه ما با طیفی از کودکان و نوجوانان روبه‌رو هستیم که به این یا آن صورت استثنایی هستند و روش‌های معمول در آموزش و پرورش برای سنجش و تشخیص این ویژگی‌های استثنایی، پاسخگو نیست. در این مورد ما نمی‌توانیم آن‌طور که فعلاً معمول است، با استفاده از روان‌سنجی‌های سنتی و قرار دادن افراد

با وجود استثنایی بودن تمام کودکان، معمول آن است که کودکانی را که دارای چنان ویژگی‌هایی هستند که در مدارس قادر به یادگیری و پیشرفت آموزشی عادی نیستند، کودک استثنایی می‌نامند. گروهی دیگر از کودکان را، که توانایی‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی بسیار فراتر از کودکان عادی دارند و سرآمد هستند نیز کودک استثنایی می‌نامند. آموزش و پرورش این هر دو گروه بزرگ کودکان و نوجوانان، چه آنان که در سطح پائین یادگیری و پیشرفت هستند و چه آنان که در سطوح بسیار بالایی قرار می‌گیرند، همگی نیازمند نوع خاصی از برنامه‌های تحصیلی و تربیتی، نوع خاصی از معلم و شیوهٔ ادارهٔ کلاس، و نوع خاصی از تدریس و تربیت هستند تا بتوان به تمام یا اکثر ظرفیت‌های رشد آنان پاسخ داد.

پژوهش‌های جهانی نیز نشان می‌دهد که روش‌های سنتی نگرش به روان‌شناسی و آموزش و پرورش کودکان و نوجوانان استثنایی پاسخگوی حل مسائل آنان نیست (پرابست، ۲۰۰۸). این پژوهش‌ها حاکی از آن است که روش یادگیری دانش‌آموزان متفاوت از یکدیگر است. یکی از دلایل این تفاوت یادگیری در میان دانش‌آموزان و سایر مردم آن است که هر فردی یک دستگاه روان‌شناختی ویژه و یک ساختار هوشمندی مخصوص به خود دارد. خطاست که تصور شود اجرای برنامه و ساختار و محتوای درسی واحد می‌تواند باعث یادگیری همهٔ دانش‌آموزان بشود. نظریه‌هایی چون نظریهٔ هوش چند قطبی اشترنبرگ (۱۹۸۵)^۱ و نظریهٔ هوش چندگانه گاردنر (۱۹۸۳)^۲ نیز نشان می‌دهد که ساختار و جهت‌گیری هوشی افراد متفاوت از

1. Probst
2. Sternberg
3. Gardner

4. Gardner, Howard

این گروه سنی است، در شمار کودکان استثنائی به حساب آوریم، این دوازده درصد در حدود ۱ میلیون و ۸۰۰ هزار نفر را در بر می‌گیرند که از جهات گوناگون زیستی و روان‌شناختی نیازهای ویژه دارند.

مطابق آمارهای سازمان آموزش و پرورش استثنائی ایران، در حال حاضر فقط ۱۱۲ هزار دانش‌آموز پیش‌دبستانی تا پایان دوره متوسطه در دو بخش مدارس خاص و استثنائی (شامل ۷۴ هزار نفر در سه هزار مدرسه و کلاس ضمیمه استثنائی، که ۵۸ هزار نفر از آنان کم‌توان ذهنی هستند) آموزش می‌بینند و بقیه (یعنی حدود ۳۰ هزار نفر) بصورت تلفیقی و فراگیر در مدارس عادی جای گرفته‌اند. به این ترتیب، رقم کودکان و نوجوانان استثنائی که زیر نظر سازمان آموزش استثنائی کشور هستند کمتر از ۸ درصد کودکان و نوجوانانی هستند که به آموزش‌های ویژه نیاز دارند. واقعیت آن است که با محاسبه کودکان و نوجوانانی که دچار آسیب‌های خانوادگی و اجتماعی و فرهنگی هستند یا در خطر قرار دارند رقم کودکان استثنائی در کشور ما بسیار فراتر از ۱۲ درصد مذکور است و یک درصد جزئی از آنان تحت پوشش آموزش و پرورش استثنائی قرار دارند. این آمارها به روشنی نشان می‌دهد که آموزش و پرورش استثنائی کشور نیازمند گسترش فوق‌العاده و بالا بردن ظرفیت‌های پذیرش خود به بیش از ۱۵ برابر آمار مذکور است.

ضرورت تحول کیفی در آموزش و پرورش کودکان استثنائی

افزون بر گسترش آمار مذکور، بنیادکردن آموزش و پرورش بر فلسفه زندگی و فلسفه علوم انسانی متناسب با

در توزیع نرمال (یا توزیع Z) به تقسیم‌بندی آنان پردازیم. در این مورد اولاً با مشکلات روان‌سنجی سنتی، ثانیاً با مشکل مفهوم نرمالیزاسیون و تعیین نقطه برش هنجار و نابهنجار، و ثالثاً با مشکل کم‌توجهی کنونی به سنجش پویا و جامع و سنجش ملاکی و سنجش اصیل مواجه هستیم (لطف‌آبادی، ۱۳۹۰) که گفتگو درباره آنها نیز نیازمند موقعیت دیگری است.

آموزش استثنائی مبتنی بر یافته‌های جدیدتر دانش روان‌شناسی، باید به جای دنباله‌روی از برنامه‌های درسی سنتی، بر سنجش و تشخیص جامع و پویا، بر نقاط قوت و ظرفیت‌های مورد غفلت و بر تمام ویژگی‌های هوشی و روان‌شناختی دانش‌آموزان تأکید نماید.

کودکان استثنائی در ایران

به ترتیبی که گفته شد، جدا از افراد سرآمد، کودک و دانش‌آموز استثنائی یک اصطلاح تعمیم‌یافته برای همه کودکان و نوجوانانی است که گرفتار کم‌توانی‌های زیستی، آسیب‌های حسی، و شکل‌های گوناگونی از مشکلات روان‌شناختی هستند. بخش کوچکتری از این کودکان و نوجوانان در مدارس استثنائی، و بخش بزرگتری در سایر مراکز و مدارس عادی یا بیرون از محیط‌های آموزشی هستند.

آمارهای کشورهای پیشرفته حاکی از آن است که دست کم ۱۲ درصد از کودکان دارای نیازهای ویژه هستند (کریتیکاس^۱، ۲۰۰۹؛ و هیوارد^۲، ۲۰۰۸). حال اگر ما نیز ۱۲ درصد از کودکان و نوجوانان ۵ تا ۱۸ ساله ایرانی را، که کل جمعیت آنان حدود ۱۵ میلیون نفر در

1. Kritikos, Effie, P.
2. Heward, William

ارتباط دادن کارکردها و تعاملات کوچک با کارکردها و تعاملات بزرگ اجتماعی و فرهنگی و آموزشی و توجه به قانون‌مندی‌های آشکار و پنهان در این کارکردها و تعاملات نیز حائز اهمیت است.

شواهد تجربی حاکی از آن است که کم‌توانایی‌های شناختی و کمبود واقع‌بینی و تفکر درست در فضای زندگی آموزشی و اجتماعی و فرهنگی ما در شمار معضلات اساسی است. این کم‌توانی‌ها (۱) در تعارض‌ها و مغالطات فکری؛ (۲) در کم‌توانی حل مسائل؛ (۳) در روی آوردن به روش‌های شبه سایکوپاتیک و سایکوپاتیک؛ (۴) در فقر خلاقیت و تفکر نقاد؛ و (۵) در ناکارآمدی‌های فکری و منطقی و علمی خود را نشان می‌دهند. به بیان دیگر ما، افزون بر کم‌توانی ذهنی که به‌طور سنتی به‌عنوان یک ویژگی گسترده در میان ویژگی‌های کودکان و نوجوانان استثنایی به حساب می‌آید، با یک کم‌توانی بسیار بزرگتر در میان کودکان عادی روبرو هستیم که آن را کم‌توانی در درست اندیشیدن می‌نامیم. این مشکل بزرگ، برخلاف کم‌توانی‌های هوشی که بخش بزرگی از آن ریشه‌های زیستی دارد، اساساً دارای ریشه‌های اجتماعی و فرهنگی است و چه بسا در آموزش‌های رسانه‌ای و مدرسه‌ای نیز به آن دامن زده می‌شود. در این آموزش‌ها با هر دو نوع برنامه‌های آشکار و پنهان^۱ روبرو هستیم که گفتگوی بیشتر و بررسی آنها نیازمند گفتار دیگری است.

در آثار موجود (نگاه کنید به: افروز و مکنون حسینی، ۱۳۸۹، و به‌پژوه، ۱۳۸۶)، معمول این است که ویژگی‌های

شان و ارزش انسانی کودکان و نوجوانان در عصر حاضر و نیز بالا بردن کیفی برنامه‌های آموزش و پرورش استثنایی است که اهمیت بزرگی دارد. اگر بپذیریم که در قرن بیست و یکم زندگی می‌کنیم؛ اگر بدانیم که دانش و پژوهش در روان‌شناسی و آموزش و پرورش کودکان و نوجوانان استثنایی در عصر حاضر بسیار پیشرفته‌تر از دانش و پژوهش‌های به کار گرفته شده در کشور ما هست؛ و اگر دریافته باشیم که در شرایط استثنایی کنونی کودکان و نوجوانان ایرانی چه نیاز بزرگی به نظریه‌پردازی و نوآوری و برنامه‌ریزی و تحول در روان‌شناسی و آموزش و پرورش کشور داریم، آنگاه متوجه خواهیم شد که چه مسئولیت و وظیفه بزرگ و مهمی بر دوش یکایک ماست که به این یا آن صورت با مسائل روان‌شناسی و آموزش و پرورش کودکان و نوجوانان سر و کار داریم.

برای آنکه نمونه‌ای از چگونگی رشد کودک در مؤسسات آموزشی و تربیتی کنونی را مورد بررسی قرار دهیم باید از خود پرسیم که (۱) کودک در کدام مؤسسه و با چه اهداف و مشخصات و امکانات و برنامه‌ها و عملکردهایی قرار داشته؛ (۲) این برنامه‌ها چه محتوایی داشته و در این محتوای آموزشی و تربیتی چه بخش‌هایی تسلط و تأثیر بیشتری روی کودک داشته است؛ (۳) چه انتظاراتی از کودک داشته‌اند؛ (۴) کودک در اجرای این برنامه‌ها چه کرده و کارهای او به چه نتایجی انجامیده است؛ و (۵) با چه مشکلات و بحران‌هایی در اجرای این برنامه‌ها مواجه بوده و در مقابل بخش‌های دشوار و تعارض‌آمیز آن چه کنش و واکنش‌هایی داشته است.

کودکان و نوجوانان استثنائی را در ۱۰ گروه تقسیم‌بندی کرده‌اند: ۱. کم‌توان ذهنی (ناتوانی‌های رشدی ذهن)؛ ۲. ناتوانی‌های یادگیری؛ ۳. اختلالات عاطفی و رفتاری؛ ۴. اوتیسم؛ ۵. اختلال‌های ارتباطی گفتار و زبان؛ ۶. آسیب‌دیدگی شنوایی؛ ۷. آسیب‌دیدگی بینایی؛ ۸. آسیب‌دیدگی‌های فیزیکی و بهداشتی؛ ۹. آسیب‌های مغزی؛ و ۱۰. کودکان و نوجوانان سرآمد. این تقسیم‌بندی که از نیمه دوم قرن بیستم به بعد رواج یافته است امروز، خاصه در کشور ما که به وسعت با پدیده محرومیت‌های خانوادگی و اجتماعی و فرهنگی و آموزشی و تربیتی مواجه است، کفایت لازم را ندارد.

مطالعات ما در روان‌شناسی و روان‌سنجی دانش‌آموزان و سایر مردم حاکی از آن است که حداقل پنج ویژگی بزرگ زیر را نیز باید به ده مورد بالا افزود: (۱) استثنائی بودن مضاعف (داشتن استعدادها بالا و به‌طور همزمان دچار کم‌توانی‌های یادگیری بودن)؛ (۲) کم‌توانی‌های درست‌اندیشیدن؛ (۳) اغتشاش هویت و شخصیت انسانی؛ (۴) درماندگی آموخته‌شده اجتماعی و فرهنگی؛ و (۵) روحیات سایکوپاتیک و فقر ویژگی‌های سالم شهروندی، که هر یک را می‌توان موضوع بحث و گفتارهای مفصلی قرار داد.

نگاه آموزش و پرورش استثنایی کشور به مفهوم کودک و نوجوان استثنایی، یک نگاه سنتی و کاستن‌گرای است و چندان توجهی به موارد بالا ندارد. این نگرش سنتی و کاستن‌گرای را وقتی می‌توان تغییر داد که شأن و ارزش انسانی کودکان و نوجوانان در

مفهوم رهایی‌بخشی آن و متناسب با فلسفه زندگی و فلسفه علوم انسانی متناسب با عصر حاضر مورد نظر قرار گیرد. در این معنا، هدف رهایی‌بخشی آموزش و پرورش آن است که وضعیت زندگی حال و آینده تمام کودکان و نوجوانان را از وضع موجود به یک وضعیت انسانی و شایسته برساند که رشد همه‌جانبه تمام آنان تأمین شود؛ فرصت‌های برابر آموزشی و پرورشی برای تمام کودکان و نوجوانان ۵ تا ۱۸ ساله، صرف‌نظر از کم‌توانی‌هایی که ممکن است داشته باشند، فراهم آید؛ همه ظرفیت‌های انسانی و استعدادها آنان به درستی و به طور مستمر سنجش و تشخیص داده شود و امکانات شکوفایی آنها در حداکثر ممکن فراهم گردد؛ خانواده‌ها و دیگر نهادهای اجتماعی برای رشد آموزشی و فکری و عاطفی و رفتاری دانش‌آموزان مستمراً به کمک گرفته شوند؛ کار مدرسه و معلم و تجهیزات و محیط یادگیری و برنامه‌های آشکار و پنهان آموزشی و پرورشی، تسهیل تحقق بهترین انگیزه‌ها و علائق کودکان و نوجوانان و پاسخگویی به نیازهای انسانی و معنادار کردن زندگی حال و آینده آنان باشد.

در واقع، تأکید بر شأن و ارزش انسانی دانش‌آموزان و بالا بردن حرمت نفس آنان حائز اهمیت اساسی در رویکرد مورد نظر ما در روان‌شناسی و آموزش و پرورش عادی و استثنائی است. نگاه موجود اجتماعی به ارزش افراد، نگاهی دور از تأکید مذکور است و خود را در برنامه‌ها و کارکردهای آشکار و پنهان آموزش و پرورش کودکان و نوجوانان نمودار می‌سازد. طبیعی است که در

چنین شرایطی دانش‌آموزان تمایل بنیادی کافی به یادگیری و رشد اندیشه و احساس و رفتار خود نشان نمی‌دهند و مدرسه به‌عنوان یک فضای فرماندهی - فرمانبری و کنترل‌کننده اندیشه و احساسات و رفتار آنان به حساب می‌آید. این که می‌بینیم متوسط تحصیلات در میان کل مردم کشور در حدود ۷ کلاس تحصیلی است و این که مدرسه حتی در آموزش مؤثر نظم و قانونمداری و مسئولیت شهروندی موفقیت لازم را نداشته و مشکلات فارغ‌التحصیلان نوجوان مدارس در زندگی فردی و اجتماعی و فرهنگی آنان نمود غیرقابل انکاری دارد، همگی حاکی از ضرورت نگاهی دوباره به روان‌شناسی و مسائل آموزش و پرورش کودکان و نوجوانان است.

منابع

- افروز، غلامعلی؛ مکوند حسینی، شاهرخ (۱۳۸۹). روان‌شناسی کودکان استثنایی. تهران: انتشارات سنجش (وابسته به موسسه فرهنگی هنری سنجش). به‌پژوه، احمد؛ و همکاران (۱۳۸۶). فرهنگ توصیفی کودکان استثنایی (اثر فیلیپ ویلیامز). تهران: نشر بعثت.
- لازی، جان (۱۹۹۳/۱۳۸۵)، ترجمه علی پایا). درآمدی تاریخی به فلسفه علم. تهران: انتشارات سمت.
- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۵). خرد مینوی در روش‌شناسی علمی برای پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران. فصلنامه علمی- تخصصی علوم انسانی و اجتماعی، شماره ۴۹، سال دوازدهم، زمستان ۱۳۸۵، صص ۴۵ تا ۸۲
- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۶ الف). رویکردی نو به فلسفه روان‌شناسی، تابستان ۱۳۸۶، www.Lotfabadi.com
- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۶ ب). کاستی‌های معرفت‌شناسی و روش‌شناسی در مقالات پژوهشی روان‌شناسی در ایران. فصلنامه علمی- تخصصی علوم انسانی و اجتماعی، شماره ۵۱، سال سیزدهم، تابستان ۱۳۸۶، صص ۹ تا ۴۴.
- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۶ ج). بررسی آموزش روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۲۱، سال ششم، پاییز ۱۳۸۶، صص ۱۰۹-۱۴۰.
- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۹). روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی و علوم تربیتی: نوآوری در ترکیب رویکردهای پژوهشی کمی و کیفی. پژوهشگاه دانشگاه قم، چاپ دوم.
- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۹۰ الف). روان‌شناسی تربیتی. چاپ ششم. تهران: انتشارات سمت)
- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۹۰ ب). سنجش و اندازه‌گیری در علوم تربیتی و روان‌شناسی: روان‌سنجی سنتی و رویکردهای جدید در سنجش روانی- تربیتی. ویراست دوم، تهران: انتشارات سمت.

- Curtis, S. E. (2008). *Understanding Your Child's Puzzling Behavior: A Guide for Parents of Children with Behavioral, Social, and Learning Challenges*. Bainbridge Island, WA: Lifespan Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard (2006) *Changing Minds. The art and science of changing our own and other people's minds*. Boston MA.: Harvard Business School Press.
- Heward, William, L. (2008). *Exceptional Children: An introduction to special education, 9th Edition*. New York: Prentice Hall.
- Kritikos, Effie, P. (2009). *Special Education Assessment: Issues and Strategies Affecting Today's Classrooms*. London, England: Prentice Hall.
- Probst, B. (2008). *When the Labels Don't Fit: A New Approach to Raising a Challenging Child*. New York: Three Rivers Press.
- Raban, B.; Waniganayake, M.; Nolan, A.; Brown, R.; Deans, J.; & Ure, C. (2007) *Building Capacity: Strategic Professional Development for Early Childhood Practitioners*. Thomson Learning Australia: Australia.

- Rosenberg, Alexander (2005). *Philosophy of science: A contemporary introduction*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarricone, Pina (2011). *The Taxonomy of Metacognition*. England: London: Psychology Press.