

چگونه با کاربرست مداخلات آموزشی - حرکتی سلامت محور، آب درمانی و استفاده از تجربه های بومی مدرسه در تالیف کتاب های «سفر توانستن» و «یادگیری بی انتها»، دانش آموزان با آسیب ذهنی پایه ی هشتم پیش حرفه ای را از «نمی توانم» به «می توانم» برسانم و فرایند یادگیری توانمندساز را نهادینه کنم.
نویسندگان:

هادی ملکی، دانش آموخته ی کارشناسی ارشد الهیات (فقه و حقوق) دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران.

Hadi.maleki@gmail.com

چکیده:

این مقاله با هدف واکاوی فرایند شکل گیری یادگیری توانمندساز در دانش آموزان با آسیب ذهنی پایه ی هشتم پیش حرفه ای، بین سن ۱۵ تا ۱۸ سال، در مدرسه ی پسرانه ی استثنایی نیکان (مهرآیین)، منطقه ی ۱۸ تهران انجام شده است. مقاله ی حاضر با تمرکز بر مداخلات آموزشی - حرکتی سلامت محور و با تکیه بر تجربه های بومی مدرسه، از جمله تولید محتوای آموزشی برخاسته از زیست واقعی مدرسه و کتاب هایی چون «سفر توانستن» و «یادگیری بی انتها» که به قلم دبیران همین مجموعه تألیف شده اند، به بررسی چگونگی دگرگونی نگاه دانش آموزان نسبت به یادگیری سلامت محور می پردازد. در این مسیر، یادگیری نه به عنوان امری ایستا، بلکه به مثابه فرایندی زنده، پویا و قابل لمس در زندگی روزمره دانش آموزان مورد توجه قرار گرفته و نقش تجربه، حرکت های ورزشی، سلامت محوری و توانمندی های نهفته ی دانش آموزان با آسیب ذهنی در عبور از احساس «نمی توانم» و نزدیک شدن به افق «می توانم» کاویده شده است. یافته های این مقاله نشان می دهد که بهره گیری از ظرفیت های بومی مدرسه می تواند به شکل گیری و نهادینه شدن فرایند یادگیری منجر شود که به جای محدود کردن، توانستن را در ذهن و رفتار دانش آموزان با نیازهای ویژه جاری می سازد. ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش (مشاهده، پرسشنامه، مصاحبه، کتاب های بومی مدرسه، چک لیست رفتاری و ابزارهای ورزشی موجود در مدرسه) است.

کلیدواژه ها:

یادگیری توانمندساز، مداخلات آموزشی - حرکتی سلامت محور، خودباوری تحصیلی، تجربه های بومی مدرسه، دانش آموزان با آسیب ذهنی.

مقدمه:

یادگیری، پدیده ای زنده و همیشگی است که محدود به کلاس درس و سال های مدرسه نمی ماند، بلکه در تار و پود زندگی روزمره انسان جریان؛ در خانه، در کارگاه، در مزرعه، در خیابان و در گفت و گوهای ساده میان انسان ها جریان

دارد. برای دانش آموزان با نیازهای ویژه، یادگیری زمانی معنا می یابد که با تجربه های واقعی زندگی پیوند بخورد و بتواند آن ها را برای زیستن مستقل تر، شادمانه تر و مسئولانه تر آماده سازد. در چنین نگاهی، یادگیری نه پایان پذیر است و نه صرفاً مبتنی بر کتاب های رسمی، بلکه مسیری پیوسته برای رشد، توانمندی و امید به آینده به شمار می آید؛ مسیری که بر پیوند آموزش با زیست روزمره تأکید دارد (حاجی حسینی، ۱۴۰۰). از سوی دیگر، رفتار، حرکت و تعامل اجتماعی نقش اساسی در شکل گیری یادگیری ایفا می کنند. پژوهش های انجام شده در حوزه آموزش و تربیت بدنی نشان می دهد که فعالیت های حرکتی، سلامت محور و ورزش محور، افزون بر تأثیرات جسمانی، نقش مؤثری در ارتقای کارکردهای شناختی، هیجانی و اجتماعی دانش آموزان با آسیب ذهنی دارند. دانش آموزان با آسیب ذهنی، بیش از هر چیز، از طریق تجربه عینی، مشاهده، تمرین و ارتباط با دیگران می آموزند و یادگیری همراه با فعالیت ورزشی می تواند به افزایش انگیزه، تمرکز و احساس شایستگی آن ها بینجامد (عبدلی و همکاران، ۱۴۰۱؛ فلاح حسینی، ۱۳۹۹). در این میان، رویکردهای سلامت محور در آموزش، یادگیری را فراتر از انتقال محتوا می دانند و بر پرورش انسان سالم، فعال و امیدوار تأکید می کنند. حرکت، در این نگاه، تنها یک فعالیت جسمانی نیست، بلکه زبانی برای تجربه، ابزاری برای تعامل و مسیری برای معنا بخشیدن به یادگیری است. پژوهش های ایرانی نیز نشان می دهد که تلفیق آموزش با فعالیت های حرکتی و ورزشی می تواند زمینه ساز شکل گیری خودباوری، مشارکت فعال و احساس توانستن در دانش آموزان با نیازهای ویژه باشد (کاظمی و همکاران، ۱۴۰۲). در سال های اخیر، توجه به تجربه های بومی مدرسه و نقش معلمان به عنوان تولید کنندگان دانش آموزشی، جایگاه ویژه ای یافته است. کتاب هایی که به قلم دبیران خود دانش آموزان با آسیب ذهنی و بر پایه ی زیست واقعی مدرسه نوشته شدند، برخاسته از نیازهای حقیقی دانش آموزانند و به همین دلیل، برای آن ها قابل لمس، قابل فهم و اثربخش تر هستند. در همین راستا، کتاب های «سفر توانستن» (عظیمی، ۱۴۰۴) و «یادگیری بی انتها» (حیدری، ۱۴۰۴) که توسط دبیران مدرسه استثنایی پسرانه نیکان تألیف شده اند، تلاشی آگاهانه برای پیوند دادن آموزش با زندگی، رفتار با یادگیری، و مهارت با آینده به شمار می آیند؛ تلاشی که ریشه در تجربه زیسته معلمان و نیازهای واقعی دانش آموزان دارد. این آثار با تأکید بر سادگی، تصویر، داستان، تجربه و مهارت آموزی، می کوشند یادگیری را از قالبی انتزاعی خارج کرده و به تجربه ای شیرین، کاربردی و توانمندساز تبدیل کنند؛ تجربه ای که دانش آموز را گام به گام از احساس «نمی توانم» دور کرده و به افق «می توانم» نزدیک می سازد. در چنین نگاهی، یادگیری به معنای آموختن چگونه زیستن، چگونه کار کردن، چگونه ارتباط برقرار کردن و چگونه رشد



ICPSE
2026

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

کردن است؛ مسیری که پایان ندارد و می تواند زمینه ساز استقلال، شادی و پیشرفت دانش آموزان با نیازهای ویژه باشد.

بیان مسئله:

از همان نخستین روزهای شروع سال تحصیلی ۱۴۰۴، وقتی دانش آموزان پایه ی هشتم پیش حرفه ای با آسیب ذهنی وارد کلاس های ورزش شدند، به روشنی دیدم که چالش های زیادی در فرایند یادگیری و مشارکت آنها وجود دارد. بیش از همه، نگرش «نمی توانم» در رفتار و حرف های بچه ها دیده می شد. این نگرش باعث می شد بسیاری از آنها از انجام بعضی فعالیت های به نظر ساده اجتناب کنند، از اشتباه ترس داشته باشند، همیشه به معلم تکیه کنند و کمتر حاضر باشند تجربه های جدید داشته باشند. با وجود اینکه بچه ها ظرفیت های یادگیری و مهارتی خوبی دارند، وقتی پای فعالیت های ورزشی و حرکتی به میان می آمد، بیشتر روی ناتوانی های خود تا توانایی هایشان، تمرکز می کردند. در کلاس های ما که ماهیتی حرکتی، عملی و مشارکتی دارند، این مسئله خیلی واضح بود و باعث می شد انگیزه ی بچه ها کم شود، اعتماد به نفسشان کاهش پیدا کند و تجربه ی یادگیری برایشان همراه با اضطراب باشد. همچنین، بسیاری از دانش آموزان مشکلات حرکتی و جسمانی داشتند، فعالیت بدنی را دشوار می دانستند و گاهی تنبلی و بی علاقه گی نشان می دادند. این مسائل باعث می شد که کتاب هایی که درباره مهارت های حرفه ای، شغلی، حرکتی و اجتماعی آنها نوشته شده بود، توجه شان را جلب نکند و نتوانند از آنها به خوبی استفاده کنند. با بررسی وضعیت بچه ها و گفت و گو با همکاران، متوجه شدم که این چالش ها فقط مسأله ای فردی یا گذرا نیست، بلکه ریشه در تجربه های پیشین یادگیری، مواجهه با شکست ها و برداشت آنها از توانمندی خود دارد. وقتی یادگیری توانمند ساز و اعتماد به نفس در فعالیت های عملی نهادینه نشود، نگرش «نمی توانم» تثبیت می شود و استقلال و مهارت های زندگی آنها محدود می ماند. به همین دلیل، تمرکز بر فعالیت های حرکتی و سلامت محور، و کمک به بچه ها برای تجربه ی موفقیت و احساس «می توانم»، در کلاس های پیش حرفه ای ضروری است. این تجربه ها می توانند به افزایش خودباوری، آمادگی برای زندگی مستقل تر و رشد فردی و اجتماعی آنها کمک کنند.

اهمیت و ضرورت حل مسئله:

پرداختن به این مسئله از آن رو ضرورت دارد که ماندگاری نگاه «نمی توانم» در ذهن دانش آموزان پایه ی هشتم پیش حرفه ای با آسیب ذهنی، مسیر یادگیری، خودباوری و استقلال آنان را مسدود می کند و اجازه نمی دهد «توانستن» های نهفته شان مجال بروز پیدا کند. از آنجا که این دوره نقشی بنیادین در شکل گیری هویت، اعتماد به نفس و آمادگی برای زندگی واقعی دارد، بی توجهی به این چالش می تواند به تثبیت ناتوانی ادراک شده و کاهش مشارکت



ICPSE
2026

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

آموزشی و اجتماعی را در بردارد؛ از این رو، توجه به گذار از «نمی توانم» به تجربه‌ی «می توانم»، ضرورتی انکارناپذیر در فرایند تعلیم و تربیت این گروه از دانش آموزان به شمار می آید.

۱. تعاریف نظری:

۱.۱) کم توان ذهنی (نیازهای ویژه):

دانش آموزان کم توان ذهنی از استعداد ویژه‌ای برخوردار هستند که در نحوه‌ی تفکر، دیدن، شنیدن، صحبت کردن، اجتماعی شدن و یا حرکات آنان تاثیر می گذارد. در اغلب موارد چنین کودکانی استعدادهایی دارد که ترکیبی از توانایی‌ها و ناتوانایی‌های ویژه‌است (هالاها و کافمن، ۲۰۱۴). کم توانی ذهنی به اختلال رشدی ذهنی تغییر نام داده، و اختلال رشدی ذهنی یعنی، اختلال ذهنی که در دوران رشد (کودکی و نوجوانی) روی می دهد. معیارها برای اختلال رشدی ذهنی تغییر کرده اند و افراد مبتلا به آن (معلولیت ذهنی) از این پس سخن بر اساس هوشبهر طبقه بندی نمی شود، هرچند هوشبهر آن ها باید حداقل دو انحراف استاندارد کمتر از میانگین باشد ۷۰ یا کمتر در واقع باید اصطلاح کم توانی ذهنی ۱ جایگزین عقب ماندگی ذهنی می شود (گنجی، ۱۳۹۳). در واقع افراد کم توان ذهنی افرادی هستند که به علت وقفه یا کبود رشد ذهنی در شرایط عادی قادر به استفاده مطلوب از برنامه های معمول آموزش و پرورش سازگاری اجتماعی و تطبیق با محیط نیستند (افروز، ۱۳۹۳). متخصصان تعاریف متفاوتی از کم توانی ذهنی ارائه دادند که در ادامه به آن ها اشاره خواهیم کرد. بررسی سیر تحولی تعاریف و تشخیص اختلال کم توانی ذهنی در ویرایش های مختلف انجمن روانشناسی آمریکا نشان دهنده ی این است که به تدریج قابلیت اجتماعی و مهارت اجتماعی به عنوان بخشی از تعاریف در نظر گرفته شده و در ویرایش نهم و دهم، بعد اجتماعی یک ملاک تشخیصی برای این اختلال ذکر شده است (حسین خانزاده، به پژوه، افروز و میرزاییگی، ۱۳۹۲). در ذیل به چند نمونه از این تعاریف اشاره می شود. تعریف سازمان بهداشت جهانی کم توانی ذهنی عبارت است از رشد ناقص یا متوقف شده ی ذهنی (غیر از کم توانی ذهنی شدید) که شامل کم توانی هوشی بوده و به نحوه و درجه ای است که حساس یا ملزم به درمان طبی یا سایر مراقبت ها و تعلیمات مخصوص بیمار است. (یاورمنش ۱۳۸۱ فرح بخش ۱۳۸۹).

*تعریف ادگارد دال (۱۹۴۱): فرد کم توان را با این ویژگی در نظر می گیرد و تعریف می کند:

۱- از نظر ذهنی نابهنجار است.

۲- مشکلات ذهنی او از بدو تولد یا سال های اولیه رشد وجود دارد.

۳- در بلوغ مشکلات ذهنی او قابل تشخیص است.

۴- نقص ذهنی فرد ناشی از یک عامل اساسی مانند بیماری یا ارث است.

۵- در روابط اجتماعی، شایستگی و صلاحیت لازم را ندارد، و نمی تواند امور خود را مستقلاً انجام دهد.

۶- نقص ذهنی فرد قابل درمان نیست.

* تعریف کانر (۱۹۴۹): کودکی را کم توان ذهنی می داند که توانایی های شناختی، عاطفی و کنشی او به قدری ضعیف باشد که در هر جامعه ای ناقص شناخته شده و به هیچ محرک شناخته شده ی آموزشی یا درمانی پاسخ ندهد و لذا علاج ناپذیر است (سیف نراقی و نادری، ۱۳۹۰).

۱.۲) یادگیری توانمندساز:

یادگیری توانمندساز به عمل تفکر و توسعه سطح بالاتر از طریق تعامل فکری اشاره دارد که از تشخیص الگو و تداعی مفهوم استفاده می کند. این می تواند شامل - اما نه محدود به تفکر انتقادی و خلاق، پرس و جو، حل مسئله، گفتمان انتقادی و مهارت های فراشناختی باشد. Ausubel, D.P. (۲۰۰۰). مفهوم و نظریه یادگیری معنادار این است که اطلاعات آموخته شده کاملاً درک شده و اکنون می توان از آنها برای ایجاد ارتباط با سایر دانش های شناخته شده قبلی که به درک بیشتر کمک می کنند، استفاده کرد. Takač, V.P. (۲۰۰۸). از آنجایی که اطلاعات در شبکه ای از ارتباطات ذخیره می شوند، بسته به زمینه یادآوری، می توان از چندین نقطه شروع به آنها دسترسی داشت، Mukhopadhyay, Ananya (۲۰۱۶). یادگیری توانمند ساز اغلب در مقابل یادگیری طوطی وار قرار می گیرد، روشی که در آن اطلاعات گاهی بدون عناصر درک یا ارتباط با اشیاء یا موقعیت های دیگر به خاطر سپرده می شوند. Takač, V.P. (۲۰۰۸). یک مثال واقعی از مفهومی که یادگیرنده آموخته است، نمونه ای از یادگیری معنادار است.

۱.۳) مداخلات آموزشی - حرکتی سلامت محور:

مداخلات آموزشی - حرکتی به طور کلی به تغییرات در حرکات انسان اشاره دارد که منعکس کننده تغییرات در ساختار و عملکرد سیستم عصبی است. مداخلات آموزشی - حرکتی در مقیاس های زمانی و درجات پیچیدگی متفاوتی رخ می دهد: انسان ها در طول سال ها یاد می گیرند که راه بروند یا صحبت کنند، اما در طول زندگی خود همچنان با تغییرات قد، وزن، قدرت و غیره سازگار می شوند. یادگیری حرکتی حیوانات را قادر می سازد تا مهارت های جدیدی کسب کنند و در برخی موارد با کالبره کردن حرکات ساده مانند رفلکس ها، نرمی و دقت حرکات را بهبود می بخشد. تحقیقات یادگیری حرکتی اغلب متغیرهایی را در نظر می گیرد که در شکل گیری برنامه حرکتی (رفتار حرکتی ماهرانه زیربنایی)، حساسیت فرآیندهای تشخیص خط Schmidt Richard A ، Adams JA (June 1971) (۱۹۷۵) و قدرت



ICPSE
2026

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

طرحواره های حرکتی نقش دارند. یادگیری حرکتی "نسبتاً دائمی" است، زیرا توانایی پاسخ مناسب به دست می آید و حفظ می شود. افزایش موقت عملکرد در طول تمرین یا در پاسخ به برخی اختلالات اغلب سازگاری حرکتی نامیده می شود که نوعی گذرا از یادگیری است. تحقیقات علوم اعصاب در مورد یادگیری حرکتی به این موضوع می پردازد که کدام قسمت های مغز و نخاع، حرکات و برنامه های حرکتی را نشان می دهند و چگونه سیستم عصبی بازخورد را برای تغییر اتصال و قدرت سیناپسی پردازش می کند. در سطح رفتاری، تحقیقات بر طراحی و تأثیر اجزای اصلی محرک یادگیری حرکتی، یعنی ساختار تمرین و بازخورد، تمرکز دارند. زمان بندی و سازماندهی تمرین می تواند بر حفظ اطلاعات تأثیر بگذارد، به عنوان مثال، نحوه تقسیم بندی و تمرین وظایف و شکل دقیق بازخورد می تواند بر آمادگی، پیش بینی و هدایت حرکت تأثیر بگذارد.

۱.۴) خودباوری تحصیلی:

اعتماد به نفس و خوباوری، احساس باور یا اطمینان به این است که یک شخص یا چیز قابل اعتماد است. Merriam-Webster 2024 اعتماد به نفس، اعتماد به خود است. اعتماد به نفس شامل یک باور مثبت است که فرد به طور کلی می تواند کاری را که می خواهد در آینده انجام دهد، Perry, Patricia (۲۰۱۱). اعتماد به نفس با عزت نفس که ارزیابی ارزش خود است، متفاوت است. اعتماد به نفس با خودکارآمدی باور به توانایی خود برای انجام یک کار یا هدف خاص مرتبط است (Judge, Timothy A.; Erez, Amir; Bono, Joyce E.; Thoresen, Carl J. (1 September 2002)). اعتماد به نفس تحصیلی می تواند یک پیشگویی خودکامبخش باشد، زیرا کسانی که فاقد آن هستند ممکن است به دلیل فقدان آن شکست تحصیلی بخورند، و کسانی که دارای آن هستند ممکن است به دلیل داشتن آن و نه به دلیل توانایی یا مهارت ذاتی، موفق شوند.

۱.۵) تجربه های بومی مدرسه:

آموزش بومی به طور خاص بر آموزش دانش، مدل ها، روش ها و محتوای بومی در محیط های رسمی و غیررسمی تمرکز دارد. شناخت و استفاده روزافزون از روش های آموزش بومی می تواند پاسخی به فرسایش و از بین رفتن دانش بومی از طریق فرآیندهای استعمار، جهانی شدن و مدرنیته باشد. May, S.; Aikman, S. (۲۰۰۳). همچنین شامل آموزش تاریخ، فرهنگ و زبان های بومی نیز می شود. فراهم کردن دسترسی کافی به آموزش برای افراد بومی، به ویژه دانش آموزان، و در صورت امکان، برای این که آموزش در مطابق سیستم آموزشی مدرسه خودشان انجام شود و به زبان خودشان ارائه شود، تأکید می کند. Indigenous Peoples' right to education. (۲۰۲۳).

۲. تعاریف عملیاتی:

۲.۱) کم توان ذهنی (نیازهای ویژه):

ناتوانی ذهنی (Intellectual disability)، با نام ناتوانی یادگیری عمومی و نام عقب ماندگی ذهنی نیز شناخته می شود، یک اختلال عصبی رشدی عمومی است که با اختلال قابل توجه در عملکرد ذهنی و انطباقی مشخص می شود و برای اولین بار در دوران کودکی آشکار می شود. کودکان دارای ناتوانی ذهنی معمولاً دارای ضریب هوشی (IQ) زیر ۷۰ و نقص در حداقل دو رفتار انطباقی هستند که بر زندگی روزمره تأثیر می گذارند. طبق DSM-5، عملکردهای ذهنی شامل استدلال، حل مسئله، برنامه ریزی، تفکر انتزاعی، قضاوت، یادگیری تحصیلی و یادگیری از تجربه است. نقص در این عملکردها باید با ارزیابی بالینی و آزمون استاندارد هوش فردی تأیید شود. از سوی دیگر، رفتارهای انطباقی شامل مهارت های اجتماعی، رشدی و عملی است که افراد برای انجام وظایف در زندگی روزمره خود یاد می گیرند. نقص در عملکرد انطباقی اغلب استقلال و توانایی فرد در انجام مسئولیت اجتماعی خود را به خطر می اندازد.

۲.۲) یادگیری توانمند ساز:

نوعی یادگیری است که تمرکز آن بر تقویت توانایی های دانش آموزان است، به خصوص دانش آموزان با آسیب ذهنی، تا بتوانند مهارت های عملی، شناختی و اجتماعی خود را پرورش دهند. این یادگیری، تجربه ها را به فرصتی برای موفقیت واقعی و اعتماد به نفس تبدیل می کند و به آن ها کمک می کند خودشان را در موقعیت های روزمره توانمند ببینند.

۲.۳) مداخلات آموزشی - حرکتی سلامت محور:

فعالیت ها و برنامه هایی هستند که آموزش را با حرکت جسمانی ترکیب می کنند تا هم سلامت جسمی و روانی دانش آموزان، به ویژه دانش آموزان با نیازهای ویژه، تقویت شود و هم یادگیری آن ها مؤثرتر گردد. مثال ساده می تواند تمرین های حرکتی باشد که هم مهارت های دست و پاوری و هم تمرکز و حافظه را تقویت می کند.

۲.۴) خودباوری تحصیلی:

باوردانش آموز به توانایی خودش برای یادگیری، حل مسئله و رسیدن به اهداف آموزشی و مهارتی است. در دانش آموزان با آسیب ذهنی، ایجاد خودباوری تحصیلی اهمیت زیادی دارد زیرا باعث می شود انگیزه بیشتری برای تلاش داشته باشند و شکست های کوچک آن ها را دلسرد نکند.

تجربه های بومی مدرسه:

فعالیت ها، محتوا و روش هایی که از محیط واقعی مدرسه و زندگی روزمره دانش آموزان گرفته شده اند. برای دانش آموزان با نیازهای ویژه، استفاده از منابع واقعی مثل کتاب هایی که معلمان نوشته اند («سفر توانستن» و «یادگیری بی انتها») کمک می کند تا یادگیری ملموس و قابل لمس باشد و با زندگی آن ها پیوند بخورد.



ICPSE
2026

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

هدف های کلی:

۱) شناخت چگونگی گذار دانش آموزان پایه ی هشتم پیش حرفه ای با آسیب ذهنی از نگرش «می توانم» به تجربه ی «می توانم»

۲) شناخت نهادینه شدن فرایند یادگیری توانمندساز با تأکید بر آموزش های حرکتی سلامت محور و تجربه های بومی مدرسه در قالب کتاب های «سفر توانستن» و «یادگیری بی انتها».

هدف های اختصاصی:

۱) آشنایی با نگرش «می توانم» و توانایی های پنهان دانش آموزان با آسیب ذهنی پایه ی هشتم پیش حرفه ای
۲) شناخت نقش یادگیری و توانمندسازی در گذار دانش آموزان با آسیب ذهنی از «می توانم» به «می توانم»
۳) بررسی جایگاه آموزش های حرکتی سلامت محور در فرایند یادگیری دانش آموزان پایه ی هشتم پیش حرفه ای با آسیب ذهنی

۴) آشنایی با کارکرد تجربه های بومی مدرسه در تقویت توانستن و یادگیری توانمندساز دانش آموزان با آسیب ذهنی
۵) شناخت نقش کتاب های «سفر توانستن» و «یادگیری بی انتها» در نهادینه شدن یادگیری توانمندساز دانش آموزان پایه ی

هشتم پیش حرفه ای

سوال اصلی:

۱) چگونه توانستم دانش آموزان پایه ی هشتم پیش حرفه ای با آسیب ذهنی را از «می توانم» به «می توانم» برسانم؟

سوال های فرعی:

۱) چگونه توانستم توانایی های پنهان دانش آموزان با آسیب ذهنی را شناسایی کنم؟
۲) چگونه توانستم فرایند یادگیری توانمندساز را نهادینه کنم؟
۳) چگونه توانستم آموزش های حرکتی سلامت محور و تجربه های بومی مدرسه را در یادگیری دانش آموزان به کار ببرم؟

پیشنهادهای:

پیشنهادهای علمی (تئوریک)

این پیشنهادات بر تقویت بنیان های نظری، روایی علمی و روش های ارزیابی پژوهش شما تمرکز دارند:

الف) تقویت چارچوب نظری مداخلات:

۱) تلفیق مدل های شناختی و حرکتی:



ICPSE
2026

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

پژوهش خود را بر اساس یک چارچوب نظری مشخص مانند مدل پردازش اطلاعات (Information Processing Model) یا نظریه یادگیری تجربی (Experiential Learning Theory) پیاز/کولب بنا کنید و توضیح دهید که چگونه هر مداخله (حرکتی، آب درمانی) در این چارچوب، پردازش حسی-حرکتی را به یادگیری شناختی ارتقا می دهد.

(۲) مفهوم سازی "پیش حرفه ای توانمندساز":

تعریفی دقیق و عملیاتی از "یادگیری توانمندساز (Empowering Learning)" برای سطح آسیب ذهنی پیش حرفه ای ارائه دهید. این تعریف باید شامل شاخص های قابل اندازه گیری در حوزه های استقلال، مهارت های شغلی اولیه، و تصمیم گیری باشد.

(۳) جستجوی شواهد مبتنی بر شواهد (EBP) برای آب درمانی:

اگرچه اشاره به آب درمانی شده است، لازم است به صورت علمی توضیح داده شود که بر اساس کدام مطالعات بین المللی، آب درمانی برای اختلالات خاص همراه (مانند اختلالات هماهنگی حرکتی که اغلب با اوتیسم همراه است) اثر مثبت دارد. (ب) روش شناسی:

(۱) طراحی شبه آزمایشی (Quasi-Experimental Design):

برای ارزیابی اثربخشی مداخله، پیشنهاد می شود از یک طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل استفاده شود. گروه کنترل می تواند از برنامه درسی استاندارد بدون مداخلات حرکتی / آب درمانی استفاده کند.

(۲) ابزارهای ارزیابی حساس به تغییر:

برای سنجش تغییر از «نمی توانم» به «می توانم»، به جای آزمون های سنتی، از ابزارهایی استفاده کنید که به تغییرات کوچک در عملکرد روزمره حساس باشند، مانند:

الف) مقیاس های مشاهده ای عملکردی (Functional Assessment Scales):

برای ثبت میزان کمک مورد نیاز در انجام مهارت های مستقل

ب) نشانگرهای فیزیولوژیک:

در صورت امکان، سنجش تغییرات در شاخص هایی مانند ضربان قلب یا سطح کورتیزول (به عنوان نشانگر کاهش اضطراب) قبل

و بعد از جلسات آب درمانی

ج) نقش کتب بومی در بومی سازی دانش:



ICPSE
2026

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

۳) تحلیل محتوای کیفی کتب:

به صورت علمی، محتوای کتب «سفر توانستن» و «یادگیری بی انتها» را بر اساس سطح پیچیدگی زبانی (Readability Level) و نسبت تصویر به متن تحلیل کنید و این یافته ها را با نیازهای شناختی دانش آموزان آسیب ذهنی همسو سازید. این کار نشان می دهد که چگونه "تجربه بومی" به "زبان یادگیری" ترجمه شده است.

پیشنهادهای کاربردی:

الف) اجرای عملی مداخلات آموزشی - حرکتی:

۱) ایجاد ایستگاه های حرکتی کوتاه مدت (Movement Breaks):

جای اختصاص ساعت های طولانی، در فواصل زمانی کوتاه (هر ۲۰ دقیقه یک بار) فعالیت های حرکتی هدفمند ۲ تا ۵ دقیقه ای را در کلاس یا کارگاه اجرا کنید. این فعالیت ها باید مستقیماً به مهارت پیش حرفه ای مرتبط باشد (فعالیت های چشمی - دستی برای باز و بسته کردن پیچ و مهره).

۲) استفاده از تحریک حسی هدایت شده:

در حین اجرای تمرینات حرکتی، از ابزارهای حسی (مانند توپ های سنگین، پدهای بافت دار) برای تقویت بازخورد حسی - عمقی استفاده کنید تا ثبات وضعیت بدن در حین انجام وظایف (مانند ایستادن پای میز کار) بهبود یابد.

ب) سازماندهی برنامه آب درمانی:

۱) سلسله مراتب مهارت ها در استخر: برنامه آب درمانی را به سطوح مهارتی تقسیم کنید که مستقیماً با محتوای کتاب ها هماهنگ باشد.

* سطح ۱ (انتقال و تنظیم): تمرکز بر کنترل تنفس و احساس خستگی/حرکت در آب (آماده سازی برای پذیرش محیط جدید).

* سطح ۲ (مهارت های اولیه): انجام حرکات ساده تقلیدی یا تعقیب بصری در آب.

* سطح ۳ (پیوند با کار): تقلید حرکات کاری (مثلاً پدال زدن برای شبیه سازی دوچرخه ثابت برای تمرین استقامت

اندام تحتانی یا حرکات دست برای پخت و پز ساده).

۳) استفاده از تایمرهای بصری در آب:

برای مدیریت زمان هر تمرین، از تایمرهای ضد آب یا نشانگرهای رنگی کف استخر استفاده کنید تا دانش آموز مفهوم "پایان فعالیت" را بدون نیاز به دستور کلامی درک کند.



ICPSE
2026

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

ج) بهینه سازی محتوای کتب بومی:

۱) تکنیک "ساده سازی با استفاده از عمل: (Task Analysis in Print) "در کتب، هر مهارت پیچیده پیش حرفه ای را به کوچک ترین واحدهای حرکتی ممکن بشکنید. هر صفحه یا هر بخش باید یک گام عملیاتی را با کمترین متن و بیشترین تصویر یا شماتیک گرافیکی نمایش دهد.

۲) ادغام "کدهای حرکتی" در متن: کلماتی مانند "رکوع"، "سجود" یا مراحل بستن دکمه را با یک نماد حرکتی کوچک در متن کتاب نشانه گذاری کنید و این نماد را در دفترچه راهنمای معلم یا در فضای فیزیکی مدرسه به عنوان یادآور بصری نصب نمایید تا ارتباط بین متن و عمل تقویت شود.

۳) ایجاد "بخش خودارزیابی ساده": در پایان هر فصل از کتاب، از دانش آموزان بخواهید با چسباندن یک برچسب رنگی (سبز: بلدم، زرد: با کمک، قرمز: نیاز به تمرین بیشتر) در کنار هر مهارت، میزان یادگیری خود را نشان دهند. این یک ابزار ساده خودارزیابی و انگیزشی قوی است.

بحث و نتیجه گیری:

بخش بحث (Discussion)

۱) هم افزایی مداخلات و اثبات کارایی رویکرد چندوجهی

در این بخش، باید تأکید شود که موفقیت در انتقال دانش آموزان از «نمی توانم» به «می توانم» ناشی از کاربرست *تک تک* مداخلات نیست، بلکه حاصل هم افزایی (Synergy) آنهاست. بحث کنید که چگونه:

*مداخلات حرکتی (تقویت توجه و کنترل حرکتی) پایه لازم برای پذیرش دستورالعمل های پیچیده تر را فراهم کردند.

*آب درمانی با کاهش تنش و بهبود پردازش حسی، این پایه را در یک حالت هیجانی مطلوب قرار داد.

*کتب بومی این آمادگی جسمی و روانی را به دانش و مهارت های پیش حرفه ای ملموس تبدیل کردند.

۲) نقش محتوای بومی در توانمندسازی شناختی و هویتی

بحث را به سمت نقش محوری کتب هدایت کنید. توضیح دهید که چرا محتوای تولید شده در بستر مدرسه (بومی) برای این گروه از دانش آموزان مؤثرتر از محتوای عمومی است. تمرکز بر این نکته باشد که وقتی دانش آموز تجربه زیسته معلم و مدرسه را به صورت مکتوب می بیند، نه تنها مفهوم را بهتر درک می کند، بلکه هویت خود را به عنوان



ICPSE
2026

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

فردی که توانایی یادگیری مهارت های مرتبط با زندگی واقعی را دارد، تقویت می کند. این امر مستقیماً به نهاده سازی فرایند یادگیری توانمندساز کمک می کند.

(۳) محدودیت ها و زمینه های پژوهش آتی

هیچ پژوهشی بدون اشاره به محدودیت ها کامل نیست. محدودیت های احتمالی این رویکرد را بیان کنید:
*وابستگی به منابع: اشاره به نیاز به زیرساخت های خاص (مانند استخراج در صورت اجرای آب درمانی) و آموزش تخصصی معلمان برای اجرای دقیق مداخلات حرکتی.

*تغییرپذیری فردی: تأکید کنید که اگرچه رویکرد کلی کارآمد است، اما شدت آسیب ذهنی و نوع اختلالات همراه (مانند سطح تحریک پذیری حسی) ممکن است نیاز به شخصی سازی (Individualization) بیشتر مداخلات داشته باشد.

*پیشنهاد برای آینده: پیشنهاد کنید که پژوهش های آتی باید بر ارزیابی بلندمدت تأثیر این کتاب ها بر اشتغال پذیری یا استقلال فردی پس از پایان دوره پیش حرفه ای تمرکز کنند.

(۴) تحقق چشم انداز «می توانم»

نتیجه گیری باید با یک بیانیه قاطع آغاز شود: "کاربست همزمان مداخلات آموزشی - حرکتی سلامت محور، آب درمانی هدفمند و بهره گیری از کتب بومی «سفر توانستن» و «یادگیری بی انتها»، استراتژی مؤثری برای هدایت دانش آموزان آسیب ذهنی پایه هشتم پیش حرفه ای از وضعیت «نمی توانم» به مسیر «می توانم» است."

منابع و مآخذ:

Wilmshurst, Linda (2012). Clinical and Educational Child Psychology an Ecological-Transactional Approach to Understanding Child Problems and Interventions. Hoboken: Wiley. p. 168. ISBN 978-1-118-43998-2.

Vos T, Allen C, Arora M, Barber RM, Bhutta ZA, Brown A, et al. (GBD 2015 Disease and Injury Incidence and Prevalence Collaborators) (October 2016). "Global, regional, and national incidence, prevalence, and years lived with disability for 310 diseases and injuries, 1990-2015: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2015". Lancet. 388 (10053): 1545-1602. doi:10.1016/S0140-6736(16)31678-6. ISSN 0140-6736. PMC 5055577. PMID 27733282.

Tidy, Colin (25 January 2013). "General Learning Disability". Patient.info. Archived from the original on 27 June 2015. The term general learning disability is now used in the UK instead of terms such as mental handicap or mental retardation. The degree of disability can vary significantly, being classified as mild, moderate, severe or profound.

"Mental retardation (term that has been replaced by intellectual developmental disorder) GPnotebook". gpnotebook.com. Retrieved 2024-07-08.

Rosa's Law, Pub. L. 111-256, 124 Stat. 2643 (2010). (Archive)

Ansberry, Clare (20 November 2010). "Erasing a Hurtful Label From the Books". The Wall Street Journal. Archived from the original on 27 June 2015. Retrieved 4 December 2010. Decades-long quest by disabilities advocates finally persuades state, federal governments to end official use of 'retarded.'

May, S.; Aikman, S. (2003). "Indigenous Education: Addressing Current Issues and Developments". Comparative Education. 39 (2): 139–145. doi:10.1080/03050060302549. S2CID 145806981.

"Indigenous Peoples' right to education – a transformative force for empowerment". OHCHR. Retrieved 22 April 2023.
Perry, Patricia (2011). "Concept Analysis: Confidence/Self-confidence: Concept Analysis: Self-confidence". Nursing Forum. 46 (4): 218–230. doi:10.1111/j.1744-6198.2011.00230.x. PMID 22029765.

Judge, Timothy A.; Erez, Amir; Bono, Joyce E.; Thoresen, Carl J. (1 September 2002). "Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicators of a common core construct?". Journal of Personality and Social Psychology. 83 (3): 693–710.

a b c Adams JA (June 1971). "A closed-loop theory of motor learning". J mot Behav. 3 (2): 111-49.

doi:10.1080/00222895.1971.10734898 PMID 15155169

Schmidt, Richard A. (1975). "A schema theory of discrete motor skill learning" (PDF). Psychological Review. 82 (4): 225-260. doi:10.1037/h0076770

Confidence". Merriam-Webster. 24 March 2024. Retrieved 31 March 2024."Confidence". Cambridge Dictionary. Retrieved 31 March 2024."Confidence". Dictionary.com. Retrieved 31 March 2024 Ausubel, D.P. (2000), The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view, Kluwer Academic Publishers, ISBN 9780792365051
Takač, V.P. (2008), Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition, Multilingual Matters, ISBN 9781847690388.

Heddy, Benjamin; Sinatra, Gale; Seli, Helena; Taasobshirazi, Gita; Mukhopadhyay, Ananya (2016), "Making learning meaningful: facilitating interest development and transfer in at-risk college students", Educational Psychology, 37 (5): 1–18, doi:10.1080/01443410.2016.1150420, S2CID 147801568.

Novak, Joseph (2002), "Meaningful Learning: The Essential Factor for Conceptual Change in Limited or Inappropriate Propositional Hierarchies Leading to Empowerment of Learners", Science Education, 86 (4): 548–571, Bibcode:2002SciEd..86..548N, CiteSeerX 10.1.1.505.2763, doi:10.1002/sce.10032.

Hamdan, A; Din, R; Manaf, Abdul; Salleh, Mat; Kamsin, I; Ismail, N (2015), "Exploring The Relationship Between Frequency Use of Web 2.0 and Meaningful Learning Attributes", Journal of Technical Education and Training, 7 (1): 50–66.

Michael, Joel (September 2001), "In Pursuit of Meaningful Learning", Advances in Physiology Education, 25 (1–4): 145–158, doi:10.1152/advances.2001.25.3.145, PMID 11824191, S2CID 145162252.

Shuell, Thomas J. (1992), Adaptive Learning Environments, pp. 19–54.

Ausubel, David P. (1963), *The Psychology of Meaningful Learning*, New York: Grune & Stratton Inc., ISBN 0808900250.

Karpicke, Jeffrey D. (2012), "Retrieval-Based Learning: Active Retrieval Promotes Meaningful Learning", *Current Directions in Psychological Science*, 21: 157–163.

Title:

How to Guide Eighth-Grade Pre-Vocational Students with Intellectual Disabilities from "I Cannot" to "I Can" and Institutionalize the Empowering Learning Process Through the Application of Health-Oriented Educational-Motor Interventions, Hydrotherapy, and Utilization of School-Based Indigenous Experiences in Authoring the Books "The Journey of Being Able" and "Endless Learning."

Abstract:

This article aims to analyze the process of forming empowering learning among students with intellectual disabilities in the eighth grade of pre-vocational education, aged 15 to 18, at the Nikan Exceptional Boys' School (MehrAeen) in District 18 of Tehran. Focusing on health-oriented educational-motor interventions and relying on the school's indigenous experiences—including the creation of educational content derived from the real-life experiences of the school and books such as "The Journey of Being Able" (*Safar-e Tavanestan*) and "Endless Learning" (*Yadgiri-ye Bi Entaha*), authored by the teachers of this same group—the paper investigates how students' perception of health-centered learning is transformed. In this process, learning is considered not as a static endeavor, but as a living, dynamic, and tangible process in the daily lives of the students. The role of experience, physical exercises, health orientation, and the latent capabilities of students with intellectual disabilities in overcoming the feeling of "I cannot" and approaching the horizon of "I can" is explored. The findings of this article demonstrate that utilizing the capacities inherent in the school environment can lead to the formation and institutionalization of a learning process that, instead of imposing limitations, instills the ability to achieve ("being able") within the minds and behaviors of students with special needs. The data collection tools in this research



ICPSE
2026

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

هجدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان - اسفند ۱۴۰۴ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

17 March 2026 - TBILISI GEORGIA

include observation, questionnaires, interviews, the school's indigenous books, behavioral checklists, and the existing physical education equipment available at the school.