

الگوی پاسخ به مداخله برای دانش آموزان با نیازهای ویژه

ستاره شجاعی* / استاد یار بخش کودکان استثنایی / دانشگاه شیراز

صدیقه رستمی / کارشناس ارشد روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی / دانشگاه شیراز

چکیده

زمینه: آزمون‌های هوش و شیوه ارزیابی سنتی برای پیش‌بینی میزان پیشرفت تحصیلی آتی دانش‌آموزان با نیازهای ویژه کارآمدی لازم را ندارند. از این رو، به تازگی بسیاری از پژوهشگران در پی روش‌هایی هستند که بتوانند به‌طور موثرتری به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کمک کرده و موفقیت‌های آتی آنان را پیش‌بینی کنند. یکی از جدیدترین روش‌های پیشنهادی برای دستیابی به هدف یادشده، الگوی پاسخ به مداخله است. الگوی پاسخ به مداخله، الگویی برای هدایت تدریس (یا همان مداخله) بر اساس میزان پیشرفت محصل (یا همان پاسخ) است که مبتنی بر ایده پیشگیری تدوین شده است.

نتیجه‌گیری: یافته‌های پژوهشی حاکی از این است که الگوی پاسخ به مداخله در پیشگیری از مشکلات یادگیری دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و بهبود پیشرفت آنان سودمند است. در این مقاله پس از بیان مقدمه‌ای کوتاه، تاریخچه الگوی پاسخ به مداخله ارایه و سپس تعریف الگوی پاسخ به مداخله آورده شده است. در ادامه انواع الگوی پاسخ به مداخله، اجرای الگوی پاسخ به مداخله و کاربرد الگوی پاسخ به مداخله برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در ایران ارایه شده و در پایان نتیجه‌گیری صورت گرفته است.

واژه‌های کلیدی: الگوی پاسخ به مداخله، دانش‌آموزان، نیازهای ویژه

مقدمه

که با در نظر نگرفتن عوامل محیطی مانند محیط آموزشی، منجر به برچسب داشتن ناتوانی در دانش‌آموزان می‌شود. پژوهش‌های بسیاری نشان داده‌اند که آزمون‌های هوش و شیوه ارزیابی سنتی برای پیش‌بینی میزان پیشرفت تحصیلی آتی دانش‌آموزان کارآمدی لازم را ندارند (۴، ۵، ۶، ۷، ۸ و ۹). با توجه به این که تجربیات یادگیری کودکان در سنین پایین‌تر (۵ تا ۱۰ سالگی) برای پیش‌بینی یادگیری آینده آن‌ها حایز اهمیت است و بسیاری از مهارت‌های اساسی باید در سنین پایین‌تر به دانش‌آموزان (به‌ویژه دانش‌آموزان با نیازهای ویژه) آموزش داده شود (۱۰) و از آن جایی که استفاده از آزمون‌های هوش‌بهر برای دانش‌آموزان زیر ۱۰ سال قابل اعتماد نیست (۱۱)، به همین دلیل به تازگی بسیاری از پژوهشگران در پی روش‌هایی هستند که بتوانند به‌طور موثرتری به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کمک کرده و موفقیت‌های آتی آنان را پیش‌بینی کنند. یکی از جدیدترین روش‌های پیشنهادی برای دستیابی به هدف یادشده، الگوی پاسخ به مداخله است.

روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع مروری بود. بر این اساس با بررسی پیشینه نظری و پژوهشی در مورد الگوی پاسخ به مداخله، تعریف، تاریخچه، اصول و کاربرد الگوی پاسخ به مداخله ارایه شد. به این منظور پایگاه‌های علمی الزویر^۲، اسکوپ^۳، اشپرنگر^۴

در روش‌های ارزیابی سنتی، وضعیت فعلی دانش‌آموز از طریق آزمون‌هایی از قبیل آزمون هوش و آزمون‌های پیشرفت تحصیلی اندازه‌گیری می‌شود تا مشکل اصلی یادگیری شناسایی شود (۱). در این شیوه‌ها متغیرهای مورد ارزیابی ثابت فرض می‌شوند و بر اساس موقعیت‌های محیطی تغییر نمی‌کنند. این متغیرها در واقع بیانگر مولفه‌های شناختی و ذهنی فرد هستند و سرانجام رفتار، نشانه یا نمونه‌ای از نمود این مولفه‌های شناختی و ذهنی تلقی می‌شوند (۲). با توجه به این که شیوه‌های ارزیابی سنتی مبتنی بر مولفه‌های ثابت هستند، تمرکز این ارزیابی‌ها بر تشخیص اختلال‌های احتمالی افراد است. از سال ۱۹۷۰، الگوی ناهماهنگی هوش-بهر-پیشرفت^۱ برای شناسایی دانش‌آموزان نیازمند به آموزش‌های ویژه در سیستم آموزشی بسیاری از کشورها به کار برده می‌شود (۳). بر اساس این الگو، دانش‌آموزانی که بین نمره هوش‌بهر آن‌ها و پیشرفت تحصیلی‌شان ناهماهنگی وجود دارد، برای دریافت آموزش‌های ویژه معرفی می‌شوند. شایان ذکر است که بر اساس الگوی ناهماهنگی هوش-بهر-پیشرفت، سایر مولفه‌ها از جمله افسردگی، اضطراب و بی‌توجهی نیز اندازه‌گیری می‌شوند تا احتمال وجود این ناهماهنگی به دلیل سایر عوامل محیطی رد شود.

اما مشکل اصلی الگوی ناهماهنگی هوش-بهر-پیشرفت این است

2. Elsevier
3. EBSCO
4. Springer

*Email: bahareman@shirazu.ac.ir
1. The IQ-achievement discrepancy model

که نگرانی‌هایی از قبیل فقدان آموزش لازم برای معلمان (۱۶) و تضییع حقوق دانش‌آموز (۱۷) را ابراز می‌کردند. آموزش فراگیر^۸ در جهت حفظ حقوق دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در یادگیری در کنار آموزش عادی مطرح و منجر به بررسی عمیق‌تر شیوه‌های آموزش‌های ویژه به این دسته از دانش‌آموزان شد (۱۸). منتقدان معتقد بودند در آموزش فراگیر که در آن دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان با نیازهای آموزشی ویژه در کنار هم آموزش می‌بینند، معلمان کلاس‌های آموزشی عادی، آموزش‌های بیشتری باید به این دانش‌آموزان بدهند (۱۹). به همین دلیل این رویکرد نیز موفقیت‌آمیز نبود. دلیل شکست این رویکرد این بود که به جای استفاده از داده‌های تجربی برای شیوه‌های کارآمد تدریس، بیشتر بر جنبه‌های اخلاقی و حقوق همه کودکان برای آموزش دیدن تاکید داشتند (۲۰).

اگرچه رویکرد آموزش فراگیر هنوز از بین نرفته است، اما الگوی پاسخ به مداخله جایگزین مناسبی برای تغییر شیوه‌های پیشین محسوب می‌شود، زیرا بر استفاده موثر از آموزش عمومی و آموزش ویژه در برآوردن نیازهای دانش‌آموزان تاکید دارد (۲۱).

الگوی پاسخ به مداخله

الگوی پاسخ به مداخله، الگویی برای هدایت تدریس (یا همان مداخله) براساس میزان پیشرفت محصل (یا همان پاسخ) است که طبق ایده پیشگیری تدوین شده است. برای مثال، فرض کنید داده‌هایی از یک مهدکودک در دست داشته باشیم که براساس آن بتوانیم پیش‌بینی کنیم کدام یک از کودکان در آینده موفق خواهند شد و کدام یک شکست خواهند خورد، سپس بتوانیم از این داده‌ها برای گرفتن تصمیماتی در خصوص نحوه و رویکرد تدریس خودمان برای آن دسته از دانش‌آموزانی که انتظار می‌رود افت تحصیلی داشته باشند، استفاده کنیم تا شانس پیشرفت این دسته از دانش‌آموزان بالا رود. البته باید پیشرفت این دانش‌آموزان به دقت پیگیری شود و در صورت لزوم تغییراتی در شیوه تدریس و سایر عناصر برنامه درسی داده شود. اگر ما این موارد را رعایت کنیم، در واقع در حال استفاده از الگوی پاسخ به مداخله در محیط‌های آموزشی هستیم (۲۲).

تحلیل رفتار کاربردی^۹ پایه الگوی پاسخ به مداخله را تشکیل می‌دهد (۲۳). تحلیل رفتار کاربردی در حقیقت علم حل مسائل مهم اجتماعی از طریق بررسی چگونگی تاثیر محیط بر آن‌هاست (۲۴). در واقع الگوی پاسخ به مداخله نخست به بررسی کفایت محیط کلی آموزش برای پیشبرد کل دانش‌آموزان (سطح یک) از طریق

پروکواست^۱، اریک^۲، ایبوکی^۳، گیگاپدیا^۴ و گوگل اسکالر^۵ و با ویژه کلیدی الگوی پاسخ به مداخله بین سال‌های ۱۹۷۰ تا ۲۰۱۶ مورد جست‌وجو قرار گرفت و اطلاعات لازم در مورد مبانی نظری و پژوهشی الگوی پاسخ به مداخله گردآوری شد. منابع گوناگون گردآوری شده، مانند مقاله‌های پژوهشی، کتب، نشریات، اسناد و مدارک، سایت‌های معتبر و نظریه‌ها؛ مورد مقایسه، تحلیل، تفسیر و استنتاج قرار گرفت که نتایج آن به صورت مروری در ادامه قابل مشاهده است.

تاریخچه الگوی پاسخ به مداخله

اجزای اصلی الگوی پاسخ به مداخله سال‌هاست که در نظام‌های آموزش و پرورش استفاده می‌شوند، اما در گذشته به صورت الگویی که امروزه با نام پاسخ به مداخله از آن یاد می‌شود، تدوین و سازماندهی نشده بودند. در واقع آنچه الگوی پاسخ به مداخله را از شیوه‌های پیشین حمایتی متمایز می‌کند این است که الگوی پاسخ به مداخله، فرآیندهای یاددهی و ارزیابی را براساس سیستم مبتنی بر داده و طی مراحل مشخص فراهم می‌کند (۱۲). براساس الگوی پاسخ به مداخله، همه دانش‌آموزان برای دستیابی به اهداف آموزشی، غریب و پیگیری می‌شوند و برای آن‌هایی که نیازمند حمایت بیشتر هستند، مداخله آموزشی مورد نظر اجرا شده و دوباره پیشرفت آن‌ها پیگیری می‌شود.

الگوی مرحله‌ای پاسخ به مداخله بیشتر براساس الگوی آبخاری دنو طراحی و تدوین شده است. الگوی آبخاری دنو^۶ دربرگیرنده گروه‌های آموزشی کوچک بود که بر پایه نیازهای ویژه آن گروه از دانش‌آموزان تنظیم می‌شد. این الگو در دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ به عنوان چارچوب اصلی تنظیم قوانین آموزش‌های ویژه مدنظر قرار می‌گرفت. با وجود این که این الگو پیامدهای سودمندی را برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه به ارمغان آورد، اما افزایش تعداد دانش‌آموزان با نیازهای ویژه در یادگیری، یکی از مشکلات بود که آموزش و پرورش به دلیل استفاده از الگوی آبخاری دنو در دهه ۱۹۸۰ با آن مواجه شد (۱۳).

به دلیل افزایش چشمگیر دانش‌آموزان با نیازهای ویژه، در اواخر دهه ۱۹۸۰ راهکارهایی از قبیل رویکرد آموزش عادی^۷ ظهور کرد. در این رویکرد سعی بر آن بود که همه دانش‌آموزان تا حد ممکن از آموزش‌های عمومی بهره ببرند (۱۴ و ۱۵). از همان روزهای آغازین اجرایی شدن، این رویکرد منتقدان بسیاری داشت

1. ProQuest
2. ERIC
3. EBOOKEE
4. Gigapedia
5. Google Scholar
6. Deno's Cascade Model
7. Regular Education Initiative

8. Inclusive education
9. Applied behavioral analysis

الگوی مداخله‌ای و پیشگیرانه به نام حمایت رفتاری مثبت^۴ شد. حمایت رفتاری مثبت مداخله‌هایی مبتنی بر شواهد علمی است که الگوی پاسخ به مداخله را هم در سطح تحصیلی و هم در سطح رفتاری گسترش داده است.

الگوی پاسخ به مداخله در سطح مدرسه: الگوی پاسخ به مداخله در سطح مدرسه در حقیقت بسط همان الگوی پاسخ به مداخله مبتنی بر حل مسئله است، با این تفاوت که در این الگو قوانین ایالتی و وزارتی زمینه را برای اجرای این الگو در سطح مدارس هموار کرده‌اند. به سخن دیگر الگوی پاسخ به مداخله در سطح مدرسه در پی شناسایی و برطرف کردن همه عوامل و فرآیندهایی است که در امر یادگیری دانش آموز اختلال ایجاد می‌کنند. با توجه به این که آزمون‌های سنتی پیشرفت تحصیلی و برنامه‌های مرتبط با آن در نظام آموزش و پرورش ریشه دوانده است، برای اجرای الگوی پاسخ به مداخله در سطح مدرسه، معلمان، مدیران و متخصصان باید نحوه تفسیر داده‌ها و روش‌های این الگو را به درستی فراگیرند (۲۹).

اجرای الگوی پاسخ به مداخله

الگوی پاسخ به مداخله به شرح زیر اجرا می‌شود (۳۰):

در سطح نخست همه دانش آموزان آموزش‌های لازم و اصلی کلاس را دریافت می‌کنند و معلمان به همه دانش آموزان کلاس، درس عمومی و همچنین راهکار و مواد لازم را تدریس می‌کنند. ارزیابی در کلاس به صورت مداوم در جریان است و با این ارزیابی‌ها نقاط قوت و ضعف هر کدام از شاگردان مورد تشخیص قرار می‌گیرد و هرگونه مداخله ضروری در این سطح در چارچوب آموزش عمومی و در کلاس درس ارایه می‌شود. در این مرحله، از غربالگری و ارزیابی همگانی به منظور نظارت بر پیشرفت استفاده می‌شود تا رشد تک تک دانش آموزان را در طول زمان نشان داده و مشخص شود که آیا دانش آموزان پیشرفت مورد نظر را داشته‌اند یا خیر. اجرای مداخله‌ها، ارزیابی و نظارت بر اثربخشی مداخله‌ها در این سطح بر عهده معلم کلاس است. نیازهای حدود ۸۰ درصد دانش آموزان با اجرای مداخله در این سطح برآورده خواهد شد و از لحاظ رفتاری و تحصیلی پیشرفت خواهند کرد (۲۶، ۳۱ و ۳۲).

برای سایر دانش آموزان (۲۰ درصد باقی مانده) که به پیشرفت تحصیلی و رفتاری مورد نظر دست نمی‌یابند، مداخله‌های سطح دوم اجرا می‌شود. لازم به ذکر است که آموزش‌ها و مداخله‌های سطح دوم باید به آموزش‌ها و مداخله‌های سطح نخست اضافه شوند و نمی‌توانند جایگزین آموزش‌ها و مداخله‌های سطح نخست شوند. مداخله‌های سطح دوم ممکن است در داخل یا خارج از کلاس

ارزیابی‌های جامع در طول سال تحصیلی می‌پردازد. در مرحله بعد مداخله‌هایی روی محیط فعلی انجام می‌گیرد (سطح ۲) تا نیازهای دانش آموزانی که در سطح ۱ برآورده نشده‌اند، شناسایی شود و با انجام اصلاحاتی برآورده شود. در مرحله آخر (سطح ۳) دانش آموزانی که به پیشرفت مورد نظر نرسیدند و نیاز به آموزش‌های ویژه دارند، شناسایی می‌شوند و تحت مداخله‌های ویژه قرار می‌گیرند (۲۶، ۲۷ و ۲۵). به طور کلی، الگوی پاسخ به مداخله چارچوبی برای تیم مداخله‌گر فراهم می‌کند که از طریق آن می‌توانند رفتار مورد نظر را شناسایی کنند، مداخله‌های مناسب را انتخاب و توسعه دهند و سرانجام تاثیر این مداخله‌ها را اندازه‌گیری کنند (۲۸).

انواع الگوهای پاسخ به مداخله

در حال حاضر، ۳ نوع الگوی پاسخ به مداخله در محیط‌های آموزشی اجرا می‌شود که عبارتند از پروتکل استاندارد پاسخ به مداخله^۱، پاسخ به مداخله مبتنی بر حل مسئله^۲ و پاسخ به مداخله در سطح مدرسه^۳ که در ادامه به طور خلاصه ارایه شده‌اند:

پروتکل استاندارد پاسخ به مداخله: این الگو بر مبنای شناسایی و تعیین کاستی‌ها و ناتوانی‌ها بنا شده و دربرگیرنده مجموعه‌ای از تصمیمات است که مداخله‌هایی را در ۳ سطح به شرح زیر هدایت می‌کنند: مداخله‌هایی که می‌شود در جهت پیشرفت همه دانش آموزان انجام داد (سطح نخست)، مداخله‌هایی که عمیق‌تر هستند و برای دانش آموزانی مورد استفاده قرار می‌گیرند که در مخاطره افت تحصیلی هستند (سطح دوم) و سرانجام مداخله‌هایی که باز هم فشرده‌تر هستند و برای دانش آموزانی استفاده می‌شوند که مداخله‌های سطح دوم برای آن‌ها کافی نبوده است (سطح سوم). میزان پیشرفت این دانش آموزان پیگیری می‌شود و سرانجام دانش آموزانی که نیازهای یادگیری ویژه‌ای دارند که باید با روش‌های تشخیصی فراتر از آزمون‌های روان‌شناختی معمول بررسی شوند، شناسایی می‌شوند.

الگوی پاسخ به مداخله مبتنی بر حل مسئله: این الگو بیشتر برای دانش آموزانی استفاده می‌شود که به دلیل مشکلات رفتاری-اجتماعی در مخاطره افت تحصیلی هستند. همان‌طور که ملاحظه شد در پروتکل استاندارد پاسخ به مداخله، الگوی پاسخ به مداخله برای تشخیص نوع و میزان ناتوانی در یادگیری استفاده می‌شود، اما الگوی پاسخ به مداخله مبتنی بر حل مسئله برای تعیین میزان نیاز به مشاوره رفتاری با کودکانی که رفتارشان در امر یادگیری تداخل ایجاد می‌کند، استفاده می‌شود. این الگو سرانجام منجر به ایجاد

1. Standard protocol RTI

2. Problem-solving RTI

3. School-wide RTI

4. Positive behavioral support

ایران و آگاهی مسئولان از لزوم به‌کارگیری روش‌های نوین برای آموزش و ارزیابی دانش آموزان، استفاده از روش‌ها و رویکردهای آموزشی و ارزیابی علمی و کارآمد برای همه دانش آموزان، به‌ویژه دانش آموزان با نیازهای ویژه بسیار مهم و ضروری است. با وجود این‌که الگوی پاسخ به مداخله به‌عنوان نوعی رویکرد آموزشی و ارزیابی جدید، هم به‌صورت نظری و هم به‌صورت تجربی در دنیا با استقبال مواجه شده، اما استفاده از این الگو در ایران مورد غفلت واقع شده است. از این‌رو به نظر می‌رسد استفاده از الگوی پاسخ به مداخله در ایران بتواند در افزایش کیفیت آموزش کلاس درس، پیش از ورود کودک به آموزش ویژه کمک‌کننده باشد. توجه به عملکرد کلاسی پیش از آزمون‌های نهایی، توجه به رفتارهای زمینه‌ساز مشکلات یادگیری از قبیل مسایل انگیزشی، مداخله مبتنی بر پژوهش و ارزیابی مداوم در طی مداخله می‌تواند از نقطه قوت این رویکرد در محیط‌های آموزشی ایران باشد. همچنین اگر الگوی پاسخ به مداخله در نظام آموزش ایران برای شناسایی دانش آموزان با نیازهای یادگیری ویژه به کار گرفته شود، می‌تواند نقشی پیشگیرانه داشته باشد و از صدمات آتی به این دانش آموزان جلوگیری کند (۳۴) و می‌تواند نوعی رویکرد بهبودبخشی تحصیلی به شمار آید که حمایت‌های تحصیلی و رفتاری بهنگامی ارایه می‌دهد (۳۵). پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه در ایران گویای همین امر است (۳۶).

بحث و نتیجه‌گیری

به‌طور معمول بسیاری از دانش آموزانی که مشکل رفتاری یا یادگیری دارند، از آموزش‌های عادی حذف و محروم می‌شوند. اگرچه سیاست‌هایی اتخاذ شده تا به این کودکان در محیط‌های آموزش عمومی و همراه با سایر کودکان آموزش داده شوند، اما بر آوردن بهینه نیازهای آموزشی آن‌ها و حمایت‌های رفتاری و آموزشی مورد نیاز این دسته از کودکان همچنان نامشخص است. در این میان و براساس شواهد علمی به نظر می‌رسد الگوی پاسخ به مداخله بتواند برای پیشگیری از تزییع نیازهای یادگیری این کودکان و مداخله بهنگام برای کاهش مشکلات آن‌ها مناسب باشد. ویژگی‌های خاص این الگو از قبیل داشتن روش اجرایی مشخص، تبیین مشخص نقش‌ها و مسئولیت‌های معلمان آموزش عادی و ویژه، توان تخصیص منابع مورد نیاز تدریس و مداخله و اجتناب از برچسب‌زدن زود هنگام دانش آموزان با مشکلات آموزشی و رفتاری از جمله مزیت‌های این شیوه برای حضور این دانش آموزان در محیط آموزش عمومی محسوب می‌شود. همان‌طور که پژوهش‌ها نشان می‌دهند، افت تحصیلی با پیامدهایی از قبیل خشونت، جرم و جنایت و ترک تحصیل به‌طور مستقیم در ارتباط

درس ارایه شوند. آموزش اصلی همچنان توسط معلم کلاس فراهم می‌شود، اما آموزش‌های کمکی می‌تواند توسط دیگران و با نظارت و راهنمایی معلم کلاس ارایه شود. به‌طور معمول مداخله‌های سطح دوم به مدت دست‌کم ۹ هفته و در هر هفته ۲ تا ۴ روز و در هر روز به مدت ۳۰ دقیقه ارایه می‌شود. پس از طی مداخله‌های سطح دوم، از ۲۰ درصد دانش آموزانی که نیازهای‌شان در سطح نخست برآورده نشده بود، حدود ۱۵ درصدشان به پیشرفت رفتاری و تحصیلی مورد انتظار دست می‌یابند (۳۱، ۲۶ و ۳۲).

مداخله‌های سطح ۳ برای دانش آموزانی است که به مداخله‌های سطح ۱ و ۲ پاسخ نداده‌اند و به مداخله‌های فشرده‌تر و فردی‌تر نیاز دارند. مداخله‌های سطح ۳ به مدت دست‌کم ۹ تا ۱۲ هفته و به مدت دست‌کم ۳۰ دقیقه در هر روز ارایه می‌شود. اگر دانش آموزی به مداخله‌های سطح ۳ پاسخ ندهد و به پیشرفت مورد انتظار دست نیابد، به عنوان فرد دارای ناتوانی یادگیری تشخیص داده می‌شود. فقط ۵ درصد دانش آموزان به مداخله‌های سطح ۳ نیاز خواهند داشت (۲۶، ۳۱ و ۳۲).

کاربرد الگوی پاسخ به مداخله برای دانش آموزان با نیازهای

ویژه در ایران

فرآیند سنتی سنجش و ارزشیابی در کشور ما، شامل ارزیابی تراکمی یا نهایی است که در پایان دوره آموزشی به‌منظور تشخیص پیشرفت تحصیلی و رتبه‌بندی صورت می‌گیرد و آموزش رویکردی رفتارگرایانه دارد و ابعاد مهم‌تر شخصیت کودک مورد توجه واقع نمی‌شود. این روش نمره محور، ملاک قضاوت و تصمیم‌گیری در مورد دانش آموز و همچنین ملاک ارزشیابی از عملکرد معلم تلقی می‌شود. در این سیستم همه دانش آموزان به یک چشم انگاشته می‌شوند و نیازهای ویژه دانش آموزان مورد ملاحظه قرار نمی‌گیرد (۳۳).

در همین راستا، در سال ۱۳۸۱ شورای عالی آموزش و پرورش اقدام به تصویب الگوی جدید ارزیابی تحصیلی کرد. در این الگو به جای مقیاس ارزشیابی صفر تا ۲۰، از ارزشیابی توصیفی استفاده می‌شود و مقیاس‌های کیفی‌تر برای ارزشیابی مورد استفاده قرار می‌گیرد. مهم‌ترین ویژگی‌های الگوی ارزشیابی توصیفی عبارت است از توجه به تنوع و تغییر مقیاس سنجش، توجه به یادگیری دانش آموز، توجه به تنوع و تغییر ابزارهای ارزشیابی؛ توجه به انتظارات برنامه درسی؛ توجه به اهمیت سازگاری اجتماعی در کنار پیشرفت تحصیلی؛ توجه به اهمیت بهداشت روانی در فرآیند یاددهی-یادگیری و توجه به حیطه‌های مختلف یادگیری.

با توجه به تحولات ایجادشده در حوزه آموزش و پرورش

References:

1. Tommasini JJ, Hozella P. Response to instruction and intervention (Rti) Framework: A parent's quick reference guide. Pennsylvania Department of Education. Bureau of Teaching and Learning. Bureau of Special Education. 2016.
2. Hayes SC, Nelson RO, Jarrett RB. Evaluating the quality of behavioral assessment. *Conceptual foundations of behavioral assessment*. 503-1986:463.
3. Fletcher JM, Denton C, Francis DJ. Validity of Alternative Approaches for the Identification of Learning Disabilities Operationalizing Unexpected Underachievement. *Journal of Learning Disabilities*. 2005 Nov 52-545:(6)38;1.
4. Fletcher JM, Coulter WA, Reschly DJ, Vaughn S. Alternative approaches to the definition and identification of learning disabilities: Some questions and answers. *Annals of dyslexia*. 2004 Dec 31-304:(2)54;1.
5. Graham S, Harris KR. It can be taught, but it does not develop naturally: Myths and realities in writing instruction. *School Psychology Review*. 1997.
6. Tkachuk G, Leslie-Toogood A, Martin GL. Behavioral assessment in sport psychology. *The Sport Psychologist*. 2003 Mar; 17-104:(1)17.
7. Vellutino FR, Scanlon DM, Small S, Fanuele DP. Response to intervention as a vehicle for distinguishing between children with and without reading disabilities: Evidence for the role of kindergarten and first-grade interventions. *Journal of learning disabilities*. 2006 Mar; 69-157:(2)39.
8. Kaplan JP. Massachusetts school psychologists' concerns regarding the implementation of responsiveness-to-intervention: A concerns based adoption model approach (Doctoral dissertation). Northeastern University; 2011.
9. Marrs H, Little S. Perceptions of school psychologists regarding barriers to response to intervention (RTI) implementation. *Contemporary School Psychology*. 2014 Mar 34-24:(1)18;1.
10. Blachman BA, Schatschneider C, Fletcher JM, Francis DJ, Clonan SM, Shaywitz BA, Shaywitz SE. Effects of Intensive Reading Remediation for Second and Third Graders and a -1Year Follow-Up. *Journal of Educational Psychology*. 2004 Sep; 444:(3)96.
11. Lyon GR, Shaywitz SE, Shaywitz BA, Chhabra V, Adams MJ. Evidence-based reading policy in the United States: How scientific research informs instructional practices. *Brookings papers on education policy*. 2005 Jan 50-209:(8)1.
12. Glover TA, DiPerna JC. Service delivery for response to intervention: Core components and directions for future research. *School Psychology Review*. 2007 Dec 526:(4)36;1.
13. McBride G, Dumont R, Willis JO. Response to intervention

است. به همین دلیل، معلمان و دست‌اندرکاران باید بتوانند در راستای کمک به دانش‌آموزان در مخاطره‌اطلاعات مفیدی کسب کنند و در جهت کمک‌های موردنیاز به یک دانش‌آموز در زمان مناسب برای جلوگیری از یک مشکل کوچک که می‌تواند به‌طور بالقوه فاجعه‌بار باشد، اقدام کنند. هدف الگوی پاسخ به مداخله تمرکز بر عملکرد تحصیلی و رفتاری دانش‌آموزان و افزایش توانایی معلمان در شناسایی و کاهش و حذف مشکلات بالقوه این دانش‌آموزان پیش از تشدید مشکلات آنهاست.

شایان ذکر است که با وجود شواهد تجربی موجود در مورد سودمندی الگوی پاسخ به مداخله، دست‌کم ۲ نکته زیر در رابطه با این الگو باید در نظر گرفته شود: یکی این‌که این الگو ممکن است مشکلاتی را به همراه داشته باشد، برای مثال اگر دانش‌آموزی خدمات بیشتری در خارج از کلاس دریافت کند، ممکن است معلم کلاس از مسئولیت یادگیری و آموزش این دانش‌آموز شانه خالی کند. دیگر این‌که معلمان و والدین ممکن است فشار زیادی بر دانش‌آموز تحمیل کنند و در پایان دستاوردها و بازخورد مثبت کم که از معلمان دریافت می‌شود می‌تواند از منابع استرس برای دانش‌آموزان باشد، بنابراین کسانی که این الگو را اجرا می‌کنند باید نسبت به این مسایل آگاهی داشته باشند و در جهت کاهش این عوامل گام بردارند. با این وجود، یکی از مزیت‌های مفید و موثر این الگو فراهم کردن حمایت آموزشی موردنیاز برای تک‌تک دانش‌آموزان است و دانش‌آموزانی که از نظر رفتاری یا آموزشی دچار مشکل می‌شوند با بروز نخستین علامت مورد حمایت قرار می‌گیرند.

- legislation: Have we found a better way or will we be just as confused as we have been for the last ten years. *The School Psychologist*. 91-58:86;2004.
14. Hallahan DP, Keller CE, McKinney JD, Lloyd JW, Bryan T. Examining the research base of the regular education initiative: Efficacy studies and the adaptive learning environments model. *Journal of Learning Disabilities*. 1988 Jan; 35-29:(1)21.
 15. Ackerman RD. Regular education initiative. *Journal of Learning Disabilities*. 1987 Nov 5-514:(9)20;1.
 16. Semmel MI, Abernathy TV, Butera G, Lesar S. Teacher perceptions of the regular education initiative. *Exceptional Children*. 1991 Sep 24-9:(1)58;1.
 17. Bryan T, Bay M, Donahue M. Implications of the learning disabilities definition for the regular education initiative. *Journal of Learning Disabilities*. 1988 Jan 8-23:(1)21;1.
 18. Lerner JW, Johns B. Learning disabilities and related mild disabilities. Cengage Learning; 2011.
 19. Villa RA, Thousand JS, Meyers H, Nevin A. Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional children*. 1996 Oct 45-29:(1)63;1.
 20. Kavale KA, Forness SR. History, rhetoric, and reality analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education*. 2000 Sep 96-279:(5)21;1.
 21. Haraway DL. Monitoring Students with ADHD within the RTI Framework. *The Behavior Analyst Today*. 17:(2)13;2012.
 22. Sailor W. Making RTI work: How smart schools are reforming education through schoolwide response-to-intervention. John Wiley & Sons; 2009 Dec 1.
 23. Ardoin SP, Wagner L, Bangs KE. Applied Behavior Analysis: A Foundation for Response to Intervention. In *Handbook of Response to Intervention 2016* (pp. 42-29). Springer US.
 24. Gresham FM. Current status and future directions of school-based behavioral interventions. *School Psychology Review*. 2004 Sep 326:(3)33;1.
 25. Cooper JO, Heron TE, Heward WL. Applied behavior analysis. Columbus, OH: Merrill; 1987.
 26. Marston D. Tiers of intervention in responsiveness to intervention: Prevention outcomes and learning disabilities identification patterns. *Journal of Learning Disabilities*. 2005 Nov; 44-539:(6)38.
 27. Shinn MR. Identifying Students at Risk, Monitoring Performance, and Determining Eligibility within Response to. *School Psychology Review*. 1-601:(4)36;2007.
 28. Martens BK, Ardoin SP. Assessing disruptive behavior within a problem-solving model.
- Practical handbook in school psychology: Effective practices for the 21st century. 74-2010:157.
29. Sugai G, Horner RH. Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports: Integration of multi-tiered system approaches. *Exceptionality*. 2009 Oct ;13 37-223:(4)17.
 30. Brown-Chidsey RA, Steege MW. Solution-focused psychoeducational reports. *Assessment for intervention: A problem-solving approach*. 2005 Apr 90-4:267.
 31. Fuchs D, Fuchs LS. Progress monitoring as essential practice within response to intervention. *Rural Special Education Quarterly*. 2008 Oct 10:(4)27;1.
 32. Deno E. Forum: Special Education as Developmental Capital. *Exceptional children*. 37-229:(3)37;1970.
 33. Pasha Sharifi H. Editor's note in special issue about academic evaluation. *Education*. 12-7,(1)70-69;2003.
 34. Poushaneh K, Shaffar E, Tavakoli E. An overview of the diagnostic patterns of learning disabilities. *Journal of Exceptional Education*. 35-25,113;2013.
 35. Ashoori M, Jalil-Abkenar SS. Specific Learning Disorder in Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5th revision and Presentation of Three-Layer Response to Intervention Model for Diagnosis. *Journal of Exceptional Education*. 46-37,140;2016.
 36. Amin Abadi Z, Alizadeh H, Saadipour A, Ebrahimi Ghavam S, Farkhi N. Development of Response-to-Intervention model-based Program & Evaluating its Effectiveness on Spelling Improvement. *Psychology of exceptional individuals*. ;2015 25-1,(22)6.