

نقش معلمان در شناسایی و کاهش مشکلات یادگیری دانش آموزان: راهبردهایی برای خانواده، پیش دبستان و مدرسه

کمال پرهون / دانشجویی دکتری روان شناسی و آموزش کودکان استثنایی / دانشگاه علامه طباطبائی

چکیده: با توجه به شیوع بالای مشکلات یادگیری در بین دانش آموزان ایرانی، تشخیص، آموزش و توان بخشی بهنگام می تواند باعث کاهش مشکلات و آسیب های موجود در راه آموزش و درمان این کودکان شود. با توجه به اهمیت و نقش آموزش در محقق کردن عدالت آموزشی در جامعه، یکی از گروه هایی که در موفقیت دانش آموزان با مشکلات یادگیری از جایگاه مهم و انکارناپذیری برخوردارند، معلمان هستند که می توان از آن ها به عنوان معماران آموزشی این دانش آموزان نام برد. تشخیص بهنگام دانش آموزان با مشکلات یادگیری به وسیله معلمان مدارس عادی، با توجه به سن طلایی انجام مداخله های آموزشی و توان بخشی به موقع، می تواند باعث صرفه جویی در وقت، هزینه های آموزشی و درمانی و جلوگیری از برچسب خوردن و تبعات روانی و اقتصادی-اجتماعی آن برای خانواده ها و اجتماع شود و از وخامت مشکلات آن ها و همبودی پیدا کردن با سایر اختلال ها از جمله اختلال های اضطرابی، خلقی، نقص توجه بیش فعالی و مشکلات اجتماعی-هیجانی پیشگیری کرد. از این رو پژوهش حاضر با نگاهی به مشکلات یادگیری و با معرفی نقش معلمان در تشخیص این مشکلات، راهبردهایی برای خانواده ها، پیش دبستان و مدارس معرفی می کند.

واژه های کلیدی: مشکلات یادگیری، معلمان، دانش آموزان، والدین، مدرسه

مقدمه

پیرامون تعریف و تشخیص مشکلات یادگیری توافق وجود ندارد. در حال حاضر قسمت زیادی از این اختلاف نظر به تصویب قانون آموزش افراد با ناتوانی^۱ مرتبط است. در سال ۲۰۰۴ با تصویب این قانون مراکز آموزشی رسمی اجازه استفاده از رویکرد پاسخ به مداخله^۲ را برای تشخیص کودکان با احتمال مشکلات یادگیری جهت دریافت آموزش ویژه یافتند. در واقع اجازه استفاده از رویکرد پاسخ به مداخله برای تشخیص اختلال یادگیری ویژه به جای تکیه و اعتماد به روش سنتی ناهماهنگی هوش بهر و پیشرفت باعث شکل گیری شکاف های نظری متعددی در بین صاحب نظران این حوزه شده است.

بدون شک بزرگ ترین منبع اختلاف نظر بین صاحب نظران در حوزه اختلال یادگیری به جایگاه بهره هوشی در تشخیص اختلال یادگیری ویژه مربوط است (۳). منتقدان این حوزه بر این باورند که آزمون های هوش در زمینه تشخیص مشکلات یادگیری از دقت و اعتبار لازم برخوردار نیستند (۴). در این راستا فرانسویس

اختلال یادگیری ویژه نوعی اختلال عصبی-تحوالی با منشأ زیستی است که شامل مشکل در یادگیری و به کارگیری مهارت های تحصیلی از جمله، روخوانی دشوار، کند و نادرست کلمات، ناتوانی در درک معنی کلمات، مشکلات هجی کردن، اشکالات بیان نوشتاری، اشکال در یادگیری مفاهیم و معانی اعداد و یا محاسبات و اشکال در استدلال ریاضی است. این مشکلات برای مدت حداقل شش ماه، با وجود انجام مداخلات درمانی باید هم چنان ادامه داشته باشد. شیوع این اختلال در حوزه خواندن، نوشتن و ریاضیات در فرهنگ ها و جوامع مختلف در کودکان دبستانی حدود ۵ تا ۱۵ درصد و در بین پسران دو تا سه برابر بیشتر از دختران گزارش شده است (۱). در واقع اختلال یادگیری ویژه با ضعف هایی در پیشرفت مهارت های تحصیلی همراه است. این اختلال ماهیتی ناهمگن دارد که این ناهمگنی در الگوهای تحصیلی، قوت و ضعف پردازش اطلاعات، هم چنین در سیستم طبقه بندی اصلی به عنوان اختلال های تحصیلی ویژه مانند خواندن، نوشتن و ریاضی منعکس می شود (۲). در بین پژوهشگران

1- Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEIA).

2- Response to Intervention

و همکاران (۲۰۰۵) معتقدند که گروه‌های کم پیشرفت و ناهمسان در بهره‌های هوشی همپوشانی بالایی با یکدیگر دارند که این مساله در زمینه تمایز در ویژگی‌های شناختی، رفتاری، پاسخ به مداخله و دیگر حوزه‌ها، مشکلات زیادی به همراه دارد؛ در نتیجه آن‌ها برای رفع این نارسایی‌ها معتقدند که تشخیص اختلال یادگیری ویژه مبتنی بر کم پیشرفتی معنادار در حوزه‌های تحصیلی و پاسخ‌دهی به مدل پاسخ به مداخله باشد (۵). با این وجود اختلاف نظر بین متخصصان و صاحب‌نظران این حوزه به قوت خود باقی است، علی‌رغم این اختلاف نظر‌ها در حال حاضر ۶۷ درصد از ایالت‌های آمریکا (۳۴ ایالت) در تشخیص مشکلات یادگیری اجازه استفاده از رویکرد ناهماهنگی هوش‌بهر - پیشرفت را دارند (۶). از این رو با توجه به مشکلات مدل‌های تشخیصی ناهماهنگی هوش‌بهر - پیشرفت و پاسخ به مداخله در سال‌های اخیر صاحب‌نظران این حوزه برای تشخیص اختلال یادگیری ویژه بر مبنای تحلیل الگوهای توانمندی‌ها و ضعف‌های شناختی^۱ تأکید دارند (۷). طرفداران رویکرد توانمندی‌ها و ضعف‌های شناختی معتقدند که اختلاف بین هوش‌بهر و پیشرفت تحصیلی آن‌طور که شایسته است نمی‌تواند توانایی‌ها و شایستگی‌های فردی افراد را در حوزه‌های مختلف نشان دهد، در واقع استدلال آن‌ها این است که الگوی توانمندی‌ها و ضعف‌های شناختی برای تشخیص مشکلات بالقوه یادگیری از دقت و کارآمدی بیشتری برخوردار است؛ به این دلیل که برای تمایز کودکان با اختلال یادگیری ویژه از کودکان با مشکلات یادگیری و دیرآموز می‌توان از آن استفاده و هم‌چنین جهت برنامه‌ریزی برای مداخله‌های مبتنی بر نقص پردازش شناختی نیز کاربرد فراوانی دارد (۷، ۸).

شواهد پژوهشی حاکی از آن است که کودکان با اختلال یادگیری ویژه در حوزه‌های شناختی، تحصیلی، ادراکی-حرکتی، زبان‌شناختی و اجتماعی-هیجانی دچار ضعف‌ها و مشکلاتی هستند. در این میان، عوامل شناختی به دلیل نقش محوری و اهمیت ویژه‌ای که در یادگیری و کسب موفقیت‌های تحصیلی دارند در سال‌های اخیر از لحاظ

بالینی و تجربی توجه ویژه پژوهشگران و صاحب‌نظران این حوزه را به خود اختصاص داده است. در واقع شناسایی ضعف‌های شناختی مرتبط با اختلال یادگیری ویژه به‌عنوان یک هدف تجربی و بالینی به دو دلیل از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. نخست، به‌عنوان هدایت‌کننده مطالعات پیشگیری باهدف شناسایی نشانگرهای خطر آفرین شناختی اولیه برای اختلال یادگیری؛ دوم به‌عنوان هدایت‌کننده مطالعات طولی با تمرکز بر مشخص کردن مسیرهای تحول شناختی غیرمعمول برای اختلال یادگیری ویژه (۹). پیشینه کاوی مبانی نظری موجود نشان می‌دهد که در زمینه توانمندی‌ها و ضعف‌های شناختی سه روش وجود دارند که عبارت‌اند از مدل ناهماهنگی-ثبات^۲ (۸، ۱۰)، مدل ناهماهنگی-همه‌نگی^۳ (۱۱) و روش ارزیابی جامع^۴ (۱۲). اگرچه در مفهوم‌سازی نظری در ارتباط بین فرایندهای شناختی و پیشرفت و هم‌چنین در فرایند تشخیص اختلال یادگیری ویژه بین سه روش الگوی توانمندی‌ها و ضعف‌های شناختی تفاوت‌هایی وجود دارد، با این وجود بین سه روش در تعریف اختلال یادگیری ویژه به‌عنوان پیشرفت پایین‌تر از حد انتظار نسبت به توانایی‌های موجود و ضعف مربوطه در توانایی‌های شناختی ویژه توافق نظر وجود دارد. افزون بر این فلانگان و همکاران (۲۰۱۰) معتقدند که این رویکردها نیازمند مؤلفه منحصر به فرد و مهمی هستند که مبتنی بر یافته‌های پژوهشی در ارتباط بین توانایی‌های شناختی و پیامدهای تحصیلی حاصل از آن است (۷). بدین معنی که داده‌های جمع‌آوری‌شده باید نشان‌دهنده حمایت تجربی معناداری بین نقص‌های شناختی و تحصیلی ویژه برای افراد باشد. در حال حاضر استفاده از سه روش برای تشخیص اختلال یادگیری ویژه امری رایج و موفقیت‌آمیز محسوب می‌شود (۶).

اختلال یادگیری یکی از معضلات جدی آموزشی در عصر مدرن محسوب می‌شود که تبعات فردی و اجتماعی زیادی در پی دارد. شکست تحصیلی این گروه

2- Discrepancy-Consistency Method (D-CM).

3- Concordance-Discordance Method (C/DM)

4- the Cross-Battery Assessment Method (XBA)

1- patterns of strengths and weaknesses (PSW)

مشکلات یادگیری دانش آموز مربوط به یک حوزه ویژه است؟ دانش آموز در انجام تکالیف کلاسی در منزل چه عملکردی دارد؟ مشکلات رفتاری دانش آموز در کلاس درس به چه صورت است؟ اگر مشکل رفتاری وجود دارد تحت چه شرایطی و با چه پیامدهایی اتفاق می افتد؟ عملکرد دانش آموز در حوزه های مختلف زبان به چه صورت است؟

تشخیص بهنگام مشکلات یادگیری در دوران پیش دبستان توسط معلمان

هر چند شناسایی دقیق مشکلات یادگیری در سنین پایین کاری دشوار و نیازمند تلاش و تیزبینی معلمان، متخصصان و والدین است، ولی مستندات پژوهشی نشان می دهد که میانگین رسیدن به نماگرهای تحولی از جمله در مهارت های حرکتی، زبان شناختی و اجتماعی-هیجانی در کودکانی که به عنوان اختلال یادگیری تشخیص داده می شوند نسبت به میانگین گروه سنی خود دچار تأخیر و در جاماندگی است. در این جا نقش معلمان در تشخیص اولیه مشکلات یادگیری با توجه به نشانگانی که در سطوح مختلف زبان، آموزش، حرکت و مهارت اجتماعی-هیجانی کودک می بینند می تواند از بروز مشکلات بعدی این افراد جلوگیری کند. در واقع هر چه سریع تر و به موقع مشکلات یادگیری کودک تشخیص داده شود به تبع آن سن طلایی آموزش و توان بخشی نیز از دست نمی رود و کودک می تواند از زندگی بهتر و باکیفیت تری برخوردار باشد. در واقع تشخیص بهنگام مشکلات یادگیری از سوی معلمان عملی امیدبخش و مؤثر است.

از آن جایی که در سنین قبل از مدرسه ابزار دقیق و پایا برای تشخیص درست مشکلات یادگیری در دسترس نیست از این رو معلمان خبره و باتجربه با تیزبینی و دید باز می توانند با توجه به موارد زیر در جهت تشخیص بهنگام کودکان با مشکلات یادگیری در پیش دبستان اقدام کنند که تشخیص بهنگام به مداخله به موقع منجر خواهد شد که این مهم می تواند از بروز حجم زیادی از مشکلات تحصیلی، رفتاری و اجتماعی هیجانی این کودکان در آینده جلوگیری به عمل آورد.

از دانش آموزان بدون شک شکست یک فرد محسوب نمی شود؛ بلکه تبعات سنگین آن برای جامعه تا سال ها باقی مانده و جبران ناپذیر خواهد بود. بهترین اقدام برای کودکان با مشکلات یادگیری، شناسایی سریع آن ها و مداخله به هنگام اقدامات درمانی-توان بخشی و آموزشی برای آن هاست. کودکان با مشکلات یادگیری بزرگ ترین گروه دریافت کننده خدمات ویژه در ایران و دیگر کشورها محسوب می شوند؛ از این رو با توجه به فرآیند بودن مشکلات یادگیری در میان دانش آموزان تقریباً اکثر معلمان مدارس عادی با این نوع دانش آموزان و مشکلات آموزشی-تحصیلی آن ها از نزدیک آشنا هستند.

با توجه به اهمیت و نقش انکارناپذیر آموزش در محقق کردن عدالت آموزشی در جامعه، یکی از گروه هایی که از نقش مهم و انکارناپذیری در موفقیت دانش آموزان با مشکلات یادگیری برخوردارند، معلمان مدارس عادی هستند که می توان از آن ها به عنوان معماران آموزشی این دانش آموزان یاد کرد. در واقع از آنجا که معلمان در مواجهه مستقیم با مسائل آموزشی و رفتاری این دانش آموزان قرار دارند، می توانند در شناسایی، ارجاع و هم چنین روند درمان آنان نقش مهم و پررنگی داشته باشند. از این رو معلمان لازم است در رابطه با مشکلات تحصیلی و هم چنین نیازهای این گروه از دانش آموزان دید درست و مبتنی بر واقعیت داشته باشند تا بتوانند عملکرد مناسبی در رابطه با آن ها بروز دهند. در واقع شناسایی به موقع، درمان و آموزش درست این دانش آموزان حاصل تعامل بین خانواده، معلم و درمانگران آنان خواهد بود. از این رو عدم آگاهی معلمان در خصوص مسائل آموزشی این دانش آموزان می تواند تأثیر غیرقابل جبران در آینده و روند آموزش این دانش آموزان داشته باشد. ارزیابی انجام شده توسط معلم بر اساس اطلاعاتی است که خود معلم از عملکرد دانش آموز در کلاس درس تهیه کرده است. در واقع معلم با توجه به سطح عملکرد دانش آموز و این که دانش آموز از نظر تحصیلی از هم کلاسی هایش عقب تر است یا خیر؟ آیا دانش آموز در مواقعی که آموزش لازم را می بیند باز هم دچار مشکل یادگیری است؟ آیا به درک درستی از مشکلات آن ها خواهد رسید؟ آیا

- مشکلات در تلفظ درست کلمات
 - تأخیر و در جاماندگی در گفتار متناسب با سن
 - دشواری در یافتن کلمات مناسب در مواقع حرف زدن
 - مشکلات در درک معانی کلمات و دنبال کردن
 - مسیره‌های ساده و ابتدایی برای بیان
 - مشکل در درک سؤال و مفهوم جملات دیگران
 - پاسخ نامناسب به سؤال‌ها و موقعیت‌ها
 - مشکلات در یادگیری کلمات جدید
 - دشواری در خواندن کلمات
 - دشواری در یادگیری اعداد و حروف الفبا
 - آگاهی واج‌شناختی ضعیف یا عدم وجود آگاهی واج‌شناختی
 - ناتوانی در بیان حروف الفبا به صورت روان
 - ضعف و مشکل در ادراک صدا با حروف
 - مشکل در بازگویی قصه‌های کودکانه و رعایت توالی موجود در آن‌ها
 - توجه پایدار ضعیف
 - تلاش زیاد برای فهماندن مفهوم گفتار خود به دیگران
 - دشواری در دنبال کردن جهت‌ها
 - مشکل در ادراک حالات چهره، برقراری تماس با نگاه، استفاده از زبان بدن و ژست‌های دیداری و مشکل در ادراک موقعیت‌های اجتماعی
 - انجام دادن کارهای تکراری و نداشتن انگیزه برای شروع فعالیت‌های جدید
 - داشتن رفتارهای تکانش‌گری، نقص توجه و بیش‌فعالی
 - تکرار مدام یک فکر و ناتوانی در کسب افکار جدید
 - دشواری در مدیریت زمان، زود خسته شدن و دست کشیدن از انجام فعالیت
 - تغییرات ناگهانی و سریع در خلق و انجام بازی به صورت انفرادی
 - زودرنجی، پرخاشگری، عصبانیت شدید و عدم پیروی
- از دستورات معلم و دیگر بزرگسالان
 - به راحتی ناامید شدن و از دست دادن انگیزه و امید
 - مشکل در برقراری ارتباط با همسالان و طرد از طرف آن‌ها و انزوای کودک
 - خام حرکتی و مشکلات تعادل
 - هماهنگی حرکتی ضعیف و مشکلات ادراکی- حرکتی
 - مشکل در حرکات ظریف و دست‌کاری اشیاء کوچک
 - از جمله بستن زیپ شلوار، بند کفش، دکمه لباس و سایر مهارت‌های خودیاری
 - مشکلات حرکتی درشت از جمله لی‌لی کردن، بالا رفتن، پریدن، دست زدن
 - مشکلاتی در استفاده از رنگ‌ها، کشیدن نقاشی، رسم اشیاء، ردیابی یا کپی کردن
 - فراموشی در انجام تکالیف مدرسه و کارهای روزانه
 - مشکل در زمینه توالی و ترتیب
 - مشکل در یادگیری مفاهیم اساسی از جمله شکل، رنگ و اندازه

چگونه معلم در کلاس درس می‌تواند به دانش آموزان با مشکلات یادگیری کمک کند؟

با توجه به این مساله که مشکلات یادگیری دانش آموزان اکثراً در مدارس و در درجه نخست توسط معلمان عادی تشخیص داده می‌شوند از این رو معلمان در قبال نحوه آموزش درست و برآورده کردن نیازهای آموزشی این دانش آموزان وظیفه خطیر و مهمی دارند. بدون شک تشخیص بهنگام توسط معلمان تنها در صورتی می‌تواند مفید و کارآمد باشد که به دنبال آن برنامه آموزشی کاربردی و مبتنی بر نیاز برای این دانش آموزان طراحی و در عمل اجرا شود.

معلمان مدارس عادی می‌توانند با رعایت راهبردهای پی‌آیند، گام‌های امیدبخش و پرثمری در جهت رسیدن به عدالت آموزشی برای دانش آموزان با مشکلات یادگیری بردارند.

• کودکان باشد و در مورد کاربرد مطالب در زندگی برای آنها شرح دهید.

• به صورت عملی و گام به گام نحوه انجام تکالیف را برای دانش آموزان شرح داده و با سرمشق دهی نسبت به نهادینه کردن مطلب در آنها تلاش کند.

• وقتی دانش آموزان در کلاس درس خواندن را شروع می کنند معلم باید از درک و فهم آنها اطمینان حاصل کند و در صورت لزوم کمک های لازم را ارائه دهد.

• میزان تقویت کننده های بیرونی را کاهش و بر تقویت عملکرد دانش آموز تمرکز کنند.

• رفتارهای دانش آموزان، به پیامدهای رفتاری ارتباط داده شوند.

• دانش آموزان را دلگرم کنند.

• درباره وظایف تحصیلی و فعالیت های اجتماعی که دانش آموز در آنها موفقیت را تجربه می کند، بیشتر بحث کنند.

• در مورد این که شکست در زندگی امری اجتناب ناپذیر است ولی مهم تلاش بعد از شکست برای رسیدن به موفقیت است را مورد بحث قرار دهید.

• دانش آموزان را دلگرم کنید که مسئولیت شکست ها و موفقیت های خود را بپذیرند.

• سعی کنید تکالیفی که به دانش آموز می دهید متناسب با سطح توانایی های شناختی او باشد به طوری که نه بسیار ساده که تلاش نکند و نه خیلی دشوار که باعث شکست او شده و ناکامی و سرخوردگی به همراه بیاورد.

• یک معلم خوب و کار بلد به گونه ای سطح انتظارات از دانش آموز را تنظیم می کند که با سطح توانایی های او تناسب داشته باشد.

• در صورت درک نکردن موضوع هرگز آنها را تحقیر نکنید و با کودکان دیگر مقایسه نکنید.

• دانش آموزان را به انجام کارگروهی تشویق کنید.

• در صورت لزوم از وسایل کمک آموزشی برای رفع مشکلات دانش آموزان استفاده کنید.

• معلم می تواند از یک ضبط صوت برای آموزش

• اهداف آموزشی را در گام های کوچک تقسیم و به نقش تقویت و دادن بازخوردهای لازم در آموزش کودکان با مشکلات یادگیری توجه کنند.

• ایجاد محیط فعال یادگیری که در آن اشتباهات دانش آموزان به عنوان بخش طبیعی از فرایند یادگیری محسوب شود.

• معلم باید تلاش کند برنامه های آموزشی قابل پیش بینی و معمول در کلاس درس برای این دانش آموزان فراهم کرده و در صورت تغییر در روال برنامه ها به آنها اطلاع رسانی کند.

• با فراهم کردن تمرین های آرام سازی در کلاس درس می توان سطح اضطراب و تنش این دانش آموزان را کاهش و به آموزش درست آنها کمک کرد.

• تشویق دانش آموزان برای برداشتن گام های کوچکی که می تواند آنها را برای رسیدن به هدف آموزشی بزرگ تر و آنچه از آن هراس دارند، کمک نماید.

• هدایت دانش آموزان بطوری که در مواقع احساس اضطراب و تنش از همسالان یا معلم خود کمک بگیرند.

• تجسم سازی وقایع مثبت، ایجاد سناریوهای واقع بینانه، ارتباط با احساس و هیجان های خود می تواند در جهت کاهش اضطراب در این دانش آموزان موثر باشد.

• ارایه برنامه های روزانه به صورت گام به گام و انجام راهنمایی های لازم به دانش آموز می تواند مؤثر باشد.

• مشاهده دقیق رفتارهای کودک در موقعیت های مختلف توسط معلمان باتجربه و سنجش مهارت های پیش تحصیلی، روش مناسبی برای شناسایی مراحل اولیه مشکلات یادگیری است.

• زمانی که معلمان بتوانند به نیازهای آموزشی کودکان به موقع پاسخ دهند این احتمال وجود دارد که این دانش آموزان پی آینده های آموزشی مثبت و امیدبخشی را در بلندمدت تجربه کنند.

• معلم می تواند برای آموزش کارآمد از ضبط کننده صدا استفاده کند.

• مطالب آموزشی در کلاس در راستای زندگی واقعی

یادگیری مطالب آموزشی را درک می‌کنند نه این‌که از روی بغل‌دستی خود فقط کپی کنند.

با توجه به راهبردهای مطرح‌شده در مورد نقش کلیدی و غیرقابل‌انکار معلمان مدارس عادی در نحوه تشخیص بهنگام و به‌تبع آن آموزش کارآمد و مبتنی بر نیازهای آموزشی دانش آموزان با اختلال یادگیری، پرسشی ضروری که می‌توان مطرح کرد این است که آیا معلمان مدارس عادی در کشور ایران از دانش، نگرش و عملکرد مناسبی نسبت به نیازهای آموزشی این دانش آموزان برخوردارند؟

نگرش معلمان و مشکلات یادگیری

یکی از موانع جدی در راه موفقیت دانش آموزان با مشکلات یادگیری نگرش منفی معلمان به آن‌هاست. نگرش معلمان نسبت به دانش آموزان با نیازهای ویژه و آموزش فراگیر در سال‌های اخیر با تمرکز بر افزایش پیامدهای تحصیلی و تجارب مثبت مدرسه توجه زیادی را به خود اختصاص داده است (۱۳). مستندات پژوهشی قویاً از ارتباط بین دانش و نگرش معلمان و رفتارهای آن‌ها در کلاس درس دانش آموزان با نیازهای ویژه حکایت دارد (۱۴). شواهد پژوهشی حاکی از آن است که وقتی معلم از دانش پایین و به‌تبع آن نگرش منفی نسبت به آموزش دانش آموزان با نیازهای ویژه یا آموزش فراگیر برخوردار باشد این مساله اغلب منجر به انطباق و سازگاری پایین در کلاس درس و هم‌چنین تاب‌آوری ضعیف و پذیرش پایین دانش آموزان با معلولیت توسط هم‌سالان آن‌ها خواهد شد (۱۴، ۱۵). در واقع افزایش سطح دانش و عملکرد معلمان می‌تواند به نگرش مثبت و سازنده در آن‌ها منجر شده که از پیامدهای مثبت این مساله پذیرش توسط هم‌سالان و کاهش رفتارهای مخرب این دانش آموزان در کلاس درس است (۱۶). در تبیین این موضوع می‌توان چنین گفت که برای رسیدن به پیشرفت تحصیلی مناسب در مسائل آموزشی و کسب تجارب مثبت در مدرسه برای دانش آموزان با نیازهای ویژه ضروری است که معلم از نگرش مثبت و سازنده نسبت به آن‌ها و نیازهای آموزشی‌شان برخوردار باشد. تشخیص علائم و

دستورالعمل‌ها و قواعد به‌کودک استفاده کند. در این صورت کودک به‌جای نوشتن و مشکلات موجود می‌تواند با استفاده از یک گوشی بدون مزاحمت برای دیگر کودکان به هر میزان که لازم باشد مطالب موجود را گوش دهد. قبل از شروع مطلب جدید کلمات کلیدی را بر صفحه تخته‌سیاه نوشته و همان‌طور که در حال حرف زدن هستید به آن‌ها مراجعه کنید. با این روش دانش آموزان می‌تواند ارتباط بین کلمات و صدای آن‌ها را یاد بگیرند. زمانی که شروع به خواندن می‌کنند استفاده از تشویق کردن کمک‌کننده است.

• برجسته کردن اطلاعات مهم در تکالیف برای دانش آموزان کمک‌کننده است. چون کتاب‌های درسی شامل بسیاری از اطلاعات است که این مساله برای دانش آموزان با مشکلات یادگیری گیج‌کننده است.

• با برجسته کردن قسمت‌های مهم درسی، دانش آموز به‌طور خودکار بدون توجه به مسائل غیر ضروری می‌تواند به اهداف آموزشی تعیین‌شده دست پیدا کند.

• برای دانش آموزان با مشکلات یادگیری از جمله نارساخوانی، هدایت کارهای روزانه در جهت فعالیت‌های زندگی آن‌ها می‌تواند بسیار اثربخش باشد. هم‌چنین نظم و ساختار برای یادگیری این کودکان دو مؤلفه مهم محسوب می‌شود.

• استفاده از بازی و سرگرمی برای آموزش کودکان با مشکلات یادگیری می‌تواند مؤثر واقع شود.

• استفاده از وسایل کمک آموزشی از جمله تبدیل‌کننده متن به گفتار، تبدیل‌کننده صوت به نوشتار، ضبط صوت دیجیتال، تبلت و لپ‌تاپ، چک‌کننده الکترونیکی برای هجی کردن، نرم‌افزار پیش‌بینی‌کننده کلمه، موتور جستجوی دیداری، نرم‌افزار ویژه خواندن و نوشتن، نرم‌افزارهای آموزشی و منابع و کتاب‌های الکترونیکی می‌تواند تأثیرات مثبت و کارآمدی بر کمیت و کیفیت یادگیری دانش آموزان داشته باشد.

• کودکان با مشکلات یادگیری را در کنار هم‌سالان عادی خود که توان هم‌کاری و یاددهی به آن‌ها را دارند قرار دهید ولی مراقب باشید که کودکان با مشکلات

است (۱۷). مبانی نظری موجود در زمینه مشارکت والدین و کاربردهای عملی تعامل والدین با مدارس بر مبنای کارهای اپستین^۱ (۱۹۸۷)، کامر^۲ (۱۹۸۰) و گروولنیک و اسلوواچک^۳ (۱۹۹۴) استوار است (۱۸). این نظریه پردازان پیشنهاد کردند که مشارکت آموزشی شامل ارتباط والدین - معلمان و همچنین مشارکت در فعالیت‌های مدرسه و خانه است. بر اساس مدل اپستین (۱۹۸۷) سه عامل اصلی و تأثیرگذار در تحول دانش آموزان شامل خانواده، مدرسه و جامعه است. در این مدل مشارکت والدین شامل حالات: ارتباط، فعالیت‌های داوطلبانه، یادگیری در منزل، تصمیم‌گیری و همکاری با جامعه است (۱۷).

بر اساس مدل گروولنیک و اسلوواچک (۱۹۹۴) مشارکت والدین می‌تواند در سه سطح رفتاری، شناختی - عقلانی و فردی اتفاق بیافتد. مشارکت رفتاری شامل تعامل و مشارکت در فعالیت‌های خانه و مدرسه مانند حضور در همایش‌ها و انجمن‌های والدین - معلمان، کمک به کارهای منزل و پرسش از کودک در مورد فعالیت‌های مدرسه است. فعالیت‌های شناختی - عقلانی شامل: کارهایی است که والدین در زمینه فعالیت‌های فکری و ذهنی با کودک خود از جمله (رفتن به کتاب‌خانه، خواندن داستان، حل جورچین و بازی‌های فکری) انجام می‌دهند. مشارکت فردی شامل: میزان آگاهی والدین در مورد تحصیلات فرزندان را شامل می‌شود (۱۷).

در نهایت مدل کامر (۱۹۸۰) بر این باور است که موفقیت کودکان به ماهیت روابط ایجاد شده بین خانواده و مدرسه بستگی دارد. اصول اساسی این مدل شامل، نگرش مناسب نسبت به حل مساله، تصمیم‌گیری از طریق اجماع و مشارکت و هم‌بازی است. بر اساس این مدل ایجاد و حفظ رابطه مثبت بین دانش آموزان، خانواده آن‌ها و کارکنان مدرسه می‌تواند فضای مدرسه را تغییر و منجر به نتایج مثبت در یادگیری دانش آموزان شود (۱۹).

مطالعات متعدد نشان داده است که کفه ترازوی همکاری بین معلمان - والدین به سود معلمان سنگینی

مدیریت اختلال‌های عصب روان‌شناختی از جمله اختلال یادگیری ویژه در بین معلمان و متخصصان بحث‌برانگیز و دشوار است (۱۵). فرایند تشخیص و تصمیم‌گیری در مورد مدیریت تخصصی و هیجانی مساله، می‌تواند دشوار و احساسی باشد، در واقع بحث ناامیدی و از دست رفتن فرصت‌ها، استرس بالا برای کودک و والدین، بحث بدنامی و تبعات اجتماعی و فردی آن، گوشه‌گیری و طرد می‌تواند باعث واکنش‌های شدید هیجانی و ناکامی شود. شواهد حاکی از آن است که این مسائل می‌تواند تأثیرات معناداری بر نگرش معلمان دانش آموزان با اختلال یادگیری ویژه داشته و به تبع آن اثر مستقیم بر رفتار آن‌ها در کلاس درس با این دانش آموزان به همراه داشته باشد (۱۵). تشخیص و مدیریت اختلال یادگیری می‌تواند برای متخصصان آموزشی و در مقیاس گسترده‌تر جامعه موضوع چالش‌برانگیزی محسوب شود و به همین ترتیب می‌تواند منبع نگرش منفی و مثبت فردی و حرفه‌ای باشد. همه این مسائل توانایی تأثیر بر رفتار معلمان دانش آموزان با مشکلات یادگیری در کلاس درس را خواهند داشت (۱۵).

تأثیر ارتباط بین خانه و مدرسه: نقش والدین

یکی دیگر از گروه‌هایی که نقش مهم و انکارناپذیری در تشخیص، درمان و آموزش دانش آموزان با مشکلات یادگیری دارند، والدین آن‌ها هستند. در واقع والدین به‌عنوان کسانی که بیشترین وقت را با فرزند خود می‌گذرانند اگر از دانش و آگاهی لازم در زمینه مشکلات و نیازهای فرزندان برخوردار باشند و توسط معلمان و تیم توان‌بخشی در جریان درمان و آموزش آن‌ها قرار گیرند، بدون شک حضور فعال آن‌ها می‌تواند نویدبخش افقی روشن برای فرزندان‌شان به حساب آید. مشارکت خانواده با پیامدهای مثبت و امیدبخشی برای کودکان از جمله دست‌یابی به مهارت‌های آمادگی در مدرسه، رفتارهای مثبت و سازنده از طرف کودک، افزایش حضور در مدرسه و مشارکت در فعالیت‌های مدرسه، تکمیل و انجام دادن تکالیف مدرسه، بالا رفتن مهارت‌های اجتماعی و احساس لذت از محیط مدرسه و فعالیت‌های آموزشی آن همراه

1- Epstein

2- Comer

3- Grolnick and Slowiaczek

برای درگیری و مشارکت در فعالیت‌های آموزشی کودک خود تأثیرگذار باشند از جمله (ویژگی‌های خاص کودک، مهارت‌های معلمان، ویژگی‌های مدرسه، وضعیت اقتصادی-اجتماعی، وضعیت تأهل، باورهای والدین درباره اهمیت نقش آموزش) را شامل نمی‌شود ولی باین وجود یک طرح مشخص و تعاملی برای مطالعه و تصمیم‌گیری در مورد مشارکت والدین در فعالیت‌های آموزشی مربوط به فرزند خود را ارائه می‌دهد (۲۲). گرین و همکاران (۲۰۰۷) کارآمدی مدل هوور-دمپسی و ساندلر را تأیید کردند، آن‌ها نشان دادند که خودکارآمدی، نقش آفرینی و زمان و انرژی ادراک شده بهترین پیش‌بینی کننده مشارکت والدین برای دانش آموزان ابتدایی و متوسطه محسوب می‌شود (۲۳).

شکل ۱. مدل فرایند مشارکت والدین برگرفته از هوور-دمپسی و ساندلر (۲۰۰۵)

سطح ۵			
پیشرفت دانش آموزان			
سطح ۴			
ویژگی‌های دانش آموزان برای رسیدن به موفقیت			
خودکارآمدی تحصیلی	انگیزه درونی برای یادگیری	راهبردهای خودتنظیمی یادگیری و استفاده از آن‌ها	خودکارآمدی اجتماعی برای ارتباط با معلمان
سطح ۳			
نقش واسطه‌ای ادراک کودک بر ساز و کار والدین			
تشویق	الگوگزینی	تقویت	آموزش
سطح ۲			
ساز و کار والدین برای مشارکت و درگیری			
تشویق	الگوگزینی	تقویت	آموزش
سطح ۱			
شکل‌های مشارکت والدین			
مشارکت در مدرسه	ارتباط بین والدین، معلمان و مدرسه	مشارکت و درگیری در خانه	ارتباط با ارزش‌ها، اهداف، انتظارات، آرزوها و غیره
انگیزه فردی	دعوت به همکاری		بافت زندگی
فرهنگ خانواده	زمان و انرژی	دانش و مهارت‌ها	دعوت ویژه دانش آموز
			دعوت ویژه مدرسه
			دعوت عمومی مدرسه
			کارآمدی والدین
			نقش آفرینی والدین در فعالیت‌های آموزشی فرزند خود

می‌کند (۲۰). کروین نشان داد که تعامل بین والدین و معلمان به‌طور معمول حول مسائل ارزیابی و گزارش فعالیت‌های آموزشی است از این‌رو قسمت زیادی از این ارتباط شامل ارائه اطلاعات آموزشی دانش آموزان از سمت معلمان به والدین است. در واقع این ارتباط که بیشتر کمی نگر (فرآورده محور) است به دلیل عدم توجه به فرایندها و جزئیات پیشرفت دانش آموزان موردانتقاد قرار گرفته است که به‌طور کلی امکان آگاهی والدین از تجارب آموزشی فرزندان خود در کلاس درس را فراهم نمی‌کند. کروین تأکید دارد که به‌جای آن والدین باید در جریان جزئیات مسائل آموزشی فرزند خود قرار گرفته و معلمان باید والدین را در مورد تجارب یادگیری فرزندان خود مطلع کنند (۱۷).

مدل مشارکت والدین

هوور-دمپسی و ساندلر (۲۰۰۵) با استفاده از یک تعریف چندبعدی از مشارکت والدین یک مدل نظری مناسب در این مورد ارائه داده‌اند.

این مدل در پنج سطح سازماندهی شده است که جنبه‌های مختلف مشارکت و درگیری والدین را توصیف می‌کند. دو سطح نخست از این مدل شامل انگیزه‌های روان‌شناختی تأثیرگذار بر تصمیم‌گیری والدین برای درگیر شدن در آموزش فرزندان خود و نوع رفتارهای مشارکتی که والدین می‌توانند در آن شرکت کنند را شامل می‌شود. در سطح یک، سه دسته از تأثیرات انگیزشی پیشنهاد شده است که شامل: باورهای انگیزشی والدین، ادراک والدین از دعوت‌نامه‌ها و ادراک والدین از متغیرهای استرس‌آور زندگی است.

در سطح دوم، چهار نوع سطح مشارکت والدین از جمله درگیری و مشارکت در فعالیت‌های مدرسه، درگیری و مشارکت در فعالیت‌های خانه، ارتباط با ارزش‌ها، اهداف، انتظارات و آرزوها برای یادگیری دانش آموزان و ارتباطات خانواده و مدرسه مشخص شده است (۲۱).

در واقع مدل هوور-دمپسی و ساندلر (۲۰۰۵) تمامی عواملی که به‌طور بالقوه می‌توانند بر تصمیم‌های والدین

مشارکت والدین دانش آموزان با نیازهای ویژه

ارتباط بین میزان مشارکت خانواده و پیامدهای مثبت مدرسه برای کودکان با نیازهای ویژه در طول دو دهه گذشته از سوی پژوهشگران مختلف مورد توجه قرار گرفته است. با توجه به مزایای مشارکت و ارتباطات والد - معلم، پژوهش‌گران در حوزه آموزش ویژه نیز به اهمیت این مساله واقف بوده و در سال‌های گذشته در این زمینه تلاش‌های امیدبخشی داشته‌اند (۲۴، ۲۵). در این راستا روگرس، واینر، مارتون و تانیک^۱ (۲۰۰۹) با استفاده از مدل هوور-دمپسی و ساندلر (۲۰۰۵) مشارکت مبتنی بر خانه را در والدین کودکان با و بدون اختلال نقص توجه-بیش‌فعالی مورد بررسی قرار دادند. تفاوت معناداری در رفتارهای مشارکتی مادران دو گروه گزارش نشد. هم‌چنین نتایج نشان داد که والدین کودکان با اختلال نقص توجه-بیش‌فعالی، زمان و انرژی کمتری صرف درگیری در فعالیتهای آموزشی کودک نموده و از خودکارآمدی پایین‌تری برخوردار بوده‌اند که این مساله باعث می‌شد که آن‌ها بیشتر از معلم تقاضای کمک و همیاری داشته باشند (۲۶). هم‌چنین فیشمن و نیکرسون^۲ (۲۰۱۵) از این مدل برای تحلیل مشارکت و درگیری والدین دانش آموزان دریافت‌کننده خدمات آموزش ویژه استفاده کردند. آن‌ها نشان دادند که میزان مشارکت و درگیری والدین در فعالیتهای مربوط به کودک خود وقتی که آن‌ها دعوت‌نامه یا درخواستی رسمی مبنی بر ورود به مشارکت در فعالیتهای فرزندشان از سوی مدرسه دریافت کردند به‌طور چشمگیری افزایش یافت (۲۲). آن‌ها نشان دادند که عامل کلیدی در راه همکاری بین والدین و مدرسه تقاضای معلمان از والدین برای ورود به بحث مسائل آموزشی فرزند خود است. بارنز^۳ (۲۰۱۶) نیز با استفاده از مدل هوور-دمپسی و ساندلر کیفیت رابطه بین والد-معلم را در والدین کودکان با نیازهای ویژه مورد بررسی قرار داد. نتایج حاکی از آن بود که خودکارآمدی والدین و دعوت به

همکاری در فعالیتهای آموزشی مربوط به فرزند خود از سوی معلمان به‌طور معناداری بر حس همکاری والدین برای پیوستن به فعالیتهای مدرسه تأثیرگذار است. از سوی دیگر نتایج نشان داد که نیمرخ یادگیری دانش آموزان، احساس مسئولیت‌پذیری و پیوستن والدین آن‌ها به فعالیتهای مدرسه را پیش‌بینی نکرد. در واقع نیمرخ یادگیری دانش آموزان توانایی پیش‌بینی تنها پنج درصد از واریانس همکاری والد-معلم را داشت (۱۷). والدین می‌توانند با حضور فعال و مسئولیت‌مدارانه در جریان آموزش فرزند خود، دریافت حمایت‌های لازم از طرف مدرسه و معلم در مورد انجام وظایف و کاربرد عملی راهبردها، انجام هماهنگی‌های لازم با معلم در صورت بحث در مورد مسائل مختلف کودک خود، حرکت در جهت تکمیل نقش معلم در آموزش فرزند خود، استفاده از راهبردهای حل مساله فعال برای مقابله با مسائل موجود در ارزیابی، آموزش و خدمات توان‌بخشی برای فرزند خود نقش فعال و کارآمدی داشته باشند.

اختلال یادگیری تنها فرد مبتلا را درگیر نمی‌کند، بلکه زنجیره‌ای از گرفتاری‌های خانوادگی و اجتماعی را نیز به دنبال دارد و اثرات مخربی بر روند زندگی والدین و مراقبان آن‌ها بر جای خواهد گذاشت. وقتی که کودکی تشخیص اختلال یادگیری دریافت کنند حائز اهمیت است که بین معلم و والدین کودک رابطه‌ای مناسبی برقرار شود و با تبادل اطلاعات لازم از طرف والدین و معلم نسبت به حل مشکلات موجود اقدام گردد. در حقیقت رابطه‌ای که بر اساس مسئولیت‌پذیری و مشخص بودن نقش والد-معلم برقرار باشد، می‌تواند بیشترین کارایی را برای کمک به کودکان با مشکلات یادگیری در برداشته باشد. والدین با قرار دادن اطلاعات مهم تحولی فرزند خود در اختیار معلم و دیگر اعضا گروه توان‌بخشی می‌توانند گره‌های پیچیده درمان و آموزش کودک خود را باز کرده و معلم نیز با در اختیار قرار دادن نتایج ارزیابی‌ها و نحوه آموزش والدین را در جریان پیشرفت و نحوه آموزش فرزندشان قرار دهد.

1- Rogers, Wiener, Marton & Tannock

2- Fishman and Nickerson

3- Burns

راهبردهایی برای هم‌کاری معلم و والدین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری

• والدین بهترین منبع برای کسب اطلاعات تحولی دانش‌آموزان (سن زبان‌آموزی، راه رفتن و طی کردن گره‌های تحولی) هستند.

• کسب اطلاعات لازم در مورد وضعیت عاطفی خانواده، رابطه والدین، سطح حمایت خانواده، آسیب‌های موجود از جمله طلاق، مرگ عزیزان.

• آگاهی از وضعیت پزشکی و سلامت دانش‌آموز از جمله وضعیت بینایی، شنوایی، بیماری، آسیب و دیگر مسائلی که ممکن است در به وجود آمدن مشکلات یادگیری دانش‌آموز دخیل باشند.

• ادراک خانواده از نقاط قوت و ضعف ویژه دانش‌آموزان.

• آگاهی از فرصت‌های قبلی دانش‌آموز از جمله گذراندن دوره پیش‌دستان، آموزش به زبان مادری و دریافت آموزش‌های خارج از مدرسه.

• آگاهی از پیش‌زمینه فرهنگی و زبانی دانش‌آموز و تأثیر احتمالی آن بر دستیابی به موفقیت، رفتار یا عملکرد اجتماعی - هیجانی.

• آگاهی از فعالیت‌های مورد علاقه دانش‌آموز و این‌که اوقات فراغت خودش را بیشتر به چه کارهایی می‌گذراند.

• در تهیه برنامه آموزش انفرادی کودک خود شرکت کنند. در صورتی که رفتار کودکشان مانع یادگیری او یا دیگران می‌شود، در برنامه‌ریزی حمایت‌ها و راهبردهای مداخله‌ای برای او مشارکت داشته باشد.

• در صورت نیاز به دریافت برنامه مداخله رفتاری برای کودک، در تهیه، ارزیابی و اصلاح آن مشارکت لازم را داشته باشد.

• به والدین باید آموزش لازم داده شود که اشتباه‌های نوشتاری کودکان خود را از طریق قصه، بازی و داستان اصلاح کنند.

• به والدین باید آموزش داد که اشتباه‌های کودکان خود را به صورت مستقیم اصلاح نکنند که این مسئله

می‌تواند باعث کاهش اعتماد به نفس کودک و از دست رفتن انگیزه در او شود.

• والدین باید انتظار مشخص و مبتنی بر واقعیت از فرزند خود داشته باشند.

• آموزش والدین به فرزند خود باید در راستای روش آموزشی معلم در مدرسه و هماهنگ با معلم باشد.

• معلمان باید در مورد این‌که والدین چگونه می‌توانند در تکالیف کمک کنند به صورت کتبی یا حضوری از والدین نظر بخواهند.

• معلمان باید به صورت شفاف و کتباً در مورد نحوه پیشرفت دانش‌آموزان در مدرسه به والدین آن‌ها اطلاع‌رسانی کرده و نظر والدین را در این مورد بخواهند.

• اجازه دهید والدین از روند رشد و پیشرفت فرزندان‌شان همواره آگاه و اطلاعات به‌روز داشته باشند.

• به والدین یک کپی از کارهای کودک، تکالیفش، امتحانات و غیره بدهید تا بتوانند فرزندشان را در منزل از نظر تحصیلی حمایت کنند.

• از دانش، آگاهی و تجربه والدین پیرامون فرزندشان استفاده کنید و در صورتی که کودک در مدرسه مشکل دارد، از آن‌ها در این مورد مشاوره و کمک بخواهید.

• اگر یکی از والدین موردی را پیرامون کودک خود مطرح کرد هر چه سریع‌تر پاسخ او را بدهید.

• به والدین اجازه دهید خودشان میزان مشارکت‌شان را در تصمیم‌های پیرامون فرزندشان مشخص کنند.

• والدین را در برنامه‌ریزی و اجرای جلسات شرکت دهید.

• زمانی که برای والدین یادداستی می‌فرستید از به کار بردن اصطلاحات آموزشی و پیچیده خودداری کنید و متن را خیلی ساده بنویسید.

• نتایج امتحان‌های و ارزشیابی‌های خود را با والدین در میان‌گذارید و اجازه دهید از نتایج آن باخبر باشند.

• برای والدین اطلاعاتی فراهم کنید مثلاً دفترچه‌ای که حاوی اطلاعاتی در مورد برنامه درسی و نکات مهم کلاسی باشد تا بتوانند با استفاده از آن به فرزندشان کمک کنند.

کردن از جمله با اختلال‌های اضطرابی، خلقی، نقص توجه بیش فعالی و مشکلات اجتماعی-هیجانی جلوگیری به عمل آورد.

همچنین بدانند اگر سؤال یا شکایتی داشتند باید به چه کسی مراجعه نمایند.

• فقط زمانی که کودک مشکل دارد با والدین تماس نگیرید، هرگاه فرزندشان عملکرد خوبی هم دارد به اطلاع آن‌ها برسانید.

• با والدین مشورت کنید و از آن‌ها بپرسید چگونه می‌توان ارتباط نزدیکی بین خانه و مدرسه به وجود آورد.

References

1. Edition F. Diagnostic and statistical manual of mental disorders. American Psychiatric Publishing, Arlington, VA; 2013
2. Casey J. A model to guide the conceptualization, assessment, and diagnosis of nonverbal learning disorder. Canadian Journal of School Psychology. 57-35:(1)27;2012.
3. Fletcher-Janzen E, Reynolds CR. Neuropsychological perspectives on learning disabilities in the era of RtI: Recommendations for diagnosis and intervention. Hoboken: NJ: Wiley; 2009.
4. Francis DJ, Fletcher JM, Stuebing KK, Lyon GR, Shaywitz BA, Shaywitz SE. Psychometric approaches to the identification of LD: IQ and achievement scores are not sufficient. J Learn Disabil. 2005 Mar-Apr;108-98:(2)38. PubMed PMID: 15813593. Epub 09/04/2005. eng.
5. Kovaleski JF, VanDerHeyden AM, Shapiro ES. The RTI approach to evaluating learning disabilities. New York, NY: Guilford Press; 2013.
6. Maki KE, Floyd RG, Roberson T. State learning disability eligibility criteria: A comprehensive review. School Psychology Quarterly. 2015.
7. Flanagan DP, Fiorello CA, Ortiz SO. Enhancing practice through application of Cattell-Horn-Carroll theory and Research: A "third method" approach to specific learning disability identification. Psychology in the Schools. 60-47:739;2010.
8. Naglieri JA, Otero TM. The Cognitive Assessment System: From theory to practice. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues. New York, NY: Guilford Press.; 2012.
9. Poletti M. Definition of a visuospatial dimension as a step forward in the diagnostic puzzle of nonverbal learning disability. Applied neuropsychology Child. 2016 Mar 4-17:1. PubMed PMID: 26986198. Epub 18/03/2016. eng.
10. Naglieri JA. Essentials of CAS assessment. New York: NY: Wiley; 1999.
11. Fiorello CA, Hale JB, Wycoff KL. Cognitive hypothesis testing: Linking test results to the real world. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues. New York, NY: Guilford Press; 2012.
12. Flanagan DP, Alfonso VC, Mascolo JT, Sotelo- Dynega M. Use of ability tests in the identification of specific learning disabilities within the context of an operational definition. In D. P. 12. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), Contemporary

نتیجه گیری

بدون شک شکست تحصیلی یک دانش آموز فقط شکست یک فرد محسوب نمی‌شود؛ بلکه عواقب سنگین آن برای خانواده‌ها و جامعه تا سال‌ها باقی خواهد ماند و امری جبران‌ناپذیر است. از این‌رو توجه به مشکلات یادگیری دانش آموزان در ایران باید از مقطع پیش دبستان مورد توجه جدی مسئولان قرار گیرد. در واقع بحث تشخیص، آموزش و توان بخشی به موقع برای کودکان با مشکلات یادگیری باید به صورت جدی و با پشتوانه مالی و تخصصی لازم مورد توجه قرار گیرد. در این بین معلمان به عنوان معماران آموزشی و کسانی که بیشتر نقش را در آموزش دانش آموزان دارند می‌توانند در جهت تشخیص درست و بهنگام مشکلات یادگیری دانش آموزان و آموزش بهنگام و مبتنی بر نیازهای آموزشی آن‌ها نقش سترگ و پررنگی ایفا کنند. از سوی دیگر ارتباط بین خانواده‌ها و مدرسه به عنوان یک ارتباط مفید، کارا و اثربخش در روند آموزش، درمان و توان بخشی دانش آموزان با مشکلات یادگیری می‌تواند اثرات مفید و امیدبخشی بر روند زندگی این دانش آموزان داشته باشد. تشخیص به هنگام دانش آموزان با مشکلات یادگیری از سوی معلمان مدارس عادی، با توجه به سن طلایی انجام مداخله‌های آموزشی و توان بخشی به موقع می‌تواند باعث صرفه جویی در وقت، هزینه‌های آموزشی و درمانی و جلوگیری از بدنامی برچسب خوردن و تبعات روانی و اقتصادی-اجتماعی آن برای خانواده‌ها و اجتماع شود. شناسایی به موقع مشکل یادگیری دانش آموزان در مدرسه توسط معلمان مدارس عادی می‌تواند از وخامت مشکلات آن‌ها و همبود پیدا

- intellectual assessment: Theories, tests, and issues New York, NY: Guilford Press; 2012.
13. Vaz S, Wilson N, Falkmer M, Sim A, Scott M, Cordier R, et al. Factors Associated with Primary School Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Students with Disabilities. PLoS ONE. 0137002;(8)10;2015. PubMed PMID: PMC4552744.
 14. Avramidis E, Norwich B. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature 2002.
 15. Mulholland S, Cumming TM. Investigating teacher attitudes of disability using a non-traditional theoretical framework of attitude. International Journal of Educational Research. 2016 100-80:93;/01/01/2016.
 16. Avramidis E, Bayliss P, Burden R. A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. Educational Psychology. -191:(2)20;2000 211.
 17. Burns KJ. quality of parent-teacher communication for student with and without identified special needs New York fordham university 2016.
 18. Hill NE. Parent Involvement. Retrieved from education.com/reference/article/parent-involvement. 2009.
 19. Comer JP, Haynes NM. Parent involvement in schools: An ecological approach. Elementary School Journal. -91:271;1991 7.
 20. Kervin L. Students talking about home-school communication: Can technology support this process?. Australian Journal of Language & Literacy. 63-28:150;2005.
 21. Hoover-Dempsey KV, Sandler HM. Final Performance Report for OERI Grant # R305T0106: The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from Vanderbilt University Family-School Partnership Lab website: <http://www.vanderbilt.edu/peabody/family-school/Reports.htm>. 2005.
 22. Fishman CE, Nickerson AB. Motivations for involvement: a preliminary investigation of parents of students with disabilities. Journal of Child and Family Studies. -24:523;2015 35.
 23. Green CL, Walker JMT, Hoover-Dempsey KV, Sandler H. Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. Journal of Educational Psychology. 44-992:532;2007
 24. Link S. Family involvement in special education. Retrieved from Research Starters Academic Topic Overviews website: 20Involvement20%in20%Special20%Education.pdf. 2008.
 25. Hornby G, Lafaele R. Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. Educational Review. 52-63:37;2011.
 27. Rogers MA, Wiener J, Marton I, Tannock R. Parental involvement in children's learning: comparing parents of children with and without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). Journal of school psychology. 2009 Jun;85-167:(3)47. PubMed PMID: 19328285. Epub 31/03/2009. eng.