

ناتوانی‌های یادگیری ویژه در نسخه پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی و ارایه الگوی ۳ لایه‌ای پاسخ به مداخله برای تشخیص

محمد عاشوری* / دکترای روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی دانشگاه تهران

سیده‌سمیه جلیل‌آبکنار / دانشجوی دکترای روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی دانشگاه تهران

چکیده

زمینه و هدف: بیش از ۵۰ سال از زمانی می‌گذرد که ساموئل کرک، اصطلاح ناتوانی یادگیری را برای توصیف کودکانی به کار برد که هوش نزدیک به متوسط یا بالاتر از متوسط دارند. در حقیقت، این کودکان هم معما و هم متناقض هستند و به‌طور معمول، این کودکان در مدرسه مشکلات بسیاری دارند.

در ویرایش پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی در سال ۲۰۱۳، اصطلاح ناتوانی یادگیری به اختلال یادگیری ویژه تغییر نام یافت. در جدیدترین تعریف که در سال ۲۰۱۳ توسط انجمن روان‌پزشکی آمریکا از اختلال یادگیری ویژه به عمل آمده است، در ملاک‌های تشخیصی این اختلال هم تغییراتی به وجود آمد.

ملاک تشخیصی ناهماهنگی بهره هوشی و پیشرفت به علت تأخیر در شناسایی، الگوی انتظار به سوی شکست نامیده و حذف شد. از طرف دیگر، رویکرد پاسخ به مداخله جایگزین آن شد. پاسخ به مداخله یک واقعیت در کلاس‌های درسی امروزی به حساب می‌آید که سوال‌های بسیاری را به وجود آورده است.

نتیجه‌گیری: پاسخ به آموزش و مداخله، نوعی رویکرد بهبودبخشی تحصیلی چندمرحله‌ای است که حمایت‌های تحصیلی و رفتاری بهنگامی را ارایه می‌کند. انتظار می‌رود به منظور غربالگری، شناسایی و تشخیص بهنگام به رویکرد نوین پاسخ به مداخله، توجه ویژه‌ای شود. **واژه‌های کلیدی:** ناتوانی یادگیری، اختلال یادگیری ویژه، پاسخ به مداخله

مقدمه

موفقیت‌های تحصیلی، اجتماعی و اقتصادی برای این افراد وجود دارد (۱). در هر صورت، یکی از مهم‌ترین چالش‌های پیش روی معلمان در مدارس، مواجهه با نیازهای متفاوت دانش‌آموزان است. در هر کلاس درس، دانش‌آموزانی هستند که به سادگی یاد می‌گیرند ولی در کنار آن‌ها دانش‌آموزان دیگری وجود دارند که در یادگیری مشکل دارند و دارای ناتوانی یادگیری تشخیص داده می‌شوند (۲). نخستین بار اصطلاح ناتوانی یادگیری در سال ۱۹۶۲ توسط ساموئل کرک^۱ مطرح شد. این اصطلاح به دانش‌آموزانی اشاره داشت که به نظر می‌رسید با وجود هوش متوسط یا بالاتر از متوسط با مشکلات تحصیلی مواجه هستند. این دانش‌آموزان تا قبل از سال ۱۹۶۲، با واژه‌هایی مانند بدکارکردی

پژوهشگران، معلمان، والدین، سیاستگذاران و حتی افراد با ناتوانی یادگیری^۱ تلاش می‌کنند به‌طور دقیق ماهیت واقعی این ناتوانی را تحلیل کنند. ضعف متخصصان در تعریف ناتوانی یادگیری به ماهیت غیرواقعی این ناتوانی در افراد منجر شده است، به دلیل این که در فرآیند شناسایی و تعریف به موافقت عمومی نرسیده‌ایم. میلیون‌ها افراد دارای ناتوانی یادگیری با مشکلات تحصیلی و اجتماعی مواجه می‌شوند و احساس طرد و شکست می‌کنند. گاهی معلمان بدون فهمیدن ناتوانی یادگیری در دانش‌آموزان، حتی احساس مداوم آن‌ها از بی‌ارزشی را متوجه می‌شوند. به هر حال، فرصت

2. Samuel Kirk

1. Learning disability
* Email: ashorihh2@gmail.com

با آسیب در ریاضیات^۹ یا حساب‌نارسا^{۱۰} در نظر گرفته شد (۵). افزون بر این، رویکرد شناسایی ناتوانی‌های یادگیری تغییر کرد و الگوی پاسخ به مداخله^{۱۱} به عنوان ملاک شناسایی ناتوانی‌های یادگیری انتخاب شد. پاسخ به مداخله، نوعی رویکرد بهبودبخشی تحصیلی چندمرحله‌ای است که حمایت‌های تحصیلی و رفتاری بهنگامی را ارایه می‌کند (۶).

اصطلاح‌شناسی و تعریف

حوزه ناتوانی یادگیری ویژه به این علت موقعیتی ویژه دارد که در آن ترکیبی از ایده‌های قدیم و جدید اعمال می‌شود. با وجود آن‌که این حوزه به تازگی وارد برنامه‌های آموزش ویژه شده است ولی ریشه‌های تاریخی آن در سایر حوزه‌های آموزش استثنایی و به‌خصوص در کم‌توانی ذهنی وجود دارد (۴).

کودکان با ناتوانی یادگیری ویژه، هوش نزدیک به متوسط یا بالاتر از متوسط دارند، آن‌ها هم معما و هم متناقض هستند. به‌طور معمول، این کودکان در مدرسه مشکلات زیادی دارند. اصطلاح ناتوانی یادگیری ویژه دلالت بر این دارد که آن‌ها برای یادگیری مطالب ساده، تلاش بیش از حدی می‌کنند و نیاز به حمایت‌های جبرانی دارند تا در مدرسه موفق شوند (۲). در کتاب‌ها و مقاله‌های مختلف از واژه‌های گوناگونی از جمله ناتوانی یادگیری، ناتوانی یادگیری ویژه^{۱۲}، اختلال‌های یادگیری و اختلال‌های یادگیری ویژه استفاده شده که جدیدترین اصطلاح براساس پنجمین راهنمای آماری تشخیصی اختلال‌های روانی، اختلال‌های یادگیری ویژه است. با این حال، در قانون آموزش افراد با ناتوانی از اصطلاح ناتوانی یادگیری ویژه استفاده می‌شود که در این مقاله برای مطالبی که مربوط به این قانون است، اصطلاح مربوطه هم حفظ شده است. برای تبیین بهتر اصطلاح‌شناسی به بحث تخصصی در جدول ۱ رجوع کنید.

جزئی مغزی^۱، نشانگان اشتراوس^۲ و آسیب‌دیده مغزی^۳ برچسب‌گذاری می‌شدند (۳).

کرک در آن زمان باور داشت که این کودکان گروه خیلی کوچکی از دانش‌آموزان با ناتوانی را تشکیل می‌دهند. با گذشت زمان، کودکان با ناتوانی یادگیری به یکی از بزرگترین گروه‌هایی تبدیل شدند که از آموزش ویژه استفاده می‌کنند (۲).

در حقیقت، یک‌سوم از کودکانی که آموزش ویژه دریافت می‌کنند، ناتوانی یادگیری دارند. البته تعیین دقیق میزان شیوع ناتوانی یادگیری به علت اختلاف در تعریف‌ها، دیدگاه‌های نظری و رویکردهای ارزیابی بسیار دشوار است و در مورد آن توافق صریحی وجود ندارد. با این حال، دامنه آن از ۲/۷ تا ۳۰ درصد و به‌طور متوسط ۱۰ تا ۲۰ درصد جمعیت دانش‌آموزی را دربرمی‌گیرد (۴).

بار دیگر، تلاش زیاد در شفاف‌سازی ماهیت ناتوانی یادگیری سبب آشفتگی تخصصی در بهترین روش‌های آموزش این دانش‌آموزان شد. اطلاعات در این حوزه تا حدی کامل شده ولی هنوز در رابطه با موضوع‌های اساسی مانند نحوه تعریف و شناسایی ناتوانی یادگیری، علت‌های آن و بهترین رویکردهای آموزشی به موافقت عمومی بیشتری نیاز است. دستیابی به موافقت عمومی به این معنی است که در برخی از موضوع‌ها به موافقت نرسیده‌ایم. برای مثال، هنوز درباره موضوع‌های مرتبط با تعریف و شناسایی، اختلاف نظر وجود دارد (۱). در حقیقت، به تازگی در ویرایش پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی^۴ در سال ۲۰۱۳، اصطلاح ناتوانی یادگیری به اختلال یادگیری ویژه^۵ تغییر نام یافت و برای آن ۳ مشخصه^۶ اختلال یادگیری ویژه با آسیب در خواندن یا نارساخوانی^۷، اختلال یادگیری ویژه با آسیب در نوشتن یا نارسا نویسی^۸ و اختلال یادگیری ویژه

1. Minimal brain dysfunction
2. Strauss syndrome
3. Brain injured
4. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-V)
5. Specific learning disorder (SLD)
6. Specifier
7. SLD with impairment in reading or dyslexia
8. SLD with impairment in writing or dysgraphia

9. SLD with impairment in mathematics
10. Dyscalculia
11. Response to intervention (RTI)
12. Specific learning disability (SLD)

جدول ۱. بحث تخصصی

تبیین اصطلاح‌شناسی در حوزه ناتوانی‌های یادگیری
 ما به دنبال تبیین اصطلاح‌شناسی در حوزه ناتوانی‌های یادگیری هستیم. به بیان دیگر توضیح می‌دهیم که چرا در مقاله‌ها و کتاب‌های مختلف از اصطلاحات متفاوتی مانند ناتوانی‌های یادگیری، ناتوانی یادگیری، ناتوانی‌های یادگیری ویژه، ناتوانی یادگیری ویژه، اختلال‌های یادگیری، اختلال یادگیری، اختلال‌های یادگیری ویژه، اختلال یادگیری ویژه استفاده شده است. بدون تردید، این ناهماهنگی‌ها و اختلاف‌نظرها در اصطلاح‌شناسی همواره یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های معلمان، دانشجویان و متخصصان است. انتظار می‌رود با بررسی تاریخچه مرتبط با این حوزه به بینش جامعی دست یابیم.
 ساموئل کرک در اوایل دهه ۱۹۶۰، برای نخستین بار اصطلاح ناتوانی یادگیری را به کار برد. از آن زمان تاکنون از اصطلاحات متفاوتی استفاده شده است. کمیته مشترک ملی ناتوانی‌های یادگیری (۱۹۸۱) و انجمن کودکان با ناتوانی‌های یادگیری (۱۹۸۶) از اصطلاح ناتوانی‌های یادگیری استفاده کرده‌اند. دولت فدرال در قانون آموزش افراد با ناتوانی‌ها (۱۹۹۷ و ۲۰۰۴)، اصطلاح ناتوانی یادگیری ویژه را به کار برده است. انجمن روان‌پزشکی آمریکا در نسخه چهارم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی (۲۰۰۰) از اصطلاح اختلال‌های یادگیری استفاده کرده است و در نسخه پنجم این راهنما (۲۰۱۳)، اصطلاح اختلال‌های یادگیری ویژه را جایگزین اصطلاح قبلی کرد. بهترین اصطلاح هم اختلال‌های یادگیری ویژه یا شکل کوتاه آن یعنی اختلال‌های یادگیری است ولی توصیه می‌شود در بحث‌های تاریخی از اصطلاح ناتوانی‌های یادگیری استفاده شود.

جدول ۲. تعریف‌های مختلف ناتوانی یادگیری

اصطلاح ناتوانی یادگیری ویژه به معنی اختلال در یک یا چند فرآیند اساسی روان‌شناختی است که شامل فهم یا کاربرد زبان گفتاری یا نوشتاری می‌شود. این اختلال خود را به شکل توانایی ناقص در گوش دادن، فکر کردن، صحبت کردن، خواندن، نوشتن، املا یا انجام محاسبات ریاضی نشان می‌دهد.
 قانون آموزش افراد با ناتوانی

ناتوانی یادگیری یک اصطلاح کلی است که به گروه ناهمگنی از اختلال‌ها اشاره دارد و با مشکلات قابل توجهی در اکتساب و کاربرد گوش دادن، صحبت کردن، استدلال کردن، خواندن، نوشتن یا ریاضی نشان داده می‌شود. این کمیته مشترک ملی ناتوانی یادگیری اختلال‌ها در افراد درونی هستند، از بد کار کردی سیستم عصبی مرکزی ناشی می‌شوند و در تمام دوران زندگی رخ می‌دهند.

اختلال یادگیری ویژه نوعی اختلال عصبی تحولی است و مانع یادگیری یا کاربرد مهارت‌های تحصیلی ویژه (از جمله خواندن، نوشتن یا ریاضی) می‌شود که پایه سایر یادگیری‌های تحصیلی هستند. نشانه‌های اولیه مشکلات یادگیری در سال‌های پیش از دبستان آشکار می‌شوند اما تشخیص آن فقط با شروع آموزش رسمی قابل اعتماد است. این اختلال در همه فرهنگ‌ها وجود دارد و شرایطی مزمن است که به طور معمول در بزرگسالی هم ادامه می‌یابد.
 انجمن روان‌پزشکی آمریکا در نسخه پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی

- انجمن روان‌پزشکی آمریکا (۲۰۱۳) در نسخه پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی، جدیدترین تعریف اختلال یادگیری را منتشر کرده است: اختلال یادگیری ویژه، نوعی اختلال عصبی-تحوالی است که تاثیر دایمی بر یادگیری می‌گذارد. یک تفاوت قابل توجه این است که اختلال یادگیری ویژه به عنوان طبقه‌ای گسترده با یک تشخیص واحد معرفی می‌شود که بر اختلال یادگیری در حوزه‌های ویژه ترجیح داده شده است. استدلال برای طبقه‌ای گسترده‌تر، تمرکز بر عملکرد تحصیلی کلی در خواندن، ریاضی و نوشتن است که امکان دارد سبب ارایه خدمات بهتر برای دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه شود (۵). در جدول ۲ تعریف‌های مختلف ناتوانی‌های یادگیری ارایه شده است.
- ملاک‌های تشخیصی**
- ملاک‌های تشخیصی ناتوانی یادگیری در قانون
۱. کودک در حوزه‌های تحصیلی از جمله خواندن، نوشتن، هجی کردن، سازمان‌دهی تفکر یا محاسبات ریاضی نسبت به همسالان خود با مشکل مواجه است.
 ۲. ناهمخوانی معناداری بین پیشرفت تحصیلی و توانایی‌های بالقوه فرد وجود دارد.
 ۳. ناتوانی یادگیری به‌طور اساسی از اختلال عصب‌روان‌شناختی ناشی می‌شود.
 ۴. ناتوانی یادگیری به دلیل آسیب‌های دیداری، شنیداری یا حرکتی، ناتوانی هوشی، آشفتگی هیجانی یا محرومیت‌های محیطی، فرهنگی یا اقتصادی هم ایجاد می‌شود ولی نباید علت اولیه آن باشند (۲).
- در جدیدترین تعریف که در سال ۲۰۱۳ توسط انجمن روان‌پزشکی آمریکا از ناتوانی یادگیری ویژه به عمل آمده است، در ملاک‌های تشخیصی این اختلال هم تغییراتی به وجود آمده که در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳. ملاک‌های تشخیصی ناتوانی یادگیری ویژه در ویرایش پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی

<p>الف- مشکل مداوم در یادگیری مهارت‌های تحصیلی، حتی با وجود کمک دیگران و مداخله‌های گوناگون، به‌طوری که دست‌کم یکی از نشانه‌های زیر وجود داشته باشد و ۶ ماه ادامه یابد. این مشکلات عبارتند از:</p> <ol style="list-style-type: none"> ۱. رمزگشایی کلمه و روانی خواندن کلمه ۲. درک خواندن ۳. هجی کردن ۴. مشکلات نوشتن از جمله دستور و زبان، نقطه‌گذاری و وضوح ۵. حس عدد، اصول و محاسبه ۶. استدلال ریاضی <p>ب- مهارت‌های تحصیلی به‌طور اساسی، پایین‌تر از سطح سنی مورد انتظار فرد است و منجر به عملکرد آسیب‌دیده در تحصیل، شغل یا در فعالیت‌های زندگی روزمره می‌شود.</p> <p>ج- مشکلات یادگیری در سال‌های نخستین شروع می‌شوند با این وجود، تا شروع سال‌های مدرسه قابل تشخیص نیست. در برخی افراد تا مهارت‌های سطح بالاتر درخواست نشود، اختلال آشکار نمی‌شود.</p> <p>د- مشکلات تحصیلی و یادگیری در غیاب موارد زیر رخ می‌دهد:</p> <p>ناتوانی‌های هوشی، آسیب‌های بینایی یا شنوایی، اختلال‌های روانی (مانند افسردگی، اضطراب و...)، مشکلات روانی یا اجتماعی، تفاوت‌های زبانی، دسترسی نداشتن به آموزش مناسب.</p> <p>مشخص‌کننده‌ها: برای این اختلال ۴ مشخص‌کننده تعیین شده است که عبارتند از:</p> <p>مشکل در خواندن یا دیس‌لکسیا: درست خواندن کلمه‌ها، سرعت یا روانی خواندن، درک مطلب</p> <p>مشکل در نوشتن یا دیس‌گرافیا: درست خواندن کلمه‌ها، دستور و زبان و نقطه‌گذاری درست</p> <p>مشکل در ریاضی یا دیس‌کلکولیا: درک اعداد، به یاد آوردن مواد حفظی ریاضی، استدلال درست در ریاضی</p> <p>شدت: ۳ سطح خفیف، متوسط و شدید در نظر گرفته شد.</p>

بهره هوشی و پیشرفت متناسب سازی کردند. هر چند برخی از فرمول‌ها از نظر آماری نقص داشتند و منجر به قضاوت‌های غیردقیق می‌شدند و آن‌ها هم که از نظر آماری مناسب داشتند، در اجرا دشوار و پرهزینه بودند. بنابراین احساس نادرستی از دقت به وجود آمد. این بود که دولت فدرال، کارکنان مدرسه‌ها را ترغیب کرد استفاده از نمره منفرد را برای تصمیم پیچیده و مهم شناسایی ناتوانی یادگیری کاهش دهند.

افزون بر مشکل کاربرد فرمول‌ها، برخی متخصصان استفاده از ناهماهنگی بهره هوشی و پیشرفت را در زمینه‌های مفهومی دیگری مورداعتراض قرار دادند. برای مثال، بعضی از متخصصان اشاره کردند که نمره‌های بهره هوشی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری، تابع برآورد است.

چون عملکرد در آزمون‌های هوشی در برخی زمینه‌ها به توانایی خواندن وابستگی دارد. به سخن دیگر، دانش‌آموزان با مهارت‌های خواندن ضعیف در گسترش خزانه واژگان و یادگیری درباره زندگی مشکل دارند. در نتیجه، آن‌ها نمره‌های پایین‌تر از میانگین را در آزمون‌های هوش محاسبه می‌کردند که ناهماهنگی بهره هوشی و پیشرفت را کاهش می‌داد.

همچنین بعضی از مربیان عنوان کردند که اندیشه ناهماهنگی در پایه‌های نخستین دبستان از لحاظ عملی کاربرد ندارد. در پایه اول یا دوم دبستان از کودک انتظار نمی‌رود تا در ریاضی و خواندن پیشرفت زیادی داشته باشد، بنابراین دشوار است تا ناهماهنگی را درک کنیم. رویکرد ناهماهنگی بهره هوشی و پیشرفت به علت این تاخیر در شناسایی، الگوی انتظار به سوی شکست^۲ نامیده شد (۱).

به‌طور کلی، رویکرد ناهماهنگی بهره هوشی و پیشرفت^۴ مشکل عمده را به وجود آورده بود:

۱. اندازه‌گیری اختلاف بین بهره هوشی و پیشرفت در کودکان خردسال دشوار بود.
۲. امکان دارد اختلاف بین بهره هوشی و پیشرفت به دلایل مختلفی باشد و حتی از ناتوانی یادگیری ناشی نشود.

ملاک‌های تشخیصی در ویرایش پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی نسبت به ویرایش چهارم^۲ تغییر عمده را منعکس می‌کند:

۱. اصطلاح اختلال‌های یادگیری با ۳ زیرگروه خواندن، نوشتن و ریاضی در ویرایش چهارم به اصطلاح اختلال‌های یادگیری ویژه با ۳ مشخصه اختلال‌های یادگیری ویژه با نقص در خواندن یا خوانش‌پریشی، اختلال‌های یادگیری ویژه با نقص در نوشتن یا نوشتارپریشی و اختلال‌های یادگیری ویژه با نقص در ریاضی یا محاسبه‌پریشی تبدیل شد.
۲. ملاک ناهماهنگی هوش و پیشرفت^۱ در ویرایش چهارم حذف و ۴ ملاک الف، ب، ج و د (که در جدول ۳ آمده است) جایگزین آن شد که باید همه آن‌ها وجود داشته باشند (۵).

با توجه به این که در بازنویسی قانون آموزش افراد با ناتوانی و همچنین ویرایش پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی، ملاک ناهماهنگی هوش و پیشرفت به عنوان رویکرد سنتی شناسایی ناتوانی‌های یادگیری حذف و الگوی پاسخ به مداخله به عنوان رویکرد نوین شناسایی ناتوانی‌های یادگیری مورد توجه ویژه‌ای قرار گرفته، در ادامه به توضیح و علت این موضوع پرداخته شده است.

رویکرد ناهماهنگی بهره هوشی و پیشرفت

دولت فدرال، اندکی بعد از ارایه تعریف ناتوانی یادگیری در سال ۱۹۷۷، مقرراتی را درباره شناسایی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری منتشر کرد. عنصر کلیدی این قانون، شناسایی ناتوانی یادگیری بود که ضرورت داشت دانش‌آموزان ناهماهنگی شدیدی بین توانایی هوشی و پیشرفت داشته باشند. به بیان دیگر، کودکی که پیشرفت کمتری از توان بالقوه‌اش داشت به عنوان ناتوانی یادگیری شناسایی می‌شد.

برخی ایالت‌ها اعتقاد داشتند که ناهماهنگی بهره هوشی و پیشرفت به مقایسه بین نمره آزمون‌های هوش و پیشرفت استاندارد شده می‌پردازد. بسیاری از ایالت‌ها فرمول‌های آماری متفاوتی را برای شناسایی ناهماهنگی

2. Wait to fail model

1. Intelligence quotient and achievement discrepancy

این که شکست بخورند، به آن‌ها کمک می‌شود (۶). پاسخ به مداخله یک رویکرد تشریک مساعی برای توصیف حمایت‌ها و خدمات و همچنین انعکاس نیازهای آموزشی دانش‌آموزان است (۲).

پاسخ به مداخله، به تغییر یا عدم تغییر دانش‌آموز در عملکرد تحصیلی یا رفتار به عنوان پیامد آموزش اشاره دارد (۸، ۹ و ۱۰). در الگوی شناسایی پاسخ به مداخله، باید ابتدا دانش‌آموز در کلاس درس آموزش عادی، قبل از ارزیابی رسمی برای خدمات آموزش ویژه، آموزش با کیفیت دریافت کند.

اطلاعات جمع‌آوری شده توسط معلمان تعیین می‌کند که دانش‌آموز از آن آموزش بهره برده یا نبرده است. فقط اگر پس از کار معلمان مشخص شد که دانش‌آموز به آموزش با کیفیت و مبتنی بر پژوهش پاسخ نداده است، توسط معلم عادی، ارزیابی رسمی برای آموزش ویژه انجام می‌شود (۱).

۱۰. مزیت اساسی پاسخ به مداخله

مزیت‌های اساسی پاسخ به مداخله عبارتند از:

۱. تاثیر مثبت و مطلوب بر پیشرفت دانش‌آموزانی که از مدل پاسخ به مداخله استفاده می‌کنند.
۲. مداخله در پیشرفت دانش‌آموزان قبل از این که عقب بیفتند و شکست بخورند.
۳. استفاده از مداخلات بسیار موثر برای متمایز کردن نیازهای یادگیری منحصر به فرد و سرعت بخشی به پیشرفت دانش‌آموزان
۴. هماهنگی مدل پاسخ به مداخله با برنامه‌های تحصیلی روزمره
۵. به حداکثر رساندن اثربخشی آموزش عادی در لایه اول
۶. استفاده از مدل مداخله چندلایه‌ای
۷. فراهم کردن راهبرهای آموزشی کاربردی و پژوهش محور
۸. یادگیری درباره منابع در دسترس و چگونگی استفاده موثر از آن‌ها در لایه‌های چندگانه
۹. ترکیب پاسخ به مداخله با حوزه‌های محتوایی برای دستیابی به حداکثر بهره‌وری

۳. برای یافتن اختلاف بین بهره هوشی و پیشرفت باید صبر کرد تا اختلاف قابل اندازه‌گیری باشد، یعنی کودک شکست‌های اساسی در یادگیری را تجربه کند.

۴. الگوی انتظار به سوی شکست شرایطی را فراهم می‌کند که مشکلات اولیه کودک بدتر می‌شود و خودپنداره و آمادگی تحصیلی او به واسطه مشکلات رفتاری ثانوی پیچیده‌تر می‌شود (۲).

رویکرد پاسخ به مداخله

پاسخ به مداخله رویکردی است که پیشرفت تحصیلی را تضمین می‌کند، چون بر اساس رویکرد مبتنی بر پیشگیری و مداخله طراحی شده است. یکی از عناصر کلیدی آن ارایه آموزش فشرده، مداوم و با کیفیت به دانش‌آموزان به عنوان یک روش موثر توجه به آن‌هاست تا از همسالان خود عقب نیفتند.

اما معلمان و متخصصان در کاربرد آن نگرانی‌هایی هم دارند که یکی از مهم‌ترین آن‌ها چگونگی انتخاب بهترین تکنیک و موثرترین راهبرد برای هر کودک است. آن‌ها می‌خواهند بدانند که چگونه پاسخ به مداخله می‌تواند موفقیت را برای همه دانش‌آموزان تضمین کند (۷).

رویکرد پاسخ به مداخله، رویکرد آموزشی نوظهوری است که به منظور فراهم کردن نیازهای آموزشی کودکان، ارایه اطلاعات درباره نقاط قوت و ضعف آنان و کمک به معلمان در پاسخ به نیازهای آموزشی فراگیران طراحی شده است (۲).

در واقع، پژوهشگران بر اساس انتقادهای عنوان شده قبلی از رویکرد ناهماهنگی بهره هوشی و پیشرفت، رویکرد جایگزینی به نام پاسخ به مداخله یا پاسخ به درمان را برای شناسایی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری پیشنهاد کردند (۱).

پاسخ به مداخله چیست؟ پاسخ به آموزش و مداخله، نوعی رویکرد بهبود بخشی تحصیلی چندمرحله‌ای است که حمایت‌های تحصیلی و رفتاری بهنگامی را ارایه می‌کند. در این رویکرد به دانش‌آموزانی که در یادگیری با چالش‌های زیادی مواجه هستند، قبل از

اگر پیشرفت آن‌ها بهبود یافت، اقدام دیگری نمی‌شود ولی اگر در این مرحله مشکلاتی داشته باشند یا به طرز مطلوبی پاسخ ندهند، خدمات لایه دوم ارائه می‌شود.

ویژگی‌های خدمات لایه دوم شامل خدمات تکمیلی شواهدمحور، آموزش در گروه کوچک و بازبینی مکرر پیشرفت دانش آموز می‌شود.

معمولاً دانش آموز در لایه دوم توسط معلم یا دستیار بسیار آموزش دیده برای ۳ یا ۴ بار در هفته با برنامه پژوهش محور معتبر در حوزه‌هایی که مشکل دارد، آموزش در گروه کوچک را دریافت می‌کند.

باید لایه دوم مداخله‌ها، در حدود ۶ تا ۸ هفته انجام شود. اگر عملکرد دانش آموز در این سطح بهبود نیافت، تیم چندرشته‌ای تشکیل جلسه می‌دهد تا تعیین کند دانش آموز ناتوانی دارد، بنابراین واجد شرایط لایه سوم می‌شود که آموزش ویژه است.

لایه سوم شامل ارائه مداخله فشرده‌تر توسط معلم ویژه در یک جایابی مناسب می‌شود تا برنامه آموزش انفرادی دانش آموز تعیین شود. در شکل ۱ توضیح داده شده که چگونه آموزش و جایابی احتمالی در آموزش ویژه تسهیل کننده ساختار پاسخ به مداخله است (۲۱).

به طور کلی، رویکرد پاسخ به مداخله می‌تواند امکان مداخلات بهنگام و فشرده را براساس نیازهای دانش آموزان فراهم کند بدون آن که در انتظار شکست آن‌ها باشد، چراکه این رویکرد مبتنی بر پیشگیری و مداخله پیش از ارجاع و همچنین تشخیص نیازهای دانش آموزان است، به نحوی که بتواند حمایت‌ها و خدمات مناسب را از طریق مشارکت میان معلمان، متخصصان و خانواده‌ها فراهم کند (۲۱).

بحث و نتیجه‌گیری

وقتی دانش آموزان شکست‌های تحصیلی را تجربه می‌کنند، هر معلمی می‌تواند این وضعیت را درک کند. شناسایی بهنگام دانش آموزان در معرض خطر و حمایت به موقع سبب می‌شود از برچسب گذاری جلوگیری شود. افزون بر این، نقشی حیاتی در پیشرفت‌های

۱۰. دستیابی به موفقیت بیشتر برای همه دانش آموزان (۷).

الگوی چندلایه‌ای برای شناسایی: در حقیقت، الگوی پاسخ به مداخله، یک رویکرد نویدبخش به منظور ارتقای یادگیری برای همه دانش آموزان و بهبود مشکلات یادگیری برای دانش آموزانی که به سختی یاد می‌گیرند، به شمار می‌رود که از آن به عنوان سامانه حمایت‌های چندلایه‌ای^۱ یاد می‌شود (۱۱، ۱۲، ۱۳ و ۱۴). الگوی پاسخ به مداخله مبتنی بر الگوی چندلایه پیشگیری^۲ است. این الگو به طور معمول شامل ۳ لایه می‌شود که به نحو پیشرونده‌ای آموزش در هر لایه به همراه نظارت بر پیشرفت فشرده‌تر می‌شود (به شکل ۱ نگاه کنید) (۱۰ و ۱۵).

متخصصان زیادی اجزای الگوی سامانه حمایت‌های چندلایه‌ای را توصیف کرده‌اند (۱۶، ۱۷، ۱۸ و ۱۹). سامانه حمایت‌های چندلایه‌ای به منظور ارتقا و ارائه برنامه‌های آموزشی اثربخش برای همه دانش آموزان در برنامه‌های آموزش عادی و ویژه گنجانده شد (۱۱، ۱۲، ۱۳ و ۱۴).

به طور معمول الگوی سامانه حمایت‌های چندلایه‌ای با آموزش و مداخله عملیاتی می‌شود که در صورت نیاز، وقتی دانش آموزان به سطح‌های بالاتری از لایه‌های مداخله راه یابند، شدت و انفرادی بودن مداخله افزایش می‌یابد (۱۴ و ۲۰).

به طور کلی، نخستین لایه شامل غربالگری همگانی برای شناسایی دانش آموزان در معرض خطر شکست تحصیلی، اجرای آموزش باکیفیت مبتنی بر پژوهش و نظارت هفتگی پیشرفت دانش آموز می‌شود.

در این لایه، برنامه‌ای استاندارد و شواهدمحور^۳ به همه دانش آموزان ارائه شده و انتظار می‌رود حداقل ۸۰ درصد از دانش آموزان به سطح قابل قبولی از مهارت دست یابند.

به عبارت دیگر، لایه اول شامل آموزش است که به طور معمول در کلاس درس، آموزش عادی با معلم آموزش عادی اتفاق می‌افتد. معلم بر پیشرفت دانش آموزان در برنامه درسی و در ارتباط با همسالان و ارائه آموزش ناهمگن (تشخیصی) نظارت می‌کند.

1. Multi-Tier System of Supports (MTSS)

2. Multitiered model of prevention

3. Evidence-based

برای تشخیص اختلال یادگیری بود، مشکلات زیادی به همراه داشت، یکی از مهم‌ترین موارد این بود که در پایه اول دبستان از لحاظ عملی کاربرد نداشت و به علت این تاخیر در شناسایی، الگوی انتظار به سوی شکست نام گرفت. به همین دلیل در بازنویسی قانون آموزش افراد با ناتوانی این ملاک حذف و الگوی پاسخ به مداخله به عنوان یک گزینه برای شناسایی، ارزیابی، تعیین واجد شرایط بودن، برنامه آموزش انفرادی و جایابی آموزشی در نظر گرفته شد. ویرایش پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی هم ملاک ناهماهنگی هوش و پیشرفت را حذف و الگوی پاسخ به مداخله را مورد توجه قرار داده است که به تغییر یا عدم تغییر دانش آموز در عملکرد تحصیلی یا رفتار به عنوان پیامد آموزش اشاره دارد و از آن به عنوان سامانه حمایت‌های چندلایه‌ای یاد می‌کند (۲۱).

بعدهی آن‌ها دارد (۷). دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری تا پیش از سال ۱۹۶۲، با واژه‌هایی مانند بدکار کردی جزئی مغزی، نشانگان اشتراوس و آسیب‌دیده مغزی برچسب‌گذاری می‌شدند (۳). اصطلاح ناتوانی یادگیری را نخستین بار ساموئل کرک در سال ۱۹۶۲ برای توصیف دانش‌آموزان با هوش بهر متوسط یا بالاتر از متوسط که با مشکلات تحصیلی مواجه بودند، به کار برد. در قانون آموزش افراد با ناتوانی‌ها در سال ۲۰۰۴ از اصطلاح ناتوانی یادگیری ویژه استفاده شده است (۲۱). انجمن روان‌پزشکی آمریکا در ویرایش پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی، واژه اختلال را بر ناتوانی ترجیح داده و از اصطلاح اختلال یادگیری ویژه استفاده کرده است (۵). ملاک ناهماهنگی هوش بهر و پیشرفت که از ملاک‌های تشخیصی قانون آموزش افراد با ناتوانی



شکل ۱. الگوی ۳ لایه‌ای پاسخ به مداخله

تیم چندرشته‌ای فراهم شود که با همکاری یکدیگر به نیازهای ویژه دانش‌آموزان می‌پردازید، منابع بر فراهم کردن نیازها متمرکز هستند و خانواده‌ها هم همگام با متخصصان فعالیت می‌کنند.

از این رو، شایسته است از تغییراتی که در حوزه کودکان با ناتوانی یادگیری ویژه اتفاق می‌افتد و مورد تایید مراکز و انجمن‌های معتبر علمی و بین‌المللی از جمله انجمن روان‌پزشکی آمریکا است، به نحو مناسبی اطلاع‌رسانی شود. آگاه‌باشیم که تغییر در اصطلاح‌شناسی و تعریف یک اختلال، مبتنی بر یافته‌های نوین در حوزه‌های نشانه‌شناسی و علت‌شناسی بوده که حاکی از پی بردن به ضعف‌های قبلی و برجسته کردن نقاط قوت است و احتمالاً دانش نوینی پدیدار شده است. در این راستا، ملاک‌های تشخیصی و به دنبال آن ابزارهای غربالگری و تشخیصی هم تغییر کرده و به مداخله بهنگام توجه ویژه‌ای می‌شود. هدف اساسی ارزیابی در الگوی پاسخ به مداخله نیز شناسایی دانش‌آموزانی است که امکان دارد در معرض خطر افزایش یافته شکست تحصیلی باشند، تا اطلاعات جمع‌آوری شده اثربخشی آموزش را تعیین کند، به نحوی که تصمیم آموزشی مناسب گرفته شود. طرفداران الگوی شناسایی پاسخ به مداخله عنوان کرده‌اند که تعداد دانش‌آموزان ارجاعی به آموزش ویژه کاهش یافته است. بحث بر سر این است که وقتی نتیجه آموزش با کیفیت بالا در هر سطحی ارایه شود، پاسخ به مداخله می‌تواند تعیین کند که دانش‌آموز به‌طور واقعی یک دانش‌آموز با ناتوانی یادگیری است یا ناتوانی یادگیری او به‌خاطر آموزش ضعیف و نامناسب است.

در حقیقت، پاسخ به مداخله یک ابتکار آموزشی است که با هدف ایجاد یک رویکرد نظام‌دار برای دستیابی به سطوح بالاتر موفقیت تحصیلی و رفتاری برای همه دانش‌آموزان طراحی شده است (۷). به‌طور کلی اجزای کلیدی الگوی پاسخ به مداخله عبارت است از: فعالیت‌های آموزشی مبتنی بر شواهد، سطوح مختلف حمایت و خدمات، بهره‌گیری از رویکرد حل مسئله با همکاری متخصصان و خانواده، طراحی برنامه آموزشی استاندارد به جهت مداخله، ارزیابی جامع و نظارت بر پیشرفت به جهت تصمیم‌گیری (۱).

پاسخ به مداخله یک الگوی ۳ لایه‌ای است که در لایه اول شامل آموزش برای همه دانش‌آموزان می‌شود. در لایه دوم، آموزش گروهی برای برخی از دانش‌آموزان فراهم شده و در لایه سوم، آموزشی فشرده به تعداد کمی از دانش‌آموزان ارایه می‌شود. به ترتیب لایه‌ها، شدت مداخله بیشتر و آموزش فشرده‌تر می‌شود. ارزیابی در لایه اول ۳ تا ۵ بار در سال، در لایه دوم به صورت ماهانه و در لایه سوم به صورت هفتگی است (۲۱). در حقیقت، الگوی پاسخ به مداخله که در راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی مورد توجه ویژه‌ای قرار گرفته، خط بطلانی بر ملاک ناهماهنگی هوش‌بهر و پیشرفت یا الگوی انتظار به سوی شکست است، چراکه الگوی پاسخ به مداخله نگاه عمیقی به مداخله بهنگام دارد و این مسئله برجسته‌ای است که در رویکرد ناهماهنگی هوش و پیشرفت نادیده گرفته می‌شد. باور بر این است که الگوی پاسخ به مداخله می‌تواند آموزش و پرورش را به سمت آینده‌ای بهتر هدایت کند. آینده‌ای که نیازهای فراگیران توسط

References:

- Hallahan DP, Kauffman JM. Pullen PC. Exceptional learners: an introduction to special education (13th Ed). Published by Pearson Education, Inc, 2015.
- Kirk S, Gallagher G, Coleman MR. Educating Exceptional Children (14th Ed). Cengage Learning, Printed in the United States of America, 2015.
- Lerner L, Johns B. Learning disabilities and related mild disabilities: Teaching strategies and new directions (12th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning, 2012.

4. Ashori M, Jalil-Abkenr SS, Ashori J, Abdollahzadeh Rafi M, Hasanzadeh Avval M. Learning disorder and academic achievement (1st Ed). Publication of Roshd Farhang, 2012. [Persian]
5. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed). Washington, DC: Auteurs, 2013.
6. Tommasini JJ, Hozella P. Response to instruction and intervention (RtII) Framework: A parent's quick reference guide. Pennsylvania Department of Education. Bureau of Teaching and Learning. Bureau of Special Education, 2016.
7. Howard M. Response to intervention: Practical strategies for intervening with students before they fall too far behind in reading .Bureau of Education and Research, 2016.
8. Fuchs D, Fuchs LC, Stecker PM. The blurring of special education in a new continuum of general education placement and services. *Exceptional children*. 2010; 76: 301-323.
9. Duhon GJ, Mesmer EM, Atkins ME, Greguson LA, Olinger ES. Quantifying intervention intensity: A systematic approach to evaluation student response to increasing intervention frequency. *Journal of Behavioral Education*. 2009; 18: 101-118.
10. O'Connor RE, Sanchez V. Responsiveness to intervention models for reducing difficulties and identifying learning disabilities. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education*. New York: Routledge, 2011.
11. Glover TA, Vaughn S. *The promise of response to intervention: Evaluating current science and practice*. New York: The Guilford Press, 2010.
12. Lembke ES, Garman C, Deno SL, Stecker PM. One elementary school's journey to response to intervention. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*. 2010; 26: 361-373.
13. Jones RE, Ball CR. Introduction to the special issue: Addressing response to intervention implementation: Questions from the field. *Psychology in the Schools*. 2012; 49(3): 207-209.
14. Dennis MS, Effects of Tier 2 and Tier 3 mathematics interventions on students with mathematics learning difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*. 2015; 30(1): 29-42.
15. Mercer CD, Mercer AR, Pullen PC. *Teaching students with learning problems*, (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2011.
16. Vaughn S, Klingner JK. Response to Intervention (RTI): A new era in identifying students with learning disabilities. In D. Haager, J. Klingner, & S. Vaughn (Eds.), *validated reading practices for three tiers of intervention* (pp. 3-9). Baltimore, MD: Brookes, 2007.
17. Vaughn S, Denton CA, Fletcher JM. Why intensive interventions are necessary for students with severe reading difficulties. *Psychology in the Schools*. 2010; 47(5): 432-444.
18. Hilt-Panahon AM, Shapiro ES, Clemens NH, Gischlar K. The structure and context of the RTI model. In ES Shapiro, N Zigmund, T Wallace, D Marston (Eds.), *Models for implementing response to intervention: Tools, outcomes, and implications*. New York, NY: Guilford Publications, 2011.
19. Coleman MR. Response to intervention (RTI) approaches to identification practices within gifted education. In C. Callahan & H. Hertzberg-Davis (Eds.) *Fundamentals of Gifted Education Consillering Multiple Perspectives* (Chapter 16; pp 152-158). New York, NY: Routledge Press, 2013.
20. Bryant D, Bryant BR, Roberts G, Vaughn S, Pfannenstiel K, Porter- field J, et al. Early numeracy intervention program for first-grade students with mathematics difficulties. *Exceptional Children*. 2011; 78(1): 7-23.
21. Ashori M, Jalil-Abkenr SS. *Students with special needs and inclusive education* (1th Ed). Publication of Roshd Farhang, 2016. [Persian]