

## پاسخ به مداخله به عنوان نقشه راه فراگیرسازی آموزشی

سیدمحمدصبور ابراهیمی<sup>۱</sup> / دانشجوی دکترای روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی / دانشگاه علامه طباطبائی

**چکیده:** بسیاری از دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری و رفتاری در یک روال هر روزه از آموزش عمومی خارج می‌شوند. اگرچه در این میان صداهایی مبنی بر آموزش این دانش‌آموزان در همان موقعیت عمومی (فراگیرسازی آموزشی) در کنار هم‌سالان‌شان به گوش می‌رسد، اما نحوه حمایت از نیازهای رفتاری و تحصیلی این دانش‌آموزان در قالب فراگیرسازی آموزشی هنوز مبهم است. در این مقاله با مروری کوتاه بر پیشینه تجربی پاسخ به مداخله، به تشریح علل اصلی ناکامی در فراگیرسازی آموزشی و راه‌حل‌های عرضه‌شده برای آن، در منابع اطلاعاتی پرداخته شده است. در واقع رویکرد پاسخ به مداخله در منابع اطلاعاتی به‌عنوان نقشه راهی برای اجرای فراگیرسازی آموزشی و رفع موانع پیش‌روی آن بیان شده است. به‌طور کلی، پاسخ به مداخله می‌تواند به‌عنوان رویکردی برای تسهیل فراگیرسازی دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری و رفتاری در ایران به‌کار گرفته شود.

**واژه‌های کلیدی:** فراگیرسازی، پاسخ به مداخله، مشکلات یادگیری و رفتاری

در شرح وظایف و مسئولیت‌های آموزش عمومی و آموزش ویژه؛ (۳) فقدان زمان یا منابع برای آموزش دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری رفتاری؛ (۴) برچسب‌زنی بی‌مورد و داغ ناتوانی (۲).

در طول دهه گذشته رویکردی موسوم به پاسخ به مداخله<sup>۴</sup> برای پیشگیری و مداخله اولیه، با اقبال گسترده‌ای در ایالات متحده آمریکا روبه‌رو شده است. بررسی‌های پژوهشی نشان می‌دهد که این رویکرد در پیشینه‌سازی نتایج تحصیلی و اجتماعی برای همه دانش‌آموزان سودمندی فراوانی داشته است (۳). این مقاله با پیوند زدن بین این دو مفهوم اساسی در آموزش ویژه بر آن است تا نشان دهد که چگونه پاسخ به مداخله (با توجه به ساختار پیشگیرانه خود) می‌تواند به‌عنوان مکانیسمی در جهت تحقق فراگیرسازی به‌کار رود و حمایت مداوم دانش‌آموزان را درون موقعیت آموزش عمومی ممکن کند.

داده‌های این پژوهش از طریق جست‌وجوی نظام‌مند در وبگاه‌های مجلات علمی-پژوهشی از جمله: (۱) مجله ناتوانی‌های یادگیری؛ (۲) مجله آموزش ویژه و جبرانی؛<sup>۵</sup>

### مقدمه

یکی از مهم‌ترین مسأله‌های عمومی که به‌تازگی توجه دولت‌های مختلف را به خود جلب کرده، آموزش دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و نیازهای آموزشی آنهاست (۱). در این میان فراگیرسازی آموزشی<sup>۲</sup> به‌عنوان رویکردی اخلاقی به آموزش این دانش‌آموزان از طرف طیف گسترده‌ای از فعالان این عرصه به نظام‌های آموزشی کشورهای مختلف توصیه شده است. کشور ایران نیز به‌طور رسمی ملتزم به تضمین کاربست نظام آموزش فراگیر در میان همه مقاطع تحصیلی است. اما در وضعیت موجود، فراگیرسازی آموزشی با مشکلات متعددی روبه‌رو است و در عمل به مشکل برخورد کرده است. از این‌رو یکی از نیازهای آموزش ویژه در کشورمان بهره‌گیری از تجارب دیگر نظام‌های آموزشی، شناخت موانع این جنبش و ارائه راهکارهای اساسی در این زمینه است.

سازمان بهداشت جهانی<sup>۳</sup> چهار عامل را به‌عنوان موانع فراگیرسازی موفق بر شمرده است که عبارت‌اند از: (۱) فقدان راهبردهای روشن اجرایی برای فراگیرسازی؛ (۲) ابهام

1- Email: Ebrahimims@yahoo.com

2- Educational inclusion

3- World Health Organization

4- Response to Intervention

5- Remedial and Special Education

جدول ۱ - برخی پژوهش‌های انجام گرفته در زمینه اثربخشی رویکرد

پژوهشگران / سال	متغیر وابسته	آزمودنی‌ها	نتایج
لینان-تامپسون، وان، پراتر و سیرینو <sup>۴</sup> / ۲۰۰۶	مشکل خواندن	۱۰۳ دانش آموز از ۱۱ مدرسه	عدم تغییر در وضعیت خواندن دانش آموزان پایه دوم و تغییر اندک در پایه اول
کالهن، ال‌اوتایا، سیهاک، کینگ و آوالوس <sup>۵</sup> / ۲۰۰۷	مهارت‌های خواندن	۷۶ دانش آموز از کلاس اول ۲ زبانه	تفاوت معنی‌دار به نفع گروه آموزش توسط هم‌سال در تسریع جزئی خوانی، خواندن کلمات بی‌معنا و روان خوانی
ونزاک و وان <sup>۶</sup> / ۲۰۰۸	مشکلات خواندن	۵۰۷ دانش آموز پایه اول از ۲۵ دبستان	۲ گروه دریافت‌کننده مداخله نسبت به گروه گواه پیشرفت بیشتری داشتند.
سیمونز و همکاران <sup>۷</sup> / ۲۰۰۸	مشکلات خواندن	از پیش از دبستان تا پایه سوم (مطالعه طولی)	دانش آموزان به مداخلات اولیه پاسخ مثبت دادند.
بریانت و همکاران <sup>۸</sup> / ۲۰۰۸	مشکلات ریاضی	۱۲۶ دانش آموز پایه اول و دوم	در دانش آموزان پایه اول پیشرفت دیده شد، اما در پایه دوم مشاهده نشد.
اسکلتنیگا، ون‌درلچی، استروکسما <sup>۹</sup> / ۲۰۰۹	تشخیص اختلال خواندن	۱۲۳ دانش آموز هلندی پایه دوم و سوم	تشخیص موفقیت‌آمیز اختلال شدید خواندن
هریس <sup>۱۰</sup> / ۲۰۱۰	احساس نیاز به آموزش الگوی پاسخ به مداخله	نمونه از جامعه معلمان، مشاوران، روان‌شناسان و کارکنان اجرایی مدارس از پیش‌دبستانی تا پایه ۱۲ / پژوهش زمینه‌یابی	نیاز به آموزش کاربرد پاسخ به مداخله از طرف کارکنان احساس می‌شود.
دل‌پرت، دل‌پرت، اولیویرا، گرشام و ونس <sup>۱۱</sup> / ۲۰۱۲	مشکلات یادگیری و رفتاری	۱۱۹ دانش آموز ابتدایی	تفاوت معنی‌دار در بهبود یادگیری و کاهش مشکلات رفتاری
لی <sup>۱۲</sup> / ۲۰۱۲	پاسخ‌گویی در مورد کارایی الگو از دید تیم‌های اجرایی	۲۱۷۵ عضو تیم اجرایی الگوی پاسخ به مداخله / پژوهش زمینه‌یابی	از نظر کادر اجرایی الگوی پاسخ به مداخله به پیشرفت شاخص‌های موفقیت دانش آموزان کمک می‌کند.
پارکز <sup>۱۳</sup> / ۲۰۱۱	شناسایی، کاهش تشخیص، کاهش ارجاع دانش آموز با نیازهای ویژه	دانش آموزان با مشکلات یادگیری	در هر ۳ مورد موفقیت‌آمیز بود.

۳) مجله آموزش ویژه<sup>۱</sup>؛ ۴) مجله بین‌المللی ناتوانی<sup>۲</sup>؛ ۵) مجله بریتانیایی آموزش ویژه<sup>۳</sup>؛ ۶) مجله اروپایی کودکان با نیازهای ویژه<sup>۴</sup> به دست آمده است. واژه‌های «پاسخ به مداخله» و «فراگیر سازی آموزشی» در این منابع اطلاعاتی جست‌وجو شد. هم‌چنین هر کدام از دو واژه فوق با اصطلاح «مشکلات یادگیری و رفتاری» به صورت ترکیبی مورد جست‌وجو قرار گرفت.

## مروری بر پیشینه نظری و تجربی پاسخ به مداخله

در رویکرد سنتی به آموزش و پرورش دانش آموزان با نیاز ویژه، دانش آموزان هنگامی خدمات ویژه دریافت می‌کنند که معیارهای طبقه‌بندی رسمی یک ناتوانی ویژه را برآورده کنند (برای مثال ناتوانی یادگیری یا اختلال رفتاری-هیجانی). بنابراین کودکان با مشکلات یادگیری یا رفتاری خفیف‌تر به طور معمول خدمات ویژه دریافت نمی‌کنند. متأسفانه فقدان این آموزش مکمل باعث افزایش فاصله بین این کودکان و هم‌سالان‌شان است. تا جایی که سرانجام باعث برآورده شدن ملاک‌های دریافت خدمات ویژه شوند. آن‌چنان که این فرآیند چندین سال به طول می‌انجامد. این الگوی سنتی به رویکرد انتظار شکست<sup>۵</sup> معروف است (۴).

ایده اصلی پاسخ به مداخله شامل (۱) آموزش در چند سطح که مبتنی بر شواهد است؛ (۲) همه دانش آموزان به طور منظم برای مشکلات یادگیری و رفتاری غربالگری می‌شوند؛ (۳) پاسخ دانش آموز به آموزش به طور مکرر ارزیابی می‌شود؛ (۴) معلمان بر مبنای اطلاعات، تصمیمات آموزشی را می‌گیرند. اگر اطلاعات نشان دهد که نیاز به حمایت آموزشی بیشتر است، کودکان به سطح بالاتری در الگو حرکت می‌کنند. تا جایی که آموزش به طور پیش‌رونده شدیدتر، اختصاصی‌تر و انفرادی‌تر می‌شود (۷). در جدول ۱ برخی از پژوهش‌ها در ارتباط با اثربخشی این رویکرد بر مهارت‌های تحصیلی آمده است.

4- Linan-Thompson, S., Vaughn, S., Prater, K., & Cirino  
5- Calhoon, M. Al Otaiba, S., Cihak, D., King, A., & Avalos  
6- Wanzek, J., & Vaughn, S  
7- Simmons, D. C  
8- Bryant  
9- Scheltinga, Van der Leij & Struiksma  
10- Harris  
11- Del Prette, Del Prette, De Oliveira, Gresham & Vance  
12- Lee  
13- Parks

6- Journal of Special Education  
7- International Journal of Disability  
1- British Journal of Special Education  
2- European Journal of Special Needs Education  
3- Wait-to-fail approach

بر کاهش مشکلات یادگیری و شناسایی ناتوانی‌های یادگیری در سه گروه مشکلات خواندن، املا و ریاضی در قالب طرح تک‌آزمودنی انجام شد، نشان‌گر آن بود برنامه تدوین‌شده برای دانش‌آموزانی با ضعف درسی مناسب است (۱۲).

از جمله مزایای روش پاسخ به مداخله که می‌تواند در دستیابی به هدف کاستن از آمار دانش‌آموزان با تشخیص ناتوانی یادگیری و ارجاع به آموزش استثنایی باشد، متناسب بودن با نیازهای فردی دانش‌آموزان و فراهم کردن آموزش برای همه دانش‌آموزان در مخاطره اما ناشناخته‌ای است که هنوز ناتوانی آن‌ها مشخص نشده است. پاسخ به مداخله الگویی سودمند در جهت تقویت خواندن است، هم‌چنین گروهی هم برای تقویت مهارت ریاضیات از این روش استفاده و آن را موثر گزارش کرده‌اند (۸).

### راه‌حل موانع مطرح‌شده سازمان بهداشت جهانی برای فراگیرسازی

در مقدمه بیان شد که از نظر سازمان بهداشت جهانی چهار عامل مانع عمده فراگیرسازی موفق است که ادامه راه‌حل موانع مطرح‌شده، ارایه شده است.

**راه‌حل مانع نخست** پاسخ به مداخله به‌عنوان یک برنامه عمل قوی برای اجرای فراگیرسازی: اگرچه فراگیرسازی به‌روشنی در برنامه و اهداف آموزش و پرورش قید شده، اما راهبردها و الگوهایی که می‌توانند این مهم را محقق سازند، هنوز به‌روشنی عرضه نشده است (۱۳). یک راه برای اجرای فراگیرسازی، الگوی فراگیرسازی کامل است. در فراگیرسازی کامل همه دانش‌آموزان کل زمان آموزش را در برنامه کلاس عمومی می‌گذارند (۱۴).

دست‌کم دو مانع برای اجرای چنین الگویی وجود دارد. نخست این که، با توجه به دانش تجربی جدید، کودکان با مشکلات یادگیری و رفتاری به حمایت بیشتری از آن‌چه در کلاس آموزش عمومی در دسترس است، نیاز دارند. در نتیجه، خدمات خارج‌کردن پاره‌وقت امکان‌پذیرتر و موثرتر از فراگیرسازی کامل است (۱۵). دوم، نتایج پژوهش‌ها بیانگر آن است که معلمان اغلب ایده

پژوهشگران / سال	متغیر وابسته	آزمودنی‌ها	نتایج
ترن، سانچز، ارلانو و سوانسون / ۲۰۱۱	مداخلات خواندن	۱۳ پژوهش/ پژوهش فراتحلیل	عملکرد رویکرد پاسخ به مداخله موفقیت‌آمیز بود.
ره، پدرون، ترسولدی و لوکنجلی / ۲۰۱۴	مشکلات شدید، متوسط و خفیف ریاضی	۵۴ دانش‌آموز با ۳ سطح از مشکلات	تفاوت معنی‌دار در پس‌آزمون و مرحله پیگیری

پژوهش مربوط به پاسخ به مداخله در حیطه رفتار اجتماعی محدود است، در حالی که حجم زیادی از پژوهش‌ها درباره برنامه حمایت رفتاری مثبت در سطح مدرسه است، ریشه‌های تاریخی و رشد دو رویکرد متفاوت است (۹). در نتیجه ما فقط دو پژوهش را که به‌روشنی پاسخ به مداخله را موردپرسش قرار داده‌اند، می‌آوریم. فایبر بنکس و همکاران، تأثیرات مداخله سطح دو دانش‌آموزان در مخاطره مشکلات رفتاری را ارزیابی کردند. چهار نفر از ۱۰ دانش‌آموز پیشرفت مناسبی داشتند. شش نفر دیگر، مداخله سطح ۳ را که با استفاده از ارزیابی کارکردی رفتار طراحی شده بود، دریافت کردند. هر شش دانش‌آموز مشکلات‌شان کاهش و مهارت‌های تحصیلی‌شان افزایش پیدا کرد (۱۰).

در پژوهشی که چنی، فلور و تمپلتون انجام دادند، دوسوم از ۱۲۷ کودک در مخاطره مشکلات رفتاری به مداخله سطح دو پاسخ دادند. مداخله، شیوع اختلال‌های رفتاری-هیجانی را به ۵۰ درصد کاهش داد. در مجموع شواهد نشان می‌دهد به‌کارگیری پاسخ به مداخله، مهارت‌های خواندن را افزایش داده، از ناتوانی خواندن پیشگیری کرده، ارجاع و جایابی در موقعیت جدا را کاهش می‌دهد. با توجه به پیشینه پژوهشی پاسخ به مداخله در حیطه‌های خواندن، ریاضی و رفتارهای اجتماعی می‌توان مفید بودن آن در این حیطه‌ها را نتیجه گرفت (۱۱).

در ایران نیز در پژوهشی که امین‌آبادی، علیزاده، سعدی‌پور، ابراهیمی‌قوام و فرخی با هدف ارزیابی اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر روش پاسخ به مداخله

1- Tran, Sanchez, Arellano &amp; Swanson

2- Re, Pedron, Tressoldi &amp; Lucangeli

پاسخ به مداخله از رویکرد همیاری آموزشی دیگری موسوم به «آموزش جانشین» استفاده می‌کند. بدین صورت که ممکن است یک گروه کوچک از دانش‌آموزان در یک موقعیت متفاوت برای یک دوره زمانی محدود آموزش تخصصی داده شوند (۱۹). این رویکرد تدریس جانشین به وسیله پاسخ به مداخله نقش هر دو معلم آموزش ویژه و آموزش عمومی مشارکت و فراگیرسازی در بلندمدت را مشخص می‌کند (۱۰). در حالی که جزییات پاسخ به مداخله و مشخصه‌های الگو به‌طور آشکاری از یک مدرسه به مدرسه دیگر متفاوت است، ضروری‌ترین موضوعات برای مسئولان، معلمان آموزش عمومی و آموزش ویژه به شرح زیر است:

مسئولان و مدیران مسئول، تضمین منابع برای اجرای پاسخ به مداخله هستند. رهبری آموزشی قوی برای جلسات تیم برنامه‌ریزی، آموزش و ارزشیابی ضروری است. مسئولان باید زمان کافی برای آموزش جلسات تدارک ببینند. حجم آموزش تیم‌های ویژه یادشده را کاهش دهند و معلمانی علاقه‌مند به همکاری در چارچوب پاسخ به مداخله را به‌کار بگیرند. بهتر است که این معلمان نقشی در بحث‌ها و جلسات برنامه‌ریزی داشته باشند.

معلمان آموزش عمومی هنوز اجرای آموزش اصلی در کلاس‌های‌شان را عهده‌دار هستند و آن‌ها موظف به استفاده از راهبرد و برنامه درسی مبتنی بر پژوهش در خواندن، نوشتن، ریاضیات و رفتار اجتماعی و اجرای آن‌ها به‌درستی و نیز جمع‌آوری اطلاعات غربالگری سه بار در سال تحصیلی هستند و هم‌چنین معلمان آموزش عمومی مسئول اجرای ارزیابی غربالگری داده‌های پیشرفت برای همه دانش‌آموزان و در پی آن دانش‌آموزان در مخاطره هستند.

معلمان اتاق مرجع، متخصصان خواندن و معلمان آموزش عمومی و ویژه، مسئول اجرای مداخلات سطح دو برای دانش‌آموزان در مخاطره‌اند. آن‌ها گروه‌های کوچک با نیازهای یادگیری مشابه را می‌سازند و مداخله‌های چند روز در هفته را در اتاق مرجع اجرا می‌کنند. در این‌جا

فراگیرسازی کامل را پس می‌زنند. با این وجود، آن‌ها نگرش بهتری به سمت الگوی متعادل‌شده فراگیرسازی نسبی دارند (۱۶).

یک رویکرد متوازن بین فراگیرسازی و جداسازی، خارج کردن خدمات به‌صورت انعطاف‌پذیر است که راه‌حل متعادل‌تری است. پاسخ به مداخله، الگویی برای اجرای این راه‌حل متعادل‌تر عرضه می‌کند، بنابراین اجرای آن آسان‌تر و سریع‌تر از ایده فراگیرسازی کامل است (۱۱ و ۷).

**راه‌حل مانع دوم** پاسخ به مداخله می‌تواند منجر به همکاری میان معلمان آموزش ویژه و آموزش عمومی شود: اغلب درمانگران نگرش‌های مثبتی به‌سمت فراگیرسازی در دانش‌آموزان با ناتوانی دارند (۱۷)، اما درباره افزایش حجم کار، زمان، آموزش، کارکنان و مواد که هر کدام به نوبه خود می‌تواند با فرسودگی شغلی همراه باشد، نگرانی‌هایی وجود دارد (۱۸). بسیاری بر این باورند که جایابی تمام‌وقت در کلاس‌های آموزش عمومی ممکن است تأثیرات منفی بر دانش‌آموزان با و بدون نیازهای ویژه داشته باشد (۱۷).

یکی از ضروری‌ترین موضوعات در فرآیند فراگیرسازی درباره تغییرات در قوانین و شرح وظایف و ابهام در مورد همکاری و انسجام بین معلمان آموزش ویژه و عادی است (۱۸). همکاری فقط زمانی مؤثر است که هر دو گروه در مسئولیت‌ها و قوانین به توافق برسند، اما متأسفانه نقش معلم آموزش ویژه در فراگیرسازی هنوز مبهم است. یک رویکرد رایج مورد استفاده برای این همکاری، رویکرد تدریس همیاری است (۱۹). در چنین رویکردی معلم آموزش عادی، معلم هدایت‌گر است که مسئول آموزش در همه زمان‌هاست، در حالی که نقش معلم آموزش ویژه، یک نقش کمکی است. این الگو این واقعیت را منعکس می‌کند که بسیاری از معلمان آموزش عمومی کلاس‌شان را به عنوان قلمرو شخصی می‌انگارند. در چنین شرایطی آموزش متمایز برای دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری و رفتاری نمی‌تواند مؤثر باشد (۱۹).

**راه حل مانع چهارم)** پاسخ به مداخله از برچسب‌زنی غیر ضروری اجتناب می‌کند: برچسب‌زدن به دانش‌آموزان با ناتوانی، تبعیض را در میان آن‌ها افزایش می‌دهد (۲۲). بحث پایانی برای فراگیرسازی به‌وسیله پاسخ به مداخله این است که تشخیص رسمی برای دانش‌آموزان به منظور دریافت خدمات ضروری مورد نیاز است و پاسخ به مداخله می‌تواند تعداد دانش‌آموزانی را که نیاز به ارزیابی تشخیصی دارند، کاهش دهد و به‌طور بالقوه برچسب‌زنی مخرب را به کمترین حد برساند. در الگوی سنتی، آموزش ویژه کودکان با مشکلات یادگیری و رفتاری تنها هنگامی واجد خدمات آموزش ویژه می‌شود که تشخیص ناتوانی یادگیری یا اختلال رفتاری-هیجانی بگیرند (الگوی انتظار شکست). الگوی سنتی، برچسب خدمات آموزشی پرهزینه را قانونی می‌کند، هم‌چنین این ایده را که مشکل درون کودک است، بنا می‌نهد و از کیفیت آموزش و محیط مدرسه تأکیدزدایی می‌کند.

به همین دلیل پاسخ به مداخله بر خطر بیش از نقص و بر پیشگیری پیش از نقص و مداخله تمرکز دارد. بنابراین سازگار کردن پاسخ به مداخله می‌تواند آموزش ویژه را از قیود تحمیل‌شده به‌وسیله سیستم برچسب‌زنی قدیمی آزاد کند (۲۲).

### محدودیت‌های پاسخ به مداخله

با وجود شواهد تجربی پاسخ به مداخله و منطق آن به‌عنوان الگویی برای تسهیل آموزش دست‌کم سه جنبه را هنوز باید در ذهن داشت. نخست این‌که پاسخ به مداخله ممکن است عوارض جانبی داشته باشد. اگر دانش‌آموزان در مخاطره، خدمات اضافی را بیرون کلاس عمومی دریافت کنند، این خطر وجود دارد که معلم کلاس از زیر بار مسئولیت یادگیری این دانش‌آموزان، و بلکه دانش‌آموزان آینده با مشکلات مشابه، شانه خالی کنند (۲۳). این خطر می‌تواند با قرار دادن مداخله‌های سطح دو در محیط آموزش عمومی در حالی‌که آموزش به‌وسیله معلمان آموزش ویژه اجرا می‌شود، کاهش یابد. در این حالت معلمان آموزش عمومی نمی‌توانند مسئولیت‌شان را برای تلاش دانش‌آموزان نادیده بگیرند.

رویکرد پروتکل درمان استاندارد بهترین انتخاب است، زیرا نیازی به منابع کمیاب (زمان و معلمان) برای رویکرد حل مسئله نیست (۱۰). برای تسهیل اجرا، مداخله سطح دو باید به‌خوبی توسط تیم مداخله تعریف شود.

معلمان آموزش ویژه در تغییر منظم نقش با تجربه‌اند. در رویکرد آموزش سنتی بیشتر زمان معلمان آموزش ویژه به آموزش کلاس خودشان در کلاس‌های ویژه اختصاص می‌یابد. در فراگیرسازی پاسخ به مداخله، بیشتر معلمان آموزش ویژه در کلاس خودشان نیستند. مسئولیت اصلی‌شان همکاری، مشاوره، ارزیابی و مداخله در همه سطوح است. آن‌ها در تیم‌های خدماتی مختلف برای مشاوره‌دادن در اجرای نظارت، تصمیم‌گیری مبتنی بر داده، مداخله مبتنی بر شواهد و آموزش متمایز حمایت رفتاری و اجتماعی و همکاری حمایت می‌کنند (۲۰).

برای تغییر موثر این نقش‌ها، معلمان آموزش ویژه به آموزش مداوم در زمینه فعالیت‌های مبتنی بر شواهد، حل مسئله، تحلیل اطلاعات و روش‌شناسی پژوهشی تک‌آزمودنی نیاز دارند (۱۰).

**راه حل مانع سوم)** پاسخ به مداخله در تخصیص منابع رفع ابهام می‌کند: در موقعیت جداگانه، معلمان آموزش ویژه، آموزش را برای گروه بزرگی (کل یک مدرسه) اجرا می‌کنند. نقش آن‌ها در موقعیت آموزش عمومی اجرای پاسخ به مداخله شامل آموزش گروه کوچکی است که روی مواد درسی محدودتری تمرکز دارد (برای مثال خواندن، نوشتن، ریاضی و رفتار اجتماعی). منابع می‌توانند به آسانی از جایابی جداگانه تمام‌وقت به موقعیت فراگیرسازی نسبی انتقال یابند. از این گذشته به علت ماهیت پیشگیرانه پاسخ به مداخله، مدارس ویژه و نرخ مشکلات یادگیری و رفتاری کاهش می‌یابد و منجر به خدمات کمتر ضروری در سطح سه می‌شود (۲۱). از این‌رو، در حالی‌که پاسخ به مداخله ممکن است منابع بیشتری را در طول و مراحل اولیه اجرا درگیر کند، صرفه‌جویی در هزینه‌ها سرانجام محقق می‌شود و تعداد اندکی از دانش‌آموزان نیاز به منابع فشرده در موقعیت جداگانه پیدا می‌کنند.

کم‌توان ذهنی ارجاع داده شود. به این ترتیب بسیاری از دانش‌آموزانی که ممکن است مشکلاتشان به عللی چون مشکلات واج‌شناختی ناشی از دو‌زبانگی، عدم دریافت آموزش کافی و ضروری پیش از دبستان، فقر فرهنگی و اقتصادی مرتبط باشد، به آسانی برچسب ناتوانی یادگیری خورده و به علت محدودیت پذیرش این مراکز، این کودکان و والدین آنها تا مدتی سرگردان بمانند. به این ترتیب نبود یک برنامه مکملی که دانش‌آموزان بتوانند پیش از ارجاع در آن شرکت داده شوند و آموزش مناسب استاندارد شده را دریافت کنند، ضروری می‌نماید. وجود چنین برنامه‌ای در عین این‌که از سردرگمی و ازدست‌دادن زمان بیشتری جلوگیری به عمل می‌آورد، به‌وسیله کاهش موارد برچسب باعث می‌شود امکانات بیشتری برای مواردی که شدت مشکلاتشان بیشتر است، باقی بماند و توزیع مناسب و متعادلی از خدمات آموزشی صورت‌گیرد.

در مورد آموزش فراگیر کودکان با آسیب‌های بینایی، شنوایی و جسمی-حرکتی نیز توزیع نامناسب در ارائه خدمات از مهم‌ترین مشکلات است. دریافت خدمات آموزشی (معلم رابط) باید براساس نیاز واقعی دانش‌آموز صورت‌بگیرد و صرف وجود مشکلات حسی-حرکتی نشان‌دهنده وابسته‌بودن دانش‌آموز به دریافت خدمات نیست. تخصیص یک معلم رابط بر این اساس موجب به‌هدر رفتن و نیز فرسودگی شغلی نیروی انسانی می‌شود. از سوی دیگر، براساس تجربه نگارنده هر ساله تعداد زیادی از دانش‌آموزان با آسیب حسی-حرکتی به علت کمبود نیروی انسانی از دریافت این خدمات محروم می‌مانند. الگوی پاسخ به مداخله می‌تواند به‌عنوان راه‌حلی برای این وضعیت مورد استفاده قرار گیرد. براساس الگوی پاسخ به مداخله می‌توان برنامه استاندارد برای دانش‌آموزان در هر یک از دسته‌های آسیب‌های حسی-حرکتی طراحی کرد و دانش‌آموزانی را که با دریافت این برنامه‌ها از وجود معلم رابط بی‌نیاز می‌شوند، از آموزش تلفیقی خارج کرده، و دانش‌آموزانی که به برنامه استاندارد شده پاسخ مناسب نداده و مشکلات شدیدتری داشته‌اند، به سطح دوم مداخله وارد کرد.

پیامد جانبی دیگر این‌که ممکن است معلمان و والدین روی اثربخشی و تصمیم‌گیری مبتنی‌بر داده، تمرکز کرده و از طریق پیشرفت کم و بازخورد مثبت حداقلی به منبع استرس دانش‌آموزان بدل شود (۲۴). یکی از فواید پاسخ به مداخله این است که همه کودکان سطح آموزشی‌ای که مورد نیاز آنهاست، دریافت می‌کنند. در واقع تلاش می‌شود تا با مشاهده نخستین نشانه، دانش‌آموزان در برنامه درسی حمایت اضافی دریافت کنند که این در تضاد کامل با الگوی انتظار شکست است.

دوم این‌که، ما هنوز نمی‌دانیم که آیا پاسخ به مداخله به فضای بهتری در کلاس و فراگیرسازی اجتماعی بهتر دانش‌آموزان منجر می‌شود؟ در واقع تاکنون پژوهشی درباره اثربخشی پاسخ به مداخله و مداخله‌های سطح‌بندی شده روی فراگیرسازی اجتماعی، موفقیت اجتماعی و خودپنداره دانش‌آموزان انجام نگرفته است.

سوم این‌که، سهولت، امکان‌سنجی و اثربخشی پاسخ به مداخله به‌عنوان الگویی برای تسهیل فراگیرسازی هنوز در کشورمان مورد بررسی قرار نگرفته است. روشن است که هنوز شواهد تجربی لازم در این زمینه موجود نیست.

## کاربرد الگوی پاسخ به مداخله برای آموزش ویژه در ایران

در نظام آموزشی کنونی کشورمان چنان‌چه دانش‌آموزی فقط برحسب ارزیابی‌های معلم دچار عقب‌ماندگی تحصیلی باشد، به مراکز ناتوانی‌های یادگیری ارجاع داده می‌شود یا اگر در یکی از دسته‌های آسیب‌های بینایی، شنوایی یا جسمی-حرکتی قرار بگیرد، واجد دریافت خدمات آموزش ویژه از نوع معلم رابط می‌شود.

در مورد مراکز ناتوانی‌های یادگیری برحسب الگوی هوش‌بهر-پیشرفت، دانش‌آموزی که دارای مشخصه‌های این الگو باشد، پذیرش می‌شود و مورد مداخله قرار می‌گیرد و چنان‌چه فاقد این مشخصه‌ها باشد، بدون هیچ برنامه‌ای برای حل مشکل دوباره به مدرسه بازگردانده می‌شود یا ممکن است به مدارس ویژه کودکان

## بحث و نتیجه گیری

سامان بخشیدن به ارایه خدمات آموزشی در بخش آموزش ویژه به دو شیوه امکان پذیر است: (۱) افزایش نیروی انسانی؛ (۲) برنامه ریزی برای توزیع بهتر خدمات آموزشی. روش نخست، موضوع بحث این مقاله و در حوزه اختیارات فعالان این حوزه و سیستم آموزشی نیست، اما روش دوم؛ یعنی برنامه ریزی بهتر برای توزیع و تخصیص ارایه خدمات آموزشی را می توان پیگیری و مدیریت کرد. پاسخ به مداخله در واقع این راه حل را نشان می رود و در چارچوب این راه حل به عنوان یک روش پیشگیرانه مدنظر متخصصان عرصه آموزش ویژه قرار گرفته است.

پاسخ به مداخله یک الگوی چند سطحی برای شناسایی اولیه و حمایت از دانش آموزان با نیازهای یادگیری و رفتاری است. فرآیند پاسخ به مداخله با آموزش کیفیت بالا و غربالگری کلی همه دانش آموزان شروع می شود. مداخله هایی که برای یادگیرندگان جهت تسریع در نرخ یادگیری آن ها فراهم آورده می شوند، با افزایش سطوح شدیدتر می شوند. خدمات به وسیله گروهی از کارکنان از قبیل معلمان آموزش عمومی، معلمان آموزش ویژه و متخصصان، طراحی و اجرا می شود. پیشرفت انفرادی دانش آموزان از نزدیک مورد نظارت قرار می گیرد و بر پایه آن تصمیمات آموزشی درباره شدت و طول مداخله ها گرفته خواهد شد.

نگارنده مقاله بر این باور است که دورنمای آموزش ویژه، تلفیقی و فراگیر و هم چنین مشکلات یادگیری و رفتاری بدون پاسخ به مداخله متصور نیست. بی برنامه گی کنونی و هدر رفتن نیروی انسانی تا حد بسیار زیادی ناشی از نداشتن روش کار و متمرکز کردن نیرو در بخشی است که ضرورتی ندارد، در نتیجه کمبود نیرو برای حل مشکلات شدیدتر کاملاً مشهود است. نظام پاسخ به مداخله آزادسازی منابع اقتصادی و انسانی را به گونه ای برنامه ریزی می کند که امکان برنامه ریزی دقیق و عمل برای شدیدترین مشکلات پیش آید. به این ترتیب با همان مقدار منابع می توان حجم گسترده تری از دانش آموزان را تحت حمایت قرار داد.

به باور نگارنده علت عمده تجربه عدم موفقیت در طرح فراگیرسازی کشورمان به نبود برنامه ای مشخص که بتوان در قالب آن توزیع مناسب و درخوری را به اقتضای امکانات موجود و شرایط دانش آموزان فراهم آورد، بازمی گردد. در عین کارآمدی پاسخ به مداخله، به محدودیت های آن نیز باید توجه داشت. مهم ترین مسئله در پاسخ به مداخله نیاز به تربیت نیروی کارآمد در زمینه غربالگری، انجام مداخله و ارزشیابی است. اگرچه تربیت نیرو نیازمند صرف هزینه برای نظام آموزشی است، اما در آینده منافی را به گونه ای چندجانبه برای همگان به ارمغان خواهد آورد، هم چنین تا حد زیادی از فرسودگی شغلی نیروها ناشی از سردرگمی وظایف (به خصوص در حیطه آموزش تلفیقی و فراگیر) خواهد کاست. در مجموع این الگو می تواند به ساماندهی ارایه خدمات آموزش ویژه در کشورمان کمک کرده و ما را از سردرگمی در اهداف در این حیطه برهاند. متخصصان آموزشی می توانند با طراحی آموزشی مناسب، این الگو را با نیازها و ویژگی های آموزش ویژه کشورمان منطبق کنند تا پیشگیری، کاهش تشخیص های غیر ضروری، بازدهی بیشتر منابع انسانی و مالی در این حوزه را شاهد باشیم.

## References

1. Clifford J. The UN disability convention and its impact on European equality law. *Equal Rights Rev.* 2011;6:11-25.
2. World Health Organization. *World Report on Disability.* Geneva: WHO Press. 2011
3. Tran L, Sanchez T, Arellano B, Lee Swanson H. A meta-analysis of the RTI literature for children at risk for reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities.* 2011 May;44(3):283-95.
4. Stanovich KE. The future of a mistake: Will discrepancy measurement continue to make the learning disabilities field a pseudoscience. *Learning Disability Quarterly.* 2005 May;28(2):103-6.
5. Fletcher JM, Vaughn S. Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child development perspectives.* 2009 Apr 1;3(1):30-7.
6. Fuchs D, Fuchs LS. Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it. *Reading research quarterly.* 2006 Jan 3;41(1):93-9.
7. Jimerson SR, Burns MK, VanDerHeyden AM. Response to

- intervention at school: The science and practice of assessment and intervention. Handbook of response to intervention. 2007:3-9.
8. Aminabadi Z. Development and Evaluation of effectiveness of response-to-intervention program on academic skills (Reading, Spelling and mathematical) in students with learning problems. PhD (dissertation). University of Allameh Tabataba'ei; 2017. [Persian]
  9. Sugai G, Horner RH. Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports: Integration of multi-tiered system approaches. *Exceptionality*. 2009 Oct 13;17(4):223-37.
  10. Fairbanks S, Sugai G, Guardino D, Lathrop M. Response to intervention: Examining classroom behavior support in second grade. *Exceptional Children*. 2007 Apr;73(3):288-310.
  11. Cheney D, Flower A, Templeton T. Applying response to intervention metrics in the social domain for students at risk of developing emotional or behavioral disorders. *The Journal of Special Education*. 2008 Aug;42(2):108-26.
  12. Aminabadi Z, Alizadeh H, Sadipoor E, Ebrahimighavam S and Farrokhi N. Development of Response-to-Intervention model-based Program & Evaluating its Effectiveness on Spelling Improvement. *The Journal of Psychology of Exceptional Individuals*. 2016 Sep; 22 (2): 1-25. [Persian]
  13. Zigmond N, Kloo A, Volonino V. What, where, and how? Special education in the climate of full inclusion. *Exceptionality*. 2009 Oct 13;17(4):189-204.
  14. Kavale KA. Mainstreaming to full inclusion: From orthogenesis to pathogenesis of an idea. *International Journal of Disability, Development and Education*. 2002 Jun 1;49(2):201-14.
  15. McLeskey J, Waldron NL. Educational programs for elementary students with learning disabilities: Can they be both effective and inclusive?. *Learning Disabilities Research & Practice*. 2011 Feb 1;26(1):48-57.
  16. Norwich B. Special schools: What future for special schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives. *British Journal of Special Education*. 2008 Sep 1;35(3):136-43.
  17. Avramidis E, Norwich B. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education*. 2002 Jun 1;17(2):129-47.
  18. Talmor R, Reiter S, Feigin N. Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*. 2005 May 1;20(2):215-29.
  19. Scruggs TE, Mastropieri MA, McDuffie KA. Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*. 2007 Jul;73(4):392-416.
  20. Hoover JJ, Patton JR. The role of special educators in a multitiered instructional system. *Intervention in School and Clinic*. 2008 Mar;43(4):195-202.
  21. Ardoin SP, Witt JC, Connell JE, Koenig JL. Application of a three-tiered response to intervention model for instructional planning, decision making, and the identification of children in need of services. *Journal of Psychoeducational Assessment*. 2005 Dec;23(4):362-80.
  22. Blum C, Bakken JP. Chapter 8 Labeling of students with disabilities: Unwanted and not needed. In *Current issues and trends in special education: Identification, assessment and instruction 2010* Jan 26 (pp. 115-125). Emerald Group Publishing Limited.
  23. Frattura E, Capper CA. Segregated programs versus integrated comprehensive service delivery for all learners: Assessing the differences. *Remedial and Special Education*. 2006 Nov;27(6):355-64.
  24. Lackaye TD, Margalit M. Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of learning disabilities*. 2006 Sep;39(5):432-46.