

کودکان با اختلال یادگیری ویژه: شناسایی، ارزیابی و رهنمودهایی برای معلمان و والدین

محمد عاشوری^۱ / دکتری روان‌شناسی و آموزش کودکان با نیازهای ویژه / دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان
محسن غفوریان / عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان

چکیده:

زمینه: در جدیدترین تعریف اختلال یادگیری ویژه که در سال ۲۰۱۳ توسط انجمن روان‌پزشکی آمریکا در ویرایش پنجم راهنمای آماری و تشخیصی اختلال‌های روانی به عمل آمده، اختلال یادگیری ویژه به عنوان یک اختلال رشدی عصب مطرح شده که بر یادگیری تأثیر می‌گذارد. در این ویرایش اصطلاح ناتوانی یادگیری به اختلال یادگیری ویژه تغییر نام یافته است. رویکردهای شناسایی اختلال یادگیری ویژه در حال تغییر است و در حقیقت، شامل رویکرد اندازه‌گیری مبتنی بر برنامه درسی، الگوی پژوهش محور جایگزین، رویکرد تمایز میان هوشبهر و پیشرفت تحصیلی، و رویکرد پاسخ به مداخله می‌شود. ملاک تشخیصی ناهماهنگی بهره هوشی و پیشرفت تحصیلی به علت تأخیر در شناسایی، الگوی «انتظار به سوی شکست» نامیده و حذف شده و از طرف دیگر، رویکرد پاسخ به مداخله جایگزین آن شده است. مراحل شناسایی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه برای آموزش ویژه نیز شامل یافتن کودک، ارجاع، ارزیابی و تعیین واجد شرایط بودن برای آموزش ویژه می‌شود.

نتیجه‌گیری: در پایان، رهنمودهایی برای معلمان و والدین ارائه شده است. انتظار می‌رود که به رویکردهای شناسایی و مراحل آن و همچنین راهنمایی معلمان و والدین توجه ویژه‌ای شود.

واژه‌های کلیدی: رویکردهای شناسایی، اختلال یادگیری ویژه، پاسخ به مداخله

متوسط یا بالاتر از آن است ولی مشکلات تحصیلی قابل توجهی دارند. اصطلاح اختلال یادگیری ویژه دلالت بر این دارد که کودکان دارای این اختلال برای یادگیری مطالب ساده، بیش از حد تلاش می‌کنند و نیاز به حمایت‌های جبرانی دارند تا در مدرسه موفق شوند. در روش‌های شناسایی آنها نیز معماها و تناقض‌های زیادی وجود دارد (۲).

رویکردهای شناسایی و ارزیابی

برای شناسایی و ارزیابی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه به جهت ارائه خدمات آموزش ویژه، چهار رویکرد اصلی وجود دارد که عبارت‌اند از:

۱- رویکرد اندازه‌گیری مبتنی بر برنامه درسی^۹

۲- الگوی پژوهش محور جایگزین^{۱۰}

مقدمه

در ویرایش پنجم راهنمای آماری و تشخیصی اختلال‌های روانی^۲ در سال ۲۰۱۳، اصطلاح ناتوانی یادگیری به اختلال یادگیری ویژه^۳ تغییر نام یافت و برای آن سه مشخصه^۴ اختلال یادگیری ویژه با آسیب در خواندن یا نارساخوانی^۵، اختلال یادگیری ویژه با آسیب در نوشتن یا نارسا نویسی^۶ و اختلال یادگیری ویژه با آسیب در ریاضیات^۷ یا حساب‌نارسا^۸ در نظر گرفته شد (۱). با وجود اینکه میزان بهره هوشی کودکان با اختلال یادگیری ویژه نزدیک به

1- Email: m.ashori@edu.ui.ac.ir

2- Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-V)

3- Specific learning disorder (SLD)

4- Specifier

5- SLD with impairment in reading or dyslexia

6- SLD with impairment in writing or dysgraphia

7- SLD with impairment in mathematics

8- Dyscalculia

9- Curriculum-based measurement (CBM)

10- Alternative research-based model

۳- رویکرد تمایز میان هوشبهر و پیشرفت تحصیلی

۴- رویکرد پاسخ به مداخله (۳).

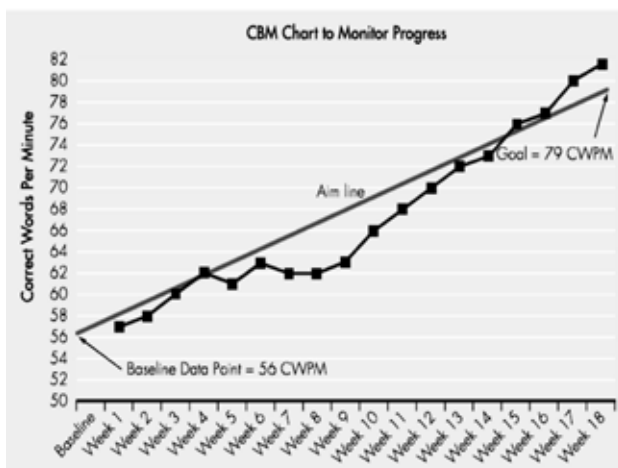
رویکرد اندازه‌گیری مبتنی بر برنامه درسی

اندیشه کاربرد اطلاعات ارزیابی برای کمک به طرح‌ریزی راهبردهای آموزشی سبب شهرت آن از طرف متخصصانی شده است که در حوزه اختلال‌های یادگیری کار می‌کنند. به عنوان مثال فوجز، دنو و میرکین^۱ در دانشگاه مؤسسه مینه‌سوتا، اندازه‌گیری مبتنی بر برنامه درسی را به طور گسترده‌ای به منظور پژوهش درباره اختلال‌های یادگیری توسعه داده‌اند. معلمان در اندازه‌گیری مبتنی بر برنامه درسی از سایر شکل‌های ارزیابی غیررسمی برای نظارت بر پیشرفت دانش آموزان و مستند کردن پاسخ آنها استفاده می‌کنند تا تصمیم‌های آموزشی بگیرند. در این بخش، خلاصه‌ای از اندازه‌گیری مبتنی بر برنامه درسی ارائه شده است تا پیشرفت در حوزه‌های ریاضیات، خواندن و بیان نوشتاری مورد نظارت قرار گیرد (۴).

اندازه‌گیری مبتنی بر برنامه درسی شامل نمونه‌های مستقیم و مکرر عملکرد دانش آموزان در سؤال‌های برنامه درسی می‌شود که آنها را آموخته‌اند. هر اندازه‌گیری مبتنی بر برنامه درسی، چند شکل با دشواری یکسان دارد که در فاصله‌های منظمی اجرا می‌شوند تا پیشرفت دانش آموز نسبت به اهداف تعیین شده مشخص گردد (۵). معمولاً معلمان اندازه‌گیری‌ها را به عنوان بررسی‌های کوتاه اجرا می‌کنند که فقط چند دقیقه طول می‌کشد. برای مثال به طور معمول، اندازه‌گیری مبتنی بر برنامه درسی در خواندن بر روانی خواندن شفاهی تأکید دارد که با محاسبه تعداد کلمه‌های درست در هر دقیقه مشخص می‌شود. معلم برای نظارت بر پیشرفت نسبت به هدف خاص، ابتدا اطلاعاتی را جمع‌آوری می‌کند تا تعداد کلمه‌های درست را در هر دقیقه برای دانش آموز تعیین کند. سپس از این اطلاعات برای محاسبه امتیاز داده‌های خط پایه استفاده می‌کند و با استفاده از داده‌های هنجارهای رشدی مورد انتظار هدفی را برای دانش آموز مشخص

می‌سازد. به این ترتیب، خط هدف روی نمودار رسم می‌گردد تا امتیاز دانش آموز به جهت عملکرد در هر زمان نمایش داده شود. معلم، سطح خواندن دانش آموز را دو یا چند بار در هفته با بررسی اندازه‌گیری مبتنی بر برنامه درسی ارزیابی می‌کند و اگر دانش آموز به هدف مورد نظر دست یافته باشد با نمودار مشخص می‌شود (۶).

شکل ۱ نمودار اندازه‌گیری مبتنی بر برنامه درسی دانش آموزی را به نام هانیبه نشان می‌دهد، او کلاس چهارم دبستان است و اختلال یادگیری دارد. معلم هانیبه داده‌های خط پایه را جمع‌آوری کرد و معلوم شد که او ۵۶ کلمه را در هر دقیقه می‌خواند. سپس خط هدف را برای ۱۸ هفته آموزش (یک ترم) مشخص کرد. معلم بر اساس هنجارهای رشدی مورد انتظار و امتیاز خط پایه برای تعداد کلمه‌های خوانده شده، مشخص کرد که باید هانیبه در پایان ترم بتواند ۷۹ کلمه را در هر دقیقه بخواند. او بعد از ۵ هفته نخست آموزش، به هدف پایان ترم دست یافت. با این وجود، در حین هفته ششم تا هشتم، تعداد کلمه‌های خوانده شده در هر دقیقه شروع به کاهش کرد. این چنین به نظر می‌رسید که او نتواند به هدف دست یابد. معلم با وجود این امتیاز، آموزش را با اضافه کردن پانزده دقیقه آموزش در روز و دو بار در هفته تعدیل کرد. هانیبه بر اساس امتیاز به دست آمده پیشرفت کرده بود و در واقع با خواندن ۸۲ کلمه در هر دقیقه تا پایان ترم، از هدف مورد نظر پیشی گرفت.



شکل ۱- نمودار پیشرفت- نظارت با استفاده از اندازه‌گیری مبتنی بر برنامه درسی

1- Fuchs, Deno & Mirkin

رویکرد پژوهش محور جایگزین

در این رویکرد، عملکرد دانش آموز با هدف شناسایی قوت‌ها و ضعف‌ها در حوزه‌هایی که تعریف اختلال یادگیری مطرح کرده است مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. برای یک دانش آموز به جهت واجد شرایط بودن، باید اطلاعات عملکردی وی حاکی از نارسایی‌هایی در فرایندهای روان‌شناختی پایه و تحصیلی ویژه باشد که در تعریف اختلال یادگیری در قانون آموزش افراد با ناتوانی‌ها آمده است. این رویکرد مبتنی بر پیشرفت تحصیلی پایین‌تر از حد انتظار^۲ است. رویکرد پژوهش محور جایگزین بر این اندیشه اصلی استوار است که دانش آموز کمترین سطح متوسط هوش عادی را دارد.

قانون آموزش افراد با ناتوانی‌ها از این روش شناسایی با این عبارت حمایت می‌کند: «کودکی که الگویی از توانمندی‌ها و ضعف‌هایش را در عملکرد، پیشرفت یا هر دو در ارتباط با سن خویش نشان می‌دهد، منطقه آموزشی می‌تواند استانداردهای سطح - پایه^۲ یا تحول هوش وی را تأیید کند تا گروه تخصصی به کمک آن، اختلال یادگیری را شناسایی کند. در حقیقت، این بیانگر یک ارزیابی مناسب است» (۹).

رویکرد تمایز میان هوش‌بهر و پیشرفت تحصیلی

دولت فدرال، اندکی بعد از ارائه تعریف اختلال‌های یادگیری در سال ۱۹۷۷، مقرراتی را درباره شناسایی دانش‌آموزان با اختلال‌های یادگیری منتشر کرد. عنصر اصلی این قانون، شناسایی اختلال یادگیری بود که ضرورت داشت تا دانش‌آموزان تمایز شدیدی بین توانایی هوشی و پیشرفت تحصیلی داشته باشند. به بیان دیگر، کودکی که پیشرفت کمتری از توان بالقوه‌اش داشت دارای اختلال یادگیری شناسایی می‌شد.

این رویکرد مبتنی بر تفاوت بین توانایی یادگیری دانش‌آموز (بهره هوشی) و نمره‌های پیشرفت تحصیلی

اگرچه بررسی‌های روانی خواندن شفاهی رایج‌ترین شکل اندازه‌گیری مبتنی بر برنامه درسی هستند ولی معلمان از روش‌های مکمل برای نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان در سایر حوزه‌های خواندن (مانند آگاهی واج‌شناسی، رمزگشایی و درک مطلب)، ریاضیات، املا و نوشتن استفاده می‌کنند. پژوهشگران، اندازه‌گیری‌های مبتنی بر برنامه درسی را در ریاضیات توسعه دادند تا از طریق مهارت‌های ثانویه به حوزه‌های مقدماتی ریاضیات پل بزنند. دانش‌آموزان به محض شروع دوره پیش‌دبستانی می‌توانند در این نوع اندازه‌گیری شرکت کنند تا دانش ریاضیات خود را از طریق تکلیف‌های متنوع نشان دهند (مانند خط کشیدن دور عددها برای شناسایی عدد). بیشتر اندازه‌گیری‌های مبتنی بر برنامه درسی بر عملکردهای اساسی دانش‌آموزان در سن مدرسه متمرکز شده است (۷).

به طور کلی، اندازه‌گیری مبتنی بر برنامه درسی یک تکنیک ارزیابی است که به معلمان در تصمیم‌های مهم درباره برنامه درسی و آموزش دانش‌آموزان کمک می‌کند. اندازه‌گیری مبتنی بر برنامه درسی یک سیستم پیشرفت-نظارت^۱ است که به‌طور منظم از اطلاعات حاصل از اندازه‌گیری عملکرد تحصیلی استفاده می‌کند. برای مثال جمع و تفریق، محاسبه تک‌رقمی، قیاس و شباهت، نسبت‌ها و احتمال به شکل‌های مختلفی پیشرفت در مفهوم‌های خاص، مهارت‌ها یا کاربرد در حوزه‌های مشخص شده را ارزیابی می‌کنند (۲).

اندازه‌گیری مبتنی بر برنامه درسی شامل مشخص کردن هدف‌های یادگیری برای دانش‌آموزان، اجرای بررسی‌های مختصر برای تعیین هدف‌های مناسب و سپس استفاده کردن از نتایج اندازه‌گیری مبتنی بر برنامه درسی برای تصمیم‌های آموزشی در خصوص دانش‌آموزان با نیازهای ویژه می‌شود.

به‌طور کلی، از رسم کردن نمودارها برای مشخص کردن پیشرفت فردی دانش‌آموزان در طول زمان استفاده می‌شود که امکان دارد متناسب با ملاک تسلط باشد یا نباشد، سپس هدف‌های جدید تنظیم می‌شوند و پیشرفت نسبت به این هدف‌ها اندازه‌گیری می‌شود (۸).

2- Unexpected underachievement

3- grade-level standards

1- Progress-monitoring system

کاهش می‌دهد. همچنین، بعضی از مربیان عنوان کرده‌اند که اندیشه تمایز مطرح شده 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، درک این گونه تمایزها نیاز به زمان بیشتری دارد. رویکرد تمایز میان هوشبهر و پیشرفت تحصیلی به علت این تأخیر در شناسایی، الگوی انتظار به سوی شکست^۲ نامیده شده است (۴).

رویکرد پاسخ به مداخله

پژوهشگران بر اساس انتقادهای عنوان شده قبلی از رویکرد تمایز میان هوشبهر و پیشرفت تحصیلی، رویکرد جایگزینی به نام پاسخ به مداخله یا پاسخ به درمان را برای شناسایی دانش آموزان با اختلال‌های یادگیری پیشنهاد کردند.

پاسخ به مداخله به تغییر یا عدم تغییر دانش آموز در عملکرد تحصیلی یا رفتار به عنوان پیامد آموزش اشاره دارد (۱۱ و ۱۲). در الگوی شناسایی بر اساس پاسخ به مداخله، باید دانش آموز قبل از اینکه برای دریافت خدمات آموزش ویژه مورد ارزیابی رسمی قرار گیرد در کلاس درس آموزش عادی از آموزش باکیفیت برخوردار گردد. اطلاعات جمع‌آوری شده توسط معلمان تعیین می‌کند که دانش آموز از آن آموزش بهره برده یا نبرده است. فقط اگر پس از کار معلمان مشخص شد که دانش آموز به آموزش باکیفیت و مبتنی بر پژوهش پاسخ نداده است، توسط معلم عادی ارزیابی رسمی برای آموزش ویژه انجام می‌شود (۴).

الگوی چندلایه‌ای برای شناسایی: الگوی پاسخ به مداخله، یک رویکرد نویدبخش به جهت ارتقای کفایت در مهارت‌های تحصیلی برای همه دانش آموزان و بهبود مشکلات یادگیری برای دانش آموزانی است که به سختی مهارت‌های تحصیلی را می‌آموزند که از آن به عنوان سیستم حمایت‌های چندلایه‌ای^۳ یاد می‌شود (۱۳، ۱۴، ۱۵ و ۱۶). الگوی پاسخ به مداخله مبتنی بر الگوی چندلایه

فعالی او است. اختلال یادگیری در این روش بر اساس اجرای آزمون هوشی هنجار مرجع^۱ و آزمون‌های پیشرفت تحصیلی مشخص می‌شود. اگر تمایز شدیدی بین توانایی و پیشرفت مشاهده شد و نارسایی در پردازش توسط آزمون شناختی به عنوان علت این تفاوت مشخص گردید، دانش آموز به عنوان فردی با اختلال یادگیری شناسایی می‌شود.

بحث‌های متناقضی درباره استفاده از رویکرد تمایز میان هوشبهر و پیشرفت تحصیلی به عنوان تنها راه شناسایی دانش آموزان با اختلال یادگیری وجود دارد (۱۰). اعتقاد بر این است که تمایز میان هوشبهر و پیشرفت تحصیلی با مقایسه نمره آزمون‌های هوش و پیشرفت تحصیلی استاندارد مشخص می‌شود. بسیاری از ایالت‌ها، فرمول‌های آماری متفاوتی را برای تشخیص تمایز میان هوشبهر و پیشرفت تحصیلی تعیین کرده‌اند، هر چند که، برخی فرمول‌ها از نظر آماری نقص داشتند و به قضاوت‌های غیردقیق منجر می‌شدند و فرمول‌هایی هم که از نظر آماری مناسب بودند در اجرا دشوار و هزینه زیادی داشتند. بنابراین، احساس نامطلوبی از دقت به وجود آمد و دولت فدرال، کارکنان مدرسه‌ها را ترغیب کرد تا استفاده از نمره خاص را برای تصمیم پیچیده و مهم شناسایی اختلال یادگیری کاهش دهند.

علاوه بر مشکل کاربرد فرمول‌ها، برخی متخصصان استفاده از ملاک تمایز میان هوشبهر و پیشرفت تحصیلی را در زمینه‌های مفهومی مورد سؤال قرار دادند. برای مثال، بعضی از متخصصان عنوان کرده‌اند که نمره‌های هوشبهر دانش آموزان با اختلال‌های یادگیری تنها بر آوردی از توانایی‌های هوشی دانش آموزان است. علاوه بر این، در آزمون‌های هوشی در برخی زمینه‌ها عملکرد دانش آموزان تحت تأثیر مهارت خواندن قرار می‌گیرد. به سخن دیگر، دانش آموزان با مهارت‌های خواندن ضعیف در گسترش خزانه واژگان و یادگیری مهارت‌های زندگی مشکل دارند؛ در نتیجه آنها در آزمون‌های هوش، نمره‌های پایین‌تری می‌گیرند که تمایز میان هوشبهر و پیشرفت تحصیلی را

2- Wait to fail model

1- Multi-Tier System of Supports (MTSS)

1- Norm-referenced

معمولاً دانش آموز در لایه دوم توسط معلم یا دستیار آموزش دیده برای سه یا چهار 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 شش تا هشت هفته انجام شود. خدمات تکمیلی مبتنی بر شواهد، آموزش در گروه کوچک و بازیابی مکرر پیشرفت دانش آموز از ویژگی‌های خدمات لایه دوم هستند. اگر عملکرد دانش آموز در این سطح بهبود نیافت، تیم چندرشته‌ای تشکیل جلسه می‌دهد تا تعیین کند که دانش آموز ناتوانی دارد و بنابراین واجد شرایط لایه سوم یعنی آموزش ویژه است. لایه سوم، ارائه مداخله فشرده‌تر توسط معلم ویژه در یک جایابی مناسب را در بر می‌گیرد تا برنامه آموزش انفرادی دانش آموز تعیین شود (۴).

نگرانی‌های رویکرد پاسخ به مداخله: رویکرد چندلایه‌ای پاسخ به مداخله شامل مداخله علمی، مداخله و حمایت زنجیره‌ای، بازیابی پیشرفت دانش آموزان و وفاداری^۵ اجرا می‌شود و اگر در ارزیابی به اطلاعات بیشتری نیاز باشد، اطلاعات پاسخ به مداخله برای کمک به تصمیم‌گیری سودمند است. همچنین، این اطلاعات در فرایند ارزیابی مشخص می‌کند که عدم پیشرفت تحصیلی دانش آموز به علت آموزش نامناسب یا عامل‌های دیگری مانند تفاوت‌های فرهنگی و زبانی نیست. با این وجود، نگرانی پاسخ به مداخله در این حقیقت گنجانده شده است که این رویکرد فرایندی ذهنی یا غیرعینی است که هیچ دستورالعمل شفاف یا ابزار عملیاتی ندارد تا شکل‌های مناسب مورد نظر یا سطوح مداخله را تعیین کند. فرایند پاسخ به مداخله نمی‌تواند ارزیابی جامعی از دانش آموز به جهت خدمات آموزشی ویژه داشته باشد و این الگو یکی از اجزای شیوه ارزیابی است (۲۲، ۲۳ و ۲۴).

هنوز متخصصان درباره اثربخشی پاسخ به مداخله برای شناسایی دانش آموزان با نیازهای ویژه از جمله اختلال‌های یادگیری نظر نداده‌اند (۲ و ۱۲). با وجود

پیشگیری^۱ است. با توجه به تنوع در الگوهای پاسخ به مداخله، هیچ الگوی خاصی وجود ندارد که مورد پذیرش همگانی قرار گرفته باشد. اما این الگوها به‌طور معمول شامل سه لایه می‌شوند که آموزش به همراه نظارت بر پیشرفت از یک لایه به لایه دیگر به نحو پیش‌رونده‌ای فشرده‌تر می‌شود (۱۷).

متخصصان زیادی اجزای الگوی سیستم حمایت‌های چندلایه‌ای را توصیف کرده‌اند (۱۸، ۱۹ و ۲۰). سیستم حمایت‌های چندلایه‌ای به منظور ارتقا و ارائه برنامه‌های آموزشی اثربخش برای همه دانش آموزان در برنامه‌های آموزش عادی و ویژه در بازنویسی قانون بهبود بخشی به آموزش افراد با ناتوانی‌ها^۲ در سال ۲۰۰۴ گنجانده شد. به‌طور معمول، الگوی سیستم حمایت‌های چندلایه‌ای با آموزش و مداخله شروع می‌شود که در صورت نیاز، وقتی دانش آموزان به سطح‌های بالاتری از لایه‌های مداخله راه یابند، شدت و انفرادی بودن مداخله افزایش می‌یابد (۱۶ و ۲۱).

به‌طور کلی نخستین لایه، غربالگری همگانی برای شناسایی دانش آموزان در معرض خطر شکست تحصیلی، اجرای آموزش باکیفیت مبتنی بر پژوهش و نظارت هفتگی بر پیشرفت دانش آموز را شامل می‌شود. در این لایه، برنامه‌ای استاندارد و مبتنی بر شواهد^۳ به همه دانش آموزان ارائه می‌شود و انتظار می‌رود حداقل ۸۰ درصد از دانش آموزان به سطح قابل قبولی از مهارت دست یابند. به عبارت دیگر، لایه اول همان آموزشی است که در کلاس درس آموزش عادی توسط معلم عادی ارائه می‌شود. معلم بر پیشرفت دانش آموزان در برنامه درسی و در ارتباط با همسالان و ارائه آموزش ناهمگن (تشخیصی) نظارت می‌کند. اگر پیشرفت آنها بهبود یافت اقدام دیگری نمی‌شود ولی اگر در این مرحله مشکلاتی داشته باشند یا به نحو مطلوبی پاسخ ندهند، خدمات لایه دوم ارائه می‌شود (۱۶).

2- Multitiered model of prevention

3- Individuals with Disabilities Educational Improvement Act (IDEIA)

4- Evidence-based

5- Fidelity

مداخله‌های پیش از ارجاع و تیم‌های چندرشته‌ای

مداخله‌های پیش از ارجاع^۱ که توسط تیم چندرشته‌ای گسترش می‌یابد، امکان دارد به جلوگیری از یک جایابی نادرست در آموزش ویژه کمک کند. مداخله‌های پیش از ارجاع تضمین می‌کنند که دانش آموزان قبل از اینکه برای آموزش ویژه ارزیابی شوند آموزش مبتنی بر ملاک دریافت کنند.

وقتی معلم مشاهده می‌کند که کودک در مدرسه با چالش عمده‌ای مواجه است، تیم چندرشته‌ای دانش آموز (از جمله والدین یا مراقب دانش آموز، معلم آموزش ویژه، معلم آموزش عادی، مشاور، مدیر و روان‌شناس مدرسه) تشکیل جلسه می‌دهد تا راهبردهای آموزشی مبتنی بر ملاک دیگری را برای دانش آموز شناسایی کند قبل از اینکه ارجاع برای ارزیابی آموزش ویژه انجام گیرد. گروه اطلاعات را درباره دانش آموز بازبینی می‌کند و برنامه‌ای را برای مداخله‌های پیش از ارجاع تدوین می‌کند که قبل از ارزیابی رسمی اجرا می‌شود. اگر تغییری در دانش آموز ایجاد نشود برای ارزیابی کامل به جهت تعیین واجد شرایط آموزش ویژه بودن ارجاع داده می‌شود.

اگرچه سال‌های زیادی است که برخی از مراحل پیش از ارجاع به طور پراکنده در مدرسه‌ها پیگیری می‌شود ولی پاسخ به مداخله از زمان تصویب قانون آموزش افراد با ناتوانی‌ها در سال ۲۰۰۴ با روش منظم‌تری به ویژه برای دانش آموزان با اختلال‌های یادگیری پیگیری شده است. تمایز پاسخ به مداخله از فرایندهای پیش ارجاعی قبلی غربالگری همگانی، مداخله‌های مبتنی بر ملاک، لایه‌های چندگانه مداخله که به‌طور فزاینده فشرده‌تر می‌شود، بازبینی مکرر پیشرفت و وفاداری به اجرا را شامل می‌گردد (۲۵).

مراحل شناسایی و ارزیابی برای آموزش ویژه

مراحل شناسایی و ارزیابی برای آموزش ویژه عبارت‌اند از: شناسایی کودک، ارجاع^۲، ارزیابی و تعیین واجد شرایط

این، سایر هشدارها در خصوص اثربخشی پاسخ به مداخله عبارت‌اند از:

- شواهد پژوهشی اندکی درباره اثربخشی پاسخ به مداخله برای شناسایی دانش آموزان با اختلال‌های یادگیری وجود دارد، به ویژه وقتی که در یک مقیاس بزرگ اجرا شود.
- بیشتر مطالبی را که درباره پاسخ به مداخله می‌دانیم بر خواندن تمرکز دارند.

- بسیاری از معلمان عادی از آموزش مبتنی بر پژوهش استفاده نمی‌کنند.

- با توجه به مواردی مانند نوع آموزش، مدت و میزان آموزش، و آموزش دهندگان (مانند معلم عادی، معلم آموزش ویژه، روان‌شناس مدرسه و متخصصان نیمه حرفه‌ای)، پراکندگی قابل توجهی در سطح دوم این رویکرد به وجود آمده است.

- برخی از دانش آموزان مشکلات چشمگیری در خواندن ندارند تا زمانی که به پایه سوم، چهارم یا پنجم دبستان برسند یعنی وقتی که مهارت‌های مورد نیاز برای خواندن پیچیده‌تر شود. بنابراین، آنها شناسایی نمی‌شوند چون بیشتر مدل‌های پاسخ به مداخله، فقط در پایه‌های نخستین دبستان اجرا می‌شوند.

- برخی از دانش آموزان ارجاع شده به سطح دوم که خوب پاسخ می‌دهند و به سطح اول برمی‌گردند ممکن است دوباره مشکلات خواندن را تجربه کنند و به سطح دوم برگردند. چرخه مجدد در این سطوح باعث به تأخیر افتادن آموزشی می‌شود که به طور واقعی به آن نیاز دارند و شاید به همین دلیل به سطح سوم منتقل شوند.

- با وجود این هشدارها، بیشتر مدیران مدرسه‌ها به رویکرد پاسخ به مداخله به عنوان روشی نویدبخش و قابل اعتماد برای شناسایی دانش آموزان با اختلال‌های یادگیری نگاه می‌کنند. چون نسبت به چند سال قبل، اولویت بالایی برای بودجه پژوهش درباره پاسخ به مداخله در نظر گرفته شده است انتظار می‌رود برخی نگرانی‌هایی که در بالا ذکر شد بهبود یابند (۴).

1- Prereferral

1- Referral

بودن^۱. این مراحل در ادامه مورد بحث قرار می‌گیرد.

شناسایی کودک و ارجاع

اولین و دومین مرحله فرایند شناسایی برای آموزش ویژه، یافتن کودک و ارجاع است. هر کسی از جمله والدین یا مراقب قانونی دانش آموزی مشکوک به وجود ناتوانی در او شود و احتمال دهد به آموزش ویژه نیاز دارد می‌تواند ارجاع را برای ارزیابی درخواست کند. باید ارجاع توسط مدیر یا متخصص آموزش ویژه انجام شود. ممکن است متخصص، فردی در مدرسه، محله یا اداره مرکزی سازمان آموزش و پرورش باشد. مدیر یا متخصص آموزش ویژه، اطلاعات مراجع، دلیل ارجاع و نام فرد یا سازمانی را که ارجاع داده است ثبت می‌کند. درخواستی تنظیم می‌کند تا تیم چندرشته‌ای که شامل والدین یا مراقب کودک و متخصصان رشته‌های گوناگون می‌شود برای تشکیل تیم مدرسه‌محور با هم جلسه‌ای داشته باشند.

این تیم درباره نیازهای دانش آموز و این که آیا او مشکوک به ناتوانی است، بحث می‌کنند. اگر تیم تخصصی به ناتوانی مشکوک شد، بخش‌های مورد نیاز را به منظور ارزیابی مشخص می‌کند. باید ارزیابی و تعیین واجد شرایط بودن بیش از ۶۰ روز کاری از تاریخ ارجاع طول نکشد (۳).

ارزیابی

ارزیابی سومین مرحله شناسایی برای آموزش ویژه است. ارزیابی فرایندی است که تعیین می‌کند دانش آموز ناتوانی دارد یا ندارد و ماهیت و میزان آموزش ویژه و خدمات وابسته که دانش آموز نیاز دارد چگونه باشد. باید ارزیابی شامل گستره‌ای از ابزارها و راهبردها می‌شود. اگر ارزیابی مورد نیاز است باید از والدین یا مراقب حقوقی کودک رضایت کتبی و آگاهانه گرفته شود (۱۰).

واجد شرایط بودن

وقتی که بخش‌های ارزیابی تکمیل شود مرحله چهارم یا واجد شرایط بودن مورد بررسی قرار می‌گیرد. تیم تخصصی تعیین شرایط تشکیل جلسه می‌دهد و تعیین می‌کند که دانش آموز برای آموزش ویژه و خدمات

وابسته و همچنین نیازهای آموزشی واجد شرایط است یا خیر. باید این تیم، منابع گوناگونی را در تصمیم خود مشخص سازد. اگر به علت فرایند در دسترس، بین مدرسه و والدین اختلاف نظر وجود داشته باشد، مرحله‌های حل اختلاف پیگیری می‌شود.

در حین گزینه‌های شناسایی، مقررات شامل ملاک‌های خاص تعیین شرایط برای هر طبقه از ناتوانی‌ها از جمله اختلال یادگیری می‌شود. به منظور یافتن دانش آموز واجد شرایط برای آموزش ویژه و خدمات وابسته، باید ملاک‌های خاص متقاعدکننده باشند. بر اساس مقررات، اختلال یادگیری شامل آن دسته از مشکلات یادگیری نمی‌شود که در اصل از اختلال‌های حسی و حرکتی، ناتوانی‌های هوشی یا ناتوانی‌های هیجانی ناشی شده باشند. با این وجود، امکان دارد که تیم تخصصی نتیجه بگیرد نخستین ناتوانی، اختلال یادگیری است، حتی اگر کودک در طبقه اختلال یادگیری قرار نگیرد یا دارای آسیب‌های دیگری باشد. قوانین مشخص کرده‌اند که عامل‌های برون‌گذاری شده در تعریف، نمی‌توانند علت اولیه اختلال یادگیری باشند. وقتی که واجد شرایط آموزش ویژه بودن تعیین شد و دانش آموز واجد شرایط شناخته شد، باید تیم برنامه آموزش انفرادی^۲ به نیازهای آموزشی توجه کند. این امر اثربخشی قابل توجهی بر پیشرفت کودک در برنامه آموزش عادی دارد (۳).

به بیانی دیگر، الزامات قانون آموزش افراد با ناتوانی به منظور شناسایی برای آموزش ویژه شامل مراحل زیر می‌شود:

شناسایی کودک: این یکی از الزامات برای ایالات است تا همه کودکانی را که امکان دارد ناتوانی داشته باشند شناسایی و ارزیابی کنند. هر ایالت تعهد دارد تا یک طرح منطقی برای کودکان آن ایالت داشته باشد، حتی اگر آنها در مدرسه‌های عمومی حضور نیابند (مانند مدرسه‌های خصوصی، آواره‌ها، تحصیل در خانه). هنگام شناسایی از راهبردهای یافتن کودک استفاده می‌گردد، کودک برای ارزیابی آموزش ویژه ارجاع داده می‌شود.

3- Individualized education program (IEP)

2- Eligibility

یادگیری ریاضی می‌شود. آموزش انفرادی با رایانه باعث می‌گردد این دانش‌آموزان بدون استرس و تسمخ‌با اشتباه خود روبه‌رو شوند. همچنین تأکید بیش از حد بر ناکارآمدی دانش‌آموزان منجر به سلب اطمینان از خود می‌شود در صورتی که تقویت مثبت و تأکید بر توانایی‌ها منجر به عملکرد تحصیلی بهتر خواهد شد.

معلمان با استفاده از راهبردهای افزایش توجه، بهبود مهارت‌های تحصیلی، ایجاد خودپنداره مثبت، مداخله‌های تحصیلی و فعالیت‌های غنی‌سازی آموزشی می‌توانند در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری نقش حساس و تعیین‌کننده‌ای داشته باشند. معلمان باید به این دانش‌آموزان فرصت دهند در محیطی عاری از استرس و تنش به فعالیت بپردازند. این امر باعث می‌شود دانش‌آموزان با توجه به توانمندی‌هایی که دارند مسأله‌های پیچیده را با استرس کمتر و تلاش بیشتری حل کنند. این مهم نه تنها باعث می‌شود که دانش‌آموزان به استقلال بیشتری دست یابند بلکه باعث افزایش عزت‌نفس آنها نیز می‌شود. معلمان در رابطه با یادگیری دانش‌آموزان باید از راه‌های متفاوت یادگیری مانند بینایی، کلامی و حرکتی استفاده کنند و فرصت مناسب و چنانچه لازم باشد فرصت اضافی برای انجام تکلیف درسی را در اختیار آنها بگذارند و به دانش‌آموزان اطمینان دهند چنانچه تلاش کنند، موفق خواهند شد (۲۶).

رهنمودهایی برای والدین

بسیاری از والدین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری از آنجا که درک و فهم درستی از وضعیت فرزندان خود ندارند، در نخستین شکست‌های تحصیلی با برنامه‌های خودساخته برای رفع شکست‌های تحصیلی فرزندان خود، ساعت‌ها و حتی روزها وقت صرف می‌کنند. اما از آنجا که موفقیتی حاصل نمی‌شود، سرخورده و عصبانی می‌شوند و بعد از مدتی به این باور می‌رسند که فرزند آنها دارای اختلال هوشی است.

برخی از والدین این دانش‌آموزان چون تفاوت معناداری بین سطوح هوشی و عملکرد تحصیلی فرزندان خود

ارجاع: امکان دارد کارکنان مدرسه، به احتمال بیشتر معلم آموزش عادی یا یکی از والدین درخواست کند تا کودک به منظور ارزیابی، ارجاع شود. باید والدین قبل از اینکه کودک ارزیابی شود رضایت (کلامی یا کتبی) بدهند.

ارزیابی: باید منطقه در طی زمان ۶۰ روز پس از رضایت والدین، ارزیابی کاملی از کودک در حوزه‌های نگران‌کننده ارائه دهد. تحت قانون آموزش افراد با ناتوانی‌ها، رضایت برای ارزیابی به معنی رضایت برای جایابی نیست. نتایج ارزیابی به تعیین واجد شرایط بودن دانش‌آموز برای آموزش ویژه و خدمات وابسته کمک می‌کند.

تعیین واجد شرایط بودن: برای تعیین اینکه یک دانش‌آموز واجد شرایط خدمات باشد باید تیم چندرشته‌ای یکی از دو مورد زیر را تشخیص دهد: (۱) دانش‌آموز ناتوانی دارد، (۲) دانش‌آموز به عنوان پیامد ناتوانی نیاز به آموزش ویژه یا خدمات وابسته دارد. چنانچه والدین با تصمیم اتخاذ شده، موافق نباشند احتمال دارد که آنها ارزیابی دیگری را پیگیری کنند.

رهنمودهایی برای معلمان

برای اجرای آزمون‌های روانی و آموزشی و جایگزینی صحیح دانش‌آموزان با اختلال یادگیری و همچنین به منظور تشخیص دقیق این ناتوانی از سایر ناتوانی‌ها به ویژه اختلال رفتاری لازم است معلمان کلاس‌های عادی آموزش دقیقی درباره ویژگی‌های این دانش‌آموزان دیده باشند. می‌توان برای نیل به این هدف از نوار و فیلم استفاده کرد. معلمان باید با این دانش‌آموزان رابطه عاطفی و صمیمی برقرار سازند، از سرزنش‌ها و تنبیه‌های کلامی پرهیز کنند و سعی کنند توانمندی‌ها و ضعف‌های آنها را به درستی بشناسند.

با توجه به اینکه دانش‌آموزان با اختلال یادگیری در برخی از زمینه‌ها توانایی و در زمینه‌های دیگر ضعف دارند لازم است، در آموزش آنها از برنامه آموزشی خاصی استفاده شود. همچنین استفاده از بازی‌های آموزشی بدون اینکه منجر به ناکامی، خستگی و شکایت شود، باعث افزایش

مشاهده می‌کنند، معلّمان فرزندان خود را مقصّر می‌دانند. در نتیجه بین والدین و معلّمان، تنش به وجود می‌آید. بنابراین در چنین شرایطی، یکی از وظایف اصلی مشاوران مدرسه نه تنها دادن شناخت و بینش صحیح در مورد وضعیت این دانش‌آموزان به والدین آنهاست، بلکه بایستی راهبردهای مؤثری برای حمایت از فرایند تحصیلی را به این والدین پیشنهاد کنند.

والدین نباید فرزندان با اختلال یادگیری خود را با دیگر فرزندان که مشکلی ندارند، مقایسه کنند. این مقایسه نه تنها مؤثر نیست بلکه بسیار خطرناک است و باعث می‌شود که دانش‌آموزان نسبت به خود تصور منفی پیدا کنند و خودپنداره آنها تضعیف شود (۸ و ۲۶).

بحث و نتیجه گیری

انجمن روان‌پزشکی آمریکا در ویرایش پنجم راهنمای آماری و تشخیصی اختلال‌های روانی (۲۰۱۳) واژه اختلال را بر ناتوانی ترجیح داده و از اصطلاح اختلال یادگیری ویژه استفاده کرده است (۱). برای شناسایی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه به منظور ارائه خدمات آموزش ویژه، چهار رویکرد اصلی اندازه‌گیری مبتنی بر برنامه درسی، الگوی پژوهش‌محور جایگزین، رویکرد تمایز میان هوشبهر و پیشرفت تحصیلی و رویکرد پاسخ به مداخله مورد بحث و بررسی قرار گرفت (۴ و ۸).

ملاک ناهماهنگی بهره هوشی و پیشرفت که از ملاک‌های تشخیصی قانون آموزش افراد با ناتوانی 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 تأخیر در شناسایی، الگوی انتظار به سوی شکست نام‌گرفت. به همین دلیل در بازنویسی قانون آموزش افراد با ناتوانی (۲۰۰۴) این ملاک حذف و الگوی پاسخ به مداخله به عنوان یک گزینه برای شناسایی، ارزیابی، تعیین واجد شرایط بودن، برنامه آموزش انفرادی و جابجایی آموزشی در نظر گرفته شد. ویرایش پنجم راهنمای آماری و تشخیصی اختلال‌های روانی (۲۰۱۳) 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 دانش‌آموز در عملکرد تحصیلی یا رفتار به عنوان پیامد آموزش اشاره دارد و از آن به عنوان سامانه حمایت‌های چندلایه‌ای یاد می‌کند (۸). پاسخ به مداخله یک مدل سه‌لایه‌ای است که در لایه اول شامل آموزش برای همه دانش‌آموزان می‌شود. در لایه دوم، آموزش گروهی برای برخی از دانش‌آموزان فراهم می‌گردد و در لایه سوم، آموزشی فشرده به تعداد کمی از دانش‌آموزان ارائه می‌شود. به ترتیب لایه‌ها، شدت مداخله بیشتر و آموزش فشرده‌تر می‌شود. ارزیابی در لایه اول سه تا پنج بار در سال، در لایه دوم به صورت ماهانه و در لایه سوم به صورت هفتگی است (۴).

در حقیقت، الگوی پاسخ به مداخله که در راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی (۲۰۱۳) مورد توجه ویژه‌ای قرار گرفته، خط بطلانی بر ملاک ناهماهنگی هوش و پیشرفت یا الگوی انتظار به سوی شکست است؛ چراکه الگوی پاسخ به مداخله نگاه عمیقی به مداخله زود هنگام دارد و این مساله 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 تیم چندرشته‌ای فراهم گردد و با همکاری یکدیگر به نیازهای ویژه دانش‌آموزان بپردازد، منابع بر فراهم کردن نیازها متمرکز هستند و خانواده‌ها هم همگام با متخصصان فعالیت می‌کنند. شناسایی کودکان با اختلال یادگیری نیز در چهار مرحله یافتن کودک، ارجاع، ارزیابی و تعیین واجد شرایط بودن انجام می‌شود که مورد بحث و بررسی قرار گرفت و رهنمودهای مفیدی برای معلّمان و والدین ارائه شد. از این رو، شایسته است به رویکردهای شناسایی، مراحل و رهنمودها در حوزه کودکان با اختلال یادگیری ویژه توجه ویژه‌ای شود. آگاه باشیم که به روز کردن اطلاعات بر اساس یافته‌های نوین در حوزه کودکان با اختلال یادگیری که حاکی از پی بردن به ضعف‌های قبلی و برجسته کردن نقاط قوت است احتمالاً دانش نوینی پدیدار خواهد کرد.

References

- American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5th ed.. Washington, DC: Auteurs; 2013.
- Kirk S, Gallagher G, Coleman MR. Educating Exceptional Children .14th ed. Cengage Learning, Printed in the United States of America; 2015.
- Virginia Department of Education (VDOE). Guidelines for educating students with specific learning Disabilities (SLD). 2014. Available from: www.doe.virginia.gov.
- Hallahan DP, Kauffman JM, Pullen PC. Exceptional learners: an introduction to special education. 13th ed. Pearson Education, Inc.; 2015.
- McMaster K, Espin C. Technical features of curriculum-based measurement in writing: a review of the literature. SED. 2007; 41: 68-84.
- Hosp MK, Hosp JL, Howell KW. The abcs of CRW: a practical guide to curriculum-based measurement. New York: Guilford; 2007.
- Foegen A, Jiban C, Deno S. Progress monitoring measures in mathematics: a review of the literature. SED. 2007; 41: 121-139.
- Ashori M, Jalil-Abkenr SS. Students with special needs and inclusive education (1th Ed). Publication of Roshd Farhang; 2016. [Persian]
- Flanagan DP, Fiorello CA, Ortiz SO. Enhancing practice through the application of Cattell-Horn-Carroll theory and research: a third method approach to specific learning disability identification. Psychology in the Schools. 2010; 47: 739-760.
- Lerner L, Johns B. Learning disabilities and related mild disabilities: teaching strategies and new directions. 12th ed. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning; 2012.
- 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.
- O'Connor RE, Sanchez V. Responsiveness to intervention models for reducing difficulties and identifying learning disabilities. In: Kauffman JM, Hallahan DP. editors. Handbook of special education. New York: Routledge; 2011.
- Glover TA, Vaughn S. The promise of response to intervention: evaluating current science and practice. New York: The Guilford Press; 2010.
- 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.
- 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.
- 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.
- Mercer CD, Mercer AR, Pullen PC. Teaching students with learning problems. 8th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson; 2011.
- 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.
- Hilt-Panahon AM, Shapiro ES, Clemens NH, Gischlar K. The structure and context of the RTI model. In: Shapiro ES, Zigmond N, Wallace T, Marston D. editors. Models for implementing response to intervention: tools, outcomes, and implications. New York, NY: Guilford Publications; 2011.
- Coleman MR. Response to intervention (RTI) approaches to identification practices within gifted education. In: Callahan C, Hertberg-Davis H. editors. Fundamentals of Gifted Education Considering Multiple Perspectives. New York, NY: Routledge Press; 2013. Pp: 152-158.
- Bryant D, Bryant BR, Roberts G, Vaughn S, Pfannenstiel K, Porterfield J, et al. Early numeracy intervention program for first-grade students with mathematics difficulties. Exceptional Children. 2011; 78(1): 7-23.
- Hoover JJ. Special education eligibility in response to intervention models. Theory into Practice. 2010; 49: 289-296.
- Vanderheyden AM. Technical adequacy to Response to Intervention decisions. Exceptional Children. 2011; 77: 335-350.
- Finch MEH. Special consideration with response to intervention and instruction for students with diverse backgrounds. Psychology in the Schools. 2012; 49: 285-296.
- Zirkel PA. State laws and guidelines for RTI: Additional implementation features. Communique, 39. 2011. Available from: <http://www.nasponline.org/publications/cq/39/7/professional-practice-state-laws.aspx>.
- Ashori M, Jalil-Abkenr SS, Ashori J, Abdollahzadeh Rafi M, Hasanzadeh Avval M. Learning disorder and academic achievement. First ed. Publication of Roshd Farhang; 2012. [Persian]