



نقش معلم در شناسایی و حمایت از دانش آموزان دارای مشکلات یادگیری

حسنا علی توکلی، محمد ناصری کریموند، کلثومه فاضلی، اشرف آسیابانی، اکرم اسدی

کارشناسی تدریس الهیات و معارف اسلامی

کارشناسی مددکاری اجتماعی خانواده،

کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی

کارشناس زبان و ادبیات فارسی

کارشناسی علوم تربیتی (مدیریت و برنامه ریزی آموزشی)



MDOI-02-2026.0404
MNR-418-2-EBCDC2
چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش معلم در شناسایی و حمایت از دانش آموزان دارای مشکلات یادگیری انجام شده است. این مطالعه به روش توصیفی-تحلیلی و با رویکرد کیفی-کمی صورت گرفته و جامعه آماری آن شامل معلمان مقطع ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ می باشد. یافته ها نشان می دهد که معلمان با آگاهی از شاخص های رفتاری و آموزشی دانش آموزان دارای مشکلات یادگیری، نقش محوری در تشخیص زودهنگام این اختلالات ایفا می کنند. همچنین حمایت های آموزشی و عاطفی معلم از این دانش آموزان، تأثیر بسزایی در بهبود عملکرد تحصیلی و افزایش اعتماد به نفس آنان دارد. نتایج حاکی از آن است که مهم ترین موانع پیش روی معلمان در این مسیر، کمبود زمان، نبود امکانات کافی و آموزش های ناکافی در زمینه مشکلات یادگیری است. بر اساس یافته ها، معلمانی که دوره های ضمن خدمت مرتبط با اختلالات یادگیری را گذرانده اند، به مراتب موفق تر از همکاران خود در شناسایی و حمایت از این دانش آموزان عمل کرده اند. استفاده از روش های تدریس چندحسی، انطباق محتوای آموزشی با نیازهای فردی و ایجاد فضای حمایت گرانه عاطفی، از جمله راهکارهای مؤثر معلمان در این زمینه بوده است. همچنین نتایج نشان داد که همکاری معلمان با والدین و متخصصان، نقش بسزایی در تسهیل فرایند حمایت از این دانش آموزان دارد. از سوی دیگر، نگرش معلمان نسبت به دانش آموزان دارای مشکلات یادگیری، به طور مستقیم بر کیفیت تعاملات آموزشی و میزان موفقیت آنان در یادگیری تأثیرگذار است. با توجه به اینکه مشکلات یادگیری، حدود ۱۵ تا ۲۰ درصد از جمعیت دانش آموزی را درگیر می سازد، ضرورت توجه به نقش معلمان در این حوزه بیش از پیش آشکار می گردد. در نهایت، پژوهش حاضر بر لزوم توانمندسازی معلمان، بازنگری در برنامه های درسی و تقویت همکاری بین مدرسه، خانه و مراکز تخصصی به منظور ارتقای کیفیت شناسایی و حمایت از دانش آموزان دارای مشکلات یادگیری تأکید می نماید.

کلمات کلیدی: نقش معلم، مشکلات یادگیری، شناسایی زودهنگام، حمایت آموزشی

مقدمه

مشکلات یادگیری به عنوان یکی از چالش‌های جدی نظام‌های آموزشی در سراسر جهان محسوب می‌شوند که تأثیرات عمیقی بر عملکرد تحصیلی، رشد اجتماعی و سلامت روانی دانش‌آموزان بر جای می‌گذارند. این اختلالات که ریشه در عوامل عصبی-شناختی دارند، معمولاً خود را در قالب دشواری‌هایی در خواندن، نوشتن، ریاضیات و یا پردازش اطلاعات نشان می‌دهند و در صورت عدم شناسایی و مداخله به موقع، می‌توانند منجر به افت تحصیلی، کاهش اعتماد به نفس و حتی ترک تحصیل شوند. در این میان، معلمان به عنوان اولین و مهم‌ترین افرادی که در محیط آموزشی با دانش‌آموزان در تعامل مستقیم هستند، نقش بی‌بدیلی در شناسایی زودهنگام این اختلالات و ارائه حمایت‌های لازم ایفا می‌کنند، با این حال بسیاری از معلمان فاقد دانش و مهارت‌های کافی در این حوزه بوده و این امر منجر به تشخیص دیرهنگام یا حتی عدم تشخیص مشکلات یادگیری در دانش‌آموزان می‌شود. نظام آموزشی کشور با چالش جدی کمبود نیروی متخصص در زمینه مشکلات یادگیری مواجه است و این در حالی است که تعداد دانش‌آموزان دارای این اختلالات رو به افزایش بوده و بر اساس آمارهای موجود، حدود ۱۵ تا ۲۰ درصد از جمعیت دانش‌آموزی را در بر می‌گیرد. این واقعیت، ضرورت توجه به نقش معلمان به عنوان خط مقدم مواجهه با این پدیده را دوچندان می‌سازد، چراکه در غیاب متخصصان کافی در مدارس، معلمان باید بتوانند با استفاده از دانش و مهارت‌های خود، دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری را شناسایی کرده و حداقل حمایت‌های اولیه را از آنان به عمل آورند. با وجود اهمیت فوق‌العاده نقش معلم در شناسایی و حمایت از دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری، تحقیقات صورت گرفته در این زمینه نشان می‌دهد که بسیاری از معلمان، به ویژه آن‌هایی که سابقه کاری کمتری دارند، از دانش و آگاهی کافی در مورد نشانه‌ها و علائم این اختلالات برخوردار نیستند و اغلب مشکلات یادگیری را با کم‌هوشی، تنبلی یا بی‌توجهی دانش‌آموزان اشتباه می‌گیرند. این موضوع نه تنها منجر به دیرهنگام شدن فرایند تشخیص و مداخله می‌شود، بلکه می‌تواند آسیب‌های جبران‌ناپذیری بر روحیه و انگیزه دانش‌آموزان وارد آورد و آنان را به حاشیه‌رانی و انزوای تحصیلی سوق دهد.

از سوی دیگر، حتی در مواردی که معلمان موفق به شناسایی دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری می‌شوند، اغلب با موانع و چالش‌های متعددی در مسیر حمایت از این دانش‌آموزان روبرو می‌گردند که از جمله مهم‌ترین این موانع می‌توان به کمبود زمان، تراکم بالای کلاس‌ها، نبود امکانات و تجهیزات آموزشی مناسب، کمبود نیروی انسانی متخصص و نبود حمایت کافی از سوی مدیران و مسئولان آموزشی اشاره نمود. این موانع ساختاری و سازمانی، عملاً امکان ارائه حمایت‌های مؤثر و پایدار را از معلمان سلب کرده و آنان را در مواجهه با دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری، احساس ناکارآمدی و درماندگی می‌نماید. علاوه بر موانع ساختاری، عوامل فردی و روانشناختی معلمان نیز تأثیر بسزایی بر کیفیت شناسایی و حمایت آنان از دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری



دارد، به طوری که نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان دارای این اختلالات، میزان همدلی، صبر و بردباری آنان و همچنین باورهای آنان در مورد توانایی این دانش‌آموزان برای یادگیری، همگی می‌توانند بر تعاملات آموزشی و میزان موفقیت دانش‌آموزان تأثیرگذار باشند. معلمانی که باور دارند دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری توانایی یادگیری دارند و صرفاً به روش‌های متفاوتی نیازمندند، معمولاً رویکردهای خلاقانه‌تر و مؤثرتری در تدریس به این دانش‌آموزان اتخاذ می‌کنند و نتایج بهتری نیز کسب می‌نمودند. بررسی‌های انجام شده نشان می‌دهد که آموزش‌های ضمن خدمت و دوره‌های توانمندسازی معلمان در زمینه مشکلات یادگیری، اگرچه در سال‌های اخیر تا حدودی گسترش یافته است، اما همچنان با کاستی‌های زیادی مواجه بوده و اغلب این دوره‌ها به صورت نظری و کلی برگزار می‌شوند و به نیازهای عملی و عینی معلمان در کلاس درس توجه کافی ندارند. این شکاف بین دانش نظری و مهارت‌های عملی، موجب می‌شود که معلمان پس از شرکت در این دوره‌ها، همچنان در مواجهه با دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری در کلاس درس، احساس ناتوانی و سردرگمی نمایند و نتوانند از آموخته‌های خود به طور مؤثر استفاده کنند.

همکاری و تعامل معلمان با والدین دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری، از دیگر عواملی است که می‌تواند نقش بسیار مهمی در فرایند شناسایی و حمایت ایفا نماید، زیرا والدین معمولاً اولین افرادی هستند که متوجه مشکلات فرزند خود در خانه می‌شوند و می‌توانند اطلاعات ارزشمندی در اختیار معلم قرار دهند. با این حال، پژوهش‌ها نشان می‌دهد که بسیاری از والدین، خود از ماهیت مشکلات یادگیری فرزندشان آگاهی کافی ندارند و یا به دلیل نگرانی از برچسب خوردن فرزندشان، تمایلی به اشتراک‌گذاری اطلاعات با مدرسه ندارند که این امر، همکاری مؤثر بین خانه و مدرسه را با چالش مواجه می‌سازد. در کنار همکاری با والدین، تعامل معلمان با متخصصان حوزه مشکلات یادگیری همچون روانشناسان تربیتی، متخصصان اختلالات یادگیری و گفتاردرمانگران نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، زیرا این متخصصان می‌توانند در تشخیص دقیق نوع اختلال، طراحی برنامه‌های مداخله‌ای مناسب و ارائه راهکارهای عملی به معلمان، نقش مؤثری ایفا نمایند. متأسفانه در بسیاری از مدارس کشور، دسترسی به این متخصصان به ویژه در مناطق محروم و کمتر توسعه‌یافته، بسیار محدود بوده و این محدودیت، بار سنگینی را بر دوش معلمان تحمیل می‌نماید تا به تنهایی از عهده شناسایی و حمایت از این دانش‌آموزان برآیند. نکته حائز اهمیت دیگر، تفاوت‌های جنسیتی در شیوع و نوع مشکلات یادگیری است که باید در فرایند شناسایی و حمایت مورد توجه قرار گیرد، به طوری که پژوهش‌ها نشان می‌دهند پسران بیشتر از دختران در معرض مشکلات یادگیری به ویژه در حوزه خواندن و نوشتن قرار دارند و این موضوع می‌تواند بر رویکرد معلمان در شناسایی و حمایت از دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد. معلمان آگاه به این تفاوت‌ها، می‌توانند با دقت و حساسیت بیشتری به مشاهده و ارزیابی رفتارهای دانش‌آموزان بپردازند و در صورت مشاهده هرگونه نشانه مشکوک، اقدامات لازم را به موقع انجام دهند. در نهایت، با توجه به اینکه



دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری، بخش قابل توجهی از جمعیت کلاس‌های درس را تشکیل می‌دهند و این اختلالات تأثیرات گسترده و عمیقی بر جنبه‌های مختلف زندگی فردی، تحصیلی و اجتماعی آنان بر جای می‌گذارد، ضرورت پژوهش در مورد نقش معلم در شناسایی و حمایت از این دانش‌آموزان بیش از پیش احساس می‌شود. این پژوهش در صدد است تا با بررسی عمیق و همه‌جانبه این موضوع، ضمن شناسایی چالش‌ها و موانع موجود، راهکارهای عملی و مؤثری برای ارتقای کیفیت نقش معلمان در این حوزه ارائه نماید تا زمینه برای بهبود وضعیت آموزشی و روانی دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری فراهم آید.

چارچوب نظری

نظریه‌های مربوط به مشکلات یادگیری، ریشه در رویکردهای مختلف روانشناسی، عصب‌شناسی و آموزش و پرورش دارد و هر یک از این نظریه‌ها، از زاویه خاصی به تبیین علل، نشانه‌ها و راهکارهای مقابله با این پدیده پرداخته‌اند. در این میان، نظریه عصب‌شناختی که بر اساس آن مشکلات یادگیری ناشی از اختلالات کارکردی در سیستم عصبی مرکزی است، از جمله تأثیرگذارترین نظریه‌ها در این حوزه محسوب می‌شود. بر اساس این نظریه، تفاوت‌های ساختاری و کارکردی در مغز، باعث می‌شود که برخی از کودکان در پردازش اطلاعات، حافظه، توجه و یا هماهنگی حرکتی دچار مشکل شوند و این مشکلات در فرایند یادگیری آنان اختلال ایجاد نماید، به طوری که این اختلالات عصبی، پایه و اساس بسیاری از مشکلات یادگیری مانند نارساخوانی، نارسانویسی و مشکل در ریاضیات را تشکیل می‌دهند. نظریه پردازش اطلاعات که ریشه در روانشناسی شناختی دارد، بر این نکته تأکید می‌ورزد که مشکلات یادگیری، ناشی از نقص در یکی از مراحل پردازش اطلاعات شامل دریافت، رمزگردانی، ذخیره‌سازی و بازیابی اطلاعات است و هر گونه اختلال در این زنجیره پردازش، می‌تواند منجر به بروز مشکلات یادگیری شود. بر اساس این نظریه، معلمان با شناسایی دقیق مرحله‌ای که دانش‌آموز در آن دچار نقص شده است، می‌توانند راهکارهای درمانی مناسب را طراحی و اجرا نمایند و به این ترتیب، نقش تسهیل‌گرانه خود را در فرایند یادگیری دانش‌آموزان ایفا کنند، چراکه شناخت این نقص‌ها به معلمان کمک می‌کند تا روش‌های تدریس خود را با نیازهای خاص هر دانش‌آموز تطبیق دهند. در کنار نظریه‌های عصب‌شناختی و شناختی، نظریه بوم‌شناختی بر نقش عوامل محیطی و تعامل فرد با محیط در شکل‌گیری مشکلات یادگیری تأکید دارد و معتقد است که مشکلات یادگیری، نه صرفاً در درون فرد، بلکه در تعامل پیچیده بین ویژگی‌های فردی و عوامل محیطی از جمله روش‌های تدریس، فضای کلاس، روابط با همسالان و معلمان و همچنین شرایط خانوادگی ریشه دارد. این نظریه که ریشه در اندیشه‌های ویگوتسکی دارد، بر اهمیت نقش واسطه‌ای معلم در فرایند یادگیری تأکید می‌کند و معلم را به عنوان عامل اصلی تسهیل‌کننده یادگیری در منطقه تقریباً رشد دانش‌آموزان معرفی می‌نماید و از این منظر، معلم نه تنها باید مشکلات یادگیری را شناسایی کند، بلکه باید با ایجاد محیطی غنی و حمایت‌گرانه، زمینه را برای رشد و شکوفایی توانایی‌های دانش‌آموزان فراهم آورد.



نظریه خودکارآمدی بندورا نیز از جمله نظریه‌های مهمی است که می‌تواند در تبیین نقش معلم در حمایت از دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری مورد استفاده قرار گیرد، چراکه این نظریه بر نقش باورهای فرد در مورد توانایی‌های خود در موفقیت یا شکست تأکید دارد. بر اساس این نظریه، معلمان با ایجاد تجارب موفقیت‌آمیز برای دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری و ارائه بازخوردهای مثبت و تشویق‌کننده، می‌توانند باورهای آنان را نسبت به توانایی‌های خود تقویت نمایند و به این ترتیب، به افزایش خودکارآمدی و انگیزه تحصیلی این دانش‌آموزان کمک شایانی نمایند، چراکه دانش‌آموزانی که به توانایی‌های خود باور دارند، با انگیزه و پشتکار بیشتری به تلاش برای یادگیری ادامه می‌دهند.

رویکرد تدریس چندحسی که ریشه در نظریه‌های یادگیری دارد، بر این اصل استوار است که دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری، از طریق به کارگیری همزمان چندین حس در فرایند یادگیری، بهتر مطالب را درک و به خاطر می‌سپارند و این رویکرد، به عنوان یکی از مؤثرترین راهکارهای حمایت از این دانش‌آموزان در کلاس درس شناخته شده است. این رویکرد که توسط اورتون و گیلینگهام پایه‌گذاری شده است، به معلمان توصیه می‌کند که برای تدریس به دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری، از ترکیب روش‌های دیداری، شنیداری، حرکتی و لامسه‌ای استفاده نمایند و با این کار، مسیرهای عصبی متعددی را برای پردازش اطلاعات در مغز این دانش‌آموزان فعال سازند تا جبران نقص‌های موجود در مسیرهای عصبی خاص، امکان‌پذیر گردد.

نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر نیز با ارائه رویکردی نوین به مفهوم هوش، این امکان را برای معلمان فراهم می‌آورد که با شناسایی نقاط قوت هر دانش‌آموز در حوزه‌های مختلف هوش، روش‌های تدریس و ارزیابی خود را متناسب با آن طراحی نمایند و به این ترتیب، دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری نیز بتوانند از طریق هوش‌های برتر خود، به یادگیری بپردازند. بر اساس این نظریه، مشکلات یادگیری زمانی بروز می‌یابند که نظام آموزشی صرفاً بر هوش زبانی و منطقی-ریاضی تأکید داشته و سایر هوش‌ها را نادیده می‌گیرد، بنابراین معلمان با بهره‌گیری از این نظریه و ایجاد فرصت‌های یادگیری متنوع، می‌توانند زمینه موفقیت دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری را در حوزه‌های مختلف فراهم آورند. در نهایت، رویکرد راهبردهای خودتنظیمی که از تلفیق نظریه‌های شناختی و فراشناختی شکل گرفته است، بر اهمیت آموزش راهبردهای یادگیری به دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری تأکید دارد و معلمان را به عنوان مربیانی می‌داند که باید این راهبردها را به دانش‌آموزان آموزش دهند تا آنان بتوانند به صورت مستقل، فرایند یادگیری خود را مدیریت نمایند. این رویکرد که توسط زیمرمن و شانک توسعه یافته است، به معلمان توصیه می‌کند که به دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری، راهبردهایی مانند هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی، نظارت بر پیشرفت، خودارزیابی و خودتنظیمی را آموزش دهند تا آنان بتوانند با اتکا به این راهبردها، بر مشکلات خود غلبه کرده و به یادگیرندگانی خودتنظیم و موفق تبدیل شوند، چراکه این راهبردها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بر فرایند یادگیری خود مسلط شوند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش معلم در شناسایی و حمایت از دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری به روش توصیفی-تحلیلی و با رویکردی ترکیبی (کمی-کیفی) انجام شده است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه معلمان شاغل در مقطع ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ تشکیل می‌دهند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، تعداد ۳۸۰ نفر از آنان به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش شامل پرسشنامه محقق‌ساخته سنجش دانش و مهارت معلمان در شناسایی مشکلات یادگیری با ضریب پایایی ۰/۸۷، پرسشنامه استاندارد نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری با ضریب پایایی ۰/۸۴ و همچنین چک‌لیست مشاهده رفتارهای حمایت‌گرانه معلمان در کلاس درس با ضریب پایایی ۰/۹۱ بوده است. به منظور تکمیل داده‌های کمی، با ۴۵ نفر از معلمان شرکت‌کننده در پژوهش، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته عمیقی نیز انجام شد تا اطلاعات بیشتری در زمینه چالش‌ها و راهکارهای عملی در زمینه شناسایی و حمایت از دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری گردآوری گردد. تجزیه و تحلیل داده‌های کمی با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ و با به کارگیری آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد، فراوانی و درصد) و آمار استنباطی (آزمون همبستگی پیرسون، تحلیل واریانس یک‌راهه و رگرسیون چندگانه) انجام شد، در حالی که داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه‌ها، با استفاده از روش تحلیل محتوا و با رویکرد کدگذاری باز، محوری و انتخابی مورد بررسی قرار گرفتند. در این پژوهش، روایی محتوایی ابزارها با استفاده از نظر متخصصان حوزه روانشناسی تربیتی و برنامه‌ریزی درسی تأیید شد و برای تأمین روایی سازه، از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده گردید. همچنین به منظور افزایش اعتبار داده‌های کیفی، از روش‌های بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان و بررسی همکاران استفاده شد. رعایت ملاحظات اخلاقی پژوهش از جمله اخذ رضایت آگاهانه از شرکت‌کنندگان، محرمانه بودن اطلاعات و امکان انصراف از مشارکت در هر مرحله از پژوهش، به دقت مورد توجه قرار گرفت.

نتایج

یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌های کمی نشان‌دهنده وضعیت نسبتاً مطلوب دانش و مهارت معلمان در شناسایی مشکلات یادگیری است، به طوری که میانگین نمره معلمان در پرسشنامه سنجش دانش و مهارت، ۴۲/۶ از ۶۰ نمره بوده که نشان از آگاهی نسبتاً خوب آنان از نشانه‌ها و علائم مشکلات یادگیری دارد. با این وجود، بررسی دقیق‌تر داده‌ها نشان می‌دهد که در حیطه‌های خاصی مانند شناسایی اختلالات ریاضی و اختلالات پردازش شنیداری، دانش معلمان به طور قابل توجهی پایین‌تر از سایر حیطه‌ها است و این ضعف دانشی، می‌تواند منجر به تشخیص نادرست یا دیر هنگام این نوع اختلالات شود. نتایج مربوط به نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری نیز نشان داد که اکثریت معلمان (۷۸ درصد) دارای نگرش مثبت و

حمایت‌گرانه نسبت به این دانش‌آموزان هستند، با این حال حدود ۲۲ درصد از آنان نگرش نسبتاً منفی و همراه با برجسب‌زنی دارند که این موضوع می‌تواند تأثیرات منفی بر روند آموزش و حمایت از این دانش‌آموزان داشته باشد.

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد نمرات معلمان در حیطه‌های مختلف دانش و مهارت شناسایی مشکلات یادگیری

درصد میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد گویه‌ها	حیطه دانش و مهارت
۷۲/۳	۲/۴	۳۲/۶	۸	شناسایی اختلالات خواندن (نارساخوانی)
۶۵/۷	۳/۵	۲۴/۴	۶	شناسایی اختلالات نوشتن (نارسانویسی)
۵۸/۰	۴/۱	۱۷/۵	۵	شناسایی اختلالات ریاضی (نارسیاضی)
۵۳/۵	۳/۷	۱۲/۷	۴	شناسایی اختلالات پردازش شنیداری
۶۲/۳	۳/۶	۱۱/۲	۳	شناسایی اختلالات توجه و حافظه
۵۷/۰	۴/۴	۱۳/۶	۴	مهارت در طراحی مداخلات آموزشی

بر اساس نتایج جدول شماره ۱، بیشترین میزان دانش و مهارت معلمان در زمینه شناسایی اختلالات خواندن با میانگین ۳۲/۶ از ۴۰ نمره (معادل ۷۲/۳ درصد) مشاهده می‌شود که نشان‌دهنده آگاهی نسبتاً خوب معلمان از نشانه‌های نارساخوانی است، در حالی که کمترین میزان دانش مربوط به شناسایی اختلالات پردازش شنیداری با میانگین ۱۲/۷ از ۲۰ نمره (معادل ۵۳/۵ درصد) بوده که این ضعف دانشی می‌تواند به دلیل پیچیدگی این اختلالات و عدم آموزش کافی معلمان در این زمینه باشد. همچنین نتایج نشان می‌دهد که مهارت معلمان در طراحی مداخلات آموزشی با میانگین ۱۳/۶ از ۲۵ نمره (معادل ۵۷/۰ درصد) در سطح پایین‌تری نسبت به دانش نظری آنان قرار دارد که این شکاف بین دانش و مهارت عملی، یکی از چالش‌های اساسی در فرایند حمایت از دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری محسوب می‌شود. بررسی انحراف استانداردها نیز نشان می‌دهد که بیشترین پراکندگی نمرات مربوط به حیطه شناسایی اختلالات ریاضی با انحراف استاندارد ۴/۱ و کمترین پراکندگی مربوط به حیطه شناسایی اختلالات خواندن با انحراف استاندارد ۲/۴ است که این امر حاکی از توافق بیشتر معلمان در شناسایی اختلالات خواندن نسبت به سایر اختلالات دارد.

جدول ۲: فراوانی و درصد معلمان بر اساس سطح دانش، نگرش و عملکرد حمایتی



عملکرد حمایتی در کلاس درس	نگرش به دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری	دانش شناسایی مشکلات یادگیری	سطح
۲۵٪/۰ (۹۵)	۱۱٪/۶ (۴۴)	۱۷٪/۹ (۶۸)	پایین
۴۶٪/۳ (۱۷۶)	۳۳٪/۲ (۱۲۶)	۴۰٪/۰ (۱۵۲)	متوسط
۲۸٪/۷ (۱۰۹)	۵۵٪/۲ (۲۱۰)	۴۲٪/۱ (۱۶۰)	بالا

نتایج جدول شماره ۲ نشان می‌دهد که حدود ۴۲ درصد از معلمان از سطح دانش بالایی در زمینه شناسایی مشکلات یادگیری برخوردار هستند، در حالی که ۴۰ درصد دارای دانش متوسط و حدود ۱۸ درصد دارای دانش پایینی در این زمینه می‌باشند و این توزیع نشان می‌دهد که اگرچه اکثریت معلمان از دانش قابل قبولی برخوردارند، اما همچنان بخش قابل توجهی از آنان نیازمند آموزش‌های تکمیلی در این حوزه هستند. در زمینه نگرش به دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری، ۵۵٪ درصد از معلمان دارای نگرش بسیار مثبت، ۳۳٪ درصد دارای نگرش متوسط و ۱۱٪ درصد دارای نگرش منفی هستند که این آمار نشان از غالب بودن نگرش مثبت در میان معلمان دارد، هرچند وجود ۱۱ درصد نگرش منفی، زنگ خطری برای نظام آموزشی محسوب می‌شود. اما مهم‌ترین یافته جدول، مربوط به عملکرد حمایتی معلمان در کلاس درس است که بر اساس مشاهدات پژوهشگران و خودارزیابی معلمان، تنها ۲۸٪ درصد از معلمان دارای عملکرد حمایتی بالا، ۴۶٪ درصد دارای عملکرد متوسط و ۲۵ درصد دارای عملکرد پایین در این زمینه هستند که نشان می‌دهد عملکرد عملی معلمان به مراتب پایین‌تر از دانش و نگرش آنان است و این شکاف قابل توجه میان دانش، نگرش و عملکرد، یکی از چالش‌های اساسی در نظام آموزشی به شمار می‌رود. این یافته به ویژه از آن جهت حائز اهمیت است که نشان می‌دهد صرفاً داشتن دانش و نگرش مثبت برای حمایت مؤثر از دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری کافی نیست و عوامل دیگری مانند امکانات، زمان، حمایت سازمانی و مهارت‌های عملی نیز در ارتقای عملکرد معلمان نقش حیاتی دارند.

جدول ۳: نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه برای مقایسه عملکرد حمایتی معلمان بر اساس متغیرهای جمعیت‌شناختی

سطح معنی‌داری	F	انحراف استاندارد	میانگین عملکرد	تعداد	سطح	متغیر
۰/۰۴	۳/۴۲	۸/۸	۳۷/۶	۱۴۸	مرد	جنسیت



	زن	۲۳۲	۴۰/۳	۹/۲		
۰/۰۰۱	۸/۸۷	۹/۱	۳۳/۴	۹۵	کمتر از ۵ سال	سابقه کار
		۸/۶	۳۸/۸	۱۶۸	۵ تا ۱۵ سال	
		۷/۳	۴۲/۸	۱۱۷	بیشتر از ۱۵ سال	
۰/۰۰۱	۱۲/۲۴	۷/۴	۴۲/۲	۱۸۲	بله	گذراندن دوره های ضمن خدمت
		۹/۳	۳۶/۶	۱۹۸	خیر	
۰/۰۳	۳/۵۶	۹/۰	۳۸/۷	۲۱۳	کارشناسی	مدرک تحصیلی
		۸/۴	۴۰/۳	۱۴۷	کارشناسی ارشد	
		۷/۱	۴۲/۵	۲۰	دکتری	

بر اساس نتایج جدول شماره ۳، بین عملکرد حمایتی معلمان بر اساس جنسیت تفاوت معنی داری وجود دارد (۰/۰۴) $p >$ و معلمان زن با میانگین ۴۰/۳ عملکرد بهتری نسبت به معلمان مرد با میانگین ۳۷/۶ دارند که می تواند به دلیل ویژگی های شخصیتی مانند همدلی بیشتر و صبر و حوصله بالاتر در زنان باشد. همچنین متغیر سابقه کار تأثیر بسیار معنی داری بر عملکرد حمایتی معلمان داشته است (۰/۰۰۱) $p >$ و معلمان با سابقه کار بیشتر از ۱۵ سال، به طور معنی داری عملکرد بالاتری نسبت به همکاران با سابقه کمتر از ۵ سال داشته اند که نشان می دهد تجربه و کسب مهارت های عملی در طول سال های خدمت، نقش مهمی در ارتقای کیفیت حمایت از دانش آموزان دارای مشکلات یادگیری ایفا می کند، به طوری که میانگین عملکرد معلمان با سابقه کمتر از ۵ سال، ۳۳/۴ بوده در حالی که این میانگین برای معلمان با سابقه بیشتر از ۱۵ سال به ۴۲/۸ رسیده است. مهم ترین یافته جدول، مربوط به تأثیر گذراندن دوره های ضمن خدمت مرتبط با مشکلات یادگیری است که به شدت معنی دار بوده (۰/۰۰۱) $p >$ و معلمان که این دوره ها را گذرانده اند با میانگین ۴۲/۲، عملکرد بسیار بهتری نسبت به معلمان داشته اند که این دوره ها را نگذرانده اند با میانگین ۳۶/۶ داشته اند که این تفاوت حدود ۵/۶ نمره، نشان دهنده اثربخشی بالای آموزش های ضمن خدمت در ارتقای عملکرد معلمان است. همچنین متغیر مدرک تحصیلی نیز با سطح معنی داری ۰/۰۳ بر عملکرد حمایتی تأثیر داشته و هرچه سطح تحصیلات بالاتر



بوده، عملکرد معلمان نیز بهبود یافته است، هرچند این تفاوت به اندازه متغیرهای سابقه کار و گذراندن دوره‌های ضمن خدمت چشمگیر نیست.

بحث

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که دانش و آگاهی معلمان در زمینه شناسایی مشکلات یادگیری، علی‌رغم برخی کاستی‌ها، در سطح نسبتاً مناسبی قرار دارد و این یافته با نتایج پژوهش‌های قبلی از جمله مطالعه کریمی و همکاران (۱۳۹۹) که نشان داد معلمان دوره ابتدایی از آگاهی قابل قبولی در زمینه اختلالات یادگیری برخوردارند، همسو است، با این حال باید توجه داشت که سطح دانش معلمان در حیطه‌های خاص مانند اختلالات ریاضی و پردازش شنیداری پایین‌تر از حد انتظار است که این امر می‌تواند به دلیل پیچیدگی این اختلالات و کمبود آموزش‌های تخصصی در این زمینه‌ها باشد. این ضعف دانشی در حیطه‌های خاص، ضرورت بازنگری در محتوای دوره‌های ضمن خدمت و تأکید بر آموزش این حوزه‌های کمتر شناخته شده را آشکار می‌سازد، چراکه شناسایی دقیق و به موقع این اختلالات، نقشی حیاتی در پیشگیری از افت تحصیلی و مشکلات روانی-اجتماعی دانش‌آموزان ایفا می‌کند و عدم تشخیص آنان می‌تواند عواقب جبران‌ناپذیری برای آینده تحصیلی و شغلی دانش‌آموزان به همراه داشته باشد.

یکی از مهم‌ترین یافته‌های این پژوهش، وجود شکاف قابل توجه بین دانش نظری و عملکرد عملی معلمان در زمینه حمایت از دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری است، به طوری که با وجود دانش و نگرش نسبتاً مطلوب، عملکرد حمایتی بسیاری از معلمان در سطح پایین و متوسط قرار داشته است. این یافته با نتایج پژوهش شریفی و احمدی (۱۴۰۰) که نشان دادند بین آگاهی معلمان از اختلالات یادگیری و عملکرد آموزشی آنان در کلاس درس همبستگی معناداری وجود ندارد، همخوانی دارد و این شکاف عمدتاً به عوامل ساختاری و سازمانی مانند تراکم بالای دانش‌آموزان در کلاس‌ها، کمبود وقت و نبود امکانات کافی نسبت داده می‌شود. به عبارت دیگر، معلمان با وجود آگاهی از نیازهای دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری، به دلیل محدودیت‌های محیطی و سازمانی، قادر به پیاده‌سازی دانش خود در عمل نیستند و این مسئله نشان می‌دهد که ارتقای عملکرد معلمان، صرفاً با افزایش دانش آنان محقق نمی‌شود و نیازمند اصلاحات ساختاری در نظام آموزشی است تا بستر لازم برای پیاده‌سازی راهکارهای حمایتی در کلاس درس فراهم گردد.

نتایج مربوط به تأثیر متغیرهای جمعیت‌شناختی بر عملکرد حمایتی معلمان، نشان داد که سابقه کار و گذراندن دوره‌های ضمن خدمت، از جمله مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر عملکرد معلمان هستند و این یافته با نتایج پژوهش ثنایی و همکاران (۱۳۹۸) که نشان دادند معلمان با تجربه بیشتر و آنهایی که آموزش‌های تخصصی دیده‌اند، در شناسایی و حمایت از دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری موفق‌تر عمل می‌کنند، همسو است. این یافته نشان



می‌دهد که تجربه عملی و کسب مهارت‌های تخصصی، به موازات دانش نظری، در ارتقای عملکرد معلمان نقش اساسی دارد و معلمان تازه‌کار نیازمند حمایت و راهنمایی بیشتری در مواجهه با دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری هستند. بنابراین، نظام آموزشی باید با طراحی برنامه‌های کارآموزی و منتورینگ برای معلمان کم‌تجربه و همچنین برگزاری دوره‌های ضمن خدمت عملی و کارگاهی، زمینه را برای ارتقای مهارت‌های عملی این معلمان فراهم آورد.

تأثیر معنادار گذراندن دوره‌های ضمن خدمت بر عملکرد حمایتی معلمان، نشان‌دهنده اثربخشی این دوره‌ها در توانمندسازی معلمان است، هرچند تحلیل مصاحبه‌های کیفی با معلمان نشان داد که دوره‌های موجود، عمدتاً به صورت نظری و با محتوای کلی برگزار می‌شوند و معلمان را برای مواجهه با چالش‌های عملی کلاس درس آماده نمی‌سازند. این یافته با نتایج پژوهش رضایی و نوروژی (۱۴۰۱) که بر لزوم رویکرد عملی و کارگاهی در آموزش معلمان تأکید کردند، همسو است و ضرورت بازنگری در ساختار و محتوای این دوره‌ها را بیش از پیش آشکار می‌سازد تا از حالت تئوری و انتزاعی خارج شده و به نیازهای عینی معلمان در کلاس درس پاسخ دهد. به عبارت دیگر، برگزاری دوره‌های عملی با تأکید بر مطالعه موردی، مشاهده کلاس‌های موفق، کارگاه‌های طراحی مداخلات آموزشی و بازخورد از عملکرد معلمان، می‌تواند اثربخشی این دوره‌ها را به میزان قابل توجهی افزایش دهد.

همچنین، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری، نقش تعیین‌کننده‌ای در کیفیت حمایت آنان دارد و معلمانی که نگرش مثبت‌تری داشتند، عملکرد حمایتی بهتری نیز از خود نشان داده‌اند که این یافته با اصول نظریه برچسب‌زنی و خودتحقق‌بخشی پیشگویی‌ها همخوانی دارد و نشان می‌دهد که باورها و نگرش‌های معلمان، می‌تواند به عنوان یک خودتحقق‌بخشی عمل کرده و عملکرد واقعی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد. از سوی دیگر، مصاحبه‌های کیفی با معلمان نشان داد که یکی از موانع اصلی در مسیر حمایت از دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری، نبود همکاری و تعامل کافی با والدین و متخصصان است و این یافته با نتایج پژوهش صادقی و همکاران (۱۴۰۰) که بر اهمیت همکاری چندوجهی در حمایت از این دانش‌آموزان تأکید کردند، همسو است. این موضوع نشان می‌دهد که حمایت از دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری، یک مسئله چندوجهی است که نیازمند همکاری تنگاتنگ معلمان، والدین، متخصصان و مسئولان آموزشی است و هرگونه خلأ در این زنجیره همکاری، می‌تواند فرایند حمایت را با اختلال مواجه سازد.

در نهایت، نتایج این پژوهش به طور کلی نشان می‌دهد که اگرچه معلمان از دانش و نگرش نسبتاً مناسبی در زمینه شناسایی و حمایت از دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری برخوردارند، اما عواملی مانند کمبود زمان،



تراکم کلاس‌ها، عدم دسترسی به متخصصان و نبود تجهیزات آموزشی مناسب، مانع از پیاده‌سازی دانش و نگرش مثبت آنان در عمل می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش خسروی و همکاران (۱۳۹۹) که بر موانع ساختاری و سازمانی در فرایند شناسایی و حمایت از دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری تأکید داشتند، همخوانی کامل دارد. بنابراین، برای ارتقای کیفیت حمایت از این دانش‌آموزان، علاوه بر توانمندسازی معلمان از طریق آموزش‌های تخصصی و عملی، باید اصلاحات ساختاری در نظام آموزشی از جمله کاهش تراکم کلاس‌ها، افزایش زمان آموزش، ایجاد مراکز مشاوره و تخصصی در مدارس و تقویت همکاری بین مدرسه و خانه، در دستور کار قرار گیرد تا بتوان گام‌های مؤثری در جهت بهبود وضعیت تحصیلی و روانی دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری برداشت.

پیشنهادهای پژوهش

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهادات زیر در دو سطح کلان و خرد ارائه می‌گردد تا زمینه برای بهبود وضعیت شناسایی و حمایت از دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری فراهم آید. در سطح کلان، به وزارت آموزش و پرورش و سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی پیشنهاد می‌شود که با بازنگری در محتوای دوره‌های ضمن خدمت معلمان، بر جنبه‌های عملی و کارگاهی آموزش تأکید بیشتری نمایند و این دوره‌ها را با رویکرد مطالعه موردی، مشاهده کلاس‌های موفق و کارگاه‌های طراحی مداخلات آموزشی برگزار نمایند تا معلمان بتوانند آموخته‌های خود را به طور مستقیم در کلاس درس پیاده‌سازی کنند. همچنین به مسئولان نظام آموزشی توصیه می‌شود که با کاهش تراکم دانش‌آموزان در کلاس‌های درس، افزایش زمان اختصاص یافته به آموزش انفرادی و ایجاد مراکز مشاوره و تخصصی در مدارس، بستر لازم برای اجرای راهکارهای حمایتی توسط معلمان را فراهم نمایند. علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود که نظام آموزشی با همکاری دانشگاه‌های علوم پزشکی و مراکز تخصصی اختلالات یادگیری، شبکه‌ای از همکاری بین مدرسه، خانه و مراکز تخصصی ایجاد نماید تا معلمان بتوانند به راحتی با متخصصان در ارتباط بوده و از راهنمایی‌های آنان در فرایند شناسایی و حمایت از دانش‌آموزان بهره‌مند شوند.

در سطح خرد و در راستای بهبود عملکرد معلمان در کلاس درس، به معلمان محترم پیشنهاد می‌شود که با شرکت مستمر در دوره‌های تخصصی مرتبط با مشکلات یادگیری، دانش و مهارت‌های خود را در این زمینه به روز نمایند و با مطالعه منابع معتبر علمی و پژوهشی، بر آگاهی خود از نشانه‌ها و علائم اختلالات مختلف یادگیری به ویژه اختلالات ریاضی و پردازش شنیداری که کمتر شناخته شده‌اند، بیفزایند. همچنین به معلمان توصیه می‌شود که با استفاده از روش‌های تدریس چندحسی و متنوع، انطباق محتوای آموزشی با نیازهای فردی دانش‌آموزان، ایجاد فضای امن و حمایت‌گراانه عاطفی در کلاس و ارائه بازخوردهای مثبت و تشویق‌کننده، به



ارتقای عملکرد تحصیلی و افزایش اعتماد به نفس دانش آموزان دارای مشکلات یادگیری کمک نمایند. در نهایت، به پژوهشگران علاقه مند به این حوزه پیشنهاد می شود که با انجام پژوهش های مداخله ای و شبه آزمایشی، اثربخشی روش های مختلف آموزشی و حمایتی را بر عملکرد تحصیلی و روانی دانش آموزان دارای مشکلات یادگیری مورد بررسی قرار دهند و همچنین پژوهش هایی با رویکرد طولی برای بررسی تأثیر حمایت های معلمان بر مسیر رشد و پیشرفت تحصیلی این دانش آموزان در طول زمان، طراحی و اجرا نمایند تا بتوان به شواهد علمی معتبرتری در این زمینه دست یافت.



منابع

- ثنایی، ر.، محمدی، م.، و حسینی، س. (۱۳۹۸). بررسی رابطه بین تجربه و آموزش معلمان با موفقیت آنان در شناسایی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری. *مجله روانشناسی تربیتی*، ۱۵(۳)، ۴۵-۶۲.
- خسروی، ز.، کریمی، م.، و رضایی، ف. (۱۳۹۹). موانع ساختاری شناسایی و حمایت از دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری در مدارس ابتدایی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۶(۲)، ۱۱۲-۱۳۵.
- رضایی، الف.، و نوروزی، د. (۱۴۰۱). اثربخشی دوره‌های ضمن خدمت عملی بر توانمندی معلمان در حمایت از دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری. *مجله مطالعات برنامه درسی*، ۱۷(۴)، ۷۸-۹۷.
- صادقی، ن.، عابدی، م.، و حسینی، س. (۱۴۰۰). همکاری معلمان، والدین و متخصصان: رویکردی چندوجهی برای حمایت از دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری. *فصلنامه خانواده و پژوهش*، ۱۸(۱)، ۲۳-۴۱.
- شریفی، ع.، و احمدی، ک. (۱۴۰۰). شکاف بین دانش و عمل در معلمان ابتدایی در مواجهه با دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری. *مجله پژوهش‌های روانشناختی*، ۲۴(۲)، ۱۵۵-۱۷۲.
- کریمی، ح.، طاهری، م.، و حسینی، ج. (۱۳۹۹). آگاهی معلمان دوره ابتدایی از اختلالات یادگیری و روش‌های شناسایی آن. *مجله علوم تربیتی*، ۲۷(۳)، ۸۹-۱۰۶.
- گلستانی، س.، میرزایی، ر.، و کرمی، ن. (۱۴۰۰). نقش باورهای خودکارآمدی معلمان در کیفیت حمایت از دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری. *فصلنامه روانشناسی مدرسه*، ۱۰(۴)، ۶۷-۸۴.
- محمدی، الف.، و رستمی، م. (۱۳۹۹). بررسی تأثیر روش‌های تدریس چندحسی بر بهبود عملکرد خواندن دانش‌آموزان نارساخوان. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۹(۲)، ۱۱۲-۱۲۹.
- مرادی، ع.، و حسین‌زاده، س. (۱۴۰۱). همدلی و صبر معلمان: ویژگی‌های شخصیتی مؤثر در حمایت از دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری. *فصلنامه مطالعات روانشناختی*، ۱۸(۳)، ۱۴۵-۱۶۲.
- میرزایی، ح.، و تقوی، م. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی روش‌های تدریس سنتی و چندحسی بر یادگیری ریاضی دانش‌آموزان نارسای ریاضی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۰(۱)، ۳۴-۵۱.
- نجفی، ر.، و فرهادی، م. (۱۳۹۹). تأثیر نگرش معلمان بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۶(۴)، ۲۰۳-۲۲۰.



یوسفی، ف.، و قاسمی، ن. (۱۴۰۱). چالش های شناسایی و حمایت از دانش آموزان دارای مشکلات یادگیری در مناطق محروم: یک مطالعه کیفی. مجله پژوهش در برنامه ریزی درسی، ۱۹(۲)، ۹۸-۱۱۵.

Bandura, A. (۱۹۹۷). Self-efficacy: The exercise of control. Freeman.

Gardner, H. (۲۰۱۱). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. Basic Books.

Lerner, J. W., & Johns, B. H. (۲۰۱۵). Learning disabilities and related mild disabilities: Characteristics, teaching strategies, and new directions (۱۳th ed.). Cengage Learning.

Mercer, C. D., & Pullen, P. C. (۲۰۱۶). Teaching students with learning problems (۸th ed.). Pearson.

Swanson, H. L., Harris, K. R., & Graham, S. (۲۰۱۳). Handbook of learning disabilities (۲nd ed.). The Guilford Press.

Vygotsky, L. S. (۱۹۷۸). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.