

فصل ۲

مروری بر تعریف‌ها و نظام‌های طبقه‌بندی اختلال یادگیری

در این بخش با پیشینه‌کاو مبانی نظری موجود در زمینه تعریف، نظام‌های طبقه‌بندی و تشخیصی اختلال یادگیری ویژه به سیر تحول در تعریف‌های اختلال یادگیری ویژه خواهیم پرداخت. اختلال یادگیری ویژه به‌عنوان یک معضل جدی آموزشی در عصر حاضر تبعات فردی، خانوادگی و اجتماعی زیادی در پی دارد. هرچند که تعریف عملیاتی دقیق اختلال یادگیری ویژه به دلیل ماهیت ناهمگن این اختلال و وجود اختلال‌های همبود از جمله اختلال نارسایی توجه / بیش‌فعالی دشوار است، با این وجود، در سیر تعریف‌های موجود از اختلال یادگیری از تعریف سامول کرک^۱ در ۱۹۶۳ تا تعریف ویراست پنجم راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی (انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ۲۰۱۳) بر تعاریف سلبی (این که اختلال یادگیری چه چیزی نیست) تأکید شده و به تعریف‌های ایجابی، یعنی تعریفی که به عناصر تشکیل‌دهنده اختلال یادگیری تأکید داشته باشند و مشخص کند که اختلال یادگیری چه چیزی است، توجهی نشده است (بزدانی، حسن‌آبادی، کدیور و عبداللهی، ۱۳۹۸؛ اسکالون، ۲۰۱۳؛ واتسون و گابل، ۲۰۱۳).

هرچند که بر اساس شواهد پژوهشی موجود گروه دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه با ۳۹ درصد بیشترین آمار دریافت‌کننده خدمات آموزش ویژه هستند (دپارتمان آموزش آمریکا، ۲۰۱۶) و در سال‌های گذشته رشد این اختلال در کشور آمریکا بیش از ۳۰۰ درصد

1. Samuel Kirk

افزایش یافته است (کورتلا و هورتیز^۱، ۲۰۱۴). ولی مشکلات موجود بر سر راه تعریف دقیق این اختلال کماکان به قوت خود باقی است.

چالش‌های آموزشی فراروی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری

- دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در سطح پایینی یاد می‌گیرند و میزان بالایی از شکست تحصیلی را تجربه می‌کنند.
- بیش از یک سوم دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری در دوران تحصیل حداقل یک بار تجدید دوره شده‌اند.
- میزان دانش‌آموختگی دانش‌آموزان عادی در دبیرستان بالای ۸۲ درصد است، این در حالی است که این میزان در بین دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری که موفق به اخذ دیپلم می‌شود، ۶۸ درصد گزارش شده است.
- میزان قبولی افراد دارای اختلال یادگیری در دوره چهارساله دانشگاه، نصف افراد عادی گزارش شده است.
- میزان اتمام دوره دانشگاه در بین افراد دارای اختلال یادگیری ویژه، ۴۱ درصد است.
- تنها ۱۷ درصد از افراد بزرگسال جوان دارای اختلال یادگیری موفق به دریافت بورس تحصیلی از دانشگاه می‌شوند (الفونسو و فلاتگان، ۲۰۱۸).

موانع و دشواری‌های تعریف اختلال یادگیری ویژه

فلچر و همکاران (۲۰۰۷ و ۲۰۱۹) معتقدند که سه موضوع اساسی تعریف اختلال یادگیری ویژه را با مشکل مواجه کرده است. در واقع، اختلال یادگیری یک سازه پنهان غیرقابل مشاهده^۲ است که ارزیابی و سنجش آن دشوار است. در حقیقت، اختلال یادگیری همچون دیگر سازه‌های روان‌شناختی از قبیل هوش، پیشرفت تحصیلی یا اختلال نارسایی توجه / بیش‌فعالی غیرقابل مشاهده است. مشکل و مانع دوم ماهیت ابعادی اختلال یادگیری است و سومین مانع نیز همبودی با دیگر اختلال‌های عصب - تحولی است (پنینگتون و همکاران، ۲۰۰۹).

اختلال یادگیری ویژه یک سازه پنهان است که به صورت مستقیم قابل مشاهده نیست. تشخیص گروهی از دانش‌آموزان که پیشرفت پایین‌تر از انتظار دارند مستلزم نبود سایر شرایط (اختلال‌های حسی، ناتوانی هوشی، مشکلات هیجانی، مشکلات اقتصادی، مشکلات و تفاوت‌های زبان‌شناختی و آموزش نامناسب و ناکافی) است که می‌توانند به پیشرفت پایین منجر شوند. در حقیقت اختلال یادگیری یک گروه ناهمگن و با سبب‌شناسی چندعاملی و پیچیده است. مشکل کلی که در زمینه ارزیابی و آزمون‌گیری در حیطه سنجش دلایل پیشرفت پایین‌تر از انتظار کودکان دارای اختلال یادگیری وجود دارد، این است آزمون‌های مورد استفاده قادر به پیش‌بینی سازه‌های زیربنایی این اختلال نیستند. در حقیقت این یکی از مشکلات رویکردهای تشخیصی است که از آزمون‌های روان‌سنجی جهت تشخیص اختلال یادگیری استفاده می‌کنند. در صورت استفاده از آزمون‌های متعدد، افراد مختلف به دلیل تفاوت در چگونگی تعریف سازه‌ها در مبنای نظری آزمون مورد استفاده می‌تواند تشخیص اختلال یادگیری دریافت کنند. این مشکل در پایایی ضعیف در اندازه‌گیری عوامل دخیل کلیدی تحصیلی، شناختی و آموزشی آشکار می‌شود. مسأله مهم ناشی از این اندازه‌گیری‌های ناقص تأثیری است که بر قابلیت اطمینان (روایی و پایایی) تشخیص و طبقه‌بندی کلی که پایه و اساس شناسایی اختلال یادگیری است بر جا می‌ماند.

موضوع دوم ماهیت ابعادی^۱ ویژگی‌های اختلال یادگیری است. بررسی شواهد موجود در این حیطه، حاکی از آن است که تعریف ویژگی‌های اختلال یادگیری در پیوستاری بر اساس شدت به جای طبقه‌بندی دو مقوله‌ای با نقطه برش مشخص در نشانگرهای پیشرفت انجام می‌شود. اگر میانگین عملکرد گروه‌های با و بدون اختلال یادگیری را در پژوهش آزمایشی مورد بررسی قرار دهیم، ماهیت ابعادی اختلال یادگیری ویژه (و نقص اندازه‌گیری سازه) مشکل عمده‌ای محسوب نمی‌شود، زیرا خطاهای اندازه‌گیری در اطراف میانگین توزیع می‌شوند. باین حال، در سیاست عمومی و کاربردهای آموزشی شناسایی و تشخیص افراد باید مشخص باشد، یعنی این که یک فرد یا دارای اختلال یادگیری باشد یا نباشد. ما به ندرت از درجات اختلال یادگیری به جز از نظر شدت صحبت می‌کنیم که این نیز یک مفهوم ابعادی است. نیاز به شناسایی افراد برای دسترسی و دریافت خدمات است که ضرورت استفاده از طبقه‌بندی را ایجاد می‌کند. حتی با وجود این ضرورت و نیاز، عدم اطمینان نهفته مرتبط با این تصمیم‌گیری‌ها

باید واکاوی و شناخته شود.

شواهد پژوهشی حاکی از آن است که همبودی در بین اختلال‌های یادگیری با سایر اختلال‌های عصب-تحوالی و خلقی، بسیار بالاست. پدیده همبودی که در سال‌های گذشته در آسیب‌شناسی روانی جایگاه ویژه‌ای به خود اختصاص داده، از راه‌های مختلف قابل‌تعریف است. ساده‌ترین تعریف آن همگامی و وقوع هم‌زمان دو یا چند اختلال در یک فرد است. در این حالت، یک کودک ممکن است با هر دو اختلال درگیر باشد (به‌عنوان مثال، اختلال یادگیری و اختلال نارسایی توجه / بیش‌فعالی، یک اختلال خلقی و سوء‌مصرف مواد، یک اختلال اضطرابی و اختلال خوردن). راه دیگر که همبودی توسط پزشکان و پژوهشگران تعریف می‌شود، هم‌ابتلایی^۱ دو یا بیشتر از دو اختلال است که این اتفاق از حد شانس و تصادف بالاتر است، به این معنا که این دو اختلال ممکن است از پایه‌های زیستی و ژنتیکی مشترکی برخوردار باشند. در واقع، تعدادی همبودی منظم و قابل‌پیش‌بینی وجود دارد که بر اساس بررسی شواهد جفت‌های همبودهای غیرتصادفی در کودکان شامل اختلال نارسایی توجه / بیش‌فعالی و اختلال سلوک، اختلال اتیسم و ناتوانی هوشی و افسردگی و اضطراب است.

شواهد پژوهشی در حیطه همبودی حاکی از آن است که همبودی به پنج شیوه مختلف نمایان می‌شود. در گروه نخست همبودی که به همبودی همسان^۲ معروف است، دو یا بیشتر از دو تشخیص در یک طبقه مشترک قرار می‌گیرند (به‌عنوان مثال، اختلال اضطراب جدایی و اختلال اضطراب فراگیر)، در طبقه دوم همبودی که تحت عنوان همبودی ناهمسان^۳ شناخته می‌شود، دو اختلال همبود از دو طبقه مختلف هستند (به‌عنوان مثال، افسردگی و اختلال سلوک)، گروه سوم همبودها که تحت عنوان همبودی هم‌خانواده^۴ از آن نام برده می‌شود، به این مسأله می‌پردازد که آیا اختلال‌های همبود از لحاظ نظری یا بالینی به یکدیگر وابسته‌اند (از قبیل برخی از ترکیب‌های سوء‌مصرف مواد و افسردگی یا اختلال‌های شخصیت)، گروه چهارم که به همبودی هم‌زمان^۵ معروف است، مربوط به این مسأله است که آیا اختلال‌ها در زمان مشابهی ظهور می‌کنند؛ در واقع، وقوع دو اختلال در یک‌زمان و در پایان همبودی متوالی^۶، این‌که آیا اختلال‌ها به‌صورت متوالی و پی‌درپی، یکی پیش‌زمینه دیگری است (اختلال نافرمانی مقابله‌ای و اختلال سلوک، اختلال سلوک و اختلال رفتار ضداجتماعی) می‌پردازد (پاریتز و تروی، ۲۰۲۰).

1. co-occurrence

2. homotypic comorbidity

3. heterotypic comorbidity

4. familial comorbidity

5. concurrent comorbidity

6. successive comorbidity

بر اساس شواهد پژوهشی موجود، اختلال نارسایی توجه / بیش‌فعالی و اختلال‌های گفتار و زبان با نارساخوانی، همبودی بالایی دارند (پنینگتون و بیشاپ، ۲۰۰۹). بر اساس تخمین به‌عمل آمده، ناتوانی خواندن سطح واژه^۱ (اختلال خواندن) و اختلال نارسایی توجه / بیش‌فعالی، تقریباً ۴ تا ۵ درصد همبودی دارند (کرول، ماگن، گودمن و ملنزر، ۲۰۰۵؛ پاستور و رین، ۲۰۰۸)، هم‌زمان ۲۵ تا ۵۰ درصد کودکان با تشخیص اختلال خواندن سطح واژه، تشخیص اختلال یادگیری نیز دریافت می‌کنند (پنینگتون، ۲۰۰۹)، همچنان‌که به دلیل همبسته‌های شناختی مشترک بین ناتوانی خواندن و ریاضی میزان همبودی بین این دو اختلال ۳۰ تا ۷۰ درصد تخمین زده می‌شود (ویلکات و همکاران، ۲۰۱۳).

پیشینه تاریخی موضوعات کنونی در اختلال یادگیری ویژه

اگر گذشته را نشناسی، آینده‌ای نخواهی داشت. اگر ندانی قبیله‌ات پیش از این کجا بوده‌اند، پس نخواهی دانست آنها در حال رفتن به کجا هستند. آنچه در حال حاضر در دانشگاه‌ها و کلینیک‌های درمانی در سراسر دنیا تحت عنوان اختلال یادگیری ویژه و زیرنوع‌های آن شناخته می‌شود و سالانه مقاله‌ها و کتاب‌های متعددی در مورد آن نوشته و در جلسات تخصصی به بحث و تبادل نظر در مورد آن پرداخته می‌شود، از فراز و فرودهای متعددی گذشته تا به این حد از انسجام نظری و عملی رسیده است. در واقع، موضوعات کنونی مورد بحث در حوزه اختلال یادگیری، هنگامی به بهترین وجه قابل درکند که آنها را در بافت تاریخی سیر اختلال یادگیری ویژه مورد بررسی قرار دهیم.

دیرینه‌شناسی نظام‌هایی جهت تبدیل اندیشه به نمادهای نوشتاری که نشان‌دهنده هجاها و واج‌ها است، به بیش از ۵۰۰۰ سال پیش برمی‌گردد. از این هجاها جهت اهداف مختلفی از جمله، تنظیم کردن نوشته‌های مذهبی تا معاملات روزانه استفاده شده است (آرون و جوشی، ۲۰۰۶). تنها در عصر حاضر با توجه به پیشرفت‌های چشمگیری که انسان داشته، آموزش همگانی برای همه شهروندان امکان‌پذیر شده است، درحالی‌که در گذشته وضع به این روال نبوده است.

در سال‌های پایانی قرن نوزدهم و ابتدای قرن بیستم با پیدایش رشته‌های روان‌شناسی و عصب‌شناسی، سرنخ‌هایی در جهت فهم این مسأله که چرا برخی از دانش‌آموزان در فراگیری