المجلة، ورقم المجلد والعدد، وأرقام الصفحات: مجلة صعوبات التعلم، ٤٢(١)، ٨٥-٩٥

تطبيق الاستجابة للتدخل : لمحة حول التقدم

Berkeley, S., Bender, W., Peaster, L., & Saunders, L.
The University of Georgia, **2009**

ترجمة

محمد بن سالم الشبيب

مراجعة

أ.د. زيد بن محمد البتال

الملخص: يقدم هذا المقال لمحة سريعة حول كيفية إحراز جميع الولايات الأمريكية البالغ عددها ٥٠ ولاية تقدما فيما يتعلق بتطوير وتطبيق نماذج الاستجابة للتدخل (Response to Intervention - RTI)، وذلك بعد مرور عام على الاجازة النهائية لقانون التعليم للأفراد ذوي الاعاقات. وتم جمع البيانات من خلال مراجعة مواقع إدارات التعليم الخاصة بكل ولاية والمتاحة عبر شبكة الإنترنت، بالإضافة للمحادثات التي أجريت مع ممثلي إدارات التعليم في كل ولاية، حيث تم حصر المعلومات المتعلقة بنوع نموذج الاستجابة للتدخل (RTI)، وحالة تطبيقها، والتطور المهني، ومعايير الأهلية (criteria for eligibility) لخدمات التربية الخاصة، والسمات المميزة لكل ولاية طبقت نماذج الاستجابة للتدخل (RTI). وأشارت النتائج إلى أن معظم الولايات لازالت في بعض مراحل تطوير الاستجابة للتدخل (RTI)، على الرغم من اختلاف الطرق على نطاق واسع في جميع أنحاء البلاد. وقد تم مناقشة ممارسات وتطبيقات البحث.

الكلمات المفتاحية: *الاستجابة للتدخل، التعرف، التصنيف، السياسة.*

لأول مرة، بعد صدور قانون التعليم للافراد ذوي الاعاقات المطور (Individuals with Disabilities Education Improvement Act-IDEA, 2004) ، يتم قبول استخدام الاستجابة للتدخل (RTI) كوسيلة بديلة للتعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المحددة (SLD). وعلى الرغم من عدم تعميم الاستجابة للتدخل (RTI)، أصبحت الولايات في الوقت الراهن مخولة بأن تقرر ما إذا كان هناك أسلوبا أكثر فاعلية للتعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المحددة (SLD) (Bradley, Danielson, & Doolittle, 2005). ونتيجة لهذا التشريع بدأ كثيرا من الولايات التحرك سريعا نحو تطبيق بعض نماذج الاستجابة للتدخل (RTI).

لماذا الاستجابة للتدخل (RTI)؟

في عام ١٩٧٧، عندما تم إدراج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المحددة كأحدى فئات الإعاقة في مجال التربية الخاصة، فإن التوجيهات الصادرة من وزارة التعليم الأمريكية أكدت على أستخدام التباين بين التحصيل وحاصل الذكاء كأحد أهم المعايير للتعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المحددة (Mercer, &Mercer, 1996).

ولأن كل ولاية تعد مسئولة عن وضع اللوائح النهائية الخاصة بها، فإن هناك تفاوت كبير في تعريف هذا التباين الناتج عن ذلك (Reschly & Hosp, 2004; Semrud-Clikeman, 2005). وثمة مشكلة أخرى تكمن في أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم خاصة غالبا لا يتم التعرف عليهم وتحديدهم حتى بلوغ الصفوف العليا، حيث يتم تركهم يعانون اكاديميا حتى يصبح التباين كبيرا بما يكفي لضمان الأهلية (Bradley et al., 2005). ويرى البعض ان ذلك أدى إلى تعزيز مايعرف بانتظار الفشل (wait to fail). وبالإضافة لذلك فإن استخدام نموذج التباين بمفرده يقدم القليل من المعلومات (أي الاختلاف بين درجتين) التي في حقيقة الأمر لا تساعد التربويين في وضع خطط التدريس والتدخل (سيمرد- كليمان، ٢٠٠٥). وأخيرا فإن عدد التلاميذ الذين يتم التعرف عليهم وتصنيفهم على أنهم يستحقون الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المحددة، قد تزايد ٢٠٠% منذ عام ١٩٧٧، مما استدعى الاهتمام في مجال صعوبات التعلم بسوء التشخيص (فايجن، لينان طومسون، وهيكمان، ٢٠٠٣)، مثل الإيجابيات الزائفة (يتضمن زيادة التعرف (over-identification) على أولئك التلاميذ ذوي مستويات الذكاء المرتفعة والتحصيل الاكاديمي المتوسط)، والسلبيات الزائفة (يتضمن تقليل/ خفض التعرف (under-identification) على أولئك التلاميذ ذوي مستويات الذكاء الأقل والتحصيل الاكاديمي دون المتوسط) (كافالي، ٢٠٠٥، سيمرد كليكمان، ٢٠٠٥). ويعد الاستياء الكبير المنصب على نموذج التباين بين التحصيل والذكاء أحد أهم الأسباب الرئيسية للنقاش والبحث والحوار فيما يتعلق بتعريف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتعرف عليهم (جونسون، ميلارد، وبيرد ٢٠٠٥). وكأستجابة لهذا الاهتمام المتنامي، انبثق نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) كبديل (فوجان وفوكس، ٢٠٠٣).

وعلى الرغم من ظهور نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) من قبل البعض كأكثر الطرق فاعلية في تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم المحددة، إلا أن القلق حول أستخدام هذا النموذج في التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المحددة قد تم التعبير عنه من قبل البعض الاخر. ويعد أحد الانتقادات الموجهة للاستجابة للتدخل، استبعادها إخفاق التعلم غير المتوقع بوصفه جزءا من عملية التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المحددة، بسبب أن وجود القدرة المعرفية المتوسطة أو فوق المتوسطة (يقصي نموذج الاستجابة للتدخل (RTI) القدرة المعرفية العامة كأحد عوامل اتخاذ القرار فيما يتعلق بالأهلية)، ونتيجة لذلك، فإن عملية التشخيص للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المحددة يمكن أن يطبق على اولئك المحتمل يكونو من بطيئي التعلم (كافالي، ٢٠٠٥). وبالإضافة إلى ذلك فإن نماذج الاستجابة للتدخل (RTI) تشتمل على التدخل ذو الموثوقية التجريبية المتواضعة فقط. وتظهر النتائج عدم الاستجابة وليس ظهور أو غياب التحصيل المتدني (كافالي، ٢٠٠٥). وهناك انتقاد آخر يوجه للاستجابة للتدخل (RTI) ويتمثل في أنها لن تكون قادرة على التفريق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبين من يعانون من إعاقات أخرى، مثل التخلف العقلي، والاضطرابات الانفعالية أو السلوكية، و اضطراب نقص الانتباه والنشاط الزائد (ماستروبيري وسكروجس، ٢٠٠٥).

وعلى الرغم من هذا الاختلاف، فأن الاستجابة للتدخل (RTI) حاليا تعد أحد الخيارات التي ينبغي أخذها في الاعتبار من قبل الولايات في أمريكا عند تطزير اللوائح الخاصة بالأهلية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المحددة (SLD).

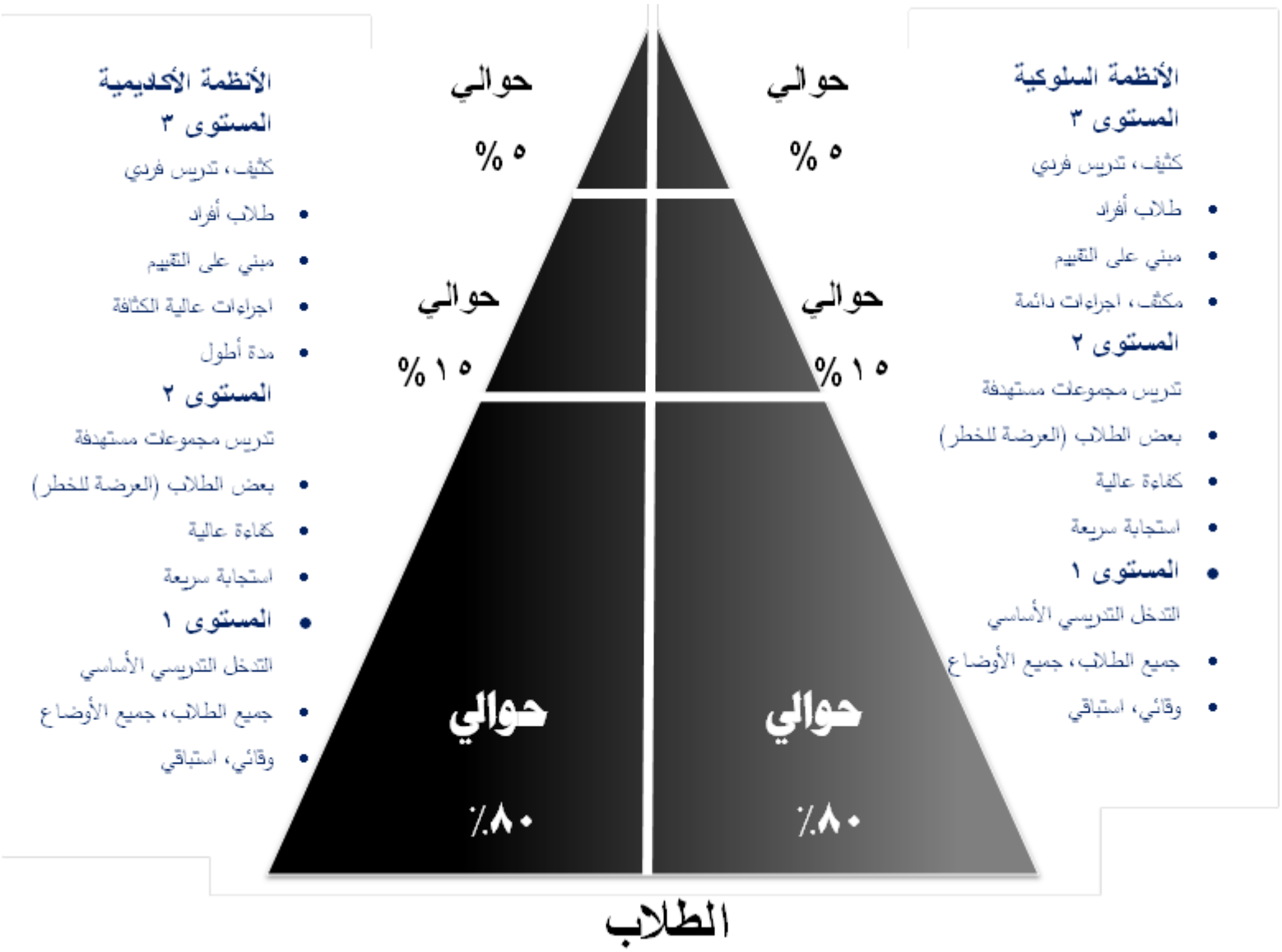
ما هي الاستجابة للتدخل (RTI)؟

على الرغم من أن البحوث العلمية المتعلقة بالاستجابة للتدخل (RTI) يعود تاريخها إلى ستينيات القرن الماضي (بندر وشورز، ٢٠٠٧)، إلا أن هذه العمليات ما تزال مفهوما جديدا للعديد من المربين والآباء. واستنادا إلى التعريف الذي طرح من قبل المركز الوطني لبحوث صعوبات التعلم (NRCLD) فإنه يمكن تعريف الاستجابة للتدخل (RTI) على أنها نماذج التقييم التي تتمحور حول التلميذ والتي من شأنها أن تستخدم في حل المشكلات، وكذلك الأساليب القائمة على البحث في التعرف ومعالجة الصعوبات التي يواجهها الأطفال (جونسون، ميلارد، فوكس ومايكنايت، ٢٠٠٦). وتتضمن العناصر الأساسية لنموذج الاستجابة للتدخل (RTI) على التدريس عالي الجودة في الفصول الدراسية ، والفرز الشامل، ومراقبة التقدم المستمرة ، والتدخلات القائمة على أساس بحثي، ودقة التدخلات التدريسية (برادلي وآخرون، ٢٠٠٥، المركز الوطني لبحوث صعوبات التعلم (NRCLD)، ٢٠٠٧ ب). ولكي تكون الاستجابة للتدخل (RTI) وسيلة فاعلة في التعرف وتحديد وجود التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المحددة، يجب أن يكون هناك نموذجا رسميا للاستجابة للتدخل (RTI) داخل المدرسة. ونظرا لأن النماذج المتعلقة بالاستجابة للتدخل (RTI) تركز بشدة على ضمان وجود مناهج اساسية واساليب تدريس قوية أولا قبل التدخل مع التلاميذ بصورة فردية، فإن هذه النماذج تؤثر كثيرا وبشكل مختلف على المدارس مقارنة بإجراءات التعرف السابقة في التربية الخاصة التي كانت تستخدم في عمليات التعرف على صعوبات التعلم المحددة (SLD). ونتيجة لذلك لا يمكن أن تستخدم الاستجابة للتدخل (RTI) فقط من قبل المدارس كأحد أساليب التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ولكن عند استخدام هذا النموذج في المدرسة، فأنه يمكن أيضا استخدام الاستجابة للتدخل (RTI) للتنبؤ بالتلاميذ المعرضين للخطر ومعالجة جميع التلاميذ الذين لديهم صعوبات أكاديمية وسلوكية (المركز الوطني لبحوث صعوبات التعلم (NRCLD)، ٢٠٠٧ ب).

نماذج الاستجابة للتدخل (RTI models) : تتشابه نماذج الاستجابة للتدخل (RTI) في أنها تنطوي على (أ) تطبيق التدخلات القائمة على أسس علمية وذلك لزيادة الكثافة التي تستهدف بشكل خاص تلبية الاحتياجات الفردية للتلاميذ؛ (ب) المراقبة المستمرة لضمان تقدم التلميذ واثباته ؛ (ج) تقديم فرص جيدة للتلاميذ للاستجابة للتدريس؛ و(د) المراقبة المطلوبة على صحة التدخلات المستخدمة والتي يشار إليها بصحة التدخلات (بندر وشورز، ٢٠٠٧؛ المركز الوطني لبحوث صعوبات التعلم (NRCLD)، ٢٠٠٧ أ). ومع ذلك فإن نماذج الاستجابة للتدخل (RTI) تختلف في عدد المستويات، فمن هو المسئول عن تقديم التدخلات، وما إذا كانت العملية بمثابة أجراء رسمي لتقييم الأهلية أو ما إذا كانت العملية نفسها تعد تقييما للأهلية (دي فوكس، موك، مورجان ويونج، ٢٠٠٣). وقد ركزت الادبيات المبكرة في الاستجابة للتدخل (RTI) على أسلوبين واسعين، هما نموذج حل المشكلات ونموذج الاجراءات القياسية (شعبة

صعوبات التعلم، ٢٠٠٧). وبالنسبة لنموذج حل المشكلات يتم التعامل مع العجز لدى التلاميذ من خلال التدخل القائم على البحث والتي صممت بشكل خاص لكل تلميذ على حدة (جونسون وآخرون، ٢٠٠٦). وفي هذا النموذج عادة ما تتكون فرق أتخاذ القرارات من المعلمين، والإداريين، والأخصائيي علم النفس المدرسي وأولياء الأمور الذين يقومون باتباع عملية تتكون من أربع خطوات متداخلة: (أ) تعريف المشكلة، (ب) وضع خطة التدخل، (ج) تنفيذ التدخل، (د) تقييم تقدم التلميذ (بندر وشورز، ٢٠٠٧؛ دي فوكس وآخرون ٢٠٠٣). وفيما يتعلق بنموذج الاجراءات القياسية فإن التلاميذ ذوي الصعوبات المشابهة (على سبيل المثال؛ المشكلات الخاصة بطلاقة القراءة) يخضعون للتدخلات القائمة على البحث التي تم توحيدها والتي أثبتت فاعليتها على التلاميذ الذين لديهم صعوبات مشابة لفترة زمنية تم تحديدها مسبقا (جونسون وآخرون؛ ٢٠٠٦). ويمكن اختيار هذه التدخلات من بنك طرق التدخل القائمة على البحث الذي يعتمد على موارد المدرسة.

التدخلات الطبقية/ذات المستويات (Tiered interventions) : في كلا النموذجين، ومن خلال الجمع المختلط لهذين النموذجين، يشار إلى التدخلات التدريسية المتزايدة الكثافة بالطبقات/المستويات. وعلى الرغم من عدم وجود نموذج واحد معتمد فإن النموذج الاعتيادي يبدو وكأنه يماثل النموذج المعروض في الشكل رقم (١). ويتضمن المستوى الأول، الذي عادة ما يشار إليه بالمستوى الوقائي، على التدريس والفرز الشامل لكامل المجموعة. ويستخدم هذا المستوى مع التدخلات التدريسية الأساسية وذلك للتصدي للمشكلات التي تعترض مجالات المهارات الأساسية، مثل القراءة والرياضيات، و/ أو السلوك، وكذلك التدخلات الأكثر استهدافا التي قد يستخدمها معلمو التعليم العام في الفصل (إل إس فوكس، فوكس ٢٠٠٧). وعادة ما يقوم هذا المستوى بتلبية احتياجات ما يقرب من ٨٠% من التلاميذ (بندر وشورز، ٢٠٠٧). ويتضمن المستوى، الثاني الذي يشار إليه أحيانا بمستوى التدخلات الثانوية، حوالي ١٥% من عدد التلاميذ والفئات المستهدفة، والتدخلات في المجموعات الصغيرة (إل إس فوكس، فوكس ٢٠٠٧). وهنا يتم التعامل مع التلاميذ المعرضين للخطر من خلال التدخلات الكثيقة، والقائمة على البرهان العلمي، مع المراقبة الدقيقة للتقدم المحرز من قبل التلاميذ هذا بالإضافة إلى التدريس الأساسي المقدم لجميع التلاميذ. ويشتمل المستوى الثالث أو مستوى التدخل الثلاثي على التدريس الاكثر كثافة اويعمل هذا المستوى على تلبية احتياجات حوالي ٥% من إجمالي عدد التلاميذ. وفي غالبية النماذج نجد أن هذا المستوى الثالث ينطوي على الكثافة العالية، وطول مدة التدريس، والمراقبة المتكررة للتقدم المنجز. وترى بعض النماذج أن هذا المستوى يعد بمثابة مستوى ما بعد التربية الخاصة، في حين أن النماذج الأخرى لا تنظر إليه كذلك (بندر، شورز ٢٠٠٧).



إلى أين نتجه؟

لا زال هناك الكثير من الاسئلة غير المجابة حول نموذج الاستجابة للتدخل (RTI)، وما زال البحث العلمي مستمرا في هذا المجال. ومثالا عل ذلك نجد أن المركز الوطني لبحوث صعوبات التعلم (NRCLD) قام بإجراء العديد من المشاريع البحثية واسعة النطاق بما في ذلك (أ) دراستان طوليتان واسعة النطاق لمعرفة كيف تؤثر أو لا تؤثر الطرق البديلة في التعرف على صعوبات التعلم المحددة (SLD) على من يتم التعرف عليه؛ (ب) تركيز المجموعات التي تتكون من الآباء، والمعلمين، وعلماء النفس، وقيادات اتربية الخاصة ، ومدراء المدارس الذين يلعبون دورا في تصميم الاستراتيجيات التقنية المساعدة لتتماشى مع نماذج التعرف على التلاميذ صعوبات التعلم على الصعيد الوطني؛ و(ج) مشروع العمل الجماعي مع مراكز الموارد الوطنية الستة لمعرفة الجهات التي تقوم بتنفيذ نماذج الاستجابة للتدخل (RTI) تنفيذا فعالا (ديشلر، ميلارد، توليفسون، بيرد، ٢٠٠٥). وفي الوقت نفسه، فإن الولايات في الوقت الراهن في مرحلة اتخاذ القرار ليس فقط فيما يتعلق بتطبيق القانون الفيدرالي الجديد على لوائحها الخاصة بل يمتد الأمر ليشمل كيفية وضع نماذج الاستجابة للتدخل (RTI) في إطارها الصحيح. ويكمن الهدف من استعراضنا للولايات في اكتشاف كيف يمكن لهذه الولايات

أن تحقق تقدما من خلال تنفيذ الاستجابة للتدخل (RTI) بعد مرور ما يقرب من عام على الإنتهاء من وضع المبادئ التشريعية الفيدرالية. وفيما يلي لمحة سريعة عن تنفيذ الاستجابة للتدخل (RTI).

الطريقة/ الاجراء

نظرا لأن معظم الولايات ما زال في مرحلة إنتقالية فيما يتعلق بتطبيق الاستجابة للتدخل (RTI)، فإن عملية مراجعة المعلومات المنشورة لأصحاب الشأن في كل ولاية من الولايات تبدو وكأنها أنجح وسيلة للحصول على المعلومات ذات الصلة بالاستجابة للتدخل (RTI). وقد تم تجميع كافة البيانات في الفترة بين أغسطس وديسمبر ٢٠٠٧. ولكل ولاية من الولايات الخمسين قام إثنان من الباحثين بشكل مستقل باستعراض المعلومات ذات العلاقة بالاستجابة للتدخل (RTI) والتي تم نشرها على الموقع الإلكتروني لادارة التعليم بالولاية . وقام كلا الباحثين بطباعة الوثائق ذات الصلة بالموضوع فضلا عن تسجيلهم للمعلومات على صفحة ترميز مشتركة. وتضمنت صفحة الترميز فئات المعلومات التي تشتمل على (أ) التنفيذ، (ب) نموذج التنفيذ (الاجراءات القياسية على سبيل المثال)، (ج) التطوير المهني، (د) لوائح الاهلية لصعوبات التعلم، (هـ) عدد المستويات/الطبقات، (و) مجالات التنفيذ، (ز) كثافة التنفيذ (تكرار التدريس/ المجموعة التدريسية)، (ح) مراقبة التقدم ، (ط) الممارسات القائمة على البرهان/الدليل، و(ي) الإخلاص والدقة في عملية التدريس. وأخيرا تم الاتصال عن طريق الهاتف و/أو البريد الإلكتروني مع ممثلي وزارة التعليم في كل ولاية وذلك للتحقق من صحة المعلومات التي تم جمعها. ويهدف هذا الاتصال في المقام الأول إلى ضمان دقة وحداثة المعلومات المنشورة على الموقع الإلكتروني لكل ولاية. وبعد مراجعة كافة الوثائق التي تم جمعها قام الباحثون بمطابقة أي من الاختلافات الموجودة بين المبرمجين وذلك بالرجوع إلى الوثائق التي تم جمعها أو من خلال إجراء اتصالات إضافية بادارة التعليم على مستوى الولاية .

النتائج

يختلف المدى الذي يتم من خلاله تنفيذ الاستجابة للتدخل (RTI) رسميا على مستوى الولاية عبر أنحاء البلاد. ففي الوقت الراهن نجد أن (١٥) ولاية قد تبنت نموذج الاستجابة للتدخل وتقوم بتطبيقها على مقياس واسع (ن = ٩) أو ضيق (ن = ٦). بالإضافة لذلك هناك (٢٢) ولاية ما تزال في مرحلة التطوير، في حين تقوم (١٠) ولايات بتقديم الإرشادات والتعليمات للمدارس والمناطق التعليمية، ويتبقى فقط (٣) ولايات لم تصل حتى وقتنا الراهن لمرحلة تطوير النموذج أو تقديم الإرشادات حول الاستجابة للتدخل أو أن المعلومات التي تقدمها غير واضحة. ويوضح الجدول رقم (١) المعلومات العامة لكل ولاية من الولايات الخمسين. ولم تكن مبادرة التطبيق الذي أطلقته الولاية هو الوحيد الذي بدأ بالدولة فيما يتعلق الاستجابة للتدخل. ويوجد الكثير من المبادرات المستقلة من قبل ادارات التعليم على مستوى الولايات. بالإضافة لذلك، أخذت العديد من ادارات التعليم على مستوى البلد في الوقت الحالي زمام المبادرة للبدء في تطبيق الاستجابة للتدخل (RTI) من تلقاء نفسها.

جدول (١):المعلومات العامة حول الاستجابة للتدخل (RTI) لكل ولاية

الولاية	تطوير نموذج الاستجابة للتدخل (RTI)	نوع النموذج	التطبيق	التطوير المهني	أهلية صعوبات التعلم
ألاباما	SMID نموذج الولاية في مرحلة التطوير	في مرحلة التطوير	غير محدد/ غير واضح أو لا يتم تطبيق النموذج	غير محدد/ غير واضح	الاختلاف/ أو نظريةالاستجابة للتدخلRTI
ألاسكا	NS= غيرمحدد/ غيرواضحأولايتمتطبيقالنموذج	غير محدد/ غير واضح	غيرمحدد/ غيرواضحأولايتمتطبيقالنموذج	غير محدد/ غير واضح	الاختلاف/ أونظريةالاستجابة للتدخلRTI
أريزونا	SM= نموذج الولاية المطور	مزيج من الاجراءات القياسية وحل المشكلات	التطبيق واسع النطاق	نموذج قائم	الاختلاف/ أونظريةالاستجابة للتدخلRTI
أركانساس	SMIDنموذج الولاية فيمرحلةالتطوير	في مرحلة التطوير	غير محدد/ غير واضح أو لا يتم تطبيق النموذج	نموذج مخطط له	الاختلاف فقط
كاليفورنيا	G= توجيهاتمنالولايةفقط	معلومات عن أفضل ممارسة فيما يتعلق بنموذج واحد أو عدة نماذج	الرقابة المحلية على عملية التطوير	نموذج قائم	الاختلاف فقط
كولورادو	SMID نموذج الولاية في مرحلة التطوير	في مرحلة التطوير	التطبيق التجريبي	نموذج مخطط له	الاختلاف/ أو نظريةالاستجابة للتدخلRTI
كونيتيكت	SMIDنموذج الولاية فيمرحلةالتطوير	في مرحلة التطوير	الموعد المحدد للتطبيق	نموذج مخطط له	الاختلاف/ أو نظريةالاستجابة للتدخلRTI
ديلاوير	SM= نموذج الولاية المطور	مزيج من الاجراءات القياسية وحل المشكلات	التطبيق واسع النطاق	نموذج قائم	نموذج الاستجابة للتدخل فقط
فلوريدا	SM= نموذج الولاية المطور	الاجراءات القياسية وحل المشكلات	التطبيق ضيق النطاق	نموذج قائم	الاختلاف/ أو نظريةالاستجابة للتدخل
جورجيا	SM= نموذج الولاية المطور	مزيج من الاجراءات القياسية وحل المشكلات	التطبيق واسع النطاق	نموذج قائم	نموذج الاستجابة للتدخل فقط
هاواي	SMIDنموذج الولاية في	في مرحلة التطوير	غير محدد/ غير واضح أو لا	غير محدد/ غير	الاختلاف/ أو

	مرحلة التطوير		يتم تطبيق النموذج	واضح	نظريةالاستجابة للتدخل
أيداهو	SMIDنموذج الولاية في مرحلة التطوير	في مرحلة التطوير	الموعد المحدد للتطبيق	نموذج قائم	الاختلاف/ أو نظريةالاستجابة للتدخل
إلينوي	G= توجيهات من الولاية فقط	معلومات عن أفضل ممارسة فيما يتعلق بنموذج واحد أو عدة نماذج	الموعد المحدد للتطبيق	نموذج قائم	الاختلاف فقط
إنديانا	SMIDنموذج الولاية في مرحلة التطوير	في مرحلة التطوير	غير محدد/ غير واضح أو لا يتم تطبيق النموذج	نموذج قائم	الاختلاف فقط
آيوا	SM= نموذج الولاية المطور	حل المشكلات	التطبيق واسع النطاق	نموذج قائم	الاختلاف/ أو نظريةالاستجابة للتدخلRTI
كنساس	SM= نموذج الولاية المطور	مزيج من الاجراءات القياسية وحل المشكلات	التطبيق واسع النطاق	نموذج قائم	الاختلاف/ أو نظريةالاستجابة للتدخلRTI
كنتاكي	SMIDنموذج الولاية في مرحلة التطوير	في مرحلة التطوير	غير محدد/ غير واضح أو لا يتم تطبيق النموذج	نموذج مخطط له	الاختلاف فقط
لويزيانا	SM= نموذج الولاية المطور	مزيج منن الاجراءات القياسية وحل المشكلات	التطبيق ضيق النطاق	نموذج قائم	الاختلاف/ أو نظريةالاستجابة للتدخلRTI
مين	G= توجيهات من الولاية فقط	معلومات عن أفضل ممارسة فيما يتعلق بنموذج واحد أو عدة نماذج	الموعد المحدد للتطبيق	نموذج مخطط له	الاختلاف/ أو نظريةالاستجابة للتدخلRTI
مريلاند	G= توجيهات من الولاية فقط	معلومات عن أفضل ممارسة فيما يتعلق بنموذج واحد أو عدة نماذج	الرقابة المحلية على عملية التطبيق	نموذج مخطط له	الاختلاف/ أو نظريةالاستجابة للتدخلRTI
ماساتشوستس	G= توجيهات من الولاية فقط	معلومات عن أفضل ممارسة فيمل يتعلقبنموذج واحد أو عدة نماذج	الرقابة المحلية على عملية التطبيق	نموذج قائم	الاختلاف/ أو نظريةالاستجابة للتدخلRTI
ميتشجان	SMIDنموذج الولاية في مرحلة التطوير	في مرحلة التطوير	التطبيق التجريبي	نموذج قائم	الاختلاف/ أو نظريةالاستجابة للتدخلRTI
مينيسوتا	SMIDنموذج الولاية في مرحلة التطوير	في مرحلة التطوير	التطبيق التجريبي	نموذج قائم	الاختلاف فقط

ميسيسبي	SMIDنموذج الولاية في مرحلة التطوير	في مرحلة التطوير	غير محدد/ غير واضح أو لا يتم تطبيق النموذج	نموذج قائم	الاختلاف/ أو نظريةالاستجابة للتدخلRTI
ميسوري	G= توجيهات من الولاية فقط	معلومات عن أفضل ممارسة فيما يتعلق بنموذج واحد أو عدة نماذج	الرقابة المحلية على عملية التطبيق	نموذج قائم	الاختلاف/ أو نظريةالاستجابة للتدخلRTI
مونتانا	SMIDنموذج الولاية في مرحلة التطوير	في مرحلة التطوير	التطبيق التجريبي	نموذج قائم	الاختلاف/ أو نظريةالاستجابة للتدخلRTI
نبراسكا	SM= نموذج الولاية المطور	حل المشكلات	التطبيق ضيق النطاق	نموذج قائم	الاختلاف/ أو نظريةالاستجابة للتدخلRTI
نيفادا	SMIDنموذج الولاية في مرحلة التطوير	في مرحلة التطوير	غير محدد/ غير واضح أو لا يتم تطبيق النموذج	غير محدد/ غير واضح	الاختلاف/ أو نظريةالاستجابة للتدخلRTI
نيوهامبشير	SMIDنموذج الولاية في مرحلة التطوير	في مرحلة التطوير	التطبيق التجريبي	نموذج قائم	الاختلاف/ أ، نموذج الاستجابة للتدخل RTI
نيوجيرسي	SM= نموذج الولاية المطور	غير محدد/ غير واضح أو لا يتم تطبيق النموذج	غير محدد/ غير واضح	غير محدد/ غير واضح	الاختلاف/ أو نظريةالاستجابة للتدخل
نيوميكسكو	SMIDنموذج الولاية في مرحلة التطوير	في مرحلة التطوير	غير محدد/ غير واضح أو لا يتم تطبيق النموذج	نموذج مخطط له	الاختلاف/ أو نظريةالاستجابة للتدخلRTI
نيويورك	SMIDنموذج الولاية في مرحلة التطوير	في مرحلة التطوير	التطبيق التجريبي	نموذج مخطط له	الاختلاف/ أو نظريةالاستجابة للتدخلRTI
كارولاينا الشمالية	SM= نموذج الولاية المطور	حل المشكلات	التطبيق ضيق النطاق	نموذج قائم	الاختلاف/ أو نظريةالاستجابة للتدخلRTI
داكوتا الشمالية	G= توجيهات من الولاية فقط	معلومات عن أفضل ممارسة فيما يتعلق بنموذج واحد أو عدة نماذج	الرقابة المحلية على عملية التطبيق	نموذج قائم	الاختلاف/ أو نظريةالاستجابة للتدخلRTI
أوهايو	SM= نموذج الولاية المطور	مزيج من الاجراءات القياسية وحل المشكلات	التطبيق واسع النطاق	نموذج قائم	الاختلاف/ أو نظريةالاستجابة للتدخلRTI
أوكلاهوما	SMIDنموذج الولاية في	في مرحلة التطوير	التطبيق التجريبي	نموذج مخطط له	الاختلاف/ أو

	مرحلة التطوير				نظريةالاستجابة للتدخلRTI
أوريغون	SM= نموذج الولاية المطور	الاجراءات القياسية	التطبيق واسع النطاق	نموذج قائم	الاختلاف/ أ، نموذج الاستجابة للتدخل RTI
بنسلفانيا	SM= نموذج الولاية المطور	الاجراءات القياسية	التطبيق ضيق النطاق	نموذج قائم	الاختلاف/ أو نظريةالاستجابة للتدخلRTI
رود أيلند	SMIDنموذج الولاية في مرحلة التطوير	في مرحلة التطوير	الموعد المحدد للتطبيق	نموذج قائم	الاختلاف فقط
كارولينا الجنوبية	NS= غير محدد/ غير واضح أولا يتم تطبيق النموذج	غير محدد/ غير واضح	غير محدد/ غير واضح أو لا يتم تطبيق النموذج	غير محدد/ غير واضح	غير محدد/ غير واضح
داكوتا الجنوبية	SMIDنموذج الولاية في مرحلة التطوير	في مرحلة التطوير	التطبيق التجريبي	نموذج قائم	الاختلاف/ أو نظريةالاستجابة للتدخلRTI
تينيسي	G= توجيهات من الولاية فقط	معلومات عن أفضل ممارسة فيما يتعلق بنموذج واحد أو عدة نماذج	الرقابة المحلية على عملية التطبيق	نموذج قائم	الاختلاف فقط
تكساس	G= توجيهات من الولاية فقط	معلومات عن أفضل ممارسة فيما يتعلق بنموذج واحد أو عدة نماذج	الرقابة المحلية على عملية التطبيق	نموذج قائم	الاختلاف/ أو نظريةالاستجابة للتدخلRTI
يوتا	SM= نموذج الولاية المطور	مزيج من الاجراءات القياسية وحل المشكلات	التطبيق واسع النطاق	نموذج قائم	الاختلاف/ أو نظريةالاستجابة للتدخلRTI
فيرمونت	SMIDنموذج الولاية في مرحلة التطوير	في مرحلة التطوير	التطبيق التجريبي	نموذج قائم	الاختلاف/ أونظريةالاستجابة للتدخلRTI
فيرجينيا	G= توجيهات من الولاية فقط	معلومات عن أفضل ممارسة فيما يتعلق بنموذج واحد أو عدة نماذج	الرقابة المحلية على عملية التطبيق	نموذج قائم	الاختلاف فقط
واشنطن	SM= نموذج الولاية المطور	مزيج من الاجراءات القياسية وحل المشكلات	التطبيق واسع النطاق	نموذج قائم	الاختلاف/ أونظريةالاستجابة للتدخلRTI
فيرجينيا الغربية	SM= نموذج الولاية المطور	مزيج من الاجراءات القياسية وحل المشكلات	التطبيق ضيق النطاق	نموذج قائم	الاختلاف/ أونظريةالاستجابة للتدخلRTI

ويسكنسن	SMIDنموذج الولاية في مرحلة التطوير	في مرحلة التطوير	الموعد المحدد للتطبيق	نموذج قائم	الاختلاف فقط
وايومنغ	SMIDنموذج الولاية في مرحلة التطوير	في مرحلة التطوير	التطبيق التجريبي	نموذج قائم	الاختلاف/ أونظريةالاستجابة للتدخلRTI

أ. G= توجيهات من الولاية فقط؛ SM= نموذج الولاية المطور؛ SMIDنموذج الولاية في مرحلة التطوير؛ NS= غير محدد/ غير واضح أو لا يتم تطبيق النموذج.

ب. BP= معلومات عن أفضل ممارسة فيما يتعلق بنموذج واحد أو عدة نماذج؛ H= مزيج من الاجراءات القياسية وحل المشكلات؛ ID= في مرحلة التطوير؛ PS= حل المشكلات؛ SP= الاجراءات القياسية ؛ NS= غير محدد/ غير واضح.

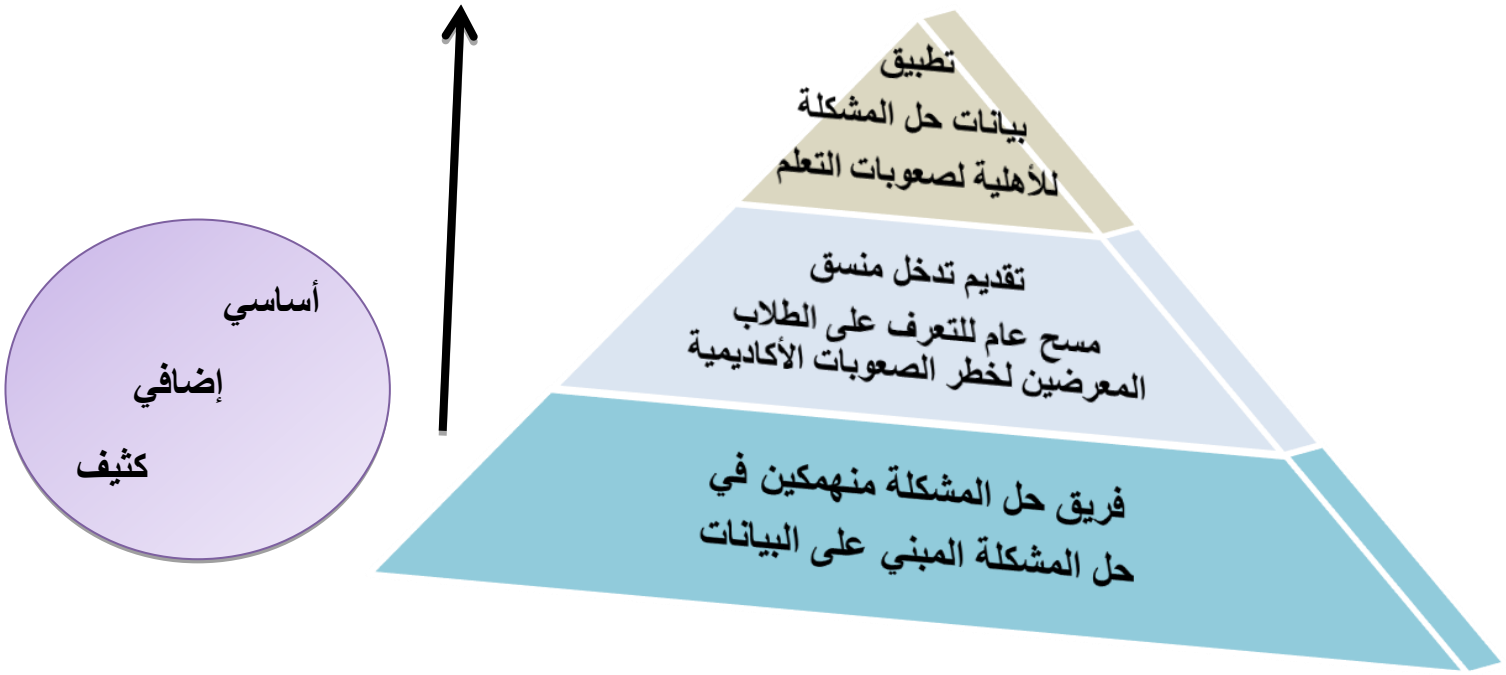
ج. LC= الرقابة المحلية على عملية التطبيق؛ LSI= التطبيق واسع النطاق؛ PI= التطبيق التجريبي؛ SSI= التطبيق ضيق النطاق؛ T= الموعد المحدد للتطبيق؛ NS= غير محدد/ غير واضح أو لا يتم تطبيق النموذج.

د. E= نموذج قائم؛ P= نموذج مخطط له؛ NS= غير محدد/ غير واضح.

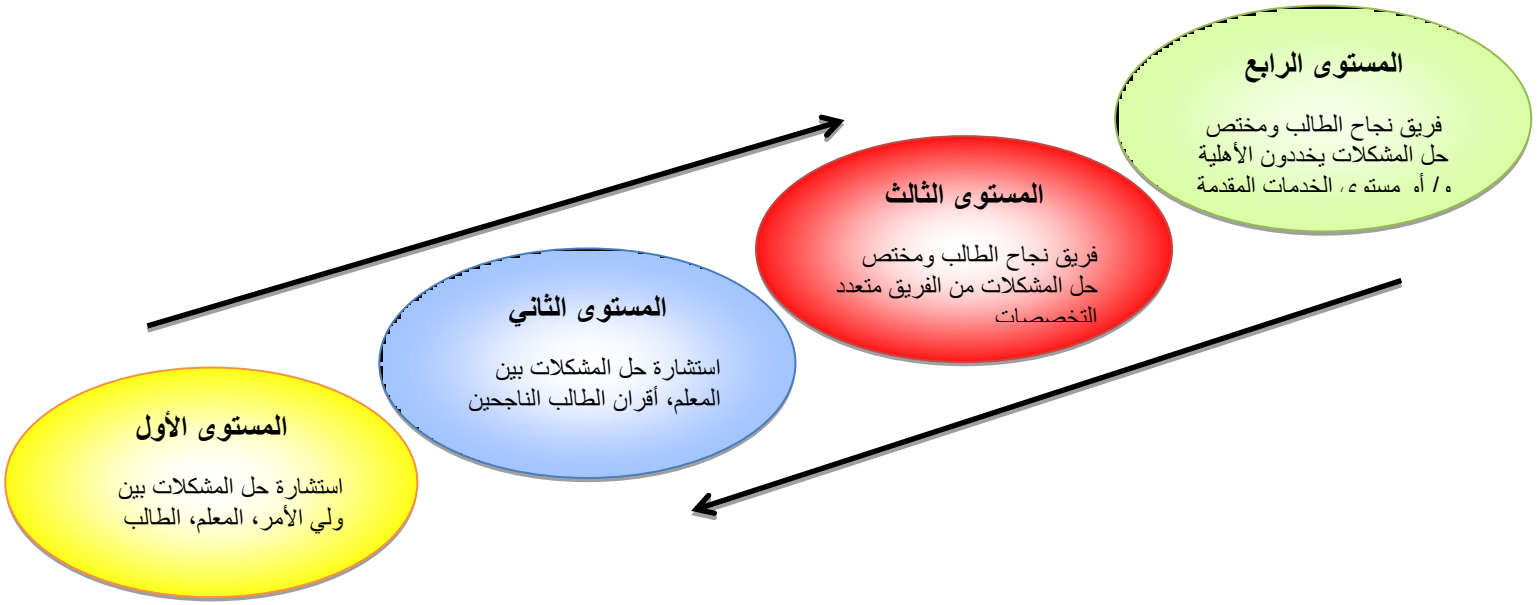
هـ. D= الاختلاف فقط؛ D/R= الاختلاف و/ أو نموذج الاستجابة للتدخل RTI؛ R= نموذج الاستجابة للتدخل فقط؛ NS– غير محدد/ غير واضح.

نموذج نبراسكا لحل المشكلات

نموذج صنع القرار التدريسي (IA)



نموذج شمال كارولاينا لحل المشكلات



كيف تتقدم الولايات من خلال تطبيق الاستجابة للتدخلRTI؟

الولايات التي تطبق النماذج المعتمدة. بالنظر إلى الولايات الـ١٥ التي قامت باعتماد وتطبيق نموذج الاستجابة للتدخلRTI نجد أن غالبيتها تشتمل على النماذج التي تعمل على دمج عملية حل المشكلات وأساليب المعالجات القياسية (ن= ١٠)، في حين أن النماذج التي تعتمد على منهج حل المشكلات يمثل (ن= ٣)، بينما نجد أن النماذج التي تعتمد على أسلوب الاجراءات القياسية تمثل (ن= ٢). وعملت هذه الولايات جميعا على وضع نماذج الاستجابة للتدخل الخاصة بها أو قامت بتعديل النماذج القائمة بالفعل من خلال الدراسات البحثية.

تختلف نماذج حل المشكلات في كلا من عدد وخطوات العملية، وكيفية وصفهم (انظر شكل رقم ٢). فعلى سبيل المثال نجد أن ولاية أيوا تستخدم عملية حل للمشكلات تتكون من أربعة خطوات: (أ) تحديد المشكلة، (ب) وضع خطة، (ج) تنفيذ الخطة، و(د) تنفيذ الخطة. وتتبع ولاية نبراسكا عملية لحل المشكلات تتألف من خمس خطوات يمكن توضيحها على النحو التالي: (أ) التعرف على المشكلة، (ب) تحليل المشكلة، (ج) تحديد الأهداف، (د) تنفيذ الخطة، (هـ) تقييم الخطة. ويتضمن نموذج ولاية كارولينا الشمالية عملية مكونة من سبع خطوات لحل المشكلات: (أ) وصف ملف الأداء (ب) وضع خطة للتقييم، (ج) تحليل خطة التقييم، (د) إنشاء قائمة للأهداف، (هـ) إعداد خطة التدخل ، (و) تنفيذ خطة التدخل ، (ز) تحليل خطة التدخل .

وبالرغم من أن المفاهيم الأساسية لنموذج الاجراءات القياسية تعتبر متشابهة بدرجة كبيرة فإن بعض الولايات تفضل أن تكون أكثر تحديدا أو أن تعطي مزيدا من التركيز لمجالات بعينها. فعلى سبيل المثال نجد أن ولاية أوريغون تتشابه كثيرا مع ولاية بنسلفانيا فيما يخص مناهجها الشاملة ذات الصلة بنموذج الاستجابة للتدخل RTI وحقيقة الأمر أنه يتم استخدامها مؤخرا كجزء من عملية التقييم وذلك لتحديد ما إذا كان الطفل مؤهلا ليكون طالبا يعاني من صعوبات في التعلم. ومع ذلك نجد ولاية أوريغون أكثر تحديدا حيث أن الطالب الموجود في المستوى الثاني يتلقى مادة تعليمية في صورة مجموعة صغيرة لمدة ٣٠ دقيقة في اليوم، في حين أن نموذج ولاية بنسلفانيا يترك مفتوحا للمتخصصين وذلك للمساعدة في العملية التعليمية في فصول التعليم العام، وذلك باستخدام مجموعات صغيرة في حالة الضرورة. وعلى نحو مماثل وعلى الرغم من أن ولاية بنسلفانيا لا تهتم سوى بالقضايا المتعلقة بالدقة التعليمية فإن ولاية أوريغون تقوم بوضع قوائم محددة يتوجب الإنتهاء منها حيث أن يتم تصنيف القائمين على العملية التعليمية من حيث مستوى الدقة عندما يتم تطبيق عمليات التدخل .

تضم النماذج المختلطة عناصر من كلا من منهج حل المشكلات ومنهج الاجراءات القياسية . وتسمح بعض الولايات للمدراس الفردية باختيار منهج حل المشكلات أو أساليب الاجراءات القياسية من خلال إطارا عاما (على سبيل المثال؛ ديلاوير، واشنطن، يوتا، فيرجينيا الغربية)، مما يؤدي إلى وجود نماذج مختلفة في نفس الولاية أو حتى في نفس المقاطعة. وتقوم بعض المقاطعات بدمج منهجين في نموذج واحد. ومثالا على ذلك نجد أن ولايات مثل أوهايو، وجورجيا وفلوريدا تستخدم عملية حل المشكلات لتحديد عملية التدخل باستخدام أسلوب الاجراءات القياسية في المستوى الثاني والتدخلات الفردية في المستوى الثالث (والمستوى الرابع بالنسبة لولاية جورجيا)، كما قامت ولاية أريزونا في الفترة الراهنة بدمج منهج حل المشكلات الناتج من نموذج الاجراءات القياسية الأولي.

الولايات التي تمر بمرحلة التطوير. تمر العديد من الولايات بمجموعة مختلفة من المراحل المتعلقة بتطوير السياسات والمبادئ المتعلقة بنموذج الاستجابة للتدخل RTI. وقد شكلت كلا من ولاية ألاباما وولاية إنديانا لجنة للبدء في استعراض العديد من النماذج الحالية لنموذج الاستجابة للتدخل RTI. في حين تتطلع ولاية كنتاكي إلى ردود الأفعال الواردة من الأطراف المعنية في جميع أنحاء الولاية قبل الشروع في عملية المتابعة. وعلى صعيد آخر تقوم ولايات ميسيسيبي، وأوهايو ونيفادا بمراجعة النماذج الأخرى بنية التوسع في نماذج مرحلة ما قبل الإحالة القائمة. وتمر ولاية نيوميكسيكو بمرحلة مراجعة وتنقيح النموذج الأولي للولاية القائم على أساس ردود أفعال الجهات المعنية قبل الشروع في تطبيق النموذج في جميع أنحاء الولاية. وتستخدم الولايات الأخرى المعلومات المتاحة من خلال المواقع الإلكترونية الموجودة بالفعل أو المخطط لإنشائها وذلك في مرحلة تطوير نموذج الولاية (على سبيل المثال ولاية مونتانا، ونيوهامبشير، وكلورادو، ومينيسوتا، وأوكلاهاما، وفيرمونت، ووايومنغ، وميتشجان، ونيويورك، وداكوتا الجنوبية). وتمر هذه النماذج بمجموعة من المراحل المختلفة: الولايات التي تخطط للنماذج الأولية (نيويورك)، الولايات التي تقبل التطبيقات (أوكلاهوما)، الولايات التي تمر بمرحلة توفير التنمية المهنية (ميتشجان)، والولايات التي تستخدم بيانات النماذج الاولية لإضفاء الطابع الرسمي على خططها (مينيسوتا، ومونتانا، ونيوهامبشير، وداكوتا الجنوبية، وولاية وايومنغ). وعلاوة على ذلك تتعاون ولاية فيرمونت مع جامعة فيرمونت في سبيل تطوير نموذج المواقع التجريبية،ن وتستخدم ولاية كولورادو المعلومات التي تم الحصول عليها من المقاطعات التجريبية فيما يتعلق بكلا من وضع اللمسات النهائية على دليل الممارسة وتطوير مقاطع الفيديو التعليمية المصاحبة فضلا عن وحدات التدريب التي سيتم تعميمها في جميع أنحاء الولاية.

الولايات التي تقدم الإرشادات. توفر العديد من الإدارات التعليمية الموجودة بالولاية الإرشادات للمدارس والمقاطعات ولكنها لا تشترط أن تكون المدارس مطبقة لنماذج الاستجابة للتدخل RTI. وتتخذ الإرشادات العديد من الأشكال بما في ذلك الكتيبات الشاملة المتعلقة بنموذج الاستجابة للتدخل RTI (على سبيل المثال ولاية مريلاند، وولاية فيرجينيا)، إرجاء غيرها من البرامج القائمة بالولاية التي تستخدم عمليات التدخل المتدرجة (على سبيل المثال ولاية ماساتشوستس، وتينيسي التي تشير إلى أن نموذج المقاطعات الموجود في الهيكل المتدرج للولاية يوجد في برامج القراءة الأولية)، أو الإرشادات العامة والتنمية المهنية (على سبيل المثال؛ كليفورنيا، مين، ميسوري، تكساس). وفي بعض الحالات تقوم الولايات بتوفير الإرشادات للمدارس بالإضافة للتوجيهات التي تمكن جميع المدارس من وضع خطط التنفيذ الخاصة بها (ولاية فيرجينيا على سبيل المثال) وأحيانا يكون ذلك من خلال التاريخ المحدد (مثال على ذلك تطالب ولاية مين، وإلينوي كل وحدة إدارية موجودة بالمدرسة بتقديم خطة وتنفيذها بحلول عام ٢٠١٠)، في حين أن الولايات الأخرى تعطي للمقاطعات السيطرة المحلية والاختيار من خلال تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل RTI (على سبيل المثال؛ ولاية مريلاند، وماساتشوستس، وميسوري وولاية تكساس).

هل يتم توفير التطوير المهني؟

بغض النظر عما إذا كان نموذج الولاية معتمدا أو أن تنفيذه يتطلب فاعلية على مستوى الولاية فإن معظم (٨٨%) من الإدارات التعليمية التابعة للولاية قامت بالتخطيط أو تقوم بالفعل بأداء بعض من أشكال التطوير المهني المتعلق بنموذج الاستجابة للتدخل RTI، وكل ولاية من الولايات التي اعتمدت نموذج الاستجابة للتدخلRTI الذي يتطلب تنفيذه أحد عناصر التطوير المهني. وتختلف عملية توفير التطوير المهني على نطاق واسع.

واستغلت بعض الولايات موارد الجامعة لاستخدامها في عملية التطوير المهني، فعلى سبيل المثال نجد أن مركز شبكةالمصادرالتربويةالعالمية يعمل جنبا إلى جنب مع الإدارة التعليمية لولاية تينيسي وذلك لتطوير برامج التدريب عبر شبكة الإنترنت، وبالنسبة لولاية فلوريدا فقد حصلت جامعة فلوريدا الجنوبية على عقد من الإدارة التعليمية للولاية يعمل على إتاحة فرص التدريب على مستوى الولاية.وقامت الولايات الأخرى بتطوير مراكز الموارد الخاصة بها (مركز الاستجابة للتدخل بولاية مينيسوتا، وائتلاف ولاية إلينوي الخاص المدارس القائمة على أسلوب حل المشكلات ومصادر التدخل في التعليم، أو ASPIRE؛ ومبادرة السلوك ودعم التعليم بولاية ميتشجان أو MIBLSI وذلك لتوفير عملية التطوير المهني وتقديم المساعدة التقنية للمدارس، وقامت ولاية كاليفورنيا بإنتاج مقاطع الفيديو، كاستجابة إلى عملية التدريب على التدخل الخاصة بمعلمي ولاية كاليفورنيا، المتاح عبر شبكة الإنترنت والأقراص المدمجة.

كيف تستطيع الولايات تنظيم عملية تحديد التلاميذ الذين لديهم صعوبات في التعلم SLD؟

نظرا لإعادة تفويض القانون الخاص بتعليم الأفراد ذوي الإعاقة فإن غالبية اللوائح الخاصة بالولاية (ن= ٣٧) تشير إلى أنه يمكن استخدام الاستجابة للتدخل RTI و/ أو التباين الشديد بين معدل الذكاء والتحصيل لمعرفة التلاميذ المؤهلين لتلقي التربية الخاصة نظرا لأنهم يعانون من صعوبات التعلم المحددة SLD.

وحاليا لا يوجد سوى ولايتين تقران بأن نموذج الاستجابة للتدخل RTI هي الخيار الوحيد (ولاية ديلاوير، وولاية جورجيا)، في حين أن هناك ولاية واحدة تعتبر اللوائح الخاصة بها غير واضحة وهي (ولاية كارولينا الجنوبية). وأعلنت مؤخرا ١٠ ولايات وجود تباين فقط في لوائحها المتعلقة بالتربية الخاصة ، ومع ذلك فإن العديد من هذه الولايات تمر بمرحلة تعديل اللوائح. وعلى صعيد آخر اقترحت بعض الولايات ضرورة إدخال تعديلات على نموذج الاستجابة للتدخلRTI باعتباره أحد الخيارات التي تستخدمها الولايات في عملية الأهلية (على سبيل المثال، أركنساس، رود آيلاند، تينيسي، كاليفورنيا، فيرجينيا، ويسكونسن)، بينما اقترحت الولايات الأخرى بأن يحل نموذج الاستجابة للتدخل RTI محل نموذج التباين بشكل كامل (على سبيل المثال، إنديانا وكنتاكي). في حين قامت الولايات الأخرى بإنشاء جداول زمنية توضح إما استخدام أو استبعاد نموذج التباين (ولاية إلينوي ورود آيلاند) (على سبيل المثال فإن ولاية كونيتيكت لن تسمح بتطبيق نموذج التباين بحلول عام ٢٠٠٩؛ ولن تستخدم ولاية نيويورك نموذج التباين بعد عام ٢٠١٢).

كيف تبدو النماذج المعتمدة لنموذج الاستجابة للتدخل RTI؟

يتم توضيح المعلومات ذات الصلة بشدة التدخلات التي تتضمنها نماذج الاستجابة للتدخل RTI والمعتمدة من قبل الولاية في الجدول رقم ٢. علما بأن هذه البيانات تعرض فقط المعلومات الخاصة بالولاية التي يتم فيها اعتماد وتطبيق نماذج الاستجابة للتدخل RTIبصورة رسمية.

عدد المستويات: تعتمد غالبية الولايات النماذج التي تشتمل على ثلاثة مستويات أو طبقات للمعالجة (ن= ١٣)، تليها تلك التي تعتمد النماذج التي تشتمل على أربع مستويات (ن= ٢). وتجدر الإشارة إلى أنه هناك بعض القواسم المشتركة بين النماذج التي تشتمل على ثلاث مستويات. فبالنسبة لجميع الولايات نجد أن المستوى الأول يتكون من معالجات التعليم العام، بما في ذلك الوسائل التعليمية المختلفة، وإدارة الفصول على نطاق واسع او التلاميذ المتعثرين الذين يتم تحديدهم من خلال الفحص الشامل أو التقييمات القياسية.

وبصفة عامة فإن التدخل في المستوى الثاني تنطوي على معالجات المجموعة الصغيرة الأكثر كثافة بالإضافة إلى المتابعة الدورية للتقدم المحرز؛ وعلى صعيد آخر فإن المستوى الثالث يشتمل على التدخلات شديدة الكثافة التي تستهدف التعليم الفردي على وجه التحديد حتى مع المتابعة الدورية للتقدم المحرز التي قد تشتمل أو لا تشتمل على الإدراج ضمن برامج التربية الخاصة . ومع ذلك فإن النماذج التي تتكون من ثلاثة مستويات ليست متشابهة؛ فهناك في حقيقة الأمر العديد من الاختلافات بين مستويات النموذج الواحد. وثمة فرق كبير في المستوى الثاني يتمثل في طريقة تطوير التدخلات . فعلى سبيل المثال تقم بعض الولايات بتحديد التدخلات في المستوى الثاني وذلك من خلال فرق حل المشكلات التي من شأنها تطوير مجموعة من التدخلات المحددة القائمة على أساس الاحتياجات الفردية للطلاب (على سبيل المثال ولاية أيوا ونبراسكا). بينما تقوم الولايات الأخرى بعمل تحديدا مسبقا لمجموعة من الممارسات القائمة على أساس بحثي والتي تستهدف بعض حالات العجز المهاري وتحاول تحقيق أقصى قدر من الكفاءة الخاصة بالموارد وذلك عن طريق تجميع التلاميذ ذوي الاحتياجات الأكاديمية المتشابهة (على سبيل المثال ولاية فلوريدا، واوريغون وبنسلفانيا). وهناك أيضا اختلافات في المستوى الثاني فيما يتعلق بمن يقوم بالمشاركة في عملية حل المشكلات وإعطاء التعليمات المباشرة. وفي بعض الولايات نجد أن تعليمات المستوى الثاني تقع على عاتق معلم الصف، معلم التربية الخاصة، ومعلم اللغة الإنجليزية، وأخصائي التخاطب أو غيرهم من المتخصصين (يوتا، فيرجينيا الغربية). وفي ولايات أخرى مثل ولاية داكوتا الجنوبية يمكن توفير التدخلات الخاصة بالمستوى الثاني من قبل أي عضو من الموظفين المدربين تحت إشراف متخصص ذو خبرة في مجال التدخل .

ويشتمل المستوى الثالث على اختلافات كبيرة من ولاية لأخرى، وتتوافر عمليات التدخل الخاصة بالمستوى الثالث في صورة مجموعات صغيرة (ولاية ديلاوير، بنسلفانيا، كانساس، أريزونا، نبراسكا، في حين أنه يتم تفريد (إضفاء صفة الفردية) عمليات التدخل الخاصة بالمستوى الثالث في الولايات الأخرى (ولاية أوريغون، أوهايو، واشنطن، فلوريدا). ومازالت بعض الولايات تسمح بتوفير عمليات التدخل الخاصة بالمستوى الثالث في صورة مجموعات صغيرة أو بشكل فردي (يوتا، فيرجينيا الغربية، لويزيانا).

وبالنسبة للنماذج التي تتكون من ثلاثة مستويات فإنه من المفترض أن يكون التربية الخاصة بمثابة العملية المنفصلة التي تحدث بعد استنفاد عملية الاستجابة للتدخلRTI. وعلى صعيد آخر هناك أوجه تضارب بشأن متى يمكن البدء في عملية التحويل للتربية الخاصة . فغالبية الولايات ترى أن عملية التربية الخاصة تحدث بعد اجتياز الطالب للمستوى الثالث (فلوريدا، ديلاوير، أيوا، كانساس، أوريغون، بنسلفانيا، واشنطن، فيرجينيا الغربية)، في حين أن بعض الولايات تقوم بعملية الإحالة للتربية الخاصة بعد المستوى الثاني (فيرجينيا الغربية، ونبراسكا)، بينما تسمح بعض الولايات بالإحالة للتربية الخاصة في أي من مراحل عملية الاستجابة للتدخلRTI (أوهايو، يوتا). في حين أن بعض النماذج الخاصة بالعديد من الولايات لم تشر بوضوح إلى متى يجب أن تبدأ عملية الإحالة للتربية الخاصة (لويزيانا، أريزونا).

وليس بالضرورة أن تتكون جميع النماذج من ثلاثة مستويات فكلا من ولاية كاليفورنيا وولاية جورجيا يعتمدان نماذج تتكون من أربعة مستويات. وترى كل من هذه النماذج أن المستوى الرابع الخاص بها يجب أن يكون في مرحلة التربية الخاصة . وعلى الرغم من أن كل منهما يختلف عن الآخر فإن النموذج الخاص بولاية كارولينا الشمالية يعد الأكثر تشابها مع نموذج حل المشكلات الذي يتكون من ثلاثة مستويات، في حين أن النموذج الخاص بولاية جورجيا يعد الاكثر تشابها مع نموذج المعالجات القياسية الذي يتكون من ثلاثة مستويات والنماذج المتدرجة المركبة. وعلى صعيد آخر وعلى عكس النماذج التي تتكون من ثلاثة مستويات فلا تعتبر أي من هذه النماذج التربية الخاصة عملية منفصلة إنما يضع التربية الخاصة كمستوى رابع. وفيما يتعلق بولاية كارولينا الشمالية فإن عملية حل المشكلات تستخدم في كل مستوى من المستويات وذلك استنادا إلى الاحتياجات الفردية للطلاب (أنظر شكل رقم ٢). ويزداد عدد تخصصات الأفراد الذين تتضمنهم عملية حل المشكلات في كل طبقة، وكذلك كثافة التدخل بالنسبة لكل طالب. وعلى الرغم من أن ولاية جورجيا تستخدم أيضا عملية حل المشكلات في كل مستوى من مستويات النموذج فإن عملية صنع القرار تعد اكثر تنظيما. وعلى غرار معظم النماذج التي تتألف من ثلاثة مستويات يتكون المستوى الأول من الفحص الشامل، والمقررات الدراسية القائمة على أساس الدليل مع الأخذ في الاعتبار التفريق بين العملية التعليمية ومتابعة التلاميذ المعرضين للمخاطر لفصل دراسي واحد على الأقل، ويتكون المستوى الثاني من تعليمات في صورة مجموعة صغيرة لفترة

زمنية معينة مع متابعة مستمرة للتقدم المحرز، في حين أن المستوى الثالث يتكون من التدخلات الفردية التي يتم تحديدها من قبل فريق دعم التلاميذ القائم على أسلوب حل المشكلات. ويتم إدراج التلاميذ المؤهلين للتربية الخاصة في المستوى الرابع.

الولاية	عدد المستويات	المجال	تكرار عملية التدخل	حجم المجموعة التعليمية	متابعة عملية التقدم	الممارسات القائمة على أساس بحثي	الدقة
أريزونا	٣	أكاديمي+ سلوكي	محدد عن طريق المستوى	محدد عن طريق المستوى	محدد عن طريق المستوى	محدد (ليس بواسطة المستوى الفردي)	محدد (ليس بواسطة المستوى الفردي)
ديلاوير	٣	أكاديمي+ سلوكي	محدد عن طريق المستوى	محدد عن طريق المستوى	محدد عن طريق المستوى	محدد (ليس بواسطة المستوى الفردي)	محدد (ليس بواسطة المستوى الفردي)
فلوريدا	٣	أكاديمي+ سلوكي	محدد عن طريق المستوى	محدد عن طريق المستوى	محدد عن طريق المستوى	محدد (ليس بواسطة المستوى الفردي)	محدد (ليس بواسطة المستوى الفردي)
جورجيا	٤	أكاديمي+ سلوكي	محدد عن طريق المستوى	محدد عن طريق المستوى	محدد عن طريق المستوى	محدد (ليس بواسطة المستوى الفردي)	غير واضح/ غير محدد
أيوا	٣	أكاديمي+ سلوكي	محدد (ليس بواسطة المستوى الفردي)	غير محدد/ غير واضح	محدد (ليس بواسطة المستوى الفردي)	محدد (ليس بواسطة المستوى الفردي)	غير واضح/ غير محدد
كانسا س	٣	أكاديمي + سلوكي	محدد عن طريق المستوى	محدد عن طريق المستوى	محدد عن طريق المستوى	محدد (ليس بواسطة المستوى الفردي)	غير واضح/ غير محدد
لويزيانا	٣	القراءة فقط	محدد (ليس بواسطة المستوى الفردي)	محدد عن طريق المستوى	محدد عن طريق المستوى	محدد (ليس بواسطة المستوى الفردي)	محدد (ليس بواسطة المستوى الفردي)
نبراسكا	٣	أكاديمي+ سلوكي	محدد (ليس بواسطة المستوى	غير محدد/ غير واضح	محدد (ليس بواسطة المستوى	محدد (ليس بواسطة المستوى الفردي)	محدد (ليس بواسطة المستوى

			الفردي)		الفردي)		الفردي)
كارولينا الشمالية	٤	أكاديمي+ سلوكي	غير محدد/ غير واضح	غير واضح/ غير محدد	محدد (ليس بواسطة المستوى الفردي)	غير واضح/ غير محدد	غير واضح/ غير محدد
أوهايو	٣	القراءة فقط+ سلوكي	غير محدد/ غير واضح	محدد عن طريق المستوى	محدد عن طريق المستوى	محدد (ليس بواسطة المستوى الفردي)	محدد (ليس بواسطة المستوى الفردي)
أوريغون	٣	أكاديمي + سلوكي	محدد عن طريق المستوى	محدد عن طريق المستوى	محدد عن طريق المستوى	محدد (ليس بواسطة المستوى الفردي)	محدد (ليس بواسطة المستوى الفردي)
بنسلفانيا	٣	أكاديمي+ سلوكي	محدد عن طريق المستوى	محدد عن طريق المستوى	محدد عن طريق المستوى	محدد (ليس بواسطة المستوى الفردي)	محدد (ليس بواسطة المستوى الفردي)
يوتا	٣	القراءة فقط+ سلوكي	محدد عن طريق المستوى	محدد عن طريق المستوى	محدد عن طريق المستوى	محدد (ليس بواسطة المستوى الفردي)	محدد (ليس بواسطة المستوى الفردي)
واشنطن	٣	أكاديمي+ سلوكي	محدد عن طريق المستوى	محدد عن طريق المستوى	محدد عن طريق المستوى	محدد (ليس بواسطة المستوى الفردي)	محدد (ليس بواسطة المستوى الفردي)
فيرجينيا الغربية	٣	القراءة فقط+ سلوكي	محدد عن طريق المستوى	محدد عن طريق المستوى	محدد عن طريق المستوى	محدد (ليس بواسطة المستوى الفردي)	محدد (ليس بواسطة المستوى الفردي)

ملاحظة: A= أكاديمي؛ A(R)= القراءة فقط؛ B= سلوك؛ S= محدد (ليس بواسطة المستوى الفردي)؛ ST= محدد عن طريق المستوى؛ NS= غير محدد/ غير واضح.

كما تختلف النماذج أيضا في كيفية تحديد المستويات. وتتضمن نماذج المعالجات القياسية (ولاية بنسلفانيا على سبيل المثال) إرشادات محددة وذلك لمساعدة المعلمين في عملية حل المشكلات. ويمكن لهذه الإرشادات أن تشتمل على بعض

المتطلبات الخاصة بالمنهج المستخدم، ومدة وقوة التدخلات ، والشخصية المؤهلة والدقة. كما يتم تصوير هذه النماذج في صورة هرمية والتي عادة ما ترتبط بنموذج الاستجابة للتدخل RTI التي تؤدي في النهاية إلى تقييم الخدمات المتعلقة بالتربية الخاصة . وتعمل هذه النماذج في كثير من الاحيان على تحديد التي تحدد متى ينبغي اعتبار الطفل غير مستجيب. وفي تناقض صارخ نجد أن نموذج حل المشكلات الخاص بولاية أيوا يعد بمثابة عملية فردية ومتكررة، ونتيجة لذلك لا يتم تحديد التفاصيل المتعلقة بعملية التدخل فضلا عن مدة وشدة التدخل مسبقا، وإنما تم إدخال الأسلوب الاستقرائي من قبل فريق من المتخصصين استنادا لكل طفل على حدة. وبالإضافة لذلك فإن هذا النموذج لا يعتبر نموذج الاستجابة للتدخل RTI عملية لتحديد الاستحقاق للتربية الخاصة ، ولكن بدلا من ذلك ينظر لنموذج الاستجابة للتدخل RTIكنموذج لتلبية الاحتياجات التعليمية لجميع التلاميذ . ولهذا السبب يتم تصوير النموذج في صورة الدائرة التي تحتوي على دورات التدخل كما هو موضح في النموذج الهرمي الذي يعني الاتجاه نحو التربية الخاصة (انظر الشكل رقم ٢).

المجالات: على الرغم من أنه عادة ما ينظر لنموذج الاستجابة للتدخل RTI على أنها تشير إلى التدخل الأكاديمية، فإن معظم الولايات (٩٣,٣%) تعمل على تضمين التدخل السلوكية أيضا في نموذج الاستجابة للتدخلRTI أو تستخدم منهجا متعدد المستويات لتلبية الاحتياجات السلوكية للطلاب. وتستخدم جميع الولايات عدا ولاية (لويزيانا) المناهج المتدرجة لمعالجة السلوك إلى جانب الأكاديميين. وبالإضافة لذلك تشتمل أربعة من نماذج الاستجابة للتدخلالأكاديمية على القراءة فقط (يوتا، لويزيانا، أوهايو، فيرجينيا الغربية).

شدة التدخل: وتيرة وحجم المجموعة. تقوم الولايات بعرض مستويات متباينة في الوصف فيما يتعلق بشدة التدخل المطلوبة أثناء عملية الاستجابة للتدخلRTI. وتقوم معظم الولايات (٦٦,٦%) بتحديد الإرشادات الخاصة بكل مستوى فيما يتعلق بعدد مرات التدخل التي يجب أن تحدث. وعادة ما ينطوي ذلك على المتطلبات الخاصة بالتعليم الإضافي التكميلي الموجود في المستوى الثاني والثالث (على سبيل المثال ولاية كانساس، جورجيا، يوتا وفيرجينيا الغربية).

وبصفة عامة فإن الولايات الأخرى التي تمثل (٢٠%) مثل ولاية أوهايو ولويزيانا تقوم بتحديد تكرار عملية التدخل اللازم للزيادة مثل تقدم التلاميذ من خلال المستويات، ولكن هذه الولايات لم توضح المتطلبات المحددة. وما يزال هناك (١٣,٣%) من الولايات التي لم تحدد أي من المتطلبات المحددة المتعلقة بتكرار عملية التدخل في وثائقها الخاصة.

وتختلف الولايات أيضا في الاحتياجات التي ذكرت حجم المجموعة التعليمي (أي مجموعة كبيرة، مجموعة صغيرة أو تعليم فردي). وتقوم معظم الولايات (٨٠%) بتحديد حجم المجموعة بالنسبة لكل مستوى، على الرغم من أن هناك ثلاثة

ولايات بنسبة تقدر ب(٢٠%) لا يقمن بهذه الخطوة. وهناك القليل من الولايات التي تعتبر محددة جدا فيما يتعلق بكيفية تحديد حجم المجموعة في الطبقتين الثانية والثالثة. فعلى سبيل المثال تشير ولاية كانساس إلى أن العملية التعليمية ذات المجموعة الصغيرة ينبغي أن تتكون ما بين ثلاثة وخمسة طلاب في المستوى الثاني وأقل من ثلاثة طلاب في المستوى الثالث. وتتميز النماذج الخاصة بالولايات الأخرى بكونها أكثر مرونة فيما يتعلق بحجم المجموعة؛ فعلى سبيل المثال يسمح نموذج ولاية أريزونا بالعملية التعليمية ذات المجموعة الكبيرة أوو الصغيرة في المستوى الأول، وعملية تعليمية ذات مجموعة صغيرة في المستوى الثاني، وعملية تعليمية ذات مجموعة صغيرة أو فردية في المستوى الثالث.

ومن المهم أن نلاحظ أن الولايات الأقل تحديدا فيما يتعلق بشدة التدخل تفعل ذلك عن عمد. فكل منها اعتمد نماذج حل المشكلات التي تحتاج إلى القضايا التي تنطوي على التدخل التي يتم تحديدها من قبل فريق حل المشكلات استنادا إلى الاحتياجات الفردية للطلاب.

متابعة التقدم المحرز: توضح جميع الولايات المتطلبات اللازمة لعملية متابعة التقدم المحرز. حيث أن غالبية الولايات (٨٠%) تشير إلى أنه ينبغي حدوث عملية متابعة دورية للتقدم المحرز في كل مستوى من المستويات، في حين توصي بعض الولايات (٢٠%) بإجراء عملية متابعة للتقدم المحرز ولكن ليس لكل مستوى على وجه التحديد. وبصفة عامة فإن متطلبات الولاية تتضمن المتابعة المستمرة للتقدم المحرز في المستوى الثاني، والمتابعة المستمرة أو حتى المتواترة للتقدم المحرز في المستوى الثالث.

ويعتبر الحد الأدنى للمتطلبات المحددة ذات الصلة بعملية متابعة التقدم المحرز متشابها في جميع الولايات، فعلى سبيل المثال تستلزم غالبية الولايات حدوث عملية الفحص الشامل على الأقل ثلاثة مرات في العام، وحدوث عملية متابعة التقدم المحرز في حدود مرتين لأربع مرات شهريا وذلك في المستوى الثاني والثالث (أريزونا، ديلاوير، كنساس، جورجيا، بنسلفانيا، يوتا، وفيرجينيا الغربية).

الممارسات القائمة على أساس البحث ودقة التدخل: تقوم جميع الولايات فيما عدا واحدة (٩٣,٣%) بعمل إشارة محددة لاستخدام الممارسات القائمة على أساس البحث. وتشير غالبية الولايات (٧٣,٣%) التي تقوم بتطبيق هذه العملية إلى أن الدقة تعتبر أحد القضايا محل النظر والتي ترتبط بنموذج الاستجابة للتدخل ، في حين أن هناك أربعة ولايات لم تتطرق لموضوع الدقة.

المناقشة

التطبيق

من المثير للاهتمام بالنسبة لنا أن العديد من الولايات تستخدم مناهج حل المشكلات او المناهج المختلطة في حين يفضل الباحثون استخدام أساليب المعالجات القياسية (دي فوكس وآخرون، ٢٠٠٣)، وتم توجيه الانتقادات لنماذج حل المشكلات نظرا لافتقارها للبحوث الدقيقة المتعلقة بالفاعلية (دي فوكس وآخرون، ٢٠٠٣؛ ماستروبيري وسكروغس، ٢٠٠٥). في الواقع لا تهدف العديد من الولايات إلى "إعادة اختراع العجلة" ولكن بدلا من ذلك توسعت في نماذج ما قبل الإحالة (حل المشكلات) أو برامج المستويات المتعددة القائمة بالفعل مثل برنامج القراءة الأولى أو برامج دعم السلوك الإيجابي. وعلى الرغم من بعض الولايات مثل كانساس وأيوا تقومان بتطبيق النماذج الأساسية لنموذج الاستجابة للتدخل RTI بصورة جيدة وذلك قبل إجراء أية تغييرات على اللوائح الاتحادية، بينما نجد أن الولايات الأخرى في مراحل متفاوتة من الاستعداد لإجراء التغييرات. وعلى ما يبدو فإن بعض الولايات مثل ولاية جورجيا قد قفزت أولا في حين أن ولايات أخرى مثل إلينوي وتينيسي تسير بحذر وتتأكد من أن أصحاب المصلحة يشاركون بنشاط وأن البرامج التي تدعم البنية التحتية في مكانها الصحيح من أجل إجراء تغييرات منهجية.

وعلى الرغم من أن معظم الولايات قد اعتمدن نموذج المستويات الثلاثة إلا أن هذه المستويات الثلاثة تعتبر غير متطابقة. ففي حقيقة الأمر نجد أن عملية المقارنة بين النماذج التي تتكون من ثلاثة مستويات والتي يتم تطبيقها في الولايات المختلفة هي بالأحرى مثل المقارنة بين التفاح والبرتقال. فالاختلافات الموجودة في المستوى الثالث وحده كفيلة بخلق بلبلة خطيرة. ووفقا لما ذكره ريشلي عام (٢٠٠٥) فإن "الأهداف المزدوجة لعملية حل المشكلات الموجودة في المستوى الثالث تكمن في حل المشكلات التعليمية والسلوكية، مما يحول دون الحاجة إلى التربية الخاصة أو الاعتماد على النماذج، وتحديد مدى الاستحقاق للتربية الخاصة " (ص٥١٤). ومع ذلك فإن المستوى الثالث يعد المستوى الأكثر تنوعا بالنسبة للنماذج الخاصة بالولاية.

ونجد أنه من غير الواضح بصفة خاصة تحديد متى تبدأ عملية التربية الخاصة ، وما هي الخدمات التعليمية التي تقدم للطلاب، عندما يكون التعليم العام أقل البيئات تقييدا لهم. هل تبدأ عملية الأهلية للتربية الخاصة عندما يدخل التلاميذ المستوى الثالث أو بعد خروجهم من المستوى الثالث فقط؟ ويبدو ذلك وكأنه منطقة رمادية. وفي حالة العثور على طالب يستحق خدمات التربية الخاصة فضلا عن كون الفصول الدراسية الموجودة في التعليم العام أقل البيئات تقييدا له، فكيف للخدمات التي تقدم للطالب أن تختلف؟ ويعد ذلك أحد اهم الاعتبارات الهامة التي يجب أن تكون واضحة إلى كل من

معلمي التعليم العام والتربية الخاصة؛ ومع ذلك فإن هذه القضية تبدو غير مفهومة. وتتمتع هذه الاختلافات بالقدرة على الإضافة إلى المجالات المتعلقة بنموذج الاستجابة للتدخل ، فضلا عن أن الممارسين وغيرهم من أصحاب المصلحة يمكنهم التحرك بسرعة نحو عملية التطبيق.

وعلاوة على ذلك ونظرا لأن بعض الولايات تسير بعيدا عن عملية تنفيذ نماذج الاستجابة للتدخل، ويشار إلى بعض الولايات عندما تقوم بتطوير النماذج الخاصة بها، وغالبا ما تستخدم في ذلك مستشارين من الولايات الأخرى وذلك لتوفير عملية التطوير المهنية، ومن المهم أن تتواصل هذه الولايات بشكل واضح مع المعلمين وأولياء الأمور وغيرهم من أصحاب المصلحة وذلك فيما يتعلق بمتطلبات الولاية بحيث يتم تفادي حالات سوء الفهم.

ومن المهم أيضا أن يتسم الباحثون وغيرهم من القادة في هذا المجال بالوضوح الشديد عندما يقومون بالإشارة إلى "نموذج المستويات الثلاثة"، حيث أن هذا المصطلح قد يعني أشياء مختلفة للمعلمين في جميع أنحاء الولاية. وعلاوة على ذلك وفي الوقت يواصل فيه الباحثون دراسة القضايا المتعلقة بنموذج الاستجابة للتدخل RTI فإنه من المهم التطرق إلى عملية التطبيق بالنسبة لجميع المراحل الدراسية. وعلى الرغم من أن هذه المقالة لا تهدف للتطرق لهذا الموضوع، فمن المهم أن نلاحظ أن عملية التطبيق وحتى الإرشادات الأولية لهذه المسألة تعتبر نادرة عندما يتعلق الأمر بالمدارس الثانوية. ويعد ذلك أمرا محتملا نظرا لأن غالبية الأبحاث المتعلقة بنموذج الاستجابة للتدخل RTI تستهدف مرحلة الطفولة المبكرة، ومع ذلك فإن القليل من الأدلة التجريبية يشير إلى أن نموذج الاستجابة للتدخل مناسبة أيضا للأطفال في الأعمار المتقدمة (سيمرد- كليكمان، ٢٠٠٥). وعلاوة على ذلك، وحتى من الناحية النظرية فإن نماذج الاستجابة للتدخل لا تخاطب جميع الأطياف الموجودة في المستويات الدراسية (جونسون وآخرون، ٢٠٠٥؛ ماستروبيري وسكروغس، ٢٠٠٥). ولا عجب بعد ذلك أن التوصيفات المتعلقة بكيفية تطبيق النماذج المتدرجة للاستجابة للتدخل في الصفوف العليا، بغض النظر عن عدد المستويات، تكاد تكون غير موجودة في بحثنا.

الممارسات القائمة على أساس البحوث والدقة

تعد عملية إدراج الممارسات القائمة على أساس البحث بمثابة العنصر الحاسم في نموذج الاستجابة للتدخل. وعلى الرغم من أنه تم الإشارة للممارسات القائمة على البحث بشكل عام، فيبدو أن العديد من الولايات لم تقم بإجراء معالجة شاملة للمجالات المتعلقة بالممارسات القائمة على أساس البحث بالنسبة لمختلف المستويات. وهناك أيضا إغفال خطير للمعلومات المتعلقة بالممارسات القائمة على أساس البحث وذلك في المرحلة الثانوية من التعليم العام. ولا تشتمل النماذج الخاصة بمعظم النتائج متطلباتواضحة لمتابعة دقة عملية التدخل . وعلى الرغم من أنه قد يكون من الصعب معالجة الدقة،

فمن الأهمية بما كان انه يتم تطبيق هذه العملية بدقة على نطاق واسع وفي جميع المؤسسات التعليمية (جونسون وآخرون، ٢٠٠٥). وأوصى بندر وشورز (٢٠٠٧) بأنه يمكن معالجة هذه القضية عن طريق الملاحظة، ومن ثم لاحظ معلم آخر أن وجود درس واحد عل الأقل في كل مستوى ليس فقط لمتابعة التلاميذ ولكن لملاحظة أن المعلم يقوم بتدريس المنهج التعليمي كما هو موضح في دليل المعلم.

ويؤدي الافتقار لمثل هذه الملاحظات المتعلقة بهذا المجال إلى ترك الولايات مفتوحة نتيجة للتحديات التي تواجه العملية وذلك فيما يتعلق بتشخيص صعوبات التعلم التي يتم تحديدها باستخدام نماذج الاستجابة للتدخل RTI.

التنمية المهنية

توفر العديد من الولايات شكلا من أشكال التنمية المهنية للمعلمين الموجودين في الولاية. وتشير بعض الإدارات الموجودة بالولاية إلى أنهم ينوون إقامة علاقات تعاونية مع مختلف الجهات المعنية، خاصة في مراحل التعليم العام. ومع ذلك دائما ما يتم العثور على المعلومات وثيقة الصلة بعملية التنمية المهنية من خلال الرابط الخاص بالتربية الخاصة الموجود على المواقع الإلكترونية للولاية، وذلك وفقا لما ذكره دينتون، فون وفليتشر (٢٠٠٣).

إذا أخذت النماذج الخاصة بتحديد التلاميذ الذين يتلقون خدمات خاصة بعين الاعتباراستجابتهم لعملية التدريس والتدخل التي تتم في الفصول الدراسية عالية الجودة، فإنه يجب على الممارسات الفعالة تجنب عملية إعداد البحث ودمجها بصورة روتينية مع الممارسات اليومية التي تتم داخل مدارسنا. (ص٢٠٩).

ولحدوث هذا الاندماج يكون هناك حاجة لمستوى أول قوي، ويعني ذلك كتابة النجاح لعملية الاستجابة للتدخل، "يجب أن يتحمل معلمين التعليم العام المسئولية الفعالة تجاه توفير عملية تعليمية ذات جودة عالية، وعمليات معالجة قائمة على أساس البحث، فضلا عن التشخيص المبكر للأفراد المعرضين للخطر الذين يتعاونون مع التربية الخاصة والخدمات ذات الصلة بالأفراد" (مارستون، ٢٠٠٥، ص٥٤١).

ومع ذلك هناك أحد المخاوف التي تعترض هذه العملية وهو عدم تمتع القائمين على التعليم العام بالخلفية المعرفية أو المهارات اللازمة لتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل حتى في مرحلة بداية القراءة (ماستروبيري، وسكروغس، ٢٠٠٥). ويوصي البعض بأن التنمية المهنية ينبغي أن تشتمل على كلا من المعرفة العامة وتوفير معلمين أوائل لدعم المعلمين الموجودين في مراحل التعليم العام (سيمرد- كليكمان، ٢٠٠٥).

الآثار المترتبة على الممارسة

على الرغم من وجود اتفاق عام يؤكد على ضرورة استخدام نماذج المستويات المتعددة كأسلوب وقائي (ريشلي، ٢٠٠٥)، فإنه ما يزال هناك العديد من الأسئلة بهذا الشأن. وبالإضافة لذلك فإن الافتقار للخصوصية فيما يتعلق بعملية تقييم، وتطبيق التدخل ، واختيار الممارسات القائمة على أساس البحث والدقة التي من شأنها إثارة القلق حول مدى ثبات عملية الأهلية التي سيتم تطبيقها داخل الولايات على حد سواء. وبالنظر إلى أحد الانتقادات الرئيسية الموجهة إلى نموذج التباين نجد أن هناك تباينا كبيرا بين الولايات (ريشلي، وهوسب، ٢٠٠٤)، ويبدو أن نموذج الاستجابة للتدخل ينتهج نفس المسار. وينطبق ذلك بشكل خاص على الولايات التي تسمح بتطبيق نموذج التباين، وعلاوة على ذلك فإنه من غير الواضح كيفية تحقيق الاتساق بين الولايات، ومديريات التعليم ، والمدارس وحتى كل مرحلة من مراحل التعليم.

وأخيرا فإن العديد من التساؤلات والقضايا الإضافية سوف تنشأ حتما من خلال المدارس الموجودة داخل الولايات المتحدة الأمريكية والتي ما تزال تستخدم عمليات تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل. ومع ذلك فإن عدد الولايات التي طورت أو تقوم بتطوير السياسات المتعلقة بنموذج الاستجابة للتدخل تشير إلى أن المعلمين الموجودين في جميع أنحاء البلاد يتوقعون الفوائد المحتملة لعمليات التدخل متعددة المستويات.

References

Bender, W. N., & Shores, C. (2007). *Response to intervention: A practical guide for every teacher.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Bradley, R., Danielson, L., & Doolittle, J. (2005). Response to intervention: 1997. *Journal of Learning Disabilities, 38,* 8–13.

Burke County Public Schools, NC. (2005). *Problem solving model (PSM).* Available at http://www.dpi.state.nc.us

Daly, E. J., Kupzyk, S., Bossard, M., Street, J., & Dymacek, R. (in press). Taking RtI "to scale": Developing and implementing a quality RtI process. *Journal of Evidence-Based Practices.*

Denton, C. A., Vaughn, S., & Fletcher, J. M. (2003). Bringing research-based practice in reading intervention to scale. *Learning Disabilities Research and Practice, 18,* 201–211.

Deshler, D. D., Mellard, D. F., Tollefson, J. M., & Byrd, S. E. (2005). Research topics in responsiveness to intervention: Introduction to the special series. *Journal of Learning Disabilities, 38,* 483–484.

Division for Learning Disabilities. (2007). *Thinking about response to intervention and learning disabilities: A teacher's guide.* Arlington, VA: Author.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Barnes, M., Stuebing, K. K., Francis, D. J., Olson, R. K., et al. (2002). Classification of learning disabilities: An evidence-based evaluation. In R. Bradley, L. Danielson, & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 185–250). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L., & Young, C. L. (2003). Responsiveness to intervention: Definition, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research and Practice, 18,* 157–171.

Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2007). A model for implementing responsiveness to intervention. *Teaching Exceptional Children, 39,* 14–20.

Iowa Department of Education. (2007). *Instructional decision making (IDM).* Available at http//www.iowa.gov

Johnson, E., Mellard, D. F., & Byrd, S. E. (2005). Alternative models of learning disabilities identification: Considerations and initial conclusions. *Journal of Learning Disabilities, 38,* 569–572.

Johnson, E., Mellard, D. F., Fuchs, D., & McKnight, M. A. (2006). *Responsiveness to intervention (RTI): How to do it.* Lawrence, KS: National Research Center on Learning Disabilities.

Kavale, K. (2005). Identifying specific learning disability: Is responsiveness to intervention the answer? *Journal of Learning Disabilities, 38,* 553–562.

Marston, D. (2005). Tiers of intervention in responsiveness to intervention: Prevention outcomes and learning disabilities identification patterns. *Learning Disabilities Research and Practice, 38,* 539–544.

Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2005). Feasibility and consequences of response to intervention: Examination of the issues and scientific evidence as a model for the identification of individuals with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 38,* 525–531.

Mercer, C. D., Jordan, L., Allsop, D. H., & Mercer, A. R. (1996). Learning disabilities definitions and criteria used by state education departments. *Learning Disability Quarterly, 19,* 217–232.

National Association of State Directors of Special Education. (2005). *Response to intervention: Policy considerations and implementation.* Alexandria, VA: Author. Available at http://www.5.nasdse.org

National Research Center on Learning Disabilities. (2007a). *Core concepts of RTI.* Retrieved January 10, 2008, from www.nrcld.org

National Research Center on Learning Disabilities. (2007b). *Responsiveness to intervention in the SLD determination process* [Brochure]. Lawrence, KS: Author.

Reschly, D. J. (2005). Learning disabilities identification: Primary intervention, secondary intervention, then what? *Journal of Learning Disabilities, 38,* 510–515.

Reschly, D. J., & Hosp, J. L., (2004). State SLD policies and practices. *Learning Disability Quarterly, 27,* 197–213.

Semrud-Clikeman, M. (2005). Neuropsychological aspects for evaluating learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 38,* 563–568.

Vaughn, S., & Fuchs, L. S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research and Practice, 18,* 137–146.

Vaughn, S., Linan-Thompson, S., & Hickman, P. (2003). Response to treatment as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children, 69,* 391–409.

Sheri Berkeley, PhD, is an assistant professor in the Department of Communication Sciences and Special Education at The University of Georgia. Her research interests include issues related to improving instruction for secondary students with learning disabilities and students at risk for learning problems including: reading, learning strategies, and responsiveness to intervention.

William N. Bender, PhD, was a professor in the Department of Communication Sciences and Special Education at The University of Georgia when this study was completed. He is the author of numerous practitioner based publications and currently conducts workshops around the country on differentiated instruction, responsiveness to intervention, and disciplinary strategies for students with disabilities.

Lindsay Gregg Peaster, MEd, and **Lauren Saunders**, BA, are graduate students in the Department of Communication Sciences and Special Education at The University of Georgia.