اسم المجلة، ورقم العدد، والتاريخ وارقام الصفحات: مجلة علم النفس المدرسي، ٤٦، (٢٠٠٨)، ٢٦٣- ٢٧٩

قضايا أخلاقية وقانونية تتعلق باستخدام الإستجابة للتدخل لتقييم صعوبات التعلم

Matthew K. Burns (a), Susan Jacob (b), Angela R. Wagner (a)

a University of Minnesota, United States
b Central Michigan University, United States

ترجمة: أروى بنت صالح العقيل، مراجعة: أ.د. زيد بن محمد البتال
قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الملخص : يسمح قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة لعام ٢٠٠٤ (The Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 – IDEA)، للمدارس باستخدام استجابة الطفل للتدخل على أساس البحث العلمي كجزء من الإجراءات المستخدمة في التعرف (identification) على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وتنظر هذه في ما إذا كانت نماذج التقييم القائمة على الإستجابة للتدخل (RTI) تفي بالمعايير الأخلاقية (ethical) والقانونية (legal) الخاصة بممارسات التقييم الورقة المقبولة. وعلى أساس مراجعة الدراسات المتاحة كانت النتيجة أن ممارسات التقييم القائمة على الإستجابة للتدخل عند تنفيذها بدقة، قادرة على أن تكون متعددة الأوجه ونزيهة ومنصفة ومفيدة. وتتضمن التهديدات التي تتعرض لها ممارسات التقييم على أساس الإستجابة للتدخل: نقص التدخلات على أساس البحث العلمي (research-based interventions)، الملائمة للمجالات الأكاديمية المتنوعة، والجماعات العرقية، والصفوف من الروضة حتى الصف الثاني عشر، والتلاميذ ذوي الكفاءة المحدودة في اللغة الإنجليزية، وعدم التأكد فيما يتعلق بتحديد متى يكون عدم الاستجابة للتدخل ضامنا للاحالة الرسمية لتقييم الأهلية للتربية الخاصة، وصعوبة ترجمة الممارسات العلمية للإستجابة للتدخل إلى مستوى المدارس المحلية، والتدريب غير الكاف للمعلمين وضعف الدقة والإخلاص في المعالجة. وقد تم تضمين توجيهات مقترحة للابحاث مستقبلا.

الكلمات المفتاحية: الإستجابة للتدخل، الأخلاق، التقييم

قضايا أخلاقية وقانونية تتعلق باستخدام الإستجابة للتدخل لتقييم صعوبات التعلم

في التعديلات التي أدخلت على قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) عام ٢٠٠٤. استجاب الكونجرس في الولايات المتحدة الامريكية إلى الإنتقادات القديمة والمستمرة لنموذج التباين بين الذكاء والتحصيل الدراسي (the IQ-achievement discrepancy model) في التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم المحددة (Specific Learning Disabilities). وعلى الرغم أن تعريف صعوبة التعلم المحددة لازال كما هو بدون تغيير، إلا أن القانون في الوقت الراهن ينص على أن هيئات التعليم المحلية (local Educational Agencies -LEAs) : ... لن يطلب منها الاخذ في الاعتبار فيما اذا كان لدى الطفل تباين شديد بين التحصيل والقدرة العقلية في التعبير الشفوي أو الفهم السماعي أو التعبير التحريري أو مهارة القراءة الأساسية أو الفهم القرائي أو العمليات الحسابية أو الإستدلال الرياضي. (.(P. L. No. 108–446 § 614 [b][6][A]).

وذكر القانون بأن هيئات التعليم المحلي (LEAs) "يمكنها أن تستخدم عملية لتحدد إذا كان الطفل يستجيب للتدخل القائم على أساس البحث العلمي كجزء من إجراءات التقييم" (Pub. L. No. 108–446 § 614 [b][6][A]; § 614 [b][2&3]) . وهكذا، بموجب قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) يمكن للمدارس أن تستخدم نموذج الإستجابة للتدخل (RTI) كجزء من عملية التعرف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومن ثم تحديد أهليتهم لخدمات التربية الخاصة. أضافة إلى ذلك، فأن قانون تعليم الأفراد ذوي الاعاقة أيضا يسمح للمناطق التعليمية باستخدام حوالي ١٥% من موارد وأموال التربية الخاصة التي تمنحها لها الحكومة الفيدرالية سنويًا لتطوير وتنفيذ خدمات التدخل المبكر المنظمة. وهذه الخدمات للتلاميذ في جميع الصفوف الدراسية الذين يحتاجون إلى دعم أكاديمي وسلوكي إضافي حتى يكونو ناجحين في التعليم العام، ولكنها ليست لمن لم يتم التعرف عليهم بأنهم محتاجين لخدمات التربية الخاصة والخدمات ذات الصلة (Pub. L. No. 108–446, § 613 f)

وتتضمن عملية الإستجابة للتدخل عادة تقديم التدريس الفاعل للتلاميذ من خلال التعليم العام، ومراقبة تقدمهم، وتقديم خدمات مكثفة أو مختلفة للأطفال الذين لم يظهروا تقدمًا كافيًا ومناسبًا، ومراقبة التقدم لديهم مرة أخرى، أما اولئك التلاميذ الذين لازالوا لم يستجيبو للتدخل بشكل مناسب فسوف يصبحون مؤهلين لتلقي خدمات التربية الخاصة أو لتقويم الأهلية لتلقي خدمات التربية الخاصة (Fuchs, Mock, Morgan, & Young, 2003). ويشجع القائمون على التربية الخاصة المدارس للاستفادة من الأدبيات المهنية، وكذلك تعريفات القانون الإجرائية لمصطلحات الاستجابة للتدخل (Alexander, 2006) ، بالاضافة الى تحديد الإجراءات المنظمة لاستخدام الاستجابة للتدخل في عملية أتخاذ القرار حول أهلية صعوبات التعلم(Batsche et al., ٢٠٠٥، Reschly, Hosp, &Schmied, 2003). أن المدارس التي تتبنى تعريفات واضحة لمصطلحات الإستجابة للتدخل مع سياسات مهنية وإجراءات منظمة في تنفيذ الإستجابة للتدخل، فمن المحتمل أن تتخذ قرارات الأهلية لصعوبات التعلم التي تفيد الاطفال وتقاوم دعاوى المحاكم. ومع هذا، لازال هناك مكونات اساسية وتعريفات غامضة في أدبيات نموذج الإستجابة للتدخل (Burns &Ysseldyke, 2005). ومن هنا، فإن هدف الدراسة الحالية هو تقييم القضايا الأخلاقية والقانونية ذات العلاقة بأستخدام نموذج الإستجابة للتدخل كأسلوب تشخيصي لصعوبات التعلم متضمنا المتطلبات الأخلاقية والقانونية المتعلقة بمشاركة أولياء الأمور وموافقتهم، وتطوير وتنفيذ إجراءات الإستجابة للتدخل التي ربما تفيد الأطفال وتصمد أمام تحديات دعاوى المحاكم. وأخيرا، تحدد الدراسة التحديات المهنية و البحثية في المستقبل.

ممارسات التدخلات يمكن الدفاع عنها قانونيًا

كما أشرنا أعلاه، وحسب قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA) لعام ٢٠٠٤، يمكن للمدارس حاليًا إستخدام عملية تحدد بها إستجابة الطفل للتدخلات على أساس البحث العلميي كجزء من إجراءات التقييم لتحديد اهلية صعوبات التعلم (LD eligibility). ولا يوجد تعريف لعبارة التدخلات على أساس البحث العلمي scientific,research-based (interventions) في قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA)، ولكنها محددة ومعرفة من خلال قانون عدم ترك أي طفل بدون تعليم (No Child Left Behind Act-NCLB) على أنها الأبحاث التي:

(١) تستخدم المناهج/ الاجراءات التجريبية والمنظمة التي تعتمد على الملاحظة أو التجربة.

(٢) تتضمن التحليلات الدقيقة للبيانات التي تكون كافية لإختبار وفحص الفرضيات المطروحة وتبرير النتائج العامة التي توصلت إليها الدراسة.

(٣) تعتمد على أجراءات القياسات أو الملاحظات التي تقدم بيانات صادقة وصحيحة عبر المقومين والملاحظين وعبر القياسات والملاحظات المتعددة.

(٤) قبول البحث من قبل المراجعين في المجلة العلمية أو الخبراء المستقلين من خلال المراجعة الدقيقة والموضوعية والعلمية.

وقد حدد قانون عدم ترك أي طفل بدون تعليم (NCLB) خمسة عناصر/مكونات لتدريس القراءة الفاعل (effective reading instruction) على أساس نتائج لجنة القراءة القومية (National Reading Panel ,2000)، و١لك على النحو الاتي: الوعي الفونولوجي (phonological awareness)، و الصوتيات (phonics) ، وتطوير وتنمية المفردات اللغوية (vocabularydevelopment) ، والطلاقة في القراءة (reading fluency) ، وإستراتيجيات الفهم القرائي (reading comprehension strategies) التي أشار إليها قانون تعليم الأفراد ذوي الاعاقة لعام ٢٠٠٤ (NCLB, 20 USC 6368 [3]) (Section 614[b][5]) ومع هذا، تقدم القوانين الفيدرالية القليل من والإرشادات حول التدريس الفاعل في الرياضيات أو مجالات صعوبات التعلم الأخرى. وبالتالي، عند إختيار التدخلات يجب تفضيل التدخلات التي تم وصفها ومراجعتها من قبل الأدبيات التخصصية والمهنية والتي أثبتت فاعليتها. وينبغي أن يتسق الاعتماد على العلوم التطبيقية في تحديد وعمل خيارات المعالجة مع المسؤوليات الأخلاقية لأخصائيي علم النفس. ان مباديء أخلاقيات المهنة للجمعية الوطنية لإختصاصيي علم النفس المدارسي (٢٠٠٠) تتطلب من اخصائيي علم النفس المدارسي إستخدام طرق وأساليب تعتبرها المهنة مسئولة، و ممارسات قائمة على أساس البحث العلمي(NASP-PPE, IV,C, #4). وبالمثل، تؤكد المباديء الأخلاقية لجمعية علم النفس الوطنية (٢٠٠٢) على ان عمل الاخصائيين في علم النفس يجب أن يستند على معرفة مهنية وعلمية رسمية في مجال الإختصاص.

إعتبارات الوقت: مشاركة وموافقة أولياء الأمور

تعد عملية الإستجابة للتدخل بشكل عام أنها عملية تعمل من خلال ثلاثة مستويات/ طبقات (Burns, Deno, Jimerson،تحت الطبع)، فالمستوى الأول هو التدريس الفاعل في التعليم العام، والمستوى الثاني هو التدخلات المقدمة في مجموعات صغيرة من خلال أما اجراءات قياسية أو حل المشكلات بشكل فردي(Marston, 2003) وتكون هذه التدخلات مناسبة عندما يواجه التلميذ صعوبات أكاديمية وسلوكية، ولكن لا يوجد سبب أو مبرر للشك في وجود إعاقة لدى هذا التلميذ وأنه يحتاج إلى خدمات التربية الخاصة والخدمات ذات صلة (Alexander, 2006). وبموجب قانون تعليم الأفراد ذوي الاعاقة لعام ٢٠٠٤، فأن فرز التلميذ من قبل المعلم أو الإختصاصي لتحديد إستراتيجيات التدريس المناسبة لتنفيذ المنهج الدراسي لا يعتبر تقويم يتطلب موافقة أولياء الأمور على اعتبار أنه لا شيء يحدث خارج سلطة المعلم في التعليم العام (Alexander,2006).

وعلى الرغم أن قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA)لم يشترط موافقة أولياء الأمور على قيام اخصائي علم النفس المدرسي بمراجعة سجلات التلميذ، أو مشاركتهم في فرز التلميذ، أو تقديم المشورة للمعلم أو لفريق حل المشكلات، الا أنه من الناحية الأخلاقية، يتوجب على الممارسين الإلتزام الأخلاقي بتقديم النصح لأولياء الأمور إذا كانت مشاركتهم المستمرة مع طفلهم متوقعة (NASP-PPE, III,C,#2) . ويجب الحصول على موافقة ولي الأمر إذا كانت أنشطة الأخصائي النفسي تتضمن اقتحام خصوصيات التلميذ أو الأسرة التي قد تتجاوز ما يمكن توقعه أثناء أنشطة الصف العادية (Corrao & Melton, 1988). ورغم أن هناك ممارسات مقترحة محددة تتعلق بمشاركة أولياء الأمور في نموذج الاستجابة للتدخل (Reschly, Coolong-Chaffin, Christenson, &Gutkin, تحت الطبع) إلا أن هناك حاجة إلى البحث لمعرفة الطرق التي يمكن لمشاركة أولياء الأمور أن تسهم في تحسين مخرجات التدخل بالنسبة للطفل وخفض الصراعات المحتملة بين المدرسة وأولياء الأمور.

ويتضمن المستوى الثالث تدخلات مكثفة ومركزة يقدمها الإختصاصيون من خلال نسبة قليلة بين المعلم والتلاميذ (Marston, 2003). وفي أي مرحلة أثناء عملية الاستجابة للتدخل، يتم الشك بوجود اعاقة لدى التلميذ ويحتاج إلى خدمات التربية الخاصة حتى ينجح ، هنا يجب على المدرسة إجراء تقويم فردي وفق الإجراءات والحدود الزمنية في قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (خلال ٦٠ يوما أو من خلال الحدود الزمنية التي تحددها الولاية). واذا طلب أولياء الأمور إجراء تقويم الاهلية لخدمات التربية الخاصة أثناء عملية الإستجابة للتدخل بينما تقرر المدرسة بعدم تقويم الطفل، فأن المدرسة يجب أن تقدم رسالة مكتوبة لأولياء الأمور عن سبب رفض تقويم الطفل.

وفي قضية Johnson ضد Upland (٢٠٠٢) طالب والدي التلميذ ذو الاعاقة بالتعويض عن وضع ابنهم في مدرسة اهلية، بحجة أن استخدام المدرسة للتدخلات الأقل صرامة أدى إلى تأخير غير معقول في تقديم التعليم المناسب والكافي المنصوص علية في قانون تعليم الأفراد ذوي الاعاقة. وكان حكم المحكمة لصالح المدرسة وذكرت بوضوح أن التلميذ لم يحرم من الفرصة الأساسية لأنه كان يحقق تقدما دراسيا أثناء فترة ما قبل الإحالة للتدخلات. وكان رأي القاضي داعما لسياسة المدرسة والولاية الذي يشجع استخدام تدخلات أقل صرامة قبل تقويم التربية الخاصة. ورغم أن الملخصات الأدبية عن الحالات (case digests) ذكرت رأي جونسون، إلا أنه كان ضمن الأراء "غير المنشورة" وهذا يعني أنه قد لا يكون حدثًا قانونيا وفق قواعد وقوانين Johnsonضد Upland(٢٠٠٢). ومع كل هذا، قد تكون قضية جونسون علامة ودليل على توجه محتمل للمحاكم، وهو أن عملية الإستجابة للتدخل لن تعتبر تأخير غير معقول في تحديد اهلية الطفل لتلقي خدمات التربية الخاصة طالما أن هناك أدلة على التقدم الدراسي وأن الاحالة لتقويم سيتم بمجرد الشك في وجود اعاقة لدى الطفل.

وتتطلب قواعد الأخلاق والممارسات المهنية المتفق عليها موافقة ولي الأمر الواعية (أو التلميذ إذا كان راشدا) قبل البدء في الإختبارات النفسية الفردية أو إجراءات التقييم، ويجب أثبات الموافقة ، شفوية أو كتابيا (APA, 2002; American Educational Research Association [AERA], APA, &National Council on Measurement in Education [NCME], 1999, p. 85). ووفق قانون تعليم الأفراد ذوي الاعاقة، فإن الموافقة المكتوبة مطلوبة في التقييم الأولي قبل تحديد مكان التلميذ في التربية الخاصة. بالاضافة إلى ذلك، فأنه من المناسب، وفق مبدأ الأخلاق العام لإحترام الإستقلالية، مشاركة التلميذ بأكبر قدر ممكن في قرارات المعالجة، خاصة إذا كانت التدخلات الفردية الكثيفة تحت الدراسة. ولا يعتبر إعطاء التلاميذ فرص إختيار المعالجات مسألة أخلاقية فحسب، بل تظهر نتائج البحث العلمي أن مشاركة التلميذ قد تؤدي إلى تعزيز الدافعية وإلى زيادة المسئولية الشخصية عن التحصيل (Jacob & Hartshorne, 2007).

أخلاقيات التقييم النفسي والإستجابة للتدخل

بالإضافة إلى التدخلات على أساس البحوث والدراسات العلمية، تتضمن العبارة "الإستجابة للتدخل" قياس إستجابة الطالب لتلك التدخلات وأن تصدر القرارات التالية على أساس المعلومات من نتائج المعالجة (Reschly et al., 2003). نموذج الإستجابة للتدخل يكشف عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال التناقض الثنائي (dual discrepancy)الذي يعرف بأنه (١) معدل تعلم بطيء في مستوى إنحراف معياري واحد على الأقل دون معدل التقدم المتوسط للطالب في التعليم العام (Fuchs, 2003)و (٢) فروق كبيرة عن التوقعات بالنسبة للعمر أو الصف في مستوى المهارة حتى بعد التدخلات عالية الجودة على أساس البحوث والدراسات العلمية (Gresham, 2005).

و بالرغم من أن استخدام الإستجابة للتدخلات في صنع القرارات التعليمية هو مفهوم جديد (Fuchs & Fuchs, 1998; Vellutino et al., 1996)، إلا أن استخدام البيانات من الإستجابة للتدخل من أجل صنع قرارات حول أهلية وحق الطالب في تلقي الخدمات يمثل إستخدامًا مختلفًا للبيانات عن إستخدامها في السابق. ولهذا السبب، من الضروري تقييم ما إذا كان استخدام نموذج الإستجابة للتدخل يساعد في صنع قرارات التربية الخاصة يتفق مع المقاييس الأخلاقية والقانونية لممارسات التقييم المقبولة. وحدد Jacob و Harshorne (٢٠٠٧) خمسة مسائل أخلاقية وقانونية واسعة انبثقت من تحليل مقاييس الاختبارات السيكولوجية والتعليمية (AERA, 1999)، ومجموعة القواعد الأخلاقية، والقوانين الفيدرالية التي تتناول التقييم السيكولوجي. ويجب على أخصائيي علم النفس بذل كل الجهود للتأكد من أن التقييمات السيكولوجية والتعليمية متعددة الأوجه وشاملة ومنصفة ومفيدة وصحيحة. وطبقا لمؤلفي المقاييس، فإن مقاييس الإختبارات التعليمية والسيكولوجية (SEPT)تطبق "مباشرة" على الإختبارات التقليدية، ولكن من المناسب والأفضل تقويم ممارسات التقييم على الأقل في الجانب القياسي مثل نموذج الإستجابة للتدخل الذي يستخدم نفس المفاهيم والمباديء الأساسية (ص٣).

تقييم متعدد الأوجه (Multifaceted)

إن التقييم السيكولوجي والتعليمي متعدد الأوجه والعناصر للطفل من ذوي المشكلات التعليمية أو السلوكية يجب أن يتم على أساس مجموعة من أنواع مختلفة من المعلومات من مصادر مختلفة. وبموجب قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة(IDEA)، يجب أن يتضمن التقييم "مجموعة مختلفة من أدوات وإستراتيجيات التقييم في جمع المعلومات العملية والنمائية والأكاديمية ذات الصلة، ومنها معلومات من الأبوين" (Pub. L. No 108–466 § 614 [b][2][A]). وطبقًا لمجوعة الأخلاق (دستور الأخلاق)، الممارسون ملتزمون "بإستخدام طرق تقييم متعددة مثل الملاحظات والمعلومات عن الخلفية ومعلومات من متخصصين آخرين للتوصل إلى نتائج شاملة"، ويجب أن تستند آراؤهم ووجهات نظرهم على "معلومات وأساليب كافية لإثبات نتائجهم" (APA, 2002). ويجب عدم إتخاذ قرارات مهمة (مثلا: حق الطالب في تلقي خدمات التربية الخاصة) على أساس درجة إختبار واحد أو تقييم واحد.

اقترح Messick (١٩٨٤) من ٢٠ سنة مضت أنه من الناحية الأخلاقية يجب عدم تعريض الطفل لخطر التشخيص الخطأ، إلا إذا كانت حالات العجز والنقص في التعليم ظاهرة ومعلنة. ويجب على نموذج الاستجابة للتدخل، حتى يكون متعدد الأوجه والعناصر، أن يترجم مقترح ميسيك Messick إلى واقع وممارسة. ومن أحد العقائد الأساسية في نموذج الإستجابة للتدخل هو دراسة وبحث عوامل البيئة التعليمية المرتبطة بنتائج الطالب ويمكن قياسها وتطويعها(Gresham 2001, 2005). فهناك إحتمال بأن كثيرا من الأطفال يواجهون صعوبات بسبب عدم تعرضهم لمهارات القراءة والكتابة أو الرياضايات الأساسية المبكرة، أو مناهج القراءة الفعالة في مدارس التعليم العام أو التعليم غير الصحيح من الناحية العلمية أو الذي ينفذ بدرجة قليلة من الأمانة. ومن الضروري تقويم هذه الأسباب المحتملة لمشكلات التعلم والإعلان عنها (Burns &Ysseldyke, 2005). ورغم وجود عدة طرق لتقويم جودة التعليم في مدارس التعليم العام (Haagerوآخرون ٢٠٠٣، وغيرهم) ، فقد يكون ضمان وجود بيئة تعليمية متميزة هو أحد أكبر التحديات التي تواجه تنفيذ نموذج الإستجابة للتدخل بنجاح(Burns, 2007).

وبغض النظر عن التركيز والتشديد على إستخدام مصادر مختلفة ومتنوعة لدفع وتوجيه التعليم في نموذج الإستجابة للتدخل، فإن طرقًا كثيرة تتوقف وتعتمد على القياس المبني على المنهج (curriculum-based measurement) (CBMDeno, 1985,)في تقييم إستجابة الطالب للتدخل (Burns &Ysseldyke, 2005 وغيرهم). ورغم أن القياس على

أساس المنهج هو عنصر حاسم ومهم في نماذج حل المشكلات الفعالة (Shine, 2002)،إلا أن إستخدام مصدر واحد لجمع البيانات يبدو أنه يتعارض مع شرط ومطلب بيانات التقييم متعدد الأوجه. وبدلا من هذا، يجب إستخدام مقاييس تكوينية ونتائج متعددة. على سبيل المثال، يجب تقييم ومراقبة الوعي الفونولوجي وتقطيع الأصوات، ومهارات الإملاء مثل تشفير الحروف والتعرف على الكلمات والحروف، لدى الطفل الذي يعاني من صعوبة في القراءة، ثم توفير التدريب على الإستراتيجيات والتدريس المباشر (Gresham, 2005). وهناك حاجة ماسة إلى مزيد من الدراسات لتحديد أنواع البيانات التقييمية وعن النتائج، بالإضافة إلى درجات التقييم على أساس المنهج، التي في الغالب تؤدي إلى صنع قرارات سليمة عن الإستجابة للتدخل في مجالات أكاديمية مختلفة.

تقييم شامل (Comprehensive)

ينص قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة(IDEA) على إجراء "تقييم شامل فردي مبدئي"قبل تقديم خدمات التربية الخاصة. ويجب تقييم الأطفال ذوي الإعاقة المشكوك فيهم "في كل النواحي والمحاور ذات الصلة بالصعوبة المشبوهة" 614 §) ([B][3][b],ومن هذه المحاور، الصحة، والنظر، والسمع، والحالة الإجتماعية والإنفعالية، والذكاء العام، والأداء الأكاديمي، وحالة التواصل والقدرات الحركية. وتؤكد التقارير انتشار سوء إستخدام الإختبارات السيكولوجية، خاصة مقاييس الذكاء، في الكشف عن الأطفال لتلقي خدمات التربية الخاصة. ونحن نتوقع أن نموذج الإستجابة للتدخل سيقلل الإعتماد على إختبارات الذكاء في الكشف عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم. ويجب أن يكون القياس المباشر للتحصيل والسلوك وبيئة التعليم هو محور إهتمام التقييم الشامل على أساس نموذج الإستجابة للتدخل (Gresham, 2005)مع مقاييس ومجالات تحددها علاقاتهم مع نتائج الطفل الإيجابية، وليس مجرد التنبؤ بنجاح أو رسوب الطالب.

يشير أنصار ومؤيدو نموذج الإستجابة للتدخل أن قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة(IDEA)لازال يضمن وينص على حق الطالب في التقييم الشامل (Gresham, 2005). مجموعة البيانات عن الإستجابة للتدخل ليست في حد ذاتها تقييم فردي "كامل". ويمكن أن يشمل التقييم الشامل على أساس نموذج الإستجابة للتدخل الفرز المبكر عن خصائص الطفل التي ربما تؤثر على التحصيل (النظر، السمع ...الخ)، وإجراء تقييمات متعمقة في النواحي والمجالات التي ذكرناها سابقا، ثم تقييم مباشر للمهارات الحالية، والبيئات التعليمية، والسلوكيات (Gresham, 2005). وبعبارة أخرى، يجب أن يشمل التقييم الشامل في نموذج الإستجابة للتدخل على تقييمات للمهارات التي يمكن تعليمها، وإكتساب الأشياء والأداء، وفرص التعليم السابقة والحالية، والمتغيرات التعليمية مثل الوقت المخصص للتعليم ووقت التعلم الدراسي وسرعة تقديم التعليم وعدد فرص الإستجابة وتسلسل وتتابع الأمثلة عن المهارات.

وفي بعض الحالات، لن يقدم نموذج الإستجابة للتدخل كل المعلومات الضرورية لتحديد وتصنيف حق الطالب في تلقي الخدمات. على سبيل المثال، للبحث في موضوع التخلف العقلي (الإعاقة الذهنية) قد يشمل التقييم الشامل إختبارات معيارية المرجع قياسية و/أو مقاييس السلوك التكيفي إذا رأى أخصائيو علم النفس في المدرسة أو غيرهم أن هذه المقاييس ضرورية في تحديد الجدارة والتصنيف.

تقييم عادل ومنصف(fair)

عند إختيار أدوات وإجراءات التقييم يسعى الأخصائي النفسي إلى إختيار أنسب الأدوات والإجراءات في ضوء عمر الطفل ونوع لغته الأم وصعوباته ووضعه الإجتماعي والإقتصادي والخلفية العرقية. وقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة(IDEA) يشترط إختيار مواد التقييم والتقييمات الأخرى وتطبيقها على أساس غير تمايزي أو عنصري. أضف إلى ذلك أن "التقييمات تقدم وتطبق باللغة والشكل المحبب والمفضل لإعطاء معلومات دقيقة وصحيحة عن معرفة الطفل وأدائه الأكاديمي والنمائي والوظيفي والعملي إلا إذا كان هناك أسباب تمنع تقديم وتطبيق التقييمات.

التقييم العادل والمنصف في نموذج الإستجابة للتدخل لأطفال من بيئات متنوعة في اللغات سيتطلب معلومات عن كفاءة الطفل اللغوية، والثقافية واللغة المهيمنة ودرجة التثقيف قبل إختيار التدخلات (Paredes Scribner, 2002). وبالنسبة للأطفال الذين ينتمون إلى أسر لا تستخدم فيها اللغة الإنجليزية كلغة أساسية من المهم تقييم لغة التحدث والكتابة بإستخدام لغة الطفل الأم واللغة الإنجليزية (Lopez, 1997). وهذه المعلومات عن كفاءة اللغة لدى الطفل يجب أن تكون هاديا ومرشدا في إختيار التدخلات في نموذج الإستجابة للتدخل وتفسير مقاييس النتائج.

وبالمثل، التقييمات في نموذج الإستجابة للتدخل للأطفال الذين قد يعانون من عجز في السمع أو النظر أو عجز حسي- حركي تتطلب تقييم هذه الجوانب قبل إختيار التدخلات. على سبيل المثال، التدخل الذي يشمل بروفة موجهة لتعليم الترابط بين الأصوات والحروف لطفل يعاني من عجز في السمع غير معروف أو فقدان النظر هو دعوة إلى الإحباط والفشل والتشخيص الخطأ.

اقترح المناصرون لنموذج الإستجابة للتدخل في الكشف عن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أن هذا النموذج عادل ومنصف أكثر من نماذج تناقض الذكاء مع الطلاب من بيئات متنوعة لأنه يعتمد أقل على الإختبارات المعيارية(Fuchs, 2003). ومع هذا، الإختبارات المعارية لا تسبب قراءات متحيزة وأن خفض الإعتماد على هذه الإختبارات ربما لا يؤدي إلى قرارات عادلة ومنصفة. وحدد Messick(١٩٨٠) عدة أنواع مختلفة من التحيز في التقييم.النوع الأول هو التحيز في التطبيق السريري (الإكلينيكي) ويتعلق بالنزاهة والإنصاف في التطبيق والتفسير وصنع القرارات. ويجب على الباحثين مراعاة ما إذا كانت الدراسات عن الإستجابة للتدخل تظهر فروقا في عدد أو مدة أو نوعية أو سلامة التدخلات مع الطلاب من بيئات عرقية أو إثنية أو لغوية مختلفة.

الفرز المبكر المنظم وإستخدام إجراءات القياس المبني على المنهج من بين المقترحات كطرق ووسائل لخفض وتقليل التحيز الموجود في تحويل الطالب والكشف عن صعوبات التعلم (Vaughn & Fuchs, 2003) لأن الدراسات السابقة وجدت أن إستخدام مقاييس طلاقة القراءة الشفوية ضمن المقاييس المبنية على المنهج أدى إلى خفض التحيز في النوع والعرق (Speece, Case, & Molloy, 2003) وهذا يعالج النوع الثاني من التحيز، الإنصاف في النتائج (Messick, 1980)الذي يشمل تقييم وتقدير نتائج إستخدام أداة تقييم معينة أو أسلوب تقيم معين مع مجموعة معينة من الأطفال. وبعبارة أخرى، هل ممارسات التقييم بإستخدام نموذج الإستجابة للتدخل تقلل الكشف غير المتكافيء عن الأطفال من بيئات متنوعة في اللغة والعرق وتصنيفهم من ذوي صعوبات التعلم؟

يتم الكشف عن الأطفال الأمريكان من أصول أفريقية ولاتينية بإستخدام نموذج التناقض بين الذكاء والتحصيل التقليدي وتصنيفهم من ذوي صعوبات التعلم بمعدل يفوق معدل الكشف عن الأطفال من أصول قوقازية، ولكن الكشف عن الأطفال الأمريكان من أصول أسيوية أقل أحيانا (Hosp&Reschly, 2004). ومع هذا، أظهرت الدراسات السابقة أن عدد الأطفال الذين تم الكشف عنهم وثبت أنهم في حاجة إلى تدخلات مكثفة وشديدة وتم تصنيفهم من ذوي صعوبات التعلم في إطار نموذج الإستجابة للتدخل، كانوا يمثلون جماعات عرقية وثقافية ومنهم الأطفال البيض (Burns & (Senesac, 2005. حيث أظهرت نتائج دراسة بحثت في نموذج الإستجابة للتدخل الذي نفذ في ٢٠ مدرسة ريفية وحضرية وشبه حضرية أن ٢٣% من الأطفال القوقازيين الذين أثبت الكشف أنهم في خطر تم تحويلهم لمعرفة مدى إستحقاقهم لخدمات التربية الخاصة (وضع ١٥% منهم في صفوف التربية الخاصة) مقارنة مع ١٥% من الأطفال الأمريكان من أصول أفريقية الذين أثبت الكشف أنهم في خطر (وضع ٩% منهم في صفوف التربية الخاصة) (Gravois &Rosebfield, 2002). مدرسة المقارنة التي لم تستخدم نموذج الإستجابة للتدخل في نفس الدراسة أعلنت أن معدل تحويل الأطفال كان ٨٨% من جملة الأطفال الأمريكان الأفريقيين في خطر، ووضع ٥٩% منهم في صفوف التربية الخاصة(Gravois &Rosebfield, 2002). وبالمثل، قبل تنفيذ نموذج الإستجابة للتدخل، أظهر الكشف أن حوالي ٥٥% من الأطفال من جماعات الأقليات في أحد المدارس في خطر الفشل القرائي مقارنة مع حوالي ١٠% من الأطفال القوقازيين. وإنخفض معدل إنتشار الكشف عن الأطفال في خطر من جماعة الأقليات إلى أقل من ١٠% بعد تنفيذ برنامج الإستجابة للتدخل (VanDerHeyden& Witt, 2005).

ونظرا لعدم إعتماد نموذج الإستجابة للتدخل على الإختبارات القياسية والمقننة، يبدو أنه يمكن للممارسين الأكفاء معالجة التحيزات الثقافية أو العرقية، هؤلاء الممارسون الذين يعرفون الكثير عن خلفية الطفل. ومع هذا، يجب على الممارسين عدم القيام بذلك "من فرضية شمولية فعالية التدخل" (Kratochwill&Stoiber, 2002, p. 365). ومن الناحية الإثنية، أخصائيو علم النفس ملتزمون بمعرفة مدى تأثير العوامل الثقافية والخبرة على تعلم الطالب (Jacob & Hartshorne, 2007) ويجب عليهم إختيار المواد والإجراءات الفردية في ضوء معرفتهم. واقترحت الدراسات السابقة أن نموذج الإستجابة للتدخل يمنع التحيز في التطبيق السريري (الإكلينيكي) وفي عدالة وإنصاف النتائج. ومن هنا، عندما تركز عملية التقييم على التدخل وقياس الاستجابة فهي قادرة على خفض التحيز في العمر والنوع واللغة الأم والوضع الإقتصادي والإجتماعي والثقافة، وهناك حاجة إلى إجراء المزيد من الدراسات في هذا الجانب.

المبدأ الأخلاقي العام في العدالة يقترح أن أخصائيي علم النفس في المدارس يجب عليهم السعي نحو العدالة والإنصاف وعدم التمييز في تقديم الخدمات والتأكد من إستفادة كل الطلاب من كل ما يقدمه علم النفس (APA, 2002). ولهذا السبب، يمكن للدراسات في المستقبل أن تبحث ما إذا كان يمكن الحصول على نموذج الإستجابة للتدخل والإستفادة من فوائده الممكنة في المدارس مع طلاب من بيئات متنوعة ومختلفة. على سبيل المثال، يمكن للدراسات أن تبحث الخصائص الجغرافية للمدارس لتقييم ما إذا كان نموذج الإستجابة للتدخل يستخدم بنفس درجة الإنتظام في المدارس التي تقدم الخدمات للطلاب محدودي الدخل مقابل الطلاب الأثرياء، وعما إذا كان النموذج ينفذ مع الطلاب على مختلف مستوياتهم (مثلا: المرحلة الثانوية، كفاءة محدودة في اللغة الإنجليزية ...الخ). مثل هذه الدراسات قد تقدم أيضا معلومات عن خصائص خلفية المعلمين وأخصائيي علم النفس في المدرسة وعلاقتها بالتركيبة والخصائص الجغرافية للطلاب في محاولة لتحسين تقويم جاهزية وستعداد المتخصصين لإستخدام نموذج الإستجابة للتدخل كوسيلة عادلة ومنصفة لتحديد مدى أهلية وإستحقاق الطفل في مختلف البيئات ومع مختلف الطلاب.

تقييم نافع ومفيد(Useful)

من الضروري إختيار إجراءات التقييم لتعطي صورة عن جوانب القوة والمشكلات لدى الطفل وتساعد في التخطيط للتعليم. وقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة(IDEA)ينص على أن أدوات وإستراتيجيات التقييم يجب أن "تقدم معلومات مناسبة وذات صلة بالموضوع تساند وتدعم مباشرة الأفراد في تحديد حاجات الطفل التعليمية". وتوضع خطة للتقييم حتى يضمن تقديم معلومات تؤدي إلى تقديم أقصى مساندة عملية ومعقولة للطفل(NASP-PPE,IV,C,#2,#7).

قد تكون نماذج الإستجابة للتدخل مفيدة ونافعة للأطفال الذين لم يثبت الكشف في النهاية أنهم من ذوي صعوبات التعلم من خلال تدخلات نوعية وممتازة وناجحة لأن دراسات ماوراء التحليل أظهرت أن تنفيذ نماذج الإستجابة للتدخل أدى إلى أثار قوية وكبيرة في زيادة تعلم الطالب (Burns, Appleton & Stehouwer, 2005). أضف إلى ذلك أن ملاحظة وقياس تحسن التعلم لدى الطالب قد يغير إدراكات المعلم عن قدرة الطالب على الإستفادة من التعليم وشعور وإحساس الطالب بالفعالية الذاتية (Bransford, Delclos, Vye, (Burns, &Hasselbring, 1987). ليس هذا فحسب ولكن يمكن للمعلمين تعلم طرق تدخل جديدة يمكن إستخدامها مع طلاب آخرين يناضلون ويبذلون جهدا كبيرا في إتقان مفاهيم معينة ومهارات معينة.

ورغم أن تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل أدى إلى خفض وتقليل عدد الطلاب المحولين و/أو وضع الطلاب في التربية الخاصة (Kovaleski وآخرون ١٩٩٥ وغيرهم) فإن العدد الإجمالي للطلاب الذين تلقوا مساندة ومساعدة من خلال التربية الخاصة وقبل التحويل لايزال هو نفس العدد نسبيا (Kovaleski وآخرون ١٩٩٥ وغيرهم). وهكذا، هذا الإنخفاض في عدد الطلاب في التربية الخاصة لم يترجم إلى انخفاض في دعم الطالب. أضف إلى ذلك، أن تنفيذ نموذج الإستجابة للتدخل أدى إلى زيادات في درجات الطلاب في إختبارات المحاسبة الرسمية (Heartland, 2004; Sornson et al., 2004). والطلاب الذين شاركوا في عملية الاستجابة للتدخل وكانوا سريعي الاستجابة للتدخل تحسنت مهاراتهم في القراءة (Marston ٢٠٠٣)وتحسن سلوكهم التكيفي (Reschly & Starkweather, 1997) وزاد وقتهم في المهمة وفهم المهمة وإنجاز المهمة(Kovaleski وآخرون ١٩٩٩).

بالنسبة للطلاب الذين يستحقون خدمات التربية الخاصة، يمكن الإستفادة من بيانات نموذج الإستجابة للتدخل في تطوير ووضع عدة عناصر في خطة التعليم الفردي. وينص قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة(IDEA) أنه يجب على فريق خطة التعليم الفردي أن يقدم بيانا وكشفا مكتوبا عن (١) مستويات الطفل الحالية في التحصيل الدراسي والأدء العملي (٢) الأهداف السنوية التي يمكن قياسها، وتشمل الأهداف الدراسية والوظيفية، و(٣) طرق قياس تقدم الطفل نحو تحقيق الأهداف السنوية، و(٤) التربية الخاصة والخدمات ذات الصلة والمساعدات الإضافية والتكميلية والخدمات المكملة على أساس الدراسات التي راجعها الأقران إلى الحد العملي، تلك الخدمات والمساعدات التي تقدم للطفل أو نيابة عن الطفل. والبيانات التي جمعت من عملية الإستجابة للتدخل قد تفيد وتنفع في تحقيق هذه الأغراض الأربعة وتخلق رابط مباشر بين الموارد وحاجات الطفل(Tilly,2002). أضف إلى ذلك أن خدمات التربية الخاصة في نماذج الاستجابة للتدخل الموجودة حاليًا أدت إلى زيادة في عدد الخدمات المقدمة لكل طفل وزادت كثافتها (Ikedaوآخرون ٢٠٠٢، وغيرهم) وقدمت هذه الخدمات في الصفوف الأولى (Reschlyوآخرون ١٩٩٧) و كانت خدمات قليلة التكلفة (Sornson, 2004).

تقييم صادق(Valid)

يتعهد الأخصائيون النفسيون في المدارس بإختيار الإختبارات وإجراءات التقييم الأخرى التي قد تلبي وتستوفي المقاييس والمستويات المهنية العالية والصالحة للغرض من إستخدامها (APA, 2002; AERA, 1999). ولضمان نتائج تتمتع بالصدق والثبات، يشترط قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة(IDEA) أن يقوم بتطبيق التقييم ومواد التقييم شخص متدرب جيدا ولديه معرفة جيدة،/ طبقا للتعليمات التي يقدمها منتج هذه التقييمات. ويشير الصدق إلى درجة طريقة التقييم في قياس ما تهدف إلى قياسه، ولا يوجد أدة تقييم أو طريقة تقييم صالحة "لكل الأغراض أو في الأشياء النظرية والتجريدية (Sattler, 2001). ونظرا لأن البيانات عن إستجابة الطالب التي جمعت من خلال عملية الإستجابة للتدخل يمكن إستخدامها في إتخاذ قرارات عن إستحقاق الطالب للتربية الخاصة (Barnett, 1999 وغيره) فإن صدق القرارات والتهديات التي تتعرض لها القرارات في حاجة إلى بحث ودراسة.

أدلة عن صدق طرق حل المشكلة على أساس الإستجابة للتدخل في صنع القرارات عن صعوبات التعلم

من الضروري إختيار نماذج الإستجابة للتدخل بكل دقة وعناية، ويجب أن يكون التخطيط للتدخل على أساس عملية حل المشكلة وتشمل التعرف على المشكلة وتوضيح المشكلة ، وتوليد وتقديم الحلول، وقياس النتائج (تحت الطبع ,Burns). والتقييمات التكوينية مع التقييمات على أساس المنهج (CBA) والقياسات على أساس المنهج (CBM) عناصر مهمة في أي نموذج للإستجابة للتدخل (Burnsوأخرون ٢٠٠٥ وغيرهم) وتظهر الدراسات دائما الفائدة والمنفعة التعليمية لهذه المقاييس (تحت الطبع Burnsوغيره). أضف إلى ذلك أن التقييمات على أساس المنهج والقياسات على أساس المنهج تقدم بيانات أثبت أنها مصدر ثقة عن كثير من الطلاب وساعدت في صنع قرارات تعليمية سليمة (Burns, 2004 وغيره). ومع هذا، فإن الدراسات الحديثة بحثت في موضوع دور خطأ القياس في بيانات القياس على أساس المنهج، ومدى تأثير ذلك على اتخاذ القرارت التعليمية والتربوية (Christ, 2006). ومن هنا، هناك حاجة إلى دراسات إضافية تطبق المفاهيم والمباديء السيكومترية على البيانات المستخدمة داخل إطار الإستجابة للتدخل.

بالإضافة إلى إستخدام مقاييس تتمتع بالصدق والثبات، يجب التحقق تجريبيًا من صحة القرارات التي تتخذ على أساس بيانات الإستجابة للتدخل. وأظهرت الدراسات السابقة أن متوسطات درجات القراءة في إختبار قياسي معياري المرجع للقراءة التي حصل عليها الأطفال غير المستجيبين للتدخل من خلال البيانات عن القياس على أساس المنهج كانت درجات أقل كثيرا من درجات الأطفال المستجيبين للتدخل رغم التشابه في مهارات القراءة قبل التدخل (Burns &Senesac, 2005).أضف إلى ذلك أن الأطفال غير المستجيبين للتدخل في نموذج الإستجابة للتدخل كانوا يعانون من عجز ونقص في مقاييس المعالجة الفونولوجية والكفاءة الأكاديمية والمهارات الإجتماعية أكثر من الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال أسلوب تشخيص نموذج التناقض التقليدي.(Speece&Casem 2001) وعدم القدرة على التفريق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب الضعاف في القراءة من غير ذوي صعوبات التعلم كان أحدالإنتقادات والعيوب الشهيرة لأسلوب تشخيص نموذج التناقض التقليدي (Aaron, 1997 وغيره)، ولكن هذا الإنتقاد يبدو أنه غير مبرر بالنسبةلأساليب تشخيص نموذج التناقض التقليدي.

أدلة على صدق وصحة المعالجات

في عام ١٩٩٩، شُكلت قوة المهام المعنية بالتدخلات القائمة على الأدلة (Task Force) وذلك نتيجة للجهود المشتركة بين قسم علم النفس المدرسي التابع لجمعية علم النفس الأمريكيةAPAوجمعية دراسة علم النفس المدرسي (Carlson & Christenson, 2005). والهدف الأول لقوى المهام هو بناء إطار لتقدير مستوى الأدلة البحثية عن التدخلات في المدارس التي يمكن تطبيقها في ميادين المحتوى الخمسة ومنها برامج التدخل الأكاديمي. مجموعة التوجيهات والإرشادات العامة الصحيحة والسليمة علميا لتقدير الأدلة البحثية لدعم التدخلات المختلفة ستسمح لمجال علم النفس المدرسي بجمع التدخلات المبشرة والواعدة على أساس الأدلة لحل المشكلات المتنوعة لدى الطالب/الأسرة/المدرسة.

بالإضافة إلى تجميع التدخلات على أساس الأدلة المبشرة والواعدة في المشكلات المختلفة والمتنوعة لدى الطالب/الأسرة/المدرسة،هناك هدف آخرلقوة المهام وهو نشر وتوزيع نتائجها على المدربين والممارسين بلغة سهلة الإستخدام وبطرق ووسائل متاحة وسهلة. وللأسف الشديد، هذا الجانب في المشروع لازال في مراحله الأولى. وكل منشورات وتحديثات قوى المهام متاحة وموجودة على موقعها: http://www.sp-ebi.org، ولكن هناك عدد من المصدر الأخرى عن التدخلات على أساس الأدلة ويمكن للممارسين الحصول عليها. على سبيل المثال، التدخلات الأكاديمية موجودة على موقع التدخلات على أساس علمي ,(www.GoSBR.net)والتدخل المركزي www.interventioncentral ...الخ. ويمكن أيضا الحصول على هذه البرامج من خلال دراسة المجلات التقليدية وفي الأدبيات عن أفضل الممارسات (Thomas & Grimes, 2002). أضف إلى ذلك أنه حتى عند وجود وتوافر عدد من التدخلات لمعالجة ولحل مشكلة دراسية معينة، يحتاج الممارسون إلى دراسة مدى إحتمال نجاح هذه التدخلات في ضوء الدعم والموارد في المكان، وكذلك الخصائص الفردية للطالب ((Kratochwill&,Stoiber, 20022002).

أظهرت الدراسات التحليلية أن هناك عدة تدخلات كان لها تأثيرات قوية على الأطفال ذوي مشكلات التعلم (Kavale&Forness, 2000 وغيرهما) ومنها إستراتيجيات تقوية الذاكرة، وتدخلات مختلفة لمعالجة فهم القراءة (مثل: التعليم المعرفي، والسلوك المعرفي، والمفردات والقراءة القبلية والمتوسطة والتدريس المباشر) وتعديل السلوك والتدريس المباشر (Kavale, 2000).وعرضت الدراسات أيضا تدخلات فعالة مع الأطفال من مختلف الجماعات العرقية واللغوية (VanDerHeyden& Burns,2005). ومع هذا، تستخدم التدخلات الفعالة في الإستجابة للتدخل وفي مستوى الدقة والأمانة الذي لازال غير معروف. أضف إلى ذلك أن دقة وأمانة المعالجة والتمسك والتقيد بالأحداث الأساسية في نموذج الإستجابة للتدخل، والمقاييس الصادقة والسليمة لقياس نتائج الطالب كل هذا قد يؤثر على مصداقية وصحة القرارات التي تصنع وتتخذ من إطار الإستجابة للتدخل (Barnett٢٠٠٦). ومن هنا، هناك حاجة ماسة غلى إجراء دراسات إضافية على مدى وعدد مرات تنفيذ المعالجات والإجراءات بطريقة صحيحة علاوة على دراسات سيكومترية أخرى لبحث البيانات المستخدمة في صنع القرارات عن الإستجابة للتدخل.

تهديدات يتعرض لها الصدق

دقة وأمانة المعالجة هي أحد التهديدات الممكنة التي تهدد الصدق. ومن الضروري تدريب المعلمين والاخصائيين النفسيين على إستخدام نموذج الإستجابة للتدخل، وتنفيذ التدخلات بدقة، وقياس التغيرات المترتبة على ذلك في أداء الطالب قياسا دقيقا. وقد يعني هذا تدريبا مكثفا وقويا للمعلمين والعاملين الآخرين في المدارس(Burns &Ysseldyke, 2005).خاصة في ضوء النتيجة المشابهة عن دقة وأمانة التنفيذ لدى فرق التدخلات قبل التحويل وحل المشكلات (Burns وآخرون ٢٠٠٥) التي توصي بتحميل المعلم أو المدير أو الاخصائي النفسي أو غيرهم مسئولية مراقبة وملاحظة المعلمين لرصد سلامة وأمانة المعالجة. ومع كل ذلك قد تنشأ وتظهر توترات بين الحاجة إلى تقديم أدلة عن صدق وأمانة المعالجة وإهتمام المعلم بإمكانية توظيف مدراء المدارس لهذه البيانات بطريقة مناسبة في تقويم المعلمين (فصل المعلمين من الخدمة). والنتيجة هي أنه يفضل أن يكون أخصائي نفسي متدرب أو مراقب متدرب هو الشخص المسئول عن مراقبة ورصد دقة وأمانة المعالجة وذلك لإحترام إهتمامات المعلم وكسب تعاونهم النشيط والفعال ومنع المشكلات المحتملة، ويجب على سياسات الإستجابة للتدخل أن توضح الطرق التي يمكن بها إستخدام أو عدم إستخدام البيانات عن دقة وأمانة الإستجابة للتدخل.

سيحتاج المعلمون أيضا إلى الدعم والموارد الضرورية لتنفيذ الإستجابة للتدخل، وأن يكون التعليم فرديا ومراقبة ورصد التقدم. ولحسن الحظ، يمكن إستخدام كل الإعتمادات المالية التي يقدمها قانون تعليم الأفراد ذوي صعوبات التعلم في معالجة مشكلات معينة. والدراسات المستقبلية عن وجود إرتباط وعلاقة بين أنواع ومستويات دعم نموذج الإستجابة للتدخل المقدم للمعلمين وعن دقة وأمانة المعالجة يمكن أن تشير إلى طرق محددة تستخدمها المدارس لتحسين دعمها للمعلمين أثناء عملية الإستجابة للتدخل.ويمكن للدراسات في المستقبل أيضا، لتحسين الكشف عن الحاجات الموجودة إلى التدريب أثناء الخدمة، أن تبحث العلاقات بين طبيعة وأنواع التدريب المقدم على تنفيذ الإستجابة للتدخل، والشعور بفعالية عملية الإستجابة للتدخل وتنفيذها الفعال.

من التهديدات الأخرى التي يتعرض لها صدق وسلامة القرارات التي تصنع وتتخذ بإستخدام البيانات من نموذج الإستجابة للتدخل هو القرارات السياسية عن مستوى عدم الإستجابة الضروري الذي يبرر تشخيص صعوبات التعلم. والكشف المفرط عن الأطفال على أنهم من ذوي صعوبات التعلم هو مشكلة مستمرة لأن حوالي ٥٠% من الأطفال الذين يحصلون على خدمات التربية الخاصة يتم الكشف عنهم على أنهم من ذوي صعوبات التعلم ولقد زاد العدد بنسبة ٣٠٠% منذ العام الدراسي ١٩٧٦-١٩٧٧ (Lerner, 2000). وإذا كان العمود الخاص بتحديد الفشل في الإستجابة للتدخلات منخفض ومتدني جدا، فمن المحتمل أن كثيرا من الأطفال سيتم تحويلهم لإجراء تقويم شامل عن صعوبات التعلم المشتبه فيها. ومع ذلك، إذا كان العمود الخاص "بالفشل في الإستجابة للتدخلات" مرتفعا جدا، فإنه سيتم تأجيل تطوير وتنفيذ برنامج التعليم الفردي (IEP) لبعض الأطفال. والمقياس المستخدم للحكم على عدم الاستجابة سيكون قرارالسياسة تماما مثل معايير تشخيص صعوبات التعلم السابقة (Ysseldyke, 2005). وهناك بيانات تجريبية لبحث ودراسة صدق معايير عدم الإستجابة المختلفة (Fuchs, 2003)ولكن هناك معلومات قليلة عن أثر المعايير المختارة على عدد مرات الكشف عن الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

تحديات تواجه الباحثين والممارسين

استخدام الإستجابة للتدخل في إتخاذ قرار عن إستحقاق الطفل لتلقي خدمات التربية الخاصة يفرض تحديات قانونية وأخلاقية كثيرة على علم النفس المدرسي. أولا، إذا كنا نتمنى تنفيذ نموذج الإستجابة للتدخل بنجاح كإطار للكشف عن الطلاب

ذوي صعوبات التعلم، فمن الضروري أن يقوم الخبراء في مجال علم النفس المدرسي بجمع وتقويم وتوزيع ونشر تدخلات على أساس الأدلة تكون تدخلات مناسبة لكل المجالات والميادين الأكاديمية لصعوبات التعلم، للصفوف من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر، وللطلاب ذوي الكفاءة المحدودة في اللغة الإنجليزية. ويجب على الممارسين مراعاة الخصائص الفريدة أو الثقافية أو العرقية أو غيرها للطلاب حتى يمكنهم إختيار أفضل التدخلات المتاحة مع كل طالب على حده، وأن تكون التدخلات متسقة ومنسجمة مع إلتزاماتنا وتعهداتنا الأخلاقية وممارستنا السليمة. ثانيا، من الضروري تطوير وإعداد ونشر وتوزيع بروتوكولات وإجراءات لحل المشكلات الدراسية بإستخدام الإستجابة للتدخل، وإجراءات تصنيف الطفل من ذوي صعوبات التعلم. ويجب دمج بروتوكولات حل المشكلات في الإستراتيجيات لضمان مشاركة وموافقة أولياء الأمور إذا لزم الأمر، وتحويل الطالب للتقويم عند الشك في وجود صعوبة التعلم. ثالثا، يجب على الباحثين تقديم كل المعلومات الضرورية لتقويم فعالية التدخلات والصدق الخارجي للبيانات ويشمل معدلات النجاح والفشل للطلاب، وأي تباين في النتائج بين المجموعات المشاركة، ومعلومات عن البيئة (من نفذ التدخل، والتدريب والمواد المطلوبة والضرورية Kratochwill&Stoiber, 2000).

تشخيص صعوبات التعلم بإستخدام نموذج الإستجابة للتدخل

رغم قدرة نموذج الإستجابة للتدخل كنموذج للتقييم من أجل التدخل، إلا أن التضامين لتشخيص الأطفال على أنهم من ذوي صعوبات التعلم هي تضامين ودلالات غير واضحة تماما. ومن الممكن أن يقدم التقييم بيانات شاملة ومتعددة الأوجه وعادلة ومنصفة ومفيدة وصالحة وسليمة لتحقيق أغراض تحسين تعلم الطالب، ولكنها لا تؤدي إلى تشخيصات صادقة وسليمة لصعوبات التعلم. وفي الحقيقة، إستخدام وتوظيف البيانات من نموذج الإستجابة للتدخل أساسا لتشخيص صعوبات التعلم هو في الغالب إستخدام لا يمكن الدفاع عنه لأن وصف الطفل بالصعوبة التي ترجع إلى عدم الإستجابة الكافية للتدخلات الفعالة يعني إجراء التشخيص على أساس التكهن وتقدير ما هو محتمل (Burns, 2007) ونموذج التشخيص الصادق والسليم يجب أن يستند على بيانات تؤدي إلى معالجات بإستخدام التكهن المحتمل (Cromwell وآخرون ١٩٧٥). ومع هذا، الكشف عن الطفل من ذوي صعوبات التعلم بإستخدام نموذج الإستجابة للتدخل يساوي التشخيص من البيانات التي تؤدي إلى معالجات لها نتائج زائفة، و يؤدي الفشل في تحقيق هذه النتائج إلى التشخيص. وهذا يمثل تفكيرا منهجيا إلى حد ما ويعتمد ويتوقف على نفس الإستلالات التي تعرضت بسببها طرق التشخيص الحالية للنقد (Aaron, 1997 وغيره). وهذا النهج في التفكير يقترح مجالا في حاجة إلى مزيد من البحث والدراسة.

كان محور إهتمام الدراسات السابقة ضمن الإستجابة للتدخل هو إنخفاض إنتشار صعوبات التعلم وإنخفاض عدم التجانس في تمثيل الأقليات في برامج التربية الخاصة (Burns&Senesac, 2005 وغيرهما). والعلاقة بين نموذج الإستجابة للتدخل وبين صعوبات التعلم غير التأثيرات على الإنتشار تحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة لأن التصور الحالي عن الإستجابة للتدخل لا يفيد في تعريفنا بطبيعة صعوبات التعلم (Gerber٢٠٠٥). ومن هنا، ينظر نموذج الإستجابة للتدخل إلى تشخيص صعوبات التعلم على أنه وسيلة وليس غاية تتوقف على التطابق والملاءمة المؤكدة بين موارد التربية الخاصة وحاجة الطالب، وفي نفس الوقت لا يحتاج إلى إستنتاجات وإستدلالات يقدم معلومات تشخيصية قليلة (Burns, 2007). ويشير أنصار ومؤيدي الإستجابة للتدخل إلى التاريخ الطويل للإنتقادات الموجهة إلى طرق وأساليب تشخيص صعوبات التعلم، والتاريخ الطويل لتكوين صعوبات التعلم بصفة عامة (Aaron, 1997 وغيره) كدليل على أن أي نموذج جديد لن يكون أسوأ من النموذج القديم ولكنه قد يؤدي إلى تحسن في تعلم الطالب. ومع هذا، الدراسات في المستقبل التي تعيد وتكرر تصاميم البحث والدراسة السابقة التي

تقيس قوة المهارة والعجز والنقص والبروفيلات المعرفية للأطفال الذين أظهر التشخيص أنهم من ذوي صعوبات التعلم بإستخدام التشخيص من خلال الإستجابة للتدخل، هذه الدراسات المستقبلية تستطيع تقديم معلومات إضافية عن مشكلات وصعوبات التعلم.

الخاتمة والدراسات المستقبلية

إن توظيف البيانات من الإستجابة للتدخل في إتخاذ قرارات رسمية عن الأهلية والجدارة يمثل إستخدام للبيانات يختلف عن الإستخدامات السابقة. ولهذا السبب، تقويمات الطرق التي تلبي أو تفشل فيها القرارات على أساس الإستجابة للتدخل في تلبية المقاييس الخاصة بممارسات التقييم المقبولة هو أمر مرغوب. وتظهر الدراسات التي تحدثنا عنها هنا بإيجاز أن ممارسات التقييم على أساس الإستجابة للتدخل، عند تصميمها وتنفيذها بدقة وعناية، قد تكون متعددة الأوجه وشاملة منصفة ومفيدة. والمعايير المستخدمة والمطبقة هنا لتعريف وتحديد الإستجابة يجب تحديدها بكل وضوح، ومع هذا من الضروري دراسة وبحث المعدلات النهائية لتحويل الطلاب ووضعهم في التربية الخاصة. وننصح بأن تستمر الدراسات في بحث تأثير ممارسات الإستجابة للتدخل على نتائج الطلاب، وإذا كان الطلاب يستحقون خدمات التربية الخاصة.

هناك حاجة أيضا إلى مزيد من الدراسات لتحديد ما إذا كانت ممارسات تقييم الإستجابة للتدخل تترجم بنجاح إلى ممارسات محلية سليمة وصحيحة من الناحية السيكومترية.ويبدو أن دقة وأمانة المعاملات هي أحد أكبر التهديدات لدقة وأمانة تقييمات الإستجابة للتدخل. والدراسة الشاملة والتامة لدقة وأمانة المعالجة بإستخدام الإستجاتة للتدخل ستزيد من فهمنا لمدى تطبيق التدخلات الفعالة، وللأفراد الذين يستفيدون من هذه التدخلات، والبيئات التي تطبق وتنفع فيها هذه التدخلات، والأشخاص الذين ينفذون هذه التدخلات. وهذه الدراسات أيضا قد تساعد في الكشف عن تدريب المعلمين والدعم الضروري لضمانت تنفيذ الإستجابة للتدخل بطريقة صحيحة (Burns &Ysseldyje, 2005). وأخيرا، يجب دراسة العلاقة بين عدم الإستجابة ضمن نموذج الإستجابة للتدخل وبين صعوبات التعلم لمعرفة العلاقة بين الاثنين معا.

للتعليم تاريخ طويل مليء بالفتنة والسحر بكل ما هو جديد، والبحث والدراسة هي مفتاح التفريق بين البدع والإبتكارات والإختراعات الحقيقية (Ellis, 2005). ورغم أن نموذج الإستجابة للتدخل قادر على تقديم بيانات عن التقييمات يمكن أن تحسن تعلم الطالب ، إلا أن هناك حاجة إلى مزيد من البحث والدراسات في هذا المجال. أضف إلى ذلك أن البحث والوقت ضرورين لتحديد ما إذا كانت الإستجابة للتدخل تمثل تحولا وتغيرًا دائما في النموذج، ولكن على إفتراض أن حوالي ٥% من الطلاب في هذا البلد يتم الكشف عنهم من ذوي صعوبات التعلم (Lerner, 2003) يبدو أن البحث والوقت لتجريب هذا الأسلوب المفيد في التقييم هو أمر له مبرراته وأسبابه.

المراجع

Aaron, P. G. (1997). The impending demise of the discrepancy formula. Review of Educational Research, 67, 461−502.

Alexander, A. M. (2006, March 28). Latest legal issues impacting general education interventions. Workshop presented at the National Association of School Psychologists meeting, Anaheim, CA.

Algozzine, B., &Ysseldyke, J. (1982). Classification decisions in learning disabilities. Educational and Psychological Research, 2, 117−129.

Algozzine, B., &Ysseldyke, J. (1983). Learning disabilities as a subset of school failure: The over sophistication of a concept. Exceptional Children, 50, 242−246.

American Educational Research Association, American Psychological Association, and National Council on Measurement in Education. (1999). Standards for educational and psychological testing (2nd ed.).Washington, DC: American Educational Research Association.

American Psychological Association. (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. American Psychologist, 57, 1060−1073.

Barnett, D. W., Bell, S. H., Gilkey, C. M., Lentz, F. E., Graden, J. L., Stone, C. M., et al. (1999). The promise of meaningful eligibility determination: Functional intervention-based multifactored preschool evaluation. Journal of Special Education, 33, 112−124.

Barnett, D.W., Elliott, N., Graden, J., Ihlo, T., Macmann, G., Nantais, M., &Prasse, D. (2006). Technical adequacy for response to intervention practices. Assessment for Effective Intervention, 32, 20−31.

Batsche, G., Elliott, J., Graden, J. L., Grimes, J., Kovaleski, J. F., Prasse, D., et al. (2005). Response to intervention: Policy considerations and implementation. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education.

Bransford, J. D., Delcos, V. R., Vye, N. J., Burns, S., &Hasselbring, T. S. (1987). State of the art and future directions. In C. S. Lidz (Ed.), Dynamic assessment (pp. 479−497). New York: Guilford Press.

Burns, M. K. (2004). Using curriculum-based assessment in the consultative process: A useful innovation or an educational fad. Journal of Educational and Psychological Consultation, 15, 63−78.

Burns, M. K. (2007). RTI will fail, unless …. Communiqué, 35(5), 38−40.

Burns, M. K. (in press). Reading at the instructional level with children identified as learning disabled: Potential implications for response-to-intervention. School Psychology Quarterly.

Burns, M. K.,Appleton, J. J.,&Stehouwer, J. D. (2005).Meta-analysis of response-to-intervention research: Examining field-based and research-implemented models. Journal of Psychoeducational Assessment, 23, 381−394.

Burns, M. K., Dean, V. J., &Klar, S. (2004). Using curriculum-based assessment in the responsiveness to intervention diagnostic model for learning disabilities. Assessment for Effective Intervention, 29(3), 47−56.

Burns, M. K., Deno, S. L., &Jimerson, S. R. (in press). Toward a unified response-to-intervention model. In S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. VanDerHeyden (Eds.), Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention. New York: Springer.

Burns, M. K., &Senesac, B. J. (2005). Comparison of dual discrepancy criteria for diagnosis of unresponsiveness to intervention. Journal of School Psychology, 43, 393−406.

Burns, M. K., Vanderwood, M., & Ruby, S. (2005). Evaluating the readiness of prereferral intervention teams for use in a problem-solving model: Review of three levels of research. School Psychology Quarterly, 20, 89−105.

Burns, M. K., &Ysseldyke, J. E. (2005). Questions about responsiveness-to-intervention implementation: Seeking answers from existing models. California School Psychologist, 10, 9−20.