**أسم المجلة، ورقم المجلد و العدد، وارقام الصفحات:** أبحاث وممارسات صعوبات التعلم، ٢٢ (٢)، ١٢٩- ١٣٦
قسم صعوبات التعلم بمجلس الاطفال غير العاديين، ٢٠٠٧

# ماذا نحتاج لمعرفته حول الاستجابة للتدخل (وما لا يجب ان نخاف من سؤاله)

Douglas Fuchs
*Peabody College of Vanderbilt University*
Donald D. Deshler
*University of Kansas*

**ترجمة**

**عهود عبد الرحمن الدغمي**

**مراجعة**

**أ.د زيد محمد البتال**

**الملخص** : يعد موضوع الاستجابة للتدخل (*responsiveness to intervention*-RTI)، طوال السنوات العديدة الماضية، احد أكثر الموضوعات التي نالت الكثير من الاهتمام والدراسة في المؤتمرات و المجلات المهنية المتخصصة. والسبب في ذلك هو أن الكثير ينظر إلى هذا الموضوع على أنه طريقة جديدة للتفكير في التدخل المبكر (early intervention) والتعرف (identification) على الاعاقة (disability). ورغم أن هذا الموضوع جديد نسبيا، إلا أن عددا من أنصاره ومؤيديه يؤكدون أن الباحثين والممارسين يعرفون كل شيء يجب عليهم معرفته لتنفيذه بكل فاعلية. ونحن نختلف ونجادل بأن الطريقة الأفضل والأكثر ثقة للتحرك قدما نحو تطبيق الاستجابة للتدخل، هي أن ندرك جميعا المعرفة المتوفرة لدينا والمعرفة التي تنقصنا ونحتاج إليها. وفي هذا المقال، سنحدد ونتعرف على القضايا الشائكة -العامة والخاصة- التي لم تجد حلولا، والتي تلعب دورا مهما في تنفيذ الاستجابة للتدخل، وفاعلية المعلمين، وتحصيل الطلاب.

أرسل ديفيد تيلي (David Tilly) وسبعة من زملائه،، في شهر مايو عام (٢٠٠٦)، رسالة إلى مكتب خدمات التربية الخاصة والتأهيل – the Office of Special Education and Rehabilitation Services (OSERS)، حصلنا عليها من قبل أحد الباحثين. وقد شدد كاتبي الرسالة على عدة امور لمكتب خدمات التربية الخاصة والتأهيل، حيث تضمنت، من وجهة نظرهم، أن المكتب يعزز بالخطأ لفكرة أن الباحثين والممارسين (practioners) يجب أن يفهموا المزيد حول الاستجابة للتدخل لضمان تنفيذها بنجاح. وقد عبر تيلي وزملاؤه في الرسالة عن اعتقاد مغاير ومضاد وهو الادعاء بأن الممارسين يمتلكون كل المعلومات الضرورية والكافية لإجراء وتنفيذ الاستجابة للتدخل بكل كفاءة. وقد كتب تيلي وزملائه ما نصه " أن الجامعة والحقل القائم على البحوث العلمية يدعم بقوة استخدام حل المشكلات (problem-solving)/الاستجابة للتدخل كنموذج لإيصال الخدمات، والذي يؤدي إلى نتائج عادلة ومنصفة لمختلف الطلاب في الولايات المتحدة الأمريكية اليوم... وقد أدى تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل إلى تحسن وتطور مخرجات كل الطلاب وإلى انخفاض (reductions) حالات الإحالة (referrals) إلى التربية

الخاصة... والمشكلة (المتبقية الوحيدة) حاليا هي مشكلة القياس، والذي يعد سؤال دراسة مختلف... بغض النظر عن فاعلية أو إمكانية تنفيذ ممارسات مثل نموذج الاستجابة للتدخل".

و"نحن نعرف ما نحتاج أن نعرفه" هي رسالة حول تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل تم ايصالها في مؤتمرات وفي برامج أثناء الخدمة (in-service programs) في كل مكان في الولايات المتحدة الأمريكية. ان الهدف الواضح والجلي لهذه الرسالة هو غرس وزرع الثقة لدى المعلمين والمدراء في تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل وتشجيعهم على مواصلة العمل الصعب والجاد المتمثل في إصلاح وإعادة تشكيل تقديم الخدمات. ولعل الهدف الآخر الاقل وضوحا يبدو في وصف اولئك الذين يطرحون الأسئلة حول الاستجابة للتدخل بأنهم لا يعرفون شيئا أو (أسوأ من ذلك) أنهم يتفقون مع الرأي السائد (temporizing) أو (الأسوأ من كل هذا) انهم يحاولون وضع العراقيل والعقبات في طريق الاستخدام الواسع والمنتشر لنموذج الاستجابة للتدخل من خلال إضفاء وإعطاء شكلا ومضمونا يتميز بالسلبية (passive) والعدوانية (aggressive) لهذا النموذج.

ونحن نشارك تيلي ورفاقه –والآخرين– امنياتهم في مشاهدة ممارسات تدخل قوية ومبكرة في التعليم العام (general education). كما نؤيد وندعم هذا النموذج متعدد المستويات/الطبقات لتقديم مساعدة مكثفة ومتزايدة لأبنائنا الأكثر عرضة للمشكلات الدراسية. كذلك نعتقد أن الممارسين والباحثين يعرفون الكثير عن طرق تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل. ومع هذا، نحن نرى أن الرسالة "نحن نعرف كل شيء" كانت نوعا من المبالغة (exaggeration) وكان لها نتائج مضادة وعكسية. تمثل هذه الرسالة نوعا من المبالغة لأنها تتضمن حقائق خاطئة. نحن لا نمتلك كل المعلومات الفنية الضرورية لضمان تحسين النتائج "بين كل الطلاب" بسبب تنفيذ برنامج الاستجابة للتدخل وفقا لكلمات تيلي في الرسالة، وهذه حقيقة لا يدركها على الأقل كل المعلمين والمدراء والباحثين. وكان لهذه الرسالة نتائج عكسية ومضادة لأن الممارسين يجب عليهم أن يفهموا ما لا نعرفه نحن وبالتالي هم يتجنبون ارتكاب الأخطاء الفادحة والمكلفة. أضف إلى ذلك أن الممارسين والباحثين، من خلال معرفة وإدراك المعلومات التي لا تتوافر لدينا، يمكنهم العمل بجد واجتهاد للتوصل إلى حلول (solutions)، وبالتالي تقوية ودعم قدرتنا المشتركة على تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل على نطاق واسع (a wide scale).

الموضوع المهم هنا هو العمل في المركز الوطني للبحوث (NRC) لصعوبات التعلم (LD) (ويسمى مركز صعوبات التعلم) الذي ركز في السنوات الخمس الأخيرة من ناحية على أفضل الطرق للتعرف على الأطفال الذين لا يستجيبون للتدريس في المستوى/ الطبقة الاولى (Tier 1 instruction)، و الذين يحتاجون إلى مزيد من التدريس المكثف والمكلف في المستوى/ الطبقة الثانية (Tier 2). ويقترح كثير من أنصار ومؤيدي نموذج الاستجابة للتدخل استخدام الفرز العام والشامل لمرة واحدة للكشف والتعرف على هؤلاء الأطفال. وفي هذه الحالة وباستخدام هذا الأسلوب، يتم تقييم (assess) كل الأطفال في المدرسة على مقياس مختصر وقصير (brief scale) في بداية العام الدراسي. والأطفال الذين يحصلون على درجة أقل من الدرجة الحدية معيارية المرجع (مثلا: الرتبة المئينية ٢٥ في اختبارات وودكوك لإتقان القراءة–التعرف على الكلمات Woodcock Reading Mastery Tests-Word) (identification أو درجة أقل من درجة مقارنة الأداء (performance benchmark) المقترن بنتيجة ضعيفة على المدى الطويل (مثلا: ١٥ في الطلاقة في التعرف على الكلمات (word identification) في القياس المبني على المنهج في بداية الصف الأول) هؤلاء الأطفال يدخلون ويشاركون في الطبقة الثانية في التدخل. والافتراض هنا هو أن الأداء الضعيف والمتدني بالنسبة للنقطة الفاصلة المعيارية أو مقياس ومعيار الأداء في بداية العام الدراسي يشكل ويمثل

أدلة ضرورية وكافية على فشل الطفل في الاستجابة للتدريس في الطبقة الاولى في السنة السابقة ويحتاج إلى مزيد من المساعدة المكثفة والمركزة.

ومع كل هذا، وفي دراساتنا وبحوثنا في مركز صعوبات التعلم (e.g., Compton, Fuchs, Fuchs,&Bryant, 2006)، ٥٠% من الطلاب في الصف الأول يتم التعرف عليهم بأنهم لا يستجيبوا للتدريس في الطبقة الأولى من خلال الفرز الشامل لمرة واحدة (one-time universal screening) في بداية العام الدراسي "عادوا إلى وضعهم السوي" (recovered) بطريقة تلقائية وعفوية. معنى هذا أن هؤلاء الأطفال حققوا تقدما (progress) مرضيا غير متوقع في القراءة في السنة الأولى دون تلقي التدريس في الطبقة الثانية. وانخفض عدد هذه الحالات "الإيجابيات الزائفة" (false positives) (أي الأطفال الذين يبدو أنهم في خطر ولكنهم ليسوا كذلك) بشكل واضح، عندما استخدمنا، كجزء في دراستنا، بيانات خمسة أسابيع من مراقبة التقدم الأسبوعية التي أعقبت الفرز الشامل لتحديد الأطفال الذين لم يستجيبوا للتدخل .(e.g., Comptonet al., 2006) . وبناء على نتائج هذه الدراسة، نحن نشجع الممارسين للجمع بين استخدام الفرز الشامل مرة واحدة (للكشف عن الطلاب العرضة للخطر) مع مراقبة التقدم على المدى القصير (لتحديد الطلاب غير المستجيبين للتدريس في الطبقة الثانية). ونحن نتوقع أن هذا الإجراء الثنائي الذي يتكون من خطوتين (two-step procedure) سيوفر لمناطق وأقاليم المدارس آلاف الدولارات من خلال مساعدتهم على تقديم التدريس من الطبقة الثانية للطلاب الذين يحتاجونه بالفعل فقط. ونعتقد أن بحث مركز صعوبات التعلم هذا، يوضح دور طرح الأسئلة الفنية في زيادة معرفتنا حول تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل وتقديم المكافآت العملية للممارسين.

ان أهمية طرح الاسئلة – لمعرفة مالا نعرفه– حول تطبيق الاستجابة للتدخل تنخفض درجته في النظم والقوانين الفيدرالية الأخيرة المجردة من التفاصيل الإجرائية. وينظر كل الممارسين عبر انحاء الوطن(الولايات المتحدة الامريكية) عن الإرشاد والتوجيه، وهذا سيساعدهم في توضيح المعروف وغير المعروف. وبهذه الروح العالية التي كتبنا بها هذا المقال. فان هدفنا ليس الانتقاص (disparage) والتقليل من نموذج الاستجابة للتدخل أو التقليل من قيمته من خلال التعرف على الأسئلة التي نحتاج إلى الإجابة عليها. ولم يكن هدفنا هو وضع العراقيل والعقبات (discourage) في طريق تنفيذ الاستجابة للتدخل. ونحن نرغب في أن نقول للممارسين "عند تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل، يجب أن يكون لديكم معرفة ومعلومات جيدة منها الاعتراف بأننا لا نعرف أي شيء مهم عن تنفيذ برنامج الاستجابة للتدخل". ونقدم فيما يلي عددا من الأسئلة المهمة التي لازالت تحتاج إلى إجابات (For discussion of additional questions and issues, see Gerber, 2003; Mastropieri& Scruggs, 2005; Vaughn & Fuchs, 2003.)، و نبدأ على مستوى عام وننتقل إلى المستوى الخاص.

## ما هو هدف نموذج الاستجابة للتدخل؟

يحتاج الممارسون ان يتفقوا على هدف الاستجابة للتدخل– على الأقل الممارسون في نفس المنطقة التعليمية أو الولاية يحتاجون إلى الاتفاق على هدف الاستجابة للتدخل. ويقول البعض الذين كتبوا عن الاستجابة للتدخل أنها يجب أن نكون فقط عن التدخل المبكر (early intervention)، بينما يقول اخرون انها "للتعرف عن الصعوبة/ الاعاقة "( disability identification). ولازال اخرون يقولون "الاثنان معا". والذين يعتقدون أن نموذج الاستجابة

للتدخل يجب أن يكون مرادفا للتدخل المبكر يقدمون أدلة وبراهين (argue) على ثلاثة طبقات او أكثر من التدريس مقصورة على التربية الخاصة .

ويتضمن هذا الاعتقاد عن نموذج الاستجابة للتدخل وجهة النظر عن إصلاح التعليم تذكرنا بمبادرة التعليم العام (Regular Education Initiative) التي ظهرت وبدأت في منتصف الثمانينات وامتدت حتى نهاية الثمانينات من القرن الماضي. وكان لدى قيادات هذه المبادرة ثلاثة أهداف. الهدف الأول هو دمج التربية الخاصة والتعليم العام في نظام واحد شامل (one inclusive system). والهدف الثاني هو إحداث زيادة كبيرة في عدد الأطفال ذوي الاعاقات في فصول الدمج من خلال استخدام الدمج طول اليوم وعلى نطاق واسع ( Slavin & Steven, 1991; Wang & Birch, 1984). والهدف الثالث، المتضمن في الهدفين الأول والثاني، هو تقوية ودعم التحصيل الدراسي للطلاب ذوي الاعاقات الشائعة وكذلك الطلاب منخفضي وضعيفي التحصيل بدون اعاقات. وبعبارة أخرى "يجب تشجيع ودعم المدارس المحلية على تجريب وتقويم فاعلية (effectiveness) عدد من النماذج والطرق التعليمية المختلفة في حل المشكلة الملحة والمستمرة والمنتشرة على نطاق واسع، الخاصة بطرق وسبل تحصيل كل الطلاب على تعليم مثمر ومنتج" (Wang, 1987)). والخلاصة، عندما يصبح التعليم العام ملاذا أفضل ، فإنه سيصبح كثير الموارد (resourceful)، وعندما يصبح التعليم العام أكثر انتشار ستصبح التربية الخاصة قابلة لتوسع.

وفي الواقع، هذا الافتراض عن مبادرة التعليم العام هو دافع لجزء من إعادة تخويل قانون تعليم الأفراد ذوي الاعاقات (IDEA) المطور الذي يمنح التعليم العام ١٥% من الأموال التي تنفق في التربية الخاصة. ويبدو أن قانون التربية الخاصة يقول للممارسين وأصحاب المصلحة والمستفيدين الآخرين "قدموا أموال التربية الخاصة إلى التعليم العام لدعم جهود الوقاية والوقاية (prevention)، وسيحتاج عدد قليل من الأطفال إلى خدمات التربية الخاصة في نهاية الامر". وعلى الرغم من المنطق (logic) والثقة (confidence)التي تنطوي عليهما هذه الرسالة، إلا أنه لم يتضح بعد كيف سيصبح التعليم العام الوقائي والمتمدد. وننتقل الآن إلى أعمال ماري واغنر Mary Wagner وزملائها.

أجرت ماري واغنر وزملاؤها مقارنة بين طلاب المدارس الثانوية ذوي صعوبات التعلم الممثلين لكل الطلاب في المجتمع من منتصف الثمانينات في القرن العشرين (دراسة طولية قومية عن الانتقال) وبين الطلاب في نفس العمر ذوي صعوبات التعلم عام ٢٠٠١-٢٠٠٢ (دراسة طولية قومية عن الانتقال ٢). كان الطلاب في الدراسة الأولى مقيدين في مدارس مبادرة التعليم قبل النظامي، وربما الطلاب في الدراسة الثانية مقيدين في مدارس الدمج. وأظهرت دراسات واجنر Wagner و نيومان Newman و كاميتو Cameto (٢٠٠٤) أن هناك نسبة كبيرة من الطلاب الممثلين للمجتمع عام ٢٠٠١-٢٠٠٢ يدرسون مقررات دراسية صعبة- مقررات تقدم أكثر في مدارس التعليم العام. أضف إلى ذلك أنه رغم أن ٢% فقط من طلاب المدارس الثانوية في منتصف الثمانينات في القرن الماضي حصلوا على "التقدير A" و ٥٦% من هؤلاء الطلاب تخرجوا، حصل ١٩% عام ٢٠٠١-٢٠٠٢ على التقدير A وتخرج ٧٤% من هؤلاء الطلاب (Wagner ،٢٠٠٤، Wagner، Newman، Cameto، Levine ٢٠٠٥).

وطبقا لدراسة واجنر ونيومان وكاميتو وليفاين وماردر (٢٠٠٣) كانت المشاركة الصفية للطلاب ذوي الاعاقات عام ٢٠٠١-٢٠٠٢ أكثر من أقرانهم العاديين وحصل هؤلاء الطلاب على درجات قياسية متوسطة وهي درجة فقط ٨٦ درجة(٢٠%) و ٨٨ درجة (٢٨%) في الاختبارات الفرعية لفهم قطعة القراءة والحساب في الرياضيات على التوالي من إختبارات وودكوك-جونسون ( Wagner, Newman, Cameto & Levine, 2006). وبالنسبة لاختبار فهم القراءة، كان أداء ٧٤% من الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس الثانوية في الربع

الأخير (نسبة ٢٥% الأخيرة) (bottom quartile)، وبالنسبة لاختبار الحساب، كان أداء ٥٣% من نفس الطلاب في الربع الأخير (نسبة ٢٥% الأخيرة). وهكذا، رغم زيادة الممارسات الصفية في صفوف الدمج نتيجة مبادرة التعليم النظامي كان أداء كثير من الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس الثانوية عام ٢٠٠١-٢٠٠٢ أداء ضعيفا ومتدنيا، وتوجيه وطرح الأسئلة عن قدرة التعليم العام على تلبية وإشباع الحاجات التعليمية الخاصة للطلاب.

لم تكن نتائج دراسة واجنر وزملائها سببا ضروريا للتشاؤم أو التفاؤل بنموذج الاستجابة للتدخل بسبب وجود فروق مهمة من حيث المبدأ بين نموذج الاستجابة للتدخل ومبادرة التعليم العام. أضف إلى ذلك أن النتائج من الدراسات الطولية الوطنية التي أجرتها واجنر وزملاؤها تظهر حجم التحدي في محاولة زيادة التنوع الدراسي بين الطلاب في الصفوف من الروضة حتى الصف الثاني عشر.

ونحن نرى أن نموذج الاستجابة للتدخل توفر هو بمثابة التدخل المبكر (early intervention) القوي ووسيلة صادقة وجيدة للتعرف والكشف عن الاعاقة. ونحن نشجع الممارسين والباحثين على أن هناك علاقة قوية معقدة بين التقييم (assessment) والكشف عن الاعاقة وبين التدخل المبكر، وبين قدرة ضاحية المدارس أو مبنى المدرسة على تقديم المساعدة الكثيرة والثمينة للأطفال المعرضين للخطر وغير المستجيبين لنموذج الاستجابة للتدخل. وعملية الكشف والتقييم التي تتمتع بالصدق التنبؤئي القوي ربما تعزز فعالية وكفاءة التدخل المبكر وكذلك تدعم وتقوي دعم الجمهور للتدخل المبكر.

## ما هي الظروف التي تدعم نجاح تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل؟

عندما يقرأ الممارسون عن نماذج الاستجابة للتدخل الفعالة في الأدبيات أو عندما يسمعون عن التنفيذ الناجح لهذه النماذج في المؤتمرات المهنية والتخصصية، يجب عليهم فهم الظروف أو العوامل البيئية في المدرسة أو الضاحية التي شهدت تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل بنجاح. وبعبارة أخرى، لاقت الابتكارات التربوية والتعليمية educational innovations مثل نموذج الاستجابة للتدخل أكبر قدر من الاهتمام والجاذبية (traction) في البيئات التي توفر الظروف الضرورية التي تدعم استخدام هذه الابتكارات التربوية. وقد يكون السبب في قلة نجاح تنفيذ النماذج في بيئات أخرى هو غياب الظروف الداعمة والمساندة، فضلا عن بسبب الإجراءات (procedures) الخاصة لنماذج الاستجابة للتدخل (Deshler & Tollefson, 2006).

ونظرا لأن نموذج الاستجابة للتدخل يتكون من عناصر ومكونات (components) كثيرة (مثل: طبقات تدريسية متعددة، ومراقبة التقدم) فمن المؤكد أنه يعمل كنظام منسق ومنظم حتى يكون فعالا ومؤثرا. والتنفيذ الفعال يتوقف على:

١. استثمارات(investments) مهمة ومستدامة في برامج التنمية المهنية لتزويد المعلمين بمجموعة مهارات ضرورية تساعدهم في تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل بكل فعالية وكذلك التعامل مع هذا العدد الكبير من العاملين في البرنامج.
٢. المدراء المعنيون والمهتمون الذين يضعون ويحددون التوقعات والطموحات (expectations) من تطبيق وتنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل يوفرون المصادر الضرورية ويدعمون استخدام الإجراءات التي تضمن وتكفل الإخلاص والأمانة (fidelity) في تنفيذ نموذج استجابة للتدخل.

٣. الدعم على مستوى الضاحية لتوظيف المعلمين الذين يتبنون ويعتنقون مبادئ(principles)الاستجابة للتدخل ويمتلكون المهارات الأساسية والضرورية لتنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل بكل فعالية في صفوفهم.
٤. الرغبة والاستعداد(willingness) للتدريس و تحديد أدوار العاملين المساعدين (مثل: علماء النفس في المدارس) بطرق تساعد في دعم التنفيذ الفعال لنموذج الاستجابة للتدخل (Reid, 1987)
٥. مقدار الوقت الذي يتاح للمعلمين لدراسة وتنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل في صفوفهم والإجابة على الأسئلة وحل المشكلات (Spillane, Reiser, & reamer, 2002)
٦. تأثر القرارات المتعلقة بتطبيق نموذج الاستجابة للتدخل بأفكار وأراء ومعتقدات الممارسين في المستوى الأساسي والقاعدي مقابل القرارات التي اتخذتها الإدارة العليا (Knight, 2004)

الخلاصة هي أن الفشل في طرح أسئلة عن العوامل تحيط بتنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل وتدعمه ربما تمنع الممارسين من فهم الصورة الكاملة والصحيحة. وهذا النموذج ربما يؤدي إلى تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل في موقع آخر على أساس الفرضية الخاطئة بأن نجاح نموذج الموقع الآخر (كما ذكرت الأدبيات) يرجع إلى ما يحدث في الصف أثناء عملية تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل. وفي الواقع، هناك عوامل مؤسساتية كثيرة–داخل وخارج الصف– تدعم وتفسر وتعلل (account for) التنفيذ الناجح للنموذج. وهذه العوامل مهمة في التعرف على مكونات نموذج الاستجابة للتدخل وفهم هذه المكونات.

**ما هي طبيعة التعليم في الطبقة الأولى؟**

يشير الممارسون والباحثون دائما إلى التدريس في الصف بالطبقة الأولى Tier 1. ويتحدث كثير من الباحثين والممارسين عن أهمية معلمي الصف الذين يستخدمون التدريس "الصادق والصحيح علمي( scientifically valid)" . ومع هذا هناك شك سائد حول معنى هذا الكلام. تشير عبارة "صادق وصحيح علميا" إلى عملية التجريب المستخدمة في قياس أهمية الطرق التدريسية أو المنهج التدريسي. و تتضمن معظم الاختبارات الدقيقة استخدام محاولات الضبط العشوائي حيث يتم توزيع الطلاب أو الصفوف بطريقة عشوائية على مجموعتين دراسيتين أو أكثر، وهذا يتضمن مجوعة ضابطة غير علاجية أو مجموعة مقارنة. والهدف من التوزيع العشوائي هو المساعدة في منع أو تقليل احتمال القوى غير العلاجية من التأثير على النتائج وتعقيد وصعوبة تفسير النتائج. ولاستخدام المحاولات والتجارب الضابطة أهمية كبيرة في تطوير وتقويم البرامج أو المناهج.

لا يوجد برنامج تدريسي أو منهج تدريسي يصلح لكل الأطفال. ومن هنا، عندما نقول أن البرنامج التدريسي أو المنهج التدريسي "صادق وصالح علميا" نحن نعني أنه "مناسب" لكثير من الأطفال. ويجب على الممارسين التفكير بكل جدية في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل، ولكن بدون ضمانات. لا يوجد برنامج تدريسي أو منهج تدريسي يصلح (valid) لكل الطلاب أو في كل الأوقات (انظر Cronbach, 1975). ومن الضروري أن يطبق وينفذ هذه البرامج والمناهج ممارسون محليون.

من الأخبار الجيدة التي نقدمها هنا هي أن عددا كبيرا من الطرق والإجراءات التعليمية ومناهج التدريس خضعت للاختبار الدقيق ويجب على الممارسين أن يعتبروا هذه المناهج والإجراءات التدريسية جيدة ومناسبة للتطبيق في بيئات الطبقة الأولى (انظر Forman تحت الطبع). وكثير من الإجراءات والطرق التدريسية والمناهج التدريسية المتاحة لدى الممارسين لم تخضع للاختبار الدقيق. وهذا لا يعني أن هذه الطرق والإجراءات والمناهج التدريسية لن تكون فعالة في حالة تطبيقها واستخدامها. ولا يوجد أساس علمي لمعرفة فشل أو نجاح هذه الطرق الإجراءات والمناهج

التدريسية. فهي ليست رهانات جيدة (good bets). ويجب على كل المناطق والأقاليم أن تضع وتؤسس عملية تدقيق لتساعد المعلمين والمدراء في التمييز بين الرهانات الجيدة. وحتى كتابة هذا المقال يفكر عدد قليل من الممارسين تفكيرا جديا في طريقة وضع عملية التدقيق.

## ما هو نموذج "حل المشكلات problem-solving"وهل يدعم التحصيل الدراسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الشديدة؟

من الأمثلة عن أهمية وصعوبة فهم عبارة "صالح علميا" هو المثال الذي يتضمن "حل المشكلات". وحل المشكلات عبارة أو مصطلح يستخدم كثيرا وأحيانا يسبب الحيرة وعدم الوضوح في سياق الحديث عن الاستجابة للتدخل. ويستخدم هذا المصطلح حاليا في ثلاثة طرق: أولا، في وصف عملية تستخدم في تطوير التدريس التمايزي، بشكل فردي، والتعليم العام في الطبقات الأولى والثانية، ثانيا، في التعبير عن التدريس الفردي (individualized instruction) المتكرر على أساس البيانات، هذا التدريس الذي يجب على المعلمين في التربية الخاصة تطبيقه واستخدامه مع طلابهم الذين يصعب تعليمهم في مدارسهم، ثالثا، في الإشارة إلى مدى ودرجة عمل الفرق المدرسية في تقديم الدعم للمعلمين في التعليم العام الذين يتعاملون مع الطلاب الذين يتعرضون لخطر التحصيل الدراسي.

أول من فكر وبحث في موضوع حل المشكلات باعتباره عملية تطوير وتنفيذ وتقويم التدخلات في التعليم العام هو جون برجان (John bergan(Bergan, 1970 وزملاؤه منذ أكثر من ٣٠ سنة. وهو منهج سلوكي (behavioural approach) في الاستشارات المدرسية. وكان الهدف من معظم تطبيق حل المشكلات هو مساعدة المعلمين في التعامل مع مشكلات الطلاب السلوكية (conduct problems) مثل التحدث أو التنقل داخل الصف بدون إذن أو التعامل مع مشكلات "إنتاجية العمل" (work productivity ) ومنها سلوك عدم الانتباه(9inattentive والإهمال و عدم الدافعية undermotivated0). وتظهر نتائج الدراسات أن نموذج حل المشكلات قد يكون فعالا عند تطبيقه على سلوكيات هؤلاء الطلاب. ومع هذا، بعض المناصرين والمؤيدين لنموذج الاستجابة للتدخل يرون حاليا أن حل المشكلات هو وسيلة لمساعدة المعلمين في الصفوف على التعامل مع الطلاب ذوي مشكلات التعلم الشديدة التي تتجاوز عدم الانتباه وعدم الدافعية رغم أن هذا الأسلوب غير صالح من الناحية العلمية لتحقيق هذا الغرض (انظر Fuchs وآخرون معه ١٩٩٢، ,Sheridan وآخرون معه ١٩٩٦).

ومن الضروري أن نعرف إذا كان حل المشكلات في التعليم العام يعين أو يؤدي إلى تطوير التعليم الذي يسرع ويعجل (accelerate) بتعليم الأطفال ذوي المشكلات التعليم الشديدة التي لا تحدث بسبب ضعف الانتباه والدافعية. وهذا يتطلب من الباحثين الذين يدركون الحاجة إلى تقديم الأدلة على الصدق والإخلاص في تنفيذ العلاج، وسيمثل هذا تحديا أكبر من التحديات العادية لأن العلاجات في عملية حل المشكلات تتم على أساس حالة فردية وفي الغالب تتضمن استخدام تدخلات مشتركة لم يتم اختبارها من الناحية العلمية. ومن الضروري تكوين وبناء مقاييس مناسبة لقياس دقة وصحة تنفيذ المعالجة كجزء في عملية البحث والدراسة.

### من يستجيب ومن لا يستجيب للتدخل؟

قدمت الدراسات عن التدريس في الطبقتين الأولى والثانية أدلة تؤكد ثلاثة حقائق مهمة: (١)

يستفيد طلاب كثيرون من هذا التدريس خاصة عندما يخضع النشاط لبروتوكولات العلاج القياسية (standard treatment protocols) (مثل الأنشطة المكتوبة)، (٢) هناك طلاب لا يستجيبون للتدخل- أو طلاب لا يستجيبون للتدريس الذي يتمتع بالصدق العلمي، حتى عندما تقترب قوة وحدة هذا التدريس من حدة وقوة التدريس في أحد برامج التربية الخاصة الجيدة ويتم تنفيذه بكل إخلاص ودقة. وتتراوح التقديرات عن الطلاب الذين لا يستجيبون للتدريس في الطبقة الثانية، عندما يقوم الباحثون بتقديم التعليم، من ٢% إلى ٦% من جملة الطلاب في المدارس العامة ((Torgesen, 2000).

**نماذج الاستجابة للتدخل في الكشف**

عند تقديم التعليم في الطبقة الثانية، يقوم الممارسون بتقويم استجابة الطلاب للتدريس. ويجب تصنيف الأداء بالاستجابة أو عدم الاستجابة. وتظهر نتائج الأدبيات البحثية أن على ألأقل خمسة نماذج للاستجابة للتدخل تعرف هذه الكلمات والمصطلحات. كان Vellutino وآخرون معه (١٩٩٦) أول من قدم المصطلح "التجزئة المتوسطة median split'. قام فيلوتينو وزملاؤه بقياس الطلاب على اختبارات وودكوك لإتقان القراءة (WRM) عدة مرات أثناء برنامج تعليمي وتدريبي لعدة سنوات واستخدموا في ذلك النمذجة الخطية الهرمية (hierarchical linear modeling) للحصول على منحدر التحسن لكل طفل. وقام الباحث وزملاؤه بترتيب هذه المنحدرات (slopes) لتحديد النقطة الفاصلة لتحديد الاستجابة للتعليم، وحدد الباحث متوسط التحسن والتطور لدى كل طفل. وكل طالب منحدر التحسن له تساوي أو أكبر من هذا المتوسط يعتبر من الطلاب المستجيبين للتدريس، والطالب الذي يقل منحدر تحسنه عن هذا المتوسط يعتبر من الطلاب غير المستجيبين للتدريس.

استخدم تورجيسين Torgesen وزملاؤه (٢٠٠١) أسلوب بديل وهو "التطبيع والتسوية normalization'. قام تورجيسين وزملاؤه باختبار الطلاب في اختبارات وودكوك لإتقان القراءة في نهاية التدخل التعليمي وحسبوا الدرجات القياسية. الطلاب الذين حصلوا على درجة قياسية تساوي أو أكبر من ٩٠% - ٢٥%- يعتبرون من الطلاب الذين استجابوا للتعليم، والطلاب الذين حصلوا على درجة أقل من ٢٥% يعتبرون من الطلاب الذين لم يستجيبوا للتعليم. ويستند الأسلوب الثالث أيضا على الأداء في نهاية البرنامج التعليمي ولكنه يستخدم مقياسا معياري المرجع(criterion-referenced benchmark ) مرتبط بالأداء المناسب في المستقبل. ونحن نشير غلى ذلك بأسلوب "المعيار النهائي final benchmark"". واستخدم هذا الأسلوب Good, Simmons, Kam'eenui (٢٠٠١) عندما يقومون بقياس الطلاب في نهاية التدخل في الصف الأول باستخدام اختبار المؤشرات الديناميكية لمهارات القراءة والكتابة المبكرة الأساسية Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills وهو مقايس الطلاقة في القراءة الشفوية oral reading fluency . ولتعريف الاستجابة، أجرى Good وزملاؤه مقارنة بين الدرجات الخام في هذا المقياس وبين المقياس معياري المرجع المرتبط بالنجاح المستقبلي في اختبارOregon لقياس المجازفة العالية high stakes للطلاب في الصف الثالث. والطلاب الذين حصلوا على درجة أكبر من ٣٩ في اختبار المؤشرات الديناميكية لمهارات القراءة والكتابة المبكرة الأساسية يعتبرون من الطلاب الذين استجابوا للتدريس. والطلاب الذين حصلوا على درجات أقل من ٤٠ يعتبرون من الطلاب الذين لم يستجيبوا للتدريس.

قام Fuchs & Fuchs (١٩٩٨) بتطوير أسلوب رابع وهو "التباين الثنائي dual discrepancy'. وتحدث Speece & Case (٢٠٠١) في دراستهما بالتفصيل عن هذا الأسلوب، واستخدم Speece و Case مقياسا على أساس المنهج وهو الطلاقة في قراءة النص لقياس الطلاب أسبوعيا وفي نهاية المعالجة. وتعرف "المعالجة treatment' بأنها برنامج قراءة أساسي في صف التعليم العام. ولخص Speece & Caseاستجابة الطالب بطريقتين: منحدر التحسن أثناء المعالجة ومستوى الأداء في نهاية المعالجة. وكان المطلوب من الطلاب الذين لم يستجيبوا للتدخل أن يظهروا مستويات الأداء والانحدار في نهاية المعالجة بانحراف معياري واحد (standard deviation) أقل من الطلاب الآخرين في الصف.

الأسلوب الخامس لقياس الاستجابة وعدم الاستجابة يستند تماما على منحدر الطلاب، ونحن نشير إلى هذا باسم أسلوب "التباين المنحدر". ويخضع الطلاب للقياس بشكل دوري، ويتم حساب منحدر التحسن والتقدم الدراسي، والطلاب الذين يحصلون على درجة أكبر من الدرجة الفاصلة المعيارية هم من الطلاب الذين استجابوا للتدخل، والطلاب الأخرين لم يستجيبوا للتدخل. و تضمنت دراسات Fuchs, Fuchs, Compton (٢٠٠٤) أمثلة عن هذا الأسلوب.

نحن نرغب، قبل مواصلة الحديث، أن نوضح أن أساليب الاستجابة للتدخل البديلة والمقاييس والاختبارات والنقاط الفاصلة يمكن تطبيقها في تركيبات مختلفة. على سبيل المثال، نتذكر أن Speece & Case (٢٠٠١) استخدموا أسلوب التناقض والتعارض الثنائي مع اختبار الطلاقة في قراءة النص كل أسبوع وفي نهاية المعالجة. والدرجة الفاصلة تشترط أن يحصل الطلاب الذين لم يستجيبوا للتدخل على درجة أكبر أو أقل من درجة الأقران في المنحدر ومستوى الأداء النهائي بمقدار انحراف معياري واحد. والأسلوب البديل هو أن المدرسة يمكنها جمع بيانات، كل شهر. وليس كل أسبوع، عن طلاقة في التعرف على الكلمات في مقاييس على أساس المنهج (فضلا عن الطلاقة في قراءة النص، وأن يقدم الأقران في نفس المدرسة (وليس الصف) الإطار المعياري مع النقطة الفاصلة بمقدار انحراف معياري 75. (فضلا عن انحراف معياري واحد) في المنحدر ومستوى الأداء النهائي. والسؤال المهم جدا الذي يطرح نفسه هنا هو "هل الأساليب المختلفة للكشف عن الاستجابة للتدخل (التجزئة المتوسطة، والتسوية النهائية، والمعيار النهائي، والتباين الثنائي، والتباين المنحدر) مع المقاييس البديلة وتكرار الاختبارات، تعطي وتقدم نفس مجموعات الأطفال المستجيبين وغير المستجيبين أو مجموعات مختلفة من هؤلاء الأطفال لهم بروفيلات متشابهة أو مختلفة عن الصعوبة؟

**دراسات مركز صعوبات التعلم**

نحن صممنا دراسة طولية استشرافية مستقبلية كجزء من دراساتنا في مركز صعوبات التعلم ( Fuchs, Compton, Fuchs & Bryant تحت الطبع) تكونت عينة تلك الدراسة من ٤٢ معلما للصف الأول يستخدمون نفس برنامج القراءة الأساسية. وعلى أساس الأداء في شهر سبتمبر في اختبارات وودكوك لإتقان القراءة– التعرف على الكلمات، وسرعة تسمية الحرف، وحكم المعلم، نحن حددنا ست أطفال مستوى أدائهم هو أقل مستوى في كل صف من الصفوف الأولى على أنه من الأطفال المعرضين لخطر صعوبات التعلم. تم اختيار هؤلاء الأطفال (العدد=٢٥٢) بطريقة عشوائية داخل الصف لتلقي التعليم أو عدم تلقي التعليم. ونحن قدمنا التعليم في شكل مجموعات صغيرة ثلاثة مرات في الأسبوع لمدة عشرة أسابيع، وفي نفس الوقت مراقبة ورصد التقدم والتحسن كل أسبوع باستخدام اختبار

طلاقة التعرف على الكلمات في مقاييس على أساس المنهج. وطبق اختبار بعدي على الأطفال في نهاية التعليم وفي نهاية الصف الأول وفي نهاية الصف الثاني. في الصف الأول، نحن طبقنا واستخدمنا سبعة طرق وأساليب تقليدية وفي الاستجابة للتدخل لتعيين وتصنيف صعوبات القراءة: صعوبات القراءة الأولية (تبدأ في الصف الأول) والتحصيل المتدني، و"النهائية" (في نهاية الصف الأول) والتباين بين التحصيل والذكاء، والتجزئة المتوسطة، والتسوية النهائية، والمعيار النهائي، وتباين المنحدر، والتباين الثنائي. وبحثنا تأثير استخدام مقاييس بديلة لكل أسلوب من اساليب الكشف عن الطلاب ذوي صعوبات القراءة.

أظهرت نتائج دراستنا أن التعريف الأولي للتحصيل المتدني (low achievement)، بالنسبة لطرق الاستجابة للتدخل التقليدية، لدى الطلاب ذوي صعوبات القراءة، خاصة فيما يتعلق باختبار وودكوك لإتقان القراءة– التعرف على الكلمات، أعطى تقديرات معقولة عن انتشار صعوبات القراءة، وهي "خصوصية" مقبولة (درجة تحديد المقياس للأطفال الذين في خطر بسيط لحالة الصعوبة)، وأعطى أيضا "تقديرات نجاح" جيدة (نسبة الأطفال الذين أظهر المقياس أنهم فعلا في خطر). وأظهرت النتائج أيضا أن التعريف أنتج "حساسية" ضعيفة (مدى دقة المقياس في الكشف عن الأطفال في خطر حالة الصعوبة) وهذا يظهر أن كثيرا من الأطفال الذين يبدو أنهم في خطر ولكنهم ليسوا في خطر يتلقون تعليما غير ضروريا في الصف الأول. وبالمقارنة، قدم التباين بين التحصيل والذكاء في نهاية الصف الأول، وهو أسلوب تقليدي للكشف عن صعوبات التعلم، تقديرات غير واقعية عن ضعف وقلة الانتشار بالإضافة إلى ضعف الحساسية. ومع هذا، قدم التباين أيضا تقديرات نجاح جيدة وخصوصية قوية. ولكن كثيرا من الأطفال لم يتم الكشف عنهم في نهاية الصف الأول رغم أنهم أبدوا الحاجة إلى التدخل في القراءة من خلال حالة صعوبات القراءة في الصف الأول.

فيما يتعلق بطرق وأساليب الاستجابة للتدخل، أدت التسوية النهائية إلى وجود معدل مقبول لانتشار صعوبات القراءة ولكنها أعطت معدلات نجاح مختلطة، وحساسية مختلطة وخصوصية مختلطة. وكشفت أساليب التجزئة المتوسطة والمعيار عن صعوبات القراءة. وكشف منحدر طلاقة التعرف على الكلمات والتباين الثنائي عن صعوبات القراءة ولكنه أدى إلى معدلات نجاح مقبولة وحساسية مقبولة وخصوصية مقبولة.

من النتائج المهمة من الدراسة التي أجراها مركز صعوبات التعلم هي أن الطرق التقليدية وطرق الاستجابة للتدخل الخاصة بتعريف الاستجابة وعدم الاستجابة والتمييز بينهما أدت إلى مجموعات مختلفة من الأطفال المصنفين ضمن "صعوبات القراءة reading disabled"" وأدت كل طريقة إلى وجود معدلات انتشار مختلفة وخطورة (severity)واستقرار(stability). وكل هذا يظهر أن هناك حاجة ملحة وعاجلة إلى اتفاق وإجماع عام على أساس البيانات حول طرق الاستجابة للتدخل (بالإضافة إلى المقاييس والاختبارات والنقاط الفاصلة) التي ستحقق أكبر فائدة. وفي وجود هذا الاتفاق والإجماع العام، يمكن تحقيق زيادة في استمرار وثبات تصنيفات صعوبة القراءة" و "صعوبة التعلم" في المدارس والأقاليم والولايات.

هل هناك حاجة إلى اختبارات شكلية تطبقها فرق من تخصصات مختلفة؟(**multidisciplinary**)

هذا السؤال خلق معسكرين. المجموعة التي تجيب على هذا السؤال بكلمة "لا" توضح نقطتين مهمتين. أولا، عملية التدريس متعددة الطبقات ستولد وستقدم كل المعلومات الضرورية لفهم الطالب وحاجاته الدراسية (academic needs). ثانيا، الاختبار الشكلي للذاكرة العاملة (working memory) واللغة الاستقبالية (receptive language)وسرعة المعالجة والتجهيز (processing speed) ...الخ، لن يقدم المعلومات المناسبة والملائمة للتدريس. ومن هنا، يظهر هذا السؤال "لماذا نقيس هذه العمليات المعرفية؟" وهذه النقطة الثانية تتكرر كثيرا، والنقطة الأولى تتكرر أقل لأنها تعكس الفشل في معرفة أن الطلاب الذين لا يستجيبون باستمرار إلى الطبقات المتعددة في التدريس المكثف يحتاجون إلى شيء مختلف. معنى هذا أن تنفيذ وتطبيق "التدريس" أو "المنهج" بمزيد من الدقة والصحة والإخلاص أو في مجموعات من ثلاثة طلاب وليس خمسة طلاب أو تقديم هدايا رمزية بدلا من الثناء والإطراء الشفوي، لا يصنع طلابا من بين الطلاب الذين لا يستجيبون للتدريس بشكل مستمر. وهناك حاجة قوية وملحة إلى دراسات عن التدريس تبحث في موضوع المعرفة عن المعالجة المعرفية ودورها في زيادة فعالية التعليم والتعلم (Caffrey & Fuchs, 2007; Fuchs, 2006).

**معلومات أخرى نحتاج إلى معرفتها**

١. ما مدى ملاءمة نموذج الاستجابة للتدخل مع المدارس المتوسطة والثانوية؟ إذا كان تعريفنا لهدف الاستجابة للتدخل هو تقديم التدخل المبكر من ناحية، فالسؤال الذي يطرح نفسه هو: ما هو تصورنا لنموذج الاستجابة إلى التدخل بالنسبة لطالب في الصف العاشر مستواه في القراءة هو مستوى الطالب في الصف الثاني؟ هل نحن نحتاج إلى نموذج مختلف جدا للطلاب في خطر في المدرسة المتوسطة والمدرسة والثانوية؟
٢. معظم الدراسات عن التدخل باستخدام نموذج الاستجابة للتدخل تناولت القراءة المبكرة. ماذا نعرف عن التدريس متعدد الطبقات الفعال الذي يعالج ويخاطب فهم القراءة؟ والكتابة؟ والعلوم؟
٣. إذا كان المعلمون في الصفوف ينفذون ويقدمون التدريس السليم والصالح من الناحية العلمية في الطبقة الأولى، فمن الذي سيقدم التدريس في الطبقة الثانية؟ وإذا كان علماء النفس في المدرسة هم الذين سيقدمون التدريس في الطبقة الثانية، إذا فمن الذي سيقوم بالتقويمات الشكلية وإعادة التقويمات الشكلية؟ إذا كان المعلمون في التربية الخاصة هم الذين سيقدمون التدريس في الطبقة الثانية، إذا فمن الذي سيعمل بكل جدية وقوة مع الأطفال غير المستجيبين دائما؟ إذا كان المتخصصون المساعدون هم الذين سيقدمون التدريس في الطبقة الثانية، إذا فمن الذي سيدربهم ويجهزهم ويعدهم؟
٤. ما هي المعايير التي يجب على الممارسين تطبيقها في المدارس والمناطق والأقاليم في تقويم نجاح تنفيذهم لنموذج الاستجابة للتدخل؟ وتقويم تحصيل الطلاب في الاختبارات عالية المجازفة؟ وتقويم البيانات عن مراقبة ورصد التقدم والتحسن؟ وتقويم المعلومات عن تنفيذ التدخلات بكل دقة وإخلاص؟ وحالات القيد والمصاريف في التربية الخاصة؟ وبطريقة ذات صلة بالموضوع، من الذي يجب عليه جمع البيانات عن مبنى المدرسة أو البيانات عن منطقة المدرسة، وكيف يجب تحقيق ذلك حتى يمكن للممارسين الإجابة على السؤال إجابة فعالة ومسئولة وموثوق فيها: هل نموذج الاستجابة للتدخل عمليا وفعالا؟
٥. أين تحدث العملية الواجبة والمطلوبة في عملية الاستجابة للتدخل؟

## الخاتمة

كما يقول Ed Kam'eenui (تحت الطبع) مندوب التربية الخاصة في معهد علوم التربية، نحن نعتقد أنه من المهم أن نفكر جديا في ما نعرفه وما لا نعرفه عن الاستجابة للتدخل، وبهذه الروح نحن كتبنا هذا المقال. ونحن لا نقترح أن هناك ندرة في المعرفة لأن الباحثين والممارسين، في الحقيقة، يعرفون الكثير عن عناصر ومكونات نموذج الاستجابة للتدخل، مثل طريقة رصد ومراقبة تقدم وتحسن الطلاب بكل دقة. ولكن من الأشياء المضللة والخاطئة أن نزعم وندعي أننا حاليا نمتلك المعرفة الضرورية والكافية عن نموذج الاستجابة للتدخل باعتباره عملية التدخل المبكر والتعرف على الاعاقات في كل الصفوف الدراسية وفي كل المهارات الدراسية وفي كل المناهج وبين كل الأطفال والشباب. وهذا يتعين على المعلمين والمدراء والباحثين فهم ما لا نعرفه عن نموذج الاستجابة للتدخل.

إذا أردنا ترتيب المجالات التي نحتاج إلى المعرفة عنها وفق الأولويات، ستكون أولوياتنا على النحو التالي: أولا، يحتاج الممارسون إلى بروتوكولات تدريسية سليمة وصادقة من الناحية العلمية تساعد في تسريع وتعجيل تقدم وتحسن الطلاب في المهارات المحورية والمهمة جدا بالإضافة إلى القراءة المبكرة (مثلا: الرياضيات والكتابة) وفي مجالات المحتوى (مثلا: الدراسات الاجتماعية والعلوم). والنظم التدريسية الفعالة مهمة جدا لأن التدريس في إطار الاستجابة للتدخل هو "الاختبار" الذي نقيس به استجابة الطلاب للتدخل. وبدون التعليم السليم والصداق (الذي قدمه الممارسون بصدق وبدقة وبإخلاص) لا يمكن أن يكون نموذج الاستجابة للتدخل طريقة صادقة وسليمة للتعرف عن الاعاقات أو تدخلا مبكرا. ثانيا، يحتاج الممارسون إلى وسيلة سليمة وصادقة لتحديد "الاستجابة" و "عدم الاستجابة". وكما أشرنا سابقا، هناك عدة مسؤوليات ولكن لا يوجد إجماع واتفاق عام على المسئوليات الأولى والمفضلة. وإذا كان الممارسون في كل أنحاء البلاد يختارون طرقا ووسائل مختلفة في الكشف فقد يكون هناك فرقا واختلافا في عدد ونوع الأطفال الذين يتم الكشف عنها وتصنيفهم من ذوي صعوبات التعلم أكثر من الاختلاف والفرق في استخدام التباين بين الذكاء والتحصيل.

نظرا لعدم وجود نظم وقوانين فيدرالية حديثة محددة عن الاستجابة للتدخل، وبسبب غياب المعلومات الفنية الضرورية والمهمة والكافية، فنحن في الواقع نعيش في بيئة غير منظمة عندما يتعلق الأمر بالاستجابة للتدخل. وقد يعني هذا مزيد من المرونة وصنع قرارات متروكة لتقدير المرء، ومساحة أكبر للتجديد والابتكار. وفي نفس الوقت، هذا يزيد من الحيرة وعدم الوضوح والشك. وهذا يتيح فرصة لكل من يستغل هذا الموقف لتحقيق أهدافه الخاصة. وفي مثل هذه الظروف، يجب على الممارسين تعليم وتدريب أنفسهم من خلال طرح أسئلة واقعية وحازمة– لأنفسهم ولغيرهم– تتعلق بالتنظيم لتقديم خدمات حماية ووقاية قوية وطرق وأساليب سليمة وصادقة للكشف عن الاعاقات من خلال تطبيق وتنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل.

**********

**دوغلاس س. فوكس (LYNN S. FUCHS )**: دكتوراه هو أستاذ التربية الخاصة في كلية بيبودي من جامعة فاندربيلت.

**دون ديشلر(Don Deshler)**:دكتوراه هو في جامعة كانساس حيث هو أستاذ التربية الخاصة ومدير المركز ل

البحث عن التعلم.

**فوكس وديشلر(Fuchs and Deshler)**: هم مدراء مركز البحوث الوطنية حول صعوبات التعلم، بتمويل من مكتب خاص برامج التعليم في وزارة التربية والتعليم في الولايات المتحدة.

**REFERENCES**


Bergan, J. R. (1970). *Behavioral consultation*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Caffrey, E.,&Fuchs,D. (2007). Differences in performance between students with learning disabilities and mild mental retardation: Implications for categorical instruction. *Learning Disabilities Research & Practice, 22*, 118–127.

Cronbach, L. J. (1975). The two disciplines of scientific psychology. *The American Psychologist, 30*(2), 116–127.

Compton, D. L., Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Bryant, J. D. (2006). Selecting at-risk readers in first grade for early intervention: A two-year longitudinal study of decision rules and procedures. *Journal of Educational Psychology, 98*(2), 394–409.

Foorman, B. R. (in press). Primary prevention in classroom reading. *Teaching Exceptional Children*.

Fuchs, D. (2006). Cognitive profiling of children with genetic disorders and the search for a scientific basis of differentiated education. In P. Alexander&P.Winne (Eds.), *Handbook of eductional psychology* (2nd ed., pp.187-206). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Fuchs, D., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Bryant, J., & Davis, N. G. (in press). Making "secondary intervention" work in a threetier Responsiveness-to-Intervention model: Findings from the first-grade longitudinal reading study of the National Research Center on Learning Disabilities. *Reading and Writing Quarterly: An Interdisciplinary Journal*.

Fuchs, D., Fuchs, L. S., Dulan, J., Roberts, H., & Fernstrom, P. (1992). Where is the research on consultation effectiveness? *Journal of Educational and Psychological Consultation, 3*, 151–174.

Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Compton, D. L. (2004). Identifying reading disability by responsiveness-to-instruction: Specifying measures and criteria. *Learning Disability Quarterly, 27*(4), 216–227.

Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1998). Treatment validity: A unifying concept for reconceptualizing the identification of learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 13*(4), 204–219.

Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (in press). A model for implementing responsiveness to intervention. *Teaching Exceptional Children*.

Gerber, M. M. (2003, December). *Teachers are still the test: Limitations of response to instruction strategies for identifying children with learning disabilities*. Paper presented at the National Research Center on Learning Disabilities Symposium, Kansas City.

Good, R. H., Simmons, D. C., & Kame'enui, E. J. (2001). The importance and decision-making utility of a continuum of fluencybased indicators of foundational reading skills for third-grade high-stakes outcomes. *Scientific Studies of Reading, 5*, 257–288.

Kame'enui, E. (in press). Preface to the special issue. *Teaching Exceptional Children*.

Knight, J. (2004). Instructional coaches make progress through partnership. *Journal of Staff Development, 25*(2), 32–37.
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*(6), 525–531.
NLTS2. (2006a). NLTS2 direct assessment, academic knowledge, table 2: Passage comprehension percentile rank (Item ndaPC PR) overall and by primary disability category. Available at http://www.nlts2.org/data tables/tables/5/ndaPC PRfrm.html.
NLTS2. (2006b). NLTS2 direct assessment, academic knowledge, table 2: Calculation percentile rank (Item ndacalc pr) overall and by primary disability category. Available at http://www. nlts2.org/data tables/tables/5/ndacalc prfrm.html.
Reid, W. (1987). Institutions and practices: Professional education reports and the language of reform. *Educational Researcher, 16*(8), 10–15.
Sheridan, S. M., Welch, M., & Orme, S. F. (1996). Is consultation effective? A review of outcome research. *Remedial and Special Education, 17*(6), 341–354.
Slavin, R. E., & Stevens, R. J. (1991). Cooperative learning and mainstreaming. In J. W. Lloyd, A. C. Repp, & N. N. Singh (Eds.), *The regular education initiative: Alternative perspectives on concepts, issues, and models* (pp. 177–191). Sycamore, IL: Sycamore.
Speece, D. L., & Case, L. P. (2001). Classification in context: An alternative approach h to identifying early reading disability. *Journal of Educational Psychology, 93*, 735–749.
Spillane, J., Reiser, B., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research, 72*(3), 387–431.
Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research & Practice, 15*, 55–64.
Torgesen, J. K., Alexander, A., Wagner, R., Rashotte, C., Voeller, K., & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and longterm outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities, 34*, 33–58.
Vaughn, S.,&Fuchs, L. S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to treatment: Rationale and assumptions. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*, 13–146.
Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R., Small, S., Chen, R., Pratt, A., & Denckla, M. B. (1996). Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology, 88*, 601–638.
Wagner, M., Newman, L., & Cameto, R. (2004). *Changes over time in the secondary school experiences of students with disabilities. A report of findings from the*

*National Longitudinal Transition Study (NLTS) and the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Menlo Park, CA: SRI International. (Available at www.nlts2.org/reports/2004 04/nlts2 report 2004 04 complete.pdf.)

Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., & Levine, P. (2005). *Changes over time in the early postschool outcomes of Youth with disabilities. A report of findings from the National Longitudinal Transition Study (NLTS) and the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Menlo Park, CA: SRI International. (Available at www.nlts2.org/reports/2005 06/nlts2 report 2005 06 complete.pdf.)