كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

التوجهات الراهنة فى إجراءات التعرف على ذوي صعوبات التعلم: نموذج الاستجابة للتدخل

إعــداد

أ.د/ محمد رياض أحمد

قسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة أسيوط

د / دعاء محمد مصطفى

قسم تربية الطفل، كلية التربية، جامعة أسيوط

د / محمد عبد التواب أحمد

دكتوراه علم النفس التعليمي، كلية التربية، جامعة أسيوط.

ملخص

تهدف هذه الورقة العلمية إلى التعرف على التطورات الراهنة في التعرف على ذوي صعوبات التعلم من خلال عرض لنموذج الاستجابة للتدخل Response To Intervention(RTI) وتتضمن الورقة مراجعة للاتجاه الكلاسيكي في التعرف وهو نموذج التباين Discrepancy Model الذي ساد لفترات طويلة في تقييم وتشخيص صعوبات التعلم وأوجه النقد التي وجهت إليه، والتي كانت سبباً في لجوء العلماء إلى اقتراح نموذج الاستجابة للتدخل الذي تم عرض تعريفاً له وإجراءات استخدامه بمراحله المختلفة وشرح تلك المراحل واعطاء مثال في التدخل القرائي حسب هذا النموذج ،وكذلك تم تقديم بعض ميزات هذا النموذج ، كما تم تناول بعض أوجه النقد التي قوبل بها النموذج .

تقديم :

يمثل التعرف على ذوي صعوبات التعلم خطوة مهمة وجوهرية في تقديم الخدمات اللازمة لهم قبل وبعد إحالتهم للتربية الخاصة. ولقد ساد منذ عقود اتجاه كلاسيكي مبنى على **نموذج التباين** Discrepancy Model فى التعرف على ذوى صعوبات التعلم فى كثير من الدراسات والأدبيات ذات الصلة ويطلق عليه في كثير من أدبيات المجال نموذج الذكاء – التحصيل IQ–Achievement Model. ويقصد به التباين بين تباعد المستوى التحصيلى للدارس فى واحدة أو أكثر من المواد الأكاديمية التى يدرسها عن المستوى المتوقع منه، والتباين بين القدرات الحقيقية والأداء، وقد يكون التباين فى الوظائف النفسية واللغوية، إذ قد ينمو بشكل طبيعى فى وظيفة ما ويتأخر فى أخرى،، حيث يستخدم هذا النموذج على نطاق واسع فى إجراءات التعرف (Torgesen, 2000)، ووفق هذا الإجراء فإن صعوبة التعلم تتحدد بناء على درجة التباين الحاد بين أداء الطفل في اختبارات الذكاء وأدائه فى التحصيل أو القدرة العقلية والتحصيل، ويفترض هذا النموذج وجود علاقة بين الذكاء والتحصيل، وأن التباين بينهما دليل صادق على وجود صعوبة تعلم.

ويميز Gresham et al. (2005) بين نمطين من التلاميذ ذوى التحصيل المنخفض وفق هذا النموذج، فهناك التلاميذ منخفضي التحصيل التبايني discrepant underachievers والذين يكون لديهم تحصيل منخفض غير متوقع مقارنة بدرجة ذكائهم بناء على نموذج التباين الإحصائي، وهم يختلفون عن التلاميذ منخفضي التحصيل غير التبايني non-discrepant underachievers الذين يكون لديهم تحصيل منخفض لا يتباين مع درجة ذكائهم، ويقدر التباين بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلى عادة على أساس درجة التباين discrepancy score بين التحصيل والقدرة، ويستخدم لتحديد هذه الدرجة اختبارات التحصيل واختبارات الذكاء الفردية والملاحظات الصفية والعمر الزمنى والصف المدرسى وغير ذلك من العوامل. وهناك عدة طرق لحساب قيمة التباين مثل طريقة حساب انحراف مستوى الدارس عن مستوى صفه الدراسى، وطريقة تحليل انحدار الذكاء على معدل التحصيل الدراسى، وحساب التباعد بين التحصيل الفعلى للتلميذ وتحصيله المتوقع، والمقارنة بين نسبتى الذكاء والتحصيل لدى الدارس باستخدام درجات معيارية.

غير أن هذا النموذج الكلاسيكي فى التعرف على صعوبات التعلم وجه إليه العديد من الانتقادات في الفترة الأخيرة ، حيث يرى Dunn (2007) أن نموذج التباين أو التباعد لا يحدد القدرات العقلية للفرد بدقة، كما أن إختبارات الذكاء المستخدمة لا تغطى كل قدرات ومهارات الفرد؛ فهناك قدرات متعددة لا تقاس مثل القدرات الفنية والقدرات الحركية والقدرات الموسيقية والقدرات الميكانيكية والتفكير الابتكارى. كما يشكك Torgesen(2000); Fuchs & Fuchs (2006) فى مصدقيه محك التباين كمكون أساسي وجوهري في إجراءات التعرف، وأيضا افتقاره إلى الأساس النظري الذي بني عليه وكذلك الدراسات الإمبريقية التى تؤيده، كما أن هناك اختلافاً وتنوعاً فى المنطق العقلي الذي بنيت عليه فكرة العلاقة بين الذكاء والتحصيل ؛ مما أدى إلى وجود تباين بين الباحثين فى تحديد التباين بشكل مختلف.

وكذلك تركز إجراءات النموذج التقليدى على أن التباين فى حد ذاته مؤشر وعلاقة صادقة تدل على وجود صعوبة فى التعلم، فى حين أن بعض الدراسات مثل (Torgesen (2000، Vellutino et al.,(2000) تؤكد وتقدم أدلة على عدم مصداقية التباين كمحك فى التعرف على الصعوبة، وأشارت إلى عدم وجود فروق بين التلاميذ منخفضى التحصيل الذين تم التعرف عليهم بأنهم ذوو صعوبات تعلم وفق نموذج التباين والتلاميذ منخفضي التحصيل الذين

لايوجد لديهم تباين بين الذكاء والتحصيل، وذلك فى مقاييس التحصيل القرائي، والقدرات المعرفية، والوعي الصوتي، والذاكرة قصيري المدى، والتحليل البصري واستعادة الكلمات، حيث كانت الفروق صغيرة بدرجة غير دالة فى بعض المهام. وفى مجال القراءة على وجه الخصوص، كما أشارت دراسات (2000)Vellutino, et al.,(2005) Fletcher et al.,(2007); Dunn,(2007) أن نسبة الذكاء لا تتنبأ بالتحصيل القرائي والنمو الأكاديمى، وأن المتباينين وغير المتباينين من منخفضي التحصيل لا يختلفون فى الأداء على العديد من المهام المرتبطة بالقراءة والهجاء واللغة والذاكرة، ويظهرون أيضاً قصوراً فى المعالجة الصوتية.

وبالتالي فإن التركيز على محك التباين فى إجراءات التعرف على ذوى صعوبات التعلم يمكن أن يؤدى إلى إغفال العديد من العوامل الأخرى المحتملة، والتى قد تلعب دوراً في وجود صعوبة التعلم مثل نقص فرص التعلم . كما يرى Fuchs& Fuchs (2006) أن انخفاض التحصيل قد يكون أحياناً انعكاساً ورد فعل للتدريس غير الفعال وليس إلى الصعوبة، وأن الاعتماد على التباين كمحك أولى فى التعرف يمكن أن يضر بالعديد من الأطفال بدلاً من مساعدتهم، حيث أصبح ينظر إلى أسلوب التباين أو التباعد بين الذكاء والتحصيل مثل النظرة إلى المتهم culprit، كما يرى Fuchs, et al. (2003) أنه على الرغم من أن هناك بعض المؤسسات المهنية والأكاديمية التى مازالت تدعم هذا الأسلوب التقليدي إلا أن معظمهم يعترف أنه flawed criterion محك به صدع أو خلل.

كما يوضح Vaughn & Fuchs ;(2003); Dunn,(2007) أن إجراءات التعرف على ذوى صعوبات التعلم المبنية على فكرة التباين بين الذكاء والتحصيل تعتمد على فكرة تأخير وإرجاء التقييم حتى يتم إخفاق التلميذ بشكل واضح وفق مفهوم " انتظر ليخفق " Wait to fail، ووفق هذا الاتجاه فإن التدخل والتعامل مع المشكلة يتم حجبه عن التلاميذ حتى يخفقوا بشكل واضح ودرامي مقارنة بزملائهم فى التحصيل لاستحقاق أهلية كونهم ذوى صعوبات تعلم، ومن الممكن أن يظل الأطفال أو التلاميذ لعدة أعوام من الإخفاق والحرمان حتى يتم التعرف أو قبل أن يتم التعرف عليهم وإحالتهم للتربية الخاصة لتلقى الدعم المناسب.

ومن هنا بدأ البحث عن البديل الذي قد يتغلب على أوجه القصور في النموذج الكلاسيكي. ومن خلال التوجه البحثى عن بديل آخر لاقى اتجاه الاستجابة للتدخل كاتجاه بديل

فى التعرف على ذوى صعوبات التعلم قبولا واستحساناًتوجها بحثيا فى الآونة الأخيرة كما يلى إيضاحه:

الاتجاهات والتطورات الراهنة في مجال صعوبات التعلم:

نموذج الاستجابة للتدخل Response to intervention Model (RTI)

أوصت دراسة Abbott et al. (1997) فى انتقادها للأسلوب التقليدى بضرورة استخدام التدخل المبكر للمساعدة فى التمييز بين الأطفال ذوي صعوبات القراءة نتيجة القصور في عملية التدريس أو الخبرة التعليمية، والأطفال الذين ترجع صعوبات القراءة لديهم الى قصور معرفي، وركز هذا التوجه البحثى افتراضاته على أن قدرة الطفل على الاستفادة من التدخل العلاجى سوف تسهل التمييز بين الأسباب المعرفية والتدريسية/الخبراتية عند تشخيص صعوبات التعلم. ويوضح Vellutino, Scanlon & Tanzman (1998) أنه يمكن إرجاع أساس نموذج الاستجابة للتدخل إلى مجلس البحث القومي فى الولايات المتحدة الأمريكية National Research Council (NRC) والذى وضع معايير للإحالة إلى التربية الخاصة كما يلى :

- جودة برنامج التربية العامة.
- قيمة برنامج التربية الخاصة فى تقديم منتجات مهمة للطلاب.
- دقة وجدية عملية التقييم فى عملية التعرف على الصعوبة.

وقامت مجموعة من المؤسسات القومية الأمريكية منها مركز البحث القومى لصعوبات التعلم وأربعة عشر (١٤) منظمة أخرى فى عام ٢٠٠٤ بوضع الخصائص المحورية لنموذج الاستجابة للتدخل كما يلى :

- تقديم تدريس عالى الجودة مبنى على بحث ودعم سلوكى فى التربية العامة.
- مسح عام للنواحى الأكاديمية والسلوك لتحديد المتعلمين الذين يحتاجون متابعة أكثر تركيزاً أو تدخلات إضافية.
- مراحل متعددة من التدخلات العلمية المكثفة المبنية على بحث علمي والتى تلبى حاجة الطالب.

- استخدام الأسلوب التعاونى بين الهيئة المدرسية لتطوير وتطبيق ومراقبة عملية التدخل.
- المراقبة المستمرة لتقدم الطالب خلال التدخلات واستخدام المعلومات الموضوعية لتحديد مدى تحقيق الطالب للأهداف.
- قياس تتبعى لتقديم معلومات عما إذا كان التدخل تم تنفيذه وفق أهدافه وبطريقة ملائمة.

وعليه فقد تم دمج نموذج الاستجابة للتدخل فى خطط الإصلاح المدرسى فى الولايات المتحدة الأمريكية وكندا فى جهود رفع تحصيل جميع الطلاب. وأصبح كثير من التربويين والمتخصصين يدرسون فائدة نموذج الإستجابة للتدخل كبديل يمكن أن يكون أكثر فعالية فى التعرف على ذوى صعوبات التعلم.

حيث يوضح Wixson & Valencia (2011) أنه نموذج بديل عن النموذج التقليدى للتعرف على ذوى صعوبات التعلم، ويساعد المعلمين فى تحديد التدخل مع الطلاب بمجرد أن يبدأ ظهور مشكلات تعليمية لديهم بدلا من انتظارهم حتى يتمكن منهم فشل كامل يعطيهم جدارة الإحالة الى خدمات التربية الخاصة، ويوضح Benson & Newman (2010) أن نموذج الاستجابة للتدخل RTI يشير إلى دمج منظم للتدريس عالى الجودة والتقييم الفعال بهدف التركيز على المشكلة التى تؤثر على إنجاز الطالب، وتحديد واختيار التدخل المناسب للمشكلة التى تواجهه، ومتابعة ومراقبة إلى أى مدى يحقق هذا التدخل المخرجات المرغوبة، ويرى Thomas & Dykes (2011); Bayat, Mindes & Covitt (2010) أن الاستجابة للتدخل RTI أسلوب متعدد المراحل من التدخل التربوى لمساعدة التلميذ على النجاح بمستويات متزايدة الكثافة تبعا لمستوى احتياج التلميذ، ويتزامن فيه التقييم المستمر مع استراتيجيات التدريس الجيد لتحديد ما إذا كان هناك تحسن للتلميذ أم لا.

وتبين Sonya (2014) أن نموذج الاستجابة للتدخل عملية تعرف مبكر وإستراتيجية وقائية تحدد الطلاب الذين يتقدمون بصعوبة وبجهد كبير strugglers students، ويعمل على مساعدتهم. ويعتبر Wanzek & Vaughn (2010) نموذج RTI فرصة لتطوير برنامج وقاية للطلاب المعرضين لخطر at-risk صعوبات التعلم، وهو برنامج أكثر فاعلية للطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة. ويرى كل من (Thompson (2010); Amanda (2010); Hoover

(2010 أن نموذج الاستجابة للتدخل أطار عمل واعد لصنع قرار عن طريق تطبيقات لتشخيص صعوبات تعلم معينة، والوقاية من مشكلات تعليمية وسلوكية للطلاب. ويرى Fletcher & Vaughn (2009) أنه يعتمد فى صنع القرار على بيانات مبنية على استخدام أفضل البحوث العلمية المتاحة للوقاية أو علاج الصعوبات الأكاديمية وتيسير التعرف وتقديم علاج لذوى الصعوبات.

ويوضح Hoover (2010, 292) أن نموذج الاستجابة للتدخل يؤكد على :

- الوقاية / التدخل المبكر بدلا من "انتظر حتى يفشل" wait to fail
- استخدام محدود أو عدم استخدام لنموذج تباين الذكاء IQ والتحصيل.
- اعتماد اكثر على الإنجاز الفعلى، النتائج ومعدل التقدم.
- استخدام قياس مبنى على منهج، فضلاً عن اختبارات تحصيل معيارية لتحديد التقدم .
- مسح عام للتحديد المبكر لمن هم فى خطر at risk أو الطلاب الذين يتقدمون بصعوبة Struggling .

وتناولت العديد من الدراسات نموذج الاستجابة للتدخل كبديل مستحسن عن الأسلوب التقليدى القائم على التباين بين التحصيل ودرجة الذكاء IQ للتعرف على صعوبات التعلم، وتحقيق نتائج ايجابية من خلال تقديم تدخلات وتدريس مكثف للمعرضين لخطر at-risk صعوبات التعلم مثل :

(Speece & Case 2001; Fuchs, Fuchs & Speece, 2002; Vaughn & Fuchs,2003; Douglas & Devery,2003; Gresham, et al. 2005; Compton, 2006; Dunn 2007 ; Torgensen, 2009; Fletcher & Vaughn, 2009; Kozleski & Huber, 2010 Jimenez, 2010 ; Lipka & Siegel, 2010; Fuchs, Fuchs & Compton,2010)

ويستخدم نموذج الاستجابة للتدخل لتحديد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم وما يحتاجونه من تدخل مبكر، وذلك من خلال تقييم الاستجابة للتعليم المستهدف عالى الجودة، والذي ثبتت فعاليته مع غالبية التلاميذ (Fuchs & Fuchs, 2009)، ويوضح Vaughn & Fuchs (2003) ; Kavale et al. (2005) أن نموذج الاستجابة للتدخل يؤكد

على مخرجات التلميذ وما يستطيع عمله فى ظل تدريس جيد، وليس على عجزه، كما أنه يوفر تدخلا وتدريسا مبكرا بالإضافة إلى تحديد صعوبات التعلم.

وبالتالى تقوم فكرة هذا الأسلوب على أنه من خلال تقديم تدريس مركز وملائم لهؤلاء التلاميذ، كما أن هذا الأسلوب يقوم ويساعد على فصل التلاميذ ذوى صعوبات التعلم عن ذوى الأداء والتحصيل المنخفض بسبب عدم كفاءة التدريس المقدم لهم ؛ وبالتالى فإن هذا النموذج يسعى للتمييز بين ذوى صعوبات التعلم الحقيقيين وبين أولئك الذين يظهر وكأن لديهم صعوبات تعلم وهم فى حقيقة الأمر ليس لديهم صعوبات تعلم. ويقوم ويساعد على فصل التلاميذ ذوى صعوبات التعلم عن ذوى الأداء والتحصيل المنخفض بسبب عدم كفاءة التدريس المقدم لهم، فهذا النموذج يسعى للتمييز بين ذوى صعوبات التعلم الحقيقيين وبين أولئك الذين يظهر وكأن لديهم صعوبات تعلم وهم فى حقيقة الأمر ليس لديهم صعوبات تعلم.

ويلخص Fuchs et al. (2003) نموذج الاستجابة للتدخل كالتالى:

١- يتم تقديم تدريس فعال بشكل عام generally effective للتلاميذ عن طريق مدرسى صفوفهم.

٢- يتم مراقبة ومتابعة تقدمهم.

٣- أولئك الذين لا يستجيبون يحصلون على تدريس ما أو أكثر من مدرسيهم أو شخص ما آخر.

٤- يتم مراقبة ومتابعة تقدمهم مرة ثانية.

٥- أولئك الذين مازالوا لا يستجيبون إما يتم تأهيلهم للتربية الخاصة أو لتقييم التربية الخاصة.

وبالتالى فإنه يتم تحديد الطلاب المعرضين لخطر صعوبات التعلم من خلال عدم استجابتهم للتدريس الفعال العام الذى طبق عليهم واستجاب له بالفعل طلاب آخرون، ثم يتم مراقبة استجابة هؤلاء الطلاب نحو ما يتم تقديمه لهم من تدريس مكثف جيد قائم على البحوث

العلمية وتقييم أثره عليهم على أدائهم، وفى حال عدم استجابة الطلاب لما يتم تقديمه لهم من خدمات تربوية مكثفة، يتم تقديم تدخلات تربوية إضافية مكثفة مستمرة تتم عادة ضمن خدمات التربية الخاصة .

إجراءات نموذج الاستجابة للتدخل :

يتضمن نموذج الاستجابة للتدخل عدة مراحل ذات مستويات متنوعة لضمان زيادة كثافة الخدمات المقدمة للتلاميذ وتكرارية التقييم(Burns & Melissa, 2006 ; Adonis et al., 2011) ؛ فكلما تعددت المستويات قلت فرص القصور فى تنفيذ الإجراءات المطلوبة فى هذه المراحل (Fuchs & Fuchs, 2006) ، كما أن هذه المستويات مترابطة ويلى أحدها الأخر، وذلك كما اتفق عليه العلماء والباحثون(Fuchs & Fuchs, 2006 ; Kavale, et al., 2005).

وتختلف ممارسات التدريس داخل مستويات نموذج RTI ، فالتدريس المقدم فى المستوى الأول يخدم جميع المتعلمين ويقدمه معلم الفصل أما التدريس في المستويين الثاني والثالث من النموذج يبنى على نتائج البحوث العلمية في المجال، ويحتاج إلى معلمين متخصصين وهو أمر يحقق التنمية المهنية للمعلمين (Paradis, 2011). وتناولت بعض الدراسات (مثل: Burns & Ysseldyke & 2005; Burns & Melissa, 2006; Denton, et al., 2006; Bursuck & Blanks, 2010; Dunn,2010; Wanzek & Mellard, Mcknight & Jordan, 2010; Loftus et al.,2010; Thomas & Vaughn,2010; Legere & Conca, 2010; Paradis, 2011; Dykes,2011; Adonis et al.,2011; Michele, 2013; Karyn, 2013; Mattingly, 2014; Gauthier, 2014)

مراحل ومستويات نموذج الاستجابة للتدخل ببعض التفصيل، ويمكن إيجازها فيما يلى:

المستوى الأول:

ويطلق على إجراءاته "مرحلة التدخل المبكر" ، ويقوم هذا المستوى على فرضية استبعاد فرضية " *أن عدم الاستجابة يكون بسبب عدم تقديم تدريس ملائم للتلاميذ المعرضين للخطر* " ، ويتم فى هذه المرحلة الكشف عن نوع وجودة التدريس المقدم للتلاميذ المعرضين لصعوبات التعلم أو ممن يعانون من صعوبات معينة مثل التعبير الشفهى والكتابى، ومهارات القراءة الأساسية، ومهارات الطلاقة القرائية، ومهارات الفهم القرائى، وحل المشكلات الرياضية. وفى هذه المرحلة يستخدم المعلم منهجا مُعتمداً من الممكن أن يكون موصى به من فريق نموذج الاستجابة للتدخل، ويكون فيه التدريس واضحاً ومحدداً يستجيب له غالبية التلاميذ. ويتم فيه تقديم برنامج تعليمى عام للطلاب يُدرس عن طريق معلم التعليم العام فى صف التربية العامة، ويقوم مدرسو الصف بتحديد الطلاب المعرضين لخطر صعوبات التعلم كما يتم فيه تحديد التلاميذ الذين لا يستجيبون لهذه الخدمات التدريسية وإجراء تقييم لأدائهم فى المهارات الأساسية. ويمكن تطبيق المستوى الأول من النموذج لـ ٨٠-٩٠ % من الطلاب الذين يشاركون فى صفوف التربية العامة. والتدريس المقدم فى المستوى الأول يجب أن يشمل استراتيجيات مبنية على بحث ميداني للمساعدة فى تحديد الطلاب الذين قد يكون لديهم صعوبات تعلم.

ويكون هدف المستوى الأول:

- تقديم تدخل أولى لكل الطلاب خلال استخدام تدخلات وتدريس مبنى على بحث ميداني.
- تلبية التدخلات التدريسية لحاجات كل الطلاب فى برنامج التربية العامة.
- تقليل مشكلات التعلم.
- استبعاد فرضية أن عدم الاستجابة تكون بسبب عدم تقديم تدريس ملائم.

والممارسات التعليمية فى هذا المستوى تكون ممارسة نشطة إيجابية أو ممارسة سلبية. ويتم فى الممارسة النشطة تحديد مجموعة كبيرة من الطلاب الذين يكون أداؤهم اقل من المستوى المقبول على مقياس الأداء الاكاديمى وذلك بعد التأكد من توفر التدريس الفعال الذى يحقق الطلاب الآخرون فيه مستويات مرضية، وتحسين نوعية التدريس لمجموعة اكبر من

الطلاب وذلك للارتقاء بالمستوى الكلى لتدريس الصف، وفى نفس الوقت الاهتمام بالتلاميذ المعرضين لصعوبات لتعلم والتركيز عليهم .

أما الممارسة السلبية فى هذا المستوى فتتضمن عدم توفر برامج التحديد / التدخل فى غالبية المدارس الابتدائية فلا توجد إجراءات تقييمه شاملة تحدد مرجعية صعوبات التعلم لدى الطلاب (اى هل ترجع هذه الصعوبات إلى عدم تلقى التدريس المطلوب فى المهارات الأساسية أم إلى صعوبات تعلم بالفعل) ، والتقييم الشامل يتضمن الإجراءات الكيفية والكمية التى تعتمد على تطبيق مقاييس الأداء كمحكات لأداء الطلاب وتقديم التدريس الفعال

ويراقب المعلمون تقدم الطلاب واستجابتهم للتعليم خلال فترة زمنية (مثلا: من خمسة إلى عشر أسابيع) لتحديد مدى استجابة الطلاب للتدريس المقدم لهم، ويستجيب غالبا ٨٠% من الطلاب للتدخلات التدريسية فى هذا المستوى، وينتقل الطلاب إلى المستوى الثانى عندما يظل الطلاب يؤدون أقل من أقرانهم ولا يحققون نجاحا فى هذا المستوى. ويجب التأكد من استخدام إجراءات تدريسية فعاله ومرتبطة بمجالات التحصيل الاكاديمى فى الفصل، ويأتي هنا دور فرق الدعم التى تتحمل مسئولية تحسين البيئات التعليمية قبل إحالة الطالب إلى المرحلة التالية للتدخل، وذلك ليس فقط من اجل تحسين الفعالية الكلية للفصل ولكن أيضا للحكم عما إذا كان عجز الطالب يرجع إلى نقص التدريس الفعال المقدم له أم لا. ويجب أخذ الأذن من الوالد أو ولى الأمر قبل تحويل الطالب إلى المرحلة الثانية.

المستوى الثانى:

وفى هذه المرحلة يتم توفير تدخل قائم على البحوث العلمية، ومراقبة استجابات الطلاب لهذه التدخلات من خلال التقييمات . وفى حال تقدم الطلاب فى هذه المرحلة يمكنهم الرجوع الى المستوى الأول من التدخلات، وفى كلتا هاتين المرحلتين الأولى والثانية ينبغي أن يكون الهدف واضحاً من التدخل ، والسبب فى ذلك يكمن فى إمكانية تقييم أداء الطالب فى المستوى الأول وأدائه فى المستوى الثانى والمقارنة بين ممارسات كلا المستويين ، ويتم فى هذه المرحلة تقديم دعم اضافى للطلاب الذين لا يحققون تقدماً كافياً فى التعليم العام، ويتم داخل الفصل العادى بصورة جماعية أو فردية، ويمكن أن يكون التدريس فى مجموعات صغيرة متجانسة من ٣ إلى ٤ طلاب، ويمكن أن يتم التدريس عن طريق معلم متخصص أو معلم تربية عامة.

ويتم تقديم تدخلات تعليمية فى هذه المرحلة من خلال طريقتين أوأسلوبين وهما : حل المشكلات و نموذج البروتوكول .

وتتمثل عملية "حل المشكلات " فى تحديد الطلاب الذين لم تكفهم خدمات المرحلة الأولى، مع عدم وجود عوامل نظامية فى البيئة الصفية التعليمية تمنعهم من التحصيل الاكاديمى المقبول. وهنا يتم مقارنة مهارات الطالب المستهدف بالمدخل التدريس المستخدم، وبناءاً على ذلك يتم ملاءمة التدريس الذى يقدم للمجموعة الكبيرة فى المرحلة الأولى على متطلبات الطالب المستهدف، ويقوم بهذه التدخلات فريق من التربويين المتخصصين القائمين على دعم المعلم فى التربية العامة باستخدام نموذج او عملية حل المشكلات التى تقوم على مقاييس معتمدة على المنهج من أجل وصف وتمييز البيانات الخاصة بأداء الطالب المستهدف . أما طريقة "البروتوكول" فتعتمد على وضع التلاميذ المتشابهين فى الصعوبة معاً ويقدم لهم التدريس الجيد المعتمد على البحوث العلمية (Berkeley et al., 2009) .

وتشترك هاتان الطريقتان فى الآتى :

١- اعتمادهما على المراحل فى تقديم الخدمات.

٢- اعتمادهما على البحوث والتدخلات التدريسية الصفية القائمة على البحوث .

ويختلفان فى الآتى :

١- طريقة حل المشكلات تكيف التدخلات حسب المهارات المستهدفة لدى الطالب ، ويشترك فى هذه العملية فرق عمل من اتخاذ القرار تتضمن معلمين،أخصائيين، مدراء، وأولياء الأمور.

٢- تعتمد طريقة البروتوكول على وضع تدخلات تدريسية معتمدة على البحوث على جميع الطلاب المستهدفين حسب الصعوبة التى يعانون منها.

ويضبط هذه الإجراءات وجود معايير للممارسة فى هذين الإطارين فقد اتفق الباحثون Vaughn et) al. (2008; Paradis 2011 على أن تكون الفترة الزمنية لتطبيق التدخلات فى المستوى الأول من (٦) إلى (٩) أسابيع، بينما فى المستوى الثانى تستخدم

إستراتيجية المجموعة الصغيرة مع زيادة الفترة الزمنية للتدخل، وتكثيف التدخل وضبطه حسب احتياجات كل تلميذ ، أي أنه في هذا المستوى يتم أخذ الفروق الفردية والاحتياجات الخاصة لكل تلميذ في الحسبان ، بينما في المستوى الأول يتم التعامل مع التلاميذ ككل.

وتمتد خدمات المستوى الثاني من (٨) إلى (١٢) أسبوعاً يمكن للطالب المستهدف بعدها أن يعود إلى خدمات المستوى الأول إذا حقق تقدماً كافياً نحو الهدف المحدد، بينما يتم تحويله إلى المستوى الثالث للتدخل فى حال عدم تقدمه، ويكون التركيز هنا على التقييم المستمر لأداء التلميذ المستهدف وكذلك لكفاءة إجراءات التدخل التدريسية المستخدمة، حيث ترجع الاستجابة الضعيفة نحو التدخل الى عدم قوة هذه التدخلات بشكل يكفى لإحداث تغيير فى مستوى اداء التلميذ(Fletcher & Vaughn, 2007)

المستوى الثالث :

فى هذا المستوى يتلقى التلميذ تدخلاً أكثر كثافة ، وغالباً يتم تقديمه عن طريق معلم متخصص ولمدة أطول، وإذا لم يظهر التلميذ تقدما يتم تحويله للتقييم الشامل، حيث يتم إجراء تقييمات مختصره للتربية الخاصة من أجل الحكم على استحقاق الطالب المستهدف لخدماتها (Fuchs, Fuchs & Compton, 2010; Burns & Melissa, 2006 ; Fuchs & Fuchs, 2006 ; Johnson & Smith, 2008).

وتسير إجراءات هذا المستوى في العموم على النحو التالي:

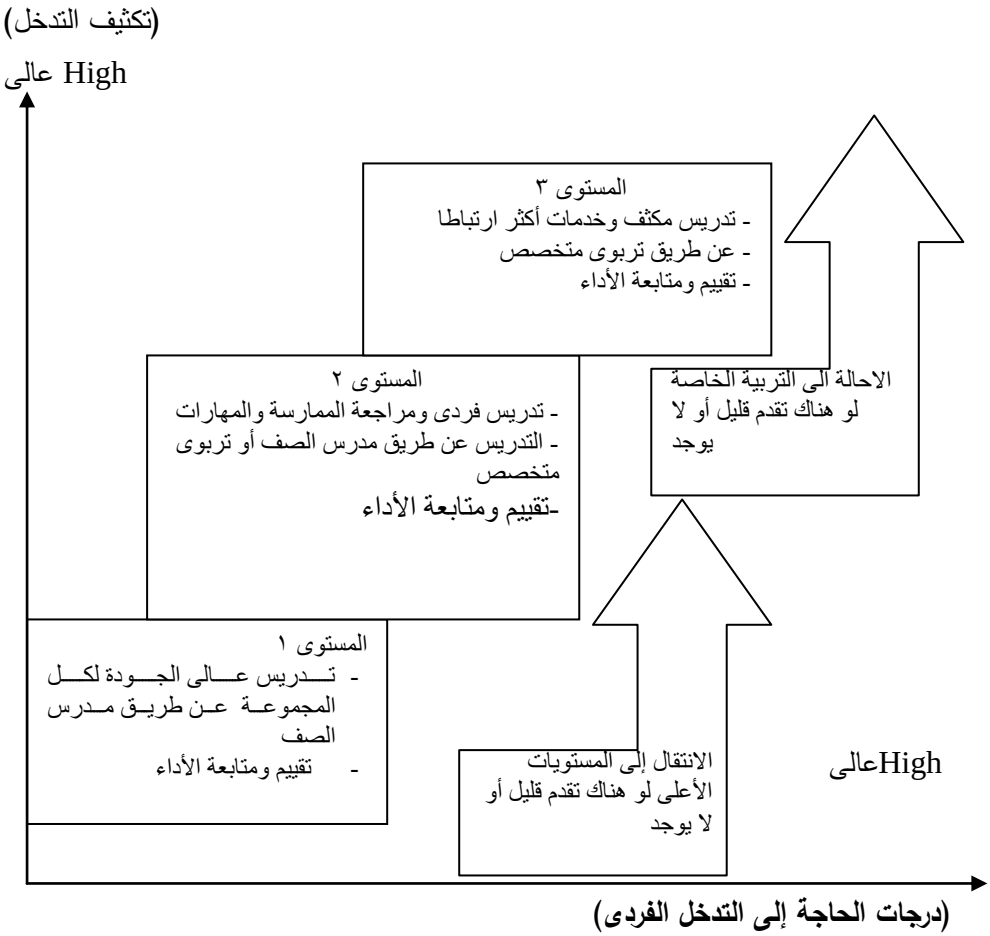
١- يحدد الطالب المستهدف الذى لم يستجب للخدمات المقدمة له فى المستويين الأول والثانى.

٢- يتم فى المستوى الثالث تقديم تدخل فردى ونوعى .

٣- يتم التدخل فى مجموعات أصغر حجماً من مجموعات المستوى الثانى .

٤- يتم تكثيف الخدمات وزيادة الوقت المنقضي فى التدخل عن طريق زيادة عدد دقائق كل جلسة أو زيادة عدد الجلسات فى الأسبوع الواحد حسب المستوى والأداء. وبالنسبة لتدريس القراءة ينبغى أن يكون لمدة لا تقل عن ٣٠ دقيقة يوميا(Burns & Ysseldyke, 2005 ; Burns & Melissa, 2006)

وفيما يلي مخطط مقترح لتلخيص مستويات الاستجابة للتدخل :



مخطط مقترح لتلخيص مستويات الاستجابة للتدخل (نقلاً عن: Bayat, Mindes & Covitt , 2010)

كما يوضح Legere & Conca (2010) خطة تدخل فى القراءة حسب مراحل ومستويات نموذج الاستجابة للتدخل لأحد التلاميذ كما يلى :

Tier المستوى	الأشخاص المعلمين	نسبة المدرس للطلاب والوقت	الأثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة

٣	معلم تربية خاصة	١:١ الطالب لوحده ٣٠ دقيقة	الوعى الصوتى صوتيات الترميز	الوعى الصوتى صوتيات الترميز	الوعى الصوتى صوتيات الترميز	الوعى الصوتى صوتيات الترميز	الوعى الصوتى صوتيات الترميز
٢	معلم متخصص محترف	١:١ الطالب لوحده ١٥ دقيقة	الهجاء spelling	الهجاء spelling	الهجاء spelling	الهجاء spelling	الهجاء Spelling
2 تقييم	معلم التربية الخاصة معلم القراءة معلم متخصص ومحترف	١:٣.٢ ١٦ من الطلاب الذين يعانون فى القراءة ٥٠% منهم صعوبات LD	———	طلاقة Fluency	طلاقة Fluency	———	طلاقة Fluency
2	معلم تربية خاصة	١:٤ كل صعوبات التعلم All LD	Group word play مجموعة اللعب بالكلمات	———	———	Group word play مجموعة اللعب بالكلمات	———
١	معلم تربية عامة	١:٣٠ ٣٠ دقيقة	مهارات قراءة وكتابة	مهارات قراءة وكتابة	مهارات قراءة وكتابة	مهارات قراءة وكتابة	مهارات قراءة وكتابة

هل يدخل المستوى الثالث فى إطار التربية العامة أم التربية الخاصة؟

إن المرحلة الأخيرة قد تبدو عملياً متماثلة مع التربية الخاصة، حيث يتلقى التلميذ تدريساً فردياً عن طريق تربوى متخصص؛ لكن يمكن اعتبار المستوى الثالث استكمالا لخدمات التدخل المكثفة، ويعتبر فى هذه الحالة الإطار الأخير لخدمات التربية العامة، حيث يتم فى نهايته اتخاذ القرار بشأن استحقاق التلميذ المستهدف إلى خدمات التربية الخاصة أم لا، وهنا يحقق نموذج الاستجابة للتدخل المبكر التعرف على صعوبات التعلم الحقيقية true LD . ويعتبر Reynold & Shaywitz (2009) المستوى الثالث فى نموذج RTI يعادل التربية الخاصة، ويوضح Mckenzie (2010, 163) أهمية عدم الخلط بين التربية الخاصة ونموذج RTI، مبيناً أن التربية الخاصة يجب أن تكون مستقلة عن RTI، وهناك توصيات بأن الاحالة الرسمية للتربية الخاصة ومتطلبات التقييم الشامل لا تتم حتى يستمر الطالب فى عدم الاستجابة بعد تدخلات المرحلة الثالثة.

ومن ناحية أخرى يمكن أن يكون المستوى الثالث أولى خدمات التربية الخاصة المقدمة للطلاب المستهدفين وذلك بعد استيفاء إجراءات التدخل المكثف، واستخدام التدخلات التدريسية عالية الجودة والملائمة لاحتياجات التلاميذ، وعمل التقويم الشامل المستند الى مصادر وبيانات ومعلومات متعددة، والتى يمكن أن تشمل الاختبارات المقننة والمقاييس معيارية المرجع والملاحظات المقننة وتحليل كافة البيانات المجمعة من المستويين الأول والثاني (Burns &

Melissa, 2006; Paradis, 2011، فى هذا المستوى أيضا يتم تقييم استجابة الطلاب المستهدفين نحو الخدمات الخاصة المقدمة اليهم، حيث تؤهلهم استجابتهم لهذه التدخلات المكثفة إلى حصولهم على خدمات تضمن المحافظة على النجاح الذى حققوه (Burns & Ysseldyke, 2005 ; Burns & Melissa, 2006)، وبالتالى يظهر دور نموذج الاستجابة للتدخل فى هذه المرحلة فى تحديد استحقاق التلميذ لخدمات التربية الخاصة بدلا من التشدد فى تسجيل الفروق والتباعدات بين مستوى الذكاء والتحصيل كمؤشر لصعوبات التعلم، وبالتالي استحاق خدمات التربية الخاصة، الأمر الذى يقلل عدد المستحقين لهذه الخدمات، ويزيد من كفاءة وجوده التدريس المقدم لجميع الطلاب فى التربية العامة . فالمبدأ الأساسى هو أنه يجب أولا أن توفر للطالب تدريساً فعالاً ثم تقييم أدائه وتقدمه من خلال وسائل معتمدة على البيانات المجمعة من تقييمات متكررة للأداء التحصيلى، واشتراك أولياء الأمور والأخذ بتقاريرهم، وتعد مشاركة الوالدين ضمن آليات مراقبة فعالية النموذج إثناء إجراء التدخلات. ويوضح (Hale et al. (2010 أن نموذج RTI يتميز بوجود التعاون الفعال بين البيت والمدرسة واشتراك الوالدين فى كل مراحل عملية التعلم وينبغي أن يكون الوالدان شركاء نشيطين من خلال:

١- التأكد من استخدام المدرسة لنموذج RTI القائم على طريقة حل المشكلات .

٢- التأكد من فهم هذا النموذج وكيفية اشتراكهم فى المراحل المتعاقبة له .

٣- معرفة التدخلات التدريسية التى يتم تقديمها ومدى استنادها إلى البحوث العلمية .

٤- التأكد من كفاية الفترة الزمنية لتقديم التدخلات عبر المستويات المتعاقبة قبل تقييم تقدم الطالب وإصدار قررا بشان تقدمه أم عدم تقدمه .

٥- آلية التحقق من توعية التدخلات التدريسية المقدمة وكيفية تنفيذها كما هو مخطط لها .

مراقبة فعالية نموذج RTI :

يترتب على الإجراءات المتبعة فى المستويات المتضمنة بالنموذج وتتابعها بالشكل المخطط لها اتخاذ القرار بشان استحقاق خدمات التربية الخاصة أو الاستفادة من التدريس عالى الجودة داخل أطار التربية العامة، حيث تستخدم هيئة المدرسة بيانات مراقبة التقدم فى أداء الحالات من اجل تحديد فعالية التدخلات وإجراء التعديلات المطلوبة وفق أهداف محددة، وينبغي أن تكون جميع البيانات دقيقة وتراكمية حتى يتوفر سجل تراكمي شامل لاستجابة المتعلم

للتدخلات فى كل مستويات النموذج، بالإضافة إلى ذلك يتم تطبيق مقاييس للمصداقية والشفافية فى تقديم التدخلات على مستوى جميع المستويات وذلك للوقوف على فعاليتها بالنسبة للمتعلم، وذلك بتطبيق مقاييس للشفافية عن أداء من يقدمون هذه التدخلات تهدف هذه المقاييس إلى التأكد من أن التدخلات قد تم تقديمها حسب ما هو مقصود وباتساق وثبات هذه المقاييس موجودة فى قوائم ملاحظة سلوكيات التدريس ويقوم بالاستجابة لها أعضاء هيئة التدريس الذين لا يقدمون التدخلات عن زملائهم الذين يقدمون هذه التدخلات (Paradis, 2011).

ميزات نموذج الاستجابة للتدخل RTI:

إن نموذج الاستجابة للتدخل RTI به الكثير من الميزات على رأسها المواجهة المبكرة من أجل الوقاية أو العلاج بدلا من انتظار الفشل كى يستحق المعرضين لخطر صعوبات التعلم خدمات التربية الخاصة والبرامج العلاجية لهم، وأظهر استخدام نموذج الاستجابة للتدخل RTI نتائج ايجابية فى تحسين مستوى كثير من المعرضين لخطر صعوبات التعلم من خلال تكثيف التدريس فى مراحل تعليمية مختلفة مثل مرحلة ما قبل المدرسة والروضة (Bayat, Mindes & Covitt, 2010; Loftus et al. 2010) وفى الصفوف الأولية (Torgesen, 2009; Legere & Conca,2010) ، ومع طلاب المرحلة المتوسطة، وطلاب المدارس العليا(Vaughn 2010 ; Fuchs, Fuhs & Compton 2010 ; Wanzek et al 2011; Graves et al. 2011)، وطلاب المرحلة الثانوية (Vaughn, Denton & Fletcher 2010 .

وكشفت دراسة Gresham & Vellutino (2010); Legere & Conca (2010) أن القياسات المباشرة للاستجابة للتدخل تتنبأ بمدى الإنجاز فى القراءة لاحقاً، وأن النموذج قد يكون له استخدام وافادة اعظم فى تحديد صعوبات تعليمية معينة عن الأساليب السيكومترية المبنية على IQ أو تحليل البروفيل الفردى.

كما وضحت بعض الدراسات(مثل: Fletcher et al., 2004; Burns & Melissa, 2006; Klotz & Canter, 2011; Harely, 2014) عدة ميزات لنموذج الاستجابة للتدخل كالتالى:

١- تعدد مستويات التدخلات التدريسية المتزايدة لصالح التلميذ يقلل الاعتماد على التشخيص المبدئى للمعلم وكذلك الممارسات غير المدروسة التى يتم التعامل بها مع الطلاب الذين لا يستجيبون بشكل كافى للتدريس القائم.

٢- التركيز على المهارات الاكاديمية ذات الصعوبة لدى الطالب وليس على العمليات المعرفية غير المرئية مثل القصور فى عمليات التجهيز التى يتبناها نموذج التباعد بين نسبة الذكاء ومستوى التحصيل.

٣- التركيز على مهارات التعلم وليس مجرد التحصيل الآنى.

٤- التحديد المبكر لصعوبات التعلم.

٥- التركيز على مخرجات الطالب.

٦- استبعاد الحاجة إلى نموذج التباعد بين الذكاء أو القدرة والتحصيل مما يخفض معدل الخطأ فى تشخيص ذوى صعوبات التعلم، حيث يؤكد أن الطريقة الوحيدة لقياس إمكانات التعلم وعجزه هو تدريس الطالب ثم إجراء تقييم لاستجابته للتدخل .

٧- يقلل النموذج بإجراءاته موقف انتظار الفشل حيث يحصل الطلاب على المساعدة مباشرة فى بيئة الصف فى التربية العامة .

٨- يقلل النموذج من عدد الطلاب المستحقين لخدمات التربية الخاصة، ويميز بين الطلاب الذين ترجع مشكلات التحصيل لديهم إلى صعوبات فى التعلم وبين غيرهم من الطلاب الذين ترجع مشكلاتهم التحصيلية إلى عوامل أخرى مثل نقص قدر ونوع التدريس السابق للتقييم.

٩- تقدم فرق مراقبة أداء الطالب وتقدمه المستخدمة فى نموذج RTI تغذية راجعة للوالدين فيما يتعلق بالمعلومات ذات الصلة بالتدريس المستخدم وذلك بالمقارنة بالتقييمات التقليدية.

١٠- يتم من خلال نموذج RTI تنفيذ منهج فارق يلائم الاحتياجات النوعية لكل تلميذ ، فلكل مستوى منهج خاص وطرق تدريس خاصة الأمر الذى يضمن أن يتم التعامل مع صعوبات التعلم لدى كل تلميذ بشكل أفضل.

بعض المشكلات والانتقادات التى يواجهها نموذج الاستجابة للتدخل RTI :

هناك بعض الانتقادات لنموذج الاستجابة للتدخل تتمثل في أن معظم الدراسات التى أجريت على أساسه كان معظمها يركز بشكل رئيسى على التدخلات لتلاميذ المرحلة الابتدائية (Berkeley et al., 2009; Vaughn & Fuchs, 2003) ، كما وجهت انتقادات أيضا حول الصعوبة التى يواجهها المعلمون فى قياس دقة العلاج، والتأكد من أن التدخل تم استخدامه بطريقة علمية وصادقة وأنه تم بطريقة ملائمة، والتى تعتبر كلها أمور مهمة يجب مراعاتها فى خطة العلاج(Mellard, Mcknight & Jordan, 2010)، كما أن هناك انتقادات حول تحديد المدة التى يمكن أن يقيم المعلم من خلالها فعالية التدخل، وانتقادات حول افتقاد الدليل التجريبى لاقتراح عدد خطط التدخل التى يمكن للمعلمين محاولة تنفيذها قبل الانتقال لمرحلة أكثر فردية. كما أن مدخل RTI للتعامل مع صعوبات التعلم يتطلب أن يتمتع المعلمون بالمعرفة والمهارات الكافية ، والتأكد من أمانة التنفيذ(Fuchs, et al., 2003; Fuchs, Fuchs, 2006).

كما أن هناك مقاومة للتغيير فى المدارس والمؤسسات التعليمية وربما ترجع المقاومة للتغيير إلى عدة أسباب كما يوضحها Paradis (2011) فيما يلى:

١- الاعتقادات الثقافية لدى كل المستفيدين فى التربية والتعليم .

٢- الممارسة المتأصلة فى المدارس لتجميع الطلاب فى مجموعات اقتصادية اجتماعية .

٣- قرارات المعلمين التدريسية تعيق تنفيذ مبادرات الإصلاح فى العملية التدريسية .

٤- تتأثر الممارسات التدريسية بالتراكيب المنظمة التى يتم تنفيذها خارج حجرة الصف.

٥- العوامل العديدة التى تسهم فى موقف المعلم المناهض للتغير ويسعى إلى الثبات والجمود .

٦- اعتقادات المعلم الشخصية عن دوره فى الفصل، والمحتوى الذي يدرسه، واحتياجات طلابه.

وربما احد العقبات التى يواجهها نموذج RTI هو عدم ضمان تطبيقه بشكل ثابت ومنسق فى جميع المدارس وربما يرجع ذلك الى قلة معايير التمييز بين "عدم الاستجابة للتدريس " المقدم وبين "الاستجابة الهامشية للتدريس" (Kavale et al ., 2005) ، وهنا يثار سؤال آخر عن إمكانية تطبيق RTI فى المستويات الدراسية الإعدادية والثانوية (Fuchs & Fuchs, 2006).

و يوضح أيضا Hale, et al. (2010) بعضاً من هذه المشكلات كما يلى :

١- لا يوجد اتفاق فى الرأى حول أى نوع أساليب نموذج الاستجابة للتدخل يتم استخدامه (حل المشكلة أو البروتوكول)

٢- لا يوجد اجماع فى الرأى على قياس لتحديد الاستجابة فى مراحل نموذج الاستجابة للتدخل

٣- لا يوجد توافق على المنهج، الطرق التدريسية أو أدوات القياس ذات الفنيات الملائمة

٤- فاعلية نموذج الاستجابة للتدخل RTI حول تحديد صعوبات تعلم معينة SLD بلا دعم تجريبى حالياً.

٥- لا يوجد اتفاق فى الرأى حول تعريف الأساليب المعتمدة على التجريب

٦- لا يمكن استخدام تصميم مادة منفردة single-subject لتعدد المتغيرات فى أسلوب حل المشكلة مما يعوق تحديد السببية Causation.

٧- لا يوجد سند تجريبى فى الأدبيات الخاصة بهذا المدخل يدعم تحديد الاستجابة أو الفشل فى الاستجابة فى مجموعات مختلفة من الأطفال تم تحديدهم على أنهم غير مستجيبين بطرق مختلفة.

٨- لا يوجد اتفاق حول معايير تدريب المعلم للتأكد من أن التدخلات قد أجريت بكفاءة.

٩- إن نموذج الاستجابة للتدخل RTI ليس الا نموذج تشخيص عن طريق فشل العلاج، والذى ثبت انه نموذج ضعيف فى الطب.

ويوجه كذلك Reynolds (2008) بعض الانتقادات للنموذج مثل:

١- لا تزال تفاصيل إجراءات النموذج غير واضحة ولا يوجد اتفاق حول آليات التنفيذ.

٢- قد تكون آليات مراقبة الشفافية فى تنفيذ إجراءات النموذج غير كافية وتخضع للعوامل الموقفية .

٣- ضرورة توفر أدلة بحثية عن فعالية النموذج بعد تطبيقه بالمقارنة بالنماذج التقليدية.

٤- يجب ضمان نوعية التدخلات وليس مجرد تكثيفها وملاءمتها للطلاب ذوى صعوبات التعلم بما فى ذلك الموهوبين ذوى صعوبات التعلم، وإجراء تقييمات شاملة للعوامل الأخرى بخلاف مستوى الأداء مثل العوامل الاقتصادية الاجتماعية والعوامل الانفعالية وكذلك العمليات المعرفية التي تكمن وراء عملية التعلم .

الخلاصة :

إن نموذج الاستجابة للتدخل بما فيه من مشكلات وما له من ميزات يعد نموذجاً بديلاً يقدم استراتيجية تعرف ووقاية تحدد الطلاب المعرضين لخطر صعوبات التعلم مبكراً، ويعمل على مساعدتهم أو إحالتهم الى برامج التربية الخاصة فى حال فشلهم فى الاستجابة للتدخل.

وعلى الرغم من أن نموذج الاستجابة للتدخل يحتاج مزيداً من البحث، لكن هذا ليس سبباً فى التخلى عنه وإغفال أن له العديد من الفوائد منها تقديم تدريس جيد، وتأخير الإحالة الى التربية الخاصة الذى يكون له مبرره حين يظهر لدى تقدم وتحسن ملحوظ لبعض الطلاب المعرضين لخطر صعوبات التعلم . ونموذج الاستجابة للتدخل يعتمد على تقديم التدخلات التدريسية المعتمدة على البحوث فى مستويات متتالية حسب استجابة الطالب المستهدف بها، حيث يستحق الطالب المزيد من التدخلات فى حال لم يستجب لمجموعة منها عند أى مستوى، ويتم اتخاذ القرار بشان ذلك من خلال التقييمات المستمرة لاستجابات الطالب المستهدف ومدى تحقيقه الهدف من التدخل . ولكى يتم ضبط ممارسات التدخل فى المستويات المتعاقبة للنموذج ينبغي تحديد الهدف أو مجموعة الأهداف من وراء التدخل، وتقييم مهارات الطالب المستهدفة ومدى تحقيقه لهذه الأهداف ويكون ذلك بإجراءات كمية وكيفية أو كلاهما معا، الأمر الذى يؤكد مدى استحقاق الطالب لخدمات التربية الخاصة .

وفيما يخص تلك الانتقادات التى تركز على افتقار نموذج الاستجابة للتدخل RTI للسند التجريبى فى اثبات فاعليته مقارنة بالأسلوب التقليدى، فإنه أيضا لا يوجد ما يثبت العكس تجريبياً، بل إن هناك العديد من الدراسات فى الآونة الأخيرة التى بدأت فى تناول مكونات نموذج الاستجابة للتدخل تجريبياً مثل دراسات: Wixson & Valenica (2011); Amanda (2011) التى تناولت فنيات التقييم داخل النموذج وما يحتاج ان يعرفه المعلمون والمتخصصون فى هذا الجانب، ودراسة Byrd (2011) التى تناولت دور أولياء الامور فى نموذج الاستجابة للتدخل RTI وكيفية اشراكهم فى انجاح عملية التدخل، ودراسة Hoover (2010) التي تناولت كيفية صنع القرار فى مراحل تدخل نموذج الاستجابة للتدخل، ودراسة Anne et al. (2011) التى ركزت على التدخل فى المستوى الثانى من نموذج الاستجابة للتدخل فى الصف السادس المتوسط فى إتجاه لتطوير استخدام نموذج الاستجابة للتدخل فى المدارس المتوسطة، ودراسة Wanzek & Vaughn (2010) التى ركزت على التدخلات فى المستوى الثالث من نموذج الاستجابة للتدخل مع الطلاب ذوى صعوبات القراءة، كما يوضح Vaughn, et al. (2010) أهمية نموذج الاستجابة للتدخل فى المسح الشامل لمجالات مستهدفة مثل القراءة والرياضيات،

وفى التأكيد على أن كل الطلاب يتلقون تدريساً جيداً، وفى متابعة ومراقبة التقدم بطريقة مستمرة. كما يرى (Hale, et al., 2010; Hale, 2006) أنه يمكن استخدام نموذج الاستجابة للتدخل وإجراء التقييمات الشاملة من أجل تحديد صعوبات التعلم التى تحتاج إلى تدخل نوعى يعتمد على الاحتياجات التعليمية الخاصة وليس فقط على تكثيف التدخلات.

وفى الحقيقة لا يوجد طريقة وحيدة ذات كفاءة على الإطلاق، ولا يجب تصنيف أو التعرف على صعوبات التعلم بناء على محك أو نموذج واحد، وإنما يمكن لفريق العمل المسئول عن ذلك أن ينوع فى أدواته واختباراته بما فى ذلك اختبارات IQ عند الحاجة إليها، كما يمكن أن يتجه الباحثون إلى تقييم أو إعداد وتصميم برامج وأساليب تعليمية فعالة لتقديم تدريس جيد للتدخل والمساعدة لأولئك الطلاب المحتمل تعرضهم لخطر صعوبات التعلم، والتأكد من أن أولئك الذين لا يستجيبون أو الذين يتم تصنيفهم على أنهم ذوو صعوبات تعلم لا ترجع إلى عدم كفاءة التدريس المقدم لهم، وأنه توجد إجراءات تربوية بناء على تقييمات موضوعية وتدخلات جيدة عند أخذ القرار فى إحالتهم إلى برامج التربية الخاصة أو لا. ومن هنا يمكن الإفادة من هذه التطورات الراهنة في مجال صعوبات التعلم للحد من أعداد التلاميذ المحالين للتربية الخاصة عند الشك في مستوى الخدمات التعليمية والتربوية التي تقدم للتلاميذ داخل المدارس. وابتكار طرق وتصميمات تدخل تحد من طول التدخل وفق هذا النموذج لا الاستغناء عن هذا التطور الحادث خاصة وأن النموذج الكلاسيكي المعتمد على التباين لايجيب عن كثير من التساؤلات المثارة في هذا المجال.

المراجع

Abbott, S., Reed, E., Abbott, R. & Berninger, V. (1997). Year-long balanced reading/writing tutorial: A design experiment used for dynamic assessment. ***Learning. Disability Quarterly***, *20, 249–263.*

Adonis, S ., Wilt, J., Connell J., Koering, J. (2011). Application of a three – tiered response to intervention model for instructional planning, decision making, and the identification of children in need of services. ***Journal of Psychological Assessment****, 15 (21) 30 – 39.*

Amanda, V. (2010). Use of classification agreement analyses to evaluate RTI implementation. ***Theory Into Practice,*** *49 (1), 281-286.*

Amanda, M. (2011). Technical adequacy of response to intervention decisions. ***Council For Exceptional Children****, 77 (3), 335-350.*

Anne, W., Regina, B., Luke, D, Angela, M & Nicole, B (2011). The effects of tier 2 literacy instructions in sixth grade: Toward the development of a Response – To – Intervention model in middle school. ***Learning Disability Quarterly****, 34 (1), 73-86.*

Bayat, M., Mindes, G. & Covitt, S. (2010). What does RTI (Response to Intervention) look like in preschool? ***Early Childhood Education, J****. (37), 493-500.*

Benson, N & Newman, J. (2010). Potential utility of actuarial methods for identifying specific learning disabilities. ***Psychology***

in the Schools, *47 (6), 539-550.*

Berkeley, S., Bender, W. N., Peaster, L. G., & Saunders, L. (2009). Implementation of response to intervention. A snapshot of Progress. ***Journal of Learning Disabilities***, *42, 85-89.*

Burns, M. & Ysseldyke, J. (2005). Comparison of existing response-to-intervention models to identify and answer implementation questions. ***California School Psychologist,*** *10, 9–20.*

Burns, M & Melissa, C. (2006). Response to intervention: The role of and effect on school psychology- school psychology Forum. ***Research in Practice***, (I), 3- 15.

Bursuck, B & Blanks, B. (2010). Evidence-based early reading practices within a response to intervention system. ***Psychology in the Schools***, *47 (5), 421-431.*

Byrd, S. (2011). Educating and involving parents in the response to intervention process, the school's importance role. ***Teaching Exceptional Children***, *43 (3), 32-39.*

Compton, D. (2006). How should "unresponsiveness" to secondary intervention be operationalized? It's all about the nudge. ***Journal of Learning Disabilities***, *39 (2), 170-173.*

Denton, C., Fletcher, J., Anthony, J., & Francis, D. (2006). An evaluation of intensive intervention for students with persistent reading difficulties. ***Journal of Learning***

Disabilities*, 39(5), 447-466.*

Douglas, F& Devery, M. (2003). Responsiveness- to- Intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. ***Learning Disabilities Research & Practice****, 18 (3), 157-171.*

Dunn, M. (2007). Diagnosing reading disability: Reading recovery as a component of Response - to – Intervention assessment method. ***Learning Disabilities: A contemporary Journal****, 5 (2), 31-47.*

Dunn, M. (2010).Response to intervention and reading difficulties: A conceptual model that includes reading recovery. ***Learning Disabilities: A contemporary Journal****, 8 (1), 21-40.*

Fletcher, J., Coulter, W., Resting, D., Vaughn s. (2004). Alternative approaches to the definition and identification of learning disabilities some questions and answers. ***Annals of Dyslexia****, 54 (2), 304 -331.*

Fletcher, J., Denton, C., & Francis, D. (2005). Validity of alternative approaches for the identification of learning disabilities: Operationalizing unexpected underachievement. ***Journal of Learning Disabilities****, 38, 545–552.*

Fletcher, J & Vaughn, S. (2009). Response to intervention models as alternatives to traditional view of learning disabilities.

***Child Development Perspective**, 3 (1), 48-50.*

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

Fuchs, L. & Fuchs, D. (2006). Introduction to response to intervention: What, Why, and how valid it? ***Reading Research Quarterly**, 41 (1), 93-99.*

Fuchs, L. & Fuchs, D. (2009). On the importance of a unified model of responsiveness to intervention. ***Child Development Perspectives**, 3(1), 41-43.*

Fuchs, L, Fuchs, D., & Speece, D. (2002). Treatment validity as a unifying construct for identifying learning disabilities. ***Learning Disability Quarterly**, (25), 33–46.*

Fuchs, D., Mock, D., Paul, L., Caresa, L., Morgan, L & Young, S. (2003). Responsiveness- To- Intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities**.** ***Research& Practice**, (18), 157-171*

Fuchs, L., Fuchs, D & Compton, D. (2010). Rethinking response to intervention at middle and high school. ***School Psychology Review**, 39 (2), 22-28.*

Gauthier, C. (2014). Teacher Implementation of Response to Intervention for Grade 6 Students at Risk for Failure in Reading. ***Doctor Dissertation, College of Education,***

***Walden University, UMI Number**: 3642754.*

Graves, A., Brandon, R., Duesbery, L., McIntosh, A & Pyle, N. (2011). The effects of tier 2 literacy instructions in sixth grade: Toward the development of a Response- To-Intervention model in middle school. ***Learning Disability Quarterly**, 4 (1), 73-86.*

Gresham, F., Reschly, D., Tilly, D., & Fletcher, J., Burns, M., Crist, T. (2005). Comprehensive evaluation of learning disabilities: A response to intervention perspective. ***The School Psychologist**, 59(1), 26-29.*

Gresham, F. M. (2005). Response to intervention: An alternative means of identifying students as emotionally disturbed. ***Education & Treatment of Children,** 28, 328–344.*

Gresham, F & Vellutino, F. (2010).What is the role of intelligence in the identification of specific learning disabilities? Issues and clarification. ***Learning Disabilities Research & Practice**, 25 (4), 194-206.*

Hale, J. (2006). Implementing IDEA with a three-tier model that includes response to intervention and cognitive assessment methods. ***School Psychology Forum: Research and Practice**, 1, 16-27.*

Hale, J., Alfonso, V., Beminger, V., Bracken, B., Christo, C., Clark, E., (2010). Critical issues in Response- To- Intervention, comprehensive evaluation, and specific learning

disabilities identification and intervention: an expert white paper consensus**.** ***Learning Disability Quarterly****, 33, 223- 336.*

Hoover, J. (2010). Special education eligibility decision making in response to intervention models. ***Theory Into Practice,*** *49, 289-296.*

Jimenez, J. (2010). Response To Intervention (RTI) model: A promising alternative for identifying students with learning disabilities? *Psicothema, 22 (4), 932-934.*

Johnson, E., & Smith, L. (2008). Implementation of response to intervention at middle school. ***Teaching Exceptional Children****, 40 (3), 46- 52.*

Karyn, S. (2013). Teacher's Perceptions of their RTI skills as they relate to assessment, instruction, and intervention. ***Doctor Dissertation, College of Education, Southern University. UMI*** *3559677.*

Kavale, K., Kaufman, A., Naglieri, J., & Hale, J. (2005). Changing procedures for identifying learning disabilities: The danger of poorly supported ideas. ***The School Psychologist,*** *(1),16–25*

Kozleski, E & Huber, J. (2010). Systemic change for RTI key shifts for practice. ***Theory Into Practice****, 49, 258-264.*

Legere, E & Conca, L. (2010). Response to intervention by a child with a severe reading disability. ***Teaching Exceptional Children****, 43 (1), 32-39.*

Lipka, O & Siegel, L. (2010). The improvement of reading skills of L1 and ESL children using a Response to Intervention (RTI) model. ***Psicothema****, 22 (4), 963-969.*

Loftus, S., Coyne, M., McCoach, B., Zipoli, R & Pullen, P. (2010). Effects of a supplemental vocabulary intervention on the word knowledge of kindergarten students at risk for language and literacy difficulties. ***Learning Disabilities Research & Practice****, 25 (3), 124- 136.*

Mattingly, A. (2014).The Effects of Response to Intervention on Elementary School Academic Achievement and Learning Disability Identification. ***Doctor Dissertation, Graduate Faculty of North Carolina State University, UMI*** *Number: 3647660*

Mckenzie, R. (2010). The insufficiency of response to intervention in identifying gifted students with learning disabilities. ***Learning Disabilities Practice****. 25 (3), 161-168.*

Mellard, D., Mcknight, M & Jordan, J. (2010). RTI tier structures and instructional intensity. ***Learning Disabilities Research & Practice****, 22 (1), 217-225.*

Michele, L. (2013). Case study: Educator's perceptions of Response To Intervention (RTI) and parental involvement. ***Doctor dissertation, University*** of *Phonix, **UMI** Number: 3583443.*

Paradis, T. (2011). A criticality case study of teachers peers-perceive of and experiences with response to intervention. ***Doctor dissertation, Tennessee Technological University***

Reynolds, C & Shaywitz, S. (2009). Response to intervention: Prevention and remediation perhaps. Diagnosis No. ***Child Development Perspectives**, 3 (1), 44-47.*

Sonya, H. (2014). Reading intervention: The effective of leveled literacy intervention. ***Doctor dissertation, Walden University***. UMI Number: 3611522

Speece, D., & Case, L. (2001). Classification in context: An alternative approach to identifying early reading disability. ***Journal of Educational Psychology,** (93), 735–749*

Speece, D, Case, L & Molloy, D. (2003). Responsiveness to general education instruction as the first gate to learning disabilities identification. ***Learning Disabilities Research & Practice**, 18, 147-156.*

Thomas, S. & Dykes, F. (2011). Promoting successful transitions: What can we learn from RTI to enhance outcomes for all students? ***Preventing School Failure**, 55 (1), 1-9.*

Thompson, S. (2010). Response to instruction, English language learners and disproportionate representation: The role of assessment. ***Psicothema,*** *22 (4), 970-974.*

Torgesen, J. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. ***Learning Disabilities Research and Practice****, 15, 55-64.*

Torgesen, J (2009). The response to intervention instructional model: Some outcomes from a large- scale implementation in reading first schools. ***Child Development Perspectives****, 3 (1), 38-40.*

Vaughn, S. (2010). Thoughts on rethinking response to intervention with secondary students. ***School Psychology Review,*** *39 (2), 296-299.*

Vaughn, S & Fuchs, L. (2003). Redefining learning disabilities as an inadequate response to instruction: The promise and potential problems. ***Learning Disabilities Research & Practice****, 18 (3), 137-146.*

Vaughn, S., Fletcher, J., Francis, J., Denton, C. (2008). Response to intervention with older students with reading difficulties. ***Learning and Individual Differences****. 18, (3), 338-345.*

Vaughn, S., Denton, C & Fletcher, J. (2010). Why intensive interventions are necessary for students with severe reading difficulties. ***Psychology in the Schools****, 47 (5), 432-444.*

Vellutino, R., Scanlon, M & Tanzman, S. (1998). The case for early intervention in diagnosing specific reading disability. ***Journal of School Psychology,*** *36(4), 367–397.*

Vellutino, F., Scanlon, D., & Lyon, G. R. (2000). Differentiating between difficult-toremediateand readily remediated poor readers: More evidence against the IQ achievement discrepancy definition of reading disability. ***Journal of Learning Disabilities****, 33, 223-238.*

Wanzek, J & Vaughn, S. (2010). Tier 3 interventions for students with significant reading problems. ***Theory into Practice****, (49), 305-314.*

Wanzek, J., Vaughn, S., Roberts, G & Fletcher, J. (2011). Efficacy of a reading intervention for middle school students with learning disabilities. ***Council for Exceptional Children****, 78 (1), 73-87.*

Wixson, K. & Valencia, S. (2011). Assessment in RTI: What teachers and specialists need to know. ***The Reading Teacher****, (64), 466-46*