(٨) التقييم الوظيفي للسلوك:

إن تقييم وظيفة السلوك المشكل، واستخدام نتائج التقييم لتصميم خطة التدخل السلوكي يعد أمراً أساسياً للإدارة الفعالة للمشكلة أو السلوك المتعارض. وفي الواقع فإن التدخلات التي تعتمد على التقييمات السلوكية الوظيفية ينتج عنها -عادةً- انخفاضات شديدة في السلوك المشكل، وذلك لأن معظم السلوكيات المشكلة تخدم وظيفةً تكيفية تُعَزَّزُ عن طريق نتائجها الطبيعية.

وملاءمة المناهج الدراسية المطلوبة من أجل كفاءة طالب محدد، والذي يعرف -كذلك- بالمناهج المناسبة للبيئة، يعد اعتباراً مهماً عند تقييم السلوك المشكل للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد، وبالنسبة لبعض هؤلاء التلاميذ فإن وظيفة السلوك المشكل هو الهروب من أو تجنب المواقف غير المرغوبة.

وفيما يلي نموذج لإجراء التقييم الوظيفي للسلوك، وإنشاء خطة التدخل السلوكي، استمد من التقييم الوظيفي للسلوك الذي أعدته وزارة التعليم بولاية فيرجينيا، وخطط التدخل السلوكي، والتدخل والدعم الإيجابي.

خطوات إجراء التقييم الوظيفي للسلوك:

الخطوة الأولى: التحقق من خطورة المشكلة:

إن العديد من مشكلات الفصول الدراسية من الممكن إزالتها من خلال التطبيق المستمر للاستراتيجيات المعيارية المشهود لها بالكفاءة. وفي محاولة لمعالجة المشاكل البسيطة حتى لا تنمو لتصبح أكبر حجما، فإن هيئة العاملين بالمدرسة عادةً ما يستخدمون واحدةً أو أكثر من هذه الاستراتيجيات قبل البدء في التقييم السلوكي الوظيفي. وعندما يتضح أن السلوك الذي يظهره التلميذ لا يمكن حله عن طريق الأساليب القياسية، وكذلك رداً على الحالات التي يشترط فيها القانون وجود التقييم الوظيفي للسلوك، وخطة التدخل السلوكي، فإن هيئة العاملين بالمدرسة يجب أن ينظروا -في البدء- في التقييم الوظيفي للسلوك.

ومن العوامل الأخرى التي يجب النظر إليها عند تحديد خطورة السلوك المشكل:

- درجة التناقض بين سلوك التلميذ والسلوك المقبول أو سلوك أقرانه في الفصل.
- تكرار ومدة حدوث السلوك.
- درجة تعارض السلوك مع تعليم التلميذ، أو التلاميذ الآخرين في الصف.
- سلامة التلميذ، والتلاميذ الآخرين، والعاملين.
- توقعات الاختلافات الثقافية.

الخطوة الثانية: تحديد السلوك المشكل:

قبل تحديد الفنيات التي سيتم استخدامها لإجراء التقييم الوظيفي للسلوك، يجب أن يحدد المعلم وفريق الخطة التربوية الفردية السلوك المشكل بحيث يمكن ملاحظته وقياسه. وإذا كانت توصيفات السلوك غامضة، مثل "جاك يغضب"، فسوف تظهر صعوبات متعددة. وبصورة أولية، من الضروري أن يصبح كل الملاحظين وأعضاء الفريق متفقين على حدوث السلوك كي يتم جمع بيانات ذات معنى، أو إجراء ملاحظات مفيدة. والغموض أو التعريفات الذاتية سوف تؤدي إلى نتائج متباينة للغاية وغير دقيقة. والتعريفات الموضوعية والتي يمكن قياسها، مثل "جاك يحاول أن يضرب الموظفين بيده"، سوف تؤدي إلى جمع بيانات أكثر وضوحاً.

علاوةً على ذلك فإن نقص التعريف الذي يمكن ملاحظته وقياسه يجعل من المستحيل للفريق أن يحدد -بصورة ثابتة- الوظيفة التي يخدمها السلوك، وأن يقرر التدخل الملائم، أو يستنبط الأسلوب الملائم لتقييم نجاحه. وفي وقت لاحق، وبعد جمع معلومات كثيرة، يستطيع الفريق صقل تعريف السلوك عن طريق تضمين العديد من الأمثلة التي تمثل السلوك، والتي لا تمثل السلوك.

الخطوة الثالثة: جمع المعلومات حول الأسباب التي تقف خلف السلوك المشكل أو الوظائف المحتملة له والإبقاء على المتغيرات:

بمجرد أن يحدد فريق البرنامج التربوي الفردي السلوك المشكل، يستطيع أعضاء الفريق البدء في ملاحظة التلميذ والبيئة المدرسية، لتحديد الطبيعة الفعلية للسلوك. ويقوم الفريق -بصورة عامة- بجمع المعلومات حول الأوقات، والظروف، والأفراد ذوي العلاقة بالمشكلة، والأحداث والظروف التي تحدث -عادةً- قبل (السوابق)، وبعد (اللواحق) السلوك، والمعلومات الأخرى ذات العلاقة بالسلوك المشكل.

وقد يبدأ الفريق في عملية التقييم من خلال إجراء سلسلة من الملاحظات في الفصول الدراسية. وفحص هذه البيانات يوضح الفترات والأوضاع التي يمكن إجراء المزيد من الملاحظات فيها لتوثيق المتغيرات التي تعد أكثر قابلية للتنبؤ بالسلوك غير الملائم للتلميذ. وقد يكون من المفيد -أيضاً- ملاحظة المواقف التي يؤدي فيها التلميذ بنجاح للمقارنة بالظروف التي تثير السلوك الملائم في مقابل الظروف التي تثير السلوك غير الملائم. على سبيل المثال: صادق قد يؤدي بشكل ناجح في حصة العلوم لكنه يصاب بالارتباك بشكل متكرر في حصة التاريخ، ويتضح ذلك في رفض استكمال العمل.

وبناءً على السلوك موضع الاهتمام فإنه من المفيد -عادةً- إجراء تقييمات غير مباشرة، بالإضافة إلى الملاحظات المباشرة، للمساعدة في تحديد الأسباب المحتملة التي تقف خلف السلوك المشكل. وتشتمل الطرق غير المباشرة على استعراض السجلات التراكمية للتلميذ، مثل السجل الصحي، والسجل الطبي، والسجلات التعليمية، وكذلك المقابلات النظامية مع المعلمين، والعاملين الآخرين بالمدرسة (مثل: سائق الأوتوبيس، والعاملين في الكافيتريا)، أو التلميذ موضع الاهتمام (إن أمكن)، كما أنه من المفيد -أيضاً- الحصول على المعرفة الخاصة بقدرات وتفضيلات التلميذ.

ويعرف المعلمون أن الأحداث التي تؤثر في التلميذ خارج الفصول الدراسية قد تزيد احتمالية المشكلات داخل الفصول الدراسية. وكل من الأحداث الماضية والحالية من الممكن أن تزيد فرصة مواجهةالتلميذ تحدياً في الفصول الدراسية. وهذه الأحداث المرتبطة بوضع محدد من الممكن أن تتراوح بين النموذج طويل الأمد للتفاعلات السلبية بالفصول الدراسية، إلى معركة مع طفل آخر في موقف الحافلات، إلى الصداع المزمن. ونتيجة لهذه الأسباب، فإن المقابلات التي تُجرى معالتلميذ ووالديه أو ولي الأمر من الممكن أن تكون مصدراً مهماً للمعلومات لفهم وظائف السلوك المشكل.

ويجب تفريد جمع البيانات لمناسبة الموقف. ويجب أن تنتج البيانات المعلومات المطلوبة لتحديد وظيفة محددة للسلوك، والإبقاء على المتغيرات لتلميذ محدد، والسلوك المشكل المحدد. ومن المهم جمع أنواع متعددة من البيانات لتحقيق الفهم من خلالها، ومن المهم -أيضاً- أن يكون هناك أكثر من شخص يتم إشراكه في جمع البيانات حتى تتاح هناك مصادر متعددة تنتج صورةً واضحةً.وهذا يكون صحيحاً -بشكل خاص- إذا كان السلوك المشكل يخدم وظائف متعددة في ظروف مختلفة.

الخطوة الرابعة: تحليل المعلومات التي تم جمعها حول السلوك المشكل:

بمجرد أن يصبح فريق البرنامج التربوي راضياً عن كفاية المعلومات التي تم جمعها، فإن الخطوة التالية هي تحديد ما تمت معرفته حول السلوك المشكل، والسياق الذي يحدث فيه. ومثل هذا التحليل يساعد الفريق في تقرير ما إذا كانت هناك نماذج محددة مرتبطة بالسلوك. ويقوم الفريق باستعراض المعلومات بدقة كي يبحث عن أية نماذج للأحداث التي تم التنبؤ بها، ومتى وتحت أية ظروف من المحتمل أن يحدث السلوك بصورة أكثر أو بصورة أقل، وما الذي يُبقي على السلوك، والوظائف المحتملة للسلوك.

وبعد استعراض المعلومات قد يستنتج الفريق مثلاً - أن أحد التلاميذ يشوش على الصف عن طريق الصراخ في كل مرة يطلب منه المعلم أن يستكمل العمل شديد الصعوبة. وفي هذا المثال، فإن سلوك هذا التلميذ عادةً ما يؤدي إلى استبعاده من الصف ومن المهمة المحددة. ومن

خلال جمع المعلومات حول سلوك التلميذ يفهم الفريق أنه لا يمكن استبعاد الحدث العرضي أو الحالة غير الاعتيادية كسبب للسلوك المشكل.

الخطوة الخامسة: وضع فرضية حول وظيفة السلوك المشكل والمتغيرات التي تبقي عليه:

بعد ذلك يصوغ فريق البرنامج التربوي الفردي فرضية أو تصوراً حول الوظائف المحتملة للسلوك المشكل، وترتبط هذه الفرضية بما يحصل عليه التلميذ، أو يتجنبه، أو تواصل السلوك المشكل. وهذه الفرضية قد تستخدم بعد ذلك للتنبؤ بالسياق البيئي الاجتماعي والأكاديمي الذي يحدث فيه السلوك المشكل، والأسباب المحتملة لانشغال التلميذ في هذا السلوك. ويجب أن تشتمل الفرضية على ثلاثة أجزاء: السوابق، والوضع الذي يحدث فيه السلوك المشكل، ووصف السلوك، والوظيفة المفترضة للسلوك.

الخطوة السادسة: التحقق من الفرضيات الخاصة بوظيفة السلوك المشكل والمتغيرات التي تبقي عليه:

قبل المضي في إجراء التدخل فإن هناك فكرة جيدة تتمثل في أن تستغرق الوقت لتعديل الظروف المتعددة بالفصل الدراسي في محاولة للتحقق من فرضيات فريق البرنامج التربوي الفردي الخاصة بالوظائف المحتملة للسلوك المشكل، والمتغيرات التي تبقي عليه. على سبيل المثال قد يفترض الفريق أنه أثناء الانتقالات بين الأنشطة فإن أحد التلاميذ يدور حول الفصل الدراسي كي يحصل على انتباه المعلم ويتجنب تغيير الأنشطة. ومن ثم يقدم المعلم الجدول البصري، واختيارات أكثر لهذا التلميذ لمساعدته على تعلم الانتقال بصورة ملائمة،بدلاً من الطريقة غير الملائمة، وأن يحصل على انتباه المعلم لقيامه بالانتقال الناجح بين الأنشطة. وإذا حققت هذه الاستراتيجية تغيراً إيجابياً في سلوك هذا التلميذ فإن الفريق من الممكن أن يفترض -بعد ذلك- أن فرضيته صحيحة، وأن خطة التدخل السلوكي من الممكن أن يتم تطبيقها بصورة كاملة، بينما إذا لم يتغير سلوك هذا التلميذ تكون هناك حاجة لصياغة فرضية أخرى.

(٩) وضع وتطبيق خطة التدخل السلوكي:

الخطوة الأولى: وضع وتطبيق خطة التدخل السلوكي:

بعد جمع معلومات كافية لتحديد وظائف سلوك التلميذ والمتغيرات التي تبقي عليه يجب أن يضع أو يراجع فريق البرنامج التربوي الفردي خطة التدخل السلوكية. ويجب أن تشتمل الخطة على الاستراتيجيات الإيجابية، وتعديلات البرنامج، والمساعدات والمدعمات التكميلية المطلوبة لمواجهة السلوك، وكذلك أي مدعمات أو تدريب مطلوب للعاملين. وبالرغم أن هناك -دائماً-أملاً في أن هذه الاستراتيجيات الاستباقية -بمفردها- سوف تقلل السلوك المشكل بصورة كبيرة، فإنه من الضروري -أيضاً- أن يتضح كيفية التعامل مع السلوك عندما يحدث للتأكد من النتائج المتسقة. والعديد من الفرق تضع خطة تدخل تشتمل على واحد أو أكثر من الاستراتيجيات أو الإجراءات الآتية:

- تعليم التلاميذ السلوك الأكثر قبولاً الذي يخدم نفس الوظيفة التي يؤديها السلوك غير الملائم (مثل: الحصول على انتباه الأقران من خلال التواصل).
- تعديل أحداث الوضع الدراسي (مثل: تقليل مطالب المهمة بعد الاستراحة الأسبوعية من المدرسة).
- تعديل الأحداث السابقة (مثل: جدول بصري آخر، أو التحذير من الانتقال المقبل).
- تعديل الأحداث اللاحقة للسلوك المشكل (مثل: التجاهل، وإعادة التوجيه، وتوفير مذكرة بالقواعد).
- تعديل الأحداث اللاحقة للسلوك الإيجابي أو الملائم (مثل: الثناء والمدح المتقن، والتغذية الراجعة اللفظية وغير اللفظية).

- تعديل جوانب المنهج الدراسي والتعليم (مثل: توفير التعليم متعدد المستويات، والجلسات التعليمية المختصرة).
- تقديم التدخل القائم على التعزيز (مثل: التعاقد مع التلميذ).

وبالنسبة لمعظم المواقف المشكلة فإنه هناك أكثر من حل واحد من الممكن أن ينتج عنه نتائج إيجابية. وبصورة عامة تشتمل خطة التدخل السلوكية على خطوات لإنجاز الآتي:

- إدارة أية نوبات متكررة من السلوك المشكل.
- تعليم التلميذ الأسلوب الملائم لاستبدال السلوك المشكل.
- ضمان الفرص المتكررة للتلميذ للاشتراك فيها، والتعزيز نتيجة إظهار السلوك المقبول.

ونجاح خطة التدخل يتوقف على مشاركة التلميذ في السلوك الملائم دون الدعم الخارجي المستمر. وبناءً على ذلك قد يحتاج الفريق إلى دمج الاستراتيجيات لزيادة الحفاظ على السلوك الملائم للتلميذ، وطول فترة بقائه، وقوته، ومن تلك الاستراتيجيات بناء تفاعلات إيجابية مع الأقران، وتعليم التلميذ استخدام الحديث الذاتي، والتلقين الذاتي، وإدارة الذات، وتعزيز الذات.

وفي بعض الحالات تعد المساعدات والمدعمات التكميلية ضرورية لمساعدة التلميذ على تحقيق السلوك الملائم. على سبيل المثال، قد يحتاج التلميذ إلى العمل في غرفة عمل مصممة خصيصاً كي تقلل التشتت والإلهاء الناتج عن الضوضاء، والحركة اليومية في الفصول الدراسية. وقد تشتمل المدعمات على تعديلات المنهج الدراسي لتقليل تجنب التلميذ للمواقف الأكاديمية، أو التعلم لزيادة المهارات اللفظية للتلميذ وقدرته على الاستجابة بصورة مناسبة للمواقف الضاغطة.

الخطوة الثانية: تقييم الدقة في تنفيذ الخطة:

من الممارسات الجيدة لفريق البرنامج التربوي الفردي مراقبة دقة واتساق تطبيق خطة التدخل. وللقيام بذلك، يقوم الفريق بتوضيح المكونات المتنوعة لخطة التدخل، وكذلك الأفراد المسئولين عن تطبيقها، وبعد ذلك يتم إعداد "قائمة خطوات" لوصف وتطبيق التدخل خطوة بخطوة، وتقدم هذه القائمة لكل شخص مسئول عن تطبيق الخطة.

الخطوة الثالثة: تقييم فعالية خطة التدخل:

إن الإجراء الثاني للتقييم يجب أن يتم لتقييم التغيرات في السلوك ذاته. والمعلومات الأساسية والأولية يجب أن تكون بمثابة معيار للحكم على أية تغييرات في السلوك. وتقييم تأثيرات التدخل سوف يسفر عن البيانات التي سوف يعتمد عليها الفريق للحكم على التغيرات المستقبلية في خطة التدخل. والاستعراض اللاحق للبيانات، أو سلوك التلميذ،يعد ضرورياً لتحديد تأثيرات التدخل عبر الوقت.

الخطوة الرابعة: تعديل خطة التدخل:

ينص قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA, 2004) على أن خطة التدخل السلوكي يجب أن تتم مراجعتها وتنقيحها في أي وقت يشعر فيه فريق البرنامج التربوي الفردي بضرورة حدوث تعديلات. والظروف التي تقتضي مثل هذه المراجعة تشتمل على:

- أن التلميذ لم يعد يظهر مشكلات في السلوك، وأن الفريق انتهى من الخطة.
- الموقف تغير، والخطة لم تعد تواجه حاجات التلميذ.
- إذا قرر فريق البرنامج التربوي الفردي خلال استعراض التقرير أن استراتيجيات التدخل الخاصة بالسلوك لا تتوافق مع البرنامج التربوي الفردي للتلميذ أو مستواه.
- إذا لم تعد الخطة الأصلية تحقق تغيرات إيجابية في سلوك التلميذ.

وفي النهاية، فإن عملية التقييم السلوكي الوظيفي لا تكتمل حتى نرى تغيرات ذات معنى في سلوك التلميذ.