الفصل الأول

الاستجابة للتدخل مع الطلاب الموهوبين

كليز هوجيز، كارين رولينز، ماري كولمان
Claire E. Hughes, Karen Rollins and Marry Ruth Coleman

يتنقل نموذج الاستجابة للتدخل Response to Intervention (RtI) بين الولايات مغيرًا الطريقة التي يتم بها تعرُّف الاحتياجات التعليمية للأطفال، وكيفية إشباعها، حيث قُدِّم النموذج من خلال تشريع التربية الخاصة على أنه جزء من قانون تحسين تعليم الأفراد ذوي الاعاقات Individuals with Educational Disabilities Act (IDEA 2004)، وعَرَض نهجًا بديلًا لتحديد الطلاب ذوي الإعاقات (Bender & Shore, 2007)، ومع ذلك فقد انتقل تأثيره في الوقت الحاضر انتقالاً واسعًا إلى ما هو أبعد من هدفه الأساسي (Council for Exceptional Children, 2007)، وقد صُمِّم نموذج RtI لجمع معلومات عن نقاط قوة كل طفل واحتياجاته، بطرق تعليمية مستندة إلى الدليل، ودعم نجاحه (Kirk, Gallagher, Coleman & Anastasiow, 2009). ومع أن نموذج RtI يُعدُّ ممارسة ناشئة، فإنه يرتكز على نهج تعاوني في تعرُّف احتياجات كل طفل والاستجابة لها، ويتطلب هذا النهج التعاوني من المربين التفكير في الطفل أولًا، ثم ملاءمة الدعم والخدمات مع نقاط قوته واحتياجاته، ويأتي تخصيص الموارد تاليًا لتحديد الدعم والخدمات، وذلك تعزيزًا للتعاون، ومنعًا للتشتيت في الموارد الذي يحدث كلما ازدادت احتياجات الطفل، بعبارة أخرى، في نموذج RtI عندما تصل شدة احتياجات الطفل إلى أقصى مدى، فإنه يمكن تجميع الموارد التعليمية لتقديم أكبر دعم ممكن للأطفال، ويختلف هذا الاستغلال للموارد بصورة جوهرية عن الطرق التقليدية التي يصبح فيها الدعم والخدمات أكثر انفصالاً وتشتُّتًا

كلما ازدادت احتياجات الطفل، حيث توضع للدعم حدود صارمة تُقيد من الاستفادة من الموارد المتاحة.

يتناول المدخل الشامل لنموذج RtI احتياجات المتعلمين جميعهم، بمن فيهم أولئك الذين يحتاجون إلى المزيد من الوقت و/ أو الدعم والممارسة والتدريس المباشر المكثف حتى يحققوا النجاح، وكذلك الطلاب الذين هم في حاجة إلى تحديات أكبر وخُطا تعليمية أسرع لتحقيق النجاح. هذا المدخل الشامل يجمع المتعلمين كافة في منظومة واحدة، وينبِّه التربويين إلى أهمية مخاطبة نقاط القوة لدى الطلاب في أثناء العمل على إشباع احتياجاتهم، وعند إخراج الطلاب الموهوبين من الإطار العام للصورة، فإن احتياجاتهم تظل غير مشبعة، وغالبًا لا يحقق هؤلاء الطلاب المكتسبات الأكاديمية التي هم قادرون على إنجازها. يصدق هذا بصفة خاصة على الطلاب ذوي الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة Low Socioeconomic Backgrounds الذين قد يحتاجون إلى دعم مبكر لمنع تراجعهم أكاديميًّا (Wyner, Bridgeland, & Dilulio, 2007)، ومن خلال هذا المدخل الشامل لنموذج RtI، ينصب الاهتمام على الوصول بالطلاب كافة إلى أعلى مستوى ممكن من التقدم الأكاديمي.

نماذج تنفيذ الاستجابة للتدخل

تقع الإستراتيجيات المستخدمة لمخاطبة احتياجات المتعلمين (سواءً المتعلقة بتعزيز المنهج أو الدعم الإضافي) في نهجين أساسيين، هما: استخدام البروتوكولات المعيارية (Standard Protocols)، واستخدام عملية

حل المشكلات (Problem-Solving Process)، ولكل نهج تضمينات مختلفة عند استخدامه لمخاطبة احتياجات الطلاب الموهوبين.

نموذج البرتوكول المعياري

يتطلب نموذج البروتوكول المعياري أن يكون التدريس في الفصل على أساس علمي للطلاب كافة باستخدام المنهج نفسه، وكذلك البرنامج و/ أو إستراتيجيات الإدارة؛ إجراء تقييمات دورية مستندة إلى المنهج، وعمل مقارنات متكررة لنمو الطلاب بمستويات النمو المتوقع أو الطبيعي (Fuchs & Fuchs, 2005)، وتُحدد البروتوكولات المعيارية التي تخاطب احتياجات الطلاب وتُعرَّف مسبقًا؛ حتى تكون في المتناول عندما يلاحظ المعلمون طلابًا لديهم احتياجات معينة. ولأن البرتوكولات المعيارية هي تدخلات واضحة المعالم (قد تكون مكتوبة)، فإنه من السهل مساعدة الممارسين على استخدام أحد هذه التدخلات بصورة صحيحة مع عدد كبير من الطلاب، أما الهدف من البروتوكولات المعيارية فهو ضمان تلقي الطلاب كافة تدريسًا مثاليًّا يعينهم على تحقيق التقدم المناسب.

وقد وصف فوكس وفوكس (Fuchs & Fuchs, 2005) مدرسة ابتدائية استَخدمت نهج البروتوكول المعياري في نموذج RtI مع طلاب لديهم صعوبات تعلم في القراءة. ولإجراء عملية الفرز أو الفحص (Screening)، خضع كل طالب في الصف الأول الابتدائي، في شهر سبتمبر لاختبار مستند إلى المنهج (Curriculum-Based Measurement)؛ لتقييم الطلاقة في تَعرُّف الكلمات Identification Fluency Assessment (CBM-WIF)، وتلقى الطلاب كافة في تدريس المستوى الأول (Tier 1) من النموذج برنامج قراءة ثبت صلاحيته تجريبيًّا، وللتأكد من أن برنامج القراءة طُبِّق تطبيقًا سليمًا، زار

معلم الفئة (I) للقراءة (Title I teacher[1]) في المدرسة كل فصل من فصول معلمي الصف الأول مرة كل فصل دراسي، واحتفظ المعلمون بالسجلات التي تراقب تقدُّم كل طالب، وعندئذٍ تلقَّى الطلاب الذين لم يستطيعوا تعلم قرابة (1.75) كلمة أسبوعيًّا تدريس المستوى الثاني Tier 2 من النموذج، وتلقى الطلاب في هذا المستوى تدريسًا لمدة (45) دقيقة أربع مرات أسبوعيًّا، في مجموعات مكوَّنة من طالب إلى ثلاثة طلاب، على يد معلمين (Tutors) مدرَّبين بصورة جيدة، وكان المعلم الأول للقراءة يتابع هؤلاء المعلمين ويمدهم بتغذية راجعة تصحيحية، إضافة إلى أنه كان يجتمع مرة كل أسبوع مع المعلمين الخصوصيين كافة لمدة ساعة؛ لمناقشة المنحنى البياني لأداء الطلاب على اختبار مستند إلى المنهج لتقييم الطلاقة في تَعرُّف الكلمات، ولحل المشكلات الخاصة بالطلاب الذين لم يحرزوا تقدمًا كافيًا، عندئذٍ ركز اجتماع المعلمين على مجالات محددة للضعف لدى الطلاب، شملت: الوعي الصوتي (Phonological awareness)، وإدراك أصوات الأحرف الأبجدية (Letter sound recognition)، وفك الترميز (القراءة) (decoding)، وتعرُّف شكل الكلمة (بالكامل) (Sight word)، وقراءة قصة قصيرة مع شرح واضح لها، وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًّا لزيادة الدافعية، والتعلم الموجه بالأهداف. تمثَّل المستوى الثالث Tier 3 في هذا النموذج في الإحالة إلى التربية الخاصة التي تضمنت مرحلة التقييم الشامل، وتقوم فرق حل

(1) معلم الفئة (Title I teacher) (I) هو معلم يُموَّل من قبل الحكومة الاتحادية لمساعدة الطلاب الذين لديهم ضعف في القراءة، ويكون مسؤولًا عن عدد من القضايا المرتبطة بهؤلاء الطلاب الذين حُدِّدوا ضمن برنامج Title I، أما مهامه فتتمثل في تتبع الطلاب الذين لم يتقنوا مهارات القراءة والرياضيات، ورصدهم، وتوفير خدمات إضافية لهم، وإشراك أولياء الأمور في تخطيط برنامج الباب الأول وتنفيذه وتقييمه.

المشكلات من خلال مستويات النموذج بصياغة قواعد اتخاذ قرارات بشأن تغيير الخطة استنادًا إلى البحوث السابقة في تدخلات محددة.

عند التفكير في احتياجات الطلاب الموهوبين، علينا إعادة هيكلة تدخلات البروتوكولات المعيارية؛ حتى توفر المزيد من الإثراء والتحدي والتعزيز للمتعلمين الذين لديهم نقاط قوة في المجال المستهدف (القراءة مثلًا). وأما الطلاب الذين تشير بيانات مراقبة التقدم إلى أن لديهم قوة في القراءة، فقد يشتمل البروتوكول المعياري على:

- ضغط المنهج (Curriculum Compacting) لتخليص الطلاب من المزيد من التدريس المباشر والممارسات الموجهة والمستقلة لمهارات أتقنوها بالفعل.
- انتقاء مواد للقراءة المتقدمة تناسب مستويات الطلاب في القراءة المستقلة، التي تسمح لهم بالاستمرار في قراءة مدوَّنات ذات علاقة بأسئلة أساسية في سجلاتهم الخاصة.
- المشاركة في مناقشات علمية مفتوحة مع طلاب آخرين يقرؤون موضوعات في المستوى نفسه،
- فرص تعلم تسمح للطلاب باستكشاف اهتماماتهم بصورة أعمق.

باختصار، يَستخدِم البرتوكول المعياري في نموذج RtI في المستوى الأول منهجًا معياريًّا عالي الجودة قائمًا على البحث، يراقب الطلاب للتعرف إلى من يحتاجون إلى الدعم الإضافي والتعزيز لتحقيق النجاح الأمثل، ويكفل تعاون المربين في التعليم العام وكذلك التربية الخاصة، ويُحيل إلى خدمات متخصصة في المستوى الثالث منه إذا احتاج الطالب إلى مزيد من الدعم لتحقيق النجاح (New Mexico Public Education Department, 2008)،

وعلى الرغم من أن البروتوكول المعياري يُستخدم أساسًا مع الأطفال الذين يحتاجون إلى دعم إضافي للنجاح في القراءة، فإنه يجب أن يستخدم كذلك مع الأطفال المتقدمين في القراءة إذا أمكن جعل المنهج المقرر مُتمايزًا.

نموذج حل المشكلات

يعتمد نهج حل المشكلات على نظام تتزايد فيه كثافة التدخلات، يُخططها العاملون في المدرسة ويُنفذونها لتقديم برنامج فاعل من أجل طالب معين (لديه مشكلة) (Denno, 2002; Mellard, Johnsen, Tollefsen, & Boesche, 2004). وبوجه عام، يتضمن نموذج حل المشكلات ذو المستويات الأربعة: (أ) تحديد المشكلة، (ب) تصميم التدخلات وتنفيذها، (ج) مراقبة تقدم الطالب وتعديل التدخلات وفقًا لاستجابته، (د) التخطيط للخطوات التالية. ولما كانت احتياجات كل طالب تُخاطَب على حدة، فإن الخبرة الاحترافية والاستشارة والمداولة التعاونية هما الأساس للنجاح.

استخدمت مدارس مينابوليس العامة نموذجًا لحل المشكلات يتكوَّن من ثلاث مراحل (Hegranes, Casey, & Marston, 2006)، وتضمنت عملية حل المشكلات خطوات عدة، هي: (أ) تحديد المشكلة، (ب) تعريف المشكلة، (ج) تصميم خطط التدخل، (د) تنفيذ التدخل، (هـ) حل المشكلة. في المرحلة الأولى، وهي التدخل في الحجرة الدراسية، حدَّد المعلم قضايا محددة خاصة بأحد الطلاب، حيث جُمعت البيانات الأولية عن الطالب، وجُمِعت معلومات أخرى عن الطالب مثل تاريخه الدراسي، وكذلك المشكلات الصحية ذات الصلة من الطالب والوالدين والعاملين بالمدرسة، وأجريت بعد ذلك بعض التعديلات على الحجرة الدراسية، ووثِّق تقدم الطالب على مدار 4 — 6 أسابيع، وباتباع هذه التعديلات وغيرها، كان من المقرر دخول الطالب إلى

المرحلة التالية. وفي هذه المرحلة، قدم فريق من المربين لمعلم التعليم العام أفكارًا وإستراتيجيات للتدخل قائمة على البحث.

قد يضم الفريق في هذا النموذج، إلى جانب معلم التعليم العام، معلم الفئة (Title I Teacher) I، ومرشدًا طلابيًّا، واختصاصيًّا اجتماعيًّا وآخر نفسيًّا، واختصاصي تَخاطُب ولغة، ومعلم تربية خاصة، ومدير المبنى، ويجب مشاركة اختصاصي في تربية الموهوبين عندما يتناول الفريق احتياجات أحد الطلاب الموهوبين. يبدأ الفريق بتحديد الهدف، ومن ثم يختار التدخل، ولتحقيق النزاهة في التدخل، تُراقَب الأنشطة وتوثَّق، وتُستَخدم هذه البيانات بعد ذلك في تسجيل تقدُّم الطالب، وتقييم مدى فاعلية التدخلات المقترحة بعد مرور 6 – 8 أسابيع، وبعدها يقرر الفريق مواصلة التدخل أو تعديله، أو يُحال الطالب إلى تقويم التربية الخاصة — المرحلة الثالثة.

باختصار، يستخدم نهج حل المشكلات في نموذج RtI مناهج متنوعة وتدخلات متعددة، ويُراقَب الطلاب لتحديد من منهم يحتاج إلى تعزيز ودعم إضافي، ويرتكز على التعاون بين مجموعة من المربين، ويحيل إلى خدمات التربية الخاصة و/ أو خدمات تربية الموهوبين إذا أظهرت التدخلات المقترحة الحاجة إلى دعم إضافي.

مبادئ الاستجابة للتدخل

بصرف النظر عن المدخل المستخدم، إذا كان التعليم يركز على تنمية قدرات الطلاب فيجب أن يركز كذلك على نمو جميع الطلاب وتحصيلهم، ونعني هنا الجميع بكل معنى الكلمة، ومن المهم للغاية إزاء تغيير السياسات

والمعالجات التعليمية، كما في نموذج RtI، أن يجلس المعلمون والمعنيون بتربية الموهوبين على طاولة واحدة؛ لضمان أن الفلسفة التي تُؤسس للتغيرات المنصوص عليها في القانون قد استُجيب لها لتلبية احتياجات الطلاب جميعهم، ومن وجهة نظر عملية، فإن هذا يعني أن مجال تربية الموهوبين سيحتاج أيضًا إلى إحداث تعديلات، حيث توجد بعض المجالات المهمة التي قد تبدو- إلى حد ما- غير مألوفة داخل إطار عمل RtI.

وتشتمل المكوِّنات الأساسية لنموذج RtI على:

1. مدخل متدرج أو ذي مستويات للدعم والخدمات.
2. تدخل مبكر سابق للتحديد الرسمي.
3. فرز (أو فحص) شامل.
4. دقة التنفيذ عبر تدخلات البروتوكول المعياري.
5. مراقبة التقدم أو التقييمات الدينامية لتحديد احتياجات الطفل والتخطيط للتدريس.
6. استخدام التطوير المهني حتى يتمكن الممارسون من تنفيذ التدخلات.
7. نظام تعاوني لحل المشكلات يسمح بمشاركة أكبر للآباء.

ويلخص جدول (1.1) أهم مبادئ نموذج الاستجابة للتدخل (RtI Council for Exceptional Children, The Association for the Gifted [CEE- TAG], 2009; Fuchs & Deshler, 2007; Fuchs & Fuchs, 2007)، ويوضح أيضًا كيف يمكن لهذه المبادئ أن تُغير من تربية الموهوبين. وسوف نرى فيما تبقى من هذا الفصل ما يمكن أن تكون عليه تربية الموهوبين في ظل إطار عمل نموذج RtI.

جدول 1.1

مبادئ وتضمينات نموذج RtI لخدمة احتياجات الطلاب الموهوبين

مبدأ RtI	تربية الموهوبين التقليدية	تربية الموهوبين داخل RtI
نظام متدرج من التدخلات	كلما ازدادت كثافة الاحتياجات، أصبح التدخل التدريسي أشد وأطول أمدًا، وزاد اختلاف بيئة التعلم؛ العديد من البرامج تستخدم مدخلًا واحدًا للجميع في مقابل الخدمات.	دعم مساند الذي يبدأ بالتمايز في المستوى الأول، ودعم يستهدف نقاط القوة في المستوى الثاني، ودعم فردي في المستوى الثالث (هنا يمكن أن يحدث التحديد الرسمي).
التدخل المبكر	دعم المتعلمين في برنامج التعليم العام، مع إجراءات تعرف رسمي في الصف الثاني أو الثالث.	التعرف على القدرة من خلال نظام رعاية يقدم للمتعلمين كافة بصرف النظر عن الألقاب أو التسميات، وتقديم الدعم المبكر لتنمية الإمكانات.
الفرز العام	تحديد الدرجات التي يجب أن يحصل عليها الطلاب ليتم وضعهم في حوض الموهبة (Talent Pool).	تحديد الدرجات التي إذا حصل عليها الطلاب تكون إشارة إلى حاجاتهم إلى تدريس متمايز ومتقدم.
أمانة التدخل	مراجعة البرمجة وتقويمها لقياس مستوى رضا الوالدين والطالب عن البرنامج ومدى فاعليته.	مراجعة البرمجة وتقويمها للتأكد من أن كل طالب يتلقى التدريس الذي يناسب احتياجاته /احتياجاتها الخاصة — وليس برنامجًا موحدًا للجميع؛ استخدام بيانات مخرجات الطالب لتوضيح حدوث النمو.

مبدأ RtI	تربية الموهوبين التقليدية	تربية الموهوبين داخل RtI
مراقبة التقدم	استخدام بعض التقييمات القبلية، وضغط المنهج للسماح للطلاب بإظهار مدى إتقانهم.	توثيق تقدم الطالب بهدف تقديم مستوى مناسب من التدريس ليلائم نقاط القوة لديه واهتماماته وسرعة تعلمه.
التطوير المهني	تقديم تدخلات محددة قائمة على البحث وتناسب احتياجات الطفل.	تقديم إستراتيجيات تسريع وإثراء وتمايز محددة تكون فاعلة مع المتعلمين الموهوبين.
النظام التعاوني	التعاون عند الحاجة وعندما يسمح الوقت بذلك.	التعاون بين معلمي تربية الموهوبين والتربية الخاصة والتعليم العام؛ لتحديد وخدمة الطلاب ذوي التحصيل العالي الذين يحتاجون إلى خدمات متمايزة، وتوفير إمكانات أكبر للطلاب المزدوجي الخصوصية.
إشراك الآباء والأمهات	مشاركة الأسر في المعلومات للاطلاع على مستويات التحصيل ومدى فاعلية التدخلات.	التعاون مع الأسر للاطلاع على مستويات التحصيل ومدى فاعلية التدخلات؛ ووضع تدخلات محددة الهدف استنادًا إلى المعلومات بالنظر إلى مجالات الاهتمام لدى كل طالب ونقاط قوته.

المدخل المتدرج للدعم والخدمات

لا يُعدُّ استخدام المداخل المتدرجة لدعم نقاط القوة شيئًا جديدًا في تربية الموهوبين؛ فمنذ سنوات عديدة اعتمد هذا الحقل على إستراتيجيات تمايز المنهج (Curriculum Differentiation) التي تعزز الدروس والوحدات المتدرجة (Tomlinson, 1999)، حيث يُعدُّ الطلاب الموهوبون مجموعة متباينة الخصائص (Heterogeneous) على نحو كبير جدًّا (Cross, 2005)، وتتفاوت مستويات تحصيلهم بدرجة أكبر منها بين الطلاب العاديين؛ لذا فإن فكرة مقاس واحد يناسب الجميع (one-size-fits-all) في برامج تربية الموهوبين لم تُؤسس وفقًا للخصائص الفعلية للطلاب الموهوبين. تاريخيًّا، كانت الصلة بين عملية التحديد (المؤسسة على خصائص الطلاب الموهوبين) والبرنامج الذي يقدم للمتعلمين الموهوبين مفقودة (Coleman & Gallaghar, 1995)، وسوف يتمكن المعلمون في إطار العمل المتدرج من إشباع احتياجات المتعلمين الموهوبين على نحو أفضل بناء على السمات الفردية للمتعلمين، وذلك بعمل تمايز داخل مجموعة الطلاب الموهوبين؛ فقد يصنف الطلاب على أنهم موهوبون، لكن تظل هناك نقاط قوة ونقاط ضعف وتباين كبير جدًّا في مستويات الأداء داخل هذه المجموعة.

من المبادئ المهمة التي يجدر تذكرها عن مستويات التدريس مفهوم المرونة (Flexibility) والانسيابية (Fluidity)؛ فبمجرد معرفة أن طالبًا ما يحتاج إلى مستوى تدريس مختلف — سواء بهدف العلاج أو الإثراء — فلا بدَّ من توافر مرونة تسمح للطفل بالانتقال متى أظهر تطورًا في مجال احتياجه، أمَّا ما يخص الانتقال، فتسمح الانسيابية للطفل بالتحرك داخل المستويات التدريسية عند الحاجة، وأما بالنسبة إلى الطلاب الذين يحتاجون إلى مزيد من الوقت والممارسة والتعرض للخبرات للوصول إلى

النجاح، فإن هذا الانتقال قد يكون سابقًا لتدخل آخر بهدف الحصول على تدريب أكثر تحديدًا، ثم العودة إلى المستوى السابق بمجرد إتقانه مفاهيم محددة. وتُبنَى دورة الانتقال هذه على مراقبة التقدم، ويُقدَّم المزيد من الدعم عند الحاجة، وكذلك تُعد انسيابية الانتقال ضرورية بالنسبة إلى الطفل الموهوب، إذ قد يحتاج الطفل الموهوب إلى دعم في المستوى الأعلى، وذلك حتمًا وفقًا لكثافة نقاط القوة لديه.

هذا المدخل المتدرج في نموذج RtI يوسِّع من هذا الفكر ليشمل الدعم والخدمات المقدمة، وسوف نَعرض باختصار فيما يأتي ما يمكن أن يكون عليه ذلك في كل مستوى من مستويات الخدمة.

المستوى الأول (Tier 1)

في المستوى الأول، تُقدِّم الفصول الدراسية في التعليم العام بيئة تعلم متميزة، ترعى جميع الأطفال مع التركيز على فرص التعلم الراقي[1] High-end learning ، واستخدام تقييمات دينامية بما في ذلك إجراء فرز شامل للفصول الدراسية بحثًا عن الإمكانات، واستخدام مراقبة التقدم القياسية

(1) يستند مفهوم (التعلم الراقي) إلى أعمال عدد قليل من العلماء والباحثين التربويين، ويمكن تحديد هذا المفهوم من خلال أربعة مبادئ: (1) إن كل متعلم هو شخصية فريدة من نوعها، ومن ثم لا بد من فحص جميع خبرات التعلم بطرق تأخذ في الحسبان قدراتهم، واهتماماتهم، وأساليب تعلمهم، (2) يكون التعلم أكثر فاعلية عندما يستمتع الطلاب بما يفعلون؛ وعليه، ينبغي بناء خبرات التعلم وتقييمها مع إعطاء الاستمتاع القدر نفسه من الاهتمام بالأهداف الاخرى، (3) يكون التعلم أكثر وضوحًا ومتعة عندما يتم تعليم المحتوى (أي المعرفة) والعملية (أي مهارات التفكير وأساليب الاستكشاف) في سياق مشكلات حقيقية وحالية، (4) يجب أن يكون الهدف الرئيس للتعلم تعزيز المعرفة واكتساب مهارات التفكير من خلال تطبيقات المعرفة والمهارات التي تنتج من بناء الطلاب للمعنى. (المترجم).

لتوثيق مدى إتقان الأطفال المنهج، ويكون معلم التعليم العام مسؤولًا عن التمايز وتقديم الدعم، ويشتمل المستوى الأول على تقديم تدريس متمايز داخل فصول التعليم العام، وباستخدام طرق التمايز التي يوصي بها خبراء تربية الموهوبين؛ مثل كابلان وتوملينسون وفانتاسل باسكا (Kaplan, Tomlinson, and VanTassel-Baska)، سيكون لدى الطلاب في فصول التعليم العام الفرصة للتفوق والسعي جاهدين للوصول إلى مستويات أعلى.

المستوى الثاني (Tier 2)

يتطلب المستوى الثاني مدخلًا تعاونيًّا يُقدِّم للأطفال دعمًا إضافيًّا وفرص تعلم مبنية على نقاط قوتهم واحتياجاتهم، فهو يستجيب لكل طفل بناءً على ما تظهره البيانات من أدلة على نقاط القوة والاحتياجات والاهتمامات، ويوفر دعمًا (لعدد قليل من الأطفال غالبًا) في أجواء الفصول الدراسية العامة، ويجري تقييمات فردية لفهم نقاط القوة لدى الطفل، ويطور خططًا للتدريس المتمايز، وكذلك يستخدم بروتوكولًا معياريًّا لتقديم المزيد من التحديات، وفرص تعلم راقٍ، زد على ذلك أن التعاون بين معلم التعليم العام ومعلم الموهوبين يُعدُّ أمرًا ضروريًّا، مع إشراك الوالدين في المناقشات الخاصة بنقاط القوة ونقاط الضعف لدى الطفل. وفي المستوى الثاني، بالاستعانة بمعلم تربية الموهوبين، يمنح الطلاب المزيد من الإثراء و/ أو خيارات تسريع في مجالات معينة من المحتوى الدراسي، ويُعدُّ الإيجاز وضغط المحتوى من الإستراتيجيات التي يمكن توظيفها لتقديم تدريس أكثر تحديًا في مجالات القوة لدى الطفل الموهوب.

المستوى الثالث (Tier 3)

في المستوى الثالث، تُقدَّم خدمات أكثر كثافة وفردية لإشباع احتياجات الطفل، وتُجمَّع التقييمات بما في ذلك معلومات إضافية عن نقاط القوة لدى الطفل، ومجموعة من الأدلة (بما في ذلك القياسات المعيارية) للنظر في احتياجات الطفل، ويؤخذ في الحسبان الترشيح للدخول في إجراءات التحديد الرسمي، ويُشرَك الوالدان في اتخاذ القرار، وقد يتولى التوجيه عند هذه النقطة متخصص تربية الموهوبين، ويتلقى الطلاب الموهوبون في المستوى الثالث الذي ربما يكون الأكثر كثافة من حيث الخدمات، تسريعًا معتبرًا و/ أو أنشطة جماعية للموهوبين، ويجب أن تُبنى معايير هذه البرمجة على بروتوكولات جيدة التصميم؛ مثل تلك التي طُوِّرت لممارسات التسريع (Colangelo, Assouline & Gross, 2004). ومن أمثلة الخدمات التي تُقدَّم في المستوى الثالث التسريع المكثف (Intensive Acceleration)؛ مثل: تَخطِّي الصفوف (Skipping)، أو فصول التسكين المتقدم المبكر (Early Advanced Placement [AP])، أو المقررات الجامعية المبكرة (Early Collage Classes).

وبتزايد مستويات التدريس للطلاب في المستوى المتقدم (A) وارتفاع مستويات تحصيلهم، سوف يتطلب الأمر إجراء اختبار خارج المستوى[1] (Off-level testing) لقياس مدى التقدم؛ فالطفل الذي يحصل على المئيني 95 أو 99 في اختبار مقنن مقارنة بأقرانه يكون قد اجتاز سقف هذا الاختبار،

(1) اختبار خارج المستوى (Out-of-level test): مصطلح يستخدم في برامج التقييم لتحديد مستوى طالب في صف دراسي باستخدام اختبار وضع لصف دراسي آخر (في الغالب أقل من صفه الدراسي). وكثيرًا ما ترتبط هذه الاختبارات بتوقعات منخفضة للطلاب ذوي الإعاقة، وقد تحتوي هذه الاختبارات على سقف اختباري مرتفع يسمح بظهور مستويات مرتفعة من الأداء في حالة الطلاب الموهوبين، وعادة ما تنبه السياسات التعليمية إلى الحذر من أخطاء تفسير درجات الطلاب في هذه الاختبارات. (المترجم).

ولكن يظل المعلمون لا يعرفون مدى معارف هذا الطفل أو مهارته، وبالمثل فإن حصول طالب على درجة 100 في مقياس مستند إلى المنهج أو اختبار قبلي قبل تلقيه أي تدريس، يعني أنه قد أتقن تمامًا هذا المستوى من المنهج، لكن يظل مستوى تحصيله أو تحصيلها غير واضح. وللوصول إلى مثل هذه المعلومات، فمن الضروري استخدام اختبارات ومقاييس مصممة خصيصًا للفئات التي يتجاوز مستواها المستوى الصفي لمعرفة مستوى الأداء الفعلي لكل طفل، وسوف يساعد ذلك المعلمين على تحديد من أين يبدؤون عملية التدريس. وقد نُظمت لسنوات عدة برامج منبثقة من هذا المبدأ؛ مثل دراسة الشباب النابغين في الرياضيات The Study of Mathematically Precocious Youth (SMPY)؛ فإذا درَّس المربون بتدريس الطلابَ وفقًا لمستوى تحصيلهم الفعلي، وليس وفقًا للمستوى الذي نفترض أن يكونوا عليه، فسوف تختفي تلقائيًّا الكثير من التُهم الموجهة للمجال بالنخبوية، وغيرها من الجوانب السلبية المرتبطة ببرمجة تربية الموهوبين أو التربية الخاصة.

التدخل المبكر لدعم نقاط القوة لدى الطفل

يركز نموذج RtI على التدخل المبكر، أي إمداد الطفل بالخدمات التي تُبنى على نقاط قوته، وتخاطب احتياجات التعلم لديه أو لديها في وقت مبكر، ويُعدُّ التدخل المبكر ضروريًّا للحيلولة دون حدوث مشكلات، وللتخفيف من آثار المشكلات القائمة، ولضمان عدم تقلص نقاط القوة لدى الطفل. ويركز التدخل المبكر بوجه عام على العلاج لتقوية مجالات الضعف لدى الطفل، أما بالنسبة إلى الطفل الموهوب، فإن التدخل المبكر يركز على تنمية الإمكانات أو رعايتها لدعم مجالات القوة لديه، وباستخدام مدخل RtI

يمكن أن يبدأ التدخل المبكر بمجرد معرفة نقاط القوة لدى الطفل، وغالبًا ما يتم ذلك على نحو جيد إذا كان التدخل يسبق التصنيف الرسمي للطفل بأنه موهوب، وبهذه الطريقة تتم رعاية نقاط القوة لدى الطفل في سنوات الدراسة الأولى، واضعة أساسًا قويًّا لنجاحه المستمر.

لا يحدث التحديد الرسمي للموهبة في العديد من المدارس حتى نهاية الصف الثاني أو الثالث الابتدائي، وبذلك لا يحصُل الأطفال الصغار ذوو الإمكانات العالية على أي دعم إضافي أو قد يحصلون منه على القليل؛ وعليه فإن التعرف المبكر على نقاط القوة لدى الطفل والاستجابة لها يُعدُّ أمرًا ضروريًّا مع الأطفال جميعهم، لكنه أساسي للأطفال الموهوبين الصغار المنحدرين من عائلات مختلفة ثقافيًّا ولغويًّا، وأولئك المنتمين إلى عائلات فقيرة، ويساعد التركيز على الرعاية المبكرة للإمكانات على ضمان وضع كل طفل على المسار الصحيح لتحقيق أعلى نجاح ممكن.

غالبًا ما تخصص خدمات تربية الموهوبين للطلاب المؤهلين لتلك الخدمات، ولكن العديد من الطلاب قد لا يتمكنون من تحقيق نتائج تتجاوز نقطة القطع المطلوبة من دون التعرض لمحتوى معين أو لعملية تحديد مناسبة، وأما في حالة التدخل المبكر، فتصبح مسألة رعاية الموهبة هي الأساس، ولا سيما بين المجتمعات ذات النسيج المتنوع؛ فالعديد من الطلاب يلتحقون بالمدرسة بمستويات تحصيلية منخفضة؛ بسبب الظروف المُعيقة التي تؤثر في مستوى تحصيلهم في الفصول العادية، وتؤكد المدارس أن تأخير تقديم خدمات تنمية الموهبة حتى يؤهل الطلاب لخدمات تربية الموهوبين، سوف ينتج منه التعرف فقط على الطلاب الذين سبق رعاية نقاط قوتهم قبل دخولهم المدرسة. ويَعِد نموذج RtI بتقديم وسائل مثيرة

لرعاية المواهب والإمكانات للنمو قبل أن يصبح الطفل مؤهلًا رسميًّا لتلقى خدمات الموهوبين.

إضافة إلى ذلك، توجد العديد من الأمثلة لطلاب لم يصنفوا على أنهم موهوبون بسبب عدم ملاءمة أدوات التحديد مع نقاط القوة لديهم، وبتنفيذ نموذج RtI بمستوياته المتعددة مع طلاب يفوق أداؤهم في المنهج المدرسي أداء أقرانهم، يمكن أن يضمن المربون تلقي الطلاب ذوي الإمكانات جميعهم للخدمة، بما فيهم أولئك الذين لم يؤهلوا لخدمات الموهوبين باستخدام أداة الاختيار التي تُحددها المنطقة التعليمية؛ فلا يمكن للنمو الحقيقي أن يحدث من دون رعاية نقاط القوة لدى الطلاب الموهوبين، وسيكون الطلاب عرضة لخطر عدم تنمية مواهبهم أو ربما فقدها.

الأمر الأهم، أنه بمنح الطلاب فرصًا متكاملة تجمع بين الإثراء والعلاج، يمكن إشباع احتياجات الطلاب المزدوجي الخصوصية بسهولة، ويقترح وينبرنر (Winebrenner, 2003) أن على المعلمين في أثناء العمل مع الطلاب المزدوجي الخصوصية أن يقدموا لهم تدريسًا مباشرًا للمهارات التي يحتاجون إليها في أثناء تقديم التسريع والإثراء، مع التركيز على حل المشكلات والاستدلال والتفكير الناقد. ويمكن تحقيق هذه المداخل التعليمية المزدوجة إذا تعاون معلم تربية الموهوبين ومعلم التربية الخاصة ومعلم التعليم العام على تقديم تدريس يتلاءم مع الاحتياجات المرتبطة بالمنهج لكل طفل؛ فمثلًا قد يحصل أحد الأطفال على المئيني 90 في الحساب والمئيني 20 في القراءة، هذا الطفل يمكن إشباع كلا الاحتياجين لديه عن طريق مستويات تدريس مختلفة، من خلال تدريس متقدم لمادة الحساب، مع تعديلات في القراءة وتدريس مباشر لإستراتيجيات القراءة.

الفرز العام

لتطبيق نموذج RtI مع الطلاب الموهوبين، يحتاج الفرز العام (Universal Screening) إلى أن يضم الطلاب ذوي مستويات التحصيل المرتفع كافة، وباستخدام نظام موازٍ لنموذج RtI التقليدي، يمكن أن يضمن الطلاب الذين يندرجون ضمن نسبة أعلى 25% مزيدًا من الاهتمام (على سبيل المثال الحصول على مزيد من التحديات والتدريس المتمايز)، وسيحتاج الطلاب الذين تقع درجاتهم عند أعلى 5 — 10% في الفصل إلى تدخلات أكثر كثافة، إضافة إلى ذلك لابد أن يحتوي الفرز العام على تقييمات أعلى من مستوى الصف الدراسي للتعرف إلى الطلاب الاستثنائيين الذين قد يكونون مرشحين للتسريع في مجالات معينة.

ومن المهم أن يكون لدى العضو في فريق تنفيذ نموذج RtI في المدرسة محوران للنقاش: الطلاب الذين ينخفض أداؤهم عن المعايير المطلوبة، والطلاب الذين يفوق أداؤهم تلك المعايير.

أما بالنسبة إلى النظام المدرسي، فيجب أن توضع إجراءات لتحديد الأطفال ذوي الأداء الملحوظ ارتفاعًا أو انخفاضًا عن أقرانهم، وبسبب تأثيرات سقف الاختبار (Ceiling Effects) بين الطلاب الذين يندرج أداؤهم عند المئيني 90 فأعلى، وتأثيرات الأرضية (Floor Effect) بين الطلاب الذين يسجلون درجات أدنى من المئيني 15، فيجب أن تسمح هذه الإجراءات للمتخصصين باختبار الطلاب خارج المستوى الصفي (off-grade-level testing)؛ لتحديد مستوى الأداء الصفي الحقيقي للطالب؛ على سبيل المثال، طالب الصف الخامس الابتدائي الذي يتجاوز أداؤه في مادة الحساب المئيني 95 قد يكون المكان المناسب لأدائه هو الصف السابع، أو ربما الصف

التاسع، وبالمثل فإن طالب الصف الخامس الذي يقابل أداؤه في مادة الحساب المئيني 10 قد يكون المكان الأنسب له هو الصف الأول الابتدائي، ومن الضروري عند التخطيط للتدريس معرفة ما يحتاج إليه كلا الطالبين من مهارات ومعارف بالتحديد.

الأمانة في التدخل

إن ضمان الأمانة في التدخل (Fidelity of Intervention)، أو وضع إجراءات نظامية تُتَّبع مع الطلاب جميعهم، يؤكد أمرين مهمين:

1. أن التدخلات المتعلقة بالمنهج إنما هي قرارات مبنية على قاعدة بيانات، ومرتبطة بسمات للموهوبين قابلة للتحديد والقياس.
2. أن يكون المربون مسؤولين (Accountable) عن تقديم تدريس يعكس أفضل الممارسات التدريسية.

مراقبة التقدُّم

مراقبة التقدم (Progress monitoring) هي جمع منتظم للبيانات لتقييم التقدم الذي يحرزه الطفل. بالنسبة إلى المعلم، تعني مراقبة التقدم معرفة كيفية تقييم طفل في مجموعة معينة من المهارات خلال مدة زمنية، وقد يعني تكرار مجموعة من الاختبارات تستند إلى المناهج الدراسية، أو باستخدام اختبار مقنن على نطاق أوسع، على مدى أسابيع عدة. وتُعدُّ مراقبة التقدم أمرًا أساسيًّا لتخطيط التدريس في المستوى الأول والثاني. والهدف في نموذج RtI القائم على نقاط القوة هو رفع التحصيل إلى مستويات تتجاوز

فصول التعليم العام، ويجب المحافظة على ما يتم تحقيقه في المستوى الثاني (Tier 2) من مكتسبات تحصيلية مرتفعة وتشجيعها، وتُعدُّ مراقبة التقدم أمرًا غاية في الأهمية لتحديد كيف تتغير مستويات إنجاز الطلاب مع مرور الوقت، وذلك بهدف أن يجني الطلاب جميعهم ثمرات الإنجاز.

التطوير المهني

يقتضي قانون فرص التعليم العالي Higher Education Opportunity Act (2008) احتواء برامج إعداد المعلمين جميعها على معلومات عن تدريس المتعلمين الموهوبين، حاليًّا تفحص الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين The National Association for Gifted Children (NAGC) المعارف الأساسية التي يمكن عدُّها ضرورية لمعلمي التعليم العام؛ وذلك لأن غالبية الأطفال الموهوبين يقضون معظم أوقاتهم في فصول التعليم العام. وهناك مجموعة من المعارف الأساسية التي قدمتها حديثًا رابطة الموهوبين (The Association for The Gifted CEC-TAG)، والجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC) والمجلس الوطني لاعتماد تربية المعلمين The National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) (Johnsen, VanTassel-Baska & Robesen, 2008; Kitano, Montgomery, VanTassel-Baska, & Johnsen, 2008)، وقد قدمت هذه المعايير مجموعة من الإرشادات للمناطق التعليمية.

النظام التعاوني

يُعدُّ التعاون أكثر المجالات التي يمكن أن تساعد معلم الفصل على استخدام نموذج RtI. وحاليًّا، يوجد التعاون في التربية الخاصة بصفته خيارًا لتوصيل الخدمة، وهو يَعِدُ بالكثير لنموذج RtI بوصفه وسيلة لتحديد الطلاب الذين يحتاجون إلى تدخلات إضافية وخدمتهم (Murawski & Hughes, 2009). وتوجد خيارات عديدة يمكن لمربي الموهوبين استغلالها بوصفها مصادر تُمكِّن معلم التعليم العام من إشباع احتياجات الطلاب ذوي الموهبة الكامنة، ويُمكن لمعلمي تربية الموهوبين أن يجمعوا بيانات ويُجروا تقييمات مستمرة، ويقدموا خدمات للطلاب في المستويات المتعددة مثل أنشطة التسريع والإثراء للطلاب الذين يحتاجون إلى ذلك، وعلى الرغم من أن البحوث تشير إلى أنه قلَّما يحدث تمايز للطلاب ذوي التحصيل المرتفع في أجواء التعليم العام، أو قد لا يحدث مطلقًا وفقًا لقواعد عامة منتظمة (Tomlinson, 2008)، إلا أنه ممكن الحدوث.

إضافة إلى الخدمات التي يمكن أن يقدمها معلمو تربية الموهوبين في مجال التعليم العام، يمكنهم أيضًا أن يقدموا خدمات مباشرة أكثر كثافة في المستوى الثالث (Tier3)، وقد تختار بعض المناطق التعليمية الفصول التسريعية أو الفصول المستقلة[1] (Self-contained) للطلاب الموهوبين الذين يفوق مستوى تحصيلهم مستوى أقرانهم تفوقًا ملحوظًا، ويحتاجون إلى مواصلة النمو والتحصيل، وقد يتطلب ضمان مثل هذا النمو لهؤلاء الطلاب

(1) الفصول المستقلة هي فصول قائمة بذاتها مصممة بصورة خاصة للأطفال الذي يتشاركون احتياجات أكاديمية متشابهة؛ على سبيل المثال، يُجمَّع الطلاب الموهوبين في مدرسة أو منطقة تعليمية في فصل واحد، قد يكون هؤلاء الأطفال في المستوى العمري أو الصفي نفسه، وقد يكونون من أعمار أو مستويات مختلفة (من الرابع للسادس الابتدائي مثلاً). المترجم.

الذين يفوقون أقرانهم بصفين إلى خمسة صفوف دراسية، أن تُقدِّم المناطق التعليمية خدمات تُعزز النمو لديهم جميعًا.

وأخيرًا، تمثل القدرة على إشباع احتياجات المتعلمين المزدوجي الخصوصية، أو الطلاب الموهوبين ذوي الاحتياجات الخاصة، أحد أكثر الجوانب قوة في العملية التعاونية، وقد نصَّ قانون تربية الأفراد ذوي الإعاقات (Individual with Disabilities Education Act [IDEA, 1990]) نصًّا صريحًا على ضرورة إشباع الاحتياجات المتنوعة للطلاب المزدوجي الخصوصية، فليس للولايات والمقاطعات الخيار في إشباع الاحتياجات العلاجية للطلاب المزدوجي الخصوصية فقط، بل لزامًا عليهم تنمية قدراتهم الفردية أيضًا، وفي الحقيقة من الضروري في حالة الطلاب المزدوجي الخصوصية، العمل على تنمية نقاط القوة لديهم في أثناء التدخل العلاجي؛ لأن العلاج وحده لا يبني الكفاية الذاتية لدى الطلاب الذين يعانون صعوبات تعلم (Little, 2001). ومع وجود تكليف تشريعي، فإنه يكون لدى المهنيين في تربية الموهوبين الفرصةُ للاشتراك مع المربين في التربية الخاصة والتعليم العام في عملية حل المشكلات، والذي يمكن أن ينتج منه ظهور نهج تعليمي مترابط بدلًا من المزيج التعليمي المفكك الذي يظهر غالبًا مع المتعلمين المزدوجي الخصوصية (Huges, 2009). وبالمثل، تتوافر مثل هذه الفرص التعاونية لمتعلمي اللغة الإنجليزية الموهوبين (من غير الناطقين بها) مجموعات طلاب الفئة Title1 1. ويمكن أن يضمن توفير وسيلة للتعاون من خلال نموذج RtI الاحترام المهني لمعلم الموهوبين، وتبعًا لذلك احترامًا للحقل كله.

إشراك الآباء

يعد تطوير إستراتيجيات فاعلة لكل طفل الأساس لنجاح نموذج RtI، ومن الضروري جدًّا لربط محتوى ما بطالب معرفة اهتماماته ونقاط قوته على وجه الخصوص، سواء أكانت التدخلات من أجل العلاج (Brown-Chidsey & Steege,2005) أم من أجل الإثراء (Reis, Bruns, & Rezulli, 1992). ومن الواضح أن لدى الآباء فهمًا جيدًا لنقاط قوة طفلهم واهتماماته. إضافة إلى ذلك، فإن الأسرة التي سبق لها أن تعاملت مع نظام تربوي لمدة زمنية، يكون لديها فكرة عن الإستراتيجيات التي جُرِّبت مع الطفل في الماضي وثبتت فاعليتها، أوضح من تلك التي لدى معلم يضع خطة وفقًا لخبرته المحدودة مع الطفل.

وعلاوة على إمداد الآباء والأمهات المربين بالمعلومات، فإنهم هم المسؤولون بصورة أساسية عن تعليم أبنائهم، وعلى هذا النحو يمكنهم استخلاص معلومات من المربين عن الخيارات المتاحة لأطفالهم، ويمكن للمربين والآباء أن يتعاونوا من خلال العمل الجماعي لتلبية الاحتياجات العالية المستوى لدى الطلاب الذين قد يبعدون عن أقرانهم من العمر نفسه.

ملاءمة نموذج RtI مع تربية الموهوبين

توجد أربعة أشياء رئيسة يجب تحديدها عند وضع خطة الاستجابة للتدخل، سواء كان التركيز على الطفل الذي يتخلف عن أقرانه أو على الطفل الذي يسبق أقرانه، يتضمن ذلك استخدام إستراتيجيات لتحديد (1) الاحتياجات، (2) التدخل، (3) التقدم، و(4) معايير اتخاذ القرار.

يشترك جميع أعضاء الفريق في كل مجال من هذه المجالات، ويمكن أن يتكون هذا الفريق من إداريين، ومعلم الفصل، ومتخصص طرق تدريس، ومعلم التدخل، ومعلم الموهوبين، والآباء، والاختصاصي النفسي بالمدرسة، والمسؤول عن فحص نمو الطلاب، أو أي شخص آخر يهمه أمر نجاح الطفل؛ فمن غير المستحسن أن يتلقى الطلاب المتقدمون أي معالجات بمعزل عن أقرانهم المتأخرين عنهم، بل يجب أن يمر أعضاء الفريق كافة بالتحدي نفسه: «كيف يمكننا مساعدة هذا الطفل على تحقيق مكاسب تحصيلية عندما لا يكون المنهج الرسمي مناسبًا للقيام بذلك»، سواء كان الطفل متعثرًا أو عالي التحصيل.

ويتيح التفكير في كيفية ملاءمة تربية الموهوبين داخل إطار عمل نموذج RtI الفرصة لإعادة النظر فيما يعتقد المربون عن تلبية احتياجات الأطفال، وفيما يأتي تأملاتنا عن ملاءمة نموذج RtI مع تربية الموهوبين:

- يذكرنا تأكيد نموذج RtI على أن التدخل المبكر أو تعرُّف نقاط القوة يسبق التحديد الرسمي للموهوبين بتعهدنا برعاية الأطفال كافة.
- يذكرنا تقديم استجابات متدرجة تُعين التعلم والدعم في التربية العامة وتربية الموهوبين بتعهدنا بالتفوق للجميع.
- يذكرنا استخدام التقييمات الدينامية التي تمد التدريس بالمعلومات بأهمية صنع القرارات المشتقة من البيانات.
- يذكرنا استخدام البروتوكولات القياسية بأن المنهج القوي هو محور التدريس التمايز.
- يذكرنا استخدام التخطيط التعاوني بأهمية الشراكة مع الآباء والأمهات عند التخطيط لتلبية احتياجات الطفل.

إجمالًا، يمكن أن تتلاءم تربية الموهوبين بامتياز مع مدخل الاستجابة للتدخل RtI الذي تتبناه العديد من المدارس، ويُعدُّ نموذج RtI وسيلة للتربية الخاصة والتربية العامة وتربية الموهوبين للعمل معًا على تطوير هدف مشترك هو مواءمة الخدمات لكل طالب على حدة، وللطلاب جميعًا، فإذا تمَّ ذلك بصورة سليمة، فإن تربية الموهوبين باستخدام مدخل الاستجابة للتدخل لن ترتقِ باحتياجات الأطفال فحسب، بل ستزيد من عدد البرامج الفاعلة القائمة على البحث.

المراجع

Bender, W., & Shores, C.(2007).Response to Intervention: A practical guide for every teacher. Arlington, VA: Council for Exceptional Children.

Brown-Chidsey, R., & Steege, M.W.(2005).Response to Intervention: Principles and strategies for effective practice.New York, NY: Guilford Press.

Colangelo, N., Assouline, S.G., & Gross, M.U.M.(2004).A nation deceived: How schools hold back America's brightest students (Vol.1).Iowa City: The University of Iowa, The Connie Belin & Jacqueline N.Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

Coleman, M.R., & Gallagher, J.(1995).State identification policies: Gifted students from special populations.Roeper Review, 17, 268–275.

Council for Exceptional Children.(2007).Position on response to intervention (RTI): The unique role of special education and special educators. Retrieved from http://www.cec.sped.org/AM/Template.cfm?Section=Home&CONTENTID=9237&TEMPLATE=/CM/ ContentDisplay.cfm

Council for Exceptional Children, The Association for Gifted.(2009, April).Response to intervention for giftedness: A position paper. Retrieved from http://www.cectag.org

Cross, T.(2005).The social and emotional lives of gifted kids: Understanding and guiding their development.Waco, TX: Prufrock Press.

Deno, S.L.(2002).Problem solving as "best practice." In A.Thomas & J.Grimes (Eds.), Best practices in school psychology IV (pp.37–56).Bethesda, MD: NASP.

Fuchs, D., & Deshler, D.D.(2007).What we need to know about responsiveness to intervention (and shouldn't be afraid to ask).Learning Disabilities Research & Practice, 22, 129–136.

Fuchs, D., & Fuchs, L.S.(2005).Responsiveness-to-Intervention: A blueprint for practitioners, policymakers, and parents.Teaching Exceptional Children, 38, 57–61.

Fuchs, D., & Fuchs, L.S.(Eds.).(2007).Responsiveness to intervention [Special issue].Teaching Exceptional Children, 39(5).

Hegranes, T., Casey, A., & Marston, D.(2006).Response to Intervention (RTI):

3 tiered system.Retrieved from http://www.k8accesscenter.org/documents/RTI-webinar6-20_000.ppt

Higher Education Opportunity Act, Pub.Law 110-315 (August 14, 2008).

Hughes, C.E.(2009).Janusian gifted: Twice-exceptional children and two worlds.In B.MacFarlane & T.Stambaugh (Eds.), Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska (pp.183–193).Waco, TX: Prufrock Press.

Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C.§1401 et seq.(1990).

Individuals with Disabilities Education Improvement Act, Pub.Law 108-446 (December 3, 2004).

Johnsen, S.K., VanTassel-Baska, J., & Robinson, A.(2008).Using the national gifted education standards for university teacher preparation programs. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Kirk, S., Gallagher, J., Coleman, M., & Anastasiow, N.(2009).Educating exceptional children (12th ed.).Boston, MA: Houghton Mifflin.

Kitano, M., Montgomery, D., VanTassel-Baska, J., & Johnsen, S.(2008).Using the national gifted education standards for PreK–12 professional development. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Little, C.(2001).A closer look at gifted children with disabilities.Gifted Child Today, 24(3), 46–64.

Mellard, D., Byrd, S.E., Johnson, E., Tollefson, J.M., & Boesche, L.(2004). Foundations and research on identifying model Responsiveness-to-Intervention sites.Learning Disability Quarterly, 27, 243–256.

Murawski, W.A., & Hughes, C.E.(2009).Response to Intervention, collaboration, and coteaching: A recipe for successful systemic change.Preventing School Failure, 53, 267–275.

New Mexico Public Education Department.(2008).Response to Intervention (RTI) fact sheet. Retrieved from http://www.ped.state.nm.us/RTI/factSheet.html

Reis, S.M., Burns, D.E., & Renzulli, J.S.(1992).Curriculum compacting: The complete guide to modifying the regular curriculum for high ability students. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Tomlinson, C.A.(1999).The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C.A.(2008).Differentiated instruction.In J.A.Plucker & C.M.Callahan (Eds.), Critical issues and practices in gifted education: What the research says (pp.167–179).Waco, TX: Prufrock Press.

Winebrenner, S.(2003).Teaching gifted kids in the regular classroom: Strategies and techniques every teacher can use to meet the academic needs of the gifted and talented.Minneapolis, MN: Free Spirit.

Wyner, J.S., Bridgeland, J.M., & DiIulio, J.J., Jr.(2007).Achievement trap: How America is failing millions of high-achieving students from lower-income families.Washington, DC: Jack Kent Cooke Foundation and Civic Enterprises.