الفصل الرابع

مخاطبة احتياجات الطلاب المزدوجي الخصوصية

دافن بيرلس، لويس بالدوين & ستيوارت أومدال
Daphne Pereles, Lois Baldwin, and Stuart Omdal

تناولت كتب ومقالات عديدة الاستجابة للتدخل (RtI) بوصفه نموذجًا لتقديم خدمات للمتعلمين المتعثرين، إلا أن القليل من الكتابات تناولت فائدة هذا النموذج بوصفه وسيلة لتلبية احتياجات المتعلمين المتقدمين أو المتعلمين المزدوجي الخصوصية Twice-Exceptional Learners الذين قد تكون لديهم احتياجات علاجية واحتياجات متقدمة على حد سواء، وقد عَرَّفَت الرابطة الوطنية لمديري التربية الخاصة بالولايات The National Association of State Directors of Special Education (NASDSE; 2005) نموذج RtI بأنه «الممارسة المتمثلة في تقديم تدريس عالي الجودة، وتدخلات ملائمة لاحتياج الطالب، ومراقبة التقدم بصورة متكررة؛ من أجل اتخاذ قرارات عن التغييرات في التدريس أو الأهداف، واستعمال بيانات استجابة الطفل بغرض اتخاذ قرارات تعليمية مهمة». (صفحة 3). وأضافت لاحقًا أن هذه الممارسة ينبغي أن تستخدم في «التعليم العام، والعلاجي، والتربية الخاصة». (NASDSE, 2005, p.3). هذا البيان لم يشمل تربية الموهوبين، ولم تتناول الوثيقة الأطفال الموهوبين، ولم تُعرِّف التدريس العالي الجودة على أنه فرص للتسريع أو الإثراء.

وقد وضعت إدارة التربية بولاية كولورادو تعريفًا أوسع نطاقًا في طبيعته يشمل جميع الطلاب؛ هذا التعريف ينص على أن الاستجابة للتدخل RtI هي «إطار عمل يعزز نظامًا متكاملًا يربط بين التعليم العام، والتعليم التعويضي، وتربية الموهوبين، والتربية الخاصة، في تقديم تعليم عالي الجودة قائم على

المعايير، وتدخلات تتلاءم مع احتياجات الطلاب الأكاديمية، والاجتماعية/ الانفعالية، والسلوكية». (CDE, 2008, p.3). يسمح هذا التعريف بتطبيق أوسع نطاقًا للمبادئ التأسيسية لنموذج RtI الذي يشمل حقًّا جميع الطلاب، والذي يمكن أن يكون وسيلة فاعلة لتلبية الاحتياجات المعقدة للمتعلمين المزدوجي الخصوصية، وقد ذكر مجلس الأطفال الاستثنائيين في تقرير عن رأيه حول نموذج الاستجابة للتدخل، (The Council for Exceptional Children CEC 2008)، أن نموذج الاستجابة للتدخل RtI:

> «سوف يأخذ في الحسبان الاحتياجات التعليمية للأطفال الموهوبين وأسرهم، لا سيما تلك المرتبطة بتحديد الأطفال الذين يُعدُّون مزدوجي الخصوصية لأن لديهم مواهب، علاوة على الإعاقة. هؤلاء المتعلمون المتقدمون سيُزوَّدون بفرصٍ للوصول إلى منهج متحدٍ ومسرَّع، في الوقت نفسه الذي يتم فيه أيضًا تلبية الاحتياجات الفريدة لإعاقتهم». (p.2)

سوف يَعرِض هذا الفصل نموذج الاستجابة للتدخل RtI بطريقة حل المشكلات/ الاستشارة بوصفها ملاءمة واعدة للطلاب المزدوجي الخصوصية، وسوف توصف التضمينات النظرية والعملية التي تخص هؤلاء الطلاب، وسيناقش أيضًا كل عنصر من عناصر حل المشكلات/ الاستشارة من خلال دراسة حالة أحد الطلاب الموهوبين الذين لديهم تحديات تعلم وتحديات سلوكية على السواء.

تأثيرات الألقاب التعليمية

يعكس مجتمع المدرسة المجتمعَ بصفة عامة من حيث التنوع في اللغة والعرق والثقافة والقدرة/ الإعاقة، وقد أصبحت هناك صعوبة متزايدة في

تلبية احتياجات الفئات المختلفة من المتعلمين (Cole, 2008). وفي أثناء سعينا من أجل تحديد هذه التحديات وفهمها، أُنشئت أنظمة التحديد، وأصبح تعيين ألقاب للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وسيلة لتوفير الخدمات، وعلى الرغم من أن هذه الأنظمة للتحديد قد أُنشئت لأسباب مشروعة -مثل فتح الأبواب للتمويل، ورفع مستوى الوعي والفهم، وتحسين التواصل بين المتخصصين والأسر، وتقديم هوية اجتماعية (Lauchlan & Boyle, 2007) — فإن هذه الأنظمة قد نتج منها مجموعة غير مترابطة من البرامج المعزولة أو (الصوامع)، كان محورها تسميات الطلاب أو ألقابهم، وأصبح الطلاب يُلحَقون ببرنامج استنادًا إلى التسمية أو اللقب وليس دائمًا استنادًا إلى حاجات تعليمية محددة (NASDSE, 2005). ونظرًا إلى احتياجات التعلم الفريدة للطلاب المزدوجي الخصوصية، فإن هؤلاء الطلاب لم يناسبهم أيٌّ من البرامج التقليدية الموجودة في الأنظمة المدرسية بصورة جيدة، ودائمًا ما كانت تلبية احتياجاتهم تستعصي على العاملين في هذا النظام غير المترابط من البرامج المنعزلة، ما أدى إلى صعوبة تحقيق هؤلاء الطلاب للنجاح.

ومع ظهور نموذج الاستجابة للتدخل RtI، تغيرت الحاجة إلى تعيين مسميات للطلاب أو ألقابهم، ولم يَعُد اللقب مطلوبًا لحصول الطلاب على التدخلات والدعم، وأصبحت المسؤولية عن نجاح الطالب مسؤولية مشتركة ضمن بيئة احترافية داعمة، ونظرًا إلى أن نموذج RtI قد تأسس حول الاحتياجات التعليمية المحددة للطلاب وليس حول الألقاب المكتسبة، فإنه من الصعب مناقشة إطار عمل RtI بالنظر إلى مجموعة محدودة ومصنفة من الطلاب؛ إن تطبيق طريقة قديمة للتفكير العام على نموذج RtI يُعدُّ -إلى حد ما- محاولة دمج تعسفي بين نموذجين يحتاجان بالفعل إلى النظر

إليهما بطرق مختلفة، ومع ذلك تُعدُّ هذه الخطوة ضرورية لإنشاء جسر للممارسين لفهم كيفية تطبيق فلسفة RtI، وفهم كيف يختلف عن الممارسة الحالية، ولحل هذه المعضلة أصبح مصطلح طالب مزدوج الخصوصية (Twice-Exceptional Student) يُستخدم في الدلالة على المتعلمين الذين يظهرون سلوكيات وخصائص مرتبطة بكل من الموهبة وطيف الإعاقات.

وفي عام 1981م، أوصى رينزولي ورايس وسميث (Renzulli, Reis, and Smith) بإطلاق لقب موهوب على سلوك الطلاب، لا على الطلاب أنفسهم؛ حيث يساعد تصنيف السلوكيات صناع القرار على تطوير خطط تعليمية مناسبة تتلاءم مع نقاط قوة كل طالب على حدة واهتماماته وقدراته؛ فلقب موهوب في ذاته لا يساعد المعلمين على تحديد خيارات البرمجة التعليمية المناسبة لهؤلاء الطلاب، ونظرًا إلى وجود العديد من الخصائص والسمات المرتبطة بالموهبة، وكذلك العوامل الشخصية والبيئية التي تؤثر في تطور هذه الخصائص والسمات، فإننا نطمئن إلى القول بأن هؤلاء الطلاب الذين يتم تحديدهم لخدمات تربية الموهوبين يشكلون مجموعة غير متجانسة (Heterogeneous)، فتصنيف أي مجموعة يدل على تجانسها (Homogeneity)، وتختلف تعريفات الموهبة وإجراءات التحديد اختلافًا كبيرًا من ولاية إلى أخرى، وغالبًا من منطقة إلى أخرى داخل الولاية. ولا يمكن أن تعكس الخصائص النمطية المعممة المرتبطة بالتسمية أو اللقب نطاق خصائص هذه المجموعة، ولا يمكن لها أيضًا أن تحدد مستويات أو درجات تلك الخصائص على نحو وافٍ، وتؤدي هذه القوالب النمطية، بالإضافة إلى الإستراتيجيات التعليمية الموصوفة والمعممة، إلى توهم أن تدريسًا ملائمًا يحدث، ويؤدي أيضًا إلى تجاهل مدى التباين داخل كل مجموعة مصنفة.

نعتقد أن الابتعاد عن إطلاق الألقاب هو جزء من التطور الحتمي للحقل، فجميع مجالات التعليم تنشأ وتتحسن على مر الزمن، وقد عَرَض هيلي (Healey, 2005) سياقًا تاريخيًّا للتغيرات في مجال التربية الخاصة، وأشار إلى أن أوائل السبعينيات شهدت تحرك مجموعات مختلفة (الوالدان، المعلمون، المُشرِّعون) باتجاه إصلاح التربية الخاصة، وفي عام 1975م، أسفرت هذه الجهود المشتركة عن صدور قانون مهم هو القانون العام (Public Law 94-142)، وقانون التعليم لجميع الأطفال المعوقين (Education of All Handicapped Children Act). ومن خلال إعادة الإقرار الدوري للقانون، غُيِّر القانون ليعكس النظريات والممارسات والبحوث الحالية، وقد أورد تراسكوت وكاتانيس وأبرامز (Truscott, Catanese, and Abrams, 2005) «القضايا والبحوث التي تؤدي إلى الدعوات الحالية المطالبة بإصلاح جذري في مجال التربية الخاصة». (p.164)؛ فالطبيعي لتطور أي حقل أن يمر بخبرة التغيير، وقد أثَّرت التغييرات الجذرية في مجال تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة التي بدأت في السبعينيات في كل من التربية الخاصة والتعليم العام، وأثرت كذلك بطريقة غير مباشرة في ميدان تربية الموهوبين، وبإعادة الإقرار الحالي لقانون تعليم الأفراد المعوقين Individuals with Disabilities Education Act في عام 2004م، فإننا نشهد الآن تغيُّرًا يمكن أن يؤثر في التعليم بالدرجة نفسها التي أحدثها القانون العام (Public Law 94-142)، ويُعزى هذا التغيير إلى التحول الكبير في تعريف صعوبات التعلم المحددة (specific learning disabilities SLD) في القانون:

تشير تقارير الإجماع والتحليلات (الإمبيريقية) إلى الحاجة إلى تغييرات رئيسة في نهج تحديد الأطفال ذوي صعوبات التعلم المحددة SLD، وتمثل النماذج التي تدمج RtI تحولًا في التربية الخاصة باتجاه أهداف تحصيلية

أفضل، وتحسين المخرجات السلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم المحددة (Office of the Federal Register, 2006, p.46647).

المبدأ (1)	يستطيع جميع الأطفال التعلم والوصول إلى مستويات عالية، إذا قُدِّمت إليهم مناهج قوية مستندة إلى معايير وتدريس يستند إلى البحث.
المبدأ (2)	ضرورة التدخل مع أول مؤشر على وجود احتياج لضمان نجاح الطالب.
المبدأ (3)	يُعد النظام الشامل للتدخلات المتدرجة ضروريًّا لمخاطبة احتياجات الطلاب كلها.
المبدأ (4)	تتحسن نتائج الطلاب عندما تُغذِّي بيانات الأداء الأكاديمي والسلوكي المستمرة القرارات التعليمية بمعلومات صحيحة.
المبدأ (5)	يمثل تعاون المربين والأسر وأفراد المجتمع القاعدة الأساسية لحل المشكلات وصنع القرارات التعليمية.
المبدأ (6)	يُعطِي الإشراك المستمر والهادف للأسرة نتائج أكثر نجاحًا بالنسبة إلى الطفل.

شكل 4.1. المبادئ الأساسية لنموذج الاستجابة للتدخل. نقلًا عن إدارة التربية بولاية كولورادو (2009)

المبادئ الأساسية لنموذج RtI

بسبب التعقيدات التي يشتمل عليها نموذج RtI وطبيعته المستندة إلى الاحتياجات، فقد ظهرت نماذج متنوعة عند تطبيقه، وبصرف النظر عن النموذج توجد مجموعة ضمنية من المبادئ الأساسية المشتركة أو المعتقدات التي تُوجِّه الممارسة الناجحة (انظر الشكل 4-1). وقد اشتُقت هذه المبادئ،

المذكورة أدناه، من قائمة طورتها إدارة التربية بولاية كولورادو، واستندت إلى مراجعة للأدبيات المتعلقة بنموذج RtI، فضلًا عن التطبيقات العملية لهذه المبادئ، والهدف من هذا الجزء هو عرض هذه المبادئ، ومناقشة كيف يمثل نموذج RtI طريقة ممتازة لتلبية احتياجات جميع الطلاب، ومن بينها احتياجات الطلاب المزدوجي الخصوصية.

المبدأ (1): جميع الأطفال يمكنهم التعلم

الإستراتيجيات التدريسية الفاعلة هي السمة المميزة لتربية الموهوبين، وقد حدد الباحثون في بحوث ميدكونتنت للتعليم والتعلم Mid-continent Research for Education and Learning (McREL) تسع إستراتيجيات تدريسية من خلال تحليل بعدي مستند إلى النظرية theory-based meta-analysis. هذه الإستراتيجيات لها «قدرة كبيرة على تحسين التحصيل لدى الطلاب كافة في المواد الدراسية كلها، وفي المستويات الصفية كافة». (Marzano, Pickering & Pollock, 2001, p.7).

تُقدِّم هذه الإستراتيجيات التدريسية التسع المستندة إلى البحوث بعضَ الإرشاد والتوجيه لتحسين الممارسات التعليمية في فصول الدراسة، وقد رُتِّبت هذه الإستراتيجيات من الأعلى إلى الأدنى تأثيرًا:

1. تحديد أوجه التشابه والاختلاف.
2. التلخيص وتدوين الملاحظات.
3. تعزيز الجهود وإظهار التقدير.
4. الواجبات المنزلية والممارسة.
5. التمثيلات غير اللغوية.

6. التعلم التعاوني.
7. وضع الأهداف، وتقديم التغذية الراجعة.
8. توليد الفرضيات واختبارها.
9. الأسئلة والتلميحات والمُنظِّمات المُتقدِّمة advance organizers (Marzano et al., 2001, p.7).

تُفيد هذه الإستراتيجيات التدريسية المستندة إلى البحوث جميع الطلاب عند استخدامها استخدامًا متسقًا في الفصول الدراسية العامة، ويُفيد هذا النوع من الاتساق التعليمي الطلاب المزدوجي الخصوصية بصفة خاصة؛ لأنهم يحققون نجاحات أكبر في البيئة التي بها توقعات واضحة، وتوجيه وفرص لحل المشكلات، وهذه الإستراتيجيات التدريسية التي تستخدم بالتزامن مع معايير برمجة الموهوبين (Gifted Programming Standards) لما قبل رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر، التي طُوِّرت وصدرت عن الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC)عام 2010م، تقدِّم إطارًا متسقًا لمخاطبة احتياجات الطلاب الموهوبين في جميع البيئات التعليمية، وتدعم هذه المعايير فحص جودة البرمجة المقدمة للطلاب الموهوبين، وهي تشمل معايير الحد الأدنى والمعايير المثالية في سبعة مجالات رئيسة. وتُستخدَّم هذه المعايير بوصفها وسيلة للمناطق لوضع علامات مرجعية، وكذلك لتقييم البرامج الخاصة بالطلاب الموهوبين، ويمكن أن يُسهِم مزيج من إستراتيجيات التدريس المستندة إلى البحوث ومعايير برامج تربية الموهوبين (Gifted Education Program Standards) في تطوير مستوى تدريس عام قوي للنظم المدرسية باستخدام نموذج RtI.

المبدأ (2): التدخل المبكر

يتمثل المبدأ الثاني في فكرة أن التدخل مع ظهور أول إشارة إلى وجود احتياج يُعدَّ أمرًا ضروريًّا لضمان نجاح الطالب (CDE, 2008)، وفي حالة الطلاب المزدوجي الخصوصية قد لا تكون الحاجة التعليمية الماسة، سواء إلى التسريع أو الإثراء، و/ أو العلاج، واضحةً في السنوات الأولى من المدرسة؛ فالعديد من الطلاب المزدوجي الخصوصية تكون لديهم القدرة على حجب احتياجاتهم المتنوعة حتى وقت متأخر من خبرتهم المدرسية (McCoach, Kehle, Bray, & Siegle, 2001)، وفي غالب الأمر يظل احتياجهم للتسريع أو الإثراء غير مكتشف حتى وقت متأخر من خبراتهم المدرسية، نظرًا إلى أنهم لا يكونون قد وضِعوا بعد في بيئات تعلم تسمح بالنجاح أو تُعزز الاهتمام والدافعية للتعلم، وتشير أدبيات البحث إلى أنه من الأهمية بمكان الوصول إلى مواهب وقدرات الطلاب المزدوجي الخصوصية في وقت مبكر قدر الإمكان (Baldwin, 1995; Baum, Cooper, & Neu, 2001; Neu, 2003; Nielsen, 2002; Reis, McGuire, & Neu, 2000; Reis, Neu, & McGuire, 1995; Weinfeld, Barnes-Robinson, Jeweler, & Roffman Shevitz, 2006).. وقد ظهر من خلال أدبيات البحث قضية ثابتة، هي: «تشير التدخلات المبرمجة إلى أهمية تزويد هؤلاء الطلاب بمنهج دراسي يتلاءم مع مواهبهم الفريدة، في حين يُسمح لهم في الوقت نفسه بتعويض نقاط الضعف التي تمثل لهم إشكالية». (Neu, 2003, p.152). ومن الأمور الأساسية لنجاح الطلاب المزدوجي الخصوصية أن يتم تحديد مواهبهم ورعايتها (Baum & Owen, 2004).

يتناول هذا المبدأ ضرورة التدخل المبكر مع ظهور أول علامة على وجود مشكلة، وتُعرَّف المشكلة هنا بأنها حاجة تعليمية للتسريع أو الإثراء، و/أو

العلاج، وإذا حُدِّدت المشكلة في وقت مبكر بدرجة كافية، فإنه يمكن أن تُحدِث عملية علاج الإعاقة فرقًا كبيرًا عند الطفل المزدوج الخصوصية، وتُغيِّر من خبرته المدرسية لتصبح أكثر إيجابية، وعندما تُقدَّم إستراتيجيات العلاج المبكر، فإنه يمكن للطلاب المزدوجي الخصوصية التخفيف سريعًا من بعض الصعوبات، وقد لا يحتاج الأمر إلى الدعم المكثف على المدى الطويل.

المبدأ (3): التدخلات المتدرجة

مبدأ آخر من المبادئ الحاسمة في نموذج RtI الفاعل يتمثل في احتوائه على نظام شامل من التدخلات المتدرجة؛ يبدأ نموذج RtI في المستوى العام (Universal Tier) بتقديم تدريس ومناهج عالية الجودة لجميع الطلاب، التي تهدف إلى مخاطبة احتياجات قرابة 80% من الطلاب داخل هذا النظام، وتُقدَّم للطلاب الذين تم تحديد أن لديهم احتياجًا تعليميًّا تدخلات في شكل مستويات متزايدة في المدة والكثافة.

وتستخدم التدخلات المُستهدَفة مع قرابة 10% - 15% من الطلاب في النظام الذين تتجاوز احتياجاتهم ما يقدم في المستوى العام، وتُقدِّم هذه التدخلات مجموعة متنوعة من العاملين التربويين تتضمن معلمي التعليم العام، ومعلمي التربية الخاصة، ومعلمي الموهوبين، ومتخصصين. وإذا استمر الاحتياج التعليمي الذي حددته المراقبة المستمرة للتقدم بوساطة القياسات القائمة على المنهاج (curriculum-based measures (CBM، يُعدَّل التدخل أو يُكيَّف لزيادة التقدم أو زيادة تعزيز تعلم الطالب، ويهدف المستوى الأكثر كثافة من التدخل إلى معالجة احتياجات 5-7% تقريبًا من الطلاب داخل النظام.

للنظـام المتعـدد المسـتويات فوائد قيِّمة للطـلاب المزدوجـي الخصوصية، والهـدف مـن هـذه المسـتويات هـو معالجـة الاحتياجـات التعليميـة المتنوعة للطلاب؛ فالطالب المزدوج الخصوصية ليست لديه خصائص وسمات تنتمي إلـى مجـال الموهبة فقط، بل لديه أيضًا خصائص وسـمات في واحد أو أكثر مـن مجـالات الإعاقة/الخصوصية. هذا المزيج من نقـاط القوة والتحديات جعـل من الصعب معالجـة الاحتياجـات التعليمية المتعـددة والمتنوعة لهؤلاء الطـلاب، ويعـد نمـوذج RtI / عملية حل المشـكلات أكثر مرونـة من النظام التقليـدي للبرامـج المنفصلـة المطبقة في المدارس؛ نظرًا إلى أنـه يُمكِّن من مخاطبة جميع احتياجات الطلاب العلاجية والمتقدمة، وتسمح هذه العملية بإجراء مناقشات عن الطفل ككل، بدءًا من نقاط القوة، ويسمح هذا النظام المتعدد المسـتويات بإجراء مناقشـات مستمرة حول احتياجات كل طالب من دون الـزّج بـه للخضوع لاختبارات التربية الخاصـة، وبذلك يمكن أن تَحدُث التدخلات من دون تسمية أو ألقاب.

المبدأ (4): الاستفادة من البيانات

مبـدأ آخـر مـن المبـادئ الجوهريـة لنمـوذج RtI، الـذي يرتبـط ارتباطًـا مباشـرًا بالنمـوذج المتعـدد المسـتويات هـو أن نتائج الطالب تتحسـن عندما يُسـتَفاد مـن بيانـات التقدم المسـتمر لأدائـه الأكاديمي والسـلوكي في اتخاذ القـرارات التعليميـة (CDE, 2008)، ويُعـدُّ الاسـتخدام الفاعـل للبيانـات في نمـوذج RtI ضروريًّـا للمسـاعدة علـى اتخاذ القـرارات التعليميـة من خلال مسـتوياته؛ حيـث يبدأ الفـرز في المسـتوى العام لجميع الطـلاب. تحمل هذه الممارسـة وعـودًا عظيمـة بالنجاح للطـلاب المزدوجي الخصوصيـة؛ فهؤلاء الطـلاب «غالبًا ما يسـتخدمون مسـتويات ذكائهـم المرتفعـة لتعويض نقاط

الضعف التي تمثل إشكالية لهم». (Baum & Owen, 2004, p.160). ويعمل هذا التعويض بوصفه قناعًا يخفي وراءه مجالات معاناتهم. وباستخدام أدوات للفرز تتسم بالصدق والثبات، يمكن اكتشاف العديد من القضايا مبكرًا، ومن ثم عمل التدخلات المناسبة.

المبدأ (5): التعاون

مبدأ آخر من المبادئ الأساسية لنموذج RtI الفاعل يتمثل في الإيمان بأن التعاون بين المعلمين والأُسر وأفراد المجتمع، هو الركيزة الأساسية لحل المشكلات واتخاذ قرارات تعليمية فاعلة (CDE, 2008). وتعمل طريقة حل المشكلات بوصفها وسيلة لتنظيم عملية صنع قرارات تقود إلى تطوير إستراتيجيات التدريس والتدخل، والتي ستؤدي إلى أعلى احتمالات النجاح، أما الغرض من هذه العملية فهو الاستفادة من البيانات في توجيه القرارات المتعلقة بالتدخلات المناسبة، ومراقبة تقدم الطلاب من خلال هذه التدخلات لتحديد مدى فاعليتها.

يُعدُّ العمل بهذا النظام لمخاطبة الاحتياجات المستمرة والمتغيرة للطلاب المزدوجي الخصوصية معينًا للغاية، وفي كثير من الأحيان تُوضع التدخلات في النظم التعليمية التقليدية، لكن لا تُراقب أو تُعدَّل على نحو متكرر لمعرفة مدى فاعليتها، وبسبب ذلك تضيع أسابيع — وأحيانًا شهور— من الفرص التعليمية، وفي عملية حل المشكلات، توجد نقاط فحص ضمن البنية الداخلية؛ من أجل مراجعة البيانات ومدى فاعلية التدخلات، سواء كانت فرص تعلم علاجية أو متقدمة.

إن التعاون في هذه العملية أمر بالغ الأهمية، وهذا يتطلب أن يعمل فريق من المهنيين والأسر معًا بصفتهم شركاء لتحديد نتائج للمتعلم قابلة للقياس؛ فهي فرصة للاستفادة من بيانات مشتقة من مجموعة متنوعة من المصادر لصياغة القرارات التعليمية المتعلقة بالطالب، وتعديل التدخل على أوقات مناسبة. ويُنظر إلى هذا النوع من التعاون بأنه بالغ الأهمية عند مخاطبة احتياجات الطلاب المزدوجي الخصوصية، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية التوازن بين العلاج والاهتمام بنقاط القوة لدى الطفل (Baldwin, 1995; Baum et al., 2001; Nielsen, 2002; Reis et al., 1995; Weinfeld et al., 2006). يسمح التعاون للجميع بتشارك نجاح الطالب، ويعمل المعلمون في التعليم العام وفي التربية الخاصة وتربية الموهوبين معًا لدعم احتياجات الطلاب، ولا سيما المتعلمين المزدوجي الخصوصية.

المبدأ (6): مشاركة الأسرة

المبدأ الأخير من المبادئ الأساسية الذي يُعدُّ قوة دافعة في نموذج RtI الفاعل هو الإيمان بأن المشاركة المستمرة والهادفة للأسرة تزيد من نجاحات الطلاب؛ إذ تؤيد البحوث المبدأ القائل بأن الأسر التي ترتبط بعلاقات إيجابية مع المدارس، يمكنها أن تؤثر تأثيرًا مباشرًا في إنجاز الطلاب (Henderson & Mapp, 2002). والحقيقة بالنسبة إلى الطلاب المزدوجي الخصوصية أنه من دون مشاركة الأسرة، فإن هؤلاء الطلاب يكونون أكثر عرضة للإخفاق والتأخر الدراسي، فكثيرًا ما ترى الأسر طفلها في المنزل طفلًا مختلفًا، يختلف كثيرًا عن ذلك الطفل الذي يراه المعلمون في بيئة المدرسة؛ فقد يكون شعور الطفل بالدعم والنجاح أقل؛ لهذا السبب

على الآباء والأمهات أن يساندوا طفلهم، ويشرحوا وجهة نظرهم حول نقاط القوة والتحديات لديه / لديها.

نموذج حل المشكلات هو الطريق الأمثل لهذه المساندة، وعلاوة على ذلك يجب إعداد الوالدين لتقديم الدعم الأكاديمي في المنزل. وضمن عملية حل المشكلات/ في نموذج RtI، يجب أن يجلس الآباء والأمهات على الطاولة ويشاركوا في تحديد التدخلات اللازمة لأطفالهم.، وسوف يغادر الآباء والأمهات اجتماع حل المشكلات ولديهم بعض التوجيهات للدعم المنزلي الذي يرتبط ارتباطًا مباشرًا بالتدخل الذي اختير؛ فعن طريق تمكين الأسرة بأن تكون جزءًا من الحل، سوف تكون النتائج أكثر نجاحًا للطفل.

دراسة حالة

دُوِّنت هذه الحالة باستخدام خطوات عملية حل المشكلات /الاستشارة في نموذج RtI. توجد خطوات عدة لعملية حل المشكلات وتعدُّ ضرورية من أجل دقة وتنفيذ خطة تدخل ناجحة (انظر الشكل 4، 2). وللمساعدة على توضيح كيف يمكن لهذه الخطة أن تعمل بنجاح مع أي طفل، ولا سيما مع الطالب المزدوج الخصوصية، فسوف نعرض دراسة حالة الطفل براد (Brad) بوصفها مثالاً.

معلومات عن خلفية الطالب (البيئية والاجتماعية)

براد فتى محبوب، لديه طاقة عالية ويستمتع بالمحادثات مع الكبار، ويحب مشاهدة قناة التاريخ على شاشة التلفاز، وقد دفع نبوغه المبكر ومفرداته اللغوية المتطورة، وكذلك نضجه، معلمته والعاملين في مرحلة تعليم ما قبل

المدرسة إلى التوصية بأن يُرفَّع في الخريف من رياض الأطفال إلى الصف الأول. وعبَّر والداه عن دهشتهما وسرورهما بهذه التوصية، وألحقاه بإحدى المدارس الدينية الخاصة، ومع أولى بداياته في الصف الأول، تعثر في اكتساب المهارات الأكاديمية، لا سيما القراءة والكتابة، وكان غير قادر على مجاراة زملائه في الفصل. وفي نهاية الصف الأول، تقرر أنه لا يزال غير مستعد للانتقال إلى الصف الثاني، وأنه سيكون من الأفضل لتقديره لذاته وتقدمه الأكاديمي أن يبقى في الصف الأول لعام آخر، ومع نهاية سبتمبر من السنة الثانية له في الصف الأول، أصبح براد محبطًا للغاية، حتى إنه قذف بكرسيه ومكتبه وخرج مهرولًا من المدرسة، عازمًا على عدم العودة إليها مطلقًا.

وافقت المدرسة الخاصة على هذا الرأي، وطلبت من والديه البحث عن مدرسة أخرى جديدة، وفي أكتوبر، نُقل براد إلى مدرسة محلية عامة؛ كانت هذه المدرسة في الضاحية تُنفذ مدخل RtI / حل المشكلات لتلبية احتياجات جميع الطلاب منذ أكثر من سنتين. أدركت معلمته الجديدة سريعًا تعثره في القراءة والكتابة، وقد ظهر على براد أنه مستاء للغاية، وبدا ذلك من تعليقاته السلبية، مثل قوله: «أنا غبي جدًا» أو «هذا العمل أحمق»، وكان معروفًا عنه أنه يُمزِّق بعض أوراق واجبات الكتابة، ويتخلص منها، وكان يضع رأسه على المكتب ويرفض إتمام المهمة المكلف بها، وبسبب هذه التصرفات رتَّبت معلمة الفصل لقاءً مع والديه على أن يكون هذا اللقاء جزءًا من عملية جمع البيانات في RtI؛ لمناقشة مخاوفها ولمعرفة آرائهم عن سلوكيات ابنهم وتقدمه.

معلومات الوالدين

ذكر الوالدان أنهما لاحظا بعض السلوكيات الغاضبة جدًّا في المنزل عند عودة براد من المدرسة؛ تمثلت هذه السلوكيات في أنه كان يدور حول نفسه ويصرخ حتى تسقط عنه ملابسه، وينهار على الأرض باكيًا، إضافة إلى ذلك كان براد يرفض أيضًا القيام بأي واجبات منزلية حتى بمساعدة والديه، وقد اتفق والداه مع معلمته أنه من المفيد التقدم بطلب إحالة لإجراء استشارة أولية، وبسبب طبيعة مشكلات التعلم والمشكلات السلوكية لديه، طلبت المعلمة إجراء استشارة أولية، وبدأت الإحالة إلى فريق حل المشكلات، ولأن المشكلات كانت متعلقة بتعلم براد وسلوكه، فقد عُيِّنت معلمة التربية الخاصة لتكون استشارية لهذه الحالة.

الاستشارة الأولية

الغرض من الاستشارة الأولية مناقشة المعلومات التي جُمعت من أجل مساعدة المعلم و/أو الوالد الذي طلب الإحالة؛ وذلك للبدء في عملية تحديد نقاط قوة الطفل والتحديات التي تواجهه واحتياجاته، ويمكن لمعلم الفصل أو الوالدين، أو المهنيين بالمدرسة طلب المساعدة، حيث يُعيَّن استشاري للاجتماع مع المعلم لمناقشة سلوكيات معينة لدى الطفل، واستعراض البيانات الأكاديمية، وإذا لزم الأمر، جمع المزيد من البيانات لتحديد احتياجات المتعلم، وقد يشمل ذلك ملاحظة المتعلم في مجموعة من المواقف المختلفة، وتقييم قدراته باستخدام مجموعة متنوعة من الاختبارات و/ أو مواد الفحص، أو جمع المزيد من عينات أعماله في الفصل، وسيُحدد كل من المعلم والاستشاري نقاط القوة لدى الطفل واحتياجاته وترتيبها بحسب الأولوية، وستُحدد أيضًا المشكلة، وتُوضع خطة قابلة للقياس والملاحظة.

شكل 4.2. عملية حل المشكلات/الاستشارة. نقلًا عن إدارة التعليم في ولاية كولورادو

الاستشارة الأولية لـ (براد)

اجتمعت معلمة الفصل والاستشارية لمناقشة حالة براد، لاحظت معلمة الفصل أن براد كان نشيطًا جدًّا ومشاركًا في أثناء حصص الدراسات الاجتماعية والعلوم، وقدَّم إسهامات كثيرة في أثناء هذه الحصص، وغالبًا ما كان يُظهر معلومات متقدمة ومتطورة للغاية، في الواقع كان براد يحاول الدخول مع معلمته في مناقشات أكثر تعمقًا، لكنها كانت نادرًا ما تستطيع مجاراته في ذلك؛ لأن باقي الفصل لم يكونوا على هذا المستوى المتقدم نفسه، وكان يحب أيضًا إجراء حوارات ومناقشات عن الكتب في أثناء حصة الأدب/ حلقة الكتاب، لكنه كان يرفض القراءة جهرًا في أي من هذه الحصص، وفي الواقع كان من الصعب جدًّا تحديد مشكلات القراءة ومستواها لديه؛ لأنه يرفض أن يخضع لاختبار المؤشر الدينامي للمهارات الأساسية للقراءة المبكرة Dynamic Indicator of Basic Early Literacy Skills (DIBELS) واختبار فحص الفهم القرائي، إضافة إلى أن طريقة إمساكه بالقلم كانت سيئة، وكان خطه كبيرًا وغير متصل، ومن الصعب جدًّا قراءته، وقد رفض المشاركة في أي أنشطة للكتابة الإبداعية.

حددت معلمة الفصل والاستشارية خلال اجتماعهما أن هناك حاجة إلى المزيد من البيانات، وقررت الاستشارية أنها ستقوم بملاحظته في جميع الحصص، بما في ذلك حصص الدراسات الاجتماعية والعلوم، وأنها ستحاول أيضًا تقييم مهارات القراءة لديه على انفراد في مكان منفصل؛ حيث لا يكون مضطرًّا إلى أن يقرأ أمام الطلاب الآخرين، وقد قررتا البدء بتجميع أعماله في الفصل، بما في ذلك أعماله في الدراسات الاجتماعية والعلوم، وإنشاء ملف إنجاز (بورتفليو) عن كتابته؛ كانت المعلمة تسأل والدة براد عن أي بيانات وعينات من أعماله فيما قبل المدرسة وفي الصف الأول،

واتفقت المعلمة والاستشارية على جمع البيانات، وعلى أن تجتمعا مرة أخرى في غضون أسبوعين.

في الاجتماع التالي، استعرضت المعلمة والاستشارية البيانات التي جُمعت، وكانت الملاحظات قيمة جدًّا، واستطاعت الاستشارية ملاحظة دافعية براد في مادتي الدراسات الاجتماعية والعلوم ومحاولاته السيطرة على المناقشات.

وقدمت والدة براد معلومات قيمة عن القصور الذي حدث في المدرسة الخاصة لمساعدته على القراءة، وحقيقة أن صعوبات القراءة لدى براد قد فُسِّرت بأنها دليل على سلوك عنيد وغير مناسب من جانبه، وذكرت والدته أنه لم يُقدَّم لبراد أي مساعدة خاصة في القراءة فيما عدا قراءة والديه له كل ليلة قبل ذهابه إلى الفراش.

أكملت الاستشارية تقييم القراءة، واستطاعت أن تحدد أن لدى براد مشكلات كبيرة في فك الترميز (decoding)، وأنه يعرف أصوات بعض الحروف الساكنة (consonant) التي تبدأ بها الكلمة، ولكنه لم يتمكن من التعرف على أصوات الحروف المتحركة (vowel)، وكان ضعيفًا للغاية في قراءته لقطع الفهم؛ بسبب محاولاته نطق كل كلمة، ولكن كان فهمه للقطع الشفهية - عندما تُقرَأ عليه قصة - أعلى من الصف المسكَّن فيه حاليًّا بمقدار صفين دراسيين.

أعدت المعلمة والاستشارية قائمة بالاحتياجات الموجودة والبيانات المصاحبة لها كافة، وعندما رُتِّبت المشكلات والقدرات بحسب الأولويات، قررت المعلمة والاستشارية أن هناك حاجة إلى التركيز على مهارات فك الترميز، وإلى مخاطبة اهتمامه وشغفه بالدراسات الاجتماعية والعلوم عن طريق إشراكه في نشاط دراسي متقدم، وقد وافقت الاستشارية على عقد

اجتماع مبدئي لفريق حل المشكلات، وذكرت المعلمة أنها ستدعو والدي براد للمشاركة في الاجتماع.

الاجتماع المبدئي لفريق حل المشكلات

الغرض من الاجتماع المبدئي لفريق حل المشكلات هو صياغة تدخلات قابلة للملاحظة والقياس، وتخاطب القدرة أو المشكلة التي حُدِّدت، ولما كانت المشكلة قد حُدِّدت في الاستشارة الأولية، فإن هذا الاجتماع يمكن أن يركز على تحديد تدخلات معينة، وكذلك كثافة التدخل ومدته؛ وتعيين الشخص أو الأشخاص المسؤولين عن التدخلات؛ وتحديد المواد والتجهيزات والتعديلات؛ وتقرير معدل تكرار مراقبة التقدم؛ وعليه، فإن الأسر تُعدُّ أعضاء مهمين في هذا الفريق، وغالبًا ما يُكلَّفون بمهام لإنجازها في المنزل من أجل تعزيز الجهود التي يبذلها العاملون في المدرسة، ودعمها. أما في حالات المستوى الثانوي (الأعلى)، فغالبًا ما يُطلب من الطالب المشاركة في الاجتماع. ويُحرر محضر الاجتماع من قبل الشخص المعين لذلك، ويُوزع على جميع المشاركين، وإذا كانت الاستشارة الأولية قد تمت بفاعلية، فإن الاجتماعات الفرعية اللاحقة لفريق حل المشكلات من المفترض ألا تستغرق أكثر من ساعة واحدة.

الاجتماع المبدئي لفريق حل مشكلة براد.

ضم الاجتماع الأول لفريق حل مشكلات براد عددًا من المشاركين، هم: معلمة الفصل، والاستشارية، ومنسق الموهوبين، والمعالج بالعمل، ومعلمة القراءة، والمدير، والوالدان؛ ولأن براد أظهر العديد من الخصائص السلوكية للطالب المزدوج الخصوصية، فقد تقرر ضرورة إيجاد تدخل يركز

على نقاط قوته، علاوة على تدخل آخر يخاطب تحديًا واحدًا على الأقل من التحديات الأكاديمية التي تواجهه، وبعد مناقشة أسباب إحالة براد واستعراض البيانات، قرر فريق حل المشكلات تنفيذ الخطط الآتية (انظر الشكل 4.3 لاستمرارية دعم براد).

ومن أجل استثمار اهتمام براد بالدراسات الاجتماعية، تقرر أن يقوم براد بدراسة مستقلة، وأن يُعطى خيارات لاستكشاف موضوع يحظى باهتمامه ويتعلق بمنهج الدراسات الاجتماعية بمزيد من العمق، وقبل الدراسة المستقلة، تقرر أن يُقيَّم براد تقييمًا قبليًّا شفويًّا؛ للتأكد من معرفته بالمنهج الأساسي في هذا المجال، وأن يُمنَح الفرصة لاختيار طريقة تقديم مشروعه المستقل، وتقرر أيضًا أن ينضم إلى مجموعة صغيرة من طلاب الصفوف الأول والثاني والثالث الذين كانوا يعملون أيضًا في مشاريع مستقلة مع معلم الموهوبين لمدة 45 دقيقة مرتين في الأسبوع، إضافة إلى ذلك تقرر أن يُمنح براد وقتًا للعمل على مشروعه خلال حصة الدراسات الاجتماعية في أثناء أداء الطلاب الآخرين المهام المكلفين بها، وقد صممت معلمة الفصل - بمساعدة معلم الموهوبين - نموذج قياسات تقييم متدرجة (Rubrics)؛ لتقدير مشروعه ومراقبته، وتقرر أن يرافق براد فصله في رحلات ميدانية إلى مخفر الشرطة ومحطة الإطفاء، ومكتب العمدة خلال دراسة وحدة المجتمع في مادة الدراسات الاجتماعية التي مدتها أربعة أسابيع، ووافق الوالدان على المشاركة وذلك باصطحابه لزيارة المكتبة العامة، إضافة إلى المباني والمواقع التاريخية في المنطقة.

شكل 4.3. مجموعة الدعم المقدم لبراد. يضم هذا الشكل احتياجات براد الأكاديمية والسلوكية للاستفادة منها في تطوير خطة تعليمية مناسبة.

وقد انتهت لجنة حل المشكلات بناءً على البيانات والتعليقات التي سمعوها من براد إلى أنه محبط للغاية؛ بسبب عدم قدرته على القراءة السريعة والجيدة، وعلى الرغم من أن معلمة الفصل كانت فعلًا تُدرِّس الصوتيات (phonics) بصفتها جزءًا من مقرر القراءة/ الكتابة يوميًّا، فإنه تقرر أن براد يمكن أن يستفيد أكثر إذا قُدِّمت له تدخلات مستهدفة مختلفة، مصممة لتعليم مهارات فك الترميز بطريقة متسلسلة تُخاطب حواسه المختلفة، وكانت معلمة القراءة تعمل فعلًا على هذا التدخل مع طالبين

آخرين في ذلك المقرر، وشعرت أنه سيكون من الملائم لبراد أن ينضم إليهما، وقد شارك براد في هذه المجموعة لمدة خمسة أيام أسبوعيًّا بواقع 30 دقيقة يوميًّا. وكانت معلمة القراءة تعمل مع معلمة الفصل لتنبهها إلى المهارات الصوتية التي كانت تُعالج أسبوعيًّا حتى تقوم المعلمة بتقويتها من خلال أنشطة الفصل.

إضافة إلى الخطتين اللتين تركزان على نقاط قوة براد ومشكلاته، قررت اللجنة أنها في حاجة إلى مزيد من المعلومات عن الصعوبات التي تواجهه في الكتابة والسلوك، وقد أذن الوالدان للمعالج بالعمل لإجراء تقييم، وللاختصاصي النفسي في المدرسة لإجراء تحليل سلوكي وظيفي functional behavioral analysis (FBA)، واتُّفق على أن تجتمع لجنة حل المشكلات في غضون ثلاثة أسابيع؛ لتحديد ما إذا كان يَجري إجراز تقدم.

التدخل ومراقبة التقدم

ما إن يتم اجتماع حل المشكلات، تبدأ مرحلة التدخل ومراقبة التقدم، ومن المهم في هذه المرحلة أن تكون الخطة التي طُوِّرت خلال الاجتماع جاري تنفيذها بأمانة، وسوف يستمر الاستشاري في المشاركة كنوع من الدعم لمعلم الفصل.

التدخل مع براد ومراقبة تقدمه: اجتمعت معلمة فصل براد ومعلمة القراءة بعد ظهر ذلك اليوم لمناقشة منهج القراءة، وقررتا أن يبدأ براد مجموعة الصوتيات الجديدة يوم الإثنين، وأعطيت معلمة الفصل خطط الدروس للأسبوع؛ حتى تتمكن من دعم براد واثنين آخرين من الطلاب

في الفصل خلال الأسبوع، واتفقت المعلمتان على الاجتماع كل يوم جمعة لمراجعة المنهج الدراسي وبيانات المراقبة.

وفي اليوم التالي لاجتماع حل المشكلات، أعطت معلمة الفصل لبراد اختبارًا شفويًّا قبليًّا في الدراسات الاجتماعية، وتقرر أنه يعرف فعلًا المعلومات اللازمة لاجتياز التقييم حتى نهاية وحدة (الحاج) Pilgrim unit. وفي اليوم التالي لإخبار معلمة الصف والدي براد، اجتمعت معلمة الفصل ومعلم الموهوبين مع براد لمناقشة الخطة، وكان براد سعيدًا؛ لأنه سيتمكن من العمل على مشروع خاص، ونظرًا إلى أن الموضوع الحالي لمنهج الدراسات الاجتماعية كان الخدمات المجتمعية، فقد اختار براد عقد مقارنة بين الخدمات المجتمعية التي كانت تقدم خلال المدة الاستعمارية مقابل تلك الموجودة حاليًّا في مدينته (نيو إنجلاند)، وقد أعطي براد بعض الخيارات لكيفية تقديم مشروعه. فاختار أن يبتكر عرضًا تقديميًّا بطريقة عرض الشرائح، وكان فعلًا لديه بعض الأفكار التي أراد أن تُدرج في العرض التقديمي.

متابعة الاستشارة

تُعدُّ متابعة الاستشارة أمرًا مهمًّا من أجل تحديد ما إذا كانت الخطط جميعها تُنفَّذ، ولتحديد ما يلزم عمله من تعديلات، ومن الممكن أن يجتمع الاستشاري المعين مع الآباء والأمهات، ومعلم الفصل، و/ أو المعلمين الذين يقدمون خدمات التدخل، وسوف ينظر الاستشاري أيضًا في البيانات التي تُجمع؛ لأنها ستكون مدخلات ضرورية لإجراء أي تعديلات خلال الاجتماع القادم لحل المشكلات.

متابعة الاستشارة لبراد. عُيِّنت معلمة التربية الخاصة استشارية لحالة براد، وخلال أسبوعين من التدخل، رتَّبت الاستشارية اجتماعًا مع معلمة الفصل ومعلمة القراءة، ومعلم الموهوبين؛ لتحديد ما أحرزه براد من تقدم في ظل الخطط الجديدة، فأفادت معلمة الفصل أن براد كان يستجيب جيدًا لخطة الدراسات الاجتماعية، وقالت إنه كان يتطلع إلى الذهاب إلى غرفة مصادر الموهوبين مرتين في الأسبوع، وقد عرض عليها بكل فخر ما أحرزه من تقدم في العرض التقديمي، واتفق معهم معلم الموهوبين في أن براد كان يتحمل المسؤولية عن مشروعه، وأنه كان يسير فيه وفقا للخطة الموضوعة. شعرت المعلمتان أن براد كان سينتهي من مشروعه قبل الأسابيع الثلاثة المحددة موعدًا نهائيًّا، ولاحظوا أيضًا أن والدي براد كانا خير عون له في الحصول على الكتب المرجعية والكتب المتاحة على الأقراص المضغوطة (CD) في المكتبة المحلية.

وذكرت معلمة القراءة أن براد كان يشارك بنشاط في برنامج القراءة، وأنه يبدو من تقريره المرحلي أنه كان يستجيب بصورة فاعلة مع مدخل التتابع والحواس المتعددة لدراسة الصوتيات. عند هذه النقطة، كان براد قد تعلم العديد من الأصوات الساكنة لكنه كان لا يزال يواجه صعوبة مع الأصوات المتحركة القصيرة، ولاحظت معلمة الفصل أنه رغم التقدم الذي كان يحرزه، فإنه كان مستاءً للغاية في مجموعتها للقراءة، ولما كان استيعاب براد لقطع الفهم أفضل بكثير مما كان قادرًا على قراءته، وهو ما لوحظ في الاختبار القبلي الذي أجري له قبل الاجتماع الأول لفريق حل المشكلات، فقد أعربت المعلمة عن رغبتها في استكشاف سبل للسماح له بالالتحاق بمجموعة قراءة أكثر تقدمًا؛ بسبب رغبته في مناقشة قطع القراءة وتحليلها.

سألت الاستشارية عما إذا كان أحد والدي براد قد لاحظ أي تغيرات، وأشارت معلمة الفصل إلى أنها كانت تتواصل مع والدة براد كل يوم جمعة بصورة غير رسمية عن طريق البريد الإلكتروني،؟ وأفادت والدته بأن سلوكه كان لا يزال من الصعب جدًّا التنبؤ به في المنزل: أحيانًا يكون منزعجًا ومتعكر المزاج، ما يؤدي به إلى البكاء ونوبات من الغضب، وفي أوقات أخرى يكون لطيفًا ومتفهمًا، ويرغب في العمل على مشروعه في مادة الدراسات الاجتماعية، لكنه كان لا يزال يرفض القيام بأي نوع آخر من العمل.

اجتماع فريق متابعة حل المشكلات

في هذه الجلسة، ينبغي أن تكون قد توافرت بيانات كافية لتحديد هل أُحرِز تقدم، وكذلك لمراجعة مدى استجابة الطالب للتدخل، ومناقشة الخطوات المقبلة، ويكون لدى المعلم والاستشاري والوالدان الفرصة لاستعراض البيانات معًا، واتخاذ قرارات بشأن الاستمرار في الخطة الحالية أو تغيير الخطط استنادًا إلى المعلومات التي جُمعت.

اجتماع فريق متابعة حل المشكلات الخاص ببراد: تألف فريق متابعة حل المشكلات من الأعضاء أنفسهم الذين التقوا في الاجتماع الأول لفريق حل المشكلات، بدأ الفريق بمناقشة مشروع براد المستقل في مادة الدراسات الاجتماعية الذي سيقدم فيه عرضًا تقديميًّا باستخدام الشرائح، وقرر الفريق أن الخطة كانت ناجحة جدًّا استنادًا إلى نتائج المشروع النهائي له؛ حيث كان براد قد أنتج عشر شرائح ذات صلة بالموضوع، وعمل براد على نحو فاعل جدًّا مع معلم الموهوبين، وكان قادرًا على العمل وفقًا لما خُطط له، والعمل على نحو مستقل في الفصل في حصة الدراسات الاجتماعية، واستطاع أيضًا أن يظهر فهمًا ومعرفة غزيرة عن هذا الموضوع. ولما أظهرت

البيانات نجاحًا في هذا الشأن، فقد تقرر أنه سيكون مناسبًا أن يقوم براد بمشروع آخر مع معلم الموهوبين.

استعرضت معلمة القراءة البيانات من أعمال براد اليومية في مجموعة الصوتيات، وخلال ثلاثة أسابيع كان براد قد تعلم أصوات أربعة أحرف ساكنة أساسية، وكان يتدرب على أربعة أحرف أخرى، وعلى الرغم من أنه كان قادرًا على التعرف على الأصوات الساكنة الأساسية، فإنه كان لا يزال يواجه صعوبة مع الكلمات التي تتكون من ساكن- متحرك- ساكن (س-م-س)؛ بسبب الأصوات المتحركة القصيرة. وكان قد تقرر أن تواصل معلمة القراءة ومعلمة الفصل العمل على هذه المهارات بالتحديد، التي تتصل بأصوات ساكن- متحرك-ساكن، والأصوات المتحركة القصيرة، وقد تناقشت المعلمتان أيضًا حاجة براد في المستقبل إلى برنامج قراءة باستخدام مدخل مختلف حتى يكتسب الأصوات المتحركة إذا أظهرت البيانات الحاجة إلى ذلك، لكنهما ارتأتا أن الوقت لا يزال مبكرًا جدًّا لاتخاذ هذا القرار؛ فلا تزال البيانات المتوافرة لديهما غير كافية؛ لذا قررتا مراقبة تقدمه عن كثب.

لاحظت معلمة الفصل ومعلمة القراءة أيضًا أنه على الرغم من تعثر براد في فك الترميز، فإن معلومات تقييم قراءته أشارت إلى أن مستوى فهمه كان يفوق الصف الفعلي المسكن فيه حاليًّا بصفين دراسيين على الأقل، وكان براد يشكو في أثناء مجموعة القراءة من أن القصص كانت مملة، وكان إما مسيطرًا على المجموعة، أو ساخرًا من القصص، أو رافضًا للمشاركة. ولأن هذه المسألة قد نوقشت في أثناء الاستشارة، فقد قامت معلمة التربية الخاصة ببعض التحقق قبل الاجتماع، وقد تحدثت إلى مديرة المدرسة الثانوية عن إمكانية الاستفادة من أحد طلاب فصول الشرف الذين هم

في حاجة إلى الحصول على خدمة مجتمع معتمدة (community service credit)؛ كان على هذا الطالب أن يسجل لبراد واجبات القراءة وأسئلتها على شريط تسجيل؛ ليتمكن براد من الاستماع إليها والاستعداد للمشاركة في مجموعة القراءة ذات المستوى الأعلى لمدة 30 دقيقة يوميًّا، ولما كان الفصل الدراسي الأول سينتهي في غضون ثلاثة أسابيع، فقد قررت المعلمتان أنه من المفيد الاجتماع في هذا الوقت.

سوف تستمر عملية RtI خلال العام الدراسي؛ حيث يقوم فريق حل مشكلات براد مع الاستشارية المعينة بتقييم البيانات ومراجعة تقدمه، وتحديد ما إذا كانت هناك حاجة إلى التدخل أم يجب إحداث تعديل. العنصر الأهم بالنسبة إلى الطالب المزدوج الخصوصية هو مخاطبة كل من نقاط القوة لديه وكذلك التحديات التي تواجهه؛ ففي أثناء هذه العملية، قد يتلقى براد تدخلات في أي مستوى من مستويات الخدمة، لكن سيستند القرار إلى احتياجاته والبيانات التي جُمعت في أثناء التدخلات، وفي نهاية المطاف إذا كانت هذه التدخلات بشكلها الحالي ليست كافية لتلبية احتياجات براد، وأظهر براد الحاجة إلى دعم مكثف مستمر لتحقيق النجاح، فعندئذ قد يُصنف بأنه طالب ذو إعاقة، وسيوضع له برنامج تعليم فردي Individualized Education Program (IEP) من خلال هذه العملية نفسها، وقد يصنف طالبًا في حاجة إلى خدمات موهوبين مستمرة.

الخلاصة

أوضحت دراسة حالة براد لماذا يُعد نموذج RtI ملاءمة واعدة للطفل الذي لديه مواهب إلى جانب مشكلات تعلم ومشكلات وجدانية؛ فبدلًا من التفكير

في إلحاق تسمية لبراد وإحالته للتربية الخاصة، ركزت معلمة الفصل على احتياجاته أولًا؛ حيث أدركت أنها في حاجة إلى تحديد المشكلة، وإلى إيجاد طريقة - بمساعدة من الاستشارية وفريق حل المشكلات - لمساعدة براد من خلال المنهج القائم على الدليل والأنشطة التي كانت متاحة لها وللفريق. وتُعد المبادئ الأساسية لنموذج RtI هي القوة الدافعة وراء هذه المعالجة والواضحة في جميع مراحلها. مع طفل مزدوج الخصوصية مثل براد، يكون الهدف دائمًا هو التركيز على كل من الموهبة والاحتياج الأكاديمي أو السلوكي.

لقد اتجهت البحوث التي وردت في هذا الفصل إلى تأكيد أنه من المهم أن يجد المعلمون والآباء طرقًا لتأكيد نقاط القوة لدى كل طالب؛ فهؤلاء الطلاب- مثل جميع الطلاب- بحاجة إلى الحصول على تدريس راقٍ وتحديات أكاديمية، وفي الوقت نفسه يجب أن يتلقى الطلاب المزدوجي الخصوصية العلاج المناسب والمساعدة في المجالات التي تعوق تقدمهم. لقد كان بإمكان براد، كنتيجة لعملية حل المشكلات/الاستشارة، الحصول على التدخل المبكر في القراءة، ولا يزال يشارك في أنشطة مستويات التفكير العليا مثل مشروعه المستقل في مادة الدراسات الاجتماعية.

وكان فريق حل المشكلات لا يزال بصدد تقييم البيانات لتحديد ما إذا كان براد يحتاج إلى تعديلات أو دعم مكثف في الكتابة، ونظرًا إلى أن RtI هو عملية مستمرة تركز على احتياجات الطالب، فإن فريق حل المشكلات سيواصل مراجعة تقدم براد، وسيقوم المسئول عن التدخل، إلى جانب الاستشاري، بضبط كثافة الخدمات والمواد ونوعها طوال مدة التدخل، وقد يقرران أن براد يحتاج إلى المزيد من الدعم في مستوى التدخل الأكثر كثافة فيما يتعلق بالقراءة والكتابة، ولكن يمكنه الاشتراك مع زملائه في الفصل

في أنشطة مادتي العلوم والرياضيات في المستوى العام من RtI. سوف تُتخذ هذه القرارات استنادًا إلى احتياجاته، لا إلى لقبه أو تسميته، ونظرًا إلى أن التدخلات تستند إلى احتياجات الطلاب في إطار أنظمة فردية، فسوف يعتمد تحديد مستوى التدخل على هذا النظام.

عند نقطة معينة من هذه العملية، قد يأتي وقت يُشتَبه فيه بوجود إعاقة، وقد يكون من الواضح أن براد يحتاج إلى دعم مستهدف مستمر و/ أو مكثف لتحقيق النجاح، وعند هذه النقطة، سوف يُوصَى بالنظر في إجراء تقييم مُفصل وفردي.

ولأن الاستجابة للتدخل نهج متعدد الأوجه، فهو يخاطب جميع الاحتياجات الأكاديمية والسلوكية للطلاب كافة، ويُعد التركيز على كل من نقاط القوة لدى الطالب والتحديات التي تواجهه بطرق متعددة جزءًا لا يتجزأ من تصميم نموذج RtI، وبسبب الاحتياجات المعقدة للطلاب المزدوجي الخصوصية، فإن عملية حل المشكلات في RtI تُعد نظامًا واعدًا جدًّا سوف تفي باحتياجاتهم لتدريس راقٍ وعلاج مناسب؛ إن النظام القديم (انتظر حتى يفشل wait to fail) لتحديد الخدمات وتقديمها هو نموذج لا يليق بأي طالب، وهو أيضًا غير فاعل ولاسيما مع الطلاب المزدوجي الخصوصية بسبب احتياجاتهم الفريدة.

واتضح من البحوث أيضًا أن هناك حاجة ملحة إلى التدخل المبكر مع الطلاب المزدوجي الخصوصية، والتركيز على مواطن القوة لديهم، وتسمح المبادئ الأساسية لنموذج الاستجابة للتدخل بمخاطبة احتياجات الطلاب المزدوجي الخصوصية مباشرة؛ توجه هذه المبادئ اهتمام نظام بأكمله لتحقيق النجاح للطلاب جميعًا. وكما تشير هذه المبادئ، فإن هذا يشمل

التركيز المقصود على التدخل المبكر من خلال اتباع مدخل متعدد المستويات استنادًا إلى احتياجات الطلاب، وهذا يتطلب الابتعاد عن الصوامع التعليمية (التجمعات المنعزلة) والتحرك نحو جهود أكثر تعاونية، وكذلك الحاجة إلى إيجاد مدخل يضم أنواع التعليم كلها، وسوف يؤدي التركيز القوي على نتائج الطلاب والقرارات التعليمية المبنية على البيانات في نموذج RtI إلى خبرات مدرسية أكثر نجاحًا للطلاب المزدوجي الخصوصية.

المراجع

Baldwin, L.(1995).Portraits of gifted learning disabled students: A longitudinal study (Unpublished doctoral dissertation).Teachers College, Columbia University, New York, NY.

Baum, S., Cooper, C., & Neu, T.(2001).Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities.Psychology in the Schools, 38, 477–490.

Baum, S.M., & Owen, S.V.(2004).To be gifted & learning disabled. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Cole, R.W.(2008).Educating everybody's children: Diverse teaching strategies for diverse learners. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Colorado Department of Education.(2008).Response to Intervention: A practitioner's guide to implementation. Denver, CO: Author.

Colorado Department of Education.(2009).Response to Intervention: Problem-solving/consultation process training video guide. Denver, CO: Author.

Council for Exceptional Children.(2008).Council for Exceptional Children 2008 policy manual. Arlington, VA: Author.

Education for All Handicapped Children Act of 1975, Pub.Law 94-142 (November 29, 1975).

Healey, W.C.(2005).The learning disability phenomenon in pursuit of axioms. Learning Disability Quarterly, 28, 115–118.

Henderson, A.T., & Mapp, K.L.(2002).A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement.Austin, TX: Southwest Educational Development Lab.

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

Lauchlan, F., & Boyle, C., (2007).Is the use of labels in special education helpful? Support for Learning, 22(1), 36–42.

Marzano, R.J., Pickering, D.J., & Pollock, J.E.(2001).Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement. Al-

exandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

McCoach, D.B., Kehle, T.J., Bray, M.A., & Siegle, D.(2001).Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. Psychology in the Schools, 38, 403–411.

National Association for Gifted Children.(2010).2010 pre-K–grade 12 gifted programming standards Retrieved from http://www.nagc.org/uploadedFiles/Information_and_Resources/Gifted_Program_ Standards/K-12%20programming%20standards.pdf

National Association of State Directors of Special Education.(2005).Response to Intervention: Policy considerations and implementation. Alexandria, VA: Author.

Neu, T.(2003).When the gifts are camouflaged by disability: Identifying and developing the talent in gifted students with disabilities. In J.A. Castellano (Ed.), Special populations in gifted education: Working with diverse gifted learners (pp.151–162). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Nielsen, M.E.(2002).Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. Exception-ality, 10(2), 93–111.

Office of the Federal Register.(2006).Specific learning disabilities. Rules and Regulations 71(156), 46647.

Reis, S.M., McGuire, J.M., & Neu, T.W.(2000).Compensation strategies used by high ability students with learning disabilities who succeed in college. Gifted Child Quarterly, 44, 123–134.

Reis, S.M., Neu, T.W., & McGuire, J.M.(1995).Talents in two places: Case studies of high ability students with learning disabilities who have achieved. Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Renzulli, J.S., Reis, S.M., & Smith, L.H.(1981).The revolving door identification model. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Truscott, S.D., Catanese, A.M., & Abrams, L.M.(2005).The evolving context of special education classification in the United States.School Psychology International, 26, 162–177.

Weinfeld, R., Barnes-Robinson, L., Jeweler, S., & Roffman Shevitz, B.(2006). Smart kids with learning difficulties: Overcoming obstacles and realizing potential. Waco, TX: Prufrock Press.