الفصل السادس

تقييم نموذج الاستجابة للتدخل لخدمة الطلاب الموهوبين في مدرستك

سوزان ك. جونسين
Susan K. Johnsen

الاستجابة للتدخل (RtI) هو ممارسة لتقديم تعليم عالي الجودة لجميع الطلاب بناء على احتياجاتهم؛ هل يشمل نموذج RtI في مدرستك الطلاب الموهوبين؟ هل يتلقون خدمات مكثفة؟ هل يُراقب تقدمهم؟ هل يُشرَك معلمو الموهوبين في عملية صنع القرار؟ سوف يتناول هذا الفصل هذه الأسئلة وغيرها لمساعدة المعلمين على تقييم المكونات الأساسية لنموذج RtI في مدرستهم عند تحديد ما إذا كان نموذج RtI يشمل الطلاب الموهوبين. تشمل المكونات التي يلزم تقييمها: (أ) النموذج إجمالًا، (ب) كيف يُراقب تقدم الطلاب، (ج) مستويات الخدمة، (د) المناهج والممارسات التعليمية، (هـ) التعاون (انظر الشكل 6.1).

النموذج إجمالًا: مدخل مرن لحل المشكلات

من الضروري أن تُؤسس نماذج RtI على تدخلات وتدريس عالي الجودة تستند إلى البحث. وبعبارة أخرى، يجب أن يستخدم المعلمون أساليب ومواد، ويتخذون قرارات موجهة بالبحث، ولا يتعين بالضرورة أن يكون المنهج الدراسي قد تم الترويج له ما دام أنه يتضمن ممارسات مستندة إلى الأدلة مثل التقييم البنائي، والتدريس الصريح المرتبط بالتقييم، ومستوى التحدي المناسب، وفرص للاستجابة والممارسة، والتغذية الراجعة الفورية (Crawford & Snider, 2000; Foorman, Francis, & Fletcher, 1998; Fuchs & Fuchs, 1986; National Research Council, 2000). أما بالنسبة إلى المتعلمين الموهوبين، فمن الضروري أن تكون المناهج متمايزة، مع عمق

وتعقيد في محتوى التعلم، والتسريع بوتيرة تتناسب مع معارف الطلاب ومهاراتهم، واستخدام طرق متعددة لإظهار مدى الإتقان (Kaplan, 2005; Rogers, 2002; Tomlinson, 1999, 2005).

النموذج إجمالًا

- هل يتسم نموذج البروتوكول المعياري في مدرستك بالمرونة؟
- هل تستخدم مدرستك نموذج RtI الذي يركز على حل المشكلات؟

مراقبة تقدم الطلاب

- هل تجمع مدرستك بيانات عن نقاط القوة لدى الطلاب، وكذلك نقاط ضعفهم؟
- هل للتقييمات سقف مناسب يسمح بقياس نمو الطلاب المتقدمين؟
- هل تُجمع البيانات بصورة متكررة؟

المستويات المتدرجة للخدمة

- هل تستند الخدمات في كل مستوى إلى احتياجات الطالب وليس إلى تصنيفه (لقبه)؟
- هل المنهج في المستوى الأول قوي بدرجة تسمح للطلاب الموهوبين والمتقدمين أكاديميًّا بإظهار نقاط قوتهم.
- هل تكون المواد والتقييمات التي هي أعلى من المستوى الصفي متاحة للطلاب الموهوبين أو المتقدمين أكاديميًّا في كل مستوى من مستويات الخدمة؟
- هل يمكن للطلاب أن يتلقوا كلًّا من خدمات تربية الموهوبين وخدمات التربية الخاصة؟
- هل تخاطب التقييمات الشاملة التي تستخدم في التحديد كلًّا من نقاط القوة ونقاط الضعف؟

المنهج والممارسات التدريسية

- هل يحدث التمايز في كل مستوى؟
- هل تسمح المدرسة بالتسريع إلى محتوى أعلى من المستوى الصفي؟
- هل يقدم المنهج تحديًا لكل طالب؟
- هل تتاح الفرص للطلاب لمتابعة اهتماماتهم؟
- هل تستخدم مدرستك خطط تعلم فردية للطلاب المتقدمين أكاديميًّا و/ أو الطلاب الموهوبين و/ أو الطلاب الموهوبين ذوي الإعاقات؟

التعاون

- هل يضم فريق RtI التعاوني معلمين من تربية الموهوبين؟
- هل يدعم المسؤولون في منطقتك إدراج الطلاب المتقدمين أكاديميًّا والموهوبين في نموذج RtI؟
- هل يحصل جميع المعلمين على تطوير مهني يشمل معلومات عن الطلاب المتقدمين وعن الإستراتيجيات المستندة إلى الدليل في تربية الموهوبين لتلبية احتياجاتهم؟

شكل 6.1. تقييم نموذج الاستجابة للتدخل RtI في مدرستك.

ويا للأسف، مرَّ بعض المعلمين بخبرة تنفيذ منهج RtI متصلب، منهج يُكتَب ويحتاط لاختلافات بسيطة لبعض الطلاب. في بعض الأحيان، يجد الطلاب الموهوبون أنفسهم محتجزين كأنهم رهائن في فصول دراسية يتم فيها تجاهل نتائج التقييمات البنائية التي تظهر تقدمهم العالي، ويطلب منهم المشاركة في دروس جماعية؛ لأن ذلك جزء من البروتوكول المعياري أو من المناهج الدراسية الأساسية.

وعلى الجانب الآخر، نجد أن تنفيذ مدخل أكثر مرونة يجعل من الممكن التعرف على الطلاب الموهوبين الذين يحتاجون إلى تدخل مبكر، ولا سيما أولئك الذين لديهم إعاقات، أو المنحدرين من خلفيات منخفضة الدخل، أو الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية (غير الناطقين بها). ويمكن لمدخل المنظور التشخيصي أن يركز على كل من مواطن القوة ومواطن الضعف، سواء كان ذلك في نموذج البروتوكول المعياري أو في نموذج حل المشكلات (Bellack & Hersen, 1990; Deno & Mirkin, 1977; Morrison & Rizza, 2007; Stanley, 1978). في هذا المدخل، يقوم فريق حل المشكلات بتحديد وتعريف المشكلة/ الهدف، وتصميم التدخلات وتنفيذها، ومراقبة النتائج، ومواصلة التدخل حتى يتم حل المشكلة و/ أو بلوغ الهدف؛ على سبيل المثال، يتعرف فريق حل المشكلات على طالبة رياض الأطفال التي يعادل مستوى القراءة لديها مستوى الصف الرابع الابتدائي، ويضع لها الفريق هدفًا تعليميًّا يتمثل في إشراكها في قراءة العديد من الكتب الواقعية والروايات قراءة مستقلة، وتقوم معلمة فصلها في رياض الأطفال بتنفيذ الهدف ومراقبة التقدم، فإذا كانت الطفلة تحقق تقدمًا وفقًا لمعايير الصف الرابع، فإنها تستمر، وإذا احتاجت إلى تسريع أكثر أو أقل يتم عمل التعديلات.

وفي حالة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، يمكن استخدام مدخل تقييم متعدد الأبعاد مع خطط فردية وفرق استشارية متعددة التخصصات (Morrison & Rizza, 2007). وبهذه الطريقة، يمكن (على سبيل المثال) أن تُحدد مواطن القوة لدى طالبة في الصف الخامس في العلوم ونقاط الضعف في الكتابة، وتُقدم لهذه الطالبة فرص متقدمة لدراسة العلوم مع مجموعة من الطالبات الموهوبات اللاتي تجمعهن الاهتمامات نفسها، ويتوقف تلقي هذه الطالبة تدريسًا محددًا لتطوير مهاراتها في الكتابة عن طريق معلمة فصلها أو معلمة التربية الخاصة، على مدى ضعفها في الكتابة أو شدة الإعاقة.

باختصار، من الضروري لخدمة الطلاب الموهوبين أن يتسم نموذج RtI إجمالًا بالمرونة، وأن يسمح باستخدام مدخل حل المشكلات الذي يخاطب مواطن القوة ومواطن الضعف؛ هذه المرونة لها أهمية خاصة مع الطلاب الموهوبين الذين غالبًا ما يكون لديهم نمو غير متزامن Asynchronous development (أي نمو غير متساوٍ في المجالات الأكاديمية والاجتماعية والبدنية والعاطفية)، وكذلك الطلاب ذوي الإعاقة الذين يتم إغفالهم أو تجاوزهم في أثناء عملية التقييم.

مراقبة تقدم الطلاب: تقييم مستمر لنقاط القوة والضعف

ونظرًا إلى صعوبة معرفة ما إذا كانت التدخلات ناجحة من دون تقييم لآثارها، فهناك عنصر آخر مهم في نماذج RtI يتمثل في مراقبة تقدُّم الطلاب (Bolt, 2005; Johnson & Smith, 2008)؛ ففي معظم نماذج RtI وفي الجزء الأكبر منها، يُراقب تقدم الطلاب المتعثرين من دون الطلاب

المتقدمين. توجد ثلاث نقاط ضرورية للتأكد من أن الطلاب الموهوبين مدرجون في عملية مراقبة التقدم: أولًا، يجب أن تركز مراقبة التقدم على كل من مواطن القوة ومواطن الضعف. هل تبحث المدرسة عن الطلاب الذين يفوقون مستوى الصف مثل بحثها عن الطلاب دون مستوى الصف في مجالات أكاديمية محددة؟ هل يتمكن المتعلمون المتقدمون من التسريع في مجال موهبتهم؟ هل يتم التعرف على الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم؟

النقطة الثانية التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالنقطة الأولى تتمثل في استخدام تقييمات وافية. يجب أن يكون للتقييمات سقف مناسب لكي يتمكن الطلاب الموهوبون من إظهار ما يعرفونه فضلًا عما لا يعرفونه. (Lupkowski-Shoplik & Assouline, 1993; Lupkowski-Shoplik & Swiatek, 1999; Montana Office of Public Instruction, 2009). فإذا كان الطالب يعرف المعلومات المتعلقة بالتقييم القبلي كلها، فإنه ينبغي أن تُستَخدم تقييمات أعلى من مستوى الصف لتقديم المعارف والمهارات التي لا يعرفها الطالب، وقد تشمل هذه التقييمات النتائج الحالية للطالب وتقييمات استكشافية في مجالات أكاديمية محددة، وقوائم شطب، وعينات العمل، وملف الإنجاز (بروفيل)، واختبارات التحصيل، والمقابلات الشخصية للطلاب، واختبارات تستند إلى المناهج الدراسية Curriculum-Based Measures. وبالنسبة إلى الطلاب الموهوبين ذوي الإعاقات، فإنهم قد يؤدون على نحو أعلى من مستوى الصف في بعض التقييمات، ودون مستوى الصف في تقييمات أخرى؛ لذا يجب أن تعرض النتائج بصورة مفصلة بدلًا من جمعها في ملخص واحد (Brody & Mills, 1997)؛ فعلى سبيل المثال، قد يُظهر اختبار تحصيلي به عدة اختبارات استكشافية فرعية أداءً فوق

مستوى الصف للطالب في أحد المجالات (القراءة مثلًا)، وأداءً دون مستوى الصف في مجال آخر (على سبيل المثال، الرياضيات). في هذه الحالة، قد يرغب المعلم في إجراء اختبارات إضافية لتحديد إلى أي مدى قد يكون الطالب متقدمًا في القراءة (مثلًا، استخدام مواد للقراءة أعلى من مستوى الصف)، أو ليعرف أي المجالات بالتحديد يظهر فيها جليًّا ضعف الطالب في مجال الرياضيات (مثل، مهارات محددة في مستوى الصف أو ما دونها).

تتعلق النقطة الأخيرة بتكرار التقييم. باستخدام التقييم المستمر أو الدينامي، فقد يجد المعلم الطلاب الذين ليسوا فقط في خطر، ولكنهم أيضًا يتعلمون المعلومات الجديدة بسرعة (Borland & Wright, 1994; Johnsen, 1997; Kirschenbaum, 1998). هذه الأنواع من البيانات مهمة للغاية للأطفال الموهوبين المنحدرين من الخلفيات ذات الدخل المتدني أو متعلمي اللغة الإنجليزية (من غير الناطقين بها) الذين قد لا يظهرون الكثير من المعارف في البداية، ولكن بمجرد اكتسابهم للغة أو الحصول على فرص للتعلم، فإن معدلات نموهم تفوق غيرهم من الأطفال في الفصول الدراسية، وتظهر بوضوح الحاجة إلى منهج دراسي معدل ومسرع.

باختصار، إن عملية مراقبة التقدم تحتاج إلى التركيز على مواطن القوة ومواطن الضعف، واستخدام التقييمات التي لها سقف كاف مناسب للطلاب الموهوبين، وأن تكون المراقبة مستمرة أو دينامية للتعرف على الطلاب الموهوبين الذين، في الأغلب، لا يصلون إلى برمجة الموهوبين مثل أولئك المنحدرين من بيئات منخفضة الدخل ومتعلمي اللغة الإنجليزية (من غير الناطقين بها)، والأشخاص ذوي الإعاقة.

المستويات المتدرجة للخدمة: تدخلات متنوعة مستندة إلى الاحتياجات لا إلى التصنيف

يستند التركيز الرئيس داخل النموذج المتدرج المستويات على احتياجات كل طالب بدلاً من لقبه أو تصنيفه (Cummings, Atkins, Allison, & Cole, 2008; Deno, 1989; Pereles, Omdal, & Baldwin, 2009; Shinn, 1995). وبعبارة أخرى، لا يحاول المعلم في هذا النموذج ولا فريق الدعم أن يضع الطلاب في فئات معينة، ولكن - بدلاً من ذلك - تُنفذ مجموعة متنوعة من التدخلات لمساعدة الطالب على تعلم مهارات ومعارف جديدة.

من الضروري تنفيذ ممارسات مدرسية معينة داخل كل مستوى من التدخلات التعليمية الداعمة، وذلك لضمان الوفاء باحتياجات الطلاب الموهوبين؛ ففي المستوى الأول حيث يتم الفرز العام، يجب أن تتضمن التقييمات مهارات ومعلومات أعلى من مستوى الصف كي تظهر بوضوح نقاط القوة لدى الطلاب الموهوبين (Hughes & Rollins, 2009)، ولكي يتم تسريع الطلاب عند الحاجة، فإنه يجب أن تكون التقييمات مرتبطة بمنهج قوى، ويُستخدم أيضًا التجميع المرن والمتجانس بحسب الحاجة إلى التمايز داخل الفصول الدراسية للتعليم العام (Montana Office of Public Instruction, 2009). وإذا لم يكفل نموذج RtI تقديم تدريس متمايز مع تقييمات أعلى من مستوى الصف، فسوف تجد المدرسة صعوبة في التعرف على الطلبة الموهوبين الذين هم في حاجة إلى تسريع أكاديمي ومحتوى أكثر تعقيدًا.

في المستوى الثاني، من الضروري أن تُقدَّم للطالب الموهوب مجموعة من التدخلات المتنوعة تتجاوز مستوى الفصول الدراسية في التعليم العام لكي

يحقق النجاح (Rollins, Mursky, Shah-Coltrane, & Johnsen, 2009)، قد يحتاج الطلاب الموهوبون إلى أن:

(أ) تقدم لهم الخدمة مع غيرهم من الطلاب الموهوبين في مستوى الصف نفسه أو في مستويات صفية أعلى.

(ب) يتلقوا مناهج دراسية متخصصة طُوِّرت خصيصًا للموهوبين والطلاب ذوي القدرات الأكاديمية لمخاطبة مواهبهم.

(ج) يجروا دراسات مستقلة.

(د) يتتلمذوا على يد مرشد.

(هـ) يشاركوا في فرص تعلم خارج المدرسة أو في مسابقات مع غيرهم من الطلاب الموهوبين، وفي حالة الطلاب الموهوبين ذوي الإعاقة، قد يحتاج هؤلاء الطلاب إلى تدخلات من كل من معلمي التربية الخاصة ومعلمي تربية الموهوبين، مع تدريس لمهارة محددة في مجالات الضعف، وإدخال تعديلات على المناهج الدراسية المتخصصة في مجالات قوتهم (Pereles et al., 2009).

أما في المستوى الثالث فتظهر الحاجة إلى خدمات أكثر كثافة لدعم الطلاب الموهوبين مثل التسريع الجذري أو الراديكالي، أو القيد المزدوج في المقررات الجامعية، أو التلمذة الطويلة الأجل Long-term mentorships، أو الفصول أو المدارس المتخصصة (Rollins et al., 2009). وكما يحدث في المستوى الثاني، قد يتلقى الطالب الموهوب ذو الإعاقة الشديدة خدمات متزامنة من التربية الخاصة، وتربية الموهوبين في بيئات متخصصة، وقد ينطوي هذا المستوى من الخدمة على تقييمات أكثر شمولًا لأغراض التعرف،

ومع ذلك ينبغي أن تركز التقييمات على كل من نقاط القوة ونقاط الضعف لتحديد احتياجات الطالب.

وفي الختام، تحتاج مستويات الخدمة إلى مشاركة معلمي التعليم العام والتربية الخاصة وتربية الموهوبين، ويتطلب كل مستوى مجموعة متنوعة من التقييمات والمناهج المتمايزة، والتدخلات التي تلائم نقاط القوة ونقاط الضعف لدى كل طالب.

المناهج والممارسات التعليمية: التمايز والتفريد

يجب أن يحدث التمايز في كل مستوى لكي يتم تعديل الممارسات التدريسية المتعلقة بالمنهج وفقًا لاحتياجات الطلاب، ولتحديد من الذي يحتاج إلى تمايز، أوصت وكالة التربية في هارتلاند Heartland Education Agency (Schmidt, Moehring, Robinson, & Harken, n.d.) أن يَطرح المعلم هذه الأسئلة: ما الذي أُدرِّسه؟ من الذي يعرف ذلك؟ من الذي يمكن أن يتعلم ذلك على نحو أسرع؟ من الذي يحتاج إلى التعقيد والتجريد؟ إذا كان المعلم يعرف الإجابة عن هذه الأسئلة، فما عساه أن يفعل؟ وما شكل التمايز العالي الجودة، المستند إلى البحوث في كل مستوى؟

وفقًا لتوملينسون (Tomlinson, 2005)، يسير المنهج المتمايز العالي الجودة بوتيرة تتفق مع معدل تعلم كل طالب؛ لكي لا يضطر الطلاب إلى انتظار الآخرين للحاق بركبهم أو الانخراط في أنشطة عرضية أو سطحية جدًّا أو مُكررة (Rogers, 2002; Southern & Jones, 1991). والأحرى أن يُمنح هؤلاء الطلاب فرصًا للتسريع في محتوى أعلى من مستوى الصف، أو أن يتعمقوا أكثر في المجالات التي تستهويهم. ثانيًا، يكون المنهج متحديًا بدرجة معتدلة

بحيث يتمكن الطالب- بشيء من المساعدة- من تعلم المعلومات الجديدة (National Research Council, 2000; Vygotsky, 1978)، وقد ينطوي التحدي على العمق والتعقيد؛ من حيث استخدام القواعد واللغة، وأدوات المادة الدراسية؛ والتركيز على المعضلات الأخلاقية والمشكلات التي لم تحل في مجال الدراسة؛ واختبار وجهات النظر الفردية أو التنظيمية عن الموضوعات والقضايا؛ والكشف عن الأنماط والاتجاهات والأفكار الرئيسة داخل المواد الدراسية (Kaplan, 1994, 2005)؛ وتطوير مهارات متقدمة للدراسة المستقلة (Betts, 1985; Johnsen & Johnson, 2007). وأخيرًا، يطور المنهج المتمايز اهتمامات الطلاب، ويخاطبها حتى يوسعوا من نطاق دراستهم في مجالات شغفهم (Bloom, 1985; Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 1993; Renzulli & Reis, 1997). هذه الصفات كلها تضرب بجذورها في المنهج والتدريس الجيدين، وتنبثق منهما بطرق تدعم الطلاب معرفيًّا ووجدانيًّا (Tomlinson, 2005, p.165).

لذا، يحدث التمايز العالي الجودة المستند إلى البحوث في كل مستوى من مستويات الخدمة، وقد يختلف المكان (مثلًا، الفصول الدراسية في التعليم العام، أو مجموعة خاصة، أو فصول خاصة، أو مدارس خاصة)؛ وقد تختلف مجموعة الأقران (مثلًا أقران في مستوى الصف، أو أعلى من مستوى الصف، أو موهوبين)؛ وقد تختلف درجة التمايز (مثلًا، التسريع الجذري أو الراديكالي، الالتحاق المبكر بالجامعة، أو دراسات موسعة مع مهنيين في حقل ما)؛ وقد تختلف درجة تميُّز البرنامج الفردي للطالب (مثلًا، تفريد التعلم أو الخطة التعليمية). وتعد المرونة ضرورية في نموذج RtI حتى يتلقى كل طالب المناهج المناسبة والتعديلات التدريسية اللازمة لتعزيز نموه.

التعاون: فريق من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة وتربية الموهوبين وغيرهم من أصحاب المصلحة

يُعدُّ الحل التعاوني للمشكلات فيما بين العاملين في المدارس، ومع الأسر، أمرًا أساسيًّا لإدراج الطلاب الموهوبين ضمن نموذج RtI (Coleman & Hughes, 2009). ونظرًا إلى أن نموذج RtI يُفسَّر على أنه تقديم الدعم للمتعلمين المتعثرين فقط، فإننا نجد في أغلب الأحيان أن الفريق يضم معلمين من التربية الخاصة والتعليم العام فقط، وسوف يُمثل إدراج المعلمين الحاصلين على تدريب خاص في تربية الموهوبين إضافة ضرورية في معظم نماذج RtI في المدارس لتنفيذ ممارسات أكثر شمولية للنموذج.

ويؤكد أعضاء الفريق داخل كل طبقة أو مستوى من التدخل وجودَ مستويات مترابطة للدعم بين المستويات ومن خلالها، واتخاذ قرارات بشأن التعليم الأكثر ملاءمة للمتعلمين المتعثرين و/ أو المتعلمين المتقدمين (Hoover & Patton, 2008; Rollins et al., 2009). وقد حدد هوفر وباتون (2008) خمسة أدوار رئيسة لأعضاء الفريق، هي: اتخاذ قرارات تعتمد على البيانات، تنفيذ تدخلات تستند إلى الأدلة، عمل تمايز في التدريس، تقديم دعم اجتماعي/عاطفي وسلوكي، وأخيرًا التعاون. يبين الجدول (6.1) المعارف والمهارات التي ستكون مرتبطة بكل من هذه الأدوار الرئيسة لمعلمي التربية الخاصة والتعليم العام، وتربية الموهوبين (Crone & Horner, 2003; Hoover & Patton, 2005, 2008; Idol, 2002; Kitano, Montgomery, VanTassel-Baska, & Johnsen, 2008; Moran & Malott, 2004; Robinson, Shore, & Enersen, 2007; VanTassel-Baska & Johnsen, 2007; Vaughn & Fuchs, 2003).

إذا تم تضمين الطلاب الموهوبين في عملية RtI، فمن الضروري بالنسبة إلى جميع المعلمين الذين يقومون بهذه الأدوار، ويتعاونون مع غيرهم في فريق حل المشكلات الحصول على تنمية مهنية في المجالات المحددة في الجدول (6,1)، والتي تتضمن خصائص الطلاب الموهوبين والمنهج والإستراتيجيات التدريسية الفاعلة معهم.

وستتطلب التدخلات الفاعلة للطلاب الموهوبين أيضًا دعم المسؤولين لدمج الطلاب الموهوبين ضمن نموذج RtI في المدرسة، وقد طورت الرابطة الوطنية لمديري التربية الخاصة The National Association of State Directors of Special Education (Kurns & Tilly, 2008) مخططًا لتنفيذ RtI على مستوى المدرسة، يشمل طرقًا لبناء الإجماع أو التوافق في الآراء، وإنشاء بنية تحتية، وتنفيذ عملية RtI، وتتمثل أهم العناصر في التواصل بين جميع أصحاب المصلحة، وإيجاد الموارد البشرية والمادية، والدعم، وتشكيل فريق قيادة، وتوفير التطوير المهني، واستخدام البيانات لاتخاذ قرارات مستنيرة، ومراقبة تنفيذ هذه العملية وتقويمها، وقد ذُكِر الطلاب الموهوبون بصفة خاصة عبر هذا المخطط المشار إليه بأنهم:

> يتشاركون في الرسالة مع الأشخاص الذين يمثلون العديد من مكونات التعليم المختلفة (مثلًا: التعليم العام؛ المنهج؛ الإدارة؛ الفئة Title1؛ الطلاب الموهوبون؛ متعلمو اللغة الإنجليزية (من غير الناطقين بها) والتربية الخاصة). سوف يعمل هذا على نقل رسالة مفادها أن نموذج RtI هو مبادرة لأنواع التعليم كلها، وليست للتربية الخاصة فحسب. (Kurns & Tilly, 2008, p.9)

وفي الختام، يشمل التعاون جميع المعلمين، بما في ذلك المتخصصين في تربية الموهوبين. ونظرًا إلى تنوع المعلومات والمهارات المطلوبة، فإن التطوير المهني هو الأساس في التنفيذ الناجح لنموذج RtI. ويمكن للمسؤولين

الإداريين المساعدة على التنفيذ من خلال العناية بالبنية التحتية المدرسية، وبالقيادة، والموارد البشرية والمادية اللازمة.

جدول 6.1: المعلومات والمهارات المرتبطة بالأدوار التي يقوم بها معلمو الموهوبين والتعليم العام والتربية الخاصة

الدور	المعارف والمهارات
اتخاذ قرارات مشتقة من البيانات	• قياس قائم على المنهج (أعلى وأدنى من المستوى الصفي). • تأثيرات السقف (Ceiling effects). • أنواع مختلفة من التقييمات. • إستراتيجيات المراقبة. • تحليل البيانات (نقاط القوة ونقاط الضعف). • استخدام معلومات من تقييمات بنائية وقبلية لوضع خطط تدريسية. • معايير التأهل لتربية الموهوبين والتربية الخاصة.
تنفيذ التدخلات القائمة على الدليل	• معارف حول خصائص الطلاب الموهوبين والتربية الخاصة. • معارف حول المواد الأساسية داخل ومن خلال المستويات الصفية. • منهج متخصص/ بديل للموهوبين وطلاب التربية الخاصة. • محتوًى معقد. • إستراتيجيات تدريسية قائمة على الدليل. • تحليل المهام والتدريس المباشر. • التجميع المرن. • تعلم الإتقان. • تسريع جذري. • الالتحاق المزدوج. • دراسات مستقلة. • التعلم خارج المدرسة والتلمذة. • الحياة الوظيفية ومهارات التحوّل. • تأثير الثقافة واللغة في التعلم.

الدور	المعارف والمهارات
التدريس المتمايز	• التعديلات والتكيفات. • التقنيات المعينة. • اكتساب اللغة الثانية. • نماذج التفكير العليا وما وراء المعرفة. • التسريع. • المنهج المتحدي. • مهارات متقدمة للدراسة المستقلة. • تنمية اهتمامات الطلاب. • تدريس مستجيب للثقافة. • مهارات الدراسة وإستراتيجيات التعلم. • زمن التعلم الأكاديمي المستهدَف. • وضع الجداول الزمنية وإستراتيجيات إدارة التدريس.
تنفيذ الدعم الاجتماعي/ الوجداني والسلوكي	• إدارة الفصل. • إدارة السلوك. • تحليل السلوك المعدل. • تدريس المهارات الاجتماعية. • إدارة الذات وتنظيمها. • تأثير الثقافة واللغة في السلوك. • التطور العاطفي والاجتماعي. • تطوير الاستقلالية والاعتماد المتبادل والعلاقات الإيجابية بين الأقران. • تقييم السلوك الوظيفي. • دعم السلوك الإيجابي.

الخلاصة

نموذج RtI هو معالجة تتمتع بإمكانية التعرف على كل من طلاب التربية الخاصة والطلاب الموهوبين وتلبية احتياجاتهم، ولإدراج الطلاب الموهوبين في النموذج، يجب أن يحدث التمايز في جميع المستويات، مع اتباع نهج مرن لحل المشكلات، يُشرِك فرقًا من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة وتربية الموهوبين وغيرهم من أصحاب المصلحة، وسوف تُنفِّذ هذه الفرق تدخلات عالية الجودة قائمة على البحث، وتستند إلى احتياجات الطلاب الفردية، وسوف تَضمَن هذه الفرق تمايز التقييمات وأن يكون لها سقف كاف، وتختبر نقاطَ القوة ونقاط الضعف لكل طالب، ثم تَجمَع هذه الفرق البيانات وتُحللها، وتُطور الخطط اللازمة لكي يُحقق كل طالب النجاح.

عند فحصك لنموذج RtI في مدرستك، كلما زادت إجاباتك عن كل سؤال من الأسئلة في الشكل 6-1 بنعم، فعلى الأرجح سيكون لديك في مدرستك نموذج يشتمل على الطلاب الموهوبين، ومع ذلك إذا كان النموذج الخاص بك يركز أساسًا على الطلبة ذوي الإعاقة، فقد تحتاج إلى إشراك أصحاب المصلحة الذين قد يمكنهم توسيع نطاق تركيز الخدمات، ومن ثَّم استَخدِم قائمة الفحص السابقة لبدء الحوار معهم.

المراجع

Bellack, A.S., & Hersen, M.(1990).Behavioral consultation in applied settings: An individual guide.New York, NY: Plenum Press.

Betts, G.(1985).Autonomous Learner Model for the gifted and talented.Greeley, CO: ALPS.

Bloom, B.(1985).Developing talent in young people.New York, NY: Ballantine.

Bolt, S.E.(2005).Reflections on practice within the Heartland Problem- Solving Model: The perceived value of direct assessment of student needs.The California School Psychologist, 10, 65–79.

Borland, J.H., & Wright, L.(1994).Identifying young potentially gifted, economically disadvantaged students.Gifted Child Quarterly, 38, 164–171.

Brody, L.E., & Mills, C.J.(1997).Gifted children with learning disabilities: A review of the issues.Journal of Learning Disabilities, 30, 282–296.

Coleman, M.R., & Hughes, C.E.(2009).Meeting the needs of gifted students within an RtI framework.Gifted Child Today, 32(3), 14–17.

Crawford, D., & Snider, V.E.(2000).Effective mathematics instruction: The importance of curriculum.Education and Treatment of Children, 23, 122–142.

Crone, D.A., & Horner, R.H.(2003).Building positive behavior support systems in schools: Functional behavior assessment.New York, NY: Guilford.

Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S.(1993).Talented teenagers: The roots of success and failure.New York, NY: Cambridge University Press.

Cummings, K.D., Atkins, T., Allison, R., & Cole, C.(2008).Investigating the new role of special educators.Teaching Exceptional Children, 40(4), 24–31.

Deno, S.L.(1989).Curriculum-based measurement and special education services: A fundamental and direct relationship.In M.R.Shinn (Ed.), Curriculum-based measurement: Assessing special children (pp.1–17).New York, NY: Guilford.

Deno, S.L., & Mirkin, P.K.(1977).Data-based program modification: A manual. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Foorman, B.R., Francis, D.J., & Fletcher, J.M.(1998).The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children.Journal of Educational Psychology, 90, 37–55.

Fuchs, L.S., & Fuchs, D.(1986).Effects of systematic formative evaluation: A meta-analysis.Exceptional Children, 53, 199–208.

Hoover, J.J., & Patton, J.R.(2005).Curriculum adaptations for students with learning and behavior problems: Differentiating instruction to meet diverse needs (3rd.ed.).Austin, TX: Pro-Ed.

Hoover, J.J., & Patton, J.R.(2008).The role of special educators in a multitiered instructional system.Intervention in School and Clinic, 43, 195–202.

Hughes, C.E., & Rollins, K.(2009).RtI for nurturing giftedness: Implications for the RtI school-based team.Gifted Child Today, 32(3), 31–39.

Idol, L.(2002).Creating collaborative and inclusive schools.Austin, TX: Pro-Ed.

Johnsen, S.K.(1997).Assessment beyond definitions. Peabody Journal of Education, 72, 137–153.

Johnsen, S.K., & Johnson, K.(2007).Independent study program (2nd ed.).Waco, TX: Prufrock Press.

Johnson, E.S., & Smith, L.(2008).Implementation of Response to Intervention at middle school: Challenges and potential benefits.Exceptional Children, 39, 46–52.

Kaplan, S.(1994).Differentiating core curriculum and instruction to provide advanced learning opportunities.Sacramento, CA: California Association for the Gifted.

Kaplan, S.K.(2005).Layering differentiated curriculum for the gifted and talented.In F.A.Karnes & S.M.Bean (Eds.), Methods and materials for teaching the gifted (2nd ed., pp.107–132).Waco, TX: Prufrock Press.

Kirschenbaum, R.(1998).Dynamic assessment and its use with underserved gifted and talented populations.Gifted Child Quarterly, 42, 140–147.

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.

Kurns, S., & Tilly, W.D.(2008).Response to Intervention blueprints: School building level edition.Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education.

Lupkowski-Shoplik, A., & Assouline, S.G.(1993).Identifying mathematically

talented elementary students: Using the lower level of the SSAT.Gifted Child Quarterly, 37, 118–123.

Lupkowski-Shoplik, A., & Swiatek, M.A.(1999).Elementary student talent searches: Establishing appropriate guidelines for qualifying test scores.Gifted Child Quarterly, 43, 265–272.

Montana Office of Public Instruction.(2009).Response to Intervention and gifted and talented education.Helena, MT: Author.Retrieved from opi.mt.gov/Resources/RTI/Index.html

Moran, D.J., & Malott, R.W.(2004).Evidence-based educational methods.Boston, MA: Elsevier Academic Press.

Morrison, W.F., & Rizza, M.G.(2007).Creating a toolkit for identifying twice-exceptional students.Journal for the Education of the Gifted, 31, 57–76.

National Research Council.(2000).How people learn: Brain, mind, experience, and school.Washington, DC: National Academy Press.

Pereles, D.A., Omdal, S., & Baldwin, L.(2009).Response to Intervention and twice-exceptional learners: A promising fit.Gifted Child Today, 32(3), 40–51.

Renzulli, J., & Reis, S.(1997).The Schoolwide Enrichment Model: A comprehensive plan for educational excellence (2nd ed.).Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Robinson, A., Shore, B.M., & Enersen, D.L.(2007).Best practices in gifted education: An evidence-based guide.Waco, TX: Prufrock Press.

Rogers, K.B.(2002).Re-forming gifted education: How parents and teachers can match the program to the child.Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Rollins, K., Mursky, C.V., Shah-Coltrane, S., & Johnsen, S.K.(2009).RtI models for gifted children.Gifted Child Today, 32(3), 20–30.

Schmidt, M., Moehring, L., Robinson, W., & Harken, S.(n.d.).

Instructional decision making: Session 4: Advanced proficiency. Johnston, IA: Heartland Area Education Agency 11.

Shinn, M.R.(1995).Best practices in curriculum-based measurement and its use in a problem-solving model.In A.Thomas & J.Grimes (Eds.), Best practices in school psychology III (pp.547–567).Silver Spring, MD: National Association of School Psychologists.

Southern, W.T., & Jones, E.(Eds.).(1991).Academic acceleration of gifted children.New York, NY: Teachers College Press.

Stanley, J.C.(1978).SMPY's DT/PI mentor model: Diagnostic testing followed by prescriptive instruction.Intellectually Talented Youth Bulletin, 4(10), 7–8.

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.(2005).Quality curriculum and instruction for highly able students.Theory Into Practice, 44, 160–166.

VanTassel-Baska, J., & Johnsen, S.K.(2007).Teacher education standards for the field of gifted education: A vision of coherence for personnel preparation in the 21st century.Gifted Child Quarterly, 51, 182–205.

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

Vygotsky, L.(1978).Mind in society.Cambridge, MA: Harvard University Press.