الفصل الخامس

الاستجابة للتدخل مع الطلاب الموهوبين: مضامين سياسية

إليسا براوين وشيري أبميثي
Elissa F.Brown and Sherry H.Abernethy

obeikandl.com

obeikandl.com

أصبح نموذج الاستجابة للتدخل (RtI) ممارسة تعليمية سائدة في فصول التعليم العام عبر الولايات المتحدة بوصفها نتيجة مباشرة لإعادة إقرار قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA, 2004). ولنموذج RtI تضمينات بالنسبة إلى تربية الموهوبين بوصفه إطارًا لتطوير السياسات؛ لأنه يمثل مدخلًا تكامليًّا (جامعًا) للممارسات التي تُكيِّف التدريس العالي الجودة في الفصول الدراسية بناءً على احتياجات الطلاب الأكاديمية أو السلوكية (National Association of State Directors of Special Education [NASDSE] 2007)، وقد تأسس نموذج RtI على غرار نموذج التدخل في الصحة العامة الذي يوجِّه مستويات متزايدة الكثافة من التدخلات إلى شرائح من المجتمعات السكانية أصغر فأصغر على نحو متناغم (Mellard & Johnson, 2008)، حيث يُرَاقَب الطلاب مراقبة ممنهجة ومتكررة، وتُقوَّم البيانات، وتُنفذ الأهداف والتدخلات المرتكزة على الأدلة للحيلولة دون تصنيف الطالب وإحالته في نهاية المطاف لتلقي خدمات التربية الخاصة؛ إن التركيز على الجوانب الثلاثة: (أ) الفرز والوقاية، (ب) التدخل المبكر، (ج) تحديد الإعاقة، يبرز أهمية هذا النظام؛ وذلك بسبب قدرته على مساعدة المدارس على توفير خبرات تعلم مناسبة لجميع الطلاب، وعلى المستوى العملي فإن نموذج RtI هو نموذج تدريس سليم وفاعل، فهو يقيِّم الطلاب تقييمًا قبليًّا من خلال عملية إستراتيجية، ويُجري تعديلات وفقًا للاحتياجات التي يُظهرونها، ويُراقِب تقدمهم باستخدام مدخل متدرج

مـن أجل تحقيق الطلاب لنتائج مرتفعة؛ قد يتسـاءل المـرء: «ألا يقوم معلمو الموهوبين بذلك فعلًا؟

هناك العديد من البرامج ونماذج للمناهج الدراسية في تربية الموهوبين: بعضها ينصب على مدخل متدرج للتدريس والتدخلات، بينما تركز نماذج أخرى على إستراتيجيات المناهج الدراسية أو التجميع (VanTassel- Baska & Brown, 2009)، وبصرف النظر عن البرنامج أو نموذج المنهج المستخدم في فصـول تربيـة الموهوبين، فإنه عادة لا يُنفذ تنفيذًا متسـقًا عبر القُطر، أو حتـى داخل المنطقة التعليمية نفسـها. ولا يؤيد حقل تربيـة الموهوبين مدخلًا واحدًا لخدمة الطلاب بسـبب المدى الواسع لقدراتهم واحتياجاتهم المتنوعة الناتجـة منها والمصاحبـة لها؛ ولذلك فإن تقديم الخدمـات في مجال تربية الموهوبـين لا يـزال يعتمد اعتمادًا كبيرًا على المعلـم، ومع ذلك يُوظَف العديد من العناصر المكونة لنموذج RtI في تربية الموهوبين، ولو بصورة غير متسقة، مثل التقييم القبلي.

إن اسـتخدام التقييـم القبلـي في تربيـة الموهوبين اسـتخدامًا تشـخيصيًّا لتقييم أداء المتعلم الموهوب قبل تدريسـه قد تمت الاسـتفادة منه على نطاق واسع في الفصول الدراسية، وذلك لتحديد المستوى الحقيقي للإنجاز، ومن ثـم تنفيـذ التعديلات التربوية الملائمـة لكل طالب، وقد وُثِّـق التقييم القبلي بصفته أداة فاعلة مع الطلاب الموهوبين (Callahan, 2005)، لاسيما إذا قَبِل المعلمـون بالفرضيـة القائلة بـأن الطلاب الموهوبـين يكونون قـد أتقنوا فعلًا قرابـة من 30% من المناهج الدراسـية المقرر تدرسـها (U.S.Department of Education, 1993).

وعلى الرغم من أن بعض المناهج والنماذج التعليمية الحالية الخاصة بالموهوبين تحتوي بداخلها على المكونات الرئيسة لنموذج RtI، فإنها لا تنفذ بطريقة متماسكة أو إستراتيجية، ويندر وجود سياسات تعليمية تؤسس لنموذج RtI والممارسات الفاعلة في تربية الموهوبين. وما لم تتوافر لنموذج RtI القيادة والمساندة من السياسات المحلية و/ أو الولاية، فإنه لن ينفذ بأمانة، وسوف يفقد قدرته كإطار لإنجاز الطلاب عمومًا. لقد أضحت القيادة والسياسات البنية التحتية لنموذج RtI حتى لا يصير النموذج تشغيليًّا فقط بل أيضًا نظامًا عامًا، وبذلك فثمة حاجة إلى وضع سياسات على مستوى الولاية وعلى المستوى المحلي تسمح بالتناغم بين نموذج RtI وتربية الموهوبين.

المنطق وراء المبادرات السياسية

تستند الفكرة التي ترى ضرورة وجود سياسات تحدد الخطوط العريضة لاستخدام RtI مع الطلاب الموهوبين، إلى ثلاثة افتراضات رئيسة عن دور السياسات بالنسبة إلى الموهوبين؛ أولًا، لقد انحدرت سياسات الطلبة الموهوبين وأضحت مبادرات إقليمية ومحلية ترتبط عادة بأولويات التمويل، ومن دون وجود سياسة للمنطقة التعليمية أو الولاية، فإن تنفيذ RtI يظل أمرًا مزاجيًّا يفتقر إلى الأمانة، وسيُلقى على كاهل عدد قليل من المتحمسين الذين يقدرون ما يحمله النموذج من إمكانات بالنسبة إلى تحصيل الطلاب؛ إن استخدام RtI بوصفه وسيلة لتقديم خدمات تربية الموهوبين سوف يتطلب وضع سياسة تُؤكد مرونة الممارسات المرتبطة بالمنهج والتدريس والتقييم.

الافتراض الثاني ينص على أن تربية الموهوبين تحتاج إلى الاتساق بين مكونات البرنامج؛ مثل التعرف أو التحديد والخدمات المرتبطة بالتطوير المهني وإعداد المعلمين؛ ففي كثير من الأحيان تصبح تربية الموهوبين، بسبب الافتقار إلى الموارد الكافية، عملًا مجزأً على الصعيد المحلي، قد يتمثل في برنامج سحب في آداب اللغة في المرحلة الابتدائية، أو فصل التجميع وفقًا للقدرات الرياضية في المرحلة المتوسطة، أو عدد قليل من مقررات التسكين المتقدم (AP) في المرحلة الثانوية، كلٌّ يعمل على نحو مستقل عن الآخر، وكلٌّ منها ليس بالضرورة مرتبطًا بعمليات التعرف المستخدمة في البحث عن الطلاب الموهوبين وتنمية قدراتهم، ولكي نحقق إطارًا متماسكًا لبرمجة الموهوبين يتضمن نموذج RtI كنهج، يجب أن يستخدم المتخصصون في المجال إطارًا ممنهجًا للتحسين، ويجب وضع سياسات لدعم تنفيذ البرنامج وتحسينه بطريقة متماسكة.

أما الافتراض الثالث فهو أن وضع سياسة تُعنى بتضمينات RtI للطلاب الموهوبين تربط تربية الموهوبين بجهود الإصلاح الأوسع نطاقًا التي تحدث داخل التعليم العام والتربية الخاصة. قد لا تحتمل تربية الموهوبين أن تبقى (جزيرة منعزلة)، فقد أشار كلوني (Clune, 1993) إلى أن تطوير السياسات هو عنصر أساسي لدعم خطط الإصلاح التعليمي، ولطالما استخدمت تربية الموهوبين نموذج التربية الخاصة أساسًا للبرمجة والتعرف، واستُخدِم أيضًا اتجاه القياس النفسي بوصفه وسيلة ليشمل القيم المتطرفة للطلاب، في الوقت نفسه حاولت تربية الموهوبين إدماج المبادئ التربوية العامة المرتبطة بتصميم المناهج الدراسية، وخبرة المعلم، وهياكل الدعم التنظيمي، ولكي يستمر حقل تربية الموهوبين ويتقدم، فإنه سيكون لزامًا عليه أن يشمل منظومة التعليم العام بنماذجه وإصلاحه للمناهج الدراسية، مع عدم

التخلي عن طابع الخصوصية (الاستثنائية) Exceptionality الذي يحدد طبيعة مجتمع الموهوبين (VanTassel-Baska, 2003)؛ لذا فإن السياسة التي قد يمكنها خلق نظام يجمع بين أفضل الممارسات في التعليم العام والتربية الخاصة وتربية الموهوبين، يمكن أن تضمن وجود ممارسات سليمة قائمة على أساس بحثي.

مكوِّنات نموذج الاستجابة للتدخل المحتملة لتطوير سياسات الموهوبين

عند هذا الحد، صار تطوير سياسة في تربية الموهوبين والتنفيذ المتماسك بين مكوناتها محدودًا، ومع ذلك فمن خلال الربط بين سياسات الموهوبين ونموذج RtI وغيره من ممارسات التربية الخاصة أو التعليم العام، يمكن لمجال تربية الموهوبين التوصل إلى إجماع حول مكونات سياسة يمكنها أن تقدم صيغة نموذجية لتحسين البرنامج والطلاب. يوضح الجدول 5-1 مكونات واجهة السياسات التي تُظهِر مكونات RtI الأساسية ومراحله، والتضمينات الخاصة بتربية الموهوبين، ومجالات لتطوير السياسات.

الفرز/ الوقاية

يُعد الفرز (أو الفحص) العام (General screening)، بوصفه المكون الأول في نموذجRtI ، نتيجة طبيعية للفحص ورعاية إمكانات الطلاب الموهوبين، ومع ذلك يوجد اختلاف رئيس، وهو أنه وفقًا للإقرار الأصلي لقانون تطوير تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA (2004، كان الفرز في نموذج RtI وسيلة لتقييم الإعاقات، أما في تربية الموهوبين فعادة ما يأتي الفرزُ

سابقًا لمدخل التحديد الأكثر رسمية، ويكون الفرز مستمرًّا وشاملًا، ويمنح المدارس والمعلمين فرصًا غير رسمية لتقييم مهارات الطلاب وقدراتهم في بيئة الفصول الدراسية، ومن أهم الاعتبارات عند الفرز بحثًا عن الموهبة أن تُستَخدم أدوات قياس تسمح بظهور مستويات متعددة من النمو، وعند استخدام مقاييس مقننة للفرز العام، فسوف تظهر قضية تأثير السقف (ceiling effect) مع فئة الطلاب الموهوبين، وهي قضية ينبغي وضعها في الحسبان، وعند اختيار المقاييس التي تستهدف المفاهيم الأساسية، ينبغي على المعلمين اختيار المواد التي تسمح بملاحظة النمو الأعلى من المستوى الصفي (above-grade-level) أو ظهوره، وتستند عملية الفرز في RtI إلى المنهج الدراسي الأساسي بصفته مصدرًا للبيانات، وفي كثير من الأحيان تنصب المناهج الدراسية الأساسية في معظم المدارس والولايات على كفايات مستوى الصف الدراسي؛ لذا من الضروري استخدام منهج أعلى من مستوى الصف الأساسي عند إجراء الفرز العام للطلاب الموهوبين.

إن ضمان المشاركة الأكاديمية للطلاب في مستوى عالٍ سوف تدل على توفير معالجات ومحتوى تعليمي مُتحدًّى، ويمكن بسهولة أن تتبنى تربية الموهوبين بعض ممارسات الفرز المستخدمة في نموذج RtI؛ مثل ممارسات الفرز لرعاية الإمكانات، وذلك بالنظر في استجابات الطلاب الأصيلة للمناهج قبل التحديد الرسمي لهم.؛ إن معظم الولايات ليست لديها سياسة رسمية للفرز في تربية الموهوبين، ولكنها موجودة ضمنًا في سياستها في مجال التعرف أو التحديد، وسياسات التحديد المبكر التي تدعو إلى رعاية الإمكانات في المجتمعات المحرومة تاريخيًّا (أي الطلاب المتنوعين ثقافيًّا ولغويًّا والمحرومين اقتصاديًّا، ومزدوجي الخصوصية) سوف تدعم الإجراءات التي يتم بها الفرز العام لجميع الطلاب، وتقننها، ويمكن

Obeikandl.com

للمدارس أن تنفذ الفرز العام على أنه مؤشر قبلي للتحديد أو إستراتيجية تعليمية للتقييم البنائي المستمر؛ وذلك لتعديل مداخل المناهج الدراسية استجابةً لاحتياجات الطلاب ونضجهم المبكر؛ ويسمح استخدام الفرز العام، بوصفه ممارسة متميزة، للمعلمين بتعديل مداخل المنهج والتدريس استجابةً لاستعداد الطلاب.

جدول 5.1

مكوِّنات RtI ومضامينه في تربية الموهوبين وتطوير السياسات

مكونات RtI	مضامين للموهوبين	مجالات تطوير السياسات
الفرز/ الوقاية (الفرز العام، تقييم المحتوى الأساسي)	• يجري الفرز المبدئي على الطلاب كافة؛ لتحديد حوض المواهب (Talent pool) والإمكانات. • يستخدم التقييم القبلي لتحديد المعارف والمهارات المكتسبة من قبل. • تستخدم مداخل التقييم البنائي والقائم على المنهج استخدامًا روتينيًّا. • يُنفَّذ الإثراء والأنشطة الأكاديمية المستندة إلى مجالات القوة لدى الطلاب استجابة للفرز العام لنقاط القوة لدى الطلاب.	• سياسات التحديد المبكر التي تنادي برعاية الإمكانات. • سياسات تضمن الدقة والإثراء والتعديل للطلاب جميعهم. • سياسات تحديد مبكر لضمان البحث الحثيث عن الفئات التي كثيرا ما قُدِّمت لها خدمات دون المستوى (التنوع الثقافي واللغوي، والمحرومين اقتصاديًّا، مزدوجي الخصوصية).
التدخل المبكر	• إدراك النضج المبكر للفرد وعمل التعديلات الملائمة، سواء مع أفراد أو مجموعات صغيرة من الطلبة.	
اتجاه القدرة/ الإعاقة	• التحديد استنادًا إلى اتجاه القدرة.	• سياسة إجراء اختبار خارج المستوى الصفي لذوي الموهبة العالية.

openkapu.com

مكونات RtI	مضامين للموهوبين	مجالات تطوير السياسات
تقديم الخدمات المتدرجة	• تقديم خدمات تلائم قدرات المتعلم واهتماماته. • تأكيد ملاءمة كثافة الخدمات (التدريس المتدرج) مع معدل التعلم لدى الموهوبين وعمقه.	• سياسة توائم بين تقديم الخدمة والتحديد أو مجال/ مجالات القدرة. • إتاحة محتوًى متقدم وغيره من المصادر للمعلمين.
أمانة التنفيذ	• تأكيد التماسك بين مكونات البرنامج؛ مثل: التحديد، والخدمة، وإعداد العاملين، وتقويم البرنامج، وأن ما يتم تنفيذه مستند إلى البحث.	• سياسة التقويم/ المحاسبة لمراقبة تنفيذ البرنامج والأمانة في الخدمات.
التطوير المهني	• تقديم تطوير مهني لأصحاب المصلحة كلهم، وتشجيع أو الطلب من معلمي الموهوبين الحصول على رخصة للعمل مع الموهوبين أو أي شرط إضافي. • تدريب الإداريين على توقعات الفصل وإشراك الآباء والإصلاح المدرسي الشامل.	• سياسة لتطوير المعلمين والترخيص والتطوير المهني لجميع العاملين مع الطلاب. • تطوير سياسة/ معايير للقادة في المدرسة والمنطقة.
إشراك الآباء	• التواصل مع الآباء وإشراكهم في برامج الموهوبين بوصفهم جزءًا من اللجنة التوجيهية المحلية. • يمكن أن يكون الآباء جزءًا من اللجنة المحلية لتطوير الخطط المحلية الخاصة بالموهوبين أو مراجعتها.	• سياسة لإشراك الآباء بوصفهم جزءًا من اللجنة التوجيهية المحلية ، أو لتطوير الخطط المحلية ومراجعتها، أو أي آلية أخرى تضمن إشراك الآباء والتواصل معهم.

obeikandl.com

التدخل المبكر

تحظى قضايا التعرف والتحديد ببالغ الاهتمام والتركيز في جميع لوائح تربية الموهوبين في الولايات المتحدة.، وتستخدم الولايات مداخل وإجراءات تحديد أكثر إنصافًا، سعيًا إلى إيجاد لغة تقدر جميع الطلاب من مختلف المجتمعات (Brown, Avery, VanTassel- Baska, Worley, & Stambaugh, 2006)، ويمكن إدراج الفرز العام الذي يتضمن التدخل المبكر في سياسة التعرف التي تدعو إلى إشراك قطاع واسع، واستخدام إستراتيجيات التدخل المبكر عند النظر إلى ميول المتعلمين الصغار ومواهبهم والبحث عن الإمكانات في المجتمعات التي كثيرًا ما كانت ممثلة تمثيلًا منخفضًا. يُعطِي التدخل المبكر للمعلمين وضعية استباقية؛ لأنه بمجرد إظهار الطالب الموهوب إتقانًا في مجال مهارات معينة يمكن للمعلم بسهولة أن يرتقي بمستوى التدريس.

التدرج في تقديم الخدمات

يوجد مكون آخر في نموذج RtI يشترك فيه مع تربية الموهوبين حالما يتم تحديد الطالب لخدمات الموهوبين، يتمثل هذا المكون في درجة ارتباط الخدمات بمهارات المتعلم واهتماماته وسجل تعلمه. وتؤدي سياسة ربط تقديم الخدمات مباشرة بالمتعلمين واحتياجاتهم التعليمية الناتجة من ذلك إلى تعزيز تربية الموهوبين؛ لأنه بداية توفير الترابط بين جوانب البرمجة مثل التحديد والخدمات. يكون دور السياسات العامة بشأن البرامج والخدمات المناسبة في تربية الموهوبين أقل وضوحًا، وإن وجدت فإنها، في كثير من الأحيان، تكون غير مرتبطة بإجراءات التحديد؛ ففي نموذج RtI المطبق حاليًّا في العديد من الولايات يكون تقديم الخدمات متدرجًا ومستندًا

إلى شدة الاحتياج؛ فعلى سبيل المثال، إذا كان طالب ما في حاجة إلى علاج مكثف في القراءة استنادًا إلى اختبارات فرز سابقة، فإنه يتم توفيره، وفي مجال تربية الموهوبين، غالبًا ما يكون لدى النظام المدرسي نموذج لتقديم الخدمة مثل غرفة المصادر المخصصة للسحب التي تركز على أنشطة الإثراء التي قد يكون (أو قد لا يكون) لها دور في خدمة المتعلم، فضلًا عن أن وضع الجداول الزمنية وما يفضله المعلمون هو الذي يحدد كيفية تقديم الخدمات للطلاب، ويجب أن ترتبط الخدمات في تربية الموهوبين بمستوى إنجاز كل طالب في مجال تميزه لضمان نموه، ينبغي ربط الخدمات المتدرجة في تربية الموهوبين بمواطن القوة لدى الطالب، لا بالعجز، ومع ذلك ونظرًا إلى تباين الموهبة، فإنه يمكن للنموذج المتدرج دمج عناصر كل من نقاط القوة ونقاط الضعف على حد سواء؛ إن تطوير سياسة تربط بين تقديم الخدمات بمفهوم التعديل وفقًا لاحتياجات الطالب سيوفر الدعم اللازم للمعلم للقيام بالتمايز استنادًا إلى احتياجات الطلاب.

الأمانة في التنفيذ

يتمثل المجال الرابع الذي يحمل فيه نموذج RtIمضامين لتربية الموهوبين في الأمانة في تنفيذ الخدمات، وكذلك الأمانة في مكونات البرنامج إجمالًا، وتعد مراقبة التقدم، بصفتها مكونًا أساسيًّا في RtI، ممارسة قائمة على أساس علمي لتقييم أداء الطلاب بصورة منتظمة، وتساعد مراقبة التقدم فرق التنفيذ في المدارس على اتخاذ قرارات مستمرة بشأن التدريس. وفي عصر المساءلة، فإنه لا يمكن أن ننتقص من شأن الأمانة في تنفيذ مجموعة واسعة من الخدمات، وقد وجِدَ أن تقديم تدريس مستند إلى الدليل الذي ينتج منه تعلم الطالب يكاد يكون غير موجود تقريبًا في دراسات تقويم

الموهوبين، وقد وجدت باسكا وفنغ (VanTassel-Baska and Feng, 2004) أنه ثمة غياب للبيانات المتعلقة بتعلم الطلاب، ولاسيما من منظور عام، وذلك من خلال تقويم سبعة برامج للموهوبين نُفِّذت على مستوى بعض الولايات وفي المناطق التعليمية المحلية؛ لقد أصبح اتخاذ قرارات مستندة إلى قاعدة بيانات مصطلحًا مألوفًا في التعليم، ومع ذلك فإن مراقبة درجة تنفيذ مداخل المناهج الدراسية والتدريس لا يزال مجالًا يحتاج إلى مزيد من التطوير. ومبدأ الأمانة في التنفيذ له جانبان من الضروري مراقبتهما؛ الأمانة مع الطالب والأمانة في تنفيذ البرنامج؛ يتناول الأول (الأمانة مع الطالب) التأكد من أن مستويات الخدمات والكثافة ووتيرة التدريس ترتبط بنقاط القوة لدى الطالب واحتياجاته، ويتعلق الثاني (الأمانة مع البرنامج) بكون جميع مكونات البرنامج متماسكة وشاملة، وتؤدي إلى تحسين البرنامج؛ لذا يجب أن تقترن تقويمات الطلاب والبرنامج بالتطوير المهني، ودعم القيادات، وخطة التواصل.

التطوير المهني

إعداد المعلمين والقادة هو أحد العناصر الرئيسة الأخرى الضرورية لضمان تحسين البرنامج، ولضمان مستوى جودة التدريس في تربية الموهوبين. ولتوفير المعلمين المدرَّبين أهمية خاصة، فقد أكدت البحوث أن المعلمين في فصول التعليم العام يقومون بتعديلات قليلة جدًّا، إن وجدت، لخدمة المتعلمين الموهوبين أكاديميًّا (Westberg, Archambault, Dobyns, & Salvin, 1993). فمن الأرجح أن يكون المعلمون الذين يتلقون تدريبًا متخصصًا أكثر قدرة على تقديم مناهج دراسية، وتدريسًا متمايزًا يلبي الاحتياجات المتباينة للمتعلمين الموهوبين، ويجب أن يرتبط التدريب على

القيادة الذي يُقدَّم لقادة المدارس والمناطق إستراتيجيًّا بعمليات التخطيط لتحسين أداء المدارس والمناطق، وفي حالة وجود سياسات خاصة بإعداد المعلمين أو الإداريين، فإنها غالبًا ما تفتقر إلى دقة التحديد فيما يتعلق بمعايير المحتوى أو تضمين مجتمع التعليم العالي في الولاية، علاوة على ذلك فإن السياسات عادة لا تربط تطوير العاملين بأداء المعلم، ولا تحدد مسألة التمايز بين معايير المحتوى؛ ففي عام 2006م، تبنى المجلس الوطني لاعتماد تربية المعلمين the National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) معايير طُورت بالتعاون بين الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين National Association for Gifted Children (NAGC) ومجلس الأطفال الاستثنائيين Council for Exceptional Children (CEC). هذه المعايير الوطنية لبرامج الجامعة التي تُعِد معلمي الموهوبين تمثل إجماعًا لما ينبغي أن يعرفه المعلمون، وما يجب أن يكونوا قادرين على فعله.

إشراك الوالدين

وأخيرًا، فإن إشراك الوالدين هو أحد العناصر الرئيسة التي تتداخل مع نموذج RtI؛ في نموذج الاستجابة للتدخل، تتمثل إحدى فوائد إشراك الآباء في اطِّلاعهم على أداء طفلهم، بالمقارنة مع أقرانه، وكيف يؤدي فصل الطفل مقارنة بالفصول الأخرى في الصف نفسه، ويمكن للآباء الحصول على هذه النتائج بانتظام من المدرسة؛ فإذا ما كانت درجات الفصل آخذة في التناقص- على سبيل المثال- فسوف تثار تساؤلات عن جودة التدريس المقدم لهذا الفصل، وهكذا يكون معلمو الفصول الدراسية أكثر خضوعًا للمساءلة عن تدريسهم، ويمكن اعتماد تربية الموهوبين هذا النهج بدعم من الوالدين للمساعدة على ضمان حدوث الأمانة في التنفيذ، وفي تربية

الموهوبين تتمثل مشاركة الوالدين المعتادة في كونهم أعضاء في الفريق المحلي للآباء أو اللجنة التوجيهية، أو بصفتهم أعضاء مشاركين في اجتماع سنوي يخطط لبرنامج الموهوبين. وفي نموذج RtI، يُشرك الآباء في مراحل العملية كلها، وبذلك يصبحون شركاء في المشروع.

تنفيذ نموذج RtI في ولاية نورث كارولينا

اعترفت ولاية نورث كارولينا، مثل العديد من الولايات الأخرى، بهذا المدخل التكاملي لمستويات الدعم المنظَّمة والتدريس القوي، وعلى الرغم من أن نموذج RtI قد نشأ نتيجة لإعادة إقرار قانون تطوير تعليم الأفراد ذوي الاعاقات (2004) IDEA بصفته عملية لتحديد صعوبات تعلم محددة Specific Learning Disabilities (SLD)، فقد اختارت ولاية نورث كارولينا التركيز على تنفيذ هذه المبادرة على أنها وسيلة لزيادة التحصيل الأكاديمي والسلوكي لدى جميع المتعلمين من خلال العمل مع معلمي التعليم العام ومعلمي الفصول، أما في الوقت الحاضر، فلا يُستخدم هذا النموذج في تربية الموهوبين، ولكن انعقدت اللجنة التوجيهية لإدارة التعليم بالولاية في مايو 2010م؛ بهدف وضع تصور حول كيف يمكن أن يكون نموذج RtI إطارًا يُنفَّذ من خلال جميع أطياف التعليم، بما في ذلك تربية الموهوبين.

وقريبًا، سوف يُنفَّذ نموذج RtI في فصول التعليم العام، وعلى نحو أساسي في المستوى الابتدائي، من خلال (120) نظامًا مدرسيًّا، بما في ذلك المدارس

التجريبية[1] (Charter Schools)، وقد بدأت ممارسة RtI بصفته نموذجًا لحل المشكلات ذا مستويات أربعة، في ولاية نورث كارولينا عام 2004م، بدراسات تجريبية في خمسة أنظمة مدرسية، وقد اختيرت المدارس المشاركة في الدراسات التجريبية من خلال عملية ملء طلب للمشاركة، وتمثل هذه النظم المدرسية قطاعًا جغرافيًّا عريضًا من ولاية نورث كارولينا التي شملت مناطق مختلفة في الحجم والموقع ومستويات أداء طلابية متنوعة.

وبدأ التركيز في تنفيذ RtI بهذه المواقع التجريبية على التدريب المكثف على حل المشكلات، والتقييم القائم على المنهج، والوعي بالتدخلات المستندة إلى البحث العلمي في مجالات المناهج الدراسية، ودعم السلوك الإيجابي والتخطيط والتيسير، وبعد التدريب الأولي والمراحل الأولى للتنفيذ من جانب القائمين على التجريب، وُسِّع نطاق التدريب ليشمل أنظمة المدارس الأخرى في الولاية، من خلال عملية ملء استمارات تطبيق إضافية، وقد شاركت في التدريب –حتى الآن– (320) مدرسة، تمثل (120) نظامًا مدرسيًّا على مستوى الولاية، وحاليًّا، يُطبَّق نموذج RtI في (24) نظامًا مدرسيًّا في ولاية نورث كارولينا بإجمالي (62) مدرسة ابتدائية تطبيقًا كاملًا؛ سعيًا للتأهل لصعوبات تعلم محددة، وتتجه العديد من المدارس الثانوية نحو التنفيذ الكامل خلال العام الدراسي المقبل، ويجري حاليًّا جمع البيانات الأولية من المدارس ألـ (62) التي تنفذ نموذج RtI تنفيذًا كاملًا، حيث تُجمع البيانات عن مكونات RtI الآتية: أعلى مستويات التدخل، والأداء في التقييم

(1) المدارس التجريبية (Charter Schools): المدارس التي تتلقى دعمًا حكوميًّا ولكنها تعمل بطريقة مستقلة، وبرغم ذلك فإنها تساءل عن نتائجها، وقد تغلق إذا لم تحقق النتائج المرجوة، وهي تعد شكلًا من أشكال التعليم البديل .(Alternative Education) (المترجم).

obeikandl.com

الرسمي في نهاية السنة في القراءة والرياضيات، والقدرة على الاحتفاظ بالطلاب وتأهيلهم لخدمات الأطفال الاستثنائيين، ومشاركة الوالدين.

وعلى الرغم من أن هذا النموذج قُدِّم أصلًا على أنه بديل لتحديد التأهل لصعوبات التعلم، فقد وجدت المدارس أن هذا النموذج يُمكِّنهم من متابعة أداء جميع الطلاب، ورغم أن التدريب والتنفيذ في ولاية نورث كارولينا كانا حتى الآن يهدفان إلى الحيلولة دون تحديد الطلاب على أنهم طلاب ذوو صعوبات تعلم محددة، وإلى تجنب تصنيف الأطفال الاستثنائيين، فقد أثيرت مناقشات حول إمكانية تطبيقه على جميع المتعلمين، حتى أولئك الذين يفوق أداؤهم مستوى الصف، أو الذين لديهم إمكانية الأداء بمستوى أعلى من مستوى الصف؛ فعندما تقيِّم المدارس التدريس الأساسي بها، فهي تتعرف على كل من الطلاب الذين يفتقرون إلى المهارات الأساسية، وكذلك الطلاب الذين هم في حاجة إلى إثراء وتدريس ممتد يتجاوز مناهج المستوى الصفي لهم؛ إن إمكانية تضمين RtI قد وجِدَت لدعم الطلاب كافة ومنهم المتعلمون الموهوبون، من خلال نموذج دعم منظم متعدد المستويات، ويتمثل المكونان الأساسيان في نظام الدعم متعدد المستويات في تطوير السياسات، والتدريب على القيادة.

خطوات عملية لتطوير السياسات

حتى نستوعب كيف يزوِّد نموذج RtI وتربية الموهوبين كل منها الآخر بالمعلومات؛ لضمان الوفاء باحتياجات الطلاب الموهوبين في إطار نموذج RtI، فمن المهم مراجعة السياسات الحالية، إضافة إلى وضع سياسات جديدة، حيث تقدم خطوات العمل الآتية لتطوير السياسات أسئلة توجيهية

تصوغ إطارًا للإجراءات على المستوى المحلي أو على مستوى الولاية، التي تتم عند تحديد أفضل خيارات سياسية يمكن التفكير فيها.

1. دعوة فريق العمل للانعقاد؛ كَوِّن (محليًّا أو على مستوى الولاية) عينة ممثلة من أصحاب المصلحة (Stakeholders)؛ لدراسة السياسات الحالية، وتحديد المجالات التي يمكن تطوير السياسات الخاصة بها (مثل المناهج الدراسية)، وينبغي أن يشمل هذا التمثيل أصحاب المصلحة من معلمي الموهوبين ومعلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام.
2. مراجعة السياسات الحالية؛ ما السياسات المتبعة حاليًّا على المستوى المحلي أو على مستوى الولاية؟ هل هذه السياسات الحالية عامة أو شاملة للطلاب الموهوبين، حتى أولئك الذين ينتمون إلى فئات من السكان الذين عادة ما يمثلون تمثيلًا ضعيفًا؟ هل ترتبط هذه السياسات أو تتماشى مع السياق الأوسع محليًّا أو على مستوى الولاية؟ هل ترتبط سياسات تربية الموهوبين بسياسات التعليم العام أو التربية الخاصة بطرق ملائمة وهادفة؟
3. تقييم الآثار المترتبة على تطوير سياسات جديدة أو تنقيح السياسات الحالية؛ كيف يرتبط مختلف أصحاب المصلحة بالسياسة الجديدة؟ هل ستكون هناك أي عواقب غير مقصودة نتيجة لهذه السياسة الجديدة أو المنقحة؟ ما الافتراضات التي تحملها السياسات الجديدة أو المنقحة؟
4. وضع السياسات أو تنقيحها؛ صِغ سياسة تعنى بالكشف عن الإمكانات، وتشمل جميع أشكال النمو (أقل من مستوى الصف، عند مستوى الصف، أعلى من مستوى الصف)، إضافة إلى توفير

الخدمات المتدرجة التي تستجيب للاحتياجات الفردية؛ هل السياسة شاملة لجميع المتعلمين؟ هل تهتم السياسة بالتعديلات المرتبطة بالتجميع، والتدريس والمناهج الدراسية؟ هل تسمح هذه السياسة بالترابط الأفقي والرأسي؟ هل تنقل هذه السياسة رؤية المدرسة أو المنطقة عن نجاح الطالب؟ هل السياسة الجديدة أو المنقحة تمثل قيمة مضافة إلى السياسات القائمة أو تملأ فراغ السياسة الحالية؟

5. أخذ اعتبارات التنفيذ في الحسبان؛ ما الآثار المترتبة على الميزانية؟ ما الآليات المعتمدة للتواصل، والنشر، وتوفير المساعدة التقنية لضمان تفعيل هذه السياسة الجديدة أو المنقحة؟
6. دراسة الأمانة في تنفيذ السياسة العامة؛ حدد فاعلية السياسة من خلال جمع بيانات عن الطالب والبرنامج.

يعد RtI بمثابة إطار قيم للتحدث عن تطوير السياسات؛ بسبب قدرته على توفير خبرات تعلم ملائمة لجميع الطلاب تتناسب مع مجالات القوة لديهم، علاوة على التحديد المبكر للطلاب الذين يفتقرون إلى المواءمة المناسبة مع الخيارات التعليمية والمناهج الدراسية، ويعد وضع مجموعة من الخطوات العملية لتطوير السياسة وسيلة لدعم الممارسات المدرسية بالبنية التحتية اللازمة، وللتأكد من صياغة السياسات ووضع الإجراءات موضع التنفيذ، فإن التدريب على القيادة والدعم يُعدَّ أمرًا بالغ الأهمية.

التدريب على القيادة

إحدى النتائج غير المقصودة لتطوير السياسات أن الممارسات التعليمية تفوق في سرعتها السياسات؛ لذا يجب أن يدعم القادة نموذج RtI في

المدرسة والمنطقة وعلى مستوى الولايات. وعند تنفيذ RtI من منظور الموهوبين، ينبغي لقادة المدرسة أن يتلقوا تدريبًا يركز على عناصر التنفيذ في الحجرات الدراسية والتوقعات لأداء الطلاب؛ على سبيل المثال، يتعيَّن على القادة أن يكونوا قادرين على ملاحظة استخدام المعلمين للفرز والتقييم البنائي، والممارسات التدريسية الفاعلة التي تعزز النضج المبكر ونقاط القوة لدى الطلاب، وينبغي مراقبة عملية اتخاذ القرارات المستندة إلى بيانات، ووقت المشاركة الأكاديمية academic engaged time (AET)، وأن يطلعوا على مجموعة متنوعة من التقنيات المستخدمة في الفصول الدراسية، ويجب أن يفهم قادة المدارس كيف يمكن لنموذج RtI أن يحسن الأداء الأكاديمي لجميع الطلاب في المدرسة، وأن يكونوا قادرين على توصيل ذلك إلى الآباء والأمهات، ويتعين على قادة المدارس أن يفهموا أن الطلاب الموهوبين يحتاجون إلى تدريس متمايز ومداخل متنوعة للمناهج الدراسية يمكن تكثيفها كلما تقدم الطلاب في المواد.

وأخيرًا، يتعين على قادة المدارس أن يدركوا أن تجاوز معايير المستوى الصفي بوتيرة وعمق يتناسب مع احتياجات الطلاب أمر مقبول، بل وضروري أيضًا، إذا تم العمل بنموذج RtI في تربية الموهوبين. وعلى مستوى المناطق، ينبغي أن يضع القادة السياسات والإرشادات التي تدعم التنفيذ في المدارس. ويمكن للدور الذي يقوم به المسؤولون الإداريون في تربية الموهوبين أن يؤدي إلى نجاح البرنامج أو فشله، ونظرًا إلى ضعف التمويل وإعداد المعلمين والأولويات السياسية، فإنه لا يمكننا أن نستهين بدور المسؤولين في برنامج الموهوبين؛ لذا فمن الضروري أن يكون قادة المناطق دعاة ومناصرين لنموذج RtI وتطبيقه في تربية الموهوبين.

الخلاصة

يُعدُّ نموذج RtI ممارسة لـ: (أ) تقديم تدريس/ تدخل عالي الجودة يتلاءم مع احتياجات الطلاب، (ب) استخدام معدل التعلم ومستوى الأداء في مدة زمنية؛ من أجل (ج) اتخاذ قرارات تعليمية مهمة (Batsche, Kavale, & Kovaleski, 2006). وفي ظل غياب القوانين الفيدرالية أو التكليفات التي تحكم تربية الموهوبين، تكون السياسة العامة للولاية والسياسة المحلية، إلى جانب القيادة الفاعلة، هي حجر الزاوية التي تقود برمجة تربية الموهوبين في النظم المدرسية في الولايات. هذه الحاجة إلى الترابط الذي يتناول مكونات RtI هي فرصة للوصول إلى منظور شامل، يجمع بين وجهات النظر في التربية الخاصة وتربية الموهوبين والتعليم العام؛ لإيجاد سياسات تُعنى بالتمايز والخدمات المتدرجة وتربية المعلمين.

وعندما يكتَّف استخدام المعايير الوطنية ومقاييس المساءلة، فإن حقل تربية الموهوبين سوف يجد من الضروري استخدام سياسات بوصفها قاعدة لإنشاء بنية تحتية لدعم نمو الطلاب. إن الطريقة التي يتناول بها المربون ممارسات التعليم تواجه موجات عاتية؛ فهناك متطلبات تنافسية على موارد محدودة. قد لا يحتمل المعلمون العمل بأجندات منفصلة إذا كانوا يرغبون في تلبية الحاجة إلى تطوير الفرص المثلى لأفضل طلابنا، والسؤال الأساسي هو: كيف نتبنى تحسين الطلاب كافة، بما في ذلك الموهوبين؟ وبوصفه نتيجة لذلك، فإن النظر في نموذج مثل RtI يمنح المجال الفرصة لأن يتشارك مع التعليم العام والتربية الخاصة في تطوير سياسات أكثر دينامية وشمولية في طبيعتها مدعومة بالبحوث، وذلك بدمج وضم الأفضل في كل حقل؛ إن مستقبل تعليم الطلاب الموهوبين — وفي الواقع جميع المتعلمين — يعتمد على ذلك.

المراجع

Batsche, G., Kavale, K., & Kovaleski, J.(2006).Competing views: A dialogue on response to intervention. Assessment for Effective Intervention, 32, 6–19.

Brown, E., Avery, L., VanTassel-Baska, J., Worley, B., & Stambaugh, T.(2006).A five-state analysis of gifted education policy. Roeper Review, 29, 11–23.

Callahan, C.M.(2005).Making the grade or achieving the goal? In F.A. Karnes & S.M.Bean (Eds.), Methods and materials for teaching the gifted (2nd ed., pp.211–244).Waco, TX: Prufrock Press.

Clune, W.H.(1993).The best path to systemic educational policy: Standard/centralized or differentiated/decentralized. Educational Evaluation and Policy Analysis, 15, 233–254.

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

Mellard, D.F., & Johnson, E.(2008).RTI: A practitioner's guide to implementing Response to Intervention. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

National Association for Gifted Children/Council for Exceptional Children. (2006).NAGC-CEC teacher knowledge and skill standards for gifted and talented education. Retrieved from http://www.ncate.org/public/programStandards.asp?ch=4

National Association of State Directors of Special Education.(2007).Response to Intervention: Research for practice. Alexandria, VA: Author.

U.S.Department of Education.(1993).National excellence: A case for developing America's talent. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

VanTassel-Baska, J.(2003). Curriculum planning and instructional design for gifted learners. Denver, CO: Love.

VanTassel-Baska, J., & Brown, E.(2009).An analysis of gifted education curricular models. In F.A.Karnes & S.M.Bean (Eds.), Methods and materials for teaching the gifted (3rd ed., pp.79–105).Waco, TX: Prufrock Press.

VanTassel-Baska, J., & Feng, A.(2004).Designing and utilizing evaluation for gifted program improvement. Waco, TX: Prufrock Press.

Westberg, K.L., Archambault, F.X., Dobyns, S.M., & Salvin, T.J.

(1993).The classroom practices observational study. Journal for the Education of the Gifted, 16, 120–146.

obeikandl.com