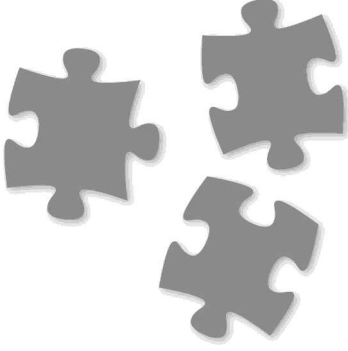




مقدّمة في معايير NAGC لبرمجة تربية الموهوبين: من مستوى ما قبل الروضة وحتى الصف الثاني عشر

سوزان ك. جونسن

تطورت حركة المعايير أضعافاً مضاعفة منذ عام 1983، عندما نشرت الهيئة الوطنية للتميز التربوي تقرير «أمة في خطر» (*A Nation at Risk*)، وأوصت بأن على المدارس والكليات والجامعات أن تتبنى معايير أكثر صرامة وقابلية للقياس، وأن ترفع سقف توقعاتها للأداء الأكاديمي. ومنذ ذلك الوقت، تبنت الولايات جميعها في أمريكا بعض أشكال النظم التربوية المستندة إلى المعايير، ووافقت الروابط المهنية على معايير محتوى معظم المواد الدراسية، وتطلب قانون عدم إهمال أي طفل (*No Child Left Behind*) الذي أقر في عام 2001 من الولايات الأمريكية جميعها أن ترسل تقارير حول نتائج الطلاب باستخدام مقاييس المساءلة المستندة إلى المعايير (U.S. Department of Education, 2008)، وفي الآونة الأخيرة، اشترط برنامج المنح التنافسية في وزارة التعليم الأمريكية، من خلال برنامج «السباق نحو القمة» (*Race to the Top*)، الذي رصدت له وزارة التربية مليارات الدولارات، أن يكون لدى الولايات التي ترغب في المنافسة للحصول على أموال «معايير» لتحسين التعليم والتعلم. ومن الواضح جلياً، أن حركة المعايير ليست آخذة في الزوال، لأن الطلاب الموهوبين يستحقون أن يكونوا مشمولين بهذا الاتجاه، إذ يجب على المربين أن يكون لديهم معايير ليصبحوا مشاركين فاعلين في الحوار الوطني.

يوجد لدى مربّي الموهوبين في الوقت الراهن مجموعتان من المعايير: تتناول الأولى إعداد المعلمين، أما الثانية، فتتناول برامج التعليم من مستوى ما قبل رياض الأطفال حتى

الصف الثاني عشر. وسوف يتناول هذا الفصل: (أ) تحديد المكان الملائم لهذه المعايير في مجال تربية الموهوبين ضمن السياق الوطني، (ب) إدراك الحاجة إلى معايير برامج تربية الموهوبين، (ج) توضيح العملية المستخدمة في تطوير معايير برامج الموهوبين في مستوى ما قبل الروضة وحتى نهاية الصف الثاني عشر، (د) تحديد المبادئ الأساسية التي تستند إليها معايير برامج الموهوبين، (هـ) تحديد أوجه الاختلاف بين معايير برامج الموهوبين 1998 ومعايير برمجة الموهوبين 2010، (ح) وصف كل معيار من معايير برامج الموهوبين و (خ) تقديم توصيات لاستخدام هذه المعايير.

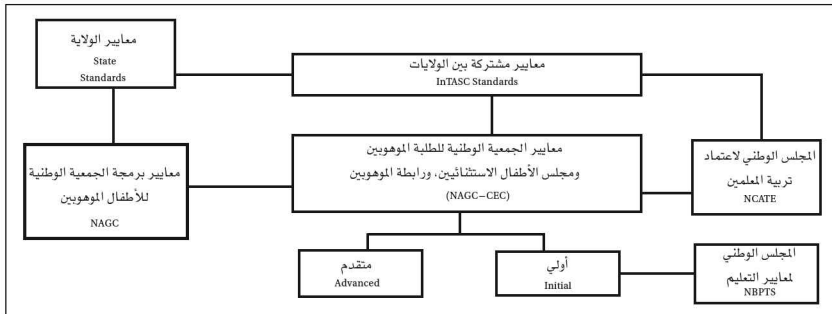
معايير تربية الموهوبين ضمن السياق الوطني:

تُعد المعايير في مجال تربية الموهوبين جزءاً من شبكة أوسع من معايير الإعداد المهني ومعايير تطوير البرامج التي تؤثر في تربية المعلمين والطلاب جميعاً (انظر الشكل 1.1). يلاحظ في أعلى الشكل (1.1) معايير جمعية تقييم ودعم المعلمين عبر الولايات (Interstate Teacher Assessment and Support Consortium)، ومعايير مجلس رؤساء الإدارات المدرسية الحكومية (Council of Chief State School Offices) للأعوام (1992، 2010، 2011). وتتكون جمعية تقييم ودعم المعلمين عبر الولايات من وكالات ومؤسسات تربوية وطنية تهتم بإصلاح مهنة التعليم من حيث الإعداد، ومنح رخص مزاولة المهنة، والنمو المهني المستمر. وتُعد هذه الجمعية جزءاً من مجلس رؤساء الإدارات المدرسية الحكومية (<http://www.ccsso.org>). وقد طورت هذه الجمعية معايير عامة في مواد اللغة الإنجليزية والفنون والرياضيات، التي تُعدّ من الموضوعات الدراسية المحورية. ويمكن القول إن تأثير معايير هذه الجمعية تستحق الذكر، حيث تبنت (41) ولاية المعايير المحورية المشتركة، و (38) ولاية تبنت معايير إعداد المعلمين عبر الولايات (1992) (<http://www.corestandards.org/in-the-states>).

وقد اتخذت معايير جمعية تقييم ودعم المعلمين بين الولايات موجهاً لتطوير شهادة الإعداد الأولي للمعلمين في مجال تربية الموهوبين (National Association for Gifted Children & Council for Exceptional Children, The Association for the Gifted, 2006). ويمكن منح شهادات أولية في مستوى الجامعة ومستوى ما قبل الجامعة، والتركيز على المربين الذين يكون لديهم شهادات أخرى ولكنهم يسعون إلى الحصول على الشهادة الأولى في مجال

تربية الموهوبين. وقد استخدم المجلس الوطني لاعتماد تربية المعلمين (NCATE) المعايير الأولية (NAGC) لكل من NAGC و CEC-TAG في اعتماد برامج تربية المعلمين (<http://www.ncate.org>). ويشار إلى أن برامج إعداد المعلمين التي تلبّي هذه المعايير معترف بها على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية من قبل المجلس الوطني لاعتماد تربية المعلمين (NCATE). وقد لوحظ أخيراً أن نموذج معايير التعليم المحورية لجمعية تقييم ودعم المعلمين بين الولايات، وتوصيات المجلس الوطني لاعتماد تربية المعلمين (NCATE) قد تغيرت، وأنها ستؤثر في المراجعة القادمة لمعايير إعداد المعلمين عام 2013 التي تبنتها الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين، ومجلس الأطفال الاستثنائيين، ورابطة الموهوبين (CCSSO, 2011; NCATE, 2009).

ويطور مربو الموهوبين أيضاً مجموعة من المعايير المتقدمة للمعلمين الذين يمتلكون على نحو مسبق شهادة أولية، يجب أن تكون متوافرة في عام 2012 (انظر: <http://www.nagc.org> و <http://www.cec.org>). وتجدر الإشارة إلى أن هذه المعايير تستند إلى معايير المجلس الوطني لمعايير التعليم المهنية National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS, 2011)، والمعايير المحورية العامة لمجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC, 2009). وسوف توفر هذه المعايير عند الموافقة عليها، موجّهات لبرامج إعداد المعلمين والمدارس المهتمة بتطوير قادة منهم في مجال تربية الموهوبين. وإضافة إلى ذلك، فإن المجلس الوطني لمعايير التعليم المهنية (NBPTS, 2011)، يمنح شهادات للمعلمين في مجال تربية الموهوبين، تُعد نافذة للحصول على شهادة في مجال الحاجات الاستثنائية.



الشكل 1.1 المعايير على مستوى الولاية والمستوى الوطني

على الرغم من أن (20) ولاية فقط تشترط منح تراخيص للعمل المهني في برامج تربية

الموهوبين، إلا أن الولايات لديها متطلبات للبرامج والخدمات في مجال تربية الموهوبين (NAGC, 2008-2009)، تتضمن: قوانين الولاية وأنظمتها، و/أو الأدلة التي تشتمل على خصائص المفاهيم، والإجراءات الضرورية لتحديد المفاهيم، والبرامج والخدمات، والإعداد الشخصي، والممارسات الأخرى، مثل: الاعتماد، والالتحاق المبكر، والتسجيل الثنائي (Dual enrollment)، وبدائل التخرج من الثانوية العامة.

ويلاحظ أن كلاً من برامج إعداد المعلمين ومعايير الولاية قد أثرت في تطوير معايير برمجة الموهوبين للجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين للعام 2010 في مستوى ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر. وتقدم المعايير الوطنية لبرامج الطلاب الموهوبين المستوى الثاني من الدعم للمدارس. وعلى هذا النحو، فإن هذه المدارس لديها وعي ليس فقط بنوعية المعلمين في مجال تربية الموهوبين، بل أيضاً في مجال خصائص جودة البرامج. وتجدر الإشارة إلى أن ما يتبقى من هذا الفصل يشرح هذه المعايير الجديدة وقيمتها في حقل تربية الموهوبين.

الحاجة إلى معايير برمجة تربية الموهوبين

تُعد معايير NAGC لبرمجة تربية الموهوبين للجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين للعام 2010 في مستوى ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر على درجة كبيرة من الأهمية للمجالات المهنية وتحقيق الفائدة للمربين جميعاً، حيث تقدم هذه المعايير إرشادات مترابطة ومنظمة للتطوير المهني، والأفراد الذين يتلقون الخدمة، وطرائق لتحسين البرامج، وتكون أساساً لكسب التأييد.

لقد تمكنت معايير برمجة الموهوبين من خلال الحرية التي تمتلكها الولايات، والتنوع في الخدمات المقدمة عبر هذه الولايات، من تحديد خصائص البرامج الفاعلة في تربية الموهوبين، ومن التحقق من درجة الانسجام بين المدارس والمناطق التعليمية، لذا فإن الطلاب جميعاً يتمكنون من الحصول على تربية نوعية (Johnsen, VanTassel-Baska, & Robinson, 2008).

ويستطيع المربون الذين يعملون في تربية الموهوبين أن يشاروا إلى الممارسات المستندة إلى الأدلة المهمة في عملية التنفيذ. فإذا لم يكن هناك معايير، فإن حرية التصرف في تقديم

الخدمة للطلاب النابغين والموهوبين تترك في هذه الحالة لصانعي القرار الذين قد يفتقر بعضهم إلى الخلفية المتعلقة بتربية الموهوبين أو الاهتمام بهم.

ويمكن كذلك أن تقدّم معايير برمجة الموهوبين هيكلية مناسبة تساعد على تحديد علامات مرجعية مناسبة، وتطوير السياسات والقوانين والإجراءات، وتحديد الممارسات الأكثر فاعلية للطلاب الموهوبين (Johnsen, 2011a). وبهذه الطريقة، فإن صانعي السياسات يمكن أن يركزوا على الأمور المهمة في تربية الموهوبين، وتكون المدارس قادرة على تقويم البرامج جميعها التي تقدمها، ووضع معايير مرجعية للتطوير والتحسين.

ويمكن القول إنه من خلال معايير برامج الموهوبين، يكون المحترفون العاملون في تربية الموهوبين أكثر وعياً بالممارسات الصفية المستندة إلى الأدلة الضرورية لتحسين مخرجات الطلاب الموهوبين. ويمكن اتخاذ هذه المعايير دليلاً على النمو المهني للمعلمين بصفقتهم أفراداً أو مجموعات على مستوى المناطق التعليمية. ويمكن لمؤسسات ومنظمات إعداد المربين استخدام هذه المعايير في تحديد النظرية ذات العلاقة، والدراسات البحثية، وأساليب التدريس، لتصميم دورات وبرامج مترابطة ومتناسكة.

تكشف معايير برامج تربية الموهوبين كذلك عن الأهمية التي يوليها هذا الحقل لخدمة الفئات غير الممثلة في مجالات عدة، مثل التقويم، وتخطيط المناهج، وتطوير البيئات التعليمية، والبرامج. وتعزز هذه المعايير الفكرة القائلة إن التنوع موجود في مجتمعنا من خلال التعبير الفردي عن النبوغ والموهبة (Johnsen, 2006).

وأخيراً، يمكن استخدام معايير برمجة الموهوبين في كسب التأييد، وتحقيق مبادرات جديدة على المستوى المحلي، ومستوى الولاية، والمستوى الوطني. ويمكن لهذه المعايير بعد ذلك توجيه جهود المربين نحو التعرف إلى الطلاب الموهوبين، وتطوير البرامج، وتحسين نوعية الخدمات المقدمة لهم ولأسرهم، في النهاية.

العملية المستخدمة في تطوير معايير برمجة الموهوبين

جاءت معايير برامج NAGC للعام 2010 لأطفال ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر، ثمرة لسنوات عدة من الجهود التي بذلها عدد من أعضاء الجمعية الوطنية للأطفال

الموهوبين بالتعاون مع أعضاء من CEC-TAG، وغيرهم ممن كان لهم محاولات في تحسين تربية الطلاب النابغين والموهوبين. وكانت تلك الجهود قد بدأت منذ أكثر من (10) سنوات، مواكبة لمعايير برمجة تربية الموهوبين التي طُوِّرت عام 1998 لطلاب ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر (Landrum, Callahan, & Shaklee, 2001; NAGC, 2000).

عندما طُوِّرت NAGC و CEC-TAG عام (2006) معايير إعداد المعلمين، كان الهدف من ذلك مراجعة معايير برامج تربية الموهوبين للعام 1998، للتحقق من مدى توافق هذه المعايير مع المعايير الجديدة لإعداد المعلمين، ومع نتائج الدراسات الحالية. وقد أنشأ المجلس لجنة المعايير المهنية عام (2007) من أجل تقديم الدعم ليس فقط لنشر الوعي بمعايير إعداد المعلمين الجديدة، بل أيضاً لتطوير الانسجام والربط الملائم بين معايير الجمعية الوطنية للطلاب الموهوبين NAGC و CEC-TAGC من جهة، والمعايير الأخرى داخل حقل تربية الموهوبين وخارجه من جهة أخرى، وفيها معايير برامج الموهوبين للعام 1998 لمرحلة ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر (NAGC, 2007).

وفي الخامس عشر من سبتمبر عام 2007، وافقت NAGC على سياسة حوكمة، أدت إلى إنشاء لجنة المعايير الوطنية للأطفال الموهوبين. وقد فُعِّلَت هذه اللجنة من خلال تطوير ربط ملائم لمعايير NAGC للطلاب الموهوبين بالمعايير الأخرى داخل ميدان تربية الموهوبين وخارجه، واحتوت كذلك على معايير برامج الموهوبين للجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين في مستوى ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر.

اجتمعت جمعية المعايير المهنية (Professional Standards Committee) في المؤتمر السنوي عقدته NAGC عام 2007 في مينا بولس (Minneapolis)، حيث تقلدت سوزان ك. جونسن (Susan Johnsen) وكليير هيوجس (Claire Hughes) أدواراً قيادية للتوفيق بين معايير إعداد المعلمين ومعايير برامج عام 1998، وتحديد الأساس البحثي لهذه المعايير. وقد أنهيت عملية الربط والدعم البحثي لكل معيار من معايير برنامج 1998 مع حلول أغسطس عام 2008. وقد تضمّن ذلك الدعم المستند إلى الأدب النظري، والمستند إلى البحث، والممارسة (CEC, 2010, P 9-10):

- البحث المستند إلى الأدب النظري - theory/literature-based: ويقصد به المعارف أو المهارات التي تستند إلى النظريات أو التفكير الفلسفي، وتتضمن المعارف والمهارات المشتقة من المصادر، مثل صحف الرأي، وتحليل السياسات، ومراجعات وصفية للأدب.

- الدعم المستند إلى البحث Research-based: ويقصد به المعارف أو المهارات التي تستند إلى الدراسات التي يراجعها مجموعة من الأفراد، وتستخدم طرقاً بحثية ملائمة لطرح أسئلة حول السبب والنتيجة، حيث يعيد الباحثون على نحو مستقل تطبيق البحوث بدقة للتحقق من نتائجها وفعاليتها.

- الدعم المستند إلى الممارسة Practice-based: ويقصد به المعارف أو المهارات التي تُشتق من عدد من المصادر. وتستند الممارسات إلى عدد قليل من الدراسات أو الإجراءات المقترحة، مثل الممارسات الواعدة التي تُعد في العادة أبحاثاً تستند إلى الممارسة. وتتضمن المعارف أو المهارات المستندة إلى الممارسة، والمشتقة بصورة أساسية من النماذج أو البرامج التي تمثل تجارب مضيئة في المجال، وتحتوي المعارف والمهارات المستندة إلى الممارسة أيضاً على الحكمة المهنية. وقد استخدمت هذه الممارسات على نحو واسع مدعومة بدليل عملي على مستوى الفاعلية، بأن هناك افتراضاً مهنيّاً أن هذه الممارسات فاعلة. وتتضمن أيضاً المعارف والمهارات التي تستند إلى الممارسة الناشئة، تلك الممارسات التي تظهر من خلال خبرات المعلمين وتؤديها بعض أنواع البحوث الإجرائية.

وقد تضمنت المجالات التي لم تكن متوائمة بين مجموعتي المعايير المذكورة سابقاً، (مثل معايير إعداد المعلمين ومعايير برامج الموهوبين)، اختلافات في الرؤى والأفكار حول موضوعات، مثل التنوع، والتربية الخاصة، والتقانة، والتمايز، وافترقت إلى التحديد الدقيق، وإلى موجّهات البرنامج كالاهتمام بكسب التأييد أكثر من المعايير. وأصدرت لجنة المعايير الوطنية توصيات بهدف دمج مجموعتي المعايير معاً وتحديث معايير برنامج المجلس الوطني للموهوبين، وقد قبل مجلس الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين توصيات لجنة المعايير المهنية، ووافق على مراجعة مجموعة العمل لمعايير برنامج الموهوبين في مستوى ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر.

في اجتماع NAGC السنوي، الذي عقد في تامبا (Tampa) في 31 نوفمبر عام 2008، التقت مجموعة العمل التي رأسها سوزان ك. جونسن (Susan Johnsen) للمرة الأولى، وكانت

مهام هذه المجموعة: (أ) مراجعة معايير برامج الموهوبين وتحديثها للعام 1998 لتظهر نتائج الدراسات الحالية في الميدان، (ب) الموازنة بين معايير البرنامج ومعايير إعداد المعلمين على أن تشترك في الرؤى العامة لقضايا، مثل: التنوع، الطلاب الاستثنائيين، التقانة، والتميز، (ج) دمج التربية الخاصة وأنظمتها الحالية في هذه المعايير، (د) تقديم وصف أكثر تحديداً لمعايير البرنامج جميعها، (هـ) الأخذ في الحسبان التنوع والاختلاف بين سياسات الولاية، والقوانين، والأنظمة التي تؤثر في لغة المعايير، (و) تطوير فئتين من المعايير، تمثل الأولى معايير الحد الأدنى، في حين تمثل الأخرى المعايير النموذجية. وقد طوّرت لجنة المعايير الوطنية مجموعة من الأسئلة بهدف تحديد الاستخدام الحالي لمعايير البرنامج والجوانب المستقبلية التي تحتاج إلى تحسين. وأجرت ماري كيتانو (Marie Kitano) وواين لورد (Wayne Lord) اختباراً ميدانياً للأسئلة المسحية من خلال تطبيقها على منسقي تربية الموهوبين ومديريها.

وفي شهر فبراير عام 2009، أرسلت (NAGC) المسح الاستطلاعي لأعضائها وتلقت ردوداً من (32) ولاية تضمنت 68 شخصاً من الإداريين، ومنسقي المناطق، والمعلمين الذين يعلمون الطلاب الموهوبين بصورة دائمة، ومنسقي الطلاب الموهوبين على مستوى المدرسة، ومديري الولايات، وكلية الجامعة.

وقد أشارت هذه النتائج إلى أن 15 فقط، أي ما نسبته (22%) من المستجيبين، أقرّروا بوجود علاقة قوية بين معايير الولاية ومعايير NAGC، و39 أي ما نسبته (57%) قالوا إن هذه المعايير لا تنسجم مع أنظمة المسألة في الولاية، و68 أي ما نسبته (100%) أشاروا إلى أن المنهاج والتدريس وتحديد الطلاب تُعد معايير أساسية، وأن 49 أي ما نسبته (72%) من المستجيبين لم يتمكنوا من تمييز معاييرهم، وشعرت الأغلبية بأهمية تضمين معياري التنوع (ن=52، بنسبة 76%) والتعاون (ن=44، بنسبة 65%).

وقد وافقت مجموعة العمل خلال خمسة مؤتمرات عبر الهاتف فرعية متتالية في عام 2009، على تنظيم المعايير التي روجعت والمرتبطة بنتائج الطلاب، وعليه ربما تكون المدرسة مسؤولة بصورة أكثر عن إظهار أدلة تثبت أن برامجها كانت فاعلة للطلاب الموهوبين. ونظراً إلى أن توصيات المجلس الوطني للأطفال أشارت إلى تخفيض عدد المعايير والمؤشرات من أجل مراجعة برامج إعداد المعلمين، فقد انخفضت معايير برامج الموهوبين لتشمل ستة

مجالات، وعُيِّنت مجموعات عمل مختلفة لتطويرها. وقد طوّرت مجموعة العمل مجموعة أولية من مخرجات الطلاب والممارسات المستندة إلى الأدلة باستخدام معايير برامج الموهوبين 1998، ومعايير برامج الولاية، ومعايير إعداد المعلمين التي أعدها NAGC و CEC-TAGC، ورابطة الأطفال الموهوبين. ومن ثم حددت مجموعة العمل الأساس البحثي لكل ممارسة من الممارسات المستندة إلى الأدلة.

عُرضت في مؤتمر NAGC السنوي، الذي عقد عام 2009 في مدينة سانت لويس، نسخة أولية من معايير برامج الموهوبين التي راجعتها مجموعة عمل الجامعة في جلسة خاصة. واستعرضت مرة أخرى، مجموعة متنوعة وواسعة من المستفيدين في الجلسة وفيهم أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، والإداريون، والمعلمون، وأولياء الأمور. وُجِّعت الملاحظات الخاصة بالمعايير وروجعت ونوقشت، ثم لُخِّصت في اجتماع مجموعة العمل، وكانت على النحو التالي: (أ) رغب المشاركون في تغيير مخرجات الطلاب، (ب) شعر المشاركون بأن ثلاث دراسات على الأقل من مصادر وأنظمة مختلفة ينبغي استخدامها حتى تُستبقى ممارسة واحدة مستندة إلى الدليل، (ج) يعتقد المشاركون إمكانية استخدام الأبحاث التي تستند إلى التجربة والأدب النظري، والممارسة، (د) حدّد المشاركون المجالات التي يمكن أن تكون قد أغفلت، وكذلك المجالات التي تتداخل فيما بينها، (هـ) أوصى المشاركون بتطوير مصادر محددة من أجل تقويم أداء الطلاب، وتنفيذ إستراتيجيات محددة. وكانت التغذية الراجعة تتراوح بين التصنيفات الآتية: نام (developing) ومقبول (acceptable) ونموذجي (exemplary). وقد كان بعض المشاركين يؤيدون هذا التصنيف، وبعضهم اقترح تقديم تصنيف كلي، في حين اعتقدت مجموعة أخرى أن التركيز يجب أن يكون على مخرجات الطلاب، لا على إتمام عدد معين من المعايير.

وفي شهر يناير عام 2010، التقى أعضاء مجموعة العمل في سان دييغو (San Diego) لاختبار معايير البرامج جميعها بصورة كلية، وتعديل هذه المعايير بناءً على التغذية الراجعة التي حصلوا عليها من مؤتمر NAGC السنوي الذي عقد في مدينة سانت لويس، وإعداد نسخة أولية للجنة المجلس الوطني للأطفال الموهوبين لمراجعتها في اجتماعها القادم. وتبعاً لذلك فقد وافق مجلس NAGC بالإجماع على معايير برمجة الموهوبين الجديدة، وذلك في اجتماع الجمعية الذي عقد في شهر مارس عام 2010. وبعد ذلك وافقت CEC-TAGC بالإجماع أيضاً

على المعايير الجديدة، وذلك في اجتماع المجلس الذي عقد في شهر أبريل من العام نفسه. ومن ثم نُشرت معايير البرنامج في اجتماع NAGC الذي عقد عام 2010 في مدينة أتلنتا.

المبادئ العامة التي تُؤسس عليها معايير برمجة الموهوبين

راجعت مجموعة العمل خلال عملية تطوير برمجة الموهوبين، القاعدة البحثية، ثم طورت المبادئ التالية لتكون دليلاً مرشداً في قيادة عملية مراجعة برامج الموهوبين 1998:

1. التفوق عملية متطورة مستمرة متغيرة، لذا فإن الطلاب يُعرفون بأن لديهم مواهب أو إمكانيات لا على أن لديهم خصائص ثابتة. وبدلاً من تصنيف الطلاب بصفتهم موهوبين أو غير موهوبين وفقاً للتعريف الشائع للموهبة (مثال: الطالب إما موهوب أو غير موهوب)، فقد اعترفت أكثر الأبحاث بالتطور الطبيعي للتفوق، الذي يتضمن مجموعة من المكونات التي يتفاعل بعضها مع بعض لتكوينه، وهذه المكونات هي: الذكاء العام والمهارات المرتبطة بمجال التخصص، والإبداع، والعوامل غير الذهنية (Cattell, 1971; Gagne, 1999; Renzulli, 1978; Tannenbaum, 1991). ويلاحظ أن التوجهات التطورية تؤثر بقوة في ممارسات تحديد الموهوبين والبرامج الخاصة بهم.
2. توجد الموهبة لدى الطلاب ذوي الخلفيات الثقافية المتنوعة، لذا فقد بُذلت جهود حثيثة للتحقق من أن التنوع كان متضمناً في المعايير جميعها. وقد عُرِفَ التنوع على أنه الاختلافات بين مجموعات الناس والأفراد التي تستند إلى العرق، والجنس، والحالة الاجتماعية والاقتصادية، والنوع الاجتماعي، والاستثنائية، واللغة، والدين، والميل الجنسي، والمنطقة الجغرافية. ونظراً إلى التمثيل المتدني للطلاب ذوي الخلفيات المختلفة في برامج تربية الموهوبين، على نحو ما هو موثق بصورة واضحة في أدبيات هذا المجال (Daniels, 1998; Ford & Harris, 1999; Morris, 2002)، فإن هناك حاجة إلى تضمين بعض الممارسات المستندة إلى أدلة محددة للتحقق من أن إجراءات تحديد الموهوبين كانت مناسبة (Ford & Harmon, 2001; Frasier, Garcia, 2009; Passow, 1995; Harris, Plucker, Rapp, & Martinez, 2009). وأن المنهج كان يستجيب للمتغيرات الثقافية (Ford, Tysor, Howard, & Harris, 2000; Kitano & Pederson, 2002a, 2002b)، وأن بيئات التعلم تقوي الفهم الثقافي لتحقيق النجاح في مجتمع متنوع (Harper & Antonio, 2008; Zirkel, 2008).

3. ينبغي أن تركز المعايير على مخرجات الطلاب بدلاً من تركيزها على الممارسات، إذ إن عدد الممارسات المستخدمة أو كيف استخدمتها المدرسة لم يكن مهماً بقدر أهمية مدى فاعلية هذه الممارسات مع الطلاب. وتبعاً لذلك، قررت مجموعة العمل عدم تحديد المعايير المقبولة مقابل المعايير النموذجية؛ لأنه يصعب تأكيد الفروق من خلال البحوث.
4. المربون جميعاً مسؤولون عن تربية الطلاب الموهوبين، حيث حدّد المربون على النحو التالي: الإداريون، المعلمون، المرشدون، المساندون للتدريس من خلفيات مهنية مختلفة (مثل: التربية العامة، التربية الخاصة، وتربية الموهوبين). وتشير البحوث إلى أن التعاون بين الأفراد الذين ذكروا سابقاً يؤدي إلى تحسين نمو الموهبة وتطورها (Gentry & Ferriss, 1999; Landrum, 2002; Purcell & Leppien, 1998) ويؤدي إلى تحسين إمكانية تقديم الخدمات للطلاب الموهوبين من ذوي الإعاقات أيضاً في برامج تربية الموهوبين (Coleman & Johnsen, 2011).
5. ينبغي تقديم خدمات للطلاب الموهوبين خلال اليوم المدرسي وفي البيئات جميعها، استناداً إلى قدراتهم وحاجاتهم واهتماماتهم، لذا قررت مجموعة العمل استخدام مصطلح برمجة (Programming) بدلاً من مصطلح برنامج (Program) الذي يمكن أن يتضمن منحى بلا أبعاد. أحادي الأبعاد (مثل نوع البرامج التي تُعقد مرة في الأسبوع). إن هذا التأكيد مهم نظراً لتشتت البرامج والخدمات المقدمة حالياً للطلاب الموهوبين والناخبين، التي تختلف من ولاية إلى أخرى ومن مدرسة إلى أخرى (NAGC, 2008-2009).

وقد وفرت هذه المبادئ الأساس لمراجعات مجموعة عمل معايير برنامج الموهوبين 1998 جنباً إلى جنب مع مساهمات المستفيدين (Stakeholders)، وساعدت على المحافظة على الانسجام في مختلف جوانب عملية المراجعة.

الاختلافات بين معايير برنامج الموهوبين لعام 1998

ومعايير برمجة الموهوبين لعام 2010

نشرت الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC) المجموعة الأولى من معايير مستوى ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر (Pre-K-Grade12) عام 1998. وقد نُظمت هذه المعايير

ضمن سبعة مجالات، هي: تصميم البرنامج، وإدارته، والتوجيه والإرشاد الاجتماعي/العاطفي، وتحديد الطلاب المهويين، والمنهاج والتدريس، والنمو المهني، وتقييم البرنامج)، وتضمنت مستويات الأداء الأدنى والنموذجي. وتركز معظم الفروق بين معايير برنامج المهويين 1998 ومعايير برمجة المهويين 2010 على الجوانب التالية:

1. تنسجم معايير برمجة المهويين 2010 مع معايير برامج المهويين 1998، ومعايير NAGC/CEC-TAG لإعداد المعلمين وتلتزم معايير برمجة المهويين 2010 على نحو كبير بمعايير برامج المهويين 1998، وتُدمج مجموعتا المعايير ضمن الممارسات المستندة إلى الأدلة. ويُعد هذا الانسجام عوناً للمدارس التي تريد أن تبني على الممارسات التي نُفذت سابقاً والمدارس التي تريد التحقق من أن مربي المهويين يستخدمون أفضل الممارسات. ومن ناحية أخرى، فإن معايير برمجة المهويين تتضمن معايير إعداد المعلمين التي لم تظهر في معايير برامج المهويين عام 1998 مثل: اللغة والتواصل، وبيئات التعلم، والتفاعل الاجتماعي، والتنوع، والتعاون بين مجال التربية المهنية ومجال التربية الخاصة، والتقييم المستمر (انظر الجدول 1.1). وإضافة إلى ذلك، فإن عدد المعايير قد انخفض، وأُدمجت بعض المعايير في فئات مترابطة تظهر الأدب النظري ومجموعات أخرى من المعايير المهنية (NCATE, InTACS، انظر الجدول 2.1).

2. تركّز معايير برمجة المهويين للعام 2010 على مخرجات الطلاب، إذ تعكس المعايير التي روجعت النظرة الوطنية وحركتها نحو المساءلة المستندة إلى أداء الطالب. وتتطلب مخرجات الطلاب قيام المدرسة باختبار فاعلية ممارساتها وقيمة برامج التربية المهنية، وأن يكون المربون قادرين على إظهار أثر البرمجة في أداء الطلاب المهويين، ومن المحتمل بصورة أكبر أن يمتلك المربون البيانات التي تضع الأساس لتحسين القوانين والسياسات المرتبطة بتربية المهويين والوصول إلى قدر أكبر من المصادر.

الجدول 1.1

مقابلة مخرجات الطلاب في مستوى (Pre-K-Grade 12) وفق معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين لعام 2010، بمعايير إعداد المعلمين، ومعايير برامج الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين للعام 1998.

[illegible]

الجدول 2.1

العلاقة بين معايير إعداد المعلمين NAGC/CEC-TAG، ومعايير برامج الموهوبين للعام 1998، ومعايير برمجة الموهوبين للعام 2010 في مستوى Pre-K-12.

معايير إعداد المعلمين NAGC/CEC-TAG	معايير برامج الموهوبين 1998	معايير برمجة الموهوبين (NAGC) للعام 2010 (العلاقات بين المعايير)
1. الأسس	1. تحديد الطلاب	1. التعلم والنمو (دمج المعيارين 2 و 3 من معايير إعداد المعلمين، والمعيار رقم 3 من معايير 1998).
2. النمو وخصائص المتعلمين.	2. النمو المهني	2. التقييم (دمج المعيار رقم 8 من معايير إعداد المعلمين، والمعيارين 1 و 4 من معايير 1998).
3. الفروق الفردية في التعليم.	3. التوجيه والإرشاد الاجتماعي - العاطفي	3. تخطيط المنهاج والتدريس (دمج المعيارين رقم 4، 7 من معايير إعداد المعلمين، والمعيار رقم 7 من معايير 1998).
4. إستراتيجيات التدريس.	4. تقييم البرنامج	4. بيئات التعلم (دمج المعيارين 5 و 6 في قائمة معايير إعداد المعلمين).
5. بيئات التعلم والتفاعل.	5. تصميم البرنامج	5. البرمجة (دمج المعيار رقم 10 في قائمة معايير إعداد المعلمين، والمعيارين 5 و 6 في معايير 1998).
6. اللغة والتواصل	6. إدارة البرنامج	6. النمو المهني (دمج المعيارين 9 و 10 في قائمة معايير إعداد المعلمين، والمعيار رقم 2 في معايير 1998).
7. التخطيط للتدريس	7. المنهاج والتدريس	
8. التقييم		
9. الممارسات المهنية والأخلاقية.		
10. التعاون		

ملاحظة: لقد تم دمج معايير الهيئات/المؤسسات من NAGC-CEC/TAG مع معايير برمجة

تربية الموهوبين في جميع المراحل Pre-K-Grade 12.

3. تؤكد معايير برمجة الموهوبين للعام 2010 على الممارسات المستندة إلى الأدلة التي تستند بدورها إلى البحث العلمي. وعلى الرغم من أن معايير برنامج الموهوبين 1998 قد طوّرت لتظهر أفضل الممارسات في ذلك الوقت، لكن المجال تطور كثيراً خلال السنوات العشر التي تلت بناء هذه المعايير. وتستمد المعايير التي روجعت الدعم من البحث العلمي، والأدب، والدراسات المستندة إلى الممارسة. وقد اعتمدت الممارسات التي استندت فقط إلى الأدلة التي دعمتها ثلاث دراسات على الأقل. وتوفر قاعدة البيانات البحثية أيضاً لمربي الموهوبين الأدلة الضرورية التي يحتاجون إليها من أجل كسب التأييد.
4. تؤكد برمجة الموهوبين للعام 2012 بقوة كبيرة على التنوع. وتستخدم المعايير الجديدة تعريفاً واسعاً للتنوع يتضمن: الثقافة، اللغة، الفكر، والإعاقات، والتأكيد المعلن على أهمية مخرجات الطلاب والممارسات المستندة إلى الأدلة في هذه المجالات. مثال: يتعرف الطلاب من خلال معايير التعلم والنمو الأثر الذي تحدثه معتقداتهم، وتقاليدهم، وقيمهم في تعلمهم وسلوكهم (انظر الجدول 1.1). يكتسب الطلاب مهارات التواصل، والعمل الفريقى، والتعاون مع أفراد ذوي خلفيات مختلفة من خلال العمل مع مجموعات متنوعة (انظر الجدول 4.4). ويستخدم المعلمون ضمن التخطيط للمنهج والمعايير المطورة، المنهج الذي يستجيب للتحدي الثقافى (انظر 3.5.1). ونظراً إلى أن الطلاب ذوي الثقافات المتنوعة يظل تمثيلهم ناقصاً في برامج تعليم الموهوبين، فإن هذا التشديد يُعد حاسماً في شمولهم وقدرتهم على الوصول إلى البرمجة النوعية.
5. تؤكد معايير برامج الموهوبين للعام 2010 على العلاقة القوية بين تربية الموهوبين، والتربية العامة، والتربية الخاصة. وتؤكد المعايير التي روجعت أيضاً على أهمية الشراكة بين المربين جميعاً في مواجهة حاجات الطلاب جميعهم. ومن خلال دمج الطلاب مزدوجي الاستثنائية (twice exceptional students) ضمن نموذج الاستجابة للتدخل (Response-to-Intervention model) (Coleman & Johnsen, 2011)، يكون لدى مربى الموهوبين الفرص للتعاون مع مربين من مختلف المسارات (التربية العامة أو التربية الخاصة) في تنفيذ منهج متميز دقيق، وتعرّف نقاط القوة مبكراً، وتقديم المساندة (scaffolding) واستخدام البيانات في اتخاذ القرارات المناسبة حول تقديم خدمات أكثر تركيزاً (انظر الجدول 2.5). وتؤكد معايير برمجة الموهوبين على

أهمية الشراكات بين المربين جميعاً (الإداريين، المعلمين، المرشدين، والموظفين المساندين لعملية التدريس) في التعامل مع حاجات الطلاب جميعها (انظر المعيار رقم 6: النمو المهني).

6. معايير برمجة الموهوبين لعام 2010 أكثر تحديداً، وتتكامل مع بحوث علم المعرفة. وتؤكد معايير برمجة الموهوبين، استناداً إلى البحوث الحالية التي تجري على التعلم، على ما وراء المعرفة ومستويات التفكير العليا، وحل المشكلات ضمن الممارسات المستندة إلى الأدلة. والممارسات المستندة إلى الأدلة هي أيضاً أكثر تحديداً، وتوجه المربين نحو أنماط الممارسات التي تُنفذ. ومثال ذلك، تشجيع المربين على استخدام إستراتيجيات التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات ونماذج الاستقصاء (انظر 1.4.3 - 4.4.3).

نظرة عامة على معايير برمجة الموهوبين (2010)

طلاب ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر

نُظِّمت مُخرجات 36 طالباً تحت ستة معايير للبرمجة، هي: التعلم والنمو، والتقييم، وتخطيط المنهاج والتدريس، وبيئات التعلم، والبرامج، والتطور المهني (انظر الملحق أ). ويؤكد كل من هذه المعايير الستة بصورة قوية على أهمية تطوير وتنفيذ برامج فاعلة للطلاب الموهوبين. وقد ضُمِّنت أيضاً الممارسات التي تستند إلى الأدلة البحثية في كل نتاج من نتاجات الطلاب. حيث تقدم هذه الممارسات المستندة إلى الأدلة توجيهاً للمربين حول الإستراتيجيات المحددة التي يمكن تنفيذها لإنجاز مخرجات الطلاب. وفيما يأتي عرض مختصر لكل معيار وعلاقته بمخرجات الطلاب والممارسات المستندة إلى الأدلة:

المعيار رقم 1: التعلم والنمو

يُعد المعيار الأول أساساً لسائر المعايير، إذ على المربين أن يستوعبوا سمات الأفراد وحاجاتهم قبل أن يبدؤوا بالتخطيط وتنفيذ التقييم والمنهاج والإستراتيجيات التدريسية وبيئات التعلم والبرمجة والنمو المهني. وتعترف مخرجات الطالب ضمن هذا المعيار بالاختلافات في التعلم والنمو بين الطلاب الموهوبين، وتشجع الفهم الذاتي المستمر للطلاب، والوعي بحاجاتهم والنمو المعرفي والانفعالي في المدرسة. وحتى يتمكن المربون من تحقيق هذه الأهداف عليهم

بأن يقوموا بما يأتي: (أ) مساعدة الطلاب على تحديد اهتماماتهم وقدراتهم ومواهبهم (Lee & Olszweski-Kulbilius, 2006; Simonton, 2000; VanTassel-Baska, 2009) (ب) تطوير الأنشطة الثقافية، والاستجابة الثقافية في الغرفة الصفية، والتدخلات الخاصة التي تناسب خصائص الطلاب (Ford, 2006; Hebert, 1991; Shade, Kelly, & Oberg, 1997) (ج) توظيف مجموعة الممارسات المستندة إلى البحث (Gentry & Owen, 1999) (د) تقديم نماذج أدوار ومدرّبين (mentors) داخل المدرسة وخارجها (Bloom & Sosniak, 1981; VanTassel-Baska, 2006) (هـ) التعاون مع أسر الطلاب (Moon, Jurich, & Feldhusen, 1998; Williams & Baber, 2007) و (و) تزويد الطلاب بالتوجيه الأكاديمي للمرحلة الجامعية، وكذلك تزويدهم بالتوجيه المهني (Greene, 2003; Maxwell, 2007).

المعيار رقم 2: التقييم

يتضمن هذا المعيار معرفة أشكال التقييم كلها التي تتضمن التحديد، تقييم مستوى التقدم والمخرجات، وتقويم البرامج لأنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً ببعضها ببعض. وترتبط المخرجات ضمن هذا المعيار بالفرص المتساوية، وتمثيل الطلاب من خلفيات مختلفة، والتعبير عن الفروق الفردية في الموهبة خلال عملية التحديد. يظهر الطلاب الموهوبون تعلماً متقدماً ومعقداً، بصورة تدريجية نتيجة لعملية التقويم المستمر. وتحقيقاً لهذه المخرجات، فإن الممارسات المستندة إلى الأدلة ينبغي أن تتضمن ما يأتي: (أ) تطوير البيئات حتى يتمكن الطلاب من إظهار تفوقهم (Borland & Wright, 1994; Grantham, 2003; Hertzog, 2005)، (ب) استخدام إجراءات شاملة مترابطة مستمرة فنية كافية خلال عملية التحديد على ألا يحدث أي تمييز ضد أي طالب لديه قدرات متميزة (Ford & Tortman, 2000; Johnsen, 2011; Ryser, 2011)، (ج) استخدام أنواع مختلفة من التقييم، مثل اختبارات الأداء، والإنتاج، وكذلك أنواع أخرى من المقاييس القبلية والبعديّة (Baker & Schacter, 1996; Baum, Owen, & Oreck, 2007) (د) تنفيذ تقويم هادف واقعي صادق لاختبار فاعلية الممارسات ومخرجات الطلاب (Arey, VanTassel-Baska, & O'Neil, 1997; Callahan & Reis, 2004; Moon, 1996).

المعيار رقم 3: التخطيط للمنهاج والتدريس

لا يتعامل المعيار الثالث فقط مع تخطيط المنهاج بل يؤكد أيضاً على نمو الموهبة، وإستراتيجيات التدريس، والمنهاج الذي يعكس الثقافة، والوصول إلى مصادر ملائمة لإشراك عدد متنوع من الطلاب. وتتضمن المخرجات المرغوب فيها قدرة الطلاب على إثبات النمو الذي يتناسب مع قدراتهم، وأنهم يتمتعون بالكفاية في مجالات الموهبة، والاستقصاء المستقل، وتطوير المعارف والمهارات الدالة على إنتاجيتهم في مجتمع عالمي متنوع ومتعدد الثقافات. ومن أجل تحقيق هذه المخرجات، فإن على المربين: (أ) تطوير برامج شاملة مترابطة مستندة إلى المعايير للطلاب متنوعي التفوق والموهبة، توظف المنهاج المتميز في المجالات كلها، وتستخدم نظام تقييم متوازن (Kitano, Montgomery, VanTassel- (Baska, & Johnsen, 2008; Tomlinson, 2004; Stiggins, 2008; VanTassel-Baska, 2004)، (ب) استخدام إستراتيجيات محددة مثل التفكير الناقد والإبداعي، وما وراء المعرفة، وحل المشكلات ونماذج الاستقصاء (Anderson & Krathwohl, 2001; Edler & Paul, 2004; Hartman, 2001; Ford, 2006; Ford)، (ج) تطوير منهاج منفتح ثقافياً واستخدامه (et al., 2000)، (د) استخدام مصادر عالية الجودة قادرة على استيعاب التقانة المعاصرة (Pyryt, 2003; Siegle, 2004).

المعيار رقم 4: بيئات التعلم

يؤكد المعيار الرابع على تهيئة بيئات تعلم آمنة يتمكن الطلاب فيها من تطوير كفايات شخصية واجتماعية وثقافية، إضافة إلى كفايات التواصل والقيادة. وتتضمن مخرجات الطلاب المحددة تطوير الوعي الذاتي، قبول الذات، الفاعلية الذاتية، الدافعية، المرونة، الاستقلالية، والفضول. ويتعلم الطلاب كذلك تطوير علاقات إيجابية مع أقرانهم، وتفاعلات اجتماعية وبين-شخصية (interpersonal)، ومهارات تواصل فنية مع الأفراد والمجموعات ذات الخلفيات المتباينة. ويظهر الطلاب أيضاً في أثناء تطور مهاراتهم القيادية مسؤولية شخصية واجتماعية. وتحقيقاً لهذه النتائج يهيئ المربون بيئات تتسم بما يأتي: (أ) بيئات لا تتضمن توقعات عالية فقط بل جهوداً جديرة بالاحترام أيضاً (Cross, Stewart, & Coleman, 2003; Dweck & Kamins, 1999; McKown & Weinstein, 2008)، (ب) بيئات آمنة تشجع

اكتشاف القضايا وتأخذ مكانم الخطر في الحسابان (Brody, 1999; Neihart, 2002)، (ج) تهيئة فرص الاستكشاف الذاتي والقيادة (Frey, 1998; Hensel, 1991; Ross & Smyth, 1995)، (د) تطوير تفاعلات إيجابية مع الأقران في العمر الزمني نفسه، ممن يتسمون بالإبداع (Enersen, 1994; Olszewski-Kubilius, Grant, & Seibert, 1993)، (هـ) تشجيع المتعلمين المتنوعين (Cline & Schwartz, 2000; den Broke, Levy, Rodriguez, & Wubbels, 2002)، (و) تعليم مهارات التوافق الإيجابي، والمهارات الاجتماعية، ومهارات التواصل (Berger, 2003; Kitano, 1992; Lewis, 2005; Kolesinski & Leroux, 1992).

المعيار رقم 5: البرمجة

يتضمن المعيار الخامس خيارات برامجية متنوعة نسقها ونفذها فريق من المربين الذين يمتلكون مصادر كافية من السياسات والإجراءات لتقديم خدمات شاملة، تتضمن: تطوير الموهبة والتخطيط للمهنة. وتتضمن المخرجات إبراز نمو الطلاب والأداء المعزز في الجوانب المعرفية والانفعالية، وتحديد مسارات مهنة المستقبل، ونوافذ تطوير الموهبة للوصول إلى تحقيق هذه المخرجات. وتحقيقاً لهذه المخرجات، يقوم المربون بما يأتي: (أ) وضع السياسات والإجراءات (Ford & Trotman, 2000; Zeidner & Schleyer, 1999)، (ب) تقديم الدعم المالي الكافي (Baker & Freidman-Nimz, 2003; NAGC, 2008-)، (ج) تنسيق عملية تقويم الخدمات والتعاون مع أسر الطلاب والمهنيين الآخرين (Campbell & Verna, 2007; Coleman & Johnsen, 2011)، (د) تطوير مجموعة شاملة من الخدمات وتنفيذها، مثل: التسريع، والإثراء، والتجميع (grouping)، وتفريد التعلم، والتلمذة، والتقانة التي تطور جوانب ذات صلة بـموهبة الطالب (Berger, 2003; Colangelo, Assouline, 2004; Johnsen & Johnsen, 2007; Kulik & Kulik, 1992; Renzulli & Reis, 2003; Siegle & McCoach, 2005).

المعيار رقم 6: النمو المهني

يختبر هذا المعيار آلية إعداد المعلمين والمعارف والمهارات التي يحتاجون إليها لتطوير موهبة طلبتهم ونموهم الانفعالي والاجتماعي. ويشدد هذا المعيار أيضاً على تطوير معلمين أكفيا تهيئ لهم فرص التعلم مدى الحياة، ويستند إلى القيم الأخلاقية في ممارساته. وتتضمن

مخرجات الطلاب تطوير مواهبهم والتأكيد على الجوانب الانفعالية والاجتماعية. وتحقيقاً لهذه المخرجات، يقوم المربون بما يأتي: (أ) المشاركة في الدعم المستمر للبحث، والنماذج المتعددة للنمو المهني التي تبين كيفية تطوير البيئات وأنشطة التدريس للطلاب الموهوبين والموهوبين (Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001; Kitano et al., 2008)، (ب) تقديم مصادر إنسانية ومادية كافية للنمو المهني (Guskey, 2000; Johnsen, Haensly, Ryser, & Ford, 2002)، (ج) المشاركة في المنظمات المهنية (Callahan, Cooper, & Glascock, 2001; Landrum et al., 2003)، (د) تقييم ممارساتهم وتحديد مجالات نموهم المهني (Bain, Bourgeois, & Pappas, 2003; Gubbins et al., 2002)، (هـ) الامتثال للقوانين والسياسات والمعايير والممارسات الأخلاقية (Copenhaver, 2002; Klein & Lugg, 2002).

استخدام معايير برمجة تربية الموهوبين

كيف يمكن للمربين استخدام معايير برمجة الموهوبين للعام (2010) لطلاب ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر؟ يمكن استخدام معايير برمجة الموهوبين للتقييم الذاتي، والنمو المهني، واختبار المعلمين، وتقويم البرامج، وكسب التأييد على النحو الآتي:

- التقييم الذاتي: يمكن استخدام المعايير في التقييم الذاتي في غرفة الصف، والمدرسة، والمنطقة التعليمية، و/أو على مستوى الولاية. أما على مستوى الصف والمدرسة، فيمكن للمعلم تحديد الممارسات المستندة إلى الأدلة التي ينبغي تنفيذها وكيف تؤثر في تقدم الطلاب، وفي الممارسات الأخرى التي يريد المعلمون تنفيذها (انظر الجدول 3.1). حدد المربون في هذا الجدول ممارسة واحدة (مثال: استخدام نماذج الاستقصاء في وحدات متعددة التخصصات)، حيث نفذت ولكنها لم تقيّم. ويمكن للمربين في الخطوة التالية أن يحددوا بعض أنواع التقييم المحتملة، ويراجعوا، ويحددوا أيها يمكن استخدامه في المستويات المختلفة للصفوف للتحقق من مدى تقدم الطلاب ليصبحوا باحثين مستقلين.

الجدول 3.1

مخطط تحليل الفجوة

المعيار	الأدلة المستندة إلى الممارسات	ماذا نفعل لدعم هذه الممارسة؟	مخرجات الطلاب المرغوب فيها	ما الأدلة التي نمتلكها على أن الممارسات الحالية تقود إلى مخرجات مرغوب فيها لدى الطلاب؟	ما الأدلة الإضافية التي نحتاج إليها؟ (الفجوة)
3 - التخطيط للمنهج والتدريس	3 . 4 . 3 نماذج الاستقصاء	وحدات متعددة التخصصات من الدراسة بنيت وفق نماذج الاستقصاء	4.3 الطلاب الموهوبين والموهوبون أصبحوا باحثين مستقلين	لم يُستخدم تقييم رسمي للتحقق من أن الطلاب أصبحوا أكثر كفاية بصفتهن باحثين مستقلين	الحاجة إلى تطوير طريقة للتقييم تزيد الكفاية في هذا المجال (مثال: استخدام مقاييس التقدير المتدرجة لتقييم الإنتاج والأداء)

ملاحظة: جرى تكيف الجدول أعلاه من معايير برمجة تربية الموهوبين لأطفال ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر. الطبعة الزرقاء لجودة برامج تربية الموهوبين (صفحة 5). الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين، 2010، واشنطن، طبعة 2010 للجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين وقد أذن بتكييفها.

ويمكن أن يقيّم المربون أنفسهم سواء على مستوى المدرسة أو المناطق التعليمية أو على مستوى الولاية، عن طريق مقابلة المعايير بمعايير البرامج المحلية وبرامج الولاية، على نحو مماثل للجدول (1.1)، ومن ثم تفحص الأسئلة الآتية: ما المعايير التي يجري التعامل معها؟ ما المعيار الذي قد نحتاج إلى التعامل معه؟ ما أنواع التقييم المستخدمة في اختبار مخرجات الطلاب وفاعلية الممارسات؟ وتتضمن أنواع التقييم التي يمكن أخذها في الحسبان مقاييس التحصيل المقننة، واختبارات نهاية الدورة أو اختبارات المقررات المتقدمة، ومقاييس التقدير المتدرجة لتقييم النتائج والأداءات المعقدة، ومقاييس التفكير اللغوي والإبداعي لتقييم عمليات المعالجة، والتقييم القبلي والبعدي، وتقييم الملف الشخصي، والتقييم الذاتي للطلاب باستخدام مدوناته اليومية، أو النتائج المكتوبة، أو رسوم اختبار أداءات الطلاب في الأوقات جميعها (انظر ملحق رقم ب لتقييم

(الاستماع). ولعل من المهم أن يتذكر المربون التوافق بين المخرج المرغوب فيه ومعارف الطالب ومهاراته ومستوى اهتمامه (NAGC, 2010, P.7).

- **النمو المهني:** بعد التقييم الذاتي، يستطيع المربون استهداف ممارسات مستندة إلى أدلة محددة للنمو المهني. فعلى سبيل المثال، استخدام المعلومات في الجدول 3.1، حيث يمكن للمربين عبر مستويات الصفوف المختلفة اختيار أو تصميم أدوات تقييم شاملة ومتراصة، يمكن أن تستخدم في اختبار مدى تقدم الطلاب كي يصبحوا باحثين مستقلين في مجالات مختلفة. ومن ثم يمكن أن تستخدم هذه التقييمات بعد ذلك لتحقيق مزيد من النمو المهني في بعض الممارسات المحددة، مثل الأسئلة المخططة، وجمع المعلومات، وتحليل البيانات، وتلخيص المعلومات، وتطوير المخرجات، وما إلى ذلك.

- **اختيار مربّي الموهوبين:** يمكن أن تستخدم هذه المعايير جنباً إلى جنب مع معايير إعداد المعلمين (NAGC, CEC-TAG) في اختيار المعلمين والمربين الآخرين الذين لا بد من أن يكونوا فاعلين في برمجة التخطيط وخدمة الطلاب الموهوبين. مثلاً، هل يشرك المربون الطلاب في تحديد اهتماماتهم ونقاط قوتهم وتفوقهم؟ هل يستخدم المربون أنواع التقييم التمايزي الذي يستند إلى الأداء القبلي والبعدي لقياس مستوى تقدم الطلاب (أنظر 1.1.1)؟ هل يستخدم المربون إستراتيجيات التفكير الناقد (أنظر 3.4.1)؟ هل يؤسس المربون بيئة آمنة للتعامل مع القضايا الاجتماعية (أنظر 4.3.1)؟ هل يتعاون المربون مع غيرهم من المربين في تخطيط برامج الطلاب الموهوبين (أنظر 5.2.1)؟ هل يعي المربون أسس تربية الموهوبين والممارسات التي تدعمها البحوث (أنظر 6.1.1)؟

- **تقويم البرامج:** يمكن للمعايير أن تساعد المربين على وضع معايير على مستوى المدرسة أو المنطقة التعليمية لمراقبة التقدم في تنفيذ ممارسات معينة مستندة إلى أدلة. ونظراً إلى أن معايير برمجة الموهوبين كتبت أيضاً حول مخرجات الطلاب، فقد أشرك المربون في عملية تقويم أثر الممارسات في الطلاب الموهوبين. فعلى سبيل المثال، إلى أي مدى يستطيع الطلاب التعامل مع معارفهم الذاتية (معيار 1)، والوصول إلى المصادر لدعم حاجاتهم (معيار 1، 2). وإظهار الكفاءة في جوانب الموهبة (معيار 3، 6)، وإظهار المهارات في التواصل، والعمل الفريقي، والتعاون عبر المجموعات المتنوعة (معيار 4)؟ وإظهار تقدّم في عملية التعلم يتناسب مع قدراتهم (المعياران 3، 5)؟ لا يؤدي جمع بيانات التقييم هذه

إلى تحسين البرمجة فقط، ولكنه سيظهر أيضاً القيمة المضافة من خلال إعداد برامج متخصصة للطلاب الموهوبين، يمكن استخدامها في طلب مصادر بشرية ومادية ملائمة.

- كسب التأييد: يمكن استخدام المعايير للإعلان للمربين وصانعي السياسات والمجتمع عن سمات البرامج الفاعلة للطلاب الموهوبين. ويمكن إعداد عروض تقديمية للمعلمين، والموظفين الذي يدعمون عملية التدريس، والإداريين، والمجالس المدرسية، ومجالس أولياء الأمور، ومنظمات المجتمع الأخرى من أجل شرح أهمية الممارسات والمخرجات ذات العلاقة ببرامج تربية الموهوبين، وبناء قاعدة شعبية ومساندة ذات مستوى إداري يمكن أن تساعد على تطوير السياسات على مستوى المنطقة والولاية، والتي تبني في النهاية أساساً لبرمجة تربية الموهوبين قادراً على البقاء حتى في أثناء الأوقات الاقتصادية العصبية.

خلاصة

منذ عام 1980، تأثرت التربية بحركة المعايير والحاجة إلى المساواة. ويحتاج مجال تربية الموهوبين إلى المعايير ليس فقط لتكون جزءاً من النقاشات الوطنية، بل أيضاً لتقود المربين الذين يسعون لتطوير برمجة فاعلة للطلاب الموهوبين. وتقدّم معايير برامج NAGC لأطفال ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر التي أعدت عام 2010 الأساس في تطوير الانسجام في المدارس والمناطق التعليمية، وهيكلية لتعريف المعايير المهمة، وتوجيهات للتطور المهني ومبرراً للدفاع عن برامج الموهوبين. وعلاوة على ذلك، فإن اهتمام المعايير بالطلاب المحرومين، يُظهر التزام الميدان التربوي بالأفراد الذين يُظهرون موهبة ونبوغاً. بكل فرد يتمتع بالموهبة والتفوق.

يتبين من خلال الاطلاع على المعايير الوطنية، والأبحاث، وفضلاً عما يزيد على عامين أو أكثر من التعاون بين الجمعيات، والإداريين، ومنسقي المقاطعات، ومعلمي الموهوبين الدائمين، ومنسقي الموهوبين على مستوى المدرسة، ومديري الولايات، وأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، أن معايير برمجة تربية الموهوبين تركز على مخرجات الطلاب التي نُظمت في ستة مجالات هي: التعلم والنمو، التقويم، تخطيط المنهاج وتدرسه، بيئات التعلم، البرمجة، والنمو المهني. وسوف يساعد استخدام المعايير في التقويم الذاتي، أو النمو المهني واختيار مربّي الموهوبين، وتقويم البرامج، وكسب التأييد على تطوير وتطبيق برامج نوعية تتيح الفرصة للطلاب الموهوبين جميعهم لتحسين أدائهم.

قائمة المراجع

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: *A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, NY: Longman.
- Avery, L. D., VanTassel—Baska, J., & O'Neill, B. (1997). Making evaluation work: One school district's experience. *Gifted Child Quarterly*, 41, 124–132.
- Bain, S., Bourgeois, S., & Pappas, D. (2003). Linking theoretical models to actual practices: A survey of teachers in gifted education. *Roeper Review*, 25, 166–172.
- Baker, B. D., & Friedman—Nimz, R. (2003). Gifted children, vertical equity, and state school finance policies and practices. *Journal of Education Finance*, 28, 523–555.
- Baker, E. L., & Schacter, J. (1996). Expert benchmarks for student academic performance: The case for gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 40, 61–65.
- Baum, S. M., Owen, S. V., & Oreck, B. A. (1996). Talent beyond words: Identification of potential talent in dance and music in elementary students. *Gifted Child Quarterly*, 40, 93–101.
- Berger, S. (2003). Technology and gifted learners. In W. A. Owings & L. S. Kaplan (Eds.), *Best practices, best thinking, and emerging issues in school leadership* (pp. 177–190). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bloom, B. S., & Sosniak, L. A. (1981). Talent development vs. schooling. *Educational Leadership*, 39, 86–94.
- Borland, J. H., & Wright, L. (1994). Identifying young, potentially gifted, economically disadvantaged students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 164–171.
- Brody, L. (1999). The talent searches: Counseling and mentoring activities. In N. Colangelo & S. Assouline (Eds.), *Talent development III: Proceedings from the 1995 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (pp. 153–157). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Callahan, C., Cooper, C., & Glascock, R. (2003). *Preparing teachers to develop and enhance talent: The position of national education organizations*. (ERIC Document Services No. ED477882)
- Callahan, C., & Reis, S. (2004). *Program evaluation in gifted education: Essential readings in gifted education series*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Campbell, J. R., & Verna, M. A. (2007). Effective parental influence: Academic home climate linked to children's achievement. *Educational Research and Evaluation*, 13, 501–519.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth, and action*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Cline, S., & Schwartz, D. (2000). *Diverse populations of gifted children: Meeting their needs in the regular classroom and beyond*. Columbus, OH: Prentice—Hall.
- Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 1). Iowa City: The University of Iowa, The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Coleman, M. R., & Johnsen, S. K. (Eds.). (2011). *RtI for gifted students*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Copenhaver, J. (2002). *Primer for maintaining accurate special education records and meeting confidentiality requirements when serving children with disabilities—Family Educational Rights and Privacy Act (FERPA)*. Logan: Utah State University, Mountain Plains Regional Resource Center.
- Council for Exceptional Children. (2009). *What every special educator must know: Ethics, standards, and guidelines (6th ed.)*. Retrieved from <http://www.cec.sped.org/Content/NavigationMenu/ProfessionalDevelopment/ProfessionalStandards/default.htm>
- Council for Exceptional Children. (2010). *Validation study resource manual*. Arlington, VA: Author.
- Council of Chief State School Officers. (1992). *InTASC model core teaching standards*. Washington, DC: Author.
- Council of Chief State School Officers, & National Governors Association. (2010). *Common core state standards initiative*. Retrieved from <http://www.corestandards.org>
- Council of Chief State School Officers. (2011). *InTASC model core teaching standards: A resource for state dialogue*. Retrieved from http://www.ccsso.org/Documents/2011/InTASC_Model_Core_Teaching_Standards_2011.pdf
- Cross, T., Stewart, R. A., & Coleman, L. (2003). Phenomenology and its implications for gifted studies research: Investigating the *lebenswelt* of academically gifted

- students attending an elementary magnet school. *Journal for the Education of the Gifted*, 26, 201–220.
- Daniels, V. I. (1998). Minority students in gifted and special education programs: The case for educational equity. *Journal of Special Education*, 32, 41–44.
- den Brok, P., Levy, J., Rodriguez, R., & Wubbels, T. (2002). Perceptions of Asian—American and Hispanic—American teachers and their students on teacher interpersonal communication style. *Teaching and Teacher Education*, 18, 447–467.
- Dweck, C. S., & Kamins, M. L. (1999). Person versus process praise and criticism: Implications for contingent self—worth and coping. *Developmental Psychology*, 35, 835–847.
- Elder, L., & Paul, R. (2004). *The art of asking essential questions*. Dillon Beach, CA: The Foundation for Critical Thinking.
- Enersen, D. L. (1993). Summer residential programs: Academics and beyond. *Gifted Child Quarterly*, 37, 169–176.
- Ford, D. Y. (2006). Creating culturally responsive classrooms for gifted students. *Understanding Our Gifted*, 19(1), 10–14.
- Ford, D. Y., & Harmon, D. A. (2001). Equity and excellence: Providing access to gifted education for culturally diverse students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12, 141–148.
- Ford, D. Y., & Harris, J. J., III. (1999). *Multicultural gifted education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Ford, D. Y., & Trotman, M. F. (2000). The Office for Civil Rights and non—discriminatory testing, policies, and procedures: Implications for gifted education. *Roeper Review*, 23, 109–112.
- Ford, D. Y., & Trotman, M. F. (2001). Teachers of gifted students: Suggested multicultural characteristics and competencies. *Roeper Review*, 23, 235–239.
- Ford, D., Tyson, C., Howard, T., & Harris, J. J. (2000). Multicultural literature and gifted Black students: Promoting self—understanding, awareness, and pride. *Roeper Review*, 22, 235–240.
- Frasier, M. M., Garcia, J. H., & Passow, A. H. (1995). *A review of assessment issues in gifted education and their implications for identifying gifted minority*

- students*. Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Frasier, M. M., Hunsaker, S. L., Lee, J., Finley, V. S., Frank, E., Garcia, J. H., & Martin, D. (1995). *Educators' perceptions of barriers to the identification of gifted children from economically disadvantaged and limited English proficient backgrounds* (Report RM—95216). Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Frey, C. P. (1998). Struggling with identity: Working with seventh— and eighth— grade gifted girls to air issues of concern. *Journal for the Education of the Gifted*, 21, 437– 451.
- Gagné, F. (1999). My convictions about the nature of abilities, gifts, and talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 109–136.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38, 915–945.
- Gentry, M., & Ferriss, S. (1999). StATS: A model of collaboration to develop science talent among rural students. *Roeper Review*, 21, 316–320.
- Gentry, M., & Owen, S. V. (1999). An investigation of the effects of total school flexible cluster grouping on identification, achievement, and classroom practices. *Gifted Child Quarterly*, 43, 224–243.
- Grantham, T. C. (2003). Increasing Black student enrollment in gifted programs: An exploration of the Pulaski County Special School District's advocacy efforts. *Gifted Child Quarterly*, 47, 46–65.
- Greene, M. J. (2003). Career adrift? Career counseling for the gifted and talented. *Roeper Review*, 25, 66–72.
- Gubbins, E. J., Westberg, K. L., Reis, S. M., Dinnocenti, S. T., Tieso, C. L., Muller, L. M.,... Burns, D. E. (2002). *Implementing a professional development model using gifted education strategies with all students* (Report RM02172). Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Harper, S. R., & Antonio, A. (2008). Not by accident: Intentionality in diversity, learning and engagement. In S. R. Harper (Ed.), *Creating inclusive campus*

- environments for cross—cultural learning and student engagement* (pp. 1–18). Washington, DC: National Association of Student Personnel Administrators.
- Harris, B., Plucker, J. A., Rapp, K. E., & Martinez, R. S. (2009). Identifying gifted and talented English language learners: A case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 32, 368–393.
- Hartman, H. J. (2001). *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Hébert, T. P. (1991). Meeting the affective needs of bright boys through bibliotherapy. *Roeper Review*, 13, 207–212.
- Hensel, N. H. (1991). Social leadership skills in young children. *Roeper Review*, 14, 4–6.
- Hertzog, N. B. (2005). Equity and access: Creating general education classrooms responsive to potential giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 213–257.
- Johnsen, S. K. (2006). New national standards for teachers of gifted and talented students. *Tempo*, 26(3), 26–31.
- Johnsen, S. K. (2011a). A comparison of the Texas State Plan for the Education of Gifted/Talented Students and the 2010 NAGC Pre—K—Grade 12 *Gifted Programming Standards*. *Tempo*, 31(1), 10–28.
- Johnsen, S. K. (Ed.). (2011b). *Identifying gifted students: A practical guide*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Johnsen, S. K., Haensly, P. A., Ryser, G. R., & Ford, R. F. (2002). Changing general education classroom practices to adapt for gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 46, 45–63.
- Johnsen, S. K., & Johnson, K. (2007). *Independent study program* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
- Johnsen, S. K., VanTassel—Baska, J., & Robinson, A. (2008). *Using the national gifted education standards for university teacher preparation programs*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kitano, M. K., & Lewis, R. B. (2005). Resilience and coping: Implications for gifted children and youth at risk. *Roeper Review*, 27, 200–205.

- Kitano, M. K., Montgomery, D., VanTassel—Baska, J., & Johnsen, S. K. (2008). *Using the national gifted education standards for pre—K—12 professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kitano, M. K., & Pedersen, K. S. (2002a). Action research and practical inquiry: Multicultural— content integration in gifted education: Lessons from the field. *Journal for the Education of the Gifted*, 26, 269–289.
- Kitano, M. K., & Pedersen, K. S. (2002b). Action research and practical inquiry: Teaching gifted English learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 26, 132–147.
- Klein, J. P., & Lugg, E. T. (2002). Nurturing young adolescents legally and ethically. *Middle School Journal*, 34(1), 13–20.
- Kolesinski, M. T., & Leroux, J. A. (1992). The bilingual education experience, French—English, Spanish—English: From a perspective of gifted students. *Roeper Review*, 14, 221–224.
- Kulik, J. A., & Kulik, C. C. (1992). Meta—analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36, 73–77. Landrum, M. S. (2002). Resource consultation and collaboration in gifted education. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Landrum, M. S., Callahan, C. M., & Shaklee, B. D. (2001). *Aiming for excellence: Gifted program standards: Annotations to the NAGC Pre—K—Grade 12 Gifted Program Standards*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Lee, S.—Y., & Olszewski—Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 29–67.
- Maxwell, M. (2007). Career counseling is personal counseling: A constructivist approach to nurturing the development of gifted female adolescents. *The Career Development Quarterly*, 55, 206–224.
- McKown, C., & Weinstein, R. S. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of School Psychology*, 46, 235–261.
- Moon, S. M. (1996). Using the Purdue three—stage model to facilitate local program evaluation. *Gifted Child Quarterly*, 40, 121–128.
- Moon, S. M., Jurich, J. A., & Feldhusen, J. F. (1998). Families of gifted children: Cradles of development. In R. C. Friedman & K. Rogers (Eds.), *Talent in context*:

- Historical and social perspectives on giftedness* (pp. 81–99). Washington, DC: American Psychological Association.
- Morris, J. E. (2002). African American students and gifted education. *Roeper Review*, 24, 59–62.
- National Association for Gifted Children. (2000). *Pre–K–Grade 12 Gifted Program Standards*. Washington, DC: Author.
- National Association for Gifted Children. (2007). *NCATE teacher education standards committee: NAGC governance policy, Policy manual—8.2.2*. Washington, DC: Author.
- National Association for Gifted Children. (2008–2009). *State of the nation in gifted education*. Washington, DC: Author.
- National Association for Gifted Children. (2010). *NAGC pre–K–grade 12 gifted programming standards: A blueprint for quality gifted education programs*. Washington, DC: Author.
- National Association for Gifted Children, & Council for Exceptional Children, The Association for the Gifted. (2006). *NAGC–CEC teacher knowledge and skill standards for gifted and talented education*. Retrieved from <http://www.ncate.org/Standards/ProgramStandardsandReportForms/tabid/676/Default.aspx>
- National Board for Professional Teaching Standards. (2011). *Exceptional needs standards* (2nd ed.). Retrieved from http://www.nbpts.org/for_candidates/certificate_areas1?ID=18&x=42&y=9
- National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- National Council for Accreditation of Teacher Education. (2009). *Summary of board actions NCATE fall all–boards meeting*, October 19–23, 2009. Retrieved from <http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=6MLImbd3roc%3d&tabid=522>
- Neihart, M. (2002). Risk and resilience in gifted children: A conceptual framework. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 113–122). Waco, TX: Prufrock Press.
- No Child Left Behind Act, 20 U.S.C. §6301 (2001).

- Olszewski—Kubilius, P., Grant, B., & Seibert, C. (1994). Social support systems and the disadvantaged gifted: A framework for developing programs and services. *Roeper Review*, 17, 20–25.
- Purcell, J. H., & Leppien, J. H. (1998). Building bridges between general practitioners and educators of the gifted: A study of collaboration. *Gifted Child Quarterly*, 42, 172–181.
- Pyryt, M. C. (2003). Technology and the gifted. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 582–589). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Reis, S. M., Burns, D. E., & Renzulli, J. S. (1992). *Curriculum compacting: The complete guide to modifying the regular curriculum for high ability students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180–184.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2003). The Schoolwide Enrichment Model: Developing creative and productive giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 184–203). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Rogers, K. B. (1991). *The relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learner: Research—based decision making series*. Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Ross, J., & Smyth, E. (1995). Differentiating cooperative learning to meet the needs of gifted learners: A case for transformational leadership. *Journal for the Education of the Gifted*, 19, 63–82.
- Ryser, G. R. (2011). Fairness in testing and nonbiased assessment. In S. K. Johnsen (Ed.), *Identifying gifted students: A practical guide* (pp. 63–74). Waco, TX: Prufrock Press.
- Shade, B. J., Kelly, C., & Oberg, M. (1997). *Creating culturally responsive classrooms*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Siegle, D. (2004). *Using media and technology with gifted learners*. Waco, TX: Prufrock Press.

- Siegle, D., & McCoach, D. G. (2005). Extending learning through mentorships. In F. A. Karnes & S. M. Bean (Eds.), *Methods and materials for teaching the gifted* (2nd ed., pp. 473–518). Waco, TX: Prufrock Press.
- Simonton, D. K. (2000). Cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American Psychologist*, 55, 151–158.
- Stiggins, R. (2008). *Assessment manifesto: A call for the development of balanced assessment systems*. Portland, OR: ETS Assessment Training Institute.
- Tannenbaum, A. (1991). The social psychology of giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 27–44). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Tomlinson, C. A. (Ed.). (2004). *Differentiation for gifted and talented students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- U.S. Department of Education (2008). *A nation accountable: Twenty-five years after a nation at risk*. Washington, DC: Author. Retrieved from <http://www2.ed.gov/rschstat/research/pubs/accountable/accountable.pdf/>
- VanTassel—Baska, J. (2004). *Curriculum for gifted and talented students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- VanTassel—Baska, J. (Ed.). (2006). *Serving gifted learners beyond the traditional classroom: A guide to alternative programs and services*. Waco, TX: Prufrock Press.
- VanTassel—Baska, J. (Ed.). (2007). *Alternative assessments with gifted and talented students*. Waco, TX: Prufrock Press.
- VanTassel—Baska, J. (Ed.). (2009). *Patterns and profiles of promising learners from poverty*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Williams, E. R., & Baber, C. R. (2007). Building trust through culturally reciprocal home—school—community collaboration from the perspective of African—American parents. *Multicultural Perspectives*, 9(2), 3–9.
- Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1999). Evaluating the effects of full—time vs. part—time educational programs for the gifted: Affective outcomes and policy considerations. *Evaluation and Program Planning*, 22, 413–427.
- Zirkel, S. (2008). The influence of multicultural educational practices on student outcomes and intergroup relations. *Teachers College Record*, 110, 1147–1181.