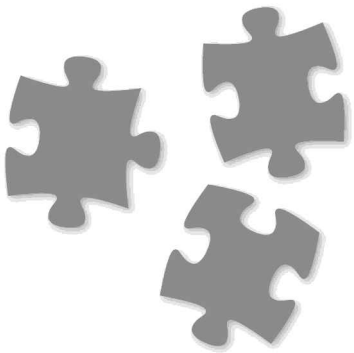

استخدام معايير NAGC لبرمجة تربية الموهوبين لإيجاد برامج وخدمات للطلاب الموهوبين المختلفين ثقافياً

دونا فورد وتارك سي. جرانثام

أصـدرت NAGC معاييرها الأصلية عام 1998 لتوجيـه سياسات الطلاب ذوي القدرات العالية وممارساتهم. حيث كان كثير من هؤلاء الطلاب ولا يزالون مهمشين في حركة المعايير بوجـه خاص وفي السياسـة التربوية بوجه عام. وفي ذلك الوقت، كانـت الأمة والمدارس في الولايـات المتحدة الأمريكية تشهد تنوعاً واختلافاً نسبيّاً فيما يتعلق بالثقافة، على نحو ما هو الحال على سبيل المثال فيما يخص العرق واللغة. ولكن الاختلاف العرقي واللغوي الذي نعيشه هذه الأيام لم تشهده أمتنا في تاريخها. وفي كل الأحوال، لا يزال الطلاب الذين صُنّفوا على أنهم موهوبـون والذين يتلقون خدمات برامج تربية الموهوبين من فئة اجتماعية متجانسة إلى حد ما بسبب اعتبارات اللغة والعرق. الطلاب الذين زوّدوا بالخدمات وصُنّفوا على أنهم موهوبون متجانسون على نحوٍ لا يمكن تبريره من حيث الخلفية العرقية واللغوية. وعلى الرغم من المعايير والتشريعات، مثل تشريع براون الصادر عام 1954 الذي يشير إلى أن فصل الطلاب السود عن البيضـ في المدارس غير دستوري، وكذلك قانون حقـوق الإنسان عام 1964، وقانون جاكوب جافتسـ (The Javits Act) لتربية الطلاب النابغين والموهوبيـن لعام 1988، لكن عدداً قليلاً جدّاً من الطلاب الموهوبين من ذوي البشرة السوداء، أو ذوي الأصول الإسبانية (Hispanic)، أو الأمريكييـن الأصليين ضُمّنوا في برامج تربية الموهوبيـن، وظل تمثيلهم المتدني في هذه البرامج يصل مداه إلى 50% للطلاب السود و 40% لذوي الأصول الإسبانية و30% للأمريكيين (Ford, 2011c) بحسب ما ورد في تقرير NAGC لعام 2008.

وقد أقرّ الكونغرس بوجه خاص، قانون جافتس في البداية عام 1988 بوصفه جزءاً من قانون التربية الابتدائيـة والثانوية لدعم تطور الموهبة في مدارس الولايات المتحدة. ومن الجدير بالذكـر أن قانون جافتس، وهو البرنامج الاتحادي الوحيد الـذي كُرّس بوجه خاص للطلاب الموهوبيـن، لا يمـول برامج تربيـة الموهوبين المحلية. والغرض من هـذا القانون هو إيجاد برنامـج منسق مستند إلى البحث العلمي، والمشروعات العملية، والإستراتيجيات الإبداعية، وأنشطة مشابهة لبناء قدرة المدارس الابتدائية والثانوية وتعزيزها لتلبية الحاجات التربوية الخاصة بالطلاب الموهوبين).

ويمكـن القول إن معايير NAGC الصـادرة عام 1998 قد حققت هدفها العام – في التعامل مع حاجات الطلاب الموهوبين – لكنها خدمت بصورة أساسية الطلاب بوجه عام من خلال تبني منحـى الدمـج[1] (mainstreaming)، أكثر من غيرهم كالموهوبين، علـى سبيل المثال. لذا فقد كان التغييـر ضرورياً، وعليه لا بد للمعايير الجديدة من أن تستجيب لحاجات الطلاب الموهوبين والمجموعات الثقافية جميعاً. وفي هذا السياق ذكر جونسون Johnsen (2011) ما يأتي:

الموهبة تطور ديناميكي مستمر، لذا فإن الطلاب الذين ينطبق عليهم هذا التعريف هم الطلاب الموهوبون والنابغون وليس الطلاب الذين يمتلكون خصائص ثابتة..... توجد الموهبة بين الطـلاب من خلفيـات متنوعة ومتباينة، لذا فإننا في حاجة إلى جهـود متأنية للتحقق من أن الاختلاف والتنوع ضُمّنا في المعايير جميعها. (ص. 13).

تُصمّـم المعايير على نحو ماهو الحال مـع المعايير في أي منظمة مهنية، لتظهر صورة المجتمع المعاصر بطريقة متقدمة تبرز اختلافات الطلاب وحاجاتهم، وتبرز أيضاً اهتمامات صانعي السياسات، وتحسّن بصورة نهائية مخرجات الطلاب والأمة بوجه عام. وبطبيعة الحال، فإن التغير عبر الزمن، والتغير الديمغرافي، والتغير في الحاجات والقضايا، يدعو إلى التساؤل حول ما إذا كانت الممارسات السابقة والحالية عادلة وفاعلة مع الطلاب الذين يختلفون عن زملائهم في الصف، أو الذين لم يعيشوا خبرة النجاح في المدرسة. وهكذا، فإن تلك السياسات والممارسات التي نجحت في الماضي، وعلى الأقل ما يخص منحى الدمج (mainstream) في أمريكا، ربما لم تكن ناجحة أبداً مع الطلاب الآخرين. لذا، يجب علينا تقويم السياسات على نحو متكرر ومتسق، مع ضرورة الاهتمام بتلبية حاجات الطلاب والمجموعات جميعاً بقدر ما

(1) يقصـد بمصطلح (mainstreaming) دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس والفصول مع أقرانهم العاديين، مع تقديم خدمات التربية الخاصة وغيرها من الخدمات المساندة (المراجع).

نستطيع. وعلى وجه التحديد، فإن أي اختبار لمعايير عام 1998 سوف يظهر لنا أن التركيز على التنوع (diversity) كان قليلاً جدّاً وفي أحسن الأحوال كان ضعيفاً. ولا شك في أن هذه المعايير في حاجة إلى تحسينات كثيرة حتى تستجيب للثقافة.

لذا، نحن في حاجة ماسة إلى اتخاذ موقف حاسم يتسم بروح المبادأة والتعدد الثقافي، عن طريق الاعتراف بداية أن هناك الشيء الكثير الذي لا بد من القيام به فيما يتعلق بالتمثيل الناقص للطلاب (Ford, 2011c)، ذلك أن التفوق ديناميكي ومتغير دائماً (Ford, 2011b)، وأن أمتنا قد تغيرت دون شك بطرق قاسية (Hodgkinson, 2007; U.S. Department of Education, 2010)، وتجدر الإشارة إلى أن NAGC ومجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC) قد اعترفا بالحاجة إلى تعديل المعايير بطريقة استباقية رؤيوية تستجيب للبعد الثقافي (Ford, 2011a). وبتعبير أدق، فإن المعايير الستة جميعها في معايير برمجة الموهوبين تتناول البعد الثقافي بدرجات متفاوتة.

يعرض علماء ديموغرافيا السكان تقديرات عن التنوع العرقي واللغوي تسهم في توجيه رسالة إلى أمتنا مفادها: أن أمتنا ومدارسنا العامة متنوعة تماماً، وأن التغييرات سوف تستمر أضعافاً مضاعفة وبطرق استثنائية (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Hodgkinson, 2001/2001). وعلى أي حال، فإن نظرة سريعة أو حتى متأنية إلى التعداد السكاني في الولايات المتحدة الأمريكية عام 2010 تظهر بوضوح عدم وجود ولاية قادرة على تفادي الزيادة الحتمية في عدد الأمريكيين السود أو الأمريكيين من أصول إسبانية، أو آسيوية، أو من المواطنين الأصليين، وحقّاً فإن مدارسنا ليست مستثناة من هذه الزيادة. وتمثل هذه الفئات نحو 50% من نسبة الطلاب في المدارس العامة على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية عموماً (U.S. Department of Education, 2010).

وقد صاحب هذه التغيرات الديمغرافية في عدد السكان ازدياد في الثقافة، والفقر، واللغة، وظهور الصراعات والمعضلات التي لم تعتد عليها أمتنا ومدارسنا و/أو أنها غير جاهزة للتعامل معها. وعلى نحو ما هو متوقع، اعترفت (NAGC)، و (CEC) بالتنوع والاختلافات التي لا مفر منها في الجوانب العرقية والثقافية واللغوية، واستجابتا لها في معايير برمجة الموهوبين للعام 2010. ومن الواضح أن التمثيل الناقص والمنتشر على نطاق واسع للأمريكيين السود، والأمريكيين من أصول آسيوية أو إسبانية، أو المواطنين الأصليين في برامج تربية الموهوبين، يجب أن يكون النقطة المركزية للنقاش والتغيير.

تعد مراجعة معايير عام 2010 من نواح عدة تغييراً مرحباً به إلى حدٍّ ما مقارنة بالمعايير السابقة التي أهملت البعد الثقافي. وقد شدّدت كل من المعايير التي روجعت على التشابهات والاختلافات الثقافية عندما تتحول إلى مخرجات قابلة للقياس على وجه التحديد. هذه التعديلات استباقية ومحددة وتحمل وعداً مبشراً في التعامل مع تطور الطلاب وحاجاتهم، وفيهم الطلاب المختلفون عرقيّاً ولغويّاً (see Ford, 2011a).

نستعرض في الصفحات القادمة باستخدام مخطط «فِن» (Venn diagram) ستة معايير ومخرجات من خلال عدستين: (أ) عدسة التعدد الثقافي، (ب) عدسة الموهوبين (Ford, 2011b; Ford & Harris, 1999)، الأمر الذي يترتب عليه تداخل يستجيب لحاجات الطلاب الموهوبين الذين يختلفون ثقافيّاً عن غيرهم من زملاء الصف البيض، ويستجيب كذلك إلى نموهم. وبكلمات أخرى، فإن الطلاب السود، والأمريكيين من أصول آسيوية وإسبانية، والمواطنين الأصليين يتشابهون، ولكنهم يختلفون ثقافيّاً في الوقت نفسه عن زملاء الصف البيض. هذه الاختلافات لا يمكن إنكارها أو التقليل من شأنها، والمعايير التي روجعت هي الآلية المثالية الاستباقية التي تستجيب للتشابهات والاختلافات الثقافية بين المجموعات.

نقدّم، استناداً إلى دراسات أنصار التعدد الثقافي و/أو التربية المتناغمة مع الثقافة، مثل ماري فريزر (Mary Frasier)، ألكسينا بالدون (Alexinia Baldwin)، جيمس بانكس (James Banks)، ووادي بويكن (A. Wade Boykin) شرحاً لمعايير برمجة تربية الموهوبين للعام 2010، وعرض إطار ثقافي مستنداً إلى المعايير الجديدة التي روجعت وفسرت، ووضع التصور المفاهيمي المناسب لها (Ford, 2011a, 2011b, 2011c). وعند القيام بذلك، فإننا نحتفظ في ذاكرتنا بالمعايير الأولية والمراجعة والأبحاث الداعمة والنظريات الغنية بالمعلومات المفيدة وأطر العمل والنماذج، وكذلك بالمسوغات المجتمعة التي تحركنا للأمام نحو الاهتمام الأفضل بالطلاب جميعاً بلا استثناء. وبعد ذلك، سنناقش الثقافة من وجهة نظر الجمعية الأمريكية للتربية متعددة الثقافة (the National Association for Multicultural Education, NAME) والتوسع في كل معيار من خلال عرض أمثلة، باستخدام إطار مرجعي للاستجابة الثقافية يطلق عليه عدم العمى الثقافي[1] (non-culture-blind). وسوف نطبق بعد هذه

(1) عدم العمى الثقافي أو التعصب الثقافي هو ظاهرة يصدر فيها الناس أحكامًا على ثقافات أو تقاليد الشعوب الأخرى، وهم يرون أنها سيئة أو حسنة. كما تعني أيضًا صعوبة التكيف بسهولة مع ثقافات الآخرين. الأفراد المتعصبون ثقافيًا أشخاص عنصريو و يفضلون

النظـرة العامة المعايير باستخدام عدسـات الاستجابة الثقافية، مع تقديم الدعم للتوصيات والإستراتيجيات التي تظهر في الجداول أو الأشكال والمناقشات. وحجتنا الرئيسة أن الطلاب الذيـن يغيبهم منحـى الدمج أو الوضع القائم لم يُلتفت إليهم مـدة طويلة في سياسات تربية الموهوبيـن وممارساتهـا ونماذجها. وخلاصة القول، أن هذا هـو الوقت الذي يتعين علينا أن نجـري فيه التعديلات المطلوبة، أي أن نعمل ما هو مطلوب تربويّاً للأطفال الموهوبين جميعاً بصورة صحيحة قانونية أخلاقية، بغض النظر عن جنسهم ونوعهم الاجتماعي ومستوى دخلهم و/أو وضعهم الاجتماعي/الاقتصادي.

معايير برمجة تربية الموهوبين (2010): الغرض العام، المسوغات، والحاجات

نأمل أن يُدرك جميع المربين وصانعي السياسات المهتمين بالعدالة والتميز، أن التمثيل الضئيل للطلاب السود والمواطنين من أصول إسبانية في تربية الموهوبين يعود إلى عدد من الأسباب المتجذرة التي لا يمكن الدفاع عنها، ذلك أن الاتجاهات والأفكار المقولبة في صورة تفكير قاصر تلعب دوراً كبيرً (Ford, 2011c; Torrance, 1974; Valencia, 2010) في القرارات ولفت الانتباه إلى الحاجات الأساسية لتدريب المعلمين وغيرهم من العاملين في المدرسة، (مثل: التعليم العالي والتطور المهني) لإبراز وتصحيح الصورة الثابتة الشائنة المتحيزة، التي تُعمي المُربّين عن رؤية الطلاب السود وذوي الأصول الإسبانية وتقدير قيمتهم (خصوصاً الذكور)، الذيـن لم يتقنوا اللغة الإنجليزية بعد، والذين هم الآن في الطريق لامتلاك الكفاية الثقافية. وعلـى أي حال، فإن تنفيذ معايير برمجة الموهوبين (2010) بعدالة سوف يقدّم إرشاداً كبيراً وفرصـاً لموظفي المدرسة جميعاً للتعامل مع نمو الطـلاب الموهوبين وحاجاتهم ومطالبهم، مـع الانتباه المتأنـي للتنوع في الثقافة واللغة. ويُكرّس الانتباه من خـلال المعايير، إلى التنوع والاختـلاف، مع توجيه المربين وتشجيعهم على الأخذ فـي الحسبان دائماً الاختلافات بين الأفراد والمجموعات.

ثقافة مجموعة على ثقافة مجموعة أخرى-المراجع.

معايير التنوع: الغرض المحدد ثقافيّاً والمسوغات والحاجات

سنعرض في هذا القسم مقدمة قصيرة حول السؤال التالي: لماذا يجب أن تكون المعايير متناغمة ثقافيّاً وشاملة؟ وعند القيام بذلك، نأخذ في الحسبان معايير برمجة تربية الموهوبين، بل نتجاوزها، لنذكر بعض الرؤى الشاملة من مؤسسات أخرى كرّست عملها في خدمة الطلاب المتنوعين. وقد طورت منظمات عدة -عادة ما تكون فروعاً من منظمات رئيسة- معايير ومواقف أو سياسات مخصصة لثقافة معينة وليست ذات طبيعة عامة. وتعترف هذه السياسات والمواقف بطريقة أو بأخرى بالمغالطات والأخطار والأثر النهائي غير الفعّال للإصابة بعمى الألوان في النظرية والتطبيق. إن معايير التعدد الثقافي على نحو ما هو الحال مع المعايير، لا يمكن أن تعمل في الفراغ لتلبية حاجات الطلاب الموهوبين المختلفين ثقافيّاً. وقد عرضت NAME مقياساً لتقويم معايير مناهج الولايات. ونحن نتفق مع موقف الجمعية الذي يقول:

> تحتاج معايير المنهاج التي صُممت لتقود التربية العامة إلى تضمين المساهمات الخاصة، والتراث والقيم المتميزة، وكذلك طرق المعرفة المختلفة التي تمثل تعددية مجتمعاتنا. وينبغي أن يُصمّم المنهاج لتسهيل تطوّر الأفراد الذين يقدّرون التعقيدات في الظروف الإنسانية، والذين يستطيعون أن يديروا مفاوضات فاعلة حول السياقات الثقافية المختلفة في المجتمع. ويجب أن يكتسب مثل هؤلاء الأفراد فهماً واضحاً وتقديراً لتراثهم الثقافي وللتراث الثقافي في المجموعات الأخرى المختلفة في هويتنا الوطنية الجامعة (NAME, 2001, para. 1).

وأخيراً، يجب أن تؤدي معايير المنهاج دوراً أكبر من كونها تشدّد على التركيب الثقافي المتعدد في الولايات المتحدة. وبدلاً من ذلك، يجب أن تبرز المعايير الممارسات الصفية التي تساعد المربي على أن يضفي شيئاً إلى المعارف والمهارات والميول الضرورية للمربين للمشاركة الكاملة المفيدة في مجتمع متعدد الأعراق. وبصورة أكثر تحديداً، نعرض حالة واحدة، حيث يبيّن الجدول 1.3 كيف استجابت موجهات منهاج NAME لخمس حاجات رئيسة وللتوصيات المرفقة. وتجدر الإشارة إلى أن القارئ سوف يلمس بعض التوافق مع معايير برمجة NAME لتربية الموهوبين.

وعلى نحو ما أكدت (NAME) عام (2001)، فإن القيمة من توضيح معايير المنهاج تتمثل في جانبين على الأقل:

أولهمـا، يشيـر إلـى أن المعاييـر الموضوعة تظهر مـدى التـزام الولاية بالتمسـك بمعايير أداء مرتفعـة متساويـة للطـلاب جميعـاً عند تقديـم البرامـج التدريسية، ودعـم الوظائف الضرورية لهم لتحقيق هذه المعايير. ويستحق الطلاب جميعاً على نحو ما يرى بارتن وكولي Barton & Coley (2009) تربية نوعية. وتحدد معايير المنهاج المعارف والمهارات المحورية التي نتوقع أن يتقنها الطلاب جميعهم، في حين يُقدّم الحافز للبرامج التي تسهل عملية التعلم والتدريس. أما الجانب الآخر، فيشير إلى أن عملية وضع معايير الولاية نفسها تمثل خطوة مهمة في أنظمتنا المدرسية تحاول الاعتراف بالدوائر المتعددة التي تكوّن أفراد كل ولاية. وبصورة أكثر اتساعاً، تعتـرف هذه المعايير بجوهر التعدد الإثني والتعدد الثقافي للولايات المتحدة. وحتـى تكون العمليـة مفيدة وذات معنى يجب أن تكـون منفتحة وشاملـة، وأن تمثل المعايير اتفاق الآراء جميعها، على أن تظهر هذه المعايير وتأخذ في الحسبان الحاجات والاهتمامات وأنـواع الخبرة التي يحملها إلى المناقشات كل من الطـلاب وأولياء الأمور والمربين، الذين يمثلـون عدداً كبيراً من المنظمـات المهنية، والسياسيين والكبار. ومـن أمثلة ذلك الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (1948)، والمجلس الوطني للدراسات الاجتماعية (1991)، وموجهات المنهاج للتربيـة متعددة الثقافات: ومعايير آلاسكا للمدارس المتناغمة ثقافيّاً، التي تبناها مجلس آلاسـكا للمربين الوطنيين عـام (1998)، والورقـة المقدمة من الجمعيـة الأمريكية للنطق والسمع عـام (1983) حول اللهجات الاجتماعية والمضامين المتعلقة بمكانة اللهجات الاجتماعيـة. وعلـى أي حال، فإن معايير الولاية يجب أن تكـون منفتحة دائماً على المراجعة والتعديل المنتظم من أجل الاستجابة إلى التغييرات الحقيقية في حياة أنظمتنا الأكاديمية وفي مدارسنا (para. 7).

بعد أن عرضنا مناقشة مختصرة لمعايير برمجة الموهوبين ومقدمة حول معايير (NAME) بصفتها مثالاً وحيداً، سوف نؤكد الآن على التداخل بين اثنين من المتطلبات الضرورية المثالية للمربين والمتطلبات والمخرجات ذات العلاقة بالطلاب.

الجدول 1.3

الموجهات والتوصيات الخمس للجمعية الوطنية للتربية متعددة الثقافات

1. **الشمول:** موجهات المنهاج الشامل، هي:
   - أ- يمثل نسبة كبيرة من الخبرات والناس الذين يؤلفون مجتمع الولايات المتحدة.
   - ب- الاعتراف بالطرق التي أسهمت فيها خبرات الثقافة المتعددة في قاعدة المعارف وأنظمة القيم وطرق التفكير داخل النظام.
   - ج- عرض فهم شامل للخبرات الإنسانية تتضمن التنوع الكبير والتعقيدات عن طريق الاهتمام بالأفراد الاستثنائيين والأفراد العاديين على حدٍّ سواء.
   - د- تطوير عملية فهم الترابط (interdependence) بين المجموعات، والطرق المتبادلة في الماضي والحاضر التي تكوّن فيها خبراتنا الجمعية (collective experiences) حياة الناس المتنوعين (diverse peoples) في الولايات المتحدة.

2. **وجهات نظر (رؤى) التنوع:** موجهات المنهاج التي تؤكد على احترام التنوع، هي:
   - أ- تمثيل الآراء المتعددة ووجهات النظر المختلفة في الولايات المتحدة.
   - ب- تشجيع الطلاب على الاستمتاع بالأبنية اللغوية المنافسة (competing constructions) وفهم الظواهر الاجتماعية والتاريخية والطبيعية.
   - ج- الاعتراف بالطرق التي تجذرت من خلالها هذه الأبنية اللغوية في الخبرات الثقافية والتاريخية للناس الذين يتبنونها.
   - د- تسهيل الاستقلالية والتفكير الناقد بين الطلاب حول ما تعلموه في المدرسة.

3. **تكييف أبنية معرفية/اجتماعية بديلة للمعرفة:** لتزويد الطلاب بوسائل فهم الطرق التي من خلالها تُبنى المعرفة اجتماعيّاً، فإن موجهات المنهاج سوف:
   - أ- تعترف بأن الأبنية الثقافية البديلة تتطلب طرقاً مختلفة في التفكير.
   - ب- توفر قاعدة لاحترام الاختلافات في الطرق التقليدية لمعرفة كلٍّ من محتوى المعرفة ونماذج الأدلة لدعمها.
   - ج- تضع النماذج وعلم المنطق الذي ينظم المعرفة داخل المجتمع.
   - د- توفر الأدوات التحليلية التي يحتاج إليها الطلاب لتقويم أسباب الأنظمة التقليدية وأنظمة المعتقدات البديلة وآثارها.

4. **معرفة الذات:** دعماً للإحساس لدى الطلاب بالطريقة التي تكوّنت فيها هوياتهم من خلال التفاعل المعقد للعوامل التاريخية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية، حتى العوامل الجغرافية، فإن موجهات المنهاج سوف:

أ- توفر بنية تسمح للطلاب بالبحث عن ثقافاتهم وهوياتهم الإثنية، وفحص اتجاهاتهم وسلوكاتهم الأصلية ونتائجها على المجموعات الأخرى.

ب- تقود الطلاب إلى فهم واحترام حقيقيين لثقافاتهم وهوياتهم العرقية، بما في ذلك جوانب القوة وجوانب الضعف.

ج- تؤكد على أن الهوية تستند إلى عوامل متعددة تتضمن الاختلاف، ووقائع متناقضة في بعض الأحيان عن العضوية في مجتمعات متعددة.

د- تعزز فهم الطلاب أن الهوية عملية دينامية، وبناءً على ذلك فإن تغييرها متوقع.

5. **العدالة الاجتماعية/المساواة:** موجهات المنهاج التي تدعم أهداف العدالة الاجتماعية، هي:

أ- التأكيد على الحقوق المؤسسية الممنوحة لأفراد مجتمعنا جميعهم والمسؤولية الملقاة على المواطن في مجتمع متعدد الثقافات.

ب- الاعتراف والتمسك بمجموعة القوانين التشريعية وما يشابهها، الصادرة عن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي اعتمدته الأمم المتحدة عام 1948 (خصوصاً ما جاء في الفقرة 2.26) التي تنص على أن التربية ينبغي أن توجه إلى النمو الكامل للشخصية الإنسانية، وتقوي احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية، وتعزز الفهم، والتسامح، والصداقة بين جميع الناس، والأعراق، والأديان والمجموعات، وتعزز أنشطة الأمم المتحدة في الحفاظ على السلم.

ج- إعداد الطلاب ليفكروا عالمياً ويعملوا محلياً، عن طريق دعم الفهم الناقد لطرق اكتساب المعرفة والأنشطة المحلية التي لها أثر في السياق العالمي.

د- توفير الفرص للطلاب لتقويم القرارات الشخصية، والمنظمية، والتضامنية، والحكومية لتطوير فهم جيد لكيفية تأثير هذه القرارات إيجاباً أو سلباً في المجموعات المختلفة.

هـ- تعزيز العمل الاجتماعي عن طريق تنشئة المواطن الصالح المسؤول عن طريق اجتثاث التعصب، وتطوير مجتمع عادل ديمقراطي يستجيب لحاجات الناس جميعها بغض النظر عن جنسهم، ومستواهم، ونوعهم الاجتماعي، وعمرهم، ومظهرهم الجسمي، وقدراتهم، وعجزهم، وهويتهم الأصلية، وعرقهم، ومعتقداتهم الدينية.

المصدر: NAME (2001)

الوضع المثالي: دمج معايير تربية الموهوبين ومعايير التربية متعددة الثقافات

المعيار الأول: التعلم والنمو

يعـزز المربون الذين يعترفون بالاختلافات بين الطلاب الموهوبين والموهوبين في التعلم والنمو، الفهم الذاتي المستمر والوعي بحاجاتهم، والنمو المعرفي والانفعالي لهؤلاء الطلاب في المدرسة والبيت والمواقف الاجتماعية للتحقق من المخرجات المحددة للطلاب (NAGC, 2010, P. 8). ويؤكد هذا المعيار أربعة مخرجات، هي: فهم الذات، والوعي بالحاجات، والنمو المعرفي، والنمـو الانفعالي، مرتبطة بـ (13) ممارسة مستندة إلى الأدلة. ويحتاج المربون حتى نتمكن من تنفيـذ هذه المعايير بفاعلية والتعامل مع هذه المخرجـات، إلى التدريب على الثقافة، واكتساب المهارات التي تجعلهم يتمتعون بالكفاية الثقافية (Darling-Hammond & Bransford, 2005).

وسوف يوجه النمو المهني المربين نحو الفهم والاستجابة ليس فقط لمفهوم الذات والحاجات الاجتماعية – الانفعالية وفهم الذات، بل أيضاً إلى كيفية تشابه الطلاب واختلافهم عن الآخرين.

وكُتـب على نطـاق واسع في أكثر من مـكان (Ford, 2011b, 2011c)، وأشارت الممارسة المستنـدة إلى الأدلـة (1.2.1)، أن للثقافة تأثيراً حاسماً في التعلـم والنمو، ويحتاج المربون إلـى تطوير أنشطة تلبي حاجات النمو والتعلم المستنـدة إلى الثقافة لكل طالب. وعموماً فإن الثقافـة تعني طريقة الحياة لمجموعة من الناس، وتتألف مـن السلوكات والمعتقدات والقيم والاتجاهـات والعـادات والأعراف والتقاليد، التي يقبلها المجتمـع أو المجموعة دون وعي في أغلـب الأحيان، لـذا فهي تنتقل من جيل إلـى آخر عن طريق التواصـل اللفظي وغير اللفظي (النمذجة والمحاكاة). ويتضمن الجدول 2.3 فيما يأتي قائمة مقترحات للتحقق من أن الثقافة قد أُخذت في الحسبان. وتظهر المصادر التي تدعم هذه المقترحات في أعمال كل من فورد: التربيـة متعددة الثقافات للطلاب الموهوبيـن (Ford, 2011b)، إبشتاين (Epstein 1995) في نموذج مشاركة الأسرة، وبويكن (Boykin (1995، وبويكن وألن (Boykin & Allen (1988, 2003، أساليـب التعلم الثقافية، وبوكين وآلين، وفي كروس وفانديفر (Cross & Vandiver (2001 في نظرية الهوية العرقية، وبانكس (Banks (2000, 2009، في التربية متعددة الثقافات.

وفـي الواقع، فإن فهم الطالـب وتقديره لمفهوم الذات واحترامـه لها لا يكتمل ولا يكون كافيـاً عندما تُستبعد الهوية العرقيـة والاعتزاز بها. وتُعد نظرية كروس وفانديفر حول الهوية العرقية للسود، واحدة فقط من نظريات عدة أكدت على الوعي بالذات، وفهم الذات، وصورة الـذات، والاعتزاز من منظور ثقافي. وعندمـا يكون المربون على وعي مسبق بما سيواجهون، وبالأمـور التـي يمكن أن تظهر أو تختفي هنا وهناك، وعن تذويت الهوية، فإنهم يمتلكون فهماً أكبـر لطلبتهم السود، وعندما تكون هناك مناقشات للطلاب المختلفين ثقافيّاً حول الاعتزاز بالعـرق والهوية، ويكـون لهم موجهون ونماذج أداء أدوار، فإنهم سـوف يعملون بصورة جيدة داخل غرفة الصف (Grantham, 2004).

وبالمثل، فعندما يجري تجاهل فروق أساليب التعلم الثقافية، فإن ذلك يؤدي إلى غياب الاستجابـة للتدريـس. ويُعد نموذج بويكن المتمركز على الثقافـة الأفريقية (Boykin's Afro-Centric Cultural Model) علـى درجة كبيـرة من الفائدة، وصحيح مـن الناحية التدريسية فـي مساعدة المعلمين على تكييف أساليب التدريس لتتناسب مع توجهات التعلم القائمة على الثقافة. مثلاً، سوف يعرف المعلمون كيف يستفيدون من الحماس والإنتماء العرقي والحركة والممارسـات التقليدية الشفويـة في تخطيط دروسهم وتفاعلاتهم مـع الطلاب ومع أسرهم (Ford, 2011b).

الجدول 2.3

التعلم والنمو مع أمثلة محددة ثقافيّاً

الممارسات المستندة إلى الأدلة	أمثلة محددة ثقافيًّا
1.1.1 يشرك المربون الطلبة المتفوقين والموهوبين في تحديد الاهتمامات، ونقاط القوة، ونقاط التفوق.	• تقويم ذاتي، خطط سنوية، وأنشطة تُعد بحيث تشرك الطلبة، وتكون مرتبطة بمجموعات مختلفة ثقافيًّا.
2.1.1 يساعد المربون الطلبة المتفوقين والموهوبين على تطوير هويات مدعومة بالإنجاز. 1.2.1 يطور المربون أنشطة تلبي حاجات مستوى النمو لكل طالب، وتلتقي مع حاجات التعلم المستندة إلى الثقافة.	• الطلبة الذي يعرضون/يظهرون أنفسهم أمام أفراد يختلفون عنهم ثقافيًّا، هم الأكثر نجاحًا أكاديميًّا ومهنيًّا. يقرؤون عن الأفـراد الناجحين من خلال خلفياتهم الثقافية مع احترام التشابهات في العمر والقدرات والأشياء التي يحبونها. دعوة نماذج أدوار من خلفيات ثقافية مختلفة للحديث مع الطلبة عن خبراتهم وإستراتيجياتهم ليكونوا ناجحين أكاديميًّا.

1.3.1 يقدم المربون ممارسات متنوعة حول مجموعات مستندة إلى البحث، للطلبة المتفوقين والموهوبين، تسمح لهم بالتفاعل مع أفراد بجوانب تفوق وموهبة متنوعة.	• تبني نموذج المجموعات المرنة على أساس متسق مع الاهتمام بالأنماط الثقافية والاجتماعية، وأنماط التواصل تجاه الثقافة والمجتمع. تستخدم مهام التعلم التعاوني في مجموعات صغيرة، لأنها تبني على النمط الجمعي للمجموعات المختلفة ثقافيًّا.
2.3.1 يقدم المربون نماذج لاحترام الأفراد الذين يختلفون في قدراتهم وجوانب قوتهم، وأهدافهم.	• إيجاد جو أسري على أن يدعم الطلبة بعضهم بعضًا بوصفهم أفرادًا ويمثلون ثقافات مختلفة.
1.4.1 يقدم المربون نماذج أداء أدوار (من خلال الموجهين (mentors)، والعلاج بالكتب (bibliotherapy) للطلبة المتفوقين والموهوبين تلائم قدراتهم واهتماماتهم.	• يجب أن يأتي المربون من خلفيات مختلفة ثقافيًّا لزيادة المعرفة بأداء الأدوار، وأن يُضمّن ذلك الاختلاف في المواد جميعها. وأن يُستخدم أدب التعدد الثقافي بكثافة.
2.4.1 يحدّد المربون الفرص المتاحة خارج المدرسة، التي تناسب قدرات الطلبة واهتماماتهم.	• تتوافر الفرص المتاحة اللامنهجية في مجتمعات الطلبة في الغرفة الصفية، حيث يحضر الطلبة أنشطة ثقافية يقدمها أقرانهم.
1.5.1 يتعاون المربون مع أسر الطلاب للوصول إلى المصادر من أجل تطوير مواهب أطفالهم.	• بذل جهود خاصة للوصول إلى الآباء والأسر العازفين عن المشاركة في معظم الأحيان، ويشعرون بالرهبة من المربين. يقود نموذج جويس إبشتاين (Joyce Epstein) لإشراك الأسرة في الجهود جميعها في هذا الجانب.
1.6.1 يصمّم المربون تدخلات للطلبة لتطوير النمو المعرفي والانفعالي، الذي يستند إلى البحث في الممارسات الفاعلة.	• الوعي بفجوة التحصيل والعوامل التي تسهم في تدني التحصيل (مثال، توقعات منخفضة، تمييز) لدى المجموعات المتنوعة ثقافيًّا. يصمم المربون تدخلات ملائمة ثقافيًّا وليست عامة.
2.6.1 يصمّم المربون خدمات تدخل خاصة للطلبة المتفوقين والموهوبين الذين يعانون من تدني التحصيل، ويعملون الآن على تطوير مواهبهم.	• تبنّي نماذج وإستراتيجيات لتطوير الموهبة للوقاية من تدني التحصيل وسدّ فجوة التحصيل.

1.7.1 يمكّن المعلمون الطلبة من تحديد الاتجاهات المفضلة لديهم في عملية التعلم، وتكييف هذه التفصيلات، وتوسيعها.	• تعرّف أنماط التعلم المستند إلى الثقافة والتعامل معها بتعديلات في أنماط التعليم. يكيّف المعلمون أنماطهم لتحسينها وتوسيعها اعتمادًا على الاختلافات في طرق تعلم المجموعات المختلفة.
1.8.1 يزوّد المربون طلبتهم بالتوجيه المناسب للالتحاق بالكلية والمهنة التي تنسجم مع نقاط قوتهم.	• يتعرّف المربون البيانات ذات العلاقة بالمجموعات التي تعاني من التمثيل الناقص في الكلية، ويشركون الطلبة في هذه المعلومات. وتستخدم هذه البيانات للمعرفة وحفز الطلبة المختلفين ثقافيًّا. ويتعلم الطلبة جميعهم حول الكليات والجامعات المعروفة تاريخيًّا للسود. وتوضع هذه الكليات ضمن خطط الرحلات الميدانية، ويكتب الطلبة تقارير أو يطورون مشروعات حول هذه الكليات.

المعيار الثاني: التقييم

يقدّم لنا التقييم معلومات عن: تحديد الموهوبين (identification)، والتقدم في عملية التعلم والمخرجات، وتقويم برمجة الطلاب الموهوبين في المجالات جميعها (NAGC, 2010, p. 9)، ويؤكد هذا المعيار على مخرجات اثنين من الطلاب، فيما يتعلق بتحديد الموهوبين، والفرص المتساوية للالتحاق ببرامج الموهوبين والملاءمة بين التعرُّف والتدريس ومستوى التلاؤم بين تحديد (Johnsen, 2011).

ويتضمن معيار التقييم 6 مخرجات للطلاب و (22) ممارسة مستندة إلى الأدلة، أدرجت في المعايير المراجعة. جمعنا في الجدول (3.3) الممارسات المستندة إلى الأدلة، وعرضنا إستراتيجيات وتوصيات مستندة إلى الثقافة من خلال ست مجموعات.

الجدول 3.3

التقييم مع أمثلة محددة بثقافة

الممارسات المستندة إلى الأدلة	أمثلة محددة ثقافيّاً
1.1.2 يطوّر المربون بيئات وأنشطة تدريسية تشجّع الطلاب على إظهار الخصائص والسلوكات المختلفة التي ترتبط بالتفوق.	• يبحث المربون عن الأسر التي كان تمثيل طلبتها ضعيفاً في برامج الموهوبين. عقد اجتماعات وتطوير تدريبات تستند إلى اهتماماتهم، ومخاوفهم، وحاجاتهم، وجداول أعمالهم.
2.1.2 يزود المربون الآباء/أولياء الأمور بمعلومات تتعلق بالخصائص والسلوكات المختلفة التي ترتبط بالموهبة. الموافقة على المشاركة، ومراجعة اللجنة، والاحتفاظ بالطالب، وإعادة تقييم الطالب، وخروج الطالب، وإجراءات تقديم الالتماس (الاستئناف) لدخول الطالب أو خروجه من خدمات برنامج الموهوبين. 1.2.2 يؤسس المربون لإجراءات شاملة مترابطة ومستمرة لتحديد الطلاب الموهوبين وخدمتهم. ويتضمن هذا العمل: 2.2.2 يختار المربون أدوات متعددة تقيس القدرات المختلفة والمواهب وجوانب القوة، على أن تكون هذه الأدوات مبنية على النظريات والنماذج والبحوث. 3.2.2 يقدم التقويم معلومات كمية ونوعية من مصادر متنوعة، تتضمن اختبارات منصفة وغير متحيزة، وملائمة فنيّاً لتحقيق الغرض منها. 4.2.2 يمتلك المربون معرفة عن الطلاب الاستثنائيين، ويجمعون بيانات تقويمية عندما يدخلون تعديلات على المنهاج وعملية التعلم ليتعرفوا مستوى تطور كل طالب واتجاهاته نحو التعلم. 5.2.2 يفسر المربون أنواعاً متعددة من التقويم في المجالات المختلفة، ويفهمون استخدامات عملية التقويم ومحدداتها في تعرّف حاجات الطلاب الموهوبين. 6.2.2 يخبر المربون جميع الآباء/أولياء الأمور بعملية التحديد. ويحصلون على موافقتهم على عملية التقييم. ويستخدم المربون صحف رصد حساسة للثقافة، ويستخلصون الأدلة حول اهتمامات الطلاب وإمكاناتهم خارج غرفة الصف.	• تكون قرارت إعادة تقييم الطلاب، والخروج من البرنامج، والالتماس شاملة واستباقية. ويجب ألا يكون الهدف أبداً عدم تحديد الطلاب المختلفين ثقافيّاً. وينبغي ألا يكون هذا القرار خياراً عندما تكون عملية التحديد قابلة للدفاع عنها – بوصفها شاملة ومنصفة. وهكذا، فإن إعادة عملية التقويم قد لا تكون فعّالة وعادلة. عندما تُعاد عملية تقويم الطلاب المختلفين ثقافيّاً، وتحديدهم، وخدمتهم، فإن كسب التأييد والاستبقاء يجب أن يكون الهدف والأولوية. إذا كان الطفل متدني التحصيل أو يواجه صعوبات في التعلم، يجب أن نقدم له الدعم بدلاً من وصفه أنه غير مؤهل للالتحاق ببرامج الموهوبين. وهذا يعني وجود أخطاء في التقويم من جهة الشمول والمرونة، واقتصاره على النخبة بدلاً من ذلك. • تُقوّم المقاييس جميعها (مثال: صحف الرصد) لمعرفة مدى تحيزها وتأثيراتها المختلفة. • يجب أخذ تهديدات التحيز وقلق الاختبار والتنميط في الحسبان عند التفسير (التأويل) واتخاذ القرارات. • يحرص المربون على الوصول إلى الآباء وأولياء الأمور من خلفيات ثقافية مختلفة، كي يكون لديهم الاطلاع الكافي، ويشعرون بالتمكين في كسب التأييد لأطفالهم.

1.3.2 يختار المربون طرقاً منصفة وغير متحيزة، ويستخدمونها في تحديد الطلاب الموهوبين، يمكن أن تتضمن استخدام معايير أو أدوات تقويم طوّرت محليّاً بلغة الطفل الأم، أو يمكن أن تكون نماذج غير لغوية. 2.3.2 يفهم المربون سياسات المنطقة والولاية التي صُمّمت لدعم العدالة والإنصاف وينفذونها في برامج وخدمات الموهوبين. 3.3.2 يزود المربون الآباء/أولياء الأمور بالمعلومات بلغتهم الأم بخصوص السلوكات والخصائص المتنوعة التي ترتبط بالموهبة وبمعلومات تشرح طبيعة خيارات برامج الموهوبين وغرضها.	• المقياس غير المتحيز مستحيل، لكن يمكن التقليل من التحيز. ويجب بذل الجهود جميعها للتحقق من الاعتماد على أكثر المقاييس والأدوات الكمية والنوعية صدقاً وثباتاً، حيث تُحلّل وتُفسر وتُطبق بطرق منصفة تستجيب للثقافة. • تثمين دور أسر الطلاب والنظر إليها على أنها شريك مهم في عملية التقييم. ويجري إطلاعها على مختلف جوانب العملية، وتؤخذ مخاوفها واقتراحاتها في عملية صنع القرارات.
1.4.2 يستخدم المربون طرق تقويم للتمايز بين الأداء القبلي والأداء البعدي في قياس مدى التقدم لدى الطلاب الموهوبين والموهوبين. 2.4.2 يستخدم المربون طرق تقويم تستند إلى النتاجات لقياس مدى التقدم لدى الطلاب الموهوبين. 3.4.2 يستخدم المربون طرق تقييم معيارية فوق المستوى لقياس مدى التقدم لدى الطلاب الموهوبين. 4.4.2 يستخدم المربون معلومات تقويمية كمية ونوعية، لإعداد ملف بجوانب القوة والضعف لكل طالب من الطلاب الموهوبين للتخطيط والتدخل الملائم. 5.4.2 يقدّم المربون معلومات تقويمية للطلاب الموهوبين ولأسرهم أو أولياء أمورهم، ويفسرونها.	• يتنوع التقويم استناداً إلى حاجات الطلاب والسياق. ويجري إعداد ملف بجوانب القوة والضعف للطالب بصفته طريقة عملية للتحديد ووضع البرامج، بدلاً من استبعادهم. • تجميع المعلومات من الأسر جميعها (مثال: من خلال صحف الرصد و/أو المقابلات)، ويعاد النظر على نحو مستمر في عملية إطلاع الأسر على قضايا الاختبارات والمخرجات، وانتقاد التقييم بصورة مستمرة وإعادة التقويم مع الأخذ في الحسبان ذوي التمثيل الناقص.

1.5.2 يتحقق المربون من أن أدوات التقييم التي تستخدم في عمليات التحديد والتقويم صادقة وثابتة لكل غرض من أغراض الأدوات، وتسمح بقياس أداء يفوق مستوى الصف، من وجهات نظر متنوعة. 2.5.2 يتحقق المربون من أن تقييم مدى التقدم لدى الطلاب الموهوبين يحدث باستخدام مؤشرات متعددة تقيس مدى إتقان المحتوى ومهارات التفكير العليا والإنجاز في جوانب محددة في البرنامج والنمو الانفعالي. 3.5.2 يقيّم المربون الخدمات والبرامج المقدمة للطلاب الموهوبين، إضافة إلى كميتها ونوعيتها ومدى ملاءمتها عن طريق الفصل بين بيانات التقييم وبيانات التقدم السنوي، وإعلان النتائج للجميع.	• تقويم البرامج عملية مستمرة وتأخذ في الحسبان التمثيل الناقص. • تُبرَز المشكلات المرتبطة بالجنس والنوع الاجتماعي والدخل في الجوانب جميعها: كالتقييم، والبرمجة، والنمو المهني، وما إلى ذلك. • تُستخدم معايير متعددة، وتُحدّد أوزان المعلومات الموضوعية وغير الموضوعية بطرق استباقية. وتُجمع أيضاً معايير متعددة مع الأخذ في الحسبان العدالة والدخول في البرامج (equity and access).
1.6.2 يوفر الإداريون الوقت والمصادر التي يتطلبها تنفيذ خطة تقويم سنوية طورها أشخاص ذوو خبرة في تقويم البرامج وتربية الموهوبين. 2.6.2 خطة التقويم هادفة وتقوم مدى تأثر مستوى مخرجات الطلاب بواحد أو أكثر من مكونات برامج تربية الموهوبين التالية: (أ) تحديد الطلاب الموهوبين، (ب) المنهاج، (ج) البرامج التدريسية والخدمات، (د) التقييم المستمر لتعلم الطلاب، (هـ) مؤهلات المعلم ونموه المهني، (و) مشاركة الآباء/أولياء الأمور، (ز) مصادر البرمجة، (ح) تصميم البرمجة وإدارتها وتقديمها. 3.6.2 ينشر المربون نتائج التقويم شفويّاً نحوٍ مكتوب، ويوضحون كيف سيستخدمونها.	• عندما يكون التقويم عادلاً يُدعم الطلاب ذوو الأداء الضعيف على المستويين الشخصي والأكاديمي. • بذل الجهود كلها من أجل الاحتفاظ بالطلاب ذوي التمثيل الناقص في صفوف تربية الموهوبين (البرامج والخدمات). وتُعد فكرة العدالة (equity) المتمثلة في استيعاب الاختلافات بين فئات الطلاب المتنوعين أكثر أهمية من فكرة المساواة (equality) التي تتمثل في معاملة الطلاب جميعاً على قدم المساواة بغض النظر عن أوضاعهم وحاجاتهم.

عرض فورد ووتنك (Ford & Whiting, 2006) واقترحا بعض التعديلات على المعايير التي قوّمتها الجمعية الأمريكية للبحث التربوي (American Educational Research Association) (AERA) والجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) (American Psychological Association) والمجلس الوطني للقياس في التربية (National Council on Measurement in Education) (NCME) (1999)، وقد وضعت هذه التعديلات جميعها تحت المراجعة. انظر: (http://www.apa.org/science/about/psa/2011/01/testing.aspx).

ويمكن القول إن الاختلافات الأساسية بين معايير برمجة تربية الموهوبين (2010) والطبعة الصادرة عام 1998 تتمثل في فصل النص العام إلى ثلاثة أقسام، هي: أساسات وعمليات وتطبيقات، حيث جُمع كثير من الفصول التي تتناول قضايا العدالة في فصل الأساسات، وضُمّنت موضوعات مثل المساءلة التربوية، والتقانة المتقدمة في الاختبارات، وإعادة تنظيم فصول متعلقة باختبارات مكان العمل والاعتماد. أما المصادر التي تبرز عدالة المعايير، فهي: الجمعية الأمريكية للبحث التربوي (AERA)، والجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA)، والمجلس الوطني للقياس في التربية (1999) (NCME) والمركز الوطني للعدالة والاختبارات المفتوحة (The National Center for Fair and open Testing) (انظر http://fairtest.org).

ويمكن القول إن الأعمال المكثفة التي قام بها ستيل (Steel, 1997) قد أظهرت أن التهديد النمطي لقلق الاختبار المرتبط بالعرق يضعف الأداء على الاختبارات بشكل كبير، وهذا يساعد على فهم تدني علامات كثير من الطلاب السود. ولا شك في أن معرفة هذه النظرية والبحوث المرتبطة بها سوف تساعد على تحسين تفسيرات المربين، واستخدام علامات الاختبار إلى الحد الذي يجعل القرارات عادلة ومنصفة، لتحقيق أقصى فائدة ممكنة للطلاب الأقل تمثيلاً في برامج الموهوبين.

المعيار الثالث: المنهاج والتخطيط للتدريس

> يطبّق المربون النظريات والنماذج المستندة إلى البحث في مناهج الطلاب النابغين والموهوبين وتدريسهم، ويستجيبون لحاجاتهم عن طريق التخطيط والاختيار والتكيف وتطوير مناهج مرتبطة بالثقافة، إضافة إلى استخدام مجموعة من إستراتيجيات التدريس المستندة إلى الأدلة للتحقق من مخرجات الطلاب المحددة (NAGC, 2010, p. 10).

تقسّم مخرجات الطلاب الستة لمعيار «تخطيط المنهاج والتدريس» إلى 20 ممارسة مستندة إلى الأدلة. ويضيف الجدول رقم (4.3) وجهة نظر ثقافية. وبطبيعة الحال، فإن الممارسات المستندة إلى الأدلة ستكون مستجيبة للثقافة. لذا، فإن الأنشطة والخطط الدرسية والمنهاج والمواد تخلو من التنميط والتحيز. وتجدر الإشارة إلى أن استجابة «التدريس» للبعد الثقافي لها أيضاً الأهمية نفسها. وقد اعتُمدت واستخدمت أطر العمل والمنهاج المتجذرة في نماذج كل من بانكس (Banks, 2000) وبويكن (Boykin, 1995)، وفورد (Ford, 2011b). حيث يؤكد نموذج بانكس لتربية الموهوبين المتعدد الثقافات (Banks, 2000, 2009) على أربعة مستويات في كيفية دمج محتوى الثقافات المتعددة في المنهاج. ويُمثّل منحى المساهمات (contributions approach) المستوى الأدنى. ويُشدّد المربون على الأشغال اليدوية والإجازات الخاصة والموسيقى والفنون والطعام والملابس والتراث الشعبي لدى المجموعات الثقافية. ويتعلم الطلاب في الأغلب، على نحوٍ ممتع، موضوعات، مثل الطعام، والتحف، وما شابه ذلك، ولكنهم يتعلمون القليل في أحسن الأحوال، عن المجموعات الثقافية، أو لا يتعلمون شيئاً. الخامس من مايو (Cinco de Mayo) لكن ليس عن الثقافة، (مثل القيم، والمعتقدات، وطريقة الحياة)، أو معنى العطلة، أو الحدث، أو المتحف. ويُتعلَّم التنميط أو يُعزّز في أغلب الأحيان، من خلال الدروس.

أما المستوى الثاني، الذي ما زال غير ملائم وغير فاعل من حيث الدقّة الثقافية والعمق، فهو المنحى الجمعي (additive approach)، حيث يلجأ المعلم في هذا المستوى إلى إجراء تغييرات طفيفة على المنهاج، مثل إضافة كتاب أو نشاط عن مجموعة ثقافية معيّنة. لكن هذا النشاط أو الدرس لا يكون جزءً لا يتجزأ من المنهاج. وهنا تكون الموضوعات والقضايا والمفاهيم، والأفراد أو المجموعات التي تُدرس في أغلب الأحيان آمنة وليست موضع خلاف. مثل إحتمال إضافة موضوع مارتن لوثر كنج الابن إلى المنهاج أكثر احتمالاً من إضافة موضوع مالكولم، كما أن مناقشة موضوع التميز على أساس الجنس أكثر أماناً وارتياحاً للطلاب من موضوع العنصرية.

ويُعد منحى التحويل (transformation approach) المستوى الثالث، ويتصف هذا المنحى بإحداث تغييرات جوهرية في المنهاج، حيث يجري تدريس ومناقشة هيكلية تغييرات المنهاج، مثل التغييرات في مجال الموضوع، والتعدد الثقافي، والمفاهيم. كما تضاف مواضيع الأدب، والعلوم، والرياضيات، والتاريخ، والفنون، والموسيقى والتربية

البدنيـة مـع محتوى متعـدد الثقافات. وأمـا السمة الثانية فهـي أن الطـلاب يتعلمون النظر إلـى كل مـا تعلموه من وجهة نظـر متعددة. فمثلاً: يطلب إلى الطـلاب تعلم وجهتي نظر حول الحـرب الأهلية: حيث يضعـون أنفسهم مكان العبيـد ويقترحون بدائل للعبوديـة (slavery). وعمومـاً، فـإن تعليم وجهات نظر متعـددة يحسّن مهارات التفكير النقـدي، وحل المشكلات والتعاطف والرحمة.

أمـا المستوى الرابع، فيمثل المستوى الأعلى في نموذج بانكس (Banks model)، والذي تمثل منحى العمل الاجتماعي/العدالة (social action/justice approach). وكما يشير الاسم، يبـدأ الطلاب بمواجهة الظلم الاجتماعي وحل مشكلاتـه. والهدف هو مساعدة الطلاب على الشعـور بالتمكين والقدرة علـى أن يكونوا عوامل إيجابية للتغييـر، والانسجام، والسلام، وما شابه ذلك. ومن الأمثلة على ذلك، اللطف في التعامل مع الآخرين، ومعرفة الآخرين على نحوٍ منصف، وحل النزاعات.

وقـد عرضـ فـورد وهاريـس (Ford & Haris,1999) وفـورد (Ford, 2011b) عشـرات الخطـط الدرسيـة المستندة إلى نموذج بانكـس (Banks)، والتي يشار إليهـا بمصفوفة بلوم – بانكـس (Bloom–Banks matrix). وتشتمـل المصفوفـة الموالـة مـن 4×6 مـن الخانات علـى أربع مستويات، هـي: (أ) مستوى منخفض مـن التعدد الثقافي، ومستـوى منخفض من التفكيـر النقدي، (ب) مستوى منخفضـ من التعدد الثقافي ومستوى عالٍ من التفكير الناقد، (ج) مستـوى عـالٍ مـن التعـدد الثقافي ومستـوى منخفض مـن التفكير الناقـد، (د) مستوى عـالٍ من التعدد الثقافي ومستـوى عال من التفكير الناقد. وبطبيعة الحـال فإن المربع الأول ليسـ دقيقـاً أو عميقـاً، أما المربع الرابـع فهو مثالي؛ لأنـه دقيق وعميق فـي كلا الاتجاهين (التعدد الثقافي والتفكير الناقد).

الجدول 4.3

تعليم تخطيط المنهاج مع أمثلة محددة ثقافيّاً

ممارسات تستند إلى الأدلة	أمثلة محددة ثقافيّاً
1.1.3 يستخدم المربون معايير على المستوى المحلي، ومستوى الولاية، والمستوى الوطني، من أجل مواءمة المنهاج والخطط التعليمية وتوسيعهما. 2.1.3 يصمّم المربون نظرة شاملة مستمرة متتابعة، ويستخدمونها في تطوير خطط متمايزة للتمييز بين الطلاب الموهوبين من مرحلة الروضة حتى الصف 12. 3.1.3 يكيف المربون المنهاج المحوري (core) أو المعياري (standard) ويعدلونهما أو يستبدلونهما لتلبية حاجات الطلاب الموهوبين والطلاب ذوي الحاجات الخاصة، مثل: الحاجات الخاصة المزدوجة، والموهبة العالية. 4.1.3 يصمّم المربون «منهاجاً متمايزاً» يتضمن محتوى متقدماً، وتحديات مفاهيمية، وعمقاً، وتميزاً، وتعقيداً للطلاب الموهوبين. 5.1.3 يستخدم المربون نظام تقويم متوازن يتضمن: تقويماً قبليّاً، وتقويماً تكوينيّاً لتحديد حاجات الطلاب، وتطوير خطط تربوية متمايزة، وتعديل خطط تستند إلى مراقبة مستمرة للتقدم. 6.1.3 يستخدم المربون تقويماً قبليّاً وسرعة تعلم يستندان إلى مستويات تعلم الطلاب الموهوبين، والتسريع والتعلم المدمج (compact learning) حسب ما هو ملائم. 7.1.3 يستخدم المربون المعلومات والتقنية التي تتضمن التقنية المساعدة لتفريد التعلم للطلاب الموهوبين، وفيهم هؤلاء الطلاب ذوو الحاجات الخاصة المزدوجة.	• تعدل مناهج تربية الموهوبين و/أو مناهج التربية العامة (الدروس، المواد، الموضوعات، القضايا) وتُكيّف حتى تكون دقيقة ومستجيبة ثقافيّاً. • تُعرَّف الدقة أو الصرامة (rigor) على أنها الاستجابة للثقافة. لذا، فإن المناهج (الدروس والمواد) انعكاس واستجابة في الوقت نفسه للطلاب في صفوف الموهوبين، وللأبنية المدرسية، والمناطق التعليمية. • دروس متمايزة متجذرة ثقافيّاً وصارمة للطلاب جميعاً، خصوصاً الموهوبين والمتنوعين ثقافيّاً. تقدم مصفوفة بلوم-بانكس (Bloom-Banks) للتربية متعددة الثقافة للطلاب الموهوبين (Ford, 2011b) أمثلة على خطط درسية تجمع بين الصرامة والثقافة. • تقويم قبلي يُصمَّم ليكون استباقيّاً وشاملاً للمجموعات ناقصة التمثيل، يهدف إلى تأسيس شبكة واسعة بين مربين يبحثون عن زيادة المجموعات ذات التمثيل الضعيف.

1.2.3 يصمّم المربون المناهج في الجوانب المعرفية والانفعالية والجمالية والاجتماعية والقيادية التي تتحدى دور الطلاب الموهوبين وتفعله. 2.2.3 يستخدم المربون نماذج فوق معرفية تلبي حاجات الطلاب الموهوبين.	• يعتمد التدريس المتمايز أساليب ومواد مستندة إلى الثقافة وكذلك اهتمامات الطلاب وعواطفهم. لذلك، فإن التعديلات تعالج أساليب تعلُّم الطلاب الذين يختلفون عن طلاب الصف البيض من الطبقة المتوسطة. • استخدام مجتمعات الطلاب لحماية المصادر التي تدعم التنوع الثقافي.
1.3.3 يختار المربون ذخيرة من الإستراتيجيات والمواد التدريسية للطلاب الموهوبين تستجيب للتنوع، ويكيفونها ويستخدمونها. 2.3.3 يستخدم المربون مصادر المدرسة والمجتمع التي تدعم التمايز (التمايز). 3.3.3 يوفر المربون الفرص للطلاب الموهوبين لاكتشاف جوانب اهتماماتهم و/أو موهبتهم وتطويرها أو البحث عنها.	• يُعد التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات بؤرة تركيز للطلاب، باستخدام المشكلات والأمثلة التي تركز على الثقافة والصراع والظلم. • يلتقي المنهاج مع الاهتمامات التي تستند إلى ثقافة الطلاب بأكبر قدر ممكن. • إجراء مسح لاهتمامات الطلاب، وموضوعاتهم، وقضاياهم، وتُفصل نتائج المسح حسب العرق والنوع الاجتماعي، ومستوى الدخل، لغايات النمو المهني والتدريب.
1.4.3 يستخدم المربون إستراتيجيات التفكير الناقد لتلبية حاجات الطلاب الموهوبين. 2.4.3 يستخدم المربون إستراتيجيات التفكير الإبداعي لتلبية حاجات الطلاب الموهوبين. 3.4.3 يستخدم المربون إستراتيجيات نموذج حل المشكلات لتلبية حاجات الطلاب الموهوبين. 4.4.3 يستخدم المربون نماذج الاستقصاء لتلبية حاجات الطلاب الموهوبين.	• يرتبط التفكير الناقد وأنشطة حل المشكلات بخبرات الطلاب المتنوعين ثقافيّاً، حيث تتضمن الخطط الدروس والأنشطة التعليمية تركيزاً ثقافيّاً. إنها متجذرة في الخبرات اليومية والعالم الواقعي للطلاب.

1.5.3 يطوّر المربون منهاجاً يتميز بالتحدي والقدرة على الاستجابة للثقافة ويستخدمونه لإشراك الطلاب الموهوبين جميعاً. 2.5.3 يدمج المربون خبرات اكتشاف المهنة في فرص تعلم الطلاب الموهوبين. مثال: (دراسة سيرة شخصية أو دعوة متحدثين). 3.5.3 يستخدم المربون منهاجاً للثقافة واللغة والقضايا الاجتماعية المرتبطة بالتنوع.	• يتعلم الطلاب تكوين ارتباطات بين ما تعلموه في المدرسة والعمل والخيارات المهنية. وتكون خطط الدروس صادقة وصريحة حول التمثيل الناقص في المهن التي تهم الطلاب المختلفين ثقافيّاً، وكيف يمكنهم الدخول فيها.
1.6.3 يظهر المعلمون والإداريون ألفة بمصادر تعلم ذات جودة عالية، ملائمة للمتعلمين الموهوبين.	• يُزوّد الطلاب المختلفون ثقافيّاً بمصادر شاملة تستهدف اهتماماتهم وحاجاتهم وخبراتهم.

المعيار الرابع: بيئات التعلم

تعزز بيئات التعلم المسؤولية الشخصية والاجتماعية، وتقوي كفاية التعدد الثقافي، ومهارات التواصل المتبادل والفني لتولي القيادة في القرن الحادي والعشرين لضمان تحقق مخرجات الطلاب (NAGC, 2010, P. 11). وتستهدف مخرجات الطلاب الخمسة والممارسات المستندة إلى الأدلة وعددها (17) ممارسة لمعيار بيئات التعلم كفايات مختلفة، شخصية واجتماعية وثقافية وتواصلية وقيادية. وتستهدف بيئات التعلم بصورة أساسية العلاقات والتوقعات. ومع أن المخرجات تستهدف كفايات الطلاب، فإنه يجب على المربين أيضاً أن يكونوا من ذوي الكفاية والفاعلية الشخصية في مجال التعدد الثقافي، وهذا الأمر متطلب أساسي. يؤمن المعلمون الذين يتمتعون بالكفاية الثقافية بقدرتهم على أن يكونوا فاعلين مع طلبتهم الذين ينحدرون من ثقافات تختلف عن ثقافاتهم، ويعملون بلا هوادة لبناء علاقات مفيدة مع طلبتهم جميعاً. وعلى نحو ما ورد في القول الشائع «لا يهتم الطلاب بما تعرفه حتى يعرفوا أنك تهتم به». هذه الفلسفة إضافة إلى إدراك الكفاية الثقافية يمكن ترجمتها إلى علاقات إيجابية داعمة للطلاب المختلفين ثقافيّاً، ومطالبتهم بمعايير تحصيل عالية واحترام اختلافاتهم ورعاية ضعفهم؟ (انظر الجدول 5.3).

المعيار الخامس: البرمجة

يعـي المربـون الأدلة التجريبيـة ذات العلاقة بـ (أ) التطـور المعرفي والإبداعـي والوجداني للطلاب الموهوبين (ب) البرمجة التي تلبي الحاجات الملازمة للموهوبين. ويستخدم المربّون هـذه الخبرات بصورة منتظمـة وتعاونية، في تطوير خدمات شاملـة للطلاب ذوي المواهب المختلفـة، وتنفيذهـا وإدارتها بفاعلية للتحقق من مدى تحقيـق الطلاب لمخرجات محددة (NAGC, 2010, P. 12).

الجدول 5.3

بيئات التعلم موضحة بأمثلة محددة ثقافيّاً

الممارسات المستندة إلى الأدلة	أمثلة محددة ثقافيّاً
1.1.4 يحافظ المربون على توقعات عالية للطلاب النابغين والموهوبين على نحو ما يظهر في الأنشطة ذات المعنى التي تتحدى الطلاب. 2.1.4 يتيح المربون الفرص للاستكشاف الذاتي والتطور، ومتابعة الاهتمامات، وتطور الهويات الداعمة للإنجازات. من خلال الموجهين ونماذج الدور على سبيل المثال. 3.1.4 يوجد المربون بيئات تعلم تدعم الثقة بين المتعلمين المختلفين. 4.1.4 يقدّم المربون تغذية راجعة تؤكد على الجهود والأدلـة على القدرة الكامنة على تلبية المعايير المرتفعة، والأخطاء بوصفها فرصاً للتعلم. 5.1.4 يعرض المربون أمثلة على مهارات المواجهة الإيجابية والفرص المناسبة لتطبيقها.	• التفكيـر العاجـز غير موجـود. والطـلاب المختلفون يحتفظون بتوقعات إيجابية عالية. • يعرض المربون الطلاب لنمـاذج قُدوة وموجهين من خلفيـات مشابهـة لخلفيـات الطلاب. يقـرأ الطلاب ويعملون مع موجهين ونماذج قُدوة تمتاز بالمرونة والثقة بالنفس والاعتزاز بالعِرق. • يجعل المربون تعلم الطلاب شخصيّاً، لذا فإن المناهج والأنشطـة متعددة الثقافـات ومنتميـة ثقافيّاً (مثال: الكتب، الموضوعات والقضايا). • تزويد الطـلاب بفرص أكاديميـة واجتماعية وثقافية كثيـرة للعمل مع زملاء الصف في مشروعات جماعية بوصفهـا طريقة للتعلم بصـورة أكبر حـول الثقافات المختلفة.

1.2.4 يفهم المربون حاجات الطلاب الموهوبين إلى العزلة والتفاعل الاجتماعي. 2.2.4 يعرض المربون فرصاً للتفاعل مع الأقران الأذكياء والمبدعين فنيّاً وأقران من أعمار مختلفة في الوقت نفسه. 3.2.4 يقيّم المربون ويقدّمون تعلّماً عن المهارات الاجتماعية التي تحتاج إليها المدرسة والمجتمع والعالم في العمل.	• يزوّد الطلاب من الخلفيات جميعها بالفرص التي تتيح لهم أن يعملوا بعضهم مع بعض، لذا تُطور المهارات الشخصية والاجتماعية، وبين الثقافية (cross-cultural skills). • يعترف المربون بالشخصية الفردية والخصائص الثقافية بين الطلاب، ويقدرونها ويحرصون على دعمها.
1.3.4 يؤسس المربون مناخاً آمناً ومرحباً به لإبراز القضايا الاجتماعية وتطوير المسؤولية الشخصية. 2.3.4 يوفر المربون بيئات لتطوير نماذج مختلفة من القيادة ومهارات القيادة. 3.3.4 يعزّز المربون فرص القيادة في أوضاع اجتماعية لإحداث تغيير إيجابي.	• يناقش المربون الطلاب في التعصب والتمييز. • لا يسمح المربون للطلاب بأن يميزوا بين بعضهم بعضاً. • تزود الواجبات الصفية الطلاب بفرص عمل مشروعات خدمية (مثل: التدريس، الدعم) في مجتمعات ذات دخل متدنٍّ ومختلفة ثقافيّاً.
1.4.4 يعرض المعلمون نماذج في التقدير والحساسية المرهفة لخلفيات الطلاب ولغاتهم المتنوعة. 2.4.4 يستنكر المربون اللغة والسلوك التمييزي، وينمذجون إستراتيجيات ملائمة. 3.4.4 يعرض المربون فرصاً تدريسية للتعاون بين الأقران المختلفين في تحقيق هدف مشترك.	• يقرأ الطلاب كتباً ويشاهدون أفلاماً حول التعصب والتمييز والإساءة والمعاملة غير العادلة للآخرين، ويتجنبون التعصب المستند إلى الجنس واللغة والمستوى الاقتصادي والدين والثقافة. • يتحدث المحاضرون إلى الطلاب عن التعصب والتمييز، والمعاملة العادلة للآخرين، وتجنب التعصب. • يتعلّم الطلاب مهارات حل المشكلات والنجاح في الوصول إلى حلول لها، يتضمن توكيد الذات وإدارة الغضب للتعامل مع الظلم الاجتماعي. • يعمل الطلاب في أغلب الأحيان مع زملاء صف وطلاب آخرين من أعراق أو ثقافات أخرى.

1.5.4 يوفر المربون فرصاً لتطور متقدم والمحافظة على اللغتين الأولى والثانية. 2.5.4 يوفر المعلمون الموارد لتعزيز أشكل التواصل الشفهية والكتابية والفنية، مع مراعاة السياق الثقافي للطلاب. 3.5.4 يتحقق المربون من حق استخدام أدوات تواصل متقدمة تتضمن تقانة مساندة، واستخدام هذه الأدوات للتعبير عن التفكير عالي المستوى والإنتاجية الإبداعية.	• وجود تعليم وتدريب وبرامج ثنائية اللغة في المدارس. • وجود مواد ووثائق وأدوات تقويم بلغات متعددة. • تتيح الخطط الدرسية والتعيينات الفرص للطلاب لاستخدام أساليبهم التعلمية والثقافية المفضلة لديهم (كالموسيقى، والفن، والتمثيل) للتعامل مع المهام وتكملتها. • لا يسمح للطلاب بالعمل في مجموعات عرقية متجانسة، بل في مجموعات متوازنة من الطلاب من ذوي الأعراق والثقافات المختلفة.

تستهدف مخرجات البرمجة السبعة مدًى من خيارات البرمجة ذات علاقة بالخدمات المنسقة والشمولية، والمصادر الكافية، والسياسات والإجراءات، والجامعة والمهن. ويدرج الجدول 6.3 أمثلة قليلة من الطرق التي تستجيب ثقافيّاً لهذه المخرجات المبرمجة و13 ممارسة مستندة إلى أدلة ومقترحات متعددة الثقافة للبرمجة التي نوقشت سابقاً في سياق المنهاج والتدريس.

الجدول 6.3

البرمجة مع أمثلة محددة ثقافيّاً

الممارسات المستندة إلى الأدلة	أمثلة محددة ثقافيّاً
1.1.5 يستخدم المربون بانتظام مناحي بديلة متعددة لتسريع التعلم. 2.1.5 يستخدم المربون بانتظام خيارات إثرائية لتوسيع فرص التعلم وتعميقها داخل المدرسة وخارجها. 3.1.5 يستخدم المربون بانتظام أشكالاً متعددة من المجموعات تتضمن: المجموعات العنقودية، غرف المصادر، الصفوف الخاصة، المدارس الخاصة. 4.1.5 يستخدم المربون بانتظام خيارات التعلم المفرد، مثل التلمذة والتدريب، ودورات عبر شبكة الاتصالات العالمية، والدراسات المستقلة. 6.1.5 يوضح الإداريون عمليّاً كيفية دعم برامج الموهوبين من خلال تجميع منصف للمصادر، ويظهرون استعدادهم للتحقق من أن المتعلمين الموهوبين يتلقون خدمات تربوية ملائمة.	• تقديم فرص إثرائية في مجتمعات ومواقف مختلفة ثقافيّاً. • برامج للطلاب المختلفين ثقافيّاً بغض النظر عن الأوضاع التي تعاني من نقص التمويل: يستخدم التمويل على نحو منصف في الصفوف متدنية الدخل والمختلفة ثقافيّاً، في مختلف مناطق المجتمع، والمدارس. • تكون البرامج والخدمات متنوعة ثقافياً. • خيارات تعلم مفردة تتيح للطلاب فرص العمل مع أفراد من ثقافات أخرى، منها على سبيل المثال ما يتعلق بالموجهين، والتدريب، والدراسات المستقلة.
1.2.5 يخطط المربون الذين يعملون في برامج تربية الموهوبين، وبرامج التربية العامة، وبرامج التربية الخاصة، إضافة إلى أولئك الذين يعملون في الجوانب التخصصية، بصورة تعاونية خدمات للمتعلمين الموهوبين وينفذونها.	• تتضمن هذه الخدمات التعاونية العمل مع مجتمعات مختلفة ثقافيّاً ومع مربين بصفتها مدخلات.
1.3.5 يشارك المربون بانتظام أعضاء الأسر والمجتمع في التخطيط والبرمجة والتقويم وكسب التأييد.	• يصل المربون إلى أسر مختلفة ثقافيّاً عن طريق عقد الاجتماعات والأحداث والمناسبات التي تقع في مجتمعاتهم. • تبذل الجهود وتتخذ الخطوات المناسبة لزيادة مشاركات الأسر من خلفيات مختلفة ثقافيّاً في جوانب التخطيط والبرمجة والتربية وكسب التأييد.

1.4.5 يرصد المربون النفقات على مستوى المدرسة للتحقق من وجود تمويل ملائم وكافٍ لبرمجة تربية الموهوبين وخدماتهم.	• يتحقق المربون من أن مدارس الدخل المتدني والأقليات تحظى بالتمويل المناسب. وأن هذا التمويل يستخدم على نحوٍ منصف في المدارس المتدنية الدخل والمختلفة ثقافيّاً. • يقوّم الإداريون وجود أو عدم وجود برامج لتربية الموهوبين في المدارس والمجتمعات متدنية الدخل وذات الأقليات.
1.5.5 يطوّر المربون خطة برنامج عميقة وطويلة المدى ذات صلة بجوانب الموهبة للطلاب من مستوى ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر (pk-12).	• يتحقق المربون من أن الخطط تأخذ في الحسبان التعدد الثقافي للطلاب.
1.6.5 يضع المربون سياسات وإجراءات لتوجيه مكونات البرنامج جميعها وإدامتها، تتضمن التقويم، والتحديد، وممارسات التسريع، وممارسات التجميع، المستندة إلى الأدلة في تربية الموهوبين.	• تكون السياسات والإجراءات غير متحيزة. • التحقق من قضية التمثيل الناقص والخطوات المتخذة لإزالة العوائق. • الأدوات عادلة ثقافيّاً، والمجموعات مرنة، وبرامج الموهوبين وصفوفهم فيها نسب تمثيل عادلة للطلاب من الثقافات المختلفة.
1.7.5 يوفر المعلمون توجيهاً وإرشاداً مهنياً بحيب قوة الطلاب، واهتماماتهم، وقيمهم. 2.7.5 يسهل المربون الإرشاد والتدريب وخبرات البرمجة المهنية التي تلبي اهتمامات الطلاب واستعداداتهم.	• يؤكد الإرشاد على علاقات الأقران التي تتضمن ضغوطات الرفاق السلبية. • يؤكد الإرشاد على النجاح في مواجهة مشكلة التمييز. • يؤكد الإرشاد على الفخر بالعرق والهوية. • يتعرض الطلاب للإرشاد المهني والإرشاد المبكر حول الالتحاق بالكليات، ويقدم لهم أيضاً معلومات عن التمثيل الناقص.

المعيار السادس: النمو المهني

> يبنـي المربون جميعاً)الإداريـون، المعلمون، المرشدون، والموظفـون الذين يدعمون عملية التدريس(معارفهم ومهاراتهـم باستخدام معايير NAGC ومعاييـر CEC لتربية الموهوبين والنابغين، والمعايير الوطنية لتطوير الموظفين. ويقيّم المربون رسميّاً حاجات النمو المهني ذات الصلـة بالمعايير، وتطوير الخطـط ومراقبتها، والاشتراك المنهجي في التدريب لتلبية الحاجات المرصودة، ويوضحون بوجـه عملي مدى إتقانهم وإجادتهم لهذه المعايير. ويصل المربـون إلى المصادر المختلفة لتوفيـر الوقت والتمويل اللذين تتطلبهما التربية المستمرة، والمسانـدة البديلة. ويُحكـم على هذه الممارسات من خلال تقويـم مخرجات الطلاب ذات الصلة (NAGC, 2010, P. 13).

وتؤكد مخرجات الطلاب الأربعة لهذا المعيار على المعلمين ليكونوا متعلمين مدى الحياة، ويستمرون في التدرب على الأخلاق، وتطوير الموهبة، والتطور الاجتماعي والانفعالي. وتظهر فـي هـذا المعيار اثنتا عشرة ممارسة مستندة إلى الأدلة. ويقع هذا المعيار بوجه خاص تحت القضايـا الكبرى المتعلقـة بجودة المعلـم وكفايتـه (Darling-Hammond & Bransford, 2005). وفـي الواقع فـإن فاعلية المعلمين تصبح معرّضة للخطـر عندما لا يُدرّبون في مجالي تربيـة الموهوبين والتعدد الثقافي (Ford, 2011b, 2011c; Grantham et al., 2011). ويحتاج المربـون قبل الخدمة وفي أثنائها إلى إعداد مستمر للاشتراك في تربية (مثل، يعلم، يرشد، ينصـح، يقيّم) الطلاب من ثقافات مختلفة، والعمل بفاعلية مع أسرهم ومجتمعاتهم. وينبغي أن يؤكـد النمـو المهني على الأقل (الدورات ومنح الشهـادات) على مساعدة المربين في: (أ) تعـرف جوانب القصور فـي التفكير حول الطلاب المتنوعين ثقافيّـاً وأسرهم، ومواجهة هذه الجوانـب والتخلص منهـا، (ب) إلغاء الأدوات غير العادلة والمتحيـزة، (ج) إلغاء السياسات والإجـراءات التمييزية، (د) التخلص من التمثيل الناقص، (هـ) التخلص من تدني التحصيل واللامبالاة تجاه المدرسة، (و) تطوير مبادئ وإستراتيجيات ومناهـج صارمة في مجال تربية التعدد الثقافي (انظر الجدول 7.3).

ملاحظة ختامية

إن معايير برمجة تربية الموهوبين بصورتها الجديدة، على نحو ما أشار فورد (Ford, 2011b)، والتغييرات التي تضمنتها تمثل فرصة جاءت في الوقت المناسب لتستجيب لحاجات كل طالب موهوب، بغض النظر عن العرق والثقافة. وكلنا أمل بأن ما وضع على الورق من معايير، وما عرضناه هنا سوف يزوّد المربين بالفلسفة والإستراتيجيات التي يتطلبها تحقيق التقدم- من خلال زيادة تمثيل الطلاب المتنوعين ثقافيّاً (السود، وذوي الأصول الإسبانية، والأمريكيين الأصليين) في برامج الموهوبين، وللتحقق من أن خبراتهم إيجابية. وإن على المربين على نحو ما ذكرنا في الكتب والمقالات والصفوف وورشات العمل، القيام بعمل أفضل في استقطاب الطلاب الموهوبين من الثقافات المتنوعة واستبقائهم في برامج تربية الموهوبين. ويؤمل أن تؤدي معايير برمجة تربية الموهوبين جنباً إلى جنب مع اقتراحاتنا في هذا الإطار إلى زيادة احتمال حدوث تغيرات إيجابية في هذا المجال.

الجدول 7.3

النمو المهني مع أمثلة محددة ثقافيّاً

الممارسات المستندة إلى الأدلة	أمثلة محددة ثقافيّاً
1.1.6 يشارك المربون بصورة منهجية في النمو المهني المستمر المستند إلى الدراسات البحثية التي تبرز أسس تربية الموهوبين، وخصائصهم، وأساليب تقييمهم، وتخطيط المنهاج وأساليب التدريس وبيئات التعلم والبرمجة. 2.1.6 تقدم المنطقة التعليمية تنمية مهنية للمعلمين توضح كيفية تطوير البيئة وأنشطة التدريس التي تشجع الطلاب على التعبير عن السمات والسلوكات المختلفة المرتبطة بالموهوبين. 3.1.6 يشارك المربون في التنمية المهنية المستمرة التي تتصدى للقضايا الرئيسة، مثل معاداة العقلانية والاتجاهات في تربية الموهوبين مثل المساواة والدخول إلى البرامج . 4.1.6 يوفر الإداريون المصادر البشرية والمادية التي تحتاج إليها التنمية المهنية في تربية الموهوبين. (مثل: السماح للمتدربين بالمغادرة أوقات التدريب، وتنسيق التمويل الذي تتطلبه التربية المستمرة، والدعم بتوفير البدلاء، أو الموجهين. 5.1.6 يستخدم المربون وعيهم بالتنظيمات والمنشورات المرتبطة بتربية الموهوبين لتعزيز تعلم الطلاب النابغين الموهوبين.	• يتضمن النمو المهني سمات وحاجات الطلاب المختلفين ثقافيّاً. • يؤكد النمو المهني بصورة متسقة، على استقطاب الطلاب المختلفين ثقافيّاً واستبقائهم في تربية الموهوبين. • يؤكد النمو المهني على التخلص من التقويم التمييزي وتحيز الاختبارات. • يؤكد النمو المهني على الأثر السلبي للظلم والتمييز في توقعات الطلاب المختلفين ثقافيّاً، والطلاب الذين هم مهيأون للإحالة إلى تربية الموهوبين، والعلاقات، وإدارة الصف، وما إلى ذلك.
1.2.6 يشارك المربون في التنمية المهنية المستمرة لدعم الحاجات الاجتماعية والانفعالية للطلاب الموهوبين.	• تؤكد التنمية المهنية على فهم الهوية العرقية، والإستراتيجيات لتقوية الاعتزاز العرقي للطلاب.

1.3.6 يقيّم المربون ممارساتهم التدريسية ويتابعون تعليمهم، من خلال النمو المهني للموظفين الذي تقوم به المنطقة التعليمية، والمنظمات المهنية ذات العلاقة، ومواقف التعليم العالي المستندة إلى هذا التقييم. 2.3.6 يشارك المربون في التنمية المهنية المستمرة مدى الحياة، ويتضمن ذلك المتابعة المنتظمة، والبحث عن الأدلة حول أثر ذلك في ممارسات المعلم وتعلم الطلاب. 3.3.6 يستخدم المربون طرقاً متعددة للتنمية المهنية المقدمة، تتضمن دورات دراسية على شبكة الاتصالات العالمية، ومجتمعات شبكة الاتصالات العالمية، وعلم الإلكترونيات، وورشات العمل، ومجتمعات النمو المهني ومناقشات الكتب. 4.3.6 يحدّد المربون جوانب النمو الشخصي لتعليم الطلاب الموهوبين في خططهم للتنمية المهنية، وينمّونها.	• يؤكد التقويم أو ممارسات التدريس على المواءمة بين الأساليب الثقافية. • يؤكد التقويم الذاتي والتقويم الذي يقوم به الإداريون على الكفاية الثقافية وفاعليتها. • يستخدم أدب التعدد الثقافي في التدريب من أجل النمو المهني. • الاستفادة من المتحدثين المنحدرين من ثقافات متنوعة بصفتهم مدربين في برامج التنمية المهنية.
1.4.6 يستجيب المربون للأطر المرجعية الثقافية والشخصية عند قيامهم بتعليم الطلاب الموهوبين. 2.4.6 يمتثل المربون للقوانين والسياسات والمعايير والممارسات الأخلاقية.	• تقييم التعليم المستجيب للثقافة وممارسته. • التخلص من السياسات والإجراءات والقوانين والأدوات التمييزية. إزالة الحواجز جميعها التي تحول دون الوصول إلى البرامج، وتحقيق العدالة.

قائمة المراجع

American Psychological Association, American Educational Research Association, andNational Council for Measurement in Education. (1999). *The standards of educational and psychological testing*. Retrieved from http://www.apa.org/science/programs/testing/standards.aspx

American Speech and Hearing Association. (1983). *Social dialects and implications ofthe position on social dialects*. Retrieved from http://www.asha.org/docs/html/PS1983—00115.html#AP1

Assembly of Alaska Native Educators. (1998). *Alaska standards for culturally responsive schools*. Retrieved from http://www.ankn.uaf.edu/publications/standards.html

Banks, J. A. (2000). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Banks, J. A. (2009). *Teaching strategies for ethnic studies* (8th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Barton, P., & Coley, R. J. (2009). *Parsing the achievement gap II*. Princeton, NJ: ETS.

Boykin, A. W. (1995, August). *Culture matters in the psychosocial experiences of African Americans: Some conceptual, process, and practical considerations*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, New York, NY.

Boykin, A. W., & Allen, B. A. (1988). Rhythmic movement facilitation of learning in working—class Afro—American children. *Journal of Genetic Psychology*, 149, 335–347.

Boykin, A. W., & Allen, B. A. (2003). *Cultural integrity and schooling outcomes of African American schoolchildren from low—income backgrounds*. In P. Pufall & R. Undsworth (Eds.), *Childhood revisited* (pp. 104–120). New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

Brown v. Board of Education of Topeka, 347 U.S. 483 (1954).

Civil Rights Act of 1964, Public Law 88—352, 78 stat. 241 (1964).

Cross, W. E., Jr., & Vandiver, B. J. (2001). Nigrescence theory and measurement: Introducing the Cross Racial Identity Scale (CRIS). In J. G. Ponterotto, J. M.

Casas, L. M. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (2nd ed., pp. 371–393). Thousand Oaks, CA: Sage.

Darling–Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey–Bass.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701–712.

Ford, D. Y. (2011a). Don't waste trees: Standards must be culturally responsive and their implementation monitored. *Tempo*, 31(1), 35–38.

Ford, D. Y. (2011b). *Multicultural gifted education* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

Ford, D. Y. (2011c). *Reversing underachievement among gifted Black students* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

Ford, D. Y., & Harris, J. J., III. (1999). *Multicultural gifted education*. New York, NY: Teachers College Press.

Ford, D. Y., & Whiting, G. W. (2006). Under–representation of diverse students in gifted education: Recommendations for nondiscriminatory assessment (part 1). *Gifted Education Press Quarterly*, 20 (2), 2–6.

Grantham, T. C. (2004). Multicultural mentoring to increase Black male representation in gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 48, 232–245.

Grantham, T. C., Ford, D. Y., Henfield, M. S., Trotman Scott, M., Harmon, D., Porchér, S., & Price, C. (2011). *Gifted and advanced Black students in school: An anthology of critical works*. Waco, TX: Prufrock Press.

Hodgkinson, H. (2000/2001). Educational demographics: What teachers should know. *The Changing Context of Education*, 58(4), 6–11.

Hodgkinson, H. (2007). Educational demographics: What teachers should know. In A. C. Ornstein, E. F. Pajak, & S. B. Ornstein (Eds.), *Contemporary issues in curriculum* (pp. 262–272). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Johnsen, S. (2011). A comparison of the Texas state plan for the education of gifted/talented students and the 2010 NAGC Pre–K–Grade Gifted Programming Standards. *Tempo*, 31 (1), 10–28.

National Association for Gifted Children. (2000). Pre—K–grade 12 *gifted program standards*. Washington, DC: Author.

National Association for Gifted Children. (2008). *Jacob Javits Gifted and Talented Students Education Act*. Retrieved from http://www.nagc.org/index.aspx?id=572

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 Multicultural Education. (2001). *Criteria for evaluating state curriculum standards*. Retrieved from http://nameorg.org/resolutions/statecurr. html

National Council for Social Studies. (1991). *Curriculum guidelines for multicultural education*. Retrieved from http://www.socialstudies.org/positions/multicultural

Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape the intellectual identities and performance of women and African—Americans. *American Psychologist*, 52, 613–629.

Title V, Part D. [Jacob K. Javits Gifted and Talented Students Education Act of 1988], Elementary and Secondary Education Act of 1988 (2002), 20 U.S.C. sec. 7253 et seq.

Torrance, E. P. (1974). Differences are not deficits. *Teachers College Record*, 75, 471– 487.

United Nations. (1948). *Universal declaration of human rights*. Retrieved from http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml

U.S. Department of Education. (2010). *Condition of education 2010*. Washington, DC: Author.

Valencia, R. R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking: Educational thought and practice*. New York, NY: Routledge.

Whiting, G. W., & Ford, D. Y. (2006). Under—representation of diverse students in gifted education: Recommendations for nondiscriminatory assessment (part 2). *Gifted Education Press Quarterly*, 20(3), 6–10.