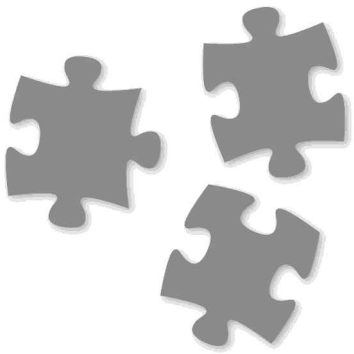

معيار تخطيط المنهاج والتدريس في تربية الموهوبين: من الفكرة إلى الواقع

جويس فانتاسل – باسكا

يعرض هذا الفصل المعيار الجديد لتخطيط المنهاج والتدريس، ويقدم نموذجاً للمناطق التعليمية لاختبار عمل منهاجهـا الحالي مع الطلاب الموهوبين، وتقرير الحاجات التي يجب القيام بها من أجل تحقيق الالتزام بالمعايير. ويقدّم الفصل أيضاً أمثلة حول كيفية التفكير في مخرجات المنهاج الكُلّي التي يتطلبها المعيار، وطرق التقييم البديلة التي نحتاج إلى استخدامها.

وأخيراً، يؤكد هذا الفصل استخدام المعايير الجديدة لتحسين برامج الموهوبين وتلبية حاجاتهم. ويختتم الفصل بمجموعة من الاقتراحات لخطة عمل في تطبيق المعايير الجديدة.

نظرة عامة في تخطيط المنهاج

تتطلب طبيعة تخطيط منهاج للطلاب ذوي القدرات العالية من المعلم والمربين الآخرين أن يشاركوا بطريقة ما في مهام متعددة في الوقت نفسه. وعلى أي حال، يجب أن يكون المربون الذيـن يشتغلون في مهمة ما قادرين علـى التخطيط العام للمنهاج عبر سنوات من التدريس، ويؤسسون لإطار عمل للمنهاج يمتد من مرحلة المدرسة الأساسية إلى سنوات الدراسة الثانوية المتأخرة. حيث يظهر إطار العمل هذا مدى منهاج الموهوبين وتتابعه في كل مرحلة من مراحل تطور المنهاج، وفي كل جانب من جوانب التعلم المحورية. ويوضح هذا الإطار أيضاً على نحوٍ جيـد أهمية التمايز الذي يجب أن يستخـدم باتساق خلال المستويات الأساسية في المنهاج. وفي الوقت نفسه، يجب على المعلمين أن يكونوا قادرين على تكييف أو ابتكار وحدات دراسية لاستخدامها في تعلم الطلاب الموهوبين، ويجب أن تبرز هذه التكييفات أو الوحدات الجديدة مبادىء التصميم الجديد للمنهاج والممارسات النموذجية في موضوع معين، وملامح التمايز

فـي منهاج الموهوبين. وعلاوة على ذلك، لا بد من الإشـارة إلى أن التخطيط القوي للمنهاج يشرك خبراء ذوي تخصصات متعددة للتصديق على صحة العمل.

مفهوم التمايز

يتعيـن علينـا كي نحدث تغييراً ملائمـاً في مناهج الموهوبيـن، أن نوضح معنى التمايز الخاص بهذا المجتمع. إنه ليس فقط مشروع عمل يستند إلى الاستقلالية أو أسس المجموعة، وهـو ليس فقط عبارة عن توفير مجموعة من الخيـارات، بل إنه إلى حدٍّ ما دمج بعناية فائقة لمناح عدة تجعل المنهاج أكثر استجابة لحاجات الطلاب الذين يتعلمون بصورة أسرع وأعمق من أقرانهم الطلاب في العمر نفسه. وهكذا يمكن تعريف التمايز بوصفه:

«عملية تكييف وتعديل مقصودة للمنهاج ولعملية التدريس والتقييم، من أجل الاستجابة لحاجات الطلاب الموهوبين».

الوثائق الضرورية لتخطيط المنهاج

هناك تركيز كبير في معايير البرمجة الجديدة للأطفال الموهوبين (NAGC) على تأسيس عملية تخطيط المنهاج عبر مستويات التدريس المختلفة في مستوى ما قبل الروضة حتى الصف الثانـي عشر. وتتضمن الوثائق التي تمثل جهود التخطيط الكبرى، الإطار العام للمنهاج الذي يفصح عن الأهداف والمخرجات والإستراتيجيات والأنشطة والتقييم عبر مستويات التدريس المختلفـة. أما مجـال التركيز الثاني، فيؤكد على تطوير مدى المنهاج وتتابعه إلى حد يتجاوز معايير محتوى الصفوف المختلفة، ويظهر المخرجات المعقولة للطلاب الموهوبين التي يتعين عليهم إتقانها في مستويات تعلم ملائمة. وعلى أي حال، فإن هذه الوثائق وحدها سوف تكون بداية جيدة لتلبية المعايير الجديدة لمناهج تربية الموهوبين.

الإطار العام للمنهاج

يتطلب التخطيط للمنهاج عملاً جماعياً، حيث تروّج كل منطقة تعليمية في النهاية خطتها للتدريس المتمايز للجمهور وتلتزم بتحمل المسؤولية عن تطبيقه بدقة. ومن أجل تنفيذ ذلك، يجـب على الفريق أن يضع أولاً الأهداف المحددة التي يرغب في متابعتها لدى المتعلمين في صفوف ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر. ويمكن أن تكون مثل هذه الأهداف، المرتبطة بالمخرجات المحددة في المعايير الجديدة، على النحو التالي:

- تطوير مهارات ومفاهيم متقدمة في جوانب الاستعداد وفق سرعة تنسجم مع القدرة والجاهزية.
- تطوير التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، وطرائق حل المشكلات.
- استيعاب التعلم للتطبيقات الجديدة والحلول الإبداعية للمشكلات.
- تطوير الاستيعاب الذاتي والثقة في قدرات الأفراد.

ويرتبط بهذه الأهداف المخرجات الآتية للطلاب:

- إظهار نمو يتناسب مع الاستعداد خلال العام الدراسي.
- تطوير قدراتهم في مجال مواهبهم و/أو مجال اهتماماتهم.
- استخدام التفكير الناقد والإبداعي في حل المشكلات ضمن مجال مواهبهم.
- نقل المعرفة والمهارات المتقدمة عبر بيئات تقود إلى مهن مبدعة ومنتجة في المجتمع.
- يصبحون أكثر وعياً بذواتهم من خلال مشاركتهم في المنهاج وفي ممارسات تدريسية مستندة إلى الأدلة.
- يؤمنون بقدراتهم (مثال: الفاعلية الذاتية).

إذا أُسّس الإطار العام للمنهاج على نحو مماثل للمثال السابق، فمن الممكن أن يتواصل العمل على كل مجال من مجالات المحتوى لمزيد من التحديد للإطار العام، مع الأخذ في االحسبان احترام مقاصده وأهدافه الأصيلة. وبعد ذلك، يمكن تحويل أهداف المنهاج ومخرجاته إلى أنشطة وإستراتيجيات ومصادر لكل موضوع من الموضوعات.

المدى والتتابع:

يكون تطوّر المدى والتتابع في جوانب المحتوى أكثر تأثيراً من خلال مجموعة تخطيط عمودية يمكن أن ترصد موضوعاً معيّناً وتقترح الفروق التي نحتاج إليها في مخرجات الموهوبين في كل مستوى من المستويات. فعلى سبيل المثال، إذا كانت دورة تدريبية في المقررات المتقدمة على مستوى الصفين الحادي عشر والثاني عشر مرغوباً فيها لدى الطلاب الموهوبين في جانب اللغة الإنجليزية، فما الشكل الذي ينبغي أن يكون عليه البرنامج الدراسي في اللغة الإنجليزية/القراءة/فنون اللغة في مراحل مبكرة من التطور؟ فمثلاً، يمكن ملاحظة رسم خريطة للمدى والتتابع لصفوف ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر في الجدول (1.15) بحسب عناقيد مستويات الصفوف.

الجدول 1.5

مصفوفة المدى والتتابع

مستوى الصف	المخرجات: يكون الطلاب قادرين على:	المؤشرات	أساليب التقييم	ملاحظات
ما قبل الروضة – الصف الثالث	المشاركة في فرص القراءة المتقدمة، استخدام نماذج الكتابة، تطوير مهارات البحث والتواصل	دليل للسلوكات المتقدمة في كل جزء	تقييم مستند إلى الأداء و/ أو ملف إنجاز	استخدام مواد مناسبة مستندة إلى البحث سوف يحسن القدرة على إظهار سلوكات المخرجات
4 – 5	جميع المخرجات المذكورة أعلاه، واكتساب الكفاية اللغوية في المصطلحات والقواعد والاستخدام	إتقان المصطلحات المتقدمة والعناصر الأساسية للقواعد والاستخدام	تقييم قبلي/بعدي للمهارات	تطبيق أساليب مدمجة للتحقق من المستوى المناسب للعمل
6 – 8	تحليل الأدب وتفسيره، تصميم المناقشات في نماذج شفوية ومكتوبة، قضايا بحثية وتقديم النتائج	تطور مستمر لمهارات التفكير الناقد في فنون اللغة	تقييم منتج: تقييم قبلي/ بعدي مستند إلى الأداء	المشاركة في كتابة المسابقات أو أخذ دورة في لغة أخرى
9 – 10	تقويم نصوص متعددة في عناصر الأدب المقارن: أدب تحليلي، مفاهيم وأفكار، أدب إبداعي، منتجات من الجدارة	أدلة من التفكير الناقد وقدرات التفكير الإبداعي	تصميم قبلي/بعدي مستند إلى الأداء، تقييم منتج، ملف إنجاز للعمل	الخضوع لمراجعة اتفاق/معاهدة أو أيّ نشرة عالية الجودة، أخذ دورة في مقرر متقدم في لغة ثانية
11	دورة إحلال متقدم في اللغة	أداء على مستوى 3 أو أعلى على اختبار إحلال متقدم	اختبار مقرر متقدم	أخذ دورة إحلال متقدم في لغة عالمية أخذ دورة مقرر متقدم في موضوعات أخرى
12	دورة مقرر متقدم في الأدب	أداء على مستوى 3 أو أعلى على اختبار مقرر متقدم	اختبار مقرر متقدم	أخذ دورة مقرر متقدم في موضوعات أخرى

التركيز ضمن معيار تخطيط المنهاج والتدريس

يمكن أن ندرك أيضاً بالطريقة نفسها التي يمكننا فيها أن نستشهد بمخرجات الطلاب الموهوبين جزءاً من ملفات التخطيط العامة، أهمية الخصائص الرئيسة التي تتطلبها المعايير الجديدة. وتتضمن هذه الخصائص أو المؤشرات ما يأتي:

- **التوافق مع معايير المحتوى ذات العلاقة:** هناك حاجة للتحقق من أن برامج الموهوبين قادرة على توضيح العلاقة بين معايير تعليم فنون اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية للمتعلمين جميعاً، وكيفية تمايز هذه المعايير لتلائم الموهوبين. وفي معظم الأمثلة، يعني التمايز أن تذهب إلى ما هو أبعد من معايير محتوى الصف وتوفير مؤشرات تتجاوز الكفاية.
- **شمولية مدى الفرص وتتابعها في جوانب المنهاج جميعها:** تمثل جهود تخطيط المنهاج على نحو ما أشرنا سابقاً، تعبيراً واضحاً عن البرامج الشاملة المقدمة للطلاب الموهوبين في كل مرحلة من مراحل التطور في مجالات التعلم كلها.
- **استخدام آليات التسريع وفيها التقويم القبلي والتقويم التكويني وسرعة التعلم:** يدعو هذا المؤشر إلى الانتباه لتطوير مناحي تسريع منسجمة ومستمرة لتقرير الحاجة إلى التقدم خلال جوانب المحتوى. ويقترح أيضاً الاستخدام القوي للتقييم لتقرير مستوى المنهاج ومحتواه. وأخيراً، يقترح أن طريقة التدريس باستخدام سرعة كبيرة مع الطلاب الموهوبين الذين يستطيعون إتقان المادة نفسها في نصف الوقت، هو نموذج يعترف به معلمو الطلاب الموهوبين.
- **استخدام إستراتيجيات التمايز:** على الرغم من أن مصطلح التمايز أصبح له شهرة في التربية العامة، لكن من المهم الاحتفاظ بمعناه في تكييف المنهاج للموهوبين من خلال عملية التسريع والتعقيد والعمق والتحدي والإبداع والتجريد (VanTassel-Baska, 2003).
- **تكييف المنهاج المحوري أو استبداله:** على الرغم من أن التواؤم مع المنهاج المحوري يقترح طرقاً لتعديلة ليناسب الموهوبين، إلا أن من المهم أيضاً توضيح كيفية ارتباط منهاج الموهوبين بالمنهاج المحوري.
- **استخدام مناحي المنهاج الحساسة ثقافيّاً يقود نحو كفاية ثقافية:** يتطلب منهاج الموهوبين حساسية للطلاب المختلفين ثقافيّاً الذين يستفيدون من برامجنا. وهذا يعني أننا نحتاج إلى اختيار مواد قرائية من مجموعات ثقافية أخرى، واختيار سير حياة توضح

المساهمات ونماذج الدور الكامنة في المجموعات الثقافية الأخرى، وتقديم وجهة نظر تاريخية تستكشف وجهات نظر متعددة، وفيها وجهات نظر الأقليات.

- **استخدام إستراتيجيات تستند إلى الاستقصاء:** تُكوِّن آليات الاستقصاء على نحو ما تقترح الأبحاث (VanTassel-Baska & Brow, 2007) العمود الفقري للتدريس المتمايز ومظاهره الكثيرة في التعلم المستند إلى المشكلة، والتعلم المستند إلى المشروع، وإستراتيجيات المناقشة كالحوار السقراطي والاستقصاء المشترك. لذا يقترح المؤشر أيضاً مدى قوة السؤال عالي المستوى بصفته نموذجاً محدداً في تعزيز الاستقصاء لدى الطلاب.
- **استخدام مواد تستند إلى البحث:** توضح المعايير أن منهاج الموهوبين ليس شيئاً يُبتدع من الصفر، حيث إن مواد المنهاج التي طوّرت عبر السنوات العشرين الماضية بدعم فيدرالي تحت رعاية قانون جاكوب وجافتس لتربية الطلاب الموهوبين للعام 1988، تقدّم أساساً مهمّاً لتطوير المنهاج في الجوانب المحورية جميعها للموضوع. وقد جُرّبت هذه المواد واختبرت ميدانيّاً وبُحثت للتحقق من فاعليتها مع الطلاب الموهوبين. لذا، فإنها تقدم مصدراً مهمّاً لتلبية معايير المنهاج (Van Tassel-Baska & Little, 2011).
- **استخدام الإستراتيجيات التي تعلّم التفكير الناقد والإبداعي والبحث ومهارات حل المشكلات:** لمّا كان الاستقصاء يُعد أداة تدريسية مهمة، وكذلك الحال فيما يتعلق بمهارات المعالجة عالية المستوى من التفكير وحل المشكلات، فإنه من المهم أن تعتمد المنطقة التعليمية نماذج يمكن استخدامها عبر الصفوف المختلفة لتقديم لغة مشتركة حول هذه المهارات وجعل التطوير المهني أكثر وضوحاً.
- **استخدام تقنية المعلومات:** يوظف المنهاج القوي منحى التقنية المتكاملة في تنفيذ عملية التعلم. وهناك طرق كثيرة تستند إلى منحى التقنية المتكاملة، يمكن استخدامها في الغرفة الصفية جنباً إلى جنب مع مختبر الحاسب الخاص.
- **استخدام إستراتيجيات ما وراء معرفية:** ينبغي أن تهتم مناهج الموهوبين جميعها بحاجات الطلاب الموهوبين كي تنعكس على ما تعلموه، وتستخدم في الوقت نفسه في التخطيط الجاد لهذا التعلم ومراقبته وتقييمه، خصوصاً عندما تُطبق على عمل المشروعات والبحوث. وعموماً، فإن إشراك الطلاب في مثل هذه الأسئلة حول أدائهم وأنشطتهم التي توسع تفكيرهم بطريقة تأملية، تمثل جميعها اتجاهات ملائمة.

- **استخدام مصادر المجتمع:** يجد المنهاج القوي للطلاب الموهوبين طرقاً للاستفادة من الفرص التي يقدمها المجتمع من الخطباء، والرحلات الميدانية، والشراكات الرئيسة التي تظهر في التوجيه والتدريب. لذا ينبغي توفير مثل هذه الفرص للطلاب الموهوبين في مراحل نموهم المختلفة.
- **التطور الوظيفي:** يمكن القول إن أحد الجوانب البحثية الجيدة للتدخل مع الموهوبين تتمثل في أن التطور الوظيفي يؤكد مستقبل الطلاب الموهوبين وأسرهم في مراحل حاسمة من النمو. إنه استكشاف للاهتمامات والاستعدادات والقيم عبر سنوات المدرسة، وبلوغ الذروة في الخبرات الحقيقية التي تصنع نموذجاً حول معنى العمل في مهنة معينة.
- **تطوير الموهبة في مجالات الاستعداد والاهتمام في مجالات مختلفة (معرفية، انفعالية، ورياضية):** يقترح مؤشر المعيار هذا أن المدرسة توثق الطرق التي يشركون فيها المتعلمين الموهوبين في مجالات متعددة تطوّر الطالب بصورة كلية. وتقدّم الفنون وخيارات النمو الانفعالي والوسائط المعرفية جميعها عرضاً غنيّاً لبرمجة تربية الموهوبين.

مثال لدراسة حالة: التسريع ضرورة لكنه ليس ملمحاً كافياً للتمايز

دعونا نستخدم إستراتيجية التسريع لتوضيح الطريقة التي يمكن أن يعمل بها التمايز مع الطلاب الموهوبين في المدارس. ونحن نعلم أيضاً أن التقييم القبلي منحى مهم جدّاً في استكشاف المستوى الوظيفي للطالب والسير قدماً بالمنهاج استناداً إلى النتائج. ونعرف أيضاً أننا نستطيع أن نطلب إلى المتعلمين الموهوبين أن ينفذوا عدداً أقل من المشكلات أو الأنشطة لإتقان معيار رئيسي. إضافة إلى ذلك، فنحن نعرف أننا على مستوى المدرسة الثانوية، نستطيع تكثيف مساق الدراسة من خلال الإصرار على التعلم الضروري بمستوى أعلى من التنظيم حول مهارات ومفاهيم عالية من الأمثلة لنشاط جيد التنظيم في الفروع الرياضية الإحصائية، هو الذي يظهر استخدام التقييم القبلي متبوعاً بمجموعة من الخيارات المستندة إلى المشروع، متبوعاً بالتأمل في الأشياء التي جرى تعلمها وكيف يمكن توسيع هذا التعلم. إنه يوضح بصورة أوسع استخدام التسريع والتعقيد والعمق والتحدي والإبداع، بوصفها ملامح رئيسة لإبراز أنشطة متمايزة.

المرحلة الأولى

- اختبار قبلي لمعارف الطلاب ومهاراتهم في علم الإحصاء.
- تصنيف الطلاب من خلال نتائج الاختبار القبلي لأربع مجموعات، وتقديم تدريس مبسط للمجموعة العليا.
- تزويد طلاب المجموعة العليا بمتطلبات المهمة، باستخدام منحى حل المشكلة.

المرحلة الثانية

- تكليف المجموعة العليا بمتطلبات المهمة

• استخدام إحصاءات (مثال: المتوسط، الوسيط، المنوال، التكرارات، والنسب المئوية) في تحليل إحدى مجموعات البيانات التالية، وإعداد مخططات لتوضيح استيعابك هذه البيانات، وتقديم عرض تقديمي لعرض النتائج على طلاب مدرستك.

- خيارات مجموعة البيانات للمرحلة الثانية:

• نفقات الرعاية الصحية للناس في كل عقد من عقود الحياة من عمر 10 سنوات – 90 سنة للأعوام من 2006 – 2008.

• مبيعات السيارات في الولايات المتحدة مرتبة حسب نوع السيارة خلال (10) سنوات مقارنة بمبيعات العالم للنوع نفسه من السيارات المصنوعة.

• اتجاهات الرواتب مدة 10 سنوات لقطاعات مختلفة في اقتصاد الولايات المتحدة خلال المدة بين 2000 – 2010.

المرحلة الثالثة:

- **أسئلة للمتابعة:**

• بمَ تتنبأ لاتجاه بياناتك خلال السنوات الخمس القادمة؟

• كيف ستقدر هذه الاتجاهات؟

• ما العوامل التي ستؤثر في هذه الاتجاهات؟

- **تقييم المنتج:** قيّم الأبعاد الآتية من عمل المشروع على مقياس متدرج يتكون من خمسة مستويات، على أن يكون المستوى الخامس هو المستوى الأعلى:

- الاستخدام المناسب للتحليل الإحصائي.
- توضيح الاتجاهات.
- الاتساق المنطقي للتنبؤات.

- **التقييم المستند إلى الأداء (في الاستجابة الصفية)**: حلّل باستخدام إحصاءات ملائمة،مجموعة البيانات الآتية للتوجهات الوظيفية لعشر سنوات في الولايات المتحدة: ما الحقول التي ستكون مفتوحة على نحو أكبر؟ وما الحقول التي ستكون مغلقة على نحو أكبر؟ ما الدليل الذي يدعم خياراتك؟ ضع مخططاً لتنبؤاتك بالاتجاهات عبر السنوات الثلاث القادمة؟ وما الدليل الذي يدعم تنبؤاتك؟

- **أبعاد مقياس التقدير المتدرج** أنماط المعاني المحددة، أدلة تدعم الخيارات المتخذة وجودة مخطط التوقع.

- **تقييم الملف الشخصي (استجابة أسبوعية)**: اختر ثلاث مجموعات من البيانات التي تظهر الاتجاهات خلال مدة 10 سنوات، واستخدم الإحصاءات لمعرفة الأنماط. إطرح توقعاتك للسنوات الثلاث الآتية. أرسم مخططاً بيانياً بالنتائج التي توصلت إليها. ثم اكتب مادة لمجلة تظهر من خلالها قيمة استخدام مجموعة البيانات المدخلة في فهم الاتجاهات الاجتماعية.

- **أبعاد مقياس التقييم المتدرج**: جودة التحليل، الدليل على التنبؤ، وعمق التفكير المكتوب.

مراجعة البحوث التي تدعم معايير المنهاج

يمكن تقسيم معيار تخطيط المنهاج والتدريس إلى ثلاثة أجزاء، حيث يظهر القسم الأول مهام التخطيط على المستوى العام التي يجب تكملتها من أجل أن نسير مع الجهود المخططة على مستوى المنطقة التعليمية في تربية الموهوبين. وأما الجزء الثاني، فيتوجه إلى الإستراتيجيات التدريسية المحورية التي تظهر على نحو مهم في تنفيذ المعيار. وأخيراً، يقترح الجزء الثالث مناحي داعمة وبنى يجب أن تأخذ مكانها من أجل تنفيذ ناجح. ويتضمن القسم التالي من هذا الفصل مراجعات للأدب الذي يدعم أهمية هذه العناصر في تصميم منهاج متمايز للموهوبين وتنفيذه.

التخطيط على المستوى العام

على الرغم من أن البحوث حول مناحي التخطيط العام لمنهاج الموهوبين متاحة للاستخدام منذ أكثر من (30) سنة، لكن كثيراً من المناطق لا تستخدم هذا المنحى، إذ إن استخدامه يتطلب إشراك عدد كبير من موظفي المنطقة في أدوار مختلفة لتنفيذه. وقد أشارت فانتاسل- باسكا (VanTassel- Baska (2003 إلى أهمية استخدام تصميم المنهاج بوصفه قاعدة لجوانب المنهاج جميعها المصممة للعمل مع الموهوبين، وتعديل بنى المنهاج لتتواءم مع خصائص المجتمع وحاجاته. وأوضحت فانتاسل- باسكا وستامبو (Van Tassel-Baska & Stambaugh, 2006) الطرق التي يمكن أن تعمل من خلالها مثل هذه التعديلات في موضوعات دراسية مختلفة، وفي مراحل مختلفة من التطور. وتتضمن نتاجات التصميم كلاً من إطار عمل المنهاج، ومخططات المدى والتتابع لكل جانب من جوانب المادة الدراسية. وأوضحت فانتاسل – باسكا ولتل (Van Tassel-Baska & Little, 2011) تطبيقات نموذج التصميم المتمايز الذي نُفذ في دراسة وحدات المنهاج في كلية وليام وماري خلال السنوات العشرين الماضية. وأظهرت نتائج تطبيق هذه الوحدات تحقيق مكاسب مستمرة ودائمة لدى كل من الموهوبين والطلاب الواعدين بالموهبة في موضوعات الفنون اللغوية (VanTassel-Baska, Zuo, Avery, & Little, 2002) والعلوم (VanTassel-Baska, Bass, Ries, Poland, & Avery, 1998) والدراسات الاجتماعية (Little, Feng, VanTassel-.Baska, Rogers, & Avery, 2007)، وقد استخدمت كل من هذه الدراسات تقييماً قبليّاً وبعديّاً في معايرة طبيعة التعلم المتقدم ومداه، إضافة إلى اتخاذ قرار حول اعتبارات التجميع والتدريس خلال عملية التنفيذ. وتستخدم هذه الدراسات وغيرها إطار عمل نظامي (e.g., Gavin et al., 2007)، يشهد على قوة منهاج التخطيط العام باستخدام نموذج محدد مسبقاً للتنظيم والبناء. وتوفر هذه الوحدات الدراسية المطورة أيضاً أساساً لتنفيذ منهاج على مستوى المنطقة، أو نماذج لتطوير مزيد من المناهج في جوانب التعلم الرئيسة المشتركة.

الإستراتيجيات التدريسية

يتوافر قدر كبير من الأدب النظري يتعلق باستخدام إستراتيجيات محددة بفاعلية مع الموهوبين. ولعل القاعدة الأقوى في هذا الأدب تشير إلى استخدام المناحي المستندة إلى

الاستقصـاء (VanTassel-Baska & Brown, 2007). وقـد أُجريت بحـوث على نماذج أخرى وتبيّن أنها فاعلة، حيث شدّدت البحوث الحالية إضافة إلى الدراسات القديمة، على الاهتمام بالتفكيـر الناقـد والإبداعي. ووجدت البحوث كذلـك أن طرق ونماذج حـل المشكلات أيضاً فاعلـة. ومن الجدير بالذكر، أن استخدام مهارات البحث لتفريد المنهاج والتدريس للطلاب الموهوبيـن قد حظي بدعم كبير من خلال الميدان عبر السنوات الماضية، من خلال نماذج متعـددة نُظمّت لتسمح للطلاب الموهوبين بتحقيق استقلاليتهم في التعلم. إضافة إلى ذلك، حظي الأدب النظري في مجال تمايز المنهاج والتدريس بالدعم عبر سنوات طويلة، من خلال نمـاذج عدة تتيح الفرصة للطلاب الموهوبين لتحقيق مزيد من الاستقلال في التعلم (Betts, 2004; Reis & Renzulli, 2009). وقد دعمت المؤلفات الخاصة بالتسريع، التي تتضمن دراسات طولية عبر ثمانين عاماً، استخدام مثل هذه الإستراتيجيات.

البنى الداعمة

يقترح منحى الاستخدام المناسب للتقنية المتكاملة أن منهاج الموهوبين يمكن تقديمه بطـرق تزيد العمق والتعقيد في عملية التنفيذ (Besnoy, 2006). فعلى سبيل المثال، يمكن أن يستخـدم الطالب تقانة الحاسـوب المحمول (laptops) لاكتشاف نظـام محوسب لمشكلات العالـم الواقعـي، والحديث مع خبير عن بعض جوانب المشكلة، والحصـول على فيلم فيديو مرتبـط بشبكـة الحاسب لعرض المشكلة فـي وسائل الإعلام، ودراسة نمـوذج ثلاثي الأبعاد للجوانب الأساسية للمشكلة.

إضافـة إلى ذلك، يؤدي إدراج المنهـاج المرتبط ثقافيّاً أيضاً إلى تحسين تعلم الطلاب الموهوبين، خصوصاً إذا كان هناك اهتمام موجه نحو الثقافات المتعددة، ويأخذ في الحسبان تعليم ثقافات المجموعة المتعلمة (Ford, 2006, Kitano & Espinosa, 1995). وعلى أي حال، فإن استخدام الأدب النظري المكتوب بوساطة مؤلفين من مجموعات ثقافية مختلفة، وتضمين وجهات نظر مجموعة الأقليات للأحداث التاريخية، واستخدام السير الذاتية لأشخاص ملهمين من هذه المجموعات، يقدم مناحي منهجية (curriculum approaches) لمثل هذا الدمج. وأن استخـدام إستراتيجيات التمايز والمصـادر المختلفة في برامج الموهوبين يلبي الاهتمامات والحاجات المتنوعة للطلاب في المجموعات ناقصة التمثيل. ومن الجدير بالذكر أن الخيارات

المتمثلة في فرص التطوير المهني مثل التلمذة والتدريب الميداني، إضافة إلى أن تحسين المواهب المختلفة في المناطق التعليمية تؤكد روابط الحياة الواقعية بين التعلم المدرسي ورؤى الطالب المستقبلية ومستوى التربية والعمل.

إن استخدام الإستراتيجيات ما وراء المعرفية يحسّن تعلُّم الموهوبين، سواء أكانت تؤكد التأمل في التعلم بوجه عام أو في أشكال أكثر تعمقاً كالتخطيط والمراقبة وتقييم تعلم الفرد على نحو منتظم. وحرصاً على وجود مثل هذا التأكيد، فإن استخدام الإستراتيجيات ما وراء المعرفية ينبغي أن يكون منغرساً في نسيج بنية نظام التدريس. فعلى سبيل المثال، يمكن أن يطلب إلى الطلاب أن يتأملوا في ازدياد استيعابهم وتطبيقهم للمفاهيم التي يتعلمونها ذات الصلة بالموضوعات الدراسية المتعددة. والتساؤلات التي تطرح في هذا السياق، كيف تعزز أنظمة الاستيعاب في مادة العلوم استيعابك لمفاهيم السياسة الاقتصادية في الولايات المتحدة وتطبيقك لها؟ وكيف يعطيك مفهوم التغيير معنى شخصيّاً ؟

وتدعو المعايير أيضاً إلى التأكيد على تطوير الموهبة في جوانب منفصلة من المناهج التي تهم الطلاب الموهوبين. ويُؤكَّد على المجالات المعرفية والانفعالية والرياضية والاجتماعية والقيادية بوصفها توفر توازناً في الفرص المقدمة للطلاب الموهوبين. ومن الواضح أن لهذه المناهج تاريخاً طويلاً من الدعم ضمن الأدب النظري في هذا المجال. وعلى أي حال، فإن المناطق التعليمية قد ترغب في دمج هذه الجوانب بعضها في بعض لتخطيط المنهاج، أو أن تتعامل معها بصفتها جوانب مستقلة للتأكيد عليها في عملية التدريس. وهكذا فإن منهاج الفنون المتخصصة لتعليم الموهوبين يمثل مجالاً مستقلاً لتعليم الفنون، وفي الوقت نفسه يمثل منهاجاً لتعليم القيادة. وعلى أي حال، يمكن النظر إلى المنهاج الاجتماعي والانفعالي بوصفه فروعاً منفصلة تُعالج على نحو مختلف في كل مستوى من مستويات التطور، على الرغم من أن كثيراً من نماذج المناهج توفر فرصاً لدمج هذه الفروع في منهاج محوري مشترك.

نموذجان لمناهج تستجيب لمتطلبات معايير برمجة تربية الموهوبين

يمكن حقّاً تصميم مناهج جديدة باستخدام المعايير بوصفها أساساً لهذه المناهج، ولكن الحكمة تقتضي اتخاذ نماذج موجودة فعلاً صُمّمت من خلال توظيف الملامح التي نوقشت بصورة طويلة في هذا الفصل. وفيما يأتي مناقشة نموذجين من هذه النماذج استجابة للملامح التي وظفت فيهما، وإلى أي مدى تستجيبان للمعيار الوطني الجديد لتخطيط المنهاج والتدريس.

نموذج المنهاج المتوازي:

نموذج المنهاج المتوازي (Parallel Curriculum Model, PCM) هو نموذج لتخطيط المنهاج استناداً إلى العمل المركب الذي قام به تومِلنسون وآخرون (2008). ويوظف المنهاج الاكتشافي (The heuristic model) أربعة أبعاد أو متوازيات، يمكن أن تستخدم منفردة أو مجتمعة.

والأبعاد المتوازية هي: المنهاج المحوري (core curriculum)، ومنهاج الترابطات (the curriculum of connections)، ومنهاج الممارسة (the curriculum of practice)، ومنهاج الهوية (curriculum of identity). ويفترض المنهاج المتوازي (PCM) أن المنهاج المحوري هو أساس المناهج الأخرى، وينبغي أن يكون مترابطاً أو مندمجاً في أي من المناهج الثلاثة الأخرى الموازية أو فيها جميعها. وبطبيعة الحال، ينبغي أن تظهر المعايير سواء على المستوى الوطني أو على مستوى الولاية و/أو على مستوى المناطق المحلية في هذه الأبعاد، وأن تُتخذ أساساً لفهم الموضوعات المترابطة ضمن المستويات المختلفة للصفوف. ويدعم المتوازي الثاني وهو منهاج الترابطات، الطلاب لاكتشاف التداخل بين مجالات المعرفة. ومما يجب التنويه به أن هذا المنهاج مبني على المنهاج المحوري، ويهدف إلى مساعدة الطلاب على اكتشاف تلك الترابطات في الدراسات ذات التخصص الواحد أو التخصصات المتعددة. أما المتوازي الثالث، وهو منهاج الممارسة، فقد اشتق أيضاً من المنهاج المحوري. ويهدف هذا المنهاج إلى توسيع فهم الطلاب وزيادة مهاراتهم في مجال معين من خلال التطبيق، وتعزيز خبراتهم بصفتهم ممارسين في تخصص معيّن. والمتوازي الأخير هو منهاج الهوية، الذي يساعد الطلاب على رؤية أنفسهم ضمن سياق مجال محدد ومعرفة كيف يرتبط أي مجال

معيّن بحياتهم. ويستخدم منهاج الهوية المنهاج كمثير ومحفِّز لتعرُّف الذات وفهمها. ويقترح المؤلفـون أن يتطابق مستوى المتطلب العقلي في توظيف كل عناصر نموذج المنهاج الموازي مـع احتياجات الطلاب. وقد طـوّرت بعض الوحدات استناداً إلى هـذا النموذج لتستخدم في مجالات المحتوى من الروضة حتى الصف الثاني عشر (Tomlinson et al., 2006).

نموذج المنهاج المتكامل

طُوّر نموذج المنهاج التكاملي (Integrated Curriculum Model, ICM) لفانتاسل باسكا عام 1986 للطلاب ذوي القدرات العالية بوجه خاص استناداً إلى أدلة بحثية حول الأعمال التي تقـدم للموهوبيـن في الغرف الصفية. ويتكون هذا المنهاج من ثلاثـة أبعاد، هي: (أ) محتوى متقـدم، (ب) عملية ومنتج ذو مستوى عـال، (ج) تطوير مفاهيم في الموضوعات المستقلة أو المتداخلة وفهمهـا. وقد استخدمت فانتاسل – باسكا (VanTassel-Baska) بدعم مادي من برنامج جاكوب وجافتـس للطلاب الموهوبين، نموذج المنهاج المتكامل في تطوير إطار عمل لمنهاج محوري، وتحديد وحدات الدراسة في الفنون اللغوية والعلوم. وقد صُمّم النموذج لعرض طريقـة فـي استخدام معايير المحتوى، وتجـاوز ذلك أيضاً، باستخـدام ممارسات التدريس المتمايز للموهوبين.

ويُعدّ بُعْدُ المحتوى المكوّنَ الأول في هذا النموذج، ويمثل في عملية تطوير الوحدة توافقاً كليّاً مع المعايير الوطنية ومعايير الولاية. ويمثل أيضاً استخدام محتوى متقدم ملائم يتجاوز المعاييـر، ويعاير في أغلب الأحيان أنشطة الوحـدة أو قراءة الخيارات وفق ما يمكن أن يقوم بـه الطلاب العاديون في مستويات صفية أعلى من حيث المحتوى. وإضافة إلى كون المحتوى يتوافق مع المعايير، فقد صُمّم ليمثل أفضل المناهج النموذجية من حيث المحتوى، باستخدام الممارسات التدريسية الفاعلة المستندة إلى البحث والتقارير الوطنية المنبثقة من الموضوعات الدراسيـة المتعددة. وهكذا، فإن محتوى المعايير يُعد المجال المحوري للبدء بعملية التمايز ذات العلاقة بالتسريع، مضيفاً مستويات أعلى من التعقيد والعمق، وتضمين مطالب الإبداع، وزيادة مستوى التحدي.

يؤكـد بُعد عملية المنتـج للمنهاج المتكامل على أهمية تصميـم منهاج يتضمن مهارات معالجة ذات مستوى عالٍ بصفتها جزءاً من التحدي للطلاب. وتستخدم وحدات من الدراسة

على نحوٍ نظامي نموذج استدلال، ونموذجاً بحثيّاً، أو نموذج حل المشكلة للتحقق من أن الطلاب يستطيعون معالجة مهارات التفكير هذه ضمن جوانب موضوع محدد. وفي بعض الأمثلة، على نحـو ما هـو الحال في العلوم والأدب، تتضمن موضوعات هذه المواد على نحو مسبق، مستوى عالياً من التفكير في استخدام نموذج البحث العلمي ودراسة العناصر الأدبية التي تنتقل من العناصر المادية للشخصية وحبكة القصة والموقف، إلى العناصر المجردة للفكرة والدافعية والبنية. وعندما يعالج الطلاب هذه المهارات، يُشجَّعون على توليد منتج مفيد يوضح قدرتهم علـى تطبيق هذه المهارات عالية المستوى بفعالية. وعموماً، يلاحظ في جُلّ وحدات الدراسة أن المنتجات أو سلاسل المنتجات تتجه نحو المنحى البحثي.

ويؤكد البعد الثالث من النموذج على استخدام مفهوم عام عالي المستوى له معنى ضمن الموضوعات الدراسية، ويقدّم نافذة للموضوعات المتداخلة (interdisciplinary) لربط المنهاج بعضـه ببعض. وهو يُعد مثل التصاق تكاملـي يجعل النموذج متماسكاً في التصميم والتنفيذ. وقـد كانت المفاهيم المستخدمة في عملية تطوير الوحـدة تلك التي حددها العلماء بصفتها أكثـر المفاهيم الأساسية أهمية لطلاب هذه الأيام، التـي يتعين عليهم فهمها، مثل: التغيير، والأنظمة، والنماذج، والمقاييس. وتقود هذه المفاهيم والتعميمات الأساسية إلى تعلم محتوى محدد، وتعظّم استخدام مهارات وعمليات عالية المستوى. ويستمر الطلاب بتطبيق هذه المفاهم علـى تعلم الموضوعات الدراسية عبـر الصفوف المختلفة، ورؤية الطـرق التي يطبقونها في حياتهم الخاصة.

وقد عُدّ نموذج المنهاج المتكامل ICM نموذجاً متكاملاً في التصميم والتنفيذ، في حين يضع نموذج المنهاج المتوازي (PCM) على نحو مقصود مكوّنات المنهاج في مسارات متوازية. وكذلك فإنهما يختلفان أيضاً فيما يتعلق بالتعامل مع التطور الانفعالي. إذ يؤكد نموذج المنهاج المتوازي على الجانب الانفعالي في المنهاج على نحو منفصل بخصوص تطور الهوية وجوانب أخرى من التطور الانفعالي. أما في نموذج المنهاج المتكامل، فإن الجانب الانفعالي متضمن فـي بنية التصميم عن طريق استخـدام الأنشطة، والأسئلة والقياسـات التي تركز على تأمل الطالب وإيجـاد علاقة ارتباط بين المنهاج وحياته الخاصة. ويعزّز نموذج المنهاج المتكامل أيضـاً الفهم الانفعالي في سياق العالم الحقيقي عن طريق اختيار كتب المناقشة التي توظف سمات الموهوبين الذين يواجهون مشكلات وقضايا مشابهة للمشكلات والقضايا التي يواجهها

الطـلاب الموهوبـون. ويوظف النموذجان طرقاً وفرصاً متعـددة للتعلم الاجتماعي من خلال المشروعات التعاونية والمناقشة.

تقييم مخرجات الطالب

يُعد التمايز في مناحي التقييم في منهاج الموهوبين جزءاً حيويّاً من المعايير الجديدة، في عنصري التقييم والمنهاج. وتكمن أهمية هذا التمايز، في أن التقييم العادي، يعرّف عادة مـن خلال النتائج التي يحصل عليها الطالب في اختبار التقييم المطبق على مستوى الولاية، الذي لا يكون متقدماً على نحوٍ كافٍ لتقييم التعلم الحقيقي للطلاب الموهوبين. ومع أن معظم اختبـارات الولاية تحتوي على مستـوى متقدم، فإنها لا تميز على نحـو كاف بين مستوى أداء الطلاب الموهوبين في مجال معين. إضافة إلى ذلك، يوجد في أغلب الأحيان ربط خاطئ بين مـا اختُبر وما تُعلّم في برنامج الموهوبين. مثلاً، لا تقيّـم هذه الاختبارات في معظم الأحيان التفكير عالي المستوى أو حل المشكلات، وهما الملمحان الرئيسان لمثل هذه البرامج. وهكذا، فإن طرق التمايز المطلوبة في التقييم هي التي توظف خليطاً من الطرق الآتية:

- **التقييم القبلي**: يعني التقييم القبلي استخدام التقييم لفهم ما يعرفه الطلاب الموهوبون مسبقاً قبـل بداية وحدة دراسية من أجل تعيير المستـوى المناسب لتدخل المنهاج. ويمكـن أن يكون هـذا التقييم من خلال اختبارات نهاية السنـة أو الفصل الدراسي، في منهاج السنة الحالية في جوانب محورية معروفة كالتهجئة، والمفردات، ومهارات الرياضيات ومفاهيمها، ومفاهيم العلوم.
- **التقييم خارج المستوى**: يوصى باستخدام اختبارات تحصيل ومقاييس قدرة ذات مستوى أعلى بصف واحد أو صفين لتقدم سقفاً كافياً لأداء الطلاب الموهوبين. حيث تسمح هذه الاختبارات للمعلمين بتمييز أداء الموهوبين بفاعلية في مجال ما (مثال: تحديد ما يعرفه الطالب الموهوب وما لا يعرفه).
- **تقييم ملف الإنجاز**: يعني استخدام ما يجمعه الطلاب عبر الزمن ليصدروا أحكاماً حول النمو الذي اكتسبوه في مجال أو أكثر.

- **التقييم المستند إلى الأداء**: يشير هذا النوع من التقييم إلى استخدام الطلاب الموهوبين للمنتجات أو الأنشطة الموسعة من خلال مجالات معينة لعرض مستويات عليا من التفكير وحل المشكلات.
- **تقييم قبلي/بعدي للتفكير**: يشير هذا النمط إلى التقييم المباشر لمدى ارتفاع مهارات التفكير الناقد أو الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين.

تشير الأبحاث في مجال تربية الموهوبين إلى أن التقييم المستند إلى الأداء المتضمَّن في المنهاج يعد مقياساً واقعيّاً لتعلم الطلاب (Moon, Brighton, Callahan, & Robinson, 2005) ويقدم وسائط لتقييم المستويات العليا من التفكير في جوانب المحتوى (VanTassel-Baska, Johnsen, & Avery, 2002). وقد قدّمت خرائط المفهوم للخبرة القبلية والبعدية مقاييس صادقة وثابتة لتقييم التغييرات في الاستيعاب المفاهيمي (Nafiz, 2008). وقد وضع التقييم المستند إلى الأداء العلمي المتضمَّن في المنهاج لدعم التفكير الناقد للطلاب الموهوبين في المرحلة المتوسطة (Tali Tal & Miedijensky, 2005). إضافة إلى ذلك، طورت فانتاسل - باسكا وآخرون (VanTassel-Baska, 2002) عملية لبناء مقاييس صادقة وثابتة للأداء، حيث تبين أن مقاييس الأداء كانت ناجحة في تحديد الطلاب الموهوبين غير الممثلين جيداً في الخدمات المقدمة للموهوبين (VanTassel-Baska, Feng, & de Brux, 2007; VanTassel-Baska; Feng, & Evans, 2007)

وأثبت التقييم المستند إلى المنتج فاعلية في إظهار نوعية الفكر المبدع للطلاب الموهوبين في إعداد أنشطة النموذج الثلاثي وتنفيذها (Renzulli & Callahan, 2008)، ووظفت مناحي ملف الإنجاز بصفتها أدوات مفيدة للموهوبين في المدرسة، حيث أُكّد على التعلم التكاملي (Johnsen & Johnson, 2007). وطُبّق التقييم خارج المستوى بقوة في أدب بحوث الموهوبين، ليس فقط من أجل تحديد الوظائف عالية المستوى، ولكن أيضاً من أجل تقييم مخرجات التعلم باستخدام الاختبارات التحصيلية لمجلس الكلية لفئة الصغار. ويمثل استخدام اختبارات المقررات المتقدمة مناحي تقييم خارج المستوى (off-level) معيَّرة لطلاب السنة الأولى على مستوى الكليات. ويستخدم برنامج البكالوريا الدولي وأبحاث الموهوبين أيضاً مناحي مماثلة لاختبارات فوق المستوى (Olszewski-Kubilius & Kulieke, 2008).

وعلى أي حال، فإن طرق التقييم هذه جميعها قابلة للنجاح في تكوين معرفة عميقة حول تعلـم الطلاب الموهوبيـن نتيجة لاستخدام مناهج ونماذج تدريـس متمايز. ويمكن أن يعتمد اختيـار المنحى المناسب على عوامل كثيرة، مثل توفر الاختبار، معرفة المنحى، والرغبة في إيجاد أدوات مبنية على الأداء، أو العلاقة بطبيعة نتاجات المنهاج الذي اختير للبرنامج.

كيف يمكن توظيف معيار تخطيط المنهاج والتدريس؟

لا تبدأ معظم برامج الموهوبين في استخدام معايير المنهاج الجديدة من نقطة الصفر. وهكـذا، فإن هناك حاجة إلى التفكير في عملية التوافق مع المعايير وفيها مخرجات الطلاب والممارسات المستندة إلى الأدلة. وهناك طرق كثيرة يمكن توظيفها في مجال تخطيط المنهاج والتدريس، منها:

- **إنشاء وثائق منهاجية عامة متماسكة:** تكوّن مهمة إنشاء مثل هذه الوثائق قلب عملية تطوير المنهاج في المنطقة التعليمية، وتهيئ الموقف لاستكشاف طبيعة البرنامج.
- **تصميم منهاج جديد:** يمكن أن يترتب على معيار تخطيط المنهاج والتدريس تطوير منهاج جديـد من أجل غلق الفجوة الظاهرة من خـلال التحليل المتضارب. ويمكن أن يأخذ هذا شكل الوحدات أو المقررات التي تستجيب لاحتياجات الطلاب في مختلف المجالات.
- **مراجعـة المنهـاج الموجـود:** يوجد لدى بعض المناطق التعليميـة مناهج تكون في حاجة فقط إلى تحسين في جوانب التطابق والتمايز.
- **إعطاء أمثلة على المنهاج المتمايز:** يحتاج المربون من خلفيات التربية العامة والخاصة إلـى إدراك جوهر المنهاج المتمايز الخاص بالطـلاب الموهوبين. وفي هذا الإطار تجدر الإشارة إلى أن الوثائق العامة الخاصة بهذا المنهاج تلبي هذه الحاجة جيداً.
- **تدريب المعلمين على المنهاج المتمايز والتدريس والتقييم:** يكون تطوير المنهاج عادة متبوعـاً بعملية تطوير مهني يتولاها المربـون المسؤولون عن تنفيذه. وبهذه الطريقة، فإن التأكد من تنفيذ المنهاج بأمانة يكون قد تحقق.

توصيات للانطلاق

- هل نحن في حاجة إلى تحليل الفجوة في المنهاج الحالي ومراجعته؟ اعمل مع فريق المنطقة للتحقق من الأولويات خلال فترة مدتها ثلاث سنوات؛ لأن عملية التغيير لا يمكن أن تحدث بسرعة. ويمكن أن تكون صحيفة الرصد الآتية (نعم/لا) وسيلة جيدة لبدء عملية التحليل:
  - نعم/لا يتوافق المنهاج مع معايير المحتوى ذات الصلة.
  - نعم/لا مجال شامل ومتسلسل للفرص في جوانب المنهاج المحورية المشتركة.
  - نعم/لا استخدام فنيات التسريع وفيها التقويم القبلي والتكويني والتسريع وسرعة التعلم.
  - نعم/لا استخدام إستراتيجيات التمايز.
  - نعم/لا تكييف المنهاج المحوري أو استبداله.
  - نعم/لا استخدام مناحي منهاجية حساسة ثقافيّاً تقود إلى الكفاية الثقافية.
  - نعم/لا استخدام إستراتيجيات تستند إلى الاستقصاء.
  - نعم/لا استخدام مواد تستند إلى البحث.
  - نعم/لا استخدام إستراتيجيات تدريس التفكير الناقد والإبداعي والبحث ومهارات حل المشكلات.
  - نعم/لا استخدام تقانة المعلومات.
  - نعم/لا استخدام إستراتيجيات ما وراء معرفية.
  - نعم/لا استخدام مصادر المجتمع.
  - نعم/لا تأكيد على النمو المهني.
  - نعم/لا تطوير الموهبة في جوانب الاستعداد والاهتمام في المجالات المختلفة (معرفية انفعالية، وجمالية).
- عالج أولاً الفقرات ذات الصورة الكبيرة، حيث تحتاج المناطق جميعها إلى أن تشارك في تطوير إطار عمل المنهاج، وتصميم خرائط المجال والتسلسل في جوانب محورية مشتركة،

وربط منهاج الموهوبين بالمحور المشترك. ومن ثم، فإن هذه المهام ينبغي أن تنفذ بصفتها ذات أولوية أولى؛ لأنها تقدم إطاراً لإجراء تعديلات أخرى.

- تطوير قوة عمل تتولى مهمة تخطيط عمودي يمكن أن تتعهد بتغييرات المنهاج بكفاية وفاعلية أكبر. ويمكن أن يحدث التقدم في المهام العامة (macro tasks) من خلال إشراك معلمين من مجموعات الصفوف ذات العلاقة، وموظفي تربية الموهوبين، والإداريين ذوي العلاقة بالمنهاج في المنطقة.
- دمج التغييرات المطلوبة في نموذج خطة تحسين المدرسة كي يحظى منهاج الموهوبين باهتمام ملائم ضمن المدرسة، وعليه، فإن مربي التربية العامة والخاصة سيمتلكون فهماً لملامح التمايز المطلوبة للطلاب الموهوبين التي تذهب إلى ما هو أبعد من المظهر البسيط للإختبار.
- نشر الوثائق العامة من خلال أماكن تطوير مهنية مختلفة تتضمن ورشات عمل في موقع المدرسة، ومناقشات أعضاء هيئة التدريس في اجتماعات ذات صلة بذلك. ويمكن أن ينفذ هذه الجلسات أعضاء مختلفون من فريق التخطيط العمودي على الوجه المناسب؛ لتزويد المربين بالمعرفة والمهارات والمفاهيم من أجل تنفيذ التغييرات بفاعلية.
- مراقبة التقدم في التنفيذ من خلال اختصاصيي التدريس في موقع المدرسة، والمعلمين الموجهين، وتدريب الأقران، والموظفين الإداريين على الوجه الصحيح. وتجريب ممارسات جديدة تسبق تغيير الاتجاهات نحو التغيير المؤسسي (Guskey, 2000)، وهكذا فإن مراقبة مثل هذه التغييرات في غاية الأهمية لتقدير الحاجات التي نحتاج إلى القيام بها في المستقبل.
- تقييم مخرجات الطلاب للإفادة منها في عملية التغيير. ويجب أن تتغير إستراتيجيات تقييم الطلاب على نحو ما تقترحه المعايير الجديدة، من أجل فهم التعلم الواقعي للموهوبين. ويجب أن يرى منسق برمجة تربية الموهوبين أو أي شخص أوكلت إليه مهمة البرنامج، هذا الجزء بصفته جزءاً مهمّاً من دور إدارة البرنامج.
- عقد ورشات عمل لأولياء الأمور حول التغييرات التي أُدخلت إلى منهاج الموهوبين، والتدريس، وملامح تقييم البرامج. والاحتفال أيضاً بالتغييرات من خلال أمسية عائلية حول الإستراتيجيات المستخدمة ومنتجات الطلاب الناجمة عن ذلك. ويمكن بهذه الطريقة

نشر هذه المناحي في بيوت الطلاب الموهوبين حيث يمكن للإستراتيجيات والمشروعات أن تُكرر في أوضاع منزلية.

ويجب أن ينظر إلى هذه الخطوات بصفتها خطوات إجرائية تُنفذ خلال سنوات عدة، خشية أن ينظر إلى هذه المهام على أنها مربكة. وعلى أي حال، فإن بعض هذه الخطوات كمراقبة البرنامج والتقييم ينبغي القيام بها سنويّاً.

خاتمة

عرض هذا الفصل أفكاراً متعددة لتنفيذ المعايير الجديدة لمنهاج أطفال ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر. حيث زوّدنا بنماذج تتضمن أدوات لتخطيط المنهاج، مثل إطار عمل المنهاج والمدى والتتابع التي تُعد الأساس لقاعدة منهاجية قوية. وعرض أيضاً الدعم البحثي للاقتراحات التي قُدمت إلى جانب بعض الأفكار من أجل تنفيذها. وعموماً، فإن العمل الذي نحتاج إليه لتلبية هذه المعايير مستمر، مادامت المناطق التعليمية قد أدركت أهمية المنهاج القوي في بناء برنامج لتربية الموهوبين. وعلى أي حال، فإن الأمر يستحق الجهود التي تبذل في مثل هذا المشروع من أجل وجود نخبة من الطلاب لدينا.

قائمة المراجع

Besnoy, K. (2006). How do I do that? Integrating web sites into the gifted education classroom. *Gifted Child Today*, 29(1), 28–34.

Betts, G. (2004). Fostering autonomous learners through levels of differentiation. *Roeper Review*, 26, 190–191.

Ford, D. Y. (2006). Creating culturally responsive classrooms for gifted students. *Understanding Our Gifted*, 19(1), 10–14.

Gavin, M. K., Casa, T. M., Adelson, J. L., Carroll, S. R., Sheffield, L. J., & Spinelli, A. M. (2007). Project M3: Mentoring mathematical minds—a research–based curriculum for talented elementary students. *Journal for the Education of the Gifted,* 18 ,566–585.

Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

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

Kitano, M. K., & Espinosa, R. (1995). Language diversity and giftedness: Working with gifted English language learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 18, 234–254.

Little, C., Feng, A., VanTassel–Baska, J., Rogers, K., & Avery, L. (2007). A study of curriculum effectiveness in social studies. *Gifted Child Quarterly*, 51, 272–284.

Moon, T., Brighton, C. M., Callahan, C. M., & Robinson, A. (2005). Development of authentic assessments for the middle school classroom. *Journal of Secondary Gifted Education*, 16, 119–133.

Nafiz, K. (2008). A student–centered approach: Assessing the changes in prospective science teachers' conceptual understanding by concept mapping in a general chemistry classroom laboratory research. *Science Education*, 38, 91–110.

Olszewski–Kubilius, P., & Kulieke, M. J. (2008). Using off–level testing and assessment for gifted and talented students. In J. VanTassel–Baska (Ed.), *Alternative assessments with gifted and talented students* (pp. 89–106). Waco, TX: Prufrock Press.

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2009). The Schoolwide Enrichment Model: A focus on students' strengths and interests. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert, & C. A. Little (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (2nd ed., pp. 323–352). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S., & Callahan, C. (2008) Product assessment. In J. VanTassel–Baska (Ed.), *Alternative assessments with gifted and talented students* (pp. 259–283). Waco, TX: Prufrock Press.

Tali Tal, R., & Miedijensky, S. (2005). A model of alternative embedded assessment in a pull–out enrichment program for the gifted. *Gifted Education International*, 20, 166–186.

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.

Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Purcell, J. H., Leppien, J. H., Burns, D. E., & Strickland, C. A. (Eds.). (2006). *The parallel curriculum in the classroom*, Book 2: Units for application across the content areas, K–12. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J. K., Burns, D. E., Strickland, C. A., & Imbeau, M. B. (2008). *The parallel curriculum: A design to develop learner potential and challenge advanced learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

VanTassel–Baska, J. (1986). Effective curriculum and instructional models for talented students. *Gifted Child Quarterly*, 30, 164–169.

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

VanTassel–Baska, J., Bass, G., Ries, R., Poland, D., & Avery, L. (1998). A national study of science curriculum effectiveness with high ability students. *Gifted Child Quarterly*, 42, 200–211.

VanTassel–Baska, J., & Brown, E. (2007). Towards best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51, 342–358.

VanTassel–Baska, J., Feng, A., & de Brux, E. (2007). A longitudinal study of identification and performance profiles of Project STAR performance task–identified gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 31, 7–34.

VanTassel–Baska, J., Feng, A., & Evans, B. (2007). Patterns of identification and performance among gifted students identified through performance tasks: A three–year analysis. *Gifted Child Quarterly*, 51, 218–231.

VanTassel–Baska, J., Johnson, D., & Avery, L. D. (2002). Using performance tasks in the identification of economically disadvantaged and minority gifted learners: Findings from Project STAR. *Gifted Child Quarterly*, 46, 110–123.

VanTassel–Baska, J., & Little, C. (Eds.). (2011). *Content–based curriculum for gifted learners* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

VanTassel–Baska, J., & Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

VanTassel–Baska, J., Zuo, L., Avery, L., & Little, C. (2002). *A curriculum study of giftedstudent learning in the language arts*. Gifted Child Quarterly, 46, 30–43.