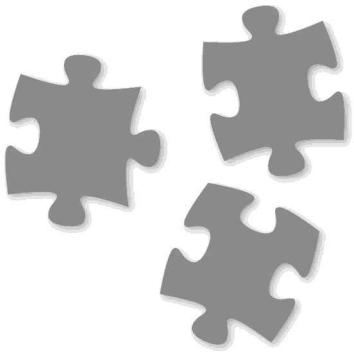


معيار التطور المهني في تربية الموهوبين: تحديد الأولويات

ساندرا ن. كابلان

هنـاك كثير من المناقشات حول التطوير المهنـي للمعلمين، بعضها يؤيد تقديم تدريب أو تطويـر مهنـي للمعلمين، وبعضهـا الآخر يقف ضد هـذا التوجه. والقضية التـي تبرز هنا هـي التأكيد على الخصائـص التي تؤثر في نوعية التطور المهني. وقـد نظمّت هاولي وفاللي (Hawley&Valli, 1999) هـذه الخصائـص بوضوح، وهذه الخصائـص، هي: تنسيق أهداف التطور المهنـي ومخرجات أداء الطالب، ودمج التطور المهني فـي العملية المدرسية الكلية، وتقديم حل تعاوني للمشكلات، وتحديد مخرجات متعددة للطلبة، وتضمين التفاهمات النظرية، وتقديـم خبرات مستمرة دائمة، والتحقق من شمولية عملية التغيير. ويعالج هذا الفصل هذه الخصائص عن طريق عرض ومناقشة الفلسفة والأغراض والإجراءات التي تؤخذ في الحسبان في تخطيط عملية التطوير المهني في تربية الموهوبين وتنفيذها.

التطوير المهني بصفته حافزاً على التغيير: الأغراض، وجهات النظر، النظريات والبحث

يخـدم النمو المهنـي أهدافاً متعـددة للمعلمين، حيث يحدث تغييراً فـي ثلاثة جوانب، هي: معتقدات المعلمين واتجاهاتهم، وممارسات المعلمين الصفية، ومخرجات تعلم طلبتهم، (Guskey, 2002). وقد حدد هارجريفيز (Hargreaves,1994) مجموعة من العوامل التي تدعم عمليـة التغيير، وهي: الاستماع إلى أصوات المعلمين، تجذيـر الثقة بظروف العمل التعاوني، تكويـن بنية تحسـن الثقافة لتعزيز التفاعل والتعلم، وتطويـر العلاقة بين الأغراض وعمليات

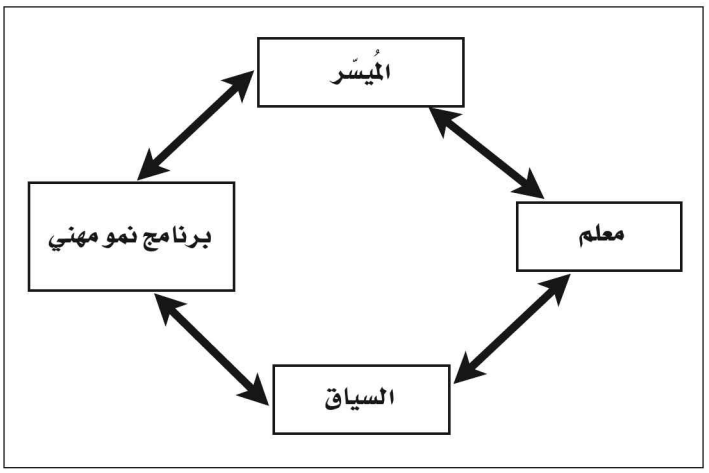
التغيير. وفي الحقيقة، فـإن وصف المعلمين بصفتهم صانعي تغيير يعني تميزهم بالفاعلية، والاعتماد على مهارات محـددة، والقدرة على التنظيم والإعلام والتعاون، والعمل المشترك، والحفـز، والتفاوض، وكسب التأييد: إنهم متعلمون مدى الحياة (Rallis & Rossman, 1995). وقـد حـدد المؤلفون من خـلال تقرير حالة تطـور المعلمين في الولايـات المتحدة وخارجها *Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad* (Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson, Orphanos, 2009) إحدى النتائج الرئيسة لدراستهم تتضمن أهمية النمو المهني، بقولهم: «يمكن أن تعزز الطرق التعاونية للتعلم المهني المحترف عملية التغيير في المدرسة لتمتد إلى ما وراء الغرف الصفية». صفحة (5).

وقـد أصبحت التغيرات في أفـكار المعلمين نحو الموهوبيـن، والتغيرات في المتطلبات الاجتماعية والانفعالية والتربوية للموهوبين، والتغيرات في بيئات الموهوبين وممارساتهم هي الأساس لتخطيط المخرجات المتوقعة للتطور المهني وتحديدها في مجال تربية الموهوبين. إن التبريـر الـذي يقف خلف الحاجة إلـى التربية المتمايزة للموهوبين هـو نفسه الذي يقف خلـف تربية المعلمين، حتى يتعرفـوا حاجات التغيير في تربية الموهوبيـن ويعززوها ويعملوا على إدامتها. وتتطلب تربية المعلمين لإعطاء قيمة لهذه التغيرات نموّاً مهنيّاً يعترف بما يكوّن هـذه التغييرات والبرامج الهادفـة لإنشائها. يتطلب تثبيت التغيير مهـارات الفهم والرد على المعارضين، والمعلومات الضرورية لطرح أفكار جديدة ومثيرة، وإدراك أن التغييرات المطبّقة تعتمـد علـى التغيير في ميول الفـرد ونزعاته. وعلى أي حال، فإن التغييـر الفردي الناتج عن الخبرات التربوية في تربية الموهوبين ينبغي أن يكون ذا تأثير مضاعف في التربية العامة من أجل كسب الدعم المباشر لتربية الموهوبين، وتقديم بدائل غير مباشرة للمعلمين جميعهم لقبول وتطبيق ما تعلموه في برامج النمو المهني للموهوبين على الطلبة جميعاً. ويجب أن يقف التغيير بصفته مخرجاً للنمو المهني جنباً إلى جنب مع سلسلة من الأغراض التربوية للنمو المهني.

تعـد أغراضـ النمو المهني فـي أغلب الأحيـان أكثر وضوحـاً من التفسيـرات الكثيرة والمتنوعـة لما يكوّن خبرات النمو المهني الملائمة، التي صممت لتحقيق هذه الأهداف. وقد حدد دارلنغ هاموند (Darling Hammond, 2009) وزملاؤه خصائص خبرات التعلم المهني الفاعل للمعلمين، التي أشارت إلى أنه تعلم دائم ومرتبط بالممارسة، يدور حول تعلم الطالب، ويرتبط بمحتوى منهاج محدد، ملائم لتحسين المدرسة، والأولويات، والأهداف، ويبني علاقات

عمـل قوية. وقد اعترف بوركو (Borko, 2004) بفشـل النمو المهني في تحقيق أهدافه، وأبرز أهمية استخدام وجهات نظر مفاهمية متعددة، ووحدات متعددة من تحليل وجهات نظر واقعية في تحديد العناصر الرئيسة لأنظمة النمو المهني والوسائط التي من خلالها يمكن أن تدرس هـذه العناصر. وتتضمن عناصر أي نظام ما يأتـي: (أ) برنامج النمو المهني، (ب) المعلمون المتعلمون، (ج) الداعمـون الذين يقودون المعلمين إلى بناء المعرفة والممارسة، (د) السياق الذي من خلاله يبدأ النمو المهني (انظر الشكل 1.8).

اعترف هل (Hill, 2007) في تحليله لإحدى الدراسات التي تشرح النمو المهني الناجح، بأهمية توفر إطار عمل مكثف مكرّس لخبرات تعلم المعلم، والتدريس المحدد بموضوع معين، وتعلُّم الطالب والمطابقة مع أهداف تحسين المدرسة والتوكيد على مجتمع التعلم الجماعي، بصفتها متغيرات ضرورية لتطوير فرص التعلم المهني للمعلمين.



الشكل 1.8: عناصر رئيسة لنظام نمو مهني

أكّـد دارلنغ- هاموند وماكلوغليـن توضع داخل القوس ويراعى هذا في الأسماء الأخرى على ضرورة تركيز التدريب في أثناء الخدمة على إتاحة الفرص للمعلمين لأن «يتشاركوا فيما يعرفونه، ويتناقشوا فيما يريدون تعلمه، وأن يربطوا مفاهيم وإستراتيجيات جديدة بسماتهم الشخصيـة الفريدة» (صفحة 1). وعلى أي حال، فإن إدامـة الفرص المدعومة المتاحة أمام المعلم للاستقصاء، والتعاون، والتأمل، والتجريب المرتبط بالعمل الحقيقي للمعلمين وطلبتهم، جميعهـا تُعـد مكوّنات مهمة في النمو المهني الفاعل. ويرى راشد (Rashid, 2000) أن الهدف

المحـدد هـو تصميم النمو المهني في إطار العمل نفسـه؛ لأن المدرسة هي عبارة عن نموذج مجتمعي، لذا فإن فرص التعلم سوف تظهر على المجموع الكلي للمعلمين وحاجاتهم المحددة، وتقـدم إستراتيجية مفتاحية للمعلم أو تتعامل مع حاجات المعلم الفردية، وتسمح للمعلم بأن يصبح باحثاً إجرائيّاً، ويستخدم مواد منهجية منتجة تحسّن دافعية المشاركين، وتقلّل الفجوة بيـن المدرب والممارس التي يمكن أن تبرز فجأة في خبرات النمو المهني. إضافة إلى ذلك، فقـد قدمت ملاحظـات النمو المهني القبلية والبعدية والمؤتمـرات اقتراحاً لدعم عملية نقل المعلم لما تعلمه من خبرات النمو المهني إلى غرفهم الصفيّة.

وقد نظمت المضامين المستقاة من النظرية والدراسة البحثية ذات العلاقة بالنمو المهني المرتبط بالمعيار رقم 6: التطوير المهني لمعايير برمجة الموهوبين للجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر، في الجدول التالي (انظر الجدول 1.8).

الجدول 1.8

العناصر الرئيسة للتطور المهني وارتباطها بمعايير خاصة بالتطوير المهني NAGC

العناصر الرئيسة للنمو المهني من النظرية إلى البحث	أمثلة على عناصر رئيسة من المعايير الخاصة بالتطوير المهني NAGC
نظام مستمر لخبرات النمو المهني	1.1.6 يشارك المربون بصورة نظامية في نمو مهني مستمر مستند إلى البحث.
نمو مهني يؤكد على تعلم الطالب	2.1.6 إبراز بيئات وأنشطة تدريسية تشجع الطلبة على التعبير عن السمات والسلوكات المختلفة المرتبطة بالموهبة. 5.1.6 الوعي بالمنظمات والمنشورات المرتبطة بتربية الموهوبين لتعزيز تعلم الطلبة الموهوبين.
تقديم سياقات متنوعة للنمو المهني	3.3.6 استخدام طرق متعددة في تقديم النمو المهني
المعلم المتعلم	3.6 يشارك المربون المتعلمون مدى الحياة في نمو مهني دائم.
الملاءمة مع أهداف تحسين المدرسة	3.1.6 إبراز قضايا رئيسة، مثل معاداة العقلانية والاتجاهات في تربية الموهوبين.

التعاون ودعم الزملاء	4.1.6 يقدم الإداريون المصادر البشرية والمادية التي يتطلبها النمو المهني.
الارتباط بالعالم الحقيقي للمعلمين وصفوفهم.	2.3.6 يتضمن متابعة منتظمة، ويبحث عن أدلة للتأثير في تعلم الطلبة وممارسات المعلم.

خلفية تاريخية: النمو المهني وتربية الموهوبين

يقدّم فهم التطور التاريخي للنمو المهني في مجال تربية الموهوبين الخلفية حول كيفية تعزيز أهمية تدريب المعلم للحاضر والمستقبل. ويمكن القول إن تدريب المعلم من أجل إعداده لتدريس الموهوبين ظل لسنوات طويلة قضية من دون حل في ميدان تربية الموهوبين. ففي تقريره الذي رفعه إلى الكونغرس، تحدث مارلاند بالتفصيل عن المعادلة الإلزامية بين البرامج الناجحة للموهوبين والإعداد المتخصص لمعلمي الطلبة الموهوبين. لقد أُنيطت إلى معهد التأطير القيادي الوطني/الولاية للموهوبين والموهوبين الذي تأسس في السبعينات بمنحة من الاتحاد الفيدرالي، مهمة تعزيز تربية الطلبة الموهوبين عن طريق تقديم نمو مهني للولاية وللوكالات المحلية، وتوزيع المنشورات لدعم تدريب المعلمين والإداريين المسؤولين عن تربية الموهوبين. وقد نشطت الوكالة وعي المواطنين واهتمامهم في إبلاغ المربين عن الحاجات الملحة للموهوبين والمعلمين الذين يعلمونهم. وتتضمن ترتيبات التدريب مؤتمرات وطنية، ومعاهد صيفية، وورشات عمل، أصبحت نماذج تحاكيها الوكالات الأخرى. وقد كانت الملامح الأساسية لهذه الخبرات التدريبية التوازن بين الوضع الحالي والاقتراحات المدركة من أجل تهيئة ظروف مثالية لتربية الموهوبين، والطلبة الموهوبين، وعروض لوجهات نظر جمعية للخبراء الحاليين في المجال وتوضيح الأدوار المتوقعة من المربين الذين يتحملون مسؤولية تربية الموهوبين داخل الصفوف والمدارس والمناطق ومؤسسات الولاية.

ناقش جالاجر (Gallagher, 1975) الحاجة إلى التأكيد على قضايا محتوى وطرق تدريس ملائمة؛ لتقديم فرص تدريب مستمرة للمعلمين والاستشاريين والمشرفين على برامج الموهوبين. «للأطفال الموهوبين الحق في أن يتعلموا على أيدي معلمين أُهّلوا خصيصاً لتعليم هؤلاء الأطفال» (Tannenbaum, 1983, p.464). ومن المثير للاهتمام القول إن هذه العبارة توازي متطلبات قانون عدم إهمال أي طفل بتوفير معلمين مؤهلين

علـى نحو عال في مجال التربية العامة. وقد وضحت فـي نشرة التميز الوطني: قضية تطوير الموهبـة الأمريكيـة National Excellence: A Case for Developing America's Talent (U.S Department of Education, 1993) الحالـة المستعجلـة للاعتـراف بتربيـة الطلبـة الموهوبيـن. ويؤكـد الفكر التربوي علـى تطوير المعلميـن: إذ يجب أن يتلقـى المعلم تدريباً أفضـل في كيفيـة الوصول إلى منهاج عالي المستوى، حيث يحتـاج المعلمون إلى مساندة من أجـل تقديم تدريس يتحـدى الطلبة جميعهم بكفايـة. وتجدر الإشارة هنا إلـى أن هذا الأمر لا يفيـد الطلبـة ذوي الموهبـة المتميـزة فقـط، بل أيضـاً الطلبة فـي أي مستـوى أكاديمي. (U.S Department of Education, 1993.p.3)

وتؤكـد التوقعات أن يكون المعلم مؤهلاً لتعليم الطلبة الموهوبين على تحديد الفئة التي ينبغي أن تُدرّب لتعليم هؤلاء الطلبة، وتتنبأ بالإجابة عن الأسئلة الآتية: (أ) هل ينبغي أن تتوقع مـن المعلمين جميعهم أن يكتسبوا كفايـات تعليم الطلبة الموهوبين، (ب) ما الكفايات الأكثر ارتباطـاً بالمعلمين الذين يعلمون الطلبـة الموهوبين في بيئات مختلفة: الصفوف المتجانسة مقابـل الصفوف غيـر المتجانسة، صفوف الانسحاب أو صفوف اليـوم الخاص، و/أو برامج داخل المدرسة أو خارجها ؟ (ج) ما أنواع برامج التدريب في أثناء الخدمة و/أو قبلها، الأكثر ملاءمة فـي تسهيل متطلبات مختلف المعلمين الذين عينوا مباشـرة أو بصورة غير مباشرة لتعليـم الطلبة الموهوبين؟ وقد وصـف كلارك(Clark, 2008) مدى الخبرات التي يتعين على المعلميـن اكتسابها من خلال الكفايات الوثيقة الصلة بأدوارهم بصفتهم مربين للموهوبين: بـدءاً من ورشات العمل والمؤتمرات علـى صعيد الولاية أو المنطقة التي ترعاها، إلى الفصل الجامعي المكثف الذي يمنح المعلم بعدها شهادة أو درجة.

المعلمون بصفتهم متعلمين: تطوير خبراء في تربية الموهوبين

حجـب المصطلح المرتبط بتربية الموهوبين المخرجات المتوقعة من تدريب المعلمين خـلال السنوات السابقة. فعلـى سبيل المثال: قدّم انتشار مفهـوم التدريس المتمايز بصفته مصطلحـاً قابـلاً للتطبيق فـي التعامل مع الحاجـات الفرديـة للطلبة جميعهـم، الدافع إلى التوسـع في حاجة معلمي التربية العامة لتلقي التدريب واستيعابه في مجال تربية الموهوبين.

وعلى أي حال، يفترض بعض المربين أن مصطلحي التمايز (differentiation) والمنهاج المختلف الخاص بالموهوبين (different curriculum for the gifted) يستخدمان بالتبادل. وهناك دليل واضح لإدراك أن أحد المخرجات الرئيسة للنمو المهني هو توضيح معنى المصطلح المرتبط بالمنهاج والتدريس للطلبة الموهوبين. ويفند المدخل الحالي للاستجابة للتدخل (RtI) أيضاً قضية المصطلح وعلاقتها بتدريب المعلمين.تاريخياً، لقد أدى حتى مصطلح موهوب في إحداث غموض بين المعلمين المتخصصين في تربية الموهوبين. لذلك، فإن استخدام أنماط لغوية في التدريب مهم جداً في توفير فهم شامل لتربية الموهوبين.

وعموماً، فإن تزويد المعلمين بالمعرفة الأساسية لتربية الموهوبين يمكن أن يوازي المعلومات المرتبطة بكيفية تعلم الناس.(Donovan, Bransford, & Pellegrino, 2000) وقد أشار المؤلفون استناداً إلى الفروق بين الخبير والمبتدئ، إلى أهمية تنظيم المعلومات في تعليم معرفة أساسية أو ما يسمى بجسم المعرفة، وذلك من خلال: استخدام الأفكار الكبيرة، والمفاهيم المهمة لتحقق فهماً في مجالٍ ما، وتقديم معلومات ظرفية أو سياقية، وتشجيع الاعتراف الواضح بمشكلات المجال، واستخدام إستراتيجيات طرق تدريس ملائمة لتسهيل فهم المعلومات وتطبيق القدرة على مراقبة مستوى الفهم الشخصي لفرد ما (ما وراء المعرفة). وقد شرح دونوفان وآخرون (Donovan et al, 2007). بصورة أوضح مفهوم «الخبراء المتكيفون» بصفتهم أفراداً قادرين على الاكتساب المرن للخبرات الجديدة وأن يصبحوا متعلمين مدى الحياة. وعندما يخطط المربون للتطوير المهني المرتبط بتربية الموهوبين، فإنهم يشيرون إلى أن تطوير المعلمين بصفتهم خبراء يمكن أن يقود إلى قرارات حول كيفية تنظيم وعرض المحتوى الأساسي أو أساسيات تربية الموهوبين. الجدول (2.8) هو عبارة عن مثال على أن تحديد الخبراء يمكن أن يستخدم في تعلّم بعض المفاهيم الكبيرة في خطة تطوير مهني لتربية الموهوبين.

الجدول 2.8

تحديد خبراء لتقديم معرفة ضرورية

تطوير الخبراء	تقديم معرفة ضرورية لتربية الموهوبين
إبراز الأفكار الكبيرة والمفاهيم المهمة للتعريف في مجال: الاختلاف مقابل التمايز	• تعريف سمات الموهوبين. • توضيح الاختلاف بين المنهاج العادي أو المنهاج الأساسي والمتمايز.
عقد مناظرة لتسهيل حل المشكلة: ما الذي تعطيه المدرسة قيمة عالية؟ هل هو تطوير الذكاء؟	• ربط تعريفات الإبداع والذكاء بأهداف تربية الموهوبين، تحديد الإجراءات وتطوير منهاج متمايز.
تشجيع المعلمين على أن يصبحوا خبراء.	• ابتكار خبرات للمعلمين للمشاركة في الاختيار الذاتي للموضوع للدراسة المستقلة ضمن مجال معين، مثل التحديد وتطوير المنهاج، وتصميم البرنامج، وما شابه ذلك.

ومما تجدر الإشارة إليه أن للمدركات السابقة التي يحضرها المعلمون معهم إلى التعلم الجديد تداعيات على إنجازاتهم. وبغض النظر عن الأسباب التي تقف وراء مشاركة المعلم في النمو المهني، فإن كل فرد يشارك في الحدث بمدركات سابقة حول الموهبة، والأطفال الموهوبين، وحاجاتهم التعليمية. ويمكن تجذير هذه المفاهيم مهنيّاً و/أو شخصيّاً. مثلاً، فإن الاعتقاد أن تعليم المتعلمين الموهوبين أسهل أو أكثر صعوبة من أنواع المتعلمين الآخرين يمكن أن يعيق الفهم الواقعي لطبيعة الموهبة ودور معلمي الموهوبين. ويمكن أن تؤدي العروض التي تجعل المشاركين يواجهون المعرفة الأساسية التي يحضرونها معهم إلى خبرات النمو المهني إلى التخلص من المفاهيم الخاطئة أو تصحيحها، وتهيئ الأساس لبناء التعلم الجديد.

الشكل (2.8) هو جزء من عرض يهدف إلى مواجهة بعض الطلبة التقليديين، إضافة إلى رسـم صورة مميزة للطلبة الموهوبين، وذلك بغرض تنشيط المناقشات التي تجعل المعلمين قادرين على إبراز ردود فعلهم على سلوكيات الطلبة الموهوبين.

الشكل 2.8: مناقشة التفوق

يوفر استخدام المقالات القصيرة أيضاً حافزاً للمعلمين على الاعتراف بأفكارهم السابقة وتداعيات هذه الأفكار على إدراكهم لأنفسهم بصفتهم معلمين للموهوبين، ولطلبتهم الموهوبين بصفتهم متعلمين. وتظهر المقالات القصيرة بوضوح أيضاً الدور الذي يجب أن يؤديه المعلم للاستجابة بفاعلية لمظاهر صفات الطلبة الموهوبين التي أشير إليها في الأدب النظري الكلاسيكي الذي يصف الموهبة والموهوبين (انظر الشكل 3.8).

ملف حالة بليندا Belinda's Case File

يقرأ المعلم بحرص العنوان كاملاً «الموهوب» (gifted) موضحاً حاجات بليندا (Belinda) واهتماماتها وقدراتها.

حاجات	تأقلم اجتماعي مع الأقران الموهوبين لتقليل المنافسة بين زملاء الصف.
اهتمامات	يفضل المحاولات الفنية
قدرات	99% رياضيات، عند مستوى الصف نفسه في القراءة.

لقد أظهر مراجعة سلوك بليندا (Belinda) في الصف غطرسة دائمة مع الزملاء. «أنا أعتقد أنك لا تستطيع أن تفعل ذلك»، ردة الفعل السريعة هذه أصبحت معروفة لزملاء بليندا.

وترفض مساعدة المعلم باستهجان مع ملاحظة: أنا لا أريد مساعدتك.

عمل الرياضيات غير مكتمل وغير مرتب.

تشكو الطالبة من أن العمل سهل جدّاً- ممل.

الشكل 3.8 استخدام المقالات القصيرة في تحديد الموهبة

مشكلات الممارسة

يمكن القول عموماً إن الحاجة إلى النمو المهني قضية غير قابلة للنقاش، لكن تأثيرات النمـو المهني هي القضيـة التي خضعت للنقاش. وقد ذكر جوسكي (Guskey,1986) أن النمو المهنـي للموظفين تميّز تاريخيّاً بالاضطراب والصـراع والانتقاد. حيث توجهت الجهود نحو التحسينـات المدرسية والإصلاحات المتعلقة بالاهتمامـات، وكذلك الاهتمام بصقل التطور المهني بصفته وسيطاً لتحسين المدرسة. وعلى أي حال، فإن الاعتراف بمشكلات الممارسة التي تحيط بالنمو المهني يمكن أن تصبح خطوة أولية لإصلاح التطور المهني. وهذه المشكلات هي:

- كثيـراً ما يُنظر إلى فرص التطور المهني من خلال ثنائية: إما تكليف أو مشاركة تطوعية، أو امتثال لمحتوى محدد ومجموعة طرق تدريس مقابل تشجيع المرونة والتكييف الإبداعي لمادة المنهاج، وإما توقع تلقي مكافأة داخلية أو مكافأة خارجية من الحاضرين.

- غالبـاً ما تكون العلاقة بين كيفية تعلم المعلمين ضمن سياق خبرات النمو المهني، وكيف يعلّم المعلمون أنفسهم طلبتهم في سياق غرفهم الصفية غير مترابطة بوضوح، وهذا يؤدي إلى خطأ في المقابلة بين التوقعات والتنفيذ.
- يهمـل الأفراد المختلفون- المعلمون- الذين صُمّم لهم البرنامج، برامج النمو المهني في أغلب الأحيان أو يتجاهلون المدخلات.
- يُختار مُيسّرو خبرات النمو المهني في بعض الأوقات بسبب بعض الخصائص مثل أسلوب التقديم من دون النظر إلى أهميته وقيمته بالنسبة إلى تعلّم المعلم.
- يعفي تقويم خبرات النمو المهني المشاركين في بعض الأحيان من تقييم أدوارهم بصفتهم متعلمين خلال عملية النمو المهني ومسؤولياتهم في نقل التعلم إلى صفوفهم. ويؤكد التقييم بـدلاً من ذلك، على الرضا فيما يتعلـق ببعض البنود، مثل: المكان، الزمان، غزارة المواد الموزعة خلال برنامج النمو المهني.
- لا يوجـد نص دائم يؤكـد على أن المعارف والمهـارات التي يتطلبها تقييـم خبرات النمو المهني في غرفة الصف وتيسيرها وترجمتها تُعدُّ جزءً لا يتجزأ من برنامج التطوير المهني.
- من الصعب التحقق من الدليل على تغير المعلم بصفته نتيجة للمشاركة في النمو المهني، وأن إدامة هذه التغيرات يمكن أن يكون أمراً بعيد المنال.
- هناك فرق بين استدخال (internalization) التعلم أو دمجه (integration) في خبرات النمو المهني والعروض السطحية الظاهرة، أو المصطنعة للتعلم في أثناء ملاحظة المعلم في غرفة الصف.
- التأكيـد المعاصـر المبالغ فيه بقوة على مخرجـات الطلبة المعرفيـة المرتبطة بعلامات الاختبـار، يمكـن أن تمحو مخرجات الطلبة الشخصية والاجتماعيـة التي تظهر أيضاً من مشاركة المعلم في أنشطة التطوير المهني.

تحفّز كل مشكلة عامة من مشكلات الممارسة على اختبار القضايا التي تسهم في خبرات المعلـم الناجحة أو تكبحهـا. ويسمح الوعي بالمشكلات العامـة للممارسة بالتعريف المحدد للخبرات وتطبيقها على تدريب معلمي الطلبة الموهوبين. وعلى أي حال، فإن الاعتراف بمشكلة الممارسة يقدم الخلفية المناسبة للتحقق من مجال خبرات التطور المهني لمعلمي الموهوبين وتتابعها (انظر الجدول 3.8).

الجدول 3.8

مشكلات الممارسة

مشكلات الممارسة	تداعيات النمو المهني في تربية الموهوبين	أمثلة
الحاجة إلى الوضوح المتعلق بمركز الاهتمام أو الهدف من النمو المهني.	ميّز بين المخرجات العامة مقابل المخرجات المحددة المشتقة من الحضور.	توقع النمو المهني في السادس من شهر مايو هو تكيف مواد العلوم في الصفوف 3-8 لتلبي حاجات الطلبة الموهوبين ذوي الاستعدادات الخاصة في مادة العلوم. سوف تطور خطط الدرس وتوزع على المشاركين.
شمولية التعليم في مراحل التخطيط لخبرات النمو المهني.	إهمال مشاركة المعلمين في التخطيط لخبرات النمو المهني يجعلهم غير قادرين على الربط الذهني بين الخبرات، وتحللهم من الالتزام بتطبيق ما عُرض في برامج النمو المهني في غرفة الصف.	"نحن نحتاج إلى صوتك". نظمت خطط برنامج النمو المهني الآتي المتعلقة بالحاجات الاجتماعية الانفعالية للموهوبين. نرجو أن ترتب الموضوعات المذكورة في القائمة، وتعيد القائمة إلى مكتب الموارد البشرية يوم الاثنين الموافق العاشر من يناير حتى يؤخذ صوتك في الحسبان في التخطيط لهذا الحدث.
نقص متابعة النمو المهني لا يؤدي إلى التحقق من التطبيق العملي لما جرى تعلمه من أجل المواقف الصفية	يجب أن تتابع الأنشطة من خلال برنامج دائم، لذا فإن التدخل مرة واحدة لا يقود إلى فهم خاطىء لكفاية المعلم وإخلاصه لما قُدم خلال خبرات التطور المهني. هناك مجموعة من الطرق لمتابعة المعلم. يجب إبراز كل طريقة من هذه الطرق من أجل تطبيقها وديمومتها طوال الوقت.	نموذج تقييم الحاجات: نتيجة لمشاركتك في ورشة العمل هذا اليوم، يرجى تحديد نوع المتابعة التي ستلبي حاجاتك على نحو أفضل من أجل نقل ما تعلمته اليوم إلى غرفة الصف. التوضيح العملي في غرفة الصف. تحليل فيلم فيديو لأحد دروسي باستخدام طريقة تدريس تعلمتها خلال هذه الورشة. دعوة إلى مؤتمر لمناقشة مدى تقدمي في تطبيق الطريقة. استشارة بعد الدوام المدرسي مع منسق برامج الموهوبين لمناقشة مدى التقدم الذي أحرز في تطبيق الطريقة.
أدى نمط العرض الذي استخدمه الميسّرون خلال برنامج النمو المهني إلى جعل المعلمين متعلمين سلبيين، والنمو المهني غير فاعل.	إيلاء أهمية خاصة للتعليم الذي يشجع على التعلم النشط، ويسهل على المتعلمين بناء تعلمهم الخاص.	جدول أعمال ورشة اليوم على التعلم الاستقصائي للطلبة الموهوبين: العمل في المجموعة المحددة المكونة من أعمار مختلفة لتحليل مجموعة الدرس باستخدام الاستقصاء. «انتظر قليلاً» بعد مراقبة عرض درس الاستقصاء، ثم أجب عن السؤال الآتي أو ناقشه: هل هذه طريقة ملائمة لتحفيز المتعلمين الموهوبين؟ التخطيط للدرس: يتطلب العمل مع شريك مسودة درس في أي موضوع يطبق طريقة الاستقصاء الملائمة للمتعلمين الموهوبين.

تضمينات للتطوير المهني: تخطيط الحاجات وتقييمها

توجه مجموعة من الكلمات المفتاحية في أغلب الأحيان القرارات المرتبطة بالتخطيط والنمو المهني: لماذا، ماذا، كيف، وأين. بصورة أكثر تحديداً، وتستخدم هذه الكلمات المفتاحية لتأطير الأسئلة حتى تفصح بوضوح عن خبرات النمو المهني: (أ) لماذا تعد خبرات النمو المهني مهمة وأساسية لرسالة تربية الموهوبين وأهدافها؟ (ب) ما الملامح الخاصة والعامة لخبرات النمو المهني التي تؤثر في ممارسات المعلمين وتعلم الطلبة الموهوبين؟ (ج) كيف تحسن خبرات النمو المهني الخبرة المهنية للمشاركين التربويين؟ (د) ما الوقت المثالي لجدولة خبرات النمو المهني؟ تجدر الإشارة إلى أن الإجابة عن هذه الأسئلة يجب أن تكون مدعمة بالأدلة المقدمة من بيانات تقييم الحاجات الفردية أو الجماعية التي تظهر حاجات المعلمين والطلبة وأولياء الأمور و/أو أعضاء المجتمع. وحتى يكون النمو المهني فاعلاً، فإن خبرات التطوير المهني تتطلب وجود فكرة مركزية أو بؤرة تركيز. ويجب إدراك التركيز بصفته هدفاً أو مجموعة من الأهداف التي يمكن تحقيقها خلال سلسلة متتابعة من خبرات النمو المهني ضمن جدول محدد بإطار زمني. ويشار هنا إلى أن خبرات النمو المهني العرضية أو المنفردة غير المترابطة لا تسمح بتطور الكفاية. ويعود ذلك في أغلب الأحيان، إلى حقيقة أن مثل خبرات التعلم هذه تقدم عرضاً مرة واحدة يثير حماسة المشاركين واهتمامهم لتحقيق الكفاية هي حقيقة خاطئة. ويمكن أن ينصب التركيز في آن واحد على معايير برمجة متعددة إذا صنفت في مجموعة عنقودية، أو حُزمت لتعزيز هدف متناغم.

يقدم تنوع مصادر البيانات وجهات نظر مختلفة يمكن استخدامها في تقرير مجال تركيز خبرات النمو المهني. وعلى أي حال، يجب أن تكون حصيلة البيانات جميعها لتقييم الحاجات عبارة عن معلومات لمعالجة حاجات النمو المهني الواقعية مقابل الحاجات المدركة، والتمايز بين العناصر القابلة للتفاوض وغير القابلة للتفاوض في النمو المهني، وتفصيل المخرجات قصيرة المدى مقابل المخرجات طويلة المدى المتوقعة من خبرات النمو المهني (الجدول 4.8).

تأسيس العلاقة بين النمو المهني وإمكانات المشاركين

إن علاقة عدم التطابق وعدم الارتباط الموجودة بين خبرات التطوير المهني والمهنيين الذين صممت هذه الخبرات لهم، من الشكاوى الدائمة التي يثيرها المربّون. لذلك، أدى ضم المشاركين المستهدفين إلى عضوية لجنة التخطيط إلى التخفيف من انعدام الارتباط بين المشاركين والتطوير المهني وزاد من دعم المشاركين اللاحقين لخبرات التطوير المهني. لقد طرح تشكيل لجان التطوير المهني ومجموعات التعلم الصغيرة المكلفة بتخطيط التطوير المهني، بصفتها وسائل لربط مساهمة المشاركين بمراحل تخطيط التطوير المهني. لذلك، فإن إشراك المربين في مهمة ترتيب الموضوعات المحتملة حسب الأولوية لتقديمها في أثناء إحداث النمو المهني، يعد طريقة أخرى تجعل المشاركين المحتملين يشاركون في مراحل التخطيط.

إن تقديم مجموعة أو قائمة من الأغراض والنماذج المختلفة للنمو المهني يمكن أيضاً أن يزيف العلاقة بين الممارسات الممكنة وخبرات النمو المهني. ويشار هنا إلى أن النظر إلى خيارات متنوعة معقولة، يوسع من إمكانات المربين في اختيار خطط محددة النمو المهني وتصميمها. ويعبر كثير من المربين عن استيائهم من خبرات النمو المهني المقدمة لهم التي لا تلبي حاجاتهم. ومن المهم أيضاً أن نأخذ في الحسبان المحددات الأكاديمية، ومحددات الوقت، والمصادر، إضافة إلى المحددات الاقتصادية التي تحكم عملية صنع القرار والتأثير في تخطيط خبرات النمو المهني. وهذا يسمح للمشاركين المحتملين في تعرف القرارات المتعلقة بخبرات النمو المهني التي تتسق مع عوامل مختلفة مضبوطة وغير مضبوطة، وتمنحهم الفرصة لإدراك أن النمو المهني يستند إلى حقائق لا إلى نزوات صانعي القرارات الرئيسيين.

الجدول 4.8

مصادر البيانات وحاجات النمو المهني

مصدر البيانات	أمثلة على العلاقة بين البيانات وحاجات النمو المهني
برنامج الموهوبين/النابغين: نص الرسالة والأهداف	تحديد المنهاج والجوانب التدريسية المهملة أو الضعيفة
بيانات مسحية أو استبانة تظهر الاستجابات لملامح البرنامج، والخدمات والانطباع المدرك من المربين وأولياء الأمور و/أو الطلبة.	تحديد أدوار ومسؤوليات واضحة للأفراد لإدارة البرنامج.
العلامات المأخوذة من المعايير العادية والمعيارية و/أو اختبارات المعلمين المطورة.	تلخيص العلاقة بين التوقعات الأساسية والمتمايزة للتعليم والتعلم.
بيانات المقابلة التي حصل عليها من المعلم والطالب وأولياء الأمور والمجموعات المكثفة.	تحليل الاختلافات بين الممارسات ومحتويات المنهاج.
تحليل أمثلة عمل الطالب.	التحقق من الحاجات التعليمية والبيئية لتعزيز مخرجات الطلبة المتمايزة.
تتضمن ملاحظات التعليم والتعلم ضمن الغرف الصفية الطلبة الموهوبين/النابغين.	تحديد أثر الامتداد من الموهوبين إلى التربية العامة.
تقويم خبرات النمو المهني التي نفذت سابقاً.	تطوير ميثاق ملاحظة للزيارات الصفية.
مراجعة المنهاج والمراجع التدريسية والمواد.	تقرير العلاقة بين النفقات المالية وحاجات البرنامج.

هناك طرق عدة لإطلاق عملية اتخاذ قرارات جمعية لإعداد مسودة خبرات النمو المهني. تستخدم كل هذه الطرق بطاقات مصنفة حسب الموضوع وعملية فرز (انظر الشكل 4.8).

يقدّم هذا المتصل وسيلة يكتب من خلالها جوانب حول موضوعات مرتبطة بمعايير تربية الموهوبين على بطاقات بمساحة 5×5، وتفرز استناداً إلى قيمتها المدركة من مجتمعات المشاركين المختلفة. ويمكن أن تحدد البطاقات الجوانب الرئيسة التي أوصى بها فانتاسل-باسكا (VanTassel-Baska, 2003) كي تُضمّن في النمو المهني لمعلمي صفوف التربية العامة:

التقييم التشخيصي لمستوى المعرفة لـدى الطلبة، والمستويات التدريسية الملائمة، اختيار المـواد التدريسية، طرائق تجميع الطلبـة وتفريد التعلم، المعرفة بالتسريع، والتعلم المستند إلى مشكلة.

وهناك طريقة أخرى استخدمت في توليد استجابات جمعية تتعلق بالموضوعات المتنوعة التـي يجب تقديمها وتعزيزها أو توسيعها، ومتى ينبغي أن يحدث ذلك، على نحو ما يظهر في الشكل (5.8). ويلاحظ أن تحليل عملية توزيع بطاقات الموضوعات على المخطط البياني تقدّم الأساسـ لتقرير حاجات المدخلات لكل من المشاركين ومستوياتها (انظر الشكل 6.8).وهذا المخطـط هو الوسيلـة المستخدمة لإظهار تسلسل الموضوعـات المتضمنة في برنامج النمو المهنـي، وأنواع الميسّرين والمواد التي يتطلبها البرنامـج، والتوقعات لأداء المعلم المشارك خلال حضور برنامج النمو المهني وبعده.

طيف النمو المهني			
درجة القيمة	قليلة الأهمية	مهمة إلى حدٍّ ما	مهمة جدّاً
الإداريون			
معلمو التربية العامة			
معلمو الموهوبين			

الشكل 4.8: طيف النمو المهني

مستوى العرض			
الفئة المستهدفة	**تقديم**	**تعزيز**	**توسيع**
معلمو التربية العامة			
معلمو تربية الموهوبين			
إداريـــون، منـسـقـون، مرشدون			

الشكل 5.8: تقرير البرنامج

اختيار نماذج للنمو المهني

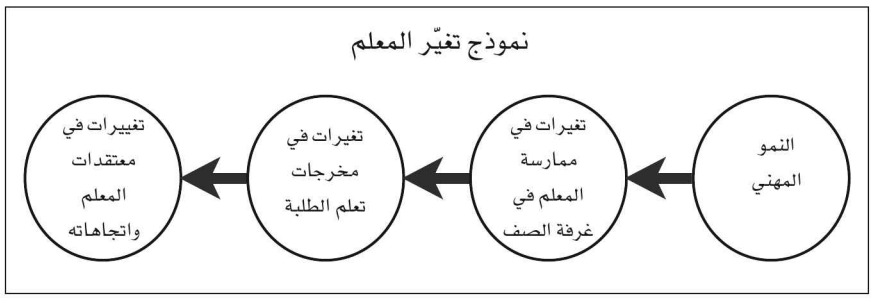
هنـاك كثير من نماذج النمو المهني التي يقترحها الباحثـون والمنظرون. وعلى الرغم من أن كل نموذج نظّم لتحقيق أهدافه في النمو المهني، لكن كل نموذج يؤكد بصورة مختلفة على المكونات التي تكوّن بنيته لتوضيح مقاصده وتفرّده.

نموذج جوسكي

يسلط نمـوذج جوسكي (Guskey(2002 الضوء على معتقـدات الكاتب أن النمو المهني يستند إلى التأثير في تغيير المعلم. والمهم في هذا النموذج هو التسلسل في كيفية ظهور التغيير بوضوح على المعلم. وقد أكد جوسكي أن تغيير المعلم يأتي نتيجة للتنفيذ الناجح للممارسات التي تعلمها خلال النمو المهني (انظر الشكل 7.8)

مستوى العرض			
الفئة المستهدفة	تقديم	تعزيز	توسيع
معلمو التربية العامة		مبادئ التمايز	التعلم المستند إلى المشكلة
معلمو تربية الموهوبين		تنوع بين الطلبة الموهوبين	تنوع بين الطلبة الموهوبين
إداريون، منسقون، مرشدون	إجراءات تحديد غير تقليدية		

الشكل 6.8. أمثلة على برنامج



الشكل 7.8. نموذج لتغيّر المعلم

نموذج تطويري لانخراط المشاركين

تعـد القرارات المتعلقة بدمج المشاركين في النمو المهنـي قضية مستمرة. وأن القرار أيضـاً المتخذ بخصوص المشاركة في فرص النمـو المهني طوعاً مقابل المشاركة من خلال دعوة رسمية، ذو تداعيات مهنية واجتماعية وشخصية. ويشار في هذا السياق، إلى أن هناك أدلة واضحة على وجود اختلاف في مخرجات المشاركين في برامج النمو المهني وفق طريقة المشاركـة، سـواء من خلال فرض المؤسسـات هذه البرامج بالقـوة أو إتاحة فرص الاختيار الذاتي للمشاركة فيها. وعلى أي حال، فقد قادت خبرات المشاركين إلى توفير تصميم لتقرير أي المعلمين الذين سيشاركون في عملية التطوير المهني الهادفة إلى تحقيق هدف معيّن مثل إعداد وتطبيق منهاج متمايز أو اعتماد أسلوب تدريس جديد وممارسته.

هذا النموذج قائم على فكرة دوائر التأثير متحدة المركز. ومع اكتساب مجموعة المعلمين الأولى المشاركين في خبرة تطوير مهني موجهة لهدف محدد، مهارة الطلاقة، فإنهم ينقلون نجاحاتهم ومتاعبهم للآخرين الذين ينضمون كمشاركين جدد. ولعل أحد الملامح المهمة في هذا النمط من نموذج النمو المهني هو تأثير الموجة كل مجموعة من المشاركين تحفز الوعي على العمل الذي تقوم به، وتوسع دائرة الأفراد الذين أصبحوا واعين ومن ثم مهتمين بالالتحاق بفرصـ النمو المهني. مـن الممكن أن خيار الإنضمام، عندما يـدرك المعلم قيمة التدريب، سوف يزيد من مشاركة المعلمين عندما ينخفض الراشح الإنفعالي ويحترم استعدادهم للتعلُّم. هذا النموذج التطويري للنمو المهني يوازي أنماطاً مهمة يطبقها المربون للتحقق من استعداد طلبتهم للتعلم.

نموذج التمايز للنمو المهني

مما لاشك فيه أن النمو المهني للمربين يجب أن يتبع المبادئ التربوية الملائمة نفسها لتربية المتعلمين الشباب. وقد وضّح مفهوم التمايز للمربين ضمن سياق خبرات النمو المهني فـي الجدول(5.8). وعلى الرغم مـن أنه من الممكن ترتيب فرص نمـو مهني منفصلة لتلبية حاجات المعلمين واهتماماتهم وقدراتهم المختلفة، لكن من الممكن أيضاً تقديم هذا التمايز مـن خلال سياق فرصة نمو مهني واحدة، على نحـو ما يشير الجدول (5.8). ويمكن القول إن

أساس نجاح نموذج التمايز للنمو المهني هو الحاجة إلى أن نبيّن هل صُنّف المعلم على أنه معلم مبتدئ أو لديه إلمام أو خبير، أم أن المعلم بنفسه هو الذي حدّد ذلك.

يمكن تنظيم نمو مهني متمايز لملاءمة المعلمين المعينين في نماذج برامج مختلفة. وعلى الرغم من أن معلمي الطلبة الموهوبين جميعهم في حاجة إلى الكفاية في جوانب متشابهة حددت في معايير البرمجة الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC Programming Standards)، لكن درجات مختلفة من التركيز يمكن أن تنسب إلى هذه المعايير في بنى برامجية مختلفة. ومن هنا فإن متطلبات البرمجة وحاجات المعلم إلى التدريب تصبح مرتبطة بتناغم تام بتقرير مجال النمو المهني. ويوضح الشكل (8.8) إمكانية الربط بين تصاميم البرمجة وحاجات المعلمين لتطوير خبرات التدريب.

ويمكن تطبيق خبرات التعلم المتمايزة للاستجابة إلى مستويات خبرات المعلمين ضمن سياق النمو المهني، باستخدام هذا النمط من التقديم خلال الوقت الذي خصص لخبرة التدريب. وينبغي لنا أن نلاحظ أن هذا النمط هو تكرار لنمط التجميع المرن الذي يوصى باستخدامه في تعليم الطلبة الموهوبين ضمن صفوف متجانسة أو غير متجانسة. ويعطي هذا النمط وقتاً للعمل في مجموعات عمل مختلطة، وفي الوقت نفسه في مجموعات ذات قدرات محددة و/أو اهتمامات معينة (انظر الشكل 9.8).

الجدول 5.8

أهداف النمو المهني: إعلام آباء الطلبة الملتحقين ببرنامج الموهوبين وكيفية تلبيته لحاجات الطلبة.

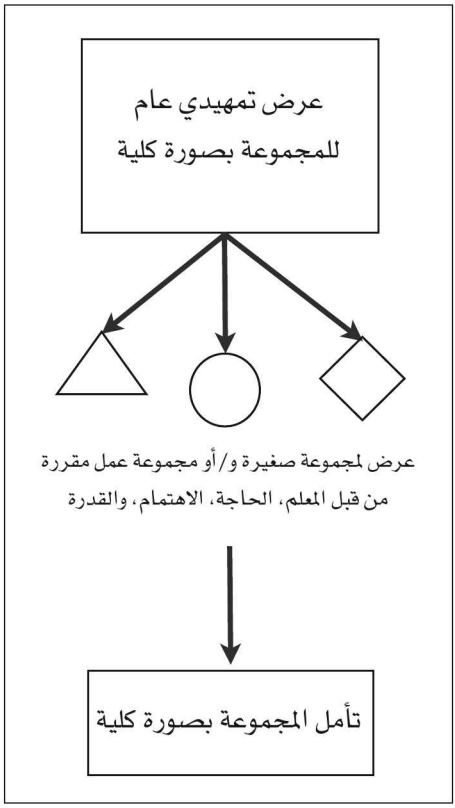
معلم مبتدئ	معلم بخبرة بسيطة	معلم خبير
عرض مطابقة خصائص الموهوبين مع المكوّنات المحددة لبرنام الموهوبين: تجميع، منهاج، وتقييم	عرض لأمثلة عمل الطلبة في تحديد العناصر الأساسية المهمة لبرنامج الموهوبين، وكيف يستطيع الآباء استخدام أمثلة عمل الطفل لبيان المخرجات التي اشتقت من المشاركة في البرنامج.	عرض لكيفية تسهيل برنامج الموهوبين لعملية التطور الأكاديمي والاجتماعي والانفعالي للطلبة الموهوبين. عرض بخصوص ما يستطيع الآباء القيام به لمناقشة العناصر الأساسية المهمة لبرنامج الموهوبين بتطبيق طرق رسمية وغير رسمية.

نموذج برنامج	جوانب الحاجات المستندة إلى المعايير	درجة التشديد		
		ضعيفة	متوسطة	قوية
برنامج السحب	- تجميع		×	
	- تقييم		×	
	- حاجات اجتماعية- انفعالية			×
صفوف خاصة نهاريةs	- تجميع		×	
	- تقييم			×
	- حاجات اجتماعية-انفعالية			×
تجميع عنقودي في الصف العادي أو غير المتجانس	- تجميع			×
	- تقييم			×
	- حاجات اجتماعية-انفعالية			×
صفوف ما بعد المدرسة	- تصنيف ضمن مجموعات	×		
	- تقييم	×		
	- حاجات اجتماعية-انفعالية			×

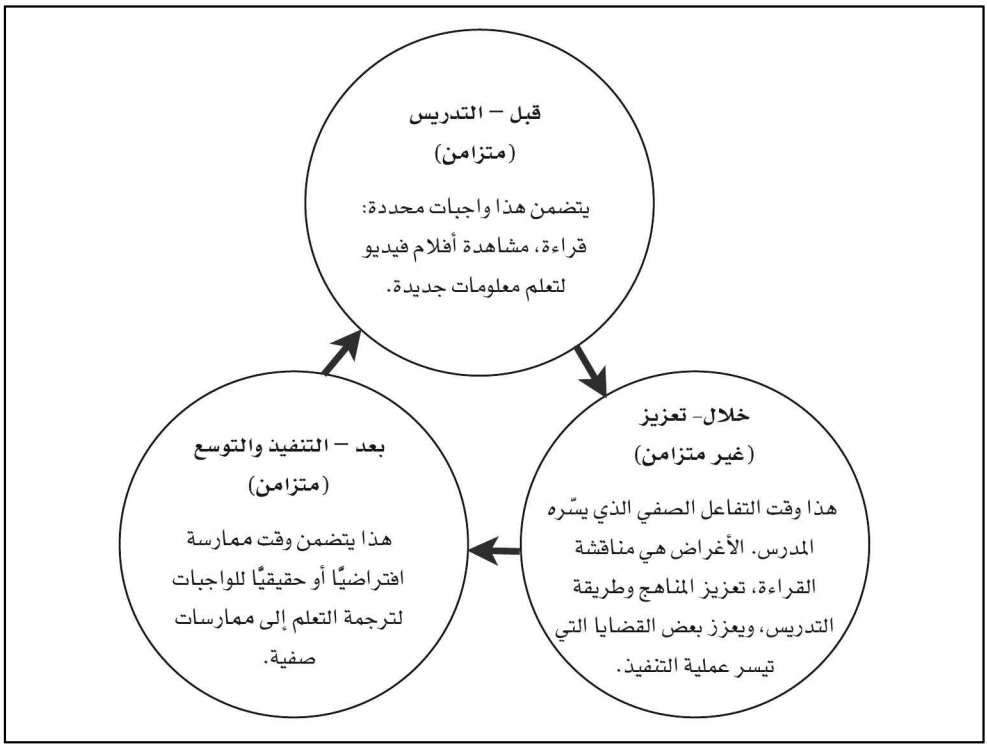
الشكل 8.8. تصميم البرنامج وحاجات المعلمين

نموذج التربية عن بُعد للنمو المهني

يُعزى استخدام تقنية بصفتها وسيطاً لتقديم نمو مهني للفائدة المتوقعة من استخدامها، لكنها مصحوبة بالقلق والشك أيضاً. لقد قلّل التقدم في تقنية من الشك المرتبط باستخدام التعلم الإلكتروني؛ لأن تشديداً أكثر يقع على الطرق التفاعلية نتيجة استخدام تقنية في تقديم تعلم تشاركي فاعل. ويوضح الشكل (10.8) نظاماً تقنيّاً لتقديم التعليم والتعلم عن بعد، ويوضح قدرته على تصميم برنامج تطوير مهني. يستند نموذج المراحل الثلاث هذا إلى برنامج (MAT@USC) الحالي.



الشكل (9.8): نمط لتنفيذ نمو مهني



الشكل 10.8 نموذج MAT@USC ذي المراحل الثلاث لتربية المعلمين (2010-2009)

Three-stage MAT@USC (2009–2010) model of teacher education

وتجدر الإشارة إلى أن استخدام تقنية التعلم عن بُعد (on line learning) يؤدي إلى تقليل كلفة النمو المهني مع الاحتفاظ بالفرص لتقديم خبرات تربوية للمعلمين. وتُعزى الكلفة في أغلب الأحيان، إلى المكان الذي ينفذ فيه التدريب، والبدلاء الذين يحلون مكان المتدربين، وما شابه ذلك من أمور أدت تقليديّاً إلى تآكل النمو المهني المتاح للمربين، وانخفاضه نتيجة استخدام الفرص التي وفرتها فرص التعلم عن بُعد. ويقدم النمو المهني بوساطة التعلم عن بعد للمعلمين الفرص الكافية للإفادة من الخبرات التربوية لتلائم برامجهم وحاجاتهم الشخصية. ومن الأمور التي تتطلب بعض الحذر فيما يتعلق بالتعلم عن بعد، الحاجة إلى التحقق من أن تقنية لا تقلل من التعلم الذي صممت تقنية من أجله. ويصبح الميسرون في بعض الحالات، متيمين بتقنية وينسون أن غرضها هو تعزيز التعليم والتعلم. ومن جوانب الحذر الأخرى، الحاجة إلى معلمين/مستخدمين متجهين على نحو كامل إلى المعايير التي تقود نجاحهم في

استخدام برنامج التعلم عن بعد. وتتضمن مثل هذه المعايير الاهتمام بالأطر الزمنية لتقديم العمل والتمهيد لكيفية حل مشكلات تقنية عند ظهورها.

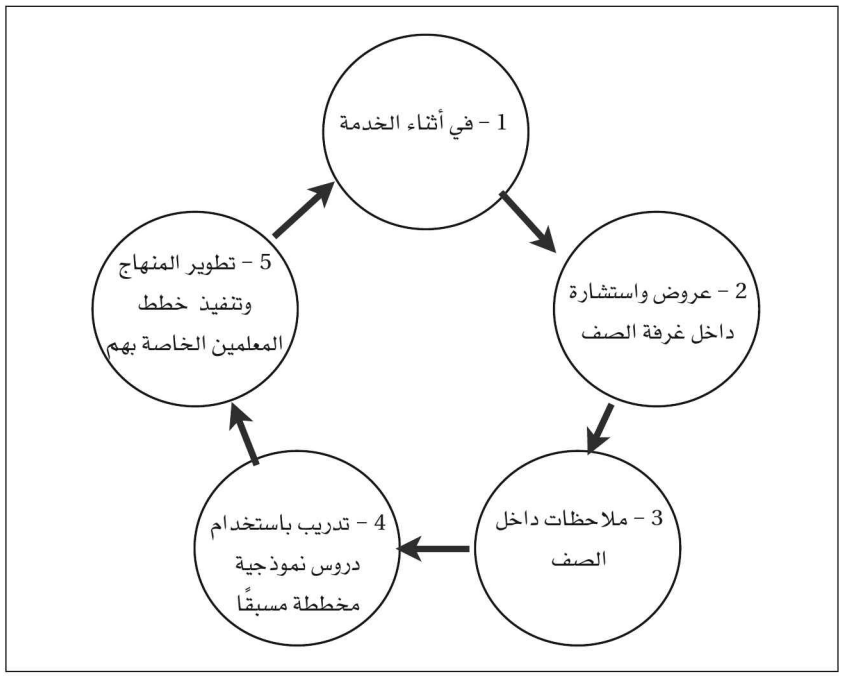
نموذج جافتس جرانت

منحـة جافتس لدائرة التعليم (The Javits Grant Department of Education): كوّنت نماذج التعليم الرامية للتأثير في تحصيل الطلبة الذين تلقوا منحاً للدراسة في جامعة كاليفورنيا الجنوبية، الدافع لتقرير الوسائط المتعددة التي يمكن من خلالها أن تحقق خبرات النمو المهني أهداف المنحة المتمثلة في تطوير الوعي بما لدينا من نماذج التعليم، وارتباطها بتعليم وتعلم المحتوى والمهارات عبر المواد الدراسية، وقدرتها على تعزيز تعلم الاتجاهات والسلوكات لدى الطلبة الموهوبين (انظر الشكل 11.8).

وعلـى الرغم من أن البيانات تشير إلى أن هذا التصميم أثّر على نحو إيجابي في تربية معلمي الموهوبين، لكن هناك بعض الأسئلة المهمة التي لم تُعرض بعد حول تعلم المعلمين، والتي برزت فجأة من خلال تطبيق النموذج، وهذه الأسئلة هي: (أ) متى يدعم المعلم إستراتيجيات تعـزز اعتمادية المعلم بـدلاً من تشجيع استقلاليـة المعلم على ممارسة المهـارات المتعلمة وتوظيفها خلال عملية النمو المهني؟ (ب) ما السلوكات التي تشجع على التحول من مستخدم ناجح للمنهاج إلى مصمم أو منتج ناجح له؟

نموذج الدعم التربوي النشط (Dynamic Scaffolding Model)

وصـف ماثيوز وفوستـر (Mathews and Foster, 2005) نموذجاً يتكون من طبقات عدة يستند إلى المستشارين (انظر الشكل 12.8). حيث إن استخدام المستشارين والموجهين يعزز بصورة أكبر المنحى الشخصي في التدريب.



الشكل 11.8: نموذج جافتس للنمو المهني

الطبقة 1: تقديم فرص النمو المهني التي تشدد على توفير برمجة للمتعلمين المتقدمين.

الطبقة 2: تقديم عمل استشاري للمعلمين على نحو فردي أو في مجموعات.

الطبقة 3: تأسيس شبكات تواصل، تطوير مناهج، وخدمات أخرى.

الشكل 12.8 نموذج مساندة ديناميكي (Dynamic Scaffolding model)

نموذج تدريب المدربين

أصبح نموذج تدريب المدربين شائعاً في الأدب النظري لوصف خيارات لتطوير المهنيين. واستناداً إلى فكرة أن المربين المدربين جيداً يتمكنون من نقل المعارف والمهارات التي أتقنوها إلى الآخرين، فإن نموذج تدريب المدربين يمثل بعض الملامح البارزة للتعلم: (أ) يستطيع الناس التعلم من الآخرين المهمين الأكثر براعة، وهؤلاء الذين يعدون نماذج بالنسبة لهم، (ب) يمكن إيصال التعلم بصورة أكثر فاعلية، ويمكن إدراكه بطريقة أكثر واقعية وعملية عندما يشرك الزملاء الذين لهم أدوار وخبرات مشابهة، (ج) هناك اقتصاد في الكلفة يعزى

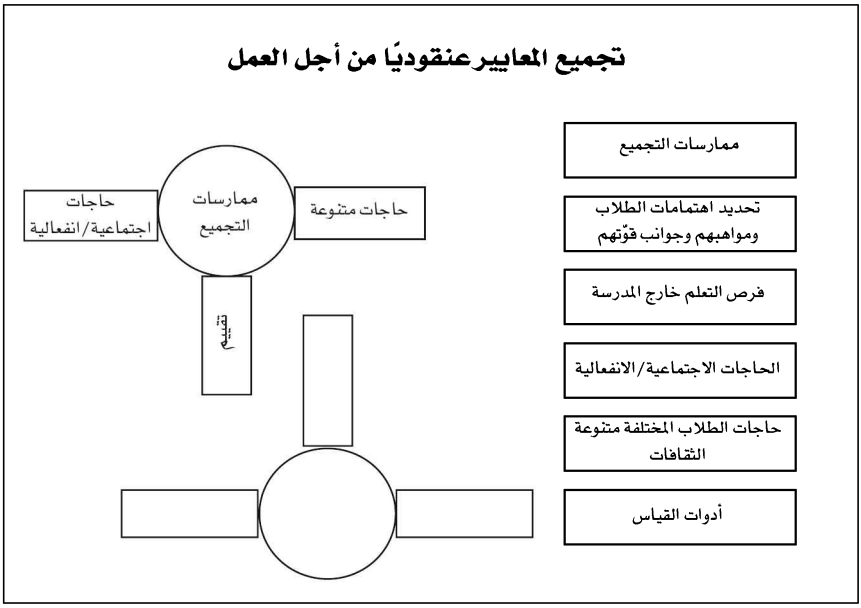
إلى تعليم المعلمين زملاءهم. وعلى نحو ما هو الحال في النماذج جميعها، فإن لهذا النموذج كثيراً من المخاوف المرافقة: (أ) فمن المحتمل أن يكون نموذج تدريب المدربين مناظراً للعبة «الهاتف»، حيث تنتشر الرسالة الأصلية عندما ترسل من المستقبل الأساسي إلى المستقبلين الآخرين، وبعد ذلك تتلاشى وجاهة هدف النمو المهني، (ب) يمكن أن يؤدي نموذج تدريب المدربين إلى تحويل السلطة في المؤسسة التربوية. فعلى سبيل المثال، فإن المعلم- المدرب لا يمتلك سلطة التقويم نفسها التي يتمتع بها الإداري. وعلى الرغم من أن المعلم هو الميسر للتعلم، فإن الفرد نفسه لا يعهد إليه في أغلب الأحيان تقييم مخرجات التعلم.

معايير (NAGC) وتخطيط النمو المهني

مع أن معايير برمجة الموهوبين جميعها في حاجة إلى تلبيتها من خلال خبرات النمو المهني، فإن اختيار هذه المعايير وتنظيمها لتفعيلها في سياق نمو مهني يمكن أن يتحقق بطرق كثيرة:

- يعد ترتيب المعايير حسب الأولوية (انظر الشكل رقم 13.8) غاية في الأهمية لمكانة البرنامج، والجدولة، واستعداد المعلم، والمخرجات المالية والإدارية. وهناك طرق عدة لترتيب المعايير حسب الأولوية، هي: العلاقة، والمعرفة السابقة، والأهداف طويلة المدى والأفعال. وعلى أي حال، فإن الترتيب حسب الأولوية باستخدام مؤشرات متعددة يعزز من وصفات تخطيط و/أو تقويم مجال النمو المهني وتتابعه.
- يؤدي وضع المعايير في مجموعة عنقودية (انظر الشكل رقم 14.8) إلى تيسير تحقيق نهايات متعددة على نحو متزامن خلال النمو المهني. وتجدر الإشارة إلى أن الأساس لوضع المعايير في مجموعة عنقودية هو تحديد معيار منفرد يصبح المعيار الأعلى رتبة، ومن ثم يكون هو الجزء الرئيس في تحديد المعايير التابعة التي تناسبه. ويُتعامل في هذه العملية مع المعايير جميعها، لكن بمستويات مختلفة من التركيز.
- يشير ترتيب المعايير على نحو متسلسل إلى مفهوم ترتيب المعايير لتحيط بعملية كشف برامج الموهوبين و/أو برامج التربية النظامية. ويشار في هذا السياق إلى أنه من المعترف به أن بعض المعايير تعزز المنطقة التعليمية أو الأنشطة المدرسية. فعلى سبيل المثال، فإن مقابلة معايير تربية الموهوبين بمناقشة المنطقة لتقدم الطلبة يتضمن بعض الإمكانات الإيجابية.

الشكل 13.8 ترتيب المعايير حسب الأولوية



الشكل 14.8 تجميع المعايير عنقوديًا من أجل العمل

خاتمة

يجبر تصميم النمو المهني للمعلمين، المربين على الاعتراف بمدى التشابه بين قضايا خبرات التخطيط التربوي للطلبة الموهوبين. حيث إن المنهاج والتدريس، والمصادر والوقت، والتوقعات وقياس المخرجات المشتقة من التعليم والتعلم هي قضايا الاهتمام نفسها التي نحتاج إلى التعامل معها في برامج الطلبة الموهوبين ومع المعلمين المسؤولين عن تربيتهم. وعلى نحو ما تقود المعايير عملية صنع القرار للطلبة الموهوبين، ينبغي لمعايير النمو المهني أن تقود القرارات ذات العلاقة بتربية معلمي الطلبة الموهوبين. وفي حالات كثيرة، فإن الخوف من إتاحة الفرصة للمعلمين لتعليمهم بالمستويات نفسها من التعقيد التي يتوقع أن يوفروها لطلبتهم، يمكن أن تقلل من قيمة المهنة.

قائمة المراجع

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 30(8), 3–15.

Clark, B. (2008). *Growing up gifted* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Darling–Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Retrieved from http:// www.learningforward. org/news/NSDCstudy2009.pdf

Donovan, M. S., Bransford, J. D., & Pellegrino, J. W. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.

Gallagher, J. J. (1975). Framing educational personnel for the gifted. In J. J. Gallagher (Ed.), *Teaching the gifted child* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Guskey, T. A. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(15), 5–12.

Guskey, T. A. (2002). *Professional development and teacher change*. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 8, 381–391.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. New York, NY: Teachers College Press.

Hawley, W., & Valli, L. (1999). The essence of effective professional development: A new consensus. In G. Sykes & L. Darling—Hammond (Eds.), *Teaching as the learning profession: A handbook of teaching and policy* (pp. 127–150). San Francisco, CA: Jossey—Bass.

Hill, H. (2007). Learning in the teaching workforce. *The Future of Children*, 17(1), 111–127.

Marland, S. P., Jr. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education*, 2 vols. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. (Government Documents, Y4.L 11/2: G36)

Mathews, D. J., & Foster, J. F. (2005). A dynamic scaffolding model of teacher development: The gifted education consultant as catalyst for change. *Gifted Child Quarterly*, 49, 222–230.

National Association for Gifted Children. (2010). *NAGC pre—K–grade 12 gifted programming standards: A blueprint for quality gifted education*. Washington, DC: Author.

National College for School Leadership. (2003). *Policies that support professional development in an era of reform*. Retrieved from http://www.oest.oas.org/iten/documentos/Research/randd—engaged—darling.pdf

Rallis, S. F., & Rossman, G. B. (1995). *Dynamic teachers: Leaders of change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Rashid, H. (2000). Professional development and the urban educator: Strategies for promoting school as community. *Contemporary Education*, 71(2), 56–59.

Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York, NY: Macmillan.

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

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