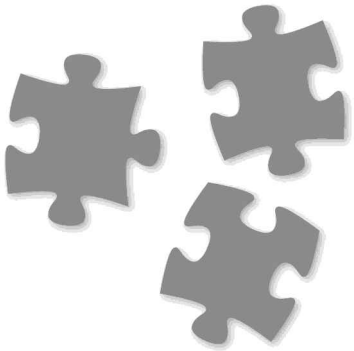

نماذج الولاية لتطبيق المعايير

كريستينا ف. ميرسكي

تقـدم المعايير الأساس لتطويـر السياسات والقواعد والإجـراءات والخطط والبرمجة والخدمات وأنظمة التقييم، والنمو المهني سواء على مستوى الولاية أو على المستوي المحلي. وتستخـدم دوائر التربية فـي الولاية معايير وطنية لغرضين إضافيين، هما: (أ) تقويم معايير الولاية وتحسينها، (ب) تحسين خطط الموهوبين وبرامجهم ومراقبة مدى الانسجام مع أنظمة الولاية. يشير تقرير عام (2008 – 2009) حول الحالة الوطنية في تربية الموهوبين إلى أن (28) ولايـة قررت بعض أشكال البرامج والخدمات للأطفـال الموهوبين. ولكن هذه البرامج كانت متناثرة، وغير متسقة، وكوّنت في بعض الأوقات تجميعاً محيراً للسياسات والبرامج التي تباينت بشدة من ولاية إلى أخرى.... وفي النهاية، فقد أدت هذه الطريقة المجزأة وغير المنسقة إلى تقديـم خدمات ضعيفة للطلبة الموهوبين. وعلى أي حال، فـإن معايير NAGC لبرمجة تربية الموهوبين في مستوى ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر تقدم وعداً بالتناغم والتناسق بيـن مختلـف الولايات. وسوف يستكشـف هذا الفصل كيف تنفذ ثلاث ولايـات هذه المعايير حاليّاً، ويقترح أفكاراً إضافية حول كيفية استخدامها.

ولاية ألاباما

تخطط ولاية ألباما (Alabama) مسترشدة بقوانين إدارة الولاية لاستخدام معايير برمجة برمجية تربية الموهوبين لعام (2010) لمراجعة كيفية استخدامها في مراقبة برامج الموهوبين في النظم المدرسية جميعها في الولاية. وتستخدم الولاية حاليّاً، شكلين في عملية المراجعة.

يقسم الشكل الأول مجموعة قوانين إدارة الولاية، واتفاقية الفصل السادس للحقوق المدنية المناوئة للتمييز إلى عشر عبارات، تصنّف المدرسة على أنها: تحت المعيار، تلبي المعيار، تتجاوز المعيار. أما الشكل الثاني، فيضع قائمة بمؤشرات الخدمة النوعية التي تستخدم تقديرات النظام نفسها. وباتباع معايير برمجة الموهوبين، كوّنت إدارة الولاية قوة عمل لإعادة كتابة الوثائق ذات العلاقة كي تظهر مخرجات الطالب بدلاً من تقويم البرنامج. وسوف تقرر قوة العمل شكل مخرجات الطلبة في كل من وفصول التربية العامة وصفوف تربية الموهوبين، وكيف ستقدر استناداً إلى المعايير الجديدة لبرمجة الموهوبين.

ولاية ميريلاند

طورت جين بينتر (Jeanne Paynter)، الاختصاصية بتربية الموهوبين في وزارة التربية والتعليم في ولاية ميريلاند، مقدمة في معايير برمجة الموهوبين عام (2010)، استخدمتها مع منسقي البرنامج في أنظمة مدرسية مختلفة في الولاية. وعلى أي حال، فقد لاحظت أن هذا المدخل يمكن استخدامه مع مدى واسع من الجمهور ذي العلاقة.

تبدأ الدكتورة بينتر بعرض تقديمي تقدم فيه نظرة عامة إلى المعايير. يتضمن معلومات حول كيفية استخدام المعايير، وكيف تختلف معايير عام (2010) عن معايير (1998)، وخصائص الممارسات المستندة إلى الأدلة، وكيف تقيّم مخرجات الطالب، ووصفاً مختصراً جدّاً لكل معيار من المعايير الستة. وبعد الانتهاء من العرض التقديمي ينقسم المشاركون إلى ست مجموعات، تركز كل مجموعة في عملها على معيار واحد.

وتستخدم كل مجموعة كتيب معايير برمجة الموهوبين (NAGC, 2010b)، لفحص معيارها من جانبين، هما: (أ) مفاهيم رئيسة، (ب) ممارسات تستند إلى الأدلة. وتشير الدكتورة بينتر إلى هذا بوصفه تفكيكاً لمعايير برمجة الأطفال الموهوبين في مستوى ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر للعام 2010 (NAGC). يؤكد هذا النشاط على ثلاثة من الطرق الأربع التي تختلف فيها معايير (2010) عن معايير (1998)، هي: أهمية التنوع، والتركيز على مخرجات الطالب، والتأكيد على الممارسات المستندة إلى الأدلة من الدراسات الحالية. وسوف نلقي نظرة على كل جزء من جزأي هذا النشط بمزيد من التفاصيل:

المفاهيم الرئيسة

تشير الإرشادات الخاصة بهذا الجزء من الأنشطة إلى أنه ينبغي للمشاركين أن يراجعوا تعريف كل مصطلح محدد في قائمة مصطلحات معايير برمجة الموهوبين (NAGC, 2010b, pp.14–15). ومن ثم يحددوا فهمهم الجديد الذي يكتسبونه من مناقشة المفهوم. مثلاً، يجري في المعيار رقم 1: التعلم والنمو، استكشاف أربعة مصطلحات (انظر الجدول رقم 1.10).

أما مصطلحات المعيار رقم 2، فهي: التقويم، التنوع، اختبارات فوق مستوى الصف، الأدوات النوعية، الأدوات الكمية، والملاءمة الفنية. ومصطلحات المعيار رقم 3 هي: الارتباط الثقافي، المنهاج المتمايز، التدريس المتمايز والتنوع. أما مصطلحات رقم 4، فهي: الكفاية الثقافية، التنوع، والكفاية الاجتماعية. في حين أن مصطلحات المعيار رقم 5، هي: التعاون، النمو المعرفي والانفعالي، الخدمات المنسقة، التنوع، البرامج/البرمجة، والخدمات/الخدمة. وأخيراً مصطلحات المعيار رقم 6، هي: التنوع، الخدمات/الخدمة، النمو الاجتماعي/الانفعالي، الاحتياج المزدوج، والتحصيل المتدني. لاحظ أن كل مجموعة تناقش معنى مصطلح التنوع، وهكذا، تتضح طبيعة هذا الرابط في المعايير.

الجدول 1.10

قائمة المصطلحات

قائمة المصطلحات	الفهم الجديد
النمو المعرفي والانفعالي	
التنوع	
الكفاية الاجتماعية	
النمو الاجتماعي/الانفعالي	

الممارسات المستندة إلى الدليل

يركز الجزء الثاني من عملية (التفكيك) على مكوّنين مهمّين للمعايير هما: مخرجات الطالب والممارسات المستندة إلى الدليل. وتشير إرشادات النصف الأول إلى ما يأتي: «عندما

تركز معايير البرمجة على مخرجات الطالب، نكون أكثر ألفة بالنظر إلى ممارسات برنامجنا. راجع قائمة ممارسات البرنامج المستند إلى الدليل (لمعيارك) من أجل تحديد ثلاث ممارسات يوافق عليها أفراد مجموعتك على أنها أُقرّت حاليّاً في أنظمة مدرستك، واملأ الجدول بهذه الممارسات».

عندما تأخذ المناقشات طريقها حول هذه الممارسات، يطلب إلى أعضاء المجموعة أخذ ما يأتي في الحسبان: كيف يمكننا الانتقال من الممارسات إلى مخرجات الطالب؟ راجع مخرجات الطالب لهذه الممارسات الثلاث. بأي طريقة يمكن أن نقيّم تلك المخرجات؟ تجد مخطط هذا الجزء من النشاط في الجدول 2.10.

ذكرت الدكتورة بينتر (Paynter) أن المجموعات التي عملت معها شهدت مناقشات غنية حول المعايير باستخدام إطار العمل هذا. ولاحظت أن الخطوة المنطقية التالية هي تصميم نظام جمع معلومات لتقييم مخرجات الطالب، ربما من خلال التركيز أولاً على مصادر المعلومات المتوافرة مسبقاً في المدارس، ولكن غير المستخدمة حاليّاً لهذا الغرض بعينه.

ولاية تكساس

في عام 1987، فوّض المجلس التشريعي في تكساس المناطق التعليمية جميعها في الولاية بتحديد الطلبة الموهوبين وخدمتهم من الروضة حتى الصف الثاني عشر. وعليه، طوّرت وكالة تربية تكساس خطة للولاية، روجعت عام 2009، تكوّن الأساس لخدمات تربية الموهوبين، وللمساءلة. لكن المراجعة لا تعكس معايير برمجة الموهوبين.

الجدول 2.10

تقييم المخرجات

كيف تقوَّم مخرجات الطلبة؟	الممارسات المستندة إلى الدليل (التي أُقرّت)

قارنت جونسن (Johnsen, 2011) أولاً المعايير في خطة ولاية تكساس للعام 2009 بمعايير برمجة الموهوبين، واقترحت بعد ذلك عملية للمناطق التعليمية لاستخدام مجموعتي المعايير في تطوير برمجة الطلبة الموهوبين وتنفيذها وتحسينها. ويمكن أن يتخذ تحليلها نموذجاً للولايات الأخرى.

أقرّت جونسن أن ولاية تكساس تركز على ممارسات محددة بدلاً من التركيز على مخرجات الطلبة، وتضع أيضاً معايير برمجة الموهوبين. ومن وجهة نظرها، فإن هذا الاختلاف مهم جدّاً، لأنه يمكن أن يقود إلى نتائج مختلفة جدّاً كما قالت:

> إذا ركز المربون على الممارسات أكثر من المخرجات، يمكن أن يستخدموا ببساطة المعايير بصفتها قائمة رصد (نعم، لا) (مثال: هل هناك سياسات ملائمة؟ هل لدي تقييمات متعددة؟.....) في حين إذا ركزت المعايير على مخرجات الطلبة، فستصبح الممارسات وسائط إلى نهاية ما (مثال: كيف تؤثر السياسات في خدمات الطلبة؟ وكيف يضم التقييم المتعدد طلبة أكثر اختلافاً في برنامج الموهوبين؟) (ص17).

وعلى أي حال، فإن خطة ولاية تكساس تستخدم الممارسات المستندة إلى الأدلة المدرجة في قائمة معايير برمجة الموهوبين. وتؤكد معايير ولاية تكساس على خمسة مكوّنات لبرامج تربية الموهوبين، هي: تقييم الطالب، تصميم الخدمة، المنهاج والتدريس، النمو المهني، وإشراك الأسرة/المجتمع. وبالمثل ذكرت جونسن بالمعنى الحرفي للكلمة، أن خطة ولاية تكساس تظهر على نحو كبير جوانب المعيار رقم 5 (البرمجة). في حين تظهر الخطة بدرجة أقل جوانب معيار الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين رقم 3 (تخطيط المنهاج والتدريس) ومعيار رقم 6 (النمو المهني). وحددّت جونسن أيضاً معايير برمجة الموهوبين التي عولجت معالجة خارجية فقط، أو أنها لم تكن موجودة في خطة ولاية تكساس. وتتضمن هذه المعايير، المعيار رقم 1 (التعلم والنمو) والمعيار رقم 4 (بيئات التعلم). وفي النهاية، حددت جونسن بعض الفجوات الأخرى الموجودة، وبصورة أكثر وضوحاً مكونات عدة ذات علاقة بالتنوع، والتقييم القبلي، والتعلم عن بعد ومصادر تقنية أخرى.

ويعد التقييم الذاتي الذي نفذته جونسن (Johnsen (2011 المتمثل بمقارنة معايير الولاية بمعايير برمجة الموهوبين، عملية مهمة ربما ترغب الولايات الأخرى في أخذها في الحسبان.

وقد افترضت المؤلفة أن ذلك يمكن أن يكون كذلك الخطوة الأولى للمناطق التعليمية. وأوصت بأن تتفحص المناطق التعليمية إلى أي درجة تلبي معايير تكساس ومعايير برمجة الموهوبين التي لا تظهر في وثيقة الولاية. ولخصت جونسن بعد ذلك، الخطوات الثلاث الأخرى في تطوير برمجة الطلبة الموهوبين وتنفيذها وتحسينها: (أ) تحديد كيف يمكن أن تكون مخرجات الطلبة، (ب) اختيار التقييم لتقرير ما إذا كانت مخرجات الطلبة قد لُبّيت، (ج) تطوير خطة عمل لوضع أهداف قصيرة وطويلة الأمد بهدف التحسين.

مقترحات أخرى

تقدم ولايات ألاباما وميريلاند وتكساس أمثلة حول كيفية استخدام معايير برمجة الموهوبين. وفيما يأتي تعرض المؤلفة مقترحين آخرين يمكن أن يكونا مفيدين للولايات والمدارس.

أسئلة NAGC التوجيهية

طوّرت(NAGC) مجموعة من الأسئلة التوجيهية للمساعدة على تنفيذ معايير برمجة تربية الموهوبين. ويمكن أن تكون هذه الأسئلة أيضاً أحد أشكال التقييم الذاتي، التي تولد مناقشات حول الموضوعات. ذكرت (NAGC) ما يأتي:

> تركز الأسئلة بوجه عام، الانتباه على الخطوات التي ينبغي اتخاذها والمصادر التي يجب الوصول إليها لمساعدة القادة التربويين وحشد التأييد لتطوير منهاج رفيع المستوى، وتنظيم مواقف صفية دينامية، وتوفير إرشاد ملائم وفرص مجتمعية تلبي حاجات مجموعة مختلفة من الطلبة الذين يمتلكون طيفاً واسعاً من الموهبة والنبوغ.

وسنعرض فيما يأتي أمثلة لهذه الأسئلة التوجيهية، بواقع سؤال واحد لكل معيار:

- **معيار رقم 1، التعلم والنمو**: ما الخطوات الضرورية للتحقق من أن المربين قادرون على تعرف اختلافات التعلم والنمو للطلبة الموهوبين، وتعزيز النمو المعرفي والانفعالي في المدرسة والبيت وفي مواقف مجتمعية، آخذين في الحسبان مجال اهتمام الطالب، وقدرته وموهبته ؟ (NAGC, 2010a, part3).

- **معيار رقم 2، التقييم**: هل تقدّم أدوات التقييم التي اختيرت معلومات كمية ونوعية من مصادر متنوعة قيّمة، غير متحيزة، وكافية فنيّاً تضمن التمثيل الصحيح لمجتمع الطلبة المحلي، في التخطيط للتحديد الأولي للطالب ؟ وهل هناك إجراءات دائمة وشاملة لعملية تحديد الطلبة الموهوبين، وهل اطلعت أسر الطلبة بصورة كاملة على ذلك؟
- **معيار رقم 3، تخطيط المنهاج والتدريس**: هل يستخدم المنهاج خبرات استكشاف مهنية متكاملة، تسمح باستكشاف عميق للثقافات واللغات والقضايا الأخرى المتعلقة بالتنوع؟ (NAGC, 2010a, part10).
- **معيار رقم 4، بيئات التعلم**: هل وُجِدت بيئة تعلم ميسرة للسلامة الذهنية، والثقة، والاستكشاف الذاتي، عن طريق تعرف أهمية التواصل الإيجابي، وتطور المهارات الاجتماعية والقيادية، والكفاية الثقافية في أثناء استكشاف الطلبة لاختلافاتهم الفردية، والعقلية، والإبداعية؟ (NAGC, 2010a, para.10).
- **معيار رقم 5، البرمجة**: هل وضع نظام يتضمن سياسات وإجراءات واضحة، تسمح للمربين بتطوير خطط سنوات عدة، وتخطيط البرمجة والخدمات وتنسيقها مع مقدمي الخدمات المهنية للمدرسة، والتواصل مع أعضاء أسر الطلبة والمجتمع لتلبية حاجات الطلبة وأهداف البرامج؟ (NAGC, 2010a, para.11)
- **معيار رقم 6، النمو المهني**: هل يعطى المعلمون والمرشدون الذين يدعمون التدريس الوقت والتمويل الكافيين للمشاركة بانتظام في خيارات تطوير مهني متنوعة مدعومة بحثيّاً، من أجل زيادة خبراتهم في طرق التدريس والممارسة في تربية الموهوبين، وتعرف المصادر المتوافرة بأنفسهم لتلبية الحاجات الاجتماعية والانفعالية لطلبتهم؟ (NAGC, 2010a, para.12).

معايير «الولاية» المحورية المشتركة

نُشِرت معايير الولاية المحورية المشتركة Common Core State (CCSS) Standards في الفنون اللغوية والرياضيات عام (2010)، واعتمدتها (48) ولاية (انظر http://www.core standards.org). لقد قورنت قياسياً حيث رُسم كل معيار ليتمكن المربون من توجيه الطلبة لاكتساب المعارف والمهارات المعقدة على نحو متزايد من مرحلة الروضة حتى الصف الثاني عشر. ولمّا كانت هذه المعايير تقدّم مساراً واضحاً، فإن الولاية

تستطيع استخدامها على نحو ما تقترح NAGC في مواءمة المنهاج وخطط التدريس وتوسيعهما (NAGC, 2010b, p.10). وتؤكد معايير الولاية المحورية المشتركة أيضاً على مهارات عالية المستوى، ما يعكس ممارسة NAGC المستندة إلى الدليل (1.1.3) التي تنص على ما يأتي: «يصمم المربون مناهج متمايزة تشتمل على محتوى متقدم للطلبة الموهوبين يتميز بالتحدي المفاهيمي، والعمق، والتميز، والتعقيد» (NAGC, 2010b, p.10). وبعد ذلك، تستطيع معايير (CCSS) تضع أساس المدى والتتابع الذي يتمكن الطالب من خلاله من تلبية نتاج تعلم الطالب رقم (1.3). «يظهر الطلبة الموهوبون نموّاً يتناسب مع استعداداتهم خلال السنة الدراسية» (NAGC, 2010b, p.10).

إضافة إلى ذلك، عندما تُتّخذ القرارات حول تنفيذ معايير الولاية المحورية، تتاح للولايات الفرصة لربط معايير البرمجة الأخرى وترسيخها في هذه العملية، أو استخدام الممارسات المستندة إلى الدليل لتوضيح كيف توضع معايير الولاية المحورية المعروفة قيد الممارسة. وسنعرض فيما يأتي أمثلة حول كيفية تنفيذ ذلك في فنون اللغة الإنجليزية والرياضيات. وبالنسبة لمجالي محتوى معايير الولاية المحورية المشتركة المذكورة أعلاه، سوف ألخص مفاهيم التصميم الرئيسة، وأحدد مخرجات الطالب بحسب ما تراه (NAGC) والممارسات المستندة إلى الدليل، وبعد ذلك سوف أناقش الآثار والنتائج. هذه المقترحات ليست شاملة، ولكنها توضح فقط كيف يمكن للولايات أن تواصل عملها في هذا الجانب.

فنون اللغة الإنجليزية: تتضمن معايير الولاية المحورية أربعة مسارات، هي: القراءة، والكتابة، والمحادثة والاستماع، واللغة. ويشار في هذا الإطار إلى أن عناصر التصميم الرئيسة هذه مترابطة على نحو وثيق، وينتج عنها نموذج شامل في القراءة والكتابة.

وفيما يأتي مناقشة هذه المسارات:

القراءة: تحدد معايير (CCSS) «تزايد درجة تعقيد النصوص الأدبية والمعلوماتية صفاً تلو الآخر». إذ يجب على الطلبة تطوير عدد متزايد من الارتباطات بين الأفكار والنصوص، وأن يأخذوا في الحسبان مدى واسعاً من الأدلة النصية، ويصبحوا أكثر حساسية لعدم التناغم، والغموض، والاستدلال الضعيف في النص. (CCSSI, 2010a, p.8).

- نتاج تعلم الطالب بحسب NAGC 1.5: (يشارك الطلبة الموهوبون والموهوبون في خيارات برمجة متنوعة مستندة إلى تحسن الأداء في الجوانب المعرفية والانفعالية (NAGC, 2010b, p.12).
- الممارسة المستندة إلى الدليل (2.1.5) بحسب NAGC: يستخدم المربون بانتظام خيارات إثرائية في توسيع فرص التعلم وتعميقها داخل المواقف المدرسية وخارجها. (NAGC, 2010b, p.12).
- المناقشة: يشير العمق إلى استكشاف المحتوى ضمن مجال معين، ويتضمن البحث عن الميول والأنماط (مثل: رؤية الارتباطات). ولما كانت معايير (CCSS) تشدد على صنع ارتباطات، فإن هناك فرصاً مثبتة داخليّاً في هذه المعايير لتوسيع التعلم وتعميقه.

هناك مسؤولية مشتركة في تطوير القراءة والكتابة في معايير (CCSS). وهذا واضح في القسم المتعلق بالقراءة والكتابة في الدراسات التاريخية، والاجتماعية، والعلوم، والموضوعات الفنية للصفوف من السادس حتى الثاني عشر. وتشدد هذه المعايير على قراءة نص معلوماتي معقد على نحو مستقل من أجل النجاح في سوق العمل وفي برامج ما بعد الدراسة الثانوية.

- نتاج تعلم الطالب (1.4) بحسب (NAGC): يظهر الطلبة الموهوبون النموفي الكفاية الشخصية، والتوجهات نحو الإنتاجية الأكاديمية والإبداعية. وهذا يتضمن الوعي بالذات، والدفاع عن النفس، وفاعلية الذات، والثقة، والدافعية، والمرونة، والاستقلالية، والفضول والمجازفة (NAGC, 2010b, p.11).
- الممارسة ذات الصلة المستندة إلى الدليل (2.1.4) يوفر المربون فرصاً للاستكشاف الذاتي، ومتابعة الاهتمامات، وتطور الهويات الداعمة للإنجاز (NAGC, 2010b, p.11).
- المناقشة: استخدام نص معلوماتي لتطوير الاستقلالية هو إحدى الطرق التي يتمكن الطلبة الموهوبون خلالها من تطوير سمات وخصائص سوف تدعم الإنجاز والتحصيل.

الكتابة: توفر معايير الولاية المحورية المشتركة الفرص للكتابة حول أغراض متنوعة تتضمن الحوارات الجدلية، المعلوماتية/الاستكشاف، والرواية. وقد ذكرت وثيقة معايير (CCSS) ما يأتي: « تتضمن المعايير البحثية بسبب مركزية الكتابة لمعظم أشكال الاستقصاء، ما يأتي» : (CCSS, 2010a, p.8).

- نتاج تعلم الطالب رقم (5.4): يطور الطلبة الموهوبون كفاية في مهارات التواصل الشخصي ومهارات التواصل الفني..... ويظهرون الطلاقة في استخدام التقنية التي تدعم التواصل الشخصي (NAGC, 2010b, p.11).
- الممارسات ذات الصلة رقم (2.5.4) يوفر المربون المصادر لتحسين أشكال التواصل الشفوي والمكتوب والفني، آخذين في الحسبان السياق الثقافي للطالب (NAGC, 2010b, p.11).
- المناقشة: يوفر هذا المسار فرصاً للولايات للتوصية بالمصادر والإستراتيجيات الفاعلة التي سوف تفيد الطلبة جميعهم، ولكنها سوف تشجع الطلبة الموهوبين على التميز.
- الحديث والاستماع: تتطلب معايير الولاية المحورية المعروفة «تطوير مدى واسع من مهارات التواصل الشفوي المفيدة، بالآخرين» (CCSSI, 2010a, p.8).
- نتاج تعلم الطالب رقم (3.1): يظهر الطلبة الموهوبون فهماً واحتراماً للتشابهات والاختلافات بينهم وبين مجموعة أقرانهم ومع الآخرين في المجتمع العام (NAGC).
- الممارسة ذات الصلة المستندة إلى الدليل رقم (1.3.1) (NAGC Evidence-Based practice 1.3.1): يوفر المربون ممارسات تجميع (grouping practices) متنوعة مستندة إلى الدليل للطلبة الموهوبين، تسمح لهم بالتفاعل مع أفراد ذوي مواهب وقدرات وإمكانات متنوعة (NAGC, 2010b, p. 8).
- المناقشة: يعد النمو الانفعالي على درجة كبيرة من الأهمية تماماً على نحو ما هو الحال في النمو المعرفي. ويلاحظ أن معايير برمجة الموهوبين تظهر هذا المعتقد. وأن فهم الذات والوعي الاجتماعي جوانب رئيسة تسهم في هذا النمو. وتتخذ معايير الولاية المحورية المشتركة الحديث والاستماع وسيلة لتنمية المهارات مع الآخرين.

اللغة: يتضمن هذا المسار «قواعد» اللغة الإنجليزية الفصحى المكتوبة والمحكية ومهارات المفردات، مثل فهم الكلمات والعبارات والفروق الدقيقة بينها (CCSSI, 2010a).

- نتاج تعلم الطالب رقم (5.4): يطور الطلبة الموهوبون كفاية في مهارات التواصل الشخصي ومهارات التواصل الفني، ويظهرون مهارات شفوية وكتابية متقدمة، ومتعددة، وتعبيراً إبداعيّاً بطريقة متوازنة (NAGC, 2010b, p.11).

- الممارسة ذات الصلة المستندة إلى الدليل (1.5.4):يوفر المربون فرصاً للتطور المتقدم والمحافظة على اللغتين الأولى والثانية. (NAGC, 2010b, p.11).
- المناقشة: يصف مقياس(Interagency Language Round Table,2011)، مستويات المهارات والقدرات الضرورية للتواصل باللغة. المستوى الأعلى، الأداء المهني المتقن، ويتضمن القدرة على نقل المعنى للمتحدث بإخلاص ودقة، وفي ذلك التفاصيل جميعها والفروق الدقيقة بينها. ويستدل من هذا الوصف على أن الفهم والقدرة على استخدام ألوان المعاني يعد مهارة تواصلية متقدمة. وعلى أي حال، فإن التشديد على مثل هذه الجوانب اللغوية سوف يفيد الطلبة الموهوبين.

تقدم معايير CCSS أيضاً صورة لطلبة مثقفين، وتصف سبع خصائص رئيسة. وسأناقش فيما يأتي خمساً من هذه السمات، وسأعرض أمثلة على ارتباطاتها بمعايير برامج تربية الموهوبين.

- إنهم (الطلبة المثقفون) يظهرون الاستقلالية:

- نتاج تعلم الطالب (3.2) بحسب (NAGC): يصبح الطلبة الموهوبون أكثر كفاية في جوانب موهبة متعددة وعبر أبعاد التعلم المختلفة (NAGC, 2010b, p.10).
- الممارسة ذات الصلة المستندة إلى الدليل رقم (2.2.3). يستخدم المربون نماذج وراء معرفية لتلبية حاجات الطلبة الموهوبين (NAGC, 2010b, p.10).
- نتاج تعلم الطالب (3.4): يصبح الطلبة الموهوبون باحثين مستقلين (NAGC, 2010b, p.10).
- الممارسة ذات الصلة المستندة إلى الدليل رقم (3.4.2): يستخدم المربون إستراتيجيات التفكير الإبداعي لتلبية حاجات الطلبة الموهوبين(NAGC, 2010b, p.10).
- المناقشة: هناك اثنان من مخرجات الطلبة والممارسات المستندة إلى الدليل ذات أهمية هنا. حيث أكدبوندز وبوندز وبيش (Bonds, Bonds & Peach, 1992)على أن تطوير المهارات فوق المعرفية يسهم في الاستقلالية. وقد وجد لي (Lee, 2005) ارتباطاً

وثيقاً بين قدرة التفكير الإبداعي والاستقلال. وأن تعليم الطلبة استخدام إستراتيجيات وراء معرفية ونماذج تفكير إبداعية يعزز الاستقلالية لديهم[1].

- إنهم (الطلبة المثقفون) يستوعبون وينتقدون.

- نتاج تعلم الطالب رقم (3.4): يصبح الطلبة الموهوبون باحثين مستقلين (NAGC, 2010b, p.10).
- الممارسة ذات الصلة المستندة إلى الدليل رقم (3.4.1): يستخدم المربون إستراتيجيات التفكير الناقد لتلبية حاجات الطلبة الموهوبين.
- مناقشة: تتضمن مهارات التفكير الناقد مستويات التفكير العليا. وقد حددت مصفوفة بلوم للأهداف التربوية مستوى التقويم (مثل: الانتقاد) كأحد مستويات التفكير الثلاثة العليا (التحليل، التركيب، التقويم). فإذا أخذت الولايات خصائص معايير (CCSS) للطالب المثقف في الحسبان عند تطوير خطط التنفيذ، فإنها توفر بذلك الفرصة لخدمة الطلبة الموهوبين.

- إنهم (الطلبة المثقفون) يعطون قيمة للدليل. تُضم مهارات البحث والإعلام ضمن معايير (CCSS). وقد ذكرت وثيقة فنون اللغة الإنجليزية ما يأتي: يحتاج الطلبة إلى القدرة على جمع المعلومات والأفكار واستيعابها وتقويمها وتحليلها وكتابة تقرير عنها، لإجراء بحوث أصيلة من أجل الإجابة عن أسئلة أو حل مشكلات، وتحليل كمية كبيرة ومستوى مكثف من النصوص المطبوعة وغير المطبوعة بأي صورة من صور النشر القديمة والحديثة (CCSSI, 2010a, p. 4).

- نتاج تعلم الطالب رقم (4.3): يصبح الطلبة الموهوبون باحثين مستقلين (NAGC, 2010b, p.10).
- ممارسة ذات صلة مستندة إلى الدليل رقم (3.4.4): يستخدم المربون نماذج استقصاء لتلبية حاجات الطلبة الموهوبين (NAGC, 2010b, p.10)

(1) منظمة لا تتمتع بالتمويل، تتكون من وكالات متنوعة، غرضها تنسيق المعلومات وتبادلها حول اللغات الأجنبية على المستوى الاتحادي في الولايات المتحدة الأمريكية (المراجع).

- المناقشة: يرتبط الاستقصاء بقوة بنتائج البحوث. يستكشف الطلبة في هذا النموذج البحوث والأدلة المتوافرة ويقيمونها ويحددون ويبحثون في جوانب جديرة بالاهتمام. وهذا يؤدي إلى أن يصبح الطلبة باحثين مستقلين.

- إنهم (الطلبة المثقفون) يستخدمون التقنية ووسائل الإعلام الرقمية بطريقة إستراتيجية باقتدار:

- نتاج تعلم الطالب رقم (5.4): يطور الطلبة الموهوبون كفاية في مهارات التواصل مع الآخرين والمهارات الفنية..... إنهم يظهرون طلاقة مع التقنية التي تدعم التواصل الفاعل (NAGC, 2010b, p.11).
- الممارسة ذات الصلة المستندة إلى الدليل رقم (3.5.4): يتحقق المربون من إمكانية استخدام أدوات التواصل المتقدمة، وفيها التقنية المساعدة، واستخدام هذه الأدوات في التعبير عن التفكير عالي المستوى والإنتاج الإبداعي (NAGC, 2010b, p.11).
- المناقشة: من الواضح أن هناك تشابهاً قويّاً بين خصائص الطالب في معايير (CCSS) وبين معايير برمجة تربية الموهوبين.

- إنهم (الطلبة المثقفون) يفهمون وجهات نظر الآخرين وثقافتهم

- نتاج تعلم الطالب رقم (5.3): يطور الطلبة الموهوبون معارف ومهارات يحتاجون إليها في الحياة، ليكونوا منتجين في مجتمع متعدد الثقافات ومتنوع وعالمي (NAGC, 2010b, p.10).
- الممارسة ذات الصلة المستندة إلى الدليل رقم (3.5.3): يستخدم المربون منهاجاً للاستكشاف العميق للثقافات واللغات والقضايا الاجتماعية ذات العلاقة بالتنوع (NAGC, 2010b, p.10).
- المناقشة: إذا شُدّد على سمة معايير CCSS هذه في القرارات ذات العلاقة بالمناهج والتدريس، فسوف يدعم نمو الطلبة الموهوبين.

الرياضيات: نُظمت معايير CCSS للرياضيات على نحو مختلف عن معايير CCSS لفنون اللغة الإنجليزية (CCSSI, 2010b). وتبدأ هذه المعايير بثمانية معايير للممارسة الرياضية تصف الطرق التي من خلالها يتعامل الطلاب مع المادة الدراسية. يتبع هذه معايير محتوى الرياضيات التي تضع توقعات لما سوف يفهمه الطلبة حول موضوعات محددة. وتقدم المعايير

مـن الروضة حتـى الصف الثامن مسارات لتعلم الرياضيات تضـم مفاهيم ومهارات جديدة ضمـن المجالات وعبرها. وقد نُظمـت معايير المدرسة الثانوية حول موضوعات، مثل الجبر، الدوال، النمذجة، الهندسة، والاحتمالات والإحصاءات. وتجدر الإشارة إلى أن معايير الولاية المحورية المشتركة تركز في الصفوف جميعها، ليس فقط على المهارات الإجرائية، بل على الاستيعاب المفاهيمي كذلك. فهي تعطي الأولوية لقدرة الطالب على شرح مسائل الرياضيات وليس فقط لإجـراء العمليات الحسابية. هذه أخبار جيدة للطلبـة الموهوبين الذين يتميزون عندما تتاح لهم فرص للتعلم بعمق.

معايير ممارسة الرياضيات: وضحت معايير (CCSS): «أنواعاً مختلفة من الخبرات التي ينبغي لمربـي الرياضيات ان يسعوا إلى تطويرها لدى طلبتهم. وتستند هذه الممارسات إلى العمليات والكفايات ذات الأهمية الراسخة في مجال تعليم الرياضيات» (ص6).

ونناقش فيما يأتي أربعة من هذه المعايير:

- إعطـاء معنـى للمسائل والمثابرة على حلهـا: يبدأ الطلبة الماهـرون رياضيّاً بأن يشرحوا لأنفسهـم معنـى المسألة ويبحثون عن نقـاط بداية لحلها.... ثم إنهـم يراقبون ويقيّمون تقدمهم ويغيرون مسارات عملهم عند الضرورة (CCSSI, 2010b, p.6).
  - نتـاج تعلم الطالب رقم (2.3): يصبح الطلبة الموهوبون أكثر كفاية في جوانب موهبة متعددة وعبر أبعاد التعلم المختلفة. (NAGC, 2010, p.10).
  - ممارسة ذات صلة مستندة إلى الدليل رقم (3.2.2): يستخدم المربون نماذج ما وراء معرفية لتلبية حاجات الطلبة الموهوبين. (NAGC, 2010, p.10).
  - نتـاج تعلم الطالب رقـم (1.4): يظهر الطلبة الموهوبون نموّاً فـي الكفاية الشخصية والاتجاهات نحو الإنتاجية الاستثنائية في المجالات الأكاديمية والإبداعية. وتتضمن هذه الجوانب وعي الذات، وكسب الدفاع عن النفس، والفاعلية الذاتية، والثقة، والدافعية، والمرونة، والاستقلالية، والفضول، والمجازفة (NAGC, 2010b, p.11).
  - الممارسـة ذات الصلة المستندة إلـى الدليل رقم (5.1.4) : يقدم المربون أمثلة على مهارات التوافق الإيجابي والفرص لتطبيق هذه المهارات (NAGC, 2010b, p.11).

- المناقشة: من الواضح أن هناك تشابهاً قويّاً بين هذه الممارسة الرياضية لمعايير الولاية المحورية المشتركة ومعايير برمجة تربية الموهوبين، مع التركيز على فوق المعرفة أو ما وراء المعرفة، والمرونة.

- إنهم يطرحون حججاً ناجحة وينتقدون استدلالات الآخرين: يخمّن الطلبة البارعون رياضيّاً ويبنون تقدماً منطقيّاً للبيانات لاستكشاف حقيقة تخميناتهم..... إنهم يبررون استنتاجاتهم ويوصلونها للآخرين، ويردّون على حججهم (CCSSI, 2010b, pp.6–7).

- نتاج تعلم الطالب رقم (4.3): يصبح الطلاب الموهوبون باحثين مستقلين (NAGC, 2010b, p.10).
- ممارسة ذات صلة مستندة إلى الدليل رقم (1.4.3): يستخدم المربون إستراتيجيات التفكير الناقد لتلبية حاجات الطلبة الموهوبين. (NAGC, 2010b, p.10)
- المناقشة: تناقش معايير (CCSS) أهمية بناء محجّات ناجحة وانتقادات لاستدلالات الآخرين. إن مكونات التفكير الناقد والبحث المستقل، هي: التشكيك في الافتراضات، اختبار بنية الاستدلال وصدقه، وتطبيق هذه الاستنتاجات على طرق استدلال جديدة. إن بإمكان ميدان تربية الموهوبين أن يوفر توجيهات مهمة في تطوير هذه المهارات في سياق رياضي.

- نموذج للرياضيات: يستطيع الطلبة البارعون في الرياضيات تطبيق المفاهيم الرياضية التي يعرفونها على حل المسائل التي تظهر في جوانب الحياة اليومية، وفي المجتمع وفي مكان العمل. (CCSSI, 2010b, p.7).

- نتاج تعلم الطالب رقم (4.3): يصبح الطلبة الموهوبون باحثين مستقلين. (NAGC, 2010b, p.10)
- الممارسة ذات الصلة المستندة إلى الدليل رقم (3.4.3): يستخدم المربون إستراتيجيات نموذج حل المسائل لتلبية حاجات الطلبة الموهوبين. (NAGC, 2010b, p.10).
- مناقشة: هناك كثير من نماذج حل المسائل الفاعلة في تربية الموهوبين التي تستطيع أن تخدم عملية التدريس في هذه الممارسة الرياضية. ومن بين هذه النماذج، هناك عملية تتكون من ست خطوات طورها تورانس (Torrance,1982), واستخدمت في

برنامـج حل المشكلات المستقبلي وإطار حل المشـكلات الإبداعي لكل من تريفنجر وإيزاكسن (Treffinger & Isaksen,2005).

استخـدام الأدوات بطريقة إستراتيجيـة مناسبة: يمكن للطلبة البارعين في الرياضيات أن يأخـذوا فـي الحسبان الأدوات المتوافرة عند حل مسألـة رياضية. ويمكن أن تتضمن هذه الأدوات: القلـم والورقة، ونماذج محسوسة، ومسطرة، ومنقلة، وآلة حاسبة، وجداول بيانات، ونظاماً محوسباً لمـادة الجبر، وحزمة إحصائية، وبرمجة هندسة دينامية.....إنهم (الطلبة المثقفـون) يتخذون قـرارات حكيمة حول التوقيت المناسب لاستخـدام كل من هذه الأدوات، آخذين في الحسبان الفائدة المتوقعة من كل أداة ومحدداتها، ويقرّون بمعرفتهم العميقة التي اكتسبوها وبمواطن الضعف لديهم أيضاً (CCSSI, 2010b, p.7).

- نتاج تعلم الطالب رقم (3.1): يظهر الطلبة الموهوبون نموّاً متناسباً مع استعدادهم خلال السنة الدراسية. (NAGC, 2010b, p.10)
- الممارسة ذات الصلة المستندة إلى الدليل رقم (7.1.3): يستخدم المربون المعلومات والتقنية، والتقنية المساعدة أيضاً. (NAGC, 2010b, p.10).
- المناقشـة: تعترف الممارسة الرياضية لمعاييـر CCSS بتنوع الأدوات التي تتوافر للطالب وأهمية استخدام الأداة الصحيحة في الموقف المناسب. ويشار هنا إلى أن معايير برمجة تربيـة الموهوبين تُقرّ هذه الفكرة. ونحن ننصح المربّيـن أن يتذكروا أن الأدوات الفاعلة ليس من الضروري أن تكون جذابة. إنها تتراوح بين قلم الرصاص الشائع الاستخدام إلى أعلى مراتب التقنية المساعدة.

خاتمة

تستطيع الوكالات التربوية في الولاية توفير قيادة حاسمة في إعداد السياسات والقوانين والخطـط والتقييـم للتربية العامة وتربية الموهوبين. وتحمل معاييـر NAGC لبرمجة تربية الموهوبين من مرحلة ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر، وعداً لإنجاز هذا العمل، ويمكن أن تكون أكثر قوة عندما تتداخل مع جهود أخرى على المستوى المحلي، أو على مستوى الولاية، أو على المستوى الوطني. ويؤدي عمل ترابطات بين المبادرات المختلفة الموجودة مسبقاً (مثل أنظمة التقييم المتوازنة التي طورتها المناطق التعليمية)، أو تلك التي ما زالت في طور التنفيذ

(مثل معايير CCSS) إلى تقوية تأثير العمل الذي نقوم به. وأخيراً، فإن معايير تربية الموهوبين تتمتع بقدرة هائلة لتوجيه النقاشات وكيفية اتخاذ القرارات التدريسية.

قائمة المراجع

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook 1: The cognitive domain*. New York, NY: David McKay.

Bonds, C. W., Bonds, L. G., & Peach, W. (1992). Metacognition: Developing independence in learning. *The Clearing House*, 66(1), 56–59.

Common Core State Standards Initiative. (2010a). *Common core state standards for English language arts and literacy in history/social studies, science, and technical subjects*. Retrieved from http://www.corestandards.org/assets/CCSSI_ELA%20 Standards.pdf

Common Core State Standards Initiative. (2010b). *Common core standards for mathematics*. Retrieved from http://www.corestandards.org/assets/CCSSI_Math%20 Standards.pdf

Interagency Language Roundtable. (2011). *ILR skill level descriptions for interpretation performance*. Retrieved from http://www.govtilr.org/skills/interpretationSLD sapproved.htm#l

Johnsen, S. K. (2011). A comparison of the Texas state plan for the education of gifted/talented students and the 2010 NAGC Pre–K–Grade 12 Gifted Programming standards. *Tempo*, 31(1), 10–20.

Lee, K. H. (2005). The relationship between creative thinking ability and creative personality of preschoolers. *International Education Journal*, 6, 194–199.

National Association for Gifted Children. (2009). *State of the nation in gifted education*. Retrieved from http://www.nagc.org/uploadedFiles/Information_and_Resources/State_of_the_States_2008–2009/2008–09%20State%20of%20 the%20Nation%20overview.pdf

National Association for Gifted Children. (2010a). *Applying the standards: Guiding questions*. Retrieved from http://www.nagc.org/index.aspx?id=6526

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

Texas Education Agency. (2009). *Texas state plan for the education of gifted/talented students*. Austin, TX: Author.

Torrance, E. P. (1982). Future problem solving and quality circles in schools. *New Jersey Education Association Review*, 56(1), 20–23.

Treffinger, D. J., & Isaksen, S. G. (2005). Creative problem solving: The history, development, and implications for gifted education and talent development. *Gifted Child Quarterly*, 49, 342–353.