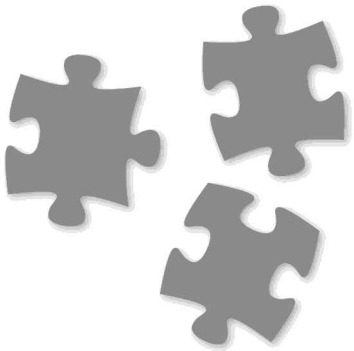

من النظرية إلى التطبيق: كسب التأييد لتنفيذ معايير برمجة الموهوبين

إي. واين لورد وجين كلارينباخ

هل يمكن أن يكون لديك عدد كبير من المعايير؟ من الواضح أن الإجابة عن هذا السؤال هي «لا»! فمنذ نشر تقرير أمة في خطر (National Commission on Excellence in Education, 1983)، حدثت طفرة كبيرة في المعايير الأكاديمية التي أنشئت في أطر عمل المناهج في كل ولاية، وبعد ذلك من خلال الجمعيات الوطنية المهنية، متبوعة بمزيد من معايير المنهاج في الولايات، والآن في معايير الولاية المحورية المشتركة (Council of Chief State School Officers [CCSO] & National Governors Association [NGA], 2010). والآن يتنفس المربون في مختلف الولايات الصعداء: وأخيراً، أصبحت لدينا معايير موجهة بالمهمة الآتية: من أجل تقديم فهم واضح ومتسق لما يتوقع أن يتعلمه الطلبة (Common Core Standards Initiative, n. d., para1).

ودعونا لا ننسى مجموعة معايير إعداد المعلم، ومعايير اعتماد المؤسسات ومعايير المعلم المتخصص في جوانب محددة، مثل معايير تقييم المعلم عبر الولايات (Interstate Teacher Assessment)، ونموذج معايير التعليم المحورية، والمجلس الوطني لاعتماد معايير وحدة تربية المعلمين و(21) جمعية مهنية متخصصة شريكة للمجلس الوطني لاعتماد معايير وحدة تربية المعلمين.وعلى أي حال، فمن المحتمل جدّاً أن يؤدي الدمج بين المجلس الوطني لاعتماد معايير وحدة تربية المعلمين ومجلس اعتماد تربية المعلمين في جسم واحد إلى ظهور صعوبات جديدة الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي.

تصـف معايير البرنامـج أو معايير فرص التعلم أيضاً الظروف التي يجب أن تتوافر من أجـل أن يصل الطلبة إلـى المعايير الأكاديمية المتوقعة. وقد بدأت هـذه المعايير التي تعالج المدخـل، وبيئة التعلـم، والإدارة، والمصادر، تظهر في الاستجابة إلـى معايير منهاج الولاية (National Coalition of Education Equity Advocates, 1994). فقدمـت بعض الجمعيات الوطنية، مثـل (NAGC) تدريجيّاً معايير جودة البرامج (Landrum & Shaklee, 1998)، التي لخصت متطلبات أو معايير لتوجيه عمليات التنفيذ.

وقد رافق كل مجموعة من المعايير تحديات تتعلف بتوثيق تقدم تعلم الطالب وتحصيله، وتزويد المعلمين بالتطوير المهني، وتحديد الموارد لدعم التدريس، وإقناع العامة أن مدارسنا وطلبتنا يتمتعون بمستويات أداء عليا.

وفي وسط هذا الطوفان الجارف من المعايير، وجد المربون أنفسهم منهكين بالأنظمة الفدراليـة والتجاذبات المالية. ولذلك، تجد المدارس والمناطق التعليمية نفسها في خضم فيضـ من التوقعات الوطنية والمحلية لتحديد مـا يتعين على الطلبة معرفته، وما هم قادرون على القيام به. ويضاف إلى ذلك التوترات الناجمة عن الاستقلال في غرفة الصف، والمساءلة عـن تحصيل الطالب، والمنافسة فـي التمويل وسط الأوقات الاقتصاديـة الصعبة، وصانعي السياسـات الذين يتمتعون بحسـن النوايا ولكنهم يفتقرون إلى الفهـم الشامل. وعموماً، فلا عجب أن التفكير في المعايير يجلب مشاعر مختلطة لمعظم المربين.

ولمّـا كانت قبضة المساءلة مستمرة في التضييق على المربين، فإن بناء المعايير فقط حول توقعات البرنامج بدلاً من تأثيرها في المتعلمين لم يعد مجدياً. وعلى أي حال، سواء كنا نتسابـق نحو القمـة، دون أن نهمل أحداً، أو نتسلق بسرعة لإظهار التقـدم السنوي، فإن أزمة المساءلة تبقى واضحة.، لقد أصبح من المطلوب الدخول إلى معاييرNAGC لتربية الموهوبين مـن مرحلة ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشـر- المعايير المعدلة المحدثة، التي تؤكد علـى مخرجـات الطالب. وهناك مجموعـة أخرى من المعايير وضعتهـا منظمة مهنية أخرى حسنـة النوايا. فهل ستكون معاييـر البرمجة هذه محفزة على العمل؟ ومثلما ركزت حملة بيل كلينتـون للرئاسة في عام 1992 ضد الرئيس جورج بوش الأب على الإقتصاد ورفعت شعا «إنه

الإقتصـاد، أيها الغبي»، يجب على مربي الطلاب الموهوبين والقادة والمناصرين التعامل مع معايير البرمجة هذه باستخدام عبارة مماثلة «إنها مخرجات الطلبة...، أيها ال....»

وقد عالجت معايير برمجة الموهوبين (1998) بصورة رئيسة توقعات البرنامج (مدخلات وعمليات) بدلاً من معالجتها مخرجات الطالب. على الرغم من التقارير التي تشير إلى استخدام هذه المعايير على نطاق واسع، لكن هناك قليل من البيانات النوعية والكمية التي تظهر كيف تأثـرّت برامج الطـرب الموهوبيـن بمجموعة المعايير المبكـرة لمعايير برنامـج الموهوبين (Matthews & Shaunessy, 2010). وكيـف تنتقـل المعايير من النظريـة إلى التطبيق؟ وهنا يشار إلى أن القيادة ضرورية للتحرك من تبني هذه المعايير إلى وضعها تحت التنفيذ.

وفي هذا السياق، فنحن نناقش اثنين من أكثر العناصر أهمية للمعايير كي تصبح واقعاً، هما: التعاون مع زملاء التربية والتحقق من توفر بيئة مفتوحة تتقبل الأفكار الجديدة، مصحوباً بتغير في الممارسة، تحدث بصفتها هدفاً مقصوداً من قبل مطوري المعايير. ومن ثم ننتقل إلى كيف يمكن لهؤلاء الذين قبلوا دور قيادة معايير تربية الموهوبين أن يحشدوا التأييد لاستخدام هـذه المعايير، وإننا نقترح البدء فـي مناقشات معيار أو أكثر من المعايير، والإستراتيجيات، أو البحـوث التي توجد فيها المعايير، سواء مـع قادة المدرسة، أو الزملاء، أو المتطوعين، أو الموظفيـن المنتخبين. وعلى أي حال، فإننا نقترح ثلاث إستراتيجيات للقادة المدافعين عن المعايير ليأخذونها في الحسبان عند تقديم هذه المعايير للآخرين، ويوفرون مشهداً بصفته عينة لكل منها.

واعتماداً على البيئة التي كوّنها قادة تربية الموهوبين المؤثرون – فإن كسب التأييد يمكن أن يكون عملية بطيئة وأحياناً محبطة، خصوصاً عندما تواجه بالتمسك بسوء فهم عميق عن الطلبة ذوي القدرات العالية. وعلى أي حال، فإن كسب التأييد ضروري للتغير الإيجابي. وعلى نحو ما ذكّرنا فورد (Ford, 2011) أخيراً، فإن الوقت الذي نقضيه في تطوير المعايير وتوزيعها هو وقت ضائع إذا لم يكن هناك تنفيذ.

عوامل رئيسة لنجاح المعايير

القيادة:

من هم هؤلاء القادة؟ القادة المحتملون هم معلمو الصفوف، ومديرو المدارس، وموظفو المنطقة، وآباء الطلبة وأجدادهم، والمجالس المدرسية، ووكالات التربية في الولاية، ومنظمات المجتمع والأعمال، وممثلو الحكومة المنتخبون. فأين يوجد هؤلاء القادة؟ في كل مكان- لكن التنفيذ سيحدث على مستوى غرفة الصف، في المبنى المدرسي من قبل مربي التربية العامة، ومربي الموهوبين، واختصاصيي الإعلام، والمرشدين، والموظفين الداعمين، والإداريين. ويمكن لصانعي السياسات أن يتجاوزوا التفويض، ويمكن أيضاً أن تصدر وكالات التربية الموجهات. وعلى أي حال، فإن قادة المدرسة من معلمين وإداريين سوف يبعثون الحياة في معايير برمجة تربية الموهوبين ويؤثرون على نحو مباشر في مخرجات تعلم الطلبة.

ليس هناك طرق سهلة لتنفيذ معايير برمجة تربية الموهوبين التي عولجت في هذا الكتاب، وأن عرض منحى أو خريطة طريق وحيدة لتنفيذ هذه المعايير سيكون أمراً ساذجاً. ويتطلب التنفيذ أن نجمع طيفاً واسعاً من الناس لشق طريق في المشكلات، والعوائق، والالتزامات. ومن الجدير بالذكر، أن التنفيذ في كثير من المواقف التربوية، يتطلب تغييرات كبيرة، وفي أوضاع أخرى، يتطلب لمسات جديدة أو تكييف متواضع للممارسات الحالية.

إن استدعاء بعض الأفكار الضرورية ذات العلاقة بالتعاون والثقافة يمكن أن تثبت فائدتها، في الوقت الذي يخطط فيه قادة المدرسة لكسب التأييد لعملية تنفيذ معايير برمجة تربية الموهوبين وتوجيهها. ويشار هنا إلى أن هذه الجوانب تعالج على نحو مستمر في الأدب النظري حول القيادة (e.g., Collins, 2001; Deal & Peterson, 1999; Leithwood & Riehl, 2003; Sergiovanni, 1992)، وأن مناقشة هذه الجوانب بصورة مكثفة وواسعة النطاق هو أمر غير عملي في هذا الفصل القصير. وعلى أي حال، فإن التأمل في تحديات التعاون والثقافة يعد أمراً حاسماً في توجيه الفرد حول كيفية القيادة وكسب التأييد.

التعاون:

سـواء طُبّقت معايير برمجة تربيـة الموهوبين لعام 2010 في غرفة الصف أو المدرسة، فـي المنطقة أو الولاية، فإن التعاون مهم. وعلـى الرغم من أن القادة والمناصرين وأصحاب المصلحة يمكن أن يتفقوا مع هذا الأمر نظريّاً، لكن ممارسة التعاون عملية على درجة كبيرة مـن الصعوبة. ويشار هنا إلى أن الأجنـدات المتنافسة، والمعتقدات المختلفة، والشخصيات الفريدة، وعدم الرغبة في تبديد الطاقة، غالباً ما تؤدي إلى معيقات للتعاون. ويواجه المعلمون ومنسقو تربية الموهوبين، والإداريون، ومديرو الولاية والمناصرون التحديات نفسها.

ذكـرت الرسالة العلمية لمؤسسة والاس (Wallace Foundation, 2006) في تقريرها ما يأتي: «لم يكن التعاونُ والتنسيق الدقيق بين الولايات والمناطق عادة متبعة. إن هذا أمر معقد، ويصعب المحافظة عليه. لذلك، يحتاج إحداث التغيير إلى أعلى مستوى من القادة الحكوميين والتربويين» (ص 6). وعلى الرغم من أن هذه الدراسة لم تؤكد على سياسة تربية الموهوبين، لكنها تعيد التأكيد على تحدي التعاون الذي يواجهه مناصرو الطلبة الموهوبين عندما يعملون في ميدان السياسات، ويعززون التركيز على القيادة من خلال التعاون على مستوى المبنى.

تزدهـر بيئـة التعاون عندمـا تتوافر علاقات صحيـة إيجابية، وتقع الثقـة في قلب هذه العلاقـات. وتعـد الثقة على درجة كبيرة مـن الأهمية عند البحث عـن التحسينات السريعة، وعندما يتطلب الأمر جهداً وكفاية استثنائية خاصة (Evans,1996). وقد أكدت دراسة حديثة لمؤسسة راند (Augustine et al., 2009)، على أهمية الثقة عند التعاون وبناء التماسك. وتتضمن الإستراتيجيات المرتبطة بالتعاون التي يعتقد أنها فاعلة: إنشاء شبكات تواصل (رسمية وغير رسمية)،وتسهيل التواصل والعمل على بناء القدرات والارتبط بجهود الإصلاح التربوية الأخرى (Augustine et al., 2009).

ويمكـن رؤية الثقـة بصفتها عاملاً يؤثر في مـدى نجاح هذه الإستراتيجيـات التعاونية الإضافيـة. وتجـدر الإشارة إلى أن شبكات التواصل (الأفقـي والعمودي) لن تكون منتجة دون ثقة، وأن التواصل لن يحدث دون ثقة. وأن بناء القدرات الذي يتضمن المخاطرة، والاعتراف بالحاجـات، وإنشاء مجتمعات التعلم، وتوفير المصادر، لن يحـدث كذلك دون ثقة. وأخيراً،

فـإن الارتبـاط مع جهود الإصلاح الأخرى سوف لن يكـون اختيارياً عند تعثر العثور على دليل مسبق على علاقات تدعو للثقة.

بصفتـك مدافعـاً عن برامج تربية الموهوبيـن وقائداً في هذا المجـال، ما عامل الثقة بالنسبة لك؟ وماذا تستطيع أن تفعل لتقوية التعاون لتنفيذ معايير برمجة تربية الموهوبين؟

الثقافة:

إن الثقافـة ضمن المدرسة إما أن تيسّر تنفيذ معايير برمجة تربية الموهوبين، وإما أن تمثـل حاجزاً مرناً لأي تغيير. عرّف بـارت (Bart, 2007) الثقافة بوصفها «النمط المعقد من المعاييـر، والاتجاهات، والمعتقدات، والسلوكات، والقيـم، والاحتفالات الرسمية، والتقاليد، والأساطير المتأصلة بعمق في صلب محور المنظمة (ص160). وتتفاعل هذه العناصر المنفصلة في تكوين ثقافة المدرسة، التي يمكن أن تكون ثابتة أو متحركة، جامدة أو مفتوحة للتكيف.

وعند أخذ الثقافة في الحسبان وأثرها في المحادثات والأفعال المرتبطة بمعايير برمجة الموهوبين، يمكن أن يواجه القادة والمناصرون مقاومة تستند إلى الأساطير أو ضعف المعرفة المرتبطة بحاجات الطلاب الموهوبين. إضافة إلى فهم ثقافة المدرسة، يجب أن يعترف القادة الذيـن يأخذون على عاتقهم تطوير تربيـة الموهوبين، بقيم المدرسة والمجتمع واتجاهاتهما حول الموهبة. وبطبيعة الحال، فإن التقدير العالي للمعتقدات والممارسات الفردية والمؤسسية سوف يخدم القادة والمناصرين على نحو جيد.

نصح ريفـز (Reeves, 2009) القادة أن يكونوا واضحين حول الجوانب الثقافية التي لن تتغير – ما الذي علينا أن نستمر في القيام به. إن محاولة تنفيذ معايير برمجة تربية الموهوبين باستخدام منحى من أعلى إلى أسفل سوف لن يحدث التغييرات الثقافية المرغوب فيها. ومن المهم أن يستخدم القائد الماهر أو المناصر الإستراتيجي باهتمام أدوات متنوعة في تقديم التغيير ودعمه ضمن نظام أو سياق تربوي.

ويجـب أن يفهـم القائـد طبيعة ثقافـة المدرسة، وكيـف تستجيب لتنفيذ طـرق وأفكار مختلفـة- خاصـة عنـد اقتـراح تغييـرات فـي التعلـم. واستنـاداً إلـى رأي سينـج وزملائه (Seng and Colleagues, 1999) فإن «العيب الأساسي في معظم إستراتيجيات المبتكرين هو

أنهـم يؤكدون على مبتكراتهم، وعلى ما يحاولون فعلـه- بدلاً من فهم كيف ستكون ردة الفعل الأوسع للثقافة، والبنى، والمعايير على جهودهم» (ص 26). وقد كرّر سباركس (Sparks, 2008) هـذه الحقيقة خلال عرض في مؤتمر مجلس تطوير الموظفيـن الوطني قائلاً: «الثقافة ورقة رابحة للمبتكرات».

بصفتك قائداً ثقافة هل تفهم مدرستك ومنطقتك ومجتمعك وولايتك بصورة جيدة من أجـل تنفيذ معايير برمجة الموهوبيـن؟ ما الذي تستطيع فعله لتقود أي تغييرات ثقافية يمكن أن تكون ضرورية على أن تكون عملية كسب التأييد للمعايير ناجحة؟

كسب التأييد للطلاب الموهوبين

معظمنـا يعمل على كسـب التأييد يوميّاً، عندما نناقش أفكاراً مـع الأصدقاء والزملاء؛ عندمـا ننضم إلى عضوية منظمات ذات اهتمامات خاصة، أو نتطوع أو نساهم في أنشطتها، أو نقترح مبادرات وإستراتيجيات، أو ميزانيات جديدة لأن ذلك جزءاً من عملنا.

هنـاك تشابه بين كسب التأييد للسياسة التربوية أو ممارسة التغييرات، من حيث إنهما يتضمنان إصدار أحكام ذات قيمة، لكنهما يختلفان في أن النجاح يتضمن على نحو نموذجي إقنـاع متخـذي القرارات للقيام بعمل محـدد سيكون له أثر واسع ودائـم. وقد حدد روبنسون ومون (Robinson & Moon,2003) عوامل عدة حول المناصرين تدعم مخرجات كسب التأييد الإيجابيـة. وذكرا في بحثهمـا أن المناصرين الناجحين لديهم معرفـة بالممارسات الجيدة فـي تربيـة الموهوبين وفي عمليـات صنع القـرارات، ويتحققون من وضـوح التواصل ودقته، وهـم مثابرون ومتعاونون بـدلاً من استخدامهم منحـى عدائيّاً. وقد ناقش جالاهر وكولمان (Gallagher & Coleman,1992) أيضاً هذين العاملين الأخيرين- المثابرة والتعاون- في سياق القيادة الناجحة لكسب التأييد. وقالا إن مثل هذه القيادة لحشد التأييد لمعايير برمجة تربية الموهوبيـن تتطلب أن يتحمل واحـد على الأقل المسؤولية- الدور القيـادي- لترويج المعايير للآخرين.

دور المعايير في كسب التأييد

تؤثـر معايير التربية في أولويات المدرسة والمنطقة التعليمية والولاية، وفي ذلك تطوير المنهاج، وتدريب المعلمين، والتوظيف، وتطوير تقييم الطلبة، وتطوير الخدمات التخصصية، وتقويم البرامج والخدمات (Johnsen, 2011)، من بين المكونات الأخرى الحاسمة في التعليم والتعلم.

وتقـدم معايير برمجة تربيـة الموهوبين بصفتها معايير تربويـة فرعية، الأساس الذي مـن خلاله يُتحقق من الطلبـة الموهوبين، والطلبـة ذوي القدرات العاليـة الذين يستطيعون الإنجاز على مستوى عال من خلال تقديم الدعم الملائم، قد حدّدوا وتوافرت لهم الخدمات المناسبـة (Johnsen, 2011). ويمكـن أن توفـر المعاييـر المستندة إلى الأدلـة عالية الجودة الوضـوح والتوجيه للمربين، والاتساق عبـر المباني ضمن المنطقة نفسها وبين المناطق عبر الولايـة (Ford, 2011)، وهـي مهمة أيضاً للحصول على الدعم للمـوارد الضرورية للمحافظة علـى البرامـج والخدمات. وعلى نحو مـا أشرنا في أكثر مـن مكان، فإن المعاييـر توفر بنية تسمح بالالتزام بالقيم والقوانين المشتركة، مثل العمل كوكلاء بناء الإجماع ضمن المؤسسات (VanTassel-Baska & Johnesn, 2007).

أدوات قوية: إذا تمكنت قيادة المدرسة لمعايير برمجة تربية الموهوبين من حفز الدعم للخدمـات الملائمة للطلبـة المتقدمين، فإن المعايير تصبـح أداة جديدة في صندوق أدوات كسب التأييد. والسؤال الذي يُسأل بعد ذلك، كيف يمكن أن نحشد بنجاح لتنفيذ معايير برمجة الموهوبين للمساعـدة على تطوير الدعم الذي نوفره لطلبتنا ذوي القدرات العالية، وتحسين التدريس للطلبة جميعاً ؟

إدخال معايير برمجة تربية الموهوبين في المناقشات

اعتمـاداً علـى ظروف كل مدرسـة ومنطقة على حدة، يستطيع دعـاة حركة المعايير أن يحشدوا التأييد لمعايير برمجة تربية الموهوبين بصفتها مجموعة أو بصفتها معايير منفردة، وللخدمات المنسجمة، أو إستراتيجية تربية الموهوبين ضمن كل جانب من جوانب الممارسة. ويمكن أن يجد المناصرون الذين يبحثون عن فرص لتطوير المعايير أن حشد التأييد لمجموعة المعاييـر كلها يكون عمليّاً فـي الأوضاع التي يتوافر فيها مسبقاً بعض الدعم لخدمات تربية

الموهوبين. وفي هذا السياق، فإن المعايير تؤدي إلى تحسين الخدمات أو توسيعها في ستة جوانب شملتها المعايير. وعلى عكس الحالة الأولى، فإن المناصرين في بيئة ما يكون فيها ضعف أو دعم غير منتظم لخدمات تربية الموهوبين، يستطيعون إدخال معيار أو أكثر من معايير برمجة تربية الموهوبين في قرارات رئيسة اتخذت في مبنى، أو منطقة، أو ولاية عن طريق ربط إستراتيجيات تربية الموهوبين والمعايير بقضية أو أكثر من القضايا الكثيرة التي يواجهها قادة المدرسة. مثلاً، تقدم مناقشات الولاية والمنطقة حول معايير الولاية المحورية المشتركة (CCSSO & NGA, 2010) أو معايير إعداد المعلم (CCSSO, 2011) فرصاً، للسؤال الآتي: كيف سيأخذ تطبيق تلك المبادرات في الحسبان حاجات الطلبة المتقدمين وذوي الإمكانات العالية؟ ومن هنا، فإن هذه خطوة قصيرة لمناقشة معايير برمجة الموهوبين الجديدة في تخطيط المنهاج والتدريس والنمو المهني.

وعلى أي حال، فإن الاتفاق على تغييرات في السياسة أو الممارسة يمكن أن يكون من الأمور المحيرة التي يصعب أن يحققها المناصرون وصانعو القرارات. وفي هذا الإطار، نقترح ثلاث طرق رئيسة لتقديم المعايير للزملاء وقادة المدرسة استناداً إلى إطار العمل الذي أثبت نجاحاً في تعزيز كسب التأييد لتربية الموهوبين.

تقديم المعايير بصفتها جزءاً من الحل: يقدم المناصرون الناجحون أنفسهم على أنهم قادرون على أن يكونوا جزءاً من الحل، بدلاً من الإشارة فقط إلى المشكلات في السياسة أو الممارسة، أو النقص فيهما (Reeves, 2008). وفي الواقع، فإن تقديم المعايير بصفتها مصدراً لقادة المدرسة أو فرق العمل المنخرطة في قضايا معقدة متعددة، مثل التحسين الكامل للمدرسة، لا يجلب فقط حاجات الطلبة الموهوبين إلى مسرح المناقشة، ولكنه يسهم أيضاً بتوصيات محددة عالية المستوى. وقد عُززت قابلية المعايير للنجاح والتطبيق بصفتها مصدراً مفوضاً للسياسة أو الممارسة بالحقيقة القائلة، إن المعايير معززة بالدعم البحثي للإستراتيجيات التي تقود إلى كل من مخرجات الطالب. ويعد صانعو السياسات وقادة المدرسة أكثر تقبلاً للتوصيات التي لها أساس بحثي من حيث تأثيرها في الطلبة، وهي مكتوبة مسبقاً بلغة التربية. وفيما يأتي أسئلة رئيسة تساعدك على تحضير نقاطك لمناقشة كسب التأييد:

- ما القضايا ذات الاهتمام الأكبر لقادة مدرستي، ومنطقتي، وولايتي؟

- هـل أستطيع أن أضـع معياراً أو أكثر مـن معايير برمجة الموهوبيـن، ومخرجات الطالب الملائمة لها، في أثناء التعامل مع هذه الاهتمامات؟

مثال على مشهد

تلقـت منطقة مدرسية من مستوى الروضة حتى الصف الثامن كلمة تفيد أن الميزانية سوف تخفض على نحو كبير خلال العام القادم. وهذا يعني تخفيضاً في برنامج رياضيات المغناطيس، والفـن، والموسيقى، وفرص إثراء ما بعد المدرسـة. وتحتوي هذه المنطقة التعليمية كغيرها من المناطق على مجتمعات متنوعة من الطلبة المختلفين الذين جاؤوا من خلفيات اقتصادية مختلفة. ويقود كثير من المعلمين المحنكين فريق عمل تحسين المدرسة لاختبار حاجات النمو المهنـي، مصادر المجتمع الكامنة والشراكات، وتغييـرات عملية التدريس المقدمة بصفتها طريقـة لحفظ المصادر، في حيـن تبقى هناك بعض التأكيدات التي تجعـل المدرسة مكاناً إيجابيّـاً للطلبـة. وقد لفتت تايلـور (Taylor)، معلمة رياضيات المغناطيـس، انتباه مجموعة العمـل إلى معاييرNAGC لمستوى ما قبل الروضة حتـى الصف الثاني عشر بصفتها طريقة للتأكيـد على مخرجـات الطلبة في خططها، وقد أكدت أيضاً علـى مخرجات متعددة ترتبط مباشرة بأهداف الفريق.

وعند النظر إلى طرق تحسين أداء الطلبة في الجوانب المعرفية والانفعالية (1.5)، لفتت تايلـور الانتبـاه إلى أن هناك عدداً مـن إستراتيجيات تربية الموهوبيـن الموجودة على نطاق واسع في المدرسة، بُنيت استناداً إلى أسس بحثية عميقة يمكن أن تؤخذ في الحسبان، وفيها خيارات المجموعة الإثرائية والعنقودية (3.1.5). وقد اقترحت أيضاً أنه يمكن لهم الاستفادة من مصادر المجتمع لتحسين تعلم متقدم للطالب (3.5) من خلال خيارات التعلم المفرد، مثل التلمـذة والتدريب العملي الميداني وفرص الدراسـة المستقلة (4.1.5، 1.3.1). وسوف يسمح التعـاون مع أسر الطلبة والمجتمع الواسع بإلحاق الفنون والموسيقى وجوانب اهتمام الطالب الأخرى بالتدريس في غرفة الصف والفرص المتاحة خارج المدرسة (2.4.1).

وقـد اقترحت تايلـور أنه عند الأخذ في الحسبان تنوع مجتمع طلبة المنطقة، فإن يتعين علينـا تزايد تأكيد النمو المهني على مساعدة المعلمين علـى إدراك الخصائص والسلوكات المختلفـة المرتبطة بالتفوق والاستجابة لها (2.1.6)، وتقديم أنشطة تلتقي مع حاجات التعلم المستندة إلى الثقافة(1.2.1)، وتصميم تدخلات للطلبة ذوي القدرات العالية الذين يقل أداؤهم عـن المتوقع (2.6.1). وقـد أوصت أيضاً بالتدريب في أثناء الخدمـة للمرشدين المدرسيين،

والإداريين، والمعلمين، وموظفي التدريس الذين يحترمون الخلفيات الاجتماعية والتنوع اللغوي للطلبة (1.4.4)، وأوصت كذلك بدعم حاجات الطلبة الاجتماعية-الانفعالية (1.2.6).

التأكيد على الطلبة: من المهم بناء روابط بين الطلبة البارعين في هذه الأيام ومواطني الغد (Reeves, 2008) عند حشد التأييد للتغيرات في سياسة التربية وممارستها. وإنه من المهم أيضاً بدرجة الأهمية هذه نفسها، ربط مخرجات الطلبة بإستراتيجيات محددة توصي بها عندما تقترح تبنّي معياراً أو أكثر من المعايير أو تنفيذه.

ويكون موضوع اليوم في بعض المناطق والولايات، هو هجرة الأدمغة من الولاية، ويكون الموضوع في بعضها الآخر تحسين علامات اختبار، أو التمايز، أو تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين، والتي يمكن أن يرتبط كلٌ منها بطرق تدريس تربية الموهوبين وبمعايير برمجة محددة. ويمكن أن يستخدم المناصرون في مدارس ومناطق وولايات أخرى معايير برمجة الموهوبين في مناقشات حول تطوير تقييم الطالب أو تقويم برنامج فاعل. ويلاحظ أن كثيراً من الآباء يلفتون انتباه المعلمين وقادة المدرسة إلى ضجر الطالب وسأمه وعدم مشاركته في العملية التعليمية التعلمية. ومن المهم في كل حالة، أن نشرح كيف سيستفيد الطلبة الموهوبون والطلبة الآخرون من توصياتك بتنفيذ معيار أو أكثر من المعايير.

وعندما تعد لمناقشة المعايير مع الزملاء مثل قادة المدرسة والمنطقة، والموظفين المنتخبين، اسأل نفسك الأسئلة الآتية:

- ما مخرجات الطلبة التي ترتبط بأولويات المدرسة، والمنطقة، والولاية؟
- كيف يمكن أن أربط الإستراتيجيات التي أعمل على كسب التأييد لها بمخرجات الطلبة، لتساعدهم جميعاً وفيهم ذوو القدرات العالية في المدرسة (المنطقة، الولاية) على تحقيق مستويات عالية؟

مثال على مشهد

تشعر مديرة مدرسة (The Lakeview Elementary School) بقلق حول علامات الاختبارات المنخفضة التي حصل عليها طلبتها خلال السنوات الثلاث الماضية. وقد عُينت المديرة حديثاً في المدرسة، وأحست بقلق شديد من ملاحظة الآباء حول شعور أطفالهم غالباً بالملل في غرفة الصف. وعينت المديرة مجموعة عمل لاقتراح طرق

تتمكن المدرسة بوساطتها من معالجة جانبي القلق آنفي الذكر من خلال التشدد الأكاديمي مع بعض الطلبة الذين يمكن أن يحتاجون إلى ذلك. وقد أحضر أحد المعلمين (الذي يتابع دراسته العليا في تربية الموهوبين) معايير برمجة الموهوبين إلى الاجتماع. وعندما بدأت المجموعة الحديث عن التغييرات التي يمكن أن تحدثها المدرسة، لفت المعلم انتباه مجموعة العمل إلى المعيار رقم 1: التعلم والنمو والبحوث الداعمة له، الذي يؤكد على كيفية استفادة الطلبة ذوي القدرات العالية، وفيهم الطلبة متدنو التحصيل، من أنشطة التعلم، ذي المعنى التي تتحدى الطلبة (6.1). واقترحت مديرة المدرسة أنه يمكن التخطيط للنمو المهني على نطاق واسع في المدرسة في إستراتيجيات التقييم التي يمكن أن تسهم في مخرجات تعلم متقدمة للطالب (4.2)، كاستخدام تقييم مقنن فوق المستوى (3.4.2). وقد عرفت المعلمة من خلال تدريس مقرر أن التخطيط للمنهاج والتدريس يتطلب تنفيذ تقييم قبلي لمعارف الطالب (6.1.3)، حتى لا يُهدر الوقت على تدريس المواد التي يعرفها الطلبة على نحو مسبق، ما يمكن أن تكون سبباً في ضجر الطلبة الذي عبّر عنه أولياء أمور الطلبة. وأكدت أيضاً على الربط بين اهتمامات الطلبة والتعلم (3.3.3)، والتحقق من تعاون المدرسة مع أسر الطلبة في الدخول إلى المصادر لتطوير اهتمامات أطفالهم ومواهبهم (1.5.1، 1.4.1). وقد كانت المعلمة من خلال التسلح بالمعايير وقاعدة البحث الداعمة، قادرة على أن تظهر لزملائها مقدار ما استُخدم من هذه الإستراتيجيات مع الطلبة الموهوبين لتحسين أداء الطلبة جميعهم.

حافظ على تركيز الجمهور إلى أبعد حد ممكن: إذا أخذنا في الحسبان أن المربين جميعهم مسؤولون عن تربية الطلبة ذوي القدرة العالية (Johnsen, 2011)، فإن معايير برمجة الموهوبين تحدد على نحو واسع مصطلح «المربين» ليشمل الإداريين والمعلمين والمرشدين المدرسين وموظفي التدريس الداعمين. هذا المفهوم الشامل للمربين يعني أن هناك مهنيين آخرين على مستوى المبنى أو على مستوى المنطقة يتعين إشراكهم في مناقشة المعايير، حيث إن مخرجات الطلبة يمكن أن تعتمد على دعمهم وخبرتهم. وتوفر عملية تدريب الزملاء على حاجات الطلبة ذوي القدرات العالية من خلال عدسات المعايير، الفرص للاستشارة والتعاون الذي يزيد في النهاية عدد المناصرين للفئة الخاصة بهذا المجتمع من المتعلمين. وكذلك الحال بالنسبة لأسر الطلبة وأولياء الأمور الذين يؤدون أدواراً مهمة في دعم أطفالهم ذوي القدرة العالية، وينبغي إطلاعهم على المعايير ودعوتهم للتعبير عن جوانب قلقهم وتوجيه أسئلتهم. وعلى أي حال، فإن الآباء يعدون في الأغلب حلفاء على درجة كبيرة من الأهمية في عملية كسب التأييد.

وعندما تأخذ في الحسبان الجمهور المحتمل في رسالتك، اسأل نفسك الأسئلة الآتية:

- مـن يصنع القرارات أو التوصيات حول خدمة الطلبة الموهوبين والموهوبين في المدرسة (المنطقة، الولاية)؟
- من الذي لديه مسؤولية أساسية في المدرسة (المنطقة، الولاية) في كل جانب من جوانب الممارسـة التـي شملتها المعايير؟ وهل هناك مجموعات عمـل أو لجان تعمل أيضاً في أي من هذه الجوانب؟
- ما الفرص المتاحة لتقديم المعايير إلى الجمهور الذي حُدّد أعلاه؟

مثال على مشهد

كل ما تطلبه الأمر اجتماع واحد، ونحو أربعة أسابيع خلال السنة الدراسية، لمعرفة أن المدير الجديد، الذي كان لديه خلفية عن التربية الخاصة مع تأكيد على تربية الموهوبين، سوف يدير الأشيـاء على نحو مختلـف قليلاً. حيث أخبر ديفز (Davis) موظفيه أنه أراد أن يتحقق من أن خدمـات المدرسة كانت تلبي حاجات فئـات الطلبة جميعها، ولاحظ أيضاً استخدام ما يشبه نموذج الصومعة لخدمة الطلبة، حيث يتحدث المعلمون عن أطفالي وأطفالك وبرنامجنا مقابل برنامجكـم. وأراد أن يشجع المسؤولية المشتركة للطلبـة جميعهم. حيث وزع معايير برمجة الموهوبين على المعلمين، ودعاهم إلى اجتماع قادم أُعدّ للتوصية بإستراتيجيات حول كيفية تعاون مجتمع المدرسة كاملاً في دعم الطلبة.

وقـد أشار أحد المعلميـن لاستهلال المناقشة في الاجتماع اللاحـق، إلى أن الطلبة جميعهم سوف يستفيدون من المنهاج والتدريس المنسق، وذلك يتطلب التعاون عبر برامج الموهوبين والتربية العامة والتربية الخاصة، إضافة إلى المرشدين المدرسيين وعلماء النفس التربويين، لتخطيـط تلك الخدمات وتطويرها وتنفيذها بفاعلية (1.2.5). وقد أوصى المعلمون الآخرون بإستراتيجيات تعاونية عدة:

- يستطيـع المربون دعـم الحاجات المعرفيـة والانفعالية للطلبة عن طريـق العمل مع أسر الطلبـة للدخول إلـى المصادر لتطوير موهبة أطفالهـم (1.5.1)، ومشاركة المعلومات مع أسـر الطلبة حول الخصائص والسلوكات المتنوعـة المرتبطة بالموهبة (2.1.2)، وتقديم معلومات توضح طبيعة خيارات برمجة الموهوبين والغرض منها. ويتعين على المربين من أجـل القيام بتكييفات وتعديلات تدريسية ملائمة (2.2)، أن يحصلوا من أسر الطلبة على أدلة ذات علاقة باهتمامات الطلبة وقدراتهم خارج المواقف الصفية (6.2.2).

- مساعدة الطلبة على فهم أنفسهم وفهم الآخرين (3.1)، تستطيع المدرسة تنفيذ ممارسات تجميعيـة أكثر عبـر الموضوعات والصفـوف لتسمح للطلبة بالتفاعل مـع طيف واسع من المتعلمين (1.3.1)، وتقديم فرص منظمة للتعاون مع الأقران المتنوعين في هدف مشترك (3.4.4).
- يستطيع موظفو المدرسة لتشجيع المسؤولية الاجتماعية وتطوير القيادة، ودعم تطور الموهبة وأهـداف مهنة المستقبـل، مشاركة بعضهم بعضاً في فرص القيـادة (2.3.4) أو التدريب العملـي والميداني والتلمذة (2.7.5، 4.1.5) المتوافرة، التـي يمكن أن تشجع الطلبة على قبول التحدي، إضافة إلى التحقق من أن الزملاء لديهم وعي بمصادر المدرسة والمجتمع التي تدعم التمايز (2.3.3).

كان ديفز مسروراً بالمقترحات، وأدرك أن التدريب عبر الأقسام وعلى بعض برامج النمو المهني يمكـن أن تساعد المجتمع كله على فهم أفضل للطيف الواسع من حاجات الطلبة المتعلمين، إضافة إلى الاستجابات المحتملة. وأراد أيضاً أن يوسع الخبرات لدى فرق متعددة، وفي ذلك مجموعة الاستجابة للتدخل وفريق الفرص المهنية، للتحقق من أن الطلبة الذين يحوّلون إلى الخدمات والفرص الخاصة سوف يستفيدون من مدى واسع من وجهات النظر قدر الإمكان.

لمّا كان أكثر المربين وقادة التربية والمناصرين يثيرون عن مخرجات الطلبة المرغوب فيها على مستوى المنطقة والمبنى، ولما كان جلّ المهنيين في تربية الموهوبين يشاركون في الإستراتيجيات المعتمدة مع الزملاء في التربية العامة والخاصة، فإن النتيجة الأكثر احتمالاً هي زيادة الموهبة في صفوف التربية العامة ومزيد من المساواة في خدمات تربية الموهوبين (Tomlinson, Coleman, Allan, Udall, & Landrum,1996).

القادة النموذجيون والمناصرون

يُعد البعد عن النظرية والاتجاه نحو التطبيق فرصة للقادة والمناصرين لتطوير سياسات التربية المستندة إلى البحث والممارسات الجيدة والإعلان عنها وتنفيذها ودعمها، التي ستكون فاعلـة وتستمر إلى وقت طويـل. وقد وجد جالاجر وكولمـان (Coleman & Gallagher 1992) أن الأفـراد ذوي الدافعيـة العالية، الذين يتمتعون بالرغبة في المثابـرة على تطوير السياسة والموافقة عليها يعدون حاسمين في تحقيق مخرجات ناجحة. وعلى أي حال، فقد حذّر فولان (Fullan, 2001) بقولـه: «التحقق من نفسك عندما لا تكـون كذلك يمكن أن يكون مسؤولية".

ويمكـن للقـادة الحازمين أن يجذبوا عـدداً من التابعين، ولكن هذا الأمـر يعبر عن حالة من الاعتمادية أكثر من تعبيره عن حالة تنويرية. ويجب قبل تبني سياسة ما في عدد من المدارس والمناطق، أن تُبذل جهود كبيرة لتبديد الأساطير والمفاهيم الخاطئة. إضافة إلى ذلك، فإن نتائـج تنفيذ معاييـر برمجة الموهوبين في التعليم والتدريب لا يمكن إهمالها. وعلى أي حال، فإن رفع الوعي بطبيعة القدرة العالية، وكيف يمكن تطويرها وتغذيتها يجب أن تنمو في طرق تدريـس التعلم المتقدم التي تدعم الطلاب الموهوبين وتحسين مخرجات الطلبة. ويشار هنا إلـى أن مهام بناء الوعي وانتقال الممارسات يُعدّان على درجة كبيرة من الأهمية لقادة تربية الموهوبين ومناصريهم.

وهنـاك سلـوكات محـددة يمكن أن توجـه القـادة والمناصرين عند مواجهـة تحديات التعـاون والثقافـة. وقد قدمت البحـوث التي أجراهـا كوزيس وبوسنـر (Kouzes & Posner, 2007) حول القيـادة إطار عمل للقيادة وكسب التأييد. وينمذج القادة والمناصرون الطريقة، ويلهمون الرؤية التشاركية، ويتصدون للعملية ويمكّنون الآخرين من العمل ويرفعون معنوياتهم (Kouzes & Posner, p. 14). وسوف يزدهر التعاون وسوف تكون الثقافة المؤسسية مستجيبة للتغيير عندمـا تتطابق كلمات قادة الموهوبين ومناصريهـم والطلبة الموهوبين مع أفعالهم، ويجعلون أصحاب المصلحة يشتركون في تحقيق منفعة عامة،ويصمدون عند مواجهة العوائق، ويُمكّنـون الذين ينخرطون في صنع تغيير إيجابـي، ويحتفلون بالتقدم الذي أُحرز في مواقف صعبة.

قائمة المراجع

Augustine, C. H., Gonzalez, G., Ikemoto, G. S., Russell, J., Zellman, G. L., Constant, L.,... Dembosky, J. W. (2009). *Building cohesive leadership systems to improve school leadership*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

Barth, R. (2007). Culture in question. In The Jossey—Bass reader on educational leadership (pp. 159–168). San Francisco, CA: Jossey—Bass.

Collins, J. (2001). Good to great: Why some companies make the leap... and others don't. New York, NY: Harper Collins.

Common Core Standards Initiative. (n.d.). *Mission statement*. Retrieved from http://www.corestandards.org

Council of Chief State School Officers. (2011). *InTASC model core teaching standards: Aresource for state dialogue*. Washington, DC: Author. Retrieved from http://www.ccsso.org/Documents/2011/InTASC_Model_Core_Teaching_Standards_2011.pdf

Council of Chief State School Officers, & National Governors Association. (2010). *Common core state standards initiative*. Retrieved from http://www.corestandards.org

Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping the school culture: The heart of leadership*. San Francisco, CA: Jossey—Bass.

Evans, R. (1996). *The human side of school change*. San Francisco, CA: Jossey—Bass. Advocating for Standards Implementation 267

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

Fullan, M. (2001), *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey—Bass.

Gallagher, J. J., & Coleman, M. R. (1992). *State policies on the identification of gifted students from special populations: Three states in profile*. Chapel Hill: University of North Carolina, Gifted Education Policy Study Program.

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), 10–19.

Kouzes, J., & Posner, B. (2007). *The leadership challenge* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey—Bass.

Landrum, M. S., & Shaklee, B. D. (Eds.). (1998). *Pre—K–grade 12 gifted program standards*. Washington, DC: National Association for Gifted Children.

Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Temple University, Laboratory for Student Success.

Matthews, M., & Shaunessy, E. (2010). Putting standards into practice: Evaluating theutility of the NAGC pre—K–grade 12 gifted program standards. *Gifted Child Quarterly*, 54, 159–167.

National Coalition of Educational Equity Advocates. (1994). *Educate America: A call for equity in school reform*. Chevy Chase, MD: The Mid—Atlantic Equity Consortium.

National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperatives for educational reform*. Washington, DC: United States Government Printing Office.

National Council for Accreditation of Teacher Education. (2007). *Professional standard for the accreditation of teacher preparation institutions*. Washington, DC: Author.

Reeves, D. (2008, December). Dancing toward district advocacy. *Parenting for High Potential*, 11—13.

Reeves, D. (2009). *Leading change in your school: How to conquer myths, build commitments, and get results*. Alexandria, VA: ASCD.

Robinson, A., & Moon, S. M. (2003). A national study of local and state advocacy in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 47, 8–25.

Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Roth, G., Ross, R., & Smith, B. (1999). *The dance of change*. New York, NY: Doubleday.

Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco, CA: Jossey—Bass.

Sparks, D. (2008, December). *Leadership for re—culturing schools*. Paper presented at the annual meeting of National Staff Development Council, Washington, DC.

Tomlinson, C. A., Coleman, M. R., Allan, S., Udall, A., & Landrum, M. (1996). Interface between gifted education and general education: Toward communication, cooperation, and collaboration. *Gifted Child Quarterly*, 40, 165–171.

VanTassel—Baska, J., & Johnsen, S. K. (2007). Teacher education standards for the field of gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51, 182–204.

The Wallace Foundation. (2006). Leadership for learning: *Making connections among state, district, and school policies and practices*. New York, NY: Author.