الفصل
1

تصميم المنهاج في عصر انتشار المعلومات والتكنولوجيا

آفاق جديدة لتعلُّم الموهوبين

تود كتلر

«يتعيَّن على أيِّ منهج جيد للموهوبين ـ حيثما كان موجودًا ـ أن يحدد معايير عالمية للتعلُّم من الطراز الأول»

د. جويس فانتاسل-باسكا.

تحدثت لاحقًا إلى مجموعة من الإداريين التربويين عن موضوع القيادة في تعليم الموهوبين، وكان معظم هؤلاء من المديرين والمنسقين لبرامج أكاديمية الموهوبين المتقدِّمة، في حين كان البقية مديرين مساعدين وإداريي مدارس كبارًا. في أثناء الحديث وتبادل وجهات النظر، طرحت عليهم السؤال الآتي بخصوص دعم برامج تعلم الموهوبين: أيُّكم حظي بدعم غير محدود في هذا المجال بمديرية التربية التي يعمل فيها؟ ارتفعت يدان أو ثلاث أيدٍ، وسرعان ما نزلت وترددت مثلما ارتفعت. كان واضحًا أن الدعم المطلق يتراجع. ثم طرحت سؤالًا آخرَ: لمَ لا؟ والحقيقة أنني كنت أستطيع التنبؤ بإجاباتهم؛ لأننا كنا نرددها طوال سنوات أو عقود عدَّة. ولهذا، فقد قصصت عليهم قصة من واقع خبرتي الشخصية عندما كنت مديرًا لبرامج تعليم الموهوبين والنابغين في منطقتين تعليميتين كبيرتين بولاية تكساس؛ إذ كُلِّفت بالعمل ضمن فريق لمقابلة المتقدِّمين لبعض الوظائف المدرسية في أثناء عملي في القيادة المدرسية. أتذكر جيدًا مقابلتي عددًا من المرشحين لوظيفة مدرب كرة القدم، وهي وظيفة أقل رتبةً من وظيفة المشرف في التسلسل الهرمي للمدرسة في الكثير من المناطق، وأتذكر أيضًا مقابلتي عددًا من المرشحين لإدارة برامج الفنون الجميلة،

حيث تعرَّفت معلومات كثيرة عن هؤلاء المرشحين من مراجعتي للوثائق والاجتماعات التمهيدية. وقد تميَّزت المقابلات بسمتين ترتبطان أساسًا بأهمية صنع القرار، هما: الرؤية، والقيادة؛ إذ بحث الفريق عن رؤية للتميز في ألعاب القوى أو الفنون الجميلة، محاولًا تقرير إذا كان المرشح يمتلك مهارات القيادة لجعل هذه الرؤية حقيقة واقعة للطلاب الصغار في مدارسنا.

تحدَّث المدربون ومديرو برامج الفنون الجميلة المحتملون عن الأداء والإنجاز المتميزين في مجالات تخصصهم، وتحدَّثوا أيضًا عن الفرص المنتظمة لإشراك أكبر عدد ممكن من الطلاب الصغار، وتدريب مَن يرغب منهم للارتقاء إلى مستويات الأداء العليا وتطويرها، فضلًا عن الفوائد والمزايا التي تجنيها المدرسة والمجتمع عند المنافسة في بطولات الولاية، والسعي إلى نيل جوائز الأداء المتميز في الفنون. لقد رسم هؤلاء رؤية لأكثر الفنانين مهارةً وتميزًا، وأخذت أفضل الكليات في البلاد تبحث عنهم لاستقطابهم إليها. والحقيقة أنهم قدَّموا لنا رؤية عالمية عن الأداء والإنجاز في كرة القدم، والفنون الأدائية، والفنون البصرية. ثم أصدر فريقنا قراراته المتعلقة بالتعيين، وتابعت سنوات عدَّةً مدربي كرة القدم ومديري برامج الفنون وهم يحظون بدعم غير محدود تقريبًا لبرامجهم. بعد ذلك نظرت إلى الحضور متسائلًا: متى كانت آخر مرة رسمت فيها بوضوح رؤية عالمية متقدِّمة لتعليم الموهوبين في مدرستك؟ بعد هنيهة، أعدت السؤال نفسه، موضحًا أن الرؤية العالمية مهمة جدًّا، وأنها تُحدث أثرًا إيجابيًّا في النفس بصورة لا تصدق؛ فهي تغير حياة الأطفال على نحو لا يُمكن تصوُّره، إنها قناة الأحلام والعبقرية بالنسبة إليهم. ثم أخبرتهم رأيي، مبينًا أن معظمهم لا يعرفون كيف يرسمون رؤية عالمية لتعليم الموهوبين. وهذا ما جعل بعض الحاضرين يشكُّون في قدراتهم القيادية على بناء مثل هذه الرؤية، وتحويلها إلى واقع ملموس. ثم سألتهم: لماذا يستطيع مدربو ألعاب القوى والفنون الجميلة تطوير قدرات الرياضيين الموهوبين والفنانين، والحصول على دعم غير محدود، في حين نحاول نحن تطوير قدرات الموهوبين في الرياضيات، والعلوم، والقراءة؟ برأيي، فإن هذا السؤال مثير للاستغراب كثيرًا، لكنه مهم في الوقت نفسه، وهو سؤال يتعلق الجواب عنه -مثلما أعتقد- بالرؤية، والعدالة، والقدرات. فهل نحن قادرون -بوصفنا معلمين

لمعظم الطلاب- على تقديم رؤية واضحة للتميز، وتوفيرها بعدالة للطلاب جميعًا، وتطوير القدرات الأكاديمية المتقدِّمة ضمن المستويات العالمية؟ في الواقع، فإن أيَّ مرشح لوظيفة مدرب لكرة القدم، أو مدير للفنون الجميلة، لم يكتفِ بالجلوس عند مقدمة طاولة المقابلة، وشرْح كيف أنه سيفي بحاجات الرياضيين والفنانين والمؤدِّين. لقد تمكنوا من الوفاء بحاجات الكثير من الطلاب وتجاوزوها، ولكن تلبية الحاجات لا تصنع رؤية جريئة متقدِّمة. فهل يمايزون بطريقة ما للارتقاء بأفضل الطلاب إلى مستويات لا يُمكِن تخيُّلها؟ لقد فعلوا ذلك حقًّا؛ فعازفو آلة التشيلو لحفل التخرج لم يحظوا بالتدريب والتعلُّم مثل أولئك الذين يسعون إلى تكوين فرقة موسيقية (أوركسترا) على مستوى الوطن، ولم يتدربوا مثل مَن يريدون أداء بعض الأغاني مع جوقة المناسبات الدينية. ولكن التدريس المتمايز لا يصنع رؤية كهذه، فهو يُمثِّل فقط وسيلة لتحقيق الغاية. لقد آن الأوان لكي نُفكِّر بجرأة في موضوع تعليم الموهوبين، وبرامج التعلُّم التي يُمكِنها تحويل الرؤى الشجاعة إلى فرص حقيقية للطلاب.

في عام 1986م، أصدرت الجمعية الوطنية الأمريكية للأطفال الموهوبين NAGC عددًا خاصًّا من مجلة **الطفل الموهوب الفصلية**، أفردته للحديث عن النظرية والبحوث في المناهج الدراسية لتعليم الموهوبين **Gifted Child Quarterly**, Volume 30, Issue 4. ويُمكِن القول إن هذا العدد ضمَّ أكثر مجموعات البحوث أهمية في موضوع تعليم الموهوبين، وقد أشرف على تحريرها كلٌّ من د. جويس فانتاسل-باسكا، وهاري باسو Joyce VanTassel-Baska & Harry Passow. قدَّم باسو ورقة عن منهج تعليم الموهوبين في المرحلة الثانوية، ولكني أعتقد أن معظم الأفكار المهمة في ورقته لم تتناول تحديدًا مسألة تعلم الموهوبين في المرحلة الثانوية. رأى باسو أن عدم وجود مفهوم واضح لأهداف تعليم الموهوبين هو السبب الرئيس لتقويض المناهج الدراسية؛ إذ قال: «يجب أن يبدأ تخطيط المناهج الدراسية بأهداف وغايات واضحة إذا كنا نريد لجهود المنهاج أن تكون ذات معنى، وهي ستكون من دون اتجاه في ظل غياب مفهوم واضح لما نتوقع من الطلاب الموهوبين والنابغين أن يحققوه». (p. 186).

بعد مضي نحو 30 عامًا، بدت تحذيرات باسو عن غياب الأهداف الواضحة وثيقة الصلة بما قاله وقتئذٍ. وكان رينزولي Renzulli, 2012 قد عرض أفكارًا مماثلةً أوضح فيها أن الممارسات والسياسات المتبعة في تعليم الموهوبين ستكون مجزأة ومفككة إذا لم تستند إلى نظرية ما، وأن هذا التجزؤ والتفكك تحديدًا هو ما يُقوِّض وضوح الأهداف والخدمات والتقييم، واتساقها. أمَّا داي وتشن Dai and Chen, 2014؛ فقد أوردا –في معرض وصفهما ثلاثة نماذج متنافسة لتعليم الموهوبين– أدلة دامغة تثبت أن ميدان تربية الموهوبين مجزأ، وأن نظريات عدَّة تتنازعه، وأن البحث ما زال مستمرًّا عن الاتجاه الصحيح في هذا المجال. ولهذا، فإني أعتقد أن باسو كان محقًّا بخصوص العلاقة الفاعلة بين الأهداف والمناهج الدراسية. وهكذا، فمن دون أهداف واضحة تصبح توصيات تصاميم المناهج والتعلُّم من دون معنى.

أهداف تعليم الموهوبين عالميًّا

يبدو أن العثور على بيانات عن أهداف تعليم الموهوبين في الكتابات الخاصة بهذا المجال هو أمر صعب جدًّا. وقد صنَّف عدد من المتخصصين –Subotnik, Olszewski Kubilius, and Worrell, 2011 الأهداف في هذا المجال إلى فئتين، هما: تحقيق الذات، وتطوير السمو، قائلين إن تحقيق السمو يجب أن يكون هدف تعليم الموهوبين قبل تطوير المواهب. وفي هذا السياق، طرح سوبوتنيك وريكوف Subotnik& Rickoff, 2010 رأيًا مماثلًا عن جعل السمو هدفًا لتعليم الموهوبين؛ إذ قالا إن المناهج الدراسية في مجال تعليم الموهوبين قد تكون حقيقةً غير مشجعة للبحث عن هدف السمو. وبالرغم من ذلك، فإن الجهود التي سعت إلى تطوير السمو بحيث يكون هدف تعليم الموهوبين تعرَّضت للانتقاد؛ فقد تضمن عدد أكتوبر عام 2012م من فصلية الطفل الموهوب عدَّة ردود ناقدة لجعل السمو هدفًا لتعليم الموهوبين. قد يكون من الإنصاف القول إن ميادين تعليم الموهوبين تمرُّ بمأزق كبير. فخبراء المناهج يدركون حقًّا أن تطوير المناهج الدراسية يفتقر إلى وضوح الأهداف والرؤى، ولكن الميدان حقيقةً غارق في المناقشات النظرية لما ينبغي أن يكون عليه الهدف. من البدهي القول أنه يُمكِن

العثور على الفكرة في الإجراءات التي ينتجها. فالشخص البراغماتي هو أقل اهتمامًا بالحقيقة النهائية للفكرة، وأكثر اهتمامًا بما تتمخَّض عنه الفكرة من إجراءات وعادات يُمكِن الحكم عليها بأنها مفيدة أو مثمرة.

أشار سوبوتنيك وآخرون إلى هذا بقولهم: «إن هدف تعليم الموهوبين هو تطوير مواهب الأطفال والشباب في نهاية المطاف؛ وذلك بتوزيع الموهبة في مساعٍ لزيادة إسهام هؤلاء الأفراد في المجتمع طوال حياتهم». وعلى هذا، فإن السمو بوصفه هدفًا لتعليم الموهوبين يفضي إلى إسهامات اجتماعية مهمة، وإلى تصميم برامج، وتطوير للمناهج (تطوير موهبة محددة في المجال)؛ لذا يتعيَّن علينا أن نسمو بالهدف المنشود لتعليم الموهوبين، فنحن لا نسعى إلى النهوض بهذا السمو وتطويره لدى تخرُّج الطلاب في المرحلة الثانوية، وإنما نسعى إلى زيادة عدد الأفراد القادرين على تحقيق السمو في مرحلة البلوغ.

لتعرُّف الطرائق المنظمة القادرة على تطوير الموهبة وصولًا إلى السمو المحتمل؛ فقد شاركت في دراسة حالة إثنية استمرت ثلاث سنوات لبرنامج منتخب شباب كرة البيسبول. ضم هذا البرنامج أطفالًا ويافعين تراوحت أعمارهم بين 18–8 سنة، وكان يهدف إلى إيصال اللاعبين إلى مستوى الاحتراف الجامعي. وقد أشار البرنامج إلى أن ما نسبته 68% فقط من لاعبي كرة البيسبول في المرحلة الثانوية سوف يلعبون على مستوى الجامعات الاحترافية. ظل نادي كرة البيسبول يعمل مدة 25 عامًا. وقد فازت الفرق الأعضاء في النادي بخمس عشرة بطولة، وتلقى أكثر من 150 لاعبًا منحًا دراسيةً للعب في بطولات بيسبول الجامعات، واختير 26 لاعبًا من النادي للمشاركة في هذه اللعبة ضمن فريق المحترفين. وفي عام 2014م، انضم الفائزون بالبطولة الأمريكية وكأس البطولة الوطنية للشباب إلى عضوية نادي البيسبول. هذا مثال جيد على منهجية تطوير مواهب النخبة في مجال معين يُحفِّز الشباب إلى سلوك مسار قد يفضي إلى السمو. تمثَّل أحد أهداف هذه الدراسة في عقد مقارنة بين تطوير موهبة البيسبول ودراسات تطوير المواهب في الرياضيات ضمن بحث بلوم ونموذج سوبوتنيك لتنمية المواهب. والحقيقة أنني أردت فهم الفروق الدقيقة لعملية تطوير

مواهب النخبة في ألعاب القوى للإفادة منها في تطوير المواهب في الرياضيات، والكتابة، وعلوم الحاسوب.

خلصت الدراسة الآنف ذكرها إلى المبادئ السبعة الآتية:

- هدف البرنامج واضح مُحدَّد.
- هدف البرنامج يقوم على التحدي واستشراف رؤى جديدة، تتمثَّل في الأداء المتميز الذي يُحقِّق أعلى المستويات من الإنجاز والاعتراف في هذا المجال.
- هدف البرنامج يُحفِّز عمل الفرق واللاعبين.
- هدف البرنامج يتضمن دعوة اللاعبين إلى المشاركة في النادي، وهي مشاركة سنوية تشمل إخضاع المقبولين منهم لاختبارات جديدة كل سنة.
- إدراك حقيقة أن اللاعبين لن يتمكنوا من الوفاء بالشروط جميعها اللازمة للالتحاق بفريق الكلية أو فرق البيسبول الاحترافية، وغض الطرف عن ذلك.
- تحقيق الهدف يتطلب الانضباط والالتزام والممارسة، جنبًا إلى جنب مع التدريس المركز، والتلمذة، والإرشاد، والمشاركة في معظم مراحل المنافسة في المجال الواحد.
- تحقيق الهدف يُحتِّم على اللاعبين الاهتمام فقط بمواهبهم في هذا المجال، وعدم الانشغال بمجالات أخرى.

عندما ننظر إلى تعليم الموهوبين بوصفه عملية لتطوير المواهب، فإننا نتمثَّل مبادئ تصميم التعلُّم والأخذ بنماذج التصميم الناجحة لتطوير المواهب، بما في ذلك المواهب الرياضية. ويجب أن يكون تحقيق التميز هو الهدف الذي يدفع بتعليم الموهوبين إلى مضامين القرن الحادي والعشرين، لكن التفوق مفهوم واسع جدًّا؛ لذا يسعى برنامج تنمية مواهب لعبة البيسبول إلى إعداد الشباب للمسار الوظيفي الذي يؤدي إلى التفوق، ولكن الأهداف التشغيلية تركز على الأداء قبل التخرج في المرحلة الثانوية.

ولهذا، فإن تطوير تعليم الموهوبين والارتقاء به عالميًّا، يُحتِّم علينا ترجمة التفوق إلى أهداف محددة تتسم بالجرأة، والوضوح، والصراحة، والتركيز على الأداء المتميز في نهاية المرحلة الثانوية. فالدروس المستخلصة من نموذج لعبة البيسبول تفيدنا في تحديد بيانات أهداف البرامج الآتية التي تساعد على توجيه الممارسة في المدارس، فضلًا عن الباحثين المهتمين بميدان تعليم الموهوبين:

- برنامج ستِم STEM للموهوبين الذي يُعنى بتطوير المواهب الفائقة في الرياضيات، والعلوم، والهندسة، والتكنولوجيا، والذي يمنح الطلاب فرصة الالتحاق بالكليات والجامعات الرائدة، لمتابعة دراساتهم الجامعية، والعمل في مجالات ستِم STEM.
- برنامج الكتابة الإبداعية الذي يطور المواهب المتميزة في الكتابة الأدبية والصحافية، والذي يتيح للطلاب الالتحاق ببرامج الفنون الليبرالية العريقة، لمتابعة دراساتهم الجامعية، والعمل في مجال وسائل الإعلام والاتصالات.
- برنامج القيادة للموهوبين الذي يطور المواهب المتميزة في القانون والسياسة والتجارة، والذي يمنح الطلاب فرصة الالتحاق بالكليات والجامعات الرائدة، لمتابعة دراساتهم الجامعية، والعمل في مجال الأعمال والقانون والقيادة.
- برنامج العلوم الاجتماعية للموهوبين الذي يطور المواهب المتميزة في علم النفس والتعليم وعلم الاجتماع، والذي يمنح الطلاب فرصة الالتحاق بالكليات والجامعات الرائدة، لمتابعة دراساتهم الجامعية، والعمل في مجال العلوم الاجتماعية.

لا يتوقف السعي إلى تحقيق الوضوح عند بيانات الأهداف تلك، وتتمثَّل الخطوة اللاحقة في وضع مؤشرات تجريبية للتأكد أن أداء الطلاب في هذه المجالات يصل إلى مستوى التميز. ولكن، ما نماذج الأداء المتميز في العلوم والرياضيات بالمدرسة الثانوية والمتوسطة والابتدائية؟ ما البراهين التي تُؤكِّد موهبة الكتابة المتميزة في المدرسة

الثانوية والمتوسطة والابتدائية؟ في دراسة الحالة المتعلقة بلعبة البيسبول، تبيَّن لي أن لاعبي المدارس الثانوية هم على دراية بمقاييس الأداء المتميز.

ففي هذه اللعبة، يعرف اللاعبون مقدار السرعة اللازمة لالتقاط الكرة، وكيف يُتوقَّع منهم إظهار الدقة وقوة الذراع، وكيفية إثبات مهارات الضرب ضد الخصم. يعرف اللاعبون أيضًا السرعات المرتبطة بالأداء المتميز، ومعدلات مقاييس كسب الشوط، ونسب الضربات وفقًا لعدد الضربات التي أُخفِق فيها. لقد عرف اللاعبون هذه المقاييس؛ لأن المدربين وإدارة النادي يُعلِّمونهم إياها تحديدًا، وهم يقيسونها كثيرًا. ولكن، ما قياسات الأداء المتميز في العلوم الاجتماعية، والصحافة، والفنون البصرية، والحاسوب؟ ما مقاييس هذا الأداء في الرياضيات، والأحياء، والأعمال؟ يتعيَّن على إدارة المدرسة طرح هذين السؤالين، ويتعيَّن على العاملين في ميدان تربية الموهوبين البحث عن إجابة لهما.

إعداد مناهج تعليم الموهوبين

ما إن توضع الأهداف الجريئة المقنعة ذات الصلة، حتى يتعيَّن علينا مواجهة هذه المهمة ببناء مسارات المناهج الدراسية لجعل الأهداف المنشودة ممكنة التحقيق. فمناهج تعليم الموهوبين تُمثِّل عملية تطوير مواهب النخبة للانطلاق نحو مسارات بارزة في تحصيل الراشدين.

يُمكِن القول بأن تصميم المناهج الدراسية المتقدِّمة وتنفيذها هما أكثر المهام أهمية للعاملين في مجال تعليم الموهوبين Borland, 1989; VanTassel–Baska & Brown, 2007؛ إذ يبنى منهاج تعليم الموهوبين على مبدأ الفروق الفردية، وهذا يعني أن بعض الطلاب يُظهِرون أداءً متميزًا، أو أنهم قادرون على بلوغ مستويات متقدِّمة من الأداء مقارنةً بزملائهم. يضاف إلى ذلك أن هذه الاختلافات تتطلَّب تعديل المناهج بما يتناسب مع قدرات الطلاب، ويتناغم مع أهداف الأداء المتفوق Renzulli, 2012.

لا شك في أن ميادين تربية الموهوبين تزخر بكثير من النماذج والنظريات الخاصة بتطوير المناهج الدراسية، وأن المعايير الوطنية لتربية الموهوبين تشتمل على معايير المناهج والتدريس National Association for Gifted Children [NAGC], 2010. وبالرغم من المهنية والتوصيات المرتبطة بالمناهج الدراسية المتقدِّمة في مجال تربية الموهوبين، فإن الكثير من الأسئلة لا تزال تبحث عن إجابات شافية، وإن التحديات نفسها ما تزال قائمة؛ لذا يحاول العاملون في هذا المجال سدَّ الثغرات بين البحث والممارسة، ولا سيما أن تعليم الموهوبين يتواءم كثيرًا مع هوامش جهود الإصلاح التربوي، أو يتجاوزها محليًّا ووطنيًّا. فالتحدي المقرون بزعزعة صور التميز والانعزالية يلوح في الأفق مثل طيور النورس الخالدة. وفي خضم مواجهة هذه التحديات، ظهرت دعوات تنادي بإعادة النظر في تعليم الموهوبين وتجاوزه Subotnik et al., 2011، مُركِّزةً على ما يسمى المؤسسة المكسورة المتنازع عليها، التي يسهل اختراقها Ambrose et al., 2010.

لقد مرت أوقات لاحت فيها في الأفق الابتكارات الخاصة بمجال المناهج وطرائق التدريس المتقدِّمة في تعليم الموهوبين، مُتمثِّلةً في الممارسات الشائعة في التعليم العام، فساد التفكير الناقد والبنائية مجال تعليم الموهوبين، وكان للبحوث المستقلة الذاتية التوجيه أثرها الفاعل في خمسينيات القرن الماضي، وكان للإنتاجية الإبداعية، والتعلُّم القائم على حل المشكلات، والتعلُّم القائم على المشروعات دور في ذلك في سبعينيات القرن المنصرم؛ إذ اعتمدت المناهج وطرائق التدريس على تطوير التفكير الإبداعي -على نطاق واسع- للموهوبين في السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين، وظل حل المشكلات العنصر الرئيس في تعليمهم قبل أن يصبح محور التعليم في القرن الحادي والعشرين. وقد استُخدِم تصنيف بلوم Bloom's taxonomy في تعليم الموهوبين لتأكيد مهارات التفكير العليا قبل أن يصبح ممارسة شائعة. ثم أخذت إستراتيجيات الإثراء تُركِّز على جوانب الإبداع والتمايز، وتطرح ممارسات خاصة بتعليم الموهوبين قبل اعتمادها في التعليم العام في نهاية القرن العشرين.

وبالرغم من الابتكارات في نظرية المنهج وتصميم التعلُّم، فإنه يصعب جمع الأدلة التي تُؤكِّد أن المناهج والابتكارات التعليمية آخذة في الظهور، بحيث تعمل على تعليم الموهوبين للتأثير في التعليم العام السائد. وفي الحقيقة، فإن الواقع قد يكون خلاف ذلك؛ فإستراتيجيات التمايز سيطرت على تعليم الموهوبين، ما أوجد وضعًا استثنائيًّا جعل تعليم الموهوبين هدفًا ثانويًّا، أو ردَّ فعل على منهاج التعليم العام. وقد يكون ظهور المعايير المشتركة الأساسية للولايات The Common Core State Standards ومعايير علوم الجيل الثاني Next Generation Science Standards تتويجًا للتراجع غير المقصود لتعليم الموهوبين إلى دور داعم. فهل نحن راضون أن يُنظَر إلى تعليم الموهوبين بوصفه صندوق الأدوات لإستراتيجيات التمايز الذي يهدف إلى تعديل المناهج الحقيقية، وهو افتراض غير مناسب أحيانًا يُتناوَل هنا وهناك لإضفاء شيء من الصرامة عليه؟ أنا لا أدعو إلى التخلي عن إستراتيجيات التمايز أو الأساليب المعمول بها لتعديل المناهج الأساسية، ولكني أعتقد أننا بحاجة إلى وضع رؤى جديدة للابتكار في المناهج وتصميم التعلُّم في مجال تعليم الموهوبين.

وفي هذا السياق، رسم داي وتشن Dai & Chen, 2014 صورة دقيقة عن النماذج الفكرية التي تتنافس فيما بينها في مجال البحوث والممارسة، قائلين: «إن فروقًا واضحةً تفصل بين النموذج الفكري التاريخي للطفل الموهوب ونماذج التمايز وتطوير المواهب الناشئة». ولا شك في أن لهذه الاختلافات النظرية عواقب وخيمة على الممارسة اليومية في تعليم الموهوبين، بما في ذلك تعرُّف الأطفال الموهوبين، ووضع البرامج والخدمات، وتطوير المناهج الدراسية. ونحن هنا نقرأ نقدًا لهذين الباحثين يشير إلى وجود اختلاف فكري، أو توافر براهين على وجود ميدان يبحث عن الابتكار في هذا الاتجاه.

مناهج الموهوبين في عصر الابتكار

وصف ستيوارت Stewart, 2012 رؤيته للتعليم ضمن المستوى الأول، قائلًا: «المعرفة والتكنولوجيا تتغيران، وأصبح فهمنا للتعلُّم أعمق، ولكن المدارس بقيت على حالها، ولم تتغير». (p. 141). يرى بعض الباحثين أن تعليم الموهوبين ظل يراوح مكانه، وأنه لم يحظَ بالاهتمام اللازم. وقد أُجرِيت دراسات عدَّة تناولت بالشرح والتحليل الفرضية التي مفادها أن مناهج تعليم الموهوبين ظلت على حالها في الغالب، ومن ذلك تحليل ثلاث دراسات رصينة عن منهج تعليم الموهوبين في العقود السابقة، هي: دراسة جيم غالاغر Jim Gallaghe عام 1975م: «تعليم الأطفال الموهوبين» Teaching the Gifted Child، ودراسة د. جويس فانتاسل-باسكا عام 1994م Joyce VanTassel-Baska: «المنهج الشامل للطلاب الموهوبين» Comprehensive Curriculum for Gifted Learners، ودراسة جون ميكر وإيلين نيلسون June Maker & Aleene Nielson عام 1995م: «تطوير المنهاج وإستراتيجيات التدريس للطلاب الموهوبين المتعلِّمين» Curriculum Development and Teaching Strategies for Gifted Learners.

قدَّمت هذه الدراسات التي نُشرِت في نهاية القرن الماضي نظرة ثاقبة في التفكير الخاص بالمنهاج وبتحليلها للنصوص، وخلُصت إلى فكرة مثيرة للاهتمام أسهمت بفاعلية في تطوير المناهج الدراسية للموهوبين، مفادها: «توجد ثورة معرفية هائلة في مجال العلوم، وتأكيد جديد يُرسِّخ مفهوم الإبداع». (Gallagher, 1975, p. 74). باعتقادي، فإنه يُمكِن بعد نحو أربعين سنة أن يكتب أحدنا كتابًا أو مقالةً في مجلة عن موضوع المناهج الدراسية لتعليم الموهوبين مُبتدِئًا بالجملة نفسها. فقد ركَّزت دراسة غالاغر على تعديلات المحتوى لمناهج الموهوبين في المجالات الأربعة الأساسية: الرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية، وفنون اللغة، مُؤكِّدةً أن المعرفة تتغير باستمرار، وأن الخبرات التعليمية للطلاب الموهوبين يجب أن تُركِّز على الاستقصاء، وحل المشكلات، والتحقيقات المستقلة، وإنتاج الأفكار. وعرضت الدراسة لأمثلة محددة على التعلُّم القائم على حل المشكلات، وتضمنت فصولًا

خاصةً بتطوير المناهج الدراسية، بما في ذلك التركيز على الإبداع، وإستراتيجيات حل المشكلات.

أمَّا دراسة فانتاسل باسكا فاهتمت بمسألة تعديل المحتوى عند إعداد مناهج تعليم الموهوبين، ودعت إلى مراجعة دقيقة للمناهج الحالية ومواءمتها لحاجات الطلاب الموهوبين والنابغين، مُكرِّرةً الدعوة إلى الاهتمام بالمواءمة بين المحتوى المقدم وإستراتيجيات التدريس المناسبة: «يتعيَّن علينا الاهتمام بقضايا المعايير من المستوى الأول، والوسائل التي يُمكِن بها تطبيق هذه المعايير وتوثيقها». (VanTassel–Baska, 1994, p. 13). وقد تضمنت هذه الدراسة شرحًا لتعديلات المنهاج مُمثَّلةً في بُعْد المحتوى والعمليات والمنتج، وتحديد المدى والتتابع، والوحدات المقترحة للتدريس. ثم عرضت الدراسة أمثلة على تطبيق هذه التعديلات –ضمن فصول محددة– في حقل الرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية، وفنون اللغة.

وأمَّا ميكر ونيلسون Maker & Nielson, 1995 فدافعا عن فكرة وجوب اختلاف منهاج الموهوبين اختلافًا نوعيًّا عن المنهاج العادي، وأوضحا أن ذلك يعني أن يكون المنهاج بنائيًّا، وأن يُعنى بالطالب في المقام الأول؛ إذ لم يُركِّز الباحثان كثيرًا على مسألة تعديل المنهاج، وإنما ركَّزا على المنهاج التباعدي المُوجَّه إلى الطالب، وعلى تقعيد المنهاج الذي يُمكِن أن يتحقَّق عن طريق تصميم متعدد التخصصات، متنوع في طرائق التدريس، وصولًا إلى تمثُّله، والتفكير فيه، والشعور به. وبالرغم من أن دراستهما شملت فصولًا عن بيئة التعلُّم والمحتوى والعمليات والنتاجات، فإنها أغفلت مجالات المنهاج الأساسي.

وفي الحقيقة، فإن النظرة إلى المنهاج في العقود الأولى من القرن الحادي والعشرين تختلف قليلًا عن النظرة إلى طرائقه في العقود الثلاثة الأخيرة. وما حدث هو أننا أتخمنا مشهد تعليم الموهوبين بنماذج من المناهج تعرض لكيفية تعديل المنهاج والعمليات والنتاجات VanTassel–Baska & Brown, 2007، وما زلنا نولي التفكير الإبداعي، وحل المشكلات، والاستقصاء، والتعلُّم المستقل والبحوث الأصيلة اهتمامنا. أمَّا الذي تغير فهو النظرة والرؤية تجاه التعليم العام فحسب. من جانبه، وصف تشاو

Zhao, 2012 المدرسة التي يسود فيها المستوى الأول من تعليم الموهوبين بأنها «مجتمع من المتعلِّمين يتشاركون في إيجاد منتجات هادفة من منظور عالمي». (p. 242). ربما وصف هذا القول تعليم الموهوبين في مرحلة معيَّنة، ولكنه اليوم يُميِّز تطور المناهج الدراسية في التعليم العام. وأنا أعتقد أنه قد حان الأوان للتفكير في مناهج تُعنى بتعليم الموهوبين بطريقة مختلفة، من دون أن نلوم تفكيرنا السابق، أو نتهمه بالقصور في هذا المجال. والحقيقة أن المفكرين التربويين في مجال المناهج قدَّموا -على مدار عقود عدَّة- رؤية جديدة عمادها الابتكار والتطوير للمناهج وطرائق التدريس. إذن، فنحن بحاجة إلى التفكير بطريقة مختلفة؛ لأننا نُوجِّه جُلَّ تركيزنا واهتمامنا إلى تطوير التميز ومستويات الموهبة الفائقة في عصر انتشار المعلومات والتكنولوجيا. نحن بحاجة أيضًا إلى رؤى جريئة لتعليم الموهوبين وفق المعايير العالمية التي تُعنى بتطبيق مبادئ تطوير المواهب المتميزة في مجال موضوعات ستِم STEM، والكتابة، والتواصل، ودراسات القيادة، والعلوم الإنسانية والاجتماعية، والعلوم، والفنون. وتأسيسًا على ذلك، يُمكِن لمناهج الموهوبين الحديثة أن تُركِّز على مناحي الإبداع، وحل المشكلات، والاستقصاء، والبحوث الحرة، ولكن هذه كلها مجرد مُكوِّنات تدعم تطوير المواهب المحددة بالمجال على مسارات النخبة.

المناهج الدراسية الخاصة بتطوير المواهب المتميزة

أُجرِيت حديثًا مقابلات مع طالبة في المدرسة الثانوية، تتمتع بموهبة استثنائية، وتنوي دراسة هندسة الكيمياء الحيوية بعد التخرج. وقد دار بيننا الحديث الآتي:

- «إن الكيمياء هي موضوعي المفضل، وأنا أتطلَّع إلى العمل في هذا المجال».
- «ربما أخذْتِ عددًا من الدورات في مجال الكيمياء». بدَتْ في حيرة من أمرها، ثم قالت:
- «لقد درسْتُ مبحثَ كيمياءٍ واحدًا فقط».

- «يُفترَض أنك أجريتِ بعض البحوث في موضوعات ذات صلة بالكيمياء». تملَّكتها الحيرة مرة أخرى، ثم قالت:
- «لا، أنا لم أعمل أيَّ بحوث مستقلة في الكيمياء».
- «ولِمَ لا؟ أليس هذا هو موضوعك المفضل الذي ترغبين التميُّز فيه، والعمل في وظيفة مهمة تلبي طموحك في هذا الجانب؟».
- «بلى، فهذا ما أصبو إليه، وأتمنى لو أن لديَّ المزيد من الوقت لدراسته».
- «إن الأمر لا يتعلق بالوقت، وإنما بكيفية استثماره والإفادة منه؛ فمسألة الوقت تخضع للأولويات. وعلى هذا، ففيمَ تقضين وقتك إذا لم تُخصِّصيه لمجال اهتمامك الأساسي؟».
- «أنا أقضي وقتي كله في دراسة المواد المتقدِّمة في اللغة الإنجليزية والتاريخ الأمريكي». عندئذٍ، صرت في حيرة من أمري، ثم سألتها:
- «لماذا قرَّرْتِ اعتماد هذه الخيارات؟».
- «إن مدرستي تُوفِّر مبحثَ كيمياءٍ واحدًا فقط، وتتوقع من الطلاب الموهوبين أن يدرسوا مساقات متقدِّمة في اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية».

في أثناء السنوات الثلاث التي عكفت فيها على دراسة الحالة الإثنوغرافية لتطوير المواهب المتميزة في لعبة البيسبول، لم يسبق لي أن التقيت بلاعب بيسبول يقول بأن أحدًا قد نصحه بتخصيص جزء من وقت لعبة البيسبول للمشاركة في بعض الألعاب الرياضية التي لا تستهويه، والتي يفتقر فيها إلى الموهبة. وفي الواقع، فإن ما حدث كان خلاف ذلك؛ إذ تجاهل هؤلاء الرياضيون الألعاب الأخرى، واهتموا فقط بتطوير مواهبهم ومهاراتهم في لعبة البيسبول.

أمَّا الطالبة التي قابلتها في المدرسة الثانوية فقد شاركت في برنامج عادي لتعليم الموهوبين في المدرسة الثانوية، بحيث تلقَّت دروسًا من مناهج معدَّلة في المباحث الدراسية الأساسية كلها، وجرى تسريعها قليلًا في الرياضيات، وأكملت ما مجموعه

ستة مقرَّرات AP، وقدَّمت اختبارات فيها. وبالرغم من ذلك، فإن منهاجها الدراسي لم يشر إلى أيِّ مسار يهدف إلى تطوير المواهب المتميزة. ثم عقدت مقارنة بين مدرستها ومدرسة ثانوية أخرى عملت فيها (مدرسة ثانوية ابتكارية)، كانت تنظر إلى تعليم الموهوبين بصورة مختلفة؛ إذ وفَّرت هذه المدرسة الثانوية الكبيرة 23 مقرَّرَ تسكينٍ متقدِّمًا، إلى جانب برنامج دبلوم البكالوريا الدولية، وكان لديها شراكة واسعة مع كلية محلية تعتمد أكثر من 90 مقرَّرًا جامعيًّا يُمكِن أن يدرسها طلاب المدارس الثانوية النابغين في وقت واحد. ولعل الأهم من ذلك هو تقديم هذه المدرسة خيارات لمجالات دراسة مركزة تتضمن جداول مرنة، وتجميع ساعات الدراسة. وكان بإمكان الطلاب جميعًا تقديم اختبارات الإتقان على مدار السنة الدراسية للتسريع؛ لتجميع ساعات تؤهله للتقدم للاختبار. وفَّرت المدرسة أيضًا قائمة معتمدة من الدورات، تمنح دارسيها ساعات دراسية في مباحث المنهاج الدراسي الأساسية كلها (10 ساعات معتمدة من أصل 24 ساعة)، وقد اعتمدت المدرسة جدولًا للطلاب الذين يدرسون هذه المباحث؛ إذ يُمكِن للطالبة الموهوبة في الكيمياء أن تدرس إلكترونيًّا (في شبكة الإنترنت) مقرَّرات في اللغة والدراسات الاجتماعية، وتُكمِلها في أقل من نصف الوقت المُخصَّص للمناهج التقليدية.

يُمكِنها أيضًا أن تدرس موضوعات في الكيمياء بوصفها طالبة في الصف الأول المتوسط، وتتبع ذلك بدراسة مادة الكيمياء المتقدِّمة بوصفها طالبة في الصف الثاني المتوسط، ثم دراسة أربع مواد جامعية للكيمياء في الصفين الأول الثانوي والثاني الثانوي، بالاتفاق مع الكلية الجامعية في المقاطعة. فهذه المدرسة تعتمد من المواد الجامعية مادة مقدمة الكيمياء رقم 1 ومادة مقدمة الكيمياء رقم 2، تليها مادة الكيمياء العضوية رقم 1، ومادة الكيمياء العضوية رقم 2. ويُمكِن لهذه الخيارات أن تكون جزءًا من جدول دراسة الطالبة؛ لأنها تكون قد أكملت متطلبات تخرجها في الدراسات الاجتماعية في نهاية عامها الثاني بالمدرسة الثانوية؛ بدراسة المواد الإلكترونية التي وافقت عليها المدرسة الثانوية الابتكارية.

يُمكِن لطلاب هذه المدرسة أيضًا دراسة مادة البحث العلمي الاختيارية، بإشراف معلم من أعضاء هيئة التدريس يساعدهم على تطوير مشروعات بحثية أصيلة يشاركون فيها في المعارض العلمية على مستوى المقاطعة، والولاية، والدولة. تُوفِّر المدرسة أيضًا خيارات التخصص المتقدِّم في الكيمياء، والأحياء، والفيزياء، والرياضيات، والأدب، والكتابة، والدراسات الاجتماعية، فضلًا عن خيارات العمل في مهن الحاسوب والصحة.

تنظر هذه المدرسة إلى منحى تعليم الموهوبين بوصفه عملية لتطوير المواهب المتميزة في عصر التكنولوجيا، وتفيد من وسائل التكنولوجيا في ضبط الوقت وضغط المنهاج. ولمَّا كان الهدف التقليدي للتسريع يتمثَّل في إظهار ميول الطالب وأوجه اهتماماته، فقد أفادت المدرسة الثانوية الابتكارية من التسريع في المناهج الدراسية التي لا يهتم بها الطالب بصورة خاصة. وقد أدى ضغط متطلبات المواد في بعض المباحث إلى زيادة التركيز في الدراسة، وإيلائها المزيد من الاهتمام. وتحقيقًا لما سبق، فقد اعتمدت المدرسة هدفًا يتمثَّل في رعاية الطلاب الموهوبين وتمكينهم من موضوعات برنامج STEM؛ للالتحاق بالكليات والجامعات العريقة، ومتابعة دراستهم في موضوعات برنامج STEM المهنية. فكل مَن يُكمِل منهم مادتين في المدرسة الثانوية، وأربع مواد جامعية في علم الأحياء، والكيمياء، والفيزياء، والرياضيات، والبرمجة، يصبح مُتخصِّصًا أكثر في هذه الموضوعات، مقارنةً بالطلاب الموهوبين في المدرسة الثانوية الذين درسوا مادة أو اثنتين في الموضوع نفسه في المرحلة الثانوية، حتى لو تعرَّض منهاج تعليم الطلاب الموهوبين والنابغين للإثراء.

لذا ينبغي النظر إلى وسائل التكنولوجيا والمعلومات التي انتشرت في أرجاء المعمورة بوصفها قواعد أساسية للمناهج التي تُعنى بتطوير النبوغ والمواهب المتميزة الاستثنائية. وقد اشتملت الأمثلة الآنف ذكرها على تقنيات سهلة نسبيًّا ذات صلة بمواد إلكترونية يُشرف عليها طرف ثالث. وبالمثل، فإن الكثير من الجامعات تُوفِّر لطلابها فرص التعلُّم عن طريق الإنترنت، وبرمجيات المناهج التعليمية المفتوحة، والمواد الإلكترونية المكثفة Massive Open Online Courses– MOOCs.

يُذكَر أن أحد أهم العوائق التي تحول دون التسريع في مجال القدرات يتمثَّل في ندرة المواد المتوافرة؛ إذ تحرم المدارس طلابها النابغين من التسريع المطلوب سنويًّا، لأنهم يُكمِلون دراسة مواد الصف اللاحق قبل طلابه العاديين. وقد انتهت هذه المشكلة بتوافر التقنيات المرتبطة بالتعلُّم عن طريق الإنترنت؛ لذا يجب أن يتبوأ التسريع، وجداول الدروس المرنة، وخيارات التعلُّم بحسب الطلب مركز الصدارة في تطوير مستويات المواهب الاستثنائية.

ابتكارات المناهج الدراسية

يُمكِن تمثيل المناهج الدراسية في أربعة مستويات مختلفة يُوضِّحها الجدول (1-1).

الجدول (1-1): تمثيل المناهج الدراسية

المستوى	الوصف
1. المنهاج بوصفه مقرَّرًا دراسيًّا.	• تتابع المقرَّرات المطلوبة، مثل: خطط التخرج (أربع ساعات معتمدة للرياضيات، وأربع ساعات لفنون اللغة، وأربع ساعات للعلوم،...). • مقرَّرات الدراسة المتوافرة للمقرَّرات المطلوبة أو التي يُراد استبدالها، مثل: المقرَّرات المتقدِّمة (AP)، والتسجيل المزدوج في المقرَّرات الجامعية.
2. المنهاج بوصفه معايير.	• المدى والتتابع لمخرجات التعلُّم في تخصصات معيَّنة. • معايير الولاية الأساسية المشتركة للرياضيات واللغة الإنجليزية وفنون اللغة. • معايير الولاية في تخصصات متعددة. • معايير مجلس الكلية، أو معايير البكالوريا الدولية ونتاجات التعلُّم.

المستوى	الوصف
3. المقـرَّر بوصفـه عمليـة تصميم تعلمية.	• خبرات تعلُّم يُعِدُّها المعلمون، وتُستعمَل وسيلةً لتدريس المعايير وتحقيق نتاجات محددة. • وحدات دراسية تُعِدُّها المدارس، أو مُصمِّمو المناهج في المنطقة التعليمية. • وحدات دراسية متوافرة تجاريًّا، مثل: وحدات كلية ويليم وماري، والهندسة الأساسية،...، William & Mary Units, Engineering Is Elementary, etc. • وحدات دراسية ذات صلة بنماذج المنهاج، مثل: نموذج المنهاج المتكامل، ونموذج الإثراء الثلاثي، والفهم عن طريق التصميم Integrated Curriculum Model, Enrichment Triad Model, Understanding by Design.
4. المقرَّر بوصفه مشاركة حقيقية.	• المشاركة في واجبات عملية ضمن أنشطة غير صفية. • المشاركة الحقيقية في موضوعات دراسية؛ أي المقرَّرات المخصصة للمشاركة الأصيلة، أو الدراسة الحرة. • التعلُّم بإشراف مدرب، أو مشرف، أو خبير في مجال الدراسة.

على المستوى العام، يكون المنهاج الدراسي هو مقرَّر الدراسة المطلوب (مقرَّرات دراسية محددة يتعيَّن على الطلاب دراستها)، ويشمل ذلك متطلبات التخرج بالرغم من أنها تضم أحيانًا قوائم خيارات المقرَّر. أمَّا على المستوى الخاص فتكون المناهج الدراسية هي صُلَب التعلُّم، ويشمل ذلك خطط الدروس للمعلمين، ووحدات المناهج التي تضعها فِرق تأليف المنهاج، وأي مناهج دراسية يُمكِن شراؤها تجاريًّا، وتعديلات المناهج الدراسية المتوافرة بصورة تجارية.

يُذكَر أن معظم نماذج المناهج وإستراتيجيات التمايز تعتمد مستوى تصميم المناهج في تطبيقها، مثل: التعمق، والتعقيد، وقوائم التمايز، وضغط المنهاج، وفرص الإثراء.

أمَّا الرابط بين منهاج مقرَّر الدراسة الكلي ومنهاج المقرَّر الدراسي الخاص وتصميم التعلُّم فهو المستوى المتوسط؛ أي المنهاج الدراسي بوصفه معايير ومخرجات للتعلُّم. وتُوفِّر معايير التعلُّم ومخرجاته التوجيهية قاعدة راسخة لزيادة الاتساق وخصوصية تصميم التعلُّم.

وبوجه عام، فإن الهيئات الحكومية، بما في ذلك مجالس التعليم في الولاية، تعتمد معايير التعلُّم ومخرجاته في المدارس التي تخضع لإشرافها؛ أي المستوى الرابع من المنهاج الذي تُمثِّله المشاركة الحقيقية التي تشمل الخبرات المخطط لها، والتي يتعلَّم فيها الطالب من المعلمين والمرشدين والخبراء في هذا المجال. أمَّا المشاركة الأصيلة فقد تشمل المشاركة في مجتمعات الطلاب الآخرين لتطوير المواهب المتميزة؛ إمَّا مباشرةً، وإمَّا بصورة افتراضية. وقد أظهرت الدراسات السابقة أن هذه الخبرات أسهمت تاريخيًّا في تطوير المواهب Lubinski & Benbow, 2006; Olszewski–Kubilius, 1998; Sternberg, 2001; Subotnik et al., 2011، ونظرت إلى التفاعل الحقيقي بوصفه أحد أوجه المناهج الدراسية الذي يجعل المدرسة مسؤولة أكثر عن تسهيل الفرص.

يتطلَّب تطوير مناهج الموهوبين تعديل المناهج الدراسية ومواءمتها قصدًا في كلٍّ من المستويات الأربعة؛ لمساعدة الطلاب على تحقيق مقاييس الأداء المتميز المحدد بالنطاق. ففي سياق المستوى الأول، يُمكِن تعديل المناهج بحيث تُركِّز على تطوير المواهب ضمن الحد الأدنى من الانحرافات. وفيما يخص البحث عن سبل الاستفادة من التكنولوجيا في ضغط المنهاج لتوفير فرص التعلُّم المتقدِّمة على مستوى المعايير، يُمكِن استخدام تقنيات التمايز في تعديل خبرات تعلُّم الطلاب لتوائم موضوعات القوة والتركيز، بدءًا بمعايير الولاية الأساسية المشتركة، ومعايير علوم الجيل الثاني، أو حتى معايير الولاية المحددة، وصولًا إلى تعزيز جانب التأمل، والتفكير الدقيق، وتوقعات المنتج او الأداء المتقدِّم. أمَّا على مستوى تصميم التعلُّم فيجب التركيز على التعلُّم الاستقصائي، ونماذج التعلُّم القائم على حل المشكلات، والتعلُّم القائم على المشروعات؛ إذ يعمل تصميم التعلُّم على تأكيد عملية التركيز في التفكير الإبداعي الخاص بالمجال، والتفكير الناقد، والابتكار. وتأسيسًا على ذلك، يجب تضمين المناهج

الدراسية هذه النماذج التي أثبتت فاعليتها في بناء الخبرات، وتحقيق نتائج متقدِّمة. يجب أيضًا تضمين وحدات الدروس -في مرحلة التصميم- الدراسات الحرة، والبحوث الأصيلة.

فيما يأتي بعض التوصيات التي يُنصَح باتباعها عند تطوير المناهج الدراسية، والتي تسهم في إثرائها، وفي تلبية حاجات الموهوبين وفائقي القدرات:

- البدء باستخدام أهداف واضحة تُحدِّد مستويات الأداء المتميز في المجالات ذات الصلة بتعليم الموهوبين.
- تحديد المقاييس التي ستقاس بانتظام بصفتها مؤشرات لمستويات النخبة فيما يخصُّ تحصيلهم في المجالات التي ينطبق عليها تعليم الموهوبين.
- تعديل المنهاج ضمن المستويات الأربعة كلها لتوفير فرص بحسب الطلب، ومحددة بالمجال؛ ليتمكن الطلاب من الوصول إلى مستوى متقدِّم.
- استخدام المعلومات والتكنولوجيا بوصفها أدوات تعيد تعريف قدرتنا على تطوير المواهب المتميزة، وإيصال الطلاب إلى مسارات التميز والتفوق المحتملة.

التسامي عن خلافات الماضي بالمنافسة

لا يُفترَض بنا أن ننظر إلى مسألة تطوير المواهب بوصفها عملية غامضة؛ فتاريخنا التربوي حافل بالبراهين والأدلة الدامغة على كيفية تطورها، ولكن المشكلة تكمن في الاعتقاد بأن تطوير المواهب يقتصر غالبًا على ما يحدث خارج حدود المدرسة. صحيح أن الأنشطة غير المدرسية أسهمت بفاعلية في هذه العملية، بيد أن المواءمة بينها وبين الأنشطة المدرسية يجعل عملية التطوير أكثر ثراءً وتميزًا. وقد توقع كولينز وهالفيرسون Collins & Halverson, 2009 أنه «كلما تحرك التعلُّم إلى خارج المدرسة بدأت نظرتنا إليه تتوسع، ورأينا مزيدًا من الخبرات الهجينة التي تبدأ داخل الصفوف، ثم تنتقل

إلى سياقات أخرى». (p. 129)؛ لذا يجب النظر إلى التعلُّم نظرة استشرافية شمولية غير محدودة، وتضمين مناهج تعليم الموهوبين كل ما نعرفه عن تطوير المواهب في الرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية، وفنون اللغة، والعلوم الإنسانية، والفنون؛ وذلك وفق رؤية شاملة منظمة. وقد حذَّر الباحثان من مَغَبَّة الاستمرار في فرض مفاهيم لم تعد مناسبة في التعليم والمناهج الدراسية: «... فسوف تعمل التقنيات على إقصاء مصادر التعلُّم المهمة (مثل: دافعية الطالب، والاهتمام، والموارد) عن النظام التربوي». (p. 131). ولا ينبغي أن يقتصر تعلم الموهوبين المتميز على مراكز تطوير المواهب، والأكاديميات ذائعة الصيت. فالمساواة تُحتِّم علينا التفكير بطلاقة في هذا الشأن، وتغيير مفاهيمنا عن المناهج والفرص يُعَدُّ إحدى الوسائل الفاعلة لتحقيق هذا الابتكار.

قال أمبروز وآخرون Ambrose et al. 2010 في معرض ملاحظاتهم الختامية على مسألة التخلي عن الطبيعة المختلف عليها في ميدان تربية الموهوبين: «إن تعليم الموهوبين قد لا يحقق أبدًا الوحدة التي تبدو مغرية جدًّا، ولذلك دعوا إلى تشجيع التحليلات الخاصة بالميدان لإيجاد عدد قليل من الأطر الجادة وتطويرها، والتخلي عن الأطر الأخرى. ربما يتعيَّن علينا التخلي عن فكرة وجود مناهج دراسية للطلاب الموهوبين. صحيح أن الفكرة قد تبدو مغرية، ولكن الأفضل أن يحل مكانها مفاهيم المنهاج المتصلة بأغراض محددة. فلنتخيَّل منهاجًا يُعنى بتطوير المواهب المتميزة في الرياضيات، والعلوم، والكتابة. دعونا نُفكِّر في طريقة ما لتدريس العلوم الإنسانية بعيدًا عن تطوير المواهب الضيقة، ونتخيَّل طرائق يُمكِنها تعزيز جانب الحكمة، والأخلاق، والفضيلة». وبالمثل، فقد حذَّر هاري باسو Harry Passow, 1986 من خطر غياب مفهوم واضح لهدف تعليم الموهوبين؛ وذلك أن الجهود المبذولة لتطوير المناهج ستكون من دون معنى. وتُؤكِّد خبراتنا التربوية أن ما قاله باسو كان صحيحًا وما يزال.

تطبيقات البحوث

بالرغم من أهمية التجديد والتطوير لمناهج الموهوبين وطرائق تعلُّمهم، فإن العملية كلها لا تكتمل من دون وجود الاستقصاء المنظم. فيما يخص المبتدئين، يجب

البحث عن المزيد من المقاييس المناسبة الخاصة بالمجال التي تُميِّز القدرات الفائقة الاستثنائية. ومثلما تعرَّفنا من دراسة تطوير موهبة لعبة البيسبول، فإن المقاييس منصوص عليها في المجال بوضوح، ويعرف الطلاب والمدربون/ المعلمون تمامًا ما تشمله هذه المقاييس. ولكن، كيف يُمكِننا تطوير المواهب في موضوعات برنامج ستِم STEM لنتمكن من وضع مقاييس واضحة لأداء طلاب المدرسة الثانوية فيها؟ كيف يُمكِننا تعريف الكاتب الطموح بأداء الكتابة الإبداعية في مرحلة المراهقة المتأخرة؟ ولهذا، فإن غياب الأهداف الواضحة أو القياسات الدقيقة للأداء، يزيد من صعوبة إقناع الطلاب بالوصول إلى المستويات المطلوبة من الدافعية، والتخصص، والممارسة اللازمة للتحصيل في مستويات متقدِّمة.

قد يكون تطوير المواهب في مجالات محددة دقيقًا جدًّا وخفيًّا؛ ما يجعل دراسته مع دراسة المجموعات الضابطة أمرًا صعبًا أو بعيد المنال. ولهذا، فنحن بحاجة إلى دراسة حالة مُخطَّط لها جيدًا وفق تصميم محكم، ومنهج شفاف، وتحليل صحيح؛ لنتمكن من دراسة عمليات تطوير مواهب الشباب دراسة صحيحة. فما أنواع خبرات التعلُّم اللازمة لبناء علاقة وطيدة بالتخصص؟ ما البيئات أو مجتمعات التعلُّم التي تُعزِّز الالتزام غير المألوف والدافعية طويلة المدى؟ كيف يُمكِننا تصميم الخبرات التي تساعد الطلاب على تحديد مجالات الاهتمام المنشودة، والتي قد تُحسِّن خياراتهم التعليمية والوظيفية بعد المرحلة الثانوية؟

نحتاج أيضًا إلى بحوث في الترتيبات الإدارية التي تفضي إلى تطوير الموهبة. فمثلًا، كيف يُمكِن للمدارس أن تضع سياسات مرنة تتضمن منح ساعات دراسية، وتعديل جداول الدروس، لتسريع دراسة بعض الموضوعات، والتوسع في موضوعات أخرى في آنٍ معًا؟ كيف يُمكِن للمدارس أن تتبنى سياسة منتظمة بخصوص التقنيات المرتبطة بالتعليم المفتوح، والمقرَّرات الإلكترونية المكثفة MOOCs، ومجتمعات التعلُّم الإلكترونية غير الرسمية بوصفها جهات معتمدة لتطوير المواهب والمناهج الدراسية؟

يوجد الآن طلاب يتعلمون طرائق مبتكرة لتطوير تطبيقات الهواتف النقالة عن طريق مقاطع الفيديو، وموقع التسجيلات المرئية (اليوتيوب)، والدورات المجانية المختزلة في شبكة الإنترنت، ولكن المدرسة لا تمنحهم ساعات دراسية لقاء ذلك. وبالمقابل، يُكمِل طلاب آخرون المناهج الدراسية الاختيارية في علم الحاسوب من دون تطوير أيِّ برمجية أو نشرها، ويُمنَحون ساعات دراسية عليها. صحيح أن التعلُّم قد تجاوز حقًّا أسوار المدرسة، بيد أن سياساتنا لمنح الاعتماد ما تزال متخلفة عن ركْب الابتكارات في هذا المجال. لقد آن الأوان للتفكير في هذا الموضوع بطريقة مختلفة، وإلا سنجد أنفسنا أكثر غربةً وجهلًا في ميدان تقنيات التعلُّم المتطورة.

أسئلة المناقشة

1. لماذا يصعب الاتفاق على أهداف موحدة بخصوص تعليم الموهوبين؟
2. ماذا الذي تتوقع تضمينه المستوى الأول من تعليم الموهوبين؟
3. كيف يُمكِن لوسائل التكنولوجيا والمعلومات أن تُغيِّر طريقة تفكيرنا في مناهج تعليم الموهوبين والنابغين؟
4. التركيز على المعايير قد يساعد مُطوِّري منهاج تعليم الموهوبين أو يُعوِّقهم، وضِّح ذلك.
5. كيف أثَّر تأكيد التمايز في طرائق إعداد منهاج متقدِّم لتطوير المواهب؟

المراجع

Ambrose, D., VanTassel-Baska, J., Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2010). Unified, insular, firmly policed, or fractured, porous, contested, gifted education? *Journal for the Education of the Gifted, 33,* 453–478.

Borland, J. H. (1989). *Planning and implementing programs for the gifted.* New York, NY: Teachers College Press.

Collins, A., & Halverson, R. (2009). *Rethinking education in the age of technology: The digital revolution in America.* New York, NY: Teachers College Press.

Dai, D. Y., & Chen, F. (2014). *Paradigms of gifted education: A guide to theory-based, practice-focused research.* Waco, TX: Prufrock Press.

Fullan, M. (2013). *Stratosphere: Integrating technology, pedagogy, and change knowledge.* Toronto, Ontario, Canada: Pearson.

Gallagher, J. J. (1975). *Teaching the gifted child* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Isaksen, S., & Treffinger, D. J. (1985). *Creative problem solving: The basic course.* Buffalo, NY: Bearly Limited.

Kalinowski, A. G. (1985a). The development of Olympic swimmers. In B. S. Bloom (Ed.), *Developing talent in young people* (pp. 139–192), New York, NY: Ballantine Books.

Kalinowski, A. G. (1985b). One Olympic swimmer. In B. S. Bloom (Ed.), *Developing talent in young people* (pp. 193–210), New York, NY: Ballantine Books.

Kettler, T. (2015). [Developing athletic talent: A case study in elite baseball]. Unpublished raw data.

Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2006). Study of mathematically precocious youth after 35 years: Uncovering antecedents for the development of math-science expertise. *Perspectives on Psychological Science, 1,* 316–345.

Maker, C. J., & Nielson, A. B. (1995). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners* (2nd ed.). Austin, TX: Pro-Ed Publisher.

Monsaas, J. A. (1985). Learning to be a world-class tennis player. In B. S. Bloom (Ed.), *Developing talent in young people* (pp. 211–269), New York, NY: Ballantine Books.

National Association for Gifted Children. (2010). *NAGC pre-K–grade 12 gifted programming Standards: A blueprint for quality gifted education programs.* Retrieved from http://www.nagc.org/sites/default/files/standards/K-12%20programming%20standards.pdf

National Collegiate Athletics Association. (2013). *Estimated probability of competing in athletics beyond the high school interscholastic level.* Retrieved from https://www.ncaa.org/sites/default/files/Probability-of-going-pro-methodology_Update2013.pdf

Olszewski-Kubilius, P. (1998). Research evidence regarding the validity and effects of talent search educational programs. *Journal of Secondary Gifted Education, 9,* 106–114.

Passow, A. H. (1958). Enrichment of education for the gifted. In N. B. Henry (Ed.), *Education for the gifted* (pp. 193–221). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Passow, A. H. (1986). Curriculum for the gifted and talented at the secondary level. *Gifted Child Quarterly, 30,* 186–191. doi:10.1177/001698628603000409

Peirce, C. S. (1878/1992). How to make our ideas clear. In N. Houser & C. Kloesel (Eds.), *The essential Peirce* (Vol. 1, pp. 124–141). Bloomington IN: Indiana University Press.

Peters, S. J., Matthews, M. S., McBee, M. T., & McCoach, D. B. (2014). *Beyond gifted education: Designing and implementing advanced academic programs.* Waco, TX: Prufrock Press.

Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S. (1982). What makes a problem real: Stalking the illusive meaning of qualitative differences in gifted education. *Gifted Child Quarterly, 26,* 147–156. doi:10.1177/001698628202600401

Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly, 56,* 150–159. doi:10.1177/0016986212444901

Stewart, V. (2012). *A world-class education: Learning from international models of excellence and innovation.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Sternberg, R. J. (2001). Giftedness as developing expertise: A theory of the interface between high abilities and achieved knowledge. *High Ability Studies, 12,* 159–179. doi:10.1080/13598130120084311

Subotnik, R. F., & Rickoff, R. (2010). Should eminence based on outstanding innovation be the goal of gifted education and talent development? Implications for policy and research. *Learning and Individual Differences, 20,* 358–364. doi:10.1016/j.lindif.2009.12.005

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest, 12*(1), 3–54. doi:10.1177/1529100611418056

Thomas, D., & Brown, J. S. (2011). *A new culture of learning: Cultivating the imagination for world of constant change*. Lexington, KY: CreateSpace.

Torrance, E. P. (1979). An instructional model for enhancing incubation. *Journal of Creative Behavior, 13*, 23–35.

Torrance, E. P. (1981). Predicting the creativity of elementary school children (1958–80) and the teacher who "made a difference." *Gifted Child Quarterly, 25*, 55–62.

Treffinger, D. J. (1986). Research on creativity. *Gifted Child Quarterly, 30*, 15–19.

VanTassel-Baska, J. (1994). *Comprehensive curriculum for gifted learners* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

VanTassel-Baska, J., & Brown, E. F. (2007). Toward best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly, 51*, 342–358. doi:10.1177/0016986207306323

Zhao, Y. (2012). *World class learners: Educating creative and entrepreneurial students*. Thousand Oaks, CA: Corwin.