المنهاج المتمايز

الفصل 2

التعلُّم من الماضي واستشراف المستقبل

د. جينيفر ل جولي

«... من غير المحتمل تطبيق الأساليب التعلمية الملائمة للأطفال الموهوبين على نطاق واسع بحيث يشمل الأطفال جميعًا. ولا شك في أن طرائق التدريس المتبعة قد تأثَّرت بأساليب التدريس الخطأ، وأنه يتعيَّن عليها أن تسعى جاهدة لتتعلم من طرائق تعلُّم الموهوبين».

تيرمان Terman, 1924, p. viii.

على مدار عقود عدَّة، كان التمايز جزءًا من معجم التعليم العام، وقد أصبح يُعرف بأنه الدواء الناجع لتلبية حاجات التعلُّم لدى معظم الأطفال في المدارس الأمريكية. وبعد اعتماد مجتمع تعليم الموهوبين هذا المفهوم منذ أكثر من 50 عامًا، درجت المناطق التعليمية في مختلف أنحاء الولايات المتحدة على تعزيز هذا المفهوم في بيانات الرؤية، أو عدِّه جزءًا من أساليب التدريس. فمثلًا، تُؤكِّد منطقة أوكلاند التعليمية الموحدة أن معلميها يحرصون على الالتقاء بكل طالب، والمضي به قُدُمًا إلى الأمام نحو التعليم المتمايز. وكذا الحال بالنسبة إلى مدارس سانت لويس العامة التي ترى في التمايز جوهر العملية التعليمية، وتُوفِّر لطلابها طرائق التدريس المتمايز التي تفي بحاجاتهم.

تُعَدُّ هذه التصريحات دليلًا على التفسيرات التي تُؤكِّد أهمية التمايز، والتي تختلف عن هدف جعل تعليم الموهوبين منهاجًا للطلاب الموهوبين. وقد تفاقم هذا الاختلاف في التفسير بسبب المغالطات حيال الأهداف الرئيسة، والخطأ في تنفيذها. وبالرغم من ذلك، يتوقع من المعلمين أن يكونوا ماهرين في تنفيذ هذه الممارسة، وأن يستفيد منها الأطفال جميعًا، ويتساووا أمام هذا النوع من التدريس المُتخصِّص، حتى في ظل الدعم التجريبي المحدود، والتفوق في التطبيق، وتعريض الموهوبين للتدريس التمايز. والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن هنا هو: ماذا تعني هذه الممارسة للطلاب الموهوبين،

ولا سيما حين يكون التنفيذ في الغالب صوريًّا فقط؟ Westberg, Archambault, Dobyns, & Salvin, 1993.

يتناول هذا الفصل كيفية تحوُّل المناهج من التباين إلى التمايز، في محاولةٍ من القائمين عليها للوفاء بحاجات الطلاب الموهوبين التعلمية، في بيئات الصفوف المتجانسة وغير المتجانسة. ويشمل ذلك الكثير من تفسيرات التمايز، وتطبيقاته، وآثاره اللاحقة، ونتائج ذلك على المتعلِّمين الموهوبين.

التعليم المختلف نوعيًّا

مع انتشار الدراسات الرسمية الخاصة بالطلاب الموهوبين، أصبح المنهاج ركيزة أساسية للبحث والاستقصاء والممارسة. وما إن انتهى الثلث الأول من القرن العشرين حتى غدا التسريع أو تجميع الطلاب بحسب القدرات من أكثر تعديلات مناهج الموهوبين شيوعًا، ولكن هذه الممارسات كانت محدودة، ولم تُطبَّق بانتظام Jolly, 2004. ثم حدث تطور ملحوظ في هذا الميدان، وخضع الأطفال الموهوبون إلى دراسات تجريبية عدَّة، أفضت إلى اعتماد نظام التسريع، والمناهج الدراسية المطورة. وقد صنَّفت البحوث الأولية الأطفال الموهوبين في فئات متجانسة، في خطوة تختلف عن التصنيف الشائع للطلاب الموهوبين في المدارس التي تعتمد التعليم النظامي. اهتمت دراسات لولو ستيدمان Lulu Stedman من ولاية كاليفورنيا وليتا هولينجورث Leta Hollingworth من مدينة نيويورك بهذا الجانب كثيرًا، مُطالِبةً بضرورة الاستغناء عن طرائق التدريس التقليدية التي هيمنت على الغرف الصفية مطلع القرن العشرين، واعتماد أسلوب أكثر تمايزًا يتحدى قدرات الطلاب بصورة أفضل. وقد أشارت هذه الدراسات إلى حاجة الطلاب الموهوبين إلى مناهج دراسية خاصة بهم Hollingworth, 1926; Jolly, 2004; Stedman, 1924.

لولو ستيدمان

لولو ستيدمان هي أستاذ مساعد في الممارسات المهنية، وقد أجرت دراستها في جامعة كاليفورنيا في بدايات عشرينيات القرن الماضي، حيث كان يعمل فيها لويس تيرمان، الذي غادرها بعد وقت قصير من تعيينها في الجامعة؛ ما أسهم إسهامًا فاعلًا في تركيز اهتمامها على دراسة الطلاب الموهوبين، حيث ألَّفت لاحقًا كتابًا حمل عنوان **في تعليم الأطفال الموهوبين Education of Gifted Children** في عام 1924م، بدأت ستيدمان استكشاف ماهية التعليم المتمايز والتعليم المرن للطلاب الموهوبين، قائلةً: «إن أيَّ تخطط غير مرن لأيِّ منهاج للأطفال الموهوبين سيكون مشابهًا لوضع السرج واللجام على الحصان المجنح». (p. 11).

وقد أشارت إلى نظام يدمج التعليم الفردي في التدريس الجماعي، بقولها: «بغض النظر عن الفائدة أو القدرة، فكل فرد، سواء أكان يعمل منفردًا أم في مجموعة، يجب أن يُعطى واجبًا خاصًّا». (p. 9). دافعت ستيدمان عن حق كل طالب في تعلُّم المنهاج الدراسي وإنهائه تبعًا لقدراته الخاصة؛ حتى «لا يُهدَر أيُّ وقت بسبب انتظار الأطفال لمَن هم أبطأ منهم». وقد اقترحت أن تكون الواجبات قائمة على حل المشكلات بدلًا من التركيز على التمارين والحفظ، وأن تتألف من مُكوِّنات البحوث، وأن يُخصَّص لكل طالب خطة دراسية فردية تلبي حاجاته التعلُّمية. أمَّا القراءة فقد جرى تجاهلها تمامًا في «غرف الفرص» التي أعدَّتها ستيدمان. ومصطلح «غرف الفرص» يقابله اليوم ما يُعرَف باسم «الفصول القائمة بذاتها»، حيث يجري تجميع الطلاب الموهوبين بصورة متجانسة. شجعت ستيدمان أيضًا المناقشة الصفية للمشروعات الفردية بغية منح الطلاب الفرصة للتعبير عن أفكارهم، ونقد زملائهم نقدًا بنَّاءً، مُؤكِّدةً أن «الكثير من التدريبات، والشروحات، والتطوير في مناهج الأطفال العاديين يُمكِن إلغاؤها من مقرَّرات الأطفال الموهوبين»؛ ما يسمح بتوفير الوقت للانتقال إلى «المواد النظرية والمشكلات المعقدة»، وهو ما يشبه عناصر الأساليب المعاصرة لضغط المنهاج.

أيَّدت ستيدمان 1924 استخدام التسريع شريطة إيلاء الإثراء النوعي أهمية خاصة، وقدَّمت 19 مثالًا متميزًا عن كيفية تحقيق هذا الإثراء الذي يشبه جزء منه ممارسات التمايز الحالية. ومن ذلك:

1. اختزال الوقت الذي يستغرقه المعلم في تدريس موضوعات معيَّنة مقارنةً بما هو مُخصَّص للطلاب غير الموهوبين.
2. تقليل عدد التمارين وواجبات الحفظ، أو إلغاؤها.
3. تطوير مهارات الدراسة المستقلة.
4. التجميع المرن للأطفال على أساس القدرات و/ أو الاهتمامات.

ليتا هولينجورث Leta Hollingworth

في أثناء عملها أستاذًا لعلم النفس التربوي في كلية المعلمين، أجرت ليتا هولينجورث بحثها في المدارس العامة بمدينة نيويورك في العشرينيات والثلاثينات من القرن العشرين. وقد وضعت في دراستها الأولى عن الأطفال الموهوبين الركائز الرئيسة لكتابها **الأطفال الموهوبون: الوراثة، والتنشئة Gifted Children: Their Nature and Nurture**، وهو أول كتاب مرجعي عن الأطفال الموهوبين، وقد حظي بإطراء واسع. استخدمت هولينجورث أيضًا «غرف الفرص» بوصفها غرفًا صفيةً خاصة بالأطفال الموهوبين. وبدلًا من معاملة هذه الفئة على أنها مجموعة متجانسة، فقد ميَّزتها على أساس درجات نسبة الذكاء؛ إذ ضمَّ أحد الصفوف أطفالًا تزيد نسبة ذكائهم على 155، وضمَّ صف آخر أطفالًا تتراوح نسب ذكائهم بين 134 و 155. تقول في ذلك: « يجب بناء المنهاج على حاجات التعلُّم المتوائمة مع هذه النسب».

دعت هولينجورث إلى إجراء تعديل على مسألة تسريع تعلم الأطفال الموهوبين وتكثيف مناهجهم، وتحقيق التوازن بين عمليتي التسريع والإثراء. وقد خلت الغرف الصفية التجريبية التي اقترحتها من المواد التي تقوم على الحفظ والتسميع، ودافعت عن نظام التعليم القائم على المشروعات، داعيةً إلى الاستفادة من «التعليم العَرَضي»

الذي يحدث بصورة طبيعية عندما يتخطى الأطفال الموهوبون المنهاج المقرَّر مدفوعين بالفضول الطبيعي.

أمَّا منهاج «تطور الأشياء المألوفة Evolution of Common Things» الذي أعدَّته فقد ركَّز على الطالب والأنشطة المبنية على حل المشكلات، وحدَّد دور المعلم بالمُيسِّر لعملية التعلُّم، لا القائد ومُقدِّم المعلومات والمُلقِّن Klein, 2002.

إن ما اقترحته هاتان الباحثتان ومارستاه كان مختلفًا بصورة ملحوظة عمَّا كان يتعلمه الأطفال، وعن كيفية هذا التعلُّم في بدايات القرن العشرين، فكان التركيز فيه على الطلاب، مُلبِّيًا حاجاتهم الأكاديمية، بدلًا من مجاراتهم المنهاج المضغوط الجامد وإستراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلم.

الترتيبات الإدارية

في أربعينيات القرن الماضي وخمسينياته، لم يتحقق الكثير في ميدان تربية الموهوبين؛ إذ طغت أولويات أخرى على العمل الذي أُنجِز نيابةً عن الأطفال الموهوبين. وقد شملت الترتيبات الإدارية المدارس الخاصة، والمدراس المستقلة، والبرامج التي تُعقَد خارج المدرسة. أمَّا البرامج الخاصة داخل المدرسة فلم تنل الاهتمام الكافي بوصفها طرائق تفي بحاجات الطلاب الموهوبين. وقد استمر العمل في نظام التسريع، لكن الممارسات المختلفة نوعًا للأطفال الموهوبين ظلت محدودة Robins, 2010. وفي بعض الحالات، جرى تطبيق الطرائق غير التقليدية، مثل: عقود التعلُّم، والتجميع المرن. وبالرغم من أن العقود كانت تُعَدُّ نوعًا من أنواع التسريع، فإنها كانت محدودة بمدة زمنية معيَّنة؛ ما يسمح للطلاب بالعمل تبعًا لقدراتهم (Krueger, Allen, Ebeling, & Roberts, 1951, p. 264) ثم توسَّع المحتوى المتضمن في العقد وفقًا للمهارات أو المحتوى الذي يُدرَّس فعلًا في الصف، وسُمِح للطلاب الموهوبين بتجاوز أقرانهم. ومع ذلك، فقد أعرب المعلمون عن قلقهم حيال الإعداد الأساسي لمواد العقد، وكان لزامًا مراجعة العقود بصورة مستمرة لتناسب المحتوى والحاجات المتغيرة للمجموعات المختلفة؛ فالطباعة

والتصوير عمليتان مكلفتان، تستغرقان وقتًا، وربما تتعارضان في بعض الحالات مع القيم التي يتعيَّن تحقيقها. والأهم من ذلك كله هو إثارة دافعية الطلاب لتنفيذ أهدافهم الخاصة، وتحقيق نتاجات ذات قيمة. وهذا لا يتأتى عن طريق الواجبات التي يُعِدُّها البالغون، ويُكلَّف بها الطلاب (Krueger et al., 1951, p. 264).

يُعَدُّ التجميع المرن إستراتيجية أخرى مقترحة للتعامل مع مستوى القدرات المتباينة للطلاب في الغرف الصفية. وكان كارلتون واشبيرن Carleton Washburne الذي عمل مدة كبيرة مشرفًا على النظام المدرسي خارج مدينة شيكاغو قد أشاد بالتجميع المرن الذي سمح لكل طفل أن يتقدم وفق قدراته واستعداده في المواد، مثل: الرياضيات، والقراءة. يُذكَر أن هذا النوع من التجميع لا يزال يُركِّز على المنهاج المشترك للصف كله بغض النظر عن القدرات؛ إذ يجري تضمين مادة الحساب لا محالة، فالطلاب الموهوبون يستطيعون حل المسائل المعقدة التي تطرح في الصف أو ضمن مشروع ما، أمَّا المسائل السهلة فيحلها مَن هم في الدرك الأسفل من السُّلَّم. وبالرغم من هذه المحاولات الساعية إلى تزويد الطلاب الموهوبين بنوع مختلف من خبرة التعلُّم يوائم قدراتهم واستعدادهم، فإن الخدمات الخاصة المقدمة لهم كانت متفاوتة في أحسن الأحوال.

تحولات التمايز المختلفة

إن إطلاق الاتحاد السوفيتي مركبة الفضاء سبوتنك 1 عام 1957م، وإقرار قانون تعليم الدفاع الوطني في الولايات المتحدة لسنة 1958م، أعاد تركيز الاهتمام مرة أخرى على حاجات الطلاب الموهوبين التعليمية، وترافق ذلك مع إعادة تنشيط ميدان تعليم الموهوبين. وأصبح محور اهتمام الباحثين هو إعادة النظر في المواد التي يدرسها الأطفال الموهوبون، وإقناع مجتمع المدرسة بأهمية ذلك في نهاية المطاف. وبهذا أصبح مفهوم المناهج المتمايزة جزءًا من مجموعة أكبر من الخدمات والبرامج للطلاب الموهوبين.

في منتصف القرن العشرين، اهتم المعلمون الأمريكيون كثيرًا بالطلاب ذوي القدرات العادية أو المتوسطة، خلافًا لاهتمامهم بالطلاب المتأخرين أو المتقدِّمين في المنهاج الدراسي Hartman, 2008. أمَّا ما كان يعرفه الباحثون والمربون عن الأطفال الموهوبين فلم يُضمَّن في نماذج التدريس وإستراتيجياته. قال وارد Ward, 1961: «نحن على ما يبدو نعرف عن الشخص الموهوب أكثر ممَّا نعرفه عن العمليات التدريسية المناسبة للصفات التي تُميِّزه من زملائه عمومًا». (p. 533).

اقترح وارد تطبيق كلٍّ من التدريس المتمايز وتعديل المنهاج الدراسي جنبًا إلى جنب مع برنامج التسكين المتقدِّم؛ نظرًا إلى الاهتمام المتزايد بهما، والدعوات المطالبة باستخدامهما، بوصفهما طرائق فاعلة للوفاء بحاجات الموهوبين التعلُّمية. وقد اقترح أيضًا تضمين الممارسات لتكون مقصودة، وتتناسب مع الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين، التي تُميِّزهم عن غيرهم من الأطفال، مُحدِّدًا المعايير التي تُميِّز الطلاب الموهوبين من الطلاب العاديين، وهي:

أ. القدرة الكبيرة على التعلُّم.

ب. القدرة الكبرى على التفكير.

ج. الدافعية أو المُحفِّز.

د. المهارات والفهم الواسع بدلًا من الفهم ضيق الأفق.

ثم تساءل الباحث عن كيفية تأثير هذه المعايير في العملية التربوية، مُطلقًا على ذلك اسم نظرية التدريس المتمايز أو الخبرة التربوية A differential theory of education or of educational experience (Ward, 1961, p. 534).

وكانت البحوث السابقة قد أشارت أيضًا إلى أن الاختلافات السلوكية في مرحلة الطفولة تنتقل إلى مرحلة البلوغ، وما يلي ذلك من العمل في المهن المختلفة التي تشمل الأدوار القيادية والمسؤولية الاجتماعية؛ لذا كان لزامًا على مناهج الموهوبين أن تُعبِّر عن هذه الاختلافات، وإعداد الطلاب للاضطلاع بأدوارهم في المجتمع مستقبلًا.

ولكي تكون نظرية التدريس المتمايز فاعلة؛ فقد اقترح وارد ما يأتي:

أ. دمج مفهوم عمليات المنهاج وأساليب التدريس في فكرة المحتوى الثقافي المتوافر للأغراض التربوية وكيفية اختيار المناسب منها.

ب. فهم القدرات الحسية والمفاهيمية والعقلانية للمجموعة المتفوقة عقليًّا بوصفها مجموعة خاصة.

ولأنه أعدّ ذلك لاستخدامها مع الطلاب الموهوبين في أوضاع متجانسة؛ فقد أُتيحت للباحث فرصة تنفيذ نموذج التدريس المتمايز في مدرسة المحافظة بولاية كارولينا الشمالية، وهو برنامج صيفي مستقل، افتُتِح عام 1963م ليستوعب نحو 400 طالب وطالبة من الموهوبين في المرحلة الثانوية. وبالرغم من ذلك، فإنه لم يسعَ إلى استخدام هذه الأفكار بوصفها طرائق ناجعة للوفاء بحاجات التعلُّم للطلاب كافةً Gubbins, 1994.

انتشار التمايز

قدَّم تقرير مارلاند Marland, 1972 أول تعريف اتحادي للموهبة، مُتضمِّنًا بيانًا عن هذا النوع من التعليم: «هؤلاء هم الأطفال الذين يحتاجون إلى برامج تدريس متمايز و/ أو خدمات تتجاوز تلك التي يُوفِّرها برنامج المدرسة العادية من أجل الاعتراف بإسهاماتهم تجاه مجتمعهم وأنفسهم». (p. 2). وبالرغم من أن التقرير كان موجزًا، فإن اللغة المستخدمة فيه توحي بأن الطلاب الموهوبين يحتاجون إلى أشياء أكثر. وعلى غرار ما اقترحه وارد، قال بعض المتخصصين: «إن التدريس المتمايز يتطلَّب مجموعة معقدة من الخدمات». وكان كلٌّ من هاري باسو وايبي تننبوم Harry Passow & Abe Tannenbaum, 1978 قد أشار إلى طريقة منهجية فاعلة لتعليم الأطفال الموهوبين، بالقول: «يجب النظر إلى المنهاج الدراسي المتمايز للموهوبين والنابغين في سياق برنامج شامل لهم. فتعريف الموهوبين والنابغين يساعد على تحديد هؤلاء الطلاب

والتعرُّف إليهم، وكذا تصميم الفروض التعليمية أو المنهاج. علمًا بأن عملية التعرُّف إليهم ترتبط بالمناهج وطرائق التدريس من حيث تشخيص الحاجات الخاصة للمجتمعات الطلابية؛ ببيان الأهداف التعليمية المتوقعة، والمشاركة في المنهاج الدراسي المتمايز. وبذلك تكون عناصر المنهاج الشامل مترابطة» (p. 14).

بعد نشر تقرير مارلاند والاستنتاجات الرسمية المتلاحقة، اقتُرِحت نماذج وأطر عدَّة لعمل برامج للموهوبين تتضمن مناهج وطرائق تدريس متمايزة يُمكِنها تلبية حاجات هذه الفئة من الطلاب. وسنعرض فيما يأتي عيِّنتين مُمثِّلتين لدراسة ساندرا كابلان وايبي تننبوم.

في عام 1975م، حدَّدت كابلان عددًا من الطرائق المناسبة لأنشطة الطلاب الموهوبين المتمايزة، شملت:

أ. تسريع المحتوى.

ب. تدريس محتوى أكثر تعقيدًا.

ج. استكشاف محتوى يتجاوز المنهاج الدراسي العادي.

د. توفير منهاج دراسي يراعي حاجات الطلاب واهتماماتهم.

هـ. استقصاء المفاهيم المجردة.

و. توفير مواد ووسائل وأدوات متعددة متنوعة تناسب المستوى المتقدِّم.

ز. توفير بدائل لوقت أطول؛ تحقيقًا لعمق أكبر في عملية التعلُّم.

ح. حل المشكلات، أو طرح أفكار جديدة.

ط. ضغط مراحل الدروس لتحقيق خطوات تعلُّم أسرع.

ي. توفير الفرص اللازمة لابتكار أفكار جديدة، أو حل المشكلات.

ك. ربط المعارف والمهارات بمختلف التخصصات.

ل. ترسيخ مهارات البحث من المستوى العالي.

أكَّدت كابلان أيضًا العلاقة بين إظهار الطالب للموهبة، والمناهج وطرائق التدريس المقدمة Passow & Tannenbaum, 1978.

أمَّا نموذج تنبوم لتدريس الموهوبين المتمايز فحدَّد المواد الأساسية التي تُدرّس في المدرسة، إضافةً إلى تعديلات المحتوى والعملية. وقد شمل ذلك اختصار المنهاج وضغطه، وإثراء المهارات الأساسية، وتعديل البرامج عن طريق أنشطة الطلاب الخارجية التي يتفاعلون فيها مع الخبراء في المجالات التي تهمهم، والتكيف الاجتماعي والعاطفي، وتعديل العمليات المعرفية.

لقد ركَّز هذان المثالان على حجم المنهاج الدراسي العادي، وضرورة تعزيزه وإثرائه وفقًا لحاجات الأطفال الموهوبين التعلمية، فضلًا عن تحديد الكيفية التي يكون فيها الطالب موهوبًا، ونوع المناهج الدراسية، والبرامج الاسترشادية لكلا النموذجين.

انحراف التمايز عن مساره

الزخم والتقدم الناجمان عن تقرير مارلاند واتمويل اللاحق توقفا جزئيًا بصدور قانون التوطيد والتحسين التربوي the Educational Consolidation and Improvement Act–ECIA؛ إذ سمح القانون للولايات بتحديد كيفية توزيع المساعدات الاتحادية. وفي كثير من الحالات، أُلغِيت الخدمات المقدمة للأطفال الموهوبين، أو أُعيدت إلى الصفوف العادية، مثل: برامج السحب، والفصول القائمة بذاتها، والتدريس، والمناهج الخاصة بالبيئات. نظريًّا، فإن أيَّ تدريس متمايز سيُطبَّق في الصفوف العادية، وسيعاد النظر في المناهج الدراسية لتوائم حاجات الطلاب. قد يبدو هذا الإجراء قليل التكلفة بحيث يلبي معظم حاجات الطلاب التعلُّمية، لكنه حقيقةً يُؤثِّر سلبًا في حاجات الطلاب الموهوبين التعلُّمية، فأُجريت بعض التعديلات على المنهاج وطرائق التدريس للطلاب الموهوبين في الصفوف العادية.

في نهاية المطاف، خسر التمايز بصمته؛ أي «العناصر التي ميَّزته ليكون تعليمًا مستدامًا» للأطفال الموهوبين والنابغين (Kaplan, 1975, p. 100)، وتحوَّل إلى إستراتيجية تناسب الأطفال كافةً. وهكذا، فقد جرى تقنين التمايز، ولم يعد التعليم النظامي يستخدم إستراتيجية تخدم الطلاب جميعًا في الصفوف العادية. وقد أدت التفسيرات المتضاربة لماهية التمايز إلى تفاقم الوضع.

في عام 2014م، عرّفت الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين خبرات التعلُّم المتمايز المعاصرة بأنها:

أ. تصميم المناهج و/ أو اختيارها.

ب. اختيار أساليب التدريس و/ أو استخدامها، بما في ذلك إستراتيجيات التجميع والمصادر المتنوعة، والاختلافات في سرعة التدريس.

ج. قياس التعلُّم.

وقد اعتمد هذا التعريف على برهان القياس لتأكيد الفروق بين الطلاب.

أمَّا أبرز العقبات الإضافية التي حالت دون تنفيذ التمايز فتمثَّلت في غياب التطوير المهني الصارم، والعزوف عن تدريب المعلمين على طرائق التدريس المتمايز، وعدم تشجيع إدارات المدارس معلميها على تطبيق طرائق التدريس المتمايز.

وقد عانت الأوساط التربوية الحديثة أيضًا تشويشًا كبيرًا في هذا المجال؛ إذ اعتمدت كثيرًا على على المناهج المكتوبة سلفًا، وعلى الاختبارات الفاصلة عالية المخاطر التي تتعارض مع التمايز. أمَّا قانون «عدم حرمان أي طفل No Child Left Behind» فقد أثَّر سلبًا في الأطفال الموهوبين؛ إذ اهتم المعلمون بالطلاب ضعاف التحصيل، وأُهمِل أقرانهم الذين أظهروا إتقانًا وإحاطةً بالمنهاج، فلم يحصلوا على أيِّ تدريس متمايز، وتُرِكوا ليدافعوا عن أنفسهم بأنفسهم Jolly & Makel, 2010.

ثم بدأت مرحلة جديدة للتمايز بتطبيق المعايير المشتركة الأساسية للولاية CCSS عام 2011م- 2012م، ثم التطبيق الكامل للمعايير من الولايات المشاركة مطلع عام 2015م- 2016م. وقد بدا أن التمايز في المناهج وطرائق التدريس وفق هذه المعايير الجديدة كان ضروريًّا. وكانت كابلان قد أكَّدت عام 2011م أن «الاعتبارات الجديدة لما يعنيه التمايز وما لا يعنيه سوف تكون ضرورية عند تنفيذ المعايير الجديدة بصورة كاملة».

الخلاصة

أسهمت البحوث والممارسات التي استمرت طوال قرن من الزمان في تحسين فرص الاتفاق على حاجات الطلاب الموهوبين وصولًا إلى خبرة تعلُّم مختلفة اختلافًا نوعيًّا. وقد سار معلمو الطلاب الموهوبين على نهج الرواد الأوائل في هذا الميدان، وظلت تعديلات المناهج الدراسية تُؤثِّر في الطريقة التي يُمارَس فيها التمايز الآن. ثم أُعيد تجديد مفهوم التمايز الذي عرضه وارد في ستينيات القرن الماضي لتلبية الحاجات التعلمية للطلاب كافةً، فقال فِن: Finn 2012 «هذا الاعتقاد الخطأ... سوف يُمكِّن كل معلم من النجاح الباهر في التعامل مع كل طفل في الصفوف المختلطة». لكن هذا التجديد كان على حساب الطلاب الموهوبين؛ إذ فشلت الفروق الدقيقة، والممارسة المتخصصة للمحتوى المتمايز، والمهارات المطابقة لقدرات الطلاب واهتماماتهم واستعدادهم، فشلت كلها في أن تُترجَم إلى خبرات تعلُّم ذات جودة عالية. وبدلًا من ذلك، ظهر تمايز اختزالي تمثَّل أحيانًا في سلسلة أنشطة للطلاب، تتضمن الاختيار من قائمة مُحدَّدة سلفًا، بعيدًا عن منهاج مطابق للسلوكات التي أظهرها الطلاب الموهوبون، والتي وصفها وارد وكابلان في أبحاثهما. ختامًا، فقد يكون التمايز على مفترق طرق، ويحتاج إلى إعادة شرح للمفاهيم، والاسترشاد بعدد أكبر من البراهين لتعزيز استخدامه، وزيادة فاعلية تطويره وتنفيذه، وتوفير دعم فاعل له في المدارس.

مستقبل التمايز

أدت المبالغات المحيطة بالتمايز المعاصر إلى عدم تلبية معظم حاجات الطلاب الخاصة، فهل يتعيَّن على برامج تعليم الموهوبين أن تستعيد التمايز الحقيقي الفاعل، أم تكتفي بالمفاهيم التي تتعلق بأساليب تدريس الطلاب الموهوبين ومناهجهم؟ فما دام الطلاب الموهوبون يقضون معظم الوقت في صفوف التعليم العادية، فإن تحديد سبل تلبية حاجاتهم الأكاديمية والاجتماعية والعاطفية سيظل يُمثِّل تحديًا للمربين. ولم يثبت حتى الآن أن التمايز هو العلاج الناجع لهذه المعضلة التربوية.

تطبيقات البحوث

لا تزال البحوث المتعلقة بالتمايز متواضعة، ولا سيما تلك التي تتناول الممارسات التي يدور حولها نقاش مستفيض في المدارس. بدايةً، فما زلنا نجهل الكثير عن أثر التمايز في التحصيل العلمي والنمو الأكاديمي للطلاب، ويحتمل أن بعض الممارسات المتمايزة الشائعة (مثل: قوائم الأنشطة، واختيارات الطالب) قد تُسْفِر عن آثار أكاديمية يسيرة أو معدومة. وتشمل نقاط الاستقصاء الإضافية العقبات التي تعترض طريق التمايز، وطرائق فهم المعلمين له، ودعم الإداريين له في المدارس.

تجدر الإشارة إلى أن معظم الدراسات الحديثة المتعلقة بالتمايز اقتصرت على المدارس الابتدائية؛ لذا فنحن لا نعلم سوى القليل عن المنهاج والتدريس المتمايزينِ في المرحلة الثانوية. أمَّا السؤالان المهمان اللذان يراودان أذهان الكثيرين فهما: إذا تعيَّن على المسؤولين عن برامج تعليم الموهوبين البحث عن أساليب تدريس ومناهج جديدة لهم، فما الخيارات المتوافرة في هذا الشأن؟ كيف يُمكِن تفسير أوجه القصور في طريقة استخدام المنهاج المتمايز؟

أسئلة المناقشة

1. كيف تصف التغيير الذي أصاب التمايز بمرور الوقت؟
2. أيُّ الممارسات أكثر إعاقةً لتطبيق التمايز بفاعلية؟
3. إذا رُتِّبت أنواع ممارسات التمايز المختلفة من الأقل إعاقة إلى الأكثر، فكيف ستبدو القائمة التي تُمثِّل هذه الممارسات؟ هل توجد علاقة بين إعاقة الممارسات لتطبيق التمايز وفاعليتها في زيادة التحصيل العلمي للطلاب؟
4. أيُّ المسارات أكثر فاعليةً في تذليل العقبات التي تُعوِّق التمايز الفاعل، أو اعتماد طريقة جديدة لمناهج تعليم الموهوبين وأساليب تدريسها؟

المراجع

Archambault, F. X., Westberg, K. L., Brown, S., Hallmark, B. W., Zhang, W., & Emmons, C. L. (1993). Classroom practices used with gifted third and fourth grade students. *Journal for the Education of the Gifted, 16,* 103–119.

Center for Talent Development. (2006). *Differentiation in the classroom.* Retrieved from http://www.ctd.northwestern.edu/resources/display/Article/?id=134&pf=1

Gubbins, E. J. (1994). *When "differentiated" becomes disconnected from curriculum.* Retrieved from http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/newsletter/winter94/wintr941.html

Finn, C. E. (2012). Gifted students have 'special needs' too. *The Atlantic.* Retrieved from http://www.theatlantic.com/national/archive/2012/12/gifted-students-have-special-needs-too/266544/

Hartman, A. (2008). *Education and the Cold War: The battle for the American school.* New York, NY: Palgrave Macmillan.

Hertberg-Davis, H. (2009). Myth 7: Differentiation in the regular classroom is equivalent to gifted programs and is sufficient: Classroom teachers have the time, the skill, and the will to differentiate adequately. *Gifted Child Quarterly, 53,* 251–253.

Hollingworth, L. S. (1926). *Gifted children: Their nature and nurture.* New

York, NY: The Macmillan Company.
Jolly, J. L. (2004). *A conceptual history of gifted education: 1910–1940.* Retrieved from ProQuest Database. (3136863)
Jolly, J. L. (2006). Lulu Stedman's contributions to gifted education. *Gifted Child Today, 29*(1), 49–53.
Jolly, J. L. (2009). A resuscitation of gifted education. *American Educational History Journal, 36*(1), 37–52.
Jolly, J. L., & Makel, M. (2010). No Child Left Behind: The inadvertent costs for high-achieving and gifted students. *Childhood Education, 87,* 35–40.
Kaplan, S. N. (1975). *Providing programs for the gifted and talented: A handbook.* Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
Kaplan, S. N. (2007). Differentiation: Asset or liability for gifted education? *Gifted Child Today, 30*(3), 23–24.
Kaplan, S. N. (2011). Differentiating the differentiated curriculum. *Gifted Child Today, 34*(3), 59–60.
Klein, A. G. (2002). *A forgotten voice: A biography of Leta Stetter Hollingworth.* Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
Krueger, L., Allen, W. P., Ebeling, E., & Roberts, R. H. (1951). Administrative problems in educating gifted children. In P. Witty (Ed.), *The gifted child* (pp. 257–266). Boston, MA: D.C. Heath and Company.
Marland, S. P., Jr. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education.* Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
National Association for Gifted Children. (2014). *Differentiation of curriculum and instruction: Position paper.* Retrieved from http://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Differentiating%20Curriculum%20and%20Instruction.pdf
New York State Education Department. (2006). *Federal education policy and the states, 1945–2009: A brief synopsis.* Albany, NY: Author.
Oakland Unified School District. (n.d.). *Context and vision.* Retrieved from http://siteplan.ousd.k12.ca.us/SitePlanVision.aspx?SelectedYear=2013&SiteCode=106
Passow, A. H., & Tannenbaum, A. J. (1978). *Differentiated curriculum for the gifted and talented: A conceptual model.* Rockville, MD: Office of Projects for the Gifted and Talented Montgomery County Public Schools.

Robins, J. H. (2010). *An explanatory history of gifted education: 1940–1960.* Retrieved from ProQuest Database. (3407826)

Stedman, L. M. (1924). *Education of gifted children.* Yonders-on-Hudson, NY: World Book Co.

St. Louis Public Schools. (2013). *District-wide professional development.* Retrieved from http://www.slps.org/cms/lib03/MO01001157/Centricity/Domain/343/August%206-7%20District-PD%202013%20%202014.pdf

Terman, L. M. (1924). Editor's introduction. For *Education of gifted children.* Yonkers-on-Hudson, NY: World Book Co.

Terman, L. M. (1930). Autobiography of Lewis M. Terman. In C. Murchison (Ed.), *History of psychology in autobiography* (Vol. 2, pp. 293–331). Worcester, MA: Clark University Press.

Tomlinson, C. A. (2014). Differentiated instruction. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (2nd ed., pp. 197–210). Waco, TX: Prufrock Press.

Ward, V. S. (1961). The function of theory in program for the gifted. *Teacher College Record, 62,* 532–539.

Ward, V. S. (1979). Governor's School of North Carolina. In A. H. Passow (Ed.). *The gifted and the talented: Their education and development. The seventy-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 209–217). Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Ward, V. S. (1980). *Differential education for the gifted.* Ventura, CA: Ventura Country Superintendent of Schools Office.

Washburne, C. W. (1953). Adjusting the program to the child. *Educational Leadership, 11,* 138–147.

Westberg, K. L., Archambault, F. X., Dobyns, S. M., & Salvin, T. J. (1993). The classroom practices observation study. *The Journal for the Education of the Gifted, 15,* 120–146.