الفصل 4 أسلوب أكاديمي متقدِّم لإعداد منهاج دراسي

د. سكوت جي. بيترز، ومايكل س. ماثيوز

ما الأهداف المحددة لتربية الموهوبين؟ ما أفضل التصاميم للمنهاج الذي يساعد الطلاب والمعلمين على تحقيق هذه الأهداف؟

لقد حرصنا في هذا الفصل على الحديث عن تربية المتعلِّمين المتقدِّمين بدلًا من الموهوبين والنابغين لأسباب كثيرة ستتضح لاحقًا. ولكن، يتعيَّن أولًا استعراض بعض الأمور المهمة قبل ذلك. نعتقد أن أهداف تربية الموهوبين والنابغين هي نفسها أهداف برنامج المتعلِّمين المتقدِّمين؛ أي ضمان تعلُّم الطلاب كافةً، وتحديهم بصورة صائبة، وتلبية حاجاتهم في المدرسة، ولكن مدارس التعليم العام (من مرحلة الروضة حتى نهاية المرحلة الثانوية) لا تحفل كثيرًا بالموهبة. وهذا هو موضع الاختلاف بين النموذجين؛ المتمايز، وتطوير الموهبة، وأحد أسباب عدم استخدامنا مصطلح (موهوب). فالتعلُّم المتقدِّم ينحصر تحديدًا في تعليم الطلاب بالمدارس، وهو لا يُركِّز على الطلاب البالغين، أو على مواهبهم في مختلف مراحل حياتهم، ولا يُركِّز أيضًا على الطلاب الموهوبين أو المتفوقين في تخصصات أخرى لا تحفل بها المدارس، مثل أعمال اللحام، إلا إذا كانت هذه التخصصات تندرج ضمن منهاج المدرسة الأكاديمي. وعلى كل حال، فإن هذه التخصصات ستكون ضمن نموذج الطالب المتقدِّم. وبالرغم من أهمية الحاجات الوجدانية وتأثيرها في نتاجات الطلاب التعلمية، فإنها لا تلقى اهتمامًا مباشرًا في مجال تربية المتعلِّمين المتقدِّمين.

ونظرًا إلى التركيز الضيِّق لهذا التعلُّم على المهارات الأكاديمية التي يكتسبها الطلبة في المدارس (أي إن المدارس هي التي تختارها)؛ فإن الكثير من المدافعين عنه يعترضون على بعض جوانبه. فمثلًا، يهتم هذا النوع من التعلُّم فقط بمسألة تصنيف الطالب رسميًّا بأنه موهوب، وأنه بحاجة إلى تدخل علاجيٍّ خاص في حال لم تتحدَّ المناهج قدراته بصورة كافية في المدرسة. فلو بلغ معدل ذكاء أحد الطلاب 145، وكان راضيًا، ويواجه تحديًّا تربويًّا مناسبًا، ما احتاج إلى برنامج مختلف أو تدخل خاص. ولهذا، تتلخص مهمتنا -بوصفنا متخصصين في مجال رعاية الموهوبين، أو الطلاب المتقدِّمين- في أن نبقى بعيدين حتى تظهر حاجة إلى دعمنا أو تدخلنا. وعلى هذا، فإن نموذج الطالب المتقدِّم يُشابِه -في كثير من الأوجه- أسلوب «تعليم الموهوبين من دون وجود أطفال موهوبين» الذي اقترحه جيمس بورلاند James Borland, 2005.

إن هدفنا المعلن يتطلَّب المزيد من التحليل؛ فأحد افتراضات نموذج الطالب المتقدِّم يتمثَّل في تحدي أكبر عدد من الطلاب أكاديميًّا في أثناء مرحلة التعليم الإلزامي. ولا شك في أن المطَّلعين على علم النفس التربوي يدركون جيدًا أن الهدف من ذلك هو محاولة جعل الطلاب يتعلمون ضمن منطقة النمو الوشيك إلى أقصى حد ممكن وهم على مقاعد الدراسة. وبالمقابل، فإن الحرص على توفير مناهج تتحدى قدرات الطلاب يُعَدُّ مهمة عادلة ومُبرَّرة في الوقت نفسه؛ فأيُّ محاولة لتعليم طفل مهارات جديدة تستند أساسًا إلى علم معلمه أن هذا الطفل يعرف أصلًا. وبالرغم من ذلك، فإن هذا النوع من التدريس المبني على الحاجة غير شائع عمليًّا على النحو المنشود.

توصلت دراسة أجراها إنجل وآخرون Engel, Claessens& Finch, 2013 باستخدام بيانات دراسة الطفولة الطولية إلى أن 95% من أطفال الروضة دخلوا المدرسة وهم يتقنون مفاهيم معيَّنة، مثل: تمييز بعض الأعداد، وتعرُّف الأشكال الهندسية، والعد حتى الرقم 10. وبالرغم من ذلك، فقد أفاد معلمو هؤلاء الأطفال أنهم احتاجوا إلى أكثر من 13 يومًا من كل شهر لإعادة تدريسهم هذه الموضوعات، وأن ذلك أثَّر سلبًا في تعلُّمهم. ونحن نرى أن هذا الأمر يُمثِّل مشكلة عظيمة وهوة كبيرة لعدم المواءمة بين المنهاج وحاجات الطالب، ويُؤكِّد غياب التحدي المناسب في مهارات الرياضيات

لعدد كبير من الطلاب. ولا شك في أن هذا الخلل يطال ما هو أبعد من برامج تربية الموهوبين أو الطلاب المتقدِّمين.

وعلى هذا، فإن برامج الطالب المتقدِّم ما هي إلا محاولة لوضع حاجات الطلاب الأكاديمية على خطٍّ موازٍ للمنهاج الذي تُوفِّره لهم المدرسة. ويُمكِن هنا تحديد حاجة الطالب المتقدِّم بناءً على مدى استعداده لتعلُّم منهاج متقدِّم أكثر من المنهاج الذي يدرسه طلاب الصف. ونظرًا إلى عدم ربط الحاجة التربوية المباشرة بذلك؛ فإن المفاهيم والمقارنات (مثل: الدرجات الحدية، والمعايير الوطنية) ليست ذات علاقة هنا.

فعندما يحدث تعارض بين الحاجة والتدريس تصبح الحاجة ضرورية لبرامج الطالب المتقدِّم؛ لذا، فإن هذا النموذج يشبه خدمات التربية الخاصة تمامًا، ولا سيما إذا طُبِّق ضمن إطار الاستجابة. أمَّا في حال وجود تطابق بين حاجة الطالب والتدريس -حتى لو كان أحد الطلاب متقدِّمًا سنوات على زملاء صفه- فإن البرامج المتخصصة لا تكون ضرورية عندئذٍ؛ لأنه يجري تحدي هذا الطالب بفاعلية في وضعه القائم. فمن حيث الجوهر، يُمكِن النظر إلى المتقدِّمين بوصفهم طلابًا مستعدين للتخلي عن حاجاتهم في سبيل أيِّ مجال يُدرّس في المدارس. ومن وجهة نظرنا، فإن أيَّ برنامج يُركِّز على الطلاب المتقدِّمين أو الموهوبين يجب أن يأخذ هذا التخلي عن الحاجة غير المُلبَّاة بالحسبان.

لحسن الطالع، فإن وجهة النظر هذه تتطابق مع أفضل الممارسات في نماذج تربية الموهوبين التقليدية. فمثلًا، لا يُمكِن الوفاء بالحاجات الأكاديمية إلا عن طريق البرامج المحددة بالمجال. وبالمثل، فقد دعا المتخصصون في تربية الموهوبين منذ زمن طويل إلى اعتماد الخدمات التي تتناغم مع محتوى مجال موهبة الطالب، ومستوى حاجته. أمَّا جانب الاختلاف بين وجهات النظر هذه فيتمثَّل في ضرورة وجود مصطلح «الموهوب»، أو «الموهبة»، أو تعرُّفهما؛ تحقيقًا لهدف تحدي الطالب المتقدِّم في غرفة الصف.

ثلاث معلومات ضرورية

بناءً على ما سبق، لا بُدَّ من الإجابة عن السؤال الآتي: ما أنواع المناهج التي تفي بحاجات الطلاب، وتكفل تحدي قدراتهم باستمرار؟ لتحديد أيِّ الطلاب يُمكِن تلبية حاجاته، ينبغي لأيِّ معلم أو مدير معني بهذا الخصوص أن يعرف ثلاثة أمور، هي:

1. مستوى إتقان الطالب الحالي في المجال موضوع البحث.
2. المادة التي تُدرَّس الآن في غرفة الصف، أو التسكين.
3. قدرة المعلم على تمييز التدريس؛ تلبيةً لحاجة الطالب.

لقد أوردنا هذه المطالب الثلاثة مرتبةً على هذا النحو تبعًا لدرجة سهولة جمع البيانات عنها، ورغبةً في معرفة احتمال وجودها في المدارس.

لو نظرنا إلى الاختبارات الشاملة التي تُطبَّق في المدارس اليوم لوجدنا أن أهميتها تتمثَّل في معرفة ما تُوفِّره من بيانات مفيدة، وبيانات أقل فائدة. ونحن نعتقد أن هذه البيانات تُوفِّر كمًّا كبيرًا من المعلومات عمَّا يعرفه الطالب، وما يُمكِن أن يحققه فيما يتعلق بموضوعات الاختبار. ولا شك في أن هذه البيانات وما يتعلق بها من إجراءات التقارير الذاتية عن اهتمامات الطالب والتقييم الصفي القبلي، وأنظمة البيانات المبنية على الحاسوب، التي تشمل غالبًا العلامات السابقة وبيانات السلوك، تمنح المعلم أو المدير رؤية شاملة لمستوى إتقان الطالب الحالي في مبحث معيَّن. صحيح أنها قد تكون غير مثالية، بيد أنها تُوفِّر كمًّا كبيرًا من المعلومات أكثر ممَّا نعتقد.

بناءً على ذلك، يصبح سهلًا علينا نسبيًّا تحديد ما يعرفه الطالب حقًّا، ويزداد ذلك الأمر صحة في السنوات المقبلة بالولايات التي تنوي تطبيق نظام القياس المتوازن الأذكى the Smarter Balanced Assessment، أو تلك التي تستخدم قياسات التقدم الأكاديمي MAP: the Measures of Academic Progress®؛ لأن هذه الاختبارات تعرض صورة أقرب إلى الحقيقة عن نتائج أداء الطالب، ويُمكِن لها أن تُظهِر للمعلم مستوى حاجة الطالب. وبالرغم من ذلك، فإنه يجب معرفة ما يملكه الطالب من

معارف ومهارات، لتحديد مدى حاجته إلى تدخل أكاديمي متقدِّم. ونحن نعتقد أن التعليم التقليدي للموهوبين يعاني ضعفًا بيِّنًا، وأن مدارسنا ينقصها معرفة إذا كانت هذه الحاجة مُلبَّاة فعلًا، أو يُمكِن تلبيتها عن طريق منهاج غرفة الصف؛ أي منهاج الطلاب العاديين. وهنا يأتي دور المعلومتين الأُخريين، فالمعلومات عن مستوى الطالب لا تكفي، وإنما يَلزم المدارس بعض المعلومات عن السياق التربوي الذي سيوضع فيه الطالب.

تشمل المعلومة الثانية تحديد الطلاب الذين يجب تحدي قدراتهم، والذين يحتاجون إلى تدخل أكاديمي متقدِّم، فضلًا عن تحديد المواد التي سيدرسونها، والمكان والزمن المناسبين لذلك. يُمكِن الحصول على هذه المعلومات كلها من مصادر مختلفة، أبرزها: معايير الولاية الرئيسة المشتركة، ومعايير علوم الجيل الثاني، ومعايير المنهاج الوطني للدراسات الاجتماعية. وهذه كلها تشتمل على توجيهات عامة مبنية على مستوى الصف. ويُمكِن لمعايير المحتوى على مستوى الولاية أن تُضيِّق أكثر ما يجري تدريسه تقليديًّا على مستوى صفي معيّن، وكذلك الحال في أثناء مراجعة المحتوى وكتب المقرَّرات ودروس الموضوعات... . فهذه المعلومات كلها يُمكِن استخدامها في وضع خريطة لمنهاج دراسي، وصولًا إلى فهم أفضل لما يفترض أن يتعلمه الطالب في غرفة صف، أو ضمن مستوى صفي معيَّن. صحيح أن هذا ليس نظامًا مثاليًّا، غير أنه يُمثِّل نقطة البداية لأول الطريق. توجد أيضًا طريقة أسهل لتحديد ما يجب تناوله في غرفة الصف، ولكن، إذا كان المعلم أو المعلمة لا يعرفان ما الذي يتعيَّن عليهما تدريسه في غرفة الصف فإن المدرسة تعاني عندئذٍ مشكلة كبيرة. وفي الواقع، يُمكِن للمعلمين الإفادة من البيانات المجمعة (مرة واحدة) في تحديد الطلاب الذين لم يحققوا معدلًا مقبولًا، أو مستوًى متقدِّمًا في الصف، ثم اختيار المنهاج المناسب لهم بناءً على أحرزوه من علامات، وبذلك يستطيع المعلم الوصول إليهم عن طريق التمايز (انظر الخطوة اللاحقة). يوجد أيضًا عدد قليل من الطلاب المتأخرين دراسيًّا بصورة كبيرة؛ ما يتطلَّب من المعلم أن يُعِدَّ لهم خطةً علاجيةً، أو دعمًا تربويًّا خاصًّا، وربما يفعل ذلك معلم آخر متخصص في تقديم الدعم التعلُّمي الصفي. وفي الوقت نفسه، يوجد طلاب تشير علاماتهم إلى أن المنهاج الذي أعدَّه المعلم لا يتحدى قدراتهم؛ ما

يعني أنهم بحاجة إلى برامج متقدِّمة. ونحن نعتقد أن المعلمين -بحسب دراسة إنجل وآخرون 2013م- ربما لم يدركوا أن طلابهم لا يعرفون المحتوى الذي يدرِّسونه. فإذا كان الأمر كذلك، فمن المُؤكَّد أنهم قضوا 13 يومًا من الشهر وهم يراجعون ما أتقنه الطلاب حقًّا.

حتى الآن، يكون المعلم قد فرغ من تحديد مستوى الإتقان لطلابه (الخطوة الأولى)، وقارنه بالمنهاج الذي ينوي تدريسه (الخطوة الثانية) للطلاب الذين تنطبق عليهم هذه المعلومات بصورة تامة، والذين نعتقد أنهم سيتعرَّضون للتحدي على افتراض أن المعلمين يُطبِّقون أفضل الممارسات المتعلقة بالتمايز بحسب الاهتمامات، وأساليب التعلُّم... . أمَّا القضية الأخرى فتتمثَّل في الأسئلة الآتية: إلى أيِّ مدى يبتعد المعلم عن المعدل المعتاد في تمايز التدريس لتلبية حاجات الطلاب؟ إلى أيِّ مدى يستطيع أن يمايز في التدريس أو يُطبِّقه بطريقة أخرى؟ إلى أيِّ مدى يُمكِن للمعلم أن يمايز على نحوٍ أكثر من المعدل المعتاد؟

لا شك في أن الإجابة عن هذه الأسئلة تتطلَّب الكثير من البحث والتمحيص. والحقيقة أن بعض المعلمين يُمكِنهم تطبيق التمايز على نحوٍ أفضل من غيرهم، وأنه لا توجد بالضرورة علاقة ارتباط بين القدرة والخبرة. وقد استنتج بيترز وآخرون Peters, Matthews, McBee, & McCoach, 2014 أن ثلثي طلاب الصف الثامن في الولايات المتحدة الأمريكية قد نالوا علامات تُؤكِّد أن مستوى الإتقان لديهم يتراوح بين الصف الرابع والجامعة، فهل يُمكِن لمعلم واحد أن يتعامل مع هؤلاء الطلاب جميعًا؟ هل يستطيع هذا المعلم أن يصل إلى الثلث الآخر من الطلاب المتقدِّمين جدًّا أو المتأخرين جدًّا؟ إن الإجابة عن هذين السؤالين ليست سهلة، إن لم تكن مُحالة.

أمَّا ما يزيد القضية تعقيدًا فهو أن التمايز في بعض موضوعات المحتوى قد يكون أسهل من غيره. وربما يكون التدريس المتمايز أسهل في حاجات القراءة منه في حاجات الرياضيات، مع أن تطبيق ذلك بدقة متناهية أمر صعب حقًّا. وعودة على بدء، فكيف يُمكِن للمعلم أن يشارك في هذه العملية، بحيث يُحدِّد الطلاب الذين يحتاجون إلى التدريس المتمايز مستقبلًا؟ قد يتساءل كثير من المعلمين: من الطلاب الذين لا

أستطيع الوصول إليهم حتى لو طبَّقت أفضل ممارساتي في التدريس المتمايز؟ هؤلاء إذن هم الطلاب الموجودون في آخر قائمة الضعف، الذين يحتاجون إلى دعم تربوي إضافي. أمَّا الطلاب الذين هم في آخر قائمة القوة فإنهم سيستفيدون من برنامج التدخل الأكاديمي المتقدِّم.

ولا شك في أن هذه العملية ستُحقِّق -في حال متابعتها عن قرب- الهدف المُحدَّد بتدريس طلاب الصف كافةً، أو تلقيهم تعلُّمًا يتواءم مع ما يعرفونه سلفًا، وما يستطيعون القيام به. وبهذا تتحقق فائدة إضافية أخرى تتعلق بما حققناه من أهداف من دون الحاجة إلى استخدام مصطلح «موهوب». وهذا لا يعني أن العملية سهلة، ولكن إذا أمكن تطبيقها فإن مسألة التعرُّف إلى الموهوبين سوف تُشتِّت انتباهنا. ونحن لا ننكر حقيقة وجود الطلاب الموهوبين، ولكن مفهوم الموهبة لن يكون ضروريًّا إذا أريد به ضمان تحدي الطلاب جميعًا بصورة صحيحة. وفي الواقع، إذا كانت عملية تعرُّف الموهبة والموهوبين أمرًا ضروريًّا في مدرسة ما لتحقيق هدف معيَّن فلا بأس في ذلك، ولكن إذا لم يكن الأمر كذلك، فيُمكننا توفير الوقت والمال والجهد، وتجنب الخلاف الذي يُسبِّبه التعرُّف إلى الموهوبين، والتأكُّد أن الطلاب جميعًا يجري تحدي قدراتهم.

كيف يبدو تعليم الموهوبين في فنون اللغة والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية؟

تكمن الإجابة عن هذا السؤال في أن تعليم الموهوبين، أو إعداد برامج للطلاب المتقدِّمين في فنون اللغة والعلوم والدراسات الاجتماعية يُمكِن، بل يجب، أن تكون مختلفة من مدرسة (أو منطقة تعليمية) إلى أخرى وفقًا لمستوى الحاجة الحالي، واستيعاب الطلاب المسجلين. وبعبارة أخرى، لا يوجد ما يُعرف ببرامج الموهوبين، أو الخدمات الخاصة بالموهبة. إن السؤال المطروح آنفًا يفترض اعتماد فنون اللغة والرياضيات والدراسات الاجتماعية بوصفها موضوعات محتوى ستُدرَّس في الصف.

وإذا كان الأمر كذلك -وهو دائمًا كذلك- فعندئذٍ تصبح مسؤولية المدرسة توفير منهاج مناسب يتحدى قدرات الطلاب كافةً في هذه المباحث. صحيح أن هذا الأمر قد يبدو واضحًا، بيد أننا نشير إلى ذلك؛ لأن إحدى المدارس قد تُطبِّق الفنون البصرية بوصفها مواد أكاديمية، ما يُحتِّم عليها توفير منهاج أكثر تحديًا لقدرات الطلاب. وبوجه عام، فليس شرطًا أن يتناول المنهاج المدرسي مختلف مجالات المعرفة الإنسانية، وما يهمنا هو ما تُقرِّه الولاية ومجالس المدرسة والمجتمع المحلي.

لقد أبدى بعض الأشخاص قلقهم من قضية الطلاب المتقدِّمين؛ لأنه يُركَّز فيها كثيرًا على الموضوعات الأكاديمية التقليدية؛ أي الرياضيات والقراءة Delisle, 2014. ولكن لا يوجد في نموذجنا ما يفيد بأن الرياضيات والقراءة هما ما يجب الاهتمام به فقط؛ فنحن نعتقد أن الأمر متروك للمدرسة والمنطقة التعليمية والمجتمع المحلي لتحديد المواد التي يجب الاهتمام بها، أو تخصيصها للطلاب المتقدِّمين.

إن أحد الملامح البارزة لنموذج الطالب المتقدِّم هو عدم تقديم مقترح لأيِّ منهاج معيَّن من المناهج. ونحن نعتقد أن البرنامج المختار يجب أن يتضمَّن محتوًى غير متوافر في المواد التي قررت المدارس أو المستفيدون الآخرون تقديمها.

وعلى النقيض من ذلك، فإن ممارسات تربية الموهوبين التقليدية تنظر إلى البرامج الخاصة بالموهبة نظرة تفيد بوجود خطأ في التسمية؛ إذ إن نموذج الطالب المتقدِّم لا يحتاج إلى استخدام لفظ الموهبة، أو برنامج الموهوبين. قد يتساءل بعض المتخصصين في مجال تربية الموهوبين: ما أثر ذلك في برامج الإثراء مثل تخيُّل الاتجاه، أو حل المشكلات الإبداعي؟ هذا يقودنا إلى تعريف خدمات الطالب المتقدِّم؛ أي البرنامج الذي يناسب فقط طالبًا متفوقًا في حال كان مرتبطًا مباشرة بحاجته المُحدَّدة، فضلًا عن تعريض الطلاب المتفوقين -الذين جرى تعرُّفهم- من دون غيرهم لهذا البرنامج إذا كان مناسبًا لهم. وبعبارة أخرى، إذا كان البرنامج مناسبًا للطلاب جميعًا، أو على الأقل لشريحة أوسع من أولئك الذين يُعَدُّون متفوقين في أيِّ مادة دراسية؛ فعندئذٍ يجب أن يستفيد منه عدد أكبر من الطلاب. والحقيقة أن هذه الفكرة ليست جديدة؛ فقد سبق أن ذُكِرت بمفهوم آخر -على الأقل- منذ أيام هاري باسو. ونحن نعترف

أن برامج الإثراء ما هي إلا خبرات تعلُّم إيجابية على الأغلب، ولكن لا توجد براهين كثيرة على أنها إيجابية فقط للطلاب الموهوبين أو المتفوقين.

إذن، ما الذي يجب أن يعنيه مصطلح (تربية الموهوبين) في فنون اللغة والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية؟ هذا يعني أن المنهاج يجب أن يبدو مثل أيِّ شيء قد يأتي لاحقًا في أثناء مسيرة الطلاب المتفوقين التعليمية. وهذا أيضًا يقودنا -مرة أخرى- إلى فكرة النموذج التربوي الذي يقوم على الحاجة، والذي يفترض أن تعلُّم الطالب مبني على ما يعرفه سلفًا. لقد حظي هذا النموذج بالاهتمام في السنوات الأخيرة، ولا سيما مع طرح وزارة التعليم الأمريكية طريقة التعلُّم الذاتي؛ فهذا النموذج وأمثاله يُحتِّم تفكيك السياسات وهياكل المدرسة التقليدية، مثل: الصفوف القائمة على العمر المُحدَّد، والمتطلبات المحكومة بعدد معيَّن من الساعات أو الأيام ضمن مستوى صفي معيَّن، واعتماد نظام ترفيع يقوم على التميز والإبداع.

كيف يتعيَّن على المربين تصميم خبرات تعلُّم لتطوير المواهب المتقدِّمة في عصر المعايير والتخصصات والتقنية المنتشرة؟

يوجد الكثير من المبادرات التربوية التي تبدو عند النظر إليها أول مرة أنها تُعوِّق الجهود الساعية إلى تحدي الطلاب المتفوقين، لكن بعض هذه المبادرات نفسها تُوفِّر للمتفوقين الفرص اللازمة للنهوض، والمضي قُدمًا إلى الأمام. أمَّا التحدي الأكبر فقد يتمثَّل في تركيز المدارس الأمريكية المستمر على المعايير؛ وذلك أن الاعتماد الواسع لمعايير الولاية الرئيسة المشتركة زاد الضغط على الطلاب لفعل الشيء نفسه في الوقت نفسه بغض النظر عن مستوى معرفتهم السابقة، وهذا يتناقض مع نموذج الطالب المتفوق والاستجابة للتدخل. وبالمقابل، أخذت ولايات ومناطق تعليمية كثيرة تتبنى فكرة تميز المعلم، أو التحاكم إلى الأنظمة التي تُقيِّم المعلم بناءً على إسهامه في نمو الطالب، والتي يُمكِن استخدامها أساسًا في تقييم هيئة التدريس، أو استبدالها.

إن هاتين المبادرتين تُبْرِزان الطبيعة المتناقضة للنظام التربوي الأمريكي؛ إذ توجد رغبة في التغاضي عن خلفية العائلة، أو مسيرة الطالب التربوية السابقة، بحيث يدرس الطلاب جميعًا المنهاج نفسه بغض النظر عن المكان الذي يعيشون فيه، أو عمَّا يعرفونه أصلًا. إن لهذا القول جاذبية لوجستية؛ لأنه سيؤدي إلى تقنين عملية التدريس بصورة كبيرة، ويجعلها أكثر فاعلية وأقل تكلفة أيضًا. أمَّا المأخذ على ذلك فهو أن إظهار النمو في النظام التربوي القائم فقط على العمر أمر صعب جدًّا، وذلك عائد إلى ما أثبتته علامات التقييم الوطني للتقدم التربوي طوال 40 عامًا.

بالرغم من التحديات الكامنة في المعايير المعاصرة، فإن تجدد الاهتمام بنمو الطالب يهيئ الفرص للمدافعين عن الطلاب المتفوقين لإثبات صحة ذلك. فإذا كان الهدف تحقيق النمو للطلاب جميعًا فإن الطلاب بحاجة إلى منهاج دراسي تتناسب درجة صعوبته مع ما يعرفونه أصلًا. وفي حال قرَّرنا تعليمهم بناءً على ما يعرفونه أصلًا بحسب مقالة إنجل وآخرون، 2013م المذكورة آنفًا، فمن غير المحتمل حدوث أيِّ نمو يُذكَر. وهذا يثير سؤالين مهمين، هما: من الذي لم يجرِ تحدي قدراته في المدارس، و/ أو لم تتطور مهاراته منذ عشر سنوات؟ ما الذي يتعيَّن على نظامنا أن يفعله لتحدي الطلاب ونحن نسير قُدمًا إلى الأمام؟ من وجهة نظرنا، فإن هذا يقودنا إلى أن يسأل كل مدير مدرسة أو مفتش منطقة تعليمية نفسه قبل أسابيع من بدء العام الدراسي: ما الذي يتعيَّن عليَّ فعله بهذا الخصوص؟

بالرغم من ذلك، يوجد تحديان يرتبطان بنمو الطلاب المتفوقين، هما: تحقيق النمو، وإظهاره. وحين نقول تحقيقه فنحن نعني توفير تعليم أكثر تحديًا لقدرات الطلاب كافةً حتى يزداد تعلُّمهم ويصبح أكثر ثراءً. بيد أن ما يُعوِّق بعض جوانب النمو هو عدم تدريس المنهاج الذي يُركِّز على هذه الجوانب في مدارس التعليم العام من قبلُ. فالطالب الذي يُكمِل -مثلًا- مقرَّرات الرياضيات عند ترفيعه إلى الصف الأول الثانوي يحتاج إلى مقرَّرات رياضيات متقدِّمة لتطوير قدراته. ولكن، هل يوجد شيء آخر يلزم الطلاب في هذه الحالة؟ نعتقد أن الذي يلزم الطلاب فقط هو المواد التي يدرسها طلاب الكلية، والتي تتحدى قدرات الطلاب في هذه المرحلة. صحيح

أن هذا يُمثِّل تحديًا لمدارس التعليم العام (من مرحلة الروضة حتى نهاية المرحلة الثانوية)، غير أنه يُمثِّل أيضًا حافزًا إلى المزيد من التعاون بين مدارس التعليم العام ومؤسسات التعليم العالي. ولحسن الطالع، فإن كثيرًا من الولايات أخذت تهدم حاجز نظام الروضة –الصف 12/ الروضة– الصف 16 لزيادة فرص طلاب المرحلة الثانوية في دخول الجامعة.

لا شك في أن القدرة على تطوير جانب النمو لدى الطلاب هو مهمة صعبة، ولكن الأصعب من ذلك هو: كيف يُمكِن لأعضاء الهيئة التدريسية والإدارية إظهار جانب النمو لدى الطلاب المتفوقين؟ ذكر ماكوش وآخرون McCoach, Rambo& Welsh, 2013 بعض التحديات الرئيسة التي تحول دون قياس جانب النمو لدى هذه الفئة من الطلاب، إضافةً إلى بعض المتطلبات الرئيسة لمثل هذه الأنظمة. فمن القضايا البارزة في هذا المجال وجوب توافر سقف اختبار عالٍ عند استعمال أيِّ أداة لقياس نمو أحد الطلاب. فلو أن مدرسة ما وفَّرت لهذا الطالب مقرَّر التفاضل المتقدِّم اللازم لتطوره ونموه، فإن الخطوة التالية تتمثَّل في كيفية إظهار النمو أو قياسه للاستدلال على فاعلية المعلم.

إن الاختبارات التقليدية التي تقيس مستوى التحصيل في مادة الرياضيات بالمدرسة الثانوية لن تكون قادرة على قياس النمو المستمر لهذا الطالب في هذا المجال. وفي حال أُجبِر الطالب على إعادة اختبارات التحصيل الرسمية التقليدية، فقد يتراجع أداءه بمرور الوقت نتيجة تراجع تحصيل الطلاب متوسطي القدرات، وطول المدة بين تاريخ عقد الاختبار وزمن تطبيق المهارات التي جرى اختبارها. لذلك، يجب استعمال أدوات أخرى لقياس هذه النتاجات المرغوبة، لكنها غير قابلة للقياس.

ولكن، إذا تعذَّر قياس ما تعلمه الطالب، وكذا الاختبارات المتعلقة بتحصيل طلاب الصف جميعًا، فأمامنا بديلان رئيسان دعا إليهما وارن Warne, 2014، يتمثَّلان في تعريض الطلاب لاختبارات من خارج المستوى، أو أعلى من المستوى؛ للحصول على قياس دقيق لنمو الطلاب. فبهذه الطريقة، قد يُعطى طالب في الصف الثامن اختبار الصف العاشر؛ لأن أسئلة هذا الاختبار تقيس مستوى إتقان الطالب بصورة أفضل،

لكن العقبة الرئيسة التي تعترض ذلك هي أن ولايات كثيرة تحظر استخدامها في اختبارات التحصيل الرسمي؛ إذ تشترط أن يتقدم الطلاب لاختبار تحصيل مستوى الصف نفسه، حتى لو لم يُمثِّل مقياسًا صادقًا لقياس مستوى إتقان الطالب الحالي، وبهذا تكمن الصعوبة في إثبات النمو لدى الطلاب المتفوقين.

أمَّا الخيار الثاني لإثبات النمو لهذه الفئة فيتمثَّل في استخدام اختبار الحاسوب المرن computer adaptive test–CAT الذي تشتمل أمثلته على سجل اختبار الخريج the Graduate Record Examination– GRE، وقياسات تقييم رابطة الشمال الغربي للتقدم الأكاديمي ®the Northwest Evaluation Association's Measures of Academic Progress، والتقييم الختامي لائتلاف القياس الأذكى المتوازن the Smarter Balanced Assessment Consortium.

يمتاز هذا الاختبار بعدم اقتصاره على مستوى صف معيَّن؛ إذ إنه يتكيف وفقًا لإجابات الطالب. فإذا كانت إجابة الطالب صحيحة فإن الاختبار يُقدِّم له سؤالًا أصعبَ. وبالمثل، إذا كانت إجابة الطالب خطأ، فإنه يُقدِّم له سؤالًا أسهلَ. فبهذه الطريقة، يُمكن لاختبار واحد محوسب أن يقيس مدًى واسعًا من المحتوى في وقت قصير مقارنةً بالاختبارات التي تعتمد على القلم والورقة. ولا شك في أن هذا النوع من الاختبارات يراعي وجود حدٍّ ما لصعوبة الأسئلة أو سهولتها، ويقيس في الأحوال كلها جانب النمو أكثر من الاختبارات غير المرنة. وفي بعض الحالات، فقد يتعيَّن على المعلم استخدام قياس مستوى غرفة الصف لتوثيق النمو ضمن هدف تعلُّم الطالب، ولكن هذا لا يُجدي نفعًا إذا كان الهدف إظهار نمو الطالب لأغراض المساءلة.

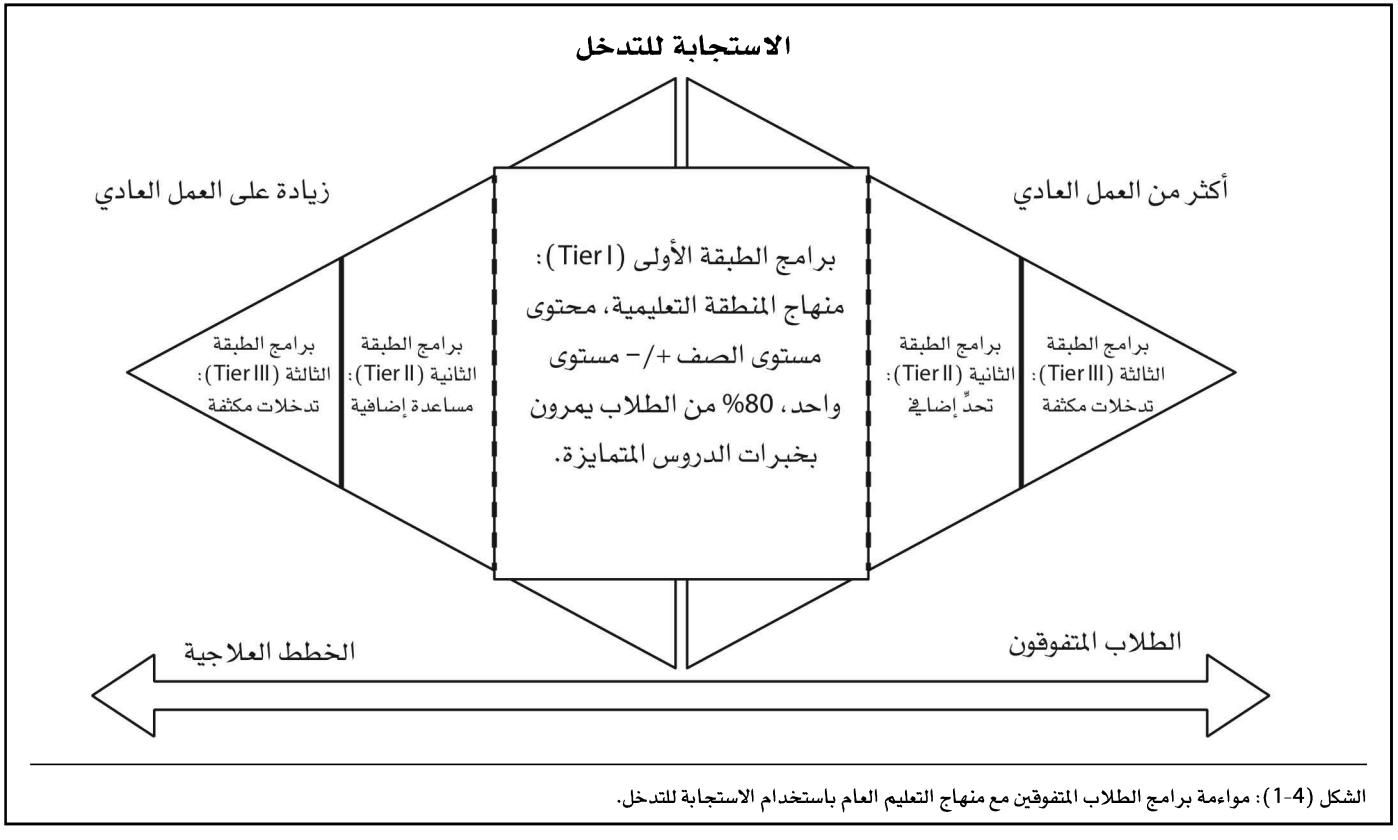
ما الرؤية الجديدة اللازمة لإعداد منهاج مناسب للطلاب الموهوبين والمتفوقين؟

وعلى الرغم من أنه أبعد ما يكون عن اكتشاف مثير، فإننا نعتقد أن الرؤية الجديدة لمنهاج الطلاب المتفوقين ستكون موائمة للبرامج والتدخلات الخاصة بهم، وتنسجم

مع منهاج التعليم العام. وتُعَدُّ بعض المبادرات (مثل الاستجابة للتدخل) مثالًا على هذه المواءمة، مثلما يُوضِّح الشكل (4-1).

بحسب خبرتنا، فإن الاستجابة للتدخل تُعَدُّ أداة فاعلة لدمج الطلاب النابغين في صفوف التعليم العام، بدءًا بالتدريس المتمايز على مستوى الصف، وانتهاءً بالتسريع الكامل. والنموذج المُوضَّح في هذا الشكل يساعد على معرفة إذا كانت الخدمات الأكاديمية المتقدِّمة تلبي حاجات الطلاب بالصورة نفسها التي تُوفِّرها برامج الطبقة الثالثة Tier III. وكلما كانت حاجة الطالب ملحة زادت قوة التدخل المقابل.

أمَّا الشق الآخر من هذه الرؤية فيتمثَّل في توسيع مظلة البرامج الحالية التي ظلت على مرِّ التاريخ مقصورة على الموهوبين، لتشمل مجموعة أكبر من الطلاب. فمثلًا، يجب توفير برامج الإثراء المبكرة للطلاب المهتمين جميعًا؛ ليتمكنوا من استكشاف موضوعات المحتوى، وتطوير اهتماماتهم ومواهبهم، ولكن هذا قد يؤدي إلى تناقضات نوعية وكمية، وإلى استعمال طرائق مختلفة لقياس استعداد الطالب، مثل التسكين التجريبي. لقد ناقش بيترز وزملاؤه هذه القضايا مناقشة مستفيضة لا يتسع المجال هنا لذكرها. والثابت لدينا أن أيَّ أفق جديد لتعليم الموهوبين أو فائقي القدرات يجب أن يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالابتكارات والإصلاحات التربوية الأخرى، مثل: معايير تقييم المعلم، والاستجابة للتدخل. ونحن نعتقد أن كثيرًا من تحديات الماضي المتعلقة بتعليم الموهوبين مردها البرامج والخدمات المُقدَّمة لفئة معيَّنة من الطلاب الموهوبين، بدلًا من أن تكون جزءًا من متصل التدخلات الأوسع، القائمة على الحاجات المبنية على معايير شفافة قابلة للتطبيق. وبحسب المدافعين عن تربية الموهوبين، فإن ما يتعيَّن تقديمه للطلاب المتفوقين هو نفسه الذي يجب أن يُقدَّم للطلاب جميعًا؛ ما يزيد من احتمال نجاحهم في تلبية حاجات التعلُّم للطلاب كافةً، بمَن فيهم أولئك الذين صُنِّفوا موهوبين.



الشكل (4-1): مواءمة برامج الطلاب المتفوقين مع منهاج التعليم العام باستخدام الاستجابة للتدخل.

تطبيقات البحوث

إن مصطلح (موهوب) هو لفظ غامض يُعبِّر عن فكرة غير واضحة. ولهذا، فمن الصعب أو المُحال إجراء دراسة عن الموهوبين على أساس أنهم مجموعة واحدة متجانسة، ويصعب أيضًا دراسة فاعلية أيِّ برنامج لتربية الموهوبين؛ نظرًا إلى الطبيعة المتنوعة لمجتمع الموهوبين. وربما تشمل مجالات البحث الأكثر جدوى دراسات التدخلات لتخفيف الحاجة المتزايدة بسبب عدم المواءمة بين قدرة الطالب والمنهاج.

يتعيَّن علينا أن ندرك حقيقة عدم وجود ما يُعرف ببرنامج الموهوبين العام، وأن نعي جيدًا أنه لا يُمكِن لأيِّ برنامج تحقيق نتاجات إيجابية إلا إذا كان مُحدَّدًا بالمجال، ولبى حاجات الطالب؛ لذا، لا ينبغي دراسة آثار برامج الموهوبين عندما تكون الموهبة متغيرًا متوقعًا، ويتعيَّن علينا -على الأقل- أن نكون مُنظَّمين أكثر فيما يخص تعريف المجتمعات التي تشارك في الدراسات المتعلقة بالطلاب المتفوقين.

ختامًا، فإن ما يلزمنا هو إجراء دراسات بحثية جيدة التخطيط لمعرفة آثار أساليب الاستجابة للتدخل في تربية الموهوبين؛ فقد أصبح هذا التقليد أكثر شيوعًا، وتجاوز استخدام هذا النموذج البحوث المتعلقه به. ولهذا، فنحن بحاجة إلى دراسات تُبيِّن مدى الارتباط بين تدخلات معيَّنة في الطبقات الثلاث كلها، وكذا تحصيل الطالب ضمن المجالات الأكاديمية التي تُقدَّم فيها الخدمة.

أسئلة المناقشة

1. هل يجب الإقرار بوجود الموهبة في المدرسة أو المنطقة التعليمية؛ لإعداد منهاج دراسي يتحدى قدرات الطلاب كافةً؟
2. ما المُعوِّقات التي تحول دون توفير برامج ومناهج للطلاب المتفوقين في المدارس؟

3. ما النتائج المتوقعة في حال تعريض الطلاب كافةً لمعظم برامج الموهوبين التقليدية؟ ما سلبيات السماح للطلاب جميعًا بالتسجيل في برنامج إثراء معيَّن إذا كانوا مهتمين بذلك؟
4. ما نوع التدخلات التي قد تُصنَّف ضمن الطبقات الثلاث لنموذج الاستجابة للتدخل في تربية الموهوبين؟

المراجع

Borland, J. (2005). Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 1–19). New York, NY: Cambridge University Press.

Coleman, M. R., & Johnsen, S. K. (Eds.). (2013). *Implementing RtI with gifted students: Service models, trends, and issues.* Waco, TX: Prufrock Press.

Delisle, J. (2014, May 7). 'Gifted' label is crucial to ensure access to much-needed services [Letter to the editor]. *Education Week, 33*(30), 34.

Engel, M., Claessens, A., & Finch, M. A. (2013). Teaching students what they already know? The (mis)alignment between mathematics instructional content and student knowledge in kindergarten. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 35,* 157–178.

Gentry, M. (2009). Myth 11: A comprehensive continuum of gifted education and talent development services. *Gifted Child Quarterly, 53,* 262–265.

Matthews, M. S., Ritchotte, J. A., & Jolly, J. (2014). What's wrong with giftedness? Parents' perceptions of the gifted label. *International Studies in Sociology of Education, 24,* 372–393. doi:10.1080/09620214.2014.990225

McCoach, D. B., Rambo, K. E., & Welsh, M. (2013). Assessing the growth of gifted students. *Gifted Child Quarterly, 57,* 56–67.

National Center for Educational Statistics. (2013). *The nation's report card: Trends in academic progress 2012.* Retrieved from http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pubs/main2012/2013456.aspx

Peters, S. J., Kaufman, S. B., Matthews, M., McBee, M. T., & McCoach, D. B. (2014, April 16). Gifted ed. is crucial, but the label isn't. *Education Week, 33*(28), 40, 34.

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.

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,* 3–54. doi:10.1177/1529100611418056

Warne, R. T. (2014). Using above-level testing to track growth in academic achievement in gifted students. *Gifted Child Quarterly, 58,* 3–23.