١٤

نموذج الإثراء المدرسي الشامل: تطوير الموهبة الإبداعية والإنتاجية

جوزيف إس. رينزولي وسالي م. ريز، جامعة كنكتكت

JOSEPH S. RENZULLI
SALLY M. REIS

كيف يمكننا تطوير القدرة الإبداعية لصغار السن، وتحفيز الإنتاجية الإبداعية في مدة زمنية يُعدّ فيها السريع جيدًا والأسرع أفضل منه؟ كيف يمكننا مساعدة الطلاب على تعلّم التفكير الإبداعي، واستشعار قيمة العمل الإبداعي والتأمل الهادئ؟

يُوفّر نموذج الإثراء المدرسي الشامل لكل مدرسة المرونة لتطوير برامج متفردة؛ بغية تطوير النبوغ والإنتاجية الإبداعية، بناءً على المصادر المحلية المتاحة، وديناميات المدرسة، والتوزيع الديموغرافي للطلاب، بالإضافة إلى مكامن قوة الهيئة التدريسية وإبداعها.

يهدف نموذج الإثراء المدرسي الشامل إلى تطوير تعلّم يتميز بالقدرة على تحدي الطلاب في إطار من المتعة والتشويق، عبر أنواع عدّة من المدارس، والمستويات، والاختلافات الديموغرافية، ومن ثم إيجاد مخزون من الخدمات التي يمكن أن تتكامل لإيجاد منحنى «الموج العالي يحمل السفن جميعها».

يقترح نموذج الإثراء المدرسي الشامل قيام المعلمين بفحص طرائق تجعل المدارس بيئات صديقة للطلاب، وأكثر جاذبية ومتعة، وتشجع على تطوير النبوغ، بدلاً من اعتبار الطلاب مستودعًا للمعلومات التي ستُقوّم في المرحلة اللاحقة؛ بجولة ثانية من الاختبارات المقننة. إن هذا النموذج لم يكن ناجحًا فقط في معالجة مشكلة الطلاب ذوي القدرات العالية، الذين لم تقدم لهم التحديات المناسبة، بل إنه يوفر أيضًا مسارات تعلّمية وإضافية مهمة للطلاب الموهوبين والنابغين، الذين يجدون النجاح في بيئات تعلّمية أكثر تقليدية.

يوجد نموذج الإثراء الثلاثي (Renzulli, 1976) في صميم نموذج الإثراء المدرسي الشامل، وقد طُوّر في منتصف السبعينيات، وطُبّق بداية في مدارس المقاطعات بكونيكتكوت. وقد أثبت هذا النموذج فاعليته، وشاع استعماله على نطاق واسع، حيث نُشر عنه كتاب (Renzulli, 1977)، وبدأت مقاطعات عدّة تطلب المساعدة على تنفيذ هذا المنحى. وقد ظهرت في هذه المرحلة حاجة واضحة إلى البحث في مدى فاعلية النموذج، والإجراءات العملية التي قد توفر مساعدة فنية لتمكين المربين المهتمين بهذا المنحى من تطوير برامج في مدارسهم. وقد أذهلنا الانتشار الواسع لبرامج نموذج الإثراء الثلاثي التي طوّرها معلمون عديدون في مدارس مقاطعات مختلفة، بعضها في المدن، وبعضها الآخر في القرى والأرياف. فعلى سبيل المثال، استطاع المعلمون في بعض البرامج تحقيق مستويات عالية من الإنتاجية الإبداعية لدى الطلاب، في حين كان لدى معلمين آخرين عدد قليل من الطلاب الذين شاركوا في مثل هذا النوع من العمل. وفي بعض المقاطعات، قدّمت فرص إثرائية كثيرة بشكل منتظم لطلاب لم يُختاروا بصورة رسمية للمشاركة في هذا البرنامج. أمّا في مقاطعات أخرى، فإن الطلاب الذين حُدِّدوا بصفتهم موهوبين، هم فقط الذين شاركوا في الخبرات الإثرائية المتضمنة في البرنامج.

بعد مرور أكثر من عقدين على استعمال نموذج الإثراء الثلاثي، تمكن العديد من الشباب الصغار من إنتاج كثير من الأعمال الإبداعية، وأسهم هذا النموذج في توجيه خبراتهم التربوية. ويبدو أننا لم نتمكن تمامًا، في بداية التعامل مع هذا النموذج، من فهم التضمينات الكاملة لتشجيع الإنتاجية الإبداعية وتطويرها لدى الشباب الصغار. ويلاحظ أن هذه التضمينات ترتبط بتدريب المعلمين مباشرة، وتوفير المصادر والإدارة، وتقويم الإنتاج، واهتمامات أخرى نظرية (مثل: الدافعية، والالتزام بالمهمة، والفاعلية الذاتية)، التي ربما تكون قد ظلت دون اختبار أو تطوير أو تهذيب، لولا النتائج المشجعة التي توصل إليها المنفذون الأوائل لهذا النموذج. وقد أصبحنا في ضوء هذه النجاحات أكثر اهتمامًا في معرفة كيفية عمل هذا النموذج، والأسباب التي تُبرر استعماله، وآلية توسيع مسوغاته النظرية، ومضاعفة عدد

الأفراد الذين تُقدم لهم الخدمة. وعليه، فقد أسهمت سنوات عديدة من تحليل المفاهيم، والخبرة العملية، واختبار أعمال منظرين آخرين في إعطاء صورة شاملة عن هذا الموضوع، تمثل تقريبًا ثلاثة وعشرين عامًا من الاختبار الميداني، والبحوث، والتطوير، والانتشار.

يقدم هذا الفصل نظرة شاملة لمفهوم الموهبة الذي يستند إليه هذا النموذج، كما يعطي وصفًا لنموذج الإثراء الثلاثي الأصلي، جنبًا إلى جنب مع التطور الزمني لانتشار النموذج وتغيره، إلى جانب مناقشة نماذج بحثية مختارة عنه، وتلخيصًا لمجمل البحوث بهذا الخصوص.

مفهوم الموهبة الموسّع

تواجه عملية اختيار الطلاب المؤهلين لبرامج خاصة صعوبات جمة، تتمثل في أمرين اثنين هما: أولاً، عدم وجود تعريف واضح شامل يحدد عدد مجالات الأداء المناسبة للفئة المستهدفة. فعلى سبيل المثال، قد يحصر التعريف المحافظ للموهبة أهلية المشاركة في هذا البرنامج بالأداء الأكاديمي، ويستثني جوانب أخرى؛ كالموسيقى، والفنون، والتمثيل، والقيادة، والخطابة، والخدمة الاجتماعية. أمّا ثانيهما، فيتمثل في التعريف الذي يحدد درجة تميز الطالب أو مستواه، عن طريق وضع نقاط قطع فاصلة عالية جدًا.

يلاحظ في السنوات الأخيرة، تشبث بعض المعلمين بمعدلات الذكاء، أو التعريف الأكاديمي الخالص للموهبة. كما يلاحظ أن «الموهبة المتعددة» و «المعايير المتعددة»، هي المفردات المزامنة لحركة تربية الموهوبين هذه الأيام، وأن معظم الناس يواجهون بعض الصعوبات في قبول تعريف يتضمن معظم جوانب نشاط الإنسان، التي تظهر في أشكال تعبير مفيدة اجتماعيًا.

أنواع الموهبة

الموهبة المدرسية البيتية

يمكن تسمية الموهبة المدرسية البيتية بموهبة تقديم الاختبارات، أو تعلّم الدروس. وهذا هو النوع الأكثر سهولة للقياس بوساطة معدل الذكاء، أو بأية اختبارات للقدرة المعرفية؛ لذا، فإن هذا النوع هو الذي يُستعمل لاختيار طلاب البرامج الخاصة غالبًا. أمّا القدرات التي يُظهرها الطلاب في اختبارات معدلات الذكاء والاستعداد، فهي بالضبط تلك القدرات التي تحظى بالتقدير في مواقف التعلّم المدرسية التقليدية.

يشير عدد كبير من البحوث إلى أن الطلاب الذي يحرزون علامات مرتفعة في اختبارات الذكاء، قد يحصلون على علامات مرتفعة في المدارس أيضًا. كما أن قدرات التقدم للاختبارات، وتعلّم الدروس عادة ما تبقى ثابتة عبر الزمن. ويجب أن تقود نتائج هذه البحوث إلى استنتاجات واضحة جدًا عن الموهبة المدرسية البيتية. فهي توجد بدرجات متفاوتة، ويمكن تحديدها بوساطة أساليب تقويم مقننة. وعليه، يجب أن نبذل كل ما بوسعنا لإيجاد تعديلات مناسبة للطلاب الموهوبين، تتيح رفد مادة المنهاج العادية بنسب ومستويات متقدمة من الفهم.

يُعدّ ضغط المنهاج إجراءً يستخدم في تعديل محتوى المناهج العادية؛ ليلائم المتعلمين ذوي المستوى المتقدم (Renzulli, Smith, & Reis, 1982; Reis, Burns, & Renzulli; 1992). وهناك أساليب تسريع أخرى يجب أن تمثل الأجزاء الضرورية في كل برنامج مدرسي يسعى إلى احترام الفروق الفردية، التي تكون ظاهرة من خلال الأداء الصفي، أو النتائج المتأتية من اختبارات القدرات المعرفية.

الموهبة الإبداعية - المنتجة

يمكن القول إن علامات اختبارات الذكاء وغيرها من مقاييس القدرات المعرفية، لا تعطي مؤشرًا واضحًا في ما يخص بناء تنبؤات حول الموهبة الإبداعية المنتجة التي تصف النشاط والمشاركة الإنسانية، حيث تعطى قيمة لتطوير مادة، ولمنتجات أصلية مصممة بغرض التأثير في واحدة أو أكثر من الفئة المستهدفة.

تؤكد مواقف التعلّم المصممة للارتقاء بالموهبة الإنتاجية الإبداعية تطبيق المعلومة (المحتوى) ومهارات التفكير (العملية) بطريقة تكاملية استنباطية، وأسلوب موجه نحو المشكلات الحقيقية. أمّا دور الطالب، فيتحول من تعلّم دروس مقررة إلى تعلّم طريقة عمل أساليب البحث والاستقصاء المباشر. ويختلف هذا المنحى تمامًا عن تطور الموهبة المستندة إلى الدروس التي تميل إلى تأكيد التعلّم الاستنتاجي، والتدريب المنظم في تطوير عمليات التفكير، وفي اكتساب المعلومات وتخزينها واسترجاعها. وبعبارة أخرى، فإن الموهبة الإنتاجية الإبداعية تتمثل - ببساطة

– في توظيف قدرات الفرد على حل المشكلات، وجوانب الدراسة التي ترتبط بالطالب ارتباطًا شخصيًا، والتي يمكن رفعها إلى مستويات نشاط استقصائي صعبة إلى حد ما.

والسؤال المطروح الآن هو: لماذا تُعدّ الموهبة الإنتاجية الإبداعية أداة للتشكيك بمصداقية المنحى التقليدي الذي يُحدّد الطلاب بناء على علاماتهم في الاختبار؟ ولماذا يريد بعض الناس إثارة المشكلات بتحدي مفهوم الموهبة التي يمكن تحديدها رقميًا باستعمال الاختبار؟ لا شك في أن الإجابة عن مثل هذه الأسئلة ما زال بعيد المنال.

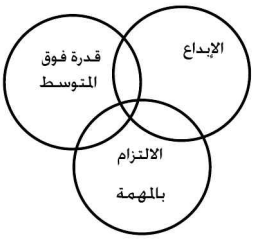
يمكن القول إن الإمكانيات البشرية هي أكبر من تلك التي تكشف عنها الاختبارات التقليدية للذكاء، والاستعداد، والتحصيل. وعلاوة على ذلك، فإن التاريخ يخبرنا أن المبدعين والمنتجين في العالم – منتجو المعرفة لا مستهلكوها الذين يعيدون بناء الفكر في مجالات الحياة البشرية كلّها – هم الموهوبون حقًا. فالتاريخ لا يتذكر أولئك الذين أحرزوا علامات جيدة في اختبارات الذكاء، أو أولئك الذين تعلّموا دروسهم بصورة جيدة.

إن تعريف الموهبة (انظر الشكل ١: ١٤) هو الذي يميز الموهبة الإنتاجية الإبداعية، ويدخل ضمن أجزاء مسوغات نموذج الإثراء الثلاثي لمفهوم الحلقات الثلاث للموهبة (Renzulli, 1978, 1986)، حيث تتكون الموهبة من تفاعل ثلاث مجموعات أساسية، هي: قدرة عامة فوق المتوسط، ومستويات عالية من الإبداع، والتزام عالٍ بالمهمة.

إن الطلاب الموهوبين القادرين على تطوير هذه الجوانب المهمة من الأداء الإنساني يحتاجون إلى فرص تربوية متنوعة، وخدمات لا تقدم عادة من خلال برامج التعليم العادية.

نظرة شاملة لنموذج الإثراء الثلاثي

لقد صُمّم نموذج الإثراء الثلاثي لتشجيع الإنتاجية الإبداعية لدى الشباب الصغار؛ بتعريضهم لموضوعات متنوعة في مجال اهتماماتهم وميادين الدراسة، وتدريبهم على تطبيق محتوى متقدم، ومهارات التدريب على العمليات، وتدريب منهجي في مجال اهتمامات مختارة ذاتيًا. وعليه، فإن هنالك ثلاثة أنواع من الإثراء متضمنة في النموذج الثلاثي (انظر الشكل ٢: ١٤).



وقد صُمّم النوع الأول من الإثراء لتعريض الطلاب لمدى واسع من المجالات، والموضوعات، والمهن والهوايات، والأشخاص، والأماكن، والأحداث التي لا تُغطى عادة في المناهج الدراسية العادية. وفي المدارس التي تستعمل هذا النموذج، يقوم فريق الإثراء المكون من الآباء والمعلمين والطلاب بتنظيم خبرات النوع الأول من الإثراء وتخطيطها؛ إمّا عن طريق الاتصال بمتحدثين، وتنظيم الدورات القصيرة، والعروض التوضيحية، أو الأداءات الفنية، وإمّا عن طريق طلب الأفلام، والشرائح، وأشرطة الفيديو، أو أية وسائط مطبوعة، أو غير مطبوعة وتوزيعها.

أمّا النوع الثاني من الإثراء، فيتكون من مواد وطرائق صُمّمت للارتقاء بتطوير التفكير والعمليات الشعورية. ويكون بعض التدريب في النوع الثاني عامًا، ويُنفذ في الغرف الصفية، وبرامج الإثراء عادة.

تتضمن أنشطة التدريب تطوير كل مما يلي:

١- التفكير الإبداعي وحل المشكلات، والتفكير الناقد، والعمليات الانفعالية.

٢- مجموعة واسعة من مهارات «تعلّم كيف تتعلّم».

٣- مهارات في الاستعمال المناسب للمراجع والمواد متقدمة المستوى.

٤- مهارات التواصل: الكتابية، والشفوية، والبصرية.

هنالك نوع آخر محدد في الإثراء من النوع الثاني لا يمكن التخطيط له مسبقًا، وعادة ما يتضمن التعليم المنهجي المتقدم في مجال الاهتمام الذي يختاره الطالب. فعلى سبيل المثال، يمكن للطلاب الذين يبدون اهتمامًا بعلم النبات، بعد امتلاكهم خبرة الإثراء من النوع الأول، متابعة تدريبات إضافية في هذا المجال، من خلال قراءات إضافية، وتنفيذ تجارب نباتية، والبحث عن طرائق تدريب متقدمة إذا رغبوا في تطوير معارضهم إلى أبعد من ذلك. أمّا النوع الثالث من

الإثراء، فيشمل أولئك الطلاب الذين يهتمون بمتابعة موضوع من اختيارهم، مع التزامهم بتخصيص الوقت اللازم لاكتساب محتوى متقدم وتدريب على العمليات المرتبطة بالاستقصاء العملي. ويهدف الإثراء من النوع الثالث إلى تحقيق ما يلي:

- توفير فرص لتطبيق الاهتمامات، والمعارف، والأفكار الإبداعية، والالتزام بأداء المهمات الخاصة بمشكلة مختارة ذاتيًا، أو بجانب من الدراسة.
- اكتساب مستوى متقدم من فهم المعرفة (المحتوى) والمنهجية (العملية) التي تستعمل ضمن مجالات معينة، ومناحي التعبير الفنية، والدراسات في حقول المعرفة متعددة الاختصاصات.
- تطوير منتجات حقيقية تكون موجهة أساسًا لإحداث أثر مطلوب في جمهور محدد.
- تطوير مهارات تعلّم موجهة ذاتيًا في مجالات: التخطيط، والتنظيم، والاستفادة من المصادر، وإدارة الوقت، واتخاذ القرار، وتقويم الذات.
- تطوير الالتزام بأداء المهمات، والثقة بالذات، والشعور بالإنجازات الإبداعية.

نموذج الإثراء المدرسي الشامل

في نموذج الإثراء المدرسي الشامل، يُحدّد وعاء الموهبة (تجمع للنابغين) Talent Pool ما بين (١٠-١٥٪) من الطلاب الذين يتمتعون بإمكانيات عالية وقدرات فوق المتوسط؛ باستخدام مقاييس متنوعة، بما فيها اختبارات التحصيل، وترشيحات المعلمين، وتقويم إمكانيات الإبداع، والالتزام بأداء المهمة، فضلاً عن استعمال مسارات بديلة للالتحاق بالبرامج (الترشيح الذاتي، ترشيح الوالدين،...، إلخ).

تضمن علامات اختبارات التحصيل والذكاء العالية وضع الطالب ضمن تجمع النابغين بصورة تلقائية؛ الأمر الذي يتيح للطلاب متدنيي التحصيل الانضمام إلى هذه الفئة.

إن تحديد الطلاب في وعاء الموهبة، يجعلهم مؤهلين للحصول على العديد من أنواع الخدمات، مثل:

١- استخدام تقويمات اهتمامات الطلاب وأنماط تعلّمهم، وتحديدها بطرائق رسمية أو غير رسمية، وتشجيعهم على متابعة هذه الاهتمامات وتطويرها بطرائق متعددة، حيث تتضمن أنماط التعلّم: المشروعات، والدراسات المستقلة، والألعاب التعليمية، والمحاكاة، وتعليم الأقران، والتعلّم المبرمج، والمحاضرات، والتدريبات، والمناقشات.

٢- يُقدّم المنهاج المضغوط للطلاب المؤهلين كافة، وذلك بعد تطوير المنهاج العادي، وإلغاء الأجزاء التي أتقنها هؤلاء الطلاب في الماضي؛ الأمر الذي يساعدهم على تجنب التكرار والأعمال المتقنة سابقًا، وفي الوقت نفسه إيجاد وقت لأنشطة تحدّ أكثر ملاءمة (Rise, Burns, & Renzulli, 1992; Renzulli, Smith, & Reis, 1982). كما يُستعمل برنامج يُطلق عليه اسم الضاغط (Ren-zulli & Smith,1978) لتوثيق جوانب المحتوى التي ضُغطت، والأعمال البديلة التي جرى تعويضها.

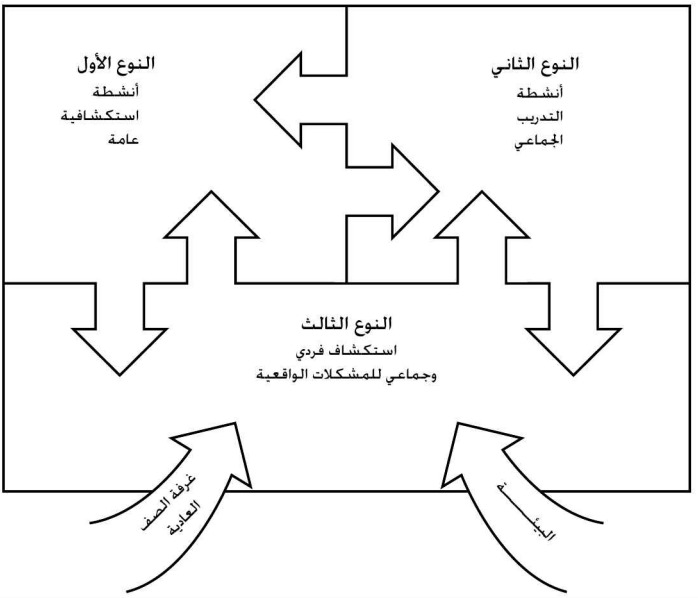
٣- يُقدّم نموذج الإثراء الثلاثي ثلاثة أنواع من خبرات الإثراء للطلاب كافة. ويُعدّ النوع الثالث من الإثراء أكثر ملاءمة للطلاب ذوي القدرات والاهتمامات العالية، كما يتضمن درجة عالية من الالتزام بالمهمة؛ الأمر الذي يؤهلهم ليكونوا ضمن تجمع الطلاب النابغين.

تظهر دراسات منفصلة في نموذج الإثراء المدرسي الشامل مدى فاعليته في المدارس في حال استعماله مع مستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة، وأنماط تنظيم البرامج (Olenchak, 1988; Olenchak & Renzulli, 1989). لقد نُفّذ نموذج الإثراء المدرسي الشامل في آلاف المقاطعات المدرسية بالولايات المتحدة الأمريكية (Burns,1998)، وما زال الاهتمام به يتطور باستمرار.

اتجاهات جديدة لنموذج الإثراء المدرسي الشامل

يمكن القول إن مبادرات الإصلاح الحالية في التربية العامة قد أوجدت جوًا أكثر قبولاً لمناخ مرنة تتحدى الطلاب جميعهم. وعليه، فإن نموذج الإثراء المدرسي الشامل (انظر الشكل ٣: ١٤) قد اتسع لمعالجة ثلاثة أهداف رئيسة نعتقد بأنها ستعمل على تلبية حاجات الطلاب الموهوبين، وتوفر في الوقت نفسه، خبرات تعلّم للطلاب كافة، وهذه الأهداف هي:

الحفاظ على سلسلة متصلة من الخدمات الخاصة، التي تشكل تحديا للطلاب ذوي القدرات الفائقة، أو الذين لديهم الإمكانية الكامنة للأداء العالي في أحد جوانب البرنامج المدرسي والأنشطة اللامنهجية، أو جميعها.



الشكل (٢: ١٤): نموذج الإثراء الثلاثي.

تضمين برامج التربية العامة مدى واسعًا من الأنشطة التي تناسب التعلّم عالي المستوى، بحيث تتحدى الطلاب كافة لتقديم أداءات ذات مستوى متقدم، وتسمح للمعلمين بتحديد الطلاب الذين يحتاجون إلى فرص ومصادر موسعة في مجالات معينة تتطلب إظهار اهتمامات وأداءات فائقة.

تحفظ وتحمي وظائف خبراء تربية الموهوبين أو غيرهم من المختصين، الذين يُعدّ وجودهم ضروريًا لتنفيذ الهدفين الأولين.

هيكلية المدرسة

المنهاج العادي

يضم المنهاج العادي كل شيء يُعدّ جزءًا من الأهداف المقررة مسبقًا، والبرامج، ونتاجات التعلّم، وأنظمة التعليم في المدرسة. وقد يكون المنهاج العادي تقليديًا، أو تجديديًا، أو في مرحلة التحوّل، ولكنّ الملمح الرئيس المحدّد مسبقًا لهذه المناهج، يوضح أن السلطات المسؤولة (مثل: صانعي السياسات، والمجالس المدرسية، ولجان اعتماد الكتب المقررة)، قد قررت اعتماد هذا المنهاج ليكون نقطة ارتكاز في تعلّم الطلاب.

يؤثر تطبيق برنامج «نموذج الإثراء المدرسي الشامل» في المنهاج العادي عبر ثلاث طرائق:

- الارتقاء بمستوى التحدي للمادة المطلوبة، وجعله متمايزًا بوساطة عمليات، مثل: ضغط المنهاج، وإجراءات تعديل محتوى الكتب المقررة.
- استعمال إجراءات تكثيف المحتوى بشكل منتظم، بحيث تحل خبرات تعلّم عميقة مختارة مكان المحتوى المحذوف.
- دمج أنواع الإثراء الموصى بها في نموذج الإثراء الثلاثي بطريقة انتقائية في أنشطة المنهاج العادي.

وبالرغم من أن هدفنا في نموذج الإثراء المدرسي هو التأثير في المنهاج العادي وليس استبداله، إلاّ أن تطبيق مكونات معينة في نموذج الإثراء المدرسي، وبعض أنشطة التطور المهني، أدى إلى تغيرات جوهرية في كل من المحتوى وعمليات التدريس في مختلف جوانب المنهاج العادي.

مجموعات الإثراء

تُعدّ مجموعات الإثراء المكون الثاني لنموذج الإثراء المدرسي الشامل، وهي مجموعات من الطلاب غير

محصورة بصفوف محددة، وتشترك في اهتمامات عامة؛ إذ يجتمع هؤلاء الطلاب معًا في أوقات خاصة في أثناء الدراسة للعمل مع البالغين الذين يشاركونهم الاهتمام نفسه، والذين يُظهرون مستوى متقدمًا من المعرفة والخبرة في هذا الجانب. وتلتقي مجموعات الإثراء عادة في أوقات معينة أسبوعيًا خلال الفصل الدراسي. ويكمل الطلاب استبيانًا بالاهتمامات أُعدّ لتقويم اهتماماتهم، حيث يقوم فريق الإثراء من الآباء والمعلمين بفرز الاهتمامات الرئيسة جميعها وتصنيفها.

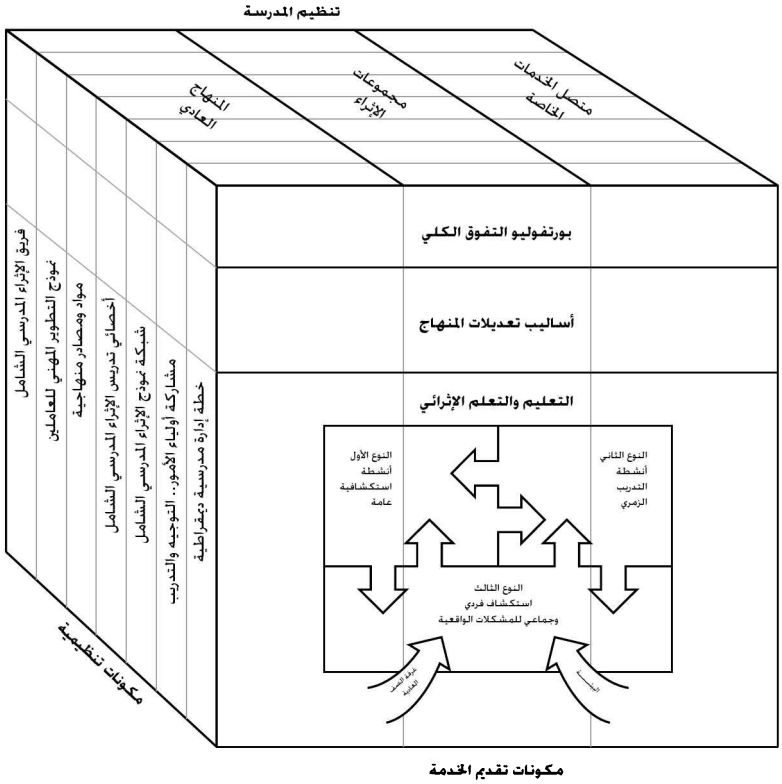
وفي المقابل، يُستفاد من طلاب الكلية، والعاملين، والآباء، والمجتمع في تسهيل تشكيل مجموعات الإثراء بناءً على اهتماماتهم، مثل: الكتابات الإبداعية، والرسم، والنحت، والآثار؛ إذ يجري تدريب هؤلاء الميسّرين بعد موافقتهم على تشكيل هذه المجموعات. كما تُعدّ مطوية، ثم تُرسل إلى الآباء والطلاب كافة، تشرح اهتمامات الطلاب، وتحث الوالدين والطلاب على اختيار مجموعات الإثراء المناسبة. وفيما يلي عنوان ووصف لما ورد في إحدى المطويات.

مؤتمر اختراع

هل أنت مفكر إبداعي؟ هل ترغب في أن تكون كذلك؟

فَكّر في مشكلة، ثم حاول أن تُحدّد الكثير من الحلول لها. بعد ذلك، صَمّم اختراعًا لحل المشكلة مثلما يفعل أي مخترع يحاول تطوير اختراع حقيقي. يمكنك العمل وحدك، أو مع شريك آخر تحت إشراف بوب إريكسون وطلابه، الذين يعملون في مؤسسة العلوم بولاية كونيكتكت. كما يُحتمل أن تُدرِج هذه المؤسسة اختراعك النهائي في معرض المخترعين الشباب في الخامس والعشرين من شهر آذار، وهو اليوم الذي تحتفل فيه الولاية بالأعمال الإبداعية.

يُحدد الطلاب أعلى ثلاثة اختيارات للمجموعات الإثرائية، ومن ثم يحاولون وضع الطلاب جميعهم في خيارهم الأول، أو في الخيار الثاني في بعض الحالات، كما هو الحال في الأنشطة المصاحبة للمنهاج، مثل برنامج الهاءات الأربع (4-H- head, heart, hand, health)، وبرنامج الإنجازات



الشكل (٣: ١٤): نموذج الإثراء المدرسي الشامل.

الصغيرة. ويبدو أن المسوغ الرئيس للمشاركة في هذه المجموعات، هو أن الطلاب والمعلمين يريدون أن يكونوا حاضرين هناك.

كما أن المعلمين، بمَنْ فيهم معلمو الموسيقى والتربية الرياضية وغيرهم، يشاركون في تعليم مجموعات مجموعات الإثراء، وتكون مشاركتهم في أية مجموعة معينة مستندة إلى نوع التقويم نفسه الذي يستخدمه الطلاب في اختيار المجموعات.

يستند نموذج التعلّم المستخدم في مجموعات الإثراء إلى المنحى الاستقرائي في حل مشكلات حياتية حقيقية عبر تطوير منتجات وخدمات واقعية. وبخلاف أنماط التعليم التقليدية القائمة على التلقين، فإن هذا المنحى المعروف باسم التعلّم والتعليم الإثرائيين (الموضح على نحو مفصل في قسم لاحق) يستعمل نموذج الإثراء الثلاثي لتصميم مواقف تعلّم تستخدم منهجية مناسبة، وتطور مهارات التفكير العليا، وتطبق هذه المهارات على مواقف إنتاجية وإبداعية.

ترتقي مجموعات الإثراء بالتعاون ضمن سياق حل مشكلات حياتية حقيقية، كما أنها توفر فرصًا أفضل للارتقاء بمفهوم الذات عند الطلاب. أمّا الافتراض الأساسي لاستعمال مجموعات الإثراء، فهو أن كل طالب يكون مميزًا إذا وفرنا له ظروفًا تجعله مميزًا ضمن المجموعة التي يعمل معها (Renzulli, 1994, p. 70).

ولا يقوم ميسِّر المجموعات مقدمًا بإعداد مجموعة مفصلة من خطط الدروس أو الوحدات الدراسية، لكن التوجهات تتحدّد عبر ثلاثة أسئلة رئيسة يعالجها الميسر والطلاب في المجموعات، هي:

- ما الذي يفعله الأشخاص المهتمون في هذا المجال (مثل إنتاج الأفلام)؟
- ما المعرفة والمواد والمصادر الأخرى التي يحتاجون إليها لعمل ذلك بطريقة مميزة وواقعية؟
- ما الطرائق التي يمكن استعمالها لجعل المنتج أو الخدمة ذا تأثير في الجمهور المستهدف؟

تتضمن مجموعات الإثراء محتوى متقدمًا يزود الطلاب بمعلومات عن مجالات محددة من المعرفة، مثل: بنية موضوع معين، ومبادئه الأساسية، ومفاهيمه الوظيفية. كما تُعدّ المنهجية المستخدمة في مجال معين محتوى متقدمًا، وتتضمن معرفة بالأبنية والمواد الموجودة في هذا المجال، بالإضافة إلى معرفة منهجية مجالات أخرى معينة.

تجدر الإشارة إلى أن مجموعات الإثراء ليست برنامجًا كاملاً لتطوير الموهبة والنبوغ في المدرسة، أو بديلاً لبرامج النابغين الحالية، بل هي وسائل لاستثارة الاهتمامات، وتطوير إمكانات النبوغ لدى طلاب المدرسة كافة. كما تُعدّ أدوات للنمو المهني للعاملين في المدرسة، باعتبارها تزود المعلمين بفرص المشاركة في تعليم الإثراء، ومن ثم تحليل هذا النوع من التعليم، ومقارنته بطرائق التدريس التقليدية.

متصل الخدمات الخاصة:

يُعدّ المدى الواسع للخدمات الخاصة المكون الثالث من بنية المدرسة الذي يستهدفه «نموذج الإثراء المدرسي الشامل». ويوضح الشكل (٤: ١٤) تحليلاً بيانيًا لهذه البيانات.

وبالرغم من أن مجموعات الإثراء وتعديلات المنهاج العادي المستندة إلى نموذج الإثراء المدرسي، توفر مدى واسعًا من الخدمات لتلبية الحاجات الفردية، إلاّ أن أي برنامج لتطوير النبوغ على نحو كامل ما يزال يتطلب وجود خدمات مساندة تتحدى معظم الطلاب الشباب النابغين أكاديميًا. وتتضمن هذه الخدمات من الناحية النموذجية إرشادًا فرديًا أو ضمن مجموعات صغيرة، وأنواعًا مختلفة من التسريع، ومساعدة مباشرة في تسهيل عمل المستوى المتقدم، وترتيبات من أجل التعليم الخاص بالتعاون مع أعضاء هيئة التدريس أو أناس من المجتمع، وإقامة أنواع أخرى من علاقات التواصل بين الطلاب وعائلاتهم، ومع أشخاص ومصادر، ومؤسسات أخرى خارج المدرسة. كما تتضمن المساعدة المباشرة وضع خطط لتطوير مشاركة الطلاب والهيئة التدريسية والوالدين في برامج خاصة، مثل: برنامج حل المشكلات المستقبلية، وبرنامج أوديسا العقل، وبرنامج نموذج الأمم المتحدة، ومسابقات كتابة المقال على المستوى الوطني، فضلاً عن مسابقات الرياضيات، والفنون، والتاريخ.

هناك نوع آخر من المساعدة المباشرة يتيح للطلاب المشاركة في برامج صيفية خارج المدرسة، ومساقات في حرم المدرسة والمدارس الخاصة، فضلاً عن المجموعات المسرحية، والرحلات العلمية، وبرامج التدريب في مواقع العمل، حيث تتوافر فرص تعلّم ذات مستوى متقدم. ويتولى مسؤولية تقديم هذه الخدمات أخصائيو تعليم الإثراء على مستوى المدرسة، أو فريق الإثراء المكون من المعلمين والوالدين.

مكونات تقديم الخدمة

ملف النبوغ الكامل

يستعمل المنحى الذي نتبناه لاستهداف خصائص التعلم كلاً من التقويم التقليدي وتقويم الأداء لتجميع معلومات عن ثلاثة أبعاد للمتعلم، هي: القدرات، والاهتمامات، وأنماط التعلم. وتُجمع هذه المعلومات التي تركز على نقاط القوة لا جوانب الاختلالات، باستعمال نموذج إداري يُطلق عليه اسم ملف النبوغ الكامل (البورتفوليو) (انظر الشكل ١: ١٤)، الذي يُستعمل لاتخاذ قرارات حول فرص تطوير النبوغ في الصفوف العادية، ومجموعات الإثراء، ومتصل الخدمات الخاصة.

يُعدّ هذا المنحى الموسّع لتحديد إمكانات الموهبة ضروريًا إذا أردنا بذل جهود حقيقية لشمول المزيد من الطلاب غير الممثلين في برامج تطوير النبوغ الكامل. كما يتناغم هذا المنحى مع تصورات أخرى أكثر مرونة في تطوير الموهبة والنبوغ، التي أصبحت محاور رئيسة في عملنا واهتمامنا؛ للارتقاء بالمساواة في البرامج الخاصة.

أساليب تعديل المنهاج والتمايز

يتضمن مكون تقديم الخدمة الثاني لنموذج الإثراء المدرسي الشامل سلسلة من أساليب تعديل المنهاج المصممة لتلبية الآتي:

١- تكييف مستويات التعلّم المطلوبة، بحيث تصبح قادرة على تحدي قدرات الطلاب.
٢- زيادة عدد خبرات التعلّم المعمقة.
٣- إدخال أنماط متنوعة من الإثراء في خبرات المناهج العادية.

أمّا الإجراءات المستخدمة في تعديل المنهاج، فهي: ضغط المنهاج، وتحليل الكتب المقررة، وحذف المواد المتكررة، ومنحى مخطط لتقديم عمق أكبر في مواد المنهاج العادي. وبسبب عدم اتساع المجال؛ فقد اكتفينا بوصف ضغط المنهاج بعمق في هذا المقام، في حين يمكن الرجوع إلى بعض أساليب التعديل المفضلة في كتب أخرى. انظر على سبيل المثال، (Renzulli, 1994; Rers et al., 1993).

آلية استعمال عملية ضغط المنهاج

تتكون المرحلة الأولى من المراحل الثلاث لعملية ضغط المنهاج من تحديد الأهداف والنتاجات الخاصة بوحدة أو موضوع تدريسي معين، حيث يتوافر ذلك في معظم الموضوعات؛ لأن الأهداف والنتاجات المحددة يمكن العثور عليها دائمًا في أدلة المعلمين، وأدلة المنهاج، وجداول المدى والتتابع التوضيحية، وبعض أطر المناهج الجديدة ذات العلاقة بنماذج التعليم المستندة إلى المخرجات. وتوفر جداول المدى والتتابع التي يُعدّها الناشرون، أو المقارنة البسيطة لفهرس المحتويات، نظرة شاملة سريعة على المواد الجديدة مقارنة بالمواد المكررة.

أمّا المرحلة الثانية من مراحل ضغط المنهاج، فهي تحديد الطلاب الذين تمكنوا من إتقان الأهداف، والنتاجات الخاصة بوحدة أو موضوع مُعدّ للتدريس. تتكون الخطوة الأولى في هذه المرحلة من تقدير الطلاب الذين لديهم قدرة على استيعاب مادة جديدة بسرعة تتجاوز السرعة العادية. وتُعدّ العلامات التي يُحقّقها الطلاب في الاختبارات، والمهمات المنجزة، والمشاركة الصفية، أفضل الطرائق لتحديد المرشحين المحتملين لبرنامج ضغط المنهاج.

كما يمكن الإفادة من اختبارات التحصيل المقننة لتصنيف الطلاب في هذه الخطوة؛ لأن هذه الاختبارات تتيح وضع قائمة بأسماء الطلاب كافة، الذين هم أعلى من مستوى صفهم (في موضوع دراسي معين) بسنة أو أكثر. لا تعني مسألة ترشيح الطالب للدمج – بالضرورة – أنه يعرف المادة التي ستدرس. وعليه، فإن الخطوة التالية لتحديد المرشحين تتمثل في إيجاد أو تطوير اختبارات ملائمة، أو أية أساليب تقويم أخرى قد تُستعمل لتقويم مخرجات تعلّم محددة. ويمكن معاملة اختبارات ما قبل الوحدة الدراسية، أو اختبارات نهاية الوحدة بصفتها اختبارات قبلية مناسبة لهذا الغرض، خاصة عندما يتعلق الأمر بتقويم المهارات الأساسية.

تمكن عملية تحليل نتائج الاختبار القبلي المعلم من توثيق أداء الطلاب في مهارات محددة، وتساعد على اختبار الأنشطة التعليمية أو المادة التدريبية؛ للارتقاء بالطلاب إلى أعلى مستوى من الكفاية.

كما يمكن تعديل العملية وتكييفها، على نحو بسيط، لضغط مجالات المحتوى التي لا يمكن تقويمها بسهولة كمهارات أساسية، وللطلاب الذين لم يتقنوا المادة بعد رغم ترشيحهم لمزيد من التغطية السريعة. بادئ ذي بدء، يجب أن يعرف الطلاب الأهداف والإجراءات المتبعة للضغط تمامًا، بما في ذلك طبيعة عملية الاستبدال. كما يجب مناقشة جزء

من مادة معينة مع الطالب (مثل: وحدة تتضمن سلسلة من الفصول المتعلقة بموضوعات الدراسات الاجتماعية)، وتحديد إجراءات للتحقق من الإتقان على مستوى عالٍ.

يمكن لهذه الإجراءات أن تحتوي على إجابة للأسئلة، استنادًا إلى فصول الكتاب، أو كتابة المقالات، أو الخضوع لاختبار معياري لنهاية الوحدة. وبالطبع، يجب أن يكون اختبار التسريع المحتمل، و/أو الأنشطة الإثرائية البديلة جزءًا من عملية النقاش.

يتمثل البديل الآخر في إجراء تقويم أو اختبار قبلي لطلاب الصف كافة، عند البدء بتدريس وحدة جديدة أو موضوع جديد. ومع أن هذا قد يشكل عبئًا إضافيًا على المعلم، إلاّ أنه يتيح للطلاب كافة فرصة إظهار مكامن قوتهم، أو إتقانهم السابق في مجال معين. ويستطيع المعلم، باستعمال مصفوفة الأهداف التعليمية، تفريغ نتائج الاختبار، وتكوين مجموعات مرنة صغيرة مؤقتة لتعليم المهارات والأنشطة البديلة.

تشكل المرحلة النهائية لعملية الدمج هذه، التي تقوم على توفير خيارات إثرائية وخيارات تسريع، أحد أكثر الجوانب أهمية في التعليم؛ بسبب اعتمادها على التعاون بين المعلمين والطلاب في صنع القرار والإبداع؛ إذ إن بوسعهم جمع المواد الإثرائية من معلمي المدرسة، وأمناء المكتبات، وأخصائيي الإعلام، أو إخصائيي تعليم الموهوبين. وقد تشمل هذه المواد أنشطة تعلّمية موجهة ذاتيًا، ومواد تعليمية تركز على مهارات التفكير المحددة، وعلى العديد من الأنشطة القائمة على مشروع فردي أو جماعي، والمُصمّمة لتعزيز البحث العلمي ومهارات الاستقصاء ودعمهما.

يُستفاد من الوقت الذي يتوافر من عملية ضغط المنهاج في إجراء تجارب تعلّمية ممتعة، مثل: المجموعات الصغيرة، والحلقات الدراسية ذات الموضوع الخاص التي قد يديرها الطلاب أو أحد أفراد الموارد البشرية في المجتمع، أو تدريب الطلاب لدى مهنيين من المجتمع المحلي، أو إعطائهم فرصة للعمل مع أحد المدربين في المجتمع، أو المواقف التعليمية من الأقران، أو المشاركة في أنشطة لخدمة المجتمع، أو التنقل بين سلسلة من المقررات المصغرة التي يختارها الطالب بنفسه.

قد تشمل استراتيجيات الإثراء العديد من أنشطة النوع الأول، أو الثاني، أو الثالث، أو عددًا من الخيارات المضمنة على متصل الخدمات الخاصة كما في (الشكل ٤: ١٤). وقد تشتمل عملية التسريع استعمال مواد من الوحدة أو الفصل التالي، أو استعمال المنهاج اللاحق حسب تسلسل المرحلة الصفية، أو إنهاء عمل أكثر تقدمًا. ويجب أن تعكس الأنشطة البديلة مستوى ملائمًا من التحدي والقوة يتناسب وقدرات الطلاب واهتماماتهم.

وقد لاحظنا حدثًا مهمًا آخر ناجمًا عن عملية ضغط المنهاج. فعندما أدرك بعض الطلاب اللامعين من متدني التحصيل أن بوسعهم توفير الوقت والجهد على صعيد المواد التي يدرسونها بشكل منتظم لمتابعة اهتماماتهم التي يختارونها بأنفسهم، زاد ذلك من دافعيتهم لإنجاز الواجبات المعتادة. وقد وصف أحد الطلاب ذلك بأنه « يتيح لكل منهم أن يفهم بقدر جيد».

تكمن أفضل طريقة للحصول على وصف شامل لعملية ضغط المنهاج، في عمل اختبار لمثال حقيقي عن كيفية استعمال نموذج الإدارة الذي يوجه هذه العملية. ويُستعمل نموذج الضغط الموضح في الشكل (٥: ١٤) كأداة لحفظ السجلات وتنظيمها في آن معًا، حيث يملأ المعلمون نموذجًا واحدًا لكل طالب، أو نموذجًا واحدًا لمجموعة صغيرة من الطلاب الذين يعملون في المستوى نفسه تقريبًا، مثل: مجموعة القراءة، أو مجموعة الرياضيات.

ينقسم الضاغط إلى ثلاثة أقسام على النحو الآتي:

- يجب أن يحتوى العمود الأول على معلومات عن أهداف التعلّم، ومدى قوة الطالب في تلك الحقول، حيث يضع المعلمون قائمة بأهداف وحدة دراسية معينة، يتبعها بيانات عن كفاءة الطالب في تلك الأهداف، مضمنًا إياها علامات الاختبار، ومجموعة الصفات السلوكية، والسجلات الأكاديمية السابقة.
- يكتب المعلمون في العمود الثاني تفاصيل أدوات الامتحان القبلي التي اختاروها، جنبًا إلى جنب، مع نتائج الاختبار. وقد تكون أدوات الاختبار القبلي على صورة مقاييس رسمية، مثل الاختبار الورقي، أو المقاييس غير الرسمية، مثل تقويم الأداء المستند إلى ملاحظة المشاركة الصفية والواجبات الكتابية. وتُعدّ مسألة التحديد الدقيق أمرًا يحظى بدرجة عالية من الأهمية؛ إذ تسلط العلامة الكلية (٨٥٪ لعشرة

أهداف على سبيل المثال) قليلاً من الضوء على نسبة المادة التي يمكن ضغطها، بحيث يظهر الطلاب إتقانًا محدودًا لبعض الأهداف، مقابل إتقان عالٍ لأهداف أخرى.

- يُستعمل العمود الثالث لرصد المعلومات المتصلة بخيارات التسريع والإثراء. فعند تحديد هذه الخيارات، يجب على المعلمين الإحاطة باهتمامات الطلاب الفردية، وأنماط تعلّمهم المختلفة. كما لا يجب استبدال مادة أكثر تقدمًا وصعوبة يُحددها المعلم وحده بعمل المنهاج العادي المضغوط فحسب، بل يجب مراعاة اهتمامات الطالب أيضًا. فعلى سبيل المثال، إذا أحب أحد الطلاب العمل في مشروع لمادة العلوم، فيمكن استعمال هذا الخيار كبديل لمادة ضُغطت من المنهاج العادي. كما يجب الحرص على إيلاء مراقبة مستوى التحدي في المادة المستبدلة الأهمية اللازمة، حيث نريد من الطلاب فهم طبيعة الجهد والتحدي، والتحقق من أنهم لا يستبدلون أية أعمال قراءة أساسية، أو أي عمل آخر غير متقدم بالمادة المضغوطة.

تُعدّ روزا، طالبة الصف الخامس، مثالاً على دراسة حالة تنطبق عليها شروط ضغط المنهاج؛ فهي طالبة في غرفة صفية مستقلة وغير متجانسة، وتقع مدرستها ضمن منطقة فقيرة اجتماعيًا واقتصاديًا في المدينة. وفي حين كان نطاق علامات روزا في القراءة واللغة أعلى من مستوى صفها بما يتراوح بين أربع وخمس سنوات، كان معظم طلاب صفها، البالغ عددهم تسعة وعشرين طالبًا، دون مستوى الصف من عام إلى عامين. وقد أدى هذا الأمر إلى خلق مشكلة لمعلم روزا، تمثلت في محاولة إيجاد أفضل طريقة لتعليم هذه الطالبة.

وقد وافق المعلم على ضغط المنهاج، حيث اختار أسهل المناحي، وأجرى جميع الاختبارات اللازمة من أجل اجتياز الوحدة الدراسية حسب برنامج «باسال» الخاص بفنون اللغة. كما أعفى روزا من إكمال الأنشطة والتمارين الخاصة بالوحدات التي أظهرت فيها كفاءة بواقع (٨٠٪) فأكثر. وعندما كانت روزا تخفق في حل أحد التمارين، كان المعلم يدرس الجوانب المتعلقة به، ويقدم لها مواد تعليمية وتدريبية لضمان إتقانها ذلك المفهوم.

لقد وفرت عملية ضغط المنهاج على روزا من ست إلى ثماني ساعات أسبوعيًا من دراسة المهارات اللغوية التي تُعدّ دون مستواها. وقد كانت تنضم إلى بقية زملائها لحضور الشرح أو التعليمات فقط؛ في حال أظهرت نتائج الاختبارات القبلية للوحدة الدراسية عدم امتلاكها المهارة كاملة، أو في حال اعتقاد المعلم أنها سوف تستمتع بالدرس.

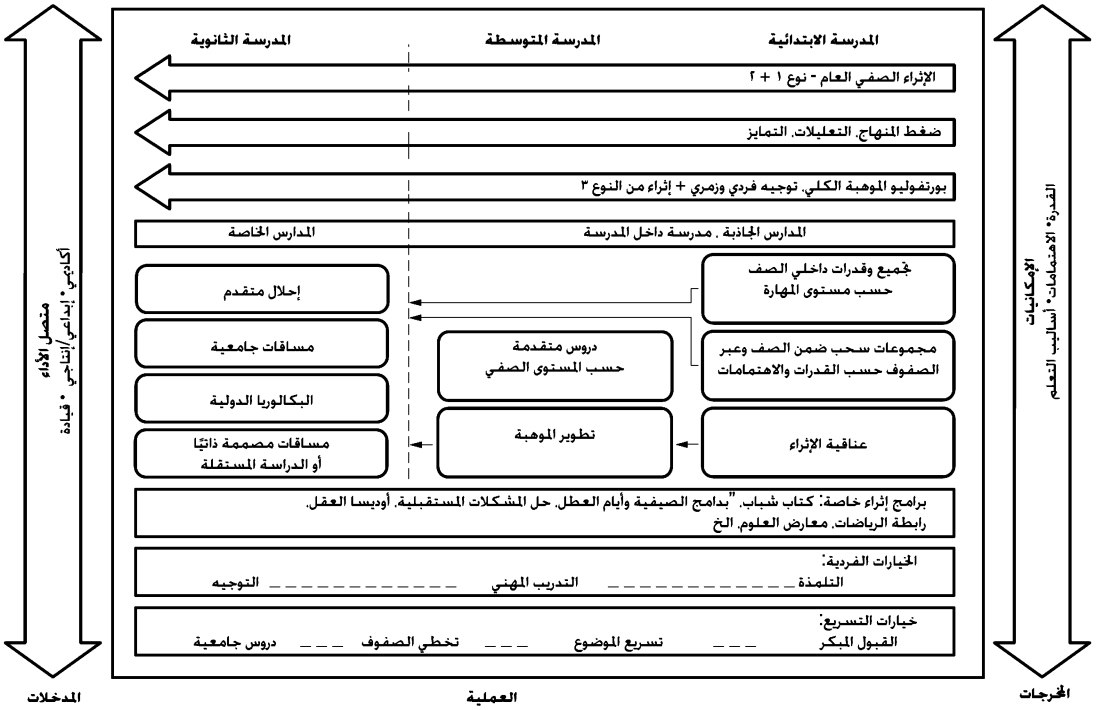
لقد استفادت روزا من الوقت الذي وفرته عملية الدمج؛ بقضاء ما يقرب من خمس ساعات في غرفة المصادر المخصصة للطلاب ذوي القدرات العالية، علمًا أن هذا الوقت قد حُدّد ضمن الحصص الدراسية المخصصة لمادة اللغة المضغوطة. وقد عادت هذه العملية بالفائدة على كل من روزا ومعلمها الذي لم يكن مضطرًا للبحث عن مواد لإثراء المنهاج. أمّا أفضل ما نالته روزا من هذه العملية، فقد تمثل في عدم حلها التمارين والواجبات اليومية المخصصة لمادة اللغة، حيث إنه بذلك لم يفتها أي عمل أساسي.

كما زارت روزا مركزًا إقليميًا للعلوم، بصحبة طلاب أظهروا اهتمامًا واستعدادًا عاليين لمادة العلوم. إذ مثلت العلوم مجالاً ثانيًا من مجالات القوة عندها، وهذا مبني على نتائج اهتمامها.

وقد صدر قرار يسمح لها بالمضي في مشروع علوم مناسب، يقوم على زراعة النباتات تحت ظروف مختلفة. كما جرى تحديث الدمج الخاص بها، الذي شمل فصلاً كاملاً، في شهر كانون الثاني/ يناير، حيث لاحظ معلمها أن دمج المنهاج المدرسي قد وفر عليه وقتًا كان يمضيه في تصحيح أوراق وواجبات لا حاجة إليها. وقد أقنعته قيمة دمج المنهاج المقدم لهذه الطالبة بوجوب مواصلة هذه العملية.

من جهة أخرى، فقد استعمل الدمج بصفته أداة تعين على توضيح أهمية التعديلات المحددة لوالدي روزا، التي مكنت من استيعاب مستوى إنجازها المتقدم في فنون اللغات واهتمامها بالعلوم. وقد أُرسلت نسخة من الدمج إلى مدرسها في الصف السادس. كما ساعد الاجتماع الذي عُقد بين معلمي الصفين الخامس والسادس، ومعلم غرفة المصادر، على ضمان استمرارية التعامل مع حاجاتها الخاصة.

تتطلب التغيرات المتعددة التي تحدث في مدارسنا دراسة المربين كافة المدى الواسع للأساليب الخاصة بضمان العدالة للجميع، حيث تُعدّ مسألة دمج المنهاج المدرسي واحدًا من هذه الأمور؛ فهي قابلة للتكيف مع أية مدرسة، كما تتسم بمرونة كافية تساعد على استعمالها ضمن سياق مناحي التعليم العام سريعة التغير.



الشكل (٤: ١٤): المتصل المتكامل للخدمات الخاصة.

لقد أظهرت دراسة الحالة المشار إليها أعلاه، والخبرة العملية المكتسبة عبر سنوات عدّة في مجال الاختبارات الميدانية، العديد من الفوائد الإيجابية للطلاب والمعلمين على حد سواء.

إثراء التعلّم والتعليم

يتمثل المكون الثالث لتقديم الخدمة الخاص بنموذج الإثراء المدرسي في إثراء التعلّم والتعليم. وتُعدّ المبادئ الأربعة التالية أفضل طريقة للتعريف بهذه المفهوم:

يُعدّ كل متعلّم فريدًا؛ أي كأنه الوحيد في الصف؛ لذا، لا بُدّ من دراسة الخبرات التعلّمية جميعها بطرائق تراعي كلاً من: القدرات، والاهتمامات، وأنماط التعلّم الخاصة بالفرد.

يصبح التعلّم أكثر فاعلية حين يستمتع الطلاب بما يفعلون. وعليه، يجب بناء الخبرات التعلّمية وتقويمها بطريقة نولي فيها اهتمامًا كبيرًا بالمتعة يعادل اهتمامنا بالأهداف الأخرى.

يصبح التعلّم ذا معنى أكبر وممتعًا في حال تعلّم المحتوى (المعرفة)، والعملية (مهارات التفكير، وطرائق طرح التساؤلات) ضمن سياق المشكلات الواقعية والحالية. وعليه، يجب إيلاء مزيد من العناية والانتباه لتوفير فرص من أجل تجسيد خيار الطلاب في اختيار المشكلة، ومدى ارتباط المشكلة عند طرحها ومعالجتها، والاستراتيجيات الحقيقية لمعالجة المشكلة.

قد تستخدم بعض أنواع التعليم الرسمية في عملية إثراء التعلّم والتعليم، إلاّ أن الهدف الرئيس يظل متمثلاً في تعزيز المعرفة، واكتساب مهارة التفكير (المكتسبة عن طريق التعليم الرسمي)؛ بتطبيقات تدفع الطلاب إلى بناء المعنى الخاص بهم (Renzulli, 1994, p. 204).

يتمثل الهدف النهائي للتعلّم الذي توجهه هذه المبادئ في استبدال التعلّم التشاركي المستقل بالتعلّم الاتكالي السلبي. وعلى أية حال، فقد تمكنا عبر السنوات الماضية من الحصول على إجماع أساتذة الجامعة والإداريين وأولياء الأمور بخصوص مفاهيم يمكن فهمها بسهولة، وخدمات ذات صلة، إضافة إلى تقديم موارد وتدريب ذا صلة بكل مفهوم، وبإجراءات تقديم الخدمة.

الجدول (١: ١٤): ملف الموهبة الكلي

الأنماط				الاهتمامات	القدرات
مؤشرات القدرات القصوى	مجالات الاهتمام	أنماط التعليم المفضلة	بيئة التعلّم المفضلة	أنماط التفكير المفضلة	أنماط التعبير المفضلة
الامتحانات: • مقننة. • ما يضعه المدرس. درجات المساق. تقويم المعلم. تقويم المنتج: • كتابية. • شفهية. • بصرية. • موسيقية. • إنشائية. (لاحظ الفروق بين المنتوجات المعينة والمحددة، أو تلك التي يختارها الشخص بنفسه). مستوى المشاركة في الأنشطة التعلّمية. درجة التفاعل مع الآخرين.	- فنون جميلة. - حرف يدوية. - أعمال أدبية، وتاريخية، ورياضية/ منطقية. - علوم فيزيائية. - علوم حياتية. - علوم سياسية/ تشريعية. - ألعاب رياضية/ تسلية. - إعادة ابتكار. - التسويق، والتجارة، والتمثيل، والرقص. - الأداء الموسيقي. - التأليف الموسيقي. - الأعمال الإدارية/ التجارة. - التصوير. - الأفلام/ الفيديو. - الحاسوب. - أخرى (حددها).	- الإلقاء والتدريب. - تعلّم الأقران. - المحاضرة/ النقاش. - النقاش. - الدراسة المستقلة الموجهة. - مركز التعلّم / الاهتمامات. - المحاكاة / لعب الأدوار. - التمثيل. - الخيال الموجه. - الألعاب التعليمية. - المشاريع والأبحاث المكررة. - المشاريع. التقارير الإستقصائية. - الدراسة المستقلة غير الموجهة. - التدريب في موقع العمل. - التدرب على حرفة وفقًا لشروط العقد. - بوجود المدرب الخاص أو عدم وجوده.	- الاجتماعية/ البين شخصية. - الموجهة ذاتيًا. - الموجهة من الأقران. - الموجهة من البالغين. - مشتركة. - المادية. - الصوت. - الحرارة. - الضوء. - التصميم. - الحركة. - الوقت. - تناول الغذاء. - الجلوس.	- تحليلي (فطري). - تركيبي/ إبداعي (المبدعون، المخترعون). - عملي/ سياقي. - عملي. - تشريعي. - تنفيذي. - قضائي.	- كتابي. - شفهي. - معالجة يدوية. - نقاش. - عرض. - تمثيل. - فنّي. - تصويري. - تجاري. - خدماتي.

1. Source: General Tests and Measurements Literature
2. Source: Renzulli & Reis, 1997
3. Source: Renzulli & Smith, 1978
4. Source: Amabile, 1983; Dunn, Dunn, & Price, 1977; Gardner, 1983
5. Source: Sternberg, 1984, 1988, 1990
6. Source: Kettle, Renzulli, & Rizza, 1998; Renzulli & Reis, 1985

لقد أُجريت العديد من دراسات البحث العلمي والاختبارات الميدانية في المدارس على مجموعة ديموغرافية واسعة النطاق، ولُخّصت كلها في الجدول (٢: ١٤) (Renzulli & Reis, 1994). وقد وفرت هذه الدراسات والاختبارات الميدانية فرصًا من أجل تطوير كم هائل من المعرفة العملية المتوافرة للمدارس التي ترغب في تنفيذ نموذج الإثراء المدرسي وتطبيقه. كما أظهرت هذه الدراسات أن نموذج الإثراء المدرسي قد يُنفّذ في أوضاع متنوعة، وعلى نطاق واسع، فضلاً عن استخدامه في مجتمعات تضم خليطًا من الطلاب، بمَنْ فيهم ذوو القدرات العالية من أصحاب الإعاقة التعلّمية، أو متدني التحصيل في المدارس.

أفكار ختامية

يسعدنا أن نختتم هذا الفصل ببعض القضايا المتفق عليها بخصوص نموذج الإثراء المدرسي. فقد تمكنا في المقام الأول من الدفاع عن وعاء أو تجمع للموهبة أكثر اتساعًا عمّا كان مألوفًا في ممارسات تعليم الموهوبين؛ يشمل طلابًا تأهلوا حسب معايير الاختبارات ودونها (Renzulli, 1988a, 1998b). وما زلنا نؤكد بشدة أن التركيز على الخدمات الضرورية لتطوير مستوى الإمكانات العالي، لا يمكن أن يحدث دون استهداف قدرات الطالب الفردية وتوثيقها. وتُعدّ عملية الاستهداف والتوثيق جزءًا لا يتجزأ من العملية المتواصلة التي تُنتج ملف موهبة متكاملاً، يتسم بالشمولية والتطور فيما يتصل بقدرات

دليل برمجة التعليم الفردي (الضاغط)

الاسم:_____ . العمر:_____ . المعلم/ المعلمون: _____ تواريخ الاجتماع الفردي، والأشخاص المشاركون في تخطيط برنامج التعليم الفردي

المدرسة: _____ . الصف:_____ . الوالد/ الوالدان:_____ _____

التسريع و/أو أنشطة إثراء المنهاج: اشرح الأنشطة التي سوف توفر مستوى تعلّميًا متقدمًا في كل مجال من مجالات المنهاج العادي.	الخطوات اللازمة لإتمام عملية ضغط المواد الأساسية: اشرح الأنشطة التي سوف تُستعمل لضمان فاعلية مجالات المنهاج الأساسية.	مجالات المنهاج التي يجب مراعاتها من أجل الضغط: قدم وصفًا مختصرًا للمواد الأساسية المراد تغطيتها خلال المرحلة الأولية هذه، والمعلومات التقويمية أو الأدلة التي ترى وجود حاجة لعملية الضغط هذه.

ضع إشارة هنا إذا كان هنالك أية معلومات مسجلة على الجهة الخلفية

الشكل (٥: ١٤): الضاغط

الطالب، واهتماماته، وأنماط التعلّم الخاصة به. لكن، علينا أن نتذكر شيئًا مهمًا بخصوص هذا المنحى، هو وجوب استخدام المعلومات كلّها في اتخاذ قرارات إعداد البرامج وأنشطتها الحالية والمستقبلية، فضلاً عن الطرائق والوسائل التي تمكننا من تعزيز القوى الموثقة والبناء عليها. إن توافر مثل هذه المعلومات الموثقة يتيح لنا:

التوصية بالتسجيل في المساقات المتقدمة أو البرامج الخاصة، مثل: البرامج الصيفية، ومساقات الكلية.

الحصول على توجيه في اتخاذ خطوات استثنائية لتطوير الاهتمامات والمشاريع المحددة، ضمن موضوعات متقدمة، أو مجالات اختصاص محددة.

بناءً على ما سبق، يجب على أخصائيي الإثراء تكريس جُلّ وقتهم للعمل مع طلاب تجمع (وعاء) الموهبة مباشرة، على أن يكرس هذا الوقت لتسهيل عملية استقصاءات الفرد والمجموعات الصغيرة (النوع الثالث) أساسًا. كما يمكن استثمار بعض الوقت الذي يمضونه مع طلاب مجموعة الموهبة في تحفيز اهتمامات خاصة بإمكانات النوع الثالث، عن طريق خبرات النوع الأول المتقدمة، وتدريب النوع الثاني المتقدم الذي يركز على مهارات البحث العلمي الضرورية لتنفيذ الاستقصاء وتطبيقه على فروع المعرفة المتعددة.

أمّا الأمر الثاني غير القابل للنقاش، فيتمثل بوجوب توافر أشخاص متخصصين في برنامج نموذج الإثراء المدرسي؛ للعمل مع طلاب تجمع الموهوبين مباشرة، وتعليم مساقات متقدمة، وتنسيق خدمات الإثراء بالتعاون مع فريق الإثراء على مستوى المدارس.

لم يعد للفكرة المبتذلة القديمة القائلة «إن الشيء الذي يُعدّ مسؤولية الجميع، ينتهي به المطاف ليصبح مسؤولية لا أحد». من جهة أخرى، تحول المتطلبات الملقاة على كاهل المعلم العادي، خاصة في أثناء فترات التجميع غير المتجانس، دون توفير وقت كافٍ لتحدي المتعلمين ذوي القدرات الفائقة، واستيعاب الاهتمامات التي نبوغ المنهاج العادي. وقد تبين من دراسة حديثة أجراها المركز الوطني للأبحاث عن الموهوبين والنابغين (Westberg, 1995)، أن ما يقرب من (٨٤٪) من الأنشطة الصفية العادية للطلاب الموهوبين، هي أنشطة غير متمايزة.

من المسائل المهمة التي تتعلق بالأمر الثاني سابق الذكر، اختيار المعلم، والتدريب، وإعداد برامج خاصة بالمعلمين وبرمجتها. أمّا مسألة تقديم مستويات فائقة غير عادية من التحدي، فتتطلب تدريبًا مكثفًا على المبدأ (المبادئ) الذي يدرسه المرء، وعلى تطبيق المهارات العملية، فضلاً عن إدارة عملية استقصاء الفرد والمجموعة الصغيرة وتسهيلها. إن صفات أخصائيي الإثراء، وليس عملية تجميع الطلاب في مجموعات، هي التي أدت إلى تحقيق طلاب البرنامج مستويات عالية من التحصيل والإنتاجية الإبداعية.

الجدول (٢: ١٤): أبحاث خاصة بنموذج الإثراء المدرسي الشامل

المؤلف، التاريخ	عنوان الدراسة	العينات	النتائج الرئيسة
كوبر، (Cooper, 1983)	مواقف الإداريين إزاء برامج الموهوبين، استنادًا إلى نموذج تحديد الإثراء الثلاثي/ الباب الدوّار: دراسات حالة حول اتخاذ القرار.	ثماني مقاطعات. العدد = 32	اشتمال تصورات الإداريين الخاصة بالنموذج على مشاركة كبيرة للموظفين في تعليم الطلاب ذوي القدرات العالية، وعلى مزيد من المواقف الإيجابية للموظفين تجاه البرنامج، وقليل من المخاوف بخصوص التحديد، وتغيرات إيجابية حول كيفية تعامل دائرة التوجيه مع الطلاب، فضلاً عن توافر الكثير من الحوافز للطلاب؛ بغية تحقيق مزيد من الأهداف العليا. ملاحظة الإداريين الأثر الكبير لنموذج الإثراء المدرسي في الطلاب كافة.
بوم، (Baum,1985)	تعلّم الطلاب المعاقين من ذوي القدرات المعرفية الفائقة: دراسة للتحقق من السلوكات الوصفية.	الصفوف الابتدائية ن = 112	التوصية بنموذج الإثراء المدرسي بصفته واحدًا من الأدوات التي تلبي الحاجات الفريدة للطلاب الموهوبين من ذوي الإعاقات التعلمية؛ وذلك بسبب تأكيد مكامن القوة، والاهتمامات، وأنماط التعلّم
كارافيلس، (Karafelis, 1986)	تأثيرات منهاج الفن الثلاثي في القراءة، واستيعاب الطلاب ذوي المستويات المتباينة في القدرات المعرفية	E. M. ن = 80	كان إنجاز الطلاب الذين يتلقون معالجة تجريبية في اختبارات التحصيل، وإنجاز طلاب المجموعة الضابطة متماثلاً
سكاك، (Schack, 1986)	الإنتاجية الإبداعية والفاعلية الذاتية لدى الأطفال	E. M. ن = 294	كانت الفاعلية الذاتية عامل تنبؤ مهمًا في عملية استقصاء مستقلة، وقد كانت هذه الفاعلية في نهاية العملية العلاجية أعلى لدى الطلاب الذين شاركوا في مشاريع النوع الثالث.
ستاركو، (Starko, 1986)	تأثير نموذج تحديد الباب الدوّار في الإنتاجية الإبداعية، والفاعلية الذاتية.	E. ن = 103	غالبًا ما بدأ الطلاب المشاركون في الدراسات المستقلة المختارة ذاتيًا ضمن برامج نموذج الإثراء المدرسي بمنتوجاتهم الإبداعية؛ سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها، أكثر من غيرهم ممّن تأهلوا للبرنامج دون الحصول على خدمات. بلغ إنجاز طلاب مجموعة الإثراء للمشاريع الإبداعية ضعف عدد المشاريع التي نفذتها مجموعة المقارنة؛ إذ بلغت (0.50) مقارنة بـ (3.37) لكل منهم، كما تميزت مشاريع المجموعة بأنها أكثر تنوعًا وتعقيدًا. كان عدد المنتوجات الإبداعية التي أُنجزت في المدرسة (النوع الثالث) مؤشرًا مهمًا على الفاعلية
بيرنز (Burns, 1987)	تأثير أنشطة تدريب المجموعات في الإنتاجية الإبداعية للطلاب.	E. ن = 515	تميّز الطلاب الذين تلقوا تدريبًا على المهارات العملية، بإظهارهم قدرة على بدء مشاريعهم الذاتية (النوع الثالث) نبوغ قدرة أولئك الذين لم يتلقوا تدريبًا بنسبة (64%).
سكوت، (Skaught, 1987)	القبول الاجتماعي لطلاب وعاء الموهبة في المدرسة الابتدائية، اعتمادًا على نموذج الإثراء المدرسي.	E. ن =	نظرة الطلاب العاديين الإيجابية إلى زملائهم ممّن قبلوا في برنامج نموذج الإثراء المدرسي. عدم وجود شروط للفصل في المدارس التي تبنت تطبيق نموذج الإثراء المدرسي فيها.

- يتبع -

تتمة الجدول (٢: ١٤)

بوم، (Baum, 1988)	برنامج إثراء الطلاب الموهوبين ذوي الإعاقات	E. ن = 7	ارتباط دراسة النمط الثالث المستقل لدى استعمالها كوسيلة تدخل مع الطلاب المعاقين تعليميًا من ذوي القدرات العالية، بتحسن سلوك الطلاب، خاصة قدرتهم على التنظيم الذاتي للوقت المتصل بالواجب، وتحسن مستوى احترامهم الذات، وتطوير استراتيجيات تعليم محددة لتعزيز القدرات الكامنة للطلاب المعاقين.
ديلكورت، (Delcourt, 1988)	الخصائص المتصلة بمستويات عالية من السلوكات الإبداعية/ الإنتاجية لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسات حالة متعددة.	S. ن = 18	إظهار الطلاب الذين أنهوا استقصاءات ذاتية الاختيار (النوع الثالث) تغيرات إيجابية في الأمور التالية: المهارات الشخصية المطلوبة لإتمام المشروع (مثل الكتابة)، وسمات شخصية (مثل الصبر المتزايد)، وقرارات تتعلق بخيارات المهنة.
إميريك، (Emerick ,1988)	تدني التحصيل الأكاديمي بين الموهوبين: تصورات الطلاب للعوامل المرتبطة بقلب أنماط تدني التحصيل	H+. ن = 10	قلب تدني التحصيل باستعمال العديد من مكونات نموذج الإثراء المدرسي، بما في ذلك ضغط المنهاج، والتعرض لخبرات النوع الأول، والفرص المتاحة للمشاركة في دراسات النوع الثالث، والتقويم الملائم لأنماط التعلّم؛ بغية تقديم نوع من التوافق بين الطلاب والمعلمين
أولينشاك، (Olenchak, 1988)	نموذج الإثراء المدرسي في المدارس الابتدائية: دراسة لمراحل التنفيذ، وأثرها في التميز التعليمي	P, E. ن = 236 معلمًا. ن = 1698 طالبًا.	إسهام نموذج الإثراء المدرسي في تحسين مواقف كل من: المعلمين، وأولياء الأمور، والإداريين إزاء تعليم الطلاب ذوي القدرات الفائقة.
هيل، (Heal, 1989)	تصورات الطلاب لتحديد الموهوبين: تحليل دراسة حالة مقارنة.	E. ن = 149	ارتباط نموذج الإثراء المدرسي بتخفيض الآثار السلبية المتصلة بالتحديد.
أولينشاك، (Olenchak, 1990)	تغير المدرسة عبر تعليم الموهوبين: التأثيرات في مواقف طلاب المرحلة الابتدائية إزاء التعلّم.	P,E. ن = 1935	التغير الإيجابي في مواقف الطلاب إزاء التعلّم، وتعلّم الموهوبين، والمدرسة بوجه عام.
إيمبو، (Imbeau, 1990)	مواقف المعلمين من ضغط المنهاج فيما يتعلق بتنفيذ الإجراء.	P, E, M, S. ن = 166	الإسهام المؤثر لعضوية المجموعة (تدريب الأقران) في التنبؤ بالمواقف المتصلة بالاختبار البعدي
نومان، (Newman 1991)	أثر نموذج المواهب غير المحدود في الإنتاجية الإبداعية للطلاب.	E. ن = 147	إظهار الطلاب الذين تلقوا تدريبًا على نموذج المواهب المحدودة من جانب واحد قدرة أكبر على إتمام عملية استقصاء مستقلة (النوع الثالث)، مقارنة بغيرهم ممّن لم يتلقوا تدريبًا.
أولينشاك، (Olenchak, 1991)	تقويم أثر البرنامج في الطلاب المعاقين الموهوبين.	P, E. ن = 108	توظيف نموذج الإثراء المدرسي المدعوم بصفته إحدى وسائل تلبية حاجاتهم التربوية. ارتباط نموذج الإثراء المدرسي – عند استخدامه كعامل تدخل – بمواقف تعلّمية متطورة في المرحلة الابتدائية، وتعلّم الطلاب الموهوبين الذين يعانون صعوبات في الدراسة. إظهار الطلاب الذين أنجزوا عددًا كبيرًا من مشاريع النوع الثالث قدرًا كبيرًا من التحسن في ما يتعلق باحترام الذات.

- يتبع -

تتمة الجدول (٢: ١٤): أبحاث خاصة بنموذج الإثراء المدرسي الشامل

المؤلف، التاريخ	عنوان الدراسة	العينات	النتائج الرئيسة
تيلر، (Taylor, 1992)	تأثير نموذج الإثراء الثلاثي الثانوي في التطوير المهني لطلاب المدارس المهنية والفنية.	S. ن = 60	إسهام مشاركة دراسات النوع الثالث في مضاعفة خطط التعليم لما بعد المرحلة الثانوية (من 2.6 سنة إلى 4.0 سنوات).
ديلكورت، (Delcourt 1993)	الإنتاجية الإبداعية بين طلاب المدارس الثانوية: الربط بين الطاقة، والاهتمام، والخيال.	S. ن = 18 (طولية).	محافظة الطلاب المشاركين في النوع الثالث على اهتماماتهم وتطلعاتهم المهنية بالدرجة ذاتها التي كانوا عليها في أثناء دراستهم في المدارس الحكومية، مقارنة بالتقارير السابقة التي أشارت إلى علاقة قليلة أو معدومة بين مشاريع الطالب الذاتية، وتلك التي تفرضها عليه المدرسة. تعزيز المفهوم القائل "إن اليافعين والشباب قد يكونون منتجين ومستهلكين للمعلومات".
هيبرت، (Hebert, 1993)	تأملات خاصة بالتخرج: أثر خبرات المدرسة الابتدائية طويلة الأمد في الإنتاجية الإبداعية.	S. ن = 9 (طولية).	خمسة استنتاجات رئيسة: تؤثر اهتمامات الطلاب (من النوع الثالث) في خطط ما بعد المرحلة الثانوية. هناك حاجة إلى مخارج إبداعية في المدارس الثانوية. انخفاض مستوى إنتاجية النوع الثالث الإبداعية في أثناء المرحلة الأولى من التجربة المميزة. توفر عملية النوع الثالث تدريبًا مهمًا للإنتاجية المستقبلية. عدم وجود تباين في الخصائص غير الفكرية للطلاب كافة.
كيتيل، ورينزولي، وريزا (Kettle, Renzulli) (& Rizzam, 1998	منتجات العقل: استكشاف المغاحي المفضلة لدى الطلاب لتطوير المنتج باستخدام أسلوب "على طريقتي" كأداة تعبير.	E, M. ن = 3532	استكشاف ما يفضله الطلاب من منتوجات عبر استعمال قائمة أنماط من التعابير. قادت إجراءات تحليل العوامل إلى العوامل الأحد عشر التالية: الحاسوب، والخدمة، والتمثيل، والفنون، والسمعي/ البصري، والكتابي، والتجاري، والشفهي، واليدوي، والموسيقي، والصوتي.
ريس، ويستبيرج، وكوليكويش، وبيرسل Reis, Westberg,) Kulikowich, & (Purcell, 1998	ضغط المنهاج، وعلامات اختبار التحصيل: ماذا يقول البحث؟	K, E, M. ن = 336	لم يظهر استعمال ضغط المنهاج لشطب ما بين أربعين إلى خمسين في المئة من المفاهيم للطلاب الذين يظهرون معرفة متقدمة بالمحتوى، أي انحدار في علامات اختبار التحصيل.

P: الصفوف الأساسية؛ من الروضة حتى الصف الثاني.
E: الصفوف الابتدائية؛ من الصف الثالث حتى الخامس.
M: صفوف المرحلة المتوسطة؛ من الصف السادس حتى الثامن.
S: الصفوف الثانوية؛ من الصف التاسع حتى الثاني عشر.
ن: عدد العينة.

وقد جرت العادة على تعريف كل وظيفة ومهنة وتحديدها جزئيًا، وفقًا لاختصاصاتها المحددة، والأهداف المراد إنجازها، إلاّ أن الاختصاص يعني أكثر من مجرد اكتساب مهارات محددة بعينها، بل يعني أيضًا الارتباط بالآخرين الذين يشاركونهم الأهداف العامة، وتشجيع المرء لمجال عمله، والمشاركة في الأنشطة والأبحاث والمنظمات المهنية، والإسهام في تقدم الحقل نفسه. كما يعني كذلك أنواع الدراسات والنمو المستمرين اللذين يميزان بين الوظيفة والمهنة. وقد أضحى الدفاع عن أوضاع البرامج الخاصة – اليوم، وأكثر من أي وقت مضى – أمرًا ضروريًا؛ في ظل التحديات التي تواجه هذه البرامج، مثل: التخفيضات في الموازنة، واللاتجانسية في التعليم. كما يجب على المهنيين في هذا الحقل وضع معايير، وإصدار شهادات متخصصة لخبراء الإثراء، إضافة إلى مساعدة أولياء الأمور على تنظيم مجموعة عمل تكون مستعدة لطلب دعم كل ولي أمر اشترك أحد أبنائه (أو ما يزال) في برنامج خاص.

الخلاصة

يقدم نموذج الإثراء على مستوى المدارس خطة مفصلة لتطوير المواهب، ويشجع على الإنتاجية الإبداعية للطلاب. ويتمثل ذلك في تأسيس وعاء أو تجمع موهبة تتراوح نسبته بين (١٠ – ١٥٪) من أفراد مجتمع الدراسة العام، باستعمال نظام تحديد يتسم بالمرونة، يتيح للطلاب تلقي متصل من الخدمات (التسريع، والإثراء، والإرشاد)، إضافة إلى فرص لتطوير الموهبة الفردية، استنادًا إلى اهتماماتهم، وأنماط تعلّمهم، وقدراتهم الدراسية.

تمتلك كل مدرسة يُطبّق فيها برنامج نموذج إثراء مدرسي، المرونة الكافية لتطوير برامجها الخاصة بها استنادًا إلى الموارد المحلية، وديموغرافيات الطلاب، وديناميات المدرسة، إضافة إلى قوة المعلمين وإبداعهم. وتكمن الفكرة في إيجاد حصيلة من الخدمات يمكن دمجها لإيجاد منحى شامل حسب مقولة «الموج العالي يحمل السفن جميعها». وكما أشارت الدراسات السابقة، فإن هذا النموذج يشمل متصل الخدمة، وفرص إثراء، وثلاث خدمات مميزة، هي: تعديل المنهاج وتمايزه، وفرص إثراء متنوعة، وفرص تطوير ملفات الأفراد التي تشمل الاهتمامات، وأنماط التعلّم، وأنماط الإنتاج، ومعلومات أخرى عن مكامن قوة الطالب.

لم يفلح هذا النموذج في معالجة مشكلة الطلاب ذوي القدرات الفائقة الذين لم يتعرضوا لمستوى كافٍ من التحدي فحسب، بل قدّم مسارات تعلّم إضافية مهمة للطلاب الموهوبين والنابغين الذين ينجحون في أكثر من بيئة تعلّمية إضافية.

لم تشهد أية حقبة من الزمن مثل هذا الجدل الدائر حاليًا بخصوص ما يجب تعليمه في المدارس الأمريكية. ومع ذلك، فقد أدى الإصرار والتصميم على الاختبار، وتقنين المنهاج، والرغبة الجامحة لزيادة علامات التحصيل، إلى حدوث تغيرات رئيسة في التربية والتعليم خلال العقدين الماضيين. وفي الوقت نفسه، ما زال مجتمعنا بحاجة إلى تطوير الإبداع لدى الطلاب. وتزيد قضايا الاكتظاظ السكاني، والتلوث، والمجاعة؛ سواء في الولايات المتحدة أو في بقية أرجاء المعمورة، من الحاجة إلى حلول إبداعية لهذه المعضلة وغيرها من المعضلات الأخرى التي تطفو على السطح. وتُعدّ مسألة غياب فرص تطوير الإبداع لدى الشباب جميعهم، خاصة الموهوبين منهم مشكلة مغلقة. ويسعى نموذج الإثراء المدرسي الشامل إلى تلافي هذه المشكلة عبر تشجيع الطلاب المؤهلين كي يصبحوا شركاء، ويتحملوا مسؤولية تعلّمهم الخاص بهم، إضافة إلى إضفاء مزيد من الجاذبية والمتعة على التعلّم. وفي معرض متابعتهم لفرص الإثراء الإبداعية، يتعلم الطلاب مهارات الاتصال والتواصل، ويتمتعون بنوع من التحدي الإبداعي. وكما يتضح، فإن نموذج الإثراء المدرسي يقدم فرصة للطلاب لتطوير مواهبهم، وبدء عملية التعلّم مدى الحياة، ويصلون إلى ذروة عملهم الإنتاجي الإبداعي الذي سيختارونه بأنفسهم كراشدين مستقبلاً.

أسئلة للتفكير والمناقشة

١. كيف تساعد مجموعات المجموعات وضغط المنهاج في نموذج الإثراء المدرسي على تطوير كل من المواهب الأكاديمية والمواهب الإبداعية/ الإنتاجية؟

٢. كيف تتلاءم فلسفة «الموج العالي» التي تشكل الأساس لنموذج الإثراء المدرسي مع جهود الإصلاح التربوية الحالية، خاصة التجميع في مجموعات غير متجانسة؟

٣. أنعم النظر في ملخص نموذج الأبعاد الثلاثة لنموذج الإثراء المدرسي في الشكل (٣: ١٤). أي المكونات هي أكثر صعوبة في التنفيذ؟

٤. هل هناك أي تضارب بين تعليم الإنتاجية الإبداعية وتعليم المحتوى المتقدم؟

٥. هل تُعدّ حركة اختبار الكفاية (التي غالبًا ما تكون سياسية) ذات صلة بالموضوع؟ وضح ذلك.

REFERENCES

Amabile, T. (1983). *The social psychology of creativity.* New York. Springer-Verlag.

Baum, S. (1985). *Learning disabled students with superior cognitive abilities: A validation study of descriptive behaviors.* Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs.

Baum, S. (1988). An enrichment program for the gifted learning disabled students. *Gifted Child Quarterly, 32,* 226–230.

Burns, D. E. (1998). *SEM network directory.* Storrs, CT: University of Connecticut, Neag Center for Gifted Education and Talent Development.

Burns, D. E. (1987). *The effects of group training activities on students' creative productivity.* Unpublished doctoral dissertation, The University of Connecticut, Storrs.

Cooper, C. (1983). *Administrators' attitudes toward gifted programs based on the enrichment triad/revolving door identification model: Case studies in decision making.* Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs.

Delcourt, M. A. B. (1988). *Characteristics related to high levels of creative/productive behavior in secondary school students: A multicase study.* Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs.

Delcourt, M. A. B. (1993). Creative productivity among secondary school students: Combining energy, interest, and imagination. *Gifted Child Quarterly, 37,* 23–31.

Dunn, R., Dunn, K., & Price, G. E. (1977). Diagnosing learning styles: Avoiding malpractice suits against school systems. *Phi Delta Kappan, 58*(5), 418–420.

Emerick, L. (1988). *Academic underachievement among the gifted: Students' perceptions of factors relating to the reversal of the academic underachievement pattern.* Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind.* New York: Basic Books.

Heal, M. M. (1989). *Student perceptions of labeling the gifted: A comparative case study analysis.* Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs.

Hébert, T. P. (1993). Reflections at graduation: The long-term impact of elementary school experiences in creative productivity. *Roeper Review, 16,* 22–28.

Imbeau, M. B. (1991). *Teachers' attitudes toward curriculum compacting: A comparison of different inservice strategies.* Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs.

Karafelis, P. (1986). *The effects of the tri-art drama curriculum on the reading comprehension of students with varying levels of cognitive ability.* Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs.

Kettle, K., Renzulli, J. S., & Rizza, M. G. (1998). Products of mind: Exploring student preferences for product development using My Way . . . An Expression Style Instrument. *Gifted Child Quarterly, 42,* 49–60.

Newman, J. L. (1991). *The effects of the talents unlimited model on students' creative productivity.* Unpublished doctoral dissertation, University of Alabama, Tuscaloosa.

Olenchak, F. R. (1988). The schoolwide enrichment model in the elementary schools: A study of implementation stages and effects on educational excellence. In J. S. Renzulli (Ed.), *Technical report on research studies relating to the revolving door identification model* (2nd ed., pp. 201–247). Storrs, CT: The University of Connecticut, Bureau of Educational Research.

Olenchak, F. R. (1990). School change through gifted education: Effects on elementary students' attitudes toward learning. *Journal for the Education of the Gifted, 14*(1), 66–78.

Olenchak, F. R. (1991). Assessing program effects for gifted/learning disabled students. In R. Swassing & A. Robinson (Eds.), *NAGC 1991 Research Briefs.* Washington, DC: National Association for Gifted Children.

Olenchak, F. R., & Renzulli, J. S. (1989). The effectiveness of the schoolwide enrichment model on selected aspects of elementary school change. *Gifted Child Quarterly, 32,* 44–57.

Reis, S. M., Burns, D. E., & Renzulli, J. S. (1992). *Curriculum compacting: The complete guide to modifying the regular curriculum for high ability students.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Reis, S. M., Westberg, K. L., Kulikowich, J., Caillard, F., Hébert, T. P., Plucker, J. A., Purcell, J. H., Rogers, J., & Smist, J. (1993). *Why not let high ability students start school in January? The curriculum compacting study* (Research Monograph 93106). Storrs, CT: University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.

Renzulli, J. S. (1976). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly, 20,* 303–326.

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. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan, 60,* 180–184, 261.

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

Renzulli, J. S. (1986). The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions*

of giftedness (pp. 53–92). New York: Cambridge University Press.

Renzulli, J. S. (1988a). The multiple menu model for developing differentiated curriculum for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly, 32,* 298–309.

Renzulli, J. S. (Ed.). (1988b). *Technical report of research studies related to the enrichment triad/revolving door model* (3rd ed.). Storrs, CT: University of Connecticut, Teaching the Talented Program.

Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1994). Research related to the schoolwide enrichment model. *Gifted Child Quarterly, 38,* 2–14.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S., & Smith, L. H. (1978). *The compactor.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S., Smith, L. H., & Reis, S. M. (1982). Curriculum compacting: An essential strategy for working with gifted students. *The Elementary School Journal, 82,* 185–194.

Schack, G. D. (1986). *Creative productivity and self-efficacy in children.* Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs.

Skaught, B. J. (1987). *The social acceptability of talent pool students in an elementary school using the schoolwide enrichment model.* Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs.

Starko, A. J. (1986). *The effects of the revolving door identification model on creative productivity and self-efficacy.* Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs.

Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences, 7,* 269–287.

Sternberg, R. J. (1988). Three facet model of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The Nature of Creativity* (pp. 125–147). Boston: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (1990). Thinking styles: Keys to understanding student performance. *Phi Delta Kappan, 71*(5), 366–371.

Taylor, L. A. (1992). *The effects of the secondary enrichment triad model and a career counseling component on the career development of vocational-technical school students.* Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs.

Westberg, K. L. (1995). Meeting the needs of the gifted in the regular classroom: The practices of exemplary teachers and schools. *Gifted Child Today, 18,* 27–29.

BIBLIOGRAPHY

Bruner, J. S. (1960). *The process of education.* Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction.* Cambridge: Harvard University Press.

Dewey, J. (1913). *Interest and effort in education.* New York: Houghton Mifflin.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education.* New York: Macmillan.

James, W. (1885). On the functions of cognition. *Mind, 10,* 27–44.

Kirschenbaum, R. J., & Siegle, D. (1993, April). *Predicting creative performance in an enrichment program.* Paper presented at the Association for the Education of Gifted Underachieving Students 6th Annual Conference, Portland, OR.

Neisser, U. (1979). The concept of intelligence. In R. J. Sternberg & D. K. Detterman (Eds.), *Human Intelligence* (pp. 179–189). Norwood, NJ: Ablex.

Piaget, J. (1975). *The development of thought: Equilibration* of *cognitive structures.* New York: Viking.

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (1982, May). *A case for the broadened conception of giftedness. Phi Delta Kappan,* 619–620.

Renzulli, J. S., Reis, S. M., & Smith, L. H. (1981). *The revolving door identification model.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Thorndike, E. L. (1921). Intelligence and its measurement. *Journal of Educational Psychology, 12,* 124–127.

Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative talent.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Torrance, E. P. (1974). *Norms-technical manual: Torrance tests of creative thinking.* Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

Ward, V. S. (1960). Systematic intensification and extensification of the school curriculum. *Exceptional Children, 28,* 67–71, 77.