رؤى عالمية

ميراكا يو. إم. غروس، جامعة نيو ساوث ويلز، سيدني، أستراليا MIRACA U. M. GROSS

لقد كتب زميلي وصديقي هاري باساو (Harry Passow) قبل وفاته بقليل في عام ١٩٩٦ فصل «منظورات عالمية» للنسخة الثانية من هذا الدليل. وقد شرّفني نك كولانجيلو (Nick Colangelo)، وجاري ديفيز (Gary Davis) بدعوتي لأنوب عن هاري في كتابة هذا الفصل الذي تقرؤونه الآن.

يحتاج المربون والسياسيون عند إعداد البرامج الوطنية للطلاب الموهوبين والمتفوقين إلى ثلاث مزايا تمتّع بها هاري بشكل كبير: الحكمة، والبصيرة، والتوازن. وفي الحقيقة، فإن هاري باساو كان واحدًا من أكثر الناس حكمة وبُعْد نظر وتوازنًا من بين كلّ الناس الذين عرفتهم.

وقد أشار هاري في سياق تحليل بعض المسائل الرئيسة التي تُؤثّر في تربية الموهوبين، ليس فقط في الولايات المتحدة، بل في العالم أيضًا، إلى أن إحدى المعضلات الأساسية هي التوتر القائم بين الرغبة في المساواة التعليمية، والحاجة إلى التميّز التربوي. ورأى هاري من خلال اهتمامه الكبير باللغة، ونظرته الثاقبة، أن المسألة ليست التميّز ضد المساواة، بل هي التميّز مقابل المساواة (excellence vis - a – vis equity) (Passow, 1997).

ويعني مصطلح (vis – a- vis) وجهًا لوجه»، وهو ينظر إلى الموضوعات أو القضايا عن طريق علاقتها ببعضها بعضًا، لا من خلال تعارضها مع بعضها بعضًا. وقد كانت (vis – a- vis) عربة نقل تُستعمل لنقل الركاب في إنجلترا بالقرن التاسع عشر، حيث كانوا يجلسون فيها متقابلين. ومع أنهم كانوا ينظرون في اتجاهات متعاكسة، إلاّ أنهم كانوا يشتركون في الرحلة ذاتها، كما أن طريقة جلوسهم كانت تُسهّل النقاش.

وحسب رأي هاري، فإن كثيرًا من الفرضيات والممارسات التي تبدو متعارضة من النظرة الأولى، ربّما تكون في واقع الأمر مُكمّلة لبعضها بعضًا، وقد تؤدي، إذا استُعملت مشتركة، إلى توفير منحى شامل وثري لتعليم الموهوبين والمتفوقين.

ونحن غالبًا ما زلنا نناقش مزايا الدمج مقابل التجميع وفق القدرات، والتسريع مقابل الإثراء، وإجراءات التحديد الموضوعية مقابل اختبارات القدرة والتحصيل، وتخصيص الوقت والموارد للطلاب من ذوي الإعاقات العقلية مقابل تخصيص الوقت والموارد للطلاب الموهوبين ذهنيًا.

أمّا السؤال الذي يتبادر إلى الذهن، الآن، فهو: إلى أيّ حدّ يمكن أن تتغيّر اتجاهاتنا وممارساتنا لو أننا استبدلنا «مقابل» «بضد» المستعملة غالبًا لنعترف بوجود مجال لوجهات النظر والممارسات المتعدّدة؟

لا يهدف هذا الفصل إلى إيراد نظرة شاملة لتطوّرات تربية الموهوبين على المستوى العالمي، فهذا أمر غير ممكن نظرًا إلى ضيق المساحة المخصّصة للموضوع، لكنّه يهدف إلى التركيز على ثلاث دول شهدت تغيّرًا مهمًا في السنوات الأخيرة، من خلال الجهود البنّاءة لاستيعاب طائفة من الفلسفات والممارسات في مجال تربية الموهوبين؛ أي استعدادًا لاعتماد فلسفة «وجها لوجه» بدلاً من فلسفة «الضد»، فضلاً عن وجود دولة رابعة تواجه هذا التحدي حاليًا.

التطوّرات في إنجلترا

قد يخرج الإنسان بانطباع متفائل حذر إذا تتبع التطورات في مجال تربية الموهوبين والمتفوقين في السنوات الخمس الماضية، ومردّ ذلك أن اعتماد هذا التعليم ما زال متقطّعًا، وأن هناك استياء من أن بعض المعلّمين والمدارس والسلطات التربوية المحلية لا تُكرّس الموارد الكافية للطلاب الموهوبين. ومع ذلك، فإنني اعتقد أن الاتجاهات الخاصة بتعليم الطلاب الموهوبين والمتفوقين قد تحسّنت بين الجمهور العام والحكومة.

ومن أجل ضمان حدوث تغيّر إيجابي في اتجاهات أيّة دولة تجاه الطلاب الموهوبين؛ يجب توافر دعم كبير على مستوى المجتمع والحكومة. لقد أدى التفكير الطبقي التقليدي الذي ساد المجتمع البريطاني، والاستياء من المزايا المصاحبة له، التي تُعدّ موروثة، لا متعلّمة، مثل: الانتماء إلى النخبة، والثروة العائلية، والقدرة الذهنية العالية، إلى عدم الرغبة في صرف الموارد الشحيحة على مساعدة الطلاب الموهوبين الذين يُنظر إليهم كمتميّزين أصلاً.

وعلى الرغم من ذلك، فقد تميّزت السنوات القليلة من تسعينيات القرن الماضي بزيادة الوعي والاهتمام داخل الأسرة التعليمية، بأن الطلاب الموهوبين يعانون التهميش. ومع أن حزب العمّال في بريطانيا، المنادي بالمساواة الاجتماعية، قد أبدى اهتمامًا قليلاً بالطلاب الموهوبين في عهد رئيس الوزراء توني بلير الذي جاء إلى السلطة عام ١٩٩٧، إلاّ أن فلسفات ما يُعرف بحزب «العمّال الجديد» ترى وجوب مساعدة الطلاب الموهوبين على تطوير إمكاناتهم.

وقد ذكر كوشي (Koshy, 2001) أن نشر تقرير مفتشي الحكومة البريطانية بعنوان «تعليم الأطفال الموهوبين في المدارس الحكومية» في عام ١٩٩٢، هو الذي أطلق الشرارة الأولى للاهتمام بتربية الموهوبين. وقد تبع هذا التقرير انعقاد مؤتمرين وطنيين عام ١٩٩٣ للترويج لما جاء في هذا التقرير، والبناء على الخبرات الجيدة. لكنّ الأمر انتهى عند هذا الحدّ، ولم تشهد الساحة التربوية أيّ تحسن، فقد ردّد تقرير لوزارة التربية نُشر عام ١٩٩٤ ما جاء في التقرير الأول، لكنّه لم يُقدِّم أيّ دعم مادي ملموس للطلاب الموهوبين ومدرّسيهم. وبالإضافة إلى ذلك، فقد أشار فروجات (Frogatt) إلى أن هذه التقارير والمؤتمرات ركّزت على أعلى (٢٠٪) من الطلاب المتفوقين في المدارس، ولم تتطرّق إلى مستويات القدرات، ولم تعترف بالطلاب الذين لا تُلبّى احتياجاتهم في الصفوف الشاملة. ومنذ عام ١٩٩٢، أبرز تقرير لمكتب المقاييس والتدريب التربوي ضعف ما يُقدّم للطلاب الموهوبين في الصفوف النظامية. كما خلت مساقات تدريب المعلّمين من أيّة معلومات عن كيفية التعرّف إلى الطلاب الموهوبين وتلبية احتياجاتهم، وعُلّقت برامج التطوير في أثناء الخدمة للمعلّمين الممارسينَ المعنيين بالطلاب الموهوبين.

عرض برنامج تلفزيوني لمحطّة الإذاعة البريطانية في شهر فبراير / شباط من عام ١٩٩٥، مأساة الطالب أحمد لقمان ذي ست السنوات، الذي كان يدرس رياضيات المرحلة الثانوية في المنزل؛ لأن والديه لم يجدا مدرسة يمكنها رعاية احتياجاته الخاصة. وقد استعرض البرنامج الصعوبات الأكاديمية والاجتماعية التي يواجهها الطلاب الموهوبون في نظام التعليم الرسمي، وعرض الأنشطة التي تقوم بها جمعية دعم الأطفال الأذكياء، وهي منظّمة تطوعية تُعنى بالطلاب الموهوبين. وكان لهذا البرنامج صدى كبير في التأثير على السلطات التربوية، ولفت نظرها إلى معاناة الطلاب الموهوبين، وإلى احتياجات الطلاب الموهوبين من المهاجرين.

وقد جاءت أول إشارة إلى دعم حكومي كبير عام ١٩٩٦، عبر سياسة حزب العمال إزاء التعليم. وقد بُنيت هذه السياسة على مسوّغين، بحسب بورلاند (Borland, 1989)، هما: «المورد الوطني»، «والتربية الخاصة». يدعو المسوّغ الأول إلى وجوب استثمار الطلاب الموهوبين بصفتهم أحد موارد المجتمع القوية؛ من أجل ضمان استمرار الرخاء الاقتصادي للبلاد. أمّا مسوغ «التربية الخاصة»، فقد بيّن أن الطلاب الموهوبين، شأنهم شأن غيرهم من الطلاب المميّزين، يختلفون عن معظم أقرانهم من الفئة العمرية نفسها، وأنهم لن يستطيعوا التعبير عن قدراتهم الكاملة ما لم تُغيّر المدارس مناهجها الدراسية تغييرًا جذريًا. وعلى الرغم من أن هاتين الفلسفتين كانتا تُعدّان متضادتين، إلاّ أن سياسة حزب العمّال روّضتهما، ووضعتهما «وجهًا لوجه» ليكملا بعضهما بعضًا.

لقد أبرزت سياسة حزب العمّال التمييز الثقافي ضد الطلاب الموهوبين، خاصة مَنْ هم ضمن أعلى (٢ - ٣٪) من حدود القدرة، واقترحت على السلطات التربوية المحلية وضع إجراءات تتعلق باحتياجات الطلاب الموهوبين، والعمل على تنفيذها، فضلاً عن إعلان كلّ مدرسة عن الترتيبات التي تعتزم تطبيقها لتحديد الطلاب الموهوبين فيها وخدمتهم.

وبوجه عام، فقد أقرّت سياسة الحزب عدّة أشكال للتسريع وتوسيع الصفوف، إضافة إلى إيجاد روابط بين المدارس الثانوية (التي تخدم الطلاب من عمر ١٢-١٨ سنة) والجامعات، وتعيين صديق ناصح للطلاب المتفوقين. كما أيّدت هذه السياسة تقوية العلاقات مع المنظّمات التطوعية المعنية برعاية الطلاب الموهوبين، مثل: الجمعية الوطنية

للطلاب الموهوبين، والجمعية الوطنية لإثراء المنهاج الدراسي.

وكان رئيس الوزراء قد أعلن، عندما وصل الحزب إلى السلطة عام ١٩٩٧، أن حكومته سوف تعطي أولوية لتعليم الطلاب الموهوبين، وشدّد على محاربة ثقافة التحيّز البريطانية ضد الموهوبين، والخوف من النخبوية؛ من أجل تلبية احتياجات هؤلاء الطلاب بصورة أكثر فاعلية. وعلى نحو مماثل، فقد أصدرت الحكومة عام ١٩٩٧ كتابًا أبيض بعنوان «التميّز في المدارس»، تبنّت فيه كثيرًا من المقترحات الواردة في مسودة سياستها في العام السابق.

كما أطلقت سلسلة من المبادرات المهمة في عام ١٩٩٩، ضمن برنامج التميّز في المدارس الذي امتد ثلاث سنوات، واستهدف (٥ - ١٠٪) من أكثر الطلاب نبوغًا في (٥٤٠) مدرسة، في أكبر المدن الصناعية البريطانية. وقد أقرّت الحكومة بصفة مبدئية تخصيص ميزانيات لنحو (٢٠) من بين (١٤٠) سلطة تربوية محلية، ثمّ رفعتها إلى (٣٠) بعد ذلك، حسب الشروط الآتية:

- تعيين سلطات التعليم المحلية كافة مستشارًا يتولى مسؤولية تعليم الطلاب الموهوبين والمتفوقين.
- تعيين المدارس جميعها مُنسِّقًا لبرامج الموهوبين والمتفوقين.
- تحديد كلّ مدرسة أكثر الطلاب موهبة (٥ - ١٠٪).
- إعداد المدارس – دون استثناء - برنامج تعليم / تعلّم مميّزًا للطلاب المُحَدّدين(المختارين).

وقد نصحت الحكومة المدارس اعتماد إجراءات متعدّدة الأوجه لتحديد الطلاب الموهوبين والمتفوقين، بحيث تتضمن مؤشّرات موضوعية وذاتية بدلاً من الاعتماد على ترشيح المعلم وحده، كما جرت العادة في الماضي. وجاء في التوجيهات الحكومية: « يجب على المدارس أن تُطبّق منحى ثابتًا ومُنسقًا لدى تحديد المواهب مستعملة بيانات الامتحان، والتقويم المتوافر، إلى جانب مجموعة من الأدلة الأخرى، مثل: قوائم تَحقُّق مُحدّدة لمؤشّرات القدرات الفائقة، وتحليل عمل الطلاب. وعلى هذه المدارس أن تهتم بتحديد الطلاب الموهوبين ضعيفي التحصيل وقبولهم حاليًا، بالإضافة إلى أولئك الذين يتمتعون بتحصيل عالٍ نسبيًا» (Education and Employment Committee, 1999, p. 5).

لقد حاول التقرير إيجاد توازن بين تصنيف القدرات المُقرّ من البحوث العالمية (انظر مراجعات البحوث التي أعدّها (Rogess,1991; Kulik & Kulik, 1997; Gross, 1997 b)، والتردّد التاريخي لإعادة إيجاد «مسارات» خاصة. ومع ذلك، فقد ساند التقرير الأشكال المختلفة لتجميع القدرات، وطالب المدارس التي ظلّت ملتزمة بمنحى القدرة المختلطة الشامل، بتقديم دليل موضوعي على فاعلية هذا الإجراء.

وشدّد التقرير على أن البرنامج المتميّز ليس بالضرورة برنامجًا منفصلاً، وقال إنه لن يتوقّع من المدارس أن توجد خطًا مستقلاً، كما اقترح أن يكون تقديم معظم البرنامج من خلال التمييز التفاضلي في الصفوف الموجودة، بما في ذلك حالات القدرة المختلطة. ولكن، يُتوقّع من المدارس التي تُطبّق منحى القدرة المختلطة الشاملة أن تولي اهتمامًا كبيرًا للاقتصاد المختلط، وتبني على نماذج أخرى أكثر اتّساعًا، بما في ذلك تجميع القدرات، والمتابعة السريعة؛ استجابة للاحتياجات المختلفة للطلاب الموهوبين. وسوف يشجّع التوجيه، بصورة خاصة، على إيجاد تجمّع قدرات في كلّ من: الرياضيات، والعلوم، واللغات الأجنبية الحديثة.

من جهة أخرى، فقد انبثقت عن مشروع التميّز في المدارس مبادرة كبيرة، هي الاختبارات العالمية في الرياضيات، وحلّ المشكلات للطلاب الموهوبين من أعمار تسعة، وثلاثة عشر عامًا (World Class Tests). وقد صُمّمت هذه الاختبارات للمساعدة على تحديد الطلاب الموهوبين رياضيًا، وأولئك الذين يتفوقون في كثير من أوجه حلّ المشكلات.

كما قامت هيئة المناهج والمؤهلات الحكومية (Qualifications And Curriculum Authority) بتقييم هذه الاختبارات في بريطانيا والخارج؛ للتأكّد أنها اختبارات كافية لتمييز أعلى (١٠٪) من الطلاب. وقد عُقِدَ في لندن بشهر فبراير / شباط من عام ٢٠٠١م مؤتمر حضره خبراء في تقييم الطلاب من ذوي القدرات الفائقة، من أستراليا، ونيوزيلندا، والمملكة المتحدة، والولايات المتحدة؛ لبحث بناء الامتحانات وتنفيذها. ومن المؤكّد أن الاستعدادات الحالية لتقديم المساعدة للطلاب المتفوقين دراسيًا، أخذت تكتسب مزيدًا من التأييد من المجتمع والحكومة في بريطانيا أكثر من أيّ وقت مضى.

وعلى الرغم من ذلك، فما زال الغموض يكتنف المصطلحات التي تستعملها السلطات التربوية، مثل استعمال

«قادر»، أو «الأكثر قدرة»، أو «ذو قدرة استثنائية»، أو «موهوب»، أو «موهوب بصورة استثنائية» لتعني الشيء ذاته. ونتيجة لذلك، فإن المربين غالبًا ما يختلفون بشأن الطلاب الذين يُشكّلون المجموعة موضوع البحث، ونسبة تشكيلهم فيها، فضلاً عن تحديد الطلاب الذين يجب قبولهم في هذه المجموعة.

فقد ذكر إيريز (Eyres, 1999)، على سبيل المثال، بعد متابعة تطوّر برامج الموهوبين لدى سلطات التعليم المحلي لمقاطعة أكسفورد بين عامي ١٩٨٧ و ١٩٩٧، أن تردّد هذه السلطات في تعريف الموهبة قد خلق مشكلة كبيرة. وأشار إلى قلق هذه السلطات من آثار تسمية الطلاب موهوبين، وإلى قرار هذه السلطات «في تجنّب إنشاء قسم يُدعى قسم الموهوبين. وبدلاً من ذلك، فقد اقترحت استعمال مصطلح «الأكثر قدرة». وقصدت السلطات من وراء ذلك أن مصطلح «الأكثر قدرة» سوف يكون بمثابة «مصطلح نسبي يُستعمل على مستوى المدرسة، لا على المستوى الوطني» (ص ١٤). أمّا أبرز المشكلات الناجمة عن هذا القرار، فهي اعتبار الطالب «الأكثر قدرة»، ومؤهّلاً لخدمات خاصة في مدرسة ما، وليس في مدارس أخرى. وهذه بالتحديد هي المشكلة التي يواجهها الطلاب الموهوبون في الولايات المتحدة، الذين يتنقلون بين المدارس التي تُطبّق نسبًا مختلفة من تعريفاتها للموهبة أو التفوق.

وعلاوة على ذلك، فهناك فهم قليل للفروق العقلية بين الطلاب من ذوي الموهبة المتوسطة والعالية والاستثنائية، ومجموعة الإجراءات المتمايزة التي يمكن أن تُلبّي بها المدارس احتياجات هؤلاء الطلاب التعلّمية والاجتماعية (Froggat, in press).

التطورات في اسكتلندة

اسكتلندة هي إحدى الدول المكوّنة للمملكة المتحدة، لكنّ لها نظام تعليم، وقانونًا، وحكومة خاصة بها. وقد ظلّت الفجوة الاقتصادية بين الأغنياء والفقراء حتى بداية القرن العشرين، أكبر ممّا هو عليه الحال في إنجلترا؛ لذا، عُدّ التعليم سياجًا ضد الفقر ووسيلة للارتقاء. أمّا المنهاج الدراسي في المدارس الاسكتلندية، فكان مُتشدّدًا إلى حدّ كبير (Kellas, 1968)، وكان المجتمع ينظر بإعجاب وتقدير للطلاب المبرزين، خاصة إذا كانوا ينتمون إلى أقل العائلات حظًا من الناحية الاقتصادية.

لكنّ هذا الاحترام للقدرة الفائقة ترافق مع الاعتقاد بأن النجاح الأكاديمي يجب ألاّ يكون احتفاليًا، بل يجب أن يتّسم بالتواضع، ونكران الذات. وما زال يُعتقد في اسكتلندة بأنه من غير اللائق أن يُعبّر الإنسان عن اعتزازه بقدرته أو نجاحه، أو حتى بقدرة أطفاله أو نجاحهم.

كانت اسكتلندة حتى مطلع الستينيات من القرن الماضي تُطبّق نظامًا تراتبيًا في التعليم الثانوي يُشبه إلى حدّ ما النظام في إنجلترا، ثمّ جرى التخلي عنه لصالح منحى تربوي شامل يتعلّم فيه الطلاب في صفوف تضم قدرات متباينة. ومع أنه كان يُنظر إلى مواقف الدمج بصفتها نظامًا «أكثر عدالة»، إلاّ أن ذلك لم يمنع وجود قلق حول مصير الطلاب الموهوبين، خاصة أولئك الذين ينتمون إلى عائلات محرومة، وحرمانهم من تعليم يلائم قدراتهم.

وفي شهر يونيو / حزيران من عام ١٩٩٩، دعا مجلس مدينة أدنبرة، عاصمة اسكتلندة، إلى مؤتمر حضره (٦٠) من مديري المدارس الابتدائية والثانوية لبحث مسألة تعليم الموهوبين. وقد ساد المؤتمر قلق كبير من مستويات تدني التحصيل الذي كان سائدًا بين الطلاب الموهوبين. وطالب المؤتمرون بتوجيهات حول الإجراءات الموضوعية والذاتية، التي يُمكن من خلالها تحديد الطلاب الموهوبين، وبمزيد من البرامج الرامية إلى تطوير المنهاج الدراسي والبرامج الخاصة. وقد اختُتم المؤتمر بدعوة من الحاضرين لتقويم سياسة المجلس حول تعليم الطلاب الموهوبين.

وفي عام ٢٠٠١م، نشر المجلس إطار عمل جديدًا لتعليم الموهوبين والمتفوقين، مشيرًا إلى أن السياسة السابقة كانت فاشلة في تحديد الطلاب الموهوبين، وكانت تستعمل مصطلحات «قادر»، و «الأكثر قدرة»، و«عالي المقدرة» بشكل عشوائي؛ ولذلك، فقد اعتمدت الاستراتيجية الجديدة تعريف جانييه (Gagne) للموهبة، وركّزت على الطلاب الذين صُنّفوا ضمن أعلى (١٠٪) من أقرانهم من العمر نفسه، بناء على قدراتهم أو تحصيلهم. وقد ناقشت هذه الاستراتيجية الأسباب البيئية والشخصية لضعف التحصيل، والحاجة إلى حصر تدني التحصيل، ومعالجته على نحو مناسب. كما اعترفت بأن الطلاب من مستويات الموهبة المختلفة قد يحتاجون إلى خطط علاجية مختلفة.

وقد ركّزت الاستراتيجية على الإجراءات الآتية في التحديد والتدخّل:

- ضرورة وجود منحى متعدّد الجوانب للتحديد، يدمج الترشيحات الشخصية، من مثل: المعلّم، والوالدين، والزميل، والترشيح الشخصي. ونظرًا إلى اعتراف هذه الاستراتيجية بمشكلة تحديد السقف الأعلى في الاختبار؛ فقد طالبت بإعادة تقييم الطلاب الذين تكون علاماتهم ضمن نسبة (١٠٪) من مجموعة أقرانهم، بناء على اختبارات مُصمّمة لطلاب أكبر سنًّا. كما اعترفت بفاعلية ترشيح الآباء، خاصة في السنوات الأولى من المدرسة.
- وجود عدّة أشكال للتسريع، بما في ذلك ضغط المنهاج الدراسي، والإلحاق المبكّر بالمدرسة، والترفيع إلى مراحل أعلى في المدرسة والجامعة، والتسريع لموضوع واحد بعينه.
- تطوير مجموعة من تجميعات القدرات، بما في ذلك المجموعة العنقودية، وبرامج التقوية، والدروس الخاصة، والمدارس المتخصّصة.
- جعل برامج الإثراء وتسريع الخطوات في العمل الصفي جزءًا أساسيًا من خطط المدرسة للطلاب الموهوبين، بغضّ النظر عن عدد البرامج الإضافية المُطبّقة.
- وضع برنامج تعليم فردي لكلّ طالب موهوب أو متفوّق.

تبدو هذه الاستراتيجية سياسة شاملة فوق العادة، تستعمل مجموعة من إجراءات التحديد والتدخّل، إلاّ أن قبول الوسط التربوي للسياسات، أو الإجراءات الجديدة، والأفكار المطروحة، يعتمد على مدى تشجيع المعلّمين ليشعروا بملكية الإجراءات المطروحة. وقد التزم مجلس مدينة أدنبرة بمهمة تقديم برامج تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة، بناء على متطلبات الاستراتيجية والبحث التربوي الملازم لها. يضاف إلى ذلك، أنه جرى وضع برامج تدريب قصيرة المدى للمديرين ومساعديهم، الذين سيتولون مسؤولية تنفيذ المبادرات التنظيمية.

التطوّرات في أستراليا

تتكون أستراليا من فدرالية تضم ثماني ولايات ومناطق، يبلغ تعداد سكانها جميعًا (١٨) مليون نسمة. ويُدار النظام التربوي ضمن كل ولاية مركزيًا. فمثلاً، تتولى دائرة التربية والتعليم في نيو ساوث ويلز، أكثر ولايات أستراليا كثافة سكانية، خدمة (٧٥٠) ألف طالب في (٢٢٠٠) مدرسة عبر الولاية. ونظرًا إلى هذه المركزية؛ فإن السياسة الخاصة بتعليم الموهوبين التي تضعها إحدى الولايات، واستعدادها لتخصيص الأموال اللازمة لهذا التعليم، تُؤثّر بشكل كبير في الطلاب الموهوبين في عموم الولاية. وعلى الرغم من أن الحكومة الفدرالية تتولى موازنة التعليم، إلاّ أن الولايات تتمتع باستقلالية نسبية في تقرير كيفية صرف هذه الأموال، علمًا بأن نحو (٣٠٪) من الطلاب الأستراليين يدرسون في المدارس غير الحكومية (الخاصة).

ونظرًا إلى المساحة المحدّدة المخصّصة لهذا الموضوع؛ فمن غير الممكن أن نبحث الترتيبات والخدمات المقدّمة للطلاب الموهوبين في مختلف الولايات، لكنّنا سوف نُقدّم تحليلاً للتوجّهات التي سادت في السنوات القليلة الماضية. وعلينا أن نتذكّر أن أستراليا درجت على تقديم الدعم والتشجيع للمواهب في الرياضة والفنون الأدائية، لكنّ الاتجاهات الاجتماعية والسياسية بخصوص القدرة العقلية العالية كانت سلبية. وبناء على ذلك، سوف نُركّز على التغيّرات في الاتجاهات المتعلقة بالطلاب الموهوبين عقليًا وأكاديميًا.

تشترك أستراليا مع إنجلترا واسكتلندة في فلسفة المساواة بين البشر. ولا عجب في ذلك إذا تذكّرنا أن أستراليا ظلّت حتى أواخر القرن السابع عشر مستعمرة بريطانية. وفي الواقع، فإن حذر أستراليا تجاه القدرة الذهنية العالية يذهب إلى أبعد من ذلك، حيث إنه في بعض الأحيان يأخذ شكل الامتعاض والعداء (Gross, 1993). وجنبًا إلى جنب مع القلق والرغبة القوية في المساواة، عبر مساعدة المحرومين من ذوي الإعاقات العقلية والاجتماعية أو الجسدية على الارتقاء إلى المستويات العليا، كان هناك ميل تقليدي قوي إلى خفض مستوى التقدّم لدى أولئك الذين يتمتعون، على نحو غير عادل، بطاقات ذهنية وأكاديمية موروثة ذات مستوى عالٍ. وقد تحوّل هذا الموقف إلى ممارسة، حتى إنها اتخذت تعبيرً «قصّ شجرات الخشخاش الطويلة». وقد سجلت العديد من الدراسات البحثية المُؤثّرة رفض المراهقين الأستراليين لرفاقهم في غرفة الصف من ذوي القدرات الفائقـــة. (e.g. Carrington, 1993)

لقد انعكس هذا الأمر على اتجاهات كثير من المعلّمين الأستراليين، وتبيّن ذلك من دراسة أجراها كلّ من كارنجتون، وبيلي (Carrington & Baily, 2000)، شملت (٩٤٢) طالبًا من طلاب الجامعات الذين تلقوا تدريبًا

ليصبحوا معلّمي صف (من الروضة إلى الصف السادس)، و (٥٢٨) معلّمًا تدرّبوا لتدريس الصفوف من (٧ - ١٢). وقد هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف مواقف معلّمي ما قبل الخدمة تجاه طلاب مفترضين ومختلفين، حسب مستويات القدرة والتحصيل والجندر.

وقد أبدى معلّمو ما قبل الخدمة الذين تلقوا تدريبًا لتعليم الطلاب من الروضة حتى الصف السادس، تقبّلاً للطلاب ذوي القدرات العادية أكثر من تقبّلهم للطلاب الموهوبين، وفضّلوا ألاّ يكون الطلاب مجتهدين. أمّا المعلّمون الذين تلقوا تدريب ما قبل الخدمة للتدريس في المدارس المتوسطة والثانوية، فقد فضّلوا ألاّ يكون طلابهم مجتهدين أيضًا، لكنّهم لم يشيروا إلى التميّز على أساس القدرة، وكان المهم بالنسبة إلى هؤلاء المعلّمين المتدرّبين، هو كيفية امتزاج القدرة بالجهد والجندر. فمثلاً، عُدّت الطالبات الموهوبات اللواتي كرّسن أنفسهن للدراسة، مقبولات على نحو أقلّ من رفيقاتهن الموهوبات اللواتي لم يدرسن.

أمّا بالنسبة إلى جنس المعلّمين المتدربين، فقد اشتملت عناصر القدرة والاجتهاد والجندر على تباين بسيط في الأفضليات بين الجنسين، حيث كانت المدرّسات أكثر تقبّلاً للطلاب الموهوبين - طالما لم يدرسوا- من تقبّلهن للطالبات الموهوبات، في حين فضّل المعلّمون الطالبات الموهوبات غير المجتهدات.

وقد استنتج الباحثان أن المعلّمين المتدرّبين كانوا أكبر قليلاً من بعض المراهقين الذين سيدرّسونهم بعد سنوات قليلة، وربّما كانت حياتهم المهنية متأثّرة بالاتجاهات الاجتماعية التي أثّرت في علاقاتهم الشخصية. ومهما كانت الأسباب، فقد لاحظ الباحثان أن اتجاهات المعلّمين اليافعين والمتدرّبين تجاه الطلاب الموهوبين كانت متشابهة إلى حدّ مقلق. ولهذا، يبدو أن الذكاء والاجتهاد، وتحديدًا الذكاء والاجتهاد والأنثوية، لا تجلب التقبّل الاجتماعي، لا من الأقران، ولا من المعلّمين في أستراليا.

وبالرغم من ذلك، فقد أظهرت البحوث أن من الممكن إحداث تغييرات إيجابية قوية في اتجاهات المعلّمين تجاه الطلاب المتفوقين، وتعليم المتفوقين عن طريق برامج تطوير العاملين، ودورات في أثناء الخدمة التي تُوفّر معلومات حقيقية عن الاحتياجات والسمات الخاصة بالطلاب الموهوبين والمتفوقين دراسيًا. وبهذا الخصوص، فقد أظهرت دراسة شملت (٧٠) معلّمًا شاركوا في برنامج تطوير مهني من (٨٠) ساعة تدريبية، تتضمن محاضرات وحلقات نقاشية وورشات عمل، اتجاهات إيجابية قوية بين هؤلاء المعلّمين تجاه عدد من المسائل المتعلقة بتعليم الموهوبين، كما ثبت من قياسات التقييم قبل الخدمة وبعدها باستعمال مقياس جانييه- نادو للاستعداد (Gagne - Nadeau Atti-tude Scale). وقد ظهرت - حتى في هذا الزمن القصير للبرنامج - تغيّرات إيجابية مهمة في الاتجاه على أربعة من بين ستة عوامل من القياس. وكما كان الحال في الدراسة السابقة، فقد ظهرت تغييرات إيجابية قوية في اتجاهات المعلّمين تجاه التسريع وتجميع القدرات.

تجدر الإشارة إلى أن استعمال هذين الاتجاهين، وهما من بين أكثر المسائل المختلف عليها في تعليم الموهوبين، التي سمّاهما فان تاسل - باسكا (Van Tassel- Baska, 1992) «قضايا العمود المضيء»، هما أكثر شيوعًا في نيو ساوث ويلز وفكتوريا، اللتين تملكان أكثر البرامج الجامعية في تربية الموهوبين، وبرامج تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة. فعلى سبيل المثال، تُقدّم (٢٦) مدرسة ريادية (من الصف السابع حتى الثاني عشر) في ولاية فكتوريا برنامج تسريع تعليم معتمد للطلاب الموهوبين. ويسمح هذا البرنامج لهؤلاء الطلاب بإكمال دراسة ست سنوات من المرحلة الثانوية في خمس سنوات، عبر اختصار السنتين أو ثلاث السنوات الأولى. وتتباين هذه المدارس الريادية المختارة في عدد الموضوعات التي تُقدّمها لتسريع التعليم. كما يتقدّم الطلاب الملتحقون بهذا البرنامج خلال السنة الأخيرة إلى مجموعة من الدراسات الموسعة على مستوى عالٍ من التحدي كجزء من شهادة فكتوريا في التربية (Kronborg, 2000).

ومن الجدير بالذكر أن تسريع تعليم الطلاب الموهوبين في نيو ساوث ويلز هو أكثر منه في أيّة ولاية أخرى. وقد استفاد من هذا البرنامج منذ عام ١٩٩١ أكثر من تسعة آلاف طالب موهوب، عبر الترفيع الصفي، وتسريع الموضوع الواحد، أو القبول المبكّر، وكانت نسبة النجاح مرتفعة جدًا.

وكان يُشترط على الطلاب قبل تغيير قانون التعليم في الولاية في عام ١٩٩٠، قضاء سبع سنوات في المرحلة الابتدائية قبل الالتحاق بالتعليم الثانوي، بغضّ النظر عن مستوى قدراتهم الذهنية، أو استعدادهم الأكاديمي والاجتماعي. وقد ألغى قانون الإصلاح التربوي الجديد هذا

المطلب. ونتيجة لذلك؛ اعتمدت حكومة نيو ساوث ويلز برنامج تسريع التعليم. كما قام مجلس الدراسات (سلطة المناهج الحكومية) بإعداد وثيقة عصرية بعنوان « إرشادات للتقدّم المتسارع « كيّفت فيها الإرشادات الدولية المعتمدة (Proctor, Black & Feldhusen, 1986) للاستخدام في أستراليا. وقد زوّدت هذه الوثيقة المعلّمين بسياسة رسمية للتسريع، إلى جانب بنية عملية، ومجموعة من الاستراتيجيات النموذجية التي أثبتت فاعليتها في الخارج. وقد ضُمّنت هاتان الوثيقتان قانون الإصلاح التربوي، وإرشادات التسريع، إلى جانب التزام وزارة التعليم المدرسي بتخصيص مبالغ كبيرة في الفترة الممتدة بين عامي (١٩٩٢ - ١٩٩٣)، بهدف تدريب المعلّمين على برنامج التسريع، فضلاً عن تقبّل الإجراءات «الجديدة» وتطبيقها، علمًا بأن التدريب في أثناء الخدمة يُمكّن المعلّمين من استعمال أساليب جديدة. وتجدر الإشارة هنا إلى أن المعلّمين في الولايات الأسترالية الأخرى، الذين لم يتلقوا تدريبًا في أثناء الخدمة، ما زالوا يتردّدون كثيرًا في تطبيق برنامج تسريع الموهوبين؛ خشية التسبّب في أذى اجتماعي أو نفسي لهؤلاء الطلاب.

تثير القضية الثانية للعمود المضيء (تجميع القدرات) معارضة قوية في أستراليا، خاصة بين المعلّمين المتشدّدين في النقابات المهنية. ويصف مارك كاري (Mark Carey) من شبكة التربية الأسترالية اعتماد برامج خاصة للطلاب الموهوبين، وعزل الموهوبين والمتفوقين عن الأغلبية بالتمييز العنصري التعليمي (1994, p.18). وقد دعا اتحاد معلّمي نيو ساوث ويلز في شهر أغسطس / آب من عام ١٩٩٧م، الحكومة المحلية إلى «تقليص وإلغاء» المدارس الحكومية الريادية المختارة المخصّصة للطلاب الموهوبين، حيث إنها «قد زادت من المشكلات في المدارس الثانوية الشاملة؛ بسبب إلغاء أدوارها النموذجية الإيجابية» (NSW Teachers Federation, 1997, p. 12).

لكنّ هذا الادعاء يصعب إثباته؛ لأن أقلّ من (٥٪) من مجموع طلاب المدارس الثانوية في نيو ساوث ويلز يدرسون في المدارس الريادية. ومع ذلك، فهو مؤشّر على الامتعاض الذي يشعر به كثير من المعلّمين ممّا يَعدّونه تعليمًا نخبويًا طبقيًا.

تُقدّم (٢٣) مدرسة نخبوية وزراعية ثانوية في نيو ساوث ويلز تعليمًا للطلاب الموهوبين من الصفّ السابع إلى الصفّ الثاني عشر. ويُقبل الطلاب في هذه المدارس من خلال بطارية اختبارات القدرة والتحصيل، وكذلك عبر ترشيحات المديرين ومعلمي الطلاب في المدرسة الابتدائية. وقد اشتُهرت المدارس النخبوية «بالنجاح الأكاديمي، والبيئة الاجتماعية الميسرة، وما زالت تشهد تنافسًا للالتحاق بها. أمّا بخصوص المدارس الابتدائية، فهنالك للطلاب (٦٦) مدرسة في نيوساوث ويلز تضمّ صفًا أو صفّين بدوام كامل للطلاب الموهوبين عقليًا، الذين يُصنّفون عادة ضمن مستوى الصفّ الخامس أو السادس. وتجدر الإشارة إلى أن تجميع القدرات يُستخدم على نطاق ضيق في الصفوف التي تسبق ذلك.

وقد حلّل براجيت (Bragget, 1993) قبل عدّة سنوات علاقات الأيديولوجيات السياسية للحكومات الأسترالية المختلفة، ومدى اعتماد تعليم خاص للطلاب الموهوبين أو السماح به. والمعروف تقليديًا أن الولايات التي كانت حكوماتها من حزب العمّال الأسترالي اتّبعت سياسة الدمج، حيث يتعلّم الطلاب الموهوبون في الصفوف مختلطة القدرة. أمّا الولايات التي يسيطر عليها الحزب الليبرالي، فكانت مستعدة أكثر لتطبيق برامج منظّمة للموهوبين، إلى جانب الصفوف المختلطة. ومع ذلك، ففي الوقت الذي كان يجري فيه على نطاق واسع تنفيذ برامج المدارس المختارة، وصفوف الفرص، وتسريع التعليم والتدريب في أثناء الخدمة في عهد الحكومات الليبرالية؛ فقد سمحت الحكومة العمالية باستمرار المدارس والصفوف الخاصة، وأعلنت مؤخّرًا عن إنشاء صفوف إضافية للطلاب الموهوبين في المدارس الثانوية الشاملة (القدرة المختلطة) في عام ٢٠٠٢.

يوجد في ولاية جنوب أستراليا ثلاث مدارس ثانوية للطلاب الموهوبين، وست مدارس ابتدائية (من الروضة إلى الصف السابع). أمّا في غرب أستراليا، فتوجد مدارس قليلة تُقدّم برامج للموهوبين في أول سنتين، وبرامج صفوف للطلاب من الصف الخامس إلى السابع، الذين حصلوا على درجات أعلى من (٩٠٪) في اختبارات التحصيل، حيث يقضون فيها نصف الوقت الذي يمضيه الطلاب في الصفوف العادية.

وقد ظلّ المعلّمون الأستراليون، حتى وقت قريب، يتردّدون في تطبيق امتحان القدرة المُقنّن، أو اختبار التحصيل لتحديد الطلاب الموهوبين (Gross, 1993) وعلى أيّة حال، فقد بدأ هذا التردّد يتداعى؛ لأن عددًا من الولايات

بدأت تُطبّق امتحان «المهارات الأساسية» لتحديد الطلاب المهدّدين بالرسوب؛ ممّا جعل المعلّمين يلمسون بأنفسهم فوائد التقييم الموضوعي.

وفي عام ١٩٩٧، طرح مركز البحوث والموارد والمعلومات الخاص بتعليم الموهوبين في جامعة نيوساوث ويلز (Gifted Education Research, Resource and Information Centre- GERRIC-)، بالمشاركة مع مركز بيلين - بلانك الدولي لتعليم الموهوبين وتطوير الموهبة في جامعة أيوا (Belin-Blank International Center)، المبادرة الأسترالية للبحث عن الموهبة. وقد هدفت المبادرة، عبر استعمال اختبارات فوق المعدل، إلى تحديد الطلاب الذين يحتاجون إلى مزيد من التحدي التربوي لتحقيق قدراتهم بالكامل.

تتضمن هذه العملية التي تجري سنويًا تقييم الطلاب من الصف الثالث إلى السادس، وتصنيفهم كموهوبين عن طريق اختبار اكتشاف (EXPLORE)؛ وهو اختبار من ثلاثة خيارات صمّمته كلية الاختبار الأمريكية (American College Testing) لطلاب الصف الثامن.

يقيس هذا الاختبار أهلية الطلاب الأكاديمية في أربعة مجالات تعلّم رئيسة، هي: اللغة الإنجليزية، والرياضيات، والقراءة والاستيعاب، والاستدلال العلمي. كما أنه يتيح للطلاب الموهوبين إظهار قدراتهم غير العادية في أيّ مجال من هذه المجالات التعلّمية، عن طريق أداء امتحان بمستوى لا يُستخدم في المدرسة الابتدائية عادة. بعد ذلك، تتلقى عائلات هؤلاء الطلاب نسختين من التقرير وشرحًا للنتائج، وقد تُقرّر عائلات كثيرة إرسال النسخة الثانية من التقرير إلى مدرسة الطالب. ويمكن للمدارس استخدام هذه المعلومات في إجراء تعديلات مناسبة للمنهاج وبرامج التعليم. وتشير التقارير التي تلقاها مركز البحوث والموارد والمعلومات الخاص بتعليم الموهوبين خلال أربع السنوات الماضية إلى أن عددًا متزايدًا من المدارس تستخدم التقارير بهذه الطريقة (e. g. Mackie, 2001).

لقد تضمّنت مبادرة البحث عن الموهبة اختبار أكثر من ستة آلاف طالب، من الصف الثالث إلى السادس، وكانت علامات أكثر من (٥٠٪) منهم أعلى من معدل طلاب الصف الثامن في واحد، على الأقل، من مجالات التعلّم الأربعة الرئيسة. وقد بدأ البحث عن الطلاب المتفوقين في مدارس أستراليا الثانوية، بدءًا بعام ٢٠٠٢، وبناء على ذلك، سيُقيّم الطلاب الموهوبون أكاديميًا في الصفوف من السابع إلى التاسع، باستخدام اختبارات الكلية الأمريكية في الرياضيات، والعلوم، والاستيعاب القرائي، واللغة الإنجليزية، التي تُستعمل في الولايات المتحدة لتقييم طلاب الصف الثاني عشر الذين يُحضِّرون لدخول الكلية.

خلاصة القول إن الاتجاهات بخصوص الطلاب الموهوبين في أستراليا ورعايتهم، تختلف بشكل كبير من ولاية إلى أخرى. ومع ذلك، فقد أصبح من الشائع في السنوات الأخيرة أن أنظمة التعليم أخذت تتوسّع في بنية برامجها، مستعملة تجميع المقدرات والتسريع لإدخال شكل من أشكال التقييم؛ بغية استكمال إجراءات الترشيح الأساسية في تحديد الطلاب المتفوقين أكاديميًا.

التطوّرات في روسيا

بدأت جريجورنكو (Grigorenko, 2000) بحثها بمسألة رياضية مجازية، حيث يُقدّم إلى الطلاب سيناريو لقطارين عليهما أن يسيرا على خطّ سكة حديد مشترك، لكنّهما سيصطدمان ببعضهما بعضًا، أو يصلان بسلام، اعتمادًا على سرعة انطلاقهما. وتتلخّص مهمة الطلاب في حساب السرعة المثلى للقطارين حتى يصلا إلى وجهتيهما بسلام.

وفي هذه الاستعارة الذكية، يُمثّل القطار الأول «تبلّد نظام التعليم التقليدي المركزي المسيطر عليه، في حين يُمثّل القطار الثاني «قوة دفع التطوّرات الحديثة التي بدأت في أواخر الثمانينيات من القرن الماضي. وسوف ينطلق القطاران من محطّات مختلفة، لكنّهما في إحدى النقاط يجب أن يمرّا من التحويلة نفسها. وهناك احتمال بأن يصطدما، أو يتخطيا بعضهما بعضًا دون إحداث انفجار، أو أن يتحدا في قطار واحد» (ص ٧٣٥).

لقد تبنى نظام التعليم الروسي التقليدي فلسفة «الموارد الطبيعية» لتعليم الموهوبين؛ وهي فلسفة مبنية على وجوب تنمية قدرات الطلاب الموهوبين ورعايتها حتى يتسنى وضعها في خدمة المجتمع. وقد وُضِع نظام منافسة قاسٍ لتحديد هؤلاء الطلاب الذين تُطوّر موهبتهم في ما بعد عن طريق تعليم متخصّص يُركّز على الرياضيات والفيزياء والعلم بشكل عام، أكثر من تركيزه على الفنون والإنسانيات، علمًا بأن برامج الرياضيات والعلوم هي برامج مثالية.

تقول جريجورنكو (Grigornko, 2000) إن الطلاب الموهوبين لم يتلقوا في هذا النظام دعمًا اجتماعيًا أو عاطفيًا كبيرًا، وكان أولياء الأمور قليلاً ما يُستشارون بخصوص تعليم أبنائهم. ونظرًا إلى عدم توافر مدارس نهارية في كثير من المدن؛ فقد كان كثير من اليافعين الموهوبين يوضعون في مدارس داخلية بعيدًا عن عائلاتهم. ومع ذلك، كان تعليم الموهوبين يُموّل من الحكومة، وكان هؤلاء الطلاب يذهبون إلى أفضل المدارس التي يعمل فيها مدرسون خبراء في مجالهم. وكان الطلاب الملتحقون بهذه المدارس يحصلون على دبلوم يُؤهّلهم للدراسة في أرقى الجامعات، وتولي وظائف مرموقة برواتب عالية.

لقد شهد العقد الأخير من القرن العشرين تغييرات كبيرة. فمع أن بعض المدارس الخاصة بالصغار الموهوبين في الرياضيات والعلوم ما زالت موجودة، فإن النظام الحديث قد أدى إلى «انفجار برامج مختلفة» (جريجورنكو، ٢٠٠٠، ص٧٣٧) شمل مختلف أنواع المدارس، مع تركيز شديد على التدريس الفردي. ومع أن التغيير اشتمل على الاهتمام بالفنون والعلوم الاجتماعية والإنسانيات أيضًا، إلاّ أن التغيير الذي أحدث صدمة، هو أن الظروف الاقتصادية المضطربة التي أصابت روسيا أدّت إلى سحب معظم الدعم المالي المخصّص لبرامج تعليم الموهوبين. وقد لاحظت جريجورنكو أن النظام القديم تبنى المواهب الخاصة؛ لأنه كان يستفيد منها. أمّا الآن، فقد انحسر الدافع الأصلي لتطويرها. وتنصح جريجورنكو أن يكون الهدف الرئيس لتربية الموهوبين في الوقت الحالي «مصلحة الطفل»، وهذا المنظور سوف يجعل العائلات تتخلى عن دورها السلبي التقليدي، وتصبح مشاركة نشطة في تطوير الموهبة. كما تُشدّد على أن تدريب المعلّمين يجب أن يتحوّل من التشديد المبالغ فيه على معرفة المحتوى إلى وعي سيكولوجية الأطفال واليافعين، بما في ذلك ثقافة البحث في تربية الموهوبين أو سيكولوجيتهم.

ولتصوير كيفية «انفتاح» التعليم الروسي، فقد وصف كالستو، وماكسني، وسيمونز (Callisto, McChesney, and Simmons, 2000) «المدرسة الروسية في أمريكا» (The Russian School in America)؛ وهو برنامج تبادل ثقافي مدّته ثلاثة أشهر، تقوم خلاله مجموعة من الطلاب الروس ومعلّميهم بالعيش في الولايات المتحدة، وتعلّم العادات والثقافة وأسلوب الحياة الأميركية، ومواصلة دراستهم الروسية في الوقت ذاته.

وكما هو الحال مع كثير من المبادرات غير العادية، فقد طُبّقت البرامج التمهيدية على أساس التجربة والخطأ. وقد وُجد أنه عندما يتجمّع الطلاب الروس في الصفوف الأمريكية، فإن فهمهم واستعمالهم اللغة الإنجليزية يتحسّن، لكنّهم يظلّون متأخرين دراسيًا عن أقرانهم الذين بقوا في روسيا. وفي الوقت الذي كان فيه الطلاب الروس يدرسون مع معلّميهم، على نحو منفصل عن مضيفيهم الطلاب الأمريكيين، فإن عملية التثاقف قد تأثّرت سلبيًا. وقد ثبت أن الحلّ الناجح يتمثّل في تركيب كلا النموذجين، حيث يحضر الطلاب الروس الدروس الأمريكية كلّ صباح حسب برنامج مضيفهم، في حين يعملون، في فترة ما بعد الظهر، مع معلّميهم الروس، ويدرسون المنهاج الوطني الروسي. ويسمح لهم هذا الحلّ بمعرفة التعليم والثقافة الأمريكية، وضمان عدم تأخّرهم عن أقرانهم الذين سيلتحقون بهم ثانية لدى عودتهم إلى روسيا.

وفي تجربة أخرى، استضافت مدرسة مقاطعة براكستون في غرب فرجينيا (٢٥٠) طالبًا من مدينة كوروليف، مقرّ مركز رحلات الفضاء الروسية. وقد ظلّت كوروليف «مدينة سرية» حتى عام ١٩٩٢، وأطلق عليها نفس اسم مدينة كالينينغراد لغايات التمويه. وجاء تطبيق برنامج التبادل الثقافي والتعليمي بين مدينة مثل كوروليف، ومدرسة مقاطعة أمريكية في أقلّ من عشر سنوات بعد نهاية الحرب الباردة، ليُدلّل على عمق التحوّل في الاتجاهات الروسية تجاه غرض التعليم.

الخلاصة

لقد شهدت إنجلترا واسكتلندة وأستراليا وروسيا في السنوات القليلة الماضية تغييرات مهمة في اتجاهاتها بخصوص تعليم الطلاب الموهوبين، وفي الإجراءات التي أتاحت التعرّف إلى هؤلاء الطلاب وخدمتهم.

وقامت أول ثلاث دول من تلك الدول بوضع عملية التغيير تلقائيًا، عبر إدراك الضعف في السياسات والممارسات التربوية السابقة. أمّا روسيا، فعلى النقيض من ذلك، فقد فُرض عليها التغيير التربوي نتيجة الهزة السياسية والمالية. وقد نتج النموّ في الخدمات المقدّمة للموهوبين في أستراليا وبريطانيا من الجهود المنظّمة لاستيعاب طائفة من الفلسفات والممارسات في تربية الموهوبين؛ أي الاستعداد لاعتماد فلسفة «وجهًا لوجه» بدلاً من فلسفة التعارض. في حين تؤكّد جريجورنكو حاجة روسيا إلى تسخير النظامين؛

القديم، والجديد إذا أرادت أن تواجه تحديات المستقبل فعلاً.

ولا بُدّ من وجود قيادة حكومية قوية إذا أردنا أن يكون التغيير في تربية الموهوبين مُنظّمًا ومُموّلاً على نحو سليم، ومُقيّمًا بشكل منتظم. ويجب على الأوساط التربوية والمجتمع الاعتراف بالحاجة إلى التغيير والمشاركة فيه. وتتفق الدول الأربع على وجوب تدريب المعلّمين على إجراءات تحديد المواهب بفاعلية، والممارسات المبنية على البحث لتطوير البرامج والمنهاج الدراسي. وكما حذّر بنباو، وستانلي (Ben-bow & Stanley, 1996)، فإن تعليم الطلاب الموهوبين والمتفوقين يجب ألاّ يكون محكومًا بالنزوات والترهات الاجتماعية. وعمومًا، فإن الأهم في تطوير خدمة للموهوبين، هو المواصفات التي اقترحها هاري باساو، وهي: الحكمة، وبُعْد النظر، والتوازن.

أسئلة للتفكير والمناقشة

١. في مقاطعتك، أو حسب نظام التعليم الخاص بك، ما المسائل أو المبادئ الخاصة بتعليم الموهوبين التي تُعدّ متعارضة أو استقصائية؟ هل تستطيع وضع حجج مقنعة تساعد على جعل هذه المسائل متقابلة لا متعارضة؟

٢. اكتب تعريفًا أو وصفًا مختصرًا، على سبيل المثال، لفلسفات «المصدر الطبيعي» الروسي و«التربية الخاصة» البريطانية والأمريكية. ما الفلسفة التي تؤيدها من بين هذه الفلسفات؟ برّر إجابتك.

٣. لماذا يتردّد بعض المعلّمين في بريطانيا في تحديد أو تقديم خدمات تربوية للطلاب الموهوبين؟ هل يوجد تردّد مشابه بين المعلّمين في مقاطعتك أو لدى النظام التربوي الذي تتبع له؟ هل المبرّرات متشابهة؟ فسّر إجابتك.

٤. اختر واحدة من الدول التي عرضناها في هذا الفصل. ما الذي يمكن أن تستفيده مقاطعتك أو نظامك التربوي من خبرات هذه الدولة وممارساتها في تربية الموهوبين؟ وما الذي يمكن أن تستفيده هذه الدول من خبرات نظامك التربوي وممارساته؟

REFERENCES

Benbow, C. P., & Stanley, J. C. (1996). Inequity in equity: How "equity" can lead to inequality for high-potential students. *Psychology, Public Policy and Law*, 2(2), 249-292.

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

Bragged, E. J. (1993). Programs and practises for identifying and nurturing giftedness and talent in Australia and New Zealand. In K. A. Heller, F. J. Monks & A. H. Passow (Eds.), International handbook of research and development of giftedness and talent (815-832). Oxford: Pergamon.

Callisto, T. A., McChesney, D. W, & Simmons, V. G. (2000). A Russian school in the hills. In M. I. Stein (Ed.), *Creativity's global correspondents—2000* (pp. 111-121). Delray Beach, FL: Winslow Press.

Carey, M. (1994). New fashioned apartheid. Education Links, 47, 18-22.

Carrington, N. (1993). Australian adolescent attitudes towards academic brilliance. *Australasian Journal of Gifted Education*, 2(2), 10-15.

Carrington, N., & Bailey, S. (2000). How do preservice teachers view gifted students? Evidence from a New South Wales study. *Australasian Journal of Gifted Education*, P(l), 18-22.

City of Edinburgh Council. (2001). A framework for the education of gifted and talented pupils. Edinburgh: City of Edinburgh Council.

Department for Education and Employment. (1997 Excellence in schools. London: Her Majesty's Stationer Office.

Department of Education and Employment. (1994). The education of the able child. Norwich: Her Majesty Stationery Office.

Education and Employment Committee. (1999). Government's response to the Third Report from the Committee Session 1998-1999: Highly able children. London: He: Majesty's Stationery Office.

Eyres, D. (1999). Ten years of provision for the gifted it Oxford shire ordinary schools: Insights into policy and practice. Gifted and Talented International, 14(1). 12- 20.

Froggatt, A. (in press). Developments in gifted and talented education from 1995 to 2001. Newsletter of the Support Society for Children of High Intelligence, July. London: CHI.

Gagne, F., & Nadeau, L. (1985). Dimensions of attitudes towards giftedness. In A. H. Roldan (Ed.), Gifted and talented children, youth and adults: Their social perspectives and culture (148-170). Monroe, NY: Trillium Press.

Grigorenko, E. L. (2000). Russian gifted education in technical disciplines: Tradition and transformation, in K. Heller, F. Monks, R. J. Stemberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 735-742). Oxford: Pergamon.

Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally gifted children.* London: Routledge.

Gross, M. U. M. (1994). Changing teacher attitudes to gifted students through in-service training. *Gifted International*, 9(1), 15-21.

Gross, M. U. M. (1997a). Changing teacher attitudes towards gifted children: An early but essential step. In J. Chan, R. Li, & J. Spinks (Eds.), Maximizing potential: Lengthening and strengthening our stride (3-22). Hong Kong: World Council for Gifted and Talented Children.

Gross, M. U. M. (1997b). How ability grouping turns big fish into little fish—or does it? Of optical illusions and optimal environments. *Australasian Journal of Gifted Education*, 6(2), 18-30.

Kellas, J. G. (1968). Modern Scotland: The nation since 1870. London: Praeger.

Koshy, V. (2001). Personal communication from Dr. Valsa Koshy, Brunei University, England.

Kronborg, L. (2000). Victorian report. Australasian *Journal of Gifted Education*, 9(1), 61-62.

Kulik, 5. A., & Kulik, C.-L. C. (1997). Ability grouping. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 230-242). Boston: Allyn and Bacon.

Mackie, L. (2001, Summer). APIS: What's the point? GERRIC News, 6.

New South Wales Teachers Federation. (1997). Opposing the Carr Labor Government policy on selective high schools. Education, 216, 12.

NSW Board of Studies. (1991). Guidelines for accelerated progression. Sydney: NSW Board of Studies.

NSW Government. (1991). *NSW Government strategy on the education of gifted and talented students.* Sydney: Ministry for School, Education and Youth Affairs.

Passow, A. H. (1997). International perspectives on gifted education. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 528-535). Boston: Allyn and Bacon.

Proctor, T.B., Black, K. N., & Feldhusen, J. F. (1986). Guidelines for grade advancement of precocious children. *Roeper Review*, 9(1), 25-27.

Rogers, K. B. (1991). The relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learner. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Scottish Office of Education. (1993). *The education of able pupils P6-S2.* Edinburgh: Her Majesty's Stationery Office.

Van Tassel-Baska, J. (1992). Educational decision making on acceleration and grouping. Gifted Child Quarterly, 36(2), 68-72.