الباب الثالث

الخلاصة

Conclusion

الفصل الحادي عشر

إسهامات للنظرية والتطبيق
Implications for Theory and Practice

يهدف هذا الفصل إلى جمع الموضوعات الرئيسة التي تم تناولها خلال البحث، فلقد ركزنا في الفصول السابقة على الإسهامات العملية لكل دراسة حالة. وأعتقدنا أن ذلك له أهمية في مثل هذه الدراسة التي تناولت ست مدارس مختلفة ونموذجين للدعم خارج المدرسة، مع وجود تقييمات وتقديرات خارجية على تميزهم منقطع النظير في دعم الطلاب الموهوبين، حيث يتم هنا تحديد الأفكار العامة التي تولدت من دراسات الحالة تلك، وهى أفكار عملية ونظرية. وسنناقش في الفصل الحالي خمس قضايا بالتفصيل، هي: مفاهيم أصول التدريس، وتسمية مجموعة ما بالموهوبين، وتنمية رأى الطالب، والإثراء من خلال تعليم واسع النطاق، وطرق التدريس والبنائية. ثم نقدم إسهامات ومقترحات للمعلمين والمسئولين بالمدارس.

إن أي شخص له علاقة بالتعليم والمدارس، يعرف أن الحياة المدرسية وجودة التدريس والتعلم فيها ليست موحدة أو معيارية. فغالبًا ما نرى تدريساً شيقاً وطلاباً يشاركون في التعلم، ولكننا نرى بعض الممارسات الأقل فاعلية. فلا يُعامل الطلاب عموماً بشكل جيد بدون دوافع محفزة (حيث يمكن أن يظهر إبداع الطلاب الموهوبين بطرق تخريبية)، كما أن بعض الدروس غير ملهمة. فما سنذكره سيكون مدعماً بالكثير من الحقائق، ونحن هنا لا نسعى مما نقوله إلى إظهار العيوب وأوجه القصور

في مختلف المدارس، التي تحتاج لأكثر من كتاب لحصرها؛ بل نحن نحاول الوصول من خلال ملاحظاتنا على التدريس ومقابلاتنا ولقاءاتنا مع هيئة التدريس والطلاب، إلى تحديد المبادئ والممارسات التي تسهم من وجهة نظرهم في التدريس والتعلم الفعال وخاصة للطلاب الموهوبين. ثم نستعرض تقريراً معيارياً متميزاً يعتمد على بحث تجريبي. ومع ذلك، فنحن هنا لا نقدم تبريرات أو أعذاراً؛ فالتدريس في المدرسة مثل الطب والعمل الاجتماعي، هو مهنة ذات قيمة.

مفاهيم أصول التدريس

على الرغم من ندرة استخدام المعلمين لمصطلح "أصول التدريس" في دراسات الحالة، إلا أنهم يعملون من خلال مجموعة من الافتراضات حول ذلك المصطلح وهو ما استخلصناه من المقابلات.

إن لمصطلح "أصول التدريس" تاريخاً طويلاً من الاختلاف حول المصطلح. حيث ترى روبنسون Robinson (٢٠٠٤م) أن التربويين حاولوا وضع مبادئ عامة للتدريس الفعال في بدايات القرن العشرين، كما أوضحت الخلاف بين القول بأن التدريس فن أم حرفة أم علم (انظر Robinson ٢٠٠٤م: الفصل الرابع). وأشارت إلى أن المبادئ العامة تحوى معرفة بالتدريس الفعال ليس كقاعدة آلية فقط، ولكن أيضاً تشمل قدرة المعلم على دمج المبادئ العامة لتناسب سياقاً محدداً، وهو ما أسماه المشرفون التربويون في العقود الأولى من القرن العشرين "القدرة على التدريس".

ويعد تعريف جاج Gage (١٩٧٨م)؛ من التعريفات المقبولة على نطاق واسع، فهو يُعرف التوازن بين المبادئ العلمية العامة والمهارة الفردية في تطبيقها على فئة معينة من الطلاب. ويرى أن علم أصول التدريس هو "علم فن التدريس". وهذه

الفكرة تثير التحدي وتمتد إلى التعريف القياسي في المعجم لمصطلح أصول التدريس والمتضمن "علم التدريس" (*Shorter Oxford English Dictionary*).

وقد أكد التطور العلمي لهذا الاتجاه في الولايات المتحدة في الثمانينات، عبر مجموعة مؤثرة من الدراسات البحثية التجريبية، التي حاولت تحديد خصائص التدريس الفعال (see.1986 Wittrock). فقد حاولت هذه الدراسات تحديد سمات فاعلية المعلم (هذا ملخص فقط، ولمزيد من التفاصيل انظر Campbell et al. 2004 الفصل الرابع) و(Muijs &Reynolds 2004) :

- فصل دراسي منظم كما هو الحال في الأعمال الإدارية.
- مشاركة الأهداف وتوضيحها واستعراضها في النهاية.
- الانتقال بين الأنشطة القصيرة.
- تأسيس قواعد سلوكية وتعزيزها.
- التصحيح الفوري والدقيق للسلوك السيئ للطالب.
- أن يتسم مناخ الفصل بالتوقعات العالية وحماس المعلم.
- النسب العالية للتفاعل الكلي في الفصل.
- التغذية الراجعة الفورية للطلاب.
- توفير الفرص لممارسة وتطبيق ما تم تدريسه.
- التنوع في إستراتيجيات التدريس.

كانت هذه النتائج ذات أثر في الاتجاهات التفاعلية للمعلم، كما أثرت على الإستراتيجيات الوطنية لمحو الأمية وتعليم الحساب في إنجلترا.

إلا أن هناك مشكلتين حددهما هذا المدخل، على الرغم من مساهمته في وضع نظرية حول أصول التدريس. المشكلة الأولى: أنه يعامل أهداف التعلم

كأهداف ليست صعبة، مع تجنب تحليل القيم التربوية التي تدعمها. لكن كما أشار Pring، أنه لو أبدى معلم التاريخ قيمة كبيرة لتعلم التواريخ وأسماء الفترات الزمنية والحقائق التاريخية، عندها سنحتاج إلى تقييم مختلف لفاعليتها التي علق عليها المعلم قيمة لتعلم عمليات البحث التاريخي (Pring, 2004).

المشكلة الثانية، هي أن نموذج التدريس الفعال لا يميز المعلم الكفء من المعلم المتوسط، وبذلك يرى Campbell وزملاؤه أنه "سيدعم الكفاية بدلا من التميز(Campbell et al. 2004:63)

وفي إنجلترا هناك اهتمام خاص، على عكس بقية الدول الأوروبية والولايات المتحدة، بشأن قلة الاهتمام بالتنمية المنظمة للمبادئ التربوية منذ صدور قانون التعليم عام ١٩٩٤م. وتم التعبير عن هذا الاهتمام في تقرير Simon الذي حاول تفسير عدم وجود تطوير متواصل للبيئة التعليمية (Simon, 1994). ورأى سيمون أن جزءاً من هذا التفسير يكمن في التنظير التربوي لتدريب المعلم الذي انفصل عن المدارس، وجزءاً آخر يكمن في تاريخ التربية بالمدارس العامة في العصر الفيكتوري، التي اهتمت بتنمية الأخلاق قبل الاهتمام بالعقل، وجزءاً آخر يكمن في نظام المدرسة الابتدائية، حيث لا يحتاج التعليم الجماعي إلى دعم تربوي. وهو ما أدى إلى زيادة التأكيد على البراجماتية والنفعية على حساب المبادئ العلمية.

في دراسة حديثة تعتمد وتطبق إطار سايمون للإستراتيجيات الأولية في إنجلترا (DFES, 2003) تُعَرِّف أصول التدريس، بأنها الأداء التدريسي والحوار المصاحب له. وهو ما يحتاج المرء أن يعرفه والمهارات التي ينبغي أن يمتلكها ؛ كي يتخذ ويبرر جميع القرارات التي يقوم عليها التدريس" (Alexander, 2004).

من هنا نجد أن هذه التحليلات لأصول التدريس هي مجموعة من المبادئ التي

يعتمد عليها التدريس الفعال وتبرره (مما يعني أن أهداف المعلم قد تحققت في تعليم الطلاب) ويمكن تقييم الفعالية ودراستها من خلال هذه المبادئ.

لكن هناك مشكلة أخرى تتعلق بالتعريفات الحديثة لأصول التدريس، والتي تظهر من خلال أدلة دراسة الحالة في هذا الكتاب. وذلك لأنها تقوم بفصل كل من ممارسة المعلمين في الفصول، عن أخلاقيات وقيم المدرسة ككل، عن السياسات التي تتبناها المدارس والتي تصمم للتأثير على التدريس والتعلم في الفصل. ويعمل هذا الفصل بين الممارسة والسياسات على ربط ما نفهمه بأصول التدريس؛ لأنه يفترض عزل الصف الدراسي أو يبنى على تصور أنه معزول عن قيم المدرسة ككل، لكن المعلم ليس جزيرة منفصلة. إن أهم ما يميز دراسة حالة تلك المدارس هو تبنيها للسياسات المدرسية عن التدريس والتعلم. وبمعنى آخر، هو أن المدارس أسست مجموعة رسمية من القيم العامة معلنة لكل أعضائها؛ بأن للتدريس والتعلم تأثيراً على الممارسة في الفصل. ومن السمات الرئيسة لهذا الالتزام المعلن؛ تأثيره ليس فقط على ممارسات الطلاب، ولكن أيضًا على أشكال مشاركة الطلاب التي جلبوها معهم للفصل.

لذلك وفى ضوء الأدلة المتوفرة لدينا؛ نرى أن مفاهيم أصول التدريس تدمج بين ثلاثة عناصر مترابطة: عناصر علمية، والأدلة المعتمدة على المبادئ، وقدرة المعلم على التدريس، هذه هي قيم المدرسة المعلنة والمُصممة للتأثير عليهم.

بالنسبة لنا علم أصول التدريس هو علم فن التدريس مع كل القيم التي تدعمها المدرسة. ويمكننا انتقاد هذا المفهوم لأنه مركب للغاية (ويصعب دراسته حتى بواسطة المناهج النوعية)، لكن يمكننا القول إن التدريس الفعال هو عملية مركبة للغاية ولا يجب اختزالها إلى أي عنصر من العناصر المكونة لها، أيًا كانت القضايا المنهجية التي تثيرها.

إن هناك الكثير من القضايا التي يمكن استعراضها، وتنشأ من حقيقة أن قدرًا كبيرًا من التعلم والتدريس يتم خارج الصف والمدرسة. فتعليم الطلاب الموهوبين والمتفوقين تنظمه المدرسة أو ينظمه الوالدان، لكن قد يتم خارج المدرسة في المدارس الصيفية، مثل الجوانب المتخصصة في إثراء العملية التعليمية والنوادي الرياضية والدراما والموسيقى وغيرها من سياقات أوسع للتعليم. وعلاوة على ذلك، فإن التعلم يمارس الآن على الإنترنت في حجرة الدراسة أو في غرفة النوم؛ لذلك تحتاج التعريفات التقليدية وأصول التدريس إلى التوسع؛ لتأخذ في الاعتبار التدريس والتعلم في مختلف السياقات خارج الفصل الدراسي. ولهذا السبب أدرجنا بالكتاب دراستين للتعلم خارج المدرسة، واحدة للتعلم بالمدارس الصيفية الداخلية، وأخرى للتعلم على الإنترنت. وتثير هذه الدراسات سؤالاً حول ارتباط التعلم في هذه السياقات بالتعلم في المدرسة، وإلى أي مدى ترتبط مفاهيم أصول التدريس المعتمدة على المدرسة، مع أصول التدريس للتعلم خارج المدرسة. هذا السؤال يعتبر سؤالاً نظرياً (بمعني: هل مفاهيم أصول التدريس داخل وخارج المدرسة متطابقتان أم مختلفتان؟) وسؤالا عملياً (بمعنى: هل هناك استمرارية أو انقطاع بين التدريس والتعلم داخل وخارج المدرسة؟، وهل التعلم خارج المدرسة يستكمل ويوسع نطاق التعلم داخل المدرسة أم ينفصل عنه؟) سنكتشف بعض الجوانب الخاصة بذلك في القسم الرابع فيما يلي.

تسمية مجموعة بالموهوبين

أثمرت المقابلات في كل دراسات الحالة الخاصة بالمدارس، أن تحديد مجموعة من الطلاب وتسميتهم بالموهوبين والمتفوقين هي مسألة شائكة. فقد كانت هناك

مدارس رائدة لها سجل مثالي في تعليم الموهوبين والمتفوقين، لكن جميعهم عارضوا في اللقاءات تلك التسمية، على الرغم من عدم تعرضنا لها في المقابلات. ولقد كان هذا الإجماع من مجموعة متنوعة من المدارس مذهلاً، بحيث تعددت التحليلات لهذا الاعتراض، الذي كان يتعلق بأمور تخص بأيدلوجية التعليم وقيمه.

لكن أقوى الآراء تتمثل في تحديد مجموعة منفصلة، مع ضرورة مواجهة وشمول توقعات جميع الطلاب في مجتمع المدرسة، لأن المدرسة تتوقع من كل الطلاب التميز؛ أيًا كان موضع إنجازهم؛ لذا فإن وضع مجموعة من التوقعات المميزة أو تطبيق أسلوب تعامل يميز بين عامة الطلاب ومجموعة خاصة من الطلاب يعتبر خيانة للقيم الجماعية للمدرسة.

تعد هذه هي النتيجة الأفضل، لأن وقت إجراء المقابلات واللقاءات طلبت الحكومة الإنجليزية مطلبًا سياسيًا، حيث طلبت من المدارس الثانوية أن تجمع سجلاً للطلاب الموهوبين والمتفوقين بها (لا يتطلب ذلك إعلان السجل). وعلاوة على ذلك، فقد تعارض المدرسة الرأي المتعارف عليه في الدوائر العلمية (Stannard, 2009) أن "المد المرتفع يرفع كل السفن"؛ لأن التحليل المعتمد على هذه المقولة غير واضح. وهي تعني أن تحديد مجموعة من الموهوبين مع تخصيص أسلوب تدريس خاص يلائم احتياجاتهم؛ سيرفع من مستوى الطلاب الآخرين بواسطة ما يسمى التعليم الأسموزي. فلو رفعت مستوى مجموعة الموهوبين؛ سيسهم ذلك في رفع معايير التعليم بشكل عام. لكن المدارس الواردة في دراساتنا أثبتت خطأ ذلك. فمن وجهة نظرهم كممارسين، لو كان هدفك رفع معايير التعليم بشكل عام، فسترفع المعايير التي تم إنجازها للطلاب الموهوبين.

وهناك رأى آخر، لكنه مرتبط بالرأي الأول، وهو أن تحديد مجموعة من

الطلاب سيعد إجحافًا للطلاب الذين استبعدوا، مما يؤدى إلى تحطيم الاعتداد بالنفس لديهم لعدم تحديدهم ضمن الطلاب الموهوبين والمتفوقين. ويعتمد هذا الموقف على مبدأ المساواة الذي يعتمد على نظرية تسمية الموهوبين، والتي تدعى أن إعلان التسمية ؛ يحقق التنبؤ الداخلي، حيث يؤدي الطالب الموهوب كطالب موهوب، في حين يؤدي الطالب غير الموهوب بشكل ملائم، لكن هذا الرأي ليس قاطعًا، فهناك أمثلة كثيرة لطلاب تخطوا مرحلة التسمية السلبية، وهناك أيضًا طلاب لم يظهروا قدراتهم بعد التسمية الإيجابية. لقد شغلت هذه المسألة عقول المسئولين عن السياسات المطبقة في دراسات المدارس، والتي ركزت على النتائج الكلية للتسمية بدلاً من نتائجها على الأفراد.

الرأي الثالث، هو أن المفاهيم التقليدية للموهبة غير متوازنة ومعيبة وفوضوية، وهذا الرأي يدعمه مجموعة من الباحثين، منهم على سبيل المثال جاردنر Gardner و ستيرنبرج Sternberg في الولايات المتحدة. ويشيرون إلى أن الذكاء، مفهومه أوسع من الموهبة أو التميز، وهو أشمل من الأداء المعرفي (Sternberg, 1985: Gardner, 1983, 1999). وتشير الدراسات إلى أن الذكاء مفهوم متعدد الأبعاد، يشمل الجوانب الإبداعية المؤثرة، ويشمل الجهد المبذول لأداء المهمة والإبداع والقدرة المعرفية. وقد لاحظ الباحثون، - مثل المعلمين - في دراسات الحالة في هذه المدارس، أن الموهبة تعنى القدرة المعرفية الكبيرة التي تنعكس على معامل الذكاء IQ- وهي مسألة شائكة وتتعلق بالتأكيد الكبير على العقل.

وبالمثل، فقد اعترض المعلمون في مدارس دراسات الحالة، على قصر الموهبة على نسبة محددة من الطلاب، والتنبؤ بكونهم قادة المستقبل في الدولة. فقد يتحدى هذا الرأي المعارضين لتعليم الموهوبين (Eyre, 2004) الذي اقترح أن تعريف نسبة

محددة من الموهوبين هو تقدير مسبق بأن يتولوا دور قيادة المجتمع. وعلى النقيض، يبدو أن آراء المعلمين تعكس انتقادات بورلاند Borland في الولايات المتحدة ووايت White في المملكة المتحدة لهذا الرأي. فقد أشاروا إلى أن مفهوم الذكاء الثابت والقابل للقياس والمحصور في مجموعة صغيرة من الشُعب، يرجع إلى نظريات تحديد النسل والتشدد الديني أكثر من اعتمادها على النظرية التربوية. وطبقًا لما سبق، يتبنى الممارسون في تلك المدارس آراءً نفسية حديثة، وتقدمية، وأخلاقية لمسألة الموهبة أكثر من آراء المؤيدين لتعليم الموهوبين.

تنمية رأى الطالب

لقد أصبح شائعاً أن يتم الالتزام برأي الطالب، لكن كما ذكرنا في الفصل الثاني، فقد أشار الباحثون في هذا المجال، إلى أن المدرسة تستشير الطلاب في أمور ساذجة، مثل وقت استراحة الغداء أو المعتقدات الإيمانية الخاطئة، كما يستشيرونهم في قضايا تكون إدارة المدرسة قد اتخذت فيها قرار بالفعل. وقد وجدنا في دراسات الحالة بالمدارس؛ أن هناك التزاماً بضرورة ومصداقية التأكيد على رأى الطالب في الحياة المدرسية. وفى كل المدارس تقريبًا، كان هناك تركيز على رأى الطالب في التدريس والتعلم.

وأوضحنا مثالاً على ذلك في الفصل السادس، حين تفاوضت طالبة في مدرسة بروك ستريت Brook Street College بشأن تعلمها لمقررات مستوى A بالكامل من خلال الدراسة المستقلة بدلاً من برنامج التعليم الذي تقدمه المدرسة.

كما قدمنا مثالاً جليًا من خلال مدرسة بادبوري Padbury في الفصل السابع، التي نشرت بحثًا قام به الطلاب وهيئة التدريس عن رأى الطالب، وكان الهدف كما

قال المدير، هو "التعرف إلى آلاف العقول المستنيرة، التي يمكن أن تقدم لنا أفكارًا ملهمة عما يمكننا تقديمه، وكيفية إنجاز عملية التعلم لهم". لقد شارك الطلاب في بحث أساليب التعلم، وشاركوا في تقديم التغذية الراجعة المنظمة للمعلمين عن فاعلية التدريس. وكما تقول إحدى الطالبات "المشكلة أن بعض المعلمين يعتقدون أن مجرد التسجيل في هذه المدرسة يعني أننا فتيات ذكيات، وأننا سندافع عما نفكر به".

وقد شارك الطلاب أيضًا في اتخاذ القرارات الخاصة بتعيين هيئة التدريس، وكانوا يؤدون هذا النشاط إلى جانب الإسهام في مجموعة كبيرة من الأمور التقليدية، مثل الزى المدرسي والمقصف المدرسي وغيره. وقد طرحت إحدى الطالبات سؤالاً حول مسألة استخدام مصطلح "رأى الطلاب" لأنها تشير إلى الفصل بين الطلاب والمعلمين، وهذا غير صحيح كما ذكرت. وهذا دليل ليس فقط على التفكير الناقد فحسب، ولكن أيضا على أن رأى الطالب يمثل جزءاً من الحياة المدرسية.

الإثراء من خلال تعليم واسع النطاق

على الرغم من اتباع المدارس في جميع دراسات الحالة المذكورة للسياسة الوطنية لتعليم الموهوبين، وأنها مدارس ممولة من الدولة؛ إلا أنها تبنت ممارسات إثرائية منتشرة بدعم وتنظيم التعلم خارج إطار المناهج الدراسية العادية. ويشمل هذا الدعم: تقديم المقررات داخل موقع المدرسة أو خارجها، والنوادي، ومجموعات الهوايات المتخصصة مثل: الموسيقى والدراما والشطرنج، وإيجاد الروابط مع الجامعات، والمهنيين والمجتمع المحلي، وزيارات المتحدثين والخطباء. إلى جانب توفير فرص المواطنة الإيجابية، من خلال عمل الطلاب مع المدارس الابتدائية وجماعات المجتمع والجمعيات الخيرية.

وأبرز الأمثلة على ذلك مدرسة بدنجتون جروف Beddington Grove، التي تتضمن أنشطتها الإشراف على التلاميذ الأصغر، والتعليم في ساعة الغداء، وخدمات المجتمع، ومشروع التوعية بأخطار المخدرات، والمسابقات الوطنية مثل أوليمبياد الرياضيات وأوليمبياد البيولوجيا، والرياضيات، والموسيقي، ونوادي الفنون، وفريق الكشافة والمجموعات الأخرى، والتدريب على وسائل الإعلام، ونادي العلوم والأنشطة الأخرى (للمزيد انظر الفصل الثامن).

ربما نصنف هذا المدى الواسع من الأنشطة كما يلي: الأنشطة المصممة لدعم المواد في المناهج الدراسية العادية مثل تدريس الرياضيات، والأنشطة المصممة لتنمية الهوايات واهتمامات الطلاب مثل نادي الشطرنج، والأنشطة المصممة لمشاركة الطلاب كمواطنين إيجابيين يساهمون في تحسين المجتمع مثل صنع مولد كهربائي هوائي لقرية في أفريقيا. وتعتبر الفئة الأخيرة هي الأهم في سياق التعليم الإنجليزي إذا تمت مقارنته بسياسات المجتمعات غير الغربية. لقد ركزت السياسة الوطنية في إنجلترا بشكل كامل تقريبًا؛ على التنمية المعرفية للطالب. وفي الأنظمة الأخرى، على سبيل المثال في أمريكا اللاتينية والهند وسنغافورة، تعتبر الموهبة واجباً اجتماعيًّا، حيث يتوقع أن يسهم الموهوبون في تحسين المجتمع. أما في إنجلترا، فالموهبة -على النقيض- تمنح تميزًا للفرد. ففي دراسات المدارس كانت الأنشطة الإثرائية في الفئة الثالثة تتحدى التصور الإنجليزي عن الموهبة، عن طريق تعميم الموهبة في الاتجاه الاجتماعي.

عندما درسنا تجربة الطلاب في التعليم واسع النطاق، سواء في المدارس الصيفية أو مجموعة القراءة على الإنترنت، ظهرت لنا نتيجة مهمة: أنه قد تم التقليل من قيمة التعلم في المدرسة بشكل غير مقصود، من خلال مقارنة الطلاب لعمليات

التعلم غير الملائمة بالمدرسة وعمليات التعلم خارج محيط المدرسة. وبالطبع، لكن لم يقارن الطلاب المزايا والعيوب، بقدر مقارنة سياق التعلم، وهو ما أثار سؤالاً عامًا عن: إلى أي مدى يمكن أن تربط خبرة الإثراء مع خبرة التعليم العادي. لقد كانت المدارس في دراسة الحالة هذه إيجابية، كما طبقت سياسات تربط بين التعليم خارج المدرسة مع التعلم داخلها. ويفترض أن التعلم خارج المدرسة ليس له صلة بالتعلم داخل المدرسة لكنه قد يكون مفيدًا لكونه مختلفًا، وهذا الاختلاف له مزاياه؛ لأن التعلم الخارجي لا تخططه المدارس مسبقًا، وذلك طبقًا لبحث تقويمي للمدارس الصيفية (Cullen, et al. 2005). وأينما حدث ذلك، فقد يعقد الطلاب بعقولهم مقارنة بالطريقة التي أشرنا لها مسبقاً.

طرق التدريس والبنائية

لقد تناولنا في دراسات الحالة السابقة؛ مجموعة متنوعة من جلسات التدريس والتعلم مع تقصي رأى الطلاب الموهوبين والمتفوقين عما ساعدهم على التعلم، لكن النتائج لا تمثل دليلاً شاملاً للتدريس الفعال للطلاب الموهوبين والمتفوقين، لأننا محصورون في حدود طبيعة الدليل والعينات في دراسة الحالة، ونحن لا نقدمها كدليل مرجعي أو أساليب مقترحة للمعلمين. كما رأى كثير من الطلاب الذين أجرينا معهم المقابلات واللقاءات، أنه لا توجد طريقة واحدة للتدريس والتعلم تناسب كل الموهوبين والمتفوقين. ومع ذلك، فقد اكتشفنا بعض الأفكار الخلاقة عن التدريس والتعلم الفعال من خلال المدارس والطلاب.

الخبرة، والشغف، والبناء التعاوني للفهم

يحتاج المعلمون إلى مستويات عالية للخبرة بالمادة الدراسية وما يسميه العديد من الطلاب "الشغف" بالمادة الدراسية. ونعتقد أن هذا أمر أخلاقي، فيجب أن يكون

لدى المعلمين إيمانٌ قويٌ بقيمة المادة التي يقدمونها للطلاب. كما أنه مسألة عملية لأصول التدريس، فبدون الخبرة والشغف لا يستطيع المعلم الإجابة تلقائيًا عن الأسئلة الصعبة التي يثيرها الطلاب في الفصل. ولاحظنا أن كل المعلمين يعدون الدروس بعناية، مع ما تنطوي عليه من التناقض بين التخطيط والاستعداد والمعرفة، كي يجيب عن أفكار مهمة لم يتنبؤا بها. وربما نجد أفضل الأمثلة على ذلك في الفصل السادس في دراسة حالة مدرسة بروك ستريت Brook Street College، حيث تناول دورتين تعليميتين بالتفصيل. ويرى المعلمون أنفسهم كمساهمين في بناء المعرفة مع طلابهم، على الرغم من عدم استخدامهم لتلك المصطلحات؛ لأنهم يساعدون الطلاب على الفهم بأنفسهم. وهذه هي الفكرة التي عبر عنها طالبان في لقاء المجموعة التي اقتبسنا منها بعض الأحاديث في الفصل السادس، حيث يعلق الطالب الأول:

"أحب مادتي الدراسية، أعرف أن ذلك يبدوا غريبًا لكني أحبها. إن المعلمين هنا لديهم أيضًا نفس الشغف. وتتمتع هذه المدرسة بسمعة جيدة، لدرجة أنك ستسعد كثيرًا لأنك سجلت بها، فهم لا يفرضون دعمهم عليك، إنما يقدمونه لك وعليك أن تتحمل المسئولية، فهم يثيرون شغفك للمادة؛ لأن لديهم اهتماماً شخصيًا بها، ومعه يأتي الدافع للتعلم."

يقول الطالب الثاني:

"أوافق أن هناك تطلعات، ومن المهم أن يتوقعوا شغفك بالمادة مثلهم. فبالنسبة لي أعتقد أنه من الضروري أن يكون لدى المعلمين معرفة بالمادة. فلا شيء أكثر إحباطًا من أن يقول لك المعلم عندما تسأله عن شيء ما؛ "لا أعرف". ولا شيء أكثر تشجيعًا من أن يبدو المعلم مثل دكتور عبقري ملم بكل أجزاء مادته، ويبدو كأنه خبير وطني كبير. ويظهر ذلك من طريقة تدريسه، فهو يثير شغفك مثله، إن شغف المعلم ومعرفته بالمادة ترتبط بإثارة حماسنا".

هذا ما تحاول البنائية أن تدعمه، وهو توفير فرصة للمعلم والمتعلم لبناء المعرفة معًا وبشكل تعاوني. في هذا النوع من التعليم يتطلب الأمر الجانبين.

المشكلة التي تعترض التفكير الناقد والمخاطرة المحسوبة

يجيب الطلاب بشكل جيد في الجلسات التي تقدم فيها مسائل للطلاب، حيث يجيب الطلاب بشكل منفتح، ويتوقع منهم التفكير في الإجابات الممكنة، ولا تقتضى هذه الممارسة أن تضع مسائل يعرف المعلم حلها، وبعض الأسئلة لها إجابة خطأ وإجابة صواب، لكن مهمة حل المسائل تحمل التحدي للطلاب، حتى إن العملية العقلية للبحث عن الحل؛ كانت أكثر إمتاعًا من الوصول للحل.

لقد وضحنا كيفية حل هذا النوع من المسائل في العديد من الفصول الدراسية في دراسات الحالة التي تناولناها. مثال على ذلك في الفصل الثامن، حيث يوجد ملخص لدرس في الأحياء بمدرسة بدنجتون جروف Beddington Grove، يبدأ الطلاب فيه بمهمة استكشاف أنواع زهرة اللؤلؤ. وتؤكد المعلمة أنه لا توجد إجابات خطأ وإجابات صحيحة، لكنها طلبت إجابات منطقية، وقد لاحظ المراقب الإبداع وطاقة المرح الذي أشاعه هذا المدخل على الطلاب.

في سياق مختلف، يتناول الفصل العاشر موضوع الآليين (Robotics) في المدرسة الصيفية، ويبدو أن الطلاب يجيبون بشكل جيد عن تصميم الآليين التي تثير التحدي كما يعملون بشكل فعال. إضافة إلى ذلك، لا يوجد حل وحيد، إنما حلول مناسبة.

نقطة أخرى ينبغي توضيحها، إن حل هذا النوع من المشكلات يتطلب وجود ثقافة للفصل وللمدرسة تشجع مجازفة الطلاب، وهي ثقافة ممتعة ولا تعتمد التعنيف عند حدوث الخطأ، مما يمثل سياقاً تربويًا يركز على العمليات وليس على النواتج.

وقد حاول أيضاً التعامل مع شعور الخوف والرهبة الذي أحس به بعض الطلاب الموهوبين، والذي يعيق المشاركة الكاملة في الأداء للخوف من حدوث الخطأ. وقد يصبح ذلك عادة، يسميها كارول دويك Carol Dweck في الولايات المتحدة، "يأس المتعلم" وهو ما يؤثر على تقدمه؛ لذا يجب تنمية حس المجازفة والمخاطرة المحسوبة في الفصل، وهو ماله أهمية خاصة لدى هؤلاء الطلاب.(Dweck & Dweck, 1975, Leggett, 1988).

كما أشرنا في حالة مدرسة بدنجتون جروف Beddington Grove، وفي بعض المدارس الأخرى يعلن عمدًا عن هذا المدخل، فلو طرح المعلمون تحديات صعبة للطلاب؛ فقد يجيب الطلاب إجابات خطأ في بعض الأحيان. ولقد لاحظ المراقب في المدرسة، أن المعلم يطلب من الطلاب أن يفكروا بشكل منطقي في المسألة، ويجازفوا بالإجابة حتى لو تبين لهم خطأ هذه الإجابة، وقد وضعت هذه الأخلاقيات حتى يحس الطلاب بالراحة تجاه التحدي (انظر الفصل الثامن).

اقتبسنا هنا تعليق أحد الطلاب على أداء هذا المدخل: "أعتقد أن العمل هنا نشترك فيه أكثر (المدرسة الصيفية عن الآليين) لأنهم يتركونك تنجز العمل بنفسك، بدلاً من أن يقول لك أحدهم "هذه ورقة عمل؛ اعمل عليها".

التقييم من أجل التعلم

يشير التقييم من أجل التعلم(AfL)، إلى تقييم عمل الطلاب وإعطاء التغذية الراجعة بطريقة تساعد الطلاب على فهم نقاط ضعفهم ونقاط قوتهم في عملية التعلم. لقد طور هذا المشروع كل من وليام وبلاك William & Black في الكلية الملكية King's college في لندن. وكان من أفضل المشروعات الفعالة في التعليم التي أسهمت في تحسين ممارسة التدريس عندما طبقها المعلمون. (Black & William, 1998).

وقد أصبحت الأفكار الأساسية للتقييم من أجل التعلم شائعة في المدارس، وتعتقد المدارس أن مشروع التقييم من أجل التعلم مناسب للطلاب الموهوبين والمتفوقين؛ لأنه بشكل عام؛ لديهم مستويات عالية من التأمل والثقة بالنفس.

من الأشكال الأساسية للتقييم من أجل التعلم في المدارس: التغذية الراجعة المنظمة لمهام الطلاب، وتشمل التعليقات الشكلية دون درجة أو علامة، وأسئلة المعلم في الفصل، والإرشاد الفردي للطلاب. هذه الأشكال المختلفة تركز على إنجاز المهمة في المنزل أو في الفصل، لكننا نركز عمدًا على تنمية الإدراك لما وراء المعرفي لدى الطلاب، وهذا صحيح خاصة في المدارس التي تستخدم نظام الإرشاد الفردي.

يوضح الفصل الثامن ممارسة التقييم من أجل التعلم في الفصل، حيث يقدم برنامج تنمية هيئة التدريس أمثلة عبر المواد المختلفة؛ يؤكد على أهمية التقييم الذاتي للطالب ويركز على مشروع المدرسة الذي يبحث تصورات الطالب المسبقة عن معايير التعلم الفعال.

وتعد القضية الأساسية في هذا المنهج، هي توضيح الغرض من التقييم، وهل تدعمه سياسة المدرسة وممارساتها باستمرار، ليخدم هدفاً شكلياً أكثر من كونه وظيفة تقيمية. كما أنها تساعد على تحسين التنظيم الذاتي لتعلم الطلاب وتزيد من الاستقلالية في التعلم.

التوقعات العظيمة والدافعية العالية

هناك أهمية هائلة لوضع التوقعات العالية للطلاب وتحفيزهم للوصول إليها؛ في كافة المدارس والفصول الدراسية. وعادة ما تكون هذه التوقعات والطموحات حول التقدم الأكاديمي والتنمية الاجتماعية والأخلاقية بما فيها الانضباط والسلوك؛ لذلك تنادى المدارس علانية بتلك التوقعات: سواء من الوالدين والطلاب عند

قبولهم، وخلال ما يكتب على جوانب الممرات والفصول، وما يقال ويسجل في اجتماعات المدرسة، كما تحذر المدارس من لا يصل لتلك التوقعات. وفى العديد من المدارس تأخذ هذه التوقعات شكل تعاقد رسمي أو غير رسمي، حيث توضع التوقعات من الطلاب جنباً إلى جنب مع توقعات الطلاب من المعلمين وباقي هيئة التدريس.

و تعد التقارير الرسمية أقل حدة من العلاقات اليومية بين المعلمين والطلاب، حيث تكون التوقعات واضحة. وقد أوضحت دراسة حالة مدرسة St. Etheldreda في الفصل الرابع أهمية العلاقة مع التوقعات.

يقول أحد الطلاب:

"على الرغم من ضغط الامتحانات في الصف الحادي عشر، إلا أن المعلمين يساعدونك على تخطي ذلك؛ لأنهم يذكرونك دائما أن تظل في المسار الصحيح. حيث تخصص أيام السبت للمراجعة حتى يساعدنا المعلمون في تحمل ضغط الاختبارات."

وبالمثل، في ملخص درس الرياضيات يلاحظ المراقب أسئلة الطلاب التي تبحث عن البرهنة والتوضيح: "كان هناك حس قوى بالعلاقة الشخصية بين المعلم والفصل، ويبدو أن المعلم يعرف الطلاب جيدًا ويركز دائما على الحفاظ على مستوى عالٍ من التحدي."

يعتقد الطلاب في كل المدارس أثناء المقابلات واللقاءات التي أجريناها معهم أن جو التوقعات العالية يؤدي إلى دوافع قوية، و يقول أحد الطلاب في مدرسة بروك ستريت Brook Street College:

" من الضروري أن توجد توقعات، ومن الضروري أن يتوقع المعلمون منك الشغف بالمادة. وقد ساعدني توقعهم بأن أكون في مثل مستواهم، وتحتاج الكثير من

الانضباط للقيام بهذا العمل. ورغم أن المعلمين لا يراقبونك طوال الوقت، لكنهم يتوقعون منك أن ترغب في أن تبذل ما في وسعك، وهذا يعنى في النهاية أنك تمارس الضغط على نفسك."

نحن نؤكد على أهمية العلاقة بين المعلم والطالب في تجسيد التوقعات العالية لتأكيد المعلمين والطلاب عليها. كما قالت مديرة مدرسة بادبوري Padbury في الفصل السابع، إن أهم شيء هو أن ترسخ ذلك فيما أسمته "روح المدرسة".

لقد ظهرت علاقة التوقعات في إمكانية وصول الطلاب للمعلمين خارج وقت الدرس، وهى سمة غالبًا ما يعلق عليها الطلاب. وقد يأخذ ذلك شكل الاتصال بالبريد الإلكتروني، لكن يبقى الأفضل هو التواصل وجهًا لوجه دائمًا أو تقريبًا لتحقيق الإرشاد الفردي. كما قد يكون موقف المعلمين في العمل "أكثر من العقد" يتعارض مع طبع المعلم القديم، لكن كان ذلك مساهمة أساسية لأخلاقيات التوقعات العالية في المدرسة.

التفريد

لقد تم تنظيم شكل التفريد في كل المدارس، لكن هناك بعض الاختلاف بين المدارس في هذا الصدد. ففي مدرسة كنجز سبافورد King's Spafford تم تقسيم المنهج الدراسي إلى أربعة مستويات مع تولي الطلاب المسئولية عن توافق وملاءمة مهام تعلمهم لاحتياجاتهم. لقد كان هذا المدخل الجديد مميزًا، لكنه المدارس الأخرى استخدمت المدخل التقليدي. وفى مدرسة سانت إثيلدريدا St. Etheldreda، تم وضع الطلاب في مجموعات طبقًا لمستوى قدرتهم وتحصيلهم. وفى مدرسة بروك ستريت Brook Street College؛ حددت جوائز إضافية مميزة للطلاب ذوى الإنجازات القوية، على الرغم من قبولها لكل الطلاب. وفى مدرسة ستانويل Stanwell كانت هناك

مجموعات مميزة لبعض المواد مثل الرياضيات. وفى مدرستين أخريين، كان هناك تفريد عن طريق وضع المهام في الفصول ومن خلال التقييم الذاتي للطالب.

ما نود قوله هو أهمية دور مهام التعلم المميزة في هذه المدارس، كما أنه ليس لديهم مشكلة خاصة في مفهوم التميز، على الرغم من عدم ارتياحهم لتسمية الطلاب الموهوبين والمتفوقين، كما أشرنا سابقًا. وعلى النقيض، كان الالتزام بالتفريد هو الطريق الذي تمكنت من خلاله المدارس من سد احتياجات طلابها المتنوعة.

الخلاصة: إسهامات للتدريس

يدور نقاش حول تنوع وشمول طرق التدريس، وهل استجابت مجموعة معينة من الطلاب استجابة أفضل لطرق التدريس المتنوعة بناء على عوامل مثل العرق، والقدرة، والطبقة الاجتماعية، والنوع. ولازال هناك جدل فيما يخص ضبط طرق التدريس كي تستجيب لثقافة الطلاب وقدراتهم والطبقة الاجتماعية والنوع. وقد تناولنا النوع في تقييم مجموعات القراءة على الإنترنت في الفصل التاسع، الذي بحث التميز النوعي طبقًا لإجابات الطلاب ومشاركتهم مع المجموعة كما ناقشنا مفاهيم التدريس؛ لكن لا مجال لمناقشة هذه القضية الآن (Campbell et al.2004).

لقد ركزنا اهتمامنا على: هل كانت طرق التدريس، وكي أكون أكثر دقة: أصول التدريس، التي تبنتها المدارس من أجل الطلاب الموهوبين مختلفة؟ وهل كانت متشابهة لحد كبير مع أصول التدريس التي تبنتها لكل الطلاب؟ وهل كانت طرق التدريس التي أثبتت فاعليتها مع الطلاب الموهوبين بنفس الفاعلية مع كل الطلاب؟ وهل هناك مناهج تعليمية خاصة بالطلاب الموهوبين؟ لكن من خلال

تقديرنا والطرق المستخدمة والمبادئ التي دعمتها ، فقد وجدنا اتفاق معظم الباحثين ومعظم الممارسين على جودتها كطرق تدريس لأي طالب. ولو نظرنا لقائمة الأفكار السابقة لوجدنا أن الأفكار التي يقتصر تطبيقها على الطلاب الموهوبين وليس على الطلاب الآخرين قليلة.

لكن هناك بعض الممارسات التي تناسب الطلاب الموهوبين، ويمكن أيضًا تطبيقها بفاعلية على الطلاب الآخرين، وهى كالتالي:

- يستطيع المعلمون تحديد إيقاع سير التعلم، مع تحديد وقت قصير لبدء الدرس.
- يستطيع المعلمون ترسيخ مستويات عالية من الدافعية للسلوك الجيد للطلاب.
- يستطيع المعلمون تشجيع الطلاب على سلوك المجازفة والمخاطرة المحسوبة في التعلم.
- يستطيع المعلمون نشر مستويات عالية من الخبرة بالمادة وشغف الطلاب بمادتهم الدراسية.
- يستطيع المعلمون المشاركة والتعاون في بناء المعرفة مع طلابهم، بدلاً من نقلها أو الإضافة إليها.
- يستطيع المعلمون توصيل توقعات عالية من خلال علاقاتهم مع الطلاب داخل وخارج الفصول.
- يستطيع المعلمون تشجيع الطلاب على تقييم الذات وما وراء المعرفة من أجل تحقيق التعلم المستقل.
- يستطيع المعلمون وضع مسائل غير منتهية تتطلب قدرًا أعلى من التفكير والحلول الإبداعية.

- يستطيع المعلمون أن يتعلموا عن التدريس الفعال من الممارسة الصادقة لرأى الطالب.
- يستطيع المعلمون توجيه الطلاب للفرص المتاحة خارج المدرسة.

في النهاية، نعود إلى قضية قيم المدرسة ككل. يستطيع المعلمون أن يقوموا بكل ما سبق، لكن لن تكون ذات فعالية لو لم يؤكد نظام التقييم بالمدرسة التي يعملون بها على ممارستهم الصفية. عندما اقترحنا سابقًا في ضوء الدليل الماثل لدينا؛ أنه يجب أن نعيد فهم أصول التدريس حتى يشمل الأخلاقيات وقيم المنظمة التي يتم فيها التدريس، ولم يكن هدفنا فقط الجانب النظري؛ لأن له مفاهيم عملية. وطبقًا للدراسات التي أجريناها على المدارس، نجد أن جميع سياسات المدارس تؤثر على ممارسة الفصل التي تعتمد على سياسات المدرسة ككل. هذه العملية التفاعلية كانت الأساس الذي مكنت المدارس والمعلمون من خلاله طلابهم، بمن فيهم الموهوبون والمتفوقون، لتحقيق قدراتهم كمتعلمين ومواطنين صغار.

المراجع والمصادر

Bibliography

Adonis, A. and Pollard, S. (1998) *A Class Act: the Myth of Britain's Classless Society*, London: Penguin Books.

Alexander, R. (2000) *Culture and Pedagogy*, Oxford: Blackwell.

Alexander, R. (2004) *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*, York: Dialogus.

Bailey, R., Pearce, G., Winstanley, C., Sutherland, M., Smith, C., Stack, N. and Dickenson, M. (2008) 'A systematic review of interventions aimed at improving the educational achievement of pupils identified as gifted and talented', in *Research Evidence in Education Library*,London: EPPI- Centre.

Ball, S., Bowe, R. and Gewirtz, S. (1996) 'School choice, social class and distinction: The realization of social advantage in education', *Journal of Education Policy*, 11(1): 89–112.

Bernstein, B. (1973) *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmissions*, London: Routledge and Kegan Paul.

Black, P. and William D. (1998) 'Inside the black box: raising standards through classroom assessment', *Phi Delta Kappa*, 79 (10): 139–150.

Bourdieu, P. (1998) *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*, Cambridge: Polity Press.

Borland, J. H. (2005) 'Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness', in R. J. Sternberg and J. E. Davidson (eds) *Conceptions of Giftedness*, 2nd edn, New York: Cambridge University Press.

Campbell, R. J. (2004) 'Review of research into middle leadership', paper presented at the National College for School Leadership, Nottingham.

Campbell, R. J. (2007) 'The systemic impact of NAGTY: the evidence', internal note for the National Steering Committee at the National Academy for Gifted and Talented Youth, University of Warwick, April.

Campbell, R. J., Eyre, D., Muijs, R. D., Neelands, J. G. A. and Robinson, W. (2004) *The English Model of Gifted and Talented Education: Policy, Context and Challenges*, Warwick: National

Academy for Gifted and Talented Youth, University of Warwick.
Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, D. and Robinson, W. (2004) *Assessing Teacher Effectiveness: Developing a Differentiated Model*, London: RoutledgeFalmer.
Campbell, R. J., Muijs, R. D., Neelands, J. G. A., Robinson, W., Eyre, D. and Hewston, R. (2007a) 'The social origins of students identified as gifted and talented in England: a geodemographic analysis', *Oxford Review of Education*, 33 (1): 103–120.
Campbell, R. J., Robinson, W., Neelands, J., Hewston, R. and Mazzoli, L. (2007b) 'Personalised learning: ambiguities in theory and practice', *British Journal of Educational Studies*, 55 (2): 135–154.
Crook S., Power, S. and Whitty, G. (1999) *The Grammar School Question: Review of Research on Comprehensive and Selective Education*, London: Institute of Education.
Cropley, A. J. (1995) 'Actualising Creative Intelligence', in J. Freeman (ed.) *Actualising Talent*, London: Cassell.
Cullen, S., Cullen, M. A. and Lindsay, G. (2005) *National Academy for Gifted and Talented Youth (NAGTY) Summer Schools 2005: Seven Case Study Strands*, Warwick: Centre for Educational Development Appraisal and Research (CEDAR), University of Warwick.
Davis, G. A. and Rimm, S. B. (1998) *Education of the Gifted and Talented*, 4th edn, Boston, MA: Allyn and Bacon.
Department for Education and Science (DES) (1978) *Primary Education in England: An HMI Survey*, London: DES.
Department for Education and Employment (DfEE) (2001) *Schools: Building on Success*, London: The Stationery Office.
Department for Education and Skills (DfES) (2002) *Excellence in Cities, Schools Extending Excellence: Annual Report 2000–01*, Nottingham: DfES.
Department for Education and Skills (DfES) (2003) *Excellence and Enjoyment: A Strategy for Primary Schools*, London: DfES.
Department for Education and Skills (DfES) (2004) *A National Conversation about Personalised Learning*, London: DfES.
Department for Education and Skills (DfES) (2005) *Higher Standards, Better Schools for All: More Choice for Parents and Pupils*, London: HMSO.
Department for Children, Schools and Families (DCSF) *The Children's Plan: Building Brighter Futures*, London: HMSO.
Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2009) *Your Child, Your Schools, Our Future: Building a 21st Century Schools System*, London: The Stationery Office.
Douglas, J. W. B. (1964) *The Home and School*, London: MacGibbon and Kee.
Dweck, C. (1975) 'The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness', *Journal of Personality and Social Psychology*, 31: 674–685.

Dweck, C. and Leggett, E. L. (1988) 'A social- cognitive approach to motivation and personality', *Psychological Review*, 95: 256–273.

Earle, L., Watson, N., Levin, B., Leithwood, K., Fullan, M. and Torrance, N. (2003) *Watching and Learning 3: OISE/UT Evaluation of England's National Literacy and Numeracy Strategies, Third and Final Report*, Ontario: Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

Edwards,T., Fitz, J. and Whitty, G. (1989) *The State and Private Education: An Evaluation of the Assisted Places Scheme*, Basingstoke: Falmer.

Eyre, D. (1997) *Able Children in Ordinary Schools*, London: David Fulton.

Eyre, D. (2004) 'Gifted education: The English model, working paper', Warwick: National Academy for Gifted and Talented Youth, University of Warwick.

Floud, J. and Halsey, A. H. (1957) 'Intelligence tests, social class and selection for secondary schools, *British Journal of Sociology*, VIII: 33–39.

Ford, J. (1969) *Social Class and the Comprehensive School*, London: Routledge and Kegan Paul.

Fox, I. (1984) 'The demand for public school education: A crisis of confidence in comprehensive schooling', in G. Walford (ed.) *British Public Schools: Policy and Practice*, Lewes: Falmer Press.

Freeman, J. (1995) 'Review of current thinking on the development of talent', in J. Freeman (ed.) *Actualising Talent*, London: Cassell.

Freeman, J. (1998) *Educating the Very Able: Current International Research*, London: The Stationery Office.

Gage, N. L. (1978) *The Scientific Basis of the Art of Teaching*, New York: Teachers College Press.

Gagné, F. (1994) 'Gifts and talents: The value of peer nominations', keynote address, 4th International Conference of the European Council for High Ability, October, University of Nijmegen, The Netherlands.

Gardner, H. (1983) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999) *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*, New York: Basic Books.

Guilford, J. P. (1950) 'Creativity', *American Psychologist*, 5: 444–454.

Halsey, A. H., Heath, A. and Ridge, J. (1980) *Origins and Destinations: Family Class and Education in Modern Britain*, Oxford: Clarendon Press.

Harris, A. and Ranson, S. (2005) 'The contradictions of educational policy: disadvantage and achievement', *British Educational Research Journal*, 31 (5): 571–587.

Hayward, G., Hodgson, A., Johnson, J., Keep, E., Oancea, A., Pring, R., Spours, K. and Wright, S. (2004) *The Nuffield Review of 14–19 Education and Training: Annual Report 2003–4*, Oxford: University of Oxford Department of Educational Studies.

Her Majesty's Inspectorate (HMI) (1992) *The Education of Very Able Children in Maintained Schools A Review by HM Inspectorate*, London: HMSO.

Hewston, R., Campbell, R. J., Eyre, D., Muijs, D., Neelands, J. and Robinson, W. (2005) *First Annual Survey of the Workloads and Support Needs of Gifted and Talented Coordinators in Secondary Schools in England*, Occasional Paper 4, Warwick: National Academy for Gifted and Talented Youth, University of Warwick.

House of Commons (1999) *Highly Able Children*, Education and Employment Committee, Third Report, London: HMSO.

Keys, W., Mason, K. and Kendall, L. (2002) *Supporting Students Applying to Higher Education*, report for the Sutton Trust. Online. Available at http://www.suttontrust.com/annualreports. asp (accessed 11 August 2009).

Krechevsky, M. and Gardner, H. (1990) 'The emergence and nurture of multiple intelligence', in M. Howe (ed.) *Encouraging the Development of Exceptional Abilities and Talent*, Leicester: British Psychological Society.

Lawton, D. (1975) *Class, Culture and the Curriculum*, London: Routledge and Kegan Paul.

Leadbeater, C. (2004) *Personalisation through Participation*, London: Demos.

Macaro, E. and Wingate, U. (2004) 'From sixth form to university: motivation and transition among high achieving state- school language students, *Oxford Review of Education*, 30 (4): 465–488.

McCrum, N. G., Brundin, C. L. and Halsey, A. H. (2003) 'Access: a better way', *Oxford Magazine*, Fourth Week, Trinity Term: 1–5.

Monks, F. J. and Pfluger, R. (2005) *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*, Nijmegen: University of Nijmegen.

Muijs, D. and Reynolds, D. (2001) *Effective Teaching: Evidence and Practice*, London: Sage.

National Academy for Gifted and Talented Youth (2004) *Ambassador Schools Report*, Warwick:

National Academy for Gifted and Talented Youth, University of Warwick.

National College for School Leadership (NCSL) (2004) *Personalised Learning*, special LDR supplement, Nottingham: NCSL.

National Strategies (2008) *National Strategies Gifted and Talented Newsletter*. Online. Available at: http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/152364 (accessed 23 October 2009).

Neelands, J. G. A., Band, S., Freakley, V. and Lindsay, G. (2006) *Hidden Talents: A Review of*

State Supported Provision and Policy for Talented Pupils in England, Occasional Paper 2, Warwick: National Academy for Gifted and Talented Youth, University of Warwick.

Office for Standards in Education (OFSTED) (2003) *Standards and Quality 2002/03*, annual report of Her Majesty's Chief Inspector of Schools, OFSTED, London: The Stationery Office.

Plowden Report (1967) *Children and Their Primary Schools*, London: The Stationery Office.

Pollard, A. and James, M. (2004) *Personalised Learning: a TLRP Commentary*, Swindon: Economic and Social Research Council (ESRC).

Power, S., Whitty, G., Edwards, T. and Wigfall, V. (2003) *Education and the Middle Class*, Buckingham: Open University Press.

Pring, R. (2004) *Philosophy of Educational Research*, 2nd edn, London: Continuum.

Renzulli, J. S. (1977) *The Enrichment Triad Model: A Guide for Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented*, Mansfield Center, CN: Creative Learning Press.

Reynolds, D. and Muijs, R. D. (2004) *The Gatsby Teacher Effectiveness Study*, London: Routledge Falmer.

Robinson, W. (2004) *Power to Teach: Learning through Practice*, London: RoutledgeFalmer.

Robinson, W., Campbell, R. J. and Mazzoli, L. (2006) *Developing Expertise: School- based Case*

Studies, Occasional Paper 12, Warwick: National Academy for Gifted and Talented Youth, University of Warwick.

Ryan, W. (1971) *Blaming the Victim*, New York: Vintage Books.

Salmon, G. (2003) *The Key to Teaching and Learning Online*, 2nd edn, London: Routledge Falmer.

Schagen, I. and Schagen, S. (2001) 'The impact of selection on pupil performance', report to the NFER Council of Members Meeting, October, Slough: National Foundation for Educational Research (NFER).

Simon, B. (1994) 'Some problems of pedagogy revisited', in *The State and Education Change: Essays in the History of Education and Pedagogy*, London: Lawrence and Wishart.

Stannard, J. (2009) 'Keynote speech to London Regional G&T Conference', 11 June. Online. Available at: http://www.standards.dcsf.gov.uk/giftedandtalented/ (accessed 10 August 2009).

Sternberg, R. (1985) *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*, Cambridge: Cambridge University Press.

Urban, K. (1990) 'Recent trends in creativity research', *European Journal of High Ability*, 1: 99–113.

White, J. (2006) *Education, Intelligence and Destiny: The Ideological Roots of Intelligence Testing*, Abingdon: Routledge.

White, K., Fletcher- Campbell, F. and Ridley, K. (2003) *What Works for Gifted and Talented Pupils: A Review of Recent Research*, Slough: National Foundation for Educational Research (NFER).

Wittrock, M. C. (ed.) (1986) *Handbook of Research on Teaching*, 3rd ed, New York: Macmillan, Publishing Co.

ثبت المصطلحات

أولاً: عربي – إنجليزي

أ

اتجاهات المعلمين	Teacher attitudes
أحقية	Meritocracy
اختبارات التحصيل القياسية	Standard Attainment Tests (SATs)
اختبارات تقييم قياسية (معيارية)	Standard Assessment Tests
أخذ بالمخاطرة المحسوبة	Risk-taking
أخلاقيات المدرسة	School ethos
الإرشاد والرعاية الدينية	Pastoral care
استثمار بشري	Investor in People (IIP)
إضفاء الطابع الشخصي	Personalisation
إطار التأهيل الوطني المهني العام	General National Vocational qualification (GNVQ)
أكاديمية لندن للموسيقة والدراما والفنون	London Academy of Music and Dramatic Art (LAMDA)
الأكاديمية الوطنية للشباب المهوبين والمتفوقين	National Academy for Gifted and Talented Youth

Constructivism	البنائية
Global Campaign for Education	التجمع العالمي للتعليم
Identification by provision	التحديد من خلال الدعم
Autonomy	التحكم الذاتي
School Centered Initial Teacher Training	التدريب الأساسي للمعلم المتمركز على المدرسة
Initial Teacher Training	التدريب الأساسي للمعلم
Personal Social and Health Education	التربية الشخصية والاجتماعية والصحية
Assessment for Learning	التقييم من أجل التعلم
Motivation	الدافعية
Personalised support	الدعم ذو الطابع الشخصي
Multiple intelligence	الذكاءات المتعددة
National Association for Able Children in Education	الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين في التعليم
Young Gifted and Talented	الشباب الموهوبين والمتفوقين
Independent State School Partnership	الشراكة بين المدارس المستقلة والحكومية
General Certificate of secondary Education (GCSE)	الشهادة العامة للتعليم الثانوي
Social class	الطبقات الاجتماعية
Cultural capital	العاصمة الثقافية
Public schools	المدارس العامة
Ambassador School	المدارس المنتسبة

Key Stage	المراحل الأساسية
Responsibility	المسئولية
European Social Fund	المنحة الاجتماعية الأوربية
English model	النموذج الانجليزي
National College for School Leadership (NCSL)	الهيئة الوطنية للقيادة المدرسية
Collective activity	أنشطة جماعية
Enrichment activities	أنشطة إثرائية
Extension activities	أنشطة توسعية
Extra-curricular activities	أنشطة لا صفية
Learning objectives	أهداف التعلم

ب

Full-Time Equivalent	بديل متفرغ
Accelerated learning programmes	برامج تسريع التعلم
Teaching and Learning Research Program	برنامج بحوث التدريس والتعلم
Knowledge co-construction	بناء تعاوني للمعرفة

ت

Mainstreaming	تجاه سائد
Giftedness identifying	تحديد الموهبة
Educational achievement	تحصيل أكاديمي
Lesson planning	تخطيط الدروس
Interactive Teaching	تدريس تفاعلي

Effective teaching	تدريس فعال
Labeling	تسمية وتلقيب
Interactive Learning	تعلم تفاعلي
Personalised learning	تعلم ذو طابع الشخصي
Effective learning	تعلم فعال
Gifted education	تعليم الموهوبين
Special Education Needs	تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة
Higher Education	تعليم عالي
Further Education	تعليم مستمر
Feedback	تغذية راجعة
Her Majesty's Inspectorate	تفتيش جلالة الملكة
Her Majesty's Inspectorate (HMI)	تفتيش جلالة الملكة للتعليم
Differentiation	تفريد
Information Communications Technology (ICT)	تقنيات المعلومات والاتصالات
Assessment	تقييم
Assessment of gifted students	تقييم الطلاب المهوبين
Assessment of gifted education	تقييم تعليم الموهوبين
Equality of opportunity	تكافؤ الفرص
Professional development	تنمية مهنية
Continuing Professional Development	تنمية مهنية مستدامة
Diversity	تنوع

توزيع الموهبة	Giftedness distribution

ث

ثقافة التعلم	Learning culture
ثقافة مهنية	Professional culture

ج

جائزة التميز المتقدم	Advanced Extension Award

ح

حصري	Inclusivity
حكام المدرسة (مجلس إدارة المدرسة)	School governors

خ

خدمة المجتمع	Community service
خطط التعلم الفردي	Individual learning plans (ILP)
خلفية اجتماعية	Social background

د

دعم خارجي	External provision

ر

رئيس القسم	Head of Department

ز

زي مدرسي	School uniform

س

Local Authority	سلطة محلية
School policies	سياسات المدرسة
Government policy	سياسة الحكومة
National policy	سياسة وطنية
Personalisation policy	سياسية إضفاء الطابع الشخصي

ش

International Baccalaureate (IB)	شهادة البكالوريوس الدولي
Postgraduate Certificate in Education	شهادة الدراسات العليا في التربية

ف

Senior Management Team	فريق الإدارة العليا
Teacher effectiveness	فعالية المعلم

ق

Department for Education and Employment	قسم التعليم والتوظيف
Department of Education and Science	قسم التعليم والعلوم
Department for Education and Skills	قسم التعليم والمهارات
Department for Education and Skills	قسم التعليم والمهارات
Department for Children Schools and Families	قسم مدارس الأطفال والأسر
School values	قيم المدرسة

م

National Strategies initiative	مبادرة الإستراتيجيات الوطنية
Excellence in Cities (EiC)	مبادرة التميز في المدن
Assemblies	مجالس
Economic and social Research Council	مجلس البحوث الاجتماعية والاقتصادية
Learning and Skills Council	مجلس التعلم والمهارات
Peer groups	مجموعات الأقران
Mixed ability groups	مجموعات متنوعة في القدرات
Online reading group	مجموعة القراءة على الإنترنت
Literary content	محتوى أدبي
Grammar schools	مدارس ثانوية متقدمة
Summer schools	مدارس صيفية
Foundation schools	مدارس مؤساستية
Padbury School	مدرسة بادبوري
Beddington Grove School	مدرسة بدينجتون جروف
Brook Street College	مدرسة بروك ستريت الثانوية
St Etheldreda School	مدرسة سانت إثيلدريدا
Stanwell School	مدرسة ستانويل
Comprehensive school	مدرسة شاملة
Kings College	مدرسة كنجز
King's Spafford School	مدرسة كنجز سبافورد

Engineering Specialist Schools	مدرسة متخصصة في الهندسة
Christian College	مدرسة مسيحية ثانوية
Excellence Hubs	مراكز التميز
Centre for Educational Development, Appraisal and Research (CEDAR)	مركز تطوير التعليم والتقويم والبحث
School flexibility	مرونة المدرسة
School facilities	مصادر وتسهيلات بالمدرسة
Intelligence Quotient	معامل الذكاء
Advanced Skills Teachers (ASTs)	معلم المهارات المتقدمة
Leading teachers	معلمين رواد
Higher Education Institution	معهد التعليم العالي
Deep obstacles	معوقات عميقة ومؤثرة
School inspections	مفتشي المدرسة (المشرفين التربويين)
Conception of learning	مفهوم التعلم
Conception of ability	مفهوم القدرة
Giftedness conceptions	مفهوم الموهبة
Office for Standards in Education	مكتب معايير التعليم
Classroom practice	ممارسات صفية
Practices of identification	ممارسة التحديد والتعريف
Gifted and talented coordinators	منسق الموهوبين والمتفوقين
Coordinators	منسقين

CELTIC curriculum (Creative, Energetic, Learning by doing, Thematic, Independent learning, Cross- curricular	منهج سيلتك (منهج مبدع، وفعال، وتعلم قائم على العمل، وموضوعي، وتعلم مستقل، ومتداخل)
National Curriculum	منهج وطني
National Foundation for Educational Research	مؤسسة الوطنية للبحوث التربوية
London Gifted and Talented (LGT)	مؤسسة لندن للموهوبين والمتفوقين

ن

Examination results	نتائج الاختبارات
Elitism	نخبة
Moral development	نمو أخلاقي

و

Free School Meals	وجبات غذائية مدرسية مجانية

ثانياً: إنجليزي – عربي

A

Accelerated learning programs	برامج تسريع التعلم
Advanced Extension Award	جائزة التميز المتقدم
Advanced Skills Teachers (ASTs)	معلم المهارات المتقدمة
Ambassador School	المدارس المنتسبة
Assemblies	المجالس
Assessment	التقييم
Assessment for Learning	التقييم من أجل التعلم
Assessment of gifted education	تقييم تعليم الموهوبين
Assessment of gifted students	تقييم الطلاب المهوبين
Autonomy	التحكم الذاتي

B

Beddington Grove School	مدرسة بدينجتون جروف
Brook Street College	مدرسة بروك ستريت الثانوية

C

CELTIC curriculum (Creative, Energetic, Learning by doing, Thematic, Independent learning, Cross- curricular	منهج سيلتك (منهج مبدع، وفعال، وتعلم قائم على العمل، وموضوعي، وتعلم مستقل، ومتداخل)

Centre for Educational Development, Appraisal and Research (CEDAR)	مركز تطوير التعليم والتقويم والبحث
Christian College	مدرسة مسيحية ثانوية
Classroom practice	ممارسات صفية
Collective activity	أنشطة جماعية
Community service	خدمة المجتمع
Comprehensive school	مدرسة شاملة
ability Conception of	مفهوم القدرة
Conception of learning	مفهوم التعلم
Constructivism	البنائية
Continuing Professional Development	التنمية المهنية المستدامة
Coordinators	المنسقين
Cultural capital	العاصمة الثقافية

D

Deep obstacles	معوقات عميقة ومؤثرة
Department for Children Schools and Fami	قسم مدارس الأطفال والأسر
Department for Education and Employmen	قسم التعليم والتوظيف
Department for Education and Skills	قسم التعليم والمهارات
Department of Education and Science	قسم التعليم والعلوم
Department for Education and Skills	قسم التعليم والمهارات

Differentiation	التفريد
Diversity	التنوع

E

Economic and social Research Council	مجلس البحوث الاجتماعية والاقتصادية
Educational achievement	الانجاز التعليمي
Effective learning	التعلم الفعال
Effective teaching	التدريس الفعال
Elitism	النخبة
Engineering Specialist Schools	مدرسة متخصصة في الهندسة
English model	النموذج الإنجليزي
Enrichment activities	أنشطة إثرائية
Equality of opportunity	تكافؤ الفرص
European Social Fund	المنحة الاجتماعية الأوربية
Examination results	نتائج الاختبارات
Excellence Hubs	مراكز التميز
Excellence in Cities (EiC)	مبادرة التميز في المدن
Extension activities	أنشطة توسعية
External provision	دعم خارجي
Extra-curricular activities	أنشطة لا صفية

F

Feedback	تغذية راجعة
Foundation schools	مدارس مؤساستية
Free School Meals	وجبات غذائية مدرسية مجانية
Full-Time Equivalent	بديل متفرغ
Further Education	التعليم المستمر

G

General Certificate of secondary Education (GCSE)	الشهادة العامة للتعليم الثانوي
General National Vocational qualification (GNVQ)	إطار التأهيل الوطني المهني العام
Gifted and talented coordinators	منسق الموهوبين والمتفوقين
Gifted education	تعليم الموهوبين
Giftedness conceptions	مفهوم الموهبة
Giftedness distribution	توزيع الموهبة
Giftedness identifying	تحديد الموهبة
Global Campaign for Education	التجمع العالمي للتعليم
Government policy	سياسة الحكومة
Grammar schools	مدارس ثانوية متقدمة

H

Head of Department	رئيس القسم
Her Majesty's Inspectorate (HMI)	تفتيش جلالة الملكة للتعليم

Her Majesty's Inspectorate	تفتيش جلالة الملكة
Higher Education	التعليم العالي
Higher Education Institution	معهد التعليم العالي

I

Identification by provision	التحديد من خلال الدعم
Inclusivity	حصري
Independent State School Partnership	الشـــراكة بـــين المـــدارس المســـتقلة والحكومية
Individual learning plans (ILP)	خطط التعلم الفردي
Information Communications Technology (ICT)	تقنيات المعلومات والاتصالات
Initial Teacher Training	التدريب الأساسي للمعلم
Intelligence Quotient	معامل الذكاء
Interactive Learning	التعلم التفاعلي
Interactive Teaching	التدريس التفاعلي
International Baccalaureate (IB)	شهادة البكاوريوس الدولي
Investor in People (IIP)	الاستثمار البشري

K

Key Stage	المراحل الأساسية
King's Spafford School	مدرسة كنجز سبافورد
Kings College	مدرسة كنجز

Knowledge co-construction	البناء التعاوني للمعرفة

L

Labeling	تسمية وتلقيب
Leading teachers	المعلمين الرواد
Learning and Skills Council	مجلس التعلم والمهارات
Learning culture	ثقافة التعلم
Learning objectives	أهداف التعلم
Lesson planning	تخطيط الدروس
Literary content	المحتوى الأدبي
Local Authority	السلطة المحلية
London Academy of Music and Dramatic Art (LAMDA)	أكاديمية لندن للموسيقة والدراما والفنون
London Gifted and Talented (LGT)	مؤسسة لندن للموهوبين والمتفوقين

M

Mainstreaming	الاتجاه السائد
Meritocracy	الأحقية
Mixed ability groups	مجموعات متنوعة في القدرات
Moral development	النمو الأخلاقي
Motivation	الدافعية
Multiple intelligence	الذكاءات المتعددة

N

National Academy for Gifted and Talented Youth	الأكاديمية الوطنية للشباب الموهوبين والمتفوقين
National Association for Able Children in Education	الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين في التعليم
National College for School Leadership (NCSL)	الهيئة الوطنية للقيادة المدرسية
National Curriculum	المنهج الوطني
National Foundation for Educational Research	المؤسسة الوطنية للبحوث التربوية
National policy	السياسة الوطنية
National Strategies initiative	مبادرة الإستراتيجيات الوطنية

O

Office for Standards in Education	مكتب معايير التعليم
Online reading group	مجموعة القراءة على الانترنت

P

Padbury School	مدرسة بادبوري
Pastoral care	الإرشاد والرعاية الدينية
Peer groups	مجموعات الأقران
Personal Social and Health Education	التربية الشخصية والاجتماعية والصحية
Personalisation	إضفاء الطابع الشخصي

Personalisation policy	سياسية إضفاء الطابع الشخصي
Personalised learning	التعلم ذو الطابع الشخصي
Personalised support	الدعم ذو الطابع الشخصي
Postgraduate Certificate in Education	شهادة الدراسات العليا في التربية
Practices of identification	ممارسة التحديد والتعريف
Professional culture	الثقافة المهنية
Professional development	التنمية المهنية
Public schools	المدارس العامة

R

Responsibility	المسئولية
Risk-taking	الأخذ بالمخاطرة المحسوبة

S

School Centered Initial Teacher Training	التدريب الأساسي للمعلم المتمركز على المدرسة
School ethos	أخلاقيات المدرسة
School facilities	المصادر والتسهيلات بالمدرسة
School flexibility	مرونة المدرسة
School governors	حكام المدرسة (مجلس إدارة المدرسة)
School inspections	مفتشي المدرسة (المشرفين التربويين)
School policies	سياسات المدرسة

School uniform	الزي المدرسي
School values	قيم المدرسة
Senior Management Team	فريق الإدارة العليا
Social background	الخلفية الاجتماعية
Social class	الطبقات الاجتماعية
Special Education Needs	تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة
St Etheldreda School	مدرسة سانت إثيلدريدا
Standard Assessment Tests	اختبارات تقييم قياسية (معيارية)
Standard Attainment Tests (SATs)	اختبارات التحصيل القياسية
Stanwell School	مدرسة ستانويل
Summer schools	مدارس صيفية

T

Teacher attitudes	اتجاهات المعلمين
Teacher effectiveness	فعالية المعلم
Teaching and Learning Research Program	برنامج بحوث التدريس والتعلم

Y

Young Gifted and Talented	الشباب الموهوبين والمتفوقين