٨

منهاج خاصّ بتربية الموهوبين

• ديبورا إي. بيرنز، جين هـ. بيرسل، هولي ل. هيرتبيرغ

Deborah E. Burns, Jeane H. Purcell & Holly Hertberg

"ما نريده هو رؤية سعي الطفل للمعرفة، لا سعي المعرفة له". - جورج بينارد شو.

هل تذكرون الجملة التي صاغها المستشار السياسي الأمريكي جيمس كارفيل (James Carvell)؟ "إنّه الاقتصاد، أيّها الغبي".

هذه هي الجملة التي ابتكرها كارفيل لإبقاء الجميع متكاتفين حول رسالة حملته الرئاسية عام ١٩٩٢، فأصبحت كثيرة الاستعمال ورائجة بين الجمهور الأمريكي. كما ساعدت على إيصال وليام جفرسون كلنتون إلى سدّة الرئاسة في السنة ذاتها. وقد استفاد وليم شميت (William Schmidt)، منسّق البحث للدراسة العالمية الثالثة في العلوم والرياضيات (TIMSS)، من شعبية شعار كارفيل السياسي، وتحدّث عن العلاقة بين ما يدرسه الطلاب ومدى عمق تعلّمهم، وختم برسالة للتربويين: "إنّه المنهاج، أيّها الغبي" Viadaro, 1997.

منذ استعمال شميت الذكي لشعار كارفيل السياسي، أُجريت أبحاث عديدة عن طبيعة المدارس المؤثّرة وخصائصها. وقد بدأ البحث بالتأكيد على ما يربط المنهاج بتحصيل الطالب Lavinex Lezotte, 1990; Marzano, 2000, 2003; Scheerens & Bosker, 1997 .

في هذا البحث الضخم الفاعل حول تحصيل الطلاب، تُلفت كلّ من ديبورا بيرنز، وجين بيرسل، وهولي هيرتبيرغ انتباهنا لسمة أساسية أخرى خاصّة بتربية الموهوبين، هي المنهاج الذي يدخل في صميم جميع البرامج والخدمات المقدّمة لهؤلاء الطلاب، وهو أحد سبعة معايير مهمة من معايير برنامج لتربية الموهوبين من مرحلة ما قبل رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر، الخاصّ بالجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين Shaklee & Callahan, Landrum; 1998, Shaklee & Landrum, 2001 (انظر الملحق ب).

وعلى الرغم من وجود روابط بين المنهاج وجميع الفصول الأخرى من هذا الدليل، إلاّ أنّه يتفق على نحو سَلِسٍ مع الفصول الآتية:

- صياغة أهداف برنامج تربية الموهوبين، (الفصل السادس).

- تصميم برنامج شامل، (الفصل السابع).
- اختيار مصادر التعلّم في برامج تربية الموهوبين، (الفصل الحادي عشر).
- تنسيق خدمات تربية الموهوبين مع التعليم العام، (الفصل السابع عشر).

التعريف

توجد عدّة تعريفات للمنهاج تتفاوت فيما بينها من حيث الخصوصية والعمومية، حيث يرى بعضها أنّ المنهاج يشمل جميع الخبرات التي يحصل عليها الطالب في المدرسة؛ ويمكن لهذه الرؤية أن تكون ذات صلة بتعريف ديوي (Dewey,1938) للخبرة والتربية.

ولأغراض هذا الفصل، علينا تعريف المنهاج على نحو دقيق ومُحدّد. فالمنهاج هو خطّة تصميم تُنشئ تفاعلات هادفة ومنظّمة ذات وجهات نظر عملية ومتسلسلة، فضلاً عن إدارة التفاعلات بين المعلّم والمتعلّمين، ومحتوى المعرفة، والمفاهيم والمهارات التي نريد للطلاب امتلاكها. إنّ هذا التعريف المُحدّد يتسق مع أعمال تابا (Taba,1962)، وبرونر (Bruner,1966) .

وكخطّة للتعلّم، يمكن لوثيقة المنهاج الأساسي أن تصف المحتوى الذي يجب على الطلاب تعلّمه، والأنشطة التعليمية/التعلّمية التي تدعم تحصيل الطالب، وأساليب قياس مدى براعة الطالب. كما تتصف وثيقة المنهاج بأنّها أكثر شمولاً للمصادر التي يستعملها الطلاب والمعلّمون لدعم التعلّم، والواجبات والنتاجات التي يبتدعها الطلاب للتدريب أو لإثبات تعلّمهم، والتوسّع في الأنشطة لمساعدة الطلاب على نقل المحتوى وتطبيقه في مواقف وثيقة الصلة بالموضوع و/أو مواقف أكثر تعقيدًا، فضلاً عن توزيع الوقت المخصّص للدروس والأنشطة التعلّمية.

ثمّة مكوّن آخر ورد ذكره في العديد من وثائق المنهاج، يقترح استراتيجيات لتشكيل المجموعات التي يُنصح بها للتعليم والتعلّم؛ إذ يُمكن للطلاب أن يعملوا فُرادى، أو في مجموعات ثنائية، أو مجموعات صغيرة، أو مجموعات كبيرة لتنفيذ أنشطة مختلفة.

إنّ أحد أكثر الأهداف المذكورة على نحو متكرر والمُنوّه بها كاستراتيجيات لفرز مجموعات الطلاب الموهوبين، هو تركيز الاهتمام على الخصائص الاستثنائية للمتعلّمين ذوي المستوى المتقدّم.

يُعدُّ التمايز المكوّن الآخر للعديد من خطط المناهج، وهي عملية يستعملها المعلّمون لتعزيز تعلّم الطالب، بحيث يتناغم العديد من مكوّنات المناهج المختلفة مع الخصائص التي يُشارك فيها المجموعات الفرعية من المتعلّمين، مثل: القدرة العقلية، والمعرفة السابقة، والتفضيلات في أساليب التعلّم، والاهتمامات، وعادات التفكير، ومعدل التعلّم. أمّا أكثر ممارسات التمايز تأثيرًا وفاعلية؛ فتتضمن تغييرات داعمة للنشاط الفعلي العملي ذات العمق أو الاتساع اللازم لتعلّم الطالب.

إنّ مكوّنات المنهاج هذه – المحتوى، والقياس، والدراسة التمهيدية، والفرز في مجموعات، واستراتيجيات التعليم، وأنشطة التعلّم، والمصادر، والنواتج، والتوسّع في الخدمات التعليمية وتعديلاتها – هي قوالب البناء لأيّ مادة منهجية. ويلجأ مطوّرو المناهج إلى تعديل هذه المكوّنات وحدهم، أو ضمن مجموعات توافقية؛ من أجل تسليط الضوء على مخطّطاتهم وأهدافها، ومن ثمّ يستعمل الممارسون هذه المكوّنات بطريقة مماثلة، ويُعدّلونها فرديًا، أو ضمن مجموعات توافقية لتوجيه الاهتمام إلى الحاجات التعلّمية لطلابهم، بمَنْ فيهم ذوو القدرات الفائقة.

الأساس المنطقي

يُعدّ المنهاج عالي الجودة أقوى الركائز في تحصيل الطالب. فالأدب التربوي زاخر بأقوال يُستدل بها على الدور المركزي لما يُسهم فيه منهاج قابل للتطبيق في زيادة تحصيل الطالب. Lipsey & Wilson, 1993; Marazano, 2000, 2003; National Education Commission on Time and Learning, 1994; Schmidt, Mcknight, & Raizen, 1996 أمّا البحث الأكثر حداثة، فقد أجراه مارزانو Marzano, (2003) الذي حلّل تأثير العوامل المرتبطة بمستوى المدرسة في تحصيل الطالب، وتوصّل إلى وجود خمسة عوامل مرتبطة بتحصيل الطالب، هي: المنهاج القابل للتطبيق، والأهداف والتغذية الراجعة التي يتوافر فيها التحدي، ومشاركة الوالدين والمجتمع المحلي في الحياة التربوية، والبيئة الآمنة، وروح الزمالة والمهنية. بعد ذلك، رتّب هذا الباحث العوامل بناءً على قوّتها الإحصائية؛ وذلك لتعزيز تحصيل الطالب.

وفي الوقت الذي يستفيد فيه الطلاب كافة من المنهاج ذي الجودة العالية، فإنّ هناك مجموعات فرعية من الطلاب ستستفيد على نحو خاصّ من منهاج غني قابل للتطبيق يشمل مستويات تصاعدية من التحدي. تشمل المجموعة الفرعية الأولى الأطفال الموهوبين والمتفوّقين. ولأكثر من نصف قرن، تُسهم القيادات في ميدان تربية الموهوبين في فهمنا الطرائق العديدة المختلفة التي تتيح للمنهاج ونماذجه تلبية حاجات هؤلاء المتعلّمين. Betts, 1985; Kolloff & Feldhusen, 1986; Gallagher, 1975; Gallagher et al., 1982; Guilford, 1967; Kaplan, 1974, 1986; Maker, 1982; Marland, 1972; Meeker & Meeker, 1986; Renzulli, 1977, 1988; Renzulli, Leppien & Hays, 2000; Stepien, Gallagher, & Workman, 1993; Taba, 1962; Tomlinson, 1998; Tomlinson et al., 2002; Treffinger, 1986; Van Tassel – Baska & Little, 2003; Ward, 1961.

أمّا المجموعة الفرعية الثانية من الطلاب الذين يستفيدون من المنهاج الغني عالي الجودة، فتشمل الطلاب الواعدين الذين كانوا – تقليديًّا- ضعيفي التمثيل في برنامج الموهوبين National Research Council (2002) كما تتوافر يومًا بعد يوم، معلومات كثيرة عن برامج تحضيرية قليلة، منظّمة، صارمة، مُصمّمة لزيادة فرص النجاح الأكاديمي لهؤلاء الطلاب في المرحلة الثانوية وما بعدها. انظر القسم المتعلق بالبرامج الخاصّة بالفئات ضعيفة التمثيل في خدمات الموهوبين آخر هذا الفصل.

المبادئ الإرشادية

المنهاج هو خطّة منظّمة تُعزّز التفاعلات المتسلسلة الهادفة بين المعلّمين والطلاب والمحتوى المعرفي، وهو مبني على عدد من المبادئ المهمة التي تنطبق على منهاج مرحلة ما قبل الروضة حتى الصفّ الثاني عشر، ومنها:

- تضمين خطّة المنهاج الشامل أو نموذجه مكوّنات ضرورية، بما فيها المحتوى، والقياسات، واستراتيجيات التجميع، والتدريس، والأنشطة التعلّمية، والنتاجات، والمصادر.
- إسهام استعمال مكوّنات المنهاج الشامل المتناسق في جعل المنهاج أكثر تأثيرًا، ومضاعفة المدى الذي قد يُعزّز تحصيل الطالب.
- تعديل مكوّنات المنهاج على نحو فردي أو جماعي؛ تلبية للحاجات والقدرات التعلّمية للمتعلّمين المتنوّعين.

- اتساق المنهاج الخاص بالطلاب ذوي الإمكانات الفائقة مع المعايير المحلية والوطنية، ومستوى المدى والتتابع في المقاطعة، فضلاً عن إكماله منهاج الصفّ العادي وإثرائه.
- وصف بيان رسالة برنامج الموهوبين نوع التعلّم الذي يُقصد تعزيزه.
- شمول منهاج الطلاب الموهوبين والمتفوّقين الكثير من النظريات؛ لتلبية الحاجات التعلّمية المتعدّدة لهؤلاء الشباب.
- اتساق منهاج المقاطعة ونماذج منهاج برنامج تربية الموهوبين بقوة مع بيان رسالة البرنامج.
- استعمال الخصائص النموذجية ومكوّنات المنهاج المتنوّعة بصفتها معايير لتقويم فاعلية المنهاج.
- تقويم المنهاج المطبّق لقياس مدى تأثيره في تحصيل الطالب.

سمات المنهاج عالي الجودة الخاصّ بالطلاب كافة، بمَنْ فيهم ذوو القدرات الفائقة

تُمثِّل السمات العشر الآتية مكوّنات منهاج شامل عالي الجودة، وقد أُلحقت بكلّ سمة أسئلة لتوضيح معناها:

١. **المحتوى:** عبارات تُمثّل ما نريد لطلابنا أن يتعلّموه، ويفهموه، ويمارسوه.

- هل تخاطب أهداف محتوى كلّ وحدة من المنهاج المفاهيم، والمبادئ، والتعميمات، والمهارات، والميول التي تُمثّل لبّ النظام؟
- هل تتسق المفاهيم والمبادئ والتعميمات مع المعايير المحلية، و/ أو الوطنية، أو معايير الولاية؟
- هل تظهر أهداف المحتوى بوضوح؟
- هل تُعدّ أهداف المحتوى مناسبة تنمويًا؟ هل تتسق مع توقّعات كلّ مستوى صفّ من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر؟
- هل تتسق أهداف المحتوى مع مكوّنات المنهاج الأخرى؟

٢. **القياس:** الأدوات والتقنيات المتنوّعة التي يستعملها المعلّمون لقياس مدى اكتساب الطلاب المعرفة التي يتضمنها المحتوى.

- هل تتسق القياسات مع غايات المحتوى؟
- هل تحتوي الوحدة على قياس قبلي، و قياس لحظي، وآخر بعدي؟
- هل يُعدّ القياس فاعلاً (أي، يَحترم وقت الطلاب والمعلّمين)، وموثوقًا، وصالحًا، وحافزًا؟
- هل يحوي القياس مصفوفات ذات سقف عالٍ إلى حدّ مقبول، وخطّ أساس منخفض إلى حدّ مقبول، لتوضيح المستويات الحالية لمجتمع المتعلّمين بأكمله، وتتبُّع تقدّمه طوال مسار الوحدة؟

٣. **المقدّمة:** تمهيد لوحدة المنهاج.

- هل كتبت المقدّمة بوضوح؟
- هل تنسجم المقدّمة مع المكوّنات الأخرى؟
- هل تجتذب انتباه الطالب واهتمامه؟

٤. **استراتيجيات التجميع:** يُقصد بها المناحي المتنوّعة لترتيب الطلاب لتضمينان تعليم وتعلُّم فاعل في الغرفة الصفية.
- هل تعكس استراتيجيات التجميع جوانب القوة والحاجات المختلفة لتعلّم الطلاب؟
- هل تتسق استراتيجيات التجميع مع أهداف المحتوى، وأساليب التدريس، والأنشطة التعلّمية؟

٥. **أنشطة التدريس:** أنشطة صمّمها/ أو قادها المعلّم لتزويد الطلاب بالمعلومات، والتحدي، والدعم، والخبرات المستمرة التي يحتاجون إليها لمعالجة المعرفة، وتحسين الأداء المرتبط بأهداف الدرس التعلّمية.
- هل تتسق استراتيجيات التدريس مع المحتوى، ومع صفحات بيانات تعلّم الطلاب؟
- هل استراتيجيات التدريس متنوّعة؟
- هل تُعزّز من مشاركة الطلاب معرفيًا؟
- هل تُوفّر أساليب التدريس المُختارة الدعم المطلوب لتفكير الطلاب وتفاعلهم النشط مع المحتوى والمهارات المنوي تعلّمها؟

٦. **أنشطة التعلّم:** مهام معرفية مصمّمة لتطوير المعرفة، والفهم، والمهارات المحدّدة في أهداف المحتوى والتعلّم.
- هل تتسق الأنشطة التعليمية مع أهداف المحتوى، وأساليب التدريس، وصفحات بيانات تعلّم الطلاب؟
- هل هذه الأنشطة محفّزة؟
- هل تقوّي تفكير الطلاب؟
- هل تحوي الأنشطة التعليمية مستويات التحدي الملائمة لمجموعات الطلاب المتنوّعة؟

٧. **النتاجات:** يُقصد بها الإنجازات، والمسرحيات، والمهمات والواجبات المحدّدة، وعينات العمل التي ابتكرها الطلاب وتُوفّر دليلاً على تعلّمهم.
- هل تتسق النتاجات مع أهداف المحتوى، وأساليب التدريس، والصفحات البيانية لتعلّم الطلاب؟
- هل تُعدّ من جوهر النظام؟
- هل تُعدّ متنوّعة ومثيرة للاهتمام؟
- هل تُعدّ فاعلة؟
- هل يمكن الاستفادة منها في تقييم الطالب؟

٨. **المصادر:** المواد التي تدعم عملية التعلّم والتعليم.
- هل تتسق المصادر مع أهداف المحتوى، وأساليب التدريس، والصفحات البيانية لتعلّم الطلاب؟
- هل هي موثوقة وموزّعة على اتساع وحدة المنهاج؟
- هل هي ممتعة؟
- هل تُعدّ مناسبة لتنوّع لغة الطلاب، وقراءاتهم، وكفاءاتهم المعرفية؟

٩. **التوسّعات:** الخبرات المُخطّط لها مسبقًا، أو التي تحدث مُصادفة وتظهر من خلال أهداف التعلّم، والأنشطة، وتأمّل المعلّم أو الطالب، واهتمامات الطلاب أو حاجاتهم.
- هل ترتبط خبرات التوسّع بأهداف المحتوى؟
- هل هي حقيقية ومفتوحة النهايات؟

- هل تتسق مع اهتمامات الطلاب وجوانب قوّتهم؟
- هل تُعدّ عملية وفاعلة؟
- هل تُثري الخبرات التعلّمية أو تُعزّز تعلّم الطالب؟

١٠. **التمايز:** تعديلات المنهاج التي يجريها المعلّم لتلائم مستويات المعرفة المتنوّعة السابقة للطلاب، والمهارات الفكرية، وعادات العقل، وأساليب التعلّم أو الاهتمامات.

- هل تتطوّر استراتيجية التمايز معزّزة بالنشاط السابق؟
- هل تتسق خبرات التمايز مع أهداف المحتوى والفروق الفردية للطلاب؟
- هل تُعدّ مراعية ومنتمية وحافزة للمتعلّمين كافة على نقاط متصل التعلّم كلّها؟
- هل تُعدّ الاستراتيجيات فاعلة في تعزيز التحصيل المتزايد؟

أمثلة تحتاج إلى تعديل

نكهة من اليونان

طوّر معلمو الصفّ السادس والمرحلة الإعدادية(المتوسّطة) المُخطّط التمهيدي التالي لوحدة الحضارات القديمة المتداخلة. وقد صُمّمت هذه الخطّة لأربعة صفوف، وبلغت أوجها في أمسية حضرها جمهور كبير من أولياء الأمور، حيث عَرَض فيها الطلاب ما تعلّموه عن اليونان. أمّا مكوّنات المنهاج، فقد وضعت في الجانب الأيمن من جدول المرفق، مع وصف لكلّ مكوّن مُدرج في العمود الأيسر.

قارن كلّ مكوّن في جدول بالصفات المميّزة لمكوّنات المنهاج عالي الجودة الموضّحة في الجزء السابق. وإدراكًا لاستحالة إعادة تشكيل الوحدة بكاملها، رتّب مكوّنين أو ثلاثة -حسب الأولوية- تعتقد أنّها بحاجة ماسة للمراجعة. بعد ذلك، قارن ما قمت به بالمراجعات المدرجة في قسم "مراجعة المثال".

هناك مثالان إضافيان يتبعان المخطّط التمهيدي المتداخل للصّف السادس. وهما يستعملان شكل ذاته، لكنّهما يستهدفان مستويات وأنظمة صفوف مختلفة. تُمثّل المراجعة الأولى مخطّطًا تمهيديًّا للصفّ الأول يعالج علم الفلك. أمّا المراجعة الأخرى، فهي مخطّط تمهيدي لدرس في الأدب الأمريكي للصفّ الحادي عشر.

المكوّن	المخطّط التمهيدي الأصلي للوحدة
المحتوى	• دراسات اجتماعية: سوف يزيد الطلاب من معرفتهم بالثقافة اليونانية. • الرياضيات: سوف يُحوّل الطلاب النقود الأمريكية إلى ما يعادلها من العملة اليونانية. • الرياضيات: سوف يصنع الطلاب أطعمة يونانية مستعملين الكسور المناسبة عند قياس المقادير. • اللغة الإنجليزية: سوف يتعلّم الطلاب مفردات من اللغة اليونانية، ويَنْظُمون قصيدة ذات عبارات متساوية في الطول، بحيث تكون قراءتها عموديًّا مطابقة لقراءتها أفقيًّا، ويتعلّمون كيف يقرؤون وينشدون النشيد الوطني اليوناني. • العلوم: سوف يتعلّم الطلاب موضوعات عن الطبّ وعلماء اليونان. • الفنّ: سوف يصنع الطلاب أقنعة يونانية.
القياس	• مسح آراء أولياء الأمور الذين حضروا الأمسية.
المقدّمة	• سوف يقرأ الطلاب عن اليونان القديمة في كتبهم الدراسية.
استراتيجيات التجميع	• سوف يجري التدريس ضمن مجموعة كبيرة في الغالب. • سوف يعمل الطلاب في مجموعات صغيرة من اختيارهم لتنظيم المهرجان اليوناني لأولياء الأمور، بحيث تشمل خيارات هذه المجموعات: عمل الأقنعة، وإعداد طعام يوناني وتحضيره، وتمثيل النشيد الوطني اليوناني وإنشاده باللغة اليونانية.
الأنشطة التدريسية	• اطلب إلى الطلاب نسخ كلمات في دفاترهم. • اعرض على الطلاب صورًا ووصفات لطهي الطعام اليوناني. • زوّد الطلاب بنقود ورقية ومعدنية يونانية وما يعادلها من العملة الأمريكية. بعد ذلك، اطلب إليهم حلّ بعض المسائل لترسيخ الفكرة.
الأنشطة التعليمية	• اجعل الطلاب يقرؤون الفصل الخاصّ باليونان. • اطلب إليهم الإجابة عن الأسئلة في نهاية الفصل. • امنح الطلاب وقتًا لتنفيذ عملهم الجماعي.
النتاجات	• مهرجان يوناني للوالدين. • قصائد شعرية يُستخرج من أوائل أو أواخر حروف كلماتها كلمة أو جملة لها معنى. • مسائل للتمرين تشمل تحويلات النقود الأمريكية واليونانية.
المصادر	• كتاب التاريخ المقرّر. • أساطير الإغريق.

الاحتفال بيوم القندس(حيوان قارض من الفصيلة القندسية) لمرحلة الروضة والصفّ الأول

يعكس المخطّط التمهيدي المرفق درسًا أو درسين طوّرهما معلّمو رياض الأطفال أساسًا . وقد عبّروا فيهما عن اعتقادهم بأنّ خرافة يوم القندس تُعدّ فرصة لتعليم الأطفال حقائق ومعارف من العلوم والدراسات الاجتماعية.

المكوّن	المخطّط التمهيدي الأصلي للوحدة
المحتوى	• يصعب الحديث عنه لأنّه لم يُكتب أيّ شيء بشأنه. • يبدو أنّه محاولة لإيجاد روابط بين العلوم والدراسات الاجتماعية من خلال الحَدَث السنوي ليوم القندس.
القياس	غير موجود.
المقدّمة	قرأت المعلّمة قصة للأطفال بعنوان "قندس اسمه Punxsutawney Phil وحكمته في أيام الشتاء" بقلم الكاتبة جوليا سبنسر مورتران . Julia Spencer Mourtran
استراتيجيات التجميع	نشاط للمجموعة كاملة انتهى في الحصة الصباحية.
الأنشطة التدريسية	شرحت المعلّمة معنى يوم القندس Punxsutawney Phil، وهو قندس شهير يُقال إنّه إذا رأى ظلّه يوم الثاني من فبراير يرجع إلى بيته الشتوي لينام هناك طوال ستة أسابيع أخرى في فصل الشتاء البارد. فإن لم يرَ ظلّه، فذلك – باعتقاده- علامة على بدء موسم الربيع، فيخرج إلى سطح الأرض.
الأنشطة التعليمية	وضعت المعلّمة جدولاً على شكل حرف (T) بخانتين (نعم ،لا) كُتبتا على جانبي جدول. ثمّ أعطت كلّ طفل صورة صغيرة لقندس، وطلبت إلى كلّ منهم تخمين إن كان القندس قد استطاع رؤية ظلّه أم لا. فمَنْ كانت إجابته بالإيجاب، وضع صورة القندس الصغير في عمود (نعم) على جدول. أمّا مَن كانت إجابته بالنفي، فإنّه يضع صورة القندس في العمود الآخر من جدول.
النتاجات	جدول على شكل حرف (T).
المصادر	• قصة تتحدّث عن بعض حياة القندس Punxsutawney Phil. • شريط تسجيل. • (28) صورة كرتونية صغيرة للقندس.

روبرت فروست

استعمل معلّمان من دائرة اللغة الإنجليزية، في مدرسة ثانوية متوسّطة الحجم في إحدى الضواحي السكنية، المخطّط التمهيدي للدرس التالي لتوجيه تدريسهم للصفّ الحادي عشر في أربعة أيام.

يُعالج هذا المخطّط نوعًا أدبيًا مهمًا هو الشعر الغنائي. أمّا المؤلّف الذي يُمثّل هذا النوع فهو روبرت فروست، الكاتب الأمريكي البارز الذي أثّرت أعماله تأثيرًا كبيرًا في الشعر خلال القرنين العشرين والحادي والعشرين.

المكوّن	المخطّط التمهيدي الأصلي للوحدة
المحتوى	• الفنون اللغوية: سوف يتعلّم الطلاب عن الشاعر الغنائي الأمريكي روبرت فروست، عن طريق إغرائهم بالمشاركة في حوارات حول الأفكار الرئيسة لقصائد مختارة تُعالج خيارات الحياة والتزاماتها.
القياس	• الإجابة عن الأسئلة في نهاية القصيدتين الآتيتين: The Road Not Taken "طريق لم يطرقه أحد" Stopping by Woods on a Snowy Evening"التوقف في الغابة ذا مساء مثلج" للشاعر روبرت فروست.
المقدّمة	• قراءة طلاب الصفّ كلّهم السيرة الذاتية لروبرت فروست -المتوافرة في المقتطفات الأدبية المختارة- قراءة صامتة. • محاضرة عن حياة روبرت فروست.
استراتيجيات التجميع	• مناقشة طلاب الصفّ كافة بالإجابات "الصحيحة" للأسئلة الواردة نهاية القصيدتين المختارتين.
الأنشطة التدريسية	• يناقش طلاب الصفّ كافة – بإشراف المعلّم- محتوى القصيدتين الغنائيتين؛ ويتولى ثلاثة أو أربعة طلاب فقط معظم الحديث.
الأنشطة التعليمية	• الاستماع، وكتابة الملاحظات، والرسم العابث أحيانًا في أثناء الإصغاء أو التفكير.
النتاجات	• إجابة الطلاب عن الأسئلة بعد كلّ قصيدة مختارة.
المصادر	• مقتطفات أدبية مختارة.

إجراءات التعديل

- إذا كان المحتوى سطحيًا، أو مجرّد قائمة أنشطة، عُدْ إلى الكتب الدراسية المقرّرة للمدارس

الثانوية والكليات، ومعايير المجلس الوطني، و/ أو معايير المقاطعة للاطلاع على المفاهيم والمبادئ التي توجّه هذا المجال، ثمّ راجع المحتوى وفقًا لذلك.

- إذا كان القياس غير موجود أو غير متسق مع المحتوى، أعِدْ النظر في المحتوى، ثمّ طوِّر مجموعة من المصفوفات المتسقة، والتقويمات القبلية والبعدية والمستمرة.
- إذا كانت المقدّمة خالية من الملامح الأساسية أو تفتقر إلى الجودة، حدّد أيّة ملامح أساسية غير موجودة و/ أو تنقصها الجودة، ثمّ راجعها لتحسين المحتوى أو الجودة كلّها. فمثلاً، إذا لم يوجد أيّ مسوغ، ضع خطّة لتُظهر للطلاب ما الذي يمكن لخبراء النظام عمله، وتطويره، واستقصاؤه.
- إذا كانت استراتيجية التجميع غير موجودة أو ناقصة، تأكّد من وجود تصاميم متعدّدة تساعد الطلاب على تحقيق أهداف المحتوى.
- إذا كانت استراتيجيات التدريس تؤكّد نمطًا واحدًا للتدريس أو كانت غير موجودة، تحقّق من وجود أنماط تدريس متنوّعة تتصف بالآتي:
  ١- الاتساق مع المحتوى.
  ٢- معالجة الصفحة البيانية لتعلّم الطالب.
  ٣- الطلب إلى المتعلّمين اشتقاق فهمهم الذاتي للمحتوى.
- إذا تطلبت الأنشطة التعليمية إجراء معالجات فكرية بسيطة، زوِّد الطلاب بالفرص التعلّمية البنّاءة المتنوّعة التي تُلزمهم بالاستنتاج، وتستثير فهمهم الخاصّ بخصوص المفاهيم الجوهرية والمبادئ الأساسية.
- إذا كانت النتاجات فردية بطبيعتها، و/ أو لا تتسق مع المحتوى، تأكّد من الاتساق، ونوِّع في الأنماط لتلائم أساليب تعبير الطلاب، و/ أو قدّم خيارًا فيما يتعلق بالنمط.
- إذا كانت المصادر من نمط واحد أو نمطين، ابحث عن تنوّع، ثمّ أدخله المصادر الأساسية والثانوية لإيجاد تحديات تناسب الطلاب من مختلف المستويات القرائية والمعرفية. ويُعدّ الإنترنت وسيلة لا تُقدّر بثمن في هذا المجال.
- في حالة عدم وجود توسّعات، أو عدم ارتباطها بالأهداف التعلّمية، تأكّد من وجود اتساق، ثمّ ابحث عن مشكلات أو قضايا ذات ارتباط بالعالم الواقعي، وعن موضوعات لها علاقة بالموضوع التمثيلي، أو اسأل مختصين في مجال المحتوى للمساعدة في العصف الذهني للتوسّعات الحقيقية.
- إذا كان التمايز مفقودًا، أو غير متسق مع المحتوى أو مع حاجات الطلاب التعلّمية، فيمكن إجراء تعديلات واسعة بناءً على طبيعة المحتوى وحاجات المتعلّم، بحيث تشمل:
  ١- دعوة المتعلّمين لنقل مهاراتهم وتفكيرهم إلى مشكلة منتمية أكثر (أو أقلّ) تعقيدًا.
  ٢- تزويد الطلاب ببيانات أولية إضافية للفحص والاعتراض.
  ٣- استعمال مستويات تفكير أكثر أو أقل لدعم تحقيق المفهوم.
  ٤- استعمال أسلوب طرح الأسئلة على طريقة سقراط، التي تتطلب استنتاجًا قليلاً أو كثيرًا للارتقاء بفهم الطلاب المبادئ المركزية.

الأمثلة المُعدّلة

الحضارات القديمة: دراسة لأوجه التشابه والاختلاف

المكوّن	تعليق على المكوّن الأصلي	أمثلة على بدائل مُعدّلة
المحتوى	الأهداف الأصلية هي أنشطة.	• معرفة أنّ الجغرافيا والمصادر والمناخ هي التي شكّلت ثقافتي الإغريق والأنكا المبكّرة. • فهم أنّ الثقافات جميعها تشترك في عناصر عامّة تُشكّل حياة الشعب(المنظّمات الاجتماعية، اللغة، العادات والتقاليد، الفن والأدب، الدين، النُظُم الاقتصادية، أشكال الحُكم).
القياس	• التقويم الأصلي لا يتسق مع المحتوى.	• القياس القبلي: اطلب إلى الطلاب تكملة الرسم البياني التخطيطي، بحيث يسجلون جوانب التشابه والاختلاف بين حضارتين قديمتين(الإغريق، والأنكا). • القياس البعدي: تلاقي الأفكار، حيث يُدعى الطلاب إلى إجراء حوار بين عالِمَيْن مشهورَيْن في علم الآثار، درسا بلاد الإغريق القديمة، وحضارة الأنكا على التوالي؛ على أن يتناول الحوار جوانب التشابه والاختلاف بين هاتين الحضارتين القديمتين عبر مختارات ثقافية عالمية. كما يُمكن للحوار أن يكون مكتوبًا، أو مُسجّلاً على شريط صوتي، أو بصورة تمثيلية (دراما).
المقدّمة	المقدّمة ليست ممتعة.	• أطلِع الطلاب على مجموعة صور للهندسة المعمارية والفنّ، وقصص تتناول حضارة الإغريق والأنكا، مستعملاً مادة مرجعية أساسية من يوميات العالِم هيرام بينجهام. • زوّد الطلاب برسم بياني تخطيطي لمساعدتهم على رؤية أوجه التشابه والاختلاف بين الحضارات.
استراتيجيات التجميع	تفتقر الاستراتيجيات إلى التنوّع.	• وَفِّر تدريسًا لمجموعات كبيرة؛ بغية إجراء مقدّمات للوحدة الدراسية، وملخّصات للمعلومات. • حدّد جلسة لمجموعات صغيرة من أجل المقارنة بين الثقافات، بحيث تتناول عناصر الثقافة، ثمّ وزّع الواجبات الجماعية بناءً على اهتمام الطالب.
الأنشطة التدريسية	الأنشطة ليست متنوّعة، ولا تتطلّب معالجة فكرية.	• دَرّس استقرائيًا، وزوّد الطلاب بالمعلومات والمصادر، ثمّ اطلب إليهم استنتاج المعلومات الخاصّة بكلّ ثقافة، إضافة إلى المبادئ التي تستعرض العلاقات بين الجغرافيا والمصادر، والمناخ، والثقافة. • استعمل أسلوب سقراط في طرح الأسئلة لتوجيه تفكير الطلاب.

(يتبع)

المكوّن	تعليق على المكوّن الأصلي	أمثلة على بدائل مُعدّلة
الأنشطة التعليمية	الأنشطة التعليمية ليست بنائية بطبيعتها.	• اطلب إلى الطلاب فحص نصوص المدرسة الثانوية لتعرّف العناصر الكبرى للثقافة، ثمّ دعهم يُفسّرون سبب عدم تطابق العناصر الثقافية في كلّ كتاب. • اطلب إلى المتعلّمين فحص المقالات القديمة من مجلة National Geographic، التي تُؤرّخ لاكتشاف بينجهام مدينة Machu picchu المفقودة، ونظرياته بشأن صعود حضارة الأنكا، وتحوّلاتها، ثمّ اختفائها. • وزّع الطلاب في مجموعات صغيرة، ثمّ اطلب إليهم إجراء مقارنة بين الجغرافيا، والمصادر، والمناخ في كلّ من البيرو واليونان، ثمّ اقتراح نظريات عن سبب تطوّر الدين، والاحتفالات، والفنّ، والعمارة، والتجارة، والحياة العائلية بالطريقة التي تمّت بها.
النتاجات	النتاج الأصلي لا يتسق مع المحتوى، كما يعوزه التنوّع.	• رسوم بيانية تخطيطية حسب تصميم Venn. • المبادئ التي توصل إليها الطلاب عن العوامل التي تؤثّر في الثقافة. • مقالات، وأشرطة صوتية، وعروض مسرحية.
المصادر	المصادر يعوزها التنوّع.	• كتاب تاريخ. • نصوص أدبية مختارة، وصور لعمل فني وهندسة العمارة مأخوذة من هاتين الثقافتين. • خرائط وكرات أرضية (وسائل تعليمية). • كتب مدرسية مختارة في الأنثروبولوجيا (علم الإنسان) للمدارس الثانوية. • مجلة National Geographic، أو أقراص مدمجة.
التوسّع	لا يوجد أيّ توسّع.	• ابحث في الخلاف الآخر حول ملكية (اللُقى) التي أخذها بينجهام من مدينة Machu picchu. • اعرض شريط فيديو يُفسّر كيف اكتملت حفريات الآثار.
التمايز	لم يُدرج أيّ تمايز.	• مستخدمًا حضارة الأنكا، و/ أو الإغريق كأساس، ادعُ الطلاب إلى إيجاد أوجه التشابه والاختلاف بينهما وبين إحدى الحضارات المعاصرة. • أجرِ مقابلة مع مكتشف محلي في أيّ مجال لمعرفة كيف يُفكّر الناس ويعملون في نظامهم. • ادعُ المهتمين من الطلاب إلى التفكير في التوافق بينهم وبين علماء الآثار والمؤرخين أو الصحفيين.

علم الفلك- إنعام النظر في السماء لمرحلة الروضة والصف الأول

أعاد المعلّمون النظر في المخطّط التمهيدي الأولي لوحدة علوم الأرض التي كانوا قد أعدّوها سابقًا، وهم المعلّمون ذاتهم الذين درّسوا وحدة "يوم القندس" (Groundhog Day). لقد أجروا مراجعة للمخّطط التمهيدي بعد مشاركتهم في ورشة عمل دامت يومًا كاملاً، ممّا ساعدهم على إظهار معايير مقاطعتهم، فأدركوا أنّ وحدة "يوم القندس" الأصلية قد أخطأت الهدف، فلم تتناول أيّة معايير في العلوم أو الدراسات الاجتماعية التي اعتقدوا أنّها تعالجها أصلاً.

بداية، اعتقد المعلّمون أنّ المحتوى الذي روجع في العمود الثاني من جدول كان متقدّمًا جدًّا بالنسبة إلى مستوى طلاب الصف الأول. إنّ أهم ما أدركه المعلّمون عن الوحدة الدراسية، عند إعادة النظر في معطيات التقويمين؛ القبلي، والبعدي، هو أنّهم أساءوا تقييم قدرات طلابهم، بمَنْ فيهم ذوو القدرات الفائقة.

المكوّن	تعليق على المكوّن الأصلي	أمثلة على بدائل مُعدّلة
المحتوى	يصعب وصفه.	• يفهم الطالب أنّنا نعيش على الأرض. • يفهم أنّ الشمس تبدو كأنّها تتحرك في السماء في أثناء النهار. ولكن في الحقيقة، إنّ الأرض هي التي تدور. • يفهم أنّنا بحاجة إلى الشمس للحياة. • يفهم أنّ شكل القمر يتغير قليلاً كلّ يوم، لكنّه يبدو كما في اليوم السابق في مثل هذا اليوم بعد شهر تقريبًا.
القياس	لم تُدرج أيّة تقييمات.	صُمّم كلّ من القياس القبلي والبعدي، ثمّ طُبّق على الطلاب الصغار بصورة مقابلة. كما سُجّلت نصوص إجابات الطلاب صوتيًا. (مردّ ذلك أنّ الطلاب في هذه السنّ لا يتقنون الكتابة). • ما المقصود بعلم الفلك؟ • ما الذي يدرسه الفلكيون برأيك؟ • ماذا ترون في السماء في أثناء النهار؟ • ماذا ترون في السماء في أثناء الليل؟
المقدّمة	المقدّمة الأصلية لا تتسق مع محتوى العلوم والدراسات الاجتماعية الأصلية.	• اعرض على الطلاب صورًا لروّاد الفضاء. • أشرك الطلاب في مناقشات يتساءلون فيها عمّا يراه علماء الفضاء.
استراتيجيات التجميع	استراتيجيات التجميع الأصلية تفتقر إلى التنوّع.	• تقسيم الطلاب في مجموعات يختلف حسب طبيعة الأنشطة التعليمية: مجموعات صغيرة لكتابة ملاحظات حول الظاهرة، وإجراء تجارب ذات علاقة. • تجميع الصف كلّه لقراءة المقدّمات، والتوجيهات، واستخلاص المعلومات المفيدة.

(يتبع)

المكوّن	تعليق على المكوّن الأصلي	أمثلة على بدائل مُعدّلة
الأنشطة التعليمية	الأنشطة التعليمية لا تتطلّب معالجة فكرية من الطلاب.	• طرح الأسئلة والتغذية الراجعة للتجسير بين مستوى الفهم الحالي للطلاب، والمعرفة الجديدة التي يحتاجون إليها. • إجراء نمذجة. • إعطاء أمثلة. • تدريس حسّ - حركي.
النتاجات	لا تنوّع في النتاج الأصلي. فمثلاً، جدول الذي على شكل حرف T ظلّ كما هو.	الطالب: • تقييم قبلي وبعدي. • سجل الملاحظات. • رسوم للقمر. • نماذج للقمر. • تصاميم للمجموعة الفلكية.
التوسّع	لا يوجد أيّ توسّع.	• رسالة إلى الوالدين يطلب إليهما المساعدة على إجراء أنشطة في البيت، ذات علاقة بمنظر السماء في الليل. • زيارة إلى القبة السماوية المجاورة. • كتب من مكتبة المدرسة، أو المكتبة العامة.
التمايز	لم يُدرج أيّ تمايز.	• قُدّمت مجموعة من التعديلات للمتعلّمين ذوي المستوى المتقدّم، الذين أظهروا قدرًا كبيرًا من المعلومات في التقويم القبلي. • عدم تدريس الطلاب كافة الظلال ؛ لأنّها نظرية وتجريدية جدًا بالنسبة إلى الطلاب الصغار. ومع ذلك، فقد أدخلت كنشاط توسّعي للطلاب ذوي المستويات المتقدّمة. • تصميم فرن يعمل بالطاقة الشمسية، واستعمال ميزان الحرارة لتعرّف درجة الحرارة داخل الفرن. • واجبات كتابية إبداعية تتضاعف في أثناء الدرس. • إجراء أبحاث لموضوعات ذات علاقة، مثل: المجموعات الشمسية، والموقع الأثري البريطاني (Stonehenge)، وعمليات المدّ والجزر في المحيطات.

روبرت فروست -أيقونة أمريكية بسيطة ظاهريًا فقط، للصفّ الحادي عشر

يُوضّح هذا المخطّط التمهيدي للدرس الذي أُعيدت مراجعته التغييرات في جميع مكوّنات المنهاج تقريبًا. ومن أهم هذه التغيرات تلك التي طرأت على المحتوى، والتقويم، والمصادر، واستراتيجيات التدريس. وربّما يكون التغيير الأكثر أهمية هو التغيير في المقدمة لجذب انتباه المراهقين وتشويقهم، وهم الذين يجدون الشعر عصيًّا على الفهم، وبعيدًا عن حياتهم ذاتها. يحتاج هذا المخطّط التمهيدي إلى (٦-٨) حصص كحدّ أدنى.

المكوّن	تعليق على المكوّن الأصلي	أمثلة على بدائل مُعدّلة
المحتوى	• الهدف الأصلي مُحدّد بموضوع (وصف آلية تعلّم الطلاب)، إلاّ أنّه لا يُفسّر ما سيفهمه الطلاب نتيجة تعريفهم بمحتوى قصيدتي فروست.	• يفهم الطالب الخصائص الواضحة للشعر الغنائي الأمريكي. • يفهم تأثير الأدوات والأساليب الأدبية المعقّدة (الرمزية مثلاً) في جودة العمل عمومًا. • يفهم أنّ الأدب يستطيع استثارة استجابات مركّبة. • يكتب استجابة للأدب، ويقترح تفسيرًا. • يكتب موضوع إنشاء تأمّلي، مستعملاً الخبرة الشخصية كأساس للتأمّل في مظهر ما للحياة، ثمّ ينتقل من الأمثلة المحدّدة إلى التعميمات الخاصّة بالحياة.
القياس	لا تتسق القياسات الأصلية مع المحتوى، ولا تُفرَض بالقوّة على المراهقين.	• عرض شفوي لمجموعات صغيرة تُسلّط الضوء على تأويلات الأسطر أو المقاطع الشعرية لقصائد مختارة. • مقالة تأمّلية (انظر فقرة التمايز في هذا جدول). • مصفوفة سمات من عمل المعلّم.
المقدّمة	المقدّمة الأصلية ليست جذّابة.	• صور لفروست في مواقف عدّة من حياته: بمفرده، مع أفراد العائلة، مع الأصدقاء. • إذا توافرت مقاطع من فيلم لفروست، فإنّه يقرأ قصيدته "الهِبَة الكاملة The Gift Outright" على المنصة في حفل تقلّد جون ف. كينيدي منصبه كرئيس للولايات المتحدة عام ١٩٦١. تُوجّه القصيدة خطابها إلى ولاءاتنا كأمة. • قبل الحرب الثورية، كانت بريطانيا تمتلك أمريكا، وقد قدّمنا ولاءنا لها. وجدنا فيما بعد، أنّنا أمة، واخترنا ولاءنا للأرض ولتاريخنا الخاصّ. • طرح سؤال يستثير مجموعة صغيرة للمشاركة في المناقشة، من مثل: ما الخيارات التي نواجهها في الحياة؟ ما الخيارات التي علينا تعرّفها وحدنا ، أو كمجموعة صغيرة، أو كأمة؟ ما الخيارات المرتبطة بالولاء، التي أخذت بها إدارة كينيدي؟ • اقتباسات مختصرة مثيرة للغضب من أقوال فروست عن الشعر، بالتزامن مع إعطاء واجب للطلاب؛ من أجل التفكير- في مجموعات ثنائية- في معنى هذه الاقتباسات ومغزاها (الشعر هو وسيلة للتغلّب على الحياة قسرًا مثلاً). (مجلة Vogue، ١٥ مارس ١٩٦٣)

(يتبع)

المكوّن	تعليق على المكوّن الأصلي	أمثلة على بدائل مُعدّلة
استراتيجيات التدريس	تفتقر الاستراتيجيات الأصلية إلى التنوّع، ولا تراعي الفروق الفردية التعلّمية الحاسمة بين الطلاب، وتخلو من الإثارة والمتعة للمراهقين، ولا تُعزّز مستويات التفكير العليا والتأمّل.	• ألقِ محاضرة مقتضبة عن خصائص الشعر الغنائي، واستعمال الرمزية. • أعطِ درسًا لمجموعات صغيرة عن خصائص الشعر الغنائي والرمزية، مُستشهدًا بأشعار فروست. • استعمل التغذية الراجعة ما أمكن، اعتمادًا على الحاجات التعلّمية للطلاب. • استخدم منهج الجدل(التساؤل السقراطي) لدى الانتقال من مجموعة إلى أخرى. • اطرح أسئلة هادفة تتطلب استنتاجًا أكثر أو أقل لتلائم حاجات الطلاب التعلّمية.
الأنشطة التعليمية	تفتقر الأنشطة التعليمية الأصلية إلى التنوّع، ولا تستجيب لمعرفة الطالب السابقة.	• ادعُ الطلاب إلى البحث عن وثائق مرجعية أساسية (مخطوطات أصلية، ملاحظات فروست مثلاً)، وعن مقاطع من تسجيلات صوتية يقرأ فيها الطلاب أشعاره، متوافرة على الشبكة العنكبوتية (الإنترنت). • زوّد الطلاب بمقالات نقدية أدبية عن قصيدتي "التوقّف في الغابة" Stopping by Woods و"الطريق التي لم تُسلك" The Road Not Taken، اللتين اخترتا بهدف تقديم تأويلات حول القصيدتين. وفي الوقت ذاته، زوّدهم بتأمّلات فروست الذاتية التي تضمنتها القصيدتين، ثمّ اطلب إليهم تفسير سبب احتمال وجود تأويلات مختلفة لها.
استراتيجيات التجميع	تفتقر الاستراتيجيات إلى التنوّع.	• تدريس المجموعة كاملة المقدمة، والدروس القصيرة جدًا، وأنشطة لاستخلاص المعلومات. • تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة بهدف: ١- دراسة خصائص الشعر الغنائي. ٢- البحث عن مواطن استعمال فروست للرموز. ٣- شرح الأسطر والمقاطع الشعرية. ٤- دراسة وجهات النظر المختلفة المتضمنة في المقالات النقدية. • دروس مصغّرة في مجموعات صغيرة متصلة بالجوانب التقنية للكتابة، حسب الضرورة. • مجموعات ثنائية لتحرير كتابات الأقران. • لقاءات مع كلّ طالب على حدة لمناقشة كتاباته، حسب الضرورة.

(يتبع)

المكوّن	تعليق على المكوّن الأصلي	أمثلة على بدائل مُعدّلة
النتاجات	النتاج الأصلي لا يتسق مع المحتوى، كما يعوزه التنوّع.	• عروض شفوية في مجموعات صغيرة، حيث تجري مناقشة القصائد، والمقاطع الشعرية، أو المقالات النقدية. • ملصقات لعرض الرموز المستخدمة في ثقافة المراهقين. • مقالات الطلاب؛ الموضوعات تتنوّع وتتمايز (انظر أدناه). • مسودات الطلاب. • مقالات الطلاب النهائية.
المصادر	المصادر تفتقر إلى التنوّع، وليست جاذبة.	• مادة مرجعية أساسية، مثل نسخ بعض مسودات فروست ورسائله، وأشرطة صوتية وهو يقرأ من أعماله. • معلومات عن السيرة الذاتية لفروست. • مراجعات أدبية لقصائد فروست. • ملاحظات فروست الشخصية على قصيدتي "التوقّف عند الغابة"، و"الطريق التي لم تُسلك". • تأمّلات فروست في الشعر كشكل فني.
التوسّع	لا يوجد أيّ توسّع.	• اقرأ قصائد إضافية لفروست، من مثل: "إصلاح الجدار" Mending Wall، و"الربيع" Spring، ثمّ اشرح شفويًا أو كتابيًا القصيدة المفضلة لديك، وتلك التي هي أقل تفضيلاً، مُبيّنًا السبب. • اقرأ مختارات لشعراء أمريكيين آخرين كتبوا شعرًا غنائيًا"، مثل: Carl Sandberg, Marianne Moore, Lucille Clifts, Richard Wilbur، وآخرين. شارك الآخرين في تأملاتك باستخدام أيّ وسيلة تعبير من اختيارك. • فكّر في التضحيات التي يقدّمها الشعراء خلال حياتهم. هل ستكون مستعدًا للقيام بمثل هذه التضحيات؟ لماذا؟

(يتبع)

المكوّن	تعليق على المكوّن الأصلي	أمثلة على بدائل مُعدّلة
التمايز	لم يُدرج أيّ تمايز.	• مايز المعلّم في واجب الكتابة لمراعاة الفروق الكبيرة في قدرات الطلاب على التفكير- نظريًا وتأمليًا- في الشعر. • واجه بعض الطلاب صعوبة في فهم دلالات الرمزية، وما قصد إليه أحد الكتّاب من استعمال هذا الأسلوب الأدبي، بخلاف بعضهم الآخر الذي أظهر فهمًا سريعًا لمغزى استعمال الكاتب المتعمّد لهذا الأسلوب المعقّد. • طوّر المعلّم ثلاثة موضوعات لمقالات تُزوّد المتعلّمين كافة في الصفّ بتحديات متواصلة، بمَنْ فيهم ذوو القدرات العالية، كما قسّم الطلاب إلى مجموعات ثلاث حسب معرفته بهم: • المجموعة الأولى: زوّد المعلّم أفراد هذه المجموعة بقائمة من الرموز (في "التوقف عند الغابة"، كانت الرموز: مالك الأرض، الحصان، الوعود، النوم، وفي "الطريق التي لم تُسلك"، كانت الرموز: دربان، غابة صفراء، المسافر، الاختلاف)، وبعض التأويلات المحتملة لكلٍّ من هذه الرموز، ثمّ طلب إليهم تأويل إحدى القصائد من وجهة نظرهم في مقال من صفحتين (للمتعلّمين الذين يتقدمون ببطء). • المجموعة الثانية: زوّد المعلّم هذه المجموعة من الطلاب بالقصائد فقط، ثمّ طلب إليهم تعرّف الرموز في إحدى هذه القصائد، والتفكير بكيفية تفاعلهم مع القصيدة، وكتابة مقالة تأمّلية من صفحتين عن معناها، وغياب المعنى بالنسبة إلى حياتهم (للمتعلّمين ذوي القدرات العادية). • المجموعة الثالثة: زوّد المعلّم هؤلاء الطلاب بنسخة من القصيدتين مع اقتباس لفروست: "الاستعارة (أو المجاز) هي قول شيء يعني شيئًا آخر؛ أي قول شيء واحد بلغة تُعبّر عن شيء آخر؛ يتكوّن الشعر ببساطة من المجاز أو الاستعارة." بعد ذلك، طَلبَ المعلّم إلى هؤلاء الطلاب التفكير في كيفية تداخل الرموز لتكوين رمز للحياة، ثمّ طلب إليهم اختيار إحدى القصائد، وعرض تأمّلاتهم في مقالة من صفحتين (للمتعلّمين ذوي القدرات الفائقة).

خطّة استراتيجية لصياغة وحدة منهاج أو تعديلها

الهدف: تأليف وحدة منهاج فاعلة، أو إعادة بناء وحدة غير فاعلة. (سيعمل أعضاء كلّ فريق من ذوي القدرات العادية بالتناوب على وحدة المنهاج التي اختاروها).

الدليل: وحدة منهاج جديدة أو معدلة تتضمن محتوى منهاج قويًا، معتمدًا على المعايير، ومتسقًا مع

التقويم القبلي والبعدي لقياس تحصيل الطالب، واستراتيجيات التجميع، إضافة إلى الأنشطة التعليمية التعلّمية المتسقة، والمصادر، والنتاجات المتعدّدة المتنوّعة، والأنشطة التوسُّعية.

المهام: وضع وحدة منهاج جديدة، أو مراجعة وحدة حالية ينقصها القوة والتناغم.

الجدول الزمني: في أيّ وقت على مدار العام الدراسي. (مراجعة المنهاج هي عملية مستمرة يمكن أن تكتمل حسب النظام. وفي الحقيقة، يمكن مراجعة أكثر من مجال لمنهاج في وقت واحد. أمّا جدول الزمني المبين هنا، فقد يحتاج إلى تعديل من الممارسين حتى يتسق مع مبادرات المقاطعة).

- حدّد في فريق من مستوى الصف أو القسم، وحدات المنهاج التي تحتاج إلى إعادة نظر.
- ادمج عملية مراجعة وحدة المنهاج في خطّة المقاطعة لمراجعة وحدة المنهاج ، بدءًا برياض الأطفال وانتهاءً بالصف الثاني عشر، وكذلك في التعليم؛ العامّ، والخاصّ.
- تواصل مع موظفي المكتب المركزي بشأن العمل المطلوب إجراؤه على الوحدة المستهدفة والموضوعات الممثّلة لتضمينان اتباع منحى متناسق بخصوص عملية مراجعة المنهاج.

طوال بقية السنة الدراسية

- اجمع المعايير وأيّة مواد مرتبطة بها عن الموضوع (الموضوعات) الممثّلة، مثل: المعايير، والكتب المدرسية التي تُمثّل المرحلة الثانوية أو الكلية، ومواد منهجية حالية.
- أعد النظر في القراءات المختارة للمقاربات المنهجية الخاصّة بالطلاب الموهوبين والمتفوّقين، بما في ذلك التعلّم القائم على المشكلات Problem – Based Learning :Stephen et al., 1993، والنموذج الإثرائي على مستوى المدرسة Schoolwide Enrichment Model, 1993 :Renzulli & Reis ، ونموذج المنهاج المتكامل Little & Van Tassel – Baska, 2003: The Integrated Curriculum Model ، ونموذج المنهاج الموازي Parallel Curriculum Model :Tomlinson et al., 2002.
- حدّد المنحى أو المناحي التي تناسب مراجعة المنهاج وتتساوق مع الحاجات التعلّمية للطلاب كافة، بمَنْ فيهم الموهوبون والمتفوّقون.

الفترة الصيفية

- نظّم اجتماعات متتالية مع أعضاء فريق من ذوي القدرات العادية لمراجعة المحتوى، ثمّ ضع جميع مكوّنات المنهاج ذات العلاقة أو عدّلها.
- باستخدام الفِرَق العمودية، تأكّد من ملاءمة الوحدة ضمن تسلسل التدريس، من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر.

السنة الدراسية القادمة

- اختبر وحدة المنهاج المعدّلة ميدانيًا.
- اجمع بيانات التقويمين: القبلي، والبعدي، ثمّ حلّلها.
- قيّم جوانب القوة والضعف في الوحدة أو الوحدات، بحيث تُراعي المتعلّمين كافة، إضافة إلى الحاجات التعلّمية للطلاب الموهوبين والمتفوّقين (في حال التدريس في صفّ غير متجانس).
- ضمّن الوحدة التعديلات الضرورية.
- شارك المعلّمين في الوحدة الجديدة للحصول على تغذية راجعة إضافية، ولإجراء الاختبار الميداني، والمراجعات.

نموذج للتفكير في عملية مراجعة المنهاج

مجال المحتوى:..... الوحدة:..... مستوى الصف:.....
الصف النظامي العادي:..... برنامج تربية الموهوبين:.....

المكوّن	التعليق	المراجعة / المراجعات المطلوبة
المحتوى		
القياس		
المقدّمة		
تلخيص المعلومات		
استراتيجيات التجميع		
استراتيجيات التدريس		
أنشطة التعلّم		
النتاجات		
المصادر		
التوسّع		
التمايز		

برامج خاصة للفئات المحرومة

اتسمت البحوث الخاصة بالمنهاج والبرمجة الفاعلة للمتعلمين الموهوبين في المرحلة الثانوية (Systma, 2000) بالندرة وعدم الترابط على مدار التاريخ. أمّا تلك الخاصّة بالطلاب الموهوبين المهمّشين تقليديًا، فتكاد تكون معدومة. إلاّ أنّ الآونة الأخيرة شهدت حماسًا وإجماعًا وطنيًا بخصوص توسيع مشاركة طلاب الأقليات وطلاب الفئات المعوزة اجتماعيًا واقتصاديًا في مساقات متقدمة للمرحلة الثانوية، مثل التسكين المتقدّم (Thomas, 2004). وتمشيًا مع هذا الحماس، أخذ التربويون يبحثون في طرائق الإعداد المناسب للموهوبين من طلاب المرحلة الثانوية كافة لمواجهة تحديات هذه المساقات.

تشير الدراسات الحديثة إلى أنّ المشاركة في مساقات متقدّمة مثل مساقات التسكين المتقدّم (Ap) تتضمن تحديات كبيرة لطلاب الأقليات وطلاب الفئات المعوزة اجتماعيًا واقتصاديًا Hertberg et al. in press. Picucci &Sobel, 2003 . تختلف هذه التحديات حسب السياق، لكنّها تشمل في الغالب أن يكون المتقدّم لهذه المساقات: ١- الأول في عائلته، ٢- يعاني ضغط الأقران للبقاء في صفوف علاجية، ٣- يصارع التوقعات المنخفضة التي يراها هو في ذاته ويراها بعض موظفي المدرسة فيه Picucci & Sobel, 2003، ٤- يواجه البيئة الاجتماعية التي تنبذه وتستثنيه من المساقات المتقدّمة، ٥- يدخل مساقات متقدّمة دون رُزم المهارة المكافئة المتوقعة من الطلاب المتقدّمين، ٦- لا يألف الأسرار الخفية للنجاح الأكاديمي، مثل: طلب المساعدة، ومعرفة كيفية التحدث إلى المعلّمين، والاعتماد على الطلاب الآخرين في تقديم المشورة والنصح بخصوص المدرِّسين والمساقات التي تناسبه. (Hertberg, et al., in press).

وفي الوقت الذي يسعى فيه التربويون إلى زيادة أعداد الطلاب من الفئات المحرومة من الخدمة تقليديًا، الملتحقين بمساقات متقدّمة في المرحلة الثانوية، أصبح واضحًا على نحو متزايد أنّ مجرد محاولة إلحاق عدد أكبر من الطلاب من ذوي الأصول المتنوعة ثقافيًا واجتماعيًا واقتصاديًا في مساقات التسكين المتقدّمة يُعدّ أمرًا غير كاف لتحقيق الأهداف المنشودة. فلكي ينجح هؤلاء الطلاب في المساقات المتقدّمة، لا بُدّ من إعدادهم إعداداً جيدًا، وتوجيههم قبل الخوض في هذه التحديات. تشير البحوث إلى أنّ الخصائص التالية هي مكوّنات ضرورية للبرامج المصمّمة لزيادة مشاركة الطلاب من الفئات المحرومة من الخدمة تقليديًا، في مساقات متقدّمة في المرحلة الثانوية:

- تلبي هذه البرامج حاجات الفئة المستهدفة التي جرى قياسها بناء على المصادرالمتوافرة.
- تستلزم رؤية مشتركة، والتزامًا، ومشاركة من الطلاب أنفسهم، والهيئة التدريسية، وإداريي المدارس، والمقاطعة، والأهل، وأعضاء المجتمع المحلي.
- تشمل ثقافة وقدرات متميزة متوقعة من الطلاب كافة.
- تشمل التدريب العمودي لمعلّمي المراحل كلّها(من الروضة حتى الصف الثاني عشر)؛ لتعرّف مظاهر الموهبة المتنوعة الخاصّة بفئة عريضة من المتعلّمين الموهوبين، وتزويدهم بالمناهج المناسبة.
- تشمل المنهاج داخل المساقات المتقدّمة وخارجها، التي تُلبّي حاجات فئة عريضة من الطلاب.
- تستلزم دعمًا منظّمًا ومخطّطًا له لتطوير مهارات الطلاب الضرورية للنجاح في مساق متقدّم، مثل: مهارات الكتابة، والدراسة، والتفكير التحليلي، وإدارة الوقت، والتوجه المستقبلي.
- تشمل شبكة دعم أقران منظّمة حتى لا يشعر الطلاب أنّهم وحدهم في خضّم مواجهة المساقات المتقدمة.
- تشرك بالغين ملتزمين يوفرون الدعم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي.

- تركّز على اكتساب المهارات، والتعامل مع التحديات بدلاً من التركيز على علامات الاختبار .Pucucci & Sobel, 2003, Hertberg, et al., in press

تعكف العديد من البرامج في البلاد على تهيئة الطلاب مبكّرًا للتعامل مع التحديات التي يتضمنها التسكين المتقدّم، والمقررات المتقدّمة الأخرى، إضافة إلى تزويدهم بالدعم الذي يحتاجون إليه في مواجهتهم هذه التحديات. وتتضمن الأجزاء الآتية وصفًا موجزًا لثلاثة من هذه البرامج، إضافة إلى معلومات من مواقع على شبكة الإنترنت، ومقالات يمكن الوصول إليها للحصول على معلومات أكثر تفصيلاً. كما اعتُمد برنامج وطني كبير وآخر أصغر حجمًا على مستوى المقاطعة لإعطاء صورة عن هذا الطيف من البرامج التي ثبتت فاعليتها في زيادة أعداد الطلاب من الفئات المعوزة تقليديًا، الذين شاركوا في مساقات متقدّمة في المرحلة الثانوية، ونجحوا فيها.

التقدّم عبر الصياغة الفردي

تأسّس هذا البرنامج عام ١٩٨٠م ، وحمل عنوان "التقدّم عن طريق الصياغة الفردي"Advancement Via Individual Determination - AVID، وهو برنامج أكاديمي داعم للطلاب من الصفّ الخامس حتى الثاني عشر، ويهدف إلى إعداد الطلاب لدخول الكليات بكفاءة والنجاح فيها، وهو برنامج موجود حاليًا في أكثر من (١٩٠٠) مدرسة عبر العالم.

يستهدف هذا البرنامج الطلاب الطموحين ذوي المستوى الأكاديمي العادي ويؤهلهم لتلقي مساقات متقدّمة. وكثيرًا ما يأتي الطلاب المستهدفين من العائلات متدنية الدخل أو من الأقليات، ويكونون، في الغالب، أول الأبناء في عائلاتهم الذين يلتحقون بالكلية. يتبنى هذا البرنامج فلسفة مفادها أنّ هؤلاء الطلاب قادرون على إحراز تحصيل علمي عالي المستوى إذا زُوّدوا بمنهاج صارم، وقُدّم لهم الدعم المناسب.

وانسجامًا مع هذه الفلسفة، يتألف البرنامج من عدّة مكوّنات ترعى قدرات الطلاب التعلّمية، هي: المنهاج المتقدّم، والبرنامج الاختياري، والتطوير المهني لمعلّمي مدارس البرنامج. يتمحور منهاج البرنامج حول الكتابة والاستقصاء، والتعاون، والقراءة، وهو منحى يعتمد التعلّم النشط، حيث يركّز فيه الطلاب على تطوير مهاراتهم في القراءة والكتابة. وعلاوة على ذلك، يُشجّع الطلاب على التعلّم عن طريق أسئلتهم الذاتية بدلاً من الاعتماد على محاضرة المعلّم، ومشاركتهم معلّميهم وزملائهم في العملية التعلّمية، وجعلهم قارئين ناقدين، و"مستهلكي" معلومات. يحضر الطلاب مساق البرنامج الاختياري مرّة واحدة في اليوم الدراسي، ويكتسبون المهارات التي يحتاجون إليها وتمكّنهم النجاح في المساقات المتقدّمة، مثل: مهارات التنظيم، والدراسة، والتفكير الناقد، والتساؤل. كما يتلقون تدريسًا خاصًا، وتزداد قناعاتهم باحتمال دخول الكلية. وتجدر الإشارة إلى أنّ جميع المعلّمين الذين يُدرّسون مساق البرنامج الاختياري مدرّبون ومؤهلون لتدريس هذا البرنامج، وكذلك جميع المُدرّسين والإداريين في المدارس التي تُطبّق هذا البرنامج.

أمّا نتائج البحث، فتدعم فاعلية نهج برنامج التقدّم عبر الصياغة الفردي (Huerta, Alkan, Cassio & Watt, 2003, Cunningham, Redmond, Merisotis, 2003; Guthrie & Guthrie, 2000, 2002; Mehan, Villanueva, Hubbard & Ointz, 1996; Watt, Yanez & Cossio, 2002) . وزارة التربية الأمريكية؛ (1998) يتلقى طلاب هذا البرنامج تعليمًا مدّة أربع سنوات في الكلية بنسبة عالية (٣:٢) تفوق نسبة طلاب المدارس الثانوية الأمريكية (Watt et al. 2002, 2000, Guthrie & Guthrie, 2002). علاوة على ذلك، تضاعفت نسبة

الطلاب المنحدرين من أمريكا اللاتينية، الذين يتقدّمون لامتحانات التسكين المتقدّم سبع مرّات مقارنة بنسبة الطلاب الأمريكيين كافة (٦٣٪ مقابل ٩٪)، كما زادت نسبة مشاركة الطلاب السود بمقدار الضعف (٩٪ مقابل ٥٪).

وممّا يبعث على الاطمئنان، إثبات البحوث الحالية فاعلية هذا البرنامج لدى تطبيقه على طلاب المرحلة المتوسطة. ففي عينة من (٢٦) مدرسة متوسطة وثانوية تُطبّق هذا البرنامج، أعلن الباحثون أن:

- المعلّمين والمستشارين يمارسون دورًا مركزيًا في إلحاق الطلاب بمساقات متقدّمة.
- طلاب البرنامج من مختلف المراحل تفوقوا على الطلاب الآخرين، من حيث: إحرازهم علامات أعلى نهاية الفصل، وتقييم الولاية، ونسبة الحضور Cossio, Huerta & Watt, 2002.

للمزيد من المعلومات حول برنامج (AVID)، انظر الموقع الإلكتروني على شبكة الإنترنت:

. http://www.avidonline.org"www.avidonline.org"

شبكة التسكين المتقدّم

حظيت مدرسة ويكفيلد الثانوية في آرلينغتون بفيرجينيا، باهتمام كبير من وسائل الإعلام لالتزامها بتشجيع الطلاب من ذوي الأصول العرقية والثقافية المتنوعة على الالتحاق بمقررات التسكين المتقدّم مثلاً، Mathews,2004, Clark & Natale, 2004. لقد ضاعفت مدرسة ويكفيلد عدد طلابها الذين اجتازوا امتحانات التسكين المتقدّم في السنوات الخمس الماضية، فضلاً عن إحرازهم علامات عالية أيضًا. ففي عام ٢٠٠٣، حصل (١٨٪) من هؤلاء الطلاب على أعلى العلامات بما يعادل ثلاثة أضعاف هذا العدد مقارنة بعام ١٩٩٩ (Clark & Natale, 2004).

لقد أنشأت مدرسة ويكفيلد برنامجًا سمته شبكة التسكين المتقدّم، وهي مبادرة شملت المدرسة بأكملها لتهيئة عدد أكبر من طلابها لمواجهة تحديات الدراسة في الكليات؛ وذلك بأخذ مساقات التسكين المتقدّم. يشمل هذا البرنامج مكوّنات عدّة صُمّمت لبناء مهارات مهمة قبل أخذ المساقات المحدّدة للتسكين المتقدّم، ولدعم الطلاب في أثناء تعلّمهم هذه المساقات. وتشمل هذه المكوّنات: التأسيس لما قبل برنامج التسكين المتقدّم، وبرنامج التجسير الصيفي لما قبل برنامج التسكين، وبرنامج التجسير الصيفي لبرنامج التسكين المتقدّم، ومبادرة الرياضيات المزدوجة، وبرنامج المجموعات الكبيرة، وبرنامج اللغة الإسبانية. أمّا برنامج الأساسيات لما قبل التسكين، فهو يهيّئ الطلاب بتقديمه مساقات ذات مستويات متقدّمة ومكثّفة في اللغة الإنجليزية، والرياضيات، والبيولوجيا، وتاريخ العالم، في صفوف نسبة عدد الطلاب إلى المعلّمين فيها قليلة. ويمكن للطلاب في هذه المقرّرات تطوير المهارات والمعرفة الضرورية للنجاح في مقرّرات التنسيب المتقدّم. كما يُقدّم برنامجان للتجسير الصيفي، حيث يُعطى أحدهما مدّة ثلاثة أيام في أثناء العطلة الصيفية لطلاب الصفّ التاسع الذين يدرسون مقرّرات متقدّمة، ومكثّفة، أو مساقات التسكين المتقدّم. وفي أثناء سير هذا البرنامج، يلتقي الطلاب بمعلّميهم، ويسألون عن محتوى المقرّرات التي سيأخذونها؛ ويتعلّمون كيفية التغلّب على الصعوبات والمشكلات والتنظيم، وإدارة الوقت، ومهارات الدراسة، كما يبدؤون خطّة دراسية في الكلية مدّتها أربع سنوات. أمّا البرنامج الصيفي الآخر الذي يُعطى للطلاب الجُدد الملتحقين ببرنامج التسكين المتقدّم، فيوفّر دعمًا مماثلاً للدعم المقدّم في برنامج التجسير الصيفي لما قبل التنسيب، ويُعقد مدّة أسبوع في أثناء الصيف.

وبالمثل، فهناك المبادرة المزدوجة في الرياضيات، التي صُمّمت لمساعدة الطلاب الذين لا يتقدّمون بالدرجة المطلوبة في مقرّر التسكين المتقدّم في حساب التفاضل والتكامل، على اللحاق بزملائهم في المساق. كما شُجِّع الطلاب على دراسة الهندسة والجبر (الجزء الثاني)، مع إعطائهم دروسًا خاصّة بعد اليوم المدرسي لمساعدتهم على تجاوز العقبات.

أمّا برنامج المجاميع Cohort Program، فهو متاح للطلاب الذكور من أصول أمريكية لاتينية، أو السود الحاصلين على علامة (٢،٠) أو أعلى في امتحان الاستعداد، وهو مُصمّمم لتوفير الدعم الاجتماعي والاقتصادي اللازم لتهيئة هؤلاء الطلاب للتسجيل في مقرّرات التسكين المتقدّم والنجاح فيها. وبخصوص طلاب الصفّ التاسع المُدرجين في برنامج العناقيد، فإنّهم يحضرون اجتماعات غداء أسبوعيًا مع رفاقهم لمناقشة قضايا أكاديمية واجتماعية وعاطفية. إنّ إحدى الفوائد الرئيسة لهذا لبرنامج هي تطوير مجموعة الأقران الداعمين للفئة المستهدفة في سعيها إلى مواجهة التحديات الأكاديمية.

وأخيرًا، يهيّئ برنامج اللغة الإسبانية طلاب الصفّ التاسع لأخذ مساق التسكين المتقدّم في اللغة الإسبانية، والتقدّم لامتحان في الأدب الإسباني. كما تُستكمل خبرات المساق عن طريق السفر، والدراسة في الخارج.

كما توفّر عدّة مقالات (Mathews,2004, Clark; & Natale, 2004; Beitler, 2004) معلومات أكثر عن شبكة التسكين المتقدّم وفاعليتها في تشجيع طلاب الأقليات على دراسة مساقات التسكين المتقدّم.

بوس (Posse)

تُعدّ مؤسسة بوس منظمة لتعرّف طلاب المدارس الثانوية العامة من ذوي القدرات الأكاديمية والقيادية عالية المستوى، الذين استثنوا من عملية الاختيار التقليدية للكليات. فمنذ عام ١٩٨٩، بدأت هذه المؤسسة في تعرّف الطلاب من ذوي الخلفيات الاقتصادية والثقافية المتنوّعة، الذين يشكّلون فرقًا متعدّدة الثقافات تُدعى بوس (Posse). وبوس هم مجموعات صغيرة من الأصدقاء الذين يهتم كلّ واحد منهم بالآخر، ويسانده لتضمينان نجاحه في الكليات وتخرُّجه فيها.

تتكوّن هذه الفِرَق الصغيرة من عشرة طلاب، يخضعون في أثناء الدراسة الثانوية إلى برنامج تدريبي مدّته ثمانية أشهر لِلالتحاق بأشهر الجامعات في أنحاء البلاد كلّها. وقد تطوّر هذا البرنامج لمساعدة عدد كبير من الطلاب في مدينة نيويورك، الذين سجلوا في الكليات إلاّ أنّهم انسحبوا منها بعد ذلك بستة أشهر.

وقد حدّدت بوس ثلاث غايات مهمّة جدًا للمدارس الثانوية العامة ومؤسسات التعليم العالي، هي:

١- تعزيز عملية الترشيح والاختيار للجامعات والكليات.

٢- رفع نسبة الطلاب من ذوي الخلفيات المتعدّدة اجتماعيًا وثقافيًا.

٣- المساعدة على بناء مجتمعات طلابية متماسكة داخل الحرم الجامعي والكليات في أرجاء البلاد.

وقد طوّرت مؤسسة بوس طريقة بديلة لتعرّف هوية المرشحين الذين يمكنهم إحراز النجاح في الكليات،

تُدعى "عملية القياس الديناميكية" Dynamic Assessment Process. وتتولى شبكة بوس للمدارس الثانوية العامة ومنظمات المجتمع المحلي ترشيح الطلاب المؤهلين، ثمّ تدعوهم إلى المشاركة في عملية تقويم فريدة مكونة من ثلاثة أجزاء، تشمل مقابلات جماعية وفردية. كما يُطلب إلى الطلاب العمل في مجموعات لإظهار قدراتهم القيادية الفعلية، ومهاراتهم في العمل ضمن الفريق، مثل: الخطابة، والإصغاء، ومهارات التفاوض والتواصل، والرغبة في النجاح. وغالبًا ما يُستدعى (٦٠٪) من الطلاب المختارين للمشاركة في الجولة الثانية من البرنامج، والمقابلة الفردية. أمّا المرحلة الأخيرة للإلحاق، فتتضمن المشاركة في ورشة عمل التصفيات النهائية، حيث يُدعى المرشحون المحتملون للمشاركة في أنشطة تسمح بتقويم أكبر لسلوك المجموعة والقدرة الفردية. وهكذا، تُقوّم مؤسسة بوس والجامعة الشريكة معًا مستوى مشاركة المرشحين، وتُحدّدان عشرة مبعوثين من بوس للانضمام إلى الصفّ التالي. كما تمنح الجامعة المرشحين المختارين بعثة دراسية قيادية مدّتها أربعة أعوام.

وفي الفترة الممتدة من فبراير إلى أغسطس، من السنة الدراسية الأخيرة للطلاب المختارين، يلتقي مبعوثو بوس أسبوعيًا في ورش عمل مدّة ساعيتن تتناول أربعة مجالات، هي: بناء الفريق، والتواصل عبر الثقافي، والقيادة، والتميّز الأكاديمي. وعليه، فإنّ الغاية من برنامج ما قبل الكلية أو الجامعة هي تهيئة المبعوثين لتولي أدوار قيادية في الحرم الجامعي، وإحراز مستويات عالية من التميّز الأكاديمي. وبذا، تكون عملية تعرّف المواهب البديلة قد حقّقت نجاحًا في تعرّف هوية القادة من ذوي الإمكانات العالية.

أمّا غاية البرنامج الثانية، فهي ضمان مواصلة هؤلاء الطلاب الدراسة، ثمّ تخرّجهم.

لقد طُوّر برنامج بوس في الحرم الجامعي لتحقيق هاتين الغايتين المتلازمتين، حيث يزور موظفون في بوس الجامعات الشريكة مرّتين كلّ فصل، كما يجتمع فريق بوس مرّة كلّ أسبوعين، فضلاً عن عقد هذه المؤسسة خلوة سنوية لمبعوثيها كافة، بمَنْ فيهم الأعضاء الآخرون من المجتمع الطلابي. وتهدف هذه الخلوات إلى مناقشة قضايا الحرم الجامعي المهمة التي عمل مبعوثو مؤسسة بوس على تعرّفها.

أمّا آخر أهداف هذه المؤسسة، فيتمثّل في المساعدة على بناء مجتمعات موحّدة في الحرم الجامعي وفي الكلية. ولأنّ عمليات القبول التقليدية لم تكن فاعلة في زيادة عدد الطلاب المتنوّعين ثقافيًا واقتصاديًا داخل الحرم الجامعي؛ فما تزال التركيبة الديمغرافية للبرامج الجامعية في الكليات والجامعات تميل إلى صالح الطلاب الذين لا ينتمون إلى الأقليات. وتأمل هذه المؤسسة أن يعكس كلّ طالب منتسب إلى بوس الصورة المثلى عن نموذج التنوّع الثقافي، وأن يعمل كأداة للتغيير الاجتماعي داخل الحرم الجامعي.

لقد شهد برنامج بوس نجاحًا ملحوظًا منذ بدئه عام ١٩٨٩. فقد رُشّح للدراسة في أشهر الكليات والجامعات ما يزيد على (١٢٠٠) طالب حصلوا على بعثات دراسية في الجامعات الشريكة لبوس بتكلفة بلغت (١١٢) مليون دولار. ويثابر مبعوثو بوس على دراساتهم، ويتخرّجون بمعدل يقرب من ٩٠٪، في الوقت الذي يلتحق فيه ٥٠٪ فقط من مجموع الطلاب الأمريكيين بالجامعات، ويتخرّج نصفهم فقط. ويوجد لبوس- الآن - مراكز في خمس مدن رئيسة في الولايات المتحدة الأمريكية، هي: نيويورك، وبوسطن، وشيكاغو، ولوس أنجلوس، وواشنطن.

للمزيد من المعلومات حول هذا البرنامج، زوروا موقع: "http://www.possefoundation.org".

نصيحة للممارس المنفرد

يواجه الممارس المنفرد مهمة شاقة في تعرّف جميع المعالم الرئيسة لبرامج تربية الموهوبين وخدماتهم؛ إذ يتطلب كلّ مكوّن من مكوّنات البرامج توافر معرفة بخلفية هذه البرامج، خاصّة المنهاج. هناك أمر لافت للانتباه في هذا المجال يتمثّل في وجود كثير من الممارسين في المدارس وميدان التربية، الذين يمتلكون خبرة واسعة بالأنظمة والمستعدين للتعاون. لذلك، حدّد أولاً، هوية الشخص أو الشخصين اللذين لديهما خبرة في مجال المحتوى، ويرغبان في التعاون على نحو مستمر.

بعد ذلك، اطلب إشراكك في إحدى لجان مراجعة المنهاج على مستوى المقاطعة. هناك ثلاثة أسباب مهمة تستدعي تضمين البرنامج المكثّف حاليًا العديد من الاجتماعات، هي: أولاً، بصفتك عضوًا في اللجنة، فإنّك ستُوطّد علاقات الزمالة مع المعلّمين الذين يمتلكون الخبرة والاستعداد للمشاركة في حوارات نقدية بنّاءة حول قضايا المنهاج. ثانيًا، ستتعلّم عن جوانب القوة في منهاج المقاطعة في كلّ مجال محتوى، إضافة إلى الجوانب التي تحتاج إلى معالجة. ويمكنك تقديم خبرتك لأعضاء اللجنة بخصوص الشرط الأخير. ثالثًا، سوف تكتسب فهمًا شاملاً للمنهاج النظامي، كما سيتطوّر فهمك لنقاط التقاطع الطبيعية، حيث يمكن أن يتساوق منهاج تربية الموهوبين وبرنامج التربية النظامي بما فيه فائدة ومنفعة للطالب.

REFERENCES

Alkan, E., Cossio. G.. Huerta, J.. & Watt, K. (2003). 2001-2002 Texas AVID daw: Stale report. Austin. TX: Center for Applied Research in Education.

Beitler, A. (2004, December). Making this team. Principal leadership (pp. 16-21). Reston. VA: National Association of Secondary School Principals.

Belts, G. (1985). The Autonomous Learner Model for gifted and talented. Greeley: CO: Autonomous Learning.

Bruner. J. S. (1966). Toward d theory of instruction. Cambridge. MA: Harvard University Press.

Clark. C. S.. & Natale, J. (2004, October). Toward a more perfect school: Teachers and students are throwing out tradition to pursue excellence. Washingtonian, p. 104.

Cunningham E.. Redmond. C.. & Merisotis. J. (2003. February). Investing early: Intervention programs in selected U.S. states. Washington. DC: Institute for Higher Education Policy.

Dewey. J. (1938). Experience and education. New York: Macmillan.

Feldhusen. J. E. & Kollofi', P. B. (1986). The Purdue three-stage enrichment model for gifted education at the elementary level. In J. S. Renzulli (Ed.), Systems and models for developing programs for the gifted and talented (pp. 126-152). Mansfield Center. CT: Creative Learning Press.

Gallagher. J., Kaplan. S. K.. Passow. A. H., Renzulli. J. S., Sato. I. S., Sisk. D & Wickless, J. (1982). Principles of differentiated instruction. Unpublished report, National/State Leadership Training Institute on the Gifted and Talented. Ventura, CA.

Gallagher, J. J. (1975). Teaching the gifted child (2nd ed..). Boston: Allyn&Bacon.

Guilford. J. P. (1967). The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill.

Guthrie, L & Guthrie. G. (2000). Longitudinal research on AVID 1999-2000: Final report. Burlingame, CA: Center for Research. Evaluation, and Training in Education.

Guthrie, L & Guthrie. G. (2002). The magnificent eight: AVID best practices study. Burlingame. CA: Center for Research. Evaluation, and Training in Education.

Hertberg. H. L.. Callahan, C. M., Kyburg, R. M., Brighton, C. M.. Hench. E. P.. &Yoo, H. (in press). Advanced placement and International Baccalaureate programs: A good fit for gifted learners? (research monograph). Charlottesville. VA: University of Virginia, National Research Center on the Gifted and Talented.

Kaplan. S. N. (1974). Providing programs for the gifted and talented: A handbook. Ventura, CA: Office of the Ventura County Superintendent of Schools.

Kaplan. S. N. (1986). The Grid: A model to construct differentiated curriculum for the gifted. In J. S. Renzulli (Ed). Systems and models for developing programs for the gifted and talented (pp. 180-194). Mansfield Center. CT: Creative Learning Press.

Landrum. M. S.. & Shaklee. B. (Eds.). (1998). Pre-K-Grade 12 gifted program standards. Washington, DC: National Association for Gifted Children.

Landrum. M. S., Callahan. C. M.. & Shaklee. B. D. (Eds.). (2001). Aiming for excellence: Annotations to the NAGC Pre-K-grade 12 gifted program startdards. Waco. TX: Prufrock Press.

Levine. D. U.. & Lezotte, L. W. (1990). Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice. Madison. WI: National Center for Effective Schools Research and Development.

Lipsey, M. W. & Wilson, D. B. (1993). The efficacy of psychological, educational, and behavioral treatment: Confirmation of meta-analysis. American Psychologist, 48(12), 1181- 1209.

Maker. J. C. (1982). Curriculum development for the gifted. Rockville, MD: Aspen.

Marland. S. P. Jr. (1972) . Education of the giftetland talented. Vol. I, Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington. DC: U.S. Government Printing Office.

Marzano. R. J. (2000). A raw era of school reform: Going where the research takes us. Aurora. CO: Mid-continent Research for Education and Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED454255).

Marzano R. J. (2033). What works in schools: Translating research into practice. Alexandria. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Mathews, J. (2004, February 17). Arlington school pushing AP courses. The Washington Post. Retrieved April 1. 2005, from http://www.washingtonpost.com/ac2/wp-dyn?pagename=article&contentId=A46511-2004Febl6&notFound=true

Meeker, M & Meeker. R. (1986). The SOI system for gifted education. In J. S. Renzulli (Ed.). Systems and models for developing programs for the gifted and talented (pp. 194—215). Mansfield Center. CT: Creative Learning Press.

Mehan, H., Villanueva, I. Hubbard. L., & Lintz, A. (1996). Constructing school success: The consequences of untracking low-achieving students. Cambridge. UK: Cambridge University Press.

National Education Commission on Time and Learning. (1994). Prisoners of time. Washington. DC: U.S. Department of Education.

National Research Council. (2002). Minority students in special and gifted education. Washington, DC: National Academy Press.

Picucci, A & Sobel, A. (2003). Executive summary: Collaboration, innovation, and tenacity: Exemplary high-enrollment AP Calculus programs for traditionally underserved students. Austin. TX: Charles A. Dana Center. Retrieved August 23, 2005, from http://www.ccsso. org/content/pdfs/APF03 High EnroIlmentAPCaJculus.pdf

Renzulli. J. S. (1977). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Wethersfield. CT: Creative Learning Press.

Renzulli. J. S. (1988). The multiple menu model for developing differentiated curriculum for the gifted and talented. Unpublished manuscript. Bureau of Educational Research. University of Connecticut. Storrs, CT.

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.. Leppien, J. H & Hays. T. S. (2000). The multiple menu model: A practical guide for developing differentiated curriculum. Mansfield Center. CT: Creative Learning Press.

Scheerens. J & Bosker. R. (1997). The foundation of educational effectiveness. New York: Elsevier.

Schmidt. W. H. McKnight. C. C.. & Rateen. S. A. (1996). A splintered vision: An investigation of U.S. science and mathematics education: Executive summary. Lansing. MI: Michigan State University. U.S. National Research Center for the Third International Math and Science Study.

Stepien, W. J.. Gallagher, S. A.. & Workman. D. (1993). Problem-based learning for traditional and interdisciplinary classrooms. Journal for the Education of the Gifted. 16. 5-17.

Sytsma. R. (2000). Gifted and talented programs in America's high schools: A preliminary survey report. The National Research Center on the Gifted and Talented Newsletter. Retrieved March 1, 2005. from http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/newsletter/ springOO/ sprng004.html

Taba. H. (1962). Curriculum development: Theory andpractice. New York: Harcourt. Brace and World.

Thomas, D. (2004). Little Rock Students to benefit from education grant: Advanced Placement Incentives Program helps students achieve in advanced courses. U.S. Department of Education. Retrieved March 12, 2005, from http://www.ed.gov/news/pressreleases/2004/04/04122004.html

Tomlinson. C. A. (1998). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. Kaplan. S. N.. Renzulli. J. S. Purcell, J. Leppien, I & J. Burns, D. (2002). The parallel curriculum model: A design to develop high potential and challenge high-ability students. Thousand Oaks. CA: Corwin.

Treffinger, D. (1996). Fostering effective, independent learning through individualized programming. In J. S. Renzulli (Ed.). Systems and models for developing programs for the gifted and talented (pp. 429-460). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

U.S. Department of Education. (1998). Tools for schools: School reform models supported by the National institute on Education of At-Risk Students. Washington. DC: Office of Education Research and Improvement.

VanTassel-Baska. J & Little. C. A. (2003). Content-based curriculum for high ability learners. Waco, TX: Prufrock Press.

Viadaro. D. (1997, April 2). Surprise!. Analysis link curriculum. TIMSS test scores. Education Week. p. 6.

Ward. V S. (1961). Educating the gifted: An axiomatic approach. Columbus. OH: Charles Merrill.

watt. K. Huerta. L & Cossio. G. (2002). Leadership and comprehensive school reform: Implementation of AVID in four South Texas schools. Catalyst for Change. 33(2), 10-14.

Watt. K. Yanez. D & Cossio. G. (2002) . AVID: A comprehensive school reform model for Texas. National FORUM Journal of Educational Administration and Supervision. 19(3), 43- 59.