١٧

تنسيق خدمات تعليم الموهوبين مع التعليم العام

• كارول آن توملنسون، وكرستينا ج. دوبيت، ومارلا ريد كابر

Carol Ann Tomlinson, Kristina J. Doubet & Marla Read Capper

"إنّ المشكلات الخطيرة التي نواجهها لا يمكن حلّها بمستوى التفكير نفسه ساعة اكتشافها".
– ألبرت آينشتاين (١٨٧٩ – ١٩٥٥)

خلال فترة عمله كرئيس للجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين بين عامي ١٩٩٣ و ١٩٩٥، أسّس جيمس جالاجير James Gallagher فريق عمل لاستكشاف الطرائق المختلفة التي قد يتفاعل فيها ميدان تعليم الموهوبين مع التعليم العامّ بصورة فاعلة. في ذلك الوقت، كانت هناك نقاط اختلاف بين ميدان تعليم الموهوبين والتعليم النظامي حول عدد من القضايا، بما في ذلك إجراءات التجميع والتسكين، وطبيعة فلسفة المدرسة الإعدادية ومضمونها، بالإضافة إلى نقطة الاختلاف القديمة بين التفوق والإنصاف. وفي عام ١٩٩٦، نشر فريق العمل بحثًا بعنوان " التفاعل بين تعليم الموهوبين والتعليم العامّ: نحو تواصل وتعاون ومشاركة" Tomlinson, Coleman, Udall & Landrum, 1996، سلّط فيه الضوء على فوائد التعاون، واستراتيجية تعزيز الصلات القوية بين اختصاصي تعليم الموهوبين ومعلّمي التعليم النظامي، كما حثّ على مزيد من التعاون في هذا المجال.

لقد تغيّر سياق التعليم منذ أواسط تسعينيات القرن الماضي. وفي الوقت الحاضر، توجد في مدارسنا فئات من الطلاب على درجة عالية من التنوّع وهناك تركيز فعلي على ضرورة تقليص الفارق في الإنجاز التربوي، خاصة بين الطلاب الذين يتمتعون بالمزايا كلّها التي تمنحها الحياة، وأولئك الأقل حظًا في ذلك. إنّ هذا السياق الحالي لا بُدّ أن يلفت انتباهنا لكلمات آينشتاين الشهيرة التي أوردناها في مستهل هذا الفصل. ونعني بذلك أنّه ينبغي لنا أن نوسّع استراتيجياتنا لزيادة التعاون بين برامج التعليم النظامي وتعليم الموهوبين. كما علينا أن نضاعف الجهود حيال التعاون؛ فلدى خبراء تعليم الموهوبين الكثير لتقديمه في مجال الاستراتيجيات التعليمية بغية ردم فجوة الإنجاز، ولكننا سوف نخسر الكثير إذا لم نستطع التعاون مع زملائنا في التصدي لفجوة مزمنة أخرى، وهي تدنّي تمثيل الطلاب ذوي الدخل المنخفض والمتنوعين ثقافيًا، وعلى درجة من التباين الثقافي بصورة أقل ممّا ينبغي في برامج تعليم الموهوبين (Borland, 2003; National Research Council, 2002).

في هذا الفصل، تُلقي كارول آن ثومنلسون، وكرستينا دوبيت، ومارلا كابر نظرة فاحصة على التعاون كما يتجلّى على مستوى المقاطعة، ويُقدّمن أمثلة ملموسة تهدف إلى بيان كيفية امتداد التعاون إلى مناحي التخطيط والرسالة في عملية التعليم واستراتيجياته، والتطوير المهني، والمنهاج الدراسي.

يتصل هذا الفصل اتصالاً وثيقًا بالفصول الآتية:

تطويرّ الرسالة المتعلقة بالحاجات التربوية للطلاب الموهوبين والنابغين (الفصل الثاني)، والمنهاج الخاصّ بتربية الطلاب الموهوبين (الفصل الثامن) وتصميم خطّة للنموّ المهني (الفصل الرابع عشر)، بالإضافة إلى الملحق (أ) الخاص بتشكيل لجان استشارية خاصّة ببرنامج تربية الموهوبين.

التعريف

يتضمن تعزيز التنسيق بين تعليم الموهوبين والتعليم العامّ تكاملاً بين نقاط الاشتراك الطبيعية، وخدمات كلا البرنامجين للمساعدة على تلبية أهداف كلّ منهما، بالإضافة إلى مضاعفة حصيلة الطالب التعلّمية.

الأساس المنطقي

عبر حشد القوى، سوف تُعزِّز برامج التعليم العامّ وتعليم الموهوبين الفرص من أجل:

- مساعدة أحدهما الآخر للوصول إلى الأهداف المشتركة الآتية:

  المضمون الغني، والتوقّعات المعتادة للتفكير الناقد والإبداعي، وتطوير المنتوجات المجدي، وترسيخ التوقّعات للحصول على جودة عالية، والعمل الدؤوب. تشترك في تحقيق هذه الأهداف مجموعتان من المعلّمين، ومعلّمو النظام العامّ، والأخصائيون.

- تتعلّم كلّ مجموعة من الأخرى؛ بغية تفعيل دور المدرسة في خدمة الطلاب على أكمل وجه.

  يُسهم معلّمو النظام الاختصاصيون في دعم نجاح عملية التعليم عبر مشاركاتهم وإسهاماتهم الفاعلة، كما تُسهم العلاقة التكافلية في تعزيز قدرات كلّ من المعلّمين والطلاب الذين يخدمونهم Tomlinson et al., 1996, p. 167.

مقارنة بين أهداف التعليم العامّ وأهداف تعلّيم الموهوبين

أهداف التعليم العامّ	الأهداف ذات العلاقة بتعليم الموهوبين
الدفاع عن التعليم كوسيلة للفهم والبحث، وحلّ المشكلات، والتخفيف من الاستراتيجيات الموجهة نحو استظهار المعلومة دون فهم، والتعليم السلبي. Darling-Hammond,2000; Darling-Hammond, Ancess, &Falk, 1995, Eisner,2003; National Research Council,2000, Sizer, 1999.	الطلب إلى الطلاب استعمال مهارات المستويات العليا من التفكير: الإبداعي، والمعقّد، والمجرّد، والناقد Feldhusen, Van Tassel-Baska, &Seeley, 1989, Maker& Nielson, 1996; Shore, Cornell, Robinson,& Ward, 1991.
تشجيع التعلّم الأصيل، والتطبيقات في العالم الواقعي، والمهام الموجّهة نحو تطوير الأداء Darling-Hammond,2000; Darling-Hammond et al., 1995; Eisner, 1997; McDonald, 1999.	إعطاء الطلاب فرصة للتعامل مع المادة عبر حلّ المشكلات، إضافة إلى مهمات أصيلة مرتبطة بالواقع اليومي Shore et al., 1991; Gallsgher, 2002; Tomlinson et al., 2002.
إعطاء الطلاب فرصة اكتشاف قدراتهم ورغباتهم، وتطوير منهاج دراسي يعمل كنقطة ربط شخصي National Research Council,2000، وكمرآة توضع أمام الطالب لمساعدته على اكتشاف ما يعرفه، ويفهمه، ويهتم به، ويستعمله Sizer, 1999. P.164	السماح للطلاب باكتشاف الترابطات بين الأنساق المعرفية والعالم المحيط بهم وأنفسهم، فضلاً عن تشجيع اكتشاف الذات Shore et al., 1991; Tomlinson et al., 2002.
نقل الاهتمام من التركيز على الحقائق والقياس وقابلية التوسّع إلى عقلية تعتمد مبدأ "الأقل هو الأكثر". انظر، على سبيل المثال، الدراسة المنشورة في (TIMMS) Eisner,1997,Sapon-Shevin,1996; Schmoker&Marzano, 2003، واستعمال أطر مفاهيمية لتنظيم المضمون، National Research Council,2000.	استنباط المعنى من المعايير عبر تنظيم المحتوى الخاصّ بمفاهيم مختارة بعناية لتوحيد الحقائق والمهارات المختلفة ضمن خبرات تعلّمية أصيلة، وموحّدة، وذات هدف محدّد Tomlinson et al., 2002.
تعرّف الموهبة، ورفع قدرة كلّ متعلّم إلى أقصى حدّ عن طريق زيادة التحدي والدعم National Research Council,2000.	تعرّف الموهبة، ومضاعفة قدرة الطلاب الموهوبين؛ برفع سقف التحصيل من أجل توفير درجة تحدٍّ مناسبة. Callghan& Tomlinson, 1997; Feldhusen et al., 1989; Maker& Nielson, 1996; Reis, 2003, Rensulli& Reis, 1997; Shore et al., 1991; Tomlinson, 1999,2001; Tomlinson et al., 2002.

تعلّيم الموهوبين بين الحقيقة والخيال

أفكار مغلوطة	الحقيقة
لدى الطلاب الموهوبين حاجات تعلّم فريدة لا بُدّ من تلبيتها، بغضّ النظر عن الآثار المترتبة على بقية مجتمع المدرسة.	يُشكّل الطلاب الموهوبون جزءًا من متصل المتعلّمين التطويري، ويمتازون بحاجات خاصّة، فضلاً عن الحاجات المشتركة Tomlinson, Coleman, Allan& Landrum, 1996. يتصف هذا المتصل بالتداخل، فالتغيّر في جزء واحد من النظام يؤثّر في الأجزاء الأخرى جميعًا. وسوف يُعزّز التركيز على الحاجات التي تشترك فيها مجموعة المتعلّمين المتصل بأكمله.
أهداف إصلاح التعليم العامّ تتعارض مع مهام تعليم الموهوبين.	يُقرّ القائمون بالتعليم العامّ بالتحديات التي تواجه نظامنا التربوي، ويسعون إلى الارتقاء بالمنهاج الدراسي وبالتعليم وفقًا للعديد من المعايير التي يشترك فيها معلمو الموهوبين. يأمل المرء أنّ القيادة التعليمية الأمريكية المشلولة حاليًا، سوف تمتلك الشجاعة للإقرار بأنّ طرائقنا التقليدية الخاصّة بإعداد منهاج دراسي، والتقويم الناجم عنها، كلّها مغلوطة بدرجة كبيرة Sizer, 1999, p.165. يُقرّ معلّمو التعليم العامّ وتعليم الموهوبين بقيمة المنهاج الدراسي، والتعليم الذي يكشف عن الموهبة وتطوّرها لدى الطلاب متعدّدي الثقافات. Darling-Hammond,1997,2000; Delpit, 1995; Ford, Harris, Tyson& Trotman, 2002, Oakes, 2003; Passow& Frasier, 1996.
تعليم الموهوبين كيان قائم بذاته.	يدافع معلّمو الموهوبين عن موقف موحّد، ويسعون إلى مساعدة المواطنين وصانعي السياسة، على حدّ سواء، على إدراك أنّ نظام المدرسة الذي لا يستهدف تفوّق الطلاب جميعهم (حتى أولئك الذين نتوقّع منهم القليل) في الظروف الاعتيادية، ولا يُحقّق العدالة للطلاب كافة (حتى أولئك الذين نَعُدّهم متقدّمين على أقرانهم) محكوم عليه بخذلان الطلاب كافة والمجتمع الذي سانده. Tomlinson&Callaghan, 1992, p.185.

- في الاتحاد قوة:

يُعدّ تعليم الموهوبين جزءًا من نظام أكبر، وعلينا أن نصلح النظام كلّه إذا شئنا أن يتعافى الجزء الذي يخصّنا منه (Tomlinson, 2003).

تدخلات التعليم العامّ	تدخلات تعليم الموهوبين
تعرّف موارد المنهاج الدراسي المقرّر والمصادر والمعايير، Darling-Hammond,2000; Richardson& Roosevelt, 2004.	استعمال المعايير لتحقيق درجة من الترابط بين عناصر الموضوع وأثر التدريس .Van Tassel-Baska & Avery, 2002 P.3.
الخبرة في مجالات المحتوى Darling-Hammond,& Youngs, 2002; Interstate New Teacher Assessment & Support Consortium-INTASC- 1992; Richardson & Roosevellt, 2004.	الخبرة في تطبيق الاستراتيجيات التعليمية وتطويرها لصقل العمليات المعرفية عالية المستوى Tomlinson&Callaghan,1992.
خبرة في استعمال نماذج التضمين والتعاون INTASC-1992.	خبرة في تطوير الاستراتيجيات التعليمية التي تكشف الموهبة وتطوّرها Tomlinson&Callaghan,1992.

المبادئ الإرشادية

- يشترك معلّمو التعليم العامّ ومعلّمو الطلاب الموهوبين في أهداف مشتركة، ويمكنهم التعلّم من بعضهم بعضًا.
- تكتسب برامج التعليم العامّ وتعليم الموهوبين القوة عن طريق التعاون.
- لا بُدّ لمعلّمي الطلاب الموهوبين ومعلّمي التعليم العامّ والاختصاصيين العمل معًا كفريق من أجل تلبية الحاجات المختلفة للطلاب كافة على النحو الأمثل.
- يجب أن يتولى معلّمو الطلاب الموهوبين زمام المبادرة والقيادة في أثناء عملهم مع الزملاء؛ من أجل التقييم العملي لفاعلية الخدمات المقدّمة للطلاب؛ رغبة في رفع قدراتهم إلى أقصى مدى، بَمن فيهم المتفوّقون أكاديميًا.

المكوّنات الأساسية للتناسق الفاعل بين خدمات برامج التعليم العامّ وتعليم الموهوبين

المهمة والتخطيط

- يمتلك معلّمو الطلاب الموهوبين فهمًا شاملاً لرسالة مدرستهم أو مقاطعتهم.
- يمتلك معلّمو الطلاب الموهوبين فهمًا شاملاً لخطّة التطوير الاستراتيجية الموضوعة لمدرستهم ومقاطعتهم، ويُسهمون إسهامًا فاعلاً في تطوير هذه الخطّة.

- يُحدّد معلّمو الطلاب الموهوبين مكوّنات الخطّة التي تتداخل مع أهداف خدمة الطلاب الموهوبين، وتساعد على تلبية حاجات المتعلّمين كافة، كما يُسَخّرون خبراتهم أو قيادتهم لوضع تلك المكوّنات حيّز التنفيذ، بالإضافة إلى مراقبة فاعليتها.
- يسعى معلّمو الطلاب الموهوبين إلى فهم عملية التغيير في المدارس، وتشجيع القائم منها على معرفة ما يُسهّل التغيير الإيجابي.

التعاون

- يسعى معلّمو الموهوبين إلى توفير الدعم الإداري والتوجيه للسياسات والتطبيقات التي تُشجّع التعاون المتواصل الفاعل.
- تُشجّع إدارة المقاطعة أو المدرسة وجود صلات بين معلّمي الطلاب الموهوبين ومعلّمي التعليم العام والاختصاصيين الآخرين عبر تهيئة الفرص للقاءات المشتركة، وتخصيص وقت للتخطيط، كما تعمل على تقييمها.
- يتواصل معلّمو الطلاب الموهوبين مع معلّمي التعلّم العامّ والاختصاصيين الآخرين من ذوي الخبرة في المحتوى والمنهاج، ويشمل ذلك الذين يُنفّذون - فعلاً - نماذج التضمين أو التعاون في مدارسهم أو مقاطعاتهم.
- يشترك معلّمو الموهوبين في تطبيق استراتيجيات تعليمية مع معلّمي التعليم العامّ بخصوص فرز الموهبة، وتطوير القدرة، والتعلّم القائم على التمايز، والمهام الأصلية التي تستهدف الأداء.
- يخطّط معلّمو الطلاب الموهوبين والتعليم العامّ والاختصاصيون الآخرون معًا، ويراقبون عملية التعليم في صفوفهم الدراسية، ويتدارسون كيفية تقديم الخدمة - على شكل فريق - لمجموعة واسعة من الطلاب ذوي الحاجات المشتركة والمتخصّصة في الوقت نفسه.
- يتولى معلّمو الطلاب الموهوبين القيادة لدى تشكيل هذه الفرق التعاونية. وفي الوقت نفسه، يحرصون على اهتمامات معلّمي الصفوف، والتحديات التي يواجهونها في التعليم العامّ.

التطوير المهني

- تنظر إدارة المدرسة والمقاطعة إلى معلّمي الطلاب الموهوبين بصفتهم مصادر لتدريب الهيئة التعليمية وتطويرها.
- يأخذ معلّمو الطلاب الموهوبين زمام المبادرة في تقديم التدريب وتطويره في أثناء الخدمة، وفرص التعليم الأخرى للمعلّمين في مجالات فرز الموهبة وتطويرها، والتمايز، وتقديم الدعم والتحدي، وإيجاد المهام الأصيلة الموجّهة للأداء.
- يُعدّ معلّمو الطلاب الموهوبين مصدرًا أو نظامًا داعمًا لمعلّمي التعليم العامّ والاختصاصيين الآخرين، في أثناء تفصيل هذه التطبيقات في صفوفهم الدراسية.
- يواصل معلّمو الطلاب الموهوبين البحث عن المواد والمصادر التي تساعد معلّمي التعليم العام والاختصاصيين الآخرين في هذه العملية.

- يسعى معلّمو الطلاب الموهوبين إلى توفير فرص المشاركة في تطوير قدرات أعضاء الهيئة التدريسية مع المعلّمين والاختصاصيين الآخرين؛ للكشف عن الأهداف المشتركة، والاستعمال المرن للاستراتيجيات.

التكامل بين المنهاج الدراسي وأساليب التدريس

- يهدف معلّمو الطلاب الموهوبين والتعليم العامّ إلى اكتشاف نقاط التفاعل لكلا المنهاجين الدراسيين.
- يستعمل معلّمو الطلاب الموهوبين والتعليم العامّ مخطّطًا زمنيًّا لتطوير الطرائق؛ بغية تكامل خبرات التعلّم الخاصّة بنقاط التقاطع هذه.
- يتعاون معلّمو الطلاب الموهوبين ومعلّمو التعليم العامّ والاختصاصيون على تطوير خبرات تعلّمية تُلبي حاجات التعلّم الفريدة، مثل: الأسلوب، والاهتمام، والاستعداد، ومستوى الدعم، ودرجة التحدي للطلاب كافة.
- يطوّر معلّمو الطلاب الموهوبين فهمًا لكيفية تهيئة تحدٍّ متصاعد لمجموعة من الطلاب، ومساعدة الآخرين على تطوير فهم حول كيفية تطبيق المنهاج الدراسي والتعليم؛ بغية توفير هذا التحدّي المتصاعد.

مثال يحتاج إلى تعديل

حضر جوغونزاليز، مدير مدرسة فورستفيل المتوسّطة اجتماعًا بداية العام الدراسي للمديرين على مستوى المقاطعة، تناول أداء النظام التربوي في امتحان الكفاءة الموحّد الذي عُقِدَ في الربيع الماضي، وقد بعث برسائل إلكترونية إلى أعضاء لجنة التخطيط الاستراتيجي في مدرسته، لحضور اجتماع يوم الاثنين القادم.

في عصر يوم الاثنين، اجتمع رؤساء الشعب الأربع الخاصّة ومُنسّق التعليم الخاصّ ومستشار التوجيه، للبدء بإعداد مسودة خطّة تطوير مدرستهم للعام الدراسي. افتتح جونمونزاليز الاجتماع بإطلاع اللجنة على نتائج امتحان العام الماضي، وقد شعر الحضور بالضيق وهم يستمعون إلى النتائج المخيبة للآمال؛ إذ رسب العشرات في مادتي اللغة الإنجليزية والرياضيات. بعد ذلك، ناقش الفريق كيفية تصميم خطّة لتطوير المدرسة؛ بغية النهوض (رفع) بعلامات الاختبار في الموضوعات التي تنطوي على صعوبات. وبينما كانت المعلّمة سوزان ريفورد، المسؤولة عن فرز الطلاب الموهوبين، تُعدّ نسخًا من كشوف العلامات في غرفة عمل المعلّمين، تناهى إلى مسامعها عبارات القلق حول النتائج المحبطة لاختبار المدرسة الأخير. شعرت سوزان بتوتر شديد لدى سماعها نبأ الإعلان عن اجتماع مقبل لإعداد أهداف خطّة تطوير الاستراتيجيات الهادفة إلى تحسين إنجاز الطلاب الذين يطمحون إلى التفوّق. وقد اختلطت المشاعر لديها؛ فمع أنّها شعرت بالارتياح لتخلّصها من الضغوط المرتبطة بعملية إجراء الاختبارات، ولنجاح طلابها كافة، إلاّ أنّها شعرت بقلق جرّاء الاهتمام الذي يحظى به هذا الموضوع. أخذت سوزان تُحدّث نفسها قائلة: ماذا بشأن طلابي؟ عليّ الاستفادة من وقتي في البحث عن الطرائق التي تُشكّل تحديًا لطلابي المتفوّقين، لا أن أجلس في اجتماع لا يعنيني. وعليه، فقد قرّرت سوزان أن تُنجِز بعض أعمالها في الاجتماع، فهي – على الأقل– تستطيع استثمار وقتها هناك في تصحيح أوراق الامتحان.

في اجتماع المدرسة، انضمّ الأستاذ جونز؛ معلّم التعليم الخاصّ، إلى طاولة الآنسة ريفورد وهو يتأبط

الحزمة الورقية التي تحوي وثائق خطّة تفريد التعليم، ورمى بنفسه على الكرسي مُطلقًا تنهيدة امتعاظ، ثمّ قال:

" كما تعلمين يا سوزان، فإنّ لديّ عددًا من الطلاب يبذلون جهودًا حثيثة في اللغة الإنكليزية والرياضيات، لكنّهم لا يعرفون عن التاريخ أكثر ممّا أعرفه أنا! وأشعر أحيانًا بأنّني يجب أن أرسلهم إليك. وبطبيعة الحال، مع جميع المواد العلاجية المطلوبة في المواد الأساسية؛ لأنّه لا يوجد وقت للمواد كلّها".

ردّت الآنسة ريفورد قائلة: "سيسعدني أن نتعاون معًا وأُدرِّس هؤلاء الطلاب بعض موضوعات التاريخ الأكثر تحدّيًا. احضر إلى مكتبي عندما يكون لديك متسع من الوقت".

"أجل قد أفعل ذلك، أجاب الأستاذ جونز دون اكتراث، وهو يُردّد في نفسه: "إنّ طلابي لن يتمكنوا من قراءة تلك المواد"!.

التقدير:

المكوّن	١ لا يتوافر دليل	٢ دليل ضعيف	٣ دليل مقبول	٤ دليل كبير	٥ دليل قوي
الرسالة والتخطيط	X				
التعاون		X			
التطوير المهني	X				
تكامل التعليم والمنهاج الدراسي	X				

إجراءات التعديل

إذا كان التنسيق متدنيًا من حيث الهدف والتخطيط، فيجب:

- أن يبادر معلّمو الموهوبين إلى تعرّف هدف المدرسة والمقاطعة، وخطّة التحسين الاستراتيجية.
- على معلّمي الطلاب الموهوبين والإداريين العمل معًا؛ لتضمينان إسهام فريق تعليم الموهوبين بفاعلية في عملية التخطيط الخاصّة بتطوير خطّة التحسين الاستراتيجية.
- على معلّمي الطلاب الموهوبين استقصاء الأهداف على نطاق المدرسة، وتعرّف مجالات الأهداف التي تتداخل مع الأهداف المتعلقة بخدمة الطلاب الموهوبين، فضلاً عن تسخير خبراتهم وقيادتهم لتنفيذ هذه المكوّنات، في الوقت الذي يسعون فيه إلى فهم عملية التغيير في المدارس، وتسهيل التغيير الإيجابي.

أمّا إذا عُدّ التنسيق متدنيًا من حيث التعاون، فيجب على معلّمي الطلاب الموهوبين:

- البحث عن دعم إداري وتوجيه للسياسات والتطبيقات التي تُشجّع على التعاون المتناغم المتواصل، وينبغي للإدرايين تنظيم اجتماعات مشتركة أو مخطّط زمني. كما يجب على هؤلاء المعلّمين تشكيل فرق تعاونية قبل غيرهم، والحرص في الوقت نفسه على إيلاء اهتمامات معلّمي الصفوف الدراسية

العامّة وتحدياتها الأهمية اللازمة.

- الاستعانة بخبرات معلّمي التعليم العامّ والاختصاصيين الآخرين بخصوص محتوى المنهاج ومضمونه، بالإضافة إلى خبراتهم في تنفيذ نماذج التضمين والتعاون في مدارسهم ومقاطعتهم.
- العمل في الصفوف المدرسية الخاصّة بمعلّمي التعليم العامّ لتطوير المواد والإجراءات والعمليات التي من شأنها تدعيم التحدي ونوعية المنهاج الدراسي للطلاب كافة، بمَن فيهم أولئك الذين يتمتعون بأداء عالٍ وقدرات كامنة فائقة. كما يجب على معلّمي الطلاب الموهوبين ومعلّمي التعليم العامّ والاختصاصيين الآخرين التخطيط معًا، وتبادل الزيارات فيما بينهم، وتدارس كيفية العمل معًا لخدمة مجموعة كبيرة من الطلاب ذوي الحاجات الخاصّة والمشتركة معًا.

وفي حال عُدّ التنسيق متدنيًا من حيث التطوير المهني، فيجب:

- على إدارة المدرسة أو المقاطعة الاستفادة من خبرات معلّمي الطلاب الموهوبين في تطوير قدرات أعضاء الهيئة التدريسية. كما يجب على معلّمي الطلاب الموهوبين التعاون على التطوير وتهيئة التدريب في أثناء الخدمة وفرص التعلّم الأخرى للمعلّمين في مجالات تعرّف الموهبة (خاصّة طلاب الأقليات، وذوي الدخل المتدني)، وتطوير الموهبة، والتمايز في التعليم، وإيجاد الواجبات الأصيلة الموجّهة نحو الأداء.
- على معلّمي الطلاب الموهوبين العمل كمصادر وأنظمة إسناد لمعلّمي التعلّم العامّ، الذين يسعون إلى تطبيق هذه الممارسات في صفوفهم الدراسية. كما يتعيّن عليهم مواصلة البحث عن مواد المصادر وإعدادها؛ من أجل مساعدة معلّمي التعليم العامّ في هذه العملية، والبحث في الوقت نفسه عن فرص المشاركة في مسؤوليات تطوير هيئة التدريس مع بقية المعلّمين والاختصاصيين؛ لإبراز الأهداف المشتركة، والاستعمال المرن للاستراتيجيات.

أَمّا إذا عُدّ التنسيق متدنيًا من حيث التكامل بين المنهاج الدراسي والتعليم، فيجب:

- على معلّمي الطلاب الموهوبين، ومعلّمي التعليم العامّ، والاختصاصيين الآخرين تدقيق مناهجهم الدراسية؛ كلّ حسب اختصاصه من أجل اكتشاف نقاط التقاطع.
- على معلّمي الطلاب الموهوبين، ومعلّمي التعليم العامّ، والاختصاصيين الآخرين استخدام الوقت المخصّص للتخطيط في تطوير الطرائق الكفيلة بتحقيق التكامل بين خبرات التعليم الخاصّة بنقاط الاشتراك تلك، فضلاً عن تطوير الاستراتيجيات التي تُلبي حاجات التعلّم الفريدة (الأسلوب، والاهتمام، والاستعداد، ومستوى الدعم، ودرجة التحدي، ...، إلخ) للطلاب كافة.
- على معلّمي الطلاب الموهوبين أن يتشاركوا في الطرق التي توفر تحديًا متصاعدًا لطائفة كبيرة من الطلاب.

المثال المُعدّل

حضر جوغونزاليز، مدير مدرسة فورستفيل المتوسّطة اجتماعًا بداية العام الدراسي للمديرين على مستوى المقاطعة، تناول أداء النظام التربوي في امتحان الكفاءة المقنن الذي عُقِدَ في الربيع الفائت. وقد بعث برسائل إلكترونية إلى أعضاء لجنة التخطيط الاستراتيجي في المدرسة، لحضور اجتماع يوم الاثنين المقبل. بدأ المدير بإعداد مسودة جدول أعمال الاجتماع، وقد لاحظ بعد إعداده المسودة الأولى أن جُلّ

جدول الأعمال يُركّز على معالجة قضية تدني التحصيل في الاختبار. لذا، فقد أعاد طباعة الآتي في أعلى صفحة المسودة:

"مدرسة فورستفيل المتوسّطة ملتزمة بتطوير الطلاب كأفراد، وتدعو الطلاب والمعلّمين والمجتمع للعمل معًا من أجل النهوض بالتفوّق العلمي، إضافة إلى إعطاء كلّ طالب فرصة لصقل موهبته الكامنة".

مع هذا التركيز الجديد، استطاع المدير إجراء تغيير في جدول الأعمال من أجل إفساح المجال أمام كلّ عضو في اللجنة لمناقشة تصوّراته بخصوص اهتمامات الطلاب وهيئة التدريس في مدرسة فورستفيل المتوسّطة.

وفي اجتماع لجنة التخطيط الاستراتيجية الذي عُقِدَ بعد ظهر يوم الاثنين، اجتمع رؤساء أقسام الموضوعات الأربعة، ومُنسّق التعليم الخاصّ، ومعلّم الموهوبين، ومشرف التوجيه التربوي، وإداريو مستويات التعليم للشروع في إعداد المسودة الخاصّة بخطّة تطوير مدرستهم للعام الدراسي. بدأ المدير الاجتماع بعرض نتائج الامتحان على اللجنة، الذين أُصيبوا بالذهول وهم يستمعون إلى النتائج المخيبة للآمال؛ إذ انخفضت العلامات على نحو ملحوظ في مادتي اللغة الإنجليزية والرياضيات. لذا، فقد وضعت اللجنة هذه المشكلة على رأس أولوياتها، وقرّرت العمل كفريق لإنجاز خطط أولية تعتمد العصف الذهني؛ بغية مساعدة الطلاب ذوي المستوى المتدني في هاتين المادتين. وقد أُعيد اختصار القائمة المدرجة على جدول الأعمال ليُصار إلى مناقشة نواحٍ مقلقة أخرى حسب تصوّر أعضاء اللجنة.

أصغت سوزان ريفورد، وهي معلّمة الطلاب الموهوبين، باهتمام إلى المخاوف التي يتحدث عنها زملاؤها. وحين جاء دورها في الحديث، لفتت انتباه اللجنة لبيان رسالة المدرسة المطبوع أعلى جدول الأعمال، وقالت: "إنّ اهتمامها متداخل ومتناغم مع رؤية المدرسة لطلابها، واهتمامات المدرسة بالاختبارات"، وأضافت: "إنّها لا تريد معالجة ضعف الطلاب فحسب، بل تطوير نقاط قوتهم أيضًا، حيث إنّ بيان رسالة المدرسة يتعهد بمنح كلّ طالب الفرصة لتطوير قدرته الكامنة". وقد لاحظت أنّ بعض هؤلاء الطلاب الذين يعانون صعوبة في أثناء دراسة المهارات قد يمتلكون الموهبة في مجالات أخرى. فهي، على سبيل المثال، تكره رؤية طالب موهوب يُسحب من ذلك الصف لحضور دروس تقوية، كما أنّها قد سئمتُ من التركيز الحصري على الطرائق الخاصّة بالتمارين والتطبيقات في إعادة تدريس المواد، حيث تشير البحوث في مجالات تربوية عديدة إلى أنّ الواجبات الموجهة نحو الأداء الأصيل تُعدّ محفزات للطلاب من مختلف القدرات.

تفهّم أعضاء اللجنة قلق سوزان بمزيج من الموافقة والإحباط، وأبدى بعضهم استغرابه قائلاً: "يبدو ذلك عظيمًا من الناحية النظرية، ولكن يتعذّر تطبيقه عمليًا". وقد تعذّر بعضهم الآخر بأنّ الطلاب الذين يعانون صعوبات لا يتجهون صوب الواجبات التي وردت على لسان سوزان. ومع ذلك، فإنّ بعض أعضاء اللجنة الآخرين ساندوا سوزان، ومن ضمنهم مُنسّق المواد العلمية الذي يرى أنّ المختبرات غالبًا ما تستقطب أعلى درجات المشاركة من طلابه. بعد ذلك، طلب المدير إلى الحضور سماع المزيد، فقدّمت لهم سوزان إيجازًا عن بعض البحوث التي توصّلت إليها عبر استعمال التجميع المرن، والواجبات التي تتسم بالأصالة لتلبية الحاجات المختلفة والدرجات المتفاوتة من الموهبة، المتمثّلة في الصفوف الدراسية النظامية.

وقد سأل المدير عمّا إذا كانت راغبة في أن يشاركها الآخرون هذا البحث، فأبدت موافقتها، لكنّها اقترحت العمل مع طاقم أصغر من المعلّمين أولاً، بحيث يكون بمقدور هذا الطاقم الصغير تطبيق الأفكار في صفوفه الدراسية، فضلاً عن العمل مع الآخرين في الفرق التي شكّلوها، أو في موضوعاتهم للتشارك فيما تعلّموه.

اقترح المدير الاستفادة من يوم التدريب في أثناء الخدمة كفرصة لعقد اجتماع يضمّ رؤساء الأقسام، وموجّهي المستويات التعليمية، ومُنسّق التعليم الخاصّ، والآنسة ريفورد. وقد اتفقوا على ذلك، وأقرّوا أنّهم بحاجة إلى فترة زمنية مكثّفة لفحص المنهاج الدراسي، والوثائق، والمعايير، واكتشاف المجالات التي يمكن بها تلبية المعايير من خلال واجبات تستهدف الأداء، وإيجاد الطرائق التي يمكن بوساطتها دمج هذه الممارسات ضمن المناهج الدراسية المتعلقة بالموضوعات العامّة. كما أقرّوا بأنّ هذا مجرّد خطوة أولى في عملية معقّدة، وقد أضافوا — كخطوة إجرائية – طاقم تطوير الموهبة إلى خطّتهم الاستراتيجية.

في غرفة عمل المعلّمين، سمعت الآنسة ريفورد عبارات القلق بخصوص نتائج امتحان الكفاءة المدرسي، فرسمت الصورة في ذهنها للتأكّد من إدخال هذه الاهتمامات في الجزء المتعلق بها في عرض هيئة التدريس. ومع طلابها أنّ كافة قد اجتازوا الاختبار هذه السنة، إلاّ أنّها أدركت ضرورة المشاركة في معالجة مثل هذه الموضوعات. فالطلاب الموهوبون في مجالات معينة غالبًا ما تكون لديهم حاجات ملازمة لها في نواح أخرى. كما أدركت أنّ عليها طرح مشروع طاقم الموهبة في المدرسة بعقلية الفريق؛ لإيمانها بأنّ تحسينً البنية كلّها سوف يؤدي في النهاية إلى استفادة كلّ جزء من النظام، بمَنْ فيهم المتعلّمون ذوو القدرات الفائقة. اعتقدت سوزان أنّ بإمكانها تلبية حاجات طلابها بصورة مناسبة أكثر في صفوفهم الدراسية كلّها، وليس فقط في الصفوف الدراسية الخاصّة بالطلاب الموهوبين. كما أبدت حماسًا حول إمكانية إعداد منهاج دراسي يُشكّل تحدّيًا للطلاب، وأن يصبح التدريس محفزًا لتعرّف القدرات وتطويرها لدى طائفة واسعة من الطلاب.

وفي اجتماع هيئة التدريس، انضمّ الأستاذ جونز؛ معلّم التعليم الخاصّ، إلى الآنسة ريفورد على طاولتها وهو يتأبط ملفاته وأوراقه المعتادة، ورمى بنفسه على الكرسي مطلقًا تنهيدة امتعاظ، ثمّ قال:

" تعلمين يا سوزان أنّ لديّ عددًا من الطلاب الذين يبذلون جهودًا في مادتي اللغة الإنجليزية والرياضيات، لكنّهم لا يعرفون عن التاريخ أكثر ممّا أعرف! وأحيانًا يراودني شعور بأنّني يجب أن أرسلهم إليك! وبطبيعة الحال، مع جميع المواد العلاجية التي تلزمهم في المواد الأساسية، فليس ثمّة وقت للمواد كلّها".

ردّت عليه سوزان قائلة: " إنّني سعيدة لسماعك وأنت تتحدث عن مشروع طاقم المواهب الذي ستقوم به لجنة التخطيط الاستراتيجية. أظن أنّ الطلاب الذين وصفتهم سوف ينتفعون من هذا المشروع، وسأكون سعيدة لأشاطرك، لو شئت، بعض موضوعات التاريخ التي تتحدّى قدرات هؤلاء الطلاب. أظن أنّنا نستطيع إيجاد طرائق لاستخدام تلك الموضوعات في إثارة اهتمامهم، بالإضافة إلى تطوير قدراتهم في مجالات تستهويهم".

"ربّما أستطيع تطبيق تلك الموادِ على مجموعة صغيرة خلال المدّة المخصّصة للمصادر، أو حتى في مادة التاريخ العام التي أدرّسها، خاصّة إذا أمكنك مساعدتي على تكييفها لتتلاءم مع الحاجات التعليمية الفريدة لطلابي".

" بالتأكيد"، تردّ الآنسة ريفورد، وتضيف: "كما تعلم، فإنّني أرغب في التعرّف أكثر الكيفية التي يعمل بها برنامج التضمين، يا سيد جونز. ولو استطعت حضور دروسك فعليًا مع الطلاب، فربّما سيكون لديّ تصوّر أفضل عن كيفية ضمان تحقيق الأهداف الموضوعة، فضلاً عن طرح ما يُشكّل تحدّيًا لطلابنا في الوقت نفسه".

اتّفق الأستاذ جونز والآنسة ريفورد على متابعة بحث الموضوع في أثناء وجبة الغداء في اليوم التالي، في الوقت الذي استعدّ فيه المدير لعقد الاجتماع.

خطّة استراتيجية لإرساء التناسق والتعاون بين برامج التعليم العامّ وتعليم الموهوبين أو تحسينه

الغرض: إيجاد تناسق بين برامج التعليم العامّ وتعليم الموهوبين أو تحسينه.

الدليل: مشاركة معلّمي الطلاب الموهوبين في لجان التخطيط الاستراتيجي، و/ أو خطّة التحسين على نطاق المدرسة أو المقاطعة، وكلتاهما تعالج حاجات الطلاب جميعًا، والتعاون بين معلّمي الموهوبين والمعلّمين الآخرين والإداريين والاختصاصيين، بحيث يعملون جميعًا كفريق لخدمة طائفة كبيرة من طلاب ذوي الحاجات الخاصّة والمشتركة.

المهام: تولي معلّمي الطلاب الموهوبين أدوارًا قيادية أو تعاونية في نطاق المدرسة أو المقاطعة.

الجدول الزمني: مستمر

نموذج خاصّ بتناغم برامج تعليم الموهوبين والتعليم العامّ.

السمة الأولى: الرسالة والتخطيط

السؤال المحوري	تفكيرنا (رأينا)
هل يملك معلّمو الطلاب الموهوبين تصوّرًا شاملاً عن مهمتهم على نطاق المدرسة أو المقاطعة؟	
هل يملك معلّمو الطلاب الموهوبين تصوّرًا شاملاً عن خطّة التحسين الاستراتيجية الموضوعة للمدرسة أو المقاطعة؟ هل يلعبون دورًا نشطًا في تطوير هذه الخطّة؟	
هل يُشخّص معلّمو الطلاب الموهوبين مكوّنات الخطّة التي تتداخل مع أهداف خدمة الطلاب الموهوبين، وتلك التي تساعدنا على معالجة حاجات المتعلّمين كافة؟ هل يُوظّفون خبراتهم في تنفيذ هذه المكوّنات ومراقبة فاعليتها؟	
هل يسعى معلّمو الطلاب الموهوبين إلى فهم عملية التغيير في المدارس، وتشجيع القائم منها على معرفة ما يُسهّل التغيير الإيجابي؟	

السمة الثانية : التعاون

السؤال المحوري	تفكيرنا (رأينا)
هل يطلب معلّمو الطلاب الموهوبين الإسناد الإداري والتوجيه حيال السياسات والممارسات التي تُشجّع التعاون الدائم والفاعل؟	
هل تُؤسّس إدارة المقاطعة أو المدرسة الروابط بين معلّمي الطلاب الموهوبين ومعلّمي التعليم العامّ والاختصاصيين وتُشجّعها، عبر تهيئة الفرص للاجتماعات المشتركة ومرحلة التخطيط؟	
هل يبحث معلّمو الطلاب الموهوبين عن خبرة معلّمي التعليم العامّ والاختصاصيين الآخرين في المحتوى والمنهاج، بمَنْ فيهم الذين يُنفّذون – فعلاً – نماذج التضمين أو التعاون في مدارسهم أو مقاطعتهم؟	
هل يُشارك معلّمو الطلاب الموهوبين معلّمي التعليم العامّ في الاستراتيجيات التعليمية الخاصّة بفرز الموهبة وتطويرها، والتعليم المتمايز، ونماذج المهمات التي تستهدف الأداء؟	

هل يُخطّط معلّمو الطلاب الموهوبين ومعلّمو التعليم العامّ والاختصاصيون الآخرون معًا بصورة منتظمة ومدروسة، ويتبادلون الزيارات الصفية فيما بينهم، ويتدارسون الكيفية التي يعملون بها كفريق عمل، عبر تقديم الخدمة لفئات واسعة من الطلاب ذوي الحاجات الخاصّة والمشتركة؟	
هل يتولى معلّمو الطلاب الموهوبين زمام المبادرة في إنشاء هذه الفرق التعاونية؟ هل يحرصون في أثناء ذلك على متابعة اهتمامات معلّمي الصفوف الدراسية العامّة وحلّ مشاكلهم؟	

السمة الثالثة: التطوير المهني

السؤال المحوري	تفكيرنا (رأينا)
هل تنظر إدارة المدرسة أو المقاطعة إلى معلّمي الطلاب الموهوبين بصفتهم مصادر لتطوير الهيئة التدريسية وتدريبها؟	
هل تُؤسّس إدارة المدرسة أو المقاطعة الروابط بين معلّمي الطلاب الموهوبين ومعلّمي التعليم العامّ والاختصاصيين الآخرين وتُشجّعها؟	
هل يتولى معلّمو الطلاب الموهوبين زمام المبادرة في إعداد التدريب وتطويره في أثناء الخدمة، وفرص التعلّم الأخرى للمعلّمين في مجالات إجراءات التعرّف/التحديد وتطويرها، والتمايز في التعليم، وتهيئة الدعم والتحدي، وإيجاد الواجبات الموجهة نحو الأداء وتنفيذها؟	
هل يُعدّ معلّمو الطلاب الموهوبين مصدرًا و/ أو نظام إسناد لمعلّمي التعليم العامّ والاختصاصيين الآخرين في سعيهم إلى تطبيق هذه الممارسات على طلابهم؟	
هل يواصل معلّمو الطلاب الموهوبين البحث وتهيئة مواد المصادر لمساعدة معلّمي التعليم العامّ في هذه العملية؟	
هل يبحث معلّمو الطلاب الموهوبين عن فرص المشاركة في تطوير قدرات أعضاء الهيئة التدريسية مع المعلّمين الآخرين والاختصاصيين لبلورة الأهداف المشتركة والاستعمال المرن للاستراتيجيات؟	

السمة الرابعة: التكامل بين المنهاج الدراسي والتعليم

السؤال المحوري	تفكيرنا (رأينا)
هل يبحث معلّمو الطلاب الموهوبين ومعلّمو التعليم العامّ عن اكتشاف نقاط التداخل بين مناهجهم الدراسية؟	
هل يستفيد معلّمو الطلاب الموهوبين والتعليم العامّ من الوقت المخصّص للتخطيط في تطوير الطرائق الهادفة إلى تكامل خبرات التعلّم فيما يخصّ نقاط التداخل؟	
هل يتعاون معلّمو الطلاب المتفوّقين الموهوبين والتعليم العامّ على تطوير خبرات التعلّم التي تُلبي حاجات التعلّم الفريدة (مثل: الأسلوب، والاهتمام، والاستعداد، و/أو مستوى الدعم، ودرجة التحدي،...، إلخ) للطلاب كافة؟	
هل يُطوّر معلّمو الطلاب الموهوبين فهمًا لكيفية تهيئة تحدٍّ متنام (متعاظم) لفئات كبيرة من المتعلّمين، ومساعدة الآخرين على تطوير فهم معين بشأن تنفيذ المنهاج الدراسي الذي يوجد هذا التحدي؟	

نصيحة للممارس المنفرد

يعمل العديد من معلّمي التعليم العامّ فرادى في مقاطعات المدارس على مستوى الولايات كلّها. لذا، يجب على هؤلاء المعلّمين اتباع التالي لتضمينان تحقيق تقدّم مضطرد بخصوص التنسيق بين تعليم الطلاب الموهوبين والتعليم العامّ: (١) اكتشاف نواحي القوة لدى معلّمي الطلاب الموهوبين. (٢) تعرّف مناحي الاهتمام المعلنة للمدرسة أو النظام التعليمي، من مثل: خطّة تحسين المدرسة، أو بطاقة تقريرها. ولمّا كان المعلّم المنفرد يدرك هذه المعلومات، فإنّه سيكون مؤهّلاً – على نحو أفضل – لتعرّف فرص التعاون لحظة ظهورها بصورة طبيعية.

Must-Read Resources

Borland, J. (Ed(2003). . Rethinking gifted education. New York: Teachers College Press.

Council for Exceptional Children (1995). Toward a common agenda: Linking gifted education and school reform. Reston, VA: Author.

Tomlinson. C. A., Coleman. M. R., Allan. S., Udall. A., & Landrum, M. (1996). Interface between gifted education and general education: Toward communication, cooperation, and collaboration. Gifted Child Quarterly, 40, 165-171.

REFERENCES

Borland, J. (Ed(2003). . Rethinking gifted education. New York: Teachers College Press.

Callahan. C. M., & Tomlinson. C. A. (1997). Tlie gifted and talented learner: Myths and realities. ASCD curriculum handbook. Alexandria. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Darling-Hammond, L. (199 7). School reform at the crossroads: Confronting the central issues of teaching. Educational Policy. 11. 151-166.

Darling-Hammond, L. (2000). New standards and old inequalities: School reform and the education of African American students. Journal for Negro Education, 69, 263-287.

Darling-Hammond. L., Ancess. J., & Falk. B. (1995). Authentic assessment in action. NY: Teachers College Press.

Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining "highly qualified teachers": What does the "scientifically-based research" actually tell us? Educational Researcher, 31(9) 13-25.

Delpit, L. (1995). Other people's children: Cultural conflict in the classroom. New York: The New Press.

Eisner, E. W. (1997) Who decides what schools teach? In D. J. Flinders & S. J. Thorton (Eds.). The curriculum studies reader, (pp. 337-341). NY: Routledge.

Eisner, E. W. (2003). What does it mean to say that a school is doing well? In A. C. Ornstein. L. S. (Behar-Hornstein. & F. P. Edward (Eds). Contemporary issues in curriculum (3rd ed.1.). (pp. 239-247). Boston: Allyn & Bacon.

Feldhusen, J., VanTassel- Baska., J & Seeley. K. (1989). Excellence in educating the gifted. Denver: Love.

Ford. D. Y., Harris. J. J. III, Tyson. C. A., & Trotman, M. F. (2002). Beyond deficit thinking: Providing access for gifted African American students [electronic version]. Roeper Review. 24. 52-58.

Gallagher. J. J. (2002). Gifted education in the 21st century. Gifted Education International. 16, 100- 110.

Interstate New Teacher Assessment & Support Consortium. (1992). Model standards for beginning teacher licensing. assessment, and development: A resource for state dialogue. Washington. DC: Council of Chief State School Officers.

Maker. J. C., & Nielson. A. B. (1996). Curriculum development and teaching strategies for gifted learners. Austin, TX: Pro-Ed.

McDonald, J. P. (1999). Redesigning curriculum: New conceptions and tools. Peabody Journal of Education, 74, 12-28.

National Research Council. (2000). How people learn: Brain, mind, experience, and school (expanded edition). Washington, DC: National Academy Press.

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

Oakes. J. S. (2003). Limiting students school success and life chances: The impact of tracking.

In A. C. Ornstein. L. S. Behar-Hornstein, & F. P. Edward (Eds.), Contemporary issues in curriculum (3rd ed.), (pp. 394 - 400). Boston: Allyn & Bacon.

Passow. H. A., & Frasier. M. M. (1996). Toward improving identification of talent potential among minority and disadvantaged students [electronic version]. Roeper Review. 18, 198- 202. .

Reis, S. M. (2003). Reconsidering regular curriculum for high-achieving students, gifted under- achievers, and the relationship between gifted and regular education. In J. Borland (Ed.), Retliinking gifted education, (pp. 18 6-200). New York: Teachers College Press.

Renzulli. J. S., & Reis. S. M. (1997). The schoolwide enrichment model: New directions for developing high-end learning. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds). Handbook of gifted education (2nd ed.). (pp. 136-154). Boston: Allyn & Bacon.

Richardson, V., & Roosevelt, D. (2004). The preparation of teachers and the improvement of teacher education. In M. A. Smylie & D. Miretzky (Eds.), Developing the teacher workforce (103:1-40). Chicago: NSSE Yearbook.

Sapon-Shevin, M. (1996). Beyond gifted education: Building a shared agenda for school reform. Journal for the Education of the Gifted. 19, 194-214.

Schmoker, M., & Marzano, R. (2003). Realizing the promise of standards-based education. In A. C. Ornsteiu. L. S. Behar-Hornstein, & F. P. Edward (Eds.). Contemporary issues in curricidum (3rd ed.) (pp. 394-400). Boston: Allyn & Bacon.

Shore. B. M., Cornell. D. G., Robinson, A., & Ward. V. G. (1991). Recommended practices in gifted education: A critical analysis. NY: Teachers College Press.

Sizer.T.R. (1999). That elusive curriculum. Peabody Journal of Education, 74. 161-165.

Tomlinson. C. A. (1999). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson. C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-abuity classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson, C. A. (2003, November). Past presidents' panel Symposium conducted at the National Association for Gifted Children 50th Annual Convention, Indianapolis. IN.

Tomlinson. C. A.,& Callahan. C. M. (1992). Contributions of gifted education to general education in a time of change. Gifted Child Quarterly, 36, 183-189.

Tomlinson. C. A., Coleman. M. R., Allan. S., Udall. A., & Landrum, M. (1996). Interface between gifted education and general education: Toward communication, cooperation, and collaboration. Gifted Child Quarterly, 40, 165-171.

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

VanTassel-Baska, J., & Avery, L. D. (2002). The application of instructional reform in classrooms: Benchmarking effective teacher behavior. Washington, DC: ERIC Digest #ED467275.