الباب الأول

السياسة والنظرية والتطبيق في تعليم الموهوبين والمتفوقين

Policy, theory and Practice in Gifted And Talented Education

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل الأول

تعليم الموهوبين والمتفوقين في إنجلترا في الفترة من ١٩٩٩-٢٠٠٩: الإطار السياسي والأهداف

Gifted and Talented Education in England 1999-2009 Policy framework and Aims

يناقش هذا الفصل تطور سياسة التعليم في إنجلترا منذ عام ١٩٩٩م، التي صممت كي تُحسن تعليم الطلاب الموهوبين والمتفوقين، حيث نناقش صياغة وتشكيل تلك السياسة التي تتضمن تركيز قوي ومتميز في دمج هذه السياسات في المدارس، وتعد هذه السياسة جزءاً من اهتمامات حكومة حزب العمال الجديدة التي تهتم بالمساواة الاجتماعية وزيادة الأداء، وتؤكد بشدة على غرس هذه السياسة في معظم المدارس. وإلى جانب ذلك نعرض نقداً لما يسمى "النموذج الإنجليزي" الذي بدأ تطبيقه في النظام السائد آنذاك. وندرس المشكلات المتعلقة بتحديد وتقييم الموهوب في النموذج الإنجليزي ومدى فاعليته وأثره ونجاحه. وينقسم هذا الفصل إلى خمسة أقسام:

أولاً: مناقشة الخلفية السياسية والسياق الاجتماعي الذي يركز على قضية الموهوبين والمتفوقين في أواخر القرن العشرين.

ثانيًا: توضيح تطور الإطار السياسي في الفترة من ١٩٩٩ إلى ٢٠٠٩م.

ثالثًا: يتناول النموذج "الإنجليزي" بالفحص والتحليل للوصول إلى قيمته وتأثيره على الممارسة.

رابعًا: يتناول إشكالية طبيعة الموهبة وتقييمها في "النموذج الإنجليزي".

وأخيرًا: يثير بعض الأسئلة بشأن بعض القضايا المعلقة والمتعلقة سواء بالمعلمين أو المعنيين والمهتمين.

الإطار السياسي

لقد كانت استجابة نظام التعليم الإنجليزي لاحتياجات التلاميذ الموهوبين سواء في الفصل الدراسي أو في المدرسة ؛ أقل من التوقعات المرجوة منذ عام ١٩٧٨م (Des 1978; HMI 1992; OFSTED 2003) وذلك حتى عهد قريب جدًا ، إضافة إلى غياب السياسة الإستراتيجية على المستوى الوطني. (Eyre 1997, House of commons 1999). ويزعم البعض أن هذا التوجه قد دعمته وعززته الاتجاهات المضادة وغير المتحمسة لمهنة التدريس ؛ حيث يزعمون أن المعلمين لا يتمتعون بالثقة اللازمة لمجاراة هؤلاء الطلاب خلال المواقف التدريسية (HMI 1992: para. 3) ، أو لأن استيفاء حاجات الطلاب التربوية يعد أقل أهمية لديهم إذا ما قورن بالتحكم في سلوك وتعليم باقي التلاميذ في الفصول ، وربما يرجع ذلك إلى كلا السببين معًا. (Eyre 1997: vi ; House of commons: paras 43 & 50). ففي عام ٢٠٠٣م تم تقييم تقدم الطلاب الموهوبين والمتفوقين في المرحلة الثانوية من خلال مفتشين من مكتب معايير التعليم (OFSTED) التابع للحكومة الإنجليزية ، وقد قيم المفتشون مستوى التعليم في بعض المدارس بتقييم جيد أو أعلى من جيد في أقل من نصف عدد المدارس وغير مرضٍ في مدرسة من بين ١٢ مدرسة ، مع الإشارة إلى ضعف في معايير تحديد الطلاب الموهوبين وتقييم مدى تقدمهم (OFSTED 2003: 108). وإجمالاً ، فقد وجد المفتشون أن تلك الممارسة غير مرضية حتى على المستوى الأساسي.

ويشير مكتب معايير التعليم (OFSTED) إلى أن: "الموضوعات التي تم إعدادها للطلاب الموهوبين والمتفوقين ما زالت استثناء. فالكثير من المدارس يجب أن تتأكد من أن هذه الموضوعات تفي بالدور المطلوب منها، وأنها تمثل تحديًا لهؤلاء الطلاب، وتقدم دليلاً لأساليب إثراء وتوسيع العمل معهم. ووجدنا أن الأنشطة المقدمة خارج إطار الدرس العادي عبارة عن محاكاة لتلك الدروس ولا ترتبط بالسياق العام للعمل بشكل جيد." (OFSTED 2003: 126).

وتلعب الأيدولوجيا دوراً في وضع بنود خاصة بالتلاميذ الموهوبين والمتفوقين؛ حيث تمثل بنداً أساسيًا في الخطاب الأكاديمي (Bourdieu 1998; Ball, et al. 1996, e.g.)، الذي يؤكد على المميزات التي تتمتع بها الطبقات المهنية ويمنحونها لأبنائهم؛ لإعطائهم ميزة في المنافسة للقبول بالجامعات الرفيعة الشأن (Power, et al. 2003).

إضافة لهذه المشكلات هناك مجموعة من الضغوط الاجتماعية في المجتمع الإنجليزي، فقد أدى قلق الآباء؛ إلى مطالبة مختلف الطبقات المهنية بوجود بند في لائحة المدارس الحكومية يسمح باستمرار التعليم في المدارس الثانوية الخاصة والمنتقاة وهو ما أشار إليه Adonis and Pollard (1998)، (وانظر أيضاً Fox 1984). وقد زاد قلق الآباء حتى بعد التأكد من أن المميزات التي تتمتع بها الطبقة الوسطى – فيما يخص التعليم– للالتحاق بالمدارس المرموقة والمنتقاة هي مسألة مشكوك فيها، وبخاصة على مستوى الطلاب القادرين. (Crook, et Al. 1999; Schagen 2001).

ويذكر شاجن وشاجن Schagen and Schagen في دراسة لهما للمؤسسة الوطنية للبحوث التربوية (NFER) أن أثر الانتقاء يختلف باختلاف مستوى قدرة الطلاب. وقد اكتشف أن: " الطلاب الموهوبين يتفاعلون بشكل جيد إن لم يكن

بشكل أفضل في المدارس العامة، أما أداء الطلاب الأقل في المستوى فيعتبر جيدًا في المدارس الثانوية الحديثة، لكنك تشعر بالفارق بين تلك المدارس من خلال تأرجح معدل الموهبة من "المعدل المتوسط إلى ما فوق المتوسط". لكن يبدو أن للنظم الانتقائية نتائج جيدة، وبخاصة في المرحلة الأساسية الثالثة، وذلك لأن المدارس الثانوية نجحت في تحسين أداء الطلاب الأقل موهبة – وهم الطلاب الذين يدخلون المدارس الثانوية بفارق ضئيل-." (Schagen and Schagen 2001: 8).

وحتى بعد ما وفرت الدولة الدعم المادي من خلال بنود متميزة موجهة خصيصًا لتلك الفئة، ظل هناك تفاوت ملحوظ بين ذوي المستويات الاجتماعية والعقلية وبخاصة بين أفراد الطبقات المهنية وبين الفقراء، وذلك كما يرى Edwards, et al. (1989).

من خلال هذا السياق المنحاز سياسيًا والطموح الأبوي الشديد، جاءت حكومة حزب العمال بجدول أعمال نحو التغيير في نهاية القرن العشرين؛ بهدف تحسين الأداء في نظام التعليم. وقد تحقق اهتمام شبه رسمي أوضحه تقييم الأداء التربوي الذي أجراه مفتشو التعليم في تفتيش جلالة الملكة للتعليم (Her Majesty's Inspectorate) وأوضحته مراجعة تقارير وبحوث مكتب معايير التعليم (OFSTED). (HMI 1992; Freeman 1998). وبشكل رسمي أكبر في إطار سياسة موجهة؛ قامت الحكومة بمبادرة لتحسين كفاءة التعليم في المدن سميت مبادرة "التميز في المدن (Excellence in Cities - EIC) (DFES 2002) التي استهدفت التلاميذ الموهوبين والمتفوقين. علاوة على ذلك فقد التزمت إدارة التعليم والمهارات (Department for Education and skills) بدعم الطلاب الموهوبين والمتفوقين في جميع إستراتيجياتها التربوية الخاصة بالمدارس في إعلانها في الورقة الخضراء "Green Paper" المعنونة "المدارس: بناء النجاح".

لقد تم التخطيط لهذا التغيير السياسي في لجنة الانتقاء والاختيار بمجلس العموم عام (١٩٩٩م) والتي تناولت بالدراسة قضايا متعلقة بالأطفال الموهوبين، بالإضافة إلى وضع بعض التوصيات المتعلقة بالسياسة والممارسة. وقد أوصت اللجنة بالآتي:

- أن يتم تمويل ودعم تعليم الموهوبين بالتعاون مع برامج الدعم الشامل للمدارس.
- أن تشمل كل المبادرات الوطنية عناصر محددة تحديداً دقيقاً لتعليم الموهوبين والمتفوقين.
- أن تتضمن بيانات مكتب معايير التعليم (OFSTED) البيانات الخاصة بالموهوبين والمتفوقين وذلك من خلال الرقابة والتفتيش على المدارس كما يجب أن يقوم بعمل دراسة أخرى لمتابعة نتائج الدراسة المعدة عام ١٩٩٢م.
- عمل دورات تدريبية للمعلمين عن إعطاء الأولوية لتعليم التلاميذ الموهوبين والمتفوقين.
- ينبغي على كل المدارس أن تحدد منسقاً خاصاً في كل منها لمتابعة تعليم الموهوبين والمتفوقين.

كما أوصت اللجنة بدعم وإثراء المناهج التعليمية، وتحسين استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وبناء شراكة بين المدارس والمؤسسات الأخرى مثل الجامعات من أجل تحسين كفاءة التدريس والتعلم.

وبذلك وضعت لجنة الانتقاء أسس سياسة وطنية واضحة المعالم تعنى بالتلميذ في جوهرها، وتظهر الاتجاه السائد للتعليم. كما أدى تأسيس الأكاديمية

الوطنية للشباب الموهوبين والمتفوقين (NAGTY) في جامعة وارويك "Warwick" في العام ٢٠٠٢ إلى توفير آليات تنظيمية لنقل تلك السياسات للنظام التعليمي من خلال التركيز على المدارس الثانوية. وهدفت هذه السياسات إلى الجمع بين ثلاثة محاور لذلك العمل، هي توفير خدمات للطلاب وخدمات للمعلمين وإجراء البحوث، في أكاديمية واحدة. وقد دعمت الحكومة هذا العمل من خلال وحدة الطلاب الموهوبين والمتفوقين في إدارة التعليم والمهارات (Department for Education and skills). وبحلول عام ٢٠٠٧م استوفي ١٤٠,٠٠٠ طالب في المرحلة الثانوية معايير الالتحاق بالأكاديمية.

وفي إصدار للصحيفة الحكومية white paper تحت عنوان "معايير متميزة ومدارس جيدة للجميع: خيارات كثيرة للوالدين والتلاميذ"؛ تم مناقشة ضرورة إتاحة الفرصة للدعم الذاتي المناسب لكل التلاميذ بمن فيهم الموهوبين والمتفوقين للوصول إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم. (Department for Education and skills , 2005). ويعنى هذا بالنسبة للموهوبين والمتفوقين: إتاحة فرص التحدي داخل كل الفصول وفي كل المدارس؛ ودعم الفرص التي تتيح تطوير قدراتهم خارج المدرسة. وفي عام ٢٠٠٧م تم وضع خطة للأطفال بناء على هذا الميثاق كما وضعت مجموعة من الأولويات للمدارس تعمل على استمرارية تشكيل تلك السياسة (Department for Children Schools and Families , 2007) وهذا يشمل ما يأتي:

- تحسين تحديد واختيار الموهوبين والمتفوقين وبخاصة المتواجدون في بيئات ذات وسط متدنٍ والمتعلمين من البيئات الفقيرة.
- التأكد من أن كل المدارس قامت بتدريب جميع معلميها المسئولين عن تعليم الموهوبين.

- التأكد من إحراز الطلاب المتفوقين والموهوبين تقدماً في مستويين على الأقل في كل مرحلة أساسية، وبخاصة الذين ينتمون للطبقات الفقيرة.

وفي عام ٢٠٠٧ تم نقل البرنامج الوطني لتعليم الموهوبين والمتفوقين (NPGATE) من جامعة وارويك إلى شركة غير ربحية هي (CFBT) والتي أصبحت مسئولة عن إدارة البرنامج ونقله للمنظمات الأخرى. كما أن الشركة أصبحت مسئولة أيضاً عن إدارة البرنامج والتوسع فيه ليشمل كل الطلاب في المرحلة العمرية من ٤ إلى ١٩ سنة، وألا يقتصر فقط على المدارس الثانوية. وقد تمكنت شركة CFBT من إدارة أكاديمية الشباب المتفوقين والموهوبين بالإضافة إلى تقديم الدعم للمعلمين من خلال البنود المعلنة على موقعها الإلكتروني. وبحلول عام ٢٠٠٨م ورد في تقرير عن الشركة أنه تم تحديد واختيار ما يزيد عن ٧٠٠,٠٠٠ من الطلاب الموهوبين والمتفوقين ومن المتوقع زيادة العدد إلى مليون في عام ٢٠١٠م.

وأثناء نقل البرنامج من جامعة وارويك "Warwick " إلى شركة CFBT تم تفعيل ثلاث آليات تستخدم في تنفيذ السياسة، وهى:

- تطوير معايير الجودة لتعليم الموهوبين والمتفوقين، وهي مجموعة من معايير التقييم الذاتي للمعلمين والمدارس والسلطات المحلية لتحديد نقاط الضعف والقوة لدى الموهوبين.
- تأسيس سجل وطني للموهوبين والمتفوقين من خلال الإحصاء السنوي الرسمي للموهوبين والمتفوقين بكل مدرسة بهدف متابعة مدى تقدمهم.
- تأسيس مراكز متميزة، وشبكات إقليمية للمتميزين لإثارة الاهتمام بتطوير أنشطة تعليم الموهوبين والمتفوقين، وذلك بالمشاركة مع الجامعات وبالتركيز على الطلاب من المعوزين والفقراء.

وفي عـام ٢٠٠٧ وضـعت الإدارة الخاصـة بمـدارس الأطفـال والأسـر (Department for Children Schools and Families - DCSF) مبادرة الإستراتيجيات الوطنية لتحسين التدريس والتعلم في المدارس، وذلك من خلال التركيز على برامج التنمية المهنية للمعلمين باستخدام مجتمعات التعلم عبر الإنترنت. ومن بين الأولويات التي سعت إليها مبادرة الإستراتيجيات الوطنية أنها أوجدت مظلة لأولوية دمج واحتواء مبادرة مرحلية لتعليم الموهوبين والمتفوقين بهدف تحسين الإنجاز الأكاديمي والتطلعات والحوافز وتقدير الذات لدى الطلاب المتفوقين والموهوبين، وبخاصة من لديهم رهبة ومخاوف عدم القدرة على الإنجاز. كما تم دعم المعايير المؤسسية والمعايير الخاصة بالفصل الدراسي عن طريق التعاون بين السلطات المحلية للتعليم والمعلمين الرواد في تعليم الموهوبين والمتفوقين، ومن خلال مؤشرات معايير الجودة المشار إليها سابقًا. كما قام بنك الموارد ونماذج الخبرة الجيدة؛ بتدعيم تعليم الموهوبين والمتفوقين على جميع المستويات والمراحل من الابتدائية وحتى المرحلة الثانوية مرورًا بالمواد التعليمية، بالإضافة إلى إتاحة نماذج للتعليم الإلكتروني لتدريب المعلمين الرواد.

وفي صيف ٢٠٠٩ نشرت الحكومة – كجزء من تطوير خطة للأطفال، إصدار جديد لمجلة white Paper خطة تحت عنوان " أطفالكم، مدارسكم، ومستقبلنا: بناء النظم المدرسية في القرن الواحد والعشرين " (Department for Children Schools and Families, 2009). ركزت فيها بشكل قوي على "ضمانات التلميذ والوالدين، للجودة والتميز ودعم التعلم الشخصي وزيادة مسئولية المدرسة، والتأكيد على دعم المدارس لتضييق الفجوة بين الطلاب الأثرياء والفقراء. وبعكس ما نشرته حكومة حزب العمال في مجلة White Paper في العقد الماضي، فإن هذا التصريح قد أشار

بشكل واضح إلى بند الموهوبين والمتفوقين بخلاف ضمانات التلميذ وولى الأمر التي تشير إلى ضرورة إرسال المدارس رسالة مكتوبة لتوضيح مدى التحديات والدعم المقدم للموهوبين والمتفوقين بحلول سبتمبر ٢٠١٠م. (Department for Children Schools and Families, 2009, 35-42). ويعكس هذا التحول اتجاهاً جديداً في تطوير السياسة الوطنية لبند الموهوبين والمتفوقين مما يؤكد على مسئولية المدارس على دعم الطلاب المتفوقين والموهوبين، وفقاً لرأي جون ستانارد Jhon Stannard من مسابقة البطولة الوطنية للموهوبين والمتفوقين. (Stannard, 2009). وبعد انتهاء تعاقد شركة CFBT الخاص بالشباب الموهوبين والمتفوقين ؛ تم استبداله بدليل للفرص المتاحة للمتعلمين في مناطق السلطات التعليمية المحلية والإقليمية وعلى مستوى الدولة. ولهذا نجد أن الانتقال من السياسات العليا المتمركزة في الهيئات الوطنية مثل الأكاديمية الوطنية للشباب الموهوبين والمتفوقين (NAGTY) وشركة (CFBT)، وبنود الوساطة، ومسئولية التأكيد على تحديد تعريف مناسب للطلاب ذوي الحالات الفردية ووضع بنود خاصة لهم ؛ قد أصبح مسئولية ترتكز في الأساس على المدرسة مع إتاحة الدعم الإقليمي المناسب، وعلى خلاف ما يبدو من هذا النموذج إلا أن نقاط الضعف الموجودة به تتمثل في التغيير الهائل المطلوب للنظام بأكمله الذي يجعله غير قابل للتطبيق إضافة إلى الاعتماد الكلى على كفاءة والتزام المدرسة. وعلى الرغم من أنه تم توضيح وجود دعم إضافي وموارد للشباب الفقراء في تلك السياسة، إلا أن هذه القضايا مازالت تمثل إشكالية.

النموذج الإنجليزي

بخلاف بعض التطورات الدولية الأخرى، إلا أن السياسة الوطنية الإنجليزية تختلف في ضعف التزامها الواضح بتضمين هذه السياسات داخل النظام التعليمي

المدرسي، وهي إحدى السمات التي أثارها التمويل الشامل الذي قدمته لجنة الانتقاء والاختيار. ويلخص مدير الأكاديمية الوطنية للشباب الموهوبين والمتفوقين (NAGTY) الأسباب وأهمية النموذج الإنجليزي قائلاً :

"عادة ما ينظر إلى تعليم الموهوبين على أنه جزء منفصل عن نظام التعليم ككل، ولكن إذا أرادت الدولة أن توفر تعليمًا مناسبًا لكل الأطفال، فيجب أن يشمل ذلك تعليم الموهوبين كجزء من التعليم ككل. على أن يكون هذا الاتجاه جزءاً من اتجاه تربوي متكامل للموهوبين على المستوى الوطني. وهناك أسباب تتعدى سياسة التعليم تشير إلى أن الدولة يجب أن تعطي لتعليم الموهوبين أهمية أكثر ؛ لأن التلاميذ الموهوبين اليوم هم قادة المجتمع من المفكرين والاقتصاديين والمثقفين ولا يجب ترك تطوير تعليمهم للصدفة. فترك تعليم تلك الفئة للصدفة يجعل من التقدم التربوي وكأنه وسيلة من وسائل الرفاهية وليس قيمة من القيم الفكرية فكلما ارتبطت المسألة بجانب الثراء فيمكنك الوصول لتعليم أفضل وهو ما يحصل عليه الأثرياء." (Campbell, et al. 2004: 4-5).

ويشير هذا التصريح إلى ثلاثة أجزاء جوهرية : **"السياسة التربوية"** وهي عن دمج نظام تعليمي يهتم بكل احتياجات التلاميذ، **"الجانب الاقتصادي"** ويتناول الارتقاء بالأداء في مجال الاقتصاد المعرفي، ثم **"الالتزام بالمساواة"** مع التطلع لمواجهة العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي تعوق الإنجاز التربوي. كما تمثل تحديًا لفكرة عدم المساواة في توزيع الموهوبين بين طبقات المجتمع ككل، وبذلك تؤكد على أنه من الواجب مراعاة أن فئة الموهوبين موزعة على جميع مجموعات وفئات المجتمع. وهذا جزء ملموس من جدول الأعمال الاجتماعي الشامل لحكومة حزب العمال الجديدة.

ويعد التحدي المتضمن في سجل الأعمال المقترح تحديًا كبيرًا. لأن التحيز الاجتماعي للإنجاز التربوي يعكس مرض اجتماعي في المجتمع الانجليزي ؛ وهو ما أوضحه العديد من الدراسات الطولية في إنجلترا. (Douglas 1964; Hasley, et al. 1980).

لذلك فإن الالتزام المستمر بتعليم الموهوبين والمتفوقين كان جزءًا أساسيًا من الإستراتيجية الوطنية لتحسين وتوفير الفرص الدراسية للموهوبين حتى يعبروا عن مواهبهم الخاصة وقدراتهم بالإضافة إلى تنمية تلك المواهب ومنها (مبادرة الإستراتيجيات الوطنية ٢٠٠٨م). وقد أعلنت القوى السياسية هذه التغييرات بحلول عام ٢٠٠٩ في إصدار لمجلة White Paper ، مع توقع تحمل المدارس مسئولية الطلاب الموهوبين والمتفوقين بها.

تطبيق النموذج

من الناحية العملية – كانت السياسة الحاكمة منسجمة مع سياسة الحكومة الإنجليزية في إضفاء الطابع الشخصي في الخدمات العامة بشكل عام (Leadbeater 2004; DFES 2004). وقد أوضح Eyre كيفية تعديل الممارسة في بند "تعليم الطلاب الموهوبين والمتفوقين" (Campbell, et al.2004). ويشمل تعديل الممارسة خمسة عناصر: التكامل ؛ وكفاءة النظام الأساسي ؛ والاختلاف والتنوع في تقديم الخدمات ؛ والمساواة وتكافؤ الفرص ؛ والعولمة.

التكامل

هناك اتجاهان لإدخال تعليم الموهوبين في إنجلترا، الاتجاه الأول: أن يكون تعليم الموهوبين جزءًا متكاملاً مع سياسة التعليم العام ؛ والاتجاه الثاني أن يدمج التلاميذ مع نظرائهم قدر الإمكان، فليس من الواجب أن يتم فصلهم عن نظام التعليم العام. وعليه نجد أن توفير التدابير الخاصة التي تحتاجها المدرسة لن يكون عائقاً في طريق تقدم الفرد.

الكفاءة المرتفعة للنظام الأساسي

من المخطط أن يتم تدريس منهج تعليم الموهوبين في الفصل يوميًا. ومن

المفترض أن يقضي الطلاب الموهوبون معظم الوقت الدراسي مع مجموعات الطلاب في المدرسة العادية وخاصة في المرحلة العمرية من ٥ : ١١ عام. وهذا يعنى أن على المدرسة أن تخطط لتحقق احتياجات الطلاب المتفوقين. وينبغي على النظام العام للمدرسة أن يتسم بالمرونة الكافية لإعطاء الفرصة للطلاب الموهوبين لتسريع التعلم مقارنةً بزملائهم في مجموعات الأقران، ويشمل ذلك إنهاء الاختبار الخارجي مبكرًا. حيث يشير الكثير من المؤشرات أنه عند تقدم الطفل في العمر واجتيازه مراحل متقدمة في بعض المجالات؛ يتوجب علينا أن نتيح له الفرص المتعددة للاختلاط سواء داخل الفصل أو خارجه أو خارج المدرسة. ومع وصول الطالب للمرحلة العمرية ١٤-١٩ سنة يكون التأكيد على أن تغطي جوانب النظام التعليمي جميع الاحتياجات الشخصية للطلاب، حيث تعمل المدرسة مع عدد من الممولين للوصول إلى أقصى درجة في التناسب بين الاحتياجات والفرص. وتكمن فائدة هذا المدخل؛ في قدرته على رفع أداء المنظومة التعليمية، الذي يشار إليه أحيانًا بأنه "المد الذي يرفع كل السفن".

التنوع في تقديم الخدمات

يحاول النموذج الإنجليزي لتعليم الموهوبين أن يوضح معنى الحاجة للتنوع: فالتنوع في المدارس يشمل تطوير النظام للخصائص التنظيمية لدعم الاختلاف في الموهبة والاهتمامات، وطرق التعلم ذي الطابع الشخصي التي تُمكن الطلاب من التعبير عن حاجاتهم الشخصية والحصول على الدعم المطلوب لها، وبالتالي يكونون قادرين على تحديد طريقهم والحصول على ثقافة أوسع بحيث تمثل المدرسة دعماً جزئياً؛ بالإضافة إلى بحثها عن فرص تعلم لباقي المشاركين. ويرى ليدبيتر Leadbeater (٢٠٠٤م) أن معرفة المتعلمين والممولين لمتطلبات عملية التعلم هي

أعمق درجات إضفاء الطابع الشخصي وبذلك يكون مستخدمو نظام التعليم بمثابة منتجين أكثر من مجرد مستهلكين لهذا النظام. (انظر Campell, et al. 2007b : التعلم ذو الطابع الشخصي للطلاب الموهوبين).

المساواة، والعدالة الاجتماعية، والأحقية

يحاول النموذج تحقيق التوازن بين المساواة والأحقية. وعلى الرغم من اهتمامه بمبدأ الاستحقاق والجدارة ؛ إلا أنه يؤكد أن إيجاد فرص أفضل لن يؤدي وحده إلى ظهور أطفال موهوبين من المجموعات دون المستوى العادي من خلال العمل بهذا النظام. ولهذا يعطي النظام الإنجليزي اهتماماً خاصاً لتلك المجموعات.

المنظور العالمي للقرن الواحد والعشرين

تأتى أهمية التركيز على التلاميذ الموهوبين والمتفوقين وذلك لاحتمالية توليهم دوراً قياديًّا في فترة شبابهم. وهنا يكمن اهتمام نظم التعليم بضرورة إنتاج قادة قادرين على المنافسة مع أفضل المنافسين عالميًا.

دليل التأثير

بحلول عام ٢٠٠٧ كان هناك دليل مستقل على إنجازات السياسة. (Campbell 2007). ففي استفتاء – تم تمويله من قبل الحكومة الألمانية – عن تعليم الموهوبين في أوروبا في القرن الواحد والعشرين، كانت المملكة المتحدة من بين الدول الثلاث الأولى التي أحرزت تقدمًا كبيرًا في تعليم الموهوبين منذ عام ٢٠٠٣م (Monks & Pfluger 2005).

أما بالنسبة لمديري المدارس، فقد أجرت الأكاديمية الوطنية للشباب الموهوبين والمتفوقين (NAGTY) دراسة في عام ٢٠٠٧ من خلال- اللجنة التربوية بمجلس العموم البريطاني EDComs - حيث سألت مديري المدارس عن مدى تقدم أو تدهور

تعليم الموهوبين والمتفوقين في مدارسهم. وأسفرت نتيجة الدراسة أن ٤٦٪ من مديري المدارس أقروا بتقدم تعليم الموهوبين، ولم يصرح أحد بأي تدهور. وقد سُئل المديرون عن جودة المعايير المؤسسية ومدى نفعها؛ فاتضح أن معظم المديرين لا يستخدمون هذه المعايير أو لم يشاهدوها من قبل (٦٣٪). وصرح البعض بوجود فائدة ونفع لتلك المعايير(١٩٪) وهناك من يقرون بعدم نفعها (١٣٪).

كما قام ابسوس موراي Ipsos Mori بدراسة في عام ٢٠٠٧م على عينة من مدرسي الفصول بالمرحلة الابتدائية والثانوية على مستوى الدولة، وذلك في ضوء التحسن الملحوظ في كفاءة تعليم الطلاب الموهوبين والمتفوقين. فتبين أن ثلاثة معلمين من بين خمسة معلمين (٦٠٪) شعروا بمدى كفاءتهم في تعليم الموهوبين والمتفوقين بدرجة تزيد عما كانوا عليه منذ ثلاث سنوات. كما أوضحت الدراسة عن مدى أثر الأكاديمية الوطنية للشباب الموهوبين والمتفوقين (NAGTY) في تعليمهم. وكانت النتيجة أن معلم من بين خمسة معلمين (٢١٪) شعر بمدى تأثير الأكاديمية في تدريسهم للطلاب الموهوبين. أما البقية فلم يشعروا بتأثيرها على الإطلاق.

وفي سبتمبر عام ٢٠٠٨م نشر مركز EPPI دراسة مرجعية بعنوان **"مراجعة التدخلات الموجهة لتحسين الإنجاز التربوي للتلاميذ الموهوبين والمتفوقين"** (Bailey, et al. 2008). أوضحت هذه الدراسة سياسة الدعم، وإضفاء الطابع الشخصي للتلاميذ الموهوبين والمتفوقين، كما ناقشت جودة معايير التعليم وأثرها الإيجابي على الدعم.

تعطي هذه النتائج صورة غير متجانسة للمستويات المختلفة في النظام لمدة سبع سنوات منذ فترة إنشاء البرنامج الوطني، حيث تشير النتائج إلى تقدم متواضع في تنفيذ السياسات.

إشكالية طبيعة الموهوبين وتقييمها في النموذج الإنجليزي

كانت طبيعة الموهوبين واللغة المستخدمة في تعريفهم محل اختلاف (مجلس العموم البريطاني ١٩٩٩). بالإضافة إلى الجدل النظري حول وراثة الموهبة أو قابليتها للقياس، ويوجد جدل آخر حول مقدار الموهبة في عدد السكان، وحجم الجماعة التي ينبغي أن تركز عليها السياسة التعليمية. وقد ورد في تقرير من لجنة الانتقاء والاختيار بمجلس العموم عام ١٩٩٩م - فيما يخص سياسة التعليم- أن ٥ ٪ من تلاميذ المدارس موهوبون، وهناك ٢٪ متفوقون إلى حد كبير. وتشمل النسبة الأولى ٦٨٠,٠٠٠ تلميذ في سن المدرسة، أما الثانية فتشمل ٢٥٠,٠٠٠ تلميذ، ووفقا للجنة الانتقاء والاختيار، فإنه على الرغم من ذلك فإن القرارات الفعلية عن أعداد الموهوبين سوف تنتقل عما قريب إلى المدرسة.

أما بالنسبة لطبيعة الموهوبين، فقد تبنى النموذج الإنجليزي نظرية حديثة ولكنها خلافية، هي نظرية الذكاءات المتعددة، ولم يعتمد على نموذج واحد لقياس معدل الذكاء. فقد استشهد بأفكار كل من جاردنر ,(1983;1999) Gardener، وفريمان Freeman (1995)، وكرولبي , ,(1995) Cropley ، وكرشفيسكس وجاردنر Krechevsky & Gardner (1999)، وجانج Gagne (1994)، وجيلفورد Guilford (1950)، وستيرنبرج Stenberg (1985)، ورنزولي ,(1977) Renzulli . ووفقاً لرأي فريمان Freeman فقد تم اتباع نموذج " التحديد بواسطة الدعم" وليس "النموذج الطبي في التشخيص والعلاج." Freeman, (1998).

كان هناك نتيجتان على قدر من الأهمية لاستخدام تلك النظريات الحديثة للسياسة التعليمية وتطبيقها.

أولاً: مكنت النموذج الإنجليزي من اتباع مفهوم أوسع للموهبة، كي يضم

ليس فقط الموهبة المعرفية ولكن أيضًا الإبداع والموهبة في الرقص والدراما والموسيقى والرياضة، كما يضم الجهد والدوافع عند Renzulli (1977) ونماذج Urban (١٩٩٠).

ثانيًا: دعم مفهوم الموهبة فكرة تعدد نماذج التقييم التي تُقيم موهبة الطالب بدلاً من استخدام مقياس أُحادي الاتجاه. وحتى عام ٢٠٠٧م استخدمت الأكاديمية الوطنية للشباب الموهوبين والمتفوقين (NAGTY) عدداً كبيراً من الأدلة تشمل: اختبار البيانات والتوصيات من المعلمين والآباء والأقران وملفات الإنجاز، إلى جانب أدلة أخرى. ومن أهم السمات في هذه العملية؛ التركيز على دليل الموهبة بالإضافة إلى الإنجاز وتوفير الدعم اللازم للطلاب. وبعد عام ٢٠٠٧م قامت CFBT والأكاديمية الوطنية للشباب الموهوبين والمتفوقين (NAGTY) بتطوير مجموعة من المعايير الأكثر مرونة متضمنة معايير الأكاديمية ذاتها؛ وكان من أهمها تحديد تعريف من إدارة مدارس الأطفال والأسر (DCSF) للطلاب الموهوبين والمتفوقين "بأنهم الطلاب الذين يظهرون أداءً جيداً في مادة ما أعلى من مستوى مجموعتهم العمرية". وبعد ضم برنامج الموهوبين لمرحلة التعليم الابتدائي، فقد اتسع البرنامج أيضًا ليشمل كل الطلاب الذين رأى المعلمون أنهم ينطبق عليهم نفس تعريف إدارة مدارس الأطفال والأسر (DCSF)، وتبعاً لذلك أصبح للمدارس أحقية تعريف وتحديد هؤلاء الطلاب (مما أزالَ عبء إدارة عملية التعريف والتحديد بإنصاف مِنْ البرنامج الوطني)، ولكنه تجاهل حقيقة أن تعريف المعلمين للطلاب ذوي الموهبة ينطوي على التحيز الاجتماعي والعرقي (انظر التعقيب على هذا الجانب في Davis & Rimm1998, 101-068).

وبسبب الجدل حول هذه المعايير، راجعت إدارة مدارس الأطفال والأسر (DCSF) أعلى ٥٪ من الطلاب الموهوبين على المستوى الوطني، وأفسحت المجال

للمدارس لتحديد الموهوبين لديها بالإضافة إلى تحديد حجم الكثافة العددية، آخذة في الاعتبار السياسة المحلية.

المشكلات المعلقة للمعلمين والمهنيين

هناك ثلاثة عوائق تعترض طريق التنفيذ الفعال للسياسة الوطنية لتعليم الموهوبين والمتفوقين، هي: طبيعة الاتجاه السائد، وقضايا المساواة الاجتماعية، ومفهوم الموهبة ومعايير تعريفها.

الاتجاه السائد

يمثل النموذج الإنجليزي اتجاهاً أساسياً في النظام الوطني، حيث يعتمد في مجال التنفيذ على مهنة التعليم بشكل عام. مما يؤثر عليه إما بإثراء قوته وإما يؤدى إلى تأخره. وقد تم إدخال بعض الدعائم للنظام كي تساعد في مرحلة التغيير، منها طلب تعيين منسقين بالمدارس لتعليم الموهوبين والمتفوقين- أطلق عليهم فيما بعد "المعلمون الرواد"- بالإضافة إلى رقابة مكتب معايير التعليم (OFSTED) لكفاءة تعليم الطلاب الموهوبين والمتفوقين في المدارس. فقد كان هناك ضغط على داعمي برامج التدريب الأولية للمعلمين كي تتضمن التدريب على تعليم الطلاب الموهوبين والمتفوقين وتكون جزءاً من الرقابة على تدريب المعلمين. كما شجعت الإستراتيجية الوطنية الابتدائية المدارس لتدرس حاجات التلاميذ الموهوبين والمتفوقين. (DFES 2003).

لقد كانت هذه الدعائم ضعيفة نسبيًا، إذ وضعت في مواجهة ثقافة مهنية عدائية وغير مكترثة. ويبدو أن مبادرة التميز في المدن (EiC) كانت فعالة في تعريف ودعم الموهوبين والمتفوقين بسبب زيادة حجم التمويل الموجه (٢٠٨,١ مليوناً عام ١٩٩٠-٢٠٠١م وإلى ٣٠٣,١ مليوناً من عام ٢٠٠١ -٢٠٠٢م، وذلك لأقل من

١,٥ مليون تلميذ فقط منضمين للبرنامج). ولكن توقفت هذه المبادرة كنشاط تمويل منفصل، إلا أنه حتى في ظل مبادرة التميز في المدن، كان من الصعب تقديم "معايير إنجاز قابلة للقياس" (DFES 2002 : 35).

وعلى النقيض من ذلك، فقد كان استخدام منسقي المدارس لتفعيل العناصر الأساسية للسياسة الوطنية، بمثابة الخيار الذي لجأت إليه الحكومة عندما أرادت تفعيل إستراتيجية تنفيذ شاملة ومنخفضة التكاليف، وفقا لرأي Campbell (٢٠٠٤م). كما أظهرت دراسة عن منسقي المدارس لتعليم الموهوبين في المدارس الثانوية أن معظم المدارس لديها من اثنين إلى خمسة أدوار تنسيقية أو إدارية، بالإضافة إلى مسئوليتها عن الطلاب الموهوبين أو المتفوقين. لكن قلة الدعم والوقت كانا عائقًا في طريق تنفيذ هذه الدور.

ومن خلال التوجيه المباشر أصبح عنصر الرقابة على المدارس وتدريب المعلمين عنصراً فعالاً في تغيير ممارسات تعليم الموهوبين، وعلى الرغم من ذلك لم يتمكن القائمون على الأمور من جعله عنصرًا قانونيًا في عملية تفتيش المدارس. فقد كانت الثقافة المهنية والاستعدادات الحالية في المدارس هي الدافع الأقوى والأولوية الأولى على مستوى المدرسة.

وقد ركز البرنامج الوطني بقوة على التنمية المهنية للمعلمين لوجود بعض القصور في هذا الجانب. وكانت علاقة المدرسة بالبرنامج علاقة تطوعية، حتى أن الأكاديمية الوطنية للشباب الموهوبين والمتفوقين (NAGTY) وشركة (CFBT)، لم يتدخلا إلا في حالات قليلة عند حدوث بعض الصراعات الثقافية. وكانت المشكلة الثانية تخص التنمية المهنية للمعلمين والصراع المضني لتحسينها. مما يشير إلى أن داعمي البرنامج لم يكونوا مفوضين للتعامل مع المدارس والمعلمين المناهضين لتطوير

تعليم فعال للطلاب الموهوبين، وفقاً للمقولة الشهيرة "إن وعظ المهتدين شيء سار، لكنه لن يخلص باقي الأرواح".

لقد تحدت السياسة الوطنية فكرة أن تكون المدرسة هي المنفذ الوحيد لتعليم الطلاب. وكان من المنتظر أن يستغل الخبراء ذلك للإيفاء باحتياجات تعليم الطلاب. حيث ضمت هذه السياسة فكرة تعلم الطلاب من خلال بعض المصادر مثل الإنترنت ومنتدياتها، والمدارس الصيفية والأنشطة البعيدة عن المتناول. ولكي تصل إلى أثر فعال ينبغي أن يكون هناك تغيير جوهري في أصول التدريس، مع الالتزام القوى بالتعليم المستقل، والدور الفعال لرأي الطالب في اختيار المحتوى والمصدر ونسبة التقدم والاتجاه نحو التعلم. فدور المدرسة في دعم ذلك التعليم واضح فيما يتعلق بالمصادر السابقة، مثل المدارس الصيفية أو المنتديات على شبكة الإنترنت والأنشطة البعيدة عن المتناول، لكن التعلم المستقل يختلف عن اكتساب المعرفة فيما سبق، فهو يشير إلى تغير ملحوظ في أصول التدريس الخفي (Bernstein 1973)، حيث يتحكم الطلاب في اتجاه ومحتوى التعلم. ربما يكون هذا مثالاً ملموسًا عن كيفية تحقيق مبدأ إضفاء الطابع الشخصي في التدريس والتعلم. إلا أن مدى استعداد مهنة التدريس من الناحية الثقافية والمؤسساتية لهذين المطلبين هي مسألة شائكة. لقد كانت هناك مهمة أساسية للأكاديمية الوطنية في تحقيق جانب التنمية المهنية، وكان تغيير الاتجاهات المهنية نحو التعلم ذي الطابع الشخصي قد بدأ قبل انتقال المسئولية لشركة CFBT. وظلت كل تلك المشكلات تحت إدارة البرنامج الوطني من خلال CFBT. كما كان اتباع معايير الجودة والتنمية المهنية المستدامة خطوة تطوعية، بالإضافة إلى أن مطالبة المدرسة بتحرير سجل مدرسي كان ينطوي على خطر التعامل معه بلامبالاة في المدارس.

المساواة الاجتماعية

من خلال ملاحظة المساواة الاجتماعية يتضح أن هناك بعض الجوانب الشائكة، أهمها ثلاث مشكلات بارزة تخص المساواة الاجتماعية.

أولاً: كانت الطبقات المهنية والصفوة يستغلون النظام التعليمي في الماضي ليزيدوا من فرص أولادهم من الاستفادة من مميزات النظام. وتناولت دراسة Power et al. (2003) تحليلاً لدراسة أوكسفورد التي ضمت مقابلات ولقاءات مع مجموعة كبيرة من الطلاب الواعدين أكاديمياً (٣٠٠ طالب) من الطبقة الوسطى، وهي تعد أحدث الدراسات التي توضح سلطة الرأسمالية في التوصل إلى الاستفادة من الخدمات العامة. كما تشير دراسة الأكاديمية الوطنية للشباب الموهوبين والمتفوقين (NAGTY) عن التوزيع الجغرافي للطلاب إلى أن ٤٤٪ من الطلاب الموهوبين ينتمون لطبقات اقتصادية واجتماعية متيسرة، وهذا ما يشكل حوالي ٢٦٪ من طلاب المدارس الثانوية. أما البقية تنتمي لطبقة اجتماعية واقتصادية أقل — وهي تمثل ٢٣٪ من طلاب المرحلة الثانوية أي ٨٪ من المنضمين للأكاديمية الوطنية للشباب الموهوبين والمتفوقين. علاوة على ذلك، فقد تضاءل هذا العدد في الثلاث السنوات الأخيرة، مما يخل بمبدأ عمومية البرنامج.

لقد أشارت Power وزملاؤها فيما يخص استجابة المدارس البارزة في القطاع المستقل- أو ما يسمى بالمدارس العامة- إلى زيادة الطلب على الأماكن، في حين تسعى مدارس الصفوة إلى التخصص، أو صنع سوق ملائم لهم عن طريق التأكد من المعايير الأكاديمية الرفيعة التي تنعكس على الأداء في الدراسات الوطنية والقبول في الجامعات المرموقة؛ لذا فقد تمكنت من مقاومة ضغط السوق لزيادة حجمها، ومن ثم استطاعت أن تصنع عملية انتقاء أكاديمية قوية للانضمام إليها.

"ففي الفترة ما بين ١٩٥١ و١٩٨١م، ظلت أعداد القطاع الخاص ثابتة، لكن أسهمها السوقية زادت خلال السنوات العشر التالية إلى ٨,١٪ للأعمار ما بين ١١-١٥ عاماً، ثم استقرت عند هذا المستوى منذ ذاك الوقت. أما المدارس العامة فقد اختارت أن تكون انتقائية بدلاً من التوسع، وبذلك اتبعت إستراتيجية عقلانية من أجل التميز الأكاديمي في سوق المدارس." (Power, et al.2003; 18).

كان من المفترض أن تستمر المدارس على هذا المنوال، ولكن كان من الصعب معرفة أثر النموذج الانجليزي لتعليم الموهوبين والمتفوقين على المدارس في مواجهة سجل الأداء والإنجاز ومدى تميز هذه المدارس في جذب ودعم أعداد مختلفة من الطلاب الموهوبين والمتفوقين. هذا ليس جدالاً ضد الاتجاه السائد للمدارس لكنه إدراك لقصور الآثار الاجتماعية التي يمكن أن تؤخذ على تنفيذ النموذج الإنجليزي. ومن المحتمل أننا نبالغ في تقييم هذا القصور، إلا أنه في النهاية تظل المدارس المستقلة باهظة الثمن بالنسبة لأغلبية الطبقات المهنية، وتظل محصورة فيمن أطلقت عليهم Power وزملاؤها اسم "الصفوة".

لعل أهم هذه الأمور هو الخلل الناتج عن تنفيذ السياسة السائدة. ومن بين متناقضات تلك الممارسة، وعلى الرغم من إدعاءات فاعلية تلك السياسة الإنسيابية والتأكيد الشديد على البرامج الوطنية؛ إلا أن وضع السياسة الوطنية كان خارج نطاق دعم المدرسة (مثل مجلة White Paper, 2007)، وبخاصة المدارس الصيفية بالجامعة التي تجاهلت نسبيًا الحاجة إلى نشر أصول تدريس فاعلة في المدارس والفصول.

مفهوم الموهبة والتفوق

لقد خدمت فكرة الموهبة التي تبناها البرنامج الوطني جدول أعمال العدالة الاجتماعية، كما أشرنا آنفًا. مما مهد الطريق لعملية توظيف مرنة إلى حد ما، حيث

تربط تلك العملية ما بين الموهبة والفرصة المتاحة لتنميتها. وعلى الرغم من ذلك فقد أثار ذلك الإجراء بعض المشكلات، فالآباء قد يستطيعون المضي قدمًا في هذه الإجراءات من أجل أطفالهم لكن اختبار البيانات يمكن أن يستبعدهم بالنهاية. وهذا يشبه ما حدث عام ١٩٦٠م عندما استغنت السلطات المحلية عن اختبار الذكاء، وتم الاعتماد على حكم المعلم واختياره في المدارس العامة. ونتيجة لذلك فقد استغل الآباء في الطبقة الوسطى الإجراءات وكانوا يختارون لأبنائهم ممثليهم عند الانتقاء مما أضر بصالح أبناء الطبقة العاملة (Ford 1969; Floud & Halsey 1957).

إن ما صح تداوله عن التحيز الاجتماعي عند تحديد الموهبة الأكاديمية، كان قد تضخم عند تحديد الطلاب بناء على موهبتهم الإبداعية، في الموسيقى والرقص والدراما. وقد أوضح نيلاندز وزملاؤه Neelands et al. (2006) أن الطلاب من الطبقات الاجتماعية العليا كانوا يمثلون أنفسهم في هذا الجانب أكثر من الإنجاز الأكاديمي، ويرجع Neelands وزملاؤه السبب إلى أن التعليم في هذا المجال كان خاصًا ومدفوع الأجر.

وثمة إستراتيجية أخرى أكثر فعالية وربما كانت امتدادًا للمبادرة الموجهة التي ركزت على المدارس، حيث تقوم المدرسة بتحديد الموهوبين والمتفوقين ومن ثم تدعم نموهم وتطويرهم. مما يتطلب مستويات تمويلية لا يستطيع أن يقدمها سوى الدولة والمؤسسات الخيرية وقطاع الأعمال. وأصبح مشروع الهدف 'Goal' — وهو مشروع صغير في جامعة وارويك- مثالاً لتلك المشروعات التمويلية. ففي يوليو عام ٢٠٠٨م أعلنت الحكومة عن كفالة الطلاب غير القادرين، حيث خصصت ٤٠٠ جنيه إسترليني سنويًا لأولئك الطلاب النابغين (وتضمن ذلك الوجبات المدرسية المجانية) تصرف على التعلم خارج المدرسة. وبالنظر إلى هذا البرنامج، نجد أنه لم

يحقق الأهداف المرجوة منه فقد كان مليئا بالأخطاء، ولم يغط مبلغ ٤٠٠ جنيه هذا ربع التكلفة الحقيقية للمدرسة الصيفية. فقد تم توجيه اهتمام "برنامج الحكومة لتحدي المدينة" إلى ثلاث مناطق تعاني من الخلل الاجتماعي، ومنها: لندن، ومانشستر، والريف الأسود، حيث نفذت الحكومة مشروعًا رائداً لمدة ثلاث سنوات بتكلفة ١٥ مليون جنيه إسترليني يهدف إلى جسر الهوة بين الطلاب الموهوبين والمتفوقين من الطبقات المميزة وغير المميزة، وتحسين إنجاز الطلاب الموهوبين والمتفوقين من الطبقات غير المميزة، وتحسين تقدمهم في أبرز الجامعات الأكاديمية.

كل العوامل السابقة كانت مثبطة للهمة؛ على الرغم من ظهور تأثير معاكس من دعم جامعات الصفوة لفتح باب المشاركة وحرية الالتحاق العادلة، مما يزيد الاهتمام بالمدارس في المناطق الفقيرة ويزيد من دعم الطلاب الموهوبين، إلا أنه كان هناك عدم فعالية لفتح باب المشاركة. لأن المشكلة لم تكن في إجراءات الالتحاق – كما يشير Marco و Wingate (٢٠٠٤م) – ولكن في استعداد طلاب الطبقة العاملة ومدى ثقتهم بأنفسهم. ويناقش ماكروم وزملاؤه (٢٠٠٣م) McCrum et al. (2003 :468) العامل الأساسي لقبول طلاب المدرسة بجامعة أوكسفورد من حيث أنه لا يكمن "في عدم رغبة الجامعة في قبول المتقدمين، ولكن في نقص معدل الطلبات التي تأتى من مدارس الدولة". ربما يكون هذا دفاعًا من أحد ممثلي Oxbridge، لكن الحقيقة التي وردت في دراسة من أمانة Sutton تشير إلى أن المعلمين ومديري المدارس يعتقدون أن الطلاب الذين ينتمون للطبقة الاجتماعية الدنيا يفتقرون إلى الثقة بالنفس التي تحفزهم على التقدم إلى Oxbridge (Keys et al. 2002). ربما يقودنا التركيز على القبول بجامعتي كامبريدج وأكسفورد إلى صورة تشاؤمية (على الرغم من كونها عينة صغيرة) عن طموح الطبقة العاملة مقارنة بالبيانات التي تظهر من خلال دراسة

لمجموعة أكبر على مستوى الجامعات المرموقة، التي يقع العديد منها في مناطق قريبة من المواقع الداخلية في المدينة، بعكس أوكسفورد وكامبريدج.

وهناك قضيتان يجب البت فيهما كي يصبح لذلك البرنامج تأثيرٌ واسع الانتشار. أولاً: أن يكف داعمو تعليم الموهوبين والمتفوقين عن انتقاد تباطؤ ومقاومة ونقص كفاءة المعلمين ويكفوا عن التقليل من أولوية برامج الموهوبين والمتفوقين. وذلك ربما لأن المعلمين، سينقلون أحكامهم عن هذا البرنامج إلى طلابهم. وربما يدير أحدهم نقاشات يدافعون فيها عن معتقداتهم مثل وايت White (٢٠٠٦م) في إنجلترا وبورلاند Borland (٢٠٠٥م) في أمريكا. فقد تتبع الأول برامج الموهوبين والمتفوقين والفكرة التي تنطوي عليها هذه البرامج وحتى بدايات الحركة في أوائل القرن الماضي. ويقول رايان Ryan (١٩٧١م) إن الإنجاز المتواضع للبرامج الوطنية في نشر أساليب تدريس فعالة للموهوبين وبعد مقارنتها بالسياقات التربوية على مدى أوسع، ربما تكون بمثابة "لوم الضحايا" على البرامج الوطنية غير الفعالة. فعلى جدول الأعمال الوطني أن يعامل المقاومة المهنية وتحفظاتها ببعض بالاحترام.

إن القسم الثاني الأهم في مسألة المعلمين؛ هي الطريقة التي يُراعى بها الموهوبون رسميًا، ناهيك عن تغيير وتشويه النماذج الكمية لنتائج لجنة الانتقاء والاختيار (٢٪ و٥٪) من خلال المعايير التي تستخدمها الأكاديمية الوطنية للشباب الموهوبين والمتفوقين (NAGTY)، و١٠٪ من مجموعة الأعضاء في برنامج التعليم في المدن، واستخدام السجل الوطني للأداء في الاختبارات في عمر ١١ عاماً، حتى تم إصدار مفهوم إدارة مدارس الأطفال والأسر (DCSF) في تقييم أداء الطلاب الموهوبين، إلى مادة على الأقل أعلى من مستوى مجموعته العمرية. وتم دعم هذه المسودة من قبل إدارة مدارس الأطفال والأسر (DCSF) بعد إصرارها على أن الموهبة

موزعة بالتساوي بين المجموعات الاجتماعية المختلفة دون الحاجة إلى أي دليل يدعم ذلك. ومع تنوع تعريفات الموهبة وتضارب بعضها ربما يتوق المعلمون إلى اليقين والثقة التي كان يعطيها تقييم نسبة الذكاء.

ويبدو أن تعدد التعريفات شيء لا مفر منه في عصر الذكاءات المتعددة ؛ لذا فإن أفضل نصيحة للمعلمين، هي أن يتفقوا على مجموعة من المؤشرات لتعريف الموهبة، ومن ثم يعدونها أساسًا للسياسة في المدرسة، ثم يبحثون عن الطلاب الذين لا يستوفون هذه المعايير الآن ولكنهم قادرون على تحقيقها في المستقبل القريب. فإن تعدد المفاهيم الموجودة بالنظام ستكون نتيجته إضعاف إطار الموهبة مما يؤدى إلى فقدها السمة المميزة لها.

الخلاصة

إن التعرف على المشكلات والتحديات التي تواجهنا لا ينبغي أن يجعلنا متشائمين أو محبطين، فالهدف من هذا الفصل هو تحليل أهداف وطبيعة السياسة الوطنية في إنجلترا، كسياسة طموحة ومميزة تشمل المجتمع عامة، وتحاول تحديد الأنشطة المستقبلية الضرورية لتدعيمها، حتى تكون امتدادا للمبادرة، لكن يجب أن نأخذ في الاعتبار بعض العوامل المعروفة التربوية منها والاجتماعية التي تعوق التنفيذ الفعال لهذه السياسة.

وربما يكون سبب فشل تنفيذ السياسة هو نص الحصانة الاجتماعية التي أدت إلى إهمال ثلاثة عناصر في السياقات الاجتماعية لتكوين وتنفيذ السياسة. وهي الاستخفاف بقوة وقيمة الثقافة المهنية في تحقيق التغيير التربوي، وسلطة الآباء والمجموعات الرأسمالية في استغلال ذلك التغيير لصالح أطفالهم، بالإضافة

إلى سلطة المدارس المرموقة سواء مستقلة أو مدعومة من الدولة وقدرتها على إبعاد الطلاب الموهوبين بعيداً عن هذه المدارس. لكن هذه العوامل ليست جديدة، وإهمالها يشير إلى سذاجة صناع السياسة وداعمي البرنامج على حد سواء.

obeikandl.com

الفصل الثاني

التعلم ذو الطابع الشخصي: النظرية والتطبيق
Personalised learning Theory and Practice

في هذا الفصل سنتابع البحث في "التعلم ذو الطابع الشخصي" والأفكار المتعلقة به آخذين في الاعتبار التطبيقات الخاصة بتلك الأفكار كدليل للممارسة التعليمية. وقد اخترنا هذا المدخل لثلاثة أسباب: الأول أن التعلم ذا الطابع الشخصي قد جذب انتباه العالم، وأصبح محلاً للدراسة والبحث كإطار للتدريس والتعلم؛ والثاني أثره في دراسة حالة المدارس التي يتناولها هذا الكتاب. والثالث أن تناول الاتجاهات الشخصية للتعلم يمثل سمة بارزة في تعليم الطلاب الموهوبين والمتفوقين.

كما أننا آثرنا عدم الرجوع إلى الدراسات السابقة في تعليم الطلاب الموهوبين، لوجود عدد من المراجعات الحديثة عن النظرية والتطبيق وبخاصة في المملكة المتحدة والولايات المتحدة، حيث تغطي هذه المراجعات ممارسات محددة، مثل دراسة بيلي وآخرون (Bailey et al. 2008) وفيها تم التركيز بقوة على تأثير معايير الجودة على النظام الإنجليزي. كما أن تلك المراجعات تغطى نتائج أبحاث شاملة عن تنظيم المناهج والتدريس، وكذلك دراسة هيوستن وآخرين (Hewston et al. 2005) للأكاديمية الوطنية للشباب الموهوبين والمتفوقين (NAGTY) وأيضاً دراسة وايت وآخرين

(White et al., 2003) للمؤسسة الوطنية للبحوث التربوية. بالإضافة إلى دليل المستخدم الشامل من تأليف رايم ودايفز (Rimm & Davis, 1998) الذي يغطي في الأساس دراسة قائمة بالولايات المتحدة ؛ إلا أنها مرتبطة بمعظم النظم الموجودة.

ينبغي أن نكون حذرين في استخدام مصطلح "إضفاء الطابع الشخصي" الذي يستخدمه العامة بشكل مشوش ومختلط للإشارة إلى عدة ممارسات ليست لها علاقة ببعضها البعض. فربما يكون للمرء لوحة تسجيل سيارة شخصية، أو رقم حساب بنكي شخصي، أو إجازة "ذات طابع شخصي" أو أدوية تجميلية تحمل "الطابع الشخصي". لهذا السبب ينبغي أن نكون حذرين في تقييم النظرية المؤيدة "للتعلم ذي الطابع الشخصي"، كي نشير إلى دورها في تكوين ممارسات نتبعها في دراسات الحالة. لذلك نحن نتتبع أصل هذه الممارسة لنصل إلى تحليل مؤثر لمستقبل خدمات القطاع العام.

إضفاء الطابع الشخصي في الخدمات العامة: النظريات والغموض

يعد مفهوم الطابع الشخصي مفهوماً مثيراً للجدل، وقد طبقت في تخطيط وتفعيل خدمات القطاع العام في إنجلترا. كما تم تقديمها إلى المجال السياسي بعد نشر مقال ديموس "Demos" عن "أوعية التفكير" بواسطة ليدبيتر Leadbeater في عام ٢٠٠٤. وأحيانا قد يسيئ البعض فهم مبدأ "إضفاء الطابع الشخصي" على أنه اتجاه نحو فردية الخدمات – أي خدمات موجهة للأفراد وليست للمجتمع ككل – ، ولكن مفهوم الطابع الشخصي في مضمونه ينطوي على أسس ومبادئ اجتماعية. ويشير ليدبيتر Leadbeater إلى أن مفهوم الطابع الشخصي يعمل من خلال خمسة مستويات :

١- تقديم خدمات بصورة ودودة للعملاء.

٢- منح الأفراد حرية التنقل بين الخدمات.

٣- يعطي المستخدمين مزيداً من الأفكار عن كيفية إنفاق النقود.

٤- يصبح المستخدمون مشاركين في تصميم وإنتاج الخدمات.

٥- التنظيم الذاتي، بأن يعمل الأفراد بمساعدة نظم الدعم والإرشاد التي يقدمها المحترفون.

ويضيف ليدبيتر Leadbeater أن مفهوم الطابع الشخصي يمكن أن يصبح المنطق المنظم لخدمات القطاع العام في العقد القادم كما كانت الخصخصة فيما بين العقدين ١٩٨٠ و١٩٩٠م. وقد أشار إلى تراجع نسبة الوفيات بمرض القلب في إنجلترا خلال الفترة من ١٩٩٧ إلى ٢٠٠٢م، فمن جانب نجد أن الخدمات التي تقدم لمرضى القلب قد تحسنت، وبعض التقنيات الجديدة تم استخدامها، وعلى الجانب الآخر نجد أن بعض المرضى قد قاموا بتغيير أسلوب حياتهم، مثل الإقلاع عن التدخين، والقيام ببعض التمارين الرياضية، والاهتمام بتناول أغذية صحية، وغيرها. ويؤكد ليدبيتر (Leadbeater , 2004 , 16) على أن: "هذه القصة تشير إلى اتجاهين مختلفين عن كيفية إيجاد مبدأ المصلحة العامة؛ الاتجاه الأول: يشير إلى دور الدولة والمهنيين في توفير خدمات فعالة، كما يشير إلى وجود تفاعل طردي فكلما تزايدت كفاءة الدولة في إيجاد خدمات، فإن ذلك يساعد في حل المشكلات الاجتماعية ويزيد الإحساس بأهمية المصلحة العامة". الثاني: يشير إلى:

> "يأتي الصالح العام في المقدمة لملايين الناس، حين يتخذون قرارات مترابطة لتغيير نمط حياتهم، فيترتب على ذلك قلة عدد الوفيات في سن صغير نتيجة لنوبات القلب، والذي يؤدى بالتبعية إلى نمو ملحوظ في مبدأ الصالح العام. في هذا النموذج لا توفر الدولة خدمة للمجتمع بطريقة مباشرة، ولكنها تؤسس بيئة تتيح للأفراد

الفرصة لاتخاذ قرارات لتطوير أسلوب حياتهم بطريقة مختلفة. وتنشأ هذه القرارات التصاعدية من المجتمع ويظهر تأثيرها في الصالح العام، أي من أسفل لأعلى، وهي تعتمد على التغيُّر الاجتماعي الذي تدعمه الدولة". (Leadbeater, 2004; 16)

يعتقد ليدبيتر Leadbeater أن هذين الاتجاهين يتكاملان مع بعضهما البعض، ولكنهما يعكسان افتراضات مختلفة عن دور المستخدمين والمهنيين. فالاتجاه الأول: يشير إلى اعتمادية المستخدم، في حين يشير الاتجاه الآخر إلى مشاركة المستخدمين في الخدمات، وكيفية الوصول إلى المعلومات التي تساعدهم على العمل بثقة في تغيير أسلوب حياتهم للاهتمام بصحتهم. كما أشار إلى أن كلا المدخلين يمكن أن يسهم في تطوير الخدمات العامة الشخصية، لكنه يؤكد على أن الأسلوب والمدخل المختار سيحدد شكل هذا الطابع الشخصي، فهو إما يوفر وصول أفضل واهتمام أقل بالخدمات (طابع شخصي سطحي)، وإما يضمن استمرارية التحسن في النظام الموجود، وزيادة الدور المعوق للإبداع بحيث يصبح فيه المستخدمين "كمصممين ومعتمدين" للخدمات (طابع شخصي عميق).

ويشير المستوى الأعمق إلى:

"التنظيم الذاتي : فالمصلحة العامة تنبع من خلال المجتمع، وتقوم السياسة العامة بتشكيل القرارات الفردية حول كيفية ممارسة الرياضة أو التدخين والادخار لفترة التقاعد أو القراءة لأبنائنا ودفع الضرائب وغيرها. وكثير من التحديات الاجتماعية التي نواجهها تعمل على تقليل البدانة والحد من التدخين وزيادة العناية بالأفراد ذوى الأمراض المزمنة، وتعزيز عملية التعلم وإيجاد مجتمعات آمنة، ولن يتم تحقيق هذه الجوانب إلا بتعزيز القوى الاجتماعية في المجتمع، عن طريق دعم التنظيم الذاتي لمواجهة المتطلبات الاجتماعية وإلا ستزداد المتطلبات ويزداد المطالبون."

(Leadbeater, 2004; 49).

سيتناول هذا الفصل المعنى العميق للطابع الشخصي وفقاً للمستويين الأخيرين لمستويات ليدبيتر Leadbeater، مع مقارنة بالطابع الشخصي السطحي الذي تتناوله المستويات الثلاث الأخرى، إضافة إلى تبرير هذا الاختلاف لأن المستويين الأخيرين يضمان مشاركة المستهلكين. في حين أن المستويات الثلاث الأولى تتطلب تدخل الدولة بشكل فعال في توفير الخدمات للمستهلكين.

في ظل نموذج (الطابع الشخصي العميق) سيتحول المهنيون إلى استشاريين للخدمات، فهم لا يقدمون خدمات، إنما هم مرشدون للعملاء في تحديد الطرق المتنوعة التي تساعدهم في استيفاء احتياجاتهم. ويشير ليدبيتر Leadbeater إلى أن الخدمات العامة (على سبيل المثال: مستشفيات علاج الحوادث والطوارئ والشرطة) لا تنتمي إلى مفهوم المشاركة الشخصية، في حين نجد أن كثيراً من الخدمات المباشرة مثل: "الخدمات الاجتماعية، والخدمات الصحية غير الطارئة" تتناسب ومفهوم إضفاء الطابع الشخصي العميق. فهي تشمل العلاقات طويلة المدى (مثل علاج الأمراض المزمنة) أو التي تعتمد على الارتباط المباشر بين المستهلكين والمهنيين (مثل التعليم الرسمي). وقد أشار إلى بحث عن التنظيم الذاتي لمرضى السكر وعلاقته بالأزمات والعلاج بالمستشفي ومقارنته بالتنظيم غير الذاتي.

في هذه المرحلة يظهر عنصران مهمان ولكنهما مبهمان في رؤية ليدبيتر Leadbeater. الأول: يشير إلى الميزة الرئيسة سواء للفرد (من خلال تطوير سلوك صحي على سبيل المثال)، أو للدولة (من خلال تقليل دعم الدولة للخدمات المباشرة الموضحة في مثال مرضى السكر). والعنصر الثاني، من خلال الطابع الشخصي العميق، وهل سيكون ملائماً إذا تم التأكيد على توقف الدولة عن توفير الخدمات المباشرة، وحتى في هذا النموذج يكون على الدولة أن "توجد برنامجاً"

وتمول الخدمات المهنية التي يتم المساهمة في إنتاجها. لكن تلك الأنشطة الانتقالية لا تعكس التغيير التصاعدي "من الأسفل للأعلى" الذي يمثل الطابع الشخصي العميق".

إضفاء الطابع الشخصي والتعليم

يرى ليدبيتر Leadbeater أن تطبيق مبدأ إضفاء الطابع الشخصي في التعليم يعتمد على مفهوم "نص مكتوب" لنرى كيفية عمل هذا التطبيق. وهل سيكون الأطفال قادرين على ابتكار:

> "أكبر قدر من النصوص عن تعليمهم وكيفية إكماله. ولابد من وجود نص مشترك كمنهج أساس، ويمكن لهذا النص أن يتفرع إلى اتجاهات مختلفة، مما يتيح الفرصة لوجود نتائج ونماذج مختلفة، فعلى المؤسسة التعليمية تشجيع الأطفال في سن مبكرة، على اختلاف خلفياتهم وهوياتهم، ولهؤلاء الأطفال الحرية المطلقة في اتخاذ القرارات حول نوعية التعليم الذي يريدونه أو كيفية الحصول عليه. فكلما أدرك الأفراد مدى احتياجهم للتعلم؛ كان التعلم فعالاً، فالتعلم ذو الطابع الشخصي يعطي الفرصة للحصول على تفسيرات فردية عن أهداف وقيمة التعليم" (Leadbeater, 2004, 68: 69).

إن هدف إضفاء الطابع الشخصي على التعلم هو تعزيز إدراك الذات لدى الطلاب، من خلال إعطائهم الفرصة كمؤلفين مشاركين في وضع المنهج التعليمي المخصص لهم. ونتيجة لذلك نجد طلاباً جادين في وضع أهدافهم التعليمية، حريصين على استمرارية تقييم ذواتهم، إلى جانب مرونة التعلم خارج المدرسة في غير ساعات الدراسة المعتادة. فمرونة التعلم خارج المدرسة لن تكون تفويضًا ولكنها نتيجة "الاستقلال المكتسب" (٢٠٠٤: ٧٢). ولن يتحقق هذا إلا من خلال طلاب جادين في العمل، حاصلين على الحوافز الذاتية التي تجعلهم أكثر قدرة على تنظيم

الذات. بذلك لن يكون من مهام المدرسة ولا المعلمين التحكم في المنهج أو فرضه، ولكن سيكون من مهامهم تنفيذ شبكات للربط بين المدارس والهيئات المختلفة لزيادة فرصة إتاحة المصادر، وزيادة فرص التعلم للطلاب، وسيكون عليهم تمكين الطلاب من اتخاذ الخيارات المناسبة لهم ومساعدتهم.

وعلى الرغم من النظرة التفاؤلية لهذه النظرية، إلا أن تطبيق نموذج إضفاء الطابع الشخصي العميق ينطوي على غموض كبير؛ لأنه في الواقع الحالي ومن الناحية القانونية لا تحدد المدارس ولا المعلمون محتوى المناهج، ولا يمكنهم التحكم في محتواها، بل الدولة هي المسئول عن تحديد محتوى المناهج حتى سن ١٤ عاماً بنسبة ٩٠٪ ؛ ولذا نجد من الصعب أن نحدد لأيها درجة يمكن أن تسمح هذه المناهج للفرد بإعطاء تفسيرات فردية عن أهداف وقيمة التعلم. فحتماً سيؤدى ذلك إلى تحطيم مبدأ التعليم الموحد في المجتمع الذي ينشئ الصغار على الثقافة العامة، وذلك وفقاً لرأي لاوتون وآخرين (Lawton et al., 1975) .

الأمر الآخر الذي ينطوي على بعض الغموض هو ما يتعلق بالاستقلالية المكتسبة، والذي يُظهِر تعلم الطلاب وتنظيم المناهج الذي تتحكم فيه الدولة مباشرة بشكل غير قابل للنقاش، فمن الممكن أن تكون من نتائجه اكتساب الطلاب للحافز الذاتي ولكن من الصعب اكتسابهم تنظيم الذات. علاوة على ذلك ؛ نجد أن الحافز الذاتي والتنظيم الذاتي، ناهيك عن التقدم التعليمي، على الرغم من رغبتنا في تحقيقه، إلا أن هذه العناصر ليست موزعة بين مختلف الطبقات والثقافات في المجتمع الإنجليزي، مما يزيد من عنصر الغموض وتزايد احتمال حدوث الضرر في تعليم تلك الطبقات.

وقد أكد ليدبيتر Leadbeater على ما سبق، فهو يرى أن العقبة الرئيسة أمام

التنمية الذاتية هي الثقافة والعقلية والتمويل الرأسمالي. بالإضافة إلى استغلال الآباء لمميزات الذاتية لمصلحة أبنائهم. مما يؤدى إلى تزايد التفاوت بين الأهداف والإنجاز التعليمي، والنابع من الحالة الاقتصادية والاجتماعية. ويرى ليدبيتر Leadbeater أن الإجابة عن تلك المسألة تتلخص في أن تقوم الموارد العامة بدعم الأسر الفقيرة تعليميًا، مع زيادة التوجيه والدفاع عن المختصين وتخصيص بعض الموارد كتعويض، مثل تكنولوجيا المعلومات. وهكذا، فالتصميم المتأني للخدمات ذات الطابع الشخصي ينبغي ألا يعمل على زيادة حجم التفاوت، بل على العكس ؛ يمكن أن تكون تلك الخدمات أكثر أهمية لدى العائلات الفقيرة. (Leadbeater 2004, 79).

والحل المقترح لمسألة التفاوت سيتم مناقشته لاحقاً، لكن الآن يجدر بنا الإشارة إلى أن مفهوم "عدم توسيع فجوة التفاوت"، لا يعادل مفهوم "الحد منها"، كما يمكن قراءتها على أنها تدل ضمنًا على أن إضفاء الطابع الشخصي لا يعنى الطموح في تعويض المصادر التي تؤدى إلى التفاوت بين الأهداف والإنجاز التعليمي.

علاوة على ذلك، وفيما يخص مجال تعليم الموهوبين لا يمكننا أن نمحو التحيز الاجتماعي الراسخ عن تعريف الموهوبين في كونهم من الطبقات المتميزة.

ولسوء الحظ - وفقاً لما ذكره ليدبيتر Leadbeater- فإن انحراف الموارد التعليمية عن تعويض التفاوت الاجتماعي، له سجل كئيب وموحش يعود إلى فترة السبعينيات ١٩٧٠م مع المناطق التي لها أولوية التعليم، ومع حركات تعليم المجتمع التي قامت إثر مقال بلودين (Plowden, 1967). فقد كانت قيم العدالة الاجتماعية هي القائد لتلك الحركات والتي لم يكن لها إلا أثر ضئيل على الاقتصاد الاجتماعي وعلى المساوئ التعليمية. حقيقة، يمكن إن نقول إن المبادرات الوطنية المباشرة مثل: تعلم القراءة والكتابة وتعلم الحساب والأعداد بدأت تؤثر في تقليل حجم التفاوت في

الإنجاز التعليمي في إنجلترا بالإضافة إلى تقنيات التدريس الفعال، التي تحقق المساواة التعليمية (Earle et al. 2003). ويعكس طرح ليدبيتر Leadbeater فإن معالجة هذه القضية المهمة يعد إجراءً ساذجًا وضعيفًا مقارنة بالسهولة التي ستتحقق بها مصلحة المجموعات الأكثر تضررًا في المجتمع.

وعلى الرغم من هذا الاهتمام، فلقد جذب مصطلح "إضفاء الطابع الشخصي" سلسلة من التحليلات منذ نشر مقالة ليدبيتر Leadbeater. مثل مراجعة نوفيلد Nuffield 14-19 للتعليم والتدريب"، ومراجعة هوارد وآخرين (Howard et al. 2004)، ومجلس البحوث الاجتماعية والاقتصادية (ESRC)، وبرنامج بحوث التدريس والتعلم (Pollard 2004 & James) والهيئة الوطنية لقيادة المدارس والملحق الخاص بها (NCSL 2004) والمجلة الحكومية White Paper DFES) (2004 ، لقد بذلوا جميعاً محاولات متنوعة لتحليل المصطلح، ولكن لم يشر أحدهم إلى عمل ليدبيتر Leadbeater بشكل مباشر؛ ولهذا السبب أو لغموض مفهوم "إضفاء الطابع الشخصي" لم يشر أي من هذه المقالات إلى تعريف عام وواضح لهذا المصطلح.

ويشير مقال نوفيلد Nuffield إلى برنامج مجلس البحوث الاجتماعية والاقتصادية (ESRC)، حيث يتناول مفهوم التأكيد على علم واضح في أصول التدريس بالتشجيع على: التعلم التعاوني، والرقابة والتقييم من أجل التعلم القائم على التجريب، ودمج خبرات المتعلمين الاجتماعية والشخصية والتجريبية، مستخدماً تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وتوفير الدعم الفردي، ويربط ذلك بتنمية المشاركة التعاونية بين مزودي الخدمة لإتاحة الفرصة للطلاب للاختيار (Hayward et al. 2004: 49:50). لقد حرص مقال نوفيلد Nuffield على نشر غموض

آخر فيما يخص التشجيع الرسمي للأخذ برأي الطلاب، حيث قال:

"ليس من الواضح ما الهدف من وراء الاهتمام "بصوت المتعلم": هل هو حث الطلاب (على الاهتمام بالأشياء التي يود المعلمون أو المدربون أن يهتم الطلاب بها)؟ أم هل هي محاولة تشكيل أهداف وأغراض التعلم؟" (Hayward et al. 2004: 37).

وعلى الرغم من ذلك، فإن معالجة نوفيلد Nuffield تقترب من مفهوم ليدبيتر Leadbeater عن التعاون من أجل الصالح العام، ولكنها ليست واضحة بشأن دور التنظيم الذاتي الذي يعرضه ليدبيتر Leadbeater من خلال المستوى العميق للطابع الشخصي.

ويعتمد تحليل برنامج مجلس البحوث الاجتماعية والاقتصادية (ESRC) على إطار خماسي تدعمه إدارة التعليم والمهارات (DfES) (Pollard & James 2004: 5) ويتضمن:

- التقييم من أجل التعلم.
- إستراتيجيات التعليم والتعلم التي تناسب الطلاب.
- اختيار المناهج
- التنظيمات المتمركزة حول الطلاب.
- المشاركة خارج وقت المدرسة.

لم يتضح لنا السبب من التركيز على هذه العناصر دون غيرها على الرغم من أن التقييم من أجل التعلم يجمع بين المعلمين والطلاب في الوصول إلى ما يساعد الطلاب على التعلم وإصدار أحكام معرفية حول مسألة التعلم، وهو جزء ملموس وواضح من مدخل إضفاء الطابع الشخصي. وسنرى مثالاً على هذه الممارسة في دراسة الحالة الأولى لمدرسة كنجز سبافورد "Kingspaford" التي تتطلب من الطلاب تقييم أنفسهم خلال عملية التعلم بواسطة اختيار المستوى الذي يعالج مهامهم

التعليمية. (انظر الفصل الثالث). كذلك ينبغي الاهتمام بالمشاركات خارج المدرسة حيث تسهم المدرسة في توفير سبل أكبر للتعلم تعكس اختيار الطلاب وتتجاوب معها. يمكن الرجوع للأمثلة في دراستي الحالة في الفصلين الأخيرين(التاسع والعاشر).

القضية الأولى يتناولها تحليل مجلس البحوث الاجتماعية والاقتصادية (ESRC) الذي يدعم مبدأ إضفاء الطابع الشخصي، حيث يوضح بعض الجوانب الشائكة في برامج البحث الحالية. فقد ورد في جانب التقييم من أجل التعلم على سبيل المثال: "أن التعلم ذا الطابع الشخصي ليس هو وضع المنهج أو التقييم أو توجيه التعلم ليلائم الفرد ولكنه مسألة تنمية للممارسات الاجتماعية؛ ليتمكن الأفراد من تحقيق ما يملكون القدرة على إنجازه" (pollard& James 2004: 6).

يتضح لنا أن إعادة هيكلة هذا المفهوم يطعن في نموذج مجلة White Paper كما سنرى لاحقًا (DfES 2005). ولكن هذا المفهوم يتفق مع أصول التدريس الذي سنراه لاحقاً في فصول الكتاب، وهو ما سنوضحه في دراسة حالة مدرسة بدنجتون جروف Beddington Grove في الفصل الثامن.

أما بالنسبة لاستشارة الطلاب لدعم رأيهم، فقد أثيرت قضايا المساواة والمصداقية: "فهل تتكون الاستشارة من الأسئلة التي يعتقد المعلم في أهميتها أم تتكون من الأسئلة التي يعتقد التلميذ في أهميتها؟ (Pollard & James 2004: 11).

هذه الأسئلة التي تتعلق بالهدف من تأسيس رأي الطالب وصوته، تتناغم مع مقال نوفيلد Nuffield فيما يخص قضية معالجة الرمزية لدى المعلمين. وتعد مدرسة بادبوريPadbury نموذجًا للمدارس التي تُدخل طلابها في مشاريع بحثية يدرسون فيها قضايا حياتية حقيقية(انظر الفصل السابع).

ويثير تحليل مجلس البحوث الاجتماعية والاقتصادية (ESRC) ثلاث قضايا

غامضة، والتي يرى أنها تنشأ من التطور السريع للمفهوم، كما يرجع إلى "غموض" المفهوم وفقاً لإدارة التعليم والمهارات (DfES) (2004: 25). لكن مسألة الغموض تعد ميزة في حد ذاتها، فقد تناول تحليل مجلس البحوث الاجتماعية والاقتصادية (ESRC) الصادر عن إدارة التعليم والمهارات (DfES) في عام ٢٠٠٤م أن "التعلم ذو الطابع الشخصي" هو فلسفة لتوفير مساحة تتيح للآخرين التعامل فيها".

القضية الثانية هي العلاقة بين عناصر الإطار الخماسي:

"لا يمكن الاعتماد على الأساس التجريبي أو المنطقي لهذا الإطار. أو كيف اختيرت مكوناته ومما تتألف هذه المكونات؟ حيث يقول بعض التربويين في إدارة التعليم والمهارات (DfES) إن هذه العوامل يمكن أن تحسن نتائج التعلم والحصول على المساواة في حالة تطبيقها بشكل مناسب، لكنها مازلت مقترحات فقط". (Pollard & James 2004: 23).

القضية الثالثة هي استقبال مفهوم التعلم ذي الطابع الشخصي ودمجه في المجال التعليمي. حيث يهدف هذا المفهوم الجديد للتعلم ذي الطابع الشخصي إلى إثارة الشك في بعض الدوائر، وهل يقدم فكرًا جديدًا عن إمكانية التدريس والتعلم الفعال في إحداث أثر ما؟ (٢٠٠٤: ٢٤). وبملاحظة التناقض بين المناهج ووسائل التقييم التي تركز على الطابع الشخصي للمتعلم وسمات وصفات شخصيته وبين المناهج ووسائل التقييم السابقة والحالية التي تركز على الدولة نفسها؛ نجد أن تحليل مجلس البحوث الاجتماعية والاقتصادية (ESRC) يثير بعض الشكوك في سهولة التحول بين النموذجين في وجود الثقافة المهنية الموجودة حاليًا (٢٠٠٤: ٢٤). ولربما تكون هذه النظرة تشاؤمية؛ في ظل جميع دراسات الحالة التي يتناولها هذا الكتاب والتي تظهر مستويات عالية من الالتزام بالتدريس والتعلم الإبداعي، وخاصة

دراسة الحالة الموجودة في الفصل الخامس. وبالنظر لتلك الدراسات نجد أن الغالبية العظمى المؤثرة منها قد تمت في الفترة التالية لاقتراح مبدأ إضفاء الطابع الشخصي، مما يشير إلى مرونة المهنة للاستجابة لمتطلبات تنفيذ مبدأ إضفاء الطابع الشخصي.

وقد ورد في مقال نوفيلد Nuffield أن تحليل مجلس البحوث الاجتماعية والاقتصادية (ESRC) يضمن فرضيات قوية تقترب إلى حد كبير من رأي Leadbeater وربما كانت أكثر احتراماً لمبدأ التأكيد على رأي الطالب وأهمية عملية التقييم التي تلعب دورًا مهماً في مساعدة المتعلمين على التعلم بفعالية، وذلك على الرغم من عدم وضوح مفهوم المشاركة في الإنتاج المعرفي الموجودة ضمن المدخل البنائي في تعليق مختصر جداً. وربما انتبه فريق مجلس البحوث الاجتماعية والاقتصادية (ESRC) لمزايا الإطار الخماسي لإدارة التعليم والمهارات (DfES) من حيث تنمية السياسة التعليمية الحالية، وشغلهم عن النموذج العام الذي حدده ليدبيتر Leadbeater، فلم يكن هذا الإطار منحصراً في التعليم ذاته ولا في الفترة الرسمية للدراسة، حيث تضمنت أمثلته جوانب عدة لتعلم الشباب.

لقد قدم الملحق الخاص بالهيئة الوطنية لقيادة المدارس (NCSL) مزيجاً من التقارير الصغيرة عن الممارسة الموجودة في بعض المدارس كما وضع حدودًا لمفهوم التعلم ذي الطابع الشخصي، حيث نجد تكاملاً بين النموذج الخماسي لإدارة التعليم والمهارات (DfES) الذي قام فريق مجلس البحوث الاجتماعية والاقتصادية (ESRC) بتحليله، مع التأكيد على دور التقييم من أجل التعلم والمساهمة فيه من خلال المشاركات.

ولكن كانت المشاركات المميزة تلك التي شارك بها دايفيد هوبكنز "David Hopkins" رئيس وحدة المعايير والفعالية آنذاك:

"إننا نبنى المدارس لتفي باحتياجات الطلاب، ونصيغ طرق التدريس وفقاً لاختلاف متطلباتهم. كما نحرص على دعم وتشجيع الطلاب الموهوبين، ودعم الخبرات الذاتية للمدارس؛ لإتاحة الفرصة للأطفال للتركيز على ما يتعلمونه. فالتعلم ذو الطابع الشخصي ينبغي أن يكون إنجازاً واسع النطاق حتى يؤتي تأثيره على كل طالب في كل مدرسة" (NCSL 2004: 7).

لقد ركز هوبكينز Hopkins على أهمية إحداث تغيير تربوي، وتقييم عملية التعلم، بعكس ما ذكره Nuffield ومجلس البحوث الاجتماعية والاقتصادية (ESRC)، فقد صرح Hopkins بأن أخلاقيات المدرسة ومدخلها يمثل اتجاهاً واجب الالتزام به. فهو يرى أن هذه العناصر وثيقة الصلة بالتزام الحكومة بتحقيق "التميز والمساواة" في التعليم. وفيما بعد سنقدم عرضاً مفصلاً لكل الدراسات التي تناولها هوبكينز Hopkins عن أخلاقيات المدرسة وجميع الاتجاهات المدرسية القائمة على مبدأ إضفاء الطابع الشخصي بوضوح في الفصل الرابع.

وقد انتهى التقرير الخاص بالهيئة الوطنية لقيادة المدارس (NCSL) بتوجيه ثلاث وعشرين نقطة أساسية لمديري المدارس تساعدهم في توضيح كيفية وضع النظريات الخاصة بمفهوم إضفاء الطابع الشخصي في حيز الممارسة، بحيث ينبغي التركيز على تحسين الاستيعاب والكفاءة التنظيمية. من حيث استغلال فرص إصلاح القوى العاملة لضم المزيد من الشباب لدعمهم في عملية التعلم (٢٠٠٤: ١٦). ومن بين ثلاث وعشرين نقطة هناك فقط ثلاث نقاط تهتم بالطلاب الذين يشاركون معلميهم في نشاط بناء المعرفة والفهم الخاص بهم؛ لذا يمكن التأكيد على أن هذا التقرير يتناول إضفاء الطابع الشخصي من الجانب الأقل، وكيفية وضعه في نطاق الممارسة.

لقد ركزت مجلة (White Paper, 2005) على التعلم ذي الطابع الشخصي، فقد خصصت فصلاً كاملاً له. وعلى عكس ما ذكره كل من نوفيلد Nuffield، وتحليل مجلس البحوث الاجتماعية والاقتصادية (ESRC)، فإننا نجد نقاطاً متشابهة بينه وبين نظرية ليدبيتر Leadbeater. وبالفعل تميز هذا الفصل برفضه لتعريف مفهوم إضفاء الطابع الشخصي. على سبيل المثال "إضفاء الطابع الشخصي هو السبيل الرئيس لملء الفجوات بين إنجاز مختلف الجماعات العرقية والطبقات الاجتماعية. فهي تعنى تعليماً مصمماً حسب الاحتياجات الفردية (Tailored) يفي بمتطلبات كل طالب ويدعم ركائزه، ويوسع أفقه ويمنحه فرصاً أكثر في الحياة" (DfES 2005: para. 4.1). وتتابع مجلة White Paper :

مفهوم إضفاء الطابع الشخصي ليس مفهوماً جديداً. فمدارسنا المتميزة توفر تعليماً مصمماً حسب الاحتياجات الفردية للمتعلم والذي يشمل :

- توجيهاً فرديًّا أو لجماعات صغيرة ممن يحتاجون التوجيه، وليس كبديل للتدريس المتميز للفصل كله، وإنما كجزء متكامل لتعلم الطفل.
- إتاحة الفرص لكل الأطفال للحصول على الدعم لدراسة المواد التي يفضلونها، بالإضافة إلى الحصول على المزيد من الفرص للتعلم خارج اليوم الدراسي، من خلال المقررات التعليمية أثناء إجازة نهاية الأسبوع أو نهاية العام، أو التعلم عبر الإنترنت.
- أن يتم التدريس داخل الفصل بشكل مشوق للحصول على أفضل ما لدى كل طفل.
- تقسيم الطلاب في مجموعات متآلفة تبعاً لتقاربهم في القدرات ومستوى التحصيل.

- توفير منهج دراسي مرن للطلاب الكبار مما يعطيهم الفرصة للاختلاط مع التعلم الأكاديمي والمهني.
- الاستخدام الإبداعي لتكنولوجيا الحاسبات والمعلومات في الفصل وربط الفصل بالمنزل. (DfES 2005: para. 4.2)

وتشير الفقرة (٤,٦) أن الأهم من ذلك كله ؛ أن "إضفاء الطابع الشخصي" يعنى تدريساً متميزاً ومصمماً حسب الاحتياجات الفردية للصف بأكمله، مع كل المصادر المتاحة من هيئة تدريس داعمة وتطوير تكنولوجيا المعلومات للتأكد من حصول الطالب على التعليم الذي يحتاجه. (DfES 2005: para. 4.6)، وتشير الفقرة (٤,٥٠) إلى أن "المدارس هي محور التعلم ذي الطابع الشخصي، حيث يتم التركيز على استخدام التكنولوجيا في تقديم التغذية الراجعة للطلاب والآباء لمعرفة مدى تقدم الطلاب". (DfES 2005: para. 4.50).

بالطبع، تهدف مجلة White Paper الوصول إلى جمهور آخر يختلف عن الجمهور القارئ لتحليلات نوفيلد Nuffield ومجلس البحوث الاجتماعية والاقتصادية (ESRC)، لكن غموض مفهوم التعلم ذي الطابع الشخصي لديهم واتضاحه لدى White Paper جعلها تختلف في الرأي معهما.

لكن هناك بعض الملاحظات التي توضع في الاعتبار حول مقترحات White Paper :

أولاً: إن التعاون في مجال مشاركة الإنتاج المعرفي سيكون من قبل المعلمين والآباء وليس المتعلمين.

ثانيًا: لا توجد أي إشارة لرأي الطالب، كما يتضح أن مفهوم اختلاط الطلاب بالتعليم الأكاديمي والمهني محدود للغاية.

ثالثًا: هناك تأكيد على مبدأ إضفاء الطابع الشخصي في التعامل مع الحد من

الفجوة بين الجماعات العرقية والطبقات الاجتماعية المختلفة، لكن White Paper تفسر هذه النقطة من خلال مفهوم محدود يتعلق بتحسين التحصيل في اللغة الإنجليزية والرياضيات فقط. فهي لا تتعامل مع المشكلة من خلال أبعادها السياسية والثقافية والاقتصادية، كما يتضح من تحليل ليدبيتر Leadbeater لها.

الأهم من ذلك أن مجلة White paper تفصل بين معالجة إضفاء الطابع الشخصي والمبادرات السياسية الأخرى، مثل اختيار الآباء للمدارس وبذلك تتجنب مواجهة المتناقضات الموجودة بالسياسة التعليمية. يقول كلٌّ من هاريس ورانسون (Harris & Ranson, 2005, 577) إن "تصميم التدريس حسب احتياجات الطالب يتفق مع مفهوم التسويق للتعليم من خلال اختيارات الآباء. وربما يرتبط بشكل كبير ومؤثر مع المنهج الدراسي الوطني أو برنامج الاختبار المرتبط بالعمر".

وعلى الرغم من وضوح الاهتمام بإدارة التعليم والمهارات (DFES) في نموذج Leadbeater إلا أن مجلة White Paper تزيد المخاطر بأخذ مفهوم إضفاء الطابع الشخصي بمعناه الضيق مما يعمل على تنظيم الخدمات الموجودة في المدارس والبيئات التعليمية الأخرى تبعًا لهذا الوصف، بما يؤدي للحصول على أعلى كفاءة ممكنة. وهكذا، فمازال هناك فهمًا غير متعمق للطابع الشخصي، فيما يتعلق بمشاركة الطلاب والمعلمين في إنتاج المعرفة التعليمية في المدارس الرسمية على الأقل. ويتشابه ذلك مع دراسة حالة مدرسة بروك ستريت Brook Street من حيث مستوى الفصل والممارسة داخل الفصل (الفصل السادس).

إضفاء الطابع الشخصي في تعليم الموهوبين والمتفوقين

لقد حاولنا أن نوضح أن مبدأ إضفاء الطابع الشخصي ينطوي على بعض المصاعب، وبخاصة المشكلات التي تتعلق بالطبقة الاجتماعية والتعليم. كما توجد

أيضًا بعض المفاهيم الغامضة التي ينبغي حلها. ولكننا نعتقد أن الأفكار المرتبطة به (مثل التقييم من أجل التعلم، ورأي الطالب واختياره، وقيم المدرسة، والإنتاج التعاوني للتعلم، والإدارة الذاتية لتعلم الفرد) كلها مفاهيم ينبغي توضيحها حتى تساعدنا في فهم ممارسة الفصل، وقد استخدمنا تلك الأفكار في وضع إطار محدد لحالات الدراسة التي ذكرناها.

يمكننا أن نرى المستوى العميق للتعلم ذي الطابع الشخصي في تعليم الطلاب الموهوبين، وفي تعليم الكبار، وفي قطاع التعلم مدى الحياة، حيث يتمتع هؤلاء الطلاب بالنضج والمهارة في التعبير عن رأيهم واختيارهم للتعلم، بالإضافة إلى خبرتهم الكافية في ممارسة التقييم الذاتي لحاجاتهم التعليمية وعمليات التعلم الخاصة بهم. وهكذا يمكن أن نفترض أن نموذج إضفاء الطابع الشخصي سيكون أكثر قابلية للتطبيق في الجامعات، حيث يتمتع الطلاب بفرصة اختيار أكبر بالإضافة لارتفاع مستوى الموهبة والنضوج لدى هؤلاء الطلاب كمستهلكين. كما يمكن تطبيقها بشكل خاص على الطلاب الموهوبين والمتفوقين في تلك المدارس. فإن كان من الصعب تطبيق هذه المفهوم على هؤلاء الطلاب، فمن الصعب أيضًا أن نطبقها على الطلاب الأصغر سنًا أو الأقل نضوجًا ومهارة.

سنركز في هذا الكتاب على مفهوم أصول التدريس، الذي ربما يكون أصعب العناصر في التعلم ذي الطابع الشخصي، ولأسباب منطقية، نؤكد على أن التدريس المصمم حسب الاحتياجات الفردية (tailoring' teaching) لا يعني أبدًا التدريس الفردي (individualized instruction)، وبالطبع ماعدا ما يحدث في التوجيه الفردي الذي يتيح لك الحصول على وضع مثالي موصى به، ولكن التعلم المثالي والموصى به لفصول دراسية بها ٢٠ طالباً أو أكثر سيكون أكثر واقعية وأكثر تشويقاً. ففي دراسات الحالة التالية سنرى أن معظم المدارس كانت تطور نظم التدريس ذات

الطابع الشخصي؛ لتشجيع التقييم الذاتي لدى الطلاب، وهناك أمثلة عملية عن إضفاء الطابع الشخصي العميق للتعلم في الفصول العادية. مع التأكيد على أن إضفاء الطابع الشخصي – وفقاً لما ذكره هوبكنز Hopkins – يعتمد على الأخلاقيات المتبعة داخل المدرسة، ولا يمكن فهمها بعيدًا عن تلك العلاقة. ففي العصر الذي يركز على فاعلية الأداء الفردي للمعلم في الفصل، نعتقد أنه من الضروري أن نؤكد على إسهام سياسات المدارس ومسئوليتها عن الممارسة داخل الفصل. وستوضح دراسات الحالة للمدارس في هذا الكتاب ذلك مباشرة.

obeikandl.com