الطلاب الموهوبون
وذوو القدرات متدنو التحصيل

ديان مونتغمري

نقله إلى العربية

د. أسامة محمد عبدالمجيد إبراهيم

غادة عبدالعال السمان

العبيكان
Obeikan

الطلاب الموهوبون
وذوو القدرات متدنو التحصيل

ديان مونتغمري

نقله إلى العربية

د. أسامة محمد عبدالمجيد إبراهيم

غادة عبدالعال السمان

العبيكان
Obeikan

الآن منتجاتنا أونلاين

سوق

احدى شركات amazon

يمكنكم الآن الحصول على جميع منتجاتنا من الكتب والقرطاسية في أي مكان في المملكة

obeikanpub
obeikan.reader
obeikanstores
العبيكان للنشر Obeikan Publishing
العبيكان للتعليم Obeikan Education

Title Original:
Able, Gifted and Talented Underachievers
Copyright © 2009 John Wiley & Sons Ltd
ISBN: 978-1-470-74097-2
Al Rights Reserved.
Authorized Translation from the English language Edition
Published by: Wiley-Blackwell The Atrium, Southern Gate, Chichester, West Sussex PO19 8SQ, The United Kingdom

حقوق الطبعة العربية محفوظة للعبيكان بالتعاقد مع جون وايلي وأولاده في تشستر، المملكة المتحدة

© العبيكان Obeikan 2018 / 1439

ⓒ **شركة العبيكان للتعليم، ١٤٤٠هـ**

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

مونتغمري؛ ديان

الطلاب الموهوبون وذوو القدرات متدنو التحصيل./ ديان مونتغمري؛ أسامة محمد إبراهيم؛ غادة عبدالعال السمان.
-الرياض، ١٤٤٠هـ

٤٩٦ ص ؛ ١٦.٥ × ٢٤ سم

ردمك: ٣-٢٦٢-٥٠٩-٦٠٣-٩٧٨

١-الطلاب الموهوبون أ. إبراهيم، أسامة محمد (مترجم) ب. السمان، غادة عبدالعال (مترجم) ج. العنوان

ديوي ٣٧١،٩٥ ١٤٤٠/٥٠٩٦

حقوق الطباعة محفوظة للناشر

الطبعة الأولى

١٤٤١هـ / ٢٠١٩م

نشر وتوزيع العبيكان Obeikan

المملكة العربية السعودية-الرياض

طريق الملك فهد-مقابل برج المملكة

هاتف: ٤٨٠٨٦٥٤ ١١ ٩٦٦+، فاكس: ٤٨٠٨٠٩٥ ١١ ٩٦٦+

ص.ب: ٦٧٦٢٢ الرياض ١١٥١٧

جميع الحقوق محفوظة. ولا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو نقله في أي شكل أو واسطة، سواء أكانت إلكترونية أو ميكانيكية، بما في ذلك التصوير بالنسخ (فوتوكوبي)، أو التسجيل، أو التخزين والاسترجاع، دون إذن خطي من الناشر.

العبيكان للنشر Obeikan Publishing

obeikanpub obeikan.reader

للحصول على كتبنا الورقية

سوفا amazon إحدى شركات noon نون

للحصول على كتبنا الصوتية

storytel Kitab Sawti دار صدا للنشر الإلكتروني

للحصول على كتبنا الإلكترونية

amazon kindle Google Play

العبيكان للنشر
Obeikan Publishing

مكتبة العبيكان
Obeikan Bookstore

كتابك واصل لعندك

نون noon

سوق
احدى شركات amazon

كتبنا معك بكل مكان

Google Play

amazonkindle

للإستماع لكتبنا الصوتية

دار ضاد للنشر الإلكتروني
Dhad Audio Publishing
WWW.DHAD.SA

Kitab Sawti
www.kitabsawti.com

المحتويات

تمهيـــد 5

السير الذاتية للمؤلفين 9

الجـــزء الأول: طبيعة تدني التحصيل وتعريفه والمبادئ والممارسات العامة لرفع التحصيل 15

الفصل الأول: لماذا يتدنى التحصيل الدراسي لدى الموهوبين؟ 17

الفصل الثاني: علاقة تعلم القراءة والكتابة بالتفكير المرن وتدني التحصيل 75

الفصل الثالث: ماذا نعني بمفهوم (منهج تمكيني) يرفع التحصيل لدى جميع المتعلمين؟ 99

الفصل الرابع: التضمين والاحتواء في فهم المواهب والقدرات 133

الفصل الخامس: التدريس والتعلم الفعَّال لمجابهة تدني التحصيل 167

الفصل السادس: تغيير التدريس للأطفال ذوي القدرات متدني التحصيل .. 233

الجـــزء الثاني: تحديد مختلف مجموعات متدني التحصيل واتخاذ التدابير اللازمة بشأنهم 271

الفصل السابع: فهم تدني التحصيل لدى النساء والفتيات والتغلب عليه: إعادة اعتبار 273

الفصل الثامن: فهم تدني التحصيل عند البنين والتغلب عليه 295

الفصل التاسع: تحسين جودة التحديد والدعم والخدمات المقدمة للطلاب الموهوبين 323

الفصل العاشر: الأطفال الموهوبون ذوو الاحتياجات التعليمية الخاصة 379

الفصل الحادي عشر: استخدام التقنيات المعينة لتلبية احتياجات الطالب المزدوج الخصوصية في التعبير الكتابي 441

الفصل الثاني عشر: دراسات حالة لثلاث مدارس تعالج تدني التحصيل 471

تمهيـــــد

كتب (باسوو) Passow (1990)، الرئيس المؤسس السابق (للمجلس العالمي للأطفال الموهوبين) في استعراض ناقد لبحوث دولية عن تربية الموهوبين: إننا مع اقتراب نهاية القرن العشرين ما زلنا لا نعرف ما الذي ينبغي أن تتضمنه التدابير الجيدة لذوي القدرات العالية، ولا كيف نحفز وندمج أولئك المحرومين اجتماعيًّا، ولا كيف نُضمِّن ذوي القدرات المحرومين ثقافيًّا ولغويًّا.

في الطبعة الأولى من هذا الكتاب في عام 2000، كتبنا عن أشكال التدريس والتعلم التي نجحت مع الموهوبين؛ وأسباب تدني التحصيل (ضعف الإنجاز) لدى الفتيان والفتيات المنحدرين من مدى واسع من الخلفيات، وطرق مساعدتهم، وأثر صعوبات معينة في المعرفة بالقراءة والكتابة على الإنجاز وكيفية التغلب عليها؛ كان ذلك في وقت لم يكن فيه مناخ التعليم في المملكة المتحدة متقبلًا لبحث احتياجات التلاميذ الأعلى قدرة، لمعرفة ما إذا كانوا لا يُحصِّلون على نحو جيد، وكان هناك تلاميذ آخرون بحاجة أكبر إلى المساعدة ومعايير موحدة ترتقي بالجميع.

كانت مبادرة الحكومة في رعاية الموهوبين (DfEE,1999) مجرد بداية دخلت حيز التنفيذ، لكن بدون تمويل كبير وسياسة واضحة بشأن فعالية التعليم والتعلم، كانت المبادرة مجرد نشاط هامشي يشجع المدارس الصيفية وفصول الخبراء، وقد بدت المبادرة في نظر كثير من المعلمين شيئًا دخيلًا على نحو فيه تناقض واضح بين سياسات الدمج والتميز لجميع الأطفال، وبينما اكتسبت (مبادرة الموهوبين) زخمًا، طُورِت سياسات تعليم وتعلم فاعلة تركز على مزيد من التوسيع والتحدي، وتزامنت هذه

السياسات مع ما كان يُوصَى به في المرحلة الأساسية الثالثة[1] (Key Stage 3) في المواد التأسيسية (التساؤل المتحدي، تدريس مهارات التفكير، والتقييم من أجل التعلم).

بدا أن البيانات المتراكمة من التجارب الوطنية على مدى عقد من الزمان تكشف على نحو صادم في حوالي عام 2003م أن البنين كانوا يتأخرون دراسيًّا، وأنه يجب اتخاذ إجراء قوي حيال ذلك، وفي غضون عام أو عامين، في أعقاب إثارة هذه القضية، وأخيرًا أصبح (تدني التحصيل) على جدول أعمال المدارس والبحث!

تحتوي هذه الطبعة الجديدة من الكتاب على كثير من المواد الجديدة، وكذلك بعض مما ورد في الطبعة السابقة مما لا يزال ذي صلة بما يحدث الآن، وتوضح هذه الطبعة الجديدة أننا نعرف الآن ما يلزمنا القيام به في مجال تعليم الموهوبين، وكيف يمكن تحديد (تدني التحصيل) والتصدي له وكيف يمكن مساعدة الفئات المحرومة.

يُفتَتح الجزء الأول بفصل حول طبيعة ظاهرة تدني التحصيل المعقدة وتعريفها، موضحًا كيف يكون للمدارس أن تتعرف على الطلاب متدني التحصيل، وكيف يمكن إزالة بعض أسبابه. ويتناول الفصل الثاني الذي كتبته جوان فريمان من منظور دولي أبحاث تطوير القدرة العالية في (عصر محو الأمية الإلكترونية) وقيود التطور التي قد تلحق بها في بيئات ثقافية مختلفة.

تتطرق الفصول الأربعة التالية للتدريس والتعلم الفعال لتحفيز ودمج الموهوبين متدني التحصيل، وعلى الرغم من أن هذه الفصول كتبت من وجهات نظر مختلفة، إلا أنها تمثل رحلات التعلم الشخصي لكتابها، وتصف بيلي والاس تطويرها لمشروع TASC (التفكير النشط في سياق اجتماعي)، وهي الآن المدير الدولي لهذا المشروع، ويعرض هذا الفصل تقييمات مفصلة لتأثير TASC على الممارسة الحالية في المملكة المتحدة.

1 تقابل المرحلة الأساسية الثالثة في التعليم البريطاني المرحلة المتوسطة (الإعدادية)، وهي تتضمن الصفوف السابع والثامن والتاسع من عمر (11 – 14) (المترجم).

في الفصل الرابع يستخدم جاك وايتهيد وماري هوكستابلي Jack Whitehead and Marie Huxtable التعبير المجازي (النظرية الحية) Living Theory لشرح كيف تؤثر هذه النظرية على ممارستهما وعلى ممارسة المعلمين الذين يعملون مع التلاميذ الموهوبين ويستخدمون نموذج TASC، ومن ثم نرى أن هذه الاستعارة كانت ناجحة في تطوير أعمال بيلي ولاس مع TASC، ومع أعمال مونتغمري في الفصل الرابع، حيث يوضح هذا الفصل كيف نشأت (نظرياتهم الحية) وكيف تطورت مع مرور الزمن وأصبحت نظريات أساسية في المجال، واستخدمتها الحكومة والممارسون والباحثون كأساس للتعليم والتعلم الفعال.

ويصف الفصل السادس (النظرية الحية) لـ جون مونرو John Munro وأعمال لي ويلز Lee Wills في أثناء تنفيذها لهذه الأفكار معه في مدرسة رويتون، ويبدو لي أن هذا النهج الأسترالي القائم على تعلم الترميز أقوى من الناحية النظرية من النُّهج التي تستند إلى مفهوم الذكاءات المتعددة، على الرغم من أن نتائج تعلم التلاميذ متدني التحصيل قد تكون على القدر نفسه من الفاعلية.

يُخصَّص الجزء الثاني من الكتاب لتحديد الاحتياجات والخدمات لمختلف فئات متدني التحصيل، حيث يتناول الفصل السابع الذي كتبه كاري وينستانلي Carrie Winstanley الوضع الحالي للفتيات الموهوبات متدنيات التحصيل في المملكة المتحدة، إذ تؤدي الفتيات الموهوبات الآن على نحو أفضل من البنين في المدارس، ولكن الوضع ليس كذلك في حياتهن المهنية لاحقًا، وفي الفصل الثامن يُقرّ هايمر باري Barry Hymer ويُحدِّث وضع البنين وأسباب تدني تحصيلهم مقارنة بالفتيات، ويقدم هذا الفصل لمحة عامة عما كان فاعلًا في مشروع كامبريا Cumbrian project.

ويعرض الفصل التاسع الذي كتبه أيان وارويك Ian Warwick مجموعة ثرية من المواد الجديدة عن المتعلمين متدني التحصيل من مجموعات مختلفة ثقافيًّا ولغويًّا في ست مناطق في لندن وشمال إنجلترا. يوضح مشروع (تحقيق المساواة والتفوق

للمتعلمين) (REAL) كيف حدد المعلمون مع المستشارين والمنسقين الاحتياجات وقدموا تدابير فاعلة للطلاب السود والأقليات العرقية (BME)، والطلاب الذين تمثل اللغة الإنجليزية لغة إضافية لهم (EAL) . مرة أخرى، يقدم هذا مثالًا لنهج (النظرية الحية).

يقدم الفصل العاشر الذي كتبته ديان مونتغمري Diane Montgomery ملخصًا عن التعرف على المتعلمين مزدوجي ومتعددي الخصوصية واحتياجاتهم، وتركز في الجزء الأخير على مشكلات الكتابة التي كثيرًا ما تواجه العديد من الطلاب الموهوبين، مقترحةً طرقًا تستند إلى دراسات حالة أمكن فيها التغلب على هذه الصعوبات. وفي الفصل الحادي عشر، يذكر بيل موريسون وماري ريزا وتارا جيفز Bill Morrison, Mary Rizza and Tara Jeffs كيف يمكن للتقنيات المعينة دعم المتعلمين الذين لديهم صعوبات في اللغة المكتوبة.

ويعيد الفصل الأخير، وهو فصل قصير كتبته مونتغمري، المناقشة إلى المنظور الإنمائي، وتعرض ثلاث دراسات حالة لمدارس من مناطق مختلفة، وتشرح كيف استطاعت هذه المدارس التصدي لتدني التحصيل لدى التلاميذ، وكيف أنها كانت مدارس تضمينية inclusive، وكيف كانت هذه المدارس متشابهة فيما بينها أكثر من كونها مختلفة.

يُعرَض عبر هذا الكتاب موضوعان هما النظرية الحية، والتعلم ذو الطابع الشخصي.

References

Passow, A. H. (1990) Needed research in development in teaching high ability children. European Journal of High Ability, 1, 15–24.
DfEE (1999) Excellence in Cities London: DfEE.

السير الذاتية للمؤلفين

بروفيسور جوان فريمان Joan Freeman خبيرة دولية في التنمية المستدامة للمواهب، وهي زميل (الجمعية النفسية البريطانية) اختصاصية نفسية معتمدة، وحائزة على جائزة الإنجاز مدى الحياة من الجمعية النفسية البريطانية عام 2007م. وهي الرئيس المؤسس للمجلس الأوروبي لذوي القدرات العالية European Council for High Ability (ECHA)، وأستاذ زائر في جامعة ميدلسكس في لندن. نشرت جوان 16 كتابًا للباحثين والآباء والأمهات، ومئات من المنشورات الأكاديمية وغير الأكاديمية، ومقالات تُتداول في معظم أنحاء العالم. للمزيد يمكن زيارة موقع www.JoanFreeman.com

ماري هوكستابلي Marie Huxtable هي واحدة من كبار علماء النفس التربوي، تعمل ضمن وكالة إنجليزية محلية، تقوم بتنسيق وتطوير مشروع تعليمي شامل للمواهب والقدرات، وتستند أعمالها إلى الاعتقاد بأن جميع المتعلمين لديهم القدرة على الإنجاز الاستثنائي، ومسؤوليتها -كونها مربية- هي الإسهام في تحسين السياقات التعليمية التي ترتقي بطموحات جميع الأطفال والشباب وهم يتعلمون كيف يحيون حياة مرضية ومنتجة بما يعزز حاضرهم ومستقبلهم، وهي تعكف على تطوير الممارسة الشاملة والاحتوائية من خلال أبحاث (النظرية الحية)؛ لتعكس فهمها المتنامي حول ما تقصده بالإنجازات الاستثنائية والبيئة التعليمية التي يمكن أن تزدهر فيها.

دكتور باري هايمر Barry Hymer خريج جامعات كيب تاون، وبورت إليزابيث، وكامبردج، وساوث هامبتون، وحاصل على الدكتوراه من جامعة نيوكاسل. عمل في الفترة من 1991م إلى 2001م كمتخصص في علم النفس التربوي في كومبريا، حيث قام بتنسيق (مشروع الطالب المتفوق) Able pupil project في المقاطعة، وبمساعدة مجموعة من

المدرسين والاستشاريين قام بالتنسيق لإعداد حزمة من الإستراتيجيات لمكافحة تدني التحصيل لدى البنين.

باري هو مدرب وطني في الجمعية الوطنية للأطفال ذوي القدرات في التعليم NACE، وقد ألف عددًا من الكتب والمقالات في التعلم والتدريس وتربية الموهوبين، وهو حاليًا مستشار تربوي و(زميل زائر) في مركز جامعة نيوكاسل للتعلم والتدريس، ولديه اهتمام خاص بالفلسفة للأطفال، ويعقد دورات تدريبية للمدارس عنها.

دكتورة تارا جيفز Tara Jeffs، هي أستاذ مشارك، ومدير مركز هاول إيرين للتكنولوجيا المعينة في جامعة شرق كارولاينا، غرينفيل، بولاية كارولاينا الشمالية، وتشمل مجالات أبحاثها الأساسية تطبيق التكنولوجيات المعينة والمستجدة في فصول التعليم الخاص، ودمج التكنولوجيا في إعداد المعلمين والتصميم الشامل للتعلم.

بروفيسور ديان مونتغمري Diane Montgomery، هي أستاذ فخري في التربية بجامعة ميدلسكس، لندن. وهي معلمة خبيرة وأستاذ تربية المعلمين، ويتضمن موضوع الدكتوراه الخاص بها تحسين التعليم والتعلم، وهي طبيبة نفسية مرخصة متخصصة في البحوث المتعلقة بالموهبة وصعوبات التعلم، وقد أنشأت وأدارت ثلاثة برامج تعليم عن بعد لدرجة الماجستير في جامعة ميدلسكس حيث كانت تعمل سابقًا عميدة كلية التربية والفنون المسرحية ومديرة مدرسة التربية، وهي تكتب برامج (ماجستير تربية الموهوبين)، وماجستير الاحتياجات التعليمية الخاصة، صعوبات التعلم المحددة SpLD الديسليكسيا (عسر القراءة) وتدير (المشروع البحثي حول صعوبات التعلم) من موطنها في إسكس، وقد كتبت أكثر من عشرين كتابًا والعديد من المقالات في مجموعة من موضوعات التعليم، مثل: تعليم الموهوبين، الموهوبون متدنو التحصيل، ازدواج الخصوصية، عسر القراءة، التدقيق الإملائي الكتابة اليدوية، مشكلات السلوك،

التقييم، صعوبات التعلم، وملاحظة الفصول الدراسية. وهي تحاضر على نطاق واسع على الصعيدين الوطني والدولي. DMont507@aol.com

دكتور وليام ف. موريسون William F. Morrison أستاذ مشارك في كلية خدمات التدخل في جامعة بولينغ غرين ستيت بولاية أوهايو، وهو مرب سابق للتربية الخاصة، كان يدرس الأطفال ذوي المشكلات العاطفية والسلوكية الحادة، حاليًا، يقوم بتدريس مقررات للطلبة الجامعيين وطلبة الدراسات العليا في التربية الخاصة وتربية الموهوبين، ويعمل مستشارًا للمدارس في ولاية أوهايو في التعرف على مزدوجي الخصوصية ووضع برامج لهم. تشمل الاهتمامات البحثية للدكتور موريسون القضايا المرتبطة بالتعرف والبرمجة لمزدوجي الخصوصية، واستخدام التدريس القائم على الأدبيات والتكنولوجيا المعينة في الفصول الدراسية.

الدكتور جون مونرو John Munro (بكالوريوس العلوم، ودبلوم تربية، وبكالوريوس التربية مع مرتبة الشرف، ماجستير، دكتوراه) أستاذ محاضر في علم النفس التربوي والموهبة في (كلية التربية)، جامعة ملبورن. وهو محاضر وباحث في مجالات التعليم والتعلم الفعال وصعوبات التعلم في الحساب والقراءة والكتابة، وفي علم النفس التربوي والموهبة. يعمل مونرو بالأساس مدرسًا للرياضيات والعلوم بالمرحلة الثانوية، وعين مختصًّا نفسيًّا بسبب اهتمامه بمشكلات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات. ويعمل كذلك في المدارس مع الوالدين على إستراتيجيات لتعزيز الفرص للتعلم الفعال، وكتب مقالات وكتب في مجال التعليم والتعلم الفعال، والأساليب المعرفية والفروق الفردية والموهبة.

دكتورة ماري ريزا Mary G. Rizza هي استشارية تربوية لخدمات الموهوبين في (مكتب الأطفال الاستثنائيين) بوزارة التربية والتعليم بولاية أوهايو. تتمثل مسؤوليتها الرئيسة في الارتقاء بممارسات تحديد الموهوبين، خاصة فيما يتعلق بالمجتمعات الممثلة تمثيلًا ناقصًا، كما أنها تقدم المساعدة التقنية للآباء والمدارس بشأن المسائل

المتعلقة بالطلاب المزدوجي الخصوصية وجودة البرامج والالتزام بلوائح الولاية، وتشمل اهتمامات الدكتورة ريزا البحثية القضايا المرتبطة بالتعرف والبرمجة لمزدوجي الخصوصية، واستخدام التكنولوجيا في الفصول الدراسية وتقييم البرنامج.

بيلي والاس Belle Wallace عملت في الهيئة الاستشارية (المملكة المتحدة) مع بعض الاهتمام بتطوير الإثراء والتوسيع في المناهج للتلاميذ في جميع مراحل التعليم؛ وكانت تعمل مساعد مدير وحدة تطوير المناهج الدراسية (جامعة ناتال – جنوب إفريقيا) لتطوير إستراتيجيات التقييم وإثراء وتوسيع المنهج الدراسي للمتعلمين ذوي القدرات الفائقة المحرومين، وتدريب مخططي المناهج الدراسية؛ وهي المصممة والمؤلف الرئيس لسلسلة تعليمية مكونة من 48 نصًّا لمهارة اللغة والتفكير لتعزيز النمو المعرفي لدى التلاميذ من سن 6 – 17 فأكثر، وهي الآن تعمل مستشارًا على المستوى المحلي والدولي في مجال حل المشكلات ومهارات التفكير في المناهج، وهي مدير دولي لمشروع TASC.

عملت بيلي في اللجنة التنفيذية للمجلس العالمي لرعاية الأطفال الموهوبين WCGTC؛ كما عملت منذ 1981 محررة لمجلة (تعليم الموهوبين الدولية) (الشركة المتحدة للمحررين الأكاديميين)، وهي الرئيس السابق للجمعية الوطنية للأطفال ذوي القدرات في التعليم NACE بالمملكة المتحدة.

لها منشورات عديدة أحدثها سلسلة من خمسة كتب عن حل المشكلات ومهارات التفكير، وهي امتداد لموضوعات مأخوذة من إطار المنهج الدراسي الوطني بالمملكة المتحدة، والتنوع في تعليم الموهوبين، ورؤى دولية في مجلة جلوبال. ومؤخرًا حصلت بيلي على زمالة الجمعية الملكية للفنون (RSA)، تقديرًا لخدمتها للتعليم.

إيان وارويك Ian Warwick: بعد عشرين عامًا من التدريس في المدارس الشاملة في المدن الداخلية، كتب إيان وثيقة رؤيته التعليمية وكوَّن رابطة أصبحت فيما بعد رابطة

موهوبي لندن. تتمثل مجالات الاهتمام الرئيسة لإيان في التعليم الحضري والطلاب المحرومين ومتدني التحصيل، وتدريب المعلمين، والتعلم الإلكتروني، وقد نشر إيان أعمالًا على نطاق واسع في مجال التعليم، وتحدث في العديد من المؤتمرات الإقليمية والوطنية والدولية، وهو مستشار تحرير لمجلة (تعليم الموهوبين الدولية)، وكتب مقررات تعلم إلكترونية ومقررات تعليم مباشرة لجمعية الموهوبين بلندن (LGT) ومواد تدريبية وتوجيهية للإستراتيجيات الوطنية.

جاك وايتهيد Jack Whitehead بدأ برنامجه البحثي في طبيعة النظرية التربوية في كلية التربية في جامعة باث في عام 1973م. وشملت مساهماته الأصيلة في المعرفة التربوية فكرة أن كل فرد يمكن أن يولد نظريته التعليمية الحية الخاصة كشرح للتأثير التربوي للمرء في تعلمه الخاص، وفي تعلم الآخرين، وفي تعلم التشكيلات الاجتماعية التي يعيش ويعمل فيها، وهو رئيس أسبق لجمعية البحوث التعليمية البريطانية، وهو الآن أستاذ زائر في جامعة نينغشيا للمعلمين في الصين.

لي ويلز Lee Wills (B Ed, TPTC, ITC, MACE) كانت معلمة ومسؤولة في مدارس حكومية ابتدائية وثانوية، ومدارس مستقلة ومؤسسات للتعليم العالي في أستراليا منذ عام 1960م، من عام 1986م إلى عام 1995م، عملت مستشارًا تربويًا في القطاعين العام والخاص. في يوليه 1993م، دعيت إلى مدرسة (رويتون للبنات) لتطوير برنامج إثرائي للفتيان والفتيات الذين تتراوح أعمارهم بين 5–12 سنة، وهكذا نشأ المركز الفيكتوري الإثرائي في رويتون. في 1994م، حضرت مؤتمر المجلس الأوروبي لذوي القدرات العالية ECHA في نيميجن في هولندا، ومنذ ذلك الحين تقدم سنويًا أوراق عمل في مؤتمري المجلس الأوروبي لذوي القدرات العالية والمجلس العالمي. عملت من عام 1997م إلى عام 2007م مساعد مدير، ثم مديرًا للمدرسة الابتدائية في (رويتون للبنات)، في (فيكتوريا كيو)، وهي تعمل منذ عام 2007م، مديرًا للمركز الفيكتوري للإثراء.

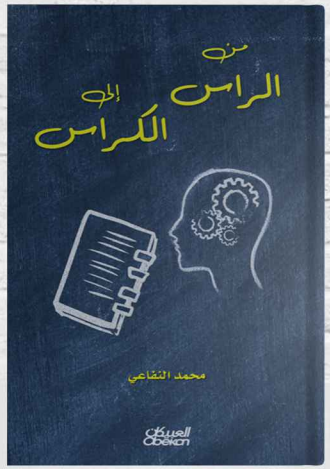
دكتورة كاري وينستانلي Carrie Winstanley تنصب اهتماماتها في مجال التعليم الدمجي والتربية الخاصة، مع تركيز على احتياجات الأطفال ذوي القدرات الذين لديهم صعوبات، وعلى زيادة التنوع في جميع أشكال التعليم، وما يتعلق بالعدالة الاجتماعية، وهي محاضر رئيس في جامعة روهامبتون بلندن، وقضت عشرين عامًا في التدريس في المدارس والتعليم العالي، وما زالت تنظم ورش عمل منتظمة في الإجازات وعطلات نهاية الأسبوع مع الأطفال الموهوبين من الفئات المحرومة في المتاحف والمعارض والمدارس ومراكز العلوم؛ ونظرًا لما تحمله من درجات علمية عُليا في علم النفس والفلسفة وتاريخ التعليم، فإن أعمالها التطبيقية تستند بقوة على الناحية النظرية (سواء المفاهيمية أو التجريبية)، وقد عملت في فرق استشارية عديدة بوصفها خبيرة استشارية في جميع أنحاء المملكة المتحدة، حيث تتبادل الأفكار بشأن أفضل السبل لدعم الأطفال القادرين.

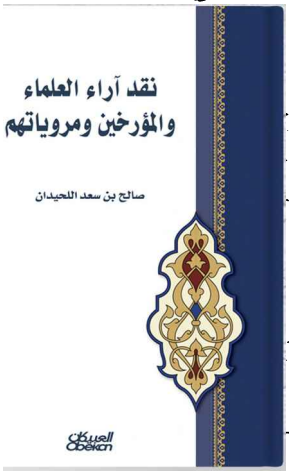
العبيكان للاستثمار
Obeikan Investment Group

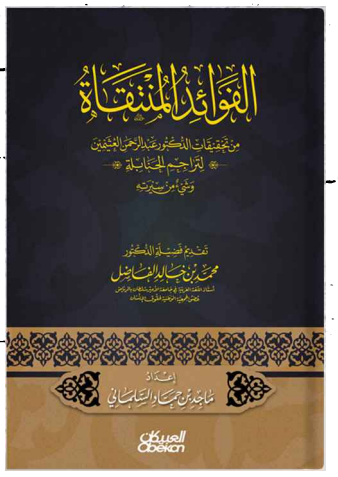
إحدى شركات

العبيكان للنشر
Obeikan Publishing

أحدث الإصدارات







Follow Us
obeikn reader
obeikanpub

كتبنا الصوتية
storytel
Kitab Sawti www.kitabsawti.com
دار ضاد للنشر الإلكتروني Dhad Audio Publishing WWW.DHAD.SA

كتبنا الإلكترونية
Google Play
amazon kindle

لخدمات البيع والتوصيل
سوق amazon أحدى شركات
رواق الكتب
نون noon

الجـــزء الأول

طبيعة تدني التحصيل وتعريفه والمبادئ والممارسات العامة لرفع التحصيل

الفصل الأول

لماذا يتدنى التحصيل الدراسي لدى الموهوبين؟ وكيف يمكن الكشف عن المواهب المتخفية والمتوارية؟

ديان مونتغمري

Why Do the Gifted and Talented Underachieve?

How Can Masked and Hidden Talents Be Revealed?

مقدمة

يستخدم مصطلح تدني التحصيل أو (ضعف الإنجاز) Underachievement عندما لا تتحقق إمكانات الأفراد المقدرة في إنجازهم أو تحصيلهم، وقد يكون هذا في مرحلة التمهيدي أو في المدرسة أو في الحياة في وقت لاحق، وعلى الرغم من أنها تبدو ظاهرة واسعة الانتشار، إلا أن الأبحاث تشير إلى أنها ظاهرة لم يُكشف -إلى الآن- النقاب عن الكثير من جوانبها.

لقد أصبح تدني التحصيل مصدر قلق خاص خلال سنوات الدراسة، ولاسيما في الآونة الأخيرة، حيث أظهرت اختبارات التحصيل المعيارية (SATs)، وغيرها من الإحصاءات الوطنية، تباينًا في تحصيل البنين والبنات والأقليات، ولأن الذكاء والقدرة يجب أن يكونا موزعين بالتساوي عبر المجموعات، فمن المثير للدهشة أن نجد أن ذلك لا يتطابق مع التحصيل الدراسي.

يعرف المعلمون أن هناك دائمًا تلاميذ لديهم إمكانات عالية قد يتفوقون، أو ربما يصعب الوصول إليهم، وتدعم الأبحاث هذه الملاحظات، في الماضي، كان هؤلاء التلاميذ يُستَبعدون باعتبار أنهم تلاميذ ليس لديهم دافعية أو كسالي، وقد اعتبرهم البعض خارج نطاق المساعدة بسبب خلفياتهم الاجتماعية المتدنية أو ضعف ثقافتهم، أما الآن فقد تحسنت معرفتنا، وأصبحنا نعلم أيضًا أن المدارس الجيدة والمعلمين الخبراء يمكنهم أن يُحدثوا فرقًا، وهم بالفعل يقومون بذلك.

وتُظهر الدراسات أن تدني التحصيل يؤثر في الطلاب عبر نطاق القدرة، ولكنه أكثر انتشارًا وأعظم ضررًا في بعض المجموعات عن غيرها، ولفهم هذا والتصدي لآثاره، فمن الضروري محاولة فهم جذور تدني التحصيل وأسبابه، وكيفية التعرف عليه. لكنه ظاهرة معقدة وسوف يحتاج إلى بعض التحليل.

بشكل عام، يُظهِر متدنو التحصيل عدم قدرة على الجلوس في أماكنهم ساكنين، والانتباه والاستمرار في أداء المهام، ويُظهِر البحث المتعمق أن لديهم صورة سيئة عن أنفسهم؛ فعادةً ما يقول أحدهم لنفسه: «أنا عديم الفائدة في هذا العمل أو ذاك ... أنا أكره المدرسة.. المدرسة تكرهني ... إنها مملة».

وقد وجد أوم، وكوبر، ونوى (Baum, Cooper & Neu, 2001) أن متدني التحصيل يُردد متأثرًا: «كل فرد في المدرسة يعرف ما الذي لا يمكنني القيام به، ولكن لا أحد على الإطلاق يعرف ما الذي يمكنني القيام به».

وليس هذا مستغربًا؛ إذ إننا قد نميل إلى التركيز على الجوانب الظاهرة والسلبية، ونحاول التعامل معها، في حين تُظهر البحوث أننا عندما نُركز على الإيجابيات ونحتفي بما يحققه التلاميذ فنحن بذلك نساعدهم على الأداء بشكل أفضل (Montgomery, 1989, 2002).

قد يتسبب التركيز على السلبيات في فقدان التلاميذ للدافعية والشعور بالفشل، كما يُمكِن أن يؤدي في بعض الأحيان إلى آثار جانبية سلوكية أكثر إحباطًا بدرجة غير مرغوب فيها؛ إلا أنه سيكون من الخطأ اعتبار تدني التحصيل مشكلة داخلية لدى الطالب، إذ توجد مجموعة من العوامل الخارجية التي قد تتسبب أيضًا في تدني التحصيل، الأمر الذي لا يملك الطالب حياله الكثير.

وتتمثل هذه العوامل في المدارس ضعيفة المستوى التي تكون تطلعاتها تجاه التلاميذ منخفضة جدًّا؛ والإدارات المقصرة، والمدرسين الذين هم في حاجة إلى تحسين إستراتيجيات التدريس والتعلم لديهم؛ والبيئات غير المحفزة التي لا تمنح الأطفال الرعاية الجيدة التي تُمكنِّهم من الاستفادة من التعليم المدرسي.

وأخيرًا، قد لا تُشجِع الروح السائدة ونماذج المدارس والأسر والثقافة الشائعة والطرق الحديثة للحياة التلاميذ على تقدير قيمة التعليم المدرسي أو التعليم المقدم بمعناه الأوسع.

كما أن تدني التحصيل ليس قضية حديثة، فقد ذكرت هيئة التعليم في إنجلترا وويلز في عام 1923م في تقرير (التمييز بين الجنسين في المنهج الدراسي في المدارس الثانوية):

> من المعلوم جيدًا أن معظم البنين، لا سيما في مرحلة المراهقة، تتملكهم عادة الكسل الصحي (Board of Education, 1923, p. 20). وقد شعرت بريريتون بعد مرور قرابة سبعين عامًا أنه يمكنها أن تكتب: قد تشتغل الكثير من الفتيات بموضوعات لا تروق لهن، لكن لا يفعل هذا الفتيان الطبيعيون (Brereton 1990, pp. 34–35).

ومع ذلك، فهذه ليست هي الأفكار التي نريد أن نقبل بها في عصرنا هذا، وإن كان ما زالت هناك دول وثقافات وأسر تقوم فيها النساء والفتيات بكافة الأعمال، أما البنون والرجال فلديهم من الوقت ما يمكنهم تضييعه.

في الواقع، يُظهِر تاريخ التعليم في بلادنا أنه فقط في منتصف القرن التاسع عشر، أمكن للفتيات أن يتلقين تعليمًا، أو أن تكون لهن تطلعات خارج نطاق الزواج وإدارة المنزل، واستغرق الأمر مئة عام أخرى ليرتفع سن ترك المدرسة (ROSLA 1970-71) إلى سن (16) عامًا، لضمان حصول الفتيات على فرص متكافئة للاستمرار في المدرسة للحصول على المؤهلات اللازمة لشغل وظائف مختلفة، ولا يزال أرباب العمل يَشكون من أن مستوى الطلاب عند ترك المدرسة لم يعد مرتفعًا كما كان في السابق، غير مدركين أن الأمور قد تغيرت.

أخيرًا، تتطلب الضغوط الناجمة عن الاقتصاد العالمي من المجتمعات التكنولوجية الحديثة إيجاد قوى عاملة ذات مستويات مهارية أفضل من أي وقت مضى، وهذا يضغط على المدارس والمتعلمين لتحسين كفاءات التلاميذ جميعهم، والأمر الذي ربما ما زال يحتاج إلى معالجة هو عدم المواءمة الواضح بين (المدخلات الدراسية) و(المهنة والعوائد الاقتصادية للمتعلمين)، أي قضية الجدوى The issue of relevance.

قديمًا، حصرت مدارس (القواعد) Grammar Schools دورها في تعليم اللغة اللاتينية واليونانية فقط، وكان لابد من دفع مصاريف إضافية لمديري المدارس من أجل تقديم مادة الحساب وغيرها من المواد، وكان الطلاب (الذكور) يُحشَرون في فصول من مئة طالب أو أكثر، وكانوا يتعلمون بطريقة التلقين والحفظ عن ظهر قلب، ويجبرون على الإذعان بالقوة، ولم يكن هناك تفكير في (قضية الجدوى)، ولزم قمع الشغب في ثلاث مدارس حكومية كبرى بواسطة تدخل الجنود، وبعد قضاء النهار في التعلم بالتلقين، يُترَك طلاب المدارس الحكومية لإرادتهم لساعات بدون ألعاب أو أنشطة منظمة.

وقامت وكالة مفتشية صاحبة الجلالة (HMI) الاسكتلندية عام 1987م بإجراء مسح للمدارس الابتدائية والثانوية كافة، وخرجت بتقرير (وزارة التعليم الاسكتلندية SED، 1987م) مفاده أن المنهج الدراسي وأصول التدريس كانا السببين الرئيسين في صعوبات

التعلم في المدارس، وأن الطلاب لم يكن بمقدورهم إدراك جدوى الكثير مما يطلب منهم تعلمه. أما في الوقت الحاضر فرغم إدخال المنهج الوطني (1989م) ومراجعاته الكثيرة وتحديثاته في المنهج الجديد، فما زال الطلاب يَشكُون من ضعف الجدوى وراء كثير مما يقومون به في المدرسة، واتضح ذلك بجلاء في الألف ورقة أو أكثر التي قُمتُ بتحليلها (Montgomery, 2008)، إذ يعود الطلاب إلى حيث يقطنون في بيئة يشعرون أنه لا يوجد لديهم شيء ليفعلوه، وليس ثمة مكان مخصص لهم يذهبون إليه، ويذكر المعلمون تزايد موجات السخط، لقد تغير كل شيء إلا أنه ما زال كل شيء على حاله.

ومع ذلك، وكما سيتضح فيما ستكشف عنه فصولُ هذا الكتاب من نقص الجدوى، فإن السخط وتدني التحصيل ليسا نتيجة حتمية للتعليم الإلزامي، وإن كانا نتيجةً للسياسات والممارسات غير الملائمة التي تُفرض من السلطات الأعلى.

سوف يناقش هذا الفصل الطبيعة المعقدة لتدني التحصيل الدراسي، ويُلخص الطرق التي يمكن من خلالها التعرف عليه، وسوف تكون السمة الرئيسة هي (التعرف من خلال التدابير المناسبة) Identification Through Appropriate Provision (ITAP).

مؤشرات عامة لتدني التحصيل

فُحِصَت ملفات التلاميذ ذوي القدرات العالية متدني التحصيل في المدارس فحصًا دقيقًا، وسنعرض فيما يأتي قائمة بالخصائص المشتركة، حيث تستند هذه القائمة إلى أبحاث كل من كيلرمان برينجلي (1970م)، ويتمور (1982م)، بتلر-بور (1987م)، سيلفرمان (1989م)، والاس (2000م)، ومونتغمري (2000م)

قائمة فحص للمساعدة في التعرف على الطلاب ذوي القدرات العالية متدني التحصيل:

- فجوة كبيرة بين الأعمال الكتابية والشفهية.

- ضعف مهارات القراءة والكتابة والحساب.
- إخفاق في إتمام الأعمال المدرسية والواجبات.
- أداء ضعيف للمهام.
- رفض تنفيذ المهمة.
- عدم رضا الطالب عن إنجازاته.
- تجنب تجربة أنشطة جديدة.
- الكمالية ونقد حاد للذات.
- وضع أهداف وطموحات غير واقعية.
- عدم إجادة العمل مع الفريق أو إفساده.
- الافتقار إلى التركيز.
- اتجاهات سيئة نحو المدرسة.
- قد تكون لديه مشكلات مع أقرانه.
- صورة سيئة عن الذات.
- يؤدي على نحو مرضٍ في جميع المجالات عند مستوى أقرانه.

لا يُظهِر ذوو القدرة العالية متدنو التحصيل هذه السمات كلها، إلا أنها تَظهر في شكل تجمعات، ولكن تبدو مشكلة الأعمال الكتابية هي المَلمَح أو السمة الأبرز، وربما يصعب أن تجد تلميذًا لا يُظهر في وقت من الأوقات واحدة أو اثنتين من الخصائص المذكورة أعلاه، ولكن مع تدني التحصيل يكون النمط ثابتًا، وقد يَحُول السلوك المشكَل الناشئ عن تدني التحصيل دون قدرتنا على إدراك الإمكانات الحقيقية وراءه.

وفي حالات القدرة الفائقة، قد يرفض الطالب ببساطة القيام بأي عمل لأنه دون المستوى أو لأنه سبق أن تناوله، وقد يكون تعبيره المُعلن: (إنه مُمِل).

في المدارس حيث يلزم القيام بالكثير من الأعمال الكتابية، تكون الصورة العامة عدم القدرة على إنجاز العمل الكتابي بشكل جيد أو رفض أدائه، ورفض الجلوس في هدوء في الفصل، أو عدم القدرة على ذلك، وقد أكدت ذلك لي كوربين ودينيكولو Lee-Corbin Denicolo1998 في دراستهما المقارنة المفصَّلة التي أُجريت على (18) طالبًا متفوقًا، و(16) من متدني التحصيل في ثلاث مدارس ابتدائية في المرحلة الأساسية الثانية[1] (Key Stage 2). وللمساعدة في اختيار المجموعات استعين بتقييم المعلمين والدرجات الأعلى من الـ (90) المئوية على (اختبار المفردات المصور البريطاني) (Dunn,Whetton and Pintilie, 1982) و(مصفوفات رافن القياسية المتدرجة) (نسخة عام 1991م).

بشكل عام، يكون تحصيل البنين أقل من تحصيل الفتيات. وتُظهر الإحصاءات الحكومية أن هذا القصور في تحصيل البنين يَظهر في حدود 10% (DfES, 2006).

وقد يكون هناك أيضًا نمط أداء متفاوت عبر المواد الدراسية، إذ يكون الأداء أعلى في الفنون والرياضات، أو السلوك والأداء الجيد في مادة واحدة فقط يقدمها معلم مفضَّل لديهم. وقد تكون إنجازاتهم خارج المدرسة رائعة في عدد من المجالات في المنزل وفي الحي، ومع ذلك يكون تحصيلهم الدراسي متدنيًا، ويحضر بعض التلاميذ فقط في الأيام التي تُقدَّم فيها مادتهم المفضلة.

وعند النظر بصورة أشمل عبر تحصيل الطلاب والتزامهم، يَظهَر أولئك الذين ليس لهم أي تأثير، ويؤدون بمستوى متوسط يتسق مع مستوى أقرانهم، هؤلاء الطلاب موجودون في المدرسة بالاسم فقط، ويمضون الوقت إلى أن يتمكنوا من الهروب من التعليم المدرسي والخروج إلى العالم الحقيقي، حيث يختفي بعضهم عن الأنظار، ويصبح بعضهم الآخر من رواد الأعمال الناجحين للغاية. ويقدر الاتحاد الكونفدرالي البريطاني

1 تشمل المرحلة الأساسية الثانية Key Stage2 صفوف الثالث والرابع والخامس والسادس حيث أعمار الأطفال تتراوح بين (7 – 11) سنة (المترجم).

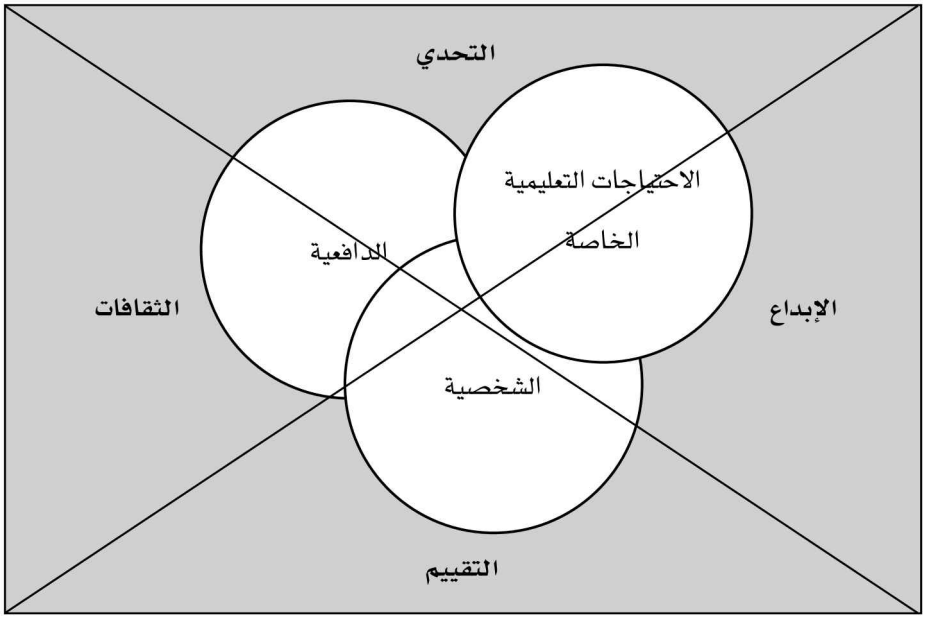
للصناعة بشكل منتظم أن 30–40% من أنجح القيادات في الصناعة كانوا (كارهين للمدرسة) أو فاشلين دراسيًّا.

وتشير مشاهداتي في (1250) حصة دراسية على مدى سنوات عدة (Montgomery, 2002) أن حوالي 80% من التلاميذ تأخروا دراسيًّا في جزء كبير من هذه الفترة حتى في أفضل الحصص في هذه الفصول تحديدًا. وقد وجد وايتمور (1982) أن 70% من التلاميذ الذين حُدِّدُوا كموهوبين باستخدام نسبة الذكاء (IQ) كانوا متأخرين دراسيًّا بمقدار انحراف معياري واحد على الأقل، غير أن اختبارات الذكاء لا تتعرف بالضرورة على العديد من الطلاب الأكثر قدرة، كما وجد ريتشارد Richert (1991) أن 50% على الأقل من الموهوبين الذين حددتهم اختبارات الذكاء تأخروا في الدراسة الأكاديمية.

إذا عدنا بالذاكرة إلى أيام الدراسة الخاصة بنا فإن القليل منا يمكنه ادعاء أنهم قضوا يومًا كاملًا في مهمة بتركيز تام؛ إنه لأمر مرهق للغاية، فنحن بحاجة إلى وقت للتفكير، ووقت للاندماج، ووقت للاسترخاء الذهني ضمن الإطار الزمني للدرس، والحصص الجيدة هي التي ترتب لهذا الأمر لكي يحدث بطرق منطقية دون السماح بـ(ضياع الوقت)، إن تغطية الدروس المحددة في منهج مكتظ لا تتيح الكثير من الوقت لتعلم أكثر فاعلية وعمقًا، كما لا تسمح بالتفكير والاندماج حال بناء المتعلمين للمعرفة الخاصة بهم، وهذه هي نظرية ونهج التعلم البنائي (Desforges, 1998).

إن الانخفاض المستمر للتحصيل هو إهدار كبير للإمكانات بيد أنه ظاهرة معقدة، وهناك حاجة إلى تحليل دقيق لتحديدها والبحث عن طرق للتغلب عليها، وعلى الأرجح لا توجد إستراتيجية واحدة للتدخل تستطيع القيام بذلك. ويوضح الشكل التالي ملخصًا لما يبدو أنها العوامل الرئيسة المسببة لتدني التحصيل مع وجود إمكانية وقدرة خاصة لدى الفرد.

العوامل الداخلية Internal Factors هي العوامل المحفزة أو الدافعة نحو التصرف بطريقة معينة، وخصائص الشخصية أو نمط شخصيتنا والسمات التي نحملها والتي تتفاعل مع صعوبات التعلم العامة والخاصة التي نظهرها في التعلم. هذه العوامل يمكن أن تقوض التقدم المحرز في جميع المواد الدراسية. العوائق الداخلية المتأصلة intrinsic Barriers هي عوامل قابلة للتعديل، ولكنها تتفاعل مع عوائق خارجية ترسخها - مثل الحرمان والتعليم المدرسي السيئ- نكتسبها في أثناء التفاعل مع البيئة.



شكل (1) يوضح العوامل الداخلية والخارجية المساهمة في تدني التحصيل

العوامل الداخلية

الدافعية

العوائق الداخلية هي عوامل قابلة للتعديل، لكنها تتفاعل مع غيرها من العوائق التي اكتسبناها في التفاعل مع البيئة، على سبيل المثال، وجد ريان وديسي (2000) أن المكافآت الخارجية مثل الهدايا والجوائز تسببت في إضعاف الدافعية نحو التعلم والدراسة، بينما رفعت بيئة التعلم الداعمة والإيجابية الدافعية الداخلية، إضافة إلى ذلك، أدى العمل الموجه ذاتيًّا والذي تضمن أحد عناصر الإبداع إلى زيادة الدافعية الداخلية أيضًا، وأدى نظام التقييم العقابي مع المهام والأهداف المتعددة والمنهج المكتظ إلى خفض الدافعية الداخلية (Feller, 1994).

وهكذا، في الوقت الذي نطمح إلى تشجيع التلاميذ ليصبحوا متعلمين مدى الحياة، قد يحول نظامنا المدرسي الموجه بالتقييم المستند إلى الأهداف دون تحقيق ذلك، وقد يدرك التلاميذ سريعًا في السنوات المبكرة من التعليم أنهم فشلة هذا النظام عندما لا يحققون أهداف المدرسة أو لا يصلون إلى أعلى المستويات، ويمكن أن تمتد هذه الإخفاقات وتُعزَّز عند كل مرحلة من مراحل التقييم اللاحق، يضاف إلى هذا التعاسة التي يشعرون بها عندما تُعلَن هذه الإخفاقات.

وبينما يتنقل التلاميذ فاقدو الدافعية من مرحلة دراسية إلى أخرى فسوف يكف بعضهم عن المحاولة، ويصبح آخرون مستائين وكارهين للمدرسة، ويظهرون مشكلات سلوكية، ولا يمكن لنظام التعليم الإلزامي أن يحصل على أفضل ما لدى هؤلاء التلاميذ ما لم يتوحد المعلمون تحت قيادة قوية لإحداث التغيير (Mongon and Hart, 1989a).

إن المعلمين هم المصدر الأساس للدافعية عند التلاميذ في الفصول، فهم يقدِّمون الاهتمام والحماسة، وتغذية راجعة إيجابية Feedback، وتغذية استباقية Feedforward في

تقييمٍ من أجل التعلم، وهم مَن (يرقبهم حال إجادتهم) لا من يضبطهم حال شغبهم وانشغالهم عن المهمة، ويمكن للنظام الإيجابي والداعم تقديم التعليم بوصفه (علاجًا)، ومنح الدعم العاطفي للمتعلمين في إثناء اندماجهم في المهمة.

الشخصية

بعض الشخصيات أكثر عرضة للإخفاق من غيرها، ويكون تقدير الذات لديهم عرضة للانخفاض بسهولة أكبر، إن أحد أبعاد الشخصية الذي يؤثر في رؤيتنا للعالم ورؤية العالم لنا هو الميل أكثر نحو الانطوائية أو نحو الانبساطية، وعلى الرغم من أن الانبساطية تبدو أكثر شيوعًا بين التلاميذ الأصغر سنًّا، إلا أنهم يصبحون أقل انفتاحًا في استجاباتهم كلما تقدموا في السن.

ويمكن أن تُلاحَظ خواص عدم التحفظ وسرعة الاستجابة والانفتاح الاجتماعي في الفصل، كما يمكن أيضًا ملاحظة الشخصية المنطوية والمنكفئة على الذات والأكثر هدوءًا، والتي تفضل العمل بمفردها، ويميل (مركز الضبط) Locus of control عند المنبسطين لأن يكون خارجيًّا؛ لذا فإنهم يلقون باللوم على الآخرين وعلى المعلمين والأقران عند حدوث أي تقصير، في حين يكون (مركز الضبط) داخليًّا عند الانطوائيين، ويميلون لإلقاء اللوم على أنفسهم عند حدوث خطأ أو عندما يخفقون في شيء، ومن ثَمَّ فهم أكثر عرضة للفشل والخوف من الفشل؛ بل وربما الخوف من النجاح مقارنة بغيرهم من الطلاب.

يفوق عدد الذكور ذوو مركز الضبط الخارجي عدد الإناث، وسوف يلقي هؤلاء الأولاد باللوم على المعلمين إذا لم يفهموا أو إذا لم ينجحوا في المدرسة، وقد أعربت المدارس مؤخرًا عن قلقها إزاء الميول العالية نحو الكمالية لدى الإناث الأكثر قدرة (Sisk, 2003) لعجزهن المدرك في التعامل مع الفشل.

في لقاءات أجرتها محطة (بي بي سي) مع معلمين أوائل وإناث موهوبات نوقشت مشكلة (الفشل)(BBC Radio 4, 24March 2008)، لقد كان من المتوقع أن تحصل الإناث على تقدير A* و A في عشر مواد في شهادة الثانوية العامة (GCSE). قالت الإناث إنهن سوف يشعرن بالفشل إذا لم يحصلن على تقدير A* في المواد العشر جميعًا، فقد كن دائمًا ناجحات في المدرسة، وقد تُرِكنَ دون أي خبرة في التعامل مع الفشل أيًّا كانت احتمالية حدوثه، وقد أرادت بعض الطالبات اللاتي حصلن على A* في تسع مواد إعادة دخول الامتحان في المواد نفسها اللاتي (فشلن) فيها بحصولهن على تقدير A أو B. يبدو أن هؤلاء الطالبات المحدد لهن جامعات مرموقة أو مسار مهني عالٍ لم يكن لديهن أي خيار بديل؛ فالمدرسة لم تؤهلهن للتعامل مع الحياة في العالم الواقعي.

وتتمثل السمات (الخمس الكبرى) للشخصية في: العصابية Neuroticism، الانبساطية Extraversion، الطيبة (المقبولية) Agreeableness، والانفتاح Openness، ويقظة الضمير Conscientiousness. سوف يحتل متدنو التحصيل مزيجًا من المواقع على متصل كل بُعد من هذه الأبعاد مثل سائر الأفراد. هذا بالرغم من أن بعضهم قد يجادل بأنهم لا يتمتعون بدرجة عالية من يقظة الضمير عندما يتعلق الأمر بأعمال كتابية.

الاحتياجات التعليمية الخاصة وتدني التحصيل

تنتج العديد من الاحتياجات التعليمية الخاصة Special educational needs (SEN) عن عوامل داخلية، مثل العوامل الوراثية والخِلقية والبيولوجية والنفسية التي لا يزال يجري البحث عن أسبابها، وقد يكون لبعضها أثر قوي على التعلم خاصة في المواد الدراسية، وتحول دون التقدم والإنجاز ما لم يتم تحليلها أو مواجهتها في مرحلة مبكرة. إن الاحتياجات التعليمية الخاصة الأكثر شيوعًا والتي تُسهم بدرجة أكبر في تدني التحصيل في المدرسة هي صعوبات التعلم المحددة Specific Learning Difficulties

و(إعاقات التعلم) مثل: عسر القراءة (الديسلكسيا)[1]، واضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط (ADHD)، والصعوبات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية (SEPD). وتتوزع كل فئة على متصل للصعوبة بدءًا من طفيف، ومرورًا بالمعتدل، والحاد، إلى الشديد أو البالغ الصعوبة.

ويتناول الفصل الخاص بمزدوجي ومتعددي الخصوصية هذه الصعوبات وكيفية معالجتها بمزيد من التفصيل.

اللغة الإنجليزية كلغة إضافية وتدني التحصيل

لا يُشكل هؤلاء الطلاب جزءًا من مجموعة الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة؛ وذلك لأنه ما لم تكن لديهم صعوبة في التعلم أو إعاقة فإن تطور اللغة لديهم سوف يسير على نحو سريع وطبيعي، ويمكن أن يُعطِي اختبار رافن للذكاء (2008) مؤشرًا لقدراتهم العقلية، وبعد ذلك سوف يساعدهم الانغماس في اللغة الثانية في المدرسة على تطوير قدراتهم اللغوية؛ إلا أنهم سوف يحتاجون في البداية إلى بعض الدعم في اللغة الثانية، وإلى زميل في الفصل يُسهِّل عليهم الاندماج في النظام الجديد، ومن المفيد أيضًا أن يوجد تلميذ أكبر منهم سنًّا من الخلفية اللغوية نفسها، يكون بمثابة موجه. وسوف يتناول الفصل الذي كتبة إيان وريك Ian Warwick احتياجات المتعلمين الذين تكون اللغة الإنجليزية (لغة إضافية) بالنسبة لهم، والتعرف على إمكاناتهم ودعمهم، ويقدم أمثلة عن الممارسات الجيدة من المدارس والسلطات المحلية.

---

1 عسر القراءة أو الديسلكسيا Dyslexia كلمة يونانية الأصل مكونة من مقطعين: الأول (Dys) وتعني صعوبة، والثاني (lexia) وتعني الكلمة المقروءة، وتعرف بأنها «اضطراب في القراءة ذو منشىء عصبي خارج نطاق أي إعاقة عقلية أو حسية، وغير مرتبط بعوامل ثقافية أو بيئية، أو بعدم الرغبة في الدراسة، ويكون معدل الذكاء لدى الشخص الذي يعاني من هذا الاضطراب عاديًّا أو فوق العادي». وسوف يأتي الحديث عنها لاحقًا في هذا الكتاب. (المترجم)

العوامل الخارجية

التحدي والإبداع

المعلمون هم المصدر الرئيس لدافعية التلاميذ في الفصول الدراسية بتوفيرهم الاهتمام والحماس والتغذية الراجعة، فهم من يقومون بتصميم الدروس وتنفيذها لربط المناهج الدراسية بالتلاميذ. وتُعد تنمية الدافعية المتأصلة intrinsic motivation من خلال المهمة مبدأ توجيهيًا في مقررات إعداد المعلمين. عندما ينشغل الطلاب عن المهمة ويسيئون السلوك، يُنصح (الطالب المعلم) بتطوير أنشطة أكثر تشويقًا وملاءمة. هذه النصيحة جيدة إلى حد كبير، إلا أنها لا تنجح عندما يكون للطلاب تاريخ تعلُّم يفتقر إلى مثل هذه الخبرات أو عندما يأتي الطلاب من بيئات غير منضبطة، ويلزم أن يصبح المعلمون خبراء في السيطرة على التجمعات.

تختلف إدارة الأفراد والجماعات الصغيرة كثيرًا عن إدارة فصل مكون من ثلاثين طالبًا، ويجب معرفة قوانين (القطيع) وفهمها وتطبيقها، حيث تكمن المشكلة في أن العديد من هذه (القواعد) أو الإستراتيجيات تكون ضمنية، وبالرغم من أن هذه القواعد يمكن أن تُدرَّس(Montgomery, 2002)، إلا أن تعلمها لا يتأتى غالبًا إلا من خلال الخبرة المُضنية، ويجب أن تكون إدارة السلوك الإيجابي مصحوبة بالعمل المحفِّز ومهام مرتبطة بالمنهج وأساليب تدريس وتعلم تثير الاهتمام وتحافظ على الحماس، وتُبقِي الطلاب مندمجين، ويجب أن تتيح المهام مشاركة نشطة واعتناءً شخصيًّا بالنواتج؛ لأن هذا أيضًا يمثل دوافع داخلية أساسية.

إن المعلمين هم الذين يقومون بتصميم المهام لرفع التحدي المعرفي والإبداع وإجراء التقييم من أجل التعلم، وهذا ما يمثل العوامل الخارجية الرئيسة التي تظهر في الشكل (1). وتتلاءم مبادرة قسم التربية والمهارات (DfES) (Higgins, 2002) بشأن تعليم وتعلم المواد الدراسية الأساسية في المدارس الابتدائية وفي المرحلة الأساسية الثالثة

(11–14 سنة) مع التدابير اللازمة للطلاب الموهوبين، حيث تُعزَّز مهارات التساؤل المتحدي، والتعلم القائم على المشكلة (PBL) ومهارات التفكير.

لقد تبين أنه يمكن إشراك مدى أوسع من التلاميذ وتحفيزهم عند دمج هذه الإستراتيجيات في المناهج الدراسية العادية لجميع التلاميذ، وقد مكَّن النشاط الطلابي الأوسع والمزيد من نُهج التعلم ذات الطابع الشخصي والنهايات المفتوحة، التلاميذ المتمردين من الاستمرار في المهمة والانخراط في التعليم المدرسي، وهذا بدوره بحاجة إلى تعزيز عن طريق الاستخدام الإيجابي والداعم للتقييم البنائي وإدارة السلوك، ويوضح الفصل الذي كتبته بيلي والاس كيف نجحت هذه المبادئ معها عمليًّا باستخدام عجلة TASC (التفكير النشط في سياق اجتماعي).

ويمثل التحدي المعرفي والإبداع المتضمن في المهام العوامل الخارجية الرئيسة التي وجِد أنها ضرورية ليس للمتعلمين ذوي القدرات العالية فحسب؛ بل للمتعلمين جميعًا (Montgomery, 1990, 1996). وهذه العوامل تنمي أيضًا الدافعية؛ فهي تعمل وفقًا لمبدأ (التنافر المعرفي) Cognitive dissonance؛ فعندما نطرح مشكلة أكثر انفتاحًا لا يعرف المتعلم حلها، فإن النزعة الداخلية للبحث عن إغلاق أو حل (توافق) سوف تقود المتعلم إلى العثور على حل للمشكلة، وقد اعتبر كيلي (1955) هذه النزعة الطبيعية المصاحبة للإنسان منذ ولادته إحدى نزعات (الإنسان العالِم)، وإذا استطاع المعلمون تسخير هذه النزعة الطبيعية من خلال تصميم مهام مناسبة، عندئذٍ يمكنهم تحفيز التلاميذ بقوة. إن وضع مهام بالغة الصعوبة سوف يأتي سريعًا بنتائج عكسية، وهنا يكون اختيار التحدي الذي يناسب الطلاب دورًا أساسيًّا للمعلم، وجزءًا من إضفاء الطابع الشخصي على التعلم.

إن حث المتعلمين على تأمل تفكيرهم في أثناء اندماجهم في حل المشكلة وأنشطة التقصي هو أيضًا جزء يفضي إلى تعلم أكثر فاعلية، وقد تجلى ذلك في

نموذج TASC (Wallace, 2000)؛ وكذلك في (التسريع المعرفي) من خلال (تدريس العلوم) (Shayer and Adey) (2002)، والبرامج ذات الصلة، يُشار أيضًا إلى التفكير حول التفكير في أثناء انغماسنا في حل مشكلة ما، أو العمل عليها بمصطلح ما وراء المعرفة Metacognition، وتعرف العملية بـ (ما وراء التعلم) Meta-learning.

من هذا المنطلق كان لتدريس الأطفال الفلسفة (Lipman, 1991; www.sapere.org) تأثير قوي وشائع بين طلاب المدارس التي تم ملاحظتها في مشروع دراسة الموهوبين في لندن لمواجهة تدني التحصيل (Wallace et al., 2008)، وقد اختيرت المدارس المشارِكة في الدراسة لأنها اشتهرت بقدرتها على مواجهة تدني التحصيل بجدارة، وفي الفصل الأخير، سوف تُناقَش العوامل الرئيسة التي توضح كيف حققت المدارس التي خضعت لدراسة الحالة النجاح.

غالبًا ما يتم تجاهل دور الإبداع في التعليم والتعلم ووضعه في مرتبة متأخرة، هذا بالرغم من أنه عندما تُقدَّم المزيد من الخيارات الإبداعية والفرص ذات النهايات المفتوحة فإن الطلاب يشعرون بالرضا والسرور، وتتطلب الأعمال الإبداعية إفساح المجال وإعطاء وقت أكبر مما يسمح به المنهج الدراسي المكتظ، ويعتري المعلمون القلق بشأن عدم تغطيتهم للمنهج، ولكن عند إفساحهم المجال للأنشطة الإبداعية، فإن الطلاب سوف يقضون وقتًا أطول في العمل على المهام، ويبذلون جهدًا أكبر في إنجازها خارج وقت المدرسة، ويتعلمون الكثير من الأشياء التي لا يمكن اعتبارها غير مرتبطة بالمناهج الأساسية، وهذا ما تعلمتُه عندما صمم طلابي مهمة استكشافية (تعلم قائم على مشكلة)، ونفذوها بشكل فردي أو مع شريك في الشهر الأخير من الفصل الدراسي. في مثل هذه الأجواء يتغير دور المعلم إلى عمل الروابط والملاحظة وتيسير وإدارة المصادر.

وقد منح المنهج الجديد المعلمين مزيدًا من الوقت الحر ليتسنى لهم أن يكونوا أكثر مرونة وإبداعًا فيما يقومون به، وما إن تم تحصيل المهارات الأساسية في المستوى الرابع في المرحلة الأساسية الثانية حتى قامت بعض المدارس بتخصيص يوم في الأسبوع للمشروعات التي تنطوي على الإبداع والأنشطة خارج المدرسة.

من غير الممكن أن تُصمم كل مهمة لتمثل مشكلة أو نشاطًا إبداعيًّا، ولكن المطلوب هو مزيج ثري من ذلك، إلا أنه في كثير من الأحيان يُقدَّم للتلاميذ نهج واحد فقط من هذه الأنشطة، وهو النموذج الذي يبدأ من أعلى إلى أسفل، والموجه من المعلم، والذي يُشاهَد في الخطط التقليدية للدروس – محاضرة مصغرة – سؤال وجواب للتحقق من الفهم– العمل حال الجلوس على حل أسئلة في ورقة عمل– وإنهاء الدرس بمهام للواجبات المنزلية، وبعبارة أخرى، هناك القليل من (إعمال العقل) متضمن في هذه الأنشطة، ويظل باستطاعة التلاميذ الحفاظ على مستوى ثابت من الثرثرة مع أصدقائهم خاصة في أثناء الأعمال الكتابية.

وقد تبين أنه يمكن أن تؤدي زيادة التوسيع المعرفي وتحدي المهام في الحصص العادية إلى إشراك أكبر عدد من التلاميذ وتحفيزهم (Montgomery, 1996, 1998; Wallace, 2000, Wallace et al., 2004)، ويُعدُّ هذا أمرًا ضروريًّا؛ إذ إن معظم الموهوبين لن يجدوا منفذًا إلى التدابير الخاصة والإثراء، وكذلك الأمر بالنسبة للطلاب متدني التحصيل؛ لذا يجب أن يبدأ هذا على مستوى المادة الدراسية وحجرة الدراسة.

التقييم

تستفيد الأنشطة الإبداعية، وإن كانت من نوع المهام الكتابية من الحضور والتشجيع أو التقويم، ولا يكفي أن يجمع المعلم الواجبات ويعطي التقييمات، ولا شك في أن تقييم المعلم جزء مهم من عملية التعلم والتدريس، ولكن من الضروري تشجيع تقييم الأقران، وكذلك الإجراءات التي دُرِّست بالفعل.

من الضروري أن يتعلم التلاميذ كيفية وضع معايير تقويمية، واستخدامها بطريقة إيجابية لمساعدة المتلقين على تطوير العمل والفهم، هذه الأنشطة والعروض التقديمية شائعة في الفنون المسرحية، وغالبًا ما يتوافر ذلك في التصميم، لكن هناك حاجة إلى تطوير هذا النهج الإستراتيجي للتقييم عبر المنهج الدراسي بأكمله، وأن يكون له مكان في جميع المواد الدراسية وفي الفئات العمرية كافة، وعندئذ يمكن أن تُستبدل التعليقات الفظة والتعبيرات الجريئة الدالة على الإعجاب أو السخط الشائعة في الفصول بآراءٍ معتبرة ومدروسة واحترام الآخرين.

دائمًا ما كان التقييم من أجل التعلم جزءًا مهمًّا من عمل المعلمين، إلا أنه كلما زاد الضغط على المعلمين بوجود المزيد والمزيد من الأعمال التي تحتاج إلى تقييم، ربما أدى ذلك إلى ضعف جودة التقييم، فعلى سبيل المثال تكون السمة الأبرز في تقييم المعلم هي وضع درجة من أصل عشرة درجات في نهاية التدريب، مع تعليق مثل (جيد) أو انتبه إلى التهجية! ينظر التلاميذ دائمًا بطبيعة الحال إلى درجاتهم أو تقديراتهم؛ فهي تخبرهم إلى أي مدى نجحوا في تلبية معايير المعلم، ولكنهم قد لا يعلمون ماذا كانت هذه المعايير؛ لذا فهم ينتقلون إلى التدريب اللاحق وهم مغمضو العينين (دون فهم).

حتى في المواد التي لها بعض الإجابات الصحيحة وأخرى خاطئة فإن الدرجة النهائية وحدها مهما كانت جيدة لا تخبرهم عن كيفية تصويب ما أخطؤوا فيه، وهذا هو في الأساس دور التقييم البنائي (أو التكويني) Formative؛ فهو يقدم تغذية استباقية وتغذية راجعة، ويُخبِر التقييمُ الطالبَ بالمعايير التي حققها وإلى أي مدى أجاد، كما يخبره عما كان بإمكانه عمله لتحسين أدائه، وكيف سيتحسن تقديره في المرة القادمة إذا ما قام بذلك.

ويمكن أن يساعد إشراكُ الطلاب في وضع معايير للتقييم في مستهل المهمة الجميعَ على فهم ما يُطلب منهم، إلا أن جعل معايير المهمة ضرورية ومجدية يحتاج أيضًا إلى تأمل.

إن كتابة إجابات عن الأسئلة باستخدام جمل تامة، في حين قد تكفي كتابة كلمة واحدة، بالتأكيد يشغل الوقت ولكنه أيضًا يهدره، ويحرم 30% من طلاب الفصل الذين يعانون صعوبات في الكتابة اليدوية في شكل الخط أو التنسيق أو السرعة (Montgomery, 2007). ويرفض العديد من التلاميذ ذوي القدرة العالية ببساطة القيام بهذه المهام، فهل هم مخطئون في إثبات ذاتهم بهذه الطريقة؟

وعندما يُشرَك الطلاب في وضع أنشطة التقييم البنائي والمحكات المرجعية Criterion-referencing فإنه يَسهُل عليهم المشاركة بنجاح في تقييم الأقران وتقييم الذات، وهذا يساعد في التغلب على التقييمات الذاتية المبالغ فيها، كما يساعد في السيطرة على نزعات الكمالية متى مالت إلى التطرف (Sisk, 2003).

إن التقييم البنائي هو في الواقع أداة تدريس قوية تدعم وتعمل على إضفاء طابع شخصي على التعليم والتعلم الصريح الذي يتم في الفصول الدراسية، وفي بعض الأحيان يكون هذا التقييم شفاهيًا، وكتابةً في أحيان أخرى، وعندما يؤدي التلاميذ المهام بشكل مستقل أو في مجموعات، فمن الضروري أن يتحرك المعلم داخل الفصل وينصت ويشجع عند الحاجة، ويعيد الشرح ويعطي تغذية راجعة فورية، وإني أسمي ذلك تدخُّلًا معرفيًّا تطوريًّا، إيجابيًّا، وخاطفًا، فهو يعمل كتغذية راجعة إيجابية، وتغذية استباقية إيجابية، ويُظهِر اندماج المعلم مع التلاميذ والمهمة. مرة أخرى، إنها تمثل قوة دافعة.

الثقافات

تحدد الثقافة الأصلية والثقافات الفرعية التي تولد وتنشأ فيها كثير من أنماط سلوكنا، وتقدم بعض الثقافات نماذج تتعارض مع التعليم والتعلم تكون جذابة للشبان الساخطين، ملتمسين بذلك الدعم العاطفي من مجموعة الأقران، ويمكن أيضًا التصدي لتأثيرات الثقافة، وإن كان ذلك يُمثل عملية ممتدة، مرة أخرى، إنها الخبرات الإيجابية والداعمة التي يمكنها تحقيق هذا الهدف؛ لأننا نتعلم من هذه الخبرات ما يجب القيام به، وكيفية القيام بذلك، أما ما نتعلمه من الخبرات السلبية فهو فقط ما لا يجب أن نفعل، لا كيفية القيام بذلك بطريقة مختلفة.

وسوف تناقَش التأثيرات القوية للنوع الاجتماعي Gender والحرمان والثقافة على تدني التحصيل في ثلاثة فصول منفصلة بمزيد من التفصيل لتوضيح كيف تنشأ بعض المشكلات، وما يمكن عمله للتغلب عليها.

في المرحلة الثانوية، تظهر الاختلافات البيولوجية والهرمونية والاختلاف في المستويات بين الأولاد والبنات بشكل أكبر في ردود أفعالهم تجاه التعليم، وتجاوبهم مع بعضهم، وقد تُعزز بعض المدارس والمعلمين مجموعة قواعد وثقافات وأفكار نمطية عن الولد والبنت، حيث يمكن أن تصبح إدارة سلوك البنين أكثر تحديًا وصعوبة من إدارة سلوك الفتيات، لكن قد تُظهِر بعض الفتيات استجابات أكثر إشكالية، ويرفضن المشاركة في تعليم يرونه طفوليًّا وعديم الفائدة أو غير مجد (Montgomery, 2002).

كذلك قد تُقدِّم أيضًا وسائل الإعلام، ورموز كرة القدم، والإخوة والأخوات الأكبر سنًّا نماذج يكون من غير المناسب تقليدها في المدارس، وقد لا يناسب العمل المدرسي ظهور الطالب بمظهر (المتأنق)، وكنتيجة لإهدار أوقات طويلة بعيدًا عن المهام الدراسية، يبدأ تحصيل التلاميذ في التدني.

وقد تختار مجموعة الأقران توجيه النقد الحاد لأي اختلاف دون سبب وجيه سوى إثبات الذات، ويُمكن أن يشكل هذا تهديدًا مؤلمًا للضحية، ولأن الجميع مختلفون في نواحٍ عديدة، فالكل قد يكون عرضة لأن يصبح ضحية. ينبغي أن يكون الاختلاف مصدر إثراء، إلا أنه غالبًا ما يُنظَر إليه نظرة معاكسة، كما هو الحال في ثقافة التعليم التقليدي التي تقوم على غرار تعليم القرن التاسع عشر، والتي تكتنف النقاشات الشعبية والسياسية. هذا هو نموذج السيد جراد جريند للمؤلف ديكين – (ما نريده هو الحقائق) 'What we want is facts'.

التفاعلات الدينامية بين العوامل الداخلية والخارجية

المعالجات الإيجابية

قد تَظهر العوامل الداخلية والخارجية عند بعض التلاميذ في أشكال مشجعة تساعدهم على التقدم في المدرسة والحياة لاحقًا، إن الدافعية المتأصلة بصفة خاصة ضرورية جدًّا للنجاح في الحياة، وهي تُمثل الباعث الداخلي للطلاب للاستمرار في الدراسة ومتابعتها لمصلحتهم الشخصية، وليكونوا قادرين على التخطيط للمستقبل ومتابعة خططهم دون أي تشجيع من أحد لعمل ذلك، وسوف تفشل المدارس التي تُخفق في تحفيز التلاميذ وترغيبهم في مساعدتهم على تنمية الاستقلالية في التعلم والدافعية الداخلية.

ومن المعروف جيدًا أن الخلفية الأسرية الداعمة والمثقفة التي تَستخدم لغة ثرية تعزز خبرات تعلم الطفل وقدراته (Freeman, 1991, 2001)، وتساعد تنشئة أنماط معززة إيجابيًّا ومتسقة وخالية من العُقَد على تنمية شعور قوي بالذات وبالهوية وتقدير الذات، وهذا كله من شأنه أن يُعدَّ الطلاب للتأقلم بشكل جيد في المدرسة.

وعلى العكس، يمكن أن تحدَّ التربية غير المتسقة والخلافات الأسرية والضغوط من قدرة الطفل على النجاح (Rutter, 1985)، تمامًا كما يمكن أن تفعل الخبرة والروح المدرسية القسرية والسلبية والمنفرة (Mongon and Hart, 1989b).

تأثير الضبط الإيجابي للفصل وإدارته على متدني التحصيل المشاغبين (Montgomery 1989, 2002)

إن المعلمين ليسوا مسؤولين عن وضع المهام فحسب، ولكنهم مسؤولون أيضًا عن الحفاظ على الانضباط ووقت الانشغال بالمهام، ففي بعض الأحيان لا ينشغل التلاميذ -في البداية- حتى بأكثر المهام إثارة للاهتمام، وقد يكون إيجاد الصداقات وكسب المعلم أكثر إمتاعًا، إذ إن التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ وبعضهم، وبين التلاميذ والمعلم، وكذلك بين التلاميذ والمعلم والمهمة، توجد مجموعة من الديناميات التي تُسهم في تدني التحصيل أو تَحدَّ منه.

على سبيل المثال، يمكن أن يرفع التعاون بين التلاميذ تحصيلهم متى سُمِح لهم بذلك، ومع ذلك، يمكن أن يكون تنظيم التلاميذ في صفوف بشكل منفرد وسيلة للمساعدة في الحفاظ على السيطرة على الفصول المشاغبة، وتتوسط إجراءات ضبط الفصل بين العوامل الخارجية والداخلية، إما لكونها تستثير إشارات تدني التحصيل أو تقلل منها، وتواجه الإدارة المتسقة والجيدة للفصل الخبرات السلبية السابقة، وتقدم نماذج للسلوك السليم والاحترام.

ومن الضروري توافر معرفة آمنة بأنظمة الضبط الإيجابي للسلوك وإستراتيجياته عند تعامل المعلم مع متدني التحصيل؛ لأنهم غالبًا لا يرضون عن المهمة، فهم يتحدثون بشكل مستمر، ويتجولون بصورة مضحكة، ويصدرون أصواتًا غريبة لجذب الانتباه والمضايقة، فهم مشاركون أساسيون في اللغو المبتذل المستمر الذي وجد إلتون Elton (DES, 1989) أنه كان ولا يزال يزعج المعلمين ويضايقهم كثيرًا (NUT Survey, 2008).

هناك خمسة مبادئ إستراتيجية أظهرها بحث في الإدارة الفاعلة للسلوك أُجرِي على (1250) فصلًا دراسيًّا، وقد وُجِدَ من خلال هذه المعالجة أنه أمكن تحويل المعلمين غير الناجحين إلى معلمين ناجحين، وتقوية مهارات المعلمين الجيدين وتحسينها عن طريق مشاركتهم في هذه النُّهج الإستراتيجية، وقد التزم المتعلمون وتأقلموا مع أعمالهم.

المبادئ الإستراتيجية الخمسة

1. **ارقبهم حال الإجادة 'Catch them being good'(CBG)**: يزداد تطور كل من التلاميذ والمعلمين عند الانطلاق من نقاط قوتهم، ثم التغلب على نقاط الضعف، حيث تتمثل الفكرة في أن تَرقُب التلاميذ حال انشغالهم بالمهام، وتُثني عليهم وتدعم هذه السلوكيات، لا أن تتربص بهم بشكل مستمر وهم منشغلون عنها ويشكلون مصدر إزعاج.

يسهم الاتجاه الإيجابي الداعم والروح التي يبعثها المعلم في الفصل في إيجاد مشاعر الاستحقاق والجدارة، ويُمكِّن التلاميذ من احترام الآخرين، كما يحظون هم أيضًا بالاحترام، ففي كثير من الأحيان يأتي التلاميذ من بيوت لم يُفكِّر فيها أحد أن يقول لهم كلمة طيبة.

إن مبدأ (ارقبهم حال الإجادة) يوجه نحو السلوكيات الاجتماعية، فضلًا عن سلوكيات المهمة، وهو يتألف من ابتسامات وكلمات إطراء، مع إيلاء الاهتمام والإيماء الداعم.

2. **التدخل المعرفي الإيجابي Positive Cognitive Intervention (PCI)**

أ. التوسع والتحدي المعرفي Cognitive stretch and challenge

ينبغي أن يُعرض كل ما يجري تعلمه بطريقة تستدعي التفكر وإعمال

العقل، وأن تتاح فرص للتعلم بطريقة حل المشكلات وتعلم المهارات العليا للدراسة وممارستها، حتى يتعلم الطلاب كيف يتعلمون، ويجب أن تهدف خطة الدرس والمهام التي يضعها المعلم إلى تحقيق ذلك، وهناك مناقشة وأمثلة في الفصل الخامس حول ذلك.

ب. التدخل المعرفي الإيجابي التطوري Developmental PCI.

لا يكفي أن يعرف التلاميذ أنهم يجيدون العمل فحسب من خلال مبدأ (ارقبهم حال الإجادة)؛ بل يجب أن يُوضَّح لهم أيضًا ما الذي يجعل العمل جيدًا؛ وما مرحلة التطوير التي قد تلي ذلك – النهج البنائي الذي يُقدَّم في التدخل المعرفي الإيجابي التطوري.

إن الاهتمام التفصيلي الذي يحصل عليه الطلاب في أثناء العمل هو الذي يجعل العمل مهمًّا في نظرهم، وإذا حصل كل طالب في كل درس على شيء من التعليق الإيجابي والبنَّاء عن العمل، فسوف تتقلص السلوكيات الرامية إلى تشتيت الانتباه عن المهمة. ويحتاج التدخل المعرفي الإيجابي بهذه الصورة إلى عشر ثوانٍ فقط، لكن ينبغي إيجاد طرق كي يحصل الجميع على ذلك.

3. **الإدارة والمراقبة والصيانة Management, monitoring and maintenance (3Ms).**

هناك تكتيكات أساسية ثابتة يستخدمها المعلمون في أي حصة لجذب انتباه التلاميذ والمحافظة عليه أيًّا كانت طريقة التدريس التي يستخدمونها لاحقًا، وتمثل هذه الإستراتيجيات الثلاثة (الإدارة، والمراقبة، والصيانة) مجموعة مترابطة من التكتيكات التي يستخدمها المعلم الناجح من وقت إلى آخر لضبط الفصل والمحافظة على هذا الانضباط.

مرحلة الإدارة Management phase

أ. يُصدِر المعلم صوتًا أو إشارة لجذب الانتباه يتعلم التلاميذ تمييزها والاستجابة لها، وتتنوع الإشارة من غلق الباب بحدة؛ إلى صوت حاد بالمسطرة على المنضدة، أو تصفيق باليد؛ وكلمات ذات نبرة حادة مثل (إمم!)، (الآن!)، (حسنا!)، (سنة أولى)، (صباح الخير للجميع)، وهلم جرًّا، يقف بعض المعلمين في صمت وينتظرون.

ب. يعطي المعلم تعليمات لفظية مختصرة (عبارات قصيرة) مثل (ليجلس الجميع)، (اجلسوا وأخرجوا كتبكم)، (أريدكم أن تنصتوا جيدًا)، سوف يستجيب الفصل الجيد بنسبة تقارب 70%. وسوف يستمر خمسة تلاميذ في الحديث والقيام بما يعملون؛ فالأخطاء التي تحدث عادة ما تكون إما أن يكرر المعلم التعليمات بصوت أعلى فأعلى فيروع التلاميذ، أو يمتعضون في انتظار العودة لاحقًا لما كانوا عليه؛ أو أن يبدأ المعلم الحصة غير مبال بمن يتحدث، وهؤلاء سوف يستمرون في التحدث، وقد ينضم إليهم آخرون. وسوف تستمر بعض الفئات المشاغبة التي مرَّ عليها عدد من المعلمين لديهم مشكلات ضبط مشابهة في الحديث حتى في أثناء صياح المعلم قائلًا (الزموا الهدوء)، أو غيرها من التعليمات بصوت أعلى فأعلى. وهكذا يدرك التلاميذ أنهم هم المتحكمون، ويدفعون المعلم إلى التهديد واستخدام العنف، وربما وضع نفسه أو وضعت نفسها في وضع يتعذر إصلاحه.

ج. من الضروري ألا تنزلق في هذا الطريق الذي سيؤدي حتمًا إلى كارثة، وأتبِع التعليمات القصيرة بتعليمات فردية؛ هذا ببساطة يَعني أن تُتبِع قولك (ليجلس الجميع) بوقفة أو صمت، تجوَّل خلالها ببصرك، ثم وجِّه حديثك للفرد الذي لا يزال قائمًا أو يتحدث، بقولك: (ريتشارد استدر

من فضلك!). يكون تأثير هذا الطلب الهادئ أن تصمت أيضًا المجموعة المحيطة بهذا الطالب، أو يخرجوا كتبهم، حيث هذا يحدث تأثيرًا تموُّجيًّا (Kounin, 1970). ويشير هذا إلى أهمية معرفة بعض أسماء الطلاب، وكيفية توزيع الطلاب في الفصل بأسرع ما يمكن.

د. عندما يسود الهدوء، اعرض على الفور الموضوع الرئيس للدرس، فكلما طال الوقت الذي يقضيه المعلم في أنشطة بخلاف ذلك، على سبيل المثال انشغال المعلم بالمتأخرين عن الحضور أو المسائل الإدارية غير المهمة، تاركًا بقية الفصل في حالة انتظار، فعلى الأرجح أن يبدأ التلاميذ الآخرون في التصرف بطرق متحدية أو غير مرغوب فيها.

هـ. ويجب أن تتم الخطوات التقديمية بخطى أو وتيرة مناسبة، وسوف تتكون عادة الانشغال بالعمل سريعًا إلى الحد الذي يصبح معه كل ما على المعلم عمله هو دخول حجرة الدراسة أو طلب الانتباه وسوف يستجيب الأطفال بشكل جيد. ربما يحاول الطلاب المعلمون (طلاب التربية العملية) تقليد هذا النموذج لكنهم لا يحققون النجاح نفسه؛ لأنهم لم ينتبهوا إلى مرحلة التدريب التي رسَّخ فيها المعلم القواعد التمهيدية للضبط، وعلَّم تلاميذه الاستجابة للإشارات.

مرحلة المراقبة Monitoring phase

بمجرد تحديد العمل الفردي أو الجماعي تبدأ المرحلة الحاسمة للمراقبة؛ إذ لن يستقر كل الأطفال على الفور، ويكون رد الفعل المعتاد من المعلم هو التعامل مع الطلبات الفردية، ثم التنقل بين طلاب الفصل لمساعدة بعضهم على البدء أو لتذليل الصعوبات؛ إنها حقًّا مهمة المحافظة على النظام؛ فالقليل من المدرسين يظلون جالسين خلف مكاتبهم متجنبين إصدار توجيهات من وقت لآخر أو مد الطلاب بمعلومات، وأحيانًا

ينشغلون في أعمال أخرى. وقد يُحدث هذا لدى التلاميذ حالة من التباعد (هم ونحن)، أو يمثل بالنسبة لهم أسلوب التدريس الاستبدادي الذي لا يهتم بهم أو بما ينتجون، كل ما يعنيه هو أن على التلاميذ تنفيذ ما يُقال لهم.

قد تُشجع هذه البيئةُ المبددة للشخصية الطلابَ الذين يشعرون بعداء -ولو بسيط- للسلطة بالعمل على الحط من مكانة المعلم الذي يرونه ممثلًا للسلطة، وبالرغم من أن المعلم له سلطة شرعية وينبغي أن يكون مرجعًا فيما يتعلق بمحتوى المادة، فإنه يجب تمييز ذلك عن الاستبداد العلني، إذ يمكن للتلاميذ الأكبر سنًّا الذين يستاؤون من هذا الأسلوب -على وجه الخصوص- فهمَ ذلك بسهولة (Galloway and Goodwin, 1987).

تتطلب المراقبة وقوف المعلم في الخلف وإلقاء نظرة على الفصل، وملاحظة الطلاب الذين يمثلون بؤرة الإزعاج أو أولئك الذين لم يستقروا بعد، ويحتاج المعلم عندئذ إما إلى مناداة الطالب باسمه، على سبيل المثال (سعيد أسرع وابدأ من فضلك)، (سوزان، إذا كان لديك مشكلة سوف آتي وأعالجها، فقط اجلسي الآن)، أو إلى القيام بالتنقل السريع بين مجموعات العمل لتهدئة الطالب الأكثر إزعاجًا، ومن المهم أن يستقر الفصل بالكامل استعدادًا للعمل قبل إعطاء تعليمات مفصلة، وإلا فإن بعضهم ربما لن يبدأ العمل على الإطلاق.

بمجرد معرفة التلاميذ أن المعلم منشغل بمراقبتهم، سوف يكون كل ما يحتاج إليه هو التواصل بنظرات العين مع قادة المجموعات أو الإشارة باليد لتهدئتهم أو تحريكهم، ويمكن ضبط الحصة بالكامل باستخدام المعلم إشارات غير لفظية، موجهًا الفصل بنظرات العين والإشارات الجسدية. ومن الأسلم ضبط الفصل بطرق غير لفظية؛ لأن أي ضوضاء يحدثها المعلم يمكن أن تُسهم في تقليد التلاميذ له ورفع أصواتهم على نحو أعلى؛ لقد شاهدتُ معلمًا صاخبًا وغير منظم حوَّل فصلًا من طلاب منضبطين

سلوكيًا إلى قطيع من الأطفال الفوضويين سيئي السلوك؛ فكلما زاد صخب المعلم زاد صخب الأطفال.

وهنا ينبغي أن تكون مرحلة المراقبة قصيرة، ولكن يمكن أن تتكرر خلال المرحلة التالية إذا بدا أن الأصوات سترتفع أو متى اقتضت الحاجة إلى ذلك، أو أن واحدًا أو اثنين من التلاميذ علا صوته فجأة على صوت العمل. إن التلاميذ يختبرون باستمرار مستوى الملاحظة حتى عند أكثر المعلمين خبرة، وسوف يواصلون العمل فقط إذا حدث اتصال معهم بالعيون.

مرحلة الصيانة (المحافظة على النظام) Maintenance phase:

بمجرد أن يحدد للطلاب ما عليهم القيام به من عمل ويبدؤون في التنفيذ، يُنصَح المعلم بالتنقل داخل الفصل لتفقُّد مدى جودة سير المهمة، ومساعدة من يواجهون صعوبات، وإشراك من يصعب استثارة دافعيتهم، وينبغي أن يعرف التلاميذ أن كل واحد منهم له أن يتوقع تلقي بعض التعليقات الإيجابية من المعلم – التدخل المعرفي الإيجابي – على عملهم، أو الحصول على بعض المساعدة في أثناء الدرس وليس فقط أولئك الذين يواجهون صعوبات أو يمثلون مصدر إزعاج.

إن الانتباه ذي الطابع الفردي بالمهمة هو الذي يشجع على الاهتمام وبذل الجهد، وسيرغب التلاميذ في العمل من أجل المعلم؛ لأنه يُقدِّر هذا الجهد ويهتم به اهتمامًا شخصيًّا، وسوف يشعر كل تلميذ بأهميته، وأن مجهوده بمثابة مساهمة ضرورية ومفيدة في تطوير ذاته؛ فهو يعزز تقدير الذات ويولد اهتمامًا نشطًا بالواجبات المدرسية، وفي الوقت نفسه، ومن خلال المراقبة الدقيقة لأداء المهمة، يمكن أن يحصل المعلم على تغذية راجعة بشأن مدى فعالية محتوى التدريس وأسلوبه، وبذلك يكون المعلم قادرًا على تكييف ما سيأتي من مهام أو إضفاء طابع شخصي للعملية التدريسية.

4. **التخطيط التكتيكي للدروس Tactical lesson planning (TLP).**

تدرب عدد من المعلمين على وضع خطة دروسهم تحت العناوين العامة الآتية: الأهداف، المقدمة، طرق التدريس، المحتويات، الوسائل التعليمية، والتقويم. إن معارضة هذا النهج المتمركز حول المعلم لصالح النهج الذي يعكس التغيرات في أنشطة المتعلمين المطلوبة في المراحل المختلفة للدرس (التخطيط التكتيكي للدرس)، ساعد المعلمين غير الموفقين على أن يصبحوا ناجحين (Montgomery, 2002).

ربما من الأفضل أن يبدأ (التخطيط التكتيكي للدرس) بمقدمة لفظية قصيرة يدعمها عرض تقديمي أو صور، ويجب أن يتبع ذلك تغيير نشط من جانب التلاميذ، ولا يتأتى ذلك بمزيد من الاستماع من قبلهم، ولكن ربما يقومون بتسجيل بعض الملاحظات السريعة؛ ثم بعض المشاركات/ التحدث عن هذه الملاحظات مع الأقران؛ يتبعها قليل من الاستماع مرة أخرى، ثم بعض المهام العملية النشطة، يلي ذلك تسجيل الأعمال المنجزة والاستكشاف، وتنتهي الحصة بجلسة تضم الجميع، وتكون الخيارات هي: الاستماع، التفكير، الحديث، الكتابة الرسم، التمثيل/ لعب الأدوار، وصناعة منتج.

5. **محادثات التعلم Learning conversations**

احتاج المعلمون لكي يتمكنوا من تحسين أدائهم إلى مساعدتهم على تأمل تدريسهم وإجراء محادثات تعلم في أذهانهم حول تدريسهم، ويمكن وصف ذلك بطريقة أخرى وهي أنهم تمكنوا من تسمية عمليات ما وراء المعرفة وما وراء التعلم لديهم، والقرع أو النقر عليها. لقد مكنتهم هذه المختصرات CBG (رقبهم حال الإجادة)، 3Ms (الإدارة المراقبة والمحافظة على النظام)، PCI (التدخل المعرفي الإيجابي)، وTLP (التخطيط التكتيكي للدروس) من مراقبة

عملهم في الحصص بالتركيز على المتغيرات الأساسية، وبدا أنها يسَّرت إجراءات القرع على عمليات ما وراء المعرفة والتأملات حتى مع غياب الوسيط.

يدور التدريس أيضًا حول مساعدة التلاميذ على الانخراط في حوارات تعلم تأملية خاصة بهم، وسوف يتم تناول هذا الموضوع على مدار فصول عدة في هذا الكتاب.

ما يمكن ملاحظته فعلًا هو أن العوامل الداخلية والخارجية ليست وحدها السبب وراء تدني تحصيل الطلاب، ولكن التفاعل الدينامي يسهم أيضًا بين تلك العوامل والمعالجات التي تتخلل ذلك في ظهور نمط معين لتدني التحصيل.

في الجزء اللاحق من هذا الفصل، سوف يتم استكشاف مجموعة من إجراءات التعرف.

أدوات للتعرف على تدني التحصيل

اختبارات القدرات الشائعة الاستخدام في المدارس

إن اختبارات الذكاء التي تستخدم في معظم المدارس الثانوية للفحص الأولي للإمكانات هي (اختبارات القدرات المعرفية) Cognitive Abilities Tests (Thorndike, Hagen and France, 1986)، وهي اختبارات جماعية للقدرات اللفظية والعددية وبعض جوانب الأداء المكاني. قد تَستخِدم المدارس أيضًا اختبار معلومات السنوات المتوسطة MidYIS (Middle Years Information System) الذي يُعقَد في الصف السابع (الأول متوسط)، واختبار (YELLIS) نظام معلومات الصف الحادي عشر (الثاني ثانوي) الذي يُعقد في الصف العاشر (الأول ثانوي)؛ لمقارنة الأداء مع الإمكانات، وتميل معظم المدارس الابتدائية إلى عدم استخدام الاختبارات الرسمية للقدرة من أجل التعرف على الإمكانات أو لتمييز مجموعات من التلاميذ، وبدلًا من ذلك فإنها تميل إلى تحديد هؤلاء

التلاميذ من خلال مستوياتهم في اختبارات التحصيل المعيارية وملاحظات المعلمين بهدف تقديم دعم خاص لهم، وفي حال استخدام الاختبارات تكون اختبارات NFER الجماعية للاستدلال اللفظي وغير اللفظي، أو اختبارات الشباب هي الاختبارات الشائعة، فضلًا عن (اختبار المفردات المصور البريطاني) (Dunn, Whetton and Pintilie, 1982). وتتوافر مجموعة مماثلة من الاختبارات لدى الوكالات الخاصة بالاختبارات.

والاختبارات الفردية المستخدمة في المدارس الابتدائية هي (مقياس المفردات المصورة الإنجليزي) ومصفوفة رافن المتدرجة الملونة (2008)، في هذه المرحلة تكون مستويات المعرفة بالقراءة والكتابة والحساب بشكل عام هي مفتاح الوصول إلى خدمات أكثر تقدمًا خارج الفصول الدراسية، ويكون التمايز هو الإستراتيجية المتبعة داخل الفصول الدراسية.

قد يكون اختبار مصفوفة رافن المتدرجة (2008) أكثر فائدة بالنسبة للتلاميذ المختلفين ثقافيًّا ولغويًّا، والتلاميذ الصُّم والأطفال الرُّحَّل، هذا اختبار غير لفظي ومتحرر تقريبًا من الثقافة، كما أنه مؤشر مفيد جدًّا على القدرة العالية عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل (عسر القراءة).

نماذج اختبارات الذكاء (IQ) المستخدمة

نموذج التباين - نمط غير متساو من القدرات

الإستراتيجية الأبسط هي إجراء اختبار الذكاء للتلاميذ، ومن ثم ملاحظة ما إذا كان تحصيلهم الدراسي يتوافق مع مستوى قدرتهم، وسوف نبحث من خلال هذا الاختبار عن:

- التباين بين الذكاء العالي والأداء المدرسي المنخفض أو الأداء المنخفض في اختبار SAT.
- الدرجات المتضاربة بين أسئلة الأداء والأسئلة اللغوية في اختبارات الذكاء أو داخل المقاييس في الاختبارات الفرعية عندما يكون الأداء في الفصل متوسطًا.
- أنماط متفاوتة من الإنجازات المرتفعة والمنخفضة عبر المواد الدراسية، مع درجات متوسطة على اختبار القدرات.
- إنجازات عالية فقط في أنشطة خارج المدرسة أو غير المدرسية.

هنا تصبح نقاط القطع مشكلة، هل ينبغي أن تكون الفجوة 8 أو 10 أو 12 نقطة أو أكثر؟ بطبيعة الحال يتوقف هذا على الخطأ المعياري للاختبار ودلالة الفروق، وكقاعدة عامة، ينبغي اعتبار الفرق 8 – 10 نقاط فرق دال.

إلا أن نموذج التباين لن يتعرف على متدني التحصيل كافة، وسوف يتجاوز كثيرين منهم؛ لذلك هناك حاجة إلى إستراتيجيات أوسع نطاقًا؛ وفيما يأتي بعض أسباب ذلك:

بنية الاختبار وقضية الصدق

يجب أن تكون الاختبارات مقننة بطريقة جيدة وصالحة للتطبيق على العينات المراد اختبارها؛ لذلك، تخضع الأدوات الأكثر أهمية إلى إعادة تقنين منتظمة باستخدام إجراءات اختيار عينات عشوائية طبقية، والعوامل الحاسمة والمهمة في بنية الاختبار هي الثبات Reliability والصدق Validity. ويتم التأكد من الثبات عادة من خلال إعادة الاختبار باستخدام العينة نفسها أو عينة مماثلة في غضون أيام قليلة، والتحقق من أن النتائج هي نفسها في حدود بضع نقاط؛ وتُعدُّ قضية الصدق الأكثر أهمية حتى في اختبارات الذكاء التي يستخدمها الباحثون في جميع أنحاء العالم، مثل (مقياس ويكسلر للأطفال) (WISC-IV, 2008)؛ فما الذي يقيسه هذا الاختبار بالفعل؟ بالتأكيد إن ما يمكن

الوقوف عليه من خلال مقابلة فردية مع طفل مدة ساعة هو شيء يسير للغاية، ويمكن إجراء الاختبار وتفسيره فقط بواسطة مدرب مختص، وعادة ما يكون مختصًّا في علم النفس التربوي؛ لذا، تتوافر هذه البيانات للمدارس فقط عندما يُحال التلميذ بسبب مشكلات معينة.

وتنشأ إحدى قضايا الصدق بسبب إطلاق مسميات على الاختبارات الفرعية، هذه المسميات لم تتغير كثيرًا منذ ظهور الطبعة الأولى للاختبار، كما في حالة (اختبار بلفيو للذكاء) Bellevue Intelligence Test الصادر في الأربعينيات من القرن الماضي. على سبيل المثال، يسمى أحد الاختبارات الفرعية (التنظيم الإدراكي) Perceptual Organization ولكن هل هذه البنية صادقة، وهل هناك أدلة تدعم هذه التسمية غير المعنى الظاهر، هل يبدو هذا مناسبًا؟ ما جوانب الإدراك؟ وما هذا الشيء الذي يُنظَّم؟ وكيف يرتبط هذا بالسلوك الذكي؟

وهناك اختبار آخر يسمى (الترميز) coding، حيث توضع مجموعة من الرموز تقابل مجموعة من العلامات، وهذه الرموز والعلامات يجب مطابقتها معًا، ويستلزم هذا الاختبار النسخ من نقطة قريبة، وهي إستراتيجية بطيئة أو تعلم مزدوج لربط هذه الرموز، ثم تأتي مهارات الكتابة اليدوية لنسخها، وتُسجَّل سرعة الاستجابة من خلال عدد العناصر التي نُسخت، وبين الفحص والتسجيل، من المحتمل أيضًا أن تُرمَّز الأشكال لفظيًا - باطنيًّا أو داخليًّا، وعلينا أن نسأل هنا: هل يعتمد حاصل الذكاء على سرعة الكتابة اليدوية، أم على الترميز اللفظي، أم على النظرة الإستراتيجية العامة؟ سوف يؤدي وجود صعوبة في الكتابة اليدوية إلى انخفاض الدرجات، كما تفعل صعوبة المعالجة اللفظية لدى ذوي العسر القرائي.

ربما تكون السعة الرقمية - وهي بند إضافي للاختبار يُستَخدم للوقوف على مستوى العسر القرائي- هي مصدر القلق الأكبر، إذ يجب أن تُستدعَى قوائم رقمية ظاهريًّا من

الأكبر إلى الأصغر وبالعكس، وغالبًا ما يُمثل ذلك مشكلة لذوي العسر القرائي، يدخل هذا الاختبار أيضًا ضمن مقياس ويكسلر WISC الفرعي الجديد للذاكرة العاملة، ولكن ما الذي يُظهره حقًّا؟

إذا كانت درجات التلميذ أقل من المتوسط، يستنتج المعلم أن هذا التلميذ لديه ضعف في الذاكرة السمعية القصيرة المدى؛ ولذلك يعطيه تدريب على (الذاكرة العاملة) وتدريب سمعي؛ إلا أن بحثًا آخر يُظهر أن السعة الرقمية الضعيفة لا تنم عن ضعف الذاكرة السمعية، ولكنها تعكس مشكلة في الترميز اللفظي، أي أن مشكلة الشخص الذي يعاني من عسر القراءة تتمثل في تلفُّظه أو نطقه الباطني للأرقام، الذي يبدأ في مسح تتبع الذاكرة، أو تعوق الترميز (Vellutino, 1979, 1987) وليست المشكلة في الذاكرة ذاتها.

بالإضافة إلى ذلك، وجد كوبيتز (Koppitz, 1977) ومونتغمري (Montgomery, 1997) أن السعة الرقمية تتناسب طرديًّا مع مهارات القراءة والكتابة، كما أنها ترتبط بالترميز الصوتي الذي يكمن وراء معظم مشكلات القراءة والكتابة التي من المعروف الآن أن معظم ذوي العسر القرائي يعانون ضعفًا فيها؛ هذا الأمر لم يكن معروفًا عندما صُمِّم مقياس ويكسلر في البداية. في الحقيقة، تظهر اليوم المشكلة نفسها فيما يتعلق بالمهارات الصوتية ذاتها. هل هي دالة على ضعف مهارات القراءة والكتابة أم أنها في الواقع سببًا لها؟ (Bishop, 2002). يبدو كما لو أن كليهما قد يكونا نتيجة لعامل ثالث، عامل أكثر خفاءً (Montgomery, 2007)، وسوف يتضح ذلك في الفصل الذي يتناول مزدوجي الخصوصية. إنها القضية القديمة، الارتباط أم العلاقة السببية؟

حتى اختبارات الحساب العقلي الفرعية ليست اختبارات نقية للمهارات العددية، وإنما تعتمد على مهارات الترميز الصوتي نفسها كما في بند السعة الرقمية، وكثيرًا ما يكون ذوو العسر القرائي ضعافًا في تسميع الجداول بالرغم من معرفتهم بنمط الإجابات الصحيحة (Miles, 1993). إنه التعبير اللفظي الذي يبدو مشوِشًا لهم.

بعض المشكلات في النماذج المؤسسة على الذكاء

- لا تتمتع اختبارات الذكاء الجماعية بدرجة ثبات اختبارات الذكاء الفردية نفسها، كما أنها تغفل ذوي القدرات الفائقة وذلك بسبب تأثير السقف ceiling effect، على سبيل المثال قد تكون درجة الذكاء 130 هي أعلى درجة متاحة، وقد يحقق نصف أفراد فصول الموهوبين هذه الدرجة.
- لا يُظهِر غالبية الديسلكسيين درجات متباينة في المقاييس اللفظية ومقاييس الأداء في اختبارات الذكاء ما لم تكن لديهم صعوبات إضافية (Al-Hroub, 2007; Montgomery 2007).
- قد يُظهِر بعض الديسلكسيين نمطًا متفاوتًا من الدرجات على المقاييس الفرعية في اختبارات الذكاء الفردية – ملف ACID (ضعف في الحساب، الترميز، المعلومات، السعة الرقمية)، ولكنه عادة ما يُلاحَظ أكثر عبْر المجموعات؛ لذلك فهو ليس مؤشرًا موثوقًا (Alm and Kaufman, 2002).
- يمكن أن يكون اختيار 5 – 10% فقط من التلاميذ لإدراجهم في سجل الموهوبين ظالمًا عددًا كبيرًا من الموهوبين الأكثر قدرة، والموهوبين ذوي القدرات الفائقة، وقد أوضح تانينبوم Tannenbaum (1993) أنه لتحديد غالبية ذوي القدرات العالية فإنه من الضروري اختيار أعلى 15 – 20% في القدرة والتحصيل، وحتى إن حدث ذلك فسوف يُغفَل بعض من التلاميذ الأعلى موهبة أو الأعلى قدرة.
- في مقترحات مقاطعة ويلز للطلاب ذوي القدرة العالية (Raffan, 2003)، يستند اختيار أعلى 20% إلى مقارنات مع حجم مجموعة وارنوك Warnock (1978) للاحتياجات الخاصة، من بين اعتبارات أخرى، إلا أن هذا الرقم لذوي الاحتياجات الخاصة قد يحتاج إلى تحديث وتوسيع.

- تُستَخدم حدود فاصلة للتحديد والاختيار، ولكن لكل اختبار خطأ معياري للقياس يقدر بثلاث نقاط على الأقل، زيادة أو نقصانًا، على سبيل المثال، عند درجة ذكاء 130 ينبغي إدراج أصحاب الدرجات التي تتراوح بين 127 – 133. هل الطفل الذي تكون درجته في اختبار الذكاء (123) يبعد عن الحد الفاصل (130)؟ إذا كان هذا الطفل عرضة لقلق الاختبار، عندئذ ينبغي علينا إضافة من 5–10 نقاط أخرى.
- معظم الحاصلين على أعلى درجات ذكاء لا يصلون إلى أعلى مستويات التفوق أو إلى أي مكانة رفيعة (Terman, 1954).
- أثبتت بحوث تورانس (1963) Torrance أن نسبة الذكاء (120) فقط هي ما يلزم لتحقيق أعلى الإنجازات، كما وجد كروكر (1987) أنه يمكن استخدام درجة الذكاء (125) كنقطة قطع للتعرف على ذوي القدرة الفائقة، ومع ذلك لم تتنبأ هذه الدرجة بالإنجاز العالي، فهناك عوامل أخرى تؤدي دورًا في ذلك مثل: الاهتمام، والإبداع، والبيئة، والدافعية.
- تُظهر اختبارات الذكاء ما كان لدى التلاميذ فرصةً لتعلمه في صورة مهارات عقلية، فهذه الاختبارات لا تقيس حقًّا القدرات المعرفية مثل الوظائف التنفيذية، والتخطيط والتقويم، أو الحكمة. ذكر بورينج (1963) Boring الخبير في وضع الاختبارات أن اختبارات الذكاء لا تختبر إلا ما وضعت لقياسه.

مهارات عقلية أم معرفية؟

تدور المهارات العقلية Intellectual skills حول معرفة (ماذا وكيف)، وهي تشمل تحويل الكلمات المكتوبة إلى معان، والكسور الاعتيادية إلى كسور عشرية، ومعرفة الفئات، والمجموعات، والتصنيفات، وقوانين الميكانيكا، وعلم الوراثة، وبناء الجمل، وتكوين

الصور؛ إنها تمكننا من التعامل مع العالم (الخارجي)، هذه الأشياء تُدرس غالبًا في المدارس ضمن المواد الدراسية، وهي أيضًا تُشكِّل معظم بنود اختبارات الذكاء.

أما المهارات المعرفية Cognitive skills فهي قدرات منظمة داخليًّا نستخدمها في توجيه اهتمامنا، وفي التعلم والتفكير والتذكر، وهي عمليات تحكم تنفيذية تُفعِّل عمليات التعلم الأخرى وتوجهها، ونحن نستخدمها عندما نُفكر في تعلمنا، ونخطط مسار العمل، ونقوِّم نتائج التعلم، هذه المهارات نادرًا ما كانت تُدرَّس في المدارس أو تُعطَى أي قيمة حتى وقت قريب، وتُشكِّل هذه المهارات أساسًا للحكمة، ونادرًا ما تُختَبر إلا في مواقف الحياة الحقيقية.

إن السبب في استخدام هذه الفروق التي كان جانييه (Gagne, 1973)أول من أشار إليها أن الهدف من نسبة الذكاء (IQ) ليس قياس القدرة فحسب؛ ولكن أيضًا قياس إلى أي مدى تم تَعلُّم المهارات والمعارف التي دُرِّست أو فُهِمت عبر الاحتكاك بالبيئة، أي منتجات الذاكرة؛ وتختلف المهارات المعرفية عن هذا، وربما تكون تسمية اختبارات الذكاء والاختبارات الصوتية بـ (المعرفية) سوء فهم.

قياس التحصيل الدراسي

استخدام اختبارات التحصيل المعيارية والتحصيل الدراسي في اختيار الأطفال ذوي القدرة الفائقة

تختبر المدارس الإنجليزية حاليًا تحصيل الأطفال عند دخول المدرسة في عمر 4 – 5 سنوات، ثم في سن 7 و 11، وعند سن 14 قبل التقدم لامتحانات الشهادة الثانوية العامة عند عمر 16 سنة ووصولهم للمستوى (A)، أو في شهادة البكالوريا عند عمر 18 سنة، وغالبًا ما تُجرَى لهم اختبارات أخرى فيما بين ذلك:

- يمكن مقارنة المستويات المحققة مع نتائجهم في اختبارات القدرات.
- في حالة اعتماد المعلمين على نتائج اختبارات التحصيل المعيارية SAT فقط فسوف يفوتهم التعرف على العديد من الأطفال الموهوبين كما سيفوتهم الأطفال متدني التحصيل كافة.
- تحدث إيجابيات زائفة؛ إذ بالجهد والتنظيم يُجيد بعضهم الأداء بدرجة مذهلة في اختبارات SATs.
- يؤدي ذوو المهارات الضعيفة في القراءة والكتابة بدرجة أسوأ من المتوقع من مستوى درجاتهم على اختبارات الذكاء.
- من الضروري أن نأخذ في الحسبان المعارف والمهارات والمواد الدراسية الأوسع نطاقًا من اختبارات SATs.

اختبارات التحصيل - القراءة والتهجي

من المهم جدًا أن تُجرى للتلاميذ الجدد الملتحقين بالمدارس الثانوية اختبارات تحديد المستوى في القراءة والتهجي، أو تؤخذ هذه التفاصيل من سجلاتهم الحديثة؛ فهي توضح ما إذا كانت مهارات القراءة والكتابة على المستوى اللازم للوفاء بمتطلبات المنهج الدراسي؛ ويمكن بعد ذلك مقارنة تلك التفاصيل بنتائج اختبار القدرات للتحقق من وجود أي تباينات بين القدرة ومهارات القراءة والكتابة، وبين العمر الزمني والتحصيل؛ وإذا كانت الأمور تسير في الاتجاه الصحيح، فينبغي أن تكون درجات التحصيل أعلى إلى حد ما من مستوى القدرة.

من بين الاختبارات التقليدية المستخدمة من قبل المدارس لتحديد المستوى التي تتميز بأنها رخيصة وسريعة وسهلة التطبيق: اختبار (قراءة الجمل لـ سالفورد) (Bookbinder, 1979)؛ اختبارات المؤسسة الوطنية للأبحاث التربوية NFER، اختبارات يونج الجماعية للقراءة والحساب (1983)؛ اختبارات سونيل وسونيل الجماعية للتهجي

(أ ، ب) (Schonell and Schonell, 1970)، أو اختبارات دانيلز دياك (1958) للتهجي. ومن الضروري أيضًا تقييم سرعة الكتابة اليدوية (الفصل 10).

الاختبارات التشخيصية

عند ملاحظة وجود صعوبات تكون الاختبارات التشخيصية الفردية التي يجريها عادة منسق الاحتياجات التعليمية الخاصة متوافرة، وسوف يحتاج بعض التلاميذ إلى الإحالة إلى مختص نفسي تربوي لمزيد من الاستقصاء الذي يَستخدم عمومًا اختبار ويكسلر- النسخة الرابعة. اختبار ويكسلر هو اختبار فردي يعطي قياسات لفظية، وقياسات أداء، وقياسات فرعية للذاكرة العاملة، بالإضافة إلى تقييمات جديدة في القراءة والتهجي باستخدام بُعد ويكسلر للقراءة الشفوية.

تشمل اختبارات المهارات الأخرى اختبار نارا NARA (تحليلات نيل Neale للقدرة على القراءة - الطبعة الثانية)، اختبارات القراءة لـ ماكميلان (1989)، والتقييم المفصل لسرعة الكتابة اليدوية (Barnett et al., 2007).

يُظهر التلاميذ الأكثر قدرة مستويات عالية في الفهم القرائي أعلى منها في سرعة ودقة القراءة في اختبارات مثل اختبار (نارا) على سبيل المثال، وهذا مؤشر على تدني التحصيل؛ إذ يمكن لهؤلاء الطلاب تقديم تنبؤات حول مضمون القصة أفضل من القراء ذوي المستوى المتوسط من خلال التلميحات الجزئية التي يلتقطونها في أثناء القراءة المتقطعة.

تنبيه أخير بشأن الاختبارات؛ قد يعمل بعض الأطفال ذوو القدرة العالية ببطء شديد في ظروف الاختبار، ويرى آخرون إجابات مختلفة ومتفردة عن الأسئلة والمشكلات، ومن ثم تظهر نتائجهم منخفضة بشكل غير طبيعي إلى أن يتم استكشاف أدائهم والأسباب المنطقية وراءه؛ إذ يستغل عدد قليل من الأطفال الاختبارات بصورة عمدية، ويعطون

إجابات خاطئة من أجل البقاء مع أصدقائهم أو لكي لا يظهر أنهم مختلفون بصورة ملفتة؛ فإذا حققت المدارس درجات عالية في الاختبار ثم أخفق التلاميذ في التفوق في المواد الدراسية يكون هناك ميل إلى اعتبار أن هذا تكاسل أو فشل في متابعة الأهداف المدرسية. وتأتي تقارير الطلاب كالآتي: «كان بإمكانه أن يقدم ما هو أفضل»، «لديه قدرة جيدة ولكن...»، «عليه بذل مزيد من الجهد» وهلم جرًّا. ويمكن أن يكون هذا الموقف السلبي من جهة المدرسة محبطًا للتلميذ، إذ إنه ربما لا يعرف لماذا يبدو أن المدرسة لا يُرضيها أي شيء. هذا المشهد ينشئ طالبًا موهوبًا منعزلًا.

أدوات أخرى للتعرف على تدني التحصيل

قوائم الفحص: سيكون المعلمون قد تدربوا على يد المنسقين والمعلمين الأوائل على تطوير قوائم الفحص واستخدامها، ويكونون قد حصلوا على إحدى قوائم الفحص التي توضح خصائص متدني التحصيل، ومن الضروري أن يكون لدى كل قسم قائمة متفق عليها خاصة بمادتهم الدراسية تستند إلى قائمة الفحص العامة بالمدرسة، حيث تلفت هذه القوائم انتباه المعلمين إلى التركيز على عوامل أوسع نطاقًا من درجات اختبارات الذكاء، واختبارات التحصيل المعيارية، والاختبارات التحصيلية، فهي توفر رؤية جيدة عن سلوك المتعلم في المهام، فضلًا عن النجاح في المواد الدراسية.

السمات: السمات هي أنماط مميزة للسلوك تعتمد على خبرة الفرد وشخصيته؛ فقد يُظهِر متدنو التحصيل مجموعة من السمات التي تعطي تلميحات عن امتلاكهم إمكانات عالية، وفيما يأتي بعض هذه السمات الإيجابية:

- مبدع وأصيل عندما يُحفَّز.
- سريع التعلم للمفاهيم الجديدة.
- يجيد طرح المشكلات وحلها بطريقة مبدعة.
- يطرح أسئلة معقدة وذكية عن كل شيء.

- مثابر فقط عندما يُحفَّز.
- يمتلك حكمة الحياة العامة، ومفعم بالحكمة المنطقية.
- مميِّز جيد للأفراد ودوافعهم.

وقد وردت السمات السلبية في قائمة فحص سابقة، وهناك مجموعة أخرى من السمات، وهي تلك المتعلقة بشخصية الطالب، فمن المعروف أننا منذ الميلاد نُظهر أنماطًا مميزة (Thomas, Chess and Birch, 1970). وتوصل توماس وزملاؤه إلى ثلاثة أنماط من الخصائص تَظهر بوضوح في الحجرات الدراسية، من الناحية السلوكية، فنحن كأطفال إما أن نكون:

- أطفالاً يصعب رعايتنا والتهدئة من روعنا.
- أو بطيئي التحفيز (لا ننشط بسرعة).
- أو أطفالاً يسهل تنشئتنا.

تبقى هذه السمات معنا في الفصول الدراسية، وقد يقابل بعض التلاميذ الذين يصعب التوافق معهم أو يصعب حملهم على القيام بأمور معينة، معلمين لهم سمات مماثلة، فتظهر المشكلات؛ وهنا يحتاج المعلم إلى المساعدة في إدارة مثل هؤلاء التلاميذ وتحفيزهم على العمل والتعلم ليكونوا أكثر مرونة، ويحتاج التلاميذ إلى تعلم إستراتيجيات التكيف وإدارة الصراعات، ويمكن لقادة المناهج الدراسية تضمين هذه الإستراتيجيات في (التطوير المهني المستمر) من خلال التعلم القائم على المشكلات PBL ومبادرات التدريس التأملي. وسوف تناقش هذه المبادرات في فصول لاحقة.

علم الأنماط Typologies: قلما نقابل علم الأنماط، فهو يظهر بشكل أساسي في الأدبيات المتعلقة بالشخصية، وقد أشار رتشير (1991) إلى أربعة نماذج لمتدني التحصيل، وأضاف آخرون أمثالي، وكذلك بيلي والاس، إلى التصنيفات الكبرى ما يأتي:

- الهامشي (المتأخر دراسيًّا غير المرئي).
- الشارد ذي النشاط المفرط.
- مهرج الفصل.
- الحالم.
- الملتزم (الحريص على الالتزام بالأعراف).
- المخرب، (مشكلة سلوكية).
- المتغيب، المتهرب.
- مزدوج الخصوصية (الموهوب المُقنَّع).

ومع ذلك، أظهر بحث أجري في 12 مدرسة نجحت في التغلب على تدني التحصيل لمشروع الموهوبين في لندن الذي أجرته الجمعية الوطنية للأطفال ذوي القدرات في التعليم NACE / لندن (Wallace et al., 2008) أن المدارس الفاعلة تدخلت قبل أن تتطور هذه النماذج من السلوك إلى مشكلات، ومع ذلك ظلت هذه المدارس قلقة من أن بعض التلاميذ كانوا هامشيين (متأخرين غير مرئيين).

إجراءات التحديد غير الرسمية

التحديد المستند إلى المنهج أو التحديد من خلال الأداء

يُطلق على هذا النموذج أيضًا التقييم المستند إلى الأداء أو التقييم الأصيل أو الواقعي، ويضع المعلمون مهام أكثر تحديًا تستند إلى المنهج، ويلاحظون تجاوب الطلاب معها.

- يمكن إضفاء الطابع الرسمي حتى يتسنى تسجيل الاستجابات حول أنواع المهام الأكثر تحديا وانفتاحًا.

- تستخدم بعض المدارس في ذلك معايير TASC – تدريس التفكير في سياق اجتماعي (Wallace, 2000).
- بتوفير نوع الدعم المناسب يمكن أن يصبح التلاميذ كافة، بما فيهم بطيئو التعلم، (Montgomery, 1990;Watson, 1996) أكثر دافعية، ويمكنهم تطوير قدراتهم عند تكليفهم بمهام تتطلب التفكير، أو تقتضي استجابات شخصية وأكثر إبداعًا.
- تعد الأنشطة الثنائية والجماعية لحل المشكلات (التعلم المستند إلى المشكلات) مفيدة بشكل خاص لهذه الأنواع من التقييم، فهي كثيرًا ما تكشف عن بعض النتائج التي لم تكن متصورة مثل التفكير العكسي، والمرونة في التفكير.

اختبارات الكتابة غير الرسمية

نظرًا لوجود مشكلات في الكتابة لدى العديد من متدني التحصيل، يعد هذا التقييم غير الرسمي مفيدًا للغاية، إذ يمكنه الكشف عن كثير من الصعوبات التي لم تكن ظاهرة من قبل حتى يمكن تنفيذ تدخلات فورية.

يمكن أن يُجري قسم اللغة اختبار ألكوك Allcock's (2001) الذي يستغرق 20 دقيقة، وكل ما على التلاميذ عمله بعد قضاء دقيقتين في وضع خطة للكتابة أن يكتبوا في أي موضوع من اختيارهم مدة 20 دقيقة. لقد صُمم الاختبار بالأساس فقط لمعرفة سرعة الكتابة لدى التلاميذ، وقد وجِد أن السرعة المتوسطة هي (9.13) كلمة في الدقيقة في السنة السابعة، وتزداد بمعدل كلمة في كل صف من الصفوف الأعلى، ويمكن مقارنة هذا ببحث روف Roaf (1998) الذي توصل إلى أن التلاميذ الذين كانت سرعة كتابتهم أقل من 25 كلمة في الدقيقة في اختبار مدته (10) دقائق كانوا يرسبون في المواد كافة.

تُناقَش في فصل (مزدوجو الخصوصية) تفاصيل نتائج التهجي والكتابة باستخدام اختبار الـ (20) دقيقة، وقد اتضح على ما يبدو أن هناك عددًا هائلًا من التلاميذ يعانون من مشكلات في مهارات التفكير الدنيا عبر نطاق القدرة، بعد أن كان من المتوقع أن تصبح لديهم طلاقة، ويعني ذلك أنهم سرعان ما أصبحوا عرضة لتدني التحصيل في مناهج تُحمِّلهم بكثير من المتطلبات التي تؤثر على قدراتهم الكتابية.

النُّهُج الإستراتيجية للتعرف على تدني التحصيل

الجداول Grids

لدى المدارس الآن سجلات للموهوبين وسجلات للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، فلا يُعد ملء جداول تجمع هذه المعلومات حول تلاميذ الصف وتلاميذ كل معلم بالمهمة الشاقة، إذ يجب أن تكون الجداول موسعة تضم أكبر قدر ممكن من المعلومات، ويشارك فيها التلاميذ. على سبيل المثال ما يتعلق بالإنجازات والاهتمامات خارج المدرسة.

يُكتب في أعلى الجدول أسماء التلاميذ، وعلى جانبه يُدرَج رأسيًّا كل ما هو متوافر من معلومات عن المواد الدراسية والاختبارات، بالإضافة إلى الإنجازات خارج المدرسة وغيرها.

طالب 1	طالب 2	طالب 3	طالب 4	طالب 5	طالب 6	طالب 7	طالب 8	...
العمر الزمني								
الحصيلة اللغوية								
حاصل الأداء								
الحصيلة الكلية								
العمر القرائي								
عمر التهجي								

	طالب 1	طالب 2	طالب 3	طالب 4	طالب 5	طالب 6	طالب 7	طالب 8	...
سرعة الكتابة اليدوية									
اختبار SAT-Eng									
اختبار SAT-Math									
اختبار SAT-Sci									
المواد الدراسية									
الهوايات ... إلخ									

في الخانات الست الأولى أو أكثر يجب أن يُسجَّل (رأسيًّا) العمر الزمني بدقة، متبوعًا بدرجات اختبارات الحصيلة اللغوية، وحاصل الأداء، وحاصل/ درجات الرياضيات، والعمر القرائي، وعمر التهجي، والفهم القرائي وغيرها.

ويمكن أن يُدرج بجانب كل بند تقييم عام من كل معلم من معلمي المواد الدراسية الاثني عشر أو أكثر. ولكي لا نُثقل على المعلمين يجب أن يكون التقييم بعلامة معبرة، مثلًا A- B- C حيث تشير A إلى أداء ممتاز/ جيد جدًّا، وB متوسط، و C إلى ضعيف. ويمكن وضع نجمة (*) إضافية لتحديد ذوي الأداء الاستثنائي.

وينبغي أن تُدرَج خانات للسلوك (تُعطَى أيضًا علامة A-B-C) بعد خانات المواد الدراسية، ويمكن أن يَلي هذا الاحتياجات الخاصة باستخدام رمز متفق عليه، ثم تأتي خانات للإنجاز خارج المدرسة/ الهوايات وغيرها.

ويمكن أن يكشف مجرد المسح السريع لهذه الجداول المكتملة عن العديد من الأنماط المختلفة والشيقة، وهذه أيضًا يمكن أن تكون مؤشرًا على الحاجة إلى التدخل والدعم والثناء والإشادة أو التوجيه.

جداول (قوائم الفحص)

يمكن تحويل قوائم الفحص الخاصة بالتعرف على تدني التحصيل إلى جداول إذا سُرِدت أسماء المشكلات في الأعلى وأدرجت أسماء الطلاب رأسيًّا على جانب الجدول، ويمكن أن يكون لدى كل معلم نسخة لكل فصل، ويقوم ببساطة بوضع علامة (√) مقابل كل مشكلة تنطبق على التلميذ.

ويمكن للمعلم المساعد أن يفحص استجابات كل طفل من الجداول، ويضع درجة تقييمية في كل خانة، سوف يكشف هذا أيضًا أنماطًا من الاستجابات الثابتة ويبين مدى قوتها.

ملاحظة الفصول الدراسية

يستعين المعلمون الأكفاء بمدى واسع من السلوكيات الإيجابية الداعمة اللفظية وغير اللفظية تجاه الطلاب وسلوكهم على المهمة (Montgomery, 2002; Scott MacDonald, 1971). هذا بعكس المعلمين غير الأكفاء الذين يستخدمون الكثير من التدخلات السلبية والاستجابات المنفرة.

عندما تتكرر المنفرات والسلبيات على نحو أكبر من الإيجابيات، تَفسد الحصص، ويضعف التعلم، ويصبح الفصل بأكمله متدني التحصيل، ويمكن أن تكون للروح الإيجابية في المدرسة والفصل أثر إيجابي بناء على السلوك والتعلم وتدني التحصيل.

ويمكن أن توفر إستراتيجيات مراقبة الفرد لتفاعلاته وتفاعلات زملائه داخل الفصل بيانات قيِّمة للتعرف على تدني التحصيل، وقد يُمكِّن تسجيل المعلم للعشرين دقيقة الأولى من حصته من: (يُحظَر استخدام الفيديو لأسباب قانونية)

- التحليل باستخدام علامات إحصائية للعبارات الإيجابية والسلبية.

- المقارنة بين كم حديث المعلم وحديث الطلاب (Flanders, 1970).
- إحصاء عدد الأسئلة المفتوحة.
- إحصاء عدد الأسئلة المتحدية معرفيًّا.

ويمكن أن يساعد الحوار حول ملاحظة معلم زميل يُدرِّس مادة مختلفة في تطوير مجموعة واسعة من المهارات والأساليب الفنية، فضلًا عن ملاحظة التلاميذ في سياق مختلف.

التعقب Shadowing

يُمكِن تعقب الطلاب الذين ظهر من الجداول أن لديهم مشكلات لمدة يوم في جميع الحصص؛ لمعرفة ماذا يحدث معهم، وردود أفعالهم تجاه ذلك، ويمكن أن تكون الملاحظة للنظام اليومي المدرسي الذي يخضع له التلاميذ وسيلة كشف قوية، كما تُمكِّن من وضع خطط لتطوير المعلم وتطوير خطط التعليم الفردي للمتعلم على حد سواء.

التوجيه/التمثيل غير الرسمي للطالب

تبنَّت كثير من المدارس خطط توجيه لجميع الطلاب، ولكن يصعب على المدارس ذات الأعداد الكبيرة أن تجد العدد الكافي من الموجهين الراشدين لتلقي تدريب والقيام بهذا الدور؛ لذا يُفسَح المجال للخطط التي تتضمن توجيه التلاميذ لبعضهم -معلم خاص من الأقران والرفاق-، حيث يمكن لهذا أن يحقق فائدة عظيمة خاصة مع متدني التحصيل.

يحتاج جميع الأطفال الذين (يخضعون للرعاية) إلى موجه خاص يحدد احتياجاتهم ويساعدهم في المدرسة، وبالمثل فإن الخطط التي يضعها المرشد الطلابي لاكتشاف التنمر والتعامل معه يكون لها أهمية خاصة، والرفاق هم خير عون للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات لغوية أو تكون اللغة الإنجليزية لغة إضافية بالنسبة لهم.

المجالس المدرسية/الصوت الرسمي للطالب

إن المدارس التي وجد أنها الأكثر نجاحًا في مساعدة متدني التحصيل هي تلك التي بها مجالس مدرسية تنعقد بانتظام، وهي نشطة ومفعمة بالحياة، وعادة ما تقوم هذه المجالس على نظام المجموعات الخاصة بالمعلم أو على نظام الفصل، هنا يُسمَع صوت الطالب بشكل رسمي، ويقدم نموذجًا للاندماج بين الطالب وهيئة التدريس على المستويات كافة، وغالبًا ما تستخدم صناديق الاقتراحات، وعلى الرغم من التخوف من إساءة استخدام هذا النظام، إلا أنه يمكنه أن يعطي معلومات قيمة، ويقدم تغذية راجعة مفيدة.

مجموعات التقوية - ربط التحديد بالتدخل

غالبًا ما يُظهِر التلاميذ الذين لديهم مصادر تعلم ضعيفة شعورًا قويًّا بالضجر المستمر، قد يكون ذلك ناجمًا عن ضعف قدرتهم أو عن تاريخ تعلم سيئ وغير ملائم، ويمكن معالجة كلا السببين بمزيد من المشاركة الشخصية من قبل المعلم لهذا التلميذ على وجه الخصوص في المهمة وفي عملية التعلم، وهذا يعني بطبيعة الحال أن صغر حجم الفصل هو شيء أساسي لتوفير الرعاية، سواء في مرحلة التعليم الأساسي أو المرحلة الثانوية، ويمكن أن تَمنح مجموعات التقوية Nurture Groups هؤلاء التلاميذ فرصة ثانية، وتمكنهم من الاندماج الجيد في الفصول العادية (Bennathan and Boxall, 1996).

لقد استُخدمت مجموعات التقوية للتعرف على تدني التحصيل وللتدخل على حد سواء، وهي تتألف من مجموعات صغيرة يكونها عدد من المعلمين المتخصصين الذين يتمتعون بمهارات في العمل مع فئات، مثل الفئات المحرومة، أو التلاميذ المشاغبين، أو مع الطلاب الذين لديهم احتياجات تعلم إضافية مع اللغة، وعادة ما تعمل هذه المجموعات مدة فصل دراسي واحد أو فصلين، وعندها يصبح معظم التلاميذ قادرين على المسايرة والاندماج.

وينبغي أن تفكر بعض المدارس في جعل السنة الانتقالية -الأول متوسط- سنة تبدأ بمجموعات التقوية، حيث يُعد هذا وقتًا حاسمًا في حياة التلاميذ؛ إذ إن إخفاق الكثيرين منهم في الاندماج في المدارس الكبيرة الجديدة يعني أنهم بالفعل يتأخرون دراسيًا، ويصبحون مع نهاية العام ساخطين ومنعزلين، يقول الواحد منهم: (لا أحد يعرف من أنا)، في كثير من الأحيان ينجذبون نحو مجموعات (الأشقياء) بحثًا عن الدعم العاطفي خاصة كلما تعمق إخفاقهم.

صوت أولياء الأمور

قد يكون أحد الأطفال في الأسرة متوسط القدرة، ويكون آخر ذا قدرة عالية ويؤدي على نحو جيد جدًا في المدرسة، وثالث قد تكون لديه قدرة أعلى لكن أداءه في المدرسة أقل من أخيه متوسط القدرة، وعلى الأغلب يَعرف الآباء أن مثل هذا الطفل الثالث يؤدي على نحو دون المستوى الحقيقي، ولكن المدرسة لا تلتفت إلا إلى التحصيل الضعيف، وقد تستنتج أن الطفل كسول أو أنه ضعيف القدرة، وقد ترفض إجراء المزيد من البحث والتحقق.

قد يصعب على الآباء الاطمئنان إلى تقييم يتم عن طريق المدرسة، إذ غالبًا ما يكون هناك أطفال آخرون تبدو احتياجاتهم الخاصة أشد وأصعب، وحتى إذا حصلوا على تقييم نفسي مستقل للطفل فإنه لا يوجد ما يضمن أن يُظهِر هذا التقييم القدرة العالية، أو أن تُقدَّم للطفل أي تدابير إذا أظهر التقييم ذلك.

الآباء قريبون من أطفالهم ويلاحظون الأسئلة الذكية التي يطرحونها والطرق البارعة التي يحلون بها المشكلات، ومدى سرعتهم في الفهم عندما يحصلون على شرح أو توضيح، ويمكن للآباء ملاحظة أوجه التطور المختلفة، ونادرًا ما يكون لدى معلمي الفصول الكبيرة العدد الوقت الكافي لملاحظة هذه الفروق الطفيفة، ويقدم الآباء إسهامات مهمة في تقييم القدرة العالية، خصوصًا إذا أمكنهم المقارنة بين المستويات

والملفات المختلفة للعديد من الأطفال، ويمكن مساعدة الآباء الذين لديهم طفل وحيد عن طريق عقد لقاءات موجزة وإعطاء أمثلة ومقابلات شخصية.

ويوضح الفصل الذي كتبه (إيان أرويك) كيف يمكن أن تكون مشاركة الآباء في تعليم وتعلم التلاميذ داخل وخارج المدرسة قوة محفزة لكليهما ترفع من تحصيل المتعلمين.

ومن الضروري كذلك عمل روابط بين الآباء والجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين في المملكة المتحدة التي توفر شبكة للدعم والتفاهم، بالإضافة إلى ورش عمل خاصة وفعاليات للآباء والتلاميذ على حد سواء.

التقييم المتعدد الأبعاد

نشرت إدارة خدمات الأسرة والطفل DCFS (2007) تقريرًا عن طبيعة مشكلات الأطفال الذين كانوا يفقدون القوة الدافعة في الحساب واللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية الثانية (www.teachernet.gov.uk/publications)، حيث استخدم الباحثون مجموعة من تقنيات التقييم، بما في ذلك اختبارات التحصيل المعيارية SAT، وسجل الموهوبين وذوي القدرات، وتقييمات المعلمين، والمقابلات الشخصية، وملاحظة الفصول الدراسية، وكان عدد المدارس المشاركة محدودًا لكنه ممثلًا، ويبين التقرير أن ذوي القدرات العالية الذين كانوا يحرزون تقدمًا أقل من المتوقع لديهم العديد من الخصائص المشتركة فيما يتعلق باللغة الإنجليزية. لقد كانوا:

- في العموم مهذبين.
- على درجة عالية من التعبير والإدراك في مناقشات المجموعات الصغيرة.
- ربما التزموا الهدوء في المواقف التي تجمع الفصل كله.
- لديهم ثقة ودافعية وحماس.
- إيجابيين للغاية نحو القراءة.

- يلتقطون الأفكار بسرعة، ويحاولون التحسن باستمرار، ويحرصون على الإرضاء.
- يظهرون نهجًا إيجابيًّا للتعلم.
- مع ذلك، (من السهل أن يتشتت ذهنهم).
- ليست لديهم رغبة في المخاطرة، ولا يرغبون في ارتكاب الأخطاء.
- لا يطلبون المساعدة ويجدون صعوبة في معرفة النجاحات الخاصة بهم.
- عادة مثابرون مع المهام الموضوعة، لا سيما عندما تكون المهمة روتينية والتحدي محدودًا.
- عندما يعلقون في مهمة ما فإنهم يلجؤون إلى صديق، أو ربما يسعدهم عدم إتمام المهمة.

وبالإضافة إلى ذلك:

- كانوا كثيرًا ما يعملون حصريًّا في جماعات مختلطة القدرة، ونادرًا ما يعملون مع الأطفال ذوي القدرة المماثلة.
- غالبًا ما ينظرون إلى أنفسهم على أنهم عون إضافيٌّ للأطفال الأقل قدرة، لا سيما أولئك الذين لا يتلقون دعمًا منتظمًا من معلم الفصل أو مساعِدة.
- قال غالبية التلاميذ إنهم كانوا يرغبون في المزيد من الفرص للعمل في مجموعات القدرة أو العمل بشكل مستقل (DCFS, 2007, p. 6).

وفي الرياضيات، كانت النتائج مماثلة، ولكن كانت الفتيات هن الأقل ظهورًا، وكن هادئات ومتساهلات، ومترددات وحذرات، وكان لديهن القليل من إستراتيجيات المساعدة الذاتية أو الجرأة.

كانت هناك أيضًا مجموعة صغيرة من الأطفال الذين يتمتعون بثقة زائدة، ويندفعون في عملهم مرتكبين أخطاءً في كثير من الأحيان، وكانوا محبين للمنافسة، ويحاولون أن

يكونوا أول من ينهون العمل، وكانوا لحُوحين وسيِّئي السلوك، وكثيرًا ما يهدرون الوقت إذا ما أنهوا العمل في وقت مبكر (DCFS, 2007, p. 31).

ويمضي التقرير ليقدم عددًا من الاقتراحات العملية للمساعدة في التغلب على بعض الصعوبات التي لوحظت، وما يمكن أن يستنتج من هذه الخصائص أنها تنشأ -إلى حد ما- من نوع المناهج الدراسية وطرق التدريس المقدمة، وفي المقابلات، يمكن التفكير في طرح بعض القضايا التي يمكن اعتبارها قضايا مهمة للأطفال، وغالبًا ما تُمثل مشكلة.

الخلاصة

إن تدني التحصيل ظاهرة معقدة تتكون من مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية، ويمكن أن تتفاعل هذه العوامل لتكوِّن أنماطًا مختلفة من تدني التحصيل الفردي أو أنماطًا من التفوق، ويتوسط هذه العوامل التفاعل الديناميي لأنماط التواصل الاجتماعي داخل وخارج المدرسة، وإجراءات إدارة الفصول الدراسية التي يستخدمها المعلمون، وهذه الأخيرة تنشئ مناخًا في الفصول وروحًا في المدرسة من شأنها أن تُعزز الإنجاز أو تعرقله، وهناك طائفة واسعة من اختبارات القدرة والتحصيل يمكن استخدامها لتقييم الإمكانات والتحصيل الدراسي، ومع ذلك، فإن لهذه الاختبارات محددات أو أوجه قصور، فقد وجد أن المدارس التي نجحت في تحديد تدني التحصيل ثم التدخل تستخدم مجموعة أساليب تقنية أوسع من الاختبارات، وسوف تُناقَش مجموعة من هذه التقنيات ويوصى بها، لاسيما أسلوب التحديد من خلال التدابير الملائمة ITAP، حيث يمضي الممارسون ذوو الخبرة الذين كتبوا هذا الكتاب في توضيح كيف أن هذا الأسلوب -تحديدًا- هو الأسلوب الأمثل؛ فهو يحدد الطلاب الذين يصعب الوصول إليهم وتدريسهم، إنهم الطلاب الموهوبون المتوارون أو المتخفون، عندئذٍ يمكن دعم ذلك بأدلة أخرى.

ولكي نوسع من إجراءات التحديد، فمن الضروري تطبيق جميع مبادئ الوصول الحر والإحالة الذاتية، وهذا لا يحول دون أن يقترح المعلمون والموجهون على التلاميذ تجربة برنامج ما، كما لا يمنعهم من تقديم توصية بشأنها، على سبيل المثال فصول الخبراء masterclasses والإثراء الخاص، لكن هذا يعني أيضًا أن كل تلميذ يحتاج إلى موجه، شخص يدعم أفضل اهتماماته، ويُعد نهج الرياضة لـ فريمان Freeman's sport approach من الأساليب المفيدة.

References

Al-Hroub, A. (2007) An analysis of WISC-1V factors for British and Lebanese intellectually gifted children with learning difficulties: a comparative study. American University of Beirut, pp. 1–15.

Allcock, P. (2001) Update. The testing of handwriting speed. PA-TOSS Bulletin, November.

Alm, J. and Kaufman, A.S. (2002) The SwedishWAIS-R factor structure and cognitive profiles f for adults with dyslexia. Journal of Learning Disabilities, 35 (4), 321–33.

Barnett, A., Henderson, S.E., Scheib, B. and Schulz, J. (2007) Detailed Assessment of Speed of Handwriting, Harcourt Assessment, London.

Baum, S.,Cooper,C. andNeu, T. (2001) Dual differentiation: an approach formeeting curriculum needs of gifted students with learning disabilities. Psychology of the Schools, 38 (5), 477–90.

Bennathan, M. and Boxall, M. (1996) Effective Intervention in Primary Schools:'Nurture Groups', David Fulton, London.

Bishop, D.V.M. (2002) ' Cerebellar abnormalities in developmental dyslexia: cause, correlation or consequence?' Cortex, 38, 481–8.

Board of Education (1923) Differentiation of the Curriculum between the Sexes in Secondary Schools, Board of Education, London.

Bookbinder, G.E. (1979) Salford Sentence Reading Test, Hodder and Stoughton, Sevenoaks.

Boring, E.G. (1963) Eponym as placebo, in History, Psychology and Science; Selected Papers by E.G. Boring (eds R.L. Watson and D.T. Campbell), John Wiley & Sons, Inc., New York.

Brereton, C. (1990)Modern Language Teaching in Day and Evening Schools, University of London, London.

Butler-Por,N. (1987)Underachievers in Schools: Issues and Interventions, JohnWiley.

Crocker, A.C. (1987) Underachieving working class boys, are they wrongly labelled as underachieving? Educational Studies, 13 (2), 169–76.

Daniels, J.C. and Diack, H. (1958) The Standard Reading and Spelling Tests, Chatto and Windus, London. Reprinted by Hart Davis Educational 1979.

DCFS (2007) Getting There: Able Pupils Who Lose Momentum in English and Maths in Key Stage 2; Making Good Progress Series. DfES Publication, London.

Desforges, C. (1998) Learning and teaching: current views and perspectives, in Directions in Educational Pasychology (ed.D. Shorrocks-Taylor),Whurr, London, pp. 5–18.

DES (1989) Discipline in Schools: The Elton Report, HMSO, London.

DfES (2006) Statistics of Education, The Stationery Office, London.

Dunn, L.M., Whetton, C. and Pintilie, D. (1982) The British Picture Vocabulary Scale, NFER/Nelson, London.

Feller,M. (1994) Open book testing and education for the future. Studies in Educational Evaluation, 20 (2), 225–38.

Flanders, N.A. (1970) Analysing Teaching Behaviour, Reading, Mass: Addison-Wesley.

Freeman, J. (1991) Gifted Growing Up, Cassell, London.

Freeman, J. (2001) Gifted Children Grown Up, Fulton, London.

Gagne, R. (1973) The Essentials of Learning, Holt, Rinehart and Winston, London.

Galloway, D. and Goodwin, C. (1987) The Education of Disturbing Children, Longman, London.

Higgins, P. (2002) Teaching and learning in the foundation subjects: overview of the strand. Curriculum Briefing, 1 (1), 3–6.

Kellmer-Pringle, M. (1970) Able Misfits, Longman, London.

Kelly, G. (1955) Personal Construct Theory Vols 1 and 2, Norton, New York.

Koppitz, E. (1977) The Visual Oral Digit Span Test, Grune and Stratton, New York.

Kounin, J.S. (1970) Discipline and Group Management in Classrooms, Holt Rinehart and Winston, New York.

Lee-Corbin, H. and Denicolo, P. (1998) Recognising and Supporting Able Children in Primary Schools, David Fulton, London.

Lipman,M. (1991) Thinking in Education, Cambridge University Press, Cambridge.

Miles, T.R. (1993) Dyslexia: The Pattern of Difficulties, Whurr, London.

Mongon, D. and Hart, S. (1989a) Making a Difference, Cassell, London.

Mongon, D. and Hart, S. (1989b) Improving Classroom Behaviour: New Directions for Teachers and Pupils, Cassell, London.

Montgomery, D. (1989) Managing Behaviour Problems, Hodder and Stoughton, Sevenoaks.

Montgomery, D. (1990) Children with Learning Difficulties, Cassell, London.

Montgomery, D. (1996) Educating the Able, Cassell, London.

Montgomery, D. (1997) Spelling: Remedial Strategies, Cassell, London.

Montgomery, D. (1998) Reversing Lower Attainment, David Fulton, London.

Montgomery, D. (ed.) (2000) Able Underachievers, Whurr, London.

Montgomery, D. (2002) Helping Teachers Develop Through Classroom Observation, David Fulton, London.

Montgomery, D. (2007) Spelling, Handwriting and Dyslexia, Routledge, London.

Montgomery, D. (2008) Cohort analysis of writing in Year 7 following 2, 4 and 7 years of the National Literacy Strategy. Support for Learning, 23 (1), 3–14.

NARA (1989) The Neale Analysis of Reading Attainment, MacMillan, London.

NC (1989) The National Curriculum, National Curriculum Council, York.

NUT (2008) National Union of Teachers Survey, Hamilton House, London.

Raffan, J. (2003) The Welsh National Proposals for Highly Able. Conference Presentation: 9th ECHA Biennial Conference, Rhodes.

Raven, J. (2008) Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales, Harcourt Assessment, London, www.pearson-uk.com (accessed 10 September 2008).

Richert, E.S. (1991) Patterns of underachievement among gifted students, in Understanding the Gifted Adolescent: Educational, Developmental and Multicultural Issues (eds M. Birely and J. Genshaft), Teachers College Press, New York, pp. 139–62.

Roaf, C. (1998) Slow hand. A secondary school survey of handwriting speed and legibility. Support for Learning, 13 (1) 39–42.

ROSLA 1970–71, Central Advisory Council (England) 1863 Half Our Future: The Newsom Report, DHMSO, London.

Rutter,

M. (1985) Helping Troubled Children, Penguin, Harmonds worth.

Ryan, R.M. and Deci, E.I. (2000) Intrinsic and extrinsic motivation: classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25, 54–67.

Schonell, F. and Schonell, E. (1970)Attainment Testing, Oliver and Boyd, Edinburgh.

SED (1978) The Education of Pupils with Learning Difficulties in Primary and Secondary Schools: A Progress Report , Edinburgh: HMSO.

Scott MacDonald, W. (1971) Battle in the Classroom, Intext, Brighton.

Shayer, M. and Adey, P. (eds) (2002) Learning Intelligence. Cognitive Acceleration Across the Curriculum from3 to 25 Years, Open University Press, Milton Keynes.

Silverman, L.K. (1989) Invisible gifts, invisible handicaps. Roeper Review, 12 (1), 37–42.

Sisk, D. (2003) Gifted with behaviour disorders: marching to a different drummer, in Gifted and Talented Children with SEN (ed. D. Montgomery), David Fulton, London, pp. 131–54.

Tannenbaum, A.J. (1993) A history of giftedness and 'gifted education' in world perspectives, in International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent (eds K.A. Heller, F.J. Monks and A.H. Passow), Pergamon, Oxford, pp. 3–27.

Terman, L. (1954) The discovery and encouragement of exceptional talent. American Psychologist, 9, 221–30.

Thomas, A., Chess, S. and Birch, H.G. (1970) The origin of personality, in Readings in Scientific American, W.H. Freeman and Co., San Francisco, CA, pp. 220–7.

Thorndike, R.L., Hagen, E. and France, N. (1986) The Cognitive Abilities Tests (Revised Edition), NFER, Windsor.

Torrance, E.P. (1963) Education and the Creative Potential, University of Minnesota, Minneapolis.

Vellutino, F. (1979) Dyslexia: Theory and Research, MIT, London.

Vellutino, F. (1987) Dyslexia. Scientific American, 256 (3) 20–7.

Wallace, B. (2000) Teaching the Very Able Child, David Fulton, London.

Wallace, B., Maker, C.J., Cave, D. and Candler, S. (2004) Teaching Problem-solving and Thinking Skills: An Inclusive Approach, David Fulton, London.

Wallace, B., Fitton, S., Leyden, S. et al. (2008) Raising the Achievement of Able, Gifted and Talented Pupils within an Inclusive School Framework, NACE/London Gifted and Talented, Oxford.

Warnock, M. (1978) Special Educational Needs: The Warnock Report, HMSO, London.

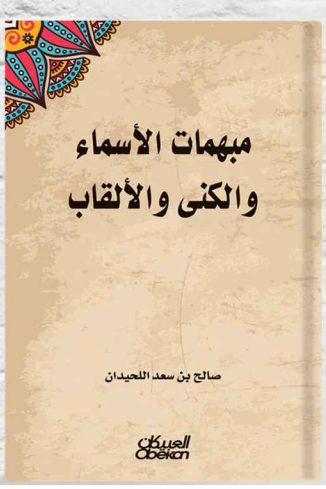
Watson, J. (1996) Reflection Through Interaction: The Classroom Experiences of Pupils with Learning Difficulties, Falmer Press, London.

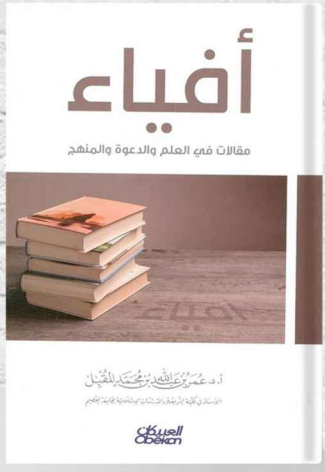
Whitmore, J.R. (1982) Giftedness, Conflict and Underachievement, John Wiley & Sons, Inc., New York.

Young, D. (1983) Group Reading Test, NFER, Windsor.

WISC-IV (2008) Wechsler Intelligence Scale for Children, www.pearson-uk.com (accessed 10 September 2008).

أحدث الإصدارات





Follow Us
obeikn reader
obeikanpub

كتبنا الصوتية
storytel
Kitab Sawti www.kitabsawti.com
دار ضاد للنشر الإلكتروني Dhad Audio Publishing WWW.DHAD.SA

كتبنا الإلكترونية
Google Play
amazon kindle

لخدمات البيع والتوصيل
سوق amazon أحدى شركات
رواق الكتب
نون noon

الفصل الثاني

علاقة تعلم القراءة والكتابة بالتفكير المرن وتدني التحصيل
مقدمة عن المعرفة بالقراءة والكتابة

جوان فريمان

Literacy, Flexible Thinking and Underachievement

مقدمة

ينصب اهتمامنا هنا على العلاقة القوية بين القراءة والكتابة ونوعية التفكير؛ وبخاصة التفكير الإبداعي المرن الذي يُمكِّن الأطفال ذوي الإمكانات العالية من إظهار التميز في المواقف المختلفة، أستطيع باستخدام الأدلة التطورية أن أؤكد أنه بدون المعرفة بالقراءة والكتابة فإنه حتمًا سيتأخر أكثر الأطفال ذكاءً، إلا أن مفهوم المعرفة بالقراءة والكتابة يتغير سريعًا بتغير وسائل الاتصال الإلكترونية، وهو ما أسميه (محو الأمية الإلكترونية)، ما يؤثر على طريقة الشباب في التفكير والتعبير عن أنفسهم.

ويعد تعلم القراءة والكتابة مهارة جديدة نسبيًّا علينا - نحن البشر- في فترة وجودنا التي تمتد لعدة آلاف من السنين؛ حيث يرجع تاريخ أقدم مخطوطة مصرية إلى ستة آلاف سنة فقط، ثم حدث الانتقال من الكتابة اليدوية إلى الطباعة فقط عام 1439م على يد جوتنبرج Gutenberg، وقد اعتبرت الكنسية ذلك تهديدًا لسلطتها المطلقة، لكن لم تفلح طريقتها الوحشية في وقف الانتشار الواسع للمعرفة بالقراءة والكتابة والتفكير

المستقل في أوروبا، وارتفع منحنى تعلمنا ارتفاعًا حادًّا وإن كان ذلك في عدد قليل من اللغات، فمن بين ثلاثة آلاف لغة يتحدث بها البشر اليوم، يوجد فقط ما يقرب من ثمانين لغة لها أدب مكتوب، لقد أضافت الكلمة المكتوبة كثيرًا إلى استيعاب المفاهيم اللفظية التي تشمل التاريخ والأفكار الجديدة وتهذيب الأفكار الموجودة، وبشكل أساسي القدرة على الدراسة والتعلم، هذا على الرغم من أن التعبير الشفوي أصبح أكثر تعقيدًا في المجتمعات التي اتجهت نحو الطباعة، كابتكار شكسبير منفردًا لحوالي 1700 كلمة في القرن السادس عشر، في وقت كان معظم سكان إنجلترا لا يستطيعون القراءة.

يصف مصطلح (محو الأمية الإلكترونية) كفاءة التواصل الإلكتروني، وقد أحدثت ثورة التواصل الإلكتروني في نهايات القرن العشرين تغيرات هائلة في الاتصال وأسلوب التفكير لدى أولئك المتعلمين إلكترونيًّا، وفتحت آفاقًا جديدة عن العالم تُعد مجهولة لغيرهم (Kress, 2003; Ong, 2002). ونظرًا لتحول القراءة والكتابة سريعًا من الصفحات إلى الشاشات، يجب أن يشمل الاهتمام بمحو أمية القراءة والكتابة الوسائط الإلكترونية المتعددة.

يغير النسق الإلكتروني التفكير لأنه يُعيد ترتيب الأفكار وطريقة عرضها وتصورها، فهو يتخلص من الالتزام بعرض سلسلة أفكار في صورة نص ثابت لا يمكن تحريكه، وقد زاد استخدام الكلمات وعرضها في الوقت ذاته من سهولة الاتصالات المعقدة ومن سرعتها ورخصها وتعدد اتجاهاتها، ولم تعد الأفكار قاصرة على مفكر واحد أو عدد قليل من المفكرين؛ إذ من الممكن تبادل الأفكار حال تشكلها، وأنا أستعير ما قاله مارشال مكلوهان: لقد أضحى الوسيط أهم من الرسالة من أي وقت مضى، ولكن لسوء الحظ، يزيد التفكير الإلكتروني الفجوة بين الأغنياء والفقراء، مانحًا السلطة المالية والاجتماعية والثقافية للأغنياء، ويختلف مدى توافر هذه الوسائط اختلافًا كبيرًا؛ ففي بعض البلدان التي يكون فيها التداول اليومي للصحف أقل من 1 لكل 1000 من السكان، قد يفتقر الناس أيضًا إلى وجود شبكة إذاعة وطنية أو حتى نظام هاتفي جيد، ويساعد

الاتصال الإلكتروني الآن الأميين على تجاوز الكلمة المطبوعة، إذ يمكن الآن الوصول إلى هؤلاء بوسائل أخرى كالمذياع ولا سيما التليفون المحمول.

وتعتمد الفائدة من تعلم أساسيات القراءة والكتابة على الكم الذي يلزم الناس قراءته وكتابته في حياتهم اليومية، وبصفة عامة، كلما كانت الهياكل الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع أكثر تعقيدًا كان لزامًا على الفرد تعلم القراءة والكتابة بمستوى أعلى، بما في ذلك المستوى التقني؛ وتعني محو الأمية الأساسية القدرة على القراءة والكتابة بمستوى ما، وفي بعض الأحيان يُضاف إلى ذلك تعلم الحساب، وتربط معظم التعريفات محو الأمية بقوة بسياق مجتمع معين؛ ففي بعض المناطق المحرومة، قد يعني محو الأمية ببساطة القدرة على قراءة الأحرف المكتوبة أو رسم علامة للتوقيع؛ كان هذا هو الوضع بالنسبة للكثيرين في العالم المتقدم حتى أواخر القرن التاسع عشر عندما اتسع نطاق التعليم. تمامًا كما كان الحال بالنسبة للكنيسة قبل أربعة قرون، إذ بدا للبعض أن انتشار المعرفة بالقراءة والكتابة فكرة خطيرة؛ لأن أفراد الطبقة الدنيا قد يقرؤون منشورات تحرض على الفتنة وتهدف إلى تحسين نصيبهم في الحياة.

ولذلك يختلف تعريف محو الأمية باختلاف السياق أو البيئة؛ ففي حين أن بعضهم قد يُعدُّ أميًّا في بيئة ما، فإنه قد يُعدّ متعلمًا على نحو كاف في زمان ومكان آخرَين (Street, 1990)؛ ففي سياق مجتمع متقدم تقنيًّا كالولايات المتحدة، صنف تقرير حكومي ما يقارب 44% من السكان بأن معرفتهم بالقراءة والكتابة ضعيفة جدًّا؛ وأن نسبة 25% منهم كانوا من المهاجرين، 62% لم يكملوا المرحلة الثانوية، وأن نسبة 19% لديهم صعوبات بصرية (Kirsch, 1993)، ومع ذلك في مجتمعات ما قبل القراءة والكتابة، مثل الهنود القبليين في أعماق الغابات الاستوائية في البرازيل، ربما اعتُبِر مثل هؤلاء الأشخاص متعلمون تعليمًا جيدًا.

ويذكر (مجلس المجتمعات الأوروبية) Council of European Communities (1988) أن مصطلح الأمية لا ينطبق على الأشخاص غير القادرين على القراءة أو الكتابة بسبب الإعاقة البدنية أو العقلية، لكنه ينطبق على الأشخاص الذين «يواجهون صعوبة في ملء الاستمارات الرسمية مثلًا، أو قراءة جداول مواعيد وسائل النقل العام، أو فهم الفواتير؛ أو غير قادرين على ذلك نهائيًّا، ومن الواضح أن في كل هذه الأمثلة يُحرَم الأفراد من الوصول إلى المعلومات، ويُستبعدون من القيام بوظيفة اجتماعية، ويُحصَرون في دور متلقي المعونات الاجتماعية» (ص 5).

لا يشير كون المرء متعلمًا إلى معرفة آليات القراءة فقط، ولكنه يعني أيضًا القدرة على عرض الأفكار باستخدام الكلمة المكتوبة، فضلًا عن فهم الكلمات وتخزينها وتحليلها من أجل التفاعل بشكل مناسب، وتتأثر فرص أن يصبح الفرد متعلمًا يؤثر المجتمع بكافة مستوياته على فرص تعلم الفرد للقراءة والكتابة (Dubbeldam, 1991)؛ فعلى سبيل المثال، على مستوى الأسرة، تُشجِع الأسرة المتعلمة طفلها على أن يألف الكلمة المكتوبة، وتُحسِن من فرص التحاقه بالمدرسة، بيد أن التعليم الإلزامي في حد ذاته لا يكفي للقضاء على مشكلة الأمية؛ فقد يقع الأطفال المحرومون أو المختلفون ثقافيًّا في أيدي معلمين غير قادرين على تلبية احتياجاتهم، وقد يُسلِّمون -على نحو غير صحيح- بأنه لا مفر من بعض الإخفاقات في القراءة.

بالنسبة للطفل الصغير -وبعد تطور اللغة لديه- ربما تكون المعرفة بالقراءة والكتابة هي حجر الأساس الأهم للتعلم مدى الحياة، ومع ذلك، يوجد ملايين من الأفراد الأميين في جميع أنحاء العالم، إنه قصور اجتماعي وفكري من غير المرجح أن يُعزَى إلى قصور في الأطفال أنفسهم، وبمنح الأطفال الطبيعيين الوقت الكافي والمساعدة المناسبة، فإنهم حتمًا سيكونون قادرين على القراءة، ولكن قبل أن يصل أي شخص إلى مرحلة القراءة والعد، يجب أولًا أن يكون لديه قدر كاف من اللغة والأرقام.

تطور اللغة

من الضروري أن يفهم الأطفال معنى ما يقوله الكبار، ليس فقط فهم المعاني المباشرة المقصودة؛ ولكن أيضًا دلالات تعبيرات الوجه وحركات الجسم (Freeman, 1996)، إلا أن تعلم التحدث بشكل صحيح يتطلب المزيد من الجهد، وهذا يبدأ بنطق أصوات مفردة، ثم فهم الكلمات (في عمر 8 – 10 أشهر) وترتيبها في جمل سليمة من ناحية القواعد النحوية (20 – 36 شهرًا)، ثم ترتيب الجمل في مجموعات من الأفكار، ويهدف هذا إلى تناول اللغة تناولًا صحيحًا للفهم والتعبير، وعندئذٍ فقط يمكن للأطفال التحكم في تبادل اللغة وتأملها، حيث تتطلب المحادثة أن ينقل الفرد أفكاره للآخرين وأن يَفهم ما يقولونه كذلك، مما يعني تشارك بعض الفرضيات حول طريقة استخدام اللغة في المجتمع؛ فالجمل التي لا تعبر عن المعاني المقصودة لن تكون ملائمة اجتماعيًّا حتى لو كانت سليمة من ناحية القواعد والنطق، ويبدو أن جزءًا من سبب اكتساب الأطفال للغة بسرعة وبهذه السهولة الظاهرة هو رغبتهم الفطرية في التواصل.

هناك تباين واسع في تطور اللغة، إذ يسبق الإناث والأطفال والأكبر سنًّا، والأطفال ذوو المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع، غيرهم في تطور اللغة؛ يبكي الطفل أولًا، ثم يَهدل، ثم يُتمتم، ثم ينطق كلمات. وتعتمد جميع اللغات تلك الأصوات الأولى، حيث تجعلها أسماء للقائمين على رعاية الطفل – ماما، بابا.. وهلم جرًّا؛ لذلك تكون الكلمات الأولى للأطفال وما تحمله من معان متشابهة في جميع أنحاء العالم، وتشير الكلمات الأولى إلى الأشخاص والحيوانات، ولعب الأطفال، والكائنات الأخرى الملموسة التي تجذب الأطفال وتهمهم، وقبل نهاية السنة الأولى من عمر الطفل، ترتبط اللغة بالفكر ارتباطًا وثيقًا، ويؤثر كل منهما في تطور الآخر (Mehler and Dupoux, 1994).

وقد توصلت البحوث في جامعة كاليفورنيا في فولرتون إلى أن الأطفال الذين صاروا في المستقبل موهوبين عقليًّا كانوا الأسبق في تطور مهارات اللغة فهمًا وتعبيرًا،

حتى قبل بلوغهم عمر سنة واحدة (Gottfried, Gottfried and Guerin, 2008). وقد وصف الباحثون ذلك بـ (التسارع المعرفي المبكر) – أي السبق في مهارات التفكير، وقد اعتبر آباء هؤلاء الأطفال وأمهاتهم أن أطفالهم أكثر تقدمًا في المهارات العقلية ومهارات اللغة مقارنة بتقديرات آباء الأطفال الآخرين محل المقارنة وأمهاتهم، وقد استخدمت فريمان دراسة مقارنة طولية مماثلة في المملكة المتحدة وتوصلت إلى نتائج مماثلة (Freeman, 2001, 2006).

وقدم مئات المعلمين في مدارس مختلفة في دراسة فولرتون –بشكل مستقل عن بعضهم– تقييمات لأطفال العينة، وأظهر تحليل تقاريرهم أن الأطفال الذين تحدثوا مبكرًا عند التحاقهم بالمدرسة كانوا متقدمين في مواد دراسية عديدة، وفي مهارات حجرة الدراسة، وكذلك في أنواع مختلفة من الإنجازات التي استمرت عبر الزمن، وكان احتمال تأجيل التحاقهم برياض الأطفال ضعيفًا، ولم يحدث مطلقًا أن تأخروا في أي صف، وكأطفال موهوبين، كان احتمال حصولهم على درجات مرتفعة في اختبار واحد على الأقل في السنين المبكرة من تعليمهم أعلى بكثير من المجموعة المقارنة، كما وُجِد أن السنين الأولى في حياة الأطفال الذين كبروا واحتلوا مكانة عالمية كانت مفعمة للغاية بالكلام والتفاعل (Radford, 1990).

وغالبًا ما يطلب ويتلقى الطفل ذو الذكاء العالي دون سن الخامسة مزيدًا من التفاعل اللفظي من الأسرة، ومن هذا المنطلق، يُغيِّر بيئة تعلمه/ تعلمها الخاصة به (Freeman, 2000)، وهذا يساعد إلى حد كبير في تطور جيد للغة– ليس فقط ما يُتَبادَل في الأحاديث اليومية – ولكن حينما يبذل الكبار جهدًا منظمًا للتحاور (Fowler, 1990). وتتطور اللغة بالتغذية الراجعة – بالاستماع، والتصويب، وباستخدام الكلمات للطلب – ويرتبط معدل هذه العملية واتساع نطاقها ارتباطًا واضحًا بمدى اتساعها لدى البالغين الذين يقومون بالرعاية، ويمكن أن تُقوَّت على الأطفال الفقراء هذه التغذية الراجعة اللازمة من الآباء

والأمهات، وتتسع الفجوة في القدرة على التواصل بينهم وبين الأطفال الميسورين على مر السنين على نحو يتعذر إصلاحه، إن العفوية في الحديث المتطور ليس من السهل تطويرها عند الأطفال الأكبر سنًّا الذين لم يعتادوا على التحدث بهذه الطريقة؛ لأنهم في الغالب حرموا كأطفال من ممارسة قدراتهم العقلية أيضًا.

في معظم المنازل، يكون التوازن في المحادثة بين البالغين والأطفال أفضل منه في المدرسة، وحتى في دور الحضانة، يميل المعلمون إلى الهيمنة على تفكير الأطفال باستمرار طرح أسئلة تكون إجاباتها معروفة أصلًا، وهذا في الواقع يمكن أن يحرم الطفل من التفكير حتى في استحداث أسئلة (Tizard and Hughes, 1984)، ويمكن أيضًا أن يكون الأسلوب البليغ للمعلم في الكلام مُربِكًا للأطفال الصغار المنحدرين من خلفيات أقل حظًّا، ومن الضروري أن يُشجِع المعلمون الأطفال على التساؤل ويستمعون إليهم، مما يسمح لهم بالتفكير بصوت عال واستخدام قدراتهم كافة على التخيل.

تعلم القراءة

يشير النموذج التفاعلي للقراءة عند الأطفال إلى أنها عملية معرفية متروية، تُستَنبط فيها المعاني من المعارف السابقة والأفكار المطروحة في النص، ويتحكم القارئ في الفهم وينظمه، وهي أنشطة لعمليات ما وراء المعرفة، وهي مهارات تفكير عليا تتطلب مرونة، عند محاولة القارئ فهم ما يدور في خلد كاتب، فإن على القارئ أن يتفحص الأفكار الجديدة، ثم ينظمها ويقارنها بما يعرف/ تعرف بالفعل، حتى القارئ المبتدئ يتخير من النص، تاركًا التفاصيل التي لا تبدو محورية في الرسالة، ثم يضيف من ذاكرته (ومن ثقافته الأوسع) مزيدًا من المعلومات اللازمة لجعل النص مفهومًا.

وكلما زادت قراءة الفرد كان ذلك أفضل لنمو عقلية مُتقِدة، ويمكن أن تُظهِر الفروق في الكم المطلق في القراءة فروقًا في التفكير قابلة للقياس، وهذا يشمل كم المفردات،

والطلاقة اللفظية، والمعرفة العامة، ومجموعة متنوعة من المهارات اللفظية الأخرى، ويحدث ذلك لأن القراءة تزيد المعرفة التي هي أساس التفكير.

ومن الغريب أن نجد أطفالًا يمتلكون قدرة متقدمة على نطق الكلمات المكتوبة يتأخرون في فهم معنى النص، ويمكن أن يساعد التلاعب الموجه بالكلمات -وهو شكل من أشكال الممارسة المعرفية- على سد هذه الفجوة، ويمكن للأطفال الصغار الذين يتمرسون على النكات اللفظية مثل: (كيف تجعل التفاحة تلهث How do you make an apple-puff؟)[1] أن يطوروا الفهم القرائي على نحو أفضل من الأطفال الذين يستطيعون فقط تذكر النكات التي تتضمن القليل من الغموض اللغوي مثل: (كيف يمكنك إدخال ستة أفيال في سيارة K) وحينما يستطيع الأطفال أن يُؤلفوا النكات الخاصة بهم يكونون بالفعل قد تمكنوا من التلاعب بالألفاظ بطلاقة (Yuill and Easton 1993).

في دراسة راو ورفاقه (Rowe, 1991) التي أجريت على (5600) طفل أسترالي، وُجِد أن العمر والنوع والمستوى الاجتماعي-الاقتصادي ليس لها أي تأثير على مستويات القراءة؛ وتعزى الفروق الدالة في مستويات القراءة إلى (القراءة في المنزل) والتي كان لها أيضًا أثر إيجابي على الانتباه العام والتحصيل، وقد وُجِد على نحو ثابت أن مشاركة الوالدين تزيد من مهارات القراءة، وهو ما أظهرته الدراسة التي أُجرِيت على تلاميذ المدارس الابتدائية في لندن، وكان الأطفال الذين يَستَمع إليهم آباؤهم في أثناء تعلمهم القراءة أكثر تقدمًا من أولئك الذين تعلموا في المدرسة فقط، ولا يحتاج هؤلاء الصغار إلى أن يتعلموا مهارات معينة للقراءة فحسب؛ بل ينبغي أن يُمنَحوا أيضًا الفرصة والتشجيع لممارسة هذه المهارات، ويساعد على ذلك إلى حد كبير مشاركة الوالدين في اللعب والمحادثة، ويبدو أن الشيء نفسه ينطبق على تعلم الكتابة (Blatchford, 1991)

1 المعنى المقصود هنا (كيف يمكنك تصنع فطيرة تفاح apple puff)، والإجابة الفكاهية قد تكون بالجري وراءها في الحديقة.

ويُقال أحيانًا إن الأطفال الأذكياء جدًّا يستطيعون تعليم أنفسهم القراءة، ولكن هذا يتوقف على ما يُتاح لهم من مواد للتعلم، وعلى خبرتهم اللغوية، ويُعد الفهم القرائي المبكر أحد المؤشرات التي يمكن التعرف من خلالها على الأطفال الموهوبين عقليًّا، ومن الواضح أنه مهما كان لدى الطفل من إمكانات طبيعية عالية، فإنه لن يقرأ بدون وسيلة للنفاذ إلى الكتابات الأدبية والإذن له بالتعلم.

تعلم الأرقام

ما ينطبق على الكلمات ينطبق أيضًا على الأرقام؛ إذ يبدأ الرضَّع في تعلم الأرقام من خلال الاستماع إلى الوالدين وهم يعدون أشياء مثل الأصابع أو الخطوات، مرارًا وتكرارًا، ويدخل العد في العديد من أغاني الأطفال، ويمكن أن تنشأ لغة الحساب بشكل طبيعي في المنازل المفعمة بالنشاط، وقد اقترح سيمور بابيرت (1980) -وهو عالم رياضيات أمريكي مرموق- أنه ينبغي أن يكون المنزل على دراية بالحساب، بحيث يتعلم الأطفال استخدام الأرقام بنفس الطريقة المتوقع أن يتعلموا بها الحروف، ويرى بابيرت أن الطفل بنَّاء ويحتاج إلى مواد بناء، وعادة ما يأتي الأطفال الذين يفشلون في الرياضيات من بيئات تفتقر إلى وجود كبار (متحدثين بالرياضيات)، بمعنى أنهم يدخلون المدارس وهم يفتقرون إلى الأساسيات الضرورية لتعلم الرياضيات في المدرسة.

ويشير بابيرت أيضًا إلى (السموم الثقافية)، وهي الأفكار السلبية التي تلوث صور الأطفال عن أنفسهم كمتعلمين، حيث يفكرون في أنفسهم كأفراد غير أكفاء في أي مجال، ويصبح هذا النقص المتصور جزءًا من هويتهم (لا يمكنني الحساب)، عندئذ تنحدر قدرة الطفل على التعلم، من استكشاف حر للعالم ليصبح واجبًا مقيدًا بسبب عدم الإحساس بالأمن والقيود المفروضة ذاتيًّا، يَدين العديد من الأطفال الذين ينشؤون على حب الرياضيات والرغبة فيها بهذا الشعور الإيجابي، على الأقل في جزء منه، لما يسميه بابيرت جراثيم (ثقافة الحساب) التي يلتقطونها من البالغين الذين يعرفون كيفية

التعبير بالرياضيات، وغالبًا ما تكون الألعاب المفضلة عند هؤلاء الأطفال المحظوظين هي الألغاز والتورية والتناقضات، وربما يُنظر إليهم في المدرسة على أنهم متقدمون في الحساب.

وتعد فوبيا الحساب عقبة مزمنة في الثقافة الغربية -لاسيما لدى الفتيات- تحول هذه العقبة دون تعلم الأفراد أي شيء مما يعتبرون أن له علاقة بالأعداد، على الرغم من أنهم إذا لم يكتشفوا ذلك ربما لا يشعرون معه بأي مشكلة، وفي المدرسة، قد يوضع هؤلاء الأطفال في مواقف تعلم تُولِّد مشاعر سلبية قوية عن الأرقام، وقد تُعمَم هذه المشاعر على التعلم المدرسي، وينشأ عن ذلك حلقة مفرغة متجددة (متوارثة)، وعندما يُصبح هؤلاء الأطفال أنفسهم آباءً، فإنهم لن يخفقوا في نقل (جراثيم الحساب) (الإيجابية) إلى أطفالهم فحسب؛ بل من المؤكد أيضًا أنهم سيُصيبونهم بجراثيم الحساب المدمرة فكريًّا، وينبغي أن يبدأ كسر هذه الحلقة المفرغة في أقرب وقت ممكن من حياة الطفل، وإن كان من الممكن أن يتم ذلك على يد معلم جيد في أول مدرسة يلتحق بها الطفل.

إن للسياق اللفظي الذي تُقدَّم من خلاله مسائل الرياضيات في المدرسة تأثيرًا كبيرًا على قدرة الأطفال على حلها، وتُشكل الصياغة اللفظية المعقدة في العديد من المسائل الحسابية عبئًا على ذاكرة الطفل، متسببة في زيادة صعوبة المسائل بطريقة قد لا يكون لها علاقة بالحساب، حتى وإن لم تكن الصياغة بالغة التعقيد فإن السياقات غير المألوفة غالبًا ما تؤثر على كفاءة الأطفال وتمنعهم من تطبيق إجراءات يستخدمونها بنجاح في سياقات أخرى.

يتضح هذا في دراسة عن أطفال الشوارع في البرازيل من سن (9–15) سنة من أبناء وبنات العمال المهاجرين الفقراء الذين انتقلوا للعيش في مدن كبيرة (Nunes, Schliemann and Carraher, 1993). كان هؤلاء الأطفال يشاركون في إعالة أسرهم بالعمل كباعة جائلين، يبيعون جوز الهند والذرة الصفراء وأكواز الذرة وغيرها من الأطعمة،

وكان عملهم يتطلب أن يُجروا في أذهانهم عمليات جمع وطرح وضرب، وأحيانًا قسمة. (تتكلف ثمرة الجوز الواحدة مبلغ (س)، إذن سوف تتكلف خمس جوزات مبلغ ...؟) وعلى الرغم من قلة التعليم الرسمي الذي تلقوه، إلا أن هؤلاء الأطفال كان باستطاعتهم إخبار الزبائن بالتكلفة ومقدار المبلغ المتبقي، وكانوا سريعي البديهة وفصحاء في بيئتهم الخاصة، مع طلاقة ممتازة في لغة الشارع.

في إحدى التجارب، طُلِب من الأطفال حل ثلاثة أنواع من المسائل كان بعضها مماثلًا لمعاملات البيع والشراء، في حين صيغت مسائل أخرى في مواقف مماثلة ولكن دون ذكر البضائع التي اعتاد عليها هؤلاء الأطفال، أما النوع الثالث فكانت مسائل حسابية مماثلة عرضت دون السياق اللفظي مثل: ما ناتج (63 + 85). استطاع الأطفال حل 98% من المسائل التي قد تُطرح في محل الطعام، وعلى 74% من المسائل التي تنطوي على بيع سلع غير مألوفة، وعلى 37% فقط من المسائل غير اللفظية، لقد عرف الأطفال جيدًا كيفية الجمع، ولكن لم يكونوا على درجة كافية من المرونة في التفكير لنقله إلى مواقف أخرى.

في الواقع لم يفهم هؤلاء الأطفال القوانين الأساسية للرياضيات، ولكن كانت لديهم مجموعة محدودة جدًا من الأساليب، ولم يكن لديهم تقريبًا أي فهم أو تفكُّر فيما كانوا يفعلون، حتى إنه كان من الصعب -إن لم يكن مستحيلًا- أن ينقلوا طرقهم الخاصة إلى مواقف أو موضوعات حسابية أخرى. ما كانوا يستخدمونه هو مهارات تكيف أولية تُستَخدم فيها أرقام وليست كفاءة حقيقية في العد، وعلى الرغم من أنه من الممكن أن يتدبر المرء أمره بمعلومات سطحية كافية للعيش، إلا أنه دون تدريس المهارات المعرفية وممارستها لن يستطيع أي طفل بلوغ القدرة العددية، ومن ثَم فلن يصلوا إلى مرونة التفكير التي هم أهل لها.

التفكير المرن

يظهر التفكير المرن في القدرة على معالجة المعلومات بكفاءة، وكذلك في التعامل مع الآخرين، ولكن بغض النظر عن الإمكانات المرتفعة للطفل، فإن التفكير لن يتطور إلى مستوى عال دون دعم/ مساندة عاطفية وقاعدة من المعرفة، وسوف يظل عند الحد الأدنى المطلوب لحل المشكلات اليومية القصيرة الأجل، لقد اُستُهين بقدرة الإنسان على التعلم والتفكير المرن، إذ إن فهم وتعلم اللغة المنطوقة يمثل في حد ذاته إنجازًا رائعًا يقوم به الجميع تقريبًا، بما في ذلك بطيئو التعلم.

ولكن حتى مع التعليم الجيد، فإنه لا يمكن افتراض أن الأطفال الأذكياء قادرون كذلك على التفكير بشكل مرن ومبدع، وقد لوحظ هذا في نتائج دراسة بريطانية مقارنة استغرقت (33) عامًا أجريت على (210) أطفال من الموهوبين وغير الموهوبين (Freeman, 2001, 2006). وقد غادر المدرسةَ بعضُ الطلاب المزدهرين أكاديميًّا الذين كانوا حريصين على التعلم، وهم متوهجون بنجاحات في الاختبارات، لكنهم غادروها بفضول ضعيف وآفاق ضيقة، وقد ظهر في هذه الدراسة أن النجاح الأكاديمي الذي يتطلب تعلمًا جيدًا وإعادة إنتاج أو استنساخ لهذا التعلم يرتبط بالخوف من تجريب الأفكار الجديدة، فأولئك الذين كانوا قادرين على إبداء فكر إبداعي مرن كانوا قد نشؤوا على أن يفكروا لأنفسهم، وكان لديهم قدر أكبر من الأمن العاطفي، وهذا -فيما يبدو- قد وفر لهم الشجاعة للاستكشاف فكريًّا وفنيًّا، وهو ما ظهر في إبداعهم الفكري (Freeman, 2001).

إن التفكير هو سلوك اجتماعي؛ فمنذ الولادة يُعدِّل الأفراد سلوكهم بما يتناسب مع من يعيشون بينهم، ويُعد تقييم قدرات الآخرين والتنبؤ بسلوكهم جزءًا مهمًّا من النمو العقلي، ويمكن اعتبار الطرق التي نتصرف بها بمثابة تجارب مستمرة، وتوفر نتائج هذه التجارب تغذية راجعة من البيئة مما يساعد على تحديد السلوك المستقبلي، ويمكن أن يرى المرء آثار السياق الاجتماعي في الطرق التي يتناول بها الفرد مشكلة ما، والتي قد

تتغير تغيرًا جذريًّا في مواقف مختلفة، على سبيل المثال، قد يفكر الطفل بطريقة أكثر إبداعًا في المنزل، ولكنه يكون مسايرًا في المدرسة؛ أو قد يرسب في امتحانات المدرسة، ولكنه في مواجهة تحديات أصدقائه في الشارع يجتاز الاختبارات كافة بصورة مشرفة.

والواقع أن الأداء الجيد في مكان ما قد يكون غير ملائم في مكان آخر، وينبغي أن يكون ذوو التفكير المرن قادرين على التصرف في مواقف كثيرة ومتنوعة، لا سيما عندما تكون هذه المواقف معقدة، وعلى استغلال الفرص المتاحة لهم وتعديل سلوكهم بما يتناسب مع الآخرين، كما تُظهِر نتائج البحوث في علم النفس، والعلوم الاجتماعية، وعلم الأعصاب والطب ارتباط طريقة تفكير الأفراد وتصرفهم ارتباطًا مباشرًا مع خبراتهم والطريقة التي تعلموها لتفسير هذه الخبرات على حد سواء؛ ولذلك، سوف يكون من الجيد إلقاء نظرة على جذور هذه الطرق في التفكير والسلوك.

جذور مهارات التفكير

بمجرد أن يأتي الطفل إلى هذا العالم تكون كل حواسه نشطة، وإن كان هناك عادة بعض التحيز لحاستي الرؤية والسمع، فمنذ الأيام الأولى في حياة الأطفال يكونون فضوليين، يبحثون فيما حولهم عما يثير اهتمامهم، ويحدقون في بعض الأشياء والأحداث أكثر من غيرها، ويكون تنقيح مدركاتهم الأولى سريعًا جدًّا، ويوفر ما يتعلمونه حينها ركيزة مهمة جدًّا لحياتهم العقلية مستقبلًا.

حتى عند الرضع، يمكن التفكير في النمو العقلي فيما يتعلق بمهارات حل المشكلات (Mayer, 1992). يبدأ الأطفال عند بلوغهم بضعة أسابيع في استخدام خبراتهم الخاصة لحل مشكلات بسيطة، وهذا يعني أنه قد سبق تخزينها في الذاكرة – وإن كانت هشة ولا يمكن الاعتماد عليها، ولكن العقل البشري لا يكون أبدًا في حالة خاملة؛ فنحن دائمًا نحاول فهم خبراتنا بتحويلها إلى نُسَخ مبسطة مُرَمَّزة بحيث تصبح نماذج نعمل من خلالها،

وإن لدى البالغين الآلاف من الرموز والنماذج في الذاكرة، يبدأ الترميز المبكر بتنسيق الانطباعات الحسية، مثل تحسس الشكل الدائري للكرة، ثم مشاهدتها وهي تتدحرج.

يجد الأطفال المحرومون ثقافيًّا صعوبة في ممارسة تعلم الإدراك الحسي المبكر وزيادة تعقيده، ويمكن ملاحظة ذلك عند الأطفال الصغار الذين هم دون المتوسط في التعرف على الأشياء والمواقف، كما أن قدرتهم على وصفها تكون ضعيفة، ومن المعروف اليوم أن تعلم الأطفال يشمل الآليات النشطة؛ فضلًا عن الآليات غير النشطة، وكذلك التغيرات النوعية والكمية (Siegler, 2005). ويحتاج التفكير المرن إلى أن يكون التعلم الضمني ذاته مرنًا، مما يسمح بتغيير الإستراتيجيات والتوقيت.

إن الطاعة نموذج عاطفي، قد يكون مفيدًا في بعض مواقف الطفولة، ولكن إذا أصبحت هذه الطاعة أمرًا ثابتًا- بسبب عدم السماح للأطفال بممارسة اتخاذ القرارات بأنفسهم- فإنه على الأرجح سوف يستمر هؤلاء الأطفال في قبول اتخاذ الآخرين لقرارات تتعلق بهم، ومن ثم يصعب عليهم التساؤل المستقل والتفكير والخروج عن المألوف.

وتعد القدرة على التواصل أقوى مؤشر مبكر على وجود عقلية مستقبلية نشطة، ويمكن تتبع هذه القدرة من سن 3 أشهر (Lewis and Michalson, 1985)، فقد وصف فيجوتسكي Vygotsky (1978) في نهجه الاجتماعي التاريخي كيف أن الأطفال في أثناء تعلمهم للغة يتشربون الثقافة في صورة (طرود جاهزة) لاستخدامها في التواصل والتفكير، وكتب فيجوتسكي أن النظام ينجح لأن الكبار تعلموا هذه الفرضيات الثقافية وتشاركوها، وهكذا تتوسط اللغة تصوراتنا، وينتج عن ذلك عمليات عقلية معقدة للغاية – تحليل للمعلومات الواردة وتركيبها، وتنظيم الإدراك الحسي للعالم، وترميز الانطباعات في نظم ونماذج، وبهذه الطريقة تكون اللغة بمثابة الأساس للعمليات الإبداعية المعقدة للغاية.

تأثيرات البيئة

اللغة والثقافة

يتأثر تعلم الكلام والقراءة والكتابة بعدد من العوامل، مثل الأمن العاطفي للأطفال الرضع، والحاجة إلى التواصل بالكلمات، وتوفر الأم عادة لطفلها الرضيع مقدمة عن الثقافة السائدة بالتوسط أو تنقيح الخبرات عن العالم، وتؤدي مشاعر الأم دورًا في هذا الصدد، ويمكن أن تؤثر تأثيرًا كبيرًا على الحياة العقلية للطفل الرضيع، حتى الأطفال الرضع عند عمر (10) أسابيع يمكنهم إدراك الفرق بين السعادة والحزن أو الغضب عند أمهاتهم (Collins and Gunnar, 1990)، وتشجع سعادة الأم الرضيعَ على الاستكشاف، ويتولد عن عدم سعادة الأم حزن أو غضب لدى الطفل، ويتسبب توترها في انسحابه.

إن أي ظرف من شأنه إثارة التوتر لدى الرُّضَّع يزيد من حاجتهم إلى أمهاتهم، ويقلل من دافعيتهم نحو الاستكشاف، والأسوأ من ذلك أن الآثار السيئة للخبرات التي تثير القلق (مثل الفقر الشديد) تكون تراكمية؛ ونتيجة لذلك، فإن الأطفال الذين ينشؤون في أسرة مستقرة وسعيدة هم الأكثر احتمالًا لأن يكونوا فضوليين ومثابرين فيما يتعلق بالاستكشاف، لا سيما عندما تصبح المهام أكثر تعقيدًا. في دراسة مقارنة لأطفال أعمارهم ثلاث سنوات ونصف، صُنِفوا على أنهم كانوا آمنين عندما كانوا رُضَّعًا، فكروا في أفكار جديدة وشاركوا على نحو أكبر في أنشطة الحضانة، واجتذبوا أيضًا المزيد من الأصدقاء أكثر مما فعل الأطفال الأقل شعورًا بالأمان، وكان تقدير معلميهم لهم أنهم الأكثر فاعلية، وفضولًا، وشغفًا للتعلم، وتوجيهًا لذواتهم (Waters, Wippman and Stroufe, 1979).

إن البشر اجتماعيون بطبيعتهم، فهم يتجمعون في مجموعات لها الهوية الثقافية ذاتها التي تتشكل مما تعلمه أفرادها، وكيف يتصرفون، وتضفي المؤثرات الثقافية -على سبيل المثال التفسيرات التاريخية والأديان- الشرعية على هذه التصرفات، وهو مُشاهَد

في تقسيم العمل أو توزيع المكانات، تُنقَّح الثقافة رأسيًّا عبر الأجيال، كما أنها تنتشر أفقيًّا، وبهذه الطريقة تؤثر في غيرها من الثقافات الأخرى؛ وأبرز مثال على ذلك هو النفوذ الأميركي في العالم، كما يمكن للثقافة أن تنتشر إلى أعلى، كما يحدث عندما تتغلغل التعبيرات اللغوية الجديدة التي ينتجها الشباب في الخطاب العام، وتأتي أيضًا التغييرات من المساعي الإبداعية، على سبيل المثال الأفكار النفسية لسيغموند فرويد أو مفاهيم بابلو بيكاسو عن الفن، التي تم تشرُّبها عبر شبكات التجمعات الثقافية، ومع أي تغيير في الثقافة تتغير اللغة تبعًا لذلك؛ حيث تُستَحدَث كلمات جديدة، وتهجر كلمات أخرى أو تختفي تمامًا، ومع كل هذه المسارات والمسارات المتقاطعة، فلن تكون الثقافة التي توارثها جيل ما هي الثقافة نفسها التي تظهر في وقت لاحق.

وحتى يفهم الأفراد كل منهم الآخر، عليهم أن يتعلموا الرموز والعلامات واللغة الخاصة بثقافتهم. في جميع البلدان تقريبًا، يُعرَف الأفراد بانتمائهم إلى ثقافات فرعية مختلفة من خلال استخدامهم كلمات ولهجات مختلفة داخل اللغة المشتركة، وبنفس الكيفية تتنوع أفكارهم حول القيم الاجتماعية، وما التعبيرات البدنية غير اللفظية، مثل طريقة مجاملة الناس أو إهانتهم بعضهم، إلا أشياء نابعة من الثقافة.

الأطفال المحرومون

بالنسبة لملايين الأطفال حول العالم، يكاد يكون التعليم المدرسي غير مجد في خضم الصراع اليومي من أجل البقاء (Freeman, 1990, 1992)، ويحدث التهرب الاختياري عن المدرسة عندما يجد الأطفال الأنشطة غير المدرسية أكثر جاذبية من الأنشطة المدرسية، أما الأطفال العاملون فليس لديهم خيار أو أهداف مهنية، ومن ثم لا ينشأ لديهم أي حافز للمثابرة على مواصلة التعلم الرسمي، وفي الواقع، فإن التغيب عن المدرسة، سواء أكان طواعية أم لا، لهو نذير سوء من نواح عديدة؛ على سبيل المثال، وجدت أبحاث طويلة بريطانية أن المتهربين من المدرسة هم -إلى حد كبير- الأكثر

عرضة لحدوث انهيارات في الزواج والصحة والإنجاز (Hibbett and Fogelman, 1990). وهذه الخسارة البشرية الفردية لها أهمية كبيرة على الصعيد العالمي.

عندما يجبر الأطفال على كسب الرزق، فإن هذا يتعارض مع كل من الوقت الذي يمكنهم قضاؤه في المدرسة، والرغبة في اكتساب المعارف ذات الطابع المدرسي، إن الأعمال غير المدرسية ليست بالضرورة سيئة، إذ يمكن أن تكون مصدرًا للتطوير الذاتي للأطفال في أي مرحلة عمرية، كما يمكن أن توفر حافزًا إيجابيًّا يعزز جودة الحياة، ولكنها يمكن أيضًا أن تكون تغييبًا للعقل في مقابل مكافآت صغيرة - فهي لا تزيد عن كونها كدحًا مدمرًا.

في بداية القرن الحادي والعشرين -في تقدير متحفظ- بلغ عدد الأطفال في العالم تحت سن الخامسة عشرة الذين يعملون بدوام كامل (52) مليون طفل، بالنسبة لمعظم هؤلاء الأطفال لا يوجد بديل؛ لأنهم يسهمون في توفير المؤونة الضرورية للحياة، وربما يكونون عائلين لأسرهم، يُجنَّد الأطفال في بلدان مثل سريلانكا ونيكاراغوا وبيرو. وفي بانكوك، يعمل البنات والأولاد الصغار بدءًا من سن السادسة في الدعارة، منهم حوالي ثلاثين ألفًا تحت سن الـ16، ومع نهاية هذا القرن، سيكون نصف سكان العالم دون سن الـ25، وستكون فرصهم في الحصول على التعليم الذي يحتاجونه من أجل تحقيق إمكاناتهم ضئيلة جدًّا.

قد يتجاوز الأطفال الذين يعملون في سن مبكرة بعض مراحل النمو، مما يؤدي إلى نضج نفسي واهن، وربما يؤثر هذا على تطور ذكائهم الذي يستلزم وجود حد أدنى من التحفيز العقلي في أي مرحلة عمرية، وعلى الرغم من أنهم ربما تعلموا مواجهة الالتزامات اليومية، فقد تكون لديهم صعوبة في التفكير والتخطيط الذي يتجاوز الوقت الحاضر، وكلما بدأ الأطفال العمل في سن أصغر فمن المرجح أن تزداد المشكلة سوءًا، فغالبًا ما يُكَّلف الأطفال العاملون بأكثر المهام وضاعة ومللًا، فهم يكسبون رزقهم في هذه

المهام بغلق عقولهم، وبذلك تتحطم قدرتهم النامية على التفكير والشعور بأنهم يملكون زمام حياتهم.

ويعتمد نمو الأطفال المحرومين أيضًا على الرعاية غير المادية من البيئة الاجتماعية؛ فعلى سبيل المثال، في معظم أنحاء العالم، تُسنَد الأعمال الأقل جاذبية إلى المهاجرين وأبنائهم، بالإضافة إلى ذلك، فإنهم عادة ما يعانون من إعاقة رئيسة وهي أن لغة البلد المضيف ليست لغتهم الأم، ونتيجة لذلك فإنهم عندما يذهبون إلى المدرسة قد يبدو عليهم الافتقار للطلاقة اللفظية وكأنه غباء، وقد ظهر تدني التحصيل لدى الأطفال المهاجرين -مثل الغجر في المجر أو الأتراك في ألمانيا- في العديد من المدارس، إذ تحمل لغة الأغلبية وآدابها في أي دولة كثيرًا من التوقعات التي تقوم عليها الثقافة؛ ولهذا السبب عندما ينشأ الأطفال وليس لديهم أساسيات تلك اللغة فإنهم يكونون محرومين إلى حد ما من هذه الطرق في التفكير، وفعليًّا، يظل أطفال هؤلاء المهاجرين (أجانب) في بلد ولادتهم.

ولا يمكن القول إن جميع الأطفال المهاجرين يتعرضون لمثل هذه المشكلات، وهو ما يتضح من الأداءات الرائعة الحالية للأطفال الفيتناميين والكوريين في كاليفورنيا، أو لليهود في غرب أوروبا وأمريكا، والصينيين في المملكة المتحدة، ويظهر الفرق الأساسي هنا في مواقف الآباء من التعليم، إذ حتى في الأسر الفقيرة حيث يضطر الأطفال للذهاب إلى العمل وترك المدرسة، فإنهم قد يستمرون في النمو العقلي إذا توافرت لهم مساعدات في المنزل.

المرأة ومحو الأمية

في البلدان الفقيرة يُربَط التعليم -وخاصة تعلم أساسيات القراءة والكتابة والحساب- بالمكانة وتقدير الذات والنفوذ، وقد يكون هذا مأساويًّا للبعض، إذ ربما لا يُنظَر إلى أفراد الأسرة كافة على أن لهم الحق نفسه في التعليم (انظر فريمان، 2005)؛

فحياة المرأة غالبًا ما تكون مقيدة بالمنزل، وقد تُحرَم من تعلم القراءة والكتابة، ويُحدِّد لها أقاربها الذكور علاقاتها مع المجتمع الأوسع، وفي بعض البلدان، مثل باكستان ونيبال وأفغانستان واليمن أكثر من ثلاثة أرباع النساء الشابات لا يتلقين أي تعليم على الإطلاق، ولا يمكنهن القراءة، بما لذلك من آثار سلبية على تفكيرهن وشعورهن بذواتهن.

في الحقيقة، لقد تأكدت أهمية قراءة المرأة لصحةٍ وتغذيةٍ أفضل للأسرة، وتقليل معدلات وفيات الأطفال والأمهات وانخفاض معدلات الولادة في بحث مهم أجري في مناطق مرتفعة الأمية، اشتمل على مجموعتين: إحداها مجموعة أمهات كن قد تعلمن القراءة، ومجموعة ضابطة لأمهات غير متعلمات، وأظهرت النتائج أن النساء المتعلمات -ولو أدنى حد من التعليم- استطعن تنشئة أطفال أوفر صحة وأكثر إشراقًا فكريًّا (Hundeide, 1991). ويشير هذا الدليل إلى أنه في الأماكن التي تقل فيها فرص التعليم ينبغي أن تكون الأسبقية للإناث على الذكور، وليس العكس كما يحدث في الوقت الحاضر.

أسلوب جديد للتفكير

هناك ظاهرة جديدة غريبة تنامت منذ حوالي عام 1950م، تسمى الآن بـ (تأثير فلاين) Flynn effect، تصف هذه الظاهرة زيادة مطردة في الذكاء المقاس، حيث يزيد متوسط ذكاء المجتمع حوالي ثلاث درجات كل عقد من الزمن (Flynn, 2007).

وبينما تحتل البلدان المتقدمة القمة لم تشهد البلدان النامية شيئًا من هذا الارتفاع، ويفسر جيمس فلاين ذلك بأن التغيرات البيئية الناتجة عن التحضر- مثل زيادة المتطلبات الفكرية للأعمال، والاستخدام المتزايد للتكنولوجيا، وصغر حجم الأسر- قد جعلت الشباب أكثر اعتيادًا على استخدام المفاهيم المجردة، مثل الفرضيات والتصنيفات، مما كان عليه الشباب منذ قرن مضى؛ لذا، ليس الذكاء الأصلي هو الذي يتزايد، ولكنها الطريقة التي يُستَخدم بها.

في الواقع، تظهر هذه الزيادة بشكل لافت في الاختبارات التي تقيس قدرة التعرف على الأنماط المجردة غير اللفظية، ولا سيما (مصفوفات رافن المتدرجة)، وهذا يعني أن شيئًا ما يحدث داخل عقول الشباب أكثر عمقًا من أسلوب الاستنساخ القديم للبيانات. مرة أخرى إنها نوعية المادة التي تُدرَّس من أجل الامتحانات، ومن ثم فالذي يزدهر ليس الذكاء العام من جميع جوانبه، لكن الذي يزدهر تحديدًا هو قدرة على حل المشكلات المجردة أُجِيدت ممارستُها مرارًا وتكرارًا، يعطي فلاين مثالًا للتغيير في الديناميات الفكرية في الإجابة عن سؤال: «ما الرابط بين الكلب والأرنب؟» ففي حين يُجيب الطفل المعاصر أن كليهما من الثدييات – وهي إجابة مجردة – كان من الممكن أن تكون إجابات الأطفال منذ قرن مضى أنه «يمكن اصطياد الأرانب بالكلاب»، وهي إجابة ملموسة، هذا النمط الجديد من التفكير الأكثر تجريدًا ضروري؛ لأنه يُقدِّم قدرة على إدراك المشكلات والتفكير فيها مليًّا أكثر تطورًا من السلوك التكيفي البسيط المُستخدم في التعامل مع المواقف الأكثر مادية.

إن التفسير المقبول عمومًا أن الأطفال الأذكياء يمكنهم العمل على مستوى فكري أكثر تجريدًا بسبب التعليم المتطور والبيئة الأكثر إثارة، وقد يعزز الاستخدام المتزايد لأجهزة الحاسوب في التعليم والألعاب، حتى في سن مبكرة، المعرفة عند الطفل الفضولي، والتفكير المجرد، والسلاسة الفكرية، فمجرد الاستخدام اليومي لأجهزة مثل أجهزة الفيديو وآي بود وأجهزة الاتصالات النقالة، يتطلب نوعًا من الإدراك والتفكير أكثر تجريدًا، وهو ما قد تجد فيه الأجيال الأكبر سنًّا صعوبة بالغة.

الخلاصة

لقد عُرِف منذ وقت طويل أن الأهداف الرئيسة للتعليم الجيد تتجاوز مجرد تراكم المعرفة ومحو الأمية الأساسية (القراءة والكتابة والحساب)، هذه المهارات الثلاث تشجع الأطفال على تنمية الفضول وسلوك حل المشكلات وحب التعلم الذي سوف يستمر

معهم بقية حياتهم، بالإضافة إلى ذلك، يعمل الأفراد بصورة أكثر إيجابية وإبداع عندما يكون لديهم ما يكفي من الثقة بالنفس والشجاعة للاستفادة من الخبرات بطرق جديدة، وعلى الرغم من أنه يجب توافر قاعدة معارف مكتسبة لتعزيز التفكير المتنوع، إلا أن ذلك يجب أن يتم تعلمه بطريقة ذات معنى للمتعلم في العالم الأوسع نطاقًا يمكن استخدامها في العديد من المواقف.

إن الأفكار حول ماهية محو الأمية وآثارها الأوسع في حالة تغير سريع، وقابل للقياس، قبل مئة عام كان المرء يُعدُّ مثقفًا ثقافة عالية إذا كان يستطيع أن يقرأ في الأدب، وكان بإمكانه أن يؤلف مقالًا عنه. أما اليوم، فإن عقول الأطفال النشطة والمنتعشة تستوعب طرقًا جديدة للمعرفة وأساليب للتصرف، فهم يعتبرون التدريبات المدرسية ذات الطراز القديم نسبيًّا لا طائل من ورائها فيما يتعلق بما تَعِدُهُم به في حياتهم. إن الأسلوب الجديد في التفكير هو خليط دينامي أكثر ثراءً وتعقيدًا، يُنتِج مستوىً أعلى من التفكير التجريدي، بالإضافة إلى مستوى براعة رقمية لم يكن مطلوبًا من قبل من المتعلم. تسير هذه التغييرات الأخيرة في الأفكار عن تعليم القراءة والكتابة جنبًا إلى جنب مع وسائل ممارستها.

إن أولئك الذين لديهم قدرة طبيعية على التفكير بطريقة جديدة ولديهم أيضًا الوسائل التي تمارس بها يميلون إلى الرغبة في المزيد، أما الذين لديهم القدرات الكامنة نفسها، ولكن لديهم وسيلة ضعيفة أو ليس لديهم وسيلة لممارستها، يُعاقُون بصورة كبيرة ويضعف إنجازهم بالنظر إلى مهارات التفكير المعقدة الحالية.

الخبر السيئ هو أنه من المرجح أن يزداد إغفال ملايين من الأطفال المحرومين كلما صارت التقنية شيئًا محوريًّا أكثر فأكثر في حياة الشباب، أما الخبر السار فهو أن الذكاء وطرق التفكير يمكن أن تتغير؛ فلا توجد سيطرة مطلقة على الجينات، وهناك أمل في مزيد من التحرر من التفكير المتصلب إلى التفكير الأكثر إبداعًا للجميع. ربما يكون

هذا هو تفعيل حقيقي للديمقراطية، حين لا يكون تعليم القراءة والكتابة والتفكير المرن حكرًا على مجموعة قليلة من الأغنياء.

References

Blatchford, P. (1991) Children's writing at 7 years: associations with handwriting on school entry and pre-school factors. British Journal of Educational Psychology, 61, 73–84.

Collins, W.A. and Gunnar, M.R. (1990) Social and personality development. Annual Review of Psychology, 41, 387–419.

Council of European Communities (CEC) (1988) Social Europe: Report on the Fight Against Literacy, Supplement 2/88.

Dubbeldam, L.F.B. (1991) Literacy and Socio-Cultural Development. Paper presented at the International Conference Attaining Functional Literacy: Across Cultural Perspective, Tilburg, The Netherlands.

Flynn, J.R. (2007)What Is Intelligence? Beyond the Flynn Effect, Cambridge University Press, Cambridge.

Fowler, W.F. (1990) Talking from Infancy: How to Nurture and Cultivate Early Language Development, Brookline Books, Cambridge, MA.

Freeman, J. (1990) Working children. Education Today, 40, 46–50, www.Joan Freeman.com (accessed June 2008).

Freeman, J. (1992) Quality Education: The Development of Competence, UNESCO, Geneva.

Freeman, J. (1996) How to Raise a Bright Child: Practical Ways to Encourage Your Child's Talents from 0–5 Years, Vermilion, London.

Freeman, J. (2000) Families, the essential context for gifts and talents, in international Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent (eds K.A. Heller, F.J. Monks, R. Sternberg and R. Subotnik). Pergamon, Oxford, pp. 669–83, www.JoanFreeman.com (accessed June 2008).

Freeman, J. (2001) Gifted Children Grown Up, David Fulton, London.

Freeman, J. (2005) Permission to be gifted: how conceptions of giftedness can change lives, in Conceptions of Giftedness (eds R. Sternberg and J. Davidson), Cambridge University Press, Cambridge, pp. 80–97, www.JoanFreeman.com (accessed June 2008).

Freeman, J. (2006) Giftedness in the long term. Journal for the Education of the Gifted, 29, 394–403, www.joanfreeman.com (accessed June 2008).

Gottfried, A.W., Gottfried, A.E. and Guerin, D.W. (2008) The Fullerton Longitudinal Study: a long-term investigation of intellectual and motivational giftedness, in The Development of Giftedness and Talent across the Lifespan (eds F. Horowitz, R. Subotnik and D. Matthews), American Psychological Association, Washington, DC, in press.

Hibbett, A. and Fogelman, K. (1990) Future lives of truants; family formation and health related behaviour. British Journal of Educational Psychology, 60, 171–9.

Hundeide, K. (1991) Helping Disadvantaged Children, Jessica Kingsley, London. Kirsch, I.S., Jungeblut, A., Jenkins, L. and Kolstad, A. (1993) Adult Literacy in America: A First Look at the Results of the National Literacy Survey, US Government Printing Office, Washington, DC.

Kress, G. (2003) Literacy in the New Media Age, Routledge, London.

Lewis, M. and Michalson, L. (1985) The gifted infant, in The Psychology of Gifted Children (ed. J. Freeman), John Wiley & Sons, Ltd, Chichester.

Mayer, R.E. (1992) Thinking, Problem Solving, Cognition, Freeman, Oxford.

Mehler, J. and Dupoux, E. (1994) What Infants Know: The New Cognitive Science of Early Development, Blackwell, Oxford.

Nunes, T., Schliemann, A.D. and Carraher, D.W. (1993) Street Mathematics and School Mathematics, Cambridge University Press, Cambridge.

Ong, W.J. (2002) Orality and Literacy: The Technologizing of the Word, Routledge, New York.

Papert, S. (1980) Mindstorms, Harvester, Brighton.

Radford, J. (1990) Child Prodigies and Exceptional Early Achievers, Harvester Wheatsheaf, London.

Rowe, K.J. (1991) The influence of reading activity at home on students, attitudes towards reading, classroom attentiveness and reading achievement: an application of structural equation modelling. British Journal of Educational Psychology, 61, 19–35.

Siegler, R.S. (2005) Children's learning. American Psychologist, 60, 769–78.

Street, B.V. (1990) Cultural Meanings of Literacy, UNESCO, IBE, Paris.

Tizard, B. and Hughes, M. (1984) Young Children Learning: Talking and Thinking at Home and School, Fontana, London.

Vygotsky, L.S. (1978) Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes, MIT Press, Cambridge, MA.

Waters, E., Wippman, J. and Stroufe, L.A. (1979) Attachment, positive effect and competence in the peer group: two studies in construct validation. Child Development, 50, 821–9.

Yuill, N. and Easton, K. (1993) Joke comprehension. The Lancet, 342, 858.

Further Reading

Freeman, J. (1994) Gifted school performance and creativity. Roeper Review, 17, 15–19, www.JoanFreeman.com (accessed June 2008).

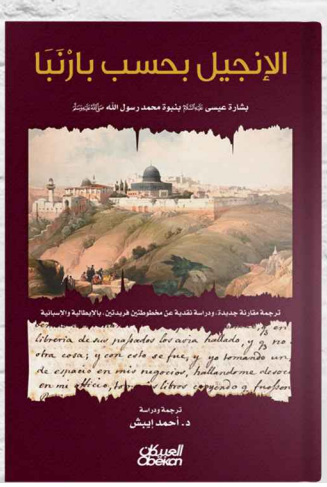
UNESCO (1988) Compendium of Statistics on Literacy, UNESCO Office of Statistics, Paris.

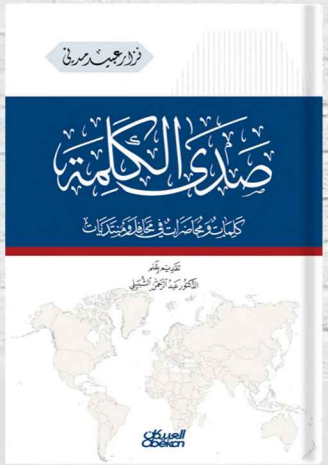
العبيكان للنشر Obeikan Publishing

إحدى شركات

العبيكان للاستثمار Obeikan Investment Group

أحدث الإصدارات





Follow Us
obeikn reader
obeikanpub

كتبنا الصوتية
storytel
Kitab Sawti www.kitabsawti.com
دار ضاد للنشر الإلكتروني Dhad Audio Publishing WWW.DHAD.SA

كتبنا الإلكترونية
Google Play
amazon kindle

لخدمات البيع والتوصيل
سوق amazon أحدى شركات
رواق المكتبة
نون noon

الفصل الثالث

ماذا نعني بمفهوم (منهج تمكيني) يرفع التحصيل لدى جميع المتعلمين؟ دراسة لنموذج التفكير النشط في سياق اجتماعي TASC

بيلي والاس

What Do We Mean by an 'Enabling Curriculum' That Raises Achievement for All Learners? An Examination of the TASC Problem-Solving Framework: Thinking Actively in a Social Context

Belle Wallace

مقدمة

سوف يوضح هذا الفصل بشكل أساسي مراحل التطور الأولى لإطار (التفكير النشط في سياق اجتماعي) (تاسك) Thinking Actively in a Social Context (TASC) في مدينة كوازولو/ ناتال بدولة جنوب إفريقيا في الفترة من عام 1984 إلى عام 1998، هذا العرض ضروري إذ إنه يؤسس لمراحل التطور الأحدث لإطار عمل TASC التي جرت بشكل أساسي في المملكة المتحدة والولايات المتحدة في الفترة من 1998م إلى 2008م. بالإضافة إلى ذلك سوف نعرض تقويمًا لمدى نجاح إطار عمل TASC عبر (4000) فصل

دراسي في المملكة المتحدة، إلى جانب ملخص لدراسات حالة متعمقة لمدرستين تستخدمان نموذج TASC بصورة ناجحة لرفع المعايير.

وفيما يأتي المبادئ الأساسية لنموذج TASC لحل المشكلات:

- عندما يمتلك المتعلمون تعلمهم، ويكونون جزءًا من عملية صناعة القرار حول ما يتعلمونه، وكيف يتم تعلمه، عندها سوف تزداد دافعيتهم وتقديرهم لأنفسهم.
- عندما يُشرَك العقل إشراكًا نشطًا في حل المشكلات، حينئذٍ سوف يشارك المتعلمون في (تعلم مفعم بالحياة)، وبالتبعية يكونون نشطين وملتزمين بالمشروع الذي يعملون عليه.
- عندما يعمل المعلمون كميسرين للتفكير بدلًا من كونهم مقدمين للمعرفة، سوف تُعزَز قدرات المتعلمين العاطفية والاجتماعية والمعرفية والإبداعية.
- عندما يحتفي المتعلمون كافة بمواهبهم المتنوعة، سيكون لدينا حقًّا دمج مع تمايز.

يلخص هذا الفصل جميع النقاط الرئيسة من الأبحاث المنشورة مؤخرًا والفصول التي كتبت حول نموذج (التفكير النشط في سياق اجتماعي) (تاسك).

كان نظام التعليم الذي تلقيته يتفق تمامًا مع مبدأ العمل المصرفي لـ فريري، فقد كان هذا النظام عبارة عن سلسلة من أعمال (إيداع):

> ... يكون فيها الطلاب هم المستودع، والمعلم هو المُودِع، وبدلًا من التواصل يصدر المعلم بيانات رسمية وودائع يستقبلها الطلاب بصمود ويحفظونها ويكررونها (Freire, 1998b, p. 72). لقد كنت متفرجًا غير مشارك في أحداث وحوادث لا علاقة لها بحياتي؛ فلم أكن مشاركًا في عملية تعليم/ تعلم تفاعلية، كنتُ عبارة عن شيء يُهيأ لعملية الاستماع والحفظ من أجل رفع مستوى التحصيل الأكاديمي الخاص بي، لقد حُرِمتُ من أي وسيلة لأي شكل من أشكال الاستفسار أو التساؤل أو التعلم التجريبي في حياة حقيقية، وكنتُ (أُعاق) عن التعلم ولا (أُمكَّن) منه (Wallace, 2008a, 2008b).

وعلى الرغم من أن درب حياتي الشخصية قادني للعمل في العديد من البلدان لفترات قصيرة من الوقت، فقد قضيت مدة مكثفة وممتدة في مدينة كوازولو/ ناتال (جنوب إفريقيا)، وسوف يحكي الجزء الأول من هذا الفصل تلك الرحلة الخاصة. وآمل أن أتمكن من تقديم دراسة حالة غنية استنادًا إلى تجارب حقيقية صُقِلت ونُقِحت عاطفيًّا من خلال العديد من عمليات التحليل والتأمل، بصفتي عضو انشَغَل في تفكير هادئ، وكعضو متفاعل مع مجتمعات عملتُ معها في شراكة ومتعة وحب، وبوضع نفسي مكان باولو فريري والنظر من خلال رؤيته وفهمه، حاولتُ:

- المشاركة إنسانيًّا وواقعيًّا في المجتمع بصفتي عضوًا مساويًا في المجموعة، وأحيانًا بصفتي موجهًا، ودائمًا كمتعلم، لكن لم أكن مطلقًا -وهو ما أتمناه- منانًا بالحرية على المقهورين.
- السماح للطلاب بملكية إبداع فكرهم، لا سيما حول مفاهيم الحرية والاستقلالية والرحلات المحتملة في الحياة.
- تطوير وعي الطلاب بقدراتهم على المشاركة المتأملة في شؤونهم (Freire, 1998a, 1998b; Ramos, 1974)

التعلم والتدريس من منظور مجتمع جنوب إفريقيا (كوازولو، سميت لاحقا كوازولو/ناتال)

الخلفية

كان لجنوب إفريقيا عظيم الأثر في حياتي ورؤيتي التربوية، وفي صياغة وصقل مسار حياتي الشخصية، وعلى أهدافي التعليمية وممارساتي العملية، فحين وجدتُ نفسي في سياق ثقافي مختلف تمامًا عن سياق المملكة المتحدة، كان تأثير كوازولو/ ناتال قويًا وصارخًا وساحقًا، نابضًا بالحياة، ومثيرًا، معقدًا اجتماعيًّا وعاطفيًّا وسياسيًّا؛ مزيجًا من المرونة والإذعان؛ مشهدًا من اليأس والأمل، وتحديًّا قويًّا في احتياجه إلى التغيير.

تم إقصاء شعب زولو داخل بلدهم تحت حكم الفصل العنصري آنذاك، وعزلوا قسرًا في منطقة جبلية فقيرة جرداء، أطلق عليها مجازًا (وطنهم)؛ لذلك تحولت إجازة التفرغ التي كان مقررًا لها عامًا واحدًا إلى (15) عامًا من الالتزام الشخصي منذ عام 1984 إلى عام 1998، شهدت هذه الخمسة عشرة عامًا انهيار نظام الفصل العنصري، وكان أهم ما يميز هذه الفترة هو الحرب الأهلية القاسية في كوازولو/ ناتال؛ صراع شارك فيه أعضاء داخل نظام حكم مَلِك الزولو التقليدي وشيوخ القبائل، والمجلس الوطني الإفريقي الصاعد، والحكومة الوطنية في جنوب إفريقيا، وقد تزامن هذا الصراع مع إطلاق سراح (نيلسون مانديلا) في عام 1990م.

أما الجزء الأخير من إقامتي في جنوب إفريقيا فتميز بالاضطراب المصاحب لعدم الاستقرار والتغيير الذي أحدثته الحكومة الوليدة الجديدة، (حكومة الوحدة الوطنية)، إذ كانت تسعى إلى إقامة نظام اجتماعي جديد، حيث كان الكفاح محفوفًا بالتنافس على السلطة السياسية والمالية، ورغبة الجماهير القوية في التغيير السريع، والمكاسب العاجلة.

وينبغي فهم الآراء الآتية في ضوء الموقف المتفجر الذي أوجزتُه في الفقرة السابقة.

أسباب ضعف الإنجاز لدى طلاب كوازولو

النظام (المصرفي) في التعليم: كانت كوازولو في ذلك الوقت (ولا تزال إلى حد كبير) تتألف بالأساس من مستوطنات ريفية زراعية فقيرة، ومستوطنات حضرية منخفضة المستوى الاجتماعي والاقتصادي تقع خارج المدن الرئيسة (للبيض)، وقُدِّر عدد الملتحقين بالمدارس في عام 1984م، (1.5) مليون طالب، 67% فقط منهم يرتادون المدارس، وفي تقدير آخر كان 53% من إجمالي الطلاب المسجلين بالمدارس تحت سن (15) سنة، وأشارت معدلات التسرُّب العالية من المدارس، ومعدلات الطلاب (الراسبين) الباقين لإعادة السنة أكثر من مرة، ومعدلات الرسوب في السنة النهائية للمرحلة الثانوية

في عمر (17) سنة فأكثر، إلى وجود تدن حاد في التحصيل بين الطلاب السود، وحقق 1% فقط من مجموع طلاب الصف الأساسيين (غير الباقين للإعادة) في امتحان البكالوريا (الثانوي) مستوىً قد يسمح لهم بالالتحاق بالجامعة، حتى هؤلاء الطلاب لم يكن لديهم أي دعم مالي (Dostal and Vergani, 1984; Vos, 1986).

لقد استخدمتُ المصطلحات التي تدور حول مفاهيم (تدني التحصيل) و(الإخفاق) بين علامتي اقتباس؛ لأنها كانت تُستخدم بناءً على أحكام تشكلت وفقًا لتعريف ضيق للنجاح في المدرسة والامتحانات.

يندرج مفهوم التعليم في جنوب إفريقيا بقوة ضمن ما أسماه فريري (النموذج المصرفي)، إن التعلم بالتلقين والتكرار هو السمة المميزة للفصول الدراسية المكتظة وغير المجهزة، ذات السقف الصفيح والجدران الطينية، وكان العديد من المعلمين ضعيفي الإعداد بشكل صارخ، سواء فيما يتعلق بأصول التدريس أو المعرفة بالمادة، زيادة على ذلك، كان من غير اللائق أن يناقش الطلاب معلميهم أو حتى أن يرفعوا أعينهم إليهم، وهذا يرجع إلى ثقافة الزولو التقليدية التي تعزز الاحترام العميق والمذعن من الشباب للشيوخ.

كان محتوى المناهج المدرسية منيعًا يضرب بجذوره في نموذج غربي ليس له علاقة بواقع متعلمي الزولو، فلم يكن لموضوعات القراءة مثل (إزالة التجميد في الثلاجة)، وجغرافية اليابان، وتاريخ قلاع أوروبا، أي صلة أو علاقة بواقع متعلمين يعيشون في أكواخ بسيطة من الطوب أو الطين دون كهرباء أو مياه جارية، وكانت الاختبارات الدورية (اختبارات المراقبة) إجبارية تجرى كل بضعة أسابيع على المتعلمين، وكان عليهم أن يجيبوا عن أسئلة تستدعي الحقائق بنفس عبارات المعلم الذي كان بدوره يقرؤها من الكتب المدرسية المقررة، ونادرًا ما كان مع الطلاب كتب مدرسية خاصة بهم.

حتى في الجامعة، كانت المناهج الدراسية غربية التوجه، وكانت هناك محاولة ضعيفة لتحليل أسباب التدني الهائل في تحصيل المتعلمين السود القلائل الذين تمكنوا من الالتحاق بالجامعة في حال الهبوط بـ(المعايير).

الحرمان من لغة للتعلم

تشتهر أفكار فريري حول قوة تأثير محو أمية القراءة والكتابة على التمكن من الحصول على فرص الحياة والتعليم الرسمي أو الحرمان منه، بأنها أحد أهم مبادئه الأساسية.

في كوازولو، كانت لغة التعلم والتدريس هي اللغة الإنكليزية، في حين كانت اللغة الأساسية للطلاب هي لغة الزولو، وكان معظم الطلاب يعيشون في منازل مع الآباء والأمهات الذين يعملون في مدن البيض بعيدًا عن منازلهم، وكان الذي يقوم برعاية الطلاب هم كبار السن من العمات والجدات اللاتي لم يتلقين أي تعليم نظامي، وكانت لغتهن الإنكليزية ضئيلة وعامية، كما كان عدد كبير من الطلاب أنفسهم يقومون برعاية أشقائهم وشقيقاتهم الأصغر سنًّا، وبعد المدرسة كانوا يتولون مسؤولية جلب المياه والحطب وطهي وجبة المساء.

على الرغم من أن مفهوم الذات الإيجابي يُعدُّ مكونًا أساسيًّا لدافعية المتعلم والتمكين الذاتي، إلا أن العمليات الأساسية في تفاعلات التعلم تعتمد على كيفية تلقي المتعلمين وفهمهم وتواصلهم من خلال اللغة اللفظية وغير اللفظية، وعلى الرغم من القبول المتزايد لوجود تباين في بروفيلات مواطن القوة لدى التلاميذ عبر نطاق كامل القدرات الإنسانية (Wallace et al., 2004)، إلا أن اللغة هي الوسيلة الأبرز للتواصل بين الناس؛ فاللغة ليست أساسية للتعلم الرسمي وغير الرسمي فحسب، ولكنها أيضًا ضرورية لعمليات التفكير؛ فنحن ندرك العالم من حولنا ونفهمه من خلال اللغة التي ترسِّخ خريطتنا المعرفية للمعالجات والمعاني، لكن ترتبط اللغة والتطور المعرفي لدينا ارتباطًا

لا ينفصم عن تطورنا الوجداني؛ فمنذ البدايات الأولى لتبادل اللغة يتعزز لدينا الشعور بالذات والإحساس بالجدارة وبهويتنا الناشئة.

وعندما تتطور اللغة من خلال الحوار التفاعلي في عملية نشطة لحل المشكلات فإن المتعلمين الأكثر قدرة يقودون المتعلمين الأقل قدرة عبر مراحل عدم اليقين من مرحلة عدم المعرفة وعدم الفهم إلى مرحلة تحقيق الإدراك الكامل للمعرفة وبلورة المعنى والفهم، ويتمكن الطلاب الكبار من تحديد مستوى الفهم عند الأطفال، ويبنون الأفكار وينظمونها داخل منطقة النمو الوشيك Zone of Proximal Development (Vygotsky, 1978). وعلى الفور، نستطيع إدراك المغزى من هذا فيما يتعلق بتفاعل التعليم/ التعلم؛ فمن خلال حل المشكلات النشط الوثيق الصلة الذي تتوسطه لغة مناسبة يفهم الطفل ويتقِن ويكون مهيئًا لمواصلة التعلم.

يسمح تقبل واكتساب اللغة الثنائي وممارستها عمليًّا -كوسيلة لتداول وفهم المعنى- للمتعلمين بالفهم والتفكير بلغتهم الأم، ومن ثم الترجمة إلى لغة التعلم الرسمي، وبمنح الطلاب المساحة والوقت للتفكير يمكنهم التنقل بين لغة المنزل غير الرسمية واللغة الرسمية المستخدمة في المدرسة، ناقلين المعنى من لغة إلى أخرى (Wallace et al., 1996). إلا أن التعلم ثنائي اللغة لا يزال مرهونًا بكون التعلم مرتبطًا بالسياق الاجتماعي للمتعلمين؛ من حيث الثقافة، والخلفية الاجتماعية، وحس القيم وغيرها، ويخف الحمل المعرفي الثقيل لدى المتعلمين في نقل المعنى بامتطاء لغتين متباعدتين إذا تمكنوا من التوحد مع المحتوى وإيجاد صلة تربطه بحياتهم الخاصة (المرجع نفسه). إن مدخلات المعلم يجب أن تكون مفهومة ووثيقة الصلة بالمتعلمين (Freire, 1998a, 1998b). زيادة على ذلك، تكون عمليات التعليم والتعلم تفاعلية بالضرورة باستخدام طريقة الجمع بين لغتين مع المتعلمين، حيث يصبح لدى الطلاب الوقت والفرصة للتفكير ونقل المعنى والتواصل.

وقد حدد درومي (1993) Dromi وراشين (1981) Krashen ثلاثة متغيرات تتعلق بقدرة المتعلمين على الوصول إلى معنى المبادلة بين المعلم والتلميذ:

- عندما تكون دافعية المتعلمين عالية، يمكنهم المخاطرة بالتعبير عن أفكارهم، ولو كان تعبيرًا عابرًا.
- عندما يكون لدى المتعلمين ثقة عالية بالنفس وصورة جيدة عن ذواتهم، فإنهم يميلون لأن يكونوا أكثر انفتاحًا لتقبل التعديلات في لغتهم اليومية، واستيعاب اللغة الجديدة التي تعتمدها المدرسة.
- إن انخفاض مستوى التوترات الشخصية وتوترات الفصول الدراسية أمر حتمي لاكتساب كل من اللغة الأصلية غير الرسمية ولغة التعليم الرسمي.
- وأرى أن التدريس الناجح للغةٍ واكتسابها، وتدريس مهارات التفكير وحل المشكلات، تنصهران معًا بصورة لا تنفصم؛ ولذلك، فهما يشتركان في الأهداف والمقاصد نفسها؛ فعلى كليهما:
- السعي إلى تطوير مهارات اللغة والمهارات المعرفية من خلال مواقف حياتية واقعية هادفة، توفر للمتعلمين سياقات أصيلة وهادفة للتعلم.
- النظر إلى اكتساب اللغة وتعلم التفكير بصورة فاعلة باعتبارها عمليات نشطة، ولا يكفي أن يعرف الطلاب ذلك؛ بل من الضروري القيام بعمل شيء بنَّاء باستخدام هذه المهارات المكتسبة.
- الأخذ في الاعتبار أن اللغة ومهارات التفكير هي وسائل للتعبير عن الذات، وإضفاء طابع شخصي على عمليات التعلم وامتلاكها.
- الأخذ في الاعتبار أن تطور اللغة والتفكير هي مهارات ضرورية تُستَخدم وتُنقَل عبر المناهج الدراسية.
- أن تكون له فلسفة أساسية عن تطوير المناهج الدراسية التي تحوي مجموعة من عمليات التعليم/ التعلم المناسبة التي تُنمِّي الصورة الذاتية الإيجابية

للمتعلمين، ومركز الضبط الداخلي، والإيمان بالتعلم مدى الحياة (Wallace and Adams, 1993).

مشروع (تاسك) TASC: التفكير النشط في سياق اجتماعي

في عام 1985م قمتُ بالاشتراك مع هارفي آدمز بتأسيس (وحدة تطوير المناهج الدراسية) ملحقة بكلية التربية بجامعة ناتال، جنوب إفريقيا، للبدء في معالجة بعض القضايا المترسخة في التعلم المدرسي لطلاب الزولو المُبينة أعلاه، وكان من المقرر أن يستمر هذا المشروع مدة 14 عامًا، وكانت الأهداف العامة للمشروع تتمثل في بحث احتياجات طلاب الزولو المحرومين في موطنهم العنصري آن ذاك (كوازلو)، وتطوير مهارات اللغة الأصلية ومهارات لغة المدرسة لدى المعلمين والمتعلمين، وتطوير مجموعة من مهارات التفكير المناسبة لتعزيز تقدير الذات والاستقلال والتمكين، وتصميم مناهج دراسية ذات صلة ووضعها في سياق ثقافة الزولو.

لقد عملنا في إطار حلزوني متكرر من البحث الإجرائي التعاوني والتأملي (Kemmis, 1983, in Carr and Kemmis, p. 11)، باستخدام نهج بنائي (Desforges, 1998) مشركين التلاميذ والمدرسين وعلماء التربية والوالدين أو القائمين على الرعاية، ولم نبدأ العمل انطلاقًا من العجز الظاهر في مهارات المتعلمين، ولكن بدأنا بنشاط انطلاقًا من مجموعة المهارات التي يمتلكونها بالفعل؛ على سبيل المثال لا الحصر، قوة الذاكرة التي تعزى إلى ثقافتهم الشفوية الغنية، ومهارات الاستماع الجماعي، والقيادة المتطورة، والطرق الديمقراطية في العمل من خلال المناقشة وتبادل الأفكار، وسهولة التعلم التعاوني والاستمتاع به، والدافعية العالية نحو التعلم كوسيلة لتنمية الذات، والوعي العميق والدقيق للأبعاد السياسية والاقتصادية والاجتماعية والعاطفية داخل بلد تعصف به الانقسامات وعدم المساواة.

بدأ المشروع بمجموعة أولية من 28 طالبًا من طلاب الصفوف المتوسطة بالمرحلة الثانوية، حددهم معلموهم بأنهم من بين الطلاب (الأعلى قدرة)، كان هذا التقييم غير ناضج لكونه استند على حقيقة أن هؤلاء الطلاب كانوا يحققون نجاحًا نسبيًّا في المدرسة مقارنة بالطلاب الآخرين. من وجهة نظر واقعية بحتة، كنا أيضًا بحاجة إلى البدء بالعمل مع الطلاب الذين كانت لغتهم الإنجليزية معقولة، إذ إن معرفتنا بلغة الزولو كانت بدائية جدًا، وأردنا العمل بطريقة الجمع بين لغتين لنقل الغرض والمعنى.

لقد أردنا أن نعمل وفقًا لأسلوب فريري للتعليم والتعلم التفاعلي، مع مفهوم فيجوتسكي عن (منطقة النمو الوشيك) ومفهوم ستيرنبرغ عن الذكاء كحل للمشكلات (1985)، وتصنيف ماسلو لتحقيق الذات (1970). لقد أردنا أن يعمل المعلمون والطلاب كشركاء متساوين، بالرغم من أننا من الناحية العملية كنا نتعلم كثيرًا من الطلاب، وعندما اكتسبنا الثقة وزادت طلاقتنا في لغة الزولو اتسع المشروع ليشمل مجموعات من الطلاب عُرِفَت بمجموعة (القدرة المختلطة) في مرحلة التعليم الأساسي والثانوي.

ستركز دراسة الحالة المفصلة التالية على العمل المكثف الذي نُفِّذ مع المجموعة التجريبية الأولى المكونة من (28) طالبًا في الصفوف المتوسطة من المرحلة الثانوية، بيد أن المشروع اتسعت مجموعته المستهدفة سريعًا مع اكتسابنا مزيد من الفهم والثقة، وأصبح هذا المشروع يعرف باسم (تاسك) TASC (التفكير النشط في سياق اجتماعي)، وقد انبثق هذا الاسم من سلسلة من حلقات العمل التي حدد فيها الطلبة ومدرسوهم الاحتياجات والمشكلات التي يواجهونها في كل من المنزل والمدرسة، ومن المهم أن نؤكد في هذه المرحلة أن المتعلمين أعربوا بصورة واعية عن حاجتهم إلى العمل بالطرق التي سبق مناقشتها في هذا البحث؛ فقد ربطوا من خلال خبراتهم الشخصية وتبصرهم بين فهم نظريات التعلم والتدريس التي أوجزناها سابقًا وبين التطبيق العملي لها، وكان تطور كل من اللغة والتفكير من خلال حل المشكلات العملية تكافليًّا – يُنقِّح أحدهما الآخر عبر مناقشات تأملية، كذلك حدد الطلاب حاجتهم إلى ضرورة أن يكونوا قادرين على

التفكير بطرق تجعل المناهج الغربية المفروضة طيعة، ولكنهم لم يكونوا قد تمكنوا بعد من تحديد أو صياغة المهارات الخاصة للتفكير والتعلم التي يحتاجونها، وأعربوا بقوة عن حاجتهم إلى منهج أكثر ارتباطًا بهم، ولكنهم أعربوا عن حاجتهم الماسة والعملية للتعامل مع دراستهم الحالية، وبالنظر في عموميات هذه المناقشات الحية والعاطفية في غالبيتها وتوضيحها بالنظريات والبحوث الحالية، ظهرت مبادئ (تاسك) الآتية:

- **التفكير Thinking**. على الرغم من أن المتعلمين جميعًا يمكنهم التفكير، إلا أن هناك مدى واسعًا من الأدوات والإستراتيجيات المنهجية للتفكير يحتاجون إلى تطويرها لكي يزيد من كفاءة كل متعلم، ويمكن للمتعلمين كافة التغلب على التعقيد إذا استوعبوا المهمة وأمكنهم التواصل بشكل فاعل؛ وتنبُع القوة والثقة اللازمتان للانخراط في التفكير الفاعل من الكفاءة الذاتية والتنظيم الذاتي للفرد، وعلى الرغم من أن اللغة هي الأداة الرئيسة للتفكير، إلا أن الأفراد يمكنهم التفكير باستخدام المدى الكامل للقدرات البشرية، على سبيل المثال التفكير من خلال الرقص، والفن، والموسيقى، والهندسة المعمارية وغيرها.
- **النشط Actively**. إن المتعلمين بحاجة إلى امتلاك تعلمهم؛ فمن الضروري أن يقوموا بدور نشط في اتخاذ القرارات حول ماذا وكيف يتعلمون؛ إنهم بحاجة إلى أن يشاركوا في مناقشة الأهداف القريبة والبعيدة المدى على حد سواء.
- **السياق Context**. إن المتعلمين بحاجة إلى أن يبدؤوا التعلم في سياق عملي مرتبط بالحياة الواقعية، وملموس. ومن الضروري أن يكون السياق وثيق الصلة بحياة المتعلمين وهادفًا حتى يمكنهم الارتباط به، ونقل المعارف الخاصة بهم إلى مواقف التعلم، ومتى وصل المتعلمون للإتقان، فإنهم ينتقلون إلى سياقات أعمق وأكثر تجريدًا، ولكن تظل هذه السياقات مرتبطة بعالمهم الخاص، ومستوى فهمهم.

- **الاجتماعي Social**. للتعلم التعاوني تأثير قوي في الاضطلاع بمهمة الوساطة؛ فالمتعلمون بحاجة إلى التعلم (مع، ومن) بعضهم، ولكن من الضروري أيضًا أن يعرف المتعلمون كيفية العمل بشكل مستقل، زيادة على ذلك، هناك حاجة لأن يدرك المتعلمون أنهم بشكل عام مسؤولون، وتابعون لبيئتهم.

الأساس النظري لإطار التفكير النشط في سياق اجتماعي (تاسك)

نشأ الأساس النظري لـ (تاسك) بصورة مباشرة من فلسفة باولو فريري، ولكننا عدلنا في تطبيقنا العملي لأفكار فريري للوفاء باحتياجات المتعلمين داخل سياقاتهم الخاصة والمباشرة، بالإضافة إلى ذلك أدَّت أفكار غيره من أصحاب النظريات الأخرى أدوارًا داعمة وبنائية على حد سواء، ودعمت أفكار فيجوتسكي أعمال فريري ووسعتها؛ بمعنى أن أهمية النقل الثقافي والاجتماعي وبناء المعرفة كوسيلة أساسية للتعليم تسير بشكل متواز مع الدور الحيوي للوساطة من أجل الفهم والإتقان، فمن خلال التعلم التعاوني والتفاعلي يتداول التلاميذ اللغة والمعنى، معمقين المفاهيم داخلهم، ومكتسبين تحكمًا واعيًا في أفكارهم وأفعالهم، وفي أثناء تطوير هذا الفهم يُشكِّل التلاميذ اللغة وأدوات التفكير لزيادة التعلم؛ حيث يكون دور المعلم مساندة الطلاب ودعمهم في أداء المهمة حتى يصبحوا مستقلين.

وتُعدُّ نمذجة طريقة التفكير ولغته دعامة أخرى رئيسة في (تاسك)، حيث يوضح طلاب الصفوف العليا الموقف التعليمي النشط، ويعبرون عنه بصورة لفظية وبيسرونه، وهناك ركيزة أخرى من الركائز التي يقوم عليها (تاسك) تتمثل في الحاجة الأساسية إلى تنشئة متعلمين لديهم تقدير للذات، وكفاءة ذاتية، وتنظيم ذاتي من خلال سياق وثيق الصلة بهم، ونجاح مستمر ولو بقدر بسيط، وتقييم إيجابي يقدم تغذية استباقية من أجل مواصلة التعلم (Eggen and Kauchak, 1997).

ومنذ المراحل الأولى لمشروع (تاسك)، تجري مراجعة جوهرية للمناهج (الغربية) لوضع منهج دراسي أكثر ارتباطًا بالمتعلمين في سياق متعدد الأعراق والثقافات.

وعند النظر في مجموعة مهارات وإستراتيجيات التفكير المتضمنة في (تاسك)، فإننا نجد أن أعمال ستيرنبرغ (Sternberg, 1985, 1997; Sternberg et al., 2001) كان لها التأثير الأبرز. يقترح ستيرنبرغ أن (الذكاء) يتكون من ثلاثة جوانب مترابطة:

- **النظرية السياقية The contextual sub-theory** وهي تنظر إلى الذكاء على أنه نشاط عقلي موجه نحو التكيف الهادف مع بيئات الواقع الحقيقي المرتبط بالحياة، واختيارها وتشكيلها؛ وفي هذا دلالة واضحة على الاعتراف بالاختلافات بين الثقافات في الإدراك أو المعرفة.
- **النظرية التجريبية The experiential sub-theory** وهي تشير إلى أن الأداء الذكي في أي مهمة يتطلب القدرة على التعامل مع المهام الجديدة؛ والقدرة على أتمتة تجهيز المعلومات.
- **نظرية المكونات The componential sub-theory** وهي تحدد إستراتيجية لمعالجة المعلومات، أي:

أ. ما وراء العمليات التنفيذية التي تُستخدَم في تخطيط ورصد وتقييم الإستراتيجيات المستخدمة في حل المشكلات.

ب. مكونات الأداء المستخدمة لتنفيذ المهمة.

ج. مكونات اكتساب المعرفة التي تُستَخدم لمعرفة كيفية حل المشكلات في المقام الأول.

هذه العناصر الثلاثة المذكورة أعلاه تكون متفاعلة مع بعضها، ومن الضروري التدرب عليها بالتوازي.

يؤكد العديد من أصحاب النظريات على أهمية ما وراء المعرفة التي يشير إليها فريري بـ (التأمل)، ولكن تظهر الأعمال الرائدة لكل من كمبيوني وآخرين (1984)، وبوركوسكي (1985)، وستيرنبرغ (1985)، على وجه الخصوص، جلية في تطور إطار (تاسك)، وينظر إلى ما وراء المعرفة على أنها مكون أساسي في السلوك الذكي يُستَخدم في جميع مراحل الحياة؛ وأنها عملية لتعميم إستراتيجيات التفكير الفاعل؛ وعلى أنها حلقة وصل رئيسة بين الذكاء والمعرفة الذاتية والتنظيم الذاتي، ومن خلال عمليات ما وراء المعرفة، يتأمل المتعلمون في تعلمهم، ويبلورون مهارات وعمليات التفكير، ويجعلونها تتم على نحو تلقائي، ويعد حل المشكلات الأساس في التعلم الفاعل، ويشمل معالجات تأملية للأعمال والأفكار الإبداعية والتحليلية والعملية.

مبادئ التعليم والتعلم في إطار (تاسك)

نشأت مبادئ التعليم والتعلم التي يقوم عليها نموذج (تاسك) بشكل ديناميكي في أثناء انخراطنا مع الطلاب والمعلمين في تحديات حقيقية وعملية لحل المشكلات، بينما كنا نتأمل باستمرار أنواع التفكير التي كنا بحاجة إلى استخدامها وتطويرها من أجل حل المشكلات بنجاح، وتدريجيًّا، تولدت المبادئ الآتية:

- استنبِط من خلال عمليات البحث الإجرائي التعاوني، والتقويم، وحل المشكلات ذات الصلة بالمتعلمين، نموذجًا شاملًا لحل المشكلات يكون ناجحًا ومعممًا، وجربه، ونقحه، واعتمده، ومن الضروري أن يضع المعلمون والطلاب أيديهم على المشكلات ويفهمونها ويفهمون طريقة حلها.
- تداول واستخدِم لغة ملائمة للتفكير وحل المشكلات، مسميًا الإستراتيجيات والمهارات على نحو مناسب؛ ليتمكن الطلاب من تسمية هذه الإستراتيجيات والمهارات واستدعائها لحل المزيد من المشكلات فيما بعد.

- نَمذِج إستراتيجيات التفكير ذات الصلة، ثم قدم للمتعلمين خبرات حقيقية لكي يستخدموا هذه الإستراتيجيات، ويرون في أنفسهم القدرة على حل المشكلة بنجاح.
- اهتم بالجوانب التحفيزية عن طريق المديح والتعزيز الإيجابي للتفكير وسلوك حل المشكلات، واحتف بمعايير النجاح، تلك المعايير التي تم التفاوض بشأنها مع المتعلمين.
- استخدم طرق التعليم والتعلم التعاونية والتفاعلية مع المتعلمين الذين يعملون في مجموعات صغيرة.
- شجع المراقبة الذاتية والجماعية وتقويم النجاح وتأمله، وطرق التحسُّن، وفرص نقل المهارات والإستراتيجيات إلى سياقات أخرى.

ملخص لإجراءات حل المشكلات في التدريس والتعلم في إطار (تاسك)

إن أفضل ما توصف به إجراءات حل المشكلات في نظام (تاسك) أنها مجموعة عمليات فرعية مرنة، تأخذ شكلًا حلزونيًّا، وتتصف بأنها عمليات معرفية ووجدانية ووراء معرفية في آن واحد، كانت المراحل تأخذ شكل دورة، وأحيانًا تكون متتابعة، وفي أحيان أخرى تكون مرنة بصورة متكررة حسبما يتطلب الموقف، لقد استنبط المتعلمون طبيعة نظام (تاسك) من خلال أنشطة ممارسة عملية ونشطة لحل المشكلات اليومية التي اعتبروا أنها تمثل إشكالية لهم. وفيما يأتي بعض أمثلة لهذه المشكلات اليومية:

- كيف تمكن الطلاب من إيجاد مصادر للكهرباء من أجل القيام بواجباتهم المدرسية ليلًا؟

- تم التفاوض مع الوحدة المحلية على أن يقدم الطلاب دروسًا في لغة الزولو، واللغة الإنجليزية للطلاب الأصغر سنًّا في قاعة الكنيسة مقابل استخدامهم مبنى الكنيسة الذي كانت تتوافر فيه الكهرباء.

- كيف أمكنهم الحصول على الكتب المدرسية من أجل مزيد من الدراسة؟

- حُلَّت هذه المشكلة عندما نظم الطلاب أنفسهم في كورال وقدموا حفلات موسيقية في الاحتفالات المحلية مقابل تبرعات صغيرة، بالإضافة إلى ذلك اتفق الطلاب مع أمين المكتبة (الأبيض) في البلدة القريبة على إتاحة المكتبة لهم صباح يوم السبت.

- كيف أمكنهم تقديم شكاواهم إلى معلميهم حول سوء إعداد وجبة الغداء التي كانت تُقدم مجانًا؟

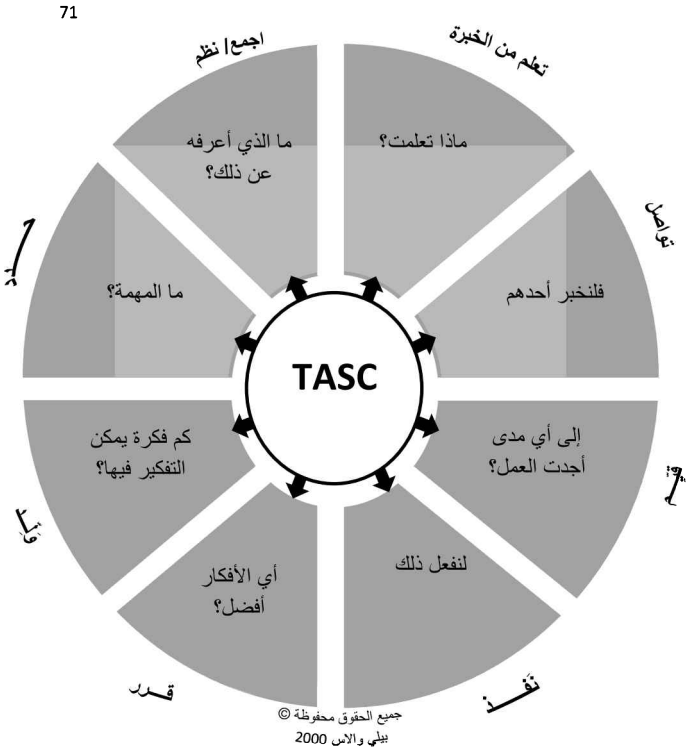
- حُلَّت هذه المشكلة بواسطة إعداد مجموعات حوار، وتسجيل وترتيب أهم الشكاوي بحسب الأولوية، وتعيين قادة لتمثيلهم في اجتماع مع أعضاء هيئة التدريس، وقد حدث في مناسبة سابقة أن قام الطلاب بأعمال شغب واحتجزوا معلميهم داخل حجرة المعلمين وتظاهروا خارجها بصورة صاخبة.

لقد حُلَّت كثير من المشكلات بواسطة الطلاب أنفسهم، الأمر الذي أزال تدريجيًّا مشاعرهم المشتركة بـ (العجز المكتسب)، وفي أثناء وبعد كل عمل منجز كان الطلاب يتأملون ويستقرئون التفكير الناجح وإستراتيجيات العمل التي استخدموها، وكانوا يناقشون كيف يمكنهم نقل الإستراتيجيات نفسها واستخدامها بانتظام في حياتهم وفي تعلمهم المدرسي الرسمي على حد سواء.

ويبين الشكل (1) المراحل الأساسية لعملية حل المشكلات في نظام (تاسك)؛ ويوضح الشكل (2) تلك المراحل بصورة موسعة، ويقدم الأساس المنطقي الذي يُعزز كل مرحلة.

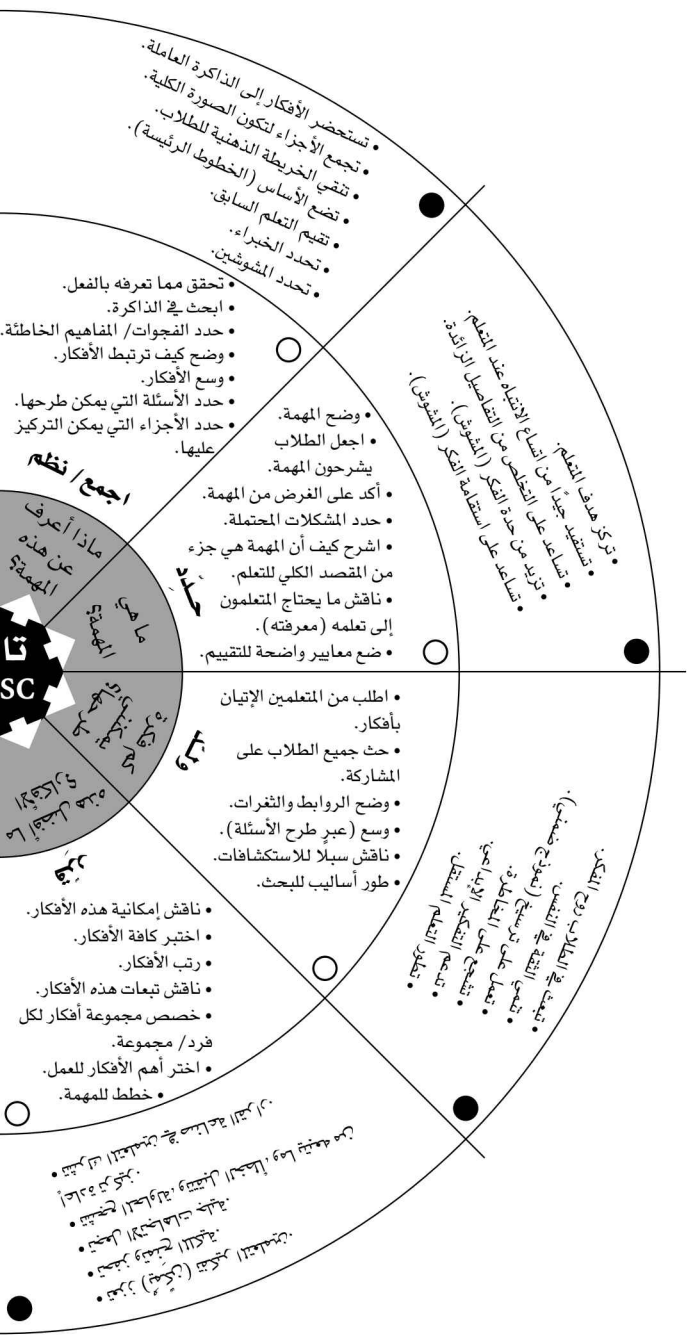
تدريجيًّا، تطور نموذج (تاسك) تماشيًا مع (النظرية الحية) Living Theory (انظر جاك وايتهيد وماري هوكستابل في الفصل الرابع)، أدمِجَت فيه مجموعة واسعة من مبادئ التعليم لتطوير مهارات التفكير وحل المشكلات.

وفيما يأتي مخطط أولي تكويني مبسط لهذه المبادئ:

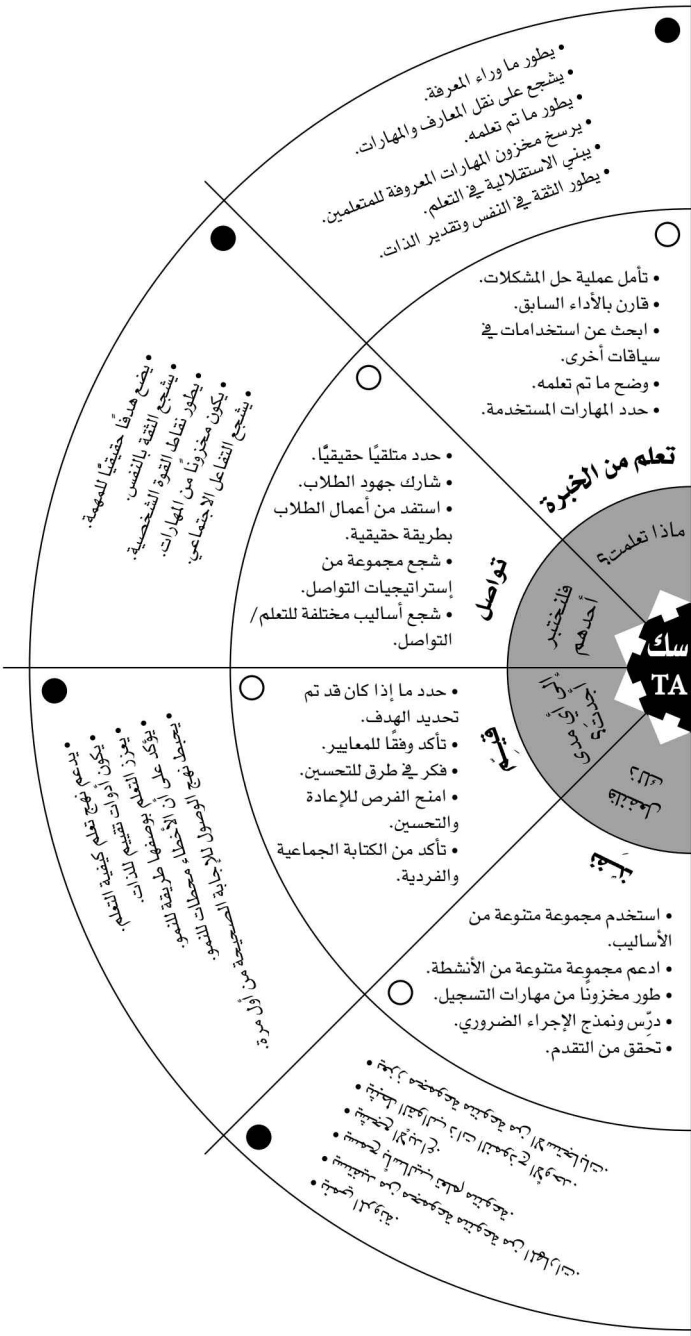


شكل (1) إطار عملTASC

- أولًا، اجمع ونظم ما تعرفه بالفعل عن المادة أو الموضوع أو المشكلة أو الموقف، ثم قرر كيف وأين يمكنك العثور على المزيد من المعلومات. يملك جميع المتعلمين مخزونًا من التعلم والمعرفة السابقة: ومن الضروري أن يدرك المتعلمون ذلك، ويرجعون إلى تعلمهم السابق بنشاط للاستفادة منه. تجلب هذه المرحلة إلى الذاكرة العاملة مجموعة من الأفكار والمعارف الجاهزة للعمل.



شكل (2) الإطار الموسع لنموذج تاسك TASC .



تتمة شكل (2) الإطار الموسع لنموذج تاسك TASC .

- حدد بوضوح ما المشكلة حقًّا بطرح سؤال ما الذي أحاول القيام به (الأهداف)؟ وما الذي يحول دون ذلك (العقبات)؟ ثم حدد معايير النجاح، واعمل على تحقيق ذلك (الحلول الممكنة). كثير من المتعلمين في مواقف الحرمان والإحباط تغمرهم وتطغى عليهم مشاعر الغضب والظلم التي تنهكهم وتضعفهم تمامًا، وللسيطرة على الوضع لابد من اتخاذ إجراءات مدروسة ومخططة ومستدامة.
- ولّد أفكارًا - فكر مع الآخرين في طرق عدة ممكنة لحل المشكلة دون إيقاف لأي تدفق للأفكار بالحكم المسبق على قيمتها؛ تنقل بين أفكار الآخرين وفكر بطريقة مائلة، وأفسح المجال لجميع الأفكار دون معارضة. إن جميع المتعلمين مبدعون، ولكن كثيرين منهم وجدوا أنفسهم في وضع يقوم فيه المعلمون بتلقينهم الأفكار اعتقادًا من هؤلاء المعلمين أن الطلاب ليس لديهم أفكار خاصة بهم.
- حدد أفضل هذه الأفكار، ولخِّص ما يمكن اتخاذه من إجراءات، ضع خطة لمراحل العمل بصورة منهجية، وحدد مراحل المهمة بوضوح، وناقش من سيكون المسؤول عن تنفيذ كل مرحلة من مراحل التخطيط. يُعدُّ تحمل مسؤولية صنع القرار الشخصي وما يترتب عليه من تصرف أمرًا أساسيًّا لتحقيق الذات والكفاءة الذاتية.
- نفِّذ الأفكار بوضع القرارات موضع التنفيذ، ورصد التقدم المحرز، وتعديل الخطط عند الضرورة.
- قوِّم تقدم المشروع ونجاحه عبر جميع مراحله، وما تقرر أنه يناقض الأهداف المتفق عليها، والعقبات والحلول التي نوقشت في المرحلة الثانية (مرحلة التحديد)، وإذا لزم الأمر، تَرَاجع وأعِد صياغة الأفكار والخطط التي سبق الاتفاق عليها.

- تَواصَل وتشارك الأفكار عبر المشروع بالكامل، ولكن أيضًا خصص وقتًا لتشارك النتائج والنجاح والاحتفاء بها، وتشارك النجاح مع المجتمع الأوسع وناقش مراحل وعمليات التغلب على العقبات وتحقيق الأهداف.
- تأمل التجربة وتعلم منها – ناقش نجاح الإستراتيجيات التي استخدمت، وقوِّم جودة تفاعل المجموعة، وتأمل كيف يمكن نقل الإستراتيجيات الناجحة للمواقف الأخرى بما في ذلك المدرسة، وناقش ما يلزم عمله من تغييرات في أي مشروع مستقبلي لجعل العمل كله أكثر فاعلية واستدامة.

كان هناك إجماع من الطلاب والمعلمين على ضرورة إعادة كتابة المنهج الدراسي الأوروبي الصبغة كليةً ليصبح إفريقي الصبغة أو الهوية: ولكن الطلاب أدركوا أن هذا الأمر بحاجة إلى عملية طويلة من التغيير، والأهم من ذلك أنه كان من الضروري إشراك المعلمين والطلاب في أي مناقشات حول المنهج الجديد وما ستسفر عنه هذه المناقشات من كتابة نصوص مدرسية جديدة؛ وكذلك أُشرِكوا عن كثب في المناقشات المتعلقة بطرق التدريس المناسبة.

وفي الوقت ذاته، كانت هناك حاجة عملية ملحة إلى تضمين مهارات التفكير وحل المشكلات في المنهج الدراسي الحالي، ليس فقط لكي يتمكن الطلاب والمعلمون من التعايش مع المنهج الدراسي الأوروبي الصبغة، ولكن أيضًا لكي يتمكنوا من استخدام إستراتيجيات التفكير المناسبة للتغلب على العقبات التي كان يقدمها المحتوى المتحجر، وأراد الطلاب أن يجتازوا حواجز التفرقة العنصرية التي سببها الإخفاق في اختبار القبول بالجامعات، وأرادوا تحقيق مستويات تعلم أعلى لعلها تصل بهم إلى فرص تمكنهم من أن يصبحوا قادة للتغيير.

لقد حصل الطلاب الثمانية والعشرون في الدراسة الاستطلاعية الأولى لمشروع (تاسك) في اختبار القبول على أعلى نتائج تحققت على الإطلاق بين الطلاب السود

في كوازولو/ ناتال في (شهادة إتمام المرحلة الثانوية العليا)، والتحق هؤلاء الطلاب جميعهم بالجامعات وحصلوا على منح دراسية تتكفل بمصروفاتهم الدراسية وتدعمهم في دراستهم، وفي اجتماع للمتابعة، ذكر هؤلاء الطلاب جميعهم أن أول شيء فعلوه لدى التحاقهم بالجامعة كان إنشاء نادي (تاسك) لكي يتمكنوا من تعليم زملائهم الطلاب إستراتيجيات التفكير وحل المشكلات التي استخدموها من قبل لإتقان دراستهم. قال أحد الطلاب بصورة مؤثرة جدًّا: «أعتقد أنني الآن أنتمى إلى بلدي، وأنا أستطيع قيادة التغيير». في هذه اللحظة، انفجر مجموعة الشباب بتناغم رائع في أداء مقطوعة غنائية (التواصل! أوه .. التواصل!). يحتل جميع طلاب هذه الدراسة التجريبية- الذين أصبحوا الآن راشدين- مناصب قيادية في التعليم والتجارة، والمشروعات التجارية والصناعية.

يمكن الاطلاع على مجموعة نصوص اللغة والتفكير التي كُتبت داخل نموذج (تاسك) للتلاميذ من سن 6 إلى 18 سنة، مثل: اللغة في عالمي، القراءة في عالمي، للناشر Nasou Via Africa Publishers، كيب تاون، جنوب إفريقيا. وما زال العمل جاريًا على تنقيح مهارات وعمليات التفكير النشط في سياق اجتماعي وتوسيعها (see Wallace, Cave and Berry, 2008).

تطوير طريقة تاسك لحل المشكلات في المملكة المتحدة

لقد علمتني الخمس عشرة سنة التي عشتها وعملتها في كوازولو/ ناتال كثيرًا عن الفرح والضحك بالرغم من المساوئ المعيقة؛ وعن الحب والصداقة والمشاركة بالرغم من ضعف الموارد التي يمكن تشاركها؛ وعن الصمود والتصميم على النجاح والتغلب على جميع العقبات؛ وعن القيمة الكبيرة للتواصل والسعي الحثيث نحو تحقيق هدف مشترك.

عندما عدت بشكل نهائي إلى المملكة المتحدة للعمل كمستشار في المدارس على الصعيد الوطني عام 1999م، أصبحتُ ملمة بآليات عملية التعليم والتعلم في المدارس، وبمجالات أخرى في الحياة العامة، التي أفرزها إصرار الحكومة على تحقيق أهداف تحصيلية (قابلة للقياس) ومعايير (عامة).

بالتأكيد إنني لستُ ضد سعي المتعلمين والمعلمين الحثيث إلى تحقيق الأهداف؛ ولكن ليس كل أهداف التعلم كمية ويمكن قياسها وتنظيمها إحصائيًّا، ثم تحديد مدى اتفاقها أو اختلافها داخل ما أضحى يسمى بـ (ثقافة الخزي واللوم).

كان المعلمون يذكرون أنهم يعاملون وكأنهم آلات تنقل محتوى معينًا، لا بكونهم تربويين يتفاعلون مع المتعلمين، وأفادوا أن هناك أعدادًا متزايدة من التلاميذ فاقدين للدافعية وساخطين على المدرسة؛ كما تُظهر أعداد متزايدة من التلاميذ سلوكًا هدامًا ومعاديًا للمجتمع.

بيد أنه من الإنصاف أن نقول إنه منذ عام 1999م تزايد سعي الوثائق التعليمية المنشورة للحد من الجمود في المناهج الدراسية الوطنية المقررة، وتشجيع الإبداع وحل المشكلات، حيث تمثلت إحدى المشكلات المرتبطة بهذه المبادئ التوجيهية الجديدة والأكثر مرونة في أن العديد من المعلمين قد فقدوا الثقة في قدرتهم على تفسير المنهج الوطني بطريقة مبدعة ومرنة.

ونتيجة (للتطوير المهني المتواصل) والتوسعي بإدخال نموذج (تاسك) وتطويره، تتبنى الآن مدارس عديدة في المملكة المتحدة نموذج (تاسك) لتوجيه خططها، ويستخدم المتعلمون نموذج (تاسك) كهيكل مرن يرشدهم في حل المشكلات في مواقف الحياة الحقيقية، وفي المواد عبر المناهج الدراسية الوطنية على حد سواء. ويبين الشكل (3) مجموعة خطط لأنشطة (تاسك) التعليمية.

TASC	اجمع ونظم	حدد	ولد	قرر	نفذ	قوّم	تواصل	تعلم من الخبرة
أسئلة محورية	ماذا أعرف عن هذا بالفعل؟ اربط بين الأفكار وقسمها إلى مجموعات يمكن أن تنظم المعلومات بشكل خرائط ذهنية	ما الذي نحاول القيام به؟ ما معاييرنا للنجاح؟ كيف سنعرف أننا أجدنا العمل؟ ما الذي نحتاج إليه لعمل ذلك؟	بكم طريقة يمكننا عمل ذلك؟ ممن يمكننا طلب المساعدة؟ أين يمكننا استكشافه؟ لنفكر جميعنا في هذا	أي الطرق هي الأفضل؟ ماذا علينا أن نفعل أولًا؟ لماذا علينا أن نفعله بهذه الطريقة؟ ماذا سيحدث إذا قمنا بذلك؟	هل خططنا فاعلة؟ هل ينبغي علينا تغيير أي شيء؟ ما الذي سنفعله بعد ذلك؟	هل نحن راضون عن هذا؟ هل أجدنا في عمله؟ هل حققنا معاييرنا للنجاح؟ كيف يمكننا عمل ذلك بشكل أفضل؟	من الذي يمكننا إخباره عن هذا؟ كيف سنعرضه على الآخرين؟ كيف نفسره؟ كيف يمكننا جعله شيقًا؟	ماذا تعلمنا أن نفعل؟ باي طريقة أخرى يمكننا الاستفادة منه؟ ما شعورنا الآن؟ ما الذي نفخر به؟
مهارات التفكير المتقدم	البحث في الذاكرة الاستدعاء من الخبرات السابقة الاستدعاء من مثيرات حديثة الاطلاع على روابط تنظيم الأفكار عند الآخرين	توضيح الأهداف التفكير في معايير النجاح استشارة الآخرين	إيجاد وعاء للفكر التفكير في المنتج النهائي وبحث الاحتمالات استشارة الآخرين	النظر في وجهي الفكرة بحث تبعات التفكير في العوامل كافة الترتيب بحسب الأولوية وضع فرضيات التنبؤ استشارة الآخرين	التفسير التطبيق الابتكار التصميم التقصي التركيب استشارة الآخرين	ملاحظة الآخرين والتفاعل والتجاوب معهم تقويم المعالجة والمنتج استشارة الآخرين	العرض التوضيح الشرح التنقيح المسوغات استشارة الآخرين	تأمل الروابط النقل عبر المنهج البلورة التوطيد التوسيع

شكل (3) التخطيط للدروس بإدخال طرق و مهارات و إستراتيجيات TASC للتفكير

TASC	اجمع ونظم	حدد	ولد	قرر	نفذ	قوِّم	تواصل	تعلم من الخبرة
إستراتيجيات مفيدة (أدوات)	ترتيب الصور مخطط تفريعي عمل خرائط ذهنية خرائط فقاعات أخطاء متعمدة جداول KWHL بطاقات "قوموا بما أقوم به بطاقات (صح أم خطأ)	فكر – زاوج – شارك خرائط إنسيابية مجال القوة تحليل ما؟ متى؟ أين؟ لماذا؟ كيف؟	عاصفة من الأفكار الاقحام خرائط المفاهيم روابط إبداعية استعارات تصويرية استعارات متكلفة	فكر – زاوج – شارك لوحات للرتب جداول إنسيابية تحليل SWOT لما هو عملي وغير عملي	فكر – زاوج – شارك جداول تخطيطية جداول إنسيابية رسومات توضيحية	فكر – زاوج – شارك خرائط ذهنية موسعة ثلاث نجوم وأمنية الخطوات الآتية	التسجيل عبر القدرات المتعددة عروض، أداء مسرحي صور مرئية بنايات تمثيل تسجيلات مقاطع فيديو وألعاب	فكر – زاوج – شارك وسع الخرائط الذهنية ثلاث نجوم وأمنية الآثار
مهارات التفكير العليا	التنظيم الربط المعارف والحواس والمشاعر	التساؤل إعادة صياغة المقترحات المبادرة بالأفكار	توليد أفكار التساؤل عقد مقارنات	التفكير المنطقي التساؤل التنقيح المعارضة التبرير مراجعة الأفكار اتخاذ القرار التخطيط	تنظيم مراجعة مراقبة تساؤل تأمل الافكار الموضوعة تعديل	تقويم تساؤل تقييم تحكيم	تلخيص تشارك تعبير عن الافكار والآراء	تأمل تعميم تلخيص
مستودع مهارات التفكير الأساسية	من الضروري أن تدرس هذه المهارات الأساسية للتفكير وتمارس وتُطور وتُشكل البنى الأساسية للتفكير وحل المشكلات استخدام ملائم وطلق لحروف الجر، الروابط والأفعال، الظروف، الأسماء والصفات في سياقات مختلفة عبر المنهج استخدام ملائم للمفاهيم الأساسية للأرقام والقياسات والأشكال والفراغ استخدام ملائم لمهارات التواصل الأساسية والتسجيل مخزون ثري للتعلم التجريبي متعدد الحواس							

تابع شكل (3) التخطيط للدروس بإدخال طرق و مهارات و إستراتيجيات TASC للتفكير

أجريت في المملكة المتحدة خلال السنة الدراسية 2005 – 2006م، عدة دراسات متابعة على نطاق واسع في المدارس الابتدائية في المناطق التعليمية المحلية في بارنزلي، بيركشاير، هام شاير، كينت، ومقاطعة لينكولن ونوتينجهام شاير. شملت المدارس الابتدائية، تلاميذ الحضانة (3–5 سنوات)، التمهيدي، والمرحلة الأساسية الأولى (5–7 سنوات)، والمرحلة الأساسية الثانية (8–11 سنة). إجمالًا، قدمت 350 مدرسة تقويماتها لتأثير العمل باستخدام نموذج (تاسك)، ضم هذا العدد من المدارس أكثر من (4000) معلم مع بعض التقويمات التي تنظر في تطور المدرسة ككل، وبعض التقويمات التي تعكس عمل كل معلم في الفصول الدراسية، وتستند هذه التقويمات إلى الاستجابات النوعية لكل من المعلم والتلاميذ في مشروعات (تاسك) التي نفذها التلاميذ باستخدام موضوعات عامة مرتبطة بالمنهج الوطني في المملكة المتحدة أو مشتقة منه، بالإضافة إلى ذلك، أجريت مجموعة من التقويمات الكمية استنادًا إلى مستويات التقييم المبينة في المبادئ التوجيهية للمنهج الوطني بالمملكة المتحدة (Wallace, Cave and Berry, 2008).

تقويم نموذج (تاسك) لحل المشكلات في المدارس

كانت الخصائص الآتية مشتركة في جميع تقييمات المعلمين:

1. **الدافعية والاستقلال والمشاركة.** أفاد المعلمون جميعهم أن دافعية التلاميذ ومشاركتهم في مهام التعلم كانت تتزايد إلى درجة أنهم نادرًا ما كانوا يحتاجون إلى التدخل في أنشطة التعلم، قدم نموذج (تاسك) هيكلًا كان جميع الأطفال متحمسين للاشتراك فيه، وأصبح دور المعلم ميسرًا بدلًا من كونه مصدرًا للتعليمات، وكان المعلمون المساعدون حاضرين لتقديم المساعدة للأطفال ذوي احتياجات التعلم الخاصة:

أ. «لم أشهد من قبل تلاميذ منكبين بهذه الصورة على المشروع الذي اختاروه، لقد كانوا مندمجين تمامًا، ولم أكن بحاجة إلى إبقائهم منشغلين بالمهمة».

ب. «تقريبًا لم تكن هناك حاجة إلى وجودي! وكان لدي الوقت لملاحظة الأطفال ورؤية الكثيرين منهم بشكل مختلف».

ج. «الأطفال الذين لا يشاركون مطلقًا في التعلم والذين يحتاجون بشكل عام إلى إشراف دائم، انسجموا بسهولة ويسر مع المهمة التي اختاروها، وكانوا يتخذون قراراتهم بأنفسهم، وأدركتُ أن سبب ذلك هو امتلاكهم لتعلمهم».

د. «لدىَّ العديد من الأطفال الذين صدر بشأنهم مرسوم (الأطفال الذين يتطلبون دعمًا مكثفًا، وعادة ما يكون فرديًّا)، والعديد من الأطفال المدرجين في سجل الاحتياجات الخاصة (يحتاجون إلى دعم تعليمي عام)، ولكنك حقًّا ما كنت لتستطيع تمييزهم عن بقية الأطفال، فقد كانوا مندمجين في المجموعة ومشاركين معها».

هـ. «انجذب الأطفال الأكثر قدرة على الفور إلى نموذج (تاسك) ولم يحتاجوا إلى أي دعم إضافي، وعندما قدمت للأطفال الأقل قدرة الحد الأدنى من الدعم، استطاعوا الانضمام إلى نظام (تاسك) سعيًا وراء المزيد، حتى بالنسبة لهؤلاء الأطفال كنتُ مجرد مساعد بسيط في التعلم!».

و. من الصعب تحفيز البنين الساخطين! ومع ذلك لم أستطع إيقاف حماسهم! كانوا يتحدثون طوال اليوم عن المشروع الخاص بهم - لا عن كرة القدم - التي هي حديثهم المعتاد!

2. **تقدير الذات والاستمتاع والنجاح.** أفاد المعلمون جميعًا أن الأطفال استمتعوا بعملهم، وأنهم شاركوا بالكلية في الاحتفال بنجاحهم:

أ. «بعض الأطفال الذين دائمًا ما كانوا يتعثرون كانوا سعداء جدًّا لأنه كان بإمكانهم (إعادة التفكير)! لقد فهموا أن (تاسك) هو نظام لا يوجد في ظله أخطاء؛ ذلك لأنه كان بإمكانهم التحرك في عجلة (تاسك) ذهابًا وإيابًا، وتصحيح أفكارهم!».

ب. «هناك دائمًا ترنم لدى الأطفال عندما يعملون على مشروع (تاسك) الخاص بهم، ويسألون باستمرار إذا كان اليوم هو يوم مشروع (تاسك)!».

ج. «كان احتفاء الأطفال بعملهم في (تاسك) يعيدهم وآباءهم إلى المنزل مبتسمين. لم نكن بحاجة إلى أن نكرر على الآباء التغذية الراجعة لأبنائهم، فقد كان الأطفال يشرحون أنواع التفكير التي يمارسونها بسهولة تامة».

د. «على الرغم من أن عمل الفصل أو عمل الفريق كان هو محور كثير من المناقشات، إلا أن كل طفل أبدع ابتكاره الخاص، وكانوا فخورين بما أبدعوه».

هـ. «لقد أصبح الطفل -الذي عادة ما كان منبوذًا- عضوًا مقبولًا في المجموعة؛ فقد اكتشفتُ أنه كان يحل المشكلات بشكل عملي ممتاز، وكان وجهه يُشع فرحًا عندما يثني الفريق على عمله!».

3. **تقلُّص السلوك المعادي للمجتمع**، وزيادة السلوك المقبول اجتماعيًّا. علَّق المعلمون جميعهم على التغير الإيجابي في سلوك التلاميذ العاطفي والاجتماعي.

أ. «في أيام (تاسك) يكون دفتر الحوادث (سجل للسلوك الاجتماعي) فارغًا! يختار الأطفال البقاء ومواصلة العمل في أوقات اللعب، ويتناولون الوجبات الخفيفة والغداء في أثناء القيام بالمشروع».

ب. «فصلي صعب للغاية، وكنت متشككًا في أن العمل بطريقة (تاسك) من شأنه أن يحدث أي فرق، ولكنني ذُهِلت مما كان الأطفال يعرفون بالفعل، ومدى حماسهم حين كان بإمكانهم أن يختاروا الموضوعات التي يرغبون

في استكشافها، حقًّا لقد فوجئت بأنهم كانوا قادرين على العمل دون جدال أو صياح!».

ج. «تألق بعض الأطفال الأضعف قدرة على الإطلاق في (اللغة والرياضيات)، والذين هم في العادة مخربين جدًّا، عندما أدركوا أن بإمكانهم أن يحلوا المشكلات بأي طريقة يختارونها، وقد أظهر الطفل الأكثر إخلالًا بالنظام أنه قيادي قدير، وكان يستمتع باختيار المجموعة له كقائد لها، وكان يعمل بصورة عادلة ومهذبة جدًّا في أثناء متابعته تقدم المجموعة، وعندما لا تسير الأمور في نصابها الصحيح كان هو الذي يساعد على إصلاحها».

د. «لاحظنا ارتفاع نسبة الحضور إلى المدرسة! لقد سأل أحد أولياء الأمور عما فعلناه مع ابنته لأنها أصبحت تستيقظ مبكرًا للمدرسة، وقد كانت في العادة تتذمر وتُسحَب إلى المدرسة سحبًا!».

هـ. «أزهرت مجموعة شديدة الهدوء من الفتيات. والآن يتحدثن علانية ويتولين القيادة، وقد كُنَّ في السابق ينكببن على عملهن فحسب، ولا يتفوهن إلا بالقليل».

تعليقات عامة من المعلمين

- «أصبحت الأجواء في المدرسة مختلفة جدًّا الآن، نحن ننظر إلى جميع التلاميذ بعيون مختلفة. تنظر اختبارات التحصيل القياسية الوطنية (SATs) فقط في المعرفة بالقراءة والكتابة والحساب؛ لذلك نحن ندربهم على الاختبار في الفصل الدراسي السابق لأسبوع الاختبارات، إلا أننا اكتشفنا أولئك الأطفال الذين يمتلكون قدرات عالية في مناح أخرى. نحن الآن نرى الأطفال عبر الطيف الكامل لقدراتهم البشرية».
- «لقد فاق أطفالنا ذوو القدرات الفائقة المدرجون في سجل الموهوبين (في اللغة والرياضيات) كل توقعاتنا، فقد أدركنا أنهم كانوا بالكاد أطفالًا هامشيين، لقد

دُهشنا إزاء ما كانوا قادرين على القيام به! إلا أننا وسعنا مفهومنا عن الأطفال (الأكثر قدرة)، والآن نحن نحتفي بكل طفل».

- «إن العمل بطريقة (تاسك) مشوق للغاية؛ إذ يتجاوب الأطفال معه بشكل أفضل، ويتبقى عليك وضع الخطط الأساسية لتجميع المصادر الممكنة، والتوجيه إلى ما يمكن القيام به وزمانه ومكانه؛ ولكننا الآن نتشارك التخطيط مع الأطفال، وبإمكانهم استيعاب ما يمكن تطبيقه عمليًّا وما لا يمكن، وقد تطورت مهارات الاستقصاء تطورًا كبيرًا من حيث العمق والاتساع!».
- «كانت مستوياتنا في اختبارات SAT هي الأعلى على الإطلاق، ونحن نعتقد أن ذلك يعود إلى زيادة دافعية الأطفال وتركيزهم في المهام. مرة أخرى، إن علينا أن نهتم بنتائج اختبارات SAT، ولكننا سنهتم أولًا بالتفكير!».

تعليقات عامة من الأطفال أوردها المعلمون

- «تمنحنا مشروعات (تاسك) فرصة لإظهار ما يمكن أن نفعل؛ إنها استراحة من الأعمال المدرسية».
- «إن أيام (تاسك) هي فرصة لأن تكون مبدعًا، لا أن يخبرك المعلمون طوال الوقت بما عليك أن تفعل».
- «أدركتُ أن (تاسك) حاضرًا بالفعل في عقلي، ولكنني لم أكن أعرف! أنا أستخدم عجلة (تاسك) لتوجيه تفكيري».
- «أيام (تاسك) تزيد من ثقتنا فلا نخاف من التحدث أمام الآخرين».
- «لقد منحنا (تاسك) تعليمًا قويًّا محكمًا! ولم نكن ندرك إلا فيما بعد أننا عملنا بالبحث والتاريخ، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والفنون، والأعمال اليدوية، وتكنولوجيا التصميم، والدراما، والتحدث والاستماع، حتى إننا قمنا بشيء من تعلم القراءة والكتابة واستمتعنا بها!».

- «أيام (تاسك) مثيرة لأنه يمكنك أن تكشف عن الجانب الإبداعي لديك. لا يقول المعلمون عن شيء تفعله هذا خطأ، مما يخفف كثيرًا من الضغط عليك».
- «عادة ما يكون ذهني غير منظم وغير متسق! تساعدني عجلة (تاسك) على تنظيم تفكيري بصورة أفضل».

الخلاصة

يجب أن تكون الخطوة الأولى في تطوير المعلم هي تجريب طريقة (تاسك) TASC بالتدرب عليها وممارستها عمليًّا، مما يؤدي إلى إدراك أن نهج (تاسك) في حل المشكلات يرفع حقًّا الدافعية وتقدير الذات، ويشجع أيضًا التعلم المستقل، وتكون الخطوة اللاحقة أن يناقش المعلمون كيف سيرصدون هم والأطفال ويقيِّمون تحسُّن مهاراتهم في حل المشكلات؛ ومن الضروري أيضًا تعلم كيفية تحليل أنواع أنشطة حل المشكلات التي يتبادلونها هم والأطفال، ويرتبط هذا التطوير ارتباطًا مباشرًا بمشروع (ديسكفر) DESCOVER الذي طورته جين ميكر وزملاؤها في يونيه 2006م.

تتوافق عمليات (تاسك) مع مبادرة الحكومة الأخيرة من أجل (إضفاء طابع شخصي على التعلم) PERSONALISE LEARNING من خلال منح المتعلمين حرية التصرف في تعليمهم وتنمية الاستقلالية؛ إذ يمثل نظام (تاسك) إطارًا شاملًا، وهذا يجعله مرتبطًا بمبادرة الحكومة (كل طفل يجب أن يكون موضع اهتمام)»[1] Every Child Matters (DfES, 2004). ويؤكد نهج تاسك (TASC) أن دور المعلم هو تشجيع المتعلمين على التفكير وحل المشكلات، لمساعدة جميع المتعلمين على اكتشاف مواهبهم والاحتفاء بها، وتزويد المتعلمين جميعًا بالمهارات اللازمة لـ (تعلم كيفية التعلم).

1 في العديد من البلدان، لم تراع السياسات الرامية لحماية حقوق الطفل بعد (ومعظمها تستند إلى اتفاقية حقوق الطفل) الظروف والاحتياجات الخاصة للأطفال المهاجرين في المملكة المتحدة لبريطانيا العظمى وآيرلندا الشمالية. سلط المجتمع المدني الضوء على العبارة التي أطلقتها الحكومة وهي «كل طفل يجب أن يكون موضع اهتمام»Every Child Matters للدعوة إلى إدراج قضايا الأطفال المهاجرين في السياسات العامة المتعلقة بالأطفال، ومسائل الرعاية الصحية لهم، وتسجيلهم عند الميلاد، وتوفير التدريب التقني لهم في سن المراهقة وتمكينهم من استغلال الفرص التجارية.

ربما يكون أهم دور للمعلم هو تنمية الثقة بالنفس وتقدير الذات لدى المتعلمين حتى يشعروا أنهم قادرون على العمل بفاعلية في عالم معقد للغاية وسريع التغير.

References

Borkowski, J.E. (1985) Signs of Intelligence: strategy generalisation and metacognition, in The Growth of Reflective Thought in Children (ed. R.S. Yussen), Academic Publications, New York.

Campione, J.C., Brown, A.L., Ferrara, R.A. and Bryant, N.R. (1984) The zone of proximal development: implications for individual differences and learning, in Children's Learning in the "Zone of Proximal Development". New Directions for Child Development, no. 23 (eds B. Rogoff and J. Wertsch), Jossey-Bass, San Francisco.

Department of Education and Skills (DfES) (2004) Every Child Matters: Change for Children, DfES, UK.

Desforges, C. (1998) Learning and teaching: current views and perspectives, in Directions in Educational Psychology (ed. D. Shorrcoks-Taylor), Whurr, London, pp. 5–18.

Dromi, E. (1993) Language and cognition: a developmental perspective, n Language and Cognition: A Developmental Perspective, Vol. 5 (ed. E. Dromi), Ablex, Norwood, NJ.

Dostal, E. and Vergani, V. (1984) Future Perspectives on South African Education. Occasional Paper No 4. Institute for Future Research, University of Stellenbosch.

Eggen, P. and Kauchak, D. (1997) Educational Psychology: Windows on Classrooms, 2nd edn, Merrill, New Jersey.

Freire, P. (1998a) Pedagogy of Hope, Continuum, New York.

Freire, P. (1998b) Pedagogy of the Oppressed (New Revised 20th-Anniversary edn), Continuum Publishing Co., New York.

Maker, J.C. (2006) Creativity, intelligence, problem-solving and diversity, in Diversity

in Gifted Education: International Perspectives on Global Issues (eds B.

Wallace and G. Erikson), Routledge, London.

Kemmis, S. (1983) The action research planner, in Becoming Critical: Knowing

through Action Research (eds W.C. Carr and S. Kemmis), Deakin University

Press, Geelong, Victoria, p. 11.

Krashen, S.D. (1981) Second Language Acquisition and Second Language Learning,

Pergamon Press, New York.

Maslow, A. (1970)Motivation and Personality, 2nd edn,Harper and Row,New York.

Ramos, M.B. (1974) Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed, Seabury, New York.

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

Sternberg, R.J. (1997) Successful Intelligence, Plume, New York.

Sternberg, R.J.,Nokes, K., Geissler, P.W. et al. (eds) (2001) The relationship between academic and practical intelligence: a case study in Kenya. Intelligence, 29, 401–18.

Wallace, B. (2008a) Evaluation of TASC in schools in the UK, in Gifted Education International, Vol. 24, Nos. (2 and 3), AB Academic Publishers, Oxford (in press).

Wallace, B. (2008b) Using the lens of life experiences to understand the essential dynamism of learning and teaching, in Pioneers in Edu-

cation: Essays in Honor of Paulo Freire (eds M. Shaughnessy, E. Galligan and R.H. de Vivas), Nova Sciences, Hauppauge, New York, in press.

Wallace, B. and Adams, H.B. (1993) Thinking Actively in a Social Context: TASC, AB Academic Publishers, Oxford, UK.

Wallace, B., Cave, D. and Berry, A. (2008) Teaching Problem-Solving and Thinking Skills through Science, Routledge, London, in press.

Wallace, B., Maker, C.J., Cave, D. and Candler, S. (2004) Teaching Problem-Solving and Thinking Skills: An Inclusive Approach, David Fulton Publishers, London.

Wallace,B., Thomson, C. and Mattson, E. et al. (1996) Language in My World, Nasou Via Africa Educational Publishers, Cape Town, South Africa.

Vos, A.J. (1986) Aspects of education in KwaZulu. Paedomenia, 13 (2)

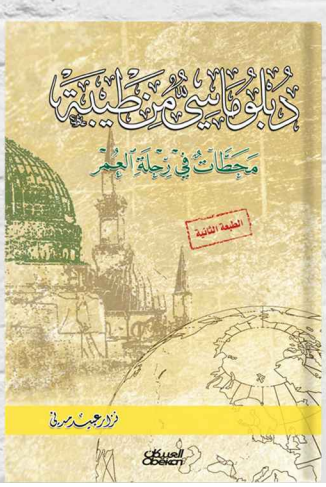
Vygotsky, L. (1978) Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes, 14th edn (eds M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner and E. Souberman), Harvard University Press, Cambridge, MA.

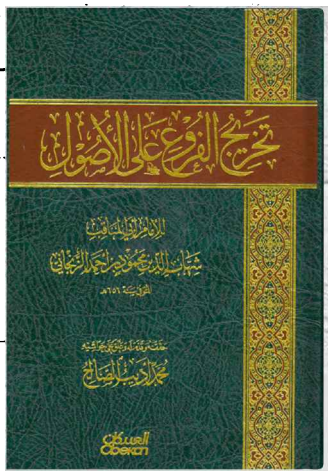
العبيكان للاستثمار
Obeikan Investment Group

إحدى شركات

العبيكان للنشر
Obeikan Publishing

أحدث الإصدارات





Follow Us
obeikn reader
obeikanpub

كتبنا الصوتية
storytel
Kitab Sawti
www.kitabsawti.com
دار ضاد للنشر الإلكتروني
Dhad Audio Publishing
WWW.DHAD.SA

كتبنا الإلكترونية
Google Play
amazonkindle

لخدمات البيع والتوصيل
سوق
أحدى شركات amazon
رواق
نون
noon

الفصل الرابع

التضمين والاحتواء في فهم المواهب والقدرات: كيف يمكن تطويرهما في مجال التعليم؟

جاك وايتهيد و ماري هوكستابل

Jack Whitehead and Marie Huxtable

مقدمة

يظهر الانقسام الثقافي العميق الذي يؤثر في الخدمات التعليمية للموهوبين وذوي القدرات بين التصور الشرقي جدًّا الذي يرى «أن جميع الأطفال لديهم إمكانات الموهبة»، والتصور الغربي جدًّا الذي يرى أن «بعض الأطفال فقط لديهم إمكانات الموهبة» (Freeman, 2002, p. 9)

يبحث هذا الفصل كيف يمكن أن يسهم دمج وتعزيز مواهب وقدرات جميع الطلاب في تحسين جودة التعلم بتجاوز محاولات تعريف الأفراد وتصنيفهم وفقًا لمقياس أو حكم موضوعي للموهبة، حيث يُستَخدم نهج النظرية الحية في التعليم Living Educational Theory لإظهار كيف يمكن للممارسات التضمينية inclusive والاحتوائية inclusional تطوير المواهب والقدرات التي تسهم في عالم الجودة التعليمية كما وردت في القيم والأهداف والغايات الخاصة بالإستراتيجيات والأجندات الوطنية، بما في ذلك تلك التي يقوم عليها المنهج الوطني (http://www.nc.uk.net/nc resources/html/values.shtml).

إن مصطلح (الموهوبين وذوي القدرات الكامنة) المستخدم لتصنيف الأطفال في فئات محددة تقرَّر لهم أهدافًا تحصيلية وبرامج تعليمية هي قضية حساسة ومثيرة للجدل، ولو أننا تحدثنا عن تطوير نظريات وممارسات لتحسين سياقات يُدعَم من خلالها الأطفال لإدراك استعداداتهم واهتماماتهم وشغفهم، وتطوير الأداءات الموهوبة لإطلاق الطاقات الكامنة مع مرور الزمن وتقديرها وعرضها، فنحن نتحدث عن مبدأ تربوي مغاير تمامًا.

يؤكد وايت (2006) أن المعتقدات حول الذكاء والمنهج القائم على الموضوعات، والتي تؤسس للعديد من الإستراتيجيات الوطنية الإنجليزية وخطط التنفيذ، وكذلك جزء كبير من الممارسة في المدارس، تضرب بجذورها في قيم عصور غابرة. يقول وايت:

.. لو حاولت البحث عن أسانيد قوية تدعم هذه المعتقدات فسوف تصاب بخيبة أمل. فلا توجد أسس قوية للاختلافات الفطرية في الذكاء؛ ولا يوجد أي أسس قوية للمنهج التقليدي القائم على الموضوعات. (ص 1).

وينهي حديثه بالسعي إلى إعادة التركيز على الأهداف والمقاصد التي تقود ممارستنا بقوله:

> المنهج الدراسي ليس غاية في حد ذاته وإنما هو وسيلة لتحقيق أهداف أكبر، إن المنهج الدراسي هو - أو ينبغي أن يكون- أداة ليس لتمكين الشباب من أن يحيوا حياة شخصية كاملة فحسب؛ بل هو أيضًا وسيلة لمساعدة الآخرين على أن يحيوا حياتهم حياة كريمة - كأصدقاء، وآباء، وعمال ومواطنين (ص 151).

ونحن نعتقد أن توضيح وفهم سبب ما نقوم به هو جزء من مسؤوليتنا المهنية كمربين، وهذا ما يعبر عنه (برنامج التدريب الاستهلالي لمجلس تنمية القوى العاملة للأطفال): إن على العاملين مع الأطفال- المستوى 4/3 - النظر في مرجع (الوحدات الخاصة بدور موجه التعلم):

إن ما نؤمن به ونقدره يؤثر على الطريقة التي نتصرف بها والخيارات التي نتخذها؛ ولذلك من الضروري أن يختبر الممارسون قيمهم ومعتقداتهم واتجاهاتهم وآراءهم، وأن يتفكروا في الطريقة التي قد تؤثر بها على ممارستهم (ص 8).

http://www.standards.dfes.gov.uk/learningmentors/downloads/ModAHB.pdf

يوضح هذا الكتيب ما يأتي:

المعتقدات هي ما نعتقد في صحته. أما القيم فهي ما نعتقد في أهميته. (ص10)

عندما نختبر معتقداتنا حال تقديمنا تفسيرات صحيحة للتأثير التربوي الذي نسعى إليه من خلال دراسة ممارستنا ولدينا قناعة أننا نبحث لكي نحسِّن ما نقوم به، فإننا بذلك نشرع في إبداع النظريات التعليمية الحية الخاصة بنا. وقد أوضح إيزنر Eisner (1993) ذلك بشكل جيد:

... نحن نبحث لنفهم، ونحاول أن نفهم، لجعل المدارس أماكن أفضل لكل من الأطفال والبالغين الذين يتشاركون حياتهم هناك. (ص 5)

يربط إيزنر البحوث التربوية بالقيم بشكل واضح، ويترك لنا توضيح ماذا نعني بجعل المدارس أماكن أفضل، ولما كانت البحوث التربوية تُؤسَس على القيم فإننا نفهم تقدمنا بالنظر إلى قيمنا التي نحياها كمعايير للحكم؛ إذ تعطي العناوين المكتوبة على وحدات برنامج الماجستير مؤشرًا لما نعنيه بارتباط التربويين بقيمهم الخاصة في أثناء إجراء البحوث لتحسين ممارساتهم.

كيف تُمكنُني كتابة سياسة جديدة لرعاية الموهوبين وذوي القدرات من تأمل قيمي الشخصية عن المواهب والقدرات وتقويمها؟ وكيف أتمثل هذه القيم في هذا المجال؟ (Hurford, 2007)

كيف أجري بحثًا تربويًّا على مستوى درجة الماجستير دون أن أتخلى عن القيم التربوية الخاصة بي؟ (Harker, 2006)

في عام 2006، فازت ماري هارتوغ بـ (الجائزة الوطنية للتدريس)، لقد كانت ماري قد حصلت على درجة الدكتوراه عن دراسة ذاتية حول ممارساتها التعليمية، حيث تبرز ماري في رسالتها للدكتوراه المعايير المستندة إلى القيم التي قالت إنها تحاسب نفسها من خلالها، وتطلب من القراء استخدام القيم الآتية للحكم على كتاباتها في بحوثها التربوية:

> إذا كانت رسالة الدكتوراه هذه متميزة كعملية بحثية فهذا يُعزى إلى أن طرق البحث فيها استندت إلى القيم التي ترافقني كباحثة في ممارستي، مع وضع هذا في الاعتبار، فإنني أطلب منكم كممتحنين أن تتفحصوا جيدًا الأسئلة الآتية، سائلين أنفسكم وأنتم تقرؤون هذه الرسالة ما إذا كانت القضايا المطروحة في هذه الأسئلة تعالج -في رأيكم- على نحو كاف، كي تقولوا (نعم) إن هذه المعايير التحكيمية قد استوفيت:
>
> - هل تظهر قيم ممارستي بوضوح، وهل هناك دليل على الالتزام بأني أعيش هذه القيم في ممارستي؟
> - هل يقودكم حسابي الإلكتروني الاستعلامي إلى معرفة كيف تغير فهمي وممارستي على مر الزمن؟
> - هل ما أقدمه دليل يؤكد أنني أمارس هذه الأفعال في علاقاتي في التعليم والتعلم؟
> - هل هذه الأطروحة تدل على أخلاقيات الرعاية في علاقات التعليم والتعلم؟
> - هل أنتم راضون عني كباحثة أظهرت التزامها بعملية مستمرة من تحسين الممارسة؟
> - هل تظهر هذه الأطروحة أصالة الرأي والتفكير الناقد؟ (Hartog, 2004, p. 3)

نحن لا نقول إن البحث في مجال التعليم غير مهم؛ فنحن نتعلم الكثير من البحث في مختلف التقنيات التدريسية والتدريبية، ومن أفكار الفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع والتاريخ وغيرها من تخصصات التربية، ولكن ذلك ليس كافيًا، ونحن نتخذ قرارات تربوية لا تتأثر فقط بالكفاءة التي يمكننا أن ننقل من خلالها محتوى المنهج الدراسي أو المهارات، ولا بالأفكار المتضمنة في تخصصات التعليم، بل تتأثر أيضًا بمدى الاهتمام برفاهية الأطفال والشباب في الحاضر والمستقبل، وهو ما ورد في ورقة مجلس البحوث الاجتماعية والاقتصادية:

> الرفاه أن يكون الإنسان مع آخرين، حيث تُلبى احتياجاته الإنسانية، وحيث يستطيع أن يعمل بشكل هادف من أجل تحقيق أهدافه، وحيث يستمتع بمستوى حياة لائقة (ESRC, p. 1).

إننا نتحمل مسؤولية تنظير ممارستنا؛ وبعبارة أخرى، لا نصف هذه الممارسات وصفًا بسيطًا فحسب؛ بل نشرحها ونُجلِّي القيم التي نستخدمها كمعايير للحكم، وهذا أمر أساسي لتقييم ما الذي يؤسس للممارسة الجيدة، وكيف نقوِّم عملنا، وما الذي يبني الدليل على تحسن الممارسات التربوية، وهذا ما ذكرته ديبرا إير (Deborah Eyre, 2002) عندما ترأست الأكاديمية الوطنية للشباب الموهوب.

> إن التغيير في حد ذاته ليس أمرًا صعب المنال، لكن يلزم أيضًا أن تصدر قرارات التغيير بالنظر إلى مدى فائدة هذا التغيير. (ص 7)

كثيرًا ما سُمِعت عبارة (الممارسة القائمة على الأدلة)، ومع ذلك فإن سؤال (الدليل على ماذا؟) هو سؤال لا يُطرَح بوضوح كاف أو صرامة أو مصداقية تربوية، نحن هنا نشجع التربويين على طرح هذا السؤال على أنفسهم كما فعل (وايت)، وكما أوضح جينوت (1972م) في السبعينيات.

> قد يسأل المربي (ما هدف التعليم؟) بعد كل ما يقال ويُفعَل، نحن نريد أن ينمو الأطفال ليصبحوا أناسًا محترمين ... مع اعترافنا بأن هذه العملية التعليمية ما هي إلا وسيلة، وأن الغايات لا تبرر الوسائل، وأنه في محاولتنا لجعل الأطفال يتصرفون بطريقة تقودهم إلى التعلم، فإننا لا نضرهم نفسيًّا. وإننا أيضًا لا نتحدث إليهم بطريقة تستفزهم أو تنتقص من ثقتهم بأنفسهم، أو تلحق بهم ضررًا، أو تتسبب في فقدانهم الثقة في كفاءتهم وقدرتهم. (ص 10)

إننا نطلب ذلك من أنفسنا ونحن نسعى إلى تطوير نظرية وممارسة تربوية دمجية واحتوائية للموهوبين، وترتكز أبحاثنا على الأساس الوطيد لقيمنا عن مجتمع مَحبَّة شامل ومساوٍ بين الجميع، مجتمع يدعم الأفراد ليصبحوا أشخاصًا متحررين ومؤثرين في

تعلمهم وفي حياتهم، وقادرين على تقديم إسهامات قيمة ومقدرة في عالم يستحق العيش فيه. توضح فورمبي (2007) في بحث لها بصفتها معلمة في فصل أطفال الروضة كيف يمكن لهذه الرؤية أن تكون مؤثرة:

> كيف أحافظ على علاقة تربوية ودودة ومتجاوبة حسيًّا مع تلاميذي، تحفزهم في تعلمهم وتشجعني في تدريسي لهم؟ ما الذي يستطيع الحب أن يفعله فيما يتعلق بالاستجابة الحسية؟ لقد كتبتُ في وقت سابق عن المودة المتبادلة التي أستمتع بها مع الأطفال في فصلي، وهو ما وصفه لويس.. بالأريحية الحميمة (ص 34). كتبت أنني لا أعتقد أن التعبير بتلك الكلمات تصف على نحو كافٍ ما أشعر به تجاه الأطفال أو ما أعنيه بالاستجابة الحسية.

ربما يكون فهم لوهر Lohr (2006) لأحد جوانب رؤية روديك عن فكر الأمومة هو أحد الآراء المعتبرة لديَّ:

> تُعرِّف (روديك) الحب المحافظ بأنه السعي إلى التعامل مع شخصية الطفل ومع الطريقة التي يرى بها العالم، إنها طريقة التفكير من خلال المشاعر، وهي تتمركز حول إعطاء الطفل ما يحتاجه من حيث التربية والتدريب والأمن، ثم يظهر التفكير من خلال المشاعر في تصرفاتها كأم، ثم تأمل هذه التصرفات. (Lohr, 2006, p. 5)
>
> ومع ذلك، فإن الرأي المفضل لدي هو الحب -كمنحة إلهية الذي يقول عنه لويس- هو الذي يُعلمنا أن نحب ليس فقط الأشياء المحببة لنا، ولكن أيضًا الأشياء غير المحببة، إنه يربط الحب كمنحة إلهية بحب احتياجنا لله في التشبيه الجميل الآتي. يقول إن الحب: ... يشبه شرابًا سحريًّا عندما يسكب فإنه يُوجِد الكأس الذي يُصبَّ فيه. (Formby, 2007; p. 118)

إننا ندرك أن علينا أن نعمل وفقًا للسياسات والإستراتيجيات التي تصدر عن الحكومة المركزية والمحلية وعن مؤسساتنا، لكننا نعتقد أيضًا أننا نتحمل مسؤولية تطوير ممارسات تعليمية تتفق مع قيمنا التربوية، فنحن نرى أن علينا مسؤولية مهنية لتحسين ممارساتنا من خلال بحثها وتنظيرها، أن نختبر ونشرح ما نقوم به، وأن نفهم ما

نؤمن نحن وآخرون بصحته حول العمليات التعليمية التي نشارك فيها، ونتحدى على نحو بنَّاء ومبدع تلك المعتقدات التي -لا محالة- تُنقَل من خلال كل ما نقوم به.

إننا نسعى إلى الاستجابة للمطالب التي (تُكلِّفنا) بها الإستراتيجيات الوطنية والأعراف السائدة من خلال المشاركة البناءة والمبدعة في هذه التكليفات، بتفسير معارفنا ونظرياتنا وقيمنا الحية المتضمنة في حياتنا، والاعتراف والإقرار متى كانت هذه المعارف والنظريات والقيم متناقضة، وتقديم خيارات ممكنة للتغيير، ووصف المعايير الحية للحكم على تقدمنا. تقدم (سكوسى) لنا مثالًا على ما يكون عليه هذا الأمر حين تشاركنا مخاوفها بشأن (اختبارات التحصيل المعيارية).

> يستند هذا المقال إلى تجربتي الشخصية كمعلمة للصف الثاني، وإلى ما أجري من بحوث لاحقة نتيجة لهذه التجربة، لقد وجدت أن هذا العام عامًا مجهدًا للغاية بالنظر إلى الضغوط الكامنة التي نتجت عن معرفة القرارات التي كان سيتلقاها تلاميذي في نهاية السنة فيما يخص التعليم والتعلم. كما كنتُ أدرك أن الأطفال يشعرون ببعض القلق، وهو ما آثار لدي تساؤل حول التقييم في المدرسة، وأسباب إجراء الاختبارات الوطنية في المملكة المتحدة، وتأثير هذا على الأطفال والمعلمين في الصفوف الدراسية الأولية. سوف يُعرِّف هذا المقال التقييم ويحدد الغرض منه داخل المدرسة، ثم يدرس كيف نشأ التقييم في المملكة المتحدة، ويستكشف السبب وراء ما قد يحدث من تغييرات معاصرة ومناقشات في المملكة، وقد استندتُ إلى كل من تصوراتي الشخصية وخبرات التلاميذ، فضلًا عن بحوث أخرى، وأختم برأيي حول كيف يمكن أن نمضي قدمًا في مجال التقييم داخل المدارس (Skuse, 2007, p. 1).

إن (تعليم الموهوبين) هو مبادرة وطنية في إنكلترا، ولكن التطبيق لم يُرسَّخ في الواقع العام؛ وهناك نقاش محتدم على الصعيدين النظري والعملي بين المربين والأكاديميين في التقاليد الغربية، ويمكن رؤية مثال على هذا في البحث الذي أجراه هاو، وديفيدسون، وسلوبودا (1998)؛ حيث يختبر بحثهم النتائج المُستقاة من عدد من المصادر التي تبدو إما داعمة أو معارضة لوجهة النظر تلك، وتنظر في أسباب بديلة للقدرات

الاستثنائية، والجدير بالذكر أن المعارضين في هذا البحث تحديدًا هم أكاديميون يحظون باحترام كبير بين جميع الذين عملوا في مجال تعليم الموهوبين لسنوات، والشيء المفقود في المداخلات هو التوصيفات الواضحة لمعتقدات الباحثين وقيمهم. وعلى الرغم من مصادرهم المشتركة للإحصائيات والمنطق المقبول ومنهجيات البحث، فإنه من غير المألوف في أي من هذه المناقشات المكثفة أن قادت أي شخص لأن يغير من رأيه، وتتواصل الحجج نفسها وتتكرر إلى اليوم.

وفي هذا الفصل، سنعرض نموذجًا آخر من منطق ومنهجية البحث التي سمحت لنا بالانتقال من الجدل بشأن تحديد من الموهوب، إلى استكشاف كيف يمكن تنمية المواهب والقدرات تربويًّا.

يضرب العرف السائد في إنجلترا، كما يتضح في الإستراتيجيات الوطنية، بجذوره في ... المفهوم الغربي- الذي يرى أن- (بعض الأطفال فقط لديهم إمكانيات الموهبة). (Freeman, 2002, p. 9).

يؤدي هذا التوقع إلى الاستغراق في التعريفات والتصنيفات وتطوير الأدوات المرتبطة بها. وقد أكد هايمر (2007)، أن «الأطفال لا يحصلون على المواهب، أو يمتلكونها- وإنما يصنعونها». وهذا يدعونا إلى أن نحول تركيز اهتمامنا إلى العمليات التعليمية التي تدعم إيجاد الموهبة، وتكريس طاقاتنا لاستكشاف ما يمكن أن نفعله لإحداث الفرق في الخبرات التعليمية والتربوية للأطفال والشباب لفتح أبواب المستقبل أمام ما تتيحه لهم الحياة من فرص.

سوف نركز في هذا الشأن على أعمال باحثين مثل هايمر، والاس، ودويك، وماونتر؛ لأننا يمكننا أن نرى إدراكهم لمشكلة مقاومة ما يُفرَض على تصوراتهم من مهارات تقنية ضارة لمدد طويلة، وسعيهم إلى حلها في ممارساتهم وتنظيرهم، وهم يقدمون -كما نفعل نحن- سردًا عن طريقة قيامهم بذلك كهبات تربوية، ولا تقدم هذه الهبات كوصفات، أي

مجموعة من الكتيبات يُحفَظ ما فيها ويُكرَّر، ولكنهم بدلًا من ذلك يُفسحون المجال أمام تصور الاحتمالات الممكنة ليستكشف غيرهم من الباحثين ما يتطلبه العمل على تحسين ممارساتهم، وتُقدِّم أفكارهم للآخرين ليقوم الآخرون بربطها بالظروف الخاصة بهم عوضًا عن تقديم نظريات تفسر التعلم لدى الجميع، كما تفعل الأشكال التقليدية للبحوث.

يقود التقييم الممارسةَ ويرتبطان ارتباطًا وثيقًا. لقد كُتِبَ الكثير حول الولع بالاختبارات (عالية الأخطار) 'high-stakes' (Gipps, 1994)، ومع ذلك، لا يوجد حتى الآن سوى القليل الذي قدمه الباحثون بطريقة المعايير التربوية الحية التي تستند إلى القيم، والتي يمكن أن نحكم من خلالها على تحسن ممارستنا، أو أن نُحاسَبَ وفقًا لها فيما يتعلق بالممارسات التربوية التضمينية والاحتوائية للموهوبين وذوي القدرات.

وفي هذا الفصل، سوف نسعى إلى عرض قِيَمِنا ونظرياتنا التعليمية الحية ومعايير للحكم ونحن نبحث عن إجابات عن سؤال: (كيف يمكن تطوير فهم تضمني واحتوائي عن المواهب بطريقة تربوية)؟

البدء بالعلاقات التربوية

في برنامج درجة الماجستير في جامعة باث، كان (جاك) يُدرِّس للمربين مقررات دراسية عن (التساؤل التربوي)، و(فهم المتعلمين والتعلم)، و(أساليب البحث)، وفي الآونة الأخيرة (المواهب والقدرات والتعليم)، وكان هدفه هو تمكين المربين من استحضار المعرفة المعيشة إلى الأكاديمية لإجازتها في أثناء تطويرهم لأفكارهم التربوية، ويمكنك الاطلاع على روايات من المعلمين طلاب الماجستير في الرابط الآتي:
http://www.actionresearch.net/mastermod.shtml

سوف نركز في مواطن عدة في هذا الجزء على أهمية التساؤل البحثي لدرجة الماجستير الذي أجرته جوي مونتر:

«هل يمكن للأطفال القيام ببحث إجرائي عن التعلم، وإيجاد نظرية عن التعلم خاصة بهم»؟

في اعتقادنا تعود أهمية هذا التساؤل البحثي إلى أسباب عدة، كما أوضحت جوي لتلاميذها الذين تتراوح أعمارهم من 6 – 7 سنوات أنها تَدرُسُ مقررًا عن فهم المتعلمين والتعلم، وأعرب التلاميذ عن بعض الاستياء لأنها ظنت أنه يمكنها القيام بذلك دون مشاركتهم (أي المتعلمين) البحث. اتفقت جوي مع تلاميذها في الرأي، ثم قامت معهم باستكشاف التساؤل المذكور أعلاه؛ لذا، نعتقد أن هذا التساؤل البحثي مهم؛ لأنه يوضح كيف يمكن الجمع بين آراء المعلم والتلاميذ في استعلام تربوي حول فهم المتعلمين والتعلم. ويتضمن الرابط الإلكتروني المذكور أعلاه مقاطع فيديو للتلاميذ يصفون فيه عملهم باستخدام عجلة (تاسك) التي طورتها والاس وآخرون (2004) ويوضحون كيف يمكنهم تعديلها لصنع نموذج أكثر ملاءمة لشرح تعلمهم، وتُظهِر مقاطع الفيديو تعبيرات الطاقة الداعمة للحياة والوعي الديناميكي العلائقي، ونظرات التقدير بين المعلم والتلاميذ التي يمكن ببساطة أن تغيب عن الروايات السردية التي تتكون من مجرد كلمات مطبوعة في نصوص على صفحات. وفيما يأتي مقتطفات من الحساب الذي يركز على إبداع الأطفال في بناء نموذج يمثل نهجهم في التعلم والذي أطلقوا عليه اسم (كويف) :QUIFF

> ربما يكون التعلم رحلة تستغرق حياتنا بالكامل، وبإدراك ما لخبرات هذه الرحلة من أهمية، بغض النظر عن النتائج، فإننا نعرف الكثير عن أنفسنا، وتنمو قيمنا وتتغير (Wallace et al., 2004).

فكَّر الأطفال في هذا الاقتباس مدة طويلة في محاولة منهم لفهم الرسالة التي تريد معلمتهم أن تشركهم فيها، لقد شعروا بقوة أن الرحلة التي تمنحنا الرغبة في الاستمرار في التعلم لها نفس أهمية تحقيق النتيجة النهائية التي نريدها، ولكنهم بالتأكيد شعروا

أنهم خلال عملية البحث وما صاحبها من تأمل قد تعلموا الكثير عن أنفسهم، وكيف تغيروا كثيرًا في العام الماضي كمتعلمين، وكذلك إيمانهم بأنفسهم.

غالبًا ما تحيد مناقشاتنا عن الطريق الذي بدأنا منه، وما يأتي هو إحدى تلك المناسبات التي توضح ذلك. لقد أيقظ الحديث عن النظريات حاجة الأطفال إلى البدء في التخطيط، والتعبير عن أفكارهم لتشكيل نظرية تعلم خاصة بنا، وباتباع فكرة أن كلمة TASC تعني شيئًا عندما تنظر إلى ما يشير إليه كل حرف من أحرفها، تحدث الأطفال في شكل أزواج عن ابتكار كلمة خاصة بهم تلخص نظريتهم عن التعلم. لقد دُهشتُ عندما اقترحت إحدى التلميذات كلمة 'Quiff'، بسرعة شديدة. أحب الأطفال وقع الكلمة، وبدؤوا يفكرون فيما يمكن أن يشير إليه كل حرف على حدة، كما هو الحال في كلمة TASC. لم يكن الأطفال في حاجة إلى مناقشة الأفكار، أو حتى الجدل بشأنها، فقد اتفقوا سريعًا، وبدت جميع الأفكار تصدر من المجموعة كأنها تصدر عن عقل جمعي.

- Q Questions (الأسئلة): علينا جميعًا أن نسأل كي نعرف.
- U Understand (الفهم): فهم الأشياء من حولنا وكذلك فهم أنفسنا، وهو الأمر الأصعب.
- I (أنا مهم).
- F Feelings (المشاعر): المشاعر مهمة جدًّا لي كمتعلم.
- F Focus (التركيز): لكي نتمكن من التركيز والمثابرة.

QUIFF، كلمة (أنا) كما هو الحال في عبارة (أنا مهم) تقع في المركز، بالضبط كما أننا مركز تعلمنا وذواتنا، وتحاط (أنا) بفهمنا (الأشياء) وأنفسنا، وكذلك تحاط بالمشاعر التي غالبًا ما تتحكم في تعلمنا. أما (التركيز) فينطبق علينا كمتعلمين.

ثم قرر الفصل أنه كما يُمثَّل إطار TASC بدائرة، فإننا نحتاج إلى صورة بصرية تمثل QUIFF. خرجت الأوراق بسرعة لاستخلاص الأفكار، وتحولت الأفكار إلى صور

بصرية عُرِفَت بـ QUIFF. كانت الصور كلها مختلفة ومليئة بالأفكار، أسفل هذه الصور كانت هناك صورة للتلميذة التي اقترحت كلمة QUIFF. وقد استخدمت شكل مثلث، وكانت كلمة (أنا) في قمة المثلث ممثلة بعين، أهم مكان أو نقطة، عين على العالم وعلى أنفسنا، وكانت الأسئلة في قاعدة المثلث، وهو أول وأكبر جزء في الشكل، وكان (التركيز) يشبه إلى حد ما بيضة تطفو ما بين (الأسئلة) و(المشاعر) التي تتحكم في أفكارنا وتعلمنا. يسلط كيليت (Kellett, 2005) الضوء على الفرص التي يجب إتاحتها للتلاميذ للتعامل مع هذا الموضوع بعمق كبير، والعمل مع البيانات الأولية والمولَّدة ذاتيًّا، يُذهِل التفكير العميق للأطفال أي شخص يشاطرنا رحلتنا، وكثيرًا ما نقول إن العمر والمعرفة والمهارات تكون حائلًا دون مشاركة الأطفال في البحث الإجرائي بنجاح، ولكن هذه الدراسة سوف تدحض هذه الأفكار المسبقة، وتشجع الأطفال على تحدي تفكير بعضهم، وأن يتعمقوا في تساؤلهم البحثي ويختبروا فرضياتهم.

كانت الصدمة والمفاجأة والفرح بما يستطيع الصغار القيام به هي أبرز ردود الأفعال تجاه الروايات المدونة على الحساب الإلكتروني ومقاطع الفيديو، حيث يعبر الصغار عن قدراتهم الإبداعية في توليد أفكار يمكن تشاركها، إنهم يصفون تعلمهم ويشرحونه، ويعرضون بطريقة عملية تأثيراتهم التربوية (كمتعلمين) على تعلمهم، ونشير إلى هذه التفسيرات من الصغار واليافعين على أنها (النظريات التربوية الحية) الخاصة بهم، إننا ندعو إلى اتباع نهج النظرية التربوية الحية للإجابة عن تساؤلات من هذا النوع، وكيف يمكن تطوير فهم تربوي تضميني واحتوائي للمواهب والقدرات؟

نهج النظرية التربوية الحية

تستند المناقشة على فرضيات تتعلق بمعاني نهج النظرية التربوية الحية في تطوير أفكار تضمينية واحتوائية للمواهب والقدرات، وتهتم بعرض كيف يمكن أن يسهم توليد

نظريات حية عن طريق البحث الإجرائي التربوي في إيجاد آفاق من التعليم الجيد الذي يُسهم في فهم القيم التي عبرت عنها الإستراتيجيات والخطط الوطنية.

لقد أَصَّلَ وايتهيد (1989) لفكرة أن الأفراد يمكنهم أن يولدوا نظريات تربوية حية خاصة بهم كشرح لتأثيرهم التربوي في التعلم الخاص بهم، وفي تعلم الآخرين، وفي تعلم التكوينات الاجتماعية، وعلى غرار بياستا (Biesta, 2006) يعتقد وايتهيد أنه يجب أن يتخطى الباحثون التربويون مجرد التعلم عند وضع أسس لما يُعدُّ معارف ونظريات تربوية من خلال ممارسة المسؤولية التربوية. في نظر وايتهيد، تظهر هذه المسؤولية التربوية وتتطور فيما يتعلق بشكل حياة الفرد في المعايشة الجيدة للقيم والأفكار التي تُسهم في حياة محببة ومثمرة للفرد (Fromm, 1949)، أما في جانب العلاقات التعليمية فتتمثل في تولي المسؤولية عن مساعدة الآخرين على تطوير القيم والأفكار التي تُسهم في أن يحيا هؤلاء حياة محببة ومثمرة، ومن ناحية المعرفة بالتكوينات الاجتماعية، تَظهَر هذه المسؤولية كتأثير تربوي للمساهمة في توفير الظروف الاجتماعية والمادية والثقافية التي تدعم تطوير الحياة المحببة والمثمرة.

تتميز النظريات التربوية الحية بأنها تفسيرات ينتجها الأفراد تشرح تأثيراتهم التربوية في التعلم، وغالبًا ما تنشأ هذه التفسيرات من تساؤلات تربوية من نوع: (كيف يمكنني تحسين ما أفعله)؟ في سياقات شخصية ومهنية يختبر فيها المرء نفسه ككائن متناقض، وعند مواجهة أنفسنا كأشخاص يعيشون المتناقضات، فإننا ندرك أننا نجمع بين الأضداد، لقد كشف استخدام وايتهيد للتصوير بالفيديو في فصله مع تلاميذه في عام 1971–1972م عن هذا التناقض الذي نحياه، وأعرب وايتهيد عن اعتقاده أنه أسس لنهج تعلم استقصائي مع تلاميذه، وأظهر شريط الفيديو أنه هو الذي كان يعطي تلاميذه الأسئلة وينظم مصادر التعلم بطريقة لم تكن تفضي إلى تمكين التلاميذ من طرح الأسئلة الخاصة بهم والعمل على إيجاد إجابات مناسبة لها. واستجابة لخبرته عن نفسه ككائن متناقض، تنقل وايتهيد عبر مراحل تأمل عملي لما كان يعتريه من قلق بسبب

عدم تمثله لقيمه على الوجه الأكمل كما كان ينبغي أن يفعل؛ حيث تخيل الطرق الممكنة للمضي قدمًا، وتخيَّر إحداها كخطة عمل؛ ثم جمع البيانات ونظمَها لتقرير مدى فاعلية الإجراءات؛ وقيَّم مدى فاعلية الإجراءات من حيث القيم والمفاهيم؛ وعدَّل القضايا التي تشغله والاحتمالات والإجراءات المتصورة في ضوء التقويمات.

تتمثل إحدى فرضيات نهج النظرية الحية لتحسين الممارسة المرتبطة بتحسين التأثيرات التربوية في التعلم، في أن صدق التفسيرات التي يمنحها الفرد لنفسه عما يقوم به يُعدُّ أمرًا مهمًّا في تحسين الممارسة، أما الفرضية الأخرى فتتمثل في أن كل ما هو تربوي يزخر بطاقة داعمة للحياة. في نهج النظرية الحية، تتضمن المبادئ التفسيرية للتأثيرات التربوية في التعلم ما تزخر به الطاقة الداعمة للحياة من قيم ومفاهيم، إذ لا يمكننا القيام بأي شيء دون طاقة، وتسهم صور تدفقات هذه الطاقة التي تظهر في المبادئ التفسيرية لما نقوم به في الإيضاحات المتعلقة بالتأثيرات التربوية في التعلم.

وهناك فرضية أخرى ترى أن أي شيء تربوي يكون محملًا بالقيم ويتطلب تعلمًا؛ لذا تقتضي المبادئ التفسيرية في النظرية الحية التي يستخدمها الأفراد في تفسير تأثيراتهم التربوية في التعلم أن تزخر الطاقة الداعمة للحياة بالقيم، وقد أكد فاسيليوك (Vasilyuk, 1991) على ضرورة الاعتراف بأهمية التساؤل في شرح ما يفعله الفرد:

> إن التصورات المتعلقة بالطاقة شائعة جدًّا في علم النفس، ولكنها لم تُوَضَّح بشكل جيد من منظور منهجي، ومن غير الواضح إلى أي مدى تُعدُّ هذه التصورات مجرد نماذج لفهمنا، وإلى أي مدى يمكن أن تُعطَي مكانة وجودية، وبالقدر نفسه، تُعدُّ الروابط المفاهيمية بين الطاقة والدافعية، والطاقة والمعنى، والطاقة والقيمة، من الإشكاليات، على الرغم من أنه من الواضح أن هناك في الواقع بعض الروابط بينها؛ فنحن نعرف كيف يمكن أن يعمل الفرد بنشاط عندما يكون لديه دافع إيجابي، ونعرف أنه حين يكون للمشروع مغزى فإنه يمنح المشاركين فيه قوة إضافية، ولكن ليس لدينا فكرة جيدة عن كيفية ربط (النظرية الفسيولوجية للتحفيز وعلم نفس الدافعية)، و(الأفكار حول

الطاقة) التي درست بالتفصيل بشكل أساسي في مجال الفيزياء، في كيان واحد متكامل (فاسيليوك، 1991، ص 63 – 64).

يمكن التمييز بين ثلاثة أشكال على الأقل من التأثيرات التربوية في التعلم في توليد النظريات التربوية الحية، فهناك التفسيرات التي يولدها الأفراد بشأن تأثيراتهم التربوية في التعلم الخاص بهم، وفي تعلم الآخرين، وفي تعلم التكوينات الاجتماعية التي يعيشون فيها ويعملون.

وتُمكِّن زيادة إمكانية الحصول على تكنولوجيا الوسائط المتعددة، بما فيها الفيديو وشبكة الإنترنت، العديد من الممارسين من استخدام الفيديو لرؤية أنفسهم في أثناء رؤية الآخرين لهم في العلاقات التربوية، كما يُمكِّن استخدامُ وسائل الإعلام المرئية في إنتاج سرد مرئي الأفرادَ من رؤية أنفسهم في سياقات تعليمية علائقية دينامية، وتقدير التأثيرات المتعددة في التطور التعليمي للأفراد وتكويناتهم الاجتماعية، وهناك سيل لأحدث النظريات التعليمية الحية التي يتم إجازتها في جامعة باث عبر شبكة الإنترنت، ويمكن الوصول إليها من خلال الرابط: http://www.actionresearch.net/living.shtml.

تطوير الممارسات التعليمية التضمينية والاحتوائية للموهوبين وذوي القدرات

تؤخذ الفرضيات الخاصة بنهج تضميني واحتوائي للموهوبين وذوي القدرات من تساؤل هايمر (2007): (كيف يمكنني أن أفهم وأنقل قيمي ومعتقداتي في عملي كمرب في ميدان الموهبة)؟

في بحث الدكتوراه الخاص به الذي يجيب فيه عن هذا التساؤل، يصف هايمر ويفسر مصدر عدم رضاه عن النهج العقلاني الغربي التقليدي في مجال تعليم الموهوبين، ومؤسساته المتمركزة حول المعرفة الذرائعية والثنائية والفردية والواقعية البراغماتية

والأداتية، ويقترح هايمر بديلًا احتوائيًّا غير ثنائي لتحديد واكتشاف مواهب الأفراد وقدراتهم من خلال مناصرته للبيئات التعليمية التي تؤدي إلى إطلاق المواهب والقدرات.

ونحن نطور نهج نظرية حية لإطلاق الطاقات الكامنة من خلال تنمية المواهب، فإننا نتعهد في عملنا بتقديم تعليم تضميني، لدعم جميع الأطفال والشباب لإطلاق إمكاناتهم وتقديرها وعرضها، إننا نميز بين مفهوم كلمة (تضميني) Inclusive ومفهوم كلمة (احتوائي) Inclusional بالرجوع إلى فكرة راينر (2004) عن الاحتوائية Inclusionality، كوعي علائقي دينامي للفراغ والحدود، باعتبار أنها أشياء بينها ترابط وانعكاس وخلق متبادَل، وهذا الاعتراف بالاحتوائية بصفتها درجة وعي دينامي بالعلاقات يقتضي توليد معايير جديدة حية للتحكيم في الأكاديميات العلمية استجابة لدعوة شون (Schon, 1995) إلى إنتاج نظرية جديدة عن المعرفة epistemology للمنح الدراسية الجديدة.

سوف نشرح الآن كيف أنشأ نهج النظرية الحية لإطلاق الطاقات الكامنة نظرية معرفة جديدة عن المعارف التعليمية ذات معايير حية للحكم، تتفق مع بعض القيم في المنهج الوطني ومكتب الرقابة على المعايير في التعليم. ونحن نستخدم رؤية وايتهيد (1989) عن النظرية الحية:

> عند القول بأن النظرية يجب أن تكون في قالب حي، فإنني أدرك أن هذا ينشئ مشكلة جوهرية. تتقيد الطريقة التي يفكر بها الأكاديميون في مفهوم النظرية بالمنطق الفرضي (أو الاقتراحي) propositional logic، ويعرض جميع الأكاديميين العاملين في ميدان النظرية التربوية النظرية بدلالة العلاقات الفرضية، ومع ذلك، فإن الغرض من كلامي هذا هو توجيه انتباهكم إلى الأفراد الأحياء، والسياقات التي تنتج فيها النظرية الحية، ومرة أخرى، أود أن أشدد على أن هذا لا ينكر أهمية الأشكال الفرضية للفهم. إن ما يميز التفسير في النظرية التربوية الحية ليس هو منطق النماذج الفرضية، بالرغم من وجوده في التفسيرات المقدمة من الممارسين لفهم ممارساتهم. عوضًا عن ذلك، فإن ما يميز التفسير هو منطق السؤال والجواب المستخدم في استكشاف أسئلة من نوعية: (كيف يمكنني تحسين ممارساتي)؟ (وايتهيد، 1989).

ونحن نستند إلى نهج البحث الإجرائي لـ والاس وآخرين (2004) في (تاسك)، والذي يقوم فيه المعلم والتلاميذ الباحثون بالسؤال والبحث والإجابة عن مسائل وقضايا من نوع:

- ماذا نعرف عن هذا؟
- ما المهمة؟
- كم فكرة يمكنني التفكير فيها؟
- أي هذه الأفكار أفضل؟
- دعنا نفعل ذلك
- ما مدى إجادتي؟
- دعونا نخبر شخصًا ما!
- ما الذي تعلمته؟

تمكننا عجلة (تاسك) لـ والاس من وصف تعلمنا بطريقة تصلنا بالآخرين، وتتمتع ببساطة رائعة لدرجة أن الأطفال في عمر ست سنوات يمكنهم متابعتها، وقد أشرنا إلى الدليل على ذلك في الحساب الإلكتروني لـ مونتر الذي وصفناه فيما سبق، ويمكنك سماع ومعرفة مدى تطور تفكير تلاميذها وهم يفندون (تاسك) معها لوضع نظريات التعلم الخاصة بهم لتفسير تعلمهم:

- ما فائدة عجلة TASC؟ (http://www.youtube.com/watch?v=hH2-5xexbAQ)
- ما رأيك في عجلة TASC؟ (http://www.youtube.com/watch?v=ti4syOrIDdY)

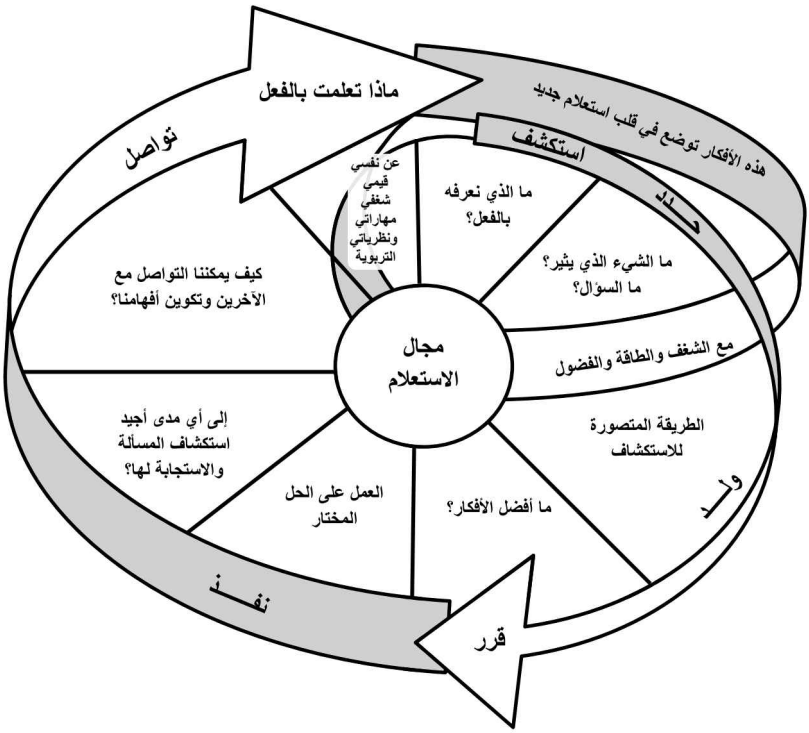
يقدم نظام (تاسك) (http://www.youtube.com/watch?v=LSqg1phEEaM) إطارًا للتواصل، لا عائقًا لتفكيرنا. إن ما يظهره لنا الأطفال هو أن تعلمهم متعدد الأبعاد، ومتدفق، وعلائقي، وأنهم يفهمون ويستطيعون توصيل أفكارهم المعقدة وهم يسعون إلى تجاوز (تاسك) في أثناء بناء نظرياتهم الحية كتفسيرات لتعلمهم.

ويتيح لنا الجمع بين عمل وايتهيد وعمل والاس أن نفهم كيف أنه يمكن العمل وفقًا للمنهج المقرر (الذي تقدمه إدارة شؤون الأطفال والمدارس والأسر) والمنهج الحي (الذي ينتجه الفرد) كتكليفات مختلفة، ولكنها ليست منفصلة.

في حياتنا نمر بعملية تأمل لما تعلمناه، وبينما نتواصل من خلال ما تعلمناه مع أنفسنا والآخرين، فإننا نبتكر معرفة جديدة تُحسِّن أو ترفض معرفتنا المتضمنة، وتنشئ تفسيرات جديدة تكون بمثابة نظريات تعليمية حية خاصة بنا.

نحن نتعلم المزيد عن فروع المعرفة وعن عالمنا، وعن أنفسنا كمتعلمين لنا استعدادات وشغف واهتمامات ومهارات وأفكار تتطور في مختلف المجالات؛ منها المعرفي والشخصي والاجتماعي والمادي والعاطفي، ويمكننا تعلم المزيد عن أنفسنا وما نحن عليه؛ وعن قيمنا التي نحملها، وعما هو مهم بالنسبة لنا، وما يجعلنا متفردين في ذواتنا وأحلامنا وطموحاتنا، وكيف نريد -بشكل فردي- أن نكون في العالم، وأن نكسب رزقنا.

وبينما نستفسر -سواء في إطار ما يحدده المنهج المقرر و/أو المنهج الحي، أو في إطار ممارساتنا كبالغين في محاولة للقيام بهذه المهمة على أفضل وجه- فإننا نقوم بجمع وتنظيم ما هو معروف، ونركز على الأسئلة، ونتخيل السبل الممكنة للمضي قدمًا .. بعبارة أخرى، نحن نندمج في العمليات الموضحة في الشكل متعدد الأبعاد لعقدة نموذج (تاسك) (انظر الشكل 1).



شكل (1) عقدة TASC

نحن لا نتعلم بصورة منهجية منظمة بطريقة خطية يكون فيها كل منا بمعزل عن الآخر، في نظام محدد سلفًا يكون فيه ما سنتعلمه معروفًا بالفعل، وإن أفضل وصف لتعلمنا أنه عملية منظومية ومتدفقة وديناميةوعلائقية، ويتحسَّن بينما نبني معرفتنا عن عالمنا وأنفسنا. ولكن لكي يكون لنا تأثير تربوي في تعلمنا وفي تعلم الآخرين وفي نظام التعليم فنحن بحاجة إلى أن نتبادل قصصنا مع بعضنا في قالب يمكن فهمه. إن ما نقوم به من أبحاث يكون في بعض الأحيان منظومي وعضوي وزاخر بالعديد من العمليات المختلفة التي تحدث في آن واحد، وفي أحيان أخرى يكون منهجيًّا منظمًا، حيث يُجمَع تعلمنا في نظام يوجد مفاهيم جديدة. وكما يقول موراي (2007):

تتمثل إحدى نتائج ترحالي المعرفي لإنتاج نص مكتوب يمكن تناقله بوضوح التي بدأت أفهمها من خلال تساؤلي البحثي، في أن لديَّ هذه النزعة الإبداعية الفياضة أو (المتدفقة)، حيث تستمر مخيلتي في استنباط احتمالات تتسارع بصورة أكبر مما كنت قادرًا على نقله في نص خاص بي، وهذا يُولِّد (ثغرة)؛ لأني لم أكن لأنتهي من تثبيت أي من المعاني التي أكتبها، حتى أجد نفسي أنتقل من جديد إلى آفاق ثاقبة جديدة.
يتطلب تدفق خيالي سريع التغير حلًّا أو لحظة من الاستقرار، وربما عملية تثبيت تُوقِف التدفق السريع لأفكاري، مجرد فترة كافية تسمح لي بنقلها إلى نص بطرق يمكن تناقلها. ظل هذا التوتر بين الكشف عن أفكار جديدة وعرضها، وبين الحاجة العملية للحفاظ على ثبات ورسوخ هذه الأفكار، حتى أتمكن من نقل معانيها طوال مدة تساؤلي البحثي، ظل بمثابة اكتشاف حر ماثل دومًا في عملية الكتابة. أنا لم أحل هذه المشكلة. وما زال التوتر باقيًا، وأتصور أنه سيتطلب جهدًا واعيًا جدًّا من جانبي للتنظيم الذاتي حال الكتابة (Murray, 2007, p. 208).

ولذلك نحن بحاجة إلى سرد قصص منظمة، دون تشويه كبير للعمليات غير الخطية التي تتسم بها حياتنا في التعليم. يقدم لنا نهج (تاسك) طريقة لجعل العملية غير الخطية الجدلية والاحتوائية تنتظم بطريقة خطية، ويقدم لنا إنتاج قصصنا في صورة نظريات تربوية حية (McNiff, 2007) طريقة للإقرار بالعمليات غير الخطية التي تتسم بها حياتنا في التعليم.

تظهر العمليات الإبداعية والارتجالية غير الخطية في تطور تعليمنا في مقدمة ماكبث (McBeath, 2006) المهمة عن التعلم ذي الطابع الشخصي والإطار الداعم للدراسة:

إن التعلم ذي الطابع الشخصي ليس شيئًا يمكن أن (يؤديه) المعلمون للتلاميذ، ولكنه ينشأ عندما يتحمل التلاميذ أنفسهم المسؤولية عن أهدافهم وتقدمهم، إلى جانب زيادة وعيهم بأنماط تعلمهم وتفضيلاتهم، وعندما يتمتع الشباب بمجموعة من الفرص لاختبار أنفسهم، ولاستكشاف مواهبهم ورعاية اهتمامات جديدة، فسوف يتكون لديهم تقدير أعمق لكيفية حدوث التعلم بنجاح وما الذي يمكن أن يحول دون ذلك، وما الطرق التي يمكن أن تجعل التعلم يُغذي الثقة بالنفس، وعندما تكون هناك مواقع موسعة وغنية

للتعلم، سوف يعي الشباب أن الهدف من المدارس ليس هو تقديم تعليم، ولكن تحفيز التعطش للتعلم، واستمراريته خارج أسوار المدرسة. (ص 12)

كما تبين دويك (Dweck, 2006) بوضوح ما تتمتع به النظرية الذاتية self-theory من قوة تأثير على وجهة حياتنا؛ إن نظريتي التربوية هي تفسير أعطيه لنفسي، ليس بصفتها نظرية تعلم غير متمثَّلة، ولكن بصفتها شرح لـ كيف أتعلم، وما أنا قادرة على تعلمه. وتسمي دويك هذا (العقلية التطورية) Growth Mindset في مقابل (العقلية الثابتة) Fixed Mindset.

ونحن كبشر يمكننا الجمع بين كلا العقليتين (التطورية والثابتة) في الوقت نفسه لفهم أنفسنا. إن إدراكنا لهذا الاضطراب الذي يتشكل داخلنا يجعلنا نرى أننا نعيش متناقضات (Whitehead, 1989)، ونحن نسعى إلى حل هذا النزاع الداخلي كانت طريقتنا في البحث عن حلول لاختبار قيمنا التي لا تظهر في ممارستنا هي تطوير عمليات بحثية على غرار عقدة (تاسك)، وعمل دورات من التفكير التأملي ننخرط فيها بصورة منظومية من خلال ممارستنا الحياتية، وبطريقة منهجية منظمة عندما نسعى لنقل قصة مفهومة عن ممارساتنا الحية.

توضح القصة الشخصية لـ دويك (2006) قوة تأثير هذه النبوءة الذاتية التحقق والطاقة التحولية للعمل وفقًا لنظرية تربوية، نحن نُميِّز بين النظريات التربوية (التي نمارسها) ونظريات التربية؛ إن ما ينبغي علينا الاهتمام به هو ما يؤمن به الناس عن أنفسهم والقيم التي يسعون للعيش بها، وكيف أن تلك المعتقدات والقيم تتأثر تربويًّا بصورة كبيرة، وكذلك الرسائل التي ننقلها من خلال ممارستنا بصفتنا تربويين أو النظريات التربوية التي نكوِّنها، نحن نعتمد على نظريات التربية عند ابتكار نظرياتنا التربوية الحية.

نرجع في الإجابة على سؤالنا حول (كيف يمكن تطوير فهم تربوي تضميني واحتوائي عن المواهب والقدرات)؟ إلى الموقع الإلكتروني لمونتر (Mounter, 2006) حول التأثير التربوي لتلاميذها في تعلمها، وتأثيرها هي في تعلمهم وذلك في أثناء إجابتها عن تساؤلها: هل يمكن للأطفال القيام ببحث إجرائي عن التعلم وابتكار نظرية تعلم خاصة بهم؟ يمكنك الاطلاع على هذا الحساب في الرابط http://www.jackwhitehead.com/tuesdayma/joymounterull.htm، بالإضافة إلى ثلاثة مقاطع فيديو لتلاميذ في عمر ست سنوات وهم يظهرون مواهبهم في قدرتهم على فهم نظرياتهم التعليمية، حيث يشرح التلاميذ في هذه المقاطع لمعلمتهم كيف ينبغي تعديل النموذج الثنائي الأبعاد للتعلم في عجلة تاسك (Wallace et al., 2004) إلى فهم دينامي ثلاثي الأبعاد كي يمثل تعلمهم بشكل ملائم، يمارس الأطفال الثلاثة مواهبهم الإبداعية في إظهار إمكاناتهم في توليد أفكار جديدة، وتتسق العلاقة التربوية التي نراها في مقاطع الفيديو مع أفكار بيستا (Biesta, 2006) حول صفات التفرد والمسؤولية التي تميز العلاقات التربوية:

> تتمثل إحدى الأفكار الرئيسة في الكتاب في أننا نأتي إلى العالم كأفراد متفردين عبر طرق نتجاوب فيها بشكل مسؤول مع الآخر، العاقل منه وغير العاقل، وإنني أرى أن مسؤولية المعلم تكمن ليس فقط في تهذيب (فضاءات عالمية) تكون المواجهة فيها مع الغيرية والاختلاف احتمالًا واردًا، بل تمتد إلى طرح (تساؤلات صعبة): تلك التساؤلات التي تتطلب منا تجاوبًا حساسًا ومسؤولًا مع الغيرية والاختلاف بطرقنا الخاصة والفريدة (p. ix).

يتساءل بيستا، ما هو التعلم؟ ويجيب بأن أصحاب نظريات التعلم، سواء أصحاب المنحى الفردي أو المنحى الثقافي الاجتماعي، قد أنشؤوا مجموعة من المواقع الإلكترونية عن كيفية حدوث التعلم؛ أو بشكل أكثر دقة، كيفية حدوث عملية التعلم، وهو يؤكد أن العديد من هذه الروايات التعليمية تفترض أن التعلم له علاقة باكتساب شيء (خارجي)، شيء موجود قبل فعل التعلم، ويصبح هذا الشيء –نتيجة للتعلم– ملكًا للمتعلم

(ص26). يعرض بيستا وجهة نظر مختلفة عن التعلم بالنظر إليه بصفته استجابة، حيث يقول:

> بدلًا من النظر إلى التعلم على أنه محاولة اكتساب أو إتقان أو إدخال، أو أي استعارات أخرى يمكننا التفكير فيها وتكون لها صلة بالتملك، ربما علينا أن نرى التعلم بصفته رد فعل لحالة اضطراب، ومحاولة للفهم وإعادة تركيب ناشئة عن التفكك. (ص27)

يعتقد بيستا أن التعلم كرد فعل له دلالة أكبر من الناحية التربوية.

> إذا اعترفنا أن التعليم لا يتعلق فقط بنقل المعارف والمهارات والقيم، لكنه يُعنى بفردية الطالب أو الطالبة، أو ذاته أو شخصيته، وبقدومهم إلى العالم فرادى ومتفردين. (ص27)

ونحن أيضًا نرى أن العلاقات التعليمية تنطوي على صفة المسؤولية التي وصفها بيستا في جزء أسماه (حيز المسؤولية)، (الحيز الأخلاقي)، الذي يستند فيه إلى مفهوم ليفيناس عن المسؤولية عن الآخر. يقول بيستا: إن المسؤولية التعليمية ليست فقط مسؤولية عن الإتيان إلى العالم ككائنات فريدة من نوعها ومتفردة؛ بل إنها أيضًا مسؤولية عن العالم كعالم من التعددية والاختلاف. (Biesta, 2006, p. 117). ونحن، مثل بيستا، ملتزمون باستخدام وتطوير لغة للتعليم في سن التعلم. (ص 118).

ومع ذلك، بينما يبدو أن بيستا يقبل بفكرة ليفيناس حول المسؤولية عن الآخر، فنحن نُفضِّل أن نمارس مسؤوليتنا تجاه الآخر، والفرق بينهما مهم بالنسبة لنا، وهذا يرجع إلى الإحساس بالضيق الذي نشعر به إذا ادعى أحد مسؤوليته عنا.

معايير حية للحُكم تستند إلى القيم

يشرح آمرين و برلينر (Amrein and Berliner, 2002a) مشكلة يواجهها المربون عند محاولتهم تقويم عملهم.

> نحن نُميِّز في هذا الصدد بين التعليم والتدريب- الاختلاف طفيف، إلا أن التمييز بينهما مهم؛ فبينما يمكن أن يقدم التدريب بعض المهارات المفيدة، بما في ذلك المهارات المعرفية، فنحن نرى أن التعليم هو تفكير دال، أي مشاركة في نشاط معرفي يتطلب جهدًا أكبر من القدرة على توظيف المهارات. هذا البيان هو بحث في تأثير الاختبارات عالية الأخطار[1] على التعلم، سائلًا عما إذا كان عبء أداء هذه الاختبارات يُنتِج شكلًا أضيق من أشكال التدريب، أم نموذجًا أوسع من التعليم للطلاب. وتوحي الأدلة المدرجة هنا أن الاختبارات عالية الأخطار تُظهِر فقط (أثر التدريب). (Amrein and Berliner, 2002a, p. 4).

تَكثُر أساليب ووسائل تقييم (أثر التدريب)، ولكن كما يوضح آمرين وبرلينر يمكن أن تكون النتائج غير المقصودة جراء استخدام مثل هذه الأدوات لتقويم الجهود المبذولة لتحسين السياقات التعليمية ضارة، فضلًا عن كونها غير مجدية. ببساطة، لا يوفر استخدام المنطق نفسه ومنهجيات البحث ذات الصلة سبيلًا للمضي قدمًا. ويوضح جيمس (James, 2005) كيف أنه يمكن استنساخ الخطأ بسهولة.

> تتمثل إحدى السمات المميزة لبرنامج بحوث التعليم والتعلم في أنه ... يهدف إلى تحسين نواتج الطلاب من جميع الأعمار في سياقات التعليم والتعلم عبر المملكة المتحدة، وتؤكد هذه الورقة أنه بالرغم من الخلط في الاستخدام بين نواتج المتعلمين ونواتج والتعلم فرقًا مهما في الدلالة. (James, 2005، مجردة)

إذا ركزنا على نواتج التعلم فإننا نكون بذلك نركز على منهج مقرر يُنظَّم فيه التعلم باعتباره سلعة يتم توصيلها، لا بصفته عملية دينامية أصيلة وإبداعية تتغير فيها عقول المتعلمين وهم يبتكرون شيئًا جديدًا أو يخرجون إلى الوجود (Biesta, 2006, p. 53). أما إذا ركزنا على نواتج المتعلمين فسوف تتحول نظرتنا إلى التغيرات التي قد تحدث في المتعلم، بوصفه إنسانًا معقد التركيب، له دوافع داخلية في حالة نشطة وعلائقية

1 الاختبار عالي الأخطار High-stakes test هو اختبار يترتب عليه نتائج وعواقب مهمة لمن يقوم بأداء هذا الاختبار.

مع الآخرين، وكمشارك في ابتكار معرفة قيمة ومقدرة، وليس مجرد شخص يتشرب المعلومات التي يتلقاها ثم يتجشؤها.

كتب ستيرنبرغ (1999) Sternberg في خلاصة بحثه:

> تقيس اختبارات الذكاء الخبرات المتنامية، ويمكن ابتكار اختبارات تدعم أنواع الخبرة المتنامية التي تشكلت في أي شكل من أشكال الأوساط الثقافية أو الثقافات الفرعية، حيث كان هدف أولئك الذين قاموا بابتكار اختبارات القدرات التقليدية هو تقييم أنواع المهارات الأكثر تقديرًا في المدارس الغربية. هذا النظام التقويمي أمر يمكن فهمه، نظرًا لأن بينية وسايمون (Binet and Simon, 1905) قد طورا اختبارات الذكاء منذ البداية بغرض التنبؤ بالأداء المدرسي.
> زيادة على ذلك، فإن هذه المهارات ضرورية في المدرسة وفي الحياة، ولكن في العالم الحديث، يعد مفهوم القدرات -بصفته شيئًا ثابتًا أو حتى شيء محدد سلفًا- مفهومًا عفى عليه الزمن، بالإضافة إلى أن أبحاثنا وأبحاث آخرين (للمراجعة المستفيضة، انظر ستيرنبرغ، 1997a) توضح أن مجموعة القدرات التي تقيمها الاختبارات التقليدية لا تقيس سوى جزء يسير من أنواع الخبرات المتنامية المرتبطة بالنجاح في الحياة. (ص 373).

يتمثل التوجه الحالي في تطوير اختبارات جديدة تستند إلى المنطق ومنهجيات البحث نفسها، لتستهدف مجموعات مغايرة من القدرات التي تفتقد أي صلة بالواقع الحي، كنملة في حَجَر كهرمان. تقول دويك (2000) معبرة عما يشغلنا:

> عندما أفكر في حياة شخص تسيطر عليه نظرية الذهنية الثابتة والأهداف الأدائية فإنني أرى حياة يظهر فيها دليل تلو الآخر على قدرة هذا الشخص؛ إلام تفضي هذه الأدلة؟ آلاف الأدلة على القدرة، ولكنها أبدًا لن تكون كافية ...
> أو أرى حياة بها محاولة تلو الأخرى للهروب من المخاطرة لكي يحافظ المرء على صورته، وهذا ينتهي به إلى تكوين حصن منيع يحيط بكافة أحواله أو أفعاله. (ص 154)

إن ما يعنينا ليس ما تهدف مختلف أدوات التقييم والتقويم إلى قياسه، ولكن ما يعنينا هو الفائدة من ورائها التي لا علاقة لها بقيم المتعلمين أو معاييرهم الحية في

الحُكم، إن هدفنا هو تطوير نُهج حية لتقويم تأثيراتنا التربوية في التعلم، والتي ترتبط بشكل حيوي بالمعايير التي تُشكِّل تلك الأحكام، والتي من الممكن أن تُسهِم في مساعينا التربوية، وللقيام بذلك، فنحن بحاجة إلى تطوير أشكال جديدة من المنطق ومنهجيات البحث والأدلة التي ترتبط بالقيم التي نسعى إلى أن نحياها.

على سبيل المثال، تستخدم معظم النظريات السائدة في المدرسة الغربية (المنطق الفرضي) بتاريخه الذي يعود إلى أرسطو والممتد عبر 2500 سنة، و(قانون التناقض) الذي يقول إنه لا يمكن أن يكون فرضان متناقضان صحيحين في الوقت نفسه، ومع ذلك، يؤكد الجدليون أن البشر يجمعون بين المتناقضات الحية في ممارساتهم، على سبيل المثال، في أسئلة من نوع (كيف يمكنني تحسين ما أفعله)؟ قد يشهد الأفراد التناقض حيًّا في أنفسهم وفي إدراكهم أن لديهم بعض القيم وما يناقضها في الوقت ذاته، ويميل الجدليون والمنطقيون الشكليون إلى إنكار عقلانية موقف الطرف الآخر، أما نحن فنؤمن بمنطق ثالث، المنطق الحي للاحتوائية الذي يمكن أن يتضمن رؤى من النظريات الفرضية والنظريات الجدلية على حد سواء، دون إنكار عقلانية أي من المنطقين. نحن نقبل بفكرة ماركوز Marcuse (1964، ص 105) عن المنطق بأنه نوع من التفكير يتلاءم مع فهم الواقع كشيء عقلاني.

تشرح مونتر (2006) هذا المنطق الحي للاحتوائية في تساؤلها في رسالة الماجستير بقولها:

> .... إنه الوعي بأننا لا نعرف تحديدًا إلى أين ستأخذنا رحلة الحياة، أو من الذي سيكون مصدر إلهامنا، لكنه الانفتاح لمعرفته واستكشافه متى جاء ....
>
> لقد تعلمتُ ألا أنتقص أبدًا من شأن مهاراتي في العمل والتعلم؛ لأنه لا شيء مستحيل أمام طفل لديه خيال (تقويم التعلم صادر عن طفل عمره 10 سنوات).
>
> قرأت هذا، وتأثرت جدًا واغرورقت عيناي بالدموع، أردت أن أُرِيَ الجميع ما وصلنا إليه كمتعلمين في هذه الرحلة وكيف كانت مثيرة، وما صاحب ذلك من تحقيق للذات. كانت

عملية البحث الإجرائي هذه منارة وعملية محفزة للفكر بالنسبة لي، وللمتعلمين في صفي، والعاملين في مدرستي.

كلما زاد فهمنا لأنفسنا استطعنا أن نفهم المعايير التي نحكم بها على حياتنا أنها مرضية ومثمرة، وهذا هو ما نبحث تقديمه للأطفال والشباب معززين إمكانية فهمهم لأنفسهم، وتحسين الفرص التي لديهم لأن يكونوا كما يريدون، يُقدِّرون ويُقدَّرون، ويسهمون في عالم إنساني حين يكسبون رزقهم. نحن نتمسك بأن تكون هذه الإمكانية في جوهر التعليم، وينعكس ذلك في بيان القيم في وثيقة المنهج الوطني الإنجليزي.

يأتي الإيمان بالتعليم في المرتبة الأولى في المنزل وفي المدرسة كطريق للتنمية الروحية والأخلاقية، والاجتماعية، والثقافية، والمادية، والعقلية، ومن ثم الرفاهية للفرد. والتعليم هو أيضًا سبيل لتحقيق تكافؤ الفرص للجميع، ولديمقراطية سليمة وعادلة، واقتصاد منتج، وتنمية مستدامة، وينبغي أن يعكس التعليم القيم الدائمة التي تسهم في تحقيق هذه الغايات، وتشمل هذه القيم تقديرنا لأنفسنا، وأسرنا وغير ذلك من العلاقات، والمجموعات الأوسع نطاقًا التي ننتمي إليها، والتنوع في مجتمعنا، والبيئة التي نعيش فيها، وكذلك ينبغي أن يؤكد التعليم مجددًا على التزامنا بفضائل الحق والعدل، والأمانة، والثقة، والشعور بالواجب.

وكما ورد في الاقتباس:

يؤثر التعليم في قيم ونوع المجتمع الذي نرغب في العيش فيه، ويعكسها؛ ولذلك، من المهم معرفة مجموعة واسعة من القيم والمقاصد المشتركة التي ترتكز عليها المناهج الدراسية وأعمال المدارس، ولعل المدارس ترغب عند تخطيط مناهجها في أن تأخذ في الحسبان ما انتهى إليه بيان القيم الذي أصدره (المنتدى الوطني للقيم في التعليم والمجتمع) بعد تشاور على نطاق واسع. (مايو 1997)

بيان القيم: نحن نقدر أنفسنا بصفتنا كائنات بشرية فريدة قادرة على النمو والتطور الروحي والأخلاقي، والفكري والبدني.

استنادًا إلى هذه القيم، يجب علينا:

(http://www.jackwhitehead.com/Tuesday ma/joymounteree.htm (accessed 8 December 2006))

- بلورة فهم لشخصياتنا، ومواطن القوة والضعف لدينا.
- تطوير احترام الذات والتنظيم الذاتي.
- توضيح المغزى والغرض من حياتنا، وبناءً على ذلك نقرر ما نعتقده عن الشكل الذي ينبغي أن تكون عليه الحياة التي نعيشها.
- الاستفادة من مواهبنا وحقوقنا والفرص المتاحة بشكل مسؤول.
- السعي في جميع مراحل الحياة إلى المعرفة والفهم والحكمة.
- تحمل المسؤولية عن حياتنا الخاصة في حدود قدراتنا.

العلاقات:

نحن نقدر الآخرين لذواتهم وليس لما لديهم أو ما يمكنهم تقديمه لنا، ونحن نقدر العلاقات كأساس لتطوير وتحقيق ذواتنا والآخرين، ولخير المجتمع .... الوثيقة الكاملة متاحة على الرابط التالي: http://www.nc.uk.net/ncresources/html/values.shtml.

وتخلص الوثيقة إلى أنه:

يمكن أن يثق المعلمون والمدارس في وجود توافق عام في المجتمع حول هذه القيم، ومن ثم يمكنهم توقع الدعم والتشجيع من المجتمع إذا جعلوا هذه القيم هي الأساس الذي يقوم عليه تدريسهم والروح السائدة في المدرسة.

وقد حدد التقرير الحكومي (كل طفل يجب أن يكون موضع اهتمام") (DfES, 2003) النواتج الخمسة الأكثر أهمية للأطفال والشباب:

- التمتع بالصحة.
- العيش في أمان.
- الاستمتاع والإنجاز.
- المساهمة الإيجابية.
- تحقيق الرفاه الاقتصادي.

تمثل هذه النواتج الخمسة طموحات عامة لكل الأطفال والنشء، أيًّا كانت خلفياتهم أو ظروفهم. إن تحسين النتائج لجميع الأطفال والنشء هي أساس التنمية كافة والعمل في إطار المسؤولية عن الأطفال.

وبالعمل وفقًا لنهج النظرية الحية لتطوير ممارسات تعليمية تضمينية واحتوائية للموهوبين، فإننا نرى إمكانية الحفاظ على وجود علاقة بين مطلب إلزام أنفسنا بمعايير المساءلة المستمدة من حكومتنا ومؤسساتنا، وبين رغبتنا كمربين في أن نلزم أنفسنا بمراعاة المعايير التعليمية التي تعتنق المعرفة الحية والمتجسدة، وقيم ونظريات ومعايير الحكم الحية للأطفال والشباب الذين هم مستقبل عالمنا.

الخلاصة

نحن نرى أن (المواهب) و(الطاقات الكامنة) هي مصطلحات محملة بالقيم، ونحن نعمل وفقًا لهدف تربوي، نحن نقدر قوة الإرادة الشخصية للمرء في تقريره تكريس الوقت لتطوير مواهبه وإطلاق طاقاته الكامنة التي تتأثر بجوانب مختلفة، ونحن نعمل وفقًا لنهج النظرية الحية، حيث يكون الهدف التعليمي هو دعم المهارات والتفاهمات والحنكة، ليس فقط في تشكيل الموهبة، ولكن أيضًا في الأفكار الناشئة عن القيم والنظرية الحية للأطفال التي يصوغونها في أثناء نموهم، ليحيون الحياة التي يرون أنها جديرة بأن تعاش، ونحن نعمل من خلال هذا النهج من أجل أن يعرف الأفراد معاييرهم

الحية ويطورونها، وتسهم هذه المعايير في قراراتهم بشأن كيف سيطورون قدراتهم، وما المواهب التي يقدرونها، والتي سوف يعملون على إظهارها وعرضها، ولمن، وما الطريقة التي تُمكنُّهم من المساهمة في رفاهيتهم ورفاه الآخرين.

References

Amrein, A.L. and Berliner, D.C. (2002a) The Impact of High-Stakes Tests on Student Academic Performance: An Analysis of NAEP Results in States with High-Stakes Tests and ACT, SAT, and APTest Results in States with High School Graduation Exams, http://epsl.asu.
edu/epru/epru 2002 Research Writing.htm (accessed 1 August 2007).

Amrein, A.L. and Berliner, D.C. (2002b) An Analysis of Some Unintended and Negative Consequences of High-Stakes Testing, http://epsl.asu.edu/epru/epru 2002 Research Writing.htm (accessed 1 August 2007).

Biesta, G.J.J. (2006) Beyond Learning; Democratic Education for a Human Future, Paradigm Publishers, Boulder.

DfES (2003) Every Child Matters. The Green Paper, London Stationery Office.

Dweck, C.S. (2000) Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development, Psychology Press, Florence.

Dweck, C.S. (2006) Mindset: The New Psychology of Success, Random House, New York.

Eisner, E. (1993) Forms of understanding and the future of educational research. Educational Researcher, 22 (7), 5–11.

Eyre,D. (2002) Structured tinkering: improving provision for the gifted In ordinary schools. Unpublished paper.

Formby, C. (2007) How Do I Sustain a Loving, Receptively Responsive Educational Relationship with my Pupils Which Will Motivate

Them in Their Learning and Encourage me in my Teaching? Masters Educational Enquiry Unit, University of Bath, http://www.jack-whitehead.com/tuesdayma/formbyEE300907.htm (12 March 2008).

Freeman, J. (2002) Out-of-school Educational Provision for the Gifted and Talented Around the World: A Report to the DfES, http://www.joanfreeman.com/ main pages/freepapers.htm (18 January 2008).

Fromm, E. (1949) The Fear of Freedom, Routledge, London.

Ginott, H. (1972) Teacher and Child, Colliers Books, New York.

Gipps, C. (1994) Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment, Routledge, Abingdon.

Harker, E. (2006) http://www.jackwhitehead.com/tuesdayma/ehee06.htm (December 2006).

Hartog, M. (2004) A Self Study Of A Higher Education Tutor: How Can I Improve My Practice? Ph.D. Thesis, University of Bath, http://www.actionresearch. net/hartog.shtml (8 September 2008).

Howe, M.J.A., Davidson, J.W. and Sloboda, J.A. (1998) Innat Hurford, R. (2007) http://www.jackwhitehead.com/tuesdayma/roshurfordee2. htm (8 September 2008).

Hymer, B. (2007) How do I understand and communicate my values and beliefs in my work as an educator in the field of giftedness? D. Ed. Psy. Thesis, University of Newcastle, http://www.actionresearch. net/hymer.shtml (accessed 17 July 2007).

James, D. (2005) Importance and impotence? Learning outcomes and research in Further Education. Curriculum Journal, 16 (1), abstracts, http://www.tlrp.org/ dspace/handle/123456789/251 (accessed 1 August 2007).

Kellett, M. (2005) How to Develop Children as Researchers: A Step-by-Step Guide to Teaching The Research Process, P.C.P Publishing, London.

Lohr, E. (2006) Love at Work: What is my Lived Experience of Love, and How May I Become an Instrument of Love's Purpose? Ph.D. Thesis, University of Bath, http://www.actionresearch.net/lohr.shtml (Retrieved 8 September 2008).

McNiff, J. (2007)My story ismy living educational theory, in Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology (ed. Clandinin, J), Thousand Oaks, London.

Marcuse, H. (1964) One Dimensional Man, Routledge, London.

McBeath, J. (2006) Study Support Makes a Difference in Study Support –A National Framework for Extending Learning Opportunities, www.standards.gov.uk (accessed 11 June 2007).

Mounter, J. (2006) Can children carry out action research about learning, creating their own learning theory? MA unit on Understanding Learners and Learning, University of Bath, http://www.jackwhitehead.com/tuesdayma/ joymounterull.htm (accessed 17 July 2007) (http://www.jackwhitehead.com/ tuesdayma/joymounteree.htm, accessed 8 December 2006).

Murray, Y.P. (2007) How I develop a cosmopolitan academic practice in moving through narcissistic injury with educational responsibility: a contribution to an epistemology and methodology of educational knowledge. Ph.D. submission to the University of Bath, August, 2007.

Rayner, A. (2004) INCLUSIONALITY: The Science, Art and Spirituality of Place, Space and Evolution, http://people.bath.ac.uk/bssadmr/inclusionality/ placespaceevolution.html (accessed 17 July 2007).

Schon, D. (1995) The new scholarship requires a new epistemology. Change, 27 (6), 27–34.

Skuse, A. (2007) How Have my Experiences of Year 2 SAT's Influenced my Perceptions of Assessment in Teaching and Learning? MA Unit on Educational Enquiry, University of Bath, http://www.jack-whitehead.com/tuesdayma/ amyskuseeeoct07.htm (4 March 2008).

Sternberg, R. (1999) 'Intelligence as developing expertise'. Contemporary Educational Psychology, 24, 359–75.

Vasilyuk, F. (1991) The Psychology of Experiencing: The Resolution of Life's Critical Situations, Harvester Wheatsheaf, Hemel Hempstead.

Wallace, B., Maker, C.J., Cave, D. and Candler, S. (2004) Teaching Problem-Solving and Thinking Skills: An Inclusive Approach, David Fulton Publishers, London.

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

Whitehead, J. (1989) Creating a living educational theory from questions of the kind, 'how do I improve my practice?' Cambridge Journal of Education, 19 (1), 41–52.

العبيكان للنشر
Obeikan
Publishing

إحدى شركات

العبيكان للاستثمار
Obeikan
Investment Group

أحدث الإصدارات

Follow Us

obeikn reader

obeikanpub

كتبنا الصوتية

storytel

Kitab Sawti
www.kitabsawti.com

دار ضاد للنشر الإلكتروني
Dhad Audio Publishing
WWW.DHAD.SA

كتبنا الإلكترونية

Google Play

amazonkindle

لخدمات البيع والتوصيل

سوق
أحدى شركات amazon

رواق
مكتبة

نون
noon

الفصل الخامس

التدريس والتعلم الفعَّال لمجابهة تدني التحصيل

ديان مونتغمري

Diane Montgomery

مقدمة

بعد قرابة عقد من الزمان في التدريس حصلتُ على دبلوم علم النفس فرع الإنثروبولوجيا الاجتماعية، وعملتُ في السبعينيات في كلية إعداد المعلمين، ودُهشتُ حين وجدتُ أن عليَّ أن أُدرِّس التربية نظريًّا وعمليًّا لطلاب الكلية في السنوات الأولى والثانية والثالثة بدوام كامل ثلاثة أيام في الأسبوع، وأتابعهم مع آخرين خارج الكلية في التربية العملية فيما تبقى من الوقت، وتقرر لي مع أربعة من زملائي في صباح كل يوم خميس تدريس (علم النفس التربوي) للمجموعات بالتناوب، وكان برنامج علم النفس التربوي قد خُطِّط له جيدًا من قبل زميل أقدم وفقًا لأحدث النظريات في ذلك الوقت، وكان سبب دهشتي هي مجموعات التربية، حيث لم يكن هناك برنامج ولا منهج، بل مجرد غرفة ومجموعة من (36) طالبًا من الذكور والإناث الشغوفين.

قضيتُ العطلة الصيفية أخطط بنشاط وأبحث برامجي، وأضع جداول زمنية للمحاضرات والحلقات العلمية وحلقات العمل، ويكفي أن أقول إنه لم يكن هناك الكثير من النظريات والممارسات العملية ذات الصلة، لاسيما تلك التي نشأت في الأصل في المملكة المتحدة في ذلك الوقت.

لقد أمدني تدريب علم النفس بتفاصيل عن تعلم الفئران والقطط والحمام، ولكن لم يقدم الكثير عن البشر باستثناء بعض علم نفس النمو لدى بياجيه وبرونر، لم يساعدني شيء منه في تعليم طلابي كيف يتعاملون مع المشكلات في الفصول الدراسية الابتدائية والثانوية في مدارس لندن الصعبة، واضطُررتُ إلى الاعتماد على خبراتي التدريسية وما لاحظته في الإشراف التدريسي في هذه الأماكن، ثم تطويع النظريات الكبرى وتوسيع نطاقها بما يتناسب مع الممارسات التي كنت أعرف أنها ممارسات ناجحة.

واكتشفتُ في وقت مبكر أن إخبار طلابي بنصائحي العشرة في التدريس لا يُفلِح؛ أيًّا كانت (الممارسات الجيدة) التي سمعوها وقالوا إنهم فهموها، فإنه يبدو أنهم كانوا ينسونها عند التطبيق العملي، ويحاولون التدريس وفقًا لطريقة (التحدث والكتابة على السبورة) التي كانوا قد تعلموا بها وصاروا بمقتضاها طلابًا متفوقين، تجاهلوا النصائح، وتساءلوا لماذا تكثر الفوضى في فصولهم، لقد تعلمتُ سريعًا أن نقل المعرفة (الإخبار) لم يكن تدريسًا؛ ففي التدريس يكون الافتراض الضمني أن المتعلم يعرف -على الأقل- بعض الأساسيات التي سبق أن درست له، وكان عليَّ أن أغيِّر إستراتيجياتي للتركيز على تعلم طلابي لكي يُعلِّموا التلاميذ كيفية التعلم (Montgomery, 1993)، وكان ذلك بمثابة مجموعة عمليات أكثر تعقيدًا في جانبها النظري والتطبيقي.

والآن، أرى أنني كنت في موقف جاك وايتهيد نفسه في بناء نظرية حية عن تدريسي وتدريس طلابي، في هذه العملية، تحولتُ من معلم مهتم بالمادة إلى معلم مهتم بكيفية تعلم التلاميذ للمادة من خلال الدعم والخبرة الفنية للمعلمين، لقد وجدتُ أن غالبية الطلاب المعلمين -قبل التخرج- أيضًا بحاجة إلى التعلم من خلال نفس العمليات التي يمكنني الآن تسميتها (النظرية البنائية) وإلى ممارسة التعلم (Desforges, 1998).

ولكي يحدث تعلم قوي محكم وراسخ فمن الضروري أن يقوم المتعلمون بدور في بناء المعرفة والمهارات الخاصة بهم، وهذا له أهمية خاصة في التدريب المهني، إذ إن

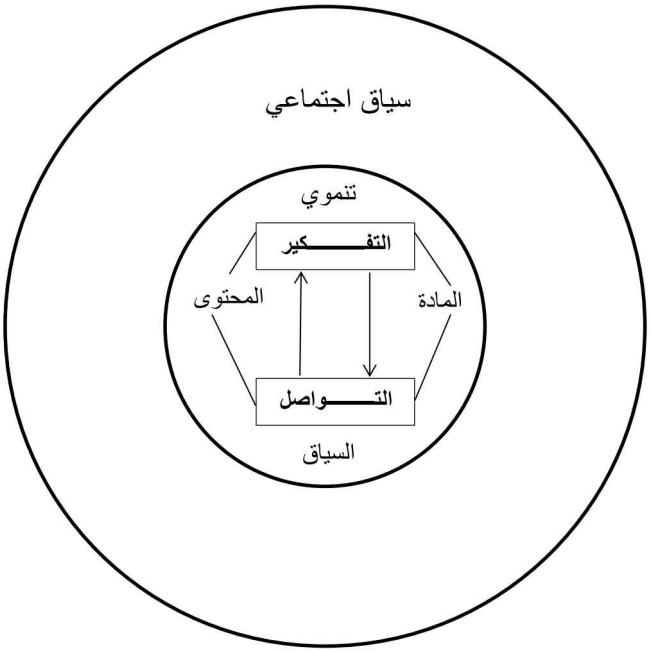
نظرياتنا الضمنية توجه أعمالنا، وأحيانًا تحتاج إلى تغيير، ولا تُفلِح الكلمات وحدها في إحداث ذلك التغيير.

اقتضت أكثر طرق التدريس فاعلية وجودي مع الطلاب في الفصول الدراسية وتدريبهم عليها في مهمة التدريس–التعلم (Montgomery, 2002)، ثم إعداد أنشطة المحاكاة، ودورات للتغذية الراجعة جنبًا إلى جنب مع التحدث عن التدريس.

وفي عام 1981م، أعددتُ مشروع بحث صعوبات التعلم بمنحة صغيرة من (مجلس المدارس) لكتابة مشروعات في أثناء الخدمة عن مهارات الدراسة، وإدارة مشكلات السلوك، وتدريس التلاميذ الموهوبين، التي كنتُ أعمل عليها في مجموعة من المدارس وعبر ست وحدات محلية، وأصبحت الكتيبات التي صدرت عن هذه المشروعات تُستَخدم كمقررات دراسية للطلاب الجامعيين؛ فكتابة هذه الأعمال جعلتني أعبر بشكل صريح عن النظريات لأفسر ما كنتُ أقوم به، وأتبع ذلك نشر هذه النتائج في مؤتمرات سنوية وجمع بحوث جديدة من الخبراء.

وبحلول عام 1985م، كان يجري تنفيذ ستة مشروعات لأبحاث إجرائية حول التدريس والتعلم الفاعل وهي: مهارات الدراسة؛ وتدريس القراءة من خلال الإملاء – برنامج علاج عسر القراءة؛ وإدارة مشكلات السلوك؛ وعلاقة التقييم والتقويم بتحسين الأداء التدريسي؛ والتدريس للتلاميذ الأكثر قدرة والموهوبين في الفصول الدراسية العادية؛ والتدريس للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأصبحت هذه المشروعات جميعًا موضوعات لكتب حصل الناشرون على تفويض بنشرها، ومنذ ذلك الحين وهذه الموضوعات التي تم تغطيتها تُدرج في الأجندات الوطنية وتحذف منها.

ويمثل هذا الفصل خلاصة رحلتي التي قمت بها في الجانب النظري والتطبيقي في التدريس والتعلم للموهوبين والطلاب الأكثر قدرة متدني التحصيل.



شكل (1) نموذج التدريس الحديث (مونتغمري 1981)

تدريس معلمي الموهوبين

دعتني بيلي والاس إلى كتابة مقال عن أعمالي في (المجلة العالمية لتعليم الموهوبين) التي تقوم بتحريرها، وقد أوضحت في مقال بعنوان (التدريس لمعلمي الأطفال الموهوبين) (Montgomery, 1983) المبادئ الرئيسة التي يلخصها الشكل (1).

يوضح هذا النموذج الأهداف المحورية التي طورتها في تدريس الأطفال الأكثر قدرة لإثارة اهتمامهم ودافعيتهم للتعلم، وقد اكتشفتُ أنه عندما استخدمتُ هذه الإستراتيجيات مع المجموعات الأكثر قدرة رغب جميع الأطفال في المشاركة، حتى المتعلمين الأبطأ استطاعوا -بالقليل من الدعم الإضافي والتدريب على الطرق الجديدة- أن يعملوا وفقًا لهذه الطرق ويستفيدوا منها (Montgomery, 1985). وتمثلت الأهداف المحورية في النموذج في:

1. تمكين التلاميذ من التفكير على نحو فاعل.
2. ثم التعبير عن تلك الأفكار بإيجاز.

وفي مناخ كان فيه تدريس أكبر قدر ممكن من محتوى المادة الدراسية هو الهدف، لم يكن التركيز على طرق المعالجة التدريسية أمرًا شائعًا، ومع ذلك بدا بالنسبة لي أنه من الضروري علينا أن يكون لنا السبق في هذا الاتجاه بدمج طرق المعالجة التدريسية في جميع مواد المناهج الدراسية التي يشملها تدريب المعلمين، كما كان هذا ضروريًّا لتلبية احتياجات الثورة الصناعية الجديدة، (عصر التكنولوجيا) الذي تكون فيه المعرفة متاحة على نطاق واسع، ونكون بحاجة إلى تعلم كيفية التعامل معها.

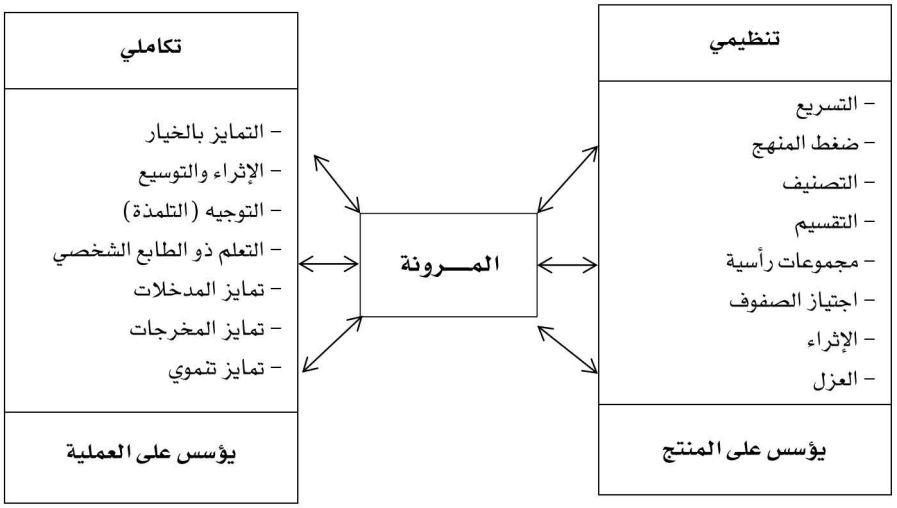
اهتمت نُهُج المعالجة بالطرق التي يقوم بها المعلم بتدريس المحتوى المعتاد للمادة لتمكين المتعلم من التعلم على نحو أفضل، وهكذا كان التركيز ينصب على تعلم كيفية التعلم أكثر منه على التعلم الموجه بالمعلم، كانت الدافعية مفهومًا أساسيًّا في تعلم كيفية التعلم، وقد وَجدتُ أن نُهُج مهارات التفكير والدراسة (Montgomery, 1982) كانت من المحفزات القوية جدًّا.

هناك جانب آخر لهذا النهج تمثل في معرفة تأثيرات نصفي الدماغ المختلفة على أنماط التعلم المتنوعة، وكيف ينبغي إدراج هذه الأساليب في التخطيط للدروس لتشجيع استجابات أكثر مرونة وإبداعًا تشمل كلًّا من أسلوب التعلم المنطقي المتسلسل، وأسلوب التعلم الكلي، كما تم التأكيد على أنه من الضروري أيضًا أن يكون المعلمون مرنين ومبدعين، وأن تتغير أدوارهم في أثناء الحصص من معلمين إلى ميسرين وداعمين، ومتابعين، وهلم جرًّا.

إلا أن الحكومة بدأت بوضع يدها على إعداد المعلمين (CATE, 1983)، ومن ثم التعليم في المدارس، وتُوِّج هذا بصدور (المنهج الوطني) (1989م) والتحكم المركزي على المناهج الدراسية وتدريب المعلمين (TTA, 1991)، ومعه التصديق على مداخل

للتدريس قائمة على المُنتَج، وأُدينَت طرق المعالجة، ومن ثم اُعتبِر العديد منا في تعليم الموهوبين في المملكة المتحدة من مثيري القلق، وهُمِّشَت الحركة المؤسِّسَة، ولكننا واصلنا العمل في تطوير أساليبنا وأفكارنا.

كان عملنا مع التلاميذ الموهوبين في بيئات مختلطة القدرة يحتاج إلى أساس نظري أو تعريف، وكان نموذج التمايز المأخوذ عن الاحتياجات التعليمية الخاصة (SEN) آخذًا في الانتشار، ولاسيما نموذج (تمايز المدخلات)، كان المعلم يقوم بالتدريس لمجموعة متوسطة القدرة، ثم يقدِّم مهامَّ موسعة للطلاب الأكثر قدرة، وأعمالًا أبسط للطلاب الأقل قدرة، وكانت المشكلة في أن المهام التوسعية كانت في الغالب عبارة عن مزيد من العمل نفسه، وتفتقد إلى التحدي الذهني اللازم. لقد وجدتُ بالفعل أن نموذج تمايز المدخلات هو نموذج تمايز غير فاعل؛ لأن الطلاب الأقل قدرة شعروا أنهم يُكلَّفون بالأعمال الأقل شأنًا، وفي هذه البيئة، كان إدخال أنشطة إثراء وتوسيع مثيرة سببًا في إحداث انقسام اجتماعي؛ لقد كان ذلك مجرد إحياء لنظام التعليم الانتقائي داخل الفصول الدراسية، وبدلًا من ذلك صِيغ مصطلح (التمايز التنموي) ليصف طرق التدريس المنتقاة.



شكل (2) النموذجان الرئيسان لخدمات تمايز المنهاج

يقتضي التمايز التنموي في جوهره:

وضع مهام عامة يُمكِن للطلاب جميعًا أن يُسهموا فيها بمدخلاتهم، وهكذا ينتقلون من التعلم السطحي إلى التعلم العميق، ومن ثم يُمكَّنون من تحقيق نواتج تعلم أكثر تقدمًا. (Montgomery, 1996, p. 97)

وقد أُطلِقَ الآن على طريقة (التمايز التنموي) اسم (التدريس الدمجي للجميع)، ولا يتحقق هذا الشكل من التمايز كنتيجة لتغيير المناهج الدراسية نفسها، ولكنه يتحقق عن طريق إجراء تغييرات معقولة في الأساليب التي كان يُدرَّس بها المنهج عبر جميع المواد الدراسية، وكان من الضروري أن يصبح التمايز أساسًا للتدريس في الفصول كافة، ومن المعلمين كافة، وهذا لا يعني عدم وجود حاجة إلى نوع آخر من الخدمات المقدمة للموهوبين (انظر الشكل 2)، أو أن جميع الدروس بحاجة إلى أن تكون شاملة في التصميم.

لقد أثار التدريس الشامل قضايا قديمة حول مشكلات تدريس القدرات المختلطة، وفي الدروس القائمة على المنتج (التوجيهي) لا ينجح التدريس للقدرات المختلطة على نحو جيد (Rogers and Span, 1993)؛ إلا أنه إذا كانت طرق التدريس قائمة على المعالجة فإن النتائج تكون مختلفة، وفيما يخص تجميع القدرات المختلطة، وجدت هالام Hallam (2002) ما يأتي:

يمكن لتدريس القدرات المختلطة الناجح أن:

- يوفر وسيلة لتقديم فرص متكافئة.
- يعالج الآثار الاجتماعية السلبية للتجميع المنظم للقدرات من خلال تشجيع السلوك التعاوني والتكامل الاجتماعي.
- يقدم للتلاميذ الأقل قدرة نماذج تُحتذى.
- يشجع العلاقات الجيدة بين التلاميذ.
- يعزز التفاعلات بين التلاميذ والمعلمين.
- يقلل من المنافسة الناجمة عن التجميع المنظم.

- يسمح للتلاميذ بالعمل وفقًا لسرعتهم.
- يمد تلاميذ المرحلة الابتدائية بحس الاستمرارية عند انتقالهم إلى المدارس الثانوية.
- يَحمِل المعلمين على الاعتراف بأن التلاميذ في فصولهم ليسوا مجموعة متجانسة.
- يشجع المعلمين على تحديد احتياجات التلاميذ ومواءمة مهام التعلم مع هذه الاحتياجات. (ص 89)

وقد نوهت هالام أيضًا إلى أنه من الضروري -للمشاركة في تدريس ناجح لذوي القدرات المختلطة- أن يكون المعلمون مهرة بدرجة عالية ومدربين تدريبًا جيدًا، ويكون تحت تصرفهم مجموعة واسعة من المصادر المتنوعة لتتناسب مع احتياجات التلاميذ.

غير أن الدمج يثير تساؤلات مهمة تتعلق بتعليم الموهوبين وذوي القدرات العالية متدني التحصيل، وإذا كان (التعليم الدمجي) هو الشكل الأنسب لتوفير التعليم لجميع أطفالنا فإن علينا أن نفكر في كيفية جعله متوافقًا مع كافة أشكال التسريع، أو الإثراء، أو التوسيع، أو التحديد، أو التجميع وفقًا للقدرة أو التدابير الخاصة التي تقدم للمجموعة الأكثر قدرة أيًا كان مسماها.

وإذا أردنا أن نعمل على أساس (الدمج):

فكيف يمكن الاعتناء بالطلاب في أقصى النهايات الطرفية؟ وكيف يمكن للمعلمين التصرف، خاصة في المدارس الثانوية، حيث تتسع الفجوة بين القدرة والإنجاز؟ هل كل ما سينتج عن الدمج هو فقط زيادة سخط وحرمان الطلاب ذوي القدرة الفائقة وتدني تحصيلهم؟ هل سيؤدي الدمج إلى إضعاف الدافعية لدى المتعلمين الآخرين عندما يقارنون أنفسَهم وإنجازاتهم مع أقرانهم ذوي القدرة الفائقة؟

يوضح الشكل (2) نموذجًا لخيارات التمايز الرئيسة، وتتمثل الطرق التنظيمية في تنظيم استجابة المدرسة للمجموعات التي تم تحديدها، ثم تسريعهم/ أو تسريع مسارهم التعليمي، أحيانًا قد يُسرَّع الطلاب بتخطي الصفوف، يستجيب بعض التلاميذ

مع هذا على نحو جيد، في حين لا يتجاوب بعضهم الآخر مع ذلك؛ لذا يجب أن يكون الطالب هو محور ما يُطبَّق من نصائح، ويوجد إثراء المنتج مشكلات أكثر مما يحل؛ ذلك لأن المعلمين يُدرِّسون موضوعات سيتم تغطيتها في مراحل لاحقة من مسيرة الطفل في المدرسة أو الكلية، وهذا يعني أنه في المادة التي يتم تغطيتها ولو جزئيًّا، سيكون تناول الجزئية نفسها مرة أخرى أمرًا مملًّا.

كثيرًا ما يُقدَّم التوسيع وإثراء المعالجة كجزء من تدابير تعليم الموهوبين، ومن أجل جذب انتباه متدني التحصيل، فإذا كان ذلك انتقائيًّا، أي يُختَار التلاميذ للمشاركة بدلًا من أن يمكنوا من اختيار الانضمام إليه، فسوف يتكرر استبعاد الطلاب متدني التحصيل، بالإضافة إلى أنه قد تُغفَل إمكانات العديد من التلاميذ الآخرين، وكان هذا هو سبب تأييدي لعملية التحديد من خلال التدابير المناسبة.

كثيرًا ما تَعلَق المدارس في أحد أشكال الخدمات، في حين يجب توفير أشكاله كافة لتلائم مختلف الظروف، ويجب أن يكون التركيز على المرونة، ويوضح الشكل (3) سبعة أنواع من تمايز المناهج الدراسية التي يجب توافرها في كل مدرسة.

وقد اعتمدت المدارس في الماضي -على سبيل المثال- نماذج التجميع أو التسريع أو الإثراء، واعتقدت أنها قد تعاملت مع احتياجات تلاميذها ذوي القدرات الفائقة، وقد أظهرت الأبحاث غير ذلك، وأن المدارس يجب أن تُطوِّر مداخل متعددة ومرنة للوفاء بهذه الاحتياجات، لا سيما إذا أرادت العمل على جذب انتباه الطلاب متدني التحصيل وزيادة دافعيتهم.

وتبين دراسات الحالة للمدارس الفاعلة في تعاملها مع تدني التحصيل أنهم يستخدمون جميع هذه الخيارات لتنظيم التدابير التي تقدمها (Wallace et al., 2008) ورفع الإنجاز لدى جميع المتعلمين.

شكل (3) هــرم أشكال دعم الإمكانات

ويتمثل الشرط الأساسي في أن التدابير الفاعلة ينبغي أن تبدأ على مستوى حجرة الصف، وفي كل مجال من المجالات الدراسية، وفي الأجزاء الآتية وصف لطبيعة التدابير الفاعلة في الفصول الدراسية العادية، ومن الضروري تطبيق المبادئ والممارسات التي ترد في تلك الأجزاء في كل واحدة من القوالب المختلفة في هرم التدابير من قاعدته إلى قمته، ومن ثم لا بد وأن تساعد التدابير كافة - مثل النوادي والمجتمعات والإثراء والتوسيع والتوجيه- على تطوير القدرات المعرفية للتلاميذ، وتقدم المزيد من التوسع المعرفي من خلال خبرات التعلم المتحدية.

وما إن بدأت تظهر نتائج المنهج الدراسي والطرق الموجهة مركزيًا حتى أضحى واضحًا أن منهجًا صُمِّم للمتعلم المتوسط في مجموعات محددة العمر قد تسبب في تدني

تحصيل العديد من الطلاب الأكثر قدرة وجعلهم مستائين، ولم ترتفع المستويات بشكل كاف، وأصبح العديد من الطلاب محبطين، وجل تركيزهم أو اهتمامهم ينصب على نتائج اختبارات التحصيل المعيارية ونتائج الامتحانات. (Visser and Rayner, 1999)

مبادرات تعليم الموهوبين الحكومية في إنجلترا

أوضح الباحثون الأوائل أمثال هولينجوورث Hollingworth (1942م) وبيكارد Pickard (1976م) أنه بالتدريس الجيد يمكن تعهد معظم الأطفال ذوي القدرات العالية على نحو جيد حتى يصلوا إلى مستويات ذكاء 150 (IQ)؛ هذا المستوى يفوق متوسط الذكاء بثلاث درجات انحراف معياري، ونسبة حدوثه واحد في الألف؛ إذن المشكلة هي في تعريف التدابير (الجيدة)؛ وإنني أتعجب من أنه اليوم، مع توافر مصادر المعلومات على شبكة الإنترنت وغيرها من المصادر، قد لا تُقدِم التدابير فرصَ تعلم منظم ذاتيًّا، وتعلم عن بعد، يمكن أن يشمل الجميع.

في عام 1999م، قدمت حكومة المملكة المتحدة (DfEE, 1999) ملاذًا لرعاية الموهوبين وذوي القدرات في برنامجها (التميز في المدن) Excellence in Cities في إنكلترا، ورأى دراكوب Dracup (2003م) أن ذلك سيُعيد الطبقات المتوسطة إلى المدن الداخلية، وقد استُخدِم الجانب الاجتماعي في النقاش، حيث كان يُخشَى من أن التعليم في المدن الداخلية يعاني هبوطًا حادًا، وبات هناك عدم قدرة على السيطرة على التلاميذ في تجمعات منعزلة ثقافيًّا.

وقد اعتمد مكتب التعليم والتوظيف DfEE النموذج التنظيمي، وهكذا شُجِعَت ممارسات مثل (فصول الخبراء) Masterclass والمدارس الصيفية، واختيار (أعلى 5–10٪) من الطلاب الملتحقين بالمدارس لتلقي أحد أشكال التدابير (الخاصة)، وبدأت الأقاليم الثلاثة الأخرى في المملكة المتحدة في تطوير سياساتها المختلفة؛ على سبيل المثال: وسعت ويلز نسبة التحديد إلى أعلى 20% (Raffan, 2003).

لم يكن محددًا منذ البداية ما ينبغي أن تكون عليه التدابير الخاصة، ولا كيف ينبغي أن يُختَار التلاميذ، وقد جُرِّب تغيير حجم الاستيعاب المدرسي، ووضع منهج دراسي وطني، ورفع مستوى المرافق التعليمية، وإعادة مسمى المدارس لتصبح (الأكاديميات) والمدارس المتخصصة، إلا أن ذلك لم يحقق نجاحًا كافيًا، وكان النجاح يُقَاس بعقد مقارنات مع الإنجازات التي حققتها البلدان الأخرى ذات الاقتصادات المتقدمة، إلا أنه في كثير من الأحيان لم يكن ما يُقَاس قابلًا للمقارنة (TIMSS, 1997, 2000) لكن لم يبد أن هذه المسألة كانت ذات أهمية في عجلة التغيير.

وتباينت اتجاهات المدارس بشأن سياسة الموهوبين وذوي القدرات، ووقف كثيرون ضد ما اعتبروه عودة إلى عهد أسلوب مدارس القواعد النخبوية Grammar Schools. في هذا الصدد، اختير أعلى 20% وفقًا لاختبار الذكاء في عمر 11 سنة فأكثر للالتحاق بمدارس القواعد (الجيمنازيوم – أي المدارس الثانوية الألمانية)، بكل ما تولَّد عن هذا الأسلوب من انقسام من الناحية الاجتماعية والسياسية.

وبعد المرحلة التجريبية، صيغت سياسة للموهوبين شملت المدارس الابتدائية والثانوية على حد سواء، وشهدت المرحلة الأولى تركيزًا على التمايز، استنادًا إلى نموذج المدخلات المتبع في التربية الخاصة، وكان متوقعًا أن يتلقى الطلاب ذوو القدرات الفائقة المدرجون في سجل الموهوبين خدمات متخصصة متمايزة، وقد أعيد إحياء نموذج السبعينيات، وكان من المتوقع أن يقدم المعلمون مستويات مختلفة من الخدمات ضمن الدروس بحيث يسير الطلاب ذوو القدرات الفائقة على نحو أعمق أو أسرع، أو أن يكون لدى الطلاب مهام أكثر تحديًا للقيام بها، في الوقت نفسه تقريبًا، وضع فرع آخر من مكتب التربية والمهارات DfES (Higgins, 2002) إستراتيجية جديدة لتحسين التدريس في المواد الأساسية للمرحلة الأساسية الثالثة Key Stage 3 في المدارس الثانوية، وكان جوهر هذه الإستراتيجية هو تدريس مهارات التفكير، والتساؤل المتحدي، والتقييم البنائي لتعزيز التعلم. وكان كل هذا بمثابة ضغط متواصل من سياسات الرابطة الوطنية

لتعليم الأطفال ذوي القدرات NACE والحركات المؤسِسَة، وسار منحنى التعلم في إدارتي التعليم والتوظيف والتعليم والمهارات DfEE/DfES على النهج الذي وضعه كثيرون منا قبل عقدين.

وبنشر نتائج الدراسات الاستقصائية الدولية وتقارير مكتب معايير التعليم وتقارير مفتشية (صاحبة الجلالة) الرئيسة عن المدارس في إنجلترا، كان من الواضح أنه لم يتم الوفاء بالتحدي المتمثل في رفع المستويات، وقام مكتب التربية والمهارات DfES بوضع خطة خمسية جديدة أطلق عليها (التعلم ذو الطابع الشخصي) Personalized Learning (PL). وكان من المفترض أن يكون بمثابة حوارات حول التعلم، وكان باستطاعة المدارس تفسير الخطة بما يتناسب مع احتياجاتهم، هذه المرة لم تكن سياسة مفروضة تأتي من سلطة أعلى، وإنما هي سياسة تطورها مهنة التدريس نفسها.

التعلم ذو الطابع الشخصي - مكتب التربية والمهارات 2004-2009م

يُعد التعلم ذو الطابع الشخصي (PL) أحدث مبادرة جمعت بين احتياجات الموهوبين وذوي القدرات وتحسين التدريس والتعلم لجميع التلاميذ؛ التعلم ذو الطابع الشخصي هو (تعليم صمم خصيصًا لطفلك) (DfES, 2004)، إنه امتداد لمبادرة الحكومة في تحسين التدريس والتعلم، وقد ذكر مكتب التربية والمهارات DfES أنه يمكن مقارنته بالتوجه نحو التخصيص في المشروعات التجارية التي تقدَّم فيها السلع والخدمات حسب الطلب، ولكن بسعر الجملة، وفي مجال التعليم فإن هذا يعني تلبية احتياجات المتعلمين على نحو أفضل من ذي قبل، ولكن بالتكلفة نفسها، بعبارة أخرى، هو مبادرة أخرى جديدة دون تكلفة إضافية، ومن المتوقع من مدرسي التعليم الحكومي أن يحققوا نفس نتائج القطاع الخاص في فصول تحتوي على ضعف العدد وبنصف الموارد.

وقد أظهرت المقارنات الدولية للتعليم أن النظام في إنجلترا وويلز أجاد من ناحية التميز، ولكنه لم يحقق الإنصاف في الإنجاز، على سبيل المثال، حقق 58% فقط من الأطفال في عمر (11) سنة والمستحقين لوجبات مدرسية مجانية المستوى المتوقع منهم في اللغة الإنجليزية، في حين حقق 81% من بقية الطلاب النتيجة نفسها، وكان من المأمول أن يُنهِي التعلم ذو الطابع الشخصي الارتباط بين الحرمان والتحصيل، وفي الوقت نفسه، صُمِّمَ التعلم ذو الطابع الشخصي ليتسع للطلاب الأكثر قدرة ويتحدى قدراتهم، ومن ثم فهو يجمع بين أفضل المميزات في عدد من المبادرات.

عَرَّف وزير (المعايير المدرسية) The Minister for School Standards في عام 2004م، آنذاك ديفيد ميليبند، التعلم ذا الطابع الشخصي بوصفه «توقعات عالية لكل طفل، تأخذ شكلًا عمليًّا عن طريق التدريس عالي الجودة القائم على معرفة قوية وفهم لاحتياجات كل طفل؛ فهو ليس تعلمًا فرديًّا يوضع فيه كل تلميذ منعزلًا أمام جهاز الحاسب، ولا هو ذلك التعلم الذي يُترَك فيه جمع من التلاميذ مع أجهزتهم الخاصة مما يعزز تطلعات منخفضة في كثير من الأحيان، هو شكل يمكن أن تطوره المدارس واحدة تلو الأخرى، ولا يمكن أن يُفرَض من سلطة أعلى».

هناك خمسة جوانب مترابطة للتطور تشكل (معايير الجودة المؤسسية):

الحلقة الداخلية وفيها: التقييم من أجل التعلم (AfL)؛ التدريس والتعلم الفاعلين؛ منهج مرن- توسيع وإثراء.

الحلقة الخارجية تنظيم المدرسة المتمركز حول الطالب؛ الأنشطة اللاصفية- مشاركة المجتمع المحلي؛ والشراكات) يجب علينا إنشاء نظام تعليمي يركز على احتياجات الطفل الفردية، وهذا يعني مزيدًا من التوسيع للموهوبين وذوي القدرات، بتمكين كل تلميذ من توسيع تعلمه وتطوير اهتماماته واستعداداته من خلال الدعم الإضافي والتدريس خارج نطاق اليوم الدراسي. والأهم من ذلك كله أنه يعني تدريسًا

ممتازًا مصممًا خصيصًا للفصل كله تكون فيه جميع المصادر متاحة، ويجري استخدامها لضمان حصول كل تلميذ على التعليم الذي يحتاج إليه – بداية من معلمي الدعم الإضافي إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتطورة». (Source: 'Higher Standards, Better Schools for All', DfES, 2005)

الخطوط العريضة لنُهُج التعلم ذي الطابع الشخصي

- **التقييم من أجل التعلم AfL**. وهو يعني استخدام الأدلة والحوار لتحديد أين وصل التلاميذ في تعلمهم، وإلى أين يجب أن يتجهوا، وأفضل وسيلة للوصول إلى ذلك، على سبيل المثال، مهام تُقيَّم بصورة بنائية وتجميعية على حد سواء.
- **التدريس والتعلم الفاعلان**. وهي إستراتيجيات لتطوير الكفاءة والثقة لدى كل متعلم بالانخراط النشط وبذل أقصى طاقة لديهم؛ وتغيير الأنشطة وأدوار المعلمين؛ وتوسيع نطاق الخبرة المهنية؛ وبحث التدريس وخبرات التلاميذ، والتعلم المنظم بواسطة التلاميذ، وتعلم كيفية التعلم، على مستوى التلاميذ والمعلمين.
- **منهج مرن**. تنطوي رحلة التعلم على مزيج من الاستحقاقات والخيارات التي تعطي أهمية شخصية وتوسيعًا للدراسة، مع خيارات متزايدة للمتعلمين من 14 سنة فأكثر، ويشمل المنهج المرن: منهجًا أساسيًّا جيدًا، ويشمل المنهج الوطني، التربية الدينية، والعبادات الجماعية، والتربية الجنسية، والتربية المهنية، والمواطنة وهلم جرًّا؛ الإثراء والبحث، وتشمل فرصًا عالية الجودة لتوسيع خبرات التعلم داخل المدرسة وخارجها؛ وزيادة الخيارات عبر المسار التعليمي؛ والمرونة المؤدية إلى مؤهلات ذات صلة للجميع.
- **تنظيم المدرسة المتمركز حول الطالب**. وهو يستلزم نهج تعلم جماعي مرنًا وأكثر إبداعًا. قد يقتضي هذا النهج منح المعلمين المزيد من الوقت للتخطيط والإعداد

والتقييم؛ واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على نحو فاعل، وتهيئة بيئة وسياسة (العمل من أجل التعلم).

- **أنشطة خارج الفصول الدراسية.** بناء الشراكات مع المجتمع المحلي خارج المدرسة، وإعطاء التوجيه والدعم الشامل لكل تلميذ مع توفير الرعاية للجميع، والمساعدة السريعة والدعم المتكامل متعدد الوكالات.

ومما له بالغ الأهمية في هذه التطورات هو محاولة التحرر من التقيد بمجموعات عمرية، إلى التنقل عبر المدرسة والمناهج والتقييمات عندما يكون الطفل جاهزًا لذلك.

إن التعلم ذا الطابع الشخصي هو أول سياسة حكومية منذ الثمانينيات أشعر حقًّا أنه يمكنني العمل معها، فهو يدل على فهم جيد لاحتياجات المتعلمين، وإنني أشعر بالتفاؤل أن هذه السياسة سوف تساعد العديد من الطلاب متدني التحصيل وغيرهم على تحقيق إمكاناتهم، غير أن هناك أحد المحاذير، وهو أن الاستقلال الذاتي المبالغ فيه للمدارس يمكن أن يؤدي بها -تحت ضغط نقص الموارد- إلى اتخاذ خيارات أقل تكلفة مثل التجميع، والتسريع، وفقدان التأثير المتوازن لمنهجيات التدريس والتعلم الملائمة والفاعلة. وفيما يأتي مقترحاتي بهذا الخصوص.

التدريس والتعلم الفعَّال

لا يزال النهج الشعبوي للتعليم يهيمن على بعض قطاعات الصحافة والقوى السياسية، وخلاصة القول، إن الوضع باختصار هو أنه بمجرد وجود الجميع بالمدرسة فإن هذه القطاعات تفترض أن هؤلاء الموجودين في المدرسة يعرفون كل شيء عن التدريس والتعلم وإعداد المعلمين، حتى التلاميذ يحملون رؤية غرادغريند Gradgrind وهي أن (ما يريدونه هو الحقائق)، ويمكن للأطفال ذوي القدرة العالية في عمر الثامنة معرفة أسماء جميع بحار العالم والأنهار في بلدهم لإشباع رغبتهم في المعرفة، وسوف

يستمتعون بالقيام بذلك، ولكن هذا لا يعني أن حفظ جميع مواد المنهج الدراسي عن ظهر قلب ممارسة صحيحة في التعليم على الرغم من أنها كانت الأسلوب الشائع في القرن التاسع عشر، ولم يعد من الممكن تصديق القول بتأجيل الإشباع بافتراض أن عشر سنوات من التعلم المضني في المدارس سوف تُسهِم جميعها في خطة كبرى أسمى لجعلهم أشخاصًا مثقفين ومؤهلين لحياة الكبار والحياة الوظيفية.

يميز بول (1990م) بين هذا الأسلوب التعليمي الوعظي للتدريس والتعلم وبين ما يلزم للألفية الجديدة، وهو ما أسماه بنظرية التفكير الناقد. في سياقات النظرية الناقدة نحن نتعلم أن نحلل وننقد، ومن ثم نبني معرفتنا. بينما في التعليم الوعظي تُنقل إلينا مجموعة من المعارف، ونُودِعُها في الذاكرة ولا نفندها أو نعترض عليها، وحين تكون هناك مخازن واسعة من المعرفة متاحة لنا بمجرد نقرة على (الفأرة) أو لمسة بأطراف الأصابع، فنحن بحاجة إلى تعليم يساعدنا على حشد هذه المعرفة وتنظيمها.

إن العامة بحاجة إلى التثقيف بشأن التدريس والتعلم، ولكن لا توجد رؤى نقدية في وسائل الإعلام تساعد على ذلك، ولا برامج تناقش نظريات التعليم الحالية وممارساته، ولا خبراء ينتقدون السياسات الحكومية، أو مراجعة لكتب التربية، على الرغم من رفع شعار (التعليم، التعليم، التعليم).

كان هناك أيضًا عدم توافق واضح بين ما يقوله أرباب العمل والحكومات عن المطلوب من العاملين في هذه الألفية الجديدة، وبين ما هو جوهري بالنسبة للتعلم المدرسي، من الضروري أن يمتلك العاملون في هذا العصر الجديد المهارات والقدرات اللازمة لكي تتمكن بلدانهم من المنافسة في الأسواق العالمية. مثل:

- مهارات التواصل الجيد، ومهارات حل المشكلات، وقدرات التفكير الإبداعي، والمرونة، ومهارات الاستماع الجيد، والقدرة على التعلم من الخبرة، القدرة على التعلم من الآخرين، والقدرات التعاونية.

- الآن يمكننا أن نرى أن التعلم ذا الطابع الشخصي والمبادرات الجديدة سوف يتحرك على نحو ما بهذا الاتجاه في سياق النظرية النقدية.

وقد خلص خبراء في تعليم الموهوبين مثل باسو (Passow, 1992) الرئيس الأسبق (للمجلس العالمي للأطفال الموهوبين) World Council for Gifted and Talented Children، في مراجعة نقدية أن الموهوبين بحاجة إلى منهج دراسي يمدهم بمزيد من التغطية العميقة والموسعة، تغطية مسرعة مصممة خصيصًا لتلبية الاحتياجات الفردية، وتعديل للمواد يأخذ في الحسبان الاحتياجات والاهتمامات، وتطوير التفكير الناقد والإبداعي، والاستدلال وحل المشكلات، والتواصل الفاعل مع الآخرين، والمهارات الاجتماعية. أعتقد أننا الآن عدنا إلى الهدف!

التـــعلم

كما سبق أن نوهنا، يرتبط التدريس والتعلم ارتباطًا وثيقًا؛ فإذا كنا نُعلِّم، فمن المفترض أن التلاميذ يعرفون معظم ما نسعى لنقله إليهم، أو ما سبق لهم تعلمه، ومن ثم، فإن إلقاء المحاضرات أو الإخبار بالمعلومات لا يعد تدريسًا، على الرغم من أن المستمعين قد يتعلمون بعضًا منه. يحدث التعلم عن طريق المحاضرات عندما يكون كثير من المحتوى والمفاهيم قد سبق تعلمه بالفعل، ويسعى المحاضر إلى إعادة بناء هذا المحتوى لتوضيح نماذج ومبادئ وقياسات وأفكار جديدة، أما إذا كانت المعلومات والمفاهيم غير معروفة للطلاب، عندئذ يجب أن يعمل الطلاب بطريقة مستقلة لاكتساب هذه المعلومات بينما يصارعون الأفكار الجديدة - **اكتساب المفهوم**.

في المدرسة، يرتبط كثير من التعلم بتطوير وتشكيل المفاهيم والنصوص المكتوبة (الإجراءات)، واكتساب المعارف، وتُنمَّى عمليات التعلم التي تلائم تطوير المفهوم على نحو أفضل من خلال عمليات التدريس باستخدام إستراتيجيات تختلف عن أسلوب

المحاضرة، ونظرًا لأن التعليم الثانوي على مدى عقود من الزمن أُسِّسَ أصلًا على غرار نموذج الجامعات في القرن التاسع عشر، فقد استخدم العديد من المعلمين أسلوب المحاضرة المصغر أو الأسلوب الوعظي لنقل المعرفة، ويشتهر التلاميذ الموهوبون بذاكرتهم الممتازة، ولدى بعضهم ذاكرة فوتوغرافية جيدة، لكن هذا لا يضمن أنه يمكنهم تطبيق ما تعلموه على مشكلات جديدة، أو أنه يمكنهم أصلًا التعامل مع المشكلات.

إذا سلمنا أن هناك تدريسًا فاعلًا فإن هناك حاجة إلى دراسة ما الذي يجعل التعلم فاعلًا. في استعراض موسع لأدبيات البحث، لخص ديكورت De Corte (1995) طبيعة التعلم الفاعل، وفيما يأتي عرض لنقاطه الأساسية:

يمكن أن يكون التعلم فاعلًا إذا كان هذا التعلم:

- بنائيًّا constructive
- تراكميًّا cumulative
- منظما ذاتيًّا self-orgnised
- موجهًا بالأهداف goal oriented
- مرتبطًا بموقف معين situated
- مختلفًا على نحو فردي individually different
- عادة- يكون أفضل إذا حدث بطريقة تعاونية collaborative

ونادرًا ما يتوافق التعلم في الفصول الدراسية مع هذه الشروط؛ فهو غالبًا ما يكون تراكميًّا في تسلسل التدريس ولكن ليس في التعلم، ونادرًا ما يمنح الأفراد فرصًا لبناء التعلم الخاص بهم أو تنظيمه بأنفسهم، وقلما تكون لدى المتعلمين فرص لوضع أهدافهم الخاصة أو جعل التعلم مختلفًا على نحو فردي ومرتبطًا بموقف حياتي. يحدث التعلم الصفي في المكان نفسه، وفي بعض الأحيان فقط يتغير المناخ العاطفي ويدمج في التعلم لكي يجعله لا يُنَسى بسهولة. قد يحدث التعلم في مجموعات، ولكن الذي يحدث في

أغلب الأحيان أن يجلس الطلاب معًا، ولكنهم يقومون بعمل فردي وليس تعاونيًّا (Bennett, 1986).

يمكن ملاحظة أن هناك تداخلًا بين شروط التعلم الفاعل واحتياجات الموهوبين من المناهج الدراسية، بالإضافة إلى ذلك، هناك تداخل بين كل من هذه الشروط والاحتياجات وبين ما حدده جيبس (Gibbs, 1990) كعناصر أساسية (للتدريس الجيد)، هذه العناصر هي:

- الدافعية المتأصلة intrinsic motivation، الحاجة إلى أن نعرف وأن نمتلك المعرفة.
- إيجابية المتعلم بدلًا من سلبيته على الرغم من أن الفعل ليس كافيًا، فنحن بحاجة إلى التأمل وربط التعلم السابق بالتعلم الحالي.
- التفاعل مع الآخرين حتى يتسنى للطلاب مناقشة الأفكار والتفاوض بشأنها، أو (تعليمها)، إذ إن أفضل وسيلة لتعلُّم فكرة هي تدريسها لشخص آخر.
- قاعدة معارف جيدة التنظيم تُعرَض فيها المعارف وتدمج في كليات ذات معنى وليس وحدات منفصلة، ويظهر هذا على نحو جيد في الدراسات ذات التخصصات المتداخلة.

جدير بالذكر أن جيبس يتجنب بالفعل تحديد أساليب التدريس الفاعل التي تحقق هذه الشروط، وهناك فرق أخير لا بد أن نبرزه قبل النظر في أساليب التدريس الفاعل ونماذجه، وهو توضيح معنى المهارات العقلية في مقابل المهارات المعرفية، إذ تبدو في بعض الأحيان أنها تُستَخدم على نحو تبادلي. وتستند هذه التعريفات إلى تعريفات جانييه (Gagne, 1973).

المهارات العقلية Intellectual skills. تدور هذه المهارات حول معرفة (ما) و(كيف). وهي تشمل تحويل الكلمات المطبوعة إلى معان، والكسور الاعتيادية إلى كسور عشرية، ومعرفة التصنيفات، والمجموعات والفئات، وقوانين الميكانيكا وعلم الوراثة، وتكوين الجمل والصور؛ فهي تمكننا من التعامل مع العالم الخارجي.

المهارات المعرفية Cognitive skills. هي قدرات منظمة داخليًّا نستخدمها في توجيه انتباهنا، وتفكيرنا وتعلمنا وتذكرنا، وهي عمليات تحكم تنفيذية تُنشِّط عمليات التعلم الأخرى وتوجهها. نحن نستخدمها عندما نفكر في تعلمنا.

يتضح من هذا أن الاختبارات التي ترمي إلى تقييم القدرات المعرفية، في معظم الأحيان لا تفعل ذلك، إنها تختبر ما تم تعلمه في شكل مهارات عقلية، في بعض الأحيان يكون هناك ارتباط وثيق بين الاثنين، كما يحدث عندما نناقش أن تسلسل النص وترتيبه يُعدُّ مهارة معرفية، ولكن عندما نرتب الحروف في كلمات ونضع الأرقام في تسلسل في اختبارات الذكاء IQ، فنحن نستخدم مهارات عقلية، وفي هذا السياق تطورت (أساليب تدريس العمليات المعرفية).

إعادة هيكلة التدريس لمواجهة تدني التحصيل

هناك أربعة عناصر تَبيَّن أنها ضرورية لتطوير التدريس من حيث النظرية والتطبيق للتغلب على تدني التحصيل (مونتغمري، 2003، 2004). وهذه العناصر هي:

1. المنهج المعرفي The cognitive curriculum، وسوف نتحدث عنه بتوسع في جزء لاحق.
2. المنهج الحواري The talking curriculum. وهو يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالمنهج المعرفي، ويتألف من الأساليب الآتية:
   أ. (فكر- زاوج - شارك) TPS (Think – Pair – Share)

ب. وقت الحلقة Circle time

ج. العمل في مجموعات صغيرة Small group work

د. حل المشكلات الجماعي Group problem solving

هـ. التعلم التعاوني Collaborative learning

و. التدريس العكسي Reciprocal teaching

ز. تدريس الأقران Peer tutoring

ح. الرجوع بالذاكرة Think back (Lockhead, 2001)

ط. لعب الأدوار، الألعاب والدراما Roleplay, games and drama

ي. المناظرات و(نوادي الكتاب) Debates and 'book clubs' (Godinho and Clements, 2002)

ك. العروض التقديمية و (التدريس المتعمق) Presentations and 'teach – ins'

ل. عروض الملصقات Poster presentations

م. المعارض والتوضيح بالتجارب والأمثلة Exhibitions and demonstrations

ن. الاجتماعات المنظمة Organized meetings

يحتاج متدنو التحصيل -على وجه الخصوص- إلى التحدث باستفاضة عن الأشياء قبل تكليفهم بتدوينها، وفي الواقع، يحتاج جميع المتعلمين الصغار إلى مثل هذه الفرص، إذ إننا غالبًا لا نعرف فيم نفكر إلى أن نحاول شرحه لشخص آخر، وبما أن هؤلاء الأطفال يأتون من بيئات فقيرة ثقافيًّا ولغويًّا، فإن النُّهُج الكلامية تُعد شيئًا ضروريًا، وهذا لا يساعد على تعلم المفردات وفهم النصوص فحسب؛ بل أيضًا يطور المهارات التنظيمية في كتابة موضوعات التعبير، ولدعم القدرات التنظيمية فإن التدريس المباشر لمعينات التعلم يمكن أن يكون مفيدًا بشكل خاص، وهو امتداد منطقي لمنهج الكتابة التنموي، ويمكن أن يُضمَّن المنهج الحواري في نُهُج المنهج المعرفي.

3. منهج الكتابة التنموي (Montgomery, 2000, 2007). سوف يُعرَض هذا المنهج في الفصل العاشر كوصف لسياسة المدرسة ككل حول (إستراتيجيات المعالجات المعرفية) لتدريس الإملاء، بالإضافة إلى سياسة مدرسية لشكل متفق عليه لتدريس الكتابة اليدوية المتشابكة بطلاقة في المرحلتين الابتدائية والثانوية.
4. المدخل الإيجابي لإدارة السلوك (Montgomery, 1989, 1998, 2002). جرى بحث الإدارة الإيجابية للسلوك وضبط الفصل على نطاق واسع في الملاحظة والتغذية الراجعة للمعلمين في أكثر من (1250) حصة دراسية، وقد قدمنا موجزًا للإستراتيجيات الرئيسة الخمسة في نهاية الفصل الأول.

يتضح من خلال دراستي أن الدافعية المتأصلة تُنَمَّى باستخدام الأساليب التي ستوصف لاحقًا، وأن انشغال الأطفال بالمهمة يَظهر في استمتاعهم لفترة طويلة بعد انتهاء الدروس، حيث يمكث الأطفال الساخطون في المدرسة من أجل حضور هذه الدروس، وقد سُجِّل على لسان الطلاب الموهوبين عبارات مثل: «هذا أفضل بكثير من الأشياء المعتادة المملة التي كنا نقوم بها»، وانشغل الجميع في قضاء فترات طويلة بالمهمة بدلًا من الانشغال عنها، وكثيرًا ما فاقت جودة أعمالهم كل التوقعات، وهو ما فعله الطلاب ذوو المستوى المتواضع، وفي بعض الأحيان كانت تصدر الاستجابات الأكثر غرابة وإثارة وإبداعًا ممن لم يكن يُتَوقَّع منهم ذلك. إن الطبيعة التعاونية للعديد من المهام كانت تعني أن المجموعات المختلطة القدرة أمكنهم بسهولة أداء المهمة، وضُمِنوا جميعًا في المهام نفسها دون إضعاف إنجازات الطلاب ذوي القدرات العالية.

المنهج المعرفي

يتألف المنهج المعرفي من:

- تدخل معرفي إيجابي تنموي (PCI).

- تساؤل متحد معرفيًّا- منفتح ويطرح قضايا مُشكَلة.
- تدريس متعمد لمهارات التفكير وبروتوكولاتها.
- تدريس وتعلم تأملي.
- تدريب على الإبداع.
- طرق تدريس للمعالجات المعرفية.

وسوف يناقش أدناه كل منها بالتفصيل

ولهذا النوع من الخدمات فائدة أخرى، وهي أنها تسمح للطلاب بأن يكونوا أكثر مشاركة، وتسمح لهم بالاختيار من بين مجموعة متنوعة من الاستجابات لرعاية مواهبهم المختلفة (غاردنر، 1993؛ انظر الفصل التالي لـ لي ويلز وجون مونرو). وفي الأجزاء التالية، ترد بعض الأمثلة لكل نهج لتوضيح التحدي المعرفي المطروح، والموضوعات المقدمة هي أنشطة من المناهج الدراسية العادية.

1. التدخل المعرفي الإيجابي التنموي (PCI)

للتدخل المعرفي الإيجابي تأثير فاعل جدًّا في ضبط الفصول الدراسية (Montgomery, 1984, 2002). إن المعلم الذي يذهب بانتظام لكل تلميذ في أثناء الحصة لمعرفة ما يحرزه من تقدم، ويقدم له اقتراح بناءً على حول كيفية تطوير العمل، سوف يعمل على تهدئة التلاميذ وتحفيزهم للعمل، وهذا بدوره سوف يقلل من الصعوبات السلوكية المُلهِية عن المهمة والضجيج العشوائي، ومن ثم فإن للتدخل المعرفي الإيجابي تأثيرًا قويًّا على نمو الشخصية وتقدير الذات، وهو عامل مساعد ضروري لتطوير الدافعية المتأصلة، وهو معلومة تُضمَّن في التغذية الراجعة الشفهية أو المكتوبة في أثناء المهام، وعلى هذا النحو فهو ضروري للتعلم التحولي transformational learning والتطور

المفاهيمي، وهكذا فإنه يؤدي دورًا حيويًّا في المدخل البنائي (Desforges, 1998). وهو أيضًا وسيلة لتقديم تقييم لفظي تكويني في التعلم ذي الطابع الشخصي.

2. التساؤل المتحدي معرفيًا

لا تزال الأسئلة المغلقة هي الأسئلة الأكثر طرحًا في الفصول الدراسية، وهي تتألف من أسئلة (كم) - (ما هو) - (أين كان) - وما شابه ذلك، إذ تستدعي هذه الأنواع من الأسئلة إجابات من كلمة واحدة تستند إلى استدعاء وقائع أو حقائق، وهي أدنى مستويات الاستجابة في تصنيف بلوم (1956م) للأهداف التعليمية، وهي الاستدعاء والفهم.

إن حث التلاميذ على التفكير يتطلب طرح أسئلة مفتوحة تبدأ على سبيل المثال بـ (لماذا)، وقد تتطلب هذه الأسئلة من الطالب إعطاء استجابة شخصية أو انخراطًا في التفكير السببي، إلا أن هناك عاملًا لا يُعطَى قدرًا كافيًا من الاهتمام، وهو كيف يمكن للمعلم إدارة الاستجابة الموسعة التي تصدر عن كل تلميذ من تلاميذ الفصل الثلاثين، فعندما يتحدث أحد التلاميذ -كما هو الحال في الفصول الدراسية التقليدية- يصمت الآخرون وينصتون، ويكون التجاوب مع ذلك (تقدميًّا) باستخدام نظام TPS (فكِّر- زاوج - شارك) (Swartz and Parks, 1994). على سبيل المثال:

س- تأمل النص وقرر مع زميلك إن كان هناك شخص مسؤول عن موت روميو وجولييت، فمن هو؟

المهمة. فكر في كل ما يأتي:

- الوالدين المتخاصمين؟
- الأمير؟
- الراهب لورانس؟
- المحبين (روميو وجولييت)؟

الآن ضع كلًّا من هؤلاء بالدور موضع المسؤولية عن موت روميو وجولييت، سجل بعض الملاحظات عن كل منهم.

والآن اختر أفضل حجة وكل ما استندتَ عليه من أسباب في كل ما وصفتَ.

س: هل هناك أي تشابه بين المسرحية والحياة اليوم؟ ناقش هذا الأمر مع زميلك، ثم سنشارك باقي الفصل مناقشة ذلك (هذا مثال لإستراتيجية TPS)، ثم يناقش المعلم مع التلاميذ ارتباط المهمة بأي قضية معاصرة.

إن التفكير السببي مهم جدًّا تقريبًا في كل الوظائف والمهن التي تتطلب أحكامًا راسخة حول الأسباب، ونحن نستخدم هذا النوع من التفكير في الحياة اليومية لاتخاذ قرار بشأن شراء الطعام الذي نأكله والسيارة التي نركبها.

3. التدريس المتعمد لمهارات التفكير

هناك مجموعة من الإستراتيجيات المستخدمة لتدريس مهارات التفكير، ولكن لكي تكون هذه الإستراتيجيات فاعلة يجب أن يكون ما يُدرَّس قابلًا للنقل للحياة اليومية. في القائمة التالية بعض أفضل التقنيات في ذلك.

1. تدريس التفكير. وهذا يشير إلى تدابير (إضافية)، ومن أمثلة ذلك برنامج مهارات التفكير(كورت) لهيئة البحوث المعرفية (CoRT) (de Bono, 1983)؛ وبرنامج الإثراء الذرائعي (Feuerstein et al., 1980). تُدرَّس هذه البرامج كدروس منتظمة خاصة بمهارات التفكير وليست مدمجة في المناهج الدراسية، وإن نقل مهارات التكفير للحياة يمثل مشكلة، ومع ذلك، يمكن بسهولة إدراج الأفكار والمواد في خطط دروس العلوم الإنسانية.
2. التدريس من أجل التفكير. من أمثلة ذلك مشروعات (التسريع المعرفي في التعلم) في مجالات العلوم (CASE)، والجغرافيا (CAGE)، والرياضيات

(CAME)، والتكنولوجيا (CATE) (Adey and Shayer, 1994; Shayer and Adey, 2002). وتُعدُّ الحصص المخصصة لحوارات المتابعة من العناصر المهمة، حيث يناقِش فيها المتعلمون ويتأملون ما تعلموه، وكيف تعلموه كذلك. ويمكن إدخال الفلسفة للأطفال (Lipman,1991) في هذه المجموعة من خلال كتب الأطفال القصصية المستخدمة لإثارة القضايا الفلسفية الأوسع.

تتمثل المبادئ الأساسية التي تُؤسس للتعلم المسرَّع (AL) في أن الأساليب تُنمِّي قدرة التلاميذ على التفكير، وهي تتضمن اكتساب المعرفة، وتغيير المفهوم، وتطوير قوة المعالجة. ويعزز التعلم المسرَّع مفهوم المتعلم مدى الحياة.

وهناك ثلاثة مبادئ رئيسة في تطوير التعلم المسرَّع، وهي:

- الصراع المعرفي.
- البناء الاجتماعي.
- التجسير.

ينطوي الصراع المعرفي على تحفيز التفكير والدافعية للتعلم عن طريق عرض تحديات معرفية أو عقلية معتدلة الصعوبة، ويرافق هذا دعم في شكل أسئلة إيحائية، ودعوات لمناقشة المشكلات والأفكار والنظر إليها من زوايا مختلفة وهلم جرًّا، ويمكن أن يجري هذا العمل في شكل مناقشة صفية، أو عمل جماعي، أو عمل ثنائي.

ولتعزيز المناقشة ينبغي أن تكون بيئة التعلم داعمة حتى لا يثبط التلاميذ عن طرح أفكارهم، أي لا (يُقمَعُون)، ويُنَمذِج المعلمون العدالة والاتساق ونهج حل المشكلات.

فيما يتعلق بالبناء الاجتماعي للمعرفة والفهم، يستند العمل إلى مبادئ فيجوتسكي (1978) – التي تقترح أن الفهم يتطور من خلال التواصل الاجتماعي، ثم يقوم الأفراد بإضفاء الصبغة الذاتية عليه– وهذا يُعزَّز عن طريق المناقشة و(التفكير الجماعي).

يقتضي التجسير تطوير عمليات تفكير جديدة، حيث تُدرَّس مجموعة من الأفكار ذات الصلة، وتُستنبَط حلول تنطبق على سياقات جديدة.

وفي الاستخدام العام، يُنظَّم التعلم المسرَّع في دورات تعلم.

- في بداية المهمة، تُقدَّم للتلاميذ (الصورة الكلية).
- يلي ذلك وصف النواتج، وفي بعض الأحيان تُكتَب على بطاقات – نواتج التعلم.
- يتبع ذلك المُدخَل التعليمي، وقد يشمل ذلك أنشطة بصرية وسمعية وحركية، ثم يُسأل الطالب: «ما الأمور الأكثر أهمية بالنسبة لك»؟ «خُذ خمس كلمات رئيسة وتَغنى بها بطريقة إيقاعية مُلحَّنة».
- بعد ذلك يعرض التلاميذ ما تعلموه على بقية الفصل.
- يستعرض التلاميذ معا ما عملوه وما تعلموه. وفي النهاية يكون قد أُعِيد ربط المدخَلات التعليمية (بالصورة الكلية).

وهكذا يمكن ملاحظة أن التعلم المسرَّع يجمع العديد من التأثيرات مثل (الرياضة الذهنية) والتعلم التعاوني، والتأمل، والتعلم النشط، والتحدي المعرفي، ولا نزال نترقب الأبحاث عن التأثير الأعم له، ولكن يستمتع التلاميذ والأساتذة بالعمل التعاوني، ولا بد أنه سيحقق على المدى البعيد مكاسب في النهوض بالمهارات اللغوية، ولهذا أهمية خاصة عندما يلتحق العديد من الأطفال بالمدرسة وهم غير قادرين على التحدث بجمل كاملة، ولم يثبت حتى الآن أن مشروع (بداية قوية) Sure Start المخصص له مليار جنيه إسترليني لتعزيز النمو لدى أطفال مرحلة الروضة أنه قد أدى إلى تحسين تعليم القراءة والكتابة والحساب في السنوات اللاحقة.

بالنسبة للطلاب الموهوبين، ربما تكون عملية التعلم المُسرَّع بطيئة للغاية، ولكن يمكن استخدام الخطوط العريضة في الإستراتيجية. إن ما يقلقني هو ما يحدث في المدخلات التعليمية والطريقة التي تتم بها، إذ يمكن أن تتسلل خلالها طرق التدريس الوعظية القديمة بدلًا من طرق المعالجة المعرفية التي ستوصَف لاحقًا.

3. أساليب التشرُّب Infusion methods (Swartz and Parks, 1994): تنشيط مهارات التفكير لدى الأطفال – Activating Children's Thinking Skills ACTS (McGuinness, 1999) – التفكير النشط في سياق اجتماعي TASC (Wallace, 2000). وقد سبق وصف نهج (تاسك) ونتائجه في الفصلين الثالث والرابع، وهناك المزيد من الأمثلة في الفصل التاسع الذي كتبه أيان واريك Warwick Ian.

أما تنشيط مهارات التفكير لدى الأطفال (ACTS) فهي تستند إلى أساليب ومواد شوارتز وباركز، ويمكن الاستفادة منها جميعًا في بيئات القدرات المختلطة، مع التركيز على المنظِمات البصرية التي يمكن استخدامها، كل من هذه المنظمات البصرية تُعلِّم إستراتيجية لمهارة تفكير معينة، ثم تُوظَّف في التطبيق في مجالات المنهج الدراسي.

4. التدريب على الإبداع

وفقًا لـ كروبلي (Cropley, 1994)، لا توجد أي موهبة حقيقية دون إبداع، ما يُغفَل في كثير من المدارس هو أن الفنون ليست وحدها مجال الأنشطة الإبداعية؛ فالعلوم والرياضيات –وفي الحقيقة كل المواد الدراسية– يمكن أن تكون مجالات تتضمن فرصًا للأنشطة الإبداعية والتدريب على الإبداع. إن منح وقت لاستكشاف الأفكار والمواد واللعب بها هي عناصر أساسية في تنمية القدرات الإبداعية، وغالبًا لم يكن هناك ما

يكفي من الوقت في المدارس لذلك، إلى أن ظهر المنهج الوطني الجديد والتعلم ذو الطابع الشخصي.

ويمكن تدريب التلاميذ على تنمية قدراتهم الإبداعية، كما أن بعض المدرسين أفضل من غيرهم في رعاية الإبداع، وقد ساعد المعلمون الذين قاموا برعاية الإبداع التلاميذ على:

- أن يصبحوا متعلمين مستقلين.
- صياغة أفكارهم.
- أن يكونوا محفزين للتفكير والاستدلال.
- رعاية اهتماماتهم في المعارف الجديدة.
- أن يطرحوا أسئلة متحدية.

إن المعلمين الذين كَلَّفوا الطلاب بمهام متحدية واستثاروا تحليلات مختلفة واحترموا أفكار التلاميذ، كانوا حماسيين وتقبلوا الطلاب كأفراد متساوين (De Alencar, 1999).

إن التركيز على المعايير والمحفزات الخارجية، مثل الرشاوى والجوائز والهدايا، يُدمِّر الإبداع (Deci, 1988)، فالإبداع بحاجة إلى فرص، ووقت، ومرونة، وتحفيز داخلي متأصل.

5. التدريس والتعلم التأملي

لقد وُجِدَ أن تأمل التعلم هو أداة ذات تأثير قوي في دمج الأفكار وتطويرها، وقد تأكد ذلك عندما نَمذَج المعلمون أنفسُهم المعالجة التأملية، وشجعوا التأمل بين المتعلمين، وكانوا دائمًا يوفرون وقتًا لتأمل ما تم عمله وتعلمه حتى مع أصغر التلاميذ سنًّا، وقد وُجِدَ أن هذا يُحسِّن نواتج تعلم الطلاب، ويرفع الإنجازات في المدارس التي تتبنى هذه الإستراتيجيات (Pollard, 1997).

إن المعلم المتأمل هو معلم قادر على تطوير التدريس والتعلم من أجل التفكير الناقد، ويعد تطوير التفكير التأملي وما وراء المعرفة لدى المتعلمين هدفًا رئيسًا.

إن هدف التدريس التأملي هو الانتقال من العمل الروتيني إلى العمل التأملي؛ فبينما يُعدُّ العمل الروتيني نوعًا من أنواع الممارسة الساكنة نسبيًّا، فإن العمل التأملي يعتنق فكرة أن كفاءة المعلم والتطوير المهني له هو عملية ممتدة عبر حياته الوظيفية، يوجهها التقييم الذاتي والأدلة الإمبيريقية. ومن خلال الإفصاح اللاواعي، يكون المعلم/ المعلمة في وضع أفضل لتقرير ما إذا كان ما يؤمن/ تؤمن به يناسب الغرض الذي يحاول/ تحاول تحقيقه.

ست خصائص رئيسة للتدريس التأملي

التدريس التأملي يعني الاهتمام النشط بالأهداف والنتائج، كما أنه وسيلة للكفاءة الفنية (ص11).

> هذا يعني أن المعلمين ليسوا معنيين بما يدور في فصولهم فحسب، ولكنهم معنيون أيضًا بما يدور في المدرسة ككل وفي السياسة الوطنية، وهناك التزام بالمشاركة النشطة في جميع جوانب التنمية المدرسية، وبأن يكونوا نُقَّادًا على نحو بنَّاء لكي يتمكنوا من تسويغ الممارسات الفاعلة.
>
> يُطبَّق التدريس التأملي في شكل عملية دائرية أو لولبية، يقوم فيها المعلمون بمراقبة ممارساتهم وتقويمها وتنقيحها (ص13).

تقتضي هذه العملية من المعلمين التأمل، والتخطيط، واتخاذ التدابير، والتصرف، وجمع البيانات، وتحليلها، وتقويمها، وبينما تُشبِه هذه العملية البحث الإجرائي إلا أن ثمة فرقًا أساسيًّا بينهما يتمثل في أن التدريس التأملي ينطوي على دراسة الممارسات كافة، بدءًا من السياسة الوطنية، ومرورًا بالتخطيط للمنهج الدراسي والمنهج الخفي. بهذه الطريقة يؤدي التدريس التأملي إلى الكفاءة والتطور المهني.

يتطلب التدريس التأملي كفاءة في طرق التساؤل المستخدمة في الفصول الدراسية لدعم تطوير كفاءة المعلم (ص 14).

لكي يتمكن المعلمون من استكمال العملية التأملية الموصوفة أعلاه، فإنه من الضروري أن يُطوِّر المعلمون كفاءات في مجال جمع البيانات بطرق مختلفة، وأن يكونوا قادرين على فهم الأدلة، وعلى إدراك إمكانية تطبيق النتائج المشتقة من الأدلة لاتخاذ قرار مستقبلي حول السياسة والممارسة.

يتطلب التدريس التأملي الانفتاح العقلي والشعور بالمسؤولية والإخلاص القلبي (ص15).

إن الانفتاح العقلي ضروري للتحول من العمل الروتيني إلى العمل التأملي، كما أنه يلزم توافر درجة معينة من شعور المعلمين بالمسؤولية تجاه طلابهم وتجاه مهنيتهم من أجل الشروع في التدريس التأملي، ويسمح الحماس أو الإخلاص باستمرار هذه العملية.

يستند التدريس التأملي إلى قرار المعلم الذي نما لديه عن طريق التأمل الذاتي، من ناحية، وتبصُّره بالتخصصات التعليمية، من ناحية أخرى (ص16).

هذا يقتضي الاعتراف بأنه في حين يتطلب العمل التأملي تقييمًا مستمرًّا للذات مما يساعد المعلم على اتخاذ القرار، فإنه لا يمكن توقع أن تُقدَّم جميع الحلول من قبل المعلمين وحدهم- ولا ينبغي ذلك- إذ إن البحوث التربوية تُعد مصدرًا قيمًا.

يُعزَّز التدريس التأملي والتعلم الاحترافي الكفاءة الشخصية من خلال التعاون والحوار مع الزملاء (ص18).

وأخيرًا، ينبغي أن يكون العمل التأملي عملًا مشتركًا، أولًا، لتبادل الأفكار وتوضيحها وشحذها، وثانيًا لكي يتحقق التغيير.

يمكن أن يحدث التفكير التأملي على مستويات كثيرة ومختلفة، أولها النظر إلى أنفسنا كمعلمين، وإلى الطلاب وما بينهم من علاقات. تُمكِّن دراسة هذه الجوانب

المعلمين من تحديد نقاط القوة والضعف الخاصة بهم، وسوف يكون المعلمون في وضع أفضل لجعل البيئة مواتية أكثر للتعلم والتخطيط لجميع احتياجات الطلاب.

وهناك مستويات أخرى للتفكير التأملي تتمثل في النظر في أصول التدريس، والمنهج، وبيئة التعلم، وإدارة الفصول الدراسية، والتواصل، وقضايا المساواة، والتقييم وفوائد التقييم التكويني في إمدادهم بالمعلومات عن خططهم وتدريسهم، والمنهج الخفي الذي يمكن أن يؤثر على طريقة تعلم الأطفال وكيف يرون أنفسهم داخل المجتمع، وينبغي أن تكون عملية التأمل هذه تعاونية لضمان معاملة كل الأطفال على قدم المساواة، وهي شيء محوري للروح السائدة في المدرسة؛ من هذه المستويات فحص السياسات المدرسية، وأخيرًا السياسة الوطنية، عندئذٍ يمكن تحمُّل هذه المسؤولية عن تقديم أفضل تعليم على نحو أوسع بالنظر في السياسات الوطنية بطريقة ناقدة، ومرة أخرى التعاون مع الآخرين لطرح وجهات النظر عن الإجراءات التي ستأتي لاحقًا.

خلاصة القول: من خلال التدريس التأملي، يُطلب من المعلمين بحث قيمهم وأهدافهم الشخصية، ويتميز بأنه مرن وموجه بالمتعلم حتى يتسنى للمتعلمين أيضًا أن يصبحوا متأملين، وأن يتعلموا بأفضل الطرق بالنسبة لهم، فإسهاماتهم وتعاونهم ضروري في العلاقة الوثيقة بين التدريس والتعلم.

كما يمكن ملاحظة أن هناك روابط وثيقة بين التعلم والتدريس التأملي وبين التعلم ذي الطابع الشخصي، ونحن نطمئن إلى القول بأنه لا يمكننا تحقيق أهداف التعلم ذي الطابع الشخصي ما لم نكن –معلمين ومتعلمين– تأمليين.

6. طرق تدريس المعالجات المعرفية

هذه الطرق هي جوهر التدريس التضميني (التمايز التنموي)، والتدخل المعرفي الإيجابي (PCI) وتساعد على تطبيقهما. تأسست أساليب تدريس المعالجات المعرفية في

نظرية التفكير الناقد، وهذه الطرق هي الوسائل التي من خلالها يمكن تطوير مهارات التفكير العليا ومهارات ما وراء المعرفة عبر المنهج الدراسي العادي، وهي أيضًا طرق دمجية بجدارة؛ إذ تُقدَّم الفكرة الأساسية للفصل كله، ثم يُقسَّم الفصل إلى مجموعات مختلقة أو ثنائيات من الطلاب للعمل على الأفكار الرئيسة أو الموضوعات الفرعية، ثم تُجمَع معارفهم وخبراتهم بدعم من المعلم، ويمكن استخدام هذه الإستراتيجيات على نطاق واسع لتشجيع التضمين على المستويين الابتدائي والثانوي.

وحتى الآن حُددِّت ستة أنواع رئيسة من إستراتيجيات المعالجة المعرفية أو أصول التدريس:

- (التدخل المعرفي الإيجابي التطوري) PCI، وهذا قد سبق بيانه.
- المهارات المعرفية للدراسة والبحث.
- حل المشكلات والتعلم الاستقصائي.
- التعلم التجريبي.
- الألعاب والمحاكاة.
- ممارسة اللغة.
- التعلم التعاوني وبناء الفريق.

وفيما يأتي نورد بعض الأمثلة على ذلك.

المهارات المعرفية للدراسة والبحث: مهارات الدراسة هي مجموعة من الإستراتيجيات التي يجب أن يتعلم الطلاب استخدامها من أجل:

1. اكتساب المزيد من المعلومات على نحو مستقل عن المعلم.
2. تكرار الجوانب ذات الصلة بما تعلموه، ونقلِها واستظهارها.

3. إظهار ما تعلموه في الامتحانات بصورة نظرية وعملية، وربما في مواقف الحياة الحقيقية كذلك.

ويمكن تحقيق هذه الأهداف بطريقتين مختلفتين، الطريقة التقليدية أو الطريقة التقدمية (وهذا الأخير هو المصطلح الذي أصبح يطلق على الطرق المغايرة للطرق التقليدية في السبعينيات)؛ في الطرق التقليدية، يسعى الطالب إلى حفظ المحتوى وإعادة إنتاجه بأفضل صورة ممكنة لتناسب الأسئلة المطروحة أو المسائل المطلوب حلها، وكثيرًا ما تُخصَّص دروس المراجعة لتقديم الإستراتيجيات التقليدية الموصى بها، وهي تركز على ما يأتي:

أ. **الاستظهار**؛ وضع معينات التذكر من أجل تذكر النقاط الأساسية من الملاحظات المدونة في أثناء الدروس؛ واشتقاق اختصارات ووضع قوائم؛ والتمرن على الرسوم البيانية، وإعادة قراءة الملاحظات والتدرب عليها.

ب. **التنظيم**؛ تنظيم الذات والبيئة؛ وضع خطط لجلسات المراجعة والمجالات المراد تغطيتها؛ واختيار الموضوعات حسب الأهمية.

ج. **تسجيل الملاحظات**؛ تدوين الطلاب للنقاط الرئيسة والعناوين؛ وتجميع كل شيء عن الموضوع في ملف على الحاسب أو في بطاقة مراجعة واحدة، وعمل ملخصات في رسوم وأشكال بيانية، واستخدام أقلام التحديد في أثناء قراءة النصوص لربطها معًا في وقت لاحق عند الكتابة.

د. **إستراتيجيات المراجعة**؛ إعادة قراءة الملاحظات المدونة في أثناء الدروس؛ والتمرُّن على النقاط الواردة في بطاقات المراجعة؛ إستراتيجية (افحص سريعًا، اسأل، اقرأ، تمرَّن، راجع) (SQ3R).

هـ. تقنيات الامتحان؛ دراسة أسئلة الامتحانات السابقة ووضع خطة للأجوبة، وتعلم كيفية تنظيم الإجابات، وضع خطوط أسفل المفاهيم الأساسية في الأسئلة، والتأكد من أنه قد أجيب عنها.

ويُرَى الدعم الأساسي لمهارات الدراسة في الحصص التقليدية في تمارين تكملة المفهوم (إكمال الفراغات) وأسئلة الفهم، وكلاهما يتعلق بتذكر المعلومات والتحقق من الفهم، وقد تتضمن هذه التدريبات والأسئلة أسئلة استنتاجية والقليل مما يقتضي التفكير المجرد.

في كثير من الأحيان، وحتى مع توافر الهمة العالية، يشعر الطلاب بالملل والتشتت بعد مرور ساعة أو ساعتين من الاستذكار بهذه الطريقة. إن المراجعة عملية شاقة، ويتمتع الطلاب ذوو القدرات الفائقة بذاكرة جيدة تلتقط المعلومات بمجرد تدوين ملاحظات المراجعة، وهكذا تصبح إستراتيجية (SQ3R) غير ضرورية. ويجد الطلاب الأكثر إبداعًا المراجعة مملة للغاية ويقومون بعشرات الأشياء الأخرى (المهمة) دون ترك أي وقت للمراجعة المضنية؛ فهم بحاجة إلى تحفيز خارجي قوي لمواصلة المراجعة بصورة منتظمة وثابتة، ويجب أن تكون الجائزة ذات قيمة عالية لإبقائهم منشغلين بالمهمة، وقد وُجِد أنه في هذا الإطار التقليدي يكون الطلاب ذوو القدرات الفائقة قادرين على إنتاج محتوى ما تعلموه من حقائق بشكل جيد جدًّا، ولكنهم يكونون أقل إجادة في نقله وتلخيصه لأغراض أخرى (Thomas, Harri-Augstein and Smith, 1984).

إذا انتقلنا الآن إلى أساليب التدريس التقدمية فإننا نرى وضعًا مختلفًا للغاية، إذ يكون النظام قد سبق تجهيزه، أي أن إستراتيجيات الدراسة تكون جزءًا من منظومة التدريس، يتدرب المتعلم عليها في أثناء عملية التعلم. إن الهدف هنا هو تمكين المتعلمين من بناء المفاهيم الخاصة بهم، ومن ثم التوصل إلى حالة التعلم العميق؛ عندئذٍ يحتاج هذا إلى لمسة خفيفة على آليات تسريع المراجعة. وقد اتضح أن أصول تدريس المعالجات

المعرفية تحقق هذا الهدف على الصعيدين المدرسي والجامعي (Montgomery, 1993, 1996, 2000).

لقد سبق التأكيد على أنه يمكن لأساليب التدريس (التقدمية) أن تُمكِّن المتعلمين من مواءمة التعلم الخاص بهم (Piaget, 1952) أو بنائه (Desforges, 2000) في أثناء عملية التعلم، وبذلك يصبحون أكثر فاعلية على جميع المستويات، وهذا يتناسب مع مبادئ التعلم الفاعل التي وضعها دي كورت De Corte. وقد أسميتُ هذه الإستراتيجيات في المجموعة الأولى من الأمثلة التالية بـ (المعرفية) للإشارة إلى عنصر إدماج العقل كعنصر أساسي تتطلبه هذه الإستراتيجيات.

المهارات المعرفية النموذجية للدراسة والبحث

- رسم خرائط المفاهيم، الخرائط العقلية Brain maps، الخرائط الذهنية Mind maps.
- تحديد النقاط أو الأفكار الرئيسة.
- تحديد النقاط والبناءات الرئيسة والفرعية.
- عمل رسوم بيانية باستخدام النقاط الرئيسة والفرعية.
- تمارين التكملة والتنبؤ بالمحذوف.
- التسلسل.
- مقارنة أوجه الشبه والاختلاف.
- عمل الصياغة والتحرير.
- التلخيص، محاضرة موجزة، قوائم، ملصقات، استعراضات نقدية لكتاب/ فصل، عمل رسومات بيانية، قصص قصيرة، جداول زمنية، وتحليل الأحداث المهمة، التسلسل الزمني.
- تنظيم – جدولة، تصنيف، ترتيب، رسم بياني، تجميع.

- عمل استنتاجات وملخصات.
- تحديد الأسباب – التفكير السببي.
- التمييز بين القصد والدعاية الإعلامية.
- تحديد بنية النص أو المخطط.
- تقييم الأداء.
- تدريس المادة.

وهكذا يمكن ملاحظة أن هذه القائمة تتضمن مجموعة من إستراتيجيات البحث التي من المتوقع أن يكتسبها الطالب عند كتابة أطروحة أو رسالة علمية أو مشروع، وتكون هذه القائمة مفيدة متى أُتقِنَت هذه المهارات قبل الوصول إلى مستوى الدراسات العليا، وللأسف نادرًا ما يحدث هذا؛ فكل ما يكتسبه معظم الطلاب خلال برامج درجة البكالوريا وبرامج البكالوريوس هو عمل تلخيص للنقاط الأساسية.

خرائط المفاهيم Concept mapping

يحاول الطالب تمثيل ما يعرفه/ أو تعرَّف عليه حول موضوع ما برسم (خريطة ذهنية) للموضوع بدلًا من الكتابة عنه، فإذا استخدمنا كلمة (التشغيل) كمثال للمفهوم الذي نود أن نرسم له خريطة ذهنية، فإن كل ما يمكننا القيام به هو أن نكتب حول هذا المفهوم كلمات أخرى نعتقد أنها مرتبطة بالمفهوم الأصلي أو تشير إليه؛ كل منا سوف ينتج خرائط بينها تشابهات واختلافات إلى حد ما، وعندما نرسم خطوطًا لإظهار العلاقات بين مفاهيمنا يمكن أن يتفقد الطلاب تلك الخرائط ويناقشون أوجه التشابه والاختلاف فيما بينها، بعضها سيكون بسيطًا وبعضها الآخر سيكون معقدًا تبعًا لخبراتنا والمعالجة التأملية.

ومن الإستراتيجيات المفيدة هنا إعطاء الطلاب شيئًا جديدًا عن المفهوم الرئيس ليقرؤوه أو يختبروه، ثم يُطلَب منهم بعد وقت قصير رسم خريطة أخرى، وبعدها يمكن تكليفهم بكتابة خمسة أو حتى عشرة اختلافات بين الخريطة الأولى والثانية. وتُظهِر هذه الإستراتيجية طرق معالجة الطلاب لتعلمهم وتشجعهم على أن يكونوا على علم بعمليات ما وراء المعرفة لديهم، عندئذٍ يمكن للتلاميذ الأكبر سنًّا محاولة تقييم مدى تعقيد نواتج التعلم الخاصة بهم باستخدام تصنيف (بنييه لنواتج التعلم المُدرَكة) Structure of Observed Learning Outcomes (SOLO) (Biggs, 1991). أنا أستخدم هذا في برامج (الماجستير) لمساعدة الطلاب على البدء بتحليل مستويات التفكير الناقد لديهم، على سبيل المثال، عن تربية الموهوبين، الاحتياجات التعليمية المحددة، صعوبات التعلم الخاصة، بدءًا من هياكل علائقية بسيطة إلى هياكل علائقية مجردة ومتقدمة.

التصنيف Classification

هو إستراتيجية تقليدية في دروس الرياضيات لتعليم الأطفال أنواع المثلثات؛ حيث يعرف الطلاب أنواع المثلثات بالاسم مثل المثلث المتساوي الساقين والمثلث المختلف الأضلاع، والمثلث القائم الزاوية، ويُخبَرون بالخصائص المختلفة للزوايا والأضلاع في مختلف أنواع المثلثات، عندئذ يمكن إعطاؤهم أمثلة لقياسها وتأكيد المفهوم كتدريب عملي، وفي الختام، يمكن إعطاؤهم رسومات لمجموعة من المثلثات لقياس الزوايا والأضلاع بغية التعرف على نوع كل مثلث منها.

هنا ينبغي أن يبدأ نهج حل المشكلات (التقدمي) بطريقة عكسية، فيعطى الطلاب مجموعة مثلثات لاستكشافها ومناقشة ذلك مع زميل، وتكون أدواتهم هي المسطرة والقلم الرصاص والمنقلة، ويمكن أن يُخبَروا بأن هناك ثلاثة أنواع رئيسة من المثلثات، وأن عليهم معرفة كيف يمكن التمييز بين هذه الأنواع الثلاثة، وعندما ينتهون من عمل

ذلك ومناقشة كل شيء يمكن افتراض أسماء، ويُبحَث عن معاني الكلمات اللاتينية في القاموس، ثم تُعيَّن الأسماء لما يناسبها من المثلثات في الأمثلة.

تكملة المفهوم Concept completion

الحجة الأخيرة للملوك 'Ultima Ratio Regum' هو عنوان قصيدة كتبها ستيفن سبندر، وفيما يأتي الأبيات الأولى منها لتوضيح الإستراتيجية:

- تتهجى البنادق الحجة الأخيرة للمال
- بحروف من .....
- على جانب تلال الربيع
- لكن الفتى مستلقٍ ..... تحت أشجار الزيتون
- كان صغيرًا جدًّا و ..... جدًّا لدرجة
- أنه لم تكن تراه أعين الكبراء
- وكان الأفضل أن يكون هدفًا لـ .....

عندما يدرس كل زوج من الطلاب الأبيات فإن هذا يعمل على إدماج عقولهم في مستوى أعمق مع معنى القصيدة في محاولة لإيجاد الكلمات المفقودة، إنها مهمة ليست سهلة كما يبدو، وستكون كلمات الإجابة الصحيحة التي كتبها سبندر مثيرة للدهشة ولكنها ستقنعك بمجرد معرفتها.

التلخيص Summarizing

غالبًا ما تُشاهَد هذه الإستراتيجية في صورة موجز لموضوع أو فصل، يتعلم الطلاب القيام بهذه الملخصات من أجل المقررات الدراسية أو الاختبارات، ولكن نادرًا ما يُقدَّم لهم مدى أوسع من تقنيات التلخيص المتاحة أو كيفية تناول هذه الملخصات،

بالنسبة لهم يتلخص الموضوع في إعادة الإنتاج في شكل مصغر وبأقل قدر من الجهد العقلي، وغالبًا ما ينسخون أجزاء من نصوص من مواقع على شبكة الإنترنت أو الكتب ويكتبونها بطريقة تبدو لهم أنها مترابطة، فهم لا يلحظون أنها مكتوبة بنظم مختلف عن أسلوب كتابتهم، أو أن ما يكتبونه يظهر كمجموعة فقرات منقولة بطريقة مباشرة من مصادر أخرى.

ولتأهيلهم للقراءة والكتابة بأساليب مختلفة ولجمهور مختلف فإنه يلزم التدريب العملي على مجموعة من تقنيات التلخيص مثل:

- النقاط الرئيسة Main points: يمكن تعيين أزواج من التلاميذ لإيجاد الفكرة الرئيسة أو الأساسية في جزء من نص، في معظم النصوص البسيطة توجد الفكرة الرئيسة في الجملة الأولى، على سبيل المثال (فائض الغذاء).

مع توافر الغذاء بكثرة، استطاع الهنود الحمر تحويل اهتمامهم إلى أنشطة أخرى إلى جانب البحث عن أماكن الأغذية أو زراعتها، حيث أظهر الهنود الحمر في مجال محدد –وهو صناعة الفخار– درجة عالية من الفن، وأصبح صناع الفخار فنانين، وطوروا تقنيات فردية، كرسم تصاميم هندسية دقيقة، فضلًا عن نسخ أو تصوير لأشكال حياتهم على آنيتهم. وتحسنت الرسوم، وقد وُجِد أن الفخار يحتوي على ثلاثة أو أربعة ألوان مختلفة (Royce-Adams, 1977 taken from Columbus to Aquarius, Dryden Press, 1973)

- النقاط الفرعية التي يمكن تحديدها في هذه الفقرة هي صناعة الفخار، والفن، والألوان والتصاميم.
- عمل رسومات بيانية – هنا يمكن عمل رسومات بيانية لمعنى النص، ويمكن أن تستخدم هذه المجموعة من الإستراتيجيات بشكل مستقل أو معًا في جميع أنواع المواد النصية والأدائية والبصرية مثل اللوحات والإعلانات والأفلام أو المسرحيات.

- قوائم النقاط الرئيسة List of main points – القوائم النقطية Bullet points – إذا كُلف الطلاب بالبحث عن خمس أو عشر نقاط رئيسة في فصل أو مقال، وقارن كل طالب نقاطه مع نقاط زميله، فإن هذه مهمة أكثر تحديًا بكثير من مجرد سرد ما يعتقدون أنه مهم في قوائم، إذ هم يجتهدون للعثور على جميع النقاط، وسوف يعمل الجهد العقلي والنقاش بين الزملاء على تثبيت الأفكار في ذاكرتهم طويلة الأجل؛ مما يُسهِّل عملية استدعائها لاحقًا.

مخططات النصوص Schema

توجد أنماط كتابة مختلفة يمكن رؤيتها في النصوص، ويكون للرسم والموسيقى هياكل تنظيمية خاصة، كما هو الحال في المسرحيات، في الفقرة الخاصة بالهنود الحمر، يمكننا أن نطلب من التلاميذ تحديد أي نوع من المخططات اُستُخدِم في بناء النص، على سبيل المثال، هل هو:

أ. توضيحي – مع أمثلة؟

ب. تعريف؟

ج. مقارنة ومقابلة – للتشابهات والاختلافات؟

د. تسلسل للأحداث؟

هـ. سبب ونتيجة؟

و. وصف؟

ز. خليط؟ اذكر أيًّا منها.

ومن النظم التقليدية التي يتعلم الطلاب استخدامها ولكن دون أن يكونوا على وعي بها، ما يأتي:

أ. شرح طريقة أو كيفية عمل.

ب. وصف الأشياء.

ج. إعطاء تعليمات حول كيفية صناعة شيء أو عمله.

د. إعادة سرد الأحداث أو روايتها.

هـ. الإقناع وإثبات وجهة النظر.

و. المناقشة بعرض حوار أو مقال.

استعراض ناقد لفصل أو كتاب Book or chapter reviews

يمكن أن يُكلف الطلاب بكتابة استعراض ناقد لنص من حوالي 500 كلمة، ويمكن أن يُعطى الطلاب الهيكل الأساسي -الثلث لموجز الحقائق- والثلث لأهم النقاط - وثلثًا للرأي الشخصي. وستكون الهياكل الأخرى مناسبة لأنواع أخرى من النصوص.

الملاحم Minisagas

يمكن أن يكلف الطلاب بكتابة قصة عن كتاب انتهوا من قراءته للتو في موجز من (50) كلمة.

الجداول والتسلسلات الزمنية وتحليلات لأهم الأحداث والمسارات، هذه كلها أيضًا أشكال من تقنيات التلخيص.

حل المشكلات والتعلم الاستقصائي Problem solving and investigative learning

من طبيعة البشر أنه إذا عرضت على شخص مشكلة مفتوحة النهاية ليس لها إجابة محددة فإن العقل تلقائيًا يحاول حلها؛ فالبشر يولدون باحثين علميين (Kelly, 1955)؛ على الرغم من أنه لا يمكن تحويل كل موقف إلى مشكلة، إلا أن هناك مجالًا كبيرًا للقيام بذلك

عبر المناهج الدراسية، وهذا يعني أنه يمكننا استغلال هذا الشكل الطبيعي للدافعية المتأصلة لصالحنا في مساعدة الطلاب على التعلم.

ما يميز هذا النهج هو أنه يتطلب توافر كثير من مصادر المحتوى للبحث من أجل المساعدة في تطوير الأفكار والإستراتيجيات أو التحقق من الحلول، ولما كانت الأنشطة تبدأ من أفكار التلميذ ومعارفه الخاصة، فإن كل تلميذ يُشكِّل البنية المعرفية الخاصة به ويصبح التعلم فرديًا، ولا يكون المعلم مجرد مصدر للمعلومات؛ بل منظمًا وميسرًا لها أيضًا، ومن ثم تكون له العديد من الأدوار، من بينها أنه معلم.

إن المشكلات الحقيقية تكون غامضة في الأساس، ويلزم قضاء بعض الوقت لإيجاد القضايا، وللبدء في هذا، قد يحتاج الطلاب إلى المساعدة لتعلم كيفية معالجة هذه المشكلات، لكن مع الممارسة يمكن اضطلاعهم بكل هذا بأنفسهم. وفقًا لـ جالاجر (Gallagher, 1997) هناك أربعة عناصر للمشكلات الغامضة Fuzzy؛ مشكلة غير واضحة التنظيم Ill-Structured Problem؛ محتوى قوي؛ تدريب عملي للطالب؛ وتعلم موجه ذاتيًا. وقد وُجِدَ أن حل المشكلات الحقيقية (RPS) والتعلم القائم على المشكلة (PBL) أفضل من أساليب التدريس التقليدية للتذكر على المدى البعيد، واستيعاب المفاهيم، والتعلم الموجه ذاتيًا، والتحفيز الداخلي؛ وقد أظهرت أبحاث ديسي وريان (Deci and Ryan, 1983)، وديسي وريان (Ryan and Deci, 2000)، جيبس (Gibbs, 1990) أن التحفيز الداخلي أمر ضروري لفاعلية التعلم والتدريس الجيد على حد سواء.

إن جوهر التعلم القائم على المشكلات (PBL) هو تعزيز وتطوير مهارات التفكير، والقدرات العقلية والمعرفية على حد سواء (Gagne, 1973). ويمكننا تحديد مهارات التفكير الدنيا ومهارات التفكير العليا فيما يأتي:

بعض مهارات التفكير الدنيا:

- التسلسل والترتيب.
- الفرز والتصنيف والتجميع.
- التحليل وتحديد الجزئيات/الكليات.
- المقارنة والمقابلة.
- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- تحديد التحيز وفحص الأدلة.
- استخلاص الاستنتاجات وعرض الأسباب.
- التنبؤ، ووضع الفرضيات.
- الربط بين السبب والنتيجة.
- تصميم اختبار جيد.
- الموازنة بين الإيجابيات والسلبيات.

بعض مهارات التفكير العليا:

- تعريف المشكلات وتوضيحها.
- التفكير في حلول مختلفة.
- تحديد الأولويات والأهداف والغايات.
- اختبار الحلول وتقويم النواتج.
- التخطيط ورصد التقدم نحو تحقيق الأهداف.
- تنقيح الخطط وإدارة التقدم.
- صنع القرارات.
- حل مشكلات حقيقية.
- توليد أفكار وحلول جديدة.
- بناء الفريق (باستخدام الذكاء العاطفي والاجتماعي).

- الحل الإبداعي للمشكلات.

في الواقع إن من الصعب تصنيف بعض هذه المهارات بسهولة في فئات منفصلة، ولكن ينبغي أن يكون المبدأ العام هو أن مهارات التفكير الدنيا هي الأوثق ارتباطًا بمحتوى المنهج الدراسي كنموذج للمعالجة العقلية، أما مهارات التفكير العليا – المهارات المعرفية، فهي أكثر ارتباطًا بإدارة عمليات الضبط التنفيذية.

فيما يأتي مثال على هذا النهج: «إنه عام 1280م، وأنت كبير المعماريين للملك إدوارد الأول. وقد طُلِب منك تصميم وتشييد مبنى قلعة جديدة في ديفيد في شمال مقاطعة ويلز. ارسم تصميم قلعة وحدد التكلفة في حدود الميزانية للملك إدوارد» (مواد إثرائية لمنهج إسكس، 1985). ويقترح أن يعمل التلاميذ في ثنائيات أو مجموعات من ثلاثة طلاب. المعلومات المتاحة للطلاب هي:

- التفاصيل المتعلقة بالأيدي العاملة والتكاليف.
- المواد والمعدات.
- أغراض البناء – الدفاع.
- موقع الحراسة.
- منحة للزيارة الاستطلاعية.
- ميزانية للمشروع بأكمله.

التكاليف الإضافية

- أبراج دائرية في مقابل أبراج مربعة.
- ثمن كل سور.
- نوافذ وأبواب مقابل فتحات.
- شرفات.

- الإقامة ومخزن ومستودع الأسلحة.

ويمكن أن تشمل الموارد المتاحة مخطط الأرض لأجزاء من قلاع حقيقية، وصورًا لمجموعة من القلاع، ومقاطع على شبكة الإنترنت لقلاع بدلًا من زيارة المواقع، وخرائط لتوضيح التضاريس. وقد يقرر المعلم بدلًا من ذلك العمل بطريقة أكثر انفتاحًا في تناول هذا الموضوع، ويبدأ أولًا بوضع إستراتيجية مختلفة، كالمحاكاة أو لعبة كما يأتي:

1. **الألعاب والمحاكاة**

يُعرَض على الفصل مخطط تفصيلي مع ستة مواقع للقلعة المقترحة، هضبة، تلّ، جزيرة في بحيرة، قرية، أرض محاطة بالمستنقعات، وأرض في شبه جزيرة منخفضة بين الأنهار، يُقسَّم الفصل إلى ست مجموعات، في كل مجموعة خمسة طلاب، ويعيَّن لكل مجموعة أحد المواقع عشوائيًّا. ثم يقال لهم باختصار ما يأتي:

> أنتم وكلاء عن موقعكم، ومهمتكم أن تعدوا موجزًا تسويقيًّا لبيع قطعة الأرض الخاصة بكم إلى مشتر محتمل من اللوردات/ أو السيدات. أنتم في عام 1250م.

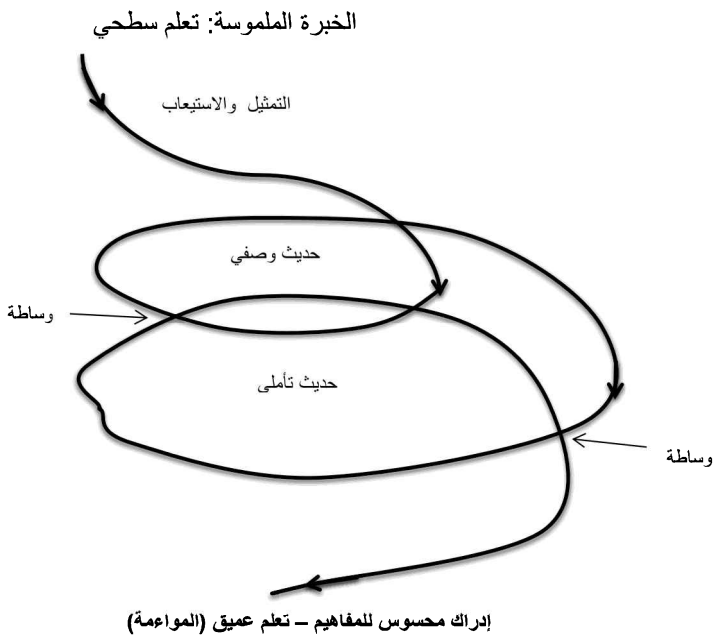
ثم تعطي المجموعات حوالي 5 – 10 دقائق لمناقشة موقعهم فيما بينهم، والخروج بأفكار للبيع، ثم تُقدِّم كل مجموعة عرضًا مصغرًا لبقية الصف والمعلم (المشتري المحتمل). يحصل الجميع على كثير من المرح، وفي الوقت ذاته يمارس مجموعة واسعة من المهارات المعرفية والاجتماعية واللغوية في هذه العملية، وفي الجلسة الجماعية للفصل، يمكن أن يساعد المعلم التلاميذ على وضع مجموعة كاملة من المعايير لتقرير مكان بناء القلعة، مع مراعاة الاحتياجات والتكاليف المحتملة، ويمكن أن يتناول الدرس الثاني في السلسلة تحليل موقع ومبنى قلعة حقيقية يختارونها، وهلم جرًّا.

إن ما يميز جميع الألعاب أنه ينبغي أن تليها جلسة للمناقشة، تُستخلَص فيها المعلومات لتحليل ما حدث حتى يمكن تحقيق الأهداف الوجدانية، والتعليمية، وما وراء المعرفية.

2. **التعلم التجريبي**

إن جوهر التعلم التجريبي بإيجاز هو التعلم بالعمل أو التعلم الإجرائي؛ فالتعلم ليس دائريًّا يُعيد المتعلم إلى النقطة نفسها في كل مرة؛ بل في كل مرة تضيف التجربة والتحدث عنها، وتأمل التعلم والتصرف، إلى مجموع المعارف وتُغيِّر المعالجات والفهم بطريقة مُثرية.

وتكون النتيجة هي (شكل حلزوني للتعلم) (Montgomery, 1994)، يتطور فيها التعلم من تعلم سطحي إلى تعلم عميق (Marton and Saljo, 1984) وغالبًا ما يكون المعلم وسيطًا (Feuerstein, 1995) (انظر الشكل 4).



شكل (4) حلزون التعلم المعرفي

يوضح الشكل الحلزوني للتعلم المعرفي هذا النوع من المعالجة اللازم للانتقال بالتعلم إلى مستويات عميقة، في الجزء الأول من الحلزون مناقشة حول الأحداث الواقعية الملموسة يشرح فيها التلاميذ ما قاموا للتو بتجريبه، ويقومون بتوسيعه. قد يحدث هذا بمساعدة المعلم أو من دون وساطته، وفي الحلقة التالية من الحلزون قد يتلقى التلاميذ مدخلات أو خبرة إضافية ذات صلة، وعندئذ ينتقلون إلى التأمل ومناقشة كيف تعلموا وما كان عليه تفكيرهم في أثناء هذا النشاط. هذه العملية من تفكير المرء حول تفكيره تعرف بـ (ما وراء المعرفة) Metacognition، وهي تسهم بشكل رئيس في زيادة ذكاء الأشخاص (Flavell, 1979).

وفقًا لـ جيبس (Gibbs, 1990)، إن ما يميز خصائص التعلم السطحي هو الحمل الثقيل للمهمة؛ وساعات الحضور الصفي الطويلة نسبيًّا؛ والكم الهائل من المقررات الدراسية؛ وانعدام فرصة متابعة الموضوعات بعمق؛ وعدم توافر اختيار الموضوعات؛ ونقص فرص اختيار أساليب الدراسة؛ ونظام تقييم تهديدي مثير للتوتر. ويصب التعلم العميق في الاتجاه المعاكس لهذه الأوضاع، لا يُمكِّن التعلم السطحي من بناء المادة بسهولة في المخططات الداخلية للطلاب أو البنيات والسيناريوهات، وبذلك تبقى خاملة ولا يمكن الوصول إليها، إنها غالبًا ما تصلح للترديد أو التكرار (أسلوب الببغاء)، لكن من دون فهم كبير.

وفي الأسلوب التوجيهي، يعطي المعلمون التلاميذ محاضرات مُصغرة حول الموضوعات، وإذا حدث ذلك على نحو جيد، فإنه يؤدي إلى حالة تُعرَف باسم (التعلم بالاستقبال) reception learning (Ausubel, 1968) وهو شبيه بالتعلم السطحي، حيث يكرر الطالب في الامتحان ما تعلمه بعد مراجعته، ولكن دون أن يصبح هذا التعلم مندمجًا داخل الاستيعاب المفاهيمي للطالب؛ فهو لا يصير جزءًا من الطلاب، يبني مفاهيمهم وسيناريوهاتهم، ولكنه ظل يمثل الأساس لنهج الكفاءة الذي يرتكز عليه النظام المركزي لإعداد المعلمين الذي تأسس منذ التسعينيات.

3. أساليب ممارسة وتجريب اللغة

بدأت هذه الأساليب في البداية كإستراتيجيات في تنمية الدافعية ومهارات القراءة عند ضعيفي القراءة، يُخبِر التلميذ معاونًا له عن قصة أو أخبار حدثت في عطلة نهاية الأسبوع، تُصاغ وتُطبَع في صورة كتاب، وتُضَاف الصور لعمل كتاب شخصي يضم القصص التي يقوم المؤلف بعد ذلك بقراءتها على مساعده أو على المعلم، ومن ثم تكون قد وضعت المفردات التي تلائم اهتمام الشخص وبالمستوى الذي يناسبه.

ويمكن أيضًا أن يؤلف التلاميذ الأكثر قدرة قصصًا للتلاميذ أو الأقران الأصغر سنًّا، ويقدمونها كمشروعات في شكل كتاب جيد، ويتطور ذلك في صورة ألعاب ومهارات يصممونها ويصنعونها استنادًا إلى الكتب، أو يصدرون دليل سفر للأماكن والمشروعات التي يدرسونها، ويمكن أن تدمج في هذه المشروعات الكتابة بنَظمٍ مختلف لجمهورٍ مختلف.

الآن يمكن لأزواج من التلاميذ أن يؤلفوا مادة سردية أو غير ذلك باستخدام معالج الكلمات (الكمبيوتر) والحصول على المزايا نفسها، كما يمكن أيضًا تصميم عروض تقديمية لعرضها على جمهور آخر.

قد يختار المعلم أو التلاميذ فصلًا من كتاب أو كتابًا كاملًا ويصمم رقعة للعب تدور حول هذا الكتاب، وعندما يقف اللاعبون على مربعات معينة، تكون عليهم الإجابة عن أحد الأسئلة المسجلة على بطاقات والمرتبطة بمهارات الدراسة، وينبغي أن تعكس الأسئلة عناصر الفهم وحل المشكلات، وقد وجد الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة ومتعلمو اللغة الثانية هذه الألعاب محفزًا كبيرًا لهم، ويمكن أيضًا لذوي القدرة العالية من متدني التحصيل أن يصمموا مثل هذه الألعاب ويجربوها مع الأطفال الأصغر سنًّا، مما يزيد من اهتمامهم ومهاراتهم في تناول النصوص والعروض التقديمية.

هذه مجرد أمثلة قليلة موجزة لأساليب المعالجة المعرفية التي جُرِّبَت على نطاق واسع مع بطيئي التعلم، والموهوبين والخاضعين للعلاج، والمجموعات المختلطة القدرة.

4. التعلم التعاوني وبناء الفريق

يعني التعاون أن يعمل الطلاب مع بعضهم على صياغة وتصميم المشكلات والإستراتيجيات، وكذلك العمل معًا عند اتخاذ قرار بشأنها أو إيجاد حل لها، حيث يسهم كل طالب بجزء في العمل، وكثيرًا ما تُسمى هذه العملية بـ (التعلم التعاوني) Collaborative learning، فربما يجلس التلاميذ في مجموعات، إلا أنهم يقومون بأعمال فردية وليست تعاونية (Bennett, 1986).

وييسر التعلم التعاوني الاستخدام الموسع للغة والتفكير، فضلًا عن المساعدة في مهارات بناء الفريق، ويمكن استخدامه في كل من المواقف غير المرتبطة بمحتوى معين (Rawlings, 1996)، والمواقف كثيفة المحتوى؛ فمثلًا (الذئب الشرير) هي إعادة بناء لقصة (ذات الرداء الأحمر) من وجهة نظر الذئب (Bowers and Wells, 1988; Rawlings, 1996).

(**وقت الحلقة**) هو مصطلح يستخدم لوصف الوضع الذي يجلس فيه جميع التلاميذ في شكل دائرة أو حدوة حصان ويتشاركون نشاطًا، كأن يقول كل تلميذ شيئًا إيجابيًّا عن الشخص الذي يجلس إلى يمينه أو يساره، كل حسب دوره في الدائرة، ويمكنهم القيام بشيء لإذابة الجليد أو كسر حالة الجمود، أو أنشطة إحماء إيجابية داعمة، ثم التركيز على مشكلات مثل (ما حقوقنا؟ أو حادث تنمُّر)، ثم يتشاركون الخبرات ويقررون ما ينبغي وما يمكن القيام به حيال ذلك، ويُعدُّ (العصف الذهني) وحل المشكلات وجلسات التحليل بشأن القضايا الإنسانية سمة عامة في هذه الأنشطة.

تُستَخدم هذه الجلسات على نطاق واسع في المدارس، وساعدت في التعامل مع التلاميذ الذين يعانون من مشكلات سلوكية واحتياجات تعلم، تُسهم هذه الجلسات في

تطور اللغة والنمو العاطفي للأطفال، كما تسهم في حل المشكلات وتنمية الإبداع، كما أن إستراتيجيات إدارة الصراع والوساطة غالبًا ما تكون صورًا لتطور هذا النوع من العمل.

أما بالنسبة للتلاميذ متدني التحصيل، تتيح هذه الجلسات فرصًا للتعبير عن مخاوفهم واحتياجاتهم والتأكيد عليها، كما ترشدهم إلى طرق للتعبير عن أنفسهم بعبارات مقبولة. اشتقت هذه التقنيات من تقنيات ضبط الحشود التي ظهرت في أمريكا بعد أحداث الشغب الطلابية والعرقية لتأمين الشعب وجعله يركز على أهدافه المشروعة، بدلًا من الانجراف وراء العاطفة الجماعية لأعمال السلب والنهب، لقد عَرَّفَت حركة كويكر Quaker Movement الآثار المفيدة لهذه التقنيات ونقلتها عبر جمعيات مثل ورشة عمل كينغستون بقيادة باورز، وويلز، ورولنغز خلال السبعينيات والثمانينيات.

ما يتضح من أبحاث طلبة الماجستير السابقة والحالية عن (إستراتيجيات العملية المعرفية) للتدريس أن الدافعية المتأصلة تتطور بهذه الأساليب، وامتد وقت انشغال التلاميذ بالمهمة باستمتاعهم بها لفترات طويلة بعد انتهاء الدروس، واستمر الأطفال الساخطون ببقائهم بالمدرسة من أجل هذه الدروس فقط، وقد ذكر الطلاب الموهوبون عن ذلك: «هذا أفضل بكثير من الأشياء المعتادة المملة التي كنا نقوم بها»، وبدأ الجميع في قضاء فترات طويلة من الوقت في الانشغال بالمهمة بدلًا من الانشغال عنها، وكثيرًا ما فاقت جودة أعمالهم كل التوقعات، وهو ما حدث من الطلاب ذوي المستوى المتواضع، وفي بعض الأحيان كانت تصدر الاستجابات الأكثر إثارة وإبداعًا على نحو مدهش ممن لم يكن يُتَوقَّع منهم ذلك. إن الطبيعة التعاونية للعديد من المهام كانت تعني أن المجموعات مختلطة القدرة يمكنهم بسهولة القيام بالعمل، ويمكن أن يُضمَّنوا جميعًا في المهام نفسها.

في هذه البيئات التضمينية، وجد هالام (Hallam, 2002) أن المجموعات مختلطة القدرة لا تقلل من إنجازات ذوي القدرات العالية، حيث يُمَكَّن الجميع من تحقيق

نواتج تعلم عالية، وهكذا، يمكننا ملاحظة أنه في المدارس الثانوية التي عملت بنظام المجموعات المختلطة كان فريق من قسم العلوم أو الرياضيات يُصرُّ على أن جميع الفصول يجب أن تكون مختلطة القدرة، بينما يُصرُّ فريق آخر على أن هذا النظام لا ينجح، ومن ثم يجب تقسيم الفصول وفقًا للقدرة. ويبدو أن من يملكون مهارات تدريسية عالية هم الذين يمكنهم العمل مع مجموعات مختلطة القدرة.

في البداية لم يكن هناك ارتباط في أذهان بعض متدني التحصيل بين المتعة والتفاعل الاجتماعي المقننين وبين التعلم المدرسي؛ لذلك كان لزامًا في كل مرحلة أن يُوضَّح لهم بشكل صريح الكم الذي تعلموه وكيف كانت أعمالهم تتحسن، وقد تم ذلك بإعطائهم تعليقات مفصلة عن عملهم وعمليات التعليم لديهم شفهيًّا وكتابة على حد سواء، مصاغة بعبارات بناءة (التقييم من أجل التعلم AFL باستخدام التدخل المعرفي الإيجابي PCI). وعلى فترات زمنية كان يتم مساعدة الطلاب على التفكير مليًّا في منتجاتهم ومعالجات تعلمهم، وبمجرد أن بدؤوا في عمل هذه الارتباطات أصبحوا متعلمين تواقين، وبدأ المعلمون الآخرون في ملاحظة التحول، والتعليق على تغيرات إيجابية كاملة في السلوك والاتجاهات، وبهذه الطرق يمكن رؤية أن أساليب التدريس الفاعل قد أسهمت إسهامًا كبيرًا في إدارة الفصل وضبط السلوك، هذا بالإضافة إلى الفوائد العامة التي أوجدها المناخ الإيجابي الداعم في الفصول، وكذلك الروح المدرسية باستخدام الإدارة الإيجابية للسلوك.

التقييم من أجل التعلم

يمكن أن يكون التقييم تجميعيًّا، أو بنائيًّا، أو تشخيصيًّا، ويمكن أن يتألف التقييم من أجل التعلم من هذه الأنواع الثلاثة مجتمعة، والشكل الأكثر شيوعًا هو التقييم التجميعي، حيث تُعطَى في نهاية المهام درجة أو علامة تشير إلى جودة أداء هذه المهمة مثلًا (9 درجات من 10)، أو علامة (A) في مقياس أو سلم درجات مماثل، ويمكن أن

يقترن هذا بتعليق حول جودة العمل، على سبيل المثال: «هذا عمل رائع للغاية»، «عمل رفيع المستوى»، ونتوقع في التقييم من أجل التعلم أن نرى بعض المكونات المعرفية في التعليق من قبيل: «لو أنك أضفت مقطعًا إلى كذا ... لحصل عملك على أعلى درجة»، أو «كنت في حاجة إلى استكشاف رد الفعل تجاه كذا بمزيد من التفصيل، لتبرير استنتاجك». ويحتاج المتعلم إلى معرفة ما يجب عليه القيام به لتحقيق المستوى المطلوب؛ لذا يجب أن تكون لدى المعلم مجموعة من المعايير المعدة سلفًا للحكم على العمل، حيث يسمى هذا النوع من التقدير بالتغذية الراجعة البناءة، ومن الضروري أن يُصاغ هذا التقدير بعبارات إيجابية أو مصطلحات محايدة حتى لا يؤدي إلى إحباط المتعلم، لا سيما في حالة وجود عدد من أوجه القصور. إن التغذية الراجعة السلبية تخبر المتعلم عما لا يجب عليه عمله فقط، لكنها لا تخبره عن كيفية تحسين عمله، كما قد تولد آثارًا جانبية انفعالية سلبية، وأيضًا للتقييم من أجل التعلم خاصية التغذية الاستباقية، إذ يمكن أن يستخدم في تطوير خطط ودروس مستقبلية.

كما اُستُخدِم التقييم من أجل التعلم على نطاق واسع في تقييم أداء المعلمين (Montgomery, 1984, 1999, 2002)، وكان لذلك تأثير جيد للغاية؛ فقد أُعطِيَ كسجل توجيهي مكتوب لجلسات ملاحظة الفصل باستخدام نُهُج (ارقبهم حال الإجادة) CBG، والإدارة والمراقبة والمحافظة على النظام 3Ms، والتدخل المعرفي الإيجابي PCI، والتخطيط التكتيكي للدروس المبينة في الفصل الأول. ثم قرئت التغذية الراجعة على المعلم ونوقشت في مقابلة تالية للملاحظة، ومن خلال ذلك أمكن تحسين أداء المعلمين في جلستين فقط، وعززت مهارات وأداء المعلمين الأكفاء. في أغلب الأحيان، لم يكن المعلمون يعرفون كيف تَشكَّل التدريس الجيد من قبلهم، والتعلم الناجح للتلاميذ. بعد مدخلات التعلم، أصبحت لديهم نظرية عن التدريس وأساليبه الفنية يرجعون إليها لتأمل ممارساتهم ومواصلة تنمية قدراتهم المهنية، كما كان لهم أسلوب وجدوا أنه يمكنهم مشاركته بسهولة مع الآخرين.

وقد امتدت هذه التقنية أيضًا إلى التغذية الراجعة لثلاثة برامج تعلُّم عن بعد للحصول على درجة ماجستير (ماجستير تربية الموهوبين؛ ماجستير ذوي الاحتياجات الخاصة، ماجستير الصعوبات الخاصة – عسر القراءة)، يُكتَب تعليق توجيهي عن الاستجابة للمهمة تجاه المهمة يبين الخصائص الجيدة، والحذف والتحسينات التي أدخلت، وكما في مقابلات التغذية الراجعة، كان الهدف هو تفعيل (محادثات التعلم) أو (ما وراء المعرفة) في أذهان الطلاب. إن التغذية الراجعة المفصلة وجودة التفاعل هي التي تحسن تدريجيًّا من أداء الطلاب. بالطبع يستغرق ذلك وقتًا أطول من مجرد التصفح السريع وإعطاء الدرجة.

يتطلب التقييم من أجل التعلم مزيدًا من الوقت للتخطيط والإعداد وإعطاء درجة، ولهذا لا بد أيضًا من تمييز ما ينبغي تقييمه عن مجرد الكتابة في دفاتر الطلبة.

يمكن أن يكون التلاميذ، حتى في الأعمار الصغيرة، مقيِّمين جيدين لأعمال الآخرين، هم فقط بحاجة أولًا إلى تعلم كيفية التقويم وإعطاء تغذية راجعة مشجعة، وليست مهينة، ويمكن تعلم ذلك في حلقات عمل تعاونية يطبقون فيها ذلك على أعمال كتابية وأدائية وفنية لفنانين وكتَّاب راحلين دون ذكر أسمائهم، وقد وُجِدَ أن التقويم ووضع العلامات هو أفضل وسيلة للتعلم، وأفضل حتى من تدريس الموضوعات للغير (Race, 1992)، ويمكن أن يُدرَّس التقويم ووضع العلامات كمهارات معرفية للدراسة.

إن التقييم من أجل التعلم هو أكبر من مجرد وسيلة لتقويم الأداء، إنه أسلوب تدريس قوي وذو طابع فردي في حد ذاته، وهو يستحق المزيد من الاهتمام، ويمكن تعزيزه عن طريق تقليل أحجام الفصول الدراسية حتى يكون لدى المعلمين الفرصة ليس لإعطاء تقييم تكويني من أجل التعلم عن مهمة خلال الدروس كجزء من التدخل المعرفي الإيجابي فحسب، بل أيضًا لكي تكون لديهم الفرصة لإعطاء تعليقات بنائية مكتوبة.

إن التقييم البعدي الخاص من أجل التعلم أقل تأثيرًا في المدارس، حيث نادرًا ما توجد الفرصة للجلوس مع التلميذ، وإضفاء الطابع الشخصي على التقييم، فغالبًا ما يقوم المعلم بقراءة الدرجة فقط.

تقييم الأساليب والمواد

جرت العادة في الوقت الحاضر أن يستخدم المعلمون تصنيف بلوم (1956) للأهداف التعليمية كمبادئ توجيهية عند التحضير لإثراء المناهج الدراسية، ومواد التوسيع، والتمايز التنموي، وهذا يعني أنها محاولة لإنتاج مواد وأساليب تناسب مستويات التحليل والتركيب والتقويم في تصنيف بلوم، حتى بالنسبة للأطفال في عمر خمس سنوات. لديَّ أمثلة على المجموعات مختلطة القدرة لأطفال في عمر خمس سنوات يعملون جميعًا في هذه المستويات العليا؛ لذلك ينبغي ألا تؤجَّل المستويات العليا للعمليات المعرفية حتى سنوات المراهقة، حين يكون قد تم بالفعل تعلم جزء كبير من المحتوى بالطرق القديمة؛ فقد تكون حينها مهارات التفكير والدراسة قد ضَعُفَت؛ ومن هنا فإن جميع المتعلمين في حاجة إلى فرص للتمديد والتحدي المعرفي.

وينبغي الحرص عند استخدام تصنيف بلوم أن يحمل استخدام كلمات مثل التحليل والتقويم المعنى المقصود منها؛ فعلى سبيل المثال في مشروع عن الديناصورات إن تحليل معنى أجزاء كلمات مثل (صوراص، ميجا، وإيتشيو) ووضعها معًا في تركيبات جديدة كعناوين للرسوم التوضيحية، لا يُعد تحليلًا ولا تركيبًا حقيقيًّا، لكنه مستوى تطبيق أجزاء معروفة في سياق مختلف. إن التقويم لا يعد تقويمًا لمجرد استخدام الكلمة، إذ من الضروري أن يتضمن التقويم إعادة النظر أو تطوير معايير خارجية أو داخلية واستخدامها، وفي بعض الأحيان ينظر إلى المهمة على أنها متحدة كذلك، على سبيل المثال، يظل إيجاد أو استدعاء أسماء جميع الأنهار الرئيسة في بلد ما (مهمة تذكر)، صعبة لكنها ليست معقدة معرفيًّا.

بالإضافة إلى استخدام تصنيف بلوم كمبدأ توجيهي، يمكن أن نضيف قائمة مركبة أو خطة من سبع نقاط لتقويم المواد التي تُقدم للموهوبين، وكذلك إذا أردنا أن نقدم تحديًا لجميع الأطفال.

- هل تفيد في تطوير واستخدام قدرات التفكير العليا؟
- هل تُمكِّن من استكشاف المعارف الجديدة والأفكار المهمة على نحو أوسع وأعمق؟
- هل يمكن لها أن تعلم وتشجع مهارات الدراسة والبحث في اختيار المصادر واستخدامها؟
- هل توفر فرصًا للانخراط في التعلم المستقل على نحو متزايد وتستثير الدافعية الداخلية؟
- هل المعالجات تساعد على إدماج المعرفة داخل المواد وبين بعضها؟
- هل بعض المشكلات (محيرة) أو مفتوحة النهايات، وبذلك تشجع الاستجابات ذات المنطق المتعدد، والمبتكرة والمبدعة؟
- هل تعزز الأنشطة التعلم التعاوني الحقيقي والقدرة على العمل في فرق؟

إذا كانت الإجابة عن هذه الأسئلة بـ (نعم) من جميع المدرسين في مدرسة ما، عندئذ يمكن أن نبدأ في تنفيذ (برامج التطبيق) للمناهج الدراسية التي سوف تُعِد التلاميذ للإنجاز، والأمم للنجاح في القرن الحادي والعشرين، والتي ستجعل المعلمين يدرِّسون الموهوبين وجميع الطلبة على نحو أكثر فعالية.

الخلاصة

إن التدريس للموهوبين متدني التحصيل يعني التغيير لدى كثير من المعلمين، هذا لأن مبادئ التعلم الفاعل بحاجة إلى أن تُدرَج في فكرنا عن التدريس، فقد كانت من

قبل مجرد معرفة خاملة، وقد سبق القول إن أساليب التدريس العامة أيضًا بحاجة إلى تعديل لجعل التعليم في محتوى المواد الدراسية أكثر تحديًا لجميع المتعلمين من الناحية الفكرية، ويمكن تحقيق ذلك بجعل الأساليب أكثر شمولًا على مستوى الفصول الدراسية. إن تتبع ذلك على مستوى المادة وحجرة الدراسة يُمكِّن مدى أوسع من المتعلمين -خاصة متدني التحصيل- من تلقي تعليم يناسب احتياجاتهم.

وعندما تستهدف هذه الأساليب مهارات التفكير والتواصل فهي تناسب الموهوبين بصفة خاصة، إلا أنه لا بد من إدماجها على مستويات الخدمات المخصصة للموهوبين كافة، وهكذا، ينبغي أن يركز الإثراء والتوسيع على هذه المهارات بدلًا من تدريس محتوى مناهج دراسية من سنوات أعلى، وبالمثل يمكن أن تركز النوادي والجمعيات أيضًا على التحديات الفكرية، كما يحتاج التلاميذ إلى مزيد من الوقت النوعي في المهام، ووقت للتفكير.

إنهم بحاجة إلى مساعدة على التعلم المستقل، والتعلم في فِرَق، ومن خلال ذلك يمكن أن تنشأ عادة التعلم مدى الحياة. إن تنمية مهارات التلاميذ كمقومين لتعلمهم وتعلم الآخرين، وتحسين التقييم من أجل التعلم في المدارس، سيكون بمثابة وسيلة تعليمية مهمة لرفع الإنجاز.

في جميع أنحاء العالم، هناك عدد من نماذج التدريس للموهوبين، معظمها يشجع الخدمات المنفصلة والأولمبيادات، وغيرها، إلا أن هناك نماذج أخرى مثل (برامج السحب) يمكن أن تستخدم أيضًا في مواقف دمجية، عبر نطاق كل من الموضوع، والسن، والقدرة. هذه النماذج لها سمات مشتركة على الرغم من أنها طُوِرَت بمعزل عن بعضها، وبمعزل عن سابقاتها. أشهر هذه النماذج نهج (الذكاءات المتعددة) (Gardner, 1993)؛ نموذج الإثراء المدرسي الشامل (Renzulli, 1977, 1995, 2006)، ونموذج التربية التكاملية لـ كلارك Clark's Integrative Education Model (Clark, 1986)، هذه النماذج كافة تتبنى

نهج حل المشكلات والنهج الكلي مع معلمين يلعبون مجموعة متنوعة من الأدوار المختلفة، مثل دور المنظم والميسر.

في هذا الفصل، أُشِير إلى أن الافتقار إلى التحدي المعرفي في المنهج الدراسي هو أحد الأسباب الرئيسة لتدني التحصيل، ويمكن أيضًا أن تتسبب الآراء النمطية عن التلميذ، والنوع، والجنس، والعرق، والثقافة الجيدة وعن (الطفل ذي القدرة)، في إغفال قدرات التلاميذ، وتؤدي إلى تثبيط العمل كنتيجة لانخفاض التوقعات.

وقد اقتُرح أنه ينبغي أن تتيح مدارس المراحل الابتدائية والثانوية سبعة مستويات من التدابير للموهوبين في (هرم الإمكانات) لتلبية احتياجات جميع المتعلمين، ويجب أن يُفتَح لهم طريق الوصول إلى هذه الخدمات، وأن يكون اختيار الدعم ذاتيًّا.

إن مفتاح الدافعية المتأصلة للتعلم في المدارس هو ترغيب التلاميذ فيما يفعلون، لا ما يأملون، حيث تُنمَّى الدافعية المتأصلة عندما يستمتع التلاميذ بما يقومون به ويتملكون تعلمهم، وحين يستطيعون فهم الغرض منه، وفهم أهميته وارتباطه بحياتهم، ويكتسبون تقدير الذات من المعالجة ومن تقدير منتجات أعمالهم.

وعندما يكون التعلم بنائيًّا، ومفاهيميًّا، وتراكميًّا، وفي أوقات مناسبة تعاونيًّا، فهو يحقق شروط التعلم الفاعل. إن التدريس الفاعل هو العملية التي تستثير الدافعية المتأصلة والتعلم الفاعل في سياق المناهج الدراسية للمتعلمين.

وقد حُدِّدت مجموعة من الإستراتيجيات تحت مظلة (التدريس الفاعل) وهي التدخل المعرفي الإيجابي التنموي، التساؤل المتحدي، وتدريس مهارات التفكير، والتدريب على الإبداع، والتدريس والتعلم الفاعل، وأساليب تدريس المعالجة المعرفية.

وقد وجد أن هذه الأساليب والإستراتيجيات لها أهمية خاصة لإعادة تحفيز وتمكين المتعلمين ذوي القدرة متدني التحصيل للوصول إلى المستوى الأكثر ملاءمة

لإمكاناتهم. في العملية التدريسية، كان التحديد عن طريق التدابير الملائمة ممكنًا أيضًا، وفي عمليات تطبيق هذه الأساليب في بيئات دمجية وُجِد أنه يمكن تعزيز إنجازات المتعلمين كافة.

References

Adey, P. and Shayer,M. (1994) Really Raising Standards: Cognitive Intervention and Academic Achievement, Routledge, London.

Ausubel, D.P. (1968) Educational Psychology. A Cognitive View, Holt, Rinehart and Winston, New York.

Bennett, N. (1986) 'Cooperative Learning. Children Do it in groups, or Do They?' Paper presented at the Division of Education and Child Psychology Conference; British Psychological Society, London, April.

Biggs, J.E. (ed.) (1991) Teaching for Learning. The Viewpoint from Cognitive Psychology,

Australian Council for Educational Research, Hawthorne.

Bloom, B.S. (ed.) (1956) Taxonomy of Educational Objectives, Vol. 1, Longman, London.

Bowers, S. and Wells, L. (1988)Ways and Means: A Problem Solving Approach, LDRP, Kingston.

CATE (1983) CATENOTE 1, DES, London.

Clark, B. (1986) Optimising Learning: The Integrative Education Model in the Classroom, Merrill, Columbus, OH.

Cropley, A. (1994) Creative intelligence: a concept of true giftedness. European Journal of High Ability, 5 (1), 16–23.

De Alencar, E.M.L.S. (1999) 'Training Teachers to Teach for Creativity'. WCGTC Biennial Conference Keynote Paper, Istanbul, 2–6 August.

de Bono, E. (1983) CoRT Thinking, Pergamon, Oxford.

De Corte, E. (1995) Learning and high ability: a perspective from instructional

psychology, in Nurturing Talent (eds M.W. Katzko and R.F. Monks), Van Gorcum, Assen, The Netherlands, pp. 148–61.

Deci, E.L. (1988) Motivating the Highly Able to Learn. Some Controlled Research Studies. Lecture to the 10th International Symposium on Education Plovdiv, Bulgaria, October.

Deci, E.L. and Ryan, R.M. (1983) Intrinsic Motivation and a Human Behaviour, Plenum Press, New York.

Desforges, C. (1998) Learning and teaching: current views and perspectives, in Directions in Educational Psychology (ed. D. Shorrocks-Taylor), Whurr, London, pp. 5–18.

Desforges, C. (2000) 'Teaching forThinking'.Keynote Paper 10thAnnualConference on Thinking, Harrogate.

DfEE (1999) Excellence in Cities, The Stationery Office, London.

DfES (2002) Teaching and Learning in Foundation Subjects at Key Stage 3, The Stationery Office, London.

DfES (2004) A National Conversation about Personalising Learning, London: DfES.

DfES (2005) Higher Standards: Better Schools for All, DfES, London.

Dracup, T. (2003) Understanding the national approach to gifted and talented students. Curriculum Briefing, 1 (2), 7–10.

Essex County Council (1985) Essex Curriculum Materials: Dinosaurs, ECC,

Chelmsford. Feuerstein,R. (1995)Mediated Learning Experience. Keynote PaperMediated Learning Conference, London, Regents College, February.

Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman,M.B. and Mitter, R. (1980) Instrumental Enrichment, University Park Press, Baltimore, MD.

Flavell, J.H. (1979)Metacognition and cognitivemonitoring. American Psychologist, 34, 906–11.

Gagne, R. (1973) The Essentials of Learning, Holt, Rinehart and-Winston, London.

Gallagher, J. (1997) Preparing the gifted student as independent learner, in Connecting the Gifted Worldwide (ed. J.A. Leroux),WCGTC, Seattle, pp. 37–50.

Gardner, H. (1993) Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences, Basic Books, New York.

Gibbs, G. (1990) Learning Through Action. Further Education Unit, London.

Godinho, S. and Clements, D. (2002) Literature discussion with gifted and talented students. Educating Able Children, 6 (2), 12–8.

Hallam, S. (2002) Ability Grouping in Schools, Institute of Education Publications, London.

Higgins, P. (2002) Teaching and Learning in Foundation Subjects, Curriculum Briefing, Optimus Press, London.

Hollingworth, L. (1942) Children Above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and Development, World Books, New York.

Kelly, G. (1955) Personal Construct Theory, Vols 1 and 2, Norton, New York.

Lipman, M. (1991) Thinking in Education, Cambridge University Press, Cambridge.

Lockhead, J. (2001) THINKBACK: A User's Guide to Minding the Mind, Lawrence Erlbaum, London.

Marton, F. and Saljo, R. (1984)Approaches to learning, in The Experience of Learning (eds F. Marton, J. Hownesell and N.J. Entwistle), Scottish cademic Press, Edinburgh.

McGuinness, C. (1999) From Thinking Skills to Thinking Classrooms Report RR115, Norwich DES.

Montgomery, D. (1981) Education comes of age. School Psychology International, 1, 1–3.

Montgomery, D. (1982) Teaching thinking skills in the school curriculum. School Psychology International, 3 (4), 105–12.

Montgomery, D. (1983) Teaching the teachers of the gifted. Gifted Education International, 2 (1), 32–4.

Montgomery, D. (1984) Evaluation and Enhancement of Teaching Performance, LDRP, Kingston.

Montgomery, D. (1985) The Special Needs of Able Children in Ordinary Classrooms, LDRP, Kingston.

Montgomery, D. (1989) Managing Behaviour Problems, Hodder and Stoughton, Sevenoaks.

Montgomery, D. (1993) Learner managed learning in teacher education, in Learner Managed Learning:Policy, Theory andPractice (ed. N.Graves), WorldEducation Fellowship/Higher Education for Capability, Leeds, pp. 59–70.

Montgomery, D. (1994) The role of metacognition and metalearning in teacher education, in Improving Student Learning (ed. G. Gibbs), Oxford Brookes Centre for Staff Development, Oxford, pp. 227–53.

Montgomery, D. (1996) Educating the Able, Cassell, London.

Montgomery, D. (1998) Reversing Lower Attainment, David Fulton, London.

Montgomery, D. (1999) Positive Appraisal Through Classroom Observation, David Fulton, London.

Montgomery, D. (ed.) (2000) Able Underachievers, Whurr, London.

Montgomery, D. (2002) Helping Teachers Develop Through Classroom Observation, David Fulton, London.

Montgomery, D. (ed.) (2003) Gifted and Talented with SEN: Double Exceptionality, NACE/David Fulton, London.

Montgomery, D. (2004) Double exceptionality: gifted children with SEN and what ordinary schools can do. Gifted and Talented International, 19 (1) 29–35.

Montgomery, D. (2007) Spelling, Handwriting and Dyslexia, Routledge, London.

NC (1989) The National Curriculum, National Curriculum Council, York.

Passow, A.H. (1992/1990) Needed research and development in teaching highly able children. European Journal of High Ability, 1, 15–24.

Paul, R.W. (1990) Critical thinking in North America, in Critical Thinking: What Every Person Needs to Know to Survive in a Rapidly Changing World (ed. A.J.A. Binker), Sonoma State University, Sonoma, pp. 18–42.

Piaget, J. (1952) Origins of Intelligence in Children, 2nd edn, International Universities Press, New York.

Pickard, P.M. (1976) If You Think Your Child Is Gifted? Allen and Unwin, London.

Pollard, A. (1997). Reflective Teaching in the Primary School, 3rd edn, Cassell, London.

Race, P. (1992) 'Developing Competence'. Professorial Inaugural Lecture Series Glamorgan, University of Glamorgan.

Raffan, J. (2003) The Welsh National Proposals for Highly Able. Conference Presentation, 9th ECHA Biennial Conference, Rhodes.

Rawlings, A. (ed.) (1996) Ways and Means Today, Kingston Friends Publication, Kingston-upon-Thames.

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

Renzulli, J.S. (1995) New directions for the schoolwide enrichment model, in Nurturing Talent: Individual Needs and Social Ability (eds M.W. Katzko and F.J. Monks), Van Gorcum, Assen, The Netherlands, pp. 162–7.

Renzulli, J.S. (2006) The Schoolwide EnrichmentModel. European Council for High Ability Conference presentation Lahti, Finland, September.

Rogers, K.B. and Span, P. (1993) Ability grouping with gifted students: research and guidelines, in International Handbook of Research and Development in Gifted

Education (eds K.A. Heller, F.J. Monks and A.H. Passow), Pergamon, Oxford, pp. 585–92.

Royce-Adams, R. (1977)Developing ReadingVersatility, Rinehart and Winston, New York.

Ryan, R.M. and Deci, E.I. (2000) Intrinsic and extrinsic motivation: classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, 25, 54–67.

Shayer, M. and Adey, P. (eds) (2002) Learning Intelligence. Cognitive Acceleration Across the Curriculum from3 to 25 Years,OpenUniversity Press, Milton Keynes.

Swartz, R.J. and Parks, S. (1994) Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Elementary Instruction, Critical Thinking Press and Software, Pacific Grove, CA.

Thomas, L., Harri-Augstein, S. and Smith, M. (1984) Reading to Learn, Methuen, London.

TIMSS (1997) Third International Mathematics and Science Survey, Boston College, School of Education, Boston, MA.

TIMSS (2000) Sixth International Mathematics and Science Survey, Boston College, School of Education, Boston, MA.

TTA (1991) Teacher Training Agency, TTA, London.

Visser, J. and Rayner, S. (1999) Emotional and Behavioural Difficulties; A Reader, Q Ed, Birmingham.

Vygotsky, L.S. (1978) Mind in Society, MIT, Cambridge, MA.

Wallace, B. (2000) Teaching the Very Able Child, David Fulton, London.

Wallace, B., Fritton, S., Leydon, S. et al. (2008)Raising the Achievement of Able, Gifted and Talented Pupils within and Inclusive School Framework, NACE, Oxford.

العبيكان للنشر
Obeikan Publishing

إحدى شركات

العبيكان للاستثمار
Obeikan Investment Group

أحدث الإصدارات

Follow Us
obeikn reader
obeikanpub

كتبنا الصوتية
storytel
Kitab Sawti
www.kitabsawti.com
دار ضاد للنشر الإلكتروني
Dhad Audio Publishing
WWW.DHAD.SA

كتبنا الإلكترونية
Google Play
amazonkindle

لخدمات البيع والتوصيل
سوق
أحدى شركات amazon
رواق
نون noon

الفصل السادس

تغيير التدريس للأطفال ذوي القدرات متدني التحصيل: تجربة مدرسة ريتون

لي ويلز وجون مونرو

Lee Wills and John Munro

مقدمة

يعرض هذا الفصل دراسة يجري تنفيذها الآن، حيث تبحث خصائص التعلم عند الأطفال ذوي القدرات متدني التحصيل، مع رصد لها، واقتراحات لأساليب التدريس والتعلم الملائمة، حيث يحتاج هؤلاء الأطفال إلى معلمين يستوعبون أسباب تدني تحصيل بعض الأطفال لكي يتمكنوا من تشجيعهم على تبادل مشاعرهم، والنظر إلى التحصيل بطريقة أكثر إيجابية.

يشير الفكر الواقعي إلى أن معظم المراقبين يعتقدون أن هذه الفئة تضم من 10 – 15% على الأقل من الطلاب الموهوبين عقليًا:

> .. قد يعتقد المرء أنه سيكون هناك تركيز كبير على هذه الفئة من قبل المتخصصين في المجال، فلا شيء يمكن أن يتجاوز الحقيقة، وبدلًا من ذلك أُهمِل الموهوبون متدنو التحصيل إهمالًا كبيرًا منذ عام 1965م أو ما يقرب من ذلك (Gallagher, 1995: 414-415).

إن التغييرات في ممارسات الفصول الدراسية هي محور الإصلاح من أجل هؤلاء الأطفال؛ إلا أنه لا تتحقق التغييرات التي يتم إجراؤها إلا عندما يفهم الطفل الحاجة إلى مثل هذا التغيير، ويرغب بالفعل في دعم هذه التغييرات.

إن القضية الأساسية في هذا العصر الذي يشهد تغيرًا سريعًا في التعليم تتمثل في كيفية:

- مساعدة المعلمين على مواكبة التغييرات في التفكير.
- تطوير أفكار حول كيف يتعلم الأطفال على نحو أفضل.
- معرفة أساليب تدريس من أجل استيعاب هذه التغييرات.

تتغير النظريات المتعلقة بـ (كيف يتعلم الأطفال على نحو أكثر فاعلية)، ومن الضروري أن يكون المعلمون على وعي بهذه التغيرات، وكيفية تطوير الأفكار في تدريسهم، ففي عام 2000م، أُدخِل إطار المنهج والمعايير (CSF) إلى المدارس الفيكتورية في أستراليا من أجل استيعاب فكر جديد فيما يتعلق بالمناهج الدراسية، وفي عام 2006م، تم العمل بمعايير التعلم الفيكتورية الأساسية بدلًا من (إطار المنهج والمعايير).

وقد صممت هذه الإستراتيجيات والمعايير لدعم التدريس الهادف لأفراد ومجموعات صغيرة من الطلاب الذين لديهم ملفات تعلم متشابهة، مثل الطلاب الموهوبين ذوي الإعاقات، وقد دعم برنامج المعلم الجيد الذي وضعته الحكومة الأسترالية (AGQTP) الطريقة التي تتولى بها المدارس هذه المهام وتتمثل أهداف برنامج AGQTP في:

- تزويد المعلمين بالمهارات والمعارف اللازمة للتدريس في القرن الحادي والعشرين.
- إعداد القيادات الوطنية في المجالات ذات الأولوية العالية للاحتياجات المهنية للمعلم.

- تحسين المكانة المهنية للمعلمين والقيادات المدرسية.

يتمثل أحد المجالات المحورية للتدريس الجيد في كيفية إثراء التعلم لجميع الطلاب، تصف مقالات الصحف والمجلات الحالية كيفية تسريع بعض المدارس للطلبة ذوي القدرات الفائقة.

وهناك منظور بديل يتمثل في الاعتقاد بأن جميع الطلاب موهوبون في بعض المجالات، وأنه يمكن إثراء تعلمهم جميعًا. سوف تنفذ المدارس التي تقبل بهذا المنظور الأخير نهجًا تدريسيًّا واسع النطاق يأخذ في الحسبان الطرق الفردية للتعلم، ويشجع تسريع جميع الطلاب، وسوف تظهر نسخًا لم تكن في الحسبان، لاسيما تلك الخاصة بمجموعة الأطفال الموهوبين متدني التحصيل.

قبلت مدرسة (رويتون للبنات) بهذا المنظور الأخير، وشاركت في نشاط تنمية مهنية مستمرة، جعلت التطورات الحديثة في التعلم وكيفية وضعها موضع التطبيق العملي في التدريس مألوفة بالنسبة لجميع معلمي المدارس الابتدائية.

وكان النهج القائم على (تيسير التدريس والتعلم الفاعل) عبارة عن برنامج طوره الدكتور جون مونرو في جامعة ملبورن، حيث بدأ البرنامج بأربع دورات استغرق كل منها ساعتين قدمها الدكتور مونرو، وقبل انعقاد الدورة الأولى في الفصل الدراسي الثاني سنة 1997م، اختار المعلمون إطار المنهج والمعايير (CSF) الذي قرروا تدريسه خلال الفصل الدراسي الثالث، وطوال فترة النشاط طبق المعلمون ما تم مناقشته من أفكار على تطوير الموضوع الذي اختاروه. وبهذه الطريقة.

كانوا قادرين على تنفيذ الأفكار في التدريس على الفور، واستطاعوا أن يدركوا كيف أنهم كانوا بحاجة إلى صقل أفكارهم. لقد كان هذا ضروريًّا لإحداث تغيير في المعلم،

حيث تظهر البحوث أنه كلما تأخر المعلمون في الاستفادة من الأفكار الجديدة في التدريس قل احتمال استخدامهم لها مطلقًا.

إعادة تأهيل المعلمين

خلال **الدورة الأولى**، اختبر المعلمون:

1. ما يفعلون هم أنفسهم عندما يتعلمون.
2. نموذجًا لدرس مثالي.
3. البحوث الحديثة بشأن كيفية تحفيز الطلاب أو إثارة حماسهم للتعلم.
4. الأساليب المختلفة التي يستخدمها الطلاب في تخزين المعارف والاستفادة منها.

وتناولت **الدورة الثانية**:

1. كيفية استخدام الطلاب فضاءات التفكير في أثناء التعلم.
2. طرق التعلم المختلفة.
3. نظام لمساعدة الطلبة على التعلم من خلال القراءة.

وعمل المعلمون على تحسين فهم الطرق المختلفة لتعلم الطلاب، وكيف يمكنهم تصميم أنشطة تتوافق مع هذه الطرق المختلفة للتعلم.

في **الدورة الثالثة**، درس المعلمون كيف يمكن للطلاب العمل على ما تعلموه وتحديثه من خلال مناقشة ما قد تم تعلمه بطرق مختلفة، وتطبيق المعرفة ونقلها، وقد عمل المعلمون على الأنشطة التي سيقوم فيها الطلاب بـ:

1. استخدام الأفكار في مواقف جديدة.
2. فصل الأفكار عن بعضها.
3. استخدام الأفكار لمساعدتهم على التفكير الاستباقي.

4. التنبؤ والاستنتاج.
5. تجميع الأفكار مع أفكار أخرى بطرق مختلفة.
6. تقويم الأفكار.
7. تنظيم الأفكار للوصول إلى نتائج أو حل محدد.
8. استخدام الأفكار بطرق إبداعية.

وتمثلت أهم الاعتبارات في استخدام المعلمين لمهام مفتوحة تشجع على مزيد من التعلم، والتدريس الصريح لتعليم الطلاب طرح أنواع مختلفة من الأسئلة التي سوف توسع معارفهم.

كما درس المعلمون الطرق المختلفة التي يستخدمها الطلبة في إظهار ما يعرفونه، وكيف يمكنهم توصيل أفكارهم بطرق لفظية وغير لفظية على حد سواء. عمل الطلاب الذين يفضلون التعلم بطرق مختلفة على معرفتهم بصور مختلفة، من خلال قدرتهم على استخدام الكلمات أو الصور أو الحركة لوصف كيف كانت تتغير معرفتهم، وقد أمدَّ هذا الطلابَ بقيمة تحفيزية قوية.

في أثناء **الدورة الرابعة**، عمل المعلمون على طرق لمساعدة الطلاب على:

1. تذكر الأفكار.
2. كيف يمكنهم تخزين ما تعلموه في الذاكرة.
3. التعلم بأشكال مختلفة، على سبيل المثال التعلم التعاوني.
4. تعلم كيفية تنظيم أنفسهم كمتعلمين.

وأخيرًا، وصف المعلمون وحدات التدريس التي طوروها مع زملائهم، وقد اختير هذا الأسلوب في التطوير المهني على وجه الخصوص للتغلب على العديد من القيود التي يفرضها النشاط (الأوحد) الأكثر اعتيادًا.

أولًا:

يستند هذا الأسلوب بقوة على ما كان معروفًا حول أنجح السبل التي يمكن من خلالها مساعدة البالغين على تعلم كيفية تغيير ممارساتهم.

ثانيا:

أنه يشجع على تملك الأفكار.

ثالثًا:

أمد هذا الأسلوب المعلمين بوقت لربط معارفهم الحالية مع النظريات المعاصرة للتعلم.

وقبل كل دورة، عمل المعلمون من خلال قراءة توجيهية أمدتهم بخلفية عن الأفكار التي ستناقَش، وكيف يمكن تطبيقها في تدريسهم.

عندئذ طبق المعلمون الأفكار عمليًّا في تدريسهم وتشاركوا النتائج مع الفريق في الاجتماع التالي، ومَكَّن الاتصال المستمر مع دكتور مونرو المعلمين في مدرسة رويتون من مناقشة السبل التي يمكن بها مواصلة برنامج التعلم للأطفال، وساعد هذا أيضًا على تقديم الدعم للأعضاء الجدد من الأساتذة؛ وكان الهدف هو ربط مزيج من إجراءات التعلم والتدريس الأكثر فعالية. ونحن نعتقد أن هذا لا بد وأنه سيفيد الأطفال كافة.

واصل المعلمون العمل مع زملائهم في مجموعات، وقد وفر هذا منتدىً لمناقشة وتبادل الأفكار، كما وفر لهم أيضًا الدعم المتبادل. وقد اتضح أن هذا الأمر أيضًا مهم إذا أراد المعلمون تحديث تدريسهم.

خصائص الطلاب متدني التحصيل

لكي نوجه اهتمام المعلمين إلى احتياجات الطلاب الموهوبين متدني التحصيل، يجب أولًا تحديد خصائص (الأطفال الموهوبين):

.. هؤلاء الطلاب عادة ما يتعلمون بسرعة وسهولة ويدركون العلاقات بين الأفكار القائمة والأفكار الجديدة بدرجة أسرع من أقرانهم (مونرو، 1996a، ص 3).

تدرج هذه الخصائص عند فحصها تحت ستة عناوين رئيسة، توضح لنا هذه القائمة (مونرو، 1996 ج) الأسباب التي جعلت الكثير من أطفالنا متدني التحصيل.

ومما له أهمية كبرى أن الأطفال الموهوبين يفضلون العمل بمفردهم، وأنهم قد يتجنبون مواقف التعلم الجماعية، وتتطور لديهم مشكلات سلوكية إذا ما فرضت عليهم مواقف تعلم منغلقة أو مهام مكررة.

عمليات التعلم الفائقة

تُمكِّن عمليات التعلم العليا الأطفال الموهوبين من:

1. اتخاذ قرارات بسرعة.
2. متابعة عدة أفكار في آنٍ واحد.
3. القفز إلى النتائج النهائية متخطين خطوات في أثناء التفكير.
4. الاستغناء عن تكرار الفكرة أو التعرض لها كثيرًا من أجل تعلمها.
5. استخدام الخيال والتصور والفكاهة بمستوى عال.
6. امتلاك ذاكرة متطورة جدًّا، خاصة في المجالات ذات الاهتمام.

ومع ذلك:

- قد يجدون صعوبة في التعلم في مجالات معينة، على سبيل المثال التعلم بالحفظ والتلقين، والتدقيق الإملائي، والكتابة اليدوية، وتذكر أو حفظ المعلومات الحسابية عن ظهر قلب.
- قد يظهرون عدم اكتراث بالكتابة اليدوية وغيرها من المهام الروتينية.

- قد يتجاهلون التفاصيل في بعض المجالات.

تغيير التدريس من أجل الأطفال ذوي القدرات متدني التحصيل

قد يصاب الطفل الموهوب متدني التحصيل بالملل والإحباط إذا كانت وتيرة التعلم بطيئة جدًا؛ وربما يجدون صعوبة في التعبير بالكلمات عن طريقة تفكيرهم وحلهم للمشكلات؛ وذلك لأنهم:

(أ) يفكرون بسرعة تفوق تعبيرهم اللفظي؛ أو (ب) لا يعتقدون أنهم بحاجة إلى توصيل (كيف يفكرون) إلى الآخرين.

نواتج التعلم

هؤلاء الطلاب غالبًا:

1. لديهم معرفة عامة غزيرة.
2. لديهم معرفة قوية في مجالات اهتمامهم تعادل المعلومات المتوقعة من التلاميذ الأكبر سنًّا.
3. يعرفون أشياء يبدو أن التلاميذ الآخرين غير مدركين لها.
4. قد يظهرون حصيلة مفردات متقدمة -لا سيما في المجالات التي تهمهم- وينقلون الأفكار بطلاقة.

الدافعية للتعلم وأسلوب التعلم

هؤلاء الطلاب:

1. غالبًا ما يكونون (محفزين ذاتيًّا) للرغبة في المعرفة، ويتعلمون تلقائيًّا دون تدريس مباشر.
2. كثيرًا ما يتعلمون بشكل مستقل، مفضلين توجيه أنفسهم، وقد يجدون صعوبة في المواقف التي يوجه فيها تعلمهم (سياقات التدريس السلطوية) وتلك التي لا تتحدى فضولهم.
3. قد يعترضون على مواقف التعلم الجماعية، وقد يُسببون مشكلات سلوكية أو نظامية في سياقات التعلم الأكثر توجيهًا وانغلاقًا أو في المهام المتكررة.
4. قد يتمردون على الإذعان.
5. يمكنهم التركيز لفترات طويلة، ويُظهِرون مستويات عالية من المثابرة.

ومع ذلك، قد يؤدي هذا المستوى المرتفع من استهلاك الطاقة إلى تعقيدات في مجالات أخرى.

التفاعلات الاجتماعية

قد يشعر هؤلاء الطلاب بأنهم مختلفون عن أقرانهم وأنهم منبوذون؛ وذلك لاعتقادهم أنهم لا يحصلون من أقرانهم ومعلميهم على التأييد الإيجابي اللازم لأنفسهم ولا يدركون سببًا لذلك؛ فهم:

1. قد لا يرون أن قدراتهم الاستثنائية تستحق التقدير، وربما لا يحصلون على التأييد؛ لأنهم لا يعرفون كيفية إظهار ما يعرفونه بما يتناسب مع توقعات المجموعة.
2. قد يجدون صعوبة في التجانس مع مجموعة الأقران، ويشعرون بأن لديهم القليل من القواسم المشتركة مع أقرانهم، وأن أقرانهم قد لا يفهمون أفكارهم و/ أو سوف يشعرون بأنهم يعانون من خطأ ما.

3. لديهم صعوبة في التواصل مع أقرانهم في العمر نفسه بسبب اختلاف الاهتمامات، كما أن لديهم صعوبة في التواصل مع الأطفال الأكبر سنًّا، الذين قد يجدون أنهم غير ناضجين عاطفيًّا، وغالبًا ما يبدو أنهم (العنصر الشاذ)، ويعانون الشعور بالوحدة والعزلة ولا يشعرون أنهم جزء من أي مجموعة.
4. قد لا يجدون قدوة مناسبة في مجموعة الأقران.
5. وقد يغالون في الامتثال للموقف مع مجموعة الأقران عندما يجدون صعوبة في التقبل الاجتماعي، وهم غالبًا ما تكون لديهم حساسية للرفض من قبل الآخرين، ويحاولون المجاراة حتى لا يبدون مختلفين.
6. ربما يظهرون تصورات وحساسيات مفرطة.
7. ربما لا يكونون سلسين ومبتهجين كأقرانهم في الفصل، لكنهم أكثر جدية.
8. قد يضايقهم زملاء الفصل الذين لا يفهمون أفكارهم بالعمق ذاته.
9. ربما يبدو أنهم يفتقرون إلى الثقة في تفاعلهم مع أقرانهم.
10. قد تكون لديهم صعوبة في فهم وتقدير قيمة التعلم من الآخرين.
11. قد يجدون صعوبة في الثقة في الآخرين.
12. قد يتألمون للآخرين والأحداث التي تقع حول العالم، وقد يقلقون بشأن الأطفال الذين يرون أنه تجري معاملتهم بطريقة ظالمة، ويأخذون على عاتقهم مشكلات الآخرين والمشكلات العالمية وكأنها تمسهم شخصيًّا، ولديهم وعي راق بالقيم الأخلاقية؛ فهم ومجموعة الأقران بحاجة إلى تعلم كيفية قبول نقاط القوة والاختلافات الفردية وتقديرها.

الإدراك الذاتي والجوانب العاطفية في تعلم الأطفال الموهوبين

هؤلاء الأطفال غالبًا:

1. لديهم تقدير ذات متدن يعوق استعدادهم للإنتاج أكاديميًا، وكثيرًا ما يكون حديث النفس لديهم متشائمًا أكثر منه متفائلًا، وهم بحاجة لتعلم سيناريوهات بديلة أكثر تفاؤلًا.
2. يضعون لأنفسهم معايير عالية (غالبًا ما تكون غير واقعية) ويكون حكمهم على أنفسهم قاسيًا.
3. يقلقون بشأن توقع أنه ينبغي أن يكونوا (مثاليين)، بيد أنهم يعرفون أنهم ليسوا كذلك.
4. ينسحبون إذا أدركوا تهديدًا لموهبتهم، وكثيرًا ما يفتقرون إلى الإستراتيجيات التحليلية اللازمة للتعامل مع التهديد بطريقة بناءة أكثر. وربما أيضًا:
   أ. يجدون صعوبة في فهم أهمية (المجازفة) في التعلم.
   ب. يكون لديهم شعور قوي بالفشل وقد يصبحون رافضين للمدرسة.
   ج. يكونون أكثر قلقًا من غيرهم من الطلاب، ويضغطون على أنفسهم ويشعرون بالتوتر من الآخرين نظرًا لتوقعاتهم غير الواقعية.
   د. يهتمون بالتبعات والمستقبل وما إلى ذلك، لكنهم ربما يدركون تبعات لا يدركها الأقران.
   هـ. يميلون إلى القلق، ويبدون أقل ثقة بالنفس، ويرتابون في أنفسهم، وقد يجدون صعوبة في حل الصراعات الداخلية.

معدلات نمو غير متساوية

هؤلاء الطلاب غالبًا ما يُظهِرون معدلات نمو غير متساوية، حيث تتطور جوانب الأداء الكلي لديهم بمعدلات مختلفة، فهم يُظهِرون تطورًا (غير متزامن) asynchrony؛ لذلك قد:

- يَظهَر هؤلاء الطلاب وكأنهم غير ناضجين عاطفيًا أو جسديًا.

- يُظهِرون صعوبات تعلم محددة في مجالات معينة، نذكر على سبيل المثال التعلم بالحفظ والتلقين، والتهجي والكتابة اليدوية، واستدعاء المعلومات الحسابية.

ولذلك، من الضروري تحديد نموذج تعلم يمكنه أن يُفسر هذه الأنواع من الخصائص التي ستُمكِّن المعلمين من اتخاذ قرارات ووضع إستراتيجيات للتعامل مع طائفة واسعة من القضايا المتصلة بتدريس الطلاب الموهوبين.

على سبيل المثال، يحتاج المعلمون الآن إلى تطوير إستراتيجيات تُعِدُّهم لتنفيذ التدريس الفعال، والتقييم، والإدارة، والإجراءات التأديبية التي تعكس التنوع في نُهُج التعلم في الفصل، والتي تضم في طياتها التوجيهات والقيود التي يفرضها المجتمع على التعليم.

ومن الضروري أن تكون إستراتيجيات التدريس دمجية للطلاب، وتُمدُّهم بالفرصة لرؤية أنفسهم وهم يحرزون التقدم الأمثل، وكما نوقش فيما سبق، يُظهِر الطلاب الموهوبون خصائص تعلم تختلف عن أقرانهم، وهي غالبًا لا تتطابق مع (الصورة النمطية للموهوبين)، وقد تكون خصائص تعلمهم محيرة ومحبطة للمعلمين، وكثيرًا ما يحتاج هؤلاء الطلاب إلى المساعدة والمشورة في تكوين تفاعلات فاعلة مع الأقران.

ولتحقيق أقصى قدر من العدالة لهؤلاء الطلاب، من الضروري أن تستند قرارات المعلم إلى نموذج قوي للتعلم ويمكن أن تتحقق أفضل مساعدة للطلاب على فهم التعلم واكتساب القدرة على إدارة أنفسهم كمتعلمين، والتي يُنظَر إليها عادة كنواتج جوهرية للمدارس ونحن ننتقل إلى القرن القادم، عندما يعرض معلمو المدرسة نظرياتهم الشخصية عن التعلم.

إن العديد من المشكلات التي تظهر مع الأطفال الموهوبين في الفصول تنشأ من الممارسات التدريسية التي لا تأخذ في الحسبان كيف يتعلم هؤلاء الطلاب، تظهر

التوقعات غير الواقعية التي كثيرًا ما يحملها المعلمون عن هؤلاء الطلاب، على سبيل المثال، في توقع (أن يجيد هؤلاء الطلاب في مجالات التعلم الأكاديمي كافة).

في العديد من المواقف المدرسية، من السهل إغفال احتياجات بعض الطلاب الموهوبين واتخاذ القرارات التي لا تضع في الحسبان كيف يتعلمون، وهذه تمثل أرضية خصبة مثالية لتعزيز تدني التحصيل.

السمات العامة لتدني التحصيل

إن أوجه التشابه التي يمكن استخلاصها من هذه القائمة وقائمة خصائص الأطفال الموهوبين السابقة يجب أن تكون موضع الاهتمام، إذا أردنا الحيلولة دون تزايد أعداد الأطفال متدني التحصيل. وفيما يأتي السمات المحددة لمتدني التحصيل:

1. تقدير ذات متدن.
2. ضعف الأداء في واحد أو أكثر من مجالات المهارات الأساسية: القراءة والكتابة والحساب.
3. الأعمال اليومية غالبًا غير مكتملة أو منجزة على نحو سيئ.
4. مواصلة مشروعات وإظهار مبادرات في البيئة غير المدرسية.
5. استيعاب فائق للمفاهيم والاحتفاظ بها متى كانت موضع اهتمامه.
6. كره الأعمال التي تستلزم تكرار أو تمرينات تطبيقية.
7. فجوة نوعية كبيرة بين الأعمال الشفوية والكتابية.
8. الكمالية، غالبًا لا يرضى عن أعماله.
9. الخوف من الفشل، يتجنب تجريب أنشطة جديدة.
10. مجموعة واسعة من الاهتمامات وربما تكون لديه خبرة خاصة في مجال التحقيق والبحث.
11. يميل إلى الانسحاب أو يكون عدوانيًّا في الفصل.

12. ذاكرة استثنائية للمعرفة التقريرية (المرتبطة بالحقائق).
13. خيال إبداعي.
14. لا يجيد العمل في مجموعات.
15. حساس، من حيث الإدراك والموقف الدفاعي على حد سواء.
16. الميل إلى وضع توقعات غير واقعية عن ذاته.
17. أحلام يقظة، يجد صعوبة في التركيز على المهام وفقًا لتوجيهات الآخرين.
18. موقف سلبي تجاه المدرسة.
19. مقاومة جهود المعلم الرامية إلى تحفيز أو ضبط السلوك في الصف.
20. صعوبة في اكتساب صداقات أو المحافظة عليها.

متدنو التحصيل ذوو القدرات المكانية

قد تشير السمات الإضافية الآتية إلى نقاط قوة مكانية (فراغية) عالية:

1. قدرة مبكرة في حل الأحاجي والمتاهات.
2. روح دعابة متطورة.
3. ساخر بارع.
4. حالم – حياة غنية بالخيال.
5. مفكر مبدع.
6. قدرة عالية على التفكير المجرد.
7. ذاكرة بصرية حادة.
8. مغرم بالتلفاز.
9. يحب أجهزة الكمبيوتر– لا سيما رسومات الكمبيوتر (الجرافيك).
10. قدرة عالية في مادة العلوم.
11. متفوق في الهندسة.

12. يفهم الاستعارات والتشبيهات.
13. يستمتع بالموسيقى.

وكما هو الحال مع جميع القوائم، ليس كل بند ينطبق على كل فرد؛ فالطلاب متدنو التحصيل -كغيرهم من الأطفال- سوف يكون لهم ملف خاص بالمواهب والصعوبات، ومع ذلك، سيظهرون نمطًا يضم العديد من هذه المؤشرات الرئيسة، وقد استنبطت قوائم السمات المذكورة أعلاه من مصادر مختلفة، معظمها دون اسم، والتي قام فارمر (Farmer, 1993) بجمعها وتحريرها لصالح (جمعية نيو ساوث ويلز) للأطفال الموهوبين.

خصائص نموذج تعلم مفيد

بعد أن اتضحت الحاجة إلى نموذج ارتكازي للتعلم، فما عساها أن تكون خصائص هذا النموذج؟ يتمثل أحد أهداف هذا الفصل في تجميع الاحتياجات التعليمية للأطفال الموهوبين في نموذج تعلم مفيد.

تتضمن نظريات التعلم المبكرة:

1. النظريات السلوكية Behaviorist theories، التي ترى المتعلمين ككائنات سلبية يتم برمجتهم بطرق مختلفة من خلال التعلم (Skinner, 1971).
2. نظريات النمو Developmental theories، مثل نظرية بياجيه (1952م) التي تنظر إلى المتعلمين على أنهم فاعلون يعيدون ترتيب معارفهم ولكن بطرق متوقعة ومحددة سلفًا، إذ إنهم يسيرون على الطريق نفسه.
3. نماذج تخطيطية شبكية لأنماط العلاقات Network-type schema models، تنظر إلى التعلم من جانب كيفية تنظيم المعرفة (Norman, 1977).
4. نماذج معالجة المعلومات Information processing models، والتي تفسر التعلم من جانب كيفية تجهيز أو معالجة المعلومات (Newell and Simon, 1972).

5. نماذج التفاعل الاجتماعي-الثقافي، ونماذج المعاملات Socio-cultural interaction models and transaction models، التي تفسر التعلم من جانب تذويت internalization المعرفة الاجتماعية-الثقافية (Bandura, 1986).
6. النماذج البنائية Constructivist models، التي تفسر التعلم من حيث بناء نماذج شخصية ذاتية عن العالم (Desforges, 1998).

أي من هذه النظريات لم يكن لها أثر دائم على المعالجات التدريسية والتربوية، وبخاصة في مجال تربية الموهوبين، لأسباب عدة، ليس أقلها أنها لم تكن سهلة الاستخدام بالنسبة للمعلمين أو في الفصول الدراسية.

نموذج تعلم سهل الاستخدام

يشرح نموذج التعلم (سهل الاستخدام) تعلم الموهوبين، ويحتاج هذا النموذج إلى أكثر من مجرد وصف التعلم؛ إنه يحتاج إلى تفسير لأنواع سلوكيات التعلم التي يُظهِرها الأطفال الموهوبون. إنه يفسر- قدر الإمكان - عمل (الطفل ككل) 'whole-child'، موضحًا كل من الجوانب الإيجابية والسلبية لتعلم الطلاب الموهوبين، وينبغي أيضًا أن يتنبأ بمجالات محددة لسلوكيات التعلم، وينظمها في إستراتيجيات تدريس مفيدة.

ماذا نعني بالتعلم؟ (Munro, 1996c)

ينطوي التعلم على تغيير القاعدة المعرفية للفرد أو إعادة تنظيمها، ومن المرجح أن يحدث ذلك عندما يضع المتعلمون تحديات أو أهدافًا يحكمون من خلالها على معارفهم الحالية بأنها -نوعًا ما- غير كافية، ويحدث أيضًا عندما يتوقعون تحقيق قدرًا معينًا من النجاح في المستقبل. وهدف التعلم هو التعامل بفاعلية مع التحديات في المستقبل، وبعبارة أخرى، إن التعلم يكون غرضيًّا أو موجهًا بالأهداف؛ فالطلاب يتعلمون حينما يكون لديهم دافع أو هدف للتعلم، ويمكن أن يتراوح الهدف من إشباع فضول واستجابة

الفرد لاهتماماته الذاتية، إلى تحقيق هدف مؤقت (الوصول إلى شيء بطريقة مبتكرة)، أو من حل مشكلة إلى الحصول على تقدير من الآخرين.

ويمكن أن يكون التعلم موجهًا بصورة فردية أو اجتماعية، وعند النظر إلى تعلم الطلاب الموهوبين في السياق الحالي، فإننا نجد أننا نركز أكثر على التعلم المؤسسي، القائم على المدرسة، أي تشريب المتعلمين بالأفكار المُقرَّة اجتماعيًّا أو ثقافيًّا، ويتضح نموذج التعلم الذي نستخدمه جيدًا في مونرو (Munro, 1996 a,b). ويتكون هذا النموذج من بُعدين رئيسين هما: البعد الاجتماعي-الثقافي Socio-cultural dimension، والبعد الشخصي للمتعلم Intra-learner dimension.

الأساس الاجتماعي للتعلم

إن التعلم هو تفاعل بين المتعلم والجماعات الثقافية والاجتماعية التي يحدث فيها؛ لذا فإننا نقدم نموذج البنائية الاجتماعية؛ وهو تغيير قاعدة معارف الفرد في سياق اجتماعي- ثقافي. وتؤثر المعالجات الاجتماعية على تعلم الأفراد في السياقات التعليمية الرسمية بعدة طرق؛ حيث يتعلم الطلاب أفكارًا محددة ومقدرة ثقافيًّا، وغالبًا ما يكونون بحاجة إلى التفكير بطرق مقدرة اجتماعيًّا. ولما كانت الثقافة هي التي تعطي الأساس للأفكار، فإنها بذلك تكون هي المبادرة بالغرض من التعلم، ومن الضروري أن تتحدى الثقافة المتعلم لكي (يعرف)، إلا أن الأطفال الموهوبين -مع ذلك- قد يفضلون ألا (تبرمجهم) ثقافتهم.

في التعلم الرسمي، يحتاج المتعلمون إلى جعل تجاربهم وتفسيراتهم متوافقة مع المعاني التي تقدرها الثقافة؛ إنهم بحاجة إلى الانخراط في عملية تفاوض حول المعاني أو الأفكار (Voigt, 1994). فهم يفسرون الأفكار باستخدام معارفهم الحالية، ويحاولون الخروج بتخمينات، ويتلقون تغذية راجعة حول هذه المحاولات، وتقوِّم البيئة ما يعرضه

المتعلمون عن طريق مناقشة الأفكار وتفنيدها، والتحقق من صحتها أو توسيعها، وهم يعرفون كيفية الاستفادة من تجاوب الآخرين مع ما يقدمونه.

يشرح البعد الثقافي-الاجتماعي لنموذج التعلم بعض الصعوبات التي يواجهها العديد من الطلاب الموهوبين في سياقات التعليم الرسمي؛ فهم يُكَوِّنون انطباعات عن فكرة ما، هذه الفكرة غالبًا ما تكون مختلفة نوعيًّا عن تلك التي يكونها أقرانهم، وعندما يتداولون الأفكار، فإن أقرانهم لا يفهمون الأفكار كثيرًا التي ينقلونها، وقد تكون التغذية الراجعة التي يتلقاها الأطفال الموهوبون مشوهة بسبب سوء فهم الأقران لنوعية الأفكار، هؤلاء الأقران غالبًا ما ينقلون عدم تقبلهم لها.

عندئذٍ، قد يؤدي التواصل إلى الرفض من قبل المجموعة، وإذا كانوا يسعون إلى تلقي تقدير إيجابي من الجماعة فإن هذا الرفض سيؤدي بدوره إلى شد وجذب بين طريقة تفكيرهم الطبيعية، وبين ما يعتقدون أن المحيط الاجتماعي يسمح لهم بتعلمه والتفكير فيه.

يُفضِّل بعض الطلاب الموهوبين عدم الدخول في مفاوضات حول المعنى، فهم أقل استعدادًا للانخراط في أنشطة التعلم الجماعي وعرض نتائج تخميناتهم، قد يؤدي عدم تقدير الجماعة لعروضهم إلى عدم الثقة في الجماعة، وقد يرون أن المجموعة لا تُقدِّر قيمة ما يعرفونه؛ بيد أنهم لا يعرفون كيفية الحصول على تغذية راجعة أكثر إيجابية، وكثيرًا ما يحتاجون إلى تعلم كيفية التعلم في مجموعات وفهم كيف يتعلم الآخرون.

هناك جانب آخر من التأثير الاجتماعي والثقافي يتعلق بمدى استعداد هؤلاء الطلاب للبرمجة من قبل ثقافتهم، إذ يتطلب التعليم الأكاديمي الرسمي تعلم الطلاب للأفكار المُقرة ثقافيًّا، ويختلف الطلاب في مدى استعدادهم للبرمجة بهذه الطريقة، ويتوقع بعضهم أن تتم برمجتهم في المدرسة، بينما يسعى آخرون إلى فرض أفكارهم الخاصة على الثقافة، ومن المرجح أن يندرج الطلاب الموهوبون في هذه المجموعة الأخيرة.

ويختلف الطلاب في استعدادهم للتنظيم كمتعلمين، وكثيرًا ما يكون الطلاب الموهوبون أقل استعدادًا لهذا التنظيم، وبالإضافة إلى ذلك، نظرًا لأن تعلمهم موجه بشكل أكثر خصوصية، فهم لا يستخدمون الكلمات بشكل عفوي لترميز ما يفعلونه لكي يتعلموا، وغالبًا ما يجدون صعوبة في وصف كيف وصلوا إلى تعلم فكرة أو حل مشكلة.

وغالبًا ما يظهرون حساسية أعلى من أقرانهم تجاه التقييم من الجماعة، وهذا لأنهم أكثر عرضة لتلقي تغذية راجعة سلبية من الأقران، ولديهم قدرة متطورة جدًّا على إدراك العواقب البعيدة نسبيًّا، ويكون البديل أنهم ربما ينسحبون من الجماعة الاجتماعية ويصبحون لفترة طويلة من وقتهم في المدرسة، منعزلين اجتماعيًّا أو (غريبي الأطوار).

وتؤثر هذه القضايا تأثيرًا مباشرًا على كيفية تدريسنا لفصول يكون هؤلاء الطلبة أعضاء فيها؛ إنها تؤثر على الفرص التي نمنحها لهم للتداول بشأن المعنى وعلى تعليمهم كيفية إعطاء وتلقي التغذية الراجعة والاستفادة منها؛ إنها تؤثر على كيفية إدراك الأطفال لأنفسهم كأفراد ناجحين، وعلى كيفية وضع المتعلمين إطارًا من التحديات للتعلم بطرق مختلفة.

ومن الضروري أن يوازن تدريسنا بين تعلم الأفكار المقدرة ثقافيًّا، وتلك الأفكار المُقدَّرة من قبل كل متعلم، وفرص التعلم الأكثر انفتاحًا. إن السماح لبعض الطلاب بتعديل أفكارهم لتتوافق مع الأفكار المقرة ثقافيًّا -فضلًا عن توقع تذويت الآخرين النسخة المحددة ثقافيًّا- يحتاج إلى مجموعة واسعة من إستراتيجيات التدريس، ومن الضروري توفير فرص أكبر للتعلم الموجه ذاتيًّا، بالتوازي مع فرص لتعلم كيفية التعلم بنجاح في مجموعات، كما أن مساعدة هؤلاء الطلاب على إيجاد فرص لعرض ما يعرفون -بطرق تتوافق مع أساليب تعلمهم وتزيد من احتمال تقدير المجموعة لهم- تُعدُّ من الأمور الضرورية أيضًا.

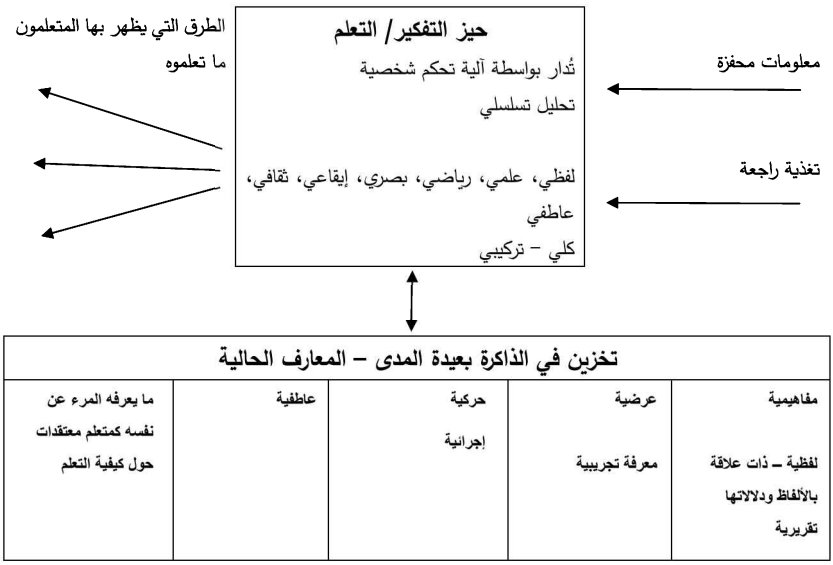
الاختلافات داخل المتعلم

في التداول الاجتماعي لمعنى ما ينقل مختلف المتعلمين التعلم بطرق متباينة، ويمكن أن تظهر الفرق الفردية بطرق عدة، قد يعرض الطلاب معرفتهم الحالية بشكل مختلف أو ينخرطون في عملية إعادة تنظيم لها بطرق مختلفة (انظر الشكل 1 أدناه)، ويمكن للبعض توصيل أفكارهم بسهولة أكبر من غيرهم، وقد يختلف المتعلمون في استعدادهم لوضع تحديات، أو التعبير عن مدى عدم كفاية معارفهم الحالية. مجازًا، يمكن القول إنه في كل مرة يحدث فيها التعلم:

- يكون لدى المتعلمين (موقع) أو أكثر للتعلم يحدث فيه إعادة تنظيم للمعرفة القائمة، يشار إلى هذه المواقع باستخدام مصطلحات تشمل (فضاءات التفكير) والذاكرة العاملة قصيرة المدى. (Baddeley, 1990)
- يكون إجمالي البيانات الذي يمكن استيعابها في كل مرة في مواقع التعلم محدودًا، ويمكن تفسير هذا التقييد بالنظر إلى حيِّز التفكير والقدر الذي تشغله مصادر الانتباه.
- يتعلم الطلاب الأفكار الجديدة بالنظر إلى معارفهم الحالية.
- يُفسر الطلاب المعلومات في أثناء تعلمهم بطرق متمايزة.
- يمكن ترميز أو تمثيل الأفكار التي يفكر فيها الطالب في هذه (المواقع) بطرق مختلفة؛ فنحن قد ننظر إلى الأفكار بطرق مختلفة.

ويربط كل رمز الأفكار الجديدة مع ما هو معروف بالفعل بطرق خاصة، ويرتبط بالتفكير في المعاني بطريقة معينة، وينقل مدركات مختلفة عن الأفكار نفسها، ويمكن أن (تُنقل) الأفكار بين الرموز عن طريق عملية إعادة الترميز التي تجعل الرمز الجديد يحمل الأفكار، ويمكن الاحتفاظ بالمعاني التي كانت تحملها الرموز السابقة.

ويختلف المتعلمون في كيفية معالجتهم للأفكار في أثناء التعلم: يعمل بعض المتعلمين بصورة تحليلية أكبر، في حين أن بعضهم الآخر قد يعمل بصورة تركيبية، وفي أي فعل تعليمي معين، يقوم المتعلمون بإدارة تعلمهم وضبطه وتوجيهه؛ على سبيل المثال، يمكنهم رصد التقدم المحرز في أثناء التعلم، ويسألون أنفسهم أسئلة حول ما يتعلمونه، وهلم جرًّا. وتؤثر معرفتنا كمتعلمين على (كيف نتعلم)، فنحن نسأل أنفسنا في بداية التعلم عن ماذا سيكون شعورنا حيال تعلم الفكرة. إن منح فرصة لعرض ما قد تم تعلمه يُعدُّ أمرًا ضروريًّا لأسباب عديدة ومتنوعة، وكذلك الحاجة إلى إدراك أن المتعلمين يفضلون القيام بذلك بطرق مختلفة، ويمكننا التأكيد على أن التغير في المعرفة باق، وأننا نتناول الفكرة بطرق مختلفة لتثبيتها.



شكل (1) مخطط تمثيلي لصورة التعلم (Munro, 1996b)

الفروق في كيفية ترميز الأفكار في أثناء التعلم

يلزم ترميز الأفكار التي تتم معالجتها في أثناء التعلم أو تمثيلها في (المواقع) بأشكال أو نماذج تسمح للمتعلمين بتناولها، وعندما نتناول فكرة ما فنحن بحاجة لربطها

مع أفكار أخرى، باستخدام ما نعرفه بالفعل، وتمنحنا معرفتنا الحالية هذه الطرق في التفكير أو (رموز التفكير)، وتُمثِّل هذه الرموز ما نعرفه فعلًا عن كيف تتصل الأفكار ببعضها وتترابط، ويمكن ترميز الأفكار أو تمثيلها بطرق مختلفة.

ويقتضي كل رمز تنظيم الأفكار أو ربطها بطرق معينة؛ أي أن الرمز يلفت الانتباه إلى جوانب معينة من الفكرة. وتشير النماذج المعاصرة للتجهيز المعرفي إلى اثنين من أنظمة الترميز الرئيسة: المعارف الخبرية اللفظية، والمعارف المجازية غير اللفظية (Paivio, 1986). وتؤدي تفضيلات المتعلمين في استخدام رموز تفكير معينة إلى الأساليب المعرفية التي تشكل نزعاتنا في كيف نفكر.

يقترح النموذج المعروض أعلاه (Munro, 1996b) أن الطلاب ينفذون إلى بدائل عديدة للترميز تمكنهم من التعلم، على النحو الآتي:

1. اللفظي/ اللغوي Verbal/linguistic – المعرفة عن طريق استفادة المرء من فهمه للكلمات وخصائص اللغة (التفكير باستخدام الكلمات والجمل والاقتراحات اللفظية)، وهذا يتيح للطلاب التفكير على مستوى متقدم باستخدام قوالب لغوية؛ إذ إن لديهم مفردات غنية، ويقرؤون نصوصًا متطورة ويفهمونها، ويشاركون في مناقشات لفظية معقدة، ومناظرات، ويتناولون المفاهيم اللفظية بمستوى متقدم، ويتعلمون بسهولة الأفكار المُعبَّر عنها لفظيًا والمُشار إليها في سياق لغوي، ويتناولون الأفكار بالمناقشة والجدل والمناظرة، وقد تكون لديهم صعوبة في استخدام ما يعرفونه لحل مشكلات الحياة الحقيقية وترجمة الأفكار إلى أفعال.
2. الترميز العلمي/ الرياضي Scientific/mathematical code – الفهم باستخدام المفاهيم الرياضية أو العلمية المجردة والمنطق والرموز، للربط بين الأفكار، وهذا الترميز يسمح للطلاب ببناء الأفكار عن طريق التفكير الاستقرائي

والاستدلالي؛ والبحث عن التنظيم والمنطق، وتحليل أنماط معقدة وإدراك الترتيب والاتساق على مستوى عال؛ وعمل ملاحظات موضوعية، واستخلاص النتائج وصياغة فرضيات متطورة،، فضلًا عن تطبيق القواعد العامة على مواقف معينة.

3. الترميز العَرَضي/ المكاني أو البصري–التصوري Episodic/spatial or visual-imagery code – الفهم عن طريق رسم صور غير لفظية للأفكار، إما عن طريق معالجة أحداث سابقة أو عن طريق بناء أيقونات/ قوالب تعمل كنماذج أولية للمفاهيم التي سبق أن تعلمناها، ويسمح هذا الترميز للطلاب الربط بين الأفكار باستخدام الخصائص المكانية أو الزمانية، ويتمكن بعض الطلاب عند استخدام هذا الترميز بكفاءة عالية من معالجة عدد كبير جدًا من العلاقات المكانية أو صور للأحداث المتتابعة في وقت واحد، مما يسمح لهم بتوليف مستويات عالية من أفكار سابقة غير مترابطة؛ فهم (يُدخِلون) مجموعة أجزاء محددة من المعلومات ليكوِّنوا منها صورة ذهنية بطرق فريدة، ويمكنهم التعامل مع الصور بتدويرها، وتخيل كيف أنها يمكن أن تتغير بمرور الوقت، وهذا يؤدي إلى تفكير إبداعي ومائل أو جانبي رفيع المستوى.
4. الترميز الجسدي/ الحركي Body/kinaesthetic code – الفهم باستخدام الحركات لتمثيل الأفكار. يفكر المتعلمون الذين يستخدمون هذا الترميز بالنظر إلى تتابع الحركات أو الأساليب الحركية. يفكر بعض الطلاب في التتابع الحركي بطرق معقدة ومتطورة، وهم يحلون مشكلات معقدة بكفاءة وروعة مستخدمين الفهم المستند إلى الحركة أو الفعل action-based comprehension
5. الترميز الإيقاعي Rhythmic code – المعرفة عن طريق الإيقاع والأنماط المتكررة والقوافي؛ وتعلم الأفكار بحفظها أو التغني بها، حيث يطور بعض

الطلاب معرفة إيقاعية متقنة يستخدمونها لتحديد وإنتاج نمط إيقاعي إبداعي معقد في الموسيقى، والحركة، وفي سائر المجالات المفاهيمية.

6. التمثيل العاطفي/ المزاجي Affective/mood representation – الفهم المتعلق بالعاطفة والوجدان والشعور أو الحالة المزاجية، ويطور بعض الطلاب نظام تمثيل مزاجي متمايز للغاية ومتكامل يستخدمونه لتعلم الأفكار وفهمها، حيث يمكنهم تمييز الفروق الطفيفة في العاطفة والمزاج والتجاوب معها، ويُمكِنهم إظهار الاختلافات في الحالة المزاجية بطرق كثيرة، كما يُمكِنهم (قراءة) الخصائص الوجدانية لسياق ما (لوحة، رواية، تفاعل اجتماعي، وغير ذلك) والتجاوب معها بفعالية وسرعة، ويُمكِنهم فهم العوامل التي تتحكم في العاطفة (عزو النجاح والفشل، مستوى المثابرة، وغير ذلك).

7. تمثيل العلاقات الاجتماعية Interpersonal representation – الفهم من خلال المعرفة التاريخية، أو الاجتماعية، أو الثقافية أو الدينية. ويتضمن ذلك أفكارًا مرجعيتها شبكة ارتباطات تُحددها علاقات تاريخية أو ثقافية أو دينية، ويشير المنطق الثقافي والديني إلى الربط بين الأفكار على أساس النظم الثقافية والدينية للمعتقدات، تبلغ هذه المعتقدات منزلة الأطروحات، ويلبي هذا المنطق معايير تختلف عن المنطق الرياضي العلمي والمنطق اللفظي واللغوي والمنطق العرضي، ويمكن أن يفسر الطلاب من الثقافات المختلفة التدريس نفسه على نحو مختلف؛ فقد يشجع منظور ثقافي معين بنية الإذعان الكامل للأفكار على أدق وجه ممكن، في حين قد يشجع منظور آخر على مناقشة الأفكار بأقصى قدر ممكن من الدقة، وقد يشجع منظور ثالث على المناقشة وعمل مقاربات متتابعة، وسوف يكون التعلم من منظور لا يرى فروقًا بين الجنسين في السماح بتعلم الرياضيات مختلفًا عن ذلك الذي يعتقد أن للذكور حقًّا أكبر في تعلم الرياضيات.

نقل الأفكار بين النظم الترميزية

يحتاج المتعلمون إلى معرفة كيفية نقل الأفكار بين نظم الترميز، أي تبديل فكرة من نظام ترميزي إلى آخر بواسطة عملية إعادة الترميز؛ ولهذا أهميته بالنسبة للطلاب الموهوبين، عادة ما توفر مواقف التعلم مدى محدودًا من الخيارات ليعرض الطالب ما يعرفه، ويمكن أن يتعلم الطلاب الموهوبون كيفية عرض ما يعرفونه بطرق تتلاءم مع القيود التي تفرضها المواقف التعليمية وبطرق من المرجح أن يقدرها أقرانهم أيضًا.

وهذا لا يقتضي (التقليل) من تعقيد الفكرة، ولكنه بالأحرى يعني إعادة ترميزها بشكل يضع المتلقي في عين الاعتبار، وتدريجيًّا، يكون المتعلمون بحاجة إلى بناء الفكرة في أحد النظم الترميزية (ربما يكون أحد نظم الترميز المفضلة لديهم)، ومن ثم ينقلونها إلى نظام ترميزي آخر من أجل عرض ما يعرفونه بطرق مقبولة (Munro, 1996a,b).

ربط الأفكار الممثلة: الإستراتيجيات التحليلية أو الكلية

يتمثل البعد الثاني في كيفية معالجة الأفكار داخل كل نظام ترميزي، وهو يتم إما بـ:

1. تحليلها إلى أجزاء ثم ربطها معًا؛ أو
2. دمجها مع غيرها من الأفكار، بحيث تعالج كل فكرة ككل بدلًا من أن يتم تحليلها إلى أجزاء.

يطلق على الإستراتيجية من النوع الأول بـ (التحليلية)، والثانية بـ (التركيبية) أو (الكلية). وعلى الرغم من أن معظم المتعلمين يستخدمون هذه الإستراتيجيات بشكل انتقائي، إلا أن بعضهم يستخدم إحداها بكثافة.

يميل الطلاب الموهوبون إلى استخدام الإستراتيجيات الكلية أكثر من إستراتيجيات التتابع التحليلية، وهم أكثر مرونة في تفكيرهم، وكثيرًا ما يمكنهم التسامح مع الغموض

ومع الأسئلة التي ليست لها إجابة محددة، ونظرًا لأنهم يكونون في الغالب أكثر تجاهلًا أو إغفالًا لتفاصيل محددة ما لم تدمج هذه التفاصيل في بناء مفاهيمي أكبر، وهم أكثر عرضة لصعوبات تعلم الأفكار التي تُدرَّس بطريقة متسلسلة، والحفظ عن ظهر قلب، وهم غالبًا ما يكونون أيضًا أكثر قدرة من غيرهم على فهم نصوص القراءة منها على قراءة الكلمات بدقة؛ لأن لديهم معرفة بالاستنتاج اللفظي الضروري للمستويات العليا في التفكير، ولكنهم أقل ميلًا للانخراط في الأنشطة التحليلية اللازمة للتعرف على أنماط الكلمات المكتوبة.

وكثيرًا ما يفترض التعليم الرسمي أن الطلاب يتعلمون بشكل أفضل عندما تقدم لهم أجزاء صغيرة من الفكرة على حدة وبشكل تتابعي، وهو يدعم المتعلمين الذين يستخدمون الإستراتيجيات التي تحلل الأفكار باستخدام المعايير المقررة من قبل الجماعة الاجتماعية، أو من الثقافة.

بالطبع يمكن أن يحلل الطلاب الأفكار بطرق خاصة، وعندما يفعلون ذلك، يكون معيار التحليل هو المعيار الوحيد المعروف لديهم، وعندما يحلل الطلاب الموهوبون الفكرة إلى أجزاء بطريقة ذاتية ويتناولونها بطريقة مبدعة، غالبًا ما تكون لديهم صعوبة في وصف ما فعلوه؛ فهم لم يرمزوا ما فعلوه في شكل كلمات.

وعندما يحلل الطلاب الأفكار إلى أجزاء بالطرق المعترف بها ثقافيًّا فهم أيضًا يتعلمون طرق التحدث عن التحليل، ويمكنهم إخبار الآخرين بسهولة أكبر عما فعلوه، أما أولئك الذين يفضلون استخدام الإستراتيجيات الكلية الشاملة فهم أقل احتمالًا للقيام بذلك، ولا يحصلون على تقدير إيجابي لما تعلموه، وغالبًا ما يصبحون معزولين عن التعلم الفعال.

وكما يرتبط كل نظام ترميزي بمجموعة من إستراتيجيات التفكير، كذلك ينظم هذان النوعان من إستراتيجيات المعالجة عن طريق تتابعات التعليم الذاتي، وسوف تُشرح هذه الطرق باستفاضة أكبر في مونرو (1996a,b).

آلية الإدارة/الضبط

تصف آلية الإدارة/ الضبط كيف يدير المتعلمون تعلمهم أو ينظمونه؛ أي معرفة ما وراء المعرفة. إنهم يستخدمون هذه الآلية لتنظيم كيف سيتعلمون، ورصد تعلمهم، وتقييم مدى فعاليته من حيث بعض الأهداف أو المقاصد، واتخاذ مزيد من الإجراءات الإستراتيجية إذا لزم الأمر، واستعراض ما تغير في معرفتهم.

ويستخدم الطلاب الموهوبون جوانب من هذه الآلية بفاعلية بالغة، ومن الواضح أن لديهم قدرة متطورة جدًّا على توجيه وتنظيم تعلمهم، والتخطيط ورصد تقدمهم، واتخاذ مزيد من الإجراءات الإستراتيجية إذا لزم الأمر، وفي الواقع، يبدو أن جزءًا كبيرًا من هذا النشاط يصدر عن هؤلاء الطلاب بشكل تلقائي.

من ناحية أخرى، إن معرفتهم كمتعلمين، ونقص ثقتهم بأنفسهم في سياق التعلم الجماعي قد تعني أنهم يختارون في بعض الأحيان عدم المشاركة في التعلم؛ فهم يدركون العواقب ولكنهم لا يمتلكون الخبرة اللازمة للتعامل مع ذلك.

خلاصة القول، في هذا النموذج من التعلم يرتبط تعلم الموهوبين بالاستخدام الأمثل لاثنين أو ثلاثة من نظم الترميز، لا سيما بالتوازي مع استخدام الإستراتيجيات البنائية الشاملة، قد لا تكون نظم الترميز الأخرى بنفس هذا المستوى من التطور، وقد يظهر الطلاب الموهوبون تعلمًا فذًّا في بعض المجالات وعدم نضج في مجالات أخرى. في نظم الترميز المفضلة، يمكنهم التعامل مع أفكار عدة في آن واحد؛ لأنهم يستجيبون

تلقائيًّا لهذه النظم الترميزية، وإعطاء انطباع بأن التفكير تركيبي أو متزامن أكثر منه تسلسلي أو تتابعي.

وقد عرض المعلمون في مدرسة (رويتون البنات) -متسلحين بمعرفتهم عن هذا النموذج للتعلم- أفكارًا في مجموعة من النظم الترميزية التي نوقشت مع الدكتور مونرو، وصمموا أنشطة لتطوير فكرة في كل نظام من هذه النظم الترميزية، وبدأوا بالمعرفة العرضية عن الفكرة، ثم أعادوا ترميزها بطريقة لفظية لغوية، ومن ثم بطريقة حركية لا سياقية. ويوضح مثال التبخر الآتي كيف أنه من الممكن بناء أفكار مرتبطة بالتبخر في كل نظام من نظم الترميز.

طرق التعلم باستخدام موضوع التبخر

- ترميز الأفكار ثقافيًّا واجتماعيًّا وتاريخيًّا. كيف كان يُستَخدم التبخر قديمًا (للحصول على مياه الشرب، للتبريد)؟ كيف يُستَخدم التبخر في المجتمعات المختلفة؟ ما هي المشكلات؟ كيف يمكن للمجتمعات المحلية التحكم فيها؟
- ترميز الأفكار منطقيًّا-رياضيًّا. هل تظل الكمية من المياه نفسها في الغرفة عندما يتبخر طبق من الماء؟ كيف تغيرت؟ تظل الكمية نفسها كما هي؛ ويكون التغيير في الحالة؟ ما الذي يماثل التبخر في المواد الصلبة؟ ولماذا الأشياء تتبخر، ومتى؟
- ترميز الأفكار لفظيًّا/ لغويًّا. عصف ذهني للأفكار، خارطة مفاهيمية، خريطة اتصالات. أعد صياغة النص الذي يشرح التبخر ولخصه. إذا أجرينا مقابلة مع سائل متبخر، ماذا سيقول؟ اطرح ستة أسئلة صعبة عن التبخر. اكتب قصة/ مسرحية عن التبخر. (مغامرات...) في أي سياق آخر يمكنك استخدام كلمة التبخر؟ ناقش مواقف تتضمن التبخر - ماذا يحدث؟
- ترميز الأفكار بطريقة وجدانية. ما شعورك إذا تبخرت (هل ستصاب بدوار- تكون مخدَّرًا)؟ ماذا يمكن أن يكون شعور السوائل التي تتبخر؟

- ترميز الأفكار بصريًّا/مكانيًّا بشكل مترابط. قم بتخيل، ورسم، وتجميع مواقف يحدث فيها التبخر (مياه في طبق؛ تجفيف الملابس؛ بنزين على جسم سيارة؛ تصاعد البخار من البحار؛ رغوة الثلج الجاف). ارسم قصة في صورة هزلية عن البنزين المتبخر من جسم السيارة. ابتكر أيقونات مفيدة عن التبخر. صنف صورًا لأمثلة عن التبخر.
- ترميز الأفكار في أفعال. اصنع نموذجًا حركيًّا عن التبخر (مثال غطاء فلين مندفع خارجًا من زجاجة). مجموعات صغيرة من الأطفال يمثلون تبخر الغاز (يقفزون إلى الأعلى، يتمددون، يتباعدون). هل هناك عملية عكس التبخر يمكن تمثيلها؟

يمكن للمعلمين استخدام نظام من هذا النوع

- لوضع خطط للدروس تشجع الطلاب على ترميز الأفكار بطرق مختلفة.
- لمساعدة الطلاب على استعراض الأنواع المختلفة من الأنشطة، وملاحظة كيف يمكنهم تعلم هذه الأنواع المختلفة من المسائل.

إن عرض الأفكار الرئيسة بهذه الطرق المتنوعة يسمح للطلاب بالتعلم في سياقات سهلة الاستخدام للمتعلم تأخذ في الحسبان الطرق المفضلة للتعلم لديهم، تعترف بخصائص التعلم الفردي وتتقبلها، كما تشجع أيضًا على تقدير الآخرين.

التلميح للطلاب بتناول الفكرة بطرق مختلفة

يتعذر على المعلمين التحكم في كيفية تفكير الطلاب في الأفكار التي يتعلمونها، فلا يعني عرض الأفكار بصريًّا أن يصورها الطلاب في أذهانهم؛ لذلك تتمثل إحدى الإستراتيجيات في أن نُلمِّح لهم بتناول الفكرة بطرق معينة.

تدريس إستراتيجيات التفكير أو التعلم المرتبطة بكل نظام ترميزي

يقتضي كل نظام ترميزي تناول الأفكار بطرق معينة، ويمكن أن يوضح المعلمون ذلك بشكل صريح، كما يمكن أن يتعلم الطلاب طرح الأنواع المختلفة للسؤال لكل نظام ترميزي مختلف.

استخدام النظم الترميزية بصورة انتقائية لتحقيق نواتج معينة

يمكن أن يتعلم الطلاب متى يكون من المفيد استخدام كل نوع من أنواع التفكير، وكيف يمكن لطرق مختلفة للتفكير أن تؤدي إلى نواتج مختلفة، يتعلم الطلاب مواءمة النتائج المرجوة للسياق أو المهمة مع الطرق التي يحتاجون إلى التفكير فيها.

التبديل بين طرق التفكير حول الأفكار

إن المتعلمين بحاجة إلى تعلم كيفية نقل الأفكار بين النظم الترميزية بأنفسهم، وتعلم تبديل الفكرة من نظام ترميزي إلى آخر، ومن الضروري تعليمهم ما يأتي تدريجيًّا:

- بناء الفكرة في أحد النظم الترميزية (ربما النظام الترميزي المفضل لديهم)، ومن ثم الانتقال إلى نظام آخر من أجل عرض ما يعرفونه بطرق مقبولة.
- فهم الأفكار على نحو أفضل لبنائها في النظام الترميزي المفضل، ثم تحويلها إلى النظام الترميزي الذي قُدِّمت به.

تعلم النظر إلى الفكرة من زوايا مختلفة

بمجرد أن استكشف المتعلمون بعض الأفكار الأساسية في نظم ترميزية مختلفة، وتعلموا بعض إستراتيجيات التفكير المرتبطة بكل نظام ترميزي، ومارسوا إعادة ترميز

الأفكار، أمكنهم التدرب على النظر إلى الأفكار من زوايا مختلفة، وسيوفر هذا إثراءً وتعقيدًا لفهمهم حول الفكرة، هذا الإثراء ما كان ليتوافر لولا ذلك. في المثال التالي، كان موضوع (الطيران) يُدرَّس في الصف الرابع في مدرسة (رويتون للبنات).

عمل معلمو الفصل في فرق لإيجاد بيئة تعليمية شجعت جميع الأطفال على المشاركة، وكانوا على دراية بصعوبة التعلم التي ترجع إلى عدم التطابق بين طرق التدريس وطرق التعلم المفضلة.

مثال: الطيران – طرق التعلم

ثقافي، اجتماعي، تاريخي

- المحطات الرئيسة في التاريخ.
- الخط الزمني يبدأ بمنطاد (زبلين) وحتى محطة (مير) الفضائية.
- ضيوف طيارون ذوو شأن للتحدث.
- رحلة إلى متحف للقوات الجوية الأسترالية الملكية (RMF)

منطقي- رياضي Logico-mathematically

- مصمم شعار.
- رسوم بيانية توضح سرعة ماخ Mach للطائرات المختلفة.
- حساب الاختلافات في سرعة الطيران عبر ارتفاعات مختلفة.
- مقارنة سرعات الطائرات المختلفة.

لفظي - لغوي

- عصف ذهني لكلمات مثيرة للاهتمام لإنتاج خرائط مفاهيم.

- قراءة وكتابة قصص وقصائد ذات صلة.
- فحص السجلات اليومية لمتحف RMF والمعارف المكتسبة.
- عمل صور مقطّعة Jigsaw (Lerner, 1971) لخمسة طيارين.
- قراءة قصص عن الإخوة (رايت) و(إميليا اهرارت)، مثلًا.

وجداني

- لماذا أراد الإنسان دائمًا أن يطير؟
- ما شعورك عن الطيران؟
- ماذا تعلمنا نحن؟

تصوري - مكاني -

- تخيل – ارسم مواقف عن رحلات الطيران.
- دراما – مركبات طيران؛ طائرات مقاتلة.
- شاهد فيديو عن الطيران.
- اصنع نماذج للمركبات الفضائية، طائرات من طراز قديم.

أفعال حركية

- صمم واصنع طائرات، طائرات شراعية، مروحيات.
- اصنع مناطيد واختبرها.
- اصنع طائرات ركاب وطائرات شراعية واختبرها باستخدام مجموعة متنوعة من المواد.

عدم مواءمة طرق التعلم: وهذا يمكن أن يؤدي إلى:

- صعوبة في التعلم.
- مستويات عالية من الإحباط والتوتر.
- مشكلات سلوكية وانضباطية.
- وفي نهاية المطاف النفور التام من المدرسة.

ويمكن أيضًا أن يستكشف المعلمون الروابط بين أساليب تعلمهم وتدريسهم وأساليب تعلم الطلبة الذين يتعلمون معهم بسهولة، وأن يستخدموا هذا لتوسيع نطاق أساليب تدريسهم، ويمكن أيضًا تشجيع الطلاب على إدراك عدم التطابق بين أساليب التدريس والتعلم، واستكشاف سبل لمعالجتها بشكل بناء.

إعطاء الطلاب مجموعة من الطرق لعرض ما يعرفونه

يمكن أن يسجل الطلاب الذين يفضلون التعلم بصريًّا الأفكار في شكل صور ثم تحويلها إلى رموز أو كلمات؛ كما يمكن لأولئك الذين يفضلون التعلم لغويًّا التحدث إلى أنفسهم حول الأفكار قبل تحويلها إلى رموز؛ أما أولئك الذين يفضلون التعلم الحركي فيمكنهم أن يقوموا بتمثيل الأفكار حركيًّا قبل الكتابة أو التحدث عنها. (قد يحاولون تجنب أن يراهم أحد في أثناء قيامهم بذلك، ولكنهم بحاجة إلى إدراك أنهم يحظون بالقبول، وأنهم سوف يساعدون على التعلم).

مساعدة الطلاب على رصد أفضل الطرق لتعلمهم وفهم إستراتيجيات التعلم وتوسيع نطاقها

وتشمل الطرق الرئيسة ما يأتي:

- تشجيع الطلاب على التركيز على ما يفعلون عندما ينجزون المهام والتحدث عما يقولون لأنفسهم، وغير ذلك.
- يمكن تذكير الطلاب باستخدام الإستراتيجية المفضلة.

- تعريفهم بالمزيد من الإستراتيجيات.
- جعلهم يجربون إستراتيجيات جديدة، وملاحظة مدى فعاليتها، وإضافتها على نحو واعٍ إلى مجموعة إستراتيجيات التعلم لديهم.
- جعلهم يقررون ما إذا كان من الممكن استخدام هذه الإستراتيجية في المستقبل، ومتى يفعلون ذلك، ويمكنهم الاحتفاظ بقائمة (أمور أحدث بها نفسي عند قيامي بـ ...) وتدوين الإستراتيجيات الناجحة، والإضافة إليها.

إن تحويل (الإجراءات العقلية) إلى عبارات لفظية يجعلها ملموسة بصورة أكبر وأسهل في التذكر والتحليل والتعديل.

تخزين المعلومات في الذاكرة الطويلة المدى

يتطلب تذكر الأفكار لأجل طويل:

- تخزين المعلومة في الذاكرة بربطها بالمعرفة الموجودة بالفعل.
- استرجاع المعلومة بإعادة بناء المعلومات تدريجيًّا.

تتضمن أنواع الذاكرة الطويلة المدى وأشكال التخزين المختلفة تخزين الأفكار بالنظر إلى علاقاتها ذات المغزى بأفكار أخرى، وتخزين الأفكار بطرق غير لفظية (ذاكرة الأحداث الشخصية)[1] episodic memory، في صورة تتابع حركي، وفي شكل مشاعر.

1 (ذاكرة الأحداث) (أو ذاكرة الأحداث الشخصية)Episodic memory هي القدرة على تذكر الأحداث والوقائع التي نختبرها بشكلٍ شخصيّ؛ فهي تسمح للفرد بالسفر عبر الزمن إلى الوراء لأحداث سابقة لتذكر الأحداث التي وقعت في هذا الزمان والمكان؛ فمن خلال هذا النشاط العقلي يمكن للمرء أن يتذكر مثلًا رحلة قام بها، مخرجًا الأحداث التي حدثت معه هناك بشكلٍ عقلي، مشاهداً بذلك الأماكن التي زارها، والمشاهد التي رآها، والأصوات التي سمعها، والروائح التي اشتمّها، والأشخاص الذين قابلهم، كخيالٍ في عقله، وتعد واحدةً من أهم القدرات العقلية (المعرفية) المتاحة في أدمغتنا.

سلسلة من إستراتيجيات ذاتية التنظيم لتخزين فكرة في ذاكرة الدلالات اللفظية طويلة المدى:

1. وصف الأفكار الرئيسة بإيجاز قدر الإمكان.
2. ربط هذه الأفكار بقاعدة المعارف الموجودة. بماذا تذكرني هذه الأفكار؟ وما أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين الأشياء التي تعلمتها بالفعل؟
3. رسم صورة للأفكار الرئيسة، أو استخدام نموذج مادي لها، وتوضيح كيف تترابط الأفكار.
4. رسم خريطة دلالية لهذه الأفكار.
5. وصف متى يمكن الاستفادة من هذه الأفكار في المستقبل.

الخلاصة

هناك تضمينات واضحة للتعلم في مجالات المحتوى، وفي عرض ما يعرفه الطالب. عند كتابة مقال -على سبيل المثال- يميل المتعلمون، باستخدام إستراتيجيات تحليلية متسلسلة، إلى ترتيب الأفكار بطرق تقليدية تعلموها ويمكن التنبؤ بها، في حين يميل أولئك الذين يستخدمون إستراتيجيات شاملة كلية إلى ترتيب الأفكار بطرق أقل قابلية للتنبؤ.

إن معلم اللغة الذي يفضل الإستراتيجيات التحليلية، من المرجح أن يجد مقالات التنظيم التسلسلي أسهل في القراءة، في حين يقدر المعلم الذي يفضل ترتيب الأفكار بطرق لم يسبق تدريسها قيمة التنظيم الذي يعرضه الطلبة باستخدام إستراتيجيات كلية شاملة، وبصفة عامة، يعمل المعلمون والطلاب وفقًا لوجهة نظرهم دون وعي منهم.

إن موضوع هذا الفصل هو ضرورة إدراج معايير للتعلم في تنفيذ أنشطة التدريس للطلاب كافة، وإدراج بُعد التعلم في المناهج الدراسية، فموضوع هذا الفصل لا يدور حول إضافة شيء جديد إلى المناهج الدراسية، ولكنه يتعلق بدراسة سبل تنفيذ ذلك وفقًا لمبادئ تعلم قوية.

وبعد مرور عشر سنوات منذ بدء تنفيذ المشروع فإنه لأمر مشجع أن نذكر أن معلمي مدرسة (رويتون للبنات) ما زالوا يواصلون العمل بالبرنامج بحماسهم الأول نفسه. إن إشراك الطلاب في استكشافاتهم الخاصة، وكذلك الاستكشافات الخاصة بمجموعاتهم عبر مجالات الدراسة الأساسية، جنبًا إلى جنب مع الطريقة التي نمت لديهم بشأن قيمة إسهامات ونجاحات أقرانهم، قد أوجدت بيئة تعلم ملهمة.

إن مجالات التعلم الاحترافي، أنشطة AGQTP، التي ذُكِرَت سابقًا قد ركزت على:

- تطوير المعرفة والمهارات في أصول التدريس المعاصرة الناجحة لتحسين تلبية احتياجات الطلاب.
- تطوير المعرفة والمهارات داخل وعبر موضوعات محددة في مجالات مثل تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات والتعلم الإلكتروني.
- دعم التعلم الاحترافي المتضمن بوصفه جانبًا مكملًا للعمل المدرسي اليومي.
- تطوير المعرفة والمهارات لتصميم أدوات جمع المعلومات وتطبيقها، وتحليل البيانات وتقييمها لتحسين ممارسة المعلمين ونتائج الطلاب.
- دعم المعلمين كأعضاء في فرق التعلم في المدرسة وكأعضاء في مجتمعات التعلم.

وخلاصة القول: إنه لشيء مثير أن نرى معلمينا على كل المستويات والتخصصات يجتمعون بشكل دوري لمناقشة مجالات أصول التدريس، ويشاركون في مشروعات تهدف لاختبار ممارستهم.

References

Baddeley, A.D. (1990) Human Memory: Theory and Practice, London Education Institute, London.

Bandura, A. (1986) Social Foundations of Thought and Action: A Social and Cognitive Theory, Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Desforges, C. (1998) Learning and teaching: Current views and perspectives, in Directions in Educational Pasychology (ed. D. Shorrocks-Taylor), Whurr, London, pp. 5–18.

Farmer,D. (ed.) (1993) Gifted ChildrenNeedHelp? A Guide for Parents and Teachers, Australian Association for Gifted Education, Strathfield.

Gallagher, J. J. (1995) Teaching the Gifted Child, 5th edn, Allyn and Bacon, Boston.

Lerner, J. (1971) The Jigsaw Classroom, Houghton Mifflin, Boston.

Munro, J. (1996a) A Gifted Students' Learning: Basing the Teaching of Gifted Students on a Model of Learning, Educational Assistance, Melbourne.

Munro, J. (1996b) Social Constructivist and Information Processing: A Teacher Friendly Model of Learning, Educational Assistance, Melbourne.

Munro, J. (1996c) A Learning Base for Education of the Gifted and Talented Students, Seminar Series Paper No 56, IARTV, Melbourne.

Newell, A. and Simon, H.A. (1972) Human Problem Solving, Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Norman, D.A. (1977) Notes towards a complex theory of learning, in Cognitive Psychology and Instruction (eds A.M. Lesgold, J.W. Pellegrini, S.D. Fokkema and R. Glaser), Plenum, New York.

Piaget, J. (1952) The Origins of Intelligence in Children, International Universities Press, New York.

Paivio, A. (1986) Mental Representations, Oxford university Press, Oxford.

Skinner, B.F. (1971) Beyond Freedom and Dignity, Pelican Books, London.

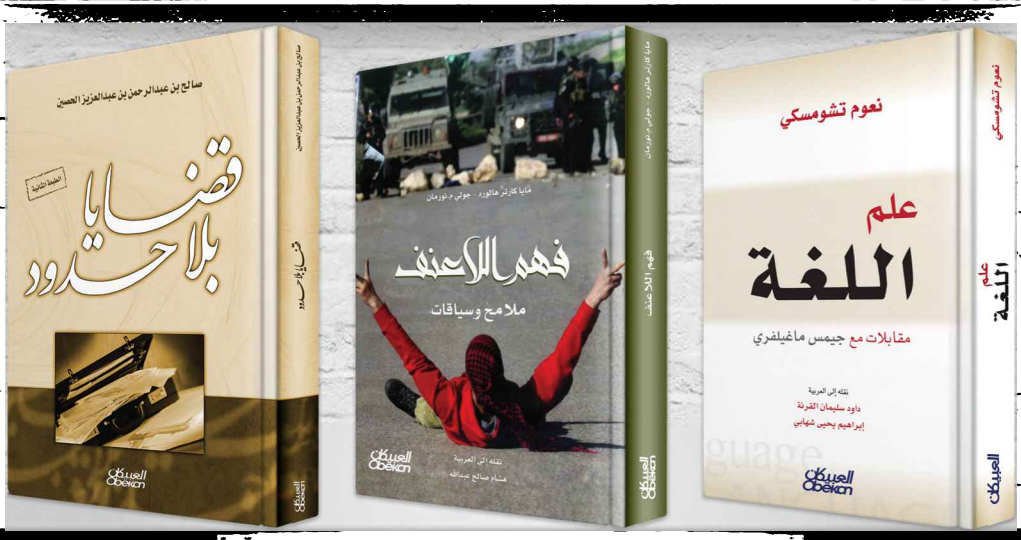
Voigt, J. (1994) Negotiation of mathematical meaning and learning mathematics. Educational Studies in Mathematics, 26, 275–98.

العبيكان للاستثمار
Obeikan Investment Group

إحدى شركات

العبيكان للنشر
Obeikan Publishing

أحدث الإصدارات



Follow Us
obeikn reader
obeikanpub

كتبنا الصوتية
storytel
Kitab Sawti
www.kitabsawti.com
دار ضاد للنشر الإلكتروني
Dhad Audio Publishing
WWW.DHAD.SA

كتبنا الإلكترونية
Google Play
amazonkindle

لخدمات البيع والتوصيل
سوق
أحدى شركات amazon
رواق
نون noon

الجـــزء الثاني

تحديد مختلف مجموعات متدني التحصيل واتخاذ التدابير اللازمة بشأنهم

II

Identifying and Making Provision for Different Groups of Underachievers

الفصل السابع

فهم تدني التحصيل لدى النساء والفتيات والتغلب عليه: إعادة اعتبار

كرر وينستانلي

Understanding and Overcoming Underachievement in Women and Girls – A Reprise

Carrie Winstanley

مقدمة

في الطبعة الأولى من كتاب (الموهوبون متدنو التحصيل)، اختتم الفصل الذي كتبته (لورين ويلجوش) (2000م) عن النساء والفتيات بالفقرة الآتية:

وفي الختام، يجب علينا أن نتفحص جيدًا النُّهُج التي تفترض أنه على الفتيات أن يتغيرن بدلًا من الاعتراف بالحاجة إلى تغييرات في التعليم والمجتمع. (Briskin and Coulter, 1992) إن تشجيع الفتيات على النجاح في الرياضيات شيء قيم، لكنه لن يكون كذلك إذا انتقص من قيمة الخيارات الأخرى، فعلينا توسيع الخيارات المتاحة للأفراد، ودعم تفضيلات وأساليب التعلم لدى جميع الأفراد، كما يجب أن نركز على تغيير وتحسين المجتمع والابتعاد عن الأنظمة ذات الهيمنة الذكورية، تجاه إعلاء قيمة الاهتمام والتواصل على السلطة والمنزلة. (Kimball, 1994)

وبعد مرور ما يقارب عقد من الزمن، وعلى الرغم من المحاولات الرامية إلى معالجة هذه القضايا، فإن الحاجة إلى التغيير لم تتناقص، ويركز هذا الفصل بشكل

أساسي على السياق الغربي، حيث تستمتع معظم الفتيات بحظ أوفر في الحصول على فرص للالتحاق بالمدارس والعيش حياة حرة نسبيًّا، وتختلف القضايا التي تواجه الفتيات والنساء في بلدان أخرى اختلافًا كبيرًا، حيث يهيمن الفقر والحرب، والقيود الثقافية، والتقاليد الدينية وعدم الاستقرار السياسي على الحياة اليومية، وهناك مزيد من القضايا الأساسية بحاجة إلى معالجة قبل أن تكون الفتيات والنساء قادرات على التعبير عن قدراتهن الحقيقية.

على أي حال إن اختصاص هذا الكتاب أضيق بكثير؛ فالمساحة والكلمات مقصورة على التركيز على الإجراءات العملية التي يمكن اتخاذها من جانب الجمهور المستهدف، وسوف يهتم هذا الفصل بالوقائع الراهنة حول إنجاز الفتيات، ومدى تلاشي الفجوة بين الجنسين من عدمه. عندئذٍ سيتم تناول المعوقات التي تعترض الإنجاز لدى الفتيات مع عرض اقتراحات للمساعدة على إزالة هذه المعوقات في السياق المدرسي، بما يسمح بتهيئة الظروف والوصول إلى نواتج مشجعة.

طبيعة الفجوة بين الجنسين والصورة النمطية للفتاة الموهوبة

في السنوات الأخيرة، كان هناك قلق كبير إزاء محنة الأولاد في مدارسنا، ودور الذكور في المجتمع الأوسع وتطورهم، بإلقاء نظرة عابرة في الصحافة العامة، يبدو أن الفتيات والنساء لحقن الفتيان والرجال وتجاوزنهن أيضًا فيما يتعلق بنتائج الامتحانات والتحصيل بشكل عام، وفي بعض الأحيان، كانت التغطية الصحفية لتحسن الفتيات (هستيرية) (Francis, 2000: p. 8)، وقد مالت التغطية إلى إلقاء اللوم على الفتيات لنجاحهن: «غالبًا ما كان يُعرَض تحسن الفتيات في وسائل الإعلام وكأنه جاء على حساب الفتيان». (المرجع نفسه: ص 10)

حتى النظرة العابرة على عناوين مقالات الرأي في الصحف التربوية الذائعة والمعتبرة (الملحق التعليمي لـ تايمز) Times Educational Supplement تكشف عن توجه معين، فمن بين أكثر من ثلاثين مقالًا اختير في الفترة من 2005م إلى 2007م، أدرجت البنود التالية كموضوعات حول المدرسة ونوع الجنس. تتعلق الخمسة الأولى منها بالأولاد، والأخيرين بالفتيات. إن اللغة الانفعالية المستخدمة فيها تطابق لغة التغطية الإعلامية لهذا الموضوع؛ في الواقع إن هذه المجموعة ملطفة نسبيًّا، ولكن لاحظ كيف تُعرض قضية البنين بطريقة تستثير التعاطف، وهو نقيض ما يحدث عند تناول السلوكيات السيئة للفتيات.

1. «رسميًّا: لقد خذلنا البنين البيض من الطبقة العاملة». (23 Nov '07, Mansell, W.)
2. «توجيه جديد يسعى إلى تعزيز تقدم البنين». (19 Oct '07, Stewart, W. and Ward, H.)
3. «إنقاذ البنين الضائعين». (12 Jan '07, Abrams, F.)
4. «تعثر الفتيان في اللغة الإنجليزية والفشل في تضييق الفجوة». (15 Sep '06, Legg, J.)
5. «فشل الفتيان في شق طريقهم في التمثيل في قمة المجموعات». (07 Oct '05, Slater, J.)
6. «يحدث أمامك وفي فصلك!». (01 Dec '06, Passmore, B.)
7. «فتاة سيئة تظهر في الأفق» (www.tes.co.uk) (18 Aug '06, Doyle, J.).

بالتأكيد هناك العديد من التحسينات في التعليم لصالح الفتيات، ولكن في كثير من الأحيان يكون رد الفعل المتعصب لوسائل الإعلام سطحيًّا للغاية؛ وبألقاء نظرة على الحقائق تتكشف الأمور. في المملكة المتحدة، في مراحل التعلم المبكرة، يكون أداء

الفتيات أفضل من الفتيان، ومن سن 11 – 14 (المرحلة الأساسية الثالثة) يبلغ الفرق 13%. لكن ببلوغ مرحلة التعليم العالي فإن هذا الفرق يتقلص إلى النصف تقريبًا، لتصل النسبة إلى 7% فقط، ولكن الوضع الوظيفي يتناقض بشكل صارخ، حيث يظهر التفاوت في الأجور كالآتي:

> تحصل المرأة حتى سن 39 سنة –على عائد أقل من الرجل بنسبة (6.6%)؛ ومع سن 40 سنة تحصل المرأة على عائد أقل من الرجل بنسبة (18.3%) (مكتب الإحصاءات الوطنية، 2006م).

تعزز بحوث فريمان (2003م) عن الفتيات الموهوبات، في أثناء مقارنة التباين الظاهر في ثروة الجنسين في المملكة المتحدة مع الوضع في الولايات المتحدة، حيث لم تكن الفتيات على المستوى نفسه من النجاح، وهي تنوه إلى أن بعض الإستراتيجيات المستهدفة والمحددة يبدو أنها قد صنعت الفرق، مشيرة إلى التغييرات التي أدخلت في المناهج الدراسية، بالإضافة إلى الرقابة القوية كأسباب رئيسة لهذا التحسن، ومع ذلك، فإن المعضلة الأكبر هي الحفاظ على النجاح:

> على الرغم من النظر إلى هذا التغيير المنتظم في تكافؤ الفرص بين الجنسين في المدارس على أنه ذو تأثير كبير للغاية، إلا أن المزايا التي تحصل عليها الإناث في المدارس لم تُحدِث فرقًا كبيرًا في أماكن العمل. (Freeman, 2003, p. 202)

وتردد هذا الانزعاج في أعمال فرانسيس (2000م):

> [ومن ثم] من المهم أن نشير إلى أنه على الرغم من أن تقارير وسائل الإعلام تميل إلى إظهار البنين كما لو أنهم محرومون فيما يتعلق بالإنجاز الدراسي، فإنه لا يوجد أي دليل يشير إلى أن هذا قد أثر على الاحتمالات الوظيفية المستقبلية لهم مقارنة بالمرأة التي تعمل في المجالات المماثلة. (Freeman, 2003, p. 202)

في ألمانيا، خلصت مراجعة لإنجازات التلاميذ إلى أن «الأمور قد تغيرت فعلًا وأنه يمكن ملاحظة تقارب بين الفتيان والفتيات». (Schober, Reimann and Wagner, 2004) فقد أجريت الدراسة للمقارنة بين طلاب المدارس الثانوية (الصف العاشر) وقد عكس العنوان وجهات النظر الحالية بشأن هذه المسألة؛ (هل يعد بحث تدني التحصيل المرتبط بالجنس لدى الفتيات الموهوبات موضوعًا عفا عليه الزمن؟ نتائج جديدة حول مسألة قتلت بحثًا). ووجد الباحثون أنه في البيئات العادية، تكون الفروق موزعة بالتساوي، لكن في البرامج الخاصة بالموهوبين، تؤدي البنات على نحو أفضل من البنين. وعلى الرغم من هذا، فقد وجد الباحثون ما يأتي:

> بالرغم من ذلك، في سياق [الموهوبين وغير الموهوبين] يمكن ملاحظة أن الثقة بالنفس في مفهوم الذات الرياضي أضعف بين الفتيات، [...] كما أضحى واضحًا أن بعض الفروق الحاسمة – لا سيما على المستويات السلوكية – لا تزال موجودة (Schober, Reimann and Wagner, 2004, p. 43).

ويبدو أن الفتيات الأكثر قدرة يواجهن تحديًا يتمثل في التناقص التدريجي في تقدير الذات في أثناء انتقالهن من مرحلة الطفولة المتأخرة إلى مرحلة المراهقة المبكرة، وعلى عكس الفتيات غير المحددات كموهوبات، فإن الفتيات الموهوبات يظهرن ثقة بالنفس أقل في العديد من الاختبارات بما في ذلك قدراتهن الخاصة وعلاقاتهن داخل المدرسة (Gurian, 2001; Kerr, no date)، حيث تعكس العديد من هذه القضايا الصورة النمطية المستمرة عن الفتيات الموهوبات التي لا تزال تسيطر على تصورات كثير من المعلمين، وبالرجوع إلى عام 1982م، ذهب جيليجان إلى أن الفتيات تملن إلى اعتبار النظم التنافسية مخيفة وعازلة، كما تملن إلى الالتزام بخُلُق الرعاية، بدلًا من تبني خصائص تنافسية أكثر ذكورية ذات عقلية فردية (Gilligan, 1982). وبالرغم من معارضة كثيرين لهذه الصورة عن الإناث وأن الأمور قد تغيرت بصورة ما، فإنه لا يزال هناك شعور بأنه لا يليق بالإناث إظهار سمات أكثر (ذكورية)، بالتأكيد هناك أدلة كثيرة

على أن الفتيات يمكن أن يكنَّ منافسات أقوياء؛ يشهد على ذلك –على سبيل المثال– نجاحهن في الموسيقى والرياضة، ومع ذلك، لا تزال الفتيات تُنتقدن بأنهن لفظيات جدًّا، وانفعاليات جدًّا، ومنقادات أيضًا، ويمكن أن يؤدي دحض الصورة النمطية المعهودة عن الفتاة إلى الإحراج والخجل ومحاولتها إخفاء قدراتها، إذ إن الكشف عن هذه القدرات يجلب معه خطر اعتبارها منحرفة. (Noble, 1994)

وقد سعت حكومة المملكة المتحدة إلى بلورة مساعيها الرامية إلى تحقيق تكافؤ الفرص بين الفتيات والفتيان، والنساء والرجال من خلال إدخال (قانون المساواة بين الجنسين) gender equality duty ليتعين على السلطات العامة كافة التقيد به (لجنة تكافؤ الفرص)، وقد دخل هذا حيز التنفيذ في (7 أبريل) عام 2007م، ويجعل لزامًا على المدارس الإنجليزية والويلزية تشجيع المساواة للجميع على نحو استباقي، ويهدف إلى القضاء على التمييز الجنسي والتحرش، وترتبط المبادرة بجدول أعمال (كل طفل يجب أن يكون موضع اهتمام) Child Every Matters (DfES,2003)، كما ينبغي أن ترتبط بالجهود العامة المبذولة لرفع مستوى المعايير وتحقيق النتائج الرئيسة للسياسيات.

وبمجرد وضع هذا التشريع، بدأت دراسات تكشف عن أنه إذا كان لتغيير حقيقي أن يحدث، فإن هناك حاجة إلى اتباع نهج أكثر دقة، أحد الأمثلة على ذلك هو المشروع الذي كشف عن أن الطبقة الاجتماعية هي العامل الرئيس في تحديد النجاح، وهو العامل الأبرز من الجنس أو العرق (Skelton, Francis and Valkanova, 2007). وتعزز هذه النتائج أهمية تجنب التبسيط الزائد وتجنب الافتراضات البدائية المستندة إلى الجنس (مثل: فكرة أن طريقة تدريس معينة أو مادة ما يمكن أن تحظى باهتمام أحد الجنسين أكثر من الآخر).

> يقترح هذا البحث أن الطريقة الصحيحة للمضي قدمًا [...] هي تحدي القوالب النمطية عن الفتيان والفتيات، بدلًا من اعتماد رؤية متحجرة تفترض أن لديهم أساليب تعلم مختلفة (Skelton, Francis and Valkanova, 2007, reported at www.eoc.org.uk).

ونظرًا لأن المجتمع ينشر رسالة مفادها أن كونك فتاة فإن هذا يعني أن عليكِ عدم التصرف كالفتيان أو حب المواد التي يحبونها، أو اتخاذ المواقف نفسها (والعكس بالعكس)، ومن ثم فإن الفجوات في الإنجاز تكون حتمية ولا يمكن تفاديها (Skelton, Francis and Valkanova, 2007, p.24, Para3.7). قام هؤلاء الباحثون بتحليل نتائج المرحلة الأساسية الثانية في إنجلترا 2006 (طلاب أعمارهم 11 عامًا) ووجدوا أنه في حين تتفوق الفتيات على الفتيان في اللغة الإنجليزية، تتأخر الفتيات الفقيرات عن أقرانهن الذكور الأكثر ثراء، وأن الطبقة الاجتماعية هي العامل الأهم في الإنجاز من الجنس أو العرق.

وإجمالًا، لقد تحسن أداء الفتيات في المدارس بشكل عام نتيجة لزيادة الوعي باحتياجات معينة، ولكن الانقسام الحاد الوارد بين الجنسين هو قراءة عفا عليها الزمن وخرقاء لحالة معقدة، وعلى الرغم من نجاح بعض الإستراتيجيات إلا أنها عديمة الأهمية من حيث التحسينات العامة للمرأة داخل المجتمع الأوسع نطاقًا، ويبدو أن أي مكتسبات تتعلق بالدراسة تبطل بمجرد خروج التلاميذ إلى أماكن العمل، ويذكر (كير) Kerr أنه على الرغم من تحسن الأداء الأكاديمي للفتيات في بعض المواد، «فما زالت السلوكيات المفترضة المرتبطة بدور الجنسين تتمتع بتأثير متحيز في التعليم والبحث، وتقيِّد الخيارات النفسية والحياتية للموهوبين من الفتيات والفتيان والرجال والنساء» (2000: no page).

إذن السؤال عما إذا كانت الفجوة بين الجنسين قد تلاشت هو سؤال ساذج جدًّا؛ فالأكثر أهمية هو التفكير فيما يحول دون النجاح، وأفضل السبل لتعزيز الإنجاز.

معوقات الإنجاز

يعد نموذج ريس (2005) (فهم موهبة الإناث) موجز مفيد للجوانب التي تؤثر على تطور قدرات الفتيات الموهوبات، فهو يسلط الضوء على ثلاثة عوامل رئيسة هي:

- القدرات: مثل القدرات المعرفية والإمكانات فوق المتوسط.
- الشخصية: الخصائص بما في ذلك العزم والشجاعة والحماسة وغير ذلك.
- البيئة: دعم الأسرة والعلاقات الشخصية.

تغذي هذه الجوانب تقدير الذات كافة، وتطور مفهوم الذات، والإيمان والرغبة في تطوير الفرد لموهبته مع الشعور بالتصميم أو العزيمة، ويتمثل المستوى الأخير من النموذج في فهم الموهبة لدى الإناث في مجموعة من المجالات الإنسانية بما في ذلك الفنون والبحوث، القضايا الاجتماعية، وسياقات الأسرة والأمومة، والعلوم، والأعمال التجارية، والموسيقى وغيرها. هذه الطريقة في التحقق من الموهبة يمكن أن تساعد المعلمين على فهم مواطن الضعف المحتملة لدى الفتيات، وملء الثغرات التي عندها سوف يؤثر الافتقار إلى المرونة أو الدعم سلبًا على التطور الأمثل.

وبالمثل، على الرغم من تداخل العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر على التطور، فمن المفيد التمييز بينها لتقدم المساعدة المناسبة على نحو أكثر فعالية، فمعظم المناقشات الآتية (المعوقات الداخلية والخارجية) مأخوذة من الأدبيات العامة لتعليم الموهوبين التي رصد فيها العديد من الكُتَّاب نقاطًا متشابهة جدًا مع بعض الاختلافات الطفيفة. ولتسهيل القراءة، فقد تم سرد الأفكار كنصوص (لا يتخللها قوائم بأسماء)، باستثناء عدد قليل من المفاهيم المحددة، وهنا نسرد أسماء الكتَّاب، بدلًا من تكرارها مع كل نقطة: Eby and Smutny (1990), Freeman (2003), Jolly (2005), Kerr (2000), Noble, Subotnik and Arnold (1999), Reis (1995, 2005), Silverman (1993, 1998), Smutny (1998) and Subotnik and Arnold (1995).

المعوقات الداخلية - العوامل النفسية

غالبًا ما يؤدي (تواضع الأنثى) بالفتيات إلى عزو أي نجاح للحظ بدلًا من القدرة الفطرية، وعلى الرغم من إنجازهن الممتاز فإنهن قد لا يبصرن هذه الإنجازات، وإذا أظهرن ضعفًا اعتياديًّا أو عرضيًّا في الأداء، فإنهن يعزون ذلك إلى انخفاض الذكاء، بينما يفسر الفتيان إخفاقهم كسوء حظ أو (عدم توفيق).

وكثيرًا ما تظهر الفتيات الموهوبات اللاتي يتمتعن بذكاء اجتماعي تناقضًا تجاه قدراتهن، مدركات أنهن قد يكن مجبرات على الاختيار بين أن يكن محبوبات أو متفوقات، وهذا يمكن أن يؤدي إلى استمرار في الحطِّ من أفكارهن وقدراتهن، إذ يملن إلى تجنب إظهار البراعة العقلية الفائقة، مفضلات طرقًا أكثر قبولًا لتتوافق مع مجموعة الأقران. وفي هذه الحالات، تُهدَر القدرات التي يمكن أن تستخدم لتطوير المواهب في محاولة للتوافق مع توقعات الآخرين، ومن الأشياء التي يعتبرنها سلبية أن ينظر إليهن كمولعات بالكتب والتثقيف، وذلك خوفًا من العزلة الاجتماعية.

وقد تجتهد الفتيات في تجنب أي نوع من المقارنة مع الأشخاص الآخرين حتى لا تتسبب في إزعاجهم وهن ينظرن إلى أي نوع من المقارنة أو المنافسة على نحو سلبي، حيث إنه يؤدي إلى فوز شخص وخسارة آخر، وكلا الخيارين ليس سهلًا؛ فالفائزات يشعرن بعدم الارتياح وكأنهن محتالات، بينما تشعر الخاسرات بالفشل وعدم الكفاءة. وعندما تَكبِت الفتيات الموهوبات مواهبهن عمدًا لإرضاء الآخرين، فإن الخوف من النجاح الناشئ عن ذلك يسمى (تأثير هورنر) Horner effect.

وتظهر الأبحاث على نحو مستمر أن ثقة الفتيات الموهوبات تتناقص بشكل مطرد كلما تقدمن في المدرسة، ومن المرجح أن يكون ذلك بسبب حساسيتهن الشديدة، حتى التعليقات السلبية العارضة تكون لها آثار مدمرة غير متوقعة، وتتحول ردود الفعل السلبية المتكررة إلى شعور داخلي بالدونية. ويمكن أن ينتج عن ذلك شعور الانسحاب، ويتجلى

ذلك في شكل خوف من المشاركة في المهام أو لامبالاة. وهناك رد فعل مختلف ولكنه سلبي أيضًا، وهو نوع عصابي من الكمالية، يتعدى المستوى العادي للكمالية، التي يمكن أن تكون نهجًا معتادًا للعمل لدى العديد من الأفراد الموهوبين. وعندما تصبح الكمالية عصابًا، تكون هناك حالة ثبات ذهني على ارتكاب الأخطاء، ويصبح التلاميذ قلقين جدًّا بشأن عدم قدرتهم على مجرد الشروع في مهمة أو الإسهام مع الفريق، من خلال تخفيف الخوف والقلق. وتقلق بعض الفتيات الموهوبات حتى من الأخطاء التي أدركنها وقمن بتصحيحها قبل تسليم العمل. إن مجرد ارتكابهن خطأ ما يكفي في نظرهن لاعتبار عملهن إخفاقًا على الرغم من حصولهن على الدرجة، ويبدو أن هذا التركيز المَرَضي على معالجة خالية من العيوب يقتصر على الفتيات؛ فالأولاد يميلون إلى التركيز على المنتج وهم أقل قلقًا بشأن هذه القضايا العابرة.

حتى عندما تنجح الفتيات، فهناك بالرغم من ذلك المزيد من الضغوط الداخلية المحتملة، مثل (ظاهرة المحتال)، هنا، تشعر الفتيات بالحاجة إلى تبرير أي إنجاز لأنه يتعارض مع التوقعات الشخصية والاجتماعية على حد سواء، وتُعزَى الإنجازات إلى الحظ أو إلى وجود بعض الميل إلى التساهل أو حتى الخطأ ممن قام بتقويمهن.

وتنسب صفات مثل الرعاية والعناية بشكل تقليدي للإناث، وهذا العزو يمكن أن يتعارض مع أنواع السمات الشخصية التي من المرجح أن تضمن النجاح، مثل الدافع الشخصي والطموح، وفي مثل هذه الحالات، عندما تعبر الفتاة عن مواهب يمكن أن تؤدي إلى مهن اجتماعية ذات طابع (أنثوي) مثل التمريض أو التدريس، فإنها ترسم صورة عن نفسها في إطار هذه الأدوار للرعاية؛ فهي غير قادرة على الشروع في التفكير في مهنة أكثر (ذكورية)، حتى لو كانت لديها الاهتمامات المطلوبة أو الميول أو القدرات، مع امتلاكها سمات مثل العقلية الفردية والتركيز القوي.

وتواجه العديد من الفتيات معضلات مستعصية حول كيفية تحديد أولويات حياتهن، ويُعد الصراع بين أن تبني الفتاة مستقبلًا مهنيًّا أو أن ترعى الأسرة مشكلة عملية حقيقية قديمة. تُوفِّق العديد من النساء بنجاح بين كلا المهمتين، لكنهن مع ذلك يعبرن عن شعور مشترك بالإحباط من أنه لا يمكن لأي من هذين الدورين أن يحظى بكامل اهتمامهن، وقد تتيح الظروف المختلفة للفتيات عندما يكبرن حلولًا لهذه المعضلات، مثل الزواج أو الطلاق، أو حدوث تغيير في الإدارة في العمل أو التحرر من الضغوط المالية، قد تتحسن الظروف أو تزداد سوءًا؛ وفي كلتا الحالتين، فإن الطابع المعقد لهذه المسائل يؤثر، على الأرجح، على معظم النساء لاسيما الشابات، وتجعلهن في بعض الأحيان غير قادرات على اتخاذ قرارات، مما يؤدي بهن إلى إخضاع خياراتهن لإرادة شريك أو تسليم حياتهن تمامًا للقدر، قد لا تكون هذه إستراتيجية سلبية، ولكن من المؤكد أنها إستراتيجية محفوفة بالأخطار.

غالبًا ما تتعلم المرأة أن تحتل المكانة الثانية بعد زوجها وأطفالها، وقبول هذا باعتباره شيئًا لا مفر منه. على سبيل المثال، في جاليات المغتربين، تُعرَف النساء اللاتي يَطُفن مختلف أنحاء العالم ودورهن الرئيس هو مساندة الزوج في مهنته الدولية بـ (الزوجات التابعات)، وتشير العديد من قضايا الطلاق الأكثر حدوثًا إلى تضحية المرأة بمستقبلها الوظيفي من أجل العناية بأطفالها وزوجها. ويطلق أحيانًا على هذه الحالة بالعامية (متلازمة الخبز المحترق)؛ إشارة إلى ميل الأم إلى الحصول في نهاية الأمر على قطعة الخبز المحترق، إذ إنها لا ترغب في إعطائها لأطفالها أو زوجها، مفضلة، عوضًا عن ذلك، القبول بالمكانة الثانية.

المعوقات الخارجية - المجتمع والمنزل.

ما زال دور المجتمع يتجلى في الصور الذهنية عن الفتاة الذكية، حيث يهيمن الرجال على السياسة، والفنون، والعلوم، والأعمال، والرياضة، والدين، وهم يمثلون

الرموز الرئيسة في معظم المؤسسات العامة، حتى عندما يغلب العنصر النسائي على قوة العمل، كما هو الحال في المدارس ومجال تقديم الرعاية الصحية؛ ونتيجة لذلك فإن نماذج الإناث الناجحات اللاتي تتحدين الصورة النمطية لا تزال تمثل أقلية. وعلى الرغم من حدوث زيادة حقيقية في الفرص المتاحة للفتيات وتقبل العديد من النساء الناجحات، إلا أن الإعلانات ووسائل الإعلام المطبوعة والمرئية حتى في مجال الأدب والاتجاهات العامة، تحترم بشكل متصلب الصور ثنائية الأبعاد عن النساء، والتي عفا عليها الزمن. ويتطابق التقديم المبالغ فيه للفتيات والنساء مع أحد طرفي الطيف الواسع لأنواعهن، حيث تقدم في صورة امرأة عاملة أو أم ربة منزل، جادة أو لعوب، مستقلة أو هشة رقيقة، باردة المشاعر أو محبة، ذكية أو مثيرة، ولكن نادرًا ما يُقدَّمن كمزيج مركب من هذه الصفات، وهذا يترك الفتيات مع رؤى غير ملائمة عما ينشأ لديهن من هوايات.

هذا إلى جانب النظرة الراسخة للمرأة بأنها أقل قدرة من الرجل، وأن نجاحها ينتج عن عوامل أخرى بخلاف قدراتها، وفي بعض الأحيان، يثار جدل حول ما إذا كانت المرأة تستحق الإنجازات الخاصة بها، ويلاحظ ذلك أيضًا في المدرسة، حيث يُنظَر إلى أن التحول من الاختبارات إلى المضمار العملي يصب في مصلحة القدرات المتباطئة للفتيات على حساب القدرات النشطة للفتيان، وقد وصف بعض النقاد المدارس (لا سيما الابتدائية والصفوف المبكرة) بأنها بيئات يتزايد فيها الطابع الأنثوي، ويشيرون إلى ندرة نماذج القدرة من الذكور في التعليم، وهذا أيضًا يصب في صالح الفتيات.

وتركز أجندات مثل التعلم ذي الطابع الشخصي (الذي أُدخل في مدارس المملكة المتحدة عن طريق مكتب التربية والمهارات DfES في عام 2004م) على العمل الجماعي التعاوني والتقييم الحواري المستمر، وينظر إلى أن المستفيد من كليهما هن الفتيات؛ ونتيجة لذلك، يمكن تفسير النجاح المتزايد للفتيات بأنه يرجع إلى المزايا الظاهرة التي يحصلن عليها في النظام المدرسي، وليس بالضرورة له أي علاقة بمواهبهن أو الجهود الخاصة بهن.

وفي المنزل، كثيرًا ما تتحمل الفتيات المسؤوليات المنزلية أكثر من أشقائهن الذكور؛ بل وأحيانًا أكثر من أي من البالغين الذكور الموجودين فيه، وهذا قد يتعارض مع الواجبات المدرسية، ويعزز الصراع الذي تشعر به بين جوانب الرعاية والجوانب المولعة بالدراسة في شخصية الفتاة، وفي كثير من الأسر، تُعزَّز الوظائف النمطية المرتبطة بالنوع الاجتماعي، أحيانًا لأسباب ضرورية، وأحيانًا بدافع العادة غير المفهومة أو المنظور الضيق، مما يجعل من الصعب على الفتيات تحدي الأدوار التقليدية التي قد تكون مُقيدِّة، كما أن لوجهة نظر الآباء - كنماذج تُحتَذى وكأوصياء- عن السلوك المتوقع من الفتيات، أهمية بالغة؛ فهم يقومون، جنبًا إلى جنب مع العائلة الكبيرة، بوضع معايير لبناتهم، حيث تتعلم الفتيات متى تكن متحفظات ومتى يمكنهن التعبير عن أنفسهن، وما الملابس التي ينبغي أن يرتدينها، وكيف ينبغي أن يقدمن أنفسهن؛ فهن يكتسبن السلوكيات ويطورن العادات التي تتناسب وجنسهن، وتبني الواحدة منهن هوية الابنة والحفيدة، وابنة الأخ، والأخت، والعمة وهلم جرًّا، وعلى الأرجح، تتحدى الفتيات الموهوبات الأدوار التقليدية، ويمكن أن يؤدي ذلك إلى صراع عائلي.

تؤثر آراء وتقدير الوالدين تأثيرًا عميقًا على الأطفال، ويعظم هذا التأثير عندما يكونون موهوبين، خاصة إذا كانوا حساسين، وليست التعليقات اللفظية وحدها هي التي تنقل الرسائل، ولكن أيضًا السلوكيات والتفاعلات غير اللفظية، مثل حالات الظلم المتصور في المعاملة بين الأشقاء، وفي قواعد الانضباط غير المتسقة وتباين حدود الحريات والمسؤوليات، وتُظهِر الدراسات الطولية أنه أحيانًا قد تشغل ذكريات التعليقات المستهجنة من الآباء والأمهات بال الفتيات الموهوبات طيلة حياتهن، وتعاود الظهور كمعززات للصورة السلبية والهشة عن الذات.

ومن المفارقات أن الثناء الزائد يمكن أن يولد تأثيرات ضارة بالطريقة نفسها التي ينشئها النقد القاسي، وبافتراض أن كل شيء يأتي بسهولة للأطفال الذين يظهرون سلسلة من الإنجازات الإيجابية، فإن ذلك يمكن أن يؤدي إلى زيادة القلق من احتمال

تخييب آمال الوالدين عبر انخفاض جودة الأداء، ويزداد احتمال حدوث هذا عندما تنتقل الفتيات الناجحات بالفعل في أحد المجالات إلى تعلم شيء آخر جديد، إذ يقترن ذلك بتوقع أنه يمكنهن تكييف قدراتهن بسهولة، وقد يجدن أنه بالرغم من كونهن مبتدئات إلا أنهن يُوجَّهن بشكل أقل صرامة من غيرهن من التلاميذ، وبشكل ما يُتوَقع منهن أن يبنين بأنفسهن جسرًا لملء الفجوات المعرفية الناشئة عن ذلك، ويمكن أن تنشئ تعليقات عفوية مثل: «نعم .. هذا سوف يكون في منتهى السهولة بالنسبة لموهبتك» ضغوطًا زائدة. إن من الصعب تحقيق التوازن بين تقديم التشجيع والتسبب في التوتر، ولكن إذا تكرر عدم تحقيق هذا التوازن فإن ذلك ربما يدفع الأطفال في كثير من الأحيان إلى أن يصبحوا خجولين ونافرين من المخاطرة.

ويعد الاختيار السيئ لشريك الحياة عائقًا دائمًا للنجاح، إذ يؤثر على العديد من النساء على الرغم من أن العديد من النساء الموهوبات يتمتعن بعلاقات ثرية وممتدة، إلا أن دراسات طولية ومقابلات شخصية مع نساء ناجحات كشفت عن صعوبة إيجاد الشريك الذي يرغب في تقبل علاقة قد تُحجَب فيها مواهبه الخاصة خلف قدرات امرأة موهوبة، حيث إن عادة تحقيق إنجازات منخفضة قد تنتج عن الرغبة في تجنب شعور المنافسة مع شريك محتمل.

وفي ظل نموذج مثالي مغاير، يكون المجتمع أكثر تقبلًا من أي وقت مضى للسيناريوهات التي تكون فيها المرأة هي العائل الأساسي، ولكن هذا ما زال هو الاستثناء وليس القاعدة، وحتى عندما تكون العلاقات بين رجال ونساء يتشابهون كثيرًا في القدرات وفي إمكانات كسب الرزق، يظل الوضع الافتراضي أن الأعمال المنزلية ورعاية الأطفال يجب أن تكون من اختصاص المرأة.

كذلك تمثل القضايا الوظيفية إشكالية بالنسبة للمرأة في مجالات العمل المختلفة، إذ تفتقر العديد من المهن إلى المساواة في الأجر بين الجنسين، ويظهر السقف

الزجاجي (الحاجز الهُلامي) بجلاء، ولا تزال العقبة الرئيسة للتميز الوظيفي لعدد لا يحصى من النساء الموهوبات يتمثل في رغبة أو عدم قدرة أرباب العمل على توفير أعباء وظيفة ملائمة للأسرة؛ إذ إن الخيارات الوظيفية المرنة في تزايد مستمر، ولكن غالبًا ما تجعل تكاليف رعاية الطفل من بقاء المرأة في المنزل الخيار الواقعي الأوحد.

تحسين تعليم الإناث

هناك حاجة إلى نهج جيد لتوفير خبرة مدرسية أفضل للفتيات الموهوبات، ومن الضروري أن يتجاوز المشاركون في دعم التلاميذ الجدل الساذج حول أي جنس سيفوز في السباق ليكون الأفضل في المدرسة، وأن يتوجهوا مباشرة لتلبية احتياجات الفتيات، بحثت العديد من الدراسات الاختلافات بين طرق تفاعل المعلمين مع التلاميذ، وظهر بشكل متكرر أن الفتيات تتلقين تعزيزًا أقل بكثير من الفتيان، سواء في الفصل أو من خلال الملاحظات المكتوبة والشفوية، ويهيمن الفتيان بصوتهم المرتفع على الفصول الدراسية، وينظر المعلمون إلى الفتيات ذوات الفضول والقدرة اللغوية العالية ممن يجدن متعة في المناظرة على أنهن عدوانيات، وأنهن يفتقرن للأنوثة (e.g. Sadker and Sadker, 1994).

ويُنظر للفتيات على أنهن أكثر كفاءة في الكتابة الإبداعية وأقل جودة في المواد (المنطقية)، فقد كشف كولي، شوفان وكارنس (1984م) منذ ما يقرب من 25 عامًا، أن المعلمين الذكور يرون التلميذات عاطفيات أكثر وأعلى توترًا، وأكثر سذاجة وأقل خيالًا وفضولًا وإبداعًا وفردية، وأقل تهورًا من الذكور. وأكد هذه النتائج أرنولد (1995م) وباخاريس (1996م)، حيث وجدا أن المعلمين يميلون إلى أن ينسبوا القدرات العالية إلى البنين أكثر من البنات، وكما يبدو فإنهم يتمسكون بالقوالب النمطية الشائعة عن النوع التي ترى أن الأولاد أعلى قدرة من البنات بالفطرة، وأن البنات عندما يصلن إلى مستوى نجاح الذكور فلابد وأن ذلك قد حدث نتيجة الجهد والعرق والدموع، وتذكر (فينيما)

وآخرون (1990م) أن المعلمين يعزون نجاح البنين إلى قدراتهم بنسبة 58%، في حين كانت نسبة العزو إلى القدرة مع إنجازات البنات 33% فقط.

وتظل قضية المعلمين الذين يؤكدون هذه التحيزات مصدر قلق، ولكن الآن هناك دعم عملي متزايد في المتناول، وذلك جزئيًّا نتيجة لقانون المساواة بين الجنسين، ولا يزال هناك المزيد مما يمكن عمله، حيث ذكر سكلتون وفرانسيس فالكانوفا (2007م):

> أن الاقتراح المطروح هنا هو أن تتبنى المدارس إطارًا شاملًا للتصدي للقوالب النمطية المرتبطة بالنوع في التحصيل. [...]، وقد أجريت دراسات على مدارس ومعلمين وتلاميذ ممن يشاركون بفاعلية في تفكيك القوالب النمطية المرتبطة بالنوع ورفع مستوى التحصيل [...]. لدينا [...] بعض الأمثلة عن كيف وأين يمكن للمعلمين الوقوف على الأحداث والاستفادة منها مع التلاميذ من أجل تحطيم القوالب النمطية المستندة إلى النوع، في الوقت نفسه، نعترف بأن هناك نقصًا واضحًا في الموارد والوسائل التعليمية في الفصول الدراسية مما يرجع إليها المعلمون للاستفادة، ونوصي بتطوير مثل هذه الوسائل المعينة (Skelton, Francis and Valkanova, 2007, p. 63).

وما زالت الآراء التي عفا عليها الزمن حول المواد الدراسية الأكثر ملاءمة للبنين أو البنات قائمة في العديد من المدارس والكليات والجامعات، وهذه الآراء تدعمها تعليقات ساخرة من الأصدقاء وأفراد العائلة، فغالبًا ما تُشجَّع البنات على المواد السهلة، وبالرغم من إدخال إستراتيجيات واسعة النطاق لإعادة التوازن، إلا أنه ما زالت هناك وظائف كثيرة يسيطر عليها أحد الجنسين على نحو ثابت؛ فعلى سبيل المثال، في الولايات المتحدة، لاحظ كير وروبنسون (2004) ما يأتي:

> [...] لا تزال أعداد الخريجين الذكور في كليات الهندسة والعلوم الفيزيائية يفوق أعداد الإناث بنسبة من اثنين إلى واحد، وعلى الرغم من الجهود المبذولة لزيادة عدد النساء في هذه التخصصات، إلا أنه ما زالت المرأة تمثل تمثيلًا منخفضًا بشدة مقارنة بالرجال (Kerr and Robinson, 2004, p. 86).

وفي المملكة المتحدة، وضعت خطط مختلفة عدة لمواجهة الاختلافات الملحوظة في احتياجات الأولاد والبنات، وقد أسفر هذا عن نتائج متنوعة؛ فقد وجد سكلتون وآخرون أن:

> [...] الإستراتيجيات الموصى بها كانت مثيرة للانقسام، وغالبًا ما كانت تأتي بنتائج عكسية من حيث التركيز على الفروق بين الجنسين، وتعطي انطباعًا بأن كل ما كنا نحتاج إليه هو التعامل مع كلا الجنسين كمجموعتين منفصلتين متجانستين (Skelton, Francis and Valkanova, 2007, p. 62)

وقد درس غافن وريس (2003) بعض الأفكار التي تصلح بصفة خاصة لتشجيع الموهوبات في الرياضيات، حيث تضمنت هذه الأفكار بيئة تعليمية داعمة بها فرص تعلم أحادية الجنس، تجعل من مواطن القوة لدى الإناث محفزات، كما أوصيا بالأنشطة التي تتصل اتصالًا مباشرًا بالفتيات، وإيجاد منهج دراسي متحد وتوفير موجهات إناث، وتضمنت التوصيات الأخرى تجميع الفتيات حسب ميولهن لمواد معينة في فصل مختلط القدرات لتعزيز ثقتهن، وتوفير شبكة آمنة للإفصاح، والقبول بالاهتمام والقدرة في المادة.

وينبغي تعديل التخطيط الوظيفي لهدم أسطورة أن على المرأة اتخاذ خيار حتمي بين المهنة أو الأسرة، وإذا شاركت البنات الموهوبات في تخطيط وظيفي جيد فسوف يتمكنَّ من التفكير في إمكانية إدخال فترات انقطاع وتأخير لتربية الأطفال في خططهن الخاصة، أو على الأقل التفكير في خيارات بديلة خاصة بهن.

ومن خلال التفكير في المستقبل، يجب مساعدة الفتيات على بناء الاستقلال الذاتي والمرونة، فضلًا عن تقبُّل الغموض المحتمل الذي يجب أن يتعاملن معه في العالم الأوسع.

ملخص تكتيكات الدعم

يمكن تلخيص الاقتراحات الرئيسة لمساعدة الفتيات الموهوبات أن تصبحن نساءً ناجحات في الاستماع إلى آرائهن وأفكارهن، والترفق في التعامل مع احتياجاتهن. وسوف يساعد الانتقال المباشر نحو التحديد المبكر لقدرات الفتيات والتسريع التعليمي، أو توفير برامج محفزة ومتحدة تناسبهن، الفتيات على اعتماد نجاحاتهن وتفهم مواهبهن. ويجب توفير مصادر ومواد محسنة للاعتراف بالمساهمة القيمة للمرأة في جميع جوانب المجتمع وإبرازها.

ويجب البحث عن الأقران ذوي العقلية المتشابهة لرعاية الصداقات، كما يجب إتاحة القدوة الإيجابية الناجحة من النساء، بما في ذلك المرأة التي يكون دورها الرئيس في الحياة هو الأمومة (انظر بول، 2007م لبعض الصور الإعلامية)، وينبغي بذل كل محاولة لتجنب قولبة أدوار الجنسين، كما يؤدي الآباء والإخوة والأجداد والأعمام دورًا مهمًّا في إعادة توزيع المسؤوليات الأسرية، وكذلك فيما يتعلق بتشجيع الطموحات العالية، وينبغي توفير فرص التوجيه الرسمي وغير الرسمي، وعندما لا تستطيع الأسرة أو لا تبذل جهودًا لمساعدة الفتيات، فإنه يجب على المدرسة والمجتمع الأوسع التصدي لهذا التحدي.

إن جميع الفتيات بحاجة إلى نظام للدعم المستمر، أما بالنسبة للفتيات الموهوبات فيجب أن يكون هذا الدعم حساسًا للغاية، لا سيما عندما تكون الفتيات عرضة للخطر، ولديهن حاجة ماسة لبناء الثقة وتطوير الاستقلالية والمرونة من خلال المخاطرة المناسبة. وعلى الرغم من أنه لا تزال هناك جوانب كثيرة في المدرسة والمنزل والمجتمع تعمل كحواجز أمام الفتيات والنساء، فإن هناك تحسينات كبيرة في الفرص المتاحة للإناث لوضع بصماتهن والعيش حياة كاملة ومثيرة، في حين أنه لا مجال للرضى في النضال من أجل زيادة الفرص في حياة الإناث، فلم تكن صورة الفتيات الموهوبات

المتسلحات بإستراتيجيات التعايش القوية - العزيمة والعقل المتفتح- في حال أفضل مما هي عليه.

References

Arnold, K.D. (1995) Lives of Promise, Jossey-Bass, San Francisco.

Briskin, L. and Coulter, R. (1992) Feminist pedagogy: Challenging the normative. Canadian Journal of Education, 17 (30), 247–63.

Cooley, D., Chauvin, J. and Karnes, F. (1984) Gifted females: A comparison of

attitudes by male and female teachers. Roeper Review, 6, 164–67.

DfES. (2003) Every Child Matters, HMSO, Norwich (available at:http://www. everychildmatters.gov.uk/publications).

DfES. (2004) A National Conversation about Personalised Learning, DfES, London.

Eby, J. and Smutny, J.F. (1990) A ThoughtfulOverviewofGiftedEducation, Longman, New York. Equal Opportunities Commission. http://www.eoc.org.uk/genderduty 11 April 2008.

Fennema, E., Peterson, P.L., Carpenter, T.P. and Lubinski, C.A. (1990) Teachers' attributions and beliefs about girls, boys and mathematics. Educational Studies in Mathematics, 21, 55–69.

Francis, B. (2000) Boys, Girls and Achievement, RoutledgeFalmer, London.

Freeman, J. (2003) Gender differences in gifted achievement in Britain and the US. Gifted Child Quarterly, 47 (3), 202–11.

Gavin, M.K. and Reis, S.M. (2003) Helping teachers to encourage talented girls in mathematics. Gifted Child Today, 26 (1), 32–44.

Gilligan, C. (1982) In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development,

Harvard University Press, Cambridge, MA.

Gurian, A. (2001) Gifted Girls – Many Gifted Girls, Few Eminent Women: Why?

accessed via http://www.aboutourkids.org 11 April 2008.

Jolly, J. (2005) The woman question: An historical overview of the education of

gifted girls, in Teaching and Counselling Gifted Girls (eds S.K. Johnsen and

J. Kendrick), Prufrock Press Inc.,Waco, pp. 3–8.

Kerr, B. and Robinson Kurpius, S.E. (2004) Encouraging talented girls in math and

science: Effects of a guidance intervention. Journal of High Ability Studies, 15,

85–102.

Kerr, B. (2000) Gender and Genius Keynote speech to the national curriculum

networking conference,College ofWilliam andMary, Arizona StateUniversity,

March 7, accessed viahttp://www.davidsoninstitute.org 11 April 2008.

Kerr, B. (no date) Gender and Giftedness, accessed via http://www.courses

.ed.asu.edu/gender April 2007.

Kimball, M. (1994) The worlds we live in: Gender similarities and differences.

Canadian Psychology, 35, 388–404.

Noble, K.D. (1994) The Sound of a Silver Horn: Reclaiming the Heroism in Contemporary

Women's Lives, Fawcett Columbine, New York.

Noble, K.D., Subotnik, R.F. and Arnold, K.D. (1999) To thine own self be true,

a new model of female talent development. Gifted Child Quarterly, 43 (4),

140–49.

Office of National Statistics (2006) http://www.statistics.gov.uk 4 April 2008.

Pajares, F. (1996)Self beliefs in academic settings. Review of Educational Research,

66, 543–78.

Paule, M. (2007) http://www.smartgirls.tv/ 11 April 2008.

Reis, S.M. (1995) Talent ignored, talent diverted: The cultural context underlying

giftedness in females. Gifted Child Quarterly, 39 (3), 162–70.

Reis, S.M. (2005) Feminist perspectives on talent development: A research-based

conception of giftedness in women, in Conceptions of Giftedness, 2nd edn (eds

R.J. Sternberg and J.E. Davidson), Cambridge University Press, Cambridge,

pp. 217–45.

Sadker, M. and Sadker, D. (1994) Failing at Fairness: How America's Schools Cheat

Girls, Charles Scribner's Sons, New York.

Schober, B., Reimann, R. and Wagner, P. (2004) Is research on gender-specific

underachievement in gifted girls an obsolete topic? New findings on an often

discussed issue.High Ability Studies, 15 (1), 43–62.

Silverman, L.K. (1993) Counselling the Gifted and Talented, Love,Denver.

Silverman, L.K. (1998) Personality and learning styles of gifted children, in Excellence in Educating Gifted and Talented Learners (ed. J. VanTassel-Baska), Love, Denver, pp. 29–65.

Skelton, C., Francis, B. andValkanova, Y. (2007) BreakingDown the Stereotypes: Gender and Achievement in Schools, Equal Opportunities Commission, London, http://www.eoc.org.uk 5 March 2008.

Smutny, J.F. (1998) Gifted Girls, Phi Delta KappaEducational Foundation, Bloomington, IN.

Subotnik, R.F. and Arnold, K.D. (1995) Passing through the gates: Career establishment

of talented women scientists. Roeper Review, 18 (1), 55–61.

Wilgosh, L. (2000) Understanding and overcoming underachievement in women and girls, in Able Underachievers (ed. D. Montgomery), Whurr, London, pp. 52–61.

الفصل الثامن

فهم تدني التحصيل عند البنين والتغلب عليه

باري هيمر

Understanding and Overcoming Underachievement in Boys

Barry Hymer

مقدمة

إن الموهوب عقليًّا متدني التحصيل هو ظاهرة موجودة في جميع المدارس وفي كل المستويات الأكاديمية؛ ولكن يظهر على نحو أكثر تحديًا في المرحلة الثانوية، وقد يظهر بهيئات متعددة؛ على سبيل المثال: الكسول، غير المهتم بالمدرسة، الملول، المتمرد، غير القادر على التواصل مع المعلمين، أو الذي يعاني من صعوبة في واحدة أو أكثر من المواد الدراسية، ومع ذلك، وبغض النظر عن الصورة التي يبدو عليها، فهو بصفة عامة شاب لا يستفيد من إمكاناته العقلية في الوفاء بالمتطلبات الأكاديمية بالمدرسة، وكما يتضح بشكل عام، فإن الطالب متدني التحصيل ذا القدرة العالية لا يفشل في الوصول إلى التفوق الأكاديمي الذي توحي قدرته الفائقة بأنه قادر على تحقيقه فحسب؛ بل أيضًا يتأخر عن مستوى تحصيل الطلاب متوسطي القدرة، أو على أفضل تقدير يحافظ على مستوى يعادل مستوياتهم (Ralph, Goldberg and Passow, 1966, p. 1)

لماذا نستخدم هنا الضمير (هو)؟ لاحظ باسو (في سوبلي، 1990م) أنه هو وزملاؤه اتبعوا العرف السائد في الكتابة في ذاك الوقت باستخدام الضمير المذكر في وصف دراستهم المبكرة عن الطلاب متدني التحصيل ذوي القدرات العالية، وعلى الرغم من أنه في هذا الوقت، كان معروفًا أن تدني التحصيل ليس مجالًا قاصرًا على جنس بعينه،

فقد وجد باسو نفسه ... أعدادًا متساوية من الفتيان والفتيات الموهوبين [متأخرين دراسيًّا]، وكانت هذه النتيجة الأولى من نوعها في المجال، ولكنها ظاهرة استمرت ما يزيد على 5 سنوات. (Supplee, 1990, p. xi)

إن التحول الكبير الذي حدث -في المملكة المتحدة- في الكتابة الأكاديمية، ووسائل الإعلام والمجالات التطبيقية (لاسيما في المدارس) من التأخر الدراسي لدى الإناث في السبعينيات والثمانينيات إلى (اكتشاف) التأخر الدراسي لدى الذكور في التسعينيات، فقد نشأ عن نشر البيانات المتراكمة منذ عام 1988م عندما خرجت شهادة الثانوية العامة (GCSE)، و(المنهاج الوطني) وإجراءات التقييم الجديدة إلى حيز الوجود في مدارس الدولة، وكانت هناك علامات إنذار مبكر قبل ذلك، ولكن حتى الثمانينيات، كانت هناك مقولة تقليدية ترى «أن الفتيات يتقدمن معرفيًّا في البداية فقط، ويرتبط ذلك بوصولهن للنضج الجسدي في سن مبكرة عن البنين، ولكن يفوق الأولاد البنات في سنوات المراهقة». (Northern Ireland CCEA, 1999, p. 37)

بيد أن البيانات الناشئة كانت مقنعة، وعلى ما يبدو أحادية الاتجاه في الاستنتاج وكاشفة، على سبيل المثال، أن الفتيات يتقدمن في القراءة في المرحلة الأساسية الأولى وهو ما يُحافَظن عليه في المرحلة الأساسية الثانية والثالثة، والأكثر من ذلك أن الفجوة بين الجنسين في القراءة تميل إلى الاتساع بين المرحلتين الأساسيتين الأولى والثانية، وبحلول عام 1995م، كان الفتيان يتأخرون بالفعل عن البنات في الشهادة الثانوية العامة فيما يتعلق بالحصص، حيث حصلت الفتيات على خمس علامات اجتياز أو أكثر بصورة أعلى من البنين (من علامة C إلى A*)، واستمر هذا المنحى باتساع الفجوة بين أداء البنين والبنات في الشهادة الثانوية لتصل إلى 10% خلال عام 1998م؛ وحققت 51% من الفتيات خمس علامات اجتياز أو أكثر، مقارنة بـ 41% من البنين في عام 2007م، وحققت 59.1% من الفتيات خمس علامات أو أكثر مقارنة بـ 50.6% من البنين. بعبارة أخرى، حين

تحسنت معدلات النجاح الوطنية على نحو عام كان التحسن لدى الفتيات يفوق التحسن لدى البنين، وبالنظر إلى النهاية العليا لطيف الأداء، في أعلى مستويات التحصيل في الشهادة الثانوية العامة (علامة A* و A) في اللغة الإنجليزية، نجد 13% من الفتيات احتلوا القمة في عام 2007م، في مقابل 8% من البنين، وفي المستوى A، حيث كانت الفتيات يتأخرن عن البنين منذ أن نشأ المستوى A في عام 1951م، فقد أصبحت متوسط نتائج الفتيات أفضل من البنين منذ التسعينيات.

ومع ذلك، فإن القراءة الدقيقة لجميع البيانات المتاحة كشفت عن صورة أكثر ضبابية؛ حيث كان أداء البنين والبنات في الرياضيات والعلوم أكثر تقاربًا – من المرحلة الأساسية الأولى وحتى مرحلة الشهادة الثانوية العامة – وعلى مستويات التحصيل كافة، وفي المستوى A، حتى في عام 1998م، ظل التقدم للبنين على البنات في المواد التي تُعدَّ تقليديًّا (ذكورية)، مثل الفيزياء والرياضيات، ودراسات الحاسوب والاقتصاد. وهو ما ذكره آرنوت وآخرون Arnot et al:

> يصعب تبرير الاستنتاجات غير الدقيقة بأن أداء الفتيات أفضل من الأولاد أو العكس، وينبغي الإشارة دائمًا إلى جانب محدد من المنهج الدراسي (Arnot et al., 1998).

ولاحظت جانيت إلوود Janette Elwood بهيئة المناهج والمؤهلات أن «هذه الأرقام المرجعية الضخمة تجعل الأمر يبدو وكأن الفتيات يتفوقن في المستويات كافة، ولكنها تخفي مجالات لا تُجيد فيها الفتيات عند المستوى A بالرغم من تفوقهن على البنين في الشهادة الثانوية العامة. وما زالت خيارات المستوى A تضع الجنس في الاعتبار بقوة». (الملحق التعليمي لجريدة التايمز، 6 أغسطس 1999)

وكانت هناك أصوات تحذيرية أخرى أيضًا؛ فقد حث بعضهم على النظر بإمعان في الأثر المحتمل لبنية الاختبار وإجرائه وتصحيحه على الفروق بين الجنسين في التحصيل وعلى بيانات التقييم بوجه عام (Black and Wiliam, 1998; Davies and Brember, 1998)،

فقد كانت هناك انتقادات حذرة من منظور نسائي، إذ لوحظت على سبيل المثال السوابق التاريخية لتدني التحصيل لدى البنين والعزو المفترض للنجاح والفشل الدراسي لديهم (Cohen in Epstein et al., 1998)، أو بصورة أعم أخطار تجاهل المعلومات والرؤى المكتسبة من خلال البحوث النسائية (Skelton, 1998). وكانت هناك محاولات لتشجيع المدارس والمدرسين على تجنب الافتراضات النمطية حول تدني التحصيل لدى البنين لصالح البحوث الإجرائية المستندة إلى الظروف الفريدة الخاصة بهم، والتدخل تبعًا لذلك (Pickering, 1997)، وزيادة على ذلك، فقد نصحت جوان فريمان أيضًا بالحذر عند الحديث عن الطلاب ذوي القدرات العالية المتأخرين دراسيًّا، من تحول الانتباه تمامًا عن تدني التحصيل لدى الفتيات إلى تدني التحصيل لدى البنين (Freeman, 1996)، مشيرةً إلى أن الإنجاز المدرسي -بالرغم من كونه مبشرًا- إلا أنه لا يرتبط ارتباطًا مثاليًّا بالإنجاز في الحياة ما بعد المدرسة، خاصة بالنسبة للفتيات. يبدو أن (السقف الزجاجي) سيئ السمعة لم يتحطم بعد.

في المجال العام، كان للأصوات التحذيرية أثر ضعيف؛ فقد انصب الاهتمام الطاغي للحكومة ووسائل الإعلام منذ منتصف التسعينيات على (فشل البنين) والبحث عن حلول، ونورد هنا بعض الأمثلة لعناوين الأخبار من الصحف الوطنية والتربوية بالمملكة المتحدة في منتصف التسعينيات ونهايتها: «الفتيات يؤدين على نحو جيد في حين يشعر البنين بالإهمال»، «البنات تكتسح البنين»، «فشل البنين الهمُّ رقم واحد»، «اتساع الفجوة بين الجنسين لتصبح خليجًا» «الفتيان لا يزالون يقبعون في أخطار أمية القراءة»، «التحيز المعادي للمدرسة يُفسد حياة الأولاد»، «الأشقياء وذوو العضلات - وألد أعدائهم» .. وغير ذلك. بهذه القوة التحريضية، انتشرت ألسنة لهب القلق العام عالية، ودُرِسَت العديد من التفسيرات الممكنة لتدني التحصيل لدى البنين التي كشفت عنها الإحصاءات الوطنية للتحصيل الدراسي مع مقتضيات التدخل الخاصة لكل منها،

وسوف يكون لهذه التفسيرات -التي يمكن للمدارس الوصول إليها بسهولة- أكبر فائدة للتربويين، ولكن قد يجدر النظر في غيرها من التفسيرات.

بعض التفسيرات للفروق بين الجنسين

العوامل البيولوجية

كان هناك اهتمام بالاختلافات البيولوجية بين أداء الجنسين في المهام التعليمية لفترة من الزمن/ وفي عام 1977م، بالرجوع إلى مجموعة من البحوث الوراثية والعصبية الحيوية الحالية، ظهر تأييد قوي للتدريس والتعلم المميز بين الجنسين على يد ويليام ستيوارت، الذي تحدث عن التفاعل بين العوامل البيولوجية والثقافية التي تسهم في الفروق بين الجنسين، وتحدث عن النتائج البحثية القاطعة.. «بأن الفتيات والفتيان يحققون المزيد من النجاح والارتياح مع مهام التعلم التي تُختَار في ضوء مناسبتها للفروق الجنسية». (Stewart, 1977)

وفي الآونة الأخيرة، بدت الأدلة غير قاطعة، على الأقل في مجال الأساليب المعرفية وإستراتيجيات التعلم، حيث توصل رايدينج وراينر، على سبيل المثال، إلى أنه لا توجد اختلافات كبيرة بين أداء البنين والبنات على مقياس (تحليل الأساليب المعرفية) Cognitive Styles Analysis (Riding and Rayner, 1998) – وهي أداة بحث استخدمت على نحو واسع لاستكشاف طرق الأفراد المميزة والمعتادة لتنظيم المعلومات والاستجابة لها، وقد نوقش أن الأسلوب المعرفي هو متغير مستقل عن القدرة والشخصية والنوع الاجتماعي. وناقش براي، غاردنر وبارسونز (1997م) ما أشارت إليه الأبحاث عن الاختلافات الوراثية بين الجنسين بدءًا من مرحلة ما قبل الولادة؛ منها على سبيل المثال أن الأطفال الإناث في الرحم تستجيب لأنماط الصوت والتنغيم على نحو أفضل أكثر من

الذكور، وأن آثار النضج المرتبطة ذُكِرَت على أنها سبب تفوق البنات على البنين في مهارات القراءة والكتابة المبكرة.

على سبيل المثال، يجري ستيف بيدولف، أحد رواد الدعوة لـ(حركة الرجال 'Men's Movement'، الكثير من البحوث، مشيرًا إلى أن الأولاد يتطورون عصبيًّا بوتيرة أبطأ من البنات، وعزا هذا التباطؤ إلى ضعف التحصيل الدراسي للبنين (مقارنة بالبنات) في المملكة المتحدة وأستراليا والولايات المتحدة الأمريكية (Biddulph, 1998a). وبحث بيكرينغ الفكرة التي تأسست في دراسات الدماغ بأن البنات تحليليات ومتأملات، وأن الأولاد مغامرون وتجريبيون، ويَذكُر أن «نظام التقييم الحالي في المملكة المتحدة الذي يرتكز على نهج متسلسل وتحليلي للتعلم، يعطي أفضلية للفتيات بدرجة كبيرة». (Pickering, 1997, p. 48)

ومن المثير للاهتمام أن الحجج نفسها قد طُرِحت لبعض الوقت في مجال المعاقين تعليميًّا، من بينهم على سبيل المثال العديد من الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة (الديسليكسيا) بدرجة عالية، والمعروف عنهم تعثرهم في نظام تعليمي يكشف عن ضعفهم ويقلص من قوتهم.

وحيثما كان يشار على وجه التحديد إلى الفروق بين الجنسين والتحصيل عند الحدود الطرفية القصوى، كانت هذه الإشارة غالبًا ما تصب في ملاحظة أن البنين يحققون نتائج أعلى عند الأطراف الحدية في الرياضيات واللغة الإنجليزية (Davies and Brember, 1998; OFSTED/EOC, 1996)، وهي ظاهرة لوحظت كثيرًا في أدبيات البحث: بالإشارة إلى مجموعة الدراسات البحثية التي أجريت منذ تيرمان، حيث ذكر ماكليود وكروبليي:

> هناك ثلاث حقائق قد ترسخت حول الإناث ذوات القدرات، مقارنة بالذكور، وهي أن: عدد الفتيات اللاتي يحصلن على درجات ذكاء عالية جدًّا أقل من عدد البنين؛ عدد البنات اللاتي يتميزن بأداء استثنائي أقل من عدد البنين؛ الفتيات كمجموعة يملنَ إلى

الإنجاز في مواد تختلف عن المواد التي يتفوق فيها الذكور. (McLeod and Cropley, 1989, p. 124)

توجد إشارة ضعيفة في هذه المصادر عن ميل المصححين إلى المحاباة الشديدة عند تقييم أعمال البنين، خاصة فيما يتعلق بإعطاء العلامات الأعلى، أو عن التحيزات المحتملة للجنس في بنود اختبارات الذكاء (IQ)، والاختلافات الإستراتيجية في أداء الاختبار.

قدم بينبو وستانلي (1983م) أدلة تشير إلى أن هناك تأثيرًا ما للعوامل غير البيئية على انحراف تمثيل أداء الذكور والإناث عند أعلى المستويات في الرياضيات، وحديثًا، لخصت فانتاسل-باسكا (1998م)، نتائج المزيد من الدراسات في مجال الفروق بين الجنسين في الرياضيات، وتوصلت إلى أدلة على وجود مدى من التمايزات: في أداء الاختبار واستخدام الإستراتيجيات (Becker, 1990)، وفي المهام التي تتطلب مستوى عاليًا في حل المشكلات والاستيعاب المفاهيمي غير المتعلم (Mills, Ablard and Stumpf, 1993)، وتوقعات الوالدين عن نجاح الطلاب (Dickens and Cornell, 1993)، جميعها جاء لصالح البنين.

وبطبيعة الحال، لا يمكن أن يؤدي أي مما ذكر أعلاه بالمرء إلى استنتاج ساذج بأن البنين أقدر من البنات في الرياضيات أو في القدرة المعرفية، أو على نحو أكثر دقة، أن الأولاد ذوي القدرات الاستثنائية أقدر من البنات ذوات القدرات الاستثنائية، إذ إن التطابق غير التام بين القدرة والتحصيل، إلى جانب بعض التحفظات بشأن بنية اختبارات القدرات وغيرها من التحذيرات التي ذكرت سابقًا عند وصف فروق التحصيل بين البنين والبنات، يمكن أن تنطبق على مستويات التحصيل العليا. ويتلازم ذلك مع ملاحظة أن «... نسب حدوث بعض مظاهر الموهبة قد تختلف لدى كل من الذكور والإناث على الأقل من الناحية الاحتمالية الرياضية» (McLeod and Cropley, 1989, p. 126)،

قد تكون النتيجة الإجمالية التي توصل إليها ساذرلاند (1990م) وجولومبوك وفيفوش (1994م) أن المستفاد من الأدلة أنه ليست هناك فروق بين الجنسين في الذكاء، وأن كثرة البنين الذين يؤدون عند الحدود الطرفية للتحصيل قد تُعطي انطباعًا قويًّا عن تدني التحصيل لدى البنين (لا سيما في مجال القراءة والكتابة)، بنفس القدر الذي قد يُعطي انطباعًا عن الإنجازات الاستثنائية للبنين (لا سيما في الرياضيات)، ولكن ربما تخفي البيانات الإمبيريقية الفروق الدقيقة.

بافتراض وجود بعض درجات الاختلاف بين الجنسين في مجالات مواد محددة، تقترح الصياغة الأكثر تطرفًا للحجة القائلة بالحتمية البيولوجية أنه لا يوجد سبب وجيه وراء السعي الحثيث للنهوض بإنجازات البنين (أو البنات)، ما دام البنين (والفتيات) سوف يظهرون ببساطة شريط صفاتهم الجينية عبر سنوات الدراسة، حيث إن ضعف إنجاز البنين في مجال القراءة والكتابة كبناء تربوي، ليس له وجود مطلقًا كما يبدو في التعريف، ومع ذلك، تبقى حقيقة أنه حتى لو كان ثمة دليل قوي على عدم المساواة في القدرة اللغوية (أو الرياضية أو العلمية) الفطرية على مستوى مجتمع الطلبة، وأن مكتب معايير التعليم وخدمات الأطفال والمهارات (OFSTED [1]) في عام 1993م قد فشل في العثور على أدلة دامغة على أن الفروق في أداء البنين والبنات في اللغة الإنجليزية تعكس الاختلافات في القدرة اللغوية الفطرية، على مستوى الفرد، فمن المعروف أن هناك تباينًا في القدرة والتحصيل داخل كل مجموعة من الجنسين أكبر منها بين المجموعات وبعضها، وبصورة عامة على الأقل، يظل تدني التحصيل ظاهرة تربوية قائمة ومحايدة فيما يتعلق بالنوع الاجتماعي.

1 افستد OFSTED Standards in Education, Children's Services and Skills هو مكتب المعايير في التعليم والخدمات للأطفال والمهارات، وهو إدارة غير وزارية تُعنى بفحص وتنظيم خدمات الرعاية للأطفال والشباب، وخدمات توفير التعليم والمهارات للمتعلمين من جميع الأعمار.

العوامل الاجتماعية

في مجال التعليم، يُنظر إلى تدني التحصيل بأنه – إلى حد ما – سلوك أكثر من كونه حالة متأصلة أو متبلورة، فالسلوكيات قابلة للتغيير، كما هو الحال بالنسبة للسلوكيات الاجتماعية (على الأقل من الناحية النظرية) التي قيل إنها قد تؤدي أيضًا دورًا في تدني تحصيل البنين في مجالات محددة أو مجالات أعم من مجالات المنهج الدراسي، وقد كثر بحث العوامل الديمغرافية ومناقشتها، بما في ذلك التغيرات في أنماط التوظيف في المجتمع، ما أدى بدوره إلى تغيُّر في وجهات النظر عن دور الوالدين- ولا سيما دور الآباء في تحصيل البنين، فقد قام مشروع (رجال الغد) (الذي أجراه باحثون من جامعة أوكسفورد ونُشر في صحيفة الإندبندنت في 1 فبراير 1999م وفي صحيفة التايمز في 17 مارس 1999م) باستطلاع رأي 1400 فتى تراوحت أعمارهم بين 13–19 سنة، وتبين أن ما يزيد على 90% من البنين الذين شعروا بأن آباءهم كانوا يمضون وقتًا معهم، ويولون اهتمامًا نشطًا بما يحرز أبناؤهم من تقدم، ظهروا كأفراد واثقين ومفعمين بالأمل، و(قادرين على التصرف)، في حين أُدرِج 92% من البنين الذين وصفوا مشاركة آبائهم لهم بأنها ضعيفة، في المجموعة ذات المستوى الأدنى فيما يتعلق بتقدير الذات والثقة بالنفس والأكثر قابلية للاكتئاب، والموقف السيئ تجاه المدرسة والسلوك الجانح.

إن المخرج الطبيعي لهذه النتائج يتمثل في نصيحة الآباء بمشاركة أبنائهم والاستماع إليهم على نحو أكبر، وقد وضع ستيف بيدولف أرقامًا لهذه النصائح قائلًا بأن الآباء الذين يقضون أكثر من 55 ساعة في الأسبوع في العمل يخذلون أطفالهم (Biddulph, 1998b).

التدخلات

تضمنت التدخلات المدرسية التي وظفت فكرة الذكور كقدوة إيجابية محاولات إصلاح الخلل في النسبة بين الجنسين في المعلمين في المدارس الابتدائية، وتشجيع

الآباء في الفصول الدراسية والملاعب، واستضافة نجوم الرياضة المشهورين للجمع بين التدريب على كرة القدم أو لعبة الرجبي مع الأنشطة المتصلة بتعليم القراءة والكتابة، وكان لذلك نجاح ملحوظ فيما يتعلق بالحماسة وموقف التلميذ من المدرسة في حالات فردية، ولكنه كان قليل القيمة في التقويم طويل المدى والأوسع نطاقًا، حيث إن الانتقادات النسوية لهذا النهج الأخير تضمنت القلق من أننا حين نسعى إلى تعزيز المجالات التي ينخفض فيها الإنجاز الذكوري عن طريق ربطها بالإنجاز (الذكوري) النمطي، فإننا ربما نضيق بذلك نطاق السلوكيات الذكورية المقبولة، ونرسخ مواقف (الفحولة الذكورية)، مما قد يسهم في تدني التحصيل في المقام الأول (cf. Reed, in Epstein et al., 1998)

وقد ركز جزء ضئيل جدًّا من النشاط الحالي الموجه إلى دراسة تدني تحصيل البنين على الفتى ذي القدرة متدني التحصيل على وجه التحديد أو بصفة مبدئية، ويمكن القول إن جزءًا كبيرًا من القوة الدافعة لحركة (فشل الأولاد) -على الأقل في المملكة المتحدة- يكمن في الرابط المزعوم بين تدني التحصيل والعواقب الاجتماعية للنفور من المدرسة؛ إذ هو المجال التقليدي والنمطي للفتى متدني التحصيل من أبناء الطبقة العاملة: «لقد أصبح الأداء المنخفض بين أولاد الطبقة العاملة مصدر قلق خاص للحكومة؛ لأنه يرتبط بارتفاع معدلات التشرد والجريمة». (الايكونومست، 29 مايو 1999، ص 36)

ولكن لا يزال هناك صدى حتى الآن لأوصاف المظاهر المحتملة للفتى ذي القدرة متدني التحصيل كما عددها رالف وزملاؤه في بداية هذا الفصل، وتبقى الحدود الفاصلة بين القدرة والتحصيل والسلوك غير واضحة، هذا إذا كانت لها وجود بالأساس.

العوامل المرتبطة بالاتجاهات

أحد العوامل الأخرى المرتبطة بالعوامل الاجتماعية الذي توجه إليه أصابع الاتهام كثيرًا عند محاولة تفسير تدني التحصيل المدرسي للبنين يكمن في مجال الاتجاهات، بما في ذلك اتجاهات الأولاد والمعلمين، وقد أشار بيكرينغ، على سبيل المثال إلى أن:

> «هناك قدرًا كبيرًا من الأدلة البحثية تدعم التلميحات المتتابعة بأن اتجاهات الذكور نحو التعليم بشكل عام، والمدرسة على نحو خاص، يُفسر جزئيًّا إنجاز البنين الضعيف في الاختبارات في الآونة الأخيرة مقارنة بالفتيات». (Pickering, 1997, p. 31)

يشير بيكرينج إلى الدراسة المسحية التي أجرتها جامعة كيلي على حوالي (30.000) تلميذ والتي توحي بأن اتجاه الأولاد نحو المدرسة يختلف اختلافًا دالًّا عن اتجاه الفتيات بنسبة 4%، وهو تقريبًا الفرق نفسه في نتائج الشهادة الثانوية العامة والمستوى A. وفي أدبيات البحث وعبر العديد من الثقافات تنتشر على نطاق واسع صورة التلميذ الساخط الذي يعمل جاهدًا للحفاظ على مصداقيته مع زملائه على حساب الإنجاز الدراسي، فعلى سبيل المثال، وجد شنايدر وكوتس (1985م) أن الأولاد بصفة خاصة كانوا عرضة للتأثيرات الفكرية العدائية من أقرانهم، وخلصت دراسة أجراها وارينغتون وينجر (1996م) إلى أنه لم يكن مقبولًا لدى العديد من الفتيان إظهار إذعان للتوقعات والقيم المدرسية، وبدا ضروريًّا التحصن بعدم المشاركة، أو في أحسن الظروف، المشاركة على مضض.

وقد علق عدد من الكتاب، متجاوزين السلوكيات الخارجية، على التناقض بين عزو النجاح والفشل الأكاديمي لدى كل من البنين والفتيات، ويُعتقد أن البنين أكثر ميلًا من الفتيات إلى عزو نجاحاتهم إلى القدرة، وعزو فشلهم إلى نقص الجهد (Licht and Dweck, 1987). وتشير الدراسة نفسها إلى أن البنين أكثر ميلًا من البنات إلى المبالغة في تقدير أدائهم المستقبلي بالنظر إلى إنجازاتهم الماضية والمستقبلية. ويُفصِّل أرنولد

(1997م) الأبحاث اللاحقة التي تبدو مؤيدة لاستنتاجات دراسة يخت ودويك التي تبدو للوهلة الأولى لا تتوافق مع صورة الطالب المدرسي المتردد الذي تعصف به المخاوف الناجمة عن انخفاض فرص التوظيف، ووجهات النظر المتنامية بشأن الذكورة وتوقعات مجموعة الأقران حول الأداء في الفصل الدراسي.

إن الطالب (المتوسط) على ما يبدو يكون أكثر ثقة بشأن أدائه المدرسي وآفاق المستقبل مما ينبغي أن يكون عليه، ربما يكون ذلك تجاوبًا منه مع الفصل والمجتمع الذكوري التوجه ومع واقع العوائق المتواصلة أمام إنجازات البنات في المجتمع الذي أجادت مونتغومري (1996م) وفريمان (1996م) في عرضه بإيجاز.

ومن المثير للاهتمام، منح داونز (1994م) البنين الأعلى قدرة إعفاءً جزئيًّا من الملاحظة قائلًا:

> «إن صورة (الذكر الفحل) السائدة، التي يبدو أن الأولاد ذوي القدرة المتوسطة والمنخفضة بشكل خاص عرضة للتأثر بها تتمثل ببساطة في أنه ليس متوقعًا أن يؤدي الأبطال على نحو جيد في الفصول الدراسية، ونادرًا ما تُقدَّم النماذج المشهورة ذات التأثير القوي من عالم الرياضة والتلفزيون، والموسيقى وغيرها، بصفتهم حائزين على جوائز أكاديمية، وإن كان ثمة شيء لديهم فهو أنهم قد نجحوا في الحياة بالرغم من أنهم كانوا متأخرين دراسيًّا. (ص 8)

تتعلق إحدى القضايا الجديرة بالنظر بمدى كون البنين الأكثر قدرة أقل عرضة للاتجاهات المناهضة للدراسة، على سبيل المثال، يمكن القول إن الأولاد الأكثر قدرة يكونون أقل احتمالًا لتبني تعريف أقرانهم (للنجاح)، مقدرين قيمة النجاح في الناحية الأكاديمية التقليدية بدرجة أكبر، ويعلق كسيكسزينتميهاليي وراثوندي ووالين (Csikszentmihalyi, Rathunde and Whalen, 1997)، على سبيل المثال، على«... جوهر السمات التي تميز الموهوبين من الذكور والإناث عن نظرائهم المتوسطين (المرجع السابق، ص 75)، هي تلك التي تضمنت الدافعية للإنجاز والقدرة على التحمل، لاسيما

درجة من التحفظ والتردد في السعي وراء التغيير السريع. كما أن لدى البنين... حاجة غير عادية للتقدير الاجتماعي، ورغبة ... قد تعكس أيضًا القلق بشأن التنافس الاجتماعي...» (المرجع السابق.، ص 78). وفي دراسة أجريت على نطاق ضيق عن العزو لدى تسعة أولاد متدني التحصيل ولكنهم من ذوي القدرات العالية تتراوح أعمارهم بين 6–12 سنة، وجدت سادلر أنه بينما كانت أسباب تدني التحصيل التي قدمها الأولاد هي عوامل مرتبطة بالمنهج ... إلا أن هؤلاء الأولاد

«كانوا أكثر قلقًا إزاء علاقاتهم مع مجموعة الأقران من قلقهم بشأن علاقاتهم مع والديهم أو معلميهم، ورأوا أن هذا يؤثر على أدائهم». (Sadler, 1998, p. 7).

وقد أبرزت سو لايدن المعضلات التي تواجه البنين ذوي القدرات العالية الذين تتعارض مواهبهم مع مبادئ مجموعة الأقران– المواهب في التعبير الإبداعي – في الشعر أو الرقص على سبيل المثال:

«يمكن أن تسحق مواهبه ويقضى عليها من خلال السخرية واللمز. إن رغبة الفتى في إيجاد صورة ذكورية مقبولة لنفسه يمكن أن تفرض عليه خيارات سيئة وغير ضرورية، كتلك التي يمكن أن تواجه الفتيات». (Leyden, 1985, pp. 78–79).

وللعرض الموسيقي (بيلي إليوت) حاليًا تأثير واضح معاكس لما لاحظته (إيدن) على اتجاهات بعض الأولاد نحو الرقص، وعندما عينت المدارس راقصين ذكورًا لتشغيل نوادي الرقص بها واستعانت بخبراء من العرض (بيلي إليوت) تحطمت العوائق المرتبطة بالاتجاهات على الأقل مؤقتًا.

إن التجاذب بين سعي الفتى ذي القدرة العالية نحو القبول الاجتماعي بين مجموعة الأقران وبين إخلاصه لموهبته واهتماماته وميوله يمكن أن يكون مصدر إزعاج كبير له، خصوصًا عندما تشجع الثقافة السائدة والاتجاهات نحو المدرسة الإذعان: جون، فتى من كامبري لديه قدرات استثنائية وموهوب ومبدع، عمره 9 سنوات، معروف للكاتب، قاوم

ضغوطًا هائلة للامتثال في مدرسته الابتدائية، ولكن بتكلفة شخصية مروعة أزيلت تلك الضغوط فقط بتغيير المدرسة، وفي ذروة انزعاجه طُلب منه أن يرسم كيف سيكون حاله (لو كانت الأمور أفضل)، فرسم أربعة خطوط لأشكال عصى بدائية، وقال: (لا يهمني أيًّا من هذه أكون، طالما أني أعرف أن هناك شخصًا آخر يشاركني المستوى نفسه). في سبيل مقاومته لمواقف أقرانه وإصراره القوي على الحصول على نوع من الاستقامة الشخصية، ظل جون كسائر الأطفال بحاجة إلى صديق، رفيق روحه، وأجاد بروفيسور سي جواد التعبير عن هذا التجاذب أيضًا في عام 1948م، قائلًا: «أمضي حياتي في تناوب أبديّ بين إيقاعين، إيقاع جذب انتباه الناس خوفًا من أن أظل وحيدًا، وإيقاع التخلص منهم لأنني أعرف أنني أشعر بالملل». (Gross, 1993, p. 233)

برامج التدخل

إن تفرُّد جون وجميع الأطفال هو الذي يدحض أي وصفة روتينية لمعالجة تدني التحصيل، حتى في البرامج التي تركز على احتياجات الأطفال الموهوبين متدني التحصيل تحديدًا فإنه لا بد من الاعتراف بتفرد الأفراد:

> «أظهر الأطفال الذين حُدِّدوا لتلقي برامج خاصة لمساعدتهم على التغلب على تدني التحصيل إمكانات عالية وإنجازًا ضعيفًا، وعند هذا الحد ينتهي التشابه بينهم». (Supplee, 1990, p. 5)

إن واقع الفتى المتفوق هو ما يكذب الفرضيات حول تدني التحصيل، إذ ربما في كل مدرسة، بغض النظر عن الروح السائدة فيها والثقافة والكيانات التنظيمية والمناهج الدراسية، سوف يكون هناك بعض الأولاد الذين يحققون إنجازات بالرغم من الصعاب، ولكن هذه ليست دعوة للرضا عن النفس أو للتقليل من دور المدرسة والنظم والمناهج الدراسية (الصريحة والخفية) في رفع مستوى الإنجاز لدى جميع التلاميذ. على سبيل المثال، كان هناك قدر كبير من البحوث في مزايا التدريس أحادي الجنس كعلاج لتدني

التحصيل، وتبدو الأدلة التي تدعم ذلك غير قاطعة، إذ تشير مراجعة حديثة للأبحاث التي أجريت على التعليم أحادي الجنس على مدى السنوات العشرين الماضية إلى أن الأداء القوي لمدارس البنات في جداول درجات الاختبارات يعزى إلى الطبقة الاجتماعية والقدرة والتقاليد المدرسية، أكثر مما يُعزى إلى النوع الاجتماعي (Elwood and Gipps, 1999). ومع ذلك قدمت حالات فردية لمدارس -من بينها مدارس مختلطة تقدم حصصًا أحادية الجنس في مواد معينة- أدلة على التحسن في السلوك والنتائج الأكاديمية للبنين والبنات، وأشار مكتب المعايير التعليمية- لجنة تكافؤ الفرص OFSTED/EOC في عام 1996م إلى أنه على الرغم من أن البحوث في مجال التعليم والتدريس أحادي الجنس كانت غير قاطعة، إلا أن مدارس البنين احتلت مكانة جيدة في معالجة مسألة تدني التحصيل، والقدرة على وضع إستراتيجيات تتعامل مباشرة مع احتياجات البنين.

وقد اكتسب دور محو الأمية العاطفية[1] وإنشاء مدارس وفصول لمحو الأمية العاطفية مكانة بارزة في العقد الماضي، وقد تنبأ بيكرينغ، في عام 1997م باحتمال وجود ارتباط بين الأمية العاطفية وتدني تحصيل البنين، موضحًا أن:

> «البحوث التي أجريت مؤخرًا تشير إلى أن التلاميذ يتأثرون أكثر بجوانب العلاقات الإنسانية في التدريس، ويبدو هذا جليًّا لدى البنين بصفة خاصة». (المرجع السابق، ص15)

وقد أوصى بيكرينغ بأن يهتم المعلمون اهتمامًا خاصًّا بآراء تلاميذهم عن الإجابة عن سؤال: (ما الذي يجعل المعلم ناجحًا)؟ مقارنًا هذه النتائج مع نهج مكتب المعايير

1 يستخدم مصطلح محو الأمية العاطفية Emotional literacy أحيانًا بطريقة تبادلية مع الذكاء الوجداني، ومع ذلك، فهناك اختلافات مهمة بين المصطلحين، وقد ذكر محو الأمية العاطفية كجزء من مشروع الدعوة إلى تعليم إنساني في أوائل السبعينيات، وكان أول من تناول هذا المصطلح كلود ستاينر (1997م) وهو يرى أن محو الأمية العاطفية تتألف من (القدرة على فهم العواطف، والقدرة على الاستماع إلى الآخرين والتعاطف مع انفعالاتهم، والقدرة على التعبير عن المشاعر بطريقة مريحة. ومن ثم أن تكون قادرًا عاطفيًّا يعني أن تكون قادرًا على التعامل مع المشاعر بطريقة تحسن من طاقتك الشخصية وبطريقة تحسن من جودة حياة مَن حولك). (المترجم)

(أفستد) OFSTED القائم على الكفاءات (1995م). ربما تكون فضائل العدالة والاستماع الجيد والود والتعامل مع كل تلميذ كفرد مستقل وغيرها من الفضائل (الرخوة) هي الأهم في نظر العديد من التلاميذ، على الرغم من ضعف ظهورها في قائمة مكتب المعايير (أفستد).

وقد عُرِفَ الدور البارز للغة ومهارات القراءة والكتابة في مجال مواجهة تدني التحصيل، لا سيما لدى البنين، على مستوى الحكومات (المُشَاهَد في مبادرات المدارس الصيفية لمحو الأمية وفي تصريحات الوزراء)، وعلى مستوى السلطات المحلية (انظر موجز المبادرات التي وردت في ورقة عن (الهيئة الوطنية لمحو الأمية، 1999م)، وعلى المستوى الفردي للمدارس. كما لاحظ أرنولد (1997م):

> «أنه ربما تكون القدرة الأهم التي يتطلبها التعليم المدرسي هي قدرة المرء على استخدام اللغة لاكتساب التعلم عبر المنهج والتعبير عما تعلمه». (ص 23)

في المملكة المتحدة، تُستهل (تعليمات المناهج الوطنية) عبر المواد كافة بمطلب أن يكون التلاميذ قد تعلموا التعبير عن أنفسهم تحدثًا وكتابة، وطوروا مهاراتهم في القراءة، وذكر أرنولد أنه يمكن اعتبار العديد من البنين قراءً ضعافًا ينطقون النص المطبوع بصورة جيدة ولكنهم يخفقون في استنطاقه، أي في الاستدلال والاستنباط، وفي العناية بالتفاصيل وفهم الدلالات وبث الحياة في قراءتهم؛ فمن الناحية المنطقية، يمكن توقع أن يتميز الأولاد الذين يوظفون هذه المهارات ليس في اللغة فحسب، ولكن أيضًا عبر المناهج الدراسية، ونظرًا لوجود الفروق في النضج بين الجنسين، التي سبقت الإشارة إليها، والأدلة على تباطؤ البنين في تطوير مهارات القراءة والكتابة في وقت مبكر، أصبح هناك اهتمام بالأعمار التي يُتوقَع عندها أن يكتسب الأطفال -خاصة الذكور منهم- المهارات الأساسية للقراءة والكتابة، وأتيحت لهم العديد من الفرص في القارة الأوروبية، هذا مع وجود شك في المملكة المتحدة بشأن حاجة البنين إلى مزيد من الوقت

لتطوير قدراتهم في لغة التعبير والاستقبال، ويجري التأكيد على أن مهارات التحدث لها أولوية على تعلم القراءة والكتابة بالرغم من وجود أدلة على أن مبادرات السياسة العامة على مدى العقد الماضي تسير في الاتجاه المعاكس تمامًا، ووجود قلق لدى العديد من الآباء والأمهات والمعلمين بشأن أطفال في عمر الرابعة مطالبين بالتعامل مع مهارات حركية دقيقة، ومهارات القراءة والكتابة الأساسية، تفوق مستوي استعداداتهم.

ونظرًا لوجود أدلة على تدني تحصيل البنين في اللغة الإنجليزية الذي سبق الحديث عنه، فإن تقريرًا يشير إلى أن البنين هم كتَّاب أكثر تطورًا وأفضل في التهجي، هو جدير بالملاحظة (قسم المؤهلات والمناهج، 1999م). وتستند الدراسة إلى تحليل 300 ورقة اختبار في امتحان الثانوية العامة 1998م حاصلة على علامات A، C، F. وأشار التقرير إلى أن البنين يعاقبون في اختبارات اللغة الإنجليزية على ميلهم إلى كتابة قصص حركة قصيرة بتفاصيل أو شرح أقل مما تقدمه البنات (لمزيد من التفاصيل عن الفروق بين الجنسين في القراءة الكتابة 1999م، Millard, 1997 and Hall and Coles). ويعتقد أن مواطن القوة لدى البنين تشمل امتلاكهم لحصيلة مفردات أوسع من الفتيات (وهو ما أشارت إليه فريمان، 1996م)، ومهارات تقنية واستخدام أفضل لعلامات الترقيم، كما كان متوسط طول الجمل أكبر. مرة أخرى -كما أوضح باحثون آخرون- يبدو أن هذه الدراسة تشير إلى أن التحليلات الإحصائية البسيطة للاختبارات قد لا تعكس ما يتطلبه جنس الطالب عند استخدام أشكال التقييمات المختلفة.

وقد قدمت العديد من المدارس والسلطات المحلية في المملكة المتحدة مبادرات للتغلب على تدني التحصيل لدى البنين، لا سيما في القراءة والكتابة (Arnold, 1997). وبنقل مثال شارك فيه المؤلف الحالي على مستوى المدارس الابتدائية: في ضوء معرفة أنه لا يوجد أي دليل واضح على وجود فروق بين الجنسين في القدرة اللغوية الفطرية، إلا أن أداء البنات يفوق أداء البنين في مدينة كومبريا على جميع المستويات في تحصيل اللغة الإنجليزية، بما في ذلك أعلى المستويات في المرحلة الأساسية الثانية (المنهج

الوطني المستوى الخامس فما فوق)، وفي الشهادة الثانوية العامة (علامة A أو +A). وقد عكفت (إدارة تعليم كومبريا) على إعداد حزمة مصادر لوسائل تعليمية لاستخدامها في المدارس الابتدائية (إدارة تعليم كومبريا، 2002م) بهدف تشجيع المعلمين على تجريب مجموعة من الإستراتيجيات والتقنيات لتعزيز إنجازات الأطفال الصغار في اللغة الإنجليزية. وقد استندت هذه الإستراتيجيات إلى معارف وخبرات الخبراء الاستشاريين في محو الأمية (بولا إيلي) و(ستارك جوان)، بالإضافة إلى مجموعة من المدرسين والمدرسين الأوائل، وإن كانت فعالية هذه المصادر سوف يتم تقييمها مع الوقت، حيث تعول عليها المدارس.

وسواء كانت العوامل البيولوجية أو الاجتماعية، أو التربوية أو اللغوية، أو المرتبطة بالاتجاهات هي السبب الأقوى وراء تدني التحصيل لدى العديد من الفتيان في المدارس، أو ما إذا كان عامل النوع هو الذي يؤدي الدور الأكبر، فإن مجموعة العوامل المحتملة المرتبطة بتدني التحصيل لدى البنين هو الذي يجعل من معالجة تدني التحصيل مهمة صعبة للغاية على الآباء والمعلمين والسلطات التعليمية والحكومات.

لقد بات معروفًا لدى المدارس والسلطات المحلية أن عدد البنين الذين لديهم احتياجات تعليمية خاصة أكبر من عدد البنات، وأنهم ساخطون من المدرسة وأن نسب حضورهم ضعيفة (Grubb, 1999). وما يمكن أن يقال بدرجة عالية من اليقين هو أنه لا يوجد عامل واحد بعينه هو السبب في ذلك –وبالتأكيد لا على مستوى مجتمع الطلاب ولا حتى على مستوى الفرد– ولكن يجب ألا تمنع صعوبات تحديد الأوزان النسبية للعوامل المختلفة من مواجهة تدني تحصيل البنين حيثما وُجِد، وينبغي ألا يثني ذلك الممارسين عن إحداث فرق بالاستفادة من الأدلة المتوافرة كنقطة انطلاق، وتكييفها حسب ظروفهم الخاصة ورصد الآثار الناجمة عن أي تدخل.

توصيات يجب أخذها في الحسبان عند وضع إطار برنامج لمجابهة تدني التحصيل

استخلصت هذه التوصيات لمجابهة تدني التحصيل لدى البنين من البحوث والممارسات المبينة في هذا الفصل، وخاصة من المصادر الرئيسة التالية: افستد (OFSTED, 1993)، فراتر (Frater, 1997)، وتقرير مكتب المناهج والاختبارات والتقييمات بإيرلندا الشمالية (CCEA, 1999)، فريمان (Freeman, 1989)، وجروب (Grubb, 1999)، وإدارة التعليم والمهارات (DfES, 2005).

على مستوى المدرسة:

- الاعتراف بأهمية التأثيرات المحلية القوية المسببة لكل من التفوق وتدني التحصيل (هناك اختلافات واسعة في الاتجاهات والإنجازات بين المدارس، وقد لا تنعكس التوجهات الإحصائية على مستوى مجتمع الطلاب على الصعيد الوطني في هذه العينات الأصغر).
- المشاركة مع الآباء والتلاميذ، ومسؤولي الأقاليم والمعلمين في حوارات مفتوحة حول القضايا.
- الحصول على رؤية أكثر وضوحًا للقضايا التي تؤثر في مدرستك بجمع مجموعة من الأدلة الأولية والثانوية، مفصلة قدر الإمكان؛ خذ عينة وقم بإجراء دراسة استطلاعية، على سبيل المثال، تحليلاتك الإحصائية للتحصيل ومواقف المعلمين والتلاميذ، وممارسات حجرة الدراسة، وعينات من العمل والسياسات.
- استخدام البيانات المحلية التي تطرأ لتغيير التفكير النمطي عن الأولاد والبنات وتدني التحصيل، مع الوعي بأن الأوضاع التي يصعب تغييرها قد تعكس معتقدات و/أو مخاوف مترسخة بقوة.

- الانتباه إلى المعتقدات واللغة النمطية التقليدية أو المتحيزة في السياسات والممارسات المدرسية.
- العناية في سياسات المدرسة ككل بأهمية إجراء اختبار مبدئي لجميع التلاميذ الجدد، وتوفير تدابير الاستهداف والمراقبة والتوجيه لكل تلميذ، والانتباه الصريح لاحتياجات التطوير المهني؛ على سبيل المثال: وعي الموظفين باحتياجات البنين.
- وضع نهج متسق للغة عبر المناهج الدراسية.
- قبول وتشجيع الاختلافات في نهج التعلم؛ النظر في تدريب المعلمين حول الأساليب المعرفية وإستراتيجيات التعلم.
- تطوير شراكة مع الآباء والأمهات.
- الاتفاق على الأهداف وجدول زمني للعمل، ومعايير يمكن ملاحظتها لقياس النجاح، وإجراءات للمراقبة والتقويم، وكذلك العاملين الأساسيين الذين يقومون بتنفيذ هذه العملية.

على مستوى حجرة الدراسة

- جعل أهداف الدرس واضحة وصريحة.
- تسلسل المهام بعناية وتقديم المعلومات على شكل دفعات صغيرة.
- تقديم ضغط المناهج الدراسية، والسماح للتلاميذ بالقيام بمهام توسيعية أو إثراء عندما يظهرون إتقانًا لمجال أساسي.
- إعطاء دور التحدي في المهام أهمية أكبر من إتمامها؛ خاصة بالنسبة لذوي القدرات العالية، قبول نواتج منتجات بديلة في بعض المهام وعدم الاقتصار على الكتابة السردية وحدها.

- التنويع في تقسيم الفصل إلى مجموعات بما يتناسب مع المهمة: توفير فرص للعمل الجماعي، والممارسة العملية، والتعاون والمشاركة النشطة.
- العناية بمزايا تجريب التدريس لمجموعات أحادية الجنس أو مجموعات مقسمة حسب القدرة، ولكن مع الوضع في الحسبان عدم وجود أدلة بحثية قاطعة في هذه المجالات.
- جمع المتأخرين دراسيًّا مع المتفوقين للقيام ببعض المهام.
- استخدام الواجبات المنزلية من أجل إثراء وتوسيع العمل الصفي.
- جمع الواجبات المنزلية وإعطاء علامة تقديرية للعمل التوسيعي أو الإثرائي على مراحل. وتقديم تعليقات توجيهية ونصائح بدلًا من إعطاء الدرجات وحدها.
- الاستماع إلى الطالب -بشكل فردي- وإتاحة الوقت للتقويم الذاتي.

في مجال اللغة والمعرفة بالقراءة والكتابة

- استطلاع عادات القراءة لدى البنين والبنات.
- تشجيع المناقشة، وأداء الأدوار، والمساهمات الشفهية، والكتابة المنظمة للقصص.
- مراعاة بنية وتنظيم دروس اللغة الإنجليزية وبنية تفكير التلاميذ، بما في ذلك (التفكير حول التفكير) (ما وراء المعرفة).
- إعطاء تقديرات للمحتوى، واستخدام المفردات والدقة الفنية، وليس لجودة الوصف أو المحادثة فقط.
- تقديم أطر للكتابة كمعينات لمختلف أنواع الكتابة.
- توفير مجموعة من النصوص للقراءة التي تخاطب اهتمامات البنين والبنات وليس مجرد السرد الخيالي.

- تشجيع القراءة للمتعة، ومخططات للقراءة في أزواج والقراءة الصامتة والتطوعية، وتشجيع البنين على مشاركة أفكارهم حول (القراءة المفضلة).
- استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتطوير مهارات القراءة والكتابة.
- تدريس تقنيات و(مهارات) الكتابة والقراءة، ففي مجال الكتابة استخدم أمثلة لمجموعة من المؤلفين، أما في مجال القراءة قم بتدريس تقنيات القراءة السريعة، والقراءة لفهم المعنى وغيرها.
- العناية بمزايا الاستعانة بنماذج من الذكور المرموقين – لتشجيع القراءة والكتابة – على سبيل المثال نجوم الرياضة.

العوامل الوجدانية والمحفزة

- استخدام التشجيع اللفظي لزيادة الدافعية، والحد من أخطار الفشل العلني، وعزو نجاح التلميذ إلى قدراته أو اهتماماته، وعزو الفشل إلى نقص الجهد أو إلى عوامل خارجية، على سبيل المثال مستوى صعوبة المهمة.
- تشجيع المحاولات، وليس مجرد النجاح.
- تقديم الثناء وغيره من التعزيزات، مع القيام بذلك على نحو فيه خصوصية وليس أمام الأقران.
- الحفاظ على مهام الواجبات المنزلية موجزة ومركزة؛ وإعطاء علامة وإعادتها بسرعة.
- تشجيع الاهتمامات والإنجازات الخارجة عن المناهج الدراسية.
- تقبل أن بعض التلاميذ يقدِّرون التعلم على كسب درجات، فقد يكون هناك فرق!
- تحقيق العدالة.
- إشراك التلميذ في وضع أهداف التعلم الخاصة به.

- السعي لتحقيق المواءمة الدقيقة بين المهمة واهتمامات التلميذ الشخصية، متى أمكن ذلك.
- تشجيع التلميذ على تدريس الأصغر سنا/أو الأقل قدرة في مجال/أو مجالات تميزه.
- التفكير في الاستعانة بالموجهين Mentors.
- توصيل الشعور بالاهتمام الحقيقي وغير المشروط بالتلميذ.

الخلاصة

وفقا لـ كوديل (2006م)، ربما نغالي بإعطاء كثير من الاهتمام للفروق بين الجنسين في تربية الموهوبين بالرغم من التشابه بين قدرات الذكور والإناث إلى حد كبير، إن لم تكن متطابقة. تنشأ المشكلات بسبب القيم والتوقعات التي تعلمها مختلف المجتمعات والثقافات لكل نوع.

في هذا الفصل، أُشيرَ إلى أن هناك اختلافات طفيفة بين توقعات البنين عن البنات، وأن مستويات كل منهما تتحسن وفقًا للمعايير الوطنية.

كانت مجموعة من العوامل البيولوجية والاجتماعية والمرتبطة بالاتجاهات يُنظر إليها على أنها عوامل قد تزيد من تدني التحصيل، وقد شُدِّد على أنه ينبغي التركيز على نمط قدرات الفرد واحتياجاته لتحقيق التدخل الناجح، قد يلزم هذا الفرد التعامل مع كثير من الضغوط الناتجة عن الحط من الإنجاز العالي من قبل الأقران، واضطراره لأداء دور (غير المكترث)، وربما وجود آباء لديهم طموحات وآمال عريضة يسعون جاهدين لتعزيز ما حققه من إنجازات، وتزداد هذه الضغوط والتوقعات إذا كان الطالب من مزدوجي الخصوصية أو مجموعة الأقليات أو الفئات المحرومة.

References

Arnold, R. (1997) Raising Levels of Achievement in Boys, EMIE/National Foundation for Educational Research in England and Wales.

Arnot, M.,Gray, J., James, M.et al. (1998). Recent Research on Gender and Educational Performance, OFSTED Reviews of Research. The Stationery Office, London.

Becker, B.J. (1990) Item characteristics and gender differences on the SAT-M for mathematically able youth. American Educational Research Journal, 27 (1), 65–87.

Benbow, C.P. and Stanley, J.R. (1983) Sex differences in mathematical reasoning ability: more facts. Science, 222, 1029–31.

Biddulph, S. (1998a) Manhood: An Action Plan for Changing Men's Lives, Celestial Arts.

Biddulph, S. (1998b) Raising Boys: Why Boys Are Different and How to Help Them Become Happy and Well-Balanced Men, Celestial Arts.

Black, P. and Wiliam, D. (1998) Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment, School of Education, King's College, London.

Bray, R., Gardner, C. and Parsons, N. (1997) Can Boys Do Better? Secondary Heads Association, Leicester.

Caudill, G. (2006) Contemporary issues impacting gifted boys, in Diversity in Gifted Education (eds B.Wallace and G. Eriksson), Routledge, London, pp. 200–2.

Csikszentmihalyi,M., Rathunde, K. andWhalen, S. (1997) Talented Teenagers – The Roots of Success and Failure, Cambridge University Press.

Cumbria Education Service (2002) Now, Bernard! Gender-Friendly Approaches to Raising Achievement in Key Stage 2 English, Cumbria Education Service Able Pupil Project.

Davies, J. and Brember, I. (1998) Boys Outperforming Girls: An Eight-Year Cross- Sectional Study of Attainment and Self-Esteem in Year 6, University of Manchester School of Education.

DfES (2005) Raising Boys' Achievement HMSO: Norwich.

Dickens, M.N. and Cornell, D.G. (1993) Parent influences on the mathematics self-concept of high-ability adolescent girls. Journal for the Education of the Gifted, 17 (1), 53–73.

Downes, P. (1994) The gender effect. Managing Schools Today, 3 (5), 7–8.

Elwood, J. and Gipps, C. (1999) Boys, Girls and Literacy: Single Sex Pupils Get the Best Pupils. Reported by the National Literacy Trust.

Epstein, D., Elwood, J., Hey, V. and Maw, J. (1998) Failing Boys? Issues in Gender and Achievement, Open University Press, Buckingham.

Frater, G. (1997) Improving Boys' Literacy: A Survey of Effective Practice in Secondary Schools, The Basic Skills Agency.

Freeman, J. (1996) Highly Able Girls and Boys, Department for Education and

Employment, London.

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

Golombok, S. and Fivush, R. (1994) Gender Development, Cambridge University Press, Cambridge.

Gross, M.U.M. (1993) Exceptionally Gifted Children, Routledge, London.

Grubb, J. (1999) Boys in Brief: Reduced Research on Gender and Underachievement. Report in Times Educational Supplement, 4 June 1999.

Hall, C. and Coles, M. (1999) Children's Reading Choices, Routledge, London.

Leyden, S. (1985) Helping the Child of Exceptional Ability, Routledge, London.

Licht, B.G. and Dweck, C. (1987) Sex differences in achievement orientations, in Gender and the Politics of Schooling (eds G. Arnot and G. Weiner), Hutchinson, London.

McLeod, J. and Cropley, A. (1989) Fostering Academic Success, Pergamon, Oxford.

Millard, E. (1997) Differently Literate: Boys, Girls and the Schooling of Literacy, Falmer, London.

Mills, C.J., Ablard, K.E. and Stumpf, H. (1993) Gender differences in academically talented young students' mathematical reasoning: patterns across age and subskills. Journal of Educational Psychology, 85 (2), 340–6.

Montgomery, D. (1996) Educating the Able, Cassell, London.

National Literacy Trust (1999) Boys and Writing, http://www.literacytrust.org.uk/ (accessed 19 April 1999).

Northern Ireland Council for the Curriculum, Examinations and Assessment (1999) Focus on Boys: Guidance on Improving Attainment, Particularly in Literacy, CCEA, Belfast.

Office for Standards in Education (OFSTED) (1993) Boys and English: 1988–1991 (Report No.2/93), HMSO, London.

Office for Standards in Education (OFSTED) (1995) Guidance on the Inspection of Secondary Schools, HMSO, London.

Office for Standards in Education and Equal Opportunities Commission (1996). The Gender Divide, HMSO, London.

Pickering, J. (1997) Raising Boys' Achievement, Network Educational Press, Stafford. Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (1999) Improving Writing at KeyStages 3 and 4, QCA, Sudbury.

Ralph, J.B., Goldberg, M.L. and Passow, A.H. (1966) Bright Underachievers, Teachers College Press, New York.

Riding, R. and Rayner, S. (1998) Cognitive Styles and Learning Strategies – Understanding Style Differences in Learning and Behaviour, David Fulton, London.

Sadler, K. (1998) Attributions and solutions for the underachievement of able pupils, Unpublished paper.

Schneider, F.W. and Coutts, L.M. (1985) Person orientation of male and female high school students: to the educational disadvantage of males? Sex Roles, 13 (1–2), 47–63.

Skelton, C. (1998) Feminism and research into masculinities and schooling. Gender and Education, 10 (2), 217–27.

Stewart, W.J. (1977) Sex Differences and the School, ERIC Database.

Supplee, P.L. (1990)Reaching the Gifted Underachiever: Program Strategy and Design, Teachers College Press, New York.

Sutherland, M. (1990) Education and gender differences, in Handbook of Educational Ideas and Practices (ed. N. Entwistle), Routledge, London.

VanTassell-Baska, J. (1998) Girls of promise, in Excellence in Educating Gifted and Talented Learners, 3rd edn (ed. J. VanTassell-Baska), Love, Denver.

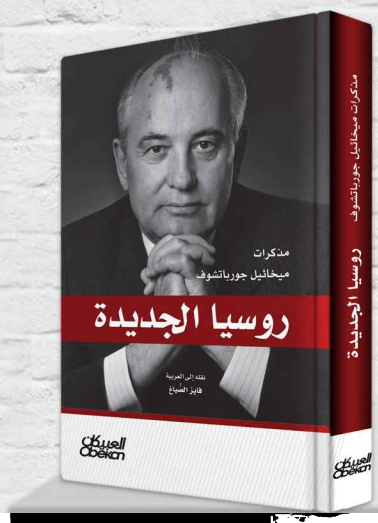
Warrington, M. and Younger, P. (1996) Gender and achievement: the debate at GCSE. Education Review, 10 (1), 22–7.

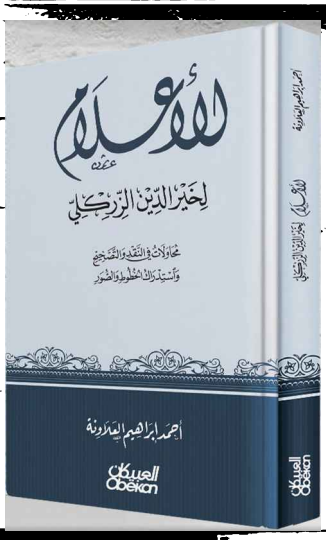
العبيكان للاستثمار
Obeikan Investment Group

إحدى شركات

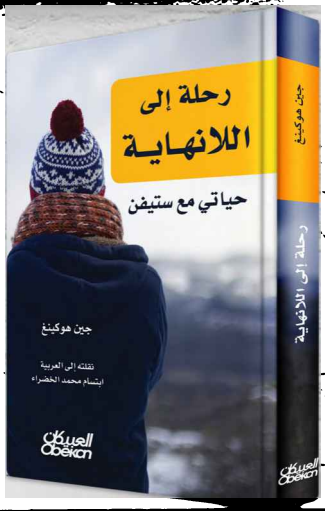
العبيكان للنشر
Obeikan Publishing

أحدث الإصدارات





محمد حمد الصوياني
العبيكان
Obeikan



Follow Us
obeikn reader
obeikanpub

كتبنا الصوتية
storytel
Kitab Sawti
www.kitabsawti.com
دار ضاد للنشر الإلكتروني
Dhad Audio Publishing
WWW.DHAD.SA

كتبنا الإلكترونية
Google Play
amazonkindle

لخدمات البيع والتوصيل
سوق
أحدى شركات amazon
رواق
نون
noon

الفصل التاسع

تحسين جودة التحديد والدعم والخدمات المقدمة للطلاب الموهوبين من المجموعات ذات التمثيل المتدني من خلال الشراكات

إيان وارويك

Ian Warwick

مقدمة

العدالة الاجتماعية والتعليم ذو الطابع الشخصي

إن الافتقار للطموح لا يقل ضررًا عن الافتقار إلى الفرص، وقد آن الأوان أن تحل ثقافة المعايير المرتفعة للجميع محل ثقافة التوقعات المنخفضة للكثيرين...، حيث تدور الفكرة الأساسية للتعلم ذي الطابع الشخصي حول مساعدة الأطفال على رفع طموحاتهم، بمعنى تحديد الموهبة، وتشكيل التعليم حول الاحتياجات والتطلعات الفريدة لكل طفل، ونحن نشركهم في عملية التعلم الخاصة بهم، ونمنحهم تعطشًا للتعليم والمعرفة التي سوف تبقى معهم طويلًا بعد تركهم للمدرسة...، ولكن يجب أن نعمل أيضًا على مبدأ العدالة الاجتماعية للجميع؛ إذ ينبغي ألا يُهمل أي طفل، ونحن حينما نرفع المعايير فإننا أيضًا نضيق الفجوة الاجتماعية في التحصيل الدراسي، وإنه ينبغي أن يمنح كل طفل أفضل فرصة للتقدم بأقصى وأسرع ما يمكن... (رئيس الوزراء: غوردون براون، وجامعة غرينتش، 31 أكتوبر 2007م).

إن التميز والمساواة أهداف ليست بالضرورة متناقضة من حيث المفهوم، ومع ذلك فإن الممارسات الحالية في تعليم الموهوبين في مجتمع متعدد الثقافات وظالم اجتماعيًّا واقتصاديًا، به اختلافات شاسعة في الفرص قد يكون حاليًا راعيًا قويًّا للفجوة في التحصيل بين الطلاب البيض والأقليات.

والأطفال بصفة خاصة معرضون لقوى تغبنهم وتعوقهم، وسوف يواجهون عقبات تعليمية شديدة في المدرسة بغض النظر عن ذكائهم، ونظرًا لهذه التناقضات داخل نظامنا التعليمي، ربما كان هناك احتمال سيئ بأن هذا الأمر سيستمر ليفضي إلى تمثيل ناقص أو متدني لفئات معينة من الأفراد في برامج الموهوبين الذي يؤدي بدوره إلى حجب الخدمات وفرص التطلع العادل.

كل وقت يُسمح فيه لهذا الظلم بأن يستمر يقوض من مصداقية تعليم الموهوبين على نحو خطير، وهذا ببساطة هو الإخفاق في الاستجابة للتنوع، وبذلك سوف ينتصر المتشككون الذين ما زالوا يرفعون أصواتهم باتهام المجال بـ (النخبوية)، وللأسف، سوف يكونون محقين.

وإلى أن تنشر رسالة واضحة جدًّا -بصورة يمكن الدفاع عنها- أن الموهبة الفائقة ليست موجودة في الفئات المختلفة كافة في المجتمع فحسب؛ بل أيضًا يجري تحديدها ورعايتها على نحو حساس ومناسب؛ فنحن كمربين للموهوبين نتحمل وزر ما يوجه إلينا من اتهامات.

وإذا كانت هناك فئات عديدة من الطلاب الموهوبين في المملكة المتحدة ينحدرون من مجتمعات بها ضغوط اجتماعية واقتصادية وثقافية واضحة، فإنه يجب إيلاء اهتمام خاص بأولئك المنتمين إلى المجموعات الممثلة تمثيلًا ناقصًا لضمان حصولهم على فرصة الوصول إلى برامج الموهوبين، ويمكن تحقيق ذلك جزئيًّا بالعمل من خلال النظام المدرسي لتحسين التعليم العام المقدم، إلا أنه يجب أن تستخدم كل مدرسة وسلطة

محلية إستراتيجيات صريحة لتحديد كل فرد موهوب من هذه الجماعات، والتدخل لتقديم دعم خاص بهم، ووسيلة للوصول إلى الفرص الأعلى جودة التي يحتاجون إليها لتحقيق إمكاناتهم.

الوضع الحالي في المملكة المتحدة

ما زال التفاوت الكبير في تمثيل الطلاب السود والأقليات المختلفين ثقافيًّا ولغويًّا (BME) والطلاب الذين تكون اللغة الإنجليزية لغة إضافية بالنسبة لهم (EAL) الذين تم تحديدهم ودعمهم كموهوبين، يثير مخاوف العديد من الباحثين والمربين. في المملكة المتحدة عام 2005م، لفت البروفيسور ديفيد جيلبورن من معهد التعليم، الانتباه إلى حقيقة أنه، وفقًا لإحصاءات إدارة شؤون الأطفال والمدارس والأسر[1] (DCSF)، كان عدد التلاميذ البيض الذين حُددوا كموهوبين يصل إلى ضعف عدد الطلاب المحددين كموهوبين من خلفيات الأقليات العرقية بشكل عام. وعلق جيلبورن بالقول:

> إن الحكومة ملتزمة بـ (وضع سياسة مستندة إلى الأدلة)، والأدلة بشأن العرق والتعليم واضحة جدًّا: فالظلم المرتبط بالعرق مستمر ويزداد سوءًا، حيث تصدر قرارات بشأن القدرة والإمكانات الأكاديمية، لكن لا يوجد بها ما يحول دون ترسيخ الصور النمطية والعواقب غير المقصودة لمزيد من الحرمان الذي يُواجَه. (التقرير الأول لمحاضر لجنة مجلس النواب الصادر 25 يناير 2006، الفقرة 20)

ويتابع قائلًا،

> «إذا أرادت الحكومة معالجة الحرمان من التعليم، فإنها تحتاج إلى أن تأخذ مشكلة التمثيل الناقص لمجموعات الأقليات العرقية في برنامج الموهوبين محمل الجد». ويبين جيلبورن في التقرير أيضًا أن «الخطط الرامية إلى توسيع نطاق استخدام (التجميع وفقًا

1 إدارة شؤون الأطفال والمدارس والأسر (DCSF)) هي إدارة تأسست عام 2007م لتحل محل إدارة التعليم والمهاراتDFES . (المترجم)

للقدرة) وتعزيز التدابير المقدمة (للموهوبين) يهدد كذلك بإضفاء طابع مؤسسي على أوجه عدم المساواة المرتبط بالعرق التي شوهت هذا النظام منذ عقود».

ما الذي تشير إليه أحدث البيانات الوطنية للموهوبين؟

ووفقًا لتحليل (تعداد المدارس) عن أعداد ونسب الطلاب الموهوبين بحسب المجموعات العرقية من كانون الثاني/ يناير 2007م، فإنه لا يزال هناك تفاوت خطير في حالات تمثيل بعض الفئات كنسبة مئوية من المجموعات العرقية، ويكشف التحليل الأكثر عمقًا لتمثيل هذه المجموعات عن أوجه القصور الآتية، كما هو مبين في الجدول (1).

وهناك على ما يبدو مجموعة كبيرة من الطلاب الذين يجري تحديدهم كموهوبين مفقودة، ويظهر هذا بوضوح فيما يتعلق بعدد الطلاب الباكستانيين، حيث يمثل هؤلاء الطلاب (2.1%) من فئة الموهوبين المحددين على الصعيد الوطني، ولكن عند عرضها كنسبة مئوية من العدد الإجمالي للطلاب من الأصل العرقي نفسه فإنه يكشف عن نقص تمثيل قدره 3.6%.

لم تكن هذه هي المجموعة الأضعف تمثيلًا (حيث كان هذا الوصم من نصيب فئة الوافدين الإيرلنديين)، ولكن عند ترجمة هذا إلى أرقام حقيقية فإنه يتبين أن أكثر من 7000 من الطلاب الذين (ينبغي أن) يكونوا في قوائم الموهوبين تم إغفالهم (انظر الجدول 2).

عرضت القضايا بصورة موسعة عن طريق الرسم التخطيطي أدناه (الشكل 1) الذي يشير إلى أبعاد المشكلة.

ينبغي أن تركز الإستراتيجية التي تسعى إلى تحديد المتعلمين الموهوبين وتلبية احتياجاتهم من فئات الطلاب السود BME، وفئة الطلاب الذين تكون اللغة الإنجليزية لغة إضافية بالنسبة لهم (EAL) على منطقة تقاطع هذه الحلقات الثلاث.

جدول (1): عدد الطلاب الموهوبين والنسب المئوية لهم في المدارس الابتدائية والثانوية المدعومة(1) حسب المجموعات العرقية (2) (يناير 2007)

		المدارس الابتدائية والثانوية المدعومة		
		عدد الطلاب	النسبة المئوية لمجموعة الطلاب الموهوبين (3)	النسبة المئوية للجماعة (4) (نسبة التمثيل)
البيض		568 700	83.6	10.5
	البريطانيون البيض	548 810	80.7	10.6
	الإيرلنديون	2740	0.4	11.5
	العابرون ذوو الأصول الإيرلندية	80	0.0	2.1
	الغجر / روما	220	0.0	2.7
	غيرهم من ذوي الخلفيات البيضاء	16840	2.5	9.2
المختلطون		24700	3.6	11.6
	البيض والسود الكاريبيون	7890	1.2	10.8
	البيض والسود الأفارقة	2460	0.4	11.2
	البيض والأسيويون	5720	0.8	13.0
	غيرهم من ذوي	8640	1.3	11.7
الأسيويون	الخلفيات المختلطة	44730	6.6	8.9
		17540	2.6	11.1
	الهنود	14010	2.1	7.0
	الباكستانيون	7080	1.0	8.7
	بنغاليون	6110	0.9	9.4
السود	غيرهم من خلفيات آسيوية	22330	3.3	8.2
		8170	1.2	9.2
	السود الكاريبيون	11500	1.7	7.5
	السود الأفارقة	2650	0.4	8.7
الصينيون	السود من خلفيات أخرى	4510	0.7	18.6
أعراق أخرى		6030	0.9	8.4
المصنفون		670990	98.7	10.4

	المدارس الابتدائية والثانوية المدعومة		
	عدد الطلاب	النسبة المئوية لمجموعة الطلاب الموهوبين (3)	النسبة المئوية للجماعة (4) (نسبة التمثيل)
غير المصنفين (5)	8880	1.3	
طلاب من أقليات عرقية (6)	122180	18.0	9.4
جمع الطلاب (7)	679870	100.0	10.3

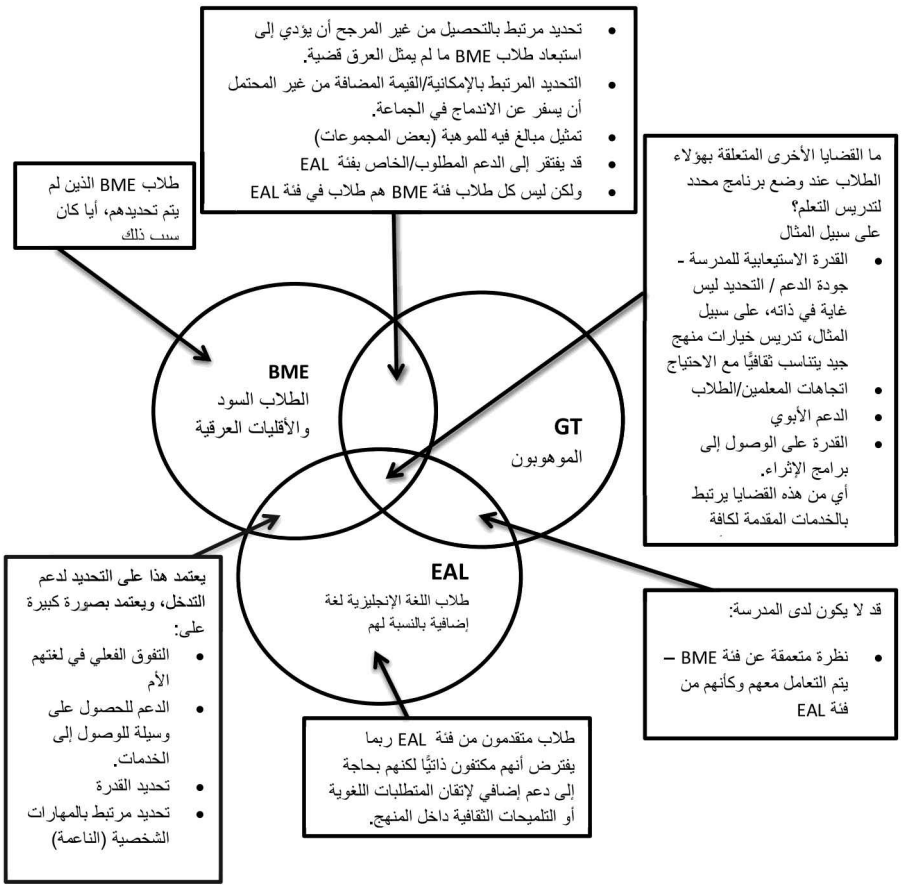
المصدر: التعداد المدرسي

1. تشمل المدارس المتوسطة.
2. الطلاب المسجلون.
3. عدد الطلاب الموهوبين.
4. عدد الطلاب المنتمين إلى الأصل العرقي نفسه.
5. معلومات تم تجاهلها أو لم يتم التوصل إليها.
6. جميع الطلاب المنتمين إلى أي مجموعة عرقية غير البيض البريطانيين.
7. طلاب في عمر المدارس الإلزامية أو أكبر.

جدول (2): نسبة حدوث الطلاب المفقودين

	نسبة الحدوث %	الطلاب المفقودون
أي خلفية بيضاء أخرى	9.2	2600
الآسيويون	8.9	8740
الباكستانيون	7.0	7200
البنغال	8.7	1500
السود	7.5	6500
الكاريبيون	9.2	1200
الأفريقيون	7.5	4600
طلاب من أقليات عرقية	9.4	16000

وفي غير ذلك من الحالات، هناك خطر ألا يتم تحديد الاحتياجات التعليمية ولا يُنفَّذ الدعم، وسوف يؤدي هذا إلى تدني التحصيل.



شكل (1) يوضح أين ينبغي أن يكون التركيز بالنسبة للطلاب فئة BME/EAL

كيف يمكن جعل تحديد الطلاب من فئة BME/EAL ودعمهم أكثر إنصافًا؟

ولمعالجة بعض هذه الشواغل الأساسية، بدأت (جمعية الموهوبين بلندن) (LGT) في العام الماضي تحسين جودة تحديد المتعلمين الموهوبين من الطلاب المنتمين

إلى BME/EAL ودعمهم وكفالتهم عبر مشروع (تحقيق المساواة والإنجاز للمتعلمين) Realizing Equality and Achievement For Learners (REAL).

كان الشركاء الآخرون المعنيون في هذا المشروع هم إدارة شؤون الأطفال والمدارس والأسر DCSF وبرنامج التحدي في لندن، سلطات لندن المحلية من هارينجيي، هاونزلو وازلينغتون، وشراكة تحسين خدمات أطفال المقاطعة السوداء (BCCSIP)، والسلطات المحلية في ساندول، والسال، وولفرهامبتون. إن مشروع (تحقيق المساواة والإنجاز للمتعلمين) REAL هو المشروع الوطني الأول الذي يعمل تحديدًا على تحسين جودة تعليم الطلاب الموهوبين من فئة الطلاب السود والطلاب الذين تكون اللغة الإنجليزية لغة إضافية بالنسبة لهم BME/EAL.

ولتحقيق هذا الهدف في صورة شراكة فقد عملنا مع شبكة وطنية للمدارس والسلطات المحلية لتطوير حزمة من التوجيهات والأدوات والمصادر عبر الشبكة الإلكترونية والمواد التدريبية المتعددة الوسائط، وتمثَّل نهجنا في تطوير نماذج إيجابية تستند إلى الفرضية القائلة بأن جميع المتعلمين يحق لهم التعرف على مواهبهم وتقديرها وإشباعها من خلال فرص تعلم متحدية.

وبدأنا بالتساؤل عما يمكن أن يحسن من قدرات السلطات المحلية والمدارس لتلبية الاحتياجات الخاصة لطلاب BME/EAL كأعضاء فعليين أو محتملين في مجموعة الموهوبين، وقد قررنا عبر الشراكة أن أي إستراتيجيات نطورها يجب أن توضح كيفية:

- تطوير برامج شاملة للموهوبين بالتوافق مع أجندة «كل طفل يجب أن يكون موضع اهتمام» Every Child Matters.
- تطوير نظم البيانات الموجودة لتستهدف وتتابع التقدم المحرز.
- تعزيز التقييم الذاتي للمدرسة، باستخدام معايير الجودة للموهوبين لكي تصبح الشغل الشاغل لجميع الفرق.

- بلورة فهم قضايا التحديد والوصول للخدمات وكيفية معالجتها.
- دعم الطلاب المتقدمين بمجرد تحديد المدرسة لاحتياجاتهم وفهمها.
- العمل مع المجموعات متدنية التحصيل والمعرضين لخطر تدني التحصيل.
- الاندماج مع الطلاب والآباء والجاليات لإثراء برامج الموهوبين.
- توضيح وتعزيز دور المتخصصين في فئات BME/EAL ومساهماتهم في إستراتيجيات الموهوبين بحيث ينتبه جميع العاملين للاحتياجات.
- إمداد السلطات المحلية بالوسائل اللازمة لدعم مدارسهم واعتراضها متى استدعى الأمر.

الشراكات والممارسات الناجحة

تمثلت الأسس التي قام عليها مشروع (تحقيق المساواة والإنجاز للمتعلمين) في تبادل الأفكار والمصادر والخبرات عبر المدارس والسلطات المحلية لتمكينهم من تقديم التوسيع والتحدي -وليس الدعم فقط- لجميع المتعلمين الموهوبين. عن طريق إيجاد أصول قياسية وقابلة للنقل، وقد استطاع شركاؤنا من الوحدات المحلية عبر القطر الذين كانوا سابقين لنا بالفعل أن يطوروا مواردهم وممارساتهم، ومن ثم استطاعوا أن يدعموا غيرهم في تحسين خدماتهم لهذه المجموعة من الطلاب، وأن يضيفوا إلى إمكاناتهم لكي يتمكنوا من تلبية احتياجات الطلاب من فئة BME وفئة EAL بصفة خاصة.

> أحد أسباب نجاح مشروع (تحقيق المساواة والإنجاز للمتعلمين) REAL في إزلينغتون أنه قد بني على ما نقوم به، وليس على تقديم حل واحد يناسب الجميع، لقد كان لدينا دائمًا شعور بوجود كثير من الاحترام من فريق المشروع لما نقوم به في المقام الأول، وبدون هذا الاحترام لم نكن لنتمكن من المضي قدمًا من خلال هذا المشروع إلى المستوى الآتي، وهو ما حدث بالفعل. أحد الأشياء التي نقدرها حقًّا هي منحنا فرصة للتحدث إلى (أصدقاء ناقدين) كان بإمكانهم قول (هذا جيد حقًّا) (افعلوا كذا)، وهو ما وصل بما نقوم به من أعمال إلى المستوى التالي. والشيء الآخر الذي قدرناه هو قدرتنا على التحدث إلى زملاء يقومون بأشياء مماثلة في الأحياء الأخرى من خلال شبكة الموهوبين

بلندن LGT الخاصة بهذا المشروع (غراهام سميث، رئيس قسم الإنجاز والتنوع "كلية التربية بكامبريدج @ إزلينغتون).

تتمثل السمة الرئيسة في أنه في جميع الأنشطة في إطار مشروع REAL، لم يكن متخصصو الموهوبين يضطلعون وحدهم بالجزء الأكبر من العمل الذي يُنفَّذ، ولكنهم كانوا يعملون في شراكة قوية مع زملاء من فرق أخرى، لم يكن الهدف ببساطة هو طرح مجموعة من الأفكار أو إصدار بيان بتوجيهات محددة، ولكن استخلاص ممارسات مثيرة للاهتمام من واقع الحياة المدرسية والسلطات المحلية وتجنب الممارسات التي تُملَى من أعلى، والتي تكون منفصلة عن السياق الاجتماعي لكل من شركائنا.

تطلب منا مشروع REAL العمل على نحو أكثر فعالية عبر طائفة واسعة من السلطات المحلية والفرق المدرسية لتصميم تدخلات محددة وتجريب ممارسات جديدة: يعمل منسقو الموهوبين والمعلمون مع مختصي EAL ومديري البيانات، وموجهي التعلم، والوالدين. وكانت النتيجة أننا طورنا ممارساتنا والتدابير المقدمة، كما زدنا من قدرتنا في العمل الذي نقوم به مع الطلاب الموهوبين والمدرسين والآباء والأمهات. كان التعلم التعاوني وتقاسم العمل مع السلطات المحلية الشريكة في لندن وغيرها واحدة من أهم نتائج مشروع REAL (ستيفاني شدين، منسق الموهوبين في هاونسلو).

وفي إطار الشراكة، كنا جميعًا نبحث السبل التي تعلمت من خلالها السلطات المحلية من بعضها، وكيف استفادت من طريقة العمل الجماعي، وتمثل جل اهتمامنا في التفكير في كيفية تنفيذ النظم والإستراتيجيات لتمكن من حدوث الاتصالات والحوارات المتبادلة عبر السلطات المحلية، كما سعينا جاهدين إلى رسم مخطط حول كيفية صقل الإجراءات عبر السياقات. وللقيام بذلك، فقد اعتنقنا العمل التعاوني متعدد المستويات للفرق المتقاطعة، محتضنين العلاقات داخل المدارس، وبين فرق السلطات المحلية، والإدارات الحكومية، والمنظمات الخارجية المختلفة.

لقد عملنا في مشروع REAL لإضافة بعد الفهم في سياق غير مصبوغ بصبغة لندنية إلى الأدوات والإستراتيجيات التي كان يجري تطويرها، لقد قدم الاشتراك في مشروع REAL آلية للجمع بين مجموعات مختلفة من الهيئات الخدمية داخل السلطة المحلية، مثل الإستراتيجيات الوطنية، ووحدة EAL. وقد ثبت أنها وسيلة فعالة في النهوض بمسألة تدني التحصيل بأكملها بطريقة إيجابية للغاية، وتعزيز الشراكة بين السلطة المحلية والمدارس. ويعد المشروع بمثابة ركيزة للنجاح، إذ إن المشروع قد أُلقِي فيه الضوء على احتياج خاص، لا سيما ذلك الذي يتعلق بتقديم الخدمات للوافدين الدوليين الجدد الذين قد يكونون موهوبين (مارك ستوري، منسق المشروع الابتدائي وولفرهامبتون).

لقد صُمِّم مشروع REAL لتمكين قيادات السلطات المحلية والمدارس من توفير أفضل ما يمكن للمتعلمين من فئة BME وEAL والموهوبين، وقد كان نهجنا في ذلك أن تفوق الطلاب الموهوبين هو مسؤولية جميع المعلمين والعاملين، إننا ندرك أن هذا يتطلب قيادة ملتزمة وفعالة على جميع مستويات النظام، وفي ظل الشراكة نحن بصدد وضع مجموعة أساسية من الأفكار والأدوات والموارد ووسائل تدريب قابلة للنقل لتمكين المدارس والسلطات المحلية من تبني ممارسات عملية شيقة، وتكيفها وفقًا للاستخدام الخاص بهذه المدارس لزيادة قدرتها في تقديم الخدمات (انظر الشكل 2).

أعطى مشروع REAL دفعة قوية للسلطات المحلية لشراكة تحسين خدمات أطفال المقاطعة السوداء BCCSIP للمشاركة في تقييم ذاتي جاد عن ممارسات مدارسها، وبالفعل، أسفرت مشاركتنا عن تمثيل أفضل للطلاب المنتمين لفئات BME/EAL في مجموعات الموهوبين في المدارس المشاركة. إن الشراكات المثمرة التي أقيمت بين فئة EAL والموهوبين وغيرهم من المهنيين على مستوى السلطات المحلية والمدارس قد زادت من قدراتنا على نحو جذري .... كان الزخم الذي تولد، ومتابعة الأعمال التي كان سيجري تنفذها، ليعزز من فرص الحياة لعدد كبير من الطلاب، وقد أوجدت الجهود التي تبذلها الفرق المختلفة قوة دافعة ذات إمكانيات كبيرة لتحقيق الهدف الأساسي لتحسين جودة التعليم لآلاف الطلاب الموهوبين في جميع أنحاء المنطقة السوداء (تريفور نيت، منسق مشروع REAL، BCCSIP).

إعطاء التعلم طابعًا شخصيًّا من أجل المتعلمين المتقدمين

شكل (2) عوامل في إضفاء طابع شخصي للتعلم للطلاب المتقدمين

إجراءات ضمان الجودة والتطور

خلال العشرين شهرًا الماضية كان تطور وإنتاج كل مشروع من مشروعات REAL يتبع نمطًا متشابهًا إلى حدٍّ كبير؛ ففي المقام الأول دعيت المدارس والسلطات المحلية لتقديم أفكارها واقتراحاتها، واستند كثير منها على بعض ممارساتهم القائمة، وفُحصت خطط المشروعات من حيث قابليتها للتطبيق وإمكانية تحقيقها، واختار فريق موهوبو لندن ثلاث سلطات محلية أساسية؛ وتمثل الهدف الأساسي وقتئذٍ من عملية ضمان الجودة في التأكيد على تطبيق مبادئ التربية السليمة من أجل تطوير موارد ومشروعات

REAL الفردية التي بادرت بها السلطات المحلية، وبمجرد أن صاغت المشروعات إجراءات ضمان الجودة التي أدارتها جامعة (كينغز كوليدج بلندن)، عملت (الجامعة المفتوحة) عن كثب مع فريق موهوبي لندن ومع منسقي ممارسي السلطات المحلية للتأكد من أن المشروعات تتطور وفقًا للخطط والأهداف العامة المتفق عليها لمشروع REAL.

انبثقت جميع أفكار المشروعات والأدوات والمصادر المتاحة الآن عبر موقع أدوات المشروع www.londongt.org/real من المبادرات الفعلية للمدارس والسلطات المحلية، وقد وضعت جميع المشروعات استجابات للقضايا المحددة محليًا المرتبطة بتطوير تدابير الموهوبين الموجهة لطلاب فئات BME/EAL؛ ولذلك لا ينبغي النظر إلى هذه الأدوات على أنها حل لكل التحديات، ولا ينبغي اعتبارها (إصلاحات سريعة).

وعلى مدار فترة التطور هذه تم فحص العمل المتعلق بالمشروعات الفردية بدقة وانتظام في اجتماعات فرق التوجيه (متضمنة الممارسين الأساسيين للسلطات المحلية، والشركاء في مشروع REAL وعملية ضمان الجودة)، وجلسات فرق العمل ومنتديات الشراكة (التي تضم زملاء من DCSF وغيرها من المنظمات العامة)، هذه التفاعلات المستمرة بين الجماعات المختلفة قد أتاحت فرصًا لتبادل الأفكار وتقديم التغذية الراجعة واستعراض التقدم المحرز، وعملت الفرق المختلفة (كأصدقاء ناقدين)؛ وذلك عن طريق تقديم تعليقات وملاحظات مستخلصة من المعرفة والخبرة في الميادين ذات الصلة بالبحوث التربوية.

وهذا يعني أن المشروعات الفردية استفادت من مجموعة واسعة من المناقشات المنتظمة والمشاورات التي قدمت نقدًا بنَّاءً واقتراحات مفيدة من وجهات نظر متنوعة؛ زيادة على ذلك، فإن العديد من المواد والنهج التي طورت استخدمها معلمون وفرق من سلطات محلية تعمل في سياقات خارج البيئات التعليمية المباشرة التي تشكلت فيها هذه

الأدوات، كما استفادت هذه المواد والنهج كثيرًا من التغذية الراجعة الناشئة عن هذه العمليات المتكررة.

«لقد جربنا أدوات طورتها سلطات لندن المحلية أدت إلى فرص قيِّمة لتبادل الممارسات الجيدة، وتأمل تفكيرنا مع الشركاء على الصعيد الوطني، ولو كنا قد قمنا بهذا العمل بمفردنا لكان هذا العمل قد افتقر إلى دقة الفحص الوطني». (مارك ستوري، منسق مشروع أساسي بوولفرهامبتون)

لقد سعت إجراءات ضمان الجودة إلى المحافظة على مبدأين مترابطين طوال مدة المشروع:

أولًا، نحن سعينا إلى الحفاظ على الخصائص المميزة لمختلف المشروعات لضمان ألا تضيع (أصوات) الذين شاركوا، وكذلك السياقات التي أنجز فيها العمل في عملية التطوير والإنتاج.

ثانيًا، لقد حاولنا توضيح أهمية وجدوى مشروعات معينة للمدارس في مختلف السلطات المحلية التي تخدم الطلاب الذين ربما يحققون إنجازات عالية والموهوبين من فئة BME وفئة EAL.

وكان هدفنا طوال هذا العمل هو ضمان أن تكون الأفكار والنهج التي طُرِحت (سليمة) ليس من ناحية النظرية والبحث فحسب؛ بل أيضًا أن تكون ناجحة عند التطبيق (انظر الشكل 2). نحن نعتقد أن المعلمين والممارسين سيكونون على الأرجح أكثر ميلًا إلى استخدام مواد ذات مبادئ واضحة وسياقات مرتبطة بالفصل والطلاب، فضلًا عن الإجراءات التي أدت إلى إنتاج هذه المواد.

التحديد والتقييم

تأسس مشروع REAL على فرضية أنه ينبغي اعتبار جميع الطلاب في نظام التعليم البريطاني موهوبين محتملين، بما في ذلك أولئك الوافدين الجدد للبلاد؛ ونتيجة

لذلك أوجدت هذه الفرضية أمرًا حتميًّا لتحديد جميع الطلاب الموهوبين ودعمهم على نحو فعال، ويستكشف هذا الجزء كيف ارتبط مشروع REAL مع التحدي الذي يواجه المربين في تقييم الطلاب الوافدين الذين قد تكون لديهم خبرة قليلة أو ليست لديهم خبرة على الإطلاق في الدراسة باللغة الإنجليزية، وإذا كانت المدارس تسعى إلى الوصول إلى مستوى نموذجي في (معايير الجودة المؤسسية)؛ فمن الضروري أن تُمثَّل جماعة الموهوبين فيها تمثيلًا جيدًا بين تلاميذ هذه المدارس. ويوفر مشروع REAL إستراتيجيات عملية لمساعدة المدارس في هذه العملية.

طور مشروع REAL عملية التقييم الأولى، وهي سلسلة من الإجراءات والمواد التي يمكن أن تستخدمها المدارس لضمان التقييم المناسب للدعم الممكن الذي يستهدف الطلاب الوافدين الجدد، ومن خلال عملية التقييم هذه، يمكن للمدارس والمربين أن يختصروا الوقت الذي يستغرقه التعرف على الموهوبين المحتملين من الطلاب الوافدين الجدد اختصارًا كبيرًا، وتحسين نوعية نظام التقييم لجميع الطلاب الوافدين حديثًا.

لقد اشتركنا في مشروع REAL لبحث أنواع الأشياء التي يمكن أن تُدرَج لانتقاء الموهوبين من الوافدين الجدد بسرعة دون إجراء تقييم كامل وشاق يستغرق وقتًا طويلًا للغاية، وقد أوحت تجربتنا بأنه من الممكن للطلاب الذين قد يدرجون في سجل الموهوبين في غضون عامين على الأقل أن يضافوا إليه بعد ثمانية أسابيع فقط في ظل هذا النظام الجديد. (ماني فاسكويز، مساعد رئيس لخدمات اللغة في هاونزلو)

«أحد الأشياء التي لن نسمح بحدوثها هو أن يجعل الناس من الدخل المنخفض والفقر والحرمان عوامل مؤدية حتمًا لتدني التحصيل، ويعني التنوع في مدارسنا أن هناك قدرًا كبيرًا من رأس المال الثقافي. إن مدارسنا الناجحة حقًّا لا تنظر إلى الأطفال والأسر الذين لا يتكلمون الإنكليزية على أنهم حاجز ينبغي التغلب عليه، ولكن قوة يبني عليها النجاح». (غراهام سميث، رئيس الإنجاز والتنوع في كلية- التربية بكامبريدج- إزلينغتون)

تمثيل جماعة الموهوبين

تتطلب (معايير الجودة المؤسسية) لتربية الموهوبين (IQS) أن يكون تعريف المدارس والجامعات وفهمهم المشترك للموهوبين دمجيًّا (تضمينيًّا) بما يكفي لضمان

أن تكون مجموعات الموهوبين ممثلة تمثيلًا كاملًا لمجتمع طلاب المدرسة أو الجامعة، وللقيام بهذا، يجب أن تُنفَّذ إجراءات تحديد دقيقة ذات مبادئ واضحة، وتُستَخدم مدى واسع من البيانات، إن معايير الجودة المؤسسية كأداة تحسين وتقييم ذاتي ينبغي أن تُستَخدم لدعم عملية مراقبة مدى تعرف التدابير المقدمة على احتياجات المجموعات المستهدفة وتلبيتها.

«يُعد قيام كل قسم بتقييم ذاتي سنوي جزءًا من الدورة المدرسية المعتادة لدينا، وما قمت بعمله هو أني قمتُ بتوزيع معايير الجودة على مجالات المنهج، طالبًا من الأقسام تسليط الضوء على أين يقف كل منها فيما يتعلق بكل معيار من المعايير المختلفة، سواء أكانوا من مستوى المبتدئين أم النامين أو المستوى النموذجي. تعطينا هذه اللقطة (التقييم الشامل) التي نحصل عليها من معايير الجودة المؤسسية فكرة عن أين تقف المدرسة ككل، وتدعم بقوة خطتنا لتطوير المدرسة». (مارغو كوري، مساعد مدير مدرسة هيستون الأهلية)

إن ترشيح وتحديد الطلاب الموهوبين دائمًا ما ينطوي على الاختيار من عوامل مثل الأداء وفق اختبارات معيارية، والدرجات العالية في الاختبارات، والدرجات المرتفعة في اختبارات التحصيل القياسية (SAT)، والاختبارات الداخلية، والترشيحات الفردية في مواد معينة، إن بعض هذه المعايير لا يمكن تطبيقها بسهولة على جميع الطلاب، لا سيما الوافدين الجدد من فئة EAL. قد يكون هؤلاء الطلاب التحقوا بالمدرسة في منتصف الفصل الدراسي وليس لديهم أي سجل عن بيانات الأداء القياسية هذه، أو سجلات عن إمكانات الموهبة، وفي ضوء هذا السيناريو، هناك خطر حقيقي من ألا يُلقَى الضوء على الموهوبين المحتملين من الطلاب الوافدين الجدد على المدى القريب؛ وذلك ببساطة لافتقارهم إلى الكفاءة في اللغة الإنجليزية.

«وإذا افترضنا أن النسب المئوية العادية التي تطبق في المدارس صحيحة –وهي أن 10% من عدد الطلاب بالمدرسة يحتمل أن يكونوا موهوبين أو أنهم مدرجين في سجل الموهوبين– عندئذ ينبغي للمرء أن يفترض أيضًا أن 10% من إجمالي الطلاب الوافدين

الجدد يحتمل أن يكونوا أيضًا موهوبين، ويتحتم علينا إدخال بعض الإجراءات الإضافية أو شحذ إجراءات التقييم الخاصة بنا من أجل التقاط بعض من هذه الإمكانات». (ماني فاسكويز، رئيس مشترك، لخدمات اللغة في هاونزلو)

عملية التقييم المبدئي للوافدين الجدد (هاونزلو)

عند تطوير عملية التقييم هذه، كان هناك شعور بأنه ينبغي التركيز على المجموعة الأكثر تحديًا بين الطلاب الوافدين الجدد من فئة EAL، وهم طلاب نادرًا ما تتوافر عنهم أي بيانات أولية، وطلاقتهم في اللغة الإنجليزية محدودة للغاية؛ ولذلك فإن الطلاب الذين اختيروا لمشروع REAL كان ينبغي أن يتوافر فيهم جميعًا معياران:

- يجب أن يكونوا قد وصلوا حديثًا في بداية هذا المشروع.
- يلزم أن تكون معرفتهم باللغة الإنجليزية بدائية (المستوى 1 أو 2 أو ما دونهما في المنهج الوطني للغة الإنجليزية NC).

تتيح هذه العملية فرصًا لجمع المعلومات لتبرير إدراجهم ضمن جماعة الموهوبين في المدرسة. وهو ما يوفر توازنًا بين البيانات الكمية والنوعية المتعلقة بالتالي:

- التاريخ التعليمي للطالب وخبرته.
- مهارته في التحدث والقراءة والكتابة.
- معرفته الحالية بالـ (1000) كلمة الأكثر تكرارًا في اللغة الإنجليزية.
- القدرة الرياضية.
- المستويات العليا في التفكير.
- القدرة على التفكير، والاستدلال، والتعبير عن أنفسهم بلغتهم الأم بطريقة متقدمة،

عمومًا تستغرق عملية التقييم من 6 – 8 أسابيع تلي وصول الطالب إلى المدرسة.

وينبغي أن تلبي المصادر متطلبات المدارس كافة في تقييم الوافدين الجدد، وهل يُحددون كموهوبين أم لا، ولكن يمكن أن تصمم لتناسب السياق المحلي حسب الاقتضاء. وفيما يأتي وصف تفصيلي لعنصرين أساسيين في هذه العملية وهما: اختبار مستوى الألف كلمة، ومقابلة شخصية باللغة الأم.

اختبار الألف كلمة

هذا الاختبار على شبكة الإنترنت يستند إلى اختبار بول للمفردات الوطنية Paul Nation's vocabulary test، وهو اختبار في شكل اختيار من متعدد حيث يتعين على الطلاب أن يجيبوا على الأسئلة بـ (نعم) أو (لا)، أو (غير متأكد). يوفر الاختبار قياس حجم المفردات النشطة للطالب حتى يمكن فهم احتياجهم إلى تطوير اللغة على نحو أفضل.

إذا كانت درجة الطالب في الاختبار أقل من 83% فهذا يوحي بأن معرفته بالكلمات الأكثر شيوعًا غير متوافرة - وهذا مرادف لعدم معرفته بحوالي 200 كلمة من أصل كل ألف كلمة إنجليزية، ولكي يتمكن من النفاذ إلى مواد المناهج الدراسية المعتادة واللغة ومواقف التعلم، فقد يحتاج المتعلم إلى تدخلات معينة لتطوير المعرفة بالقراءة والكتابة.

ويمكن أيضًا استخدام اختبار مستوى الألف كلمة للبحث عن العلامات المبكرة للتقدم، ويؤدي الطلاب اختبارًا آخر في غضون 6 أسابيع، ويمكن أن يكون التقدم السريع في اكتساب اللغة في حد ذاته مؤشرًا على أن الطالب قد يكون موهوبًا.

تقييم اللغة الأم

قد يكون الوافدون الجدد غير قادرين على التحدث بطلاقة أو بصورة جيدة (باللغة الإنجليزية) عن أنفسهم وخبراتهم واهتماماتهم وإنجازاتهم، ولذلك قد تتعرض المدارس لخطر فقد معلومات مهمة عن هؤلاء الطلاب. إن تقييم اللغة الأم مع الطلاب

المبتدئين في اللغة الإنجليزية يمكن أن يوفر الوسيلة الأساسية للنفاذ إلى مجموعة من الأدلة عن:

- تاريخ التعلم والخبرة السابقة.
- الرحلة التي قام بها الوافدون من موطنهم وحتى وصولهم إلى المملكة المتحدة.
- براهين على نطاق الاهتمامات.
- الفرق بين خبراتهم التربوية السابقة وخبراتهم في المملكة المتحدة.
- مجالات لمزيد من المتابعة أو التحقق.

وقد استفادت مدارس هاونزلو من تقييم اللغة الأم للطلاب من جهتين: الأولى، تزويد الطلبة بفرصة لإخبار مدارسهم الجديدة عن اهتماماتهم وقدراتهم، والثانية، إعطاء من يجري معهم المقابلة الفرصة لتقييم أو استنتاج قدرة الطالب اللغوية والمعرفية وقدرته على المحادثة. إن المقابلة الشخصية التي تعقد باللغة الأم للطالب تمنحه الفرصة للتحدث مدة 5 دقائق تقريبًا، ويمكن أن يكون التباين بين هذه التجربة والعناصر الأخرى لعملية التقييم الأوَّلي ذا دلالة، خاصة بالنسبة للمبتدئين في اللغة الإنجليزية.

في بعض الحالات، أجرت المدارس مقابلتين، واستغلت المقابلة الثانية للتركيز على اهتمام معين قد يكون مرتبطًا بمادة معينة، مما يوفر دليلًا إضافيًّا يمكن أن يدعم قضية إدراج الطالب في مجموعة الموهوبين.

ويمكن أن يكون من يجري المقابلة عضو فريق (إنجازات الأقليات العرقية) (EMA)، وعضوًا آخر من المعلمين الذين يتحدثون اللغة الأم نفسها، وأحد المتصلين بالطالب من مجتمعه نفسه أو أحد الطلاب الأكبر سنًّا. وقد طورت المدارس أيضًا طرقًا لمواجهة التحدي المتمثل في تطوير القدرة اللغوية بالاستعانة بالمعلمين ثنائيي اللغة في المدارس التكميلية، أو التجمعات الثقافية أو الاجتماعية، أو المراكز الدينية، أو ربما الاتصال بالسفارات لتوفير من يُجري المقابلات، وإذا أجريت عملية فحص اللغة في السلطات

المحلية أو المدارس المجاورة، يمكن إيجاد أشخاص مناسبين لعقد المقابلات من خلال منسقي الموهوبين أو منسقي فريق إنجازات الأقليات العرقية في الإدارة المحلية.

في نهاية المقابلة، يُطلَب ممن أجرى المقابلة مع الطالب أن يقدم استنتاجات موجزة فيما يتعلق بكفاءة الطالب في لغته الأم، مع الإشارة بوجه خاص إلى طول الإجابات، واتساع نطاق المفردات، والدقة النحوية، ومستوى المشاركة التي كشفت عنها المحادثة.

ومن مصلحة الطالب والمدرسة أن يكتمل التقييم بأسرع ما يمكن، إذ ربما تبدأ قدرته في اللغة الأم في التدهور بشكل جذري في غضون أسابيع ولو قليلة.

ربما يتقيد مدى استخدام المقابلات بظروف محلية، مثل محدودية الوصول إلى ناطقين بلغات معينة، أو مواجهة المدارس لأعداد كبيرة من الطلاب الوافدين الجدد، وقد استُخدِمت في مثل هذه الظروف قائمة مرجعية بمؤشرات مبكرة لسلوكيات الموهوبين لتسليط الضوء على أولئك الذين يستلزم إجراء التقييم معهم.

وقد أجريت عملية التقييم الأولى في ثلاث مدارس من مدارس هاونزلو التي اعتادت على تلقي أعدادًا كبيرة من طلبات التحاق لطلاب فئة EAL في منتصف الفصل الدراسي (أفادت مدرسة مانور هاونزلو أنها تلقت ما يزيد على 80 طالبًا من الوافدين الجدد في الفصل الدراسي الأول لعام 2007م). وقد سعى مشروع REAL إلى توفير (سلم للصعود) يمكن للمدارس الأخرى الآن الاستفادة منه، ليس فقط من حيث معرفة وضعهم/ تقدمهم فيما يتعلق بهذه الممارسات التقييمية، ولكن أيضًا فيما يخص توفير الوسائل التي يمكن من خلالها تقديم التدخلات وإحراز التقدم.

«إنها تُحسِّن التواصل بين معلمي فئة EAL والطلاب والمعلمين العاديين.. وهي تُجمِّل صورتنا وترفع مكانتنا، يسعد الأطفال بالاهتمام بهم؛ وبحصولهم على برامج موسعة؛ لا

مجرد أنهم يوضعون في الجزء الخلفي من الحجرة الدراسية أو في المجموعة الأدنى».
(فيليس بريدج، منسق فئة EAL، مدرسة فيلثام المجتمعية)

ومنذ أن بدأ التطبيق، كانت النتائج الفعلية كثيرة ومتنوعة، إلا أنها كانت إيجابية للغاية في معظمها، تضمنت هذه النتائج ترشيحات مبكرة للطلاب الوافدين الجدد من فئة EAL لإدراجهم في سجل الموهوبين، وتسكين الطلاب في فئات أعلى، وازداد حس التوقع من وجهة نظر كل من الطلاب والمعلمين، وتذكر إحدى مدارس المشروع في هاونزلو مشاركة متزايدة من قسم EAL في جميع المجالات في المدرسة، وهو ما أدى إلى رفع الوعي وأسهم في زيادة كبيرة في عدد طلاب EAL المدرجين في سجل الموهوبين، وقد كانت النتائج مذهلة- فقد أصبحت فئة الموهوبين الآن ممثلة تمثيلًا كبيرًا بين طلاب المدرسة عن ذي قبل (الجدول 3).

مشروع (بطاقة مرور) (ساندول)

تعمل الوحدات المحلية في (ساندول) على تحسين إجراءات التحديد عبر مشروع تجريبي تجريه مع مدرستين، أصدر معلمو فئة EMA ومعلمو الموهوبين في الوحدات المحلية (بطاقة مرور) صُممت لتؤهل كل طالب وافد حديثًا للتقييم والتحديد كموهوب محتمل، وصممت الإجراءات الداعمة لـ (بطاقة مرور) من أجل رفع الكفاءة في التعامل مع القدرة الأكاديمية وتحديد المواهب، بما في ذلك المواهب ذات الخصوصية الثقافية.

جدول (3): تطوير إحدى مدارس هاونزلو لسجل موهوبين أكثر شمولًا.

	2007–2006 قبل مشروع REAL		2008–2007 بعد مشروع REAL	
طلاب المدرسة من الصف 7–11	822		858	
سجل تقريبي للموهوبين (10% من إجمالي طلاب المدرسة)	82		86	
عدد طلاب فئة EAL ونسبتهم المئوية في سجل الموهوبين	1	1.2%	26	30.2%

باعتماد حزمة التقييم الأولى لـ هاونزلو كنقطة انطلاق، أشرك هذا المشروع الآباء في إجراء تقييم اللغة الأم، حيث يُدعى الآباء لحضور المقابلة الشخصية لطفلهم باللغة الأم، لما في ذلك من إضافة إلى طبيعة المعلومات المستخلصة من هذه الجلسة ونطاقها، ويُطلب من معلم يعمل مع الطالب المستهدف أن يرصد أدلة على تقدم الطالب ويسجلها على مدى (15) حصة دراسية، حيث تُنظَّم المعلومات التي جمعت خلال هذه الفترة في (بطاقة مرور)، ويضيف الطلاب والآباء والمدرسون معلومات عن تحصيل الطفل وقدراته في المدرسة السابقة، فضلًا عن إنجازاته خارج نطاق النظام التعليمي السابق. ويهدف هذا إلى العمل -كوسيلة لتنبيه المعلمين- إلى المواهب التي طورها الطلاب في بلدانهم السابقة أو موطنهم الأصلي.

يمكن أن يؤدي الإقرار بهذه المواهب إلى الاعتراف بأن مهارات الطلاب ربما تكون قابلة للانتقال مما يجعلهم موهوبين محتملين في مجالات (المناهج الدراسية الوطنية)، وهذا أيضًا يُمكِّن المدرسة من البحث عن خدمات إضافية خارج المناهج الدراسية من أجل تطور أفضل للطالب. إن الهدف من هذا المشروع هو تحديد الطلاب الذين يحرزون تقدمًا استثنائيًّا، إما من خلال معدل اكتسابهم اللغة الإنجليزية أو ما يحرزونه من تقدم حسب تقييمهم من قبل معلمي المواد.

البيانات المتحصل عليها- كمعينات على التعرف والتدخل

على الرغم من وجود كمٍّ ثريٍّ من البيانات في المدارس، فإنه ليس من المتاح دائمًا لمنسقي الموهوبين الوصول إليها بطريقة متسقة ومنتظمة، ونتيجة لذلك فمن المرجح أن هناك جماعات لا تحدد على نحو دقيق وفاعل، وقد كان الهدف الرئيس من هذا المشروع هو تطوير أداة واحدة سهلة الاستعمال يمكنها أن تجعل كم البيانات المتدفقة متاحًا للزملاء في المدارس والوحدات المحلية، وهذا يتضمن مدى كاملًا من البيانات (المادية) مثل التحصيل والحضور، ولكنها تعطي أيضًا بيانات (معنوية) مكافئة مثل

نتائج دراسة (اتجاهات التلاميذ عن أنفسهم وعن المدرسة)، لإعطاء رؤية مبكرة واضحة عن الإشارات التحذيرية بأن الطالب قد يتعرض لخطر تدني التحصيل، وقد استُخدم المشروع كوسيلة لتحليل آثار التدخلات الأخرى لمشروع REAL.

فُحصت البيانات المتدفقة وأُدرِجت في جداول بيانات تُمكِّن منسقي الموهوبين من تحديد ورصد متدني التحصيل المحتملين، وكذلك من كانوا متفوقين في السابق، وإقرار تدخلات محددة باستخدام مجموعة واحدة من البيانات، ويمكن استخدام هذه الأداة على مستوى الفرد، أو الفصل أو المدرسة ككل، كما قد تكون لها فائدة في توجيه موظفي المدرسة والوحدات المحلية، ومنظمي البيانات، وكذلك منسقي الموهوبين، وربما تقدم هذه الأداة، مع غيرها من البيانات التي تحدث بشكل منتظم، وسيلة تطلق حسًّا جيِّدًا للتغيير وما يترتب عليه من آثار.

يستطيع العاملون باستخدام هذه الأداة استخراج البيانات لإنشاء ملفات فردية للطلاب قد تُمكِّن من التدخلات ذات الصبغة الشخصية، وتَتبُّع أفراد وجماعات موهوبين بعينهم ورصدهم. يمكن للزملاء بقليل من التدريب والتوجيه فرز وتصنيف البيانات بسهولة باستخدام مجموعة متطورة من المعايير، وقد كان التجاوب إيجابيًّا للغاية، حيث ركزت المدارس على استخدام هذه الأداة لتحسين تمثيل التلاميذ الصوماليين وغيرهم من الفئات الممثلة محليًّا تمثيلًا ناقصًا، وقد استخدمت الأداة أيضًا بالمدارس لوضع سجل احتياطي لمجموعة أوسع من الطلاب الذين قد يكونون موهوبين، أو الذين ما عادوا يحرزون تفوقًا يضعهم ضمن أعلى 10%. هذه المجموعة من المرجح أن تستفيد من مجموعة تدخلات مستهدفة على نحو فعال مثل التوجيه وفصول الخبراء masterclasses وغيرها من فرص الإثراء التي تلبي احتياجاتهم على وجه الخصوص.

إستراتيجيات التعليم والتعلم

إستراتيجيات التعليم والتعلم

لما كان الطلب على المصادر المتخصصة لفئة EAL يأتي في أغلب الأحيان من الوافدين الجدد، فإن هناك خطرًا حقيقيًّا بأن يُغضَّ النظر عن الاحتياجات التعليمية الخاصة بالطلاب الموهوبين المتقدمين في اللغة الإنجليزية، وهناك سوء فهم شائع يتمثل في أن الثروة الثقافية واللغة الأكاديمية المطلوبة للمشاركة الناجحة في فرص التعلم تُكتسب ببساطة من خلال عملية التعلم (المعتادة). إن بيانات تحصيل هذه المجموعات تخبرنا ببساطة أن الوضع ليس كذلك.

فمن الضروري أن يكون المعلمون قادرين على التعرف على الاحتياجات المميزة التي قد تكون لدى الطلاب المتقدمين، والتي إذا لم تُلبَّ ربما تحد من قدرتهم على بلوغ التحدي، ومن الضروري أيضًا أن يساعد المعلمون الطلاب المتقدمين على فهم كيفية ارتباط تعلم اللغة بالتعلم بشكل عام، وعلى كل من المعلمين والطلاب معرفة كيف يمكن أن يؤثر التركيز الصريح على تطوير اللغة وكسب رأس مال ثقافي على الإنجاز.

ويميل المتعلمون المتقدمون إلى طلب دعم محدد للوصول إلى التحدي في التعلم، ويعمل مشروع REAL من منطلق أن الكثير من هذا الدعم يمكن أن يُقدَّم في إطار التعلم اليومي في الفصول الدراسية، وأنه حيثما يُستَخدم (السحب) فإنه يستخدم بشكل صريح دعمًا للإنجاز العالي.

إن المعلمين بحاجة أيضًا إلى معرفة كيفية تكييف أفضل الممارسات الخاصة بهم، بحيث يمكن أن توفر التوسع والتحدي، وليس الدعم فحسب. إن المشروعات التي بحثناها في هذا الجزء توضح بعض الطرق التي تربط موضوع REAL بهذه القضايا المعقدة لتقديم تعليم ذي طابع شخصي للمتعلمين المتقدمين.

يتوافق مشروع REAL حقًّا مع الأجندة الشاملة للموهوبين. ويمكن أن تكون المفردات الأكاديمية عائقًا أمام الطلاب الذين يستطيعون التحليق عاليًا بحق. إن السبق في هذا النوع من المفردات يمكن أن يُسرِّع معدل تقدم طلاب فئة EAL و BME في الاكتساب المعرفي. (مات كونج مدرس العلوم بمدرسة هاونزلو مانور)

إن المتعلم المتقدم ثنائي اللغة هو شخص يتحدث الإنجليزية بطلاقة كما لو كانت لغته الأصلية، وعندما تنظر في كتاباتهم تجدها جيدة جدًّا، ولكن عندما تنعم النظر

فيها تجد عددًا من السمات تدل على أن اللغة الإنجليزية ليست لغتهم الأولى، وأنهم بعيدون كثيرًا عن اللغة الأكاديمية التي يحتاجونها، ولن يكتسبوا ذلك تلقائيًّا، ولكنهم سيكتسبونها لأنك أنت تعلمها لهم تعليمًا صريحًا. (غراهام سميث، رئيس للإنجاز والتنوع -كلية التربية بكامبريدج- @ إزلينغتون)

ربما يكون المتعلمون المتقدمون في اللغة الإنجليزية قد أمضوا زمنًا في نظام المدارس البريطانية، أو قد يكونون مستخدمين للغة الإنجليزية مدة طويلة ممن تلقوا تعليمهم في المدارس الناطقة بالإنجليزية في الخارج. تشير مجموعة كبيرة من البحوث إلى وجود ثغرات في المفردات الأكاديمية لدى هؤلاء المتعلمين، أكثر من أقرانهم الذين تكون لغتهم الإنجليزية هي اللغة الأم (EMT)، كما أنهم أقل تمكنًا في استخدام خصائص معينة في الكتابة لغرض أكاديمي، وقد تكون الإنجليزية لغتهم (الأولى)، ولكنهم قد يتحدثون كذلك بلغة أخرى في المنزل، أو قد تكون لديهم فرص قليلة للتعبير الرسمي والتواصل باللغة الإنجليزية خارج المدرسة، وقد يكون المتعلمون المتقدمون أقل معرفة بالتعبيرات الاصطلاحية، أو أقل فهمًا للغة البلاغية أو التصويرية أو المجازية، والأساليب الأدبية المختلفة للغة الإنجليزية. وفيما يتعلق بالكتابة الأكاديمية، قد لا تكون أعراف وتوقعات أساليب أدبية معينة في الكتابة -مثل كيف يختلف تقرير علمي عن موجز لحدث تاريخي من حيث كل من اللغة والغرض- مألوفة بالنسبة لهؤلاء الطلاب المتقدمين.

هذه الاختلافات يمكن أن تؤثر تأثيرًا كبيرًا على طبيعة وجودة أعمال الطلاب المتقدمين في اللغة الإنجليزية عند مقارنتهم مع طلاب لديهم القدرة نفسها ولغتهم الأم هي اللغة الإنجليزية، وقد لا تظهر كفاءة المحادثة الفردية للمتعلمين المتقدمين في قدرتهم على استخدام اللغة الأكاديمية الرسمية بجدارة أو فعالية، وقد لا يتقنون التحكم في بنية النص واستخدام تقاليد الكتابة ونبرة أكثر رسمية، وغالبًا ما قد ينزلقون إلى نبرة غير رسمية وغير ملائمة لمهمة معينة. وبالمثل، قد لا يستخدم المتعلمون المتقدمون هذه الإستراتيجيات في تنظيم الأفكار والتعبير عنها بالطرق التي تتطلبها تقاليد القراءة

والكتابة في المدارس. إن السمة المشتركة في أدائهم هي أن لديهم غالبًا معرفة جيدة عن الموضوع، لكن عند الإجابة على الأسئلة تكون قدرتهم في عرض ما يعرفونه محدودة، ويمكن أن تأخذ إجاباتهم المنطوقة أو المكتوبة شكل القائمة بدلًا من نص جيد محكم البناء بالأسلوب المتوقع.

استكشف مشروع REAL السبل التي يمكن بها للمعلمين تلبية هذه الاحتياجات من خلال استخدام إستراتيجيات صريحة لدعم المتعلمين المتقدمين في التغلب على التحديات الخاصة بهم في اللغة لكي يشاركوا مشاركة كاملة في فرص التعلم في الفصول الدراسية.

> إن حصول شخص في مثل عمرك- سواء كنت 11 أو 14 أو 16 أو 18- على أعلى الدرجات لا يمكن أن يحدث عن طريق معرفتك بالمادة معرفة جيدة فحسب؛ بل عليك أيضًا أن تتقن اللغة الأكاديمية التي تتناسب معها، نحن لدينا كثير من الطلاب الذين يتمتعون بطلاقة في اللغة الإنجليزية، وهم أذكياء للغاية، ولكن أعمالهم الكتابية تفتقر إلى كثير مما تكون عليه اللغة الإنجليزية الأكاديمية الجيدة. (غراهام سميث، رئيس للإنجاز والتنوع -كلية التربية بكامبريدج- @ إزلينغتون).

قائمة الكلمات الأكاديمية

تتعلق قائمة الكلمات الأكاديمية The Academic Word List (AWL) بالكلمات التي يحتاجها الطلاب للنفاذ إلى النصوص الأكاديمية وفهمها، وتتألف هذه القائمة من 570 من عائلة الكلمات التي ليست موجودة في الـ 2000 كلمة الأكثر شيوعًا في اللغة الإنجليزية، ولكنها تتكرر بشكل معقول عبر طائفة واسعة جدًّا من النصوص.

> ربما تمثل الألف كلمة الأولى الأعلى تكرارًا ما بين 70 - 75% من الكلمات في أي نص، وقد تغطي الـ 2,000 كلمة الأكثر استخدامًا بين 75-79% من معظم النصوص التي تعرض على الطلاب، إن لم يكن جميعها، ويمثل مستوى 3,000 كلمة من الناحية النظرية العتبة التي ينبغي البدء بها لإمكانية النفاذ إلى النصوص الأصيلة. ونعني بالنصوص الأصيلة تلك التي لا تعد برامج قراءة متدرجة. أما مستوى 5,000 كلمة فهو العتبة التي تمكنك من

النفاذ إلى مجموعة واسعة من النصوص، وقد يكون فهم هذه الكلمات شرطًا مسبقًا لكي تقوم بالأداء على نحو ممتاز في شهادة الثانوية العامة ومستويات العلامة .(A) (ماني فاسكويز، رئيس مشترك خدمات اللغة هاونزلو).

تعد الكلمات مفيدة للمتعلمين الدارسين لأي موضوع دراسي، وتتكون من مفردات أساسية مثل (أتاح، سلطة، تعريف، بيئة، فرضية، معايير، تعني). تنقسم القائمة إلى 10 قوائم فرعية وفقًا لتواتر حدوثها في النصوص. إن الحجم الفعلي للقائمة يفوق ما يزيد على 3000 كلمة عند ضم مشتقات الكلمة الأساسية، على سبيل المثال كلمة أتاح – متاح، إتاحة، غير متاح. يعد الإلمام بهذه المجموعة من الكلمات مؤشرًا مهمًّا للكفاءة على مستوى الكلمات، هذا بالإضافة إلى أنه يمثل رصيدًا قويًّا للوصول إلى مستويات أعلى من المهام الأكاديمية في كل مرحلة من مراحل التعليم الأساسي.

وكان الهدف من هذا النشاط هو ترسيخ الألفة بين الطلاب وقائمة الكلمات الأكاديمية، ووضع إستراتيجيات لتعلم تلك الكلمات التي كانت غير مألوفة للطلاب واستخدامها، وقورنت معرفة الطلبة بهذه الكلمات في بداية المشروع ونهايته، واختبر طلاب السنة العاشرة من قبل منسق الموهوبين والمشرف على مادة العلوم في إحدى مدارس هاونزلو استنادًا إلى شعورهما بأن هؤلاء الطلاب يتأخرون دراسيًّا، وهو ما انعكس في استخدامهم المحدود للغة الإنجليزية الأكاديمية ومفرداتها.

تتخلل هذه المجموعة الخاصة المؤلفة من 570 كلمة ... التخصصات الأكاديمية وكافة مجالات المواد الدراسية، ومن المثير للاهتمام، إذا قمت بضم قائمة مستوى الـ 2,000 كلمة مع قائمة الكلمات الأكاديمية AWL، تجد أن الطلاب الذين يلمون بكلمات كلتا القائمتين يمكنهم من الناحية النظرية النفاذ إلى حوالي 90% من معظم النصوص؛ لذلك فهناك مكاسب كبيرة يمكن الحصول عليها بتقوية مستوى الـ 2,000كلمة، وإقرانها بمعرفة جيدة إلى حد ما بقائمة الكلمات الأكاديمية كذلك. (ماني فاسكويز، رئيس مشترك، لخدمات اللغة بهاونزلو)

أصبحت قائمة الكلمات الأكاديمية جوهر تدخُّل مكون من ست جلسات تدريبية، حيث عرض على الطلاب مجموعة من النصوص ذات صلة بتعلم العلوم، واستخدمت أداة تظليل المفردات على شبكة الإنترنت للتحقق من الكلمات الأكاديمية الواردة في النص. وُشجِع الطلاب على:

- تسجيل أي كلمة غير مألوفة لهم.
- البحث عنها في المعجم.
- كتابة المعنى.
- العودة إلى النص مرة أخرى للتأكد من فهمهم للمعنى في سياق النص.

ثم أدخلت بعض إستراتيجيات التعلم التي كان من الممكن أن تساعدهم على تحسين فهم هذه الكلمات الأكاديمية واستخدامها، وأعطي الطلاب اختبارًا نهائيًّا في الفصل الدراسي الصيفي حيث طلب منهم التأمل في تعلمهم، وتحديد تلك الإستراتيجيات التي كانت الأكثر فائدة لهم.

النواتج

أسهم هذا التدخل في تحسين نحو ثلث الطلاب المستهدفين، وقد استفاد الطلاب من زيادة معرفتهم بهذه المجموعة المتخصصة من الكلمات زيادة كبيرة، قابلة للقياس، كما زادت دافعيتهم زيادة ملحوظة غير متوقعة، لقد وضع هذا المشروع مجموعة من الإجراءات التي من خلالها يمكن أن يتحكم الطلاب في تنمية مفرداتهم على نحو أكبر، وقد عزز هذا التدخل من وعي المعلمين بقائمة الكلمات الأكاديمية وكيفية تخطي اللغة حدود المواد الدراسية، وبالقدر نفسه من الأهمية، أصبح الطلاب قادرين على التحدث بأنفسهم عن أثر ذلك:

> لقد ساعدني على التعامل مع الكلمات الأكاديمية، فقبل ذلك لم أكن حقًّا أفهم الدروس التي يشرحها المعلمون؛ لقد كانوا يستخدمون هذه الكلمات الصعبة، ثم جاء أستاذ

وعلمنا كيف نفهم الكلمات وماذا تعني، وقد ساعدني ذلك في الدروس إذ يمكنني الآن الإجابة عن الأسئلة، وحل واجباتي أيضًا، وفي الامتحانات لم أعد مضطرًا إلى ترك أسئلة؛ لأن الإجابة عليها أصبحت أسهل بالنسبة لي. (طالب من مدارس هاونزلو)

اللغة الحرفية والمجازية والأكاديمية لمتعلمي اللغة الإنكليزية المتقدمين (هاونزلو)

توضح خبرتنا أن هؤلاء الطلاب يُحرمون من فهم المنهج الدراسي نظرًا لوجود ثغرات كبيرة في فهمهم للغة الإنجليزية، ويتمتع كثير منهم بذكاء عال، وتحرمهم هذه الفجوة من تحقيق أعلى الدرجات. (مارغو كوري، رئيس مساعد، مدرسة هيستون المجتمعية)

استهدف هذا النشاط إعداد الطلاب وعوَّدهم على مهارات اللغة ونطاقها الذي يحتاجون إليه للتفوق في الورقة الأولى من اختبار ضمان جودة اللغة الإنجليزية في امتحان شهادة الثانوية العامة (GCSE). وتُعدُّ هذه الورقة أحد أهم الصعوبات التي تواجه المتعلمين المتقدمين، إذ إنها تتطلب منهم التعامل مع نصوص لم يسبق لهم رؤيتها.

تُمنَح أعلى الدرجات للطلبة الذين يستطيعون عمل استنتاجات والتعبير عنها، وإجراء التقييمات والمقارنات، فضلًا عن القدرة على فهم واستخدام الاصطلاحات والاستعارة والتشبيهات والتورية وأشباه الجمل، كما يتوقف تحقيق الطلاب لتلك الدرجات على قدرتهم على الاستفادة من معرفتهم بالمجتمع والممارسات الثقافية، ويتمثل جزء من إعداد الطلاب لهذا الامتحان في زيادة وعيهم بكيفية استخدام اللغة على نحو فعال في النصوص لكي تكون معبرة، وتنقل مشاعرهم للقارئ وتحدث ردة فعل لديه. إن المرشحين للحصول على تقدير C أو أعلى في هذه الورقة يكونون قادرين على معرفة

خصائص لغة الإقناع (مثل اللغة الانفعالية)، واستخدام هذه الأساليب في كتاباتهم الخاصة، والمقارنة بين النصوص، والكتابة بأسلوب يتناسب والغرض منها.

من الضروري أن نأتي بإستراتيجيات ومقاييس تُمكِّن المعلمين العاديين من التجاوب مع الطلاب الذين قد يكونون موهوبين للغاية. (ماني فاسكويز، مساعد الرئيس لخدمات اللغة، هاونزلو)

تَمثَّل الهدف العام في تطوير مجموعة من الدروس توفر تركيز صريح على تراكيب اللغة والممارسات التي قد تكون معروفة للجميع (ولو على نحو لا شعوري) للطلاب الذين تكون الإنجليزية لغتهم الأصلية.

وقد نُفِّذ المشروع في المدارس على مجموعة مختلطة القدرة في الصف التاسع بعد اختبارات (SAT) لتشجيع المعلمين على إعادة تقييم المواد التي يستخدمونها وخطط العمل فيما يتعلق بمتطلبات اللغة الضمنية للمتعلمين المتقدمين. كما شُجع الطلاب على استخدام مخزون اللغة الانجليزية لديهم، المشتقة في بعض الأحيان من بيئات ثقافية مختلفة، بطرق مناسبة في أعمالهم الحالية. ومن المهم تحديد وقت التدخل. ويعتمد الحصول على تقدير +A في شهادة الثانوية العامة على منح الطلاب الوقت الكافي لنضوج مهاراتهم.

وضعت خطة للعمل ومجموعة من المواد المرجعية عن موضوع اللغة المجازية وكرة القدم تضمنت مجموعة متنوعة من المهام الفردية والثنائية والجماعية، وكذلك أنشطة تقييم الأقران ونمذجة الفريق والمعلم للمهمة.

لقد قمنا بمجموعة متنوعة من الأنشطة مع الطلاب، لا تستند فقط على النص، لقد أردنا أن يُظهِر الطلاب لبعضهم كيف أن الاصطلاحات لا تُفهَم حرفيًّا، وأردنا أن ينسجوا اللغة بأنفسهم عن وعي. (جانيت ماكدونالد، مدرسة اللغة الإنجليزية، المدرسة المجتمعية بـ هيستون).

لم يكن والداي يستخدمان تعبيرات مجازية مثل: (لقد أصبت كبد الحقيقة)؛ وذلك لأن هذا الشيء لم يكن يرد في الحوارات العادية مع أمي، فلابد وأن تكون لديك خلفية مسبقة عنها... نظرة بريطانية مثلًا، وهو ما ليس لدي. (طالب في الصف التاسع، مدارس هاونزلو)

إستراتيجيات لزيادة أعداد المتعلمين من فئةEAL الذين يصلون إلى المستوى الخامس في اللغة الإنكليزية بالمرحلة الأساسية الثانية (إزلينغتون)

في مدارس إزلينغتون، توجد مجموعات تتحدث أكثر من 120 لغة، أكبر هذه المجموعات هم الأتراك والكرد والبنغال (سيلهيتي). عادة ما يصل عدد قليل من تلاميذ فئة EAL إلى المستوى الخامس في المرحلة الأساسية الثانية في اللغة الإنجليزية مقارنة بأقرانهم الذين تكون لغتهم الإنجليزية هي اللغة الأم (EMT). ويدرك المربون العاملون مع الطلاب من فئة EAL أنه قد يكون هناك فرق كبير بين معدل اكتساب الطلاب للغة الإنجليزية المنطوقة وبين معدل اكتسابهم للغة المكتوبة. إنه من الضروري للنجاح في نظام التعليم البريطاني أن تُدرَّس اللغة الأكاديمية والتقنية تدريسًا صريحًا؛ فهي اللغة المطلوبة من أجل بلوغ المستوى الخامس في (اختبارات التحصيل القياسية الإنجليزية) SATs في المرحلة الأساسية الثانية، ويهدف هذا المشروع إلى زيادة عدد الطلاب من فئة EAL الذين يبلغون هذا المستوى من خلال تحسين القاعدة المعرفية للمعلمين عن طريق التدريب المكثف، والتشجيع على استخدام إستراتيجيات التدريس التي تُركِز على أنشطة التحدث والاستماع والتدريس الصريح للغة كوسيلة لتطوير الكتابة، كما يركز المشروع على دعم المتعلمين المتقدمين وتحديهم ضمن تعلم الفصل ككل بمهام جاذبة تُستَخدم في الأساس لدعم وترسيخ الإنجاز العالي بدلًا من تأمين الكفاءة الأساسية.

واستند المشروع بشكل أساسي على عمل (لين كاميرون)، التي قامت بتحليل عينات من أعمال الطلاب الكتابية للتعرف على أنواع التراكيب اللغوية والخصائص السياقية المستخدمة في النصوص التي بلغت المستوى الخامس، مقارنة بالنصوص التي أخفقت في بلوغ هذا المستوى، ما وجده الزملاء في إزلينغتون، والذي يتناغم أيضًا مع عمل كاميرون، هو أن أعمال المتعلمين المتقدمين في اللغة الإنجليزية التي أخفقت في بلوغ المستوى الخامس تتشارك خصائص مماثلة من حيث استخدامهم للغة الإنجليزية الأكاديمية، وبالنظر عن كثب في أعمال الطلاب المكتوبة، أصبح من الواضح أن الاعتياد على متطلبات الكتابة الأكاديمية، مثل الأسلوب والنسق والنبرة، بالإضافة إلى القدرة على بناء النصوص، كان عاملًا رئيسًا في تحديد النجاح.

أبرز هذا البحث المحلي الحاجة إلى توعية المتعلمين المتقدمين بكيفية استخدام اللغة الإنجليزية في سياقات مختلفة لأغراض مختلفة ولتحقيق أهداف مختلفة، وركزت الاستجابة على إيجاد أدوات وتوجيهات للمعلمين لإشراك الطلاب في طائفة من الأنشطة الرامية إلى نشر الوعي بمجموعة متنوعة من الطرق التي تستخدم فيها اللغة الإنجليزية تحدثًا وكتابة، للانخراط بنجاح في مهام أكاديمية معينة، ولتمكين الطلاب كي يصبحوا أكثر فعالية في استخدام اللغة الإنجليزية الأكاديمية.

> يمتلك [المتعلمون المتقدمون] قدرة معرفية جيدة جدًا، وغالبًا ما يمتلكون نقاط قوة في الرياضيات، على سبيل المثال، ولكن الشيء الوحيد الذي يؤخرهم حقًا هو حقيقة أنهم لم يصلوا بعد إلى الطلاقة في اللغة الإنجليزية، إنهم بحاجة إلى هذه الدفعة البسيطة. تتمثل إحدى المهام الرئيسة لفريق العمل في محاولة توسيع هذه المفردات بحيث يمتلك الطلاب هذه اللغة الأكاديمية. (هيلانة بليك، منسقة إنجاز الأقليات الإثنية، مدرسة جرافتون الابتدائية).

وتُستَخدم الآن عدد من الإستراتيجيات على نحو منتظم لتشجيع التحدث الواثق والهادف في الفصول الدراسية، على سبيل المثال، يقتضي تكليف الطلاب بإعادة السرد

لبعضهم في مجموعات صغيرة، وكذلك أمام الفصل بكامله تغيير المتلقي والغرض من الكلام، وهو ما يُلزِم الطلاب بتغيير نسق لغتهم، وهو غالبًا ما يكون مصدر صعوبة للمتعلمين المتقدمين، وقد تم التغلب على ذلك إلى حد كبير من خلال الألفة التي تنمو لدى الطلاب للقيام بالأدوار الرسمية المتوقع أن يؤدوها، وذلك مثلًا من خلال وضعهم في موقع المسؤولية أو مجموعات الخبراء. هذه هي الأنشطة التي تضع المتعلم المتقدم في موقف يتحدى كفاءته في اللغة الإنجليزية، ويُكافأ الإنجاز الإيجابي من خلال ثناء موجه بصفة خاصة إلى استخدام اللغة، كما هو الحال عند إظهار مزيد من التطوير.

وتحقق الشراكة في التدريس التي يعمل فيها معلم متخصص لفئة طلاب EAL جنبًا إلى جنب مع معلم الصف العادي في كل من التخطيط وتقديم الدروس فائدة كبيرة، ويُعزز هذان الدوران تفاعل المتعلمين مع التفاصيل التقنية للمحتوى واستخدام لغة خاصة تتناسب مع السياق؛ هذه الشراكة تسمح بأن يحدث دمج متطور مستمر بين الدعم والتحدي خلال الدرس، كما تسمح بفهم الطلاب لنصائح معينة تتعلق باللغة أو بالموضوع/ السياق. إنها مصدر غني للتنمية المهنية لمعلم الفصل، وهي أيضًا مثال واضح على كيفية تنمية قدرة طلاب EAL لتلبية احتياجات الطلاب الموهوبين، وتمكينهم من بلوغ التحدي من خلال مواقف التعلم اليومية في الفصول الدراسية، ورفع سقف الأداء لدى الآخرين أيضًا.

صوت الطلاب

صوت الطلاب

تتقاسم المشروعات في هذا البند هدفًا مشتركًا يتمثل في تشجيع الحوار بين الطلاب والآباء/ مقدمي الرعاية والمدارس كوسيلة للوصول إلى فهم أفضل لبيئات تعلم الموهوبين، وإذا أخذ الطلاب خطوة معرفية نحو فهم كيف يتعلمون فإنه يمكنهم أداء دور أكبر في تصميم وتطوير التعلم الخاص بهم؛ فمن خلال مساعدة الطلاب على فهم أفضل لتعلمهم والتحكم فيه، يمكن تضييق الفجوات بين تصورات الطلاب

وتوقعات المعلمين.

تركز الأدوات التي طورت ضمن مشروع REAL على فهم تدني التحصيل لدى طلاب EAL وBME عبر إفساح المجال لآراء الطلاب والآباء والمعلمين، وعندما قمنا بذلك، استطعنا توسيع فهمنا لتدني التحصيل، مما أدى إلى وضع تدخلات وخدمات أكثر دقة ومعلوماتية عبر استخدام مدونات التعلم وغيرها من الوسائل العملية، واستطاعت المدارس استخلاص بيانات قيمة عن خبرات الطالب والتعلم داخل الفصول الدراسية والتغيرات في الاتجاهات؛ وذلك لتحديد الاحتياجات وتحسين الممارسة في المناهج الدراسية على نحو أدق.

ما زال الطلاب الذين اشتركوا في مشروع REAL مواظبين على مدونات التعلم، فقد كانت فعالة للغاية في تشجيع الطلاب على التفكير في التعلم الخاص بهم، فهذا النشاط يوجد آلية يمكن من خلالها أن يناقش الطلاب تعليمهم مع والديهم في المنزل، وقد سمحت لنا بالسبق فيما يتعلق بفهم احتياجات التعلم والخبرات لدى طلابنا. (فيلوارد، معلم أول، مدرسة هيستون المجتمعية)

إننا نعتقد أن إقامة حوار بين المدارس والطلاب وأولياء الأمور سيجعل الطلبة في وضع أفضل لتملُّك تعليمهم، ويرجع هذا إلى أنهم سيكونون في وضع أفضل لتأمل سلوكيات تعلمهم والمؤثرات الخارجية مثل أقرانهم والصعوبات المدركة للمواد أو أساليب التدريس.

ضمن الشراكة مع مشروع REAL، شاركت هارينجيي وهاونزلو في مشروعات لرفع مستوى تأمل الطلبة الموهوبين في تعلمهم، وكذلك لتحديد العوامل التي تؤثر في تفوقهم.

تتحدى هذه المشروعات فرضية أن الطلاب متلقين سلبيين للمعرفة، وأن نجاحهم أو فشلهم يقع على عاتق المعلم الذي يمثل (العامل) الرئيس في التعلم، بدلًا من ذلك، قامت هذه المشروعات بالبناء على الممارسات العملية القائمة لتطوير طرق للمربين تُمكِّن الطلاب من أن يصبحوا متعلمين نشطين.

أُعطي الطلاب الموهوبون في الوحدات المحلية في كل من هارينجيي وهاونزلو سجل تعلم لتعبئته على نحو منتظم، به أسئلة تهدف إلى تعميق التفكير والتأمل في العوامل التي تجعل الدرس ناجحًا أو مفيدًا، والأسباب التي تجعلهم يحققون تقدمًا ضعيفًا في بعض الدروس أو لا يحققون تقدمًا على الإطلاق.

وقد حُفِّز الطلاب بمجموعة من الأسئلة التي صُمِمَت لتشجيع التأمل الشخصي، مثل: (ماذا تعلمت هذا الأسبوع؟ وما الذي استمتعت بتعلمه؟ وما الأسئلة الأخرى التي لديك حول الأشياء التي تعلمتها؟) في الإدارة المحلية في هارينجيي وهاونزلو، استُكمِلت هذه العملية بدراسة استقصائية أُنجِزت بواسطة الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين، سعت إلى الكشف عن اتجاهاتهم نحو التعلم وقيمه (انظر إدارة الآباء والمجتمعات المحلية لمزيد من التفاصيل عن هذا العمل).

اختير الطلاب لهذا المشروع على أساس أنهم اعتبروا موهوبين لكنهم معرضون لخطر تدني التحصيل، وباستخدام بيانات التقييم السابقة، استطاعت المدارس التعرف على الطلاب المستهدفين، مثل طلاب فئة EAL الذين يحصلون في اللغة الإنجليزية والعلوم الإنسانية على نحو أقل بكثير جدًّا مما يفعلون في العلوم والرياضيات، وقد مكنت قوائم ترشيحات المعلمين والمرشدين ومنسقي الموهوبين من تحديد الطلاب السلبيين الذين كانوا يختارون عدم المشاركة في برامج الموهوبين الإثرائية، أو أولئك الذين شعر المعلمون أن تحصيلهم ينحدر أو أنهم ساخطون في الفصل.

وعلى مدار فصل دراسي، مُنِح الطلاب وقتًا لاستكمال مدخلات سجلهم، مع التركيز على المواد التي كانوا يشعرون أنهم يُحرزون فيها أعلى تقدم، وكذلك الأقل تقدمًا، وأسباب ذلك، إضافة إلى ذلك، كان طلاب هارينجيي مطالبين بتقييم ما يحرزونه من تقدم على مؤشرات الصف والمستوى في اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم، وقد رفع الارتباط بالتقييم من قيمة المناقشة وأعطي مقياسًا ملموسًا للأثر.

النواتج

مكَّنت عملية التعلم التأملي الطلاب من تسجيل تصوراتهم عن التعلم في الحصص بحرَّية، فضلًا عن التعرف على ممارسات التدريس التي تؤثر تأثيرًا إيجابيًّا على تعلمهم وتطورهم. تشجع سجلات التعلم الحوار حول التعلم، حيث شجعت الحوارات الجماعية والحوارات الفردية مع المعلمين على تشارك الاهتمامات مما جعل الحلول عملية على نحو أكبر.

كانت الفوائد التي تعود على الطلاب المشاركين في هذا المشروع كثيرة ومتنوعة، وإن توفير مساحة للتأمل يمكن للطلاب من خلالها أن يفكروا في خبرات التعلم الخاصة بهم بأمانة وحرية قد مكنهم من الامتلاك الحقيقي لعملية تعلمهم، وقد هدفت طبيعة الأسئلة ذات النهايات المفتوحة أن يكون الطلاب أقل إصدارًا للأحكام في إجاباتهم، وتعلموا من خلال الحوارات المنتظمة أن يكونوا أكثر تأملًا في تعلمهم وأن يتعاملوا مع عوائق الإنجاز، كما استطاع المعلمون الذين يديرون الحوارات أن يعملوا كوسطاء للحلول عند الاقتضاء.

> لقد بدأتُ أفهم أن الدروس التي كنت أراها الأصعب هي تلك التي كنت أحرز فيها أقل قدر من التقدم، ونتيجة لعدم استمتاعي بها كنت أبذل فيها جهدًا ضئيلًا، ولكن لو أني عملت على التغلب على هذه الصعوبات لكنت بذلت في هذه المواد جهدًا أكبر لأنها مهمة بالنسبة لخططي المستقبلية. (طالب في هاونزلو)

بدأ الطلاب من خلال هذه السجلات المكتوبة والحوار مع المدرسين والآباء والقائمين بالرعاية في وضع الأهداف الخاصة بهم، وانشغلوا بقوة في عادات وسلوكيات تعلمهم الخاصة، وأصبحوا مندمجين فاعلين في تشكيل وتقرير تعلمهم.

> لقد أمدتنا سجلات الطلاب بأدلة رائعة للغاية من منظور الطلاب، لقد حصلنا على ثروة من المعلومات بشأن ما يعتبرونه درسًا جيدًا، وأنا على ثقة أن هذا سوف يؤدي إلى تحسن كبير في تدريسنا وتعلمنا. (مارغو كوري، مساعد رئيس مدرسة هيستون المجتمعية)

وفي هارينجيي، شهد الارتباط بالتقييم تأثيرات إيجابية -في اللغة الإنجليزية- عند مقارنة التقدم في المستويات الفرعية الذي أُحرِز من الصف الثامن إلى الصف التاسع، مع ما أحرز من تقدم بدءًا من بداية المرحلة الأساسية الثانية إلى الصف الثامن، حيث وُجِد أن كافة الطلاب في المجموعة الأصلية في مشروع REAL قد أحرزوا تقدمًا أفضل بمجرد أن بدؤوا في مشروع مدونات التعلم في الصف الثامن (أحرز ستة طلاب تقدمًا يعادل ثلاثة أو أربعة مستويات فرعية، وأحرز ثلاثة طلاب تقدمًا يعادل ستة مستويات فرعية أو أكثر). وفي مجال العلوم، أحرز طالب واحد تقدمًا يعادل عشرة مستويات فرعية، وفي مجموعة طلاب المرحلة الأساسية الرابعة حقق أربعة طلاب من أصل عشرة تقدمًا أفضل من التقدم المتوقع من المرحلة الأساسية الثالثة حتى امتحانات الشهادة الثانوية العامة باللغة الإنجليزية.

أفادت هذه المشروعات المدارس بالقدر نفسه الذي أفادت كلّ طالب موهوب على حدة، لقد وفرت المدونات الفردية مساحة للطلاب لإعطاء تغذية راجعة شخصية عن خبرتهم في الفصول الدراسية، الأمر الذي أمد المدارس بفهم أعمق عن تصورات الطلاب عن الممارسة الجيدة، وقد استخدمت أدلة عالية الجودة عن آراء الطلاب في دعم القادة في معالجة أولويات تحسين المدرسة، وقد ذكرت المدارس أن الطلاب الذين أكملوا مدونات التعلم التأملية قد شرعوا في القيام بشيء إيجابي لتحسين تعلمهم.

> في بعض الحالات قدمت مدونات الطلاب أدلة قوية يتم من خلالها تقييم فعالية الإدارات وتحسينها. (ستيفاني شدين، منسق الموهوبين بهانزلو)

وقدمت المدونات فهمًا عميقًا عن مدى إجادة الطلاب في تلقي محتوى الدروس والموضوعات، ورأيهم حول ما كان من الممكن أن يدعمهم على نحو أكثر فعالية، وقد مكَّن هذا المعلمين من التخطيط لتقديم دعم ذي طابع شخصي أكثر لفصولهم استنادًا إلى معرفتهم المتزايدة عن الطلاب.

في مدارس هارينجيي وهاونزلو، حققت مثل هذه الحوارات مع الطلاب تحسنًا شاملًا لعموم المدرسة، وفي العديد من المدارس المتقدمة تحسنت الممارسة بشكل كبير فيما يتعلق بالتعلم ذي الطابع الشخصي، والتعلم المستقل، والتقييم من أجل التعلم، حيث تُطوِّر المدارس التدابير الخاصة بها في ضوء البيانات التي جُمعت من هذه المدونات، ويمكن التعرف على الأنماط والتوجهات لتحسينها في مدارسهم.

في إحدى المدارس، نُظمت البيانات من مدونات الطلاب بحسب الموضوع، وتجلت صورة واضحة عن الأمور التي شعر الطلاب أنها ساعدتهم على التفوق في مواد معينة، واتضح أن الطلاب شعروا أيضًا أنهم أجادوا في حصص علوم معينة كانوا يتلقون فيها تحديثات منتظمة عن تقدمهم وفقًا لمؤشر مستوى (المناهج الدراسية الوطنية)، وقد كان استخدام إستراتيجيات التقييم من أجل التعلم محفزًا جدًا للطلاب، وقد انعكس ذلك في نتائجهم في العلوم، ومع ذلك، أظهرت المدونات أيضًا أن أداء الطلاب أنفسهم كان أضعف في مواد أخرى، ورُصدت من المدونات تفاصيل الإستراتيجيات التي استخدمها معلم العلوم في الفصل وعُرضت على الزملاء في المدرسة، وقد مكَّنت هذه العملية من نشر مميزات الممارسة الفعالة لهذا المعلم في مختلف المجالات وأدت إلى تحسين المدرسة ككل.

يتمثل جزء من قيمة هذه المشروعات في أنها تقدم للمدارس فرصة للعمل بنفسها على البيانات وتقرير أنواع الإجراءات والتدخلات التي يمكنهم التخطيط للقيام بها استنادًا إلى تفسيراتهم والاحتياجات المحلية؛ على سبيل المثال، أقيمت أندية للواجبات المنزلية في مدرسة مانور في هاونزلو كنتيجة لتعليقات الطلاب في تلك المدونات، وفي مدرسة هيستون المجتمعية يجري الآن استخدام المدونات كمشروع سنوي.

وقد وجد منسقو الموهوبين أن استجابات الطلاب كانت مبهرة ومثيرة للإعجاب، ويُنظر إلى مدونات الطلاب باعتبار أنها توفر رابطًا مباشرًا بين إستراتيجيات التعليم

والتعلم، كما عبَّر عنها أحد الزملاء في هاونزلو بقوله: «هذا المشروع يهدف إلى التمكين، لا التصنيف (أو الألقاب)»، ويغير طريقة المدارس في التفكير بشأن إنجاز الطلاب كافة، ويتجه بالحوار بعيدًا عن تدني التحصيل.

كما كان للمشروعات فوائد غير متوقعة، مثل زيادة حديث الطلاب مع آبائهم عن تعلمهم. وبوضع الأساس الذي يمكن أن يُبنَى عليه الحوار حول المدرسة والتعلم استطاعت هذه المدونات مساعدة الآباء على المشاركة أكثر في تعليم أبنائهم.

كانت أم أحد الأولاد في الصف التاسع في مشروع "REAL" سعيدة، منذ أن بدأ ابنها في مدونة التعلم أصبح يعود إلى المنزل ويتحدث للمرة الأولى عما يساعده في التعلم. كانت تعتقد أن المدونة قد أحدثت فرقًا حقيقيًّا. (مارغو كوري، مساعد رئيس مدرسة هيستون المجتمعية)

فهم المواهب ذات الخصوصية الثقافية (ولفرهامبتون).

كان الهدف الرئيس لمشروع المدارس الثانوية في وولفرهامبتون هو العمل مع المدارس ومجموعة متنوعة من الوكالات والمهنيين -بما في ذلك أولئك الذين يعملون داخل الجاليات- لاستكشاف طرق جمع معلومات حول المواهب والاهتمامات والإنجازات داخل المدارس وخارجها، وتشاركها.

هذا جانب من جوانب حياة الطلاب غالبًا لا تعرفه المدارس والمعلمون، ولكن قد يكون مجالًا ثريًّا وغنيًّا بالمعلومات، ومن خلال التركيز بصفة خاصة على تحديد المواهب المرتبطة بمجتمع مجموعة من الشباب السود (الكاريبي) والسود (الأفارقة) وذوي الموروث المختلط، يمكن معرفة الطرق التي تدعم بها المدارس طلابها الموهوبين، ويمكن أن تؤدي إلى تعلم ذي طابع شخصي على نحو أكبر.

اشتركت في هذا المشروع ثلاث فرق عمل: فرقة متعددة الوكالات من الراشدين؛ وفرق تتكون من المعلمين والزملاء من خدمات الشباب ومنظمات المجتمع المحلي؛ وفرقة مكونة من حوالي عشرة طلاب ومعلمين مساعدين من المدارس المحلية.

يتمثل دور هذه الفرق في توليد أفكار حول ما يشكل المواهب المرتبطة بمجتمع ما بالنسبة للفئات المستهدفة.

اشتركت مجموعة الطلاب في تنظيم احتفالية للتعرف على هذه المواهب المرتبطة بالمجتمع، وتحمل الطلاب المسؤولية عن جميع جوانب تنظيم الاحتفال، بما في ذلك إيجاد مكان للاحتفال وتوفير الميزانية، وانخرط الطلاب في مشروع دراسة موسعة يوثق مشاركتهم التي تمنحهم اعتمادًا يعادل المستوى الفرعي المتقدم As وتؤهلهم للحصول على نقاط خدمة القبول بالجامعات والكليات (UCAS)، كما حصلوا على المستوى الثالث في جائزة الشباب [البرونزية].

تخضع المواهب المرتبطة بالمجتمع –والتي تحددها فرق العمل– للفحص الدقيق من جانب الآباء والأمهات، وممثلي المجتمعات المحلية ومهنيين تربويين، كما أُرسل استبيان إلى المدارس المعنية لاستطلاع آراء الطلاب حول هذه المواهب.

الوالدان في المجتمعات الخاصة

الوالدان في المجتمعات الخاصة

على مستوى المدارس، هناك غالبًا غموض في فهم ماهية تعليم الموهوبين، إذ ذكرت المدارس والوحدات المحلية أن هذا الغموض يتعاظم بين أعضاء المجتمع المدرسي الذين ينتمون إلى جماعات BME و/أو EAL، ويضيفون أن التربويين في بعض الأحيان قد يزعمون أن الآباء ربما لا يدركون مفهوم تعليم الموهوبين، إلا إذا كانوا ممن لديهم خلفيات تربوية قوية، ويتحدثون بانتظام مع المدارس عن تقدم أبنائهم.

قد حددنا من خلال الشراكة في مشروع REAL الاختلافات في الاتجاهات المجتمعية

والثقافية ومفاهيم الموهبة، وقد حاولنا بالعمل مع الآباء والأمهات والمجتمعات المحلية تطوير فهم مشترك يمكن استيعابه. تمثل مشاركة الوالدين والمجتمع عنصرًا أساسيًّا في جميع مشاريعنا، حيث إننا عملنا مع الآباء والأمهات لوضع إستراتيجيات تمكنهم من المشاركة في تعلم أطفالهم، وعندما كنا نطبق فرضيات إيجابية كانت النتائج دالة.

إن فكرة الطالب الموهوب ليست بالفكرة التي تجتاز الحدود الثقافية بسهولة، فبالنسبة لبعض المجتمعات المحلية يمكن أن تكون فكرة مخيفة؛ فهم يتعرضون بالفعل للتمييز بطرق عديدة واضحة، ثم يأتي شخص ما ليقول: (ها هو لقب آخر نريد أن نطلقه على طفلك)، إننا نريد أن نجذب الناس، لا أن ننفرهم باستخدام مصطلحات قد يجدونها مخيفة بعض الشيء؛ إنها طريقة للقول: (إن هذا سوف يكون أمرًا معينًا حقًّا)، هذا سيعني أن طفلك/ طفلتك قادر على عمل خيارات حقيقية حول مستقبلهم. وإذا كانوا مؤهلين للدراسة في أكسفورد، فسوف نساعدهم للوصول إلى هناك. (غراهام سميث، رئيس قسم الإنجاز والتنوع -كلية التربية بكامبريدج- @ إزلينغتون)

وقد أشارت البحوث إلى أن مشاركة الوالدين عامل مهم فيما يتعلق بالإنجاز في المدرسة الابتدائية، وحتى بالنسبة للأعمار بين 7 و 16 فهو عامل أكثر قوة من الخلفية العائلية، وحجم الأسرة ومستوى تعليم الوالدين، وبالنسبة للطلاب الموهوبين، يمكن أن يوفر الدعم الأبوي والتشجيع في المنزل حافزًا للإنجاز العالي، وهو مكمل للتعلم في الفصول الدراسية، وفيما يتعلق بأهدافنا، فإن هذا يعد وسيلة داعمة لبلوغ التحدي الأكاديمي.

جميعنا يريد الأفضل، ليس فقط لأطفالنا، ولكن لمدارسنا، وللمجتمع، وللنظام التعليمي كذلك.

(أحد الآباء، هاونزلو)

وعلى الرغم من وجود دعم شامل من معظم فئات المجتمع بوجه عام للموهبة في المجال الأكاديمي، فقد لوحظ أن بعض الجاليات في المجتمع والآباء يحطُّون من قيمة الموهبة، وفي بعض الحالات يرجع هذا ببساطة إلى القلق بشأن الآثار الاقتصادية

المستقبلية؛ إذ تُثمَّن المؤهلات الأكاديمية والعلمية التقليدية وينظر إليها باعتبارها طريقًا للنجاح الأكاديمي والمالي والحصول على فرص عمل أفضل، في حين أن بعض مجالات المواهب مثل الرقص والموسيقى قد لا تعتبر أساسًا جيدًا لمهنة مجزية ماديًا، وفي حالات أخرى، قد يكون الأمر متعلقًا بقيم الأسرة أو المجتمع المحلي، على سبيل المثال قد يحكم على الرقص أو الدراما من بعض العائلات بأنها لا تتفق مع القيم الدينية والثقافية والأخلاقية للمجتمعات المحلية، خاصة بالنسبة للفتيات.

كانت إحدى المهام الرئيسة لمشروع REAL تسليط الضوء على السبل التي يمكن من خلالها أن يؤدي الاحتفاء بالمواهب إلى زيادة الدافعية في مجالات أخرى للتعلم، والعمل مع الجماعات المحلية للاعتراف بالمواهب المنسجمة والمناسبة ثقافيًّا. في ايزلينغتون، قُدِّم لموظفي المجتمع المحلي ثنائيي اللغة دعمًا لتطوير إستراتيجيات بناءة للتعامل مع قيم المجتمع وثقافته، وقد شملت هذه الإستراتيجيات التأكيد على الآباء بأنه إذا تم الاعتراف بالطالب ودعمه في مجال موهبته فإن هذا يُمكِن أن يزيد الدافعية في مجالات أخرى للتعلم. كما تم التأكيد على أن النجاح المرتبط بالمواهب لا يؤدي بالضرورة إلى مهنة أو وظيفة، ولكن يمكن أن يؤدي إلى إنجاز تعليمي أوسع واكتساب مهارات قابلة للنقل.

العمل مع الوالدين

تأسس مشروع REAL على إيمان قوي بقيمة الإنصات، وإن تحسين مشاركة الوالدين يتطلب منا أن نقضي أوقاتًا في الاستماع إلى ما يقال كتلك التي نقضيها في العمل على تحسين الجودة. بالنسبة للشراكة في مشروع REAL فقد تطلب هذا دعم المدارس والسلطات المحلية في تطوير حلول محلية للقضايا المحلية، ومقاومة أي إغراء لفرض نموذج يُملَى من السلطات الأعلى، أو تعميم سابق لأوانه بشأن ما قد يصلح أو لا يصلح، فلماذا إذن العمل مع الآباء والأمهات؟ ببساطة لأن آراءهم تُعد أمرًا ضروريًا لفهم ما هو مطلوب وما هو فعال. وكانت أهدافنا كالآتي:

- تعزيز الارتباط بين مشاركة الوالدين وإنجازات الطلاب.
- الكشف عن الآمال والتطلعات في أسر الأقليات العرقية وتشجيعها.
- تحسين فهم الاحتياجات التعليمية للأطفال الموهوبين.
- معالجة الاحتياجات اللغوية لكل من الوالدين/ مقدمي الرعاية والطفل.
- تنمية الموروث الثقافي والاجتماعي للأسر والمجتمع والمدرسة.

ولا يمكن أن تتحقق هذه الأهداف بتدخل وحيد، ولكن في الوقت ذاته ليس ضروريًّا أو عمليًّا أن نستنبط نُهُجًا شاملة أو موجهة من سلطة أعلى تسير في الاتجاه الخطأ أو تعجز عن التأثير بسبب استهدافها لعدد كبير من القضايا، وكان المطلوب هو عمل مشروعات يسهم فيها الآباء تجعلهم يشعرون بأنهم مشاركون في تعليم أبنائهم.

تناولت مشروعاتنا المشتركة احتياجات مجتمعات معينة (إزلينغتون) متى كان ذلك مناسبًا، أو بصورة أكبر مجموعات متنوعة من الطلاب من مختلف الجماعات العرقية (هاونزلو وهارينجيي). وكشركاء حاولنا رصد (الصوت الحقيقي) للأفراد كجزء أصيل في جميع المشروعات؛ فالمعرفة المباشرة بمخاوف أو توقعات الآباء والأمهات تغير من الطريقة التي يجب أن تفكر بها المدارس في القضايا الأخرى، وكشركاء نجد أن هذه الدينامية هي التي تميز الممارسة القابلة للنقل عن تلك المثيرة للاهتمام فقط.

من خلال الاستماع إلى الأصوات الحقيقية استطعنا أن نحدد بوضوح نقاط الانطلاق للطلاب والآباء والمدرسين عند الشروع في هذه المشروعات، وهكذا استطعنا تقييم ما أُنجِز على نحو أكثر فعالية. وبتوفير معلومات سياقية تفصيلية وتقييمات المشاركين، سعينا جاهدين لضمان إمكانية نقل التدخلات التي طُوِرت، ونحن نعتقد أن هذا سيمكن المدارس الأخرى والسلطات المحلية من طرح أفضل لقضايا تتعلق بالتدابير الخاصة بهم.

صندوق باندورا: استطلاع آراء الآباء والطلاب والمعلمين (هاونزلو)

صُمِّمَت دراسة استقصائية لاتجاهات وقيم التعلم لدى الوالدين والطلاب والمعلمين في هاونزلو لاستكمال مدونات الطلاب، وانطلق هذا النشاط من مشروع REAL لاستكشاف آراء الآباء والطلاب والمعلمين عن الطلاب المحتمل أن يكونوا موهوبين أو الموهوبين بالفعل فيما يتعلق بـ:

- المعتقدات والقيم والاتجاهات حول التعليم؛ أوجه التشابه والاختلاف بين آراء الوالدين والطلاب والمعلمين وأفكارهم فيما يتعلق بالتعليم والتعلم.
- التصورات عن الطالب (كمتعلم)؛ كيف يُنظر إلى الطالب كمتعلم داخل المدرسة وخارجها، وكذلك رؤية الطلاب لأنفسهم.
- الفصول الدراسية والواجبات المنزلية كخبرات تعلم؛ الأفكار والانطباعات عن دور وفعالية العمل المنجز داخل المدرسة وخارجها.
- التحصيل والتوقعات؛ كيف يُفهم تقدم الطلاب فضلًا عن أوجه التشابه والاختلاف بين توقعات الطلاب وتوقعات الآباء والمعلمين.
- الوكالة والسلطة؛ أفكار الأبوين والطلاب والمعلمين حول كيف يمكن التخطيط والتنفيذ لإحداث تغييرات في التحصيل.

وعن طريق الحصول على ثلاث رؤى مختلفة من الآباء والطلاب والمعلمين، كنا نأمل أن ندرك مجالات الاتفاق والاختلاف، بالإضافة إلى ذلك، كان من الممكن تحديد الموضوعات الرئيسة التي تتكرر في الردود على الاستقصاء (مثل فرص خارج المناهج الدراسية، ودعم/ مصادر للوالدين).

> إن التحدي الذي يواجه مدارسنا هو تسخير سلطة الآباء للعمل مع المدارس من أجل تحقيق أفضل نتائج تعليمية، حيث يرغب العديد من الآباء والأمهات في دعم صغارهم،

ولكن لا يفهمون دائمًا أفضل الطرق للقيام بذلك. تحاول المدارس جاهدة العمل مع الآباء والأمهات والأبناء، وهذا المشروع يُعدُّ حقًّا امتدادًا فاعًلا لجميع تلك الجهود. (ستيفاني شيدين، منسق الموهوبين، هاونزلو)

استخدمت قائمة شطب بسيطة لاستهداف طلاب الصف التاسع والعاشر المدرجين إما في سجل الموهوبين أو في سجل الظل للطلاب ذوي الإنجاز المرتفع الذين يتلون مباشرة في الترتيب أعلى 10%. صممت استطلاعات رأي الطلاب والوالدين والمعلمين بحيث يستغرق تعبئتها من 20 – 25 دقيقة فقط، وفي بعض الحالات، ترجمت استبانات الوالدين إلى اللغة المألوفة لهم بهدف تشجيع عمل تأملات دقيقة يمكن الوصول إليها، وفي حالات أخرى أجريت محادثات متابعة لاستكمال الاستبيان عبر الهاتف مع الوالدين، وقد مكّن هذا النموذج الاستعلامي المدارس من معرفة المزيد عن الطلاب وأولياء الأمور.

أكمل آباء طلاب الصف التاسع ومعلموهم الاستبانات، وكان من المثير جدًّا استرجاع هذه المعلومات؛ لأنه في كثير من الأحيان في لقاء الآباء والأمهات، يُحرم الآباء الذين لا يتحدثون الإنكليزية من ذلك ما لم يكن هناك شخص ما يُترجم لهم، وفي كثير من الأحيان يكون المترجم هو الطالب. لذا، فإن هذا منح الوالدين أداة يستطيعون من خلالها أن يعبروا عن آرائهم مباشرة دون تحريف من أحد، فقد كان أمرًا رائعًا أننا استطعنا أن نأخذ في الحسبان ما يشعر به الآباء والأمهات حول تعليم أبنائهم، ويعمل (منسق التعلم) على هذه المعلومات لمعرفة أفضل السبل لمنح الدعم الإضافي، فضلًا عن زيادة الاتصال مع الوالدين. (مارغو كوري، مساعد مدير مدرسة هيستون)

وضعت الاستبانات الأولى الأساس لاتجاهات ومشاعر الطلاب حول تعلمهم وقارنت ذلك بالآباء والمعلمين، وطلب إليهم التفكير في حالات شعروا فيها أنهم أحرزوا تقدمًا، وأخرى شعروا أنهم لم يحرزوا أي تقدم، والعوامل المساهمة في هذا الصدد.

قدم المشروع نظرة سريعة ورؤية تأملية أطول أمدًا لإثراء وتحسين التدخلات، وقد برزت بعض الموضوعات المهمة التي يمكنها أن تحسن نتائج هؤلاء الطلاب، بما في

ذلك الاستفادة من الواجبات المنزلية على نحو أكثر فاعلية، وروابط أوثق بين المنزل والمدرسة، والمزيد من التوجيه للوالدين حول كيفية مساعدة أطفالهم، وسلوكيات التعلم المحسنة، ومزيد من الدعم للمتعلمين بعد انتهاء اليوم الدراسي.

تحسين كفاءة الوالدين لدعم إنجاز الطلاب (هارينجيي(

يأتي غالبية الطلاب في مدرسة بارك نورثمبرلاند في هارينجيي من خلفيات BME، 62% من الطلاب يتحدثون الإنجليزية كلغة إضافية EAL. ويُعدُّ حجم هذه المدرسة أعلى من المتوسط على الرغم من أن عدد طلابها يتغير كل عام، حيث يلتحق بها خلال العام عدد من الطلاب الذين يصلون حديثًا للبلاد، وكجزء من مشروع REAL أجرت المدرسة مسحا لآباء الطلاب وأمهاتهم من مجموعة من الأقليات ذات خلفيات عرقية متنوعة، جميعهم يتحدثون لغة أولى غير الإنجليزية.

وقد اختير لهذه المجموعة طلبة من خلفيات BME أو خلفيات EAL كانوا متفوقين في المرحلة الأساسية الثانية والثالثة، ولكن بدا أنهم يتأخرون دراسيًّا فيما بعد، وعلى الرغم من أن هؤلاء الطلاب كانوا معرضين لخطر عدم تحقيق الدرجات العالية المتوقعة منهم في المرحلة الأساسية الثالثة وفي شهادة الثانوية العامة، فقد كان لديهم جميعًا اتجاهات إيجابية نحو المدرسة والتعلم، وكان لديهم شعور بأن آباءهم يمكنهم دعمهم لتحسين أدائهم. عُرض مشروع REAL على جميع آباء الطلاب الذين دُعُوا للمشاركة في هذا المشروع في اجتماع تمهيدي، وأُتيحت لهم الفرصة لمناقشة ما يمكنهم تقديمه من إسهامات في تعليم أطفالهم.

> كان الهدف هو العمل في شراكة مع مديرة تعلم الجاليات مستهدفين آباء أطفال مشروع REAL وإشراك الأسر التي (يصعب الوصول إليها) داخل مجتمعات EAL و BME المحلية، وقد أردنا من خلال برنامج مشروع REAL للآباء أن نبني قدرة الآباء على دعم دراسة أبنائهم بصورة ملائمة. (بيانكا، مدرس رائد للموهوبين، مدرسة نورثمبرلاند)

لقد كان اندماج الطلبة الموهوبين مع المعلم في حوار مكتوب واحدة من عدد من الإستراتيجيات لتحسين الإنجاز، لقد أعطي الطلاب دفترًا تأمليًّا أسبوعيًّا للكتابة، ويشارك فيه الآباء، مما يعزز أهمية إشراك الآباء في هذا الحوار، ثم عُقِدَت حلقات عمل للوالدين لمعالجة الموضوعات الأساسية في تعليم الموهوبين، بما في ذلك العمل على مهارات التفكير وطرق دعم الطفل عالي الإنجاز، وكشفت اجتماعات الآباء والاستبانات الحواجز المتصورة التي يمكن أن تعمل المدرسة على إزالتها ومواطن القوة التي يمكن البناء عليها.

وأشارت نتائج أخرى إلى أنه في معظم الأحيان كان لدى الآباء اتجاهات إيجابية نحو التعليم، وكانوا يشعرون أنهم يعملون في شراكة مع المدرسة، وعلى الرغم من شعور الطلاب أن ردود أفعال الأسر كانت جيدة، إلا أنهم كانوا يعلقون بأن والديهم لم يطلبوا منهم الاطلاع على هذه السجلات اليومية للواجبات المنزلية بانتظام، وكانت نتيجة هذه العملية أن أصبح الآباء أكثر إدراكًا لأثر مشاركتهم في نتائج تعلم أطفالهم.

(العلم نور): إشراك الوالدين في دعم الطلبة الصوماليين الذين لديهم إمكانات عالية للتفوق (إزلينغتون)

كان تحصيل الطلبة الصوماليين مصدر قلق في إزلينغتون، ولما كان عدد الطلبة الصوماليين في تزايد متسارع - بلغ الضعف في السنوات الأربع الماضية - فقد ظهر أثر الإخفاق على النتائج كافة. (غراهام سميث، رئيس الإنجاز والتنوع -كلية التربية بكامبريدج- @ إزلينغتون)

في كانون الثاني/يناير 2007م، كانت اللغة الأم لحوالي 5% من الطلاب في مدارس إزلينغتون هي اللغة الصومالية، وهو ما يقدر بحوالي 1100 طالب، من بين هؤلاء الطلاب، كان 80% مستحقين للحصول على وجبات مدرسية مجانية (وهو ضعف المتوسط في

إزلينغتون)، ويدعم أحد مشروعات REAL مجموعة مكونة من (72) طالبًا صوماليًّا من المحتمل أن يكونوا موهوبين في الصفوف الخامس والسادس.

قد تعني عبارة (المجتمع الصومالي) الكثير من الأشياء المختلفة، ولا تشير إلى مجموعة متجانسة؛ فالآباء المشاركون في المشروع يمثلون مجتمعات محلية ريفية وحضرية مختلفة وجماعات قبلية داخل الصومال، مع طائفة واسعة من الخلفيات التعليمية أو الخبرات، بعضهم مضى على إقامته في المملكة المتحدة بعض الوقت، بينما كان قدوم بعضهم الآخر نوعًا ما حديثًا، غالبًا من البلدان الأخرى الأوروبية والإسكندنافية أو قدموا مباشرة من المناطق المضطربة في الصومال. ومن المسلَّم به غالبًا أن آباء هؤلاء الطلاب وأمهاتهم غير ملمين بنظام التعليم في المملكة المتحدة، لا سيما فكرة مشاركة الوالدين في التعليم ومفهوم الموهوبين.

عُقدت سلسلة استهلالية من الاجتماعات مع الآباء والأمهات مكنتهم من تقديم مدخلات وتوصيل صوتهم بشأن مجالات ليسوا على دراية تامة بها. تضمنت بعضًا من هذه المجالات ما يأتي:

- رؤى عامة مفصلة عن نظام التعليم الإنجليزي، بما في ذلك مستويات (المناهج الدراسية الوطنية).
- توضيح لمفهوم الموهبة.
- التأكيد على أهمية الاستمرار في استخدام اللغة الصومالية والدور الذي يمكن أن تؤديه في تطوير مهارات التفكير العليا.
- إجراء مناقشات حول بعض جوانب التعلم الاجتماعية والعاطفية، وأهمية الثناء والتشجيع.
- إستراتيجيات لزيادة التواصل بين المنزل والمدرسة، وتوفير مصادر ثنائية اللغة، وخدمات لمزيد من العون والمساعدة.

عُرِّف الطلبة الذين اختيروا لهذا المشروع بأنهم متفوقون وأنهم قد يصلون إلى المستوى الخامس في المرحلة الثانية في الرياضيات والعلوم (استنادًا إلى توقعات -هيئة فيشر فاميلي- وتقييمات المعلمين) بمشاركة أكبر من الوالدين، وقد نُقِل الطلاب إلى مدرسة ثانوية محلية لدعمهم ومساعدتهم في اللغة الإنجليزية والرياضيات وكذلك التربية الشخصية والصحية والاجتماعية والاقتصادية (PHSE) [1]، وكانت الدروس تقدم باللغتين الإنجليزية والصومالية، كما كان بعض الآباء/ مقدمي الرعاية يحضرون هذه الدروس بغية سد فجوة التفاهم بين المدرسة والمنزل عن المواهب والقدرات، وسعى المشروع إلى إشراك الآباء في التغلب على الحواجز المحتملة التي قد تمنعهم من مساعدة أطفالهم للوصول إلى المستوى الخامس وما يليه.

> إنهم يعملون معك إلى أن تفهم، وأنا الآن الأفضل في الفصل في الرياضيات واللغة الإنجليزية بفضل هذا المشروع. (طالب في المرحلة الأساسية الثانية، المشروع الصومالي بـ إزلينغتون)

وكنتيجة لفصول الآباء والدروس التي حضروها مع أطفالهم، ذكر الآباء زيادة في فهم التعلم الأسري والقدرة على إدارته، وسبل تعزيز تعلم أطفالهم في السياقات اليومية، كما عبروا عن اهتمام متنام باستيعاب مفاهيم الموهبة، واتجهوا نحو قبول أكبر لفكرة أن أنشطة الرياضة والفنون تدعم النجاح الشخصي والأكاديمي لأطفالهم، وكان الشعور القوي بالشراكة بين المدارس والآباء والأمهات له صداه في المجتمع الأوسع، حيث ذكر الآباء الصوماليون أنهم يشعرون بأنهم جزء من البلدة، وأن لديهم استعدادًا أكبر للمشاركة في المجتمع المدرسي الأكبر.

1 التربية الشخصية والصحية والاجتماعية والاقتصادية (PHES) هي جزء من (المنهاج الوطني) للمدارس في المملكة المتحدة منذ عام 2000م، وكانت بعض هذه الجوانب -وليس جميعها- إلزاميًّا. تُعرف هذه المجموعة من التعليم من قبل مفتشية المدارس (Ofsted) بأنها برنامج لمساعدة الأطفال والشباب في التنمية الشاملة كأفراد وكأعضاء في أسرهم ومجتمعاتهم المحلية الاجتماعية والاقتصادية، وهدفها تزويد الشباب بالمعرفة والفهم، والمواقف والمهارات العملية للعيش الصحي، والآمن والمنتج والمسؤول.

وقد أوردت المدارس أن المشروع ساعدهم على رفع توقعات الطلبة الصوماليين (انظر الجدول 4)، وذلك بتحسين فهم أسباب الإحجام الواضح للآباء عن المشاركة في تعليم أبنائهم، وإيجاد إستراتيجيات تعلم لزيادة الشراكة بين الجالية الصومالية والمعلمين.

انضم إلى هذا المشروع حوالي نصف الطلبة الصوماليين في البلدة، وكانت نسبة 85% من إجمالي الطلاب الذين يبلغون المستوى الخامس مشاركين في المشروع، وهنا تظهر قضية ترتبط بصوت الطالب الذي عادة لا يربط الناس بينه وبين مبادرات الموهوبين، لكن الأطفال الموهوبين سوف يخبرونكم بما يريدون، وقد فعلوا، ونحن عملنا معهم للقيام بذلك. (غراهام سميث، رئيس الإنجاز والتنوع -كلية التربية بكامبريدج @ إزلينغتون).

إن أهم شيء هو أن نعمل معًا - الآباء والمعلمون - لتوجيه الأطفال، وقد أدركت مذ وجودي هنا الفجوات التي يحتاجون فيها دعمي كوالد. (أحد الآباء، إزلينغتون)

جدول (4): تحصيل الطلاب الصوماليين في مدرسة إزلينغتون (بيانات عام 2007م)

		عدد الطلاب	%بلوغ المستوى 5
اللغة الإنجليزية	مدارس مشاركة في مشروع REAL	38	21
	مدارس غير مشاركة في مشروع REAL	40	10
الرياضيات	مدارس مشاركة في مشروع REAL	38	18
	مدارس غير مشاركة في مشروع REAL	40	3

إشراك الوالدين في دعم الطلاب البنغاليين والأتراك المحتمل تفوقهم في الحساب في المرحلة الأساسية الثانية (إزلينغتون)

لقد تعلمنا أن الأفراد الذين ينجحون في التعلم بلغتين يمكنهم الأداء على نحو أفضل بكثير من الأفراد الذين ينجحون في التعلم بلغة واحدة، حيث تمنحك القدرة على التعامل مع المفاهيم بلغتين تبصرًا واستيعابًا لتلك المفاهيم قد لا تحصل عليه بأي طريقة أخرى، بالنسبة لبعض الطلاب الذين لم تتطور لديهم اللغة الإنجليزية بصورة جيدة، إذا أردت حقًا لهم الإلمام بهذه المفاهيم، فعليك أن تجربها أولًا بلغتهم الأولى،

ولكن بالنسبة للكثير منهم الذين يمتلكون زمام اللغتين على نحو جيد، فإن قدرتهم على التعلم بلغتين تمنحهم قوة وتمكنًا. (غراهام سميث، رئيس الإنجاز والتنوع -كلية التربية بكامبريدج- @ إزلينغتون)

إن الطلاب الأتراك والبنغاليين من بين أكبر الأقليات العرقية في المدارس الابتدائية في إزلينغتون، وفي العديد من المدارس توجد مجموعة واحدة على الأقل تُشكل 25% من مجتمع الطلاب بالمدرسة، تقع هذه المجموعات من بين أدنى مجموعات الأقليات في إزلينغتون أداءً في الرياضيات في المرحلة الأساسية الثانية، ومن ثم نُفِّذَ هذا المشروع:

- بسبب الانخفاض المستمر في نتائج الطلاب البنغاليين والأتراك في الرياضيات.
- من أجل تشجيع الآباء وإكسابهم المهارات والثقة لدعم أطفالهم في المنزل.
- من أجل تقديم مزيد من الدعم من خلال الاستفادة من اللغة الأصلية للطلاب.
- للحصول على مشاركة الوالدين الضرورية للعمل في مشروع المرحلة الأساسية الثانية.

كانت المجموعة المستهدفة هي آباء وأمهات طلاب حددوا في أربع مدارس مشاركة في المشروع بأن لديهم إمكانية بلوغ المستوى الخامس من المرحلة الأساسية الثانية في اختبارات (السات) SATs، والذين يمكنهم الأداء على نحو أفضل مع دعم الوالدين أو الذين كانت أسرهم غير مُلمِّة بالنظام التعليمي في المملكة المتحدة. بدت الخلفية التعليمية للآباء والأمهات شديدة التباين، مع تباين في مستويات الثقة بشأن استخدام وفهم اللغة الإنجليزية، ونظام التعليم البريطاني والرياضيات التي تُدرَّس على مستوى المرحلة الأساسية الثانية بصفة خاصة.

ليس من السهل دائمًا إشراك الآباء والأمهات، إن ملاءمة الوالدين ثقافيًّا ولغويًّا تُحدث فرقًا كبيرًا، ففي بعض الأحيان تكون اللغة هي العائق الأكبر. لم تكن هذه الملاءمة

متوافرة في هذا المشروع. يدور هذا المشروع حول محاولة إقناع الوالدين بما نقوم به – ليس دائمًا في سياق التعليم فحسب، ربما نحن نركز فقط على الحساب، ولكن هذه الدروس توفر فرصة للوالدين للحوار المثمر مع المدرسة إذا كانت لديهم أي مشكلات أخرى وكانوا يجدون صعوبة في التواصل مع المعلمين الآخرين. (مصطفى شاملولي –مدرس مشروع الكتابة البنغالية– إزلينغتون)

جدول (5): نتائج اختباراتSAT لطلاب المرحلة الثانية في ايزلينغتون

		عدد الطلاب	نسبة الحاصلين على المستوى الرابع فما فوق	نسبة الحاصلين على المستوى الخامس
الطلاب الأتراك / الأكراد	مدارس تطبق مشروع REAL	42	81	26
	مدارس لا تطبق مشروع REAL	81	65	12
الطلاب البنغال	مدارس تطبق مشروع REAL	31	90	26
	مدارس لا تطبق مشروع REAL	84	77	26

في كل مدرسة من مدارس المشروع الأربعة عُيِّن معلم مساعد يتحدث البنغالية والتركية لتقديم المزيد من الدعم في الفصول الدراسية للطلاب المستهدفين، وربط العمل داخل حجرات الدراسة بالواجبات المنزلية والعمل مع الوالدين، وقام المعلمون المساعدون بإعطاء مجموعة من الآباء والأمهات دروسًا في الرياضيات التي يتعلمها أطفالهم في المدرسة، مرة كل أسبوع، واستكمالًا لهذه الدروس، قام مساعد تدريس متمرس ويتحدث التركية أو البنغالية بتقديم الدعم لطلاب محددين في فصول الصف الخامس والسادس خلال حصص الرياضيات اليومية باستخدام اللغة الأم أو اللغة الإنجليزية حسب الاقتضاء، وعقدت اجتماعات لكلا المجموعتين لشرح مفهوم الموهوبين وما يقتضيه ذلك مع الأطفال داخل وخارج المدرسة (انظر الجدول 5).

وقد حُللت بيانات الحضور لتحديد وجود أي علاقة بين مستوى مشاركة الوالدين ومستوى تحصيل الطلاب، وأجريت أيضًا مقابلات غير رسمية مع الآباء والأمهات بلغتهم

الأم أو اللغة الإنجليزية لتحديد ما إذا كان هناك أي تحول في فهمهم لقضايا الموهوبين، أو أي تغيير في مستوى مشاركتهم في القضايا المدرسية عمومًا.

يشعر بعض الآباء والأمهات بشيء من القلق لأنهم لا يعرفون اللغة، فهم لا يفهمون ما يجري، وربما يشعرون بالحرج الشديد من السؤال، ولكن إذا لم تشارك في التعليم الخاص بطفلك فسوف يقول الطفل (حسنًا، هذا الأمر لا يهم والدي ولن أكلف نفسي عناء التعلم). بالنسبة لي، لقد ساعدتني هذه الدروس في معرفة أني أستطيع الجلوس مع طفلي بكل ثقة وأقول له: (هكذا تُحل المسألة). (أحد الآباء، فصل تركي، إزلينغتون)

التسجيل المبكر (بالشهادة الثانوية العامة التركية) لطلاب الصف السادس والآباء (إزلينغتون)

إن الكثير من نجاحاتنا في إزلينغتون في السنوات الخمس أو الست الماضية تحقق من خلال إشراك الوالدين، وقد تعلمنا من هذه الخبرة أنه عندما تشرك الآباء، فإن المعايير ترتفع، وهناك عناصر عدة لذلك؛ أولًا، عندما يرى الأطفال الآباء في المدرسة مهتمين بما يجري، فإن الأطفال يهتمون ويعملون بجد. ثانيًا، يعود الآباء مرة أخرى إلى منازلهم ومعهم ما يُمكِّنهم حقًّا من دعم تعلم أطفالهم. (غراهام سميث، رئيس الإنجاز والتنوع -كلية التربية بكامبريدج- @ إزلينغتون).

كان الهدف من هذا المشروع العمل مع الطلاب الأتراك وأولياء الأمور لإعدادهم معًا للدخول المبكر لاختبار الشهادة الثانوية العامة بلغتهم الرئيسة، يعمل الطلاب مع آبائهم ويساندهم مدرسون ثنائي اللغة وموظفو الدعم.

ويبدو أن الطلاب قد انتعشوا حقًّا من خلال اهتمام آبائهم ودعمهم لهم في المنزل، وقد لاحظنا أيضًا أن الأطفال أصبحوا أكثر هدوءًا وتركيزًا، لقد كان لذلك تأثير مذهل على الأطفال. إن مدى حب الأطفال لمشاركة والديهم كان مؤثرًا للغاية. (مدرسة، إزلينغتون).

وقد صممت الدروس لتزويد الآباء والأمهات والطلاب بفرصة لتطوير مهاراتهم الخاصة والحصول على مؤهل، وإيجاد مساحات يمكن أن يدعم فيها الآباء والطلاب بعضهم خلال عملية التعلم. يحضر كل من الآباء والطلاب الدروس نفسها، في فصول تتسع لعشرين طالبًا في المتوسط. بالنسبة للآباء، قد يكون التأهل مهمًّا لتوظيفهم، أو ربما يُسهل إحداث تغيير في حياتهم الوظيفية، فضلًا عن أنه يمثل حافزًا للعودة إلى التعليم.

> لقد ساعد المشروع على زيادة الثقة لدى الطلاب فضلًا عن والديهم، وقد تمكن كثير من الآباء الذين حضروا فصول (الشهادة الثانوية العامة التركية) من الحصول على وظائف، إذ إنه حتى ذلك الحين لم تكن لديهم الثقة الكافية. كنتُ قد سمعتُ أن عددًا قليلًا منهم حصل على وظائف أو أنهم بدؤوا في الالتحاق بكلية. (فيريت، معلم في مشروع الشهادة الثانوية العامة التركية، إزلينغتون)

كانت الدروس تُعقد مرة واحدة في الأسبوع بعد المدرسة مدة ساعة واحدة، بواقع حوالي 15 – 20 حصة، في أثناء الدروس التي تُقدم باللغة الإنجليزية والتركية، كان الآباء والأمهات والطلاب يشاركون في مجموعة متنوعة من الأنشطة، بعضها كان مرتبطًا ارتباطًا صريحًا بالامتحان، وبعضها الآخر كان أكثر تركيزًا على الاستخدام العام للغة، وقد سعت هذه الدروس إلى الربط بين الاختبار والمناهج الدراسية، وتشجيع الطلاب وأولياء الأمور على التعرف على الروابط عبر المواد الدراسية والمهام، وتشجيع تطلعاتهم.

> كوني مشاركًا في تعليم طفلتي رفع من روحي المعنوية ومعنوياتها كذلك. أعتقد أنني لو لم أكن أدعمها بحضوري إلى المدرسة كل أسبوع لما استطاعت – في رأيي– أن تصل إلى المستوى الذي وصلت إليه. (أحد الآباء، إزلينغتون)

ولاجتياز الاختبار بنجاح، كان على المرشحين العمل وفقًا لمدى واسع من أساليب القراءة والكتابة، وقد طور المشروع المعرفة بالقراءة والكتابة عند الطلاب باللغتين الإنجليزية والتركية، حيث يضم الاختبار أربعة أجزاء تتضمن: التحدث (في شكل

مقابلة باللغة التركية)؛ والاستماع (إلى شريط مع أسئلة متابعة)؛ القراءة (قطعة فهم)؛ والكتابة (وتنطوي على أسئلة مكتوبة وموضوعي إنشاء، غالبًا ما تكون رسالة)؛ ولأن متطلبات الاختبار كثيرة، فإن الطلاب يتعلمون مهارات وممارسات تتجاوز مستوى المناهج الدراسية في الصف السادس، وهي خبرة لا تقدر بثمن، ويمكنهم الرجوع إلى مخزونها الكامن في تعلمهم المستمر.

> إن للحصول على الشهادة الثانوية العامة في السن الحادية عشرة تأثيرًا هائلًا على تقدير الذات، ولقد أزلتَ للتو الحاجز، وتخلصتَ من السقف الزجاجي وسوف يتأقلمون مع ذلك. (غراهام سميث، رئيس الإنجاز والتنوع "كلية التربية بكامبريدج" @ إزلينغتون)
>
> إذا كنت أستطيع الحصول على شهادة ثانوية عامة واحدة وأنا في سن الحادية عشرة، فأنا أستطيع الحصول على الكثير عندما أكون في سن الخامسة عشرة. (طالب، إزلينغتون)

الخلاصة

إن تبادل الأفكار والموارد والخبرات عبر المدارس والإدارات المحلية هو الركيزة الأساسية التي قام عليها مشروع REAL. وتمثلت الأهداف في توفير التحدي والتوسع لجميع المتعلمين الموهوبين وليس مجرد تقديم الدعم فحسب، ومع العمل، أدى هذا إلى تطوير مجموعة من الأدوات وإجراءات التعرف والإستراتيجيات لتمكين المدارس من إضفاء طابع شخصي لتعلم المشاركين جميعًا -الطلاب والمدرسين والآباء والأمهات- وتلبية معايير الجودة المؤسسية (IQS) لتعليم الموهوبين.

بدأنا شراكة RAEL مع 31 مدرسة أساسية وست إدارات محلية، وبنهاية السنة الأولى وجدنا أن معظم الإدارات المحلية عبر لندن تسعى للمشاركة، والآن ومع نهاية السنة الثانية توسعنا لنشرك أكثر من 400 مدرسة و100 إدارة محلية على مستوى الدولة.

هذا المستوى من الاهتمام أدهشنا وأثبت أنه كان هناك احتياج واضح، وبدأت المصادر التي طورت عبر الشراكة مع مشروع REAL في الاستخدام من قبل المدارس

في الإدارات المحلية لتقديم استجابة منتظمة على الصعيد الوطني لمساعدة الطلاب الموهوبين من فئة BME/EAL، وتعهد تشجيع ممارسات مبتكرة وفعالة في التحديد وتوفير المواد المتقدمة والدعم، وعن طريق تأمين دعم عالي الجودة لهؤلاء المتعلمين -لا سيما أولئك المعرضين لخطر تدني التحصيل- تبدأ الفجوة بين إنجاز هؤلاء الموهوبين وغيرهم تضيق.

٩ ٩ ٩

العبيكان للنشر
Obeikan Publishing

إحدى شركات

العبيكان للاستثمار
Obeikan Investment Group

أحدث الإصدارات

Follow Us
obeikn reader
obeikanpub

كتبنا الصوتية
storytel
Kitab Sawti
www.kitabsawti.com
دار ضاد للنشر الإلكتروني
Dhad Audio Publishing
WWW.DHAD.SA

كتبنا الإلكترونية
Google Play
amazonkindle

لخدمات البيع والتوصيل
سوق amazon أحدى شركات
رواق الكتب
نون noon

الفصل العاشر

الأطفال الموهوبون ذوو الاحتياجات التعليمية الخاصة: تدني التحصيل والاحتياج المزدوج والمتعدد

Gifted and Talented Children with Special Educational Needs – Underachievement in *Dual and Multiple Exceptionality*

مقدمة

يستخدم مصطلح مزدوج الاحتياج أو ثنائي الخصوصية twice exceptional, dual or double exceptionality في حقل تربية الموهوبين ليصف ذوي القدرات العقلية الفائقة (Gifted) أو من لديهم موهبة خاصة (Talented) (هبة أو ملكة خاصة في مجال أدائي أو مهاري)، وفي الوقت نفسه لديهم احتياج تعليمي خاص special educational need (SEN)، ويزداد الأمر تعقيدًا عندما لا يُظهِر الأطفال مواهبهم ويكون الاحتياج الخاص خفيًّا؛ لذلك يسوء أداؤهم في المدرسة (يتأخرون دراسيًّا)، وقد يهبط هذا التأخر بأدائهم إلى مستوى أقرانهم، وبذلك تذهب موهبتهم سدى دون أن تُكتَشف.

إن الاحتياج المزدوج معروف جيدًا في ميدان الاحتياجات التعليمية الخاصة وتسمى بالاعتلال المشترك Co-morbidity، ويحدث الاعتلال المشترك غالبًا في عسر القراءة

dyslexia حين يُبدي من يعاني عسر القراءة أيضًا أعراض تشتت الانتباه وفرط الحركة (ADHD) أو متلازمة اسبرجر Asperger Syndrome (AS)، وتقع نسبة حدوث الاعتلال المشترك في حدود 30% (Clements, 1966; Duane, 2002)، ويكثر أن تكون هذه الحالات الثلاث – عسر القراءة وتشتت الانتباه، وفرط الحركة (ADHD)، ومتلازمة اسبرجر– مصحوبة بصعوبات تنسيق الكتابة اليدوية (الخط)؛ مما يؤدي إلى الاحتياج المتعدد multiple exceptionality.

قامت هارت (Hart, 2008) في عدد من دراسات الحالة في مدرسة خاصة بدراسة مسألة التصنيف labelling والاعتلال المشترك، وباستخدام قوائم الشطب التي أعدتها المنظمات المتخصصة الخاصة بعسر القراءة وتشتت الانتباه وفرط الحركة، واضطرابات طيف التوحد Autistic Spectrum Disorders (ASD) وخلل الأداء /dyspraxia DCD واضطراب التآزر التنموي، وجدت أن الاعتلال المشترك كان متفشيًا على نحو كبير، وارتبط خلل الأداء Dyspraxia بعسر القراءة على نحو أكثر تكرارًا، ومتلازمة اسبرجر بالتوحد، وارتبط كل من عسر القراءة وخلل الأداء بتشتت الانتباه وفرط الحركة، وكان أكثر ما يقلقها هو أن تحديد هؤلاء التلاميذ وفقًا لاحتياج واحد كان يؤدي إلى عدم تلبية العديد من احتياجاتهم، وقد أُغفِلت تمامًا في تشخيص هؤلاء الأطفال حقيقة أن بعضهم قد يكون موهوبًا (ذا قدرة عالية) أيضًا.

ومن الواضح أيضًا أن المنظمات المتخصصة التي تُصدِر قوائم الفحص تميل إلى ضم كافة الأعراض الملاحظة في نطاق تخصصها بدلًا من مجرد ذكر المحددات الرئيسة والأساسية، ومن ثم سوف تشمل المحددات مؤشرات أعراض الاعتلال المشترك؛ فعلى سبيل المثال، تضم قوائم عسر القراءة مؤشرات لصعوبات التناسق (التآزر) التنموي Developmental Coordination Difficulties (DCD). ولسوء الحظ فإن هذا قد يعني أن الاحتياج المسمى عسر القراءة هو فقط الذي يقدم بشأنه تدخل

متخصص وليس صعوبة الكتابة (الخط)، أو صعوبات التآزر التنموي الأوسع نطاقًا التي قد تكون موجودة.

هذا بالإضافة إلى أنه إذا كان التشخيص غير كامل مثل الإشارة إلى عسر القراءة dyslexia على أنه صعوبة في القراءة فحسب (DfE, 1997) فإنه عندئذٍ لا غرابة في أن التدخلات اللاحقة لن تعالج المشكلة، وأن الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية قد حسنت القراءة دون الكتابة (Montgomery, 2008; Tymms, 2004).

يُعرَّف الاحتياج التعليمي الخاص SEN في المملكة المتحدة بأنه الحاجة إلى دعم تعليمي أو غير ذلك لتمكين التلاميذ من مسايرة المنهج الدراسي السائد، وقد توجَّه الموارد الإضافية إلى دعم التعلم أو التكنولوجيا المعينة، أو تعديل وسيلة للنفاذ إلى المباني التعليمية، أو تقديم تدابير للتربية الخاصة في بيئة متخصصة أو داخل الإطار العام السائد، وقد أتيح للموهوبين منذ عام 1992م فقط جزء من المخصصات الإضافية للخدمات الخاصة (DfEE, 1998)، حيث تم في السبعينيات تحويل معظم مخصصات بند مدارس القواعد التي تمولها الدولة إلى التعليم الشامل، إذ كانت مدارس القواعد تُمنح نسب تمويل وتسهيلات خاصة أعلى من غيرها من المدارس الثانوية.

بعض المشكلات التي تنشأ عن الاحتياج المزدوج

يُسفِر التقاء الموهبة والاحتياجات التعليمية الخاصة SEN عن مشكلات معينة، فقد يُسكَّن الطلاب الذين يتلقون دعمًا لعسر القراءة مثل التدريس العلاجي والإستراتيجيات الداعمة، في الفصول أو المجموعات الأدنى بسبب تحصيلهم الضعيف، وهو أمر غاية في الإحباط بالنسبة لهم؛ إذ حينها لن يكون عندهم الحافز اللازم الذي يلبي أو يتناسب مع قدراتهم العالية، ويمكن أن يُسفر سأمهم وإحباطهم من كونهم أسرى في هذا السجن النفسي (DeMink, 1995) عن مشكلاتٍ سلوكية وعاطفية أيضًا، وعندئذٍ يدخلون في حالة تعدد الخصوصية، وينصب تركيز التدخلات في كل حالة على الاحتياج التعليمي الخاص

في حين تُغفل القدرة العالية، كما قد يكون معلمو الاحتياج التعليمي الخاص غير مدربين على التعرف على احتياجات الموهوبين واتخاذ التدابير اللازمة حيالها.

وإذا حددت القدرة العالية (الإمكانية) واتخِذَت تدابير خاصة بها، فإنه عندئذٍ قد لا يؤدي التلميذ بشكل جيد بسبب افتقار معلمي تربية الموهوبين لمهارة تدريسية مرتبطة باحتياج تعليمي محدد.

وقد تكون خبرة معلم الفصل العادي في كلا المجالين ضعيفة ما لم تنظم المدرسة تدريبًا للتنمية المهنية مرتبطًا بتلك الاحتياجات وما يتعلق بها من تحديثات.

وربما تظهر أيضًا مشكلة الحاجة إلى تمويل مزدوج لتعويض الاحتياجات المزدوجة، ومن المستبعد أن يكون النظام التعليمي قد أنشئ ليكفل ذلك، كما أن تمويل أحد الاحتياجات لا يمكن أن يخصص لاحتياج آخر، ومن الصعب حصول الفرد على تمويل مزدوج.

تدني التحصيل والاحتياج المزدوج

هناك عدد كبير من الطلاب ذوي القدرات العالية لم يُحدَّدوا مطلقًا لا كموهوبين ولا كأفراد لديهم إعاقة تعلم، هؤلاء معرضون لخطر تدني التحصيل، تتباين تقديرات تدني التحصيل من 70% (Whitmore, 1982)، إلى 40% (Gagne, 1995)، وإلى 25% (Stamm, 2004) وفقًا للمعايير المستخدمة في كل دراسة، وأشارت ملاحظاتي عن 1250 فصلًا دراسيًّا عاديًّا إلى أن 80% من مجموع الطلاب في هذه الفصول تأخروا دراسيًّا في كثير من الأحيان (Montgomery, 2002)، وكان الطلاب ذوو صعوبات التعلم عرضة لذلك أيًّا كان مستوى قدرتهم.

كثير ما يُخفي الاحتياج الخاص وجود قدرة عالية أو يواريها (Baldwin, 2001). ويمكن أن يؤدي هذا إلى تدهور تدريجي في الأداء الدراسي (تأخر دارسي)، مما ينشأ

عنه تقدير منخفض للذات، ويمكن أن يؤدي الإحباط والسأم الناجم عن المنهج غير الملائم إلى آثار جانبية مثل صعوبات اجتماعية وعاطفية وسلوكية، وهذه بدورها تؤدي إلى حلقة مفرغة من التأخر الدراسي المتزايد.

وقد جُمعت خصائص متدني التحصيل (المتأخرين دراسيًّا) من دراسات كل من Kellmer-Pringle (1970), Whitmore (1982), Butler-Por (1987), Silverman (1989), Wallace (2000), Montgomery (2000)، وهي كالآتي:

- فجوة كبيرة بين العمل الشفهي والكتابي.
- الإخفاق في إتمام العمل المدرسي.
- أداء سيئ للمهام.
- عدم رضا دائم عن الإنجازات.
- تجنب تجريب أنشطة جديدة.
- عدم الرغبة في العمل الجماعي.
- الافتقار إلى التركيز.
- اتجاه سيئ نحو المدرسة.
- عدم حب التكرار والحفظ.
- صعوبات مع الأقران.
- صورة سيئة عن الذات.
- وضع أهداف غير واقعية.
- أداء مُرضٍ عند مستوى الأقران.

والسبب في ذلك هو عدم القدرة على تقديم عمل كتابي جيد يتناسب مع الإمكانات المدركة أو عدم الرغبة في ذلك، وقد ناقشت في موضع آخر أن هناك مشكلتين تختفيان وراء ذلك؛ هما تناسق الكتابة (الخط) ومشكلة التهجي، ونخصص لهاتين القضيتين

جزءًا لاحقًا من هذا الفصل. وهناك أيضًا التلاميذ الذين لا يدركون الهدف من مسألة كتابة ما يمكنهم تذكره بصورة تامة وجيدة ولا يمثل ذلك لهم أي اهتمام خاص.

ويتمثل الجانب الإيجابي في هذه الصورة في أنه يمكن تحديد التلاميذ المزدوجي الخصوصية لأنهم على الأرجح:

- مبتكرون مبدعون عندما يُحفزون.
- سريعو التعلم للمفاهيم الجديدة.
- ممتازون في عرض المشكلات وحلها بصورة مبدعة.
- جيدون في طرح أسئلة معقدة (صعبة) ومتعمقة عن كل شيء.
- دؤوبون فقط عند تحفيزهم.
- فطنون وحصفاء (مفعمون بالحكمة المنطقية).
- قارئون للأشخاص والدوافع.
- يكتشفون حلولًا مبتكرة لأسئلة ومشكلات صعبة.

تكمن الصعوبة في أن اختبارات الذكاء IQ نادرًا ما تتطرق لهذه الكفاءات، وأنها تختبر ما حفظ في الذاكرة في أثناء التنشئة والتعليم؛ ولذلك تحدُّ بعض نماذج الخلفيات، كما عرض في فصل فريمان، من الأداء على اختبارات IQ بينما تيسره خلفيات أخرى.

في الفصل الأول أوصينا باستخدام التقييم المستند إلى الأداء إذا كانت المهام المرتبطة بالمنهج وطرق التدريس مصممة على نحو ملائم؛ التحديد من خلال تدابير مناهج دراسية مناسبة (ITAP).

التحديد الرسمي لمزدوجي الخصوصية

تُدرِج المدارس حوالي من 20–25% في المتوسط من التلاميذ في سجلاتها ضمن ذوي الاحتياجات الخاصة، ويُتَتبع تَقدُّم هؤلاء الطلاب، وتُقدَّم لهم تدخلات علاجية أو

داعمة أو إصلاحية أو تكميلية، ويُبحث عن هؤلاء التلاميذ عبر نطاق القدرة، وهذا يعني أن 78% من الطلاب لا يخضعون للمراجعة الدقيقة نفسها لتقدمهم.

في المملكة المتحدة حاليًّا، يطلب من المدارس أن تحدد 5–10% الأكثر قدرة من بين طلابها، وأن تستخدم في ذلك طرقًا متنوعة، ولن يؤدي هذا بأي حال إلى الوصول إلى كافة الطلاب ذوي الإمكانات العالية، وكما أوضحنا في الفصل الأول، فإنه يمكننا أن نتنبأ من المنحنى الطبيعي لتوزيع القدرة أن حوالي 16% سيكونون ذوي قدرات عالية، وتوضح دراسات مسحية تقييمية واسعة النطاق لاختبارات الذكاء أنه يوجد دائمًا أكثر من ذلك في الواقع؛ لذلك فإن توقع أن تكون 20% هي نسبة الطلاب ذوو القدرات الفائقة (120 فأكثر على اختبارات الذكاء) أمرًا مستساغًا. هذه النسبة تسقط كافة الطلاب الذين يُغفلون بسبب أخطاء القياس، والموهوبين ذوي القدرات الخاصة، وذوي القدرات العالية (115–130 على اختبار الذكاء)، أو الذين قد تُسحق درجاتهم على اختبارات الذكاء بسبب إعاقاتهم.

وإذا كان استهداف الإنجاز الفائق يحتاج فقط إلى الحصول على نسبة ذكاء (120) (Torrance, 1963) أو نسبة ذكاء تساوي (125) (Crocker, 1987, p. 172)، فإن حوض المواهب الإضافية يتسع للكثيرين، ولكن ربما ما يزال لا يضم من لديهم إعاقات تعلم وأولئك الذين تتسبب إعاقاتهم في انخفاض درجاتهم في اختبارات الذكاء وفي التحصيل المدرسي، وقد أشارت سيلفرمان Silverman (1989, 2004) إلى أنه في حالة وجود إعاقة تعلم يجب أن تضاف عشر نقاط IQ إلى نتائج الاختبار عند اختيار الطلاب لتلقي خدمات الموهوبين الخاصة.

يُظهر البحث الذي أجرته مونتغمري (1997) أن 10% من عينة تضم 300 ممن لديهم عسر قرائي كانوا قد حصلوا في واحد على الأقل من اختبار الذكاء على (130) أو أعلى على مقياس ويكسلر للذكاء عند الأطفال، وأن 34% من المجموعة حصلوا على

120 فأكثر في المجموعة الكاملة لاختبارات الذكاء، حيث تبين هذه التحليلات أن نتائج القراءة والتهجي لهذه المجموعات من الموهوبين كانت متقدمة بمقدار سنة عن باقي مجموعة الطلاب ذوي العسر القرائي، كذلك كانوا هم الأقل احتمالًا للاختيار لتلقي تدخلات علاجية في سنوات العمر المبكرة، وكثيرًا ما كان يقارن العمر الزمني بالأداء في القراءة والتهجي وليس العمر العقلي المساوي له، وكلما قام الأذكياء ذوو العسر القرائي بالتعويض عن إعاقتهم أو إخفائها كانوا الأقل احتمالًا لتلقي العون الذي كانوا يحتاجون إليه فعلًا، وهذا أدى إلى التأخر الدراسي التدريجي، وهم ينتقلون من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية ثم إلى الجامعة. والإناث أسوأ حظًّا من الذكور؛ إذ تأخرت إحالتهم عام عن الأولاد الذكور، وبنسبة 1 (أنثى) إلى 5 (ذكور). وأظهرت تحليلات حديثة للتهجي عند مجموعة ذوي العسر القرائي أن نسبة الذكور الذين يعانون عسر القراءة إلى الإناث كانت (1.5 – 1) بالترتيب (مونتغمري، 2007) وليس ما أقرت الجمعية البريطانية لعسر القراءة British Dyslexia Association بصحته من أن النسبة هي (4 – 1) استنادًا إلى الدراسة التي قام بها روتر (Rutter, Tizard and Whitmore, 1970). ولكن مقارنة بتحليلات حديثة لهم مؤيدة (Rutter et al., 2004) حيث وجدوا أن النسبة عالميًّا هي (1,5 –1).

الأنماط المختلفة للمجموعات في تحديد مزدوجي الخصوصية

المجموعة (1) (عادة ما يمكن التعرف عليهم- مزدوج الخصوصية المتناقض)

يُعرَّف طلاب هذه المجموعة من خلال التباين بين الدرجات العالية في اختبارات القدرة والإنجاز المنخفض، على سبيل المثال:

درجات عالية في اختبارات القدرة وتحصيل منخفض في المواد الدراسية أو في اختبارات السات SATs (اختبارات التحصيل القياسية).

- درجات متناقضة على نحو ملحوظ في اختبارات الذكاء بين البنود اللفظية وبنود الأداء، أو فيما بين مقاييس الاختبار، ولكن قد يكون أداؤهم في الفصل متوسطًا؛ درجات منخفضة على اختبارات المعالجة اللفظية، على سبيل المثال، في حالة عسر القراءة، الحساب العقلي والترميز، والمعلومات وتسلسل الأرقام (ACID).
- درجات منخفضة على مقياس الأداء، خاصة الترميز، مما يشير إلى مشكلة في الكتابة اليدوية (الخط) أو خلل الأداء dyspraxia.
- نمط متناقض من الإنجازات العالية والمنخفضة عبر المواد الدراسية، مع درجات في حدود لا تتجاوز المتوسط في اختبارات القدرات.
- إنجازات عالية في أنشطة خارج المدرسة أو الأنشطة غير المدرسية، درجات متوسطة في اختبارات القدرات وفي المواد الدراسية.

المجموعة 2 (عادة ما تكون الإعاقة أقنعة للقدرات - مزدوج الخصوصية العاجز)

لدى أفراد هذه المجموعة صعوبة تعلم محددة، لا يُتَعرَّف على القدرة في ظل وجود درجات منخفضة في اختبارات القدرات، خاصة في:

- صعوبات عسر القراءة (الديسليكسيا)؛ قد تُسحَق درجاتهم بصورة ما في كل الاختبارات الفرعية على كلا المقياسين.
- الصعوبات الإملائية (التهجي)؛ قد تكون درجاتهم على كل الاختبارات الفرعية ضعيفة إلى حد ما.

- عسر القراءة مع وجود مشكلات كبيرة في التآزر الحركي، أو صعوبات في الكتابة اليدوية (الخط)؛ وتكون درجات المقياس اللفظي ودرجات مقياس الأداء منخفضة.

المجموعة 3 (عادة لا يُتعرَّف عليهم - مزدوج الخصوصية الخادع)

يكون مستوى قدراتهم في حدود المتوسط وليس في نطاق الموهوبين وهذه المجموعة تضم:

- طلابًا ذوي صعوبات اجتماعية وسلوكية.
- طلابًا لديهم صعوبات تعلم خفية أو إعاقة غير معروفة.
- طلابًا حالمين أو غير مهتمين بالدراسة، أو من يطلق عليهم الكسالى.
- التلاميذ ذوي الخلفيات المحرومة لغويًا وثقافيًا.

ونظرًا لعجز اختبارات الذكاء عن التعرف على مزدوجي الخصوصية الموهوبين، خاصة في المجموعة الثانية والثالثة، فمن الضروري استخدام مجموعة متنوعة من الوسائل مثل التقييم من خلال أداء مهام حقيقية (يمكن أن تساعد تكنولوجيا التنبؤ بالنصوص ITAP) والتقييم الأصيل والتوجيه والقوائم والتقرير الذاتي والإحالة الذاتية، من بين أمور أخرى، على ملء ملفات التعريف الخاصة بهؤلاء الطلاب، وتتبع التقدم المحرز، وقد سبق توضيح هذه الوسائل في الفصل الأول.

إن الملمح المشترك في مجموعات مزدوجي الخصوصية يتمثل في أن العديد من هؤلاء التلاميذ الموهوبين يؤدون شفهيًّا على نحو جيد جدًّا حين يختارون ذلك، ولكنهم ضعفاء في تدوين الأفكار أو كتابة أي شيء تقريبًا عند مستوى متوسط أو ربما أقل؛ ولهذا، يُخصص للكتابة قسم خاص في نهاية هذا الفصل لعرض بعض نتائج البحوث الحديثة.

أنماط من الاحتياجات التعليمية الخاصة ومزدوجو الخصوصية

هناك خمسة أنواع رئيسة من الصعوبات التي قد يظهرها الأطفال ذوو الاحتياجات التعليمية الخاصة (SEN)، وقد تظهر لدى بعضهم صعوبات تعلم معقدة تنطوي على حالات عديدة، فأحيانًا يسمى أصحاب المواهب الذين لديهم صعوبات تعلم بالموهوبين المعاقين تعليميًّا Gifted Learning Disabled (GLD)، ولكن هذا الاختصار قد سبق استخدامه؛ لذلك سوف يشار إليه هنا بالاختصار 'GiLD'.

ويمكن أن نتوقع من هؤلاء الطلاب أداءً طبيعيًّا بمجرد التغلب على صعوبة تعلم محددة أو التحايل عليها، وتنفيذ برنامج للمتابعة، وفي حالة وجود (اضطراب) يختل النظام، ويتطلب الأمر تدريبًا محددًا في سن مبكرة، ومع ذلك يظل يمثل إشكالية ولا يعمل على نحو طبيعي، وفي كل مجال من المجالات الخمسة تتدرج الصعوبات والاضطرابات في سلسلة متصلة من طفيف مرورًا بمعتدل، فحاد، إلى عميق (بالغ الصعوبة).

صعوبات التعلم العامة ومزدوجو الخصوصية

إن صعوبات التعلم العامة شائعة، وهي تقع على متصل يبدأ من (الطفيف) مرورًا بـ(المتوسط) إلى (الحاد) وحتى (بالغ الصعوبة)، وغالبًا ما يطلق على هذه المجموعة (بطيئو التعلم)، وتتمثل الصعوبات الأساسية في مشكلات الذاكرة، ومشكلات في اللغة والتفكير، وهذا يؤثر على النمو والأداء الذهني عبر مجالات المنهج الدراسي كافة، كما أنها تجتمع في كثير من الحالات مع صعوبات التآزر الحركي.

وقد يكتب العديد من هؤلاء التلاميذ ويقرؤون على نحو ملائم، ولكن يكون مضمون ما يكتبونه ومستوى الفهم العام لديهم أدنى من مستوى القدرة، فضلًا عن مستوى العمر الزمني، كما يواجه آخرون صعوبات في القراءة والكتابة ويتأخرون دراسيًّا

بسبب ذلك، وهكذا، على الرغم من أنه ربما يكون لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم العامة مواهب خاصة إلا أنهم لا يَظهرون عند النهاية الخاصة بالموهوبين على طيف ازدواجية الخصوصية.

صعوبات التعلم المحددة وازدواجية الخصوصية

تحدث صعوبات التعلم المحددة SpLD في المجالات اللفظية وغير اللفظية أو فيهما معًا.

(أ) صعوبات التعلم اللغوية

(عسر القراءة التنموي) في عسر القراءة تكون قدرة الطالب على تعلم كل من القراءة والتهجئة منخفضة جدًّا مهما بلغ ذكاؤه، في كثير من الأحيان يُؤسس التشخيص على عدم إحراز تقدم في القراءة، وهكذا يوجه التدخل إلى تلك المنطقة، وقد تظهر الإعاقة الأساسية في ضعف أو عدم إحراز تقدم في الإملاء لا سيما في تعلم المطابقة الأولية للصوت مع الرمز، وتجزئة الكلمات إلى أصوات (تحليل الكلمات) (مونتغمري، 2007) وليس مجرد صعوبة في القراءة. ويمكن للذاكرة البصرية الجيدة أن تخفي صعوبات عسر القراءة (الديسليكسيا) وتتيح استخدام إستراتيجية (انظر وقل) أو نهج (التعرف على الأنماط) في القراءة، ولكن عند حوالي سن 8 سنوات -حيث الحاجة إلى توسيع حصيلة المفردات في القراءة والكتابة- ستصبح الصعوبات أكثر وضوحًا، وقد تظهر هذه الفجوة عند الأذكياء ممن لديهم عسر القراءة في سن 6 سنوات (انظر الشكل 1).

وفي نهاية المطاف، سوف يتعلم من يعانون عسر القراءة، القراءة والكتابة ولكن مع بذل جهد كبير، وفي معظم الأحيان سوف تثابر الفتيات أكثر من الفتيان ويكتسبن المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب، لا سيما في القراءة، ومن الضروري إيجاد

برنامج علاجي متخصص في عسر القراءة للتغلب على هذه الصعوبات، كما ينبغي أن يكون هذا البرنامج متعدد الحواس (الأبجدية، الصوتيات، المقاطع، اللغويات) APSL استنادًا إلى نموذج جيلينغهام وستيلمان (1956) (مثل هيكي، 1991)، (وتدريس القراءة من خلال التهجي TRTS)، (كوروديري وآخرون، 1994). وإذا بدأ البرنامج مع نهاية سنة التمهيدي يمكن تجنب عواقب المستوى الأول من عسر القراءة.

ماريا خمس سنوات وعشرة أشهر

'I wnt to the Titic Esbtnn

I swo srm thes fom th Titic

And srm thes war reil'

(I went to the Titanic Exhibition, I

saw some things from the Titanic

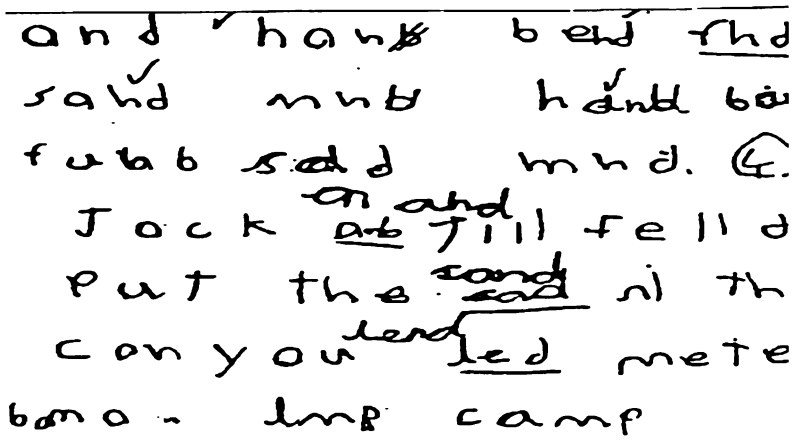
and some of these were real)

علمت ماريا نفسها القراءة في سن الرابعة

وهي مزدوجة اللغة (الألمانية والإنجليزية)

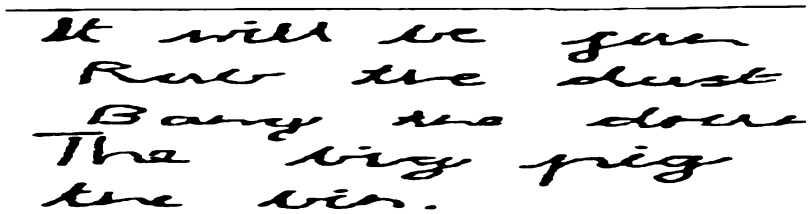
شكل (1) الطفلة ماريا ذات الخمس سنوات وعشرة أشهر

يظهر المستوى الأول لعسر القراءة عند المتعلم عندما لا يستطيع الطفل تجاوز مرحلة الأبجدية (Frith, 1985)، وتظهر نتائج البحث (Montgomery, 2007) أنه يمكن لهؤلاء الذين يعانون عسر القراءة أن يُحرزوا في كل عام تقدمًا يكافئ ما يُحرَز في عامين على الأقل، وذلك من خلال التدخل بواقع جلستين في الأسبوع مدة كل منها (50) دقيقة، ولكن يحدث ذلك فقط إذا اتبعت خطة الدرس بالكامل، خاصة إذا عزز معلم الفصل مبادئ هذه الخطة (انظر الشكل 2).



جيمس ثماني سنوات وستة أشهر (لا يحقق نتائج في القراءة والكتابة عند ثماني سنوات)

التحق توًّا ببرامج تدريس القراءة من خلال التهجي TRT



إملاء لجيمس في عمر تسع سنوات وعشرة أشهر لديه مرض روماتويد ومتلازمة اسبرجر

وهو في عمر الثامنة

شكل (2) كتابة جيمس قبل وبعد تدخلAPSL

He eat him, now I'm no exspert but anemals do behve lick that, and he did the same to the others but the had a difrent larws and the Pleos cort him eath is the most stangest plac Jonow Yors fathly hoblar

- Dear Hoblar (5 mini sessions later)

I fanck you for your letter, I've looked up your animal consirns and animals on earth have a good reputasn like Robin Hood, I have beny watching a lat of films and cartoons and I disagree with you. For example police dog's save live's and guide dog's help blind people. I'll meet you at the space

شكل (3) كتابة أليكس بعد خمسة دروس للتهجئة باستخدام إستراتيجيةCPSS

ومع ذلك، يُكتَشف معظم الطلاب البارعين ممن يعانون عسر القراءة في وقت متأخر، حيث يكونون قادرين على القراءة ببطء إلا أن كتابتهم تكون سيئة للغاية، وقد يحتاجون إلى تدخل المستوى الثاني مع نهج إستراتيجي للتدقيق الإملائي، وهو ما يصب أيضًا في القراءة، انظر الشكل 3 وإستراتيجيات العمليات المعرفية للتدقيق الإملائي (CPSS) أدناه للحصول على التفاصيل.

أما ما يمثل مصدرًا للقلق البالغ فهو ما يحدث إذا لم يتم إصلاح هذه المشكلات. وجد مايلز ومايلز (1999):

> أنه في بعض الحالات قد يبدو أن الألم يمكن أن يكون شديد الوطأة، ولكن الوقع الحقيقي للألم يكون على الروح، الحزن عند رؤية اليأس يملأ الطفل، والعذاب والفزع عندما يتحول اليأس إلى نوبات من الغضب. (ص 155)
>
> وإذا اجتمع عسر القراءة مع الافتقار إلى الدعم في المنزل أو في المدرسة وبيئة غير مواتية بأي حال من الأحوال فإن هذا سيؤدي حتمًا إلى الإجرام. (ص 160)

من بين الدراسات الأخرى، علَّق سنجلتون Singleton (2006، ص 119 – 20) على دراسة استقصائية أجرتها الجمعية البريطانية لعسر القراءة (BDA) في عام 2004م والتي وجدت أن 52% من الأحداث الجانحين في برادفورد كانوا ممن يعانون عسر القراءة. كما وجدت الدراسة نفسها التي أجرتها الجمعية البريطانية لعسر القراءة BDA أن نسبة حدوث عسر القراءة بين نزلاء السجون يصل من ثلاثة إلى أربعة أضعاف حدوثها بين عامة السكان.

كانت إدواردز (1994) أكثر اهتمامًا بشأن التجاوب المدرسي لعينتها من الطلاب الذين يعانون عسر القراءة، ووجدت أن استجابات الطلاب العاطفية يمكن أن تصنف تحت تسعة عناوين: التهرب/ رفض للمدرسة، الآلام النفسية، العزلة/ الغربة عن أقرانهم، الافتقار إلى التواصل، نقص الثقة، الشك في الذات/ الحط من قدر الفكر، اضطرابات القدرة التنافسية، حساسية مفرطة للنقد، ومشكلات سلوكية.

مع كل هذه المشكلات فإنه ليس من المستغرب أن يتدنى تحصيل الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة، هذا بالإضافة إلى المشكلات المرتبطة بالإنجاز التي تنشئها بيئات التعلم غير الملائمة.

خلل الإملاء التنموي (ديسورثوجرافيا) Developmental Dysorthographia

هو مشكلة تهجي محددة مع وجود مهارات قراءة معقولة أو ربما جيدة جدًا، وهي حالة شائعة فيمن لديهم عسر القراءة من الطلبة الموهوبين، وماريا في الشكل (1) مثال على ذلك. ربما أنهم تعلموا القراءة بطريقة ذاتية في فترة الحضانة، أو بدؤوا المدرسة ولديهم عسر قرائي ثم ظهر في وقت لاحق. يجتهد بعضهم –وبخاصة الفتيات– في القراءة حتى يصلوا في النهاية إلى إتقان هذه المهارة، لكن لا ينطبق الأمر نفسه على

التهجي أو التدقيق الإملائي، وهو غالبًا ما ينظر إليه بأنه أمر (مريع)، لم يُعرف حتى الآن نسبة حدوث الخلل الإملائي (الديسورثوجرافيا)، لكنها تبدو في حدود 10% (مونتغمري، 2008)، علاوة على نسبة 4% الذين يعانون من عسر القراءة الحاد (Rutter, Tizard and Whitmore, 1970; BDA, 2004).

يكره التلاميذ -وخاصة الأذكياء- التعلم بالحفظ والتلقين، في المدرسة تكون الطريقة -الأكثر شيوعًا- التي يتعلمون بها تصحيح الإملاء هي (انظر إلى الكلمة-احجبها-اكتبها-صححها)، والقيام بذلك خمس مرات مع كل كلمة، ولسوء الحظ فإن هذه الطريقة غير ناجحة، ويظل من يعانون عسر القراءة يخطئون في تهجئة الكلمة في اليوم التالي أو الذي يليه؛ أما الإستراتيجية الثانية الأكثر شيوعًا فهي بابتكار مُعين على التذكر، **هذه الطريقة أكثر جاذبية** للمبدعين الذين يعانون عسر القراءة، لكنها إستراتيجية سيئة، إذ يلزم ابتكار معين تذكر جديد لكل تصحيح، وقد يصبح مهمة مملة، فلا طاقة لتصحيح أكثر من خطأ إملائي واحد، وقد تُنَغَّم أو تغنى قواعد التهجي أيضًا، ولكن حالما تبدأ الكتابة فإنها لا تُطبَّق لأن الكلمة الخاطئة يكون قد تم تخزينها مسبقًا في المعجم وفي القشرة الحركية من الدماغ، تمامًا كما يحدث مع نسخ أي كلمة جديدة. إن نقل ما يُعلَّم في الجلسات العلاجية إلى العمل في الفصول الدراسية يمثل مشكلة كبيرة.

مداخل إستراتيجية للتدقيق الإملائي - "إستراتيجيات المعالجات المعرفية" للتدقيق الإملائي.

للأسباب المبينة أعلاه صُمم نهج إستراتيجي للتدقيق الإملائي، مكون من 12 إستراتيجية معالجة معرفية CPSS، ونفذت مع الذين يعانون عسر القراءة المستوى الثاني بدءًا من طلاب مدرسة المعلمين ممن لديهم عسر القراءة (مونتغمري، 1997، 2007)، ثم مع أمثالهم في المستوى الثاني من عسر القراءة في المدارس، وكما في برامج APSL اتضح أن هذا النهج قادر على إحداث تقدم في مهارات الإملاء ومهارات القراءة بمعدل

عامين في كل عام، وذلك بتدخل مدته بضع دقائق فقط في كل يوم على مدى فصل دراسي.

يتمثل جوهر هذه الطريقة في استخدام إحدى إستراتيجيات إدماج العقل الاثنتي عشرة (**إستراتيجيات المعالجات المعرفية**) **للتدقيق الإملائي CPSS** لتصحيح الأخطاء الإملائية في المعجم في الدماغ، مع إستراتيجية مرتبطة بذلك للكتابة المتشابكة لإرساء ذاكرة جديدة في مخزن الذاكرة الحركية في المخيخ وربط الاثنتين معًا، بهذه الطريقة أعلى استخدام بروتوكول بسيط من مرتبة التهجي الجديد في القاموس وأظهره بدلًا من النسخة القديمة غير الصحيحة. وهكذا تحقق النقل إلى الكتابة العامة، فحقق الطلاب في هذا البرنامج تقدمًا في كل سنة بما يعادل ما يحرز من تقدم في عامين أو أكثر.

يمكن الاطلاع على صفة إستراتيجيات CPSS ومعيقات إجراءاتها في الملحق الوارد في نهاية هذا الفصل قبل قائمة المراجع.

(ب) صعوبات التعلم غير اللغوية

في معظم حالات صعوبات التعلم غير اللغوية Non-verbal learning difficulties NLD تكون هناك مشكلة تآزر حركي مصاحبة (تانجواى، 2002). ومن الأمثلة النموذجية لصعوبات التعلم غير اللغوية صعوبات التآزر التنموي Developmental Coordination Difficulties DCD، و(اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة (ADHD)، وخلل نقص الانتباه Attention Deficit Disorder (ADD)).

صعوبات التآزر التنموي (DCD) – خلل الأداء:

خلل الأداء dyspraxia هو صعوبة أو عدم القدرة على التفعيل الحركي لخطة ما، أو وضع هذه الخطة موضع التنفيذ على نحو سلس بعد مدة معقولة من اكتساب المهارات،

وهناك نطاق لصعوبات خلل الأداء تتراوح من صعوبة بالغة في التآزر الحركي إلى فوضى عارمة في الجري والمشي، إلى صعوبات التآزر الحركي المحدد والدقيق في الكتابة اليدوية، ونظم الخرز في خيوط، وربط الحذاء وتزرير القميص.

إن كتب التدريبات مليئة بأعمال مهلهلة ومفككة غير مترابطة بها كثير من الشطب والفجوات، مثل هؤلاء التلاميذ لا يُختارون في الألعاب الجماعية، وكثيرًا ما يتعرضون للتنمر حتى من قبل المدرسين، ويصبحون مصدرًا للسخرية واللوم.

وعلى الرغم من السلوك الفظ، وربما الافتقار إلى السيطرة على ردود الفعل العاطفية، قد يكون الشخص ذكيًّا للغاية، لكنه محاصر أو حبيس في جسد لا ينفذ التعليمات ما لم يُعط تدريبًا خاصًّا، وإذا كانت الكتابة مقروءة فإنه يتم تجاهل صعوبة التآزر التنموي DCD لكن يظل التلميذ محكومًا عليه بتدني التحصيل، ويكون غالبًا ضعيفًا في الإملاء والحساب (Chesson, McKay and Stephenson, 1991).

خلل الكتابة (ديسجرافيا) Dysgraphia :

يتعرض عدد كبير من التلاميذ لصعوبات خلل تنسيق الكتابة اليدوية دون صعوبات حركية بالغة، وتختلف التقديرات عما ورد في تقرير ساسون (1990م) من أن 40% من الذكور و 25% من الفتيات في سن 15، يذكرون أنهم يجدون الكتابة مؤلمة وأنهم يتجنبونها كلما كان ذلك ممكنًا، وتشير الدراسات التي أجريتُها إلى أن معدل الإصابة بلغ 30% في الصف السابع (سن 11 عام) على متصل متسلسل من معتدل إلى حاد (Montgomery, 2008)، وكان البنين أكثر عرضة لهذه الإصابات من البنات بنسبة (3) من البنين إلى (1) من البنات، ويبدو أن هذه الصعوبة مستقلة عن القدرة العقلية. وعند أشد درجة في التسلسل، وهي أسوأ 1%، كان عدد الأولاد والبنات متساويًا تقريبًا. وعند سن الـ 11،

تتسارع طفرات النمو وتكون الاختلافات العامة في النمو والسلوك هي السبب وراء الفروق بين البنين والبنات في الكتابة.

وتضمن القدرة على الكتابة المنمقة الحصول على درجات أعلى وإن كان محتواها أضعف (Soloff, 1973)، وعلى كلٍّ، يتم التسامح مع الكتابة غير المنظمة من البنين على نحو أكبر.

قد تنساب أفكار الأطفال الموهوبين الصغار على نحو أسرع بكثير مما تستطيع مهارتهم في الكتابة التعامل معها؛ ولذلك سوف يُنتقدون، ومرة أخرى سيتم تجاهل المحتوى، وهذا أمر محبط للغاية ويمكن أن يؤدي إلى فقدان تقدير الذات.

وتمثل الكتابة بسرعة مع درجة وضوح معقولة صعوبة تحظى باهتمام ضعيف جدًّا، ولكن قد يكون لها تأثير خطير على التحصيل الدراسي؛ فهي تؤدي إلى انخفاض درجات الطلاب في اختبارات التحصيل المعيارية (SATs) وتصنيف الدرجات (Connolly, Dockrell and Barnett, 2005) . وقد وجدت رواف (1998م) أن التلاميذ الذين لم يتمكنوا من الكتابة بسرعة 25 كلمة في الدقيقة في اختبار كتابة مدته 10 دقائق، هم التلاميذ الذين كانوا يرسبون في جميع مجالات المنهج الدراسي التي تستخدم الكتابة فيه، وأشارت أبحاثي باستخدام اختبار كوك الذي يستغرق 20 دقيقة (Allcock, 2001) إلى أن متوسط السرعة في الصف السابع حوالي 13 كلمة في الدقيقة، مماثلة للدراسة الاستقصائية لكوك، وقد أبطأت التهجئة السيئة هذه السرعة بمقدار كلمتين على الأقل في الدقيقة. وكان الأولاد أبطأ في الكتابة من البنات بمقدار 18%.

لم تؤثر مشكلات التآزر بالضرورة على السرعة ولكنها أعاقت وضوح الكتابة، وفي الصف التاسع، كانت سرعة البنين والبنات في الكتابة أكثر تقاربًا إلى حد كبير، وظهرت مشكلات التهجي بتواتر متساوٍ تقريبًا لدى كل منهما.

وبالرغم من استحداث أجهزة الكمبيوتر المحمولة إلا أن الكثير من الكتابة اليدوية ما يزال يستخدم في المدارس، حتى استخدام الكمبيوتر المحمول يمكن أن تبطئه صعوبات التآزر. إن خلل الكتابة هو أحد احتياجات التعلم الخاصة الخفية، وهي سبب خفي وراء تدني التحصيل الذي يحتاج إلى مزيد من الاستكشاف.

اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة Attention deficit hyperactivity disorder ADHD:

تتفاوت حالات اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة ADHD من 3 – 5% في الولايات المتحدة الأمريكية، وإلى 1–2% في المملكة المتحدة، وبنسبة (2) من البنين إلى (3) من الفتيات. يؤدي التعريف الأضيق للاضطراب في المملكة المتحدة إلى انخفاض نسبة الإصابة (Cooper and Ideus, 1995).

من المألوف أن ينبهر الأطفال شديدو الذكاء عند التحاقهم بالمدرسة لمدة أسبوع أو نحو ذلك لكونها شيئًا جديدًا، ثم يشعرون بالملل من الروتين والتشابه والبطء في كل شيء، ويبدؤون في إخراج طاقة عصبية لا يجدون لها منفذًا فكريًّا، ويحاول المعلمون تصحيحها وقمعها على نحو مبالغ فيه، وسريعًا ما يُساء تصنيف هؤلاء الأطفال بأنهم يعانون من فرط نشاط ويوصى بعلاجهم، وفي هذه المرحلة، كثيرًا ما يستشيرني أحد الوالدين البائسين التماسًا لرأي آخر.

في حالة اضطراب AHAD يكون الخلل متفشيًا، بمعنى أنه يتجلى عبر جميع الدروس في المنزل والمدرسة على حد سواء، ولا يستجيب للسلوكيات المعتادة للإدارة مثل المنطق وتجاهل السلوك السيئ والمعاقبة عليها.

هناك ثلاثة أعراض رئيسة لهذا الاضطراب:

- عدم الانتباه أو التشتت؛ سلوكي ووضعي وبصري.

- فرط النشاط؛ حركة وهياج مفرط ومتواصل.
- الاندفاع؛ صياح وصراخ، لا ينتظر دوره.

عادة لا يستمر فرط النشاط في مرحلة المراهقة وقد يحل محله ضعف النشاط والخمول، والقصور الذاتي وانعدام الدافعية، وقد وصف تيريل وباسنجر (Terrell & Passenger, 2005) شخصية الطلاب الذين يعانون من ADHD في الفصول الدراسية على النحو الآتي:

- يزعجون الجميع ولا يستطيعون منع أنفسهم من ذلك.
- لا يحبهم الآخرون وهم يدركون ذلك.
- تقديرهم لذواتهم منخفض وغالبًا لا يحبون أنفسهم.
- في كثير من الأحيان يشعرون بالندم بعد التصرف على نحو سيئ ويقولون لأنفسهم: (لم أستطع المقاومة أو منع نفسي من ذلك). (ص 9)

عند وجود الأعراض بدون فرط النشاط يكون التشخيص هو اضطراب نقص الانتباه ADD، وكثيرًا ما يتم تجاهل هذه الحالة؛ إذ إنها تظهر كحالة من الخيالية وعدم التنظيم والانسحاب الهادئ، طفل سهل الانصياع لإدارة الآخرين في فصل مفعم بالعمل، لكنه لا يتعلم إلا قليلًا. في مرحلة ما قبل المدرسة، يُنظر إلى اضطراب نقص الانتباه على أنه نمط من الفضول المستهتر والتطفل، وتكون هناك نزعة نحو الاستمرار في التعلم بطريقة التجربة والخطأ، والتهرُّب بعيدًا عن وصاية الكبار، وتقبل مندفع للأغراب الراشدين والتعرض للحوادث. وتوضح الدراسات أن المصابين بفرط النشاط أكثر عرضة لإظهار السلوك العدواني، بينما يُظهِر من ليس لديهم فرط نشاط سرعة معرفية بطيئة، ومن الضروري التمييز بين مستويات الطاقة العالية للطلاب الموهوبين التي لا تستطيع سياقات التعليم الجماعي التعامل معها وبين اضطراب ADHD، وهو ما يمكن ملاحظته من التركيز المفاجئ والكامل للطالب في مهمة تدخُّل في مجال اهتمام

خاص أو في ألعاب الكمبيوتر التي لا يستطيع الطالب الذي يعاني من اضطراب ADHD الحفاظ عليه.

وغالبًا ما توصف أدوية مثل ريتالين Ritalin في حالة اضطراب ADHD. وقد لا تنجح دائمًا في تهدئة السلوك، ولكن يمكن أن تحسن من التركيز مؤقتًا بحيث يتمكن هذا الطالب من متابعة الواجبات المدرسية، كما يمكن أن تضعف من إمكانات الأطفال الموهوبين، وينبغي أن تكون هذه الأدوية ملاذًا مؤقتًا إلى أن يتم تعليم الطفل إستراتيجيات التأقلم والتعامل، ولا ينبغي أن تكون هذه الأدوية هي الملاذ الأول، إذ من المهم تجريب خيارات أخرى مثل الأنظمة الغذائية العلاجية.

على سبيل المثال، قد تكون هناك أسباب أخرى لاضطراب ADHD مثل الحساسية من المواد الحافظة والمواد المضافة في أطعمة مثل النقانق والمشروبات الغازية والرقائق والأشياء التي يستمتع بها الأطفال، وقد يعاني أطفال آخرون من حساسية من الشوكولاتة أو الجبن أو الدقيق أو بروتين الحليب، وعندئذ ينبغي اتباع نظام غذائي مناسب، وفي ضوء ذلك، استبدلت بعض المدارس الفاكهة بالحلويات والرقائق وغيرها في مقاصفها، ولقد وجدت أن سلوك طلابها أصبح أكثر هدوءًا وانتباهًا بصورة ملحوظة في الفصول في فترة بعد الظهر. ويمكن أن تكون البيئة الهادئة التي يقل فيها التشتت وتكثر فيها الأنشطة المنظمة المستهلكة للطاقة مفيدة في حالة ADHD.

وتقترح دراسات الحالة التي أجريتُها سببًا ثالثًا لاضطراب ADHD وهو أنه ينشأ من الإحباط والتوتر والقلق الذي ينتج عن عدم معالجة عسر القراءة؛ فقد يستثير العجز وعدم القدرة على تحقيق النجاح في المهام المدرسية اضطراب ADHD. وبمجرد تنفيذ برنامج ناجح فإن اضطراب ADHD يقل.

وفي عينة من الديسلكسيين ذوي القدرات العالية، وجد أن 19 حالة من أصل 20 حالة كانت لديهم علامات واضحة على وجود مشكلات عاطفية أو سلوكية سجلها

المعلمون واختصاصيو علم النفس التربوي في تاريخ حالة هؤلاء الطلاب (مونتغمري، 1997م). وفي دراسة لعشرين طالبًا أحيلوا إلى وحدة إحالة الطلاب PRU بسبب وجود مشكلات سلوكية حادة وممتدة واضطراب ADHD، وإلى مدرسة تربية خاصة بسبب مشكلات عاطفية وسلوكية، وجدت سميث (2002م) أن أحد هؤلاء الطلاب يعاني من متلازمة إسبرجر (AS) غير مشخصة، بينما يعاني الباقون من صعوبات غير مشخصة في مهارات القراءة والإملاء خاصة بالديسلكسيين بمستوى يقل عامين عن المتوقع ممن في أعمارهم.

وفي دراسة أجريت مؤخرًا، وجد بولي (2008م) أن عشرة أطفال ذكور جميعهم في إحدى مدارس التربية الخاصة، استبعدوا من التعليم العادي بسبب مشكلات سلوكية، وأفادت بأنهم يعانون من ADHD، وكانت لديهم مشكلات بالغة في القراءة والإملاء؛ عسر قراءة غير مشخص، وقد قضوا جميعًا مدة سنة على الأقل في مدرسة التربية الخاصة ولم يحرزوا أي تقدم في القراءة والكتابة.

وعندما التحقوا ببرنامج TRTS (تدريس القراءة من خلال التهجي) (Cowdery et al., 1994) وهو برنامج APLS متعدد الحواس متخصص في عسر القراءة مرتين في الأسبوع مدة 6 أشهر، تحسنت مهاراتهم بواقع 1.05 سنة في القراءة، و 1.1 سنة في التهجي. والأهم هو أن المشكلات السلوكية لديهم تقلصت طرديًّا مع تطور مهاراتهم في القراءة والكتابة (معامل الارتباط = + 0.95) وفقا لمقياس تصنيف كونور للسلوك (2007م)، وتقييمات المعلمين.

هنا يجب أن يُطرَح تساؤل عما إذا كان الإخفاق في معالجة احتياجات هؤلاء الطلاب في القراءة والكتابة في وقت مبكر باستخدام برنامج مناسب، كان سببًا في ظهور مشكلات سلوكية لديهم، وسلوكيات لا يمكن السيطرة عليها في الفصول الدراسية المزدحمة، أم كان الاهتمام كله موجهًا نحو السيطرة على السلوك السيئ، وكان هذا سببًا

في نعتهم خطأ بأن لديهم ADHD. كان بعض طلاب هذه المجموعة موهوبين، ولكن حتى هذا قد تم تجاهله أيضًا في التركيز على ما يسببونه من إزعاج.

نحن نميل إلى عدم رؤية الجانب الإيجابي في الـ ADHD. ذكرت جاكسا (Jaksa, 1999) حالات تتعايش مع هذا الاضطراب وتستخدمه لمصلحتها مثل (فيل) الذي أكد على أن ذلك جعله متحدثًا متحمسًا وكوميديان ومحفزًا، وزعم أن الاضطراب كان بمثابة هبة، على الرغم من أنه اعترف بأن المدرسين في المدرسة كانوا يتهربون عندما يعلمون أنه سيكون في فصلهم.

ربما تحول البيئة الشاذة لفصول دراسية مكتظة بأطفال محتجزين دون الاستفادة من مزايا ADHD. كإنسان راشد، وجد معلم زميل لديه ADHD متنفسًا لطاقته البدنية بالعمل بدوام جزئي في موقع بناء.

الصعوبات الجسدية والحسية والطبية

إن أعداد الطلاب الذين لديهم صعوبات جسدية وحسية وطبية (PSM) صغيرة نسبيًّا مقارنة بأولئك الذين لديهم صعوبات تعلم محددة (SPLD) وصعوبات اجتماعية وعاطفية وسلوكية (SEBD)، وتتشابه المشكلات في أنها تتراوح بين خفيفة ومعتدلة إلى حادة وبالغة، إن الذين يعانون من صعوبات حادة وبالغة هم الذين تُغفل موهبتهم بكل بساطة في أثناء معالجة احتياجاتهم التعليمية الخاصة.

لا تنحصر احتياجات الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات الجسدية مثل الشلل الدماغي cerebral palsy والصعوبات الطبية مثل شقوق العمود الفقري spina bifida، والتصلب المتعدد multiple sclerosis، والصرع epilepsies في بلوغ الأبنية فقط، ولكن أيضًا في بلوغ منهج متحدٍّ فكريًّا يلائم مستوى قدرة كل فرد، إذ ينبغي أن يكون ذلك أقل المعوقات التي يتعين التغلب عليها.

الصعوبات الحسيةSensory difficulties

هي الإعاقات البصرية والسمعية. إن الاختبارات المستخدمة عمومًا للمساعدة في التحديد تميل كذلك إلى التعرف على التحصيل وليس الإمكانات (Starr, 2003). من المعوقات الإضافية أن المعلمين قد يترددون في ضم الأطفال ذوي الصعوبات الحسية والجسدية إلى برامج الموهوبين؛ لأنهم يفتقرون إلى الخبرة في العمل مع هذه المشكلات، ونادرًا ما يعالجونها.

وغالبًا ما يقال إنه لكي نتعرف على الطلاب الموهوبين المعاقين بصريًّا فإنه ينبغي أن يكونوا أفضل من الطلاب الموهوبين الذين لا يعانون من هذه المشكلات (Corn, 1986)، وهذا ما ينطبق أيضًا على الفتيات الموهوبات والطلاب من الفئات المحرومة والأقليات العرقية.

وبالنسبة لمن يعانون تدهورًا في السمع يمكن أن يساعد استخدام القياسات البصرية للاختبارات، وكذلك مصفوفة رافن Raven المتدرجة كدلائل على الإمكانات، في التعرف عليهم. باختصار، عندما تُلبى الاحتياجات الخاصة للطلاب الموهوبين الذين لديهم مشكلات جسدية وحسية وطبية (PMS) فإن احتياجاتهم التعليمية ستكون مشابهة إلى حد كبير لاحتياجات غيرهم من الأطفال الموهوبين.

الصعوبات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية

تعد المشكلات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية (SEBD) أحد أكثر أسباب تدني التحصيل شيوعًا وتخفيًا، وقد سجلت شليكتي (Schlicte- Hiersemensel, 2000) معاناة العديد من التلاميذ الألمان الموهوبين الذين يزعجهم سلوكيًّا وعاطفيًّا نظام التعليم السائد غير المتحدي، ووصف سيسك (2000 و 2003م) نتائج مماثلة عن البيئات غير المواتية لطلاب في الولايات المتحدة الأمريكية. وسجل ماك لوسكي (McCluskey et

al., 2003) الشيء نفسه بالنسبة للطلاب الكنديين، كما دون كيري (1983م) ومونتغمري (1989م) نتائج أخرى مماثلة في المملكة المتحدة.

وأظهرت هذه الدراسات أن العديد من البنين والبنات الموهوبين يعانون من نقص حاد في التحدي الفكري في المناهج الدراسية، وهو ما يتسبب في شعورهم بالملل والإحباط، فهم غالبًا ما يتجاوبون مع ذلك عاطفيًّا بالتهريج أو الامتناع عن القيام بأي عمل على الإطلاق، والانخراط في سلوكيات مزعجة، وقد أفاد (اتحاد الصناعة البريطانية) بانتظام أن أعدادًا كبيرة من رواد الأعمال الموهوبين كانوا فاشلين في المدرسة، وربما يصبح آخرون غيرهم كارهين للمدرسة ويصعب التعامل معهم، وقد يُفصلون منها أو يتركونها مبكرًا، وتذهب مواهبهم وقدراتهم هباءً دون أن تُلاحظ؛ ففي أي يوم من أيام الدراسة تسجل المدارس الإنجليزية ست مئة ألف حالة غياب دون عذر مقبول (DCFS, 2008).

وكما أن هناك صعوبات جسدية وحسية وطبية SEBD ناجمة عن الافتقار إلى التحدي المعرفي، فإن هناك أيضًا عددًا كبيرًا من التلاميذ اللامعين الذين يجلبون معهم المشكلات من بيئات معدمة أو غير مشجعة (Rutter, 1985; Galloway and Goodwin, 1987; Mongon and Hart, 1989; Cooper, 1999). وهذا ما يجعلهم غير قادرين على التأقلم بسهولة مع روتين المدارس ومتطلباتها، وتتراوح سلوكياتهم من:

1. **التنفيس**؛ ويكون على متصل يبدأ من السعي الخفيف وراء لفت الانتباه والثرثرة المستمرة، إلى إحداث الإزعاج والتشويش في الفصل؛ والهروب أو التغيب عن المدرسة، والبلطجة، والانحراف، والتخريب والكذب، والسرقة، والحرق والعنف؛ إلى:
2. **الكبت**؛ عادة ما يصبح التلاميذ الأكثر قلقًا الذين يلقون اللوم على أنفسهم عن أشياء ليست من ذنبهم، خائفين من محاولة أو تجريب أي شيء مختلف أو

صعب أو جديد، وعند الحدود الطرفية قد يصبحون منعزلين بُكمًا باختيارهم، مكتئبين، ويلحقون الأذى بأنفسهم أو مرعوبين من المدرسة (فوبيا المدرسة).

3. **الطلاب المستبعدين**؛ حوالي 10% من التلاميذ في وحدات إحالة الطلاب Pupil Referral Unit ومراكز الصعوبات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية (SEBD) يندرجون في نطاق الطلاب الأكثر قدرة (Visser and Rayner, 1999).
4. **الاستبعاد والمعرفة بالقراءة والكتابة**؛ يكون لدي 19 من أصل 20 تلميذًا في بعض وحدات إحالة الطلاب أو المستبعدين من المدرسة، صعوبات في القراءة والكتابة التي ربما حُدِّدت من قبل ولكنها لم تُعالَج مطلقًا (Smith, 2002)؛ نظرًا لأن السلوك المشكِل يهيمن على أذهان الجميع. إن ثلثي السجناء في السجون لديهم مشكلات في القراءة والكتابة، وأكثرهم أميون (Pawley, 2008)؛
5. **طلاب ديسلكسيين ولديهم مشكلات جسدية وحسية وطبية dyslexics with SEBD**؛ في الدراسات التي أجريتها توقف سريعًا أولئك الذين كانوا يتلقون تدخلًا ناجحًا عن إظهار مشكلات سلوكية وأصبحوا شغوفين بتعلم وممارسة مهارات جديدة. وكما سبقت الإشارة، توصلت أبحاث بولي (2008م) إلى النتيجة نفسها، ولاحظ المعلمون على الفور التغير الذي طرأ على هؤلاء الطلاب، وقد ظهر في دراسة تاريخ حالة (500) شخص كانوا يعانون من عسر القراءة أن 90% منهم كان لديهم صعوبات عاطفية وسلوكية بدرجة ما. (مونتغمري، 1995م). وفي دراسات مستفيضة، وجدت إدواردز (1994م) أن سبعًا من أصل ثماني من حالات عينتها من ذوي العسر القرائي تم إحالتهم بسبب مشكلات سلوكية، وأنهم جميعًا تعرضوا للتنمر من قبل بعض معلميهم.

كما أظهر الطلبة شديدو الذكاء الذين لديهم مشكلات جسدية وحسية وطبية SEBD أنماطًا مُمَيزَة من السلوك، مثل:

- الشكوى من أن العمل المدرسي مُمِل.
- الخوف من الفشل أو الخوف من النجاح.
- النزعة إلى الرفض، رفض القيام بأي مهام أو الانصياع للقواعد.
- التغيب عن المدرسة أو الحصص.
- السعي لجذب الانتباه أو التهريج والصياح.
- السلوك المعادي للمجتمع، والتنابذ بالألقاب، والبلطجة.
- سلوك مشكل وتشويش.
- مبالغة في إثبات الذات أو في الإذعان.
- الخوف من المدرسين والمدرسة.
- التهرب من الواجبات المدرسية.
- أوقات فراغ كثيرة في أثناء الحصص يستغلونها في إقامة علاقات اجتماعية.
- التجول باستمرار أو الخروج من المقاعد.
- الغمغمة باستمرار في أثناء حديث المعلم.
- عادة الغناء أو الصفير بهدوء لإزعاج الآخرين.
- تجنب الأعمال المدرسية وبخاصة الكتابة.
- نسيان الواجبات المنزلية والأدوات الرياضية وغيرها.

ويمكن أن تتسبب المخالفات الصغيرة التي تصدر عن الطالب والتي تهدف إلى استفزاز المعلم وتسلية المتعلمين الآخرين في البيئات المدرسية العدائية أو القسرية، في نعته بسرعة بأنه مصدر للمشكلات، ويُرَسم له مقدمًا مستقبل في الاضطرابات، ويُعامَل من الآخرين على أنه مُهرج الفصل. كل هؤلاء التلاميذ يستجيبون لإستراتيجيات الإدارة الإيجابية للسلوك التي عُرضت في الفصل الأول، خصوصًا عندما تُقدِم طرق التدريس والمناهج الدراسية التحدي المعرفي والتوسع كما هو موضح في فصول الجزء الأول من هذا الكتاب.

فئات خاصة تعاني من اضطرابات - (اضطرابات طيف التوحد) (الذاتوية)

هؤلاء التلاميذ لديهم اضطرابات، وربما ورثوا جينات أوجدت لديهم أنماطًا معينة من الصعوبة في التعلم، في حالة التوحد ومتلازمة إسبرجر واضطراب اللغة الواقعية (البراجماتية)، تكون لدى الطلاب صعوبات محددة وطقوس سلوكية تؤثر على مهاراتهم الاجتماعية ومهارات الاتصال والإدراك واللغة والتفكير، إنهم هم الذين يعانون متلازمة إسبرجر ولديهم أيضًا قدرات ومواهب، بخلاف التوحديين الموهوبين الذين تنحصر قدراتهم الاستثنائية أساسًا في الموسيقى والرسم والعمليات الحسابية.

متلازمة آسبرجر Asperger Syndrome

كان يعتقد في الأصل أن متلازمة إسبرجر هي توحد نشط جدًّا، ولكن الآن أصحبت خصائصه أكثر وضوحًا وأنماطه مختلفة؛ ففي متلازمة إسبرجر يوجد ضعف شديد في المهارات الاجتماعية، كما توجد سلوكيات وطقوس متكررة، ومشكلات في الخيال والأنشطة والألعاب الإبداعية، وفهم مادي وحرفي للكلام، ونمط تحدث رتيب، وضعف في الحركة لدى 50 – 90% من الحالات، هذه السمة الأخيرة تتناقض مع التوحد؛ إذ عادة ما يكون هناك تناسق جيد ورشاقة، ولكن مع وجود تدهور شديد في اللغة والإدراك والمهارات الاجتماعية. في التوحد ربما توجد لدى حوالي 10% مواهب معزولة، كما في القدرة الموسيقية أو الفنية، أو سهولة في العد والعمليات الحسابية، مثل معرفة أي يوم من أيام الأسبوع كان يوافق 4 تشرين الأول/ أكتوبر عام1754م!

وفي متلازمة إسبرجر، يمكن أن يكون الإنجاز الدراسي جيدًا، حيث تُقدَّم موضوعات تحظى باهتمامهم وتتطلب قدرًا كبيرًا من التعلم المتعلق بالحقائق أو التعلم التقني، وتكون مهارات القراءة جيدة عمومًا على الرغم من أن 90% ممن لديهم اضطراب

إسبرجر يعانون من صعوبات في الكتابة (Henderson and Green, 2001). وقد وصفت باربر (1996م) طالبًا في سن (15) عامًا لديه متلازمة إسبرجر في نظام التعليم العادي كان قد وضِعَ في برنامج مُسرَّع وحصل على شهادة الثانوية العامة GCSE في الفيزياء والرياضيات في الصف الثامن، وحصل على علامة (A) في كل منهما، واجتاز الاختبار الإضافي في الرياضيات، كذلك حصل على الشهادة الثانوية العامة GCSE في الأحياء وحصل على تقدير (A*)، وفي الفرنسية حيث حقق أيضًا علامة (A). وعلى الرغم من هذه الإنجازات كانت مهاراته السلوكية والاجتماعية مدعاة للقلق. على سبيل المثال، إذا طُلب منه القيام بشيء لا يحبه كان يتذمر ويتمتم بصوت هادئ ويثير ضجة غاضبة، وقد ينتهي بالصراخ.

في بداية التحاقه بالمدرسة ذكر المعلمون أنه كان كثير المقاطعة في أثناء الدروس، وكان يطرح أسئلة غير ملائمة، وكان يجد صعوبة في البقاء في مقعده والعمل في مجموعة. ولم يكن يقبل أن يُنهِي حديثًا مع أحد معلميه حينما يقوم المعلم بإنهائه. في الصف التاسع، اضطرت باربر إلى إخضاعه لبرنامج لإدارة السلوك لمساعدته في التغلب على هذه المشكلات، وفي وقت لاحق، ألحقته ببرنامج المهارات الاجتماعية والحياتية لتعليمه كيف يستقل حافلة إلى المدينة المحلية ويذهب إلى المتاجر، ويستخدم الهاتف، ويُعِد وجبة طعام، وإلا فإنه لم يكن ليستطيع التقدم للالتحاق بالجامعة والتأقلم مع الحياة هناك.

يمكن أن يحقق الموهوبون البالغون الذين لديهم متلازمة إسبرجر نجاحًا كبيرًا في الحصول على وظائف جيدة خاصة إذا كانوا يعتنون جيدًا بأنفسهم وكانوا يتميزون بطبيعة هادئة، ولكنهم يظلون منعزلين اجتماعيًّا، ويبدو أنهم يفتقرون إلى الفهم العميق

لعمليات التفكير الخاصة بهم، كما ينقصهم فهم وجهة نظر الآخرين -الافتقار إلى نظرية العقل[1] - إلا أن هذا يمكن أن يتحسن عندما يتلقون تدريبًا خاصًّا.

وفقًا لـ نيهارت Neihart (2000م)، يتميز الطفل الذي يعاني من متلازمة إسبرجر عن الموهوب العادي بما يأتي:

- التحذلق في الحديث، حيث يسترسل في خلط الحقائق بتفاصيل شخصية.
- ضعف التسامح مع التغيير، قد يتجاهل كلية الروتين في الفصل والمدرسة.
- لا يفهم الدعابة؛ الفهم لديه حرفي.
- الحماقة في 50 – 90%.
- تأثر عاطفي غير ملائم يعوزه التبصر؛ قد يضحك في جنازة.
- كثيرًا ما تكون لديه سلوكيات وطقوس نمطية.

يمكن أن يتم التحديد المبكر للموهبة على أساس حصيلة المفردات؛ لأن هؤلاء غالبًا ما يكون لديهم فرط لغوي ولكن مع قصور في الفهم القرائي، وفي سنوات الدراسة المتقدمة قد ينجحون بصورة كبيرة في المواد التي تتطلب استرجاع كم كبير من الحقائق، إلا أن المشكلات تظهر عندما لا تكون المادة في مجال اهتمامهم، ويمكن أن ينتقدوا طريقة المعلم بسذاجة ووقاحة، وتكون لهم مواقف شخصية غير مقبولة اجتماعيًّا.

كما يمكن أن تكون سلوكياتهم جامدة ومقاومة للتغيير، الأمر الذي يدخلهم في صراع مع غيرهم من الأطفال والعاملين بالمدرسة؛ لذلك عندما يطلب منهم أن يهدؤوا فإنهم يستمرون في الجدال بصوت مرتفع أو ينهضون ويتجولون متغافلين التعليمات. ويشارك بعضهم في طقوس قهرية مثل ترتيب ذاته أو تقليب كفيه، ويتعرض بعضهم

1 يشير مفهوم نظرية العقل Theory of mind إلى القدرة على تفسير الحالات العقلية – المعتقدات والنوايا والرغبات، المعرفة، وما إلى ذلك – للنفس والآخرين، وفهم أن معتقدات الآخرين ورغباتهم ونواياهم ورؤاهم تختلف عن معتقداته ورغباته ورؤاه الشخصية. هذا العجز يمكن أن يحدث لدى الأشخاص الذين يعانون طيف التوحد واضطراب نقص الانتباه فرط الحركة (المترجم).

لنوبات هياج مفاجئة، أو نوبة غضب معتدلة، أو فرط نشاط، أو توتر أو نوبات رهاب، ويبدون وكأنهم ينطقون بما قد يجول في خاطر آخرين إلا أن الآخرين يعرفون أن النطق به غير لائق، ويبدو أنه ليس لديهم حس بأن ما يقولون قد يكون جارحًا أو مهينًا؛ الافتقار إلى (نظرية العقل).

إنهم حساسون للغاية للاستفزاز، ولكنهم باستمرار ينخرطون كلية في تلك السلوكيات الأنانية التي تؤدي إلى ذلك؛ لذا من الضروري وجود نُهُج منظمة للطلبة الذين يعانون من متلازمة إسبرجر عن قواعد التفاعل في المحادثات، مثل النظر إلى الشخص عندما يتحدث إليهم، وأن يستعدوا للتحدث فقط عندما يعطي المتحدث إشارة أنه على وشك إنهاء الحديث بالنظر بعيدًا ثم العودة إلى النظر مرة أخرى، ومن الأشياء الملحة على قائمة الرغبات لدى الشباب الذين يعانون من متلازمة إسبرجر هي كيفية (الدردشة) مع صديق محتمل من الجنس الآخر.

وكلما زاد ذكاء هؤلاء الطلاب كان تعلمهم لإدارة الصعوبات التي يواجهونها أفضل خاصة في مرحلة المراهقة، هذا على الرغم من أنهم يحتاجون إلى تدريب خاص ومباشر خطوة بخطوة على إجراءات وقواعد المدرسة والبروتوكولات الاجتماعية، ويتعلمون في نهاية المطاف كيفية التعامل مع أكثر المتطلبات المدرسية تكرارًا وتوقعًا، إلا أنهم سيظلون بحاجة إلى تعليمات محددة للمهام التي يتعلمها الآخرون عن طريق الخبرة.

خلل الكلام التنموي الطفيف/ضعف معين في اللغة (SLI).

هذه مجموعة من اضطرابات اللغة اصطُلِح بحسب الأصل على تسميتها (خلل الكلام التنموي). وهناك مجالان رئيسان للعجز:

1. خلل في استقبال الكلام.
2. خلل في التعبير.

في صعوبات استقبال الكلام تكون لدى الطالب صعوبة في فهم اللغة المنطوقة، وفي الصعوبات التعبيرية تكون لديه مشكلات في تنظيم الكلام والإدلاء به لتوضيح الفكرة، وحتمًا ينتج عن صعوبات الاستقبال مشكلات تعبيرية، ولكن العكس ليس صحيحًا.

يتعلم الأطفال الذين لديهم ضعف محدد في اللغة الكلام ببطء، وقد لا يتطور الكلام لديهم حتى سن خمس سنوات ما لم يتلقوا تدريبًا خاصًّا في مرحلة ما قبل المدرسة (مرحلة الروضة)، ويتعلم آباؤهم أيضًا كيفية القيام بذلك. ومع ذلك تتكون لديهم حصيلة مفردات محدودة، ربما فقط (50) كلمة فحسب عند بلوغهم سن السابعة، ويفتقرون إلى بناء الجملة فلا يستطيعون وضع كلمتين معًا للإشارة إلى احتياجاتهم أو أفكارهم. يستطيع معظم الأطفال نطق كلمتين ببلوغ سن (18) شهرًا، وغالبًا ما يتمكن الأطفال الموهوبون من ذلك في سن مبكرة جدًّا. ويجد الأطفال الذين يعانون من خلل الكلام التنموي الطفيف صعوبة بالغة في التحصيل بشكل جيد في المدرسة بسبب الطبيعة اللغوية العالية للتعليم المدرسي، إلا أنهم قد يكونون أذكياء على نحو استثنائي من الناحية المفاهيمية والإدراكية، ولكن يكونون غير قادرين على إثبات ذلك إلا في المجالات غير اللغوية. إنهم بحاجة منذ الأيام الأولى في المدرسة إلى أن يوضعوا في بيئة جماعية راعية مكرسة لتعزيز مهارات الاستماع والتحدث من خلال إستراتيجيات تدريب محددة (AFASIC, 2008)، وعبر المنهج الحواري talking curriculum. مرة أخرى يمكن أن يساعد (اختبار مصفوفات رافن المتدرجة) (Raven, 2008) في تحديد القدرات الكامنة، بالرغم من أن بنود هذا الاختبار قد يتوسطها اللغة، وبذلك فلن تُعطِي تقديرًا حقيقيًّا.

وإذا كان الأطفال الذين يعانون من خلل طفيف في الكلام ممن يستطيعون الرسم أو التصميم أو الغناء، أو الأداء على نحو جيد في مجالات أخرى مثل الرياضة، فإنه يمكنهم المواكبة، وإلا فقد يصيبهم اليأس. وكثيرًا ما تُعرِّضهم الصعوبات التعبيرية للتنمر.

وسوف تساعد بيئة التعلم التي تقدِّر مختلف أساليب التعبير والتعلم -كما هو الحال في تجربة مدرسة رويتون في الفصل السادس- على تضمين التلاميذ الأذكياء الذين يعانون خلل الكلام التنموي ومساعدتهم على التفوق.

صعوبات الكلام السطحية، التأتأة وصعوبة النطق

يمكن أن تؤثر هذه الصعوبات على التلاميذ عبر نطاق القدرة، وتجعل من الصعب فهم حديثهم، لدرجة أن الأقران والمعلمين ينفذ صبرهم ويرفضون الاستماع إليهم أو يقاطعونهم ويساعدونهم على إيجاد الكلمات.

تحتاج هاتان المشكلتان إلى علاج تخاطب ومنهج يقوم على اللغة لمساعدتهم على تعلم التحدث بوضوح ثم ممارسته، كما يساعد التحدث الواضح على التهجي الصحيح، وكثيرًا ما يتعرض التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات للتنمر؛ ولذلك ومرة أخرى من الضروري وجود سياسة حازمة لإدارة السلوك الإيجابي لمدِّهم بإرشادات واضحة للتعامل مع التنمر.

وفي بعض الحالات قد يكون الذكاء الأدائي طبيعيًّا أو ربما عاليًا مع وجود خلل الكلام التنموي؛ لذا يمكن أن يكون الفن والتصميم والموسيقى وسائل للتعبير عن القدرة العالية، ويمكن لهؤلاء تعلم التمسك باستمرار بالوظائف العملية التي تتطلب الحد الأدنى من التفاعل اللغوي.

الكتابة والصعوبات الخفية

في عام 2005م، أصبح من الواضح حتى لواضعي الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية (NLS) التي قدمت في عام 1998م أن الإستراتيجية لا زالت غير ناجحة بصورة تامة؛ فقد تطلبت تدريسًا منظمًا لتعليم القراءة والكتابة مدة ساعة يوميًّا في المدارس الابتدائية (وهو ما جرت عليه العادة قبل إدخال -المنهج الوطني- في عام 1989م). وعلى الرغم

من وصول 83% من الطلاب في سن الحادية عشرة إلى المستوى الرابع في القراءة، وهو معيار النجاح، فلم يحقق هذا المعيار في الكتابة سوى 63% من الطلاب. وفي عامي 2006 و2007م، اختلفت هذه النتائج بنسبة 1% أو 2% فقط في كل اتجاه، وفي عام 2004م، وجد تيمس Tymms أنه لم يطرأ أي تغيير يذكر في مستويات الكتابة على مدى عقود عدة، وتحدى تيمس أن يكون هناك دليل على تحسن المعرفة بالقراءة والكتابة بالقدر الذي أعلنته الحكومة، وأوضح في تحليله للنتائج أن من بين نسبة 48% المنخفضة في عام 1995م، وصل 60% فقط إلى المستوى الرابع في اللغة الإنجليزية خلال عام 2004م. وفي عام 2007م ذكر أن المستويات في مجال القراءة والكتابة ظلت نسبيًّا دون تغيير منذ الخمسينيات.

ويتضح من كلٍّ من المصادر الحكومية والبحوث أن الكتابة عند التلاميذ أضعف بكثير من القراءة، وهذا ليس مستغربًا لأن الكتابة أكثر صعوبة في التعلم، فهي مجموعة مهارات أعلى بكثير من مهارات القراءة؛ فالقراءة هي مهارة تَعرُّف تُعرَض فيها كل الكلمات، ويلزم فقط فك ترميزها أو مطابقتها مع الأنماط المخزنة في المعجم (مخزن ذاكرة الكلمات والمعاني)؛ أما في الكتابة، فينبغي على الكاتب أن يحشد كلمات صحيحة إملائيًّا باستخدام أي إستراتيجية متوافرة لديه أو يستدعيها من مخزن الذاكرة في الدماغ، المعجم، ثم ينسخها باستخدام مهارات حركية دقيقة؛ فهي عملية استدعاء تنطوي على استرجاع و/أو إعادة بناء ونسخ، بالإضافة إلى ذلك، يلزم أيضًا بناء رسالة أو مُؤلَّف.

تدعم عمليات الترميز (التهجي) وطلاقة تنسيق الكتابة اليدوية وسرعتها القدرة على بناء مؤلَّف جيد، وهما أفضل المؤشرات المبكرة للنجاح فيما بعد في الامتحانات (Graham et al., 1996; Berninger, 2004; Connelly and Hurst, 2001; Connolly, Dockrell and Barnett, 2005). ووفقًا لما توصل إليه هؤلاء الباحثون، إذا كانت هناك صعوبات في

التهجي والكتابة اليدوية سوف تضعف القدرة على بناء مؤلف جيد، ويمكن أن تؤدي هذه الصعوبات إلى تدني التحصيل في المواد المدرسية والجامعية.

ويتميز عدد من ذوي القدرات العالية متدني التحصيل بالقدرة على القراءة بطلاقة في وقت مبكر، ولكن تظهر لديهم مشكلات في الكتابة (Montgomery, 2000). وهذا يدل على أن مهارة القراءة لا تنتقل تلقائيًا إلى الكتابة، كما توحي بعض طرق التدريس وكما يظهر جليًّا في دراسات التقويم العلاجي (Montgomery, 2007). وهذا يدل أيضًا على أنه قد يكون هناك عدد أكبر بكثير من التلاميذ لديهم بعض أنواع مشكلات العسر القرائي تؤثر على التهجي والكتابة، لكنها لا تؤثر على القراءة. وقد أُطلقتْ عليه اسم (خلل الإملاء التنموي) (ديسورثوجرافيا).

وقد وجد برافار (Bravar, 2005) أن 70% من الأطفال الإيطاليين الذين أُحيلوا بسبب تدني تحصيلهم كانت لديهم مشكلات في الكتابة، وكان الخط اليدوي لدى 47% منهم سيئًا، وكانت كتابة 23% غير مقروءة، لكن 6% فقط من هؤلاء الأطفال أحيلوا فعلًا بسبب مشكلات في الكتابة.

وبعبارة أخرى، كي تكتب جيدًا في الامتحانات -وهي وظيفة تنفيذية عليا- فإنه من الضروري توافر مستوى معين من الطلاقة والتلقائية في المهارات الأساسية للكتابة اليدوية والتهجي، وهي وظائف أدنى في المستوى، فإذا كانت هناك صعوبات في الوظائف الدنيا في النسخ فإن قدرة الدماغ على المعالجة سوف تتجه نحو هذه المهام الدنيا مبتعدة عن تطوير الرسالة. إن هذه المهارات الدنيا -كما نعلم- تنقص الديسلكسيين وذوي اضطراب التناسق التنموي DCD، ولكن أعدادهم الصغيرة لا تتسبب في المدى الواسع لتدني التحصيل الذي يمكن أن نجده في مدارسنا إلا إذا كنا نغفل عن الكثير من الإشارات الدالة على وجود هذه المشكلات.

دور اضطراب التناسق التنموي DCD في ضعف الأداء الوظيفي:

يُقدَّر عدد الطلاب الذين لديهم اضطراب التناسق التنموي بين 5% إلى 10% من طلاب المدارس، وتضم هذه المجموعة الطلاب الذين يعانون صعوبات حركية جسيمة، وأولئك الذين لديهم صعوبات التناسق الدقيق، في الكتابة اليدوية مثلًا، إن الغالبية العظمى ممن يعانون من صعوبات حركية جسيمة لديهم أيضًا مشكلات حركية دقيقة، ووفقًا للأبحاث فإن 10% أو أكثر من التلاميذ لديهم صعوبات طفيفة في تناسق الكتابة اليدوية (Gubbay, 1976; Laszlo, Barstow, Bartrip, 1988; Rubin and Henderson, 1982). في حين وجدت ألستون (1993م) في دراسة استقصائية أجريت على تلاميذ السنة الثالثة في المدارس الابتدائية في مقاطعة تشيشير، أن ما يزيد قليلًا على 20% من التلاميذ لم تكن كتابتهم اليدوية جيدة بما يكفي لتلبية احتياجات مناهج المدارس الثانوية (من الصف 7–12). ووجدتُ أن هذا الرقم يصل في مدارس الحضر إلى 40%، وقد أجرت وحدة تقييم الأداء (APU, 1991) دراسة استطلاعية في عام (2000م) شملت طلابًا في عمر 11–15سنة، ووجدت أن 20% من الأولاد و10% من الفتيات قالوا إنهم يكرهون الكتابة، وذكر ضِعف هذا العدد (60%) أنهم يتجنبون الكتابة متى أمكنهم ذلك.

ووجد تشيسون، ومكاي وستيفنسون (Chesson, McKay and Stephenson, 1991) أن أكثر من 50% من الأطفال الذين لديهم اضطراب التناسق التنموي كانوا قد تلقوا علاج تخاطب، وأن بعض أفراد هذه المجموعة لم يتم التعرف عليهم إلا عند دخولهم المدرسة، وكان نصف العينة يؤدون على نحو جيد في الرياضيات، ولكن كانت لديهم مشكلات في الإملاء والكتابة اليدوية تعوق تقدمهم في المدرسة وتؤثر على تقدير الذات لديهم.

بعبارة أكثر تحديدًا، يجد التلاميذ ذوو صعوبات الكتابة اليدوية صعوبة في تعلم رسم الحروف على نحو سليم، وفي وضع الأحرف على السطر، وفي إنتاج نمط أنيق ومقروء على الصفحة بسرعة معقولة، وعند دراسة سرعة الكتابة وجدت رواف

(Roaf, 1998) أن 25% من طلاب المدارس الثانوية غير قادرين على كتابة أكثر من 15 كلمة في الدقيقة، هؤلاء التلاميذ هم الذين كانوا يعانون في جميع الدروس التي تتطلب الكثير من الكتابة، ووجدت أيضًا علاقة وثيقة بين مفهوم الذات وشكل الخط اليدوي، حيث أبدى غالبية الطلاب بطيئي الكتابة صعوبات في التآزر الحركي والتهجي ورسم الحروف.

وقام ليث (Lyth, 2004) بدراسة سرعة الكتابة في الامتحانات فيما يتعلق باختبار نظام معلومات السنوات المتوسطة الإضافي MidYIS. يؤدي الطلاب هذا الاختبار في الصف الثامن، ويواصلون الدراسة حتى تُجرى لهم اختبارات المرحلة الأساسية الثالثة في الصف التاسع، واختبار شهادة الثانوية العامة GCSE في الصف (11). استندت نتائج بحثه على ما يقرب من (15,000) طالب ممن أدوا اختبار نظام معلومات السنوات المتوسطة MidYIS في عام 1999م واختبار شهادة الثانوية العامة GCSE في عام 2003م. وطلب من التلاميذ تكرار كتابة جملة (يمكنني الكتابة بوضوح وسرعة طوال اليوم) مدة دقيقتين، وأخبروا أنه يجب أن تكون الكتابة واضحة ومقروءة، ويجب أن تكتب كل جملة على سطر مستقل. فكانت النتائج أن متوسط عدد الأسطر التي أنجزت (5.8) بمتوسط (112) حرفًا في الدقيقة. إن كتابة عشر كلمات في السطر يعطي متوسط سرعة مقدراه (29) كلمة في الدقيقة، وهذا معدل يفوق ما توصلت إليه راوف Roaf ولكن المهام كانت مختلفة اختلافًا جذريًّا؛ فكتابة الجملة نفسها بسرعة مدة دقيقتين أسهل من كتابة عشرة جمل من الذاكرة والعقل.

ووجد (ليث) Lyth أن سرعة الكتابة تباينت من سطر (1) إلى (13)، وأظهرت منحنى توزيع اعتدالي، إجمالًا كانت سرعة كتابة البنين (5.4 سطر) أقل من سرعة الفتيات (5.7 سطر) وأظهرت تباينًا أعلى. وكانت كتابة تلاميذ المدارس الحكومية أبطأ من كتابة تلاميذ المدارس المستقلة Independent school (6.0 للبنين؛ 6.3 للفتيات).

استطاع ليث أن يستنتج أنه في العموم يرتفع متوسط القدرة العامة كلما زادت سرعة الكتابة، ولكن هذا الاتجاه يتناقض عند الأطراف، حيث كانت قدرات الطلاب الأبطأ في الكتابة أعلى من المتوقع أو المتنبأ به من سرعة الكتابة، وأن السرعات العالية في الكتابة ارتبطت بالقدرة الأقل على نحو أكبر مما كان متوقعًا.

جدول (1): متوسط سرعة الكتابة في المدارس الثانوية مقاسة بعدد الكلمات في الدقيقة

(Allcock, 2001)

الصف (العمر الزمني)	الصف (7) (العمر 12)	الصف (8) (العمر 13)	الصف (9) (العمر 14)	الصف (10) (العمر 15)	الصف (11) (العمر 16)
متوسط السرعة	13.9	14.6	15.7	16.3	16.9
العدد (2701)					

وقد أكدت دراسة كونيلي وهيرست (Connelly and Hurst, 2001) تأثير طلاقة الكتابة اليدوية على جودة الأسلوب التعبيري في السنوات المتقدمة من المرحلة المتوسطة والثانوية، وكذلك تأثيرها على الحصول على درجات جيدة في الامتحانات (Briggs, 1980). كما تبين أيضًا أن بطء الكتابة اليدوية تعوق الأداء العام للطلاب الجامعيين في الامتحانات المقالية (Connolly, Dockrell and Barnett, 2005)؛ لذلك، يجب عدم الاستهانة بأهمية المهارات الحركية في التحصيل الدراسي. لقد قمتُ أنا وطلابي في مرحلة الماجستير على مدى فترة مماثلة لـ كونولي وزملائه بالبحث في قضايا الكتابة اليدوية والتدقيق الإملائي فيما يتعلق بتدني التحصيل، وكانت دراسة ألكوك المسحية من الدراسات المعينة في هذه العملية.

كانت دراسة ألكوك (2001م) (الجدول 1) عبارة عن اختبار مدته 20 دقيقة، يكتب خلالها التلاميذ عن موضوع مفضل لديهم، وقد أشارت ألكوك إلى أن هذا الاختبار كان

أكثر توافقًا مع ما كان متوقعًا من التلاميذ في المدارس الثانوية، ووجدت أن الكتابة بسرعة 10.4 كلمة في الدقيقة (25٪ أبطأ من المتوسط) كانت معيقة لنتائج امتحاناتهم، وأن هؤلاء الطلاب كانوا بحاجة إلى تمديد وقت الاختبار بنسبة 25% ليتمكنوا من إظهار كفاءتهم، وقد نصحت بأن أولئك الذين كانت كتابتهم أبطأ بنسبة 40% بحاجة إلى من ينسخ عنهم.

ويبدو من الدراسات السابقة أن هناك تلاميذ لديهم صعوبات في الكتابة اليدوية أكثر من المفترض عادة، ولكن هل هذا ينطبق على التدقيق الإملائي أو التهجي؟ لم تكن هناك أي دراسات عن حدوث مشكلات عامة في التهجي لمقارنتها بدراسات صعوبات الكتابة؛ لذا، بدأتُ باستخدام اختبار الـ 20 دقيقة لـ ألكوك لجمع البيانات من مجموعات مختلفة في التعليم الابتدائي والثانوي لمعرفة ما ستكشف عنه الدراسة. وهذا البحث جاري تنفيذه.

ملحوظة: أُخِذَت عينتا طلاب الصف التاسع من إحدى المدارس المتخصصة التي تستخدم معيارًا أعلى من معيار الالتحاق في الصف الخامس (مدرستين) والصف 7 (ثلاث مدارس).

جدول (2): ملخص للنتائج من مجموعات من التلاميذ من الصفوف الخامس والسابع والتاسع (ن =85)

الصف (ن)	الكلمات في الدقيقة	النسبة المئوية لمشكلات التنسيق	النسبة المئوية لصعوبات رسم الحروف/ التنسيق	نسبة متوسط الأخطاء الإملائية	نسبة مشكلات التهجي مع عسر القراءة	نسبة الإخفاق وفقًا لمعيار HMI
الخامس (137)	9.2	21.7	74.6	9.6	33.9	54.3
السابع (576)	13.1	15.6	60.9	10.9	18.7	33.4

الصف (ن)	الكلمات في الدقيقة	النسبة المئوية لمشكلات التنسيق	النسبة المئوية لصعوبات رسم الحروف/ التنسيق	نسبة متوسط الأخطاء الإملائية	نسبة مشكلات التهجي مع عسر القراءة	نسبة الإخفاق وفقًا لمعيار HMI
التاسع (372)	18.0	18.7	67.8	8.4	8.3	17.1

ويبين جدول (2) تزايد سرعة الكتابة بزيادة عمر التلاميذ، وبزيادة الممارسة، ويبدو أن صعوبات التناسق تظل مستقرة عند حوالي 20%، وتتناقص صعوبات رسم الحروف قليلًا حيث تزداد طلاقة الطلاب في المرحلة الثانوية؛ بيد أن سوء جودة تدريس أساسيات الكتابة تظل تعوق الكتابة من حيث الطلاقة والوضوح (مونتغمري، 2008م).

ويُظهر جدول (2) أن متوسط الأخطاء الإملائية يتغير تغيرًا ضئيلًا عبر السنين مما يوحي بعدم وجود تدريس موجه لذلك، إلا أن نوعية الأخطاء تتغير من الأدنى مرتبة (نطق الأصوات) إلى الأعلى مرتبة (مقاطع/ لغوي).

وحُددت حالات عسر القراءة بعدد الأخطاء في النص (مثل 10 أخطاء فأكثر لكل 100 كلمة). وكما هو متوقع، هبطت هذه الأخطاء على نحو ملحوظ بين الصفين الخامس والسابع، ولكن 33% أو ثلث مجموعة التلاميذ في الصف السابع المخففين وفقًا لمعيار (مفتشي صاحبة الجلالة) (HMI) يشير إلى وجود مشكلة أكبر بكثير مما سبق؛ فمثلًا تتسبب مشكلات التهجي في تباطؤ سرعة الكتابة أكثر مما تفعل صعوبات التآزر.

وكما يظهر في الجدول (3) فإنه يمكن ملاحظة أن طلاب المناطق المتميزة يظهرون طلاقة أكبر في الكتابة اليدوية ومهارات التدقيق الإملائي، ففي هذا العمر ينبغي أن يكتب الجميع باستخدام الحروف المتصلة أو باستخدام مزيج من الحروف المتصلة والمنفصلة، إذ من الواضح أن الكتابة تُدرس بحروف منفصلة أولًا.

هذه الممارسة تحتاج إلى دراسة، وقد أدخلت الكتابة بحروف متصلة كما هو الحال في العديد من البلدان الأخرى وفي المملكة المتحدة في النصف الأول من القرن العشرين. ساعدت الكتابة بحروف متصلة على الطلاقة خاصة عند من لديهم صعوبات في الكتابة.

جدول (3): نتائج مختلفة لكتابة طلاب من الصف الخامس في مدرسة بمنطقة غنية مقارنة بأخرى في منطقة فقيرة

العدد (ن)	المدرسة	متوسط عدد الكلمات في الدقيقة	صعوبات التنسيق	صعوبات رسم الحرف/ وتنسيقها	متوسط الأخطاء الإملائية	صعوبات عسر القراءة	معيار HMI
85	أ	10.1	12	29	8.8	25.9	42.4
52	ب	7.8	19	18	10.6	51.9	66.2

ملحوظة: أسلوب الكتابة

كتابة متصلة، (40) من المدرسة (أ)، و (2) من المدرسة (ب)

الكتابة المختلطة (28) من المدرسة (أ)، و (22) من المدرسة (ب)

الكتابة بحروف منفصلة (17) من المدرسة (أ)، و (28) من المدرسة (ب)

في مجموعات الصف السابع، كان عدد من لديهم عسر قراءة يقارب ضعف العدد المتوقع عادة، وهو يشكل فئة خفية من متدني التحصيل المحتملين، وإذا أضفنا الثلث الذين يواجهون صعوبات في الكتابة اليدوية فإننا نجد أن من 30–40% من المجموعات لديهم صعوبات يمكن أن تتسبب في تدني تحصيلهم في مجال الكتابة، وفي معظم الحالات لا يتم التعرف على هذه الصعوبات.

في إحدى المدارس التي تم تصنيف طلاب السنة السابعة فيها وفقًا للقدرة، أظهرت المجموعة الأعلى قدرة مشكلات في التهجي والكتابة اليدوية أقل بكثير، ونحن

بحاجة إلى أن نتساءل: ما إذا كان ارتقاؤهم إلى المجموعة رقم (1) يُعزى جزئيًّا إلى مهاراتهم الجيدة في الكتابة كما أشار إلى ذلك ليث (2004)؟

الفروق بين الجنسين في مجموعات طلاب الصف السابع

وفقًا للجمعية البريطانية لعسر القراءة (2004) (BDA)، سوف يكون لدى أسوأ 10% من المتهجين (والقراء) عسر قرائي مستقل عن القدرة العقلية، ويبين جدول (4) أن عسر القراءة ينتشر في البنات أكثر مما يُفترض- مساويًا تقريبًا لعدد البنين، وعندما تؤخذ سرعة الكتابة اليدوية في الاعتبار فسوف يكون عدد أكبر من البنين أكثر معاناة في هذا العمر من البنات.

توضح تحليلات التهجي والكتابة لطلاب الصف السابع أن متوسط سرعة الكتابة عند من لديهم (خلل الإملاء) كانت (14) كلمة في الدقيقة، بينما كانت سرعة كتابة من يعانون خللًا في اللغة (16) كلمة في الدقيقة، وبعبارة أخرى، تعيق مشكلة التهجي الكتابة الإنشائية أكثر مما تفعل مشكلة التناسق، هذا إذا استبعدنا وضوح الخط.

لم يكن هناك إلا عدد قليل جدًّا من التلاميذ في أي من مجموعات طلاب الثانوي قادرين على الكتابة بسرعة تكفي للتعامل مع المناهج الدراسية، وبدا عند كتابة مقال مدته (20) دقيقة أن سرعة الكتابة بمعدل (20) كلمة في الدقيقة (بدلًا من السرعة التي حددتها -رواف- (25) كلمة في الدقيقة) هي هدف معقول للسرعة بالنسبة لطلاب السنة السابعة، وهو ما يشير إلى أن الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية (NLS) كان لها أثر ضئيل على تحسين سرعة الكتابة وطلاقتها أو دقة التهجي، ويُستنتج من ذلك أيضًا أن المعلمين في السنوات الأولى من التعليم الثانوي بحاجة إلى تدريب للتعرف على صعوبات التهجي والكتابة اليدوية، وعلى التدخل في نطاق مجال مادتهم الدراسية.

جدول (4): الفروق المرتبطة بالجنس في أسوأ 10% من طلاب الدفعة (جـ) بالصف السابع في التهجي

	سرعة الكتابة	متوسط الأخطاء الإملائية	نسبة الجنسين (البنات إلى البنين)
عدد المجموعة (أ) = 10 الأسرع في الكتابة	14.92 كلمة/دقيقة	40.4	3 : 2
عدد المجموعة (ب) = 12 الأبطأ في الكتابة	7.74 كلمة/دقيقة	22.17	5 : 1

في شهادة الثانوية العامة GCSE في المملكة المتحدة كان أداء البنين أضعف من البنات بحوالي 10%، بالرغم من أن هذا الفرق يتلاشى عند المستوى (A)، وربما يرجع ذلك إلى انسحاب الطلاب ذوي الصعوبات والساخطين من المدرسة، وقد تم عزو أسباب تدني التحصيل لدى البنين إلى عوامل عدة نوقشت في الفصول السابقة من هذا الكتاب، ولكن علينا أن نفكر في مهارات الكتابة وتأثيرها على التحصيل، حتى استخدام الحاسوب لم يساعد التلاميذ كافة، إذ إن بعضهم على الدرجة نفسها من البطء في استخدام الحاسوب. وبالرغم من أن مدقق الإملاء على الحاسب قد يعين على الكتابة السليمة إملائيًّا، إلا أنه لا يحسن القراءة كما يفعل التحسن في التهجي (مونتغمري، 2007م)؛ لذلك تحمل الحلول التقنية عيوبًا بين ثناياها.

وقد تبين أن البنين أكثر عرضة لخلل التآزر التنموي DCD وعسر القراءة على حد سواء، وهذه المشكلات قد تتجاوز في دلالتها وانتشارها أولئك الذين أحيلوا للفحص والتدخل المتخصص.

الخط اليدوي

كانت سرعة الكتابة لدى الأولاد والبنات مختلفة اختلافًا دالًا في تحليلات المجموعات المذكورة أعلاه، وكان متوسط سرعة الكتابة للمجموعة (13.09)، حيث كانت سرعة الكتابة لدى البنين (11.79)، ولدى البنات (14.26). هل يمكن أن يفسر هذا تدني تحصيل البنين عن البنات؟ وهل هذا يفسر الإنجازات الأفضل للبنين في المواد التي تتطلب كتابة أقل مثل الرياضيات والعلوم؟

إجمالًا، كان البنون أبطأ في الكتابة في جميع الفئات والمدارس، وفي المجموعات التي كانت أبطأ بنسبة 25% عن متوسط السرعة عند (ألكوك)، كانت نسبة البنين إلى البنات ما يقرب من اثنين إلى واحد. وفي الفئة الأبطأ بحوالي 40% كانت النسبة إجمالًا خمسة أولاد إلى فتاة واحدة، وأظهر الأولاد وحدهم أبلغ صعوبات الكتابة، إذ استطاع 1% من الكتابة بسرعة (3 - 5) كلمة فقط في الدقيقة الواحدة.

التهجي (التدقيق الإملائي)

أخفق ثلث التلاميذ في المجموعات في تلبية معيار مفتشي صاحبة الجلالة HMI، وكانت نسبة إخفاق الأولاد إلى البنات متقاربة (34.34% البنات، 32.46% الأولاد).

وعلى الرغم من تفاوت نسبة الأولاد إلى البنات في مجموعة الطلاب ذوي العسر القرائي، كانت النسبة إجمالًا (1.2) للبنين إلى (1) للبنات، وهي نسبة مقاربة لما ورد في الدراسة الاستقصائية لروتر وآخرين (2004م) وهي (1.5) لدى البنين إلى (1) لدى البنات. وبعبارة أخرى، لا بد من مراجعة الرقم التقليدي لنسبة البنين إلى البنات في عسر القراءة والتي تتراوح بين (4) أولاد إلى (1) بنات. وهذا يوحي بأن البنات لا يحصلن على الدعم المناسب في عسر القراءة، وأنه يجري التغاضي عن الصعوبات التي تواجههن، وقد أكدت ذلك في دراسة سابقة، حيث كانت نسبة الإحالة بسبب عسر القراءة

(5) من الأولاد إلى (1) من البنات، وأن إحالة البنات جاءت متأخرة بمقدار سنة عن البنين الذين لديهم مستوى الصعوبات نفسه (Montgomery, 1997).

صعوبات عسر القراءة لدى طلاب الصف السابع

الدفعة (جـ) في مدرسة مجتمعية نموذجية

في اللحظة التي تكتب فيها هذه السطور، أظهر بحث تموله الحكومة في جامعة هال Hull أن أكثر من 50% من بين 1300 طالب راسب في اختبارات التحصيل القياسية SAT في الصف السابع والحادي عشر قد تبين في دراسات لاحقة أن لديهم صعوبات عسر قرائي، وإن اختبارات SAT هي اختبارات كتابية، وكانت هذه بداية التعرف على هؤلاء الطلاب. عندئذ أُخضِعُوا لاختبارات (القدرات المعرفية) وظهرت لديهم مشكلات في المعالجة الصوتية والذاكرة العاملة مطابقة لمشكلات الديسلكسيين. في الحديث العادي أخفق هؤلاء الطلاب في تطوير معرفة كافية بأصوات وأسماء الحروف الأبجدية، ومهارات تركيب الأصوات اللازمة لبناء الكلمات، وكانت نتائج التسلسل الرقمي (اختبار الذاكرة العاملة) باعتباره وظيفة ثانوية، سيئة. وقد أوضح كوبيتز (1977م) أنه كلما تحسنت القراءة والتهجي، تحسنت الذاكرة العاملة تبعًا لذلك!

وخلص باحثو جامعة هال إلى ضرورة وجود معلم متخصص في كل مدرسة حكومية لمعالجة هذه المشكلات، وتشير البحوث التي أجريتُها إلى أنه يمكن أن يعرف كل معلم في المرحلة الابتدائية بكل سهولة كيفية تشخيص هذه المشكلات بدءًا بتحليل كتابة الأطفال في مرحلة التمهيدي. وبالمثل يمكن لمتخصصي اللغة الإنجليزية في المدارس الابتدائية والثانوية ومنسقي الاحتياجات التعليمية الخاصة تشخيص المشكلات في مراحل لاحقة، ويمكنهم جميعًا تعديل أساليب التدريس للتعامل مع هذه المشكلات وترك الحالات الحادة

للمختصين، ويجب على المختص استخدام برنامج (الأبجدية - الصوتيات- المقاطع- اللغويات) APSL مناسب ومتخصص في عسر القراءة.

استُخدِمت أخطاء عسر القراءة مثل: (التتابع، صعوبات الترتيب، التهجي الشاذ، التعاكس -قلب المعنى- أو التسلسل) الشائعة في الدراسات البحثية، كتصنيفات لتتبع بيانات الطلاب الأضعف في التهجي لمعرفة ما إذا كانت الأخطاء التي يرتكبونها تتوافق مع هذه الأنواع (كما هو موضح في جدول 5).

ملحوظة: هذه التصنيفات غير مفيدة، ومن الضروري الاستعاضة عنها بتلك المستخدمة في إستراتيجيات المعالجات المعرفية للتدقيق الإملائي (CPSS)، على سبيل المثال أخطاء النطق/ الأخطاء الصوتية (أخطاء دنيا)، والأخطاء المقطعية/ اللغوية (أخطاء عليا).

من بين مجموع (670) خطأ في 22 ورقة لأضعف الطلاب في التهجي لم يكن بالإمكان تحديد أكثر من ثمانية أخطاء يمكن وصفها بأنها أخطاء تتابع. ولم تكن هناك أمثلة تعاكس مثل كلمة (ملح بدلًا من حلم)، أو (ما بدلًا من أم). يعكس هذا النوع من الأخطاء نهجًا بصريًّا في التهجي، وعدم استيعاب للأصوات الساكنة التي تُدمج وليست مشكلة تتابع).

جدول (5): أخطاء من نوعية عسر القراءة ارتكبها طلاب ديسلكسيين من المدرسة (جـ)

(العدد ن= 22) [1]

الترتيب	تهجئة غريبة	محذوفات	تسلسل (إبدال في الحروف)
Bronwe (brown)	Ckach (chase)	Sise (since)	Favote (favourite)
Filed (field)	Takt (chased)	Nity (ninety)	Deiced (decided)
Berdy (buried)	Janjoys (enjoys)	Haging (hanging)	Probl (probably)
Colse (close)	Coicens (cousins)	Enharse (enhance)	

1 اختار المترجم عدم ترجمة الكلمات في الجدول حتى تتضح الأمثلة على نحو أفضل.

تسلسل (إبدال في الحروف)	محذوفات	تهجئة غريبة	الترتيب
Phonemic – basic			
Inuf (enough)	Scapering (scampering)	Oncl (uncle)	basic Biult (built)
	Whet (went)		
Safen (Southend)		Evetchers (adventures)	Nitg (night)
	Whigs (things)	Avre (aviary)	
Coules (colours)	Thand (found)	Haja (hair)	Aronud (around)
			Pepels (peoples)
(More)			Moe

في فئة الكلمات الغريبة التهجي، تبدو أول كلمتين فقط مناسبتين لهذه الفئة، وإن كان كل منهما يمكن أن يُفسَّر على أساس ضعف المعرفة الصوتية، فعلى سبيل المثال، غالبًا ما نرى كلمة chruck بدلًا من كلمة truck (شاحنة) في كتابات المتهجين المبتدئين، وهكذا يبدع هؤلاء الأطفال ضعيفو التهجي (Read, 1986) في محاولاتهم لتدوين أفكارهم باستخدام المعرفة الصوتية غير المكتملة.

في فئة أخطاء الحذف أمكن العثور على سبعة أمثلة فقط، وهنا نرى أخطاء نمطية للديسلكسيين والمتهجين الصغار؛ إذ يصعب عند تهجي هذه الكلمات التعرف على نطق الحروف الأنفية، إن حرفي (m) و (n) يجعلان حرف العلة (المتحرك) السابق لهما ينطق أيضًا من الأنف بدلًا من أن يُعطَى نمطًا خاصًّا في النطق به، لا سيما قبل حرف (d) و (t). حتى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات طفيفة في النطق قد يرتكبون هذه الأخطاء.

إذا تعلم الطلاب تحليل الكلمات إلى مقاطع والتحدث بوضوح ونطق الكلمات بتروي في سريرتهم من أجل التهجي، عندئذ يمكن تصحيح أخطاء إبدال الحروف. لم تكن هناك كلمات مقلوبة، وكانت الأخطاء التي تعتمد على الصوت مماثلة لمحاولات المتهجين المبتدئين– فنطق safen بلهجة سكان جنوب اسيكس لكلمة Southend يمثل خطأ تقليديًّا.

بدا أن هؤلاء التلاميذ الديسلكسيين يُظهرون أنواع الأخطاء نفسها التي ارتكبتها باقي المجموعات، لكن هذه الأخطاء كانت أكثر تواترًا مع وجود عدد أكبر من الأخطاء الدنيا في النطق، ومشكلات تحليل الكلمة إلى مقاطع، ومشكلات صوتية.

بدت لي أنواع الأخطاء التي يرتكبونها عادية مشابهة لتلك الأخطاء التي يرتكبها المتهجون المبتدئون، وليست اضطرابية؛ لذلك، من الممكن استخدام تدريس تركيب الأصوات وتدخلات إستراتيجيات العمليات المعرفية للتدقيق الإملائي CPSS.

الخلاصة

إن مشكلات تعليم الأطفال مزدوجي الخصوصية تجعل التركيز في تربية الموهوبين ينصب على قضيتين أساسيتين هما التحديد والخدمات، قد نسأل لماذا نحتاج إلى تحديدهم أو التعرف عليهم؟ الجواب عادة لأننا نرغب في اختيار الأعلى قدرة لتلقي أنواع التدابير الخاصة التي لا يوفرها المنهج الدراسي العادي.

ومن ثم يصبح من المهم أن نسأل هل يمكننا النظر إلى الوجه الآخر من العملة، فبدلًا من التعامل مع الطلاب كما لو أنهم يمثلون مشكلة، فإنه ينبغي التوجه نحو المناهج الدراسية العادية وطرق تدريسها لتلبية معظم احتياجاتهم عن طريق التمايز والتدريس الدمجي inclusive. وهو ما يضمن الاعتراف بمواهبهم، كما يضمن تلقيهم الاهتمام المناسب، بالإضافة إلى ذلك، فنحن بحاجة إلى تحسين مهارات التدريس عند التدخل مع صعوبات التعلم، لا سيما في مجال الكتابة الذي يبدو أنه يحظى ببالغ الاهتمام ويحقق أقل تقدم؛ وذلك لأن هذا الاهتمام أسيء توجيهه.

ربما نبدأ بالاعتراف بأن الطلاب الموهوبين في نظم التعليم الجماعي لا تقدم لهم خدمات كافية؛ فهم بحاجة إلى المزيد من الحرية والاستقلال الذاتي التي تدخل في تصميم برامج للدراسة بها مساحة للإبداع وحل مشكلات من الواقع الفعلي. في المملكة

المتحدة، يجري تشجيع المدارس على القيام بذلك من خلال إضفاء الطابع الشخصي على التعلم وتحرير جزء من وقت المناهج حتى يمكن تكريس 20% منه لتقدم خيارات خارج المدرسة، مثل فصول الخبراء، والمشروعات المستقلة وغيرها، ويلزم أن يصاحب هذا إعادة هيكلة الخدمات المعتادة وجعلها أكثر تميزًا وتحديًا.

ومن الضروري لرفع كفاءة المعلمين البدء بتعزيز مهارات المعلمين العاديين حتى يتضمن الدعم اليومي الذي يقدمونه داخل الفصول الدراسية العادية تحديًا معرفيًّا أكبر، ومن الضروري أيضًا أن يُسمح للطلاب بالمشاركة على نحو أكبر، وأن يكونوا قادرين على الاختيار من مجموعة من طرق الاستجابات لإشباع مواهبهم المختلفة.

كما يحتاج المعلم العادي أيضًا إلى برامج أفضل للتنمية المهنية المستمرة تتضمن المعارف والمهارات الخاصة بمجال ازدواجية الخصوصية حتى لا يتمزق المتعلم بين الاحتياجات التعليمية الخاصة وخدمات رعاية الموهوبين.

ومن الضروري أن تتضمن برامج التنمية المهنية المستمرة معرفة أفضل وإستراتيجيات إدارة السلوك وكيفية التدخل على نحو ملائم في جانبي العمل المكتوب- المحتوى والمهارات.

ومن الضروري أيضًا الاعتراف بأن منهج الكتابة ما زال يُستخدم على نطاق واسع في المدارس كأسلوب أساسي للاستجابة، وأن هناك حاجة إلى مساعدة حتى يطور المعلمون مواقف ألطف تجاه صعوبات الكتابة، ومن الضروري أن يوضح لهم كيفية التدخل لدعم وتطوير مهارات الكتابة دون إيجاد مشكلة أو حاجة (خاصة)، إنهم أيضًا بحاجة إلى تقبل طائفة من طرق الاستجابة أكبر من الكتابة وحدها، وأن يقوموا بذلك بطريقة بناءة وإيجابية، هذه الموضوعات الخمسة المترابطة -التحديد، المناهج الدراسية، وأصول التدريس، والكتابة، وسياسات السلوك- قد سبق معالجتها في الفصلين الأول والخامس، والآن في الفصل العاشر.

الملاحق

إستراتيجيات المعالجة المعرفية للتهجي

الإستراتيجيات الدنيا – النطق أو التلفظ – تركيب الأصوات

1. التلفظ والنطق – تحتاج بعض الأصوات إلى أن تنطق بشكل سليم من أجل التهجي، فلا تنطق (f) بدلًا من (th) ولا Chimley بدلًا من chimney وغير ذلك، ولا Grand بدلًا من Ground في بعض اللهجات[1].
2. التلفظ المبالغ فيه كنطق مقاطع كلمة Parli-a-ment وكلمة Gover-n-ment
3. النطق بالتلميح، مثل نطق كلمة wed-nes-day على نحو غير صحيح بإظهار الحرف غير المنطوق (من أجل التلميح للأطفال بالتهجي السليم)
4. التجزئة إلى مقاطع – قسم الكلمة إلى مقاطع أو حِزم مثل نطق favrite/ – مقسمة على النحو التالي fa-vour-ite، وكلمة intresting على النحو التالي in-ter-est-ing.
5. الأصوات phonics – حاول أن تحصل على هيكل أولي لأصوات الكلمة – مثل (ساين) sine لكلمة sign، و (وين) wen لكلمة when.
6. القواعد الإملائية – على سبيل المثال يأتي حرف (i) قبل حرف (e) فيما عدا بعد حرف (c)، وقاعدة تضعيف حرف (L-S-F) بعد حرف علة قصير، كما في كلمات – full - puss - off، (كون جملة تذكر بالاستثناءات السبع) (yes, bus, gas, if .. وغيرها).

الإستراتيجيات العليا – العمل بالقاموس الصرفي–اللغوي يمكنه المساعدة هنا.

1. الأصل – يمكن أن يساعد تحديد جذر الكلمة في لغة أجنبية أخرى متطورة، أو أصلها في اللغة القديمة، مثل كلمة op-(port)-unity، على التهجي السليم.

---

1 كُتبت الكلمات باللغة الانجليزية (بدون ترجمة) حتى يتضح الإستراتيجية المقصودة، لأن ترجمتها سوف يذهب بالمعنى المقصود ولن يفي بالغرض

2. اللغويات – الهياكل الأساسية للمقاطع (ساكن –متحرك–ساكن) و (ساكن ساكن – متحرك متحرك – ساكن) وغير ذلك، والمقطع المفتوح (آخره حرف علة) والمغلق (آخره ساكن)، والقواعد الأربع التي تلحق بالكلمة مثل (مضاعفة حرف، إسقاط حرف، تغيير الكلمة) تضبط معظم الأخطاء الإملائية.
3. الكلمة الأساسية/ مشتقاتها، مثل قنبلة bomb، إلقاء قنابل bombing، القصف بالقنابل bombardment
4. المعنى مثل كلمة se-pare– لشرح كلمة to separate تعني الفصل إلى أجزاء (pare or part).
5. القياس– مثل أن يساعد تهجي كلمة braggart (متبجح) على تهجي كلمة braggadocio (التبجح)
6. المضحكات مثل (cess-pit) (البلوعة) قد تساعد على تهجي كلمة necessary.

المتجانسات– وهي الكلمات التي لها الصوت نفسه –مثل there/their و to/too/two وهي آخِر ما لا يظهر في النطق، وتستجيب جيدًا لإستراتيجية المعنى.

إجراءات تطبيق الإستراتيجيات

1. اطلب من التلاميذ اختيار كلمتين يخطئون في تهجئتهما ويرغبون في تعلم كيفية كتابتهما على نحو صحيح.
2. ابحث في القاموس عن التهجئة الصحيحة لكل منهما، بالإضافة إلى الأصل والنطق.
3. ارسم دائرة حول منطقة الخطأ– عادة ما تكون حرف واحد فقط.
4. استخدم إحدى أنسب إستراتيجيات CPSS وتحدث بها مع التلاميذ.

5. أوجد إستراتيجية ثانوية أو احتياطية أو ربما إستراتيجية مرحة إذا كان ذلك ممكنًا.
6. يكتب التلميذ الآن الكلمات على نحو صحيح (ثلاث مرات) من الذاكرة بحروف متصلة مع نطق أسماء الحروف في أثناء كتابتها - (تهجئة شفهية متزامنة).

(حقوق الطبع والنشر: مونتغمري، 2007).

(Montgomery (1997) Developmental Spelling Handbook, LDRP, Maldon)

References

APU (Assessment of Performance Unit) (1991) Assessment of Writing Skills, Further Education Unit, London.

AFASIC (2008) Association For All Speech Impaired Children Information Booklet, AFASIC, London.

Allcock, P. (2001) The importance of handwriting skills in Keystage 3 and GCSE Examinations of more able pupils. Educating Able Children, 5 (1), 23–5.

Alston, J. (1993) Assessing and Promoting Handwriting Skills, NASEN, Stafford. Baldwin, A.Y. (2001) The different masks of giftedness, in Proceedings of the 13th Biennial Conference of the World Council for Gifted and Talented Children (ed. B. Clarke),WCGTC, CDRom, Istanbul, August 2–9, 1999.

Barber, C. (1996) The integration of a very able pupil with Asperger Syndrome into mainstream school. British Journal of Special Education, 23 (1), 19–24.

BDA (2004) www.bda.org.uk/ April 2006.

Berninger, V.W. (2004) The Role of Mechanics in Composing of Elementary Students. A review of research and intervention Keynote: Annual DCD Conference, Oxford, April.

Bravar, L. (2005) Studying handwriting: an Italian experience 6th International DCD Conference, Trieste May.

Briggs, D. (1980) A study of the influence of handwriting upon grades in examination scripts. Educational Review, 32 185–83.

Butler-Por, N. (1987) Underachievers in Schools: Issues and Interventions, Wiley, London.

Chesson, R., McKay, C. and Stephenson, E. (1991) The consequences of motor/ learning difficulties in school age children and their teachers: some parental views. Support for Learning, 6 (4), 172–7.

Clements, S.D. (1966) National Project on Minimal Brain Dysfunction in Children – Terminology and Identification Monograph No 3 Public Health Service Publication No 1415, Government Printing Office, Washington DC.

Connelly, V. and Hurst, G. (2001) The influence of handwriting fluency on writing quality in later primary and early secondary education. Handwriting Today, 2, 50–7.

Connolly,V., Dockrell, J. andBarnett, A. (2005) The slow handwriting of undergraduate students constrains the overall performance in exam essays. Educational Psychology, 25 (1), 99–109.

Connor, M. (2007) Connor's Behaviour Rating Scale, Pearson Assessment, Oxford.

Cooper, P. (ed.) (1999) Understanding and Supporting Children with Emotional and Behavioural Difficulties, Jessica Kingsley, London.

Cooper, P. and Ideus, K. (1995) Is attention deficit hyperactivity disorder a Trojan horse? Support for Learning, 10 (1), 29–34.

Corn, A. (1986) Gifted students who have a visual difficulty. Can we meet their educational needs? Education of the Visually Handicapped, 18 (2), 71–84.

Cowdery, L.L., Montgomery, D., Morse, P. and Prince-Bruce, M. (1994) Teaching Reading through Spelling (TRTS), TRTS Publishing, Wrexham.

Crocker, A.C. (1987) Underachieving, gifted working class boys: Are they wrongly labelled underachieving? Educational Studies, 13 (2), 169–78.

DCFS (2008) Pupil Absences in Schools in England, Including Pupil Characteristics, 2006/7 National Statistics First Release 26th February, DfES, London.

De Mink, F. (1995) High ability students in higher education, in Nurturing Talent: Individual Needs and Social Ability Volume 1 (edsM.W.Katzko and F.J.Monks), Van Gorcum, Assen, The Netherlands.

DfE (1997) Excellence for All Children: Meeting Special Educational Needs, The Stationery Office, London.

DfEE (1998) The National Literacy Strategy: Guidance for Teachers, The Stationery Office, London.

Duane, D. (2002) The Neurology of NLD Keynote Lecture. Dyslexia Conference on Policy into Practice Uppsala, Sweden, August 14–16.

Edwards, J. (1994) The Scars of Dyslexia, Cassell, London.

Frith, U. (1985) Beneath the surface of developmental dyslexia, in Surface Dyslexia (eds K. Patterson and M. Coltheart), Routledge and Kegan Paul, London.

Gagne, F. (1995) Learning about the nature of gifts and talents through peer and teacher nomination, in Nurturing Talent: Individual Needs and Social Ability Volume 1 (eds M.W. Katzko and F.J. Monks), Van Gorcum, Assen, The Netherlands.

Galloway, D. and Goodwin, C. (1987) The Education of Disturbing Children, Longman, London.

Gillingham, A. and Stillman, B. (1956) Remedial Training for Children with Specific Disability in reading, Spelling and Penmanship, Sackett and Williams, New York.

Graham, S., Berninger, V. W., Abbott, R.D., et al. (1996) The role of mechanics in composing of elementary students: a new methodological approach. Journal of Educational Psychology, 92 (4) 70–182.

Gubbay, S.S. (1976) The Clumsy Child, W.B. Saunders, London.

Hart, D. (2008) Should SEN be seen as separate labelled obstacles or one continuum? MA SpLD Dissertation, Middlesex University, London.

Henderson, S.E. and Green, D. (2001) Handwriting problems in children with Asperger Syndrome. Handwriting Today, 2, 65–71.

Hickey, K. (1991) Dyslexia: A Language Training Course, 2nd edn (eds J. Augur and S. Briggs),Whurr, London.

Jaksa, P. (1999) The Flowers and the Thorns, FOCUS Reprint Newsletter of the National ADDA, pp. 1–4, www.adda.org.com September 1999.

Kellmer-Pringle, M. (1970) Able Misfits, Longman, London.

Kerry, T. (1983) Finding and Helping the Able Child, Croom Helm, London.

Koppitz, E.M. (1977) The Visual Aural Digit Span Test, Grune and Stratton, New York.

Laszlo, M., Barstow, P. and Bartrip, P. (1988) A new approach to perceptual motor dysfunction, previously called 'clumsiness'. Support for Learning, 3, 35–40.

Lyth, A. (2004) Handwriting speed an aid in examination success? Handwriting Today, 3, 30–35.

McCluskey, K.W., Baker, P.A., Bergsgaard, M. and McCluskey, A.L.A. (2003) Interventions with talented at-risk populations with emotional and behavioural difficulties, in Gifted and Talented with SEN: Double Exceptionality (ed. D. Montgomery), David Fulton, London, pp. 168–85.

Miles, T.R. and Miles, E. (1999) Dyslexia 100 Years on, 2nd edn, Open University, Buckingham.

Mongon, D. and Hart, S. (1989) Improving Classroom Behaviour: New Directions for Teachers and Learners, Cassell, London.

Montgomery, D. (1989) Managing Behaviour Problems, Hodder and Stoughton, Sevenoaks.

Montgomery, D. (1995) Social abilities in highly able disabled learners and the consequences for remediation, in Nurturing Talent: Individual Needs and Social Ability Volume 1 (eds M.W. Katzko and F.J. Monks), Van Gorcum, Assen, The Netherlands, pp. 226–38.

Montgomery, D. (1997) Spelling: Remedial Strategies, Cassell, London.

Montgomery, D. (ed.) (2000) Able Underachievers, Whurr, London.

Montgomery, D. (2002) Helping Teachers Improve through Classroom Observation, 2nd edn, David Fulton, London.

Montgomery, D. (ed.) (2003) Gifted and Talented with Special Educational Needs: Double Exceptionality, David Fulton, London.

Montgomery, D. (2007) Spelling, Handwriting and Dyslexia, Routledge, London.

Montgomery, D. (2008) Cohort analysis of writing in year 7 after 2, 4, and 7 years of the National Literacy Strategy. Support for Learning, 23 (1), 3–11.

Neihart, M. (2000) Gifted children with Asperger's Syndrome. Gifted Child Quarterly, 44 (4), 222–30.

Pawley, J. (2008) Dyslexia the hidden trigger? MA SpLD Dissertation, Middlesex University, London.

Raven, J.C. (2008) Raven's Progressive Matrices, Harcourt Assessment, London. Read, C. (1986) Children's Creative Spelling, Routledge and Kegan Paul, London.

Roaf, C. (1998) Slow hand. A secondary school survey of handwriting speed and legibility. Support for Learning, 13 (1), 39–42.

Rubin, N. and Henderson, S.E. (1982) Two sides of the same coin. Variations in teaching methods and failure to learn to write. Special Education, 9 (4) 14–18.

Rutter,M.L. (1985)Helping Troubled Children, 2nd edn, Penguin, Harmondsworth.

Rutter,M.L., Caspi, A., Fergusson, D. et al. (2004) Sex differences in developmental reading disability. Journal of the American Medical Association, 291–299 (16) 2007–12.

Rutter, M.L., Tizard, J. and Whitmore, K. (eds) (1970) Education, Health and Behaviour, Longman, London.

Sassoon, R. (1990) Handwriting: A New Perspective, Stanley Thornes, Cheltenham.

Schlicte-Hiersemensel, B. (2000) The psychodynamics of psychological and behavioural difficulties of highly able children: experiences from a psychotherapeutic practice, in Able Underachievers (ed. D. Montgomery), Whurr, London, pp. 52–61.

Silverman, L.K. (1989) Invisible gifts, invisible handicaps. Roeper Review, 12 (1), 37–42.

Silverman, L.K. (2004) Poor Handwriting: A Major Cause of Underachievement, http://www.visualspatial.org/Publications/Article%20List/Poor Handwriting. htm (accessed 12 March 2004).

Singleton, C. (2006) Dyslexia and youth offending, in The Dyslexia Handbook (eds S. Tresman and A. Cooke), The British Dyslexia Association, Reading, pp. 117–21.

Sisk, D. (2000) Overcoming underachievement of gifted and talented students, in Able Underachievers (ed. D. Montgomery),Whurr, London, pp. 120–49.

Sisk, D. (2003) Gifted with behaviour disorders: marching to a different drummer, in Gifted and Talented Children with SEN (ed. D. Montgomery), David Fulton, London, pp. 131–54.

Smith, L.J. (2002) An investigation of children having EBD with dyslexic type difficulties in special schools and one pupil referral unit. MA SpLD Dissertation, Middlesex University, London.

Soloff, S. (1973) The effect of noncontent factors on the grading of essays. Graduate Research in Education and Related Disciplines, 6 (2), 44–54.

Stamm, M. (2004) Looking at long term effects of early reading and numeracy ability: a glance at the phenomenon of giftedness. Gifted and Talented International, 18 (1), 7–16.

Starr, R. (2003) Show me the light, I can't see how bright I am: gifted students with visual impairment, in Gifted and Talented Children with Special Educational Needs (ed. D. Montgomery), NACE/David Fulton, London, pp. 93–109.

Tanguay, F.B. (2002) Nonverbal Learning Difficulties at School, Jessica Kingsley, London.

Terrell, C. and Passenger, T. (2005) Understanding ADHD, Autism, Dyslexia and Dyspraxia, Family Doctor Publications, Dorset.

Torrance, E.P. (1963) Education and the Creative Potential, University of Minnesota Press, Minneapolis.

Tymms, P. (2004) Why This Man Scares Ruth Kelly, Article by Kenneth Mansell, Times Educational Supplement, 28 August, p. 9.

Visser, J. and Rayner, S. (1999) Emotional and Behavioural Difficulties, A Reader, Q. Ed., Birmingham.

Wallace, B. (2000) Teaching the Very Able Child, David Fulton, London.

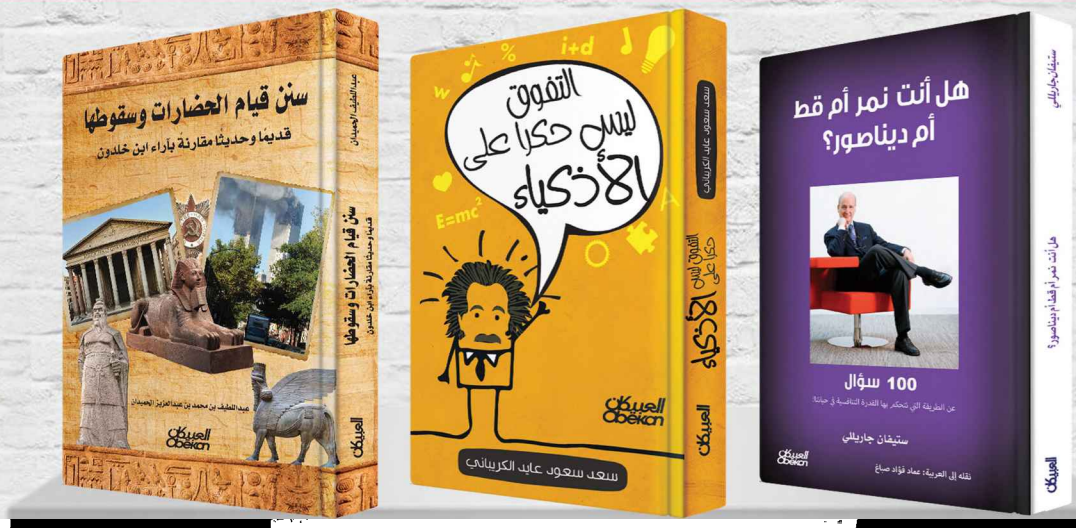
Whitmore, J.R. (1982) Giftedness, Conflict and Underachievement, Allyn and Bacon, Boston.

العبيكان للنشر Obeikan Publishing

إحدى شركات

العبيكان للاستثمار Obeikan Investment Group

أحدث الإصدارات



Follow Us

obeikn reader

obeikanpub

كتبنا الصوتية

storytel

Kitab Sawti www.kitabsawti.com

دار ضاد للنشر الإلكتروني Dhad Audio Publishing WWW.DHAD.SA

كتبنا الإلكترونية

Google Play

amazon kindle

لخدمات البيع والتوصيل

سوق amazon أحدى شركات

رواق المكتبة

نون noon

الفصل الحادي عشر

استخدام التقنيات المعينة لتلبية احتياجات الطالب المزدوج الخصوصية في التعبير الكتابي

ويليام موريسون، وتارا جيفس، وماري ريزا

Using Assistive Technologies to
Address the Written Expression Needs
of the Twice-exceptional Student

William F. Morrison, Tara Jeffs and Mary G. Rizza

مقدمة

غالبًا ما تتضمن برامج الطلاب ذوي صعوبات التعلم بعض عناصر التقنيات المساعدة، وتستخدم التكنولوجيا أيضًا لتعزيز خبرات الطلاب في برامج الموهوبين، إن استخدام التكنولوجيا سواء المعينة أو غيرها من أنواع التكنولوجيا مع الطلاب المزدوجي الخصوصية هو أحد مجالات الاحتياج التي لا يزال يتعين استكشافها على نحو جيد.

يستعرض هذا الفصل الأدبيات المتعلقة باستخدام التكنولوجيا المعينة للطلاب ذوي الإعاقة للاستفادة منها عند استخدام هذه الإستراتيجية مع الطلاب المزدوجي الخصوصية، حيث إن إدخال التكنولوجيا في تدريس الطلاب ذوي الإعاقة في التعبير الكتابي له أهمية خاصة، وسوف تقدم في هذا الفصل تقنيات وإستراتيجيات

محددة لمساعدة المعلمين على عمل تمايز للمنهج في عملية الكتابة للطلاب المزدوجي الخصوصية.

هناك اتفاق عام على أن مصطلح مزدوج الخصوصية يُستخدم لوصف الطلاب الذين لديهم أو يظهرون إمكانية الموهبة في مجال أو أكثر، ويُبدون أيضًا صعوبات أكاديمية ترتبط بمجال إعاقة موثق؛ لذلك فإن الطالب المزدوج الخصوصية يمر عبر سياقات مدرسية معقدة في ثلاثة نماذج مختلفة من الفصول الدراسية؛ وهي الفصول العادية، وفصول الموهوبين، وفصول التربية الخاصة. ومن المفارقات أنه غالبًا ما لا يتوافق هؤلاء الطلاب مع أجواء أي من هذه الفصول، وعلى الرغم من أنه يمكننا التعرف على هؤلاء الطلاب، إلا أن البرامج التي تخاطب احتياجاتهم الفريدة نادرة؛ إذ إن برامج الطلاب ذوي صعوبات التعلم هي برامج واضحة المعالم، وغالبًا ما تتضمن بعض المكونات من التقنيات المعينة، وإن إدخال التكنولوجيا هو أيضًا أسلوب طالما اُستُخدم لتعزيز خبرات الطلاب في برامج للموهوبين، وكذلك فإن استخدام التكنولوجيا المعينة أو غيرها مع الطلاب المزدوجي الخصوصية هو مجال ينبغي أيضًا تناوله (NAGC, 1998)، والغرض من هذا الفصل هو التعرف على احتياجات الطلاب المزدوجي الخصوصية واستكشاف خيارات التكنولوجيا المعينة التي تلبي تلك الاحتياجات.

على وجه التحديد، سوف ندرس كيف يمكن استخدام التكنولوجيا المعينة لتلبية احتياجات الطلاب المزدوجي الخصوصية في مجال التعبير الكتابي، بدءًا باستعراض سريع لقضايا التحديد المرتبطة بمزدوجي الخصوصية، وسوف يركز هذا الجزء على مناقشة أدوات التقنية المعينة المتاحة للمعلمين الذين يرغبون في إدخال التكنولوجيا في عملية الكتابة والوفاء باحتياجات هذه الفئة الخاصة.

التحديد

تُقدَّم الخدمات للطلاب المزدوجي الخصوصية على نحو جيد فقط عندما تُعرَّف احتياجاتهم التعليمية بدقة، وبالمثل، يكون التدخل فاعلًا فقط عندما يُطبق على نحو ملائم، وعندما نحدد قدرات هؤلاء الطلاب وإعاقاتهم، فإنه يمكننا تصميم برنامج يخدم احتياجاتهم على نحو جيد؛ لذا، يظل التحديد هو السبب الرئيس وراء صعوبة تقديم خدمات للطلاب المزدوجي الخصوصية، نظرًا لأن هذه الفئة الفريدة من الطلاب قد لا تلتزم بنمط محدد للسلوك (Baum and Owen, 2003)، وإن استيعاب أن طالبًا من الممكن أن يكون موهوبًا ومعاقًا في الوقت ذاته هو حجر الزاوية لمساعدة هؤلاء الطلاب على النجاح؛ إلا أن ترجمة هذا الفهم إلى برامج تعين على النجاح تستلزم الحصول على معلومات إضافية عن كيفية تعلم هؤلاء الطلاب، والأهم من ذلك المصادر المتاحة للمساعدة في تعلمهم. (Baum and Owen, 2003; Brody and Mills, 2004; Nielsen et al., 1993).

ولتحقيق هذه الغاية، وعند البحث عن فئة مزدوجي الخصوصية، ينبغي أن تبدأ الجهود بتتبع التقدم الذي يحرزه الطلاب المحددون في كل من برامج الموهوبين وبرامج التربية الخاصة، سوف يُظهر الطلاب المزدوجو الخصوصية -الذين يتم تحديدهم بداية كموهوبين- إحدى العلامات المختلفة الدالة على وجود إعاقة محددة. في بعض الحالات، يكون هناك تغير مفاجئ في الدرجات يشير إلى العجز الناتج عن زيادة المتطلبات الأكاديمية؛ فنحن نلاحظ بالنسبة للطلاب ذوي المستوى المتوسط مشكلات في الصف الثالث أو الرابع عندما تتغير المتطلبات، بيد أن الطلاب المزدوجي الخصوصية يمكنهم الاعتماد على قدراتهم المتقدمة لعلاج أنفسهم، ويمكنهم الحفاظ على الإنجاز حتى الصف الخامس أو السادس في بعض الأحيان، وقد يظهر الطلاب ذوو صعوبات التعلم علامات الموهبة في المدرسة عندما يُسمح لهم بالعمل في مجالات الموهبة؛ غير أن الاهتمام في معظم برامج التربية الخاصة ينصب على العلاج، ونادرًا ما يُعطى الطلاب

فرصة للعمل على مواد متحدية؛ ولهذا السبب، من المهم أن توفر المدارس فرصًا إثرائية لجميع الطلاب.

تأمين الخدمات للطلاب المزدوجي الخصوصية

قد يمثل تأمين خدمات في مجال الموهبة إشكالية بالنسبة للطالب الذي حُدِّد في البداية أن لديه صعوبة تعلم، تتمثل القضية الأولى في مواقف المعلمين تجاه مزدوجي الخصوصية، فقد وجد الباحثون أن إحالات المعلم لبرامج الموهوبين فيها تحيز ضد الطلاب ذوي الإعاقات أو اختلافات التعلم (Bianco, 2005; Cline and Hedgeman, 2001; Siegle and Powell, 2004). وهناك صعوبة أخرى تتمثل في أن الطلاب في برامج التربية الخاصة قد لا يتعرضون لأنشطة من شأنها إبراز مجالات موهبتهم، تتمثل المشكلة التالية في أنه يكون من الصعب تحديد الطلاب المزدوجي الخصوصية بسبب أن إعاقاتهم تخفي قدراتهم، وقد يقع أداء هؤلاء الطلاب في المدى الطبيعي، ولكنهم يُكتشفون إما عندما تتكشف مواهب خاصة أو عندما تظهر مشكلة، ويحذر والدرون وسافيري (Waldron and Saphire, 1990) من أن الأمر الخطير أنه عند استخدام نسبة الذكاء لتحديد الطلاب المزدوجي الخصوصية، فقد تسحق إعاقتهم درجاتهم في الاختبار.

وتتمثل الفئة الأخيرة من الطلاب المزدوجي الخصوصية التي حددتها أوم و أُوين (Baum and Owen, 2003) في الطلاب المزدوجي الخصوصية متدني التحصيل، حيث يستطيع العديد من الطلاب الموهوبين ذوي الإعاقة التعامل مع المهام ذات المستويات الأقل، ويظهر مجال إعاقتهم فقط عندما تزداد صعوبة البرنامج الأكاديمي، وبالنسبة للعديد من هؤلاء الطلبة تكون دورة تدني التحصيل قد بدأت بالفعل ولا يستطيعون فهم الأسباب الحقيقية للصعوبات التي يواجهونها على نحو جيد. مرة أخرى قد يتحيز المعلمون عندما تظهر صعوبات لدى طالب كان متفوقًا في السابق ويسيئون تشخيص المشكلة بأنها تدني تحصيل؛ لذا، فإن فهم إمكانية أن يجمع طالب بين الموهبة والإعاقة

يمثل حجر الزاوية للنجاح، إلا أن ترجمة هذا الفهم إلى برامج فاعلة يتطلب الحصول على معلومات إضافية حول كيفية تعلم هؤلاء الطلبة (Baum and Owen, 2003; Nielsen et al., 1993). يحتاج الطلاب المزدوجو الخصوصية إلى برنامج تعليمي يجمع بين العلاج والإثراء، إذ إن أي خطة شاملة يجب أن تأخذ في الاعتبار الأنماط الفردية لمواطن القوة والضعف لدى الطالب معالجةً الحاجة إلى تقوية المهارات والحاجة إلى محتوى متحدٍّ على حد سواء. إن الطالب مزدوج الخصوصية هو شخص طور مجموعة من إستراتيجيات التأقلم من أجل التعلم، والمفتاح الأساسي هو كشف الغطاء عن هذه الإستراتيجيات والتأكد من أنها تعمل على نحو يزيد من إمكاناتهم.

إن الأبحاث التي تدرس احتياجات مزدوجي الخصوصية تنادي بضرورة وجود مناهج دراسية وخبرات تكفل تنمية المهارات في سياق تحد مناسب(Baum and Owen, 2003; Baum, Cooper and Neu, 2001;Robinson, 1999). من ناحية أخرى وصف أوم وكوبر ونوى (2001م) مفهومًا أُطلِق عليه (التمايز المزدوج)، وما هو إلا وسيلة لتوفير الخدمات التي تلبي الحاجة للتحدي، وكذلك الحاجة إلى اكتساب المهارات، وكثيرًا ما تتضمن نماذج الخدمات المصممة خصيصًا لتلبية احتياجات مزدوجي الخصوصية خدمات علاجية لكنها تركز على الحاجة إلى منهج متحدٍّ يستثمر نقاط القوة لدى الطلاب (Baum, Cooper and Neu, 2001; Nielsen and Higgins, 2005; Weinfeld et al., 2002, 2005).

في كثير من الأحيان تركز برامج الطلاب ذوي الإعاقة بشكل أساسي على اكتساب المهارات ومعالجة العجز، وعلى العكس من ذلك، تتضمن برامج الطلاب الموهوبين عمومًا خدمات لتلبية القدرات المعرفية المتقدمة عبر محتوى ومهارات متقدمة أو مُسرَّعة، ولما كان تحقيق التوازن بين العلاج والإثراء أمرًا صعبًا، فإن الطالب يُترك يعاني في برامج قد لا تلبي أيٍّ من هذه الاحتياجات، وينبغي أن تُصمَّم البرامج باستخدام سلسلة خدمات متصلة ومرنة بما يكفي للتعامل مع الفروق الدقيقة في التشخيص

المزدوج. ويعد تدريس المهارات داخل بيئة التعلم القائم على المشكلة والسماح باختيار الأنشطة وتوفير التوجيه جميعها عناصر مشتركة في البرامج (Coleman, 2005; Nielsen, 2002; Shevitz et al., 2003).

ويوصَى أيضًا باستخدام التقنية في برامج مزدوجي الخصوصية لكن فقط بالقدر نفسه الذي تُستخدم فيه مع غيرهم من الطلاب، وفي رأينا أن التقنية عنصر مهم لأي برنامج لمزدوجي الخصوصية؛ لأنه يمكن أن يساعد الطلاب على تطوير إستراتيجيات للتعامل مع الفروق المختلفة في التعلم. وتعد التقنية المعينة تدخلًا شائعًا يُقدَّم للطلاب ذوي الإعاقات، وهو بصفة عامة يختلف حسب حاجة الطالب، ففي تعليم الموهوبين، يتم التركيز عند استخدام أجهزة الكمبيوتر والتقنية على تطبيقات المناهج الدراسية والأنشطة التي توسع خبرات التعلم للطلاب، ويؤكد سيغل (Siegle, 2004) أن الأهداف الأساسية لتعليم الموهوبين التي تتضمن تقديم تعقيد متزايد، ومعارف متسارعة الوتيرة، واكتساب مهارات، تعكس الأهداف الأساسية لمحو الأمية التكنولوجية. لقد تضاعف استخدام التكنولوجيا في الفصول الدراسية في العقود القليلة الماضية كوسيلة لمواكبة التشعب المزدهر للتكنولوجيا في الحياة اليومية أكثر من أي وقت مضى، وإن الطلاب في هذا العصر هم متعلمون يشعرون بالراحة في البيئات الغنية بالتكنولوجية، ويستخدمون المهارات الأصيلة مثل التفكير الناقد والإبداعي لتعزيز خبراتهم عبر الإنترنت. إن مواكبة التوجه نحو محو الأمية التكنولوجية يُعد أمرًا حيويًّا للنجاح في جميع البرامج التعليمية، لكنه أكثر أهمية بالنسبة لبرامج الموهوبين؛ لأن الطلاب الموهوبين هم في العادة مستخدمون مبتكرون للتكنولوجيا.

وسوف نبين أنه يمكن للطلاب المزدوجي الخصوصية الاستفادة أكثر من ضخ التكنولوجيا التي تعزز بناء المهارات داخل بيئة محفزة وجاذبة، ومن ثم تلبي حاجتهم للتحدي؛ ونظرًا لأن استخدام التكنولوجيا متجدد بطبيعته، فإن التركيز على المهارات العلاجية سوف يختفي قليلًا، لكن ينبغي ألا يتوارى نهائيًّا خلف بريق التكنولوجيا. إن

الهدف التقليدي للتقنيات المساعدة هو توفير الدعم للطلاب ذوي الإعاقة، وفي تربية الموهوبين يتمثل هذا الهدف في تعظيم قدرات الطلاب من خلال الابتكار، وينبغي أن يجمع استخدام التكنولوجيا، المعينة أو غيرها، مع الطلاب المزدوجي الخصوصية كلا الهدفين؛ بيد أن التكنولوجيا هي وسيلة لتحقيق غاية وليست غاية بحد ذاتها؛ لذا ينبغي أن يكون ضخ التكنولوجيا شيئًا أساسيًّا في البرامج، لكن الأهم أن يُقدَّم الدعم للطلاب بناءً على حاجتهم الفردية.

التصميم الشامل للتعلم

غالبًا ما يُنظَر إلى إتقان المحتوى الأكاديمي واكتساب المهارات الأساسية للكتابة على أنها مسؤولية الطالب الوحيدة، ولا ينظر إليها في إطار نموذج التدريس أو بيئة التعلم، ويذكر ماكدونالد وريندو (cited in Strobel et al., 2007) أن (تنوع التعلم) لا يكون بتوقع الفروق الفردية فحسب؛ بل أيضًا بالاحتفاء بها داخل الفصول الدراسية، وهذا هو المفهوم العام للتصميم الشامل للتعلم (UDL). يعزز التصميم الشامل للتعلم طرقًا متعددة لوصول المتعلمين لمحتوى التعلم والاندماج فيه والتعبير عنه. إن محور تركيز التصميم الشامل للتعلم UDL هو تعزيز تخطيط وتصميم الفصول الدراسية التي توفر أنشطة تعلم، ووسائل تعليمية مرتبطة بالمنهج، وتقنيات تعلم تتسم بالمرونة الكافية لاستيعاب أساليب التعلم الفريدة لمدى واسع من الطلاب (Rose, 2000). إلا أن تطوير هذه البيئات يتطلب مزيدًا من المعرفة والاطلاع على الممارسات الناجحة في المجال المستهدف بالإصلاح، وهو في هذه الحالة التعبير الكتابي والتقنيات المعينة.

عملية الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

تُعدُّ صعوبات التعبير الكتابي واحدة من أهم المشكلات التي يتعرض لها الأطفال ذوو صعوبات التعلم (Lange et al., 2006; Lindstrom, 2007; Vaughn, Gersten and Chard, 2000;Walker, Shippen and Alberto, 2005). يكون المنتج الكتابي للأطفال ذوي صعوبات

التعلم أقصر وأقل تماسكًا، وغالبًا أقل تنقيحًا مقارنة بأقرانهم من ذوي التحصيل العادي؛ وذلك نتيجة لعدم قدرتهم على توليد الأفكار وتنظيم النص وتطبيق المهارات المعرفية العليا (McAlister, Nelson and Bahr, 1999; Walker, Shippen and Alberto, 2005). يرتكب الطلاب ذوو الصعوبات عددًا كبيرًا من الأخطاء الإملائية، وأخطاء الترقيم، والبدء بالأحرف الكبيرة؛ وهو ما يشار إليه بوجه عام بآليات الكتابة (Graham, Harris and Larsen, 2001). يذكر ماك آرثر (MacArthur, 1999) أن «مشكلات آليات الكتابة تتداخل مع عمليات النظم العليا وتؤثر على كل من كم الكتابة وجودتها العامة». (ص 170) بالنسبة لبعض الطلاب ذوي صعوبات التعلم، تُخرِج المتطلبات الجسدية للكتابة اليدوية منتجًا كتابيًّا يتسم بالبطء وبأنه أقل وضوحًا (Graham and Weintraub, 1996; Saddler et al., 2004).

عملية الكتابة لدى الطالب مزدوج الخصوصية

إن المشكلات المرتبطة بعملية الكتابة لدى الطالب المزدوج الخصوصية موثقة توثيقًا في أدبيات البحث، وهي تعكس إلى حد كبير مشكلات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ولكن الاختلاف الواضح بالنسبة للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هو التفاوت الكبير بين الأداء والإنجاز، وتشمل المشكلات الحالية التي تم تحديدها في الأدبيات قدرة إملائية محدودة (Baum, Cooper and Neu, 2001; Bireley, Languis and Williamson, 1992; Hishinuma and Tadaki, 1996)، وخط يدوي سيئ (Baum, Cooper and Neu, 2001)، ومشكلات في مهارات التنظيم (Waldron and Saphire, 1990) وقصور في الإدراك البصري أو في الحركة (Bireley, Languis and Williamson, 1992). ولمساعدة الطلاب المزدوجي الخصوصية في الكتابة أوصى الباحثون، بشكل ثابت، باستخدام الحاسوب والتقنيات المعينة.

التقنية المعينة

يقتضي القانون الفيدرالي في الولايات المتحدة حاليًّا أن تراعي كل خطة تعليمية توضع للتلاميذ المعوقين احتياجاتهم من التكنولوجيا المعينة، وقد تمثل التكييف الشائع لهذا القانون في التدريس المعزز باستخدام الحاسب، والذي يمتد على متصل يبدأ من برامج التدقيق الإملائي البسيط جدًّا إلى برامج قارئ النصوص على الشاشة (الأكثر تعقيدًا).

إن البحوث المتعلقة باستخدام التكنولوجيا المعينة مع الطلاب المعوقين مليئة بأمثلة للتنفيذ الناجح، وبالمثل، دعا الباحثون الذين يتصدون لاحتياجات الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مرارًا وتكرارًا إلى إدراج التكنولوجيا والبرمجيات لتلبية احتياجاتهم كذلك (Imbeau, 1999). وعمومًا فإن هذه التوصيات باستخدام التكنولوجيا تلبي الحاجة إلى مهارات التفكير المتقدمة والتحدي العام الذي يُعبِر عنه عادة الطلاب الموهوبون.

ويؤكد هيغنز وبون (Higgins and Boone, 1996) على أن مفتاح اختيار التكنولوجيا الفاعلة يتمثل في عمل المواءمة الصحيحة بين أنواع التقنيات والتحديات التي تواجه الفرد عادة، وما يقتضيه التنفيذ الناجح.

تتلاءم التقنية المعينة بصورة طبيعية مع الطالب المزدوج الخصوصية، إذ يمكن معها تكييف التدريس بسهولة لتلبية الحاجة إلى الإصلاح والتحدي، ووفقًا لـ لويس(Lewis, 2000) فإن الغرضين الأساسيين من التقنيات المعينة هما أنه يمكن لهذه التقنيات الموازنة بين الإعاقة ومواطن القوة، وتوفير وسيلة مختلفة لأداء المهمة بغية التعويض عن الإعاقة، ومن خلال التقنيات المعينة والتجهيزات التعليمية يُصبح التعلم في المتناول بسبب التمايز الطبيعي الذي توفره.

تيسر أنشطة التعلم القائمة على التكنولوجيا المشاركة النشطة، ويمكن تغييرها بسهولة من حيث المحتوى والمعالجة والمنتج، ومن ثم زيادة فرص النجاح للطالب المزدوج الخصوصية.

وبالرغم من التوصيات المستمرة من الباحثين باستخدام التقنيات المعينة للمساعدة في عمليات الكتابة للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، فقد أظهرت مراجعة للأدبيات الموجودة أن هذه التوصيات في معظمها اقتصرت على أدوات المعالجة البسيطة للكلمات، وسوف يعرض الجزء التالي أدوات التكنولوجيا المعينة ووصفًا موجزًا لكل أداة يمكن استخدامها في كل مرحلة من مراحل عملية الكتابة، ويحدد الجدول (1) صعوبات الكتابة الشائعة في كل مرحلة من مراحل عملية الكتابة: ما قبل الكتابة، مراجعة الكتابة، التحرير والنشر، واقتراحات لأدوات التكنولوجيا المعينة المتاحة تجاريًا.

أدوات التقنية المعينة.

مهارات ما قبل الكتابة

معالجات النصوص المستندة إلى الصور: توفر معالجات النصوص المستندة إلى الصور بيئة كتابة ممتعة ومثيرة تتيح للطلاب التحكم في الرسومات والصور المتحركة والمؤثرات الصوتية التي يمكن أن تشعل الخيال وتجعل الكتابة ممتعة ومحفزة، بداية يقوم الطلاب بعملية عصف ذهني للأفكار، ويطورون تفاصيل ثرية للقصة من خلال التأثير القوي للصور، وعند استخدام معالج النصوص المستندة إلى الرسم يختار الطلاب الصور الداعمة لرواية قصتهم، ومن خلال التحكم في التخطيط واختيار الرسومات، يبدأ الطلاب في التأسيس لتفاصيل الكتابة، وكنتيجة لذلك تخرج قصة أو منتج كتابي أكثر عمقًا، وتمكن خصائص معالج النصوص المستند إلى الصور، مثل المدقق الإملائي ومسجل الصوت وقارئ النص، الطلاب من تجاوز نقاط الضعف عند العمل على النص،

ويقلل معالج النصوص المستند إلى الصور الخوف أو الرهبة من الكلمة المكتوبة، ويمكن الجانب الإبداعي للطالب من الازدهار وتوليد محتوى.

برمجيات التعرف على الصوت: يمكن لبرمجيات التعرف على الصوت أن توفر للطالب الذي يمكنه (التفكير بصوت عال) ومشاركة أفكاره لفظيًا لكن لديه صعوبة في التعبير عن هذه الأفكار في الكتابة، السرعة والإنتاجية في عملية الكتابة، وعلى الرغم من أن برنامج التعرف على الصوت يتطلب تخطيط عقلي وطريقة مختلفة في التفكير، فإذا أظهر الفرد إستراتيجيات ما وراء معرفية مناسبة، أمكنه أن يصبح غزير الإنتاج في عملية الكتابة، وعند استخدام برمجيات التعرف على الصوت، يتحدث الطالب على نحو واضح ومتميز في الميكروفون، فيقوم البرنامج بنسخ ما يُقال. إن التقدم في تكنولوجيا الحاسوب زاد من فعالية واستخدام برامج التعرف على الكلام، ويُعد برنامج التحدث المتصل أكثر برمجيات التعرف على الكلام شيوعًا، وتتيح برامج التحدث المتصل للمستخدم التكلم بشكل طبيعي مستخدمًا عبارات أو جمل، ومن ثَمَّ يمكن أن تكون مفيدة جدًا للطالب الذي تفوق المعالجة المعرفية لديه وقدرته على التعبير الشفوي مهاراته في التعبير الكتابي، كما هو الحال بالنسبة لبعض الطلاب المزدوجي الخصوصية، وتشمل مزايا التعرف على الكلام بالنسبة للطالب الموهوب الذي لديه صعوبات التعلم إنتاج النص بسرعة وبدقة، ومن المزايا الإضافية استفادة المستخدم من المهارات اللفظية القوية لتحقيق النجاح في مهام الكتابة التي كانوا عادة ما يخفقون في استخدامها بسبب عدم القدرة على تجاوز ضعف اللغة المكتوبة/ المهارات الإملائية (De La Paz, 1999;Hartley, Soto and Pennebaker, 2003).

تحويل النص إلى كلام: تسمح برمجيات تحويل النص إلى كلام للطلاب البحث عن النصوص واستكشافها على شبكة الإنترنت أو في ملف نص إلكتروني، يقرأ البرنامج بصوت عال النص المكتوب على شاشة الكمبيوتر مما يسمح للطلاب الذين يكون مستوى

القراءة لديهم أدنى من مستوى الصف بالبحث وجمع المعلومات على نحو مستقل، وتدعم برامج تحويل النص إلى كلام الكتابة عبر استخدام المحفزات البصرية والسمعية.

تتمثل الوظيفة الرئيسة لبرنامج تحويل النص إلى كلام في تحويل النص إلى مخرج منطوق، مما يتيح للقارئ استخدام المهارات السمعية فضلًا عن المهارات البصرية، وفي جوهرها، تُمكِّن برامج تحويل النص إلى كلام المستخدم من رؤية النص الذي يُعرَض على شاشة الكمبيوتر حال النطق به، وتوفر برمجيات تحويل النص إلى كلام العديد من الخيارات والوظائف، ويقوم قارئ النصوص الشامل بقراءة النص في العديد من تطبيقات الحاسوب، ومن ثم استكمال مهام مثل البحث في الإنترنت، وقراءة البريد الإلكتروني، وكتابة وتحرير التقارير بسهولة أكبر، وتوفر برامج تحويل النص إلى كلام الكثير من الأدوات القيمة مثل التدقيق الإملائي المسموع، والملاحظات الصوتية، وخاصية التظليل، وقواميس إلكترونية لا تقدر بثمن.

مهارات الكتابة

معالج النصوص الناطق: يسمح معالج النصوص الناطق للطالب بالاستماع إلى ما يقوم بكتابته أو إبداعه من نصوص ضمن البرنامج المحدد لمعالجة النصوص، وتسمح إمكانيات برنامج تحويل النص إلى كلام المذكور أعلاه بإعادة قراءة النص على الطالب بالكلمة أو الجملة أو الفقرة، وعمومًا، تكون خصائص معالج النصوص الناطق أقل بكثير منها في برامج تحويل النص إلى كلام، فلا يستطيع المستخدم أن يعالج أو يحصل على نصوص منطوقة إلا تلك التي أُنشِئت وحُفِظت ضمن برنامج معالج النصوص الناطق نفسه؛ ونتيجة لذلك، فهو لا يتمتع بالتعددية في قراءته لملفات النصوص الإلكترونية المنتجة في التطبيقات المتنوعة، وفي معظم الحالات، يوفر معالج النصوص الناطق للطلاب السمات الأساسية لبرنامج معالج النصوص (يُقدم المدقق النحوي والإملائي) جنبًا إلى جنب مع المقدرة على كتابة النص وتظليله وإعادة قراءته عليهم.

برمجيات ذات مقدرة على التظليل والتحدث: تسمح برامج التظليل والتصفح السريع للمستخدم بالتعامل مع النصوص بكافة أشكالها، حيث تعرض سريعًا الصحف وأوراق العمل والمقالات، ومن ثم يتمكن الطالب من معالجة النصوص، ويمكن للطالب تظليل الأفكار الرئيسة والتفاصيل الداعمة لها بألوان مختلفة، وتصبح كتابة وتحرير عمله أسهل عن طريق استخدام التغذية الراجعة السمعية والبصرية، وهذا يتيح للمتعلمين السمعيين والبصريين الاستفادة من مواطن القوة لديهم والتقليل من مواطن ضعفهم عند الشروع في عملية الكتابة.

تُستَخدم خصائص البرمجيات التي تجمع بين استخدام تكنولوجيا الماسح الضوئي والتعرف البصري للحروف بتحويل النص المطبوع إلى نص إلكتروني، وتُجهَّز هذه الخاصية المواد المطبوعة للطالب ليقرأها جهرًا، ويضع خطوطًا أسفلها ويظللها ويعالجها، وتدعم البحوث استخدام البرمجيات ذات المقدرة على التظليل والتحدث لدعم الطالب في التعرف على الكلمات ومساندته في أي صعوبات مع المفردات. (Lange et al., 2006; Montali and Lewandowski, 1996; Wepner, 1990/1991/1991)

قد تُفيد البرمجيات ذات المقدرة على التظليل والتحدث الطلبة المزدوجي الخصوصية بتزويدهم بنهج كتابة متعددة الوسائط، إلى جانب خيارات التعديل لتعزيز مهارات الدراسة، بالإضافة إلى ذلك، يمكن اختيار نصوص متنوعة بحيث تشمل مادة أكثر تعقيدًا لتلبي حاجة الطلاب لمحتويات ذات مستويات متقدمة.

برمجيات التنبؤ بالكلمات: تُمد برمجيات التنبؤ بالكلمات الطلاب بقائمة خيارات للكلمة بمجرد البدء في كتابتها، وتُقدَّم هذه الخيارات من خلال التنبؤ بالتهجي أو بناء الجملة، ويمكن للطلاب اختيار الكلمات المناسبة من خلال الإدراك السمعي أو البصري، ويتيح التنبؤ بالكلمات للطلاب التعبير عن الأفكار في كتاباتهم دون الانغماس في التهجي والمفردات، مما يسمح للأفكار بالتدفق بحرية وسلاسة، ويمكن أن تُفيد هذه البرامج

الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بتوفير الخصائص التي تقلل من كم الطاقة المستهلكة في تنسيق الكتاب. وتُسهل خصائص -مثل ترك مسافة، والكتابة بالأحرف الكبيرة والتدقيق النحوي والتدقيق الإملائي وبناء الجملة التي تتم على نحو تلقائي- متطلبات الكتابة وتزيد من إنتاجية الكتابة إجمالًا، وقد أظهرت الأبحاث أن التنبؤ بالكلمات يمكن أن يحسن من كتابة الطلاب ذوي الصعوبات كمًّا ونوعًا (Graham, Harris and Larsen, 2001; Lewis et al., 1998; MacArthur, 1999). وبالنسبة للطلاب المزدوجي الخصوصية الذين تكون العمليات الإدراكية للمعلومات لديهم أسرع من قدرتهم على إنتاج المعلومات في شكل مكتوب، فإن هذه البرامج تقدم لهم خيارات للطلاقة والدقة.

برمجيات رسم الخرائط الذهنية/ المخططات: استُخدِمت المنظِمات المصورة، وخرائط المفاهيم والمخططات في عملية التعلم لأكثر من عقدين، حيث تمد برمجيات الخرائط الذهنية والمخططات الطلاب بأدوات تعلم بصرية إلكترونية ذات تأثير قوي في المساعدة على مواصلة التركيز على الموضوع، وتطوير الأفكار وإيجاد علاقات واضحة وموجزة بين أنواع مختلفة من المعلومات، ويمكن أن يستخدم الطلاب والمعلمون برمجيات التخطيط وخرائط المفاهيم لتحسين البنية العامة للكتابة وجودتها، ويظهر جليًّا تأثير هذه الأدوات عندما يقوم المتعلم بإبداع خرائط لمفهوم جديد، ويبني إطارًا مفاهيميًّا هادفًا يمكن أن يحدث من أجله التعلم. (Boone et al., 2006; Lenz, Adams and Bulgren, 2007).

كما يمكن أن تكون برامج رسم الخرائط الذهنية مفيدة للطالب المزدوج الخصوصية؛ لأنها توفر له هيكلًا معالَجًا وقابلًا للتعديل، أو حافظة لتجميع المعلومات اللازمة لاستكمال أنشطة الكتابة وتنظيمها ومعالجتها، وتقدم هذه البرامج أيضًا المساعدة للطلاب ذوي المشكلات التنظيمية ولديهم أفكار متقدمة وبناء معقد للقصص، ويساعد كذلك عرض الأفكار على الطلاب في قالب مرئي على فهم المادة ذات المستوى المتقدم في بناءٍ ماديٍّ ملموس.

برمجيات الكتابة المنظمة: تزود برامج الكتابة المنظمة الطلاب بأشكال وقوالب ومحفزات لتنظيم الأفكار في منتج كتابي ذي مظهر احترافي، وتُوجِّه الطلاب عبر مختلف الخطوات اللازمة لإكمال مهام كتابة محددة (مثل ورقات بحثية ومجلات، وقصائد، وتقارير ونشرات إخبارية)، وتدمج معظم برامج الكتابة المنظمة المراحل الخمس لعملية الكتابة في أنشطة ممتعة ومشوقة، حيث تمنح هذه الأنشطة الطلاب فرصة التخطيط لمشروع الكتابة الخاص بهم للوفاء بغرض معين، وابتكار منتج مكتوب يلبي هذا الغرض.

مهارات المراجعة

أدوات ميكروسوفت أوفيس: تسمح أدوات ميكروسوفت أوفيس للطلاب ببناء مهارات الكتابة، بالإضافة إلى تقديم تغذية راجعة وأفكار عن المنتج الكتابي لغيرهم من الطلاب، وتُمد خاصية (ابحث واستبدل) (الموجودة تحت قائمة تحرير على شريط الأدوات) الطلاب بأداة سهلة لبناء المفردات، إذ يميل الطلاب الذين لديهم حصيلة محدودة من المفردات إلى استخدام الكلمات نفسها مرارًا وتكرارًا، وتتيح خاصية (ابحث واستبدل) للطلاب إيجاد الكلمة التي تكرر استخدامها كثيرًا واستبدالها بأخرى جديدة، ربما تكون معبرة على نحو أفضل.

وتسمح خاصية تعقب التغييرات (التي توجد تحت قائمة الأدوات على شريط الأدوات) للطلاب بأن يصبحوا محررين للكتابة، ويمكن للطلاب تبادل ملفات الكتابة والمشاركة في التعديلات بصريًّا، كما يمكن للطلاب اقتراح حذف أو إضافة كلمات، وعمل ترقيم مناسب وغير ذلك من أعراف الكتابة من خلال خصائص البرامج التي تبتكر علامات بصرية مثل التوسط وتغير لون الكتابة وحجم الخط.

وتوفر خاصية إدراج التعليقات (التي توجد ضمن إدراج في شريط الأدوات) فرصة للكاتب للحصول على تغذية راجعة سمعية وبصرية من القراء، كما يمكن للقراء في أثناء الاطلاع على عينة من الكتابة ترك ملاحظات إلكترونية للمؤلف بأفكار وتعليقات، ويمكن

إدراج هذه التعليقات من خلال التحدث أو كتابة نص؛ مما يسمح للطلاب بالتعبير عن آرائهم بالشكل الذي يشعرون معه بارتياح أكبر.

في ظل وجود كل أدوات مايكروسوفت هذه، يكون لدى الكاتب الفرصة لقبول أو حذف التغذية الراجعة من القراء، مما يتيح الفرصة لاتخاذ القرار واختيار استخدام التغذية الراجعة من المحررين الطلاب ومن المتلقين في عملية الكتابة، وتمكن خاصية (ابحث واستبدل)، و(تعقب التغييرات)، و(إدراج التعليقات)، القراء والكتَّاب على حد سواء من إيجاد طريقة مريحة للتواصل، وتقديم تغذية راجعة فورية.

مهارات التحرير

المدقق الإملائي والنحوي: يزود المدقق الإملائي والنحوي الطلاب بالأدوات التي تقدم تلميحات مرئية تلقائية للتهجي السليم، والكتابة بالأحرف الكبيرة، والاستخدام الصحيح للقواعد النحوية، وبتوفير هذه الأدوات يمكن أن يبني المتعلم مخزونًا لأعراف الكتابة، ويوفر المدقق الإملائي والنحوي للطلاب ذوي الصعوبات الإملائية الفرصة لمعرفة الخطأ في تهجي الكلمات من خلال قائمة كلمات مقترحة.

إن التقدم في خصائص معالج النصوص -مثل القدرة على التصحيح الذاتي- يمكن أن تُعدِّل آليًّا مزيجًا من الأحرف بمجرد الخطأ في التهجي في أثناء كتابتها لتكوين الكلمة الصحيحة (كتغيير كلمة wehn إلى when تلقائيًّا) بدون أي جهد من جانب الكاتب.

وبالإضافة إلى التصحيحات الإملائية، تُقدَّم للطلاب اقتراحات للتدقيق النحوي، ويُعطى الطالب تلميحات مرئية (توضع خطوط ملونة تحت الخطأ) للإشارة إلى أن الجملة تحتاج إلى إعادة نظر في القواعد النحوية، عندئذ يمكن للطالب النظر في المقترحات المقدمة لتقرير الإجراءات الواجب اتخاذها. إن المدقق النحوي والإملائي في متناول الطلاب ويوفر الأدوات اللازمة لأساسيات الكتابة.

مهارات النشر

برمجيات الوسائط المتعددة

تبعث برامج الوسائط المتعددة الحياة في كتابات الطلاب، حيث يبدع الطلاب منتجات كتابية (مثل القصص الإلكترونية، والعروض التقديمية، وأشرطة الفيديو أو عروض الشرائح) التي تظهر تعقيد وعمق أفكارهم في عملية الكتابة، وتُعدُّ الوسائط المتعددة أحد الوسائل التي تُمكِّن المتعلمين من ربط آرائهم وطرقهم الخاصة في التعبير عن أنفسهم بالمنهج العادي (Daiute and Morse, 1994). ويحفز المنتج النهائي ذو المظهر الاحترافي الطلاب على الاندماج في عملية الكتابة.

ويحدد الجدول (1) الصعوبات المحتملة في الكتابة عند الطلاب المزدوجي الخصوصية في مراحل عملية الكتابة، وهي: مرحلة ما قبل الكتابة، الكتابة، المراجعة، التحرير، والنشر، كما يرد في الجدول قائمة اقتراحات لأدوات التقنية المعينة المتاحة تجاريًا، وأفكار للتنفيذ.

جدول (1): التقنية المعينة المستخدمة في عملية الكتابة

صعوبات الكتابة	التقنيات المعينة	أفكار للتنفيذ
مهارات ما قبل الكتابة توليد أفكار/ موضوعات الكتابة	معالج النصوص المستند إلى الصور برنامج قطار الخيال Imagination Express برنامج ناسج القصص StoryBook Weaver برمجيات ديلوكس Deluxe برنامج الناقر(5) Clicker5	قدِّم للطلاب بدايات قصص أو أفكار لموضوعات كتابة، والأفضل أن تجعلهم يبتكرون قصصًا من خبرات يومية ذات مغزى. بالنسبة للطلاب الذين لا يحبون الكتابة مطلقًا، قدِّم لهم هياكل عند استخدام معالج النصوص المستند إلى الصور بتوجيه الطالب نحو ابتكار صفحة من صور ونصوص قبل الانتقال إلى صفحة الصور اللاحقة، وهذا يغني عن القصص والكتب المصورة التي بها قليل من الكلمات أو بدون كلمات.

صعوبات الكتابة	التقنيات المعينة	أفكار للتنفيذ
التعبير عن الأفكار والمعارف السابقة مهارات كتابة غير متسقة مع القدرات الشفهية	برمجيات التعرف على الأصوات برنامج التنين المتحدث Dragon Naturally Speaking برامج آي بي إم الصوتية برنامج ويندوز للتعرف على الصوت	قدِّم للطالب خدمات على الإنترنت (في أثناء الاتصال بالشبكة أو بدون الاتصال). على سبيل المثال، تُرسم الأفكار وتُعمَل لها خرائط ذهنية باستخدام برمجيات الخرائط، ويمكن استخدام بطاقات الفهرسة أو أي من إستراتيجيات الورقة والقلم لمساعدة الطلاب على الإفصاح عن أفكارهم. إن تطوير مهارات التحرير النقدية ضرورية إذ إن برنامج التعرف على الصوت نادرًا ما يخطئ في تهجي الكلمات. تنبيه: لا تفترض أن الطالب يمكنه استخدام البرنامج بشكل مستقل من أول مرة بطريقة صحيحة. إن نقل الكلام إلى الحاسب سهل، ولكن الكتابة لغرض محدد تحتاج إلى تخطيط وممارسة.
استكشاف موضوعات واهتمامات محفزة	برامج تحويل النص إلى كلام Kurzweil 3000 textHELP: Read and write ReadPlease eReader WordQ	عند استخدام (تحويل النص إلى كلام) لبحث مصادر على الإنترنت، خطط مسبقًا واعمل مع الطالب على اختيار مواقع ثرية بالمعلومات والرجوع إليها، ويمكن للطلاب استخدام برنامج تحويل النص إلى كلام لقراءة الصفحات التي عادة ما يتجنبونها عند القراءة بأنفسهم، وبعد حصول الطالب على المعلومات التي يريدها اشرح له كيف يقوم بعمل قص ولصق للمعلومات التي وجدها على الإنترنت وتلخيصها، إنه وقت مناسب للتشجيع على قراءة أعمال الآخرين.
مهارات الكتابة تطوير الفكرة الرئيسة والتفاصيل الداعمة لها	برامج معالج النصوص الناطق WritOutloud Clicker5 eReader Type and Talk Read, Write and Type WordQ	يمكن استخدام برنامج معالج الكلمات الناطق مع أي غرض من أغراض الكتابة، وتتمثل إحدى الأفكار الممتعة في أن يخطط الطلاب ويبتكرون اختراعًا. وعلى الطلاب أن يطوروا ويخططوا للفكرة الرئيسة للابتكار ثم يضيفوا تفاصيل داعمة، ويمكنهم كتابة معلوماتهم كإعلان في مجلة أو تقرير مكتب براءات اختراع، أو أي قالب آخر مفيد، ويمكن للطلاب على أي حال أن يستخدموا معالج الكلمات الناطق لتوليد النصوص في أثناء تدفق الأفكار.

صعوبات الكتابة	التقنيات المعينة	أفكار للتنفيذ
مهارات الكتابة تطوير الفكرة الرئيسة والتفاصيل الداعمة لها	برمجيات ذات مقدرة على التظليل والكلام Kurzweil 3000 textHELP WordQ Clicker5	عزز المفردات ومهارات الدراسة لدى الطالب باستخدام برنامج ذي قدرة على التظليل والتحدث، ويمكن أن يكوِّن الطلاب عادات أساسية للدراسة باستخدام الأدوات الإلكترونية في صقل أفكار الكتابة لديهم. تخيل طلابًا يبتكرون بطاقات ملاحظة إلكترونية ترشد الطلاب في أثناء كتابة أوراق بحثية أو تقارير ضخمة، من خلال هذا النشاط يجمع الطلاب بشكل منظم الحقائق والمعلومات عن موضوع الكتابة.
عرض للدلالات الصحيحة للألفاظ والتراكيب النحوية التي تستخدم في التنبؤ بالكلمات	برمجيات التنبؤ بالكلمات CoWriter TextHELP Read and Write WordQ	إن عقد مقابلة شخصية مع الطلاب كل على حدة حول الأشياء الشيقة والمحفزة بالنسبة لهم تُعد أحد الأنشطة لتقديم المساعدة على استخدام برنامج التنبؤ بالكلمات. في أثناء كلامهم دوِّن مفردات محددة استخدموها وتكون مميزة لأسلوبهم في التواصل. خذ وقتًا لتعديل القاموس ضمن برنامج التنبؤ بالكلمات لإضافة قائمة المفردات التي لاحظتها في المقابلة. الخطوة التالية اطلب منهم أن يبدؤوا في الكتابة باستخدام برنامج التنبؤ بالكلمات بأن يتذكروا الكلمات كافة التي ذكرت في المقابلة. وبمساعدة برنامج التنبؤ بالكلمات، سوف يرى الطلاب أفكارهم وقد بدأت تتشكل، بينما يتم التنبؤ بالكلمات وعرضها على الشاشة. وبتلقي الطلاب للدعم المطلوب سيكونون على الطريق الصحيح لتدوين أفكارهم الرائعة.
تنظيم النص	برمجيات الخرائط الذهنية/ التخطيط – Inspiration/Kidspiration – DraftBuilder – Writers Block	إن الإستراتيجيات الورقية الشائعة مثل خرائط[1] (K-W-H-L) وأنشطة عقد المقارنات، وشبكات تعليم القراءة والكتابة، وأشكال (فِن) VENN هي قوالب معدة مسبقًا في برمجيات الخرائط الذهنية الشائعة. اجعل الطلاب يبتكرون لوحات قصصية وخرائط للكتابة عند عمل صفحة على الإنترنت، أو عند عرض شرائح متعددة الوسائط أو كتاب إلكتروني.

1 تشير نموذج (K . W . H. L) إلى إحدى إستراتيجيات مراقبة النمو المعرفي، وهي تعني (ماذا أعرف، ماذا أريد أن أعرف، كيف أعرف المزيد، ماذا تعلمت؟).

صعوبات الكتابة	التقنيات المعينة	أفكار للتنفيذ
تنظيم النص	برمجيات الكتابة المنظمة مركز الإبداع للكتابة الرائعة آلة الكتابة المذهلة مركز الطالب للكتابة والبحث	سوف يجد الطلاب أن برمجيات الكتابة المنظمة تمكنهم من الكتابة لإخراج منتج هادف من خلال النشر على الكمبيوتر، وقد يستمتع الطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم بالبحث في قوالب البرمجيات لابتكار نشرات أخبار أو كروت بريدية أو العديد من المنتجات الأخرى. من أنشطة الكتابة التي يستطيع الطلاب تنفيذها ابتكار كروت عن ولايتهم.
مهارات التنقيح التعرف على البناء الرديء للجمل وتوسيع خيارات المفردات	أدوات ميكروسوفت أوفيس - ابحث واستبدل - تعقب التغييرات - إدراج التعليقات - أدوات التظليل في برنامج Kurzweil3000 - أدوات الدراسة في برنامج textHELP	تُعرَف إحدى أنشطة الكتابة الممتعة والمؤثرة باسم الكتابة المتدرجة، يسمح هذا البرنامج لعدة مؤلفين بالإضافة أو الحذف من عينة للكتابة بجعل الطلاب يكتبون جملة أو فقرة أو صفحة (وفقًا لمستوى الصف/ القدرة/ الدافعية والوقت المسموح به للنشاط)، ويحفظون أعمالهم على إسطوانة. وبعد حفظ الأعمال اطلب منهم أن يمرروها إلى الطالب التالي في الفريق أو الفصل، وعندئذ يقوم الطلاب بفحص ونقد المنتج الكتابي، ويقدمون تغذية راجعة للتنقيح من خلال أدوات تعقب التغيرات، والتعليقات، والبحث، والاستبدال، في ميكروسوفت أوفيس. ثم تحفظ التغذية الراجعة ويعاد الملف إلى الكاتب الأصلي للمراجعة. في هذه المرحلة يمكن للكاتب قبول التغييرات أو رفضها. ويمكن تمرير الملف مرة أخرى للمزيد من الأفكار والتغذية الراجعة وإبداء الرأي متى كان ذلك مفيدًا.
مهارات التحرير آليات الكتابة (التدقيق الإملائي، الكتابة بالأحرف الكبيرة/ علامات الترقيم)	المدقق الإملائي والنحوي المدقق الإملائي، خبير اللغة أدوات التظليل Kurzweil3000 أدوات الدراسة في برنامج teztHELP للقراءة والكتابة	امنح الطلاب الفرصة كي يصبحوا مؤلفين، واطلب منهم إيداع قصتهم للنشر في الفصل. من خلال عملية الإيداع هذه لا يتعلم الطلاب أهمية مرحلة التحرير فحسب؛ بل يفهمون كيفية نشر أعمالهم أيضًا. يراجع الطلاب المحررون الكتابات التي تم إيداعها ويقومون بالتعديلات والتغذية الراجعة اللازمة لجعل المنتج جاهزًا للنشر.

صعوبات الكتابة	التقنيات المعينة	أفكار للتنفيذ
مهارات النشر	برمجيات الوسائط المتعددة بوربوينت PowerPoint برنامج هايبر ستوديو Hyper Studio برنامج التواصل البصري Kid Pix Clicker5 المدونات، الصفحات التفاعلية، سرد القصص الرقمي	فرص لا نهائية متوافرة عبر الوسائط المتعددة. يمكن أن يصبح الطلاب رواة قصص، صانعي أفلام، مقدمي أخبار في التلفاز، أو علماء وباحثين يتشاركون تقارير بحثية تفاعلية، يمكن أن تقدم مشروعات الوسائط المتعددة للطلاب فرصًا متنوعة للتخطيط وتنظيم المعلومات والمهارات التي تعلموها في هذه الدراسة وتطبيقها وتأملها. تسفر مثل هذه الجهود عن عروض إلكترونية لتحف تعليمية تضم إلى ملف إنجاز الطالب.

التقنيات المبتكرة للكتابة

غالبًا ما يشار اليوم إلى المتعلمين بأنهم أطفال الرقمية أو جيل الإنترنت أو الألفية؛ نظرًا لاستيعابهم للتقنية واستخدامهم لها، فقد نشؤوا في عالم غني بالتكنولوجيا، وهم يتعرضون لتكنولوجيا تُعدُّ واضحة بالنسبة لهم وشيئًا مسلمًا به في حياتهم ويرتاحون لها، وجزءًا مستساغًا تمامًا في حياتهم. (Perterson-Karlan and Parette, 2005).

يمكن أن يتحقق نجاح الطالب من خلال تخطيط وتصميم جيدين لبيئة التعلم، ويمكن أن يكون توفير وسيلة للولوج إلى تقنيات التعلم المبتكرة حافزًا لإشراك الطلاب بنشاط في عملية الكتابة، وتوفر التقنية للطلاب المزدوجي الخصوصية بيئة للكتابة تشجع على التعاون وحل المشكلات، وأداء الأدوار وتنمية مهارات التفكير الناقد، وتشمل التقنيات المبتكرة التي تستخدم حاليًّا في عملية الكتابة: (أ) السبورة التفاعلية، (ب) المدونات، الويكي (الصفحات التفاعلية)، والرسائل النصية، (ج) السرد الرقمي – القصص الرقمية، (د) استخدام الملفات الصوتية MP3، أو البث Podcasting. وهذا على سبيل المثال لا الحصر، حيث تُمكِّن هذه التقنيات الطلاب من اكتساب معارف جديدة من خلال خبرات تعلم أصيلة.

وتزداد شعبية **السبورة التفاعلية** في الفصول الدراسية، إذ إن قدرة الشاشة التي تعمل باللمس تغني عن الحاجة إلى استخدام الفأرة و/ أو لوحة المفاتيح، وتؤثر السبورات التفاعلية في الكتابة وذلك بزيادة المشاركة والتحفيز، بالإضافة إلى المشاركة في مناقشات نشطة، وتُمكِّن هذه الأداة التعليمية الطالب المزدوج الخصوصية من التفاعل الجسدي ومعالجة أفكار ومفاهيم الكتابة.

وتمنح المدونات الطلاب المزدوجي الخصوصية فرصة لإيجاد فضاء للكتابة الشخصية المستندة إلى الإنترنت، ويمكن أن يكون هذا الفضاء محفزًا، إذ يكون لدى الطلاب منبر للكتابة في أي وقت وفي أي مكان تُنشَر من خلاله أبحاثهم وكتاباتهم الإبداعية وآراؤهم، وتسمح للطلاب بممارسة المبادئ والأعراف الأساسية للكتابة، الشيء الأكثر إثارة هو حقيقة وجود جمهور يمكنه أن يقرأ ويتجاوب مع كتاباتهم الرقمية، ويُقدَّر الآن عدد المدونات بأكثر من 27 مليون مدونة. وداخل الفصول الدراسية، يمكن أن توفر المدونات فرصة للتعاون وتوجيه الأقران، ومكانًا نشطًا يحتضن إنتاجية الطلاب وروائع كتاباتهم.

إن **تقنية ويكي** (الصفحات التفاعلية) هي أداة كتابة مستندة إلى الإنترنت تتيح لعدة مستخدمين العمل معًا على المستند أو المحتوى نفسه، فهي توفر واجهة سهلة الاستخدام، حيث يمكن للمستخدم الإضافة إلى المحتوى أو الحذف أو التحرير بطريقة سلسة، ويمكن أن تكون تقنية ويكي فاعلة جدًا في الفصول الدراسية بالسماح للطالب المزدوج الخصوصية بتناول موضوع والمشاركة في الإبداع التعاوني على الإنترنت، حيث يكون الطلاب قادرين على المشاركة في إنشاء مشروع من خلال الكتابة والتحرير وممارسة مهارات الكتابة عبر الإنترنت.

وتوفر **كتابة الرسائل النصية** أو الرسائل الفورية للطلاب مصادر تعلم أو معلومات أو توجيهات في حينها، ويمكن لهذه الوسائط في الوقت نفسه أن تُمدَّ الطلاب بأداة

للتعلم متى يشاؤون وحيثما يشاؤون، ففي الولايات المتحدة، يحمل أكثر من مئتي ألف طفل (أعمارهم بين 5–9) وسبعة ملايين طفل (تتراوح أعمارهم بين 10 – 14) هواتف محمولة (Dodds and Manson, 2005). يقوم الطلاب بإرسال رسائل نصية إلى بعضهم، وطرح أسئلة سريعة – سؤال واحد في كل مرة– بطريقتهم المعتادة في الأمور الهزلية، عن معلومات مهمة لازمة للاستعداد للاختبارات والإعداد للمشروعات.

يدمج السرد الرقمي للقصص بين فن رواية القصص ومجموعة متنوعة من أدوات الوسائط المتعددة، وتُستخدم الصور والموسيقى التصويرية والرسومات والرسوم المتحركة والنشر على شبكة الإنترنت للتواصل والتعبير عن التفكير الشخصي، وفي الفصول الدراسية يكون سرد القصص الرقمي فعالًا في تقديم المواد الجديدة وتوجيه الطلاب للبحث ونقل أفكارهم ومشاعرهم حول موضوع محدد. وتسمح هذه الوسيلة التعليمية القوية للطلاب بالتحكم في المحتوى والتخطيط وإبداع قصص شيقة. ويتحول النص المكتوب إلى منتجات رقمية، ويهدف سرد القصص الرقمي إلى تنويع أساليب التعلم، وفي الوقت نفسه بناء المهارات الأساسية للكتابة والتواصل.

نشأ **مصطلح البث** عن جهاز آي بود iPod الذي أنتجته شركة أبل للكمبيوتر. (آي بود) هو مشغل صوتي رقمي محمول يسمح للمستخدم بتحميل ملفات الصوت الرقمية (الصورة الغالبة MP3). واليوم هناك العديد من أنواع مختلفة من مشغل MP3، وقد تعدى البث حدود جهاز شركة (أبل للكمبيوتر). ويُمكِّن البث من أن يصبح التعليم متنقلًا، ومن ثم يشجع على أن يحدث التعلم في أي مكان وفي أي وقت. وتسمح التقنية البسيطة سهلة الاستخدام وبأسعار معقولة المستخدمة للبث، للطلاب المزدوجي الخصوصية من تسجيل محتوى الكتابة والملاحظات الميدانية والمقابلات الشخصية والتأملات.

يدرك معلمو الفصول الدراسية تأثير الكلمة المنطوقة في عملية الكتابة، حيث يجمع البث بين متعلمين مختلفين وأساليب تعلم مختلفة (مثل المتعلمين من خلال السمع،

ومتعلمي اللغة الإنجليزية)، ويوفر وسائل متعددة لتمثيل المحتوى المكتوب. سوف يُدخِل تطبيق تقنية البث في الفصول ثقافة البوب في التعليم، بأن يَألَف الطلاب بالفعل مثل هذه النظم الترفيهية القائمة على التقنية، ويضمنوا التقنية في عملية التعلم. وكثيرًا ما يدمج الطلاب المزدوجو الخصوصية هذه التقنية بأنفسهم لصالح تعلمهم الأكاديمي.

الخلاصة

إن التقنيات التي نوقشت في هذا الفصل، بالرغم من أنها طبقت بصفة خاصة على عملية الكتابة، إلا أنها ليست حكرًا على هذا المجال من المحتوى، وينبغي النظر إلى هذه التقنيات كأدوات تستخدم في الفصول الدراسية في جميع المجالات. إن المفهوم الأعم هو تقديم محتوى متقدم لإشباع الحاجة إلى مستويات تفكير عليا، وكذلك توفير تدريب على المهارات المادية في المجالات التي تثير مشكلات للطالب. مثل هؤلاء الطلاب لديهم قدرة على التفكير بمستوى متقدم والتعامل مع المفاهيم المجردة، ولكن لديهم مشكلات معالجة تتعارض مع قدراتهم على العمل بالمستوى الذي يتناسب مع إمكاناتهم. إن الكشف عن هذه الإمكانات هو مفتاح نجاحهم، وينبغي أن يكون هو الهدف الأساسي للبرمجة للطالب المزدوج الخصوصية.

References

Baum, S.M., Cooper, C.R. and Neu, T.W. (2001) Dual differentiation: an approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. Psychology in the Schools, 38, 477–90.

Baum, S. and Owen, S. (2003) To be Gifted and Learning Disabled: Strategies for Helping Bright Students with LD, ADHD, and more, Creative Learning Press, Mansfield Center, CT.

Bianco, M. (2005) The effects of disability labels on special education and general education teachers' referrals for gifted programs. Learning Disability Quarterly, 28, 285–93.

Bireley, B., Languis,M. and Williamson, T. (1992) Physiological uniqueness: A new perspective of the learning disabled/gifted child. Roeper Review, 15, 100–7.

Boone, R.T., Burke, M.D., Fore, C. and Spencer, V. (2006) The impact of cognitive organizers and technology-based practices on student success in secondary social studies classrooms. Journal of Special Education Technology 2, 5–11.

Brody, L.E. andMills, C.J. (2004) Linking assessment and diagnosis to intervention for gifted students with learning disabilities, in Students with both Gifts and Learning Disabilities: Identification, Assessment, and Outcomes (eds T.M. Newman and R.J. Sternberg), Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York, pp. 73–94.

Cline, S. and Hedgeman, K. (2001) Gifted children with disabilities. Gifted Child Today, 24, 16–24.

Coleman,M.R. (2005) Academic strategies that work for gifted students with learning disabilities. Teaching Exceptional Children, 38, 28–32.

Daiute, C. and Morse, F. (1994) Access to knowledge and expression: Multimedia writing tools for students with diverse needs and strengths. Journal of Special Education, 12, 221–256.

De La Paz, S. (1999) Composing via dictation and speech recognition systems: Compensatory technology for students with learning disabilities. Learning Disabilities Quarterly, 22, 173–82.

Dodds, R. and Manson,C.Y. (2005) Cell phones and PDA's hit k-6. Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review, 70, 52–53.

Graham, S., Harris, K.R. and Larsen, L. (2001) Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. Learning Disabilities Research and Practice, 16, 74–84.

Graham, S. and Weintraub, N. (1996) A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994. Educational Psychology Review, 8, 7–87.

Hartley, J., Soto, E. and Pennebaker, J. (2003) Speaking versus typing: a case study of the effects of using voice-recognition software on academic correspondence.

British Journal of Educational Technology, 34, 5–16.

Higgins, K. and Boone, R. (1996) Special series on technology: an introduction. Journal of Learning Disabilities, 29, 340–3.

Hishinuma, E. and Tadaki, S. (1996) Addressing diversity of the gifted/at risk: characteristics for identification. Gifted Child Today, 19, 20–5, 28–9, 45, 50.

Imbeau, M.B. (1999) A century of gifted education: a reflection of who and what made a difference. Gifted Child Today, 22, 40–3.

Lange, A.A., McPhillips, M., Mulhern, G. and Wylie, J. (2006) Assistive software tools for secondary-level students with literacy difficulties. Journal of Special Education Technology, 21, 13–21.

Lenz, K., Adams, G.L., Bulgren, J.A. et al. (2007) Effects of curriculum maps and guiding questions on the test performance of adolescents with learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 30, 235–44.

Lewis, R.B. (2000)Musings on technology and learning disabilities on the occasion of the new millennium. Journal of Special Education Technology, 15, 5–12.

Lewis, R.B., Graves, A.W., Ashton, T.M. and Kieley, C.L. (1998) Word processing tools for students with learning disabilities: A comparison of strategies to increase text entry speed. Learning Disabilities Research and Practice, 13, 95–108.

Lindstrom, J.H. (2007) Determining appropriate accommodations for postsecondary students with reading and written expression disorders. Learning Disabilities Research and Practice, 22, 229–36.

MacArthur, C.A. (1999) Overcoming barriers to writing: Computer support for basic writing skills. Reading and Writing Quarterly, 15, 169–92.

McAlister, K.M., Nelson, N.W. and Bahr, C.M. (1999) Perceptions of students with language and learning disabilities about writing process instruction. Learning Disabilities Research & Practice, 14, 159–72.

Montali, J. and Lewandowski, L. (1996) Bimodal reading: Benefits of a talking computer for average and less skilled readers. Journal of Learning Disabilities, 29, 271–9.

National Association for Gifted Children. (1998) Students with Concomitant Gifts and Learning Disabilities, Author, Washington, DC.

Nielsen, M.E. (2002) Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. Exceptionality, 10, 93–111.

Nielsen, M.E. and Higgins, L.D. (2005) The eye of the story: Services and programs for twice-exceptional learners. Teaching Exceptional Children, 38, 8–15.

Nielsen, M.E., Higgins, L.D., Hammond, A.E. and Williams, R.A. (1993) Gifted children with disabilities. Gifted Child Today, 16, 9–12.

Peterson-Karlan, G.R. and Parette, P. (2005) Millennial students with mild disabilities and emerging assistive technology trends. Journal of Special Education Technology, 20, 27–38.

Robinson, S.M. (1999) Meeting the needs of students who are gifted and have learning disabilities. Intervention in School and Clinic, 34, 195–205.

Rose, D. (2000) Universal design for learning. Journal of Special Education Technology, 15, 67–70.

Saddler, B.,Moran, S.,Graham, S. and Harris, K. (2004) Preventing writing difficulties: The effects of planning strategy instruction on the writing performance of struggling writers. Exceptionality, 12, 3–17.

Siegle, D. (2004) The merging of literacy and technology in the 21st century: A bonus for gifted education. Gifted Child Today, 27, 32–5.

Siegle, D. and Powell, T (2004) Exploring teacher biases when nominating students for gifted programs. Gifted Child Quarterly, 48, 21–9.

Shevitz, B., Weinfeld, R., Jeweler, S. and Barnes-Robinson, L. (2003) Mentoring empowers gifted/learning disabled students to soar. Roeper Review, 26, 37–40.

Strobel, W., Arthanat, S., Bauer, S. and Flagg, J. (2007) Universal Design for Learning: Critical Need Areas for People with Learning Disabilities. Assistive Technology Outcomes and Benefits, http://www.atia.org/files/public/atobvol4iss1- articlesix.pdf (accessed January 14, 2008).

Vaughn, S., Gersten, R. and Chard, D. (2000) The underlying message in LD intervention research: Findings from research syntheses. Exceptional Children, 67, 99–114.

Waldron, K.A. and Saphire, D.G. (1990) An analysis of factors for gifted students with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 23, 491–8.

Walker, B., Shippen, M.E., Alberto, P. et al. (2005) Using the expressive writing program to improve the writing of high school students with learning disabilities. Learning Disabilities Research and Practice, 20, 175–83.

Weinfeld, R., Barnes-Robinson, L., Jeweler, S. and Shevitz, B. (2002) Academic programs for gifted and talented/learning disabled students. Roeper Review, 24, 226–33.

Weinfeld, R., Barnes-Robinson, L., Jeweler, S. and Shevitz, B. (2005) What we have learned: Experiences in providing adaptations and accommodations for gifted and talented students with learning disabilities. Teaching Exceptional Children, 38, 48–54.

Wepner, S.B. (1990/1991) Computers, reading software, and at-risk eight graders. Journal of Reading, 34, 264–8.

العبيكان للاستثمار
Obeikan
Investment Group

إحدى شركات

العبيكان للنشر
Obeikan
Publishing

أحدث الإصدارات

Follow Us
obeikn reader
obeikanpub

كتبنا الصوتية
storytel
Kitab Sawti
www.kitabsawti.com
دار ضاد للنشر الإلكتروني
Dhad Audio Publishing
WWW.DHAD.SA

كتبنا الإلكترونية
Google Play
amazonkindle

لخدمات البيع والتوصيل
سوق
أحدى شركات amazon
رواق
نون
noon

الفصل الثاني عشر

دراسات حالة لثلاث مدارس تعالج تدني التحصيل

ديان مونتغمري

Case Studies of Three Schools

Tackling Underachievement

Diane Montgomery

مقدمة

هناك نوعان من أشكال البيانات الموضوعية التي يمكن جمعها في مشروع بحثي؛ فهي إما بيانات عامة تتناول العديد من الحالات، أو بيانات خاصة تخص حالات فردية، وتركز الدراسات العامة على القوانين العامة والعبارات الوصفية التي تصف بإيجاز مجموعة ما ولكنها قد لا تصف أي عضو من أعضائها على وجه الخصوص، مثل استطلاعات الرأي الجماعية، أما الدراسات الشخصية فتتناول ما هو فريد وخاص بحالة بعينها، مثل مدرسة، أو فصل أو فرد، وكانت دراسة الحالة بالأساس نهجًا سريريًّا يستخدم في العيادات الطبية والاجتماعية، وقد استخدم هذا النهج كثيرًا كطريقة للتدريس، كجزء من التنمية المهنية في عدد من المهن، وامتدت تدريجيًّا إلى تخصصات أخرى تقديرًا لقيمتها.

وأصبح دراسة الحالة نهجًا معروفًا في مضمار الدراسات التجارية لدراسة حالة المنظمات، وفي التدريس ارتبطت بأساليب الملاحظة، فعلى سبيل المثال، يمكن أن نَفهم

عينة غامضة لسلوك طفل ما في جلسة ملاحظة أو اختبار على نحو أكثر وضوحًا عندما نعرف حقائق أخرى عنه أو عنها من خلال دراسة الحالة. إن دراسة الطفل ككل هدف مرغوب فيه، وإن كان هذا غير ممكن.

لقد استخدمت دراسة الحالة في التربية في العقود الأخيرة كأداة للبحث فقط، ويعد أسلوب دراسة الحالة طريقة منهجية للنظر في الأحداث وجمع البيانات وتحليل المعلومات وكتابة التقارير حول النتائج، ويمكن أن تؤدي دراسة الحالة إلى فهم أوضح لأسباب حدوث شيء ما على النحو الذي حدث به، وفهم ما قد يفيد النظر إليه على نحو أكثر عمقًا في الأبحاث المستقبلية، وتستخدم دراسات الحالة في كل من جمع المعلومات، ووضع الفرضيات واختبارها بشكل أولي.

> إن منهجيات دراسة الحالة هي أداة مهمة تقدم صورة شاملة عن أي قضية يمكن أن تكون معقدة، وتساعد دراسة الحالة أيضًا على توسيع نطاق الخبرة أو تقوية ما هو معروف بالفعل من خلال البحوث السابقة، وتعطي دراسات الحالة تحليلًا سياقيًّا مفصلًا لعدد محدود من الأحداث أو الظروف. وقد استخدم الباحثون دراسة الحالة في عدد من التخصصات. (Flyvbjerg, 2006, p. 219)

في دراسات الحالة، يمكن استخدام أحد أساليب جمع البيانات كإجراء اختبار أو عقد مقابلات شخصية، أو استخدامها جميعًا. وتأخذ البحوث النوعية لدراسة الحالة منظورًا كليًّا في محاولة للوصول إلى فهم أعمق للموقف وما يعنيه للأشخاص المشاركين فيه، وهناك اهتمام بالعمليات أكثر من النواتج، وللسياق أهمية خاصة عن أي متغير محدد. (Soy, 1997)

وتكون دراسة الحالة مناسبة عندما يركز الباحث على أسئلة من نوعية (كيف) و (لماذا)، وهي طريقة مفضلة عندما يكون تحكم الباحث في الأحداث ضعيفًا، وعندما ينصب التركيز على قضية معاصرة في سياق الحياة الواقعية، إنها مسألة اختيار عندما يهدف الباحث إلى إيجاد معرفة جديدة.

من الضروري كتابة هذه الديباجة في المناخ التعليمي الحالي، حيث اكتشف وزراء الحكومة (تجارب الضبط العشوائي)، واعتبروه (معيار الذهب) للأبحاث في مجال التعليم، هذا على الرغم من أن البحوث الصفية والمدرسية في الزمن والحياة الواقعية لا ترتبط بسهولة بالقيود الضيقة لمعالجات المتغير الواحد أو التحكم في السياقات. إن التعليم الجماعي بكل أشكاله، ما زال لا يمكن مقارنته مع تصميم بحوث الكيمياء ذات التحليل المعملي للمدخلات والمخرجات، ويقع كثير جدًّا من التاريخ والخبرة بين مدخل ومخرج حتى لو تعلق الأمر بتلميذ في فصل تمهيدي.

تُعد دراسات الحالة التي أجرتها بيلي والاس وآخرون (2008م) على 12 مدرسة أدرجت في مشروع أبحاث الموهوبين في لندن/ NACE (الجمعية الوطنية للأطفال ذوي القدرات في التعليم)، ثرية جدًّا بالمعلومات عن كيفية معالجة هذه المدارس لتدني التحصيل، وهي توفر العديد من الإرشادات التي يمكن أن تتبعها المدارس الأخرى لرفع أدائها.

وقد ضمَّنتُ في هذا الفصل تحليلًا مقارنًا عن مدرستين في المرحلة الابتدائية قمتُ بزيارتهما ضمن المشروع البحثي لجمعية NACE خلال الفترة 2006–2007م، وأضفتُ بيانات من مدرسة أخرى فازت بجائزة التحدي التي تقدمها جمعية NACE، عام 2007م.

وكان كم الخصائص المشتركة بين هذه المدارس هائلًا، على الرغم من الاختلاف الشاسع في أماكن وجودها، فهي لم تلب الكثير من معايير الجودة المؤسسية للتعلم ذي الطابع الشخصي في محيطه الضيق فحسب، أي التوسع والإثراء في المناهج الدراسية، والتدريس والتعلم الفعال، والتقييم من أجل التعلم؛ بل أيضًا ما يتعلق منها بالنطاق الأوسع.

أسباب اختيار التركيز على ثلاث مدارس ابتدائية

تناولت الدراسة الاستطلاعية لـ تيرمان (1930م) وفريقه البحثي مئة ألف تلميذ في كاليفورنيا تتراوح أعمارهم بين 7 و11 سنة، ووجدوا أنهم بدون تدريب مناسب، قد فقدوا 50% من التلاميذ الموهوبين الذين كان من الممكن أن يحددهم تيرمان باستخدام اختبار الذكاء. وعلى الرغم من أنه يجري حاليًّا تدريب معظم المعلمين في المملكة المتحدة اليوم على التعرف وتقديم الخدمات، وإننا نعلم أنه حتى اختبارات الذكاء لا تحدد كل الموهوبين، فمن المثير للاهتمام أن نعرف أي المجموعات قد أُغفِلت أو لم يُتعرف عليهم كما أظهر بحثه.

وفقًا لـ تيرمان، يندرج هؤلاء التلاميذ المفقودين تحت ثلاث فئات عريضة:

- الأطفال المنحدرون من أسر ذات مستوى اجتماعي-اقتصادي منخفض، الذين لم يحصل آباؤهم إلا على الحد الأدنى المطلوب من التعليم.
- الفتيات اللاتي تملن إلى الإذعان وإلى العمل بهدوء حتى عندما يشعرن بالملل.
- أصغر الأطفال سنًّا في الفصول، الذين التحقوا بالمدرسة في وقت متأخر من السنة الدراسية (أطفال الصيف).

كما يتبين من فصول هذا الجزء، فإن الوضع لم يتغير تغيرًا جذريًّا، حتى عندما نقوم بتدريب المعلمين، سيظل يُغفل هؤلاء الأطفال من قبل البعض.

وقد أظهرت العديد من الدراسات على مر الزمن التأثير القوي لتوقعات المعلمين على أداء التلاميذ (Jackson, 1986; Rosenthal and Jacobson, 1967; Nash, 1973;Murphy, 1974; Crocker and Cheeseman, 1988; Good and Brophy, 1977). بالإضافة إلى ذلك، لفت بتلر-بور (Butler-Por, 1993) الانتباه إلى تأثير توقعات الوالدين أو ضعفها في تدني تحصيل البنات الموهوبات. يلخص المجلد الأول من هذا الكتاب (Montgomery, 2000)

-والآن هذه الطبعة- العوامل التي تسهم في تدني التحصيل -ومنها توقعات المعلمين والوالدين والأطفال أنفسهم- ما كان له أهمية خاصة هنا هو توقعات المعلمين؛ نظرًا لأن توقعات المعلمين يمكن أن تغير توقعات كل من الآباء والأمهات والأطفال.

ويوضح بول (Paule, 2006) أن المعلمين عادة ما يعتنقون قيم الثقافة السائدة، ومن ثَمَّ لا يعتبرون الأطفال الذين لا يعكسون هذه القيم موهوبين، وينبغي أن يعرف الأطفال كيف يبرعون في فهم الثقافات السائدة في الفصول والمدارس والمشاركة فيها، وعلى الأرجح فإن الأطفال الذين يستطيعون القيام بذلك في وقت مبكر هم الذين تُقدَّم لهم فرص أكبر للتحدي عن سائر الأطفال، في حين يقل احتمال تقديم التوسيع للأطفال الذين لا يستطيعون ذلك. وقد أظهرت دراسة هولينجوورث (1942م) أنه بمجرد أن يتشكل نمط تدني التحصيل فإنه يكون من الصعب جدًا تغيير ذلك.

وقد أظهرت أبحاث بروفي وجود (Brophy and Good, 1970) جود وبروفي (Good and Brophy, 1977) أن الصورة الإيجابية عن الذات تتطور في شق منها من كون الشخص ناجحًا، وفي شق آخر من نظرة الآخرين له على أنه شخص ناجح، خاصة نظرة الآخرين المهمين بالنسبة له، كالمدرسين، ويظل هذا الاعتقاد يلازمنا طوال الحياة المدرسية وما بعد المدرسة في العمل ما لم نصادف أدلة جديدة مناقضة لذلك.

يمكن أن يقيِّم التلاميذ أقرانهم بنجاح على أساس القدرة (Gagne, 1995)، هذه التقييمات تتسق مع تقييم معلميهم (Nash, 1973). وقد وجدت شيسمان (1986; cited in Crocker and Cheeseman 1988, p. 108) أن تلاميذها في مدارس الطفولة المبكرة يمكنهم عمل ذلك قبل سن السادسة، لقد تعلموا أن يحكموا على زملائهم بالطريقة ذاتها التي يستخدمها المعلم في أول سنتين لهم في المدرسة.

ولذلك، فإن الطريقة التي تُنظَّم بها مدارس الطفولة المبكرة وتبني بها توقعات التلاميذ ونجاحاتهم سوف تحدد مستقبلهم المهني ونجاحاتهم في مراحل التعليم

المدرسي وما يليه بدرجة كبيرة، ويمكن أن تكون هذه السنوات من الطفولة بمثابة مفتاح لإطلاق الإمكانات، وتحقيق الإنصاف متى كان لدى المعلمين حساسية للفروق والاحتياجات وكانوا يتمتعون بمهارات عالية.

للتأكيد على هذه النقطة، سوف أصف تجربة طفلة من فصل التمهيدي لاحظتها منذ سنوات لكنني لم أنسها أبدًا. كانت هذه الطفلة قد أمضت أسبوعين في الفصل، وكان تلاميذ هذا الفصل يدرسون الصوتيات ويتدربون على كتابة الأحرف ذات النمط المتشابه في كتابتها، وهم ينطقونها، لقد كتبوا سطرًا لحرف (L) في كراسات الخط (لا تستخدم هذه المدرسة الكتابة بأحرف متشابكة) – (L L L L L ...).

بعد ذلك، تعلموا صوت حرف (t) وشُرِح لهم كيفية كتابته برسم خط من أعلى إلى أسفل ثم خط عرضي يقطع هذا الخط (ttttt).

أحسنت (إنجي) في كتابة الأحرف، ولكن تحجر لسانها بينما كانت تقوم بعملها، تكمل كتابة حرف (t) مرات عدة ثم تسند ظهرها وهي تبتسم لأصدقائها، وقد أنهوا جميعًا العمل، وكانوا مبتسمين وراضين.

الآن، تقرر المعلمة في أثناء قيامها بجولة تفقدية أنهم أجادوا الأداء مما يسمح بأن يتعلموا حرفًا آخر فحسب لهذا اليوم، سوف يتعلمون نطق وكتابة حرف (f). أوضحت المعلمة «يبدأ هذا الحرف من أسفل إلى أعلى ثم ينحني في الأعلى، ويقطع بخط آخر». لقد قاموا بكتابة الحرف في الهواء والآن يكتبونه في كراسات الخط.

هكذا انتهى الجميع ما عدا إنجي، فهي تبدأ ويتحجر القلم عند رسم الجزء العلوي، وتحاول مرارًا وتكرارًا، وفي كل مرة يحدث الشيء نفسه. لقد توقف عقلها عند هذه النقطة وساء خطها. الآن ارتسمت ابتسامة على شفتيها وأحيط فمها باللون الأبيض، وبدأ لعابها يقطر، واحمرت وجنتاها، وامتلأت عيناها بالدموع. نظرت إلى أصدقائها، ورأتهم

يكتبون حرف (f) بشكل صحيح وهم سعداء، رفعت قلمها بقوة وبغضب، عبثت به في الورقة حتى أحدثت بها قطعًا ومزقتها.

منذ ذلك الحين بدأت سلوكياتها التي كانت جيدة في الأصل في التدهور، وتكرر تجولها في الفصل مضايقة لغيرها من الأطفال، وتجنبت أي نشاط قد يأخذها إلى الكتابة. كانت المعلمة قلقة بشأن التحول في سلوكياتها وتتساءل هل كان التحدي أكبر منها، خاصة أنها كانت تنحدر من خلفية محرومة.

ما زلتُ حزينة من أجل إنجي.

دراسات الحالة: معلومات سياقية

المدرسة (أ)

تقع المدرسة (أ) في ضواحي قرية كينت الجذابة. خلف المدرسة، توجد حقول مفتوحة وتلال، وهي تقع على بعد حوالي 10 كم داخل حدود طريق M25 الجنوبي.

إنها مدرسة مجتمعية مختلطة بها فصل واحد لكل صف، وتقع في منطقة روملي الإدارية في لندن. يكون الالتحاق بالسنة التمهيدية مرحلي، بحيث يلتحق تلاميذ جدد في كل فصل من السنة، ويوجد بالمدرسة 210 تلاميذ وثمانية معلمين بدوام كامل، بالإضافة إلى مدير المدرسة. تتراوح أعمار التلاميذ من 4 إلى 11 سنة. ويُعدُّ حجم المدرسة نموذجيًّا بالنسبة لمعظم المدارس الابتدائية على الصعيد الوطني، وهناك أعداد متساوية تقريبًا من الفتيان والفتيات.

انتقلت المدرسة إلى مبنى جديد في عام 1984م، وبسبب هبوط الأعداد المدرجة، دُمِجت مدرسة الأطفال الصغار (4–7 سنوات) مع الصفوف الأولى الابتدائية. وفي عام 2005م، أضيف فصلان جديدان، وجناح لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات

(ICT) فضلًا عن إدخال تحسينات على المرافق القائمة، وأنشئ ملعب خارجي لأطفال المرحلة التأسيسية.

ويعيش معظم التلاميذ على بعد ميلين من المدرسة، وتتكون المنطقة المحيطة بشكل أساسي من وحدات سكنية خاصة تتكون من بيوت متجاورة أو منازل أكبر مستقلة عن بعضها، يتجاوز عدد التلاميذ المدرجين على سجل الاحتياجات الخاصة في المدرسة في المبادرة المدرسية المتوسط الوطني بنسبة 25.4%، ونسبة عدد التلاميذ الذين لديهم بيانات حالة 1.8%.

تقع الاحتياجات الخاصة للتلاميذ بشكل أساسي في مجال الصعوبات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية SEBD، وصعوبات التحدث والتواصل؛ 3.8% من التلاميذ تُعدُّ اللغة الإنجليزية لغة إضافية بالنسبة لهم، و 10.7% من التلاميذ يأتون من خلفيات لأقليات عرقية.

عند دخول المدرسة، يكون تحصيل التلاميذ متفاوتًا ولكن إجمالًا متوسط، فقد أتوا من بيوت متباينة اقتصاديًّا واجتماعيًّا، 4.1% فقط منهم يحق لهم الحصول على وجبات مدرسية مجانية.

ليس لدى المدرسة أي خدمات للحضانة، لكنها أُمِدت بحوالي عشرة من مقدمي الخدمات المختلفة، بما في ذلك خدمات رعاية اليوم الكامل، ومجموعات اللعب، ودار حضانة مونتيسوري. وفي عام 2005م، كان جميع تلاميذ التمهيدي قد تلقوا مسبقًا خدمات الحضانة. ومع ذلك، لم يمر كافة الأطفال الملتحقين بالمدرسة ببرنامج المرحلة التأسيسية، أو لم يُقيَّموا وفقًا لملف إنجاز (المرحلة التأسيسية).

يظهر تأثير عامل التنقل جليًّا عند 10.4% في الصفوف الابتدائية الأولى، حيث يؤدي انتقال عائلات إلى العيش في تجمعات سكنية أكبر، وقدوم أسر بها أطفال

صغار إلى زيادة حجم الفصول في الصف الخامس والسادس إلى ما يزيد على ثلاثين طالبًا، وتكتظ المدرسة في قسم الطفولة، وهناك قائمة انتظار، الحضور أقل قليلًا من المتوسط الوطني.

وقد اعترف تقرير التفتيش أوفستد OFSTED أيار/ مايو 2004م بالمدرسة كمدرسة فاعلة على نحو متزايد حققت مستويات أعلى كثيرًا من المعدلات الوطنية في اللغة الإنكليزية والرياضيات والعلوم في الصف السادس.

وقد حصلت المدرسة على مجموعة من الجوائز مثل جائزة العلامة النشطة (2005م)، و(جائزة المدرسة الصحية) (2005م)، وجائزة SEED للتحدي (2004م) لتحسين وتوسيع المبنى، وجائزة المستثمرين في البشر(أعيد إصدارها في 2006م)، و(جوائز البيئة) (2006م) كينت والفائزين الوطنيين في منافسة زراعة دوار الشمس، وهي مدرسة تدريب معتمدة بالشراكة مع جامعة غرينتش.

المدرسة (ب)

تعد المدرسة صرحًا من العصر الفيكتوري مكونة من ثلاثة طوابق في منطقة (إزلينغتون) بلندن، مبلطة من الداخل بالقرميد الأخضر والسلالم الحجرية، مع مداخل منفصلة للبنين والبنات، وأصبح الآن للمدرسة مدخل عصري، وتجاور المدرسة وتواجه صفًّا من المساكن الأنيقة ذات واجهة بيضاء، وتوجد المدرسة في منطقة هادئة، في زاوية خلف اثنين من الطرق الرئيسة بهما حانات ومقاهي ومطاعم تعطيها مسحة قروية.

إنها مدرسة ابتدائية مجتمعية في مدينة داخلية تضم حوالي 450 طفلًا من عمر ثلاث سنوات وستة أشهر إلى إحدى عشرة سنة. تخدم المدرسة مجتمعًا متنوعًا جدًّا في مركز منطقة للتسوق والتجارة، ويعكس تلاميذ المدرسة هذا المزيج العرقي الكبير.

تمتد المدرسة لتضم مساحة واسعة للعب والرياضة ذات أرضية صلبة، وحديقة هادئة ذات أشجار، وحديقة أخرى قاحلة بها بركة واسعة، بالإضافة إلى ذلك، تؤدي فصول الحضانة والتمهيدي إلى مناطق لعب آمنة خاصة بهم، وهناك جناح للحاسب الآلي، وباحة عامة واسعة، ومكتبة مدرسية.

تخدم المدرسة منطقة ذات ظروف اجتماعية- اقتصادية أقل بكثير من المعتاد، يستحق أكثر من نصف التلاميذ وجبات مدرسية مجانية، ونسبة مماثلة لديهم صعوبات تعلم وصعوبات عاطفية، مع وجود أعداد كبيرة من الأطفال يعانون من احتياجات اللغة والتواصل، ينحدر أكثر من نصف التلاميذ من أقليات عرقية، أكثرهم من (الأفارقة السود) والكاريبين، وثلاثة أخماس التلاميذ لغتهم الأولى ليست الإنجليزية، ومعظمهم يتحدث التركية، تليها في الترتيب اللغة الصومالية، والبنغالية، والإسبانية والإيطالية. كُتِبت كافة اللافتات في المدرس باللغات الرئيسة الثلاث؛ الإنكليزية والتركية والبنغالية، وتتوافر ترجمة ومترجمون على نطاق واسع بما في ذلك الإسبانية والإيطالية.

كان التحصيل الدراسي عند دخول المدرسة أقل بكثير من المتوسط الوطني. وهناك أيضًا تنقلات كثيرة (أكثر من 50% في الصف السادس). وعلى الرغم من ذلك، فقد أدرجت المدرسة في أحدث تقرير لتفتيش أوفستد (أكتوبر 2005) على أنها (مدرسة استثنائية، يُعد كل طفل في صميم جميع ما تقوم به المدرسة). وقد قُيِّمت كمدرسة (رائعة) في جميع المجالات؛ ذلك لأنه على الرغم من أن التحاق التلاميذ بالمدرسة بإنجازات منخفضة جدًا، إلا أن مستوياتهم مع نهاية الصف السادس تجاوزت المتوسط في اللغة الإنجليزية، وتجاوزته بكثير في الرياضيات، وفاقت في العلوم.

كانت المدرسة في السابق مدرسة إرشاد ديني؛ لديها اعتماد من المستثمرين في البشر، وترعى جائزة الجودة في دعم الدراسة، وجائزة العلامة الذهبية في الفنون، وهي بالإضافة إلى ذلك عضو في (الشراكات الإبداعية لشرق لندن).

المدرسة (ج)

تقع المدرسة بالأراضي المنبسطة في مدينة اسيكس الجنوبية، وهي مدرسة مجتمعية للأطفال من عمر (3 – 11) عامًا، وهي محاطة بمقاطعة ذات منازل ضواحي بواجهة بيضاء وذات طابع كنسي، إنها منطقة يواجه فيها العديد من الأسر الحرمان الاجتماعي والاقتصادي بصورة كبيرة، وبسبب انخفاض نسب المواليد، تعاني المدرسة من هبوط في القوائم، وأدمجت بها مدرسة الأطفال الصغار الصفوف الابتدائية الأولى في عام 2004م.

يعادل عدد الأطفال المستحقين للوجبات المدرسية المجانية بهذه المدرسة ضعف المعدل الوطني، وتنقُّل التلاميذ بها مرتفع للغاية في منطقة يتخذها سكانها محطة مؤقتة، كان التحصيل ينحدر عند دخول المدرسة عامًا بعد عام، وهو في الواقع أقل كثيرًا من المعدل الوطني المتوقع للأطفال في عمر 3 سنوات.

معظم التلاميذ ينحدرون من أصول بريطانية بيضاء، والقليل منهم تعد اللغة الإنجليزية لغة إضافية بالنسبة لهم، وهناك عدد متوسط من التلاميذ لديهم احتياجات تعليمية خاصة أو صعوبات في التعلم، وعدد صغير نسبيًّا لديهم بيانات حالة.

في تقرير أوفستد عن المدرسة (2005م)، وجد أن المدرسة لديها منهج جيد ومعايير محسنة، وأن المعلمين أحسنوا في إيجاد سبل للتلاميذ لتحقيق النجاح، وتوفر دور الحضانة والتمهيدي خدمات فاعلة ومحفزة، وكانت المدرسة تُحرز تقدمًا جيدًا في الرياضيات واللغة الإنجليزية، على الرغم من أن الكتابة تحتاج إلى مزيد من الاهتمام. وكانت المستويات أقل من المتوسط مع نهاية الصف السادس بسبب التنقل العالي للتلاميذ.

وفي عام 2007م، فازت المدرسة بجائزة (التحدي) المقدمة من NACE، وهو ما يعني أنه قد تم الوفاء بتلك المعايير على نحو جيد (انظر الملحق بنهاية هذا الفصل).

وذكر تقرير المقيِّمين أنه «في هذه المدرسة يوجد ثراء في الفرص التي بموجبها يطور الأطفال الثقة في تجربة ما هو جديد، وحيث تُكتَشف المواهب وتُعزَّز»، كانت رؤية المدرسة «... مجتمع ... يعترف بالإمكانات الحقيقية ويطورها، متضمَّنة في الممارسات التي شوهدت». «الدروس مشوقة ومتحدية في مهام وضعت بها العديد من الفرص للتلاميذ للتعبير عن فهمهم، وإجراء تقييم ذاتي، وتحمُّل مسؤولية تعلمهم».

كان التلاميذ داعمين لبعضهم، ويقولون إنهم يستمتعون بالتعلم «لأننا نتعلم بالطريقة التي نحبها ويمكننا أن نكون مستقلين إذا كنا نريد ذلك، أنا أحب التحديات، وأضع أهدافي الخاصة وأتحدث عنها إلى أستاذي».

يقدر الآباء ثقافة الاحتفاء بالجهد والإنجاز، ويقولون إن أطفالهم شعروا بأنهم يُقدرون، وأنهم فخورون بإنجازاتهم.

الخصائص المشتركة للمدارس الثلاث

إجراءات التعرف

استخدمت جميع المدارس مجموعة من إجراءات التعرف، وتم التعرف على التلاميذ الأعلى قدرة من خلال إجراءات نوعية وكمية على حد سواء، ورُسِمت صورة شاملة عن تقدم كل طفل وأدائه وفقًا لإجراءات صارمة، بما في ذلك استخدام بيانات حقيقية من واقع ملفات التحاقهم بالمدرسة، واختبارات السات SAT، ومستويات المنهج الوطني، والتقييم المستمر، والاختبارات الوطنية والمدرسية، والسجلات المحفوظة بدقة، ومجموعة من الأدلة بما فيها عينات من عمل التلاميذ والمناقشة مع الزملاء

وأولياء الأمور، واستخدام حزم التعقب، وكذلك المراقبة المستندة إلى المدرسة، وملاحظة الحصص.

كما استخدمت هذه المدارس فريق ثلاثي يتضمن منسق التقييم، ومنسق الموهوبين أو منسق الاحتياجات الخاصة SENCo مع مدرس الفصل أو المدرس الأول؛ لتحليل نتائج التعلم للتلاميذ المتعرف عليهم، ووضعت أهدافًا لهم، ورصدت النواتج وفقًا للنوع والعرق، والاحتياجات التعليمية الخاصة، ومراحل اكتساب اللغة.

يساعد الالتزام القوي بتوسيع نطاق الفرص المتاحة لجميع التلاميذ على التعرف على الطلاب ذوي المواهب الخاصة الذين ربما لم يُتعرَّف عليهم في المنهج الدراسي العادي.

الروح العامة للمدارس

في كل مدرسة من هذه المدارس كان الطلاب يتحركون في المدرسة بطريقة هادفة، ويتحدثون بهدوء، وكانت أصوات المعلمين هادئة في أثناء قيادتهم لفصولهم أو متابعتهم لها، وكان كل شيء يسير بشكل منظم وذاتي التحكم، ولم يكن هناك تعجل أو دفع، أو صياح.

تعامل الأطفال مع الزائرين بطريقة سهلة ومهذبة، وتحدثوا بصراحة وبسعادة، وكان لديهم قدر كبير من الفضول، وكانوا متحمسين لمدرستهم ومعلميهم وللعمل الحالي الذي يقومون به، كانت تُقدَّم الفلسفة للأطفال بطريقة جيدة للغاية، كما كانت تُتاح فصول الخبراء Master classes في الفن والرقص والدراما والجوقة والأوركسترا، ودروس الفرنسية، و(نادي العقل)، وأكاديمية للمهارات وغير ذلك.

كان ينظر إلى كل مدرسة من المدارس الثلاث من قبل الأطفال والآباء والمعلمين على أنها (الأسرة)، وكانت هناك علاقات جيدة وحميمة بينهم جميعًا، وأعطي كل منهم الاحترام الواجب.

المناهج

التزمت جميع المدارس بتقديم خدمات دمجية، وفي الوقت نفسه التزمت بتوفير نطاق واسع من الفرص بحيث لا يُستبعد أي طفل أو موهبة، لقد ظهرت المستويات السبعة للخدمات المذكورة في الفصل الخامس في المناهج، وقُدِّم التعلم عن بعد من خلال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وفرص التعلم المستندة إلى الإنترنت التي يمكن تطويعها في أي وقت لتلبية الاحتياجات المتقدمة جدًّا لبعض المتعلمين.

وقد كانت خدمات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المقدمة في كل مدرسة عالية المستوى والجودة، حيث توافرت السبورات البيضاء في كل الفصول الدراسية، وأجنحة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات مجهزة تجهيزًا عاليًا.

وكان تقديم المناهج الرئيسة مدعومًا بمدى واسع من أنشطة وقت الغذاء، وساعات ما بعد الدوام، ونوادي خارج المدرسة، وفرص تعلم محلية متخصصة، كما كان مدربون رياضيون متخصصون، وخبراء تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وخبراء في العلوم والفنون المسرحية، وفي الثقافة والفن جميعًا حاضرون في بعض المواطن في التقويم المدرسي، وكان لدى المدارس الثلاث خدمات ممتازة للسنوات الأولى.

وقد أعطت جميع المدارس الابتدائية الفعالة اهتمامًا للموضوعات الفنية لتحقيق توازن في المنهج الدراسي والاستجابة للمواهب، وقد ذهبت هذه المدارس الثلاث إلى أبعد من ذلك، إذ كان لديها معرض متألق واحتفال بالنجاح في الآداب والفنون

المسرحية، لقد بذلوا الكثير لتبني جميع المواهب بتوظيف الخبرات من كل مصدر من المصادر التي يمكن الوصول إليها، وكان لذلك عائد كبير على التلاميذ.

شاركت إحدى هذه المدارس في المسابقة السنوية (التقط صورة واحدة)، وكان العمل الفني المقدم عالي المستوى، مما جعل المدرسة منافسًا في هذا الحدث السنوي (التقط صورة واحدة)، وأصبحت واحدة من مدارس قليلة في القطر التي تُعرَض أعمالها في قسم الأطفال في المعرض الوطني. وكانت (الأسرة المدرسية) فخورة جدًا بهذا!

وكان الفنانون الأعلى موهبة من بين الأطفال في هذه المدرسة يعملون مع منسق للفنون في فصول الخبراء الأسبوعية، وكان هناك أسبوع لزيارة مكان ويتضمن ملاحظة دقيقة ورسمًا جميلًا لما يعثر عليه من أشياء، (صدفة) مثلًا، وهناك أيضًا الشراكات الإبداعية والفنانون المقيمون الذين قَدِموا للعمل مع الأطفال، وظهر هذا جليًّا في الكم الهائل من المعروضات ثنائية وثلاثية الأبعاد من الأنواع كافة، وفي الآونة الأخيرة صمموا أقنعة إفريقية، وتحدث كل من الفتيات والفتيان بحماس عن التجربة وعن الطبول الإفريقية.

وفي مدرسة أخرى، أدارت منسقة الفنون فصول الخبراء على أساس أسلوب التدريب المهني للرسامين الكبار، وغطت الجدران صور لمطاعم (لوريس)، وأعمال (ماتيسيس)، (سيزانيس) في أثناء العمل على البنية والأسلوب. لقد أجاد الأطفال للغاية لدرجة أنه كان من الممكن أن يقوموا بطلاء حجرة مجلس إدارة شركة أو مبنى تراثي.

وفي الرقص، جندت إحدى هذه المدارس راقصًا رجلًا محترفًا كمدرب، وجعلت الرقص للبنين جزءًا منتظمًا من المناهج الدراسية، فضلًا عن الرقص المختلط مع بعض العروض الجميلة بما في ذلك المسرحية الموسيقية (بيلي إليوت).

وكانت الدراما عنصرًا قويًّا في المناهج الدراسية لجميع المدارس، فضلًا عن دروس ذات صلة مقدمة من كتَّاب مقيمين وخبراء في الجامعة تربط بين الدراما والكتابة في فصول الخبراء للتلاميذ المدرجين في سجل الموهوبين، حتى أولئك الذين ما زالوا يعملون على مهارات القراءة والكتابة كانت لهم حصص إثراء متخصصة خاصة بهم.

وكانت الموسيقى مجالًا آخر من مجالات الموهبة التي لم يُغفَل فيها أي طفل، وكانت هناك فرص للانضمام إلى الجوقة والغناء للمسنين، والاشتراك في الجوقات المحلية، والانطلاق إلى آفاق أبعد. في إحدى المدارس، جاء الموسيقيون من أوركسترا لندن لتعليم موسيقى جاميلان Gamelan ولتحديد التلاميذ ذوي القدرات الموسيقية، وجاء فنانون أوبيراليون مدربون لإدارة فصول الأوبرا القائمة على القصص الخيالية للتحضير للعرض النهائي للمناهج الدراسية في مشروع أوبرا المدارس السنوي. كان أحد التلاميذ الذين أجريت معهم مقابلات شخصية يأخذ دورًا رئيسًا في العرض، وأثبت أن لديه موهبة فريدة أسعدت جميع أصدقائه والجمهور العام.

وفي مدرسة أخرى من هذه المدارس بالاشتراك مع السلطات التعليمية المحلية والمجتمع المحلي، فتح الباب أمام 70% من التلاميذ للعزف على آلات موسيقية وأعطتهم دروسًا في الكمان والتشيللو، والكلارينيت والآلات النحاسية، وكذلك تدريبًا عمليًّا على الأوركسترا.

أقامت إحدى هذه المدارس توأمة مع مدرسة في شانغهاي، وتطلع التلاميذ بحماس كبير لأسبوع الصين.

مع كل هذه المبادرات، تأكد الطلاب أنه متى وجدت لديهم الرغبة في تعلم شيء، فسوف يتم إيجاد وسيلة لهم للقيام بذلك، ولن يُدَّخر جهد للقيام بذلك.

التدريس والتعلم الفاعل

من خلال إستراتيجيات التمايز والتوسيع والإثراء في الدروس، تَمكَّن المعلمون من الاستفادة من نتائج الأبحاث في التعرف المستند إلى المنهج لتوسيع نطاق مهارات الطلاب، وتطوير التوسيع المعرفي في التفكير الهادف ومهارات التساؤل بصورة أكبر.

وقد أثنت تقارير أوفستدOFSTED على الجودة العالية أو الممتازة والمحفزة للخدمات المقدمة في سنوات الحضانة وسنوات الطفولة المبكرة في كل مدرسة من هذه المدارس، وكان من الأشياء المميزة أن كل مدرسة استخدمت برنامجًا معينًا لتدريس القراءة من خلال الصوتيات في السنوات المبكرة، اثنان منها استخدمت برنامج (جولي للصوتيات)، في حين استخدمت الثالثة برنامج القراءة لـ (روث مسكن)، وقد وفر كلا البرنامجين نظامًا صارمًا متدرجًا للتعلم، وقد ثبت أن هذه البرامج تحسن أداء القراءة والكتابة على نحو أعلى من المستويات التي تحققها (الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية). وأدخلت إحدى هذه المدارس في الآونة الأخيرة برنامج (جولي للصوتيات)، وقد شهدت تحسنًا أفضل في إنجازات التلاميذ في القراءة والكتابة، ووجدت المدرسة التي تستخدم طريقة (روث مسكن) أن التلاميذ تقدموا بواقع ثلاثة مستويات أكثر مما حققه التدريس السابق.

وفي المدرسة الواقعة في مدينة داخلية – «اكتسب العديد من الطلاب في مرحلة مبكرة من تعلم اللغة الإنجليزية المهارات الأساسية بسرعة، وأجادوا للغاية أيضًا؛ لأن الخدمات كانت فاعلة بدرجة كبيرة» (OFSTED, 2005). وكانت تعقد دورات عائلية لمحو الأمية صباحًا مرتين في الأسبوع لأطفال التمهيدي وآبائهم/ القائمين بالرعاية. وكانت تعقد اجتماعات (تصحيح) بثلاث لغات، وكان يسمح لوالدي الأطفال/ مقدمي الرعاية في دور الحضانة والتمهيدي والصف الأول والثاني الابتدائي بمشاهدة دروس القراءة

والكتابة لمجموعة من الأطفال، ومناقشة الطريقة التي يمكن أن تعمل بها المدرسة والمنزل معًا لتحسين القراءة في السنوات المبكرة.

التقويم من أجل التعلم

من خلال التخطيط والتقويم الفاعلين، وحفظ السجلات والاتصال مع المعلمين السابقين للأطفال حيثما أمكن، تستطيع المدارس التثبت مما قام به التلاميذ من قبل منعًا للتكرار. عندئذٍ توفر المدارس التحديات عبر المهام ذات الجودة العالية وخطط العمل، لكي تكون هناك دائمًا أعمال متمايزة ووسائل للتوسع متاحة، وبتقويم الأداء في هذه المهام، يكون من الممكن عندئذ وضع أهداف فردية أكثر تحديًا وواجبات منزلية فردية، وتُدرَّس كذلك مهارات الدراسة.

ويُسمَح للتلاميذ باختيار أعمالهم الخاصة وتنظيمها، ويُتوقع منهم أن ينفذوا، دون مساعدة، المهام التي تُوسِّع إمكاناتهم، وتساعدهم على تنمية قدراتهم في تقويم أعمالهم وتصحيحها. يضع التلاميذ أهدافًا خاصة بهم في صفوف المرحلة الابتدائية، ويراقبون تقدمهم من خلال التقييم الذاتي، وتصحيح أعمال بعضهم.

وقد وجدت تقارير أوفستد أن تقنيات التقويم قد استخدمت على نحو فاعل للغاية من قبل معظم المدرسين، وكان هناك تحليل دقيق للبيانات أوضح بشكل سليم أن المجموعات المختلفة من التلاميذ أحرزوا تقدمًا رائعًا بشكل متكافئ، بما في ذلك أولئك المنتمين إلى الأقليات العرقية.

مكنت عملية استعراض حالة التلميذ من وضع كافة أوجه تقدم الطفل وتحصيله في الاعتبار، ومشاركة الأفكار واتخاذ الإجراءات للتدخل عند الضرورة، كما أدخلت هذه العملية المعلمين في حلقة متصلة من التأمل الذاتي والتطوير، وقد تم تدعيم ذلك في واحدة من المدارس من خلال التدريس التعاوني وشركاء التدريس.

كانت مدرسة المدينة الداخلية بصفة خاصة متميزة بقوة في عملية استعراض حالة التلميذ، حيث كان يقوم بها المعلم الأول ومعلم الفصل ومنسق الاحتياجات الخاصة في كل فصل دراسي؛ على سبيل المثال، عقدت مناقشة حول إحدى الطالبات، كان الجميع متفقين على أن هذه الطالبة تعد (نجمة) (متميزة)، صريحة، وعنيدة، ثم ضحكوا باعتزاز. وهي بالفعل تذهب إلى أحد مراكز الدراسة صباح كل يوم خميس، وكانت ضمن مجموعة الموهوبين، وكان تقديرهم لعملها في المعرفة بالقراءة والكتابة بأنه رائع، وكان قد تقرر في البداية تكوين نادي الكتاب لها ولأمثالها من التلاميذ في الصف الخامس، ثم فكروا في إلحاقها بمجموعة كتَّاب الصف السادس عندما وضع في الاعتبار تلميذ آخر صديق لها لديه القدرة على مشاركتها، فكان هذا هو الإجراء الذي تقرر القيام به حتى يمكن للتلميذين مساندة كل منهما الآخر في الصف السادس.

آراء الطلاب

في كل مدرسة من هذه المدارس، كان للطلاب صوت قوي، وكان بها نظام الرفاق والقادة في ألعاب الفناء المدرسي، والموجهين، ونظام ممثلين عن الفصول والمجالس المدرسية النشطة للغاية التي أسهمت في صنع القرارات والسياسات بالمدرسة.

كانت لديهم معرفة جيدة بمدارسهم، وكان لديهم تقدير كبير جدًّا لما تقدمه لهم، وكيف أنهم كانوا مدرجين في جميع أنشطتها وتطلعاتها، وكانت لديهم آراء إيجابية جدًّا عن المناهج الدراسية والتدريس والمعلمين. «إنهم يستمعون إلينا ولا يصرخون في وجوهنا»، «عندما لا نفهم أمرًا ما فإنهم يشرحونه مرة أخرى».

الوالدان

قدَّر الآباء والأمهات المدارس تقديرًا عاليًا، وكانوا سعداء جدًّا بالطريقة التي كانت تُدار بها المدارس، لقد كانوا داعمين للغاية وعلى دراية جيدة، وانطبق هذا بقوة على

المحافظين والآباء والأمهات الذين أجريت معهم مقابلات وعقدت معهم اجتماعات خلال العام 2006 – 2007م، لقد أعجبهم أن التلاميذ تحدثوا بحماس، وبدراية كبيرة عن الخبرات التعليمية التي تُقدم لهم في مدارسهم. وهم أيضًا يشاركون بوقتهم وخبرتهم.

المجتمع

كان هناك اتصال جيد بين المدارس والمجتمعات المحلية، وكان هناك التزام حقيقي تجاه المجتمع المحلي، وتعززت مجموعة واسعة من الاتصالات، فعلى سبيل المثال، طور مشروع تجاري استغرق عامين من فهم التلاميذ للعالم الأوسع والرفاهية الاقتصادية، وعَزَّز الروابط مع الشركات وأفراد المجتمع؛ وكذلك تم تطوير مشروع مع مهندس معماري محلي لإعادة إحياء تاريخ وثقافة شارعهم الرئيس باستخدام مجموعة متنوعة من التكنولوجيا الحديثة ووسائل الإعلام؛ ومشروع الفصول الدراسية في الهواء الطلق باستخدام المعلومات والخبرات المحلية؛ ومشروعات الشراكة مع المدارس الثانوية المحلية ومراكز الدراسة والجامعات في العلوم والرياضيات وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ ومبادرات مع المنظمات المحلية لرفع الإنجازات في مجال الرياضة؛ وتطوير أماكن للعمل في الصفوف الخامس والسادس في إحدى المدارس؛ وصالات للألعاب الذهنية، وهلم جرًّا.

أعضاء هيئة التدريس

كانت المدارس محظوظة بوجود قيادات على أعلى مستوى من الكفاءة، كانوا مبتكرين وأذكياء ومجتهدين في عملهم، تفاعلوا مع المعلمين وربطوا بينهم كفريق عمل واحد، وكان الفريق منخرطًا تمامًا في التطوير المستمر والمتواصل للعاملين لاكتساب أي مهارات ومعارف يمكنها تحسين التدريس والتعلم للأطفال، لقد كانوا نشطين للغاية، ساعين إلى الحصول على تمويل إضافي وتكوين شبكة اتصالات.

الاستنتاج

إن النهج الإنمائي القوي من جانب الخبراء الممارسين في السنوات المبكرة في المدارس الثلاث هو الذي يدعم بوضوح ويوفر الأساس الصحيح لما يحدث في السنوات اللاحقة، وعندما يستطيع الأطفال القراءة والكتابة بطلاقة يمكنهم استخدام هذه المهارات لتعلم كيفية تعلم المزيد. وكانت المدارس الثلاث جميعها قادرة على تعزيز مهارات اللغة والمعرفة بالقراءة والكتابة في وقت مبكر، معينةً التلاميذ على اكتساب طلاقة في استخدامها بسرعة أكبر، مُفرِّغة إياهم للمزيد من التفوق في المنهج الأوسع.

وفي الصفوف الابتدائية الأولى، أتيحت فرص للتعلم بصورة أكبر من المعتاد باستخدام مجموعة من نهج التمايز والتسريع والتوسيع والإثراء، وداخل الفصول الدراسية، عادة ما كان هذا يبدأ بتمايز المنهج الدراسي العادي، وكانت هناك العديد من الأنشطة التي تقدم خارج المدرسة، وأنشطة ما بعد المدرسة، والأنشطة المجتمعية، لدرجة أنك ربما تتساءل متى كانوا ينامون، لقد كانت المواقع خلايا للصناعة والخيال والإبداع، وكان كل منها مجتمع تعلم حي، ملتزم بالتعلم ذي الطابع الشخصي، والتعلم مدى الحياة.

وعلى الرغم من أن سكلتون وفرانسيس فالكانوفا (Skelton, Francis and Valkanova, 2007) وجدوا أن العوائق الرئيسة أمام الإنجاز هي الحرمان أو الفقر وتدني الوضع الاجتماعي- الاقتصادي، وليس النوع أو العرق في المرحلة الأساسية الثانية، إلا أن دراسات الحالة لهذه المدارس الثلاثة أوضحت كيف يمكن للمدارس التي لديها قيادة ذات كفاءة عالية ومعلمون جيدون يعملون كفريق، وعلى دراية بالتدريس والتعلم الفاعل، أن تُحدِث فرقًا.

لقد كان أمرًا جيدًا أن نصل إلى نهاية إيجابية لهذا الكتاب، وكان هذا ليسعد هاري باسو[1].

الخاتمة

بالنظر إلى المستقبل، أود أن نرى المزيد من الاستثمار في التعليم الابتدائي، وبرامج (التنمية المهنية المستمرة) للنهوض بكافة المدارس وصولًا إلى المستويات التي شاهدناها.

وعلى الرغم من أن دراسات الحالة من أبحاث الجمعية الوطنية للأطفال ذوي القدرات في التعليم NACE أظهرت أيضًا كيف نجحت ست مدارس ثانوية في معالجة تدني التحصيل، فإنني آمل أن أرى هذا القطاع وقد تغير، وأن يحدث هذا التغير بشكل أساسي بالتحول من تجمعات ضخمة لطلاب من سن (11 – 18)، لتتحول إلى مدارس تضم طلابًا من سن (11 – 16)، والتي يمكن أن تكون أصغر بكثير، وأكثر حميمية مع التلاميذ، بها عدد يتراوح بين (650–800) طالب.

والسبب في ذلك هو أن الكيانات الصغيرة الحميمة ذات الطابع الأسري التي يعرف أفرادها بعضهم بعضًا يمكن أن تخفف من الاستياء والشذوذ الذي يستثار في بعض المؤسسات الكبيرة، ويقدم الدعم الأسري الضروري في بيئة تتسم بتزايد الانهيار الأسري والشقاق.

وعندها يمكن استيعاب الطلاب من عمر (16) في المدارس الثانوية والكليات ومساعدتهم على الانتقال إلى تعليم وتدريب موجه من الكبار.

1 تشير هذه الفقرة إلى الاقتباس الذي بدأ به الكتاب عن هاري باسو والتي أشار فيها إلى أننا ما زلنا لا نعرف بالتحديد ما الذي يجب أن تتضمنه التدابير الجيدة التي ينبغي أن تقدم لذوي الإمكانات العالية ولا كيف نحفز وندمج المحرومين اجتماعيًّا ولا كيف نضم المتفوقين المحرومين ثقافيًّا ولغويًّا.

عندئذ، يمكن تخفيف صدمة كل مرحلة انتقالية، لقد كان على جميع المدارس الفاعلة أن تبذل قدرًا كبيرًا من الوقت والجهد والمصادر في إعداد التلاميذ لهذه المرحلة الانتقالية.

الملاحق

جائزة التحدي من الجمعية الوطنية للأطفال ذوي القدرات (NACE)

تُمنح جائزة التحدي The NACE Challenge Award من قبل الجمعية الوطنية للأطفال ذوي القدرات في التعليم، وهي منظمة تعليمية رائدة ومؤسسة خيرية مسجلة تأسست منذ 25 عامًا. تُعد جائزة التحدي إطارًا للمراجعة المستمرة، والتخطيط والتطوير الذي تقوم به المدرسة ككل، ويمكن للمدارس التي تلبي المعايير المطلوبة في العناصر العشرة لهذا الإطار والتي تظهر التزامًا مستمرًّا بتقديم خدمات للطلاب ذوي القدرات، أن تتقدم بطلب التقييم والاعتماد للحصول على الجائزة.

1. تكون المدارس قادرة على نيل هذه الجائزة لأنها:

أ. اختارت أن يكون تركيز المدرسة ككل على تقديم خدمات للطلاب لرفع المعايير للجميع.

ب. تعمل ككل على المراجعة والتدقيق لتطوير الخدمات.

ج. تجمع الأدلة حول الممارسات الفاعلة وفقًا لمعايير العناصر العشرة.

د. تستخدم (الوثائق الداعمة)، لا سيما، (ما التدريس الجيد) و (ما العمل الجيد)، من أجل التقويم الذاتي للمعلم، ورصد التحدي في التدريس والتعلم.

هـ. تعمل في مجموعات وشبكات ومناطق لتطوير ونشر الممارسة وفقًا للعناصر العشرة.

2. التحضير للمحادثة السنوية نظرًا لأنها:

أ. تستخدم الخرائط المرتبطة بجائزة التحدي ومعايير الجودة.

ب. تكون لديها أدلة للخدمات الفاعلة، تجمعها في ملف جائزة التحدي وفقًا للعناصر العشرة، بالإضافة إلى خطة عملها (NACE, 2005).

References

Brophy, J.E. and Good, T.L. (1970) Teachers' communication of differential expectations from children's classroom performance. Journal of Educational Psychology, 65, 365–74.

Butler-Por, N. (1993) Underachieving and gifted students, in International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent (eds K.A. Heller, F.J. Monks and A.H. Passow), Pergamon, Oxford, pp. 648–68.

Crocker, A.C. and Cheeseman, R.C. (1988) The ability of young children to rank themselves for academic ability. Educational Studies, 14, 105–10.

Flyvberg, B. (2006) Five misunderstandings about case study research. Qualitative Inquiry, 12 (2), 219–45.

Gagne, F. (1995) Learning about the nature of gifts and talents through peer and teacher nomination, in Nurturing Talent (eds K.M. Katzko and F.J. Monks), Van Gorcum, Assen, pp. 20–30.

Good, T.L. and Brophy, J.E. (1977) Educational Psychology: A Realistic Approach, Holt, Rinehart and Winston, New York, pp. 380–4.

Hollingworth, L. (1942) Children Above 180 IQ, World Books, New York.

Jackson, P.W. (1986) Life in Classrooms, Holt Rinehart and Winston, New York.

Montgomery, D. (ed.) (2000) Able Underachievers, Whurr, London.

Murphy, J. (1974) Teacher expectations and working class under-achievement. British Journal of Sociology, 25, 323–44.

Nash, R. (1973) Classrooms Observed: The Teach

Paule, M. (2006) Understanding Underachievement: Some Questions to Ask, Things to Think About and Things to do, Oxford Brookes University/Westminster Institute pamphlet, Oxford.

Rosenthal, R. and Jacobsen, L. (1967) Pygmalion in the Classroom, Holt Rinehart and Winston, New York.

Skelton, C., Francis, B. and Valkanova, Y. (2007) Breaking Down the Stereotypes. Gender and Achievement in Schools, Equal Opportunities Commission, London.

Soy, S.K. (1997) The case study as research method, p. 1, www.gslis.utex.edu (accessed August 2007).

Terman, L. (1930) The Promise of Youth, Harrap, London.

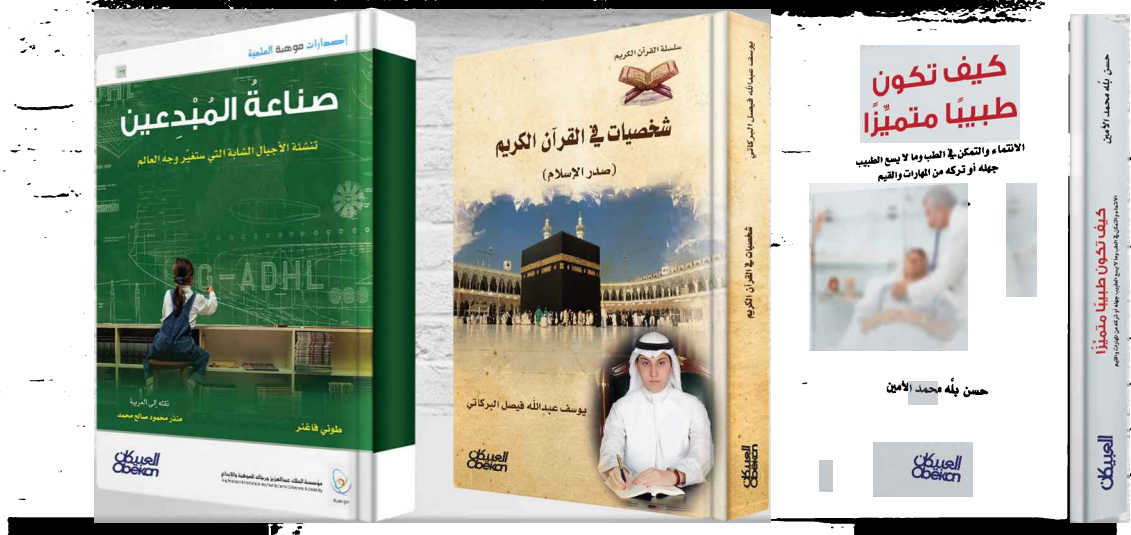
Wallace, B., Fittler, S., Leyden, S. et al. (2008) Raising the Achievement of Able, Gifted and Talented Pupils within an Inclusive Setting, NACE/London Gifted and Talented, Oxford.

العبيكان للاستثمار
Obeikan Investment Group

إحدى شركات

العبيكان للنشر
Obeikan Publishing

أحدث الإصدارات

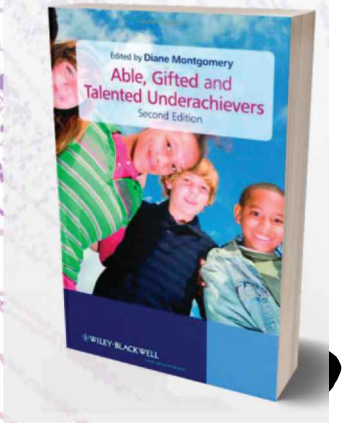


Follow Us
obeikn reader
obeikanpub

كتبنا الصوتية
storytel
Kitab Sawti
www.kitabsawti.com
دار ضاد للنشر الإلكتروني
Dhad Audio Publishing
WWW.DHAD.SA

كتبنا الإلكترونية
Google Play
amazonkindle

لخدمات البيع والتوصيل
سوق
أحدى شركات amazon
رواق
نون noon



بروفيسور ديان مونتغمري

أستاذ فخري في التربية بجامعة ميدلسكس بلندن. وهي معلمة خبيرة وأستاذة بكلية تربية المعلمين. يتضمن موضوع الدكتوراه الخاص بها تحسين التعليم والتعلم. وهي أخصائية نفسية مجازة ومتخصصة في البحوث المتعلقة بالموهبة وصعوبات التعلم. وقد أنشأت وأدارت ثلاثة برامج تعليم عن بعد لدرجة الماجستير بجامعة ميدلسكس، حيث كانت تعمل سابقًا عميد لكلية التربية والفنون المسرحية ومديرًا لكلية التربية.

تؤلف مونتغمري برامج ماجستير في تربية الموهوبين، والاحتياجات التعليمية الخاصة، وصعوبات التعلم المحددة، "الديسليسكيا"، وتدير" مشروعًا بحثيًا حول صعوبات التعلم" من موطنها في مدينة إسكس. وقد ألفت أكثر من عشرين كتابًا والعديد من المقالات في مجموعة من موضوعات التربية، وهي تحاضر على نطاق واسع على الصعيدين الوطني والدولي.

تتناول الطبعة الثانية لكتاب "الطلاب الموهوبون وذوو القدرات متدنو التحصيل" الأسباب الظاهرة والخفية لتدني التحصيل، لاسيما عند المتعلمين الأعلى قدرة. يقدم الكتاب نموذجًا يحدد مجموعة من العوامل الخارجية والداخلية التي تتفاعل معًا وتتسبب في تدني التحصيل. تحدد الاختبارات الرسمية بعض متدني التحصيل، ولكن يظل ثلثا هؤلاء الطلاب غير محددين، وهناك حاجة إلى استخدام إستراتيجيات أخرى بهذا الشأن، خاصة التحدي المعرفي القائم على المنهج، والتقييم الواقعي القائم على الأداء. قد تخفي صعوبات التعلم والصعوبات السلوكية والاجتماعية والعاطفية تدني التحصيل. يمكن أن تحول كل هذه العوامل دون التعلم، وهو ما يمكن التغلب عليه باستخدام إستراتيجيات تدريس وتعلم ملائمة. يتناول الكتاب هذه المشكلات ويعرض لإستراتيجيات التدخل ذات الصلة.

يعرض الكتاب الأبحاث المرتبطة بالتحديد والتدخل والعلاج بصورة مفصلة، بما في ذلك بحث حديث أجرته ديان مونتغمري لبيان الطبيعة الحالية للمدارس العادية وما تواجهها من مشكلات. كما تعرض الفصول الأخيرة مادة جديدة أسست على بحث أجرته بيلى والاس لهيئة موهوبي لندن.

ISBN: 9786035092623
9 786035 092623

موضوع الكتاب:
- الطلاب.

تلهم المعرفة
Inspiring Knowledge
Obeikan Reader
@ObeikanPub

العبيكان للنشر
Obeikan Publishing