

منهاج الموهوبين، توجهات الماضي

والحاضر والمستقبل

Curriculum For The Gifted Past, Present, and Future Directions

المستقبل المنطقي في حياة الشعوب هو الذي يتحدد بالماضي والحاضر، ولكنه يكون أقل أهمية من المستقبل الذي نريد، والذي يتحدد غالباً بقرارات مقصودة وليس بمحض الصدفة (Rene Du-bos).

تشير نتائج التقارير الوطنية عبر قرنين من الزمن إلى أن الأمة الأمريكية في خطر، لذا فإن هناك حاجة ماسة إلى التغيير في مناهجنا خصوصاً في مادتي الرياضيات والعلوم. حيث أقرت (اللجنة الوطنية للتمييز في التعليم، 1983) بفشل التعليم في المدارس العامة، وهذا يؤكد ضرورة إلزام الطلبة في برامج الثانوية العامة بدراسة مواد متقدمة في هذين الموضوعين. كما دعا مشروع مجلس الكلية لمساواة التعليم (اختبار القبول الموحد في الكلية، 1983) إلى ضرورة امتلاك الطلبة الحد الأدنى من المهارات التي تتطلب إجادة العلوم المتقدمة في التكنولوجيا، إضافةً إلى امتلاك المهارات الرياضية الأساسية، والتي أقرت من قبل لجنة العلوم الوطنية في عام (1983) وأوصت بضرورة دراسة مادتي العلوم والرياضيات لمدة أربع سنوات دراسية لطلبة مدارس الولايات المتحدة الأمريكية جميعهم.

وفي أوائل التسعينيات من القرن المنصرم، ظهرت حركة التغيير والإصلاح على الساحة الدولية بشكل عام، حيث ركزت دول العالم جميعها على عملية التعلم - والتعليم، وظهر بشكل جلي لهذه الدول أن آمالها في التنمية يتحدد بمقدرة أبنائها على التعامل مع التكنولوجيا بشكل فعال في هذه العملية، علاوةً على ذلك أن التشكيل الديمغرافي لكثير من الدول المتقدمة أدى إلى عوامة القضايا، كالإصلاح والديمقراطية. وفي هذا الميدان، فإن الولايات المتحدة الأمريكية تمثل حالة فريدة في هذه المسألة.

ولمتابعة حركة الإصلاح والتغيير، نشر عدد من المفكرين التربويين البارزين في الولايات المتحدة الأمريكية برامج متعددة حول طبيعة التعلم النموذجي الذي نريد، ومن بين هذه البرامج؛ برنامج إدلر بايديا (Adler Aideia,1984) الذي ركز على تعلم الفنون الحرة للجميع من خلال التركيز على المحتوى التقليدي للمناهج، والاهتمام بأهداف إتقان المعرفة، وتطوير مهارات التفكير العليا، وتقدير الجمال.

وأما هيرتش (Hirsch,1989)، فتناول هذه الفكرة من منظور إداري، وقد أيد ذلك ظهور كتاب " مكان يدعى المدرسة Aplace Called School " الذي كشف من خلاله التناقضات الأساسية في كيفية تنظيم المدارس لتنفيذ المهمات التعليمية المختلفة. في حين أوضحت الأعمال اللاحقة المشكلات العديدة لتنفيذ المنهج، خاصةً في المدارس الثانوية (Boyer,1983 P; Sizer,1984).

وقد صنف بلوم (1980) نموذجاً هرمياً تعليمياً لتنظيم الأهداف وتقديم المهارات المختلفة في المجال المعرفي، والتي يتم تنفيذها من خلال المنهج ومن خلال العملية التعليمية، وقد حدد الهدف التصوري لإجادة هذه المهارات (Gardner,2000). في حين أكدت العديد من الدراسات التربوية أن الطلبة الموهوبين بحاجة إلى استخدام استراتيجيات متميزة من أجل الوصول إلى المهارات العليا من هرم بلوم، وذلك لكي يتناسب مع الفروق الفردية بين هؤلاء الطلبة وباقي الطلاب (Rogers,2002).

وبالرجوع إلى التقارير الواردة حول المشكلات التعليمية وضعف الأداء التحصيلي لدى الطلبة، فإن التعليم يواجه العديد من الضغوطات المختلفة والتي تطالب بضرورة الإصلاح والتغيير. مما أدى إلى ظهور فكرة تحديد المعايير وبقوة من أجل تحديد دور المدرسة في رعاية طلبتها وبالأخص الطلبة الموهوبين (Walberg,2003). ومن أجل ذلك فقد تزايد الاهتمام بتركيز الجهود نحو رفع مستوى التحصيل الدراسي والأداء للمعلمين جميعهم، الأمر الذي يساهم في تطوير قدرات الموهوبين وتمييزها، إضافةً إلى أنها تحسن من قدرات الطلبة الأقل قدرة (Renzulli,1998).

ولكن مع كل الجهود التي بذلت في هذا الميدان، فقد ظهر أن الكثير من المدارس المحلية لم تكن بمستوى الطموح بالنسبة لقدرتها على إعداد مجتمع تكنولوجي حديث. فمنهاج الموهوبين يجب أن

يوفر نقطة البدء لتنمية هذه الجهود والارتقاء بها في المجالات جميعها، خاصةً في المجالات التي تم تحديدها بأنها أقل فاعلية؛ الرياضيات والعلوم (Valverde & Schmidt, 1998).

ولذلك يجب على مصممي مناهج الموهوبين أن يكونوا على دراية بالهيكل التنظيمي للمدارس المحلية، بحيث يناسب المنهاج هذه المدارس، كما يناسب الطلبة الموهوبين، بحيث يوفر لهم مهارات في مراحل التعليم جميعها (من الروضة إلى الصف الثاني عشر)، ولذلك تمت الدعوة إلى التغيير.

القوى التي تقود المنهاج The Forces That Drive Curriculum

تعالت الأصوات المطالبة بالتغيير والإصلاح المبني على المعايير والتأكيد على المسؤولية من خلال التقييم المستمر وعلى فترات ثابتة. وفي العقدين الماضيين ظهر اهتمام كبير بتطوير مناهج متعددة تناسب الطلبة الموهوبين، وهناك العديد من هذه المشاريع التي تم تطويرها في التسعينيات من القرن المنصرم، والتي من بينها؛ مشاريع مؤسسة العلوم الوطنية في العلوم والرياضيات. إضافةً إلى المشاريع التي قامت بها الجمعية الأمريكية لتطوير العلوم، والتي من خلالها مولت موضوعات علمية جديدة، من بينها تعليم الموهوبين.

وهناك مشاريع تطوير المناهج الكبيرة والشاملة، التي تم إنشاؤها من قبل دائرة التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية ضمن (Javits Gifted * Talented Education Act) والتي اشتملت على مجالات المنهاج الرئيسية جميعها، وهي: الرياضيات والعلوم وفنون اللغة والإنسانيات والدراسات الاجتماعية. وتعتبر هذه المشاريع من الأعمال المميزة والتي تمثل عملاً حقيقياً للموهوبين، حيث وفرت العديد من النماذج التي تم تعديلها وتكييفها من أجل استخدامها للصفوف المدرسية كافة وعلى المستويات جميعها.

وهنا يتبادر إلى الذهن السؤال الآتي، ما الذي أدى إلى زيادة الاهتمام على نحو كبير بتطوير المناهج؟ إن الاهتمام الاجتماعي كأمة بمواجهة التحديات المستقبلية، والتنافس في السوق العالمية، إضافةً إلى وجود العديد من التقارير على مدى السنوات الماضية. والتي أكدت على وجود نقص بمستوى أداء الطلبة الأمريكيين من الناحية الأكاديمية والتحصيلية على المستوى الوطني والعالمي، يعتبر من المبررات المهمة لزيادة الاهتمام بعملية تطوير المنهاج (Darling-Hammond, 1990; Stevenson & Stigler, 1992; Valverde & Schmidt, 1998). ولذلك تمت الدعوة إلى التغيير والتركيز على مواضيع من مثل، تدخل النظام أو المجتمع، والمعايير والمقاييس التي يمكن توظيفها، والمسؤولية عن عملية التعلم والتعليم. إن تبني فلسفة العدالة التعليمية التي سيطرت على السياسة التعليمية في البلاد، لإيجاد تشريع (لا تترك خلفاً) (No Child Left Behind NCLB) أدت إلى وجود مستوى متدنٍ من التعليم، ودليل ذلك؛ أنه كان يتبع في المدارس مقياس واحد لمعرفة

مستوى التحصيل وللطلاب جميعهم على الرغم من الاختلاف الكبير في قدراتهم. إضافةً إلى التركيز المصاحب لتعليم الطلبة ذوي الإعاقات، والذي أوجد تشريع تعلم الأفراد ذوي صعوبات التعلم، وأدى إلى إنفاق عالٍ بلغ بلايين الدولارات من أجل تعليم ذوي الإعاقات ضمن الصف العادي. وعليه فقد برز الاهتمام من قبل صانعي سياسة التعليم بتقليص الفجوة بين المتعلمين الذين يتعاملون مع المصادر المختلفة والذين لا يستخدمونها.

وإلى جانب هذه القوى الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، في النظم التعليمية، تم البحث من جديد عن التفكير القادر على تغيير النظام المطلوب، من مثل الدراسات التي تناولت الذكاء والتي قام بها (Gardner,2000&Sternberg,2000) وبينت كيفية تعلم الطلبة، ووفرت العديد من الطرق التي يمكن تنفيذها في المنهاج، والتي لم تكن متوافرة من قبل. وأكد العديد من التربويين ضرورة التطبيق المباشر لهذه النظريات في تعلم الطلبة داخل المدارس، وضرورة التقييم المستمر لها بعد تطبيقها (Brown,1990;Noval,1998; Shuel,1992).

وعلى هذا الأساس، ظهرت افتراضات جديدة عديدة تبناها بعض الباحثين من مثل (Hatano&Inagaki,1987)، وهي :

- 1- المعرفة تكتسب بالبناء (Resnick,1987).
- 2- اكتساب المعرفة يتطلب إعادة البناء (Carey,2000).
- 3- المعرفة مجال محدد (Hirsfeld&Gelman,1996).
- 4- اكتساب المعرفة يعتمد على المعرفة السابقة (Elman,1994)، والتأثيرات الاجتماعية والثقافية (Rogoff , 1998).

إن هذه الافتراضات متضمنة في المعايير الدولية، والتي أثرت في طرق وصف المنهاج، والتعليم، والتقييم في المدارس الأمريكية. ورغم ذلك النداء العالي للترجمة والتطبيق، إلا أن الجواب عن هذه الافتراضات لم يتضح بشكل كامل بعد.

والبحث الحالي في مجال التعلم - التعليم، يبدو كذلك مهماً للهيكل التصوري لفهم المنهاج المناسب للموهوبين. فعلى سبيل المثال، فإن مخططي منهاج الموهوبين دعوا إلى ربط كامل بين مقدرة المتعلم ومستوى الخبرات المقدمة له. وقد ظهر دليل جديد على هذا المبدأ من خلال الدراسات التطورية للبشرية، ونتيجة لذلك فقد ظهر أنه إذا كان كل من مستوى المهارة ومستوى التحدي عاليين، فإن المراهقين يجربون حالة من التدفق الفكري، الذي يسمح للفرد بالحصول على الإثارة والمثابرة، ومن ثم الحصول على تعلم مثالي (Csikszentmihalyi, 2000).

ويعتبر التعلم الحالي أيضاً متجذراً بعمق في النظم الأساسية للقراءة، والكتابة، ومواد الرياضيات والعلوم. فالكثير من الأبحاث الحالية تحاول تفسير كيف يتمكن الأطفال من السيطرة على المكونات المعقدة للمعرفة وإجراءاتها (Bereiter, 2002).

وفي كل من القراءة والرياضيات، فقد دعم البحث الحالي الطريقة المبنية على المعنى والتي توفر ممارسة ملائمة في النشاطات الأساسية والعملية (Crouws & 1996, Korkeamaki & Derher, Ce- (bulla 2000).

وتساهم الدراسات حول التفكير أيضاً في فهم اتجاهات المنهاج للموهوبين، من حيث المقارنات بين الخبير والمبتدىء في مختلف الحقول المعرفية (Anderson 2001 & Villachia et al Lein- hartat,2002) مما نتج عنه وجود اختلافات جوهرية لصالح الخبراء في الأعمال التي تطلب المهارات فوق المعرفية مثل التخطيط والتنظيم والمراقبة. وهكذا، فقد ظهر من خلال إجراء مجموعة من الأبحاث التربوية على الخبراء من أن الاستخدام الناجح لهذه المهارات قد يؤدي إلى فروق نوعية لصالح الخبراء.

ومن خلال الدراسة التتبعية التي قام بها أريكسون (Ericsson,1996) تبين أن أداء الخبير أوجد قاعدة معلوماتية في استخدام الأشكال في مجال محدد من حيث القدرة على التمييز السريع للحالات التي تستخدم فيها الأشكال، واستخدام التفسيرات المتقدمة أيضاً والمبنية على التعامل مع الشكل للوصول إلى الحلول. وهناك الكثير من الأبحاث التربوية التي تقترح أن "التفكير في مستواه الفعال يعتمد على مهارات محصورة ضمن السياق ووحدات من المعرفة التي لها القليل من التطبيق في المجالات الأخرى" (Perkin & Soloman, 1989, p.119).

توصل العديد من هذه الأبحاث إلى أن الاستراتيجيات التي تعتمد على السياق هي أفضل الاستراتيجيات المستخدمة (Perssley & Woloshyn, 1995)، وعلى العموم، فإن هناك بحث متنام حول زيادة نقل المعرفة من مجال إلى آخر (Haskell,2001) بما في ذلك استخدام استراتيجيات الإدراك فوق المعرفي للمساعدة في النقل (Dean & Kuhn, 2003). وبالطبع وجود تركيب G، عنصر عام الذكاء، يفترض مسبقاً وجود مهارات عامة للمجال. فبعض الباحثين وعلماء النفس التربوي افترضوا أن G مرتبط مباشرة بقابلية تمثيل الموضوع في السياق (MaDonald & Geary, 2000)، وحتى هذه النظرة تعترف بأهمية دور الفهم العميق للمحتوى، حيث يلعب دوراً في قابلية نقل التعلم، ويستخدم هاسكل (Haskell) هذه الفكرة مع أربعة من الشروط الأحد عشر للنقل، المتعارف عليها.

وقبل حوالي (30) سنة، افترض جودلاد (Goodlad,1979) أن قرار وضع المنهاج يتم على مستويين منفصلين، فمجالس المدارس تؤثر في سياسة تطبيق المنهاج، والمعلمون يطبقون المنهاج في غرفة الصف. والقيادة الدنيا للمنهاج تكون في المستوى الأوسط من خلال وضع المديرين أو موظفي مكتب المركزين. لذلك، فإن تطبيق المنهاج كعملية معيارية لم يتم تنفيذه بشكل سليم في معظم المدارس العامة. واليوم هذه الحالة في تغير مستمر؛ نظراً لظهور معايير للمنهاج، وتقييم عالي الجودة، وعقوبات "لا طفل في الخلف". فهذه المحفزات الثلاث أوجدت حقبة جديدة من التأكيد على المنهاج في مدارسنا، منهاج يتم مراقبته من قبل المديرين كقادة تعليميين والذين يتأكدون من أنه قد تم تعليم الأساسيات للطلبة.

والطريقة الواضحة للإنجازات الناجحة قد تقع من خلال تصميم ملائم للمنهج وإيصاله لأكثر من 10% من الطلبة الموهوبين. والدليل العملي للمنهج للموهوبين يمكن أن يتزعم معايير عالية الجودة ومنهج علوم صارمة، مما يؤدي إلى تحسين المنهج لكل المتعلمين.

فلسفة المنهج للموهوبين A curriculum Philosophy For The Gifted

شغل العديد من مفاهيم المنهج تفكير المعنيين بالمنهج. وجذور كل من هذه المفاهيم يمكن أن توجد أيضاً في المنهج المعد للطلبة الموهوبين، فهي تمثل توجهات فلسفية لما يمكن أن يكون عليه منهج الموهوبين.

Curriculum as Development of Cognitive Process المنهج كتطوير للعملية المعرفية

ركز هذا التوجيه في تعليم الموهوبين على تطوير مهارة العمل، وقاد إلى تبني مواد لمنهج منظم حول مهارات التفكير ذات المستويات العالية، وذات الجذور المدعمة بقدرة سيكولوجية. ف نموذج استقلالية المحتوى للمنهج الذي يستخدم المهارات المعرفية كأساس للأنشطة التعليمية جميعها، يفترض أن تعلم المهارات المعرفية سوف ينقل ويطبق ويؤدي على تحسين أي موقف قد يواجهه الطالب. والجدير بالذكر أن عملية البحث في العلوم المعرفية عن استراتيجيات التعلم والتعليم، ونماذج التفكير المختلفة أعطت القوة لمثل هذه التأكيدات، وعلى مدى العشرين سنة الماضية، ظهر بشكل جلي تأثير برامج الموهوبين تدريجياً في هذا التوجه، حيث تم التأكيد في البرامج على التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات كمادة للمناهج، ومعالجة المهارات والعمليات، حيث اعتبرت جميعها أبعاداً للمحتوى، مما يدعم البحث لهذا التوجه، وقد كان هناك تأكيد على المحتوى المعرفي العميق وعلى ضرورة تطبيق المهارات المعرفية المباشرة لهذا المحتوى (Haskell, 2001).

Curriculum as Technology المنهج كتكنولوجيا

هذه النظرة للمنهج موجهة بطريقة عملية وتركز على تنظيم المنهج على شكل مدخلات ومخرجات للطلبة. وتعتمد هذه الطريقة على أهداف سلوكية أو أدائية محددة مع مخرجات مقاسه يمكن اختبارها من أجل تحديد التقدم أو الإنجاز التعليمي. إن المعايير الوطنية والموضوعية في كل الولايات من قبل المجموعات الوطنية، تشهد المركزية الحالية لهذا التوجه في المنهج. فهي تفترض أن معايير المنهج يجب أن تكون واضحة ومدروسة ومجرية، وهذه النظرة للمنهج تؤدي إلى تعميق مدى تأثير وفاعلية المنهج في النظام التعليمي، ومدى تبنيه من قبل المدارس بدلاً من التغييرات التدريجية (Spady, 2000).

المنهاج كصلة شخصية : Curriculum as Personal Relevance

إن هذا التوجه يعتمد على المدرسة الإنسانية التي تؤكد على قدرات الفرد وحاجاته وتبني نموذجاً يتركز حول الطفل من خلال ما يتضمنه المنهاج من تجارب وخبرات مضبوطة تعمل على إشباع حاجات الطالب الفردية واهتماماته المحددة التي يمكن أن تقود عملية تطوير المنهاج. والهدف من كل هذا أن يكون المنهج جذاباً ويوفر تجارب كاملة وحقيقية توفر النمو السليم والفهم في كل مستوى من مستويات المعرفة لدى الطالب. فالعديد من نماذج المنهاج الخاصة لتعليم الموهوبين يطبق هذا التوجه. والعديد أيضاً من التربويين من أمثال رينزولي، جينتري، ويرز (2003)، إنيرسن (1996)، وبيتس وكيرتشر (1999) يفضلون هذا التوجه بسبب التأكيد على التعلم الذاتي للطالب الموهوب. بحيث يصبح هؤلاء الطلبة مسؤولين عن مناهجهم من خلال التعاقد مع المسهل الذي يقيّم مدى الاهتمام والقبالية للتعلم من قبل هؤلاء الطلبة. إن التفاعل بين الطالب والمسهل في نماذج العمل المتفق عليها تشكل المحتوى المركزي لخبرات المنهاج.

المنهاج كإعادة بناء اجتماعي : Curriculum as Social Reconstruction

تعتبر هذه النظرة للمنهاج أن الهدف من التعلم هو أن يكون أداة للتغيير الاجتماعي، كما تؤكد على أن محتوى المنهاج يجب أن يختبر من قبل مؤسسة اجتماعية وثقافية أكبر، والموضوعات التي يجب أن تختبر يتم اختيارها من أجل غرس برامج اجتماعية مطلوبة في البيئة الحالية الواقعية للطالب، وغرس المسؤوليات الاجتماعية الفردية والجماعية لديه، من خلال دمج الطلبة في العمل الاجتماعي من مثل: صياغة جزء من تشريع، أو أخذ دور في آراء الحي فيما يتعلق بالطاقة الذرية، أو تنظيم حملة مدرسية ضد التلوث بحيث تجسد تجربة المنهاج كجزء من التركيب الاجتماعي. فالعمل في تعليم الموهوبين الذي يمثل هذا التوجه يؤكد على التعددية الثقافية. وقد أوجد هذا التوجه اهتماماً في إيجاد مناهج ذات مسؤولية ثقافية أكبر، ومناهج تحاول مساعدة الطلبة على أن يتعلموا كيف يصنعون عالماً أفضل (Ford, 2002 : Banks, 1995).

المنهاج كعملية عقلانية : Curriculum as Academic Rationalism

إن لهذا التوجه جذوره في العقلية الإنسانية التقليدية الغربية تحديداً، لأنه يلتزم بالتعليم التقليدي المثالي كطريقة تساعد الطلبة على فهم الأفكار العظيمة، والقدرة على تحليل وتركيب الإنجازات المسبقة. فهي تبين محتوى العمل الذي يركز على التطور كثقافة. ويرى هارش (Hurch, 1989) أن بناء المعرفة هو مجسد من خلال الاستقصاء عبر الحقول الأكاديمية والفنية المنظمة، والتي تسعى إلى بناء الطلبة ضمن مبادئ المحتوى التقليدي. ولذلك فإن معظم المنهاج المتبقي الذي استخدم في برامج الموهوبين من هذا التوجه العام يعتمد على مشاريع مناهج مؤسسة العلوم الوطنية الخاصة في الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية التي وجدت في هذا التوجه. والكثير من

رزم المنهاج التي تم بناؤها من مثل Junior Great Books و Philosophy of Children التزمت بهذه النظرة.

المنهاج كبادرة لأعمال مهنية : Curriculum as Precursor to a Professional Career

إن هذا التوجه للمنهاج له جذوره في كل من نموذجي المدرسة الأكاديمية والمدرسة المهنية، والتي أثرت في المنهاج عبر العقود الماضية. فالتركيز العملي والنفسي أصبح مهماً في المستويات الثانوية. وبالنسبة إلى ميدان الموهوبين فإن هذا التوجه يمكن رؤيته بشكل أفضل من خلال نماذج التعليم المهني (Greene, 2003)، والذي ظهر ليساعد الطلبة على إعتبار المنهاج تمهيداً لمهنة المستقبل. فبرنامج خبرات العمل للموهوبين، المسمى " العمل الحر والزمالة العمالية " تركيز نفسي على التجارب الحقيقية، حيث يربط الطلبة في هذه البرامج بالممارسة العملية في مجاله، وبالتالي يفهم ويقدّر المهنة المستقبلية. وهناك مفاهيم جديدة للمنهاج أيضاً تحتوي تأكيداً قوياً على تطوير المهارات والمواقف، وخصائص المهنيين (Van Tassel- Baska & Little, 2003).

وبالرغم من أن لدى التربويين الحرية للاختبار من بين هذه الفلسفات في المناهج، إلى أن الأكثر تأثيراً هو الذي يشملها كلها في محتوى واحد. وعلى الرغم من أن المفكرين التربويين قادوا جهود المناهج أمداً طويلاً، إلا أنهم ووجهوا بانتقادات شديدة من مؤسسات عديدة من مثل، النظرة إلى إعادة البناء الاجتماعي. فهذه النظرة ترى أن قرارات المنهاج تنعكس على الميادين الاجتماعية والاقتصادية جميعها... وهكذا، أي أن محاولة التمييز للمنهاج لصالح الموهوبين قد يرى، تبعاً لهذا التوجيه، على أنه نخبية تبنت القوى التعليمية التي يمكن أن تضطهد الفقراء والأقليات في المدارس (Oakes, Gamoran, & Page, 1991).

فالمنهاج كنظرة تكنولوجية قاد أيضاً الكثير من العاملين في المدارس إلى الهروب من قضايا تمييز المنهاج للموهوبين إلى موقع أكثر اعتدالاً من معايير المنهاج للمتعلمين جميعهم، التي يمكن أن تتضمن أفضل الخصائص لهذا المنهاج. وفي وجه المخاطرة العالية للتقييم، أصبح المنهاج الجانبي الذي يجب السيطرة عليه من خلال التقيد بالمعايير.

وجاء التوجه المعرفي، الذي يضع أهمية المعرفة الإجرائية فوق المعرفة التصريحية، طريقاً للتعليم المبني على التكنولوجيا، التي تؤكد من جانبها على هذا التوجه.

الأبحاث التربوية على المنهاج للموهوبين

على الرغم من أن ميدان تعليم الموهوبين ليس مثمراً من خلال نتائج الدراسات التي أجريت على الصفوف العادية، إلا أن نظام التسريع في المنهاج يصنف كأفضل الطرق التي يمكن تطبيقها مع الكثير من الموهوبين (Assoulne, & Gross, 2004).

فالكثير من التربويين كتبوا عن فعالية ممارسات التسريع مع الطلبة الموهوبين أكثر مما كتبوا عن أي تدخل تعليمي آخر مع باقي الطلبة. ومن خلال المراجعات التربوية العديدة في أدب تسريع التعليم للموهوبين، والتي ظهرت بشكل عام في الأربعين سنة الماضية، فقد تأكدت فاعلية مبدأ التسريع من الناحية التربوية.

(Kulik,1984;Reynolds,Birsh&1969;kulik;&Tuseth,1962,Benbow,1991;Daurio,1979). أخذت المراجعات التربوية جميعها بالاعتبار التأثير الكلي للتسريع في الأفراد الموهوبين في مراحل مختلفة من حياتهم، وذلك في برامج التسريع جميعها، والناجحة بشكل خاص، وهناك نماذج أخرى في البحث التربوي عن الموهبة والتي طورت من قبل ستانل وأخرين في السبعينيات، وأظهرت نتائجها تأثيراً إيجابياً مميّزاً في تعليم الطلبة (Kulik,1992;swaite;&Benbow1991b&Kulik) علاوة على ذلك، أجريت أبحاث على نطاق واسع دمجت في ميدان تعليم الموهوبين، وخصّصت لفهم التأثيرات بعيدة المدى لتعجيل التسريع التعليمي للموهوبين من قبل (Benbow,2001 & Stanley, 1991; Bro-) (dy, Assouline, & Stanley , 1990; Shea Lubinski, & Brody & Benbow, 1968; Brody

إن مثل هذه الدراسات المستمرة لا تزال تعكس نتائج إيجابية في التطور المعرفي من خلال التسريع، وليس هناك أي نتائج أو تأثيرات سلبية في التطور العاطفي أو الاجتماعي للموهوبين الذين تم تسريعهم. والكثير من نتائج الأدب التربوي كتب عن خبرات الإسراع أو الإثراء التي تساهم في تطور قدرات الطلبة المعرفية وتوجه انتباههم إلى عالم المعرفة (Feldhusen & Kolloff, 1977, 1978;Gallagher,1985, Kaplan, Renzulli).

وفي مراجعة إحدى الأبحاث عن التسريع أو الإثراء، وجد تريفينغر، جالاهان، وفاجن (1991) نتائج متضاربة لمثل هذه البرامج. التي وصفت نفسها تحت عنوان التسريع أو الإثراء. فقد اعتبرت أن التركيز على الإستشارة يعتبر من العناصر المهمة في النمو العاطفي والاجتماعي للطلبة الموهوبين، كما هو الحال في أهميتها لأي برنامج تعليمي آخر للطلاب العاديين (Cross, 2001;Neihart, Ries, Robison, & Moon,2002;Silverman, 1993) وعلى الرغم من أن التسريع أو الإثراء، اعتبر الاستشارة ممثلة لأكثر التدخلات استعمالاً مع الموهوبين على مدى السنوات الماضية، إلا أنه يبقى من الواجب تحديد أي الطرق أكثر فعالية، وتحت أي الظروف يمكن مساعدة الطلبة الموهوبين.

وبعيداً عن هذه الطرق الرئيسة، فالبحت في منهاج ملائم للأطفال للموهوبين لا يزال يسيراً حتى حقبة سبوتنك (Sputnik) ففي نهاية الخمسينيات من القرن المنصرم، درست بطريقة منظمة بعض الأفكار التي يجب أن يتبناها منهاج الموهوبين، من خلال إنتاج برامج متكاملة أوضح فيها عدد من المجالات المحددة التي يجب أن يشتمل عليها. وعلى الرغم من أن بعض الصفوف الخاصة في بعض المدارس خضعت للتجربة منذ عام (1991) في مواقع مختارة، والتي تمركزت عادة في المدن الكبرى، إلا أن الاختلافات الحقيقية في الاستراتيجيات التعليمية والمحتوى أو المواد لم تختبر بشكل دقيق.

وجاءت النتائج من خلال التصنيف في مجموعات بناءً على الذكاء، وكان الإنجاز والتحصيل هما الاستراتيجيات السائدة والمطبقة، وكذلك تمت ممارسة تسريع بعض الأفراد في تعلم بعض المواد الدراسية دون سواها، وتم تحضير بعض عناوين المنهاج والوحدات لاستخدامها من قبل الموهوبين (Hall, 1956; Hoolingworth, 1926).

وعلى مدى الثلاثين سنة الماضية من البحث، توصل العديد من الباحثين والتربويين، إلى العديد من الأفكار المهمة حول حاجات الطلبة الموهوبين وحول المناهج المناسبة لهم. ومن بين هؤلاء التربويين وارد (Ward) الذي أسس نظرية التعليم التمييزي (الفارقي) للموهوبين، والذي يؤكد على ضرورة أن يكون منهاج الموهوبين مميزاً عن منهاج باقي الطلبة العاديين. في حين طبق ميكر (Meeker, 1969) نموذج جيلفورد للتفكير من أجل تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة الموهوبين، من أجل تخطيط برامج لهم تعمل على تنمية نقاط القوة لديهم، ومعالجة نقاط الضعف التي يعاني منها بعض الطلبة الموهوبين، من خلال الاستعانة بالنظريات التي تعتمد على النظرة المتعددة للموهبة، وذلك من خلال توجه تعليمي خاص بهم. وقد تم التأكيد على مجموعة من الأسس التي يجب أن تتوافر في كتب المنهاج، والتي من بينها : خبرات الفرد السابقة، مدركاته ومعارفه، والتفكير العمودي، والتفكير الجانبي، وعمليات التقييم.

وأما رينزولي (Renzulli, 1977) فقد ركز على نموذج نقل الطفل الموهوب من أنشطة التعرض للإثراء، وذلك باستخدام التمارين التي تساعد على التفكير وعلى اكتساب مهارات البحث العلمي، من خلال برنامج موجه قائم على مشكلات حقيقية يتم التدريب على حلها. وشدد جالاجر (Gallager, 1985) على تعديل المحتوى لكي يناسب الطلبة الموهوبين في الموضوعات الرئيسية الآتية : اللغة وفنونها، والدراسات الاجتماعية، والرياضيات، والعلوم.

كما ركز كل من ستاكلي (Stakley)، وكيتهج (Keating)، وفوكس (Fox, 1974) (Kolloff) وجولف على طريقة تسريع التعليم للموهوبين. في حين ركز كابلان (Kaplan, 1979) وماكر (Maker, 1982) على طريقة الدمج لتمييز منهاج الموهوبين، والتي تتضمن كل من استراتيجيات التسريع والإثراء. وصاغ باسو وزملاؤه (Passow & Colleagues, 1982) المبادئ الأصلية التي عكست الاعتبارات المهمة التي يجب أخذها بالاعتبار عند تطوير المنهاج، وهي : المحتوى، والعملية، والمنتج، والاعتبارات السلوكية والتقييمية. وقد جمع فان تاسل وباسكا (1988، 1992، 1998، 2003) طرقاً متعددة لبناء منهاج الموهوبين وتعليمهم، وتحديد مجالات المحتوى الرئيسية وعملية التصميم النموذجي التقليدي وتنظيم المنهاج عبر طرق رئيسية.

وفي هذا المجال طبق ستيرنبرغ (Sternerb, 2000) نظريته في منهاج الموهوبين من خلال التصميم التعليمي، منتجاً منهاجاً يركز على القدرات التحليلية والتركيبية والعملية للمتعلمين الموهوبين، بطريقة تشبه الدراسات التفاعلية لمعالجة الكفاءة التي ظهرت في السبعينيات من القرن الماضي. كما عمل توملسون وآخرون (Tomlinson et al, 2001) على تطوير منهاج خاص للموهوبين