تقييم معتقدات المعلمين فيما يتعلق بالممارسات القائمة على الأبحاث لتحسين الخدمات المقدمة لطلاب الموهوبين والمتفوقين

إعداد: سوزان جونسون وكورينا كول Johnsen, Susan K., & Kaul, Corina R. (2019)

ترجمة: أ.د. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (2024)

أستاذ علم النفس التربوي والتربية الخاصة، كلية التربية، جامعة دمياط

ملخص:

العنوان: تقييم معتقدات المعلمين فيما يتعلق بالممارسات القائمة على الأبحاث لتحسين الخدمات المقدمة لطلاب الموهوبين والمتفوقين

تناولت هذه الدراسة معتقدات المعلمين فيما يتعلق بالممارسات القائمة على الأبحاث في تعليم الموهوبين وكيف أثرت هذه المعتقدات أو غيرها من العوائق على تنفيذ الممارسات في الفصول الدراسية. تم إرسال استطلاع عبر الإنترنت إلى معلمي التعليم الموهوبين في منطقة كبيرة من الضواحي.

تم تطوير بيانات معتقدات المعلم بناءً على معايير برمجة الموهوبين الصادرة عن الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين National Association for Gifted Children: NAGC) لمرحلة ما قبل الروضة والصف الثاني عشر. على الرغم من أن غالبية المعلمين اتفقوا مع بيانات المعتقدات القائمة على الأبحاث، إلا أن عددًا أقل منهم نفذ هذه الممارسة في فصولهم الدراسية بشكل متكرر. وإذا قاموا بتنفيذ هذه الممارسة، فقد لاحظوا نواتج إيجابية للطلاب. وقد حدد المعلمون هذه العقبات المتعلقة بالتنفيذ غي: محدودية الموارد، والتدريب، ومستوى المهارات، ومنهج النظام المدرسي.

الكلمات المفتاحية: تعليم الموهوبين، المعتقدات، الممارسات المبنية على البحث، التقويم

Title: Assessing Teacher Beliefs Regarding Research-Based Practices to Improve Services for GT Students

Abstract: This study examined teacher beliefs regarding research-based practices in gifted education and how these beliefs or other barriers influenced the implementation of practices in their classroom. An online survey was sent to gifted education teachers

in a large suburban district. The teacher belief statements were developed based on the National Association for Gifted Children (NAGC) PreK-Grade 12 Gifted Programming Standards. Although a majority of the teachers agreed with the research-based belief statements, fewer implemented the practice in their classrooms frequently. If they did implement the practice, they perceived positive student outcomes. Teachers did identify these obstacles related to implementation: limited resources, training, skill level, and the school system curriculum.

Keywords: gifted education, beliefs, research-based practices, evaluation

Source: Johnsen, Susan K., & Kaul, Corina R. (2019). Assessing Teacher Beliefs Regarding Research-Based Practices to Improve Services for GT Students. *GIFTED CHILD TODAY*, *42*(4), 229-239.

تقييم معتقدات المعلمين فيما يتعلق بالممارسات القائمة على الأبحاث لتحسين الخدمات المقدمة لطلاب الموهوبين والمتفوقين

الممارسات القائمة على البحوث:

تم تحديد الممارسات القائمة على الأبحاث في تعليم الموهوبين في معايير برمجة الموهوبين لمرحلة ما قبل الروضة وحتى الصف الثالث الثانوي (National Association for Gifted Children [NAGC], 2010). وتتضمن هذه المعايير المعرفة الحالية حول الممارسات التعليمية المدعومة تجريبيًا والتي تعمل على تحسين أداء الطلاب الموهوبين والمتفوقين. ومن أبرز هذه الممارسات تجميع القدرات، والتقييم، والتمايز، والتسريع، والتعاون.

تجميع القدرات:

نموذج برمجة الموهوبين الأساسيين الأكثر شيوعًا هو تجميع الطلاب الموهوبين بشكل متجانس (NAGC & The Council of State Directors of Programs for the Gifted [CSDPG], 2015). في كثير من الأحيان، يتم تجميع الطلاب الذين تم تحديدهم كموهوبين داخل الفصل الدراسي، عبر الفصول الدراسية خلال وقت محدد للتدريس في مجال موضوع معين، أو داخل قسم أو وحدة من مقرر دراسي (على سبيل المثال، قسم الموهوبين في تحديد المستوى (التسكين) المتقدم [AP] أو مقرر مستوى رفيع أو ما يسمى مقرر الشرف honors course) . ومع ذلك، يتم تعزيز التأثيرات الإيجابية لتجميع الطلاب ذوي القدرات المتشابهة معًا عندما يتم تصميم المناهج والتعليم خصيصًا لكل طالب داخل المجموعة بسبب الاختلافات الفردية المتعلقة بالاستعداد والاهتمامات ومعدل التعلم (Brulles, Saunders, & Cohn, 2010; Gentry & Fugate, 2013; Missett, Brunner, Callahan, Moon, & Azano, 2014; Rogers, 2007).

التقييم:

توفر التقييمات التكوينية أو المستمرة أو الختامية معلومات مهمة تتعلق بـ (أ) استعداد الطلاب، (ب) التجميع المرن، (ج) تمايز المناهج الدراسية، و (د) الفعالية الشاملة للممارسات التعليمية (Johnsen, 2014; Kaplan, 2014; Moon, 2009,). وبالنسبة للطلاب الموهوبين، غالبًا ما تحتاج هذه التقييمات إلى أن تكون أعلى من المستوى لتحديد الفجوات في المعرفة والمهارات وأن تتمتع بالحساسية اللازمة لتقييم المنتجات والأداء الأكثر تطورًا لإظهار النمو الفردي.

التمايز:

تؤكد الموارد الوطنية التي تم تطويرها لتمايز الرياضيات والعلوم وفنون اللغة الإنجليزية لطلاب الموهوبين والمتفوقين على مجموعة متنوعة من الممارسات القائمة على البحث: التقدم وفقًا لمعدلات التعلم الفردية، وإضافة العمق والتعقيد إلى الدروس، وتعيين أبحاث الطلاب في مجالات الاهتمام، وتوفير تجارب تعليمية مختلفة (Adams, Cotabish, & Ricci, 2014; HughesLynch, Kettler, Shaunessy-Dedrick, & VanTassel-Baska, 2014; Johnsen, Ryser, & Assouline, 2014; Johnsen & Sheffield, 2013; VanTassel-Baska, 2013). يؤدي تنفيذ هذه الممارسات إلى تعزيز أداء الطلاب في المجالات المعرفية والعاطفية.

التسريع:

يتم تعريف التسريع على أنه تدخل تعليمي يعتمد على "التقدم من خلال برنامج تعليمي بمعدلات أسرع أو في أعمار أصغر من التقليدية" (Pressey, 1949, p. 2). وقد يتخذ أشكالًا عديدة مثل التقدم المستمر، وضغط المنهج، والالتحاق المبكر، واستراتيجية الموضع المتقدم، وتخطي الصف (Southern & Jones, 2004) ويمكن استخدامه في جميع مجالات المحتوى (Colangelo, Assouline, & Gross, 2004, 2010). وتُظهر الدراسات التحليلية التأثيرات الإيجابية للتسريع على إنجازات الطلاب الموهوبين والمتفوقين ومواقفهم تجاه المدرسة (Kulik & Kulik, 1982, 1992). ويتفق معظم الباحثين على أن دمج استراتيجيات التسريع في المناهج الدراسية أمر ضروري لطلاب الموهوبين والمتفوقين (Colangelo et al., 2010; NAGC, 2021).

التعاون مع الآخرين:

يلعب التعاون بين المعلمين وأولياء الأمور والموجهين الرعاة دورًا حاسمًا في تنمية مواهب الطالب ومواهبه (Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011). يحتاج المعلمون إلى التواصل مع العائلات فيما يتعلق بنقاط قوة طفلهم الموهوب واحتياجاته وتنظيم الإرشاد، بحيث يتعرض الطلاب لقاعدة المعرفة والعمليات في المجال (Casey, 2000; Pleiss & Feldhusen, 1995).

الرعاية أو التوجيه الراع:

ينبغي أن تبدأ في وقت مبكر وتستمر طوال سنوات الدراسة. وهو أمر بالغ الأهمية بشكل خاص للطلاب ذوي التحصيل الدراسي المنخفض (Hébert & Olenchak, 2000).

تأثير المعتقدات على تنفيذ الممارسات المبنية على البحث

كل هذه الممارسات مهمة في بناء برنامج تعليم الموهوبين الذي يخدم الطلاب الموهوبين الذين لديهم مجموعة واسعة من الفروق الفردية. ومع ذلك، حتى لو كان المعلمون على دراية بهذه الممارسات القائمة على الأبحاث في تعليم الموهوبين، فقد لا يترجمونها إلى تجاربهم التعليمية في الفصول الدراسية. أحد أسباب التنفيذ المحدود لأفضل الممارسات هو معتقدات المعلمين. واقترح الباحثون أنه من الصعب تعديل أو تغيير البنى العقائدية الراسخة (Conley & Goldman, 1995; McIntrye & Kryle, 2006; Zimmerman, 2006). وإذا كان هناك تعارض بين المعتقدات المهنية واستراتيجية التدريس، فلن يقوم المعلم بدمج هذه الممارسة في ممارساته الصفية اليومية (Moon & Brighton, 2008). على سبيل المثال، يبدأ المعلمون مسيرتهم التعليمية بمعتقدات مسبقة بناءً على ملاحظاتهم، وكيفية تدريسهم، والخبرات الميدانية (Goree, 2011). كل هذه المعتقدات يصعب تعديلها. علاوة على ذلك، فإن معتقدات المعلمين حول قدراتهم الخاصة على تنفيذ الممارسة (Dixon, Yssel, McConnell & Hardin, 2014) ومعتقداتهم حول قدرات الطلاب (Missett et al., 2014) تؤثر أيضًا على التنفيذ. على سبيل المثال، ديكسون وآخرون .Dixon et al (2014) أفاد أن بعض المعلمين لم يفرقوا لأنهم لم يكونوا مرتاحين بمعرفتهم الخاصة بتدريس مجالات معينة من المحتوى ولم يتمكنوا من التحلي بالمرونة في تعديل دروسهم - فقد كانوا يفتقرون إلى الكفاءة الذاتية أو المعتقدات حول قدرتهم على التمييز. كان المعلمون أيضًا أقل احتمالية للتمايز إذا كان لديهم توجه نحو الفصل بأكمله بدلاً من الطلاب الفرديين في الفصل (Missett et al., 2014). ومن الواضح أن استكشاف معتقدات المعلمين أمر ضروري لتحسين ممارسات التدريس لأنه يجب تبني معتقدات معينة من أجل التمايز الناجح لطلاب الموهوبين والمتفوقين (VanTassel-Baska, 2010).

العوائق الأخرى أمام تنفيذ الممارسات القائمة على البحث

الأسباب الأخرى لعدم تنفيذ أفضل الممارسات في تعليم الموهوبين هي معرفة المعلمين ومهاراتهم (Johnsen, 2014; NAGC & CSDPG, 2015)، والموارد ودعم المسؤولين (Hertberg-Davis & Brighton, 2006)، والمقاطعة المناهج والسياسات (Latz, Speirs Neumeister, Adams & Pierce, 2009).

قد لا يكون المعلمون على دراية بخصائص واحتياجات الطلاب الموهوبين وكذلك الممارسات التعليمية القائمة على الأبحاث، حيث تشير التقارير الوطنية إلى أن غالبية معلمي التعليم العام لم يتلقوا أي تدريب تعليمي للموهوبين كجزء من برنامجهم الجامعي أو التطوير المهني (NAGC & CSDPG, 2010). بالإضافة إلى ذلك، يحتاج المعلمون إلى الموارد والوقت لتنفيذ التمايز مثل المناهج الدراسية ذات المستوى الأعلى والتقييمات والمواد الأخرى لتخصيص تعليمهم. أفاد سوانسون Swanson (2016) أن المناهج الدراسية القوية يمكن أن تحول التدريس والمعلمين.

وأخيرًا، يعد دعم المنطقة التعليمية والإداريين أمرًا بالغ الأهمية في تنفيذ البرامج والخدمات التعليمية (Hertberg-Davis & Brighton, 2006). من المرجح أن يقوم المعلمون في المدارس التي يوفر فيها مديرو المدارس الوقت والدعم والموارد البشرية والمادية بتنفيذ ممارسات التمايز. ومع ذلك، فإن المناطق التعليمية التي تطلب من المعلمين استخدام نفس المنهج مع أدلة صارمة لمراقبة السرعة والمراقبة الدقيقة من قبل المسؤولين تحد من قدرة المعلمين على توفير الطلاب الذين يحتاجون إلى مناهج دراسية أعلى مستوى ووتيرة أسرع.

بصرف النظر عن أبحاثنا السابقة (Johnsen & Kaul, 2016; Kaul & Johnsen, 2016)، فإننا لسنا على علم بالأبحاث الأخرى التي وصفت العلاقات بين معتقدات المعلمين، وتكرار التنفيذ، ونواتج الطلاب الملموسة، والعوائق الملموسة أمام التنفيذ. ومع ذلك، فقد شمل بحثنا السابق مشاركين تم اختيارهم من خلال نشرة إخبارية لمجموعة مناصرة الموهوبين تابعة للدولة. ويمكن القول إن هؤلاء المشاركين ربما يمثلون مجموعة من المعلمين الذين كانوا أكثر معرفة بممارسات تعليم الموهوبين وكان لديهم اهتمام خاص أكبر. وفي المقابل، تناولت هذه الدراسة وجهات نظر المعلمين من منطقة مدرسية كبيرة، وبالتالي، من المرجح أن تكون أكثر تمثيلاً لمعتقدات المعلمين وتصوراتهم وممارساتهم.

المنهجية والطريقة:

الغرض من الدراسة

تناولت هذه الدراسة معتقدات المعلمين فيما يتعلق بالممارسات القائمة على الأبحاث في تعليم الموهوبين وكيف أثرت هذه المعتقدات أو العوائق الأخرى على تنفيذ الممارسات في الفصول الدراسية. وتحديداً كانت أسئلة البحث كما يلي:

سؤال البحث 1: ما هي نسبة معلمي تعليم الموهوبين الذين يتفقون مع ممارسات تعليم الموهوبين القائمة على البحث؟

سؤال البحث الثاني: ما مدى تكرار قيام معلمي تعليم الموهوبين بتطبيق ممارسات تعليم الموهوبين المبنية على الأبحاث؟

سؤال البحث 3: ما هي نواتج الطلاب التي يرون أنها ناتجة عن تنفيذ هذه الممارسات؟

سؤال البحث 4: إذا لم يتم تنفيذ الممارسات، ما هي العوائق المتصورة؟

سياق الدراسة:

اتصلت هذه المنطقة التعليمية في ضواحي تكساس بالباحثين بشأن إجراء تقييم على مستوى المنطقة لفحص برنامج تعليم الموهوبين الخاص بها. وتسجل المنطقة أكثر من 35000 طالب من خلفيات متنوعة: البيض (33%)، الأمريكيين من أصل أفريقي (30%)، من أصل اسباني (26%)، الآسيويين (7%)، وغيرهم (4%).

يوجد في المنطقة 23 مدرسة ابتدائية من الروضة حتى الصف الرابع، وست مدارس متوسطة من الصف الخامس إلى السادس، وست مدارس متوسطة من الصف السابع إلى الصف الثامن، وست مدارس ثانوية، وثلاثة فروع جامعية مع خيارات بديلة. ويتم توفير فرص التعلم للطلاب الموهوبين في مجالات المناهج التأسيسية الأربعة، وهي الفنون والقيادة والإبداع. وفي الصفوف من الأول إلى الرابع، يتم خدمة الطلاب الموهوبين الذين تم تحديدهم في الفصول الدراسية التجميعية.

يتم تنظيم الطلاب الموهوبين في المدارس المتوسطة والمتوسطة العليا في مجموعات عنقودية ضمن فصول أو فرق ما قبل الموضع المتقدم AP. وفي المدرسة الثانوية، يتم خدمة الطلاب الموهوبين من خلال فصول ما قبل برامج التسريع AP وبرامج التسريع للتقدم في الكلية والالتحاق بالجامعة بشكل متزامن.

خصائص المستجيبين:

في البداية، استجاب 839 معلمًا للاستبيان. وبعد استبعاد جميع المشاركين الذين لم يجيبوا على ما لا يقل عن ثلاثة أسئلة أو الذين ليس لديهم خبرة في العمل مع الطلاب الموهوبين والمتفوقين، تم تضمين 682 معلمًا متبقين في هذه الدراسة. واستجاب معلم واحد على الأقل من كل مدرسة في المنطقة. ومن بين الذين أجابوا على الأسئلة الديموغرافية، كان 35% معلمين في المدارس الابتدائية، و22% من المدارس المتوسطة، و17% من المدارس المتوسطة العليا، و26% من المدارس الثانوية. وتم توظيف غالبية المعلمين (73٪) في المنطقة التعليمية لمدة 4 سنوات أو أكثر. وكان

92% من المعلمين لديهم 4 سنوات أو أكثر من الخبرة في التدريس، مع 67٪ قاموا بتدريس الطلاب الموهوبين لمدة 4 سنوات أو أكثر.

الجدول 1. نماذج برامج الموهوبين

نماذج البرامج	المعلمون الذين يدرسون بهذا النموذج (العدد = 494؛٪)
التعليم العام	74
فصول ما قبل التسكين المتقدم	35
فصول التسكين المتقدم	11
الفصول الدراسية العنقودية	9
فصول متعددة المستويات الصفية	3
فصول الانسحاب Pull-out	2
الإثراء على مستوى المدرسة	2
غرفة المصادر	1
فصول الموهوبين فقط	1
أخرى	6

ملاحظة. AP = الموضع (التسكين) المتقدم Advanced Placement؛ GT = موهوب ومتفوق؛ ESL = اللغة الإنجليزية كلغة ثانية؛ ELL = متعلمي اللغة الإنجليزية. وتشمل الميزات الأخرى نادي يوم الجمعة للموهوبين والمتفوقين Friday GT Club، أو ارشاد الموهوبين والمتفوقين GT، أو متعلمي الإنجليزية كلغة ثانية ESL، أو متعلمي اللغة الانجليزية ELL، أو التدخل، أو الدمج، أو المكتبة، أو الاكتفاء الذاتي، أو تجربة الموهوبين والمتفوقين السابقة. وبما أن المشاركين يمكنهم التحقق من جميع الإجابات التي تنطبق، فقد يصل مجموع النسب إلى أكثر من 100%.

يقوم ما يقرب من ثلاثة أرباع المعلمين بتدريس الطلاب الموهوبين في فصول التعليم العام. وكان أكثر من ربع المعلمين يقومون بالتدريس في فصول ما قبل مستوى الموضع المتقدم (35٪)، تليها فصول المستوى المتقدم AP (11٪)، والفصول الدراسية التجميعية (9٪، انظر الجدول 1). وأجاب 86% من المعلمين بأنهم أكملوا 30 ساعة مطلوبة في تعليم الموهوبين، وأجاب 80٪ من المعلمين أنهم تلقوا، على الأقل، تحديثًا سنويًا مدته 6 ساعات. على الرغم من أن 10% أشاروا إلى أنهم حصلوا على مقرر جامعي و12% حصلوا على مقررات دراسات عليا في تعليم الموهوبين، إلا أنه لم يشير أي معلم إلى حصوله على درجة الدراسات العليا في تعليم الموهوبين.

الأداة:

تم تطوير الاستطلاع عبر الإنترنت وبيانات معتقدات المعلم بناءً على المعايير الوطنية للأطفال الموهوبين NAGC (2010) لمرحلة ما قبل الروضة وحتى الصف الثالث الثانوي. وتضمنت المعتقدات بيانات تتعلق بالتجميع والتقييمات والتمايز والتسريع والتعاون (انظر **الجدول 2** لمعرفة المواءمة بين المعايير الوطنية للأطفال الموهوبين ومعتقدات المعلم). بدأت كل مجموعة من مجموعات الأسئلة الثلاثة عشر ببيان اعتقادي. إذا أفاد المعلمون أنهم يتفقون مع بيان المعتقد، طُلب منهم بعد ذلك الإشارة إلى عدد مرات استخدامهم لهذه الممارسة. وإذا أشار المعلمون إلى اعتقادهم في هذه الممارسة ولكنهم طبقوا هذه الممارسة أقل من مرة واحدة في الشهر، فقد أبلغوا عن وجود عوائق أمام التنفيذ؛ وإذا استخدموا هذه الممارسة مرة واحدة أو أكثر في الشهر، طُلب منهم الإشارة إلى تصورهم لنواتج الطلاب. وقد تم اشتقاق هذه النتائج من المعايير الوطنية للأطفال الموهوبين NAGC (Johnsen, 2012). تم تخطي المشاركين الذين لم يوافقوا على معتقد معين تلقائيًا إلى سؤال المعتقدات التالي. وأتيحت للمشاركين أيضًا فرص لإضافة تعليقات بعد كل مجموعة من مجموعات الأسئلة الثلاثة عشر. وقبل تنفيذ الاستطلاع، قام موظفو جمعية تكساس للموهوبين والمتفوقين وأكثر من 10 معلمين يخدمون الطلاب الموهوبين بتجربة الأداة وقدموا تعليقاتهم. وتم استخدام تعليقاتهم في مراجعة أداة المسح النهائية (Johnsen & Kaul, 2016; Kaul & Johnsen, 2016).

الجدول 2. توافق معتقدات المعلم مع المعايير الوطنية للأطفال الموهوبين NAGC (2010) معايير البرمجة من مرحلة ما قبل الروضة إلى الصف الثالث الثانوي

أعتقد أنه . . .	معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين المرتبطة
التجميع:	
يستفيد الطلاب الموهوبون والمتقدمون من العمل معًا في مجموعات صغيرة مع أقرانهم الموهوبين أو ذوي القدرات العالية.	1.3.1، 4.2.2، 5.1.3
التقييمات:	
تعتبر التقييمات التكوينية والمستمرة والختامية ذات المستوى الأعلى مفيدة لمعارف و/أو مهارات و/أو قدرات الطلاب الموهوبين والمتقدمين.	2.4.1، 2.4.3، 3.1.5

أعتقد أنه . . .	معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين المرتبطة
يجب استخدام نماذج التقييم المتدرج Rubrics لتقييم منتجات وأداء الطلاب الموهوبين والمتقدمين.	2.4.2
التمايز:	
يستفيد الطلاب الموهوبون والمتقدمون من إجراء أبحاث مستقلة موجهة نحو اهتماماتهم المحددة.	1.7.1، 3.3.3، 5.1.4
يجب أن يتمتع الطلاب الموهوبون والمتقدمون بخبرات تعليمية مختلفة عن أقرانهم من الطلاب غير الموهوبين.	1.2.1، 1.6.1، 3.1.2، 3.1.5، 5.1.2
يستفيد الطلاب الموهوبون والمتقدمون من السرعة المرنة التي تتناسب مع قدراتهم ومعارفهم ومهاراتهم.	3.1.6
يستفيد الطلاب الموهوبون والمتقدمون من محتوى المنهج الذي يتميز بالعمق والتعقيد أكثر من المنهج القياسي المعتاد.	3.1.3، 3.1.4
يستفيد الطلاب الموهوبون والمتقدمون عندما يُطلب منهم إنشاء منتجات تتناسب مع قدراتهم واهتماماتهم.	1.7.1, 3.3.3
التسريع:	
يستفيد الطلاب الموهوبون والمتقدمون من القيام بأعمال ذات مستوى أعلى.	1.6.1، 3.1.4، 5.1.1
يستفيد الطلاب الموهوبون والمتقدمون عندما يُسمح لهم بالتسريع في محتوى مستوى أعلى من الصف الدراسي بناءً على تقدمهم الفردي.	1.6.1، 3.1.5، 3.16، 5.1.1
يستفيد الطلاب الموهوبون والمتقدمون عند وضعهم مع طلاب في مستويات أعلى حسب الحاجة للتسريع في مجالات موهبتهم.	1.6.1، 5.1.1
التعاون مع الآخرين:	
يستفيد الطلاب الموهوبون والمتقدمون عندما يقدم المرشد أو المعلم تعليما شخصياً في مجالات موهبتهم.	1.4.1، 3.3.2، 4.1.2، 5.1.4
من المهم أن يعمل المعلمون وأولياء الأمور معًا أو يتعاونوا لمعالجة نقاط القوة واحتياجات طلابهم الموهوبين.	1.5.1، 2.1.2، 2.4.5، 5.3.1

أعتقد أنه . . .	معايير الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين المرتبطة
ملحوظة. NAGC = الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين. GT = الموهوب والمتفوق.	

الإجراءات:

أرسل قسم الأبحاث بالمنطقة التعليمية بريدًا إلكترونيًا إلى المعلمين يصف الغرض من الاستطلاع ويتضمن رابط الاستطلاع. إذا أشار المعلم المستجيب إلى أنه ليس لديه خبرة في العمل مع طلاب GT، فلن يتم جمع أي بيانات أخرى. تم نشر جميع أسئلة الاستطلاع عبر Qualtrics باستخدام رابط مجهول عبر الإنترنت لا يمكن إرجاعه إلى أي فرد محدد. قدمت المنطقة التعليمية فرصًا للمشاركة على مدار 3 أسابيع في نهاية العام الدراسي 2017. كان لدى المشاركين خيار الرد أو عدم الرد على كل سؤال في الاستطلاع ولم يُطلب منهم إكمال الاستطلاع.

تحليل البيانات:

تم تلخيص بيانات المسح باستخدام الإحصائيات الوصفية. تم فحص التعليقات النوعية من خلال ملاحظة المواضيع المشتركة بين المعلمين باستخدام الأسلوب الاستقرائي. باستخدام هذه التقنية، بدأنا بالعناصر الواقعية كقاعدة، وفسرنا الحقائق ذات الصلة، ووصفنا التعميمات بناءً على هذه التفسيرات، وأخيراً حددنا بعض العلاقات المحتملة. ثم تم استخدام هذه العلاقات لشرح أوجه التشابه والاختلاف.

النتائج:

يتم تنظيم النتائج حول موافقة المعلمين على عبارات الاعتقاد، وعدد المرات التي قاموا فيها بتنفيذ ممارسات التعليم، وبعد ذلك، اعتمادًا على استجاباتهم، تصوراتهم لنتائج الطلاب والعوائق المتصورة.

المعتقدات المتعلقة بممارسات تعليم الموهوبين:

وافق أكثر من 90% من المعلمين على ثمانية من المعتقدات: إنشاء منتجات تتوافق مع القدرات والاهتمامات (97%)، وتجميع الطلاب الموهوبين معًا (96%)، وإضافة العمق والتعقيد إلى المنهج الدراسي (95%). والتعاون مع أولياء الأمور/ أولياء الأمور (95%)، والعمل في المستوى الأعلى (94%)، والتسريع في المحتوى فوق المستوى بناءً على التقدم الفردي (93%)، والأبحاث المستقلة المتعلقة بالاهتمامات

(93%)، والوتيرة المرنة (90%). . في حين أن أغلبية المشاركين، وعدد أقل من المعلمين، وافقوا على البيانات المتعلقة بفوائد المرشد (88%)، باستخدام التقييمات التكوينية والمستمرة والتلخيصية ذات المستوى الأعلى (88%)؛ استخدام نماذج التقييم لتقييم منتجات الطلاب وأدائهم (84%)؛ استخدام خبرات التعلم المختلفة للطلاب الموهوبين والمتقدمين (80%). ووضع الطلاب في مستويات أعلى بناءً على مجالات الموهبة (75%) (انظر الجدول 3).

تكرار تنفيذ ممارسات تعليم الموهوبين:

وفقًا للمعلمين الذين وافقوا على بيان المعتقدات، كانت الممارسة الأكثر تنفيذًا هي تجميع القدرات حيث قام 48٪ بتنفيذ هذه الممارسة أسبوعيًا (انظر الجدول 3). كانت الممارسات البحثية التالية الأكثر تطبيقًا هي إضافة العمق والتعقيد إلى المنهج الدراسي (35%)، وجعل الطلاب يقومون بعمل أعلى مستوى (32%)، واستخدام وتيرة مرنة (26%)، وتوفير خبرات تعليمية مختلفة (24%)، والتسريع في محتوى المستوى الأعلى بناءً على التقدم الفردي (20٪).

على الرغم من موافقتهم شخصيًا على الممارسات، فإن أقل من 20% من المعلمين قاموا بتنفيذ الممارسات المتبقية على أساس أسبوعي. كانت تلك الممارسات التي نادرًا ما استخدمها المعلمون أو لم يستخدموها مطلقًا، هي إجراء بحث مستقل موجه نحو اهتمامات الطلاب (66%)، والتعاون مع أولياء الأمور (71%)، ووضع الطلاب في مستويات أعلى للعمل في مجالات مواهبهم (77%). وتوفير الموجهين أو المعلمين لتخصيص التعليمات (82%).

المعتقدات المتعلقة بنواتج الطلاب:

طُلب من المعلمين الذين نفذوا الممارسات بشكل متكرر تحديد النتائج المحتملة التي لاحظوها في طلابهم. في أغلب الأحيان، إذا نفذ المعلمون هذه الممارسة بشكل متكرر، فإنهم يعتقدون أن لها نتائج إيجابية على الطلاب. على سبيل المثال، مع الممارسة الأكثر تطبيقًا - التجميع حسب القدرة - فقد لاحظ 60% إلى 83% من المعلمين الذين استخدموا هذه الممارسة أكثر من مرة شهريًا فوائد إيجابية محددة للطلاب (انظر الجدول 4). ومع ذلك، كانت هناك اختلافات من حيث نوع النتائج والنسبة المئوية للمعلمين الذين تصوروا نتائج إيجابية. على سبيل المثال، كانت ثاني أعلى ممارسة تم تنفيذها - وهي إضافة العمق والتعقيد إلى المنهج الدراسي - نتائج إيجابية مماثلة لتجميع القدرات المتعلقة باهتمامات الطلاب (73% مقابل 67%) والمنتجات ذات الجودة

الأعلى (66% مقابل 69%) ولكنها تضمنت أيضًا نواتج إيجابية مختلفة تتعلق بأسئلة المستوى الأعلى (70%) والمشاركة في الفصل الدراسي (78%؛ انظر الجدول 5). علاوة على ذلك، نظر المعلمون إلى جميع نواتج الطلاب المتعلقة بتجميع القدرات بشكل أكثر إيجابية (60%-83%) من تلك المتعلقة بالعمق والتعقيد (19%-78%). ولعل الاختلافات في نطاقات تصورات المعلمين تجاه هذه الممارسات (أي التجميع وفق القدرات مقابل العمق والتعقيد) تتعلق بدرجة التنفيذ وبالتالي التأثيرات الملحوظة على الطلاب.

ربما تم تنفيذ التجميع العنقودي بشكل أكثر اتساقًا، في حين تم ترك العمق والتعقيد للمعلمين الذين قد يكون لديهم أو لا يكون لديهم تطوير مهني في هذا المجال المحدد من تمايز المناهج الدراسية. ولذلك، قد تكون التأثيرات المباشرة على أداء الطلاب أكثر وضوحًا عند تجميع أقرانهم ذوي القدرة المتشابهة مقارنةً بالتنفيذ غير المتكافئ لاستراتيجية التمايز. ومن المثير للاهتمام، أنه على الرغم من أن عددًا قليلًا جدًا من المعلمين قاموا بتسريع تعلم الطلاب إلى مستوى الصف الأعلى حسب المادة (العدد = 72)، إلا أنهم نظروا إلى هذه الممارسة على أنها ذات نواتج إيجابية للطلاب (انظر الجدول 6). وبالنظر إلى هذه النواتج والنواتج المشابهة مع الممارسات الأخرى، يبدو أنه عندما يقوم المعلمون بتنفيذ ممارسات قائمة على الأبحاث، فإنهم يدركون عمومًا نواتج إيجابية للطلاب، خاصة عندما تتعلق الممارسة بتجميع القدرات والتسريع.

العوائق التي تحول دون تنفيذ أفضل الممارسات:

بالنسبة للمعلمين الذين نادرًا ما ينفذون الممارسات أو لم يطبقوها مطلقًا، طُلب منهم تحديد العوائق التي ربما تمنعهم من تنفيذ أفضل الممارسات في فصولهم الدراسية. بشكل عام، كانت العوائق الأكثر ذكرًا هي "نقص الموارد" (19% - 52%) يليها "نقص التدريب على التنفيذ" أو "لم أكن أعرف كيفية القيام بذلك" (17% - 31%).

الجدول 3. المعتقدات المتعلقة بالممارسات القائمة على الأبحاث وتكرار تنفيذ الممارسات

الممارسة	المعلمون الموافقون (أ)	ممارسة المعلمون			
		أبدًا (%)	نادرًا (%)	شهرية (%)	أسبوعية (%)
تجميع القدرات:					
تجميع القدرات	96% (ن=428)	16	14	23	48

الممارسة	المعلمون الموافقون (أ)	ممارسة المعلمون			
		أبدًا (%)	نادرًا (%)	شهرية (%)	أسبوعية (%)
التقييمات:					
التقييمات فوق المستوى.	88% (ن = 386)	32	25	30	13
نماذج التقييم المتدرج Rubrics	84% (ن = 371)	18	25	42	15
التمايز:					
بحث مستقل موجه نحو الاهتمامات.	93% (ن = 405)	29	37	23	10
خبرات تعليمية مختلفة.	80% (ن = 345)	22	25	28	24
معدل تعلم مرن.	90% (ن = 398)	26	20	28	26
منهج دراسي أكثر عمقًا وتعقيدًا.	95% (ن = 420)	18	17	31	35
منتجات تتوافق مع الاهتمامات.	97% (ن = 423)	18	31	35	16
التسريع:					
العمل فوق المستوى	94% (ن = 416)	18	18	32	32
التسريع على أساس التقدم الفردي.	93% (ن = 416)	29	20	30	20
مستوى الصف الأعلى حسب الموضوع.	75% (ن = 325)	67	10	11	12
التعاون مع الآخرين:					
تعاون المعلم وأولياء الأمور.	95% (ن = 430)	33	38	19	9
تعليم الموجه الراعي / المعلم	88% (ن = 390)	67	15	9	9
أ = فقط المعلمون الذين وافقوا على هذه الممارسة عندما طلب منهم الإشارة إلى تكرار التنفيذ في الفصل الدراسي.					

أشار ما لا يقل عن 30% أو أكثر من المعلمين إلى نقص الموارد باعتباره العائق الأكبر أمام الاستعانة بمرشد أو معلم خاص لتخصيص التعليم (52%)، وخبرات التعلم المختلفة (40%)، والتقييمات ذات المستوى الأعلى (37%)، والعمل أعلى من المستوى (34%)، والبحث المستقل (33%)، وتسريع المحتوى (32%)، والمناهج

الدراسية الأعمق أو الأكثر تعقيدًا (31%)، ووضع الطلاب في مستوى أعلى في مجال موهبتهم (30%).

الجدول 4. نواتج الطلاب المدركة لتجميع القدرات

كنتيجة لتجميع القدرات، الطلاب المتقدمون / الموهوبون والمتفوقون. . .	المعلم (ن = 303)أ (%)
تطوير/تعزيز علاقات الأقران مع أعضاء المجموعة الآخرين.	83
منتجًا جماعيًا منتجة بجودة أعلى.	69
إظهار اهتمامًا أو شغفًا أكبر بالتعلم.	67
إظهار المثابرة في حل المشكلات الصعبة في مجموعات القدرة.	65
تعلم الدفاع عن أنفسهم ضمن مجموعة القدرات.	61
إظهار قدرًا أكبر من القيادة ضمن مجموعات قدراتهم.	60
أصبحوا أكثر وعياً بنقاط قوتهم واحتياجاتهم.	60
ملاحظة. أ = المعلمون الذين أبلغوا عن ممارسة محددة أكثر من مرة واحدة شهريًا. بما أن المشاركين يمكنهم التحقق من جميع الإجابات التي تنطبق، فقد يصل مجموع النسب إلى أكثر من 100%	

الجدول 5. نواتج الطلاب المدركة لإضافة العمق والتعقيد إلى المنهج الدراسي

كنتيجة لتوفير محتوى منهج أعمق أو أكثر تعقيدًا، الطلاب الموهوبين والمتفوقين / المتقدمون. . .	المعلم (ن = 274)أ (%)
أصبح أكثر انخراطًا في الفصل الدراسي.	78
أظهر اهتمامًا أو شغفًا أكبر لتعلم الموضوع.	73
طرح أسئلة ذات مستوى أعلى.	70
أنتجت منتجات أكثر تقدما أو أعلى جودة.	66
تحسن بشكل واضح في اختبار المستوى الأعلى.	37
تحسن بشكل واضح في الاختبارات المعيارية للمنطقة.	34
حصل على درجة أعلى في اختبار الدولة من العام السابق.	19

ملاحظة. أ= المعلمون الذين أبلغوا عن ممارسة محددة أكثر من مرة واحدة شهريًا. وبما أن المشاركين يمكنهم التحقق من جميع الإجابات التي تنطبق، فقد يصل مجموع النسب إلى أكثر من 100%.

ذكر المعلمون في تعليقاتهم: "لا يطبق المعلمون التمايز بالإخلاص عبر المنطقة في المستوى الابتدائي لأن ذلك يعتمد على ما يطوره معلم المجموعة بشكل فردي"،

وبالمثل، "بصفتي مدرس موهوبين ومتفوقين أو لمجموعة في المستوى الابتدائي، أرى الحاجة إلى توقعات ومبادئ توجيهية أكثر رسوخًا لبرنامج الموهوبين والمتفوقين بالإضافة إلى الاستراتيجيات والموارد العملية المقدمة من المنطقة. الآن كلاهما متماثلان، والتفريق متروك للمعلم الذي قد يختار أو لا يختار القيام بذلك. وتم دعم وجهة نظر معلم مجموعة الموهوبين والمتفوقين هذه من خلال تعليقات المعلمين الآخرين: "ليس لدي الوقت لإضافة هذه الأنواع من الواجبات"؛ "يحتاج عدد كبير جدًا من طلاب التعليم العام إلى الدعم. ليس لدي موارد أو موظفين للمساعدة في تلبية احتياجات الجميع. وفيما يتعلق بالوصول إلى الموارد ذات المستوى الأعلى، علق المعلمون قائلين: "أنا أقوم بتدريس الصف الرابع، وليس لدينا الصف الخامس في مدرستنا".

ما يقرب من 30% من المعلمين الذين نادرًا ما قاموا بتنفيذ تقييمات أعلى من المستوى أو لم يقدموا مطلقًا أو قدموا مرشدًا أو مدرسًا للموهوبين والمتفوقين، أرادوا أيضًا المزيد من التطوير المهني لتنفيذ هذه الممارسات. وكما علق أحد المعلمين، "أشعر حقًا أن معلمي الموهوبين والمتفوقين لدينا في الحرم المدرسي لدينا يحتاجون إلى المزيد من التدريب والموارد المقدمة لهم وخاصة مرحلة الروضة وحتى الصف الثاني." فيما يتعلق بتدريب معلمي الموهوبين والمتفوقين، قال أحد المعلمين، "إن فرص التطوير المهني خلال مؤتمر المناهج الدراسية للمنطقة لا تحتوي أبدًا على مساحات كافية لعدد الأشخاص الحاصلين على شهادة الموهبة والتفوق في منطقتنا والذين يحتاجون إلى الحصول على تحديثاتهم." وفي تعليقاتهم، أظهر بعض المعلمين سوء فهم لهذه الممارسة (على سبيل المثال، "ليس لدي سوى طلاب رياض الأطفال لذا لا أقوم بإجراء بحث مستقل موجه نحو الاهتمامات" و"نحن لا نستخدم التسريع لأنه ليس لدينا مستوى أعلى من الصفوف" في مدرستي"). وأظهر آخرون نقصًا في الوعي بالممارسة (على سبيل المثال، "الموجهون الرعاة غير متوفرين في الحرم المدرسي") وبالتسريع (على سبيل المثال، "إنه ببساطة شيء لم يتم القيام به").

كما نظر المعلمون إلى بعض الممارسات على أنها "غير مدعومة في مناهج المنطقة التعليمية"؛ كانت هذه هي معدل تقدم التعلم المرن (27%)، والتسريع في محتوى المستوى الأعلى بناءً على التقدم الفردي (24%)، والعمل فوق المستوى (24%)، والمناهج الدراسية الأعمق والأكثر تعقيدًا (21%)، وتوجيه التعليم (21%)، تجارب تعليمية مختلفة (20%)، وأبحاث مستقلة موجهة نحو الاهتمامات (19%)، وتقييمات فوق المستوى (17%)، ومنتجات تتوافق مع الاهتمامات والقدرات (17%). وفي تعليقاتهم، أشار المعلمون إلى تركيز المنطقة: "أحتاج إلى العمل مع مجموعات التدخل والتركيز على أولئك الذين لديهم تسهيلات" و"باعتباري مدرسًا في [المنطقة]،

يُطلب مني قضاء 50 دقيقة يوميًا على الطلاب الذين يؤدون أداء أقل من الصف الدراسي" المستوى وليس لديهم وقت للطلاب الذين يؤدون مستوى أعلى أو أعلى. التدخل موجه نحو الطلاب ذوي الأداء المنخفض. وذكر آخرون كيف قاموا بتكييف المنهج المطلوب: "لقد قمت بإعداد ما تطلبه المنطقة ومطابقته لمستوى الصف [المعياري]، ثم أسمح للطلاب بالتقدم قدر الإمكان".

حددت تعليقات أخرى عوائق تتعلق بالوقت (على سبيل المثال، "لم أرغب في القيام بالعمل الإضافي" و"قيود الوقت تحد من التمايز")، والطاقة (على سبيل المثال، "لم أأخذ زمام المبادرة مطلقًا")، ودور أكثر محدودية (على سبيل المثال: "مدرسو الصف يقومون بالتواصل مع أولياء الأمور").

الجدول 6. نواتج الطلاب المدركة للتسريع إلى مستوى درجة أعلى حسب المادة

كنتيجة للتسريع إلى درجة أعلى حسب المادة، الطلاب الموهوبون والمتفوقون / الطلاب المتقدمون. . .	المعلم (ن=72)أ (%)
أصبحوا أكثر انخراطا في الفصول الدراسية.	79
اظهروا اهتمامًا أو شغفًا أكبر لتعلم الموضوع.	71
أصبحوا أكثر وعيًا بنقاط قوتهم واحتياجاتهم.	71
أنتجوا منتجات أكثر تقدمًا أو أعلى جودة.	69
أظهروا تحسنًا في اختبارات المستوى الأعلى.	51
أظهروا تحسن واضح في الاختبارات المرجعية للمنطقة.	43
حصلوا على درجة أعلى في اختبار الدولة من العام السابق.	32

ملاحظة. أ = المعلمون الذين أبلغوا عن ممارسة محددة أكثر من مرة واحدة شهريًا.

وبما أن المشاركين يمكنهم التحقق من جميع الإجابات التي تنطبق، فقد يصل مجموع النسب إلى أكثر من 100%.

المناقشة:

لقد فوجئنا بسرور بأن المعلمين أكدوا بأغلبية ساحقة موافقتهم على جميع الممارسات البحثية الثلاثة عشر للعمل مع طلاب الموهوبين والمتفوقين (انظر الجدول 3). ووافق أكثر من 90% من المعلمين على المعتقدات المتعلقة بثمانية من الممارسات القائمة على الأبحاث. ومن بين الخمسة الباقين، وافق أكثر من 75% من المعلمين على البيانات المتعلقة بفوائد الموجه الراعي، وخبرات التعلم المختلفة، واستخدام التقييمات، بما في ذلك نماذج التقييم، ووضع الطلاب في مستويات أعلى في مجال موهبتهم.

على الرغم من أن المعلمين الذين كانوا أعضاء في جمعية تكساس للموهوبين والمتفوقين (TAGT) أشاروا أيضًا إلى مستويات عالية جدًا من الاتفاق لجميع الممارسات (84%-99%؛ Johnsen & Kaul, 2016)، إلا أننا افترضنا أنه ربما تكون هذه المستويات العالية من الاتفاق ربما تكون قد عكست، جزئيًا على الأقل، آراء المعلمين الذين كانوا أعضاء نشطين في الجمعية المهنية بالولاية والذين كانوا متحمسين لإجراء الاستطلاع الاختياري. لذلك، كان من غير المتوقع أن نجد أن المعلمين في هذه الدراسة استجابوا بشكل مماثل (في حدود 5٪ من الاتفاق) لـ 10 من الممارسات. واختلف دعم الممارسات الثلاث المتبقية قليلاً فقط عن العينة السابقة: تعليمات الموجه الراعي أو المعلم (88% مقابل 95%)، ومعدل التقدم المرن (90% مقابل 98%)، والتسكين مع طلاب من مستوى أعلى (75% مقابل 84٪). وبعبارة أخرى، اتفقت المجموعتان على أن هذه الممارسات مهمة. لكن المعتقدات قد لا تؤدي دائمًا إلى العمل.

على الرغم من أن معلمي المنطقة أبلغوا عن مستويات مماثلة من الاتفاق مع المعلمين المرتبطين بمجموعة المناصرة (Johnsen & Kaul, 2016) بشأن أفضل الممارسات، فقد لاحظنا اختلافات أكبر في تكرار تنفيذ مثل هذه الممارسات بين العينات. على سبيل المثال، كانت عينة المعلمين الذين كانوا أعضاء في جمعية تكساس للموهوبين والمتفوقين أكثر عرضة للإبلاغ عن التنفيذ الأسبوعي لكل ممارسة بحوالي مرتين إلى ثلاث مرات. وكان المشاركون في هذه الدراسة على الأرجح ينفذون فقط تجميع القدرات (48٪) ويضيفون العمق والتعقيد إلى المنهج الدراسي (35٪) على أساس أسبوعي.

كان المعلمون في هذه الدراسة أيضًا أكثر عرضة للإبلاغ عن عدم تنفيذهم مطلقًا لأي ممارسة، على الرغم من الإشارة فقط إلى موافقتهم على نفس الممارسة. على سبيل المثال، تراوحت نسبة معلمي المنطقة الذين أفادوا بعدم تنفيذ الممارسات مطلقًا من 16% (تجميع القدرات) إلى 67% (التسكين في مستوى صف أعلى حسب الموضوع). وأصبح من الواضح أكثر من خلال الاستطلاع أن المعلمين الذين دعموا هذه الممارسات لاحظوا أيضًا عوائق كبيرة، مما حال دون تنفيذها. وترتبط هذه العوائق بشكل أساسي بثلاثة مجالات: نقص الموارد والوقت، ودعم المنطقة، ومحدودية فرص التعلم المهني.

الموارد:

يميل المعلمون إلى تنفيذ الممارسات حيث قد يكونون قادرين على استخدام المنهج الحالي للمنطقة والذي يتطلب موارد إضافية أقل. على سبيل المثال، يمكن تكييف منهج التعليم العام باستخدام ميزات تتعلق بالعمق والتعقيد (على سبيل المثال، تعزيز مفردات تجربة التعلم، وتحديد الأسئلة التي لم تتم الإجابة عليها، وما إلى ذلك). ومع ذلك، فإن

تصميم التعليمات بما يتناسب مع نقاط القوة والاحتياجات الفردية لدى الطالب غالبًا ما يتطلب تقييمات تكوينية ومستمرة على مستوى أعلى. قد لا يمتلك المعلمون المعرفة أو المهارات أو الوقت لتطوير تقييماتهم الخاصة، مما يقلل من احتمالية تنفيذ الممارسات المتعلقة بمعلومات التقييم (أي تجارب التعلم المختلفة، والتسريع بناءً على التقدم الفردي).

يحتاج المعلمون إلى تزويدهم بتقييمات بديلة أعلى من المستوى لتحديد ما يعرفه الطالب الموهوب وما لا يعرفه ضمن المجال. وبمجرد توفر معلومات التقييم، يحتاج المعلمون بعد ذلك إلى الحصول على مواد وتكنولوجيا وموارد أخرى ذات مستوى أعلى لتمايز بين المنهج الدراسي في كل من الفصول الدراسية العامة وتعليم الموهوبين. وكما أشار أحد المعلمين: "لم أحصل مطلقًا على أي مواد أكاديمية إثرائية أو متقدمة. لدي مجموعة من الطلاب الموهوبين والمتفوقين في فصل ما قبل التسكين المتقدم الذين لا أستطيع مواكبتهم. لذلك، لا يحصلون على العديد من الفرص للمجالات الأكاديمية المتقدمين بها بسبب معدل تعلم بقية الفصل". وفيما يتعلق بالتوجيه الراعي في مجالات المواهب الفردية، يبدو أن المعلمين غير مدركين لهذا الخيار وليس لديهم أي معرفة بالموجهين الرعاة الذين قد يكونون متاحين. وستكون هناك حاجة إلى الموارد على مستوى المنطقة والحرم المدرسي لتحديد الموجهين الرعاة وتطويرهم.

دعم المنطقة:

بالإضافة إلى الموارد اللازمة، رأى المعلمون أن المنطقة التعليمية خلقت بعض العوائق أمام تقديم الخدمات للطلاب الموهوبين والمتفوقين، لا سيما فيما يتعلق بالأولويات والجدول الزمني والمناهج الدراسية. على سبيل المثال، شعر المعلمون أنهم بحاجة إلى قضاء المزيد من وقتهم على الطلاب ذوي الأداء الضعيف بدلاً من الطلاب الموهوبين. كما علق أحد المعلمين، "لكي أكون صادقًا، تم دفع الطلاب (الموهوبين) جانبًا ونسيانهم حتى نتمكن من التركيز على الطلاب الذين يعانون من مشكلات. وأشعر بالقلق من أن الطلاب الموهوبين والمتفوقين يشعرون بالملل ويميلون إلى التصرف بشكل غير لائق بسبب حقيقة أنهم لا يواجهون أي تحديات. ويبدو أن التحدي الآخر يتعلق بالجدول الزمني للمنطقة. ويبدو أن مدرسة واحدة على الأقل في المنطقة تتبع جدولًا رئيسيًا يتضمن فترة زمنية يومية مدتها ساعة واحدة عند حدوث التدخلات. وكما قال أحد المعلمين، "إن استخدام هذا الوقت باعتباره الوقت الوحيد للتعليم المتمايز لا يوفر للمعلمين وقتًا كافيًا للتمايز في جميع مجالات المحتوى الأساسية الأربعة".

شعر المعلمون أيضًا بأنهم مقيدون بمناهج المنطقة. وأوضح أحد المعلمين القيود: من المتوقع أن يتبع المعلمون إرشادات سرعة المنطقة في جميع الأوقات بما في ذلك

الفصول الدراسية لمجموعة الموهوبين والمتفوقين في المرحلة الابتدائية. ويقوم المسؤولون بمراقبة خطط الدروس وإجراء جولات المناهج الدراسية حيث من المتوقع أن تتعلم جميع الفصول نفس [المعايير] في نفس الوقت.

يطلب بعض المسؤولين من جميع المعلمين في مستوى الصف الدراسي اتباع نفس خطة الدرس والأنشطة وما إلى ذلك. وهذه ليست أفضل ممارسة للطلاب الموهوبين والمتفوقين الفرديين الذين قد يقومون باختبار مسبق للمحتوى أو ضغطه. ويحتاج مديرو ومعلمو الموهوبون إلى التدريب على الاختلافات بين احتياجات الطلاب الموهوبين والمتفوقين واحتياجات عامة المجتمع وكيف قد يبدو ذلك في الفصل الدراسي الابتدائي التجميعي. وأشار المشاركون الآخرون إلى عدم وجود توقعات وإرشادات منهجية متسقة لبرنامج الموهوبين.

بالإضافة إلى المزيد من مرونة المناهج الدراسية، هناك حاجة إلى دعم على مستوى المنطقة لبرنامج الموهوبين والمتفوقين لمعالجة مواهب الطلاب واحتياجاتهم الفردية.

فرص التعلم المهني:

يتضح من الاستطلاع أن هناك حاجة إلى المزيد من التعلم المهني لكل من المعلمين والإداريين. وتم اختيار التعلم المهني المحدود كعائق أمام التنفيذ بنسبة 17% إلى 31% من المشاركين لكل ممارسة. والمثير للدهشة أن 11% إلى 19% من المشاركين أشاروا إلى أنهم لا يشعرون بالثقة في تنفيذ أي من الممارسات في فصولهم الدراسية. وأحد المجالات الرئيسية التي يبدو أن التعلم المهني فيها ضروريًا يتعلق بتطوير واستخدام التقييمات التكوينية والمستمرة والختامية.

يعد هذا المجال أساسيًا للممارسات الأخرى المتعلقة بالتسريع والتمايز والتجميع ومراقبة التقدم الفردي وتنمية مواهب كل طالب. وفي تعليقاتهم، أشار المشاركون أيضًا إلى الحاجة إلى التعلم المهني في مجالات أخرى، ليس فقط للمعلمين ولكن أيضًا للمسؤولين:

- بسبب التطوير المهني المحدود، ذكر أحد المعلمين: "لا يُمنح الطلاب فرصة اختبار خارج المناهج الدراسية التي لقد أتقنوا بالفعل. ولا يتم تزويدهم بخيارات أنشطة الموهوبين والمتفوقين للقيام بها في الفصل الدراسي. ولا يتم تشجيعهم حتى على إكمال مشروع مستقل مناسب للطلاب الموهوبين والمتفوقين".
- "أعتقد أن هناك حاجة إلى تدريب إضافي للإدارة في معظم الجامعات. على سبيل المثال، يحتاج مدير المدرسة إلى التدريب على أفضل الممارسات للطلاب

الموهوبين والمتفوقين ومتطلبات الدولة للطلاب الموهوبين والمتفوقين. وهي لا تزال تصر على أن جميع الطلاب يجب أن يؤدوا نفس المهمة بالضبط في نفس الوقت في جميع الصفوف في هذا المستوى الدراسي. والمرة الوحيدة التي يُسمح لنا فيها بتقديم أي خدمة لطلاب الموهوبين والمتفوقين هي أثناء وقت التدخل.

- "هناك حاجة إلى مزيد من التدريب المخصص لمقررات ودورات الفنون الجميلة (البصرية، والموسيقى، وما إلى ذلك)".

نظرًا للتنفيذ غير المتكافئ للممارسات، سيحتاج التعلم المهني إلى تصميمه ليناسب الحرم المدرسي والمجموعات الفردية مثل معلمي التجميع للموهوبين والمتفوقين ومعلمي التسكين المتقدم ومعلمي ما قبل التسكين المتقدم Pre-AP ومعلمي التعليم العام والتربية الخاصة وأولياء الأمور والإداريين.

الاستنتاجات والتوصيات:

لم يحدد المسح مجالات التحسين في برنامج الموهوبين الشامل بالمنطقة فحسب، بل تم استخدامه أيضًا كأداة لتوصيل الممارسات القائمة على البحث واحتياجات التعلم المهني للمعلمين والإداريين. وبالإضافة إلى التحسينات اللازمة لمعالجة إرشادات الولاية، تمت مشاركة المجالات التالية المتعلقة بمسح المعتقدات في النهاية مع مجلس إدارة المدرسة بالمنطقة.

احتياجات المنهج للسماح بالتسريع في مجال موهبة الطالب:

يحتاج المعلمون إلى الوصول إلى مناهج المستوى الأعلى واستخدام التقييمات المسبقة وأنواع أخرى من التقييمات التكوينية لمطابقة المنهج مع نقاط القوة والاحتياجات الفردية للطالب.

المجموعة الشاملة والمتسلسلة والمليئة بالتحديات للخدمات والمنهج المدرسي التي يجب تقديمها في مجال موهبة كل طالب:

بينما قد يظهر كل طالب موهوب موهبة كل طالب نظرًا لأن كل طالب موهوب قد يُظهر موهبة مختلفة، فإن الطلاب الموهوبين في مجال واحد مثل الرياضيات أو الفنون يحتاجون إلى الحصول على خدمات برامج أكثر تخصيصًا ومنهجًا دراسيًا يعمل على تطوير قدراتهم باستمرار بدءًا من رياض الأطفال وحتى الصف الثالث الثانوي.

احتياجات المنهج لتطوير المعرفة والمهارات اللازمة لتصميم المنتجات أو العروض المتطورة في مجال موهبة الطالب.

تقدم التعلم الذي يتضمن المكونات المختلفة للدراسة المستقلة (على سبيل المثال، أسئلة البحث / المشكلة، والأساليب، وتطوير المنتج / الأداء) وما يتصل بها. يجب تطوير نماذج التقييم من الروضة إلى الصف الثاني عشر. يساعد الموجهون بشكل خاص في إشراك الطلاب في الممارسات الأصيلة وفي تطوير و/أو تقييم المنتجات أو العروض.

احتياجات المعلمين وطاقم العمل للحصول على التطوير المهني في تمايز المناهج الدراسية

نظرًا للتعليقات النوعية التي قدمها المعلمون، قد يرغب قسم الشؤون الأكاديمية المتقدمة ليس فقط في توفير التطوير المهني في ممارسات تمايز محددة ولكن أيضًا في تصميم أنشطة تعليمية متمايزة (من الروضة إلى الصف الثالث الثانوي) قد تخدم كأمثلة للمعلمين وإدراجها في بنك الموارد عبر الإنترنت. وسيحتاجون أيضًا إلى تقييمات أعلى من المستوى وتقييمات بديلة لاستخدامها في كل مستوى دراسي وفي كل مقرر دراسي.

يجب أن تكون أنشطة التعلم المهنية مستمرة ومصممة خصيصًا لتلبية احتياجات كل معلم.

إذا كان المعلمون على دراية بأفضل الممارسات في تعليم الموهوبين، فمن المرجح أن يكون المعلمون قادرين على تحديد احتياجات التطوير المهني الخاصة بهم، ووضع خطة لتلبية احتياجاتهم، وتقييم ما إذا كان أو لا. لم يلبي نشاط التعلم المهني احتياجاتهم وأثر على نواتج الطلاب.

يجب تقييم أنشطة التطوير المهني لتحديد فعاليتها في تحسين المناهج والخدمات للطلاب الموهوبين.

جنبًا إلى جنب مع المعايير الوطنية للأطفال الموهوبين NAGC (انظر Johnsen & Clarenbach, 2017)، يمكن استخدام معايير تقدم التعلم Learning Forward السبعة للتعلم المهني لتوجيه هذه الجهود وفحصها النواتج (Learning & Forward, 2011, 2015).

في متابعة حديثة لهذا الاستطلاع، ذكر مدير برنامج الأكاديميين المتقدمين أنهم أنشأوا جدولًا زمنيًا وكانوا بصدد تنفيذ التغييرات في منطقتهم.

القيود:

كما هو الحال مع أي بحث، ترتبط القيود بالمنهجية المختارة. ونظرًا لأن مشاركة المعلمين كانت طوعية، فمن الممكن ألا يمثل المعلمون المشاركون جميع المعلمين في المنطقة ولكن قد يكون لديهم تحيز تجاه أولئك الذين لديهم استثمار شخصي أكبر في تعليم الموهوبين أو الذين لديهم آراء أقوى. وربما ساهم طول الاستطلاع أيضًا في عدم استجابة المعلمين للاستبيان بشكل كامل، حيث أجاب 35% على بعض الأسئلة ثم فشلوا في إكمال الاستطلاع بأكمله. من المحتمل أن يكون لدى غير المكتملين نمط مختلف من الاستجابة. علاوة على ذلك، فيما يتعلق بقسم المعتقدات، تم طرح 238 سؤالًا مختلفًا على المشاركين اعتمادًا على إجاباتهم. على سبيل المثال، إذا أشار أحد المشاركين إلى عدم موافقته على اعتقاد معين، فلن يُطرح عليه أي أسئلة أخرى حول هذا الاعتقاد، لذلك لم يتم جمع المعلومات بما في ذلك أسباب الخلاف، أو تكرار التنفيذ، أو العقبات التي تعترض التنفيذ، أو النتائج المحتملة للطلاب.

المراجع:

Adams, C. M., Cotabish, A., & Ricci, M. C. (2014). *Using the next generation science standards with gifted and advanced learners.* Waco, TX: Prufrock Press.

Brulles, D., Saunders, R., & Cohn, S. J. (2010). Improving performance for gifted students in a cluster grouping model. *Journal for the Education of the Gifted*, 34, 327-350.

Casey, K. M. A. (2000). Mentors' contributions to gifted adolescents' affective, social, and vocational development. *Roeper Review*, 22, 227-231.

Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (Eds.) (2004). A nation deceived: How schools hold back America's brightest students (Vol. 1). Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, University of Iowa. Retrieved from http://www.accelerationinstitute.org/nation_ deceived/nd_v1.pdf

Colangelo, N., Assouline, S. G., Marron, M. A., Castellano, J. A., Clinkenbeard, P. R., Roger, K., & Smith, D. (2010). Guidelines for developing an academic acceleration policy: National Work Group on Acceleration. *Journal of Advanced Academics*, 21, 180-203.

Conley, D. T., & Goldman, P. (1995). Reactions from the field to state restructuring legislation. *Educational Administration Quarterly*, 31, 512-538.

Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37, 111-127. doi:10.1177/0162353214529042

Gentry, M., & Fugate, C. M. (2013). Cluster grouping options: Total school cluster grouping. In C. M. Callahan & H. H. Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education* (pp. 212-225). New York, NY: Routledge.

Goree, K. K. (2011). *An exploratory study of the factors that influence pre-service teachers' instructional practices with diverse students* (Doctoral Dissertation, Baylor University, Waco, TX). Available from ProQuest Dissertations and Theses database https://baylor-ir.tdl.org/handle/2104/8262

Hébert, T. P., & Olenchak, F. R. (2000). Mentors for gifted underachieving males: Developing potential and realizing promise. *Gifted Child Quarterly*, 44, 196-207.

Hertberg-Davis, H. L., & Brighton, C. M. (2006). Support and sabotage: Principals' influence on middle school teachers' responses to differentiation. *The Journal of Secondary Gifted Education,* 17, 90-102.

Hughes-Lynch, C. E., Kettler, T., Shaunessy-Dedrick, E., & VanTassel-Baska, J. (2014). *A teacher's guide to using the common core state standards with gifted and advanced learners in the English language arts.* Waco, TX: Prufrock Press.

Johnsen, S. K. (2014). Focusing on challenges that influence gifted education programs. *Tempo*, *35*(2), 6-15.

Johnsen, S. K., & Clarenbach, J. (2017). *Using the national gifted education standards for Pre-K-Grade 12 professional development*. Waco, TX: Prufrock Press.

Johnsen, S. K., & Kaul, C. R. (2016). Texas GT teachers' beliefs and practices survey: Supporting advocacy efforts. *Tempo*, *37*(1), 6-18.

Johnsen, S. K., Ryser, G. R., & Assouline, S. (2014). *The practitioner's guide for using the common core state standards for mathematics*. Waco, TX: Prufrock Press.

Johnsen, S. K., & Sheffield, L. J. (Eds.). (2013). *Using the common core state standards for mathematics with gifted and advanced learners.* Waco, TX: Prufrock Press.

Johnsen, S. K. (Ed.). (2012). *NAGC Pre-K-Grade 12 gifted education programming standards: A guide to planning and implementing highquality services*. Waco, TX: Prufrock Press.

Kaplan, S. N. (2014). Emphasizing the uncommon about the common core state standards. *Gifted Child Today*, 37, 126-127.

Kaul, C. R., & Johnsen, S. K. (2016, February). *Texas teachers of gifted children: A report on teacher beliefs, practices, results, and barriers* (Report Submitted to the Texas Association for Gifted and Talented). Austin, TX: Author. Retrieved from https://www.txgifted.org/files/ TAGT%20Beliefs%20Presentation.pdf

Kulik, J. A., & Kulik, C. L. (1982). Effects of ability grouping on secondary school students: A meta-analysis of evaluation findings. *American Educational Research Journal*, 19, 415-428.

Kulik, J. A., & Kulik, C. L. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36, 73-77.

Latz, A. O., Speirs Neumeister, K. L., Adams, C. M., & Pierce, R. L. (2009). Peer coaching to improve classroom differentiation: Perspectives from project CLUE. *Roeper Review*, 31, 27-39.

Learning Forward. (2011). Standards for professional learning. Oxford, OH: Author. Learning Forward. (2015). *Powerful designs for professional learning* (3rd ed.). Oxford, OH: Author.

McIntrye, E., & Kryle, D. W. (2006). The success and failure of one mandated reform for young children. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1130-1144.

Missett, T. C., Brunner, M. M., Callahan, C. M., Moon, T. R., & Azano, A. P. (2014). Exploring teacher beliefs and use of acceleration, ability grouping, and formative assessment. *Journal for the Education of the Gifted*, 37, 245-268.

Moon, T. R. (2009). Myth 16: High-stakes tests are synonymous with rigor and difficulty. Gifted Child Quarterly, 53, 277-279. Moon, T. R., & Brighton, C. M. (2008). Primary teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted,* 31, 447-480.

National Association for Gifted Children, & The Council of State Directors of Programs for the Gifted. (2015). *2014-2015 state of the states in gifted education: Policy and practice data.* Washington, DC: Author.

National Association for Gifted Children. (2010). *NAGC Pre-K-Grade 12 Gifted Programming Standards: A blueprint for quality gifted education programs*. Washington, DC: Author.

Pleiss, M. K., & Feldhusen, J. F. (1995). Mentors, role models, and heroes in the lives of gifted children. *Educational Psychologist*, 30, 159-169.

Pressey, S. L. (1949). *Educational acceleration: Appraisals and basic problems (Ohio State University Studies, Bureau of Educational Research Monograph No. 31).* Columbus: The Ohio State University Press.

Rogers, K. B. (2007). Lesson learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51, 382-396.

Southern, W. T., & Jones, E. D. (2004). Types of acceleration: Dimensions and issues. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & M.U.M. Gross (Eds.), A nation deceived: How schools hold back America's brightest students (Vol. 2, pp. 5-17). Iowa City, IA: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank *International Center for Gifted Education and Talent*

Development, University of Iowa. Retrieved from http://www. accelerationinstitute.org/nation_deceived/nd_v1.pdf

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest, 12*(1), 3-54.

Swanson, J. D. (2016). Drawing upon lessons learned: Effective curriculum and instruction for culturally and linguistically diverse gifted learners. *Gifted Child Quarterly*, 60, 172-191.

VanTassel-Baska. (2010). The efficacy of academic acceleration for gifted minority students. *Gifted Child Quarterly*, 54, 189-208.

VanTassel-Baska. (Ed.). (2013). Using the common core state standards for English language arts with gifted and advanced learners. Waco, TX: Prufrock Press. Zimmerman, J. (2006). Why some teachers resist change and what principals can do about it. *NASSP Bulletin*, 90, 238-249.