مدى تحقيق منهاج القراءة للصف الرابع الابتدائي بمملكة البحرين للتمايز في تعليم الطلبة الموهوبين

The Extent of Differentiation for Gifted Students in Fourth Grade Reading Curriculum in Bahrain

إعداد

د. فاطمة أحمد الجاسم
أستاذ تربية الموهوبين المشارك
قسم تربية الموهوبين– كلية الدراسات العليا
جامعة الخليج العربي– مملكة البحرين

د. نجاة سليمان الحمدان
أستاذ تربية الموهوبين المشارك
قسم تربية الموهوبين– كلية الدراسات العليا
جامعة الخليج العربي– مملكة البحرين

هاتف: 39636931/ 39930396
فاكس: 17239554
البريد الالكتروني: gazran5552@gmail.com
العنوان: برنامج تربية الموهوبين/ كلية الدراسات العليا/ جامعة الخليج العربي
المنامة/ مملكة البحرين

مدى تحقيق منهاج القراءة للصف الرابع الابتدائي بمملكة البحرين للتمايز في تعليم الطلبة الموهوبين

الملخص

هدفت الدراسة إلى مسح موضوعات منهاج القراءة لمادة اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي بمملكة البحرين وتحليل مضامينها للتحقق من مدى توفر التمايز لتعليم الطلبة الموهوبين في المنهاج. اتبعت الدراسة المنهج المسحي التحليلي لمضمون الموضوعات، وتكونت عينة الدراسة من اثنين وثلاثين موضوعاً قدمت لطلبة الصف الرابع الابتدائي في العام الدراسي 2016/2015، وتم إعداد أداة للتحليل بالاعتماد على بعدين، هما بعد المحتوى (التسريع، التعقيد، العمق، التحدي، الإبداع، التجريد)،وبعد العملية (استراتيجيات التفكير الناقد، استراتيجيات التفكير الإبداعي، إستراتيجيات حل المشكلات، استراتيجيات البحث). أشارت النتائج إلى أن التعقيد حصل على أعلى النسب فيما يتعلق ببعد المحتوى بينما حصل بعد التجريد على أقل النسب، أما فيما يتعلق ببعد العملية فسجلت استراتيجيات التفكير الناقد أعلى النسب بينما سجلت استراتيجيات حل المشكلات أقل النسب.

الكلمات الدالة: منهاج القراءة، الصف الرابع، التمايز، تعليم الموهوبين، مملكة البحرين

The Extent of Differentiation for Gifted Students in Fourth Grade Reading Curriculum in Bahrain

This study aimed at analyzing the content of fourth grade reading curriculum to verify the extent of differentiation for gifted students in that curriculum. The survey and analytical content method was followed. The study sample consisted of thirty two reading topics presented to fourth grade students in the 2015-2016 academic year. The researchers constructed an instrument to assess the content (acceleration, complexity, depth, challenge, creativity, abstraction); and to assess the process (critical thinking strategies, creative problem solving strategies, and research strategies). The results indicated that regarding content; complexity had the highest percentage, while abstraction had the lowest percentage. Regarding the process; critical thinking strategies had the highest percentage, while creative problem solving strategies had the lowest percentage.

Key words: Reading Curriculum, Fourth Grade, Differentiation, Gifted Education, The Kingdom of Bahrain.

مدى تحقيق منهاج القراءة للصف الرابع الابتدائي بمملكة البحرين للتمايز في تعليم الطلبة الموهوبين

خلفية الدراسة

يبنى المنهاج المثالي للطلبة بالاعتماد على خصائص الطلبة من حيث قدراتهم واهتماماتهم، لذا من المهم ملاءمة المنهج العادي لحاجات الطلبة الموهوبين ولذلك تجرى عليه التعديلات والتكيفات المناسبة التي تراعي خصائصهم واحتياجاتهم وقدراتهم وميولهم. ومن الخصائص التي تميز الطلبة الموهوبين عن الطلبة العاديين قدرتهم على التعلم بشكل سريع، وقدرتهم على معالجة الأفكار وإيجاد الحلول للمشكلات والتواصل مع الآخريين بسهولة (Gallagher & Gallagher, 1994). من الأسباب المهمة التي تستدعي تعديل المنهاج العادي ليتناسب مع الطلبة الموهوبين عدم ملائمة المنهاج العادي للطلبة الموهوبين لاختلاف حاجاتهم عن العاديين، لذا من المهم التركيز على تسريع التعليم وإثراء المنهاج وإعادة تنظيمه ليتح للطلبة التعامل مع تحديات ومشكلات متنوعة.

تحتم اختلافات الطلبة الموهوبين عن العاديين في خصائصهم توفير حاجات تتناسب مع تلك الاختلافات، فقدرة الطلبة الموهوبين على اكتساب المعلومات في فترة زمنية قصيرة وقدرتهم على تذكر المعلومات تتطلب تطوير خطط تسمح للطلبة الموهوبين بالتعلم السريع بالجمع ما بين التسريع والإثراء وتصميم دروس تحتوي على أنشطة وأسئلة صعبة بالإضافة إلى التدريب على مهارات التفكير العليا في المحتوى. كما أن امتلاك الطلبة الموهوبين قدرة عالية على ملاحظة المفاهيم والأفكار المعقدة يتطلب أن يقدم لهم محتوى وأنشطة تركز على مهارات التفكير العليا بمستوى يتحدى قدراتهم (Conklin & Frei, 2007).

تشير فان تاسل باسكا وستامبا (2013) إلى أن تصميم منهاج الموهوبين الذي يتوافق مع خصائصهم يتطلب تعديل في المحتوى ومهارات العملية والبدائل المتاحة للمنهاج. فيهتم بعد المحتوى بالمعرفة التي يطلع عليها الطالب من حيث الوقت المستغرق ومدى تعقيد المحتوى وأهميته للطالب وسهولة تعليمه من قبل المعلم. أما بعد العملية فيركز على المستويات العليا للتفكير واستراتيجية حل المشكلات ومهارات البحث والتي تساعد الموهوبين على التفكير والاستقصاء في أجواء منفتحة. ولتحدث عملية الاستفادة من تلك المهارات والاستراتيجيات يجب أن تكون محددة ويمكن معالجتها بالتدريج مع الوقت وان يتم تقديمها ضمن مجالات المحتوى بشكل منظم ومتتابع. يتم التركيز في المنتج على قياس قدرات الطلبة الموهوبين سواء في مشروعات فردية أو جماعية، كما يتم تحديد المنتج والخذ بعين الاعتبار المعارف والخبرات التي سيكتسبها الطالب أثناء العمل وطريقة اختيار المنتج المناسب ووضع بدائل متنوعة بالمنتجات التي تتناسب مع اهتمامات الطلبة وميولهم.

تعد عملية تطوير المنهاج ليتناسب مع الموهوبين عملية ديناميكية معقدة ولكي تكون منتجة وتوليدية يجب أن تكون أهدافها محددة ومناسبة ومصاغة بطريقة عملية، ومن الأهداف الأساسية لمنهاج الموهوبين تطوير كفايات المنهاج لمستوى معين من الصعوبة، وتطوير المهارات الأساسية للقراءة والرياضيات بالسرعة والعمق بما يتناسب مع الموهوبين، وتقوية مواقف التحدي وتطوير مهارات التفكير العليا والبحث، وتطوير فهم الذات، وتحسين فرص التطوير المستقبلي.

وضعت فان تاسل باسكا وستامبا (2013) مجموعة من المبادئ لاستخدامها لتقييم منهاج الموهوبين، أهمها أن المنهاج يبنى على قدرات الموهوبين وحاجاتهم، أن يمتاز المنهاج بالتنوع بتوفير وسائل مختلفة للإنجازات، أن

يمتاز بالتكامل من حيث محتوى المنهاج في الجوانب المعرفية والعاطفية والعمليات المتقدمة، ويفسح المجال للتعلم الذاتي، كما يمتاز بالتعقيد حيث يعطي فرصة لدراسة أنظمة ومعارف ومبادئ ومفاهيم للنظريات الأساسية. كذلك يتيح لمنهاج الموهوبين انتقال المعرفة عبر مساقات المعرفة المختلفة، كما يتميز بالعمق الذي يتيح تناول أفكار وتطبيقات ومهارات متقدمة، ويوفر فرص للطلبة للتعلم من أقرانهم الذين يمتلكون نفس قدراتهم واهتماماتهم،ويوفر المنهاج فرصة للطالب لفهم ذاته وتطوير القيم الشخصية والاجتماعية والمعتقدات، كما يتضمن المنهاج فرصة لإظهار مهارات التواصل عبر تطوير المهارات الشفوية والكتابية ومشاركة الموهوبين لأفكارهم، ويمتاز بالتحدي المطلوب في المنتجات ذات المستويات المتقدمة والتي تتطلب من المتعلم بذل الجهد للفهم.

يشير معنى مصطلح التمايز في تربية الموهوبين إلى تكييف المنهاج للموهوبين وتنظيم المحتوى بتوفير مجموعة من الخبرات والأنشطة التعليمية المناسبة عبر استخدام عملية التسريع والتعقيد والعمق والتحدي والإبداع والتجريد حيث يختلف الطلبة الموهوبين في خصائصهم وقدراتهم واهتماماتهم واحتياجاتهم وطريقة تعلمهم، ويتطلب هذا الاختلاف والتباين تحقيق التمايز في المنهاج المقدم لهم.

يعد المنهاج المتمايز احد الأساليب المتبعة لمواءمة حاجات الطلبة الموهوبين المعرفية في منهاج ذي مستوى متقدم يتناسب مع قدرات الطلبة الموهوبين فيما يخص المحتوى والعملية. وضع أسس التعلم المتمايز للموهوبين وارد Ward وأكد على أن يكون منهاج الموهوبين مميزا عن ما يقدم لأقرانهم من العاديين (فان تاسل باسكا وستامبا، 2013). يهدف التمايز تقديم خبرات تعليمية تتضمن وضع الطالب في مواقف تتحدى قدراته وتتناسب مع استعداداته واهتماماته وميوله لتنشئة متعلمين يرتبطون بعملية التعلم مدى الحياة (روجوتسن، 2012).

ومن الأسس المهمة التي يقوم عليها المنهاج المتمايز استراتيجية تفريد التعليم التي ترتكز على معرفة مستوى الطالب في المادة، وإتاحة الفرصة له للتقدم حسب قدراته الفردية. يتم في المنهاج المتميز مراعاة توفير التسريع والعمق والتحدي والإبداع والتجريد في المحتوى بما يتناسب مع احتياجات الطلبة الموهوبين. كما يتضمن تعديل المنهاج زيادة العمق والتسريع والتوسع فيه تبعاً لسرعة الطلبة. حيث يتم إجراء اختبار قبلي لتحديد ما يمتلكه الطلبة من معارف ومهارات، ويتم على ضوء ذلك بناء خطة تعليم فردية. يشتمل التعقيد استخدام مهارات التفكير العليا عبر تدريب الطلبة عليها واستخدامها، أو إضافة متغيرات متنوعة إلى المهمة المطلوبة. ويتطلب العمق في المحتوى تطبيق بحث أو تطوير منتج أو تطبيق مفهوم عبر توسيع دائرة المصادر والبحث في المصادر الأساسية أي التركيز على البحث المتعدد الأبعاد. كما يركز التحدي في محتوى المنهاج على مهمات قائمة على مصادر متعددة، ويشمل التعقيد الوصول إلى الاستنتاج المطلوب والمناقشة للحصول على رؤية واضحة. ويتطلب الإبداع إنشاء نموذج مبني على مبادئ وشروط محددة، وتوفير بدائل للمهمات والمنتجات والتقييم، أما التجريد فيتضمن التركيز على التفكير المفاهيمي للوصول إلى التعميمات أي الانتقال من المفاهيم المحسوسة إلى التطبيقات الأكثر تجريدا (Van Tassel-Baska, 2003).

تشير كابلن (Kaplen, 2005) إلى أن تمايز مناهج الطلبة الموهوبين يرتبط بالإيمان بأن المناهج العادية لا تلبي حاجات الطلبة الموهوبين، ومن هنا تأتي الحاجة لتمايز المنهاج العادي في المحتوى المعرفي والعمليات والمنتجات التعليمية والبيئة التعليمية. وتطرح كابلن فكرة تعديل عنصر المحتوى المعرفي عبر بعدى العمق (التدرج من السهل إلى الصعب، ومن المادي إلى المجرد، ومن المحدود إلى التعميم)، التعقيد (التوسع في المعرفة ومعرفة

الارتباطات والعلاقات بين المجالات العلمية، وتعزيز استخدام حقائق المحتوى من خلال حاجات الطلبة الموهوبين لإدراك المفاهيم التي تستخدم في المجالات العلمية وقدرة الطالب على التعلم الذاتي.

يبنى التمايز الفعال على ثلاثة أسس، تبدأ بالتخطيط للمحتوى عبر معرفة معارف ومهارات الطلبة حول الموضوع، وتبدأ المرحلة الثانية من خلال ما سيقدمه المعلم من تعديلات في المحتوى والعملية والمنتج والبيئة التعليمية لمساعدة الطلبة في إحراز مستويات متقدمة، أما لمرحلة الثالثة فتركز على ماذا تعلم الطلبة والتقدم الذي أحرزوه (روجوتسن، 2012).

تركز كابلن في تمايز مناهج الموهوبين على جانبين، العمق والذي يتمثل في قدرة الطالب على فهم لغة المادة الدراسية وتعلم مفرداتها واللغة التي يستخدمها المتخصصون، والقدرة على معرفة تفاصيل المادة الدراسية من حيث متغيرات المادة وأجزائها، ومعرفة الاتجاهات والتوجهات الحديثة ذات العلاقة بالمادة الدراسية، بالإضافة إلى معرفة القيم المرتبطة بموضوعات المادة الدراسية ومعرفة موضوعاتها الرئيسة والمبادئ والتعميمات التي تقوم عليها. والجانب الآخر الذي تركز عليه كابلن هو الصعوبة عن طريق الربط بين ميادين محتوى المنهاج المختلفة وعلاقتها بالمواد الدراسية الأخرى، والنظر إلى الموضوعات عبر المراحل الزمنية المختلفة، والقدرة على فحص العلاقات بين ميادين المعرفة المختلفة (ورد في: سعادة، 2009). وترى ميكر (Maker, 1982) أن التمايز في مناهج الموهوبين يتم في المحتوى والعمليات والمنتج والبيئة التعليمية، ففي تعديل المحتوى يتم التركيز على التعامل مع الأمور المجردة من خلال المفاهيم والعلاقات والتعميمات والمبادئ، وكذلك تصعيب المحتوى عبر الانتقال من التعاملات المنفصلة إلى العلاقات المتداخلة، بالإضافة إلى التنوع في الموضوعات والوسائل والأنشطة التي تنمي مهارات التفكير العليا ودراسة الأفراد والجماعات. ويتمثل التمايز في عمليات المنهاج بتطبيق المستويات العليا من التفكير ومهارات التفكير الإبداعي والناقد ومهارات حل المشكلات، ومساعدة الطلبة على تحمل المغامرة والمخاطرة للوصول إلى الأفكار الجديدة. ويتطلب تعديل البيئة التعليمية التركيز على اهتمامات الطالب وأفكاره وتشجيعه على الاستقلالية والانفتاح وتحقيق المرونة في العمل. ويركز تعديل المنتج على طرح مشكلات واقعية ذات صلة بالطالب مع التأكيد على تقديم المنتج لجمهور حقيقي مع الالتزام بظروف العمل الحقيقي من توقيع العقود وتحديد أوقات التسليم.

وتطرح توملينسون (2005) أن ممايزة التعليم هي القدرة على الاستجابة لاحتياجات الطلبة بعد الاسترشاد بالمبادئ العامة للتمايز في المحتوى والعملية والناتج، ويتم التمايز حسب استعداد الطالب واهتماماته وكيفية تعلمه عبر استخدام مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية والإدارية. ومن المهم للمعلم الإجابة على ثلاثة أسئلة، هي: ماذا يمايز؟ ويختص بالمنهاج المطلوب تعديله في المحتوى والعملية والناتج والبيئة التعليمية. ويشير سؤال كيف يمايز؟ إلى الصفة التي تميز الطالب من حيث الاهتمامات والاستعدادات والميول وأسلوب التعلم. ويتناول سؤال لماذا يمايز إلى الأسباب وراء التعديلات والتي تحقق أهداف التعلم وترفع من دافعية الطالب نحو التعلم.

تناولت معايير برمجة الموهوبين 2010 في المعيار الثاني التقييم وأهمية استخدام طرق تقويم للتمايز تستند على مدى التقدم لدى الطالب الموهوب سواء كانت كمية أو تراعي مستويات الطلبة واهتماماتهم وتقيس مدى الإتقان في المحتوى ومهارات التفكير والجوانب الانفعالية والاجتماعية. وتم التأكيد في المعيار الثالث المنهاج والتخطيط للتدريس على أن يعمل المعلم على تكييف المنهاج وتعديله وتحويره ليلبي حاجات الموهوبين، وركز على أهمية تصميم منهاج متمايز يراعي الجوانب المتعلقة بالمحتوى المتقدم بحيث يكون أكثر عمقا وتعقيدا وتحديا، مع الاستناد

إلى التقويم القبلي الذي يتيح للمعلم وضع خطط للتسريع والإثراء والتعليم المدمج. تناول المعيار الثالث استخدام استراتيجيات تعلم التفكير الناقد (الحكم وتقييم القضايا، تحليل الأفكار ومقارنتها، التعميم، تلخيص الأفكار)، واستراتيجيات التفكير الإبداعي (الوصول إلى أفكار متعددة، استكشاف وجهات النظر وإعادة ترتيبها، الانفتاح الذهني، تطوير الأفكار)، واستراتيجيات حل المشكلات (استخدام تقنيات العصف الذهني، تحديد المشكلة، إيجاد حلول مناسبة للمشكلة)، والبحث (جمع الأدلة من مصادر متعددة، تحليل البيانات، الاستدلال من البيانات والوصول إلى خلاصات، تحديد مضامين وعواقب النتائج، ربط النتائج، عرض النتائج)، واستخدام نماذج الاستقصاء. بالإضافة إلى إدماج خبرات للتعلم على المهن واكتشافها عبر دراسة سير الشخصيات. يتطرق المعيار الرابع إلى بيئات التعلم والفرص المتوفرة للطلبة للاستكشاف الذاتي ومتابعة الاهتمامات والهوايات، ودعم الثقة بين المتعلمين وتلبية حاجاتهم وإعطاء فرص للتفاعل بين الأقران والتركيز على المهارات الاجتماعية وتوفير بيئة صديقة للموهوب تمتاز بالأمان والمرونة وتساعد في تطوير المسئولية الشخصية وإعطاء فرص لبروز الشخصية القيادية (فورد وجرانثام، 2012).

قامت دراسة هوكت (Hockett, 2009) على تحليل التوجهات المتعلقة بجودة مناهج التعليم العام ومناهج الموهوبين، وتقييم ثلاثة نماذج لمناهج الموهوبين (المنهج التكاملي، المنهج المتعدد القوائم، المنهج الموازي) من ناحية تطابقها وانسجامها، وأوضحت نقاط التداخل والفروق بين جودة المنهاج المتفق عليه في التعليم العام وتعليم الموهوبين، فالمنهاج ذو الجودة العالية أصيل يعتمد منتجات حقيقية ذات معنى للطالب، مرن بدرجة كافية لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، يمتاز بالتحدي لقدراتهم. واقترحت الباحثة مجالات لتطوير التعليم العام بحيث يراعي احتياجات الطلبةالموهوبين منها، تناول التحديات الموجودة في المنهاج بشكل واضح وصريح، والتركيز على تدريب المعلمين بكافة المواد على المحتوى وتدريسه بشكل جيد لكل الطلبة، وتمييز المعايير على المنهاج وكيفيه ارتباطهما. ومن حيث مجالات التطور في تعليم الموهوبين فاقترحت توضيح خصائص منهاج الموهوبين عالي الجودة، وتشجيع التعامل مع المناهج بناء على أبحاث وليس بناء على خصائص مجموعة الموهوبين بشكل عام، بالإضافة إلى توضيح ووصف فاعلية المناهج المصممة للموهوبين للاستخدام مع فئات مختلفة من الموهوبين وكافة المتعلمين؛ فمهما كان المنهاج عالي الجودة فلابد أن يكون مخصصا لفئة محددة ولاحتياج محدد للمتعلمين. وأخيرا تقوية وتوسيع البحوث الخاصة بنماذج المنهاج الملاءمة للموهوبين.

تعد القراءة أحد الأوجه المهمة للتعرف على الطلبة الموهوبين عبر الخصائص التي يتميزون بها من سرعة القراءة وامتلاك مفردات كثيرة والاستيعاب للمفاهيم والحبكات. تتحدد معايير اختيار محتوى موضوعات القراءة للموهوبين باختيار موضوعات أو كتب تساعد على إثارة التفكير، مثل الكتب واسعة الانتشار والقصص والأساطير والسير الذاتية والكتب الواقعية والخيالية، وكتب الشعر، بحيث تكون الموضوعات غنية وذات عمق ومتنوعة في طرحها، كما تمتاز بأنها ممتعة ومتخصصة ومركبة، ويفضل اختيار الموضوعات ذات النهايات المفتوحة أو المعقدة لإثارة الأسئلة والتفسيرات وتقييم السلوكيات، وبالإمكان استخدام استراتيجية حل المشكلات (فان تاسل باسكا وستامبا، 2013).

تتمثل أهمية القراءة للطلبة الموهوبين بأنها مهمة في كل حقول المعرفة التي سيدرسها أو يتخصص بها الموهوب، كما أنها الوعاء الذي من خلاله يستطيع الموهوب تنمية مهارات التفكير المختلفة، وهي أسلوب مهم للتعبير عن الأفكار بشكل شفوي أو كتابي وتسهم في تحقيق التواصل المطلوب والتعرف على الذات وتحقيقها.

يتطلب تدريس القراءة للطلبة الموهوبين استراتيجيات لا تختلف عن الاستراتيجيات المستخدمة مع الطلبة العاديين مثل التعلم التعاوني والمخططات التنظيمية وكتابة الأسئلة حول النص وتلخيص الأفكار مع إضفاء العمق والتعقيد إلى التدريبات والأنشطة المقدمة، عبر الربط بين الموضوعات والمواد المختلفة وتدعيم التواصل الشفوي والكتابي والتأكيد على إجراء البحوث المستقلة (VanTassel-Bask & Stambaugh , 2006).

وضعت كتب القراءة المصممة من كلية وليام وماري بناء على أساليب وطرق لتدريس القراءة للطلبة الموهوبين تعتمد بالدرجة الرئيسة على المناقشات الناقدة والموجهة لتحليل الموضوعات بهدف تنمية تفكير الطلبة بشأن النص المعروض ضمن مفاهيم متقدمة ومعمقة. وتقوم طريقة تحليل القصص على اختيار الكلمات الأساسية والتعرف على الأفكار الرئيسة المطروحة في النص ثم القيام بعملية التركيب التي تعتمد على ربط تكوينات النص بأحداث جارية، ويتم التطرق إلى المشاعر عبر التفاعل مع أحداث القصة، بالإضافة إلى استخدام عمليات الاستقصاء والتعليم المستقل والربط بين المعلومات والخبرات السابقة. ويقوم برنامج سلم جاكوب على استعمال سلالم لتطوير التفكير، فالسلم الأول يطور التوقعات عبر ربط السبب بالنتيجة، ثم يعكس الظروف التي تم تحديدها لرؤية ما قد يحدث في مواقف محددة، ويختص السلم الثاني بتطوير مهارات التعلم عبر تحديد المفاهيم والعمل على تجريدها من خلال ما يقدم من بيانات، ويعمل السلم الثالث على تطوير مهارات التحليل المعتمدة على العناصر الأساسية في العمل الأدبي بتحديد الحبكة والمكان والزمان وتفسير التدخلات في النص بناء على ما هو متوافر فيه. ويهتم السلم الرابع بتطوير الإنتاجية الإبداعية (Stambaugh & VanTassel-Bask, 2012). كما وضعت جمعية تكساس للطلبة الموهوبين قائمة تساعد الطلبة على فهم التعميمات والمفاهيم وإحداث التغيير في النص من خلال العلاقات، والقوة، والإكراه، والتغيير، والنزاع، والاكتشاف، والترتيب والاختيار، والأنماط، والتركيب والبناء يتم على أساسها صياغة التعميمات للمواقف (فان تاسل باسكا وستامبا، 2013).

يستطيع المعلم داخل الفصل تقديم مجموعة من الأنشطة التي تدعم تطوير قدرات الطلبة مثل استخدام الخريطة الذهنية أو المفاهيمية للتدرب على تنظيم المعلومات التي ستقدم بشكل شفوي كالخطب أو الكتابية كالمقال، تضمين مهارات التفكير العليا بما يتناسب مع الموضوعات المطروحة، استخدام الأنشطة التعبيرية بأشكال مختلفة عبر مشاريع متنوعة تعتمد على جوانب شفوية أو كتابية أو فنية ممثلة بالرسم أو المسرحيات أو الأفلام، واستخدام استراتيجيات التفاعل الجماعي من خلال المناقشة والحوار والمناقشات وعمل المجموعات، توفير قوائم من الكتب والمراجع، واعتماد أنشطة في الكتابة الإبداعية في مجال الأدب سواء بتطوير فقرة أو موضوع أو مقدمة أو خاتمة تمتد لكتابة قصص وموضوعات أدبية باستخدام نماذج الكتابات المقنعة المبنية على توضيح الأسباب والتوسع في توضيحها، أو الكتابات التي تعتمد على البحث وكتابة مقدمة مع إعطاء خلفية للرأي يتبعها طرح وجهات النظر وذكر الأسباب لكل وجهة نظر مع تقديم تلخيص للعمل. بالإضافة إلى ذلك، يحرص المعلم على أن تكون وسائل التقييم بنفس كفاءة التقنيات والاستراتيجيات التربوية التي يستخدمها (VanTassel-Bask & Stambaugh , 2006).

تتناول أنشطة القراءة البحث عن أصل المفردات وجذورها واشتقاقها،والبحث عن المفردات المتجانسة والمتشابهة ونقيضها وتعريفها ومواقع استخدامها في اللغة مع إعطاء أمثلة مختلفة كما ان تدريب الطلبة على التناظر عبر الكشف عن العلاقة بين الكلمات لمحاولة حل المشكلات. يتدرب الطلبة على إنشاء التناظر والعمل إيجاد العلاقة الضمنية بينها، فيساعد هذا الطالب على التفكير ومعرفة الفروق بين المفردات المستخدمة. ومن المهم التركيز

على تعلم قواعد اللغة بما يشتمله من أقسام الجملة وشبه الجملة، فدراسة القواعد تساعد على تعديل الجمل وإنتاج جمل تمتاز بالمنطقية والجمالية وتساعد في تنمية الأفكار وتقويم الكتابات الأدبية (فان تاسل باسكا وستامبا، 2013).

يتيح منهاج القراءة الفرصة للتطرق مع الطلبة الموهوبين للجوانب الانفعالية والاجتماعية في حياتهم عبر مناقشتها بشكل معمق من خلال النصوص الأدبية أو القصص أو الشعر حيث يتم التطرق للمشاعر الموجودة في تلك النصوص وموازنتها بالمشاعر والمواقف التي يتعرض الطالب تتيح له فرصة للتعبير والتنفيس عن مشاعره. تساعد تلك المناقشات الموهوبين على فهم الذات ومعرفة طبيعة العلاقات الإنسانية وتبادل المشاعر والخبرات مع الأقران حول السمات التي تميزهم، كما تساعدهم على اكتساب قوة الإدراك والفطنة للتعامل مع المواقف المشابهة، ومعرفة الطرق لمواجهة مشكلات مشابهة قد تواجههم في الحياة (هيبرت، 2012).

من الدراسات التي اهتمت بمناهج الموهوبين دراسة (المحارمة، 2010) التي هدفت إلى تقييم مناهج مدارس الملك عبد الله للتميز في ضوء المعايير العالمية لتعليم الموهوبين بأخذ آراء مديري وإداريي ومعلمي وطلبة تلك لمدارس في تلك المعايير ومن ضمنها معيار استخدام المناهج المتمايزة والمختلفة للموهوبين من مرحلة ما قبل الروضة إلى الصف الثاني عشر، وجاءت النتائج أن التطابق مع المعايير العالمية جاء منخفضاً.

اختلفت أشكال التحليل لكتب القراءة، وهناك من اعتمد تحليل كتاب القراءة بناء على معايير الخبرة التربوية (السميري، 1999)، أو حسب معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها (العدوي، 2009)، أو حسب المحتوى الثقافي (أبو الرب وعلي، 2001)، أو في ضوء الأهداف التعليمية (خليل، 2012).

من الدراسات التي تناولت التمايز في مناهج اللغة العربية دراسة (نصر، 2014) التي هدفت لمعرفة فاعلية استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارات القراءة والكتابة في مقرر اللغة العربية لدى طلبة الصف الثاني الابتدائي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة الدارسين بالتعليم المتمايز والطلبة الدارسين بالطريقة العادية في الاختبار القرائي والاختبار الكتابي لصالح الدارسين بالتعليم المتمايز.

وقد جاءت هذه الدراسة للتحقق من مدى مواءمة منهاج القراءة للصف الرابع الابتدائي بمملكة البحرين للتمايز في تعليم الطلبة الموهوبين.

مشكلة الدراسة

تعد عملية تخطيط وتصميم منهاج يناسب الطلبة الموهوبين من العمليات الصعبة والمعقدة تتطلب جهداً وتبحراً بسبب اختلاف الطلبة الموهوبين من حيث خصائصهم واحتياجاتهم وقدراتهم وميولهم، ولقد بنيت المناهج المقدمة في المدارس على احتياجات الطلبة العاديين بالدرجة الأولى، بينما يقوم التعليم المتمايز على الرفع من مستوى الخبرات التعليمية لجميع المتعلمين، لذا تهتم هذه الدراسة بتحليل منهاج القراءة للصف الرابع للتحقق من مدى قدرته على التمايز في تعليم الطلبة الموهوبين. وتتبلور مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال التالي:

س. ما مدى تحقيق منهاج القراءة للصف الرابع الابتدائي في مملكة البحرين للتمايز في تعليم الطلبة الموهوبين من حيث المحتوى (التسريع، التعقيد، العمق، التحدي، الإبداع، التجريد)، والعملية (استراتيجيات التفكير الناقد، استراتيجيات التفكير الإبداعي، استراتيجيات حل المشكلات، استراتجيات البحث) ؟

هدف الدراسة

تحليل مدى تحقيق منهاج القراءة للصف الرابع الابتدائي في مملكة البحرين للتمايز في تعليم الطلبة الموهوبين من حيث المحتوى (التسريع، التعقيد، العمق، التحدي، الإبداع، التجريد)، والعملية (استراتيجيات التفكير الناقد، استراتيجيات التفكير الإبداعي، استراتيجيات حل المشكلات، استراتجيات البحث).

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في أن تحليل المحتوى يساعد في معرفة مدى ملاءمة المنهاج للمستوى العقلي والمعرفي للطلبة الموهوبين، كما يساعد تحليل المحتوى في فهم ما يقدم في المنهاج العادي من موضوعات تلبي احتياجات الطلبة الموهوبين، وهو مؤشر يساعد في تحسين ما يقدم ووضع تصور للطريقة المناسبة لتحقيق التمايز في منهاج القراءة ليتناسب مع قدرات واهتمامات وميول واحتياجات الطلبة الموهوبين، ووضع أنشطة مساعدة تحقق التمايز في تعليمهم. كما أن معرفة الواقع تسهم في معرفة النواقص الخاصة بالمحتوى والمتمثلة بالتصعيب والتعقيد والتسريع، كما تساعد في معرفة الثغرات الخاصة بالاستراتيجيات التعليمية والأساليب التربوية ومهارات التفكير والمهارات الشخصية والاجتماعية.

تنبع أهمية الدراسة من قلة الدراسات العربية التي تناولت مناهج الموهوبين باللغة العربية، فلم تتطرق دراسة (سليمان، 2006) في المجالات الثمانية للدراسات التي تم تحليلها لمجال دراسة مناهج الموهوبين، كما أن دراسة (الجاسم والشرايدة، تحت النشر) والتي حللت دراسات الماجستير بقسم تربية الموهوبين بجامعة الخليج العربي لم تشر إلى دراسة تطرقت إلى مناهج الموهوبين بشكل مباشر ولكن تم دراستها من خلال دراسات حول برامج التفكير.

مصطلحات الدراسة

المنهاج المتمايز للموهوبين

هو المنهاج الذي يراعي اختلافات الطلبة الموهوبين في عملية التعلم من حيث القدرة على التعلم السريع وإيجاد الحلول والتعامل مع المشكلات والقدرة على التعامل مع الأفكار ومعالجتها والتواصل مع الآخرين بسهولة، ويبني المنهج المتمايز على ملائمة الموضوعات للطلبة الموهوبين من حيث المحتوى والعملية والنواتج.

التمايز في المحتوى

يقصد به المعرفة أو المفاهيم أو المجالات الواجب معرفتها بحيث يضم المحتوى سعة وعمق وتحدي وقدرة على الإبداع والتجريد وتكامل خبرات المنهج.

التمايز في العملية

تركيز المنهاج على استراتيجيات تعليم التفكير العليا (التفكير الناقد والإبداعي) واستراتيجيات حل المشكلات واستراتجيات البحث (فان تاسل باسكا وستامبا، 2013).

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة في مسح وتحليل موضوعات مقرر كتاب القراءة للصف الرابع الابتدائي في مملكة البحرين والمتضمن محتوى الكتاب من نصوص قرائية وأسئلة للعام الدراسي 2016/2015. يتألف كتاب القراءة للصف الرابع الابتدائي من 32 موضوع.

منهج الدراسة

يعد منهج تحليل المحتوى أو المضمون Content Analysis هو المنهج الملائم لهذه الدراسة حيث أن هذا المنهج أحد فروع المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف لاكتشاف الجوانب الكامنة في المحتوى والعلاقات الارتباطية بين المعاني ووصف محتوى الظاهرة المراد تحليلها حسب احتياجات وأهداف الدراسة وتتم بطريقة علمية منظمة عبر البحث الكمي الموضوعي للسمات المحددة في المحتوى (أوزي، 2008).

مجتمع وعينة الدراسة

اشتمل مجتمع الدراسة مقرر كتاب القراءة للصف الرابع الابتدائي في مملكة البحرين والمتضمن 32 نص مختلف يشتمل على قرآن كريم وحديث شريف وشعر وقصة ومسرحية ونصوص متنوعة، أما كتاب التدريبات اللغوية وهو مكمل لكتاب القراءة ومؤلف من عشرين وحدة دراسية تتضمن أسئلة استماع وقواعد نحوية وقواعد إملائية وتعبير شفوي وتعبير كتابي ودرس الخط. تم تحليل مضمون كتاب القراءة بكافة نصوصه 32 نصاً بالإضافة إلى تحليل تدريبات كتاب التدريبات اللغوية والمتضمنة القواعد النحوية والقواعد الإملائية والتعبير الشفوي والتعبير الكتابي.

أداة الدراسة

تم إعداد أداة تحليل المحتوى Content Analysis بناء على مراجعة الأدب التربوي الخاص بمناهج الطلبة الموهوبين وكيفية تحقيق التمايز للموهوبين في المناهج العادية (VanTassel-Bask & Stambaugh , 2006). فصيغت أداة تحليل محتوى موضوعات مقرر كتاب القراءة للصف الرابع الابتدائي عبر بعدين: البعد الاول، المحتوى (التعقيد، العمق، التحدي، الإبداع، التجريد)، والبعد الثاني، العملية (استراتيجيات التفكير الناقد، استراتيجيات التفكير الإبداعي، استراتيجيات حل المشكلات، استراتجيات البحث)، وتم بناء فقرات أداة التحليل وتصميمها استنادا إلى السؤال الذي اهتمت الدراسة بالإجابة عنه، وتم تحديد مستويات كل متغير بما يتناسب وأهداف الدراسة، وبذلك فإنها تعتبر ذات دلالة صدق محتوى مناسبة. وللتحقق من صلاحية الأداة ومستويات المتغيرات فيها، تم تحكيمها من قبل أربعة محكمين في مجال تربية الموهوبين، وبذلك فإنها تعتبر ذات دلالة صدق منطقي مقبولة. أما من حيث ثبات عملية رصد المعلومات فقد تم التحليل بالتوافق بين الباحثتين في هذه الدراسة، وتم إعادة التحليل بعد حوالي شهر من التحليل الأول.

المعالجة الإحصائية

تم حساب التكرارات والنسب المئوية من خلال رصد كل بند من بنود المجال، وحساب التكرارات والنسب المئوية لكل مجال على حده.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة على سؤال الدراسة الآتي: ما مدى تحقيق منهاج القراءة للصف الرابع الابتدائي في مملكة البحرين للتمايز في تعليم الطلبة الموهوبين من حيث المحتوى (التسريع، التعقيد، العمق، التحدي، الإبداع، التجريد)، والعملية (استراتيجيات التفكير الناقد، استراتيجيات التفكير والإبداعي، استراتيجيات حل المشكلات، استراتجيات البحث) ؟ تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل مجال من مجالات المحتوى والعملية، وجدول رقم 1 يوضح النتائج.

جدول 1

التكرارات والنسب لتحليل مدى تحقق التمايز في تعليم الطلبة الموهوبين من حيث المحتوى والعملية في منهج القراءة للصف الرابع الابتدائي

البعد	المجال	البيان	التكرار	النسبة
المحتوى	التعقيد	استخدام المهارات العليا المتعددة.	32	%100
		إضافة متغيرات جديدة لدراستها.	10	31
		استخدام مصادر متعددة.	6	19
		تناول وجهات النظر المختلفة.	4	12.5
		الربط بين المجالات المعرفية المختلفة.	1	3
	المجموع (160)		53	33
	العمق	الانتقال من الأفكار الملموسة إلى المجردة.	14	44
		الانتقال من المفاهيم المألوفة إلى المفاهيم المجردة.	20	32
		استكشاف الحقائق والتعميمات والنظريات والمفاهيم والمبادئ والقوانين.	4	12.5
		التطرق إلى الجوانب الأخلاقية.	7	9
		تناول المفهوم من خلال تطبيقات متعددة.	0	0
		تطبيق بحث أصيل.	0	0
		تطوير المنتج.	4	12.5
	المجموع (224)		49	22
	التحدي	استخدام مصادر متقدمة (قواعد معلومات/ مواقع/ كتب/قواميس...).	7	9
		استعمال مثير معقد لتقديم المحتوى ومناقشته.	0	0
		عمل امتداد للموضوع في المواد الدراسية المختلفة.	2	6
		توضيح ما بني عليه الاستنتاج.	21	66
	المجموع (128)		30	23

	الإبداع	إنشاء نموذج مبني على مبادئ ومعايير محددة.	7	22
		توفير بدائل للمهمات والمنتجات والتقييم.	1	3
		التواصل مع جمهور حقيقي بشكل شفوي أو كتابي.	0	0
	المجموع (96)		8	8.5
	التجريد	استخدام المفاهيم العامة للربط بين المواد المختلفة.	1	3
		تحديد التعميم المتعلق بالمفهوم العام.	1	3
		استخدام المفهوم العام للربط مع المفاهيم الفرعية.	1	3
	المجموع (96)		3	%3
العملية	استراتيجيات التفكير الناقد	الحكم وتقييم المشكلات أو القضايا.	19	59
		تحليل الأفكار ومقارنتها.	5	16
		التعميم من خلال المعلومات والبيانات الملموسة.	12	37.5
		تلخيص المعلومات عبر المواد المختلفة.	7	22
	المجموع (128)		43	34
	استراتيجيات التفكير الإبداعي	إيجاد العديد من الأفكار المتنوعة عن القضايا والموضوعات.	2	6
		استكشاف وجهات النظر الأخرى لإعادة تشكيل الأفكار.	3	9
		الانفتاح الذهني وتقبل الحلول الخيالية.	7	22
		تطوير الأفكار وإتقانها.	3	9
	المجموع (128)		15	12
	استراتيجيات حل المشكلات	استخدام تقنيات العصف الذهني.	1	3
		تحديد المشكلة وتعريفها.	0	0
		إيجاد الحلول المناسبة للمشكلة.	0	0
	المجموع (96)		1	1
	استراتيجيات البحث	جمع الأدلة من مصادر متعددة باستخدام تقنيات البحث.	4	12.5
		تحليل البيانات وتقديمها من خلال الرسوم البيانية أو الأشكال أو الجداول.	0	0
		الوصول إلى الاستدلال من خلال البيانات ووضع الخلاصات.	12	37.5
		تحديد مضامين وعواقب النتائج.	4	12.5
		ربط نتائج البحث وعرضها بالطريقة المناسبة.	1	3
		عرض النتائج على جمهور حقيقي في شكل عروض وتقارير.	0	0
	المجموع (192)		21	11

يتضح من الجدول 1 أن التعقيد حصل على أعلى النسب فيما يتعلق ببعد المحتوى ويليه التحدي ثم العمق والإبداع بينما حصل التجريد على أقل النسب، أما فيما يتعلق ببعد العملية فسجلت استراتيجيات التفكير الناقد أعلى النسب وتلها استراتيجيات التفكير الإبداعي ثم استراتيجيات البحث بينما سجلت استراتيجيات حل المشكلات أقل النسب.

تشير نتائج سؤال الدراسة من خلال جدول 1، في مجال التعقيد بالمحتوى إلى أن نسبة استخدام المهارات العليا المتعددة في محتوى منهج القراءة سجلت 100%، وهي تعني أن هناك تركيز بكل الموضوعات المطروحة والتدريبات على استخدام مهارات التفكير العليا، ويرجع الحصول على هذه النسبة المرتفعة إلى وجود توجهة لتحسين جودة التعليم والتركز على تنمية المهارات العليا مثل التحليل والتركيب والتقمويم والإستنباط والاستقراء لضمان اكتساب الطلبة مستويات عليا من مهارات التفكير وكذلك تدريب المعلمين على التعامل مع المستويات المعرفية المختلفة وتوظيفها في تقويم الدارسين، واستخدام مستويات التفكير العليا في التعليم والتعلم قبل تقديم موضوعات عبر أداء امتحان قبلي لمعرفة مستويات الطلبة المختلفة (الصالح، 2005؛ بن فاطمة، 2005). وذكرت تقارير هيئة ضمان الجودة على أهمية التركيز على تنمية مهارات التحليل وحل المشكلات لدى الطلبة مقارنةً بمهارات التذكر واسترجاع المعلومات، ويركز تقييم المدارس ونيلها درجة عالية على مدى الاهتمام بإدماج مهارات التفكير العليا ضمن المنهاج المدرسي (هيئة ضمان الجودة، 2010). ويلاحظ أن نسبة بند الموضوعات التي ركزت على إضافة متغيرات لدراستها بلغت 31%، وهي نسبة مقبولة أما باقي الدلالات على مجال التعقيد في المحتوى سجلت نسبة ضعيفة أقل من 20%. أما مجال التعقيد ككل فبلغت النسبة 33% وهي تعد مقبولة ايضا. وقد يعود سبب تدني النسب في مجال التعقيد أن مناهج وزارة التربية والتعليم لا تتبنى المناهج التكاملية في الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي التي تركز على ربط الموضوع بكل المجالات المعرفية المختلفة، كما أن تقديم التعقيد في المنهاج المدرسي يتطلب فترة طويلة من الوقت، لا تتوافر لدى معلم المادة الدراسية بالإضافة إلى حرية التعديل.

ويتضح من نتائج مجال العمق بالمحتوى أن بند الانتقال من الأفكار الملموسة إلى المجردة سجل نسبة بلغت 44%، وهي نسبة جيدة إلى حدا ما، حيث أن المناهج صيغت لمراعاة الطالب المتوسط في المدرسة بالدرجة الأولى، وكذلك ما يتعلق بالانتقال من الأفكار المألوفة إلى المجردة. أما بافي النسب خاصة البنود المتعلقة باستكشاف الحقائق والتعميميات والجوانب الأخلاقية فالنسب ضعيفة، وقد تعود أن كتاب التدريبات اللغوية للقراءة يطرح السؤال حول الاستنتاج لكنه يقدم الإجابة ولا يترك للطالب الفرصة للتفكير للوصول إلى الاستنتاج أو التعميم. وعدم جود استجابة بالنسبة لبند تناول المفهوم من خلال تطبيقات متعددة وتطبيق بحث أصيل يعود لعدم الإشارة إليه في الكفايات وأهداف المادة. أما مجال العمق ككل فبلغت النسبة 22%، وهي نسبة تعد مقبولة، وقد يعود ذلك إلى أن العمق يتطلب وقد يعود ذلك إلى ما أشارت إليه ميكر (Maker, 1982) من أن العمق مرتبط بالتجريد، أي

تناول الأفكار والمفاهيم المجردة حتى ولو كانت تلك المفاهيم والأفكار بسيطة، مثلما يحدث عند تناول مفهومين أو أكثر والربط بينهما. ومن الملاحظ توفر ذلك في أغلب موضوعات المنهاج عند تقديم الموضوع والأفكار الرئيسة فيه.

وأظهرت النتائج المتعلقة بالتحدي في المحتوى في بند استخدام مصادر متقدمة واستعمال مثير معقد وعمل امتداد للموضع نسب ضعيفة، ويعود ذلك لتوفر مركز الكتروني واحد في مدارس حمد الالكترونية تتيح للطالب البحث المتقدم أو غرفة المصادر الموجودة بكل المدارس حيث لا يوجد في كل صف دراسي فرصة للبحث المتقدم عن طريق توفير الشبكة العنكبوتية أو مراجع متقدمة. أما بند توضيح ما بني علية الاستنتاج فبلغت النسبة 66% وهي نسبة جيدجدا، حيث أن التدريبات مصممة على تقديم التوضيحات المبني عليها الاستنتاج. وبلغت النسبة الكلية لمجال التحدي 23%، وهي نسبة مقبولة وقد يعود ذلك إلى أن الزمن المتاح خلال الحصة الدراسيةلانجاز محتوى المنهاج ومتطلباته قليل، كما أنه لا يتاح للمعلم بتخصيص وقت للمناقشة باستخدام مثيرات معقدة تأخذ من الوقت المخصص للمنهاج .

وتشير النتائج المتعلقة بمجال الإبداع في المحتوى إلى أن بند إنشاء نموذج مبني على مبادىء ومعايير محدودة بلغت نستة 22%، وهي تعد نسبة مقبولة وقد يعود ذلك إلى أن المنهاج القراءة لم يتطرق لها كما لا توجد خبرة عملية للمعلمين في المجال. أم بالنسبة لباقي البنود فكانت النسب ضعيفة وكذلك مجال الإبداع ككل فقد سجل نسبة 8.5%، وهي نسبة ضعيفة، وقد يرجع ذلك إلى ان المنهاج لم يتح مجال للطالب للقيام بمنتج أو مشروع إبداعي ولم يضع الأسس والمعايير لعمل ذلك.

وفيما يتعلق بمجال التجريد في المحتوى، فقد جاءت نسب التحليل للبنود والدرجة الكلية ضعيفة حيث أن منهاج القراءة مصاغ للطالب العادي كما ذكرنا ويمتاز بالعمومية وعدم العمق ولا يأخذ بعين الاعتبار الربط بين المواد الدراسية المختلفة.

أما في ما يتعلق بتحليل العملية، فيتضمن مجال استراتيجيات التفكير الناقد في بند الحكم وتقييم المشكلات والقضايا والتي حصلت على نسبة 59%، وهي درجة جيدة، وقد يعود ذلك إلى تركيز منهاج القراءةعلى تنمية مهارات التفكير العليا وضمنها التقييم حيث يضم الكتاب المقرر كثير من الأنشطة التي تطلب إبداء رأي. وفيما يتعلق ببند التعميم من خلال المعلومات والبيانات الملموسة فبلغت النسبة 37.5%، وهي نسبة مقبولة، أما بند تلخيص المعلومات عبر المواد المختلفة فبلغت 22%، وهي نسب مقبولة، أما بند تحليل الأفكار ومقارنتها فبلغت نسبته 16% وهي نسبة ضعيفة نسبيا بمقارنتها بالحكم والتقييم. وأظهرت النتائج أن نسبة استراتيجيات التفكير الناقد ككل سجل نسبة مقبولة وقدرها 34%، وقد يعود إلى أن أهداف التعليم الابتدائي تركز على اكتساب مهارات التفكير الناقد بالدرجة الأولى.

وتشير نتائج مجال استراتيجيات التفكير الإبداعي في العملية، أن بند الانفتاح الذهني وتقبل الحلول الخيالية بلغت نسبته 22% وهي نسبة مقبولة، وقد ترجع . أما بالنسبة لباقي البنود فقد كانت النسب ضعيفة، وكذلك نسبة استراتيجيات التفكير الإبداعي بلغت 12%، وهي نسبة ضعيفة، وقد تعود إلى أن استراتيجيات التفكير الإبداعي تتطلب أنشطة تمتاز بالتحدي والوقت اللازم للطالب للتفكير وانتاج أفكار تمتاز بالأصالة.

وتوضح نتائج استراتيجيات حل المشكلات سواء المتعلقة بالبنود والمجال ككل أن النسب ضعيفة جدا، وقد يعود عدم الاهتمام إلى أن الأهداف العامة للتعليم الابتدائي وأهداف منهاج اللغة العربية لا تربط بين حل المشكلات وطبيعة منهاج القراءة.

وأظهرت النتائج المتعلقة باستراتيجيات البحث أن بند الوصول إلى الاستدلال من خلال البيانات أو الأشكال أو الجداول سجل أعلى نسبة وبلغ 37.5% وهي مقبولة، بينما بلغت نسبة بند جمع الأدلة من مصادر متعددة باستخدام تقنيات البحث وبند تحديد مضامين وعواقب النتائج 12.5%، ونسب باقي البنود ضعيفة جدا، وبلغت نسبة استراتيجية البحث ككل 11%، وقد تعود لنفس الأسباب السابقة.

ومما لاشك فيه أن تحقيق تمايز للمنهاج ليتلاءم مع الطلبة الموهوبين موضوع صعب ويحتاج أن يوضع بعين الاعتبار بعدي المحتوى والعملية عند القيام بتعديل محتوى المنهاج بالإضافة إلى بعد المنتج والبيئة الصفية، وخاصة أن من المهارات الضرورية لمتعلم القرن الواحد والعشرين ليتمكن من التكييف مع سرعة وتيرة الحياة وليكون متعلم مدى الحياة أن يمتلك مهارات التفكير الناقد والإبداعي ومهارات التواصل واستراتيجيات البحث وحل المشكلات.

التوصيات

1. إعادة النظر في منهاج القراءة ليتم تضمين أنشطة تراعي جوانب التعديل في المحتوى (التعقيد، العمق، التحدي، الإبداع، التجريد)، والعملية (استراتيجيات التفكير الناقد، استراتيجيات التفكير الإبداعي، استراتيجيات حل المشكلات، استراتجيات البحث).
2. مشاركة أكبر عدد ممكن من المختصين في كل المجالات في تصميم مناهج القراءة ليلبي حاجات التعليم المتمايز.
3. تدريب المعلمين على طرق وأساليب تميز المنهاج العادي ليناسب تعليم الطلبة الموهوبين.

قائمة المراجع

أبو الرب، محمد عبد الله صالح وعلي عبد العزيز موسى. (2011). تحليل المحتوى الثقافي لكتاب (القراءة الميسرة). **مجلة بحوث التربية النوعية**– مصر. 19، 46–64.

أوزي، أحمد. (2008). **منهجية البحث وتحليل المضمون**. مطبعة النجاح الجديدة: المغرب.

بن فاطمة، محمد. (2005). **التقرير العام حول التقويم الشامل لجودة التعليم بمملكة البحرين**. وزارة التربية والتعليم: مملكة البحرين.

توميلنسون، كارول آن. (2005). **الصف المتمايز الاستجابة لاحتياجات جميع طلبة الصف** (ترجمة: مدارس الظهران الأهلية). الرياض: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع. (نشر العمل الأصلي في عام 1999).

الجاسم، فاطمة والشرايدة، سمية. (تحت النشر). تحليل الخصائص المنهجية لرسائل الماجستير المجازة في قسم تربية الموهوبين بجامعة الخليج العربي في الفترة 1994–2011

خليل، عمار إسماعيل. (2012). تقويم كتاب (المنهج وتحليل الكتاب) للمرحلة الثالثة من قسم اللغة العربية في ضوء أهدافه التعليمية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية** – العراق. 90، 333–411.

روجودسن، جولا. (2012).استراتيجيات التدريس المتمايز في غرفة الصف. **معايير برمجة تربية الموهوبين** (المحرر سوزان جونسن). الرياض: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع. (نشر العمل الأصلي 2012).

سعادة، جودت. (2009). **المنهج المدرسي للموهوبين والمتميزين**. عمان: دار الشروق.

سليمان، السيد أحمد. (2006). البحث العلمي عن الموهوبين اتجاهاته والصعوبات التي تواجهه. المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة. مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله.

السميري، لطيفة صالح. (1999). تحليل محتوى كتاب تعليم القراءة والكتابة للصف الأول الابتدائي في المملكة العربية السعودية وتقويمه في ضوء الخبرة التربوية. **رسالة الخليج العربي**، 19 (69) 105-161.

الصالح، فائقة سعيد. (2005). تقرير حول تقدم العمل في مشروع التقويم الشامل لجودة التعليم في مملكة البحرين في الفترة من يناير 2004 إلى فبراير 2005، مشروع التقويم الشامل لجودة التعليم، استخرج 2011/10/5 وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين.

العدوى، غسان ياسين. (2009). تحليل محتوى كتاب القراءة في ضوء معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها: دراسة تحليلية لمحتوى كتاب القراءة للصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية). **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية** – سوريا. 25 (4/3) 575-598.

فان تاسل باسكا، جويس وستامبا، تارمرا. (2013) **المنهاج الشامل للطلبة الموهوبين** (ترجمة أميمة عمور وآخرون). عمان: دار الفكر. (الطبعة الأصلية 2006).

فورد، دونا وجرانثام، تارك. (2012). استخدام معايير NAGC لبرمجة تربية الموهوبين لإيجاد برامج وخدمات للطلاب الموهوبين المختلفين ثقافياً. **معايير برمجة تربية الموهوبين** (المحرر سوزان جونسن). الرياض: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع. (نشر العمل الأصلي 2012).

المحارمة، لينا محمود. (2010). تقييم المناهج الإثرائية في ضوء المعايير العالمية لبرامج الموهوبين. المؤتمر السابع للمجلس العالمي للموهوبين والمتفوقين. المجلد الأول (459-484).

هيبرت، ثوماس. (2012). إيجاد بيئات للنمو الاجتماعي والانفعالي. **معايير برمجة تربية الموهوبين** (المحرر سوزان جونسن). الرياض: مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع. (نشر العمل الأصلي 2012).

نصر، مها سلامة. (2014). **فاعلية إستراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية** (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، فلسطين.

هيئة ضمان جودة التعليم والتدريب.(2010). **التقرير السنوي لهيئة ضمان جودة التعليم والتدريب**. المنامة: مملكة البحرين.

Brighton, C., Moon, T. & Huang, F. (2015). advanced Readers in reading first classroom: who was really "left behind? considerations for the field of gifted education. *journal for education of the gifted*. 38 (3) 257-293.

Conklin, W. & Frei, S. (2007). Differentiating the curriculum for gifted learner. USA: Corinne burton, M. A. Ed.

Hockett, J. (2009). Curriculum for highly able learners that conforms to general education and gifted education quality indicators. *Journal for the education of the gifted. 32*(3) 394-440.

Gallagher, J. & Gallagher, S. (1994). *Teaching the gifted child*. Boston: Allyn & Bacon.
Maker, J. (1982). *Curriculum development for the gifted*. MD: an aspen publication.
Kaplan, S. 92005). Layering Differentiating Curriculum for the gifted & talented. In Beans, S. & Karnes, F. 9Ed.). *Methods and Materials for teaching the gifted* (2nd.). USA: Purfrock press. Inc.
Stambaugh, T. & VanTassek-Baska, J. (2012). *Jacob's Ladder reading comprehension program*. Texas: Prufrock PressInc.
VanTassel-Baska, J. (2003). Curriculum for at risk learners. Mongraraph for the National Research Center on Gifted and Talented,
VanTassel-Baska, J. & Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners* (3rd.) . USA: Pearson.

د. فاطمة أحمد الجاسم

استاذ مشارك بقسم تربية الموهوبين بجامعة الخليج العربي، على الصعيد المهني:عملت معلمة لمدة 11 سنة بالمرحلة الثانوية بالبحرين، ثم اختصاصية تربية الموهوبين بوزارة التربية والتعليم لمدة 7 سنوات، ثم محاضر ببرنامج تربية الموهوبين بالجامعة. على الصعيد الأكاديمي: حاصلة على الماجستير من برنامج تربية الموهوبين، وعلى الدكتوراة من جامعة الملك محمد الخامس في مهارات التفكير حسب نظرية ذكاء النجاح. أقامت عدة دورات للمعلمين في مجال الكشف على الموهوبين ومناهج الموهوبين والتخطيط لبرامج الموهوبين.

Dr. Fatima Ahmed Al-jasim

Assistant professor of gifted education program at the University of the Arabian Gulf, at the professional level: a teacher has worked for 11 years at secondary schools in Bahrain, then gifted education specialist at the Ministry of Education for 7 years, then lecturer gifted education program at the university. Academic level: She holds a master's degree from the gifted education program, and a doctorate from the University of King Mohammed V in thinking skills by the theory of intelligent success. Established several courses for teachers in planning for gifted programs and the establishment of programs to care for them, and participated in some of the conferences on the talent and creativity.

د. نجاة سليمان الحمدان

الوظيفة: أستاذ مشارك في قسم تربية الموهوبين بجامعة الخليج العربي بمملكة البحرين.

عضو في المجلس العالمي لتربية الموهوبين، وعضو في زمالة تيمبلتون للموهوبين في جامعة آيوا بالولايات المتحدة الأمريكية. لها عدة أبحاث في مجال تربية الموهوبين (المناهج والبرامج الإثرائية، وتعليم التفكير، والموهبة في الطفولة المبكرة). لها عدة مشاركات في مؤتمرات محلية وإقليمية ودولية

Name: Najat Sulaiman Muhammad AL_Hamdan.
Degree: Doctor of Education, specializing in gifted education.
Occupation: Associate Professor of gifted education, Arabian Gulf University, Kingdom of Bahrain
A member of the International council for Gifted Children, and a fellow of the Tempelton Fellowship program in the University of Iowa in the United States of America.
Research interests: curriculum for the gifted, Enrichment programs, teaching thinking.