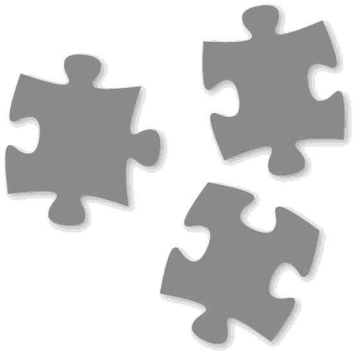

استخدام معايير NAGC لبرمجة تربية الموهوبين في تقويم النجاح: لماذا وكيف

ريفا فريدمان- نمز

زُوّدنا برؤية واضحة يمكن من خلالها أن نعرف أين نقف ولماذا؛ لأننا ما لم نقف من أجل شيء ما، فإننا سوف نسقط من أي شيء.

- مارشال (1951)

إن الوظيفة المركزية للتقويم، هي: جمع منظم للمعلومات حول أنشطة البرامج والأفراد والمنتجات وخصائصها ومخرجاتها، من أجل أن يستخدمها أناس محددون لتقليل حالات عدم، اليقين، وتحسين الفاعلية، واتخاذ قرارات ذات علاقة بما تؤديه البرامج والأفراد والمنتجات وتأثيراتها. (Patton, 1981, p.124) ويمكن أن تقدّم معايير NAGC لبرمجة تربية الموهوبين لمرحلة ما قبل الروضة حتى الصف الثاني عشر، (NAG Pre-k- Grade 12 Gifted Programming Standards) طريقة لتقويم تقدّم البرنامج ونجاحه.

لماذا تتخذ المعايير إطار عمل لتقرير مخرجات البرنامج، وتطوره، وخطط العمل ذات الصلة به؟ وكيف يمكن أن تكون هذه المعايير أدوات مفيدة لتقويم برمجة تربية الموهوبين؟ على نحو ما أوضحنا في سياقات مختلفة ضمن هذا الكتاب، فإن معايير برمجة الموهوبين التي روجعت تكوّن إطار عمل مجال تربية الموهوبين المتفق عليه لتعريف جودة البرمجة وتحديد ماهيتها، التي تقرر بدورها تطور السياسات، والممارسات، والعمليات التي يمكن تبريرها. وعلى نحو ما ذكر في الفصل الأول، فإن معايير الجمعية الوطنية لبرمجة الموهوبين توفر جهوداً منسقة لتقديم بنى متماسكة، وموجهات للنمو المهني، وتلفت النظر للأفراد الذين يفتقرون إلى الخدمات، وطرق تحسين البرمجة، وأسس كسب التأييد (صفحة 3). وأحد الملامح الرئيسة

للمعايير التي روجعت هو تجذرها في الممارسة المستندة إلى الدليل، وتعرف بصفتها حكمة مهنيــة جماعية مرتبطة بالأدلة التجريبية المناسبة. وهكـذا، فإن هذه المعايير تظهر الواقع الفعلــي للمكان الذي نقف فيه، ومبررات ذلك. أما المؤشــرات المتعلقة بهذه المعايير فتعمل عمل أهداف وسيطة، وتساعد على تحليل مهام الأعمال التي يتطلبها تحقيق المعيار ذي الصلة. وعلى أي حال، فإن تقويم البرنامج في هذا السياق يؤدي إلى صورة مترابطة وشاملة لتأثيرات البرمجة المرحلية والتراكمية في الطلبة، والمعلمين، وبيئة المدرسة، والأسر.

نظرة على تقويم البرنامج

إذا ما طلب إليك تقييم برنامج ما، أو أن تتجرع السم، أو أن تفعل أو اعمل أي شيء آخر، فلعل الخيار الأخير هو الخيار المفضل.

– كولمان (p. 349،2006)

بيانات؟ لا نريد بيانات فاسدة.

– شابيرو (2011)

توضــح النصوص المقتبسة فهماً شائعاً يدعو مع الأســف إلى القيمة الكامنة في تقويم البرنامــج. بــدلاً مــن افتراض التقويــم هجوماً على مصداقيــة مطوري البرنامــج المرتبطة بتقريــر الخصائــص التي تشيــر إلى أنها جيدة، ويمكــن أن تقدم بيانــات التقويم دليلاً على العمل الإبداعي الذي قام به مطوّر هذه البرامج، وتعزّز عملية تحسينها. ويمكن استخدام هذه البيانات كذلك في إنشــاء البرامج أو دعمها، وفحص النمو، وتحديد التحسينات الضرورية، وقياس الفاعلية أو الأثر. ويمكن أن تستخدم البيانات أيضاً في التحقق من مكونات البرنامج الناجح، كأدوات العلاقات العامة، والبحث عن المساندة لتعديل السياسة والمتطلبات القانونية (Callahan, Tomlinson, Hunsaker, Bland, & Moon, 1995). وقد صنّف كالاهان وآخرون (Callahan et al, 1995) أسباب المشاركة في تقويم البرنامج في فئتين: تحسين البرنامج (مثال: البحث عن معلومات لتحسين البرنامج)، وحماية البرنامج (مثال: تلبية المتطلبات القانونية). والنقطة الرئيسة التي تجدر الإشارة إليها، هي أنه بغض النظر عن الأسباب الموجبة للمشاركة في تقويم البرنامج، يمكن أن يكون التقويم مفيداً ويؤدي إلى اتخاذ قرارات يمكن تبريرها.

ولسوء الحظ، نادراً ما نُفّذ التقويم تحت ظروف حيادية. وقد عبّر كارتر Carter (1991) عن شيوع هذه القضية وثباتها بقوله: «يتعين على منسقي البرنامج أن يقنعوا صانعي القرارات أن برامج الموهوبين تُعد ضرورية، ولها تأثيرات تؤدي إلى فروق جوهرية». ويعد هذا الأمر صحيحاً على نحو خاص في أوقات الركود الاقتصادي عندما يطلب إلى مجالس المدرسة تقليص الميزانية (ص 245).

يؤدي استخدام المعايير المعترف بها على المستوى الوطني بصفتها أساساً لتقويم برامج تربية الموهوبين إلى إيجاد الفرصة لتعزيز تناغم البرمجة؛ لأن المعايير تمثل قاعدة المعرفة في الميدان بدلاً من الخبرات المحصورة في منطقة أو ولاية محددة. وتعزز المناقشة التي ترتبط بحاجات التقويم على نحوٍ مثالي فتح حوار يرتبط بمقاييس (المعايير والمؤشرات) جودة البرنامج (ماذا نقصد «بالجودة»)، والتحقق على مدى زمني طويل من أن المعايير التي تمثلت من خلال ممارسات مدعومة بالبيانات ترتبط بجلّ المواقف التربوية ذات الصلة بالموضوع.

وعند البدء بخطة تقويم ضمن إطار عمل البرمجة المستندة إلى المعايير، يحتاج النظام إلى أن يكون متطابقاً مع ما يختبره، ومع الطريقة التي يختبره بها. مثلاً، يصلح التقييم المستند إلى المعايير لتقييم الأداء الأكاديمي للمتعلمين مقارنة بمتعلمين مشابهين. (تقييم معياري المرجع). إضافة إلى ذلك، ينبغي تقييم النمو المعرفي للمتعلمين استناداً إلى معيار و/أو إلى مؤشرات المعيار (تقييم محكي المرجع). وينبغي أيضاً أن تكون المعايير نفسها منفتحة على الفحص الدقيق: هل هذه الوظائف القيادية ملائمة؟ مثلاً، تساءلت فانتاسل- باسكا: «كيف نعرف أن الطلبة يتعلمون ما يحتاجون إلى تعلمه لاكتساب أعلى المهارات في القرن الحادي والعشرين؟ (الفقرة 2). تتطلب الإجابة عن هذا السؤال استقصاءً منظماً مرتبطاً بأهداف التعلم في القرن العشرين، وفي الوقت نفسه التعامل مع الأهداف المحورية المعروفة. وقد أكدت فانتاسل-باسكا إضافة إلى ذلك «أن لكل طالب الحق في أن يكون له منهاج متحدٍّ وأن يتلقى دعماً تعليميّاً لإتقان المنهاج بفاعلية» (الفقرة 3). وفي هذا السياق يشار إلى أن تعريف «المنهاج المتحدي» والتحقق من خصائص الدعم التعليمي هما بؤرة تركيز التقييم التكويني. (مثال: وضع نقطة أساس مرجعية للتقدّم نحو تحقيق المعيار).

وينبغـي أن يضم تقويم التنفيذ ومخرجـات معايير برمجة الموهوبين نوعين من خطط تقويـم البرنامج، هما: التقويـم التكويني، والتقويم الختامي. وقياسـاً على التقييم في غرفة الصـف، فـإن التقييم التكويني يمكن أن نعـده تقويماً من أجل البرمجة، فـي حين ينظر إلى التقويـم الختامـي على أنه تقويم للبرنامج. وهكذا، تستخدم دائـرة منتظمة لأنشطة التقويم للتحقـق من أن الطرق التي يستخدمها البرنامج هي في الاتجاه السليم نحو تحقيق أهدافها، وتقدّم معلومات تقود إلى سياسات وإجراءات قوية وثيقة الصلة تقود إلى صورة أكثر وضوحاً لآثار البرنامج كله ومخرجاته. وعلى أي حال، يمكن في سياق معايير برمجة الموهوبين أن يُعد تقييم إنجاز المؤشرات أو الممارسات التي تفصل كل معيار، عملية، وأن يُعد اختبار المعايير المرتبطة بنتاج تعلم الطالب، منتجات.

يهدف هذا الفصل إلى توضيح عملية ترجمة المعايير والمؤشرات ذات الصلة (الممارسة المستندة إلى الدليل) ومخرجات المتعلم (مستندة أيضاً إلى دليل بحثي)، إلى تطوير برنامج مترابـط ومتماسك، وتنفيذه، ووضع خطـة لتقويمه. ويؤكد الفصل علـى تنفيذ نتاجي التعلم الآتيين وتقويمهما ضمن المعيار رقم 2: التقييم، باستخدام سلسلة من المشاهد على مستوى المدرسة لتوضيح كيفية دمج تقويم برنامج ضمن خطة كلية.

المعيار الثاني: التقييم

وصـف: يقدّم التقييم معلومـات حول التحديد، ومدى تقدّم التعلم والمخرجات، وتقويم البرمجة للطلبة الموهوبين والموهوبين في المجالات جميعها.

5.2 تقويم البرمجة: يظهر الطلبة الذين حدّدوا على أنهم طلبة موهوبون تقدماً في التعلم نتيجة للبرمجة والخدمات.

6.2 تقويم البرمجة: يتوفر للطلبة الذين حدّدوا على أنهم طلبة موهوبون فرصاً متزايدة لدخول البرامج، ويظهرون تقدّماً مهمّاً في التعلم نتيجة لتحسن مكونات برمجة تربية الموهوبين. (NAGC, 2010, P.9).

احتمالات الجزء الأول: البرنامج المستند إلى الدليل

بدأت مدرسة إبتدائية في ولاية كنساس برنامجها في تربية الموهوبين في العام الماضي. وقد نفذ المعلمون في نموذج مدرسة التربية المتمايزة على نحو مسبق بعض الخدمات التي تناسب حاجات الطلبة الموهوبين، ومن بينها: ضغط المنهاج، تعليم على مراحل، عقود تعليم، ودراسات مستقلة. وقد دوّن المعلمون أيضاً تقدّم المتعلم بصفته جانباً منتظماً من عملية التدريس، ووافقوا على استخدام هذه المعلومات بصفتها توثيقاً غير رسمي للقدرات الكامنة العالية في عملية الإحالة وحل المشكلات. وقاد معلم تربية الموهوبين جلسات النمو المهني للعاملين التي حوّل المعلمون من خلالها قوائم الدعم البحثي للخصائص إلى أدلة سلوكية (سلبية و إيجابية) يتخذونها مكوناً رئيساً لجسم الدليل (الجزء الأساسي من الدليل) في صنع القرارات المتعلقة بحاجات الطالب لخدمات تربية الموهوبين. وقد وافقت الهيئة التدريسية على إجراء اختبار تجريبي لمعايير أعلى من مستوى الصف لاختبار تحصيل الطلبة على مستوى المنطقة.

ويبدو أن الموقف المذكور أعلاه أصبح شائعاً على نحو متزايد. لذا ينبغي أن تكون عملية تطوير خطة تقويم شاملة جانباً مكمّلاً لتنفيذ أي معايير برامجية. وعلى أي حال، يجب أن توفر بيانات التقويم التي جُمعت وحُللت بانتظام صورة متناسقة مستندة إلى الدليل حول تأثيرات البرمجة المرحلية والتراكمية في الطلبة والمعلمين وفي البيئة المدرسية.

تجسد معايير البرمجة التي روجعت الافتراض أن عملية تصميم برنامج هادف ومدروس وتنفيذه تعد ضرورية لتقديم خبرات متوافقة وشاملة ومنسقة للمتعلمين عبر مستويات الصفوف وفي سياقات مختلفة. وتمثل هذه المعايير وضوح المعتقدات الدائمة والضمنية حول الحاجات المعرفية والانفعالية للمتعلمين الموهوبين، والأهداف والتوقعات من أجل البرمجة، ومخرجات الطلبة التي تتجاوز فلسفات معينة. لذا فإن معايير البرامج التي روجعت تكونت من خلال دمج مكونين رئيسين، هما: ممارسات البرمجة المستندة إلى الدليل، والتوقعات الواضحة المحددة لمخرجات الطلبة.

الممارسة المستندة إلى الدليل بصفتها مكوناً رئيساً للمعايير

تعد الممارسة المستندة إلى الدليل من وجهة نظر المهنيين الممارسين تدخلاً أو إستراتيجية درست بكفاية، حيث يستطيع المهنيون توقع نتائج إيجابية على نحو معقول، عندما تنفذ الممارسة على نحو ما جرى توضيحها مع فرد معين في موقف أو سياق معين..... ومن هذا المنطلق، تمثل الممارسة المستندة إلى الدليل طريقة المتخصص في اتخاذ القرار تدمج على نحو تكاملي بين دليل بحثي بالغ الدقة، وخبرة ميدانية، وموارد ذات علاقة يسهل الوصول إليها، وتفضيلات فردية وأسرية وقيم ثقافية.(Council for Exceptional Children, 2008, p.21)

وضع فريق عمل (NAGC) تصوراً للممارسة المستندة إلى الدليل يشمل فئات ثلاثاً، هي: المستندة إلى الممارسة، والمستندة إلى البحث، والمستندة إلى الأدب النظري. ويحقق توظيف الممارسة المستندة إلى الدليل بوصفه أساساً لبناء المعايير هدفين، هما: (أ) تأسيس المصداقية لبناء المعايير والمؤشرات ذات العلاقة بها، (ب) رسم خريطة طريق تقود إلى البرمجة والمخرجات ذات الصلة التي يستند صدقها إلى البحث بدلاً من التاريخ أو السياسات المحلية.

وتشمل فئة الممارسة الأولى، الخبرات المستندة إلى المجال مع الخبرة العملية والحكمة الجمعية. وعلى أي حال، فإن التأكيد على الممارسة فقط والمنفعة يمكن كذلك أن يحد من القابلية للتعميم إلا بسياق معين. وتشير خبرتي الشخصية إلى ما يأتي: عندما تفشل مسوغات ملامح برامجية معينة أو أنشطة رئيسة في الاشتمال على الأدب المهني ذات العلاقة (تجريبي أو نظري)، فإن مجال تربية الموهوبين يفقد المصداقية والموثوقية. لذا، فإن الممارسة المستندة إلى الدليل يجب أن تحوي نوعين من الكتابات المهنية اشير إليهما أعلاه، هما: البحث التجريبي والاستدلال النظري. ومن الضروري الاستفادة من الفئات الثلاث جميعها عند التخطيط لسياسات البرنامج والإجراءات وعناصر التقويم ذات الصلة.

تأكيد معايير برمجة تربية الموهوبين على مخرجات الطالب

على الرغم من أن الممارسات المستندة إلى الدليل مهمة في صنع القرارات حول البرامج المحددة التي يمكن أن تنفذ، لكنها ليست كافية لتقرير فاعليتها مع الطلبة الأفراد

من الموهوبين. وقد سلطت جونسن (Johnsen, 2010) الضوء على بؤرة التغيير الأساسي التي تمثلت في معايير البرمجة المنقحة. ويشار هنا إلى أن عدد الممارسات المستخدمة، أو كيف تستخدم المدرسة هذه الممارسات ليس هو المهم، بل إن المهم هو مدى فاعلية الممارسة مع الطلبة (مثال: هل يسمح التقييم المتعدد لكل طالب بإظهار طاقاته الكامنة بوضوح (صفحة 5).

وتضم المعايير الجديدة مدخلات على صورة ممارسات مستندة إلى الدليل من حيث تأثيرها في المتعلم بدلاً من التأكيد فقط على المدخلات/المخرجات بوصفها أساساً لتقرير مدى تحقق معايير معينة على نحو مقبول أو نموذجي، وصفت بأوجه قصور في معايير عام 1988 (Matthews & Shaunessy, 2010).

وأشار كالاهان وكالدويل (Callahan and Caldwell, 1997) إلى أن جل برامج تربية الموهوبين تحتوي على مكوّنات وظيفية مشتركة، هي: التحديد والإحلال، المنهاج والتدريس، تصميم البرنامج/إدارته، واختيار الموظفين والنمو المهني. وقد تناولت الدراسات هذه المكوّنات جميعها جنباً إلى جنب مع الممارسات المستندة إلى الدليل. إضافة إلى ذلك، فإن هذه المكونات مرتبطة بدورها بمخرجات قابلة للملاحظة، تبرز في معظمها نمو المتعلم، وهي مشتقة أيضاً من البحوث ذات الصلة.

وعندما تستطلع مخرجات الطالب للمعيار الثاني (مثال: 5.2 و6.2) التي ترتبط بتقويم البرامج، تلاحظ أنها مكتوبة بوجه عام، وتقدم أساساً عامّاً في مجال التقييم. ويلاحظ أيضاً أن الممارسات الست ذات العلاقة المستندة إلى الدليل تتعلق بتنفيذ البرنامج، وتكوّن مدى وتتابع تطور البرنامج وخطة التحسين. وينبغي أن تشير بيانات التقويم ذات الصلة ما إذا كان هناك تقدم مناسب نحو تحقيق المعيار. وتوفر عملية تحديد المقارنة المرجعية أو تقرير درجة التقدم سجل صور من اللقطات التصويرية السريعة للبرنامج التي يجب توظيفها بانتظام في عملية تقييم ذاتية ومستمرة وعميقة، لتوفير المعلومات المطلوبة لخطة كسب التأييد.

احتمالات الجزء الثاني: تنفيذ تحليل الفجوات

بعد الإجراء المعتمد لبرامج المقاطعة الابتكارية جميعها، تعيّن إدارة مبنى المدرسة فريق تقييم يضم معلمين من مختلف الأقسام، ومعلم الموهوبين ومساعده، وعينة من العائلات،

والطلاب المشاركين وعدداً من الطلاب غير المشاركين في البرنامج. وقد كشفت سلسلة من لقاءات الغداء غير الرسمية مع موظفي المدرسة أسئلة كثيرة شائعة، مثل: هل تؤثر خدمات البرنامج إيجابيّاً في تعلم الطلبة المشاركين؟ وهل هناك تحصيل يفوق النمو الأكاديمي المتوقع؟ كما دُعي أفراد أسر الطلبة إلى المساهمة بأسئلتهم حول البرنامج. وقد أضافت أسئلتهم وجهات نظر أكثر اتساعاً: هل أثر البرنامج كليّاً في جودة التعليم في المدرسة للطلبة جميعهم ؟ وعلى أي حال، فقد نتج عن مبادرة المساواة في المدرسة سؤالان إضافيان، هما: ما نسبة الطلبة الذين صنفوا على أنهم موهوبون من بين أؤلئك الذين أحيلوا (رشحوا) إلى هذه الخدمات؟ هل تظهر نسبة تحديد المجموعات متدنية التمثيل تقليديّاً ازدياداً في الالتحاق بخدمات الموهوبين؟ وعموماً، فإن المجموعة توافق على أن مهمتها الأولى هي تنفيذ تحليل فجوة يرتبط بإجراءاتها التقويمية.أنظر الجدولين (9.1, 9.2).

يؤكد التصفح السريع لمخططات تحليل الفجوات أن البرنامج حقق بداية قوية في استخدامها لاتخاذ قرارات تستند إلى البيانات، لكنها في حاجة إلى المزيد من البيانات المعيارية لقياس نمو الطلبة في مستويات الصفوف جميعها. ويبدو أن هناك استخداماً محدوداً للبيانات النوعية، وعدم وجود مقاييس قياس متدرجة لتقييم مدى إتقان المحتوى أو مستويات التفكير العليا في مشروعات البحث الفردية، والتحليل غير الملائم لخطط التعلم الفردية. إضافة إلى ذلك، فإن فئة متعلمي اللغة الإنجليزية في المدرسة يتنامون بوجه عام. ويبدو أن هناك تمثيلاً ناقصاً وملحوظاً لهؤلاء الطلبة استناداً إلى تركيبهم السكاني في برامج الموهوبين.

الجدول 2.9

تحليل الفجوات لنتاج تعلم الطالب 6.2

تحليل الفجوات: معيار التقييم **2.5 تقويم البرمجة: يظهر الطلبة الموهوبون والموهوبون تعلماً مهمّاً نتيجة للبرمجة والخدمات**				
الممارسات المستندة إلى الدليل	ماذا نفعل لدعم الممارسة؟	مخرجات الطالب المرغوب فيها	ما الدليل لدينا على أن الممارسات الراهنة تقود إلى مخرجات طلابية مرغوبة؟	ما الأدلة الإضافية التي نحتاج إليها (الفجوات)؟
2.5.1 يتحقق المربون من أن التقييمات المستخدمة في عمليات التحديد والتقويم ثابتة وصادقة لكل أداة، وتسمح بأداء فوق مستوى الصف، وتسمح بوجهات نظر متنوعة.	يلتقي معلمو البرنامج مرة كل ثلاثة أشهر مع الاختصاصي النفسي في المدرسة، وغرفة المصادر لمراجعة الأدوات الرسمية وغير الرسمية المستخدمة في التحديد. وتجمع هذه المجموعة البيانات لإيجاد معايير فوق المستوى الصفي في جوانب المحتوى جميعها.	تحديد مستمر. المساواة: تمثيل متساو لمجتمعات المدرسة جميعها الذين يتلقون خدمات برنامج الموهوبين. تمثيل دقيق لتقدم التعلم.	بيانات ربعية (كل ثلاثة أشهر) من الأدوات الرسمية وغير الرسمية. عملية التحديد غير مستمرة- تعمل وفق جدول زمني ثابت. تدني مستوى تمثيل متعلمي اللغة الإنجليزية والطلبة مزدوجي الحاجات الخاصة. معايير فوق مستوى الصف في جوانب المنهاج جميعها. استخدام محدود لخطط التعلم المفرد، والتدريس الطبقي (tiered instruction)	تقييمات صفية تكوينية تستخدم على أنها جزء من عملية التحديد. تقييمات حساسة لمعايير الموهبة بين متعلمي اللغة الإنجليزية. أمثلة من أعمال الطلبة التي قوّمت بمقاييس تقدير متدرجة.
2.5.2 يتحقق المربون من أن تقييم تقدم الطلبة الموهوبين يستخدم المعايير المتعددة التي تقيس إتقان المحتوى ومهارات التفكير العليا، والتحصيل في جوانب مختلفة من البرنامج، والنمو الانفعالي.	إجراء الاختبارات القبلية، وضغط المنهاج، وتقديم عينات من العمل، وتساؤلات مختارة.	انخفاض عدد الطلبة المحددين الذين يعبرون عن الملل ونقص التحدي. برامج أكثر انتظاماً لزيادة المطالب الذهنية. تنظيم وتوجيه ذاتي متزايد.	استخدام الاختبارات القبلية، وعقود ضغط المنهاج وعقود القراءة المستقلة، ومنتجات العمل، مراقبة التساؤلات، والتقييم الذاتي الدوري.	قواعد تصحيح لتقويم مهارات التفكير العليا ضمن العقود والمنتجات أيضاً. خطط تعلم متمايزة تحلل جوانب قوة المتعلم وحاجاته بصفتها جزءاً من عملية التحديد، تُحدَّث بانتظام على أنها جانب من التقييم الصفي.
2.5.3 يقيم المربون مقدار البرمجة والخدمات المقدمة للطلبة الموهوبين والموهوبين ونوعها وملاءمتها عن طريق فصل بيانات التقييم وبيانات التقدم السنوي ونشر النتائج للعموم.	فصل المعلومات التي حلّلت استناداً إلى النمو بدلاً من نموذج الوضع (status model)، استخدام معايير فوق المستوى الصفي. تقرير سنوي بمشاركة إدارة المنطقة. مسوحات لجمع بيانات حول الرضا عن خدمات البرنامج أربع مرات سنويّاً.	تنفيذ كامل لنموذج النمو، يظهر نسبة تعلم متقدمة ونوعية. تطوير خطط لتحسين البرنامج وتنفيذها.	بدء مراحل إيجاد المعايير. تنفيذ خطط تحسين البرنامج.	معايير لكل مستوى صفي للمقارنة بين البيانات. آثار مباشرة وغير مباشرة لتغيرات البرنامج.

الجدول 2.9

تحليل الفجوات لنتاج تعلم الطالب 6.2

تحليل الفجوات: معيار التقييم 2.6 تقويم البرمجة: ازدياد التحاق الطلبة الموهوبين بالبرمجة وإظهار تقدم تعلمي مهم نتيجة لتحسين مكوّنات برمجة تربية الموهوبين.				
الممارسات المستندة إلى الدليل	الممارسات المستندة إلى الدليل	مخرجات الطالب المرغوب فيها.	ما الدليل لدينا على أن الممارسات الراهنة تقود إلى مخرجات الطالب المرغوب فيها؟	ما الأدلة الإضافية التي نحتاج إليها (الفجوات)؟
2.6.1 يوفر الإداريون الوقت اللازم والمصادر لتنفيذ خطة تقويم سنوية طورها أشخاص ذوو خبرات في تقويم البرنامج وتربية الموهوبين.	تشكيل مجموعات عمل للتقويم على مستوى المدرسة، توفير مدخل لتقويم المنطقة، ومدير التقييم	خطة تقويم شاملة ومتناغمة تنمو مع تطور البرنامج.	تغذية راجعة ذات علاقة بالمعرفة والمهارات، والتعاون مع بقية مجموعة عمل التقويم.	رؤية تقرير تقويم كامل. تحتاج خطة التقويم إلى التقييم من قبل خبير تقويم خارجي.
2.6.2 خطة التقويم هادفة، وتقوم كيف يتأثر مستوى مخرجات الطالب بواحد أو أكثر من المكونات التالية لبرمجة تربية الموهوبين: (أ) التحديد، (ب) المنهاج، (ج) برمجة التدريس والخدمات، (د) تقييم مستمر لتعلم الطالب، (هـ) برامج التوجيه والإرشاد، (و) مؤهلات المعلم والنمو المهني، (ز) مشاركة الآباء وأولياء الأمور والمجتمع، (ح) موارد برامج تربية الموهوبين، وتصميم البرامج وإدارتها وتقديمها.	تصنف التقييمات والإجراءات المحددة في 2.5.2 بصفتها فئات للتحديد، برمجة المنهاج والخدمات، التوجيه والإرشاد، والنمو المهني. يقيَّم كلٌ منها لأغراض رضا المستهلك: ما مدى سعادة الطلبة والمعلمين والعائلات بفئات معينة من الخدمات والأنشطة المحددة ضمن هذه الفئات؟	مشاركة المتعلمين، إنتاج أدلة على التعلم المتقدم. توفير متطلبات عقلية متزايدة بصورة اعتيادية من خلال المنهاج والمصادر والتدريس. ترابط سلس بين التربية العامة وتربية الموهوبين	التحديد: بيانات سكانية إجمالية للمنطقة التعليمية والمدرسة بصورة كلية، ومنفصلة حول الطلبة الموهوبين. البرمجة: وصف تصميم البرنامج وإدارته، المنهاج، البرمجة التدريسية والخدمات، تقييم مستمر لتعلم الطلبة، خدمات التوجيه والإرشاد، ومشاركة العائلة والمجتمع. مؤهلات المعلم: تحليل التربية العامة، إضافة إلى اعتماد معلم برنامج الموهوبين من أجل أدلة للإعداد الرسمي ذات العلاقة بالتفوق: التهيئة، طرائق عامة/ محددة، وجوانب ذات علاقة مثل التمايز. مصادر البرمجة: فهرسة المواد، المصادر البشرية، المصادر الإلكترونية المتوافرة للمعلمين، العائلات، والطلبة. تقييم الانتشار والشمولية.	ملاحظات صفية تؤكد على ما يقدم للموهوبين، مثل التدريس المتمايز، تكثيف المنهاج، التجميع المرن للطلبة، والتدريس على نحو ما هو الحال بالنسبة للتساؤل السقراطي. تحديد الممارسات الفضلى وتطبيقها في تربية الموهوبين لتقويم المنهاج والمواد التدريسية الأخرى. معايير على مستوى الصف وفوق المستوى لاختبارات عالية المستوى.
2.6.3 يوزع المربون نتائج التقويم شفويّاً وكتابة، ويوضحون كيف سيستخدمون هذه النتائج.	إعداد مسودات تقارير تراجعها مجموعات العمل.	توصية بأفعال محددة.	مجموعات تركيز من المربين تلتقي بصورة دورية للمشاركة في الخبرات التي تحتاج إلى المعالجة.	توصية بأفعال محددة.

احتمالات الجزء الثالث: تطوير خطة عمل

رتبت مجموعة العمل أولويات فجوات البرنامج، واختارت اثنتين منها من أجل الاهتمام بهما. وتمثلت إستراتيجية مجموعة العمل في التأكيد على ممارسة واحدة يمكن أن تفيد المدرسة كلها، إضافة إلى الطلبة ذوي الإمكانات العالية (2.5.2: تقييم تعلم الطلبة)، والتأكيد على ممارسة أخرى ترتبط أيضاً بتقويم البرنامج (1.6.2: دعم إداري لمصادر تتجاوز إمكانات فريق المدرسة لتطوير خطة تقويم شاملة وتنفيذها. انظر الجدول 3.9). اتفقت مجموعة العمل على أن نتائج تقييم تعلم الطلبة سوف تتمتع باحتمالية كبيرة لتقديم الدعم الضروري لزيادة تأثير البرمجة في النمو المعرفي للطلبة الموهوبين. وعلى أي حال، يمكن أن يكون التركيز على تعديل التقويم ليناسب مدى أوسع من تحصيل الطلبة يفيد المدرسة كلها. وتقرر مجموعة عمل التقويم تطوير مقاييس تقدير متدرجة جديدة لتقييم نماذج عمل المتعلمين. وقد اتفقت مجموعة عمل صغيرة من المعلمين على تجريب عملية المراحل الأربع التي طورها ستيفنس وليفي (Stevens&Levi,2005)لتطوير قواعد تصحيح توسع سقف التعلم: تظهر في أغراض الواجبات، ووضع قائمة بأكثر السمات المهمة لهذه الواجبات، وتجميع المصطلحات المتشابهة وتسميتها، وبناء شبكة قواعد تصحيح حيث يمثل كل مستوى ازدياداً في التعقيد والتفكير التجريدي. وعلى الرغم من المخاوف الأولية في أن بناء برنامج تقويم دائم وتنفيذه سيكون بعيداً عن اللياقة، لكن أعضاء مجموعة العمل يدركون الآن أن العملية تعد مكاناً للمحادثات والتعاون يؤدي إلى تحسين مناخ التعلم لبرنامج المدرسة كله.

وقد عرض كالاهان (Callahan, 2009) قرارين رئيسين يجب معالجتهما قبل تنفيذ أنشطة تقويم البرنامج. يتعلق الأول بمن سيتعامل مع البيانات، موظفي البرنامج (ألفة بالبرمجة، مع وجود إمكانية للتحيز) أو خبير خارجي (جودة عالية لخطة التقويم، تحليل أكثر تعقيداً، لكن الكلفة يمكن أن تكون مرتفعة). ولا يوجد هناك خيار واحد صحيح، لذا، فمن الأفضل أن نفكر منطقيّاً في أفعال معينة.

ويتضمن القرار الثاني، التحقق من أن المستفيدين الرئيسيين يفهمون جوهر عملية التقويم. مثلاً، في الاحتمال المذكور أعلاه، يستطيع معلم برنامج الموهوبين وضع تصور للتعلم في سياق التعلم المستند إلى المشكلة، وينبغي لمعلم الصف أن يأخذ في الحسبان توثيق مدى تكرار نجاح ضغط المناهج. وفي المقابل من المحتمل أن يؤكد المدير على علامات اختبار التحصيل الشاملة.

الجدول 3.9

خطة عمل مخرجات الطلبة (5.2 و 6.2)

خطة عمل معيار التقييم				
5.2 تقويم البرمجة: يظهر الطلبة الموهوبون تقدماً مهمّاً في التعلم بصفته نتيجة للبرمجة والخدمات.				
الممارسات المستندة إلى الدليل	**مخرجات الطالب المرغوب فيها**	**الفجوات المحددة**	**المعلومات التي ينبغي جمعها**	**الشخص، الأشخاص المسؤولون والجدول الزمني**
2.5.2 يتحقق المربون من أن عملية تقويم تقدم الطلبة الموهوبين تستخدم مؤشرات متعددة تقيس إتقان المحتوى ومهارات التفكير العليا، والتحصيل في جوانب محددة من البرنامج، والنمو الانفعالي.	برامج منتظمة على نحو أكبر، لزيادة المتطلبات الذهنية. زيادة التنظيم والتوجيه الذاتي. تقليل عدد الطلبة المحددين الذين يبلغون عن الضجر / ونقص مستوى التحدي.	مقاييس تقدير متدرجة أفضل لتقويم العقود والمنتجات. خطة تعلم متمايزة تحلل جوانب قوة الطالب وحاجاته بصفتها جزءاً من عملية التحديد تُحدّث بانتظام على أنها جانب من تقويم الصف.	نشرات محدّثة حول بناء قواعد تصحيح، اختبرتها ميدانيّاً مدارس أخرى في تقييم التفكير عالي الرتبة. مراجعة أدوات ذات علاقة، وتحليل جوانب القوة والحاجات في خطط التعليم الفردية الحالية.	تحديد أعضاء من مجموعة العمل لجمع المعلومات وبناء قواعد تصحيح جديدة. تحديد أعضاء مجموعة العمل لمراجعة الأدوات.
6.2 تقويم البرمجة: ازدياد التحاق الطلبة الموهوبين بالبرمجة، وإظهار تقدّم تعلمي مهم نتيجة لتحسين مكونات برمجة تربية الموهوبين.				
1.6.2 يوفر الإداريون الوقت والمصادر الضرورية لتنفيذ خطة تقويم سنوية طوّرها أشخاص خبراء في تقويم البرنامج وتربية الموهوبين.	خطة تقويم شاملة، متناغمة وحالية، تنمو مع تطور البرنامج.	خطة تقويم حالية غير مكتملة. مجموعة عمل مدرسية لم تعمل مع خبير في التقويم.	خطط تقويم لبرامج مبتكرة أخرى على مستوى المنطقة. مراجعة خبير تقويم في المنطقة لمسودات الخطط.	تطوير مديرين، وقادة لمجموعات عمل، ومستشاري تقويم.

يشار إلى أن عملية اختيار أنواع المعلومات والبيانات التي تؤدي إلى خطة منتظمة لتحسين برنامج للطلبة الموهوبين، يمكن أن تكون من التحديات البارزة. فهل ينبغي أن يكون هناك ضوء ضيق يسلّط فقط على الطلبة الموهوبين؟ أم هل ينبغي للصف كله أن يشارك، لأن البرنامج يبرز مكوّناً متمايزاً داخل الصف؟ يتراوح التقويم الكمي الموضوعي من اختبارات رسمية معيارية المرجع إلى مقاييس تقدير ومسوحات (انظر فهرس ب للاطلاع على كتيب من التقويمات المحتملة). وفي المقابل، يمكن أن يشدد التقويم النوعي على ملف إنجازات (portfolio) يتكون من أعمال متنوعة للطالب أو نتاجات تعلم يمتد أثرها إلى خارج حدود المدرسة. ومن أجل اتخاذ قرار حول ما إذا كان التقييم ملائماً، يحتاج الفرد إلى أن يختبره بعناية. ما السياقات التي استخدم فيها التقييم، وكيف كانت النتائج مفيدة؟ ما الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات)؟ هل أُشرك الطلبة الموهوبون/ذوو التحصيل المرتفع في عينة التعيير؟ وهل يبدو أن محتوى التقييم يمثل مجال (محتوى/مفاهيم) التدريس؟

عندما يُخطط لاستخدام أنواع متنوعة من التقييم (كمية ونوعية)، يكون من المهم التحقق من أن الموظف يمتلك المهارة الضرورية لتحليل النتائج وتفسيرها. ويجب أن يؤخذ في الحسبان أيضاً وقت الإدارة، والكلفة، ومدى توفر هذه التقييمات. وفي هذا الإطار، عرضت جونسن (Johnsen, 2004) تقريراً موجزاً مثاليّاً لخصت من خلاله أنواعاً من المعلومات، ومصادر ذات علاقة، وطريقة لجمع البيانات والتصحيح أو إعطاء العلامات الذي يركز على تقويم قوة الطالب، وقالت أن هذه هي الملامح الملازمة للبرمجة(انظر الجدول 4.9).

مثلاً، يمكن جمع بيانات اختبار التحصيل من الطلبة، وكذلك من المنطقة التعليمية كلها. وسوف يكون إجراء التقويم ذا صلة بهدف مقارنة أداء الاختبار عبر السنوات، الذي يعد تقويماً كميّاً. وفي المقابل، فإن تقديرات أداء الطالب والملخصات يوفرها المعلمون. وسوف يكون التحليل الكمي ذا علاقة بهدف اختبار العلاقة بين نتائج اختبار وأنواع أخرى من المعلومات حول أداء الطالب، أما التحليل النوعي فقد يأخذ شكل البحث عن أنماط في سمات عمل الطالب وجودته.

وعلى أي حال، يجب أن يؤخذ في الحسبان قضايا تصميم وقياس خاصة بتأثيرات برنامج تربية الموهوبين، مثل آثار السقف، الانحدار نحو الوسط، التوفر المحدود لمجموعات المقارنة،

وقياس نمو التعلم. ويشير الانحدار نحو الوسط إلى الاحتمال الضئيل لوقوع حادثة غير عادية مرة أخرى. فعلى سبيل المثال، الطالب الذي تكون علامته مرتفعة جدّاً في شهر مايو من الصف الأول، من المحتمل أن تكون علامته أقل في شهر مايو في الصف الثاني. وتشير آثار السقف[1] إلــى قضية شائعة في التقييم ترتبط بمدى متدنٍّ من العلامات التي يحققها المتعلم المتقدم نتيجــة لانخفاض سقف المتطلبات. وفي هذه الحالة، ليس من المحتمل تقييم النمو المعرفي على نحو دقيق ما لم تُطوَّر معايير فوق مستوى الصف. وأخيراً، فإن الإطار المفاهيمي لتقييم نمو المتعلم يمكن أن يكون له تأثير عميق في الحكم على نمو المتعلم: الوضع أو النمو. وتستخدم نماذج الوضع بوجه عام لحساب عدد المتعلمين الذين يحققون الحد الأدنى من الكفاية. وتنزع هذه النماذج إلى تركيز اهتمام المدرسة ومصادرها على هؤلاء الطلبة الذين لا يحققون مستوى الكفايــة، لا على الطلبة الذين يجتازون هذا المستوى (Council for Exceptional Children, The Association for the Gifted [CEC-TAG], n. d., p. 1). وفــي المقابل، «يجب أن يكون مصطلح نموذج النمو محدداً بوضوح على أنه قياس للنجاح الأكاديمي استناداً إلى مدى تحسن تحصيل الطالب، وينبغي له أن يستند إلى الإنجازات الفردية للطالب» (CEC-TAG, n.d.,p.3). وعلــى أي حال، فإن استخدام نموذج النمو هذا يسمح بمقارنة المتعلم بنفسه: حيث يمكن أن تتعارض النسبة المتوقعة للتعلم مع النسبة الواقعية.

1) مخــرج قياس غير مرغوب فيه يحدث عندما يتطلب القياس سقفًا اصطناعيًّا منخفضًا لما يمكن أن يصل إليه المفحوص. كأن يطلب إليــه في اختبــار أن يذكر خمس مفردات. ولما كان المشاركون جميعهم يستطيعون ذكر خمس مفردات فإن هذا الاختبار يتأثر بالسقف المتدني، ويطلق على هذا أثر السقف "Ceiling Effect" (المراجع).

الجدول 4.9

نوع المعلومات، المصدر، الطريقة، وقياس ملمح أساسي واحد

ملمح أساسي: فائدة أكاديمية للطالب			
نوع المعلومات	المصدر	الطريقة	التقييم
اختبار تحصيل المقررات المتقدمة واختبار أيوا للمهارات الأساسية (ITBS)	الطالب والمنطقة	مقارنة الأداء على اختبارات من سنة إلى أخرى.	كمي
اختبارات SAT	الطالب والمنطقة	مقارنات متوسط حسابي عبر سنوات لطلبة يشاركون في البرنامج وآخرون لا يشاركون فيه.	كمي
ملفات إنجاز الطالب	الطالب والمعلم	وصف للمنتجات باستخدام معايير أداء الولاية.	نوعي
تقديرات الأداء وملخصاته	المعلم	العلاقة بين الأداء واختبارات التحصيل، وصف للأداء داخل غرفة الصف.	كمي ونوعي
ملاحظات الطلبة	مقيّم خارجي	العلاقة بين الأداء وتقديرات المعلم واختبارات التحصيل، وصف للتفاعل داخل الصف.	كمي ونوعي

ملاحظة: هذا الجدول مأخوذ بإذن من «تقويم فاعلية إجراءات التحديد» تأليف: (S. k. Johnsen in identifying Gifted Students: A practical Guide (2nd ed., P. 154), by S. k. Johnsen (Ed.), 2011, Waco, TX: Prufrock Press. Copyright 2011 by Prufrock Press

احتمالات الجزء الرابع: تأثيرات إيجابية لتقويم البرنامج

استناداً إلى نتائج مسح اتجاهات تمهيدي أجري في نهاية السنة الأولى لتنفيذ البرنامج، فإن الطلبة الذين حُدّدوا وعائلاتهم، ومعلمي الصف ومعلمي برنامج الموهوبين كانوا جميعاً مقتنعين بشدّة بتصميم البرنامج، ويعتقدون أن خدمات البرنامج كانت تستحق العناء. وعلى أي حال، فإن التقليص الحالي في ميزانية المنطقة أدى إلى مراجعة البرامج جميعها التي لا يوجد لها تفويض أو تكليف، ويظهر هنا بوجه خاص برنامج تربية الموهوبين. وفي هذا السياق يسعى مديرو المبنى لمعرفة ما إذا كان البرنامج استثماراً مفيداً يستحق الجهد المبذول أم لا. ويلاحظ أن لدى الحرم الجامعي في هذا المشهد بيانات يمكن أن تستخدم في اختبار قيمة برامجه، من بينها: مقاييس تقدير متدرجة، خطط نمو مفرّدة، وخطة لتقويم منتظم للبرنامج.

يقدم التقويم بصفته حركة مساءلة نامية معلومات مفيدة نظامية قابلة للتعميم تسلط الضوء على الفاعلية ذات الصلة بمكونات البرمجة المتنوعة، والانسجام بين الأهداف والخدمات المعلنة والقانونية، والأثر في المتعلمين المشاركين، والفائدة العرضية الطارئة التي يكتسبها أقرانهم غير المشاركين. وعلى الرغم من أن المعايير وأنشطة التقويم ذات الصلة ليست علاجاً شافياً لقضايا البرمجة جميعها، لكن الاستخدام الواعي لها يقوي الهوية المميزة للمجال، ويوفر وضعاً لاستمرار المناقشات المهمة حول تقديم برمجة شاملة تعزز الأداء غير المألوف بدلاً من أن تقمعه.

إذا كنت لا تعرف إلى أين أنت ذاهب، فمن المحتمل أن تنتهي إلى مكان آخر.

- يوغي بيرا

قائمة المراجع

Callahan, C. M. (2009). Making the grade or achieving the goal?: Evaluating learner and program outcomes in gifted education. In F. A. Karnes & S. M. Bean (Eds.), *Methods and materials for teaching the gifted* (3rd ed., pp. 221–260). Waco, TX: Prufrock Press.

Callahan, C. M., & Caldwell, M. S. (1997). *A practitioner's guide to evaluating programs for the gifted*. Washington, DC: National Association for Gifted Children.

Callahan, C. M., Tomlinson, C. A. Hunsaker, S. L., Bland, L., & Moon, T. (1995). *Instruments and evaluation designs used in gifted programs.* Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Carter, K. R. (1991). Evaluation of gifted programs. In N. Buchanan & J. Feldhusen (Eds.), *Conducting research and evaluation in gifted education: A handbook of methods and applications* (pp. 245–274). New York, NY: Teachers College Press.

Coleman, L. J. (2006). A report card on the state of research on the talented and gifted. *Gifted Child Quarterly*, 50, 346–350.

Council for Exceptional Children. (2008). *Classifying the state of evidence for special education professional practices: CEC practice study manual.* Retrieved from http://www.cec.sped.org/Content/NavigationMenu/ProfessionalDevelopment/ProfessionalStandards/Practice_Studies_Manual_1_25.pdf

Council for Exceptional Children, The Association for the Gifted. (n.d.). *Growth in achievement of advanced students.* Retrieved from http://www.gifted.uconn.edu/siegle/TAG/Growth%20Models.pdf

Johnsen, S. K. (Ed.). (2004). *Identifying gifted students: A practical guide.* Waco, TX: Prufrock Press.

Johnsen, S. K. (2010). Principles underlying the 2010 programming standards in gifted education. *Gifted Child Today*, 34(2), 5, 65.

Johnsen, S. K. (2011). *Evaluating the effectiveness of identification procedures.* In S. K. Johnsen (Ed.), *Identifying gifted students: A practical guide* (2nd ed., pp. 149–157). Waco, TX: Prufrock Press.

Marshall, C. (1951). *A man called Peter: The story of Peter Marshall.* Grand Rapids, MI: Chosen Books.

Matthews, M. S., & Shaunessy, E. (2010). Putting standards into practice: Evaluating the utility of the NAGC pre–K–grade 12 gifted program standards. *Gifted Child Quarterly*, 54, 159–167.

National Association for Gifted Children. (2010). *NAGC pre–K–grade 12 gifted programming standards: A blueprint for quality gifted education programs.* Washington, DC: Author.

Patton, M. Q. (1981). *Creative evaluation.* Beverly Hills, CA: Sage.

Shapiro, S. (2011, May 1). *We don't need no stinking data.* Retrieved from http://www.alan.com/2011/05/01/we-dont-need-no-stinking-data

Stevens, D. D., & Levi, A. (2005). *Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning.* Herndon, VA: Stylus Publishing.

VanTassel—Baska, J. (n.d.). *Standards of learning and gifted education: Goodness of fit.* Retrieved from http://www.vagifted.org.