الفصل السادس

ولكن، ماذا عن الإثراء؟

أدرج تقرير صادر عامي (2015م-2011م) عن الرابطة القومية الأمريكية للأطفال الموهوبين ومجلس مديري الولاية لبرامج أحوال الموهوبين في الولايات المتحدة؛ قاعات الموارد المكرسة لتعليم الموهوبين بوصفها أكثر أشكال برامج تعليم الموهوبين شيوعًا لطلاب المرحلة الابتدائية، كما جاءت قاعات الموارد في المرتبة الرابطة بين أكثر أشكال البرامج شيوعًا في المرحلة المتوسطة، ومع أن التقرير لم يوضح ما يجري حقيقة في قاعات الموارد، إلا أن من المحتمل أن كثيرًا من المحتوى يشمل إثراء المنهاج الأكاديمي العادي و/أو توفير الإثراء في مواد غير التي تدُرَّس في غرفة الصف العادية، وبينما يشمل التسريع التحرك ضمن المنهاج العادي بسرعة أكبر، يشمل الإثراء تجاوز المنهاج إما من خلال زيادة عمق الموضوعات الدراسية، إما من خلال إضافة موضوعات منهاجية غير نموذجية، وإذا ما طُبِّق بصورة صحيحة، فيمكن للإثراء أن يؤثر بصورة مهمة في برنامج الطلاب الموهوبين والنابغين، أما إذا طُبِّق بصورة سيئة، فيمكن أن يثير الاعتراضات المتكررة نفسها ضد تعليم الموهوبين، وهو الموقف الذي نحاول مواجهته في هذا الكتاب.

تحدثنا في الفصل الثاني عن بعض مزايا التسريع مقارنة بالإثراء، وهو موقف قد يراه مؤيدو الإثراء غير منصف؛ إن أحد الأسباب التي تجعلنا ننتقد تصنيف الإثراء على أنه ضرب من ضروب برامج الموهوبين هو ببساطة إن البيانات عن المزايا الإيجابية للتسريع مقنعة جدًا، ومع ذلك فإن ممارسة التسريع تبدو نادرة، ونحن نأمل أن يتفق المدافعون عن الأطفال على تعميم التسريع في المدارس. وفي الحقيقة، التدخلات التربوية على شاكلة الإثراء يمكن أن تؤثر بصورة مهمة في تلبية احتياجات الطلاب الأكاديمية، على افتراض أن الأنشطة الإثرائية المختارة تُصمَّم بحيث تلبي تلك الاحتياجات.

من المعروف أن من السهل تنفيذ برامج الإثراء داخل المدارس؛ لأنها لا تتطلب الدرجة ذاتها من التخطيط والتنسيق من خلال المستويات الصفية مثلما هو الحال مع التسريع، ولكن مجرد أنه يمكن تنظيم برنامج الإثراء بقليل من التخطيط لا يعني أنه ينبغي أن تنفَّذ بتلك الطريقة؛ إن أي برنامج يمكن تنفيذه بطريقة سيئة تقريبًا، لكن هذا لا يعني عدم تنفيذ نمط معين من البرامج على الإطلاق.

يتطلب برنامج الإثراء ذا الجودة العالية كثيرًا من الدراسة والتخطيط كما هي الحال مع أي برنامج تسريع فاعل. ونظرًا إلى أن من الممكن إنشاء برنامج إثراء باهتمام أقل من: أ- تحديد كيفية توفير وقت للتدريس (مثل وقت النقل من صف معين إلى صف أعلى أو ضغط المنهاج واختصاره). ب- تحديد ما الذي يمكن فعله في وقت التدريس المتاح هذا، فإن الحقيقة المرة هي أن كثيرًا من برامج الإثراء تبدو بناءً على خبرتنا أنها وجدت من دون الأخذ في الحسبان المكونات المهمة التي ناقشناها في هذا الكتاب (مثل ربط البرنامج باحتياجات الطالب).

مثلًا، أحد زملائنا البارزين أب لطفل لامع في المدرسة الابتدائية، وهذا الصبي شديد الاهتمام بالرياضيات والعلوم والهندسة، وقد أظهر أداءً عاليًا في هذه الموضوعات، لكنه كان ضعيفًا في اللغة والدراسات الاجتماعية؛ بسبب ذلك ركزت مدرسته على جوانب ضعفه، ولم تهتم كثيرًا بجوانب قوته واهتماماته، إلا أن مدرسته شكلت فريقًا لمكعبات الليغو يبني فيه الطلاب ويبرمجون إنسانًا آليًّا بالإفادة من نظام LEGO Mindstorms™، وهكذا كان فريق الليغو جزءًا من برنامج الموهوبين والنابغين في مدرسته، ومن أجل التأهل للانضمام إلى هذا الفريق، كان على الطلاب النجاح في المعيار الأساسي لقدرة الأكاديمية (أي معامل الذكاء)، وأن يحصلوا على درجات عالية في التحصيل الأكاديمي، ولسوء الطالع لم تكن درجة هذا الصبي في القراءة عالية بما يكفي لتصنيفه في فئة الموهوبين؛ ولذلك لم يسمح له بالانضمام إلى الفريق؛ وهو برنامج إثراء لا يبدو أنه يتطلب مهارة قراءة عالية جدًا، هذا لا يعني أن القراءة لا علاقة لها بالأجر، ولكنه لا يعني أيضًا أن على الطالب أن يحقق المرتبة (99%) ليتمكن من النجاح في برنامج فريق الليغو.

يوضح مثال فريق الليغو واحدة من أكثر مشكلات برنامج الإثراء شيوعًا، فهي غالبًا لا ترتبط كثيرًا بأدوات التقويم المعتمدة لقبول الطلاب (انظر النقاش في الفصل الثامن عن الأخطاء الشائعة). إن عدم الترابط هذا إشكالي من جانبين: 1- إنه يقطع العلاقة القوية بين الحاجة الأكاديمية والخدمة أو التدخل التربوي، وعندما يحدث ذلك يصبح السؤال: إن لم نكن نوفر البرنامج بناءً على احتياجات الطلاب، فعلى أي أساس سنوفره؟ بالعودة إلى المثال السابق، هل يحتاج من يجيدون القراءة إلى فريق الليغو(1)، أم يحتاجون إلى تدريس قراءة متقدم واختبارات قراءة صعبة؟ في الوقت نفسه، أي الطلاب يحتاج إلى فريق الليغو ويمكن أن يستفيد منه؟ عندما تنقطع هذه الرابطة، تبدو عملية التقويم إقصائية من دون أي داع؛ تبدأ بتوفير برامج للطلاب بناءً على معيار عشوائي، وغالبًا ما قد ينظر إليها على أنها تفضيل لبعض الطلاب على غيرهم، وهذا نظام إقصائي من دون أي مسوِّغ ما عدا خفض عدد الطلاب المؤهلين للبرنامج.

إن ضم المتفوقين في القراءة إلى برنامج فريق الليغو - والاعتراف بأن بعض هؤلاء الطلاب سوف يهتمون بالإثراء ويستمتعون به - لا يقدم كثيرًا، أو لا يفعل شيئًا ألبتة لتلبية احتياجات هؤلاء الطلاب في مجال القراءة، ومثلما قلنا مرات عديدة، إن عدم المطابقة بين الحاجة والبرنامج هي المشكلة، وليس مستوى حاجة الطالب أو المدرسة أو البرنامج نفسه، يضاف إلى ذلك أن تمييز الطلاب ذوي القدرة القرائية العالية يستثنى منه الطلاب الذين تظهر اهتماماتهم وقدرتهم وتحصيلهم في مجالات العلوم والهندسة والرياضيات أن أنشطة برنامج فريق الليغو قد تلبي حاجتهم الأكاديمية، وخلاصة القول هي أن إحدى المشكلات المتكررة في برنامج الإثراء يمكن وصفها بمشكلة تعرف المواهب: كيف نضمن بأن طرقنا في اختيار الطلاب للبرنامج تستهدف بدقة ذلك الجزء من الجسم الطلابي ذي الاحتياجات؟ لقد ناقشنا هذه المسألة مرارًا في ثنايا هذا الكتاب، وسوف نعود إليها من جديد الآن: فنحن نعتقد بأنه يجب تصميم برنامج الإثراء أولًا، ثم تحديد وسائل تعرف

(1) بالنسبة إلى قرّاء هذا الفصل الذين قد لا يكونون على معرفة بألعاب الليغو، فإننا نشير إلى اتجاهات التجميع الأساسية المبنية غالبًا على الصورة؛ لأن الألعاب توضع عليها علامات من بلدان مختلفة، ويحتاج بعضها إلى قراءة في أنشطة مسابقات رابطة الليغو LEGO League.

الطلاب الذين يمكن أن يلبي احتياجاتهم، لاحقًا. وفي الحقيقة، الأعداد التقليدية لبرنامج تعليم الموهوبين تعكس هاتين الخطوتين.

والمشكلة العامة الأخرى في برنامج الإثراء قد تبدو سخيفة للوهلة الأولى؛ فكثير من برامج الإثراء تصمم لتبدو جاذبة وممتعة، وتحترم الطلاب بوصفهم متعلمين مستقلين أكثر من المنهاج العادي، وفي بعض الأحيان يجري إعداد برنامج الإثراء للتغلب على تركيز التمارين الجامدة على اكتساب المهارة الأساسية؛ السماح للأطفال النابغين بتمرين عقولهم على المحتوى الجاذب، ونتيجة لذلك فإنها غالبًا ما تشتمل على نمط إبداعي حر وتعلم موجه ذاتيًّا، إلى جانب معلم متحمس تطوع لتنفيذ هذا البرنامج، ويضاف إلى ذلك أن هذه البرامج تؤكد مهارات التفكير العليا؛ مثل التقويم والتركيب بدلًا من المهارات متدنية الرتبة في المعرفة والاستيعاب الطاغية على المنهاج التقليدي. إن بروز نجم الاختبارات المقننة في المدارس نتيجة لمطالب المساءلة المتزايدة، أدى فقط إلى تجديد منهاج التعليم العام في مهارات الرتبة المتدنية، وهذه نتيجة طبيعية لحقيقة السهولة النسبية في قياس هذه المهارات، وهذه بالطبع ليست مشكلة في الإثراء ذاته وإنما في تكرار جعله محصورًا في الطلاب الذين صنفوا في فئة الموهوبين والنابغين، فهذا التقييد يترك هامشًا ضيقًا للطلاب الآخرين جميعًا للوصول إلى التفكير النقدي والإبداع أو مهارات التفكير العليا الأخرى.

من حق كل طالب الحصول على منهاج إثرائي؛ فمعظم الطلاب يفضلون أن يكونوا مشاركين ومهتمين، وأن يعاملوا باحترام بوصفهم متعلمين أذكياء ومستقلين في خبراتهم التعلمية، وفيما نعلم فإن الطلاب لا يستمتعون بالتدريب والمران، ومع أن الطلاب جميعًا يحتاجون في بعض المناسبات إلى التدريب والمران المرتكزين إلى الاستيعاب والمعرفة الأساسية (مع أن بعض الطلاب يحتاجون أكثر من غيرهم)، إلا أن فرصة المشاركة في التفكير ذي الرتبة العالية يجب ألا تقتصر على الطلاب الموهوبين أو الذين لا يلبي المنهاج العادي احتياجاتهم الأكاديمية. إن حصر هذه الخبرات التعليمية (الممتعة) بالطلاب

أصحاب نسب الذكاء العالية إجراء ظالم، ولا يتفق مع البنى والإجراءات الخاصة بالطلاب الموهوبين التي ناقشناها في صفحات هذا الكتاب.

نقول بصراحة إنه على الرغم من النوايا الحسنة للأشخاص الذين صمموا مثل هذه البرامج، إلا أن هذا ببساطة يلحق سمعة سيئة بتعليم الموهوبين عندما يبدو أن الأطفال ذوي معامل الذكاء العالي (وهم غالبًا ما يكونون من مجتمعات تتمتع بامتيازات أصلًا انظر Peters & Gentry, 2012) يحظون بأنشطة ترفيهية في أثناء الدراسة، أو كما قال لومان (Lohman, 2006): «لتهنئتهم على اختيارهم لأولياء أمورهم أو لبعض صدف الوراثة والتنشئة» (p.7).

تصنف بعض كتب تعليم الموهوبين (Davis et al.2011) التبرير وراء برامج الإثراء على النحو الآتي: بعض الطلاب الموهوبين يتفوقون في التجريد ومهارات التفكير العالية الرتبة؛ لذلك فإن على التدريس الملائم للموهوبين تربويًّا أن يركز على هذه المهارات، وعلى الرغم من حقيقة أن الطلاب الموهوبين يتفوقون في التركيب والتقويم، فإنهم أيضًا يتفوقون في مجالات المعرفة والاستيعاب؛ لذلك فإن التركيز على المعرفة العالية الرتبة وحدها لا يؤدي إلى جعل وحدة تربوية بعينها ملائمة للطلاب الموهوبين وحدهم، وبهذا ليس من المنطقي السماح للطلاب الموهوبين فقط بالوصول إلى النهايات القصوى للمجال المعرفي. إن أي إنسان ناقد يمكن أن يلاحظ بأن حرمان الطلاب غير الموهوبين من فرص تطوير هذه الأنماط من التفكير المتقدم وممارستها، لا يؤدي إلا إلى زيادة الفجوة في مهارات التفكير العالي الرتبة بين الطلاب المصنفين موهوبين والأوساط الطلابية الأخرى؛ فهل يتعين علينا في الحقيقة ألّا نوفر تدريسًا مباشرًا في مهارات التفكير العالي الرتبة للطلاب الذين لا يظهرون هذه المهارات فعلًا؟ أليس الطلاب غير الموهوبين هم الذين قد يحتاجون أكثر من غيرهم إلى تدريب صريح لتطوير مهارات التفكير العالية الرتبة؟ لتوضيحها باختصار، نقول إن المشكلة الثانية الخاصة ببرامج الإثراء بالطريقة التقليدية التي تطبَّق بها، هي أن كثيرًا من الأطفال الذين لم يصنفوا ضمن فئة الموهوبين يمكن -بل يستطيعون- الاستفادة من أنشطة هذه البرامج إذا ما أتيحت الفرصة لهم؛ إن الطلاب

جميعًا يستحقون أن يُقدَّم لهم منهاج جاذب يهيئ لهم فرصًا كثيرة لممارسة مهارات التفكير العليا.

يضاف إلى ذلك أنه قد أصبح مفهومًا أكثر على وجه العموم الآن أن محتوى التفكير (أي المعرفة الأساسية والاستيعاب) لا يمكن فصله عن عملية التفكير، بتعبير آخر، من الصعب تدريس الناس كيف يفكرون إذا لم تكن لديهم خطة معالجة غنية ومترابطة وبعض المهارات الأساسية التلقائية في ذلك المجال، فأنت لا تستطيع تعليم إنسان أن يفكر قبل أن يكون لديه شيء يفكر فيه (Anderson & Krathwohl, 2001). وفي الواقع هذه المسألة لم تكن مفهومة قبل عقدين أو ثلاثة عندما كانت البحوث في مجال الإثراء لا تزال في بداياتها، ونتيجة لذلك حاولت برامج الإثراء في أحيان كثيرة تحفيز التفكير العالي الرتبة في مجالات المحتوى التي لم تكن لديهم أي معرفة بها، ونحن جميعًا ندرك هذا الوضع عندما نشاهده، ونسمي ذلك التدريس (التوتري) الذي يفتقر إلى الصرامة، والذي تجري فيه التضحية بالجهد الصعب والمضني لصعود منحنى التعلم، وصولًا إلى إتقان المعرفة الأساسية والمهارات والإدراك المفاهيمي لحساب الوصول السريع والمختصر إلى (المواد المسلية). وما يؤسف له أنه لا توجد طريقة مختصرة لتطوير الكفاءة، وعندما يجري تجاهل الأساسيات، فإن عملية التفكير عالية الرتبة تنتج تعلمًا قليلًا قصير المدى، وهكذا فإننا إذا خُيِّرنا بين هذا النمط من الإثراء - الذي لا يضيف إلى معرفة الطلاب قيمة دائمة كبيرة، ويشجع في الوقت ذاته المعارضين للبرامج الأكاديمية المتقدمة - والتسريع، فإننا سوف نختار التسريع بكل تأكيد، هذا لا يعني -بالطبع- أن برامج الإثراء جميعها تعاني هذين المأخذين الرئيسين، بل إن برامج الإثراء تستطيع في الحقيقة أن تؤثر بصورة حاسمة في تخفيف حدة الحاجة الأكاديمية، ومعالجتها عندما تصمم بعناية لتتقن مع مبادئ منطقية قليلة، وهي المبادئ ذاتها التي دافعنا عنها في طيات هذا الكتاب، وسوف نصف في بقية هذا الفصل تطبيق هذه المبادئ على برامج الإثراء. وهذه مرة أخرى الخطوات التي عرضناها في الفصل الثاني:

1. صمِّم أو حدِّد البرنامج الذي تود تقديمه.

2. فكِّر في حاجة الطالب محليًّا وفي الزمن الحاضر.
3. حدِّد الطلاب المحتاجين للبرنامج الذي تود تقديمه، الذين يمكن أن يستفيدوا منه.
4. راجع تقدم الطلاب بانتظام.

إن النقطة الأولى قد تكون الأكثر أهمية عندما يتعلق الأمر بالإثراء؛ فالبرنامج يجب أن يصمم بطريقة تلبي جانبًا محددًا من الحاجة الأكاديمية، وهو عادة الجانب الذي يجري إهماله أو تجاهله. مثلًا، ربما تكون هناك مجموعة من الطلاب من ذوي التحصيل العالي في الرياضيات والعلوم. كثيرون من هؤلاء الطلاب، نظرًا إلى قراءاتهم الخارجية وأنشطة التعلم الأخرى، يعرفون منذ اليوم معظم محتوى العلوم الذي يدرسونه تلك السنة، أو كله. إضافة إلى ذلك، فإنهم يعرفون بـ (مجموعة الرياضيات) أولئك الذين يمتازون بتحصيل عالٍ في الرياضيات فحسب، وهم لا يبذلون جهدًا كبيرًا في تعلمها، ولا يحتاجون إلا إلى تمرينات بسيطة فقط لإتقان محتوى الرياضيات في دروسهم، وتقرر المدرسة أن هؤلاء الطلاب يستطيعون تعلُّم مزيد عن الرياضيات والعلوم وتطبيقاتها، بل عليهم أن يفعلوا ذلك؛ لذلك تكون الانطلاقة بإعداد برنامج إثرائي.

لنفترض أن هؤلاء الطلاب في نهاية المرحلة الابتدائية، والمدرسة تختار مفهوم (الإشارة إلى الضوضاء) (1) مبدأ تنظيميًّا للبرنامج الإثرائي، انطلاقًا من أن هذه الفكرة مركزية في جوانب كثيرة من العلوم المادية والطب والهندسة وحتى العلوم الاجتماعية، وتصمم المدرسة منهاجًا للبرنامج يركز على الإحصاءات التطبيقية الأساسية (مجال يمكن ربطه بسهولة بالمعايير الرسمية الأساسية العامة إذا كنا نميل إلى ذلك، مع أن عملية الربط خارج الغاية من هذا الكتاب)، وتتضمن موضوعات الرياضيات فِكرًا مثل المتوسط والمعدل والمتغير والمنوال والانحراف المعياري، ويتطلب فهم هذه الموضوعات أن يتعلم الطلاب أشياء عن العمليات الرياضية مثل التربيع والجذر التربيعي، وفهم المعادلات التي

(1) نسبة الإشارة إلى الضوضاء (Signal to noise) الفرق بالديسيبل بين الإشارة المنبعثة من جهاز صوت والضوضاء المنبعثة من الجهاز نفسه، ويستعمل هذا المصطلح أحيانًا للإشارة إلى نسبة البيانات المفيدة إلى البيانات الكاذبة في أي نقاش - المترجم.

تمثل فيها الرموز كمًّا غير معروف، وقراءة الرسوم البيانية، وإجراء العمليات الرياضية الأساسية الأخرى، ويحتاج الطلاب أيضًا إلى معرفة المتغير العشوائي والتوزيع الإحصائي، ويمكن اكتشاف مفهوم نسبة الصوت إلى الضوضاء في مجالات مختلفة؛ مثل الفلك والطب وعلم النفس من خلال التطبيقات والتعلم المبني على المشروع، وتشمل الأسئلة العملية في هذا التخصصات المتعلقة بمسائل نسبة الإشارة إلى الضجيج؛ مثلًا في الفلك: كيف يمكننا أن نحدد إن كان أحد النجوم البعيدة يملك منظومة كواكب؟ وفي الطب: هل تعني صور الرنين المغناطيسي هذه للدماغ والنخاع الشوكي أن المريض يعاني تصلب الأنسجة؟ وفي علم النفس: هل تؤدي الجلسة العلاجية إلى خفض الأعراض عند الأشخاص المكتئبين؟ وفي الاقتصاد، (هل يؤدي تغيير الحكومات إلى تغيير في معدلات البطالة؟، وعليه، كيف يمكن أن يكون هذا البرنامج برنامجًا متقدمًا يمكن الدفاع عنه؟ أولًا، لا يستطيع الطلاب جميعهم القيام بذلك (أو حتى الرغبة في المحاولة). بوصفها قاعدة عامة، إذا كان الطلاب جميعًا يستطيعون ذلك، وعليهم القيام به، ويرغبون في ذلك، (نحن نعزو هذه الفكرة إلى الباحث هاري باسو (Harry Passow)، مع أننا أخفقنا في تحديد أصل هذه الفكرة)، فإن هذا ليس برنامجًا متقدمًا. إن هذه القاعدة فيها أيضًا أثر جانبي لطيف لتسهيل الدفاع عن استثناء أي طالب من البرنامج. تشمل المتطلبات السابقة للبرنامج إتقان محتوى الرياضيات والعلوم على مستوى الصف، وهذا بدوره يسهل عملية عرض المفاهيم بمستوى أعلى من مستوى الصف، وهذا البرنامج ليس (تافهًا)؛ لأنه يتطلب من الطلاب فهم المفاهيم والعمليات الرياضية المتقدمة واستيعابها، وهذه تتطلب كثيرًا من التدريس والتمرين والجهد لتحقيق الإتقان. وثانيًا، إنه برنامج متقدم؛ لأنه يلبي الحاجة على مستوى الطفل والمدرسة في وقت واحد، وهذا المعيار يجعل البرنامج نفسه قابلًا للدفاع عنه.

من منظور إعداد البرنامج، فإن الموضوع فاعل بسبب الساعة، إذ لا يوجد مجال في العلوم أو التقنية لا يؤثر فيه مفهوم نسبة الإشارة إلى الضوضاء بصورة محورية، أو الذي يمكن تطبيقه عليه بناءً على اهتمامات الطلاب؛ وعليه، فإن الطلاب يحصلون على دفعه قوية لممارسة الاكتشاف الذاتي للمفاهيم الأساسية مع اختيار بعضهم التركيز على التطبيقات في الفيزياء والبيولوجيا والاقتصاد.

العملية

السؤال الثاني، إذًا، يتناول عملية اختيار الطلاب للبرنامج، وتنطبق المبادئ العامة للكشف عن المواهب التي بحثناها بالتفصيل في الفصل الثالث على الوضع هنا. مرة أخرى يصبح مفهوم الخطر المحتمل بارزًا؛ لذلك سوف نراجع هذا الخطر في سياق التسريع أدناه قبل شرح سبب وجود خطر كبير في برامج الإثراء.

بالنسبة إلى برامج التسريع فإن الخطر المحتمل كبير نسبيًّا، مع وجود خطر أكبر مصاحب لأساليب التسريع الأكثر راديكالية؛ السبب في ذلك في كثير من الحالات هو عدم وجود طريقة سهلة أمام الطالب الذي ينسحب من برنامج التسريع للعودة إلى صفه الأصلي لمتابعة دراسة محتوى مستوى الصف الذي ضاع عليه بسبب التسريع، كما أن الضرر الوجداني والتحفيزي الناجم عن الانسحاب من برنامج الوضع المتقدم يمكن أيضًا أن يسبب ضررًا إضافيًّا لذلك يمكن أيضًا أن توجد صعوبات تنظيمية وإدارية كبيرة في إلغاء التسريع المتقدم لهذا الطالب؛ مثلًا، إذا رُفِّع الطالب إلى صف أعلى لكنه فشل في إحراز تقدم، فقد يكون من الصعب إعادته إلى صفه الأصلي في منتصف العام الدراسي من دون أن يتسبب ذلك في عرقلة لدراسته، في مثل هذه الحالة قد يكون من الصعب العثور على مكان لهذا الطالب في صفه السابق، وتحديد الفجوات في مستوى معرفته للمحتوى، وتحديد الكيفية لترميم هذه الفجوات وتقويم أداء الطالب في الوضع الجديد؛ حيث يكون قد فاته أداء كثير من الواجبات، وبالطبع الاختلال الاجتماعي المترتب على هذا الوضع له إسهامه. لهذه الأسباب كلها، فإن برامج التسريع تحمل معها خطرًا كبيرًا؛ لذلك عند إعداد عملية تعرُّف المواهب لاختيار الطلاب لتلك البرامج، فمن المنطقي تقبُّل السلبيات الكاذبة أكثر من الإيجابيات الكاذبة، صحيح أن الأخطاء في عملية الإلحاق بالوضع الأكاديمي المتقدم حتمية الوقوع، ولكن الفشل في تسريع طالب متفوق قد يكون أقل ضررًا من تسريع طالب غير قادر على الاستمرار في هذا التسريع.

عادة ما يكون احتمال الخطر في برنامج الإثراء أقل منه في برامج التسريع، ويحدث الخطر بالنسبة إلى الطالب في برامج الإثراء الخاصة بالطلاب إما لاستثنائهم عمومًا من

وقت التدريس والمحتوى، وإما لأنهم تقدموا في المحتوى بسرعة أكبر (من خلال ضغط المنهاج أو اختصاره)؛ من أجل توفير الوقت لبرنامج الإثراء في اليوم الدراسي المضغوط. ويأتي الخطر الأكبر بين عدم قضاء الطالب لوقته بطريقة فاعلة؛ بمعنى كان من الممكن أن يقضي الساعات التي قضاها في دراسة الرياضيات المتعلقة بمفهوم الإشارة والضوضاء، في المشاركة في التمرين أكثر على محتوى الرياضيات أو العلوم بمستوى الصف، فإذا ثبت ان هذه الحالة كانت هكذا، فإن الوضع سيكون في العادة أقل عرقلة وإرباكًا (من وجهة نظر إدارته) لوقف مشاركة الطالب في برنامج الإثراء، أو إعادة هيكلة هذا البرنامج بطريقة تجعله فاعلًا أكثر، ومن منظور الطالب، فإن الخطر من وقف التسريع قليل نسبيًّا أيضًا لأن العملية قد تتضمن ببساطة وضعه في مجموعة أو غرفة صف مختلفة في الوقت المخصص لبرنامج الإثراء. ولأن أخطار برامج الإثراء عادة ما تكون قليلة، فيتعين أن تميل إجراءات الكشف عن الموهبة فيها متحيزة لصالح الإيجابيات الكاذبة؛ أي هي تركز على التشميل أكثر من التركيز على الاستثناءات، وهنا سوف تحدث الأخطاء أيضًا، ولكن من الأفضل عندما تحدث أن نخطئ في جانب تسجيل الطلاب غير المستعدين للمهمة، بدلًا من أن نخطئ في الاتجاه الآخر عندما نفشل في تسجيل الطلاب المؤهلين.

وفي الأحوال كلها، إذا كان الطالب لا يستطيع مجاراة المحتوى، فلن يكون الأمر مأساويًّا في إعادته إلى المنهاج الأصلي؛ لأن البرنامج عادة ما يقدَّم في الوقت ذاته، وربما حتى داخل غرفة الصف ذاتها.

إذا كانت نظم التقويم للكشف عن المواهب تشمل قياسات متعددة، فإن الاتجاه المرغوب فيه لخطأ التسريع (باتجاه الإيجابيات الكاذبة أو السلبيات الكاذبة) يجب أن يثري طريقة تجميع الدرجات. ينبغي في الوضع المثالي عدم حدوث أخطاء تسريع، ولأن هذا احتمال بعيد (انظر التفاصيل في النقاش في الفصل الثالث)، فإن دراسة الخطر النسبي قد تشير إلى أن أحد أنواع الخطأ غير مرغوب فيه أكثر من الخطأ الآخر (انظر أيضًا النقاش في الفصل الثالث). وكما قلنا في الفصل الثالث، فإن جمع التقويمات يؤدي إلى تحيز لصالح الإيجابيات الكاذبة، وإلى تباين شامل أكبر في ملفات قدرات الطلاب

المحددين، بينما يؤدي جمع التقويمات إلى تحيز لصالح السلبيات الكاذبة وإلى تباين أقل في القدرات؛ إن من شأن (متوسط) أدوات القياس أن يحدث توازنًا بين الإيجابيات الكاذبة والسلبيات الكاذبة، وأن يؤدي في ظل ظروف معينة إلى أدنى نسبة خطأ ممكنة (مال بي وآخرون.، في الصحافة)، بسبب ذلك يبدو لنا أن الأنظمة قد تكون الأفضل للكشف عن الطلاب الموهوبين لبرامج الإثراء ما لم توجد مهارات واضحة ينبغي امتلاكها قبل الإلحاق في البرنامج، إذا كانت الحال كذلك، فربما يكون نظام جمع (و/أو) مفصلًا؛ أي وجوب امتلاك الطلاب المهارات والمعرفة القبلية المطلوبة، ولكن ما بعد ذلك، يمكن استعمال أي واحد من المسارات المتعددة (لتحديد) الطلاب للمشاركة. وإذ تقرر أن على الطلاب الذين سيلحقون بالبرنامج امتلاك مهارات في الرياضيات بمستوى فوق علامات القراءة بمستوى الصف أو المستوى العادي من أجل النجاح في البرنامج، ثم يطلب توافر هذين المطلبين في نظام (التعريف). أما ما عدا ذلك، فيمكن إلحاق الطلاب بالبرنامج بناءً على الحد الأعلى لدرجاتهم (يقبل الطلاب الذين يحققون المرتبة (80%) في العلوم أتوماتيكيًّا)، أو يمكن أن يكتب الطلاب مقالات تشرح اهتماماتهم، وسوف تسمح هذه المسارات المتعددة بقبول مزيد من الطلاب على افتراض وجود أماكن كافية في البرنامج.

أما القضية الأخرى التي تؤخذ في الحسبان في سيناريوهات برنامج الإثراء منخفض الخطر، فهي إذا كانت هناك حاجة إلى إجراءات القياس الرسمية وكما ناقشنا بالتفصيل في الفصل الثالث، فإن الحاجة إلى التقويم تتزايد مع زيادة خطر الضرر في حال اتخاذ قرار إلحاق غير صحيح، ويمكن لبرنامج الإثراء المنخفض الخطر أن يعتمد بقوة أكبر على اختيار الطالب الذاتي أكثر من الإصرار على وجوب تحقيق الطالب لحد الدرجات الأدنى في سلسلة من الاختبارات، وهذا ما يكون عليه الوضع عندما يدرك المعلمون أهمية عدم خفض مستوى صرامة التدريس أو صعوبته من أجل استيعاب الطلاب الأقل استعدادًا، وعندما يكون التقويم ضروريًّا، فقد يكفي أن نقرر فقط إن كان الطلاب يمتلكون المهارات المطلوبة الضرورية للنجاح في البرنامج. وبالعودة إلى مثال برنامج إثراء نسبة الصوت إلى الضوضاء، وفي ضوء محتوى الرياضيات في البرنامج، فإن الطلاب الذين لم يتمكنوا من إتقان المفاهيم الأساسية مثل الكسور والجذر التربيعي والمقادير المجهولة لن يكون أمامهم أي أمل لفهم

درس اليوم الأول؛ لأن الإتقان السابق لهذه المفاهيم من شروط النجاح في البرنامج؛ لهذا إذا وجدت حاجة إلى القياس، فمن الأفضل عادةً قياس حد التحصيل الأقرب (المرتبط مباشرة ببرنامج إثراء معين)، مثل إتقان المحتوى وهذه المهارات الرياضية المحددة، بدلًا من المفاهيم البعيدة مثل الذكاء العام للطالب أو درجاته في موضوعات غير ذات علاقة. لاحظ كيف يختلف هذا البرنامج عن نظام (حدد الطلاب الموهوبين ثم اخدمهم بعد ذلك) الشائع في تعليم الموهوبين.

القضية الأخيرة المتعلقة بالكشف عن الطلاب المؤهلين للالتحاق ببرنامج الإثراء هي تحديد الوقت الذي تتم التضحية بالمنهاج العام لتوفير الوقت للإثراء في بعض الحالات؛ يمكن تقديم الإثراء بعد انتهاء دوام المدرسة وفي عطلة نهاية الأسبوع أو في الوقت المخصص للأنشطة غير الأكاديمية، وفي الأحوال كلها توجد بعض الولايات التي تطبِّق برامج الموهوبين في أثناء اليوم المدرسي. ويتعين على المدارس أيضًا أن تأخذ في الحسبان احتمال استثناء برامج ما بعد المدرسة لبعض الطلاب، مثل الذين لا تستطيع عائلاتهم توفير المواصلات إذا ما بقوا بعد انتهاء الدوام لمتابعة الأنشطة المنهاجية الإضافية، وفي معظم الحالات، يجري (شراء) الوقت للمشاركة في البرامج التي تنفَّذ ضمن المدرسة من خلال ضغط المنهاج، ويحدث هذا غالبًا في موضوع بعينه، ولكن ليس دائمًا. لقد وقفنا على حالات يغيب فيها الطلاب عن تدريس القراءة للمشاركة في برنامج إثرائي في الرياضيات، بالطبع ينبغي أن يكون قرار كيفية توفير الوقت المطلوب لبرنامج الإثراء جزءًا من عملية تخطيط التدريس الشاملة في المدرسة؛ مثلًا عند اختصار الوقت من موضوعات ذات صلة – إذا حضر الطلاب درس الإشارة بالنسبة إلى الضوضاء بدلًا من درس الرياضيات بمستوى الصف العادي – فسوف يحدث بالضرورة تناغم بين المهارات التي يحتاجها الطالب للنجاح في البرنامج المتقدم، والمهارات التي قد يكتسبها في وقت التدريس المنتظم الذي ألغي أو تقلَّص، هذا هو الوضع المثالي. ولن يلحق أي ضرر بالطلاب الذين يتغيبون عن حضور محتوى مستوى الصف العادي؛ لأنهم أثبتوا تمكُّنهم فيه أصلًا.

أما في الحالات التي سيكرس فيها وقت التدريس غير ذي الصلة لبرنامج الإثراء فعلى عملية الكشف عن المواهب أن تخدم هدفين؛ العثور على الطلاب الذين يستطيعون النجاح في برنامج الإثراء، وضمان اختيار الطلاب الذين يمكنهم تحمُّل تقليص وقت التدريس في الموضوع الذي سيجري اختصاره. إذا كان الطلاب سيتغيبون عن درس القراءة لحضور برنامج الإشارة بالنسبة إلى الضوضاء، فعلينا الآن ألَّا نقوِّم الطلاب لتلبية متطلبات معرفة العلوم والرياضيات فحسب، وإنما علينا أيضًا أن نقوِّم مهاراتهم في القراءة؛ للتأكد من أنهم لن يخسروا تطوير مهارة مهمة في درس مجال محتوى القراءة.

هذا يحتم في الحد الأدنى اعتماد نظام من معيارين، وأن تُدمج هذه التقويمات من خلال قاعدة جمع، حيث سيسمح فقط للطلاب الذين يمتلكون هاتين المجموعتين من المهارات بالمشاركة في البرنامج. الأثر الجانبي السلبي لشراء الوقت من الموضوعات غير ذات الصلة هو حرمان بعض الطلاب ذوي الاحتياجات الشديدة في الرياضيات والعلوم لسبب بسيط، وهو أنهم لا يتقنون القراءة أو فنون اللغة.

الخلاصة

في الختام، يستطيع الإثراء أن يؤثر بصورة محورية في البرامج الأكاديمية المتقدمة، وعلى الرغم من أن الدليل السردي يشير إلى أن الإثراء يمارس في بعض الأحيان في غياب الاحتراز الكافي، أو يختار فقط لسهولة إدراجه وإجراءاته، إلا أننا نعتقد أن برامج الإثراء المعدَّة بعناية يمكن أن تؤثر بقوة في إثارة اهتمام الطلاب المحتاجين إلى برامج أكاديمية متقدمة.

* * *