الفصل الثامن

المخاطر الشائعة في التعرُّف إلى الموهوبين

هذا الفصل يختلف عن الفصول الأخرى؛ لأننا ننتقد فيه الممارسات غير العادية في ميدان تعليم الموهوبين لتمييز طريقتنا في البرامج التعليمية المتقدمة عن الممارسات الراهنة، ولفهم طريقة اقتراحنا إدارة عملية التعرُّف إلى الطلاب الذين يحتاجون إلى برامج أكاديمية متقدمة، من المهم أولًا فهم الممارسات المتبعة حاليًا والطرق المختلفة التي قد تكون فيها هذه الأساليب محدودة. للمهتمين بمزيد من المعرفة عن الممارسات الشائعة في التعرُّف إلى الموهوبين، فإننا نقترح الاطلاع على تقرير حالة الولايات State of the States الصادر عن الرابطة القومية الأمريكية للأطفال الموهوبين (NAGC & CSDPG, 2011)، إذ إن كثيرًا من المآخذ التي سنتحدث عنها تأتت من الممارسات التي وصفها هذا التقرير.

إن المشكلات قد تحدث في مراحل مختلفة من عملية التعرف إلى الطلاب الموهوبين، وقد تناولنا كثيرًا منها في ثنايا هذا الكتاب؛ لذلك سوف نناقش في هذا الفصل بكثير من التفصيل مجموعة من الأخطار الكامنة في التقويمات المستعملة في أثناء التعرف إلى الطلاب الموهوبين والنابغين، وسوف نناقش لاحقًا خمسة مجالات للأخطاء، ونوضح بعض الاعتقادات المغلوط فيها المرتبطة بعملية التعرُّف إلى الموهوبين، وقد سخرنا هذه الانتقادات أساسًا لتركيزنا على الطلاب الموهوبين والطرق التي شرحنا في هذا الكتاب.

المأخذ الأول: اختيار الاختبار بناءً على الملاءمة

من الطرق المطبقة عبر مجموعة كبيرة من المدارس هو استخدام اختبار محدد واحد لغايات التعرُّف إلى الموهبة؛ لأن هذه الطريقة هي الوحيدة التي تملكها المدرسة أو تستعملها لأسباب أخرى، وغالبًا ما تأخذ الطريقة صورة اختبار التحصيل الرسمي الذي

يعطى للطلاب في مستوى صفي معين، ويبنى على المعايير الرسمية العامة للمحتوى أو المنهاج.

في بعض الحالات، يمكن لهذه الاختبارات أن تكون أداة مفيدة لاتخاذ قرارات خاصة بالتعرف إلى الأطفال الموهوبين، وتكون هذه الاختبارات مرتبطة كثيرًا بالمحتوى الذي يُدرَّس في منهاج المدرسة (على خلاف اختبارات معامل الذكاء)، مع أن السبب في كثير من الحالات هو أن المنهاج يتبع الاختبار، وليس العكس، ومن المحتمل أن التقويمات الحالية تستعمل بسبب قلة كلفتها الإضافية ومتطلبات الوقت، وهذه ممارسة مريحة؛ لأن التقويمات الحالية لا تتطلب شراء اختبارات إضافية، ولا تحتاج إلى وقت إضافي لتنفيذها وكما مر معنا في الفصل الثاني، فإن القرار الخاص بتحديد الطلاب الذين يُتعرَّف إليهم وتحديد مجالات المحتوى والمهارات التي يتعين تضمينها في برنامج الموهوبين والنابغين، يجب أن يعتمد أولًا على القيم الفلسفية والثقافية للمدرسة المحلية أو المنطقة التعليمية، ويجب عدم إدخال الاعتبارات العملية في العملية، مثل الكلفة والوقت، إلا بعد اتخاذ هذا القرار، وعندما تختار المدارس اعتماد الاختبارات الرسمية أو أي قياسات أخرى موجودة من دون إجراء نقاشات فلسفية وثقافية أولًا، فإن ممارسات التعرف الناجمة تؤدي إلى مجموعة معينة محددة جدًّا من المهارات ومجالات المحتوى التي قد تكون، أو قد لا تكون، هي المجالات التي ترغب المدرسة في أن تقدِّم فيها برامج أكاديمية متقدمة.

يؤدي اختيار التقويمات الحالية لأغراض التعرف إلى الموهبة إلى مشكلات نظرية وعملية أيضًا. وعلى المستوى العلمي المحض، فإن معظم اختبارات التحصيل الرسمية تتميز بعدد محدود من الموضوعات التي يجري قياسها، وبتباين كبير في الأماكن فيما يتعلق بما يعنيه (الأولاد) في الحقيقة (Mathews, 2006)، حيث إن معايير فئات الأداء، مثل مستوى (متقدم) أو (يفوق التوقعات) تتغير مع الوقت من ولاية إلى أخرى، وقد تتغير فقرات الاختبار أيضًا.

وقد رفعت ولايات كثيرة سقف توقعاتها في المدة الأخيرة بالنسبة إلى إتقان مستوى الصف، بعد ما خفضته إلى درجة كبيرة في أعقاب صدور قانون عدم حرمان أي طفل في

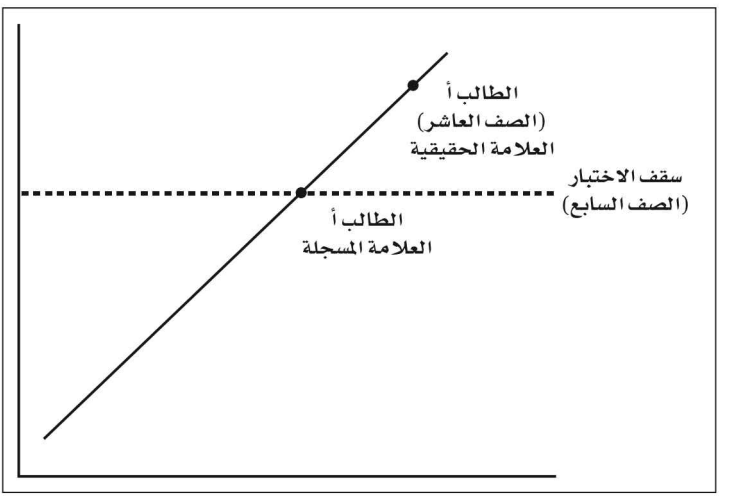
عـام (2002م) No Child Left Behind Act.)؛ مثـلًا أعـادت ولايـة كارولينا الشـمالية إقرار الفقرة التي تقول: «في مستوى أو أعلى من مستوى الصف» بالنسبة إلى اختبارات القراءة في نهاية السـنة الدراسـية، ما أدى إلى انخفاض نسبة الطلاب الذين كانوا يصنفون في مستوى الصف من (5,75%) في عام (2006م-2007م) إلى (6,55) في عام (2007م-2008م).

يكمـن تعقيـد اسـتعمال هـذه الاختبـارات في التعـرف إلى مسـتويات التحصيـل العالي فـي أنهـا تُصمم عادةً لقياس الأداء بدقة تقتـرب من معدل الأداء العـادي - المعروف أيضًا بأداء مستوى الصف. ومع أن معظم الاختبارات سوف تؤدي إلى درجات غير دقيقة (أو غير صحيحة) نسـبيًّا عند الحد الأعلى والحد الأدنى لتوزيع الدرجات، إلى أن معظم الاختبارات أيضًا تعاني مشـكلة أكثر صعوبة تدعى أثر السـقف Ceiling effect. التي تحدث عندما يكون حـد الاختبار غير كافٍ لقياس مسـتويات القـدرة العالية عندما تقتـرب درجات الطلاب من الحـد الأعلـى، لهـذا فـإن أثر السـقف يجعل مـن الصعب تقويـم الطـلاب ذوي الأداء العالي بصـورة دقيقـة من خـلال توظيف هذه التقويمات، ومـا يحدث عند وجود أثر السـقف هو أن الدرجـات تميـل إلـى (التكدس) في النهايـة العظمـى لتوزيع الدرجـات، وهذا يأخـذ صورة حصـول عـدد من الطلاب (أكثر من أعلى (1%) المتوقعين) على (99%) في اختبار معين، وتنجم المشكلة لأن هؤلاء الطلاب جميعًا يظهرون الآن كما لو كانوا يملكون مستوًى متشابهًا مـن المعرفـة فـي موضوع معين، وهذا احتمال بعيد، أما الاحتمـال الأكبر فهو أنه لا يوجد في الاختبار حد كاف للتمييز بين هؤلاء الطلاب ذوي التحصيل العالي نسبيًّا. وبحسب ما يظهره الاختبـار، فـإن هؤلاء الطـلاب متماثلون، ويؤدي هذا الحـد المحدود للمعرفـة والبيانات إلى مطابقـة البرنامـج لحاجة الطالب، وهـي مهمة بعيدة المنال، أكثر مما هـي الحال في غياب أثر السقف.

تصـوَّر لـو أن مجموعـة من طلاب الجامعة العاديين أعطوا جميعًـا اختبار ضرب أرقام واحد، فإن معظمهم سـيحصلون على درجات عالية، ولسـوء الطالع أن درجة المعدل العالي هذه لن تخبرنا في واقع الأمر ما الذي يعرفه كل طالب عن الرياضيات، وبما أن المعلمين أو الإداريين لا يملكون طريقة أخرى لمعرفة المستوى الحقيقي لمعرفة الطلاب (بسبب السقف

المنخفض)، فلن يستطيعوا اتخاذ قرار علمي بالتسريع. هذه العملية قد تضع طلاب الجامعة المعنيين كلهم تقريبًا في الصف ذاته؛ لنأخذ مثالًا آخر من مرحلة التعليم العام من الروضة حتى صف الثاني عشر: تصوَّر أن (100) من طلاب الصف الخامس قدموا اختبار إنجاز مقننًا، كان هذا الاختبار قد أُعد لطلاب الصف الخامس، لكنه يغطي مدى صف موازٍ من الصف الثالث حتى السابع، وكان أداء أحد الطلاب في مستوى الصف العاشر (وهو ذلك الطالب الذي يبحث عنه نظام للتعرُّف إلى الموهوبين في المدرسة)، ولكنه وبسبب سقف الاختبار لا يستطيع الحصول على درجات أعلى من مستوى أداء طالب في الصف السابع في محتوى الصف الخامس نفسه؛ لأن ذلك هو أعلى حد للسقف (انظر الرسم البياني: 8,1)، وبذلك لن تستطيع معرفة ما سيكون عليه الأداء الحقيقي لطالب الصف السابع على هذا القياس؛ لأنه عند تصميمه لأول مرة، طبِّق على طلاب الصف الخامس فقط.

الحل لهذه المشكلة هو اعتماد اختبارات ذات حدود أوسع (سقوف أعلى وربما حدود أدنى أيضًا)، إذا لم يكن هذا الأمر ممكنًا، فالطريقة الأخرى بالنسبة إلى أولئك الطلاب الذين يحصلون على درجة قريبة من الدرجة المطلقة في الاختبار، هو أن يعاد تقويمهم باستعمال قياسات إضافية من أجل تكوين صورة أوضح عن مستوى فهمهم الحالي، وفي هذه الحالة يستطيع المدير أن يأخذ طلاب الصف الخامس كلهم ممن حصلوا على (99%)، ويخضعهم لاختبار فوق مستوى الصف (مخصص للصف الثامن)، وهذا الاختبار يمكن أن يقدِّم صورة أوضح لما يعرفه أولئك الطلاب.



الرسم البياني 8.1 أثر السقف في اختبار موحد لطلاب الصف الخامس

لا يمكن تطبيق أي برنامج أو تدخل تربوي مناسب، إلا بعد الحصول على نتائج من التقويم الذي يمكن للطالب من خلاله أن يعبر عن مستوى فهمه الحقيقي، وهذا ما يحدث بالضرورة في الحالات المتقدمة على مستوى الصف، مثلما يحدث في نموذج البحث عن الموهبة Talent Search؛ حيث يخضع الطلاب الذين حصلوا على درجات عالية في اختبارات المستوى المتقدم على مستوى الصف اختبارات أعلى من مستوى الصف؛ من أجل الحصول على قياس أكثر دقة لفهمهم الحالي.

ويمكن أن تبرز مشكلة عملية إضافية عند استعمال اختبار تحصيل رسمي، بخاصة في الولايات التي يلزمها القانون بإجراء عمليات التعرُّف إلى الطلاب الموهوبين؛ في كثير من هذه الحالات، يتعين إجراء عمليات التعرف في مرحلة التعليم العام من الروضة حتى صف الثاني عشر، أو من الصف الثالث حتى الثامن، في بعض الولايات. وحتى لو كانت اختبارات التحصيل الرسمية ذات جودة عالية ووفرت قياسًا صحيحًا لمجال الاهتمام، فإن معظم الولايات تطبِّقها فقط على مستويات صفوف معينة من أجل الالتزام بالمتطلبات الفيدرالية ذات الصلة (مثل قانون عدم حرمان أي طفل)، وهذا سيترك بعض المدارس أو المناطق التعليمية خارج الالتزام؛ لأنه لن تكون لديها أي بيانات عن مستويات الصفوف التي تجري فيها اختبارات للطلاب، وتحدث المشكلة ذاتها عندما تقرر المدارس في محاولة خفض

الكلفة والوقت، التعرف إلى الطلاب في مستويات صفية معينة فقط؛ مثلًا بعض المدارس تتعرف إلى الطلاب فقط باستعمال اختبارات الاستعداد في الصفين الثاني والخامس؛ هذا يعني أن الطلاب الذين لا يجري التعرف إليهم في هاتين السنتين لا يمكن تصنيفهم موهوبين، ويعني أيضًا أن المدارس قد تكون مخالفة للقوانين الرسمية إذا كانت التشريعات تقضي بإجراء عملية التعرف إلى الموهوبين وخدمتهم في مرحلة التعليم العام.

المأخذ الثاني: الفشل في ربط عملية الكشف عن المواهب بالبرنامج

حتى الآن، من أخطر المشكلات في اختيار اختبار ما قبل تحديد الحاجة أو البرنامج الذي سيقدَّم، تلك التي تتمثل في غياب الربط بين التقويمات والبرنامج نفسه؛ فإن لم يتطابق الاختبار مع محتوى البرنامج، فسوف يفشل في التعرف الصحيح إلى الطلاب الذين سليبي البرنامج احتياجاتهم! باختصار على أصحاب المصلحة أن يقرروا أولًا ما البرامج التي سيقدِّمونها قبل اختيار إجراءات للقياس أو الكشف عن الموهبة التي سيستعملونها. هذه العملية غالبًا ما يجري إتمامها بطريقة عكسية؛ ولذلك فإن برنامج الموهوبين الناتج يفشل في ربط الخدمات باحتياجات الطلاب. نحن نتفق مع فيلدهوزن وآخرين (Feldhusen, Asher & Hoover 1984) الذين كتبوا قبل عقود: (من الأفضل التركيز بصورة أقل على تسمية الطلاب موهوبين، والتركيز أكثر على إعداد برامج لتلبية احتياجات الشباب الذين يملكون قدرات ومواهب خاصة). (P.150).

إن تصنيف طفل ما على أنه موهوب لا يعني بالضرورة أنه سيظهر أداءً باهرًا في كل موضوع؛ فمع أن بعض الطلاب يظهرون قدرة عالية في كثير من الموضوعات الأكاديمية الرئيسة أو فيها كلها، إلا أنه يوجد عدد أكبر من الطلاب المتقدمين أكاديميًّا في موضوع أو موضوعين دراسيين، ولكنهم يكونون أقرب إلى المعدل (أو ربما أقل) في الموضوعات الأخرى. إن لمثل هذه الفروق تأثيرات مهمة في عملية مطابقة الطلاب مع خبرات التعلم الأكاديمي المتقدمة، وتبين الفروق في القدرات الفردية أيضًا ضرورة إجراء عملية التعرف إلى المواهب في مرحلة قريبة من موعد تقديم البرنامج؛ لأن الممارسة الحالية الشائعة

في التعرف إلى الطلاب مرة واحدة في بداية المرحلة الابتدائية، ثم الافتراض على هذا الأساس بأن برامج الموهوبين ستكون مطلوبة لما تبقى من مرحلة التعليم العام، تصبح موضع شك في أفضل الحالات.

تحدث مشكلة مماثلة عند حدوث عدم مطابقة بين الخدمات والبرامج التي سيتلقاها الطلاب، والتقويمات أو الإجراءات المعتمدة لتحديد الطلاب المؤهلين لهذه البرامج، وعدم التطابق هذا يمكن أن يحدث لأسباب عديدة، ربما يكون أبرزها عندما يجري التعرف إلى عدد من الطلاب على أنهم موهوبون/ غير موهوبين، ثم تقديم البرنامج نفسه للموهوبين جميعهم؛ مثلًا قد تسمح سياسة مدرسة بالتعرف إلى الطلاب إذا حققوا مرتبة (85%) أو في اختبار تحصيل في الرياضيات أو فنون اللغة ومع أن التأهيل لعملية التعرف في موضوع بعينه وليس في موضوع آخر بالضرورة قد يبدو منسجمًا مع التركيز على الموهبة الخاصة بالمجال، إلا أنه عند وضع الطلاب المصنفين جميعًا في برنامج واحد عام للموهوبين؛ يركز على فنون اللغة أو المواهب اللفظية فقط، فسيحدث فصام كبير بين ما يحتاجه بعض الطلاب وما يقدَّم لهم، في كثير من الأحيان تكون هذه الأنماط من برامج الموهبة العامة لفظية في الأساس لا تفيد كثيرًا الطلاب الذين لا يتقنون المفردات أو خطوات اللغة المتقدمة، ولكنهم يحتاجون إلى تدريس متقدم في الرياضيات، وقد يحدث عدم التطابق في بعض الأحيان في الاتجاه المعاكس عندما يوضع الطلاب المصنفون من خلال أدائهم في التقويم اللفظي الفرعي في برنامج يؤكد الرياضيات فقط، وعلى الرغم من أن الطلاب ذوي القدرات العالية ربما يستفيدون من هذا النوع من الوضع الأكاديمي المتقدم، مقارنة بالإلحاق في برنامج تعليمي متمايز، إلا أنه لا توجد سوى دراسات قليلة تتناول هذه الحالات؛ لذلك فإننا لا نتوقع أن تكون أنظمة عدم التطابق هذه مفيدة للطلاب، مثلما هي الحال في نظام تكون فيه عملية التعرف إلى المواهب والبرامج أكثر ترابطًا.

تحدث المشكلة نفسها عندما يفترض أن الطلاب بحاجة إلى الخدمات نفسها في سنوات متعددة ومتعاقبة على الرغم من أن الاختبار أو برنامج التعرف قد أجري في سنة واحدة (بناءً على افتراض أن مفاهيم مثل معامل الذكاء تظل ثابتة مع مرور الوقت)، ولكن

من غير الشائع أن تحدث عملية التعرُّف إلى المواهب فقط في مستويات صفية معينة؛ مثلًا وكما قلنا سابقًا، قد تلجأ مدرسة ما إلى التعرُّف إلى الطلاب الموهوبين في الصف الثاني وفي الصف الخامس مرة أخرى، ولكن للأسف لأن أحد الطلاب قد تبين أنه يحتاج إلى برنامج متقدم في أحد الموضوعات في الصف الثاني، فإن هذا لا يعني أنه يحتاج بالضرورة إلى برنامج متقدم في الصف الثالث أو الرابع؛ إن حاجة هذا الطالب ربما تكون قد تغيرت، وربما البرنامج أيضًا يكون قد تغير؛ لذلك فإن المعلم سيكون مختلفًا وكذلك مستوى محتوى الصف العادي، هذه المتغيرات كلها تؤثر في قرار إن كان الطفل موهوبًا أم غير موهوب؛ فإذا فسرنا أن الموهوب يعني صاحب الحاجة إلى خدمة، فإن هذه الخدمة غير متاحة، وعندما توجد فروق كبيرة بين تاريخ تصنيف الطالب وتاريخ الخدمة، فإن البيانات المستمدة من عملية التعرف تصبح قديمة، بخاصة في الأعمار الصغيرة، لأن درجات اختبار الطلاب الصغار تميل إلى أن تكون غير مستقرة مع مرور الوقت؛ هذا لا يعني أن طفلًا في الصف الثاني بمعامل ذكاء (145) لن يكون ذكيًّا عندما يصل إلى الصف الرابع، لكنه يعني أن مستوى حاجته الحالي قد يكون مختلفًا، وقد يكون مختلفًا إلى الحد الذي يصبح فيه البرنامج غير مطابق لحاجته؛ فربما يكون هذا الطالب قد تطور بسرعة أكبر من المتوقع، أو أصبح عضوًا في مجموعة من الطلاب النابغين، أو ربما أصيب بالإحباط فخفف من سرعته في التعلم ليجاري الوضع التعليمي العادي.

إن الأطفال يتغيرون بسرعة في مراحل النمو، بخاصة في السنوات الباكرة؛ الأمر الذي يجعل تحديث بيانات التقويم أمرًا مهمًّا لضمان التطابق الأفضل بين أساليب التعرف إلى المواهب وبرنامج الوضع الأكاديمي المتقدم؛ فإذا قرر أصحاب المصلحة أن برنامجًا ما بحاجة إلى نوع من سياسة التعرف إلى المواهب (لأن البرنامج قد يسبب ضررًا إذا ما قُدِّم للطلاب الخطأ)، على مسؤولي المدرسة أن يتأكدوا من أن البرنامج مناسب لكل طالب يوضع فيه.

وإذا استعملت درجات اختبار التحصيل في فنون اللغة قبل ثلاث سنوات للتعرف إلى الطلاب للالتحاق ببرنامج إثرائي في العلوم، فسوف يحدث عدم تطابق خطير يؤدي إلى فشل هذا البرنامج.

ونظرًا إلى معرفتنا منذ مدة طويلة أن درجات الاختبار قليلة الثبات في الأعمار الصغيرة (McCall, Appelbaum, & Hogarty, 1973) في بعض الأماكن، فإن عمليات التعرف إلى الموهوبين بانتظام لا تجري قبل نهاية الصف الثاني، ومع ذلك فنحن نعرف أيضًا أن الدرجات يمكن أن تتراجع مع مرور الوقت بالنسبة إلى الطلاب غير الممثلين في برامج الموهوبين، بخاصة بين الطلاب الذين ينتمون إلى عائلات ذات دخل منخفض (Wyner et al., 2009)، ما يشير إلى أنه يستحسن إجراء عملية التعرف إلى هؤلاء الطلاب باكرًا.

يدعم هذان الاتجاهان الفكرة القائلة بوجوب إجراء التقويم لغايات الإلحاق في البرامج المتقدمة على أسس منتظمة ومستمرة، وفي الحقيقة معايير الرابطة القومية الأمريكية للأطفال الموهوبين لعام (2010م) تدعم هذا الموقف، حيث ورد في المعيار الثاني الآتي: (للطلاب جميعًا في مرحلة التعليم العام الروضة – صف الثاني عشر، الحق في الوصول إلى نظام تقويم شامل وعادل... وعلى المربين اتخاذ إجراءات شاملة ومتماسكة ومستمرة للتعرف إلى الطلاب الموهوبين والنابغين وخدمتهم؛ لذلك فإن وجود نوع من نظام عام ومنتظم ومستمر لتعرف الموهوبين أمر مهم للالتزام بهذه المعايير وبأطر الاستجابة للتدخل وبكثير من القوانين الرسمية».

نتيجة طبيعية: حتى الأطفال الذين يصنفون على أنهم موهوبون ضمن موضوع معين، يمكن أن يكونوا مختلفين بعضهم عن بعض، وقد تنجم مشكلة مماثلة عندما يصنف الطلاب جميعًا تحت بند موضوع معين ثم تجري بعد ذلك معاملتهم وخدمتهم كما لو أن احتياجاتهم قد حددت لأنهم صنفوا ببساطة ضمن موضوع واحد، وللاستمرار في مناقشة المثال السابق، لنفترض أن مدرسة ما صنفت الطلاب على أنهم موهوبون ونابغون في الرياضيات إذا ما حصلوا على المرتبة (85%) في قسم الرياضيات في اختبار التحصيل الرسمي، وهذه

خطـوة فـي الاتجـاه الصحيـح؛ فموضوع الاختبـار والبرنامج لـم يتغيرا الآن علـى الأقل، ومع ذلـك من المحتمل أنه سـتكون لـدى الطلاب الذين حصلوا على المرتبـة (85%) احتياجات مختلفة جدًّا فيما يتعلق بالمحتوى المتقدم الذي عليهم إتقانه أو الذي يحتاجون إليه، مقارنة بالطـلاب الذيـن يحصلـون علـى المرتبة (99%) فـي التقويم نفسـه، إذا جـرى التعرف إلى الطـلاب بهـذه الطريقة علـى أنهم طلاب الصف السادس، وقد يكون كثير منهم مسـتعدين على صعيد الرياضيات بمسـتوى الصف السـابع، وآخرون بمسـتوى المرحلـة الثانوية، وربما قليل منهم بمستوى الجامعة – لكننا نضعهم الآن جميعًا في البرنامج نفسه، بالطبع سيتوافر عدد كبير بمستوى الجامعة (القادرون على فهم الرياضيات بمستوى الجامعة)، أما بالنسبة إلـى القادريـن علـى ذلك، فمـن المسـتبعد أن البرنامج سـيلبي احتياجاتهم بحسـب محتوى الصـف السـابع – أو الثامـن، وعلـى الرغم مـن أن التدريـس المتمايز قد يكـون ممكنًا داخل غرفـة صـف عامة للموهوبين في الرياضيات، إلا أن هذا المثال يشـير إلى المشـكلة الكامنة في الافتراض القائل إن الطلاب المصنفين موهوبين ونابغين ضمن موضوع واحد متماثلون وإن احتياجاتهم التعليمية متماثلة أيضًا، وهذه المشـكلة موجودة حتى بالنسبة إلى مستويات الحاجـة الشـديدة إلـى الطـلاب المتقدمين؛ فحتـى لو أنه جـرى التعرف فقـط إلى الطلاب الذيـن يحصلـون علـى درجـات عنـد المرتبـة (95%) أو أعلـى، فإن هـذه المجموعة سـتظل تضـم طلابًـا بمسـتويات معرفة عاليـة أكثر مما تضعه علامـة الاختبار (أثر السـقف)، وفي اختبـار معامـل الذكاء، تعادل علامـة (130) المرتبة (97%) تقريبًا. مـع أن معظم الطلاب الذيـن يحصلون على درجات بهذا المسـتوى قد يكونـون قريبين من الدرجة (130) (أي من 130–145)، إلا أن قليلًا منهم سـيصلون إلى مسـتوى الدرجة (160)، مثل هؤلاء الطلاب قد تكون لهم احتياجات تعلم مختلفة عن احتياجات من تكون درجاتهم قريبة من (130)، ولكن سيكون من الصعب تحديد ما يمكن أن تعنيه بناءً على اختبارات معامل الذكاء وحدها؛ لأنها لا تقيـس ما يعرفه الأطفال وما هم مسـتعدون لتعلُّمه فيما يتعلق بمحتوى موضوعات التعليم العام.

وحتـى عندمـا يجـري التعرف إلى الطلاب رسـميًّا، تظـل الحاجة ضروريـة إلى بيانات حديثة عن مسـتوى معرفتهم الحالية واحتياجاتهم التعليمية، وكما ذكرنا سـابقًا فإن الطالب

الـذي كانـت درجته فـي اختبار معامل الـذكاء (145)، يعدُّ قـادرًا جدًّا (مقارنـة بأقرانه من العمـل نفسـه)، ومع ذلك فإن هذه العملية لا تخبر المعلمين شـيئًا عمـا يحتاجه هذا الطالب تمامًا فيما يتعلق بالتدريس أو الخدمات، وحتى عندما يلبي الطلاب معايير تعرف الموهبة، فإننـا نظـل بحاجـة إلى بيانـات إضافية لنعـرف بالضبط مـا الموضوع الذي أتقنـه الطالب، ومـا الـذي لا يـزال بحاجة إلى تعلُّمه، وقد أقرَّ الباحثون منذ أمـد بعيد بأن هذا الارتباط بين نتائـج التقويـم والاحتياجـات التدريسـية يعـدُّ نقطة ضعف للإجـراءات الحالية في ممارسـة التعـرف إلـى الطـلاب الموهوبيـن (Stanle, 1978)؛ إن مجـرد تصنيـف طفل مـا ضمن فئة الموهوبيـن لا يعطينـا في كثير من الأحيان بيانات تشـخيصية كثيرة عـن الخدمات التربوية التي يحتاجها، ومع ذلك فإن المدارس ترى أن هذه هي البيانات الأكثر أهمية. وعقب عملية التعرف الرسـمية، يمكن للتقويم المبني على المنهاج أن يوفر أداة فاعلة لتحديد احتياجات تعليميـة معينة ضمن مجال موضـوع أكاديمي محدد، لكن هذه التقويمات لا تقلل من الحاجة إلى التقويم العام المتواصل.

فـي اختبـارات البحـث عـن الموهبـة (Lee, Matthews, & Olszewski-Kubilius, 2008; Matthews, 2007)، خضـع طالبـان في الصف السـابع حقق كل منهمـا المرتبة 99% في تقويم مستوى الصف لاختبار مصمم للصفين الحادي عشر والثاني عشر، في هذا الاختبار قد يحقق أحدهمـا حـدَّ العلامـة التي يحققها طالب الصـف الثامن العادي، بينما قـد يحصل الثاني على حد العلامة التي يحققها طالب الصف الحادي عشر، هذان الطالبان قد يستفيدان من أوساط تدريس مختلفة جدًّا، في حين أن اختبار الصف السابع قد يظهر بأنهما يحتاجان إلى التدريس نفسـه؛ بسـبب محدودية مدى هذا الاختبار، لقد أدرك الباحثون في تعليم الموهوبين منذ عقود (يعود الفضل في ذلك إلى العمل الرائد الذي أجراه جوليان سـتانلي) أن اختبار فوق المسـتوى فاعل جدًّا في إظهار القدرات النسبية لهؤلاء الطلاب ذوي الدرجات العالية، لكن هذا الإدراك – للأسف – لا ينعكس دائمًا في سياسات التعرُّف إلى الموهوبين.

لحسـن حظ المدارس أن كثيرًا من الولايات الأمريكية أخذت تتجه الآن إلى الاسـتعانة بالحاسـوب فـي اختبـارات التحصيـل الرسـمية، ومن ذلـك قياسـات التقـدم الأكاديمي من

رابطة تقويم نورثويست Measures of Academic Progress – Northwest Evaluation Association ونظام التقويم المتوازن الأدبي Smarter Balanced Assessment System وهما قياسان لا سقف لهما عمليًّا، وبما أن كلا الاختبارين مبنيان على الحاسوب، ومتكيفان مع إجابة الطالب عن سؤال سابقة، فإن فكرة اختبارات مستوى الصف تختفي تقريبًا؛ فطالب الصف الثالث الذي كانت درجاته تمنحه المرتبة (99%) في اختبار الصف الثالث تتاح له الفرصة الآن بأن تكون درجاته في حدها الأقصى؛ ربما في مستوى الصف الثامن بالنسبة إلى الرياضيات، وتتمتع الاختبارات التكيفية بسقف أعلى بكثير من التقويمات التقليدية، ما يؤدي إلى مطابقة أكبر بين بين الحاجة والبرنامج.

المأخذ الثالث: مشكلة الصدق في التعرُّف إلى الموهوبين

ربما تكون القضية الأكثر أهمية في عملية التعرف إلى الموهوبين والنابغين هي الدرجة التي تقيس بها أداة أو أدوات التقويم ما الذي يفترض أن تقيسه، وإذا ما كنا نستطيع الوصول إلى الاستنتاجات التي نرغب فيها من التقويم – إن كان الطالب يحتاج أو لا يحتاج، ويمكن أن يستفيد من البرنامج الذي نسعى إلى تقديمه، ما يؤسف له أن القضايا ذات الصلة هنا غالبًا ما تتطلب خبرة أعلى من مستوى المعلم أو إدارة المدرسة، فحتى أكثر المعلمين المهتمين في العالم لا يستطيعون إجراء قياس نفس تربوي بطريقة دقيقة، ومع ذلك فإن هذا المعلم نفسه يستطيع أن يبذل قصارى جهده للتأكد من أن المهارات أو الموضوعات التي ينوي تقديم برامج فيها للطلاب ممثلة في التقويمات أو الأدوات المستعملة في التعرف إلى الطلاب الموهوبين.

التقويمات غير اللفظية ليست علاجًا عامًّا شافيًا

المثال القديم على أخطاء عملية التعرُّف إلى الموهوبين يتعلق باختبارات القدرة غير اللفظية؛ إذ يعتمد كثير من سياسات التعرُّف إلى الموهوبين والنابغين على مثل هذه الاختبارات، في محاولة تجعل أنظمتها غير منحازة أو محايدة أكثر ثقافيًّا؛ المشكلة هي أنه إذا ما حصل الطلاب على درجات عالية في مثل هذه الاختبارات ثم ألحقناهم ببرامج

موهوبين تقليدية مركزة أكاديميًّا، تشمل عادة تركيزًا عاليًا على المهارات اللفظية، فمن الواضح أن في هذا عدم تطابق، ولن يفيدهم البرنامج على النحو الذي ينبغي.

وكما أنه يجب ألّا يعتمد اختبار القدرات في الرياضيات في الكشف عن الموهبة اللفظية، كذلك يتعين عدم استعمال التقويمات غير اللفظية لتحديد الموهبة في المجالات التي تكون فيها المهارات اللفظية مهمة - مثلما هي الحال في معظم مجالات الموضوعات الأكاديمية في مرحلة التعليم العام من الروضة - صف الثاني عشر: في هذه المجالات، تكون القدرة اللفظية في الحقيقة جزءًا من تركيبة الاهتمام، ولهذا ينبغي عدم استبعادها من التقويم الضروري (كما هي الحال في التقويمات غير اللفظية)، وعلى الرغم من الإجماع الكبير على نموذج الاختبارات غير اللفظي في كتب تركيبة الموهوبين، غالبًا بسبب قدرتها على زيادة تمثيل طلاب اللغة الإنجليزية والمجموعات الأخرى المتنوعة ثقافيًّا ولغويًّا الذين ظلوا محرومين من برامج تعليم الموهوبين، إلا أن معظم البراهين المؤيدة لاعتماد الاختبارات غير اللفظية لهذا الغرض إما أنها مجرد روايات، وأما أنها خضعت لجدال جاد وحاد، (Lohman et al., 2008; Matthews & Kirsch, 2011). وقد أعطى لومان (2005م) تفسيرًا مقنعًا لكيفية فشل الاعتماد على الاختبار - غير اللفظي في التعرُّف إلى أكثر الطلاب الموهوبين من المجموعات الإثنية، وحتى بين متعلمي اللغة الإنجليزية فإن المجموعة التي يتوقع أحدنا أن يكون اختبار اللغة المخفف هو الأكثر فاعلية معها، فإن هذه التقويمات ربما لم تعد صالحة للتعرف إلى الطلاب الموهوبين أكثر من اختبارات معامل الذكاء التقليدية.

ومن دون الانخراط في الخلاف الدائر بشأن اختبار ناجلييري للقدرة غير اللفظية (Naglieri Nonverbal Ability Test- NNAT)، توجد أيضًا اختبارات عديدة للقدرة اللفظية، لكنها أقل إشكالًا، تستعمل في عملية التعرف إلى الموهوبين والنابغين، مثل اختبار الذكاء غير اللفظي (Test of Nonverbal Intelligence - TONI) واختبار الذكاء غير اللفظي العام (Universal Nonverbal Intelligence Test - UNIT)، ويمكن أن تستعمل للتعرف إلى الموهوبين لبرامج معينة، مثلما يستعمل اختبار NNAT، ويبرز موضوع صدق الاختبار عندما نبدأ في مناقشة سؤالين: لأي البرامج تعدُّ هذه الاختبارات قياسات صادقة لحاجة الطالب

واستعداده؟ وإلى أي درجة يستطيع الطلاب الذين تحددهم هذه التقويمات تحقيق النجاح في البرنامج ذي الصلة؟ وينبغي أن يطرح هذان السؤالان أساسًا مع أي أداة للتعرف إلى الموهوبين، وعدم الاكتفاء بالنقاش النظري الذي تصنف فيه الاختبارات على أنها (جيدة) مقابل (سيئة)، ومثلما قال لومان ولاكن (Lohman & Lakin 2008)، فإن التقويمات غير اللفظية أقل قدرة في التعرف إلى الطلاب الذين سينجحون في مناهج الموهوبين والنابغين الأكاديمية والتقليدية من التقويمات التقليدية. إن التعرف إلى الطلاب باستعمال التقويم التقليدي ثم إلحاقهم ببرامج لفظية غير صحيح تعليميًّا، وهذه المشكلة مثال على عدم التطابق بين ما يقيسه اختبار الكشف عن الطلاب الموهوبين ومحتوى البرامج المقدمة لهم. فإذا استعملنا قياس قدرة غير لفظية (غالبًا في محاولة حسنة النية لخفض التحيز الثقافي أو لتقويم متعلمي اللغة الإنجليزية بطريقة أفضل، كما لاحظنا سابقًا)، فيجب تصميم البرنامج بالتزامن مع ذلك الاختبار، وهذه ليست مهمة مستحيلة فهذا ما تفعله بالضبط مقاطعة بارادايس فالي في ولاية أريزونا.

نقطة جانبية: كيف يمكن أن تبدو البرمجة المبنية على الكشف غير اللفظي؟

باعتماد NNATS، تقوِّم مدرسة بارادايس فالي متعلمي اللغة الإنجليزية في الصف السادس، فإذا حقق هؤلاء الطلاب بعض معايير هذا الاختبار، فسوف يُلحقون ببرنامج شرف أساسي غير لفظي Nonverbal Honors Core Program مكرَّس للصفين السابع والثامن، ويُدرِّس هذا البرنامج معلمون حازوا شهادات في الموهبة وتعلم اللغة الإنجليزية، أما منهاج هذا البرنامج فيركز كثيرًا على المشروع مع تشديد على تطوير اللغة؛ حيث تعدُّ مكونات البرنامج من أجل إعداد الطلاب للنجاح مستقبلًا في الموضوعات الأكاديمية التقليدية المبنية على اللغة.

في مثل هذه الحالة، يوجد ارتباط قوي بين أداة التقويم والبرنامج؛ فإذا وضع هؤلاء الطلاب بدلًا من ذلك في صفوف الشرف التقليدية، أو في برنامج التسريع الأكاديمي مع تركيز شديد على مهارات اللغة الإنجليزية المتطورة أصلًا، فسوف تكون حظوظهم في النجاح قليلة، ويقدم برنامج هذه المدرسة مثالًا واحدًا لما يمكن أن يبدو عليه التطابق

القوي بين الكشف عن الموهبة والبرنامج، لكن هذه ليست الطريقة الوحيدة لتحقيق هذه الأهداف، وإحدى الطرق السهلة لضمان الترابط القوي بين أداة التقويم/ الكشف والبرنامج هي مراجعة الهدف المعلن للأداة نفسها، وفي الحقيقة أحد البنود الأولى لمعدِّي الاختبارات في ميثاق ممارسات الاختبار النزيهة في التعليم Code of Fair Testing Practices in Education يتعلق بهذه المسألة، إذ جاء فيه: «قدِّم دليلًا على ما يقيسه الاختبار والاستعمال المقترح والفئة المستهدفة بالاختبار ونقاط القوة والضعف التي ينطوي عليها الاختبار، بما في ذلك مستوى دقة نتائج الاختبار) (JCT,2004). غالبًا ما يكون معدُّوا الاختبار صريحين جدًّا بشأن ما صممت أدوات التقويم لأجله، وهذا يوفر أسهل الطرق لمعرفة إن كانت الأداة سوف تقيس في الحقيقة مستوى الحاجة إلى برنامج ما، وعلى مستعملي الاختبار (المدارس) أن يكفوا عن البحث عن أي اختبار رسمي لاستعماله في الكشف عن الموهوبين، وعليهم بدلًا من ذلك أن يبحثوا عن الدرجة التي يقيس فيها الاختبار درجة الإتقان العالي في مجال محتوى بعينه؛ مثلًا يذكر اختبار أوتيس - لينون للقدرة المدرسية Otis-Lennon School Ability Test-OLSAT (النسخة الثامنة)، أن هدفه هو «قياس تلك المهارات اللفظية والكمية والاستدلال الشكلي المرتبطة كثيرًا بالتحصيل الدراسي» (Pearson Education, 2003, p. 1). هذا يعني أن الاختبار يقيس الاستعداد الدراسي في الموضوعات اللفظية (التعاريف المترادفة، وإكمال الجمل والجمل الغامضة)، والكمية (التسلسل الرقمي والمسائل الحسابية)، والشكلية (التقويمات الشكلية وسلاسل الإكمال ونماذج التراكيب)؛ فلو أردنا معرفة النتائج التي يتنبأ بها هذا الاختبار بالتحديد، فيمكننا أن نبحث لمعرفة العلاقة بين النتائج والتحصيل الدراسي في الرياضيات، وهذا هو نوع الترابط المهم في التقويم قبل تطبيق أي أداة للكشف عن الموهبة والنبوغ.

المأخذ الرابع: الناس هم الذين يحددون الموهوبين، وليس الاختبارات

الاختبارات وأدوات التقويم الأخرى لا تقرر؛ فهي مجرد أدوات تزود أصحاب المصلحة بالبيانات المهمة التي يبنون عليها قراراتهم؛ لهذا يحتاج مستخدمو الاختبارات والإداريون

إلى فهم الغرض من الاختبارات وسبب وضعها، أو نوع البيانات المتوقع الحصول عليها من وراء تصميمها؛ لأنه لا يمكن اتخاذ قرار ثابت إلا بوساطة هذه المعطيات.

معرفة التعليمات الخاصة بممارسات الاختبارات النزيهة والأخلاقية وميثاق ممارسات الاختبارات النزيهة في التعليم تحديد مجموعة واسعة من الأمور التي يتعين على مستعمل الاختبار (المدرسة أو المتخصص) تقويمها قبل اعتماد اختبار أو تقويم لأي غرض، وقد اقتبسنا النص الآتي مباشرة من قسم (مستعمل الاختبار) وهو مشابه لما ذكرناه أعلاه بالنسبة إلى معدِّي الاختبار:

> «على مُعدِّي الاختبار أن يختاروا الاختبارات التي تلبي الغرض المقصود، وتكون ملائمة للمستهدفين بها، وعليهم أن يحددوا الغرض من الاختبار والمهارات التي سيجري اختبارها والخاضعين للاختبار المستهدفين؛ لذلك اختر أكثر الاختبارات ملاءمة بناءً على مراجعة شاملة للبيانات المتاحة» (p.5).

غالبًا ما تُصمَّم الاختبارات وتخضع للبحث حتى توفر بيانات محددة عن مجموعة معينة لغرض خاص، وهذه البيانات والغرض من الاختبار غالبًا ما تُشرحُ في بداية دليل الاختبار، وهي أيضًا مكوِّن رئيس من مراجعات كتاب بورس السنوي للقياس العقلي Mental Measurement Yearbook. ويتعين التشكيك في التقويمات التي لا تنشر لها مراجعات في هذا الكتاب، إلا إذا كانت قد أُعدت مؤخرًا ولم يُتَحِ الوقت لمراجعتها؛ لأن هذا الكتاب الشامل يراجع التقويمات المنشورة كلها التي تلبي معايير جودة الاختبار، ويستطيع مستعملو الاختبارات المطلعون الإفادة من هذه البيانات لاختيار أداة التقويم المصممة لغرض أو موضوع محتوى آخر تهدف برامجهم الحالية إلى خدمته.

يوجد مصدر غني آخر هو **معايير الاختبارات التعليمية والنفسية** Standards for Educational and Psychological Testing (AERA, APA, & NCME, 1999)، ويضم هذا المصدر فصولًا عن المعايير الأخلاقية في الاختبارات، بما في ذلك تفاصيل عن أفضل الممارسات لتجنب التحيز في اختبار الأفراد المتنوعين ثقافيًّا ولغويًّا. وتكون المشكلات

المعروضة واضحة نسبيًّا في بعض الأحيان حتى للمراقب العادي، مثل استعمال اختبار رياضيات للتعرُّف إلى طلاب لبرنامج في فنون اللغة.

ومع ذلك، فإن الأمر ليس بهذه البساطة، فحتى الاختبار الذي صمِّم خصيصًا لأغراض التعرف إلى الطلاب الموهوبين والنابغين، يظل صالحًا للاستعمال للحصول على بيانات عن احتياجات الطلاب الحالية التي بدورها يمكن أن توظف لمطابقة احتياجات الطلاب مع البرنامج الملائم.

اطلع على مصادر أخرى للتحيز ونقص الصدق

يُعدُّ التحيز قضية معقدة ضمن المجال الواسع للتقويم التعليمي النفسي؛ فعندما يتعلق الأمر بالاختبارات أو التقويم، فإن التحيز يشير إلى وضع (عندما تؤدي العيوب في الاختبار نفسه أو الطريقة التي يستعمل فيها إلى معانٍ مختلفة للبيانات التي يحصل عليها أعضاء المجموعات الفرعية المختلفة المؤهلين لعملية الكشف) (Aera, Apa, & Ncme, 1999).

بكلمات أخرى، إن التقويم المنحاز هو الذي يكون أداؤه مختلفًا من خلال المجموعات الفرعية في الوسط الطلابي الذي يهدف الاختبار إلى قياسها، مثل المجموعات العرقية، وهذا الوضع مختلف عن إظهار فروق في معدل درجات المجموعات الفرعية المختلفة، وهو ليس شيئًا يمكن ملاحظته بسهولة أو مباشرة، ويمكن للمثال التقليدي عن حصول الأمريكيين من أصل إفريقي على درجات أقل من الأمريكيين البيض أن يثبت هذا التحيز، ولكن ليس بالضرورة؛ لأن التحيز يثبت فقط إذا ما أدت الاختبارات إلى تحقيق نتائج مختلفة في مجموعة فرعية من الأفراد الذين يملكون الكم نفسه من المعرفة التي يقيسها الاختبار. لذلك إذا حصل الطلاب البيض والطلاب السود الذين يملكون التحصيل الأساسي نفسه في الرياضيات على درجات مختلفة بانتظام في الاختبار، فإن هذا الاختبار منحاز عرقيًّا. وقد تشمل المجموعات الفرعية المحتملة التي قد يوجد التحيز في ثناياها العرقية أو الإثنية، ومتعلمي اللغة الإنجليزية، والجندر، والوضع الاجتماعي – الاقتصادي. وتعالج الممارسة الأفضل الحالية هذا الجانب من التحيز، من خلال دراسة شيء يسمى ثبات التقويم الذي يوفر طريقة حسابية لمقارنة الأداء من خلال مجموعات مختلفة، استنادًا إلى المستوى

الحقيقي للمعرفة المقيسة، ونحن نشجع القارئ الذي يود التوسُّع في الاطلاع على هذا الموضوع على العودة إلى المؤلفات الحديثة (Peters & Gentry 2010) التي توضح هذه الأساليب ضمن ميدان تعليم الموهوبين، أو إلى العمل الإبداعي الذي ألفه فاندنبرغ ولانس (Vandenberg & Lance 2000).

ويعبر التحيز عن ضعف الصدق، لكن مفهوم الصدق يتعدى مفهوم التحيز، مثلًا تصوَّر اختبار علوم يفترض فيه من المراقب أن يقرأ الأسئلة للطلاب، فإذا تجاهلنا هذه المعطيات، وتركنا الطلاب يقرؤون الأسئلة بأنفسهم، عندها لن يحل بعض الطلاب الأسئلة لسبب بسيط هو أنهم لم يستطيعوا قراءتها، وفي هذه الحالة ينخفض صدق الاختبار؛ لأنه هنا يقيس قدرة القراءة (معرفة ليست ذات صلة بالموضوع)، إضافة إلى المعرفة التي وضع الاختبار لقياسها (العلوم)، ويحدث في وضع آخر أن تعتمد الاختبار الشامل (أو العلاقة المركبة) للتعرف إلى الطلاب لبرنامج موهوبين ومبدعين في موضوع فرعي يقيسه الاختبار؛ مثل فنون اللغة أو الرياضيات.

في هذه الحالة، سوف يقلل هذا الاستعمال صدق الاختبار المعني؛ لأن استعمال الدرجة المركبة مثلما أثبتت لومان (2009م، p.948)، سوف يفشل في تعرف 40% تقريبًا من المتعلمين الحاصلين على أعلى الدرجات في مقياس القراءة الفرعي، وإذا كان برنامج الموهوبين خاصًّا بالرياضيات، فإن النسبة نفسها من الطلاب الذين كان من المفترض أن يتم التعرف إليهم للانضمام إلى هذا البرنامج، لن ينضموا إليه؛ لأن قدراتهم لم تعرف بسبب استعمال درجة الاختبار المركبة، وسوف تستمر هذه التحيزات حتى وإن قدَّم الدليل الفني للاختبار البرهان على أن العلامة المركبة غير متحيزة ضد مجموعات فرعية معينة.

ويعطي ميثاق ممارسات الاختبار النزيه الإرشادات والتوجيهات الآتية فيما يتعلق بإعداد الاختبار:

> «احصل على البرهان الخاص بأداء الخاضعين للاختبار من المجموعات الفرعية المختلفة، وابذل جهدًا كبيرًا للحصول على حجوم عينات مناسبة لتحليلات المجموعات الفرعية، حلِّل البرهان؛ لضمان أن تكون الفروق مرتبطة بالمهارات المقيسة» (p.4).

لا تلبي اختبارات وقياسات كثيرة هذه المعايير؛ لأن دليل الاختبار- لسبب أو لآخر- يفشل في تقديم البرهان الذي يؤكد أن العوامل الخارجية، مثل العرق، والجندر، والإثنيات، أو الوضع الاقتصادي والاجتماعي، لا تأثير لها في نتائج الاختبار. هذا يمثل مشكلة كبيرة للمستعمل النهائي (أي المعلم أو الإداري)؛ لأنه سوف يكون وحيدًا لاتخاذ قرار حيال إذا ما كان التقويم المعني مناسبًا لأهدافه، أداة التقويم قد تبدو مفيدة، لكن غياب البيانات قد يجعل المستعمل يقوِّم إن كانت ستصلح بالتساوي للمجموعات الطلابية المتنوعة؛ لذلك نوصي بعدم استعمالها، ولسبب ما فإن أدوات التقويم المصممة لتعليم الموهوبين تعاني هذا الخلل أكثر من التقويمات التربوية النفسية إجمالًا؛ إن في وسع المدارس والمناطق التعليمية أن تجمع معطياتها الخاصة وتحللها بقياس معين، وستكون هذه البيانات مرتبطة باحتياجاتها أكثر من ارتباطها بالبرهان الذي يقدِّمه ناشر الاختبار (لأن وجهة نظر الناشر مبنية فقط على العينة المعيارية التي طبق التقويم عليها؛ لذلك فإن العينة المحلية ستكون دائمًا ذات ارتباط مباشر أكثر). ولسوء الطالع هذه العملية تستغرق وقتًا وتتطلب جهدًا كبيرًا، والمدارس نادرًا ما تملك المواورد المالية والبشرية المطلوبة لإنجاز هذه المهمة بطريقة منتظمة، وعلى أساس كل حالة على حدة، يمكن لإنشاء علاقة شراكة بحوث مع أي جامعة محلية أن يوفر طريقة للوقوف على البرهان عن ملاءمة التقويم المطلوب، ويمكن لهذا البحث التعاوني أن يكون مفيدًا للأطراف المشاركة كلها.

انظر بعين الشك للقياسات المُعَدَّة محليًّا

إن إعداد قياسات لأوضاع سيكولوجية وتربوية، تتميز بثبات كافٍ لهدف معين وتنتج نتائج ذات مصداقية يعدُّ مهمة صعبة فنيًّا، وتتطلب خبرة وتدريبًا كبيرين، وعادة ما تستلزم محاولات عديدة في تجربة أداة التقويم ومراجعتها وتعديلها، وفي كثير من الأحيان تعتمد ممارسات التعرف إلى الطلاب الموهوبين على قياسات لم تخضع لتقويم منتظم أو لقياسات مستمدة من مصادر أخرى على طريقة (النسخ واللصق) وتبدو هذه مشكلة شائعة في استعمال قياسات تقدير السلوك، مع أن قياسات التقدير المتوافرة تجاريًّا التي تشتمل على شيء من الصدق والثبات، قد انتشرت في السنوات الأخيرة، وفي بعض الحالات أدى هذا النسخ المتكاثر إلى صعوبة تتبع الأصل الحقيقي للقياس الأصلي، حيث يردُّ من نسألهم

عن ذلك بالقول: «هذا ما استعملناه دائمًا». ما يؤسف له هو أن هذه مشكلة حديثة ولم تكن موجودة قبل ربع قرن، وقد نصح فيلدهون وآخرون (Feldhusen et al., 1984) مديري البرامج «بأن يكونوا حذرين في محاولة إعداد مقاييس التقدير الخاصة بهم، إلا إذا كانوا قد تلَّقوا تدريبًا مكثفًا في التقويمات السيكومترية» (p.149). علاوة على كلفة التقويمات المنشورة، فإن تغيير العاملين والذاكرة المؤسسية المصاحبة لهذا التغيير يمكن أن يكونا قد أدَّيَا أيضًا إلى الوضع الفوضوي الحالي.

لذلك، على موظفي المدرسة المسؤولين عن اختيار قياسات التعرُّف إلى الموهوبين أن يكونوا مدركين لسياسات حقوق النشر والنتائج القانونية المحتملة التي قد يواجهونها إذا لم يثبت أن التقويمات المستعملة في التعرُّف إلى الموهوبين تتمتع بالصدق والثبات الكافيين وبعد التحيز العنصري، وتكفي هذه الاعتبارات القانونية وحدها لإقناع المناطق التعليمية بتكريس الموارد الضرورية لشراء قياسات التعرف إلى المواهب أو إعدادها، ومن شأن التعاون مع الباحثين في الجامعات، وكذلك عرض الاستعداد لتجربة التقويمات الجديدة، أن يساعدا على خفض الكلفة مع ضمان كفاءة التقويمات المستعملة.

المشكلة الأكبر في التقويمات المُعدَّة محليًّا تتمثل في افتقارها إلى البيانات لجهة النوعية والجودة، إذ لا توجد ببساطة طريقة لإثبات أن التقويمات المعدَّة محليًّا تقيس ما يفترض أن تقيسه بدقة، أو إن كانت الأسئلة مكتوبة بوضوح بمستوى قراءة مناسبة، ومما لا شك فيه أن إعداد أداة القياس عملية بالغة التعقيد، وفي غياب الحيطة والحذر في هذا المجال، فإن أي محاولة لتنفيذ عملية التعرف إلى المواهب بطريقة أكثر دقة، يمكن أن يتمخض عنها نتائج عكسية؛ لقد لاحظنا شخصيًّا مثل هذه التقويمات التي تشتمل على فقرات سيئة كثيرة، مثل السؤال المزدوج (سؤالان في سؤال واحد)، وأسئلة لا يبدو أن لها ارتباطًا بالنظرية، وحتى أسئلة مدمجة معًا بعد أخذها من مقاييس تقدير مختلفة، ونحن نؤكد أن هذه الطرق كلها غير صحيحة، ولن تؤدي إلى اتخاذ قرارات أكثر دقة.

عليك إدراك أن نتائج الاختبار كلها تتضمن قدرًا من الأخطاء

مثلما ناقشنا سابقًا، فإن نتائج الاختبار كلها تعاني خطأ قياس، وهي مؤشرات غير مثالية لما صممت لتقيسه؛ لذلك فلو أعطينا اختبارًا للطالب نفسه المرة تلو الأخرى (على افتراض أنه لن يحدث أي تعلم إضافي فيما يتعلق بأسئلة الاختبار في المرات التي يُعطى فيها الاختبار)، فإن نتائجه في الاختبار سوف تكون مختلفة قليلًا، مع أن أي شيء آخر لم يتغير؛ وعليه، فإن هذا التباين الطبيعي في نتائج الاختبار بسبب خطأ القياس، يؤدي إلى درجة من عدم اليقين تدعى خطأ القياس المعياري.

يؤدي خطأ القياس إلى نتيجتين أساسيتين تتعلقان بالتعرف إلى الموهوبين والنابغين، أولاهما أنه يمكن التعرف إلى مجموعة مختلفة من الطلاب في كل مرة تطبَّق فيها العملية، حتى إن استعملت التقويمات نفسها تمامًا، هذه الحقيقة المتزامنة مع مسألة كون أن الطلاب يتغيرون ويتعلمون ويتطورون مع مرور الوقت، تعني أن مجموعة الطلاب التي قد يجري تعرفها في الصف الثالث من المحتمل جدًّا أن تختلف عن المجموعة التي جرى تعرفها باستعمال التقويم نفسه في الصف الخامس. هذا أحد الأسباب التي تجعلنا نقول مرارًا وتكرارًا إن من المهم أن ننظر إلى الموهبة لا على أنها تعريف دائم وصريح، وإنما على أنها حاجة راهنة لخدمات تربوية متمايزة، وهذا هو السبب الذي يجعلنا نعارض استعمال مجموعة درجات الاختبار أو أي معيار اختبار صارم لغايات التعرُّف إلى الموهوبين، فهذه العملية هي في النهاية قرار شخصي يتعين أن يُبنى على البيانات المتوافرة، وعلى دراسة الشخص لا على مقدار الدرجات.

النتيجة الثانية لخطأ القياس هي أنه حتى لو اعتمدت درجة قطع حاسمة في عملية التعرف إلى الموهوبين، فيتعين إعداد التقويمات بحيث تأخذ في الحسبان وجود خطأ قياس، ونظرًا إلى أن تقديرات الخطأ تختلف قليلًا من قياس إلى آخر، فإننا نقترح أن تصف إجراءات التعرف إلى الموهبة - على الأقل- الظروف التي يمكن على أساسها أخذ خطأ

القياس المعياري في الحسبان لدى تأهيل الطلاب للخدمة المقترحة، ويمكن لهذا الوصف أن يكون كالآتي.

«تشير علامة 100+ إلى أن الطالب بحاجة إلى خدمات برنامج موهوبين؛ لذلك على اختصاصي علم النفس في المدرسة الذي أجرى اختبار معامل الذكاء الفردي أن يوصي بأن الطالب مؤهل للخدمة بدرجة أقل، ضمن حدود خطأ المقياس المعياري للاختبار، بوضع إشارة على المربع الصحيح على نموذج الكشف، ووضع عبارات (مؤهل للخدمة) على السطر الأخير من النموذج». من الطبيعي أن يؤدي خطأ القياس إلى عدم الكشف عن مزيد من الطلاب المؤهلين (السلبيات الخطأ)، كما يؤدي إلى الكشف عن الطلاب غير المؤهلين (الإيجابيات الخطأ). وقد جرت استقصاءات قليلة نسبيًّا عن أثر خطأ القياس والتقويمات المتكررة في تعليم الموهوبين، لكننا نشجع القارئ المهتم على العودة إلى كتاب ماكبي وآخرين McBee et al (تحت الطبع)، وكذلك المقالة الرائعة التي كتبها لومان وكروب (lohman & Korb, 2006) والفصل الذي كتبه لومان.

لا تعتمد على قياسات قليلة جدًّا ولا على قياسات كثيرة جدًّا!

توجد قضايا أخرى تتعلق بخطأ القياس يتعين أن تؤخذ في الحسبان فيما يتعلق بعدد التقويمات المستعملة في أي خطة للتعرُّف إلى الموهوبين تعتمد على الاختبارات.

من المعروف أن الممارسة الشائعة في عملية التعرُّف إلى الموهوبين والنابغين ظلت تعتمد طوال تاريخها على استعمال مقياس واحد فقط بوصفه مؤشرًا على الموهبة والنبوغ، وهذه طريقة فاعلة بالنسبة إلى الطلاب الذين قد تكون درجاتهم عالية في اختبار التحصيل أو الاستعداد في غياب قدرة عالية المستوى، إلا أن هذه العملية أقل فاعلية حين تستعمل لتحديد من قد يتأهل للخدمات، أو من قد لا يحتاجها الآن لكنه قد يحتاجها لاحقًا.

بعض مصادر الخطأ في استعمال قياس واحد تكون واضحة تمامًا؛ مثلًا عندما يستعمل قياس واحد فقط في مناسبة واحدة، قد يكون طالب معين مريضًا في ذلك اليوم، أو ربما لم يتناول وجبة الفطور، أو ربما لم يستيقظ باكرًا، أو ربما في ذلك اليوم تحديدًا لم يتمكن من إظهار الحد الأعلى من الأداء الذي يسعى أي اختبار مقنن إلى إثباته، وتفترض اختبارات التحصيل والاستعداد كلها أن الطالب سوف يعطى (100%) من الأداء في اختبار التقويم،

وإذا فشل في ذلك لأي من الأسباب المذكورة أعلاه، فإن خطأ القياس سوف يرتفع بينما تنخفض دقة نتائج التقويم، ولسوء الطالع، التأكد من أن الطلاب قد أكلوا وارتاحوا جيدًا لن يحل هذه المشكلة، مع أن ذلك قد يفيد بكل تأكيد؛ إن إضافة مزيد من القياسات قد يبدو حلًّا سهلًا لهذه المشكلة، ولكن علينا هنا أيضًا أن ننبه إلى بعض المآخذ التي سنناقش كثيرًا منها في الفصل التاسع، واللافت في الأمر أنه يوجد - على ما يبدو- افتراض في التعرُّف إلى الموهوبين والنابغين يحض على وجوب اعتماد المعلمين لقياسات متعددة، وهذا ما يسمى المعايير المتعددة (Krisel & Cowan, 1997; McBee, 2006). ويتعين أن يكون من الواضح لكل من يهمه الأمر أنه يفضل دومًا استعمال أكثر من قياس واحد بدلًا من الافتراض بأن قياسًا وحيدًا يعطي نتائج كاملة، ومع ذلك يتعين توخي الحذر عند تطبيق التقويمات المتعددة.

في مرحلة الثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين، أضحى ترتيب التقويمات المتعددة في مصفوفات مكوِّنًا بارزًا في التوصيات التي تدعو إلى الابتعاد عن ممارسات التعرف إلى المواهب وحيدة القياس، وما تزال هذه المصفوفات واسعة الاستعمال في هذه الممارسات حتى يومنا هذا، وللأسف فإن كثيرًا من هذه المصفوفات- مثلما هي الحال مع مقاييس تقدير السلوك المعتمدة في عملية التعرف إلى الموهوبين- قد أُعدَّت محليًّا من أشخاص لا يتمتعون بخبرة كافية أو تدريب رسمي في التقويمات السيكومترية.

لقد تبين لنا من خبرتنا أن مصفوفات التعرف إلى الموهوبين لا تبرر التقويمات المحددة المتضمنة فيها ولا الوزن النسبي لكل مكون من مكونات هذه التقويمات، وعندما حاولنا تطبيق ملفات إنجاز الطلاب على عدد من هذه المصفوفات، كشفت هذه العملية أن العلاقة الوحيدة (غالبًا ما تكون معامل الذكاء) تحدث فرقًا تبعًا لكون أحد الطلاب يستحق أو لا يستحق الحصول على خدمات برنامج موهوبين، بصرف النظر عن صفاته الأخرى غير معامل الذكاء، ومع أن هذا الأمر قد يبدو هزليًّا، فإن المصفوفات تبدو في بعض الحالات مجرد أداة تخفي استعمال معيار الدرجة الوحيدة، ومثلما هي الحال مع مقاييس تقدير السلوك، يتعين الاهتمام بتصميم المصفوفات من أجل السماح بدمج المقاييس لمطابقة

نظرية تعليم الموهوبين؛ إن قرار تقدير حجم كل أداة، وما الأداة التي يتعين استعمالها ليس قرارًا سهلًا، وبوجه عام نحن نفضل استعمال قاعدة دمج (المعدل) (الفصل التاسع) على استعمال مصفوفات في التعرف إلى الموهوبين.

المأخذ الخامس: الكشف والتعرُّف العام الذي تتبعه البرامج المتعددة

إذا اتخذت مدرسة ما قرارًا بأن طالبًا معينًا يمكن تصنيفه في عدد من المجالات المختلفة، فيتعين أن تطابق الخدمة تلك المجالات المختلفة لضمان ملاءمة الخدمة المقدمة لاحتياجات الطالب. بالنتيجة، إذا كنا لن نقدِّم البرامج أو الخدمات، فلماذا نهدر الوقت والمال على عملية التعرف؟ من الناحية التي تتطلب برامج، فإن اعتبارات الجدول والموظفين تتضاعف أيضًا؛ لهذا السبب قد يبدو أن المدارس الصغيرة أو المتوسطة لن تكون قادرة على تقديم مجموعة من الخدمات المتنوعة من دون اللجوء إلى المدارس الجاذبة، وتقديم المقررات من خلال الشبكة العنكبوتية، أو أي طريقة أخرى لدعم الطلب في مساحة جغرافية أوسع.

وللخروج من هذا الوضع، نشير إلى أن من المفيد إعادة تشكيل تصورنا لماهية برامج الموهوبين أو النابغين؛ إن الطلاب جميعًا بحاجة إلى وضعهم في غرفة صف مع أحد المعلمين بصرف النظر عن مسألة كون المعلم مؤهلًا أو مدربًا لتلبية احتياجات الطلاب النابغين، وفي الحقيقة إن التدريس الإضافي الخاص غير مطلوب في حالات كثيرة لجعل المعلم يتعامل مع الطلاب ذوي القدرة العالية؛ لأن هذه المسألة متروكة للسلطات الرسمية، لكن يوجد دليل قوي نسبيًّا يدعم التدريب الجامعي للمعلم في تعليم الموهوبين (Hansen & Feldhusen, 1994)، ونحن ندعم متطلبات تدريب المعلم في هذا الميدان وكذلك دفع رواتب عالية للمعلمين الذين يكملون التدريب الإضافي في هذا المجال أو المجالات التعليمية الأخرى ذات الصلة، ولأنه يتعين وضع الطلاب في غرفة صف، ونظرًا إلى أن رواتب المعلمين في معظم الحالات (حتى تلك التي تتطلب تدريبًا إضافيًّا للمعلمين في تعليم الموهوبين) ليست مختلفة عن رواتب المعلمين غير الحاصلين على هذا التدريب

المتخصص ((Shaunessy & Matthews, 2008) ، فإن هذا يهيء الفرصة لننظر إلى غرف الصفوف على أنها مواقع محتملة لتطبيق التدريس المتخصص. أحد النماذج التي تبدو ناجحة في هذا الإطار هو التجميع العنقودي الشامل على مستوى المدرسة الذي شرحته في الفصل الرابع (Gentry & MacDougall, 2009; Gentry & Owen, 1999).

وبالعودة إلى وجهة نظر أوسع، نلاحظ أن كثيرًا من أنظمة تعليم الموهوبين تركز على خمسة مجالات عامة:

المجال الفكري العام، وتعليم أكاديمي محدد، والإبداع، والقيادة، والفنون الأدائية والبصرية، وفي الأحوال كلها هذه ليست الحالة السائدة في كل مكان، لكن هذه الفئات تبدو شائعة نسبيًّا، ولدى تطبيق هذه المجالات الخمسة في مرحلة التعليم العام من الروضة حتى الثاني عشر، تصبح فكرة البرامج التعليمية المناسبة فكرة مثبطة للهمة. وهذا هو السبب الذي يجعلنا نعتقد أن على المدارس أن تعرف ما الذي تقدِّمه فعلًا ضمن منهاج التدريس العام، قبل البدء بتطبيق أي برامج خاصة متقدمة أو رسم خرائط المنهاج، وهذا يعني هذا ببساطة فهم ما الذي يجري تدريسه في مكان ما ومتى؛ فإذا أردنا التعرف إلى الطلاب الذين لا يلبي المنهاج الدراسي العام احتياجاتهم، فمن المهم عند ذلك أن نعرف أولًا ما الذي يُقدَّم في المنهاج العام، ويتعين أن تشمل هذه المعرفة المحتوى، وكذلك عمق الخدمات الحالية ومداها، وعندما يصل صنَّاع القرار إلى إدراك الخدمات الحالية لمدرستهم، يصبح من السهل تحديد ما الذي يحتاجونه فيما يتعلق بالبرامج التعليمية المتقدمة.

ويمكن أيضًا استعمال فهمنا للخدمات الحالية ونقاط قوة المنهاج (وضعفه)؛ لإثراء النقاشات حول ما الذي يمكن أن يجعل البرامج الأكاديمية المتقدمة ملائمة أكثر في وضع معين، والاستفادة من الموارد والموظفين المتوافرين في النظام حاليًا. يمكن لهذا أن يؤدي إلى دراسة تعريف محلي مناسب للموهوبين أو البرامج المتقدمة وتطويرها، ما يؤدي بدوره إلى اختيار أنسب التقويمات عند الضرورة، وبناءً على ذلك يمكن لنظام برامج أكاديمية متطور وفاعل أن يبدأ في التشكل والتبلور، إذا ما ظلت هذه المآخذ واضحة في أذهاننا.

* * *