الفصل الأول

مقدّمة

يركز تعليم الموهوبين أو التعليم المتقدم على تقديم التعليم المناسب للطلاب الذين يحتاجون إلى هذا النوع من التعليم، وسواء أكنا نسميهم موهوبين أم لا، فإن المدارس كلها تضم طلابًا ممن يستطيعون أن يفعلوا أكثر مما يطلب منهم؛ فكل مدرسة لديها هؤلاء الطلاب الذين سيستفيدون - أكاديميًّا واجتماعيًّا، وتحفيزيًّا - من التحديات الإضافية، يناقش الكتاب كيفية العثور على هؤلاء الأطفال وخدمتهم، ولكننا قبل البَدء في هذه الرحلة المعقدة، سنتناول أولًا مسألة: كيف يختلف المنظور الذي نطرحه عن تعليم الموهوبين التقليدي؟ للقيام بذلك، سوف ننتقد بقسوة بعض جوانب تعليم الموهوبين.

لقد كرّس كل واحد منا حياته المهنية لهذا الميدان، ونحن نؤمن بقوة بالدفاع عن قضية تحدّي الطلاب جميعًا، وننتقد فقط خدمةً لهذه القضية، ونقدّم في الوقت ذاته اقتراحات من أجل التغيير والتحسين.

إن تحديد إذا ما كان طفل ما يلبّي أو لا يلبّي أي تعريف رسمي للموهبة ليس شيئًا مجديًا بصفة خاصة من وجهة نظر أصحاب المصلحة المعنيين بالتعليم العام من مرحلة روضة الأطفال حتى الصف الثاني عشر (الطلاب والمعلمين والإداريين وأولياء الأمور)، ونحن نعتقد -بدلًا من ذلك- أن المفيد أكثر تربويًّا هو التعرُّف على الأطفال الذين لا يتلقون خدمة جيدة من خلال المنهاج القائم حاليًا، ثم بعد ذلك نُعِدّ برامج لتلبية احتياجاتهم، وهكذا، يصبح التحديد، عندما يكون ذلك ضروريًّا بأي حال، منصبًا على الإجابة عن السؤال: «من يستطيع أن ينجح نجاحًا باهرًا في البرامج/ البرنامج الأكاديمي المتقدم الذي صممناه»؟ بدلًا من سؤال: «من هو الموهوب»؟ وبدلًا من منحى (تعليم الموهوبين) القديم، سوف نقدّم إطارًا جديدًا منطقيًّا، وواضحًا، وخاليًا من بعض التناقضات الداخلية والممارسات النظرية

التـي كانـت جـزءًا من ممارسـة تعليم الموهوبين على مـدى عقود خلت. وعلـى الرغم من أن موقفنـا يتناقض مع سـنوات عديدة من الممارسـة، إلا أننا نعتقد أنه مدعـوم من النظريات التربويـة، يمكـن الدفـاع عنه أكثـر بكثير من الدفاع عن الممارسـة الحالية، ونحـن نعتقد أن من شـأن اعتماد الإطار الذي وصفناه في هذا الكتاب أن يؤدي إلى تحسـن كبير في الخبرات التعليميـة للطـلاب النابغين من مرحلة الروضة إلى الصف الثاني عشـر، وإضافة إلى ذلك، فـإن الإطـار المقتـرح يضـع البرامج والسياسـات للطـلاب الموهوبيـن في سـياق المبادرات التعليمية الحالية الكبرى مثل معايير الولاية المشتركة والاستجابة للتدخل.

لقـد آن الأوان لأن نعتـرف -بوصفنـا دعـاة متحمسـين لتعليـم الموهوبيـن مـن مرحلة الروضـة حتـى الصـف الثانـي عشـر- أن بعض (لا كل) الانتقـادات التـي وجهـت إلى مجال عملنـا هـي انتقادات مشـروعة، لقد كنا غير قادرين على توفير أجوبـة قائمة على الأدلة ضد هـذه الانتقـادات؛ ونتيجة لذلك، كان دعاة تعليم الموهوبين أقل إقناعًا لصانعي السياسـات، والمعلمين العاملين في التعليم العام، ووكالات التمويل، مما يود أي منا. ويتميز تاريخ ميدان تعليم الموهوبين بالاسـتيعاب البطيء والانتقادات المشـروعة من الخارج، وإصلاح مسـيرته وفقًا لذلك. مثلًا، لقد ظل مفهوم الموهبة تاريخيًّا مرادفًا لارتفاع معدل الذكاء، بينما هناك الآن إجماع واسع النطاق في هذا المجال على أن الموهبة بنية متعددة الأبعاد لا يمكن قياسها قياسًـا يفـي بالغرض وفقًا لدرجـة ذكاء واحـدة (Borland, 2005; Worrell, 2009)؛ لذلك، ينبغي أن يفهم هذا الكتاب على أنه حالة أخرى من الاتجاه التاريخي نفسه في هذا المجال.

وأخيـرًا فـإن هـذا الكتاب لا يقـدّم إجراءً تفصيليًّـا خطوة فخطـوة أو برنامجًا (معلَّبًا) لاسـتعمال هـذه الأفكار؛ هذا الكتـاب أقرب بكثير إلى روح المقـال الإقناعي الذي يهدف إلى إعادة تأطير النقاش والحوار حيال تعليم الموهوبين، والمبادئ الواردة في هذا الكتاب تدافع عن الفرص التعليمية المتقدمة المركزة محليًّا؛ أي المصممة بصورة دقيقة لاحتياجات بيئة معيّنة في وقت معيّن وقيمها.

إن طـرح برنامـج معلّب لتنفيـذ أفكارنا يمثّل انتهاكًا للمبادئ ذاتهـا التي نتبناها، وهذه الأفـكار تضـع كثيـرًا من عبء المسـؤولية علـى كاهل موظفـي المناطق التعليمية والمدارس

المحليـة لتطويـر البرمجة المناسـبة للطـلاب الموهوبين، وتتفق وجهة النظـر هذه مع وجهة نظـر فلسـفية تؤمن بأن المعلمين هـم المحترفون والخبراء الذين نعهـد إليهم بمهمة تطوير أطفالنا ونأتمنهم عليها، وإن عملية التدريس ليست -ويجب ألا تكون- عملية يمكن لكل من هـبَّ ودبَّ أن ينخـرط فيهـا، بحيث يغدو أي شـخص قـادرًا على أن يدخل غرفـة الصف بكل بساطة ويبدأ عملية التدريس!

تعريف الموهبة والنبوغ، والتعليم المتقدم

مـا يمكـن أن يقال بثقة عن تعريفات مفاهيم كل مـن الموهبة، والنبوغ، والقدرة العالية هو أنها متباينة على نطاق واسـع، وفي الحقيقة هناك كثير من الخلاف حيال هذا الموضوع لدرجة أن مجموعة عمل من الجمعية القومية للأطفال الموهوبين (NAGC) واجهت صعوبة فـي الاتفـاق على تعريف موحّـد؛ ويتمحور اثنـان من أكثر أنـواع تعريفات المفاهيم الشـائعة حـول المهـارات الأكاديمية النموذجية (التي تكون مهمة لنجاح الطالب في المواد الدراسـية التقليديـة فـي مرحلة التعليم العام)، وتلـك المهام المحددة التي لا ترتبط ارتباطًا مباشـرًا بالموضوعـات التعليميـة التقليدية، مثلًا، وصف رينزولـي (Renzulli, 2005) الأطفال الذين يتفوقون في المواد الأكاديمية بأنهم (موهوبو المدرسـة)، ولاحظ أن هؤلاء ليسـوا بالضرورة تلـك المجموعـة مـن الأطفـال الذيـن يظهـرون إنتاجيـة إبداعيـة علـى غـرار تلـك الخاصـة بالراشدين؛ وثمة من اتخذ في أوساط تعليم الموهوبين هذا دليلًا على أننا في هذا الميدان كنا نركز على الأفراد غير المناسبين أو الأهداف غير الصحيحة -Subotnik, Olszewski) (Kubilius, & Worrell, 2011. إلا أننـا نختلـف معهـم في هذا الاسـتنتاج؛ لأن مسـألة إن كان الطفل سـيصبح -أو لن يصبح- راشـدًا لامعًا غير ذي صلة بالتعليم من الروضة إلى الصف الثانـي عشـر؛ ونحـن نأمـل أن كثيـرًا مـن الأطفـال سـوف ينجحون فـي ذلك، ولكـن من غير الممكن التنبؤ بدقة أي الأطفال الذين سيكونون مبدعين في مرحلة الرشد؛ وذلك لأن إبداع الراشـدين خارج عن موضوع إذا ما كان الطفل سـيقضي العام كله جالس، يعاني مللًا وهو يستمع إلى تدريس محتوى سبق له أن أتقنه بالفعل.

إن المدارس مصممة لمساعدة الأطفال على تنمية الخبرات في مجموعة محددة من التخصصات والمهارات، وهذا الكتاب يركز على مساعدة المدارس على تصور البرمجة لتعزيز مستويات تطوير أكثر تقدمًا في تلك المجالات.

ولأن النهج الذي وصفناه مختلف جدًا عما هو ممارس عادة تحت عنوان تعليم الموهوبين، فقد قررنا أن نعطيه اسمًا مختلفًا هو (التعليم المتقدم) وسوف نوضح المعنى الدقيق للمصطلح في فصول لاحقة من هذا الكتاب.

للتلخيص بإيجاز، نقول: إن تعليم الموهوبين يتعلق بتعرف على مستوى واحد فئة مميزة من الأفراد الموهوبين وخدمتهم، والتعليم المتقدم يهدف إلى تزويد الطلاب الذين لا تتحداهم المناهج الدراسية العادية وأساليب التدريس المتبعة، بتعليم أكثر عمقًا، وأكثر دقة من التعليم الذي قد يتلقونه ضمن خبرتهم الأكاديمية النموذجية، وبغض النظر عما إذا كان قد جرى تصنيفهم رسميًّا تحت فئة الموهوبين. ربما يكون كثير من الطلاب الذين يحتاجون إلى مثل هذا التعليم قد عُرفوا بوصفهم موهوبين، ولكن هناك كثير من الطلاب الآخرين الذين يحتاجون أيضًا إلى هذا النوع من التعليم ويمكن أن يستفيدوا منه، لم يتم التعرف إليهم، ومن أجل تقديم مقارنة أفضل بين طريقتنا وبين الأفكار الأخرى، سوف نستعرض لاحقًا بعض تعاريف الموهبة التي تثري الممارسة الحالية.

تعريف الموهوبين والنابغين

التعريف الفدرالي الحالي لـ (الموهوبين والنابغين) مستمد من تقرير التميز الوطني National Excellence , 1993 الذي أعدته وزارة التعليم الأمريكية:

> «الأطفال والشباب ذوو المواهب المتميزة بأداء أو يظهرون إمكانية الأداء بمستويات مرتفعة من الإنجاز مقارنة مع آخرين ممن هم في مثل سنهم، أو خبرتهم، أو بيئتهم. ويظهر هؤلاء الأطفال والشباب قدرة أداء عالية في المجالات الفكرية والإبداعية، و/أو الفنية، ويمتلكون قدرة قيادية غير عادية، أو يتفوقون في مجالات أكاديمية محددة؛ لذلك فهم يحتاجون إلى خدمات أو أنشطة لا تقدمها المدارس عادة. وإن المواهب المتميزة موجودة لدى الأطفال والشباب من الفئات الثقافية كلها، وعبر الطبقات الاقتصادية جميعها، وفي مجالات النشاط الإنساني بأكملها» (p. 3).

والجدير بالملاحظة في هذا التعريف أن مصطلح الموهوبين غائب عنه غيابًا جليًّا، وبدلًا من ذلك جرى تضمينه المواهب المتميزة.

وعلى الرغم من أن وجود تعريف على المستوى الوطني قد يبدو مريحًا من أجل الاتساق، إلا أن عدم وجود أي إلزام لاستعماله، وللكشف عن الموهوبين أو توفير برامج، يجعل هذا التعريف مجرد توجيه للولايات والمناطق التعليمية لا أكثر، ومن حيث الممارسة العملية، فإن أي نظرة فاحصة إلى التعاريف على مستوى الولايات تكشف عددًا من أوجه الشبه الشديدة الوضوح.

وعلى المستوى القومي أيضًا، تقدّم التعريفات المفاهيمية المتعددة للجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين، النموذج الرسمي الحالي على النحو الآتي:

> الأفراد الموهوبون هم أولئك الذين يظهرون مستويات متميزة من الاستعداد (الذي يعرف بأنه قدرة استثنائية على التفكير والتعلم)، أو الكفاءة (أداء أو إنجاز موثق في أفضل 10% أو أكثر ندرةً) في مجال واحد أو أكثر. وتشمل المجالات أي مجال نشاط منظم مع نظام ترميز مادي خاص به مثل: (الرياضيات، الموسيقى، اللغة) و/أو مجموعة من المهارات الحسية مثل: (الرسم، والرقص، والرياضة).

إن تعريف الجمعية القومية للأطفال الموهوبين الأخير أوسع وأكثر شمولًا من تعريف تقرير وزارة التعليم الأمريكية للعام (1993م)، ويشمل مجموعة أوسع من المهارات والقدرات التي تتعامل معها المدارس العامة عادةً. وحتى لو أن مدرسة ما تبنّت هذا التعريف حرفيًّا، ستجد نفسها مضطرة إلى اتخاذ قرار بشأن مجالات المحتوى أو المجالات التي ستخدمها في ضوء البرامج الأكاديمية المتقدمة (المحددة). وبالإضافة إلى ذلك، يحدد هذا التعريف نسبة الأفراد بنسبة (10%) أو أقل. ومن المرجح أن تكون معظم النسب المستعملة في التعريفات المفاهيمية نِسَبًا اعتباطية، ولذلك، فمن غير المعقول نوعًا ما أن نفترض أن مجموعة مجهولة لا تزيد عن (10%) يمكن أن تُعَدَّ من الموهوبين و/أو النابغين في مجال واحد بعينه دون أن نعرف أولًا ما الذي يستطيع الناس (الآخرون) أن يفعلوه، أو ما الذي سوف يفعلونه، ومع ذلك، فلأن تعريف الجمعية القومية للأطفال الموهوبين لا يحدد

مجموعة معيارية بعينها، فإن شروط القدرة المميزة والاستثنائية تبقى مفتوحة للتأويل من المستعمل النهائي.

التعريفات على مستوى الولايات

لحسن الحظ، لقد تبيّن أن التعريف المفاهيمي للموهبة ليس مهمًّا جدًا عندما يتعلق الأمر بتعزيز المهارات الأكاديمية المتقدمة، وبعبارة أخرى، فنحن لسنا بحاجة إلى نسبة مئوية ثابتة أو إطار عمل نفساني من أجل تزويد الطلاب المحتاجين بمحتوى متقدم محدد بموضوع. ومع ذلك، فإن ولايات أمريكية كثيرة تفرض هيكلية ما و/أو وصاية عندما يتعلق الأمر بأي شيء يندرج تحت ستار تعليم (الموهوبين). ونظرًا لذلك، يتعين على البرامج التعليمية المتقدمة، عندما يكون ذلك ممكنًا، أن تتماشى مع أي تعريفات أو تعليمات مطلوبة –في الولاية– لها علاقة بتعليم الموهوبين.

وعندما نشر تقرير حالة الولايات عن تعليم الموهوبين لعام (2010–2011)، كان لدى (41) (من أصل 45 ولاية) تعريف رسمي للموهبة (NAGC & Council of State Directors of Programs for the Gifted [CSDPG], 2011). ومع ذلك، فقد اشترطت (32) من هذه الولايات فقط أن يُعتمد تعريفها، الأمر الذي يمنح المدارس بشكل فردي والمناطق التعليمية كثيرًا من الحرية في تعريف الموهبة والكشف عنها. مثلًا: تشترط ولاية ويسكونسين وجوب التعرف إلى الطلاب الموهوبين والنابغين في خمسة مجالات هي: العقلية، ومجال أكاديمي معيّن، والقيادة، والإبداع، والفنون البصرية والأدائية.

إن مثل هذا التوجيه على مستوى الولاية في صورة تفويض يجعل تقديم برامج الموهوبين/النابغين الأكاديمية المتقدمة أسهل مما لو لم يكن لدى الولاية أي تعريف رسمي، أو إن لم تطلب الالتزام بمثل هذا التعريف.

من الناحية النظرية، يجب على مدارس ولاية ويسكونسن جميعها التعرف إلى الطلاب الموهوبين في هذه المجالات الخمسة، ومن ثم تقديم الخدمات المناسبة لهم. هذا الوضع مماثل للوضع في الولايات الإحدى والثلاثين الأخرى التي تطلب إما التعرف إلى الطلاب

الموهوبين أو تقديم الخدمات، أو كلا الأمرين. ومع ذلك، فمجرد وجود تعريف رسمي وتفويض لدى الولاية لتعرف الطلاب الموهوبين وخدمتهم لا يعني أن هذا التفويض متّبع في كل مكان أو أن المجالات كلها تحظى باهتمام متساوٍ، فهناك بعض المدارس في ويسكونسن لا يوجد لديها برنامج للموهوبين؛ حتى لو كانوا يكشفون ويتعرفون إلى الطلبة الموهوبين، بينما تكتفي ولايات كثيرة أخرى فقط بالتعرف إلى الطلاب ذوي القدرات العالية في الرياضيات واللغة والفنون.

والوضع مماثل لما هو عليه الحال في ولايات أخرى. مثلًا: كشف استطلاع حديث لآراء منسقي المواهب في المدارس الثانوية في أنحاء ولاية إنديانا جميعها أنه على الرغم من تعليمات الوزارة بوجوب وجود منسق للموهبة والنبوغ في المناطق التعليمية كلها، فإن (75%) فقط من الذين استطلعت آراؤهم قالوا إنه لا وجود لمثل هذه الوظيفة أو الشخص (Peters & Mann, 2009). ونظرًا لأن الاستطلاع قد أرسل إلى الأشخاص المسجلين رسميًّا في قائمة منسقي المواهب والإبداع، فمن الواضح أن وجود تفويض لا يؤكد العمل دائمًا. ويضاف إلى ذلك أنه على الرغم من أن بعض الولايات مثل ويسكونسن وإنديانا تشترط استعمال قياسات متعددة في تعرف الطلاب الموهوبين، إلا أنها لا تحدد تقويمات محددة لاستعمالها، وتترك القرار مرة أخرى للمدرسة أو المنطقة التعليمية.

وهناك ولايات، مثل جورجيا، لديها تعريف مفاهيمي مماثل لتعريف ولايتي إنديانا وويسكونسن، ويقول تعريف جورجيا: إن الطالب الموهوب هو من يظهر درجة عالية من القدرات العقلية و/أو الإبداعية، ويتميز بمستوى عالٍ من الدافعية، و/أو يتفوق في مجالات أكاديمية محددة، ويحتاج إلى تعليم خاص و/أو خدمات مساعدة خاصة لتحقيق مستويات تتناسب مع قدراته. وتبرز القدرات في مجموعة من الصفات، والاستعدادات والتصرفات التي -عندما تؤخذ معًا- تدل على الموهبة.

وعلى الرغم من أن هذا التعريف مماثل لتعريف ولاية ويسكونسن من حيث شموله على القدرات العقلية العامة، والقدرات الإبداعية، وقدرات أكاديمية محددة، إلا أن تعريف جورجيا لا يتضمن القيادة أو قدرات الفنون البصرية (على الرغم من أن هذه ربما يمكن

عَدُّهَا جزءًا من المواهب الإبداعية). ومع ذلك، فإن جورجيا تسمح باعتبار وجود دافعية عالية كافيًا لتعرُّف الموهبة في هذه المجالات، بينما تشترط الولايتان الأخريان توافر التحصيل المرتفع والقدرة العالية.

وعلى الرغم من أن جورجيا تترك بعض الحرية للمناطق التعليمية للبت في معايير تعرُّف الموهبة، إلا أنها تحدد معايير أهلية أولية بناء على الجوانب الخمسة لتعريفاتها المفاهيمية. ويكون أمام الطلاب في جورجيا بعد ذلك مساران لإثبات مواهبهم، فإما يحصلون على درجات عالية على مقياس مقنن وطنيًّا للقدرة العقلية (99 درجة مئينية من الروضة حتى الصف الثاني، و96 درجة مئينية حتى الصف الثاني عشر)، وفي اختبارات الإنجاز (90 درجة مئينية أو تصنيف [متفوق])، أو يمكنهم اتباع مسار بديل يشتمل على اختبارات إضافية في الإبداع والتحفيز.

وتقرير حالة الولايات عبارة عن مسح نصف سنوي لسياسات تعليم الموهوبين في أنحاء البلاد جميعها. وفي تقرير (2010م–2011م)، استجابت (45) ولاية إلى مجموعة واسعة من الأسئلة المتعلقة بممارسات تعليم الموهوبين فيها. وكما ذكر أعلاه، فقد ذكرت (41) ولاية من الولايات المستجيبة أن لديها تعريفًا رسميًّا للموهبة. وكانت الموهبة العقلية من أكثر مجالات الموهبة المشتركة بين تعريفات هذه الولايات (34 ولاية)، تليها الموهبة الإبداعية (26)، والفنون الأدائية والبصرية (25)، والنشاط المدرسي (23)، ومجالات أكاديمية محددة (21). أما المجالات الأخرى التي لم يتكرر ذكرها كثيرًا، فهي القيادة والتنوع الثقافي وطلاب اللغة الإنجليزية (ELL)، والمعاقون/ ذوو الاحتياج المزدوج، والموهوبون النابغون، وذوو التحصيل المتدني.

كما أجابت (45) ولاية عن سؤال بشأن ممارسات تعرف المواهب وتبيّن أن (33) منها تشترط استعمال طرق محددة للكشف عن الموهبة، تشمل: معايير متعددة (20)، اختبارات الذكاء (16)، اختبارات التحصيل (13)، وقائمة من الاختبارات المعتمدة من الولاية يمكن للمدارس أن تختار منها (10)، والترشيحات (8). ومع ذلك، وحتى عندما يطلب توافر معايير محددة للمدارس المحلية، إلا أن العملية والإجراءات تكون غير محددة في أحيان

كثيرة. ولا تشترط سوى (8) ولايات فقط الالتزام بعملية معينة، في حين تسمح (7) ولايات باتخاذ قرار تعاوني من قبل الولاية والمقاطعة المحلية. وتتمتع المدارس في (15) ولاية بحرية كاملة في تصميم عملية تعرف المواهب، ولكنها لم تحدد، مثلًا، كيفية استعمال (قياسات متعددة) في ولاية تتطلب مثل هذه الممارسة، وتركت لكل مقاطعة أو مدرسة محلية أن تقرر مجموعة التقويمات التي تنوي استعمالها و/أو كيفية دمجها. وفي مثال آخر، تتطلب (8) ولايات من (33) ولاية مستجيبة أن تكون الترشيحات جزءًا من الطرق المحددة للكشف عن الموهبة، حيث تورد بعضها قائمة من الأدوات المحددة المعتمدة والمقترحة، بينما لا تتطلب ولايات أخرى ذلك. ويمكن قول الشيء ذاته عن الطرق المطلوبة الأخرى كلها تقريبًا. ومع أن نوعًا معينًا من التقويمات (مثل اختبار الذكاء) قد يكون مطلوبًا، إلا أن التعريف لا يحدد الاختبارات التي يتعين استعمالها ولا طريقة الاستعمال.

ونظرًا لهذا التركيز الواسع على الضوابط المحلية في التعليم، فإن أدوار منسّق المقاطعة ومجلس المدرسة وأصحاب المصلحة المحليين الآخرين يمكن أن تكون مهمة للغاية في تعزيز عملية الكشف عن الموهبة وتوفير البرامج الأكاديمية المتقدمة.

وبعض مجالات الموهبة والنبوغ أسهل تقويمًا وتقديرًا من غيرها. وفي الحقيقة فإن ولايات عدّة تنص على أن تكون هيئة التعليم المحلي (المدرسة أو المقاطعة) هي المرجعية صاحبة القرار في الأمر المتعلق بالتعريف المفاهيمي. مثلًا، تشترط ولايتا كارولينا الشمالية وفلوريدا وجود خطط مطوّرة محليًّا لتوجيه عملية تعرف الموهبة وإعداد البرامج الخاصة بالموهوبين، مع أن الخطط -في كلتا الحالتين- تجرى مراجعتها على مستوى الولاية للتأكد من مطابقتها لقانون الولاية.

خلاصة القول هي أن الولايات تتباين كثيرًا في تعريفاتها للموهبة، وفي عملية الكشف عن الطلاب لإلحاقهم بالبرامج الخاصة بالموهوبين أو بالتعليم المتقدم. أما بالنسبة لعملية التعرف إلى الموهوبين، فإن بعض الولايات لا تحدد مجالات المحتوى مطلقًا (تاركة ذلك للمقاطعات أو المدارس)، بينما تحدد بعض الولايات مجالات المحتوى، لكنها لا تحدد كيفية تقويم هذه المجالات، وتحدد ولايات أخرى أنواع التقويمات لكنها لا تحدد تقويمات بعينها

ينبغي استعمالها. لذلك، يتعين على أولياء الأمور أو المهنيين المعنيين دراسة السياسات على مستوى الولاية قبل محاولة وضع إطار عمل أو برنامج جديد لمدرسة أو مقاطعة بعينها. وفي بعض الحالات، يكون المنحى الأكاديمي المتقدم مختلفًا تمامًا عن تعليم الموهوبين الذي قد يسبب قلقًا للمدارس للتأكد من أن البرنامج الأكاديمي يطابق سياسة تعليم الموهوبين في الولاية، بخاصة بالنسبة للطلاب الذين لم يصنّفوا بعد على أنهم موهوبون، أو في الحالات التي تترتب فيها على الموهبة التزامات تمويل؛ فالتعليم الأكاديمي المتقدم أولًا وأخيرًا، لا يعني تعليم موهوبين.

التعريفات المحلية

في الحالات التي تفتقر فيها ولاية بعينها إلى تعريف رسمي، أو تترك القرار للهيئة التعليمية المحلية، فإن اتخاذ القرار يصبح من مسؤولية موظفي المدرسة المحليين، ومن الواضح أن هذا الوضع يسمح بمرونة كبيرة لتنفيذ برامج أكاديمية متقدمة.

وعند التفكير في البرامج الأكاديمية المتقدمة يتعيّن تقويم الاحتياجات أولًا: ما المهارات والقدرات والميول التي تحتاج إلى تطوير إضافي، في صورة برمجة تربوية، وتبررها القيم المحلية واحتياجات الطلاب؟ والنقطة الأخيرة مهمة جدًا، فإذا كان منهاج التعليم العام يلبّي حاجة الطالب، بحيث يتحدى قدرات الطلاب ذوي الأداء العالي، فعندها لن تكون هناك ضرورة لإنشاء برنامج تعليمي متقدم في المنطقة. قد تبدو هذه مسألة بسيطة، ولكن عند تعريف الموهوب أو النابغ، يجب الأخذ في الحسبان المستوى المعياري أو مستوى الصف لنوع المحتوى المقدم في مقاطعة أو مدرسة أو صف بعينه.

وتجدر الإشارة إلى أن الحاجة إلى برامج أكاديمية متخصصة تنجم عن التباين بين طالب ما وبيئته؛ لهذا، فعندما يشرع مجلس المدرسة أو مجموعة أفراد في تعريف البرامج الأكاديمية المتقدمة في بيئة محلية فيتعيّن أن يؤخذ في الحسبان كل من المنهاج المحلي الحالي (واحتياجات الطلاب المرافقة له) وسمات مجتمع الطلاب المحلي، ومن المحتمل أن يؤدي استعمال منظور وطني للمقارنة إلى تباين كبير بين نوع المحتوى ومستوى المهارات التي يحتاجها الطلاب، وما الذي يقدّم لهم بالفعل.

وقد أوضح لومان (Lohman, 2006) هذه المسألة بمثال المدرسة ذات مستويات التحصيل العالي حيث يكون معدل تحصيل الطلاب في المركز الخامس والتسعين تقريبًا وفق مقياس مؤلف من مئة درجة مقارنة بالمعدل الوطني. وفي مثل هذه المدرسة، يكون المحتوى المقدّم على المستوى العام أو مستوى الصف متقدمًا أكثر من المحتوى المقدّم في مدرسة ذات أداء عادي.

وحتى في البيئة التي تراعي معايير محتوى صارمة، فإن التباين الشديد ضمن المدرسة الواحدة يُعدّ أمرًا شائعًا. في مثل هذه المدارس، فإن مقررًا ما، مثل الجبر (1)، قد يعدُّ مقررًا متقدمًا أو تسريعًا أو صف شرف أو مقرر موهوبين لطلاب الصف الثامن، لكن الأمر يختلف في المدارس ذات التحصيل العالي، حيث يمكن أن يُعدَّ الجبر (1) محتوى مستوى الصف لطلاب الصف السابع. وكما قال رينزولي (Renzulli, 2005) «حتى في المدارس التي يكون الأداء فيها أدنى من مستويات المعايير الوطنية، نجد مجموعة من الطلاب من ذوي القدرات العالية الذين يحتاجون إلى خدمات أعلى من تلك المقدمة لغالبية طلاب المدرسة» (ص271). وهكذا، على الخدمات التعليمية الإضافية المتقدمة أن تركّز على الاحتياجات التي لا يلبيها المنهاج العام لأي مقاطعة أو مدرسة محلية، بدلًا من التركيز على معيار الولاية أو المعيار الوطني لمستوى الصف.

إن مثل هذا المنظور ذي المعيار المحلي مهم جدًا إذا ما أردنا ربط البرنامج بمستوى احتياجات الطالب المحلي، وهذا يعني أيضًا أن بعض الطلاب الذين يمكن أن يلتحقوا ببرنامج أكاديمي متقدم في مدرسة ما لن يكونوا بحاجة إلى مثل هذا البرنامج في مدرسة مختلفة، وأن بعض الطلاب ضمن مدرسة بعينها قد يحتاجون لهذا البرنامج في سنة من السنوات، ولا يحتاجونه في السنة اللاحقة.

إن الاحتياجات تتغير عبر الزمن وعبر المدارس، لهذا يتعيّن أن تستجيب الخدمات المقدمة وفقًا لهذا التغيير، ولدى تطبيق المعايير أو المقاييس المحلية في عملية التعرف إلى الموهوبين والمبدعين، فإن مدارس قليلة ستجد أنه لا يوجد لديها أي طالب موهوب، وقد تكتشف أن (100%) منهم موهوبون. وعلى الرغم من أن نسبة (100%) قد تبدو مغرية

جدًا (يا له من أمر رائع أن يكون لديك (100%) من الطلاب موهوبون؟)، إلا أن الفكرة بالأحرى تبدو سخيفة. فإذا صُنّف (100%) من الطلاب في مدرسة ما على أنهم بحاجة إلى (برامج تعليمية متقدمة) (ما يعني أنهم يحتاجون إلى منهاج أكثر تحديًّا مما يقدّمه المنهاج العادي)، فإن ذلك يعني أن المنهاج الحالي غير كافٍ. فمن المستحيل أن تحدد وفقًا لافتراض سابق النسبة المرغوبة للطلاب الذين يحتاجون إلى خدمات تربوية متقدمة في مدرسة ما. ومع ذلك، فعندما ترتفع هذه النسبة بانتظام مع مرور الوقت (كما اعتدنا أن نراها كذلك)، فإن على المدارس إعادة النظر في مستوى المحتوى الذي تعتمده منهاجًا معياريًّا بمستوى الصف. بكلمات أخرى، عندما يكون عدد كبير من الطلاب بحاجة إلى برامج تعليمية متقدمة، فإن هذا يشير إلى عيوب في المنهاج المعتمد، وبدلًا من تحويل أولئك الطلاب إلى برامج خاصة، يتعيّن تحديث المنهاج القياسي.

أين تبدأ الموهبة؟

غالبًا ما تحدد سياسة الولاية أو المقاطعة نسبة مئوية من الطلاب على أنهم موهوبون، وقد يكون استعمال هذه النسب المئوية اعتباطيًّا، ولكن من المحتمل أيضًا أن تكون هذه النسب المئوية مبنية على نسب اختبارات الذكاء (معامل ذكاء 130 = 2,5 من السكان تقريبًا)، وربما تكون مبنية على النسب المئوية الثابتة تاريخيًّا لبعض التشخيصات التربوية الخاصة (الإعاقة العقلية التي تطلبت عادة درجة معامل ذكاء أقل من (70)، إضافة إلى معايير أخرى). ومع أن أولئك الطلاب الذين يحتاجون إلى مزيد من الاختبار على صعيد ما هو أبعد من المنهاج المعياري يجب أن يكونوا بموجب التعريف (نادرين) إلى حد ما، فإننا في هذا الكتاب سوف لن نحاجج لتحديد نسبة مئوية معيّنة لأي مجتمع طلابي لنقول إنها بحاجة إلى برامج خدمات تربوية متقدمة؛ ونحن نرى بدلًا من ذلك أن نسبة الطلاب الذين يتلقون خدمات تربوية متقدمة يجب أن تتناسب مع عدد الطلاب الذين لا يمكن تلبية احتياجاتهم بسرعة في غرفة الصف العادية كما هو الحال الآن في أي بيئة.

ففي مقاطعة توجد فيها نسبة عالية من الطلاب فوق مستوى الصف، فإن الطلاب الذين قد يصنفون على أنهم بحاجة لمثل هذه البرامج يمكن أن تكون قليلة نسبيًّا (من

1%–2%) لأن طبيعة طلاب المدرسة من ذوي التحصيل العالي تتطلب تلبية معظم احتياجات الطلاب ذوي القدرات العالية بوصف ذلك جزءًا من المنهاج العام، وقد تحدث هذه الحالة في مدرسة ذات مستوى أداء عالٍ، وتخدم شريحة واسعة من الطلاب، حيث يحقق معظم الطلاب تقريبًا درجات شرف عديدة ودرجات ممتازة على مدى سنوات الدراسة وصولًا إلى الجامعة. في هذه الحالة، من الطبيعي أن تكون هناك خدمات لا تستدعي إعطاء تسمية أو برامج متقدمة؛ لأنها موجودة أصلًا لمعظم الطلاب في سياق المنهاج العام (لدرجة أنه لن تكون هناك حاجة لبرنامج خاص؛ لأن المدرسة تلبي الاحتياجات). ويمكن أن يكون العكس صحيحًا أيضًا؛ ففي مدرسة كبيرة معظم طلابها من متدنيِّ التحصيل، فإن نسبة الطلاب الذين يصنفون بأنهم يحتاجون إلى خدمات تربوية متقدمة يمكن أن تكون عالية نسبيًّا (بين 10%–15%) لأنه من المحتمل أن لا تُلبّى احتياجات هؤلاء الطلاب من خلال منهاج التعليم العام.

ويمكن لمثل هذه الحالة أن توجد في مدرسة متوسطة حيث يدرس معظم الطلاب مقرر ما قبل الجبر في الصف الثامن، ولا يدرسون الجبر والهندسة حتى المرحلة الثانوية العليا، وفي هذا الوضع، من غير المحتمل أن تلبى احتياجات بعض الطلاب المستعدين لدراسة الجبر والهندسة وحساب المثلثات في غرفة صف التعليم العام ومن المحتمل جدًا أن يكون الطلاب بحاجة إلى خدمات خاصة.

وتتناقض هذه الأمثلة مع الحكمة الشائعة التي تقول إن المقاطعات ذات الأداء العالي يمكن أن تتوقع أن تكون لديها نسبة أعلى من الطلاب المحددين الذين يحتاجون إلى برامج متقدمة مقارنة بالمقاطعات ذات الأداء المنخفض التي ستكون النسبة فيها أقل، على الرغم من أن مثل هذا التصور ممكن أيضًا، وعندما يجري تعريف الحاجة التربوية محليًّا وفقًا لعدد الطلاب المسجلين في مدرسة أو مقاطعة ما والمنهاج القياسي لتلك المقاطعة، فإن النسب المئوية للطلاب الذين يحتاجون إلى برامج أكاديمية خارج منهاج مستوى الصف القياسي، تكون متباينة؛ لهذا السبب فإن استعمالنا لنسب مئوية معيّنة في الأمثلة لا يعني أن أي رقم أو نسبة مئوية هي (الصحيحة) بالنسبة لأي برنامج أكاديمي متقدم.

وهنـاك نقطة تتكرر عبر هذا الكتاب وهي أن النسـب المئويـة (أو الدرجات) المحددة سابقًا التي تستعمل اعتباطيًّا لتقييد عدد الطلاب الذين يمكنهم تلقّي الخدمة، يجب تجنّبها. إن اسـتعمال النسـب المئوية يمكن أن يؤدي إلى حجز عدد محدد من الأمكنة لبرنامج معيّن، وهذا ما يقدّم احتياجات المدارس على احتياجات طلابها، بدلًا من التركيز على احتياجات الطلاب التي تتغير من سـنة إلى أخرى، ومن مسـتوى صفّي إلى آخر. وفي المقابل، يمكن أن تكـون النسـب المئوية مفيـدة جدًا لغاية مقارنة تشـكيلة الطلاب المختاريـن من حيث العرق والجنـس والأثنيـات وتعلُّـم اللغـة الإنجليزيـة والوضـع الاجتماعـي- الاقتصادي. فـإذا كانت مجموعـة ثقافيـة معيّنة هي الغالبة بين الطلاب الذين يتلقون برامـج تربوية متقدمة، فربما تكون هناك حاجة لمزيد من الخدمات، أو لأن يعيد الإداريون والعاملون في المدرسة المحلية النظر في القاعدة الفلسفية والثقافية والعملية لبرنامجهم الراهن.

ونظرًا لأن الفروق في العلامات ترتبط بالوضع الثقافي والعرقي، والاقتصادي بصورة خاصـة، فـي كل التقويمـات الحاليـة للتحصيـل الدراسـي أو الميـل الأكاديمـي (Valencia & Suzuki, 2001)، فقـد لا يكـون واقعيًّـا أن نتوقع أن يكون الطـلاب الذين يجري التعرف إليهم بنـاء علـى أدائهم في هـذه التقويمات ممثلين لمجتمع الطلاب الكلي في مدرسـة معينة، ومع ذلـك، فإننـا نـرى أن الفروق الموجـودة عادة ما تكون غيـر متوازنة أكثر بكثيـر مما توحي به درجات الاختبار وحدها، وسوف نعود إلى مناقشة هذه المسألة بعمق أكثر في الفصل (7).

هل من المهم حقًّا أن يكون الطالب موهوبًا؟

إذًا، ما هي الموهبة ومن هم الموهوبون؟ كان هذان السـؤالان المحركان لثمانية عقود من الفلسفة التربوية، والأبحاث، والممارسة، وحتى اليوم، وبعد أكثر من (90) عامًا من نشر كتـاب تيرمـان النوعـي في عام (1922م) لـم يتوصل العلماء حتى الآن إلـى تعريف مفاهيمي توافقـي لهـذا المصطلـح، وقد أثـار غياب تعريـف موحد لمصطلـح الموهوبيـن (ومصطلح النابغيـن المرتبـط به) كثيرًا مـن انتقادات الباحثين في هذا الميـدان (Lohman, Korb, & Lakin, 2008)، لأن عـدم وجـود اتفـاق على التعريف يؤدي إلى صعوبة كبيرة في تجميع نتائج الأبحـاث، ويضـاف إلى ذلك أن التعريفـات المختلفة والمتضاربة لا تقـول لنا ما الذي يتعيّن القيام به تجاه هؤلاء الطلاب الذين لا يناسبهم المحتوى أو المناهج العادية الحالية.

إن المعلمين يحتاجون إلى معرفة (من الذي يحتاج إلى رياضيات أصعب يوم الإثنين؟) و(ماذا أفعل في الوقت المخصص للقراءة لطلاب الروضة الذين يستطيعون القراءة بالفعل؛ قراءة الكتب؟). إن مثل هذه الأسئلة مهمة في سياق التعليم العام (من الروضة- صف الثاني عشر).

وقد يشير غياب اتفاق موحد ومتسق على تعريف مصطلح الموهوبين إلى احتمال وجود مساوئ أخرى جوهرية وتناقضات منطقية في الممارسة التربوية، وكما تحدثنا بالتفصيل في بحث حديث (McBee, McCoach, Peters, & Mathews, 2012)، فإن مفهوم الموهبة لا يجيب حقًا عن السؤال ذي الصلة تربويًّا (من الذي يحتاج مسائل رياضيات أصعب؟).

وعلى الرغم مما قد يبدو كما لو أن الطلاب الموهوبين هم الذين لم تُلبّ احتياجاتهم (وقد جادل بعض العلماء في أن الموهبة نفسها هي التي توجد الحاجة)، فقد علمتنا خبرتنا أن الحال ليس هكذا ببساطة؛ مثلًا، إن كل طالب في مدرسة ولاية كارولينا الشمالية للعلوم والرياضيات، يمكن أن يعد موهوبًا حسب أكثر العريفات شيوعًا لهذا المصطلح في الميدان، فهل يعني هذا أن التعليم الذي يحصل عليه الطلاب غير كافٍ، وأنهم يحتاجون إلى تعليم أكثر لأنهم موهوبون؟ وهل مدارس الأحياء الراقية المميزة هي الوحيدة التي تحتاج إلى برنامج موهوبين؟ وماذا عن المدارس الثانوية الفقيرة التي لا يلبي طلابها معايير الكشف عن الموهوبين؟ وهل نحن على استعداد للقول بأنه لا أحد من هؤلاء الطلاب يستطيع أن يفعل أكثر مما هو مطلوب منه القيام به أكاديميًّا ويتعين عليه أن يفعل؟

في كثير من الحالات سوف يكون هناك تداخل كبير بين هؤلاء الطلاب الذين سيصنفون على أنهم موهوبون بموجب التعاريف التقليدية وأولئك الذين سيصنفون على أن لديهم احتياجات أكاديمية غير مُلبّاة، لكن هذا التداخل ليس مثاليًّا، وإضافة إلى ذلك، فإن مصطلح الموهوبين، نظرًا لتاريخه الطويل يحمل معه عددًا من الدلالات غير المفيدة التي لا يمكن تجنبها والمنغرسة في عقول المعلمين وأولياء الأمور والأطفال والمدارس؛ لذلك فإن من شأن تغيير مفهوم الموهبة إلى المفاهيم السياقية المرتبطة بالحاجة الأكاديمية والبرامج الأكاديمية المتقدمة أن يزيل قيدًا عقليًّا خفيًّا كتّف أيدينا عن العمل وأعمى أعيننا

عن رؤية التغييرات الواضحة التي يتعين على مدارسنا القيام بها من أجل دعم الطلاب ذوي التحصيل العالي أو الطلاب المتفوقين ذوي القدرات العالية.

ونحن ندرك أن الفقرات القليلة الماضية ربما تكون قد أزعجت القارئ، حيث إن من المهم في هذه المرحلة توضيح ما نعنيه؛ بداية نحن لا نقول بأن لا وجود للأطفال النابغين، فقد عملنا معًا مع كثير من الطلاب النابغين الذين تعمل عقولهم بطرق مختلفة نوعيًّا، والذين تتجاوز مهاراتهم المعرفية نموهم البدني والعاطفي، وهذا هو السبب الذي يجعلنا نقول صراحة، وبقوة، وبحماس شديد إن هناك كثيرًا من الأطفال في مدارسنا ممن يحتاجون إلى قدر أكبر من التحدي، والفرص، والصرامة الفكرية أكثر مما يقدمه منهاج التعليم العام التقليدي؛ لهذا فإن تخلي أولياء الأمور والمعلمين والباحثين والمدافعين عن الأطفال الموهوبين عن مفهوم الموهبة هو أفضل شيء يمكن أن يحدث للطفل الموهوب عندما يتعلق الأمر بالخبرات التعليمية التي يتلقاها في مدارس التعليم العام، شريطة إجراء تغييرات أخرى ملائمة من أجل تلبية الاحتياجات التعليمية للأطفال النابغين.

قضية فصل المواد المتقدمة عن مواد الموهوبين

لقد تطور تعليم الموهوبين من بين ميادين متعددة، وهو يمثل حاليًا حقلًا حقيقيًّا متعدد التخصصات، وعلى الرغم من أن علماء النفس هيمنوا على الحقبة الأولى من الأبحاث والنظريات الخاصة بالموهبة، إلا أن تعليم الموهوبين اليوم أصبح مزيجًا من فروع عديدة في التربية وعلم النفس (بخاصة علم النفس التربوي، والمعرفي، وعلم نفس النمو)، ومن المؤكد أن هذا الخلاف المزمن المتعلق بالتعريفات والمفاهيم النظرية هو نتيجة لتعدد وجهات نظر الأشخاص الذين يتناولون دراسة الموهبة من مدارس فكرية مختلفة.

وقد أسهم علماء النفس نظريًّا في دراسة الموهبة ربما أكثر من أي مجموعة منفردة أخرى، ومع ذلك، فإن لعلماء النفس -بالمجمل- أولويات واهتمامات مختلفة تمامًا عن التربويين، فكثيرًا ما يهدف علماء النفس المهتمون بدراسة القدرات العالية إلى فهم التحصيل المتميز في مرحلة البلوغ وتوقعه، ويأمل علماء النفس كذلك التوصل إلى تعريف مشترك للموهبة التي تكون ثابتة في الأماكن والمجالات (وعليه تكون متسقة عبر

الدراسات)؛ من أجل تطبيق هذا المفهوم بالطريقة ذاتها التي يتعاملون فيها مع حالات أخرى مثل الاكتئاب. مثلًا؛ لتحديد إذا ما كان شخص ما مصابًا بالاكتئاب أم لا، تقارَن أعراضه مع تعريف عملي جرى تعريفه موضوعيًّا وفقًا لبعض المعايير الخارجية، وسواء شُخّص هذا الشخص بأنه يعاني اكتئابًا، أم لا، فإن هذا التشخيص لا يتأثر على الإطلاق بكون هذا الشخص هو الأكثر أو الأقل حزنًا في وضعه الاجتماعي، وبهذه الطريقة وعلى عكس تعريفات الموهبة، فإن الاكتئاب بنية ذات مرجعية أو محكية قياسية مقارنة مع البنية ذات المحكية المرجعية مع البنية ذات مرجعية القاعدة.

من ناحية أخرى، قد يتسامح المربون مع التعاريف الأقل جمودًا، وهذه حقيقة شكلت صعوبة للباحثين في هذا المجال لبعض الوقت.

إن اهتمام المربين ينبغي أن ينصب على توفير أفضل الخدمات والتعليم للطلاب، لذلك، ينبغي أن يركز التعليم المتقدم على تصميم النماذج التدريسية وتنفيذها وتقويمها وتحسينها، وتصميم البرامج، والمناهج الدراسية لهؤلاء الطلاب الأكثر احتياجًا؛ أما مسألة إذا ما كان عالم النفس قد يحدد الطالب الأكثر احتياجًا لأنه موهوب، فخارجة عن السياق تمامًا؛ لهذا فإن المفهوم مبني على الاحتياجات والمدرسة بالكامل، وهو مستمد مباشرة من المفاهيم التاريخية لتعليم الموهوبين مع تركيزها على حاجة الطلاب.

لذلك فإن تقويم الدرجة التي يتطابق فيها مستوى حاجة الطالب الأكاديمية مع مستوى التعليم المقدم له حاليًا يصبح خصيصة أساسية لأي نظام لتعرف الطلاب الموهوبين والنابغين، وعلى الرغم من أن الرؤى والاكتشافات والنظريات في علم نفس الموهبة قد تكون أحيانًا قابلة للتطبيق على التعليم الأكاديمي المتقدم، إلا أنه ينبغي أن لا نحاول فرضها على عملية الكشف عن الموهبة، وفي الحقيقة، ما أعاق التقدم المحرز في مجال عملنا على وجه التحديد كان إصرارنا على الوحدة النظرية عبر الحقول الفرعية، وتركيز علم النفس على فهم الموهبة والإبداع، والتفوق (وهو ما نشير إليه بعلم نفس القدرات العالية) لا يزال مهمًا للغاية بوصفه تخصصًا علميًّا، ويحتاج -بلا شك- إلى مزيد من الدراسة. لكن تركيز المدارس يجب أن يكون مختلفًا بحيث تركز على تطوير المهارات الأكاديمية لدى الطلاب.

وعلى الرغم من أن هناك عددًا من المجالات المهمة للمحاولات الإنسانية التي تستحق الدراسة من الناحية النفسية، لكن لا يمكن لموضوعات المحتوى أو المجالات جميعها أن تكون من اختصاص المدرسة؛ ولذلك، فإن تركيز المدارس على مجموعة من المهارات الأكاديمية شبه المقننة، وإظهار بعض الطلاب قدرة في تلك المجالات أكبر بكثير من زملائهم في المستوى الصفي نفسه، يستلزم توفير البرامج أو الخدمات لتلبية احتياجاتهم الأكاديمية المتقدمة، ومصطلح التعليم المتقدم الذي نركز عليه في هذا الكتاب يهدف إلى اعتماد برامج ذات صلة تربويًّا، وموجهة أكاديميًّا ومبنية على الاحتياجات وتستهدف الطلاب الذين أتقنوا بالفعل المناهج الدراسية على مستوى الصف، أو الذين لديهم القدرة على الأداء أسرع بكثير من أقرانهم.

لقد أدت فكرة أن الموهبة سمة ثابتة إلى قدر كبير من القلق والاهتمام في مجال عملنا الموجه إلى جهد اكتشاف الموهوبين، والاعتقاد الخاطئ الشائع يتمثل في أننا إذا كنا نستطيع مجرد وضع الاختبار الصحيح أو شراءه، فإننا سنكون قادرين على العثور على هؤلاء الأطفال الموهوبين، وقد أدّت نظرية (السمة) السائدة عن الموهبة بطبيعة الحال إلى جعل تصنيف الأطفال شغلها الشاغل.

إن هذا التصنيف مفيد فقط إلى الدرجة التي يوفر فيها بيانات تشخيصية، وربما، بدرجة أقل، عندما يكون وسيلة لتوجيه التمويل نحو احتياجات محددة، ووصف الموهوبين، هو تمامًا مثل وصف طويل القامة، لا يوفر بيانات تشخيصية كثيرة، ونحن نعتقد أن الجهد المبذول لجهة العثور على الأطفال المحتاجين تربويًّا أكثر من أقرانهم هو استثمار أفضل للموارد، وهذا في الواقع هو ما يفترض أن تكون الاختبارات في المدارس قد وجدت من أجله؛ ومع ذلك، فقد شهد مجال تعرف الموهوبين مبالغة كبيرة طغى على غيره من الجهود ذات الصلة تربويًّا، مثل: ما الذي يتعين القيام به مع هؤلاء الأطفال بعد تعرفهم؟ نحن نعرف بعض المدارس التي أنفقت (100%) من تمويل تعليم الموهوبين مدة عام على اختبار واحد، ولم يتبق لديها أي مخصصات للبرامج، وفي ولاية كونيتيكت، التعرّف إلى الطلاب

الموهوبين إلزامي، ومع ذلك، لا يطلب إلى مديريات التعليم تقديم برامج أو خدمات للطلاب الموهوبين؛ لهذا نجد هذه السياسات والممارسات عبثية.

الانتقادات المشروعة لتعليم الموهوبين

يتعرض تعليم الموهوبين إلى انتقادات متواصلة، ولم يستطع المدافعون عنه تقديم ردود مقنعة لبعضها. في هذا الجزء من الكتاب، سوف نتناول بعض الانتقادات المشتركة، وسوف نواصل مناقشتها في الفصل الثامن. وإذا ما أُريد لتعليم الموهوبين أن يتطور إلى أبعد من البرنامج المحدد، -كما هو الحال في الأغلب- الذي يحظى بأقل دعم شعبي، فعلى هذا الميدان أن يغيّر طريقة عمله لنتمكن من الرد على هذه الانتقادات.

لماذا نحدد حدًّا قاطعًا فاصلًا للتعرُّف إلى الموهوبين؟ هل الطفل الذي يحصل على نقطة أقل من الحد الفاصل يختلف حقًّا عن الطفل الذي يحصل على نقطة أعلى منه؟

على الطفل أن يحصل على نقطة أو نقط فوق الحد الفاصل حتى يصنّف موهوبًا، وتتفاوت هذه النقط في الولايات المتحدة من ولاية إلى أخرى إلى حد كبير؛ ففي ولاية جورجيا، مثلًا، يجب على الطفل أن يحرز المرتبة (96) (متفوقًا على 95% من أقرانه) في اختبار معيّن ليصنف تحت فئة (القدرة العقلية)، وهذا ما يثر السؤال: ما الذي يميز من يحرز هذه المرتبة؟

كما تبيّن لنا، ليس هناك شيء خاص يميزها بالذات، بل هي درجة قطع عشوائية، ويقول المدافعون عن الوضع الراهن أن علينا أن نرسم خطًّا مجازيًّا في مكان ما، وأن عملية (رسم الخط) ليست غير أخلاقية.

فهل هناك أي دليل على أن الطفل الذي يحقق المرتبة (95) أو (92) أو (90) في القدرة العقلية لن يقدر على مجاراة الأطفال في فئة أعلى منه بـ (4%) الذين سيلتحقون ببرامج الخدمات التعليمية المتقدمة في أعقاب عملية الكشف عن الموهبة؟ وإذا ما حصلنا على أي دليل على أن المرتبة (96) تميز في الواقع بين الذين يستطيعون والذين لا يستطيعون النجاح في أي برنامج تعليمي متقدم، فعندها تكون درجة القطع هذه مبررة، لكننا لا نملك

مثل هذا الدليل. ولهذا يبدو أن أي نظام مبني على درجة القطع يقسّم الأطفال إلى موهوبين وغير موهوبين من دون تفكير كافٍ، أو/و من دون أي دليل لتحديد درجة القطع يميل إلى إطلاق تسمية مرغوبة على بعض الطلاب ويستثني غيرهم.

إن مثل هذه الممارسة لا يمكن تقديم حجة مقنعة تعززها، وهي فقط تعزز صورة أن تعليم الموهوبين ترف اختياري، وبدلًا من ذلك، يجب أن تبنى علامات القطع أو معيار الكشف عن الموهبة على مقتضيات البرمجة أو التدخل، وسوف نعالج هذا الموضوع معالجة معمقة في الفصلين (3) و(9).

لماذا يتسنى للأطفال الموهوبين أن يمارسوا أنشطة مسلّية بينما يحل الطلاب الآخرون أوراق العمل؟

الانتقاد الآخر موجه لما يفعله الأطفال حقيقة في برامج تعليم الموهوبين بعد التعرف عليهم. هناك تصنيفان عامّان للخدمات المقدمة في تعليم الموهوبين: التسريع والإثراء، ويشمل التسريع الانتقال عبر المنهاج العادي بسرعة أكبر، بينما يشمل الإثراء دراسة موضوعات المحتوى بعمق أكبر و/أو دراسة موضوعات من خارج المنهاج، وبينما توجد أبحاث كثيرة تدعم فاعلية التسريع (Colangelo, Assouline, & Gross, 2004)، إلا أن هناك براهين ضعيفة تدعم فاعلية الإثراء (للإنصاف، فإن برامج الإثراء أصعب تقويمًا بكثير). ومع ذلك، فقد تبيّن أن بعض البرامج مثل غرفة التسلية والتدريس المتمايز في غرفة الصف العادية كانت من أكثر أنواع برامج الموهوبين استعمالًا، وما ينطوي على مفارقة هو أن المدارس معظمها تميل إلى تفضيل الخدمات الشبيهة بالإثراء على التسريع، على الرغم من الدليل القوي الداعم لعملية التسريع، ولكن، لماذا يتميز الإثراء بشعبية أكثر من التسريع؟ لأن الإثراء يحافظ على الوضع الراهن من حيث تغطية المنهاج حسب الترتيب الزمني، فالطلاب الموهوبون في برنامج إثراء فقط يدرسون المنهاج حسب الجدول الزمني والسرعة ذاتها مثل زملائهم غير الموهوبين، وفي معظم الأحيان، عندما تقدم المدارس برامج التسريع، وبسبب نقص التنسيق عبر الصفوف والمدارس، فقد يتقدم الطلاب بسرعة عبر المحتوى في بعض الموضوعات أو الصفوف ثم يجدون أنفسهم أمام حائط إداري في

صف لاحق حيث يطلب إلى الطلاب تكرار المادة التي أتقنوها فعلًا. وهذا لا يحدث مع الإثراء. باختصار، إن التسريع أكثر تعقيدًا من الإثراء من منظور لوجستي وإداري، ونظرًا لأن الجزء الأكبر من الاهتمام والرعاية والجهد يهدر في التعرُّف على الأطفالالموهوبين، فإن السؤال هنا هو: «التعرُّف عليهم من أجل ماذا؟» (انظر الفصل 2)، غالبًا ما يكون متأخرًا، مع أنه من المفترض أن يكون السؤال الأكثر أهمية الذي يجب التفكير فيه.

يقول أحد مسوّغات التسريع: إن الطلاب الموهوبين قادرون على التعلم بسرعة أكثر من زملائهم (Davis, Rimm, & Siegle, 2011)؛ ولهذا يمكنهم إتقان المادة التعليمية في زمن أقصر ومِرَانٍ أقل، أما مسوغ الإثراء فمستمد من المفاهيم العامة للموهبة:

1. إن الموهوبين يهتمون أكثر بالموضوعات العقلية.
2. إن الموهوبين يملكون ميلًا لإجراء ترابطات تلقائية عبر الموضوعات والتخصصات.
3. إن الموهوبين يمارسون مهارات التفكير العليا وإن هذه المهارات يمكن شحذها من خلال عملية الإثراء.

وسوف نعود إلى مناقشة هذا الموضوع بعمق في الفصل (6).

يشمل مصطلح الإثراء تنوعًا واسعًا من البرمجة، إلا أنه، على وجه العموم، يشتمل على تغطية الموضوعات التي لا يتضمنها المنهاج العادي، وغالبًا ما يتم ذلك من خلال التدريس المتمايز والمجموعات الصغيرة أو الدراسة الحرة، وكثيرًا ما ينطوي على مشروعات مفتوحة النهايات تؤدي إلى نتاجات أو أداءات (Davis et al., 2011). وكثيرًا ما تسمح هذه المشروعات بممارسة الإبداع بطرق نادرًا ما تكون متاحة في المنهاج العادي، بأهدافه التعليمية الواضحة والتقويمات الرسمية المصاحبة له، وبالنسبة إلى معظم الطلاب، فإن أنشطة الإثراء أكثر إمتاعًا من التدريس العادي بكثير.

ولهذه الأسباب، يعدُّ الإثراء سمة مميزة لكثير من برامج تعليم الموهوبين، ومع ذلك، فإن استعمال الإثراء بوصفه أساسًا لبرنامج تعليم الموهوبين ينطوي على إشكالية كبيرة

تمثل في من أن الطلاب الموهوبين قد يستفيدون من منهاج إثرائي، إلا أنه لا يوجد دليل على أن الأطفال الموهوبين فقط هم الذين يستفيدون من هذا المنهاج.

إن معظم الطلاب- إن لم يكن كلهم- يفضلون المشاركة في الأنشطة الإثرائية بدلًا من التمارين التي لا تنتهي وممارسة المهارات الأساسية التي تميز معظم التعليم الأمريكي المعاصر، فإذا كان الإثراء سيجد له مكانًا في برنامج التدريس المتقدم (ونحن نعتقد بضرورة إعطائه هذه المكانة)، فيجب تصميم البرنامج بطريقة لا يستطيع معها الطلاب جميعًا أن يستمروا فيه بسبب متطلباته الصعبة، وسوف نناقش هذه النقطة بالتفصيل في الفصلين (3) و (6). والاعتقاد بأن الطلاب الموهوبين تتاح لهم الفرصة للهو والإبداع، بينما يعاني الآخرون رتابةً تبعث على الملل، يقضي على أي دعم لتعليم الموهوبين.

قد يعتقد أحدنا أن السبب المركزي وراء انتشار الإثراء ضمن برامج تعليم الموهوبين هو ببساطة لأنه مناسب للمدرسة والمنطقة التعليمية التي لن تكون مضطرة للمشاركة في جهود التنسيق المزعج المطلوب لبرامج التسريع المتكاملة، أو للتركيز أكثر على المطابقة بين احتياجات/ استعداد الطالب والمنهاج، يضاف إلى ذلك أن التسريع عادة ما يتطلب التزامًا بـ (الجرعة) -حجم الوقت والجهد اللذان تكرسهما المدرسة للبرنامج- أكبر مما يحتاجه الإثراء الذي غالبًا ما يُطبّق بجرعات صغيرة مدة ساعة أو أقل أسبوعيًّا (كما في نماذج برنامج التدريس المبني على الدمج أو البرنامج المبني على الفصل)؛ وقد شارك أحد مؤلفي هذا الكتاب فعلًا في برنامج إثراء اشتمل على مسابقتين في كل فصل دراسي في المدرسة المتوسطة ورحلة ميدانية واحدة كل عام في المدرسة الثانوية.

باختصار، تفضل المدارس في كثير من الأحيان الإثراء على غيره؛ لأنه مريح بالنسبة لها ويسهل تنفيذه؛ فهو في الأغلب لا ينطوي على تدريب متخصص، ويستمتع الطلاب بوقتهم في البرنامج، ويكون أولياء الأمور سعداء؛ لأن المدرسة اعترفت بموهبة أطفالهم وتبدو متجاوبة مع احتياجاتهم. هناك أيضًا فرصة ضئيلة لإلحاق ضرر بالطفل، ولا تعدُّ هذه البرامج غير فاعلة؛ لأنه لا يوجد هدف أو غاية معلنة للبرنامج في كثير من الأحيان، وليس

هنـاك أي تقديـرات رسـمية أو تقويمات لفاعلية البرنامج، ومع حالـة تنطوي على قدر ضئيل جدًّا من الخطر، كذلك يكون احتمال توفر المكافأة ضئيلًا.

وضع تعليم الموهوبين

كيـف يمكننا أن نشـخِّص حالة تعليم الموهوبين اليوم؟ كلمـة واحدة فقط تكفي: تعليم الموهوبين في أزمة، فهناك كثير من المدارس لا تقدم أي شـيء في الوقت الحالي للطلاب الموهوبيـن، ومن المدارس التي توفـر الخدمات، تنتهي (الخدمة) لـدى بعضها عند تعرف الطـلاب الموهوبيـن. أمـا البرامـج واضحة المعالـم التي تطبّـق نظام (الجرعـة المعقولة) فهـي الاسـتثناء لا القاعـدة، وأفضل دليـل لدينا اليوم بشـأن الفاعلية الشـاملة لبرامج تعليم الموهوبيـن ورد فـي دراسـة حديثـة (Adelson, McCoach & Gavin 2012) اسـتعمل فيهـا الباحثـون الأسـاليب الإحصائيـة الأكثر صرامـة، وقاعدة بيانـات تمثيلية وطنيـة كبيرة جدًا (دراسـة غطت حقبة زمنية طويلة عن مرحلة الطفولة الباكرة)، وقارنوا الأطفال في برامج تعليـم الموهوبيـن وأطفـال المجموعـة التـي لم تشـارك فـي تعليـم الموهوبين، ومـاذا كانت النتيجـة؟ لـم يكن هنـاك فرق فـي أداء الطلاب الأكاديمي فـي الرياضيات أو القراءة سـواء أكانـوا فـي برامج الموهوبيـن أم لا، ويعني هذا أن برامج تعليم الموهوبين الحالية لا تؤثر في التحصيـل الدراسـي و/أو أن هذه البرامج غير متناسـقة لدرجة أن بعض البرامج تنجح في حين تفشل برامج أخرى.

وبالمثـل أجـرى باحثـون آخـرون (Similarly Bui, Craig& Imberman, 2011) دراسـة مصممـة بدقـة لتقديـر التأثيـرات الأكاديميـة لتعليـم الموهوبيـن، ولـم يجـدوا فروقًـا دالـة إحصائيًّا في الرياضيات أو القراءة بين الطلاب المصنفين موهوبين وبين المشـابهين لهم الذيـن لم يتم الكشـف عـن موهبتهم، وكان هنـاك تأثير للتحصيل في العلـوم، ولكن لم تكن هنـاك تأثيـرات في المجالات الأكاديميـة الأخرى، ويقول بعض أنصـار تعليم الموهوبين: إن اختبـارات التحصيـل لا تقيـس تأثيـر تعليم الموهوبيـن بطريقة جيدة، ومع ذلـك، ففي عالم المعايير الصارمة والمسـاءلة، ينبغي على الأقل أن تؤخذ في الحسـبان مسـتويات التحصيل المرتفعة عند اختيار الطلاب لبرامج الموهوبين.

مـاذا يعنـي تعليم الموهوبين من دون موهبة؟ يسـمح التركيز على توفير برامج تعليمية متقدمة بتطوير نموذج أقل جورًا في جوهره، ويستجيب للاحتياجات المحلية ببرامج مصممة خصيصًـا، ويتركـز حـول مـا يفعله الطلاب (السـلوك) لا علـى التعرُّف إلى هـؤلاء الطلاب، ويسمى تعليم الموهوبين من دون موهبة التعليم الأكاديمي المتقدم.

* * *