٢٣

تقويم برامج الموهوبين: منظور أوسع

جيمس إتش بورلاند، جامعة كولومبيا

JAMES H. BORLAND

في أثناء تحضيري لكتابة هذا الفصل عن تقويم برامج الموهوبين، قرأت الفصل الذي كتبته عن الموضوع نفسه في الطبعة الثانية، وقد أعجبني ما كتبت عمومًا بالرغم من الفترة الطويلة التي مضت عليه. وهذه هي المشكلة؛ لأن رؤيتي عن تقويم البرنامج وما يتضمنه لم تتغير كثيرًا. وعندما كتبت الفصل السابق، كنت متأثرًا بوجهة نظر تقليدية كانت سائدة، وما تزال، تنظر إلى التقويم باعتباره عملية يتحدد تركيزها ومجالات اهتمامها بأبعاد البرنامج المراد تقويمه.

فإذا كان هنالك شخص يعمل على تقويم برنامج الموهوبين في منطقة تعليمية معينة حسب النظرة التقليدية للتقويم، فيجب أن تتضمن مهمته معرفة أهداف البرنامج (إلاّ إذا كان هذا الشخص يقوم بتقويم خالٍ من الأهداف، كما سنوضحه لاحقًا)، وتحديد مدى تحقيق البرنامج هذه الأهداف.

عمومًا، يجب مراعاة العوامل البشرية، والعوامل الخارجية الأخرى بالنسبة إلى البرنامج نفسه (مثل: معلمي الصف العادي، والإدارات المدرسية، والمناهج العادية)، بالقدر الذي تزودنا به من البيانات التي تركز على قضية محورية في فاعلية البرنامج، وتُسهم بطريقة أو أخرى في تحقيق أهداف البرنامج ، أو تؤثر بطريقة أو أخرى في قدرة البرنامج على الوصول إلى أهدافه. ويلاحظ أن الاستنتاجات النهائية أو الختامية؛ سواء أكان غرضها إصدار الأحكام، أم توفير المعلومات، أم تطوير البرنامج، ترتبط بالبرنامج نفسه دائمًا من حيث: مدى تحقيق أهدافه، ودعمه المهمة التي وُجِدَ من أجلها، وكيفية تعديل البرنامج أو الثقافة المحيطة؛ بغية تحقيق الأهداف المحددة في خطة البرنامج.

يلاحظ أن التضمينات الواردة فيما سبق تدور حول فكرة مفادها « كيفية تأثير البرنامج في كل من الطلاب الذين يخدمهم، والعاملين في البرنامج، وإلى حد ما أولياء أمور الطلاب الملتحقين بالبرنامج ».

وهنا، لا بُدّ من التنويه إلى أن برنامج الموهوبين، أو أيّ برنامج آخر، هو عالم بحد ذاته. وإذا كان البرنامج الخاص يُحقّق ما وُضِع لأجله، فإن ذلك هو كل ما يجب الاهتمام به. ومن الواضح أن برامج الموهوبين، كما هو الحال بالنسبة إلى أيّ مشروع إنساني آخر، توجد ضمن سياقات، وهذه السياقات مهمة. وقد ناقش هذه السياقات ميجوتسكي وآخرون (Migotsky et al, 1997) في بحث موضوع تقويم البرامج بالقول:

«يجب ألاّ يُنظر إلى التقويم بصفته موضوعات محايدة نُحركها ونتفحصها للحصول على مؤشرات لجدارتها وأهليتها. نحن نتفق مع شوانت (Schwandt, 1997) على أن ممارسة التقويم حاليًا تُقرّ بحقيقة أن البرامج هي بنى اجتماعية وسياسية وأخلاقية، تُجسد اهتمامات وقيم مختلفة (عادة ما تكون متضاربة) للمستفيدين من البرامج».

ويعني ذلك فيما يتعلق بتقويم برامج الموهوبين، أننا نحتاج إلى توسيع مجال تركيزنا إلى ما هو أبعد من البرنامج نفسه، واختبار التأثيرات الكبرى التي يُحدثها البرنامج في النظام الذي يعمل فيه (المدرسة، المنطقة التعليمية، المجتمع)، وآثاره في الأفراد الآخرين الذين لا يُنظر إليهم عادة بأنهم مستفيدون من البرنامج، مثل الطلاب الذين لم يلتحقوا بالبرنامج، لكنهم يستعملون مصادر المنطقة التعليمية، ويستفيدون من تخصيص المصادر لبرنامج الموهوبين.

أريد أن أُقدّم مثالاً واحدًا على ذلك من واقع الخبرة التي جعلتني أتبنى هذا الاتجاه.

فقد طُلب إليّ قبل سنوات عدّة، وجنبًا إلى جنب مع زميلتي في كلية المعلمين ليزا رايت (Lisa Wright)، تقويم برنامج للموهوبين في إحدى المناطق التعليمية في ولاية نيويورك.

وكان هناك مكون غير اعتيادي في هذا البرنامج، وهو سلسلة من أربع رحلات ميدانية، من يوم الجمعة إلى يوم الأحد، لمناطق مثل بوسطن وواشنطن، حيث يقيم الطلاب خلالها في فنادق، ويقومون بجولات للمناطق التاريخية، ويكتبون عن خبراتهم. وتبدو هذه الرحلات الميدانية معقولة في سياق الأهداف الموضوعة لهذا البرنامج.

لقد كانت هذه الرحلات مكلفة جدًا، لا سيما أن هذه المدرسة لم تكن من المدارس الثرية. كما كان تخصيص الموارد مهمًا في التخطيط للكثير من الأشياء. وعلى أية حال، فإن الفوائد التعليمية لهذه الرحلات، يجب ألاّ تقتصر على الطلاب الموهوبين، بل يجب أن تُعطى الفرصة لمعظم الطلاب في المنطقة التعليمية - إذا لم يكن لجميعهم - للمشاركة في هذه الرحلات التي سوف يستمتعون بها ويتعلمون من خلالها. وفي هذا السياق، تُثار أسئلة مختلفة حول إذا كانت هذه الرحلات وسائل فاعلة لتحقيق أهداف برامج الموهوبين أم لا، خاصة عندما تفتقر مدارس المنطقة التعليمية إلى الموارد المالية اللازمة لمثل هذه الرحلات. وتحمل مثل هذه الأسئلة في ثناياها استفسارات كثيرة حول كيفية تأثير هذه الرحلات في الآخرين، والتبرير الأخلاقي لتقديم أنشطة مدعومة من الأموال العامة لفئة محدودة من المجتمع الطلابي.

أقترح في هذا المقام أن يكون تقويم برامج الموهوبين نشاطًا موسعًا لا يركز على كيفية عمل البرنامج ضمن شروط معينة فقط، بل يركز على التأثيرات الجانبية التي يتركها البرنامج في السياق الأكبر الذي يعمل من خلاله، ويؤثر فيه مباشرة أو غير مباشرة. ويتلخص خطر التركيز على البرنامج نفسه فقط دون التركيز على السياق الأكبر، في عنوان دراسة لتقويم البرامج أجراها ماك كوركيل (McCorkle, 1986): «نجحت العملية، لكن المريض توفي».

كما أرى أن مفهوم « تقويم البرنامج « يتطلب إعادة تعريف مفهوم «المستفيدون» (stakeholder) الذي يستعمل عادة عند مناقشة تقويم البرامج. فعلى سبيل المثال، ربما لم يخطر في بال الطلاب غير الملتحقين ببرامج الموهوبين المشار إليها سابقًا أن يعدوا أنفسهم مستفيدين من هذه البرامج، مع أنهم أصبحوا مهتمين بها كثيرًا منذ أن أدت نفقات الرحلات الميدانية الفخمة للموهوبين إلى تقليص المخصصات المالية المتاحة للطلاب غير الملتحقين ببرامج الموهوبين.

علاوة على ما سبق، يُقترح توسيع سياق التقويم بطريقة أخرى بدلاً من اقتصاره على الجانب التعليمي فقط؛ إذ لا بُدّ من اشتماله على أشياء أخرى، مثل فاعلية البرنامج، كما يجب تطبيق ما أكده ميجوتسكي وآخرون (Migotsky et al, 1997) بصورة جدية، وهو أن البرامج ليست «موضوعات جامدة ومحايدة»، وما أشار إليه شواندت (Schwandt) من «أن ممارسة التقويم حاليًا تُقر بحقيقة أن البرامج هي بنى اجتماعية وسياسية وأخلاقية». وبعبارة أخرى، يجب أن يتضمن تقويم برامج الموهوبين تقييم العواقب الأخلاقية والمعنوية للبرنامج، إضافة إلى السؤال عن تحقيق البرنامج أهدافه وتأثيراته في السياق الأكبر؛ إذ يجب ألاّ يقتصر التساؤل على مدى تحقيق البرنامج لما وُضع من أجله، بل يجب السؤال أيضًا عمّا إذا كانت التكاليف تكافئ المخرجات المادية والمعنوية للبرنامج.

بناءً عليه، وبدلاً من الدفاع المتشدد عن التقويم الذي يركز على البرنامج، أو التقويم الجامد، أو التقويم عديم القيمة، يجب أن يتضمن تقويم البرامج ما يلي:

أ- الحرص على أن يكون التقويم سياقيًا؛ أي تقييم مخرجات البرنامج عن طريق علاقتها بأهدافه، والمستفيدين التقليديين منه، وكذلك من خلال علاقتها بالنظام أو النظم التي يعمل البرنامج ضمنها، أو أيّ أفراد آخرين ليسوا معنيين بذلك مباشرة، لكنهم يستفيدون من البرنامج على نحو فاعل.

ب- اهتمام تقويم البرامج بالقيم والمسائل الأخلاقية.

يُلاحظ أن هذا مشابه لمفهوم فيدونج (Vedung, 1997) للتقويم الذي يرى أنه تقييم شامل للبرامج في ضوء سياقاتها التاريخية والاقتصادية والاجتماعية، مع الهدف الذي يؤكد النموذج الكلي للترابطات السببية.

يمكن أن أُسمّي ما أُدافع عنه « تقويم البرنامج» المرتكز إلى السياق والمهتم بالقيم؛ وذلك بسبب الافتقار إلى مصطلح أفضل. ولن أحاول استعمال اسم مختصر، وسوف أعود إلى هذا المفهوم في نهاية هذا الفصل، وأوضح باختصار كيف يؤثر في عملية تقويم برامج الموهوبين.

والآن، لا بُدّ من نقاش بعض المشكلات والقضايا والطرائق التي تتصل بتقويم برامج الطلاب الموهوبين.

لماذا نقوّم برامج الموهوبين؟

يطرح موضوع تقويم برامج الطلاب الموهوبين بعض المشكلات الفريدة والصعبة على كل من الممارسين والباحثين في هذا المجال. ويلاحظ أن بعض هذه المشكلات مفاهيمية (مثل: ما تقويم البرنامج بالضبط؟)، وبعضها نفسية (مثل: مَن الذي يجب تقويمه فعلاً؟)، وبعضها الآخر ذات طبيعة عمليّة (مثل: كيف يمكنك قياس نمو الطالب الذي بدأ بالمستوى الأعلى للاختبار؟).

يستسلم المربون في كثير من الأحيان عند مواجهة مثل هذه المشكلات المتلاطمة، ويُقررون أن التقويم النظامي غير ضروري، وغير مُجد، وغير محتمل، وأن توزيع الاستبانات على الطلاب وأولياء أمورهم؛ لمعرفة مدى سعادتهم ورضاهم عن البرنامج، يمكن أن يكون كافيًا.

وهذا مؤسف لأسباب عدّة، ثلاثة منها بارزة على نحو خاص، هي:

١- إن افتقار برامج الموهوبين إلى أساليب التقويم النظامية والدقيقة يضعف هذا الميدان. وإذا كان تقويم البرنامج يدار بصورة روتينية وعلى نطاق واسع، فسوف يكون لدينا قاعدة بيانات أوسع، يمكن الاستناد إليها للإجابة عن بعض الأسئلة المهمة التي تتعلق بممارساتنا. ولعل السؤال الأبرز من بين هذه الأسئلة، هو السؤال البسيط التالي:

هل تحقق برامج الموهوبين أهدافها؟

يعتقد المؤلف أن هذا السؤال محرج جدًا، مع يقينه أن الإجابة عنه هي بالإيجاب؛ لأنه لا يستطيع أن يورد الكثير من الأدلة التجريبية التي تؤكد صحة هذا الاعتقاد.

إن غياب البيانات الكافية عن المخرجات تضع برامج الطلاب الموهوبين في مواجهة أسئلة جادة فيما يتعلق بفاعليتها. وهذا بدوره يمكن أن يجعل هذه البرامج ضعيفة، خاصة عندما يتعرض المسؤولون عن هذه البرامج المدرسية للضغوط الخاصة بالضرورات الاقتصادية، والأسئلة الخاصة بعدالة برامج الطلاب الموهوبين (see, e.g., Margolin, 1994, 1996; Sapon- Shevin, 1994, 1996)

٢- صعوبة الحفاظ على الاستمرارية وتحسين جودة البرنامج الذي لا يخضع لتقييم نظامي متكرر. وكما كتب فيترمان (Fetterman) عام ١٩٩٣ م: «تختلف برامج الموهوبين والنابغين التعليمية عن غالبية البرامج التعليمية الأخرى؛ فهي أكثر دقة، وتتطلب وعيًا متبصرًا وناقدًا لنقاط قوة البرنامج وأهدافه».

إن تطوير البرامج التي نُقدّمها إلى طلابنا ينطوي على التزام مهني وأخلاقي. وعليه، لا نستطيع الاضطلاع بذلك، وعلى نحو فاعل إلاّ عند تقييمنا هذه البرامج في المقام الأول، وإلاّ فإننا سنعاني على المستويين؛ الوطني، والمحلي إذا أغفلنا الدور المهم لتقويم برامج الطلاب الموهوبين.

٣- يتعلق السبب الثالث بالفكرة التي بَدَأْتُ بها هذا الفصل؛ إذ يمكن لبرامج الموهوبين إحداث تأثيرات واسعة تتجاوز حدود البرامج ذاتها. ويجب أن يحاول التقويم الفاعل للبرنامج اكتشاف المجموع الكلي لتأثيراته وتقييمها. فإذا كان برنامج الموهوبين يُقدّم العديد من الفوائد للفئة المستهدفة من هذا البرنامج، رغم التأثيرات الجانبية السلبية التي يحدثها في الوقت نفسه، فإن التقويم الفاعل يجب أن يُظهر ذلك. أمّا إذا كان التقويم منصب على الاستعمال (Patton,1986)، وسوف تستخدم نتائجه في خدمة المستفيدين الذين تمتد مسؤولياتهم عادة لما هو أبعد من برنامج الموهوبين نفسه، فإنه لا يمكن النظر إلى البرنامج بصفته كيانًا مستقلاً ومنفصلاً عن السياق الذي يوجد فيه.

يبدو أن ذلك مخالف لما تهتم به برامج الموهوبين والطلاب والعاملين فيه. وإذا كان نجاح البرنامج هو في معزل عن المتغيرات الأخرى، فإن التقويم – عندئذ – يوجه الانتباه للتأثيرات السلبية ضمن السياق الأكبر، علمًا بأن مثل هذه الأمور لا يمكن أن تُسهم في استقرار البرنامج. وعليه، فإننا نستطيع القيام بما هو أفضل كثيرًا من مجرد التفكير بالتعليم بصفته عملية محصلتها لا شيء، وتحقق مكاسب لبعض الطلاب على حساب حقوق الآخرين.

وعلى نحو مشابه، لا يُنظر إلى المخرجات الأخلاقية والمعنوية لبرامج الموهوبين بعين الاهتمام؛ بسبب إهمال إدراجها في تقويم البرنامج. فالتعليم، من بين أشياء أخرى، هو مشروع أخلاقي، ونحن وطلابنا الذين في عهدتنا، خاسرون ومتضررون بقدر إغفالنا العواقب الأخلاقية لهذه

البرامج التربوية. إن الجزء الجيد في الجدل الدائر حول موضوع تعليم الموهوبين يتعلق بالقضايا المعنوية والأخلاقية غير واضحة المعالم، كما يصر على ذلك بعض النقاد أو المؤيدين في هذا الميدان، الذين تقود وجهات نظرهم الغامضة إلى ضرورة القيام باستقصاءات منضبطة. ويُعدّ تجاهل القضايا البارزة جدًا في الحديث الدائر عن تعليم الموهوبين عند تقويم برامجهم أمرًا غير منطقي، ويثير أسئلة معنوية وأخلاقية كثيرة.

بناء على ذلك، يمكننا افتراض أن هناك بعض الإجماع على معنى عملية تقويم البرامج ووظائفها. كما أن هناك موضوعات أخرى لم يتحقق إجماع حولها. ويمكننا، الآن، التحول إلى بعض هذه القضايا، والبدء بالموضوع الأكثر أهمية، وهو: ما المقصود بتقويم البرنامج؟

ما المقصود بتقويم البرنامج؟

هناك العديد من المفاهيم التي توضح المقصود بتقويم البرنامج. ومع أن كثيرًا منها يتمتع بالصدق، إلاّ أن لكل منها تضميناتها الخاصة فيما يتعلق بالأغراض والممارسات.

التقويم بصفته إصدار حكم

يفكر الناس عادة بتقويم البرنامج باعتباره عملية إصدار حكم. وبناءً على ذلك، فهناك تعريفات للتقويم تُركز على هذا البُعْد، منها التعريف الذي قدّمته اللجنة المشتركة لمعايير التقويم التربوي عام ١٩٨١ م، والذي يُعرّف التقويم ببساطة أنه « الاستقصاء المنظم لجدارة بعض الموضوعات أو قيمتها». وقد عبّر تعريف اللجنة المشتركة هذه عن الفرق بين جدارة (merit) البرنامج (النوعية الجوهرية، أو درجة التميز) وقيمته (worth) (فائدته، أو أهميته لشخص ما، أو مجموعة ما)، وهي الخصائص التي يمكن أن تكون مستقلة عن بعضها بعضًا.

على سبيل المثال، فقد لاحظ المؤلف أن بعض إدارات المدارس تنظر إلى برامج الطلاب الموهوبين بصفتها قيمة متدنية مع أنها ذات جدارة عالية؛ إذ تبين أن شحّ الميزانيات، وتزمّت الجهات التربوية، يُعرّض مثل هذه البرامج لخطر الإلغاء إذا لم يكن هناك توصية بها، في حين أنها تواجه التهميش إذا كانت هناك توصية بها. ويجب الاعتراف بأن للبرامج التي أُثير الجدل حول جدارتها أهمية لا يمكن إنكارها للمناطق التعليمية؛ نظرًا إلى قيمة علاقاتها العامة، أو قدرتها على تهدئة أولياء الأمور الغاضبين. وسواء أكان التأكيد على الجدارة، أم القيمة، أم كليتهما معًا، فإن التقويم قد يُنظر إليه باعتباره إصدار حكم، خاصة من خلال وظيفته الختامية (انظر في الأسفل). وفي الأحوال كلها، فهنالك طرائق أخرى لتصور عملية التقويم.

التقويم بصفته وصفًا

قد يكون التقويم وصفيًا، إضافة إلى كونه إصدار حكم، كما أشار إلى ذلك ستيك (Stake) عام ١٩٦٧ عندما عرّف التقويم أنه « نشاط يتألف من الوصف والتقويم معًا»، وكما وصف جوبا، ولينكولن (Guba and Lincoln, 1989)، في معرض حديثهما عن تاريخ التقويم التربوي، الجيل الثاني من التقويم بأنه «منحى يتميز بوصف نماذج القوة والضعف بالنسبة إلى أهداف معلنة». وقد كان الاسم الأبرز في هذا الجيل هو رالف تايلر (Ralph Tyler) الذي يُعدّ الأب الروحي للتقويم.

التقويم الموجه بالأهداف أو الغايات

لقد عرّف تايلر (Tyler, 1950) التقويم أنه «العملية التي نُقرّر من خلالها مدى تحقق الأهداف التربوية فعلاً»، وهذا هو المفهوم التقليدي لعملية التقويم الذي يتمتع بفائدة كبيرة؛ لأنه موجه إلى المفهوم (فالبرنامج ناجح إلى المدى الذي يحقق فيه أهدافه)، والتنفيذ مباشرة (بتركيز البرنامج على الجهود التي تهدف إلى تجميع المعلومات؛ بغية التحقق من تنفيذ الأهداف الموضوعة).

التقويم المتحرر من الأهداف

وفي المقابل، قدّم ميشيل سكرايفين (Michael Scriven) صيغة مختلفة للتقويم يتجاهل فيها المقوّم أهداف البرنامج وغاياته معًا. ويتضمن التقويم هنا تجميع البيانات الخاصة بتأثيرات البرنامج وفاعليته، دون المخاطرة بالإرباكات التي قد تُسبّبها الأهداف (Patton,1986, p.111).

وبالرجوع إلى سكرايفين (Scriven, 1972)، فإن معرفة أهداف البرنامج «لا تُعدّ غير ضرورية فقط، لكنها قد تكون خطوة ملوّثة في عملية التقويم أيضًا». كما أن معرفة الأهداف والغايات يمكن أن تقود إلى تحيز إدراكي؛ الأمر الذي قد يجعل المقوّم يغفل عن بعض المخرجات المهمة غير المتوقعة للبرنامج، في حين يمكن أن يبقي عدم الوعي بالأهداف

والغايات على موضوعية المقوّم واستقلاله، عبر هذا النوع من التقويم الذي لا يركز على الأهداف» (Patton, 1986, p.112).

وسواء أكان التركيز منصبًا على أهداف البرنامج وغاياته أم متجاهلاً لها تمامًا، فإن المفهوم الأوسع للتقويم المشار إليه ضمنًا هنا، هو وصفي، حيث يصف المقيمون أهداف البرنامج، وما أُنجز، والفجوة بينهما، أو يتجاهلون هذه الأهداف. كما يصفون ما حدث نتيجة لتنفيذ البرنامج.

التقويم وسيلة لتحسين البرنامج

تُعرّف جمعية «ستانفورد للتقويم» (Cronbach et al., 1980) التقويم أنه « فحص منظم للأحداث التي تحدث في أثناء برنامج معاصر أو نتيجة له ... يتم إجراؤه للمساعدة على تحسين البرنامج أو البرامج المشابهة التي لها الأهداف العامة نفسها». ونلاحظ أنه لم يرد ذكر للحكم على البرنامج أو وصفه، مع أن هذه الأنشطة لا تتعارض بالضرورة مع تحسين البرنامج.

يُعدّ تحسين البرنامج إحدى أهم نتائج التقويم، وربما يكون السبب الأقوى لإجراء العملية. كما يُعدّ تحسين البرامج للطلاب الموهوبين أحد الأمور التي لا مفر منها، كما ذكر المؤلف سابقًا، ويجب أن يكون هذا الهدف جزءًا من مفهومنا العام للغاية من تقويم البرنامج.

التقويم المستند إلى الاستعمال

لقد ناقش باتون (Patton, 1986) فكرة مفادها «إن كثيرًا من مراحل عملية تقويم البرنامج ليست مفيدة بدرجة كافية، ومن المنطقي - بطبيعة الحال - أن يكون التقويم مفيدًا». وقد توصل إلى ما يسمى «أزمة الاستعمال» في تقويم البرامج، ومن ثم تجاهل ما توصل إليه مثل هذا النوع من التقويم في اتخاذ القرارات المستقبلية. وعليه، فقد قادته هذه الخبرة إلى مفهوم التقويم الذي يركز على الاستعمال.

يشدد باتون (Patton) على أهمية تحديد المستفيدين من عملية التقويم، وهم أولئك الذين لديهم اهتمام بمخرجات عملية التقويم، وتحديد ما يحتاجون إليه أو يودون معرفته، وتزويدهم بالمعلومات التي يرجح استخدامها في اتخاذ قرارات تتعلق بالبرنامج موضوع الحديث.

إن محور الاهتمام الأساسي من وجهة نظر باتون هو معرفة إذا كان هناك أثر حالي ملموس وملحوظ في قرارات البرنامج وأنشطته كنتيجة مباشرة لما توصلت إليه عملية التقويم؛ أي: هل تستعمل البيانات الناجمة عن التقويم؟

التقويم الوضعي المنطقي الحداثي

يشير التقويم الوضعي (أو التجريبي المنطقي) الحداثي (Postpositivist Evaluation) إلى التطبيق المتزايد للاستقصاء الكيفي، والطبيعي، والبنائي، والناقد؛ والتفسيري لمشكلات التقويم التربوي. (see for example, Denzin & Lincoln, 1998; Guba & Lincoln,1989; Patton,1987). ويلاحظ أن بديهيات هذا التقويم وطرائقه متوافقة تمامًا مع الاستقصاء والقياس في مجال الموهبة، التي تُعدّ في كثير من الأحيان مفهومًا اجتماعيًا.

من الصعوبة بمكان وصف التقويم في جمل قليلة (see Borland, 1990; Guba, 1991; Lincoln & Guba, 1985)، لكن هذا التقويم في جوهره يرفض الفكرة الوضعية التي تقول إن الطرائق التي تصف التحقق في العلوم الفيزيائية قابلة للتطبيق على دراسة البشر وسلوكهم ومؤسساتهم. ومن بديهيات هذا التقويم أيضًا الاعتقاد بأن الحقائق متعددة وتركيبية؛ حيث إن القيام بالمراقبة يؤثر في الشيء الذي نراقبه، وأن التعميم غير مرغوب فيه أو ربما يكون مستحيلاً، وأن ذلك الاستقصاء لا يمكن أن يكون موضوعيًا ومتحررًا من تأثير قِيم الشخص الذي يجري التقويم.

يركز المدافعون عن هذا النوع من التقويم، الذي يحمل أسماء أخرى منها التجريبية العلمية، التجريبية المنطقية والفلسفةالتحليلية، منهجيًا، على الطرائق الكيفية، والعينة القصدية بدلاً من العينة العشوائية، واعتبار البشر أدوات لتجميع البيانات، والسماح لتصميم البحث أو التقويم بالبروز مع تقدّم الفرد بدلاً من اتباع تصميم محدّد مسبقًا، والسماح للنظرية أن تبرز من خلال اندماج الشخص مع المستجيبين له عوضًا عن البدء بنظرية أو اختبار نظرية موجودة؛ والوصف الدقيق لمواقف محدّدة، بدلاً من نتائج قابلة للتعميم؛ ومناقشة المخرجات مع المستجيبين؛ والتقرير عن دراسة الحالة.

ويعني ما سبق في عالم التقويم أن البيانات ذات العلاقة، التي تُؤخذ عادة نتيجة لعملية التقويم، ليست اكتشافًا

حسب تعبير جوبا، ولنكولن (Guba & Lincoln, 1989)، بل توجد كنتاج للتفاعل بين البشر (ص ٦٧)، الأمر الذي يعني تعدّد التفسيرات مع تعدّد المستفيدين؛ لذا، يجب أن يشتمل التقويم في - جزء منه - على إقحام فئات مختلفة من المستفيدين من البرنامج لمواجهة معرفتهم ومعرفة الآخرين عن البرنامج، «مما ينجم عنه بنى وتفسيرات شخصية أكثر استنارة وتعقيدًا».

نود أن نشير هنا إلى أن هناك طرائق عديدة لفهم تقويم البرنامج، لكل منها اعتبارات مهمة عند التطبيق، وهذا قد يبدو مربكًا أكثر من كونه مفيدًا، لكن ذلك يعكس الحالة الحقيقية للواقع. فبعض التوضيح قد يأتي من دراسة الوظائف المتعددة التي يمكن أن يخدمها تقويم البرنامج.

ما وظائف التقويم؟

قدّم سكيريفين (Scriven, 1967) تفريقًا معروفًا ومفيدًا بين وظيفتين رئيستين لتقويم البرنامج، هما: الوظيفة النهائية أو الختامية، والوظيفة التكوينية أو البنائية اللتان تساعدان - بدرجة كبيرة - على فهم كيفة استعمال التقويم. وفيما يلي سرد لأهم الفروق بين هاتين الوظيفتين، بالإضافة إلى وظيفتين أخريين للتقويم:

الوظيفة الختامية (النهائية)

إن التقويم الختامي (Summative) هو ما يتبادر إلى أذهان معظم الأفراد لدى تفكيرهم في تقويم البرنامج. ويركز هذا النوع من التقويم على مخرجات البرنامج عند نهايته، أو بعد مدّة زمنية محدّدة (نهاية العام الدراسي مثلاً).

يتمثل الاهتمام الرئيس في هذا النوع من التقويم في قضايا، مثل: فاعلية البرنامج، والمساءلة. كما أن للتقويم الختامي جوانب استشرافية مستقبلية، وأخرى استرجاعية؛ فهو استرجاعي عندما يحاول تحديد إذا كان البرنامج فاعلاً، وهو استشرافي؛ لأنه يستخدم وبشكل متكرر في اتخاذ قرارات رئيسة حول مستقبل البرنامج، مثل: الاستمرار في البرنامج أو إنهائه، وزيادة التمويل أو خفضه، وغير ذلك.

إن أنصار هذا النوع من البيانات عادة ما يمثلون الإدارات عالية المستوى، الذين يتحملون مسؤولية هذا النوع من القرارات؛ لأن التقويم الختامي عادة ما يكون أساسًا في القرارات الإدارية.

الوظيفة التكوينية (القبلية)

يختلف التقويم التكويني (Formative) عن التقويم الختامي بصورة أساسية في أن التقويم التكويني يؤدي وظيفة تشخيصية. ويتضمن هذا النوع من التقويم جمع البيانات في أوقات مختلفة في أثناء فترة تطبيق البرنامج، أو خلال العام الدراسي، حيث يمكن الكشف عن المشكلات والتعامل معها في أثناء فترة تطبيق البرنامج، لا بعد نهايته، كما هو الحال في التقويم الختامي. وأساس هذا التقويم هو قياس إنجازات الطلاب لتعريف كل منهم بما لا يزال عليه أن يحصلّه قبل أن يحقق الأغراض التعليمية. وهو أيضًا مقياس لمدى التقدم.

إن الهدف من التقويم التكويني هو تحسين البرنامج في الوقت الحاضر، وليس الإجابة عن أسئلة لها علاقة بالمساءلة، أو مصير البرنامج على المدى البعيد. ولهذا السبب؛ فإن البيانات المستمدة من التقويم التكويني مهمة للذين يتعاملون مع البرنامج يوميًا، ويحتاجون إلى اتخاذ قرارات يومية، أكثر من أهميته لمستويات الإدارة العليا. وفي الأحوال كلّها، فإن هذا التفريق بين نوعي التقويم السابقين ليس مطلقًا، وأحد أسباب ذلك أن البيانات التكوينية يمكن إدراجها في التقويم الختامي. وعلاوة على ذلك، يمكن أن يؤثر التقويم التكويني في فاعلية البرنامج كلّه عبر مساعدة المربين على تحديد المشكلات الحالية، والتخفيف من آثارها، ومن ثم يؤثر في التقويم الختامي. وبهذا المعنى، فإن التقويم التكويني، يُعدّ كأيّ مكون من مكونات البرنامج الأخرى التي يجب التركيز عليها في التقويم الختامي.

وظائف أخرى للتقويم

لقد ذكر نيفو (Nevo, 1983) وظيفتين أخريين للتقويم تستحقان الاهتمام؛ الأولى هي الوظيفة النفسية، أو الاجتماعية السياسية. وتشير هذه الوظيفة إلى التقويم الذي تكون غايته النهائية؛ إمّا نفسية، وإمّا اجتماعية سياسية. ويهدف هذا التقويم إلى التأثير في تفكير أو سلوك فرد أو مجموعة من الأفراد، أو تحقيق بعض الأهداف المتعلقة بحالة الفرد أو المجموعة، أو البرنامج ضمن بناء اجتماعي محدد، مثل: المدرسة، أو المنطقة التعليمية، أو الدائرة الأكاديمية، أو مكتب الولاية. وبالمناسبة، فقد كنت شخصيًا مقوّمًا لأحد برامج الطلاب الموهوبين، وكان الهدف الرئيس هو معرفة

القصد من التقويم؛ هل هو نفسي، مثل تذكير العاملين في البرنامج أنهم سوف يتعرضون للمساءلة أمام الإدارة أو مجلس المدرسة، أم أنه اجتماعي سياسي؛ كتحسين مكانة البرنامج في المنطقة التعليمية؟

هناك أيضًا وظيفة إدارية للتقويم، يقوم من خلالها (س) بتقويم (ص) دون سبب يذكر؛ إلاّ الإبقاء على فكرة أن (س) يستطيع تقويم (ص) لإثبات أفضليته في الهرم الإداري. ومن الصعب النظر إلى هذه الممارسة بصفتها وظيفة مشروعة للتقويم، لكن ذلك يحدث، وكان لا بُدّ من الإشارة إليها.

تجدر الإشارة إلى أن تقويم البرنامج يمكن تعريفه بطرائق مختلفة، وقد يؤدي وظائف متعددة أيضًا؛ علمًا بأن هذه الوظائف متصلة ببعضها بعضًا بطريقة واضحة؛ فعندما يكون التقويم إصدار حكم، فهو ختامي، في حين يُعدّ التقويم الذي يهدف إلى تحسين البرنامج تقويمًا تكوينيًا. وهذا كلّه مهم؛ لأن المفهوم الواضح لأشكال تقويم البرنامج ووظائفه يساعد على تخطيط التقويم وتنفيذه بطريقة فاعلة.

مشكلات تقويم برامج الطلاب الموهوبين

مشكلات تتعلق بالأهداف والغايات

من الأمور الواضحة التي لا لبس فيها أن أهداف البرنامج وغاياته مفيدة، ولا غنى عنها في عملية التقويم، كما يتضح ممّا تقدم. وهذا صحيح، خاصة إذا تركزت الجهود المبذولة على معرفة مدى تحقيق البرنامج أهدافه الموضوعة. وتُعدّ معرفة أهداف البرنامج مفيدة عندما يحاول المعنيون بالبرنامج تفسير نتائج التقويم؛ حتى عند استعمال التقويم الذي لا يركز على الأهداف (goal-free evaluation).

تأخذ مشكلات الأهداف والغايات صيغًا متعددة، وإحدى هذه المشكلات هي البرنامج الذي لا يتضمن أهدافًا محددة. ولسوء الطالع، فقد وَجَدْتُ من خلال خبرتي في برامج الطلاب الموهوبين في المدارس العامة، نظرات فارغة وحيرة بادية على المُحيّا في أثناء الإجابة عن السؤال التالي: ما أهداف برنامجكم؟. وفي كثير من الحالات المثيرة للدهشة، كانت الإجابة الضمنية الطاغية على السؤال السابق، هي « أن يكون هناك برنامج للموهوبين». وبطبيعة الحال، فإن الهدف الذي يعتبر مجرد وجود البرنامج غاية بحد ذاتها، هو هدف يسهل تحقيقه. والمشكلة هنا واضحة؛ فإذا كان القائمون على البرنامج لا يعرفون سبب وجوده، فلا شك في أن التقويم سيواجه مشكلات كثيرة، وكذلك الحال بالنسبة إلى جوانب البرنامج كلّها تقريبًا.

وقد تحدث المشكلات أيضًا حتى في حال وجود أهداف للبرنامج. فعلى سبيل المثال، تكون بعض الأهداف كبيرة جدًا ونبيلة، لدرجة أنه لا يمكن للبرنامج الوصول إليها. كما أن الأهداف، مثل الرغبة في إحداث تأثير إيجابي في مستقبل البلاد، أو الطموح بإيجاد كوكبة من القادة لعالم الغد، لن تعطي – بالتأكيد – دلالات إيجابية عند استعمال التقويم الختامي.

وعلى النقيض من ذلك، فقد تكون أهداف البرنامج سطحية، وتكاد تكون فوائدها معدومة لدرجة تثير التساؤل حولها. إن تحديد نسبة مئوية من المجتمع الطلابي كموهوبين، أو تقديم التدريب في أثناء الخدمة لعدد من المعلمين بصفته هدفًا للبرنامج، قد يكون بديلاً للمسؤوليات الإدارية لأهداف البرنامج. وهذه الأهداف يمكن تحقيقها بسهولة، وهي في حقيقة الأمر أهداف لا تؤثر كثيرًا في قيمة البرنامج أو جدواه أو فاعليته. وعمومًا، فإنها تكون عديمة الجدوى في تقويم البرنامج عندما لا تحدد الفوائد المتوقعة للطلاب، أو ما قد يقدمه البرنامج لهم.

مشكلات في القياس

يتضمن التقويم في كثير من الأحيان أشكالاً من القياس أو التقييم، وليس بالضرورة أن يكون ذلك من خلال الاختبارات، وهذا يقودنا إلى الحديث عن مجموعة من المشكلات.

نقص الاختبارات الملائمة

تُعدّ مشكلة ندرة الاختبارات التي تتمتع بالصدق، التي تقيس عددًا من الأشياء التي نرغب في قياسها في البرامج الخاصة بالطلاب الموهوبين، واحدة من أوضح المشكلات وأهمها. ومثال ذلك، مقاييس الإبداع التي تتمتع بالصدق، حيث اعتبر عدم توافر مقاييس الإبداع التي تتمتع بالصدق أحد الأمور التي شغلت مصممي الاختبارات وأرقتهم لسنوات عدّة. وهذا الأمر يمكن تفهمه؛ إذ إن للإبداع حيزًا كبيرًا من الأهداف والأنشطة في كثير من البرامج. وفي الأحوال كلّها، فقد كانت محاولات قياس الإبداع عن طريق المقاييس المقننة التي تستعمل الورق وقلم الرصاص غير ناجحة

(Crockenberg, 1972; Parkins, 1981; وبعيدة المنال Wallash, 1985; see Torrance, 1975, 1988)

أمّا في الوقت الحاضر، فإن عددًا من القائمين على مثل هذه البرامج الذين يعمدون غالبًا إلى جعل المستفيدين جزءًا من تقويم ذلك البرنامج، فيرون أن الطريقة الوحيدة للحصول على دلالات صدق مقبولة لقياس شيء ما، تكون عن طريق استعمال اختبار موضوعي.

وقد ذكر هاوس (House, 1993) في هذا السياق أن درجات الاختبار المقنن ليست مناسبة بشكل كامل لهذه الغاية (تقويم البرنامج). كما أن هناك طلبًا على نتائج الاختبار من واضعي السياسات والهيئات التشريعية، بحيث لا يمكن الطعن في هذه النتائج بسهولة؛ لأن هناك خلطًا بين مصطلحي الموضوعية والصدق لدى كثير من القائمين على هذه البرامج، وهذا شيء مؤسف؛ إذ لا علاقة بين موضوعية الاختبار وصدقه. وعلاوة على ذلك، يمكن للطرائق الشخصية (غير الموضوعية) أن تنبوغ على الطرائق الموضوعية، كما يظهر من النجاح الذي حققه أمبايل (Amabile, 1983) باستعمال القياس التوافقي النسبي (consensual assess-ment)، مقارنة بالنتائج المتواضعة التي حققتها الاختبارات الموضوعية للإبداع.

إن غياب الاختبارات الصادقة لا يوحي بغياب الاختبارات جميعها، كما يوضح ذلك وجود عدد من المقاييس التي تظهر كلمة « الإبداع» على أغلفتها. ويشعر كثيرون منا بالإثارة تجاه تلك الاختبارات لدرجة أننا، مهما كنا متشككين كمستهلكين لمنتوجات أخرى، فإننا نصبح مستهلكي اختبارات بطريقة ساذجة؛ ونتجاهل أو لا نقرأ ما يُكتب في المجلات البحثية، أو في الكتب السنوية للقياس العقلي. وعليه، فإن أهداف البرنامج المشروعة التي تشير إلى بنى سيكومترية بعيدة المنال، قد تتمخض عن نوعين من المخرجات غير السارة؛ الأول، ناتج عن الاعتقاد بأن القياس الصادق يتطلب اختبارًا، وعُزّز ذلك أيضًا بالميل إلى الاعتقاد بأن الاختبار إذا نُشر فهو صادق بالضرورة. أمّا الثاني، فهو استنتاج أن التقييم غير ممكن. وهناك بدائل أخرى لذلك، كما أشرت – ضمنيًا – سابقًا إلى أعمال «أمبايل»، وسوف أعود إلى ذلك لاحقًا عند مناقشة القياس الواقعي.

عدم وجود سقف مناسب للاختبارات

هناك مشكلة أخرى في عملية القياس تتمثل في تأثيرات سقف الاختبار. ففي بعض الاختبارات ـ ولا يقتصر هذا على مقاييس التحصيل ـ قد يكون سقف الاختبار منخفضًا جدًا بالنسبة إلى الطلاب ذوي المستويات العقلية المتقدمة. وهذا يعني أن الاختبار لا يتمتع بدرجة كافية من التحدي للطلاب ممّن هم أكثر قدرة من غيرهم، أو أنه لا يوجد مدى كاف في الجزء العلوي من توزيع العلامات، يكشف عن الفروق الحقيقية بين الحاصلين على أعلى العلامات.

يمكن أن تؤثر هذه المشكلة في التقويم عندما تكون هناك محاولة لتقييم النمو الذي أحدثه البرنامج؛ بحساب الدرجات التي حصل عليها الطلاب. أمّا الفروق بين درجات الاختبار القبلي ودرجات الاختبار البعدي، فهي ليست فكرة جيدة؛ لأنها قد تضاعف خطأ القياس، لكن هذا ما يحدث غالبًا.

وإذا استُعمل اختبار يقيس الحد الأدنى من القدرات (كاختبار قبلي) لقياس مستوى الطلاب قبل تعريضهم للبرنامج، فقد يحصل كثير منهم على أعلى علامة ممكنة؛ ممّا يُصعّب عليهم الحصول على مكاسب فيما بعد، بل إنهم قد يُظهرون (كمجموعة) انخفاضًا بسيطًا في متوسط علاماتهم؛ نتيجة للانحدار نحو الوسط. وعليه، فهو قياس يقوم به البشر كافة (كما هو موضح في الجزء اللاحق). وقد أوصى بعض المربين باستعمال اختبارات خارج المستوى الصفي للطلاب الموهوبين؛ بسبب تأثيرات سقف الاختبارات، ممّا يعني ببساطة التحول إلى تصميم اختبارات لأعمار زمنية أعلى. فإذا وُجِدَ كثير من الطلاب الموهوبين في الصف الثالث مثلاً، يحققون درجات تصل سقف اختبار ما، فيمكننا تطبيق اختبار للصف الخامس بدلاً منه. والمثال الأفضل على هذا الاتجاه قد نجده في أعمال دراسة جامعة جونز هوبكنز(Johns Hopkins) لليافعين ذوي النضج المبكر في الرياضيات (e.g., Benbow, 1986; Stanley, 1981)، حيث استعمل الجزء الخاص بالرياضيات من اختبار الاستعداد المدرسي (Scholastic Aptitude Test)، كما كان يُسمّى آنذاك، لقياس النضج في الرياضيات لطلاب المرحلة المتوسطة. وهناك أمر مهم يجب عدم إغفاله، كما أشار إلى ذلك الباحثون في المشروع أعلاه، وهو أن الاختبار قد يختلف كيفيًا عند استعماله مع مجموعة عمرية غير تلك التي صُمّم لها، أو تلك التي بُنيت المعايير استنادًا إليها. فعلى سبيل المثال، قد يستعمل اختبار الاستعداد المدرسي

لقياس تحصيل طلاب السنة الأخيرة في المدرسة الثانوية، الذين درسوا منهاج الرياضيات الذي يغطيه الاختبار، لكنه قد يُطبّق على الطلاب الصغار الذين لم يتعرضوا لمثل هذا المنهاج، بصفته اختبارًا لحل المشكلات، والإبداع، والمثابرة، والمجازفة.

آثار الانحدار

إن الانحدار أو الارتداد نحو الوسط هو ظاهرة تحدث عند اختيار مجموعات من الطلاب الذين يحصلون على درجات عالية جدًا أو منخفضة جدًا في الاختبار، مثل: درجات الطلاب الذين يُختارون لبرامج الموهوبين، أو البرامج العلاجية. فعند اختبارهم مرّة أخرى، يميل متوسط درجاتهم – كمجموعة – إلى متوسط درجات المجتمع الذي ينتمون إليه، وهذه نتيجة ثانوية لحقيقة أن الاختبارات لا تتمتع بالثبات الكامل. تلعب هذه الفرصة دورًا في الدرجات التي يحصل عليها الفرد؛ حتى في أفضل الاختبارات السيكومترية دقة. وبناء على ذلك، فإذا كان هناك بعض التذبذب العشوائي في الدرجات، فيمكن لمَنْ كانت علاماتهم مرتفعة أن تنخفض وتتجه إلى الأسفل فقط. أمّا الذين كانت درجاتهم في الأسفل، فقد ترتفع قليلاً، أو تتجه نحو الأعلى فقط. وهذا الأمر قد يخلق بعض المشكلات للمهتمين في تقييم الطلاب الموهوبين، بغض النظر عن مقدار التباين في الخطأ.

ومن الجدير بالذكر أن آثار الانحدار قد تعمل ضد قياس أداء الطلاب الحقيقي، وتقلل من عددهم - إذا لم تلغهم - في البرامج التي يختار فيها الطلاب بعناية شديدة. ولهذا السبب، فمن الضروري عدم استخدام الأداة نفسها في التعرّف إلى الموهوبين، وتقييم مدى تقدّمهم لاحقًا. وبالطريقة نفسها، فإذا ارتبط اختبار - استعمل كاختبار بعدي لقياس نمو حالة الطلاب أو تطوّرها - بقوة مع الاختبار (أو بطارية مؤشرات) المُعدّ للكشف عن الطلاب، فمن الممكن أن تظهر آثار للانحدار أيضًا.

المعايير غير المناسبة

يتركز الاهتمام في هذا المجال على درجات الاختبار الموجودة في الطرف الأعلى من توزيع الدرجات؛ الأمر الذي يستدعي التحقق من أن علامات الطلاب تتمتع بالثبات بعد تحويلها من درجات خام إلى مئينات، أو مكافئات للمنحنى الطبيعي، أو إلى أية درجات معيارية أخرى؛ نظرًا إلى ضرورة عمل مفاضلات بين الطلاب غالبًا. ويا للأسف! فهذا لا يحدث دائمًا.

وحتى نفرق بدقة بين الرتب المئينية (percentile rankings) للطلاب ذوي الدرجات العالية في الأطراف العليا لتوزيع الدرجات، فإننا بحاجة إلى عدد قليل جدًا من الأفراد في عينة التقنين، ممّن كانت درجاتهم في الأطراف العليا لتوزيع الدرجات. وبما أن هؤلاء الأفراد يمثلون نسبة قليلة من المجموع، فيجب أن تكون عينة التقنين الكلية كبيرة بالضرورة. وإذا كان الاختبار موضع الحديث يحتاج إلى أن يكون في أشكال مختلفة بحيث يمكن استعماله مع أعمار متعددة، ومستويات مختلفة من التحصيل والاستعداد والقدرة، فإن المتطلبات المتعلقة بحجم العينة يجب أن تزداد بصورة ملحوظة.

وبسبب هذه المتطلبات، كما هو الحال دائمًا؛ تُستمد المعايير في الطرف العلوي لتوزيع العلامات من عينات فرعية من عينة التقنين، التي تكون صغيرة جدًا لهذه الغاية. وببساطة، فإن العديد من الاختبارات التي تُستعمل لتقييم الطلاب الموهوبين، تتضمن عينات تقنينها عددًا قليلاً جدًا من الطلاب الموهوبين. ونتيجة لذلك؛ يمكن أن تكون الدرجات في المدى الأعلى أقل ثباتًا، أو قد يكون مدى من الدرجات الخام مرتبط بسقف مئيني واحد، ومن ثم تحجب الفروق الحقيقية بين الطلاب.

إن هذه الظاهرة المرتبطة بآثار السقف تنبئنا بأن ثبات الدرجات العالية في الاختبار، يجب أن يعالج بنوع من الحرص لحين الرجوع والاسترشاد بدليل الاختبار؛ من أجل معرفة المزيد عن عينة التقنين، والخطأ المعياري للدرجات على مدى توزيع هذه الدرجات.

مشكلات تصاميم التقويم

من الصعب تصميم تقويم برنامج بالطريقة نفسها التي يرغب فيها الفرد بتصميم تجربة جيدة. ولضمان الحصول على ضوابط ملائمة، فمن المفيد استعمال مجموعة ضابطة لا تتعرض لبرنامج الموهوبين، إضافة إلى مجموعة المعالجة التي تتعرض لبرنامج الموهوبين. وعلاوة على ذلك، يجب تشكيل هذه المجموعات عشوائيًا من مجموعة من الطلاب المؤهلين للالتحاق بالبرنامج المعني. ومن هنا، يستطيع الفرد أن يدرك بسرعة سبب اعتراضات الأهل والآخرين

في أن يكون أبناؤهم ضمن المجموعة الضابطة بالرغم من كونهم مؤهلين للالتحاق بالبرنامج، فضلاً عن استثنائهم منها لأغراض التقويم. لذلك، عندما يحاول المقوّمون الاقتراب من التصاميم التجريبية أو توظيفها، فإنهم يلجؤون عادة إلى تصاميم المجموعة الواحدة، من غير مجموعة ضابطة أو مقارنة، وهذا وضع مشكل بحد ذاته.

هناك بعض الطرائق الأخرى التي تدور حول ذلك، دون الدخول في مشكلات أخلاقية وسياسية، وهي تتمثل في الطلب إلى بعض أولياء الأمور وضع أبنائهم الموهوبين في المجموعة الضابطة (عدم الالتحاق بالبرنامج). وتتضمن إحدى هذه الطرائق استخدام بعض التباين في تصميم التوازن المضاد (counter-balanced) (Campbell & Stanley, 1963)، حيث يُقدّم فيه أجزاء من البرنامج، مثل تعريض الطلاب – بعد تقسيمهم إلى مجموعات متباينة – لمكونات مختلفة من المنهاج في أوقات مختلفة. فعلى سبيل المثال، يمكن تقسيم الطلاب في البرنامج إلى مجموعتين بطريقة عشوائية، بحيث تتعرض المجموعة الأولى لأحد مكونات المنهاج المتمايزة من حيث الأهداف والطرائق، في حين تتعرض المجموعة الأخرى لمكون آخر من المنهاج في الوقت نفسه. وبعد الانتهاء من ذلك، يمكن تقييم المجموعتين، بحيث تقوم كل مجموعة بدور المجموعة الضابطة للمجموعة الأخرى حسب تصميم المجموعتين شبه التجريبي، ومن ثم تعريض كل مجموعة لمكون المنهاج الذي لم تتعرض له في المرة الأولى، وبالتالي يمكن عمل مقارنات إضافية.

قد تكون مشكلات التصميم شاقة، إلاّ أنه يمكن التغلب عليها. ومع ذلك، فإن تقويم برامج الطلاب الموهوبين هو أكثر صعوبة من تقويم معظم البرامج الأخرى.

استعمال مقوّم خارجي

يتضمن أحد الاتجاهات المعتمدة في تقويم البرامج الاستعانة بمقوّم أو بمجموعة من المقومين الخارجيين لإجراء عملية التقويم. وقد يكون المقوّم شخصًا أكاديميًا يحمل مؤهلاً في التقويم، أو في تعليم الطلاب الموهوبين، وقد يكون مقوّمًا محترفًا، أو مستشارًا تربويًا. وفي حال كانت هناك كلية قريبة تُقدّم برنامجًا للدراسات العليا في التربية، فإن الطلاب يتلقون تدريبًا ميدانيًا تحت إشراف الكلية. وبغض النظر عمّن يتولى التقويم الخارجي، فإن هذا الاتجاه ينطوي على العديد من المزايا التي تستحق الإشارة إليها:

١- أولى هذه المزايا، هي أن المقوّم الخارجي يُظهر درجة أعلى من الموضوعية من تلك المتوقعة من شخص آخر موجود داخل النظام المراد تقويمه. وفي بعض الأحيان، لا يمكن أن يرى الشخص الذي يكون قريبًا جدًا من البرنامج ما يراه شخص خارجي آخر بمنظور مختلف. وبالطبع، فإن الموضوعية التامة مستحيلة، إلاّ أن المقوّم الخارجي يُظهر نوعًا آخر من الذاتية في مهمته.

٢- يجب أن يكون المقوّم الخارجي قادرًا على الاضطلاع بالتقويم دون الاهتمام بما يترتب مستقبلاً على الاستنتاجات التي توصّل إليها. وبما أن المقوّمين الخارجيين غير مدينين في معيشتهم ورزقهم لعملية تقويم البرنامج، فهم يمتلكون درجة من الاستقلالية في الأفكار والتعبير عنها، لا يمتلكها هؤلاء المقوّمون من داخل البرنامج.

٣- يُقدّم المقوّم الخبير (الخارجي) مدى واسعًا من الخبرات المستمدة من عمله مع أنواع عديدة من البرامج. إن معرفة ما نجح أو ما لم ينجح في نظم أخرى، يمكن أن يكون ذا قيمة كبيرة، خاصة عند مراعاة وجود تغييرات حاسمة في هذا المجال. وباختصار، يمكن للمقوّم الخارجي تقديم خدمات ذات قيمة كبيرة لا يمكن أن يُقدّمها المقوّم الداخلي.

وبطبيعة الحال، فإن الاعتماد الكلي على المقوّم الخارجي هو عمل غير صائب لسبب وحيد؛ هو أن بعض المناقب الكثيرة للمقوّم الخارجي، مثل المنظور الخارجي، والتحرّر من التداعيات السلبية لاستنتاجات التقويم، لها جوانبها السلبية أيضًا.

ومع أن المنظور الخارجي يُوفّر درجة أكبر من الاتساع، إلاّ أنه لا يؤدي إلى التعمق المطلوب، ويفتقر ذلك النوع من التقويم إلى الخبرة العامة التي تتراكم لدى شخص يخدم مدة طويلة في نظام معين. بالإضافة لما سبق، فإن التحرّر من عواقب استنتاجات التقويم يقابلها التزام أقل من المقوّم الخارجي تجاه البرنامج، وكذلك اهتمام أقل بكيفية تأثير التقويم في تحسين البرنامج.

ومن المشكلات الأخرى المرتبطة بالمقوّم الخارجي، أنه يميل إلى أن يكون ختاميًا فقط، ويُهمل الوظيفة التكوينية التي تلعب دورًا مهمًا في تحسين البرنامج. وهذه ليست المشكلة الأساسية؛ إذ ليس من المألوف أن يعمل المقوّم في بداية العام الدراسي، بحيث يقتصر ما يقوم به على بعض أشكال

التقويم التكويني. أمّا الوقت الأمثل لبدء مناقشة التقويم مع مستشار التقويم، فهو قبل بدء السنة الدراسية، حيث يمكن تطوير خطة تقويم دقيقة تتضمن بنود التقويم التكويني.

وختامًا، فإن القليل من المدارس أو مدارس المقاطعة لديها من الموارد ما يكفي لإسناد مهمة التقويم إلى مقومين خارجيين على أساس سنوي. ولا شك في أن التقويم المتكرر يمثل أهمية كبرى للتطوير، وهذا يتطلب أن يُجرى التقويم داخليًا، وأن يُبنى ضمن البرنامج، وأن يكون جزءًا أساسيًا منه. وكما ناقشت في كتابي الخاص بتخطيط البرنامج (Borland,1989)، يجب أن يكون التقويم جزءًا مكملاً في برامج الطلاب الموهوبين كلّها، وألاّ يقل أهمية بأيّ حال من الأحوال عن عملية الكشف أو التحديد.

قضايا أخرى تتصل بتقويم برامج الموهوبين

القياس الواقعي، وتقويم البرنامج

لقد كتب الكثير حول موضوع القياس وهو القياس الواقعي؛ الذي يشبه كثيرًا المنهاج والتدريس الفعلي الذي قيست آثاره (Darling-Hammond, Ancess, & Falk, 1995; Using, 1992; Wiggins, 1989). ويُعدّ استعمال المقالات بدلاً من اختبارات الاختيار من متعدد لقياس القدرة على الكتابة مثالاً واضحًا على ذلك.

وهذا مجال واعد من المجالات التي آتت أكلها في مجال تعليم الموهوبين، كما جاء في أعمال أمبيل -Ama 1983) bile,) حول التقييم الذي يُعرّفه إيبرسول (Ebersole, 1994) أنه «إصدار حكم بالإجماع على منتج إبداعي ضمن مجال معين، مثل المقالات المذكورة سابقًا، من قبل خبراء في ذلك المجال». وهناك ميزة واضحة لهذه الطريقة؛ فهي تعكس الآلية التي يُنجِز بها الأفراد أعمالهم في الحياة الواقعية؛ كأن يقوم أشخاص ومجموعات مختصة، مثل النقاد، أو مالكي صالات العرض، أو المحرّرين، أو قادة الفرق الموسيقية، أو المديرين بتقييم مجالات فنية مختلفة. وعليه، تُعدّ الطريقة ضمن هذا السياق قياسًا واقعيًا فعليًا.

يمكن تضمين هذه الأفكار في عالم تقويم البرامج بسهولة تامة، كما أن قياس المهارات كجزء من تقويم البرنامج يجب أن يُطبّق بطريقة واقعية (authentic) قدر المستطاع، إلى حدّ يتيح إنتاج برامج تساعد الطلاب على اكتساب مهارات معينة. فعلى سبيل المثال، إذا كان تعزيز الإبداع لدى الطلاب هدفًا رئيسًا للبرنامج، فيمكن تعريضهم لمواقف تتطلب منهم الاستجابة بطريقة إبداعية لمشكلات في مجالات ذات علاقة، بدلاً من الاستناد إلى التقويم المعتمد على الدرجات التي يحققها الطالب من اختبار الإبداع، باستعمال الورقة والقلم.

تقويم البرامج التي صُمّمت لخدمة الطلاب الموهوبين غير الممثلين عادة

بالرغم من النوايا الحسنة، إلاّ أن هناك دليلاً واضحًا للأسف (e.g., Borland, Schnur, & Wright, 2000; Borland & Wright, 1994; Ford & Harris, 1999; Richert, 1987; Van Tassel-Baska, Patton, & Prilla-man, 1989) على فشلنا في القيام بما يلزم للكشف عن الطلاب الموهوبين، وتقويم الخدمات الخاصة بهم، خاصة المنحدرين من الطبقات المحرومة اقتصاديًا من غير البيض. وعمومًا، فقد شهدت البرامج الخاصة بالطلاب غير الممثلين بعض التقدم، مثل البرامج الممولة عن طريق قانون برنامج جاكوب جافيتس (Jacob Javits) للطلاب الموهوبين والنابغين، لكن هذا التقدّم ترافق مع ظهور مخاوف جديدة مرتبطة بتقويم البرامج.

يلاحظ أن بعض هذه المشكلات واضحة، مثل ضرورة استيعاب حاجات الطلاب الذين لا يتقنون اللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى مشكلات أخرى قد تكون أقل حدّة من المشكلة السابقة، من مثل الانقلاب الثقافي، حيث يُنظر إلى قيم الأغلبية؛ كالسعي وراء النجاح الأكاديمي، بصفتها رمزًا للأغلبية المستبدة. وقد ناقش فوردهام (Fordham, 1991) عبء «لعب دور الرجل الأبيض» الذين يجب أن يتعايش معه طلاب الأقليات الناجحين أكاديميًا على نحو مستمر، وما قد يُسبّبه ذلك لهم من ألم شديد. فمع أن ذلك قد يُسهّل نجاحهم الأكاديمي ويدفعهم نحو الأعلى، إلاّ أنه يمكن أن يُنفّر أقرانهم وأفراد عائلاتهم منهم.

يتطلب التقويم الناجح للبرامج الخاصة بالطلاب الموهوبين غير الممثلين، أو برامج الأغلبية التي تكون أكثر شمولاً، فَهْم أن الموهبة تعبّر عن نفسها بطرائق مختلفة، وفي ثقافات وبيئات مختلفة أيضًا. ومن أجل استيعاب ذلك؛ يجب على الفرد أن يتفهم الثقافة والبيئة السائدتين. وكما ذكر آرمور توماس (Armour Thomas, 1992)، فإن القدرات المعرفية والخبرات الثقافية لا يمكن فهمها بمعزل عن بعضها بعضًا.

إطار عام لتقويم البرنامج

في ضوء ما تقدّم، كيف يمكن إذن تقويم برنامج الموهوبين؟

لتسهيل عملية التقويم، إليك هذا المنحى القابل للتطبيق مباشرة، الذي لا يتطلب خبرة في الإحصاء أو القياس النفسي، وهو مُصمّم للمعلمين ومنسقي البرامج والممارسين الآخرين، فضلاً عن تركيزه على أهداف البرنامج.

الخطوة الأولى: تعريف أهداف البرنامج أو تحديدها

لا شكّ في أن الأهداف الواضحة والمعقولة تُسهّل التقويم على نحو كبير، لذلك، فالخطوة الأولى هي استعراض أهداف البرنامج وتحديدها، والتأكد أنها تشير إلى الفوائد التي سيجنيها الطلاب نتيجة لتطبيق هذا البرنامج.

الخطوة الثانية: اختيار أهداف للتقويم الحالي

تحاول البرامج عادة تحقيق مجموعة من الأهداف. ولتحقيقها جميعًا، فإن الجهود المبذولة في عملية التقويم تجعل العملية صعبة للغاية. لذلك، فمن المنطقي أن يكون التركيز على عدد قليل من الأهداف (قد تكون ثلاثة، أو أربعة، أو أقل من ذلك، أو أكثر) في أيّ تقويم سنوي.

يعتمد اختيار الأهداف على عوامل متنوعة، وقد يكون منها تأكيد السنة القادمة، أو جوانب القصور المدركة التي تحتاج إلى معالجة. كما لا توجد حاجة أو داع لمحاولة تغطية كل هدف في كل عام. وفي هذه الحالة، يمكنّ إعداد نماذج، ربما مثل النموذج الموضح في الشكل (١: ٢٣)، تتضمن كتابة الأهداف، والمعلومات الإضافية. ويجب القيام بذلك قبل بدء العام الدراسي؛ ممّا يتيح إمكانية التخطيط للبيانات الختامية والتكوينية.

الخطوة الثالثة: تحديد أنشطة البرنامج، والمخرجات، والمعايير المتعلقة بالأهداف المختارة

تعقد أنشطة متنوعة للبرنامج طوال العام القادم، وهي مُصمّمة لتحقيق الأهداف، أو إشراك الطلاب في سلوكات تنعكس على بلوغ أهداف البرنامج. أمّا الخطوة التالية بعد ذلك، فهي تعبئة النماذج الخاصة بهذه الأنشطة، بحيث يمكن مراقبة سلوكات الطلاب التي سوف تُسلّط الضوء على التقدّم نحو الهدف. فعلى سبيل المثال، إذا كان الهدف المراد تحقيقه هو تطوير الطالب مهارات البحث، فإن عمله في المشاريع المستقلة يُعدّ أحد الأنشطة الواضحة التي يمكن من خلالها مراقبة السلوك الذي يدل على كيفية تقدّم الطالب، ومن ثم يمكن وضع قائمة بأكبر عدد ممكن من الأنشطة المتوقعة لكل هدف، كما يمكن إضافة الأنشطة على النحو المخطط لذلك خلال العام الدراسي.

وسوف يكون لكل نشاط من هذه الأنشطة مظهر أو نتاج قابل للملاحظة إلى درجة ما، وهذه يجب وضعها في قائمة أيضًا، كما هو الحال بالنسبة إلى النقاط التي يجب ملاحظتها عند مراقبة السلوكات أو المخرجات. وأخيرًا، يجب تحديد معايير أو مستوى الأداء المرغوب.

وباستعمال المثال السابق، واعتمادًا على الخبرة السابقة، يجب اشتراط نسبة محدّدة من الطلاب لإتمام المشاريع كأحد معايير تحقق الهدف.

الخطوة الرابعة: تسجيل أداء الطلاب وتحليله

عندما ينفذ كل نشاط متصل بهدف البرنامج، يمكن تسجيل مستويات الأداء الفعلية للطلاب، ومن ثم مقارنتها بالمعيار الموضوع مسبقًا. كما يمكن تسجيل بعض الملاحظات التحليلية التي تتصل بالمدى الذي تحققت به المعايير وما يعنيه ذلك. وعندما تنفذ هذه الخطوات بحيث تشمل جميع الأنشطة المدونة في العمود الأول من القائمة، يمكن كتابة فقرة أو فقرتين للتعليق على مدى تحقق الأهداف، وما يجب عمله في المستقبل. وعند الانتهاء من تنفيذ ذلك لكل الأهداف المرجوة، يمكن إجمالها في تقرير التقويم.

إن الغرض من هذه المرحلة هو تجميع أكبر قدر ممكن من الأدلة عبر الملاحظة المباشرة لأعمال الطلاب وسلوكهم؛ لتسليط الضوء على درجة التقدم نحو أهداف البرنامج المختارة. ومن المرجح أن معظم المعلومات التي جُمعت لن تكون بيانات من الاختبارات، وأن الكثير من البيانات سوف تكون ذاتية. ولا يجب أن تكون هذه هي القضية؛ فالشيء المهم هو تجميع أكبر قدر ممكن من البيانات، وجعل التقويم قابلاً للتطبيق العملي، حتى بوجود بعض القيود في المصادر المتاحة للبيانات. ويجب أن يكون واضحًا أنه ليس هناك حاجة إلى تخصص دقيق في تقويم البرامج للقيام بهذا النوع من التقويم.

هدف البرنامج:					
النشاط	السلوكات والنتاجات	نقاط الملاحظة	المعيار	الأداء	التحليل
التجميع (التركيب)					

الشكل (١: ٢٣): نموذج تخطيط تقويم البرنامج المستند إلى الأهداف.

الخطوة الخامسة: كتابة التقرير

إن الخطوات الأربع السابقة في عملية التقويم هذه هي وضعية بطبيعتها، وتعتمد على مفهوم التايلريين راڤ تيسن (Ralph Tyler) التقليدي للتقويم؛ أي تقييم المدخلات والمخرجات المتصلة بأهداف البرنامج الواضحة التي لا لبس فيها. وأنا أعرض هذه الخطوات توخيًا لمزيد من التبسيط، ولمساعدة هؤلاء المتخوفين من تقويم البرنامج، أكثر من كون ذلك انعكاسًا لمعتقداتي فيما يتعلق بالتعليم والتعلّم، وطبيعة الواقع، وكيفية إجراء عملية الاستقصاء.

أعتقد أن تقرير التقويم يجب ألاّ يكون مجرد ملخص للتقدم الذي أحرز باتجاه الأهداف المحددة بالتقييم خلال العام الدراسي، بل يجب دمج المعلومات التي جُمعت في العملية سابقة الذكر في تقرير التقويم الذي يراعي الأمور التالية:

أ- الحقائق متعددة البنى الخاصة بمجموعات متنوعة من مستفيدي البرنامج.

ب- تأثيرات البرنامج في السياق الأكبر الذي وُجد فيه.

ج- العواقب المعنوية والأخلاقية لأنشطة البرنامج.

إقرار الحقائق متعددة البنى

يمكن القول إن المستفيدين المختلفين لا يمتلكون آراء ووجهات نظر مختلفة حيال البرنامج ومكوناته المختلفة فحسب، بل إنهم يبنون حقائق مختلفة إلى درجة أنهم يدلون بها في عملية التقويم، ويُسهمون في بناء نتائج التقويم مع المقيّمين. وعليه، فإن الاستنتاجات لا تتمتع بمعانٍ ثابتة وغير قابلة للتغيير، بحيث يمكن تعميمها على الأفراد والأوضاع المشابهة كلّها، كما يتعين على أيّ تقرير تقويم ذي فائدة لا يستند بالكامل إلى تصور إيجابي أن يعكس هذه الأوضاع الجدلية والمعرفية.

تحليل الآثار في السياق الأكبر

يجب أن يُطبّق التقرير ما توصّل إليه عن أهداف البرنامج على النظام الأوسع الذي يوجد ضمنه. وفي حالة برنامج الموهوبين في مدرسة المقاطعة، فهذا يتضمن أمورًا عدّة، مثل: البحث عن الاتساق، أو التناقض بين أهداف البرنامج وفلسفة المقاطعة وسياساتها، والتأثيرات المتبادلة بين أنشطة البرنامج وأنشطة المقاطعة التربوية الأخرى، والتأثيرات في الحياة المدرسية للطلاب الموهوبين، وليس فقط في ذلك الجزء الذي تلعبه في برنامج الموهوبين، والتأثيرات في تخصيص الموارد في عموم المقاطعة، وفي العلاقة بين البرنامج والبرامج الأخرى، وبين أعضاء هيئة تدريس الموهوبين والهيئات التدريسية الأخرى، وبين الطلاب الموهوبين والطلاب الآخرين، وكذلك مدارسهم، والمدارس الأخرى، وأولياء أمورهم، وأولياء الأمور الآخرين.

معالجة النتائج المعنوية والأخلاقية

يجب أن تكون النتائج المعنوية والأخلاقية للبرنامج جزءًا من التقويم الشامل القائم على الاستعمال. ومن بين الأسئلة الأخلاقية التي تظهر عادة في سياق برامج الموهوبين ما يلي:

- هل يُزوّد البرنامج الطلاب الموهوبين بالخبرات الملائمة لهم فقط؟
- هل يُعطى الطلاب في البرنامج فرصًا يمكن أن يستمتع بها الطلاب الآخرون، ويجنون منها فوائد معينة؟
- هل كانت إجراءات الكشف عن الموهوبين والتعرّف إليهم منصفة؟
- هل يخدم البرنامج قطاعات ممثلة لمجتمع المقاطعة على نحو معقول؟
- هل هناك فروق عرقية واجتماعية اقتصادية واضحة بين طلاب برنامج الموهوبين وطلاب المدارس العامة؟
- هل هناك مزايا أو مسؤوليات اجتماعية مترتبة ضمنيًا على تسمية « طالب موهوب »؟
- هل يمارس بعض الآباء ضغوط على القرارات الخاصة بالبرنامج من خلال وضعهم الاجتماعي أو الاقتصادي البارز في المجتمع؟
- هل يُعدّ البرنامج مفيدًا وصالحًا للاستعمال بصفته نموذجًا يُحتذى؟

الخلاصة:

آمل ألاّ أكون قد بالغت كثيرًا في تأكيد الصعوبات التي تواجه تقويم البرامج. كما أتمنى أن يُقدّم الإطار العام الذي قدّمته سابقًا مؤشرًا على أن التقويم يُعدّ جزءًا قابلاً للتطبيق، وضروريًا في تنفيذ أيّة برنامج للطلاب الموهوبين. وإذا كان تخطيط تقويم البرنامج وتطبيقه يبدو شاقًا، فيجب أن يظل حاضرًا في أذهاننا أن استعمال البرنامج دون تقويم أو تطوير أمر شاق جدًا.

يُعدّ التقويم شكلاً من أشكال الاستقصاء الذي يعني البحث عن المعرفة؛ فإذا لم نرغب في تقويم برامجنا، فنحن نعترف ضمنيًا برضانا بأن نبقى جاهلين. وعليه، فكيف نستطيع تبرير ذلك لطلابنا ولأنفسنا؟

أسئلة للتفكير والمناقشة

١. يُعدّ تقويم البرنامج حسب بورلاند (Borland) حُكمي، ووصفي، وموجه للتطوير، وموجه للاستعمال، ووضعي. بناء على ذلك، كيف ستقدر نموذج الخطوات الخمس هذا على مقياس من (١-١٠)؟

٢. ما الفروق بين التقويم الختامي، والتقويم التكويني، والوظيفة النفسية (الاجتماعية) السياسية، والإدارية للتقويم؟ وما الذي يثير اهتمامك كمعلم للموهوبين ممّا سبق؟

٣. هَبْ أنك تُقوّم برنامجًا للموهوبين. استعن بالشكل (٢: ٢٣) لوضع هدف واحد مهم، ثم أكمل تطبيق بقية الشكل.

٤. ناقش إيجابيات تقويم مرحلة ما بعد الوضعية وسلبياته.

٥. كيف يمكنك تقويم أثر البرنامج في الطلاب، والمعلمين، والإدارات، وأولياء الأمور الآخرين، والمجتمع الأكبر، بناءً على الاهتمام بالسياق الأوسع كما أشار إليه بورلاند؟

REFERENCES

Amabile, T. M. (1983).*The social psychology of creativity.* New York: Springer-Verlag.

Armour-Thomas, E. (1992), Intellectual assessment of children from culturally diverse backgrounds. *School psychology Review*, 21, 552- 565.

Benbow, C. P. (1986). SMPY's model for teaching mathematically precocious students. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 1-26). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Borland, J. H. (1989). *Planning and implementing programs for the gifted.* New York: Teachers College Press.

Borland, J. H. (1990). Post-positivist inquiry: Implications of the "new philosophy of science" for the field of the education of the gifted. *Gifted Child Quarterly* , 34, 161-167.

Borland, J. H., Schnur, R., & Wright, L. (2000). Economically disadvantaged students in a school for the academically gifted: A post-positivist inquiry into individual and family adjustment. *Gifted Child Quarterly*, 44, 13-32.

Borland, J. H., & Wright, L. (1994). Identifying young, potentially gifted, economically disadvantaged students. *Gifted Child Quarterly*, 38, 164-171.

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi- experimental designs for research.* Chicago: Rand McNally.

Crockenberg, S. (1972). Creativity tests: Boon or boondoggle for education? Review of Educational Research, 42, 27-45.

Cronbach, L. J., Ambron, S. R., Dornbusch, S. M., Hess, R. D., Hornik, R. C., Phillips, D. C., Walker, D. E., &Weiner, S. S. (1980). *Toward reform of program evaluation.* San Francisco: Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L., Ancess, J., & Falk, B. (1995). *Authentic assessment in action.* New York: Teachers, College Press.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (1998). *The landscape of qualitative research: Theories and issues.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Ebersole, D. G. (1994). Connoisseurship, critical community, and consensual assessment: The role of subjective judgment in the identification of young, disadvantaged gifted students. Unpublished doctoral dissertation. Teachers College, Columbia University.

Fetterman, D. M. (1993). *Evaluate yourself.* Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.

Ford, D. Y., & Harris J. J. III. (1999). *Multicultural gifted education.* New York: Teachers College Press.

Fordham, S. (1991). Peer proofing academic competition among Black adolescents: "Acting White" Black American style. In C. E. Sleeter (Ed.), *Empowerment through multicultural education* (pp. 69-93). Albany: State University of New York Press.

Cuba, E.G. (1991). The paradigm dialog. Beverly Hills, CA: Sage.

Cuba, E.G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation.* Beverly Hills, CA: Sage.

House, E. R. (1993). *Evaluation of programs for disadvantaged gifted students.* Unpublished manuscript, University of Colorado, Boulder.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1981). *Standards for evaluations of educational programs, projects, and materials.* New York: McGraw-Hill.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Beverly Hills, CA: Sage.

Margolin, L. (1996). A pedagogy of privilege. *Journal for the Education of the Gifted*, 19, 164- 180.

Margolin, L. (1994). *Goodness personified: The emergence of gifted children.* New York: Aldine de Gruyter.

Migotsky, C., Stake, R., Davis, R., Williams, B., DePaul, G., Cisneros, E. J., Johnson, E., & Feltovich, J. (1997). Probative, dialectic, and moral reasoning in program evaluation. *Qualitative Inquiry*, 3, 453-467.

McCorkle, M. D. (1986). The operation was a success but the patient died: A critique of "The implementation and evaluation of a problem-solving training program for adolescents." *Evaluation and Program Planning*, 7, 193-198.

Nevo, D. (1983). The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature. *Review of Educational Research*, 53, 117-128.

Patton, M. Q. (1986). *Utilization-focused evaluation* (2nd ed.), Beverly Hills, CA: Sage.

Perkins, D. N. (1981). *The mind's best work.* Cambridge: Harvard University Press.

Richert, E. S. (1987). Rampant problems and promising practices in the identification of disadvantaged gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 31, 149-154.

Sapon-Shevin, M. (1994). *Playing favorites: Gifted education and the disruption of community*. Ithaca: State University of New York Press.

Sapon-Shevin, M. (1996). Beyond gifted education: Building a shared agenda for school reform. *Journal for the Education of the Gifted*, 19, 194- 214.

Schwandt, T. A. (1997). Reading the "problem of evaluation" in social inquiry. *Qualitative Inquiry*, 3, 4-25.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. E. Stake (Ed.), *AERA monograph series on curriculum evaluation*, No-1. Chicago: Rand McNally.

Scriven, M. (1972). Pros and cons about goal-free evaluation. Evaluation Comment: *The Journal of Educational Evaluation*, 3(4), 1-7.

Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68, 523- 540.

Stanley, J. C. (1981). Rationale of the study of mathematically precocious youth (SMPY) during its first five years of promoting educational acceleration. In W. B. Barbe & J. S. Renzulli (Eds.), *psychology and education of the gifted* (pp. 248-283). New York: Irvington.

Torrance, E. P. (1975). Creativity research in education: Still alive. In I. A. Taylor and J. W. Getzels (Eds.), *Perspectives in creativity* (pp. 278 -296). Chicago: Aldine.

Torrance, E. P, (1988). The nature of creativity as manifested in testing. in R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 43-75). New York: Cambridge University Press.

Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Using Performance Assessment [Special issue]. (1992). *Educational leadership*, 49(8).

VanTassel-Baska, J., Patton, J., & Prillaman, D. (1989). Disadvantaged gifted learners: At risk for educational attention. *focus on Exceptional Children*, 22(3), 1-15.

Vedung, E. (1997). Public policy and program evaluation New Brunswick, NJ: Transaction.

Wallach, M. A. (1985). Creativity testing and giftedness. In F. D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives* (pp. 99- 123). Washington, DC: American psychological Association.

Wiggins, G. (1989). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 70(9), 703- 713.