المساواة والتميّز: الطلاب المتنوّعون ثقافيًا في برامج تربية الموهوبين

دونا واي. فورد ، جامعة ولاية أوهايو

DONNA Y. FORD

«هناك احتمال كبير أن الإنسان الذي يُحرم من الحافز والفرصة، لا يُحقّق إنجازًا كبيرًا في حياته إلاّ نادرًا، بغضّ النظر عن مواهبه العظيمة. لقد كشفت الدراسات الخاصة بمتابعة الشباب الزنوج المبدعين حقيقة مذهلة لهدر الموهبة؛ هدر يضيف تكلفة باهظة إلى ثمن التميز في هذا البلد»- (لجنة السياسات التربوية، ١٩٥٠م، ص٣٣).

كما يوحي هذا الاقتباس، فإن إضاعة العقل ليس شيئًا فظيعًا فحسب، بل إن محو العقل لا يقلّ فظاعة عن ذلك. ويعترف مربو الطلاب الموهوبين أن تجاهل جوانب القوة في الطلاب الموهوبين يهدر الموهبة والإبداع ويمحوهما.

إن معظم البيانات الشاملة –رغم قدمها- عن التقسيمات الديمغرافية لبرامج الموهوبين، تأتي من وزارة التربية في الولايات المتحدة الأمريكية (١٩٩٣)، وتشير إلى أن نسبة عدم تمثيل السود الأمريكيين، والإسبان الأمريكيين، والأمريكيين الأصليين في برامج الموهوبين، تتراوح بين (٥٠٪ - ٧٠٪). وبصورة أكثر تفصيلاً، يُمثّل الطلاب السود نحو (١٦٪) من مجموع تعداد طلاب المدارس، في حين يُشكّلون قرابة (٨٪) فقط من منتسبي برامج الموهوبين. وفي الوقت الذي يُمثّل فيه الإسبان الأمريكيون (٩٪) من طلاب المدارس، فإنهم لا يُمثّلون سوى (٥٪) فقط من طلاب برامج الموهوبين. أمّا الطلاب الأمريكيون الأصليون، فيُمثّلون (١٪) من مجموع طلاب المدارس، و (٣٪) من طلاب برامج الموهوبين. وبعد مراجعتي تقارير عدّة عن هذا الموضوع، فقد توصّلت إلى استنتاجين اثنين (Ford, 1998 a, 1998 b): أولهما، أنه بالرغم من الجهد الكبير المبذول، فقد شهدت الساحة الأمريكية تقدّمًا ضئيلاً في تحسين تمثيل الطلاب المتنوّعين ثقافيًا في تعليم الموهوبين. وثانيهما، أنه على الرغم من الإقرار بمسألة تدني التمثيل لعقود خلت، فإن عدم تمثيل الطلاب من ذوي الخلفيات الثقافية المختلفة في برامج الموهوبين قد ازداد بشكل كبير عمّا كان عليه الحال في الماضي (انظر الجدول ١:٣٩).

تثير هذه البيانات السؤالين التاليين:

ما سبب تدني تمثيل الطلاب المتنوّعين – بانتظام، وإلى حدّ كبير- في برامج تعليم الموهوبين؟

ما العوامل التي تُسهم في صعوبات اختيار الطلاب المتنوّعين عرقيًا وثقافيًا لبرامج الموهوبين وإبقائهم فيها؟

ترتكز الفكرة الأساسية في هذا الفصل، التي تتناول تدني تمثيل الطلاب المتنوّعين ثقافيًا وعرقيًا في مراكز تعليم الموهوبين، على قضيتين رئيستين، هما:

- الجدل الدائر عن التميّز والمساواة، القائم على «نظرة عاجزة» حول السكان المتنوّعين ثقافيًا.
- عدم فهم المربين التنوّع الثقافي.

وعليه، فإن هذين العاملين يمنعان المربين من تحديد مواهب الطلاب المتنوّعين عرقيًا، الذين تختلف ثقافاتهم عن الثقافة السائدة في المجتمع.

الحواجز التي تحول دون اختيار الطلاب المتنوّعين ثقافيًا لبرامج الموهوبين

لقد ركّز العديد من الباحثين على الحواجز التي تمنع اختيار الطلاب المتنوّعين ثقافيًا لبرامج الموهوبين، وتحظر بقاءهم فيها. وقد تناول هؤلاء الباحثون هذا الموضوع من منظورين اثنين، هما:

- سوء الفهم الثقافي.
- مسائل تتعلق بالامتحانات والتقويم.

ولكن، لماذا يستمر سوء تمثيل الطلاب المتنوّعين ثقافيًا في برامج تعليم الموهوبين؟

الجدول (١:٣٩): بيانات التربية الخاصّة حول التوجّهات في تمثيل الطلاب المتنوّعين ثقافيًا في برامج تعليم الموهوبين، (١٩٧٨م. ١٩٩٢م).

عدد الطلاب	1978	1980	1982	1984	1992
الأمريكيون الإسبان	6.8	9.5	8.6	13.2	13.7
	5.15	5.4	4.0	7.2	7.9
	(u=25%)	(u=40%)	(u=53%)	(u=45%)	(u=42%)
الأمريكيون الهنود	.8	.7	.5	.8	1.0
	.3	.3	.3	.3	.5
	(u=62%)	(u=57%)	(u=40%)	(u=62%)	(u=50%)
الأمريكيون الآسيويون	1.4	2.2	2.6	3.7	4.0
	3.4	4.4	4.7	6.8	7.0
	(0=59%)	(0=50%)	(0=45%)	(0=46%)	0=43%)
الأمريكيون الأفارقة	15.7	20.1	25.8	24.4	21.1
	10.3	11.1	11.0	12.9	12.0
	(u=33%)	(u=45%)	(u=57%)	(u=47%)	(u=41%)

ملحوظة: تُمثّل الأرقام العليا نسبة التعداد الكلي للطلاب، وتُمثّل الأرقام الوسطى نسبة المشاركة في برامج الموهوبين. أمّا (U)، فتشير إلى تدني التمثيل، في حين تعني (O) تمثيلاً أكثر.
المصدر: فورد (1996م Ford).

تشير معظم الكتابات في هذا المجال إلى المشكلات المرتبطة بالاختبارات والتقويم. ولكن، علينا ألاّ نُلقي باللائمة على الامتحانات وحدها. ففي الوقت الذي تشير فيه معظم الكتابات إلى قضايا الاختبارات والتقويم، إلاّ أن القضايا التي تحيط بالامتحانات والتقييم هي مجرد أعراض للمشكلة. وقد تَبَيّنْتُ من خبراتي الخاصّة أن الحاجز الرئيس هو التوجيه العاجز السائد في مجتمعنا ومدارسنا. وبعد استعراض هذا التوجيه الناقص، سوف أبحث «أعراض» هذا التوجيه، مثل: نسب التحويل الكلي المتدنية للطلاب المتنوّعين ثقافيًا في خدمات تعليم الموهوبين، والاعتماد الكبير (الاعتماد الكلّي في بعض الأحيان) على الامتحانات التي لا تُحدّد نقاط القوة والميول الثقافية لهؤلاء الطلاب بدقّة. كما سنناقش الآثار السلبية الناجمة عن سوء فهم المربين للتباين الثقافي، التي تحول بينهم وبين تعرّف نقاط قوة مثل هؤلاء الطلاب.

سوء الفهم الثقافي

قبل البحث في الكيفية التي يُعيق فيها سوء الفهم الثقافي اختيار الطلاب المتنوّعين ثقافيًا للالتحاق ببرامج الموهوبين، علينا أولاً مناقشة مفهوم «الثقافة». تُعرّف الثقافة أنها نظام اجتماعي يُمثّل تراكمًا للمعتقدات، والاتجاهات، والعادات، والقيم، والسلوكات التي تعمل كمصفاة، تنظر من خلالها مجموعة من الأفراد إلى العالم الذي تعيش فيه، وتتجاوب معه (Shade, Kelley, & Oberg, 1997).

يقول نوبلز (Nobbles, 1990) إن الثقافة تُمثّل القوانين والأطر المرجعية التي تُزوّد المجموعة والأفراد ضمن تلك المجموعة بنمط للعيش. أمّا لينش (Lynch, 1992a)، فيُشبّه الثقافة بالجلد الثاني؛ إذ إنها تُؤثّر في سلوكاتنا إلى حَدّ كبير. وتُعدّ الثقافة مجموعة من الأنماط الخفية التي تصبح أساليب طبيعية للتصرف، والشعور والانتماء إلى مجموعة معيّنة (Hall, 1989). فعلى سبيل المثال، تختلف الممارسات الثقافية والمعتقدات والقيم حول العديد من المتغيّرات، مثل بنية الأسرة (الأسرة النووية الصغيرة مقابل الأسرة الممتدة، الفرع، الأبوة مقابل الأمومة)، والتنافس مقابل التعاون، ومفاهيم البيئة، والصداقة، والممارسات الصحية، والنظرة إلى السلطة، ومفاهيم الوقت، والروحانيات.

من جانب آخر، فقد حدّد بويكين (Boykin, 1994) الأساليب الثقافية وجوانب القوة للأفارقة الأمريكيين، التي تُؤثّر في التعليم والتعلّم. وتشير نظريته التي تبناها باحثون آخرون مثل شيد (Shade et. Al., 1977) إلى ميل الطلاب السود لأن يكونوا لفظيين وتصوّريين (الموروث الشفهي)، ونشطين بدنيًا (حيوية، وحركة)، ومبدعين (فردية تعبيرية)، واجتماعيين (تفضيلهم التعاون على التنافس)، وحذقين في قراءة سلوكات الآخرين (التناغم)، وحسّاسين، وعاطفيين (وجدانيين) (انظر الجدول٢:٣٩).

يتجسد إدراك الفروق بين الطلاب في طرائق عدّة، كما أنه يُؤثّر في الأوضاع التربوية تأثيرًا قويًا. وهناك مثل شائع بين الأفارقة الأمريكيين يقول: «كلّما كان ما نعرفه عن بعضنا بعضًا قليلاً، تصالحنا بشكل أكبر». فمثلاً، إذا لم يفهم المعلّم كيف يُفضّل أحد طلاب المجموعات الثقافية التعاون

أو الترابط الاجتماعي على المنافسة (انظر Boykin, 1994, shade et al., 1997)، فإنه قد يَعُدُّ هذا الطالب «اجتماعيًا جدًا». تجدر الإشارة إلى أن كلمة الطائفية (communal-ism) أو الترابط والتلاحم المجتمعي، تعني الالتزام بعلاقات ومعرفة اجتماعية، مثل: العمل في مجموعات، ومساعدة الآخرين،...، إلخ. إنها روحية فلسفة «نحن» الجماعية. وفي المقابل، إذا لم يُدرك المعلّمون أن بعض الطلاب ينتمون إلى ثقافات تعطي قيمة للموروث الشفوي، فإنهم قد لا يلمسون أو يعون قدرات الطلاب الذين يُفضّلون المحادثة على الكتابة أو القراءة. وقد لا يُدركون أن الطلاب الذين يتحدثون اللغة الإنجليزية العامية يملكون مهارات لفظية قوية. لذا، فإن المعلّمين قد لا يُرشّحون الطلاب المتنوّعين ثقافيًا ولغويًا لبرامج تعليم الموهوبين؛ إذا كانوا يوازنون بين الموهبة وإتقان اللفظ والقراءة و/ أو الكتابة.

تُمثّل المصفوفة في الجدول (٣٩:٣) مصفاة (فلتر) ثقافية، تستعمل إطار عمل بوكين (١٩٩٤) لمساعدة المربين على تعرّف الدور الذي تلعبه قدرات الأفارقة الثقافية في الحيلولة دون فهم المعلّمين الاختلافات الثقافية وأضرارها. وقد توصّل فريزير وآخرون (Frasier et al., 1995) في تقرير بعنوان «نافذة جديدة للإطلالة على الأطفال الموهوبين»، إلى استنتاج مماثل مفاده أن علينا أن نتعلّم المزيد عن الطلاب الموهوبين إذا أردنا تحديدهم وخدمتهم على نحو فاعل (Frasier & Passow, 1966).

تشير المصفوفة بصورة أساسية إلى أن الأفكار الخاصة بالتنوّع الثقافي تُؤثّر في التعريفات والسياسات والممارسات. وفي كثير من الأحيان، تجري الموازاة بين الفروق والقصور. فقد أحيا هيرنستين، وموراي (Hermestein & Murray, 1994) التوجّه نحو العجز في كتاب «منحنى الجرس» (The Bell Curve).

وإلى جانب الأخطاء الأخرى التي اقترفها المُؤلّفان (مثل: مساواة اختبار الذكاء بالذكاء الحقيقي، واعتبار الذكاء ساكنًا ومتوارثًا بالكامل، وتفسير علاقة الارتباط بالسببية،...، إلخ)، فقد أساءا الفهم، وبالغا في تفسير نتائج الدراسات التي أجريت عن ذكاء أطفال الأفارقة الأمريكيين، وتوصّلا في نهاية المطاف إلى الاستنتاج الحتمي الذي مفاده أن الأفارقة الأمريكيين متخلّفون عقليًا وثقافيًا عن المجموعات العرقية والثقافية الأخرى. وهذه الفرضية مؤذية، وغير سليمة، ولا وجود لها في الأنظمة التربوية.

الجدول (٣٩:٢): الأنماط الثقافية/ قدرات الأفارقة الأمريكيين

الإيمانيات أو الروحانيات

الاعتقاد بأن القوى الدينية غير المادية تُؤثّر في حياة الناس اليومية، والاعتراف بوجود قوّة سامية غير مادية تسيطر على أمور الحياة كلّها.

التناغم

الانطباع بأن مصير الإنسان يتداخل مع عناصر أخرى في ترتيب الأشياء من أجل توحّد البشر مع الطبيعة بشكل متناغم؛ أي أن مسيرة الإنسان مرتبطة بنظام الطبيعة ارتباطًا وثيقًا.

الحركة

التوكيد على كلّ من نسيج الحركة، والنغم، والموسيقى، والرقص الذي يُعدّ لازمًا للصحة السيكولوجية، فضلاً عن الحاجة إلى الحركة والهيجان الجسدي الذي يُعبّر عن نفسه بطريقة غير لفظية.

الحيوية

النزوع إلى مستويات عليا نسبيًا من تحفيز فعل يتّسم بالنشاط والإثارة.

الوجدان

التوكيد على العواطف والمشاعر، بالتزامن مع حساسية خاصة تجاه التلميحات العاطفية، والميل إلى التجاوب العاطفي.

الترابط المجتمعي

هو الالتزام برابطة اجتماعية. فالروابط والمسؤوليات الاجتماعية تسمو على الامتيازات الفردية؛ ويعني ذلك الالتزام بالتواصل المبدئي بين الناس، وبأهمية العلاقات والروابط الاجتماعية، كما يعني الحاجة إلى الانتساب، وإلى التقبّل الاجتماعي.

الموروث الشفوي

تفضيل أشكال التواصل الشفوي، والنظر إلى كلّ من التحدّث والإصغاء بصفته أداءً، فضلاً عن البراعة الشفوية، واستخدام الأشكال المجازية والتصويرية في اللغة العامية.

التحدث يعني الأداء، والتمتّع بالموروث الشفوي، ورواية الحكايات، والتزويق، والنكات، ...،إلخ.

الفردية التعبيرية

يسعى وراء التفرّد، واكتساب شخصية متميّزة؛ يميل إلى التلقائية، والتعبير الذاتي الأصيل، والدلالة على فردية التعبير، والأسلوب الشخصي المتميز، مجازف، مستقل، متهور.

النظرة إلى مناسبات التعارف

الحدث أكثر أهمية من الوقت، ما يهمّ هو اللحظة التي نحياها الآن. قد لا يلتزم بمُحدّدات الوقت التي يفرضها الآخرون.

الجدول (٣٩:٣): الموهبة في سياق ثقافي: مشكلات مرتبطة بتحديد الطلاب السود الموهوبين وخدمتهم.

مواصفات الموهبة	المرشِّح الثقافي	مظاهر الموهبة بناء على المرشِّحات الثقافية	التفسيرات المحتملة لمزايا الطلاب السود الموهوبين
- ذاكرة واسعة. - يبحث عن المعلومات، ويحتفظ بها بسرعة.	التناغم: - ماهر في قراءة السلوكات اللفظية وغير اللفظية. - مُلاحظ يعرف البيئة جيدًا. - عاطفي، وحسّاس، ولديه إحساس بالعدالة.	- سرعة رؤية التناقضات، والتضاربات، والمظالم. - يتذكّر الأحداث السلبية أكثر من تذكّر الأحداث الإيجابية.	- مفرطون في الحساسية. - يهتمون بالأحداث السلبية. - يصعب إرضاؤهم.
- فضولي يبحث عن الدلالة والمعنى.	- مفهوم المناسبات الاجتماعية. - يحتاج إلى سياق، وإلى سبب للتعلّم. التناغم: - خبير في قراءة البيئة.	- سرعة ملاحظة عدم الترابط في الواجبات والقوانين وغيرها. - يُحبط من عدم الترابط، وغياب السياق والمعنى.	- ينظرون إلى الأسئلة كتحدٍّ. - يُعُنّون التغذية الراجعة والاهتمام نقدًا هدّامًا وحكمًا سلبيًا.
- دافعية حقيقية. - التزام بالمهمة.	- مفهوم المناسبات الاجتماعية: - اجتماعي، ويبحث عن التكافؤ.	- ينهمك في العمل عندما تكون المهمات مُجزية شخصيًا، وذات معنى.	- لا تنبع الدافعية من الداخل.
- يبحث عن علاقات السبب والنتيجة.	التناغم: - يبحث عن النظام والمنطق، ويهتم بالتقاليد.	- يرى أشياء لا يراها الآخرون. - ذو بصيرة. - حادّ الملاحظة. - يسأل «لماذا؟»، و «لماذا لا؟».	- وقحون - عنيدون. - مغرورون. - متطلّبون.
- حساسية عالية تجاه المساواة والعدالة.	وجداني: - يهتم بالمشكلات الإنسانية. - يتابع القضايا الاجتماعية في البيت، والحيّ، والمدرسة.	- يواجه بدلاً من تقبّل الظلم، مثل: يتساءل، ويقاوم، ويحتج، ويرفض قبول الأمر الواقع.	- مستفزون - حسّاسون. - قصيرو النظر (ضيّقو الأفق). - أنانيون (الاهتمامات الشخصية تطغى على القضايا الاجتماعية الكبرى).
- مخزون من المفردات الكبيرة والمتطوّرة، والطلاقة اللفظية.	الموروث الشفوي: - يُعبّر عن نفسه بشفافية، وصدق، وصراحة.	- قد يستعمل الكلمات للتأثير وإيصال رسالة مزدوجة. - قد يستعمل كلمات ولغة غير مناسبة لأجواء المدرسة.	- مهارات لفظية. - مفردات متطوّرة. - محتوى الرسائل (المعنى) غير مفهوم بسبب طريقة التوصيل (كيفية تركيب العبارة).
- مبدع. - مخترع. - مُفكّر تباعدي.	فردية تعبيرية: - يحبّ أن يُنظر إليه كفرد ضمن مجموعة. - خلّاق. - مبدع.	- يكره الروتين. - يتصف بالجرأة، والتفرّد، والمغامرة، والتحدي. - يرى أشياء لا يراها الآخرون. - تتوافر لديه العديد من البدائل. - مُتعدّد الحيل.	- فوضويون. - خالقو مشكلات. - مُهرّجون. - غريبو الأطوار. - مشاكسون. - مُتردّدون.

تتمة الجدول (٣٩:٣): الموهبة في سياق ثقافي: مشكلات مرتبطة بتحديد الطلاب السود الموهوبين وخدمتهم.

مواصفات الموهبة	المرشّح الثقافي	مظاهر الموهبة بناء على المرشّحات الثقافية	التفسيرات المحتملة لمزايا الطلاب السود الموهوبين
- تقمّص عاطفي. - مهارات اجتماعية قوية.	- عاطفي. - تُؤثِّر المشاعر في الأفكار والسلوكات.	- حسّاس تجاه الرفض والخوف من العزلة. - يحتاج إلى علاقات اجتماعية إيجابية، وغرف صفية تهتم بالطالب.	- اجتماعي. - عاطفي. - مُتطلّب إلى حدّ كبير.
- رغبة في التقبّل الاجتماعي.	التناغم: - انسجام بينه وبين بيئته.	- حسّاس تجاه التغذية الراجعة السلبية أو النقد الهدّام. - الرغبة القوية في الانتماء.	- غير مؤهّل اجتماعيًا (اجتماعي، وعاطفي، ومُتطلّب إلى حدّ كبير). - تابع، وليس قائدًا. - اتكالي لدرجة كبيرة.
- مستقل. - يُفضِّل الاعتماد على نفسه أو العمل منفردًا.	- تشاركي، عائلي، تعاوني، مهتم بالعمل بروح الفريق (روح الجماعة، وليس روح الأنا).	- قليل الدافعية في الأوضاع التنافسية. - مشارك نشط في الحالات التعاونية.	- تنقصه الاستقلالية والمبادرة. - يعتمد على الآخرين كثيرًا. - إمّعة.
- يتمتع بروح دعابة قوية.	- فردية تعبيرية. - الموروث الشفوي.	- يحبّ التلاعب بالكلمات والأفكار، والتورية.	- جلف. - تهكّمي. - غير مبالٍ. - مُهرّج. - باحث عن جذب الانتباه.
- اهتمامات متعدّدة.	- حيوي، انتقائي، متعدّد الإمكانيات.	- يستعمل المزاح لتحسين العلاقات الاجتماعية. - يستعمل لغة مجازية تصويرية نابضة بالحياة.	- مُشتّت. - فوضوي. - مُستسلم. - قدراته الأساسية غير مُحدّدة.
- تركيز مُكثّف.	المناسبات الاجتماعية: - يقضي الوقت ويقيسه حسب الارتباطية والمعنى، لا بحركة عقارب الساعة.	- يحرص على راحته بدلاً من التقيّد بجدول زمني.	- عنيد. - مُتشبّث برأيه. - غير مُنظّم.
- حيوية عالية.	- حركة وحيوية (مُكثّفة).	- يشعر بالإحباط والملل من الخمول. - مشارك نشط في التعلّم الفاعل والأنشطة. - مادي.	- مفرط الحركة. - غير منضبط. - عدواني. - يعاني مشكلة سلوكية.

التفكير القاصر، وسوء الفهم الثقافي وتأثيرهما في القياس والإجراءات والممارسة

«إن لون الإنسان هو أول شيء نراه، لكنه آخر شيء نتحدّث عنه» (Lynch, 1992, 1999b).

لقد تتبع منشاكا (Menchaca, 1997) تطوّر التفكير القاصر، وأوضح كيف يُؤثّر في التمييز العنصري في المدارس، وكيف أثّر في مقاومة التمييز بدءًا بحقبة الحقوق المدنية حتى اليوم. يحمل التفكير القاصر دلالات التخلّف الجيني، حيث تُصنّف مجموعة ما بأنها متفوّقة على الأخرى. وهذه الأيدولوجيا تُركّز على مواطن قصور الطلاب أكثر من تركيزها على قدراتهم. وسوف نناقش لاحقًا كيف تُؤثّر التوجّهات القاصرة في طائفة كبيرة من الممارسات التربوية، وتعيق وصول الطلاب ذوي الثقافات المتنوّعة إلى برامج تعليم الموهوبين.

الاعتماد المكثّف على الامتحانات

تلعب علامات الامتحان دورًا طاغيًا في تحديد أو اتخاذ القرارات، حيث تستخدم أكثر من (٩٠٪) من مدارس المقاطعات علامات اختبارات الذكاء أو التحصيل في قرار الاختيار(Davis & Rimm, Colangelo & Davis, 1997) 1997)). وهذا الاعتماد شبه الكامل على علامات الامتحان لاتخاذ قرارات إلحاق الطلاب ببرامج الموهوبين، يُبقي هذه البرامج مقتصرة على البيض والطبقة الوسطى بصورة أساسية. ومع ذلك، فإن المربين يرون أن قراراتهم بخصوص استعمال الامتحانات موضوعية. وقد تحوّلت الامتحانات في واقع الأمر إلى ستار دخاني لمساعدتنا على ارتداء عباءة الموضوعية، التي تساعد أصحاب القرار في نهاية المطاف، على التملّص من تحمّل أيّة مسؤولية عن النتاجات.

يتأهّل الطلاب الذين يُحرزون علامات المستوى المطلوب من اختبار الذكاء (غالبًا ما تكون (١٣٠) هي الحدّ الأدنى)، أو علامات التحصيل (٩٥٪، أو أعلى) للالتحاق ببرامج تعليم الموهوبين. ولسوء الطالع، فإن الطلاب من ذوي الأصول الثقافية المتعدّدة يحصلون على علامات أقلّ من أقرانهم البيض في اختبارات الذكاء والتحصيل المقنّنة. وقد كان متوسّط علامات الطلاب السود والإسبان في اختبار ذكاء وكسلر (WISC – R) (٨٦,٤)، و (٩١,٩) على التوالي، في حين بلغ معدل علامات الطلاب البيض (١٠٢,٣). أمّا في اختبار ذكاء كوفمان - (Kaufman Assessment Bat-tery for Children-K-ABC)، فقد حصل الطلاب السود على معدل (٩٥)، والطلاب من أصول أمريكية لاتينية على (٩٥,٨)، في حين كان معدل ذكاء الطلاب البيض (١٠٢). (انظر الجدولين (٣٩:١) و (٣٩:٢). (Kaufman & Kaufman,1983). وبالنظر إلى الوضع الاجتماعي الاقتصادي، فقد استمر التباين في علامات الاختبار، بل إنه انخفض بمقدار النصف تقريبًا.

ونظرًا إلى ثبات التباين في علامات اختبارات الذكاء والأهلية والتحصيل للطلاب الأفارقة الأمريكيين وذوي الأصول الأمريكية اللاتينية والبيض، فإن علينا أن نتساءل عن سبب استمرار المربين في الاعتماد، بصورة كلية وشاملة، على مثل هذه الاختبارات لغايات الاختيار. ولا يتعلق الأمر بحرّية دخول برامج الموهوبين فحسب، بل بمسألة المساواة. وبهذا الخصوص، نشرت الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (١٩٩٧م) بيانًا تحثّ فيه المربين على استعمال أكثر من اختبار بهدف اتخاذ قرارات تربوية تتعلق بالطلاب الموهوبين، وضرورة توخي الإنصاف في الإجراءات والسياسات والأدوات الخاصة بتحديد الطلاب الموهوبين وعمليات القياس.

والسؤال الملح هو: لماذا نستمر في استعمال هذه الاختبارات على هذا النحو الشمولي الكلّي، خاصة أنها تُؤثّر سلبًا في الطلاب المتنوّعين ثقافيًا؟

هناك ثلاثة تفسيرات، على الأقلّ، تُوضّح هذه المسألة:

- وجود خلل في الامتحان، مثل تحيّزه.
- وجود خلل في البيئة التربوية، مثل: تدني مستوى التدريس، وعدم توافر تعليم ذي جودة عالية.
- مشاكل تخصّ الطلاب أنفسهم؛ كأن يكونوا متخلّفين معرفيًا، أو محرومين ثقافيًا.

تُعالج وجهتا النظر الأولى والثانية تأثير القوى البيئية أو الخارجية في أداء الامتحان. وعليه، فإذا كان الامتحان هو موضوع الخلاف، فسوف يُعاد النظر في هذه الامتحانات وأدوات القياس، ويُصار إلى استبدالها. أمّا إذا كانت نوعية التدريس أو مصادره دون المستوى أو غير كافية، فإن المربين يُقرّون باحتمال أن تكون علامات الامتحان متدنية.

وفي المقابل، فإن التفسير الأخير يتعلق بقصور التفكير، وهو يشير إلى نقص في الطلاب، ومن ثمّ، فإنه يُلقي باللائمة على الضحية. وهنا، لا يتحمل المربون الذين يؤيدون وجهة النظر هذه أيّة مسؤولية عن تدني علامات طلاب الأقليات؛ نظرًا إلى الاعتقاد بأن الجينات هي التي تتحكّم في الذكاء، وأن الذكاء ثابت، وأن الجينات قَدَر. ويميل مثل هؤلاء المربين إلى الاعتقاد بأن البيئة (مثل العائلة) التي ينشأ فيها هؤلاء الطلاب هي بيئة متخلّفة عن بيئات المجموعات الأخرى. وتستند وجهتا النظر المشار إليها أعلاه إلى فلسفة مبنية على نظرية القصور، التي تمنع المربين من رؤية قدرات الطلاب ذوي الأصول الثقافية المتعدّدة، ومن التعامل مع هؤلاء الطلاب بصورة فاعلة.

النظريات والتعريفات القائمة على نسبة الذكاء

يواصل المربون تعريف الموهبة بطريقة أحادية البعد كدالة للدرجات العالية على اختبارات الذكاء؛ لذا، فإن التعريفات والنظريات مبنية بشكل كبير على نتائج اختبارات الذكاء، لكنّ التعريفات المستمدة من اختبارات الذكاء أو الامتحانات غالبًا ما تتجاهل قدرات الطلاب المتنوّعين ثقافيًا ولغويًا، الذين يعيشون في فقر، أو يكون أداؤهم سيّئًا في الامتحانات. وقد يكون هؤلاء الطلاب ذوي قدرات عالية، لكن تعوزهم الخبرة الضرورية للنجاح في المدرسة، كما أوضحنا سابقًا.

من جانب آخر، يقول هلمز (Helms, 1992) «إن الأساليب الثقافية تُؤثّر في أداء الامتحان». فمثلاً، قد تمنع الحيوية الطلاب من الجلوس بهدوء وانتباه في أثناء التقويمات الطويلة، ويمكن أن يُسهم التناغم في سوء الأداء؛ إذا ما نظر الطالب إلى المُقوّم بأنه غير مبالٍ أو عدواني. كما أن الانتماء إلى الجماعة قد يُسهم في جعل الطلاب يرغبون في مساعدة الآخرين، ومن ثمّ، فهم ينشغلون بمدى تقدّم أصدقائهم في الامتحان.

النظريات والتعريفات القائمة على التحصيل

تُعرّف الموهبة، إلى جانب ربطها بعلامات اختبار الذكاء العالية، على أساس التفوّق في التحصيل، حيث يتوقّع من الطلاب الموهوبين إظهار قدراتهم الخاصّة. وممّا لا شك فيه أن مثل هذه التعريفات والنظريات تتجاهل حقيقة أن أداء الطلاب المبدعين يمكن أن يكون متدنيًا. وقد يصبح المبدعون ضعيفي التحصيل بمثابة كابوس مخيف بالنسبة إلى المعلّمين؛ لأن لدى هؤلاء الطلاب القدرة على التميّز، لكنّهم لا يُظهرون ذلك. وعندما نوازي بين الموهبة والتحصيل، فإننا نتجاهل حقيقة مهمة، هي أن الطلاب الموهوبين قد تعوزهم الدافعية، وقد يكونون منقسمين بين الحاجة إلى النجاح والحاجة إلى الانتماء، وقد تكون لديهم مشكلات شخصية تعيق الإنتاجية والرغبة في الدراسة. ويؤدي جمع كلّ هذه الحقائق إلى حقيقة أخرى، هي أن الطلاب المتنوّعين ثقافيًا يعانون ظلمًا اجتماعيًا (مثل: التمييز، والأفكار المُقولبة، وضغوط الأقران السلبية،...، إلخ) يمكن أن يُسهم في تدني التحصيل. كما يتأثّر الأداء في امتحانات التحصيل بنوعية خبرات الطلاب التعلّمية في البيت والمدرسة. وفي حال كانت التوقّعات والمقاييس متدنية بالنسبة إلى الطلاب ذوي الأصول الثقافية المتعدّدة (بسبب سوء الفهم الثقافي، و/ أو قصور التفكير)، فإن جودة المنهاج والتدريس سوف تتأثّر كثيرًا.

التدابير والممارسات الناقصة

تُسهم المسائل الإجرائية في سوء تمثيل الطلاب المتنوّعين ثقافيًا في برامج الموهوبين. فمثلاً، قد يتطلب تدبير معين في مثل هذه البرامج أن يُفرَز الطلاب بتحويل من المعلّم أولاً. ونظرًا إلى أن المعلّمين (بمَنْ فيهم المعلّمون المتنوّعون ثقافيًا) لا يُحوّلون الطلاب المتنوّعين إلى خدمات تعليم الموهوبين بنسبة كبيرة، (Ford, 1996; Saccuzzo, John-son & Guertin, 1994)؛ فإن هذا الإجراء يُسبّب العديد من المشكلات. فقد وجدت أن كثيرًا من الطلاب السود، مثلاً، الحاصلين على علامات مرتفعة في أحد الاختبارات لم يعطوا الفرصة للالتحاق ببرامج الموهوبين؛ لأن المعلّم لم يُؤهّلهم في الفرز الأولي (Ford, 1996). ولهذا، فعندما يكون تحويل المعلّم هو أول خطوة للاختيار (أو الخطوة الوحيدة)، فمن المحتمل ألاّ يُمثّل الطلاب المتنوّعون تمثيلاً عادلاً، ومن المؤكّد أن تحويلات المعلّم متحيّزة؛ لأنها تعتمد كثيرًا على توقّعاته ونظرته إلى الطلاب في أغلب الأحيان.

هناك معضلة إضافية تتمثّل في ضرورة حصول الطلاب على علامة معينة في اختبار معدل العلامات التراكمي (Grade Point Average - GPA) من أجل ضمان تحويلهم، أو بقائهم في برامج الموهوبين. وبطبيعة الحال، فإن أثر ذلك وتضميناته واضحة. وبما أن نسبة لا بأس بها من الطلاب المتنوّعين ثقافيًا هي من متدني التحصيل، فإن فرص هؤلاء بالتصنيف كموهوبين تتلاشى.

وممّا يقوي القيود المذكورة سابقًا، النقاشات الدائرة حول التمييز ضد المساواة، كما لو أن هذين المفهومين لا يمكن أن يتعايشا معًا. وتثير هذه النقاشات السؤال التالي:

لو زدنا التنوّع في برنامج الموهوبين، فهل سيُؤثِّر ذلك في نوعية البرامج وتميّزها؟

غالباً ما يسألني المعلّمون ومديرو المدارس :

في حال تحديد الطلاب الموهوبين ضعيفي التحصيل وخدمتهم، فهل سيُقلّل ذلك من جودة التعليم في صفوف الموهوبين؟

إنني على يقين أن مثل هذه الاعتقادات؛ سواء أكانت بقصد أم بغير قصد، تكمن في جوهر هذا السؤال.

توصيات من أجل التغيير

«يجب على المدارس أن تُزيل الحواجز من أمام مشاركة طلاب الأقليات أو الطلاب المعوزين في برامج الموهوبين...، ويجب عليها أن تُطوّر استراتيجيات لخدمة الطلاب من المجموعات المهمّشة» - (وزارة التعليم الأمريكية، ١٩٩٣، ص٢٨)

تتطلّب زيادة إسهام الطلاب المتنوّعين ثقافيًا في برامج تعليم الموهوبين أكثر من مجرّد إيجاد الامتحان «الصحيح». ويجب على المربين التخلي عن التفكير القاصر لدى اختيار هؤلاء الطلاب لبرامج تعليم الموهوبين هذه. وقد قال آينشتاين في إحدى المناسبات :» إن العالم الذي أوجدناه هو نتاج تفكيرنا. ولا يمكننا أن نُغيّر الأشياء ما لم نُغيّر تفكيرنا».

الجدول (٤:٣٩) مقارنة بين المعتقدات والممارسات التقليدية والمعاصرة.

المعتقدات والممارسات التقليدية	المعتقدات والممارسات المعاصرة
التحديد: التركيز على جواب متقارب.هل الطفل موهوب؟ (المطلوب إعطاء إجابة بنعم أو لا)	التقويم: التركيز على جواب متباعد. كيف تعرف أن الطفل موهوب؟ ما احتياجاته ؟ هذا سؤال تشخيصي ووصفي.
التحديد: التركيز على نيل الطالب درجة معينة في اختبار الذكاء أو التحصيل.	التقويم: التركيز على إعداد ملف بنقاط القوة والضعف لدى الطلاب.
الموهبة: تُمثّل بعلامات اختبار ذكاء عالية، أو نسبة تحصيل مئوية.	الموهبة: الموهبة ذات أبعاد متعدّدة.
القياس: الاختبار أو الاختبارات هي أفضل طريقة (مُطبّقة وموثوقة) لقياس الموهبة.	القياس: يجب قياس الموهبة بطرائق متعدّدة؛ نظرًا إلى تعدّد أشكالها.
القياس: يكفي استخدام قياس أو اختبار واحد.	القياس: هناك حاجة إلى مصادر متعدّدة لإعداد ملف.
القدرة: يجب مكافأتها.	مكافأة الجهد والتحصيل.
القدرة : يجب إبرازها.	الاعتراف بتطوّر الموهبة والقدرة.
المسبّبات: الجينات هي التي تُحدِّد الموهبة.	تعليل الظواهر: البيئة والجينات هي التي تُحدّد الموهبة. علينا دراسة المواصفات.
الطلاب في برنامج الموهوبين: تربية الموهوبين هي مكان النقاش بشأن التميّز ضد المساواة.	يتلقى الطلاب خدمات تعليم الموهوبين. تربية الموهوبين ليست مكانًا.
تربية الموهوبين امتياز.	التميز والمساواة ليسا متبادلين حصريًا. تربية الموهوبين حاجة.

وكما يُوضّح الجدول (٣٩:٤)، فليس هناك وقت أفضل من الوقت الحالي للتخلي عن الممارسات والمعتقدات التقليدية، التي تُعرقل عملنا التربوي عندما يتعلق الأمر بالطلاب المتنوّعين ثقافيًا.

في ما يأتي بعض المقترحات الخاصّة بتعزيز المساواة والتميّز في تربية الموهوبين:

تبني تعريفات ونظريات حديثة

لقد وسّع أحدث تعريف لوزارة التربية الأمريكية (USDE,1993) مفهوم الموهبة عبر الاهتمام بتطوير الإمكانية والموهبة، واعترافها بأن الموهبة ذات منشأ اجتماعي ونسبي. وقد حثّت الوزارة المربين على الحذر لدى اختيار مقارناتهم بناء على خبرات وخلفيات مشابهة. وعلى النقيض من التعريفات الأخرى، يُقرّر تعريف وزارة التربية الأمريكية أن الموهبة تتوافر في الطلاب الذين يعيشون في الكهوف، والمناطق المنعزلة، وقاع المدن. ولسوء الطالع، فإن هذا التعريف، مثل غيره من التعريفات والنظريات، بحاجة إلى أدوات عملية، معترف بها وموثوقة؛ لتقويم نظريات الذكاء المعاصرة هذه. وآمل أن يكون ذلك في المستقبل القريب.

وفي الوقت الحاضر، يوجد العديد من النظريات الخاصة بالذكاء والموهبة، لكن اثنتين منهما تغطيان نقاط القوة والقدرات للطلاب الموهوبين من ذوي الأصول الثقافية المتنوّعة، هما:

نظرية ستيرنبريج (Sternberge, 1985) في الذكاء الثلاثي، (Triarchic Theory of Intelligence)، ونظرية جاردنر (Gardner, 1983) في الذكاءات المتعددة، (Theory of Multiple Intelligence).

تؤكّد هاتان النظريتان الشاملتان المرنتان أن الموهبة ذات منشأ اجتماعي، وأنها تُعبّر عن نفسها بطرائق متعدّدة، وتعني أشياء مختلفة للمجموعات الثقافية المتباينة. كما تُقرّ هاتان النظريتان بالطبيعة المعقدّة متعدّدة الأوجه للذكاء، وبفشل الاختبارات الحالية (التبسيطية والجامدة) في إنصاف هذا المنشأ.

اعتماد أدوات ذات حساسية ثقافية

إن أكثر الأدوات المستخدمة، حتى الآن، في قياس قدرات الطلاب المتنوّعين ثقافيًا، هي اختبارات الذكاء غير اللفظية، مثل اختبار ناجليري (Naglieri) للقدرات غير اللفظية، ومصفوفة ريفن (Raven) التي لا تُركّز كثيرًا على الجانب الثقافي، مثل الاختبارات التقليدية (Saccuz-zo, Johnson, & Guertin, 1994)، علمًا بأنها قادرة على التقاط القدرات المعرفية للطلاب المتنوّعين ثقافيًا. وقدد حدّد ساكوزو ورفاقه (Sacccuzo et al). مزيدًا من الطلاب السود، وذوي الأصول الإسبانية باستعمال اختبار ريفن مقابل الاختبارات التقليدية، وأفادوا بأن (٥٠٪) من الطلاب غير البيض الذين فشلوا في التأهّل بناء على اختبارات وكسلر، قد تمكّنوا من التأهّل عن طريق اختبار ريفن (ص ١٠). وقد أفضى هؤلاء الباحثون إلى القول إن مقياس ريفن هو أفضل بكثير من اختبارات مثل اختبار وكسلر، الذي تعتمد علاماته على المعرفة المكتسبة بصورة أساسية.

يجب على المربين إدراك أن الاختبارات «غير الشفوية» تقيس الذكاء بوساطة الكلام. وهذا لا يعني أن الطلاب لا يستطيعون الكلام، بل إن الاختبارات تعطي الطلاب فرصة لإظهار ذكائهم بعيدًا عن التأثير المقلق والمشوّش للغة والمفردات. ويعترف جاردنر وستيرنبرج وآخرون بأن بعض الطلاب لا يتمتعون بمهارات لغوية أو كلامية فائقة، كما هو الحال بالنسبة إلى الطلاب الموهوبين موسيقيًا، وإبداعيًا، ومكانيًا، وأولئك الذين يملكون ذكاء عمليًا أو اجتماعيًا كبيرًا. وبناء على ذلك، يجب علينا البحث عن وسائل لتقويم قدرات الطلاب المتفوقين ومواهبهم. وفي الوقت الحاضر، تُبشّر الاختبارات «غير اللفظية» بنجاح كبير في تحديد مثل هؤلاء الطلاب. كما لا يمكن لاختبار واحد، أو نوع واحد من الاختبارات قياس أنواع الذكاءات المتعدّدة الموجودة.

يجب على المربين مراعاة النقاط الآتية لدى تفسير نتائج الاختبار (إضافة إلى اعتماد أدوات ذات حساسية ثقافية):

أ. استعمال معايير الفئات، مثل:

- هل يتضمن دليل الاختبار الفروق في أداء الاختبار بين المجموعات المتنوّعة؟
- هل يختلف أداء المجموعات المتنوّعة عن أداء الطلاب البيض في هذه الاختبارات؟

ب- تحليل علامات الاختبار كلّها لمعرفة الميول، مثل:

- هل تُعدّ علامات الاختبار القبلي أعلى من علامات الاختبار البعدي؟
- هل تختلف علامات اختبار التحصيل كثيرًا عن علامات اختبار الذكاء للمجموعات المتنوّعة؟

ج- تحليل الفروق في الاختبارات الفرعية ضمن الاختبارات، مثل:

- هل تُحقّق مجموعات معينة علامات أعلى في الأداء على المقاييس الفرعية الشفوية؟

عمومًا، تُوفّر أحدث معايير الاختبار مزيدًا من التوصيات والإرشادات المفصلة بخصوص التقييم المُنصف الحسّاس ثقافيًا (الجمعية السيكولوجية الأمريكية (American Psychological Association, 1999).

- تحديد الطلاب ضعيفي التحصيل من ذوي الوضع الاجتماعي والاقتصادي المتدني، ودعمهم
- ممّا لا شك فيه أن ضعف التحصيل هو سلوك متعلّم؛ إذ لا يولد الإنسان وهو يعاني ضعفًا في التحصيل. وإذا ما ساوينا الموهبة بالتحصيل العالي، فإن الطلاب الموهوبين ضعيفي التحصيل لن يُحوّلوا إلى برامج الموهوبين. يجب على المربين، لدى وضع برامج معالجة ضعف التحصيل، تفصيل الاستراتيجيات حسب احتياجات الطلاب من ذوي الأصول الثقافية المتباينة. كما يجب أن تكون هذه الاستراتيجيات داعمة وجوهرية وعلاجية.
- تُشدّد الاستراتيجيات الداعمة على قيمة الطلاب المتنوّعين ثقافيًا، وهي تشمل:
- إتاحة المجال أمام الطلاب لبحث اهتماماتهم مع المعلّمين والمرشدين.
- معالجة قضايا الدافعية، وايلاء الذات والفاعلية الذاتية الأهمية اللازمة.
- استيعاب أساليب التعلّم، وتعديل أساليب التعليم، مثل: النظرية، والعملية، والبصرية، والسمعية.
- استعمال تعلّم التفوّق.
- التقليل من أجواء التعلّم التنافسية.
- استعمال التعلّم التعاوني، والعمل الجماعي.
- استعمال المديح والتعزيز الإيجابي.
- إيجاد الغرف الصفية الحميمية التي تُعنى بالطالب.
- التفاؤل بشأن أداء الطلاب وقدراتهم.
- استعمال أساليب واستراتيجيات إرشاد وتعليم خاصة بذوي الثقافات المتعدّدة.
- إشراك الصديق الناصح.
- إشراك أفراد العائلة بطرائق كثيرة.

أمّا الاستراتيجيات الجوهرية، فتساعد الطلاب على تطوير دافعية داخلية، وهي مُصمّمة من أجل زيادة الانخراط الأكاديمي والفاعلية الذاتية. ولهذا، يجب علينا أن:

- نُزوّد الطلاب بتغذية راجعة بنّاءة متواصلة، تعينهم على تغيير سلوكاتهم، وتحسين تعليمهم.
- نُقدّم خيارات عدّة؛ بالتركيز على اهتمامات الطلاب.
- نُوفّر تعليمًا تجريبيًا نشطًا مثل: لعب الدور، والمحاكاة، ودراسات الحالة، والمشاريع، والتدريبات.
- نستفيد من سير حياة الأشخاص في تحفيز الطلاب.
- نغرس في أذهان الطلاب الأمل بالنجاح وعدم اليأس، عن طريق الاسترشاد بالصديق الناصح، وتمثيل الأدوار.
- نعتمد تعليمًا متعدّد الثقافات، تعليمًا له ارتباط ثقافي وفائدة شخصية، تعليمًا يساعد على فهم الذات.

ختامًا، يجب علينا تقديم استراتيجيات علاجية عند اللزوم، بحيث تتضمن تنفيذ الإرشاد الدراسي (مثل: التوجيه، ومهارات الدراسة، ومهارات تقديم الامتحان)، والتنظيم، وإدارة الحصة، واستعمال التدريس الفردي، وتدريس المجموعات الصغيرة، فضلاً عن استعمال مجلات التعلّم.

تحسين نوعية التعليم

يتطلب ردم فجوة التحصيل بين الطلاب البيض وأقرانهم المتنوّعين ثقافيًا أكثر من مجرّد إجراء اختبار. كما أن هذه الفجوة ليست واقعًا لا يمكن تغييره. ومثلما تقلّصت هذه الفجوة خلال السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي، فبالإمكان تقليصها مرّة أخرى. وقد يكون صانعو القرار عديمي المسؤولية إذا قادوا الناس إلى الاعتقاد بأن إجراء

الامتحانات والمساءلة سوف يؤديان إلى إغلاق هذه الفجوة.

أمّا التوصيات الرئيسة بهذا الخصوص، فتشمل:

- زيادة مشاركة طلاب الأقليات في المقرّرات التي تتحدى قدراتهم.
- الاستثمار في تنمية المعلّمين مهنيًا.
- تنفيذ نماذج شاملة مبنية على البحوث لتحسين المدارس.
- تقليص عدد طلاب الصف.
- التركيز على الوقاية؛ أي مضاعفة الفرص والبرامج ذات الجودة العالية لما قبل مرحلة المدرسة.
- معالجة التناقضات، وعدم المساواة في المنهاج الدراسي، والتدريس، والمصادر، والمنشآت.
- رفع توقّعات المعلّمين إزاء قدرات طلاب الأقليات.
- زيادة وقت التعلّم، وتوفير دعم مُكثّف للطلاب الضعاف.
- تعزيز جهود إشراك العائلة.
- زيادة عدد المعلّمين المؤهّلين في برامج التنوّع.

إعداد المربين لتقبّل تعدّد الثقافات

يجب على المعلّمين، في ضوء التوقّعات التي تشير إلى تزايد عدد طلاب الأقليات، تحمّل مسؤولية أكبر لإظهار كفايات متعدّدة الثقافات (Ford, Grantham & Harris, 1998; Ford & Harris, 1999, 2000; Ford et al., 2000).

وقد يؤدي الإعداد للتعليم متعدّد الثقافات بين جميع العاملين في المدرسة إلى زيادة أعداد طلاب الأقليات المرشحين لبرامج الموهوبين. يقول لينش في هذا السياق (Lynch, 1992 b): «إن تحقيق كفايات متعدّدة الثقافات يتطلّب منا التقليل من دفاعاتنا، والشروع في المجازفة، وممارسة سلوكات قد تبدو غير مألوفة وغير مريحة. إن هذا الأمر يتطلّب عقلاً مرنًا، وقلبًا مفتوحًا، واستعدادًا لقبول وجهات نظر بديلة. وقد يعني ذلك تغيير طريقة تفكيرنا، وطريقة حديثنا، وطريقة سلوكنا» (ص٣٥).

يتطلّب تعزيز جانب الكفاية من المعلّمين القيام بالآتي:

١- ممارسة نقد ذاتي ومراجعة ذاتية لمعرفة اتجاهاتهم ومفاهيمهم بخصوص التنوّع الثقافي، وتأثير هذه الاتجاهات والمفاهيم في تحصيل الطلاب المتنوّعين ثقافيًا، وإتاحة الفرص لهم.

٢ - اكتساب المعلومات الدقيقة عن المجموعات المتنوّعة ثقافيًا، والإفادة منها، مثل: التواريخ، والأساليب الثقافية، والعادات، والقيم، والتقاليد، ....إلخ.

٣ - معرفة آلية إدخال المواد والآراء المتنوّعة ثقافيًا في المنهاج الدراسي والتدريس؛ لتعزيز التطوّر الدراسي، والمعرفي، والاجتماعي، والوجداني، والثقافي للطلاب كافة.

٤ - بناء شراكة مع عائلات ومجتمعات ومنظّمات متنوّعة.

ومن الجدير بالذكر أنه يجب التركيز في برامج إعداد المعلّمين، ومبادرات تطوير العاملين، وعلى إعداد المعلّمين الحاليين واللاحقين للعمل مع الطلاب المتنوّعين ثقافيًا.

توفير تعليم متنوع ثقافيًا للطلاب الموهوبين

بما أن الطلاب الموهوبين يتصفون بالموهبة على مدار الساعة، فإن الطلاب المتنوّعين ثقافيًا يتصفون بالتنوّع طوال الوقت أيضًا. ويهتدي كثير من المعلّمين بهذه الحقيقة للتوكيد على حاجة الطلاب كافة إلى تعليم متعدّد الثقافات (e.g. Banks, 1999; Ford, 1998a; Ford, Grantham, & Harris, 1998; Ford & Harmon, 2001; Ford & Harris, 2000).

يحقّ للطلاب - دون استثناء- رؤية صورهم منعكسة في المنهاج. ويعني ذلك، على الأقل، أن يُوفّر المعلّمون للطلاب كتبًا ومواد متعدّدة الثقافات ذات جودة عالية، وأن يضعوا خططًا دراسية تُركّز على الموضوعات والمفاهيم متعدّدة الثقافات، فضلاً عن تعريف الطلاب بشخصيات متعدّدة الثقافات (باستعمال السير الحياتية، ودعوة ضيوف لزيارة الصفوف). كما يجب طرح العديد من الأسئلة، مثل:

- ما المصادر التي تتحدّث عن العبودية بصورة دقيقة وفاعلة؟
- ما المواد والمصادر التي تُقدّم وجهات نظر مختلفة عن قصة «طريق الدموع»؟
- كيف يمكننا ضمان أن المساقات كلّها، بما في ذلك الرياضيات والعلوم، تُركّز على الجوانب ذات التنوّع الثقافي؟

وكما هو مُوضّح في الجدول (٣٩:٥)، فقد أورد بانكس (Banks, 1999) أربعة مستويات لتضمين محتوى متعدّد الثقافات في المنهاج الدراسي، هي: منحنى الإسهامات، والمنحى الإضافي، والمنحى التحويلي، ومنحى العمل الاجتماعي. ويجب أن يحاول المعلّمون تدريس المستويات العليا ليتسنى للطلاب فهم المجتمعات المتنوّعة بصورة رئيسة. وقد قُمْتُ أنا، وفورد، وهاريس (Ford & Harris, 1999) بتوسيع نموذج بانكس؛ بإضافة تصنيف بلوم. وقد رأينا أن التعليم الموجّه للطلاب الموهوبين يجب أن يتحداهم كأفراد موهوبين وكائنات ثقافية على أعلى مستويات تصنيف بلوم، ونموذج بانكس. ووضعنا في نهاية المطاف مصفوفة فورد هاريس (المعروفة بمصفوفة بلوم - بانكس أيضًا). وكما يوضّح الجدول (٣٩:٦) فإن بإمكان أيّ معلّم وضع خطّة درسية في أيّ مجال دراسي، تتحدى الطلاب من حيث الجانب المعرفي، والتنوّع الثقافي.

الجدول (٣٩:٥) مستويات دمج محتوى التنوّع الثقافي في المنهاج الدراسي.

المستوى الرابع: منحى العمل الاجتماعي.	- يتخذ الطلاب قرارات بخصوص قضايا اجتماعية، فضلاً عن حزمة من الإجراءات للمساعدة على حلّها. - يستطيع الطلاب الإسهام بصورة فعلية في حلّ المشكلات والقضايا الاجتماعية.
المستوى الثالث: المنحى التحويلي.	- تغيير بنية المنهاج لتمكين الطلاب من رؤية المفاهيم والقضايا والأحداث والموضوعات من وجهة نظر المجموعات الثقافية المختلفة. - تزويد الطلاب بمواقف ووجهات نظر متعدّدة حول القضايا والمفاهيم والموضوعات والأحداث. - تشجيع الطلاب ليكونوا توكيديين، وينظروا إلى الأحداث بأكثر من منظار واحد.
المستوى الثاني: المنحى الإضافي	- يضاف المحتوى والمفاهيم والموضوعات ووجهات النظر إلى المنهاج دون تغيير بنيته. فمثلاً، يمكن للمعلّمين إضافة كتاب إلى المنهاج، أو إضافة عالم متنوّع إلى قائمة العلماء المشهورين ليدرسه الطلاب في إحدى الحصص. كما تجرى التغييرات على المنهاج في أوقات معينة (شهر تاريخ السود مثلاً)، وليس على مدار العام. - لا يُعدّ التنوّع الثقافي جزءًا أصيلاً من المنهاج، لكنّه إضافة فقط. وعليه، فإن الطلاب يفشلون في فهم كيفية تفاعل الثقافة السائدة مع المجموعات المتنوّعة ثقافيًا، وآلية الارتباط بها.
المستوى الأول: منحى الإسهامات.	- يُركّز المعلّمون على الأبطال والأعياد والعناصر الثقافية المتميّزة لدى تدريسهم الموضوعات والثقافات المتنوّعة. فعلى سبيل المثال، قد يدرس الطلاب خيام الهنود الحمر في حصة عن الأمريكيين الأصليين، وقد يتعرّفون الكوانزا (احتفال الحصاد) حينما يدرسون عن الأفارقة الأمريكيين. كما يمكن أن يبحث الطلاب في الأكلات والأعياد. وعليه، سيكتسب الطلاب فهمًا سطحيًا عن المجموعات المتنوّعة ثقافيًا.

المصدر: مأخوذ من بانكس (Banks, 1999)

تطوير العلاقة بين البيت والمدرسة

نظريًا، تنظر مدارس المقاطعات إلى مشاركة العائلة باعتبارها مسألة أساسية في تحصيل الطالب. أمّا عمليًا، فإن عددًا قليلاً من المدارس فقط يقيم علاقة متينة ومستمرة مع العائلات المتنوّعة (Ford, 1996). يجب على المعلّمين ومديري المدارس، في الأسبوع الأول من العام المدرسي وما بعده، التحقّق من علم العائلات المتنوّعة أن مدرسة المقاطعة تُقدّم برامج للطلاب الموهوبين. كما يجب عليهم معرفة إجراءات الغربلة والتحويل، وكيفية اتخاذ قرارات الإلحاق. وهناك أمر مهم آخر، هو أن على العائلات المتنوّعة معرفة هدف تعليم الموهوبين وفائدته. لذا، يجب على المدارس بذل جهود جادّة، تتمثل في زيارة أعضائها التجمّعات السكانية المتنوّعة (مثل زيارة البيوت)، وحضور المناسبات التي تنظّمها الأقليات، ومحاولة الحصول على دعم المؤسسات الدينية والشركات لبناء علاقات بين البيت والمدرسة.

ومن المهم أن تتركز الجهود على تثقيف العائلة من خلال عقد ورشات عمل واجتماعات؛ لتوعية أولياء الأمور بكيفية تلبية احتياجات أبنائهم الموهوبين، والدفاع عنها. وكما لاحظت في مكان آخر (Ford, 1996)، فإن أولياء

الجدول (٦:٣٩): مصفوفة فورد. هاريس باستعمال نموذج بلوم. بانكس: تعريف / وصف الفئات.

	المعرفة	الاستيعاب	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
منحى الإسهامات.	يتعلّم الطلاب ويعرفون حقائق عن النتاجات، والأحداث، والمجموعات الثقافية، والعناصر الثقافية الأخرى.	يُظهر الطلاب فهمًا للمعلومات الخاصة بالنتاجات والمجموعات الثقافية، وغيرها.	يستطيع الطلاب تطبيق المعلومات التي اكتسبوها على النتاجات والأحداث الثقافية، وغيرها.	يتعلّم الطلاب كيف يُحلّلون (إجراء المقارنات مثلاً) المعلومات عن النتاجات والأحداث الثقافية، وغيرها.	يُطلب إلى الطلاب إيجاد نتاج جديد من المعلومات الخاصة بالنتاجات والأحداث الثقافية.	يتعلّم الطلاب كيف يُقوّمون الحقائق والمعلومات، بناء على النتاجات والأحداث الثقافية.
المنحى الإضافي.	يتعلّم الطلاب مفاهيم وموضوعات ثقافية.	يتعلّم االطلاب مفاهيم وموضوعات ثقافية.	يُطلب إلى الطلاب تطبيق المعلومات التي تعلّموها عن المفاهيم والموضوعات الثقافية.	يتعلّم الطلاب تحليل المفاهيم والموضوعات المهمة.	يُطلب إلى الطلاب تركيب المعلومات المهمة عن المفاهيم والموضوعات الثقافية.	يتعلّم الطلاب نقل المفاهيم والموضوعات الثقافية.
منحى التحويل.	يُعطى الطلاب معلومات عن عناصر ومجموعات ثقافية مهمة، ويمكنهم فهم هذه المعلومات من وجهات نظر مختلفة.	يتعلّم الطلاب كيف يفهمون، ويمكنهم إظهار فهم للمفاهيم والموضوعات الثقافية المهمة من وجهات نظر مختلفة.	يُطلب إلى الطلاب تطبيق إدراكهم المفاهيم والموضوعات الثقافية المهمة من وجهات نظر مختلفة.	يتعلّم الطلاب دراسة المفاهيم والموضوعات الثقافية المهمة من وجهات نظر مختلفة.	يُطلب إلى الطلاب إيجاد نتاج بناء على نظرتهم الجديدة، أو نظرة مجموعة أخرى.	يتعلّم الطلاب تقويم، أو الحكم على المفاهيم والموضوعات الثقافية المهمة من وجهات نظر مختلفة، مثل مجموعة الأقلية.
منحى العمل الاجتماعي.	يُقدّم الطلاب توصيات للعمل الاجتماعي، بناء على المعلومات الخاصة بالنتاجات الإنسانية الثقافية.	يُقدّم الطلاب توصيات للعمل الاجتماعي، بناء على إدراكهم المفاهيم والموضوعات الثقافية المهمة.	يمكن للطلاب تطبيق فهمهم القضايا الاجتماعية والثقافية المهمة، ووضع توصيات، واتخاذ إجراء تجاه هذه القضايا.	يُطلب إلى الطلاب تحليل القضايا الاجتماعية والثقافية من وجهات نظر مختلفة، واتخاذ إجراء تجاه هذه القضايا.	يضع الطلاب خطّة عمل لمعالجة القضايا الاجتماعية والثقافية، ويحاولون إحداث تغيير اجتماعي مهم.	يجري الطلاب تحليلاً نقديًا للقضايا الاجتماعية والثقافية، ويحاولون إحداث تغيير وطني، و /أو دولي.

ملحوظة: الإجراءات المتخذة على مستوى العمل الاجتماعي، يمكن أن تتراوح بين نطاق مباشر وصغير (مثل: غرفة الصف، أو على مستوى المدرسة)، ونطاق متوسط (مثل: المجتمع المحلي، أو المستوى الإقليمي)، ونطاق واسع (مثل: المستوى الوطني، والمستوى الدولي). وبالمثل، يمكن للطلاب وضع توصيات للعمل، أو مباشرة إجراء اجتماعي.

أمور الطلاب المتنوّعين ثقافيًا يحتاجون إلى استراتيجيات لمساعدة أبنائهم على التعامل مع ضغوط الأقران، والظلم الاجتماعي، ومواصلة التحصيل، والمحافظة على الدافعية في مواجهة هذا الظلم.

التقويم المستمر

لا يمكن لإصلاحات سهلة وسريعة أن تزيد من فرص الطلاب المتنوّعين ثقافيًا للالتحاق ببرامج تعليم الموهوبين. ويجب على المربين من المستويات جميعها (مثل: المعلمين، والإداريين)، وفي المواقع كلّها (مثل: المرشدين، وخبراء علم النفس) تقييم جهودهم باستمرار لدى اختيار الطلاب المتنوّعين لبرامج تعليم الموهوبين.

ويجب أن يتركّز هذا التقويم على الأدوات، والتعريفات، والإجراءات، والمنهاج، والتدريس، وتطوير العاملين. ومن خلال التسلّح بهذه المعلومات، يمكن أن تنشط المدارس في فتح الأبواب التي ظلت مغلقة تاريخيًا أمام طلاب الأقليات.

يعتمد نجاح المدارس في تنويع أو «وقف عنصرية» تعليم الموهوبين على النقد الذاتي، والرغبة في تخطي النقاش الدائر حول المساواة، والتميّز، والتفكير القاصر. وبحسب رأي بورلاند (Borland, 1996)، يجب على تربية الموهوبين أن تبدأ في محاكمة فرضياتها الأساسية وممارساتها لمعرفة إن كانت ما تزال صالحة (هذا إن كانت صالحة في الأصل) أم لا. ويجب أن يُمثِّل الطلاب في برنامج الموهوبين التركيبة الديمغرافية للمجتمع المحلي بصورة وثيقة، فضلاً عن تقديم أسباب التمييز، وإصلاح هذا الخلل.

الخلاصة

هنالك ثروة من الموهبة والذكاء في ميدان تربية الموهوبين. لكن، ما يقلقني هو أننا نستعملها للدفاع عن الماضي، وليس لتصور المستقبل وبنائه (Borland, 1996). ومن الواضح أن الخلاف ما زال قائمًا حول أسباب سوء تمثيل طلاب الأقليات في برامج تعليم الموهوبين. ويتركّز الخلاف على معرفة إن كانت هذه الأسباب تتضمن نواقص وعيوبًا في الطلاب وعائلاتهم، أو ممارسات عنصرية من المدارس والمجتمع، تمنع البحث عن الموهبة بين الأقليات واكتشافها. إن الموهبة بناء اجتماعي، ولهذا يجب أن يكون الشمول فلسفة الاختيار لضمان المساواة والتميّز. ومن أجل هؤلاء الطلاب، علينا أن نخطئ في الشمول بدلاً من أن نخطئ في الاستبعاد.

ومن المحتمل أن يؤدي سوء التمثيل المتواصل والمتفشي للطلاب المتنوّعين ثقافيًا إلى آثار سلبية دائمة. ويمكن أن نعزو كثيرًا من أسباب هذه المشكلة إلى التفكير القاصر الذي يحدّ من الفرص. كما أن النقاش الدائر حول المساواة والتميّز قد أعاق القيام بما هو أفضل لمصلحة طلاب الأقليات.

ونتساءل: كم سيكون عدد الطلاب المتنوّعين ثقافيًا الذين سيعانون ونحن ما نزال نناقش هذه القضية؟ وما التغييرات التي نحن على استعداد للقيام بها في هذه الألفية الجديدة؟

ختامًا، يجب أن يكون هدف المربين- دون استثناء- اكتشاف الطلاب الموهوبين كافة ورعايتهم، كما يجب ألاّ يكون هذا الهدف موضوعًا للمساومة.

أسئلة للتفكير والمناقشة

ألقِ نظرة على الفروق الثقافية التي أوردها فورد في الجدول (٣٩:٢)، كذلك في العمود الثاني من الجدولين(٣٩:٣) و (٣٩:٤).

١- ما الأنماط الثقافية التي يمكن أن تُؤثِّر سلبًا في الأداء المدرسي لطلاب الأقليات؟

٢- ما البدائل المعقولة لامتحانات القدرات والتحصيل لغايات الاختيار؟

٣ – أ- أيّ برامج التعليم متعدّد الثقافات سيكون أكثر أهمية للعاملين أو الطلاب؟ برّر إجابتك.

ب- أنعم النظر في الجدولين (٣٩:٥) و (٣٩:٦) مرّة أخرى. ما أهداف البرامج الجيدة المتوقّعة للتعليم متعدّد الثقافات؟

٤- اشرح ما الذي يعنيه فورد بكلّ من الاستراتيجيات الداعمة، والجوهرية، والعلاجية.

REFERENCES

American Psychological Association. (1999). *Standards for educational and psychological testing.* Washington, DC: Author.

Banks, J. A. (1999). *Introduction to multicultural education* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Borland, J. H. (1996). Gifted education and the threat of irrelevance. *Journal for the Education of the Gifted,* 16, 129-147.

Boykin, A. W. (1994). A frocultural expression and its implications for schooling. In E. R. Hollins, J. E. King, & W. C. Hayman (Eds.), *Teaching diverse populations: Formulating a knowledge base* (pp. 225-273). New York: State University of New York Press.

Colangelo, N. & Davis, G. A. (Eds.). (1997). *Handbook of gifted education* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1998). *Education of the gifted and talented* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Educational Policies Commission. (1950). *Education of the gifted.* Washington, DC: National Education Association and American Association of School Administrators.

Ford, D. Y. (1996). *Reversing underachievement among gifted Black students: Promising practices and programs.* New York: Teachers College Press.

Ford, D. Y. (1998a). *Factors affecting the career decision making of minority teachers in gifted education.* Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Ford, D. Y. (1998b). The underrepresentation of minority students in special education: Problems and promises in recruitment and retention. *Journal of Special Education,* 32(1), 4-14.

Ford, D. Y, Grantham, T. C., & Harris m, J. J. (1998). Multicultural gifted education: A wakeup call to the profession. *Roeper Review,* 19, 72-78.

Ford, D. Y, & Harmon, D. A. (2001). Equity and excellence: Providing access to gifted education for culturally diverse students. *Journal of Secondary Gifted Education,* 12(3), 141-147.

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

Ford, D. Y, & Harris IE, J. J. (2000). A framework for infusing multicultural curriculum into gifted education. *Roeper Review,* 23, 4-10.

Ford, D. Y, Howard, T. C., Harris HI, J. J., & Tyson, C. A. (2000). Creating culturally responsive classrooms for gifted minority students. *Journal for the Education of, the Gifted,* 23, 397-427.

Frasier, M. M., Martin, D., Garcia, J., Finely, V. S., Frank, E., Krisel, S., & King, L. L. (1995). *A new window for looking at gifted children.* Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Frasier, M. M., & Passow, A. H. (1996). Toward a new paradigm for identifying talent potential. National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books.

Hall, E. T. (1989). Unstated features of the cultural context of learning. *Educational Forum,* 54, 21-34.

Helms, J. E. (1992). Why is there no study of cultural equivalence in standardized cognitive ability testing? American Psychologist, 47, 1083-1101.

Herrnstein,.R. L, & Murray, C. (1994). The bell curve. New York: Free Press.

Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (1983). Interpretative manual for the Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC). Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Lynch, E. W. (1992a). Developing cross-cultural competence. In E. W. Lynch & M. J. Hanson (Eds.), Developing cross-cultural competence: A guide for working with young children and their families (pp. 34-64). Baltimore: Brookes.

Lynch, E. W. (1992b). From culture shock to cultural learning. In E. W. Lynch & M. J. Hanson (Eds.), Developing cross-cultural competence: A guide for working with young children and their families (pp. 19-33). Baltimore: Brookes.

Menchaca, M. (1997). Early racist discourses: The roots of deficit thinking. In R. Valencia (Ed.), The evolution of deficit thinking (pp. 13-40). New York: Falmer.

Mercer, J. R. (1979). System of Multicultural Pluralistic Assessment. San Antonio: Psychological Corporation.

Nobles, W. W. (1990, January). *Infusion of African and African American culture.* Keynote address at the an-

nual conference, Academic and Cultural Excellence: An Investment in Our Future, Detroit Public Schools, Detroit, MI.

Plessy v. Ferguson, 163, U.S. 537, 16 S. Ct. 1138; 41 L. Ed. 256 (1896).

Saccuzzo, D. P., Johnson, N. E., & Guertin, T. L. (1994*). Identifying underrepresented disadvantaged gifted and talented children: A multifaceted approach* (Vols. 1 & 2). San Diego: San Diego State University.

Sattler, J. H. (1992). *Assessment of children* (3rd ed., revised). San Diego, CA: Sattler.

Shade, B. J., Kelly, C., & Oberg, M. (1997). Creating culturally responsive classrooms. Washington, DC: American Psychological Association.

Sternberg, R. J. (1985). Beyond IQ: *A triarchic theory of human intelligence.* Cambridge, MA: Cambridge University Press.

U.S. Department of Education. (1993). *National excellence. A case for developing America's talent.* Washington, DC, Author..