4

مفهوم الموهبة المستندة إلى المدرسة

تريسي ل. كروس و لورنس ج، كولمان
Tracy L. Cross & Laurene J. Coleman

تنمو القدرات البشرية الكامنة وتتطور من خلال مجموعة واسعة من الأوضاع والترتيبات في العالم. ففي الولايات المتحدة، يتولى أولياء الأمور، بالإضافة إلى خيارات كلٍ من المدارس الخاصة والمدارس الحكومية، تعليم أطفالهم في المنزل ويرسلونهم إلى برامج الصيف الأكاديمية. وعادة ما يؤدي ذلك إلى الارتقاء بقدرات الطلاب الموهوبين إلى مستوى الإنجازات الاستثنائية. وقد بات معروفًا أن بعض المواهب تنمو عادة في سن مبكرة من حياة الإنسان (مثل العزف على البيانو)، في حين تظهر مواهب أخرى بشكل أبطأ، أو تظهر في سن متأخرة، (مثل فن العمارة). وهناك بعض المواهب التي تنمو خارج محيط المدرسة تمامًا، في حين تنمو مواهب أخرى في المدارس إلى حد معين. وغالبًا ما تلعب المدارس دورًا أساسيًا في تطوير بعض المواهب في مجالات محددة، وهناك مواهب أخرى لا ترتبط مباشرة بالمنهاج المدرسي. ونظرًا لمحدودية المصادر وسلطات المدارس، فقد فكّرنا في إيجاد تصوّر للموهبة انطلاقًا من المدارس. فنحن نعتقد أن مفهوم الموهبة المستند إلى المدرسة –School Based Giftedness سيعمل على توضيح أي المواهب التي يتوقع من المدرسة أن تنميها أو لا تنميها. ويسهل مفهوم الموهبة المستند إلى المدرسة حدوث عملية تواصل أكثر وضوحا بين المعلمين، ومديري المدارس، ومجالسها حول دور مدارسنا ومسؤولياتها في تطوير الموهبة.

التطوّر المتقدم والموهبة المستندة إلى المدرسة

سوف نناقش في هذا الفصل الموهبة والتطوّر المتقدم Advanced Development ضمن سياق المدرسة، فنحن نؤمن أن التطوّر المتقدّم هو المفهوم الأساس الذي يساعد في فهم الموهبة. وسوف نحاول هنا أن نوضح موقفنا من خلال تقديم تعريف للموهبة، ووصف جذور هذا التعريف – موضحين التغير في وجهة نظرنا– التي أدت إلى فهم أعمق للموهبة والتعليم، ثم نقدّم تعريفًا معدّلاً. وسنناقش أيضًا بعض تطبيقات للأفكار التي اقترحناها.

جذور مفهوم الموهبة المستندة إلى المدرسة

ظهر أساس التعريف الذي قدمناه في هذا الفصل أصلاً في تعريف كولمان (Coleman,1985)، ولاحقا في كتابات كولمان وكروس (coleman & Cross, 2001)، وجاء فيه:

«يختلف التعريف ضمن هذا النص عن غيره من التعريفات من حيث إنه يقترح إجراء تغيير في المعيار الذي توصف به الموهبة، بما في ذلك التغييرات في القدرات مع تقدم العمر في المدرسة، إذ أصبح المعيار ضيقًا مع التقدم في السن. وهذا يعني أن الموهبة في الصفوف الأولى تظهر أكثر في مجالات القدرات العامة أو المهارات المحددة، ولكن حالما ينتقل الطفل إلى الصفوف الأعلى، فإن الأدلة على القدرة والإنجاز تصبح واضحة ضمن مجال دراسي محدد. وتعود جذور النموذج التطوّري هذا إلى كتابات فليجير (Fliegler, 1961)، ونيولاند (Newland, 1976) ، ورنزولي (Renzulli, 1977)، وفيلدمان (Feldman, 1997)، وسيمنتون (Simonton,1997). ويمتلك الأطفال الموهوبون في سن ما قبل المراهقة قدرات كامنة أو ظاهرة في مجالين هما: القدرة المعرفية العامة والقدرة الإبداعية. وقد أظهر الأطفال المراهقون قدرات ظاهرة في التفكير التجريدي، وأنتجوا أعمالاً إبداعية في بعض المجالات الجديرة بالاهتمام، كما انخرطوا باستمرار في أنشطة مجالي القدرات–القدرة والإبداع» (p. 19–20).

واعتمدت كتابة التعريف السابق على فهم خاص للموهبة في عام 1985، حيث كانت أكثر الأفكار ترى أن الموهبة لا توجد مفردة لدى الفرد (Feldman, 1997) ، إذ يُعبّر الأفراد في سياق معين عن الموهبة في مجال من مجالات النشاط الإنساني، في حين يحدد السياق الفرص الضرورية لإحداث التطوّر. أمّا التطوّر المتقدم فيحدث حالما تتوافر فرص للتعلم في البيئة وينتهزها الفرد. وتُعدّ القدرة المعرفية والإبداعية العالية مصادر للتطوّر المتقدم لدى الأطفال الصغار، كما عكس ذلك العديد من تعريفات الموهبة. وقد يجعل امتلاك القدرة والإبداع الفرد ميّالاً للتطوّر في مجال ما، ولكن هذا لا يقدّم تفسيرًا كافيًا للتطوّر المتقدّم. فبعض الأطفال الذين يمتلكون كلتا القدرتين (القدرة والإبداع) لا يؤدون بطريقة تبرز الموهبة في المدرسة الثانوية. والسؤال هنا هو: إذا لم يتصرف الطفل كما لو كان طفلاً موهوبًا، فهل من المنطقي الاستمرار في إطلاق هذه التسمية عليه؟ وتتضح الموهبة في المدرسة الثانوية من خلال الاهتمامات المستمرة، والإنتاجية والإبداع، والإنجاز في مجال من مجالات المنهاج. فحتى يكون المرء موهوبًا عليه الانتقال إلى ما بعد القدرات الكامنة باتجاه الإنجاز والأداء الواقعي الحقيقي. وهكذا، فربما تنزع تسمية «الموهوب» عن الفرد عندما يتقدم في العمر ويتوقف عن إظهار القدرات الكامنة. علاوة على ذلك، فالأطفال الذين لم يصنفوا موهوبين من قبل وبدءوا بالإنجاز في المدرسة الثانوية كما لو كانوا موهوبين، فيجب أن تطلق عليهم هذه التسمية. وتعدّ هذه الأفكار مسئولة عن التعريف المبكر للموهبة بشكل كبير.

التركيز على المدرسة:

في الوقت الذي واصل فيه كولمان وكروس (Coleman & Cross, 2001) التبشير بالتصور الأصلي، أخذت مجموعة من الأدلة الحديثة المتراكمة تُحدث تغييرًا في الأسس الفلسفية لذلك التعريف، ولكن ليس في التعريف نفسه، إلا أن هذا الدليل لم ينعكس في تعريف عام 2001. وعمومًا، فقد انصب اهتمامنا الأساس على كيفية وضع تعريف عملي ومنطقي يصلح ضمن سياق المدرسة التي يحدث فيها جزء مهم من تطوّر الموهبة، ويتفق مع ما نفهمه عن تطوّر الأفراد الموهوبين. ونحن نعتقد أنه يجب تكييف تنظيم المدرسة والمناهج بناء على مسار تطوّر الموهبة، وذلك بهدف تعزيز التطوّر المتقدّم. ونحن نود من ذلك أن نرى الأطفال يأخذون الفرصة للنمو بالسرعة التي يريدون وبالسرعة التي يستطيعون. ويتشابه تعريفنا للموهبة مع التعريف الأولّي لها، ولكننا جعلناه أكثر تماسكًا من خلال روابط مفاهيمية مختلفة. فقد أصبحت الأفكار الأولية حول الموهبة، والتطوّر المتقدّم، والتعليم والتدريب، أكثر وضوحًا في السنوات الأخيرة، وكذلك أصبحت العلاقة بين المفاهيم أكثر ترابطًا. ولتوكيد هذا الوضوح والترابط، نبدأ بتعريف بعض المصطلحات:

الموهبة Giftedness وهو مصطلح محدد بالعمر يشير إلى القدرات الكامنة لدى الأفراد الصغار، الذين يثبت أن لديهم سرعة وقدرة واضحة على التعلم، مقارنة بأقرانهم بناءً على بعض الأسس والمقاييس المعيارية. وتوزع الموهبة بشكل طبيعي على أفراد المجتمع، وبالتالي فإن نسبة قليلة منهم يمكن أن يُعدّوا متعلمين سريعين.

التطوّر Development يمثل التغيّر الذي يطرأ على الفرد مع الزمن، ويظهر هذا التطوّر في الانتقال من السلوك والتفكير الملموس إلى السلوك والتفكير المجرد المعقد. ويمكن إدراك التطوّر من خلال فترات يتخللها حدوث تغيرات مهمة في مجالات مميزة مثل المجالات الاجتماعية والعقلية والجسمية، ويحدث التطوّر بفعل قوى بيولوجية وبفعل التعلم. ويؤدي التعّلم إلى التطوّر، كما يقول فايجوتسكي (Vygotsky, 1978)، الذي يكون مستمرًا ولا شعوريًا في المراحل الأولى من العمر، واختياريًا في المراحل المتقدمة منه.

السياق Context هو مصطلح عريض يشير إلى البيئة المحيطة بالفرد. ويمكن التفكير بالبيئة بطرق مختلفة (Bronfenbrenner, 1994) ، كما يمكن تصنيفها ضمن عدة مصطلحات مثل ثقافية، أسرية ومدرسية. ولا شك أن البيئات في حياتنا ليست موزّعة عشوائيًا، فبعضها مرتبط ببعض نماذج التطوّر المتقدّم أكثر من غيرها، وعموما فإن البيئات الفقيرة تحبط التطوّر المتقدّم. وسوف نركّز في هذا الفصل على البيئات المرتبطة بالمدرسة.

الإبداع Creativity هو مصطلح يشير إلى إنتاج أفكار أو سلوك أصيل، يؤدي إلى إحداث تغيرات في طريقة تفكير الناس وسلوكهم في أي مجال من مجالات النشاط الإنساني. وهناك عدة معايير مستخدمة للحكم على الإبداع، وهذه تتراوح من معايير شخصية إلى معايير مجتمعية. وحسب وجهة نظرنا، فإن المعيار الملائم يجب أن يتجاوز الرأي الشخصي.

المجال Domain يشير إلى جوانب النشاط الإنساني التي يشار إليها عادة بالمواهب، والميادين، أو الحقول المعرفية. ويحدّد المجال من الأفراد الذين يعملون في هذا الحقل أو ذاك، ومن خلال اعترافهم بأعمال الآخرين الذين ينتمون إلى هذا الحقل، وكذلك من خلال قدراتهم على التمييز بين المستويات المختلفة للإنجاز. ويوجد لكل مجال معانيه أو قوانينه المرعية التي يتشارك فيها الأعضاء الذين يمتلكون تلك الموهبة. والمجال هو الموضع الذي تلتقي فيه الموهبة، والنمو، والسياق، والإبداع. ومقارنة مع المجتمع العام، فإن نسبة قليلة نسبيًا من المجتمع يكونون أعضاء في مجال ما، وكذلك يوجد ضمن المجال ذاته عدد أقل يتطوّر إلى أكثر المستويات تقدمًا. فالأفراد الموهوبون، إذن، هم الأفراد الذين يتعلمون سريعًا في المجال؛ وضمن المجال نفسه هناك أشخاص نابغون Talented وهم الذين يتقدمون أكثر من غيرهم في هذا المجال. ويعدّ الانتقال من الموهبة (giftedness) إلى النبوغ (talented) علامة على التطوّر ضمن المجال، أكثر من كونه مرحلة زمنية. ويتعزّز هذا الانتقال من خلال الالتزام، والفرصة، والحاجات. وتحدث أكثر صور النبوغ تقدمًا عندما يعيد الشخص تحديد المجال أو تصوره له، وهذا ما نعنيه بالإبداع.

ما دور المدرسة في تعزيز نمو الموهبة المتقدمة؟

تنشأ المدرسة العمومية ضمن سياق مجتمعي قد يعزز العديد من المجالات، ولكن الواقع العملي يشير إلى تطوير عدد قليل من المجالات فقط. وتحظى المجالات، أو المواهب التي تطوّر ضمن المجالات، بتقدير من مجتمع أولياء الأمور، وغالبًا ما تكون مقيّدة نتيجة للقيم ومحدودية المصادر المتاحة. وعندما تتعامل المدرسة العمومية مع الموهبة كنمو متقدم فإنها تواجه مشكلتين هما: تحديد الأطفال ضمن فئة الموهوبين، ومعنى الإبداع.

من الموهوب؟

عادة ما نجد في المدارس أمثلة لأطفال صنّفوا ضمن فئة الموهوبين بناءً على درجات القدرة، وآخرين غير محددين ضمن هذه الفئة بناءً على الإنجاز. وللوهلة الأولى، قد يبدو هذا الاختلاف عاديًا، ولكنه يؤدي في حقيقة الأمر إلى مشكلتين. الأولى، أننا نجد أفرادًا في مجموعة الموهوبين الذين لم يظهروا قدراتهم، ولكنهم حصلوا على درجات جيدة على مقياس القدرات، يجلسون بجانب أقرانهم الذين كان أداؤهم مساويًا لأداء مجموعة الموهوبين، إن لم يكن أفضل منه. فهل استخدام التسمية يعدّ منطقيًا في هذه الحالة؟ ما الرسالة التي نلتقطها عن هذا الوضع؟ وهل القدرات الكامنة أكثر أهمية من الأداء الظاهر؟

أمّا المشكلة الثانية التي تصبح أكثر وضوحًا فتتمثل في أن العضوية في مجموعة الموهوبين تعني إحلال الأعضاء في البرامج الخاصة سواءً أكان أداؤهم جيدًا أم رديئًا، بينما يحرم من ذلك الطلاب الذين قد يكون تحصيلهم أفضل، ولكن علامات قدراتهم أقل. وبالتالي، فإن رسالة أخرى تبرز

هنا، مفادها: إن الأداء العالي لا يضمن لك الالتحاق ببرامج خاصة. وفي الواقع، فإن هذه الممارسة تحرم الأطفال الموهوبين ذوي الأداء المتدني والأطفال ذوي الأداء العالي من فرص التعليم المناسب، لأن هذين الصنفين لا يدرّسان حسب مستواهما التعليمي. وفي الحقيقة أن التدريس غير الملائم لا يفيد أحدًا، اللّهم إلا إذا اعتبرنا أن الانصراف من حضور الصف العادي مفيد للطالب. وبحسب ما هو معروف عن التطوّر المتقدّم، فإن هذا الوضع يعدّ وضعًا متناقضًا وغير معقول.

من المبدع؟

هناك قضية موازية لسؤال: من هو الموهوب فعليًا؟، تتمثل في مشكلة استخدام الإبداع معيارًا لاعتبار الفرد موهوبًا و/ أو معيارًا للنمو المتقدم. وفي المدارس، نجد حالات لأطفال صنّفوا مبدعين وهم في الحقيقة لم يقوموا بعمل أي شيء، ولكنهم فقط حصلوا على درجة جيدة على بعض مقاييس القدرات الإبداعية. ويبدو هذا التصنيف عمليًا في الصفوف الأولى والمبكرة، حيث تكون الجدة في سياق نمو الفرد الذاتي دليلاً على الإبداع، لأنه لا يوجد في هذه المرحلة الدراسية تعارض بين مقاييس القدرة والسلوك. لكن المشكلة تبدأ في المدرسة الثانوية عندما تصبح أداة تحديد الإبداع هذه غير مستقرة وغير ثابتة، لأن معايير الحكم على الإبداع تتغير من الحكم على الأفراد إلى الحكم على الأداء في مجال محدد، وهذا يمثل المعيار نفسه في عالم الراشدين، مثلما هو في عالم الصغار. وينتج عن عدم الاتساق بين كلٍ من مقاييس القدرات الكامنة والإبداع في مجال ما هذه الظروف الغريبة التي أوضحناها. وهنا نسأل: ما الرسالة التي نريد إيصالها حول معنى الإبداع؟ يمكننا بالتأكيد استخدام وسائل مختلفة لتعريف الموهبة، تختلف باختلاف العمر، ولكننا نحتاج أن نكون قادرين على إظهار ارتباط قوي بين إبداع الأطفال وإبداع الراشدين، ولسوء الحظ أننا لا نملك دليلاً على ذلك.

ويمكننا أن نلاحظ أوجه الشبه في الأمثلة التي أوردناها عن الموهبة والإبداع، فدلالات القدرة تستخدم في عملية التحديد، وهذه الدلالات لها ارتباط محدود بالسلوك الذي يظهر لاحقًا. ومن غير المعقول وجود مجموعة لديها قدرات كامنة لا تستطيع تحقيقها، وذلك لأنه من المفترض أن يكون إنجاز الطلاب قريبًا من قدراتهم الكامنة. والرد النموذجي على هذا الوضع هو التحقق من أن لدى الطفل بعض المشكلات التي تحبط نموه وتثبطه، أو أن السياق هو مصدر العوامل المقيّدة. لهذا السبب يجب على المدرسة معالجة هذه المشكلة.

وقد وجدنا أن هذا الرد غير مقنع من عدة أوجه، حيث إنه يفترض أن لدى قياس القدرة قوة توقع عالية بما يخص التطوّر المتقدّم اللاحق، وأن القدرات الكامنة غير المتحققة قد تكون نتيجة لقوى معينة غير مسيطر عليها، داخل الطفل أو في بيئته الخارجية. ونعتقد أن كلا الرأيين لا يفيدان في تعزيز التطوّر المتقدم. وعلاوة على ذلك، فقد نشأ ارتباط خاطئ بين التعريف المبني على القدرة وبين النتاجات أو المخرجات المبنية على الأداء في مجال معين. ونحن نعتقد أن هذه التفسيرات للتطور المتقدم هي تفسيرات غير ملائمة وغير كافية وتغفل النقاط الرئيسية حول التطور المتقدّم وسياق

المدرسة. كما أن القدرات الكامنة غير المتحققة تصبح غير منطقية عندما نتوجه نحو المستويات الأعلى من التطوّر وذلك لأن هذه المستويات تتطلب درجة عالية من الالتزام بالمجال.

إن هذه الفكرة غير الصحيحة حول التطابق بين القدرة والأداء تُدخل المربين في نقاشات وجدالات غريبة، وتظهر الخلط الحاصل بين الموهبة والتطوّر المتقدّم. فضلاً عن ذلك، فهي تتجاهل ما نعرفه حول التطوّر المتقدّم. وما يؤدي إلى تفاقم الوضع الكلي هو أن العاملين بالمدرسة الذين يعملون في سياق واحد لتحقيق التطوّر المتقدّم يسيئون فهم المجالات، وهم مشدودون إلى نموذج تعليم يتناقض مع تشجيع التطوّر المتقدّم.

سوء فهم المجالات

إن المواضيع التي تُعززها المدارس وتُشجعها هي مجالات بحد ذاتها. فمثلاً، تعد الرياضيات، والقراءة، والكتابة، والموسيقى، والفن، مواضيع ومجالات في وقت واحد. والأهم من ذلك أنها تستخدم كأساس لمجالات أخرى خارج نطاق المدرسة العمومية. مثلاً، ترتبط الرياضيات بهندسة العمارة كمجال، وترتبط القراءة بالقانون، والفن بالنحت. كما يجري أيضًا تبنّى مجالات أخرى تستند إلى المدرسة، مثل كرة القدم، وميكانيكا السيارات، والتربية المدنية، ولكن هذه المجالات تعدّ مجالات مستقلة ولا تلتقي بسهولة مع التطوّر المتقدّم في مجالات أخرى. وتسمى الأولى منها المجالات التأسيسية Foundational Domains، والتالية تسمى مجالات الأداء.

وقد جرت العادة على تحديد المجالات التأسيسية ومجالات الأداء بطريقة مختلفة في المدارس، مع أنه لا يتوجب أن تسير الأمور هكذا. وتحدَدَ المجالات التأسيسية عبر اختبار القدرة و/ أو التحصيل، الذي يعتمد عليه مجال الأداء عادة. وقد وجد أن هناك سوء توافق بين القدرة والأداء ضمن المجالات التأسيسية، ولكن نادرًا ما يحدث هذا في المجالات الأدائية. وبالنسبة للمجالات التأسيسية، فإن عدم التوافق يعدّ أقل حدوثًا عندما يكون الإنجاز، وليس القدرة، هو الأساس في عمليات التعرّف على الطلاب.

إن وضع التقويم الحالي القائم بين أنواع المجالات لا يعني أن المجالات التأسيسية يجب أن تقوّم بطريقة مختلفة عن المجالات الأدائية. فعندما تستخدم مقاييس الإنجاز في المجالات التأسيسية، تصبح قضايا التقويم من منظور التعرف والنتاجات متشابهة. بمعنى، أن الأداء هو المفتاح الأساس. وتبقى قوة تحوّل المجالات التأسيسية هي نفسها، حتى عندما يتغير التقويم. وعندما تعامل المجالات التأسيسية على أنها مجالات أدائية، فإن التطوّر المتقدّم يمكن أن يوضع ضمن نسق أكثر معقولية في سياق المدرسة. ونعتقد أن التخلي عن استخدام مقاييس القدرة يعدّ حلاً شافيًا للوضع الحالي، إذ يصبح السلوك المتقدم في عملية التعرف والكشف والمخرجات أكثر ارتباطًا. وبهذه الطريقة، نستطيع حل مشكلة الفجوة بين القدرة، والإبداع، والأداء من خلال الإبقاء على التطوّر المتقدّم تحت مظلة المجالات.

نماذج أساليب التعليم

لقد ازدادت حدّة المشكلة التي نشأت نتيجة العجز في معرفة الفروق بين نوعي المجال، بفعل الصراع بين نموذجي التعليم وعلاقتهما بالتطوّر المتقدّم، حيث يتنافس نموذج التعليم المبني على القدرات المتعددة/ الموهبة، مع نموذج تعليم الطفل المتكامل The Whole Child Model، الذي يعتمد على المصادر وتعزيز الموهبة (Coleman & Cross, 2001; Coleman, 1985). ويتعامل النموذجان مع الأهداف، ودور الطالب، والتعليم، بطرق متعارضة، مع ما لهذه الاختلافات من تأثير كبير على التطوّر المتقدّم.

ويعمل النموذج المهيمن في التعليم، وهو نموذج الطفل المتكامل، على تعزيز الأفكار التي لا تتوافق أو تتطابق مع ما نعرفه حول التطوّر المتقدّم في المجال. ويجري تقدير التطوّر المتقدّم، وتثمينه في نموذج تدريس الطفل المتكامل، ويُضمّن في سياسات المدارس وفلسفاتها، لكن إظهار التطوّر المتقدّم يواجه بالشك، وأحيانا بالعدائية. ويحدث العكس من ذلك في نموذج الموهبة/ القدرات المتعددة، حيث يقابل التطوّر المتقدّم بالترحاب والرعاية. ويفترض نموذج تدريس الطفل المتكامل أن الأطفال يجب أن يكونوا متوازنين نسبيًا في تحصيلهم واهتماماتهم، ولهذا فإن معيار التطور المتقدم يُستمد من خلال تقدير متوسط أداء الأقران في مستويات صفّية/عمرية محددة. ويُفضّل استخدام المعيار المستند إلى الأقران على المعيار المستند إلى المجال. ويهتم نموذج الطفل المتكامل بصورة أكبر بمعالجة الثغرات والعجز في التطوّر أكثر من اهتمامه بالفرص الضائعة للتطور المتقدم. ولكن يخشى هنا من أن عدم الاهتمام بالاختلالات سيؤدي إلى إحداث سلسلة من المشكلات الجدية في المستقبل لدى المتعلم.

ويفترض نموذج النبوغ/القدرات المتعددة أن الهدف من التربية هو زيادة التطوّر المتقدّم إلى أقصى درجة. أما بالنسبة للمواهب التي حدّدت خلال سنوات المدرسة، فإن الطلاب يُشجّعون على التعلم بسرعة، وأن يصبحوا مهيئين بدرجة عالية لتطوير مواطن القوى المتوقعة لديهم. ومن الجدير بالذكر أنه يمكن عزو انعدام التطوّر إلى التدريس غير الفعال أكثر من عزوه إلى عجز المتعلم. ويقاس معيار التطوّر بناءً على النمو في المجال أو جانب الموهبة نفسها، ويكون المعيار في هذه الحالة هو نمط التطوّر في المجال. أما انعدام الفرص في الجوانب غير المرتبطة بالمجال، فيُنظر إليها على أنها ثانوية وغير هامة، حيث يتعامل الطلاب معها لاحقًا بأنفسهم. ولا يُتابع التطوّر المتوازن بفاعلية إذ يُفترض أن لا علاقة له بالتطوّر المتقدّم.

ويشوّه تأثير نموذج الطفل المتكامل السياق المستند إلى المدرسة، ويعزز السياسات والممارسات المتناقضة التي تعمل ضد التطوّر المتقدّم. وأحد الأمثلة التي توضح هذا الأمر هو الفصل بين القدرة والأداء الذي نوقش سابقًا. ويثير هذا الفصل قضية ما إن كانت هناك مرحلة تصبح فيها إدعاءات القدرة العالية ذات معنى. ونحن نعتقد أن هذه المرحلة موجودة، لأن الطالب يجب أن يظهر عند دخوله المدرسة الثانوية اهتمامًا وانشغالاً في مجال ما. وبدون هذا الالتزام، فإنه من غير المحتمل حدوث التطوّر المتقدّم لأن الانشغال المقصود أمر ضروري. ولم يعد التمسك بالقدرات الكامنة على أنها بشارة بالتطوّر المتقدم حجة قوية، لأن الفرد يجب أن يلعب دورًا في تطوّره.

وبناءً عليه، يمكننا القول إن افتراضنا المتعلق بالتطوّر المتقدّم والموهبة المستندة إلى المدرسة يبدأ بمعرفة أن الموهبة لا توجد فقط داخل الفرد، إذ إن الأفراد العاملين ضمن مجال ما يظهرون الموهبة في سياق خاص. ويحدد السياق الظروف اللازمة لحدوث التطوّر المتقدّم. أمّا نمو الفرد فيحدث ضمن مسار معين وظروف سابقة مترابطة، بينما يحدث التطوّر عندما تتاح الفرص للتعلم في البيئة، وينتهز الفرد هذه الفرص. فامتلاك الفرد للقدرة قد يجعله ميالاً ليتطور في جانب ما، ولكن القدرة وحدها لا تكفي لتفسير التطوّر المتقدّم. إن كون الفرد موهوبًا يعني الانطلاق إلى أبعد من القدرة لممارسة أنشطة طويلة المدى ضمن المجال. وبتقدم الفرد تدريجيًا إلى حافة المجال، يصبح الإبداع قوة دفع لتطوير مستويات المجال العليا، فالطالب ينتقل ضمن سياقات محددة حيث يوجد الآخرون الذين يتشاركون الالتزام بالمجال. وتساعد التفاعلات التي تحدث في السياقات الأكثر تخصصًا على دفع التطوّر إلى مستويات أعلى. ومع ذلك، يتصف التطوّر المتقدّم بأنه هش، وقد تعمل العديد من القوى على الحيلولة دون وصول الفرد إلى المستويات العليا.

ويقودنا تفكيرنا إلى اقتراح تعريف منقّح. فنحن نرى أن الموهبة في المدرسة ظاهرة مرتبطة بالعمر. فالأطفال الصغار والأطفال الموهوبون في مرحلة ما قبل المراهقة يظهرون قدرة معرفية عامة عالية، إمّا من خلال الإمكانية (القدرة) أو الأفعال (الأداء)، أو سرعة التعلم في المجالات المرتبطة بالمدرسة. ومع دخولهم المدرسة الثانوية، فمن المفترض أن يُظهر الأطفال الموهوبون تطوّرًا متقدّمًا في مجال أساسي، أو أن تكون لديهم أعمال إبداعية في بعض المجالات التي يقدّرها المجتمع، ويظهرون انخراطًا مستمرًا في الأنشطة المرتبطة بأحد النوعين. وإذا لم تظهر هذه الخصائص، فحينها لا يعدّ الطفل موهوبًا وفق المنهاج المدرسي.

تضمينات: توزيع التطوّر المتقدّم

يعني تفكيرنا الجديد إعادة تفسير للأفكار الأخرى المرتبطة بالموهبة والمدرسة، فنحن نعتقد أن الكثير من التطوّر المتقدّم، إذا لم يكن كله، يمكن تعلّمه واكتسابه. وهناك أدلة قليلة تشير إلى أن هذا الأمر لا ينطبق على جميع المجالات (Winner, 1996) ولكن هناك أدلة أخرى تشير إلى أن القدرة الموروثة غير ضرورية بالنسبة للعديد من المجالات. ومع أن إمكانية أن يصبح الفرد موهوبًا ربما تكون موزّعة بصورة طبيعية بين الأفراد، إلا أن هذا لا ينطبق على التطوّر المتقدّم حيث يعدّ توافر الفرص والالتزام أمورًا أساسية لحدوثه، فكلاهما مرتبطان سياقيًا، فالبيئة هي التي توفر الفرص؛ أما الالتزام فأمر يرتبط بشخصية الفرد. ومن المؤكّد أن البيئات غير المستجيبة لسرعة التعلم، التي تفتقر إلى المصادر الملائمة ذات الصلة بالمجال، ولا تقدم نماذج للتطوّر، تعد من معيقات التطوّر المتقدّم، ومن ذلك البيئات الفقيرة التي لها تأثيرات سلبية عديدة على التطوّر المتقدّم، لأن الخصائص السياقية للبيئة من الأمور الخارجة عن سيطرة الأفراد الصغار. أما الاهتمام بالمجالات فلا يتوزع بشكل طبيعي بين الأفراد، فبعض السياقات تعزز نمو الفرد أكثر من غيرها. وإذا لم يصبح الاهتمام نشاطًا انفعاليًا، فمن المحتمل أن لا يحدث التطوّر الأكثر تقدمًا وذلك بسبب الطاقة التي يجب أن توجّه نحو البحث عن مستويات جديدة في المجال وإتقانها.

معنى التطوّر المتقدّم

يعدّ التطوّر المتقدّم شيئًا عاديًا ومألوفًا حيث إن معظم الأفراد قادرون على اكتسابه، ويحدث في جميع المجالات، ولكن من غير المألوف أن بعض الأفراد قد يستمرون بالتطوّر إلى أبعد من الحد الذي يقف عنده معظم الأفراد الآخرين. وعندما ندرك أن بعض الأفعال أو الأفكار خارجة عن المألوف فهذا يَعني أن الفرد يقوم بعمل ما، وهذا العمل إمّا أنه يحدث مبكرًا عما هو متوقع، أو أنه عمل أصيل في ذلك المجال. وعندما يحقق الفرد أو يوجد مستويات عليا في المجال، فإن القليل من الأفراد يستطيعون إدراك هذا الانجاز غير المألوف، فالمعرفة عند المستوى الأعلى للتطور تتطلب فهمًا عميقًا للمجال.

قوة السّياق

يولي ميدان تربية الموهوبين اهتمامًا مستمرًا، للطلاب الموهوبين ذوي التحصيل المتدني. وتنطلق الفلسفة الأساسية لهذا الاهتمام من النظر إلى الموهبة بصفتها كينونة قائمة بحد ذاتها، فالأفراد الموهوبون يولدون موهوبين، وإذا لم يرتقوا إلى مستويات توقعات قياسات القدرة فإنهم يُعدّون من ذوي التحصيل المتدني. إلا أننا ننظر إلى الأمر من زاوية مختلفة، فقد غيّر مفهومنا للموهبة المستندة إلى المدرسة كثيرًا من القضايا والأمور المحيطة بذوي التحصيل المتدني. ونظرًا لحدوث تغيير في المعيار من القدرة الكامنة إلى الإنجاز ضمن المجالات، مع مرور الوقت، فإن احتمالية أن يُظهر الطالب الموهوب تعلمًا سريعًا و/أو إتقانًا في مجال ما تتناقص بشكل ملحوظ. وفي العديد من المجالات، قد تتحول القدرات التي أظهرها الطالب في وقت سابق إلى ما يشبه الفرصة الضائعة. وكما أوضحنا سابقًا، فإن: «القدرات الكامنة غير المتحققة تصبح بلا معنى كلما انتقلنا لمستويات أعلى من النمو، وذلك لأن هذه المستويات تتطلب درجة أعلى من الالتزام نحو المجال» (Cross & Coleman) ويعني هذا الوضع، أن نوعية السياق، أو البيئة، تصبح أكثر أهمية كلما تعمّق الفرد في ذلك المجال. ويحتاج سريعو التعلم في مجال ما إلى بيئة مستجيبة لقدراتهم. وكلما تقدم الفرد في المجال، تغيّرت خصائص هذه البيئات. وليس واضحًا بعد كيف تتغيّر هذه الخصائص، ولكن هناك شيء متفق عليه، وهو أن وجود الفرد في بيئة مع أقران من القدرات العقلية نفسها يعزّز التطوّر المتقدّم.

انسجام التسريع مع التطوّر المتقدّم

لقد ناقش المؤلفون في الميدان التربوي لسنوات طويلة فعالية أنواع التجميع المختلفة للقدرات. فمثلاً، أظهر فوجن، وفِلدهوزن، وآشير (Vaughn, Feldhusen & Asher, 19991) أدلة حول فعالية الإثراء، في حين روّج ستانلي (Stanely, 1973) طويلاً لفعالية برامج التسريع. أمّا كوليك وكوليك (Kulik & Kulik, 1991) فأكّدا في دراستهما التحليلية أن التسريع يعد التدخل الأقوى لتحقيق التطوّر المتقدم أكثر من الإثراء، بالرغم من الجهود المتكررة لإظهار فعالية الإثراء. ويعود أحد الأسباب لهذه النتائج المتكررة إلى أن التسريع يتشابه إلى حدٍ كبير مع التقدم

الطبيعي للتعلم في المجال، أي الانتقال من السهل إلى الصعب، ومن الملموس إلى المجرد، ومن الإبداع غير المركّز إلى الإبداع المركّز. وبالمقابل، يشتت الإثراء الدافع للتطوّر المتقدم، ويقلّص دائرة الإثارة للتعلم. وهناك سبب آخر وهو أن وسائل التقويم تصبح سهلة الاكتشاف في البيئة التربوية المسرِّعة. وعندما يستمر الفرد في المشاركة في مجال واحد لمدة زمنية طويلة، تتضح المتطلبات المسبقة للنمو اللاحق. وهذا الوضوح يعني أن التغذية الراجعة المركزة يمكن أن تقدم للفرد، إما من خلال الملاحظة الذاتية أو من خلال المعلم أو المدرب. وفي سياق التسريع، يتضح النمو والتقدم في المجال للشخص وللآخرين دون أن يعرفوا كيفية حدوثه، ولكن تدرّجه يكون معروفًا حيث يرى المعلم والطلاب نتائج جهودهم، ويتضح لهم ما يمكنهم أداؤه في ذلك المجال. وبعبارة أخرى، فإن عملية تعريف الذات تبدأ مع تقدم التطوّر وتستمر معه، وهي تعد من بين المحدّدات القوية للتطوّر المتقدّم.

مقاييس قدرة الطالب الموهوب غير المطابق

ربما يكون قد آن الأوان لنتخلى بصورة عامة عن الاستخدام الواسع لمقاييس القدرة في تحديد الأطفال الموهوبين، وذلك لأن هذه الممارسة تقود إلى سياسات تتناقض مع التطوّر المتقدّم، كما لاحظنا في هذا الفصل. وبالمقابل، فإننا ندافع عن استخدام مقاييس القدرة مع الأطفال غير المطابقين، وهم الأطفال الذين يتخطّاهم نظام التحديد المستخدم. وقد تبدو وجهة نظرنا هذه متناقضة. ولكن الأمر ليس كذلك، لأننا نعتقد أنه بالرغم من أن مقاييس القدرة غير دقيقة، لكنها تعد مؤشرًا مفيدًا على التطوّر العام لدى هؤلاء الأطفال الذين ينمون بسرعة في مواجهة سياقات لا توفّر الحد الأقصى للتطوّر المتقدم.

الخلاصة

تعدّ الموهبة مزيجًا من التطوّر المتقدّم والإبداع معًا. وهي تطورية بطبيعتها من حيث إنها تبدأ قدرة كامنة (عادة لدى الأطفال الصغار)، وتتطور بعد ذلك على صورة إنجاز ضمن مجالات محدّدة خلال سنوات المدرسة، ثم تصبح متقدمة إلى حد كبير لدى هؤلاء الأطفال (مقارنة بأقرانهم) على خلاف مسار التطوّر المعتاد للفرد. ومع أن المؤلّفَيْن يدركان أن التطوّر يستمر على امتداد الحياة، إلا أنهما طرحا مفهوم الموهبة المستندة إلى المدرسة ليؤكدا على تطور الموهبة من سنوات الحياة الأولى وطوال سنوات المراهقة. وعلاوة على ذلك، هناك مجالات للموهبة لا تعد ولا تحصى، إلا أن مدارسنا الوطنية لا تُعنى إلا بالقليل منها. وتعكس المجالات التي يُعترف فيها بالموهبة قيم المجتمع، كما إنها عرضة للتأثيرات التاريخية. لذا، فإن الموهبة تمثل سلسلة معقدة من التفاعلات التي تتضمن تنسيق العديد من خصائص الطالب الفردية، مثل الدافعية والمثابرة، مع متغيرات السياق، مثل خبرة المعلم، وتوفر الفرص للممارسة والتدريب، إلى جانب مستويات القدرة العامة للفرد المرتبطة بالمجالات الأكاديمية، ومستويات الإبداع. وبناء على ذلك، فمع أن القدرة الكامنة المطلوبة لجعل الفرد موهوبًا تتوزع بشكل طبيعي بين الأفراد، إلا أن الموهبة لا تتوزع بهذه الطريقة.

وأخيرًا، تُعدّ الموهبة نتاجًا لتطور الفرد مع مرور الوقت. فمع أن الأفراد عمومًا يتبعون بعض النماذج المحددة للتطور العام، مثل تلك الموصوفة في علم نفس النمو، إلا أن نمط الأفراد الذين يتمتعون بهذه الموهبة الاستثنائية لا يمكن تعميمه لأنه بطبيعته غير مرتبط بالضرورة بنماذج التطوّر المعرفي المعروفة (Feldman, 1997). فقد يمثل هذا النمط نماذج شائعة ضمن حقول معرفية محددة، ولهذا، فإن الموهبة من هذا النوع سوف تكون استثنائية وطبيعية في وقت واحد. وهكذا، فقد يولد الأفراد بقدرة كامنة ليصبحوا موهوبين، ولكن العديد منهم لا يصبحون موهوبين فعلاً، لأنه لكي يصبح الفرد موهوبًا، فيجب أن يكون موهوبًا في شيء ما.

المراجع

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen &T. N. Postlethwaite (Eds.), International encyclopedia of education (Vol. 3, 2nd ed., pp. 1643–1647). Oxford, England: Pergamon/ Elsevier.

Coleman, L. J. (1985). Schooling the gifted. Reading, MA: Addison-Wesley.

Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2001). Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching. Waco, TX: Prufrock Press.

Feldman, D. H. (1997, August). Developmental theory and the expression of talent.

Paper presented at the 12th World Conference of the World Council for Gifted and Talented Children, Seattle, WA.

Fliegler, L. A. (1961). Curriculum planning for the gifted. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kulik, C.,&Kulik, J. (1991). Ability grouping and gifted students. In N. Colangenlo & A. G. Davis (Eds.), Handbook of gifted education (2nd ed., pp. 230–242). Boston: Allyn & Bacon.

Newland, T. E. (1976). The gifted in socio-educational perspective. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Renzulli, J. S. (1977). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Wethersfield, CT: Creative Learning Press.

Simonton, D. (1997). When giftedness becomes genius: How does talent achieve eminence? In N. Colangelo & G. Davis, Handbook of gifted education (2nd ed., pp. 335–349). Boston: Allyn & Bacon.

Stanley, J. C. (1973). Accelerating the educational progress of intellectually gifted youth. Educational Psychologist, 10, 133–146.

Vaughn, V., Feldhusen, J., & Asher,W. (1991). Meta-analysis and review of research on pullout programs in gifted education. Gifted Child Quarterly, 35(2), 92–98.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind and society: The development of higher mental processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Winner, E. (1996). Gifted children: Myths and realities. New York: Basic Books.