20

الموهبة محددة المجال

تطبيقات في المدرسة والحياة

جويس فان تاسل – باسكا

Joyce Van Tassel-Baska

تختلف مفاهيمنا للموهبة كثيرًا بناءً على الافتراضات الثقافية والجينية الخاصة بالذكاء – ما هو الذكاء وما هو ليس بذكاء؟ وسواء عزونا ذلك إلى عامل الذكاء العام (g) الذي له دليله القوي في الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع، (Jensen, 1998, Carroll, 1993)، أو إلى اتجاه خاص بالذكاء في مجال بعينه (Gardner , 1993, Benbow, & Stanley, 1996)، الذي له أيضاً قاعدة كبيرة من الدراسات، فإن كل هذا يؤثر في مفهومنا للموهبة بطرق مختلفة التي بدورها تؤثر في طرق تفسيرنا لها في المدرسة من أجل غايات التحديد والبرمجة الخاصة بالموهوبين، وفي الحياة من أجل الأهداف المتعلقة بالجامعة والتخطيط للحياة المهنية وتطويرها.

إن مفاهيم الموهبة التي تركز على الاعتبارات الخاصة بمجال ما تعد من أكثر المفاهيم التي تبشّر بتعزيز الموهبة وتطويرها عند الأفراد في كل مراحل النمو بسبب وجود إمكانية إحداث التوافق المناسب بين الاستعداد والتدخل، وبين الميول والاهتمامات، وبين الحياة المتخيلة وصنع حياة في العالم الحقيقي. ومع أن بدايات الذكاء العام لها أهمية كبيرة في العالم الحقيقي وحالات حل المشكلات المدرسية، إلا أن مستوى الذكاء العام الضروري للعمل في مستويات عالية في مجالات معينة ما زال موضوعًا جدليًا (Tannenbaum,1998)، وربما يعتمد كثيرًا على مجال أو حقل معرفي معيّن (Jensen, 1998).

ويستكشف هذا الفصل نظريات المعرفة وتطبيقاتها الخاصة بالموهبة في مجال ما بعينه، ومن ثم يحلّل كيف تختلف هذه النظريات عن المفاهيم الأخرى الخاصة بالموهبة. ويختم هذا الفصل بتطبيقات خاصة بمفهوم الموهبة في مجال مُعيّن لتطبيقها وممارستها في مجالات تحديد الموهبة والمناهج والتدريس والتقويم في المدرسة وما بعدها.

ما الموهبة المتميزة ؟

تصبح الموهبة في إطار مفهوم الذكاء الخاص بمجال ما تعبيرًا عن الذكاء ضمن مجالات معرفية معينة محددة وعلى مستويات عالية جدًا. وتتفق الأبحاث التي أُجريت على الأطفال العباقرة مع هذا المفهوم الخاص بالموهبة، حيث إن هؤلاء الأطفال أفراد بقدرات استثنائية في مجال محدد في عمر صغير (Feldman, 1991). كما تشير البحوث المتعلقة بالنبوغ، أن الأفراد عبر الثقافات والأزمنة المختلفة يصنعون منتجات في مجالات محددة (Simonton,1994,1999; piirto, 2004). ومع ذلك، فإن الموهبة تتعلق بالقدرة على الإنتاج، كما تتعلق بالإنتاج الحقيقي نفسه. ولهذا، يجب أن يضم تعريف الموهبة الخاصة لمجال بعينه دليلاً على القدرة، وكذلك على الأداء. فإذا قلنا أن أخت موزارت، أو زوجة شومان، كانت تملك قدرة مجال معين في الموسيقى وقد استعرضت هذه القدرة بطرق عدة وفي مناسبات كثيرة فإن هذا اعتراف مهم بقدراتهما بالرغم من أن هذه الموهبة لم ترتق إلى مستوى هذين الفنانين الموسيقيين البارزين.

وبعبارة أخرى، فإن الموهبة تتجلى في سياق زماني ومكاني، لكن هذه الموهبة قد لا تتجاوز السياقات لتصبح عالمية وذلك لعدة أسباب قد تشمل الظروف الاجتماعية، والسياسية، و/أو الشخصية.

وهناك أيضًا حاجة إلى الإقرار بأن الموهبة محددة ثقافيًا، وموجهة، ومحكومة بالمجال (Cskikszentmihalyi, 2000). ففي هذا العالم المتخصص، باتت مسألة تحويل الموهبة إلى شهرة أمرًا مختلفًا اليوم عما كان عليه الحال قبل نصف قرن. ونحن نرى أن الاكتشافات والمساهمات تجري في ميادين شديدة التخصص، وعلى أيدي فرق ومجموعات، وليس على مستوى فردي، حتى أن جائزة نوبل في العلوم تمنح عادة لشخصين أو أكثر نظير مساهمة واحدة. وأكبر مثال على ذلك هما واتسون وكريك لكشفهما غموض الحامض النووي.

ويؤدي هذا التخصص الشديد ضمن المجالات المعرفية، وكذلك ظهور ميادين معرفية جديدة، إلى جعل الربط بين الموهبة والذكاء أكثر تعقيدًا حيث تزيد إمكانية العدد الحقيقي للمساهمات نظرًا لتكاثر الميادين والمصادر مما يؤدي إلى إيجاد برامج دراسات منتظمة، لكن ذلك لا يمنع من تراجعها بسبب زيادة العمليات المتاحة لتأمين الاعتراف بهذه الميادين المتخصصة. وتحتاج المقدرة إلى إعداد كبير وإلى خبرة في جانب متخصص، وإلا فإن حظها في المساهمة المجتمعية سيكون ضئيلاً. وهذا الحال يختلف عما كان عليه الوضع في إنجلترا في القرن الثامن عشر عندما كان التنوير المتعدد يصدر عن أشخاص ذوي قدرات عالية مع إعداد رسمي متواضع.

ولهذا يمكن تعريف الموهبة كما يأتي:

«الموهبة هي تجلي الذكاء العام في مجال معين من النشاط الإنساني وبمستوى أعلى من المعدل مما يبشر بمساهمات أصلية في الميدان المعني».

وهكذا، فإن على مفهوم الموهبة أن يستوعب فكرة الاستعداد في جوانب مجال معينة، مثل المجالات الكلامية والرياضية والعلمية والفنية والاجتماعية التي تعطى مستوى عاليًا جدًا من القدرة العامة. وفي الوقت نفسه يجب أن يتضمن فهمًا يتعلق «بدرجات الاختلاف» «وتمييز الفرد القادر على الأداء في مستويات استثنائية ضمن مجال ما بناءً على السن، أو السنوات التي قضاها في التدريب، والعوامل التي لها صلة بتطوير المهارة، أو الأداء الفعلي، أو مجموعة من المنتجات التي تظهر قدرة رائعة. وفي الختام، يجب على أي تصور خاص بالموهبة أن يتنبأ بالقدرة الكافية للأداء الإبداعي الحقيقي/ أو الإنتاجي في أي مجال معترف به على أنه ذو قيمة ثقافية. ولهذا، فإن هذا التعريف الخاص بالموهبة يوجد قاعدة صلبة لتطبيق معايير التعرّف على الموهبة والتعليم والتقويم.

كيف يتشابه مفهوم الذكاء الخاص بمجال ما مع المفاهيم الأخرى؟

عندما ينظر المرء إلى العلاقة ما بين المفاهيم المختلفة للموهبة البارزة، فإنه سوف يجد أن هناك عوامل رئيسة تفصل بينها. وتتضمن هذه العوامل:

- المناحي المتعددة الإبعاد مقابل المناحي ذات البعد الواحد.
- أهمية القدرات الفكرية مقابل القدرات غير الفكرية.
- وجهات النظر العالمية مقابل وجهات النظر المحددة.
- دور الإبداع في الموهبة المتميزة.
- علاقة السرعة والتعقيد في الحكم على الموهبة المتميزة.

يمثّل نموذج الموهبة المتميزة الخاص بمجال ما، الذي يركز بشكل قوي على الدليل القوي للأداء والقدرة المتقدمة، وجهة نظر ذات بعد واحد ترى الموهبة في بعض الجوانب أكثر من النماذج الأخرى، لأن لهذا النموذج محكوم بأمرين. فهو يرتبط، أولاً، بمجال معين يظهر فيه الدليل على الموهبة، ويرتبط ثانيًا بالاندماج القوي ما بين القدرة والاستعداد للعمل المتخصص ضمن ذلك المجال الذي ربما يضيّق التصور الخاص بالموهبة المتميزة أكثر وأكثر. فعلى سبيل المثال، قد يمتلك عالم اللغة مهارات كلامية قوية خاصة بالمجال المعرفي، إلا أنه يقرر تطوير مهارات كلامية محددة لعلاقتها بتعلم اللغة خلافًا لمهارات الأدب والكتابة أو التواصل. لذلك، فإن إظهار الموهبة في الجانب الكلامي قد أصبح بالضرورة ضيقًا من أجل التعمق في تخصص ما في مجال ما. ويبدو أن هذه هي الطريقة التي تعمل بها الموهبة في العالم الحقيقي. ويمنع العمق التركيز في مجالات التخصصات المعقدة احتمالية ظهور «أشخاص نهضويين»، إلا في حالات الذكاء العام العالية جدًا. ومع أن وجود ذكاء عام عالٍ يؤثر بالتأكيد على حل مشكلات العالم الحقيقية، والربط، والأداء على مستويات عالية ضمن مجالات معرفية مختارة، إلا أنه لا يهيمن على مشهد نمو الموهبة الخاص بمجال ما.

وتتعارض هذه النظرة الخاصة بمجال ما مع العديد من المفاهيم الحالية الخاصة بالموهبة، وتتوافق مع العديد من المفاهيم الأخرى. وهي أكثر ما تتناقض مع التصور الخاص بالموهبة الذي يرى أن السمات غير الفكرية تتمتع بالأهمية نفسها، تمامًا مثل السمات الفكرية، في تعريف الموهبة (Renzulli, 2002). وأنا أعتقد أن عوامل معيّنة، مثل الدافعية، والالتزام بالمهمة، وحتى الإبداع، ناتجة عن عملية تطور الموهبة نفسها، وليست جزءًا من الموهبة بحد ذاتها. ولذلك، فإنما تُعدّ أشياء ثانوية في التفكير المتعلق بتصور الموهبة أكثر من كونها محركات لتطوير الاستعداد. وعلاوة على ذلك، فإن الدليل على تأثير هذه السمات غير الفكرية في التعرّف على الطلاب الموهوبين في المدارس أو اختيار المرشحين لوظيفة ما، غير مؤكد، ويمكن رؤية هذا التأثير مع مرور الوقت عند ظهوره في الأداء.

كما تناقض هذه النظرة أيضًا أي نموذج مبني على عامل الذكاء العام أو الصرف. وبالرغم من أنه لا يمكننا أن ننكر وجود الذكاء العام إلى حد ما (Jensen,1998, Carroll,1993)، إلا أن فائدته في العالم الحقيقي لنمو الموهبة مشكوك فيها. وربما يُحدث عامل الذكاء العام العالي، الذي لا يرتبط بمجال محدد للعمل في العالم الحديث، رضا كبيرًا لدى الفرد، ولكن لا يحدث ذلك الانطباع الكبير على المجتمع الذي أنتجه. وبناء على ذلك، يبدو أن الممارسة والعمل الجاد هي السمات الأكثر قوة التي يظهرها أولئك الأفراد الذين يصلون إلى أعلى مراتب الأداء البارز (Ochse,1990, Ericsson ,1996). وتتطلب الموهبة الإنتاجية والإبداعية الحقيقية تطبيقات عملية في مجالات التخصص وسنوات طويلة في مهنة ما. ومن خلال هذا التركيز، تُبنى المهارات والدافعية والالتزام والإبداع مع مرور الوقت.

ويتفق المفهوم أكثر ما يتفق مع نموذج الأنظمة المتدرجة للموهبة الذي وضعه غروبر (Gruber, 1981) الذي يتبنى وجهة النظر الخاصة بالمجال الموجودة في مجموعة من الأنظمة المتدرجة للدافعية الذاتية، ومجموعة من المهارات ذات الصلة بالموضوع، والارتباط بحقل دراسي متطور. ولا تزال حالة الدراسة المعمقة التي أجراها عن داروين تمثل الفهم الأصيل للعمليات المطبقة في تطوير الموهبة. ويتوافق هذا التصور أيضًا مع نظرية سيكزنتميهالي (Csikzentmihalyi, 1996)، الخاصة بدور السياق في التصورات الخاصة بالموهبة التي تقول أن التأثيرات الثقافية، بما فيها ميدان الاهتمام الدراسي، تؤثر بشكل قوي على الكيفية والاتجاه الذي تسلكه الموهبة في فترة زمنية معينة. وتذكّرنا دراسة النجاح الإبداعي عند كبار السن بأهمية ربط الإبداع بمجال الخبرة.

كما يتشابه نموذج غاردنر (Gardner, 1993)، للذكاءات المتعددة كثيرًا مع هذه النظرية، خصوصًا في ما يتعلق بخصوصية المجال، ومضاهاة الذكاءات لكيفية تنظيم أنظمة التفكير. كما تذكّرنا هذه الفكرة أيضًا بعمل فينكس (Phenix, 1964)، الذي افترض وجود «عوالم المعنى» التي يستطيع البشر فيها إظهار قدراتهم. ومع ذلك، لا يعترف نموذج غاردنر بدور القدرة العامة في تفضيل تصور أكثر تحديدًا. وفي المفهوم المقدم هنا، تميل مستويات الذكاء العام إلى تبني بروز الاستعداد المحدد في نطاق ما.

ويتميز نموذج ستيرنبرنج (Sternberg) لمعالجة المعلومات الخاص بالموهبة بأنه معقد للغاية ويتناسب تمامًا مع مستوى فهمنا الحالي لكيفية عمل الدماغ على المستوى الميكانيكي. وتعكس المجالات التطبيقية للذكاء في الجوانب التحليلية والتركيبية والعلمية بعض نواحي التطبيقات في الحياة الواقعية، إلا أنها ما تزال في مستوى نظري، حيث إن دمج بعض المهارات لإنتاج أنماط تنظيم مختلفة بناء عليها ظهور الموهبة في مجالات مختلفة من النشاط الإنساني. ولا يكمن جمال تصوره الخاص بالموهبة كثيرًا في سمات هذا التصوّر المنفصلة، وإنما في قابليته لتفسير العديد من النماذج الأولية الحقيقية المختلفة للأداء على مستوى معقد عبر التركيز على أنماط التفكير المفضلة المستخدمة. ومع ذلك، فإن أي تصور للموهبة المتعلقة بالمجال يشدد على متطلبات مجالات وميادين المعرفة وكذلك على قدرات الأفراد واستعداداتهم، وهذه هي إحدى الجوانب الرئيسة لفرضية)سيكزنتميهالي (Csikszentmihaly, 1996)، وفرضية أمابل أيضًا (Amabile,1996)، ويتطلب تحويل الموهبة من «فكرة» إلى «تطبيق» دقة في التعلم المنظم لتقديم الوقود الضروري للنمو. وينظر نموذج ستيرنبيرغ إلى أهمية القاعدة المعرفية على أنها جزء من نظام الذكاء، ولكنه يعطيها دورًا أقل مما تعطيها النماذج الأخرى الخاصة بالمجال.

ويميل نموذج الموهبة المحددة بالمجال بشكل متساوٍ لصالح التعقيد والسرعة في تطوير القدرات والاستعداد. ومن الواضح أن الأطفال العباقرة يظهرون توكيدًا قويًا على السرعة، ومع ذلك فحتى هؤلاء الأطفال العباقرة يجب أن يجتازوا فترات التحول الرئيسة في مجالات الأداء التي تتطلب تعقيدًا أكثر في تفكيرهم وتنفيذهم (Bamberber,1975). تتطلب تطبيقات الموهبة في معظم الأحيان الترتيب نفسه أي السرعة المتبوعة بالتعقيد كلما أصبحت متطلبات مجالات الأداء أكثر تقدمًا ودقة. ويتضح هذا النموذج بشكل جيد في الدراسة الطولية الخاصة بالقدرات المحددة بالمجال التي حددتها بحوث المواهب خلال العشرين سنة الماضية (Benbow & Lubinski, 1996).

والاختلاف الآخر ما بين نموذج الموهبة المحددة بالمجال، وتلك الأكثر تركيزًا على الذكاء العام، أو ذات الأبعاد المتعددة، هو دور الإبداع في العملية. لقد أظهرت الدراسات الحديثة بوضوح أن الإبداع نفسه محدد بالمجال (Simonton, 1999; Amabile, 1996; Piirto, 2004). لذلك، فإن أي وجهة نظر تقول أن الموهبة محددة بالمجال تتوافق أيضًا بشكل كبير مع المفاهيم الحالية للإبداع. وتبين البحوث الخاصة بالإبداع أن المنشأ هو عبارة عن ميزة ناشئة تعتمد على قاعدة معرفة قوية ودافعية ومهارات إبداعية تتعلق بمجال ما. وتتماشى وجهة النظر هذه مع النظرة إلى الإنتاج الإبداعي كمُخرج للموهبة، وليس كمُدخل لها.

وإذا كان الذكاء يتضمن القابلية لحل المشكلات في المستويات العليا، وتنمية خبرة ذات مستوى عالٍ في مجال منفصل، وأن تخطط وتراقب وتقوّم عمل الشخص بطريقة تأملية، فإن الموهبة يجب أن تنطبق على الطلاب الذين يؤدون هذه المظاهر في مستويات عالية جدًا مقارنة مع نظرائهم من الفئة العمرية نفسها. وببساطة أكثر، فربما ينظر إلى الموهبة على أنها دليل على تطور متقدم ضمن المجالات الفكرية، وتطور متقدم ضمن مجال أكاديمي أو فني محدد، أو قوة تنظيم استثنائية لتحقيق

النتائج المرغوبة. ومن ناحية وظيفية، تقوِّم المدارس مثل هذا التطور من خلال الأدوات المتوفرة لها، وخصوصًا الاختبارات والأدوات وقوائم الشطب وأداء الطلاب.

جدول 1 : 20 نظرة عامة على أدوات التعريف أو التحديد شائعة الاستخدام

التقليدية	غير التقليدية
اختبارات الذكاء	اختبارات القدرة غير اللفظية
اختبارات التحصيل	اختبارات الإبداع
اختبارات الاستعداد (محدد بالمجال)	ملفات انجاز الطلاب والأداء عن طريق الاستماع
العلامات	التقويم المبني على الأداء
توصيات المعلم	توصيات أولياء الأمور والأقران والمجتمع

تحديد الموهبة في المدارس

غالبًا ما تُحدّد المعرفة في البيئة المدرسية عن طريق مجموعة من المعايير. وتوجد الأدوات المستخدمة بهذا الخصوص في الجدول 1 : 20. يظهر الاستخدام المتزايد للأدوات غير التقليدية كيف أصبح حقل التعلم الخاص بالموهوبين يضيق ذرعًا بالأدوات التقليدية التي فشلت في تحديد عدد كاف من الطلاب الملوّنين وذوي المستويات الاقتصادية / الاجتماعية المتدنية، أو الطلاب المتفاوتين في التحصيل. وقد اكتسبت المناحي الخاصة بملف الانجاز وتلك المبنية على الأداء دعمًا متزايدًا في السنوات الأخيرة، كما أُدرجت في الدليل الذي يستخدم في عدة ولايات للتعرف على الموهبة (Karnes, 2000).

لقد أثارت القضايا التي تتعلق بتحديد الأطفال الموهوبين الكثير من الجدل في ميدان تعليم الموهوبين. وتوجد في المؤلفات الخاصة بتعليم الموهوبين إرشادات تتعلق بقضية التعرف على الموهوبين أكثر من أي موضوع آخر. ومع ذلك يبقى موضوع تحديد الموهوبين من أكثر مشاكل تطوير للبرامج الشائعة التي يستشهد بها موظفو المدارس في المقاطعات ومنسقو الأقسام في الولايات الذين يقدّمون خدمات وبرامج خاصة بالأطفال الموهوبين (VanTassel-Baska & Feng, 2004).

تنبع المشكلات الصعبة المرتبطة بالتعرّف على الموهوبين من عدة قضايا، يتعلق إحداها بما إذا كان يجب التفكير في الموهبة على أنها مطلقة أم نسبية. ونظرًا لأن الصيغ التعريفية الجديدة تتناغم مع فكرة النسبية، فإن مُربّي الموهوبين عمومًا يأخذون في الحسبان سياق المدرسة، وطبيعة خلفية الطالب، ومتطلبات البرامج، عندما يتخذون قرارًا خاصًا بالمتعلمين الأفراد. وتتعلق القضية الثانية بمدى الاختلافات الفردية ضمن مجموعة من المتعلمين الذين يمكن تصنيفهم كموهوبين. ويميل مُربّو الموهوبين عادة إلى قضاء وقت طويل لتحديد من سيكون آخر طالب في البرنامج. ومع ذلك، فإن

التحديد بناء على متصل خاص بالموهبة هي مغامرة خطرة يصعب عادة تبريرها. وفي الوقت الذي تدور فيه مثل هذه الجدالات الخاصة بالتعرّف على الموهوبين، يعاني الطلاب ذوو الموهبة العالية من نقص في الخدمات لأن البرامج بعيدة كل البعد عن تركيز الموارد على المجموعة ذات الموهبة المعتدلة، التي ربما تكون أكبر حجمًا وتتطلب الاهتمام بناءً على مطالبات أولياء الأمور بالخدمة. أما القضية الثالثة فتتعلق بالإدعاءات المزعجة التي تقول بأن المجموعات الأقل تمثيلاً لا تقوّم بشكل مناسب لدخول برامج الموهوبين. لذلك يصبح إجراء الاختبارات الشماعة التي يعلق عليها الفشل، ويتواصل البحث عن الأداة الأفضل التي يمكن أن تُظهر تساويًا أكبر في الأداء ما بين المجموعات الأقل تمثيلاً ومجموعات الأكثرية.

ومن شأن كل واحدة من هذه القضايا أن تضع التعرّف على الموهوبين في أعلى قائمة الاهتمامات الخاصة بالتخطيط والتطبيق لبرامج الموهوبين بالنسبة لمدارس المقاطعات المحلية، لكنها إذا ما أُخذت مجتمعة فإن عملية التعرّف على الموهوبين ستظل دائمًا عملية جدلية.

وبانتظار أن تتغير المعتقدات الخاصة بالتعرّف على الموهوبين، فلن يحدث إلا تقدم طفيف في تطوير برامج لحل المشكلات المذكورة جميعها. ولا تقتصر المهمة فقط على تحديد الموهوبين المتميزين، ولكنها تشمل أيضًا تحديد الطلاب الذين يظهرون قدرة ذهنية كامنة غير متطورة في مجالات محددة، بما فيها المجالات الفنية والأكاديمية والقيادية. وبالإضافة إلى ذلك، فإن المهمة لا تتعلق باختيار طلاب للتعلّم لفترة كاملة، ولكنها تتعلق باختيار الطلاب من أجل فرص تعليمية معززة ربما تفيدهم في مرحلة معينة من النمو. ولذلك يجب إعادة تقويم الطلاب في برامج الموهبة جميعها بشكل منتظم من أجل إلحاقهم بخدمات جديدة، أو استبعادهم من الخدمات التي لا تلبي احتياجاتهم. وفي النهاية، فإن مهمتنا ليست أن نكون حرّاسًا لاستبعاد الطلاب، ولكن أن نكون أوصياء على نموهم عن طريق التعرّف على أماكن القوة لديهم والعمل مع مجتمع المدرسة لدعمهم، سواء من خلال برنامج الموهوبين أو أي وسيلة أخرى. وربما يكون تحديد نقاط رقمية على المعايير التي لها صلة بتحديد الموهوبين أقل نفعاً من الحصول على تقويم شامل للطالب المرشّح للبرنامج ومضاهاة البرامج لنقاط القوة في ذلك المجتمع الطلابي الخاص.

ويمكن أن يساعد فهم الأفكار الحالية الخاصة بالتعرّف على الموهبة في التغلب على الصعوبات المتأصلة في العملية، وخصوصًا مع اقتراب التربويين من إحداث نقلة نوعية في تطوير الموهبة. ومن هذه الأفكار ما يأتي:

١. الموهبة متعددة الأبعاد. تعترف العديد من الدراسات والمؤلفين، الذين يفضلون تعريفات تصورية جديدة للموهبة، بخاصية الأبعاد المتعددة لهذه الظاهرة (Gardner, 1999, Sternberg, 1996). ويُعدّ بعض الطلاب ذوي موهبة شاملة وقدرة عالية في العديد من المجالات والميادين. ومع ذلك يملك غالبية الطلاب الموهوبين ملفات متميزة لأماكن القوة وأماكن الضعف النسبية، ويمكن تمييز قدراتهم عن طريق الأداء، وليس عن طريق اختبارات القلم والورقة. وربما لا يمكن إثارة موهبتهم عن طريق البيئة المدرسية، ولكنها يمكن أن تسطع

في سياق المجتمع. وقد يمر بعضهم بموجات تطور مفاجئة في مراحل رئيسة للنمو مما يكشف قدرات لم يكن ممكنًا تمييزها أو ملاحظتها في السابق. ويمكن أن تثار اهتمامات الطالب في مرحلة ما مما يؤدي إلى إحداث دافعية عنده لتنمية وتطوير قدرات في مجالات ذات علاقة. تظهر كل هذه الأمثلة أن الموهبة يمكن أن تكون غير ملموسة في صيغتها وسياق ظهورها.

٢. العوامل البيئية والجينية تؤثر في ظهور الموهبة. يختلف الأفراد بشكل كبير في قدرتهم على العمل بشكل فعال في ميادين مختلفة. ويجب الانتباه إلى تأثير «الرباط المطاطي» للقدرة الإنسانية الكامنة ومفاده أن علاماتنا الجينية الخاصة تسمح لنا بالنمو والتطور الفسيح، ولكن ليس إلى حد غير محدود. ونحن يمكن أن نتوسع ضمن مدى معين يعتمد على القدرة الجينية الكامنة التي نملكها. ويتلخص دور التعليم في تقديم الخبرات التي يمكن أن توسع القدرات الكامنة لدى الشخص في الجانب الذي يبدي فيه مرونة كبيرة للتعلم. إن الاعتراف بوجود اختلافات فردية مسبقة يجب أن يساعد التربويين على إدراك حماقة محاولة إيجاد برنامج أو منهاج دراسي «يصلح لكل الأشياء». فما دمنا نحافظ على الممارسات المتمايزة من أجل فئات موسومة على أنها خاصة، فإن روح التعلم الفردي ستكون في خطر. صحيح أن الموهبة لا تضمن الحق في أفضلية التعلم، ولكنها تدعو إلى تجاوب مرن من المدارس والمؤسسات الأخرى للوصول إلى مستويات عليا من الأداء التي تعتمد على الفرد وليس على السن فقط.

٣. يجب الأخذ في الحسبان درجة الموهبة أو مداها في تطوير عمليات التعرّف على الموهبة والبرامج الخاصة. عندما قمت بإدارة البرنامج الخاص بالبحث عن الموهوبين في جامعة نورث ويسترن، كان المعلمون يخبرونني أن طلاب الصف السابع الذين كانوا يحصلون على مستوى 600 درجة في الرياضيات في امتحان القابلية المدرسية لم يكونوا حقاً مبكّري نضوج في حقل الرياضيات مع أن درجاتهم جعلتهم في أعلى 2% من الفئة العمرية. ولم ينطبق ذلك المعيار إلا على الطلاب الذين كانوا يحصلون على مستوى 700 درجة. لقد كان هؤلاء المعلمون يلاحظون الاختلاف الواسع الموجود ضمن أي عينة تمثل الموهوبين، مثل أن الطلاب الذين يكونون موجودين في أسفل مجموعة معينة ربما يعملون بشكل مختلف كثيراً عن أولئك الموجودين في القمة. وبلغة سيكومترية، فإن ذلك يعني أن الطلاب الموهوبين ربما يختلفون في ما بينهم حتى ثلاثة انحرافات معيارية في أثناء العمل الذهني في مجال أو أكثر. ويمكن أن يتراوح مستوى القراءة في برنامج الموهوبين للصف الخامس، على سبيل المثال، من مستوى الصف السابع حتى الجامعة. لذلك يجب على التربويين الذين يعملون مع الموهوبين أن يقرروا مدى اتساع المجموعة التي يمكن أن تستفيد من تدخل معين ومن ثم ضمان تمايز التعليم في توصيل ذلك التدخل ليستهدف الطلاب الموجودين في أعلى المجموعة بشكل مناسب، ولا يسبب قلقًا للطلاب الذين يكونون في أسفل المجموعة. لذلك يجب الاهتمام بالتنوع الواسع للقدرات في معظم برامج الموهوبين لأن سياق تقديم الخدمة غالبًا ما يتطلب أعدادًا كافية من الطلاب لتبرير التدخل الخاص.

٤. الاعتراف بأن السلوك المتقدم هو أهم متغير في تحديد من يحق له الاستفادة من العمل والتعليم المتقدم. إن حرمان الطلاب الذين يُعدّون متقدمين جداً في القراءة والرياضيات والفنون، أو أي مجال آخر، من الخدمات لأنهم لم يُقوّموا بشكل رسمي يلقي ظلالاً من الشك على قدرة النظام المدرسي في الاستجابة للاختلافات الفردية. ويمكن تسهيل تلبية احتياجات الطالب المتقدم عن طريق تضمين مُدخلات المعلمين وأحد الوالدين والمجتمع في عملية التعرّف على الموهوبين. ولهذه الغاية، يمكن استخدام قوائم الشطب الخاصة بمجال ما لتقويم مثل هذه الاحتياجات السلوك. وإضافة إلى ذلك، تسهم قوائم التحقق هذه أيضًا في إعطاء تبصرات مهمة في البرمجة الفعالة للأطفال المتميزين.

٥. يجب أن تقرن القدرة مع الجهد المركّز لتحقيق النجاح. لقد أقنع العمل في مجال تطوير الموهبة (Simonton,1999; Csikszentmihalyi, 1996) معظم الناس في حقل تعليم الموهوبين أن القدرة وحدها ربما لا تكون كافية للتنبؤ بالنجاح في برامج الموهوبين، ناهيك عن النجاح في الحياة العملية. وهناك عوامل غير فكرية، مثل الدافعية والشخصية والمثابرة والتركيز، تؤثر بشكل كبير جدًا على الإنتاجية الإبداعية في مراحل معينة من النمو، وعلى مدى الحياة. لذلك يجب أن تكون عمليات التعرف على الموهوبين حساسة تجاه الطلاب الذين يكون مستوى قدرتهم أقل بقليل من علامات قياس الموهبة ولكن قابليتهم وحماسهم للعمل في مجال معين عالية جدًا.

وقد تعالت في أيامنا هذه دعوات ومطالبات من أجل تقديم نموذج جديد للتعرّف على الموهوبين يأخذ في الحسبان البُنى الخاصة بالموهبة (passow & Frasier, 1966). من المأمول أن يحدّد هذا النموذج الجديد الطرق المختلفة التي يُظهر بها الطلاب موهبتهم، وأن يطالب بوجود تقويم أكثر تنوعًا وأكثر أصالة. وبدلاً من الاعتماد فقط على نتائج الذكاء والتحصيل من أجل التعرّف على الموهوبين، فإنه ينبغي استخدام عدة معايير، بما فيها عدد أكثر من القياسات غير التقليدية مثل ملاحظة الطلاب وهم يتفاعلون مع مجموعة من البرامج التعلمية (passow & Frasier, 1966). ويعتقد كثير من المربين أن التصورات الجديدة الخاصة بالموهبة ونموذج جديد للتعرّف على الموهوبين سيساعد طلاب الأقليات والمحرومين بأن يصبحوا أكثر تمثيلاً في برامج الموهوبين (Ford, 1996, Vantessel-Baska, patton, & prillaman, 1991).

يتضمن جزء من عملية التقويم غير التقليدية محاولة استخدام القدرات السائلة (الاستدلال المجرد البصري) أكثر من المتبلورة (الاستدلال اللفظي / الكمّي). وتقوّم المناحي القدرات المعرفية التي لا تظهر غالبًا عند استخدام معظم أشكال الاختبارات المقننة. ويتكون أحد هذه المناحي، وهو التقويم الديناميكي، من نموذج اختبار– تدخل– إعادة اختبار، مع التركيز على التحسن الذي يحرزه الطلاب بعد التدخل كنتيجة لتعلم الإستراتيجيات المعرفية التي لها علاقة بالتمكن من المهمة المختارة (Kirschenbaum, 1998).

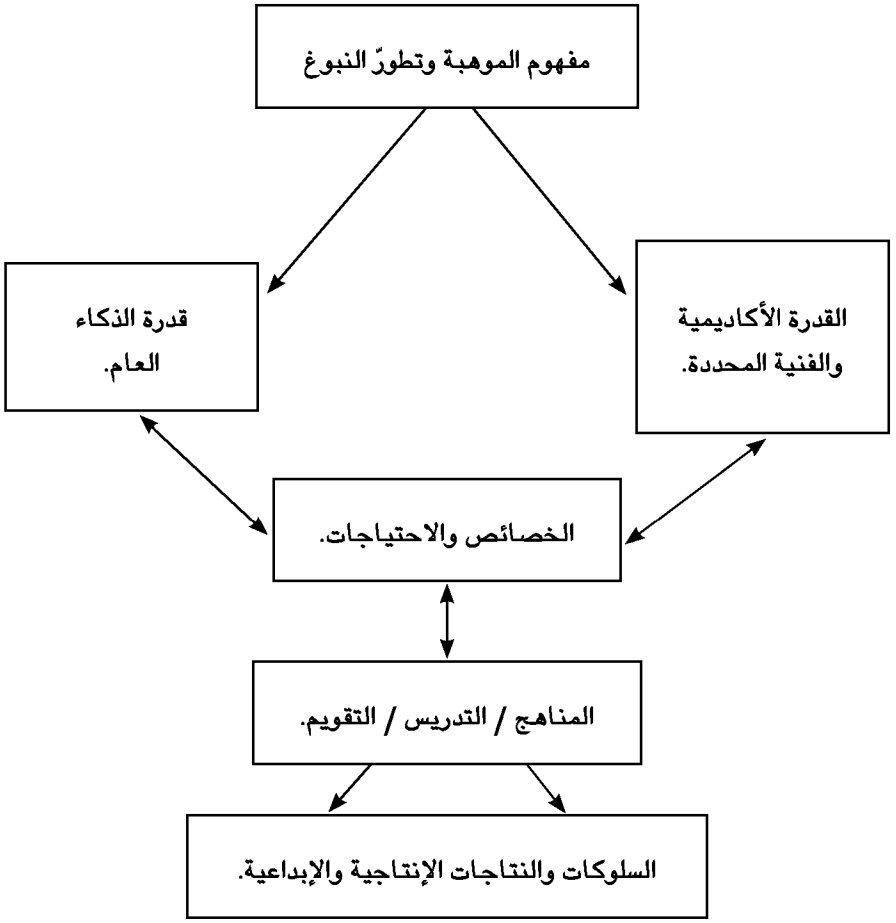
ويأتي دعم استخدام التقويم غير التقليدي بناء على دليل بحثي يظهر أن المتعلمين المحرومين يؤدون بشكل أفضل في المهام التي تؤكد على الذكاء السائل أكثر من الذكاء المتبلور، (Mills & Tissot, 1995) والاستنتاج المكاني أكثر من الاستنتاج الكلامي والرياضي (Naglieri,1999). إن استخدام منحي تقويمي يحتوي على عنصر مكاني قوي ربما يقلل من التباين ما بين نتائج مستويات مختلفة للطلاب من الطبقات الاجتماعية الاقتصادية أو المجموعات العرقية (Bracken,2000). لذلك فإن التقويم باستخدام تلك الأدوات، مثل اختبار تحليل المصفوفة، Matrix Analysis Test ومصفوفات رافنز المتدرجة Ravens progressive Matrices ربما تنتج مجتمعات من الطلاب مختلفة نوعًا ما أكثر من مما ينتج عن التقويم باستخدام اختبارات الذكاء التقليدية التي تؤكد على المهام الكلامية. ويبشّر اختبار الذكاء غير الكلامي العالمي الجديد UNIT Universal Nonverbal intelligence Test – بأنه أداة قياس على نطاق واسع.

وبالإضافة إلى ذلك، فإن عملية المسح والتحديد المكوّنة من مرحلتين تضمن استخدام المقاييس المناسبة في اختيار الطلاب لبرنامج الموهوبين. إن استخدام البيانات الخاصة بتحصيل المجموعة ونتائج اختبار الذكاء فقط كحُكم نهائي للاختيار، مثل وضع الحد الأعلى عند 98%، هو أسلوب لا يمكن الدفاع عنه، لأنه يمكن لأعداد كبيرة من الطلاب في كثير من الأوقات أن يتأهلوا عند 96%. وعندما تستخدم اختبارات محكية القاعدة التي تقاس حسب مستوى الصف لإعطاء أحكام عن الطلاب في أعلى القمة، فإن مشاكل أثر السقف، أو الحد الأعلى، سوف تقع. ولذلك فإن أفضل إستراتيجية يمكن الدفاع عنها هي استخدام مقاييس خاصة بالقابلية والتحصيل لا تلتزم بالمستوى – مثل اختبار الاستعداد المدرسي، وامتحان القبول الجامعي، واختبار القدرة – لمعرفة توزيع علامات الطلاب واختيار أكثرهم قدرة. وقد أظهرت هذه الأدوات في ربع القرن الأخير فاعلية وفعالية في تمييز مدى قدرة الطلاب على الأداء في ميادين حساسة (Benbow & Stanley, 1996).

ويجب أن تكون المقاييس المستخدمة أيضاً ذات صلة بما يؤكد عليه البرنامج، وينطبق الشيء نفسه على مرحلة التعرّف على الموهوبين من العملية. إن استخدام المقاييس الكلامية لتقرير من يجب أن يكون في برنامج الرياضيات ليس منطقيًا، فإذا كان ما يؤكد علية البرنامج هو الكتابة فيجب وضع عينة كتابية في مرحلة التعرّف على الموهوبين. وإذا كان ما يؤكد علية البرنامج هو العلوم فيجب وضع تقويم خاص بالعلوم يعتمد على الأداء أو ملف إنجاز مشروع علوم. وإذا ما طبقنا هذا الأسلوب، فمن شأن بيانات التقويم الحقيقي هذه أن تساعد مُربّي الموهوبين في اختيار أكثر الطلاب جدارة للمشاركة في مجالات برنامج محدد بشكل دقيق (VanTassel-Baska, 1998).

وعلاوة على ذلك، تتطلب الممارسة الجيدة استخدام إجراءات التعرّف على الموهبة التي تكون مناسبة لمرحلة النمو عند الطلاب، إذ يتعيّن على إجراءات التعرّف على الموهوبين في الطفولة المبكرة، بسبب عمر الأطفال وانعدام الاتصال مع المدرسة، أن تنظر إلى التغذية الراجعة من قبل أولياء الأمور بحذر شديد، وتستخدم بيانات الاختبارات بحكمة أكثر، وتدرس مهمات الأداء المتقدمة بصورة أكثر عمقًا. ويجب أن تركز إجراءات التعرّف على الموهوبين في المستوى الثانوي، التي تعتمد على التنافس التنظيمي، على العثور على الطلاب المؤهلين ضمن جوانب الموهبة الواسعة.

ويعد اتخاذ القرارات الخاصة بالتسكين بناء على بيانات ملف الفرد أيضًا من الممارسات الجيدة التي تسمح بإصدار حكم مهني بدلاً من الاعتماد فقط على نتائج الحد الأعلى لنموذج مصفوفة معيّن لتحديد الإحلال والتسكين (Borland & Wright, 1994). وأخيرًا، يجب أن تكون عملية التعرّف على الموهوبين عادلة يتعلق باختيار الطلاب وتثبيتهم وإحلالهم. ولا يمكن ضمان هذه العدالة إلاّ عن طريق تخطيط وتطبيق دقيق للإجراءات المفهومة جيداً من قبل مربين ذوي ضمائر حية.



شكل 1 : 20 سياق لتصميم المناهج المتمايزة.

المناهج والتعليم الخاص بالطلاب الموهوبين

عندما ننظر إلى مفهوم الموهبة من خلال عدسات المناهج، يجب على مخططي المناهج أن يحللوا صفات الأطفال الموهوبين واحتياجاتهم وينظموا مناهج تلبي هذه الاحتياجات. وعند وضع برنامج ما، فإن على المعلمين أن يكونوا مطلعين على المعلومات الخاصة بالتعرّف على كل طفل موهوب،

ومن ثم تكييف المناهج لضمان استخدام ملفات الطلاب في الصف. يوضح الجدول 1 : 20 العلاقة بين المفاهيم الخاصة بالموهبة وتخطيط المناهج. وتشتق المدخلات الخاصة بتخطيط المناهج من مفهوم الموهبة الذي استخدام في مدارس إحدى المقاطعات، ومن تداخل هذا المفهوم مع الاحتياجات والصفات الفردية والجماعية. وتمثل المخرجات المستمدّة من نظام مناهج وتعليم وتقويم مفصل بشكل جيد إبداع الطلاب الموهوبين وإنتاجيتهم.

ويجب أن تستند المناهج الخاصة بالمتعلمين الموهوبين إلى عدة افتراضات ضرورية لضمان تلقي الطلاب الموهوبين الخدمات المناسبة. وهذه الافتراضات هي:

١. يستطيع الأطفال جميعهم أن يتعلموا، ولكنهم يقومون بذلك بطرق مختلفة وفي أوقات مختلفة وفي بيئات مختلفة. ويؤيد مربو الموهوبين هذا المبدأ الجوهري الخاص بحركة الإصلاح التي تعتمد على المعايير، ويعتقدون أنها ضرورية لتحسين التعليم. ومع ذلك، فإنه يجب على التربويين عند تطبيقهم للمعايير العامة أن يعترفوا بالفروق الفردية ويكيّفونها من خلال أساليب مرنة.

٢. يتعلم بعض الأطفال بشكل أسرع من الآخرين. لقد ظهر هذا الافتراض مرات عديدة في الدراسات البحثية، ومع ذلك فإن قوة هذا الاختلاف في معدل التعلم تكون غير واضحة بسبب اعتبارات السن والمرحلة الدراسية. ويستطيع الطلاب الموهوبون أن يتعلموا مواد جديدة بسرعة أكبر بمرتين على الأقل مما يستطيعه المتعلمون العاديون، ولكن إذا ما أعيد تنظيم المناهج إلى «قطع أكبر» فسوف تزداد معدلات التعلم في الغالب بشكل تضاعفي.

٣. يجد الأطفال الموهوبون مجالات المناهج المختلفة سهلة للتعلم، ولذلك فإنهم يتعلمونها بمعدلات مختلفة. ويختلف المتعلمون الموهوبون عن بعضهم البعض بقدر ما يختلفون عن الفئة غير الموهوبة في معدل التعلم وفي المجالات التي لديهم فيها جاهزية للتعلم المتقدم.

٤. تختلف الدافعية الداخلية بالنسبة للتعلم المعرفي بشكل كبير بين المتعلمين الموهوبين. وتميل الاختلافات الفردية في الدافعية للتعلم، التي ربما تكون ذات صلة بالقدرة المعرفية، إلى الظهور بطرق حاسمة عندما يحاول الطلاب حل الواجبات المدرسية.

٥. سوف لن يتمكن كل طالب (أو كل طالب موهوب) من إتقان المفاهيم والمهارات التي تتجاوز مستوى معين من التعقيد والتجريد. فمثلاً، لا يستطيع العديد من الطلاب، بمن فيهم بعض الطلاب الموهوبين، أن يتعاملوا مع الرياضيات والعلوم المتقدمة اللّذين هما مجالان من المواضيع النظرية جدًا. ويواجه بعض الطلاب الموهوبين الآخرين صعوبة في تفسير المقاطع المعقدة في نص مكتوب. إن الطلاب الذين يمرون بهذه الصعوبات ربما يكونون يواجهون أعلى درجات التجريد التي يستطيعون أن يتعاملوا معها في مرحلة نموهم وتطورهم.

٦. يجب أن يُقدّم التعلم «حِمية أساسية ولكن أيضاً أطعمة مفضلة». إن أحد الافتراضات الحالية الخاصة بالمناهج المخصصة للموهوبين هي أن كلاً من التخصص والفرص بالنسبة للأشكال الأخرى من التعلم مهمة جدًا. وتقدم الموضوعات التي يختارها الطالب بنفسه، وعمل المشاريع الخاصة، والتوجيه، والأنشطة الأخرى فرصًا لنمو قوي في المجالات المتخصصة.

٧. المتغيرات الشخصية والاجتماعية هي القاعدة في النمو، لأنه لا الطلاب الموهوبون ولا أية مجموعة تعليم أخرى يمكن أن تنظر إلى التعلم على أنه ظاهرة جماعية، بل إن ما يحدد طبيعة الفهم ومداه في لحظة من اللحظات هو وجود الفروق الفردية مقرونة بحيوية التفاعلات الصفية الجماعية. وكما لاحظ ديمترو وفالانايدز Valanides, 1998 & Dimitriou «إن الصفوف هي عبارة عن خلاّطات أو مازجات نهائية تقيّد فيها الديناميكية النهائية للطالب التي تصبح نفسها مقيدّة بديناميكيات كل طالب آخر وديناميكيات الصف بشكل عام» (p.195).

وهكذا، يجب أن تكون الصفات الفردية والجماعية واحتياجات هؤلاء الطلاب هي نقطة البداية لكل المناهج الهادفة والخاصة بالموهوبين. وقد وجد أن المناهج الحالية ذات الفاعلية بالنسبة للموهوبين قد نشأت بشكل رئيس من هذا الفهم (Maker, Nielson, & Rogers, 1994, VanTassel-Baska, 2003).

وتشكل الصفات المعرفية والعاطفية للموهوبين الأساس لثلاث مناحي منهاجيه رئيسة مستخدمة في تطوير البرامج الخاصة بالموهوبين.

وهذه الصفات هي:

١. ظل التعلم القائم على المحتوى في المستويات المتقدمة قوام المناهج الخاصة بالموهوبين منذ السنوات الأولى، واكتسب شهرة واسعة، خصوصًا بين طلاب المستوى المتوسط والثانوي، وذلك عن طريق الشبكة الوطنية لبحوث الموهبة (Benbow & Stanley, 1996; VanTassel-Baska, 1998).

٢. لقد انتشرت مهارات العملية كقاعدة لإعداد مناهج الموهوبين من خلال نموذج للمناهج يتمحور حول مهارات التفكير العليا، والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات (Maker & Nielson, 1996). كما برز التأكيد على تطوير المنهاج مع نماذج المناهج التي تشدد على التعلم المستقل للموهوبين، وعلى أن يكون الموهوبون مثل المحققين الممارسين لمشكلات الحياة الواقعية، وعلى الممارسات التعلمية التوليدية التي ستؤدي في النهاية إلى منتجات إبداعية (Renzulli, 2002, Treffinge, 1998).

٣. تشتق المناهج الخاصة بالموهوبين، التي تعتمد على مفهوم أو فكرة معينة، من العمل الأولي المتعلق بأهمية فهم الطلاب لفروع المعرفة (Phenix, 1964; Schwab, 1964) ومن ثم تطبيق هذه الأفكار في حقل التعليم الخاص بالموهوبين (Ward, 1970). كما

تحظى المناهج القائمة على الفكرة بالدعم من العاملين في التعليم العام من خلال الأفكار التي وضعها أدلر (Adler›s; 1984) في نموذج «Paidaeia».

عند تصميم منهاج متكامل عن فروع المعرفة المختلفة متعددة الاختصاصات خاص بالموهوبين، فيجب أن يكون لدى معلمي الطلاب الموهوبين فهم جيد لطبيعة الجهد المبذول. ولسوء الحظ، لقد أُعيق هذا الفهم بسبب استخدام المصطلحات المبهمة ونقص النماذج المفيدة المساعدة في توجيه عملية التطور (Davison, Miller & Methany, 1995) بالرغم من الكم الهائل من المقالات وورشات العمل والندوات التي تهتم بهذا الموضوع (Berlin,1991).

وبالإضافة إلى ذلك، هناك أدلة قليلة تثبت فاعلية هذا النوع من المناهج (VanTassel-Baska, 2000). ويمكن تعريف المنهاج القائم على فروع المعرفة متعددة الاختصاصات المختلفة على أنه ذلك المنهاج الذي يربط فرعين أو أكثر من فروع المعرفة من خلال فكرة أو مفهوم رئيس، وكذلك لغة ومنهجية كل فرع من فروع المعرفة.

ويشير المنهاج المتكامل، كما هو موضح في نموذج المنهاج المتكامل (VanTassel-Baska, 1998)، إلى منهاج شامل يتعلق بالمناحي المطبقة، والنماذج المستخدمة، وطرق التقويم، ودمج مبادئ الإصلاح العام مع علم أصول التدريس الخاص بتعليم الموهوبين. يوضح الجدول 2 : 20 هذا النمط من التكامل.

ومن الصعب التشكيك في نجاح عمل المنهاج المحدد بالمجال بعد أن أثبت فاعليته على مدى عشرات السنين. لقد أظهرت البحوث الخاصة بالموهوبين بشكل منتظم أن نمو الطالب ممكن في دراسة مجالات محددة بعد ساعات تدريس مضغوطة، ولكن محددة (Olszewski-Kubilius,2003). بالإضافة إلى ذلك، فقد وثقت دراسات طولية عديدة وجود دليل على النمو في هذه النطاقات التعليمية (Swiatek & Benbow,1991). أما على مستوى وحدات المنهاج الدراسية، فقد وثّقت الدراسات بشكل جيد نمو الطالب المحدد بالمجال في مهارات المحتوى العالي على مدى عشر سنوات (Baska, VanTassel-Baska-Bass,Avery,Ries,& Poland, 1998, VanTassel- Zuo, Avery, & Little, 2002).

جدول 2 : 20 التكامل في منهاج للمتعلمين الموهوبين

أبعاد الارتباط	خصائص المنهاج
التنظيم	يستعمل فرص المحتوى والعملية والمنتج والمفهوم
النماذج	يستخدم نماذج تطوير المفهوم ومهارات الاستنتاج والبحث التي تتجاوز نطاقات المنهاج التي انتهت دراستها
القياسات	يدمج تقويم ملف للانجاز بالاستخدام المنتظم
عناصر الإصلاح وتعليم الموهوبين	ينصب التركيز على صنع المعنى من خلال أنشطة ذات تحدٍ تتمحور حول الطالب

تقويم انجازات الموهبة

يجب استخدام الأدوات المعيارية المنحرفة عن المستوى، والمناحي غير التقليدية، لأن التقويمات التقليدية تعتريها الكثير من العيوب بخصوص تقويم تعلم الطلاب الموهوبين بسبب تأثير السقف Ceiling effect الأعلى وعدم التوافق مع أهداف برامج الموهوبين. لقد ثبت صعوبة استخدام أدوات القياس المقننة في البيئات المدرسية، ولكنها في الوقت نفسه فعالة جدًا في مجالات البحث الواسعة عن الموهبة (Assouline,1997). وتستخدم التقويمات المبنية على ملف الانجاز والأداء في تقويم الأداء ذي المستوى العالي بشكل حقيقي (أي في البيئات الحقيقية) وتقدم للمعلمين وصناع القرار الآخرين مع أدلة موثوقة على نمو الطالب وقدراته (VanTassel-Baska, Johnson, & Avery, 2002)

وإحدى أدوات التقويم الأكثر استعمالاً للمساعدة في هذه الأنواع من التقويمات الحقيقية هي استخدام المصفوفات للحكم على جودة منتج أو أداء، فالمصفوفة تقدّم توصيفًا أكثر تفصيلاً وشمولية لجودة العمل الطلابي أكثر مما يقدمه أي مقياس تقدير تقليدي آخر. عند تصميم سلم التقدير واستخدامه يكون الاهتمام أقل بخصوص وضع رقم للإشارة إلى الجودة منه بخصوص اختيار وصف لفظي يظهر بشكل واضح ما يعرفه الطلاب وما يكونون قادرين على عمله وذلك وفقًا للأداء أو المنتج الظاهر. ولذلك، يمكن أن تكون المصفوفات غنية بالمعلومات ومفيدة أكثر لأغراض التغذية الراجعة (Anderson, 2003). ومع ذلك فإن تطوير فئات مميزة وأوصاف كلامية ذات معنى وتقويمها بصورة موثوقة يبدو أمرًا صعبًا. وعليه، تظل المصفوفات هي الأفضل في أعطاء المعلومات في ما يتعلق بمستويات مهارة الطالب من الدرجات الحَرْفية أو النتائج الرقمية، كما أنها تساعد أيضًا على دعم وتعزيز فهم المتعلمين الموهوبين للتوقعات بالنسبة للمهام المحددة والمعايير التي سيقوّمون بواسطتها، ولذلك فإن برامج كثيرة خاصة بالموهوبين تشرك الطلاب في تطوير المصفوفات وفي عمليات تقويم الأقران لغايات استخدامها.

ملفات بيانات الإنجاز الشخصية

تمثل ملفات بيانات الانجاز الشخصية شكلاً مهمًا من التقويم الأصيل الخاص بالموهوبين. وقد عرّف كل من ديسي وكارتر وتيرني (Desi, Carter & Tierney, 1991) ملف البيانات الشخصية على أنه «مجموعة بيانات منظمة يجمعها الطلاب والمعلمون ويمكن أن تستخدم كأساس لفحص الجهد والتحسن والعمليات والتحصيل، وكذلك تلبية متطلبات المساءلة التي عادة ما تتحقق عن طريق إجراءات اختبارات أكثر رسمية». تستطيع الملفات أن تبين مواضع القوة والاحتياجات في العملية التعليمية، ويقوم المعلمون الذين يستخدمون تقويم الملفات بإشراك طلابهم في اختيار عينات من عملهم لملفاتهم وجعلهم يقومون بتحديث الملفات من وقت إلى آخر حيث يُمكن ملاحظة وتمييز التحسينات والتغيرات في جودة العمل.

وبناء على أهدافهم التعليمية، يجب على المعلمين أن يحددوا المعايير الخاصة بالحكم على العمل. وربما تتضمن المعايير المستخدمة في تقويم ملف خاص بالكتابة، على سبيل المثال، التنظيم والتوسع في الأفكار والوضوح والتقنيات الصحيحة. يجب أن يحدد المعلمون أيضًا طريقة التقويم الخاصة بكل جزء في ملف الطالب. إن أكثر الأساليب استعمالاً هي مقاييس المعدلات (مثل ضعيف ومتوسط ومتفوق) والملاحظات (مثل «يظهر جهدًا جيدًا ولكن تنقصه الأساسيات»). وغالبًا ما تُحوّل هذه المعدلات إلى مقياس رقمي في نهاية فترة تعليمية لتسهيل تقويم أنماط النمو في مجالات رئيسة. ويمكن للملفات أيضًا أن تتخذ أشكالاً متنوعة بما فيها الأشكال الآتية:

- ملف العرض – يقدم «أفضل» عمل قدمه الطالب مع التأكيد على التقويم الذاتي والتفكير والملكية.
- ملف التقويم – يقدم عينة من العمل التي ستقوّم على أساس توضيح الحركة نحو هدف أكاديمي محدد.
- ملف العملية – يقدم تأملات الطالب حول العمل المُنجز على مدى فترة زمنية لهدف مساعدته على تطوير وجهة نظر خاصة بعملية تعليمة طويل الأمد.

تقويم الأداء

يتطلب تقويم الأداء من الطالب أن يصنع منتجًا أو يقدّم عرضًا. ولأن تقويمات الأداء عادة لا تنتج جوابًا واحدًا صحيحًا أو أسلوب حل، فإن التقويمات تكون مبينة على أحكام موجهة بمعيار. ويجب على المعلمين والتربويين الآخرين الذين يصممون هذه التقويمات أن يكونوا مبدعين ويتخذوا قرارات حول المحتوى والمدى والعمليات التي سوف تُستعمل والتأثير الكلي للترابط. وقد وضّح ويغنز (Wiggins, 1992) تفاصيل بعض الاعتبارات المهمة في عملية التصميم. وهو يرى

أنه عندما يبدأ المصممون بالعمل على تطوير المهمة فإنهم يحتاجون لوضعها في سياق معين لكي تكون الحالات حقيقية بالنسبة للحقل موضوع الدراسة، ولضمان أن تمثل المهمات اختبارات المعرفة المستخدمة، وليست عبارة عن تدريب عقلي مكون من مواد غير مرتبطة.

يبيّن شولمان (Schulman, 1996) الأسئلة الأساسية الآتية التي يجب على واضعي التقويمات المعتمدة على الأداء أن يسألوها لأنفسهم لضمان متطلبات المهمة المناسبة:

- ما هي المفاهيم المهمة التي تعالجها مهمة التقويم هذه؟
- كيف يمكن للاستجابات على هذه المهمة أن تُثري التعليم؟
- كيف تسمح المهمة بتنوع الاستجابات وأشكالها؟
- ما هي المراجع المتوفرة عند الطلاب لمعرفة ما هو متوقع منهم في هذه المهمة؟
- ما هي المصادر الأخرى للدلائل المتوفرة لدعم الاستنتاجات التي حصلوا عليها من التقويم؟
- كيف تتلاءم هذه المهمة مع أهداف التعلم وإجراءاته؟

يظهر التقويم الذي يعتمد على الأداء قدرة الطلاب الموهوبين لتنمية المهارات في جانب معين من المجال المعرفي، كما تسلط الضوء كذلك على حقيقة أن العديد من الطلاب يلتحقون بالمنهاج الخاص بالموهوبين وهم يتمتعون بمهارات ذات مستوى متدنٍ وتحتاج إلى إسناد ودعم. يساعد استخدام التقويم المسبق المعلم على تحديد مثل هذه الجوانب التي تحتاج إلى دعم.

لقد أظهر استخدام التقويم المعتمد على الأداء مع الطلاب الموهوبين أدلة قوية على المكاسب التعلمية في جوانب محددة ضمن مجالات المناهج، بما فيها مهارات البحث العلمي (VanTassel-Baska et al, 1998)، والتحليل والتفسير الأدبي، والكتابة الإقناعية (VanTassel-Baska et al, 2002). ويجب توخي الحذر لضمان أن تكون المهمات ذات تحدٍ كاف لإشغال المتعلمين الموهوبين إلى درجة عالية.

يقتضي التحصيل الأصيل الحقيقي للطلبة الموهوبين استخدام أدوات تتطلب مهارات التفكير العليا وحل المشكلات، واستخدام مهارات متقدمة في مجال ما، واستجابة مفتوحة النهاية. وتُعدّ نماذج الأداء وملف البيانات الشخصية مناحي مهمة لتحقيق هذا الهدف وتعزيز مصداقية البرامج الخاصة بالموهوبين.

الخلاصة

لا يمكن أن نغالي في تقدير أهمية وجود تصور مترابط ومتماسك للموهبة من أجل إدارة البرامج والخدمات التي تقدمها المدرسة. إن استخدام التراكيب التنظيمية للمجتمع لإنتاج المعرفة والاستفادة منها كأساس للتعليم وتقويم التعلم يُعدّ ركنًا أساسيًا في تنمية الموهبة. ويترافق مع أهمية مثل هذا التأكد، الحاجة في فترة زمنية رئيسة لتحديد الطلاب الذين يُعدّ هذا التعليم أكثر ملاءمة لهم في مجالات معينة. لذلك، فإنه يمكن، بل يجب، ترجمة مفاهيم الموهبة بشكل فعال إلى تعريفات، وإجراءات تحديد، ونماذج توصيل الخدمات، إذا ما أريد لها أن تكون قابلة للاستمرار في عالم المدرسة والحياة.

المراجع

Adler, M. J. (1984). The Paideia program: An educational syllabus. New York: Macmillan.

Amabile, T. (1996). Creativity in context. Boulder, CO: Westview Press.

Anderson, L. W. (2003). Classroom assessment. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Assouline, S. (1997). Performance on specific tests. Vision (Spring). Iowa City, IA: Belin-Blank Center for Gifted and Talent Development.

Bamberger, J. (1975). The development of musical intelligence: Strategies for representing simple rhythms. Cambridge, MA: MIT Press.

Benbow, C. P., & Lubinski, D. (1996). Intellectual talent. Baltimore: John's Hopkins Press.

Benbow, C. P., & Stanley, J. C. (1996). Inequity in equity: How "equity" can lead to inequity for high-potential students. Psychology, Public Policy, and Law, 2, 249–292.

Berlin, D. F. (1991). A bibliography of integrated science and mathematics teaching and learning literature. School Science and Mathematics Association topics for teachers series, no. 6. Bowling Green, OH: School Science and Mathematics Association.

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

Bracken, B. A. (2000, April). An approach for identifying under-represented populations for G/T programs: The UNIT Test. Paper presented at graduate seminar, College of William and Mary, Williamsburg, VA.

Carroll, J. B. (1993). Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies. New York: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1996). Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention. New York: HarperCollins.

Csikszentmihalyi, M. (2000). Becoming adult: How teenagers prepare for the world of work. New York: Basic Books.

Davison, D. M., Miller, K. W., & Methany, D. L. (1995). What does integration of science and mathematics really mean? School Science and Mathematics, 95, 226–230.

Dimitriou, A., & Valanides, N. (1998). A three-level theory of the developing mind: Basic principles and implications for instruction and assessment. In R. Sternberg&W.Williams (Eds.), Intelligence, instruction and assessment (pp. 149– 199). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ericsson, K. A. (1996). The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Feldman, D. H., & Goldsmith, L. T. (1991). Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential. New York: Teachers College Press.

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

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. London: Paladin.

Gardner, H. (1991). Creating minds. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). Intelligence reframed. New York: Basic Books.

Gruber,H. (1981). Darwin on man:Apsychological study of scientific creativity. Chicago: University of Chicago Press.

Jensen, A. R. (1998). The g factor: The science of mental ability. Westport, CT: Greenwood.

Karnes, F. A. (2000). State definitions for the gifted and talented revisited. Exceptional Children, 66, 219–238.

Kirschenbaum, R. J. (1998). Dynamic assessment and its use with underserved gifted and talented. Gifted Child Quarterly, 42, 140–147.

Maker, C. J., & Nielson, A. B. (1996). Curriculum development and teaching strategies for gifted learners. Austin, TX: PRO-ED.

Maker,C. J., Nielson, A. B.,&Rogers, J. A. (1994). Multiple intelligences: Giftedness, diversity, and problem-solving. Teaching Exceptional Children, 27(1), 4–19.

Mills, C.,&Tissot, S. (1995). Identifying academic potential in students from underrepresented populations: Is using the Ravens Progressive Matrices a good idea? Gifted Child Quarterly, 39, 209–217.

Naglieri, J. A. (1999). The essentials of CAS assessment. New York: Wiley.

Ochse, R. (1990). Before the gates of excellence: Determinants of creative genius.

Cambridge, England: Cambridge University Press.

Olszewski-Kubilius, P. (2003). Special summer and Saturday programs for gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), Handbook of gifted education (3rd ed.) (pp. 219–228). Boston: Allyn & Bacon.

Passow, A. H., & Frasier, M. M. (1996). Toward improving identification of talent potential among minority and disadvantaged students. Roeper Review, 18, 198– 202.

Phenix, P. (1964). Realms of meaning. New York: McGraw-Hill.

Piirto, J. (2004). Understanding creativity. Scottsdale, AZ: Arizona Great Potential Press.

Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. Exceptionality, 10(2), 67–75.

Schulman, L. (1996).Newassessment practices in mathematics. Journal of Education, 178, 61–71.

Schwab, J. (Ed.). (1964). Education and the structure of knowledge. Chicago: Rand McNally.

Simonton, D. K. (1994). Greatness: Who makes history and why. New York: Guilford.

Simonton, D. K. (1999). Origins of genius: Darwinian perspectives on creativity. New York: Oxford University Press.

Sternberg, R. J. (1996). Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life. New York: Simon & Schuster.

Sternberg, R. J. (1985). Beyond I.Q. New York: Basic Books.

Swiatek, M. A.,&Benbow, C. P. (1991).Aten-year longitudinal follow-up of abilitymatched accelerated and unaccelerated gifted students. Journal of Educational Psychology, 83, 528–538.

Tannenbaum, A. (1996). The IQ controversy and the gifted. In Benbow&Lubinski's (Eds.) Intellectual talent (pp. 44–77). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Tierney, R. J., Carter, M. A., & Desi, L. E. (1991). Portfolio assessment in the readingwriting classroom. Norwood, MA: Christopher Gordon.

Treffinger, D. J. (1998). From gifted education to programming for talent development.

Phi Delta Kappan, 79(10), 752–755.

VanTassel-Baska, J. (1995). Comprehensive curriculum for gifted learners (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

VanTassel-Baska, J. (1998). Excellence in educating the gifted (3rd ed.). Denver: Love.

VanTassel-Baska, J. (2000). Curriculum policy development for secondary gifted programs: A prescription for reform coverage. NASSP Bulletin, 14–29.

VanTassel-Baska, J. (2003). Curriculum planning and instructional design for gifted learners. Denver: Love.

VanTassel-Baska, J., Bass, G., Avery, L., Ries, R., & Poland, D. (1998). A national pilot study of science curriculum effectiveness for high-ability students. Gifted Child Quarterly, 42, 200–211.

VanTassel-Baska, J., & Feng, A. (2004). Designing and utilizing evaluation for gifted program improvement. Waco, TX: Prufrock Press.

VanTassel-Baska, J., Patton, J., & Prillaman, D. (1991). Gifted youth at risk: A report of a national study. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

VanTassel-Baska, J., Zuo, L., Avery, L., & Little, C. (2002). A curriculum study of gifted student learning in the language arts. Gifted Child Quarterly, 46, 30–44.

Ward, V. (1980). Differential education for the gifted. Ventura, CA: Office of Ventura County Superintendent of Schools.

Wiggins, G. (1992). Creating tests worth taking. Educational Leadership, 49(8), 26–33.