11

الموهبة وتربية الموهوبين

فرانز. ج. مونكس Franz J. Monks

ومايكل دبليو كاتزكو Michael W. Katzko

ما الموهبة؟

تواجه معظم المجالات المعرفية لعلم النفس تحديات وصعوبات عند تعريف مصطلحاتها التقنية، ولا يختلف الأمر كذلك عند تعريف مصطلح «الموهبة Giftedness». وبما أن التعريف يجب أن يعطي وصفاً منهجياً ومختصراً لمعنى المفهوم، إلا أن ما يؤسف له أن اللغة العلمية لعلم النفس تتميز بأنها مليئة بالكلمات الموروثة من اللغة والمصطلحات المتداولة يوميًا مثل مصطلح «الموهبة giftedness» الذي لا يرتبط فقط بمترادفات مثل «القدرة العالية «high ability»، و «الاستعداد aptitude»، أو «النبوغ talent» حيث يوحى كل مصطلح منها بمعان مختلفة. وتحمل هذه المعاني تاريخاً طويلاً من الاستخدام الثقافي والحكمة (الشعبية) و/أو سوء الفهم. وعلاوة على ذلك، يعدّ إيجاد تعريف مختصر أمرًا مستحيلاً، وذلك لأن السياق الذي يجري من خلاله تطوير التعريف ربما يشير إلى عملية، أو عناصر أساسية للموهبة، أو الاستعدادات والتدابير اللازم توفيرها للموهوبين، أو لتعليمهم. إضافة إلى ذلك، ليس من السهل الفصل التام بين المفاهيم النظرية والعملية لأن الالتزام بنظرية الموهبة هو الذي يحدد المناحي والاتجاهات التربوية والبحثية التي يتبعها الإنسان.

وازداد الأمر سوءًا عندما شوهت المعاني من خلال النزعة العاطفية التي يبدو أنها غمرت مفهوم الموهبة. فمثلاً، ربما تعني كلمة الموهبة في ألمانيا hochbegabung أو begabung. والمعنى الضمني لكلمة hochbegabung يمكن أن يكون مثقلاً بالقيم ويربط الموهبة بحكم النخبة elitism. والوضع نفسه يوجد في فرنسا (doues or surdoues) وفي إسبانيا (dotado or superdotado) . وتستدعى مثل هذه المعاني الضمنية ردود فعل انفعالية ومشاعر سلبية تعمل على عرقلة انتشار التقدم العالمي في مجال تربية الموهوبين (Williams & Mitchel, 1989).

وربما يكون من الأفضل بداية أن لا نقلق كثيرًا بشأن الكلمات، وأن نركز بدلاً من ذلك على المهمة المفاهيمية في إجراء مقارنات مهمة ذات معنى. وعمومًا، يمكن إيجاد أربع مجموعات رئيسة من تعريفات الموهبة في الأدب التربوي (Hany, 1987). وتشير مجموعتان منها للبنى النفسية (نماذج المكوّن المعرفي والنماذج الموجهة بالسمات). وتركز المجموعة الثالثة على الأداء والتحصيل، والمجموعة الرابعة من التعريفات تركز على وجهة النظر البيئية. ويمكن أن يكون كل نوع من هذه الأنواع من التعريفات متداخلاً بشدة في صورة أربعة مسارات من التطور والنمو التاريخي ظلت تتشكل ببطء على مر الأيام. كما أننا نجد ضمن هذه الخيوط ثلاث أفكار رئيسة يقوم عليها استخدام مصطلح «الموهبة giftedness، تتعلق بتحديد المجال domain specification، وفكرة «المستوى الكمي» quantitative level، وفكرة القدرة الكامنة أو المستترة potential or latency.

ويمكننا البدء بالمنحنى الأبسط، إذ يرى المدافعون عن منحنى السمات أن الموهبة سمة شخصية ثابتة نسبياً، لا تعتمد على البيئة، أو الفترة التاريخية، أو الظروف الاقتصادية الاجتماعية. ويعكس هذا المنحنى مهمة العلوم في «الوصف والتصنيف» describe and classify، وتعد هذه وجهة نظر منطقية في سياق التقويم. ومع ذلك، فإن مصطلح الموهبة لا يميز في هذا السياق بشكل كافٍ بين فكرة المجال وفكرة الاختلاف الكمي. وبالتالي، يكون معنى الموهبة مكافئاً بشكل أكثر أو أقل للذكاء (أي المستوى الكمي) العالي (أي تحديد المجال). وعلى سبيل المثال، يرى لويس تيرمان (Lewis Terman 1877–1956)، وهو الرائد في القياس النفسي ودراسة الموهبة، أن الذكاء سمة موروثة بصورة متكاملة، وعرّف الموهبة من خلال درجة ذكاء مقدارها 135 أو أعلى. وقد كان مقتنعًا أن الذكاء، وبالتالي الموهبة، تحدّد بيولوجيًا (وراثياً). وتعود جذور نظرية هذا العامل (g) إلى العالم الإنجليزي سبيرمان (Spearman). وقد أطلق جاردنر (Gardner) على هذا العامل وضع القنفذ (hedgenog)، مقارنة بوضع الثعلب (fox)، الذي تحدّد فيه انجازاتنا وتحصيلنا العقلي (Gardner, 1983) من خلال العديد من العوامل، وفق ما ذكر ثرستون (Thrustone).

ومن المثير للاهتمام ملاحظة أن تيرمان اعتمد في بحثه لرسالة الدكتوراه على نظرية ثورندايك (Thorndike)، التي تقول أنه لا يوجد عامل (g) واحد فقط ولكن توجد عوامل متعددة (Minton, 1988). ولكنه تحوّل لاحقاً إلى نظرية عامل الذكاء (g) أو العامل الواحد، وذلك لعدة أسباب، حسب وجهة نظره منها: (1) أن الذكاء، المقيس باختبارات الذكاء، يحدّد وراثياً، ولذلك فإنه يسمح باحتمالية التنبؤ بالإنجازات اللاحقة، و(2) من السهل دراسة الأصل الفطري أو الوراثي لعامل واحد مقارنة بدراسة عوامل متعددة. وكمثال آخر، فقد انطلق عالم النفس الألماني روست (Rost 1991, 1993) من حيث بدأ تيرمان حيث اعتمد الذكاء عاملاً رئيساً لتعريف الموهبة. وقد استرشدت دراسته الطويلة بنتائج الدراسات السابقة التي أكدت على الذكاء وثباته مع مرور الوقت. ويمكننا أن نقول أن: «التاريخ يعيد نفسه».

وربما يكون من المفارقة أن نتائج دراسة تيرمان الطولية التجريبية، التي بدأها عام 1920–1921 ولا تزال مستمرة، غيرت وجهة نظره عن السمات في تعريف الموهبة. فقد توصل قبل وفاته بسنتين، إلى استنتاج مفاده أن قوة الشخصية والبيئة الداعمة يتعذر استبدالهما (أنظر Terman, 1954).

أما أحدث تطور تاريخي فيتمثّل في التفريق بصورة أكثر وضوحًا بين قضية المجال والفرق الكمي، ويبقي مصطلح «الموهوب gifted» على فكرة الفرق الكمي، ولكنه ينسحب الآن على مدى أوسع من المجالات لا يمثل الذكاء فيها سوى حالة خاصة واحدة فقط. ويمكن ملاحظة هذا التوسع في تعميم المصطلح في محاولات العديد من الكتّاب لتحديد طائفة أوسع من مجالات القدرة. فعلى سبيل المثال، وصف جاردنر (Gardner,1999) ثمانية أنماط من الذكاءات. وعلى النقيض من ذلك، وصف جانبيه (Gagné,1995) أربعين مجالاً للقدرة يمكن تمييزها. والافتراض الذي يمكن استخلاصه من هذه الحالات جميعها هو أن الأفراد قد يختلفون من حيث المجال والمستوى الكمي ضمن كل مجال من المجالات.

أما الوصف والتصنيف فهما مجرد الخطوة الأولى في التقدم العلمي. ومهما كانت القيمة المفاهيمية لمنحى القياس أو التقويم النفسي للموهبة، إلا أنه يفتقر إلى الجوهر النظري الذي يعطي معنى لمصطلح «الموهبة». فمثلاً، لا تعدو فائدة معيار تقويم تيرمان لدرجة ذكاء أعلى من 135 أكثر من قولنا أن «حار» يعني أن درجة الحرارة أعلى من 30 درجة مئوية: فهو يحتج بالحجة الخلافية المتعلقة بمعنى البعد الذي أجري التقويم بناء عليه. ويهدف منحنى «المكوّن المعرفي» إلى تصحيح هذا النقص النظري. ويُعطي هذا المنحنى تحليلاً تفصيلياً أكثر لمعالجة المعلومات أو المعالجات العقلية التي يرجح أنها تشكل الأساس لدرجات التقويم. وهكذا، وفي هذه الحالة، لا تعدّ نتائج الفحص الكمي هي المهمة، وإنما الطريقة التي تكوّن فيها نتاج العمليات النفسية. ويقترح روبيل، وهينرزمان، وويجند، (Ruppell, Hinnersmann, and Wiegand, 1986)، وهم من المدافعين عن هذا المنحى، استبدال نسبة الذكاء IQ بمعالجة جودة المعلومات (QI) أي Quality of Information).

ويمكن توسيع منحنى المكوّن المعرفي ليتضمن نماذج مثل نموذج الحلقات الثلاث الذي طرحه رنزولي (Renzulli,1978)، أو أي نموذج آخر يحاول تحليل الموهبة إلى مكوّنات تتألف على الأقل من الذكاء ، والإبداع، والدافعية. وفي هذا المجال، علينا أن نتذكر أن القضية هنا ليست أين يضع أحدنا بعض المفاهيم مثل الذكاء، مقابل الإبداع. وقد حدث تحسن نظري مهم في الفترة الأخيرة يتمثل في استخدام المنحنى التحليلي بصورة أكبر في تحليل منحنى معالجة متعدد المكونات. ويمكن ملاحظة أن هذا المنحنى محايد منطقيًا في ما يتعلق بقضية المجال، مع أن هذا المجال، كان «الذكاء» دائماً.

وهذا يقودنا إلى الفكرة الثالثة التي تشكل الأساس لاستخدام مصطلح الموهبة Giftedness: وهي التفريق بين القدرات الكامنة والأداء الحقيقي. وقد استنتج ويليام شتيرن (William Stern)، قبل أكثر من قرن أن الموهبة هي مجرد قدرة كامنة للأداءات الجيدة والبارزة. ويميّز أي نموذج مستند إلى التحصيل بوضوح الإنجازات والتحصيل على أنها مخرجات ملموسة للمعالجات العقلية.

ومن الواضح أن هذا النبوغ بين القدرات الكامنة مقابل الأداء هو عامل ارتباط منطقي للمنحنى المعرفي أو التحليلي من حيث توضيح العملية والنتاج. ويعدّ هذا التمييز مهماً لغايات برامج الموهوبين. فمثلاً، يتميز الطالب ذو الأداء المتدني بالتباين بين القدرة الكامنة والأداء. فهذا الفرد، ولأي سبب من الأسباب، غير قادر على إظهار ما يتناسب مع قدراته الفردية، ولهذا فإن تحديد أسباب هذا التباين يوفر فرصة للتدخل.

وحالما يوضح هذا التمييز، فإن النموذج البيئي أو الثقافي الاجتماعي هو النتيجة المنطقية. ويتيح تمييز القدرات الكامنة مقابل الأداء للباحث حالياً إثارة تساؤلات حول العوامل المحبطة والميسرة لقدرة المعالجة. وتعدّ هذه النماذج «روح العصر» مكوّن توجيه رئيساً في نوعية الأداء.

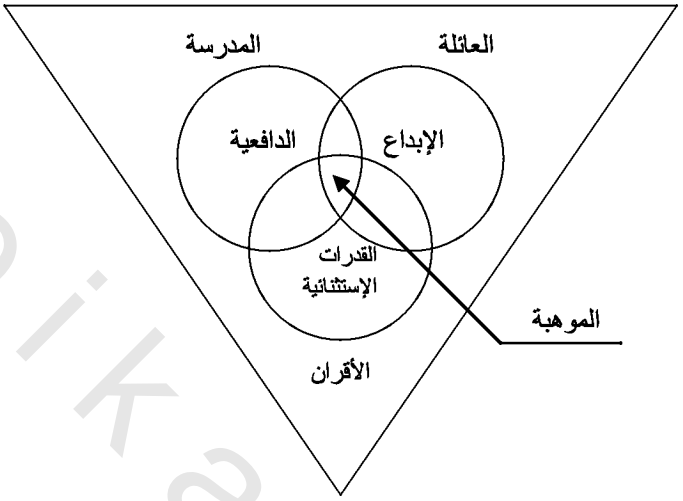
وخلاصة القول أن الكتابات الخاصة بالأبحاث وخدمات البرامج تطغى عليها حالياً مناحي التصنيف والوصف التي توافق النوع الأول من التعريفات، بالإضافة إلى التأكيد على أن التعريف الثالث يلائم المنحنى المطبق في الأوضاع التربوية. ومن ناحية ثانية، يمكننا أن نتوقع أن المناحي التحليلية، التي تنعكس في مناحي معالجة المعلومات المعرفية، سوف تدرج تحت فئة مناحي النوع الأول. وتتطابق هذه التعريفات منطقيًا مع تعريفات النوع الثالث. أما النوع الرابع من التعريفات، مع تأكيده على المشكلات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، فسوف يؤثر بصورة متزايدة على تقديم برامج للموهوبين والتخطيط لها، بدلاً من الاكتفاء بالبحث النظري في مجال الموهوبين.

كيف نقارن مفهومنا للموهبة مع المفاهيم الأخرى؟

آخذين هذه التمييزات بالحسبان، يجب أن يكون واضحًا أن الفروق بين الباحثين، إلى حد ما، هي مسألة تأكيد نسبية على واحدة أو أكثر من الأفكار الثلاث الرئيسة ضمن مجال اهتمام بحثي أو تطبيقي محض. وقد نشأ مفهومنا للموهبة من أساسيات علم نفس النمو. فمن الثابت أن النمو الإنساني هو نتيجة للتفاعل بين خصائص الفرد والظروف البيئية في عملية مستمرة مدى الحياة.

وتعنى فكرة النمو بصورة طبيعية بمفهوم القدرات الكامنة، من حيث وجود عوامل وراثية مسئولة عن الصورة الأولية للاستعدادات العقلية، والشخصية، وغيرها من الخصائص السلوكية. ومع ذلك، فإن النمو اللاحق لهذه العوامل يعتمد على البيئة التي تتضمن الجوانب الاجتماعية، والبيئية، والعائلية، والسياسية، والجغرافية التي يمكن أن تكون مسهلة لنمو قدرات الفرد الكامنة أو مثبطة لها. ولكن الأداء السلوكي الظاهر فقط هو الذي يستطيع أن يبيّن مدى قدرة الفرد. وقد أكدنا في التحليل النهائي على الارتقاء بإنجازات أداء الفرد.

ونحن نعتقد أن المنحى الذي يؤكد بقوة على السمات الشخصية، ويهمل الطبيعة التفاعلية للنمو الإنساني، لا ينصف التفاعل الدينامي للعمليات النمائية. ولهذا يبدو أن أي منحنى متعدد الأبعاد، متضمناً المكونات الشخصية والاجتماعية بصفتها عوامل حاسمة، يعدّ إطارًا ملائمًا.



الشكل (11:1) نموذج الموهبة متعدد العوامل (MÖnks,1986)

وحيث إن اهتماماتنا النمائية أكدت على الجوانب التربوية والتطبيقية، إلا أن اهتماماتنا النظرية لم تؤكد على قضية المجال. وإضافة إلى ذلك، فمع أننا لم نهتم بالتحليل المعرفي التفصيلي، إلا أننا ما نزال نؤكد على المنحنى متعدد المكونات لأغراض تشخيصية. ولهذا السبب، عدّل مونكس (MÖnks, 1992) نموذج الحلقات الثلاث لرنزولي (Renzulli) وأضاف إليه مكونات بيئية، وكانت النتيجة هي نموذج متعدد العوامل.

يظهر الشكل (11 :1) نموذج الموهبة متعدد العوامل، متضمنا الخصائص الشخصية الثلاث؛ الإبداع، والدافعية، والتحصيل/الإنجازات الاستثنائية البارزة، والبيئات الاجتماعية الثلاث الأكثر أهمية، الأسرة، والمدرسة، والأقران. ولا يمكن للموهبة، كما يُعّبر عنها بالإنجازات البارزة، أن تتطور إلا عندما يوجد تفاعل مثمر بين الأبعاد المختلفة. ويفترض التفاعل الإيجابي والمثمر توافر الكفاءات الفردية الاجتماعية (MÖnks, 1992).

ويمكن تلخيص تعريفنا للموهبة بالآتي: الموهبة هي قدرة فردية لإنجازات استثنائية أو بارزة في مجال أو أكثر. ويعكس هذا التعريف اهتمامنا بالقضايا التربوية، العملية في سياق نمائي.

obeikandl.com

كيف يجب تحديد الأفراد الموهوبين؟

شهدت العقود القليلة الماضية جدلاً وخلافًا كبيرين حول قضية الكشف عن الموهوبين، وكان بارتينويرفر (Bartenwerfer, 1978) معارضاً عنيدًا لتحديد الموهوبين، وكان يقول دائمًا: «إذا كنت لا تعرف ما هي الموهبة، فإنك لن تستطيع تحديدها». ومن وجهة نظر تربوية، إذا اتبعنا مبدأ وجوب منح جميع الأفراد الفرص لتطوير قدراتهم الكامنة، وموهبتهم بالكامل حينئذ يصبح تحديد الموهبة أمراً ضرورياً.

وتتضمن المهمات الرئيسة ما يلي: (1) تعريف الأفراد الموهوبين بهدف توفير الرعاية الملائمة لهم، و(2) التشخيص الفردي بهدف توفير برامج فردية محددة. لكن تحديد الموهوبين مهم أيضاً من وجهة نظر مجتمعية نظراً للوعي العام المتزايد لدور الأفراد الموهوبين وكيف أنهم يشكلون مورداً مهماً في المجتمع. ولهذا، فقد نشطت الجهود العالمية في تعريف الأطفال الموهوبين وتزويدهم بالبرامج الملائمة.

ففي عام 1988 أنشئ مركز دراسة الموهبة في جامعة رادبود نجميجن (Radboud University Nijmegen) . وكان نموذج العوامل المتعددة هو الإطار المرجعي للبحث وأيضًا للعمل الاستشاري، بمعنى أن الموهبة لا تماثل درجة الذكاء العالية؛ فهناك عادةً علاقة للعديد من العوامل البيئية والشخصية. وحسب التقارير الرسمية التي أرسلت إلى أولياء الأمور والمدارس، فلن يتطرق التحديد من الآن وصاعدًا إلى ذكر نسبة الذكاء أبداً. ونحن على اقتناع أن مجموع العلامات لا يعكس قدرات الفرد الكامنة الحقيقيّة، وأن التحديد متعدد الأوجه وحده هو الكفيل بتوجيه الجهود الرامية إلى توفير التعليم المناسب للموهوبين.

ومن الجدير بالملاحظة أن التعريف عادة ما يعتمد على الهدف المراد وتحقيقه. فمثلاً، تختلف منهجية الكشف العام عن التشخيص الفردي المتعمق. ومع ذلك، فعندما يتخلى المرء عن أبسط الأفكار التي ترى أن الموهبة خاصية تشبه السمة في مجال قدرة منفرد، فإن مهمة تعريف الموهبة تصبح مشكلة معقدة لعدة أسباب. ولهذا على المرء أن يعتمد العديد من الخصائص الشخصية المعرفية وغير المعرفية، وأن يأخذ في الحسبان بيئة التعلم الاجتماعي ليتمكن من إصدار حكم موثوق به حول نمو القدرات الكامنة. وهناك مشكلة أخرى ترتبط بالفروق بين الجنسين والأقليات. فمثلاً، مع أنه ينظر للإناث عموماً على أنهم يمتلكن قدرات أقل مقارنة بالذكور في مواضيع (الرياضيات، والمعلوماتية، والعلوم الطبيعية، والعلوم التقنية) التي يشار إليها بالإنجليزية بـ (mathematics, informatics, natural sciences and technical sciences) MINT، إلا أن الأدب التربوي لا يشير إلى وجود فروق فطرية بين الذكور والإناث ترتبط بمجالات تلك المواضيع (Lubinski, Benbow, Shea, Eftekhari, Sanjani, & Halvorson, 2001). وأخيراً، عندما تعتمد إجراءات التعرف مواقف نظرية مختلفة، فمن المحتمل جداً أن الطفل الذي يصنف ضمن فئة الموهوبين بإتباع منحنى العوامل المتعددة ربما لا يُعد موهوباً في ضوء نموذج مختلف، مثل نموذج العامل المنفرد.

وتتضمن هذه الآراء وجوب أن يحقق تعريف الموهوب المتطلبات الآتية:

١. إتباع نموذج للموهبة مستند إلى نظرية؛

٢. تحقيق معايير منهجية عالية (ما أدوات التشخيص التي يمكن استخدامها؟)؛

٣. عدم إغفال صعوبات عملية التعرف المرتبطة بالتصورات الاجتماعية المسبقة، عن الأقليات والنساء، مثلاً .

وحديثًا، وصف زيجلر وستوجر (Ziegler, & StÖger, 2003) نموذج «أدخل» (ENTER) لتعريف الموهبة وتحديدها، مشيرين لنموذج العوامل المتعددة Multifactor Model (MÖnks,1992) المذكور سابقاً. وكلمة (ENTER) اختصار للأحرف الأولى من اكتشف (explore)، وضيّق (narrow)، واختبر (test)، وقوّم (evaluate) ، وراجع (review). ويمكن أن تتداخل خطوات التعرف الخمس هذه مع بعضها البعض. وتشير الخطوات الثلاث الأولى إلى ما سماه كاتل (Cattel) بيانات (L-،Q,-andT-data): أي بيانات الحياة (Life) ، الاستبانات (Questionnaire)، والاختبار (Test) (Ziegler, & StÖger, 2003). ويُعدّ جمع البيانات ونوعيتها أمورًا أساسية لعملية التعريف. وخلال مرحلة الاستكشاف، تجمع كل أنواع البيانات، مثل كيف تعيش الأسرة، والنمو المبكر للطفل، والخبرات المدرسية، وأنشطة وقت الفراغ، والأصدقاء؟ وتحصر الأهداف اعتمادًا على تساؤلات الوالدين. فإذا رغب الوالدان معرفة المزيد عن الدافعية والذكاء، فيمكن للمرء أن يركز أكثر على جوانب السلوك هذه. والمهم هنا هو أن جميع عوامل النموذج متضمنة دائماً في الخطوات الثلاث الأولى.

وتوفر عملية التعريف وجهات نظر متنوعة حول دافعية الطفل وقدراته المعرفية والاجتماعية. وتوجه المعلومات المجمعة ونتائج الاختبار مرحلة التقويم عند اتخاذ الاستعدادات والتدابير الملائمة واللازمة. ومن المهم أن تكون البرامج المقترحة واقعية، فمن غير المنطقي اقتراح برامج لا يمكن تحقيقها نتيجة لعدم توافر المعلمين والأدوات اللازمة في المدرسة. ويجب أن تشتمل التوصيات المعتمدة على النتائج، لكنها ضرورية للتطورات في المستقبل، على اقتراحات لتقديم خدمات ليست مستحيلة.

وأخيراً، تراقب مرحلة المراجعة باستمرار كلاً من أسباب التعرف الأولية ونموذج الموهبة المستخدم في عملية التعريف. ومن الضروري إجراء مراجعة مستمرة لكل من عملية التعريف ونموذج الموهبة لأنه يجب أن تكون هناك «ملاءمة» أو تطابق بين نموذج الموهبة والتوصيات العملية المتخذة في مرحلة التقويم، وإلا فلن يعدّ النموذج مطابقاً، أو قد يكون متطابقا جزئياً، مع النمط السلوكي المكتشف.

ويمكن تُوضيح هذا النوع من عملية التعرف بدراسة حالة جون ذي التسعة أعوام. كان جون الطفل الأكبر في الأسرة، ولديه شقيقة أصغر منه بعامين. حضر والداه لمركزنا للاستشارة لأن جون يكره الذهاب للمدرسة، ويهتم فقط بالحاسوب ومشاهدة التلفاز، ويتعارك مع شقيقته باستمرار. وقبل سنتين، أخذه والداه إلى أخصائي نفسي بهدف قياس قدراته وتشخيص مشكلاته السلوكية. وقد استنتج الأخصائي النفسي أن جون يتمتع بموهبة عالية ولكنه يحتاج إلى علاج باللعب لتصحيح مشكلاته السلوكية. وهكذا، عندما أتى إلى مركزنا، تلقى علاجاً لمدة سنتين. وعندما سئلت والدته إن كان سلوكه قد تغيّر بصورة ايجابية أو سلبية، أجابت أنه لم يطرأ أي تغيّر على حالته على الإطلاق.

لم يكن جون متحمساً جداً في أثناء زيارته للمركز للاختبار والتشخيص، التي، حسب رأيه، كانت مجرد أسئلة غبية. وبالرغم من ذلك، فإن درجاته في الاختبارات الفرعية لاختبار وكسلر للذكاء Wechsler intelligence scale تنوعت من الدرجة المتوسطة، أي العادية، إلى العالية بشكل ملحوظ. فقد حصل على درجة عالية جداً في الحساب، وعلى أعلى درجة في إعادة الأرقام. وقد اتضح أنه يعشق الأرقام حيث أظهر بعض الدافعية الداخلية الحقيقية، وهذا يعني أن دافعيته كانت جزئية، وأنه يجب أن يوفر له برنامج مدرسي داعم للجوانب السليمة القوية من شخصيته. وكان رأينا أنه يجب أن نبدأ من خلفية جوهرية، بمعنى، البدء بالجانب الذي يتمتع فيها هذا الطفل بدافعية داخلية إلى حد كبير. وكنا نقصد هنا أن «نرمّم» شخصيته، وخاصة سلوكه الاجتماعي، باستخدام الجوانب السليمة منها.

لقد احتجنا إلى مدرسة تقبل جون حيث يمكنه أن يعمل فيها تحت إشراف معلم كمبيوتر. وتعد النقطة الأخيرة بالغة الأهمية لأن جون كان على وشك أن يترك المدرسة. وكان هناك معلم كمبيوتر متحمس يميل إلى العمل مع جون وإعداد برامج للطلاب الصغار. كانت الفكرة السماح لجون ليتعلم ويجرب ما يمكن أن يعزز لديه الشعور بالرضا من خلال مساعدته الطلاب الآخرين. وأصبح واضحاً أن جون أكثر براعة في التعامل مع الكمبيوتر مقارنة بالمعلم. وبعد دخوله لهذه المدرسة الجديدة بأربعة أسابيع اتصلت والدته بالمركز لتخبرهم أن جون، بالرغم من حقيقة أنه يرتحل لأكثر من ساعة بالحافلة كل صباح، فإنه يشعر بالسعادة ويحب الذهاب إلى المدرسة. وبعد ثلاث سنوات، سُجّل جون في مدرسة ثانوية واستمتع بها. فهو متقدم جداً في الحساب، ومواضيع أخرى، ومهاراته الاجتماعية أصبحت معتدلة ومقبولة. يبلغ جون الآن 22 سنه من عمره وقد أنهى الماجستير في المعلوماتية خلال سنه واحدة، وبدأ دراسة الرياضيات البحتة ويخطط للحصول على درجة الدكتوراه.

يمكننا الاستنتاج أن دافعية جون الداخلية الذاتية في مجال الأرقام والرياضيات ظهرت في المدرسة الأساسية. وللأسف، فإن المدرسة لم تكن تمتلك القدرة ولا الرغبة لتلبية حاجاته الخاصة. وبالعكس، فإن كادر المدرسة كان سعيدًا عندما ترك جون المدرسة بناءً على توصية منّا. لقد تضمن الجزء الأساس في معالجتنا الاستفادة من خصائص قدرته العالية (أي الدافعية للرياضيات)، التي كانت مفيدة لجون في نهاية المطاف. وعادة ما يعدّ مثل هذا النموذج الطريقة الوحيدة لمساعدة الإفراد الموهوبين/المبدعين.

كيف يجب تدريس الأفراد الموهوبين في المدرسة وفي أي مكان أخر؟

المبدأ الأساسي في تربية الموهوبين هو الفردية والتمايز. ولا تزال المدارس الأساسية تُنظّم على طريقة الصفوف حسب العمر، بالرغم من أن الفئات العمرية المتجانسة متغايرة في الخصائص المتعلقة بالحاجات التعلمية والنمائية. وفي عام 1985، دمجت رياض الأطفال (عمر 6-4 سنوات) مع المدرسة الأساسية (12-6 سنة) في هولندا Netherlands. وقد شجعت وزارة التربية الهولندية المدارس على « التحوّل من تدريس غرفة الصف المتكامل (المعلم يقف أمام الطلاب) إلى إجراءات التجميع التي يمكن أن تراعي أكثر الفروق الفردية بين الطلاب» (Reezigt, 1993 P. 135). ولكن كيف يمكن للمدرسة الأساسية أن تلبي الحاجات التعلمية الفردية للطلاب جميعهم، بمن فيهم الموهوبون، بقدر المستطاع؟ بماذا يمكن أن تسهم حركة المدرسة الجديدة في هذه القضية؟

ترجع جذور حركة المدرسة الجديدة، التي تدعى أيضاً حركة إعادة هيكلة المدرسة، إلى بدايات القرن العشرين. ففي عام 1900، نشرت المعلمة والكاتبة السويدية إيلين كيي (Ellen Key, 1926-1949) كتاباً مثيراً بعنوان «قرن الطفل The century of the child»، دافعت فيه عن حقوق الطفل لأنها كانت ضد المدرسة القديمة التي كانت منتشرة في القرن التاسع عشر، التي ركزت بشكل رئيس على تدريب القدرات العقلية، وأهملت شخصية الطفل- النمو الانفعالي الاجتماعي.

وما يثير الدهشة أن التغيرات التي طرأت على فلسفة المدرسة انبثقت في الوقت نفسه في أوروبا والولايات المتحدة. وقد أثرت الحركة التقدمية في الولايات المتحدة، التي قادها العديد من التربويين مثل ديوي (Dewey)، وبورك (Burk)، وواشبورن (Washburn)، وباركهيرست (Parkhurst) وسيميل (Semel, 1992) إلى درجة كبيرة على إعادة تشكيل المدرسة لصالح الطفل. وكان لحركة المدرسة الجديدة التوجه ذاته مع اختلاف القادة والمناحي. وقد أنشئت ثلاثة أنواع من المدارس الجديدة هي: مدارس المونتسوري (Montessori)، ودالتون (Dalton)، وجينا بلان (Jena Plan) الأساسية. وتمثّل الهدف الأساسي من إنشاء هذه المدارس في خدمة القدرات العقلية والحاجات الاجتماعية والانفعالية للطفل. ولتوضيح كيف خدمت هذه المدارس الحاجات التعلمية والنمائية للأطفال الموهوبين، سوف نستعرض مدارس جينا بلان بشيء من التفصيل.

مدارس جينا بلان

يُعدّ المربي والعالم الألماني بيتر بترسون (Peter Petersen, 1886-1952) أحد القادة المركزيين لحركة الإصلاح في أوروبا، وفي عام 1916، حرّر كتاب (Der Aufstieg der Begabten) (إشراقة الموهوب). كان ويليام شتيرن (William Stern) أحد المساهمين في الكتاب، وهو أستاذ علم النفس في جامعة هامبورغ. وقد أشار في هذا الفصل إلى أن

المدارس الأساسية تحتاج إلى برامج موسعة لاستيعاب أعلى 2% من الطلاب النابغين وأعلى 10% من الطلاب الموهوبين. وفي الوقت الحالي يُشار إلى البرامج الموسعة على أنها خدمات خاصة للإثراء والتسريع.

في عام 1923، أسس بترسون، وهو أستاذ في التربية في جامعة جينا في ألمانيا، مدرسة تجريبية ريادية أدارها لغاية عام 1950. وفي تلك السنة، أغلقت الحكومة الاشتراكية آنذاك، المدرسة مستخدمة عبارة «نحن لا نحتاج إلى جزيرة للتربية الرأسمالية». لقد أصبحت تلك المدرسة الريادية مكاناً لتحقيق مفاهيم تربوية جديدة، ومؤسسة مهمة لتدريب المعلمين. ولم يكن في نية بترسون إنشاء مدرسة للطلاب الموهوبين فقط. ولكنه كان يرغب في تكامل كل مستويات القدرة في مدرسة واحدة. وقد جادل زميل له في علم الوراثة، أن أي مدرسة تجريبية جامعية يجب أن لا يلتحق بها إلا الطلاب الموهوبون (Retter, 1996). وفي الحقيقة، أن مفهوم بترسون لتربية الموهوبين في المرحلة الأساسية كان مثيرا للإعجاب. وتمثلت مبادئ العمل في الأتي:

١. كان بترسون يرى أن المدرسة يجب أن لا تكون مؤسسة تهتم فقط بالتدريب والتقدم العقلي. ولأن المدرسة القديمة كانت تركز على التدريب العقلي (في القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين) مما أدى إلى العزلة عن الحياة الطبيعية، رأي بترسون وجوب دمج المدارس في البيئة الاجتماعية.

٢. استبدل الصف المدرسي غير الطبيعي المشكل حسب الفئة العمرية بالمجموعة البيتية لأن بترسون كان يؤمن أن تنظيم الصفوف حسب العمر يجب أن يشبه تركيبة العائلة، أي غير متجانس. ومثل مدارس المونتيسوري، كان يوجد في المدرسة الريادية مستوى أدنى، ومتوسط، وأعلى. وضمن كل مستوى، كانت هناك ثلاثة مستويات عمرية مختلفة. ويُسهِّل هذا التجميع العمري غير المتجانس عملية التعلم الطبيعية بين الأطفال.

٣. مجموعات التدريس هي مجموعات سحب حسب القدرة والمستوى. يجري فيها تدريس الطلاب من المجموعات البيتية المختلفة، ولكنهم متشابهون في مستويات التحصيل، وفي موضوعات مثل الحساب، والقواعد، والقراءة، واللغة. ويوضح هذا المبدأ أن نظام الباب الدوّار كان موجوداً منذ بدايات القرن العشرين.

٤. في مجموعات الطاولة–(table groups) ، يجري تجميع الطلاب في غرفة الصف حول الطاولات، حيث يشكل أربعة أو ستة طلاب مجموعة الطاولة ويمكن أن توجد عدة أسباب لتجميع هؤلاء الطلاب بهذه الطريقة، ويمكن أن تتغير هذه المجموعات مرتين أو أكثر خلال السنة. وعلى أية حال، فإن الهدف الرئيس لمثل هذه المجموعات الصغيرة هو تسهيل التعلم الاجتماعي والتعلم التعاوني والعمل الجماعي. وقد يختار الأطفال أنفسهم ضمن هذه المجموعات، أو ربما يضع المعلم الطلاب الجيدين والبطيئين معا.

٥. كان بترسون مقتنعًا أن المدارس يجب أن تعكس الأوضاع التعلمية الطبيعية في الحياة اليومية إلى أقصى درجة ممكنة، ولهذا فقد خطط التعلم والتواصل البشري حسب مفهومه إلى أربعة أشكال أساسية هي: المحادثة، واللعب، والعمل، والحفلات والاحتفال. وينظم منهاج الأسبوع بناء على أشكال التواصل الأساسية هذه. ويثير تحقيق هذه الأشكال الإحساس بالتماسك الاجتماعي.

٦. التأكيد على التعلم الاجتماعي، حيث يعمل الطلاب معًا، ويلعبون معًا، ويتحدثون مع بعضهم البعض. ومن ناحية ثانية، يتم الاحتفال بالأحداث والمناسبات الخاصة، مثلاً، للاحتفال ببداية الأسبوع ونهايته، وأعياد ميلاد الطلاب، والأحداث المهمة في حياتهم.

ومن الواضح أن مدارس جينا بلان لم تنشأ لتعليم الموهوبين فقط، ولكن للطلاب من جميع مستويات القدرة. ويوجد الكثير من مدارس جينا بلان في عدة دول أوروبية، ولكن الأغلبية توجد في هولندا، حيث يوجد فيها أكثر من (300) مدرسة جينا بلان أساسية. وعلى أية حال، فإن مبادئ التمايز والتفريد تُعدّ أساسية في تربية الموهوبين. أما المدارس المنضوية في نظام حركة المدارس الجديدة فلم تبدأ في إعادة تنظيم قدراتها إلا في العقود الثلاثة الماضية، وأصبحت قادرة على خدمة الحاجات النمائية والتعلّميّة للطلاب في المستويات جميعها. ويمكننا استنتاج أن تربية الموهوبين وجدت في أوروبا منذ بدايات القرن العشرين، ولكنها كانت «منهاجاً خفياً» "hidden curriculum".

كيف يجب تقويم تحصيل الأفراد الموهوبين ؟

يجب علينا عندما نتناول مسألة تقويم التحصيل، أي الإنتاج بدلاً من القدرات الكامنة، أن نأخذ المجالات في الحسبان. وفي الحقيقة أنه عندما يفكر المرء بتقويم التحصيل عبر مجالات القدرة المتنوعة، فإنه يواجه معضلة مثيرة للاهتمام.

لنأخذ أولاً مجالاً من مجالات الانجاز العالي غير مثير للجدل نسبيًا، مثل الألعاب الرياضية. وفي هذه الحالة، فإن مؤشر التحصيل العالي محدد وفق معايير خارجية، مثل المباريات التنافسية الثنائية، أو الأرقام العالمية المسجلة اعتماداً على الأداء السابق.

ويمكن إيجاد وضع مشابه في مجالات مثل مجال الفنون الأدائية. ولكننا نبدأ برؤية جذور المعضلة عندما ندرس النتاجات الفنية مثل الموسيقى والرسم. وحتى عندما نعتمد الشعبية مقابل النوعية، فإنه ليس من السهل دائماً أن نتعرف بسرعة إلى النتاجات عالية المستوى للفنانين الموهوبين. فمثل هؤلاء الأفراد ربما لا يقدرهم سوى عدد قليل من الناس فقط، ولهذا فهم «السابقون لزمانهم». وهنا تظهر مشكلة أن تقويم التحصيل قد يصبح في بعض الحالات نوعًا من المقارنات الاجتماعية.

وعندما ندرس المواهب العقلية، فإن الصراع الكامن بين الشخص الموهوب والمعايير الاجتماعية التي يقوّم الأداء على أساسها، عادة ما يوضع ضمن سياق تاريخي. وقد ذكرنا سابقاً أن هناك حالة

من التقويم الانفعالي تكمن في معنى مصطلح «الموهوب»، ولهذا لا يكون التقويم ايجابيًا دائمًا. فعلى سبيل المثال، لقد مارس ويليام شتيرن، الأستاذ في جامعة هامبورغ في ألمانيا، تأثيراً قوياً على المناحي النظرية والعملية للموهبة.

ولكن زملاءه لم يحققوا رسالته هذه لأن روح عصر 1916 لم تكن مستعدة لهذه الفكرة الخاصة من البحث والتربية. ومن الواضح أن الوضع الاقتصادي، والمناخ السياسي، والرأي العام تقرر، وإلى حد بعيد، ما إذا كان يجب إعطاء الأولوية لدراسة الموهبة وتربية الموهوبين. وغالبًا ما تحدد الموهبة والخدمات المرافقة لها في سياق الاهتمام الواقعي بالحاجات النمائية والتعليمية للأفراد الموهوبين.

ولهذا يبدو، أن المجتمع قد اعتاد على تصور القدرة العقلية العالية، وهذا هو التعريف التقليدي للموهبة، بالخطر الذي يهدد تقاليد المجتمع الثابتة. ولهذا السبب فمن الصعب تقويم الإنجاز والابتكار العقلي. وهذه المشكلة متجذّرة في دراسة الموهبة. فقد كان تيرمان، مثلاً رجلاً صاحب رسالة، ومن خلال عمله في مجال علم النفس، اعتقد أن بإمكانه المساهمة في تشكيل المجتمع الأمريكي بناءً على مبدأ الجدارة أو أصحاب الأهليات العليا meritocracy– أي وضع نظام لتوزيع الجهد هرمياً يتناسب مع توزيع القدرة في المجتمع، (Minton, 1988, p.225).

فهل من الممكن أن يقبل مجتمع منظم ديمقراطياً هذه الفكرة؟ ويتضمن هذا المبدأ جانبين متضادين، فإحدى وجهتي النظر تضمن «إتاحة فرصة متساوية لجميع الأفراد» وذلك لأن التركيز يكون على انجازات (جدارة) الأفراد وليس على أصولهم أو منزلتهم، فما يهم هي قدرات الفرد وأداؤه. ولكن من وجهة نظر أخرى، هناك حقيقة ثابتة وهي أن بعض الناس ينجحون نتيجة للنبوغ الفطري والعمل الجاد، والبعض الآخر لا ينجحون. وقد ركز تيرمان كثيراً على الذكاء وعلى قياساته لأنه اعتقد أن اختبارات الذكاء هي أفضل الأدوات التي يمكن استخدامها لتحقيق بنية الجدارة المجتمعية. وكانت رسالته إيجاد مجتمع مبني على الجدارة اعتمادًا على الفروق في درجات الذكاء.

ولكن السؤال هو إن كان المجتمع القائم على الفروق في الذكاء سوف يكون ديمقراطياً؟ وفي الحقيقة أن تيرمان دافع عن النخبوية "elitism"، ولم يكن مع من اعتقد أنه بنية مجتمعية مثالية منسجمًا مع مبدأ المساواة بين البشر "egalitarianism". وقد أثار منحنى الجرس (Bell Curve) الذي نشره هرنستاين وموري (Herrnstein and Murroy, 1994) العديد من ردود الفعل المهمة، وخصوصًا في الولايات المتحدة. وقال المؤلفان أن الفروق الاجتماعية وبنية غرفة الصف تقوم على الفروق في درجة الذكاء. وتتمثل نظرتهما المتشائمة للمستقبل في أن مجموعة صغيرة من النخبة المتميزة عقليا (intellectual elitists) ستحصل على مكانة أفضل في المجتمع وتحافظ عليها. ووفق أرائهما فإن «مجتمعات البلدات الصغيرة» قد تكون المخرج للتخلص من النتائج السلبية للنخبوية.

وقد تناول هنري (Henry, 1994) في كتابه «الدفاع عن النخبوية» (In Defense of Elitism) هذه القضية، وقال إن صراعاً آيديولوجياً ظل دائرًا بين قيم النخبوية والمساواة بين البشر لعدة عقود، انتهى بسيطرة الفكرة الأخيرة في الوقت الحالي.

ورأى هنري (Henry) أنه يوجد منطق واحد فقط لجميع المجتمعات التي تطمح إلى التقدم وهو أنها بحاجة إلى أفضل المنجزين وأفضل الخبراء وأفضل المفكرين. وهكذا فإننا نحتاج إلى النخبوية. ويقدم هذا الكتاب تفسيرًا لسبب فشل تيرمان في تحقيق فكرته. فقد اتسمت العلاقة بين النخبوية والمساواة بين البشر في الولايات المتحدة وأوروبا بتنافر شديد، وقد خرجت فكرة المساواة بين البشر منتصرة في هذا الصراع مما أدى إلى تدهور معايير النبوغ. ويقدم المثال الآتي أحد التفسيرات المضحكة لتساوي الفرص: قبلت امرأة صمّاء للمشاركة في مسابقة خطابية جماهيرية، وكانت النتيجة أن هذه المسابقة لم تنعقد أبدًا. وقد جادل هنري أننا نختلف بالطبيعة عن بعضنا البعض، ولدينا جميعا مواهب مختلفة، والبعض منا أفضل من الآخرين. وما هو مختلف في الواقع لا يمكن أن يتساوى مع الآخرين من خلال مرسوم أو قرار. وقد أعطانا مثالاً عن سبب تناقص معايير النبوغ في الوقت الحالي: عندما ذهب إلى المدرسة وقيل «إنه طفل استثنائي»، كان المعنى الوحيد لما قيل هو «إنه موهوب جدًا». أما اليوم، فيعني التعبير ذاته «إنه طفل يعاني من صعوبات تعلم» و«يحتاج إلى تربية خاصة».

وعليه، فقد يكمن حل مشكلة تقويم التحصيل العالي بصورة نهائية في تكييف المعايير الاجتماعية لما هو مقبول ومطلوب في مجالات أكثر أهمية من الرياضة، مثلاً. والحقيقة هي أن الناس يختلفون بعدة طرق، وهذا يعني أن بعض الأفراد ربما يصبحون أفضل أو أكثر قدرة في مهمات محددة مقارنة بالآخرين: فهناك من هم أكثر ذكاء، وهناك من يبذل جهداً أكبر في أنشطتهم، وهناك من يتعلم أكثر، وهناك من هو منتج أكثر، وهناك بعض الناس الذين يصعب استبدالهم. إن المجتمع يحتاج إلى محامين ومعلمين وأطباء ممتازين. ونحن نختار الذهاب إلى طبيب جيد بسبب أدائه وجدارته. والنتيجة المنطقية هي أن المعايير العالية للتميز مطلوبة في جميع المجالات إذا كنا نريد مجتمعاً متوازناً ولا نرغب في رؤية حالة من عدم التوازن.

المراجع

Bartenwerfer, H. (1978). Identifikation der Hochbegabten. In K. J. Klauer (Ed.), Handbuch der Pl¨adagogischen Diagnostik (Vol. 4, pp. 1059–1069). D¨ usseldorf: Schwann.

Gagné, F. (1995). Learning about the nature of gifts and talents through peer and teacher nominations. In M. W. Katzko & F. J. Mönks (Eds.), Nurturing talent – Individual needs and social ability (pp. 20–31). Assen, The Netherlands: Van Gorcum.

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

Gardner, H. (1999). Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century. New York: Basic Books.

Hany, E. A. (1987). Modelle und Strategien zur Identifikation hochbegabter Sch¨ uler. Unpublished doctoral dissertation, University of Munich, Germany.

Henry, W. A., III (1994). In defense of elitism. New York: Doubleday.

Herrnstein, R. J., & Murray, C. (1994). The bell curve: Intelligence and class structure in American life. New York: Free Press.

Lubinski, D., Benbow, C. P., Shea, D. L., Eftekhari-Sanjani, H., & Halvorson, M. B. (2001). Men and women at Promise for Scientific Excellence: Similarity not dissimilarity. Psychological Science, 12, 309–317.

Minton, H. L. (1988). Lewis M. Terman – Pioneer in psychological testing. New York: University Press.

Mönks, F. J. (1992). Development of gifted children: The issue of identification and programming. In F. J. Mönks & W. A. M. Peters (Eds.), Talent for the future (pp. 191–202). Proceedings of the Ninth World Conference on Gifted and Talented Children. Assen, The Netherlands: Van Gorcum.

Petersen, P. (Ed.). (1916). Der Aufstieg der Begabten. Leipzig, Germany: Teubner.

Reezigt, G. J. (1993). Effecten van differentiatie op de basisschool [Effects of differentiation in elementary schools]. Groningen, The Netherlands: RION.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. Phi Delta Kappan, 60, 180–184, 261.

Retter, H. (1996). Peter Petersen und der Jenaplan: Von der Weimarer Republik bis zur Nachkriegszeit. Weinheim, Germany: Deutscher Studien Verlag.

Rost, D. H. (1991). Identifizierung von "Hochbegabung." Zeitschrift f ür Entwicklungspsychologie und P¨adagogische Psychologie, 23, 197–231.

Rost, D. H. (1993). Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder. Göttingen, Germany: Hogrefe.

Rüppell, H., Hinnersmann, H., & Wiegand, J. (1986). QI instead of IQ: New tests for the prediction of exceptional problem solving abilities in mathematical– scientific–technological areas. Paper presented at the 6th World Conference on Gifted and Talented Children, Hamburg, Germany.

Semel, S. F. (1992). The Dalton School: The transformation of a progressive school. New York: Lang.

Stern, W. (1916). Psychologische Begabungsforschung und Begabungsdiagnose. In P. Petersen (Ed.), Der Aufstieg der Begabten (pp. 105–120). Leipzig, Germany: Teubner.

Terman, L. M. (1954). The discovery and encouragement of exceptional talent. American Pscychologist, 9, 221–230.

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

Williams, W. G., & Mitchell, B.G. (1989). From Afghanistan to Zimbabwe: Gifted education in the world community. New York: Peter Lang.

Ziegler, A.,&St öger, H. (2003).ENTER– Ein Modell zur Identifikation von Hochbegabten. Journal f ür Begabtenförderung, 3, 8–21.

Openkandil.com