24

الدراسة العلمية للموهبة

ريتشارد ماير Richard E. Mayer

وأنت تنظر إلى سماء الليل الصافية، سترى نجماً ساطعًا متلألئًا أكثر من النجوم الأخرى كلها. ربما يكون هذا هو الحال أيضًا مع الموهبة المتميزة، فعندما تنظر إلى غرفة صف في مدرسة ما سترى طالبًا متميزًا ساطعًا أكثر من الطلاب الآخرين جميعهم. ومع أن علماء الفيزياء الفلكية يستطيعون أن يوضحوا طبيعة النجم الاستثنائي، إلا أن علماء النفس ما يزالون يصارعون من أجل وضع تصور محدّد للموهبة. يقدم كتاب «مفاهيم الموهبة» هذا مجموعة حديثة ومتنوعة من الأفكار عن ماهية الموهبة وكيفية تعليم الطلاب الموهوبين.

توجد طُرُق عديدة لتصوّر الموهبة تتراوح بين التصورات العملية التي تعتمد على سنوات من الخبرة في العمل مع الطلاب الموهوبين، إلى تصورات سياسية تعتمد على مبادئ أخلاقية. ومع ذلك، فإن السمة المميزة للدارسات العلمية للموهبة هي أن هذه النظريات قد اختبرت من خلال الأدلة التي جُمعت باستخدام منهجيات صحيحة. إن الفكرة الرئيسة لهذا الفصل هي أن هناك قيمة في الدراسة العلمية للموهبة، أي استخدام منحى يعتمد على الأدلة لتقويم فائدة العديد من النظريات الخاصة بالموهبة وفي تقويم أثر البرامج الأكاديمية المختلفة الخاصة بالطلاب الموهوبين.

خمسة أسئلة تتعلق بالموهبة

في مقدمة هذا الكتاب، يبدأ المحرّران، روبرت ستيرنبيرغ وجانيت ديفيدسون (Robert J. Sternberg & Janet E. Davidson) بإيراد خمسة أسئلة تتعلق بالموهبة طلب إلى كل واحد من المؤلفين المشاركين في الكتاب أن يجيب عنها. وسوف أحاول من جانبي أن أجيب عن الأسئلة الخمسة – الموجودة في الجدول 24.1– بناءً على العمل المقدم في هذه الفصول. ثم بعد ذلك سوف أعطي رأيي باختصار في التوجيهات المستقبلية لهذا المجال.

ما الموهبة ؟

بالرغم من أن المؤلفين اختلفوا في كيفية تعريف الموهبة، إلا أنهم غالباً ما يتفقون على الأبعاد التي يجب على التعريف أن يتطابق معها. يقدم الجزء الأعلى من الجدول 24:1 بعض الأسئلة لتأطير النقاش الخاص بتعريف الموهبة.

جدول 24:1 خمسة أسئلة عن الموهبة

السؤال	جواب أوّلي (قصير)
١. ما الموهبة؟	إنجاز استثنائي في حقل ما
هل الموهبة عامة أم خاصة؟	خاصة
هل هي قدرة كامنة أم مكتسبة؟	يمكن اكتسابها
هل يمكن تعليم الموهبة أم أنها فطرية ؟	كلاهما
هل تشترك العوامل غير المعرفية في الموهبة؟	نعم، مثل الإصرار والالتزام
هل تعتمد الموهبة على العرقية أو الجندر أو النخبوية؟	لا
٢. كيف تختلف مفاهيم الموهبة عن بعضها بعضًا؟	في كل النقاط الموجودة في الأعلى (في سؤال رقم 1)
٣. كيف يجب تحديد الأفراد الموهوبين؟	الإنجاز في أعلى 5% من أقرانهم.
٤. كيف يجب تدريس الأفراد الموهوبين في المدرسة و أي مكان آخر؟	التسريع
٥. كيف يجب تقويم تحصيل الأفراد الموهوبين؟	مقارنة تأثيرات البرامج على أداء الطالب في تجارب عشوائية.

هل الموهبة عامة أم خاصة؟

أولاً، هل الموهبة عامة أم خاصة، أو بمعنى آخر: هل الناس موهوبون بصورة عامة، أم في مجال معيّن فقط ؟ ويجمع الباحثون في هذه القضايا على أن الموهبة خاصة بمجال معيّن فقط. فعلى سبيل المثال، يقول كولمان وكروس (Cross & Coleman) أنه «حتى تكون موهوباً يعني أن تكون موهوبًا في شيء ما». ويشير فِلدهوزن (Feldhusen) إلى أن الموهبة المتميزة «يجب أن تكون في مجال معين»، بينما يدعو روبنسون (Robinson) إلى النظر إلى الموهبة من منظور ما هو «مطلوب من المنهاج الأساسي الجوهري». ويعرّف بلوكر وباراب (Plucker & Barab) الموهبة على أنها تحصيل استثنائي «ضمن سياق معيّن» ، كما يعرّفها مونكس (MÖnks) و كاتزكو (katzko) على أنها انجازات استثنائية «في مجال ما أو أكثر»، بينما يعرّفها فون كارولي ووِنر (Von Karolyi & Winner) على أنها قدرة استثنائية «في أي مجال». ويقول ستانلي وبرودي (Brody & Stanley) أن الموهبة هي «عمر عقلي متقدم في مجالات محدُودة». وبشكل

خاص، يركز كثير من الباحثين في هذه القضايا على الموهبة ضمن المجالات الأكاديمية التي يُطلق عليها كولمان وكروس «مفاهيم الموهبة التي تعتمد على المدرسة»، ويسميها رنزولي (Renzulli) الموهبة المدرسية، التي تعني موهبة تعلم الدرس أو تقديم الاختبار، ويسميها روبنسون «الموهبة الأكاديمية».

ومع أن العديد من الباحثين في هذا المجال يركزون على الموهبة في مواضيع مدرسية مُحددة، إلا أن بعضهم يُقدم رؤية أوسع تشمل الإنتاج الإبداعي من حيث إنه إما أن يكون مكملاً للموهبة أو بديلاً لها. فعلى سبيل المثال، يُميّز رنزولي ما بين نوعين من الموهبة– «الموهبة المدرسية» و«الموهبة الإبداعية – الإنتاجية»، بينما يُميز ميلر وكالاهان (Callahan & Miller) ما بين « الناشطين أكاديميًا وبين مبدعي حل المشكلات». وذهب رنكو (Runco) إلى أبعد من ذلك، إذ يقول إن الإبداع والأصالة هما سمتان مُحدّدتان للشخص الموهوب، بينما يقول كولمان وكروس إن « الموهبة عبارة عن تركيبة من التطور والإبداع المتقدمين «. وعلى الرغم من هذه المفاهيم الشاملة، إلا المفهوم السائد للموهبة المُقدم في هذه المجموعة من التعريفات هو أنه يجب تعريف الموهبة في سياق بعض المجالات المُحددة، وخصوصاً في المواضيع المدرسية. ونظرًا لأن حقل دراسات الموهبة ما يزال يحاول إثبات وجوده على أنه حقل من حقول الدراسة العلمية الدقيقة، فإنني أُقرّ أن من المنطقي التركيز مبدئياً على دراسة الموهبة في فروع معرفية أكاديمية مُحددة.

هل الموهبة قدرة كامنة أو مكتسبة؟ ربما تكون أكثر القضايا الخلافيّة الخاصة بالتعريف هي التي تتعلق بها إذا كانت الموهبة تشير إلى القدرة الكامنة – القدرة على الوصول إلى الإنجاز العالي في المستقبل – أو إلى التحصيل –الأداء العالي الظاهر في الوقت الحاضر. وفي ما يتعلق بالقدرة الكامنة، فإن كاتزكو ومونكس يعرفانها على أنها « القدرة الكامنة لدى الفرد على التحصيل الاستثنائي أو البارز ...» .ويتضمن تعريف فان تاسل – باسكا «البشارة بمساهمات أصلية في حقل ما «. أما بخصوص التحصيل فيعرّف بلوكر وباراب الموهبة على أنها « التحصيل الرائع»، ويعرفها زيغلر (Ziegler) بـ» أعمال فعالة بشكل خاص». ويقول بيك وويلبيرغ (Walberg & Paik)إن « الانجاز هو أفضل المؤشرات على الموهبة أكثر من القدرة الكامنة».

وضمن هذه الفوضى، هل هناك حل وسط بحيث يتضمن تعريف الموهبة « دليلاً على القدرة الكامنة وكذلك على الأداء» كما تقترح جويس فان تاسل – باسكا؟ يُقدم كروس وكولمان حلاً وسطا يرى أن الموهبة « اصطلاح محدّد بالعمر» يشير إلى القدرة الكامنة لدى الطلاب الصغار والأداء لدى الطلاب الأكبر سناً. وبصورة مشابهة، تقترح غارفن و سوبوتنيك (Subotnik &Jarvin) ثلاث مراحل للموهبة تعتمد على السن – السن المبكرة حيث تنمو القدرة وتتطور لتصبح كفاءة في مجال ما، والمرحلة المتوسطة حيث يُظهر الطلاب فيها اكتسابًا مبكراً للخبرة، ومرحلة البلوغ التي تتميز بالنبوغ في الأداء، مثل الإنتاج العلمي أو المساهمة الفنية. لذلك، فإن الحل الوسط المعقول بالنسبة لي هو النظر إلى الموهبة المتميزة على أنها اصطلاح يختص بسن معينة ويشير إلى القدرة الكامنة في المرحلة الابتدائية، والتحصيل في المرحلة الوسطى، والنبوغ في المرحلة المتقدمة.

كما ينعكس الجدل الجاري حول القدرة الكامنة مقابل التحصيل في الطريقة التي يستخدم بها بعض العلماء كلمة « قدرة » أو « موهبة » في تعريفاتهم الخاصة بالموهبة. فبالنسبة إلى روبنسون، فإنها تشمل «قدرة عالية غير اعتيادية، وهي «قدرات استثنائية أو كفاءات قابلة للتطور» بالنسبة إلى سايمنتون (Simonton). أما بالنسبة إلى ستانلي وبرودي (Brody & Stanley)، فإن الموهبة تشمل « قدرة استثنائية». ويبدو أن مثل هذه التعريفات تُفضل مفهوم القدرة الكامنة للموهبة، لأن القدرة تُشير إلى إمكانية التعلم والتطور. ومع ذلك، فإن العلماء يقترحون في بعض الحالات استخدام اختبارات التحصيل لقياس هذه القدرات، وهو منحى يُفضّل النظرة الخاصة بالتحصيل. وهنالك حل وسط آخر يقول إن الموهبة تنعكس في النبوغ المُبكر – التطور والتعلم بمعدل أسرع من المجموعة. فعلى سبيل المثال، يُشير فِلدهوزن إلى أن الطلاب الموهوبين « يتعلمون بسرعة ويتقدمون كثيراً جداً على أقرانهم من العمر نفسه». ويقول كروس و كولمان أن الطلاب الموهوبين « قد أظهروا تعلماً سريعاً بالمقارنة مع نظرائهم». وتلاحظ وِنر وكارولي أن الطلاب الموهوبين «يتقدمون في اهتمامهم وتمكّنهم من مجال معين». ومن وجهة نظري، أرى أن إضافة « النمو المبكر « إلى تعريف الموهبة – على الأقل في المرحلة الأولى – يبدو معقولاً، ويُقدم طريقة لاستخدام الملاحظات الخاصة بالتحصيل مؤشرات على الموهبة الكامنة.

هل الموهبة فطرية أم مُتعلّمة؟

يدور جدل قديم في أوساط الباحثين في مجال الموهبة يتعلق بما إذا كان الأفراد الموهوبون يولدون موهوبين أم يُصنعون ليصبحوا موهوبين. ففي المعسكر المؤيد لفكرة أن الموهبة فطرية، جادل غالتون (Galton, 1869) منذ بدايات الثمانينيات من القرن التاسع عشر أن الموهبة متوارثة. وتشمل آراء المناصرين لفكرة الموهبة الفطرية، قول سايمنتون أن الموهبة تشمل «الهبة الطبيعية»، أي «أنها فطرية بطريقة ما». وبدورهما، يرفض فون كارولي ووِنر فكرة أن الموهبة تعتمد بصورة رئيسة على الممارسة المستمرة لأن النمو المبكر يظهر قبل الممارسة. ويورد روبنسون دراسة أظهرت أن الأطفال الذين قوّموا على أنهم كانوا يملكون ذكاءً عالياً يميلون في مرحلة البلوغ إلى تحصيل معدلات عالية جداً في اختبار عامل الذكاء. وفي الجانب المؤيد لفكرة أن الموهبة تكتسب عن طريق التعلم، يجمع المؤلّفون على أن خبرات الناس حاسمة في تطورهم ليصبحوا أفرادًا موهوبين. فعلى سبيل المثال، وجدت سالي ريز في دراسات الحالة التي أجرتها على اثنتين وعشرين امرأة أمريكية موهوبة، أن الخصائص المميّزة لتلك النساء الموهوبات تشمل التنشئة العائلية وخبرات الطفولة التي لا تقوض الثقة بالنفس. ويُشير فِلدهوزن إلى أن الموهبة تتطلب قاعدة معرفة ضخمة تتحقق من خلال الممارسة الدائمة. ونقلت سوزان بيك ووالبيرغ عن دراسات حالة لأشخاص متفوقين أن «هنالك فوائد جمّة لبدء الحياة المهنية العلمية مبكراً».

ويتمثل أحد الحلول الوسط المقبولة في أن الموهبة تعتمد على الهبة الطبيعية وخبرات الحياة – بمعنى أن الموهبة فطرية ومكتسبة بالتعلم في آن واحد. وتعتمد تنمية الموهبة على الخبرات المناسبة – بما فيها الدعم الاجتماعي وبيئة تعلم غنية – وكذلك القدرة الطبيعية فوق المتوسط.

هل تسهم العوامل غير المعرفية في الموهبة؟

بناءً على دراسات حالة لأشخاص موهوبين، يشير كثير من المؤلفين إلى دور العوامل غير المعرفية في تعزيز تطوّر الموهبة. وتُشير ريز في دراسة تتعلق بسِيَر حياة 22 امرأة أمريكية موهوبة، إلى أن العوامل غير المعرفية، مثل شدة اهتمام الشخص بعمله والإيمان بالنفس والتصميم والدفاعية كانت سمات مشتركة بين الموهوبات. وفي دراسة خاصة بالنابغين، وجدت بيك ووالبيرغ أن السمات الشائعة تمثلت في قوة الشخصية والاستقلالية و»متعة صحبة الكُتب أكثر من متعة صحبة الناس». ويُحاجج رنزولي أن الالتزام بالمهمة والمثابرة هما بأهمية القدرة الفكرية والإبداع نفسها في تحديد الموهبة المتميزة. وتدّعي وِنر وفون كارولي أن لدى الطلاب الموهوبين «رغبة عارمة للإتقان» في مجالهم. وباختصار، هنالك الكثير من المنطق والأسباب التي تستدعي إجراء مزيد من البحث في فكرة أن العوامل غير المعرفية – مثل التصميم– تلعب دوراً مهماً في تشكيل الموهبة.

هل تعتمد الموهبة على العرق والجندرة والنخبوية ؟

يُثير العديد من المؤلفين فكرة أن العرقية والجندرة أو النخبوية Racism, sexism & Elitism ربما تكون مرتبطة بمفهوم الموهبة. ويقول بورلاند (Borland) إن حقيقة أن طلاب الأقليات أقل تمثيلاً في برامج الموهوبين دليل كافٍ على أن « التعليم الخاص بالموهوبين حافل بالجور الذي يصعب جداً التخلص منه». ووفقاً لهذا الكاتب، فإن تدني تمثيل الأطفال الفقراء والأطفال الملونين في برامج الموهوبين «يُديم الظلم الشديد في مجتمعنا». ويوافقه الرأي غوردون وبريجلال (Gordon & Bridglall) ، اللذان يؤكدان «تدني تمثيل الطلاب الملونين في مجتمعات الطلاب الموهوبين»، ولكنهما يشيران أيضاً إلى برامج الموهوبين التي نجحت في اجتذاب مثل هؤلاء الطلاب. وتلاحظ ريز أن «عدد النساء اللواتي يحققن تحصيلاً عالياً أقل من عدد الرجال مما يمكن من تصنيفهم ضمن فئة الموهوبين». كما تشير إلى أن أسباب التفاوت تشمل «أحداثاً حياتية خصوصاً ما تعلق بعلاقات مع الأزواج والأحباء والأطفال».

وفي المقابل، يجادل روبنسون أن مشكلة تدني التمثيل تعكس مشكلة اجتماعية أكبر لا علاقة لها ببرامج الموهوبين، ويقول: «نأسف كلّنا من الاختلال الذي تعاني منه المجموعات العرقية والإثنية والاجتماعية ـ الاقتصادية في الصفوف الخاصة، ولكن الحل يتطلب اشتراك كل المجتمع في الحل». وباختصار، فإن حقيقة أن الطلاب يظهرون مستويات مختلفة من الانجاز لا يُشكل بحد ذاته دليلاً على أن البرامج الخاصة بالموهوبين عرقية وجندرية أو نخبوية بصورة متأصّلة. والبديل لذلك يجب أن تكون القاعدة أن الطلاب جميعهم يستحقون أن يمنحوا الفرصة للتطور والنمو حتى كامل قدرتهم الكامنة. ويُشير ستانلي وبرودي إلى أن تحصيل الطلاب جميعهم لا يكون متساوياً في كل المجالات حتى لو أعطوا فرصاً متساوية. لذلك يجب أن يكون هدف تدريس الموهوبين، وكذلك التعليم، هو مساعدة الطلاب على التطور بأقصى قدر يستطيعونه.

وعموماً، يُمكن تعريف الموهبة على أنها تحصيل استثنائي في مجال ما. ويتماشى هذا التعريف مع فكرة أن الموهبة خاصة أكثر منها عامة، وأنه يُمكن تحصيلها أكثر من كونها قدرة كامنة، وأنها تُكتسب عن طريق التعلم، كما أنها فطرية مُرتبطة بالعوامل غير المعرفية، مثل التصميم، ولا تعتمد على العرق أو النوع الاجتماعي.

كيف تختلف مفاهيم الموهبة عن بعضها بعضًا؟

يتعلق الجزء الثاني من الشكل 24:1 بالاختلافات بين مفاهيم الموهبة، حيث يُشير المؤلفون كلهم إلى وجود صعوبات في تصور الموهبة، ولكن يبدو أن هنالك ثلاث مناح لكيفية التعامل مع الصعوبات. فعلى سبيل المثال، هناك مجموعة من الأشخاص الذين يدّعون أن المفهوم يجب أن يتلاشى برمّته. ويتخذ بورلاند موقفاً متشدّداً إذ يقول إن «مفهوم الطفل الموهوب يصعب الدفاع عنه من ناحية منطقية وعملية وأخلاقية» و«أن مفهوم الموهبة قد عَمّر أكثر من أي فائدة ربما كانت له في يوم من الأيام». ويقول روينسون أن « اصطلاح موهوب واصطلاح متفوّق قد عَمّرا أكثر من أي فائدة لهما « وأنه « يوجد لدينا إجماع قليل حول ما يُشكل هذه المفاهيم».

وفي الجانب الآخر، هناك من يشير إلى التعارض والتضارب في تصور الموهبة. ويلاحظ فريمان أنه « ربما يوجد 100 تعريف خاص بالموهبة»، بينما يقول كاتزكو ومونكس أن «التعريف الموجز تقريبًا مستحيل». ويضيف جانييه أن «المفاهيم كثيرة جداً، وغالباً ما تناقض بعضها بعضًا». وفي مثال شديد الوضوح، يُشير إلى أن كلمة موهبة تستخدم في أوقات أخرى لكي تعني مستوى موهوب في التحصيل أو الانجاز.

أخيراً، يوجد فريق آخر من الباحثين، الذين، رغم اعترافهم أن هذا الحقل في طور النشوء، حاولوا أن يقدّموا تصورات مفيدة. فعلى سبيل المثال، يعترف رنزولي أنه «سيكون لدينا دائماً تصورات كثيرة..... خاصة بالموهبة»، ولكنه يقدّم تصوراً «ثلاثي الحلقات « مستندًا إلى « قدرة ذهنية فوق المتوسط والإبداع والالتزام بالمهمة».

وأجدني في هذه الأجواء أقف في المعسكر الثالث. ورداً على المعسكر الأول، أعتقد أن من غير المعقول تجاهل الاختلافات الفردية، وخصوصاً تجاهل الدلائل الساحقة التي تقول أن الأشخاص يتعلمون بمعدلات مختلفة وبمستويات مختلفة من التمكن. ومع ذلك، فإن القراءات المتمعنة للانتقادات الخاصة بمفهوم الموهبة تشير بصورة رئيسة إلى أن الناس كلّهم ليسوا متشابهين، ولكن لا يوجد هنالك خط فاصل بين «الموهوبين» «وغير الموهوبين». ورداً على المجموعة الثانية، أقول إنني لا أعتقد أن من المعقول أن نتخلى عن محاولتنا لفهم الموهبة لأنها مهمة صعبة. ومرة أخرى، فإن أي قراءة مستبصرة لهذه الانتقادات تدفعنا إلى عدم التخلي عن المحاولة، ولكن يجب علينا في الوقت ذاته أن نعترف بتعقيد هذه القضية. وبالنسبة لي، فإن المجموعة الثالثة هي الأكثر قبولاً، وقد حقق العديد من المؤلفين تقدماً في تعريف الموهبة– مثل الذي قمت بتوثيقه في القسم السابق.

كيف يجب التعرّف على الأفراد الموهوبين؟

القدرة الكامنة أو الإنجاز. يتعلق الجزء الثالث من الشكل 24:1 بكيفية تحديد الأشخاص الموهوبين. ويقدم مونكس ورينزولي تبريراً مهماً للعثور على أسلوب مناسب للتحديد:» إذا ما طبّقنا المبدأ القائل أنه يجب إعطاء كل شخص الفرصة لتنمية قدرته الكامنة وموهبته بصورة كاملة، فعندئذٍ سيكون التعرّف على الموهبة ضرورياً». وفي السعي لتحقيق هذا الهدف، يميل المؤلفون إلى التركيز على طريقتين لتحديد الأفراد الموهوبين – القدرة الكامنة والانجاز. فعلى سبيل المثال، تُميّز جلتوفا وغريغورنكو بين الموهبة الكامنة (المحتملة) والموهبة الحقيقية (أي الانجاز).

وهناك أناس آخرون يفضلون التعرف على الموهوبين بناءً على علامات اختبارات القدرة أو التحصيل. وتشمل القدرة الكامنة (وأحياناً تسمى المَلَكة) امتلاك قدرات طبيعية مُميّزة كما تقاس من خلال علامات الاختبار المقنّن التي تضع الطالب بين الأوائل مع نظرائه من الفئة العمرية نفسها في حقل ما. لقد استخدمت اختبارات القدرة المعرفية بكثرة – بما فيها اختبارات الذكاء – للتعرّف على الأفراد الموهوبين، وذلك يشمل دراسات تيرمان (Terman, 1925) المشهورة الخاصة بالأفراد الموهوبين. ويدعو روبنسون إلى «اختيار الطلاب بناءً على القدرات والمهارات المعرفية « التي تقاس عن طريق «القياسات السيكومترية التقليدية الخاصة بالقدرة والتحصيل والملاحظات التي تصنّف عن طريق معايير موضوعية «. ويصف ستيرنبيرغ الاختبارات التي تقيس القدرات المعرفية التي لها علاقة بالموهبة المتميزة – أعني اختيار القدرات الثلاثي. وبالمثل، حدد برودي وستانلي طلاب الرياضيات الموهوبين بناءً على الأداء العالي الاستثنائي في اختبارات الرياضيات والتحصيل. وذكر جانييه أنه يُمكن التعرّف على الأفراد الموهوبين بناءً على الموهبة التي يُمكن تعريفها على أنها تمكن رائع من المعرفة والمهارات التي تضع الطالب بين أفضل الطلاب من أقرانه من العمر نفسه في حقل ما. ويذكر فِلدهوزن أن وجود «حاصل ذكاء عالٍ» كان أحد المقاييس الأصلية للموهبة الخاصة بالقدرة الكامنة.

وفي المقابل، هنالك من يفضلون التعرّف على الأشخاص الموهوبين بناءً على الأداء الاستثنائي. ويُشير الانجاز إلى فكرة أن الأفراد الموهوبين يظهرون أداءً رائعاً على بعض المقاييس الموضوعية. وخلال شبابهم، يظهر الأشخاص الموهوبون مبكرو النضوج سرعة والتزامًا رائعين في التمكن من مجال ما. وخلال البلوغ، يكونون ذوي تحصيل عالٍ ويظهرون مستويات رائعة من الإنتاجية. فعلى سبيل المثال، تُفضل جلتوفا و غريغورنكو التعرّف على الأفراد الموهوبين بناءً على الأداء في المهام الأكاديمية مقارنة مع الطلاب الآخرين. ويشمل مثل هذا المنحى (الألمبيادات) - وهي مسابقات أكاديمية تُشبه بطولات التسلية أو التهجئة – في فروع متنوعة من فروع المعرفة التي تُستخدم في روسيا على نطاق واسع. ويستكشف هيلر وبيرلث وليم (Heller erleth, Lim)، استخدام برامج البحث عن الموهبة. ويدعو بيك ووالبيرغ إلى استخدام قياسات موضوعية للإنجاز عند الأطفال (مثل الفوز في معرض العلوم) والقياسات الموضوعية للنبوغ عند البالغين (مثل الإنتاجية الاستثنائية في حقل الشخص). وتدعو فان تاسل – باسكا إلى تقويم الأداء باستخدام تقويم الملف أو تقويم الأداء. ولكن آخرين انتقدوا مثل هذه القياسات لأنها غير موثوقة بصورة كافية.

وينتقد العديد من المؤلفين اختبارات القدرة المعيارية صراحة. ويجادل بلوكر وباراب أن مثل هذه الاختبارات « لا تُخبرنا إلا القليل عن الموهبة..... لأنها تفحص السلوك خارج السياق». ويجادل كروس وكولمان أن «الأداء هو المفتاح « وقالا أنهما « سيتخليان عن الاستخدام الواسع لقياسات القدرة في التعرّف على الأطفال الموهوبين».

ويظل السؤال: هل هناك حل للتعارض ظاهر ما بين التقويم بناءً على القدرة الكامنة مقابل التقويم بناءً على الانجاز؟ أعتقد أن أكثر العناصر إقناعاً في كلتا وجهتي النظر هي الأداء وخصوصية المجال والموضوعية. وتُركز معظم القياسات المفيدة للانجاز على الأداء الموضوعي ضمن مجال ما – مثل طالب مدرسة ثانوية يفوز في معرض علوم أو شخص بالغ يفوز بجائزة نوبل. وتُركز أكثر قياسات القدرة الكامنة فائدة أيضًا على الأداء الموضوعي ضمن مجال ما – مثل طالب مدرسة متوسطة يحرز نسبة 98% في اختبار التحصيل الخاص بالرياضيات، الذي يُقصد منه أن يكون امتحان لدخول الجامعة. وباختصار، يجب التعرّف على الأفراد الموهوبين بناءً على الأداء الرائع في المهمات الحقيقية. وبالنسبة للأطفال، يُمكن أن يظهر الأداء الرائع بصورة نضوج مبكر في مجال ما. أما بالنسبة للبالغين، فيُمكن أن يظهر الأداء الرائع على صورة إنتاجية في حقل ما.

كيف يُمكن تفعيل الموهبة «الاستثنائية»؟

إذا ما عرّفنا الموهبة المتميزة على أنها تحصيل استثنائي في مجال ما، فإن من المهم تحديد أي مستوى من المستويات يُشكل مستوى استثنائياً. في الغالب ما تعرّف الموهبة على أنها تحصيل الطالب ضمن أفضل 5% من مجموعته، مع أن النسبة عند مؤلفي فصول هذا الكتاب تراوحت بين 1–20%. وفي الجانب المتحفظ، يُركز روبنسون على الطلاب الذين تقع نتائجهم في أعلى 1–3%، مقارنة مع نظرائهم، بينما يُركز ستانلي وبرودي على أعلى 3%. وعلى الجانب الليبرالي، يختار جانييه 15%، بينما يُعرّف فيرمان التحصيل « الاستثنائي « على أنه الأداء في أعلى 5–10% مقارنة مع نظراء الشخص . ويُشير رنزولي إلى أن النسبة المستخدمة لتمييز التحصيل الموهوب في الدراسات الخاصة بهذا الموضوع تتراوح بين 1–20%. لذلك، فإن الحل الوسط المعقول هو التعرّف على الطلبة الموهوبين الذين يكون أداؤهم في أعلى 5% من مجموعتهم.

كيف يجب تدريس الأفراد الموهوبين في المدرسة وأي مكان آخر؟

التسريع مقابل الإثراء

يتعلق الجزء الرابع من الشكل 24:1 بتدريس الموهوبين. هنالك إجماع ساحق عند المؤلفين على أن الطلاب الموهوبين يحتاجون إلى تدريس مُسَرّع ومتماين، وبمعنى آخر التدريس بمعدّل أسرع وبمستوى أعلى من التدريس العادي. وفي المقابل، يُقدّم المؤلفون دعماً قليلاً للبرامج التدريسية التي تعتمد على الإثراء – حيث يقدّم الإثراء التدريس بالمعدل والسرعة نفسهما مثل التدريس العادي، ولكنه

يُقدم أنشطة إضافية. ويلاحظ كروس وكولمان أن التسريع أثبت أنه تدخل أقوى للتطوير المتقدم أكثر من الإثراء» . وبناءً على برنامجهما المعروف لتدريس « الشباب مبكّري النضوج في الرياضيات» الذي يخدم آلاف الطلاب في 23 موقعاً في الولايات المتحدة الأمريكية، يعتمد ستانلي وبرودي على التسريع لأن « الأطفال يتعلمون بمعدلات مختلفة» ولأن «التدريس الفعال يشمل تكافؤًا بين استعداد الطفل للتعلم ومستوى المحتوى المُقدّم».

وتصف بريدجلال وغـوردون (Gordon & Bridglall) برنامج علماء ميرهوف (Meyerhoff) للطلاب الموهوبين الذي يعدّ التسريع فيه مكوّنًا رئيسًا. وتُشير فان تاسل ـ باسكا إلى أن التدريس الخاص بالموهوبين يجب أن يختلف عن التدريس العادي في ما يتعلق بمعدل التدريس وسرعته وتعقيد المادة.

ويجب أن يتمايز التدريس الخاص بالموهوبين حتى ضمن الطلاب الموهوبين أنفسهم. ويرى ميلر وكالاهان أن الناشطين الأكاديميين – وهم طلاب ذوو تحصيل عالٍ جداً – يحتاجون إلى التسريع، بينما يحتاج مبدعو حل المشكلات – وهم طلاب مبدعون جداً – إلى بيئة ذات تحدٍ عالٍ. والأكثر أهمية، هو أن التعليم الخاص بالموهوبين يستطيع أن يُساعد الطلاب الذين ربما لم يُشَر إليهم على أنهم موهوبون. وينقل رنزولي عن دراسة تحدثت عن استفادة الطلاب في أعلى 20% بقدر استفادة الطلاب الذين يكونون في أعلى 5% من حيث التدريس الخاص بالموهوبين.

وخلاصة القول أن هناك إجماعاً على أنه يجب تقديم منهاج وتدريس متمايزين للأفراد الموهوبين بالاعتماد على التسريع.

كيف يجب قياس تحصيل الأفراد الموهوبين؟

يتعلق الجزء الأخير من الشكل 24:1 بكيفية تقويم نجاح الطلاب الموهوبين. فمع أن كثيرًا من المؤلفين لا يعالجون هذه المسألة بصورة مباشر، إلا أنه يبدو أن المؤلفين المُستجيبين وصلوا إلى إجماع على أن فعالية البرامج الخاصة بالموهوبين يجب تقويمها عن طريق قياس نتائج التعلم للطلاب الذين درسوا في برامج مُختلفة. ولهذا الجواب عنصران مهمان، هما: (أ) يجب أن يكون المتغير المستقل هو نوع الأسلوب التدريسي، و (ب) يجب أن يكون المقياس التابع هو المقياس الموضوعي لنتائج التعلم، مثل الأداء في المهمات الحقيقية.

ومع ذلك، وعلى الرغم من وجود بعض الاتفاق حول الحاجة إلى تقويمات تجريبية للبرامج الخاصة بالموهوبين، إلا أنه يوجد أيضاً انتقاد مفاده أن تلبية هذه الحاجة لم تتحقّق بصورة مناسبة. وتقول جوان فريمان إنها « لم تجد بعد أي مقارنة علمية واحدة بين البرامج المُحددة الخاصة بالموهوبين «. ويدعي بورلاند أن « هناك أدلة قليلة على فعالية البرامج (الخاصة بالموهوبين)»، بينما يقول روبنسون:» يبدو أن لا وجود للبيانات الدقيقة التي نتمناها»، التي تتعلق « بالأداء في البرامج الأكاديمية الصارمة الخاصة بالطلاب الموهوبين».

وخلاصة القول أنه يجب مقارنة البرامج الخاصة بالموهوبين مع بعضها بعضًا باستخدام تصميمات تجريبية عشوائية، إلى جانب استخدام أداء الطالب في المهام الأكاديمية مقياسًا تابعًا رئيسًا.

إلى ماذا نتطلع في المستقبل؟

لقد أُسندت إليّ مهمة مراجعة الفصول في هذا الكتاب وذلك بهدف تقديم اقتراحات تتعلق بكيفية التقدّم في هذا الحقل. فمن الناحية الايجابية، يُقدم المشاركون والمساهمون في كتاب «مفاهيم الموهبة» رؤى مهمة لطبيعة الموهبة، ويقدمون أيضاً توصيات تتعلق بكيفية تعليم الطلاب الموهوبين. كما تعرض فصول الكتاب نظرة عامة لوضع البحوث والنظريات الخاصة بالموهبة . ويُبيّن الكتاب أن دراسة الموهبة كانت موضوعاً للبحث منذ زمن بعيد، كانت بدايته في عمل غالتون (Galton,1869) الرائد في ثمانينيات القرن التاسع عشر، ولكن الذين يدرسون الموهبة اليوم يصارعون من أجل بناء مجال جديد للبحث يتسم بالترابط المنطقي والموثوقية. وحسب رأيي، إن أحد إسهامات هذا الكتاب الرئيسة تتمثل بتحفيز التفكير والنقاش حول طبيعة الموهبة وكيفية دراستها علمياً.

وفي الجانب السلبي، توضح التضاربات بين المؤلفين الذين يسهمون في هذا العمل كمية وحجم العمل الذي يتعيّن علينا القيام به. وباعتقادي، أن هذا الكتاب يبيّن الحاجة لاستمرار الموهبة في التطوّر إلى حقل دراسات علمية تعالج فيه القضايا في سياق الأدلة العلمية والنظريات الثابتة. ومن الواضح أن لكل شخص رأيه في ما يتعلق بالموهبة وكيفية التعامل معها في المدارس. ومع ذلك، فلكي يستمر هذا المجال ويتطور، فإن ما نحتاج إليه هو الانتقال من عالم الآراء والتوقعات إلى عالم الدراسة العلمية للموهبة. وتبيّن لي من قراءتي لهذا الكتاب أن هناك الكثير ممّا يجب إنجازه في ستة مجالات رئيسة، هي: إيجاد تعريفات متفق عليها جماعياً، وابتكار قياسات موضوعية للموهبة، وإيجاد نظريات يُمكن اختبارها، والتوصل إلى نتائج تعتمد على الأدلة، وجمع بيانات موثوقة علمياً، وإجراء تقويمات علمية صحيحة. يورد الجدول 24.2 ما نحتاج إليه و ما لا نحتاج إليه في الدراسة العلمية للموهبة.

أولاً، ماذا نعني بالضبط بالاصطلاحات، مثل موهوب أو متفوّق؟ وبدلاً من إيجاد تعريفات اعتمادًا على مناحٍ فلسفية متنوعة، فإننا نحتاج إلى تعريفات مُجمع عليها بناءً على الأدلة الموضوعية والنقاش العقلاني المنطقي. وفي القسم السابق بعنوان « ما الموهبة؟»، حاولت أن أصل إلى تعريفات مُجمع عليها استنادًا إلى فكرة أن الموهبة هي عبارة عن أداء استثنائي في مجال مُعين. يُمكن أن يكون مثل هذا التعريف مُفيدًا لأنه قد يؤدي إلى قياسات موضوعية ذات مصداقية، خصوصاً ضمن فروع المعرفة الأكاديمية الحقيقية.

ثانيًا، كيف يجب قياس الموهبة؟ بدلاً من وجود مقاييس غير مُحددة للموهبة، فإننا نحتاج إلى مقاييس دقيقة واضحة المعالم تتسم بالموضوعية والصدق والثبات. ففي القسم السابق المتعلق بشروط التعرّف على الأفراد الموهوبين، قَدّمت اقتراحات تتعلق بكيفية عمل مثل هذه المقاييس الخاصة بالانجاز بالاعتماد على العمل الحالي في الميدان.

ثالثًا، كيف تحدث الموهبة؟ بدلاً من إيجاد نماذج مفاهيمية واسعة لا تؤدي إلى توقعات يُمكن إخضاعها للاختبار، فإن ما نحتاج إليه هو نظريات واضحة يُمكن إخضاعها للاختبار. إن نموذج الحلقات الثلاث هو مثال على جهد استغرق وقتاً طويلاً لتحقيق هذا الهدف، مع أننا نحتاج إلى عمل أكثر لتوضيح الآليات المعرفية التي يقوم عليها هذا النموذج.

رابعًا، ما الذي نعرفه عن الموهبة؟ بدلاً من تقديم تكهنات فضفاضة وإدعاءات لا يُمكن إثباتها، فإننا نحتاج إلى نتائج تعتمد على الأدلة بصورة مباشرة.

جدول 2: 24 ما نحتاج إليه و ما لا نحتاج إليه في الدراسة العلمية للموهبة

نحتاج إلى القليل من هذا	نحتاج إلى المزيد من هذا
تعريفات غامضة ومتضاربة	تعريفات متفق عليها
إجراءات غير محددة	إجراءات موضوعية مباشرة
نماذج فضفاضة وغير قابلة للاختبار	نظريات واضحة قابلة للاختبار
توقعات شاملة	استنتاجات مبنية مباشرة على الدليل
طرائف وقصص	بيانات علمية ثابتة
توصيفات البرامج	تقويمات منضبطة للبرامج

وقد أشار مؤلفون كثيرون إلى ضرورة بناء الممارسة التربوية على الأدلة المستمدة من الدراسات.

خامسًا، كيف ندرس الموهبة؟ بدلاً من سرد الحكايات عن الأشخاص الموهوبين، فإننا نحتاج إلى دليل علمي مثبت. ويمكن أن نجد ذلك في دراسة الحالة التي تطبّق بدقّة. وقد ذكرنا عدة دراسات في هذا الكتاب. ومع ذلك، فإن من الصعب العثور على اختبارات تجريبية مبنية على الفرضيات.

سادسًا، كيف يمكن تدريس الطلاب الموهوبين؟ بدلاً من إعطاء توصيفات لبرامج الموهوبين، فإننا نحتاج إلى الالتزام بتقويمات منضبطة للبرامج تقارن البرامج فيها ببعضها بعضاً، وبالتدريس التقليدي. يُشير العديد من المؤلفين أن الأدب التربوي الحالي لا يضم دراسات كثيرة من هذا النوع.

الخلاصة

أن البحوث الخاصة بالموهبة سوف تتطور إلى الحد الذي تصبح فيه ميدان دراسة علمية. وتتميز الدراسة العلمية للموهبة بقياس الموهبة وتعريفها بوضوح، أن النظريات يجب أن تكون واضحة وقابلة للاختبار، وأن تكون الاستنتاجات حول كيفية تحديد الطلاب الموهوبين وتدريسهم مبنية على الدليل، وأن تستخدم منهجيات البحث التي تؤدي إلى بيانات ذات ثبات ومصداقية، وأخيرًا أن تقوّم برامج الموهوبين من خلال تطبيقات تجريبية مسيطر عليها.

المراجع

Galton, F. (1869). Hereditary genius. London: Macmillan.

Terman, L. M. (1925). Genetic studies of genius. Stanford, CA: Stanford University Press.

obeikandl.com