الجمعية السعودية
للعلوم التربوية والنفسية
Saudi Educational & Psychological Assn.
تأسست ١٤٠٦ ١٩٨٥

جامعة الملك سعود
King Saud University
1957

آفاق

تربوية - نفسية

صفر 1443هـ | سبتمبر 2021م العدد 64

التعليم أساس لدارنا

#هي_لنا_دار

اليوم الوطني السعودي ٩١

رؤية VISION 2030
المملكة العربية السعودية
KINGDOM OF SAUDI ARABIA

آفاق
تربوية - نفسية

تربويات

الموهبة والتحولات المفاهيمية: هل واكبنا تلك التحولات؟

هنوف محمد العناز
باحثة ماجستير بقسم التربية الخاصة – مسار الموهبة والتفوق
كلية التربية – جامعة القصيم

«علينا أن نحترس من التعريف الذي يرى أن الذكاء هو القدرة على اجتياز الاختبارات المعطاة من خلال مقياس للذكاء فقط. ويجب القول إنه لا يوجد حاليًا مقياس يمكنه قياس القدرة على التعامل مع كل الأنواع المحتملة من المواد في مستويات الذكاء كلها؛ وعلى نحو ملائم»1921) (Terman,

بعد جهود بحثية نتج عنها تقنيين اختبار ذكاء للموهبين، كانت مقولة تيرمان التحذيرية تلك محورًا للمشاريع البحثية أواخر القرن العشرين (Assouline,2003)). تطور خلالها مفهوم الذكاء آنذاك من التركيب الأحادي ((g والذي يتم الحكم عليه من خلال معدل الذكاء (IQ) إلى التراكيب المعرفية الأكثر تعقيدًا. وبرز تحدي كيفية قياس تلك الأبنية في مختلف المجالات (Gallagher, 1997). وكيفية التحقق من صدق وثبات تلك المقاييس وكيفية تفسير نتائجها في ظل التنوع والتباين في مناهج دراسة الذكاء.

الموهبة والذكاء

منذ بداية الجهود البحثية التي أجريت على الطلبة الموهوبين والتي قاربت المئة عام، تم التعرف على الموهوبين من خلال الدرجات التي تم الحصول عليها من اختبارات معدل الذكاء (IQ). وذلك عندما نشر لويس تيرمان (Lewis Terman) الأستاذ في جامعة ستانفورد -الأب الروحي للموهبة-عام 1916 نسخة مقننة وموسعة من مقياس بينيه وسيمون تحت اسم «نسخة ستانفورد المنقحة من مقياس بينيه وسيمون»، واستخدمه بعد ذلك عام 1922م في دراسته الطولية على (1525) طفلًا موهوبًا، ومُنذُ ذلك الحين ارتبطت الموهبة بالنظرة الأحادية للذكاء(g). ولوحظ آنذاك تحولًا في استخدام المصطلحات، باستخدام مصطلح (موهوب) بدلًا من (عبقري). وتعد دراسة تيرمان الطولية وتطويره لمقياس ستانفورد جزءًا مهمًا في تاريخ تعليم الموهوبين ودراسة الذكاء(السرور،2011).

من الأحادية إلى التعددية:

بدأ العلماء بالتفكير في حدود بناء الموهبة القائم على معدل الذكاء، وشهدت ممارسات تحديد الموهوبين لاحقًا العديد من التغييرات المفاهيمية في وقت مبكر من القرن العشرين. حين قدم ثيرستون (Thurs-tone, 1936) نظرية للقدرات العقلية المتعددة، شملت سبع قدرات أساسية: البراعة بالأرقام، طلاقة الكلمات، التصور، الذاكرة، السرعة الإدراكية، الاستقراء، التفكير المنطقي. وبلغت التحولات المفاهيمية ذروتها عندما اقترح جاردنر (Gardner, 2011) نظرية الذكاءات المتعددة، شملت الذكاء الحركي -الجسدي والذكاء التفاعلي -الاجتماعي والذكاء اللغوي والذكاء المنطقي أو الرياضي والذكاء الطبيعي والذكاء الشخصي والذكاء الفراغي -المكاني والذكاء الموسيقي، واقترح إضافة الذكاء الوجودي ضمن الذكاءات ليصبح ضمن الذكاءات الثمانية (وهو حاليًا طور الدراسة للتأكد من مطابقته للمعايير التي تؤهله

علاوةً على ذلك أُدرج الإبداع كجزء من مفهوم الموهبة، حيث يرى ستيرنبرغ (Sternberg,2000) في نظريته الثلاثية للذكاء الإنساني، أن الموهبة العقلية ثلاثة أنواع: الموهبة الإبداعية، الموهبة التحليلية، والموهبة العملية، بينما رأى رنزولي (Renzulli,2016) أن سلوك الموهوب ينتج من خلال ثلاثة عناصر: القدرات العقلية فوق المتوسطة والمهارات الإبداعية والمثابرة. وفي عام (1993) تبنت وزارة التعليم الأمريكية تعريف ميرلاند والذي ينص أن الموهوبين (هم الذين يملكون قدرات وإمكانيات غير عادية. وتشمل مجالات الأداء العالي واحدًا أو أكثر من المجالات التالية: قدرات العقلية العامة، قدرة أكاديمية خاصه، قدرة قيادية، قدرات إبداعية وابتكارية، مهارات فنية أو أدائية، قدرات نفس حركية).

وفي السياق ذاته، تطورت عدة مفاهيم والتي ترى أن للعوامل الخارجية تأثيرًا. ومن هذه العوامل، البيئة التي تحتضن الموهبة وتمهد الطريق لها في جميع مجالات الحياة. حيث وسع مونكس (Mönks, 2003) مفهوم الحلقات الثلاث الذي طرحه رنزولي (Renzulli,2016)، ليشمل التأثيرات التي تسببها كلًا من المدرسة والأسرة والأقران، وجرت محاولة أخرى من جانييه (Gagné, 2004) عبر نموذج التمايز بين الموهبة والنبوغ ((DMGT والذي تقوم فيه البيئة (المحيط، الأشخاص، المناسبات، الخدمات) مع العوامل الذاتية (البدنية، الدافعية، الشخصية، الإدارة الذاتية) بدور المحفزات للموهبة.

ولا يوجد اتفاق حتى الآن على السمات أو القدرات التي يتضمنها مفهوم الموهبة، حيث تتواصل في الظهور من فترة إلى أخرى مفاهيم جديدة حول ماهية الموهبة وكيفية قياسها وتقويمها، وكيفية بروزها.

تزامن مع تلك التحولات المفاهيمية، بروز أدوات وأساليب متعددة، هدفت إلى محاولة التحديد الأنسب لميادين الموهبة ومجال الرعاية المناسبة لها، وكان هناك توجهًا متزايدًا بأن يصبح المعلمون والأسرة أكثر مشاركة في تحديد الموهبة وتنميتُها.

أدوات وأساليب التحديد السائدة:

اختبارات الذكاء IQ tests

تعتبر اختبارات الذكاء أكثر الاختبارات استخداما في تحديد الموهوبين، وتقيس اختبارات الذكاء، القدرات المعرفية والفهم، والقدرة الرياضية، والقدرة اللغوية، والقدرة المكانية. وهناك نوعين من الاختبارات:

الاختبارات الفردية: يعتبر مقياسي بينيه (اللفظي)، ووكسلر: اللفظي والأدائي (WISC) من أكثر المقاييس استخدامًا لهذا الغرض. وتتكون اختبارات الذكاء الفردية من مجموعة من الاختبارات الفرعية التي تقيس مجالات متعددة مثل التآزر البصري، التمييز الحسي، مدى ذاكرة الأرقام، بيان أوجه التشابه بين الأشياء، وتكملة الجمل، المعلومات العامة -الفهم العام، الاستدلال الحسابي، رموز الأرقام، تكميل الصور، رسوم المكعبات. ويتطلب تطبيق هذه الاختبارات من قِبل أخصائيين مهنيين مدربين في تطبيق مثل هذه المقاييس. وتكمنّ ميزة هذه الاختبارات بقدرتها التنبؤية المعقولة بالنجاح الأكاديمي، إلا أنها تتطلب وقتًا طويلًا لتطبيقها.

اختبارات الذكاء الجماعية: تستخدم أحيانًا اختبارات الذكاء الجماعية كآلية فحص لتحديد ما إذا كان من الضروري إجراء مزيد من التقييم الفردي. وتكمنّ ميزتها بأنها تعطي فكرة عامة عن ذكاء المفحوصين. ومن أشهر اختبارات الذكاء الجماعية: اختبار ألفا، وهو اختبار ذكاء جماعي لغوي. واختبار بيتا، وهو اختبار ذكاء جماعي أدائي (غير لغوي). وهناك اختبارات ذكاء جماعية أدائية كاختبار رسم الرجل (جودانف)، واختبار المصفوفات المتتابعة لرافن.

ويعتبر الذكاء مؤشر قوي على التحصيل الأكاديمي، بالرغم من أن الذكاء مختلف عن التحصيل. وتقيس اختبارات الذكاء القدرات الكامنة العامة وجزءًا من مجالات القدرات الخاصة، في حين تقيس اختبارات التحصيل ما تعلمه الطالب ضمن مجال محدد. وتمدنا نتائج اختبارات الذكاء بمجموعة من البيانات المتعلقة بمواطن القوة والضعف، وأنماط التعلم، والاحتياجات التعليمية (Webb, Gore, & Amend,2007) .

اختبارات التحصيل Achievement tests

تعد الاختبارات التحصيلية من أكثر الوسائل شيوعًا في التعرف على الطلبة الموهوبين بعد اختبارات الذكاء. وتصمم هذه الاختبارات لقياس مدى استيعاب المتعلم وتمكنه في مجال دراسي محدد، وتتسم هذه الاختبارات بالتقويم على نحو موضوعي عوضًا من الاعتماد على الانطباعات الذاتية للمعلم فيما يتعلق بتحصيل الطالب وإمكاناته، ولا تقيس استعدادُه الخاص للتعلم، وتكون في الغالب مقاييس تحصيل أكثر من كونها مقاييس استعداد (Webb,et al.,2007). وبالرغم من جودتها إلا أنها لا تكشف إلا عن جزءًا من القدرات البشرية. ووفقًا لجونسون (2014) يتوجب عند استخدام اختبارات التحصيل مع الموهوبين مراعاة السقف المرتفع للاختبارات لتشمل ما يكفي من الفقرات الصعبة. وتعد أغلب اختبارات التحصيل المستخدمة للتعرف على الطلبة الموهوبين غير مناسبة؛ وذلك لانخفاض سقفها، ويمكن معالجة عدم ملاءمة سقف الاختبارات باستخدام اختبارات من خارج المستوى أي؛ استخدام اختبار مخصص للطلاب الأكبر سنًا أو استخدام اختبارات خصيصًا للكشف عن الطلبة الموهوبين.

اختبارات الإبداع Creative tests

بالرغم من أن مفهومي الذكاء والإبداع يبدوان متلازمين، إلا أن مفهوم الإبداع مازال مفهوم أكثر تعقيدًا بالمقارنة مع مفهوم الذكاء. الإبداع مرتبط بالتفكير التباعدي، في حين يرتبط الذكاء بالتفكير التقاربي التقليدي. وتعد عملية قياس الإبداع عمليةً صعبة، وتوجد بعض الاختبارات التي تحاول قياس الإبداع. حيث وصف جيلفورد و تورانسGuilford & Torrance أربعة من القدرات الإبداعية: الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل (Webb,et al.,2007)، ويقصد بالطلاقة: تعدد الأفكار التي يمكن استدعاؤها و/أو السرعة التي يتم بها استدعاء الأفكار وتدفقها وسهولة توليدها.

المرونة: يُقصد بها تنوع الأفكار التي يأتي الشخص والقدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف. الأصالة: يُقصد بها الإتيان بأفكار جديدة وأصيلة؛ أي قليلة التكرار وغير تقليدية وكلما قلت درجة انتشار الفكرة زادت درجة أصالتها. التفاصيل: تقديم إضافات جديدة لفكرة معينة؛ أي معالجة فكرة بسيطة، بتوسيعها ورسم خطواتها لتؤدي إلى تكوين عملي. وتعتبر هذه المكونات المتعددة أساسًا في اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي (الصورة اللفظية والصورة الشكلية). وتعد اختبارات الإبداع من أكثر الاختبارات استخدامًا في الكشف عن الطلبة الموهوبين.

مقاييس التقدير Rating Scales

تعتبر مقاييس التقدير من الأدوات المناسبة في التعرف إلى السمات الشخصية والعقلية والسلوكية لدى الموهوبين. وتضم مقاييس التقدير السلوكية ما يلاحظه المعلم أو الوالدين من سلوكيات ظاهرة يُرى أنها تمثل جوانب من سلوك الموهبة، وهي عبارة عن مجموعة من الفقرات تصاغ بأسلوب إجرائي لتشمل الخصائص السلوكية التي تصف الموهوبين (أبو أسعد ،2011). على أن يتم ملاحظة الطالب في أوضاع تظهر فيه إمكاناته، ويقتضي هذا الأمر ضرورة تجاوز الغرفة الدراسية والتعاون مع أولياء الأمور والأقران؛ لأجل دمج وجهات النظر المتعددة التي ترصد سلوكيات الطلبة. وتوجد أنواع عدة من مقاييس التقدير الخاصة بتسجيل الملاحظات المرتبطة بسلوكيات الموهوبين ويمكن استعمالها لتقدير جوانب القوة لدى الطلبة في سبعة مجالات: القدرة العقلية العامة، والفنون اللغوية، والرياضيات والعلوم، والدراسات الاجتماعية، والإبداع، والقيادة (جونسون،2014). وتكمنّ أهمية هذا النوع من المقاييس بسبب تركيزه على السلوك الملاحظ للطالب، وبالتالي تساهم في التعرف على نقاط القوة والضعف لديه.

ويساهم الوالدين بدور فعّال في عملية التعرف على الاستعدادات والقدرات التي يمتلكها أبناءهم وتُعرب عن موهبتهم؛ وذلك لتفاعلهم اليومي معهم ودرايتهم بنواحي تفوقهم بالمجالات غير الأكاديمية. وتكمنّ أهمية المعلومات التي يدلي بها الأبوين إذا كانت مرتبطة بمواهب الأطفال. بينما يعتبر المعلم أكثر الأشخاص دراية بطلابه، ولديه القدرة على تمييز الطلبة الموهوبين في الصف. ويقع التحيز لدى المعلمين حين يتم ترشيح الطلبة الموهوبين أكاديميًا، ويمكن معالجة ذلك من خلال عدم الاعتماد في ترشيحهم على الأحكام الشخصية والاعتماد على نماذج قابلة للملاحظة والقياس المباشر، ومع التدريب يمكن أن يتحسن ترشيح المعلمين.

المقابلات Interviews

وظفت المقابلات مؤخرًا في عملية التعرف على الطلبة الموهوبين، ولها مستقبل واعد في مجال التعرف الطلبة الموهوبين من ذوي المجتمعات الخاصة أي؛ الطلبة من ذوي الخلفيات المختلفة ومتدني الدخل وذوي الاحتياجات الخاصة. وللمقابلات نوعان: منظمة وغير منظمة.

في المقابلة المنظمة، توجه أسئلة معدة مسبقًا مع استجابات محددة إلى كل الممتحنين، وبنفس الترتيب من قبل مدرب متمرس. ويهدف هذا النوع من المقابلات إلى تفسير السلوك الموجود ضمن استجابات معدة سلفًا. في المقابل، صممت المقابلات غير المنظمة لإثارة المواضيع العامة ذي النهاية المفتوحة وتكون الأسئلة وخيارات الاستجابة غير محددتين. ولأجل فهم السلوكيات الشائكة لدى الأفراد، يستلزم أن تضم المقابلات كلا النوعين في المقابلة (جونسون،2014). وتستخدم المقابلة لغرضين: التعرف على نقاط القوة (القدرات المعرفية واللغوية والتواصل، والقدرة على حل المشكلات) لدى الطلبة، والمفاضلة بين الطلبة حينما يكون هناك تقارب في الدرجات الكمية، لاختيار الأنسب لبرنامج الرعاية (الجغيمان،2018).

التقييم المستند إلى الأداء Performance-Based Assessment

تُستخدم في التقييمات المستندة إلى الأداء مقاييس مباشرة للتعلم بدلًا من مؤشرات متحققة معرفية كانت أو وجدانية، أو نفس حركية. وتتضمن التقييمات المستندة إلى الأداء المخرجات و/أو العمليات. ويؤدي استخدام التقييمات المستندة إلى الأداء إلى تحديد أعداد كبيرة من الطلبة الموهوبين من ذوي الفئات الممثلة تمثيلًا ناقصًا. علاوة على ذلك، فإن التقييمات المستندة إلى الأداء تسمح بتحديد الاحتياجات التعليمية التي تحتاج لتركيز من قبل معلمي الموهوبين (Cao & Jung, 2017). ويعتبر ملف الإنجاز قياس مستند إلى الأداء ويعرف بأنه "تجميع منظم ومنتظم لأعمال الطالب التي تم إنجازها أو عرضها، لتكون دليلًا مباشرًا على جهوده وتحصيله وتقدمه على مدى فترة زمنية معينة طويلة نسبيًا" (النبهان،2015). ويساعد استعمال ملفات الانجاز في التعرف على الموهبة في أي مجال، وتتمثل إحدى الاستخدامات الواسعة لملفات الانجاز، تضمين أعمال الطلبة التي تبين استكشافهم ومدى تقدمهم، بالإضافة إلى بيان أفضل الأعمال لديهم (Von Károlyi & Winner, 2005)).

الاستجابة للتدخل Intervention (RtI)-to-Response

الاستجابة للتدخل (RtI) هي ممارسة تعليمية لتعزيز الوصول إلى المناهج الدراسية عالية الجودة وتوفير التدخلات التعليمية المكثفة استجابة لاحتياجات الطلبة، وتوفر هذه الممارسة نماذج تقييم تتمحور حول الطالب. وتستخدم طرقًا لحل المشكلات وقائمة على البحث لتحديد ومعالجة صعوبات التعلم لدى الأطفال، مما يساهم في اتخاذ القرارات التعليمية المهمة (Brown, 2012).

وحيث أن بعضًا من الطلبة الموهوبين يعانون من إعاقات أو صعوبات مختلفة (كالمعاقين سمعيًا والمعاقين بصريًا وذوي صعوبات التعلم والمعاقين جسديًا وذوي متلازمة إسبر جر وذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه). توجب تعديل إجراءات التعرف وتكييفها؛ لتتناسب مع هذه الازدواجية وتطوير برامج تربوية تركز اهتمامها على الموهبة بدلًا من التركيز فقط على معالجة جوانب الضعف لدى هؤلاء الطلبة. ويمكن توسيع تنفيذ نموذج (RtI) ليشمل احتياجات الموهوبين وكذلك الموهوبين من ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال التركيز على نقاط قوة لديهم ومجالات إتقانهم.

بناءً على ذلك، سيحصل الموهوبين على فرص تسريع وإثراء تتناسب مع ميولهم بناءً على التقييم التشخيصي ومراقبة التقدم واستخدام خدمات السقالات والتدخلات بناءً على حاجاتهم. وذلك من خلال جمع البيانات عن المتعلم ثم مواءمة الدعم والخدمات مع نقاط القوة والاحتياجات الخاصة بهم (Brown, 2012).

التقييم الديناميكي Dynamic Assessment

تزايد الاهتمام بطرق التقييم الديناميكية والتفاعلية والموجهة نحو العملية في مجال تعليم الموهوبين، ويتم استخدم هذا التقويم للتعرف على الموهوبين. وتبين أنه جيد في التعرف على الموهوبين من ذوي المجتمعات الخاصة (Von Károlyi & Winner, 2005). وتتمثل الميزة الفريدة لطرق التقييم غير التقليدية في تركيزها على التغييرات التي تطرأ على أداء الطالب مع مرور الوقت بدلًا من التركيز على أداء الطالب في وقت واحد. ويقوم التقييم الديناميكي بتقييم استجابة الأفراد للتدخلات التعليمية لتحديد استعدادهم للتعلم، وذلك عن طريق جمع المعلومات حول مجالات المواضيع التي تتطلب اهتمامًا ومتابعة من خلال تقييم الدرجة التي يتقن بها الطلبة أدائهم في اختبارات القدرات و/أو اختبارات التحصيل، عندها يتلقى إرشادات تستهدف نقاط الضعف لديهم. وقد تكون البيانات التي يتم الحصول عليها باستخدام طرق التقييم هذه مفيدة لأنها قد توفر معلومات أكثر شمولية وتشخيصية عن الطلبة، و تتيح للمعلمين الوصول بشكل أكبر إلى المعلومات حول نقاط القوة والضعف المعرفية لدى الطلبة، وتسمح لهم بأن يكونوا في وضع أفضل عند التخطيط للعملية التعليمية (Cao & Jung,2017) . ويهدف التقويم الديناميكي إلى تحويل القدرات التعليمية الكامنة لدى الفرد إلى إنجازات أكاديمية من خلال المواءمة بين احتجاجات الفرد التعليمية وإمكاناته مع أوضاع التعليم والمساندة. ويعتبر التقويم الديناميكي أداة لتقويم القدرات الكامنة أكثر من تقويم الإنجاز، والتركيز على الطالب في عملية التعلم (Von Károlyi & Winner, 2005).

هل واكبنا تلك التحولات؟!

بالرغم من الانتقادات التي تعرضت لها اختبارات الذكاء؛ لاقتصارها على تقييم جوانب محدودة من قدرات العقل البشري، وهو ما يتنافى مع تعددية الأداء الإنساني والذي هو نتيجة لعدة عوامل (معرفية ووجدانية وبيئية وغيرها)، ويتنافى مع التعاريف المُعتمِدة للموهبة (النبهان،2015).

إضافة إلى تحيزها الثقافي والتي غالبًا ما تفشل في تحديد الطلبة الموهوبين من ذوي المجتمعات الخاصة. فغالبية اختبارات الذكاء تم تطويرها في بيئات لها خصائصها الثقافية والحضارية الخاصة. علاوة على ذلك، ورغم التوسع في تعريفات ونظريات الموهبة وإدخال الإبداع كمكون أساسي لازال التمسك باختبارات الذكاء في تحديد الموهبة. ويُرجع Luria, O'brien, and Kaufman (2016) سبب ذلك لأمرين: سهولة قياس الذكاء كميًا باستخدام تقييمات توفر ثقة في النتائج.

صعوبة تقييم الإبداع بطريقة كمية، مما قد يدفع المختصين في مجال الموهوبين إلى التخلي عن استخدام مقاييس الإبداع في عمليات الكشف. ولا شك بأن اختبارات الذكاء وغيرها من الاختبارات المعرفية توفر معلومات حول بعض الإمكانيات، خاصة في مجال المهارات اللغوية والكمية والتحليلية. وينبغي عند استخدامها استخدام مؤشرات أخرى في عملية التحديد، وإعطاء هذه المؤشرات اعتبارًا متساويًا عندما يتعلق الأمر باتخاذ قرارات نهائية بشأن تسكين الطلبة في الخدمات الخاصة. على ألا تستخدم معايير متعددة في عملية التحديد كخطوة أولى (عملية الفرز)، وفي الخطوة الثانية (الاختيار) تعتمد على درجات اختبارات الذكاء فقط!، فهذا نهج ملفق لأنه يعطي انطباعًا للتعريف متعدد المعايير بينما هو في الواقع أحادي البُعد (Renzulli, 2004).

وتقترح جونسون (2011) في حال تم اختيار أدوات ومصادر بيانات متعددة لتحديد الموهوبين. فإن الخطوة الأولى تتمثل في معرفة كيفية جمع البيانات، وكيفية قياسها، وكيفية وصفها بشكل كمي أو نوعي أو كليهما. إذا تم جمع بينات الطلبة عن طريق اختبارات التحصيل، واختبارات الاستعداد الدراسي، وملفات الإنجاز الشخصي، وتقديرات الأداء، والملاحظات الصفية المستمدة من الطلبة والمعلمين. فإن هذه المقاييس تتضمن بيانات كمية (اختبارات، تقديرات، ملاحظات صفية) وبيانات نوعية (ملفات الإنجاز، تقديرات الأداء، ملاحظات صفية). وتساهم طريقة الجمع بين المعلومات النوعية والكمية من اتخاذ قرارات مناسبة مبنيه على نقاط القوة لكل طالب. على أن يكون هناك توازن بين استخدام المقاييس الكمية والنوعية. وتوظيف البيانات (الكمية والنوعية) في تصميم وتقويم البرامج والخدمات المُقدمة للطلبة الموهوبين.

ولتدعيم الاستعمال الأمثل لأساليب القياس، ينبغي تزويد جميع المتخصصين في إدارتها بالتطوير المهني الملائم لكي يكتسبوا إدراك شامل لهذه المقاييس، و تزويدهم بالمهارات والمعارف اللازمة لإدارة هذه التقييمات (Cao & Jung ,2017) ، وبشكل مستمر مواكبةً لتطورات الميدان.

التطلعات المستقبلية

مع التغييرات التي أحدثتها الثورة الصناعية الرابعة على مجالات الحياة ولاسيما في مجال التعليم، خلقت التكنولوجيا فرصًا أكبر للمرونة في التعليم. وأتاحت للمؤسسات التعليمية الفرصة لتلبية الاحتياجات الأكثر تنوعًا لدى الطلبة بدلًا من تقديم برامج تقليدية تناسب الجميع. ومن أهم المجالات التي ازدهرت في ظل هذه الثورة (تحليل البيانات الضخمة). ويمكن الاستفادة من تحليل البيانات الضخمة التي تتوفر من خلال استخدام أدوات التعلم عبر الإنترنت والبرامج القائمة على التفاعلات الاجتماعية في بيئات التعلم، وتطبيقات الإنترنت والتمارين المستندة إلى البرامج والفصول الدراسية عبر الإنترنت والاختبارات، والمدونات وأنشطة التعلم. وتوجد هناك مصادر للبيانات مرتبطة بسلوك الطلبة مثل: عدد مرات البحث على الإنترنت عن منتجات و/أو خدمات ما أو أي نوع آخر من المعلومات، وعدد مرات مشاهدة إحدى الصفحات على الإنترنت.

ومصادر البيانات المتعلقة بوسائط التواصل الاجتماعي، والألعاب الإلكترونية وغيرها (البار، المرحبي،2018). وتوفر مثل هذه البيانات أدوات حديثة وفعّالة لقياس أداء الطلبة الموهوبين في المهام التعليمية، ومراقبة تفاعلهم وتأديتهم لأنشطته. مما قد يساهم في تصميم بيئات تعلم وفق احتياجات الطلبة الموهوبين، وبالتالي رفع مستوى كفاءة البرامج المقدمة لذوي المواهب تصميمًا وتقويمًا، وتوفير حلولًا للمشكلات التي أوجدتها استخدام الأساليب التقليدية. وبالفعل شرع بعض الباحثين في استكشاف كيفية تقييم الإبداع على الشبكة العنكبوتية وبشكل خفي بواسطة ألعاب الفيديو (Luria & O'brien & Kaufman, 2016).

تعقيبات ختامية

التقييم في مجال رعاية الموهوبين لا يتيح تحديد الطلبة الموهوبين فحسب، بل يمتد لمراقبة تقدم ونمو هؤلاء الطلبة، وتقييم التدخلات التعليمية التي يتم توفيرها لهؤلاء الطلبة (Cao & Jung,2017)

بالرغم من التحولات التي طرأت حول مفهوم الموهبة والنمو الكبير للدراسات في الآونة الأخيرة ومع صاحب تلك التطورات من بروز أساليب متعددة للكشف عن الموهوبين. مع ذلك، لا تزال هناك قضايا شائكة، لا سيما فيما يتعلق باستخدام معايير متعددة للكشف عن الطلبة الموهوبين والتمثيل الناقص للطلاب الموهوبين من ذوي المجتمعات الخاصة.

وبالعودة لمقولة تيرمان – بعد مُضيّ ما يقارب المئة عام عليها – بدا من المتابع لتطور الميدان أن التحذير تلقفه العاملين في مجال التنظير ولم ينعكس ذلك على مجال التطبيق، مما خلق فجوة ما بين المجالين. وهذا ما يستدعي أن تركز عليه الجهود البحثية في الأعوام القادمة. للتعرف على ماهي أبرز التحديات التي تواجه الميدان في تطبيق محكات متعددة؟ وما هي التحديات الذي يجب أن تحوز على اهتمامنا؟ وما الذي يتوجب علينا تغييرة؟ وماهي التغيرات الأكثر أهمية؟ وما الذي يجب أن نتعلمه من أخطائنا؟ وكيف نحقق أكبر استفادة من التطورات التكنولوجية في هذا العصر لمعالجة مشكلات الميدان بشكل عام والتقييم بشكل خاص؟

وهل يحتُم علينا الواقع الذهاب أبعد من ذلك، هل يتوجب علينا إعادة النظر حول ما هية الذكاء والموهبة مع التفوق المتسارع للذكاء الاصطناعي والشرائح المُدمجة بدماغ الإنسان؟ هل ستُغير تلك التطورات من نظرتنا حول من هم الموهوبين؟ أسئلة تبحث عن إجابة.

اليوم الوطني
السعودي ٩١

آفاق

تربوية - نفسية

afaqksa@ksu.edu.sa
@gestensa
P.O. 2458

#هي_لنا_دار