الموهبة كإطار للتعليم الشامل

ترجمة:

أ.د. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب
أستاذ علم النفس التربوي والتربية الخاصة، كلية التربية، جامعة دمياط

إعداد:

١. سي. أوين لو C. Owen Lo قسم علم النفس التربوي والإرشادي والتربية الخاصة، جامعة كولومبيا البريطانية، فانكوفر، كندا
٢. راشيل سي. لين يانج Rachel C. Lin-Yang قسم علم النفس التربوي والإرشادي والتربية الخاصة، جامعة كولومبيا البريطانية، فانكوفر، كندا
٣. ميجان كروستوسكي Megan Chrostowski قسم علم النفس التربوي والإرشادي والتربية الخاصة، جامعة كولومبيا البريطانية، فانكوفر، كندا

الاستشهاد بالمقالة المترجمة:

سي. أوين لو، وراشيل سي. لين يانج، وميجان كروستوسكي (٢٠٢٢/٢٠٢٤). الموهبة كإطار للتعليم الشامل. ترجمة عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، مجلة بحوث التربية الخاصة والتعليم الشامل، ٢ (٦)، ٤٠-٢٣.

الاستشهاد بالمقالة الأصلية:

Lo, C. O., Lin-Yang, R. C., & Chrostowski, M. (2022). Giftedness as a framework of inclusive education. *Gifted Education International*, 38(3), 431-437. <https://doi.org/10.1177/02614294211049157>

نُشرت لأول مرة على الإنترنت في ١١ نوفمبر ٢٠٢١

المستخلص:

مع تحرك المجتمعات نحو مشاركة أعمق في العمل الإنساني والمساواة، جسدت أنظمة التعليم بشكل متزايد التزاماً بمبادئ الدمج. وقد عكس مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين (gifted and talented education: GATE) هذه التغييرات في المناقشات الأخيرة حول المساواة والتنوع والممارسات الشاملة. وتهدف هذه المقالة إلى إعادة النظر في ممارسات تعليم الموهوبين وإعادة التفكير في إمكانية توليد خطاب تعليمي شامل قائم على المساواة ومستمد من مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين والذي يمكن أن يعمل كموازي لحركة التعليم الشامل التي يقودها العمل الإنساني السائد. في إطار خطاب تحقيق الذات، نقترح تأطير "الموهوبين gifted" باعتباره بناء قائماً على

العملية، وليس قائماً على الشخص، والذي ينطبق على جميع الطلاب حيث يتم تمكينهم من التعامل مع مواهبهم ومهاراتهم من خلال الانخراط في عملية "تعليم الموهبة -gift ed" من خلال صقل المعرفة الذاتية وتعلم سلوكيات الموهوبين. نحن ندعو إلى استخدام لغة الشخص أولاً (أي الطلاب ذوي احتياجات التعلم المتقدمة / احتياجات التعلم المتقدمة والخاصة advanced learning needs: ALN / advanced and special learning needs: ASLN) والتي من شأنها تشجيع التدخلات المحددة.

عكست حركات التعليم الشامل إنسانية راسخة تعالج الحقوق المدنية وتزيل الحواجز أمام الفرص المرتبطة بالإعاقات وعدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية (على سبيل المثال، الفقر، والعرق)، وغيرها من المجموعات الاجتماعية المهملة هيكلًا (على سبيل المثال، التوجه الجنسي). بناءً على هذا التقليد الإنساني، عندما يتم تطبيق التعليم الشامل على التربية الخاصة، ركزت غلبة الاهتمام على الطلاب ذوي إعاقات التعلم والتحديات الاجتماعية والعاطفية / السلوكية. إن الخطاب حول خدمة الطلاب ذوي احتياجات التعلم المتقدمة في بيئة شاملة غير متطور، إن لم يكن مهملاً، لأن الفئة الفرعية لا تدرج بدقة في الفئات الإنسانية وتعتبر احتياجات التعلم لديهم أقل بروزاً مقارنة بالفئات الفرعية الأخرى للتربية الخاصة. وفي حين طور مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين (GATE)^١ استراتيجيات تدريس وتعلم قابلة للتطبيق على عامة السكان، فقد اقتصر غرض تعليم الموهوبين والمتفوقين على الطلاب ذوي احتياجات التعلم المتقدمة (أي الطلاب الموهوبين، بالمعنى التقليدي) ويبدو أنه يكافح من أجل إيجاد صلة أكبر بالتعليم العام.

تهدف هذه المقالة إلى إعادة النظر في ممارسات تعليم الموهوبين، بما في ذلك تصنيف الموهوبين، وإعادة التفكير في إمكانية توليد خطاب تعليمي شامل مستمد من مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين والذي يمكن أن يعمل كخطاب مواز لحركة التعليم الشامل التي يقودها العمل الإنساني السائد. وسيركز الخطاب على: (١) إعادة صياغة تعريف الموهبة من خلال تطبيق أيديولوجية قائمة على العملية تصور الموهبة باعتبارها عملية ونتيجة لتحقيق الذات تعتمد على مجالات النمو لدى الفرد، ومعرفته الذاتية، واهتماماته، وسلوكياته الموهوبة، و(٢) إعادة توجيه ممارسات التشخيص والتدريس الحالية من أجل تلبية احتياجات التعلم المتقدمة ضمن اللغة والممارسات الشاملة.

التعامل مع الموهبة لدى كل طالب:

تتغير معاني الكلمات (كبنى اجتماعية) دائماً؛ حيث تم توصيل الموهبة كصفة قائمة على الشخص منذ بداية تقاليد القياس النفسي. إلى حد ما، خلق التفكير الجوهري والممارسات الاختزالية المتوطنة في هذا التقليد طبقة ترسخ الفجوات الاجتماعية وتعزز

١ نحن نستخدم تعبير: تعليم الموهوبين والمتفوقين GATE وتعليم الموهوبين gifted education بشكل تبادلي.

النخبوية (Lo et al., 2019). ومع تطور المجتمعات الحديثة لتقدير الجمال الكامن في تقدير الاختلافات الفردية وتأييد المساواة، فقد خلقت فرصاً لأنظمة جديدة لصنع المعنى تسمح بظهور بنية موهوب جديدة. وبناءً على نموذج تنمية المواهب (انظر Olszewski-Kubilius & Calvert, 2016). واقترح لو وآخرون (Lo et al., 2019) أنه يمكن النظر إلى الموهبة على أنها بنية نمو شخصي ديناميكية تتعلق بجميع المتعلمين بدلاً من سمة ثابتة إستاتيكية (ساكنة) تتعلق بقلة قليلة فقط. وبعبارة أخرى، يتم تفسير الموهبة على أنها قائمة على العملية وليس على الشخص. ومن خلال تبني هذا البناء القائم على العملية (أي تعليم المواهب^٢ gift-ed)، يمكن إعادة تصور مصطلح الموهبة كهدف تربوي يمكن لكل فرد تحقيقه من خلال إدراك وتطوير وتحسين إمكاناته الشخصية في ظل سياق اجتماعي يعزز مسارات متعددة للتمييز الشخصي. وبالتالي، فإن هذا البناء القائم على العملية للموهبة متساو بطبيعته لأنه يعكس اعتقاداً قوياً بأن جميع الأفراد يستحقون الفرص لتحقيق التميز الشخصي من خلال التوجيه التربوي والدعم المناسب. وبهذا المعنى، يمكن أن تكون هذه الموهبة المعاد صياغتها بمثابة هدف شامل للتعليم الشامل في تطبيقه على جميع الأفراد لأنه يشجع كل طالب على الانخراط في رحلة تحقيق الذات ذات المغزى من خلال فهم وتحقيق نقاط قوته الشخصية وتطوير مجالات تخصصه. ومن الجدير بالملاحظة أنه في حين يتم تفسير الموهبة على أنها عملية متساوية (أي أن كل شخص يستحق فرصاً لإظهار مواهبه الشخصية) في هذه المقالة، فإننا ندرك أن هناك حدوداً علياً للتطور الشخصي بالنظر إلى الاختلافات الفردية في الإمكانيات في مختلف المجالات الاجتماعية والمساوي الإنسانية (خذ مايكل جوردان Michael Jordan، ومايكل أنجلو Michelangelo، وألبرت أينشتاين Albert Einstein على سبيل المثال).

إن إعادة صياغة مفهوم الموهبة من مجرد سمة خاصة بطالب واحد إلى عملية تخص جميع الطلاب يثري المفهوم التربوي القائل بأن جميع الطلاب لديهم الحق في أن يصبحوا موهوبين (بمعنى تعليم الموهبة gift-ed) من خلال المشاركة في سلسلة متواصلة من الفرص التعليمية الغنية التي تتناسب مع إمكاناتهم التعليمية واحتياجاتهم. ومن خلال القيام بذلك، يمكن لمجال تعليم الموهوبين أن يبتكر خطاباً حول "التعليم الذي يكون موهوباً an education that is gifted" وتوسيع نطاق أهميته بالنسبة للتعليم العام من خلال المساهمة في إطار بديل للتعليم الشامل الذي يتمتع بالمعلومات الفلسفية والتربوية.

إن هذا الاتجاه الجديد يفرض إمكانيات هائلة على هذا المجال لإعادة النظر في إرث تعليم الموهوبين والمتفوقين وإعادة وضعه على مدى القرن الماضي وإقامة روابط ذات مغزى مع سيكولوجية تحقيق الذات. أولاً، يمكن لنظريات الذكاء أن تفيد المعلمين

٢ نستخدم هنا المواهب Gifts للدلالة على الذكاءات الشخصية والقدرات ونقاط القوة والميول والاهتمامات بشكل عام.

في إعداد بيئة تعليمية تشجع على تطوير أشكال متعددة من الذكاءات والميول. على سبيل المثال، بناءً على نظرية ستيرنبرج Sternberg (٢٠٢٠) للذكاء الناجح successful intelligence (وكصفة يكون التعبير ذي المعزى: الذكاء المتوج بالنجاح)، يمكن للمعلمين تصميم أنشطة تلبي ميول التعلم لدى الطلاب من خلال طرح أسئلة "ماذا" (الذكاء التحليلي)، و"كيف" (الذكاء العملي)، و"لماذا" (الذكاء الإبداعي). وبناءً على نظرية جاردر Gardner (٢٠٠٦) للذكاءات المتعددة، يمكن للمعلمين توفير خيارات متعددة الوسائط للطلاب لإظهار نواتج التعلم الخاصة بهم. وعلاوة على ذلك، من خلال ترسيخ التعليم في الإمكانيات المتاحة لمختلف الذكاءات والميول، يتعرض الطلاب لفرص متزايدة لتوليد المعرفة الذاتية الراسخة. ثانيًا، يمكن للدراسات الحالية والمستقبلية حول سلوك الموهوبين أن توفر أرضًا خصبة لتعليم جميع الطلاب الجوانب السلوكية والاجتماعية والعاطفية (Hymer, 2009; Olszewski-Kubilius & Calvert, 2016; Renzulli & Delcourt, 2013) لكي يصبح "تعليم المواهب" gift-ed، مثل التعامل مع الفشل ومواجهته (على سبيل المثال، محاولات الابتكار) باستخدام عقلية النمو، والمناصرة الذاتية للحصول على فرص التعلم المتقدمة، وامتلاك الموارد والسعي إلى الإرشاد، وتقديم تقييمات ذاتية دقيقة، واكتساب رؤى حول عالمنا المستقبلي، وتطوير المرونة والمثابرة وأخلاقيات العمل، وتعزيز الروابط الحقيقية، والحفاظ على مهارات التنظيم الذاتي والتعلم مدى الحياة. بالإضافة إلى ذلك، يوفر نموذج جانبيه المتمايز للموهبة والتفوق Gagne's Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT, 2010) رؤى حول العوامل البيئية، وكذلك الحظ، التي تلعب دورًا في عملية تحقيق الذات. المجالات الرئيسية التي يختلف فيها المؤلفون مع نموذج جانبيه المتمايز للموهبة والتفوق DMGT لجانيه هي أننا نحدد الموهبة بشكل مختلف ونوسع من إمكانية تحديد من يمكن أن يكون موهوبًا.

تلبية احتياجات التعلم المتقدمة في الفصول الدراسية:

كان استخدام مصطلح الموهوبين يمثل إشكالية (Hymer, 2009; Renzulli & Delcourt, 2013). أولاً، غالبًا ما يكون كل من تصنيف الموهوبين والبرمجة للطلاب الموهوبين متجانسين في تطبيقهما. أي أن تصنيف الموهوبين يعكس سمة ثنائية وعالمية وثابتة والبرمجة المصاحبة عامة وليست مستجيبة لمجالات محددة وخاصة من احتياجات الطلاب. ثانيًا، يفتقر التصنيف أيضًا إلى الخصوصية التواصلية حيث لا يوفر المصطلح معلومات تربوية كافية تتجاوز الانطباع العام بكون الشخص أكثر ذكاءً من أقرانه في نفس عمره. ثالثًا، تخلق التوقعات الداخلية والخارجية المرتبطة بالتصنيف أيضًا مخاوف وأعباء عاطفية أخرى يمكن أن تنتقل إلى مرحلة البلوغ. علاوة على ذلك، نظرًا لطبيعته الثنائية، تم تفسير مصطلح الموهوبين على أنه نخبوي وأدى إلى

٣ أي التعرف على الذكاءات الشخصية والقدرات ونقاط القوة والميول والاهتمامات وإدراكها وتحققها.

صراعات داخل المجتمعات التي تقدر المساواة (Lo et al., 2019) egalitarianism). وكما زعم العديد من الباحثين الميدانيين، فإن عدم التوافق بين احتياجات التعلم لدى الفرد والمناهج المحلية هو ما ينبغي تحديده ومعالجته، وليس تفسير الموهبة باعتبارها فئة فرعية عالمية متميزة نوعياً عن بقية الفئات. ولكي تعكس الممارسة الشائعة للغة الشخص أولاً في الأنظمة التعليمية اليوم، فمن المفيد تربوياً التفكير في استبدال مصطلح "الطلاب الموهوبين gifted students" بـ "الطلاب ذوي احتياجات التعلم المتقدمة students with advanced learning needs (ALN)"، وعلى نحو مماثل، استبدال "الطلاب ذوي الخصوصية المزدوجة twice-exceptional students" بـ "الطلاب ذوي احتياجات التعلم المتقدمة والخاصة students with advanced and special learning needs". ومن خلال تبني هذه المصطلحات الجديدة، يمكن تشجيع المعلمين على تحديد عدم التوافق الناشئ في بيئة الفصل الدراسي ووضع تدخلات مستهدفة وتمايز وتنوع تعليمي.

إن تغيير التسمية إلى الطلاب ذوي احتياجات التعلم المتقدمة (ALN/ASLN) سوف يتطلب من الممارسين حشد المزيد من مصادر التقييم لوصف خصوصية احتياجات التعلم المتقدمة، ووضع استراتيجيات التدخل المناسبة، وتطوير مسارات قائمة على الأدلة توثق استجابات الطلاب للتدخلات (انظر إطار الاستجابة للتدخل [response-to-intervention: Rti] الخاص بديكسون وآخرون، Dixon et al., 2020)، وسوف تكون هناك حاجة إلى تطوير زيادات في التقييم التكويني والختامي، سواء الرسمي أو غير الرسمي، لتقديم مبررات للتدخلات من المستوى التالي والتي قد تتطلب المزيد من الموارد العامة.

من خلال تحويل التركيز من "اكتشاف وتعريف الأفراد الموهوبين وخدمتهم" إلى "تحديد احتياجات التعلم المتقدمة وخدمتها من خلال مسار من التوثيق القائم على الأدلة"، سوف نتمكن من تحميل الإنفاق العام المسؤولية في تعليم الموهوبين والمتفوقين. ومن خلال تصميم فرص التعلم بعناية وتوثيق استجابات الطلاب لهذه الفرص التعليمية، فمن المرجح أن يتلقى الطلاب الذين يظهرون في الوقت نفسه تطوراً متقدماً في بعض المجالات المعرفية (على سبيل المثال، التفكير المجرد، والإبداع، والتفكير النقدي) وانتكاسات في المجالات الأدائية (على سبيل المثال، الأداء التنفيذي، والنتائج الكتابية) المزيد من التقييم النفسي التربوي للاستثناءات غير المشخصة المحتملة (على سبيل المثال، صعوبات التعلم) والتي قد تتطلب مستوى أعلى من الدعم.

على سبيل المثال، غالباً ما يتم إجراء تقييمات القراءة والكتابة على مستوى الفصل في وقت مبكر من العام الدراسي. وتعني المعاملة العادلة استخدام مجموعة متنوعة من التقييمات، بما في ذلك الأدوات مفتوحة النهاية أو المتحررة من سقف الأداء open-ended or ceiling-free tools والتي تسمح للطلاب بالتوسع خارج نظام مستوى الصف. قد يواجه الطالب الذي يتمتع بفهم متقدم للقراءة أيضاً تحديات في فك التشفير

decoding. كلاهما احتياجات تعلم تشير إلى عدم التوافق بين محتوى المناهج الدراسية العادية وبروفيل التعلم الخاص بالطالب. في مثالنا، يمكن الوصول إلى الفهم عالي المستوى من خلال الكتب الصوتية، أو نادي الكتاب على مستوى المدرسة الذي يجمع الطلاب الذين لديهم احتياجات تعلم متقدمة في فهم القراءة والكتابة، أو فرص الإرشاد مع مهرجان القراء والكتاب المحليين. وقد يشارك الطالب الذي لديه شبكة تعلم متقدمة هذه أيضاً استراتيجياته وأفكاره الخاصة حول كيفية دفع تعلمه في مجال (مجالات) قوته. وفي حين يقع دعم فك التشفير ضمن مسار دعم راسخ في جميع مستويات الاستجابة للتفاعل الثلاثة، فقد يحتاج الطلاب الذين لديهم احتياجات تعلم متقدمة إلى خطة دعم مرنة أو دقيقة تأخذ في الاعتبار بروفيل تعلمهم / العاطفي الاجتماعي الفريد. في مثالنا، قد ينضم الطالب إلى برنامج إرشادي للقراء المبتدئين أو يقود هذا البرنامج ويتلقى دعم فك التشفير على مستوى المدرسة من موظفين متخصصين حساسين لاحتياجات التعلم المتقدمة والخاصة لدى الطلاب.

ولتصميم سلسلة متواصلة من فرص التعلم الإثرائية في الفصول الدراسية والمدارس وأنظمة التعليم المحلية (على سبيل المثال، المنطقة المدرسية)، ينبغي لمعلمي الفصول الدراسية أن يكونوا على دراية بتبني مناهج مضمنة في النمو development-embedded approaches (على سبيل المثال، نموذج بيجيتو وكوفمان الرباعي للإبداع Beghetto and Kaufman's (2014) Four C Model of Creativity، ونهج كيتلر المتميز في التفكير النقدي Kettler's (2016) differentiated approach to critical thinking) لتوسيع نطاق التعلم في وحدة تعليمية، وخلق فرص للفحص للطلاب الذين يعملون خارج سقف التعليم الإثرائي في الفصول الدراسية العادية. بالإضافة إلى ذلك، ينبغي لمعلمي الفصول الدراسية أن يكونوا خبراء في دعم ورفع مستوى تعلم الطلاب من خلال تقديم ملاحظات مشجعة للنمو (على سبيل المثال، من خلال تصميم مقاييس مدروسة جيداً). ويجب أن يضع المسؤولون في اعتبارهم توفير استمرارية للمستوى ٢ (أي برامج المصادر على مستوى المدرسة، مثل الأندية المدرسية، وتجميع المجموعات، وفصول التسكين المتقدم AP (Advanced Placement) والمستوى ٣ (أي برامج المصادر على مستوى المنطقة المدرسية، مثل الإرشاد، والتسجيل المزدوج dual-enrollment) وأنشطة التعلم وأن يكونوا مستعدين لإحالة الطلاب الذين يعملون خارج سقف السياق المحلي (Dixson et al., 2020). ويجب أن يستند التنقل إلى تدخل المستوى التالي على أدلة على استجابات الطالب للتعليم المتباين والمتميز وتعزيز القبول العادل لجميع الطلاب بغض النظر عن العرق والجنس والعيوب الاجتماعية والبنوية الأخرى (Lo et al., 2019).

ملاحظات ختامية:

لقد أصبحت المساواة Egalitarianism واحدة من القيم الأساسية في القرن الحادي والعشرين مع تزايد تقدم مجتمعا. وقد أدى هذا إلى ظهورها في التعليم. إن

فكرة الموهبة باعتبارها شيئاً يمكن تطويره لدى جميع المتعلمين يمكن أن تمكن الطلاب من السيطرة على تعلمهم. كما يمكنها تشجيع المعلمين على خلق بيئة تعليمية غنية والدعوة إلى فرص التعلم المتقدمة التي تساعد الطلاب على تطوير مجالاتهم الشخصية والتميز الشخصي. وعلاوة على ذلك، فإنها تقدم فرصاً لمجالنا للتفكير في مساهماتنا الفكرية والتربوية وتوسيع نطاق أهميتها.

كما ذكر رينزولي وديلكورت (Renzulli and Delcourt) (٢٠١٣)، "من الأفضل بكثير الحصول على إجابات غير دقيقة للأسئلة الصحيحة من الحصول على إجابات دقيقة للأسئلة الخاطئة" (ص ٤٢). ومن الواضح أن مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين كان يخضع لبعض التغييرات المفاهيمية والبحث عن الذات في السنوات الأخيرة. ويوفر هذا العدد الخاص أفضلية لمجالنا لمزيد من التفكير في مبرر وضرورة وفائدة الاستمرار في استخدام كلمة "موهوب gifted" كتسمية تعليمية. ونحن نعتقد أن تبني لغة الشخص أولاً (person-first language) (الطلاب الذين لديهم احتياجات تعلم متقدمة ALN / احتياجات تعلم ومتقدمة وخاصة ASLN) يمكن أن يؤدي إلى تواصل أكثر إنتاجية من خلال تقليل الأمتعة التاريخية للنخبوية، وإزالة العبء العاطفي للتصنيف غير الدقيق عن الطلاب، وتشخيص احتياجات التعلم في الوقت الفعلي القائمة على السياق (أي عدم التوافق بين قدرة الطالب والمنهج الدراسي)، وتشجيع التدخلات التعليمية الدقيقة واستراتيجيات التمايز والتنوع. وبشكل عام، نأمل أن تكون هذه المقالة بمثابة فرصة للباحثين والممارسين في مجال تعليم الموهوبين والمتفوقين لإعادة النظر في التقدم الذي أحرزناه في هذا المجال وإعادة تحديد موقع خطابنا وممارساتنا لتعكس القيم الناشئة في القرن الحادي والعشرين.

إعلان عن تضارب المصالح:

صرح المؤلفون بعدم وجود تضارب محتمل في المصالح فيما يتعلق بالبحث أو التأليف أو نشر هذه المقالة أو كل ذلك.

التمويل:

أعلن المؤلفون عن تلقي الدعم المالي التالي للبحث والتأليف ونشر هذه المقالة: مجلس البحوث في العلوم الاجتماعية والإنسانية في كندا (Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (GR003697))

تعليقات ختامية للمترجم:

ورد بهذه المقالة عدد من المصطلحات والتعبيرات العلمية التي تحتاج إلى المزيد من التفاصيل والتوضيح كما يلي:

نموذج الإبداع الرباعي: The Four C Model of Creativity

الإبداع مفهوم غامض أثار اهتمام الباحثين لسنوات. وبالنسبة للمعلمين، مثل أولئك الذين يحملون درجات علمية في الماجستير والدكتوراة في التربية، فإن فهم الإبداع ورعايته في الفصل الدراسي قد يكون ضروريًا لنجاح طلابهم (Walden University, 2019).

لقد حدد جيمس سي كوفمان James C. Kaufman ورونالد بيغيتو Ronald Beghetto أربعة مستويات من التطور الإبداعي. يقول كوفمان: "في هذا النموذج، تخيل الإبداع كمفهوم يمتد مدى الحياة. ويعتقد أن نموذج الأربعة مستويات له الكثير ليقوله عن التعليم. وما يعتقده هو أن المعلمين يمكنهم استخدام بعض هذه الأفكار جنبًا إلى جنب مع أفكارهم الخاصة لتنمية الإبداع لدى طلابهم بشكل أفضل". (Kaufman, & Beghetto, 2009, pp. 1-12)

مستويات نموذج الإبداع الرباعي:

تتمثل المستويات الأربعة للإبداع وفق هذا النموذج (Kaufman, & Beghetto, 2009, pp. 1-12)

المستوى المصغر للإبداع: The mini-c level of creativity

الإبداع متأصل في التعلم. وفي كل مرة يحاول فيها المرء القيام بمهمة جديدة، يكون هناك مستوى من الإبداع. على مستوى الإبداع المصغر، قد لا يكون ما يبتكره المرء ثوريًا ولكنه جديد وذو معنى بالنسبة له.

مثال: يحضر جاكوب إلى المنزل أول لوحة له من المدرسة. إنها محاولته الأولى ليكون مناسبًا للمهمة وهي جديدة وذات معنى بالنسبة له.

المستوى الصغير للإبداع: The little-c level of creativity

يعكس مستوى الصغير للإبداع جانبًا من النمو من المستوى المصغر للإبداع. ومع ردود الفعل المناسبة، يتم تحقيق التقدم وقد يكون ما تم إنشاؤه ذا قيمة للآخرين.

مثال: أحب والدا جاكوب اللوحة الجديدة التي أحضرها جاكوب إلى المنزل اليوم. وضعوها على الثلاجة لأنهما يعتقدان أنها جيدة ويستمتعان برؤيتها. إنها في طريقها إلى أن تصبح فنًا.

المستوى المهني للإبداع: The Pro-c level of creativity

في هذا المستوى، يمتلك الشخص القدرة على الإبداع على المستوى المهني وفي مكان مهني. في هذه المرحلة، يكون الشخص قد أمضى سنوات عديدة في الممارسة والتدريب المتعمدين. لا يستطيع كل شخص في المستوى المهني للإبداع أن يكسب عيشه من خلال سعيه الإبداعي؛ ومع ذلك، فإن هدف أولئك الذين في هذا المستوى عمومًا هو دعم أنفسهم من خلال القيام بشيء يحبونه.

مثال: تخصص جاكوب في الفن في الكلية وصوره معلقة الآن في المعارض. ويعترف خبراء الفن والنقاد بلوحاته على أنها إبداعية. لوحاته معلقة في منازل الآخرين - ليس فقط أصدقائه وعائلته، ولكن الأشخاص الذين لا يعرفون جاكوب شخصياً ولكنهم يقدرون فنه ويتأثرون به.

المستوى الكبير للإبداع: The Big-C level of creativity

سيُذكر أولئك الذين وصلوا إلى مستوى الإبداع الكبير في كتب التاريخ. ويتضمن المستوى الكبير للإبداع تقييماً لمسيرة المرء بالكامل وأعماله بالكامل ثم تقييم أعماله بالكامل مقارنةً بمساهمين عظماء آخرين وتحديد المكان الذي يناسبه.

مثال: على مر السنين، تم شراء لوحات جاكوب من قبل أشخاص لديهم مجموعات هائلة من الأعمال الفنية. تُعلّق لوحاته في صالات العرض الشهيرة ويناقشها الخبراء بانتظام. بعد عقود من الآن، سيُعتبر جاكوب أحد أعظم الفنانين في كل العصور.

يمكن للمعلمين، وخاصة أولئك الحاصلين على درجات علمية في الماجستير والدكتوراة في التربية، استخدام الوعي الناتج عن فهم نموذج الإبداع الرباعي لتحقيق نجاح أكبر. والخطوة الأولى هي أن يدرك المعلمون أن رعاية الإبداع جزء أساسي من عملية التعلم. وعلاوة على ذلك، يجب على المعلمين أن يدركوا أن الإبداع عملية تحدث طوال حياتنا. ويجب أن ندرك أن الطفل الصغير والبالغ يمكن أن يكونا مبدعين. ونحن بحاجة إلى إدراك وإيجاد قيمة للإبداع على جميع المستويات.

إذا لم نحتفل بالإبداع ونرعاها لدى الطلاب، فقد يكون لذلك تأثير سلبي على العالم أجمع، ويحرمنا من الأفكار أو الاختراعات الجديدة. وكما يشير كوفمان، "الآن، أكثر من أي وقت مضى، أصبح الإبداع ضرورياً. نحن بحاجة إلى هذه الأفكار المبتكرة. نحن بحاجة إلى تمكين التعاون والتواصل ومشاركة هذه الأفكار الإبداعية. وبمجرد أن نبدأ في الحد من الإبداع، نبدأ في الحد من كل شيء".

المنهج المتميز للتفكير النقدي في تصميم المناهج الدراسية: A Differentiated Approach to Critical Thinking in Curriculum Design

(Kettler, 2016, pp. 91-110)

يمكن القول إن تطوير مهارات التفكير النقدي هو العنصر الأكثر اتساقاً في نماذج المناهج الدراسية في تعليم الموهوبين (Jacobs & Borland, 1986; Passow, 1986; Tannenbaum, 1983; VanTassel-Baska, 1986; VanTassel-Baska-Little, 2011; Ward, 1961). بالإضافة إلى ذلك، يتم الإشادة بالتفكير النقدي على نطاق واسع باعتباره مهارة متزايدة الأهمية للتعلم في القرن الحادي والعشرين بما في ذلك الوصول إلى تيارات المعلومات الغزيرة وتحويلها (Trilling & Fadel, 2009). على سبيل المثال، أدرجت رسالة هارفارد التعليمية مؤخرًا التفكير

النقدي باعتباره أهم مهارة في القرن الحادي والعشرين (Walser, 2008). لقد دعت الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين The Partnership for 21st Century Skills (٢٠٠٤)، وهي إحدى المنظمات الرائدة في مجال الدفاع عن التعليم مع إدارات التعليم في قطاع الأعمال والدولة، مرارًا وتكرارًا إلى دمج التفكير النقدي وحل المشكلات ومهارات الاتصال في جميع مجالات المناهج الدراسية.

ربما كان يُنظر إلى التفكير النقدي منذ منتصف القرن العشرين وحتى السنوات الأخيرة منه على أنه هدف تعليمي مختلف للطلاب الموهوبين. وقد تم تمييزه بمعنى أنه على الرغم من أنه تم تحديده بوضوح كنتيجة للطلاب الموهوبين، إلا أن التفكير النقدي لم يكن يعتبر على نطاق واسع نتيجة للتعليم العام. ومع ذلك، في المناخ التعليمي الحالي، أصبح التفكير النقدي هدفًا تعليميًا لجميع الطلاب. قد يتجلى هذا التحول من خلال التركيز على الحجج في معايير الدولة الأساسية المشتركة لفنون اللغة والأطر الجديدة التي تركز على التفكير النقدي في برنامج التسكين المتقدم التابع لـ College Board. وقد يفسر هذا التركيز على التفكير النقدي أيضًا الاستخدام المتزايد لأساليب التدريس الاستقصائية مثل التعلم القائم على حل المشكلات في الفصول الدراسية على جميع المستويات. وبالتالي، لا ينبغي لتعليم الموهوبين أن ينظر بعد الآن إلى المناهج المصممة لتعزيز التفكير النقدي باعتبارها تمايزًا نوعيًا. وتوجد حاليًا معايير المناهج الدراسية لتطوير التفكير النقدي لجميع الطلاب في جميع مجالات المحتوى الأساسي. وبدلاً من ذلك، أرى أن مصممي المناهج في تعليم الموهوبين يجب أن يأخذوا في الاعتبار التفكير النقدي باعتباره مهارة متطورة يمكن أن يتمتع فيها الطلاب الموهوبون بمستويات متقدمة مقارنة بأقرانهم في التعليم العام (Kettler, 2014). مثل المجالات الأخرى التي يُظهر فيها الطلاب الموهوبون عادةً مهارات متقدمة، مثل القراءة والرياضيات، يجب أن يوضح منهج الموهوبين نهجًا مختلفًا لتدريس التفكير النقدي الذي يستجيب لخصائص المتعلمين الموهوبين.

النهج المتميز لتدريس التفكير النقدي:

قدمت الأبحاث السابقة أدلة على أنه في وقت مبكر من الصف الرابع، هناك علاقة متوسطة إلى قوية بين القدرة المعرفية ومهارات التفكير النقدي المتقدمة (Kettler, 2014). ويميل الطلاب الموهوبون إلى تحقيق أداء أعلى بكثير في التقييمات المقننة للتفكير النقدي مقارنة بأقرانهم في التعليم العام. ومن الممكن، أو حتى من المحتمل، أن يتم العثور على هذا الاختلاف قبل الصف الرابع، ولكن لا تتوفر مقاييس مقننة للتفكير النقدي للأطفال الأصغر سنًا. لذلك، كما هو الحال في تدريس مهارات القراءة أو مهارات الرياضيات، عند تدريس مهارات التفكير النقدي، لا يناسب التدريس الموحد جميع الطلاب. وبالتالي، هناك حاجة إلى نهج مختلف لمناهج وتعليم التفكير النقدي.

يعمل النهج المتميز أو المتباين لمنهج وتعليم التفكير النقدي على تعديل العمق والاتساع والوتيرة التي يمارس بها الطلاب الموهوبون أو المتقدمون مهارات التفكير

النقدي ويتعلمونها. يبدأ النهج المتميز بافتراض أن جميع الطلاب سوف يطورون مهاراتهم كمفكرين نقديين، ولكن بعض الطلاب، وتحديدًا أولئك الذين يتمتعون بقدرات معرفية متقدمة، سوف يتقنون المهارات في وقت مبكر ويتعلمون بشكل أسرع من الطلاب الآخرين. ويتضمن النهج المتميز العناصر التالية: (١) الأهداف والغايات الواضحة المتعلقة بالتفكير النقدي المتقدم، (٢) توضيح التصنيف المتقدم لمهارات التفكير النقدي، (٣) آليات لتسريع تقدم الطلاب من خلال منهج التفكير النقدي القياسي، (٤) تعديل المحتوى لزيادة تعقيد مهام التفكير النقدي، و (٥) نماذج التقييم الأصيل القادرة على قياس المستويات المتقدمة للتفكير النقدي عبر مجالات المحتوى.

أهداف التفكير النقدي:

تبدأ والنهاية في ذهنك. ضع هدف واضح للتأكيد على تنمية التفكير النقدي في برنامج تعليم الموهوبين. يرى هاري باسو Harry Passow (١٩٨٦) أنه "بدون مفهوم واضح لما نتوقع من الموهوبين والمتفوقين أن يحققوه، وما نريدهم أن يصبحوا عليه، فإن جهود مناهجنا الدراسية ستكون بلا اتجاه" (ص ١٨٦). إن الأهداف المحددة بوضوح لا تمنح مطوري المناهج التوجيه فحسب، بل تتيح لهم أيضًا بعض التوجيه بشأن القياس لتحديد مدى فعالية المنهج والتصميم التعليمي. وأوصي بشيء من هذا القبيل: سيقوم الطلاب المشاركون في برنامج الموهوبين والمتفوقين بتطوير مهارات التفكير النقدي المتقدمة كما يتضح من تطوير المنتجات والعروض التي تعكس التحليل والتقييم النقدي، والحجج الواضحة والتماسكة، وتشكيل الأحكام والقرارات المنطقية.

يمكن أيضًا تقسيم هذا الهدف الواسع لتنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب الموهوبين إلى أهداف برنامج الموهوبين الخاصة بموضوع معين مثل ما يلي:

- في برنامج الموهوبين والمتفوقين في فنون اللغة، سيقوم الطلاب بتطوير مهارات التفكير النقدي المتقدمة كدليل على التطوير للأوراق الجدلية الواضحة والتماسكة التي تحلل وتقيم المنطق في النصوص الكلاسيكية والمعاصرة.
- في برنامج الموهوبين والمتفوقين في الدراسات الاجتماعية، سيقوم الطلاب بتطوير مهارات التفكير النقدي المتقدمة كما يتضح من تقديم وتطوير الادعاءات التي تمثل أفكارًا مبتكرة وتعليقات ثاقبة حول قضايا الحكومة والسياسة والجغرافيا والاقتصاد.
- في برنامج الموهوبين والمتفوقين في العلوم، سيقوم الطلاب بتطوير مهارات التفكير النقدي المتقدمة كما يتضح من تطوير الادعاءات المدعومة علميًا والتي تدعم أو تتحدى الخرافات والأفكار والنظريات.

يجب أن تربط الأهداف والغايات معايير التفكير النقدي وخصوصية المحتوى الذي تتم دراسته. ويجب أن تشير الأهداف والغايات أيضًا إلى قياس منهجي لما إذا كانت الأهداف قد تم تحقيقها وإلى أي مدى تم تحقيقها على مستوى الطالب الفردي وكذلك على مستوى البرنامج.

التصنيف المتقدم لمهارات التفكير النقدي:

لقد قدم تصنيف تقييم كامبريدج لمهارات وعمليات التفكير النقدي لفنون اللغة صياغة مدروسة للتفكير النقدي في فنون اللغة مع ارتباطات بالخصائص الأخرى. وقد تم تطوير تصنيفات أخرى محددة للتفكير النقدي (انظر: Black, 2008; Facione, 1990). ولعل تصنيف التفكير النقدي الأكثر حداثة وبحثاً هو ذلك الذي طوره مؤسسة تقييم كامبريدج (Black, 2008, Cambridge Assessment) (Black, 2009). تم تطوير تصنيف كامبريدج كخطوة وسيطة في تطوير اختبار تقييم كامبريدج الجديد للتفكير النقدي بين طلاب المرحلة الثانوية، وهو تقييم التفكير النقدي Critical Thinking AS/A. ويتمثل دور التصنيف المتقدم لمهارات التفكير النقدي في تزويد مصممي المناهج الدراسية للموهوبين أو المتقدمين بمجموعة واضحة من المهارات الأكثر تعقيداً وأكثر متطلبات من تلك المهارات الموجودة في المناهج التأسيسية.

يمكننا أن نفترض أن تسلسل تصنيف تقييم كامبريدج لمهارات وعمليات التفكير النقدي لفنون اللغة لمهارات التفكير النقدي في القراءة والكتابة يشكل توقعات مستوى الصف لجميع الطلاب (انظر الجدول ٢). واستناداً إلى الأدلة التي تشير إلى أن الطلاب الموهوبين قد يكونون أكثر كفاءة في التفكير النقدي من أقرانهم في مستوى الصف الدراسي، فمن المرجح أن تنشأ الحاجة إلى التمييز بين خبرات التعلم والتوقعات. ويعتبر تصنيف مهارات التفكير النقدي (الجدول ٦) بمثابة أداة لمصممي المناهج والمعلمين لإجراء تعديل على تجارب التعلم للطلاب الموهوبين بطريقة منهجية. يمكن أن يكون التصنيف المتقدم بمثابة أداة للمعلمين الذين يقومون بإجراء تعديلات تعليمية على مستوى الفصل الدراسي الفردي، كما يمكن أن يكون بمثابة أداة لمصممي المناهج المشاركين في تطوير مجموعة من المهارات المحددة التي سيتم تدريسها كجزء من منهج الموهوبين والمتفوقين.

عند أعمق مستوى من تطوير مناهج التفكير النقدي، سيستخدم فريق التصميم التصنيف المتقدم لتوضيح نطاق مستوى الصف وتسلسل المهارات في التصنيف. ومن ثم سيتم تطوير توقعات واضحة ونماذج من الدروس لدمج هذا النطاق وتسلسل المهارات في منهج المحتوى الأساسي للمتعلمين الموهوبين والمتقدمين. هذا النطاق المتقدم وتسلسل مهارات التفكير النقدي لا يحل محل النطاق والتسلسل المقدم في تصنيف تقييم كامبريدج لمهارات وعمليات التفكير النقدي لفنون اللغة CCSS-ELA.

بدلاً من ذلك يصبح الأساس لنهج مختلف لتحقيق هدف البرنامج المعلن المتمثل في تطوير مهارات التفكير النقدي المتقدمة. ومن الناحية المثالية، يتضمن نطاق وتسلسل مهارات التفكير النقدي المتقدمة أيضاً المنتجات والأداء ذات المستوى المتقدم المطلوبة والموصى بها ونماذج التقييم المصاحبة لقياس أداء الطلاب وتوثيق النمو والإنجاز.

الجدول ٦: تصنيف تقييم كامبريدج لمهارات وعمليات التفكير النقدي

المهارة	العمليات
١. التحليل	<p>أ. التعرف على المصطلحات الأساسية للتفكير الاستدلالي واستخدامها.</p> <p>ب. التعرف على الحجج والتفسيرات.</p> <p>ج. التعرف على أنواع مختلفة من الاستدلال.</p> <p>د. تنفيذ الحجة.</p> <p>هـ. تصنيف الأجزاء المكونة للحجة وتحديد بنيتها.</p> <p>و. تحديد الافتراضات غير المذكورة.</p> <p>ز. توضيح المعنى.</p>
٢. التقييم	<p>أ. الحكم على الصلة.</p> <p>ب. الحكم على الكفاية (كون الحجج كافية أم لا).</p> <p>ج. الحكم على الأهمية والدلالة.</p> <p>د. تقييم المصادقية.</p> <p>هـ. تقييم المعقولية.</p> <p>ز. تقييم القياسات.</p> <p>ح. كشف الأخطاء في الاستدلال.</p> <p>ي. تقييم سلامة الاستدلال ضمن الحجة.</p> <p>ك. النظر في تأثير المزيد من الأدلة على الحجة.</p>
٣. الاستدلال	<p>أ. النظر في مضامين المطالبات والادعاءات ووجهات النظر والمبادئ والفرضيات.</p> <p>ب. استخلاص الاستنتاجات المناسبة بناءً على السبب أو الدليل أو الاثنين معاً.</p>
٤. البناء	<p>أ. اختيار المواد ذات الصلة بالحجة.</p> <p>ب. بناء حجة متماسكة وذات صلة أو حجة مضادة.</p> <p>ج. أخذ المزيد من الحجج.</p>

المهارة	العمليات
	<p>٤د. تكوين أحكام مسببة جيداً.</p> <p>٤هـ. الرد على العضلات.</p> <p>٤و. اتخاذ وتبرير القرارات العقلانية.</p>
٥. التأمل الذاتي	<p>٥أ. التشكيك في التصورات المسبقة الخاصة بالفرد.</p> <p>٥ب. التقييم الدقيق والمستمر لتفكير الفرد.</p>

المصدر: (Black, 2008, pp. 9-10)

آليات التسريع:

ربما يكون التسريع هو الممارسة القائمة على الأدلة المدعومة على نطاق واسع في تعليم الموهوبين (Colangelo, Assouline, & Gross, 2004; Southern & Jones, 1991; Swiatek & Benbow, 1991). وفي الأساس، هناك طريقتان للتفكير في التسريع. في الطريقة الأولى، يتضمن التسريع تعجيل وصول الطالب إلى المنهج الدراسي (تخطي الصف، والالتحاق المبكر، والحصول على النقاط عن طريق الامتحان). في الطريقة الثانية، يتضمن التسريع تعجيل المنهج الدراسي للطالب (ضغط المنهج، تسريع المحتوى، الأهداف المتدرجة). ويتضمن النهج المتميز المتنوع لتدريس التفكير النقدي النوع الثاني من التسريع، وهو نقل الطلاب من خلال المعايير المفصلة أو تصنيف المهارات بمعدل أسرع مما هو متوقع.

على سبيل المثال، من المتوقع أن يكون طالب الصف الرابع الطبيعي قادراً على شرح كيفية استخدام المؤلف للأسباب والأدلة لدعم نقاط معينة في النص (انظر الجدول ٢). ومن خلال التقييم المسبق والملاحظة، قد يدرك المعلم أن الطلاب الموهوبين أو المتقدمين يتقنون هذه المهارة بسرعة، قبل الطلاب الآخرين بوقت طويل. وبالتالي، بدلاً من الاستمرار في ممارسة نفس المهارة التي تم إتقانها بالفعل، قد يفرق المعلم بين توقعات التفكير النقدي من خلال تسريع الهدف. وبالتالي، فإن المهمة المتميزة تعكس معيار الصف الخامس، وشرح كيف يستخدم المؤلف الأسباب والأدلة لدعم نقاط معينة في النص، وتحديد الأسباب والأدلة التي تدعم أي النقاط. وربما بعد عدة تكرارات يتقن الطلاب الموهوبون أو المتقدمون مهارة الربط بين الأسباب والأدلة الداعمة لكل نقطة. قد يشمل التسريع الإضافي مهام تعليمية مختلفة في مستوى الصف السادس أو السابع من المعيار.

يجسد هذا التسريع القياسي للمحتوى التمايز التعليمي البسيط نسبياً. وتؤدي الإستراتيجية التعليمية إلى منهج تعليمي متدرج حيث تعمل الطبقة الأكثر تقدماً من الطلاب على مهمة مختلفة مستنيرة بمستويات متقدمة من نفس المعيار الذي يمارسه

الطلاب على هذا المستوى. ولتنفيذ هذا النهج المتميز بشكل فعال، يحتاج المعلمون إلى فهم تدفق المعايير عبر مستويات الصف مثل مخطط التدفق القياسي الموضح في الجدول ٢. وبالتالي، في النهج المتميز للتفكير النقدي، يتم ربط المناهج والتعليم بحيث لا يتم توفير المعلمين فقط تسلسل الأهداف ولكن ربما حتى أمثلة على المناهج الدراسية لكيفية تدريس المعيار في مستويات أعلى من الصف الدراسي.

تعديل المحتوى من أجل التعقيد:

بالإضافة إلى آليات التسريع، يتضمن النهج المتميز لتدريس التفكير النقدي تعديلات المحتوى من أجل التعقيد. ويحافظ التعقيد على نفس مستوى الصف الدراسي ولكنه يمايز وينوع تجربة التعلم من خلال التعديلات على المحتوى أو متطلبات المنتج. على سبيل المثال، في المثال أعلاه، من المتوقع من طالب الصف الرابع أن يشرح كيف يستخدم المؤلف الأسباب والأدلة لدعم نقاط معينة في النص. وحيث أن أسلوب التسريع زاد من متطلبات عملية التفكير باستخدام نفس النص المعلوماتي، فإن التعديل من أجل التعقيد يحافظ على عملية التفكير على مستوى الصف الدراسي ولكنه يمايز وينوع تعقيد النص. وتتمثل إحدى طرق تمايز وتنوع تعقيد النص في استخدام المستندات الأساسية ذات المفردات المتقدمة والتفكير الأكثر تعقيداً. وبالتالي، حيث قد تتضمن مهمة الصف الرابع النموذجية قراءة افتتاحية إخبارية مقدمة في المنهج المدرسي، فإن مهمة التفكير النقدي للموهوبين أو المتقدمين قد تتطلب من الطالب قراءة إعلان الاستقلال وتحديد كيفية استخدام المؤلف للأسباب والأدلة لدعم نقاط معينة في النص. وفي بعض الحالات التي يكون فيها الطلاب متقدمين بشكل خاص، قد يجمع المعلم بين آلية التسريع وتعديل المحتوى ويطلب من الطلاب قراءة النص الأكثر تقدماً وتنفيذ معيار مستوى الصف الدراسي الأعلى.

قد يقوم المعلم أو مصمم المنهج بإجراء تعديلات على المحتوى من أجل التعقيد ضمن مهام التفكير النقدي من خلال استدعاء استراتيجيات لزيادة العمق والتعقيد (Kaplan, 2009). على سبيل المثال، في مثال الصف الرابع، قد يُتوقع من الطالب أن يشرح كيف يستخدم المؤلف الأسباب والأدلة لدعم نقاط معينة، ثم يفكر أيضاً في كيفية النظر إلى تلك الأسباب والأدلة نفسها بالتناوب من وجهة نظر مختلفة. ويمكن أيضاً تمييز المهمة من حيث التعقيد من خلال مطالبة الطالب بتحديد علاقة متوازنة أو مماثلة حيث قد يقدم هذا المؤلف ادعاء مختلف باستخدام نفس الأسباب والأدلة. علاوة على ذلك، يمكن تمييز متطلبات المهمة من حيث التعقيد من خلال مطالبة الطالب بالإشارة إلى المغالطات أو التناقضات في حجة المؤلف.

يمكن أيضاً استخدام التصنيف المتقدم للتفكير النقدي لدعم التعديلات من أجل التعقيد. وفي مهمة الصف الرابع حيث يقوم الطالب بقراءة افتتاحية إخبارية ويشرح كيف يستخدم المؤلف العقل والأدلة لدعم نقاطه، يمكن للمعلم أن يزيد من تعقيد المهمة المهمة من خلال الحكم على مدى كفاية أدلة المؤلف أو تقييم مدى معقولية توصيات

المؤلف (انظر الجدول ٦). وباستخدام التصنيف المتقدم لمهارات التفكير النقدي، يستطيع المعلم أو مصمم المنهج تمييز وتنويع مهارات عملية التفكير المطلوبة لإكمال المهمة.

التقييمات الحقيقية للتفكير النقدي:

العنصر الأخير في المنهج المتميز والتنويع لتدريس التفكير النقدي هو التقييم الحقيقي لمتطلبات المهام المتقدمة باستخدام نماذج التقييم لتحديد مستويات إتقان التفكير النقدي.

ينص الهدف الموصى به على أن الطلاب سوف يطورون مهارات التفكير النقدي المتقدمة كما يتضح من تطوير المنتجات والعروض التي تعكس التحليل والتقييم النقدي، والحجج الواضحة والتماسكة، وتشكيل الأحكام والقرارات المعقولة. وفي نهاية المطاف، يجب تقييم تلك المنتجات والأداء، وقد يكون التقييم مزيحاً من إتقان المحتوى وإتقان مهارات التفكير النقدي.

من أجل تقييم مهارات التفكير النقدي المتقدمة، سيحتاج المعلمون ومصممو المناهج الدراسية إلى تطوير واستخدام نماذج تقييم ذات أسقف عالية الأداء. وبعبارة أخرى، فإن متطلبات المهام المختلفة تملّي استخدام عناوين مختلفة لتقييم الأداء. ويجب أن يركز تقييم التفكير النقدي المتقدم على الفكرتين الكبيرتين في معايير التفكير النقدي: تحليل الحجج وبناء الحجج. وتتضمن مؤشرات الجودة لكل من التحليل والبناء الاستخدام التماسك للاستدلال والأدلة، وعمق التحليل، والاعتراف بالتعقيد، والنظر الصادق لوجهات نظر متعددة، والاتساق، وتجنب المغالطات والتناقضات.

قد تتضمن منتجات المستوى المتقدم بناء حجج متماسكة لدعم المطالبات والأفكار في مجالات المحتوى الأساسية. وقد تشمل هذه الإنشاءات منتجات تقليدية ومبتكرة مثل الأوراق الرسمية والأفلام الوثائقية متعددة الوسائط. وقد تشمل العروض الخطب والمناظرات والمشاركة النشطة في ندوات المناقشة. وينبغي النظر في ما يشكل منتجاً أو أداءً متقدماً. وفي بعض الحالات، يقوم جميع الطلاب بإنشاء نفس المنتج أو الأداء ويكون التمايز والتنوع المتقدم بمثابة اختلاف نوعي. وفي حالات أخرى، قد يقوم الطلاب الموهوبون والمتقدمون بإنشاء منتجات وعروض فريدة أو تختلف عن تلك التي طورها المتعلمون العاديين. ومن الناحية المثالية، من خلال عملية بناء المناهج الدراسية، يتم تطوير أوصاف واضحة للمنتجات المتقدمة والأداء عبر مستويات الصفوف الدراسية ومجالات المواد الأساسية. علاوة على ذلك، فإن معايير الجودة ذات الأسقف عالية الأداء ستصاحب أوصاف المنتج / الأداء.

تائج البحث والاستنتاجات:

لقد كان تطوير مهارات التفكير النقدي هدفاً ثابتاً لتعليم الموهوبين لعقود من الزمن، ولكن في العصر الحالي للمعلومات الفورية والتكنولوجيا واسعة الانتشار، يعتبر تطوير

التفكير النقدي لجميع الطلاب على نطاق واسع نتيجة تعليمية مهمة. وتشير الأدلة إلى أن الطلاب الموهوبين والمتقدمين سيظهرون مستويات أكثر تقدماً في التفكير النقدي من أقرانهم العاديين في الصف الدراسي. وبالتالي، فمن المستحسن أن تأخذ الأنظمة التعليمية في الاعتبار كلا من الأساليب النموذجية والتمايز لت تنمية مهارات التفكير النقدي. إن مصممي المناهج الدراسية الذين يركزون على الطلاب الموهوبين والمتقدمين هم في وضع يسمح لهم بتوضيح نواتج التفكير النقدي المتقدمة وإنشاء تجارب تعليمية تعمل على تطوير مهارات التفكير النقدي المتقدمة. هذا النهج يتصور تنمية مهارات التفكير على غرار تنمية مهارات القراءة والكتابة والحساب. وتتطلب الفروق الفردية في قدرات المتعلمين مناهج وأساليب تعليم مختلفة لتحقيق أهداف الأداء المتقدمة المناسبة.

في حين أن مجال تعليم الموهوبين يدعو منذ فترة طويلة إلى تنمية مهارات التفكير النقدي، فإن الأدلة الموثقة لدينا على تحقيق هذا الهدف فعلياً محدودة. ويبدو أن مجالنا ينتقل إلى عصر جديد حيث يتم تعليم جميع الطلاب التفكير النقدي، ويُتوقع من الطلاب الموهوبين تطوير مستويات متقدمة من الكفاءة. وهناك بعض الآثار المترتبة على البحوث اللازمة. أولاً، ليس لدينا أي بحث في الوقت الحالي لتوثيق كيفية أداء الطلاب الموهوبين وفقاً لمعايير التفكير النقدي ضمن فنون اللغة في تقييم كامبردج لتقييم مهارات التفكير النقدي CCSS. وفي حين تشير الأدلة إلى أن الطلاب الموهوبين سوف يتقدمون مقارنة بأقرانهم في مستوى الصف الدراسي، إلا أننا لا نعرف ما إذا كانوا سيتقدمون فيما يتعلق بالمعايير أم لا. ثانياً، نحتاج إلى تصميم مناهج تفكير نقدي متقدمة في فنون اللغة والدراسات الاجتماعية والعلوم وتطوير تقييمات حقيقية قابلة للتطوير لقياس مدى فعالية تلك المناهج. ثالثاً، نحتاج إلى التطوير المنهجي والتحقق من بروتوكولات التقييم عالية الجودة التي تقيس بشكل موثوق النمو والإنجاز في منتجات وأداء التفكير النقدي الخاص بمجال معين. رابعاً، نحن نعلم أن التنفيذ الناجح لمناهج التفكير النقدي والاستراتيجيات التعليمية يتطلب التعلم المهني والمساءلة عن التنفيذ. ولتحقيق هذه الغاية، نحتاج إلى دراسات مصممة لقياس أنواع التدريب الأكثر فعالية في تجهيز المعلمين لدمج التفكير النقدي المتقدم في مناهجهم الدراسية المحددة المحتوى.

منذ أكثر من ٧٥ عاماً، أعرب جون ديوي John Dewey (١٩٢٥) وإدوارد جلاسر Edward Glase (١٩٤١) عن قلقهما من أن التعليم في الولايات المتحدة كان متوسطاً أو أسوأ في تطوير مواطنين مفكرين راغبين وقادرين على إجراء تقييم نقدي للمعتقدات العامة والخاصة. ويشير التحليل المعاصر الذي أجرته سوزان جاكوبي Susan Jacoby (٢٠٠٨) إلى أنه لم يتم إحراز تقدم يذكر منذ أن قدم ديوي وجلاسر تلك المناشدات من أجل منهج التفكير النقدي. ويُعتبر المستقبل كتاب مفتوح من الإمكانيات للتعامل بجدية مع مسؤولية تعليم طلابنا الأكثر تقدماً المطالبة بالعقل والوضوح والاتساق كسمات مميزة لهم.

المراجع:

- Beghetto R. A., Kaufman J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53-69. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>.
- Dixson D. D., Peters S. J., Makel M. C., Jolly J. L., Matthews M. S., Miller E. M., Rambo-Hernandez K. E., Rinn A. N., Robins J. H., Wilson H. E. (2020). A call to reframe gifted education as maximizing learning. *Phi Delta Kappan*, 102(4), 22-25. <https://doi.org/10.1177/0031721720978057>.
- Gagné F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21(2), 81-99. <https://doi.org/10.1080/13598139.2010.525341>.
- Gardner H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Basic Books.
- Hymer B. J. (2009). Beyond compare? Thoughts towards an inclusional, fluid, and nonnormative understanding of giftedness. In Balchin T., Hymer B., Matthews D. J. (Eds.), *The Routledge international companion to gifted education* (pp. 299-307). Routledge.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12.
- Kettler T. (2016). A differentiated approach to critical thinking in curriculum design. In Kettler T (Ed.), *Modern curriculum for gifted and advanced academic students* (pp. 91-110). Prufrock.
- Kettler, T. (2016). A differentiated approach to critical thinking in curriculum design. In T. Kettler (Ed.), *Modern curriculum for gifted and advanced academic students* (pp. 91-110). Prufrock Press.
- Lo C. O., Porath M., Yu H.-P., Chen C.-M., Tsai K.-F., Wu I.-C. (2019). Giftedness in the making: A transactional perspective. *Gifted Child Quarterly*, 63(3), 172-184. <https://doi.org/10.1177/0016986218812474>.

- Lo, C. O., Lin-Yang, R. C., & Chrostowski, M. (2022). Giftedness as a framework of inclusive education. *Gifted Education International*, 38(3), 431-437. <https://doi.org/10.1177/02614294211049157>
- Olszewski-Kubilius P., Calvert E. (2016). Implications of talent development framework for curriculum design. In Kettler T. (Ed.), *Modern curriculum for gifted and advanced academic students* (pp. 37–54). Prufrock.
- Renzulli J. S., Delcourt M. A. B. (2013). Gifted behaviors versus gifted individuals. In Gallahan C. M., Hertberg-Davis H. L. (Eds.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (pp. 36–48). Routledge.
- Sternberg R. J. (2020). Rethinking what we mean by intelligence. *Phi Delta Kappan*, 102(3), 36–41. <https://doi.org/10.1177/0031721720970700>.
- Walden University. (2019, February 15). *The Four C Model of Creativity* | Walden University. Waldenu.edu; Walden University. <https://www.waldenu.edu/online-masters-programs/ms-in-education/resource/the-four-c-model-of-creativity>