نقاط تحول رئيسية في تعليم الموهوبين في القرن العشرين
MAJOR TURNING POINTS IN GIFTED EDUCATION IN THE 20TH CENTURY

إعداد

سالي م. ريس[١] SALLY M. REIS

أستاذ علم النفس التربوي

مدرسة نيغ للتربية - بجامعة كونيتيكت

رئيس الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين بالولايات المتحدة الأمريكية

https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-#/model/major_turning_points

ترجمة

أ.د. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب[٢]

anassersa@du.edu.eg

http://staff.du.edu.eg/index.php?u=420&p=m&c=3

أستاذ علم النفس والتربية الخاصة

كلية التربية ـ جامعة دمياط

الأحد ٢١ أكتوبر ٢٠٢١م

---

[١] سالي م. ريس SALLY M. REIS، أستاذ علم النفس التربوي، مدرسة نيغ للتربية - بجامعة كونيتيكت، رئيس الرابطة الوطنية للأطفال الموهوبين بالولايات المتحدة الأمريكية

[٢] أ.د. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، أستاذ علم النفس والتربية الخاصة، كلية التربية، جامعة دمياط، مصر، في: الاحد، ٢٦ سبتمبر ٢٠٢١م.

نقاط تحول رئيسية في تعليم الموهوبين في القرن العشرين
MAJOR TURNING POINTS IN GIFTED EDUCATION IN THE 20TH CENTURY

مقدمة:

ما هي نقاط التحول في تعليم الموهوبين والمتفوقين في هذا القرن؟ نبدأ قرنًا جديدًا ومن المناسب التفكير في التغييرات والتطورات غير العادية التي شهدناها في العقود العديدة الماضية في مجالنا. قد يكون من الصعب الوصول إلى توافق في الآراء حول نقاط التحول في القرن الماضي، لكن يسعدني أن تتاح لي فرصة تقديم منظور واحد مع الاعتراف بأن هذا المنظور يتم تصفيته من خلال عدسة أمريكية ومنظور شخص قضى غالبية حياته ـ الحياة المهنية في هذا المجال. أول وأهم نقطة تحول هي فهمنا للأبعاد المتعددة للموهبة.

توسيع مفاهيم الموهبة والتفوق: Expanding Conceptions of Giftedness and Talent

في القرن الماضي، توصلنا إلى أن المتعلمين الموهوبين ليسوا مجموعة متجانسة. على العكس من ذلك، فهي كثيرة ومتنوعة وفريدة من نوعها. تشير المراجعة الشاملة للبحث عن المتعلمين الموهوبين والمتفوقين إلى أن المواهب ومجالات التفوق لدى الموهوبين تختلف بشكل كبير. خلال العقود العديدة الأولى من هذا القرن، كان علماء القياس النفسي وعلماء النفس، على خطى لويس تيرمان في عام ١٩١٦، يوازنون بين الموهبة ومعدل الذكاء المرتفع. بقي بعض من هذا "الإرث" قائمًا حتى يومنا هذا، حيث لا تزال الموهبة ومعدل الذكاء المرتفع متساويين في بعض مفاهيم الموهبة. منذ ذلك الوقت المبكر، ومع ذلك، ناقش باحثون آخرون (على سبيل المثال، كاتيل وجيلفورد وثورستون Cattell, Guilford, and Thurstone) بأنه لا يمكن التعبير عن الفكر بهذه الطريقة الموحدة، واقترحوا مناهج متعددة الأوجه للذكاء (Wallace & Pierce, 1992). قدمت الأبحاث التي أجريت في الثمانينيات والتسعينيات بيانات تدعم مفاهيم مكونات متعددة للذكاء. يتضح هذا بشكل خاص في إعادة فحص "الموهبة" بواسطة ستيرنبرغ وديفيدسون Sternberg and Davidson (١٩٨٦) في تحريرهما مفاهيم الموهبة. المفاهيم المختلفة للموهبة المقدمة على الرغم من تميزها، مترابطة بطرق عديدة. يعرّف معظم الباحثين الموهبة من حيث الصفات المتعددة، وليست جميعها صفات عقلية. غالبًا ما يُنظر إلى درجات معدل الذكاء على أنها مقاييس غير كافية للموهبة. الدافعية، ومفهوم الذات العالي، والإبداع هي الصفات الرئيسة في العديد من هذه المفاهيم الموسعة للموهبة (Siegler & Kotovsky, 1986).

تخدم نظرية هوارد جاردنر Howard Gardner (١٩٨٣) للذكاء المتعدد وتعريف جوزيف رينزولي Joseph Renzulli (١٩٧٨) "الحلقات الثلاث three ring" للسلوك الموهوب كأمثلة دقيقة لمفاهيم علمية متعددة الأوجه وموسعة للذكاء والموهبة. ويعرف جاردنر Gardner (١٩٨٣) الذكاء بأنه القدرة على حل المشكلات، أو إنشاء منتجات، يتم تقييمها ضمن

بيئة ثقافية واحدة أو أكثر. ضمن نظريته في الذكاءات المتعددة، يعبّر جاردنر عن ثماني ذكاءات محددة: نذكاء لغوي، ذكاء موسيقي، ذكاء منطقي-رياضي، ذكاء مكاني، ذكاء جسدي-حركي، ذكاء اجتماعي، ذكاء شخصي، وذكاء طبيعي. يعتقد جاردنر أن الناس يشعرون براحة أكبر عند استخدام مصطلح "المواهب" وأن "الذكاء" محجوز عمومًا لوصف "الذكاء" اللغوي أو المنطقي؛ ومع ذلك، فهو لا يعتقد أن بعض القدرات البشرية يجب أن تعتبر بشكل تعسفي "ذكاء" أعلى من الذكاءات الأخرى (على سبيل المثال، اللغة كذكاء مقابل الرقص كموهبة) (Gardner, 1993).

يتكون تعريف رينزولي (Renzulli, 1978)، الذي يحدد السلوكيات الموهوبة بدلاً من الأفراد الموهوبين، من ثلاثة مكونات على النحو التالي:

> يتكون السلوك الموهوب من السلوكيات التي تعكس التفاعل بين ثلاث مجموعات أساسية من السمات البشرية - قدرة عقلية فوق المتوسط، ومستويات عالية من الالتزام بالمهام، ومستويات عالية من الإبداع. الأفراد القادرون على تطوير السلوك الموهوب هم أولئك الذين يمتلكون أو قادرون على تطوير هذه المجموعة المركبة من السمات وتطبيقها على أي مجال ذي قيمة محتملة للأداء البشري. الأشخاص الذين يظهرون أو قادرون على تطوير تفاعل بين المجموعات الثلاث يحتاجون إلى مجموعة متنوعة من الفرص والخدمات التعليمية التي لا يتم تقديمها عادة من خلال البرامج التعليمية العادية (Renzulli & Reis, 1997, p. 8).

اشتركت الحكومة الفيدرالية للولايات المتحدة أيضًا في نهج متعدد الأوجه للموهبة منذ عام ١٩٧٢ عندما تم إصدار تقرير وطني يسمى تقرير مارلاند Marland Report. وقد هيمن تعريف مارلاند، أو تعريف "وزارة التعليم الأمريكية،" على تعريفات معظم الدول للموهبة والتفوق (Passow and Rudnitski, 1993). تم الاستشهاد بأحدث تعريف اتحادي في أحدث تقرير وطني حول حالة تعليم الموهوبين والمتفوقين:

> يقوم الأطفال والشباب ذوو المواهب المتميزة بأداء أو إظهار القدرة على الأداء بمستويات عالية بشكل ملحوظ من الإنجاز بالمقارنة مع الآخرين في سنهم أو خبرتهم أو بيئتهم. يُظهر هؤلاء الأطفال والشباب قدرة عالية على الأداء في المجالات الفكرية والإبداعية أو الفنية، ويمتلكون قدرة قيادية غير عادية، أو يتفوقون في مجالات أكاديمية محددة، الأمر الذي يتطلب خدمات أو أنشطة لا تقدمها عادة المدارس. المواهب المتميزة موجودة لدى الأطفال والشباب من جميع الفئات الثقافية، وعبر جميع الطبقات الاقتصادية، وفي جميع مجالات المساعي الإنسانية (U.S. Department of Education, 1993, p. 26).

على الرغم من أن العديد من المناطق التعليمية تتبنى هذا التعريف أو غيره من التعريفات العامة كفلسفة لهم، إلا أن البعض الآخر لا يزال ينتبه فقط إلى القدرة "العقلية" عند تحديد الطلاب وخدمتهم. وعلى الرغم من إدراك العديد من علماء النفس والمعلمين للتعريفات الموسعة للموهبة والذكاء، فإن العديد من الطلاب ذوي المواهب ومجالات التفوق غير معترف بهم وغير مخدومين.

المفاهيم المدرسية مقابل الموهبة الإنتاجية الإبداعية: Conceptions of Schoolhouse vs Creative Productive Giftedness

يتم تقديم مناقشة حول "القدرة العقلية العالية أو الإمكانات" و"القدرة أو الإمكانات الإبداعية العالية" في قسمين منفصلين لأن البحث والمناقشة الحاليين غالبًا ما يحددان فئتين عريضتين، والتي أشار إليها رينزولي Renzulli (١٩٨٦) بشكل مناسب إما باسم "موهبة المدرسة schoolhouse giftedness " و / أو "موهبة إبداعية / منتجة creative/productive giftedness". تشير **موهبة المدرسة** إلى إجراء الاختبارات أو تعلم الدروس أو الموهبة الأكاديمية، والأفراد الذين يندرجون في هذه الفئة يسجلون بشكل عام نتائج جيدة في التقييمات العقلية أو المعرفية التقليدية ويؤدون أداءً جيدًا في المدرسة. من ناحية أخرى، تنعكس **الموهبة الإبداعية / الإنتاجية** لدى الأفراد الذين يميلون إلى أن يكونوا منتجين (وليسوا مستهلكين) للمعرفة أو المواد أو المنتجات الأصلية والذين يستخدمون عمليات التفكير التي تميل إلى أن تكون استقرائية ومتكاملة وموجهة نحو المشكلة. تقدم نتائج دراسة طولية حديثة بحثًا يدعم تمييز رينزولي بين موهبة المدرسة والموهبة الإبداعية / الإنتاجية. وجد بيرلث وسيروالد وهيلر (Perleth, Sierwald & Heller, 1993)، في دراسة ميونيخ الطولية للموهبة (١٩٨٥-١٩٨٩) التي ركزت على عدد كبير من طلاب المرحلة الثانوية، اختلافات واضحة بين الطلاب الذين أظهروا إبداعًا / إنتاجًا مقابل موهبة المدرسة. يعتقد رينزولي أنه يجب تطوير كلا النوعين من الموهبة وأن هناك تفاعل بينهما (Renzulli, 1986). يوفر هذا الانقسام خروجًا عن المفاهيم السابقة للموهبة والتركيز على الحاجة إلى تطوير الإبداع كشكل من أشكال الموهبة.

تراجع التحدي للموهوبين والمتفوقين: The Decline of Challenge for Gifted and Talented Students

في التقرير الفيدرالي الذي تم إصداره مؤخرًا حول حالة التعليم للطلاب الموهوبين في أمريكا بعنوان التميز الوطني، حالة لتطوير المواهب الأمريكية (U.S. Department of Education, 1993)، توصف أزمة هادئة في تعليم الطلاب الموهوبين في الولايات المتحدة. ويشير التقرير إلى عدم الاهتمام بهذه الفئة من المجتمع وغياب التحدي الذي يواجههم: "على الرغم من الاهتمام المتقطع على مر السنين باحتياجات الطلاب المتفوقين، إلا أن معظمهم يواصلون قضاء وقتهم في المدرسة في عمل أقل بكثير من قدراتهم. إن الاعتقاد السائد في إصلاح المدارس بأن الأطفال من جميع الخلفيات الاقتصادية والثقافية يجب أن يصلوا إلى إمكاناتهم الكاملة لم يمتد ليشمل الطلاب الأكثر موهبة في أمريكا. إنهم لا يواجهون تحديات وبالتالي لا ينجزون" (ص ٥). ويشير التقرير كذلك إلى أن الطلاب الموهوبين في أمريكا يتلقون منهجًا أقل صرامة، ويقرأون كتبًا أقل في متطلباتها، وهم أقل استعدادًا للعمل أو التعليم ما بعد الثانوي من الطلاب المتفوقين في العديد من البلدان الصناعية الأخرى. ويشير التقرير أيضًا إلى إهمال الأطفال الموهوبين من منازل محرومة اقتصاديًا أو من مجموعات متنوعة ثقافيًا أو لغويًا، ولن يدرك الكثير منهم إمكاناتهم دون نوع من التدخل.

الملل والتكرار في المدرسة: Boredom and Repetition in School

في السنوات الخمس والعشرين الماضية، اتُهم ناشرو الكتب المدرسية الأمريكيون بـ "إضعاف" الكتب المدرسية. في عام ١٩٨٢، على سبيل المثال، أشار كيرست (Kirst, 1982) إلى أن عينة من الناشرين الأمريكيين اتفقت على أن كتبهم المدرسية قد انخفضت مستويين صفيين في مستوى الصعوبة خلال السنوات العشر إلى الخمس عشرة الماضية. ووفقًا لكيرست، عندما حاول معلمو كاليفورنيا العثور على كتب مدرسية تتحدى الثلث الأعلى من طلابهم، لم يكن لدى أي ناشر كتاب لعرضه للتبني، واقترح بدلاً من ذلك إعادة إصدار الكتب المدرسية من أواخر الستينيات. تم استخدام مصطلح "إغفال الكتب المدرسية dumbing down of textbooks" في عام ١٩٨٤ من قبل تيريل بيل Terrell Bell، وزير التعليم خلال فترة ولاية ريغان الأولى، كرد فعل على تقرير أمة معرضة للخطر، التقرير الوطني المعروف الذي انتقد بشدة مدارسنا الأمريكية وقدم الزخم لمعظم مبادرات الإصلاح التربوي الحالية. ومع ذلك، فإن مشكلة استخدام الكتب المدرسية الأسهل لم تبدأ في عام ١٩٨٤. ووجد فحص شامل أجراها ريس وويستبرج (Reis & Westberg, 1994) لمشاكل التخبط في الكتب المدرسية أن الاتجاه نحو المواد الأسهل بدأ في عشرينيات القرن الماضي عندما بدأت المفردات اللغوية في الانخفاض لأن المزيد من أبناء المهاجرين والفقراء بدأوا في الالتحاق بالمدارس. تم إدخال عدد أقل وأقل من الكلمات الجديدة في الكتب المدرسية والكلمات التي تم تقديمها تتكرر أكثر فأكثر لتلبية احتياجات السكان المتغيرة. استمر هذا الاتجاه في الثلاثينيات حتى الخمسينيات من القرن الماضي في كل من دراسات القراءة والدراسات الاجتماعية. تساءل تشال Chill مرارًا وتكرارًا عن ممارسة استخدام الكتب المدرسية للقراءة التي كانت سهلة للغاية لأنها كانت متطابقة مع وضع الطلاب في الصف، ولكن ليس مستويات قراءتهم؛ حيث استمرت مشاكل الكتب المدرسية الأقل صعوبة (Chall & Conard, 1991). كما وثق تشال وكونارد Chall and Conard أن الاتجاه إلى استخدام محتوى أقل تحديًا استمر حتى نهاية القرن.

ممارسات الفصول الدراسية للطلاب ذوي القدرات العالية في الفصول الدراسية في الولايات المتحدة: Classroom Practices for High Ability Students in Classrooms in The United States

في الآونة الأخيرة، قامت ثلاث دراسات أجراها موقع جامعة كونيتيكت التابع للمركز القومي للبحوث حول الموهوبين والمتفوقين بتحليل ما يحدث في الفصول الدراسية الأمريكية للطلاب ذوي القدرات العالية وتظهر النتائج نمطاً مزعجاً. تم إجراء مسح ممارسات الفصل الدراسي (Archambault, et al., 1993)، لتحديد مدى تلقي الطلاب الموهوبين والمتفوقين تعليماً متمايزاً في الفصول الدراسية العادية. تم اختيار ما يقرب من ٧٣٠٠ معلم في الصفين الثالث والرابع في المدارس العامة والخاصة في الولايات المتحدة بشكل عشوائي للمشاركة في هذا البحث وأكثر من ٥١٪ من هذه العينة الوطنية من معلمي الفصل استجابوا للمسح. ذكر ٦١٪ من المدرسين في المدارس العامة و٥٤٪ من المعلمين في المدارس الخاصة أنهم لم يتلقوا أي

تدريب في تعليم الموهوبين. تتمثل النتيجة الرئيسية لهذه الدراسة في أن معلمي الفصل يقومون بإجراء تعديلات طفيفة فقط على المناهج الدراسية العادية لتلبية احتياجات الطلاب الموهوبين. كانت هذه النتيجة متسقة لجميع أنواع المدارس التي تم أخذ عينات منها والفصول الدراسية في أجزاء مختلفة من البلاد ولأنواع مختلفة من المجتمعات.

استهدفت دراسة ملاحظة ممارسات الفصل الدراسي (Westberg, et al., 1993) الممارسات التعليمية والمناهجية المستخدمة مع الطلاب الموهوبين والمتفوقين في الفصول الدراسية الابتدائية العادية في جميع أنحاء الولايات المتحدة. تم إجراء الملاحظات المنهجية في ٤٦ فصلًا دراسيًا للصف الثالث أو الرابع. تم تصميم الملاحظات لتحديد ما إذا كان مدرسو الفصل الدراسي وكيفية تلبية احتياجات الطلاب الموهوبين في الفصل الدراسي العادي. تم اختيار طالبين، أحدهما طالب ذو قدرة عالية والأخر طالب متوسط القدرة، كطالبين مستهدفين لكل يوم ملاحظة وتم توثيق أنواع وتكرار التعليم الذي يتلقاها كلا الطالبان من خلال التعديلات في أنشطة المناهج والمواد التعليمية والتفاعلات اللفظية بين المعلم والطالب بمعرفة ملاحظين مدربين. أشارت النتائج إلى القليل من الاختلاف في الممارسات التعليمية والمناهجية، بما في ذلك ترتيبات التجميع والتفاعلات اللفظية للطلاب الموهوبين في الفصل العادي. في جميع مجالات المحتوى خلال ٩٢ يومًا من أيام الملاحظة، نادرًا ما تلقى الطلاب الموهوبون تعليماً في مجموعات متجانسة (٢١٪ فقط من الوقت)، والأكثر إثارة للقلق هو أن الطلاب الموهوبين المستهدفين قد عانوا من عدم وجود تمايز تعليمي أو منهجي في ٨٤٪ من الأنشطة التعليمية التي شاركوا فيها. كما تم فحص الملخصات اليومية لهذه الملاحظات التي أكملها الملاحظون المدربون. كان الموضوع الأكثر شيوعًا في تحليل المحتوى هذا هو استخدام ممارسات متطابقة لجميع الطلاب المستهدفين. على سبيل المثال، ظهرت عبارات مثل "لا تمايز هادف" في ٥١ من ٩٢ ملخصًا يوميًا. قدمت الملخصات القصصية السردية مثل ما يلي لمحات مؤثرة عن التجارب اليومية للطلاب ذوي القدرات العالية: "تجدر الإشارة إلى أن "الموهوب المستهدف كان غير منتبه خلال جميع حصصهم الدراسية"، "بدا وكأنه نعسان"، و"لم يتطوع أو يبادر أبدًا"، وكان غير متحمساً بشكل واضح تجاه جميع الأنشطة"، "لم تُبذل أي محاولة لتوجيه أسئلة مهارات التفكير العليا إليه أو لإشراكه في عمل أكثر تحديًا"، "لم يتصرف أبدًا بأي شكل من الأشكال".

درست دراسة ثالثة بعنوان "دراسة ضغط المناهج The Curriculum Compacting Study" (Reis, et al., 1993) آثار استخدام خطة تسمى ضغط المناهج (Reis, Burns & Renzulli, 1992) لتعديل المنهج الدراسي وتخطي الأعمال التي تم إتقانها مسبقًا للطلاب ذوي القدرات العالية. العمل الذي تم تخطيه أو حذفه هو محتوى يتكرر من الكتب المدرسية السابقة أو المحتوى الذي قد يكون جديدًا في المنهج، ولكن بعض الطلاب يعرفونه بالفعل. شارك في هذه الدراسة ٤٣٦ معلمًا كما شارك ٧٨٣ طالبًا. خضع الطلاب لاختبار أيوا للمهارات الأساسية Iowa Test of Basic Skills على مستوى الصف الزمني التالي في شهري أكتوبر ومايو. عندما استبعد معلمي الفصول الدراسية في المجموعة ما بين ٤٠-٥٠٪ من المناهج العادية التي تم إتقانها سابقًا للطلاب ذوي القدرات العالية، لم يتم العثور على فروق بين الطلاب الذين تم

ضغط عملهم والطلاب الذين قاموا بكل شيء في القراءة، والحساب الرياضي والدراسات الاجتماعية والهجاء. في مفاهيم العلوم والرياضيات، سجل الطلاب الذين تم ضغط مناهجهم درجات أعلى بكثير من نظرائهم في المجموعة الضابطة. وفقًا لذلك، يمكن للمعلمين حذف ما يصل إلى ٤٠-٥٠٪ من المواد دون آثار ضارة على درجات التحصيل. وفي بعض مجالات المحتوى، كانت الدرجات أعلى في الواقع عندما تم حذف المحتوى السابق الذي تم إتقانه.

تداعيات نقص التحدي على الموهوبين: The Ramifications of the Lack of Challenge for Gifted Students

من الواضح أن هناك ثلاث تداعيات على الطلاب الموهوبين في مدارس أمتنا. أولاً، من الواضح أنهم لا يواجهون تحديات، وبالتالي فإن نموهم يتأخر أو قد يتوقف. إذا لم تكن المواد التعليمية أعلى من مستوى معرفة الطلاب أو فهمهم، فإن التعلم يكون أقل كفاءة وقد يتوقف النمو الفكري. ليس من المستغرب، على سبيل المثال، أن تجد طالبًا موهوبًا جدًا في الصف الأول في مدرسة حضرية يقرأ في الصف الخامس ويقرأ فقط أعلى قليلاً من مستوى الصف عندما يدخل الصف الخامس. ثانيًا، لا يتعلم الكثير من ألمع طلابنا العمل، وبالتالي يكتسبون عادات عمل سيئة. في دراسة حديثة لريس وهيبرت ودياز وماكسفيد وراتلي (Reis, Hébert, Díaz, Maxfield & Rattley, 1995) أجريت على ٣٥ طالبًا حضريًا يتمتعون بقدرات عالية والذين لا ينجزون في المدرسة، قدم الطلاب نظرة ثاقبة حول سبب ضعف أدائهم في المدرسة الثانوية، وإلقاء اللوم على برنامج المدرسة الابتدائية الذي هو سهل للغاية. تعليق أحد الطلاب يمثل موقف غالبية الطلاب المشاركين في الدراسة: "كانت المدرسة الابتدائية ممتعة" و"أنا دائما أحصل على ممتاز في بطاقة تقريري في الدراسة"، و"لم أدرس أبدًا عندما كنا في الفصل ولم أضطر أبدًا للدراسة في المنزل".

ومع ذلك، فإن مشكلة عدم تعلم العمل لا توجد فقط في المناطق الحضرية أو في أمريكا وحدها، ويبدو أنها مجال ذو أهمية متزايدة في تعليم الطلاب الموهوبين والمتفوقين.

المجتمعات المحرومة من تعليم الموهوبين: Underserved Populations in Gifted Education

لسوء الحظ، لا يزال غالبية الشباب المشاركين في برامج الموهوبين والمتفوقين في جميع أنحاء البلاد يمثلون ثقافة الأغلبية. توجد شكوك قليلة فيما يتعلق بالأسباب التي تجعل الطلاب المحرومين اقتصاديًا وغيرهم من طلاب الأقليات ممثلة تمثيلا ناقصا في برامج الموهوبين. على سبيل المثال، يشير فريزر وباسو (Frasier and Passow, 1994) إلى أن إجراءات الكشف والتعرف والاختيار قد تكون غير فعالة وغير مناسبة لتحديد هؤلاء الشباب. وتشير أيضًا إلى أن الإحالات المحدودة وترشيحات الطلاب من الأقليات أو من الفئات المحرومة الأخرى تؤثر على وضعهم في نهاية المطاف في البرامج. تم ذكر التحيز في الاختبار وعدم الملاءمة كسبب للاعتماد المستمر على الأساليب التقليدية للكشف والتعرف على الموهوبين. يمكن تقديم خدمة أفضل للمجموعات التي لم يتم تمثيلها بشكل تقليدي في برامج الموهوبين، وفقًا لفريز وباسو Frasier

and Passow (١٩٩٤)، إذا تم أخذ العناصر التالية في الاعتبار: التركيبات الجديدة للموهبة، والاهتمام بالتنوع الثقافي والسياقي، واستخدام تقييم أكثر تنوعًا وأصالة، وتحديد الأداء، والتعرف من خلال فرص التعلم، والاهتمام بكل من الخصائص المطلقة للموهبة، والسمات، والقدرات، والسلوكيات المرتبطة عالميًا بالموهبة وكذلك السلوكيات المحددة التي تمثل مظاهر مختلفة لإمكانات الموهوبين وأدائهم كنتيجة للمجتمع والسياقات الثقافية التي تحدث فيها (ص ١٧).

بالإضافة إلى الطلاب من الفئات السكانية المحرومة اقتصاديًا، والأقليات المختلفة والمجموعات الثقافية، وكذلك الطلاب الموهوبين ذوي الإعاقات المختلفة مثل صعوبات التعلم، وضعف البصر والسمع، والإعاقات الجسدية، هناك مجموعة أخرى من الطلاب الذين تم تمثيلهم بشكل ناقص تقليديًا في برامج الموهوبين هم من الإناث اللواتي لديهن إمكانات في الرياضيات والعلوم، بالإضافة إلى الإناث الموهوبات اللائي حققن إنجازًا في المدرسة ولكن لم ينجزن في الحياة لاحقًا (Reis, 1987; 1988). وقد تم اقتراح برامج خاصة واستراتيجيات وإجراءات للكشف والتعرف والتشخيص للعديد من هذه المجموعات، ومع ذلك، لا يزال هناك الكثير من التقدم الذي يتعين إحرازه لتحقيق العدالة لهذه المجموعات الممثلة تمثيلا ناقصا.

المتعلمون الموهوبون والمتفوقون المتنوعون: Diverse Gifted and Talented Learners

المتعلمون الموهوبون والمتفوقون المتنوعون ثقافياً ولغوياً:

تميز عقد الثمانينيات باهتمام متزايد بالموهوبين غير العاديين الذين يوصفون عمومًا على أنهم يتكونون من الأقليات العرقية والإثنية واللغوية، والمحرومين اقتصاديًا، والإناث الموهوبات، والموهوبين المتدربين، والموهوبين / المعاقين. في هذه المجموعات السكانية، قد يتم إخفاء تحديد الموهبة بخصائص وتحيزات أخرى (Bireley, Languis & Williamson, 1992). خلال العقدين الماضيين، حوّل الباحثون في مجال تعليم الموهوبين انتباههم بشكل متزايد إلى التمثيل الناقص لبعض السكان في برامج الموهوبين مثل تلك المذكورة أعلاه. كما تم استهداف الأقليات العرقية والإثنية واللغوية من قبل السياسات الفيدرالية وسياسات الولايات. على سبيل المثال، نص قانون جاكوب ك. جافيتس Jacob K. Javits لتعليم الطلاب الموهوبين والمتفوقين لعام ١٩٨٨ على أن "المواهب المتميزة موجودة لدى الأطفال والشباب من جميع المجموعات الثقافية، وعبر جميع الطبقات الاقتصادية، وفي جميع مجالات النشاط البشري" (U.S. Department of Education, 1993, p. 26).

التباين السائد في نسبة التنوع الثقافي واللغوي (على سبيل المثال، اتقان اللغة الإنجليزية المحدود (LEP)، وثنائي اللغة، واللغة الإنجليزية كلغة ثانية (الذي تم تحديده وتقديمه في برامج للموهوبين هو الشاغل الرئيسي للعديد من الباحثين والمعلمين في تعليم الموهوبين) (Kloosterman, 1997; Maker, 1983; Mitchell, 1988). السبب الرئيسي الذي تم الاستشهاد به لنقص تمثيلهم هو عدم وجود إجراءات تقييم مناسبة ونقص جهود البرمجة التعليمية

لهم (Frasier, García, & Passow, 1995; Frasier & Passow, 1994; Kitano & Espinosa, 1995). تقرير وزارة التعليم الأمريكية (١٩٩٣)، بعنوان: **التميز الوطني: حالة لتطوير المواهب الأمريكية**، ينص على أنه "يلزم بذل جهود خاصة للتغلب على العوائق التي تحول دون التحصيل والتي يواجها العديد من الطلاب المحرومين اقتصاديًا والأقليات" (ص ٢٨). تتناول الأقسام المختلفة في هذا التقرير أيضًا الحاجة إلى تحديد المواهب لدى الشباب من خلفيات اجتماعية واقتصادية وثقافية مختلفة. في هذا الصدد، على الرغم من بذل العديد من الجهود في العقد الماضي للتغلب على هذه القيود، لا تزال المناطق التعليمية والأفراد يجدون أنفسهم يفتقرون إلى الدعم البحثي المنتظم لتصميم وتنفيذ نظام أكثر إنصافًا لتحديد هؤلاء الطلاب. ومع ذلك، يجب تكريس اهتمام دقيق لأهمية قوائم المراجعة الحالية للسمات والخصائص التي تؤدي إلى اكتشاف وتحديد الطلاب المتقدمين. على سبيل المثال، يطرح حكم المعلم صعوبات في الإشارة إلى الطلاب المتنوعين ثقافياً ولغوياً والتعرف عليهم بسبب مواقف المعلم السلبية، والمقاومة، أو المعرفة غير المرضية بمظاهر الموهبة لدى هؤلاء الطلاب. من الأهمية بمكان أن يحمل المعلمون توقعات إيجابية وعالية تجاه الطلاب ثنائيي اللغة والمتنوعين ثقافيًا وأن يصبحوا على دراية بثقافة الأسرة، والتي قد تختلف اختلافًا كبيرًا عن عائلات الأغلبية. من المهم أيضًا تضمين الخصائص الفريدة لكل مجموعة كجزء من عملية الاكتشاف والتعرف على الموهوبين.

في الآونة الأخيرة، أكمل الباحثون في المركز الوطني للبحوث حول الموهوبين والمتفوقين دراسة مدتها ثلاث سنوات لـ ٣٥ من طلاب المدارس الثانوية المحرومين اقتصاديًا والمتنوعين عرقيًا والموهوبين سواء الذين أنجزوا أو لم ينجزوا تحصيلياً في مدرستهم الثانوية الحضرية (Reis, Hébert, Díaz, Rattley, & Maxfield, 1995). تم استخدام الأساليب النوعية ووجد عدد من الخصائص الشخصية المشتركة التي أظهرها المشاركون في هذه الدراسة بما في ذلك: الدافعية والإرادة الداخلية، والاستخدام الإيجابي لحل المشكلات، والاستقلالية، والتطلعات الواقعية، وزيادة الحساسية تجاه بعضهم البعض والعالم من حولهم، وتقدير التنوع الثقافي. كان التصميم على النجاح يتكرر باستمرار من قبل معظم المشاركين في هذه الدراسة، على الرغم مما يمكن اعتباره تحيزًا موجهًا ضدهم. قالت روزا Rosa إحدى المشاركات في الدراسة إنها عانت من أنواع مختلفة من التحيز في مجتمعها، وأحيانًا في التجارب والخبرات الأكاديمية، وكانت تعتقد أنها تعرضت للتحيز لأنها ذكية وبورتوريكية في نفس الوقت. حدث هذا التحيز في المدرسة، من خلال المعلمين وكذلك الطلاب، وفي البرامج الصيفية التي شاركت فيها للطلبة المتفوقين - والتي أقيمت في بعض أرقى المدارس الخاصة في الدولة. وشرحت هذا التحيز بقولها، "أعلم أن الناس سينظرون إلى من حين لآخر ويقولون، عندما يكتشفون أنني ذكية،" كيف يمكن أن يكون ذلك؟ إنها من بورتوريكو" (Reis, et al., 1995, p. 102). واعتقدت أنها عانت من التحيز لأنها ذكية وبورتوريكية في نفس الوقت.

أشار كل من المشاركين المتفوقين في هذه الدراسة إلى دافع داخلي جعلهم مدفوعين للنجاح في بيئتهم الحضرية. أشار أحد المشاركين إلى هذا الدافع باعتباره "إرادة داخلية" ساهمت في

الإيمان القوي بالنفس الذي لوحظ لدى المشاركين. كما أظهر العديد من المشاركين في هذه الدراسة القدرة على الصمود، حيث جاء الغالبية من منازل تأثرت بالبطالة الدورية أو المنتظمة لواحد أو أكثر من الوالدين، والفقر، والاضطراب الأسري الناجم عن قضايا مثل الكحول والمخدرات والأمراض العقلية، ومشاكل أخرى. عاش جميع المشاركين أيضًا في مدينة ابتليت بالعنف، والمخدرات والفقر والجريمة. غالبًا ما يُطلق على منطقتهم التعليمية واحدة من أسوأ المناطق في البلاد ولديها فروق مشكوك فيها تتمثل في قيام الدولة بإلغاء مجلس التعليم المحلي والسيطرة على المدارس. على الرغم من هذه التحديات، طور غالبية المشاركين المتفوقين في هذه الدراسة المرونة اللازمة للتغلب على المشاكل المرتبطة بأسرهم ومدرستهم وبيئتهم. الشجاعة والمرونة التي أظهروها تبدو رائعة، ومع ذلك فهم ببساطة قبلوا ظروفهم واستغلوا الفرص التي أتيحت لهم.

يمثل هؤلاء الطلاب الموهوبون المتنوعون ثقافيًا وأولئك الذين يكتسبون اللغة الإنجليزية مجموعة غير متجانسة. وفقًا لكيتانو وإسبينوزا Kitano and Espinosa (١٩٩٥)، "يشير تنوعهما إلى الحاجة إلى مجموعة واسعة من البرامج التي توفر خيارات لمستويات مختلفة من إتقان اللغة الأصلية واللغة الإنجليزية، والاهتمامات الموضوعية المختلفة، ومجالات المواهب" (ص ٢٣٧). يدعو هؤلاء المؤلفون إلى استراتيجيات جديدة لتحديد الطلاب الموهوبين المتنوعين بما في ذلك المناهج التنموية والبرامج الغنية التي "تثير" إمكانات الطالب الموهوب والمفاهيم الأوسع للذكاء والتعريفات البديلة للموهبة ونماذج التقييم المطورة لمجموعات سكانية محددة.

الإناث الموهوبات:

ما هي العوامل التي تجعل بعض الفتيات الأذكياء اللائي لديهن آمال وأحلام يصبحن موهوبات محققات لأنفسهن في حياتهن اللاحقة؟ على مدى العقدين الماضيين، تكهن اختصاصيو التوعية بالإجابات على هذا السؤال، وبينما تناولت بعض الأبحاث هذه المشكلة، هناك حاجة إلى المزيد من الإجابات. في هذا القسم، يتم مناقشة العديد من القضايا المتعلقة بخصائص الموهوبات والمتفوقات في المدرسة.

بعض الأبحاث (Arnold & Denny, 1993; Bell, 1989; Cramer, 1989; Hany, 1994; Kline & Short, 1991; Kramer, 1991; Leroux, 1988; Perleth & Heller, 1994; Reis, 1998; 1987; Reis & Callahan, 1989; Subotnik, 1988) أن الموهوبات يبدأن في فقدان الثقة بالنفس في المدرسة الابتدائية، والتي تستمر حتى الكلية ومدرسة الدراسات العليا؛ يشككون بشكل متزايد في كفاءتهم الفكرية؛ يعتبرون أنفسهم أقل قدرة مما هم عليه في الواقع؛ ويؤمنون بأن الأولاد يمكنهم الاعتماد على القدرة الفطرية بينما هن أنفسهن يجب أن يعملن بجد. يقال أيضًا أن الفتيات الموهوبات يخترن العمل في مجموعات أكثر، وهن أكثر اهتمامًا بردود فعل المعلم، وأكثر عرضة للتكيف مع توقعات الكبار، وأقل احتمالية من الأولاد لوصف أنفسهم أو وصفهم بأنهم مستقلون ولديهم القدرة على الضبط الذاتي.

أكملت ريس (Reis, 1998) مؤخرًا تحليلًا شاملاً للإناث الموهوبات وقدم العديد من

الاقتراحات حول كيفية تلبية احتياجاتهن بشكل أفضل عبر العمر الافتراضي. وقامت بدراسة حول التطور الاجتماعي والعاطفي للفتيات الموهوبات خلال المرحلة الابتدائية والثانوية، وخلصت إلى أن تحصيل الفتيات جيد في المدرسة، لكن الثقة بالنفس والإدراك الذاتي للقدرات تنخفض وأن الإنجاز في الحياة أقل من الذكور ذوي القدرات المماثلة. بعض الموهوبات تقدر إنجازاتهن الشخصية بشكل أقل مع تقدمهن في السن، مما قد يشير إلى أن عملية الشيخوخة لها تأثير سلبي على كل من الإنجاز والثقة بالنفس لدى الموهوبات. لكن ريس Reis (١٩٩٨) وجدت أيضًا أنه مع اقتراب الإناث الموهوبات من منتصف العمر إلى وقت لاحق، فإن العديد من الصراعات التي واجهنها عندما كانت الشابات تتناقص ويمكنهن التفوق.

الطلاب الموهوبون ذوو الإعاقات: Gifted Students with Disabilities

تاريخياً، تم ذكر خصوصية الطلاب الموهوبين ذوي الإعاقة في مؤتمر وطني للموهوبين المعوقين عقد عام ١٩٧٦. في عام ١٩٧٧ تم إضافة فئة "الموهوبين المعاقين gifted handicapped" إلى مؤشرات إيريك (Yewchuk & Bibby, 1989). خلال السنوات العشرين الماضية، ساهمت بعض الأبحاث في فهمنا للاحتياجات الخاصة لهؤلاء الأطفال الصغار غير العاديين؛ ومع ذلك، لا يزال من الواضح أن الطلاب ذوي الإعاقة يتم التعرف عليهم في الغالب على أنهم ذوو إعاقات، وليسوا موهوبين (Baum, 1990; Schwartz, 1994; Yewchuk & Bibby, 1989). البحث حول هذه الفئة من السكان مستمر وستتم مناقشته بإيجاز من خلال موضوع "استثناءات الخاصة specific exceptionality".

الطلاب الموهوبون من ذوي الإعاقة السمعية: Hearing disabled gifted students

تم الحكم على الأطفال الذين يعانون من إعاقات سمعية من قبل المعلمين بأنهم يظهرون خصائص الموهبة المماثلة لأقرانهم السمعيون، باستثناء التحصيل الدراسي، والذي قد يتأخر لمدة أربع أو خمس سنوات. خلص يوشاك وبيبي (Yewchuk and Bibby, 1989) إلى أن "الموهبة لدى كل من الأشخاص الذين يعانون من ضعف السمع والسمعيين تتجلى بطرق مماثلة" (ص ٤٨)، أي في الرغبة في التعلم، والمهارات البصرية، والتذكر العالي، والفهم السريع، والقدرة الاستدلالية واللغة التعبيرية الفائقة، إلخ.

الطلاب ذوو الإمكانات العالية المصابين بالشلل الدماغي: High potential students with cerebral palsy

استكشف ويلارد-هولت Willard-Holt (١٩٩٤) تجارب اثنين من الطلاب الموهوبين الذين يعانون من شلل دماغي غير قادرين على التواصل بالكلام. وباستخدام منهجية الحالة النوعية، وجدت أن هؤلاء الطلاب أظهروا الخصائص التالية للموهبة: القدرات الأكاديمية المتقدمة (خاصة المهارات الرياضية واللفظية)، وقاعدة المعرفة الواسعة، وسرعة التعلم والتذكر، وروح الدعابة، والفضول، والبصيرة، والرغبة في الاستقلالية، واستخدام المهارات الفكرية للتعامل مع الإعاقة، والنضج (يظهر في الدافعية العالية، والتوجه نحو الهدف، والتصميم،

والصبر، والاعتراف بالقيود الخاصة بهم). ساهمت عدة عوامل تعليمية في تطوير هذه الخصائص لدى هؤلاء الطلاب مثل استعداد المعلمين لاستيعاب الإعاقات، والدمج مع الطلاب الآخرين، والفرص الفردية لاختيار الطلاب، والخبرات العملية.

الطلاب الموهوبون والمتفوقون الذين يعانون من صعوبات التعلم: Gifted and talented students with learning disabilities

خلال العقدين الماضيين، تم إيلاء اهتمام متزايد للمشكلة المحيرة المتمثلة في الطلاب ذوي القدرة العالية / الطلاب الموهوبين الذين يعانون أيضًا من صعوبات التعلم. بدأ البحث المحدد المتعلق بالطلاب ذوي القدرات العالية الذين يعانون من صعوبات التعلم بعد صدور القانون الفيدرالي142-94 PL، عندما أدى التركيز الموسع على تعليم الطلاب ذوي الإعاقة إلى خلق اهتمام بالطلاب الموهوبين والذين أظهروا صعوبات تعلم على حد سواء. على الرغم من أن الأدبيات قد تناولت هذا الموضوع، إلا أن المشاكل لا تزال قائمة فيما يتعلق بتحديد وتوفير خدمات وبرامج الدعم لهذه الفئة من السكان. لا يزال البحث عن الطلاب ذوي القدرات العالية الذين يعانون من صعوبات التعلم صعبًا بسبب مشاكل في تحديد كل مجموعة سكانية.

استخدم باوم وأوين (Baum and Owen, 1988)، في دراسة لـ ١١٢ طالبًا ذوي قدرة عالية أو طلاب ذوي صعوبات تعلم في الصفوف من الرابع إلى السادس، التحليلات الإحصائية لإيجاد أن السمة الرئيسية التي تميز الطلاب ذوي القدرة العالية / صعوبة التعلم عن كل من ذوي القدرة المتوسطة / ذوي صعوبات التعلم، وذوي القدرة العالية الذي لا يعانون من صعوبات التعلم كان لدى المجموعات إحساس متزايد بعدم الكفاءة في المدرسة. أظهر الطلاب ذوو القدرة العالية / ذوي صعوبات التعلم في دراستهم أيضًا مستويات عالية من الإمكانات الإبداعية، جنبًا إلى جنب مع الميل للتصرف بشكل مزعج وتحقيق مستويات منخفضة من النجاح الأكاديمي. أيضًا، أظهر ٣٦ ٪ من الطلاب في دراستهم الذين تم تحديد أنهم يعانون من صعوبات التعلم في وقت واحد سلوكيات مرتبطة بالموهبة. حدد باوم Baum (١٩٩٠) لاحقًا أربع توصيات للطلاب الموهوبين الذين يعانون من صعوبات التعلم: تشجيع استراتيجيات التعويض، وتشجيع الوعي بنقاط القوة والضعف، والتركيز على تطوير موهبة الطفل، وتوفير بيئة تقدر الفروق الفردية.

بعد مراجعة شاملة للأدبيات الخاصة بالطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، قام ريس ونيو وماكجير (Reis, Neu and McGuire, 1995) بتجميع قائمة بخصائص الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم التي قد تعيق تحديدهم كموهوبين. هذه الخصائص هي نتيجة تفاعل قدراتهم العالية مع صعوبات التعلم لديهم. درس هؤلاء الباحثون طلاب الجامعات الموهوبين الذين يعانون من صعوبات التعلم والذين نجحوا في الكلية، ووجدوا أن استخدام الاستراتيجيات التعويضية كان ضروريًا لنجاحهم وأن نصف هؤلاء الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين تم تحديدهم يعانون من صعوبات اجتماعية وعاطفية بسبب نمط قوتهم الأكاديمية غير المتكافئ. وأوجه العجز والقصور.

الأطفال الموهوبون واضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه: Gifted children and ADHD

الأطفال ذوو اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه والأطفال الموهوبين قد يظهرون سلوكيات مماثلة (على سبيل المثال، عدم الانتباه، ومستوى الطاقة العالي، والاندفاعية)، ويبدو أن هناك أدلة متزايدة على أن العديد من الأطفال الذين يتم تحديدهم على أنهم ذوو اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه هم أطفال لامعين ومبدعين (Cramond, 1995; Baum, 1990). يشير الاهتمام الأخير الذي تم توجيهه إلى هذه الفئة من السكان إلى الحاجة إلى مزيد من الأبحاث لتكون قادرة على تحديد كيفية تحديد أفضل وبرنامج لهذه الفئة من السكان.

المتعلمون الموهوبون منخفضي التحصيل: Underachieving gifted learners

أداء الطلاب الذي يقل بشكل ملحوظ عن إمكاناتهم، خاصة بالنسبة للشباب ذوي القدرات العالية، هو أمر محير وربما يكون الأكثر إحباطًا من بين جميع التحديات التي يواجهها كل من المعلمين وأولياء الأمور. وفقًا لمسح تقييم الاحتياجات الوطنية national needs assessment survey لعام ١٩٩٠ الذي أجراه المركز القومي للبحوث حول الموهوبين والمتفوقين National Research Center on the Gifted and Talented، حدد معظم المربين والمعلمين للطلاب الموهوبين مشكلة التحصيل المتدني باعتبارها مصدر قلقهم الأول (Renzulli, Reid, & Gubbins, 2014).

بعض الطلاب لا ينجزون أو يفشلون في المدرسة لأسباب واضحة: الغياب المفرط عن المدرسة، والأداء السيئ، والسلوك التخريبي، وتدني احترام الذات، والمشاكل العائلية، والفقر. بالإضافة إلى عوامل الخطر التي تتنبأ بأسباب فشل معظم الطلاب، هناك مشكلة أخرى طويلة الأمد تسبب ضعف التحصيل لدى الطلاب الموهوبين أو ذوي الإمكانات العالية وهي المناهج والمحتوى غير المناسبين الذي يواجهه بعضهم على أساس يومي. مئات الساعات التي يقضونها كل شهر في الفصول الدراسية التي نادرًا ما يواجه الطلاب فيها مناهج جديدة أو صعبة، والملل من تكليفهم بمهام روتينية تم إتقانها منذ فترة طويلة، وانخفاض مستويات المناقشة، وعدم تطابق المحتوى مع قدرة الطلاب، مما يؤدي إلى الإحباط من أجزاء من العديد من ألمع طلابنا. في الواقع، يعد التسرب من المدرسة هو الطريقة الوحيدة التي يعتقد بعض الطلاب أنهم يستطيعون بها معالجة هذه القضايا بفعالية.

حدد ريس وماكوتش (Reis & McCoach, 2000) الخصائص المحددة للموهوبين الذين يعانون من ضعف التحصيل، والتي قد توفر رؤى مفيدة للمعلمين فيما يتعلق بأداء بعض طلابهم. وتشمل هذه الخصائص: قدرات عالية أو متغيرة، وخاصة اللفظية أو البصرية / الحركية؛ والمعرفة الجيدة والذاكرة والدافعية في مجالات القوة والاهتمام؛ المواهب الإبداعية الممكنة درجات التحصيل المنخفضة في المقررات الدراسية مقارنة بالقدرة؛ الدرجات المتغيرة في اختبارات التحصيل في المقررات الدراسية؛ تفضيل المكافآت غير التقليدية؛ سوء التنظيم وإدارة الوقت؛ قلة إنتاج الواجبات المنزلية؛ ومفهوم الذات المنخفض أو المرتفع بشكل غير واقعي. كما قدم ريس وماكوتش (Reis and McCoach, 2000) ملخصًا شاملاً للبحوث حول الطلاب

الموهوبين الذين لا ينجزون أو ذوي التحصيل المنخفض، ولخصوا التدخلات المحدودة التي تمت دراستها لمعالجة هذا المجال.

تغيير الاتجاه من قائمة السمات أو الخصائص إلى فهم الطرق التي تحدث بها الموهبة، تم تحديدها وتطويره:

في الماضي، كان النهج العام لدراسة الأشخاص الموهوبين يمكن بسهولة أن يقود القارئ العادي إلى الاعتقاد بأن الموهبة هي حالة مطلقة تُمنح بطريقة سحرية للإنسان بنفس الطريقة التي تمنحنا بها الطبيعة عيون زرقاء وشعر أحمر، أو بشرة داكنة (Renzulli, 1980). هذا الموقف لا يدعمه البحث الحالي المذكور في هذه المقالة. القوائم المتعددة للسمات والخصائص - بعضها للفتيات والبعض الأخر للبنين؛ بعضها للطلاب من ثقافة الأغلبية، والبعض الآخر للطلاب من خلفيات ثقافية متنوعة تشير إلى تنوع المواهب في مختلف المجموعات السكانية. لسنوات عديدة، أظهر المعلمون أنه يمكننا تحديد سمات الأطفال الموهوبين بطريقة مطلقة لا لبس فيها. لقد دفع الكثير من الناس إلى الاعتقاد بأن بعض الأفراد قد تم منحهم كروموسومًا ذهبيًا يجعلهم "شخصًا موهوبًا". أدى هذا الاعتقاد إلى فكرة خاطئة مفادها أن كل ما نحتاج إلى فعله هو العثور على التركيبة الصحيحة من السمات التي تثبت وجود هذه "الموهبة". إن الاستخدام الإضافي لمصطلحات مثل "الموهوب حقًا truly gifted إلى قدر كبير من النقد والارتباك حول كل من التعريف والبرمجة، وكانت النتيجة إرسال العدي" و "الموهوب للغاية highly gifted" و "الموهوب بشكل معتدل moderately gifted" و "الموهوب عند الحد الفاصل borderline gifted" لا يؤدي إلا إلى إرباك المشكلة. أدى إساءة استخدام مفهوم الموهبة إلى عدد من الرسائل المختلطة إلى المعلمين والجمهور بشكل عام بحيث أصبح لدى كلتا المجموعتين الآن شكوك مبررة حول مصداقية حركة تعليم الموهوبين وقدرتنا على تحديد وتقديم الخدمات التي تختلف نوعياً عن التعليم العام.

يمكن وضع معظم الارتباك والجدل المحيط بخصائص الموهبة في المنظور المناسب إذا درسنا بعض الأسئلة الرئيسية. هل نستخدم خصائص معينة لمجموعة معينة من الناس لتحديد مجموعة أخرى؟ هل تنعكس خصائص الموهبة في القدرة العالية للطلاب البورتوريكيين على نفس خصائص الموهبة التي أظهرها الطلاب المكسيكيون أو الطلاب الصينيون الذين لديهم مستوى أداء أو تحصيل فوق المتوسط؟ هل هناك خصائص مشتركة لكل مجموعة؟ إذا كان الأمر كذلك، كيف يتم إظهارها؟ ماذا يحدث للطفل الذي يُظهر هذه الخصائص باستمرار عندما يكون في الصفوف الابتدائية، ولكنه يتعلم ليحقق تحصيل منخفض في المدرسة بسبب منهج صعب؟ ماذا عن الطفل الموهوب الذي يعاني من صعوبة تعلم والذي تخفي إعاقته مواهبه؟ هل خصائص الموهبة ثابتة (أي أنك لديك أو لا تمتلكها) أم أنها ديناميكية (أي أنها تختلف داخل الأشخاص وبين مواقف وحالات التعلم / الأداء)؟

دفعتنا هذه الأسئلة إلى الدعوة إلى تغيير جوهري في الطرق التي ينبغي أن ينظر بها إلى خصائص وسمات الموهبة في المستقبل. نعتقد أنه يجب تحديد خصائص أي متعلم ذو معدل

متقدم ضمن مجموعات سكانية مختلفة. بمعنى، يجب أن نحاول تحديد خصائص الطلاب الموهوبين في كل سياق تعليمي وكل مجتمع. يجب استخدام هذه المعلومات لمساعدتنا على التمييز بين جميع الطلاب وأولئك الذين يحتاجون إلى مستويات مختلفة من الخدمة، أو سلسلة متصلة من الخدمات (Renzulli, 1997; Renzulli & Reis, 1997) في المدرسة لإدراك إمكاناتهم. قد يبدو هذا التحول غير مهم، لكننا نعتقد أن له آثارًا على الطريقة التي نفكر بها في خصائص الموهبة والطرق التي يجب أن نبني بها جهودنا في تحديدهم والتعرف عليهم والبرمجة التي ستشجع على دمج الطلاب المتنوعين في برامجنا.

سيساعدنا تحديد مجتمعنا، ثم تحديد الخدمات التي يتم تقديمها لجميع الطلاب وما هو ضروري من الناحية النوعية للطلاب الموهوبين بناءً على سمات المجتمع، على تطوير برامج متسقة داخليًا. كحد أدنى، يجب أن نفهم أن الموهبة تتجلى في سمات مختلفة في مجموعات سكانية مختلفة، ويجب علينا تطوير برامج تعكس تنوع المواهب في ثقافتنا.

سلسلة من الخدمات: A Continuum of Services

يُوصى بمجموعة واسعة من الخدمات الخاصة (Renzulli, 1994; Renzulli & Reis, 1997) لتلبية احتياجات برنامج تنمية المواهب الكلية التي تتحدى الطلاب القادرين على العمل بأعلى مستويات قدراتهم ومجالات اهتماماتهم الخاصة. قد تشمل هذه الخدمات: الاستشارة الفردية أو في مجموعات صغيرة، والمساعدة المباشرة في تسهيل المستوى المتقدم والعمل المعجل، وترتيب المشورة والإرشاد مع أعضاء هيئة التدريس أو أفراد المجتمع، وإقامة أنواع أخرى من الروابط بين الطلاب وأسرهم والأشخاص خارج المدرسة. تتضمن المساعدة المباشرة أيضًا إعداد وتعزيز مشاركة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وأولياء الأمور في برامج خاصة مثل حل المشكلات في المستقبل، وبرنامج الأمم المتحدة النموذجي، ومسابقات المقالات والرياضيات والتاريخ على مستوى الولاية وعلى المستوى الوطني.

نوع آخر من المساعدة المباشرة يتكون من ترتيب المشاركة خارج المدرسة للطلاب الفرديين في البرامج الصيفية، وفرص التعلم السريع، والدورات داخل الحرم الجامعي، والمدارس الخاصة، والمجموعات المسرحية، والبعثات العلمية، والتدريب المهني في الأماكن التي تتوفر فيها فرص التعلم ذات المستوى المتقدم. إن توفير هذه الخدمات للطلاب الذين تتناسب احتياجاتهم التعليمية مع الخدمة هي إحدى مسؤوليات معلم برنامج الموهوبين أو فريق الإثراء من المعلمين وأولياء الأمور الذين يعملون معًا لتوفير خيارات التعلم المتقدم.

تطبيق أصول وطرق تعليم "الموهوبين" لتنمية المواهب لدى الطلاب: "Applying Gifted Education Pedagogy to Develop Talents in Students

يمكن تكييف الكثير مما تم تعلمه وتطويره في برامج الموهوبين لتقديم بدائل مثيرة ومبتكرة في التدريس والمناهج لجميع الطلاب، مع العلم أنه في حالة حدوث ذلك، يمكن استهداف الخدمات المتقدمة حقًا لأولئك الذين يحتاجون إليها حقًا. تم تطوير قائمة رائعة من التعديلات المثيرة في

المناهج الدراسية، واستراتيجيات مهارات الدراسة والتفكير المستقلة، وخيارات التجميع، واستراتيجيات الإثراء في برامج الموهوبين التي يمكن استخدامها لتحسين المدارس. تم اختبار نموذج الإثراء على مستوى المدرسة (Renzulli & Reis, 1985; 1997) وتنفيذه ميدانيًا من قبل مئات المناطق التعليمية في جميع أنحاء البلاد على مدار السنوات التسع الماضية. قادتنا تجارب الإثراء على مستوى المدرسة إلى إدراك أنه عند تنفيذ نهج فعال للإثراء، يستفيد جميع الطلاب في المدرسة وتبدأ المدرسة بأكملها في التحسن. يسعى هذا النهج إلى تطبيق الاستراتيجيات المستخدمة في برامج الموهوبين لجميع طلاب المدارس، مع التركيز على تنمية المواهب لدى جميع الطلاب من خلال مجموعة متنوعة من استراتيجيات التسريع والإثراء التي تمت مناقشتها سابقًا. لا يمكن لجميع الطلاب، بالطبع، المشاركة في جميع الفرص المتقدمة ولكن يمكن للكثيرين العمل بشكل يتجاوز ما يُطلب منهم حاليًا القيام به. من الواضح أن طلابنا الأكثر تقدمًا يحتاجون إلى أنواع مختلفة من الخبرات التعليمية عما يتلقونه حاليًا وأنه بدون هذه الخدمات، قد لا تتم رعاية المواهب لدى العديد من الطلاب. يزدهر الطلاب الموهوبون والمتفوقون في بيئة ترعى وتحاول تطوير مواهب جميع الأطفال، ويتم تقديم الاحتياجات الفريدة للطلاب الموهوبين بشكل أفضل في بيئة تسعى إلى تعظيم إمكانات جميع الطلاب.

نادرًا ما نسأل: كيف يستفيد المشاركون الموهوبون في البرنامج من تجاربهم، ونادرًا ما نسأل عما كان يجب أن نفعله للطلاب الموهوبين الذين شاركوا في البرنامج. من الواضح أنه يجب توفير سلسلة متصلة من الخدمات تمثل مجموعة متنوعة من الأساليب المختلفة، بما في ذلك التسريع، وتقديم المشورة، وتعديل المناهج الدراسية العادية والتمايز، والفصول المنفصلة، ومكون الانسحاب أو غرفة الموارد. يجب أن تبحث الدراسات الطولية أيضًا في اكتساب التعلم الذاتي التنظيم والتوجيه الذاتي، نظرًا للانفجار الحالي للمعرفة المتاحة على الويب. يجب أن نبدأ في البحث في كيفية وصول الطلاب الموهوبين إلى هذه المعلومات مع تعلم مهارات التوليف والتحليل والتقييم اللازمة لفهم كيفية تفسير الكم الكبير من المعلومات التي يواجهونها.

الألفية الجديدة تجعلنا نطرح أسئلة حول كل مجال من مجالات حياتنا الشخصية والمهنية. إن انفجار المعرفة لم يتم استكشافه بالكامل في مجال التعليم. إذا تمكنا من تخيل وضع تعليمي مثالي لكل متعلم ذي معدل متقدم، فقد يتضمن بعضًا مما يلي: فرص التقدم من خلال المناهج الدراسية العادية بمعدل وسرعة تمثل تحدياً بشكل مناسب؛ العمق والمحتوى المتقدم؛ وتحديات التعلم المستقلة والموجهة ذاتيًا؛ والدراسة المستقلة؛ وفرص التعلم المتنوعة بناءً على الاهتمام وأنماط التعلم وتفضيلات النواتج وتفضيلات الطريقة.

المراجع:

Baum, S. (1990). *Gifted but learning disabled: A puzzling paradox* (ERIC Digest #E479). Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Baum, S., & Owen, S. V. (1988). High ability/learning disabled students: How are they different? *Gifted Child Quarterly, 32,* 321-325.

Bireley, M., Languis, M., & Williamson, T. (1992). Physiological uniqueness: A new perspective on the learning disabled/gifted child. *Roeper Review, 15*, 101-107.

Chall, J. S., & Conard, S. S. (1991). *Should textbooks challenge students? The case for easier or harder textbooks*. New York, NY: Teachers College Press.

Cramond, B. (1995). *The coincidence of attention deficit hyperactivity disorder and creativity* (RBDM9508). Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Frasier, M. M., García, J. H., & Passow, A. H. (1995). *A review of assessment issues in gifted education and their implications for identifying gifted minority students* (RM95204). Storrs: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Frasier, M. M., & Passow, A. H. (1994). *Towards a new paradigm for identifying talent potential* (Research Monograph 94112). Storrs: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

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

Kirst, M. W. (1982). How to improve schools without spending more money. *Phi Delta Kappan, 64,* 6-8.

Kitano, M. K., & Espinosa, R. (1995). Language diversity and giftedness: Working with gifted English language learners. *Journal for the Education of the Gifted, 18*(3), 234-254.

Kloosterman, V. (1997). *Talent identification and development in high ability, Hispanic, bilingual students in an urban elementary school*. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs.

Passow, A. H., & Rudnitski, R. A. (1993). *State policies regarding education of the gifted as reflected in legislation and regulation* (CRS93302). Storrs: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Perleth, C., & Heller, K. A. (1994). The Munich longitudinal study of giftedness. In R. F. Subotnik & K. D. Arnold (Eds.), *Beyond Terman: Contemporary longitudinal studies of giftedness and talent* (pp. 77-114). Norwood, NJ: Ablex.

Reis, S. M. (1987). We can't change what we don't recognize: Understanding the special needs of gifted females. *Gifted Child Quarterly, 31,* 83-88.

Reis, S. M. (1998). *Work left undone: Challenges and compromises of talented females.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Reis, S. M., Burns, D. E., & Renzulli, J. S. (1992). *Curriculum compacting: The complete guide to modifying the regular curriculum for high ability students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Reis, S. M., Hébert, T. P., Díaz, E. I., Maxfield, L. R., & Ratley, M. E. (1995). *Case studies of talented students who achieve and underachieve in an urban high school* (Research Monograph 95120). Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Reis, S. M., Neu, T. W., & McGuire, J. M. (1995). *Talent in two places: Case studies of high ability students with learning disabilities who have achieved* (Research Monograoh 95114). Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Reis, S. M. & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: what do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly, 44,* 152-170.

Reis, S. M., & Westberg, K. L. (1994). An examination of current school district policies: Acceleration of secondary students. *Journal of Secondary Gifted Education, 5*(4), 7-17.

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

Renzulli, J. S. (1980). Will the gifted child movement be alive and well in 1990? *Gifted Child Quarterly, 24,* 3-9.

Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Renzulli, J. S. (1994). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S., Reid, B. D., & Gubbins, E. J. (1991). *Setting an agenda: Research priorities for the gifted and talented through the year 2000.* Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence* (2nd ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S., Smith, L. H., & Reis, S. M. (1982). Curriculum compacting: An essential strategy for working with gifted students. *The Elementary School Journal, 82,* 185-194.

Siegler, R. S., & Kotovsky, K. (1986). Two levels of giftedness: Shall ever the twain meet? In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 417-435). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (1986). *Conceptions of giftedness.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

United States Department of Education, Office of Educational Research and Improvement (1993). *National excellence: A case for developing America's talent.* Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Vaughn, S. (1989). Gifted learning disabilities: Is it such a bright idea? *Learning Disabilities Focus, 4*(2), 123-126.

Wallace, B., & Pierce, J. (1992). The changing nature of giftedness: An examination of various strategies for provision. *Gifted Education International, 8,* 4-9.

Willard-Holt, C. (1994). *Recognizing talent: Cross-case study of two high potential students with cerebral palsy* (CRS94308). Storrs: University of Connecticut: The National Research Center on the Gifted and Talented.

Yewchuk, C. R., & Bibby, M. A. (1989). Identification of giftedness in severely and profoundly hearing-impaired students. *Roeper Review, 12,* 42-48.

Ysseldyke, J. E., & Algozzine, B. (1983). LD or not LD: That's not the question. *Journal of Learning Disabilities, 16*(1), 29-31.