

### تعريفات الطلاب الموهوبين، ونماذجهم، وخصائصهم

سوزان ك. جونسن

«سارة»: طفلة في مرحلة الروضة، مفعمة بالحيوية والحماسة مثل معظم أترابها، باستثناء أنها تجيد القراءة وكأنها في الصف الرابع، وتستوعب المفاهيم الرياضية استيعاب من هم في الصف الخامس. وهي مولعة بلعب المباريات مع الأطفال الآخرين في صفها، ولكنها مهتمة بالثقوب السوداء black holes، وهو موضوع لا يفهمه معظم الأطفال في عمرها. ولأنها اجتماعية، فقد أسست مركزاً تعليمياً خاصاً بالثقوب السوداء لبقية الأطفال في صفها. كما أصبحت رئيس تحرير النشرة الإخبارية التي توزع داخل مدرستها. وعلى الرغم من إنجازاتها الرائعة بالنسبة إلى طفلة بعمر ست سنوات، إلا أنها متواضعة جداً بخصوص قدراتها المذهلة. كما يبدو أنها تستمتع بكل يوم تقضيه مع زملاء صفها.

\*\*\*

بعد رسوبه في صفين في المرحلة الابتدائية، نجح «سعيد» الذي يبلغ من العمر ثلاثة عشر عاماً أخيراً في الوصول إلى الصف السادس. وعلى الرغم من عدم بذل الكثير من الجهد، إلا أن معلم سعيد في الصف السادس لاحظ أنه يمتلك عقلاً رياضياً، وأنه يستوعب المفاهيم الجديدة بسهولة. في الواقع، لقد أبدع في وضع اختبار قياس وطني معياري، واستمتع بالحديث عن كيفية تصميم كل واحدة من فقراته. ويعرف أصدقائه أنه صنع بكرة تدور على سكة في الفناء الخلفي لمنزله من مخلفات الخشب ومعدات إلكترونية. ومع ذلك، وبسبب عدم وجود اهتمام لديه في الدرجات والواجبات المدرسية، لم يرشحه المعلم لبرنامج الموهوبين؛ لأنه لم يقوم بالعمل الذي سيؤهله لتقديم اختبار الولاية الرسمي.

\*\*\*

ريان؛ طالب في المرحلة الثانوية، يشكل تحدياً لوالديه ومعلميه على حد سواء. بالنسبة إليه، ليس من المستغرب ارتداء أضواء عيد الميلاد عند ذهابه إلى المدرسة من أجل لفت انتباه أصدقائه، وصبغ شعره بألوان مختلفة، وارتداء قفازين حمراوين عند مشاركته في الحفلات. ومع أنه حقق نتائج جيدة في الاختبارات الوطنية؛ حيث حصل مؤخراً على علامة 1350 في اختبار School Aptitude Test – SAT، إلا أن أداءه في دروسه كان في حده الأدنى، ولم يكن ضمن قائمة أعلى 10% من بين طلاب صفه. إنه يحب الموسيقى، ويعزف بمهارة فائقة على ثلاث آلات مختلفة؛ البوق، والكمان، والجيتار. خارج المدرسة، نظم فرقتين من فرق موسيقى الجاز وقادهما، وأصدر مؤخراً أول قرص مدمج خاص به. وفي الصيف اللاحق من عامه الدراسي الأخير، قُبِلَ في رابطة الطبول العالمية قبيل التحاقه بالجامعة.

## التعريفات

هذه السَّير القصيرة الثلاث، التي تستند إلى حالات حقيقية، تصف أطفالاً موهوبين ومتفوقين. وعلى الرغم من عدم ظهورها دائماً في المدرسة، إلا أن كل واحد منهم لديه قدرات معينة، تتجلى من خلال مجموعة مختلفة من الطرق؛ فالأولى من خلال الأداء الأكاديمي، والثاني عن طريق الاستنتاج والتركيبات، أما الثالث فبقدراته الموسيقية والقيادية. معلّمو سارة يعرفونها على أنها موهوبة ومتفوقة، في حين لم ينضم سعيد وريان إلى برامج الموهوبين بسبب عدم اهتمامهما بالمدرسة. في الواقع، يختلف هؤلاء الطلاب بعضهم عن بعض، إلا أنهم جميعاً يظهرون أداءً متميزاً في المجالات المشمولة في التعريف الاتحادي للطلاب الموهوبين والنابعين gifted&talented:

إن مصطلح «الموهوبين والنابعين»، عندما يستخدم بالنسبة إلى الطلاب؛ أطفالاً وشباناً، فإنه يعني الطلاب، الأطفال أو الشباب الذين يظهرون دليلاً على إمكانية الأداء العالي في مجالات مثل القدرات العقلية، أو الإبداعية، أو الفنية، أو القدرة القيادية، أو في مجال أكاديمي خاص، ويحتاجون إلى خدمات أو أنشطة لا تقدمها عادة المدارس من أجل تنمية تلك الإمكانيات بصورة كاملة. (فانون عدم إهمال أي طفل، No Child Left Behind Act [110-107 P.L. الفقرة IX، القسم A، التعريف 22]، 2002).

أما الخصائص الرئيسية لهذا التعريف فهي: (أ) اختلاف المجالات التي يمكن أن يظهر من خلالها الأداء (مثل المجالات العقلية، الإبداعية، الفنية، القيادية،

الأكاديمية). (ب) المقارنة مع مجموعات أخرى (مثل، الأداء المرتفع، أو الأنشطة التي لا تقدّم عادة في المدارس). (ج) استعمال المصطلحات التي تتضمن الحاجة إلى تنمية الموهبة (مثل، الإمكانية). وتظهر هذه الخصائص بوضوح في الولايات السبع والأربعين التي استجابت لاستبانة حالة الولايات State of the States questionnaire (Council of State Directors of Programs for the Gifted [CSDPG] & National Association for Gifted Children [NAGC], 2009). أولاً، تم تضمين المجالات المتعددة في تعريفات الولاية: الموهوبون عقلياً (n=34)، الموهوبون إبداعياً (n=26)، الفنون الأدائية والبصرية (n=25)، الموهوبون أكاديمياً (n=23)، المجالات الأكاديمية الخاصة (n=21)، القيادة (n=17). وأشارت بعض الولايات إلى تنوع الطلاب ذوي المواهب والإمكانات: الطلاب المنحدرون من خلفيات متنوعة ثقافياً (n=10)، الطلاب الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية أو يتحدثون بها على أنها لغة ثانية (n=9)، الطلاب ذوو الحاجات الخاصة (n=8)، الطلاب الموهوبون جداً (n=4)، والطلاب الذين لديهم ضعف في التحصيل (n=4). ثانياً، ضمن التعريفات الخاصة بها، تستخدم تسع وثلاثون ولاية مصطلح الإمكانية (potential) أو القدرات الكامنة capability عند وصف الطلاب الموهوبين والناغبين. أخيراً، تقارن تعريفات الولايات الأداء الفعلي للطلاب مع أداء الآخرين (n=43) و/أو تصف الحاجة إلى خدمات تتجاوز الغرفة الصفية العادية، أو تدابير خاصة أخرى (n=33).

## النماذج

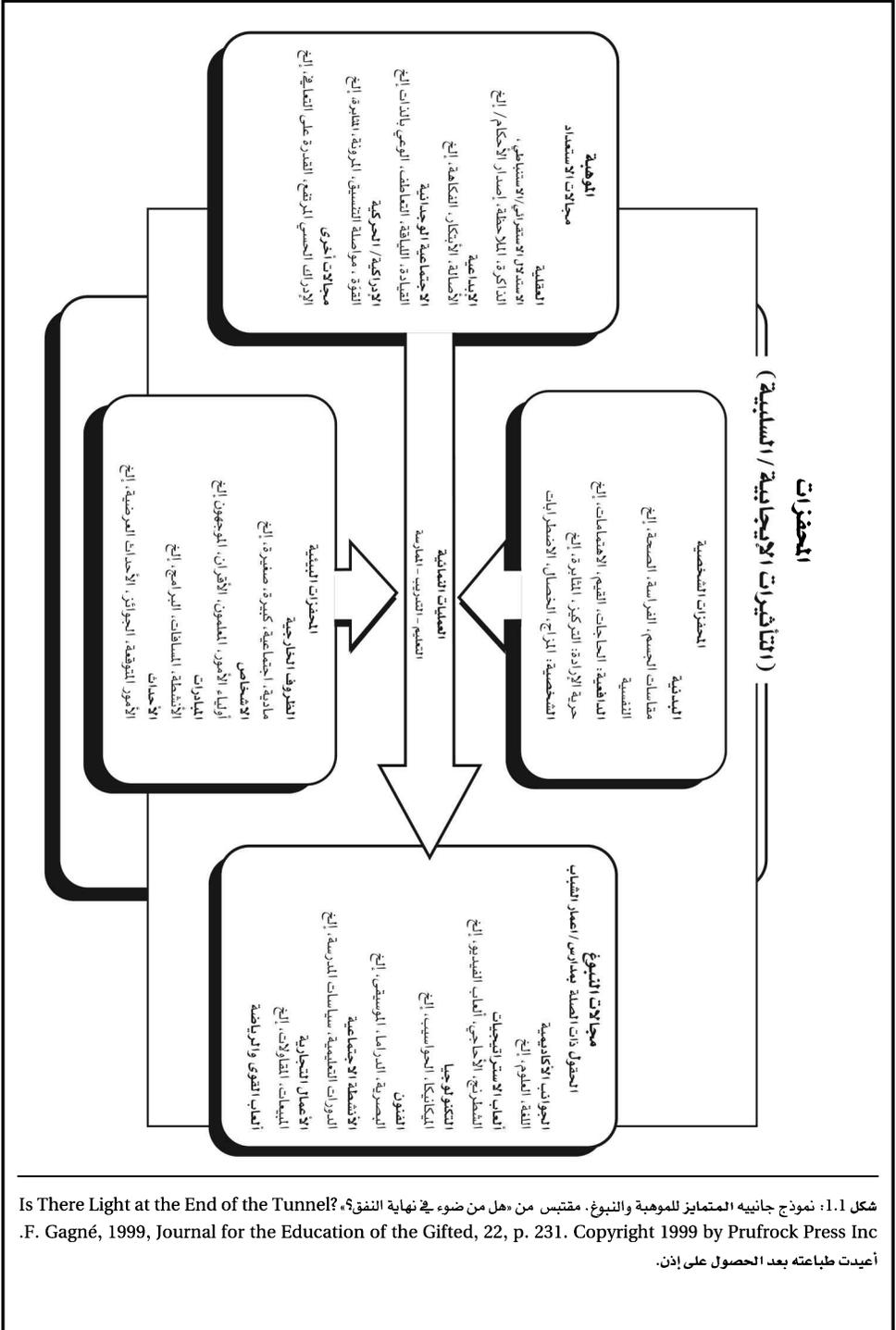
لقد نوقش مفهوم القدرة الكامنة أو الإمكانية في نموذج جانبيه (Gagné 1995, 1999) للتفريق بين الموهبة والنبوغ Differentiated Model of Giftedness and Talent (أنظر شكل 1.1). اقترح جانبيه أن المواهب (gifts)، عبارة عن قدرات طبيعية، يتعين تنميتها كي تصبح موهبة خاصة أو نبوغاً (talents)، والتي تبرز/تتمو من خلال عمليات التعليم المنظم، والتدريب، والممارسة «للمهارات المميزة لمجال معين من النشاط الإنساني أو الأداء» (ص 230). ومن الممكن تسهيل تنمية المواهب أو إعاقتها بوساطة نوعين من المحفزات (Catalysts): شخصية وبيئية.

تتكون المحفزات الشخصية (Intrapersonal) من بدنية (الصحة، المظهر الجسدي) ونفسية (الدافعية، الشخصية، حرية الإرادة)، التي تتأثر جميعها بالخلفية الوراثية. وتنقسم المحفزات البيئية المحيطة إلى: ظروف خارجية (جغرافية، سكانية، اجتماعية)، وأفراد (أولياء الأمور، المعلمون، الأصدقاء، الأقران)، ومبادرات (برامج الطلاب الموهوبين)، وأحداث (وفاة أحد الأبوين، مرض عضال، فوز بجائزة).

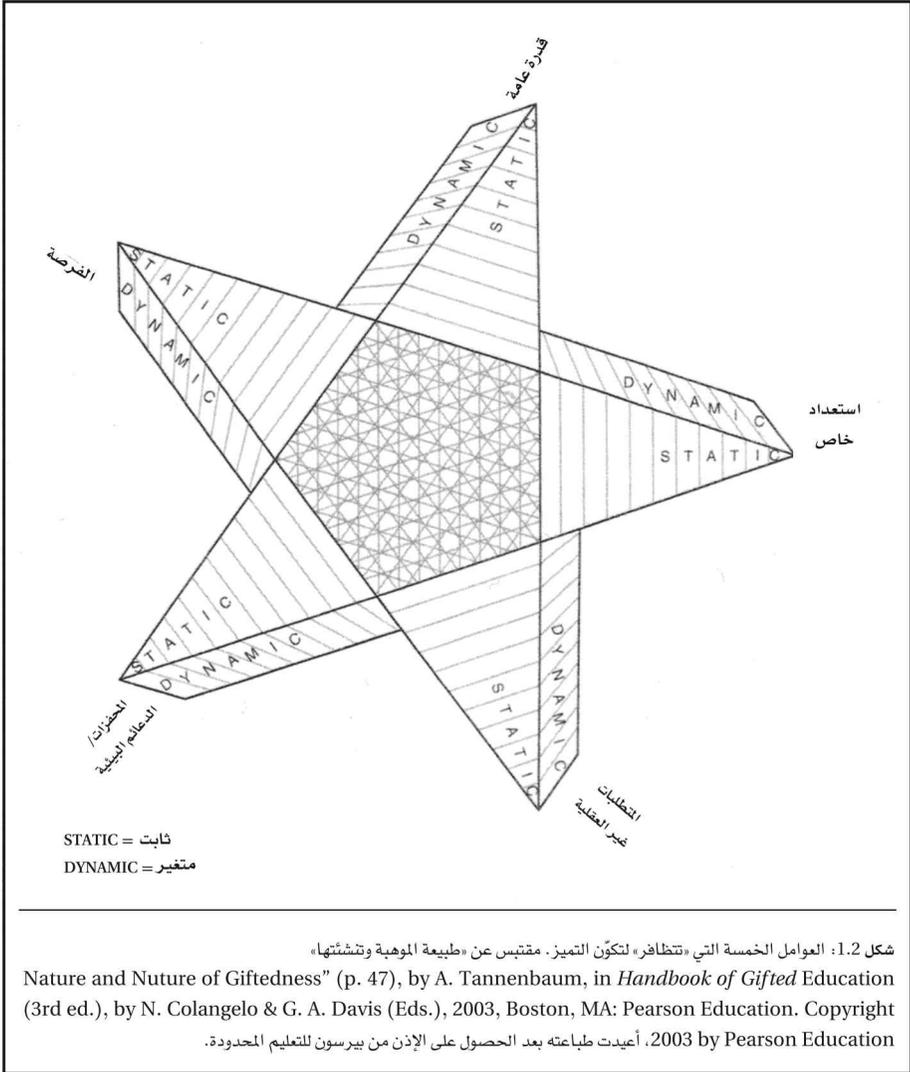
واقترح جانبيه أنه يتعين على البرنامج الذي تطوره المدرسة من أجل الطلاب الموهوبين أن يميز المجال أو الحقل الذي يُظهر مستوى موهبة الطالب أو نبوغه (مثل، الأداء ضمن أفضل 10%، 5%، 2%، 1%، أو أقل من 1%).

وبشكل مماثل، يعرف تاننبوم (Tannenbaum, 2003) الموهبة على أنها تفاعل بين خمسة عوامل مختلفة (انظر شكل 1.2): قدرة عامة (مثل، (g) أو الذكاء العام)، والقدرة الخاصة (مثل، الاستعداد في مجال معين)، ومتطلبات غير عقلية nonintellective facilitators (مثل، التعلم عن التعلم أو ما وراء التعلم metalearning، التركيز على مجال معين، مفهوم ذات قوي، الاستعداد للتضحية، الصحة العقلية)، ودعم بيئي (مثل، أولياء الأمور، غرفة الصف، الأقران، الثقافة، الطبقة الاجتماعية)، وفرصة (مثل، الأحداث العرضية، الاكتشاف العام، الحصافة، الأفعال الشخصية). وتتطلب تلك العوامل جميعها العمل معاً كي يتمكن الطالب /الطالبة من تحقيق إمكاناته/ إمكاناتها.

ونظراً إلى أهمية تنمية المواهب، يتعين على المناطق التعليمية والمجتمع المشاركة في تعرّف على الطلاب الموهوبين في عمر مبكر، ممن يظهرون خصائص في مجالات معينة، مع وضع خطط لبرامجهم بما يتناسب مع تلك الخصائص. ويمكن للمعلمين، والإداريين، والمرشدين، والمختصين النفسيين في المدرسة، وأولياء الأمور، والأصدقاء، والأقران، والجيران، والآخريين ممن يتعاملون مع الأطفال الموهوبين أن يساهموا في عملية الترشيح إذا كانوا حريصين، ولديهم معرفة بالخصائص التي قد تظهر في مواقف داخل المدرسة أو خارجها. ولا تتاح الفرص أمام العاملين في المدارس كي يلاحظوا تفوق أو مواهب كل طالب على حدة في الأوضاع جميعها. مثلاً، قد لا ينتبه المختصون في المدرسة إلى قيادة الطالب «ريان» لفرقتين من فرق الجاز أو إلى بكرة الطالب سعيد التي تدور على سكة في الفناء الخلفي لمنزله.



شكل 1.1: نموذج جانبيه المتميز للموهبة والنبوغ، مقتبس من «هل من ضوء في نهاية النفق؟» Is There Light at the End of the Tunnel? F. Gagné, 1999, Journal for the Education of the Gifted, 22, p. 231. Copyright 1999 by Prufrock Press Inc. أعيدت طباعته بعد الحصول على إذن.



وقد يحتاج أولياء الأمور، والأقران، والطلاب الموهوبون إلى المطالبة بخدمات يمكنها تنمية الإمكانيات في مجالات اهتمام الموهوبين جميعها.

## الخصائص

وصف العديد من المؤلفين خصائص الطلاب الموهوبين والناخبين؛ من خلال مصطلحات عامة عبر مجالات متعددة، في حين وصفها آخرون من خلال مجالات محددة وردت في تعريفات الإدارة المركزية (الفيدرالية) والولايات الأمريكية. ولأن معظم المناطق التعليمية تحدد الأطفال من أجل البرامج المرتبطة بالتعريف، فقد حرص هذا الفصل على تنظيم الخصائص وفقاً لهذه المجالات المحددة. ويتعين على المختصين الذين تقع على كاهلهم مباشرة مسؤولية عملية التعرف تذكر أنه لا بد من إتاحة الفرص أمام الطلاب الموهوبين من أجل إظهار أدائهم. أما الطلاب الموجودون داخل صفوف حيث لا يتوافر فيها التمايز فمن المرجح ألا يظهروا مثل هذه الخصائص. إضافة إلى ذلك، سيظهر الطلاب الموهوبون الكثير من الخصائص الواردة في كل مجال وليس جميعها، أو قد يظهرون إمكانية أو أداء في مجال واحد فقط. ومن المهم أن يشارك المختصون، وأولياء الأمور والآخرون في عملية التعرف التي تبحث عن تلك الخصائص ضمن فترة زمنية محددة، وفي أوضاع مختلفة.

## القدرة العقلية العامة

يميل الطلاب الموهوبون ذوو القدرة العقلية العامة إلى الأداء أو إظهار إمكانية للأداء في مجالات دراسية متعددة. وقد عرّف سبيرمان (Spearman, 1923) هذه القدرة العامة بالرمز (g)، وهي قدرة شائعة في كثير من المهام. وواصل كاتيل (Cattell, 1963) وهورن وكاتيل (Horn & Cattell, 1966) تقسيم القدرة العامة g إلى قدرات سائلة Fluid (قدرات مورثة) ومتبلورة crystallized (قدرات مكتسبة عبر التعلم). وتتضمن العديد من اختبارات الذكاء العام وقوائم الرصد فقرات تقيس كلا من القدرات المرنة، مثل المتشابهات analogies، وتصاميم المكعبات block designs، وترتيب الأنماط pattern arrangement، والقدرات المتبلورة، مثل المشكلات الرياضية، والمفردات، وفهم النصوص المقروءة. وتقتصر النظريات الأكثر حداثة نظرية تحليل العوامل ثلاثية الطبقات خاصة بالقدرات المعرفية (Carroll, 1993). ويتألف المستوى الثالث من عامل عام، أو g، أما المستوى الثاني فيتألف من ثمانية عوامل واسعة، في حين يتكون المستوى الأول من خمس وستين قدرة محدودة تؤلف مستويات

الإلتقان للمجالات المعرفية المختلفة. وتعدُّ نظرية كاتيل- هورن- كارول للقدرات المعرفية الأساس للعديد من المقاييس التي تقيس الذكاء The Cattell-Horn-Carroll theory (e.g., Wechsler Intelligence Scale for Children] Wechsler, 2003; [Stanford-Binet (Roid, 2003a, 2003b)]. وعليه، يُعد الذكاء شمولياً ومتعدد الأوجه. ولضمان التعرف على القدرات العقلية، فإن هناك حاجة إلى استخدام مقاييس متعددة تمثل/تعكس السلوكيات أو الأداء في جميع هذه المجالات الثلاث.

ودائماً ما حدّد الباحثون الخصائص الآتية للطفل الموهوب كخصائص مرتبطة بالقدرة العقلية العامة:

- يمتلك ذاكرة واسعة ومفصلة، وخصوصاً في مجال اهتمامه.
- يمتلك مفردات متقدمة بالنسبة إلى عمره؛ نضج لغوي مبكر.
- يمتلك مهارات اتصال متقدمة بالنسبة إلى عمره. وقادر على التعبير عن الأفكار والمشاعر.
- يطرح أسئلة ذكية.
- قادر على تحديد الخصائص المهمة للمفاهيم الجديدة والمشكلات.
- يستوعب المعلومات بسرعة.
- يستعمل المنطق للوصول إلى إجابات صحيحة.
- يمتلك قاعدة معرفية واسعة؛ كمُّ هائل من المعلومات.
- يفهم الأفكار المجردة والمفاهيم المعقدة.
- يستعمل التفكير التناظري، وحل المشكلات، أو الاستدلال.
- يلاحظ العلاقات، ويرى الترابطات.
- يجد المشكلات الصعبة وغير العادية ويحلها.
- يفهم المبادئ، وأشكال التعميمات، ويوظفها في مواقف جديدة.
- لديه الرغبة في التعلم، وفضولي.
- يعمل بوعي، ويمتلك درجة كبيرة من التركيز في المجالات ذات الاهتمام.

- يفهم أنظمة رمزية مختلفة ويوظفها.
- يتأمل في عملية التعلم.

(Clark, 2008; Colangelo & Davis, 2003; Coleman & Cross, 2005; Davis, Rimm, & Siegle, 2011; Gilliam, Carpenter, & Christensen, 1996; Khatena, 1992; Piirto, 2007; Renzulli et al., 2004; Rogers, 2002; Ryser & McConnell, 2004; Sternberg & Davidson, 2005; Swassing, 1985; Tannenbaum, 1983)

### المجال الأكاديمي الخاص

في هذا المجال، يظهر الطلاب الموهوبون القدرة الكامنة أو الإنجازات الظاهرة في أحد المجالات الخاصة بالدراسة، مثل الفنون اللغوية، أو الرياضيات، أو الدراسات الاجتماعية، أو العلوم. وحتى في هذه المجالات الخاصة، يمكن أن يمتلك الطلاب معرفة عميقة في مجال اهتمام معين مثل الثقوب السوداء، أو أنواع الصقور، أو الحرب الأهلية. وعليه، حدّد الباحثون خصائص عامة تظهر داخل مجال الاهتمام، وخصائص محددة لحقول أكاديمية أكثر اتساعاً (Fedhusen, Hoover, & Sayler, 1990; Gilliam et al., 1996; Piirto, 2007; Rogers, 2002; Ryser & McConnell, 2004; Tannenbaum, 1983).

### الخصائص العامة (تظهر داخل مجال الاهتمام)

- يتميز باهتمام شديد ومتواصل.
- لديه هوايات/ مجموعات مرتبطة بالمجال.
- يميل إلى التعقيد المعرفي، ويستمتع بحل المشكلات المعقدة.
- يفضل الدروس/ المهن في المجال الأكاديمي الخاص.
- محفز ذاتياً للغاية؛ مثابر.
- يمتلك قاعدة معرفية واسعة.
- واسع الاطلاع في مجال أكاديمي معين.
- يتعلم من المعلومات بسرعة.
- يتمتع بطبيعة محبة للاطلاع؛ يطرح أسئلة جيدة.

- يفحص التفاصيل ويسترجعها.
- يميز العناصر والتفاصيل البارزة عند تعلم المفاهيم.
- يحلل المشكلات، وينظر في البدائل.
- يستوعب الأفكار والمفاهيم المجردة.
- يستعمل مفردات تتجاوز مستوى صفّه.
- يعبر لفظيًا عن المفاهيم والعمليات المعقدة.
- يتخيل الصور وينقلها إلى صور أخرى؛ مكتوبة، أو مقروءة، أو رمزية (مثل، ترميز الموسيقى، الأرقام، الحروف).
- يرى الترابطات والعلاقات في مجال معين، ويعممها في حالات وتطبيقات أخرى.

### خصائص الرياضيات / العلوم

- يهتم بالتحليل العددي.
- يمتلك ذاكرة جيدة لتخزين الملامح الرئيسة للمشكلات والحلول.
- يقدر الاقتصاد، والبساطة، أو الاقتصاد في الحلول.
- يستنتج بفعالية وكفاية.
- يحل المشكلات حديًا اعتمادًا على البصيرة.
- يمكنه عكس الخطوات خلال العمليات العقلية.
- ينظم البيانات والتجارب لاكتشاف الأنماط أو العلاقات.
- يحسن التصرف عند التعامل مع المعدات العلمية والطرق الرياضية.
- يتصف بالمرونة عند حل المشكلات.

### خصائص الدراسات الاجتماعية / الفنون اللغوية

- يستمتع باللغة/ التواصل الشفهي؛ ذو مهارات اتصال متميزة.
- يشارك في الألعاب العقلية، ويستمتع بالتلاعب اللفظي، ويمتلك حس فكاهة جيدًا.
- ينظم الأفكار والتسلسلات عند التحضير للحديث أو الكتابة.

- يرجى إصدار الأحكام، ويتقبل وجهات النظر الأخرى.
- أصيل ومبدع؛ يمتلك أفكاراً فريدة عند الكتابة أو التحدث.
- حساس للقضايا الاجتماعية، والأخلاقية، والمعنوية.
- يهتم بنظريات السببية.
- يحب الدراسة المستقلة والبحث في مجالات الاهتمام.
- عند الكتابة، يستعمل ما يلي: المفارقات، والبنية الموازية، والإيقاع، والتخييلات المرئية، والتركيبات اللحنية، والبنية المعكوسة، والنعوت/ الأحوال غير العادية، وحس الفكاهة، والنزعة الفلسفية (Piiro, 1999, p. 241).

### المجال الإبداعي

تتمثل الخاصية الرئيسة المرتبطة بالإبداع في التفكير التباعدي *Divergent thinking*. وبصفته نقيضاً للتفكير التقاربي *convergent thinking* (التوصل إلى استنتاج وحيد)، فإن التفكير التباعدي يتطلب من الموهوبين إنتاج أفكار عديدة أو أفكار تختلف عن «المعايير العادية» (Norms). وقد يتعلق ذلك المعيار بالأقران داخل غرفة الصف، أو بأقران من مرحلة دراسية أعلى، أو بأقران داخل وضع تنافسي، أو حتى بمختصين في المجال. وسع كولمان وكروس (Coleman & Cross, 2005) الطبيعة النسبية للإبداع باقتراح أن الإبداع يتوقف على معايير المقارنة الآتية: «الذات، والآخرون، والموقف، ونقطة زمنية، ومجال الدراسة، والمجموعة الثقافية، أو خليط منها» (P. 221).

يميل علماء النفس إلى الاتفاق على أن الإبداع مختلف عن الذكاء، مع وجود علاقة بينهما. مثلاً، يميل الأفراد المبدعون إلى امتلاك عتبة ذكاء تقارب 120، ولكن عندما تصبح درجات معدل الذكاء IQ أعلى، تبدأ العلاقة بين الإبداع والذكاء بالتناقص (Crockenberg, 1972; Getzels & Jackson, 1962; Simonton, 1979; Sternberg & Lubart, 1993).

ومن الناحية النفسية (السيكومترية) عرّف مطورو الاختبارات الإبداع على أنه الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والاهتمام بالتفاصيل (fluency, flexibility, originality, and

(elaboration Guilford, 1950; Torrance, 1974). أما العلماء المعرفيون فقد حدّدوا خصائص الأفراد المبدعين من خلال دراسة الطرق التي يلجؤون إليها عند حل المشكلات المعقدة (Perkins, 1981; Sternberg, 1988)، في حين حدّد باحثون آخرون الخصائص من خلال فحص حالات دراسية لمبدعين، وكيفية توليدهم للأفكار خلال فترات زمنية أطول (Goertzel & Goertzel, 1962; Gruber, 1982). وبتابع منهج دراسة الحالة، أشار جاردرنر (Gardner, 1993) إلى أن الإنتاج أو الناتج الإبداعي يظهر فقط بعد عشر سنوات من الدراسة المركزة في مجال معين. واستناداً إلى معيار جاردرنر، يرجح في الغالب أن يلاحظ المعلمون الإمكانية الإبداعية للطلاب الموهوبين داخل مجالات محددة من الاهتمام خلال سنوات دراستهم.

وبالرجوع إلى تلك الاتجاهات جميعها، حدّد الباحثون بعضاً من تلك الخصائص المشتركة للفرد المبدع:

- يمتلك معرفة أساسية عميقة.
- يفضل التعقيد والنهايات المفتوحة.
- يسهم في مفاهيم، وطرق، ومنتجات، أو أداءات جديدة.
- يمتلك طلاقة فكرية وعدداً كبيراً من الأفكار.
- قوي الملاحظة وينتبه للتفاصيل.
- يستعمل حلولاً فريدة للمشكلات؛ ويرتجل.
- يتحدى الأفكار والمنتجات القائمة.
- يربط بين الأفكار المختلفة.
- يوجه أسئلة باستمرار.
- ينتقد بصورة بناءة.
- مَخاطِر؛ واثق بنفسه.
- منجذب نحو غير المألوف، والتعقيد، والغموض.

- غير ممتثل، وغير متقيد بالتعبيرات «المعتادة»، ومغامر، وقادر على مقاومة ضغوط الجماعة.
- يتقبل الفوضى.
- يتسامح مع الغموض؛ ويؤخر عملية الغلق «المعرفي».
- مثابر، ويلتزم بالمهمة التي في مجال اهتمامه.
- يمتلك حسّ الفكاهة.
- يمارس التلاعب الفكري (يتلاعب بالأفكار).
- لديه وعي بإبداعه الذاتي.
- حساس عاطفياً؛ حساس للجمال.
- مبادر.
- يستمتع بقضاء وقت بمفرده.
- يتأمل في عملية الإبداع الشخصي.

(Clark, 2008; Coleman & Cross, 2005; Gardner, 1993; Gilliam et al., 1996; Goertzel & Goertzel, 1962; Gruber, 1982; Guilford, 1950; Khatena, 1992; Perkins, 1981; Piirto, 2007; Renzulli et al., 2004; Sternberg, 1988; Tannenbaum, 1983; Torrance, 1974).

### المجال الفني

في هذا المجال، يظهر الطلاب الموهوبون والمبدعون إمكانيةً أو إنجازاً ظاهراً في واحد أو أكثر من الحقول الفنية، مثل الفن، والتمثيل (الدراما) أو الموسيقى. يقول جوزيف خاتينا (Khatena, 1992) «الطلاب الموهوبون في الفنون الأدائية والبصرية لامعون، والإبداع عامل حاسم في تنشيط الموهبة الخاصة، وأن تلك الخصوصية لكل شكل فني يُنتج قدرات متخصصة جداً تتطلب لغة ومهارات خاصة بذلك الشكل الفني من التعبير الخاص بهم» (1992; p. 147).

وقد حدد الباحثون خصائص عامة وأخرى خاصة لهذه الحقول الفنية (Clark & Zimmerman, 1984; Gilliam et al., 1996; Renzulli et al., 2004; Khatena, 1988, 1992; Piirto, 2007; Seashore, Leavis, & Saetveit, 1960)

### الخصائص العامة (التي تظهر داخل مجال فني معين).

- يختار النشاط الفني للمشاريع، أو في أثناء أوقات الفراغ.
- يدرس أو يمارس التفوق الفني دون أن يطلب إليه ذلك.
- مثابر من أجل تحسين مهاراته الفنية.
- يظهر التفوق مدة زمنية طويلة.
- يركّز لفترات زمنية طويلة على المشاريع الفنية.
- يبدو مستوعباً للمهارات في مجال الفنون مع تعليمات قليلة أو معدومة.
- يمتلك قدراً عالياً من حساسية الحواس.
- يلاحظ ويظهر اهتماماً بالآخرين ممن يجيدون المهارة الفنية.
- يستعمل المجال الفني للتواصل.
- يجرب ضمن الوسط الفني.
- يضع معايير مرتفعة في المجال الفني.
- يظهر ثقة في المجال الفني.

### خصائص الفنون

- يخط خطوطاً غير ذات معنى بوقت مبكر مقارنة مع معظم أقرانه.
- يستهل بالرسم.
- يدمج عناصر عدة في العمل الفني.
- يراعي التوازن والترتيب في العمل الفني.
- يتوسع في الأفكار مقارنة ببقية الأفراد عند نقطة البداية.
- يلاحظ التفاصيل في البيئة والمجال الفني.
- يمتلك حلولاً فريدة وغير عادية للمشكلات الفنية.
- يستعمل التخيلات المرئية غير العادية والممتعة.
- يبتكر عند اختيار المواد الفنية واستعمالها.
- لديه حس متطور جداً من الحركة والإيقاع في الرسوم.
- حساس جداً للألوان.

- ينوّع تنظيم العناصر كي تلائم الحالات المختلفة.
- يستعمل المحتوى المثير للاهتمام، يسرد قصة، أو يعيّر عن المشاعر.
- ينتج الكثير من الرسوم.

### خصائص التمثيل (الدراما)

- مبتكر ومبدع في الأداء.
- يروي القصة بسهولة، أو يقدم تفسيراً لبعض الخبرات.
- يستعمل الإيماءات أو تعبيرات الوجه لتوصيل المشاعر.
- ماهر في القيام بالأدوار، والارتجال، والتمثيل خارج النص.
- يكتشف من خلال أمزجة الشخوص ودوافعهم.
- يسيطر على الجسم بسهولة، ورابط الجأش.
- يؤلّف مسرحيات أصيلة، أو يعدّ مسرحيات من القصص.
- يستحوذ على انتباه المجموعة ويجذبها عند الحديث.
- يستدعي الاستجابات العاطفية من المستمعين.
- يوصل مشاعره بوسائل غير لفظية.
- يقلد الآخرين؛ يستعمل الصوت لعكس تغيرات الأفكار والطباع.

### خصائص الموسيقى

- يميز الفروق الدقيقة في النغم أو حدّة الصوت.
- يتعرف على الأصوات المختلفة (مثل، الضجيج الخلفي، والمطربين، آلات الفرقة الموسيقية (الأوركسترا)).
- يغيّر في ارتفاع الصوت ونعومته.
- يتذكر الألحان ويمكنه إنتاجها بدقة.
- يعزف على آلة أو بيدي رغبة قوية في العزف عليها.
- حساس للإيقاع؛ يغير حركات الجسم وفقاً لسرعة الإيقاع.
- يرقص على أنغام مع إيقاعات مختلفة.
- يمكنه إكمال اللحن.



- منظم بطريقة جيدة.
- يمكنه عمل تخطيط عكسي.
- متبصر، وذو نظرة شمولية.
- مكتشف للمشكلات.
- قادر على رؤية المشكلات من وجهات نظر مختلفة.
- يتكيف مع الأوضاع الجديدة.
- يمكنه التعامل مع النظم.
- في غاية المسؤولية؛ ويمكن الاعتماد عليه.
- يركّز على المهمة جيداً.
- واثق بنفسه.
- مقنع (لديه قدرة على الإقناع).
- لديه اتجاه تعاوني؛ ويعمل جيداً داخل المجموعات.
- يشارك في معظم الأنشطة الاجتماعية؛ ويستمتع بوجوده قريباً من الأفراد الآخرين.
- يؤثر في سلوك الآخرين؛ ومعتز به قائداً من قبل الأقران.
- محترم أو محبوب، أو كلاهما من قبل الآخرين.
- يدرك التلميحات اللفظية وغير اللفظية؛ ويمتلك مهارات اجتماعية معقدة.
- ثابت انفعالياً/أو لديه ثبات انفعالي.
- لديه استعداد لتحمل الأخطار.

### المجال الوجداني

إلى جانب الخصائص المعرفية، يظهر الطلاب الموهوبون بصورة متكررة خصائص وجدانية affective characteristics. ويقترح بعض الباحثين أن هذه الجوانب الوجدانية للأفراد الموهوبين يمكن أن تنتج من الخصال أو الطباع (أي إنها وراثية)، في حين يمكن لجوانب أخرى أن تتطور (Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 1997; Piirto, 2007; Winner, 1996)؛ فالطلاب الموهوبون:

- مدفوع بالنشاط المثير للمواطف.

- يثابر لإكمال المهام في المجالات محل اهتمامه.
- موجه ذاتياً؛ مستقل.
- يقوّم ويصدر أحكاماً بصورة ناقدة.
- يمتلك قدراً عالياً من التركيز.
- ملول في أثناء تنفيذ المهمات المألوفة والمتكررة.
- يهتم بمشكلات «الكبار».
- ينشغل بالصواب والخطأ؛ أخلاقي.
- ذو تقدير عال لذاته، وخصوصاً في المواضيع الأكاديمية.
- يضع توقعات مرتفعة لنفسه وللآخرين.
- لديه حس الفكاهة.
- حساس جداً.
- يأخذ بوجهات نظر الآخرين؛ ومتعاطف.
- يطمح صوب الكمال.

### خصائص الطلاب الموهوبين

#### الذين يصعب التعرف عليهم

إن التفاعل بين الخصائص التي تتردد بصورة متكررة، والمرتبطة بالطلاب الموهوبين الواردة أعلاه، والعوامل الأخرى مثل المهام المدرسية، والحالة الاجتماعية، وخلفية الأسرة، والخصال الموروثة للفرد يمكنها إنتاج سلوكيات مرغوبة وغير مرغوبة (Clark, 2008; Coleman, 1980; Whitmore, 2005; Cross, & Whitmore, 1980). تعمل السلوكيات غير المرغوبة على الحد من الخدمات المقدمة لبعض الطلاب الموهوبين نظراً للصورة النمطية التي قد يكونها المعلمون عن طريقة أداء الطلاب الموهوبين (مثل، جميعهم قراء صغار، مرتفعو التحصيل الأكاديمي، وذوو سلوك جيد). وفي دراسة جوان وبيتمور (Whitmore, 1980) التقليدية، وجدت الباحثة أن هناك عوامل معينة يبدو أنها تسهم في تدني التحصيل عند الطلاب الموهوبين. وتقع هذه المجموعة من العوامل بصورة رئيسة ضمن فئات ثلاث؛ ظروف المدرسة، والدافعية، والخصائص الشخصية التي يمكنها أن تسبب المشكلات (انظر الجدول 1.1).

في غياب هذه العوامل، قد لا يتمكن الطلاب الموهوبون من إظهار الخصائص المبيّنة في كل من المجالات السابقة، ولكنهم سيختارون الأداء دون المتوقع في المدرسة من خلال رفض الواجبات، والبحث عن مهام سهلة، والأداء بصورة غير بناءة داخل المجموعات، وإظهار عادات دراسية سيئة، واللجوء إلى التسويف، وإظهار فجوة بين الأنشطة الشفوية والكتابية، أو التمرد على المعلمين. وبوجود هذه السلوكيات الأكاديمية غير المرغوبة، قد يختار الطلاب الموهوبون رفقاء يتصفون بالسلبية تجاه المدرسة، وتفسير أقرانهم من خلال العدائية المستمرة، أو الانسحاب من التفاعلات الاجتماعية في غرفة الصف، أو داخل المنزل، أو كليهما. وقد تؤدي هذه الأنواع من السلوكيات، في نهاية المطاف، إلى تدني الرضا عن «الحوافز» المدرسية كالدرجات، أو التسرب الذهني أو الجسدي من المدرسة (Clark, 2008; Davis et al., 2011; Kanevsky & Keighley, 2003; Laffoon, Jenkins–Friedman, & Tollefson, 1989; McCoach & Siegle, 2003; Schultz, 2002; Thompson & McDonald, 2007; Whitmore, 1980).

وبصورة خاصة، تكون بعض مجموعات الطلاب معرّضة لإظهار هذه السلوكيات السلبية، أو سلوكيات أخرى لا تعد بالضرورة نمطية عند الطلاب الموهوبين. وتتضمن هذه المجموعات الطلاب متنوعي الثقافات، المنحدرين من أسر متدنية الدخل، والطلاب ذوي الحاجات الخاصة، والإناث.

### الطلاب المتنوعون ثقافياً

كثيراً ما يشير وصف المتنوع ثقافياً (*culturally different*) إلى الطلاب الموهوبين المنحدرين من مجموعات عرقية محددة بمن فيهم، ولكن دون حصر، ذوو الأصول الأمريكية اللاتينية، والأمريكيون الأفارقة، والأمريكيون الأصليون، والأمريكيون الآسيويون. وفي حال عدم توافق قدرات الطالب الموهوب واهتماماته مع قيم المجموعة الفرعية، سيواجه مشكلة

## جدول 1.1

## الجوانب المعرضة للتأثيرات السلبية لدى الطلاب الموهوبين

| ظروف المدرسة  | الدافعية   | الخصائص الشخصية  |
|---|--|--|
| 1. عندما لا يُقدَّر شخصياً، يظهر الانعزال الاجتماعي.                              | 1. المهمة السهلة جداً أو الصعبة جداً تجعل احتمال نجاح الطالب الموهوب محدوداً.  | 1. تؤدي الكمالية إلى درجة عالية من نقد الذات، التنافس، و/أو توقعات أداء غير واقعية.                      |
| 2. يكون المعلمون والآخرون توقعات للأداء المرتفع في المجالات جميعها بصورة متماثلة. | 2. يخشى الطالب الموهوب الفشل نظراً للتوقعات المرتفعة.  | 2. تؤدي الحساسية المفرطة تجاه التغذية الراجعة الاجتماعية إلى الانسحاب.                                   |
| 3. لا يشعر المعلمون والآخرون بالارتياح لوجود الاختلاف، والمعلمون الفائقة المقلقة. | 3. قد لا تتوافق الرغبات والقدرات مع الفرص.   | 3. تؤدي الرغبة بالاستقلال إلى محاولات للسيطرة على الوضع.   |
| 4. الأنشطة المدرسية ليست متميزة، ولا متحديّة، ولا تتضمن عمقاً ولا تعقيداً.        | 4. عدم توافر نموذج قدوة إيجابي.  | 4. وجود رغبة شديدة لإرضاء الفضول تشعّر الطالب الموهوب والمتفوق أنه مقيد عند تحليل المشكلة ضمن زمن محدد.  |
| 5. لا توفر المناطق التعليمية أي تدابير تعليمية مناسبة.                            | 5. لا يمتلك الطالب الموهوب رؤية إيجابية للمستقبل.  | 5. باستعمال حل المشكلات المتقدم، يتلاعب الطالب الموهوب والمتفوق بالأقران والكبار.                        |
|   | 6. لا يصحح الطالب الموهوب المعرفة الذاتية المتعلقة بقدرته.   | 6. عند الرغبة بالتعقيد، لا يهتم الطالب الموهوب والمتفوق بالتذكّر، أو الإعادة، أو مستويات التفكير الدنيا. |
|   | 7. عدم القدرة على التحكم في العواطف، يصاب الطالب الموهوب بسهولة بخيبة الأمل، والارتباك، والعدوانية تجاه الأفراد الذين يضعون العوائق. |  |
|   | 8. لا يمتلك الطالب الموهوب الطاقة من أجل المثابرة للوصول إلى الهدف.  |  |

ملاحظة: مقتبس من Allyn & Bacon، 1980، Boston، MA: Giftedness، Conflict، and Underachievement، by J. R. Whitmore،

Copyright 1980 by Allyn & Bacon. Pearson Education، Inc المحدودة للتعليم المحذورة من

اكتساب القبول لموهبته من قبل كل من المجتمع وأعضاء المجموعة الفرعية (Gollnick & Chin, 2009). وتتميز مجالات الهوية الثقافية أنها متعددة الأوجه، ولا تشمل على الأصول العرفية فقط، بل على الدين، والمنطقة الجغرافية، والمجتمع (المدني، أو سكان الضواحي، أو الريفي)، والعمر، ونوع الجنس، والطبقة الاجتماعية الاقتصادية، والحاجات الخاصة أيضاً. وكلما زاد عدد المجالات المختلفة عن الثقافة الكبيرة زادت فرصة الطلاب الموهوبين لإظهار الخصائص التي يمكن أن تختلف عن المعيار الدارج (Clark, 2008; Gollnick & Chinn, 2009).

واقترح تورانس (Torrance, 1969) ثماني عشرة خاصية إيجابية للإبداع يمكن أن تساعد في التعرف عن الشباب المختلفين ثقافياً. وفيما يلي الخصائص التي يبديها الطلاب الموهوبون المتنوعون ثقافياً:

- يعبرون عن المشاعر والعواطف بسهولة.
- يرتجلون من خلال مواد وأشياء شائعة.
- يتحدثون عند القيام بالأدوار، والتمثيلات الاجتماعية، ورواية القصص.
- يستمتعون ويمتلكون قدرات في الفنون البصرية؛ الرسم، والتصوير، والنحت.
- يستمتعون ويمتلكون قدرات في النشاط الإبداعي؛ الرقص، والتمثيل المسرحي....
- يستمتعون ويمتلكون قدرات في الموسيقى؛ الإيقاع....
- يستعملون كلاماً معبراً.
- يتميزون بالطلاقة والمرونة في الوسائل المصورة.
- يستمتعون ويستعملون المهارات خلال أنشطة المجموعات الصغيرة، وحل المشكلات....
- يستجيبون للأنشطة الواقعية الملموسة.
- يستجيبون للأنشطة الحركية.
- يعبرون من خلال الإيماءات، ولغة الجسد....
- يمتلكون حس الدعابة.

- يوظفون صوراً غنية في اللغة الدارجة.
- يمتلكون أفكاراً أصيلة عند حل المشكلات.
- متمركزون حول المشكلات أو يثابرون على حلها.
- سريعو الاستجابة عاطفياً.
- يمتلكون القدرة على التهيؤ بسرعة.

من ناحية ثانية، اقترح فريزير وباسو (Frasier & Passow, 1994) أن الطلاب الموهوبين جميعهم يعبرون عن قدراتهم، من خلال إظهار الخصائص الآتية، بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية:

- لديهم رغبة قوية في التعلم.
- لديهم اهتمامات شديدة، وأحياناً غير عادية.
- لديهم رغبات غير عادية في التواصل من خلال الكلمات، أو الأرقام، أو الرموز.
- يستعملون إستراتيجيات فاعلة، وغالباً مبتكرة لتعرف المشكلات وحلها.
- لديهم مخزون ضخم من المعلومات.
- يستوعبون المفاهيم الجديدة بسرعة.
- يستعملون طُرُقاً منطقية لإيجاد الحلول.
- يمتلكون كثيراً من الأفكار الأصيلة جداً.
- يمتلكون حسّ فكاهة غير عادي.

### الطلاب المنحدرون من خلفيات متدنية الدخل

يعاني الأطفال الموهوبون من خلفيات متدنية الدخل صعوبة أكبر عند اختيارهم لبرامج الطلاب الموهوبين (Clark, 2008). ومن الممكن أن تكون لديهم خلفية أسرية لا تجيد اللغة ولا القراءة، أو أفراد من الأسرة لديهم تجارب سلبية مع المدرسة، أو لم يحصلوا على درجات تعليمية مرتفعة، أو ممن يلجؤون إلى العنف في حل مشكلاتهم. (Baldwin, 1973). لهذه الأسباب، تكون هذه المجموعة من الطلاب الموهوبين معرضة لضعف التحصيل المدرسي بوجه خاص.

وقد حدّد الباحثون الخصائص الآتية التي يتضح أنها تساعد على التعرف عن الأطفال المنحدرين من خلفيات متدنية الدخل (Baldwin, 1973; Clark, 2008; Torrance, 1969):

- يمتلكون قدرات عالية في الرياضيات.
- فضوليون، ولديهم اهتمامات متنوعة.
- مستقلّيون.
- خيالهم واسع.
- يتصفون بالطلاقة في الاتصال غير الشفهي.
- يرتجلون عند حل المشكلات.
- يتعلمون بسرعة من خلال التجربة.
- يحتفظون بالمعلومات ويوظّفونها بصورة جيدة.
- يبذلون رغبة في التعلم خلال العمل اليومي.
- يتصفون بالأصالة والإبداع.
- يستعملون لغة غنية في التخيل.
- يستجيبون للوسائل المرئية والأنشطة الملموسة جيداً.
- يظهرون القيادة بين الأقران، ويتحملون المسؤولية.
- يظهرون العلاقات بين الأفكار غير المترابطة.
- مبادرون.
- يمتلكون حسّ فكاهة قوياً.

أجريت دراسات حالة على أطفال منحدرين من خلفيات متدنية الدخل، ومن خلفيات متنوعة من أجل تحديد خصائص محددة، يتضح أنها تدعم النجاح، أو تؤدي إلى ضعف التحصيل خلال المدرسة أو مرحلة البلوغ (Diaz, 1998; Grantham & Ford, 1998; Harmon, 2002; Hebert, 1996, 1998; Hebert & Beardsley, 2001; Kitano, 1997a, 1997b, 1998; Tomlinson, Callahan, & Lelli, 1997). وتظهر الحالات الدراسية جميعها أهمية دعم الأسرة وبيئة المدرسة، بما في ذلك الأنشطة اللامنهجية والأصدقاء. أما الخصائص المهمة بوجه خاص فقد كانت: الإصرار على النجاح، والثقة بالنفس، وإستراتيجيات المواجهة الإيجابية.

## الطلاب ذوو الاحتياجات الخاصة

تشير التقديرات إلى أن ما يقارب 9.1% من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة يُعدّون من الموهوبين (Barnard–Brak, Johnsen, & Pond, 2009). ويقع ضمن هؤلاء الأطفال كل من ذوي صعوبات التعلم، وذوي الإعاقات البصرية أو السمعية، والإعاقات الجسدية، والاضطرابات العاطفية- السلوكية، أو تأخر النطق. وفي أغلب الأحيان، يمكن أن يمتلك الطفل قدرة شديدة في مجال واحد أو أكثر، ولكنه بحاجة إلى معالجة في مجالات أخرى. ويمكن للإعاقة أن تحجب القدرة أو العكس (Robinson, 1999). مثلاً، يمكن أن يتأخر الطالب ذو الإعاقة السمعية في اللغة، وقد يحتاج إلى مساعدة من اختصاصي النطق. ولأن خدمات التربية الخاصة غالباً ما تركز على المعالجة، فقد لا يتم التعرف على الموهبة (Bireley, 1995; Whitmore, 1989). من ناحية أخرى، قد يكون الطفل الموهوب الذي يعاني من إعاقة التعلم قادراً على الإجابة عن أسئلة الاستيعاب/ الفهم في الاختبار من خلال مطابقة الكلمات ضمن فقرة مع الإجابات، على الرغم من عدم قدرته على القراءة. في هذه الحالة، لن تظهر إعاقة الطالب، وفي الغالب لن تقدم له خدمات التربية ولا برامج الطلاب الموهوبين والناغبين.

ويتضمن جدول 2.1 الخصائص التي حددتها ويتمور (Whitmore, 1981) والتي تدل على الموهبة عند الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

## الإناث

على الأغلب، لا يختلف الذكور عن الإناث بصورة بارزة من حيث المهارات المعرفية (Linn & Hyde, 1989; Maccoby & Jacklin, 1974). في الواقع، الفتيات الموهوبات أكثر مشابهة للأولاد الموهوبين مقارنة بالبنات العاديات من حيث الاهتمامات، والمواقف، والتطلعات (Kerr, 1997). ولكن، على الرغم من التغيير فإن الثقافة لا تزال تميل نحو تشجيع مزيد من السلبية عند البنات (مثل، اللعب مع الدمى، والقراءة) ومزيد من التفكير المكاني والتحليلي لدى الأولاد (مثل، ألعاب الصوت والصورة (الفيديو) واستعمال مكعبات التركيب. ويمكن أن ينظر إلى الفتيات اللواتي يظهرن التفوق على أنهن لا يتمتعن بالأنوثة وأنهن متسلطات ومتباهيات. لذا، تخفي الكثير من الفتيات تفوقهن عند فترة المراهقة. وتحتاج المعلمات

إلى الاجتهاد بوجه خاص عند التعرف عن البنات لإلحاقهن في برامج الرياضيات والعلوم. واقترح كل من كيتانو (Kitano, 1994/1995) وكير (Kerr, 1997) أن البحوث المتعلقة بالنساء الموهوبات في الاتجاه السائد قد لا تتطرق بالضرورة إلى النساء الموهوبات من مجموعات الأعراق والسلالات الأخرى.

## الملخص

يُظهر الطلاب الموهوبون والنابعون مجموعة من الخصائص في واحد أو أكثر من المجالات المحددة في تعريفات الإدارة المركزية (الفيدرالية) والولاية. ويمكن أن تبرز هذه الخصائص بطرق سلبية وإيجابية على حد سواء. وفي الحالات جميعها، على المعلمين توفير الفرص من أجل تمكين هذه الخصائص من الظهور. وعلى مديري ومنسقي المناطق التعليمية أيضاً توفير التنمية المهنية؛ كي يتمكن المعلمون وأولياء الأمور أو الأوصياء من تعلم كيفية ملاحظة هذه الخصائص بمرور الوقت، وكيفية ملاحظتها في المجموعات غير الممثلة عادة في برامج الطلاب الموهوبين والنابعين.

## جدول 2.1

خصائص الطلاب الموهوبين وذوي الاحتياجات الخاصة

| الإعاقة       | الخصائص المعيقة  | الخصائص الدالة على الموهبة   |
|---------------|--|--|
| صعوبات التعلم | إنتاجية ضئيلة أو معدومة داخل المدرسة - عدم القدرة على القراءة والكتابة. وبطء في التهجئة. | 1. التفوق في اللغة الشفهية؛ المفردات، والطلاقة، والقواعد.<br>2. تذكر الحقائق والأحداث.<br>3. الاستيعاب بصورة استثنائية.<br>4. قدرات تحليلية وإبداعية لحل المشكلات.<br>5. اهتمامات متقدمة واضحة، معرفة مثيرة للإعجاب.<br>6. إدراك حاد وفكاهة.<br>7. ذاكرة متفوقة، معرفة عامة. |

|   |  |                            |
|---|--|----------------------------|
| 1. باعث للتواصل عبر وسائل بديلة؛ بصرية، لغة جسد غير لفظية.<br>2. ذاكرة قوية، وقدرة على حل المشكلات.<br>3. اهتمام استثنائي وبعث لاستجابة التحدي. | مهارات حركية ضعيفة، تنسيق.<br>الكتابة رديئة وبطيئة، وغير مرتبة.<br>غالبا ما يتشتت الطفل بسهولة عن المهام ويوصف أنه غير منتهبه. | تأخر النموفي المجال الحركي |
| 1. مهارة لفظية فائقة، لغة شفوية.<br>2. قدرة استثنائية للتعامل مع الأفراد وحل المشكلات.<br>3. ذاكرة قوية، معرفة عامة.                            | غياب مهارات الاتصال الشفهية.   | الشلل الدماغي، الصمم       |
| أكثر صعوبة للكشف عنهم- المفتاح الوحيد هو الاستجابة لتحفيز القدرات العقلية العليا إلا عند إنتاج عمل مكتوب فائق.                                  | سلوك مضطرب- عدواني، مخرب، يخرج عن المهمة بصورة متكررة.<br>منسحب للغاية، غير متواصل.  | الاضطراب العاطفي- السلوكي  |

Note. Adapted from “Gifted Children With Handicapping Conditions: A New Frontier,” by J. R. Whitmore, 1981, *Exceptional Children*, 2, p. 106. Copyright 1981 by the Council for Exceptional Children.

## قائمة المراجع

- Baldwin, A. (1973, March). *Identifring the disadvantaged* . Paper presented at the First National Conference on the Disadvantaged, Ventura, CA.
- Barnard–Brak, L., Johnsen, S. K., & Pond, A. (2009, August). *The incidence of potentially gifted students within a special education population* . Paper presented at the Biennial World Conference on Gifted and Talented Children, Vancouver, Canada.
- Bireley, M. (1995). *Crossover children: A sourcebook for helping children who are gifted and learning disabled* . Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor–analytic studies* . New York, NY. Cambridge University Press.
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology* , 54, 1–22.
- Clark, B.(2008). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Clark, G. A., & Zimmerman, E. (1984). *Educating artistically talented students*. Syracuse , NY. Syracuse University Press.
- Colangelo, N., & Davis, G. A. (2003). *Handbook of gifted education* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2005). *Being gifted in school* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock.

- Council of State Directors of Programs for the Gifted, & National Association for Gifted Children (2009). *State of the states in gifted education: National policy and practice data 2008–2009*. Washington, DC: National Association for Gifted Children.
- Crockenberg, S. B. (1972). Creativity tests: A boon or boondoggle for education? *Review of Educational Research*, 42, 27–45.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1997). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2011). *Education of the gifted and talented* (6th ed.). Boston, MA: Pearson
- Diaz, E. I. (1998). Perceived factors influencing the academic underachievement of talented students of Puerto Rican descent. *Gifted Child Quarterly*, 42, 105–122.
- Feldhusen, J. F., Hoover, S. M., & Saylor, M. (1990). *Identifying and educating gifted students at the secondary level*. Monroe, NY: Royal Fireworks/Trillium Press.
- Frasier, M., & Passow, A. H. (1994). Toward a new paradigm for identifying talent potential (Research Monograph 94112). Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 18, 103–111.
- Gagné, F. (1999). Is there any light at the end of the tunnel? *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 191–234.
- Gardner, H. (1993). *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. New York, NY: Basic Books.
- Getzels, J. W., & Jackson, F. (1962). *Creativity and intelligence*. New York, NY: Wiley.
- Gilliam, J. E., Carpenter, B. O., & Christensen, J. R. (1996). *Gifted and Talented Evaluation Scales*. Austin, TX: PRO-ED.
- Goertzel, V., & Goertzel, M. G. (1962). *Cradles of eminence: Childhoods of more than 700 famous men and women*. Boston, MA: Little, Brown.
- Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (2009). *Multicultural education in a pluralistic society* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Allyn & Bacon.
- Grantham, T., & Ford, D. (1998). A case study of the social needs of Danisha: An under-achieving gifted African-American female. *Roeper Review*, 21, 96–101.
- Gruber, H. E. (1982). *Darwin on man: A psychological study of scientific creativity* (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444–454.
- Harmon, D. (2002). They won't teach me: The voices of gifted African American inner-city students. *Roeper Review*, 24, 68–75.
- Hébert, T. P. (1996). Portraits of resilience: The urban life experience of gifted Latino young men. *Roeper Review*, 19, 82–91.
- Hébert, T. P. (1998). DeShea's dream deferred: A case study of a talented urban artist. *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 56–79.

- Hébert, T. P., & Beardsley, T. M. (2001). Jermaine: A critical case study of a gifted Black child living in rural poverty. *Gifted Child Quarterly*, 45, 85–103.
- Horn, J. L., & Cattell, R. B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences. *Journal of Educational Psychology*, 57, 253–270.
- Jolly, J., & Kettler, T. (2004). Authentic assessment of leadership in problem-solving groups. *Gifted Child Today*, 27(1), 32–39.
- Kanevsky, L., & Keighley, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review*, 26, 20–28.
- Karnes, F. A. (1991). Leadership and gifted adolescents. In M. Bireley & J. Genshaft (Eds.), *Understanding the gifted adolescent* (pp. 122–138). New York, NY: Teachers College Press.
- Karnes, F., & Zimmerman, M. (2001). Employing visual learning to enhance the leadership of the gifted. *Gifted Child Today*, 24(1), 56–61.
- Kerr, B. (1997). *Smart girls: A new psychology of girls, women, and giftedness* (Rev. Ed.). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Khatena, J. (1988). *Multitalent assessment records*. Starkville: Mississippi State University.
- Khatena, J. (1992). *Gifted: Challenge and response for education*. Itasca, IL: Peacock.
- Kitano, M. K. (1994/1995). Lessons from gifted women of color. *Journal of Secondary Gifted Education*, 6, 176–187.
- Kitano, M. (1997a). Gifted African American women. *Journal for the Education of the Gifted*, 21, 254–287.
- Kitano, M. (1997b). Gifted Asian American women. *Journal for the Education of the Gifted*, 21, 3–37.
- Kitano, M. (1998). Gifted Latina women. *Journal for the Education of the Gifted*, 21, 131–159.
- Laffoon, K. S., Jenkins-Friedman, R., & Tollefson, N. (1989). Causal attributions of underachieving gifted, achieving gifted, and non-gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 4–21.
- Linn, M., & Hyde, J. (1989). Gender, mathematics, and science. *Educational Researcher*, 18(8), 17–27.
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Matthews, M. S. (2004). Leadership education for gifted and talented youth: A review of the literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 28, 77–113.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47, 144–154.
- No Child Left Behind Act, P.L. 107–110 (Title IX, Part A, Definition 22) (2002).
- Perkins, D. N. (1981). *The mind's best work*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Piirto, J. (1999). *Talented children and adults: Their development and education* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Piirto, J. (2007). *Talented children and adults: Their development and education* (3rd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A.J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., Westberg, K. L.,..., Sytsma, R. E. (2004). *Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students*. Mansfield, CT: Creative Learning Press.
- Roach, A. A., Wyman, L. T., Brookes, H., Chavez, C., Heath, S. B., & Valdes, G. (1999). Leadership giftedness: Models revisited. *Gifted Child Quarterly*, 43, 13–24.
- Robinson, S. (1999). Meeting the needs of students who are gifted and have learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 34, 195–204.
- Rogers, K. B. (2002). *Re-forming gifted education: How parents and teachers can match the program to the child*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Roid, G. H. (2003a). *Stanford–Binet Intelligence Scales* (5th ed.). Austin, TX: PRO–ED.
- Roid, G. H. (2003b). *Stanford–Binet Intelligence Scales*: Technical manual (5th ed.). Austin, TX: PRO–ED.
- Ryser, G. R., & McConnell, K. (2004). *Scales for Identifying Gifted Students*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Schultz, R. A. (2002). Illuminating realities: A phenomenological view from two under-achieving gifted learners. *Roeper Review*, 24, 203–212.
- Seashore, C. E., Leavis, D., & Saetveit, J. (1960). *Seashore Measures of Musical Talents*. New York, NY: Psychological Corporation.
- Simonton, D. K. (1979). The eminent genius in history: The critical area of creative development. In J. C. Gowan, J. Khatena, & E. P. Torrance (Eds.), *Educating the ablest* (2nd ed., pp. 79–87). Itasca, IL: Peacock.
- Smyth, E., & Ross, J. A. (1999). Developing leadership skills of preadolescent gifted learners in small group settings. *Gifted Child Quarterly*, 43, 204–211.
- Spearman, C. E. (1923). *The nature of intelligence and the principles of cognition*. London, England: Macmillan.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (1988). *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2005). WICS: A model of giftedness in leadership. *Roeper Review*, 28, 37–44.
- Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Eds.). (2005). *Conceptions of giftedness*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, D. (1993). Creative giftedness: A multivariate investment approach. *Gifted Child Quarterly*, 37, 7–15.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York, NY: Free Press.
- Swassing, R. H. (1985). *Teaching gifted children and adolescents*. Columbus, OH: Merrill.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York, NY: Macmillan.
- Tannenbaum, A. (2003). Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 45–59). Boston, MA: Pearson Education.
- Thompson, D. D., & McDonald, D. M. (2007). Examining the influence of teacher–constructed and student–constructed assignments on the achievement patterns of

- gifted and advanced sixth–grade students. *Journal for the Education of the Gifted* , 31, 198–226.
- Tomlinson, C. A., Callahan, C. M., & Lelli, K. M. (1997). Challenging expectations: Case studies of high–potential, culturally diverse young children. *Gifted Child Quarterly* , 41, 5–17.
- Torrance, E. P. (1969). Creative positives of disadvantaged children and youth. *Gifted Child Quarterly* , 13, 71–81.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking* . Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Wechsler, D. (2003). *Wechsler Intelligence Scale for Children* (4th ed.). San Antonio, TX: Pearson.
- Whitmore, J. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement* . Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Whitmore, J. (1981). Gifted children with handicapping conditions: A new frontier. *Exceptional Children* , 48, 106–114.
- Whitmore, J. R. (1989). Four leading advocates for gifted students with disabilities. *Rooper Review* , 12, 5–13.
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities* . New York, NY: Basic Books.