١١

التميز مع العدالة في التحديد وتنظيم البرامج

إي. سوزان ريشرت، المعهد الدولي للارتقاء بالإمكانات، نيوجيرسي

E. SUSANNE RICHERT

مع بداية هذه الألفية، باتت تلبية حاجات الطلاب الموهوبين المعوزين اقتصاديًا، والمتنوعين اجتماعيًا ولغويًا أمرًا غير ممكن في المدارس الحكومية في الولايات المتحدة الأمريكية؛ وذلك بسبب تأثير العديد من النزعات الوطنية. وفيما يلي توضيح مختصر لهذه الأسباب:

أولاً، كان لحركة وضع الطلاب في مجموعات غير متجانسة، وهو جهد ديمقراطي مُضلّل، آثار مدمرة خاصة على برامج الموهوبين في المدارس الابتدائية والمتوسطة، ولا سيما في الولايات التي تفتقر إلى تشريعات صارمة، أو تمويل سخي لبرامج الموهوبين.

ثانيًا، كان للحركة السياسية من أجل التميز والنبوغ في التعليم معايير طموحة، دافع عنها بعض القادة في هذا المجال؛ لأن الفرص المتاحة للمتعلمين المتقدمين انعكست آثارها سلبًا على تربية الموهوبين. وتحت ستار «التميز للجميع»، تمت التضحية - في معظم الأحيان - بالتميز للفئة القليلة من الطلاب ذات المواهب الكامنة، خاصة في المدارس الابتدائية والمتوسطة، بغض النظر عن خلفيتهم الاجتماعية (Ortiz, 2000). وعلاوة على ذلك، فقد أدى الاعتماد المتزايد على المعايير الثقافية المتحيزة، أو اختبارات الأداء للصفوف كلّها على اختلاف مستوياتها، خاصة في المرحلة الثانوية، إلى انخفاض نسبة التنوع الثقافي بين الطلاب في صفوف «الشرف»، أو الإحلال المتقدم.

ثالثًا، لقد قاد الزخم الوطني نحو اصلاح المدارس إلى تبني مدارس عديدة نماذج إصلاح تهمل برامج الموهوبين، خاصة في أقل المقاطعات حظًا من الناحية الاقتصادية؛ ممّا زاد من أخطار انعدام العدالة. وقد أدت جهود الأصلاح المضللة هذه إلى حرمان الطلاب ذوي الحاجة الماسة جدًا من برامج تتيح لهم فرصة تحقيق أقصى ما يمكنهم تحقيقه.

وما لم نتمكن من تقديم نماذج لتربية الموهوبين لا تؤدي إلى خرق العدالة، فسوف يستمر إهمال برامج الموهوبين في المدارس الحكومية.

يعرض هذا الفصل ثلاثة مناح عملية، أجرت عليها المؤلّفة بحوثًا خلال العقد الماضي؛ منّ أجل التصدي للاتجاهات المدمرة في مجال الموهوبين، هي:

١. إجراءات تحديد منصفة للعثور على الموهبة في المجتمعات كلّها.
٢. تصاميم لبرامج (غير مكلفة) تضمن العدالة لِمَنْ تُقدّم لهم هذه الخدمة.
٣. منهاج للطلاب كافة، يدعم العدالة في التحديد، ويضمن وجود استراتيجيات فاعلة في تشكيل المجموعات غير المتجانسة.

وكما يتضح، فإن هذه المناحي تضمن العدالة والإنصاف؛ إذ إنها تخدم مجموعات غير متجانسة. كما أنها تفي بمطلب التميز، إضافة إلى كونها اقتصادية من حيث تصميمها؛ فهي تظهر فوائد معرفية وانفعالية واجتماعية مهمة للطلاب الذين تُقدّم لهم الخدمة، بصرف النظر عن الثقافة، والطبقة الاقتصادية، أو النوع الاجتماعي (الجندر).

مشكلات في برامج الموهوبين

النخبوية Elitism في البرامج

بدءًا بالتقرير الوطني المتصل بالتحديد (Richert, 1985, 1987; Richert, Alvino, & McDonnel,1982) فقد عملت مؤلّفة هذا الفصل على انتقاد الممارسات النخبوية التالية، التي تلحق الضرر ببرنامج الموهوبين:

١- النخبوية والتعريف المشوّه للموهبة.

٢- عدم وضوح الغرض من التحديد.

٣- انتهاك العدالة التربوية.

٤- إساءة استعمال الاختبارات ونتائجها.

٥- الاستعمال المظهري وغير الملائم للمعايير المتعددة.

٦- تصميم البرامج النخبوية.

إضافة إلى ما سبق، فقد جعلت المشكلات الثلاث التالية تربية الموهوبين عرضة للهجوم من مصادر عدّة، وهي مشكلات يصعب الرد عليها:

تؤدي ممارسات التحديد النخبوية وتعريف الموهبة إلى فصل عنصري في المدارس، وفقًا للطبقات الاقتصادية، والمجموعات الثقافية.

يتميز برنامج الموهوبين بوجود منهاج يتسم بالتحدي والدافعية، في حين يتسم منهاج البرامج الأخرى بالرتابة، وخلوه من الاهتمامات.

يعمل أفضل المعلمين تدريبًا وكفاءة ضمن برامج الموهوبين؛ ممّا يحرم الطلاب الآخرين ذوي القدرات الأخرى من الفوائد التي يمكن أن يُقدّمها مثل هؤلاء المعلمين.

لقد أُثيرت هذه المشكلات الخطيرة من قبل العديد من المربين وأولياء الأمور، حيث اتخذت مؤسسات تعليمية وطنية كثيرة موقفًا رسميًا ضد التسريع والأشكال المتعددة لتكوين المجموعات حسب القدرات. تتمثل هذه المشكلات في استقطاب متميزين من مجموعات غير متجانسة، مقابل المؤيدين لتقديم خدمات تربوية متمايزة للموهوبين. وكانت النتيجة تخفيض عدد برامج الموهوبين على نحو كبير في عدّة مقاطعات، خاصة تلك التي تعج بالتباينات الثقافية بين سكانها.

لقد تركزت ردود غالبية مربي الموهوبين إزاء هذه النزعة القاسية ضد تكوين المجموعات غير المتجانسة حول موقفين متطرفين، لا يُعدّ أيّ منهما مُرضيًا:

الأول، يقدم حججًا متصلبة تتعلق بالنخبوية، وتدافع عن تقديم خدمة- على الأقل- لأكثر الطلاب الاستثنائيين موهبة، الذين يمتلكون معدلات ذكاء متميزة، وغالبًا ما يكونون من أصحاب البشرة البيضاء؛ والدخل العالي، أو «الدخل المتاح»، كما يصفهم سابونشيفن (Sapon-shevin, 1994). ولسوء الطالع، فقد تسبب هذا الموقف النخبوي في خلق بيئة مواتية لظهور أصوات تنادي بالمساواة بين البشر، مثل أوكس (Oakes,1985)، وجودلاد، وأوكس (Goodlad & Oakes,1988)، وسابونشيفن (Sapon-Shevin, 1994)، بالإضافة إلى توصيات السياسة غير المسؤولة التي قدمها هيرنشتاين، وموراي (Hernstein & Murray 1994)ضد جهود المساواة في التعليم للفقراء أو أصحاب الثقافات المتنوعة، في كتابهما المثير للجدل بعنوان «المنحنى الجرسي».

الثاني، يتمثل في المطالبة بتقديم جهود نحو إصلاح المدرسة، في محاولة مضللة لتقديم خدمة إلى الموهوبين ضمن فصول دراسية غير متجانسة لوقت كامل، أو تقديم ترياق «الإثراء للجميع». ويلاحظ أن هذا المنحى يتجاهل حاجات الموهوبين المستندة إلى البحوث الخاصة بأنواع متعددة من التجميع غير المتجانس، التي تم تحليلها على نحو وافٍ وفاعلٍ من قبل كوليك، وكوليك (Kulik, 1992: Kulik& Kulik, 1987; see Chapter 21).

تعريفات النخبوية للموهبة

ما تزال العديد من المقاطعات والولايات الأمريكية تستعمل تعريفات النخبوية للموهبة، التي نجم عنها تضمين أنماط محددة من الطلاب الموهوبين، غالبًا ما يكونون من ذوي البشرة البيضاء، والطبقة الوسطى، وذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع. وقد كان الغرض الأساسي من التعريف الفدرالي للموهبة عام ١٩٧٢م (Marland, 1972)، إضافة إلى التعريف الأحدث للتميز الوطني: نحو تطوير موهبة أمريكا (U.S Department of Education, 1993)؛ يكمن في توسعة مفهوم الموهبة لما هو أبعد من معدل الذكاء. ومع ذلك، فإن التعريفات المحدودة للموهبة ما زالت مطبقة، خاصة في الولايات التي يُنظر فيها إلى الموهوبين بصفتهم فئة تعليمية خاصة، لها أموال مخصصة لهذا الغرض.

يتضح ممّا سبق أن بعض الولايات وبعض التعريفات المحلية، تُحدث نوعًا من التحريف لمقاصد هذه التعريفات الفدرالية، من خلال التمييز غير المناسب بين الطلاب الموهوبين والنابغين؛ الأمر الذي من شأنه أن يخلق تصنيفًا هرميًا نخبويًا. يستعمل هذا التصنيف المصطلح الأول «الموهبة» للإشارة إلى القدرة العقلية العامة، التي

تقاس أساسًا بوساطة اختبارات الذكاء، في حين يستعمل المصطلح الثاني «النبوغ» لقدرات الموهبة الأخرى المشار اليها في التعريف الفدرالي، التي تمثل الاستعداد الأكاديمي المحدد والإبداع والقيادة، إضافة إلى القدرة في مجال الفنون المرئية والأدائية.

هناك العديد من دوائر التربية والتعليم في الولايات- مثل ولاية نيويورك – التي تحرّف مفهوم رينزولي (Renzulli, 1978)، للموهبة (التفاعل بين القدرة العليا من المعدل، والإبداع، والدافعية) لدى تحديدها المؤهلين لبرامج الموهوبين الذين يظهرون القدرات الثلاث معًا. أمّا النابغون، فهم الذين يمتلكون اثنتين من هذه القدرات المشار إليها آنفًا (New York State Department of Education, n.d., p. 2).

تتجاهل مثل هذه التعريفات الفروق بين مظاهر الموهبة التي دُرست لدى الكبار، والموهبة الكامنة لدى الأطفال التي تعمد برامج الموهوبين إلى تطويرها. ومن شأن هذا التمييز الخطأ بين الموهوبين والنابغين من الأطفال، أو تحديد درجة للموهبة، (مثل: عالية، أو شديدة، أو عميقة، أو استثنائية)؛ أن يخلق سلسلة هرمية ضمنية، ويولد النخبوية ضمن البرامج، ويستثني العديد من الطلاب أصحاب المواهب الكامنة، حيث تتجاهل مثل هذه التصنيفات الهرمية الحقيقة المتمثلة بأن الموهبة تبرز من خلال تفاعل القدرات الفطرية والتعلّم أو الخبرة.

يتمثل التحيز الرئيس الذي يفرض هذه الممارسات في الخرافة السائدة التي مفادها «أن التحصيل الأكاديمي يتصل مباشرة بتميز البالغين». وفي الواقع، فإن العديد من الدراسات التي أجراها باحثون كثر مثل (Baird, 1982; Munday & Davis, 1974; Taylor, Albo, Holland, & Brandt, 1985 ,e.g) لم تجد أي ارتباط، أو حتى ارتباط سلبي بسيط بين التحصيل الأكاديمي، وموهبة البالغين في مدى واسع من الميادين. وهذا ليس مستغربًا؛ لأن العديد من معايير التقويم المستعملة لتحديد الدرجات، مثل: الميل نحو التفكير المتقارب، والتطابق مع توقعات المعلمين أو واضعي الاختبارات، والتقيد بالمواعيد المحددة خارجيًا، ترتبط ارتباطًا عكسيًا بتميز البالغين أو بإسهاماتهم الأصيلة الجديدة في معظم المجالات. تظهر هذه الدراسات أن علامات الاختبار تتنبأ بعلامات الاختبار، وأن الدرجات تتنبأ بالدرجات. وكما يرى كل من نيرن وآخرون Nairn (et) al., 1980)، فإن الأوضاع الاقتصادية الاجتماعية تتنبأ بالعلامات والدرجات معًا. أمّا الموهبة أو الإسهامات الأصيلة في أي مجال، فتتطلب قدرات غير أكاديمية، لا علاقة لها بالتحصيل المدرسي، مثل: الإبداع، والعاطفة، والدافعية الداخلية.

ارتباك بخصوص أغراض التحديد

غالبًا ما يتعلق التشويش أو الارتباك بخصوص أغراض التحديد بالحاجات والقيم الخاصة بالمشاركين في العملية. وقد انصب اهتمام الباحثين على تحديد سمات تساعد على التنبؤ بالموهبة لدى البالغين، بدلاً من تحديد ما لم يقدم من خدمات تربوية ضرورية. وهنالك تربويون آخرون يأملون من معايير التحديد (مثل: الدرجات العالية، وتوصيات المعلمين) أن تعيد تأكيد قيم الامتثال المتأصلة في جذور نظامهم المدرسي. كما يريد بعض أولياء الأمور الحصول على مؤشر يساعد أبناءهم على تأكيد احترامهم لذاتهم (Miller, 1981).

إلاّ أن هذه التوقعات تشوه الأغراض الحقيقية لبرامج الموهوبين، التي يجب أن تُطور وتُظهر إمكانيات الموهبة لديهم في المجالات كلّها. كما يجب أن تكون عملية التحديد «تقويم حاجات» يكون غرضها الرئيس وضع الطلاب في برامج تعليمية مصممة لتطوير إمكاناتهم الفكرية، والعاطفية، والاجتماعية الكامنة.

خرق العدالة التربوية

تخرق إجراءات التحديد العادية المتبعة العدالة التعليمية عبر استثناء نسبة كبيرة من الطلاب الموهوبين الفقراء، ومتعددي الثقافات. وما تزال نتيجة التقرير الوطني حول التحديد (Richert, Alvino, & McDonnel, 1982) دقيقة وصحيحة، حيث إن المقاييس التحصيل الأكاديمي التي ما زالت متبعة في المدارس، تتمثل في التوصيات، والدرجات، والاختبارات المقننة (Ford, 1998). كما أن تقويم أداء الولاية ما يزال مستعملاً حتى الآن. وغالبًا ما تفرز البيانات المتعلقة بالتحديد، خاصة الأخيرة منها، المجموعة الفرعية التي تحتاج إلى برامج، مثل: متدني التحصيل، وذوي الاحتياجات الخاصة من المتعلمين، وذوي الاحتياجات الخاصة من الثقافات المتنوعة، وذوي المواهب الكامنة. ولسوء الطالع، فما تزال نتائج التقرير الوطني المهمة صحيحة؛ إذ يخرج الطلاب الفقراء من برامج الموهوبين

على نحو مضطرد، وينسحب هذا الحرمان على المجموعات الفرعية الأخرى. إضافة إلى ذلك، يرى تورانس (Torrance, 1979) أن غالبية المفكرين التباعديين والمبدعين يُستثنون من هذه البرامج عن طريق استعمال معدل الذكاء بصفته معيارًا للتحديد.

وقد أفادت دائرة التربية والتعليم في الولايات المتحدة، كما يقول ريشرت وآخرون (Richerte tal,1982)، وزابيا (Zappia, 1989)، بتدني تمثيل الطلاب من ثقافات مختلفة بنسبة تراوحت بين (٣٠ - ٧٠ ٪) من برامج الموهوبين في الولايات المتحدة، ولم يطرأ على هذه النسبة أي تحسن خلال العقد الماضي (Ford, 1998 ;see chapter 39).

وكمثال عادي على النمط الوطني، فإن مقاطعات نيوجيرسي الثماني المختلفة ديموغرافيًا، التي شاركت في مشروع (البرامج الأكاديمية للموهوبين مع التميز والإنصاف)، اتسمت بتدني تمثيل الطلاب المتنوعين ثقافيًا، بنسبة تراوحت بين (١٠ - ٧٥٪) (Richert and Wilson,1995). لقد بدأ مشروع «البرامج الأكاديمية للموهوبين مع التميز والإنصاف» بنسبة متدنية من تمثيل الطلاب المعوزين اقتصاديًا، في البرامج المصممة للموهوبين، حيث تراوحت هذه النسبة بين (٧٥ - ٦٠٠٪). وقد بلغت نسبة تدني تمثيل الأمريكيين الفقراء الذكور من أصل إفريقي، التي تُعدّ أكثر عرضة للخطر في مدارس الولايات المتحدة، ما يزيد على (٨٠٠٪) في بعض المقاطعات.

إن صدمة غياب العدالة والإنصاف هي مشكلة لا تضرب أولئك الذين يُستثنون من برامج الموهوبين فحسب، بل إنها جعلت البرامج نفسها عرضة لاستحواذ النخبوية.

الاستعمال المشوه لمعايير التحديد المتعددة

قد يؤدي التوجه إلى استعمال بيانات من مصادر متعددة لتحديد الموهبة إلى نتائج عكسية . وفي الواقع، فإن كثيرين من ممارسي هذه المهنة يستخدمون في عملية التحديد مزيجًا من علامات الاختبار (معدل الذكاء، أو التحصيل، أو كلاهما)، وملاحظات المعلمين، وملاحظات أولياء الأمور أحيانًا (Richert et al., 1982). وعلى الرغم من ذلك، فغالبًا ما يُساء استعمال البيانات بطرائق عدّة؛ فقد لا تتسم البيانات بالمصداقية، أو قد تستخدم في مرحلة غير مناسبة، أو تسلسل غير مناسب في أثناء عملية التحديد، أو توزن بطريقة يتعذر معها الدفاع عنها، أو تُقحم في مصفوفة مع بيانات أخرى.

إن مسألة إضافة نتائج الإجراءات، والمقاييس المتنوعة، وعلامات الاختبار، واستعمال المجموع بصفته معيارًا للاختيار، يكافئ تمامًا العملية الإحصائية المتمثلة في إضافة التفاح إلى البرتقال.

إن المدى، والانحراف المعياري، ومعامل الثبات، وصدق البنية والمحتوى لمقاييس مختلفة؛ سواء أكانت هذه المقاييس رسمية أم غير رسمية، لا يعني بالضرورة أن تكون متكافئة.

لقد وُجّه نقد لاذع إلى الممارسات غير السليمة إحصائيًا المستعملة على نطاق واسع، التي تعطي وزنًا متساويًا للبيانات متعددة المصادر بناء على تنسيب لجنة الخبراء الوطنية (Richert et al., 1982). ويؤدي مثل هذا النمط من دمج البيانات إلى إقصاء الطلاب الفقراء ومتعددي الثقافات، الذين قد يُظهرون الموهبة في مجال واحد فقط. إن دمج البيانات بطريقة غير مناسبة، يؤدي إلى تحديد صاحب الصنائع السبع. كما قد يؤدي إلى إقصاء أولئك الذين يتقنون بعض الأشياء، والذين لا يتقنون أي شيء في الوقت الراهن، أي متدني التحصيل الذين يحتاجون إلى برامج موهوبين لتطوير مواهبهم الكامنة غير الظاهرة.

وحتى عند استعمال مقاييس متعددة، فإن علامات الاختبار المعياري تُعطى وزنًا غير مكافئ. وكلما زاد عدد المقاييس المستعملة التي تدمج بطريقة غير ملائمة، زادت احتمالية استثناء الطلاب المحرومين من الفقراء، والأقليات، والمبدعين، والآخرين من ذوي التحصيل المتدني في المدارس.

إن الحركة الأخيرة نحو استعمال إجراءات تشمل التقويم الواقعي أو البديل، لا يساعد الفقراء أو أصحاب الثقافات المختلفة؛ لأن مثل هذه الإجراءات، كما أفاد آسا هيليارد (Asa Hilliard, 1993) تعتمد أساسًا على توقعات غير موضوعية.

وباختصار، فإن مسألة استعمال المقاييس المتعددة التي يمكن أن تعطي انطباعًا بالشمولية، قد تُعزز مفهومًا ضيقًا للموهبة، وتعمل على تفاقم مشكلة النخبوية في التحديد. وثمة معضلة أخرى تتمثل بالتسلسل الذي يستعمل فيه المصادر المتعددة من البيانات. وفي حال قام المعلمون وأولياء الأمور

بتقويم إبداع أو دافعية الطلاب، بعد أن يكونوا قد تأهلوا لموهبة ما بموجب علامة عالية لاختبار تحصيلي مقنن ؛ فإن الطلاب المحرومين سيتم إقصاؤهم. أمّا إذا أعطي اختبار معدل الذكاء الفردي للطلاب، بعد أن يكونوا قد تأهلوا بموجب اختبار معدل ذكاء جمعي أو اختبار تحصيلي، فعندها سوف يستثنى الطلاب متدنو التحصيل. وفي الحقيقة، فإن مثل هذه الإجراءات تُعدّ جهودًا تجميلية فقط لوجه العدالة، قد تعزز فعلاً عملية استثناء المجموعات المحرومة.

وفي الواقع، لا يُعدّ الأفراد غير المدربين على خصائص الموهوبين مصادر موثوقة لبيانات التحديد. أمّا مصادر المعلومات الأخرى التي تقود إلى التحيز والاستثناء، فتشمل قوائم التحديد المُصمّمة محليًا، ونماذج الملاحظة التي لا تستند إلى الأبحاث (Richert,1987;Richert et al.,1982).

نماذج برامج نخبوية

قد تُحدث مصادر المدرسة المحدودة منافسات ذات تأثير عكسي بين المجموعات التي تتنافس على التمويل والخدمات. وغالبًا ما يقول الإداريون إن التمويل المحدود يسمح بتقديم الخدمة لعدد محدود من الطلاب. كما يعمد أولياء الأمور الذين يتلقى أبناؤهم هذه الخدمات إلى الدفاع عن مثل هذا الوضع؛ بسبب خوفهم من استثناء أبنائهم إذا أُتيحت الفرصة للمحرومين، وذوي الثقافات المتعددة. وفي الوقت نفسه، فإن أولياء أمور الطلاب الذين لا تُقدّم إليهم الخدمة في مثل هذه البرامج، يقفون ضد تخصيص تمويل لهذه البرامج التي تستثني أبناءهم.

إن نمط الاستقطاب الذي يُعبّر عنه سابون شيفن (Sapon-Shevin 1994)، يُستعمل للتدليل على أن برامج الموهوبين تُسبّب تمزقًا وشرخًا في المجتمع. وعليه، يجب أن يصار إلى إلغائها.

إن إحدى النتائج المؤسفة للإصلاح التربوي، التي تسعى إلى تقوية التميز وتعزيزه، تتمثل في إيجاد برامج النخبوية التي تخدم ما نسبته (١- ٣٪) من الطلاب؛ إذ تسعى هذه البرامج إلى تأسيس الخدمات للموهوبين جدًا. وتصف هذه النماذج نمطًا هرميًا لدرجات الموهبة بدلاً من المساواة بين البشر أو النماذج المتعددة، التي تعترف ببساطة بالمواهب المتعددة على اختلاف أنواعها، وتستطيع أن تستقطب الدعم لبرامج الموهوبين.

مشروع أبوجي: «البرنامج الأكاديمي للموهوبين مع التميز والإنصاف»

APOGEE: The Academic Program for Gifted With Excellence and Equity

لقد استخدمت المبادئ الأخلاقية وإجراءات التحديد العادلة، التي أوصت بها المؤلّفة منذ عام ١٩٨٢م، في ما يزيد على ثلاثين مدرسة، في ثماني مقاطعات من مدارس نيوجيرسي، من مساحات وديمغرافيات مختلفة، وذلك ضمن مشروع «البرامج الأكاديمية للموهوبين مع التميز والإنصاف». ويوجد في هذه المقاطعات الريفية والمدنية عددًا من الطلاب يتراوح بين (١٨٥ –٢٨,٤٦١) طالبًا. وتتراوح نسبة الفقراء وذوي الثقافات المتعددة بين (٢ – ٨٧٪).

أمّا عدد الطلاب الذين يزيد عددهم على (٣٠٠٠)، وحُدّدوا لتلقي الخدمة، فيمثل ما يزيد على (٦٠٪) من الموهوبين الفقراء، وذوي الثقافات المتعددة .

مبادئ التحديد

يُطبق مشروع «أبوجي» ستة مبادئ للتحديد، برزت نتيجة لنقاشات لجنة الخبراء الوطنية، بصفتها جزءًا من التقرير الوطني حول التحدي (Richert et al., 1982)، هي:

١. إمكانية الدفاع عنها بالحجج والبراهين:

يجب أن ترتكز مبادئ التحديد على أفضل الأبحاث والتوصيات المتوافرة في هذ المجال.

٢. التأييد:

يجب أن يُصمّم التحديد وفقًا لمصلحة الطلاب العليا، كما يجب ألاّ تُلحق الإجراءات أي أذى بالطلاب.

٣. العدل والإنصاف: يتمثل ذلك فيما يلي:

أ- تضمين الإجراءات عدم إغفال أي شخص، ومراعاة تمثيل الطلاب وفقًا لتمثيلهم الديمغرافي في المقاطعة.

ب- حماية الحقوق المدنية للطلاب في الوصول إلى البرامج كلّها.

ج- تحديد الاستراتيجيات المتصلة بتحديد الموهوبين المحرومين.

د- تجنّب العلامات القاطعة؛ لأنها من أكثر الطرائق شيوعًا في التمييز ضد الطلاب المحرومين. وعوضًا عن ذلك، يجب استعمال العلامات العالية لتحديد الطلاب. ولكن، إذا حقّق الطالب معايير أخرى؛ بتسمية أولياء الأمور، أو تسمية الطلاب أنفسهم، فيجب ألاّ تُستعمل أدنى علامة اختبار لاستثناء الطالب.

٤. التعددية:
يجب استعمال أوسع تعريف للموهبة يمكن الدفاع عنه بالحجج والبراهين.

٥. الشمولية:
يجب تحديد أكبر عدد ممكن من المتعلمين من ذوي الموهبة الكامنة وخدمتهم.

٦. البراغماتية:
تسمح الإجراءات بتعديلات غير مكلفة للأدوات المتوافرة والأفراد.

تعريفات يمكن الدفاع عنها بالحجج والبراهين

لقد حدّد التقرير الوطني الخاص بالتحديد وجود نزعة قوية في الولايات المتحدة، خلال النصف الأخير من هذا القرن، تميل إلى توسيع التعريفات لتشمل القدرات المتعددة، وعوامل الموهبة. وتشمل الإسهامات القليلة في هذا المجال أعمال كل من جيلفورد (Guilford, 1967) المتمثلة في نموذج التفكير متعدد العوامل، وتورانس (Torrance 1964)، المتمثلة في البحث عن الإبداع، ورينزولي (Renzulli 1978)، المتمثلة في تفسير عوامل الدافعية في الموهبة، وتانينبوم (see chapter 4) Tannenbaum ;1983 المتمثلة في تركيزه على المتغيرات الاجتماعية وغير الفكرية المتصلة بالموهبة، وإصرار المؤلّفة وتمسكها بالمكونات الأخلاقية للموهبة (Richert,1986,1994).

وفي مجال علم المعرفة، ركز كل من: جاردنر (Gard-1983 ner)، وستيرنبرج (Sternberg 1985)، وجانييه (see also 1985 Gagne, Chapter 5)، بالإضافة إلى مراجعة العدد الخاص من مجلة Roeper Review (Silverman, 1986)؛ على إدراك القدرات المعرفية المتعددة والمنفصلة، ودورها في تحديد الموهبة. وعلاوة على ذلك، فقد ناقشت المؤلّفة مسألة الاتفاق على تحديد شامل ومتعدد، لا يعترف بوجود القدرات المتميزة المتعددة فقط، بل يتسم بالأخلاقية التي لا تسبب الأذى، ولا تقيد فرص اختيار طلاب من خلفيات متنوعة (Richert, 1986, 1987, 1994, 2000) إن إظهار عملية التحديد بصفتها حاجة تقويمية تستهدف المواهب غير المستغلة، يساعد على الدفاع عنها من الناحية البحثية، ويجعلها أكثر قبولاً فيما يتعلق بمفهوم الذات لدى الطلاب.

لقد كان التعريف البراجماتي الذي طُبّق في مشروع «البرامج الأكاديمية للموهوبين مع التميز والإنصاف» من عام ١٩٩٠م حتى عام ١٩٩٣م، يهدف إلى تحديد (٢٥٪) من الطلاب ضمن كل مجموعة ديمغرافية. ويدعم التعريف الفدرالي لعام ١٩٩٣م هذا المنحى، من خلال إشارته إلى أن الأطفال والشباب من ذوي المواهب المتميزة يؤدون أو يظهرون القدرة على الأداء بمستوى عالٍ من الإنجاز لدى مقارنتهم بآخرين من العمر والخبرة والبيئة نفسها (U.S Department of Education, 1993).

اختيار الاختبارات والأدوات

لقد التزم مشروع «أبوجي» باتباع التحذيرات والتوصيات التالية، المقدمة من لجنة خبراء التقرير الوطني، عن ملاءمة الاختبارات للقدرات المختلفة والمجتمعات الدراسية ومراحل التحديد:

- اختيار المقاييس والإجراءات المختلفة لتحديد كل موهبة.
- معالجة المسائل الآتية قبل استعمال أي اختبار:
- هل الاختبار ملائم للقدرة المستهدفة؟
- هل يستخدم الاختبار في مرحلة التحديد المناسبة (الترشيح لوعاء الموهبة، التقويم لغاية خيار برنامج محدد، التقويم ضمن البرنامج)؟
- هل يلائم الاختبار أية مجموعة محرومة في المقاطعة، تعاني التمييز ضدها في الإجراءات المتعلقة بالتحصيل الأكاديمي (الفقراء، الأقليات، المبدعون، متدني التحصيل)؟

المناحي الثلاثة الخاصة بالتحديد العادل والمنصف للمجموعات المحرومة

في الوقت الذي تقر فيه غالبية الولايات بصورة رسمية بالتعريف الفدرالي الشامل للموهبة، إلاّ أن العديد من المقاطعات المحلية تبحث عمليًا عن ذوي التحصيل الأكاديمي

من البيض والطبقة الوسطى. وقد أظهرت مقاييس التحصيل الأكاديمي التي تستعملها غالبية المدارس، بما في ذلك توصيات المعلمين والدرجات، خاصة المنبثقة من الاختبارات المقننة؛ استحواذها على تحيزات ثقافية بصورة كبيرة (Black, 1963; Hoffman, 1962; Miller, 1974; Samuda, 1975 e.g.). وقد أشار التقرير الوطني الخاص بالتحديد إلى المجموعات التالية، التي لم تُمثل في برامج الموهوبين على نحو مجحف، وهي:

١. الطلاب الفقراء (الطلاب المؤهلون للحصول على وجبة غداء مجانية، أو بسعر مخفض).
٢. الطلاب من خلفيات ثقافية متعددة.
٣. الطلاب الذين يعانون ضعفًا في إتقان اللغة الإنجليزية.
٤. الذكور (عند تحديد القدرة اللفظية دون مستوى الصف الخامس).
٥. الإناث(عند تحديد القدرة في مادة الرياضيات).
٦. الطلاب المبدعون فكريًا، ومتدنو التحصيل الأكاديمي، وذوو الحاجات الجسدية الخاصة، وذوو صعوبات التعلّم.

يعترف المنحى المستخدم في مشروع «البرامج الأكاديمية للموهوبين مع التميز والإنصاف» بكل من التحيز في الاختبارات المقننة العادية، والفروق بين المجموعات الثقافية المتعددة (Richert and Wilson, 1995). ويتمثل الهدف في مقارنة الطلاب بأقرانهم ديمغرافيًا، أو ضمن بيئتهم الاجتماعية فقط. ويتمثل جوهر الموضوع في إيجاد معايير محلية لكل مجتمع فرعي، من خلال تصنيف البيانات كلّها، بما في ذلك الاختبارات، وأشكال الترشيح المتعددة.

تُعدّ هذه الطريقة سهلة نسبيًا وغير مكلفة؛ لأنها تعتمد على البيانات الموجودة أساسًا، وتستعمل الأداة نفسها للطلاب جميعهم.

وقد وجد كل من فان تاسل- باسكا، وويلز (Van- Tassel-Baska and Wills 1982)، أن علامات اختبار الطلاب المعوزين اقتصاديًا تميل إلى تقليل إمكانية نجاحهم في البرامج الأكاديمية المتقدمة. وهذا يعني أن قبول الطلاب الفقراء ذوي المواهب الكامنة، الذين حققوا علامات متدنية، يمكن تبريره والدفاع عنه. من جهة أخرى، يُقدّم الأداء المحسن للطلاب المحددين من المجموعات الديمغرافية كافة في مشروع «البرامج الأكاديمية للموهوبين مع التميز والإنصاف» دعمًا كافيًا لفاعلية هذه الاستراتيجية.

استراتيجيات التحديد المستخدمة في مشروع «أبوجي»

يستعمل مشروع «أبوجي» إجراءً صادق عليه مكتب الولايات المتحدة للحقوق المدنية (U.S. Department of Education, 1997). وقد جرى فصل علامات الاختبارات، وترشيحات أولياء الأمور(من الروضة حتى الصف الثالث)، وترشيحات المعلمين (من الروضة حتى الصف الحادي عشر) وفقًا للمجموعات الديمغرافية، بما في ذلك فئات الطبقة الاقتصادية، والمجموعة الثقافية، والجندر. وقد ارتكزت عملية تكوين المجموعات بحسب الحالة الاقتصادية على ما إذا كان الطلاب معوزين اقتصاديًا، باستعمال المعيار الفدرالي المؤهل لوجبة الغداء المجانية أو مخفضة الثمن، أم أنهم قادرون اقتصاديًا؛ الأمر الذي لا يؤهلهم للحصول على وجبة غداء مجانية أو مخفضة السعر.

تجدر الإشارة إلى أن المجموعات الثقافية تتباين وفقًا للمقاطعات، وتشمل الأمريكيين من أصل إفريقي، والإسبان، والهنود من قارة آسيا، والآسيويين، والأمريكيين الأصليين، والبيض، وغيرهم الكثير. وإذا تبين وجود عدم انصاف بين الجنسين بما يزيد على (١٥٪)، التي غالبًا ما تمس الأمريكيين من أصل إفريقي أو من أمريكا اللاتينية، فإنه يصار إلى إعادة تعديل معيار الجنس. وعند ذلك، يُختار الطلاب على أساس أعلى العلامات، وفقًا لأية قائمة ترتيب تستعملها المدرسة، بحيث تشمل واحدة ممّا يلي على الأقل:

اختبارات التحصيل المقننة، وتوصيات المعلمين، وتوصيات أولياء الأمور، والترشيحات الذاتيـــة

تضمن عملية إعادة تعديل المعيار اختيار نسبة الطلاب نفسها، من ضمن كل مجتمع فرعي في المدرسة. وتسمح عملية اختيار ما يصل إلى (٢٥٪) من كل مجموعة بفرص كبيرة للطلاب من المجموعات الديمغرافية كافة، بما في ذلك البيض من الطبقة الوسطى. وعليه، فإن هذه الاستراتيجية تتجنب استقطاب المجموعات الديمغرافية، وتؤسس لتأييد أولياء أمور الطلاب ذوي الخلفيات المتعددة ودعمهم.

المصادر المتعددة للبيانات تكمل بعضها بعضًا فقط

يجب استعمال البيانات من المصادر المتعددة على نحو مستقل، كما يجب أن تكون العلامة المرتفعة لأي مصدر كافية لإدخال الطالب ضمن البرنامج، إضافة إلى تجنب استعمال العلامات القاطعة؛ لأنها تستثني الطلاب ممّن هم أقل حظًا، ومتدني التحصيل، والمبدعين. ويجب ألاّ يُستثنى الطلاب المبدعون والأقل حظًا من البرنامج، استنادًا إلى علامة الاختبار فقط؛ إذا توافرت هنالك مؤشرات أخرى، مثل: الترشيحات الذاتية، أو ترشيحات المعلمين، أو أولياء الأمور. كما يجب السماح للطلاب بالتأهيل للبرنامج في حال نيلهم علامات مرتفعة على أي مقياس، لا على المقاييس كلّها. وقد أعيد تعديل معايير البيانات الرسمية وغير الرسمية ضمن مشروع «البرامج الأكاديمية للموهوبين مع التميز والإنصاف»، بحيث يتأهل الطلاب بعد حصولهم على علامة ختيار تقع ضمن أعلى (٢٥٪) من الناجحين من مجموعتهم الديمغرافية، أو بواسطة الترشيحات الذاتية، أو ترشيحات المعلم، أو ولي الأمر.

الاستعمال المناسب للبيانات من قبل الطلاب، والآباء، والمعلمين، والأقران

تحظى قوائم الشطب وبعض البيانات الأخرى غير الرسمية من أولياء الأمور والمعلمين والأقران بأهمية خاصة؛ وذلك للتحقق من عملية تحديد الطلاب في أقل المجتمعات حظًا. ويُعدّ الآباء مصدرًا جيدًا للمعلومات عن أبنائهم في مستوى الروضة، خاصة فيما يتعلق بمكامن قوتهم ودافعيتهم، التي تظهر أحيانًا عبر الأنشطة اللاصفية، في حين يُعدّ المعلمون المدربون على تحديد السمات الإيجابية والسلبية للموهوبين مصدرًا جيدًا للملاحظة بما يتصل بالسلوك الإبداعي للطلاب في الصفوف الدراسية كلّها. وفي غياب مثل هذا التدريب، يمكن أن يقدم المعلمون بيانات قد تكون أقل فائدة من الاختبار المقنن (Gear, 1976, 1978).

تُعدّ ترشيحات الأقران مفيدة، خاصة في إيجاد الطلاب الذين يتمتعون بسمات قيادية كامنة. وبطبيعة الحال، فإن القادة يبرزون من بين الأقران؛ لذا، يجب معرفة القادة أولاً عن طريق الأقران أنفسهم. كما أن ترشيحات الأقران مفيدة في مجال الإبداع أيضًا؛ لأن الأقران يمتلكون أساسًا جيدًا للحكم على الأفكار الفذة والخيالية لزملائهم من الطلاب.

وفي المقابل، يجب أن تقدم نماذج الترشيح علامات مختلفة للقدرات المتباينة. فعلى سبيل المثال، يجب أن تُقوّم المتطلبات الدنيا لقوائم الشطب الخاصة بملاحظات المعلمين، كلاً من القدرات الأكاديمية المحددة التي يعالجها البرنامج والإبداع الفكري.

تميل اختبارات التحصيل والذكاء إلى فرز أكثر الطلاب إبداعًا، وغالبًا ما يتحيز المعلمون ضد الطلاب غير المطابقين، ولهذا السبب، فإن ترشيحات الإبداع تُعدّ مهمة جدًا.

يستعمل مشروع «أبوجي» نماذج ترشيح للآباء والمعلمين سهلة التنفيذ، بحيث يصار إلى إعادة تعديل معاييرها لتناسب المجموعات الديمغرافية المتعددة في كل مقاطعة (Richert, 1993).

الترشيحات الذاتية

قد تكون مسألة الترشيحات الذاتية أداة تحديد ناجعة للغاية، بدءًا من الصف الرابع تقريبًا. وتتمثل مساوئ هذه الطريقة في أن الطلاب الذين يمتلكون إمكانيات كامنة عالية، مع تقدير متدن للذات، أو مستوى متدن من التحصيل؛ قد لا يرشحون أنفسهم إذا كانت لديهم تصورات تقليدية للموهبة؛ لذا، فبدلاً من تحديد أنفسهم بصفتهم موهوبين، فإنه يطلب إليهم التعبير عن مستوى اهتمامهم في البرامج المتاحة التي تزودهم بالدافعية، والإبداع، وفرص المجازفة الحقيقية، حيث يبلغون بالمنهاج والأهداف أولاً، ثم يطلب إليهم الاطلاع على خيارات البرامج المتاحة، ومن ثم يتقدمون لتلك البرامج التي يريدون متابعتها. وتكشف هذه الطريقة عن الدافعية الحقيقية، والاهتمامات المكثفة للموهوبين، التي أصبحت مؤشرًا ناجعًا على الموهبة ضمن مشروع «أبوجي».

استخدام بيانات عن تقدم الطلاب في التقويم

لا تنتهي عملية التحديد بانتهاء تحديد قائمة الطلاب الذين سيتلقون الخدمة؛ إذ إن المرحلة الأخيرة من التحديد تُعدّ تقويمًا مستمرًا ومتواصلاً لأداء الطلاب واهتماماتهم. كما يجب تقويم الطلاب سنويًا، لا لتقرير إن كانوا موهوبين أم لا، ولكن لتقرير استمرار بقائهم في البرنامج، أو الانتقال بهم إلى خيار آخر أفضل من حيث الخدمة، أو ربما إعادتهم إلى الصفوف العادية؛ إذ ينصب التركيز على أفضل ما يمكن

تقديمه للطلاب وفقًا لاهتماماتهم، لا اهتمامات المعلمين، أو الآباء، أو المدرسة. كما يمكن استعمال البيانات نفسها التي جُمعت لتقويم الطلاب فرادى؛ لتقويم البرنامج، ومعرفة مدى تحسنه.

يجب أن تقرر البيانات المتصلة بتقدم الطالب في برنامج ما؛ إن كان عليه الاستمرار في هذا البرنامج كل عام أم لا، علمًا أن هذه البيانات مرتبطة بأهداف منهاج البرنامج المتمثلة في تطوير قدرات معرفية عالية المستوى، وإبداع وتفكير ناقد، ومستوى عالٍ من القدرات العاطفية والأخلاقية، لا إحداث تغييرات في علامات الاختبارات المقننة.

هنالك عدد قليل من الاختبارات المقننة والملائمة، وهي محددة ضمن التقرير الوطني الخاص بالتحديد (Richert et al., 1982). وقد تُسهم هذه الاختبارات في إعطاء نوع من تقويم التقدم، ومع ذلك يُعدّ تقويم الذات والمعلمين والأقران للمنتج والعملية مؤشرات أفضل على التقدم. ويجب أن يشمل تقويم المنتج تقييمات للتفكير الناقد، ومهارات المعرفة الأخرى عالية المستوى، مثل: الإبداع، والتعقيد، والبراجماتية (العملياتية). أمّا تقويم العملية من قبل الطالب نفسه والمعلم، فيعالج كلاً من المهارات الاجتماعية والانفعالية عالية المستوى، مثل: الاستقلالية، والدافعية الحقيقية، والمجازفة، والمثابرة، واتخاذ القرار، والتعاون. وقد يجري تنفيذ تقويم المنتج والعملية في أثناء العام باستعمال مقاييس مرجعية مقننة، وقوائم تفقد تعالج أهداف البرنامج، وقد جمع العديد منها في دليل تدريب (Richert, 2001).

استعمال استراتيجيات لتطوير الإمكانات في الفصول الدراسية العادية

يجب أن ينصب الهدف بعيد المدى للمدرسة على تدريب المعلمين كافة، على طرائق من شأنها تطوير أعلى المستويات المعرفية والانفعالية والأخلاقية للطلاب (Richert, 1995, 1996). ويمكن بعد ذلك، تحديد الطلاب أيًا كانت خلفياتهم، أو سماتهم، أو إمكاناتهم المتنوعة للالتحاق بالبرنامج؛ إذ إن قدراتهم باتت واضحة المعالم في الصف.

لقد صُمّم مشروع «أبوجي» لتدريب المعلمين؛ بغية الارتقاء بالتدريس ليس داخل الغرفة الصفية التي وضع فيها الطلاب ضمن مجموعات متجانسة فحسب، بل في الصفوف العادية غير المتجانسة أيضًا.

نتائج منصفة لإجراءات التحديد ضمن مشـــــروع «أبوجـــــي»:

لقد أدى تعديل البيانات في مشروع «أبوجي» إلى زيادة إجمالية في تمثيل الطلاب في البرنامج المصممة لتنمية المواهب الكامنة بنسبة (٥٠٠٪)، وللطلاب المعوزين اقتصاديًا بنسبة (٦٠٠٪)، وللطلاب الفقراء الذكور من خلفيات ثقافية متعددة بنسبة (٨٠٠٪). وهكذا، فقد تحقق تمثيل نسبي للمجموعات الديمغرافية كافة في كل مقاطعة (Richert, 1995).

برنامج قليل التكلفة يثبت التميز مع العدالة والإنصاف

نظرًا إلى التنافس على الحتمية الموارد؛ فإن تصميم برنامج غير مكلف يستعمل الموارد المتاحة بدلاً من توظيف العديد من الموظفين الجدد، يُعدّ ضروريًا لخدمة ما نسبته (٢٠٪) إلى (٢٥٪) من الطلاب ذوي المواهب الكامنة. ولا يمكن تقديم الدعم والإسناد للتحديد الواسع والمنصف، دون توافر برنامج مُصمّم ليكون عمليًا وشموليًا. وهنالك أمر مهم جدًا يتمثل في أن تحديد ما نسبته أقل من (٢٠٪) من الطلاب، يستدعي استقطاب آباء الطلاب ذوي التحصيل العالي مقابل آباء أقل الطلاب حظًا، أو الطلاب ذوي الخلفيات الثقافية المتنوعة؛ وذلك للتنافس على المقاعد في البرنامج.

ومن أجل تطوير برنامج عالي الجودة، يكون قادرًا على خدمة الحاجات المتنوعة لنحو (٢٠٪) إلى (٢٥٪) من مجتمع الطلاب، فقد اقترحت المؤلّفة خطة تتألف من خمس خطوات لتعديل تنوع الموارد المتوافرة في المقاطعة، بحيث تشمل تكوين مجموعات متجانسة في الموضوع المطلوب، والفصول الدراسية العادية، وأنشطة المنهاج، والموضوعات الاختيارية (Richert et al., 1982).

وقد عدّل مشروع «أبوجي»، الموارد الموجودة لخدمة أكثر من (٢٥٪) ضمن كل مجموعة ديمغرافية، حيث اختير أعلى (٢٠٪) إلى (٢٥٪) من الطلاب في الصفوف من الروضة حتى الحادي عشر؛ من أجل وضعهم في الصفوف من الأول حتى الثاني عشر، وذلك استنادًا إلى عدد الصفوف لكل مستوى في كل مبنى، بحيث يلتقي طلاب أحد الصفوف يوميًا لدراسة موضوع واحد على الأقل. كما أشعر المعلمون

بالتعليمات الخاصة بتنويع الموضوعات؛ لتلبية الاهتمامات الفردية، وأنماط التعلّم، ومستويات التحصيل، وذلك عبر تدريبهم من خلال نموذج الارتقاء بالإمكانات (Richert, 1994; richert and Wilson, 1995).

وعليه، فقد أُعيد وضع الطلاب في مجموعات من جديد في المرحلة الابتدائية ضمن الصفوف، مدة لا تقل عن خمس وأربعين دقيقة يوميًا في حصص القراءة على الأقل، في حين خصصت بعض المقاطعات من ساعة إلى ثلاث ساعات للقراءة أو فنون اللغة. كما أضافت ولايات أخرى إلى هذا البرنامج مادة الرياضيات. أمّا في المرحلتين المتوسطة والثانوية، فقد دُرّست مواد متقدمة على أيدي معلمين مدربين. وأظهرت النتائج أن ضِعف عدد الطلاب الأصلي قد درسوا مساقات متقدمة، تتضمن تمثيلاً ديمغرافيًا للطلاب؛ الأمر الذي حال دون خرق معايير العدالة والإنصاف، فضلاً عن عدم فصل المجموعات على أسس اقتصادية وثقافية.

وكتحذير رئيس، يجب التنبيه لأن التحديد المنصف والإحلال، لا يُعدّان بحد ذاتهما كافيين لتلبية حاجات الطلاب غير التقليديين. وبطبيعة الحال، فإن البرامج العشوائية لا يمكن أن تلبي حاجات الطلاب متدني التحصيل، الذين يحتاجون إلى تعديل الموضوعات التي لا يتفوقون فيها. ومن غير التطوير المكثف للمعلمين الذين سيقومون على خدمة الطلاب ذوي المواهب الكامنة، (المبدعون، وذو الثقافات المتنوعة، والفقراء)، سيكون مصير هؤلاء الطلاب الفشل.

لقد جرى تقديم التدريب المكثف لتلبية حاجات الموهوبين في موضوع ما عبر مشروع «أبوجي»، لما يزيد على مئة وخمسين معلمًا للصفوف العادية، من الصف الأول حتى الثاني عشر. وقد اشتملت هذه العملية على ثلاثة أنواع من التعليمات مدة سنتين، وهي:

١- (٤٥) ساعة تدريب مباشر.

٢- (١٠ – ٣٠) ساعة متابعة.

٣- تدريب في موقع العمل لكل معلم.

بعد ذلك، يستعمل المعلمون المدربون ستًا وثلاثين استراتيجية للارتقاء بالإمكانات المعرفية والانفعالية والأخلاقية، ليس للصفوف التي تُقدّم هذا البرنامج الخاص فحسب، ولكن لطلاب الصفوف العادية غير المتجانسة أيضًا. وقد اشتمل التدريب على العديد من الاستراتيجيات؛ لتكييف التعليمات وفقًا للحاجات الفردية المتصلة باهتمامات الطلاب، وأنماط التعلّم، والحاجات الوجدانية والأكاديمية، ضمن مستويات تحصيل واسعة المدى. ويجب أن يكون واضحًا أن تطوير خبرات الموظفين لا يعني التضحية بالتميز من أجل تحقيق العدل والإنصاف. ويُعدّ هذا المنحى اقتصاديًا، ويتجاوز الاعتراض القائل «إن الطلاب ذوي التحصيل العالي يحصلون على أفضل تعليم، أو أفضل المعلمين تدريبًا» (Oakes, 1985; Sapon-Shevin, 1994).

لقد ارتكز الدعم الإداري للبرنامج وتطوير كفاءة الموظفين على ما يُقدّمه من منافع وفوائد للطلاب جميعًا، وليس لأولئك الطلاب من ذوي المواهب الكامنة فقط. فعلى سبيل المثال، وُجِد في إحدى مقاطعات ولاية نيوجرسي، التي تضم قرابة (٢٠٪) من الطلاب المعوزين اقتصاديًا، نحو (٤٠٪) من طلاب الصفوف المتقدمة، أو صفوف الشرف. وتجدر الملاحظة إلى أن أولياء أمور طلاب ذوي المواهب الكامنة، قد أصبحوا من المؤيدين للبرنامج بقوة؛ لأن أبناءهم يتلقون خدمة مستمرة في المجالات الأكاديمية، تعود عليهم بالثقة والسمعة الطيبة، بدلاً من برامج الإثراء المجزأة التي لا تُحسّن من أدائهم الأكاديمي. وفي المقابل، فإن هذا المنحى يتجنب ما يُسمّى منحى الإثراء للجميع، الذي يُعدّ منحى غير فاعل، ويضحي بالتميز من أجل تحقيق العدل والإنصاف.

- وضع برامج لتحقيق التميز والعدالة
- التصدي للتوجهات السلبية في برامج المعوزين والأقل حظًا

مع انتهاء مشروع «أبوجي»، قرر المعهد الدولي للارتقاء بالإمكانات توسيع رقعة العدالة والإنصاف في المدارس الحكومية عبر تطوير الخدمات والأبحاث؛ من أجل مواجهة الآثار السلبية المتزايدة لبعض التوجهات الوطنية. وتشمل هذه التوجهات التحديد النخبوي الذي يستثني مَنْ هم أقل حظًا، وحركة المساواة للتجميع غير المتجانس للطلاب، التي ألغت العديد من البرامج الفاعلة للموهوبين، والتقويم المستند إلى معايير متحيزة بصورة متزايدة؛ الأمر الذي قلل من شأن قدرات العديد من الطلاب في المدارس الفقيرة.

لقد جرت الاستفادة من الصفوف العادية، حيث أُقصي غالبية أقل الطلاب حظًا من ذوي الإمكانات المتميزة لأغراض عدّة؛ إذ قد تُستعمل كأداة لإظهار القدرات بين

الطلاب عامة والمحرومين منهم خاصة، فضلاً عن ضرورة تعديل عملية التدريس للتغلب على تدني تحصيل الطلاب الموهوبين ضمن سياق انعدام التجانس، حيث تقوم الأجندات السياسية بحذف برامج الموهوبين.

التأثير في تقويم قياسات الأداء ذات المخاطر المرتفعة

يُستعمل نموذج المسمى تعظيم التعليم والتطوير المهني للارتقاء بالإمكانات المعرفية والوجدانية والأخلاقية؛ بغية تحسين العلامات على مقاييس تقويم الأداء ذات المخاطر المرتفعة في ما يزيد على ثلاثين مدرسة في ولايات عدّة. لقد نجح هذا النموذج في ولاية كونكتكت (Connecticut) مع خمسة وثلاثين معلمًا يُدّرسون قرابة خمسمئة وستين طالبًا. وقد حققت مدرسة سانشيز (Sanchez) الابتدائية - معظم طلابها ثنائيو اللغة - خلال السنوات الست الماضية مكاسب مضطردة في عدد الطلاب الذين حققوا الكفاية في اختبارات كونتكت للإتقان. كما أظهرت تحليلات البيانات منذ عام ١٩٩٣م، تزايد نسبة الطلاب في مدرسة سانشيز الابتدائية، الذين وصلوا درجة الإتقان في الاختبار، بما يعادل (١٦٪) من إجمالي التحسن في الولايات الأخرى خلال الفترة نفسها.

وقد أفادت إحدى المدارس في ولاية لويزيانا، التي تمتلك طاقمًا من المعلمين المدربين الذين يستعملون استراتيجيات البرنامج التعليمية؛ بحدوث زيادة تتراوح بين (٢٥ – ٧٥٪)، وبنسبة زيادة تُقدّر بنحو (٣٠٠٪) لدى الطلاب الذين حققوا إتقانًا في الرياضيات، وفق قياس الولاية الصعب للرياضيات.

وقد جاءت أحدث البيانات عن تأثير هذا النموذج من ولاية نيوجيرسي، التي تُعدّ في طليعة حركة إصلاح المدارس، وتستجيب للمطالب السياسية المطالبة بالمعايير العالية (Walker & Gutmore, 2000). وقد فرضت وزارة التربية في نيوجيرسي إصلاحًا للمدارس في ثلاثين مقاطعة، تفتقر تقليديًا إلى التمويل والأداء المتميز. وقد أدت نماذج الإصلاح التي وافقت عليها وزارة التربية والتعليم في الولاية، التي تحوي هذه المقاطعات، إلى إلغاء معظم برامج الموهوبين؛ من مستوى الروضة حتى الصف الثامن، بما في ذلك خمسة برامج كانت قد بدأت ضمن مشروع «أبوجي»؛ الأمر الذي أدى إلى حرمان الطلاب الموهوبين من الشرائح السكانية كلّها من البرامج الأكاديمية.

لقد ظهر أثر نموذج استراتيجيات الارتقاء بالإمكانات في مدارس المدن جليًا، في قياسات الأداء الصعبة جدًا في ولاية نيوجيرسي. واستنادًا إلى المعايير الوطنية، فإن أعلى (١٥٪) فقط من الطلاب الأمريكيين في الصفين الرابع والثامن، يحققون مستويات الإتقان التي تتطلبها اختبارات وزارة التربية والتعليم في ولاية نيوجيرسي. وتُعدّ هذه النسبة مهمة؛ إذ إنه يصار إلى تحديد الطلاب الموهوبين من الشرائح السكانية كافة من ضمن هذه المجموعة.

لقد أجرينا ثلاثين ساعة تدريب مكثفة ضمن نموذج «تعظيم القدرة التعليمي» في إحدى مقاطعات ولاية نيوجيرسي الثلاثين متعددة الثقافات، في الفترة الممتدة بين عامي (١٩٩٧م – ١٩٩٨م)، تبعه تدريب في موقع العمل لقرابة مئتي معلم. وقد حقق طلاب خمس عشرة مدرسة، مقارنة بطلاب تسع مدارس ضابطة، مكاسب كبيرة في الموضوعات الرئيسة التي اختبرت مقياس تقويم أداء طلاب الصف الثامن، في ولاية نيوجيرسي، المسمى اختبار الإنذار المبكر. كما نالت مدرستان من بين الخمس عشرة مدرسة جوائز من وزارة التربية والتعليم في نيوجيرسي؛ لتحقيقهما أعلى المكاسب في الاختبار المذكور على مستوى الولاية.

أمّا هذه المكاسب، فتتمثل فيما يأتي:

- الرياضيات: حققت المدارس التي استعملت نموذجنا معدل زيادة يُقدّر بـ (٢٠٪)، مقارنة بـ (٢٪) للمدارس التي لم تشاركنا العمل. كما حققت مدرستان استعملتا «استراتيجيات الارتقاء بالإمكانات» مكاسب تُقدّر بنحو (٢٩٪)، و(٣٩٪).

- القراءة: حققت المدارس التي تعاملنا معها مكاسب تُقدّر بـ (١٠٪)، مقارنة بـ (٢٪) للمدارس التي لم تشاركنا العمل. كما حققت ثلاث مدارس استعملت «استراتيجيات الارتقاء بالإمكانات» مكاسب تراوحت بين (٢٠ – ٢٧٪).

- الكتابة: لم يكن هنالك وقت كاف لمعالجة مسألة الكتابة، إلاّ أن أربع مدارس استعملت استراتيجيتنا بفاعلية، حققت مكاسب تراوحت بين (٨ – ١٧٪) في علامات الكتابة، في حين بقيت العلامات على حالها في المدارس الأخرى في المقاطعة.

من جهة أخرى، قامت إحدى المدارس المتوسطة الإفرو-أمريكية في إحدى مدن نيوجيرسي، بزيادة نسبة الطلاب

الذين اجتازوا اختبار الإنذار المبكر في الكتابة، من (٤٤٪) إلى (٧٧٪)، وتُعبّر هذه الزيادة عن مكاسب تُقدّر بنحو (٧٥٪)، في حين حقق طلاب من المرحلة الثانوية في المدينة نفسها من المقاطعة، مكاسب تُقدّر بنحو (٩٪) في اختبار الكفاءة في القراءة والكتابة للمرحلة الثانوية بولاية نيوجيرسي.

كما أسّست وزارة التربية والتعليم في ولاية نيوجيرسي تقويمات أداء جديدة أكثر صعوبة للولاية، انعكست آثارها على العلامات على مستوى الولاية، خاصة في المدارس المعوزة اقتصاديًا. وبعد مراجعة استراتيجياتنا وتنقيحها لاستيعاب المعايير الجديدة، عملنا على نحو مكثف في الفترة الممتدة بين عامي (١٩٩٩م – ٢٠٠٠م) مع ثلاث مدارس في مقاطعة مدنية، تحوي نسبة مرتفعة من الطلاب ثنائيي اللغة.

وقد ظهر أثر استراتيجياتنا هذه جليًا عام ٢٠٠٠م بالإنجاز الذي حققته هذه المدارس الثلاث، مقارنة بثلاث مدارس ضابطة من الشريحة السكانية نفسها:

- الرياضيات: حققت المدارس التي تعاملنا معها مكاسب بلغت نسبتها (٤٥٪) مقارنة بنحو (٢٠٪) للمدارس التي لم تتلق الخدمات نفسها، وبذا تكون نسبة الفرق الصافي (٦٤٪). وقد حققت مدارسنا الثلاث مكاسب بنسب تراوحت بين (١٩٪-٨١٪).
- القراءة والكتابة: حققت المدارس التي تعاملنا معها مكاسب بمعدل (١٣٪) مقارنة بنحو (٢,٥٪) للمدارس الأخرى. وقد حققت إحدى هذه المدارس مكاسب بنسبة (٢٧٪).

كانت مدرسة المقاطعة المتوسطة واحدة من بين مدارس نيوجيرسي القليلة جدًا التي حقق فيها (٧٥٪) من الطلاب الكفاءة في كلا الموضوعين. وهذه الكفاءة هي معيار وزارة التربية والتعليم في الولاية. وقد حققوا في مادة الرياضيات أفضل نتيجة على مستوى مدن الولاية، حيث بلغت نسبة الناجحين منهم قرابة (٨٤٪).

يلاحظ أن البيانات التي أطلقتها المقاطعة نفسها في شهري تموز وآب لعام ٢٠٠١، قد واصلت إظهار الفاعلية الكبرى لاستراتيجياتنا حول «الارتقاء بالإمكانات». كما أن التطوير المكثف للموظفين، والمتابعة الدؤوبة في موقع العمل للاستراتيجيات التي تزيد الإمكانات المعرفية والوجدانية والأخلاقية إلى أقصى درجة ممكنة، قد أسفر عن النتائج التالية:

- يمكن جعل تدريس الطلاب في الصف الاعتيادي أكثر فاعلية في إظهار قدرات أقل الطلاب حظًا من ذوي الخلفيات الثقافية المتنوعة، وإثارتها.
- يمكن للطلاب المعوزين اقتصاديًا تحقيق المعايير الصعبة.
- يمكن التغلب على محددات بعض نماذج إصلاح المدارس الشاملة الخاصة بخدمة الطلاب ذوي الإمكانات العالية.

وأخيرًا، يجب التأكيد على أن مناحي الفصول الصفية المنتظمة ليست بديلاً للبرامج التي تراعي المجموعات المتجانسة في موضوعات يحتاج إليها الطلاب من ذوي المواهب الكامنة.

الخاتمة

لقد أظهرت أحداث الحادي عشر من أيلول/ سبتمبر المأساوية حاجة كوكبنا الماسة إلى تطوير الإمكانات الفكرية والوجدانية والأخلاقية لكل فرد على هذا الكوكب، خاصة أولئك الذين يتمتعون بمواهب كامنة، ويُتوقع أن يكونوا قادة وأصحاب رأي في كل حقل، وفي كل أمة؛ فهم مَنْ سيُعوّل عليهم تحديد مصير كوكبنا ومستقبله. ويقع على كاهل حقل تربية الموهوبين مسؤولية مهمة تتمثل في ضمان توافر الدعم الذي يحتاج إليه ذوو الإمكانات المتميزة في كل أمة، وضمن كل شريحة سكانية؛ كي يصبحوا مواطنين منتجين في عالمنا هذا، بدلاً من أن يكونوا أداة تدمير للحياة والآمال على هذا الكوكب. يجب أن تتمثل إسهاماتنا في هذا الحقل في ضمان العدالة لكل مَنْ يخدمه برنامج الموهوبين أولاً، وتشجيع التطوير بين ممارسي المهنة، إضافة إلى الاهتمام بالطلاب الذين يتحلون بالأخلاق والصفات الحسنة، الذين لا تقف الفروق الثقافية حائلاً بينهم وبين خدمة البشرية جمعاء.

لقد استثنت النخبوية الطلاب المعوزين اقتصاديًا وغيرهم من ذوي الخلفيات الثقافية المتنوعة من برامجها، بما في ذلك التحديد، والبرمجة، ومنهاج الموهوبين. وقد عرّضت الممارسات التي تفتقر إلى العدل والإنصاف خلال العقد الماضي، حقلنا هذا للهجوم من زوايا عدّة: معارضو النخبوية، والمؤيدون للتميز، وأصحاب الأجندات السياسية، والإصلاح الشامل للمدارس الممولة من الحكومة في

المقاطعات الفقيرة، حيث تمثلت أكثر الآثار ضررًا بحذف غالبية البرامج في المدارس الابتدائية والمتوسطة الفقيرة بدلاً من المدارس الغنية.

لقد علمتني السنوات الأربع والعشرون في البحث عن الآثار الظاهرة للتحديد المبني على العدل والإنصاف، وتصميم برامج غير مكلفة وشاملة، والتطوير المكثف للموظفين باستعمال استراتيجيات الارتقاء بالإمكانات الكثيرة، ما يلي:

١- شيوع ظاهرة تدني تحصيل الطلاب من مختلف الثقافات والظروف الاقتصادية، علمًا أنه يمكن التغلب على هذه المعضلة.

٢- إذا أردنا استدامة برامج الموهوبين، فمن الضروري توفير نماذج منصفة وعملية لكل من التحديد ووضع البرامج، مع التطوير المهني المكثف للمعلمين.

٣- سوف يتعذر علينا معرفة عدد الطلاب القادرين على العمل بمستوى عالٍ دون تلبية حاجاتهم في الغرفة الصفية العادية أولاً. وعليه، فعندما لا تتاح للطلاب في المدارس الحكومية برامج مختلفة، تصبح مسألة تدريب المعلمين على طرائق الارتقاء بالإمكانات المعرفية والوجدانية والأخلاقية أمرًا ضروريًا.

قد تتسم برامج طلاب ذوي المواهب الكامنة بالعدل والإنصاف، وإمكانية الدفاع عنها بالحجج والبراهين. كما قد تكون براجماتية، وتخدم الطلاب وكذلك كوكبنا في حال اتباع الممارسات الآتية:

١. تبني تعريف يتسم بالشمولية والتعددية، ويشمل الإمكانات المتنوعة بين المجموعات العرقية والديمغرافية كافة.

٢. تطوير خيارات برامج متعددة وغير مكلفة، تدمج الإمكانات الوجدانية والأخلاقية والفكرية بالموضوع المطلوب، بدلاً من الإثراء غير الضروري.

٣. إدراك أن الغرض من شروط التحديد ووضع برامج الموهوبين، ليس مكافأة التحصيل، أو الالتزام بتوقعات المدارس المحلية، بل إيجاد الإمكانات، والعمل على تطويرها لخدمة الإنسانية.

٤. استعمال بيانات مناسبة من مصادر متعددة عن القدرات المعرفية والإبداعية وغيرها من المصادر، عدا التحصيل الأكاديمي؛ من أجل تحديد قدرات الموهبة.

٥. إعادة تعديل معيار التحصيل الأكاديمي والأدوات الأخرى للتغلب على التحيز ضد أقل المجموعات حظًا بأنواعها، خاصة الفقراء، وذوي الخلفيات الثقافية المتنوعة.

٦. تحديد ما نسبته (٢٥٪) من طلاب المدرسة؛ حتى إذا وقع خطأ ما يكون مرده التضمين لا الاستثناء.

٧. تمويل التطوير المهني المكثف للموظفين؛ بغية تحسين فاعلية المعلمين كافة في إثارة الإمكانات المعرفية والوجدانية والأخلاقية إلى أقصى درجة.

أسئلة للتفكير والمناقشة

- كيف يوضح اختبار الطلاب الديمغرافي إذا كان برنامج الموهوبين نخبويًا أم لا؟
- إذا خططت دخول ميدان تربية الموهوبين، فكيف ستدافع عن نفسك ضد ما يسمى النخبوية؟
- هل يجب تضمين برامج الموهوبين تمثيلاً نسبيًا للشرائح السكانية؟
- ما الطرائق التي يمكن استعمالها لتحقيق ذلك؟
- أيّ الفئات هي المستفيدة من الاختبارات المقننة وتوصيات المعلمين والدرجات، وأيّها المتضرر؟ من أقل فئات الطلاب تلقيًا للخدمة ضمن برامج الموهوبين؟ برّر إجابتك.
- تؤكد جوتفريدسن (Gottfredson) في الفصل الثالث الفروق الجينية (الوراثية) في معدل الذكاء(IQ) والموهبة، التي تقاس بوساطة اختبارات الذكاء بدقة.
- هل تستطيع التوفيق بين هذه الفروق من وجهة نظرها واستنتاجات ريشرت (Richert) التي وردت في الفصل الحادي عشر؟

REFERENCES

Baird, L. L. (1982). *The role of academic ability in high level accomplishment and general success.* College Board Report No. 82. New York: College Board Publications.

Black, H. (1963). *They shall not pass.* New York: Morrow.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem.* San Francisco: Freeman.

Cox, J., Daniel, N., & Boston, B. O. (1985). *Educating able learners.* Austin: University of Texas Press.

Ford, D. Y. (1998, Spring). The underrepresentation of minority students in gifted education: Problems and promises in recruitment and retention. *The Journal of Special Education, 32,* 4–14.

Gagne, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly, 29,* 103–112.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind.* New York: Basic Books.

Gear, G. H. (1976). Teacher judgment in identification of gifted children. *Gifted Child Quarterly, 10,* 478–489.

Gear, G. H. (1978). Effects of training on teachers' accuracy in identifying gifted children. *Gifted Child Quarterly, 12,* 90–97.

Goodlad, J. I., & Oakes, J. (1988, February). We must offer equal access to knowledge. *Educational Leadership,* 16–22.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence.* New York: McGraw-Hill.

Herrnstein, R. J., & Murray, C. (1994). *The bell curve.* New York: Simon & Schuster.

Hilliard, A. (1993). Presentation at the National Association for Black School Educators. Houston, Texas.

Kulik, J. A. (1992). *An analysis of the research on ability grouping: Historical and contemporary perspectives.* Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Kulik, J. A., & Kulik, C. (1987). Effects of ability grouping on student achievement. *Equity and Excellence, 23,* 22–30.

Marland, S. P., Jr. (1972). *Education of the gifted and talented.* Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.

Miller, A. (1981). *Prisoners of childhood: How narcissistic parents form and deform the emotional lives of their gifted children.* New York: Basic Books.

Miller, L. P. (Ed.). (1974). *The testing of black students. A symposium.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Munday, L. S., & Davis, J. C. (1974). *Varieties of accomplishment after college: Perspective of the meaning of academic talent* (ACT Research Report No. 7). Iowa City: American College Testing Program.

Nairn, A., & Associates. (1980). *The reign of ETS: The corporation that makes up minds* (the Ralph Nader report on the Educational Testing Service). Washington, DC: Ralph Nader.

Northwest Regional Educational Laboratory. (1998). *A catalog of school reform models.* Portland, Oregon: Author.

Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality.* New Haven: Yale University Press.

Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education (1998). Tools for schools: School reform model supported by the National Institute on the Education for At-Risk students. Washington, DC: Author.

Ortiz, A. (2000). *Including students with special needs in standards based reform: Issues associated with the alignment of standards, curriculum and instruction.* Aurora, CO: Mid-Continent Research Lab.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness?: Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan, 60,* 108–184.

Richert, E. S. (1985). The state of the art of identification of gifted students in the United States. *Gifted Education International, 3,* 47–51.

Richert, E. S. (1986). Toward the Tao of giftedness. *Roeper Review, 8,* 197–204.

Richert, E. S. (1987). Rampant problems and promising practices in the identification of disadvantaged gifted students. *Gifted Child Quarterly, 31,* 149–154.

Richert, E. S. (1990). Patterns of underachievement among gifted adolescents. In J. Genshaft & M. Bireley (Eds.), *The gifted adolescent: Personal and educational issues.* New York: Teachers College Press.

Richert, E. S. (1993). *Richert teacher, parent and self nomination forms.* Ocean Grove, NJ: Global Institute for Maximizing Potential.

Richert, E. S. (1994). *Training handbook for maximizing student potential.* Ocean Grove, NJ: Global Institute for Maximizing Potential.

Richert, E. S. (1995). *Maximizing student potential.* Ocean Grove, NJ: Global Institute for Maximizing Potential.

Richert, E. S. (1996). Maximizing student and teacher potentials: Preliminary research results. In J. Chan, R. Li, & J. Spinks (Eds.), *Maximizing student potential: Lengthening our stride.* Hong Kong: University of Hong Kong, Social Science Research Center.

Richert, E. S. (2000). *Maximizing gifted potential for the*

21st century. Paper presented at the Arab Council for the Gifted & Talented Conference, Amman, Jordan.

Richert, E. S. (2001). *Maximizing student potential.* Ocean Grove NJ: Global Institute for Maximizing Potential.

Richert, E. S., Alvino, J., & McDonnel, R. (1982). *National report on identification: Assessment and recommendations for comprehensive identification of gifted and talented youth* (for the U.S. Department of Education). Sewell, NJ: Educational Information and Resource Center.

Richert, E. S., & Wilson, R. B. (1995). Maximizing urban student and teacher potentials: Preliminary research results. In G. Ohwheri (Ed.), *Developing strategies for excellence in urban education.* New York: Nova.

Samuda, R. J. (1975). Alternatives to traditional standardized tests, introduction. In R. J. Samuda (Ed.), *Psychological testing of American minorities* (pp. 13–157). New York: Dodd, Mead.

Sapon-Shevin, M. (1994). *Playing favorites: Gifted education and the disruption of community.* Ithaca: State University of New York Press.

Silverman, L. K. (Ed.). (1986). The IQ controversy (Special Issue). *Roeper Review, 8.*

Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ.* Cambridge: Cambridge University Press.

Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives.* New York: Macmillan.

Taylor, C. W., Albo, D., Holland, J., & Brandt, C. (1985). Attributes of excellence in various professions: Their relevance to the selection of gifted/talented persons. *Gifted Child Quarterly, 29,* 29–34.

Torrance, E. P. (1979). *The search for Satori and creativity.* Buffalo, NY: Creative Education Foundation.

Torrance, E. P., & Ball, O. E. (1984). *Torrance tests of creative thinking: Streamlined* (Revised manual, Figural A and B). Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

U.S. Department of Education. (1979). *Office of Civil Rights report.* Washington, DC: Author.

U.S. Department of Education. (1993). *National excellence: A case for developing American Talent.* Washington, DC: Author.

VanTassel-Baska, J., & Willis, G. (1982). A three year study of the effects of low income on SAT scores among the academically able. *Gifted Child Quarterly, 31,* 4.

Walker, M., & Gutmore, D. (2000). The quest for equity and excellence in education: A study on whole school reform in New Jersey special needs districts. South Orange, NJ: Seton Hall, Center for Urban Leadership.

Zappia, I. (1989). Identification of gifted Hispanic students. In C. J. Maker & S. Scheiver (Eds.), *Critical issues in gifted education: Defensible programs for cultural and ethnic minorities* (Vol. 2, pp. 19–261). Austin,TX: Pro-Ed.

BIBLIOGRAPHY

Davidson, K. L. (1992). A comparison of Native American and White students as measured by the Kaufman Assessment Battery for children. *Roeper Review, 14,* 111–115.

Ennis, R. H., Millman, J., & Tomro, T. N. (1990). *Cornell critical thinking tests.* Costa Mesa, CA: Critical Thinking Press.

Hoffman, B. (1962). *The tyranny of testing.* New York: Crowell-Collier.

Kauffman, A., & Kauffman, N. (1983). *Kauffman assessment battery for children.* Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Maker, J. (1992). Intelligence and creativity in multiple intelligences: Identification and development. *Educating Able Learners, 17*(4) 12–19.

Meeker, M. N., Meeker, R., & Roid, G. (1985). *Structure of the intellect learning abilities test* (SOI-LA). Los Angeles: Western Psychological Services.

New York State Department of Education. (n.d.). *Guidelines for the identification of the gifted and talented.* Albany: New York State Department of Education.

Passow, A. H. (1988). Educating gifted persons who are caring and concerned. *Roeper Review, 11,* 13–15.

Piechowski, M. M., & Colangelo, N. (1984). Developmental potential of the gifted. *Gifted Child Quarterly, 8,* 80–88.

Raven, J. C. (1958). *Standard progressive matrices.* London: H. K. Lewis.

Roeper, A. (1982). How the gifted cope with their emotions. *Roeper Review, 5,* 21–24.

Toffler, A. (1984) *Future Shock.* New York: Bantam Doubleday Dell Publishing Group.

Torrance, E. P. (1964). *Education amid the creative potential.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

U.S. Department of Education. (1994). *Identifying outstanding talent in American Indian and Alaska Native students.* Washington, DC: Author.

Weiner, L. (1995). *Diminished discourse and impoverished schools: Urban legacies of the "excellence" reforms.* New York: Nova.