توفير برامج للفئات الخاصة من الطلاب الموهوبين والنابغين

• كريستين ج. بريغز، سالي م. ريز، ريبكا د. إيكرت، سوزان بووم
Ckristine J. Briggs, Sally M. Reis, Rebecca D. Eckert, Susan Baum

"لا يكفي أن نعد أطفالنا للعالم؛ بل علينا أن نعد العالم لأطفالنا".

لويس ج. رودريغز، كاتب وناشط أمريكي من أصل مكسيكي.

نشر مجلس البحث الوطني في عام 2002 كتابًا بعنوان "طلاب الأقليات في برامج التربية الخاصة وتربية الموهوبين (Minority Students in Special and Gifted Education, 2002) وهو يتضمن أمثلة مفزعة لسوء تمثيل مجموعة الأقليات في برامج الموهوبين والنابغين وخدماتهم. وقد توصلت اللجنة الخاصة بتمثيل الأقليات في التربية الخاصة، التي تولت مهمة كتابة هذا التقدير، إلى عدة نتائج وتعميمات، منها: اكتشاف تمثيل الأقليات ضمن الطلاب النابغين عن طريق استعمال كلّ الإجراءات التقليدية للتحصيل الأكاديمي؛ بما فيها العلامات المدرسية، ونتائج الاختبارات المعيارية القياسية، وترتيب الطالب في الصف. وجود سوء تمثيل شامل لهؤلاء الطلاب في مستويات النظام التربوي كلّها، بدءًا برياض الأطفال. التمثيل المنقوص لمجموعات عديدة من الأقليات بين الطلاب ذوي التحصيل العالي يمتد عبر الصفوف، ممّا يعني، عمليًا، وجود فجوات مهمة في التحصيل ما بين الأقلية والأكثرية في مستويات الطبقات الاجتماعية جميعها، قياسًا بتعليم الأبوين، ودخل الأسرة (National Research Council, 2002, p.81).

تدعو هذه الاستنتاجات إلى استنهاض كلّ ممارس في مجالنا التربوي؛ فإذا كنّا نريد تأمين الحصول العادل على الخدمات والبرامج ذات المستويات العليا، فيجب علينا معالجة أشكال سوء التمثيل المفزعة التي تنتشر في برامج الموهوبين وخدماتهم في مختلف أنحاء الوطن. لذا، يجب أن يُنظر إلى هذا التقرير بصفته نقطة انطلاق خطيرة وحساسة في مجال عملنا، وليس كنهاية للرحلة.

وفي هذا الفصل، تأخذنا كلّ من كريستين بريغز، وسالي رايس، وريبيكا إيكيرت، وسوزان بووم في رحلة لتعرّف إجراءات تعرّف الموهبة بطريقة أكثر عدالة، وخيارات البرامج والخدمات المقدمة لجميع الفئات المحرومة من التمثيل، وليس فقط لمجموعات الأقليات من متعلمي لغة ثانية، والطلاب ذوي الحاجات الخاصّة المتعددة، والطلاب الموهوبين، الذين يعانون عجزًا في التركيز وذوي النشاط الحركي المفرط واضطراب التوّحد، الذين يعانون إعاقات جسدية. تستكشف الباحثات في هذا الفصل استراتيجيات، صُنّفت ضمن مجموعة خمسة مجالات برامج مختلفة، يمكن أن تُسهم في تعرّف المواهب تعرّفًا صحيحًا، وفي شمول الأفراد ضعيفي التمثيل. يتسق هذا الفصل كثيرًا مع الفصول الآتية، وهي: تطوير تعريف للموهبة، (الفصل ٣)، وبناء إجراءات لتعرّف الموهبة، (الفصل ٥)، وتوضيح أهداف برامج تربية الموهوبين، (الفصل ٦)، ومنهاج تعليم الطلاب الموهوبين، (الفصل ٨)، وتطوير خطة لتقويم برنامج لتربية الموهوبين، (الفصل ١٥). كما يرتبط هذا الفصل بأدوار ومسؤوليات اللجان الاستشارية الخاصّة بتربية الموهوبين (ملحق أ).

التعريف

لقد ظلّ التمثيل المنقوص لمجموعات من الطلاب الموهوبين والنابغين في برامج الموهبة، يُمثّل مصدر قلق للعاملين في الميدان التربوي لسنوات طويلة. أمّا الطلاب الموهوبون والنابغون المهمّشون في برامجنا غالبًا، فهم ذوو الاحتياجات الخاصة (مثل صعوبات التعلم)، بالإضافة إلى الطلاب المتنوعين ثقافيًا ولغويًا وإثنيًا. ومع استمرار التغيّر الديموغرافي في المدارس العامّة عبر الوطن، على التربويين أن يتعلموا أفضل طريقة لتعرّف وخدمة ودعم الطلاب الذين لم تُكتشف مواهبهم من قبل. وهكذا، يلخّص هذا الفصل الطرائق الخاصّة بتعرّف برامج تربية الموهوبين وتنفيذها من أجل تحسين التمثيل والمشاركة والأداء في مثل هذه البرامج. وسوف نستعرض هؤلاء الأفراد النابغين داخل المجتمع، والأساليب التي يُحدّد فيها الطلاب لتلقي الخدمات، وأنواع الخدمات المقدمة حاليًا، والتعديلات المطلوبة في ضوء التغيّرات الديمغرافية، أو توقّعات المجتمع.

الأساس المنطقي

وجّه الباحثون في مجال تربية الموهوبين انتباههم - خلال العقدين الأخيرين - لمجموعات خاصّة من الطلاب الموهوبين والنابغين، وقد تركّزت بحوثهم على مسارين اثنين هما: طبيعة الفئات السكانية الخاصّة التي تشمل الطلاب منقوصي التمثيل، وأنماط التداخلات المطلوبة لتضمينان تعرّف هذه المجموعات الطلابية وخدمتهم في البرامج المخصّصة للموهوبين والنابغين.

صنّفت البحوث الحديثة المجموعات منقوصة التمثيل من الطلاب الموهوبين في فئتين عريضتين، هما: الطلاب متعدّدو الثقافات واللغات والإثنيات، والطلاب ذوو الاحتياجات الخاصة الموضّحة في الفصول القادمة.

الطلاب الموهوبون والنابغون المتنوعون ثقافيًا ولغويًا وعرقيًا

يُسبّب التفاوت السائد في نسبة الطلاب متنوعي الثقافات واللغات والأعراق الملتحقين ببرامج الموهوبين، قلقًا كبيرًا للعديد من الباحثين والمربين في ميدان تربية الموهوبين، (Maker, 1982; The National Research Council; 2002; ; Van - Tassel, 2002)، يعزى السبب الرئيس لنقص التمثيل إلى غياب إجراءات التقويم والبرامج الكافية الخاصة بتعليم الموهوبين، (Passow, 1995; Ford, 2005 & Farsier , GarciaFrasier &Passow,1994;;Kitano & Espinosa, 1990)

ويذكر تقرير وزارة التربية الأمريكية (١٩٩٣) بعنوان التميز الوطني: قضية تطوير موهبة أمريكا، أنّ: هناك حاجة إلى بذل جهود خاصّة للتغلّب على العوائق التي تعترض طريق التحصيل، وتواجه العديد من الطلاب المحرومين وطلاب الأقليات (ص ٢٨)، كما تتناول أجزاء عديدة من هذا التقرير الحاجة إلى تعرّف المواهب لدى الصغار الذين ينحدرون من مختلف الخلفيات السياسة، اقتصادية، والثقافية، إضافة إلى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

وعلاوة على ذلك، فقد ترسّخ الاعتراف الفيدرالي بالحاجة إلى نهج أكثر شمولية في تربية الموهوبين في العبارة الواردة في قانون جاكوب جافيتز لتعليم الطلاب الموهوبين والنابغين لعام ١٩٨٨، التي تنصّ على "وجود مواهب بارزة لدى الأطفال والشباب من المجموعات الثقافية جميعها، وعبر كلّ الطبقات الاقتصادية، وفي مجالات المسعى الإنساني كلّها "(U.S. Department of Education, 1993, p. 26). وعلى الرغم من بذل جهود عديدة في العقد الماضي لتعرّف الطلاب المتنوعين ثقافيًا وخدمتهم، فإنّ المناطق التعليمية والأفراد ما زالوا يفتقرون إلى الأنظمة العادلة والشاملة لتعرّف الطلاب الموهوبين والبرامج الخاصّة بهم. فمع أنّ جدول الآتي الخاصّ بقدرات الطلاب المتنوعين ثقافيًا، لا يُمثّل كلّ الفئات الممكنة لهؤلاء الطلاب، إلاّ أنّه يُرشد كلّ مَنْ يرغب في العثور على معلومات بخصوص احتياجات التعلّم الفريدة لهؤلاء الطلاب.

جدول (١: ٤): مصادر خاصة بالطلاب المتنوعين ثقافيًا.

الفئات	المصادر
متعلمو اللغة الثانية	Aquirre, 2003; de Wet, 2005; Diaz, 1998; Granada, 2002; Kitano& Espinosa, 1995
الطلاب الأفارقة الأمريكيون	Dickson, 2003; Ford, 1996; Ford, Graham, & Milner, 2004; Ford& Harris, 1991; Herbert, 2000
الطلاب المنحدرون من أصول أمريكية جنوبية	Castellano, 2003, 2004; Castellano& Diaz, 2001; Diaz, 1998; Udall,1989
الطلاب الأمريكيون الأصليون	Callahan& McIntire, 1994; Foley& Skenandore, 2003; Klug, 2004
الطلاب الآسيويون الأمريكيون	Plucker, 1996; Kitano& Chinn, 1986

الطلاب الموهوبون والنابغون من ذوي الاحتياجات الخاصّة

تشمل الفئة الثانية العريضة من منقوصي التمثيل الطلاب الموهوبين، أو أصحاب القدرات الكامنة العالية من ذوي الاحتياجات الخاصّة، الذين يحتاجون إلى برامج وخدمات تربوية فريدة خاصّة بتطورهم الأكاديمي والوجداني. وقد أسهمت البحوث خلال العشرين سنة الماضية في زيادة فهمنا للاحتياجات الخاصّة بهؤلاء الطلاب الاستثنائيين. ومع ذلك، فما يزال هؤلاء الطلاب يُحدّدون بإعاقاتهم وليس بمواهبهم (Owen & Baum, 2004 ; Reis, Neu & Mc Guire, 1997). فنادرًا ما تتحدّد هويتهم بصفتهم موهوبين، ويتركز معظم الانتباه على إعاقاتهم.

توضّح المصادر الواردة في جدول المرفق بعض جوانب معرفتنا المحدودة عن الطلاب الموهوبين من ذوي الإعاقات.

جدول (٢: ٤): مصادر معلومات خاصّة بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصّة.

الفئات	المصادر
الطلاب ذوو القدرات الفائقة الكامنة مع صعوبات تعلّم	Baum& Owen, 2004; Neu' 2003; Olenchak& Reis, 2002; Reis, McGuire, & Neu, 2000; Reis, Neu, & McGuire, 1997; Seeley, 1998
الطلاب الموهوبون الذين لديهم نشاط حركي مفرط	Baum& Olenchak& Owen, 1998; Baum& Owen, 2004; Moon, 2002; Mooney&Cole, 2000
الطلاب الموهوبون مع أعراض التوحّد	Atwood, 1998; Neihart, 2000
الطلاب الموهوبون مع إعاقات سمعية	Yewchuk& Bibby, 1989

وعلى الرغم من تركيز البحث على احتياجات الفئات الطلابية منقوصة التمثيل في برامج الموهوبين وخدماتهم ، إلاّ أنّ المجموعات الطلابية الخاصّة ما تزال ممثّلة أكثر من غيرها في الدروس العلاجية، ومنقوصة التمثيل في برامج تعليم الموهوبين وخدماتها، (The National Reasearch Council; 2002). ويشير المسح الوطني إلى أنّ ١٠٪ فقط من مجموع الطلاب الحاصلين على أعلى أداء في الأنشطة الأكاديمية، هم من الطلاب المتنوعين ثقافيًا، مع أنّهم يُمثّلون ٣٣٪ من المجموع الكلي لطلاب المدارس (Gallagher, 2002). ولذا، فهناك حاجة ماسّة لتحسين فرص حصول المجموعات الطلابية الخاصّة من الموهوبين والنابغين على المشاركة بنجاح في البرامج والخدمات المخصّصة للموهوبين والنابغين. يرى الباحثون أنّ النقاط الآتية يمكن أن تساعد في تحقيق هذا الهدف:

١. فهم السلوكات البديلة التي قد تشير إلى الموهبة
(Callahan & McIntire,1994, Maker & Schiever,1989 ; Reis, Neu & McGuire, 1995).
٢. التوسُّع في عملية تعرّف الموهبة وإجراءات الانتقاء لتعرّف الموهبة
(Baum, 1990; Frasier & Passow, 1994; Frasier. Garcia & Passow, 1995)
٣. فهم تميّز الاختبار (Ford & Harris, 1991).

٤. تركيز تدريب التوعية الثقافية والتطور المهني على احتياجات الطلاب
. (Reis et al. ,1995; Montecinos & Rios, 1999)
٥. توفير البرامج المناسبة التي تركّز على تعزيز نقاط القوة، والاحتفاء بسلسلة من القدرات، والتركيز على المواهب بدلاً من العيوب الظاهرة.
.(Baum & Owen, 2004; Renzulli & Reis, 1985, 1994; Van Tassel – Baska, 1998)

المبادئ الإرشادية لتضمين الطلاب ذوي الإمكانات الفائقة من الفئات الخاصّة في برامج الموهوبين

- توجد سلسلة واسعة من المواهب (الأكاديمية، والفنية، والإبداعية، والقيادية مثلاً)، ومستويات للموهبة (الكامنة، والناشئة، والمبتدئة مثلاً) بين الفئات الطلابية جميعها.
- تشمل الفئات الخاصّة من الطلاب الموهوبين الأفراد الذين لديهم حالات متعدّدة (مثل صعوبات التعلّم)، والمتعدّدين؛ ثقافيًا، ولغويًا، وإثنيًا، عرقيًا.
- لا تُطبّق معظم القوانين القديمة والأساليب التقليدية الخاصّة بتعريف الطلاب الموهوبين والنابغين منقوصي(ضعيفي) التمثيل من الفئات الخاصّة، وتعرّف هويتهم، وخدمتهم.
- يجب إدخال تعديلات على معايير المناهج المحلية والحكومية، وإرشادات برامج الموهوبين وضوابطه؛ لتسهيل إجراءات تعرّف الموهوبين.
- يجب تفصيل مناهج برامج الموهوبين، أو أساليب التدريس والخدمة، وتعديلها لتلائم ذوي الاحتياجات الخاصّة.
- يجب مراعاة احتياجات الطلاب الوجدانية (الاجتماعية، والعاطفية)، والأكاديمية عند تطوير خيارات برامجية.
- إنّ الطريقة التي تتبعها المناطق التعليمية في تعرّف مواهب الطلاب ورعايتها، تُؤثّر في تعرّف إن كانت قدرة الطالب كامنة، أو ناشئة، أو متحقّقة بالكامل.
- يجب القيام بمحاولات لتطوير سلسلة واسعة من الخيارات والخدمات لتمكين طلاب الفئات الخاصّة المتنوعة من تطوير مواهبهم الأكاديمية والفنية والإبداعية والقيادية، أو أيّة مواهب ممكنة في أثناء اليوم المدرسي وبعده، إضافة إلى أوقات أخرى من السنة.
- القيام بعملية تقويم وتعرّف الخدمات المقدمة إلى الطلاب الموهوبين من الفئات الخاصة على نحو منتظم.
- يجب دعوة أولياء أمور الطلاب الموهوبين أو الطلاب ذوي القدرات الفائقة من الفئات ذات الاحتياجات الخاصّة وتشجيعهم على المشاركة بإيجابية في عملية تطوير مواهب أبنائهم.
- يجب أن تسمح تقويم البرامج بإحداث تغييرات تدعم مشاركة الطلاب المتنوعين ثقافيًا، وذوي الاحتياجات الخاصّة في البرنامج بنجاح.

سمات إجراءات التعرّف عالية الجودة

اقترح بحث حديث في إحدى مدارس الولايات المتحدة (Briggs & Reis, 2003) خمسة مجالات تُسهم في التعرّف والمشاركة الناجحة للمجموعتين الفرعيتين من الفئات ناقصة التمثيل (أي، المتنوعين ثقافيًا، وذوي الاحتياجات الخاصّة) وهي: تعديل المطابقة، ونُظُم الدعم المساندة لبرنامج محدد، واختيار

تصاميم للمناهج وأساليب التدريس التي تُمكّن الأفراد من النجاح، وكشف الرابطة بين المجتمع والوالدين أو البيت، وممارسات تقويم البرنامج.

تعديلات إجراءات التعرّف

استُخلصت الاستراتيجيات العملية التالية لزيادة أعداد الطلاب المتنوعين ثقافيًا، ولغويًا، وعرقيًا، وطلاب ذوي الإحتياجات الخاصّة التي ستُوظّف في برامج الموهوبين والنابغين وخدماتهم ، من ثلاث دراسات بحثية أجريت على مدى أكثر من عشر سنوات
Briggs & Reis, 2003 ; Baum Owen, 2004; . Reis et al, 1990

أمّا الاستراتيجيات العملية المقترحة، فهي:

- استعمال التعرّف المبكّر، للتمكُّن من توفير خدمات التدخُّل المستهدفة.
- استعمال وعاء (مُجمّع) الموهبة والطرق البديلة الأخرى لتعرّف الموهوبين Renzulli & Reis, 1985, 1997.
- استعمال المعلومات الخاصّة بأداء الطالب لتعرّف إمكاناته العالية.

وقد امتاز استعمال وعاء (مُجمّع) الموهبة Talent Pool، والسُبُل الاختيارية الأخرى، بتوظيف أدوات تقويم متنوعة (توصيات المعلم، وقوائم اختيارات السلوك، وملفات الإنجاز، ومقابلات الطلاب، وتقويمات الأداء، وترشيح الزملاء، والترشيح الذاتي مثلاً)، وتجاهل الإجراءات الرسمية لتعرّف الموهبة. فقد أدّى استخدام هذه الإجراءات إلى فرز أعداد أكبر من الطلاب – بمَنْ فيهم ذوو الاحتياجات الخاصة – الذين تلقوا خدمات إثرائية فيما بعد.

أمّا الاستراتيجية الثانية، فهي التعرّف المبكّر. فعندما يُحدّد الطلاب ذوو الإمكانات العالية مبكّرًا في سياق حياتهم المدرسية، يمكن تطبيق التدخُّل الذي يُعزّز جوانب القوة لديهم، ويُعوّض الخبرات التي ربّما لا تكون قد توافرت، لكنّها تُعدّ متطلبات أساسية للنجاح الدراسي القادم، وتطوير التفوق. ويمكن أن تشمل خبرات كهذه فرصًا للانخراط في عمل منهجي أكثر تحدّيًا في سنّ صغيرة جدًا، وخيارات مبكّرة للتسريع والإثراء.

تتمثّل الاستراتيجية الثالثة التي أثبتت نجاحها في تعرّف أعداد أكبر من الطلاب الموهوبين والنابغين المحرومين، في المعلومات المتعلقة بأداء الطالب، التي تشمل ملاحظة الطلاب في أثناء الدروس الإثرائية لرصد خاصّة وسلوكات تدل على الموهبة، وملفات بيانات الطالب الشخصية التي تُبرز نقاط القوة، والمواهب، وتعيين والإحلال التجريبي في برامج الموهوبين وخدماتهم من أجل توفير فرصة للطلاب ليعرضوا قدراتهم في سياقات جديدة. وعندما يقلّ التأكيد على الاختبارات الرسمية، ويُعطى الوزن الأكبر والمصداقية لفُرَص اكتشاف الموهبة والتفوّق، فسوف يُكتشف مزيد من الطلاب ومنقوصي التمثيل تقليديًا لإلحاقهم بالبرامج والخدمات الخاصّة بالموهوبين والنابغين.

نُظُم دعم البرامج الخاصة

تؤكّد البحوث الخاصّة بالبرامج النموذجية(Reis & Briggs,2003) أنّ التوسّع في تعرّف الموهوبين والخدمات على نحو يشمل الأفراد من الفئات الخاصّة، يتطلّب توفير برامج دعم محدّدة للعاملين الذين يقومون بعمليات تعرّف الموهوبين وإجراءات تقديم الخدمة. ومن أجل بلوغ هذا الهدف؛ لا بُدّ من إعطاء المعلمين دورات خاصّة بالتطوير المهني في أثناء الخدمة، تتناول خصائص التعلّم وسلوكاته للأفراد قليلي التمثيل. تغطّي موضوعات هذه الفرص التعلّمية المهنية التدريب على الوعي الثقافي بشأن المجموعات الاستثنائية المعنية، ومعلومات حول الملفات التعلّمية للطلاب ذوي الاستثناءات المتعدّدة، ودراسة حالات، ومعلومات حول صعوبات تعلّم محدّدة، وانحراف الاختبارات، والتركيبة السكانية في المنطقة، وأيّة تباينات بين توزيع التركيبة السكانية في المنطقة وعدد الطلاب الذين حُدّدوا للالتحاق ببرامج تربية الموهوبين وخدماتهم. وقد أدى التطوّر المهني المستمر، مقرونًا بالمتابعة والتدريب، إلى زيادة أعداد الطلاب الموهوبين قليلي التمثيل.

وحالما يُحدّد الطلاب، يجري توفير التطوير المهني أيضًا؛ وذلك لمساعدة العاملين، وأعضاء هيئة التدريس على العمل مع الطلاب من أجل تطوير ثقافة علاقة زمالة إيجابية. وغالبًا ما يُقدّم هذا التدريب المستمر في أثناء الخدمة على مستوى المقاطعة والمدرسة، بحيث يشمل موضوعات عدّة، مثل: تسمية المرشحين، وتعرّف الموهوبين، والمنهاج، وأساليب تدريس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. كما ساعد هذا التطوير المهني أيضًا مُنسّقي المنطقة على تأسيس شبكة من المستشارين بخبرات ضرورية لتلبية الحاجات الاجتماعية والعاطفية والأكاديمية للطلاب الذين حُوّلوا إلى خدمات تربية الموهوبين.

يرى بوم (Baum, 1990)، وريز، وآخرون (Reis et al, 1997) أنّ على التربويين تشجيع استراتيجيات التعويض، وتطوير وعي خاصّ لهذا المجال، ومراعاة جوانب القوة والضعف، والتركيز على تطوير موهبة الطالب، وتوفير بيئة تُقدّر الفروق الفردية. كما شدّدوا على وجوب تلبية الحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين من ذوي الاحتياجات الخاصّة، ومراعاة البرامج الأكاديمية الاهتمامات في مجالات تتعدّى الموضوعات الأكاديمية التقليدية، خاصّة ما يُقدّم بعد اليوم المدرسي، وفي العطل الصيفية، إضافة إلى البرامج القائمة على المدرسة.

اختيار تصاميم المنهاج أو البرنامج

يُعدّ تصميم المنهاج أو البرنامج الذي يتسق مع الحاجات التعلّمية الاستثنائية للفئات متدنية التمثيل تقليديًا، ميزة أخرى حاسمة للاحتفاظ بطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصّة في برامج الموهوبين والنابغين وخدماتهم. يُمكّن اختيار تصميم المنهاج أو البرنامج المناسب هؤلاء الطلاب من المشاركة في العملية التعلّمية بنجاح. فمثلاً، يُعدّ تصميم البرنامج الذي يستعمل التقديم المبكّر والمركّز للخدمات المستهدفة، هو المفتاح. ويمكن أن تشمل الخدمات المستهدفة الإثراء الداعم لمنهاج الصف العادي، أو تدخّلات منظّمة صارمة، مثل برنامج التقدّم إلى الأمام، عن طريق الصياغة الفردي، وبرامج أخرى، مثل تلك الواردة بصورة مفصّلة في الفصل الثامن، والمتعلقة بتطوير المنهاج. وأيًا كانت التدخّلات الموجّهة للحاجات التعلّمية للطلاب المحرومين تقليديًا من الخدمات، فإنّ تقديم هذه الخدمات في مرحلة مبكّرة

يُعدّ الطلاب للمشاركة في محتوى مهارات التفكير المتقدمّة، قبل بدء عملية التعرّف الرسمية، أو قبل تقديم البرامج المتقدمة. ومن خلال إعداد الطلاب مسبقًا، يساعد تقديم الخدمات في مرحلة مبكّرة على جسر الفجوة بين مستوى استعداد الطلاب الواعدين والمنهاج. ويمكن للإعداد المبكّر أن يُجرى في مجموعات عنقودية، إضافة إلى برامج ما بعد المدرسة، أو العطلة الصيفية.

يتعيّن عند اختيار برنامج أو تصميم لمنهاج مناسب، مراعاة حاجات استثنائية أخرى للطلاب الموهوبين قليلي التمثيل. وتتمثّل إحدى طرائق تعرّف الحاجات المتنوعة لهؤلاء الطلاب الاستثنائيين في استعمال تصميم لبرنامج يحتوي على متصل خدمات (انظر الفصل السابع). وفي حالة الطلاب قليلي التمثيل، ينتقي القائمون على البرنامج بدائل من المتصل، ترتكز على جوانب قوة الطالب وقدراته، وتطوّر المهارات والقدرات التي تعذّر تحقّقها بالكامل. فمثلاً، يؤدي التدريس الذي يتناول حلّ مسائل ذات معادلات مركّبة، ومعالجة المعلومات، إلى تطوير استراتيجيات تُسهم في تخطّي المشكلات الأكاديمية التي قد تُحسّن من احترام الذات عند الطلاب في حال ابتكارهم حلاً للمشكلات، علاوة على تحسين أدائهم الأكاديمي (Reis, Mc Guire & Neu,2000; Hansford, 1987). أضف إلى ذلك، فإنّ الطلاب الموهوبين الذين يعانون صعوبة في التعلّم، ينزعون إلى أن يكونوا واسعي الحيلة، واستراتيجيين في مقاربتهم للمشكلات، أكثر من الطلاب غير الموهوبين ممّن لديهم صعوبات تعلّم. وعليه، فإنّ الأنشطة الصيفية التي تؤكّد هذه المهارات، يمكن أن تُحسّن من تقديرهم لذاتهم (Coleman, 1992).

كما توفّر البرامج الناجحة لمثل هؤلاء الطلاب خدمات تساعد على تحقيق النموّ الانفعالي والعقلي لهذه الفئات المتنوعة. وقد يتضمّن هذا الأمر تعديل منهاج البرنامج ليشمل الممارسات المتسقة تمامًا مع الحاجات الاستثنائية للطلاب المتنوعين، وذوي الاحتياجات الخاصة، مثل تطوير مهارات المثابرة أو القيادة، وتوفير دعم مجموعات الأقران، وتنظيم خبرة التعليم الخاصّ، وتوفير الإرشاد لمساعدة هؤلاء الطلاب على دخول الجامعة، أو الحصول على مساعدة مالية.

الروابط المجتمعية والأسرية (المنزلية)

يؤكّد البحث الذي يركّز على البرامج النموذجية، الحاجة إلى توفير دعم متزايد للتحصيل العالي، وتطوير التفوق من خلال تفاعلات مساندة مع العائلات والمجتمع المحلي (Briggs & Reis,2003). يتحقّق هذا الدعم والمساندة بطرائق متنوعة، مثل، النظر إلى الطلاب القدامى بصفتهم نماذج يُحتذى بها، ومحاولة ربط الطلاب ذوي الأصول المتنوعة بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصّة، وبالمعلمين، والبالغين الآخرين، الذين يمكن أن يكونوا قدوة للآخرين، ويخدموا في النظم الداعمة لبرنامج الموهوبين وخدماتهم. وفي بعض البرامج الناجحة، يعمل طلاب من ذوي أصول متنوعة مع محترفين في مجال الاهتمامات العليا، ويتصدون لمشكلات المجتمع المحلي، ويُشجعّون على ردّ الجميل والمعروف لمجتمعاتهم. أمّا البرامج التي تحاول تقليص الفجوة في الإنجاز، فتستهدف مجالات احتياجات محدّدة يمكن أن تتعلق بالتحصيل اللغوي، أو الثقافي، أو استيعاب المحتوى ليتسنّى تجسير التباين بين المعرفة التي تُقدّرها المدرسة وجوانب القوة عند الطالب. كما تعزّز البرامج الناجحة أيضًا الروابط بين أولياء الأمور؛ بجعل الميسّر الذي يساعد العائلة يستخدم الاستراتيجيات الآتية:

- العمل مع أولياء الأمور المتطوعين.

- ترجمة مواد للاجتماعات، وتوفير المواد المطبوعة.
- إعطاء الطالب واجبات منزلية تتطلّب مشاركة العائلة.
- تشجيع أولياء الأمور على المشاركة بنشاط وفاعلية في اختيارات أبنائهم للمساقات السنوية.

ممارسات تقويم البرامج

يتولى مُنسّقو المقاطعة الملتزمون بزيادة عدد الطلاب قليلي التمثيل في برنامج الموهوبين، تقويم هذا البرنامج باستمرار. وفي هذا الإطار، فإنّهم يعيدون النظر في المناهج والخدمات المقدّمة جميعها؛ لزيادة الاتساق بين المنهاج والحاجات التعلّمية للطلاب من الفئات السكانية غير الممثلة، في محاولة منهم ربط التعلّم الذي يوفّره البرنامج بتطبيقات عالم الواقع، والتصدي لفجوات التحصيل التي يجدونها بين الطلاب ذوي الإمكانات العالية ومجالات المحتوى الأكاديمي المتنوعة. إنّهم يعملون من أجل إعداد تقويم شامل ودقيق بشأن كيفية زيادة عدد الطلاب متعدّدي الثقافات والموهوبين أكاديميًا، وإلحاقهم بالبرنامج. وعلاوة على ذلك، فإنّهم يتابعون تقدُّم هؤلاء الطلاب ومسارات خياراتهم؛ لكي يعرفوا أيّة برامج تحتاج إلى تعديل. وفي بعض البرامج، يُحدّد المدرِّسون فئة الطلاب المؤهّلين لدخول الكليات والجامعات المتنافسة، والتخرُّج فيها، ويدعمون طلباتهم. وفي ممارسات تقويم البرنامج كلّها، فإنّهم يبذلون جهدًا خاصًا في تحليل تقدُّم ونجاح الطلاب متعدّدي الثقافات واللغات والأعراق (الإثينات)، وذوي الاحتياجات الخاصة، عن طريق فحص تقارير تحصيل الطالب، وزيادة تسجيل الطلاب متعدّدي الثقافات واللغات والأعراق، والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصّة في برامج الموهوبين، ونِسَب استبقاء هؤلاء الطلاب الشباب وتخريجهم.

مثال يحتاج إلى تعديل

عُيّن أنتوني سانت جون حديثًا (Anthony St. John) مُنسّقًا للبرامج الإثرائية في مقاطعة المدارس الساحلية. وبما أنّه مكلّف بتقديم رؤية موحدّة لبرامج الموهوبين في مدارس المنطقة جميعها، فقد شعر أنتوني بالقلق، وذلك لأنّه على الرغم من وجود عدد كبير من عُمّال المزارع الفقراء في المجتمع المحلي، وتدفُّق المهاجرين من أوروبا الشرقية حديثًا، فإنّ معظم الطلاب الذين حُدّدوا بصفتهم موهوبين، وأُلحقوا ببرامج الموهوبين والنابغين في المستويات كلّها (الابتدائية، والثانوية)، كانوا من الطبقة الوسطى، ومن عائلات مهنية. وعلاوة على ذلك، فقد تبين له عدم وجود خطط مطبّقة لزيادة تمثيل الطلاب من هذه الفئات السكانية الخاصة في برامج الموهوبين. ولأنّه كان معنيًّا بجعل مقاطعة المدارس الساحلية مكانًا لتعزيز التفوق لدى جميع طلاب الإمكانات الفائقة في المجتمع المحلي؛ فقد جعل على رأس قائمة أولوياته ضمان تطابق توزيع الطلاب على برامج وخدمات المقاطعة لتربية الموهوبين، مع التوزيع السكاني في المجتمع بصورة عامّة.

إجراءات للتعديل

كان أنتوني مُدركًا لخمس خصائص تُحدّد البرامج والخدمات ذات الجودة العالية المقدمة للطلاب المتنوعين في برنامج تربية الموهوبين. لقد راعى كلًّا من هذه الخصائص تباعًا، مستخدمًا الأسئلة الواردة

تاليًا بهدف استعمال إجاباتها لمساعدته على تحسين اتساق البرامج والخدمات في مقاطعة المدارس الساحلية، مراعيًا حاجات التعلّم لسكانها من الطلاب المتفردين ذوي القدرات الفائقة، الذين يعانون تدنّي تمثيلهم في هذه البرامج والخدمات.

تعديلات إجراءات التعرّف

- هل تلتزم إجراءات تعرّف الموهبة بمعايير المقاطعة والولاية؟
- هل توجد ضوابط صارمة (مثل: علامات الاختبارات المقنّنة، ومصفوفات تورد مجمل العلامات، ولا تظهر جوانب القوة لدى الطالب) تمنع طلاب الفئات السكانية الخاصة من المشاركة في عملية تعرّف الموهبة، والالتحاق ببرنامج الموهوبين؟
- هل استعملنا أدوات المطابقة البديلة (مثل: المقابلات، وبيانات الأداء الصفي، وملفات إنجازات الطلاب، وتجارب الأداء) لتعرّف الطلاب ذوي الإمكانات الفائقة من الفئات السكانية الخاصّة، بصورة أفضل؟
- هل توجد مسارات بديلة (مثل: الترشيحات الخاصّة، وترشيح الأقران، والترشيح الذاتي) لدخول مجمّع الموهبة الطلابي؟
- هل زُوّد الطلاب بخبرات تعلّمية وإثرائية متقدمة قبل بدء عملية المطابقة الرسمية؟
- هل دُرِّب أعضاء هيئة التدريس والموظفون على كيفية اكتشاف موهبة الطلاب من التجمعّات السكانية الخاصة؟

نُظُم دعم البرنامج الخاص

- هل وفّرنا التطوير المهني لأعضاء الهيئة التدريسية والموظفين في ما يتعلق بالخصائص التعلّمية والسلوكية لفئات الطلاب الخاصّة، الموجودين في مجتمع المدرسة المحلي؟
- هل قدّمنا التطوير المهني اللازم لأعضاء الهيئة التدريسية بشأن طبيعة انحراف الاختبار أو تحيّزه، وانعكاسات ذلك على عملية تعرّف الطلاب الموهوبين والنابغين محدودي التمثيل في برامج الموهوبين؟
- هل أنشأنا مجموعات دعم الأقران داخل كلّ مدرسة لتعزيز ثقافة أقران إيجابية؟
- هل تتوافر شبكة من المستشارين الذين لديهم خبرة في تلبية الاحتياجات الاجتماعية، والعاطفية، والأكاديمية لجميع الطلاب المحوّلين إلى خدمات تربية الموهوبين؟
- هل قوّمنا الحاجة إلى برامج مساعِدة، مثل: برامج ما بعد المدرسة، وفرص إثرائية صيفية، وبرامج تطويرية لما قبل المدرسة، ورياض الأطفال طوال النهار؟

اختيار المنهاج وخطط التدريس المساعدة على بروز النجاح

- هل نُقدّم متصل خدمات مُصمّم لتلبية الاحتياجات المتعدّدة للطلاب الموهوبين على اختلاف مستوياتهم؟

- هل طبّقنا إجراءات لتضمينان مشاركة الطلاب المتنوعين ثقافيًا، والطلاب الذين يعانون صعوبات من ذوي الإمكانات الفائقة، في برنامج تطوير المواهب؟
- هل جمعنا معلومات ملف التعلّم الخاصّ بجمهور طلابنا، بما في ذلك جوانب قوتهم التعلّمية وضعفهم؟
- هل وفّرنا تنوّعًا في البرامج بما يشجّع الطلاب على اكتساب المعلومات، ونقل أفكارهم بطرائق إبداعية، بناءً على المواهب والاهتمامات الفردية؟
- هل مكّنا الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصّة من استعمال منحى فوق معرفي معيّن لتعلُّمهم؟ أي، هل زوّدناهم بالتدريب اللازم لفهم عملية تعلّمهم الفريدة؟ ومتى، وكيف نوظِّف استراتيجيات التعويض التي تسمح لهم بالنجاح على الرغم من فروق التعلّم لديهم؟
- هل وفّرنا البرامج التي تدعم النمّو الوجداني (إضافة إلى النموّ المعرفي) لدى هؤلاء الطلاب المتنوعين، إضافة إلى آخرين؟

المجتمع المحلي وأولياء الأمور والبيت

- هل أدخلنا أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي من الفئات الخاصّة في عملية التخطيط واتخاذ القرار، المتعلقة بتصميم البرنامج وتطبيقه؟
- هل راعينا الحاجة إلى ترجمة اتصالات البيت والمجتمع المحلي إلى اللغات المستخدمة في منازل الطلاب ومجتمعاتهم ؟
- هل نُرحّب بجميع أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي في مدرستنا، ونُزوّدهم بمعلومات حول برنامج تطوير الموهبة والتفوق؟
- هل نُشجّع المتطوعين من أولياء الأمور والمجتمع المحلي للعمل بصفتهم معلمين خاصين ونماذج يحتذي بها طلابنا الموهوبون والمتميزون؟
- هل أقمنا علاقات متبادلة مع طائفة من منظّمات المجتمع المحلي؟
- هل نُقدّم حلقات دراسية لأولياء الأمور موجّهة إلى حاجات الطلاب الموهوبين من الفئات الخاصّة، وإلى مجتمعهم بصورة عامّة (تعزيز المواهب، والتميُّز، والتخطيط للكلية أو الجامعة مثلاً)؟

أساليب تقويم البرنامج

- هل جمعنا وحلّلنا البيانات الديمغرافية من المدرسة، ومن برنامج الموهوبين، والمجتمع بصورة عامّة؛ لتقصّي وجود أيّ ظلم ممكن عند تعرّفنا الطلاب الموهوبين؟
- هل أسّسنا إجراءات منتظمة لمراجعة تقارير تحصيل الطالب؟ هل ازداد تسجيل أسماء الطلاب من فئة المتنوّعين ثقافيًا ولغويًا وعرقيًا وآخرين من ذوي الاحتياجات الخاصّة في برامج الموهوبين، فضلاً عن استمرار هؤلاء الطلاب في الحصول على الخدمات المقدمة للموهوبين؟
- هل زدنا عدد الطلاب المتنوعين ثقافيًا (الموهوبين، والنابغين) المؤهّلين لدخول الكليات والجامعات والتخرُّج فيها؟

- هل نُطبّق نُظُم تَتَبُّع طولية تساعدنا على تقويم مدى نجاح طلابنا ذوي الاحتياجات الخاصّة، وتعديل الاستراتيجيات التي نوظّفها لتلبية احتياجاتهم عند الضرورة؟

المثال المُعدّل

كان أول عمل قام به أنتوني سانت جون بصفته قادمًا جديدًا إلى مقاطعة المدارس الساحلية، هو جمع البيانات الخاصّة بعدد الطلاب المتنوعين ثقافيًا ولغويًا وعرقيًا، والطلاب الآخرين الذين يعانون صعوبات تعلّم في مقاطعة المدارس الساحلية، ونسبتهم في برنامج الطلاب النابغين. ولتعّرف وجهة نظر أخرى بخصوص هذه البيانات، فقد التقى أنتوني بمُنسّقة المنطقة في برنامج خدمة ذوي الفئات الخاصّة لمناقشة القضية. وفي أثناء حديثهما، أيّدت المُنسّقة قلق أنتوني بشأن قلة عدد الطلاب المتنوعين ثقافيًا، والطلاب الآخرين من ذوي الاحتياجات الخاصّة المدرجين في برامج الموهوبين. إضافة إلى ذلك، فقد لاحظت أنّ صفوف التربية الخاصّة ضمّت نسبة أكبر من الطلاب الذين لا تُعدّ الإنجليزية لغتهم الأولى، إضافة إلى طلاب من عائلات منخفضة الدخل. وعليه، فقد قرّر الاثنان معًا عقد اجتماع لفريق العمل (انظر ملحق أ)؛ بغية تعديل الخدمات المتوافرة حاليًا، وتبنّي برامج أكثر شمولية.

وقد تطوّع – على الأقل – عضوان من الهيئة التدريسية مع أحد أولياء الأمور من كلّ مدرسة للعمل – بصفتهم أعضاء – في فريق العمل. وبعد تعرّف الطلاب الحاصلين على خدمة أقل، جرى تجنيد أعضاء آخرين من المجتمع المحلي يتمتّعون بالخبرة الواسعة والتبصُّر بشأن الفئات ذات الاحتياجات الخاصّة، للمساعدة على التخطيط وتقديم التوصيات. بعد أشهر عدّة من البحث والمناقشة، رفع فريق العمل التوصيات الآتية إلى مدير المدرسة، ومجلس مقاطعة المدارس الساحلية؛ لمعالجة القضايا المتعلقة بمحدودية مشاركة طلاب ذوي الاحتياجات الخاصّة في برامج الموهوبين.

تعديلات التعرّف

تعتمد مقاطعة المدارس الساحلية حاليًا، على اختبار معياري واحد؛ بهدف تعرّف الطلاب المشاركين في برنامج تطوير المواهب. وبناءً على ذلك، فقد أدرجت في الوقت الحاضر أسماء مجموعة متجانسة من الطلاب في هذا البرنامج. ونحن نوصي باستعمال معايير متعدّدة لجعل عملية التعرّف أكثر شمولية، بدلاً من أن تكون إقصائية. يجب أن تشمل هذه المسارات المتعدّدة للانضمام إلى مُجمّع المواهب، مراجعة إدارية لحساب علامات اختبارات التحصيل والفصل، واختبارات الذكاء، وتقويمًا معرفيًا مكتوبًا، يتضّمن سجل متابعة للتعرّف إلى المجموعات متدنية التمثيل تقليديًا. وإضافة إلى ذلك، يجب أن يتلقى جميع أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية في مقاطعة المدارس الساحلية تطويرًا مهنيًا لزيادة الوعي الثقافي، ولمعرفة الطرائق العديدة الأخرى التي يمكن للموهبة أن تظهر من خلالها وتتطور.

نُظُم دعم البرامج الخاصة

توصي اللجنة بأن يتلّقى استشاري واحد، على الأقل، من كلّ مدرسة في مقاطعة المدارس الساحلية،

تدريبًا خاصًا حول كيفية تقديم الدعم للطلاب الموهوبين وعائلاتهم، مع التأكيد على حاجات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصّة. وسيساعد هذا التدريب الاستشاريين على تسهيل تشكيل مجموعات دعم الأقران من الطلاب الموهوبين، وتطوير سلسلة من الحلقات الدراسية الثقافية، خاصّة بأولياء الأمور، حول قضايا تتعلق بتخطيط الالتحاق بالجامعة، ومساعدة الطلاب على تخطّي المشكلات المتعلقة بالتنمّر. كما تقترح أن يستمر المعلمون في تلّقي التدريب والإرشاد بشأن كيفية تقديم برامج للإثراء والتسريع داخل الصف العادي، وللطلاب الموهوبين جميعهم، بمَنْ فيهم الطلاب المتنوعون ثقافيًا وعرقيًا، والطلاب الذين يعانون صعوبات في التعلّم.

تصميم المنهاج والتدريس لتسهيل النجاح البارز

توصي اللجنة بمراجعة متصل خدماتنا، والتوسّع فيه ليعكس الحاجات المتغيّرة لمُجمّع المواهب المتنامي من الطلاب الموهوبين والنابغين، فضلاً عن الاهتمام بترسيخ الفرص الإثرائية التي تسبق عمليات التعرّف الرسمية للمساعدة على النجاح؛ لذا، فإنّنا نقترح تأسيس أكاديمية صيفية للإثراء، مُصمّمة بحيث تسمح للطلاب بمتابعة مجالات الاهتمام، إضافة إلى بناء مهارات أكاديمية. كما نُشجّع إعداد حلقة دراسية إثرائية خاصّة بالطلاب ممّن تلقّوا خدمات التربية الخاصّة. وستسمح هذه الحلقات الدراسية لخبراء الإثراء والتربية الخاصّة بالعمل معًا، وتبادل الخبرة، فضلاً عن توفير بيئة تُمكّن أعضاء الهيئتين الإدارية والتدريسية في المدرسة من استكشاف المواهب المستجدة لدى فئة من طلاب المدارس الحاصلين على خدمات دون المطلوب.

الروابط المجتمعية والأسرية (المنزلية)

لقد تبيّن من مناقشاتنا مع قادة المجتمع المحلي عدم وجود آليات مُطبّقة لتوفير تعليم اللغة الإنجليزية لجموع عائلات المهاجرين التي وصلت إلى بلدتنا مؤخّرًا، ونوصي بترجمة جميع الاتصالات والمكاتبات مع هذه العائلات، وأعضاء المجتمع المحلي إلى لغة الطالب الأصلية، وتوفير مترجمين متمكنين في اجتماعات أولياء الأمور. إضافة إلى ذلك، يجب أن يكون تعليم اللغة الإنجليزية مُكوّنًا مميّزًا في برنامج المدارس الصيفية والحلقات الدراسية المسائية مع أولياء الأمور المهتمين. إنّ مناقشاتنا لتقصّي الحقائق التي أجريناها مع قادة المجتمع المحلي وأولياء الأمور، قد زوّدتنا بفرص شراكة مثيرة أيضًا ، لتطوير برنامج تدريب خاصّ بالطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية والمهتمين بالبحث العلمي. كما تهتم الشركات المحلية – بصورة خاصّة - بتجنيد الطلاب ذوي الخبرة في المجال الزراعي، إضافة إلى الطلاب من خلفيات اجتماعية متنوعة. ونأمل أن يشرك الطلاب المنضمّون لهذا البرنامج، الطلاب الأصغر سنًّا في خبراتهم، وتشجيعهم على متابعة هذه الفرصة في المستقبل؛ ممّا سيساعد على إدامة هذا البرنامج.

تقويم البرنامج

لتقدير التقدم نحو أهدافنا في تعريف منصف للطلاب الموهوبين والنابغين من بين جميع الفئات

السكانية في مجتمعنا المحلي وخدمتهم؛ سنؤسّس هيئة مراجعة نصف سنوية تتولّى تقويم البرنامج، بناءً على ستة معطيات، هي: الإحصاءات، والاتساق مع معايير الولاية والمعايير الوطنية، ودراسات تقويم المنهاج، والخدمات المقدمة للمشاركين في البرنامج وللمجتمع المحلي، ورضا المستفيدين، ونجاح الطالب بناءً على بيانات التحصيل والاختبارات. كذلك نوصي أن تُعدّ لجنة المراجعة خطّة طولية لتحليل نسبة نجاح طلابنا قليلي التمثيل في المدرسة العمومية وفي الجامعة بعد ذلك، فضلاً عن الاستراتيجيات التي أسهمت في نجاحهم بصورة فاعلة.

خطّة استراتيجية لوضع إجراءات التعرّف

الهدف: تحليل نسبة الطلاب من الفئات الخاصّة (الطلاب المتنوعون ثقافيًّا وعرقيًّا، والطلاب الذين يعانون صعوبات تعلّم) الملتحقين ببرنامج الموهبة والتفوق المدرسي، ومقارنتها بنسبتهم من مجموع طلاب المدرسة؛ وذلك بغية إنشاء برنامج لتطوير المواهب يكون أكثر شموليةً وإنصافًا.

الدليل: سوف تتشكّل لجنة لجمع المعلومات الديمغرافية عن مجتمع المدرسة. واستنادًا إلى هذه المعلومات، ونتائج الدراسات الجارية في ميدان تربية الموهوبين، ستقدّم اللجنة توصيات إلى مجلس إدارة المدرسة، وإلى مديرها بشأن الجوانب الآتية لبرنامج تطوير الموهبة:

أ- تعديلات إجراءات التعرّف.

ب- نُظُم دعم البرنامج الخاص.

جـ- اختيار تصميم المنهاج وخطط التدريس للمساعدة على إظهار النجاح.

د- الروابط المجتمعية والأسرية (المنزلية).

هـ- أساليب تقويم البرنامج.

المهام والجدول الزمني:

جدول (٤:٣): قائمة شطب خاصّة برصد برامج الموهوبين والنابغين للفئات الخاصّة.

التاريخ	المهمة
سبتمبر	– جمع البيانات الديمغرافية للمدرسة والمجتمع المحلي وتقويمها، إضافة إلى معلومات حول البرمجة والخدمات في برنامج تربية الموهوبين. – تشكيل فريق عمل من مختصين بالموهوبين ومهتمين بهم، ومعلمين، وأولياء أمور، وإداريين، ومديري مناهج، ومستشارين.
أكتوبر	– عقد اجتماع لفريق العمل، وبدء مناقشات مرتبطة بالأسئلة التالية: – مَنْ طلاب مدرستنا المحرومون من التمثيل في برامج الموهوبين؟ – ما العناصر المطبّقة لتعرّف الموهوبين حاليًا؛ من أجل إلحاقهم ببرنامج تطوير المواهب؟
نوفمبر	– مناقشة الأمور الآتية في اجتماعات فريق العمل: – ما احتياجات طلابنا من فئة المتنوعين ثقافيًا وعرقيًا؟ – ما احتياجات طلابنا من ذوي الاحتياجات الخاصّة؟
نوفمبر – يناير	– إعادة عقد اجتماع فريق العمل لوضع توصيات تتعلق بالممارسات التالية: – تعديلات إجراءات التعرّف. – النُظم الداعمة للبرنامج المُحدّدة. – اختيار تصميم المنهاج (الدروس). – ارتباطات المجتمع المحلي، وأولياء الأمور، والبيت. – تقويم البرنامج.
فبراير – مارس	– مراجعة البحوث الحالية في تربية الموهوبين، واتخاذ توصيات لتحسين مشاركة وأداء الطلاب غير الممثلين في برامج الموهوبين.
إبريل	– تقديم النتائج والتوصيات للمدير ومجلس المدرسة.
مايو	– إعادة عقد اجتماع فريق العمل؛ من أجل تقويم مدى نجاح التعديلات المقترحة، مع إيلاء المعلومات الآتية الأهمية اللازمة: – تقارير تحصيل الطالب. – زيادة عدد الطلاب المسجّلين من فئة المتنوعين ثقافيًا، ولغويًا، وعرقيًا. – زيادة عدد الطلاب المسجّلين من ذوي الاحتياجات الخاصّة. – الإبقاء على الطلاب في برامج خدمات الموهوبين. – نسبة التخرُّج والقبول في الكليات. – التقويم الخاصّ بأعضاء الهيئتين؛ التدريسية، والإدارية.

نموذج خاصّ ببرامج الموهوبين والنابغين للفئات السكانية الخاصّة

جدول (٤:٤): قائمة شطب شاملة.

	العناصر المطبّقة	الاحتياجات المحدّدة	التعديلات المقترحة
تعديلات التعرّف			
نُظُم دعم البرنامج			
تصاميم المنهاج والتدريس			
ارتباطات المجتمع المحلي وأولياء الأمور			
تقويم البرنامج			

نصيحة للممارس المنفرد

إنّ بناء برنامج عادل وشامل للموهوبين، يتطلّب أساسًا صُلبًا من المعلومات. وبصفتك ممارسًا منفردًا، فسوف تحتاج، عزيزي المعلم، إلى جمع معلومات ديمغرافية عن كلّ من المجتمع المحلي، والمدرسة، والطلاب الذين يخدمهم برنامجك في تربية الموهوبين. كما تحتاج إلى إثراء معلوماتك بشأن الاحتياجات والتوصيات الخاصّة بالطلاب الذين حُدّدوا بصفتهم موهوبين من الفئات السكانية الخاصّة داخل مدرستك؛ حتى تتمكّن من مشاركة الآخرين في هذه المصادر، ووضع خطّة عمل مناسبة. وعندما تبدأ في إجراء التعديلات، بناءً على العناصر الخمسة الرئيسة، تذكَّر أنّ التغيير (حتى التغيير الضروري جدًّا) يحتاج إلى وقت ودعم. ومع ذلك، فإنّ مثابرتك سوف تنعكس على حياة العديد من الطلاب. وقد تجد عزاءً عندما تلتقي – من حين إلى آخر – بشخص يحمل أفكارًا جديدة عن الوضع التربوي يمكن أن يصفّق لتقدّمك الإيجابي، بغضّ النظر عن مدى ضآلته.

Must-Reas Resources

Baldwin, A. Y. (Vol. Ed.). (2004). Culturally diverse and underserved populations of gifted students. (vol.6). In S.M. Reis (Series Ed.), Essential readings in gifted education, Thousand Oaks, CA: Corwin.

Baum, S. (Ed). (2004). Twice-exceptionaal and special populations of gifted students.

Thousand Oaks, CA:Corwin.

Baum, S. M. & Owen. S. V (2004). To be gifted and learning disabled: Strategies for helping bright students with LD, ADHD and more. Mansfield Center. CT: Creative Learning Press.

Boothe, D.,& Stanley, J.C., & Diaz, E. (2001) Critical issues for diversity in gifted education. Waco, TX: Prufrock Press.

Castellano, J. A. & Diaz. E. (2001). Reaching new horizons: Gifted and talemed education for culturally and linguistically diverse students. Boston: Allyn & Bacon.

National Research Council. (2002). Minority students in special and gifted education. Washington DC: National Academy Press.

Neihart, M. (2000). Gifted children with Asperger's syndrome. Gifted Child Quarterly, 44, (4) 222-230.

Reis, S. M. Neu, T. W.& McGuire, J. M. (1997). Case studies of high ability students with learning disabilities who have achieved. Exceptional Children, 63(4),1-12.

Tomlinson, C.A., Ford, D.Y., Reis, S.M., Briggs, C.J., & Strickland, C.A.(2003). In search of the dream: Designing schools and classrooms that work for high potential students from diverse cultural backgrounds. Washington DC: The National Association for Gifted Children and Storrs, CT: University of Connecticut. The National Research Center on the Gifted and Talented.

REFERENCES

Aguirre, N. (2003). ESL students in gifted education. In J. A. Castellano (Ed). Special populations in gifted education: Working with diverse gifted learners (pp. 17-28). Boston: Allyn & Bacon.

Atwood, T. (1998). Asperger's syndrome: A guide for parents and professionals. Philadelphia: Tayior & Francis.

Baum, S. (1990). Gifted but learning disabled: A puzzling paradox. Washington. DC: U.S. Department of Education (ERIC Document No. E479, downloaded March 3, 2005, from www.cectag.org).

Baum, S., Olenchak, F. R.. & Owen. S. V. (1998). Gifted students with attention deficits: Fact and/or fiction? Or, can we see the forest for the trees? Gifted Child Quarterly, 4 (2) 96-104.

Baum, S. M,& Owen. S. V (2004). To be gifted and learning disabled: Strategies for helping bright students with LD, ADHD, and more. Mansfield Center. CT: Creative Learning Press.

Briggs, C. J.& Reis, S. M. (2003). An introduction to the topic of cultural diversity and giftedness. In C. A. Tomlinson, D. Y. Ford, S. M. Reis, C. J. Briggs & C. A. Strickland (Eds), In search of the dream: Designing schools and classrooms that work for high potential students from diverse cultural backgrounds (pp. 5-32). Washington, DC: The National Association for Gifted Children and Storrs, CT: University of Connecticut. The National Research Center on the Gifted and Talented.

Callahan. C. M & Mclntire. J. A. (1994). Identifying outstanding talent in American Indian and Alaska Native students. Washington. DC: Office of Educational Research and Improvement (ERIC Document Reproduction Service No. ED 367127).

Castellano. J. A. (2003). The "browning" of American schools: Identifying and educating Hispanic students, In J. A. Castellano (Ed.), Special populations in gifted education: Working with diverse gifted learners (pp. 29—44). Boston: Allyn & Bacon.

Castellano. J. A. (2004). Empowering and serving Hispanic students in gifted education. In D. Boothe & J. C. Stanley (Eds.) In the eyes of the beholder: Critical issues for diversity in gifted education (pp. 1-14). Waco ,TX: Prufrock Press.

Castellano, J. A & Diaz. E. (2001) Reaching new horizons: Gifted and talented education for culturally and linguistically diverse students. Boston: Allyn & Bacon.

Cohn, S. (2003). The gay gifted learner: Facing the challenge of homophobia and anti-homosexual bias in schools. In J. A. Castellano (Ed), Special populations in gifted education: Working with diverse gifted learners (pp. 123-134). Boston: Allyn & Bacon.

Coleman, M. R. (1992). A comparison of how gifted/LD and average/LD boys cope with school frustration. Journal for the Education of the Gifted, 15(3)239 -265.

de Wet, C. F. (2005, Winter). The challenge of bilingual and limited English proficient students. NRC/GT Newsletter, 9-15.

Diaz, E. I(1998). . Perceived factors influencing the academic underachievement of talented students of Puerto Rican descent. Gifted Child Quarterly, 42(2), 105-122.

Dickson, K. (2003). Gifted education and African American learners: An equity perspective. In J. A. Castellano (Ed.), Special populations in gifted education: Working with diverse gifted learners (pp. 45-64). Boston: Allyn & Bacon.

Foley, K.. & Skenandore, 0. (2003). Gifted education for the Native American student. In J. A. Castellano (Ed.), Special populations in gifted education: Working with diverse gifted learners (pp. 113-12). Boston: Allyn & Bacon.

Ford, D. Y. (1996). Reversing underachievement among gifted black students: Promising practices and programs. New York: Teachers College Press. Ford, D. Y. (2005, Winter). Intelligence testing and cultural diversity: Pitfalls and promises. NRC/GT Newsletter, 3-8.

Ford, D. Y., Grantham. T. C.& Milner, H. R. (2004). Underachievement among gifted African American Students: Cultural, social, and psychological considerations. In D. Boothe & J. C. Stanley (Eds.), In the eyes of the beholder: Critical issues for diversity in gifted education (pp. 15-32). Waco, TX: Prufrock Press.

Ford. D. Y & Harris, J. J., III (1991). On discovering the hidden treasure of gifted and talented African-American children. Roeper Review, 13 (1), 27-33.

Frasier. M. M & Passow, A. H. (1994.) Toward a new paradigm for identifying gifted potential (RM94112). Storrs, CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

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

Talented.

Gallagher, J. J. (2002). Society's role in educating gifted students: The role of public policy (RM0212). Storrs. CT: University of Connecticut. The National Research Center on the Gifted and Talented.

Granada, A. J. (2002). Addressing the curriculum, instruction, and assessment needs of the bilingual/bicultural student. In J. A. Castellano & E. I. Diaz (Eds), Reaching new horizons: Gifted and talented education for culturally and linguistically diverse students (pp. 133-153) Boston: Allyn & Bacon.

Hansford. S.J. (1987). Intellectually gifted learning disabled students: A special study. Washington, DC: U.S. Department of Education. Educational Information Center (ERIC Document Reproduction Service No. ED287242).

Hebert, T. P. (2000). Defining belief in self: Intelligent young men in an urban high school. Gifted Child Quarterly. 44(2),91-144.

Kitano, M. K. & Chinn, PC. (1986). Exceptional Asian children and youth. Reston, VA: The Council for Exceptional Children (ERIC document No. ED2 76178)

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

Klug, B. J. (2004). Children of the starry cope: Gifted and talented Native American students. In D. Boothe & J. C. Stanley (Eds). In the eyes of the beholder: Critical issues for diversity in gifted education (pp. 49-72). Waco. TX: Prufrock Press.

Maker. C. J. (1982). Curriculum development for the gifted. Rockville, MD: Aspen.

Maker. C. J & Schiever, S. W. (Eds.). (1989). Critical issues in gifted education: Vol. 2. Defensible programs for cultural and ethnic minorities. Austin, TX: Pro-Ed. (ERIC Document Reproduction Service No. ED329634).

Moon. S. M. (2002). Gifted children with attention-deficit/hyperactivity disorder. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson. & S. M. Moon (Eds). The social emotional development of gifted children (pp. 193-201). Waco, TX: Prufrock Press.

Mooney, J.. & Cole, D. (2000). Learning outside the lines. New York: Simon & Schuster.

National Research Council. (2002). Minority students in special and gifted education. Washington DC: National Academy Press.

Neihart, M. (2000). Gifted children with Asperger's syndrome. Gifted Child Quarterly, 44,(4) 222- 230.

Neu, T. (2003). When the gifts are camouflaged by disability: Identifying and developing the talent in gifted students with disabilities. In J. A. Castellano (Ed). Special populations in gifted education: Working with diverse gifted learners (pp. 151-162). Boston: Allyn & Bacon.

Olenchak. F. R, & Reis, S. M. (2002). Gifted students with learning disabilities. In M. Neihart. S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds). The social emotional development of

gifted children (pp. 177-192). Waco, TX: Prufrock Press.

Peterson, J. S & Rischar, H. (2000). Gifted and gay: A study of the adolescent experience. Gifted Child Quarterly, 44(2), 123-134.

Plucker, J. A. (1996). Gifted Asian-American students: Identification, curricular. and counseling concerns. Journal for the Education of the Gifted, 19. 315-343.

Reis, S. M., McGuire. J. M, & Neu. T. W. (2000). Compensation strategies used by high ability students with learning disabilities who succeed in college. Gifted Child Quarterly, 44(2), 123- 134.

Reis, S. M., Neu, T. W, & McGuire, J. M. (1995). Talents in two places: Case studies of high ability students with learning disabilities who have achieved (RM 95113). Storrs, CT: University of Connecticut. National Research Center on the Gifted and Talented.

Reis, S. M.. Neu, T. W. & McGuire, J. M. (1997). Case studies of high ability students with learning disabilities who have achieved. Exceptional Children, 63(4), 1- 12.

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

Renzulli, J. S& Reis, S. M. (1994). Schools for talent development. Mansfield Center. CT: Creative Learning Press. Renzulli. J. S. & Reis, S. R. (1997). The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Rios, R. & Montecinos, C. (1999). Advocating social justice and cultural affirmation: Ethnically diverse pre-service teacher's perspectives on multi-cultural education. Equity and Excellence in Education. 32 (3), 66- 75.

Seeley, K. (1998). Underachieving and talented learners with disabilities. In J. VanTassel-Baska (Ed). Excellence in educating gifted and talented learners (pp. 83-93). Denver. CO: Love.

Udall, A. J. (1989). Curriculum for gifted Hispanic students. In C. J. Maker & S.W. Schiever (Eds). Critical issues in gifted education: Vol. 2. Defensible programs for cultural and ethnic minorities. Austin, TX: Pro-Ed.

U.S. Department of Education. (1993). National excellence: A case for developing America's talent. Washington. DC: U.S. Government Printing Office.

VanTassel-Baska. J. (1998). Disadvantaged learners with talent. In J. VanTassel-Baska (Ed). Excellence in educating gifted and talented learners (pp. 9 5-114). Denver. CO: Love.

Yewchuk, C. R. & Bibby, M. A. (1989). Identification of giftedness in severely and profoundly hearing impaired students. Roeper Review 12(1), 42- 48.