

الفصل الحادي والعشرون



إزالة العوائق التي تحجب الموهبة

«ابدل قصارى جُهدك لتوفير بيئة داعمة، تعزز التميّز والتفكير الابتكاري، وتحثي بهما. ويتعيّن على أولياء الأمور، والتربويين المتخصّصين، والزملاء، والطلاب أنفسهم، أن يعملوا معاً لإيجاد ثقافة تنشد الامتياز، وتشجع على الإبداع، وتكافئ الطلاب الناجحين كافة، بصرف النظر عن الجنس، أو العرق، أو النوع الاجتماعي (الجنس)، أو الحاليتين؛ الاجتماعية والاقتصادية، أو الموقع الجغرافي».

المجلس الوطني الأمريكي للعلوم.

سؤال رئيس

- ما العراقيل التي تحول أحياناً دون اكتشاف الأطفال الموهوبين؟ أقصد الموهوبين متدني التحصيل، أطفال الحضنة أو الصفّ الأول، ذوي الاحتياج المزدوج، الذين يعانون تشتت الانتباه، والنشاط الحركي المفرط، إضافة إلى الأطفال الذين ليست الإنجليزية لغتهم الأمّ.

قد يحجب تدني التحصيل الموهبة لدى الأطفال الموهوبين من الفئات المذكورة سابقاً، أو يقلل من الفرص المتاحة لهم، أو ممّا يتوقّعه الآخرون من الموهوبين في مثل هذه السنّ. في واقع الأمر، هناك عوامل كثيرة قد تحجب المواهب ومناحي القوّة لدى بعض الموهوبين، إلا إذا حصلوا على فرصة تمكّنهم من إظهار ما لديهم.

تدني مستوى التحصيل

حين لا يحظى الموهوب الصّغير بفرص مستمرّة لتعلّم أشياء جديدة على وُفق نظام دائم (انظر مشروع قانون حقوق الأطفال الموهوبين في الفصل الثامن)، فإنّه سيفتقر إلى المرونة، والقدرة على مواجهة التّحديات الأكاديميّة، أو إلى المثابرة حين يُطلب إليه حلّ مشكلة ما، إضافة إلى جهله بكيفية تنمية أدبيات منضبطة للعمل تتيح له الوفاء بالمهام المنوطة به أكاديمياً؛ إذ يتعدّد العمل بجدّ إذا كان المطلوب إنجازه ليس صعباً بل مملاً وسطحياً. فكّر للحظة في شيء طُلب إليك القيام به حتى أصبح مجرد أمر اعتياديّ متكرّر، مثل تشغيل المكنسة الكهربائيّة؛ فمثل هذا العمل لا مجال لأدائه بطريقة أفضل حتى لو قمت به مرات عدّة، وذلك على افتراض أنّك تستطيع تشغيل المكنسة.

ينتشر تدني مستوى التّحصيل بصورة لافتة في الصّفوف التي لا يُطلب فيها إلى الطّلاب العمل بجدّ للحصول على تقديرات مرتفعة في المهام التي يشتركون فيها. لذا، يسهل على أولئك الطّلاب الفشل حين يواجهون مهام أصعب. وفي المقابل، يُعدّ تدني مستوى التّحصيل أمراً شائعاً -إلى حدّ ما- بين صفوف المتعلّمين المتفوّقين.

إنّ أفضل الطّرائق لمواجهة تدني مستوى التّحصيل هي منع حدوثه. فالطّلاب الذين يخضعون للتّقييم من معلّميهم، ثمّ يختار لهم هؤلاء المعلّمون ما يناسب قدراتهم من الخبرات التّعلّميّة، لا يتعرّضون لمشكلة تدني مستوى التّحصيل في أغلب الأحيان. لذا، فمن الأفضل لك أن تمنع تدني مستوى التّحصيل بدلاً من محاولة علاجه. فحين لا يتعرّض الأطفال لتحديات تُظهر قدراتهم، فإنّ عاداتهم السيّئة تظهر. مثلاً، حين يمضي الوقت مملاً في الصّف، ولا ينشغل الطّلاب بمهمة ما، فإنّ سلوكهم يصبح غير مرغوب فيه، فنجدهم ينشغلون بأمرٍ أخرى -على ما يبدو- غير آبهين بالدّرس. في الجزء اللاحق، يعطينا أستاذ علم النّفس التّربويّ وتعليم الموهوبين ديل سيجل Del Siegle وصفاً لتدني مستوى التّحصيل، يتبعه بتوصيات لمواجهة هذه المشكلة الشّائعة.

أسرار البقاء: تحويل تدني مستوى التحصيل إلى

نجاح بين الطلاب الموهوبين

ديل سيجل، جامعة كونبكتيكت

تعتقد جوليا أنّ مادة اللغة الإنجليزيّة ليست مهمّة، ونادراً ما نجدها تكمل اختبارات الكتابة بهذه اللغة. في حين لا يحب كارلوس معلّم التاريخ، ويرفض أن يبذل جهداً في المشروعات ذات العلاقة بالمادّة. أمّا داميان، فيرى أنّ مادّة الرياضيات صعبة. لذا، فهو لا يحاول القيام بأيّ جهد فيما يتعلق بها.

إنّ كلّاً من هؤلاء الطلاب يعاني تدني مستوى التحصيل، ولكن مع اختلاف السبب. وعلى الرّغم من قدرة الطلاب جميعهم على التعلّم وتحقيق ذواتهم، فإنّ كثيراً منهم قد يفضل في إنجاز ما يستطيع تنفيذه وفقاً لإمكاناته على الصعيد الأكاديمي؛ والأسباب قد تختلف من طالب إلى آخر.

يمثّل الطلاب الموهوبون مجموعة من المتعلّمين الذين لا يُفترض عادة أن يكونوا مُعرّضين للخطر أكاديمياً. ومع ذلك، فإنّ الافتقار الواضح إلى الحافز لدى كثير منهم يُسبّب الإحباط والقلق لكثير من الآباء والمعلّمين.

بوجه عام، يُعدّ تدني مستوى التحصيل في نظر مربّي الموهوبين مصدر القلق الذي يتردّد كثيراً في كتاباتهم. وقد توصّلت الدراسات إلى أنّ ضعف الدافع في المجال الأكاديمي يؤثّر في أداء الطلاب الحالي، وفي إصرارهم على إكمال المهام الموكولة إليهم إلى نهايتها، ما يحدّ من فرصهم مستقبلاً. ولذلك، فإنّ تدني مستوى التحصيل الذي يتعرّض له الأطفال الموهوبون لا يُعدّ خسارة لموارد البلاد فحسب، بل فشلاً في إثبات الذات للأفراد متدني التحصيل (Renzulli, Reid & Gubbins, 1991).

ويلاحظ أن تدني مستوى التحصيل يميل إلى الظهور في المدارس المتوسطة، وغالباً ما يستمر إلى المدارس الثانويّة. وقد تبين أنّ قرابة نصف الطلاب الموهوبين الذين يتدني تحصيلهم في الصّفّ السّابع يستمرون على ذلك في الصّفوف اللاحقة والمرحلة الثانويّة (Peterson & Colangelo, 1996). «وفي الوقت الذي يلتحق فيه كثير من الطلاب

بالجامعة، فإنّ النّصف فقط ينهي تعليمه الجامعيّ في أربع سنوات».

وفي دراسة طولية، هي الأكبر التي أُجريت حتى الآن، توصل ماكال وآخرون، McCall (Evahn & Kratzer, 1992) - «إلى أن مستوى الأداء التعليمي والمهني للطلاب متدني التحصيل في المرحلة الثانوية ظل على مدار ثلاث عشرة سنة تلت مرحلة التعليم الثانوي، مشابهاً لتقديراتهم في هذه المرحلة، بدلاً من قدراتهم المميزة. وقد تبين أن معظم هؤلاء الطلاب لم يكملوا مرحلة التعليم الجامعي، ولم يتمكنوا من الاحتفاظ بوظائفهم أيضاً».

«وبوجه عام، فإن عدد متدني التحصيل من الذكور يفوق عدد الإناث، وتبلغ هذه النسبة 2:1 في الأقل».

تؤثر أحوال الرّماء في رفع تحصيل المراهقين وتدنيّه، فالزملاء أصحاب الإنجاز المميّز يمكنهم المساهمة في تحويل تدني تحصيل زملائهم إلى نجاح. وبالمثل، فإنّ الاتجاهات السلبية للأقران تؤدي إلى تدني مستوى التحصيل. كثيراً ما يعزو الطلاب تدني مستوى تحصيلهم إلى تأثير الرّماء السّلبّي، وسعيهم إلى عرقلة إنجازاتهم، ويصفونه بأنّه أقوى العوامل المسبّبة لتدني التحصيل. كثيرٌ، يدّعون أنّ تأثير الرّماء وكذلك مواقف الأطفال الآخرين، بمنّ فيهم الأصدقاء، هو القوّة الرئيسيّة التي تمنع حصولهم على تقديرات جيدة.

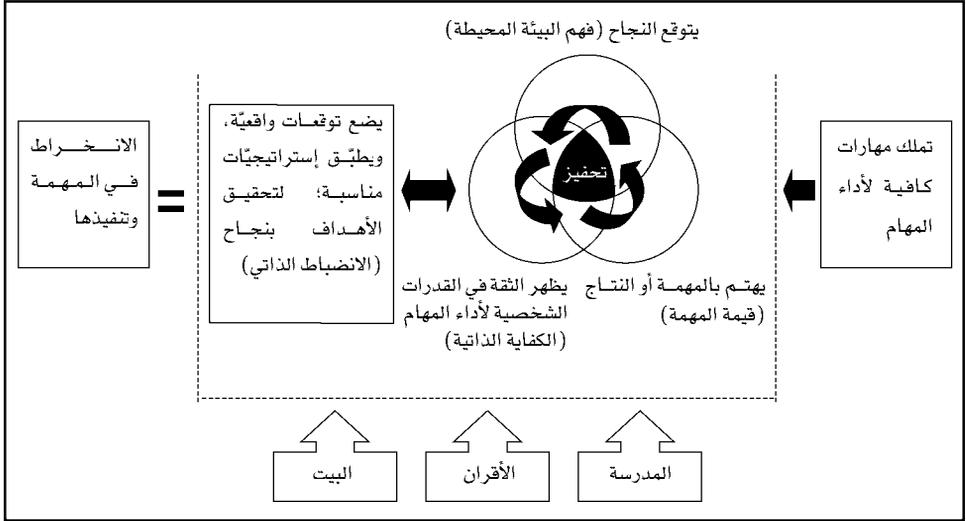
وقد وُجد أن الطلاب الذين يصاحبون رفاقاً يهتمون بالتعليم، يحققون نتائج أفضل في التعليم من أقرانهم الذين ينتمي زملاؤهم إلى مجموعات أقلّ حرصاً على التعليم. وبمراجعة نتائج الطلاب ذات العلاقة بالفصول الدراسيّة، وُجد أنّ تقديرات الطلاب تُماثل - إلى حدّ كبير - تقديرات زملائهم في نهاية العام المدرسيّ مقارنة بتقديراتهم أوّل العام. وقد تبين أيضاً أنّ تقديرات الطلاب تتجه نحو الهبوط من الربيع إلى الخريف إذا كانت تقديرات زملائهم أقلّ في الخريف. ومع أنّ مستوى إنجاز الرّماء يؤثّر حقاً في إنجاز الطلاب التعليمي، فليس واضحاً ما إذا كانت صحبة زملاء آخرين من متدني التحصيل هو سبب أو نتيجة تدني مستوى تحصيل الطلاب الموهوبين. وفي المقابل، فإنّ بعض الموهوبين يعانون تدنيّاً في مستوى التحصيل؛ لأنّهم لم يحظوا بالفرصة اللاّزمة لتنمية قدراتهم وتطويرها، في حين يعزف آخرون عن تطوير إمكاناتهم. وقد أشار سيجل وماكوش (Siegle & McCoach, 2002) إلى أنّ الطلاب متدني التحصيل قد يعتقدون أحد

المعتقدات الإشكاليّة الثلاثة الآتية:

لا يؤمنون بأنهم يمتلكون المهارات اللازمة للنجاح (الكفاية الذاتية)، ويخافون من المحاولة وال فشل.

الاعتقاد بأن العمل المنوط بهم لا يحمل أي مضمون أو مغزى (قيمة المهمة).

الاعتقاد بأن الحظ لا يحالفهم (تصورات البيئة المحيطة)، وأن أي جهد يبذلونه سيُسمع ويعارض، انظر الشكل 25. ولذلك، فعندما يترسخ أي من هذه المُعتقدات السلبية الثلاثة، فإن الطلاب يميلون إلى الفشل.



الشكل 25: نموذج سيجل وماكوش Siegle & McCoach لاتجاه التحصيل

للخروج من هذا الوضع، يتعيّن على الطلاب الإيمان بأن لديهم المهارات لأداء مهمة ما قبل أن يحاولوا إنجازها. مثلاً، يجب أن يعي الطلاب أنهم ماهرون في الرياضيات، قبل أن يحاولوا حل مسألة رياضية معقدة؛ إذ إن اعتقادهم بصعوبة الرياضيات يعني احتمال عدم بذل الجهد المناسب فيها. لذا، فإن الطلاب ذوي الدافعية الكبيرة يؤمنون بأنهم يمتلكون المهارات الضرورية للنجاح في المدرسة. ومن الضروري أيضاً أن يعي هؤلاء الطلاب أن لهم دوراً محدداً في تطوير هذه القدرات والمهارات. وتبيّن، أيضاً، أن الطلاب الذين يعتقدون بأن قدراتهم تلك ليست فطرية، بل مكتسبة ومتطورة، يُظهرون إقبالاً أكثر على أصعب المهام. وإذا اعتقد الطلاب الموهوبون بأن قدراتهم فطرية وغير متطورة فهم في خطر،

لا سيّما إذا لم يقم المحيطون بهم بمناقشتهم في تلك القدرات. لذا، من المهم لهؤلاء الموهوبين الاعتقاد بأن مواهبهم مكتسبة، وأنّه يمكن تطويرها، وأنّه يتعيّن عليهم القيام بأعمال لإتقانها، وأنّهم قادرون على تمهيتها، وكذلك تعلّم مهارات جديدة وإتقانها. وفي السّياق ذاته، يعتقد كثير من الطّلاب أنّ المدرسة لا تمثّل أيّ معنى. ويظهر هذا الاعتقاد جليّاً لدى الموهوبين الذين لا يعرّضون في المدرسة لاختبارات حقيقيّة تتحدّى قدراتهم العقليّة. واستناداً إلى ذلك، فإنّ إدراك الطّلاب الموهوبين عظم الأهداف التي تتبنّاها المدرسة سيجعلهم أكثر إقبالاً على المشاركة في الأنشطة التعلّميّة، ويحفّزهم إلى بذل جهد أكبر في أثناء أداء المهام والواجبات، وكذلك تقديم مستوى أفضل في التعلّم. وقد أثبتت الدّراسات أنّ هناك علاقة طردية بين اهتمام الطّلاب بمادة من المواد وتقديراتهم فيها. فالطّلاب الذين يُظهرون اهتماماً في مجال ما، يميلون فيه إلى الأداء الجيد، أمّا الذين يبدون اهتماماً أقلّ فيُظهرون قدرة متدنيّة على الإنجاز. وبهذا الصّد، يمكن للمربيّ إقناع الطّلاب بأهمية التعلّم؛ بمساعدتهم على إظهار الاحترام والتقدير الشّخصي للتعلّم، بتوضيح أنّ التعلّم يكون ذا أثر في حياتهم، وأنّه يُحدّث تغييراً إيجابياً في سلوكياتهم، وطرائق تعاملهم مع الآخرين، ناهيك عن دوره الفاعل في تطوير قدراتهم ومواهبهم. أيضاً، يتعيّن على المربيّ المشاركة بطريقة أفضل؛ بتعريف الأطفال أنّ مضمون المنهج الدّراسي وثيق الصلة بحياتهم.

يؤدّي تصوّر الطّلاب للبيئة المحيطة بهم دوراً مهمّاً في حفّزهم إلى الإنجاز. لذا، يجب أن يتوقع الطّلاب لأنفسهم النّجاح، ويدركوا أنّ من حولهم يدعمون جهودهم، ويوقنوا بأنّ هذه الجهود لن تعيقها عوامل خارجيّة، وأنّ بذل الجهد ليس مضيعة للوقت أو الطّاقة. واستناداً إلى ذلك، فإنّ الطّلاب الذين يرون بيئتهم مشجّعة ومحفّزة يميلون أكثر إلى إظهار سلوك متحفّز للنّجاح. إنّ مقولات مثل: (مُعَلِّمي لا يحبني)، و(أنا لا أستطيع أن أتعلّم بالطريقة التي يُدرّس بها)، قد تكون مؤشّراً على أنّ الطّلاب لا يرون في بيئتهم المحيطة حافزاً لهم، أو الاعتقاد بأنّ جهودهم ليس لها أيّ تأثير في نتائجهم. وفي واقع الأمر، فإنّ هناك عوامل بيئية يمكن للأفراد أن يسيطروا عليها، وعوامل أخرى تخرج عن نطاق سيطرتهم. وفي الأحوال كلّها، فإنّ كثيراً من الأفراد يبدلون جهوداً في مجالات يعتقدون بأنّهم يستطيعون النّجاح فيها، وفي بيئات يعتقدون بأنّها داعمة حقّاً.

ومع أن كلاً من المواقف الثلاثة التي نوقشت آنفاً يُعدّ مهمّاً، فإنّ تفاعل الثلاثة معاً يؤدي إلى مشاركة الطالب الفاعلة، وإلى الأداء الجيد. مجمل القول، إنّ الأطفال الذين يُحفّزون إلى الإنجاز يتقنون بقدراتهم، ويجدون المهام التي يشاركون فيها ذات معنى، ويشعرون بدعم البيئة المحيطة وتقديرها. إنّ شدة تلك الاتجاهات لا يستلزم أن تكون متساوية في قوتها. ومع ذلك، يجب أن تكون الاتجاهات إيجابية في كلّ مجال. وفي نهاية المطاف، فإنّ الاتجاهات الثلاثة تقود إلى سلوك يُفرضي إلى (النظام الذاتي) الذي يفرز النّجاح والإنجاز. ولكن، إذا كان تأثير أحد المكونات الثلاثة منخفضاً فإنّ تراجعاً يصيب عملية التحفيز تلك، بصرف النظر عن مدى قوة المُكوّنَيْن الأخرَيْن. وفي المقابل، فحين يُقدّر الطلاب المهام التي توكل إليهم، وكذلك النتائج التي يتوصلون إليها، وحين ينظرون نظرة إيجابية لأنفسهم ولفرصهم في النّجاح، فمن المحتمل أن يطبّقوا إجراءات (الانضباط الذاتي) التي تجعلهم واقعيين في توقّعاتهم، وتحفزهم إلى تطبيق إجراءات مناسبة لتحقيق النّجاح على المستوى الأكاديمي).

الأطفال الموهوبون

يكون الأطفال الموهوبون مجموعة محدّدة تبشّر بآمال كثيرة يمكن إحباطها إذا لم تهيئ مدارسهم الفرص المستمرّة ليتعلّموا أشياء جديدة (لأنّ هؤلاء الأطفال تعلّموا فعلاً كثيراً ممّا هو مُتوقّع في صفّهم). وبذا، فقد لا تظهر مواهبهم، وبالتبعية فإنّهم قد يكتسبون تدني مستوى التّحصيل.

في الجزء اللاحق، تناقش باتريس ماكيري Patrice McCrary الخبرات التي يمكن أن تُقدّم في صفوف الطّفولة المبكرة، وتعرض ما يمكن للأطفال إنجازه حين يزول سقف التعلّم.

أسرار البقاء عن التأثير في تعلم الطفولة المبكرة

باتريس ماكيري (*)

في أثناء عملي منسقة للمناهج الدرّاسية لمدرسة ابتدائية، كانت لديّ مهمة ممتعة: هي تقييم معلمي طلاب المرحلة الابتدائية المرشحين للمرحلة الأولى من وعاء الموهبة talent pool. وقد أدهشني كثيرًا هؤلاء الطلاب بمعرفتهم بمجالات معينة تبدو بعيدة عن المتوقع بالنسبة إلى أولاد في مثل هذه السن الصغيرة، فكنت أسأل بشغف: مَنْ علّمك هذا؟ وكانت الإجابة دائمًا شيئًا ما يتعلّق بالوالد أو الجدّ.

لم أسمع قطّ إجابة مثل (مُعَلِّمي)، فأصبحت قلقًا من أنّنا نبني فصولًا من نوع (منتصف الطريق)، وأخذتُ أسأله: بوصفي مُعلِّمةً عاديةً، ماذا أستطيع أن أفعل لأتقن من أن تكون إجابة الطّفل هي (مُعَلِّمي علمني ذلك) حين يقدّم معلومة تدلّ على نبوغه؟ فطلبت أن أعود إلى الصّفّ، وهذه المرة مُعلِّمةً لمرحلة الحضّانة بمهنة معينة. نعم، فالطلاب الذين يجتهدون لينجحوا، سيحصلون على الدّعم الذي يلزمهم. أمّا هؤلاء الذين لديهم الاستعداد للنّجاح، فلنضعهم يتفوّقون ويحقّقون التّميّز.

لقد قضيت سنواتي الأولى في التّدريس محاولاً التّأكد أنّي أتبع النسخة المخصصة بالمعلّم لتغطية المحتوى، وكان عليّ أن أهتم بجعل الأطفال يكتشفون المحتوى، ويلبّون احتياجاتهم. أصبحت: ملاحظّة، ومقيّمة، وميسّرة، ومدفوعةً بحماس كبير. ثمّ أصبحت عمليات التّقييم هي القوّة المحرّكة في الصّفّ، فإذا كان هناك طفل يعرف مسبقاً المنهج الدرّاسي ومضمونه، فهذا يعني أنّه مستعد لتجاوز هذا المستوى والانتقال إلى ما بعده. وكم كان مثيرًا أن أصبحتُ أقيم طفلًا في القدرة على القراءة بالحضّانة، وأكتشف صغارًا مستعدين للقراءة من كتب الصّفّ الثّاني، أو الثّالث، أو حتى الصّفّ الثّامن.

لقد جعلتُ عملية التّقييم القبليّ من السّهل تقسيم الأطفال إلى مجموعات. فأنا الآن أحبّ أن أعمل مع الأطفال في سنّ الخامسة ممّن يستطيعون تمييز الرّقم الأوّليّ من غيره، خلافًا لأقرانهم في صفّ آخر، الذين لم يعرفوا أصلًا أنّهم سوف يتعلّمون مزيدًا عن مفهوم رياضيّ مثل الرّقم الأوّليّ فيما بعد. أمّا صّفّنا، فإنّ (فيما بعد) هذه تعني (الآن).

* باتريس ماكيري، مُعلِّمة حضّانة، من ولاية كنتاكي، وهي عضو المجلس القوميّ للمعلّم المجاز. اختيرت معلم العام في 2003، و2009، واختيرت للتكريم في قاعة الشّهرة للمعلمين الوطنيّين أيضًا.

حين يخبرني أحد أولياء الأمور بأن ابنه قد أحرز تقدماً في المعرفة يفوق مستوى أقرانه في الصّف، أكاد أطيّر فرحاً. ففي العلوم، مثلاً، يتعلّم الأطفال الطّفو المتعادل، عن طريق تركهم يخوضون تجارب البحث والتحقّق من المعلومات. وفي الرّياضيّات، يستنتجون أنّ المربّع مستطيل، ولكنّ المستطيل ليس مربّعاً. أمّا في القراءة، فهم يتشاركون بسرعة في القراءة وتلحين كلماتها على نحوٍ أخاذٍ؛ كأنّهم يلمحون زائراً ما يمرّ بجانب الصّف ويستمع إليهم، فتأخذهم الحميّة لذلك. ثمّ نراهم يتجمعون حول كرة أرضيّة مصغّرة لتحديد الدّول الموجودة في كلّ قارة؛ فجّلّ قدهم هو المعرفة لا غير.

يمكن لكلّ صغير في الحضانة والمدرسة المرور عبر هذه الخبرات؛ فهي تستلزم فقط رغبة المعلّم في إزالة سقف التعلّم. وها أنا ذا أشاهد طلابي وقد بدؤوا يحلّقون عاليّاً، وبتنايبي شعور غامر بالفرحة لمرافقتهم في رحلتهم ومساعدتهم فيها.

الأطفال الموهوبون من ذوي الإعاقات

من فئات الموهوبين التي لا يتعرّض لها المرّبون في الغالب، فئة الطّلاب الموهوبين من أصحاب الإعاقات، الذين يُتعارف على تسميتهم بالطّلاب مزدوجي الاحتياج. هناك طّلاب كثيرون من هذه الفئة الذين يمكن للإعاقة أن تحجب مواهبهم، فلا يُختارون للبرامج المتقدّمة. وفي بعض الحالات، يمكن للموهبة أن تخفي الإعاقة، ما يجعل المعلّمين يعتقدون أنّ مستواه مماثل لمستوى زملائه. ولبيان هذا الأمر على حقيقته، تقدّم إليزابيث نيلسون ودينيس هيجنز Elizabeth Nielson & Dennis Higgins في الجزء اللاحق بعض التوصيات التي تساعد أولياء الأمور والمربّين على فهم احتياجات هذه المجموعة من الأطفال.

أسرار البقاء لفهم احتياجات الأطفال مزدوجي الاحتياج

إليزابيث نيلسون* ودينيس هيجنز**

زيادة أعداد الطّلاب الموهوبين من ذوي الإعاقة، أو الذين يعانون مشكلات أو صعوبات، تزداد التّحديات التي يواجهها معلّم الصّف لتلبية احتياجات هؤلاء الطّلاب المتفرّدين،

الذين غالبًا ما يكونون عاطفيين. ولا شك في أنّ احتياجات هذه الفئة متشعبة ومتعدّدة، كأنّها هدف متحرّك يصعب إصابته؛ ففي الوقت الذي يشعر فيه المعلم بأنّه بدأ يتخذ الطريق الصحيح، وأنّ النّجاح أخذ يلوح في الأفق، فإنّ بالتّحدي يفرض شروطًا إضافيّة أكثر صعوبة. هذه هي حقيقة هؤلاء الطّلاب الذين يفهم ميدان تربية الموهوبين بالطلّاب مزدوجي الاحتياج، فالصّعاب التي يسبّبها هؤلاء الأطفال ليست مُتعمّدة أو مقصودة من جانبهم، لكنّها الحقيقة الصّادقة والرّابكة في الوقت ذاته التي يعرضونها للمعلمين وأولياء الأمور.

إنّ الخصائص المميّزة لهذه الفئة شبيهة بما يفعله شريط موبوس^(*) : حسيّة لغويّة عالية مع قدرات اجتماعيّة ضعيفة، أفكار وآراء متقدّمة مع حساسيّة شديدة للنّقد، رؤية نافذة في المشكلات المعقّدة مع صعوبة في التّعبير الكتابيّ.

وبوجه عام، فإنّ هؤلاء الطّلاب غالبًا ما يصعب تحديدهم، ويُساء فهمهم، ويكونون غير مترابطين، وغامضين، وأذكياء، ووحيدين، وخائفين، ومستقلّين بصورة كبيرة. ولا ريب في أنّ كثيرًا من هذه الخصائص المتعارضة والمتناقضة إذا ظهرت في شخص واحد، فإنّ الحلول والإستراتيجيات اللازمة لمعالجة هذا اللّغز المحيّر لا تكون دائمًا في متناول المعلم أو العائلة.

لقد ثار كثير من الجدل الحاد، وكُتبت مقالات عدّة عن أكثر الطّرائق ملاءمة لتعليم الطّفل مزدوج الاحتياج، وطُرحت تساؤلات كثيرة بهذا الخصوص، منها: هل يجب على المعلم تلبية احتياجات الموهوب أولًا، ومن ثمّ ينتقل إلى مجالات الإعاقة؟ أو: هل ينبغي التّشديد أولًا على الإعاقة ومن ثمّ الاحتياجات؟ هل يتعيّن على المعلم أن يُلبّي الموهبة فقط، ثمّ يدعها تتغلب على هذا التّحدي، أم يجب عليه معالجة التّحديات، وترك الموهبة تتطوّر نفسها بنفسها؟ هل ينبغي للمُعلّم التّشديد أولًا على الجانب العاطفيّ للطلّاب وإيلائه الاهتمام

* شريط موبوس Mobius strip شريط موبوس مصنوع من قطعة ورق وشريط لاصق. إذا قامت نملة بالزحف على طول هذا الشريط، فإنّها ستمر على كلا الوجهين، وستعود إلى النقطة التي بدأت منها من دون أن تقطع أيّ حواف، مع كونها اجتازت كلّ سطح في الشريط. باختصار، إنه يعني التّنوُّع والجسّم ذا السّطح الواحد والحافة الواحدة؛ أيّ أنّه سطح ذو جانب واحد فقط وحدود واحدة. اكتشف شريط موبوس الرياضيّان الألمانيان أوجست فيرديناند موبوس، وجون بينديكت ليستينج عام 1858 - المراجع

طفولتي، كنت أقضي الوقت كله في عمل أشياء معيَّنة، أشياء أجد نفسي متعلِّقة بها، ولديّ الدّافعيّة لفعالها. لذا، على المعلمين أن يعززوا مثل هذا التّعلُّق.

اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الحركي المفرط

هناك مشكلة أخرى يمكن أن تحجب الفرص التّعليميّة المناسبة، تتعلق بالتّشخيص الصّحيح لحالة طفل مصاب بكلّ من: اضطراب تشتت الانتباه، والنشاط الحركي المفرط Attention-Deficit Hyperactivity Disorder- ADHD. فأحياناً تُشخّص حالة طفل يتمتّع بطاقة ونشاط عالِيَيْن بأنه يعاني تشتت انتباه ونشاطاً حركياً مفرطاً، وذلك حين يكون هذا الطّفل -حقيقةً- موهوباً، ويبيدي تصرفات تُعدّ من سمات الموهوبين، أو منّ لديه اضطراب تشتت انتباه ونشاط حركي مفرط.

ولتلافي الخطأ في التّشخيص، أعمّدت خبيرة القيادة شارون لند (Sharon Lind, 1996) رسماً بيانياً يصف السلوكات التي تشير إلى خصائص الطّالب الموهوب، مع رسم آخر لتصرفات طفل يعاني تشتت الانتباه والنشاط الحركي المفرط. يسمح هذا الرّسم لأولياء الأمور والمعلّمين بالتمييز بين التّصرّفات النّموجيّة لكنتا الحاليتين، (انظر الجدول 5).

متعلمو اللّغة الإنجليزيّة

يمثّل متعلمو اللّغة الإنجليزيّة فئة طّلاب تشمل موهوبين وناغبين، ولكن قد يكون من الصّعب تعرّف موهبتهم لأنهم في الوقت الحالي يتعلمون لغة جديدة. وغالباً ما تظهر مقدرتهم في الرّياضيّات قبل مواهبهم في المجالات الأخرى؛ لأنّ حاجز اللّغة يحرم الطّفل من فرصة إظهار قدراته الكلاميّة. وبناءً على ذلك، فإنّ استخدام التّقييم غير اللّفظي يكون أفضل وسيلة لاكتشاف القدرات الاستثنائية للطّلاب الذين يتعلمون الإنجليزيّة.

جدول 5

قائمة شطب للتنفيذ قبل إحالة أي طفل موهوب لتشخيص اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الحركي المفرط

اضطراب تشتت الانتباه والنشاط الحركي المفرط	هناك حاجة إلى معلومات أكثر	موهوب
التواصل مع الأقران الفكريين أو ذوي القدرات العقلية المتماثلة ليس له تأثير إيجابي في السلوك.		التواصل مع الأقران الفكريين أو ذوي القدرات العقلية المتماثلة يُحد من السلوك الخطأ.
الإحلال الأكاديمي المتقدم المناسب لا يؤثر إيجابياً في السلوك.		الإحلال الأكاديمي المتقدم المناسب يُحد من السلوك الخطأ.
التعديل في المنهج الدراسي لا يؤثر في السلوك.		التعديل في المنهج الدراسي يُحد من السلوك الخطأ.
لا يستطيع الطفل تفسير السلوك غير الصحيح.		يستطيع الطفل تفسير السلوك غير الصحيح تفسيراً منطقياً (بالنسبة له).
يشعر بأنه خارج عن السيطرة.		في حال النشاط، يستمتع الطفل بالحركة، ولا يشعر بأنه خارج عن السيطرة.
تعلم مهارات اجتماعية ملائمة لا يقلل من السلوك المندفع غير المناسب.		تعلم مهارات اجتماعية ملائمة يقلل من السلوك المندفع أو غير المناسب.
لا يستطيع شرح أسباب عدم إكمال المهام أو الأنشطة.		يملك تفسيراً منطقياً في نظره لعدم إكمال المهام أو الأنشطة.
لا تتأثر سلوكيات الطفل باهتمامه بالنشاط.		يظهر الطفل سلوكيات غير مناسبة بصورة أقل في حال الاهتمام بموضوع المادة أو المشروع.

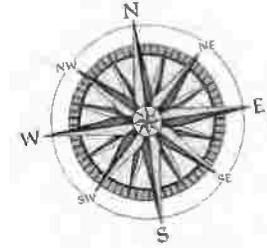
<p>لا يستطيع الطفل أن يعزوا الإفراط في الكلام أو مقاطعة الآخرين إلى حاجته إلى التعلّم أو إلى التشارك في المعلومات.</p>		<p>يعزو الطفل الإفراط في الكلام أو مقاطعة الآخرين لحاجته إلى التشارك في المعلومات وإظهار أنه يعرف الجواب، أو لحاجته إلى حلّ المسألة فوراً.</p>
<p>الطفل الذي يبدو غير منتهب لا يستطيع تكرار التعليمات.</p>		<p>الطفل الذي يبدو غير منتهب يستطيع تكرار التعليمات.</p>
<p>ينتقل الطفل من مهمة إلى أخرى من دون سبب واضح.</p>		<p>يحاول الطفل العمل على مهمات متعددة - يحلّ كثيراً منها ويستمتع بالتعلّم.</p>
<p>السلوكات غير الملائمة مستمرة بصرف النظر عن طبيعة المادّة أو الموضوع.</p>		<p>السلوكات غير الملائمة ليست مستمرة، بل تعتمد على طبيعة المادّة أو الموضوع.</p>
<p>السلوكات غير الملائمة مستمرة بصرف النظر عن المعلم أو أسلوب التدريس.</p>		<p>السلوكات غير الملائمة ليست مستمرة بحسب المعلم أو أسلوب التدريس.</p>
<p>يبالغ الطفل في الحركة من دون أن يقصد لفت الانتباه.</p>		<p>يبالغ الطفل في الحركة لفت انتباه المعلم.</p>
<p>من إعداد شارون ليند، حقوق النسخ محفوظة. أعيد نشره بإذن من المؤلفة.</p>		

الخلاصة

ينبغي إفساح المجال أمام الطلاب كافة لإثبات قدراتهم، وفيهم الطلاب الموهوبون. ونقصد بـ (الطلاب كافة) الطلاب من مختلف الفئات العمرية أيضاً، وأولئك القادمين من شتى البيئات الاقتصادية والمناطق الجغرافية، إضافة إلى الذين لا يُظهرون أنهم موهوبون بسبب سلوكياتهم، أو لغاتهم، أو إعاقاتهم. ومع أنّ المشكلات قد تعيق اكتشاف قدرات هؤلاء الموهوبين، فإنك تستطيع أنت وزملائك تعريف أولياء الأمور أو المعلمين الآخرين بالحوافز التي تحجب ظهور الموهبة، والإستراتيجيات اللازمة لتجاوز هذه الحوافز. فمجتمعا لا يتحمّل فقد أي موهبة، وهذا ما يتطلب انضمامك إلى منظومة تطوير المواهب.

نصائح من أجل البقاء:

- تذكر أنّ مواهب الأطفال قد تُحجب بواسطة الإعاقة، ونقص الفرص، وبالفكرة المسبقة عن التشابه بين الطاقة الزائدة، وتشتت الانتباه، والنشاط الحركي المفرط، أو لكون الإنجليزية ليست اللغة الأم.
- استمر في تعرّف المشكلات والمعوقات التي تحجب الموهبة.
- أخبر أولياء الأمور بأنّ الموهبة لن تُعبّر عن نفسها من تلقاء نفسها أبداً، وذكّرهم بوجوب استشارة المتخصّصين بخصوص قضايا معينة تتعلق بالطفل الذي صُنّف بأنه موهوب أو الذي تعتقد بأنه موهوب.



حقيبة أدوات المعلم للبقاء في الميدان

- الطبعة الثانية من نشرة مزدوجي الاحتياج 2E Twice-Exceptional Newsletter تضم هذه النشرة قائمة طويلة من المراجع التي قد تنفيد أولياء الأمور ومعلمي الموهوبين ذوي الاحتياجات الخاصة. (<http://www.2enewsletter.com>)
- مقتطفات من: (الأيادي الموهوبة: قصة بن كارسون Excerpts From Gifted Hands: The Ben Carson Story) يتوافر مقطع الفيديو المخصوص بهذه القصة على موقع (اليوتيوب). ويظهر المقطع الدور الفاعل الذي قامت به أم بن كارسون في سبيل حفز ولدها، ووضعه على طريق الإنجاز، وها هو ذا قد غدا اليوم جراح الأعصاب الأول في جامعة جونز هوبكنز. يُنصح بهذا المرجع عند مناقشة تدني مستوى التحصيل. <http://www.youtube.com/watch?v=20ew5848Z8E>
- (Baum, S. M., & Owen, S. V. , 2004) ، «موهوب معوّق: سياسات لمساعدة الطلاب اللامعين الذين يعانون صعوبات تعلم، وتشتت انتباه، ونشاطاً حركياً مفرطاً أو أكثر». To be gifted and learning disabled: Strategies for helping bright students with LD, ADHD, and more. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press
- (Iseman, J. S., Silverman, S. M., & Jeweler, S. , 2010) ، مئة أداة وأداة لنجاح المدارس مع الطلاب المُصابين باضطراب تشتت الانتباه والنشاط الحركي المفرط أو أكثر، Waco, TX: Prufrock Press.
- (Jolly, J. L., Treffinger, D., Inman, T. F., & Smutny, J. F. , 2011) (تربية الأطفال الموهوبين: الدليل المُعتمد من الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين). Parenting gifted children: The authoritative guide from the National Association for Gifted Children, Waco, TX: Prufrock Press
- (Matthews, M. S. , 2008) ، العمل مع متعلمي الإنجليزية من الطلاب الموهوبين Working with gifted English language learners, Waco, TX: Prufrock Press.

- Roffman Shevitz, B., Stemple, M., Barnes–Robinson, L., & Jeweler, S. (2011). مئة أداة وأداة لنجاح المدارس مع الطلاب الأذكياء من ذوي صعوبات التعلُّم. 101 school success tools for smart kids with learning difficulties. Waco, TX: Prufrock Press.
 - (Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R., 2005)، التشخيص الخطأ وازدواج التشخيص للأطفال الموهوبين، والبالغين، والمصابين باضطراب النشاط الحركي المفرط، والهوس الاكتئابي أو: الاضطراب ثنائي القطب bipolar، والوسواس القهري Obsessive Compulsive Disorder ومتلازمة أسبرجر Asperger's depression والاضطرابات الأخرى.
 - Weinfeld, R., Barnes–Robinson, L., Jeweler, S., & Roffman Shevitz, B. 2006 الأطفال الأذكياء ذوو صعوبات التعلُّم: تجاوز العقاقيل وتحقيق القدرات Smart kids with learning difficulties: Overcoming obstacles and realizing potential . Waco, TX: Prufrock Press.
-

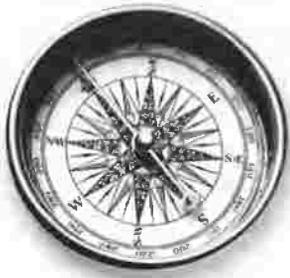


أفكار ختامية

توجد أمامك فرص عظيمة لتختبر طلابك الموهوبين. ولكن، يتعيّن عليك أن تبدأ هذه الرحلة خطوة خطوة في كل مرة، مراعيًا الآتي منذ البدء:

- اعرف عن تعليم الموهوبين في مدرستك، ومنطقتك التعليميّة، وعموم البلاد.
- ابحث عن الزملاء الذين يشاركونك في الاهتمام بتطوير المواهب.
- شارك في مجموعات صنع القرار متى كان ذلك ممكنًا، وتطوّع في لجنة المناهج أو أيّ لجنة لمقابلة عضوية تدريس محتمل؛ فمن المهمّ أن تكون موجودًا عند اتخاذ القرارات.
- اغتنم فرصة المشاركة في عملية التطوير المهنيّ المتعلقة بتربية الموهوبين، وشجّع زملاءك من المربيين على الاقتداء بك.
- التحق بمنظمة الدفاع عن تعليم الموهوبين في حال توافرها.

استخدم دليل بقاء المعلم في ميدان تعليم الموهوبين: Teacher's Survival Guide: Gifted Education مرجعًا لك في أثناء سعيك الدؤوب لجعل مدرستك من ضمن المدارس التي تشتهر بكونها المكان العظيم الذي يتعلّم فيه الطلاب كافة. وتذكّر أنّ لفظ (الطلاب كافة) يشمل الطلاب المختلفين من نواح كثيرة، وأولئك الذين يتعلمون بقدرات وسرعات مختلفة، والطلاب الذين يملكون مجموعة واسعة من الاهتمامات، والموهوبين الذين يتمتعون بقدرات فائقة، وأقرانهم الذين يعانون صعوبات تعلّم، إضافة إلى الطلاب الذين يأتون من بيئات (خلفيات) مختلفة. فإذا كانت مدرستك من المدارس التي تلتزم بتنفيذ الإجراءات ذات العلاقة بتطوير المواهب، فإنّها ستحقّق التطوّر والتفرد لك وللطلاب كافة ولا شك.



قائمة المراجع

- Adams, C. M., & Pierce, R. L. (2006). *Differentiating instruction: A practical guide to tiered lessons in the elementary grades*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Anderson, L. W. (Ed.), Krathwohl, D. R. (Ed), Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R.,..., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives (Abridged ed.)*. New York, NY: Longman.
- Assouline, S. G., Colangelo, N., Lupkowski-Shoplik, A., Forstadt, L., & Lipscomb, J. (2009). *Iowa acceleration scale (3rd ed.)*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Baker, J. A., Bridger, R., & Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family, and school factors. *Gifted Child Quarterly*, 42, 5–14.
- Bloom, B. S. (1985). Generalizations about talent development. In B. S. Bloom (Ed.), *Developing talent in young people*. New York, NY: Ballantine.
- Bridgeland, J. M. (2007). Achievement trap announcement. Retrieved from <http://www.jkcf.org/news-knowledge/press-releases/achievement-trap-announcement>
- Brophy, J. (2008). Developing students' appreciation for what is taught in school. *Educational Psychologist*, 43, 132–141.
- Carroll, L. (2000). *Alice's adventures in wonderland*. New York, NY: Signet Classic/New American Library. (Original work published in 1865)
- Chen, X. (1997, June). Students' peer groups in high school: The pattern and relationship to educational outcomes (NCES 97-055). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Clasen, D. R., & Clasen, R. E. (1995). Underachievement of highly able students and the peer society. *Gifted and Talented International*, 10(2), 67–75.

- Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students*. Iowa City: University of Iowa, The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Cote, D. (2005). *Wicked: The Grimmerie: A behind-the-scenes look at the hit Broadway musical*. New York, NY: Hyperion.
- Cross, T. L. (2011). *On the social and emotional lives of gifted children* (4th ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
- de Wet, C. F., Gubbins, E. J., & Vahindi, S. (Eds.). (2005). *The NRC/GT instrument bank* [CD]. Storrs: University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House.
- Evans, M. A., & Whaley, L. (n.d.). *Jot downs*. Unpublished manuscript, The Center for Gifted Studies, Western Kentucky University, Bowling Green, KY.
- Frasier, M. M. (1995). *A new window for looking at gifted children*. Storrs: University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.
- Friedman, T. (2009, June 27). *Invent, invent, invent*. *The New York Times*. Retrieved from <http://www.nytimes.com/2009/06/28/opinion/28friedman.html>
- Friedman, T. (2010, February 23). *U.S.G. and P.T.A.* *The New York Times*. Retrieved from http://www.nytimes.com/2010/11/24/opinion/24friedman.html?_r=1
- Gardner, H. W. (1993, July). *Educating for understanding*. *The American School Board Journal*, 180(7), 20–24.
- Gewertz, C. (2010, August 18). *ACT scores deliver good and bad news*. *Education Week*. Retrieved from http://blogs.edweek.org/edweek/curriculum/2010/08/act_scores.html
- Gladwell, M. (2008). *The outliers: The story of success*. New York, NY: Little, Brown.
- Gordon, W. J. J. (1961). *Synergetics*. New York, NY: Harper & Row.
- Hébert, T. P. (2011). *Understanding the social and emotional lives of gifted students*. Waco, TX: Prufrock Press.

- Higher Education Opportunity Act, Pub. L. No. 110–315 § 122 Stat. 3078 (2008).
- Johnsen, S. K. (Ed.). (2011). *Identifying gifted students: A practical guide* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
- Kanevsky, L. S. (2003). Tiering with Venn diagrams. *Gifted Education Communicator*, 34(2), 42–44.
- Kaplan, S. (2006, July). Gifted students in a contemporary society: Implications for curriculum. Keynote at the 29th Annual University of Connecticut Confratute, Storrs, CT.
- Karnes, F. A., & Riley, T. L. (2005). *Competitions for talented kids*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Kingore, B. (2004). *Differentiation: Simplified, realistic, and effective*. Austin, TX: Professional Associates Publishing.
- Kingsolver, B. (2002, Winter). Congratulatory letter. *The Challenge*, 8, 9. Retrieved from <http://www.wku.edu/Dept/Support/AcadAffairs/Gifted/giftedsite/wordpress/wp-content/uploads/2010/07/811.pdf>
- Kulik, J. A. (1992). *An analysis of research on ability grouping: Historical and contemporary perspectives*. Storrs: University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.
- Kulik, J. A., & Kulik, C.–L. C. (1991). Ability grouping and gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 178–196). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Lind, S. (1996). Before referring a gifted child for ADD/ADHD. Retrieved from http://www.sengifted.org/articles_counseling/Lind_BeforeReferringA-GiftedChildForADD.shtml
- Loveless, T., Farkas, S., & Duffett, A. (2008). *High-achieving students in the era of NCLB*. Washington, DC: Thomas B. Fordham Institute.
- MacGregor, M. (2010). *Everyday leadership skills and attitude inventory*. Minneapolis, MN: Free Spirit.
- 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 and background papers submitted to the U.S. Office of Education*, 2 vols. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. (Government Documents, Y4.L 11/2: G36)

- Matthews, M. S., & McBee, M. T. (2007). School factors and the underachievement of gifted students in a talent search summer program. *Gifted Child Quarterly*, 51, 167–181.
- McCall, R. B. (1994). Academic underachievers. *Current Directions in Psychological Science*, 3, 15–19.
- McCall, R. B., Evahn, C., & Kratzer, L. (1992). *High school underachievers: What do they achieve as adults?* Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- McCoach, D. B. (2002). A validity study of the School Attitude Assessment Survey (SAAS). *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 35, 66–77.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2001). A comparison of high achievers' and low achievers' attitudes, perceptions, and motivations. *Academic Exchange Quarterly*, 5(2), 71–76.
- National Association for Gifted Children. (2010a). *NAGC pre–k–grade 12 gifted programming standards: A blueprint for quality gifted education programs*. Washington, DC: Author.
- National Association for Gifted Children. (2010b). *Redefining giftedness for a new century: Shifting the paradigm*. Retrieved from <http://www.nagc.org/index.aspx?id=6404&terms=Redefining+Giftedness>
- National Science Board. (2010). *Preparing the next generation of STEM innovators: Identifying and developing our nation's human capital*. Arlington, VA: National Science Foundation.
- No Child Left Behind Act, 20 U.S.C. §6301 (2001).
- No Child Left Behind Act, P.L. 107–110 (Title IX, Part A, Definition 22) (2002).
- Ogbu, J. U. (1978). *Minority education and caste*. New York, NY: Academic Press.
- Pattou, E. (2001). *Mrs. Spitzer's garden*. Orlando, FL: Harcourt.
- Peif, S. (2011, February 7). Temple Grandin: Hands–on learning is key to education. *Greeley Tribune*. Retrieved from <http://www.greeleytribune.com/article/200110207/NEWS/702079978>
- Peterson, J. S. (2000). A follow–up study of one group of achievers and underachievers four years after high school graduation. *Roeper Review*, 22, 217–225.

- Peterson, J. S., & Colangelo, N. (1996). Gifted achievers and underachievers: A comparison of patterns found in school files. *Journal of Counseling and Development*, 74, 399–406.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40.
- Plucker, J. A., Burroughs, N., & Song, R. (2010). Mind the (other) gap! The growing excellence gap in K–12 education. Retrieved from <http://ceep.indiana.edu/mindthegap>
- Reis, S. M., Hébert, T. P., Diaz, E. P., Maxfield, L. R., & Ratley, M. E. (1995). Case studies of talented students who achieve and underachieve in an urban high school (RM 95120). Storrs: University of Connecticut, National Research Center for the Gifted and Talented.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44, 152–170.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2009). Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experience. *Gifted Child Quarterly*, 53, 233–235.
- Reis, S. M., Westberg, K. L., Kulikowich, J., Caillard, F., Hebert, T. P., Plucker, J.,..., & Smist, J. M. (1993). Why not let high ability students start school in January? The curriculum compacting study (Research Monograph 93106). Storrs: University of Connecticut, National Research Center for the Gifted and Talented.
- Renzulli, J. S., Heilbronner, N. N., & Siegle, D. (2010). Think data: Getting kids involved in hands-on investigations with data-gathering instruments. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., Reid, B. D., & Gubbins, E. J. (1991). Setting an agenda: Research priorities for the gifted and talented through the year 2000. Storrs: University of Connecticut, National Research Center for the Gifted and Talented.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for educational excellence* (2nd ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Richert, E. S. (1991). Patterns of underachievement among gifted students. In J. H. Borland (Series Ed.) & M. Bireley & J. Genshaft (Vol. Eds.), *Understanding the gifted adolescent* (pp. 139–162). New York, NY: Teacher College Press.

- Roberts, J. L. (n.d.). PLAN model. Unpublished manuscript, The Center for Gifted Studies, Western Kentucky University, Bowling Green, KY.
- Roberts, J. L. (2006). Planning for advocacy. In J. H. Purcell & R. D. Eckert (Eds.), *Designing services and programs for high-ability learners: A guidebook for gifted education* (pp. 239–248). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Roberts, J. L. (2010, Winter). Preassessment: The linchpin for defensible differentiation. *The Challenge*, 24, 10, 12.
- Roberts, J. L., & Inman, T. F. (2009a). *Assessing differentiated student products: A protocol for development and evaluation*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Roberts, J. L., & Inman, T. F. (2009b). *Strategies for differentiating instruction: Best practices for the classroom* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
- Roberts, J. L., & Inman, T. F. (2010, December). A checklist to guide advocacy for a gold standard school. *Parenting for High Potential*, 21–23.
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51, 382–396.
- Scheve, T. (September 9, 2010). How can you tell if your child is a prodigy? Retrieved from <http://health.howstuffworks.com/pregnancy-and-parenting/parenting/child-prodigy.htm>
- Siegle, D. (2008). The time is now to stand up for gifted education: 2007 NAGC Presidential Address. *Gifted Child Quarterly*, 52, 111–113.
- Siegle, D., & McCoach, D. B. (2002). Promoting a positive achievement attitude with gifted and talented students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 237–249). Waco, TX: Prufrock Press.
- Siegle, D., Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2006, June). A study to increase academic achievement among gifted underachievers. Poster presented at the 2006 Institute of Education Sciences Research Conference, Washington, DC.
- Siegle, D., Rubenstein, L. D., Pollard, E., & Romey, E. (2010). Exploring the relationship of college freshman honors students' effort and ability attribution, interest, and implicit theory of intelligence with perceived ability. *Gifted Child Quarterly*, 54, 92–101.

- Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57, 293-336.
- Slavin, R. E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60, 471-499.
- Slocumb, D. P. (2000). *Removing the mask: Giftedness in poverty*. Highlands, TX: aha! Process.
- Southern, W. T., & Jones, E. D. (2004). Types of acceleration: Dimensions and issues. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & M. U. M. Gross (Eds.). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. II, pp. 5-12). Iowa City: University of Iowa, The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Stanley, J. C. (2000). Helping students learn only what they don't already know. *Psychology, Public Policy, and Law*, 6, 216-222.
- Sternberg, R. (2000). Patterns of giftedness: A triarchic analysis. *Roeper Review*, 22(4), 231.
- Subotnik, R., & Jarvin, L. (2005). Beyond expertise: Conceptions of giftedness as great performance. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 343-357). New York, NY: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A. J. (1962). *Adolescent attitudes toward academic brilliance*. New York, NY: Teachers College Press.
- Title V, Part D. [Jacob K. Javits Gifted and Talented Students Education Act of 1988], *Elementary and Secondary Education Act of 1988* (2002), 20 U.S.C. sec. 7253 et seq.
- Tomlinson, C.A. (2005). Traveling the road to differentiation in staff development. *JSD, The Journal of the National Staff Development Council*, 26(4), 8-12.
- Treffinger, D. J. (2009). Myth 5: Creativity is too difficult to measure. *Gifted Child Quarterly*, 53, 245-247.
- U.S. Department of Education. (1993). *National excellence: A case for developing America's talent*. Washington, DC: Author.
- Weiner, I. B. (1992). *Psychological disturbance in adolescence* (2nd ed.). New York, NY: Wiley.
- Wigfield, A. (1994). The role of children's achievement values in the self-regulation of their learning outcomes. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman

(Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 101–124). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Wyner, J. W., Bridgeland, J. M., & DiIulio, J. J. (2007). *Achievement trap: How America is failing millions of high-achieving students from lower-income families*. Lansdowne, VA: Jack Kent Cooke Foundation



تعريف بالمؤلفتين

جوليا لينك روبرتس

تشغل الدكتوراة جوليا منصب أستاذة كرسي عائلة الماهورين Mahurin Professor لدراسات الموهوبين في جامعة كنتاكي الغربية، ومديرة تنفيذية لمركز دراسات الموهوبين، وأكاديمية كارول مارتن للرياضيات والعلوم في كنتاكي. وهي حاصلة على شهادة الدكتوراه في التربية. إضافة إلى أنها عضو في اللجنة التنفيذية للمجلس العالمي للأطفال الموهوبين، وعضو مجلس إدارة جمعية الموهوبين (أحد فروع مجلس الأطفال الاستثنائيين)، وكذلك جمعية كنتاكي لتعليم الموهوبين. نالت جائزة ديفيد بيلين الأولى للدفاع عن برامج الموهوبين من الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين David W. Belin NAGC Award for Advocacy، وقد شاركت تريسلي إنمان في تأليف كتاب (إستراتيجيات التدريس المتميز)، الذي يتحدث عن أفضل الممارسات داخل غرفة الصف Strategies for Differentiating Instruction: Best Practices for the Classroom الذي نال جائزة Legacy Award لسنة 2009م من جمعية تكساس للموهوبين، بوصفه أفضل كتاب يُعنى بتعليم الموهوبين، وتقييم أداء الطلاب المُميّزين.

جوليا روبرتس بوجيس

عملت جوليا أمانة مكتبة، ومعلمة في المرحلة الابتدائية، ومعلمة مصادر في تعليم الموهوبين. أيضًا، درّست مادة التمثيل (الدراما) والأدب في المدارس الابتدائية والمتوسطة، وعملت في برامج السبت، وبرامج الصيف المقدمّة من مركز دراسات الموهوبين في جامعة

كنتاكي الغريبيّة. الأستاذة جوليا حاصلة على درجتي البكالوريوس والماجستير في التّعليم الابتدائيّ، مع إجازة في تعليم الموهوبين، والماجستير في تعليم الوسائل المكتبيّة أيضًا.