الفصل الأول

تعريفات الطلاب الموهوبين، ونماذجهم، وخصائصهم

سوزان ك. جونسين

Susan K. Johnsen

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

* * *

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

* * *

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

التعريفات

هذه السِّير القصيرة الثلاث، التي تستند إلى حالات حقيقية، تصف أطفالًا موهوبين ومتفوقين. وعلى الرغم من عدم ظهورها دائما في المدرسة، إلا أن كل واحد منهم لديه قدرات معينة، تتجلى من خلال مجموعة مختلفة من الطرق؛ فالأولى من خلال الأداء الأكاديمي، والثاني عن طريق الاستنتاج والتركيبات، أما الثالث فبقدراته الموسيقية والقيادية. معلّمو أندريا يعرّفونها على أنها موهوبة ومتفوقة، في حين لم ينضم بورتون وريان إلى برامج الموهوبين والمتفوقين بسبب عدم اهتمامهما بالمدرسة. في الواقع، يختلف هؤلاء الطلاب بعضهم عن بعض، إلا أنهم جميعا يظهرون أداء متميزا في المجالات المشمولة في التعريف الاتحادي للطلاب الموهوبين والمتفوقين:

> إن مصطلح «الموهوبين والمتفوقين»، عندما يستخدم بالنسبة إلى الطلاب؛ أطفالا وشبابا، فإنه يعني الطلاب، الأطفال أو الشباب الذين يظهرون دليلا على إمكانية الأداء العالي في مجالات مثل القدرات: العقلية، والإبداعية، والفنية، أو القدرة القيادية، أو في مجال أكاديمي خاص، ويحتاجون إلى خدمات أو أنشطة لا تقدمها عادة المدارس من أجل تنمية تلك الإمكانات بصورة كاملة. (قانون عدم إهمال أي طفل، No Child Left Behind Act [P.L. 107–110 الفقرة IX، القسم A، التعريف 22]، 2002).

obeikandi.com

أمـا الخصـائص الرئيسـة لهـذا التعريـف فهـي: (أ) اختـلاف المجالات التـي يمكن أن يظهـر مـن خلالهـا الأداء (مثـل، العقليـة، الإبداعيـة، الفنيـة، القياديـة، الأكاديميـة). (ب) المقارنـة مـع مجموعات أخـرى (مثل، الأداء المرتفع، أو الأنشـطة التـي لا تتوافر عادة فـي المدارس). (ج) اسـتعمال المصـطلحات التـي تتضـمن الحاجـة إلـى تنميـة الموهبة (مثـل، الإمكانيـة). و تظهر هذه الخصـائص في الولايات السـبع والأربعين التي اسـتجابت لاسـتبانة حالـة الولايـات State of the States questionnaire، (مجلس مديـري الولايـة لبرامـج الموهوبيـن، والجمعية الوطنية الأمريكيـة للأطفال الموهوبيـن (Council of State Directors of Programs for the Gifted [CSDPG] & National Association for Gifted Children [NAGC], 2009). أولا، تـم تضـمين المجـالات المتعـددة فـي تعريفـات الولايـة: الموهوبـون فكريـا (n = 34)، الموهوبـون إبداعيـا (n = 26)، الفنـون الأدائيـة والبصـرية (n = 25)، الموهوبـون أكاديميـا (n = 23)، المجالات الأكاديمية الخاصـة (n = 21)، القيادة (n = 17). وأشـارت بعض الولايـات إلـى تنـوع الطـلاب ذوي المواهـب والإمكانـات: الطـلاب المنحدرون مـن خلفيات متنوعـة ثقافيًّـا (n = 10)، الطلاب الذيـن يتعلمون اللغة الإنجليزيـة أو يتحدثـون بهـا على أنها لغـة ثانيـة (n = 9)، الطلاب ذوو الحاجات الخاصـة (n = 8)، الطـلاب الموهوبـون جـدا (n = 4)، والطلاب الذين لديهم ضـعف في التحصـيل (n = 4). ثانيـا، ضـمن التعريفـات الخاصـة بهـا، تسـتخدم تسـع وثلاثـون ولاية مصـطلح الإمكانيـة potential أو **القـدرات الكامنـة** capability عنـد وصـف الطـلاب الموهوبيـن والمتفوقيـن. أخيـرا، تقـارن تعريفـات الولايـات الأداء المقيـس للطـلاب مـع الآخريـن (n = 43) و/أو تصـف الحاجة إلى خدمات تتجاوز الغرفة الصـفية العادية، أو تدابير خاصة أخرى (n = 33).

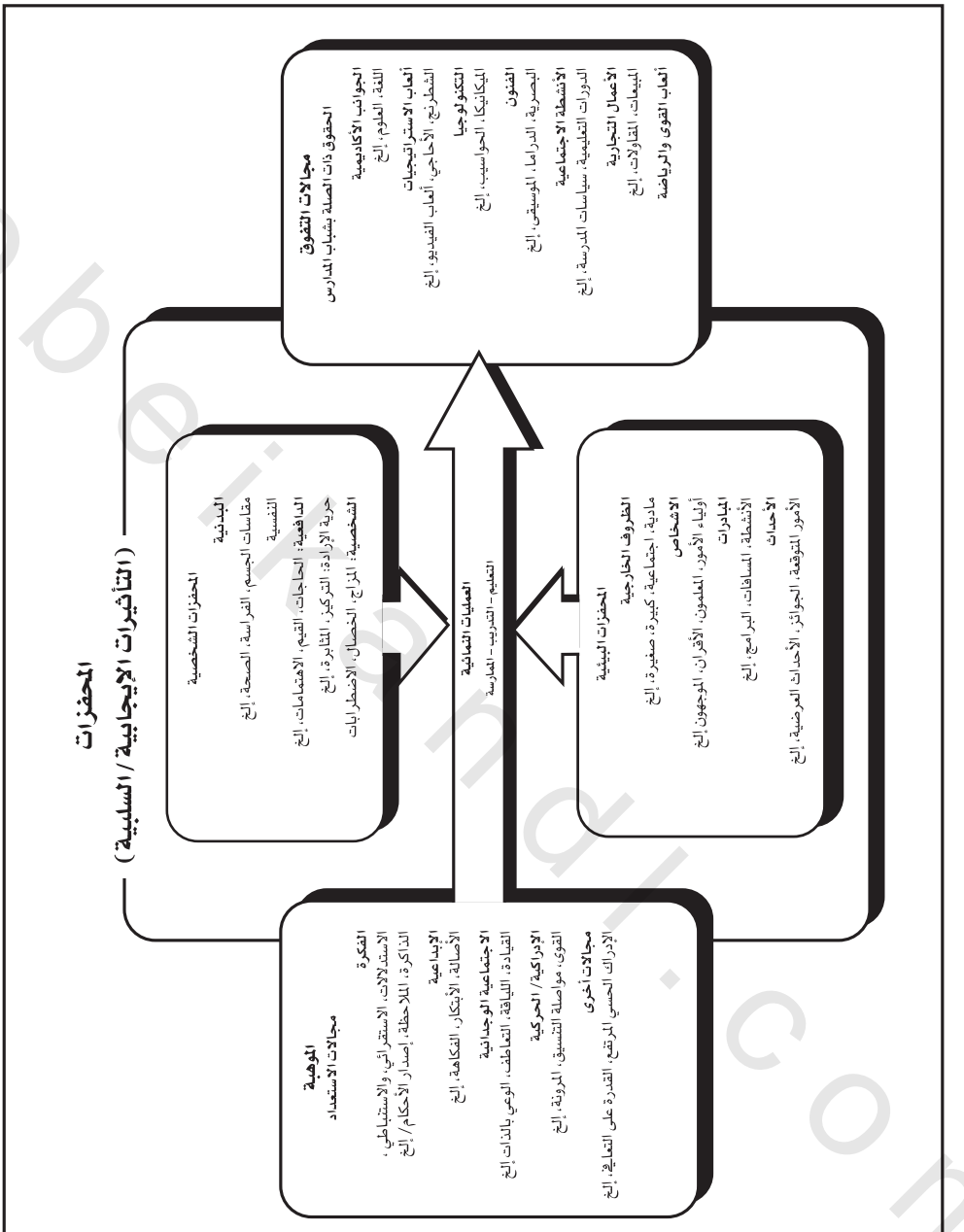
النماذج

لقـد نوقش مفهوم القدرة الكامنـة أو الإمكانية في نموذج جانييه (Gagné 1995, 1999) للتفريق بين الموهبة والتفوق Differentiated Model of Giftedness and Talent (انظر شكل 1.1). اقترح جانييه أن (المواهب gifts)، عبارة عن قدرات طبيعية، يتعين تنميتها كي تصـبح (تفوقًـا أو نبوغًـا talents)، والتي تظهر من خـلال التعليم المنهجي، والتدريب، والممارسـة «للمهارات المميزة لمجال معين من النشاط الإنساني أو الأداء» (ص 230). ومن الممكن تسهيل

تنمية المواهب أو إعاقتها بوساطة نوعين من المحفزات؛ شخصية وبيئية. تتكون المحفزات الشخصية من بدنية (الصحة، المظهر الجسدي) ونفسية (الدافعية، الشخصية، حرية الإرادة)، التي تتأثر جميعها بالخلفية الوراثية. في حين تنقسم المحفزات البيئية إلى: ظروف خارجية (جغرافية، سكانية، اجتماعية)، وأفراد (أولياء الأمور، المعلمون، الأشقاء، الأقران)، ومبادرات (برامج الطلاب الموهوبين والمتفوقين)، وأحداث (وفاة أحد الأبوين، مرض عضال، فوز بجائزة). واقترح جانييه أنه يتعين على البرنامج الذي تطوره المدرسة من أجل الطلاب الموهوبين والمتفوقين أن يميز المجال أو الحقل الذي يُظهر مستوى موهبة الطالب أو نبوغه (مثل، الأداء ضمن أفضل 10%، 5%، 2%، 1%، أو أقل من 1%).

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

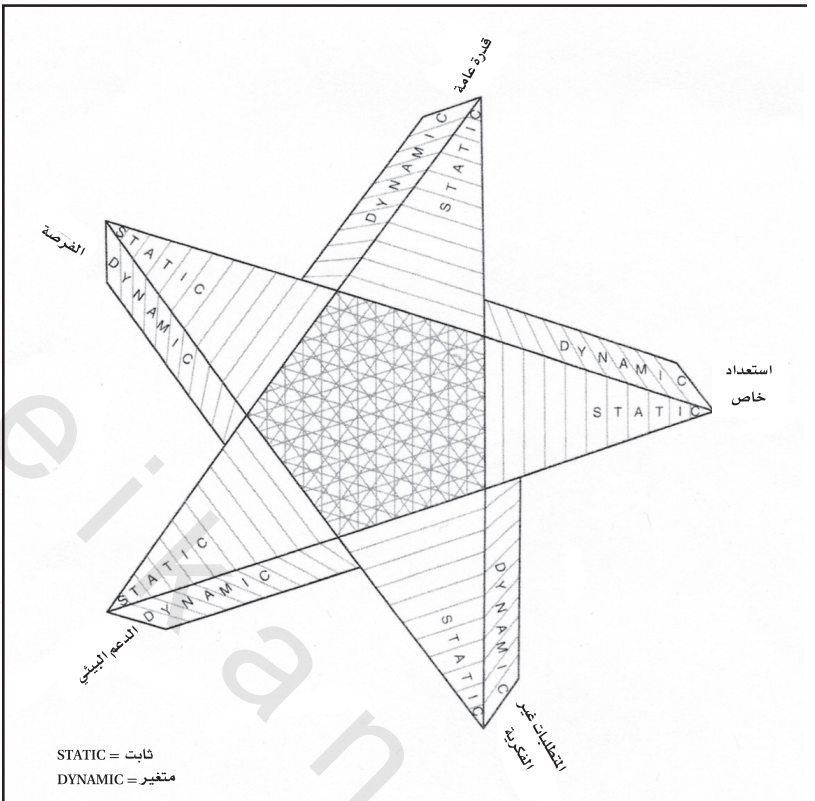
ونظرا إلى أهمية تنمية المواهب، يتعين على المناطق التعليمية والمجتمع المشاركة في التعرُّف إلى الطلاب الموهوبين في عمر مبكر، ممن يظهرون خصائص في مجالات معينة، مع وضع خطط لبرامجهم بما يتناسب مع تلك الخصائص. ويمكن للمعلمين، والإداريين، والمرشدين، والمختصين النفسيين في المدرسة، وأولياء الأمور، والأشقاء، والأقران، والجيران، والآخرين ممن يتعاملون مع الأطفال الموهوبين أن يسهموا في عملية الترشيح إذا كانوا حريصين، ويتعلمون بخصوص مجموعة السّمات التي قد تظهر في مواقف داخل المدرسة أو خارجها. ولا تتاح الفرص أمام العاملين في المدارس كي يلاحظوا تفوق أو مواهب كل طالب على حدة في الأوضاع جميعها. على سبيل المثال، قد لا ينتبه المختصون في المدرسة إلى قيادة الطالب ريان لفرقتين من فرق الجاز أو إلى بَكْرة الطالب بورتون التي تدور على سكة في الفناء الخلفي لمنزله.



شكل 1.1: نموذج جانييه التمييزي للموهبة والتفوق. مقتبس من «هل من ضوء في نهاية النفق؟» Is There Light at the End of the Tunnel? .F. Gagné, 1999, Journal for the Education of the Gifted, 22, p. 231. Copyright 1999 by Prufrock Press Inc

أعيدت طباعته بعد الحصول على إذن.

obeikandl.com



شكل 1.2: العوامل الخمسة التي «تتظافر» لتكوّن التميز. مقتبس عن «طبيعة الموهبة وتنشئتها»
Nature and Nuture of Giftedness" (p. 47), by A. Tannenbaum, in *Handbook of Gifted* Education (3rd ed.), by N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), 2003, Boston, MA: Pearson Education. Copyright 2003 by Pearson Education، أعيدت طباعته بعد الحصول على الإذن من بيرسون للتعليم المحدودة.

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

الخصائص

وصف العديد من المؤلفين خصائص الطلاب الموهوبين والمتفوقين؛ بعضهم من خلال مصطلحات عامة عبر مجالات متعددة، في حين وصفها آخرون من خلال نطاقات محددة وردت في تعريفات الإدارة المركزية (الفيدرالية) والولايات الأمريكية. ولأن معظم المناطق التعليمية تكشف عن الأطفال من أجل البرامج المرتبطة بالتعريف، فقد حرص هذا الفصل على تنظيم الخصـائص وفقا لهذه النطاقات المحددة. ويتعين على المختصـين الذين تقع على كاهلهم

مباشـرة مسـؤولية عملية الكشـف تذكّر **أنه لا بد من إتاحة الفرص أمام الطلاب الموهوبين والمتفوقين من أجل إظهار أدائهم** . أما الطلاب الموجودون داخل صفوف لا يتوافر فيها التمايز فمن المرجح ألا يظهروا مثل هذه الخصائص. إضافة إلى ذلك، سيُظهرُ الطلاب الموهوبون والمتفوقون الكثير من الخصائص الواردة في كل نطاق وليس جميعها، أو قد يظهرون إمكانية أو أداء في نطاق واحد فقط. ومن المهم أن يشـارك المختصون، وأولياء الأمور والآخرون في عملية الكشف التي تبحث عن تلك الخصائص ضمن فترة زمنية محددة، وفي أوضاع مختلفة.

القدرة العقلية العامة

يميل الطلاب الموهوبون والمتفوقون ذوو القدرة العقلية العامة إلى الأداء أو إظهار إمكانية لـلأداء في مجالات دراسـية متعددة. وقـد عرّف سـبيرمان (Spearman, 1923) هذه القدرة العامة بالرمز (g)، وهي شـائعة في كثير من المهام. وواصـل كاتيـل (Cattell, 1963) وهورن وكاتيـل (Horn & Cattell, 1966) تقسـيم القدرة العامة g إلى سـيّال Fluid (قدرات موروثة) ومتبلورة crystallized (قدرات مكتسبة عبر التعلم). وتتضمن العديد من اختبارات الذكاء العام وقوائم الرصد فقرات تقيس كلا من القدرات المرنة، مثل المتشابهات analogies، وتصميم القوالـب block designs، وترتيب الصـور pattern arrangement، والقدرات المتبلورة، مثل المشكلات الرياضية، والمفردات، وفهم النصوص المقروءة. وتقترح النظريات الأكثر حداثة نظرية تحليل العوامل ثلاثية الطبقات خاصـة بالقدرات المعرفيـة (Carroll, 1993). ويتألف المستوى الثالث من عامل عام، أو g، أما المستوى الثاني فيتألف من ثمانية عوامل واسعة، في حين يتكون المستوى الأول من خمس وستين قدرة محدودة تؤلف مستويات الإتقان للنطاقات المعرفية المختلفة. وتعد نظرية كاتيل- هورن- كارول للقدرات المعرفية الأساس للعديد من القياسات التي تقيس الذكاء (e.g., Wechsler Intelligence Scale for Children] Wechsler, 2003; [Stanford–Binet [Roid, 2003a, 2003b]). وعليه، يُعد الذكاء شموليا ومتعدد الأوجه. ولضـمان الكشف عن القدرات العقلية، تحتاج القياسات المتعددة المنوي استعمالها إلى تلك العينات من السلوكات في كل مستوى من هذه المستويات الثلاثة.

حدّد الباحثون باسـتمرار الخصـائص الآتية للطفل الموهوب لكونهـا مرتبطة بالقدرة العقلية العامة:

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

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

المجال الأكاديمي الخاص

في هـذا النطاق، يظهر الطلاب الموهوبـون والمتفوقون القدرة الكامنـة أو الإنجازات الظاهرة في أحد المجالات الخاصة بالدراسة، مثل الفنون اللغوية، أو الرياضيات، أو الدراسات الاجتماعية، أو العلوم. وحتى في هذه المجالات الخاصة، يمكن أن يمتلك الطلاب معرفة عميقة في نطاق اهتمام معين مثل الثقوب السود، أو صقور الشاهين، أو الحرب الأهلية. وعليه، حدّد

obeikandl.com

الباحثون خصـائص عامة تظهر داخل مجال الاهتمام، وخصائص محددة لحقول أكاديمية أكثـر اتسـاعا (Fedhusen, Hoover, & Sayler, 1990; Gilliam et al., 1996; Piirto, 2007; Rogers, 2002; Ryser & McConnell, 2004; Tannenbaum, 1983).

الخصائص العامة (تظهر داخل مجال الاهتمام)

- يتميز باهتمام شديد ومتواصل.
- لديه هوايات/ مجموعات مرتبطة بالمجال.
- يميل إلى التعقيد المعرفي، ويستمتع بحل المشكلات المعقدة.
- يفضل الدروس/ المهن في المجال الأكاديمي الخاص.
- محفز ذاتيا للغاية؛ مثابر.
- يمتلك قاعدة معرفية واسعة.
- واسع الاطلاع في مجال أكاديمي معين.
- يتعلم من المعلومات بسرعة.
- يتمتع بطبيعة محبة للاطلاع؛ يطرح أسئلة جيدة.
- يفحص التفاصيل ويسترجعها.
- يميز العناصر والتفاصيل البارزة عند تعلم المفاهيم.
- يحلل المشكلات، وينظر في البدائل.
- يستوعب الأفكار والمفاهيم المجردة.
- يستعمل مفردات تتجاوز مستوى صفّه.
- يعبر لفظيّا عن المفاهيم والعمليات المعقدة.
- يتخيل الصـور وينقلها إلى صـور أخرى؛ مكتوبة، أو مقروءة، أو رمزية (مثل، ترميز الموسيقى، الأرقام، الحروف.).
- يرى الترابطات والعلاقات في مجال معين، ويعممها في حالات وتطبيقات أخرى.

خصائص الرياضيات/ العلوم

- مهتم بالتحليل العددي.
- يمتلك ذاكرة جيدة لتخزين الملامح الرئيسة للمشكلات والحلول.
- يقدّر الاقتصاد، والبساطة، أو الاقتصاد في الحلول.

obeikandl.com

- يستنتج بفعالية وكفاية.
- يحل المشكلات حدسيًّا اعتمادا على البصيرة.
- يمكنه عكس الخطوات خلال العمليات العقلية.
- ينظم البيانات والتجارب لاكتشاف الأنماط أو العلاقات.
- يحسن التصرف عند التعامل مع المعدات العلمية والطرق الرياضية.
- يتصف بالمرونة عند حل المشكلات.

خصائص الدراسات الاجتماعية / الفنون اللغوية

- يستمتع باللغة/ التواصل الشفهي؛ ذو مهارات اتصال متميزة.
- يشارك في الألعاب العقلية، ويستمتع بالتلاعب اللفظي، ويمتلك حسّ فكاهة جيدا.
- ينظم الأفكار والتسلسلات عند التحضير للحديث أو الكتابة.
- يرجى إصدار الأحكام، ويتقبل وجهات النظر الأخرى.
- أصيل ومبدع؛ يمتلك أفكارا فريدة عند الكتابة أو التحدث.
- حساس للقضايا الاجتماعية، والأخلاقية، والمعنوية.
- يهتم بنظريات السببية.
- يحب الدراسة المستقلة والبحث في مجالات الاهتمام.
- عند الكتابة، يستعمل ما يلي: المفارقات، والبنية الموازية، والإيقاع، والتخيلات المرئية، والتركيبات اللحنية، والبنية المعكوسة، والنعوت/ الأحوال غير العادية، وحس الفكاهة، والنزعة الفلسفية (Piirto, 1999, p. 241) .

المجال الإبداعي

تتمثل الخاصية الرئيسة المرتبطة بالإبداع في **التفكير التباعدي** *Divergent thinking*. وبصفته نقيضا للتفكير التقاربي convergent thinking (التوصل إلى استنتاج وحيد)، فإن التفكير التباعدي يتطلب من الموهوبين والمتفوقين إنتاج أفكار عديدة أو أفكار تختلف عن «المعيار الدارج». وقد يتعلق ذلك المعيار بالأقران داخل غرفة الصف، أو بأقران من مرحلة دراسية أعلى، أو بأقران داخل وضع تنافسي، أو حتى بمختصين في المجال. وسع كولمان وكروس (Coleman, 2005 & Cross) الطبيعة النسبية للإبداع باقتراح أن الإبداع يتوقف على معايير

المقارنــة التالية: «الذّات، والآخرون، والموقف، ونقطة زمنية، ومجال الدراســة، والمجموعة الثقافية، أو خليط منها».

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

ومن الناحية النفسية (السيكومترية) عرّف مطورو الاختبارات الإبداع على أنه الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والاهتمام بالتفاصيل (fluency, flexibility, originality, and elaboration Guilford, 1950; Torrance, 1974). أمــا العلمــاء المعرفيون فقد حدّدوا خصــائص الأفراد المبدعين من خلال دراسة الطرق التي يلجؤون إليها عند حل المشكلات المعقدة (Perkins, 1981; Sternberg, 1988)، في حين حدّد باحثون آخرون الخصائص من خلال فحص حالات دراسية لمبدعين، وكيفية توليدهم للأفكار خلال فترات زمنية أطول (Goertzel & Goertzel, 1962; Gruber, 1982). وباتباع منهج دراســة الحالة، أشار جاردنر (Gardner, 1993) إلى أن النتاج الإبداعي يظهر فقط بعد عشر سنوات من الدراسة المركزة في مجال معين. واستنادا إلى معيار جاردنر، يرجح في الغالب أن يلاحظ المعلمون الإمكانية الإبداعية للطلاب الموهوبين والمتفوقين داخل نطاقات محددة من الاهتمام خلال سنوات دراستهم.

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

- يمتلك معرفة أساسية عميقة.
- يفضل التعقيد والنهايات المفتوحة.
- يسهم في مفاهيم، وطرق، ومنتجات، أو أداءات جديدة.
- يمتلك طلاقة متطرفة من الخواطر وعددا كبير من الأفكار.
- يلاحظ ويولي انتباهه نحو التفاصيل.
- يستعمل حلولا فريدة للمشكلات؛ ويرتجل.

obeikandl.com

- يتحدى الأفكار والمنتجات القائمة.
- يربط بين الأفكار المختلفة.
- يوجه أسئلة باستمرار.
- ينتقد بصورة بناءة.
- يُقْدم على الأخطار؛ واثق بنفسه.
- منجذب نحو غير المألوف، والتعقيد، والغموض.
- غير ممتثل، وغير متقيد بالتعبير، ومغامر، وقادر على مقاومة ضغط المجموعة.
- يتقبل الفوضى.
- يتسامح مع الغموض؛ ويؤخر الإغلاق.
- مثابر، ويلتزم بالمهمة التي في مجال اهتمامه.
- يمتلك حسّ الفكاهة.
- يمارس التلاعب الفكري.
- لديه وعي بإبداعه الذاتي.
- حساس عاطفيا؛ حساس للجمال.
- مبادر.
- يستمتع بالوقت منفردا.
- يتأمل في عملية الإبداع الشخصية.

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

المجال الفني

في هذا المجال، يظهر الطلاب الموهوبون والمبدعون إمكانية أو إنجازًا ظاهرًا في واحد أو أكثر من الحقول الفنية، مثل الفن، والتمثيل(الدراما) أو الموسيقى. يقول خاتينا (Khatena, 1992) «الطلاب المتفوقون في الفنون الأدائية والبصرية لامعون، والإبداع عامل حاسم في تنشيط التفوق، وأن تلك الخصوصية لكل شكل فني يُنتج قدرات متخصصة جدا تتطلب لغة ومهارات خاصة بذلك الشكل الفني من التعبير الخاص بهم» (1992؛ صفحة 147).

obeikandl.com

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

الخصائص العامة (التي تظهر داخل مجال فني معين).

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

خصائص الفنون

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

obeikandl.com

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

خصائص التمثيل(الدراما)

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

خصائص الموسيقى

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

obeikandi.com

- ينتج ألحانا خاصة به.
- يحب الاستماع إلى الموسيقى.
- يميل إلى إنتاج الموسيقى مع آخرين.

القيادة

تعرّفُ القيادة بطرق مختلفة لأنها تنتج من التفاعل بين عدد من المتغيرات، هي: الفرد (individual Karnes & Zimmerman, 2001)، والسياق (contextual Jolly & Kettler, 2004)، والحالة status، وخصائص التابعين (Stogdill, 1974). اقترح ستيرنبرغ (Sternberg, 2005) أن القادة الموهوبين يتعين عليهم امتلاك خصائص فردية تتكون من الإبداع، والذكاء، والحكمة، والتركيب.

ومن خلال مراجعته هذه المواضيع المشتركة التي تميز معظم التعريفات للقيادة الشابة، حدّد ماثيوس (Matthews, 2004):

أ. طبيعتها الاجتماعية، وخصوصا التي يعبر عنها من خلال العلاقات وممارسة التأثير الشخصي في الآخرين.

ب. جوانبها النمائية، التي تظهر أنها أكثر مركزية بين القادة اليافعين مما هي عليه بين الكبار، وتتضمن بناء المهارات العامة، والمحددة بالمهمة .

ج. سياقها المعيّن، بما في ذلك الوضع التنظيمي، والأفراد المحيطون، وبقية السمات البنائية الخارجية المنظمة التي تؤثر في طرق تعبير أفراد معينين عن قدراتهم القيادية.

ونظرا إلى إمكانية ظهور القيادة في أنواع مختلفة من الحالات، واعتمادها على عدد من المتغيرات التي سبق عرضها، فقد جمع الباحثون الخصائص التالية للقيادة من قياسات رسمية، وملاحظات في أوضاع محددة (Davis et al., 2011; Jolly & Kettler, 2004; Karnes, 1991; Karnes & Zimmerman 2001; Khatena, 1992; Renzulli et al., 2004; Roach et al., 1999; Smyth & Ross, 1999):

- شديد التنظيم.
- يمكنه عمل تخطيط عكسي.

obeikandi.com

- متبصر، وذو نظرة شمولية.
- مكتشف للمشكلات.
- قادر على رؤية المشكلات من وجهات نظر مختلفة.
- يتكيف مع الأوضاع الجديدة.
- يمكنه التعامل مع النظم.
- في غاية المسؤولية؛ ويمكن الاعتماد عليه.
- يركّز على المهمة جيدا.
- واثق بنفسه.
- يتواصل بإقناع.
- لديه اتجاه تعاوني؛ ويعمل جيدا داخل المجموعات.
- يشارك في معظم الأنشطة الاجتماعية؛ ويستمتع بوجوده قريبا من الأفراد الآخرين.
- يؤثر في سلوك الآخرين؛ ومعترف به قائدا من قبل الأقران.
- محترم أو محبوب، أو كلاهما من قبل الآخرين.
- يدرك التلميحات اللفظية وغير اللفظية؛ ويمتلك مهارات اجتماعية معقدة.
- يتمتع باستقرار عاطفي.
- لديه استعداد لتحمل الأخطار.

المجال الوجداني

إلى جانب الخصائص المعرفية، يظهر الطلاب الموهوبون بصورة متكررة خصائص وجدانية affective characteristics (Clark, 2008; Colangelo & Davis, 2003; Coleman & Cross, 2005; Khatena, 1992; Piirto, 2007; Rogers, 2002; Sternberg & Davidson, 2005; Swassing, 1985; Tannenbaum, 1983). ويقترح بعض الباحثين أن هذه الجوانب العاطفية للأفراد الموهوبين والمتفوقين يمكن أن تنتج من الخصال أو الطّباع (وراثية)، في حين يمكن لجوانب أخرى أن تتطور (Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 1997; Piirto, 2007; Winner, 1996):

- مدفوع بالنشاط المثير للعواطف.
- يثابر لإكمال المهام في المجالات ذات الاهتمام.

obeikandi.com

- موجه ذاتيا؛ مستقل.
- يقوّم ويصدر أحكاما بصورة ناقدة.
- يمتلك قدرا عاليا من التركيز.
- ملول في أثناء تنفيذ المهمات المألوفة والمتكررة.
- يهتم بمشكلات «الكبار».
- ينشغل بالصواب والخطأ؛ أخلاقي.
- ذو تقدير عال لذاته، وخصوصا في المواضيع الأكاديمية.
- يضع توقعات مرتفعة لنفسه وللآخرين.
- لديه حس الفكاهة.
- حساس جدا.
- يأخذ بوجهات نظر الآخرين؛ ومتعاطف.
- يطمح صوب الكمال.

خصائص الطلاب الموهوبين والمتفوقين الذين يصعب اكتشافهم

إن التفاعل بين الخصائص التي تتردد بصورة متكررة، والمرتبطة بالطلاب الموهوبين والمتفوقين الواردة أعلاه، وبقية العوامل مثل مهمة المدرسة، والحالة الاجتماعية، وخلفية الأسرة، والخصال الموروثة للفرد يمكنها إنتاج سلوكات مرغوبة وغير مرغوبة (Clark, 2008; Coleman & Cross, 2005; Whitmore, 1980). تعمل السلوكات غير المرغوبة على الحد من الخدمات المقدمة لبعض الطلاب الموهوبين والمتفوقين نظرا لاحتمال وجود توقعات نمطية معينة عند بعض المعلمين والمربين، تتعلق بالطريقة التي على الطلاب الأداء من خلالها (مثل، جميعهم قراء صغار، مرتفعو التحصيل الأكاديمي، وذوو سلوك جيد). وفي دراسة جوان ويتمور (Whitmore, 1980) التقليدية، وجدت الباحثة أن هناك عوامل معينة يبدو أنها تسهم في تدني التحصيل عند الطلاب الموهوبين. وتقع هذه المجموعة من العوامل بصورة رئيسة ضمن فئات ثلاث؛ ظروف المدرسة، والدافعية، والخصائص الشخصية التي يمكنها أن تسبب المشكلات (انظر الجدول 1.1).

obeikandl.com

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

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

الطلاب المتنوعون ثقافيًا

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

جدول 1.1

الجوانب المعرضة للخطر عند الطلاب الموهوبين

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

obeikandl.com

ملاحظة: مقتبسه من Adapted from **Giftedness, Conflict, and Underachievement** by J. R. Whitmore, 1980, Boston, MA: Allyn & Bacon. Copyright 1980 by Allyn & Bacon بعد الحصول على إذن من بيرسون للتعليم المحدودة Pearson Education, Inc.

لموهبتـه أو موهبتها من قبل كل من المجتمع وأعضـاء المجموعـة الفرعية (Gollnick & Chin, 2009). تتميز مجالات الهوية الثقافية أنها متعددة الأوجه، ولا تشـتمل على المنشـأ الأصـلي فقط، بل على الدين، والمنطقة الجغرافية، والمجتمع (المدني، أو سكان الضواحي، أو الريفي)، والعمر، ونوع الجنس، والطبقة الاجتماعية الاقتصادية، والحاجات الخاصة أيضًا. وكلما زاد عدد المجالات المختلفة عن الثقافة الكبيرة زادت فرصة الطلاب الموهوبين لإظهار الخصائص التي يمكن أن تختلف عن المعيار الدارج (Clark, 2008; Gollnick & Chinn, 2009).

واقتـرح تورانسـ (1969) Torrance (18) (إيجابية إبداعية creative positives) يمكنها أن تسـاعد على الكشـف عن الشـباب المختلفين ثقافيًّا. وفيما يلي الخصـائص التي يبديها الطلاب المتنوعون ثقافيًّا:

- يعبرون عن المشاعر والعواطف بسهولة.
- يرتجلون من خلال مواد وأشياء شائعة.
- يتحدون عند القيام بالأدوار، والتمثيليات الاجتماعية، ورواية القصص.
- يستمتعون ويمتلكون قدرات في الفنون البصرية؛ الرسم، والتصوير، والنحت.
- يستمتعون ويمتلكون قدرات في النشاط الإبداعي؛ الرقص، والتمثيل المسرحي ....
- يستمتعون ويمتلكون قدرات في الموسيقى؛ الإيقاع....
- يستعملون كلاما معبرا.
- يتميزون بالطلاقة والمرونة في الوسائل المصورة.
- يسـتمتعون ويسـتعملون المهـارات خـلال أنشـطة المجموعـات الصـغيرة، وحـل المشكلات....
- يستجيبون للأنشطة الواقعية الملموسة.
- يستجيبون للأنشطة الحركية.
- يعبرون من خلال الإيماءات، ولغة الجسد ....
- يمتلكون حس الدعابة.

obeikandl.com

- يوظفون صورا غنية في اللغة الدارجة.
- يمتلكون أفكارا أصيلة عند حل المشكلات.
- متمركزون حول المشكلات أو يثابرون على حلها.
- سريعو الاستجابة عاطفيا.
- يمتلكون القدرة على الاستعداد سريعا.

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

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

الطلاب المنحدرون من خلفيات متدنية الدخل

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

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

obeikandl.com

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

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

الطلاب ذوو الحاجات الخاصة

تشير التقديرات إلى أن ما يقارب 9.1% من الطلاب ذوي الحاجات الخاصة يُعدّون من الموهوبين (Barnard-Brak, Johnsen, & Pond, 2009). ويقع ضمن هؤلاء الأطفال كل من

obeikandl.com

ذوي صعوبات التعلم، وذوي الإعاقات البصرية أو السمعية، والإعاقات الجسدية، والاضطرابات العاطفية- السلوكية، أو تأخر النطق. وفي أغلب الأحيان، يمكن أن يمتلك الطفل قدرة شديدة في مجال واحد أو أكثر، ولكنه بحاجة إلى معالجة في مجالات أخرى. ويمكن للإعاقة أن تحجب القدرة أو العكس (Robinson, 1999). على سبيل المثال، يمكن أن يتأخر الطالب ذو الإعاقة السمعية في اللغة، وقد يحتاج إلى مساعدة من اختصاصيّ النطق. ولأن خدمات التربية الخاصة غالبا ما تركز على المعالجة، فقد لا يتم تعرف الموهبة (Bireley, 1995; Whitmore, 1989). من ناحية أخرى، قد يكون الطفل الموهوب ذو الإعاقة قادرًا على الإجابة عن أسئلة الاستيعاب في الاختبار من خلال مطابقة الكلمات ضمن فقرة مع الإجابات، على الرغم من عدم قدرته على القراءة. في هذه الحالة، يمكن أن يخفي الطالب الموهوب الإعاقة مع عدم التمكن، على الأرجح، من خدمته من قبل التربية الخاصة، أو برامج الطلاب الموهوبين والمتفوقين.

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

الإناث

على الأغلب، لا يختلف الذكور عن الإناث بصورة بارزة من حيث المهارات المعرفية (Linn & Hyde, 1989; Maccoby & Jacklin, 1974). في الواقع، الفتيات الموهوبات أكثر مشابهة للأولاد الموهوبين مقارنة بالبنات العاديات من حيث الاهتمامات، والمواقف، والتطلعات (Kerr, 1997). ولكن، على الرغم من التغير فإن الثقافة لا تزال تميل نحو تشجيع مزيد من السلبية عند البنات (مثل، اللعب مع الدمى، والقراءة) والمزيد من الاستدلالين؛ المكاني والتحليلي عند الأولاد (مثل، ألعاب الصوت والصورة (الفيديو) واستعمال مكعبات التركيب؛ Clark, 2008). ويمكن أن ينظر إلى الفتيات اللواتي يظهرن التفوق نظرة غير أنثوية؛ متسلطات، ومتباهيات. لذا، تخفي الكثير من الفتيات تفوقهن عند فترة المراهقة. وتحتاج المعلمات إلى الاجتهاد بوجه خاص عند الكشف عن البنات إلى إلحاقهن في برامج الرياضيات والعلوم. واقترح كل من كيتانو (Kitano, 1994/1995) وكير (Kerr, 1997) أن الأبحاث المتعلقة بالنساء الموهوبات في الاتجاه السائد قد لا تتطرق بالضرورة إلى النساء الموهوبات من مجموعات الأعراق والسلالات الأخرى.

obeikandl.com

الملخص

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

obeikandl.com

جدول 2.1

خصائص الطلاب الموهوبين وذوي الحاجات الخاصة

الإعاقة	الخصائص المعيقة	الخصائص الدالة على الموهبة
صعوبات التعلم	إنتاجية ضئيلة أو معدومة داخل المدرسة- عدم القدرة على القراءة والكتابة. وبطء في التهجئة.	1. التفوق في اللغة الشفهية؛ المفردات، والطلاقة، والقواعد. 2. تذكر الحقائق والأحداث. 3. الاستيعاب بصورة استثنائية. 4. قدرات تحليلية وإبداعية لحل المشكلات. 5. اهتمامات متقدمة واضحة، معرفة مثيرة للإعجاب. 6. إدراك حاد وفكاهة. 7. ذاكرة متفوقة، معرفة عامة.
تأخر النمو في المجال الحركي	مهارات حركية ضعيفة، تنسيق. الكتابة رديئة وبطيئة، وغير مرتبة. غالبا ما يتشتت الطفل بسهولة عن المهام ويوصف أنه غير منتبه.	1. باعث للتواصل عبر وسائل بديلة؛ بصرية، لغة جسد غير لفظية. 2. ذاكرة قوية، وقدرة على حل المشكلات. 3. اهتمام استثنائي وباعث لاستجابة التحدي.
الشلل الدماغي، الصمم	غياب مهارات الاتصال الشفهية.	1. مهارة لفظية فائقة، لغة شفهية. 2. قدرة استثنائية للتعامل مع الأفراد وحل المشكلات. 3. ذاكرة قوية، معرفة عامة.
الاضطراب العاطفي- السلوكي	سلوك مضطرب- عدواني، مخرب، يخرج عن المهمة بصورة متكررة. منسحب للغاية، غير متواصل.	أكثر صعوبة للكشف عنهم- المفتاح الوحيد هو الاستجابة لتحفيز القدرات العقلية العليا إلا عند إنتاج عمل مكتوب فائق.

obeikandl.com

ملاحظة: مقتبس من "Gifted Children With Handicapping Conditions: A New Frontier," by J. R. Whitmore, 1981, Exceptional Children, 2, p. 106. Copyright 1981 by the Council for Exceptional Children.

المراجع

Baldwin, A. (1973, March). **Identfring the disadvantaged**. Paper presented at the First National Conference on the Disadvantaged, Ventura, CA.

Barnard–Brak, L., Johnsen, S. K., & Pond, A. (2009, August). **The incidence of potentially gfted students within a special education population**. Paper presented at the Biennial World Conference on Gifted and Talented Children, Vancouver, Canada.

Bireley, M. (1995). **Crossover children: A sourcebook for helping children who are gifted and learning disabled**. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Carroll, J. B. (1993). **Human cognitive abilities: A survey of factor–analytic studies**. New York, NY. Cambridge University Press.

Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. **Journal of Educational Psychology**, 54, 1–22.

Clark, B.(2008). **Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school** (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Clark, G. A., & Zimmerman, E. (1984). **Educating artistically talented students. Syracuse**, NY. Syracuse University Press.

Colangelo, N., & Davis, G. A. (2003). **Handbook of gifted education** (3rd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2005). **Being gifted in school** (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock.

Council of State Directors of Programs for the Gifted, & National Association for Gifted Children (2009). **State of the states in gifted education: National policy and practice data 2008–2009**. Washington, DC: National Association for Gifted Children.

obeikandi.com

Crockenberg, S. B. (1972). Creativity tests: A boon or boondoggle for education? **Review of Educational Research**, 42, 27–45.

Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, 5. (1997). **Talented teenagers: The roots of success and failure**. New York, NY: Cambridge University Press.

Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. (2011). **Education of the gifted and talented** (6th ed.). Boston, MA: Pearson

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

Feldhusen, J. F., Hoover, S. M., & Sayler, M. (1990). **Identifying and educating gifted students at the secondary** level. Monroe, NY: Royal Fireworks/Trillium Press. Frasier, M., & Passow, A. H. (1994). Toward a new paradigm for identifying tal–ent potential (Research Monograph 94112). Storrs: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Gagné, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. **Roeper Review**, 18, 103–111.

Gagné, F. (1999). Is there any light at the end of the tunnel? **Journal for the Educa–tion of the Gifted**, 22, 191–234.

Gardner, H. (1993). **Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi**. New York, NY. Basic Books.

Getzels, J. W., &Jackson, F. (1962). **Creativity and intelligence**. New York, NY Wiley.

Gilliam, J. E., Carpenter, B. 0., & Christensen, J. R. (1996). **Gifted and Talented Evalu–ation Scales. Austin**, TX: PRO–ED.

Goertzel, V., & Goertzel, M. G. (1962). **Cradles of eminence: Childhoods of more than 700 famous men and women. Boston**, MA: Little, Brown.

Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (2009). **Multicultural education in a pluralistic society** (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Allyn & Bacon.

Grantham, T., & Ford, D. (1998). A case study of the social needs of Danisha: An underachieving gifted African–American female. **Roeper Review**, 21, 96–101.

obeikandl.com

Gruber, H. E. (1982). **Darwin on man: A psychological study of scientific creativity** (2nd ed.). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. **American Psychologist**, 5, 444–454.

Harmon, D. (2002). They won't teach me: The voices of gifted African American inner–city students. **Roeper Review**, 24, 68–75.

Hébert, T. P. (1996). Portraits of resilience: The urban life experience of gifted Latino young men. **Roeper Review**, .79, 82–91.

Hébert, T. P. (1998). DeShea's dream deferred: A case study of a talented urban artist. **Journal for the Education of the Gifted**, 22, 56–79.

Hébert, T. P., & Beardsley, T. M. (2001). Jermaine: A critical case study of a gifted Black child living in rural poverty. **Gifted Child Quarterly**, 45, 85–103.

Horn, J. L., & Cattell, R. B. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crys–tallized general intelligences. **Journal of Educational Psychology**, 57, 253–270.

Jolly, J., & Kettler, T. (2004). Authentic assessment of leadership in problem–solving groups. **Gifted Child Today**, 27(1), 32–39.

Kanevsky, L., & Keighley, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. **Roeper Review**, 26, 20–28.

Karnes, F. A. (1991). Leadership and gifted adolescents. In M. Bireley & J. Genshaft (Eds.), **Understanding the gifted adolescent** (pp. 122– 138). New York, NY: Teachers College Press.

Karnes, F., & Zimmerman, M. (2001). Employing visual learning to enhance the leadership of the gifted. **Gifted Child Today**, 24(1), 56–61.

Kerr, B. (1997). **Smart girls: A new psychology of girls, women, and giftedness** (Rev. Ed.). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Khatena, J. (1988). **Multitalent assessment records**. Starkville: Mississippi State University.

Khatena, J. (1992). **Gifted: Challenge and response for education**. Itasca, IL: Peacock.

Kitano, M. K. (1994/1995). Lessons from gifted women of color. **Journal of Secondary Gifted Education**, 6, 176–187.

Openkanal.com

Kitano, M. (1997a). Gifted African American women. **Journal for the Education of the Gifted**, 21, 254–2 87.

Kitano, M. (1997b). Gifted Asian American women. **Journal for the Education of the Gifted**, 21, 3–37.

Kitano, M. (1998). Gifted Latina women. **Journal for the Education of the Gifted**, 21, 131–159.

Laffoon, K. S., Jenkins–Friedman, R., & Tollefson, N. (1989). Causal attributions of underachieving gifted, achieving gifted, and non– gifted students. **Journal for the Education of the Gifted**, 13, 4–21.

Linn, M., & Hyde, J. (1989). Gender, mathematics, and science. **Educational Re–searcher**, 18(8), 17–27.

Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). **The psychology of sex differences**. Stanford, CA: Stanford University Press.

Matthews, M. S. (2004). Leadership education for gifted and talented youth: A review of the literature. **Journal for the Education of the Gifted**, 28, 77–113.

McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high–achieving gifted students. **Gifted Child Quarterly**, 47, 144–154.

No Child Left Behind Act, P.L. 107–110 (Title IX, Part A, Definition 22) (2002).

Perkins, D. N. (1981). **The mind's best work**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Piirto, J. (1999). **Talented children and adults: Their development and education** (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Piirto, J. (2007). **Talented children and adults: Their development and education** (3rd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A.J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., Westberg, K. L.,..., Sytsma, R. E. (2004). **Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students**. Mansfield, CT: Creative Learning Press.

Roach, A. A., Wyman, L. T., Brookes, H., Chavez, C., Heath, S. B., & Valdes, G. (1999). Leadership giftedness: Models revisited. **Gifted Child Quarterly**, 43, 13–24.

obeikandi.com

Robinson, S. (1999). Meeting the needs of students who are gifted and have learning disabilities. Intervention in School and Clinic, 34, 195–204.

Rogers, K. B. (2002). **Re–forming gifted education: How parents and teachers can match the program to the child. Scottsdale**, AZ: Great Potential Press. Roid, G. H. (2003a). Stanford–Binet Intelligence Scales (5th ed.). Austin, TX: PRO–ED.

Roid, G. H. (2003b). **Stanford–Binet Intelligence Scales**: Technical manual (5th ed.). Austin, TX: PRO–ED.

Ryser, G. R., & McConnell, K. (2004). **Scales for Identfiying Gifted Students**. Waco, TX: Prufrock Press.

Schultz, R. A. (2002). Illuminating realities: A phenomenological view from two un–derachieving gifted learners. **Roeper Review**, 24, 203–212.

Seashore, C. E., Leavis, D., & Saetveit, J. (1960). **Seashore Measures of Musical Tal–ents**. New York, NY: Psychological Corporation.

Simonton, D. K. (1979). The eminent genius in history: The critical area of creative development. In J. C. Gowan, J. Khatena, &E. P. Torrance (Eds.), **Educating the ablest** (2nd ed., pp. 79–87). Itasca, IL: Peacock.

Smyth, E., & Ross, J. A. (1999), Developing leadership skills of preadolescent gifted learners in small group settings. **Gifted Child Quarterly**, 43, 204–211.

Spearman, C. E. (1923). **The nature of intelligence and the principles of cognition**. London, England: Macmillan.

Sternberg, R. J. (Ed.). (1988). **The nature of creativity: Contemporary psychologi–cal perspectives**. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Sternberg, R. J. (2005). WICS: A model of giftedness in leadership. Roeper Rview, 28, 3 7–44.

Sternberg, R. J., & Davidson, J, E. (Eds.). (2005). **Conceptions of giftedness**. Cam–bridge, UK: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., & Lubart, D. (1993). Creative giftedness: A multivariate investment approach. **Gifted Child Quarterly**, 37, 7–15.

Stogdill, R. M. (1974). **Handbook of leadership: A survey of theory and research**. New York, NY: Free Press.

obeikandl.com

Swassing, R. H. (1985). **Teaching gifted children and adolescents.** Columbus, OH: Merrill.

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

Tannenbaum, A. (2003). Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), **Handbook of gifted education** (3rd ed., pp. 45–59). Boston, MA: Pearson Education.

Thompson, D. D., & McDonald, D. M. (2007). Examining the influence of teacher–constructed and student–constructed assignments on the achievement patterns of gifted and advanced sixth–grade students. **Journal for the Education of the Gifted**, 31, 198–226.

Tomlinson, C. A., Callahan, C. M., & Lelli, K. M. (1997). Challenging expectations: Case studies of high–potential, culturally diverse young children. **Gifted Child Quarterly**, 41, 5–17.

Torrance, E. P. (1969). Creative positives of disadvantaged children and youth. **Gifted Child Quarterly**, 13, 71–81.

Torrance, E. P. (1974). **Torrance Tests of Creative Thinking**. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

Wechsler, D. (2003). **Wechsler Intelligence Scale for Children** (4th ed.). San Antonio, TX: Pearson.

Whitmore, J. (1980). **Giftedness, conflict, and underachievement**. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Whitmore, J. (1981). Gifted children with handicapping conditions: A new frontier. **Exceptional Children**, 48, 106–114.

Whitmore, J. R. (1989). Four leading advocates for gifted students with disabilities. **Roeper Review**, 12, 5–13.

Winner, E. (1996). **Gifted children: Myths and realities**. New York, NY: Basic Books.

obeikandl.com