21

الموهبة الفائقة

كاتيا فون كارولي وإيلين وِنَر
Catya von Karolyi & Ellen Winner

الموهبة كقدرة أو طاقة كامنة عالية

الموهبة، كما نفهمها، هي قدرة عالية أو طاقة كامنة غير اعتيادية في أي مجال، أما جوهر الموهبة فهو التغيّر في اتجاه خصائصها. ونحن نعتقد أن الموهبة موجودة حتى ولو لم يتعرّف عليها المجتمع، وأنها أيضًا موجودة حتى ولو لم تصبح واقعًا من خلال التحصيل. بالإضافة إلى ذلك، فإن الموهبة تظل موجودة حتى عندما لا يقدّر المجتمع مجالها. فعلى سبيل المثال، ولد رامانوجان، وهو عبقري رياضيات، في الهند في عام 1886 ولم يعترف أحد بمواهبه. وقد رسب في امتحاناته المدرسية وعمل بوظيفة كاتب (Weisstein,n.d.). وهكذا، فإذا لم يُعترف بالموهبة ولم يُعتنَ بها فقد لا تتطور وتموت في مهدها.

ولا تظهر الموهبة دائمًا على صورة تحصيل عالٍ، ولكن يمكن أن تُعرّف أيضًا على أنها قدرة عالية كامنة حتى في غياب التحصيل غير الاعتيادي. إن تحديد الموهبة من خلال تقويم القدرات أو الاستعداد الكامن أصعب بكثير من تحديدها من خلال التحصيل. ويُمكن غالبًا ملاحظة القدرة الكامنة الاستثنائية بغياب التحصيل العالي في اهتمامات الأطفال والهوايات والأنشطة اللاصفية.

وهنالك العديد من الأسباب وراء وجود قابلية عالية غير اعتيادية عند الأطفال مع انعدام أي تحصيل عالٍ. ويُمكن أن يظهر التحصيل العالي فقط بعد حصول الطالب على الخبرة في المجال الذي توجد فيه إمكانية عالية للتحصيل. وفي حال الأطفال الذين ينتمون إلى عائلات محرومة، أو الذين يعانون من صعوبات تعلّم، فربما يستطيع الذين يملكون منهم قدرة كامنة عالية في مجال ما تطوير القاعدة المعرفية في ذلك المجال مما قد يجعل التحصيل العالي محتملاً. وهنالك سبب آخر وراء ضعف التحصيل بالرغم من وجود القدرة العالية وهو الملل والتحدي غير الكافي في غرفة الصف. ومع ذلك، فلو نظرنا عن كثب إلى كيفية معالجة هؤلاء الأطفال للمعلومات (وكذلك هواياتهم واهتماماتهم) فسوف ندرك الاستعداد غير العادي لهؤلاء الأطفال.

وينصب تركيزنا هنا على الموهبة الفائقة ـ أي الأفراد الذين لديهم قدرة كامنة و/أو تحصيل بانحراف معياري أعلى مما هو عادي. ونحن في العادة نركز على الأطفال لأننا مهتمون بالبوادر المبكرة للموهبة، وبأفضل طريقة للتعرّف على هؤلاء الأطفال غير العاديين وقياس موهبتهم وتعليمهم). إن التمييز بين الموهبة المفرطة والمعتدلة قد يبدو اعتباطيًا. وعندما نستخدم مصطلح «موهوب» في هذا الفصل فنحن نشير إلى مجموعة نادرة نوعا ما من الأفراد الذين هم متطرفون في مجال قدرتهم.

يبرُز الأطفال الموهوبون بأربع طُرُق متميزة: إنهم مبكرو النبوغ في مجال قدرتهم، ولديهم الشغف والرغبة العارمة لإتقان ذلك المجال، ويقومون بالتفكير والتعلم وحل المشكلات بطُرق مختلفة نوعيًا عن الأطفال العاديين، وهم يدركون ويعون أنهم مُختلفون عن الآخرين.

جدول زمني مُختلف: نمو مُبكر

إن أكثر الطُرق دلالة على اختلاف الأطفال الموهوبين هو أنهم مبكرو النمو. إنهم متقدمون على الآخرين من ناحية اهتماماتهم وتمكنهم من مجال أو مجالات معينة. بأنهم يفهمون ويطبقون المبادئ الجوهرية الضمنية للجزء الأساسي للمعرفة بسرعة أكبر بكثير من نظرائهم. ويُمكن أن يكشف هذا التقدم السريع عن نفسه إما من خلال سعة في أفق التفكير أو العمق في التفكير، أو كليهما معًا.

لقد حاول بعض الباحثين أن يثبتوا أن النبوغ المُبكر يُمكن تفسيره بالكامل بسبب الممارسة: أي كلما كان مستوى الخبرة الذي بلغه البالغون في مجال مُعين عاليًا، كانت الساعات التي قضوها في الممارسة خلال حياتهم أطول (Ericsson Drampe, & Tesch-Romer, 1993). وعلى الرغم من ذلك، فإننا نرى أن الاستنتاج القائل أن الممارسة المُتعّمدة هي وحدها فقط المسئولة عن الأداء الاستثنائي هو استنتاج واهن لأنه يعتمد كُليا على أدلة معامل الارتباط، وعليه فهو لا يفيدنا ما إذا كانت الممارسة هي سبب التحصيل العالي أو أن القدرة الفطرية تؤدي إلى الممارسة الواسعة الشاملة. ومما لاشك فيه أن العمل الجاد ضروري للأداء الاستثنائي، ولكن بيانات معامل الارتباط لا تظهر بأن العمل الجاد يكفي لبلوغ هذا الأداء.

هنالك على الأقل سببان يدعوان إلى رفض منحى التعلم عن طريق الممارسة فقط (Winner, 1996a). السبب الأول هو أن النبوغ المبكر المُفرط يظهر قبل الممارسة أو التدريب. لننظر إلى الأمثلة التالية التي تتحدث عن سلوكات عباقرة. بدأ بيتر الرسم عندما كان عُمره 10 أشهر وهو سلوك يظهر بشكل عادي في سن الثانية، ورسم أيضًا بصورة تمثيلية في سن الثانية، وهو سلوك لا يظهر عادة إلا في سن الثالثة (Winner,1996a). وهنالك أيضًا غاريت الذي قرأ عندما كان عُمرة 18 شهرًا (Von Karolyi,1995) وهي مهارة عادة ما يتعلمها الأطفال في المدرسة في سن السادسة. وهناك أيضا آدم الذي نطق بجمل من كلمتين وعمره 3 أشهر وهو سلوك يظهر عادة عندما يكون عمر الطفل 18 شهرًا (Feldman & Goldsmith, 1996). ولا ننسى إيمي التي

درست علم الجبر للمتعة وهي في سن الرابعة من عمرها (Von Karolyi, 1995) وهي مادة لا تُدرس عادة حتى المراحل الأولى من المدرسة الثانوية. وتُظهر هذه الإنجازات المدهشة أن الأطفال مفرطي الموهبة يأتون إلينا وهم «مزودون بقدرات عالية» في الاهتمام والقدرة في ميادين مُحددة. أما السبب الثاني لرفض منحى التعلم عن طريق الممارسة فقط فهو أنه من المستحيل أن تُجبر الأطفال العاديين على قضاء أوقاتهم في متابعة شيء لا يجذب اهتمامهم. فكل أب أو أم يعرف ذلك. إن وجود بعض الشغف وبعض الرغبة العارمة للتمكن من شيء ما لابُد أن تدفع الأطفال إلى تكريس ساعات غير معدودة لفهم مجال ما. وعادة ما يلازم الرغبة العارمة للتمكن من شيء ما قدرة عالية، ويجب أن يكون هنالك عُنصر فطري وبيولوجي للقدرة العالية والرغبة العارمة للتمكن من شيء ما.

دافع مختلف

يُحفّز الطلاب الموهوبون بشدة عن طريق رغبة عارمة للتمكن من إتقان المادة في مجالات موهبتهم. وتُبرِز هذه الرغبة العارمة نفسها في السنوات الأولى من الحياة (Winner, 1996a). وإذا ما نظرنا إلى دافع الطفل بيتر، سوف نجد أن هذا الدافع قارب مرحلة الهوس. كان بيتر يرسم عندما يستيقظ، وهو يأكل، وعندما كان يعود للبيت من المدرسة، وكلما أمكنه ذلك حتى ينام (Winner, 1996a) . مثل هؤلاء الأطفال يضغطون على أنفسهم ويوجدون حافزًا لأنفسهم عن طريق البحث عن مشكلات صعبة ذات تحد ثم وضع حلول لها. فعلى سبيل المثال، لقد اختار بيتر أن يرسم أشكالاً متحركة، وكان يخلط القطع من ثلاث ألعاب لتركيب صورة مختلفة لزيادة الصعوبة في إتمام الأحاجي. أما كيلي، الذي وصف نفسه بأنه «ولد الأرقام» (Winner, 1996a, p.39)، فكان لديه اهتمام مُبكر بالأرقام، وكان ذلك جليًا في سن الثانية، وكان يُمضي الساعات مستخدمًا آلة حاسبة، ثم يأخذ في تذّكر الأرقام التي قرأها في محيطه، مثل أرقام أبواب غُرف الفنادق وأرقام السيارات. وعندما أصبح في الخامسة من عمره كان قد أتقن أساسيات الحساب وأمضى ساعات منهمكًا في نقاشات ذات صلة بالرياضيات. كان ستيفن طفلاً قادرًا على قراءة قطع موسيقيةً معقدة وعلى قراءة دليل برمجة الحاسوب لساعات عندما كان في المدرسة الابتدائية (Winner, 1996a).

وعلى الرغم من الافتراض الشائع بأن الآباء هم الذين يضغطون على أولادهم، إلا أن الواقع غالبًا ما يكون على العكس من ذلك: فأولياء الأمور هم الذين يركضون وراء طفلهم محاولين اللحاق به. وكما أن استجابة عائلة طفل يعاني من تأخر عقلي تتماشى مع الطبيعة الاستثنائية التي يعيشها هذا الطفل (Turnbull & Turnbull, 1990)، فهكذا أيضًا تكون استجابة عائلة الطفل الموهوب. تتأثر العائلات بشكل قوي (وغالبا ما تكون متوترة) عند وجود طفل يقوم بأشياء «لا تُناسب عمره» وهو سلوك يُظهر نوعًا من التصميم والتركيز الذي يتوقعه الناس من بالغ ذي تحصيل عال. إن سبب الضغط ليس فقط لوجود طفل لا قياسي، ولكن أيضًا لوجود طفل من نوع لم تُصمم له هذة المدارس بيننا، وهذا ما سنناقشه لاحقًا في هذا الفصل.

إيقاع مختلف

يوجد إجماع على أن الأطفال الموهوبين يقومون بعمل أشياء في سن مُبكرة بشكل أفضل وأسرع في مهام معرفية معينة (Rogers,1986). ومع ذلك فإن الأمر أقل وضوحًا فيما إذا كانوا لا قياسيين من ناحية طريقة تفكيرهم. وبناء على الأدلة الموجودة حاليا، توصلت كارين روجرز (Rogers,1986)، إلى أن الطلاب الموهوبين (وليس بالضرورة الموهوبين بشدة) يختلفون كيفيًا، وليس نوعيًا، عن الطلاب العاديين في طريقة تفكيرهم. كما تؤكد على أنهم يقومون بعمل الأشياء بوقت مُبكر أكثر وبصورة أسرع ولكن ليس بطريقة مختلفة.

ومع أن هنالك القليل من الدراسات التي تُشير إلى وجود اختلاف نوعي في تفكير الأطفال الموهوبين، إلا أن هناك بعض الأدلة على أن الأطفال الموهوبين بشدة ليسوا فقط سريعي التطور والنمو ولكنهم أيضًا يتطورون وينمون بطُرق لا قياسية. ومن هذه الأدلة:

أولاً، أنهم يعالجون المعلومات بطُرق نوعيه متميزة. فعلى سبيل المثال، ومقارنة مع الأطفال العاديين، فإن الطلاب الموهوبين يأخذون وقتًا أطول لتشفير المعلومات الجديدة، (Sternberg & Rifkin,1979) أكثر تركيزًا على المعلومات ذات الصلة بالموضوع، (Marr & Sternberg, 1986) ويطورون ترابطات وتشكيلات مُفصّلة للمعلومات الجديدة (Butterfield & Feretti, 1987).

ثانيًا، يبدو أن الأطفال الموهوبين يقومون بحل المشكلات بطُرق نوعية متميزة، ويستخدمون مناحي متشعبة لحل المشكلات، ويفكرون في خيارات أخرى عند اختيار استراتيجياتهم الخاصة بحل المشكلات، وهم أقل صرامة وصلابة في تفكيرهم بالمقارنة مع الطلاب العاديين (Jausovec, 1991, Shore, 2000) (من أجل معلومات إضافية عن العلاقة العكسية ما بين الصرامة والذكاء، أنظر Schultz, 2002 & Searleman). كما أن لدى هؤلاء الموهوبين أيضًا إمكانية لاستعمال إستراتيجيات فوق معرفية أكثر من الأطفال العاديين عند حل المشكلات، وكذلك عند تعلم معلومات جديدة (Alexander, Carr, & Schwanenflugel, 1995; Bamberger, 1982; Carr, Alexander ,& Schwanenflugel, 1996; Shore, 2000; Swanson, 1992).

ثالثًا، يختلف الأطفال الموهوبون بشكل نوعي عن الأطفال العاديين في حاجتهم المتغيرة وغير المتوقعة لدعم البالغين، مع أن بعضهم لا يحتاجون تقريبًا أي مساعدة من البالغين عندما يتعلمون في مجالهم. وقد وصفت وِنَر (Winner,1996a) الطفل ديفيد الذي تعلم القراءة بدون أي مساعدة تقريبًا، عند دخوله الروضة وهو في سن الخامسة حيث كان بمقدوره القراءة بمستوى الصف السادس.

ومع ذلك، توجد هناك حالات يحتاج فيها الأطفال الموهوبون لسقالة البالغين أكثر من الأطفال العاديين. ويحتاجون المساعدة أحيانًا عندما تطلب المدرسة منهم أن يفكروا ويؤدّوا الأشياء كالأطفال

العاديين. لم تستطع إيمي، وهي طفلة موهوبة في حقل الرياضيات وعمرها ثماني سنوات وتعلمت علم الجبر في البيت «من أجل المتعة»، أن تُنجز فروضها المدرسية لأنها لم تستطع «استعراض عملها» «ولم تستطع حفظ جداول الضرب الخاصة بها (ويبدو أنها كانت تكره عمل ذلك بشدة) (von Karolyi, 1995). وقد احتاجت هذه الطالبة وطلبت مساعدة البالغين في الحساب ولكن ليس في الجبر. وحسب توضيحها لقوتها في الرياضيات وضعفها في الحساب، فإن: «ما يُعدّ صعبًا فهو سهل، وما يُعدّ سهلاً فهو صعب» (Wimner & Von Karolyi, 1998).

وعندما لا يرغب المعلمون بالسماح للأطفال الموهوبين بمعالجة المعلومات بطريقتهم الخاصة، فإن مثل هؤلاء الأطفال قد يحتاجون أيضًا إلى دعم البالغين. فعلى سبيل المثال، أمضت إحدى الطفلات الموهوبات التي تبلغ من العمر 6 سنوات، ست ساعات يوميًا في القراءة، وأصبحت قارئة طبيعية سريعة. كان معلّمها في الصف الخامس يقرأ قصصًا بصوت عالٍ للصف، ومن ثم يعطي امتحانات قصيرة عن هذه القصص. لقد كان أداؤها في هذه الامتحانات القصيرة سيئًا إلى أن وُجد حل إبداعي لمشكلتها. بعد مشاورة الأم، قرر المعلم أنه ليس باستطاعة هذه الطفلة أن تصغي إلى القصة لأنها تُقرأ ببطء ولم يكن بمقدورها الاستمرار في التركيز في معدل السرعة البطيء هذا. وتمثل الحل بالسماح للطفلة أن تنهمك في نشاط آخر وهي تستمع إلى القصة. اختارت الطفلة أن تقرأ قصة أخرى في الوقت نفسه الذي كانت تستمع فيه إلى معلمها وهو يقرأ للصف قصة أخرى مختلفة تمامًا بصوت عالٍ (C.Morgan-Janes, personal communicatim, October 1990). وحتى تتعلم بشكل فعال، احتاجت هذه الطفلة المُحفز الإضافي وهو عمل شيئين في وقت واحد.

تدعم هذه الأمثلة الموقف الذي يقول أن الأطفال الموهوبين يفكرون بطريقة غير عادية لا يُمكن بكل بساطة قياسها بطريقة تفكير الأطفال العاديين الأكبر عمرًا. وعلى الرغم من وجود كمية هائلة من البحوث المنهجية التي توثق النبوغ المُبكر لدى الأطفال الموهوبين، إلا أن الكثير من الأدلة التي تصف الاختلافات النوعية ذات الصلة بالموهبة تبقى مجرد حكايات وقصص. ولذلك، هناك حاجة لبحوث استقصائية أكثر منهجية بخصوص الاختلافات النوعية في تفكير الأطفال الموهوبين في مجالات مُحددة. وبناء على ما نعرف، فإن من المنطقي أن نختتم بالقول أن الأطفال ذوي الموهبة المتناهية يفكرون بطريقة متميزة من ناحية نوعية وكمية – «إنهم يسيرون على نغمة إيقاع مختلف».

الشعور بالاختلاف

يُدرك الأطفال الموهوبون في كل مستويات الموهبة بأنهم مختلفون؛ فهم يتصورون أنفسهم مختلفين عن الآخرين ويشعرون أن الآخرين ينظرون إليهم ويعاملونهم بشكل مختلف.

(Cross, Coleman, & Stewart,1993; Freeman, 1994; Janos & Robinson, 1985; Janos, Fung, & Robinson, 1985; Robinson, 1990; Subotnik, Kassan, Summers, & Wasser, 1993).

ويُمكن أن يعني الشعور بالاختلاف أن تشعر بالاختلاف بطريقة إيجابية – الشعور بحب الاستطلاع والقدرة، والشعور بالسيطرة على الموارد الإضافية، والشعور بالفخر (Subotnik et. al.,1993, also see Freeman, 1994) . ولكن الشعور بالاختلاف عن الآخرين عند الأطفال الموهوبين ظل مرتبطًا بتدنّي مفهوم الذات والشعور بعدم الشعبية، والشعور بالعزلة، والاعتقاد أن الذكاء يجعل من إيجاد الصداقة شيئًا صعبًا، والشعور بأن الطفل الموهوب يجعل الآخرين يشعرون بعدم الارتياح (Cross et al., 1993; Freemen, 1994; Janos et al, 1974; Subotnid et al. ,1993). ويلجأ بعض الأطفال الموهوبين إلى إنكار أنهم موهوبون من أجل تقليل الشعور بالاختلاف عن الغير (Cross et al., 1993; Kerr, Colangelo, & Gaeth, 1988).

إلى أي مدى يبتعد مفهومنا للموهبة عن النظريات الحالية

كانت الموهبة تُفسر تقليديًا على أنها قدرة فكرية استثنائية من النوع الذي يقاس عن طريق اختبارات الذكاء. مع أننا نُضمِّن الموهبة الفكرية في مفهومنا، إلا أننا ننظر إليه على أنه جانب واحد يُمكن ملاحظة الموهبة من خلاله. ونحن لسنا الوحيدين في هذا المنظور، إذ اقترح العديد من المنظّرين مفاهيم أوسع للذكاء من تلك التي حددتها وعرفتها اختبارات الذكاء (Sternberg, 1986; Renzulli,1977; Gardner, 1983/1994). ومع ذلك، فإن مفهومنا يختلف عن هذه المفاهيم الأوسع من حيث شموليته، فنحن لا نقوم بتحديد المجالات الخاصة التي يمكن فيها ملاحظة الموهبة، ونؤمن بدلاً من ذلك بأن الموهبة يُمكن أن تظهر في أي مجال.

ويؤكد العديد من واضعي النظريات المعاصرين وجود الموهبة فقط في سياق اجتماعي (مثلاً Feldman, 1980; Csikzentmihalyi & Robinson, 1986; Gardner,1999). وبمعنى آخر، يُعدّ الفرد موهوبًا فقط عندما يعترف المجتمع بانجازاته العلمية، ويُقدِّر التحصيل من النوع الذي يُظهره، وعلية يُعدّ هذا الفرد شخصًا موهوبًا. ومن وجهة نظرنا يُمكن أن توجد الموهبة في مجالات لا يعترف بها المجتمع ولا يُقدرها. ومع أن التعريف الإجرائي للموهبة مُعقد بشكل مؤكد، ومحدّد ضمن السياق الاجتماعي، إلا أننا ننظر إلى الموهبة على أنها قدرة أعلى من القدرة العادية. ويُمكن أيضًا تطبيق مفهومنا للموهبة على المخلوقات الأخرى: الغوريلا الموهوبة أو خيول السباق الموهوبة، ولذلك فلهذه المخلوقات الأخرى مكان في تعريفنا للموهبة (Helton, 2003).

التعرّف على الطلاب الموهوبين وتقويم تحصيلاتهم

لقد بدأنا هذا الفصل بالتأكيد على أن الموهبة ليست مجرّد مُنشأ اجتماعي فقط، ولكنها أيضًا قدرة بيولوجية كامنة. ويُحدد السياق الاجتماعي إن كانت الموهبة معترف بها، وكيف يُمكن التعرّف عليها،

وكيف تقوّم. وعلى الرغم من الجهود المبذولة لتوسيع مفهومنا الخاص بالذكاء (Sternberg, 1986; Renzulli, 1977; Gardner, 1983/1994)، إلا أن معظم المدارس تعتمد بشكل كثير على اختبارات عامل الذكاء IQ لتحديد الطلاب من أجل البرامج التي تُعنى بالموهوبين. ونحن نعتقد أنه إذا وجدت الموهبة في أي مجال، فيجب أن يكون لدى المدارس طُرق لتحديد أنواع الموهبة. ونحن لا نحاول أن نجادل بأن المدارس مسئولة عن تحديد جميع أشكال الموهبة، ولكن يجب عليها أن تُحدد تلك الأشكال التي تُعدّ ذات قيمة للمجتمع، وعندها تكون لدى المدارس القدرة على تعليم هؤلاء الأطفال الموهوبين، بمن فيهم ذوو الموهبة المفرطة.

وتوجد في الوقت الحالي العديد من طُرق تحديد الموهبة وتقويمها، لكن هذه الطرق تقوّم الموهبة الفكرية فقط. وفي العادة ما تستخدم المدارس تشكيلة من اختبارات نسبة الذكاء IQ، واختبارات التحصيل، وتوصيات المعلمين وأولياء الأمور والأقران. لقد اكتسب اختبار خارج المستوى (أي تقديم اختبارات الاستعداد المدرسي الذي يعطى عادة لطلاب المرحلة الأخيرة من الثانوية العامة) تأييدًا في السنوات الأخيرة كوسيلة للتعرّف على الطلاب في عملية البحث عن الموهبة، وتعترف مدارس كثيرة بالأداء العالي جدًا في مثل هذه الاختبارات كمؤشر على الموهبة، إلا أن اختبارات عامل الذكاء تظل من أكثر الأساليب شيوعًا لتحديد الطلاب من أجل البرامج الخاصة بالموهوبين.

اختبارات نسبة الذكاء IQ

تُعرف الموهبة تقليديًا كمُصطلح سيكومترى يُشير إلى الأداء بمقدار انحرافين أعلى من المعدّل على اختبار نسبة الذكاء المقنن (Clark,1988,1992,Silverman,1993). فبالإضافة إلى تقويم المعرفة العامة، فإن اختبارات الذكاء تُقوّم بشكل رئيس الاستدلال الكلامي – النظري، والمنطقي والرياضي، وفي بعض الحالات الاستنتاج البصري المكاني والمعرفي (Gardner,1983/1994,1999; Kaufman, 1984; Terma, 1925) كما تقيس هذه الاختبارات أيضًا ردة فعل الطلاب على تقديم الاختبارات (Spencer, Steele & Quinn,1999) (Steele & Aronson,1995)

يؤمن العديد من أصحاب النظريات أن مفهوم الذكاء الذي يقاس عن طريق اختبارات عامل الذكاء يُحدّد بشكل هو مفهوم ضيق ويفشل في تقدير القدرات الإنسانية المهمة ذات الصلة بالموضوع. (Ceci,1990; Feldman, 1980; Gardner, 1983/1994; Getzels & Jackson 961, 1962; Guilford, 1967; Renzulli & Smith, 1980; Sternberg, 1986; Thurstone, 1938; Torrance, 1981).

وعلاوة على ذلك، يوجد العديد من المحددات والمشكلات التي ترتبط باستخدام اختبارات عامل الذكاء للتعرّف على الأطفال الموهوبين. فهذه الاختبارات قد تفشل في عكس ذكاء الطلاب الذين يعانون من الصعوبات التعلمية والاضطرابات النمائية والعاطفية والسلوكية، وكذلك الحال بالنسبة للطلاب

الذين تكون الإنجليزية لغتهم الثانية، أو الطلاب الذين تتباين خلفيتهم الثقافية أو البيئية بشكل كبير عن تلك المُمثلة في أسئلة الاختبار. ومن غير المتوقع، على سبيل المثال، أن يشترك هؤلاء الطلاب في مجمل المعرفة العامة التي يتمتع بها الأطفال من الطبقة المتوسطة التي تعيش في ضواحي المدن. وكما هو ملاحظ غالبًا، فإن الاعتماد المبالغ فيه على اختبارات عامل الذكاء للتعرّف على الطلاب الموهوبين ربما يكون مسئولاً جزئيًا عن التمثيل المنخفض لبعض مجموعات الأقليات في برامج الموهوبين (Frasier,1955, Garcia; Passow). وعلى الرغم من المحدّدات الخطيرة، إلا أن اختبارات عامل الذكاء توفر معلومات قيمة عن العديد من الطلاب ولها فاعلية في التعرّف على قسم كبير جدًا من الأطفال الموهوبين فكريًا. يُمكن أن تكون اختبارات عامل الذكاء أكثر قيمة في التعرّف على الأطفال الموهوبين فكريًا الذين لم يكن تحصيلهم عاليًا، ولكن لديهم مع ذلك موهبة كامنة.

حلول واعدة

لقد ظهرت في الفترة الأخيرة مناحٍ بديلة لمناحي التقويم الحالية، وهذه المناحي البديلة تستهدف مدى أوسع من القدرات. فعلى سبيل المثال، يقترح غاردنر (Gardner, 1991, 2000) بأن نقوم بتقويم الطلاب من خلال أداءات تتعلق بالفهم. وهو يرى أن هدف التعليم هو التوصل إلى فهم عميق للمجالات المفيدة ثقافيًا، ويعتقد بأن الفهم السطحي لا يجب أبدًا أن يكون هو هدف التعليم. يعني الفهم الحقيقي لفرع من فروع المعرفة إدراك أفكاره الرئيسة، وأن تكون لديك القدرة على تطبيقها في أوضاع جديدة (للمزيد حول مفهوم غاردنر الخاص بالفهم الحقيقي مقابل الفهم السطحي، أُنظر Gardner, 1991, 2000) & Von Karolyi; Ford – Ramos Gardner, 2003). وتعطي الأداءات الخاصة بالفهم الفرصة للمعلمين لمراقبة تقدم الطلاب للتمكن من الإتقان، ويمكن أيضًا استعمالها، في تحديد الموهبة وتقويمها (ord– Ramos, & Gardner, Von Karolyi),(2003, ويمكن أن تأخذ تقويمات أداءات فهم الطلاب مجموعة من الأشكال، وأن تقوّم مجموعة واسعة من القدرات. ويمكن أن تكون في صورة إنتاجات أو عروض أو معارض أو مناظرات أو نماذج أو مجلات علمية أو اختراعات أو روايات للعملية الجارية لإنجاز مشاريع على نطاق واسع، ويمكن أن يكون ملف الانجازات الشخصي أيضًا أداة لأداء الفهم.

ملف الإنجاز

لفترة طويلة استخدمت ملفات الانجاز كوسيلة لتقويم القدرة والتحصيل في الفنون البصرية. ويظهر ملف الانجاز عادة تقدم الطالب وتحصيله من خلال مجموعة من أفضل أعماله على فترة زمنية معينة. ويمكن استخدام ملفات الانجاز للتعرّف على الموهبة المتميزة (Kingore, 1993) في أي مجال (Von Ka›rolyi; Ford–Ramos & Gardner, 2003). وتتمثل إحدى المناحي الواسعة لاستخدام الملفات في تضمين عمل الطلاب الذي يوضح استكشافهم وتقدمهم، بالإضافة إلى بيان أفضل الأعمال. وقد أطلق اسم ملفات العملية على مثل هذه الملفات (Wolf,

(Bixby, Glenn, & Gardner, 1991). ومن شأن التعرّف على الموهبة في مجالات متنوعة، وكذلك استخدام مفهوم موسع للذكاء، أن يزيد من تمثيل الأقليات في برامج الموهوبين.

يوصي كنغور (Kingore,1993) باستخدام الملفات لتقويم التعقيد والعمق والتجريد ومعدل التعلم الجديد. كما يمكن أيضًا استخدام الملفات للتعرّف على الطلاب الموهوبين المبدعين. لقد أدى استخدام هذا المنحى بشكل كبير جدًا إلى زيادة نسبة الطلاب من أصول أمريكية لاتينية الذين ينتمون إلى طبقة اجتماعية اقتصادية متدنية ورُشّحوا لبرنامج الموهوبين في مدرسة تكساس الابتدائية (Midkaf et al.,2002). ومع ذلك يجب أن يخضع استخدام الملفات كأداة للتعرّف على الموهوبين إلى مزيد من الدراسة.

التقويم الديناميكي

لقد استخدم هذا النوع من التقويم (Feuerstein, Rand, & Hoffman,1979) بشكل ناجح للتعرّف على الطلاب الموهوبين، وتَبيّن أنة يزيد من التعرّف على الموهوبين من الأقليات والفئات المحرومة (Borland&Wright, 1994, Lidz, 2002). وهذا التقويم متأصل في مفهوم فيغوتسكي (Vygotsky,1935, 1978) الخاص بمنطقة النمو الوشيك التي تميّز بين ما يستطيع الأطفال إنجازه بشكل مستقل (وهو ما تقيسه الاختبارات التقليدية) وما يمكن أن ينجزوه مع المساعدة التعليمية من الأشخاص الآخرين الأكثر تطورًا . ويقوّم التقويم الديناميكي قدرة الطالب على حل مشكلات جديدة مع تلقي مساعدة. وحيث إن التقويم الديناميكي يركز على عملية تعلم الطالب، فهو يُعدّ وسيلة لتقويم القدرة الكامنة أكثر من تقويم الإنجاز.

توصيات خاصة بالقياس

في ضوء ما تقدم، فإننا نقترح أن تواصل المدارس استعمال مجموعة من مناحي وأدوات القياس التقليدية (بما فيها اختبار نسبة الذكاء IQ) التي تستخدم للتعرّف على الأطفال الموهوبين فكريًا من أجل التعرّف على الأطفال الموهوبين ضعاف التحصيل أو غير المنتجين في المدرسة. ومع ذلك، فإننا نؤمن بأنه يجب استكمال هذه الاختبارات عن طريق تقويم ملف الإنجاز والتقويم الديناميكي، لأن استخدام هاتين الوسيلتين البديلتين سوف يسمح لنا بتوسيع المجالات التي نستطيع أن نقوّم فيها الموهبة المتميزة وتحديد الفئات الأقل تمثيلاً في برامج الموهوبين حاليًا.

وبالإضافة إلى ذلك، نتوقع أن يؤدي تهجين هذين المنحنيين، حيث يقوّم التعلم الجديد الذي يحدث خلال التقويم الديناميكي بحسب مداه وكذلك معدله وعمقه وتعقيده ومستوى التجريد، إلى ولادة إستراتيجية أخرى مفيدة لتحديد على الموهبة.

وينبغي أن يكون هدفنا هو التعرّف على أكبر عدد ممكن من الطلاب الموهوبين في هذه المجالات التي يعدّها المجتمع مجالات مهمة، ومن ثم تقديم فرص تعليمية مناسبة لهم.

تعليم الطلاب من ذوي الموهبة المفرطة

لا يوجد خلاف كبير على أن بعض الطلاب موهوبون في الألعاب الرياضية والموسيقى أو الفن، وأن مثل هؤلاء الطلاب يحتاجون إلى تدريب متقدم في هذه الحقول. ولأن التدريب المتقدم في هذه المجالات يُقدّم بشكل أساسي بعد انتهاء دوام المدرسة أو خارجها، فإن تقديم مثل هذا التدريب لا يثير الجدل. وفي المقابل، فإن تقديم التعليم المتمايز للطلاب الموهوبين فكريًا يثير الاعتراضات الخاصة بالنخبوية وانتهاك فكرة المساواة (Oakes,1985)، ولكننا غالبًا ما نتجاهل تكلفة الفشل في تزويد الأطفال ذوي الموهبة المفرطة بخدمات مناسبة.

فعندما لا يتعرض هؤلاء الطلاب إلى التحدي المناسب، وعندما يجدون أنفسهم متقدمين أكثر من كل الطلاب الآخرين في غرفة الصف، فربما يشعرون بأنهم منبوذون ويخفون موهبتهم ويضعف تحصيلهم (Whitmore,1980)، أو أنهم يوجهون تحصيلهم بعيدًا عن الأمور الأكاديمية نحو أنشطة اجتماعية أكثر قبولاً، مثل الألعاب الرياضية أو الأنشطة اللاصفية.

وفي الحقيقة أن كل هؤلاء الأطفال لهم الحق في الحصول على «فرصة متساوية للنضال» من أجل التعلم (Morealle,1995،P.4). ولا شك أن السماح للأطفال الموهوبين بالانسحاب هو إساءة كبيرة لهم ويجعلهم يهربون من التحديات. إن التدرب على التغلب على مشاعر العجز عن كيفية عمل شيء، وعلى وجوب الكفاح، يعدّ مهارة مهمة يجب على كل واحد منّا أن ينميها. وتتماشى هذه الفكرة مع مفهوم فيغوتسكي الخاص بمنطقة النمو المحاذي. وغالبًا ما يكون مُقرّر الطلاب مفرطي الموهبة أدنى من قاعدة هذه المنطقة (ما يستطيع الطفل فعلاً إنجازه بشكل مستقل) ويعيق التعلم الجديد. وعندما يعمل الطالب ضمن منطقة النمو المحاذي الخاصة به، فيجب على كل طالب أن يتوسع فكريًا، وعليه سينهمك في تعلم جديد.

ولذلك، ومن حيث المبدأ، يجب على المدارس أن تقدم لكل طفل تعليمًا تفريديًا يناسب منطقة النمو الوشيك الخاصة به. ومع ذلك، فإن تقديم تعليم متمايز لكل طفل ليس عمليًا، ويجب على المدارس، على الأقل، أن تقدم تعليمًا تفريديًا لكل طالب تختلف احتياجاته بشكل كبير جدًا عن احتياجات غالبية الطلاب .

الاختلافات في الاحتياجات التربوية

يوجد لدى الأطفال مفرطي الموهبة حاجتان ملحتان– أن يتعرضوا إلى التحدي وأن يكونوا بجانب نظراء لهم من القدرة العقلية نفسها (Colangelo & Peterson, 1993;

Elkind, 1988; Gross, 1989; Silverman, 1993; Stanley, 1978; Terman, 1925; Webb, Meckstroth, & Tolan, 1982; Winner & Von Karolyi, 1998).

وفي الحقيقة أن هذه الحاجات لا تختلف عن حاجات كل الأطفال الآخرين، إلا أن المشكلة تكمن في عدم إعطاء الأطفال الموهوبين بشدة أي نوع من التعليم المتمايز وهذا ما يحدث عادة في الصفوف المنتظمة (Archambault et al. , 1993) حيث لا تُلبي أي من هذه الحاجات. ويمكن تحقيق التعليم المتمايز للموهوبين فكريًا بعدة طرق، منها: تجميع مرن حسب القدرات داخل غرفة الصف بالنسبة لمواضيع دراسية معينة، والترفيع أو التسريع، والدروس المتقدمة في بعض المواضيع الدراسية، والدروس المتقدمة في كل المواضيع الدراسية، والمدارس الخاصة بالموهوبين. وعندما لا يكون من الممكن توفير أي من هذه الطرق، كما هو الحال في المناطق الريفية حيث يوجد القليل من هؤلاء الأطفال، يمكن تصميم خطط تعليمية تتحدى هؤلاء الأطفال كلاً على حدة. ويخدم هذا الحل فقط هدف التحدي، ولكنة لا يمس الهدف الاجتماعي. وكحل بديل، يمكن للطلاب الموهوبين بشدة أن يلتقوا في اجتماعات أسبوعية أو شهرية، ولكن هذا الحل يخدم فقط الهدف الاجتماعي ولا يلبي الحاجة لتحدي مثل هؤلاء الأطفال في المدرسة. ويمكن أيضًا استعمال المواضيع الدراسية التفاعلية المتلفزة أو المواضيع الدراسية على شبكة الإنترنت، التي تستخدم كثيرًا في مستوى الجامعة، عبر مستويات الصفوف، لتوفير تجميع قدرات افتراضي للطلاب الموهوبين بشدة. ومهما كانت الأساليب المستخدمة، فمن المهم جدًا تحدي هؤلاء الأطفال وأن يتشاركوا في تقاسم الوقت بينهم. وبدون وجود فرص مناسبة لتعلم أشياء جديدة، والتفاعل مع نظراء من المستوى العقلي نفسه، فإن الأطفال الموهوبين بشدة سيشعرون بالعزلة والملل والتعاسة.

معالجة الاختلافات في الحاجات التربوية

نظرًا لأن الطلاب الموهوبين بشدة هم أشخاص غير عاديين بشكل كبير، فإن ما يحتاجون أن يتعلموه، وربما كيف يتعلمون، سوف يكون أيضًا غير عادي. وفي حال كان تفكير الأطفال الموهوبين مختلفًا نوعيًا وكميًا عن تفكير الأطفال العاديين، فإن تعليم الأطفال الموهوبين يجب أن يكون متمايزًا نوعيًا وكميًا. ونحن نعلم أن تسريع وضغط المنهاج (إزالة ما تعلمه الطالب مسبقًا والمواد الزائدة عن الحاجة، والسماح له للتقدم في المادة بمعدل متسارع) يفيد الأطفال الموهوبين (Rogers, 1998)، لكننا نحتاج أيضًا إلى تطوير وتقويم البرامج المصممة خصيصًا لمعالجة الاختلافات النوعية في عملية فرز الأطفال الموهوبين. كما نحتاج إلى مقارنة تأثيرات تجميع الأطفال الموهوبين حسب قدراتهم وتزويدهم بخبرات تربوية نوعية متمايزة مقابل تسريعهم، وبالتالي تجميعهم مع طلاب أكبر منهم سنًا ولكنهم طلاب عاديون. ومن المحتمل أن طفلين أحدهما موهوب عمره 6 سنوات، والآخر عادي عمره 12 سنة، وأداؤهما متساو في اختبار تحصيل الرياضيات، قد يفكران بطريقة مختلفة تمامًا في ما يتعلق بمادة الرياضيات، مما يجعلهما يستفيدان من صفوف مختلفة تستعمل

مناحي تدريسية تختلف نوعيًا عن بعضها البعض. ويجب على أولياء أمور الأطفال الموهوبين بشدة ومعلميهم أن ينتبهوا إلى الجداول اللاقياسية، وتحديد هؤلاء الأطفال، ومتابعة تقدمهم وهم «يسيرون على نغمة إيقاع مختلف».

ووفقًا للعديد من الأطفال الموهوبين وأولياء أمورهم، فإن التعقيد يعدّ متعة والأساسيات تعدّ عذابًا. وعادة ما تحرم المدارس الأطفال الموهوبين بشدة من خبرات تربوية مناسبة لأن تعلمهم لا يتناسب مع توقعات التربويين. إن الطالب الذي لم يتمكن بعد من حقائق الرياضيات لا يُسمح له عادة بتعلم علم الجبر أو علم الهندسة، أما الطفل الذي يملك مثل هذه الرغبة العارمة للتمكن من المهارات المتقدمة فيسمح له بتعلم أساسيات في أي سياق متقدم.

وحتى لو قُدِّر أن كل المدارس طبّقت برامج مثالية خاصة بالموهوبين، فسيبقى بعض الطلاب الموهوبين بشدة خارج السرب ولا يمكن أن تلبى احتياجاتهم في المدرسة. ويستطيع المعلمون والموجهون تعليم الأطفال الموهوبين بشدة، بينما يختار بعض أولياء الأمور أن يدرسوا أطفالهم في البيت طوال الوقت أو بعض الوقت. ونظرًا للوضع السائد في البيئة التربوية الحالية، يجب على العديد من عائلات الطلاب الموهوبين أن يلجئوا إلى التدريس في المنزل (Feldman & Goldsmith, 1986; Hollingworth,1942; Brangham & Hughes, 1995)، وذلك ردًا على عدم رضاهم عن طريقة تعليم مدارسنا في الوقت الحالي للطلاب الموهوبين. ومع أن التدريس في المنزل يمكن أن يكون حلاً فعالاً لبعض عائلات الطلاب الموهوبين، إلا أنه لا يشكل حلاً للجميع، لأن كل العائلات لا تملك المهارات أو الموارد المطلوبة للتدريس في المنزل.

ويتطلب العدل بأن نتحدى كل الأطفال لجعلهم يصلون إلى أبعد ما يستطيعون فعله من غير مساعدة الآخرين. ونظرًا لإلزامية التعليم لكل الطلاب، فيجب على المدارس أن تقدم لكل الطلاب تعليمًا مناسبًا. وسوف نقترح لاحقًا منحيين مدرسيّين تفريديين لتعليم الطلاب الموهوبين.

منحى من شعبتين

أوصت وِنَر (Winner,1996) بتطبيق منحى ذي شقين لتحدي تعليم الأطفال الموهوبين، يتمثل أولاً في رفع وتقوية المعايير والتوقعات التربوية لكل الطلاب. فالمدارس في شرق أسيا وغرب أوروبا تطبّق معايير تتجاوز تلك الموجودة في الولايات المتحدة الأمريكية (Riley,1993). وتوجد أدلة على أنه في حال رفع العوائق، فإن العديد من الطلاب سيواجهون التحدي، بمن فيهم الطلاب الضعفاء (Knight & Stallings,1995; Peterson,1989). إن رفع المعايير لن يساهم فقط في تحسين الانجازات التربوية لطلابنا العاديين، ولكن سيعني أيضًا بأن معظم الطلاب متوسطي الموهبة سوف يتعرضون إلى التحدي المناسب، ولذلك لن يحتاجوا إلى برامج خاصة بالموهوبين.

أما الشق الثاني الخاص بهذا الحل فهو التعرّف على الطلاب الذين ما يزالون يحتاجون لتحديات إضافية حتى عندما تكون المدارس ذات تحدٍ أكبر. وسوف يكون هؤلاء الأطفال من الطلاب الموهوبين الذين يتقدمون لسنوات عديدة على نظرائهم في ميدان واحد أو أكثر. وعند التعرّف على هؤلاء الطلاب، فيجب تزويدهم بعمل مدرسي متقدم وذي تحد مناسب. وهنا يبرز سؤال مهم، هو: لماذا لا نخفّض نموذج المدرسة الثانوية الخاص بالدروس المدرسية المتقدمة إلى مستوى المدرسة الابتدائية؟ والجواب عن ذلك السؤال هو أنه يمكن لمدارسنا أن تقدم تعليمًا متقدمًا في المواضيع الدراسية الأكاديمية الأساسية ابتداءً من الصف الأول. ويجب أن لا تصنّف هذه الدروس على أنها دروس للموهوبين، ولكن بصفتها دروسًا للطلاب الذين يريدون ويرغبون في تدريس متقدم في موضوع معين ويحتاجون إليه.

ونقترح، على سبيل التجربة، أن يعطى الطلاب الفرصة ليختاروا بأنفسهم الصفوف المتقدمة من حيث السرعة والمستوى. وإذا ما قُدّمت هذه الدروس بشكل مناسب فإنها سوف تجذب بعض الطلاب الموهوبين الذين لم يصنفوا على أنهم موهوبون. كما ستجذب أيضًا طلابًا ليسوا موهوبين، ولكنهم من ذوي تحصيل عال أو ذوي دافعية عالية جدًا. ويجب استبعاد نتائج اختبار عامل الذكاء IQ كشرط للالتحاق ببرنامج ما، فإذا كان باستطاعة الطالب أن يقوم بالعمل، فيجب قبوله في البرنامج، وإذا ما قُبل وثبت أنه غير قادر على الاستمرار فيجب نصحه بالخروج بلا حرج.

ويجب توفير التوجيه من قبل البالغين من أجل مساعدة الطلاب على اتخاذ قرارات مناسبة بخصوص إن كان من المناسب أخذ مثل هذه المادة المتقدمة، وتشجيع الطلاب الذين يمكن أن يستفيدوا من هذه الدروس ولكنهم ربما لا يستطيعون أن يختاروا بأنفسهم مثل هذه الدروس لأسباب اجتماعية أو بسبب نقص الفاعلية الذاتية وهكذا. وبالإضافة إلى ذلك، يجب تقديم دعم إضافي للأطفال المحرومين ذوي القدرة الكافية العالية، مثل التدريس الخاص بعد المدرسة، وفي عطلة نهاية الأسبوع، أو برامج الصيف لإعدادهم لمثل هذا المقرر المتقدم.

ويمكن أيضًا استخدام منحنى المقرر المتقدم كأداة مسح للتعرّف على الطلاب الذين يجب تحويلهم من أجل المزيد من التقويم. ومن المهم التمييز ما بين الذين يكون تحصيلهم متدنيًا في مثل هذه الدروس المتقدمة لأنهم لا يستطيعون فهم هذه الدروس، والذين يكون تحصيلهم متدنيًا لأنهم لم يُحدّدوا بعد. ويجب أن يسمح للطلاب الموهوبين بحرية الاختيار من بين المقررات المتقدمة المقدّمة في كل مستويات الصفوف.

نموذج مدير الحالة

يوجد منحى بديل لمنحى وِنَر ذي الشقين قام بتطويره فون كارولي (Von Karolyi & Wilson,1997) في هذا النموذج، توضع خطط تربوية لكل طالب موهوب وتطبّق من قبل فريق يقوده مدير حالة يكون متخصصًا في تربية الموهوبين. وكما هو متّبع مع أي فريق خاص بالطلاب من ذوي الاحتياجات التربوية الاستثنائية، يتكون الفريق من الطالب وأولياء الأمور والمعلم وأخصائي

علم نفس، وإداري، ومستشار الإرشاد والتوجيه. وعادة ما يضمّ الفريق أيضًا موجهًا سيعمل مع الطالب طوال عدة سنوات. ويتلخص هدف الفريق في تطوير خطة تربوية مناسبة لكل طالب موهوب بشدة وتطبيقها وتحديثها بشكل منتظم. وتقدِّم الخطة التربوية الفردية الإطار من أجل التمايز، ويمكن أن تتضمن أي عدد من المناحي، بما فيها الصفوف المتقدمة، وتجميع القدرات، والعمل المستقل، والعمل مع المعلم الخاص، والتدريبات، والمشاريع متعددة التخصصات (أنظر هولنغورث، 1926) (منهاج تطوّر الأشياء المتشابهة)، والتسجيل في مدرسة جذابة، أو في برامج خاصة بالطلاب الموهوبين (مثل تلك التي تقدمها عديد من برامج البحث عن الموهبة)، أو حتى، عندما يكون ذلك مناسبًا تمايز المنهاج ضمن الصف المدرسي التقليدي.

ويمارس كل عضو من أعضاء الفريق دورًا معرفيًا محدّدًا في تطوير الخطة التربوية الخاصة بالطالب الموهوب. وسيؤثر العمر، والحاجات، والدافعية، ومزاج الطالب الموهوب، على الأدوار التي يلعبها أعضاء الفريق الآخرون. أمّا الطالب فسوف يشارك في تخطيط الخطة التربوية الخاصة به وفي تطبيقها وتقويمها، كما سيشارك في اجتماع الفريق مرة أو أكثر سنويًا، وسيتواصل بشكل منتظم مع مدير الحالة، وسيوافق على إعادة تقويم الخطة بشكل دوري.

ويتولى المعلم مسؤولية متابعة الخطة التربوية الخاصة بكل طالب موهوب يكون مسؤولاً عنه، وتقديم تغذية راجعة للطالب، ولأولياء الأمور ولمدير الحالة، فيما يتعلق بتقدم الطالب وفاعلية هذه الخطة التربوية. ويجب على المعلم أن يتعرف على خصائص طلابه والخصائص المحددة لكل طالب موهوب يكون مسؤولاً عنه عن طريق معرفة سجل الطالب والتشاور مع مدير الحالة. ويجب على المعلم أن يوجد جوًا في الصف يرحب بالتنوع والاختلافات الفردية، ويجب أن يرفض التسامح مع الأفكار المقولبة واستخدام العبارات التي تحط من قدر الآخرين أو التنابز بالألقاب في الصف المدرسي. ويجب عليه أيضًا أن يوفر بيئة من الأمان للتعبير عن الأفكار غير العادية. وأخيرًا، يجب على المعلم أن يكون مرنًا ويمتلك الرغبة للتكيف مع الاحتياجات المتغيرة للطلاب الموهوبين.

يتولى المتخصص في تعليم الموهوبين مهمة مدير حالة للطالب الموهوب من أجل ضمان أن تكون الخطة التربوية مناسبة وأن تطبّق بصورة سليمة. ويساعد مدير الحالة الطالب على تطوير مدخلاته للخطة التربوية، ويقوم بمهمة ضابط ارتباط ومستشار لأعضاء الفريق، ويترأس اجتماعاته، ويوفر الموارد الخاصة بالطالب ويقدم تدريبًا في أثناء الخدمة للمعلمين. ويتمثل دور مستشار التوجيه والإرشاد في تقديم توجيه مهني مبكر ويراقب الطالب الذي يواجه خطر ترك المدرسة، ويساعد الطالب في التعامل مع القضايا الاجتماعية أو العاطفية الناجمة عن كونه موهوبًا.

ويعتمد نموذج مدير الحالة لتعليم الموهوبين بشكل كبير على النموذج المستعمل للطلاب من ذوي احتياجات التعليم الخاص الأخرى، وبناء على ذلك يمكن تطبيق هذا النموذج في حالات مختلفة تتراوح بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة التي تعنى بالموهوبين. ويمكن أيضًا استعمال نسخة معدلة من نموذج مدير الحالة من قبل الدارسين في المنزل بشكل جزئي (العائلات التي يذهب أطفالها إلى المدرسة بدوام جزئي) الذين يريدون الاستفادة من بعض الموارد المتوفرة في نظامهم

المدرسي المحلي.

وتقدم الخطة التربوية المصممة جيدًا نوعًا من التفريد الذي يحتاجه الأطفال الموهوبون بشدة. ويضمن استخدام منحى الفريق أن يسهم تنوع الأفكار في تطوير مثل هذه الخطة. ويضمن كذلك بأن يكون كل عضو في الفريق مطلعًا على خصائص وحاجات واهتمامات كل طفل موهوب، ويعمل على تلبية هذه الاحتياجات.

ويضع نموذج وِنَر ذي الشعبتين توقعات ومعايير عالية لكل الطلاب، وفرصًا تفريدية للطلاب الذين لم يتم تحديدهم بعد، على الرغم من هذه التحسينات. ويقدم نموذج مدير الحالة (Von Karolyi et al., 1997) إطارًا من أجل إعداد خطط خاصة بكل شخص باستخدام منحى الفريق. ومع أن كلا المنحنيين يستندان إلى ما نعرفه بخصوص الأطفال الموهوبين، إلا أننا نحتاج إلى مزيد من البحث لتحديد إذا ما كانت هذه المناحي هي أفضل ما يمكن لتعليم الأطفال الموهوبين. وبالرغم من كل ما قيل، إلا أننا نشك بأن هذين المنحنيين سيكونان أكثر فاعلية مما تقوم به معظم المدارس في هذه الأيام (أو تفشل في فعله) لهؤلاء الأطفال.

openkandl.com

الخلاصة

إن الأطفال الموهوبين هم أطفال مختلفون؛ ينمون ويتطورون بحسب جدول زمني مختلف كما أن دافعيتهم مختلفة، وتفكيرهم مختلف، ويشعرون بأنهم مختلفون عن الآخرين، وهم يختلفون عن بعضهم البعض كذلك. ونحن كمجتمع، يجب علينا أن نسلط الأضواء على هذه المجالات من الموهبة المتميزة التي نقدرها ونتمنى أن نطورها. ومن ثم يجب علينا أن نطور ونختبر مناحي جديدة للتعرّف على الموهبة المتميزة (مثلاً، نموذج غاردنر لفهم الأداءات، ونموذج بورلاند ورايت وليدز، مناحي التقويم الديناميكي، ونموذج كنغور، أو وولف وآخرون – مناحي تقويم ملفات الإنجاز). ويجب علينا أن ندرك أن التفريد والتمايز مهمان إذا ما أردنا أن نعلم الأطفال الموهوبين بشكل صحيح، ولذلك يجب علينا أن نطور ونختبر مناحي جديدة لتعليم هؤلاء الطلاب مثل المنحى ذي الشعبتين، ونموذج مدير الحالة). وفي النهاية، يجب أن ندرّب التربويين ليس فقط في ما يتعلق بطبيعة الموهوبين والتعرّف عليهم وتعليمهم، ولكن أيضًا في كيفية تلبية الاحتياجات التربوية للأطفال الموهوبين المحددين الذين هم تحت مسؤوليتهم.

obeikandl.com

المراجع

Alexander, J., Carr, M.,&Schwanenflugel, P. (1995). Development of metacognition in gifted children: Directions for future research. Developmental Review, 15, 1–37.

Archambault, F. X., Westberg, K. L., Brown, S. W., Hallmark, B. W., Zhang, W., & Emmons, C. L. (1993). Classroom practices used with gifted third- and fourthgrade students. Journal for the Education of the Gifted, 16(2), 103–119.

Bamberger, J. (1982). Growing up prodigies: The midlife crisis. New Directions for Child Development, 16, 62–77.

Borland, J. H., &Wright, L. (1994). Identifying young, potentially gifted, economically disadvantaged students. Gifted Child Quarterly, 38(4), 164–171.

Brangham, W., & Hughes, K. (Producers). (1995, May). Turning point: Whiz kids. [Television broadcast]. New York: American Broadcasting Company.

Butterfield, E. C.,&Feretti, R. P. (1987). Toward a theoretical integration of cognitive hypotheses about intellectual differences among children. In J. G. Borkowski & J. D. Day (Eds.), Cognition in special children: Comparative approaches to retardation, learning disabilities, and giftedness (pp. 195–233). Norwood, NJ: Ablex.

Carr, M., Alexander, J., & Schwanenflugel, P. (1996). Where gifted children do and do not excel on metacognitive tasks. Roeper Review, 18, 212–17.

Ceci, S. J. (1990). On intelligence–more or less: A bio-ecological treatise on intellectual development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Clark, B. (1988). Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school (3rd ed.). Columbus, OH: Merrill.

Clark, B. (1992). Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school (4th ed.). New York: Macmillan.

Colangelo, N., & Peterson, J. S. (1993). Group counseling with gifted students. In L. K. Silverman (Ed.), Counseling the gifted and talented (pp. 111–129). Denver: Love.

Cross, T. L., Coleman, L. J., & Stewart, R. A. (1993). The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. Roeper Review, 16(1), 37–40.

Csikszentmihalyi, M., & Robinson, R. E. (1986). Culture, time and the development of talent. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness (pp. 264–284). New York: Cambridge University Press.

Delisle, J. R. (1992). Guiding the social and emotional development of gifted youth: A practical guide for educators and counselors. New York: Longman.

Elkind, D. (1988). Acceleration. Young Children, 43(4), 2.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Roemer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. Psychological Review, 100(3), 363–406.

Feldman, D. H. (1980). Beyond universals in cognitive development. New York: Ablex.

Feldman, D. H., & Goldsmith, L. T. (1986). Nature's gambit. New York: Basic Books.

Feuerstein, R., Rand, Y., & Hoffman, M. B. (1979). The dynamic assessment of retarded performers: The Learning Potential Assessment Device theory, instruments, and techniques. Baltimore: University Park Press.

Frasier, M. M., Garc´ıa, J. H., & Passow, A. H. (1995). A review of assessment issues in gifted education and their implications for identifying gifted minority students (Research Monograph 95204). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Freeman, J. (1994). Some emotional aspects of being gifted. Journal for the Education of the Gifted, 17(2), 180–197.

Gardner, H. (1983/1994). Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.

Gardner,H. (1991). The unschooled mind: How children think&how schools should teach. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). Intelligence reframed: Multiple Intelligences for the 21st century. New York: Basic Books.

Gardner, H. (2000). The disciplined mind: Beyond facts and standardized tests, the K-12 education that every child deserves. New York: Penguin.

Getzels, J. W., & Jackson, P. W. (1961). Family environment and cognitive style: A study of the sources of highly intelligent and of highly creative adolescents. American Sociological Review, 26(3), 351–359.

Getzels, J. W., & Jackson, P. W. (1962). Creativity and intelligence: Explorations with gifted students. New York:Wiley.

Gross, M. U. M. (1989). The pursuit of excellence or the search for intimacy? The forced-choice dilemma of gifted youth. Roeper Review, 11(4), 189–194.

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

Helton, W. W. (2003). The development of expertise: Animal models? Unpublished manuscript, Wilmington College.

Hollingworth, L. S. (1926). Gifted children: Their nature and nurture. New York: Macmillan.

Hollingworth, L. S. (1942). Children above 180 IQ. Stanford–Binet: Origin and development. New York:World Book.

Janos, P. M., Fung, H. C., & Robinson, N. M. (1974). Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel different. Gifted Child Quarterly, 29(2), 78–82.

Janos, P. M., & Robinson, N. M. (1985). Psychosocial development in intellectually gifted children. In F. D. Horowitz &M. O'Brien (Eds.), The gifted and talented: Developmental perspectives (pp. 149–195).Washington, DC: American Psychological Association.

Jausovec, N. (1991). Flexible strategy use:Acharacteristic of gifted problem solving. Creativity Research Journal, 4, 349–366.

Kaufman, A. S. (1984). K-ABC and giftedness. Roeper Review, 7(2), 84–86.

Kerr, B., Colangelo, N.,&Gaeth, J. (1988). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness. Gifted Child Quarterly, 32(2), 245–247.

Kingore, B. W. (1993). Portfolios: Enriching and assessing all students, identifying the gifted grades K-6. Des Moines, IA: Leadership.

Knight, S., & Stallings, J. (1995). The implementation of the Accelerated School Model in an urban elementary school. In R. Allington & S. Walmsley (Eds.), No quick fix: Rethinking literacy programs in American elementary schools. New York: Teachers College Press.

Lidz, C. S. (2002). Mediated Learning Experience (MLE) as a basis for an alternative approach to assessment School Psychology International, 23(1), 68–84.

Marr, D. B., & Sternberg, R. J. (1986). Analogical reasoning with novel concepts: Differential attention of intellectually gifted and nongifted children to relevant and irrelevant novel stimuli. Cognitive Development, 1, 73–78.

Midkif, D., Shaver, C. M., Murry, V., Flowers, B., Chastain, S., & Kingore, B. (2002, November). The challenge of change: Identifying underrepresented populations. Paper presented at the 49th Annual Convention of the National Association for Gifted Children (NAGC). Denver, CO.

Morealle, C. J. (1995). Rights of students. Highly Gifted Children, 10(4), 4.

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

Peterson, J. M. (1989). Remediation is no remedy. Educational Leadership, 49(6), 24– 25.

Renzulli, J. S. (1977). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S., & Smith, L. H. (1980). An alternative approach to identifying and programming for gifted and talented students. Gifted Child Today, 15, 4–11.

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

Robinson, A. (1990). Cooperation or exploitation? The argument against cooperative learning for talented students. Journal for the Education of the Gifted, 14, 9–27.

Rogers, K. B. (1986). Do the gifted think and learn differently? A review of recent research and its implications for instruction. Journal for the Education of the Gifted, 10, 17–39.

Rogers, K. B. (1998). Using current research to make "good" decisions about grouping. National Association of Secondary School Principals Bulletin, 82(595), 38–46.

Schultz, P.W., & Searleman, A. (2002). Rigidity of thought and behavior: 100 years of research. Genetic, Social & General Psychology Monographs, 128(2), 165–209.

Shore, B. M. (2000). Metacognition and flexibility: Qualitative differences in how gifted children think. In R. C. Friedman (Ed.). Talents unfolding: Cognition and development (pp. 167–187). Washington, DC: American Psychological Association.

Silverman, L. K. (Ed.). (1993). Counseling the gifted and talented. Denver: Love.

Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype threat and women's math performance. Journal of Experimental Social Psychology, 35(1), 4–28.

Stanley, J. S. (1978). Educational non-acceleration: An international tragedy. Gifted Child Today, 1(3), 2–5, 53–57, 60–63.

Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. American Psychologist, 52(6), 613–629.

Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. Journal of Personality & Social Psychology, 69(5), 797–811.

Sternberg, R. J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. In R. J.

Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), Conceptions of Giftedness (pp. 223–243). New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., & Rifkin, B. (1979). The development of analogical reasoning processes. Journal of Experimental Child Psychology, 27, 195–232.

Subotnik, R., Kassan, L., Summers, E., &Wasser, A. (1993). Genius revisited: High IQ children grow up. Norwood, NJ: Ablex.

Swanson, H. L. (1992). The relationship between metacognition and problem solving in gifted children. Roeper Review, 15(1), 43–48.

Terman, L. M. (1925). Genetic studies of genius. (Vol. 1). Stanford, CA: Stanford University Press.

Thurstone, L. (1938). Primary mental abilities. Chicago: Chicago University Press.

Torrance, E. P. (1981). Emerging conceptions of giftedness. InWalter B. Barbe & J. S.

Renzulli (Eds.), Psychology and the education of the gifted (3rd ed., pp. 47–54). New York: Irvington.

Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (1990). Families, professionals and exceptionality (2nd ed., pp. 114). Columbus: Merrill.

von K´arolyi, C. (1995). How weird and how unbelievable, how strange this child is. Highly Gifted Children 10(4), 1, 17–18.

von K´arolyi, C., Ford-Ramos, V., & Gardner, H. (2003). Giftedness from a Multiple Intelligences perspective (pp. 100–112). In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), Handbook of gifted education. (3rd ed.), Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

von K´arolyi, C., &Wilson, G. (Eds.) (1997). The gifted and talented program team. Gifted and talented education: Report of recommendations from the Advisory Committee to the SAD 35 School Board. (Available from Maine School Administrative District 35, Eliot, Maine 03903).

Vygotsky, L. S. (1935/1978). Interaction between learning and development. In L. S.

Vygotsky (Ed.), Mind in society: The development of higher psychological processes (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. and Trans., pp. 79– 91). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published 1935.)

Webb, J. T., Meckstroth, E. A.,&Tolan, S. S. (1982). Guiding the gifted child: A practical source for parents and teachers. Ohio Psychological Press.

Weisstein, E. W. (n.d.). Ramanujan, Srinivasa (1887–1920). Eric Weisstein's World of Science. Retrieved November 22, 2003, from http:// scienceworld.wolfram.com/ biography/Ramanujan.html.

Whitmore, J. R. (1980). Giftedness, conflict and underachievement. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

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

Winner, E. (1996b). The rage to master: The decisive case for talent in the visual arts. In K. A. Ericsson (Ed.), The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games (p. 271–301). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Winner, E., & von K´arolyi, C. (1998). Giftedness and egalitarianism in education: A zero sum? National Association of Secondary School Principals Bulletin 82(595), 47–60.

Wolf, D. P., Bixby, J., Glenn, J., & Gardner, H. (1991). To use their minds well: Investigating new forms of student assessment. In G. Grant (Ed.), Review of research in education (Vol. 17, pp. 31–74). Washington, DC: American Educational Research Association.

obeikandl.com