الفصل السابع

استراتيجيات وبرامج الرعاية التربوية الخاصة للموهوبين والمتفوقين

مدخـــل

أولًا: الإثراء التعليمى

- داخل الفصول العادية.
- داخل غرفة المصادر.
- المعلم الجّوال أو المستشار.
- نموذج الإثرائى الثلاثى.

ثانيًا: التسريع التعليمى

- البدائل التسريعية.
- مميزات التسريع التعليمى وعيوبه.

ثالثًا: تجميع الموهوبين والمتفوقين

التجميع المتجانس.

- المدارس الخاصة.
- الفصول الخاصة.
- التجميع العنقودى.
- التجميع بطريقة السحب المؤقت من الفصول العادية.
- التجميع فى فصول صيفية ملحقة بالجامعات.
- المسارات المتعددة.

التجميع غير المتجانس.

مبررات التجميع. **عيوب التجميع.**

رابعًا: التمدرس (التعليم) المنزلى

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل السابع

استراتيجيات وبرامج الرعاية التربوية

الخاصة للموهوبين والمتفوقين

مدخـل:

أنشأت وزارة التربية والتعليم بمصر إدارة عامة لاكتشاف الموهوبين ورعايتهم تهدف إلى:

- الاكتشاف المبكر للموهوبين، وتقديم برامج تساعد على تنمية مهاراتهم وقدراتهم المختلفة.
- إثارة الرغبة فى التعلم لدى الطلاب الموهوبين.
- تلبية الاحتياجات النفسية والاجتماعية لدى الطلاب الموهوبين ؛ كالحاجة إلى الانتماء والصداقة، وتحقيق الذات، ومساعدتهم على التخلص من بعض ما يعانونه من مشاكل ؛ كالقلق والاضطراب والانطواء.
- إعداد أجيال من العلماء والمبدعين، والمفكرين والأدباء والفنانين.
- تقديم المعونة الفنية باستخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة، وتذليل الصعوبات التى تواجه الموهوبين.
- تنمية قدرة الموهوب على التعامل مع المجتمع مما يحقق له حسن التكيف الشخصى والاجتماعى ومع المتغيرات العصرية المتلاحقة والسريعة.
- تنمبة الحس الجمالى لدى الطلاب.

obeikandl.com

- استثمار أوقات الفراغ لدى الطلاب الموهوبين مما يؤدى إلى إثرائهم ثقافيًا، وينشط قدراتهم العملية والعلمية.

وتعمل الإدارة على تحقيق الأهداف السابقة وفقًا للأسس التالية:

١- اكتشاف المواهب لدى التلاميذ يكون اكتشافًا لنوع الموهبة وطبيعتها وليس اكتشافًا لفئة معينة من التلاميذ حيث توجد الموهبة داخل كل فرد ولا يوجد فرد غير موهوب.

٢- تقديم الرعاية لكل الطلاب للبحث عن الموهبة بداخل كل منهم واكتشافها ثم تقديم الرعاية المناسبة لمجال الموهبة الذى تم اكتشافه.

٣- تشمل الموهبة مجالات النشاط الإنسانى المختلفة كالموهبة الأكاديمية (التفوق الدراسى) والموهبة الرياضية، والموهبة الموسيقية، والموهبة الاجتماعية، والموهبة الحركية، والموهبة اللغوية، والموهبة الفنية.

٤- عدم إغفال الكشف عن المواهب لدى التلاميذ ذوى الاحتياجية الخاصة، وتفعيل رعايتهم لإكسابهم الثقة بالنفس وتأكيد مفهوم الذات.

٥- تظهر الموهبة لدى التلاميذ فى صورة أداء متميز، وقد تظل كامنة فى صورة استعداد لهذا التميز وخاصة فى البيئات الفقيرة بالموارد بما لا يسمح للتلاميذ بالتعبير عن مواهبهم.

٦- ترتبط مجالات الموهبة بمجالات الذكاءات المتعددة، والمهارات الحياتية مثل: القدرة على حل المشكلات، التكيف فى ظل ظروف التغير السريع، تقبل الآخرين، التعاون، النقد البناء، التواصل بأشكاله المختلفة، العمل فى جماعة، ويمكن أن تظهر مجالات أخرى جديدة نتيجة التقدم والتطور فى الفكر الإنسانى.

٧- عملية اكتشاف ورعاية الموهوبين لا تقف عند مرحلة عمرية معينة ولا ترتبط بمرحلة تعليمية دون الأخرى، كما لا تقتصر على نوعية معينة من أنواع التعليم. وإنما كلما تم اكتشاف الموهبة عند الأطفال مبكرًا كلما ازدادت

فرص تنميتها والاستفادة منها وتحقيق أكبر قدر ممكن من فاعليتها للفرد وللمجتمع.

٨- تختلف خصائص الموهوبين باختلاف المجال الذى تظهر فيه هذه الموهبة وهى تسهم بشكل فعال فى اكتشاف المواهب لدى التلاميذ، والتعميم الوحيد الذى يمكن قوله حول خصائص الأطفال الموهوبين هو أنهم يظهرون موهبتهم وذكاءاتهم عبر طرق مختلفة، ويظهرون إصرارًا شديدا فى مجال موهبتهم.

٩- يشارك كل الأفراد المحيطين بالتلاميذ فى عمليات الاكتشاف والرعاية سواء كانت الأسرة أو المدرسة أو المجتمع، وعلى المدرسة أن تعمل على توثيق الثقة بينها وبين كل من أسر التلاميذ والمؤسسات الموجودة فى المجتمع لتوظيف مواردها فى استمرار هذه الرعاية.

١٠- تلعب الأنشطة التربوية دورًا هامًا فى اكتشاف ورعاية الموهبة لدى الطلاب سواء كانت أنشطة صفية مرتبطة بالمنهج الدراسى أو أنشطة حرة لا صفية يمارسها الطلاب داخل المدرسة أو خارجها وتحت رعايتها.

١١- تتوقف عمليات الاكتشاف والرعاية – إلى حد كبير – على مدى الحرية التى تمنح للمعلم لابتكار أساليب تدريسية متطورة ومحاولة تجريبها لرعاية المواهب المختلفة.

١٢- تحتاج الموهبة إلى التشجيع والإثابة التى قد تتحقق بوسائل متعددة من قبل القائمين على العملية التعليمية على كافة المستويات.

١٣- عملية اكتشاف المواهب عملية مستمرة تبدأ من مراحل الطفولة الأولى وتستمر باستمرار حياة الطالب. (وزارة التربية والتعليم بمصر، ٢٠١١-٢٠١٢)

وقد عنيت المجتمعات المتقدمة منذ مطلع القرن العشرين باتخاذ التدابير الخاصة، وتطوير العديد من البرامج التربوية، والطرق والأساليب التدريسية التى تنسجم مع الخصائص المتفردة للطلاب الموهوبين والمتفوقين وأساليبهم فى التعلم والتفكير،

وتلبى احتياجاتهم الخاصة،وتنمى استعداداتهم العالية إلى أقصى ما يمكنها بلوغه. ويمكن تصنيف هذه البرامج التربوية فى إطار استراتيجيتين رئيستين هما: الإثراء التعليمى والتسريع التعليمى، وتستخدم بعض النظم التعليمية إحدى هاتين الاستراتيجيتين، بينما تستخدمهما معًا نظم أخرى.

ويتم تنفيذ الإثراء والتسريع التعليمى بأساليب متعددة، كما يعتمد اتخاذ القرار المناسب بشأن تحديد الأسلوب أو الترتيب الملائم من بينها للرعاية التربوية للطفل الموهوب والمتفوق على الدراسة المتكاملة لجوانب شخصيته الجسمية والعقلية والإنفعالية والاجتماعية التى يتعاون فيها كل من أعضاء الطاقم المدرسى (المعلم والإخصائى النفسى والإخصائى الاجتماعى) والوالدين والطفل نفسه، وفى ضوء إجراءات تقييم مناسبة ومتعددة تشمل:

- **نمط نمو الطفل ومستوى ذكائه وتحصيله ومهاراته.**
- **مجال موهبته أو تفوقه، ومستواها.**
- **نوعية احتياجاته الخاصة.**
- **الإمكانات المادية والتسهيلات التربوية الخاصة المتاحة فى النظام المدرسى والمجتمع المحلى.**
- **توقعات الوالدين من النظام المدرسى ورغبتهما فى الرعاية الخاصة للطفل.**
- **الظروف الأسرية والاجتماعية للطفل من حيث الوضع الاجتماعى-الاقتصادى والثقافى.**
- **مدى توافر العنصر البشرى من المعلمين المدربين على العمل مع الموهوبين والمتفوقين، ومدى كفاءة هذا التدريب ونوعيته.**

وقد طرح كيرك وجالاجر (Kirk & Gallagher,1979) عددًا من الاعتبارات المرجّحة لاختيار الأسلوب أو الترتيب الملائم للخدمة التعليمية للموهوبين والمتفوقين تمثلت فيما يلى:

١- إذا تجاوز مستوى نمو الطفل فى المجالات الجسمية والاجتماعية والعقلية والتعليمية مستوى عمره الزمنى، فإن إستراتيجية الإسراع التعليمى تكون أكثر ملاءمة وفائدة بالنسبة له.

٢- إذا كان مستوى نمو الطفل فى المجالات الجسمية والاجتماعية والانفعالية متمشيًا مع، أو مطابقًا لعمره الزمنى، بينما مستوى تحصيله الدراسى يفوق هذا العمر، فإن إلحاقه بفصل خاص أو بغرفه مصادر إضافية يكون أكثر ملاءمة له.

٣- عندما لايتوافر- فى المدارس صغيرة العدد- العدد الكافى من الموهوبين والمتفوقين لإنشاء فصل خاص بهم، فإن تعليمهم داخل نطاق الفصول العادية مع الاستعانة بالإثراء أو أساليب التعليم الفردى، أو بمعلمين متخصصين يعملون معهم لبعض الوقت يكون أمرًا ضروريًا.

٤- إذا كانت أغلبية تلاميذ الفصل الملتحق به الطفل من ذوى الذكاء فوق المتوسط، ولم يكن الفصل خاصًا بالموهوبين والمتفوقين،فإنه يفضل استخدام الإثراء التعليمى داخل الفصل بدلًا من الفصول الخاصة أو الإسراع التعليمى لعدم الحاجة إليها.

٥- إذا كان التلميذ من الموهوبين ضعاف التحصيل، فإنه يجب توجيه عناية خاصة بدراسة مشكلاته الاجتماعية والانفعالية وجوانب ضعفه الأخرى متى وجدت، ويُعدُّ الإرشاد النفسى وتوعية الوالدين، والاستعانة بالتعليم العلاجى أكثر أهمية بالنسبة للطفل من نوعية الفصل الذى يُلحق به.

٦- إذا كان التباعد أو التباين بين جوانب نمو الطفل الموهوب واضحًا مثلما هو الحال بالنسبة للأطفال الذين يحصلون على درجات ذكاء مرتفعة، فإن أساليب التعليم الفردى تكون ضرورية، ولاسيما إذا ما كان الطفل غير قادر على التكيف مع الأوضاع التربوية القائمة.

٧- إذا استقر رأى القائمين على أمر النظام المدرسى على أن استخدام الإثراء

داخل الفصول العادية هو الوضع المناسب أو الأمثل، فإنه يفضل الاستعانة بمعلم متخصص فى تعليم الموهوبين والمتفوقين وذلك لأن عددًا كبيرًا من المعلمين بحاجة إلى مساعدة أحد المتخصصين لتنفيذ الإثراء التعليمى داخل الفصول الدراسية العادية.

٨- إضافة إلى ماسبق، أوضحت نادية السرور(١٩٩٨: ٦٣) أنه بالنسبة للطلاب الموهوبين والمتفوقين ممن ينتمون إلى مجتمعات تعانى من صعوبات ثقافية أو اجتماعية أو اقتصادية أو انفعالية، تصبح المدارس الخاصة بالموهوبين والمتفوقين هى البديل المفضل، حيث تكون ملاذًا ومنقذًا لمقدراتهم العقلية وحاميًا لها من الهدر والتراجع.

وقد ذهب فؤاد أبو حطب (٢٠٠١) إلى أن استراتيجيات الرعاية التربوية للطلاب الموهوبين والمتفوقين ليست منفصلة أو مستقلة عن بعضها البعض، فالتعامل مع الإثراء على أنه استراتيجية منفصلة عن غيرها من الاستراتيجيات فيه قدر كبير من الاصطناع، كما أن أى استراتيجية إذا لم تتضمن قدرًا من الإثراء تصبح عديمة الجدوى، فقفز الصفوف وإنهاء الدراسة فى عدد أقل من السنوات (التسريع) لا يحمل معنى أكبر من ذلك ما لم يتضمن المنهج العادى تنمية المقدرات العقلية العليا.. ولهذا "لابد أن تتلازم برامج الإثراء لاستثمار الوقت المقتصد فى أنشطة تنمى القدرات العقلية والمهارات الشخصية والاجتماعية من مستوى رفيع". (ص:٨١).

استراتيجيات الرعاية التربوية للموهوبين والمتفوقين

أولًا: الإثراء التعليمى Enrichment:

يشير مفهوم الإثراء التعليمى إلى تلك الترتيبات التى يتم بمقتضاها تحوير المنهج المعتاد للطلاب العاديين بطريقة مخططة وهادفة وذلك بإدخال خبرات تعليمية وأنشطة إضافية لجعله أكثر اتساعًا وتنوعًا، وعمقًا وتعقيدًا، بحيث يصبح أكثر تحديًا واستثارة لاستعدادات الموهوبين والمتفوقين،وإشباعًا لاحتياجاتهم العقلية والتعليمية.

وتتميز استراتيجية الإثراء بأنها تسمح ببقاء الطالب الموهوب والمتفوق وسط أقرانه من العاديين فى العمر الزمنى نفسه، يمارس حياته الطبيعية بالفصل المدرسى العادى طوال اليوم الدراسى أو معظمه، مع ضمان حصوله على الخبرة التعليمية الموافقة لاستعداداته والمشبعة لاحتياجاته فى الوقت ذاته، ومن ثم فهى لاتتطلب كلفة عالية إضافية من الناحية الاقتصادية، كما تعد من الأساليب الفعالة فى تهيئة الخبرات التعليمية المتنوعة والغنية المناسبة لمستوى الطلاب الموهوبين والمتفوقين وبما يتفق مع مجالات تفوقهم واهتماماتهم الخاصة وميولهم.

وتشير يسرية محمود(١٩٩٧) إلى أن الإثراء التعليمى يعد وسيلة فعالة لتفريد التعليم، حيث يمكن لكل طالب الحصول على الخبرة التعليمية التى تتفق وميوله الخاصة، وأنه من النظم التى يمكن تقديمها فى مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها، وفى مدارس أو فصول خاصة أو فى إطار الفصول العادية من خلال غرف المصادر. كما يمكن تهيئة فرص الإثراء التعليمى خارج المدرسة عن طريق التعاون مع الجامعات ومراكز البحوث ومراكز مصادر تعليم الموهوبين، مما يتيح فرصة التعاون بين المدرسة والمؤسسات الأخرى فى المجتمع لتوفير الخدمات التعليمية المناسبة للطلاب الموهوبين. (ص:١٦٤)

وتطبق استراتيجية الإثراء التعليمى بصورة فردية أو فى مجموعات صغيرة متجانسة من الطلاب، داخل الفصل الدراسى العادى أو فى الفصول والمدارس الخاصة، كما تطبق من خلال أنشطة إضافية تقدم أحيانًا داخل غرفة المصادر أو المكتبة المدرسية أو المعامل، تحت إشراف المعلم العادى أو معلم غرفة المصادر أو المعلم الزائر.

ويتخذ إثراء المنهج الدراسى المعتاد وإغنائه بخبرات وأنشطة تعليمية إضافية العديد من الصور أو البدائل التى تتخطى مجرد مضاعفة الواجبات الروتينية من بينها توسيع المنهج الدراسى أو تعميق محتواه ويشمل ذلك:

أ- **الإثراء الأفقى أو المستعرض :Horizontal** ويعنى إضافة وحدات أو تقديم موضوعات مناسبة جديدة لموضوعات المنهج الأصلى التى يدرسها الطلاب فعلًا فى مقرر أو عدة مقررات، والتى من شانها تحقيق الاتساع Breadth والتمديد والاستمرارية لما يتم تدريسه، وإشباع الاحتياجات المعرفية للطلاب الموهوبين والمتفوقين، وإغناء خبراتهم فى مجالات اهتماماتهم وميولهم.

ب- **الإثراء الرأسى أو العمودى :Vertical**ويعنى تعميق محتوى مجال ما من مجالات المنهج المقرر أو وحدات دراسية معينة موجودة فى المنهج الأصلى، وإعطاء بعض التطبيقات أو المشكلات الواقعية التى تسمح للطلاب بمزيد من التفكير التأملى والإبداعى وتنمية مقدراتهم على حل المشكلات، واستخدام مهاراتهم فى التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم فى موضوع ما من موضوعات المنهج بدلًا من مجرد الإلمام بالحقائق والمعلومات. ويتيح هذا النوع من الإثراء الفرصة أمام الموهوبين والمتفوقين لمتابعة موضوع ما يهتمون به والتعمق فيه إلى حد الإشباع، أو تطوير مهارة معينة والوصول فيها إلى حد الإتقان والتمكن، كما ييسر لهم حب الاستطلاع والبحث إلى أقصى حد ممكن.

ولتحقيق الأغراض المنشودة من الإثراء، فإنه يستعان بأساليب كثيرة من بينها مايلى:

- تكليف الطلاب الموهوبين والمتفوقين **ببعض الواجبات والأنشطة والقراءات الإضافية** التى من شأنها تنمية مقدراتهم على التعلم الذاتى والتعلم بالاستكشاف.
- تكليف الطلاب المتفوقين والموهوبين بإجراء **بعض المشروعات البحثية، والدراسات المستقلة المبنية على مهارات التفكير العليا**؛ كالفهم والتحليل

والتركيب، والتفكير الناقد وحل المشكلات والتقويم أكثر من مهارات الحفظ والتذكر، وذلك فى المجالات موضع اهتمام هؤلاء الطلاب.

- **إضافة مقررات جديدة أو متقدمة وأكثر صعوبة وتعقيدا فى مجالات معينة**، كالإلكترونيات،والهندسة الوراثية، والفلك، والمستقبليات، وغيرها مما يتحدى الاستعدادات العقلية العالية للموهوبين والمتفوقين، ويستثير دافعيتهم لعمليتى التعلم والإنجاز.
- تكليف الطلاب الموهوبين والمتفوقين ببعض **الواجبات والأنشطة الإضافية**، كالبحوث وكتابة التقارير والزيارات الميدانية للمعامل والمتاحف ومراكز البحوث، والمصانع ومؤسسات المجتمع المحلى.
- إشراك الطلاب الموهوبين والمتفوقين فى **نوادى للعلوم أو الفنون، أو جماعات معينة للنشاط، أو مخيمات صيفية Summer Camps، أو مراكز متخصصة**، سواء داخل المدرسة أم خارجها بعد انتقائهم جيدًا، وتمكينهم من ممارسة الأنشطة اللازمة لتنمية اهتماماتهم المشتركة وخبراتهم وفق برامج مخططة ومنظمة، وتحت إشراف متخصصين متمرسين.
- **عقد الندوات والمحاضرات والحلقات النقاشية وورش العمل** التى يشارك فيها مع الطلاب الموهوبين والمتفوقين خبراء ومتخصصين فى مجالات تفوقهم؛ كالفنانين التشكيليين، والقادة الاجتماعيين، والعلماء وأساتذة الجامعات، لطرح موضوعات ومناقشة قضايا وعرض مهارات مرتبطة بهذه المجالات. ويلاحظ أنه فضلا عما يسهم به هذا البديل فى تعميق المعرفة ببعض الموضوعات، فإنه يتيح الفرصة لتفاعل الموهوبين والمتفوقين مع الخبراء ونماذج القدوة، والإفادة من خبراتهم العلمية والميدانية، كما يسهم أيضًا فى تنمية التوجهات والخطط المستقبلية لدى الموهوبين والمتفوقين.

شكل (٧-١) مشروع فنى جماعى

يعد انخراط الطلاب الموهوبين والمتفوقين فى نوادى العلوم والرياضيات والفنون، وجماعات الأنشطة المختلفة داخل المدرسة تحت إشراف معلمين متخصصين، أحد الأساليب الفعالة التى تتيح لهم مزيدًا من التعلم، وإشباع احتياجاتهم واهتماماتهم المشتركة، والتزود بخبرات إضافية إثرائية.

شكل (٧-٢) تنفيذ المشروعات العلمية والفنية من خلال مجموعات صغيرة يكفل للموهوبين تبادل الأفكار والآراء والتفاعل الاجتماعى، والتخطيط وتوزيع الأدوار، وتنفيذ الأعمال التى يصعب إنجازها فى الوقت المحدود لحصة الدراسة العادية داخل الفصل

ويذكر فتحى جروان (١٩٩٩) أنه لكى يكون الإثراء فعالًا، لابد أن تراعى فى تخطيطه وتنفيذه مجموعة من العوامل التى من أهمها:

- **ميول الطلبة واهتماماتهم الدراسية.**
- **أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة.**
- **محتوى المناهج الدراسية الاعتيادية أو المقررة لعامة الطلاب.**
- **طريقة تجميع الطلبة المستهدفين بالإثراء والوقت المخصص لتجميعهم.**
- **تأهيل المعلم أو المعلمين الذين سيقومون بالعمل وتدريبهم.**
- **الإمكانات المادية للمدرسة ومصادر المجتمع المتاحة.**
- **آفاق البرنامج الإثرائى، وتتابع مكوناته وترابطها (ص: ٢٦٩- ٢٧٠).**

الإثراء داخل الفصول العادية:In-class Enrichment

يمكن تقديم أنشطة الإثراء التعليمى فى الفصول العادية لبعض الوقت من خلال تقديم مقررات وموضوعات إضافية للطلاب الموهوبين والمتفوقين، وتشجيعهم على القراءة الموسعة والحرة واستخدام المراجع والدوريات، ودوائر المعارف والموسوعات فى مجالات اهتمامهم، وتكليفهم بعمل المشروعات وإجراء البحوث والدراسات المستقلة، والقيام بزيارة المتاحف والمراكز العلمية البحثية والمؤسسات الإنتاجية لتعميق معرفتهم بميادين اهتمامهم، وجمع المزيد من المعلومات حول بعض الموضوعات المرتبطة بمجالات تفوقهم وميولهم.

ويحبذ بعض التربويين هذا البديل لكونه أكثر ديمقراطية من الإثراء فى مدارس أو فصول خاصة، ولما يكفله من تواجد الموهوبين والمتفوقين جنبا إلى جنب مع زملائهم العاديين، بينما يرى البعض الآخر أن برنامج الإثراء داخل الفصول العادية يمثل حلا غير ناجح ولاسيما بالنسبة لمشكلات الموهوبين والمتفوقين بدرجة فائقة أو عاليةProfoundly Gifted الذين لايتعرضون للإثراء سوى لساعات محدودة أسبوعيًا بينما يتلقون التعليم العادى بقية الوقت، إضافة إلى عوائق أخرى تحد من تحقيق الفائدة المرجوة من الإثراء بالفصول العادية من بينها: ارتفاع الكثافة العددية

للطلاب داخل الفصل العادى، وافتقار المدارس العادية إلى التجهيزات المناسبة لتنفيذ البرامج الإثرائية؛ كالمعامل والمختبرات والمكتبات وغرف المصادر، وعدم وفرة المعلمين الأكفاء للعمل مع الطلاب الموهوبين والمتفوقين والقادرين على تعديل المناهج وتحويرها بما يلائم استعداداتهم ومقدراتهم ويتفق مع ميولهم واهتماماتهم.

الإثراء عن طريق المعلم الجوّال أو المستشار Consulting:

ويشير هذا النمط من الرعاية إلى تقديم الخدمات الإثرائية التعليمية للموهوبين والمتفوقين داخل فصولهم الدراسية العادية عن طريق معلمين جوّالين أو زائرين متخصصين وذوى خبرة وكفاءة فى إثراء البرامج الخاصة بكل مجال من مجالات الموهبة والتفوق يقومون بزيارة المدارس لبعض الوقت أسبوعيًا. وتتلخص مهامهم فيما يلى:

أ- تقديم الاستشارات اللازمة للمعلمين حول تحديد الموضوعات اللازمة لإثراء البرنامج الدراسى وتنفيذها.

ب- عمل لقاءات مع التلاميذ الموهوبين والمتفوقين، وإشراكهم فى تخطيط وتنفيذ الموضوعات الإضافية التى سيدرسونها.

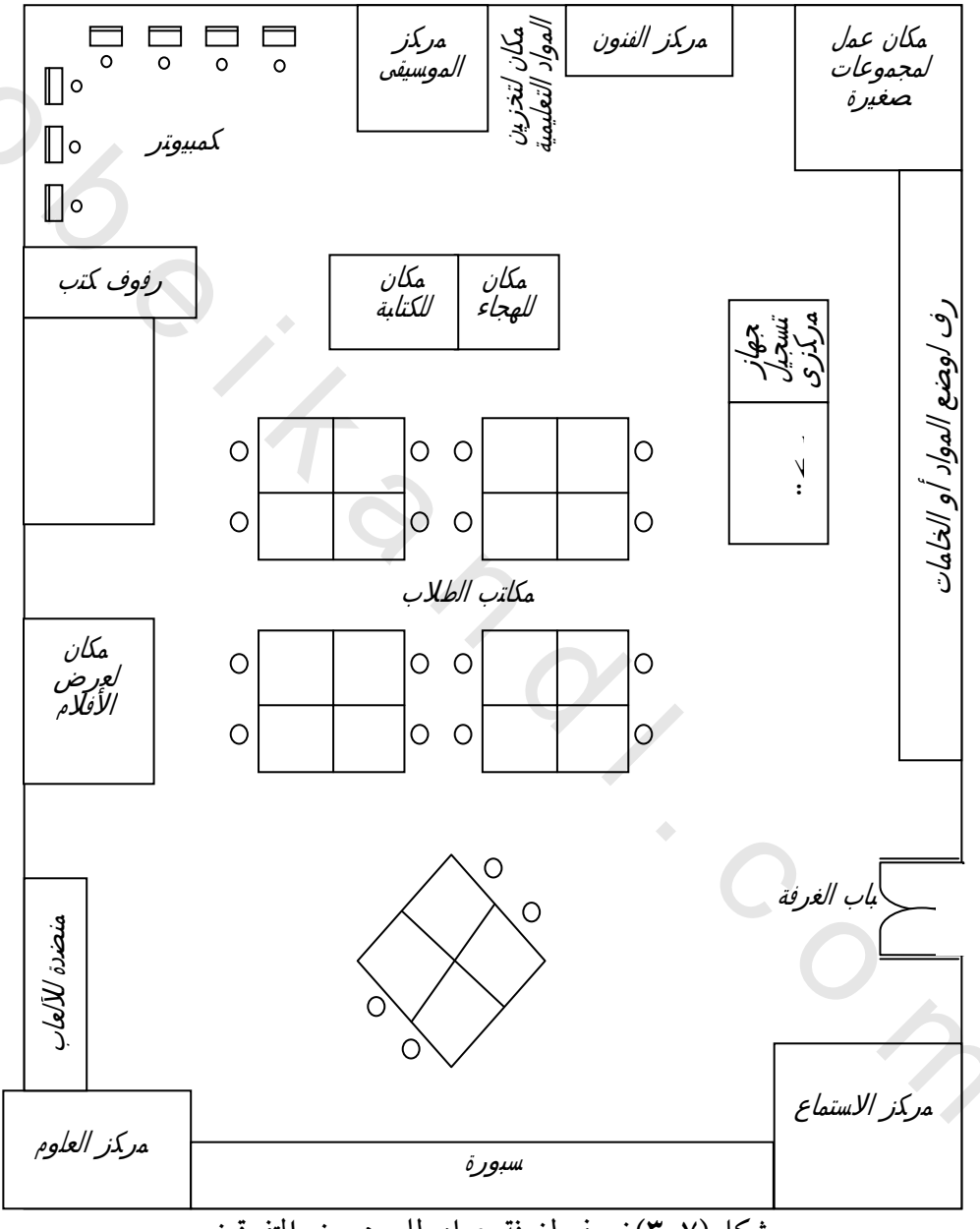
جـ- الاشتراك مع كل من المدرسين والتلاميذ الموهوبين والمتفوقين فى عمل التجارب وتنفيذ المشاريع العلمية لتنمية المقدرات الإبداعية، وإشباع الميول العلمية أو الأدبية أو الفنية وحب الاستطلاع عندهم (كمال مرسى: ١٩٩٢: ١٨٨-١٨٩).

ويعد هذا النمط من الإثراء ملائمًا لرعاية الموهوبين والمتفوقين فى المناطق ذات الكثافة السكانية الخفيفة والمناطق الريفية.

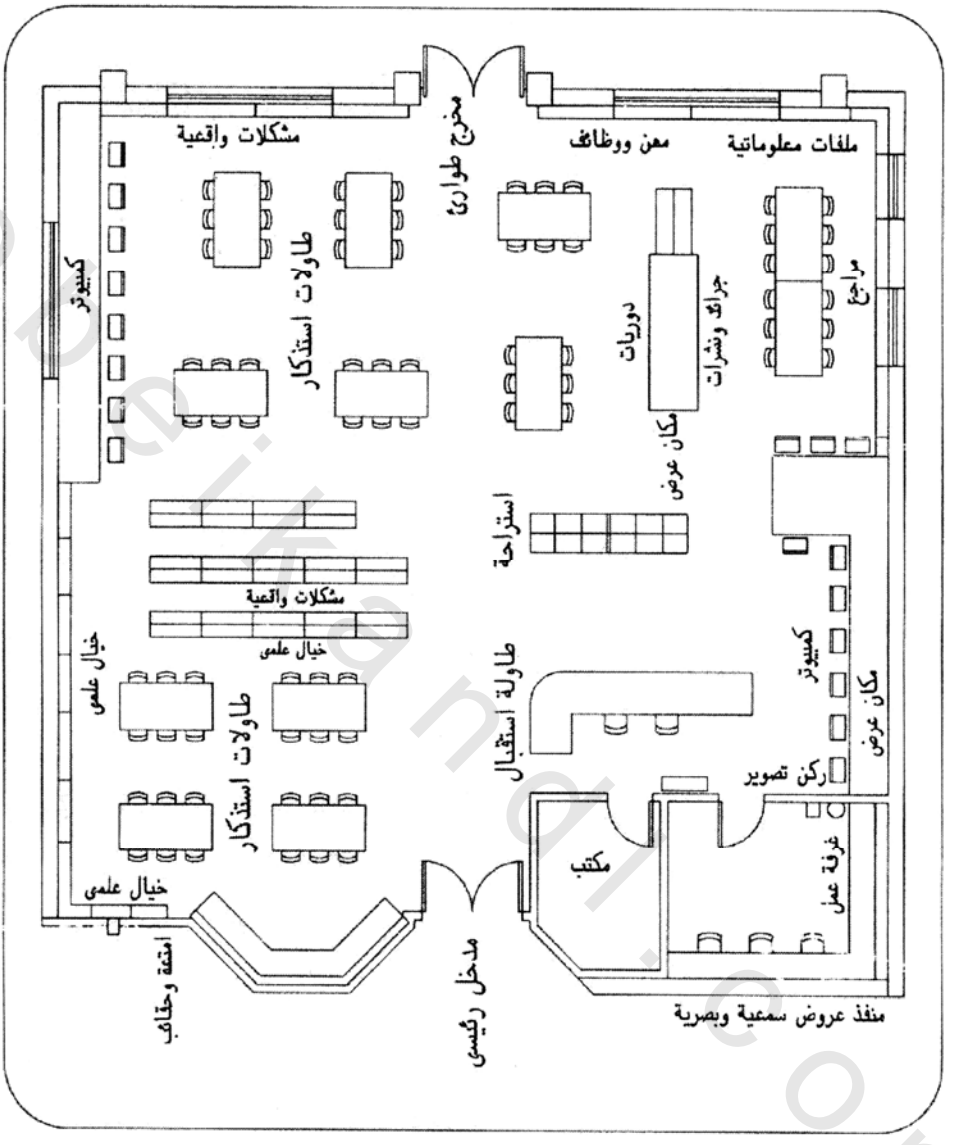
الإثراء لبعض الوقت داخل غرفة المصادر Resource Room فى المدرسة العادية أو بمراكز مصادر التعلم:

يتلقى الموهوبون والمتفوقون داخل هذه الغرف لبعض الوقت دروسًا إضافية موسعة لإثراء برامج المدرسة العادية تساعد على التعمق فى أحد المجالات أو

الموضوعات الأكاديمية، كما يمارسون بعض الأنشطة البحثية والإبداعية بغية استثمار مالديهم من استعدادات عالية من حيث التحليل والتطبيق والتفكير الناقد وحل المشكلات، يعودون بعدها إلى فصولهم العادية.



شكل (٧-٣) نموذج لغرفة مصادر للموهوبين والمتفوقين



شكل (٧-٤) مركز مصادر التعلم للموهوبين والمتفوقين بولاية فيرجينيا

والعروض السمعية والبصرية والمحاضرات وحلقات المناقشة وغيرها مما يجعلها بيئة مواتية لتحفيز الطلاب الموهوبين والمتفوقين وتعليمهم (أنظر شكل ٧-٣ و٧-٤).

ويشتغل بغرف المصادر معلمون متخصصون فى إدارة وتوظيف هذه المصادر فى العمل مع الموهوبين والمتفوقين تتركز مهامهم فى كل من: تقييم وتشخيص المهارات الأكاديمية والسلوكية للطلاب وتحديد احتياجاتهم المختلفة، وتقديم الأنشطة اللازمة حول محتوى الموضوع والتدريس لهم وتقييم نتائج غرفة المصادر،وتقديم الاستشارات اللازمة لمعلمى الفصول العادية وللوالدين.

ويتم تجهيز غرف المصادر بمواد ونماذج ومصادر تعليمية عديدة مطبوعة ومستنسخة وغير مطبوعة كالمجلات والمطبوعات والأفلام والأشرطة السمعية والبصرية،وأجهزة تعليمية كالفيديو والتلفزيون،ومراجع ودوريات،وحواسب آلية تتيح الاتصال بشبكات المعلومات الإليكترونية المحلية والدولية(الإنترنت)،ومواد وخامات وأدوات للفنون والموسيقى والتجارب المعملية، ومقصورات للاستماع، وأماكن للاطلاع

ويمكن للطلاب أن يعملوا داخل هذه الغرف فرادى أو فى جماعات حيث يتم تقسيمهم حسب مجالات الموهبة والتفوق، والاهتمامات والميول إلى مجموعات متجانسة فى الرياضيات أو الفنون أو العلوم أو اللغات أو الدراسات الاجتماعية مثلًا. ويعد برنامج غرف المصادر من أكثر البرامج فعالية وشيوعًا فى رعاية الموهوبين والمتفوقين فى أغلب مدارس العالم، نظرًا لأنه قليل الكلفة من الناحية الاقتصادية، كما يحسّن من بيئة التعلم بالمدارس العادية، وله مردوده الإيجابى بالنسبة للطلاب العاديين الذين يستفيدون مما تعلمه زملاؤهم الموهوبون والمتفوقون عند عودتهم إلى فصولهم العادية.

وقد طوّرت خلال الربع الأخير من القرن العشرين الميلادى عدة نماذج إثرائية تعليمية للموهوبين والمتفوقين من بينها نموذج الإثراء الثلاثى لرينزولى،ونموذج بورديو PURDUE لفيلدهوزن وكولوف.

□ **نموذج الإثرائى الثلاثى لرينزولى:The Enrichment Triad Model :**

يعد نموذج الإثراء الثلاثى من النماذج الأكثر شيوعًا التى تم اختبارها ميدانيًا

وتطبيقها فى مختلف أرجاء الولايات المتحدة الأمريكية خلال العقود الثلاثة الأخيرة، وقد صمم لتنمية المواهب وتشجيع الإنتاجية الإبداعية لدى الأطفال والشباب عن طريق تعريضهم للخبرات التعليمية، وتهيئة البيئة التربوية والأنشطة البحثية المواتية لتحقيق الأداء المتميز وفقًا لاهتماماتهم وميولهم، والتى نادرًا ما تتوافر فى الفصول الدراسية العادية. وقد طوّر هذا النموذج جوزيف رينزولى Renzulli فى إطار التعريف الذى وضعه للموهبة ورأى فيه أنها تعكس السلوك الناتج عن تفاعل ثلاث مجموعات أساسية من السمات الإنسانية التى تشمل معدلًا فوق المتوسط من المقدرات العامة و/أو الخاصة، والالتزام بالعمل أو المهمة، ومستوى عالٍ من الإبداعية. وأنه متى استطاع الطفل تنمية هذا التفاعل بين تلك المجموعات من السمات، وأظهر هذه السلوكيات فإنه يمكن تقديم الخدمات التربوية والفرص التعليمية الخاصة المناسبة لمقدراته والتى لا توفرها البرامج التعليمية العادية أو التقليدية.

ويفيد من المستويين الأوليين من نموذج الإثراء الثلاثى(الأنشطة الاستكشافية وأنشطة التدريب الفردية والجماعية) كافة الطلاب أو مابين ١٥ و٢٠٪على الأقل من مجموع طلبة المدرسة الذين يتم اختيارهم بناء على درجاتهم فى اختبارات الذكاء والتفكير الإبداعى والتحصيل أو الإنجاز، إضافة إلى ميولهم وترشيحات أولياء أمورهم، أما المستوى الثالث (أنشطة البحث والتقصى) فيخص مابين ٥ و١٠٪ فقط من مجموع الطلاب وهم ذوى الموهبة والتفوق، ويتم تقديم أنشطة هذا المستوى تحت إشراف معلم متخصص.

ويهدف النموذج إلى:

أ - تهيئة الفرصة أمام الطلاب لدراسة موضوعات من اختيارهم بالعمق والاتساع الذى ينشدونه بحرية كاملة، وبالطريقة التى تتفق مع أسلوبهم المفضل فى التعلم.

ب - مساعدة الطلاب على تحديد مشكلات واقعية تتفق واهتماماتهم، وإكسابهم المهارات البحثية اللازمة لحل هذه المشكلات.

ويبنى الإثراء الثلاثى على مسلّمة مؤداها أن الموهبة تنمو وتزدهر إذا ما توفرت لها البيئة الإثرائية التى تنشطها وتوجهها، وأن المدرسة هى المكان الطبيعى الذى يوفر هذه البيئة (رينزولى وريس، ٢٠٠٦).

ويشمل نموذج الإثراء الثلاثى ثلاثة أنماط أو مستويات مترابطة من أنشطة الإثراء التعليمى هى:

أ- المستوى الأول: الأنشطة الاستكشافية العامة General Exploratory Activities:

ويتعرض خلاله جميع الطلاب بما فيهم الموهوبون والمتفوقون لمجموعة عريضة من الأنشطة والموضوعات العامة المثيرة والأفكار الجديدة، وفروع المعرفة والأحداث المتنوعة والأماكن والأشخاص والهوايات التى لا يتناولها عادة المنهج الدراسى النظامى، وذلك بهدف استثارة اهتماماتهم، وتشجيعهم على اكتشاف مواهبهم وميولهم الحقيقية بدقة، واختيار ما يناسبهم من أنشطة للتعمق فيها فيما بعد، ومن الضرورى أن يدرك الطلاب أن إجراءات هذه المرحلة مصممة لاكتشاف ميولهم، وعلى كل منهم أن يبذل قصارى جهده لاختيار المجال أو النشاط المناسب لموهبته بشكل سليم حيث تنبنى إجراءات المراحل التالية من النموذج على هذا الاختيار، علاوة على أن يتحين المعلم الفرصة ليستكشف إمكانات طلابه ويتعرف على اهتماماتهم وميولهم من خلال الملاحظة ليساعدهم فى اختيار الأنشطة المناسبة لكل منهم بشكل دقيق.

ومن بين الأساليب المستخدمة فى تقديم الموضوعات والأنشطة للطلاب فى هذا المستوى الرحلات الميدانية للمتاحف والمعارض والأماكن، وزيارات المؤسسات والمراكز العلمية والبحثية والإنتاجية والفنية، وعروض الأفلام والشرائح والتسجيلات والصحف والمجلات، والمحاضرات والنداوت، والحلقات النقاشية حول موضوعات معينة يشارك فيها خبراء ومتخصصون؛ كالعلماء والفنانين.

ويؤكد رينزولى على أهمية تشجيع الطلاب الموهوبين والمتفوقين فى هذه المرحلة أو

المستوى على استكشاف مجالات جديدة ربما تكون مختلفة عن تلك المجالات التى خبروها من قبل، أو يهتمون بها أساسًا، وعلى أهمية تنوع البدائل والأنشطة المطروحة كالموسيقى والفنون التشكيلية، والعلوم والرياضيات، والهندسة واللغات وغيرها من المجالات. كما يؤكد على ضرورة إعطاء الوقت الكافى للطلاب لتمحيص هذه الأنشطة المختلفة ثم اختيار المجال المناسب لموهبة كل منهم واهتمامه.

ويلاحظ أن بعض الطلاب يتعرف على النشاط المناسب لموهبته فى وقت قصير، بينما يستغرق البعض وقتا أطول، وبالنسبة للطلاب الذين يصعب عليهم تقرير الأنشطة المناسبة لهم فإنه يجب إعادة تقييمهم أو تركهم فى البرنامج الدراسى المعتاد لافتقارهم إلى الدافعية للإنجاز.

ب- المستوى الثانى الأنشطة التدريبية الفردية أو الجماعية Individual or Group Training Activities:

وتشمل المواد والخبرات التعليمية والأنشطة التدريبية التى من شأنها تحسين نمو التفكير وعمليات الشعور، ومساعدة الطلاب على الوصول إلى استنتاجات وتعميمات أكثر من مجرد التركيز على محتوى عمليات التعلم، وتشجيعهم على الإفادة من أثر التعلم فى مواقف جديدة. **وبعض أنشطة هذا المستوى عامة ومخططة مسبقًا؛ كالتدريب على مهارات اكتشاف المشكلات وحلها، ومهارات الاتصال المرئية والشفهية والكتابية، ومهارات البحث العلمى (جمع البيانات وتسجيل الملاحظات وتصنيفها وتحليلها واستخدام المراجع وقواعد المعلومات...إلخ) ومهارات التفكير العليا؛ كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعى، وفهم الذات والآخرين ومهارات التواصل المكتوب والمرئى والمسموع. كما أن بعض خبراته الأخرى نوعية لا يمكن التخطيط المسبق لها وتشمل تعليمًا متقدمًا فى مجال الاهتمام الذى يختاره التلميذ.**

ويعد هذا المستوى بمثابة تدريب على المهارات العلمية التى سيتم استخدامها فى البحث العلمى لمشكلات حقيقية فى المستوى الثالث من النموذج وهو مستوى البحث العلمى.

جـ- المستوى الثالث: البحث الفردى وعن طريق المجموعات الصغيرة لمشكلات حقيقية أو واقعية Individual and Small Group Investigation of Real Problems:

تعد أنشطة هذا المستوى بمثابة جوهر نموذج الإثراء الثلاثى، وهى أعلى مستوياته من حيث الصعوبة لأنها تتطلب مقدرة عقلية مرتفعة ومستويات عالية من الدافعية للإنجاز، والاهتمام أو الالتزام الخاص الانفعالى والعقلى بمتابعة موضوع معين والتعمق فى دراسة مشكلة ما، كما تحتاج إلى وقت مضاعف مقارنة بأنشطة المستويين الأول والثانى. لـذا تتراوح نسبة المستهدفين فى هذا المستوى ما بين ٥ و١٠٪ فقط من مجموع الطلاب بكل مدرسة بعد أن كانت تتراوح ما بين ١٥ و٢٠٪ فى المستويين الأول والثانى من النموذج.

ويتضمن هذا المستوى نشاطات بحثية يلعب فيها الطلاب الموهوبين والمتفوقين دور الباحث العلمى الحقيقى لمشكلات حقيقية واقعية، كما يتاح لهم استخدام أو تطبيق ماسبق أن تعلموه من مهارات وطرق بحث واستقصاء، وتطبيق معارفهم وأفكارهم الإبداعية فى دراسة مشكلات حقيقية واقعية يختارونها بأنفسهم، وتطوير مستوى متقدم من الفهم والتطبيق للمعلومات وطرق البحث التى يستخدمها الباحثون فى مجال أو أكثر من مجالات البحث. ويقوم الطلاب - فرادى أو مجموعات صغيرة - ممن يرغبون فى إجراء بحث أو تطوير منتج ما بالتنسيق مع معلم غرفة المصادر أو المعلم الذى يشرف عليهم بتحديد مشكلة البحث وصياغتها، والتفكير فى الحلول المحتملة لها (صياغة الفروض العلمية المناسبة) واختيار الطريقة الملائمة لدراستها، ويجمعون البيانات اللازمة للتحقق من صحة الفروض، حتى يتوصلون إلى النتائج ويقومون بكتابة التقرير النهائى للبحث.

كما تتضمن أهداف هذا المستوى أو النمط الإثرائى ما يلى:

- **إتاحة الفرص لتطبيق المعرفة، والأفكار الإبداعية، والالتزام بالعمل فى مجال بحثى معين أو دراسة مشكلة معينة يختارها التلميذ.**

- **اكتساب فهم متقدم للمعرفة (محتوى معين) والمنهج (عمليات) الذى يستخدم فى تخصصات معينة ؛ كالتعبير الفنى، أو فى مجالات بينية (تجمع بين أكثر من تخصص).**
- **إنجاز منتجات أصيلة وغير مسبوقة موجهة لإحداث تأثير معين لدى فئة مستهدفة من المتلقين.**
- **تنمية مهارات التعلم الذاتى فى مجالات التخطيط والتنظيم، واستخدام الموارد، وإدارة الوقت، واتخاذ القرار، وتقييم الذات.**
- **تنمية الالتزام بالمهمة (العمل) والثقة بالنفس، والإحساس بالإنجاز الإبداعى. (رينزولى وريس، ٢٠٠٦).**

جدير بالذكر أن الطالب- أو مجموعة الطلاب- يتخير المشكلة المرتبطة بمجال اهتمامه وموهبته وليس مجرد موضوعات محددة سلفا يقررها المعلم، كما يستخدم خطوات البحث العلمى الدقيقة والمناسبة للوصول إلى نتائج أصيلة وحقيقية يوثق بها (Renzulli,1977:13-19, Renzulli & Reis, 1997)

ولكى يتسنى للمعلمين تنفيذ هذا النموذج، يوصى رينزولى بما يلى:

١- ضرورة الشعور بالحرية فى بيئة تعليمية مفتوحة، مع إمكانية متابعة كل تلميذ لميوله واهتماماته.

٢- لابد أن يهتم البرنامج بالتنمية المتكاملة لكل الإمكانات المعرفية والوجدانية والسلوكية للتلاميذ.

٣- يجب على المعلم مساعدة التلاميذ الصغار على التعبير عن ميولهم والتمسك بها حتى يتحقق النمو السوى لكل منهم.

٤- لابد من تشجيع التلاميذ على البحث والاستقصاء وجمع المعلومات بأنفسهم.

٥- على المعلم مساعدة التلاميذ على التعرف على المشكلات التى تتسق مع اهتماماتهم وميولهم وتحديدها.

٦- أن يكون المناخ العام للتعلم مناخًا علميًا أقرب مـا يكون إلى جو المختبرات العلمية. (على سليمان، ١٩٩٩: ١٩٣)

□ **نموذج بورديو PURDUE الإثرائى ذى المراحل الثلاث The Purdue Three- Stages Enrichment Model لفيلدهوزن وكولوف:**

وهو قريب الشبه من نموذج رينزولى، ويركز بشكل أساسى على تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات، ومهارات البحث والتعلم المستقل، ومفهوم الذات الموجب عبر ثلاث مراحل:

- **المرحلة الأولى**: ويتم التركيز فيها على تطوير مقدرات التفكير التباعدى (التغييرى) والتقاربى(التقريرى) ومهارات التفكير الأساسية فى المجالات اللفظية وغير اللفظية من خلال استخدام أنشطة وتدريبات قصيرة الأمد.
- **المرحلة الثانية**: وتتطلب مقدرات عقلية أعلى، ويتم التركيز فيها على تطوير مهارات الحلول الإبداعية لمشكلات أكثر تعقيدًا من خلال استخدام أساليب تدريسية إبداعية وتطبيقية؛ كالعصف الذهنى والتوليف، وحل مشكلات مستقبلية.
- **المرحلة الثالثة**: وتشمل أنشطة تهدف إلى تطوير مهارات الدراسة المستقلة والمهارات البحثية من خلال المشروعات المستقلة، وتمكين الموهوبين من تحديد المشكلة بأنفسهم، وجمع المعلومات من الكتب والمصادر الأخرى للبيانات، وتفسير النتائج، وتطوير طرق إبداعية فى توصيل النتائج (Feldhusen & Kolloff, 1986, Davis & Rimm, 2004).

وأعدت مى عبد المنعم نور (٢٠٠١) برنامجًا إثرائيًا لرعاية الموهوبين "والمتميزين" فى الفنون البصرية من طلاب المرحلة الثانوية بهدف توسيع وتعميق معلوماتهم عن الفن وشحذ مهاراتهم الفنية مستندة إلى نموذج كلينباور Kleinbauer الذى وصف من خلاله المحتوى الإثرائى لأربعة ميادين للمعرفة الفنية هى:

- **الإنتاج الفنى (الإبداع، التقنية، المهارة، الإجراءات أو العمليات).**
- **تاريخ الفن (الفنان، مضمون العمل، الفترة التاريخية، الوظيفة).**
- **النقد الفنى (الموضوع، محتوى العمل، المعنى، مبررات الحكم).**
- **التذوق الجمالى (فهم العمل، طبيعة الموضوع، القصد من العمل، القيم).**

وشملت أنشطة البرنامج الإثرائى ما يلى:

- قراءات حول الفن والفنانين وإعداد تقارير عن هذه القراءات.
- حوارات ومناقشات حول الأعمال الفنية (التقنية، الشكل، الموضوع، المضمون، الفنان، الاتجاه والتاريخ).
- التدريب على قراءة الأعمال الفنية ومحاولة وصفها وتحليلها وتقييمها.
- التدريب على نقد الأعمال الفنية مع إعطاء المبررات المنطقية لذلك.
- إجراء مناقشات حول الفن وأثره فى الحياة.
- التنسيق مع مؤسسات أخرى غير المدرسة (المتاحف ومراكز الفنون والمعارض والمكتبات) لعقد ورش عمل للطلاب.
- تشجيع الطلاب على المشاركة فى جماعات الأنشطة المدرسية.
- عقد ورش عمل داخل المدرسة.
- عقد لقاءات مباشرة مع كبار الفنانين فى المعارض الخاصة بهم،أو زيارة مراسمهم.
- قيام الطلاب بأنشطة لاصفية خارج إطار اليوم المدرسى من قبيل زيارة المعارض والمتاحف ومراكز الفنون والحرف.
- تهيئة الأنشطة ذات النهايات المفتوحة لإتاحة الفرصة للطالب الموهوب للتجريب واكتشاف طرق جديدة فى الوصول إلى هذه النهايات.
- مناقشة أعمال الفنانين لتطوير الحساسية البصرية والجمالية، وتنمية المقدرة على إصدار الأحكام الفنية لدى الطلاب الموهوبين.

- كفالة مجموعة من الأنشطة وإتاحة الفرصة لأن يختار الطالب ما يناسبه منها بحسب ميوله.
- تنظيم البيئة التعليمية على شكل ورشة تعليمية تشمل المراجع والوسائل التعليمية والمواد والخامات والأدوات التى تيسر عملية الإبداع الفنى.
- إجراء الأبحاث وتنفيذ المشاريع المتعلقة بالأفكار التى يصعب تنفيذها فى مدة زمنية قصيرة خلال اليوم الدراسى العادى (مى عبد المنعم نور، ٢٠٠١: ٣٠٨-٣٠٩)

ثانيًا: التسريع التعليمى: Acceleration

ونعنى بالتسريع التعليمى ذلك النظام الذى يسمح للطالب الموهوب والمتفوق بالتقدم فى دراسته بمعدل أسرع، واجتياز المرحلة أو المراحل الدراسية فى فترة زمنية أقصر مما يستغرقه الطالب العادى.

وتنبنى هذه الاستراتيجية على أساس أن الطفل الموهوب والمتفوق لديه من الجدارة والنضج العقلى المبكر فى بعض المجالات، ومن سرعة الاستيعاب والفهم والتعلم مايمكنه من تعلم منهج أكثر تقدمًا، أو تعلم قدر أكبر من المعارف والمهارات والخبرات التى يتعلمها الطالب العادى بالمنهج العادى خلال فترة زمنية أطول، مما يساعده على إنهاء البرنامج الدراسى فى زمن أقل أو وقت أقصر، وفى سن مبكرة عما هو معتاد بالنسبة لأقرانه العاديين.

ومما تتميز به هذه الاستراتيجية توافق كثافة المادة التعليمية ودرجة تعقيدها، ومعدل سرعة تنفيذ البرامج التعليمية مع كل من القدرات العقلية للطلاب ومعدلات سرعة تعلمهم، كما تعمل على الحد من شعور الموهوبين والمتفوقين بالملل والسأم والإحباط من المدرسة، وزيادة متعتهم بالتعلم، وتطوير شعورهم بالقيمة الذاتية والإنجاز، وتخفيض الكلفة المادية للتعليم باختصار سنوات الدراسة، وتحقيق الاستفادة المبكرة للمجتمع من الإسهامات والإنجازات المهنية للمتفوقين والمبدعين.

ومن بين الأمثلة التى وردت فى بعض المراجع لفائقين ومبدعين أنهوا دراساتهم فى مراحل وجيزة وقدموا إبداعاتهم فى مراحل مبكرة من عمرهم، طفل أفغانى يدعى سيد جلال التحق بجامعة البترول والمعادن بالظهران- بالمملكة العربية السعودية وعمره عشرة أعوام، وكارل وايت K.Witte الذى حصل على الدكتوراه فى الفلسفة وعمره أربعة عشر عامًا، وعلى درجة الدكتوراه فى القانون وعمره ستة عشر عامًا، وعمل أستاذا للفلسفة بجامعة بريسلو، وعالم السيبرنطيقا (آليات التحكم) Cybernetics نوربيرت وينر N.Wiener (١٨٩٤-١٩٦٤) الذى أنهى دراسته الثانوية وعمره أحد عشر عامًا، وحصل على درجة البكالوريوس وعمره أربعة عشر عامًا، وعلى درجة الدكتوراه فى المنطق الرياضى من جامعة هارفارد وعمره ثمانية عشر عامًا. كما حصل جيمس واطسون J.Wattson على درجة الدكتوراه عندما كان عمره ثلاثة وعشرون عامًا ثم على جائزة نوبل عندما بلغ خمسًا وعشرين عامًا. أما جون باردين فقد أنهى دراسته الثانوية وعمره خمسة عشر عامًا، وحصل بعد ذلك على جائزة نوبل فى الفيزياء (فتحى عبد الرحيم وحليم بشاى،١٩٨٠، Sisk,1982، كمال مرسى، ١٩٩٢، فتحى جروان،١٩٩٩)

ومن أهم الخيارات أو البدائل التنفيذية للتسريع التعليمى ما يلى:

١- **الالتحاق المبكر برياض الأطفال والمراحل التعليمية التالية Early Admittance قبل العمر الزمنى المعتاد:** متى أظهر الطفل استعدادات عقلية مرتفعة (معامل ذكاء ١٣٠ فأكثر)، وكان لديه من الخصائص الجسمية (كالتآزر البصرى الحركى) والاجتماعية والدافعية والاستعداد المناسب للقراءة،ما يؤهله إلى ذلك بغض النظر عن عمره الزمنى.

وقد حدد كلا من ديفز وريم (Davis & Rimm, 1980) الشروط التالية للالتحاق المبكر برياض الأطفال:

- **قدرة عقلية فوق المتوسط.**
- **تآزر بصرى حركى جيد.**

- **استعداد عال مبكر للقراءة.**
- **نضج اجتماعى وانفعالى مقارنة بأقرانه.**
- **صحة جسمية جيدة.**

والاعتبار الأساسى للإلحاق المبكر برياض الأطفال أو الصف الأول بالمدرسة وفى برامج التسريع عمومًا هو التأكد من أن الطفل قد نضج عقليًا واجتماعيًا بمعدلات أسرع من الطفل العادى، وذلك بما يجعله قادرًا على استيفاء متطلبات التعلم المدرسى حتى لو كان فى عمر زمنى أقل من السن القانونية للالتحاق بالمدرسة. وغالبًا ما يكون عمره العقلى متقدمًا بما يعادل من ستة إلى ثمانية أشهر عن السن القانونية المقررة لذلك.(Angelino,1979:116)

٢- **تخطى بعض الصفوف الدراسية،أو القفز إلى صفوف دراسية أعلى Grade Skipping** من دون الالتحاق بالصف الذى يسبقه، وهو بديل سهل لايحتاج أية ترتيبات أو تجهيزات إضافية أو معلم خاص أو غرفة مصادر أو برامج خاصة.

ويحذر البعض من هذا البديل لاسيما فى حالة عدم التأكد من إتقان الطالب للمهارات الأساسية للصف المنقول إليه، مما يعجزه عن مواكبة زملائه الجدد نتيجة صغر عمره الزمنى، أو ضآلة جسمه، أو عدم نضوجه الاجتماعى والانفعالى مما يعرضه لضغوط نفسية.

ومما يقترحه ديفز وريم (Davis & Rimm, 1980) للحد من هذه التخوفات ما يلى:

- **التأكد من تمتع الطالب بمقدرة عقلية أعلى من المتوسط.**
- **عدم السماح بتخطى الطالب أكثر من صف دراسى واحد فى المرحلة الدراسية.**
- **يجب تشخيص الفجوات التعليمية (المعرفية) لدى الطالب باستمرار، ومساعدته على اكتساب المهارات المفقودة سواء عن طريق الأهل أو معلم غرفة المصادر.**

- **التعاون بين المعلمين والمرشدين والزملاء والأهل فى حل مشكلات التوافق التى ربما تواجه الطالب فى صفه الجديد.**
- **التعاون والتواصل المستمر بين المدرسة والمنزل لمواجهة المشكلات والصعوبات التى تعترض الطالب، مع ضمان مشاركة الوالدين فى اتخاذ القرارات.**

٣- **تركيز المقررات الدراسية أو ضغط المنهج :Curriculum Compacting** ويتطلب ذلك تحديد مجالات القوة والتفوق لدى الطالب، والتحقق عن طريق الاختبارات مما يعرفه أو يتقنه بالفعل من أجزاء المنهج العادى- الذى لم يبدأ فيه بعد - فى هذه المجالات، واختصار تلك الأجزاء وإعفائه من دراستها، واستغلال الوقت المتوفر نتيجة ذلك فى أعمال وأنشطة بديلة تخطط على أساس فردى من شأنها تعميق معرفته وخبراته، وصقل مهاراته المتقدمة فى هذا المجال؛ كالأنشطة الإثرائية والمشروعات الفردية، أو تتيح له التعلم بمعدل أسرع والانتهاء من دراسة بعض المقررات فى فترة زمنية أقل من المعتاد؛ كدراسة مقررات من الصفوف التالية أو الأعلى.

٤- **التسريع الجزئى فى تعلم مادة دراسية معينة Subject Matter Acceleration** حيث يسمح لطالب الصف الأول الثانوى مثلا بدراسة مقرر الكيمياء الخاص بالصف الثالث، ليتمكن من التقدم فى دراسته لهذا المجال بالمعدل الذى يتناسب ومقدرته العالية على التعلم فيه، أى أن الطالب المتفوق فى مجال ما يقفز بعض المقررات الدراسية الخاصة بمجال تفوقه لإنهائها فى مدة وجيزة مع البقاء فى صفه الدراسى العادى لإتقان بقية المهارات فى المجالات الأخرى.

٥- **دراسة بعض البرامج أو المقررات الصيفيةSummer Programs** التى تقدم بالجامعات على ألا يدرس الطالب المقرر الذى يجتازه بنجاح ثانية بعد عودته إلى المدرسة، ومن نماذج هذا البرنامج ما تتيحه جامعة جونز هوبكنز

الأمريكية للطلاب الموهوبين والمتفوقين أكاديميًا من دراسة صيفية لمقررات الرياضيات والعلوم واللغات والفنون.

٦- **الدراسة بفصول التسريع التعليمى التى تقل مدة الدراسة بها عامًا أو أثنين فى كل مرحلة تعليمية عما هو متبع بالمدارس العادية**، وتعرف هذه الفصول فى الولايات المتحدة الأمريكية بالفصول التلسكوبية Telescoped، كما تعرف فى ألمانيا بفصول القطار السريع.

٧- **التقدم الفردى المستمر Continuous Individual Progress** ويسمح- طبقًا لهذا البديل- للطفل الذى أمكنه إتمام دراسة مقررات صفه الدراسى فى أقل من عام دراسى والنجاح فيها بالانتقال إلى دراسة مقررات الصف التالى مباشرة فى العام نفسه، أى أن الطالب المتفوق يدرس وفقًا لهذا البديل جميع مقررات الصفوف المختلفة وعلى التوالى دون فجوات على العكس من أسلوب تخطى الصفوف، لذا يفضله كثير من التربويين على أسلوب تخطى الصفوف لما قد يترتب عليه من فجوات معرفية ومهارية لدى الطالب.

٨- **الفصول المجمعة Combined Classes** التى يلتقى فيها الطلاب الموهوبين والمتفوقين من صفوف دراسية مختلفة لدراسة مقرر أو مادة معينة ثم يعودون إلى فصولهم بعد ذلك، مما يمكن الطالب من التقدم فى دراسة المادة وفقًا لمقدرته على التعلم فيها بصرف النظر عن صفه الدراسى، ويتيح هذا البديل للطالب التقدم التعليمى بمعدل سريع من دون التقيد بصف دراسى معين.

٩- **الالتحاق المزدوج أو المتزامن بكل من المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية** حيث يسمح للطالب المتفوق بدراسة بعض المقررات الجامعية فى مجال تفوقه أثناء دراسته بالمرحلة الثانوية، وكذلك الالتحاق المزدوج بصفين دراسيين ليدرس فى كل صف مجموعة معينة من المقررات فى آن واحد.

١٠- **الالتحاق المبكر Early Entrance** بالجامعة نتيجة الالتحاق المبكر بمراحل تعليمية سابقة، والإفادة من بعض البدائل السابق ذكرها.

مميزات التسريع التعليمى:

أ- يتيح التسريع للطلاب الموهوبين والمتفوقين اكتساب أقصى قدر من المعرفة والخبرة المرتبطة بمجالات تفوقهم فى وقت مبكر، مما يمكنهم من الخروج إلى الحياة العملية والعمل والإنتاج وتقديم مساهماتهم الإبداعية لمجتمعاتهم فى سنوات شبابهم ورشدهم التى تتسم بالحيوية والنشاط.

ب- يتميز التسريع التعليمى بأنه لايتطلب نفقات إضافية للبرنامج التعليمى، ويقلل من عدد سنوات الدراسة لفترة تتراوح بين عام واحد وخمسة أعوام تقريبًا، ومن ثم يوفر الكثير من الأموال سواء على الآباء أم الدولة.

جـ- يلبى التسريع التعليمى كثيرًا من الاحتياجات العقلية للطلاب الموهوبين والمتفوقين، ويزيد من دافعيتهم للتعلم والإنجاز ومن ثقتهم بأنفسهم واعتبارهم لذواتهم، كما يهيئ لهم خبرات تعليمية تتحدى استعداداتهم وتستثير حماسهم للتعلم والتحصيل.

د- يتميز التسريع التعليمى بكونه أسلوب سهل من الناحية الإدارية.

هـ- يؤدى التسريع إلى التقليل من مشاعر الموهوبين والمتفوقين بالملل والسأم من جو المدرسة، والنزوع إلى الكسل والخمول العقلى وغيرها مما ينجم غالبًا عن تقييدهم بالبقاء بالصفوف والمراحل التعليمية المعتادة، كما يؤدى إلى تكوين اتجاهات أكثر إيجابية نحو المدرسة.

و- يحد التسريع التعليمى من شعور الموهوبين والمتفوقين بالتعالى والغرور والغطرسة، كما يقلل من تمركزهم حول ذواتهم **Egotism** وذلك نظرًا لانخراطهم فى مجموعات تتسم بالندية والتكافؤ من ناحية، ومقارنة مستويات أدائهم وفقًا لمعايير أكثر تشددًا وصرامة بدلًا من مقارنتها بمستويات أداء أقرانهم العاديين من ناحية أخرى.

ومع ذلك يثير البعض عددًا من التخوّفات بشأن تطبيق استراتيجية التسريع التعليمى من بينها:

أ- أن الدفع بالأطفال الموهوبين والمتفوقين إلى مستويات دراسية أعلى، ووضعهم بين طلاب يكبرونهم سنًا، ومشاركتهم الدراسة المتقدمة فى عمر مبكر، وقبل اكتمال نضوجهم الانفعالى والاجتماعى، قد تصاحبه آثار نفسية سلبية؛ كالعزلة والانطواء وسوء التوافق وذلك نتيجة لصعوبة اندماجهم وتكوين علاقات اجتماعية وبناء صداقات مع الزملاء الأكبر منهم سنا.

وتشير سيلفياريم(٢٠٠٣) إلى أن نتائج البحوث والدراسات التى تم إجراؤها فى هذا الشأن قد كشفت بصورة واضحة عن أن تخطى الموهوب لصف دراسى واحد أو أكثر ليس له أثر سلبى على توافقه الاجتماعى، بل إن بعض نتائج هذه البحوث أوضح أن التسريع يساعد على تحسين مستوى التوافق النفسى من خلال تحسين مفهوم الذات، وأنه عندما يتم اختيار الطلاب الموهوبين والمتفوقين بدقة وعناية لإلحاقهم ببرامج التسريع والإثارة والتحدى العقلى، فإنه سيكون باستطاعة غالبيتهم تحقيق التوافق الناجح. كما أشارت ريم إلى أهمية مساندة الوالدين لأبنائهم المراهقين ومساعدتهم على اتخاذ القرار المناسب بشأن الالتحاق المبكر بالجامعة، وبحيث لايشعر الأبناء أن والديهم يفرضون عليهم ضغوطًا معينة لدفعهم إلى هذا الالتحاق قبل بلوغ المستوى الكافى من النضج الأكاديمى والاجتماعى- الانفعالى (ص:١٠٦، ١٤٨-١٤٩).

وأوضحت نادية السرور(١٩٩٨) أن سوء التوافق الاجتماعى عادة ما ينتج عن عملية الإلحاق الخاطئ للطالب فى البرامج التسريعية، وأن "تسريع الطفل المتميز ليس أكثر تأثيرًا سلبيًا من الاحتفاظ به فى الصف العادى مع أقرانه بنفس العمر الزمنى من دون تلقى خدمات تعليمية تناسب قدراته واحتياجاته واهتماماته" (ص:٧٥) كما كشفت نتائج دراسات ستانلى Stanley بجامعة جونز هوبكنز عن أن الطلاب الذين تخطوا عدة صفوف دراسية وتخرجوا من كلياتهم الجامعية فيما بين سبعة عشر عامًا وتسعة عشر عامًا لم يواجهوا أية مشكلات أكاديمية أو توافقية انفعالية أم اجتماعية.(Winner,1996: 267)

ب- أن الزج بالأطفال الموهوبين والمتفوقين فى فصول متقدمة مع طلاب أكبر منهم من حيث العمر الزمنى يحرمهم من فرص ممارسة اللعب والحياة الاجتماعية الطبيعية، كما يحرمهم من فرص التمرس على الأدوار القيادية التى كانت احتمالات تواجدها وسط أقرانهم العاديين ممن يماثلونهم فى العمر الزمنى أكبر بكثير من احتمالات تواجدها مع زملائهم الأكبر سنًا.

جـ-أن التسريع التعليمى من شأنه مضاعفة المتطلبات والأعباء الأكاديمية وتكثيفها على الطفل مما يجعله عرضه للضغوط، وقد يقوده إلى الاحتراق النفسى المبكر، كما قد يؤدى إلى انخفاض مستوى تحصيله بسبب شدة المنافسة الأكاديمية.(Davis & Rimm,2004:122)

د- أن التسريع التعليمى بما يتيحه من عدم الانتظام فى التسلسل النظامى للسنوات الدراسية العادية قد يفقد الطلاب الموهوبين والمتفوقين بعض المبادئ والمهارات الأساسية والمعارف الضرورية، ويؤدى إلى وجود فجوة- أو فجوات- معرفية ومهارية نتيجة عدم دراستهم بعض الأجزاء من المقررات والمناهج الدراسية.

ويمكن الحد من هذه التخوفات أو إزالتها إذا ما تم تطبيق التسريع التعليمى ليس على أساس تفوق الطالب- ولاسيما فى المراحل التعليمية الأولى- من حيث الاستعدادات العقلية فحسب، وإنما ضرورة الأخذ فى الاعتبار- إضافة إلى ذلك- التحقق من تميزه أيضًا من حيث الاستعدادات الجسمية، وسمات الدافعية (الإنجاز والطموح) والمهارات الاجتماعية، والميل إلى التعامل مع زملاء أكبر سنا. كما تجدر الإشارة إلى ضرورة توفير الخدمات الإرشادية النفسية كجزء لايتجزأ من استراتيجية التسريع التعليمى، وذلك لتهيئة الطفل للبرنامج التعليمى، ومساعدته على تكوين اتجاهات إيجابية نحو الواجبات الجديدة، والزملاء الأكبر سنًا، وعلاج ما قد ينشأ من مشكلات نفسية أو دراسية حال ظهورها، وتعويض الطفل عن فرص اللعب والتفاعل مع أقرانه فى مواقف الدراسة والحياة الطبيعية.

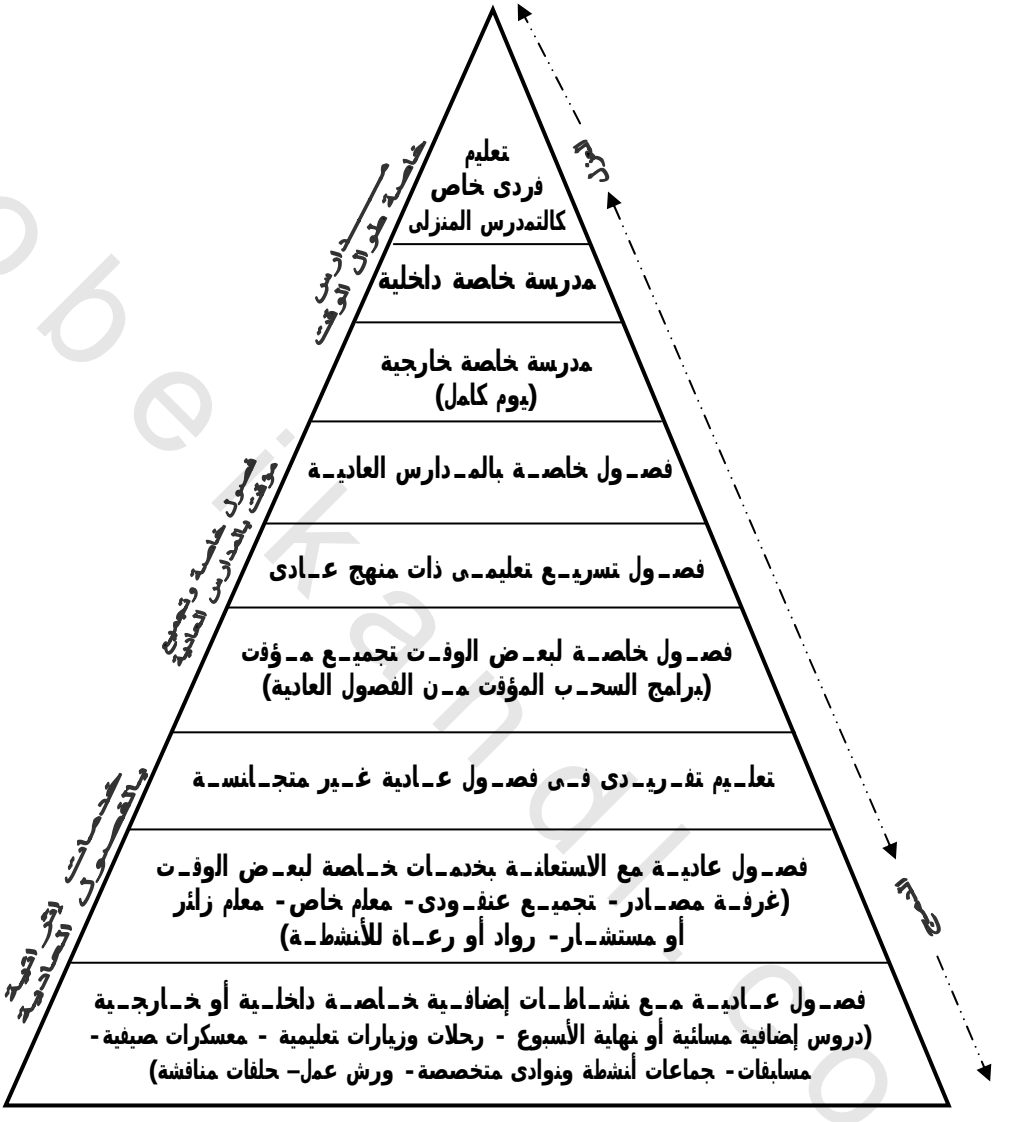
كما يُنصح بضرورة تشخيص الفجوات المعرفية والمهارية لدى الطلاب الموهوبين والمتفوقين وبصورة مستمرة ومساعدتهم على تعلم أية أجزاء أساسية أو مهارات ضرورية لم يتمكنوا من تعلمها نتيجة تخطى بعض الصفوف أو بعض المقررات.

ثالثًا: تجميع الموهوبين والمتفوقين Grouping:

تقدم أشكال الخدمات والبرامج التربوية الخاصة الاثرائية والتسريعية للموهوبين والمتفوقين عن طريق بدائل وأساليب من بينها تجميعهم فى مدارس خاصة بهم داخلية أو خارجية، أو فى فصول خاصة بهم طوال الوقت أو لبعض الوقت من اليوم الدراسى داخل المدارس العادية، أو فى غرف ومراكز مصادر التعلم. وقد يتم تجميع الموهوبين والمتفوقين لتلقى الخدمات التربوية الخاصة أثناء اليوم الدراسى أو قبل بدئه أو بعد انتهائه، وربما فى عطلة نهاية الأسبوع أو خلال الإجازة الصيفية. (أنظر الشكل ٧-٥)

ويسمح التجميع بتعليم الموهوبين والمتفوقين ذوى الاستعدادات المتكافئة والاهتمامات الخاصة المتشابهة أو المشتركة فى مجموعات متجانسة، لتحقيق أكبر قدر ممكن من التقدم الأكاديمي فى دراستهم، والنمو لمواهبهم.

وتنبنى فلسفة التجميع على أساس أن وجود الطالب الموهوب والمتفوق فى بيئة تعليمية مع نظرائه أو أنداده الذين يماثلونه فى الاستعدادات العقلية العالية، ويشاركونه الاهتمامات والميول، يولد لديه مزيدًا من الاستثارة والدافعية والتنافس. ومثلما يشير كيرك وزملائه (Kirk et al., 1997:156) فإن الهدف من تجميع الموهوبين والمتفوقين وتعليمهم معًا هو تهيئة الفرص لكى يتفاعلوا ويستثاروا عن طريق نظرائهم عقليا، والتقليل من مدى التباين فى المقدرات والمستويات الأدائية من خلال مجموعات متكافئة من حيث المستوى التحصيلى مثلا- بحيث يسهل تزويدهم بالمواد والخبرات التعليمية المناسبة عن طريق معلمين لديهم الخبرة والمهارة اللازمتين للعمل مع هؤلاء الطلاب، وفى مجال المحتوى الذى يتم تقديمه لهم.



شكل (٧-٥) البدائل البرنامجية لرعاية الموهوبين والمتفوقين بين الدمج مع العاديين فى مدارس عامة، والعزل فى مجموعات خاصة

أشكال التجميع:

هناك نمطان عامان للتجميع هما:

□ **التجميع المتجانس Homogeneous أو تبعا للمقدرات المتماثلة Ability Grouping:**

ويشير هذا النمط إلى تجميع ذوى الاستعدادات ومستويات التحصيل المتجانسة، والميول والاهتمامات والاحتياجات الخاصة المتقاربة أو المتشابهة فى مجموعة واحدة لتلقى الخدمات التربوية الخاصة معًا. ومن أهم مزاياه تضييق مدى الفروق الفردية داخل المجموعة الواحدة إلى أبعد حد ممكن، وجعل مهام التدريس أيسر بالنسبة للمعلمين.

ومن أشكال التجميع المتجانس:

أ- التجميع فى مدارس خاصة داخلية أو خارجية خاصة بالموهوبين والمتفوقين Special Schools:

ويتم فى هذه المدارس توفير التجهيزات والإمكانات اللازمة لإثراء البرامج، والمعلمين الأكفاء والفنيين المدربين، وأساليب التدريس ونظم التقويم المتطورة التى تجعلها بيئة محفزة ومواتية لتعليم الموهوبين والمتفوقين. وتشمل بعض هذه المدارس جميع المجالات، كما يقتصر بعضها على مجال واحد أو مجالين من مجالات الموهبة والتفوق؛كالرياضيات والعلوم أو الموسيقى، ولاسيما فى المرحلة الثانوية التى تصبح فيها مقدرات الطلاب أكثر تمايزًا وتخصصًا. ومنها مدرسة المتفوقين التجريبية النموذجية بعين شمس، ومعهدى الكونسرفتوار والبالية بأكاديمية الفنون بمصر، ومدارس: اليوبيل الثانوية بالأردن، وكالاسنكيتوس بولاية بافلو، وكارولينا الشمالية للموهوبين فى الرياضيات والعلوم، وأكاديميات: إلينوى للرياضيات والعلوم، وتكساس للصحة والعلوم، ولوكين للموسيقى بولاية ميتشجان بالولايات المتحدة الأمريكية، ومدارس كريستوفر بألمانيا، والموهوبين فنيا (موسيقيا) ببولندا والتى يلحق بها الأطفال منذ سن السابعة حتى إنهاء المرحلة

obeikandl.com

الثانوية.ويرى بعض الباحثين أن هذا النوع من المدراس يصلح بدرجة أكبر فى المناطق ذات الكثافات السكانية العالية التى يتوافر بها عدد كبير من الطلاب الموهوبين والمتفوقين يكفى لفتح مدارس خاصة بهم.

ومـن هذه المدارس أيضًا ما يطلق عليه بالمدارس الجاذبة Magnet Schools فـى المرحلة الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية، والتى يتم التأكيد فى برامجها على التدريب الخاص- بناء على الأهداف والاهتمامات التربوية والمهنية الواقعية للطلاب- فى مجالات من مثل الفنون والرياضيات والعلوم، والمهارات المهنية والحرفية والتجارة والأعمال.

ب- التجميع فـى فصول خاصة بالفائقين داخـل المدارس العاديـة Special or Self- Containd Classes:

ويتاح للموهوبين والمتفوقين وفقا لهذا الشكل من البرامج مشاركة أقرانهم العاديين الأنشطة المدرسية المعتادة، ومـن ثم التفاعل معهم واكتساب الخبرات والمهارات الاجتماعية التى تعينهم على التوافق الاجّتماعى، وفـى ذات الوقت تلقى البرامج والخدمات التربوية الخاصـة (مناهج إثرائية، وأنشطة بحثية وتدريبات إضافية، وواجبات فردية...) لإشباع احتياجاتهم المعرفية وتنمية استعدادتهم، وإكسابهم مدى واسع من المهارات والخبرات تحت إشراف معلمين متخصصين.

وعادة ما تكون مناهج هذه الفصول أكثر عمقًا واتساعًا من حيث المحتوى مما يتم تدريسه للعاديين ويطلق عليها الفصول المتقدمةadvanced، وقد تكون مختلفة تماما عنها ويطلق عليها صفوف الشرفHonors Classes.

ويذكر جيرهارت (Gearheart,1980) أن المدارس العامة فى إليزابيث- نيوجيرسى قد قامت بإدخال أول شكل من التجميع المتجانس Homogeneous وفقا للمستوى التحصيلى لطلابها عام١٨٨٦ بغرض تشجيعهم على التقدم بشكل أسرع فى المنهاج الدراسى، كما بدأت مدارس سانت باربارا فى ولاية كاليفورنيا عام١٨٩٨ بتجميع الطلاب الموهوبين والمتفوقين معا وتهيئة خبرات تعليمية موسعة

لهم تتماشى مع استعداداتهم المتميزة، وكان التركيز فى هذه التجربة على استبدال نمط تجميع الموهوبين ذوى المقدرات المتشابهة فى مجموعات متجانسة من أجل التسريع التعليمى بشكل آخر من البرامج وهو ما يطلق عليه المسارات .Tracking وفى عام١٩٠٠ خصصت المدارس العامة بمدينة نيويورك أول فصول خاصة للموهوبين والمتفوقين بغرض إتاحة الفرصة أمامهم للتسريع التعليمى، كما طوّرت تشكيلة من البرامج التسريعية والإثرائية والترتيبات الخاصة بكل من كاليفورنيا ونيويورك وأوهايو فيما بين عامى١٩٢٠ و١٩٤٠، وأصبح تخطى الصفوف نمطًا شائعا للتسريع التعليمى خلال عقد الثلاثينيات من القرن العشرين. , Gearheart) (1980:349-350. وقد تم تخصيص أول فصل خاص للموهوبين والمتفوقين بالمدارس العادية بمصر عام ١٩٥٤ بمدرسة المعادى الثانوية.

جـ- التجميع العنقودي Cluster Grouping داخل الفصل العادى:

عندما لا يكون عدد طلاب المدرسة كبيرا بحيث لايوجد عدد كافٍ من الطلاب الموهوبين والمتفوقين لتكوين فصل مستقل خاص بهم، فإن أحد البدائل المتاحة المناسبة لتعليمهم هو ضم هؤلاء الطلاب(أعلى٥٪على مستوى كل صف دراسي) معا فيما يطلق عليه بالمجموعة "العنقودية" لأداء مهام مشتركة داخل أحد الفصول العادية التى تشمل خليطًا غير متجانس من الطلاب ذوى المقدرات المتباينة، ويتراوح عدد أفراد المجموعة العنقودية بين أربعة عشرة طلاب، يتاح لهم بشكل منتظم خلال حصص دراسية يومية فرصًا وخبرات تعليمية تتناسب واستعداداتهم العالية مع معلم متمرس ومدرب على تكييف المنهج واختصاره وإثرائه وتسريعه والتدريس بطريقة تفى باحتياجاتهم وتلائم أسلوبهم فى التعليم (Davis & .Rimm,2004: 163)

ويقترح بعض الباحثين عددًا من الإرشادات التى من شأنها تحسين عمل المعلم وتدريسه للموهوبين والمتفوقين فى الفصول العادية من بينها:

- استخدم الاختبارات القبلية أو اختبارات التمكن والإتقان لتحديد ما يعرفونه بالفعل، وامنحهم تقديرًا على المهام التى يتمكنون منها، واختصر المنهج بما يناسبهم.
- خصص وقتًا يوميًا لكى يعمل طلابك فى مشروعات سواء بشكل فردى أو فى جماعات صغيرة.
- ساعد طلابك كى يفهموا مواطن قوتهم واهتماماتهم، ويتعرفوا على الاستراتيجيات والمزيد من البدائل والخيارات.
- تحرّى واستكشف مع طلابك وجهات النظر المتعددة حول الأحداث الجارية والموضوعات والقضايا المختلفة، وهيئ لهم الفرصة لتمحيص الأفكار والآراء المتعارضة وتحليل الدلائل.
- إعط فرصة للتفكير الحدسى، ونمِّ لدى المتعلم الحساسية للمشكلات، والاستعداد لقبول التمديدات والغزوات الفكرية دون خوف، وعوِّده أن يسأل.
- عوّد الطفل على اكتشاف العلاقات، وإعطاء إجابات متعددة ومتنوعة وأن يطرح أفكارًا تباعدية وغير عادية تظهر وتنمى مرونته العقلية.
- شجع الطفل على استخدام خياله وعلى تكوين صور ذهنية للمواقف والأشياء.
- إعط الطفل فرصًا لتصنيف مجموعات من الأشياء فى ضوء خصائص مشتركة، وعوّده على ترتيب هذه الأشياء فى سلاسل طبقًا لمعيار معين.
- اسمح للطفل أن يقوم بتخمينات للإجابة عن أسئلة غير مألوفة، ولاتغضب إذا ما أخطأ، وعوّده على المناقشة حتى يكتشف الخطأ بنفسه.
- شجع طلابك على تعلم أشياء جديدة أكثر من تشجيعهم على استظهار وترديد معلومات قديمة.
- ساعد طلابك على تعلم معنى عمليات التفكير العليا؛ كالتحليل والتركيب والتقويم، وخطط لمشروعات مستقلة حول هذه العمليات.

- شجعهم على تحديد أهدافهم الشخصية والأكاديمية،وعلى تقييم أعمالهم بأنفسهم.
- استضف بعض الخبراء والعلماء والفنانين والمهنيين ليتحدثوا معهم عن ميادين تخصصهم وتجاربهم.
- لاتدعهم يكررون عمل الصف الدراسى لمجرد أنه ضمن المنهج ولاسيما إذا كانوا على دراية ومعرفة به.
- وفر لهم أنشطة بديلة ومثيرة لاهتماماتهم بدلًا من التدريب على الموضوعات التى تمكنوا منها، أو مجرد تأدية ما يقوم به الآخرون فى الفصل، وهيئ لهم فرصًا للتعامل مع الأفكار المعقدة والمجردة.
- حاول اكتشاف اهتماماتهم، واخْتَر لهم مشروعات تدور حول تلك الاهتمامات.
- اترك لهم حرية اختيار طريقة استغلال الوقت المتاح لديهم.
- دعهم يتعلمون بمعدل أسرع من أقرانهم.
- أكثر من استخدام التعلم بالاكتشاف، وتجنّب اللجوء إلى المحاضرات والطرق التعليمية التى يتحمل فيها المعلم معظم المسئولية، وثق أنهم سيتعلمون بشكل أفضل من خلال الطرق غير التقليدية.
- ساعدهم فى العثور على من يماثلونهم من التلاميذ الآخرين، وتجنب الحكم على مهاراتهم الاجتماعية من مجرد طريقة تفاعلهم مع أقرانهم (Treffinger,1982، وليم عبيد، ١٩٩٥، سوزان واينبرنر، ١٩٩٩)

د- التجميع بطريقة السحب Pull-Out Program المؤقت من الفصول العادية:

حيث يتم سحب الطلاب الموهوبين والمتفوقين من فصولهم العادية التى يدرسون فيها المنهج العادى مع زملائهم العاديين وتجميعهم فى مجموعات نوعية معا لفترة مؤقتة يوميًا أو أسبوعيًا سواء قبل بدء اليوم الدراسى أو أثنائه أو فى نهايته، وذلك لتلقى دروسا إضافية أو تدريبات على المهارات العقلية العليا؛ كالتحليل

والتطبيق وحل المشكلات والإبداع، أو ممارسة أنشطة خاصة فى مجالات معنية ؛ كالعلوم أو الفنون داخل غرفة مصادر التعليم أو المعامل والمختبرات أو المكتبة أو المراسم تحت إشراف معلمين أو رواد للأنشطة ثم يعودون بعد ذلك إلى فصولهم العادية.

هـ- التجميع فى فصول ملحقة بالجامعات خلال فتره الإجازة الصيفية أو العطلات الأسبوعية:

ومنها الفصول الداخلية الصيفية التى تنظمها جامعة كارولينا الشمالية لتلاميذ الصفوف من السادس إلى الثانى عشر، والفصول الصيفية الداخلية لمركز الشباب الموهوبين CTY التابع لجامعة جونز هوبكنز الأمريكية * التى تتيح التسريع التعليمى للتلاميذ الموهوبين أكاديميا من الصف الخامس وحتى الثامن وذلك فى بعض المقررات الدراسية؛كالرياضيات والعلوم والكتابة الإبداعية، واللغات والعلوم الإنسانية والفنون فى مدة ثلاثة أسابيع، وبحيث لا يعيد التلاميذ دراستها عند عودتهم إلى مدارسهم فى حالة نجاحهم فى اجتيازها، ومنها أيضا فصول الموهوبين بجامعة هامبورج بألمانيا من سن السادسة عشر فى الرياضيات والعلوم واللغات والعلوم الإنسانية والفنون ومدتها ستة أسابيع.

و- المسارات المتعددة Multiple Tracking:

يعرض أنجيلينو (Angelion ,1979) لأسلوب آخر مشتق من التجميع المتجانس يطلق عليه المسارات المتعددة ويوزع فيه التلاميذ داخل الصف الواحد إلي عدد من المسارات - عادة ما تكون ثلاثة -على أساس المقدرات، وتلقى كل مجموعة تدريسًا مختلفًا، حيث يوضع التلاميذ ذوى المقدرات العالية ممن يتميزون بسرعة التعلم، وذوى المستوى المتوسط، وذوى المقدرات المنخفضة ممن يتعلمون ببطء على التوالى فى مجموعات منفصلة فى إطار فصول وبرامج تتوافر فيها توقعات

* أسسه جوليان ستانلى J. Stanly عام ١٩٧٩.

ومطالب مختلفة من تلاميذ كل مسار مـن المسارات الثلاثة. كما يشير أنجيلينو إلى أن هذا الأسلوب يستلزم ما يلى:

- **أن تسمح أساليب التدريس المستخدمة بإحداث الحد الأقصى الممكن لتعلم كل تلميذ بصرف النظر عن مستوى المسار الموجود فيه.**
- **ألا تظل المهام أو الواجبات المعطاة للتلاميذ فى مسار معين ثابتة بمجرد عملية التقسيم، حيث يتطلب الأمر تقييمًا مستمرًا ومتواصلًا لمدى تقدم كل تلميذ.**
- **أن تؤخذ مشاعر الطالب وانفعالاته النابعة من كونه قد تم تصنيفه فى مسار معين بعين الاعتبار(Angelino , 1979:118).**

وقد بدأ هذا الأسلوب من التجميع فى ديترويت بالولايات المتحدة الأمريكية عام١٩١٩، ومما يؤخذ عليه أنه يضر بتقدير الذات لدى التلاميذ الذين يتم تسكينهم فى مسار مجموعة منخفضى المقدرات، فغالبا ما تكون التوقعات المسبقة بالإنجاز الذاتى لهؤلاء التلاميذ منخفضة مما يؤثر سلبيا عليهم من الناحيتين التعليمية والنفسية.

□ **التجميع غير المتجانس Hetrogeneous أو بحسب المقدرات المختلطة Mixed Ability Grouping:**

ويشير إلـى الرعاية التربوية للطلاب جميعًا مـن ذوى المقدرات المختلفة ومستويات التحصيل المتباينة داخـل الفصل العادى نفسـه فـى مجموعات صغيرة، ومن أشكال هذه الرعاية:

- التعلم التعاونى Cooperative Learning:

وهو أسلوب تدريسى يكفل عمل مجموعات صغيرة غير متجانسة تضم كلًا منها طلابًا ذوى مقدرات متباينة عالية ومتوسطة ومنخفضة بغرض التعلم معًا والإفادة من بعضهم البعض، وعادة ما تتكون المجموعة من أربعة طلاب. ويقوم العمل داخل هذه المجموعات على أساس من التعاون والاعتماد المتبادل الإيجابى Positive Interdependence فيما بين أعضاء كل مجموعة، ووفقًا

لمسئوليات محددة لكل منهم بحسب إمكاناته ومقدراته، يلعب فيها الطالب الموهوب أو المتفوق دور الخبير أو مورد التعلم. ويقوم المعلم بتحديد التعيينات والمهام، وتعليم أعضاء المجموعات المهارات الاجتماعية اللازمة للتعلم التعاونى، ومراقبة سلوك الطلاب وتقديم التغذية الراجعة اللازمة، وتنشيط التفاعل وتوجيه التعليم وتقويم الأداء.

وللتعلم التعاونى مداخل عديدة من بينها مدخل جونسون وجونسون Johnson and Johnson الذى يؤكدان فيه على خدمة الطلاب لبعضهم البعض كمصادر للتعلم، ومدخل سلافين Slavin الذى يهتم فيه بالتنافس بين عدة فرق أو مجموعات (أحمد النجدى وآخرون، ٢٠٠٣: ٢٨٤- ٢٨٩).

وعلى الرغم من أن التعلم التعاونى يتيح مزيدا من التفاعل الاجتماعى وينمى روح التكافل والمسئولية وتبادل الخبرات بين طلاب بينهم تفاوت واسع من حيث المقدرات، كما يؤدى إلى تحسين مهارات العمل الفريقى والتواصل، والفهم والتفكير وحل الصراعات، فإنه يؤخذ عليه عدم إشباع احتياجات الموهوبين والمتفوقين للتعلم الحقيقى من خلال العمل فى المهام الصعبة والمعقدة المتحدية لاستعداداتهم وذلك لإنشغالهم معظم الوقت فى التدريس لأقرانهم الأقل مقدرة وتعليمهم، كما أنهم يفتقرون فى إطاره إلى حقوقهم الطبيعية فى الإثراء والتسريع التعليمى المناسبان لمقدراتهم، وفرص المنافسة مع من يماثلونهم (Davis & Rimm, 2004:15)، ولذا فإن العمل فى مجموعات متجانسة قد يكون أكثر فائدة بالنسبة لهم لأنه يوفر لهم قدرًا أكبر من النّدية والإثارة والتحدى. كما قد يكون المزج فى تعليمهم بين التعلم التعاونى- فى مهام وتعيينات محددة- والتعليم الفردى - فى مهام أخرى- ضروريًا لتحقيق التوازن المنشود فى نموهم العقلى والاجتماعى.

- التعليم التفريدى أو المفرد Individualized Instruction:

ويتيح فى مختلف أساليبه للطالب الموهوب والمتفوق التقدم فى دراسته وفقًا لمقدراته الفردية وسرعته الذاتية ونمط تعلمه، والاستقلالية فى التفكير والعمل

والاعتماد على النفس والتوجيه الذاتى. ويشمل وحدات الدراسة المستقلة Self-Study Units مـن خلال متابعة الموهوب والمتفوق لتعلمه بنفسه فى مجالات وأنشطة تناسبه وموضوعات يهتم بها، والانتقال من نشاط إلى آخر باستقلالية وحرية، وبالمقدار والسرعة التى تناسبه بدلًا من الخضوع لنظام الحصص اليومية الروتينية. وتمكينه من بحث مشكلات حقيقية والتوصل إلى حلول مناسبة باتباع المنهج العلمى.

كما يشمل أسلوب التعلم الذاتى Self Learning عن طريق التعلم المبرمج والموديولات والحقائب التعليمية، واستخدام شبكات الاتصالات والمعلومات الدولية (الإنترنت). وأسلوب الرعاية الحميمة Mentoring عن طريق روّاد أو رعاة Mentors فى مجالات الموهبة والتفوق لديهم من الخبرة والمهارة والرغبة والاهتمام الشخصى بمساعدة الآخرين ما يمكنهم من توجيه وإرشاد الطلاب الموهوبين والمتفوقين واستنفار طاقاتهم وتشجيعهم على العمل.

مبررات التجميع:

من أهم المبررات التى يستند إليها المنادون بتجميع الطلاب الموهوبين والمتفوقين ما يلى:

أ- أن التجميع يتيح للطالب الموهوب والمتفوق تكريس كل طاقاته للدراسة والبحث والتحصيل بتركيز أكبر وفقا لبرنامج تعليمى يتوافق مع استعداداته الخاصة وفى مناخ داعم ومعزز لسلوكيات التفوق والإنجاز.

ب- أن التجميع يكفل للطلاب الموهوبين والمتفوقين برامج تعليمية وخبرات تربوية مصممة من أجلهم ومتحدية لمقدراتهم ومثيرة لاهتماماتهم تشمل التسريع الدراسى والإثراء المعرفى والمهارى، والدراسات المستقلة، وعن طريق معلمين متخصصين ومقتدرين مهنيًا ومتمرسين على العمل معهم.

جـ- أن التجميع يولد لدى الطلاب الموهوبين والمتفوقين المزيد من الاستثارة

والتنافس والنشاط المستمر فى مناخ مشجع تسوده الندية والتكافؤ والتجانس، والتفاعل غير المحدود.

د- أن التجميع يتيح للطالب الموهوب والمتفوق تكوين مفهوم أكثر واقعية عن ذاته من خلال احتكاكه وتفاعله مع أنداد يماثلونه من حيث مستوى الطموح والدافعية وسرعة التعلم، مما يجعله أكثر استبصارا بجوانب قوته وضعفه.

هـ- أن المدارس العادية إمكاناتها ضعيفة، فالغالبية العظمى من معلميها إن لم يكن جميعهم غير متخصصين فى العمل مع الموهوبين والمتفوقين، كما أن الكثافة العالية لأعداد الطلاب داخل فصولها يستحيل معها تنفيذ برنامجين فى وقت واحد أحدهما للعادين والأخر للمتفوقين، فضلا عن أن المدارس العادية تفتقر إلى التجهيزات المناسبة لبرامج الإثراء ؛ كالمعامل والمختبرات وغرف المصادر والورش والملاعب والمراسم وشبكات المعلومات، إضافة إلى المواد والخامات والأدوات اللازمة لتنفيذ الأنشطة الإضافية المشبعة لاحتياجات الموهوبين والمتفوقين وميولهم.

و- أن تجميع الطلاب الموهوبين والمتفوقين من ذوى الاستعدادات والمقدرات المتماثلة والاحتياجات التعليمية الخاصة المتشابهة فى مجموعات يقلل من مدى الفروق الفردية فيما بينهم ويحقق التجانس بين أعضاء المجموعات، ومن ثم يساعد على زيادة استفادتهم من عمليات التعليم، ويوفر لهم مزيدا من الفرص للتعمق والقيام بإجراء التجارب والبحوث والدراسات المتقدمة فى المجالات المختلفة.

عيوب التجميع:

يتحفظ البعض على تعليم الموهوبين والمتفوقين ولاسيما فى مدارس خاصة بهم، ومن بين أسباب ذلك ما يلى:

أ- أن التجميع فى مدارس خاصة يعزل الموهوبين والمتفوقين عن سياق الحياة الطبيعية أو العادية مما يحرمهم من الخبرات الاجتماعية، والاتصال والتفاعل مع أقرانهم العاديين.

ب- أن تجميع الموهوبين والمتفوقين وفقًا لاستعداداتهم أو مستوى تحصيلهم الدراسى عموما أو فى مجال بعينه -كالرياضيات أو العلوم مثلا- لا يضمن بالضرورة تكافؤهم فى بقية المجالات ؛ كاللغات أو الفنون.

جـ- أن تجميع الموهوبين والمتفوقين فى فصول خاصة بهم قد يشعرهم بالتعالى والغرور أو الغطرسة **arrogance**، وفى ذات الوقت قد ينمى انطباعا لدى أقرانهم العادين بالدونية وبأنهم أقل ذكاء أو موهبة ولا سيما مع سيادة التوقعات المنخفضة للمعلمين منهم، إضافة إلى شعورهم بعدم تكافؤ الفرص، والتبرم والغيرة بسبب الامتيازات الممنوحة للموهوبين والمتفوقين.

د- أن تجميع الموهوبين والمتفوقين فى مجموعات خاصة منعزلة يؤدى إلى افتقار زملائهم العاديين للقيادة الأكاديمية من قبل أقرانهم المتفوقين الأعلى تحصيلا وإنجازا، ويحرمهم من التفاعل مع نماذج القدوة، والتعلم منهم والاقتداء بهم، ذلك أن وجود الموهوبين والمتفوقين بينهم قد يحفزهم على التحسن والتقدم، ويرفع من مستوى طموحهم.

هـ- يرى البعض أن تخصيص مدارس وفصول خاصة بالموهوبين والمتفوقين تفوق إمكاناتها إمكانات المدارس والفصول العادية ينطوى على تكريس التمييز العرقى **Racism** والطبقى **Classism** والاهتمام بالنخبة أو الصفوة**Elitism**، ومن ثم فهو يناقض مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص بين الناس. ويرد المؤيدون للتجميع بأن المساواة بين الأفراد إنما تكون فى الحقوق والواجبات، ومن جوهر المساواة وتكافؤ الفرص ضرورة إتاحة السبل أمام الجميع وبحسب استعداداتهم للنمو والتعلم إلى الحد الأقصى لإمكاناتهم العقلية والوجدانية والسلوكية الفردية لكل منهم. وتشير سوزان واينبرنر(١٩٩٩) فى هذا الصدد إلى أن النظام التعليمى يجب أن يكون "قادرا على مواجهة الاحتياجات التعليمية لجميع الطلاب، دون التصرف بأسلوب يوحى بأن الوفاء بحاجات مجموعة من الطلاب يعنى تجاهل حاجات مجموعة أخرى"(ص:٢٠١).

و- أن التجميع فى مدارس خاصة أمر غير اقتصادى حيث يحتاج إلى تكلفة عالية لما يتطلبه من تجهيزات خاصة، ومعلمين على درجة عالية من التخصص والاقتدار المهنى.

ز- يؤدى تجميع الموهوبين والمتفوقين فى مدارس أو فصول خاصة بهم إلى خلق مجموعات تركز بدرجة عالية على الكمالية أو المثالية، والتنافس المحموم والإنجاز الفائق المستمر مما يعرضهم للضغوط المتزايدة والإنهاك العقلى والانفعالى (Winner,1996, Clark & Zimmerman,1994، نادية السرور، ١٩٩٨، فتحى جروان، ١٩٩٩، واينبرنر، ١٩٩٩)

رابعًا: التمدرس (التعليم) المنزلى: Home Schooling

سبقت الإشارة فى موضع سابق من الكتاب الحالى إلى أن الأطفال الموهوبين لديهم من المهارات العقلية والخصائص الانفعالية؛ كاليقظة العقلية والحاسية، والملاحظة الدقيقة والذاكرة القوية، والمدى الواسع من المعلومات والاهتمامات والميول، والمستوى المرتفع من حيث الطاقة والنشاط والدافعية الداخلية، والرغبة العّارمة فى الاستطلاع والتجريب والفهم... وغيرها ما يمكنهم من التعلم الذاتى والدراسة المستقلة، والتعلم بمعدلات أسرع من أقرانهم العاديين. وقد أكدت هولينجورث أن مشكلات هؤلاء الأطفال تبدأ مبكرًا ومنذ دخولهم رياض الأطفال وأن هذه المشكلات تزداد تفاقمًا كلما ارتفع مستوى ذكائهم، حيث يفاجأون بأنهم لابد وأن يتعلموا أشياء يعرفونها بالفعل فيضيع الكثير من وقتهم، كما يشعرون بالملل والإحباط وعدم الوفاق مع معلميهم.

ويشعر آباء الأطفال الموهوبين بأنهم أكثر عرضة من غيرهم للخطر فى المدارس العادية لنقصان التحدى التعليمى المناسب لاستعداداتهم، ولعدم الانتفاع بكل إمكاناتهم واختبارها بشكل كاف، كما يشعر بعضهم بأن نوعية التعليم الذى يحتاجه الموهوبين إنما يقع خارج حدود المدرسة. **وتؤيد بعض الشواهد من سير حياة العديد من المبدعين والعباقرة أنهم تعرضوا للإحباط جراء الملل من البرامج المدرسية المعتادة، وأنهم تلقوا عناية فردية وتعليمًا منزليًا لفترة مؤقتة- على الأقل – من الوقت.**

فقد ترك أينشتاين وتشرشل المدرسة مبكرًا واعتمدا على التعلم الذاتى، وكان توماس إديسون أحد عباقرة القرنين التاسع عشر والعشرين متأخرا فى تحصيله المدرسى واتهمه معلمه بالغباء ونصح والده بألا يرسله إلى المدرسة مرة أخرى؛ وتولت أمه تعليمه بنفسها فى المنزل، كما لم يذهب نوربيرت وينر صاحب العديد من النظريات التى تطورت على أساسها الحاسبات الآلية إلى المدرسة إلا بعد أن كان والده قد بدأ تعليمه فى المنزل.

ويعد التوجه نحو التمدرس (التعليم) المنزلى احد الظواهر المتنامية منذ أواخر القرن العشرين حيث يوجد بالولايات المتحدة الأمريكية ما يزيد عن مليون طفل يتلقون تعليمهم بالمنازل بسبب فشل المدارس العامة فى توفير التعليم المناسب، وفى تلبية احتياجات الأطفال غير العاديين. (Winner,1996: 288, Gallagher,2003: 18) وقد أصبح هذا البديل من التعليم ميسرًا بدرجة أكبر فى إطار النظم المرنة للدراسة التى تتيحها المدارس والجامعات، ومن خلال استخدام شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) التى فتحت أبوابًا واسعة للمعرفة فى شتى المجالات.

ويستلزم التمدرس (التعليم) المنزلى بيئة منزلية مواتية، وآباء على مستوى ثقافى واجتماعى- اقتصادى مرتفع لديهم الوعى الكافى بمظاهر الموهبة والمقدرة على العمل مع أطفالهم، ومتابعة نموهم بأنفسهم، والرغبة فى تنمية استعداداتهم وصقل مهاراتهم، أو استقدام معلم خاص لتعليمهم بشكل فردى. ويوفر هذا النوع من التعليم قدرًا عاليًا من المرونة والحرية فى توظيف الوقت، والتركيز على مشروعات معينة من دون الالتزام بدراسة المناهج والكتب المقررة، كما يكفل للطفل التقدم والنمو وفقًا لاهتماماته واحتياجاته وسرعته الخاصة.

ويأخذ بعض الباحثين على التمدرس (التعليم) المنزلى افتقار الطفل إلى التواصل الاجتماعى والتفاعل العقلى والمنافسة مع الأقران، إلا أنه يمكن معالجة ذلك عن طريق دمج الطفل مع الآخرين فى الحياة الاجتماعية، ومن خلال النوادى والألعاب الجماعية والأنشطة الترويحية. (Gallagher, 2003: 18)

وقد عرضت إلين وينر (Winner,1996) ضمن كتابها "الأطفال الموهوبين" لنماذج من التدخل المبكر مع بعض هؤلاء الأطفال من خلال التمدرس المنزلى من بينها حالة الطفل "بيتر" الذى بدأ القراءة وحل مسائل الرياضيات والجبر مبكرًا وفى سن الثالثة، وعندما اصطحبته أمه إلى المدرسة الابتدائية أصرت مديرة المدرسة على إلحاقه بروضة الأطفال فقررت الأم أن تتولى التدريس له وأخته الصغرى بنفسها فى المنزل، واستعانت بدليل محتوى مقررات المدارس العامة فى أركانساس Arkansas لإعداد برنامج تعليمى منزلى شمل مقرر الرياضيات للأطفال الموهوبين الذى طوّرته جامعة استانفورد، والكتابة الإبداعية، والأدب، والأحداث الجارية، والجغرافيا، واللغة اللاتينية، والعزف على الكمان، والتاريخ.

وقد استطاع الطفل أن يتقن مقررات رياض الأطفال والصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية فيما بين الثالثة والرابعة من عمره، وأظهر قفزات مفاجئة هائلة فى مقدرته على الفهم والاستيعاب، كما أخذ فى دراسة التشريح بقراءة الكتب الجامعية لدى والدته فى سن الرابعة، وشرع فى تعلم رياضيات الصف الرابع، واللغة الإنجليزية للصف التاسع، ومقرر التشريح الخاص بالصف الحادى عشر بدءًا من سن الخامسة.

وأوضحت الأم أن ساعتين من التعليم المنزلى كانتا تكافئان يومًا كاملًا فى المدرسة العادية، لذا كانت تكتفى بالتدريس لطفليها ثلاث مرات أسبوعيًا ولمدة أربع ساعات يوميًا. كما ذكرت أن التعليم المنزلى أتاح لها التدريس فى الأوقات الأفضل بالنسبة لطفليها، وزيادة عدد الساعات التدريسية عند اللزوم نظرًا لوفرة نشاطهما معظم الأحيان واحتياجهما لقليل من النوم، وأن التعليم المنزلى قد أتاح لها أقصى درجات التعليم المتمركز حول شخصية الطفل واحتياجاته.(Winner,1996:237-239).

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين
ربنـــا تقبل منا إنك أنت السميع العليم

المراجـــع

obeikandl.com

obeikandl.com

أولاً: مراجع باللغة العربية:

١- أحمد أبو زيد "الظاهرة الإبداعية". **مجلة عالم الفكر** (م. **خامس عشر**، ع.**رابع**) الكويت: وزارة الإعلام، مارس ١٩٨٥، ص: ٣-٢٤.

٢- أحمد النجدى وعلى راشد ومنى عبد الهادى **طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة فى تدريس العلوم**. القاهرة: دار الفكر العربى، ٢٠٠٣.

٣- أسامة محمد عبد المجيد، وعبد الله محمد الجغيمان إعداد وتقنين قائمة للخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين السعوديين من سن ٣ – ٦ سنوات. **مجلة كلية التربية، جامعة بنها مجلد: ١٧، عدد: ٧١**. يوليو ٢٠٠٧، ص ١ – ٣٣.

٤- أسامة محمد عبد المجيد أثر البرامج الإثرائية الصيفية للموهوبين على أساليب العزو السببى ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب الموهوبين السعوديين. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية جامعة حلوان**. أكتوبر ٢٠٠٧.

٥- الدليل الإرشادى لبرامج موهبة الصيفية. مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع. الرياض، ٢٠٠٧.

٦- ألكسندرو روشكا **الإبداع العام والخاص** (ترجمة: غسان عبد الحى أبو فخر) سلسلة عالم المعرفة (ع.١٤٤) الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، ديسمبر ١٩٨٩.

٧- بنيلوبى مرَّى **العبقرية تاريخ الفكرة**. سلسلة عالم المعرفة (ع.٢٠٨) الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، ١٩٩٦.

٨- بول ويتى **أطفالنا الموهوبون**.(ترجمة: صادق سمعان، مراجعة وتقديم: عبد العزيز القوصى). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٨.

٩- جابر عبد الحميد جابر **اتجاهات وتجارب معاصرة فى تقويم أداء التلميذ والمدرس**. القاهرة: دار الفكر العربى، ٢٠٠٢.

١٠- جوزيف س. رينزولى "تنمية الإنتاجية الابتكارية عن طريق نموذج الإثراء الثلاثى." فى:

جابر عبد الحميد (مترجم) **قراءات فى تنمية الابتكار**. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٩٧، ص ٢٩-٦١.

١١- جوزيف ووكر وكولين أورورك وبيجى جين "الطلاب الموهوبون". فى: رونالد كولاروسو وكولين أورورك: **تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة-ج ثان**.(ترجمة: أحمد الشامى وآخرون، مراجعة: محمد عنانى) القاهرة: مركز الأهرام للترجمة والنشر، ٢٠٠٣. ص:١٧٧- ٢١٠.

١٢- حسن أحمد عيسى **التفكير الابتكارى وعلاقته ببعض السمات الشخصية- دراسة عاملية**.بحث ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة،١٩٦٧.

١٣- خليل الجر **المعجم العربى الحديث "لاروس"**. باريس: مكتبة لاروس، ١٩٧٣.

١٤- خليل المعايطة ومحمد البواليز **الموهبة والتفوق**. عمان: دار الفكر، ٢٠٠٤.

١٥- خليل ميخائيل معوض "**دراسة تحليلية للمراهقين الموهوبين فى مصر**". بحث دكتوراه، كلية الآداب، جامعة الاسكندرية، ١٩٧٣.

١٦- دين كيث سايمنتن "**العبقرية والإبداع والقيادة**".(ترجمة:شاكر عبد الحميد، مراجعة: محمد عصفور) سلسلة عالم المعرفة (ع.١٧٦) الكويت: المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، أغسطس ١٩٩٣.

١٧- رابطة المتفوقين أوائل الثانوية العامة "**رعاية المتفوقين دراسيًا**". **المؤتمر القومى الأول للموهوبين**، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، إبريل ٢٠٠٠، ص٢٦٧-٢٨١.

١٨- رشيدة عبد الرؤوف رمضان **الذكاءات المتعددة**. الكويت. مكتبة الدار الأكاديمية. ٢٠٠٩.

١٩- رينزولى، ج. ريس، سالى **النموذج الإثرائى المدرسى** (ترجمة: صفاء الأعسر، وجابر عبد الحميد، وشاكر عبد الحميد، ٢٠٠٦) القاهرة: المجلس القومى للطفولة والأمومة، دار الفكر العربى.

٢٠- زكريا الشربينى ويسرية صادق **أطفال عند القمة.. الموهبة والتفوق والإبداع**. القاهرة: دار الفكر العربى، ٢٠٠٢.

٢١- سوزان واينبرنر **تربية الأطفال المتفوقين والموهوبين فى المدارس العادية**. (ترجمة: عبد العزيز السيد الشخص وزيدان أحمد السرطاوى) الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعى، ١٩٩٩.

٢٢- سيلفيا ريم **رعاية الموهوبين- إرشادات للآباء والمعلمين**. (ترجمة: عادل عبد الله محمد). القاهرة: دار الرشاد، ٢٠٠٣.

٢٣- عادل عبد الله محمد "الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات.. اكتشافهم وأساليب رعايتهم". **المجلة المصرية للدراسات النفسية(م.١٣، ع.٣٨)** الجمعية المصرية للدراسات النفسية. القاهرة: فبراير ٢٠٠٣، ص١٥٨-١٨٩.

٢٤- عادل عبد الله محمد **الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات**. القاهرة: دار الرشاد، ٢٠٠٤.

٢٥- عادل عبد الله محمد **سيكولوجية الموهبة**. القاهرة: دار الرشاد، ٢٠٠٥.

٢٦- عبد الحليم محمود السيد "**السياق النفسى الاجتماعى للإبداع - دراسة تجريبية لظروف التنشئة فى الأسرة وعلاقتها بإبداع الأبناء**". بحث دكتوراه، كلية الآداب، جامعة القاهرة، القاهرة، ١٩٧٤.

٢٧- عبد الستار إبراهيم "ثلاثة جوانب فى دراسة الإبداع". **مجلة عالم الفكر (م.خامس عشر، ع.رابع)**الكويت: وزارة الإعلام، مارس١٩٨٥. ص:٢٥-٦٠.

٢٨- عبد السلام عبد الغفار **التفوق العقلى والابتكار**.القاهرة: دار النهضة العربية،١٩٧٧.

٢٩- عبد السلام على سعيد **الموهوبون فى الجماهيرية سماتهم، وظروف نموهم**. الجماهيرية العربية الليبية، مصراته: الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، ١٩٨٥.

٣٠- عبد العزيز السيد الشخص "**دراسة لأنواع من التفوق العقلى من حيث علاقتها ببعض سمات الشخصية**". بحث ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٧٨.

٣١- عبد العزيز السيد الشخص **الطلبه الموهوبون فى التعليم العام بدول الخليج العربى**. مكتب التربية العربى لدول الخليج. الرياض، ١٤١١هـ-١٩٩٠م.

٣٢- عبد الله النافع آل شارع "الطفل الموهوب والتنمية". **ندوة الطفل والتنمية**، الرياض:وزارة التخطيط،٢٢-٢٤ ربيع الأول١٤٠٧هـ٢٤-٢٦ نوفمبر ١٩٨٦.

٣٣- عبد المجيد نشواتى "**العلاقة بين التفوق العقلى وبعض جوانب الدافعية، وسمات الشخصية عند طلاب المرحلة الثانوية فى سورية**". بحث دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٧٧.

٣٤- عبد المطلب أمين القريطى **العلاقة بين مستويات الإبداعية فى رسوم تلاميذ المرحلة الثانوية وسماتهم الشخصية وبعض العوامل الاجتماعية**. بحث دكتوراه، قسم علم النفس وتكنولوجيا التعليم،كلية التربية الفنية،جامعة حلوان، القاهرة، ١٩٨١.

٣٥- عبد المطلب أمين القريطى "المتفوقون عقليًا... مشكلاتهم فى البيئة الأسرية والمدرسية،ودور الخدمات النفسية فى رعايتهم". **رسالة الخليج العربى (ع.٢٨، س.تاسعة)** مكتب التربية العربى لـدول الخليـج، الرياض، ١٤٠٩هـ-١٩٨٩م، ص٢٩-٥٨.

٣٦- عبد المطلب أمين القريطى "**فى سيكولوجية الفن والتربية الفنية**". القاهرة: المطبعة الفنية الحديثة، ١٩٩٣.

٣٧- عبد المطلب أمين القريطى "**سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**". **(ط. خامسة)**، القاهرة: الأنجلو المصرية، ٢٠١٢.

٣٨- عبد المطلب أمين القريطى "**مدخل إلى سيكولوجية رسوم الأطفال**". **(ط. ثالثة)**، الرياض: دار الزهراء، ٢٠١٠.

٣٩- على السيد سليمان "**عقول المستقبل، استراتيجيات لتعليم الموهوبين وتنمية الإبداع**". الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية، ١٩٩٩.

٤٠- فاروق الروسان **أساليب القياس والتشخيص فى التربية الخاصة**. عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٦.

٤١- فتحى السيد عبد الرحيم وحليم السعيد بشاى "**سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة**".**(ج.ثان)**،الكويت: دار القلم، ١٣٠٠هـ-١٩٨٠.

٤٢- فتحى عبد الرحمن جروان "**الموهبة والتفوق والإبداع**". الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعى، ١٩٩٩.

٤٣- فتحى مصطفى الزيات **المتفوقون عقليًا ذوو صعوبات التعلم**. القاهرة: دار النشر للجامعات، ٢٠٠٢.

٤٤- فؤاد أبو حطب "**القدرات العقلية**".**(ط.ثانية)**،القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٨.

٤٥- فؤاد أبو حطب "تصور لوحدة مختصة للكشف عن الموهوبين والعناية بهم". **المجلة المصرية للدراسات النفسية(ع.٣١، م.١١)**، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، إبريل ٢٠٠١، ص٧١-٨٦.

٤٦- فؤاد أبو حطب **القدرات العقلية** (ط. سادسة) القاهرة، الإنجلو المصرية، ٢٠١١.

٤٧- كمال إبراهيم مرسى "**رعاية النابغين فى الإسلام وعلم النفس**". **(ط.ثانية)**، الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع، ١٩٩٢.

obeikandi.com

٤٨- كمال دسوقى **ذخيرة علوم النفس. تعريفات، مصطلحات (ج.أول وثان)** القاهرة: وكالة الأهرام للتوزيع، ١٩٨٨ و١٩٩٠.

٤٩- ليندا سيلفرمان **إرشاد الموهوبين والمتفوقين** (ترجمة: سعيد حسنى العزة، ٢٠٠٤) عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٥٠- مجدى عزيز إبراهيم "منظومة تعليم الموهوبين فى عصر التميز والإبداع.. إلى أين" **المؤتمر العلمى الخامس: تربية الموهوبين والمتفوقين المدخل إلى عصر التميز والإبداع**، كلية التربية، جامعة أسيوط، ١٤ – ١٥ ديسمبر ٢٠٠٢، ص: ٢٥ – ٤٣.

٥١- محمد التويجرى وعبد المجيد منصور **الموهوبون.. آفاق الرعاية والتأهيل**. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤٢١هـ-٢٠٠٠م.

٥٢- محمد أحمد سلامة "ديناميات العبقرية". **مجلة عالم الفكر (م.خامس عشر، ع.رابع)** الكويت: وزارة الإعلام. مارس ١٩٨٥. ص: ٦٣-٨٢.

٥٣- محمد أمين المفتى "إعداد معلم الموهوبين والمتفوقين". **المؤتمر القومى للموهوبين (مجلد٢)**، القاهرة، ٩-١٠ إبريل ٢٠٠٠، ص٢٧-٣٢.

٥٤- محمد بن أبى بكر عبد القادر الرازى **مختار الصحاح**. **(ط.تاسعة)** القاهرة: وزارة التربية والتعليم، ١٩٦٢.

٥٥- محمد طه عصر "**سيكولوجية الموهبة الأدبية والطفولة**".القاهرة:عالم الكتب،٢٠٠٠.

٥٦- محمد على حسن "**دراسة تحليلية لشخصية الطلبة المتفوقين فى جمهورية مصر العربية**". بحث دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٧٠.

٥٧- محمود عبد الحليم منسى وعادل السعيد البنا "إعداد برامج للكشف عن الموهوبين والمبدعين ورعايتهم من مرحلة التعليم قبل المدرسى إلى مرحلة التعليم الجامعى". **المجلة المصرية للدراسات النفسية (مجلد ١٢، عدد ٣٥)** الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، إبريل ٢٠٠٢، ص٢٩-٦٥.

٥٨- مصرى عبد الحميد حنورة **الأسس النفسية للإبداع الفنى فى الرواية**. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب، ١٩٧٩.

٥٩- مصرى عبد الحميد حنورة **علم نفس الفن وتربية الموهبة**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٠.

٦٠- منير حسن جمال "**دراسة مقارنة لسمات الشخصية لدى الفنانين المبدعين فى مجالات الفن التشكيلى**". بحث ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٧٩.

٦١- مى عبد المنعم عطا الله نور "**برنامج مقترح لاكتشاف ورعاية الموهوبين فى الفنون البصرية فى مصر**" بحث دكتوراه. قسم علوم التربية الفنية، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، ٢٠٠١.

٦٢- نبيلة بلعيد شرتيل "تقويم واقع مركز الفاتح لرعاية المتفوقين بمدينة بنغازى" **بحث ماجستير** – قسم العلوم الإنسانية، جامعة مصراته. ليبيا. ٢٠٠٣.

٦٣- نادية هايل السرور **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**.الأردن، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٨.

٦٤- هبه محمد مصطفى جاب الله "**فعالية برنامج إرشادى فى تحسين مستوى التوافق لدى عينة من المتفوقين عقليًا من طلاب المرحلة الثانوية**". بحث ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٠٠٤.

٦٥- وزارة التربية والتعليم التوجيهات الفنية والتعليمات الإدارية لمدارس وفصول التربية الخاصة. الإدارة العامة للتربية الخاصة. القاهرة، ٢٠٠١ – ٢٠١٢.

٦٦- وصال محمد الدورى "التجربة العراقية (مدرسة الموهوبين) فى: **مؤتمر الطفولة الوطنى الثانى**، مركز التأهيل والتطوير التربوى، جامعة تعز، اليمن، ٣٠/ ٥: ١/ ٦/ ٢٠٠٦.

٦٧- وليم عبيد "قطف الرياحين فى بستان المبدعين" **مجلة دراسات تربوية واجتماعية (م.أول، ع. ثان)** كلية التربية، جامعة حلوان، يونيو ١٩٩٥. ص١٢٩-١٣٧.

٦٨- يسرية على محمود "الاتجاهات العالمية المعاصرة فى تعليم الموهوبين". **مجلة العلوم التربوية(م.ثان، ع.رابع)** معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة، فبراير ١٩٩٧، ص١٤٣-١٨٥.

٦٩- يسرية على محمود "تعليم الطلاب الموهوبين فى مصر فى ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة". **مجلة التربية والتعليم(م.سادس، ع.رابع عشر)**، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، يناير ١٩٩٩، ص٤٥-٦٤.

٧٠- يوسف القريوتى وعبد العزيز السرطاوى وجميل الصمادى **المدخل إلى التربية الخاصة**. الإمارات العربية المتحدة، دبى: دار القلم للنشر والتوزيع، ١٩٩٥.

ثانيًا: مراجع باللغة الإنجليزية:

71- American Psychiatric Association, **Diagnostic Criteria from DSM-IV**. Washington, DC., May 1994.

72- Angelino, H. R. “Gifted and Talented Children and Youth” In: B.M.

Swanson & D. J. Willis (Eds.) **Understanding Exceptional Children and Youth- An Introduction to Special Education**. Chicago: Rand McNally College Publishing Company, 1979, PP.99-127.

73- Armstrong, T. **Multiple Intelligence in the Classrom**. Virginia.ASCD, 1994.

74- Baum. S. & Owen, S. High Ability / Learning Disabled Student: How are they Different ? Gifted Child Quarterly. 32, 321-326.

75- Berdine, W. H & Meyer, S. A. **Assessment in Special Education**. Boston-Toronto: Little, Brown and Company, 1987.

76- Bloom, B. S. Developing Talent in Young People. N. Y.: Ballantine Books. 1985.

77- Borynack, Z. A. Contexrual Influences in the Relation-Ship of Perfectionism & Anxiety: A Multidimensional Perspective. Ph.D. Disser. The University of Oklahoma, U.S.A. 2004.

78- Clark, Barbara **Growing up Giftedness: Developing the Potential of Children at Home and at School (5th ed.)** N.Y.: Merrill. Pub. Co, 1997.

79- Clark, A.C. & Zimmerman, E. "**Programming Opportunities for Students Gifted and Talented in the Visual Arts.**" The National Research Center on the Gifted and Talented. The University of Connecticut. U.S.A., 1994.

80- Clasen, D.R., Middleton, J.A. & Connell, T.J. "Assessing Artistic and Problem- Solving Performance in Minority and Nonminority Students Using a Nontraditional Multidimensional Approach." **Gifted Child Quarterly**, 38, 1994, PP.27-32.

81- Colangelo, N. "Counseling Gifted Student" In: N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.) **Handbook of Gifted Education (3rd ed.)** Boston, MA: Allyn & Bacon, 2003, PP. 373-387.

82- Davis, G.A. & Rimm, Sylvia B. **Education of the Gifted and Talented. (5thed.)** Boston, MA: Allyn and Bacon, 2004.

obeikandi.com

83- Edwards, S.S. & Klein, P.A. “Multimodel Consultation: A Model for Working with Gifted Adolescents.” **J. of Counseling and Development**, May 1986, 64, PP.598-601.

84- Feger, Barbara & Prado, Tania. “The First Information and Counseling Center For the Gifted in West Germany.” In: K.A. Heller and J.F. Feldhusen (Eds.) **Identifying and Nurturing the Gifted, An International Perspective.** Toronto, N.Y.: Hans Huber Publishers, 1986.

85- Feldhusen, J.F. “Summary.”In: J.Feldhusen(Ed.) **Toward Excellence in Gifted Education.** Denver, Co.: Love Publishing, 1985, PP. 177-182.

86- Feldhusen, J.F. “A Conception of Giftedness” In: R. J. Sternberg and J.E.Davidson (Eds.) **Conceptions of Giftedness.** N.Y.: Cambridge University Press , 1986, PP. 112-127.

87- Feldhusen, J. F. **Talent Identification and Development in Education.** Sarasota: Center for Creative Learning, 1992.

88- Feldhusen, J.F. & Kolloff, P.B. “The Purdue Three-Stage Enrichment Model for Gifted Education at the Elementary Level.” J.S. Renzulli (Ed.) **Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1986, PP. 126-152.

89- Freeman, J. “Some Emotional Aspects of Being Gifted.” **Journal for the Education of the Gifted**, 1994, 14, 2. PP.180-197.

90- Forst, R. O & Dibartolo, P. M. “Perfectionism, Anxiety and Obsessive – Compulsive Disorder “ In: Gordan, L. Flett & Paul, L. Hewi,T. (Eds.) Perfectionism: Theory, Research and Treatment. Washington: American Psyhological Association, 2002, pp 341-372.

91- Gagné,F. “Giftedness and Talent Reexamining a Reexamination of Definitions.” **Gifted Child Quarterly**, 1985, 29, PP.103-112.

92- Gagné,F. “Toward a Differntiated Model of Giftedness and Talent.” In: N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.) **Handbook of Gifted Education.** Boston, MA: Allyn and Bacon, 1991, PP.65-80.

93- Gagné,F. “Constructs and Models Pretaining to Exceptional Abilities” In: Kurt A. Heller & Franz J. Mönks and A. Harry Passow (Eds.) **Reaearch and Development of Giftedness and Talent**. N. Y.: Pergman Press, 1993, PP. 69-87.

94- Gagné,F. “Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental theory” In: N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.) **Handbook of Gifted Education. (3rd ed.)** Boston, MA: Allyn & Bacon, 2003, PP.60-74.

95- Gaitskell,C.D. & Hurwitz, A. **Childern and their Art (2nd ed.)** N.Y.: Harcourt Brace & World, Inc., 1970.

96- Gallagher, J.J. “Issues and Challenges in the Education of Gifted Students.” In: N. Colangelo & G.A.Davis (Eds.) **Handbook of Gifted Education (3rd ed.)** Boston, MA: Allyn & Bacon, 2003, PP.11-23.

97- Galton, F. **Hereditary Genius (2nd ed)** London: Macmillan, 1869.

98- Gardner, H. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.** N. Y.: Basic Books, 1983.

99- Gardner, H. **Multiple Intelligence: The Theory in Practice.** N. Y.: Basic Books. A Division of Harper Collins Publishers, Inc, 1993.

100- Gardner, H. **Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century**. New York: Basic Books, 1999.

101- Gilliam, J., Carpenter, B. & Christensen, J. Gifted amd Talented Evaluation Scales. Waco, TX: Prufrock Press. 1996.

102- Johnsen, S. & Corn, A. Screening Assessment for Gifted Elamentary Students. Autstn, Texas: Pro-ed. 1987.

103- Gearheart, B. R. **Special Education for the 80s**. Louis, Missouri: The C.V. Mosby Company, ST, 1980.

104- Guilford, J.P. “The Structure of Intellect.” **Psycholo. Bulletin,** 1956, Vol.53, PP.267-293.

105- Guilford, J. P. **The Nature of Human Intelligence.** New York: McGrow-Hill, 1967.

106- Hallahan, D.P. & Kauffman, J.M. **Exceptional Children: Introduction to Special Education(5th ed.)** Boston, MA: Allyn and Bacon, 1991.

107- Hebert,T.P. "Nurturing Social and Emotional Development in Gifted Teenagers through Young Adult Literature." **Roeper Review,** Apr. 2000,22,3, PP.167-171.

108- Henry, J. R. "Utilizing Earliest Recollections as a Counseling Technique for Gifted and Talented Students Who Have Social Adjustment Problems at School." **Roeper Review,** May. 1987, 9, 4, PP. 226-229.

109- Hollingworth, Leta, S. **Gifted Children: Their Nature and Nurture**. New York: Macmillan, 1926.

110- Hollingworth, Leta, S. **Children Above 180 1Q, Stanford Binet: Origin and Development Meet.** New York: World Book Co., 1942.

111- Holt, D.G. "Humor as a Coping Mechanism: Dealing With Manifestations of Stress Associated with Children Identified Gifted and Talented." **Diss. Abs. Inter.** 1994, 54, 7A, 2513.

112- Howard, M. & Franks, B. A. "Gifted Adolecents: Psychological Behaviors, Values and Developmental Implications." **Roeper Review,** Feb. 1995, 17,3, PP.186-191.

113- Johnson, D.L. **Gifted and Talented Screening Form: Instructional Manual.** Illions: Stoelting Co., 1980.

114- Kaplan, S. & Geoffroy, E. "Copout or Burnout? Counseling Strategies to Reduce Stress in Gifted Students." **The School Counselor,** 1993, 40, PP. 247-252.

115- Kerr, Barbara "Leta Hollingworth's Legacy to Counseling and Guidance" **Roeper Review,** Mar. 1990, Vol.12. Issue 3,PP.178-181.

116- Kirk, S.A., Gallagher, J.J. & Anastsiow,N.J. **Educating Exceptional Childern (8th ed.)** N. Y.: Houghton Mifflin Comp, 1997.

obeikandi.com

117- Klein, A. G. & Zehms, D. “Self-concept and Gifted Girls: A Cross Sectional Study of Intellectualy Gifted Females in Grades 3,5,8.” **Roeper Review,** Sep. 1996, 19,1, PP.30-34.

118- Lacase, Marta Ann Personality Types among Gifted Underachieving Adolescents: A Comparison with Gifted Achivers and Nongifted Underachievers. Diss. Abs. Int. Vol 60 (10-b) May 2000. 5227.

119- Leawood, S.S. & Clunies, R.G. “Self-Esteem of Gifted Adolescents Girls in Australian Schools.” **Roeper Review,** Feb 1995, 17,2, PP.195-197.

120- Lewis, J.O. & Knight, H.V. “Self-Concept in Gifted Youth: An Investigation Employing the Piers-Harris Subscales.” **Gifted Child Quarterly,** Winter 2000, 44,1, PP.45-53.

121- Locicero, K.A.& Ashby, J.S. “Multidimensional Perfectionism in Middle School Age Gifted Students: A Comparison to Peers from the General Cohort.” **Roeper Review,** Apr. 2000, 22,3, PP.182-185.

122- Lombardo, V.S. **Paraprofessionals in Special Education.** Springfield, Illinois: Charles C. Thomas Publisher, 1980.

123- Luscombe,A. & Riley,T.L. “An Examination of Self- Concept in Academically Gifted Adolescent: Do Gender Differences Occur?” **Roeper Review,** 2001,24,1, PP.20-23.

124- Mackinnon, D.W. “The Personality Correlates of Creativity: A Study of American Architects.” In: P.E. Vernon (Ed.) **Creativity.** England: Penguin Book Ltd, 1975, PP.289-311.

125- Marland, S. P. **Education of the Gifted and Talented.** “**Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education.**” Washington, D.C.: U. S. Government Printing Office, 1972.

126- Matthews, D.J. “Enhancing Learning Outcomes for Diversely Gifted Adolescent: Education in the Social – Emotional Domain.” **J. of Secondary Gifted Education**, Winter 1999, 10,2, PP. 57-68.

127- Mc Coach, D. B, Kehle, T.J., Bray, M. A & Siegle, D Best Practices in the Identification of Gifted Students with Learning Disabilities. Psychology in the Schools. 2001, 38 - -5: 403 – 411.

128- Mönks, F.J. "Development of Gifted Children: The Issue of Identification and Programing." In J. Mönks & W.A.M. Peter(Eds.) **Talent for the Future.** The Netherlands: Van Gorcum, 1992, PP. 191-202.

129- Montgomery, D. **Educating the Able.** London: Cassell Educational Ltd,1996.

130- Myers, R. S. & Pace, T. M. "Counseling Gifted and Talented Students: Historical Perspectives and Contemporary Issues." **J. of Counseling and Development,** May 1986, 64, PP. 548-551.

131- National Association for Gifted Children "FAQS" NAGC Website. Retrieved October 2009, From http://www.nag.org.

132- Neber, H & Heller, K. Evaluating of a Summer-School Program for Highly Gifted Scondary – School Students: The German Pupels Academy. European J. of Psychogical Assessment 18, 3. pp 214-228.

133- Nelson J. B. & Cleland D. L. "The Role of the Teacher of Gifted and Creative Children."In: W.B. Barbe & J.S. Renzulli(Eds.) **Psychology and Education of the Gifted. (2nd ed.)** N. Y.: Irvington Publishers, Inc, 1975, PP. 439-47.

134- Newland, T. E. **The Gifted in Socioeducational Perspective.** Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1976.

135- Noble, K.D., Subotink, R.F. & Arnold, K.D. "To Thine Own Self be True: A New Model of Female Talent Development." **Gifted Child Quarterly,** Summer 1999, 43,3,PP.140-149.

136- Orange, C. "Gifted Students and Perfectionism." **Roeper Review,** Sep-Oct. 1997, 20,1, PP.9-41.

137- Parke, B.N. **Gifted Student in Regular Classroms.** Boston: Allyn & Bacon,1989.

obeikandi.com

138- Parker, W.D. “An Empirical Typology of Perfectionism in Academically Talented Children.” **American Educational Research Journal,** 1997, 34, PP. 545-558.

139- Parker, W.D. “Healthy Perfectionism in the Gifted.” **J. of Secondary Gifted Education,** Summer 2000,11,4, PP.173-182.

140- Pfeiffer, S., Petscher, Y., Kumtepe, A. “The Gifted Rating Scales School from: A Validation Study Based on Age, Gender, and Race”. Roeper Review, 2008, 30, pp. 140-146.

141- Piechowski, M. “Emotional Development and Emotional Giftedness.” In: N. Colongelo & G. Davis (Eds.) **Handbook of Gifted Education.** Boston, MA: Allyn and Bacon, 1991, PP.285-306.

142- Piirto, J. Talented Children and Adults. Their Development and Education. (2ed) N.J.Merrill, Prentice Hall. 1999.

143- Porter, Louise. **Gifted Young Children. A Guide for Teachers and Parents.** Backingham, UK: Open University Press, 1999.

144- Porter, Louise “Indicators of Advanced Development in young Children” In: Louise Porter (ed) Educatting young Children with Special Needs. London, Paul Chapman Publishing, 2002. pp 260-263.

145- Renzulli, J.S. **What Makes Giftedness:A Reexmaination of the Definition of the Gifted and Talented.** Ventura, C. A: Ventura County Superintendent of Schools Office, 1979.

146- Renzulli, J.S. “Torturing Data Until they Confess: An Analysis of the Analysis of the Three-Ring Conception of Giftedness.” **J. for the Education of the Gifted,** 1990, 13(4), PP.309-331.

147- Renzulli, J.S. & Reis,Sally M. “Developing Creative Productivity Through the Enrichment Triad Model.” In: S.G. Isakasen, M.C. Murdock, R.L. Firestien, D.J.Treffinger (Eds.)**Nurturing and Develping Creativity: The Emergence of a Discipline**. Ablex Publishing Corporation Norwood, N.J., 1993.

148- Renzulli, J. S., Smith, L., White, A., Callahan, C., & Hartman, R. **Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students.** Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1976.

149- Renzulli, J. & Purcell, Jean H. "Gifted Education: A Look Around and A Look Ahead." **Roeper Review,** Feb/Mar. 1996, 18,3, PP. 173-179.

150- Renzulli, J. & Reis, Sally M. "The Schoolwide Enrichment Model: New Directions for Developing High- End Learning." In: N. Colangelo and G. Davis (Eds.) **Handbook of Gifted Education (2nd ed.)** Boston, MA: Allyn & Bacon, 1997, PP.136-154.

151- Renzulli, J. S., Smith, L. H., whit, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K. & Westberg, K. L. Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. 2002.

152- Rice, J.P. **The Gifted: Developing Total Talent.** Springfield, III.: Charles C. Thomas Publisher, 1970.

153- Robinson, N. M. "Counseling Agenda for Gifted Young People: A Commentary." **J. for the Education of the Gifted,** 1996, 20,2,PP.128-137.

154- Schaefer, C.E.and Anastasi, A. "A Biographical Inventory for Identifying Creativity in Adolescent Boys." **J. of App. Psychol,** 1968, Vol.52, No.1.

155- Scholten, S.R. "The Adlerian Use of Early Recollections to Enhance the Life Satisfaction and Social Interest of Adolescents." **Dis. Abs. Inter.** 1995, 56, 4(A), P.1294.

156- Schuler, P.A. "Perfectionism and the Gifted Adolescents." **J. of Secondary Gifted Education,** Summer 2000, 11,4, PP.183-196.

157- Seegers, R. "A Model for Counseling the Gifted at the High School Level." In: Joyce Van Tassel-Baska (Ed.) **A Practical Guide to Counseling the Gifted in School Setting"** Reston, Virginia: ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children, 1991, PP.53-59.

158- Silverman, Linda. K. “Counseling Needs and Programs for the Gifted.” In: Kurt A. Heller, Franz J. Mönks and Harry Passow (Eds.) **International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent**. England: Pergamon Press Ltd, 1993, PP.631-647 (A).

159- Silverman, Linda. K. “A Developmental Model for Counseling the Gifted.” In: Linda K. Silverman (Ed.) **Counseling the Gifted and Talented.** Denver Co.: Love Publishing Company, 1993, PP.51-78 (B).

160- Spear, J.J. “The Effect of Bibliotherapy on the Self- Esteem of the Gifted Child.” **Gifted Child Quarterly,** Summer 1996, 43,3,PP.170-175.

161- Sternberg, R.J. **Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence.** New York: Cambridge Univer. Press, 1985.

162- Sternberg, R. J. **Intelligence Applied: Understanding and Increasing Your Intellectual Skills**. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich, 1986.

163- Sternberg, R. J “Procedures for Identifing Intellectual Potential in the Gifted: A Perspective on Alternative Metaphors of Mind” In: K. Heller, J. Monks & A. Passow (Eds) International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. Pp 174-188, N. Y.: Pergamon, 1993.

164- Sternberg, R. J. “Giftedness Acording to the Theory of Successful Intelligence” In: N. Colangelo & G. A. Davis (Eds) Handbook of Gifted Education (3ed. Ed.) Boston. MA: Allyn & Bacon. 2003.

165- Strange, R. “Mental Hygiene of Gifted Children.” In: P.Witty (Ed.) **The Gifted Child.** Boston: D.C. Heath, 1951, PP.131-162.

166- Tannenbaum A.J. **Gifted Children: Psychological and Educational Perspective.** N.Y.: Macmillan. 1983.

167- Tannenbaum A.J. “Nature and Nurture of Giftedness.” In: N.Colangelo & G.A. Davis (Eds.) **Handbook of Gifted Education. (3rd ed.)** Boston, MA: Allyn & Bacon. 2003, PP.45-59.

168- Taylor,C.W. “Questioning and Creating: A Model for Curriculum Reform.” **J. of Creative Behavior,** 1967, I, PP. 22-23.

169- Taylor,C.W. “Multiple Talent.” **J. for the Education of the Gifted,** 1985, 8(3) PP.189-198.

170- Taylor,C.W. “Cultivating Stimultaneous Student Growth in Both Multiple Creative Talents and Knowledge.” In: J.S. Renzulli (Ed.) **Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented.** Mansfield Center, C.T.: Creative Learning Press, 1986, PP. 306-351.

171- Taylor, C.W. “Various Approach to and Definition of Creativity.” In: R.J. Sternberg (Ed.) **The Nature of Creativity.** N.Y.: Cambridge University Press, 1988, PP.99-121.

172- Terman, L.M. **Genetic Studies of Genius(VoL.1) Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children.** Stanford,CA: Stanford Univer. Press,1925.

173- Terman, L.M. “The Gifted Child Grows Up, Twenty-Five Years Follow-Up of a Superior Group.” **Gentic Studies of Genius,** VoL.1V, Stanford: Univer. Press, 1947.

174- Terman, L.M. & Oden, M. H. **The Gifted Group at Mid-Life.** Stanford, CA: Stanford Univer. Press, 1959.

175- Terrassier, J.C. “Dyssynchrony. Uneven Development.” In: J. Freeman (Ed.) **The Psychology of Gifted Children.** N.Y.: John Wiley & Sons Ltd, 1985, PP.265-274.

176- Tolan, S. Special Problems of Young Highly Gifted Children. **Understanding Our Gifted,** 1989, I, 5, PP.7-10.

177- Tong, J.& Yewchuck, C. “Self- Concept and Sex-Role Orientation in Gifted High School Students.” **Gifted Child Quarterly,** Winter 1996, 40,1, PP.15-23.

178- Torrance E. P. **Guiding Creative Talent.** Englewood Cliffs. New Jersy: Prentice-Hall, 1962.

obeikandl.com

179- Torrance E. P. & Myers R. E. **Creative Learning Teaching**. N. Y. Dodd, Mead & Co., 1973.

180- Torrance E.P. "Creative Teaching Makes a Difference." In: W.B. Barbe & J.S. Renzulli (Eds.) **Psychology and Education of the Gifted. (2nd ed.)** N.Y.: Irvington Publishers, Inc., 1975, PP. 460-473.

181- Torrance E. P. "Psychology of Gifted Children and Youth" In: William M. Cruickshank (Ed.) **Psychology of Exceptional Children and Youth(4th ed.)** N.J.: Prentice- Hall Inc. Englewood Cliffs, 1980, PP. 469-496.

182- Torrance E. P. **Thinking Creatively in Action and Movement.** Pensonville, IL: Scholastic Testing Services, 1981.

183- Treffinger, D. J. "Gifted Students, Regular Students: Sixty Ingredients for a better blend." **Elementary School Journal,** 82, PP.267-273.

184- Van Tassel-Baska, Joyce. "School Counseling Needs and Successful Strategies to Meet them." In: Joyce Van Tassel-Baska (Ed.) **A Practical Guide to Counseling the Gifted in a School Setting.** Reston, Virginia: ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children, 1991, PP.40-46.

185- Vernon, P.E. & Adamson, Creorging & Vernon, D.F. **The Psychology and Education of Gifted Children.** London: Methuen & Co. Ltd., 1977.

186- Webb, J. T., Meckstroth, E.A. & Tolan, S.S. **Guiding the Gifted Child: A Practical Source for Parents and Teachers.** Columbus. OH: Ohio Psychology, 1982.

187- Webb,J.T. **"Existential Depression in Gifted Individuals."**Gifted Psychology Press, Inc, 1999.

188- Winner, Ellen **Gifted Children, Myths and Realities.** N.Y.: Basic Books, A Division of Harper Collins Publishers, 1996.

189- Witty, P. A. "How to Identify the Gifted." **Childhood Education**,1953, 29, 313.

190- Witty, P.A. “The Education of the Gifted and the Creative in the U.S.A.” In: W. B. Barbe & J. S. Renzulli (Eds.) **Psychology and Education of the Gifted. (2nd ed.)** N.Y.: Irvington Publishers. Inc., 1975, PP.39-47.

191- Yssldyke, J.E. & Algozzine, B. **Special Education: a Practical Approach for Teachers (3rd.ed.)** Boston: Houghton Mifflin Company, 1995.

obeikandl.com