الفصل الحادي والعشرون

إزالة العوائق الّتي تحجب الموهبة

«ابذل قصارى جُهدك لتوفير بيئة داعمة، تعزِّز التّميّز والتَّفكير الابتكاريّ، وتحتفي بهما. ويتعيّن على أولياء الأمور، والتّربويّين المتخصّصين، والزملاء، والطلّاب أنفسهم، أن يعملوا معًا لإيجاد ثقافة تنشد الامتياز، وتشجع على الإبداع، وتكافئ الطلّاب الناجحين كافّة، بصرف النّظر عن الجنس، أو العرق، أو النّوع الاجتماعيّ (الجندر)، أو الحالتين؛ الاجتماعيّة والاقتصاديّة، أو الموقع الجغرافيّ».

المجلس الوطنيّ الأمريكيّ للعلوم.

سؤال رئيس
• ما العراقيل التي تحول أحيانًا دون اكتشاف الأطفال الموهوبين؟ أقصد الموهوبين متدنّي التّحصيل، أطفال الحضانة أو الصّفّ الأوّل، ذوي الاحتياج المزدوج، الّذين يعانون تشتّت الانتباه، والنّشاط الحركيّ المفرط، إضافة إلى الأطفال الّذين ليست الإنجليزيّة لغتهم الأمّ.

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

تدني مستوى التّحصيل

حيـن لا يحظى الموهوب الصّغير بفرص مستمرّة لتعلّـم أشياء جديدة على وَفق نظام دائـم (انظر مشروع قانون حقوق الأطفال الموهوبين في الفصل الثّامن)، فإنّه سيفتقر إلى المرونـة، والقدرة على مواجهة التّحديـات الأكاديميّة، أو إلى المثابرة حيـن يُطلَب إليه حلّ مشكلـة ما، إضافـة إلى جهله بكيفية تنميـة أدبيات منضبطة للعمل تتيح لـه الوفاء بالمهام المنوطـة بـه أكاديميًّا؛ إذ يتعـذّر العمل بجـدٍّ إذا كان المطلوب إنجازه ليـس صعبًا بل مملًّا وسطحيًّـا. فكِّر للحظة في شيء طُلِب إليك القيام به حتى أصبح مجرد أمر اعتياديّ متكرّر، مثل تشغيل المكنسة الكهربائية؛ فمثل هذا العمل لا مجال لأدائه بطريقة أفضل حتى لو قمت به مرات عدّة، وذلك على افتراض أنّك تستطيع تشغيل المكنسة.

ينتشـر تدنّـي مستـوى التّحصيل بصـورة لافتة في الصّفـوف الّتي لا يُطلـب فيها إلى الطـلّاب العمل بجـدٍّ للحصول على تقديـرات مرتفعة في المهام التـي يشتركون فيها. لذا، يسهل على أولئك الطلّاب الفشل حين يواجهون مهام أصعب. وفي المقابل، يُعَدّ تدنّي مستوى التّحصيل أمرًا شائعًا -إلى حدٍّ ما- بين صفوف المتعلّمين المتفوّقين.

إنّ أفضـل الطَّرائـق لمواجهـة تدنّـي مستـوى التّحصيل هـي منع حدوثـه. فالطلّاب الّذيـن يخضعون للتّقييـم من معلميهم، ثمّ يختـار لهم هؤلاء المعلِّمون مـا يناسب قدراتهم مـن الخبـرات التَّعلُّميـة، لا يتعرّضـون لمشكلة تدنّي مستـوى التّحصيل في أغلـب الأحيان. لـذا، فمن الأفضل لـك أن تمنع تدنّي مستـوى التّحصيل بدلًا من محاولـة علاجه. فحين لا يتعرّضـ الأطفال لتحديـات تُظهِر قدراتهم، فإنّ عاداتهم السَّيِّئـة تظهر. مثلًا، حين يمضي الوقـت ممـلًّا في الصّـفّ، ولا ينشغل الطلّاب بمهمـة ما، فإنّ سلوكهـم يصبح غير مرغوب فيه، فنجدهم ينشغلون بأمور أُخرى -على ما يبدو- غير آبهين بالدّرس. في الجزء اللّاحق، يعطينـا أستاذ علـم النّفس التّربويّ وتعليم الموهوبين ديل سيجـل Del Siegle وصفًا لتدنّي مستوى التّحصيل، يتبعه بتوصيات لمواجهة هذه المشكلة الشّائعة.

أسرار البقاء: تحويل تدنّي مستوى التّحصيل إلى نجاح بين الطلّاب الموهوبين

ديل سيجل، جامعة كونيكتيكت

تعتقد جوليا أنّ مادة اللّغة الإنجليزيّة ليست مهمّة، ونادرًا ما نجدها تُكمِل اختبارات الكتابة بهـذه اللّغة. في حين لا يحب كارلوس مُعلِّم التّاريخ، ويرفض أن يبذل جهدًا في المشروعات ذات العلاقـة بالمـادّة. أمّا داميـان، فيرى أنّ مـادّة الرّياضيّات صعبة. لـذا، فهو لا يحاول القيام بأيّ جهد فيما يتعلق بها.

إنّ كلًّا مـن هؤلاء الطلّاب يعاني تدنّي مستـوى التّحصيل، ولكن مع اختلاف السّبب. وعلى الرّغم من قدرة الطلّاب جميعهم على التّعلُّم وتحقيق ذواتهم، فإنّ كثيرًا منهم قد يفشل في إنجـاز ما يستطيع تنفيذه وَفقًا لإمكاناته على الصعيـد الأكاديميّ؛ والأسباب قد تختلف من طالب إلى آخر.

يمثِّل الطلّاب الموهوبون مجموعة من المتعلّمين الّذين لا يُفترَض عادة أن يكونوا مُعرّضين للخطر أكاديميًّا. ومع ذلك، فإنّ الافتقار الواضح إلى الحافز لدى كثير منهم يُسبِّب الإحباط والقلق لكثير من الآباء والمعلِّمين.

بوجـه عام، يُعَدّ تدنّي مستوى التّحصيل في نظر مربّي الموهوبين مصدر القلق الّذي يتردَّد كثيـرًا في كتاباتهم. وقد توصّلت الدّراسات إلى أنّ ضعف الدّافع في المجال الأكاديميّ يؤثِّر فـي أداء الطـلّاب الحالي، وفي إصرارهم على إكمال المهام الموكولة إليهم إلى نهايتها، ما يحـدّ من فرصهم مستقبلًا. ولذلك، فإنّ تدنّي مستـوى التّحصيل الّذي يتعرّض له الأطفال الموهوبـون لا يُعَـدّ خسارة لموارد البلاد فحسب، بل فشلًا في إثبـات الذّات للأفراد متدنّي التّحصيل (Renzulli, Reid & Gubbins, 1991).

ويلاحـظ أن تدنّي مستوى التّحصيـل يميل إلى الظّهور في المدارس المتوسّطة، وغالبًا ما يستمـر إلى المدارس الثّانويّة. وقد تَبيَّن أنّ قُرابة نصف الطـلّاب الموهوبين الّذين يتدنّى تحصيلهـم في الصّفّ السّابع يستمرون على ذلك فـي الصّفوف اللّاحقة والمرحلة الثّانويّة (Peterson & Colangelo, 1996). «وفـي الوقـت الّذي يلتحق فيـه كثير من الطلّاب بالجامعة، فإنّ النّصف فقط ينهي تعليمه الجامعيّ في أربع سنوات».

وفـي دراسـة طوليّة، هي الأكبر التـي أُجريت حتـى الآن،توصل ماكال وآخـرون McCall, (Evahn& Kratzer, 1992) - «إلى أن مستوى الأداء التّعليميّ والمهنيّ للطلّاب متدنّي التّحصيـل في المرحلة الثّانويّة ظلّ على مدار ثلاث عشرة سنة تلت مرحلة التّعليم الثّانويّ، مشابهًـا لتقديراتهم في هذه المرحلة، بدلًا من قدراتهم المميّزة. وقد تَبيَّن أنّ معظم هؤلاء الطلّاب لم يكملوا مرحلة التّعليم الجامعيّ، ولم يتمكَّنوا من الاحتفاظ بوظائفهم أيضًا».

«وبوجه عام، فإنّ عدد متدنّي التّحصيل من الذّكور يفوق عدد الإناث، وتبلغ هذه النسبة 1:2 في الأقلّ».

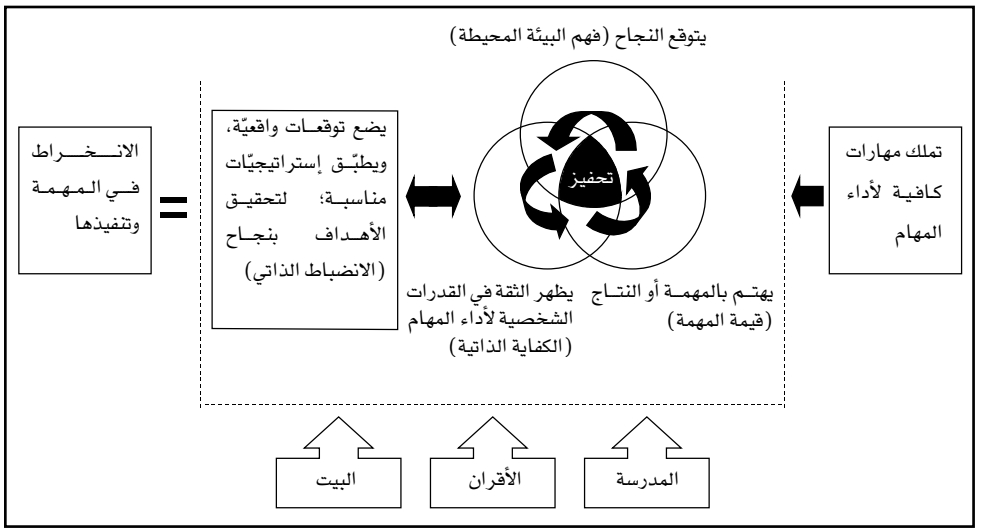
تؤثِّـر أحوال الزّملاء في رفع تحصيل المراهقين وتدنّيه، فالزملاء أصحاب الإنجاز المميّز يمكنهـم المساهمـة في تحويل تدنّي تحصيل زملائهم إلى نجـاح. وبالمثل، فإنّ الاتجاهات السّلبيّـة للأقـران تؤدي إلى تدنّي مستـوى التّحصيل. كثيرًا ما يعزو الطـلّاب تدنّي مستوى تحصيلهـم إلى تأثير الزّملاء السّلبيّ، وسعيهم إلى عرقلـة إنجازاتهم، ويصفونه بأنّه أقوى العوامـل المسبِّبة لتدنّي التّحصيل. كثيرٌ، يدّعـون أنّ تأثير الزّملاء وكذلك مواقف الأطفال الآخرين، بمَنْ فيهم الأصدقاء، هو القوّة الرّئيسة الّتي تمنع حصولهم على تقديرات جيدة.

وقـد وُجد أن الطلّاب الذيـن يصاحبون رفاقًا يهتمـون بالتّعليم، يحقِّقـون نتائج أفضل في التّعليـم مـن أقرانهـم الّذيـن ينتمي زملاؤهـم إلـى مجموعات أقـلّ حرصًا علـى التّعليم. وبمراجعة نتائج الطلّاب ذات العلاقة بالفصول الدِّراسيّة، وُجِد أنّ تقديرات الطلّاب تُماثِل - إلى حدٍّ كبير- تقديرات زملائهم في نهاية العام المدرسيّ مقارنة بتقديراتهم أوّل العام. وقـد تَبيَّـن أيضًا أنّ تقديرات الطـلّاب تتجه نحو الهبوط من الرّبيع إلـى الخريف إذا كانت تقديـرات زملائهـم أقلّ في الخريـف. ومع أنّ مستوى إنجـاز الزّملاء يؤثِّر حقًّـا في إنجاز الطـلّاب التّعليمـيّ، فليس واضحًا مـا إذا كانت صحبة زملاء آخرين مـن متدنّي التّحصيل هـو سبـب أو نتيجة تدنّـي مستوى تحصيـل الطلّاب الموهوبيـن. وفي المقابل، فـإنّ بعض الموهوبيـن يعانون تدنّيًا في مستـوى التّحصيل؛ لأنّهم لم يحظـوا بالفرصة اللّازمة لتنمية قدراتهم وتطويرها، في حين يعزف آخرون عن تطوير إمكاناتهم. وقد أشار سيجل وماكوش (Siegle & McCoach, 2002) إلـى أنّ الطـلّاب متدنّـي التّحصيل قـد يعتنقون أحد المعتقدات الإشكاليّة الثّلاثة الآتية:

لا يؤمنون بأنهم يمتلكون المهارات اللّازمة للنجاح (الكفاية الذّاتيّة)، ويخافون من المحاولة والفشل.

الاعتقاد بأنّ العمل المنوط بهم لا يحمل أيّ مضمون أو مغزى (قيمة المهمة).

الاعتقاد بأنّ الحظّ لا يحالفهم (تصوّرات البيئة المحيطة)، وأنّ أيّ جهد يبذلونه سيُقمع ويعارَض، انظر الشّكل 25. ولذلك، فعندما يترسّخ أيٌّ من هذه المُعتقدات السّلبيّة الثّلاثة، فإنّ الطلّاب يميلون إلى الفشل.



الشّكل 25: نموذج سيجل وماكوش Siegle & McCoach لاتجاه التّحصيل

للخروج من هذا الوضع، يتعيَّن على الطلّاب الإيمان بأنّ لديهم المهارات لأداء مهمّة ما قبل أن يحاولوا إنجازها. مثلًا، يجب أن يعي الطلّاب أنّهم ماهرون في الرّياضيّات، قبل أن يحاولوا حلّ مسألة رياضيّة معقّدة؛ إذ إنّ اعتقادهم بصعوبة الرّياضيّات يعني احتمال عدم بذل الجهد المناسب فيها. لذا، فإنّ الطلّاب ذوي الدّافعيّة الكبيرة يؤمنون بأنهم يملكون المهارات الضّروريّة للنجاح في المدرسة. ومن الضروري أيضًا أن يعي هؤلاء الطلّاب أنّ لهم دورًا محدّدًا في تطوير هذه القدرات والمهارات. وتبيّن، أيضًا، أنّ الطلّاب الّذين يعتقدون بأنّ قدراتهم تلك ليست فطريّة، بل مُكتسبة ومتطورة، يُظهرون إقبالًا أكثر على أصعب المهام. وإذا اعتقد الطلّاب الموهوبون بأنّ قدراتهم فطريّة وغير متطوّرة فهم في خطر،

لا سيّما إذا لم يقم المحيطون بهم بمناقشتهم في تلك القدرات. لذا، من المهم لهؤلاء الموهوبين الاعتقاد بأنّ مواهبهم مُكتسبة، وأنّه يمكن تطويرها، وأنّه يتعيَّن عليهم القيام بأعمال لإتقانها، وأنّهم قادرون على تنميتها، وكذلك تعلّم مهارات جديدة وإتقانها. وفي السّياق ذاته، يعتقد كثير من الطلّاب أنّ المدرسة لا تمثِّل أيّ معنى. ويظهر هذا الاعتقاد جليًّا لدى الموهوبين الّذين لا يتعرّضون في المدرسة لاختبارات حقيقيّة تتحدّى قدراتهم العقليّة. واستنادًا إلى ذلك، فإنّ إدراك الطلّاب الموهوبين عِظَمَ الأهداف الّتي تتبنّاها المدرسة سيجعلهم أكثر إقبالًا على المشاركة في الأنشطة التَّعلُّميّة، ويحفزهم إلى بذل جهد أكبر في أثناء أداء المهام والواجبات، وكذلك تقديم مستوى أفضل في التّعليم. وقد أثبتت الدّراسات أنّ هناك علاقة طرديّة بين اهتمام الطلّاب بمادة من المواد وتقديراتهم فيها. فالطلّاب الّذين يُظهرون اهتمامًا في مجال ما، يميلون فيه إلى الأداء الجيد، أمّا الّذين يبدون اهتمامًا أقلّ فيُظهرون قدرة متدنّية على الإنجاز. وبهذا الصّدد، يمكن للمربّين إقناع الطلّاب بأهمية التّعليم؛ بمساعدتهم على إظهار الاحترام والتّقدير الشّخصيّ للتّعليم، بتوضيح أنّ التّعليم يكون ذا أثر في حياتهم، وأنّه يُحدِث تغييرًا إيجابيًّا في سلوكاتهم، وطرائق تعاملهم مع الآخرين، ناهيك عن دوره الفاعل في تطوير قدراتهم ومواهبهم. أيضًا، يتعيَّن على المربّين المشاركة بطريقة أفضل؛ بتعريف الأطفال أنّ مضمون المنهج الدِّراسيّ وثيق الصلة بحياتهم.

يؤدِّي تصوّر الطلّاب للبيئة المحيطة بهم دورًا مهمًّا في حفزهم إلى الإنجاز. لذا، يجب أن يتوقع الطلّاب لأنفسهم النّجاح، ويدركوا أنّ مَنْ حولهم يدعمون جهودهم، ويوقنوا بأنّ هذه الجهود لن تعيقها عوامل خارجيّة، وأنّ بذل الجهد ليس مضيعة للوقت أو الطّاقة. واستنادًا إلى ذلك، فإنّ الطلّاب الّذين يرون بيئتهم مشجّعة ومحفزة يميلون أكثر إلى إظهار سلوك متحفز للنجاح. إنّ مقولات مثل: (مُعلِّمي لا يحبني)، و(أنا لا أستطيع أن أتعلّم بالطّريقة التي يُدرِّس بها)، قد تكون مؤشِّرًا على أنّ الطلّاب لا يرون في بيئتهم المحيطة حافزًا لهم، أو الاعتقاد بأنّ جهودهم ليس لها أيّ تأثير في نتائجهم. وفي واقع الأمر، فإنّ هناك عوامل بيئيّة يمكن للأفراد أن يسيطروا عليها، وعوامل أُخرى تخرج عن نطاق سيطرتهم. وفي الأحوال كلّها، فإنّ كثيرًا من الأفراد يبذلون جهودًا في مجالات يعتقدون بأنّهم يستطيعون النّجاح فيها، وفي بيئات يعتقدون بأنّها داعمة حقًّا.

ومــع أنّ كلًّا من المواقف الثّلاثــة التي نوقشت آنفًا يُعَدّ مهمًّا، فــإنّ تفاعل الثّلاثة معًا يؤدّي إلــى مشاركة الطَّالب الفاعلة، وإلى الأداء الجيــد. مجمل القول، إنّ الأطفال الّذين يُحفّزون إلــى الإنجاز يثقون بقدراتهــم، ويجدون المهام الّتــي يشاركون فيهــا ذات معنى، ويشعرون بدعــم البيئــة المحيطة وتقديرها. إنّ شدّة تلك الاتجاهــات لا يستلزم أن تكون متساوية في قوتهــا. ومــع ذلك، يجب أن تكون الاتجاهات إيجابيّة في كلّ مجال. وفي نهاية المطاف، فإنّ الاتجاهات الثّلاثة تقود إلى سلوك يُفضي إلى (النِّظام الذّاتيّ) الّذي يفرز النّجاح والإنجاز. ولكن، إذا كان تأثير أحد المكوّنات الثّلاثة منخفضًا فإنّ تراجعًا يصيب عملية التحفيز تلك، بصــرف النّظر عن مدى قوة المُكوِّنيّــن الآخرَيْن. وفي المقابل، فحين يُقدِّر الطلّاب المهام الّتي توكل إليهم، وكذلك النّتائج الّتي يتوصلون إليها، وحين ينظرون نظرة إيجابيّة لأنفسهم ولفرصهم في النّجاح، فمن المحتمل أن يطبّقوا إجراءات (الانضباط الذّاتيّ) الّتي تجعلهم واقعيّين في توقّعاتهم، وتحفزهم إلى تطبيق إجراءات مناسبة لتحقيق النّجاح على المستوى الأكاديميّ).

الأطفال الموهوبون

يكــوِّن الأطفال الموهوبون مجموعــة محدّدة تبشّر بآمال كثيرة يمكــن إحباطها إذا لم تهيــئ مدارسهم الفرصــ المستمرّة ليتعلّموا أشياء جديدة (لأنّ هــؤلاء الأطفال تعلّموا فعلًا كثيــرًا ممّا هو مُتوقّع في صفّهم). وبذا، فقد لا تظهر مواهبهم، وبالتبعية فإنّهم قد يكتسبون تدنّي مستوى التّحصيل.

فــي الجزء اللّاحق، تناقش باتريس ماكريري Patrice McCrary الخبرات الّتي يمكن أن تُقــدَّم فــي صفوف الطّفولة المبكرة، وتعرض ما يمكــن للأطفال إنجازه حين يزول سقف التَّعلُّم.

أسرار البقاء عن التّأثير في تعلُّم الطّفولة المبكرة

باتريس ماكريري (*)

فـي أثنـاء عملي منسِّقة للمناهـج الدِّراسيّة لمدرسة ابتدائيّة، كانت لـديّ مهمة ممتعة؛ هي تقييم معلمي طلّاب المرحلة الابتدائيّة المرشّحين للمرحلة الأولى من وعاء الموهبةtalent pool. وقد أدهشني كثيرًا هؤلاء الطلّاب بمعرفتهم بمجالات معيّنة تبدو بعيدة عن المُتوقع بالنسبـة إلى أولاد في مثل هذه السنّ الصّغيرة، فكنت أسأل بشغف: مَنْ علَّمك هذا؟ وكانت الإجابة دائمًا شيئًا ما يتعلّق بالوالد أو الجدّ.

لـم أسمع قطّ إجابة مثل (مُعلِّمي)، فأصبحت قلقًا مـن أنّنا نبني فصولًا من نوع (منتصف الطّريق)، وأخذْتُ أتساءل: بوصفي مُعلِّمة عاديّة، ماذا أستطيع أن أفعل لأتيقّن من أن تكون إجابـة الطّفـل هي (مُعلّمي علّمنـي ذلك) حين يقـدِّم معلومة تدلّ على نبوغـه؟ فطلبت أن أعـود إلى الصّفّ، وهذه المـرة مُعلِّمة لمرحلة الحضانة بمهمة معيّنة. نعم، فالطلّاب الّذين يجتهدون لينجحوا، سيحصلون على الدّعم الّذي يلزمهم. أمّا هؤلاء الّذين لديهم الاستعداد للنّجاح، فلندعهم يتفوّقون ويحقِّقون التّميّز.

لقـد قضيـت سنواتي الأولى فـي التّدريس محـاولًا التّأكُّد أنّنـي أتبع النسخـة المخصوصة بالمعلِّـم لتغطيـة المحتـوى، وكان عليّ أن أهتم بجعـل الأطفال يكتشفـون المحتوى، ويلبّون احتياجاتهـم. أصبحـت: ملاحِظةً، ومقيِّمةً، وميسِّرةً، ومدفوعـةً بحماس كبير. ثمّ أصبحت عمليـات التَّقييم هي القـوّة المحرّكة في الصّفّ، فإذا كان هناك طفل يعرف مسبقًا المنهج الدِّراسـيّ ومضمونـه، فهـذا يعني أنّه مستعد لتجـاوز هذا المستوى والانتقـال إلى ما بعده. وكـم كان مثيرًا أن أصبحْتُ أُقيِّـم طفلًا في القدرة على القراءة بالحضانة، وأكتشف صغارًا مستعدّين للقراءة من كتب الصّفّ الثّاني، أو الثّالث، أو حتى الصّفّ الثّامن.

لقـد جَعَلَتْ عمليـةُ التَّقييم القبليّ من السّهل تقسيم الأطفال إلى مجموعات. فأنا الآن أحبّ أن أعمل مع الأطفال في سنّ الخامسة ممّن يستطيعون تمييز الرّقْم الأوّلي من غيره، خلافًا لأقرانهم في صفّ آخر، الّذين لم يعرفوا أصلًا أنّهم سوف يتعلّمون مزيدًا عن مفهوم رياضيّ مثل الرّقْم الأوّليّ فيما بعد. أمّا صفّنا، فإنّ (فيما بعد) هذه تعني (الآن).

* باتريـس ماكريـري، مُعلِّمة حضانة، من ولاية كنتاكي، وهي عضو المجلـس القوميّ للمُعلِّم المجاز. اختيرت معلم العام في 2003، و2009، واختيرت للتكريم في قاعة الشّهرة للمعلمين الوطنيّين أيضًا.

حيـن يخبرني أحد أوليـاء الأمور بأنّ ابنه قد أحرز تقدّمًا فـي المعرفة يفوق مستوى أقرانه فـي الصّـفّ، أكاد أطير فرحًا. ففي العلوم، مثلًا، يتعلّم الأطفال الطّفو المتعادل، عن طريق تركهـم يخوضون تجارب البحـث والتّحقُّق من المعلومات. وفـي الرّياضيّات، يستنتجون أنّ المربّـع مستطيل، ولكنّ المستطيل ليس مربّعًا. أمّا في القـراءة، فهم يتشاركون بسرعة في القـراءة وتلحين كلماتها على نحوٍ أخّاذٍ؛ كأنّهم يلمحون زائرًا ما يمرّ بجانب الصّفّ ويستمع إليهم، فتأخذهم الحميّة لذلك. ثمّ نراهم يتجمّعون حول كرة أرضيّة مصغّرة لتحديد الدّول الموجودة في كلّ قارة؛ فَجُلّ قصدهم هو المعرفة لا غير.

يمكن لكلّ صغير في الحضانة والمدرسة المرور عبر هذه الخبرات؛ فهي تستلزم فقط رغبة المعلِّـم في إزالة سقف التَّعلُّم. وها أنـا ذا أُشاهد طلّابي وقد بدؤوا يحلّقون عاليًا، وينتابني شعور غامر بالفرحة لمرافقتهم في رحلتهم ومساعدتهم فيها.

الأطفال الموهوبون من ذوي الإعاقات

مـن فئات الموهوبيـن الّتي لا يتعرّض لهـا المربّون في الغالب، فئة الطـلّاب الموهوبين مـن أصحاب الإعاقـات، الّذين يُتعـارف على تسميتهـم بالطلّاب مزدوجـي الاحتياج. هناك طـلّاب كثيرون مـن هذه الفئة الّذين يمكن للإعاقة أن تحجب مواهبهم، فلا يُختارون للبرامج المتقدّمة. وفي بعض الحالات، يمكن للموهبة أن تخفي الإعاقة، ما يجعل المعلِّمين يعتقدون أنّ مستواه مماثل لمستوى زملائه. ولبيان هذا الأمر على حقيقته، تقدّم إليزابيث نيلسون ودينيس هيجنـز Elizabeth Nielson & Dennis Higgins في الجـزء اللّاحق بعض التوصيات الّتي تساعد أولياء الأمور والمربّين على فهم احتياجات هذه المجموعة من الأطفال.

أسرار البقاء لفهم احتياجات الأطفال مزدوجي الاحتياج

إليزابيث نيلسون* ودينيس هيجنز**

بزيـادة أعداد الطلّاب الموهوبين مـن ذوي الإعاقة، أو الّذين يعانون مشكلات أو صعوبات، تـزداد التّحديـات الّتي يواجهها مُعلِّـم الصّفّ لتلبية احتياجات هـؤلاء الطلّاب المتفرّدين،

الّذيــن غالبًــا ما يكونون عاطفيّيــن. ولا شكّ في أنّ احتياجات هذه الفئــة متشعّبة ومتعدّدة، كأنّهــا هدف متحــرّك يصعب إصابته؛ ففــي الوقت الّذي يشعــر فيه المعلّم بأنّــه بدأ يتخذ الطّريــق الصّحيح، وأنّ النّجاح أخــذ يلوح في الأفق، فإذ بالتّحدي يفرض شروطًا إضافيّة أكثر صعوبة. هذه هي حقيقة هؤلاء الطلّاب الّذين يصفهم ميدان تربية الموهوبين بالطلّاب مزدوجــي الاحتياج، فالصّعــاب الّتي يسبّبها هؤلاء الأطفال ليســت مُتعمّدة أو مقصودة من جانبهــم، لكنّها الحقيقة الصّادقة والرّابكة في الوقت ذاته الّتي يعرضونها للمعلمين وأولياء الأمور.

إنّ الخصائص المُميَّزة لهذه الفئة شبيهة بما يفعله شريط موبيوس[*]: حصيلة لغويّة عالية مع قدرات اجتماعيّة ضعيفة، أفكار وآراء متقدّمة مع حساسيّة شديدة للنّقد، رؤية نافذة في المشكلات المعقّدة مع صعوبة في التّعبير الكتابيّ.

وبوجــه عام، فإن هؤلاء الطلّاب غالبًــا ما يصعب تحديدهم، ويُســاء فهمهم، ويكونون غير مترابطيــن، وغامضين، وأذكيــاء، ووحيدين، وخائفين، ومستقلّين بصــورة كبيرة. ولا ريب في أنّ كثيرًا من هذه الخصائص المتعارضة والمتناقضة إذا ظهرت في شخص واحد، فإنّ الحلول والإستراتيجيّات اللّازمة لمعالجة هذا اللّغز المحيِّر لا تكون دائمًا في متناول المعلِّم أو العائلة.

لقد ثار كثير من الجدل الحاد، وكُتِبت مقالات عدّة عن أكثر الطَّرائق ملاءمة لتعليم الطّفل مــزدوج الاحتياج، وطُرِحــت تساؤلات كثيرة بهــذا الخصوص، منها: هل يجــب على المعلِّم تلبيــة احتياجات الموهوب أوّلًا، ومن ثَمَّ ينتقل إلــى مجالات الإعاقة؟ أو: هل ينبغي التّشديد أوّلًا علــى الإعاقــة ومن ثَــمَّ الاحتياجات؟ هل يتعيَّــن على المعلِّم أن يُلبّــي الموهبة فقط، ثمّ يدعها تتغلب على هذا التّحدي، أم يجب عليه معالجة التّحديات، وترك الموهبة تطوّر نفسها بنفسهــا؟ هل ينبغي للمُعلِّــم التّشديد أوّلًا علــى الجانب العاطفيّ للطّالــب وإيلائه الاهتمام

* شريط موبيوس Mobius strip شريط موبيوس مصنوع من قطعة ورق وشريط لاصق. إذا قامت نملة بالزحف على طول هذا الشريــط، فإنهــا ستمر على كلا الوجهــين، وستعود إلى النقطة التي بدأت منها من دون أن تقطــع أيّ حواف، مع كونها اجتازت كلّ سطــح في الشريــط. باختصــار، إنه يعني التّنوعّ والمجسّم ذا السّطح الواحد والحافة الواحــدة؛ أي أنّه سطح ذو جانب واحد فقــط وحدود واحــدة. اكتشف شريط موبيوس الرّياضيّان الألمانيان أوجست فيرديناند موبيوس، وجون بينديكت ليستينج عام 1858 - المُراجع

الرّئيس؟ لسوء الحظّ، هذه الأسئلة سهلة، أما الجانب الأهم والأصعب من المسألة فيتعلق بالتّأثير طويل المدى للتدريس في حياة الأطفال مزدوجي الاحتياج. كيف ستؤثّر الخبرة الّتي يكتسبونها في غرفة الصّفّ الحاليّة في الواقع الّذي سيواجهونه غدًا؟ كيف يمكن إعداد هؤلاء الأطفال للعمل في مواقف لا تقبل فيها البيئة إعاقتهم؟ كيف يمكن لنا مساعدتهم على التّكيّف مع حياة مليئة بالعوامل الخارجيّة؟ كيف لنا مساعدتهم على تحمّل مسؤولية تلك القدرات المدهشة؟

كان جون ديوي (1952– 1859) John Dewey، الفيلسوف وعالم النّفس الأمريكيّ، وأحد مؤسّسي الفلسفة البراجماتية، من الّذين شدّدوا على التّعلّم بالخبرة أو التّدريس التّجريبيّ المبنيّ على الاستقصاء، مُقرِّرًا أنّ اكتساب الخبرة يكون من ممارسة الخبرة نفسها، وكذلك فيما يتوصَّل إليه في مجال الخبرة نفسه؛ إنّه يتمثَّل في كيفية اختبار الفرد الحدثَ المهم، والقدرة على تحمُّل التبعات الناجمة عن صعوبته.

ختامًا، إنّ تعليم الطّفل مزدوج الاحتياج وتنشئته سيكون خبرة ذات قيمة كبيرة لكلّ المعنيين بالعمليّة، لكن العمليّة في حدّ ذاتها لا تضمن دائمًا الخروج بنتائج، إضافة إلى أنّ الاستنتاجات لا تكون عامّة بالضرورة.

** إليزابيث نيلسون،*
أستاذة مشاركة في التّعليم المتخصّص في جامعة نيومكسيكو
عضو فخريّ في أكاديميّة كولورادو لمربّي الموهوبين والمبدعين والنّابغين
*** دينيس هيجنز*
أستاذ متعاون بتعليم الموهوبين في جامعة نيومكسيكو
عضو فخري في أكاديميّة كولورادو لمعلمي الموهوبين والمبدعين والنّابغين.

إن إحدى أفضل الإستراتيجيّات لإخراج أفضل ما عند الأطفال الموهوبين الّذين لديهم إعاقة، هي تأكيد نقاط قوتهم في أثناء عملية تفهُّم الإعاقة؛ إذ لا فائدة تُذكَر في حال اكتفيت بتأكيد نقاط الضّعف فحسب. لقد قالت خبيرة علم الحيوان والباحثة التي تعاني التَّوحُّدَ تمبل جراندن Temple Grandin: «إنّ المدارس تشدّد كثيرًا على المهارات الاجتماعيّة، والمطلوب أن تخصّص وقتًا أطول للتعليم العمليّ. ومما قالته أيضًا:» في أثناء

طفولتـي، كنت أقضي الوقت كلّه في عمل أشياء معيّنة، أشيـاء أجد نفسي متعلّقة بها، ولديَّ الدّافعيّة لفعلها. لذا، على المعلمين أن يعززوا مثل هذا التَّعلُّق.

اضطراب تشتت الانتباه والنّشاط الحركي المفرط

هنـاك مشكلة أُخرى يمكـن أن تحجب الفرص التّعليميّة المناسبـة، تتعلق بالتّشخيص الصّحيـح لحالة طفل مصاب بكلٍّ مـن: اضطراب تشتت الانتباه، والنّشاط الحركي المفرط Attention–Deficit Hyperactivity Disorder– ADHD. فأحيانًـا تُشخَّص حالة طفل يتمتّـع بطاقـة ونشاط عاليَيْن بأنـه يعاني تشتّت انتبـاه ونشاطًا حركيًّا مفرطًـا، وذلك حين يكون هذا الطّفل –حقيقةً– موهوبًا، ويبدي تصرفات تُعَدّ من سمات الموهوبين، أو مَنْ لديه اضطراب تشتت انتباه ونشاط حركي مفرط.

ولـتـلافـي الـخـطـأ فـي الـتّـشـخـيـص، أَعَـــدّت خـبـيـرة الـقـيـادة شـــارون لند (Sharon Lind, 1996) رسمًا بيانيًّا يصف السّلوكات الّتي تشير إلى خصائص الطَّالب الموهوب، مع رسم آخر لتصرفات طفل يعاني تشتت الانتباه والنّشاط الحركي المفرط. يسمح هذا الرّسم لأولياء الأمـور والمعلّمين بالتّمييز بين التّصرّفات النّموذجيّة لكلتا الحالتين، (انظر الجدول 5).

متعلمو اللّغة الإنجليزيّة

يمثِّـل متعلمو اللّغـة الإنجليزيّة فئة طلّاب تشمل موهوبين ونابغيـن، ولكن قد يكون من الصّعـب تعـرُّف موهبتهـم لأنّهم في الوقـت الحالي يتعلمون لغـة جديدة. وغالبًـا ما تظهر مقدرتهـم في الرّياضيّات قبل مواهبهم في المجالات الأُخرى؛ لأنّ حاجز اللّغة يحرم الطّفل من فرصة إظهار قدراته الكلاميّة. وبناءً على ذلك، فإنّ استخدام التَّقييم غير اللّفظيّ يكون أفضل وسيلة لاكتشاف القدرات الاستثنائية للطلّاب الّذين يتعلمون الإنجليزيّة.

جدول 5

قائمة شطب للتنفيذ قبل إحالة أيّ طفل موهوب لتشخيص اضطراب تشتّت الانتباه والنّشاط الحركيّ المفرط

موهوب	هناك حاجة إلى معلومات أكثر	اضطراب تشتّت الانتباه والنشاط الحركيّ المفرط
التّواصل مع الأقران الفكريين أو ذوي القدرات العقليّة المتماثلة يَحُدّ من السّلوك الخطأ.		التّواصل مع الأقران الفكريين أو ذوي القدرات العقليّة المتماثلة ليس له تأثير إيجابي في السّلوك.
الإحلال الأكاديميّ المتقدّم المناسب يَحُدّ من السّلوك الخطأ.		الإحلال الأكاديميّ المتقدّم المناسب لا يؤثّر إيجابيًّا في السّلوك.
التعديل في المنهج الدِّراسيّ يَحُدّ من السّلوك الخطأ.		التّعديل في المنهج الدِّراسيّ لا يؤثِّر في السّلوك.
يستطيع الطّفل تفسير السّلوك غير الصّحيح تفسيرًا منطقيًّا (بالنسبة له).		لا يستطيع الطّفل تفسير السّلوك غير الصّحيح.
في حال النّشاط، يستمتع الطّفل بالحركة، ولا يشعر بأنه خارج عن السيطرة.		يشعر بأنه خارج عن السيطرة.
تعلُّم مهارات اجتماعيّة ملائمة يقلِّل من السّلوك المندفع أو غير المناسب.		تعلُّم مهارات اجتماعيّة ملائمة لا يقلِّل من السّلوك المندفع غير المناسب.
يملك تفسيرًا منطقيًّا في نظره لعدم إكمال المهام أو الأنشطة.		لا يستطيع شرح أسباب عدم إكمال المهام أو الأنشطة.
يظهر الطّفل سلوكات غير مناسبة بصورة أقل في حال الاهتمام بموضوع المادة أو المشروع.		لا تتأثر سلوكات الطّفل باهتمامه بالنّشاط.

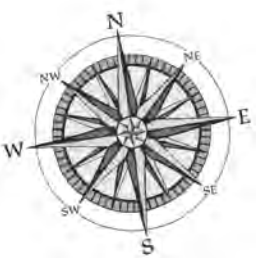
يعـزو الطّفـل الإفـراط فـي الـكلام أو مقاطعـة الآخريـن لحاجته إلـى التّشارك في المعلومات ولإظهار أنه يعرف الجواب، أو لحاجته إلى حلّ المسألة فورًا.		لا يستطيـع الطّفـل أن يعـزو الإفـراط في الـكلام أو مقاطعـة الآخرين إلـى حاجته إلى التّعلّم أو إلى التّشارك في المعلومات.
الطّفـل الـذي يبـدو غيـر منتبـه يستطيع تكرار التّعليمات.		الطّفـل الذي يبدو غير منتبـه لا يستطيع تكرار التّعليمات.
يحاول الطّفل العمل على مهمات متعددة– يحلّ كثيرًا منها ويستمتع بالتَّعلُّم.		ينتقل الطّفل من مهمة إلى أُخرى من دون سبب واضح.
السّلوكات غير الملائمـة ليست مستمرّة، بل تعتمد على طبيعة المادّة أو الموضوع.		السّلـوكات غير الملائمة مستمرّة بصرف النظر عن طبيعة المادّة أو الموضوع.
السّلـوكات غير الملائمة ليسـت مستمرّة بحسب المعلِّم أو أسلوب التّدريس.		السّلـوكات غير الملائمة مستمرّة بصرف النّظر عن المعلِّم أو أسلوب التّدريس.
يبالـغ الطّفـل فـي الحركـة للفـت انتبـاه المعلِّم.		يبالغ الطّفل في الحركة من دون أن يقصد لفت الانتباه.

من إعداد شارون لينـد، حقوق النّسخ محفوظة. أعيد نشره بإذن من المؤلفة.

الخلاصة

ينبغي إفساح المجال أمام الطلّاب كافة لإثبات قدراتهم، وفيهم الطلّاب الموهوبون. ونقصد بِـ (الطلّاب كافّة) الطلّاب من مختلف الفئات العمرية أيضًا، وأولئك القادمين من شتّى البيئات الاقتصاديّة والمناطق الجغرافيّة، إضافة إلى الّذين لا يُظهرون أنّهم موهوبون بسبب سلوكاتهم، أو لغاتهم، أو إعاقاتهم. ومع أنّ المشكلات قد تعيق اكتشاف قدرات هؤلاء الموهوبين، فإنك تستطيع أنت وزملاؤك تعريف أولياء الأمور أو المعلّمين الآخرين بالحواجز الّتي تحجب ظهور الموهبة، والإستراتيجيّات اللّازمة لتجاوز هذه الحواجز. فمجتمعنا لا يتحمَّل فَقْدَ أيّ موهبة، وهذا ما يتطلّب انضمامك إلى منظومة تطوير المواهب.

نصائح من أجل البقاء:



- تذكَّر أنّ مواهب الأطفال قد تُحجَب بوساطة الإعاقة، ونقص الفرص، وبالفكرة المسبقة عن التّشابه بين الطاقة الزائدة، وتشتت الانتباه، والنّشاط الحركيّ المفرط، أو لكون الإنجليزيّة ليست اللّغة الأم.
- استمر في تعرُّف المشكلات والمعيقات الّتي تحجب الموهبة.
- أَخبِر أولياء الأمور بأنّ الموهبة لن تُعبِّر عن نفسها من تلقاء نفسها أبدًا، وذكِّرهم بوجوب استشارة المتخصّصين بخصوص قضايا معيّنة تتعلّق بالطّفل الّذي صُنِّفَ بأنه موهوب أو الّذي تعتقد بأنه موهوب.

يتبع...

تابع/جدول 5

حقيبة أدوات المعلم للبقاء في الميدان

- الطّبعة الثّانية من نشرة مزدوجي الاحتياج 2E Twice-Exceptional Newsletter تضمّ هذه النّشرة قائمة طويلة من المراجع الّتي قد تفيد أولياء الأمور ومعلمي الموهوبين ذوي الاحتياجات الخاصة. (http://www.2enewsletter.com)
- مقتطفات من: (الأيادي الموهوبة: قصة بن كارسون Excerpts From Gifted Hands: The Ben Carson Story) يتوافر مقطع الفيديو المخصوص بهذه القصة على موقع (اليوتيوب). ويُظهِر المقطع الدّور الفاعل الّذي قامت به أم بن كارسون في سبيل حفز ولدها، ووضعه على طريق الإنجاز، وها هو ذا قد غدا اليوم جرّاح الأعصاب الأوّل في جامعة جونز هوبكنز. يُنصَح بهذا المرجع عند مناقشة تدنّي مستوى التّحصيل.
http://www.youtube.com/watch?v=20ew5848Z8E
- (Baum, S. M., & Owen, S. V. , 2004)، «موهوب معوّق: سياسات لمساعدة الطلّاب اللّامعين الّذين يعانون صعوباتِ تعلّم، وتشتّتَ انتباه، ونشاطًا حركيًّا مفرطًا أو أكثر». To be gifted and learning disabled: Strategies for helping bright students with LD, ADHD, and more. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press
- (Iseman, J. S., Silverman, S. M., & Jeweler, S. , 2010)، مئة أداة وأداة لنجاح المدارس مع الطلّاب المُصابين باضطراب تشتّت الانتباه والنّشاط الحركيّ المفرط أو أكثر، Waco, TX: Prufrock Press.
- (Jolly, J. L., Treffinger, D., Inman, T. F., & Smutny, J. F. , 2011) (تربية الأطفال الموهوبين: الدّليل المُعتمد من الجمعية الوطنيّة للأطفال الموهوبين). Parenting gifted children: The authoritative guide from the National Association for Gifted Children, Waco, TX: Prufrock Press.
- (Matthews, M. S. , 2008)، العمل مع متعلمي الإنجليزيّة من الطلّاب الموهوبين Working with gifted English language learners, Waco, TX: Prufrock Press.

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

أفكار ختاميّة

توجد أمامك فرص عظيمة لتختبر طلّابك الموهوبين. ولكن، يتعيَّن عليك أن تبدأ هذه الرّحلة خطوة خطوة في كلّ مرّة، مراعيًا الآتي منذ البَدء:

- اعرف عن تعليم الموهوبين في مدرستك، ومنطقتك التّعليميّة، وعموم البلاد.
- ابحث عن الزّملاء الّذين يشاركونك في الاهتمام بتطوير المواهب.
- شارك في مجموعات صنع القرار متى كان ذلك ممكنًا، وتطوّع في لجنة المناهج أو أيّ لجنة لمقابلة عضو هيئة تدريس محتمل ؛ فمن المهمّ أن تكون موجودًا عند اتخاذ القرارات.
- اغتنم فرصة المشاركة في عملية التّطوير المهنيّ المتعلّقة بتربية الموهوبين، وشجّع زملاءك من المربّين على الاقتداء بك.
- التحق بمنظمة الدِّفاع عن تعليم الموهوبين في حال توافرها.

استخدم دليل بقاء المعلِّم في ميدان تعليم الموهوبين :Teacher's Survival Guide Gifted Education مرجعًا لك في أثناء سعيك الدّؤوب لجعل مدرستك من ضمن المدارس الّتي تشتهر بكونها المكان العظيم الّذي يتعلّم فيه الطلّاب كافة. وتذكَّر أنّ لفظ (الطلّاب كافّة) يشمل الطلّاب المختلفين من نواحٍ كثيرة، وأولئك الّذين يتعلمون بقدرات وسرعات مختلفة، والطلّاب الّذين يملكون مجموعة واسعة من الاهتمامات، والموهوبين الّذين يتمتعون بقدرات فائقة، وأقرانهم الّذين يعانون صعوبات تعلّم، إضافة إلى الطلّاب الّذين يأتون من بيئات (خلفيّات) مختلفة. فإذا كانت مدرستك من المدارس الّتي تلتزم بتنفيذ الإجراءات ذات العلاقة بتطوير المواهب، فإنّها ستحقِّق التّطوّر والتّفرّد لك وللطلّاب كافّة ولا شكّ.

قائمة المراجع

Adams, C. M., & Pierce, R. L. (2006). Differentiating instruction: A practical guide to tiered lessons in the elementary grades. Waco, TX: Prufrock Press.

Anderson, L. W. (Ed.), Krathwohl, D. R. (Ed), Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R.,..., & Wittrock, M. C. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educa¬tional objectives (Abridged ed.). New York, NY: Longman.

Assouline, S. G., Colangelo, N., Lupkowski–Shoplik, A., Forstadt, L., & Lipscomb, J. (2009). Iowa acceleration scale (3rd ed.). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

Baker, J. A., Bridger, R., & Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family, and school factors. Gift–ed Child Quarterly, 42, 5–14.

Bloom, B. S. (1985). Generalizations about talent development. In B. S. Bloom (Ed.), Developing talent in young people. New York, NY: Ballantine.

Bridgeland, J. M. (2007). Achievementrap announcement. Retrieved from http://www.jkcf.org/news–knowledge/press–releases/achievement–trap–an–nouncement

Brophy, J. (2008). Developing students' appreciation for what is taught in school. Educational Psychologist, 43, 132–141.

Carroll, L. (2000). Alice's adventures in wonderland. New York, NY: Signet Classic/New American Library. (Original work published in 1865)

Chen, X. (1997, June). Students' peer groups in high school: The pattern and rela–tionship to educational outcomes (NCES 97–055). Washington, DC: U.S. Department of Education.

Clasen, D. R., & Clasen, R. E. (1995). Underachievement of highly able students and the peer society. Gifted and Talented International, 10(2), 67–75.

Colangelo, N., Assouline, S. G., & Gross, M. U. M. (2004). A nation deceived: How schools hold back America's brightest students. Iowa City: University of Iowa, The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

Cote, D. (2005). Wicked: The Grimmerie: A behind–the–scenes look at the hit Broadway musical. New York, NY: Hyperion.

Cross, T. L. (2011). On the social and emotional lives of gifted children (4th ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

de Wet, C. F., Gubbins, E. J., & Vahindi, S. (Eds.). (2005). The NRC/GT instrument bank [CD]. Storrs: University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.

Dweck, C. S. (2000). Self–theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia, PA: Psychology Press.

Dweck, C. S. (2006). Mindset: The new psychology of success. New York, NY: Random House.

Evans, M. A., & Whaley, L. (n.d.). Jot downs. Unpublished manuscript, The Center for Gifted Studies, Western Kentucky University, Bowling Green, KY.

Frasier, M. M. (1995). A new window for looking at gifted children. Storrs: University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.

Friedman, T. (2009, June 27). Invent, invent, invent. The New York Times. Retrieved from http://www.nytimes.com/2009/06/28/opinion/28friedman.html

Friedman, T. (2010, February 23). U.S.G. and P.T.A. The New York Times. Retrieved from http://www.nytimes.com/2010/11/24/opinion/24friedman.html?_r=1

Gardner, H. W. (1993, July). Educating for understanding. The American School Board Journal, 180(7), 20–24.

Gewertz, C. (2010, August 18). ACT scores deliver good and bad news. Education Week. Retrieved from http://blogs.edweek.org/edweek/curriculum/2010/08/ act_scores.html

Gladwell, M. (2008). The outliers: The story of success. New York, NY: Little, Brown.

Gordon, W. J. J. (1961). Synectics. New York, NY: Harper & Row.

Hébert, T. P. (2011). Understanding the social and emotional lives of gifted stu¬dents. Waco, TX: Prufrock Press.

Higher Education Opportunity Act, Pub. L. No. 110–315 § 122 Stat. 3078 (2008).

Johnsen, S. K. (Ed.). (2011). Identifying gifted students: A practical guide (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

Kanevsky, L. S. (2003). Tiering with Venn diagrams. Gifted Education Communicator, 34(2), 42–44.

Kaplan, S. (2006, July). Gifted students in a contemporary society: Implications for curriculum. Keynote at the 29th Annual University of Connecticut Confratute, Storrs, CT.

Karnes, F. A., & Riley, T. L. (2005). Competitions for talented kids. Waco, TX: Prufrock Press.

Kingore, B. (2004). Differentiation: Simplified, realistic, and effective. Austin, TX: Professional Associates Publishing.

Kingsolver, B. (2002, Winter). Congratulatory letter. The Challenge, 8, 9. Retrieved from http://www.wku.edu/Dept/Support/AcadAffairs/Gifted/giftedsite/wordpress/wp–content/uploads/2010/07/811.pdf

Kulik, J. A. (1992). An analysis of research on ability grouping: Historical and contemporary perspectives. Storrs: University of Connecticut, National Research Center on the Gifted and Talented.

Kulik, J. A., & Kulik, C.–L. C. (1991). Ability grouping and gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), Handbook of gifted education (pp. 178–196). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Lind, S. (1996). Before referring a gifted child for ADD/ADHD. Retrieved from http://www.sengifted.org/articles_counseling/Lind_BeforeReferringA–GiftedChildForADD.shtml

Loveless, T., Farkas, S., & Duffett, A. (2008). High–achieving students in the era of NCLB. Washington, DC: Thomas B. Fordham Institute.

MacGregor, M. (2010). Everyday leadership skills and attitude inventory. Minneapolis, MN: Free Spirit.

Marland, S. P., Jr. (1972). Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education, 2 vols. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. (Government Documents, Y4.L 11/2: G36)

Matthews, M. S., & McBee, M. T. (2007). School factors and the underachieve¬ment of gifted students in a talent search summer program. Gifted Child Quar–terly, 51, 167–181.

McCall, R. B. (1994). Academic underachievers. Current Directions in Psychologi¬cal Science, 3, 15–19.

McCall, R. B., Evahn, C., & Kratzer, L. (1992). High school underachievers: What do they achieve as adults? Newbury Park, CA: SAGE Publications.

McCoach, D. B. (2002). A validity study of the School Attitude Assessment Survey (SAAS). Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 35, 66–77.

McCoach, D. B., & Siegle, D. (2001). A comparison of high achievers' and low achievers' attitudes, perceptions, and motivations. Academic Exchange Quarterly, 5(2), 71–76.

National Association for Gifted Children. (2010a). NAGC pre–k–grade 12 gifted programming standards: A blueprint for quality gifted education programs. Washington, DC: Author.

National Association for Gifted Children. (2010b). Redefining giftedness for a new century: Shifting the paradigm. Retrieved from http://www.nagc.org/in–dex.aspx?id=6404&terms=Redefining+Giftedness

National Science Board. (2010). Preparing the next generation of STEM innova¬tors: Identifying and developing our nation's human capital. Ar–lington, VA: National Science Foundation.

No Child Left Behind Act, 20 U.S.C. §6301 (2001).

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

Ogbu, J. U. (1978). Minority education and caste. New York, NY: Academic Press.

Pattou, E. (2001). Mrs. Spitzer's garden. Orlando, FL: Harcourt.

Peif, S. (2011, February 7). Temple Grandin: Hands–on learning is key to edu¬cation. Greeley Tribune. Retrieved from http://www.greeleytribune.com/article/200110207/NEWS/702079978

Peterson, J. S. (2000). A follow–up study of one group of achievers and under–achievers four years after high school graduation. Roeper Review, 22, 217–225.

Peterson, J. S., & Colangelo, N. (1996). Gifted achievers and underachievers: A comparison of patterns found in school files. Journal of Counseling and Development, 74, 399–406.

Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self–regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82, 33–40.

Plucker, J. A., Burroughs, N., & Song, R. (2010). Mind the (other) gap! The growing excellence gap in K–12 education. Retrieved from http://ceep.indiana.edu/mindthegap

Reis, S. M., Hébert, T. P., Diaz, E. P., Maxfield, L. R., & Ratley, M. E. (1995). Case studies of talented students who achieve and underachieve in an urban high school (RM 95120). Storrs: University of Connecticut, National Research Center for the Gifted and Talented.

Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? Gifted Child Quarterly, 44, 152–170.

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2009). Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experience. Gifted Child Quarterly, 53, 233–235.

Reis, S. M., Westberg, K. L., Kulikowich, J., Caillard, F., Hebert, T. P., Plucker, J.,..., & Smist, J. M. (1993). Why not let high ability students start school in January? The curriculum compacting study (Research Monograph 93106).

Storrs: University of Connecticut, National Research Center for the Gifted and Talented.

Renzulli, J. S., Heilbronner, N. N., & Siegle, D. (2010). Think data: Getting kids involved in hands–on investigations with data–gathering instruments. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S., Reid, B. D., & Gubbins, E. J. (1991). Setting an agenda: Research priorities for the gifted and talented through the year 2000. Storrs: University of Connecticut, National Research Center for the Gifted and Talented.

Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). The Schoolwide Enrichment Model: A how–to guide for educational excellence (2nd ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Richert, E. S. (1991). Patterns of underachievement among gifted students. In J. H. Borland (Series Ed.) & M. Bireley & J. Genshaft (Vol. Eds.), Understanding the gifted adolescent (pp. 139–162). New York, NY: Teacher College Press.

Roberts, J. L. (n.d.). PLAN model. Unpublished manuscript, The Center for Gifted Studies, Western Kentucky University, Bowling Green, KY.

Roberts, J. L. (2006). Planning for advocacy. In J. H. Purcell & R. D. Eckert (Eds.), Designing services and programs for high–ability learners: A guidebook for gifted education (pp. 239–248). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Roberts, J. L. (2010, Winter). Preassessment: The linchpin for defensible differentiation. The Challenge, 24, 10, 12.

Roberts, J. L., & Inman, T. F. (2009a). Assessing differentiated student products: A protocol for development and evaluation. Waco, TX: Prufrock Press.

Roberts, J. L., & Inman, T. F. (2009b). Strategies for differentiating instruction: Best practices for the classroom (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

Roberts, J. L., & Inman, T. F. (2010, December). A checklist to guide advocacy for a gold standard school. Parenting for High Potential, 21–23.

Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. Gifted Child Quarterly, 51, 382–396.

Scheve, T. (September 9, 2010). How can you tell if your child is a prodigy? Retrieved from http://health.howstuffworks.com/pregnancy–and–parenting/parenting/child–prodigy.htm

Siegle, D. (2008). The time is now to stand up for gifted education: 2007 NAGC Presidential Address. Gifted Child Quarterly, 52, 111–113.

Siegle, D., & McCoach, D. B. (2002). Promoting a positive achievement attitude with gifted and talented students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. Moon (Eds.), The social and emotional development of gifted children: What do we know? (pp. 237–249). Waco, TX: Prufrock Press.

Siegle, D., Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2006, June). A study to increase academic achievement among gifted underachievers. Poster presented at the 2006 Institute of Education Sciences Research Conference, Washington, DC.

Siegle, D., Rubenstein, L. D., Pollard, E., & Romey, E. (2010). Exploring the relationship of college freshman honors students' effort and ability attribution, interest, and implicit theory of intelligence with perceived ability. Gifted Child Quarterly, 54, 92–101.

Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best–evidence synthesis. Review of Educational Research, 57, 293–336.

Slavin, R. E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best–evidence synthesis. Review of Educational Research, 60, 471–499.

Slocumb, D. P. (2000). Removing the mask: Giftedness in poverty. Highlands, TX: aha! Process.

Southern, W. T., & Jones, E. D. (2004). Types of acceleration: Dimensions and is–sues. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & M. U. M. Gross (Eds.). A nation deceived: How schools hold back America's brightest students (Vol. II, pp. 5–12). Iowa City: University of Iowa, The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.

Stanley, J. C. (2000). Helping students learn only what they don't already know. Psychology, Public Policy, and Law, 6, 216–222.

Sternberg, R. (2000). Patterns of giftedness: A triarchic analysis. Roeper Review, 22(4), 231.

Subotnik, R., & Jarvin, L. (2005). Beyond expertise: Conceptions of giftedness as great performance. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness (pp. 343–357). New York, NY: Cambridge University Press.

Tannenbaum, A. J. (1962). Adolescent attitudes toward academic brilliance. New York, NY: Teachers College Press.

Title V, Part D. [Jacob K. Javits Gifted and Talented Students Education Act of 1988], Elementary and Secondary Education Act of 1988 (2002), 20 U.S.C. sec. 7253 et seq.

Tomlinson, C. A. (2005). Traveling the road to differentiation in staff develop¬ment. JSD, The Journal of the National Staff Development Council, 26(4), 8–12.

Treffinger, D. J. (2009). Myth 5: Creativity is too difficult to measure. Gifted Child Quarterly, 53, 245–247.

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

Weiner, I. B. (1992). Psychological disturbance in adolescence (2nd ed.). New York, NY: Wiley.

Wigfield, A. (1994). The role of children's achievement values in the self–regula¬tion of their learning outcomes. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman

(Eds.), Self–regulation of learning and performance: Issues and educa–tional applica¬tions (pp. 101–124). Mahwah, NJ: Erlbaum.

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

تعريف بالمؤلِّفَتَيْن

جوليا لينك روبرتس

تشغـل الدّكتورة جوليا منصب أستاذة كرسي عائلة الماهورين Mahurin Professor لدراسات الموهوبين في جامعة كنتاكي الغربيّة، ومديرة تنفيذيّة لمركز دراسات الموهوبين، وأكاديميّـة كارول مارتن للرّياضيات والعلـوم في كنتاكي. وهي حاصلة على شهادة الدكتوراه في التّربية. إضافة إلى أنّها عضو في اللّجنة التّنفيذيّة للمجلس العالميّ للأطفال الموهوبين، وعضـو مجلس إدارة جمعية الموهوبين (أحد فروع مجلـس الأطفال الاستثنائيّين)، وكذلك جمعيـة كنتاكـي لتعليـم الموهوبيـن. نالت جائـزة ديفيـد بيلين الأولـى للدّفاع عـن برامج الموهوبين من الجمعية الوطنيّة للأطفال الموهوبين David W. Belin NAGC Award for Advocacy، وقد شاركت تريسي إنمان في تأليف كتاب (إستراتيجيّات التّدريس المُتمايز)، الذي يتحدّث عن أفضل الممارسات داخل غرفة الصّفّ Strategies for Differentiating Instruction: Best Practices for the Classroom. هـذا الكتـاب، نال جائزة Legacy Award لسنـة 2009م مـن جمعيـة تكساس للموهوبين، بوصفـه أفضل كتـاب يُعنى بتعليم الموهوبين، وتقييم أداء الطلّاب المُميّزين.

جوليا روبرتس بوجيس

عملـت جوليـا أمينة مكتبة، ومعلمة فـي المرحلة الابتدائيّة، ومعلمـة مصادر في تعليم الموهوبين. أيضًا، درَّست مادة التّمثيل (الدراما) والأدب في المدارس الابتدائيّة والمتوسطة، وعملت في برامج السّبت، وبرامج الصّيف المقدّمة من مركز دراسات الموهوبين في جامعة

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