٩

الخدمات التي تُلبّي الحاجات الوجدانية والاجتماعية للطلاب الموهوبين

• مورين نيهارت Maureen Neihart

"إنّ أكثر الحاجات إلحاحًا إلى الإرشاد لهذه الفئة من الموهوبين، هي المساعدة على تجاوز الضغوط المتعلقة بنموّ الأطفال الموهوبين في مجتمع لا يُدرك ماهية الموهبة، ولا يتفهّمها، ولا يُرحّب بها".

– سيدني مون، مديرة معهد تربية الموهوبين– جامعة بوردو في ولاية إنديانا الأمريكية.

على الرغم من أنّ الباحثين قد تعرّفوا حاجات الطلاب الموهوبين الاجتماعية والعاطفية منذ زمن طويل، إلاّ أنّها لم تحظَ باهتمام الأدب المطبوع؛ كالنشرات والإعلانات إلاّ حديثًا. ففي النصف الأول من القرن العشرين، أثبتت ليتا هولنجورث (Leta Hollingworth)، الرائدة في هذا المجال، أنّ لدى الطلاب الموهوبين حاجات اجتماعية وعاطفية تستدعي الانتباه (١٩٢٦، ١٩٤٢). وكانت من الأوائل الذين بحثوا تأثير المدارس في بعض الطلاب ذوي القدرات العالية، وتوقّعت صعوبات قد يواجهها بعض الطلاب المتفوّقين من أقرانهم. كما كانت سبّاقة في ملاحظة وجود ما نُسمّيه الآن النمو اللامتزامن. وفي عام ١٩٤٢، لاحظت وجود هذه الفجوة، وتنبّأت بالأثر الذي قد تُحدثه في الأطفال، حيث قالت: "أن يجتمع عقل رجل بالغ وعواطف طفل في جسم طفولي يعني أن تواجه صعوبات عدّة". (Hollingworth. 1942, p.282).

إنّ فهمنا الحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين قد قطع شوطًا بعيدًا منذ دراسة ليتا هولنجورث، لكنّنا ما زلنا نعرف الصفات العاطفية للطلاب الموهوبين أكثر من معرفتنا الطرائق التي تُشجّع النمو الاجتماعي والعاطفي. وفي مراجعة حديثة لما كُتب حول هذا الموضوع، أُعدّت لقسم الإرشاد والتوجيه في الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC) في الولايات المتحدة، تبيّن أنّ (٨٢) كتابًا قد نُشر خلال السنوات السبع الأخيرة، تناول (٣٥) دراسة لموضوعات تتعلق بقضايا الموهبة والتوجيه، والإرشاد، والممارسات، والتقنيات. ويتفق خبراء من (NAGC) على أنّه يجب تضمين الخدمات العاطفية للطلاب الموهوبين عن عمد في التخطيط لتعليم الموهوبين كآليّة داعمة للطلاب. وفي هذا الفصل، تشرك مورين نيهارت القُرّاء في كيفية تطبيق البحث الخاصّ بالحاجات العاطفية للطلاب الموهوبين في المدارس بطريقة

obeikandl.com

عملية. يرتبط هذا الفصل ارتباطًا وثيقًا بالفصول الخاصّة بتطوير المنهاج (٨)، والكفاءات المهنيّة (١٣)، والصياغة الشامل لبرنامج تربية الموهوبين(٧).

التعريف

تُعدّ الحاجات الاجتماعية والعاطفية شروطًا مهمة يجب تلبيتها من أجل التكيّف الإيجابي، وهي متطلبات تربط الانسجام الشخصي بسعادة الفرد، وبالعلاقات مع الآخرين، وبالتحصيل العالي. كما أنّ لها علاقة بفهم الذات، وفهم الآخرين، والعمل الاجتماعي، والتعبير عن العواطف، وضبط الانفعال. وفي مراجعة حديثة أجراها فريق عمل وطني تابع للجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين، وُجِدَ أنّ الطلاب الموهوبين كافة بحاجة إلى ثلاثة متطلبات على الأقل لتلبية حاجاتهم الاجتماعية والعاطفية. وتضم هذه المتطلبات إتاحة فرصة التعلّم لهؤلاء الطلاب مع آخرين ممّن يماثلونهم في الاهتمامات والقدرات والدوافع، والحاجة إلى توافر مستوى ملائم من التحدّي في غرفة الدرس النظامية، والتدرّج المرن في المنهاج (Neihart, Reis, Robinson & Moon, 2002).

تشير الدراسات أيضًا إلى أنّ بعض الطلاب الموهوبين سيحتاجون إلى المساعدة في التغلّب على حساسيتهم المفرطة، ونزعتهم إلى الكمال، ونموّهم اللاتوافقي، وعلاقاتهم بأقرانهم، والضغوط الظرفية، والتخطيط للتعلّم الجامعي والوظيفي. وكغيرهم من الطلاب، يعاني بعض الطلاب الموهوبين صعوبات عاطفية أو سلوكية ذات صلة بصعوبات التعلّم، والاكتئاب، والتحصيل المتدني، أو الاضطراب المفرط في النشاط وعجز الانتباه Attention Deficit Hyper Activity Disorder - ADHD؛ لذا، فهم بحاجة إلى دعم إضافي، أو إلى التدخّل لبيان كيفية التعامل معها .

ومن المهم أن نُلاحظ منذ البداية أنّ الطلاب الموهوبين الذين يمتلكون صفات ثنائية نادرة يختلفون عن أقرانهم من غير الموهوبين ممّن يمتلكون حاجات خاصّة استثنائية مزدوجة. وتدعم البحوث وجود شعور قوي بالإحباط لدى هؤلا الطلاب بسبب التناقض الكبير بين قدراتهم وعجزهم
Baum, Cooper & Neu,2001; Moon.
Zentall, Grskovic, Hall & Stormont, 2001; Zentall, Moon, Hall, & Grskovic, 2001.

وعليه، فقد يصبحون أكثر عرضة لمشكلات التكيّف الاجتماعي والعاطفي. كما يدعم البحث أيضًا المهارات التي تُظهر قدرتهم على تجاوز المشكلات في حال تزويدهم بتدخّلات ملائمة. Baum & Owen, 1988; Moon, 2001; Olenchak & Reis, 2001.

الأساس المنطقي

يجب أن تعالج الحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين بطريقة منتظمة؛ لكي تنمو الموهبة، ويزيد التعلّم إلى أقصى حدّ ممكن، ويتعزّز التكيّف الاجتماعي. هناك دليل واضح على أنّ الفشل في مواجهة بعض الحاجات العاطفية للطلاب الموهوبين، يُسهم في تدنّي التحصيل الأكاديمي، ويخلق صعوبات في العلاقة مع الأقران، ومشاكل أخرى في التكيّف.
Baker, 1996; Ford, 1992; Gross, 1992; Janos, Robinson & Lunneborg, 1984; Neihart, et al, 2002.

المبادئ الإرشادية

هناك ثلاثة مبادئ مبنية على البحث تُوجّه عملية تطوير الحاجات العاطفية في برنامج الموهوبين وخدماتهم، هي:

- تلبية حاجات الطلاب الموهوبين الاجتماعية والعاطفية المتنوّعة ؛ تعزيزًا لقدراتهم على التكيّف الاجتماعي والعاطفي، ومساعدتهم على تنمية طاقاتهم الكامنة إلى حدودها القصوى. ويجب أن يقترن التوجيه والأنشطة الإرشادية المساندة والمنتظمة والمتنوّعة، بحرية الوصول إلى أقران حقيقيين (أيٍّ لهم قدرات واهتمامات ودوافع مشابهة لهم)، وبمستويات مناسبة من التحدّي الأكاديمي في غرفة الصف، وبخيارات مرنة في سرعة تدريس المنهاج.
- الحاجة إلى طرائق متنوعة لتلبية الحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب ذوي الطاقات العليا الكامنة. كما يجب أن تتنوّع أساليب التكيّف على متصل من الدعم الضروري لتلبية الحاجات المختلفة المتعلّقة بالثقافة، والوضع الاجتماعي – الاقتصادي، والنوع الاجتماعي، بحيث يمتد هذا المتصل من الأنشطة التوجيهية إلى داخل غرفة الدرس، ومن اجتماعات الآباء إلى مجموعات التركيز والإرشاد الفردي والعائلي.
- وجوب تصميم الخطط المدرسية الهادفة إلى تلبية الحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين، المبنية على أفضل قاعدة موثوقة في اتخاذ القرارات. ويجب أن يتعاون المعلّمون، والمرشدون والموجّهون وغيرهم من المهنيين المحترفين من ذوي العلاقة، مستعملين أفضل ما توصّل إليه البحث؛ من أجل وضع خطط يمكن للمدرِّسين والمرشدين استعمالها لتلبية الحاجات العاطفية الفريدة للطلاب الموهوبين والمتفوّقين. انظر الفصل العشرين الذي يتناول أساليب البحث المستندة إلى قواعد علمية.

سمات الخدمات عالية الجودة

تسدل هذه المبادئ الثلاثة الأساسية الستارة على تفكيرنا في طبيعة خدمات التوجيه والإرشاد المقدّمة للصغار ذوي القدرات الفائقة. أمّا الخطوة التالية بالنسبة إلى المعلّمين الممارسين في هذا الميدان، فهي التفكير في رؤية لخدمات عالية المستوى في التوجيه والإرشاد، في كلّ من غرفة الصف والمجتمع الطلابي العريض. تتصف الخدمات التوجيهية والإرشادية النموذجية للصغار ذوي القدرات العالية بالمميزات الآتية:

- تركيز هذه الخدمات على المدرسة بكاملها؛ إذ يعترف جميع موظفي المدرسة الذين يتعاملون مع الطلاب الموهوبين بالحاجات الاجتماعية والعاطفية الفريدة من نوعها لهذه المجموعة، وهم مستعدون للتعامل معها.
- معالجة قضية التنوّع والاختلاف، حيث تواجه معظم القطاعات المدرسية الأمريكية زيادة في تنوّع طلابها. فهم ينحدرون من أصول ثقافية متعدّدة، ويتحدثون لغات أكثر تنوّعًا، ويُمثّلون مختلف الطبقات الاقتصادية، فضلاً عن تمثيلهم ثقافات لم يعهدها المجتمع الأمريكي من قبل. يقوم العاملون، وعلى نحو متزايد، بتصميم تدخّلات لمواجهة أعداد كبيرة من قضايا الإرشاد؛ كتلك المطلوبة لإبطال الصراعات التي يلاقيها الطلاب ذوو القدرات العالية حين لا يلقى تحصيلهم أهمية لدى الاتجاه الثقافي السائد. وهناك تدخّلات أخرى قد تحوي تقديم برامج طويلة الأمد، وهي ضرورية لقلب أنماط التحصيل الأكاديمي المتدني.

- قدرة معلّمي الصفوف على مواجهة قضايا الاختلاف، مثلاً، باستعمال طرائق مرنة في تشكيل المجموعات، وتقييم مواد المنهاج الصفي للتأكّد أنّها حسّاسة تجاه التنوّع الثقافي.
- توفير الخدمات حرية التواصل مع الأقران الأذكياء؛ فالخدمات الحقيقية تُقدّم فرصًا للطلاب الموهوبين للعمل بعض الوقت مع آخرين ممّن لديهم اهتمامات وقدرات وحوافز مماثلة في المدارس الحكومية. كما يمكن للمدرّسين الاستفادة من هذه الحرية في الوصول إلى الأقران الأذكياء عن طريق تشكيل مجموعات مرنة داخل غرفة الصف، وعبر صفوف دراسية مماثلة للمستوى حينما تحين الفرص.
- توفيرها خدمات توجيه متمايزة، حيث يحوي التوجيه والإرشاد المتمايز دعمًا مستهدفًا وتدخّلات في أمور مُقلقة عامّة، تتشارك فيها مجموعات معينة من الطلاب الموهوبين، من أمثال الخدمات المتعلقة بالنوع الاجتماعي (الجندر)، والإرشاد الجامعي والمهني. وكجزء من البرنامج المتمايز في الخدمات الإرشادية، يتعاون موظفو الإرشاد مع المعلّمين والإداريين من أجل دعم تعلّم الطلاب وتكيّفهم الأمثل. كما تعمل مجموعات من المهنيين الملتزمين- على نحو مساند- للحيلولة دون ظهور أنماط سلوكية تقود إلى مشاكل أكثر خطرًا.
- تعزيز الخدمات التوجيهية والإرشادية خيارات التسريع، التي تحوي - في حدّها الأدنى- الترفيع الصفي، وخيارات التسريع، ودخول الروضة المبكّر، والالتحاق المتزامن في الكلية والمدرسة. وهناك سياسات وإجراءات مكتوبة خاصّة بتسريع الطلاب المؤهّلين (انظر، مثلاً، سياسة التسريع التي تبنّتها الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC, 2004).
- إسهام معلّمي الصفوف المؤثّر في تسريع الطالب؛ فهم الذين يُقدّمون الدليل الذي يُشكّل عملية اتخاذ القرار، ويُسهّلون انتقال الطلاب إذا اتُّخذ قرار بالتسريع.
- دعم الخدمات العديد من خيارات التعزيز، حيث تضم الخدمات المثلى خطّة مكتوبة ومنتظمة لإثراء الطلاب كافة، بمَنْ فيهم الموهوبون والمتفوّقون. وبإمكان هذه الأنشطة أن تضع في الطليعة الطلاب ذوي المواهب الكامنة التي يخفونها لأسباب ثقافية أو اقتصادية، أو لظروف شخصية.
- وتحوي الخيارات المعزّزة فرصًا لاستكشاف اهتمامات شخصية وموضوعات جديدة، ودراسة مواد متقدّمة، وامتلاك مهارات عقلية وعاطفية يتطلّبها التحصيل العالي.
- غالبًا ما يكون معلّمو الصف أول مَنْ يلحظ الدليل على بروز اهتمام أو موهبة. وبإمكان المعلّمين، وهم " أول المكتشفين للمواهب "، العمل على تنمية موهبة الطالب؛ بتشجيع أنشطة متابعة، مثل: قراءة مقالة ذات صلة بالموضوع، أو مشاهدة شريط مصور، أو التحدث إلى خبير محلي.
- حاجة الخدمات المثلى إلى تقييم للحاجات، وهو تقييم يتلاءم- عن قصد- مع حاجات الطلاب للتوجيه والإرشاد. تُشكّل التقارير أو التقييمات الدورية للطلاب وأولياء الأمور والمدرّسين عنصرًا أساسيًا في تعرّف أكثر حاجات الطلاب الاجتماعية والعاطفية إلحاحًا بدقّة متناهية.
- تقديم الخدمات معلومات تتطلّب دعمًا من الوالدين وأعضاء المجتمع. فالآباء يحتاجون إلى معلومات عن طبيعة أبنائهم الاجتماعية والعاطفية. وبهذه المعلومات يستطيعون مؤازرة جهود المرشدين العاملين في المدارس.
- تضمين الخدمات المثلى تحليلاً لمدى المنهاج الخاصّ بالعواطف وتتابعه. كما يتضمن هذا المنهاج النتائج الاجتماعية والعاطفية المتوقّعة، ويُقدّم محتوى وعمليات:
  - تُساعد الطالب على فهم معنى أن يكون موهوبًا أو متفوّقًا.
  - تُنمّي مهارات الطلاب في الإفصاح عن الذات.
  - تُقوّي قدرات الطلاب على تنظيم أنفسهم بأنفسهم.

- تُعلّم الطلاب استراتيجيات تتعلق بالتغلّب على التحديات والضغوط الشائعة لدى الطلاب الموهوبين.
- تُوفّر توجيهًا متمايزًا في التعليم الجامعي والوظيفي.
- تُعزّز تأثير الوالدين في توجيه أبنائهم الموهوبين.

مثال يحتاج إلى تعديل

في أثناء قراءتك المثال التالي عن مدرسة مقاطعة لفنغ (Loving School Disrict) في أمريكا، فكّر في مقاطعتك ومدرستك، وقارن بين الخدمات التوجيهية والإرشادية المتوافرة لك وتلك التي وُصِفَت هنا. إلى أيّ مدى تتشابه خدمات مدرستك أو تختلف عن تلك التي تُقدّمها (Loving School Disrict)؟

تُؤمن هذه المدرسة إيمانًا راسخًا بأهمية الدمج والصفوف ذات القدرات المختلطة. كما تُوفّر هذه المقاطعة لطلابها الموهوبين برنامجًا أسبوعيًّا مقتطعًا من البرنامج العامّ على مستوى المدارس الابتدائية والمتوسّطة، وعددًا متنوّعًا من المساقات على مستوى المرحلة الثانوية.

يتوافر في المدارس الابتدائية والمتوسّطة مرشد مُلِمّ بحاجات الطلاب ذوي القدرات العالية، وخبير في العمل مع مجموعات التركيز (Focus groups)، والإرشاد الفردي، والإرشاد العائلي للطلاب الموهوبين لفترات قصيرة.

لا تُوفّر المدرسة الثانوية خدمات توجيهية متمايزة للطلاب الموهوبين، لكنّ هناك إرشادًا للتعليم الجامعي والوظيفي في المدرسة الثانوية لمَنْ يطلبه، وهو يُعطى أساسًا لطلاب الصفين الأخيرين في المرحلة الثانوية.

لقد جرى تدريب في أثناء الخدمة على حاجات الطلاب الموهوبين الاجتماعية والعاطفية قبل ثلاث سنوات، حيث شمل المدرسة بكاملها. ومنذ ذلك الوقت، لم يَجرِ تطوير رسمي لقدرات المعلّمين فيما يخصّ تعليم الطلاب ذوي القدرات العالية. لكن، كانت هناك فرص عديدة غير رسمية للتحديث لمَنْ يرغب من المدرِّسين.

وقد جرت العادة أن يواظب المدرِّسون على حضور مؤتمر الولاية السنوي، حيث يتعرّفون آخر المستجدات عن طريق عروض قصيرة في اجتماعات الهيئة التدريسية، وعبر اجتماعات اختيارية تُعقد في الصباح أو بعد الدوام المدرسي، ومن خلال تعاونهم مع مدرِّسين آخرين. هنالك أيضًا نشرة محلية عن برنامج الموهوبين تُوزّع على العاملين في المدارس وعلى آباء الطلاب الموهوبين.

ومن خلال برامج السحب الأسبوعية المنبثقة عن التعليم العام، يُقدّم المعلّمون أنشطة توجيهية قرابة مرّتين في الأسبوع، تُبحث خلالها أكثر المشكلات شيوعًا بين الطلاب، مثل: كيفية التغلّب على حالات الضغط أو القلق، وكيفية تعامل الطلاب مع النزعة للكمال، وتفهّم الموهبة. كما يساعد المرشد المدرسي هذه الصفوف أحيانًا، لكنّه لا يُوفّر "مجموعات تركيز" لهؤلاء الطلاب.

obeikandl.com

قد يحظى الطلاب بتسريع في بعض المواد في حال ضغط الآباء للحصول عليه، لكنّ الإدارة لا تُشجّع الترفيع الصفي في العادة. كما لا يُقدّم في المدارس المتوسطة إرشاد بخصوص الدراسة الجامعية، أو أيّة خيارات أخرى للتعلّم بعد المرحلة الثانوية.

إجراءات التعديل

كيف وجدت مدرستك مقارنة بخدمات التوجيه والإرشاد في مدرسة مقاطعة لفنغ؟ إنّ الخدمات التي تُقدّمها هذه المدرسة تُعدّ نموذجًا لما هو شائع أو معروف. ولكن، باستطاعة المدرسة إجراء تغييرات عدّة لتحسين الخدمات التوجيهية والإرشادية لطلابها من ذوي التحصيل العالي.

أولاً، هنالك حاجة واضحة لتقديم معلومات عن التسريع لكلّ من المعلّمين والإداريين. وتشير البحوث بوضوح شديد إلى أنّ الترفيع الصفي، والتسريع في المادة، ودخول المدرسة المبكّر، والالتحاق المتزامن بالكلية والمدرسة، كلّها وسائل فاعلة لزيادة التحصيل، وتعزيز التكيّف السليم للطلاب المؤهّلين لذلك. (Colangelo, Assouline, & Gross, 2004; Rogers, 2002; Southern & Jones,1991).

يجب على المقاطعة وضع سياسة مختصرة مكتوبة تصف الإجراءات التي يجب على أولياء الأمور والمعلّمين اتباعها حين يرغبون في ترشيح طالب لخيارات التسريع المتوافرة. على سبيل المثال، هناك مقياس (أيوا) للتسريع The Iowa Acceleration Scale - IAS، Assouline, Colangelo, Lupkowski, Shoplik, Lipscomb & Forstadt, 2003، الذي يُعدّ أداة مساعدة على اتخاذ قرار بخصوص مسار الطالب الدراسي. وعليه، فإنّ اتخاذ القرارات الخاصّة بالتسريع، تستدعي من المعلّمين كافة تعرّف مقياس أيوا للتسريع، وفوائده للعائلات وأعضاء الفرق المختصّة بدراسة الطفل.

أضف إلى ذلك، فإنّ المعلّمين والإداريين وأولياء الأمور بحاجة إلى تزويدهم بمعلومات عن خيارات تسريع أخرى، من مثل: مساقات قبل التسريع، ومساقات التسريع، وخيارات التعلّم عن بُعد. كما يجب إعطاء الطلاب كافة، خاصّة أصحاب المواهب والقدرات الفائقة، فُرصًا للإفادة من هذه الخيارات للتعلّم عالي المستوى.

ثانيًا، هناك حاجة لتوفير عمليات إثراء تشمل المقاطعة كلّها، وذلك بإعطاء الطلاب فرصًا لإظهار مواهبهم التي تكون قد أُخفيت لأسباب ثقافية، أو اقتصادية، أو لظروف شخصية. وتضم خيارات الإثراء هذه تقييمًا قبليًا، وأبحاثًا فردية أو زمرية، وفرصًا للإثراء بعد الدوام المدرسي، وفي برامج يوم السبت.

ثالثًا، يجب على المقاطعة تقييم مدى توافر فرص تواصل الطلاب الموهوبين مع أقرانهم الأذكياء. كما يجب تجميع الطلاب ذوي القدرات العالية بطرائق تتيح ديمومة الاتصال بطلاب آخرين، يملكون دوافع واهتمامات وقدرات مماثلة.

رابعًا، هناك حاجة واضحة لخدمات إرشادية متمايزة على المستويات كلّها، خاصّة على مستوى الدراسة الثانوية حيث يوجد القليل من هذه الخدمات التخصّصية. كما يجب تشجيع المهتمين بالإرشاد – ممّن جرى تدريبهم على تنمية التكيّف الاجتماعي والعاطفي للطلاب الموهوبين – على إعطاء حلقات دراسية قصيرة، أو عقد اجتماعات، أو تشكيل مجموعات إرشادية تتناول موضوعات متصلة بحاجات الطلاب الموهوبين، وقد تدعو المقاطعة الطلاب وأولياء الأمور والمعلّمين إلى الحصول على معلومات عن موضوعات أو مهارات

يجب إعطاؤها الاهتمام والأولوية في العرض.

يُعدّ عدم وجود فرص للتوجيه الجامعي والوظيفي للطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية عملاً مقصودًا؛ لذا، يجب توفير بعض الإرشاد الجامعي والوظيفي لجميع طلاب المرحلة المتوسّطة من ذوي التحصيل العالي، فضلاً عن تقديم إرشاد جامعي محدّد بدقّة للطلاب الموهوبين كافة في أثناء السنة الأخيرة من المرحلة الثانوية. Arnold, Noble, & Subotnik; 1999; Berger, 1989; Colangelo, & Assouline,2000; Green,2002; Ryslew,Shore & Leeb, 1998.

ختامًا، فليس واضحًا إذا كانت جهود المقاطعة الخاصّة بتلبية الحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين مبنية على أساس تحليل واسع لمدى الأهداف والغايات وتتابعها، أو إذا كان هناك معرفة واتفاق حول النتائج المرجوّة.

يحتاج المعلّمون إلى المشاركة في وضع تحليل معقول لمدى المنهاج وتتابعه، والاتفاق على النتائج المتوقّعة، فضلاً عن التباحث في هذه النتائج للتأكّد أنّها تتناول البنى الثقافية والاقتصادية للجسم الطلابي.

عمومًا، يجب على العاملين في مثل هذه المدارس اتباع الخطوات الآتية لتحسين خدماتهم الإرشادية والتوجيهية للطلاب ذوي التحصيل العالي:

- استعمال المواصفات المثلى للخدمات التي ذُكرت سابقًا لتقييم ما هو متوافر حاليًا على المستويات كلّها، مع ملاحظة نقاط القوّة، والمجالات التي تحتاج إلى مراجعة.
- إعطاء أولوية للمجالات التي تحتاج إلى تحسين، مثل الخدمات التوجيهية المتمايزة.
- تعرّف النتائج العاطفية المرغوب فيها لكلّ مستوى، ووضع أهداف عريضة للطلاب.
- تعيين الأهداف السنوية لكلّ هدف.
- اختيار مواد منهجية ومصادر وأنشطة لتعزيز الأهداف.
- تنظيم فرص للتعلّم المهني للمرشدين، والمعلّمين، والإداريين، وأولياء الأمور.

المثال المُعدّل

شكلّت المقاطعة – بمساعدة مختصّ في تعليم الموهوبين – فريق مهمات خاصّة للمساعدة على قياس المتوافر حاليًا، وإجراء تقييم لاحتياجات الهيئة التدريسية وأولياء الأمور والطلاب، بخصوص حاجات الطلاب الموهوبين الاجتماعية والعاطفية. وفي قاعدة المعلومات التي جمعها، فقد رتّب هذا الفريق الحاجات حسب أولوياتها، واقترح خطّة عمل لمعاينتها. وقد اعتمدت الهيئة الإدارية هذه الخطّة، ثمّ أقرّها مجلس التربية، وجرى تطبيقها لأكثر من ثلاث سنوات.

عقد فريق من العاملين في المدرسة اجتماعًا لتفحّص السياسات والمتوافر ممّا له علاقة بموضوع التسريع، ثمّ وضع هؤلاء سياسة مكتوبة لإرشاد أولياء الأمور والمدرّسين إلى اتخاذ قرارات فاعلة حول الترفيع الصفي، والالتحاق المبكّر بالروضة، والالتحاق المتزامن، والإسراع في تدريس المنهاج. وقد شمل هذا الإجراء استعمال مقياس أيوا للتسريع (Assouline, et al, 2003).

وفي محاولة لتحسين عملية التعرّف إلى الطلاب الموهوبين ممّن لديهم مواهب كامنة، وسّعت المقاطعة فرص الإثراء للطلاب كافة، عن طريق عقد دورات قصيرة، وتجمّعات للإثراء على مستوى المدارس

الابتدائية والمتوسّطة، مع توفير تدريب متواصل على العديد من استراتيجيات الإثراء في غرفة الدرس للمعلّمين كافة. Betts & Kercher, 1999; Sarouphim. 1999; Gubbins, 1995; Tomlinson, 2001; Winebrenner;1992. وقد أضافت المقاطعة في وقت لاحق تدريبًا متخصّصًا في استراتيجيات الإثراء للطلاب المحرومين.

وفي ضوء تقرير تمبلتون (Templeton Report) الأخير (Colangelo, Assouline, & Gross,2004)، فقد قرّرت مجموعة صغيرة من أعضاء هيئة التدريس مراجعة البحوث المتخصّصة في عمليات التسريع، وخطّطت لتقديم عرض لها أمام أعضاء الهيئة التدريسية كافة في نهاية السنة الدراسية، ورفع توصيات حول إعطاء مساقات دراسية – جرى تسريعها في المدرسة المتوسّطة – في السنوات اللاحقة.

وقد وقع الاختيار على إحدى المرشداتِ الاجتماعيات في المدرسة الثانوية كمختصّة في الخدمات التوجيهية للطلاب ذوي الإمكانيات العالية، وأُعطيت تدريبًا إضافيًّا، ثمّ أخذت تُقدّم حلقة دراسية واحدة أو ورشة عمل لمجموعة واحدة من الطلاب المهتمين كلّ ربع فصل دراسي. وبالإضافة إلى ذلك، فقد تعاون مرشد في المدرسة المتوسّطة مع المدرِّسات؛ بتوفير أنشطة استكشافية في التوجيه الجامعي والوظيفي. كما قدّم كلّ فصل مجموعة تركيز تخصّ تخطيط التعليم الجامعي للطلاب الراغبين. وفي الحقيقة، فقد كان هناك تعاون كبير– على المستويات جميعها– بين مرشد المدرسة والمعلّمين الذين يدرِّسون الطلاب ذوي القدرات العالية. وقد قدّم المرشدون ورشات عمل صغيرة تناولت موضوعات، من مثل: الضغوط، وإدارة الوقت، ورسم الأهداف الفاعلة، والتنافس الصحّي.

وفيما يأتي قائمة بالأهداف العاطفية العريضة التي اتُّفق عليها بخصوص الطلاب الموهوبين في المقاطعة:

١. سوف يتمكن الطلاب من وصف المميزات المشتركة للأفراد الموهوبين بعباراتهم الخاصة، وتعرّف أوجه الشبه والاختلاف بين هؤلاء الأفراد وبين غيرهم.
٢. سوف يستطيع طلاب المرحلة الثانوية الموهوبون الدفاع عن حاجاتهم التعلّمية أمام مدرِّسي الصفوف.
٣. سوف تقوم الطالبات الموهوبات والطلاب الموهوبون من غير البيض، والطلاب الموهوبون من المحرومين– بدءًا بالمدرسة المتوسّطة– بتقويم أي تناقضات محتملة قد تعترض طريقهم بسبب وجود رسائل متضاربة أو مشوشّة حول التحصيل والإلحاق.
٤. سوف يستكشف الطلاب فرصًا لإثراء مواهبهم بعد المدرسة، وفي فصل الصيف.
٥. سوف يطوّر الطلاب الموهوبون كافة مهارات التنظيم الذاتي، ومهارات التغلّب على الصعوبات لتعزيز قدراتهم على التكيّف والتحصيل. وقد تتضمن المهارات استراتيجيات لتهدئة النفس، وتخفيض القلق، وزيادة المرونة، والتعامل مع النزعة للكمال، وتمييز التغذية الراجعة الصحيحة من الخطأ.
٦. سوف يستكشف الطلاب الخيارات المتاحة لما بعد المرحلة الثانوية، المناسبة لاهتماماتهم وأهدافهم وقيمهم.
٧. سوف يستطيع أولياء أمور الطلاب الموهوبين تفسير الطرائق الخاصّة بتربية الطلاب الموهوبين، التي تختلف عن طرائق تعليم الطلاب الآخرين.
٨. سوف يقوم أولياء الأمور بتشجيع الأبناء وتعزيزهم فيما يخصّ التعبير أو الإفصاح عن أنفسهم وذاتهم بطرائق مناسبة.

obeikandl.com

لقد أُقرّت ثلاثة أهداف – على الأقل – لكلّ غاية أو هدف للطلاب الموهوبين في المرحلة؛ الابتدائية، والمتوسّطة، والثانوية. فالمقاطعة لديها – الآن– أكثر من تحليل لمدى المنهاج العاطفي وتتابعه، وذلك ضمن الخدمات المقدّمة للطلاب الموهوبين. وفيما يأتي أهداف الغاية الخامسة الخاصّة بمستوى المرحلة المتوسّطة:

- مقارنة الطلاب أوجه التوافق والاختلاف في ثلاث استراتيجيات للتكيّف مع الضغوط، ثمّ تقريرهم أشدّها تأثيرًا في استعمالهم الفردي.
- فهم الطلاب وتدرّبهم على استراتيجيات مختلفة لمكافحة الضغوط، أو أيّة أنواع أخرى من الشدّة، وتمكّنهم من توثيق أفضل الاستراتيجيات في العديد من الحالات المتباينة.
- تقييم الطلاب الأوضاع أو الحالات التي يكونون فيها مثاليين، وتلك التي تكون فيها مثاليتهم قابلة للتكيّف أو عدمه.

عملت المقاطعة على تصميم طريقة لقياس تأثير هذه التغيّرات كلّ ثلاث سنوات. وطُلِبَ إلى عينة طبقية من الطلاب والمعلّمين وأولياء الأمور الإجابة عن استبانة قصيرة تُعطى سنويًّا بخصوص تحصيل الطلاب، والتقدّم الاجتماعي والعاطفي الذي تحّقق. كما تُدعى عينة عشوائية صغيرة من الطلاب وذويهم كلّ عامين لتُسأل عن أثر البرنامج في حاجات الطلاب الاجتماعية والعاطفية وإنجازاتهم

خطّة استراتيجية لتطوير منحى فاعل يُلبّي الحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين

الهدف: تطوير (أو تحسين) الخدمات المدرسية التي تتناول الحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين.

الدليل: قائمة موثّقة من المساعدات والتدخّلات والسياسات التي تدعم الحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين في مقاطعة مدرسة مقاطعة لفنغ (Loving School District).

المهام: إجراء مسح لما هو متوافر حاليًّا، وتعرّف الأولويات لعمليات التحسين، وتطوير خطّة عمل لإدخال التحسينات.

التاريخ	المهمة (الإجراء العملي)	الشخص المسؤول	الدليل
الشهر الأول	الاجتماع بموظفي التوجيه لتعرّف الخدمات المقدّمة للطلاب الموهوبين.	مُنسّق الطلاب الموهوبين والمتفوّقين.	قائمة بالخدمات وفقًا لكلّ مدرسة.
الشهر الأول	إجراء مسح للمعلّمين.	رئيس اللجنة الاستشارية.	نسخ من المسح.
التاريخ	المهمة (الإجراء العملي)	الشخص المسؤول	الدليل

الشهر الثاني	توزيع المسح على المعلّمين كافة لتعرّف الأولويات والمطلوب توفيره، ثمّ جمعه.	المدير الإداري للمباني.	المسوحات الكاملة.
الشهر الثاني	تلخيص نتائج المسح.	رئيس اللجنة الاستشارية.	ملخّص قصير يصف النتائج الرئيسة، مع قائمة بالأولويات.
الشهر الثالث	صوغ استبانة أولياء الأمور.	أحد الوالدين، ومعلّم الموهوبين.	الاستبانة.
الشهر الثالث	الطلب إلى أولياء الأمور تعبئة الاستبانة في ورشة العمل الخاصّة بهم في الخريف.	رئيس المجموعة الاستشارية لأولياء الأمور.	تعبئة الاستبانة.
الشهر الرابع	تلخيص نتائج الاستبانة.	رئيس المجموعة الاستشارية لأولياء الأمور.	قائمة بالنتائج الرئيسة والأولويات.
الشهر الرابع	وضع استبانة الطلاب.	رئيس اللجنة الاستشارية.	تعبئة الاستبانة.
الشهر الرابع	اختيار عينة طبقية من الطلاب.	مدير التكنولوجيا.	قائمة بأسماء الطلاب مع معلّمي الصفوف.
الشهر الخامس	انتهاء الطلاب من تعبئة الاستبانة في أثناء وجودهم في غرفهم الخاصّة.	المدير الإداري للمباني.	إرسال الاستبانة إلى مُنسّق الطلاب الموهوبين.
الشهر السادس	تلخيص استبانة الطلاب.	رئيس اللجنة الاستشارية.	قائمة بالنتائج الرئيسة، وأمثلة مختارة من تعليقات الطلاب.
الشهر السادس	تعرّف أعلى ثلاث أولويات للخدمات، وتنمية قدرات أعضاء الهيئة التدريسية.	رئيس اللجنة الاستشارية.	قائمة بالأولويات.
الشهران: السابع، والثامن	تطوير خطّة عمل لمعالجة الأولويات.	مُنسّق الطلاب الموهوبين والمتفوّقين.	خطّة عمل مكتوبة.

جدول قياس الخدمات التوجيهية والإرشادية

لقد عرضنا مقياس التقدير الوارد في جدول (١ : ٩) بصفته أداة للبدء بقياس الخدمات التي تُلبّي الحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين في مقاطعة ما. وكلّما علت الدرجة، زاد احتمال توافر خدمات توجيهية وإرشادية مثالية لهؤلاء الطلاب. أمّا الدرجات المتدنيّة جدًّا وتلك المرتفعة جدًّا في كلّ بند، فإنّها تُوضّح نقاط الضعف والقوة على التوالي.

إليك فيما يأتي المفتاح الذي يُمثّل ذلك:

obeikandl.com

١- أبدًا.
٢- إلى حدّ ما.
٣- على نحوٍ مُرضٍ.
٤- مثالي.

جدول (٩:١): قياس الخدمات التي تُلبّي الحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين والمتفوّقين.

١. سبق للموظفين كافة وأن تلقوا تدريبات على تلبية الحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين.	١	٢	٣	٤
٢. يتمتع الطلاب كافة بحرية الاتصال المنظّم بآخرين يماثلونهم في الاهتمامات والقدرات والدوافع.	١	٢	٣	٤
٣. يتلقى الطلاب الموهوبون كافة مستوى مناسبًا من التحدي الأكاديمي في غرفة الدرس النظامية.	١	٢	٣	٤
٤. تتوافر سلسلة من خيارات التسريع.	١	٢	٣	٤
٥. تتوافر سياسة مكتوبة للتسريع.	١	٢	٣	٤
٦. الحاجات المتمايزة للطلاب الموهوبين من ذوي الأصول الثقافية المتنوّعة معترف بها.	١	٢	٣	٤
٧. يتعاون الموجهون ومعلمو الطلاب الموهوبين؛ لتلبية الحاجات الاجتماعية والعاطفية لهؤلاء الطلاب.	١	٢	٣	٤
٨. تقدّم خدمات التوجيه المتمايزة للطلاب الموهوبين في المرحلة الابتدائية.	١	٢	٣	٤
٩. تقدّم خدمات التوجيه المتمايزة للطلاب الموهوبين في المرحلة المتوسّطة.	١	٢	٣	٤
١٠. تقدّم خدمات التوجيه المتمايزة للطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية.	١	٢	٣	٤
١١. يزوّد أولياء الأمور – بصورة منتظمة - بمعلومات تخصّ حاجات أبنائهم الموهوبين؛ الاجتماعية، والعاطفية.	١	٢	٣	٤
١٢. هناك اتفاق على مستوى المقاطعة بشأن النتائج العاطفية المرغوبة للطلاب الموهوبين.	١	٢	٣	٤
١٣. سبق تحديد الأهداف العريضة لتلبية الحاجات الاجتماعية والوجدانية للطلاب الموهوبين في المرحلة الابتدائية.	١	٢	٣	٤
١٤. سبق تحديد الأهداف العريضة لتلبية الحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين في المرحلة المتوسطة.	١	٢	٣	٤
١٥. الأهداف العريضة لتلبية الحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية مُحدّدة.	١	٢	٣	٤
١٦. هناك منهاج للتنمية الوجدانية للطلاب الموهوبين بمدى وتتابع عبر المستويات الصفية جميعها.	١	٢	٣	٤

نصيحة للممارس المنفرد

obeikandl.com

يجب تشجيع المعلّمين المنفردين؛ فالدراسات التي أُجريت في هذا المجال تشير إلى أنّ الأشياء الصغيرة يُمكنها أن تترك أثرًا عظيمًا في تكيّف الطلاب كافة. وفي الحقيقة، فإنّ أفضل متنبِّئ بالنتائج الإيجابية بعيدة الأمد للطلاب الذين يعيشون حالة ضغط مزمن، هو وجود علاقة طويلة الأمد بشخص بالغ يهتم بهم. وعليه، فإنّ أي شيء أو كلّ شيء قد يفعله المعلّم المنفرد لدعم وتقوية العلاقات التي يقيمها الطلاب مع البالغين ستكون مفيدة. إنّ تزويد المعلّمين المهتمين والمرشدين العاملين في المدرسة بمعلومات موجزة وعملية بخصوص الاستراتيجيات التي تُلبّي الحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين في غرفة الدرس، سيزيد من عدد البالغين الذي يستطيعون الاستجابة لهؤلاء الطلاب على نحو فاعل.

أضف إلى ذلك، فإنّ تعليم الآباء سمات أبنائهم وحاجاتهم الاجتماعية والعاطفية سيُسهم في توفير الدعم المناسب لهم. إليك فيما يأتي موقعين إلكترونيين متخصّصين في هذا المجال:

- دعم الحاجات العاطفية للموهوبين (Supporting the Emotional Needs of the Gifted) (SENG): يختصّ هذا الموقع بتبنّي بيئات يتفهّم فيها الكبار والأطفال الموهوبون أنفسهم، ويتقبّلونها على اختلافاتهم كلّها، فضلاً عن تلقيهم الدعم والرعاية والتقدير والاحترام من عائلاتهم، ومدارسهم، وأماكن عملهم، ومجتمعاتهم. أمّا عنوان الموقع، فهو: www.sengifted.org.
- تفهّمنا لموهوبينا (Understaning Our Gifted): يُمثّل هذا الموقع صحيفة نصف شهرية، تخاطب حاجات الشباب الموهوبين الذهنية والاجتماعية والعاطفية. كما تتضمّن نصائح عملية، وقضايا اجتماعية وعاطفية، واستراتيجيات خاصّة بالآباء لاستخدامها في المنزل والمدرسة، وخيارات للتعلّم. أمّا عنوان الموقع، فهو: http://www.openspacecomm.com

وإذا كان لدى المعلّمين المنفردين وقت لعمل أنشطة توجيهية بأنفسهم، فإنّهم سيجدون العديد من المصادر المفيدة على شبكة الإنترنت، مثل: (Betts & Kercher, 1991; Betts & Neihart, 1985; Delisle & Galbraith, 2003; Galbraith, Delisle, Espeland, 1996; Hipp, 1985; Peterson, 1995; Seligman, 1995)

وفي الختام، سيكون هناك أوقات يكتشف فيها المدرِّسون المنفردون أنّهم هم الوحيدون الموجودون لتقديم التوجيه المباشر للطلاب الموهوبين أو لعائلاتهم. وفي تلك الحالات، يحتاج المدرِّسون إلى التسلّح بمعلومات ومراجع مساندة، تضمّ أسماء مختصين محليين، ومراكز معلومات وطنية، ومواقع معتمدة على الشبكة العنكبوتية، حيث يمكنهم هم والآباء إيجاد المعلومات والمراجع المساندة التي يحتاجون إليها. إنّ تخصيص جزء من الوقت في البداية لإعداد قائمة بأسماء المختصّين المحليين، والمراكز التي يمكن الرجوع إليها، سيساعد المعلّمين المنفردين على تتبع أسماء استشاريين قديرين، وتوصيل التوصيات بكفاءة. كما أنّ قائمة بأسماء المواقع على الشبكة العنكبوتية والمنظّمات ستحظى بالأهمية نفسها.

Must-Read Resources

Moon, S. (Vol. Ed). (2004). Social/Emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students. (Vol.8). In S.M. Reis (Series Ed.), Essential readings In gifted education. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Neihart, M., S., Robinson, N., & Moon, S. (Eds.). (2002). The social and emotional development of gifted children: What do we know? (Vol.8). Waco, TX: Prufrock Press.

REFERENCES

Arnold, K., Noble. K & Subotnik, R. (1999). To thine own self be true: A new model of female talent development. Gifted Child Quarterly, 43. 140-147.

Assouline, S. G. , Colangelo, N., Lupkowski-Shoplik. A., Lipscomb, J., & Forstadt, L. (2003). The Iowa Acceleration Scale (2nd ed.). Scottsdale. AZ: Great Potential Press.

Baker, J. (1996). Everyday stressors of academically gifted adolescents. Journal of Secondary Gifted Education. 7. 356-368.

Baum. S & Owen, S. (1988). High ability/learning disabled students: How are they different? Gifted Child Quarterly. 32. 321-326.

Baum, S. M.. Cooper, C. R., & Neu. T. W. (2001). Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. Psychology in the Schools. 38(5). 477-490.

Berger. S. (1989). College planning for gift.ed students. Reston. VA: The Council for Exceptional Children.

Betts. G. T.. & Kercher. J. (1999). Autonomous learner model: Optimizing ability. Greeley. CO: ALPS.

Betts, G. T & Neihart, M. (1985). Eight effective activities to enhance the social and emotional development of the gifted and talented. Roeper Review. 8. 18-23.

Colangelo. N & Assouline. S. G. (2000), Counseling gifted students. In K. A. Heller, F. J. Monks. R. J. Sternberg. & R. F. Subotnik (Eds.). International handbook of giftedness and talent (2nd ed.. pp. 595-607) Amsterdam: Elsevier.

Colangelo. N., Assouline. S. G.. & Gross. M. U. W. (2004). A nation deceived: How schools hold back America's brightest students. Iowa City. IA: University of Iowa.

Delisle, J., & Galbraith, J. (2003). When gifted kids don't have all the answers: How to meet their social and emotional needs. Minneapolis. MN: Free Spirit Publishing.

Ford. D. Y. (1992). Determinants of underachievement as perceived by gifted, above-average, and average Black students. Roeper Review. 14. 130-136.

Galbraith, J., Delisle. J& Espeland, P. (1996). The gifted kids' survival guide. Minneapolis,

obeikandi.com

MN: Free Spirit.

Greene. M. J. (2002). Career counseling for gifted and talented students. In M. Neihart. S. M. Reis. N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds. I. Tlie social and emotional development of gifted children: What do we know- (pp. 223-236). Waco, TX: Prufrock Press.

Gross, M. U. M. (1993). Exceptionally gifted children. London: Routledge.

Gubbins, E. J. (Ed.). (1995). Research related to the enrichment triad model (RM95212). Storrs. CT: University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.

Hipp. E. (1985). Fighting invisible tigers: A stress managemenl guide for teens. Minneapolis. MN: Free, Spirit.

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

Hollingworth. L. S. (1942). Children above 180 IQ. New York: World Book.

Janos, P. M., Robinson, N. M & Lunneborg. C. E. (1989i. Markedly early entrance to college: A multi-year comparative study of academic performance and psychosocial adjustment. Journal of Higher Education. 60. 496-518.

Moon, S. M. (2001). Gifted children with attention-deficit/hyperactivity disorder. In M. Neihart. S. M. Reis, N. M. Robinson. & S. M Moon (Eds.). The social and emotional development of gifted children: Wlwt do we know? (pp. 193-201). Waco. TX: Prufrock Press.

Moon. S. M.. Zentall. S. S.. Grskovic. J. A.. Hall. A, & Stormont. M. (2001). Emotional and social characteristics of boys with AD/HD and/or giftedness: A comparative case study. Journal for the Education of the Gifted. 24(3). 207-247.

National Association for Gifted Children. (2004) Acceleration, [position paper]. Washington. DC: Author.

National Association for Gifted Children Counseling and Guidance Division [n.d.). Recent research on guidance, counseling and therapy for the gifted. Retrieved March 8, 2005. from http:/7 www.nagc.org/divisions/CounGuide/guide.html

Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M & Moon. S. M. (Eds.). (2002). The social and emotional development of gifted children: What do we know" Waco. TX: Prufrock Press.

Olenchak. F. R & Reis. S. M. (2001). Gifted students with learning disabilities. In M. Neihart. S. M. Reis. N. M. Robinson. & S. M. Moon (Eds.). The social and emotional development of gifted children: What do we know.: (pp. 267-289). Waco. TX: Prufrock Press.

Peterson, J. S. (1995). Talk with teens about feelings, family, relationships, and the future: 50 guided discussions fo- school and counseling groups. Minneapolis, MN: Free Spirit.

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

Rogers, K. (2002). Effects of acceleration on gifted learners. In M. Neihart. S. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), The social and emotional development of gifted children:

obeikandl.com

What do we know? (pp. 3-12). Waco.TX: Prufrock Press.

Rysiew. K. J., Shore. B. M & Leeb. R. T. (1998). Multipotentiality, giftedness, and career choices: A review. Journal of Counseling & Development, 77, 423-430.

Sarouphim. K. M. (1999). DISCOVER: A promising alternative assessment for the identification of gjfted minorities. Gifted Child Quarterly, 43, 244-251.

Seligman, M. (1995). The optimistic child. New York: HarperPerennial.

Southern, W. T & Jones. E. D. (1991). The academic acceleration of gifted cMdren. New York: Teachers College Press.

Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Winebrermer, S. (1992). Teaching gifted kids in the regular classroom: Strategies and techniques every teacher can use to meet the academic needs of the gifted and talented. Minneapolis, MN: Free Spirit.

Zencall, S. S. Moon. S. M., Hall. A. M & Grskovic, J. A. (2001). Learning and motivational characteristics of boys with AD/HD and/or giftedness: A multiple case study. Exceptional Children, 67, 499- 519.

obeikandl.com