تصورات الموهبة والممارسة الصفية مع الأطفال الموهوبين – دراسة استكشافية لمعلمي المدارس الابتدائية

ترجمة:

أ.د. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، أستاذ علم النفس التربوي والتربية الخاصة، كلية التربية، جامعة دمياط

إعداد:

خوسيه ريس-خورخي José Reis-Jorge، ماركو فيريرا Marco Ferreira، المعهد العالي للتعليم والعلوم-Instituto Superior de Educação e Ciências: ISEC لشبونة، البرتغال

غوستاو أولسينا-سيمبير Gustau Olcina-Sempere قسم التربية وطرق التدريس في موضوعات محددة، جامعة جاومي الأول Jaume I، إسبانيا

بياتريس ماركيز Beatriz Marques مركز الدراسات والبحوث التطبيقية Centre for Studies and Applied Research: ISEC لشبونة، البرتغال.

تاريخ النشر: ٢٨ أكتوبر ٢٠٢١ مدة الإصدار: أكتوبر ٢٠٢١ – فبراير ٢٠٢٢

للاستشهاد بهذا المقال بنسخته الأصلية:

Reis-Jorge, J., Ferreira, M., Olcina-Sempere, G., & Marques, B. (2021). Perceptions of Giftedness and Classroom Practice with Gifted Children – an Exploratory Study of Primary School Teachers. *Qualitative Research in Education, 10*(3), 291-315. http://dx.doi.org/10.17583/qre.8097

للاستشهاد بهذا المقال بنسخته المترجمة:

خوسيه ريس-خورخي ، وماركو فيريرا، وغوستاو أولسينا-سيمبير، بياتريس ماركيز (٢٠٢١). تصورات الموهبة والممارسة الصفية مع الأطفال الموهوبين – دراسة استكشافية لمعلمي المدارس الابتدائية. ترجمة: عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (٢٠٢٤). مجلة بحوث التربية الخاصة والتعليم الشامل، ٢(٦)، ٢٢-١.

لرابط هذه المقالة: http://dx.doi.org/10.17583/qre.8097

ترتبط شروط وأحكام الاستخدام بنظام المجلة المفتوحة وترخيص المشاع الإبداعي (Creative Commons Attribution License: CC-BY).

تصورات الموهبة والممارسة الصفية مع الأطفال الموهوبين – دراسة استكشافية لمعلمي المدارس الابتدائية

المستخلص:

ينظم المرسوم بقانون رقم ٢٠١٨/٥٤ مع الأمر رقم ٢٢٣-أ / ٢٠١٨ - المادة ٣٣ دمج الطلاب الموهوبين في المدارس البرتغالية. وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على تصورات معلمي المدارس الابتدائية حول الموهبة وتجاربهم وخبراتهم في العمل مع الأطفال الموهوبين في فصولهم العادية. وهذه دراسة استكشافية أجريت على ١٣ معلمًا وتم جمع البيانات من خلال مقابلات شبه منظمة. وكان المشاركون يميلون إلى تمثيل الموهبة مع التركيز على السمات العقلية للمتعلمين الموهوبين وتعديل نهجهم التربوي وأساليب تعليمهم وفقًا لذلك. وركزت ممارسات التقييم الخاصة بهم بشكل أساسي على الأساليب الموجهة نحو المنتج بدلاً من الأساليب الموجهة نحو العمليات. وتشير النتائج التي تم التوصل إليها إلى أنه لا يزال هناك طريق طويل لنقطعه، خاصة فيما يتعلق بالتدريب الرسمي للمعلمين، لتصميم التدريس بما يتناسب مع احتياجات وخصائص المتعلمين الموهوبين.

الكلمات المفتاحية: سمات الموهبة، تعليم الأطفال الموهوبين، معلمي المرحلة الابتدائية، تكييف المنهج

Perceptions of Giftedness and Classroom Practice with Gifted Children – an Exploratory Study of Primary School Teachers

José Reis-Jorge, *Instituto Superior de Educação e Ciências-ISEC Lisboa*
Marco Ferreira, *Instituto Superior de Educação e Ciências-ISEC Lisboa*
Gustau Olcina-Sempere, *University Jaume I*
Beatriz Marques, *Centre for Studies and Applied Research-ISEC Lisboa*
(Received: 05 April 2021; Accepted: 15 October 2021; Published: 28 October 2021)

Abstract

The Decree-Law 54/2018 combined with Ordinance 223-A / 2018 - Article 33 regulates the inclusion of gifted students in Portuguese schools. This study aims to investigate primary school teachers` perceptions of giftedness and their experiences of working with gifted children in their regular classes. This is an exploratory study with 13 teachers and the data were collected through semi-structured interviews. Our participants tended to represent giftedness with an emphasis on the intellectual traits of gifted learners and to adjust their pedagogical approach accordingly. Their assessment practices focused essentially on product-oriented approaches instead of process-oriented approaches. Our findings suggest that there is still a long way to go, especially in terms of formal teacher training, to tailor teaching to the needs and characteristics of gifted learners.

Keywords: traits of giftedness, gifted children education, primary school teachers, curriculum adaptations

تصورات الموهبة والممارسة الصفية مع الأطفال الموهوبين – دراسة استكشافية لمعلمي المدارس الابتدائية

مقدمة:

لقد كان تعليم الأطفال الموهوبين موضوعًا متكررًا للمناقشة والبحث (Jie & Hassan, 2019). وفيما يتعلق بالتعليم الرسمي، فإن العديد من الصعوبات التي يواجهها الأطفال ذوو القدرات الاستثنائية "تعود إلى الإحباط والتثبيط الذي يشعرون به في مواجهة برنامج أكاديمي يسعى إلى التكرار والرتابة والجو النفسي في الفصل الدراسي الذي لا يحبذ". التعبير عن إمكانات أكبر" (Alencar, 2007, p. 374). ويمكن أن يؤدي النمو الجسدي والعاطفي والمعرفي للأطفال الموهوبين إلى توليد شعور بعدم الأمان في أنفسهم وفي معلميهم. من الضروري أن يتحكم البالغون في توقعاتهم بالنظر إلى القدرات المعرفية العالية لهؤلاء الأطفال، "لأن عدم مراعاة المجالات الأخرى الأقل تفضيلاً في نموهم النفسي يمكن أن يؤثر على التطور العاطفي للطفل" (Rocha et al., 2017, p. 25).

يعتبر الأطفال الموهوبون أطفال مختلفون في عدد من السمات على المستويات المعرفية والإبداعية والعاطفية والسلوكية، ويجب الاعتراف بهم على هذا النحو. وبشكل عام، يتمتع الأطفال الموهوبون بمستويات عالية من الذكاء والوعي الذاتي المعرفي، والمهارات القيادية، والخوف من الفشل المرتبط بتميز الأداء الذي يفرضه عليهم أنفسهم أو الآخرون (Narimani & Mousazadeh, 2010). انهم يظهرون المثابرة والحماس في التعلم، ويميلون إلى أن يكونوا نشيطين للغاية، ويسعون إلى الكمال، وحساسون عاطفياً (Clark, 2008). ويتعلم الأطفال الموهوبون عادة التحدث والقراءة والكتابة في سن مبكرة مقارنة بأقرانهم ويكونون عرضة لمشاعر الإحباط عندما يواجهون صعوبة في تلبية معايير الأداء. علاوة على ذلك، فإنهم يحبون أن يكونوا مستقلين، وأن يحددوا طريقهم التعليمي في ضوء مواهبهم الشخصية (Altintas & Ilgun, 2016).

لقد أوضح التقدم في مجالات التعليم والتنمية البشرية بشكل متزايد الحاجة إلى الدعم والمساعدة الخاصة لتنمية قدرات وإمكانات الأطفال ذوي المهارات الاستثنائية. وداخل المجتمع التعليمي، وبشكل أكثر تحديدًا، بين أعداد لا حصر لها من الطلاب في المدارس، هناك أطفال موهوبون يحتاجون إلى الدعم المؤسسي والأسري والاجتماعي. ولكي تستمر قدرات هؤلاء الطلاب في الازدهار، من الضروري تعديل العملية التعليمية وفقًا لاحتياجاتهم ودوافعهم واهتماماتهم (Little, 2012).

في البرتغال، تؤكد المبادرات السياسية والقانونية الأخيرة على الحاجة إلى تعزيز ممارسة الدمج كأولوية في النظام التعليمي وتعزيز استقلالية المدارس والمعلمين في الإدارة المرنة للمناهج والأساليب والأوقات والأدوات والأنشطة للاستجابة

لخصوصيات الطلاب وتفردهم (مرسوم بقانون رقم ٢٠١٨/٥٤ والأمر رقم ٢٢٣-أ/٢٠١٨ Decree-Law 54/2018 and Ordinance 223-A/2018). ومع ذلك، وعلى الرغم من هذه الجهود الرسمية، فإن المدارس في البرتغال (مع استثناءات قليلة) لا تتمتع ببيئة تعليمية معدة لتلبية احتياجات الطلاب الموهوبين. ومن المتوقع أن يتبع تعرف وتشخيص الأطفال الموهوبين في المدارس خطوتين رئيسيتين: يتم ذلك في البداية من قبل المعلمين بطريقة تجريبية بناءً على ملاحظة السمات المقبولة عمومًا، يليها تقييم نفسي من قبل الاخصائيين النفسيين المدرسيين (Azevedo & Mettrau, 2010; Miranda & Almeida, 2019).

كما سلطت العديد من الدراسات الدولية الضوء على احتياجات التطوير المهني للمعلمين لاكتشاف وتشخيص الطلاب الموهوبين وتلبية احتياجاتهم (Khalil & Accariya, 2016; Rowley, 2012; Sayı, 2018). وفي حين تم إجراء أبحاث تجريبية سابقة في بلدان مختلفة في أوروبا والولايات المتحدة وأستراليا، إلا أن الأبحاث حول هذا الموضوع في البرتغال نادرة وتركز بشكل أساسي على استعداد المعلمين والتحديات التي يواجهونها في عملهم مع الطلاب الموهوبين. وتشير الدلائل إلى أن المعلمين البرتغاليين بشكل عام ليس لديهم تدريب محدد للعمل مع الطلاب الموهوبين والاستجابة بشكل مناسب لاحتياجاتهم، كما أن معظم المدارس ليس لديها خبراء تعليميين لدعم المعلمين في التعامل مع هذا النوع من الطلاب (Camelo, 2014). وغالبًا ما يشعر المعلمون بالتهديد بسبب الأسئلة المعقدة التي يثيرها الطلاب الموهوبون في سياق الفصل الدراسي (Rodrigues & Antunes, 2012).

تهدف الدراسة الحالية إلى المساهمة في سد هذه الفجوة البحثية من خلال تناول آراء معلمي المدارس الابتدائية حول الموهبة ودمج الطلاب الموهوبين في فصولهم الدراسية العادية. وعلى الرغم من تركيزها على السياق البرتغالي، فإننا نعتقد أن النتائج التي تم التوصل إليها قد تكون ذات أهمية للجمهور الدولي، وخاصة في البلدان ذات السياقات التعليمية المماثلة.

معتقدات المعلمين تجاه الطلاب الموهوبين:

إن نتائج الأبحاث التجريبية التي أجريت في بلدان مختلفة (مثل أستراليا وإنجلترا وألمانيا وكوريا ونيجيريا واسكتلندا) حول معتقدات المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة حول الموهبة قدمت دليلاً على وجهة نظر متناقضة حول الموهبة والطلاب الموهوبين (Matheis et al., 2017). ومن منظور إيجابي، تم تشخيص الأطفال الموهوبين على أساس عدد من السمات مثل الأداء الأكاديمي العالي، والقدرة العقلية والمعرفية العالية، والإبداع الكبير، والذكاء الاجتماعي (Altintas & Ilgun, 2016). وكانت المهارات القيادية القوية، والاهتمام الكبير بالمناسبات الاجتماعية، والشعور المتطور بالعدالة، والثقة العالية بالنفس (Olthouse, 2014) من السمات الأخرى التي ذكرها المعلمون

لوصف الأطفال الموهوبين ولحساب المساهمات الإيجابية التي يقدمها هؤلاء الأطفال لمناخ الفصول الدراسية.

تتناقض وجهة النظر الإيجابية للمعلمين مع النظرة السلبية للموهبة المرتبطة بانخفاض الكفاءات الاجتماعية أو العاطفية أو السلوكية. وكان هذا هو الحال في بعض الدراسات التي يظهر فيها الطلاب الموهوبون على أنهم أعلى في الذكاء ولكنهم أكثر انطوائية وأقل استقرارًا عاطفيًا وأقل قبولًا وأقل اجتماعية وأكثر في سوء التكيف من الطلاب ذوي القدرات المتوسطة (Baudson & Preckel, 2013; Preckel et al., 2015). وتم الإبلاغ عن مشاكل تتعلق بالسمات الأكاديمية العالية والذكاء العالي. نظرًا لأن الأطفال الموهوبين الفضوليين، مفرطي النشاط، وسريعي التعلم، يشعرون بالملل بسهولة ويفتقرون إلى الاهتمام بأنشطة الفصل الدراسي (Ozcan & Kotek, 2015)، مما يؤدي إلى سلوكيات تخريبية وسوء التكيف (Lassig, 2009) أو حتى الاكتئاب (Cross & Cross, 2015). ويعد الدعم الاجتماعي أمرًا بالغ الأهمية لإبعاد الطلاب الموهوبين عن "الاعتماد على استراتيجيات التكيف غير الصحية نفسيًا" (Olszewski-Kubiliu et al., 2015, p. 202).

تكمن وراء هذه النتائج المبادئ النظرية لفرضية **التنافر** disharmony hypothesis، التي تنسب افتراضات سلبية حول الخصائص غير المعرفية إلى الأفراد ذوي القدرات العقلية العالية. بمعنى آخر، "تنص فرضية التنافر على أن الذكاء العالي يأتي بتكلفة، مما يؤدي إلى تصورات ومدركات سلبية للخصائص غير المعرفية" (Matheis et al., 2017, p. 136). ومع ذلك، في حين أظهرت الأبحاث أن القدرة المعرفية العالية هي سمة من سمات الطلاب الموهوبين، فقد كشفت الأدلة التجريبية أن الموهبة ليس لها علاقة بالاضطرابات النفسية (Martin et al., 2009)، وأنه لا يوجد فرق كبير بين الطلاب الموهوبين والطلاب متوسطي القدرة فيما يتعلق بقدراتهم الاجتماعية والعاطفية (Neihart et al., 2002). ولذلك فإن الالتزام بمبادئ فرضية التنافر قد يفسر، جزئيًا على الأقل، ميل المعلمين إلى تبني معتقدات وتصورات متحيزة سلبيًا حول الطلاب الموهوبين. وهذا يثير، من بين أمور أخرى، مسألة إعداد المعلمين للعمل مع الأطفال الموهوبين. وعلى الرغم من أن الأبحاث كشفت أن معتقدات المعلمين لا علاقة لها بالخبرة المهنية، إلا أن هناك بعض الأدلة التجريبية التي تشير إلى أن المعلمين الذين تلقوا تدريبًا في تعليم الموهوبين يميلون إلى تطوير وجهات نظر أكثر إيجابية تجاه الطلاب الموهوبين من نظرائهم الذين لم يحصلوا على تدريب (Lassig, 2009; Pedersen & Kronborg, 2014; Plunkett & Kronborg, 2011).

مع التشريع الجديد، أصبحت المناهج الدراسية وتعلم الطلاب في قلب النشاط المدرسي، مع الالتزام الحاسم باستقلالية المدارس ومحترفيها (مرسوم بقانون، ٢٠١٨/٥٤؛ الأمر ٢٢٣-أ / ٢٠١٨). وفي هذا السياق يصبح المعلمون عنصرا أساسيا في التعليم الجامع بشكل عام وتعليم الطلاب الموهوبين بشكل خاص. وفي البرتغال،

يلعب التطوير المهني المستمر دورًا حاسمًا في تحسين أداء المعلمين والتزامهم ورضاهم الوظيفي (Reis-Jorge et al., 2020). ويمكن أن يصبح التطوير المهني المستمر وسيلة للتميز لتحويل المعتقدات والاتجاهات حول تطوير المدرسة التي تريد أن تكون شاملة حقًا (Schleicher, 2018).

تهدف الدراسة الحالية إلى المساهمة في الدمج الفعال للأطفال الموهوبين في الفصول العادية حيث نبحث عن إجابات للأسئلة التالية:

١. ما مدركات وتصورات معلمي المرحلة الابتدائية للموهبة والطلاب الموهوبين؟
٢. كيف يلبي معلمو المدارس الابتدائية احتياجات التعلم المتقدمة للطلاب الموهوبين المدمجين في فصولهم الدراسية العادية؟
٣. ما هي التحديات الرئيسية التي يواجهها معلمو المدارس الابتدائية في التعامل مع الطلاب الموهوبين المدمجين في فصولهم الدراسية العادية؟
٤. ما هي آراء معلمي المدارس الابتدائية التي يمكن القيام بها لتخفيف أو التغلب على التحديات التي تواجه تلبية احتياجات التعلم المتقدمة للطلاب الموهوبين المدمجين في فصولهم الدراسية العادية؟

الطُريقة:

هذه دراسة استكشافية لمدركات وتصورات معلمي المدارس الابتدائية البرتغالية عن الموهبة وتجارب وخبرات العمل مع الأطفال الموهوبين في فصولهم الدراسية العادية. وينصب التركيز على دركاتهم وتصوراتهم الحالية للظاهرة، والتحديات التي قد يواجهونها، ووجهات نظرهم حول العمل التي يمكن وضعها لتسهيل عملهم مع الطلاب الموهوبين. ولذلك، ومن الناحية المعرفية، تتبنى هذه الدراسة موقفا بنائيا شخصيا. وتدعي **النظرية البنائية الشخصية** Personal constructivist theory أن الناس يتعلمون من خلال بناء معنى لتجاربهم الشخصية أثناء تفاعلهم مع بيئتهم" (Mogashoa, 2014, p. 57).

وكما يوضح مارتون Marton (١٩٨٦)، "إن الظواهر هي طريقة بحث لرسم خرائط للطرق المختلفة نوعيًا التي يختبر بها الناس، ويتصورون، ويدركون، ويفهمون الجوانب المختلفة والظواهر في العالم من حولهم" (ص ٣١). ونظرا لتركيز هذه الدراسة على تحديد تصورات وتجارب المشاركين، وحقيقة أن الخبرات والتصورات بطبيعتها تتلون من خلال وجهات نظر المشاركين وبالتالي ليست "محايدة من حيث القيمة" (Ormston et al., 2014)، تم استخدام نهجًا ظاهريًا في هذه الدراسة حيث كان السعي لاستكشاف "التجارب الحية" للمشاركين في المقام الأول من خلال عيون المشاركين (Vagle, 2018).

المشاركون:

في هذه الدراسة تم استخدام عينة هادفة، وهي فنية أخذ العينات التي تسمح بتحديد واختيار الأفراد أو مجموعات الأفراد الذين يمثلون حالات غنية بالمعلومات (Patton, 2002) لكونهم على دراية أو خبرة بالظاهرة قيد البحث والدراسة (Cresswell & Plano Clark, 2011). وتم اختيار المشاركين من ٧ مدارس في منطقة لشبونة بناءً على تأكيد مديري المدارس أنهم استقبلوا طلابًا موهوبين في مدارسهم مؤخرًا؛ حيث كان التواصل الأولي مع المعلمين من قبل مديري المدارس. وتم تزويد المشاركين الذين تطوعوا للمشاركة في الدراسة بجميع المعلومات اللازمة لهم لتقديم موافقة مستنيرة. وتم إخبارهم بالغرض من الدراسة وتم التأكيد لهم أن المشاركة كانت على أساس طوعي. كما تم التأكيد لهم على السرية وعدم الكشف عن هويتهم في نشر نتائج الدراسة.

تم اختيار المعلمين بناءً على معيارين رئيسيين للاشتمال: أن يكونوا قد قاموا بالتدريس في المدارس الابتدائية لمدة ٥ سنوات على الأقل وأن يكون لديهم بعض الخبرة في العمل مع الأطفال الموهوبين في فصولهم الدراسية العادية. وتهدف هذه المعايير إلى التأكد من قدرة المشاركين على تقديم البيانات المطلوبة لتحقيق أهداف الدراسة.

تكونت المجموعة من ١٣ معلمة في المدارس الابتدائية تتمتع بخبرة مهنية تتراوح بين ١٠ إلى ٣٢ سنة (بمتوسط = ١٧ سنة) في التعليم الابتدائي. وكانت أعمار المشاركين تتراوح بين ٣٦ و٦٥ (بمتوسط = ٣٩,٤ سنة). وتم تدريب جميع المعلمين على مستوى الدراسات العليا (بكالوريوس التربية). اثنان منهم أكملا الدراسات العليا – دورة متخصصة في التعليم ودرجة الماجستير في التربية. وكان لدى جميع المشاركين بعض الخبرة في العمل مع الطلاب الموهوبين. ولم يتلق أي من المشاركين أي تدريب محدد للعمل مع الطلاب الموهوبين.

تجميع البيانات وتحليلها:

تم جمع البيانات من خلال مقابلات شبه منظمة (Seidman, 2006). وتم إجراء كل مقابلة فردية وجهاً لوجه في جلسة واحدة مدتها ٤٥-٦٠ دقيقة. ومن أجل التحقق من الصدق الظاهري وتعزيز ثبات أداة جمع البيانات (Cohen et al., 2019)، طُلب من باحثين ذوي خبرة - خبير في البحث النوعي وخبير في الموهبة والاحتياجات التعليمية الخاصة - مراجعة بروتوكول المقابلة للبحث عن وضوح الأسئلة ومدى ملاءمتها لأهداف المقابلة. وتتكون النسخة النهائية من البروتوكول من أربعة أجزاء رئيسية. الأول يهدف إلى جمع البيانات الاجتماعية والديموغرافية عن المشاركين؛ أما الشرائح الأخرى التي تهتم بالموضوعات المتعلقة بأسئلة البحث، فتهدف إلى استطلاع آراء / مفاهيم المشاركين عن الموهبة والطلاب الموهوبين، وأسلوبهم في التعامل مع الطلاب الموهوبين في فصولهم الدراسية، وأبرز التحديات التي يواجهونها، ووجهات النظر حول الدعم اللازمة للشعور بمزيد من الثقة في العمل مع الطلاب الموهوبين في المستقبل. وبشكل أكثر تحديدًا، تضمن بروتوكول المقابلة أسئلة مثل: "ماذا تعني لك الموهبة والطلاب الموهوبون؟"؛ "على أي دليل يمكنك البناء عليه لاكتشاف وتعرف

الطالب الموهوب المحتمل في فصلك الدراسي؟"؛ "كيف يؤثر وجود الأطفال الموهوبين في الفصل الدراسي على إجراءات التدريس لديك؟"؛ "ما هي استراتيجيات التمايز التي تستخدمها مع الأطفال الموهوبين في الفصل الدراسي الخاص بك؟"؛ "ما هي التحديات الرئيسية التي واجهتها في العمل مع الأطفال الموهوبين في الفصل الدراسي الخاص بك؟"؛ "فيما يتعلق بالتقييم، هل تأخذون في الاعتبار عادة خصائص الأطفال الموهوبين؟ إذا كان الأمر كذلك، ما هي الطرق؟"؛" في ضوء خبرتك المهنية، ما هو نوع التدريب الذي تجده ضروريًا لتحسين عملك مع الأطفال الموهوبين؟

تم تسجيل المقابلات على شريط صوتي بموافقة المشاركين. ولأغراض التحليل، تم تدوين المقابلات حرفيًا ثم طُلب من كل مشارك قراءة تدويناته الفردية، والتي تمثل وسيلة للتحقق من صدق البيانات (Cohen et al., 2019). وتم تحليل البيانات بعد التحليل الموضوعي thematic analysis المكون من ست خطوات والذي وصفه براون وكلارك Braun and Clarke (٢٠٠٦) بأنه "أداة بحث مرنة ومفيدة، والتي يمكن أن توفر حسابًا غنيًا ومفصلاً ولكنه معقد للبيانات" (ص ٧٨). وتم اعتماد نهجا استنتاجيا للتحليل. وبناءً على أسئلة البحث، تم البدء بتطوير مجموعة أولية من الرموز التي تقرأ البيانات وتعيين مقتطفات منها.

بعد ذلك، تم إجراء جولات مختلفة من الترميز، وتجميعها وفقًا للموضوعات، مما يسمح ببناء فئات الوصف التي تعد سمة رئيسية للبحث الظاهري phenomenographic research (Marton & Booth, 1997) والتي تصف الطرق التي ينظر بها المشاركون إلى الموهبة ويختبرونها في فصولهم الدراسية العادية.

من أجل ضمان السرية، تم تخصيص رموز لنصوص المقابلة. وتوصل إجراء التحليل المواضيعي إلى ثلاثة مواضيع مختلفة وثمانية مواضيع فرعية. ويوضح الجدول ١ التنظيم العام للنتائج التي تم التوصل إليها.

الجدول ١. المواضيع والمواضيع الفرعية من التحليل

المواضيع	المواضيع الفرعية
١. تصورات الموهبة والطلاب الموهوبين	١أ. التطور المعرفي ١ب. السلوك والتطور الاجتماعي والعاطفي
٢. استراتيجيات التعليم والتقييم المتنوعة والمتمايزة	٢أ. تمايز وتنويع الممارسات ٢ب. دور الطلاب كمساعدين ٢ج. التقدير والأشكال المتمايزة والمتنوعة للتقييم .
٣. التحديات واستراتيجيات التخفيف	٣أ. تحديات إدارة الفصل الدراسي ٣ب. خلق بيئة تعليمية مناسبة ٣ج. التطوير المهني والتعليم الشامل

النتائج:

الموضوع ١. مدركات وتصورات الموهبة والطلاب الموهوبين

يميل المشاركون إلى تمثيل الموهبة المرتبطة بالتطور المعرفي والسلوك. فقط في حالات قليلة تم وصف الموهبة بارتباطها بالمجال الاجتماعي والعاطفي. وعلى مستوى الإدراك المعرفي، وصف المشاركون الأطفال الموهوبين بأنهم أولئك الذين يتمتعون بقدرات تعليمية أعلى من المتوسط، ومعدل ذكاء مرتفع، ومعرفة أكثر تطورًا بالقراءة والكتابة، ومفردات لغوية معقدة، واهتمامات تعلم متمايزة وفضول، واكتساب سريع للمعرفة كما هو موضح بشكل أفضل في الشهادات التالية:

١- هم أطفال ذوو قدرات فوق المتوسطة. ولديهم قدرات أعلى بكثير ... أعتقد أنه من حيث معرفة القراءة والكتابة فإن الطفل الموهوب يؤدي بشكل بارز (م١).
٢- ستكون لديهم قدرة أعلى من المتوسط على فهم المفاهيم. في الأساس، فهي أعلى بكثير من القدرات المتوسطة (م٤).
٣- يظهرون فضولاً للمعرفة التي لا يكشفها الأطفال الآخرون، ويؤدون المهام بسرعة كبيرة وبشكل مستقل (م٧).
٤- أود أن أقول إن سهولة التعلم والقلق بشأن المعرفة وعدم القدرة على الانتظار هو ما يميز الأطفال الموهوبين عن الأطفال العاديين (م١١).
٥- كونك طفلاً موهوبًا يعني أن تعرف كيفية القراءة في وقت أبكر من المعتاد، وأن تمتلك مفردات غنية جدًا، وأن تكون مثاليًا فيما تفعله، وأن تكون تنافسيًا للغاية (م١٢).

هناك طريقة أخرى كان على المعلمين أن يصفوا بها الأطفال الموهوبين وهي من حيث السلوك. وصف معظم المشاركين في الاستطلاع الأطفال الموهوبين بأنهم لا أقل هدوءاً، ويشاركون بشكل كبير في الفصل الدراسي، ولكنهم عادة ما يكونون غير منتبهين جيداً عندما لا يكون لديهم الدافع للتعلم:

- في بعض الأحيان، يبدو أنهم ليسوا حتى في الفصل الدراسي، فهم مشتتون للغاية (م٤).
- نظرًا للسرعة والاستقلالية في تنفيذ المهام، فإنهم يستمرون في التدخل وطرح الكثير من الأسئلة، الأمر الذي قد يكون مزعجًا لبقية الفصل (م٦).
- إنهم قلقون بعض الشيء ويتعبون من الأنشطة بسرعة كبيرة (م١٠).

تجدر الإشارة إلى أن اثنين فقط من المشاركين أشارا إلى المجال الاجتماعي العاطفي لوصف الأطفال الموهوبين بأنهم أولئك الذين يظهرون نضجًا فائقًا في العلاقات مع البالغين ولكن لديهم صعوبات في التكيف ومشاكل في التنشئة الاجتماعية:

- يتمتع الطفل الموهوب بمستوى معرفي مرتفع جداً، ولكن في المقابل فإن الجانب العاطفي لا يتبع هذا التطور المعرفي لأنهم وجدوا صعوبة في التواصل مع الأطفال الآخرين... وينتهي الأمر بالطفل الموهوب إلى مواجهة صعوبات في القدرة على خلق التوازن بين الجزء الفكري والجزء العاطفي (م١٣).
- في بعض الأحيان يمكن أن يكشفوا عن صعوبات خطيرة في التواصل الاجتماعي مع الأطفال الآخرين وأحيانًا مع المعلمين، خاصة إذا لم نستجيب لمطالبهم (م٥).

إن رؤية المشاركين للأطفال الموهوبين على أنهم يعانون من مشاكل التنشئة الاجتماعية والسلوكيات المنحرفة وصعوبات التكيف تتوافق مع النظرة النمطية للطلاب الموهوبين والتي تم تحديها من خلال نتائج الأبحاث التي تشير إلى أن الأطفال الموهوبين قد يكون لديهم مهارات اجتماعية تساعدهم في علاقاتهم الشخصية، وبالتالي كشف مشاعر إيجابية تجاه أنفسهم ويظهرون قدرًا أكبر من النضج في تفاعلاتهم مع أقرانهم (Alencar, 2007).

الموضوع ٢. استراتيجيات التدريس والتقييم المتمايز

عندما سئلوا عن كيفية تأثير وجود الأطفال الموهوبين في فصولهم الدراسية وسيستمر في التأثير على إجراءاتهم التربوية، تمحورت شهادات المشاركين بشكل أساسي حول مفهوم التعليم المتمايز. لقد قاموا بوضع قائمة من عدد من الممارسات المختلفة التي يعتقدون أنها مناسبة لتلبية احتياجات الطلاب الموهوبين وإبقائهم متحفزين: زيادة عدد المهام، وتنفيذ مهام التعلم التي تجذب اهتمامات الأطفال وفضولهم وبمستوى من الصعوبة يتوافق مع تطورهم الفكري والمعرفي، واستخدام المزيد من الموارد والمواد التعليمية المحفزة، هي خطط العمل التي ذكرها المعلمون بشكل متكرر. وتمثل الاقتباسات التالية الأفكار التي عبرت عنها مجموعة المعلمين:

- عليك أن تكون أكثر متطلبات. يمكنك السير بالتوازي، ولكن بمستوى أعلى من المطالب (م٨).
- هناك تعديلان قمت بإجرائهما لضبط تدريسي ليناسب ذلك الطفل الموهوب في الفصل الدراسي، وهما البحث عن موارد أكثر تحفيزًا واختيار المهام المتنوعة والمهام الأكثر تطلبًا (م١).
- قمت بالكثير من العمل البحثي ثم طلبت تقديم عروض تقديمية لزملائي، أتذكر أن الطالب استمتع بذلك كثيرًا ونجح الأمر معه (م٤).

أشار أحد المشاركين إلى ضرورة تثمين خط تفكير الطلاب من خلال إيصال فكرة أهمية مراعاة تفكير الطفل لتجنب إثارة الضجة في الفصل" (م٢). وأثنت مشاركة أخرى على مساهمات الطلاب حيث اعتبرت أن "منح الأطفال الموهوبين فرصًا أكبر للتحدث

والمناقشة مع الزملاء ومن ثم تقديم التعزيز الإيجابي دائمًا" (م٩) هي استراتيجية ناجحة يمكن استخدامها مع الأطفال الموهوبين.

كان تعيين الطلاب الموهوبين ودور المساعدين و"الطلب منهم مساعدة المعلم ومساعدة الزملاء الآخرين" بمثابة استراتيجية أخرى تستخدمها م٨، م٩، م١٣ مع الأطفال الموهوبين الذين لديهم في فصولهم العادية.

كان هناك إجماع كبير بين أفراد المجموعة حول تقييم الأطفال الموهوبين. باستثناء اثنين من المشاركين، حيث "سيكون التقييم هو نفسه لجميع الطلاب" (م٩) لأن "معايير التقييم لا تفرق بين الطلاب الموهوبين" (م١٣)، كان جميع المعلمين الآخرين لصالح أشكال مختلفة من التقييم . ومن وجهة نظرهم، فإن القدرات المعرفية والتعلمية التي يتميز بها هؤلاء الطلاب تتطلب من المعلمين أن يكونوا أكثر طلبًا وأن يرفعوا مستوى صعوبة كل من مهام وأدوات التقييم التكويني / المستمر والتجميعي:

- كنت أقوم بإجراء تقييمات أكثر متطلبات، وحتى في الفصل الدراسي، عندما أقوم بالتقييم، يجب أن آخذ في الاعتبار قدرات هؤلاء الطلاب. وليس بسبب الصعوبات، ولكن بسبب فائض المعرفة لدى الطلاب الموهوبين. وعلينا أن نجد طريقة مختلفة لتقييم هؤلاء الأطفال (م٣).
- في الاختبار الكتابي، اطرح بعض الأسئلة الإضافية، على الرغم من أنني لن أعاقب الطالب إذا أخطأ. ولكن بالتأكيد اطلب دائمًا المزيد. ويجب أن يرتفع مستوى الطلب ... الأمر متروك للمعلم للمطالبة بعمل إضافي (م٤).
- على سبيل المثال، في حالة اختبارات التقييم، أود أن أغير الأسئلة لتصبح أكثر متطلبات. إذا كنت أقوم بمهام في الفصل الدراسي، فسأضع مستوى أعلى من الطلب على هؤلاء الأطفال الموهوبين (م١٠).

ركز المشاركون بشكل أساسي على أشكال التقييم الأكثر تقليدية مثل الاختبارات الكتابية، والتي تفضي بشكل أساسي إلى أساليب التقييم الموجهة نحو المنتج.

الموضوع ٣ - التحديات واستراتيجيات التخفيف

كان أحد أهداف الدراسة هو فهم الصعوبات الرئيسية التي يشعر بها المعلمون في التعامل مع الأطفال الموهوبين في فصولهم الدراسية العادية والطرق الممكنة للتغلب على تلك التحديات. وكانت الصعوبات الرئيسية التي عبر عنها المعلمون تتعلق بإدارة الفصل الدراسي، ولا سيما ضيق الوقت اللازم للحضور والسيطرة على السلوك المنحرف للأطفال الموهوبين المدرجين في الفصول العادية الكبيرة (٢٠ طالبًا وأكثر)، ونقص التدريس المناسب ونقص المواد التعليمية، ونقص دعم الكوادر الفنية مثل الأخصائيين النفسيين ومعلمي الاحتياجات التعليمية. ووفقا لمشاركينا:

- إنها الموارد، نقص الموارد على مستوى المعالجين والمواد التعليمية (م٣).
- قبل كل شيء الصعوبة هي عدد الطلاب (م٤).

كان الحفاظ على تحفيز الطلاب تحديًا رئيسيًا آخر شعر به بعض المشاركين:

- أعتقد أن هذا يحفز الطالب على الاستمرار في المهمة (م١٠).
- الموهوبون ينتظرون التحدي باستمرار... ليس من السهل الحفاظ على دافعية الطلاب للتعلم. (م١٣).

إن الطرق التي أشار إليها المشاركون للتخفيف من التحديات الرئيسية أو التغلب عليها هي ذات طبيعة نمائية وتربوية وبنائية، وتحديدا فيما يتعلق بالتطوير المهني وخلق بيئة تعليمية وتعلمية مناسبة. ومن وجهة نظر المشاركين، فإن خلق بيئة تعليمية مناسبة أمر بالغ الأهمية. هذا يمكن أن يتحقق من خلال توعية الفصول العادية حيث يتم دمج الطلاب الموهوبين في موضوع الموهبة، وتقليل عدد الطلاب في كل فصل، وتنفيذ استراتيجيات جديدة للتعليم والتعلم، وتشجيع المشاركة والتعاون المنتظمين للأسر مع المعلمين والحياة المدرسية:

- خلق بيئة مواتية واقتراح أنشطة صعبة (...) تكييف الفصل مع الواقع الحالي ... مع الكثير من الحوار والتواصل مع العائلة (م١٠).
- إن الأمر يتعلق حقًا بجذب الطفل، وخلق التعاطف معه ومن ثم فهم طبيعة الطفل... لذلك يتعين على العائلات هنا المساهمة كثيرًا (م٣).
- يجب تنفيذ استراتيجيات شاملة جديدة للأطفال الموهوبين... مثل التحدث إلى الفصل على سبيل المثال وجعلهم يفهمون ماهية الموهبة حتى يتمكنوا من قبول الاختلافات والحصول على علاقة أفضل مع أقرانهم الموهوبين في الفصل (م٥).
- تقليص حجم الفصول (...) خلق الموارد المادية والبشرية لمرافقة هؤلاء الأطفال (...) يجب متابعتهم بشكل فردي (م٢).

حدد بعض المشاركين فجوة ملحوظة في تدريب المعلمين على التعامل مع الأطفال الموهوبين، ورأوا أن سد هذه الفجوة سيكون شكلاً مهمًا من أشكال الدعم، خاصة في الوقت الذي يعد فيه الدمج مبدأً توجيهيًا للنظام المدرسي البرتغالي. كما أوضح بعضهم:

- أعتقد أنه لا يوجد تدريب كافي. حتى أثناء التدريب الأولي للمعلمين، يجب معالجة هذا الموضوع باعتباره حاجة تعليمية خاصة (م٨).
- يجب أن يكون هناك تدريب محدد مثل الدورات التدريبية القصيرة المتعلقة بهذا الموضوع (م٥).
- أنت تتعلم الكثير من خلال الممارسة، ولكن يجب أن يكون هناك تكوين وتدريب أعمق... لم أر أن دمج الأطفال الموهوبين هو موضوع يتم استكشافه بالتفصيل في الدورات التدريبية أثناء الخدمة التي قمت بها (م١٣).

باختصار، عند التفكير في التحديات الرئيسية التي تواجه العمل مع الأطفال الموهوبين، كانت اهتمامات المشاركين الرئيسية تتعلق بقدرتهم على تقديم استجابات تعليمية مناسبة لهؤلاء الأطفال. كانت هذه المخاوف نتيجة لقضايا ذات طبيعة هيكلية، وكبر حجم الفصول الدراسية، والافتقار إلى الموارد المادية والبشرية المناسبة، وطبيعة الإدارة السلوكية / الفصلية - التعامل مع سلوك الأطفال المتطلب والمضطرب وتغذية فضولهم. وبصرف النظر عن الحاجة إلى دعم أكبر من المسؤولين عن النظام المدرسي وزيادة مشاركة الأسر، فقد اعتبر المشاركون أن الحاجة إلى التدريب في كل من تعليم الطلاب الموهوبين والتعليم الشامل هي عقبات أمام الأداء الأفضل وقدرتهم على تكيف ممارساتهم التعليمية بشكل كامل مع احتياجات الأطفال الموهوبين.

المناقشة:

بشكل عام، تعكس تصورات المشاركين في هذه الدراسة حول الأطفال الموهوبين وجهة النظر المتناقضة للموهبة التي تم التعبير عنها في الأدبيات. وتتماشى السمات المعرفية والسمات التي أشار إليها المشاركون مع النظرة الإيجابية للأطفال الموهوبين باعتبارهم يمتلكون قدرات تعليمية فوق المتوسط، ومعرفة أكثر تطوراً بالقراءة والكتابة، ومفردات لغوية معقدة، واهتمامات تعليمية متميزة، واكتساب المعرفة بسرعة، والقدرة على النقد الذاتي، والكمالية، معدل الذكاء المتفوق كمتنبئ للإنجاز العالي لدى البالغين (Clark, 2008; Netz, 2014; Vaivre-Douret, 2011; Webb et al., 2007). ومع ذلك، فقد أظهرت الأبحاث أن الموهبة لا تتعلق فقط بمعدل الذكاء العالي والمهارات الأكاديمية؛ حيث يتميز الموهوبون بمهارات عالية في مجالات مختلفة: الأكاديمية والفنية والاجتماعية والحركية والميكانيكية (National Association for Gifted Children, 2019). وذكر عدد قليل فقط من المعلمين في هذه الدراسة الخصائص الاجتماعية والعاطفية للأطفال الموهوبين التي تعكس نتائج الدراسات السابقة التي تصور الأطفال الموهوبين على أنهم يعانون من علاقات اجتماعية وصعوبات في التكيف وسلوكيات منحرفة (Rinn, 2018; Semrud-Clikeman, 2007). وفي هذا الصدد، تشير النتائج التي تم التوصل إليها إلى أن المشاركين بشكل عام يميلون إلى تقدير المهارات الفكرية والأكاديمية للأطفال الموهوبين أكثر من شخصيتهم وخصائصهم الاجتماعية والعاطفية.

من حيث الممارسة الصفية، واستخدام الموارد المحفزة، واختيار المهام الأكثر متطلبات وتنوعًا، وإشراك الطلاب الموهوبين في مهام التعلم المبنية على المشاريع، وتكليفهم بدور المساعدين لمساعدة المعلم والأقران، ورفع مستوى الصعوبة في التقييم كانت المعايير هي استراتيجيات التدريس والتقييم المتمايزة التي ادعى المشاركون أنهم اعتمدوها للعمل مع الأطفال الموهوبين في فصولهم العادية. وقد تم تسليط الضوء على مثل هذه الاستراتيجيات في الأدبيات بما يتناسب مع احتياجات الطلاب الموهوبين واهتماماتهم وإبقائهم متحفزين (Benny & Blonder, 2016; Little, 2012;

(Newman, 2008; Stanley, 2012; Welsh, 2011). وفيما يتعلق بالممارسة في الفصول الدراسية، يبدو أن النهج الذي ادعى المشاركون أنه يتبناه مع الأطفال الموهوبين يتوافق مع ميلهم إلى رؤية الموهبة بشكل رئيسي من خلال عدسات السمات الأكاديمية والفكرية.

إلى حد ما، تساعد هذه النتائج في تفسير التحديات التي يواجهها المشاركون في التعامل مع الأطفال الموهوبين. لقد كان ضيق الوقت لتلبية احتياجات الطلاب التربوية، وكثرة عدد الفصول الدراسية، ونقص مواد التدريس والتعلم المناسبة هي الأسباب الرئيسية التي ذكرها المعلمون في دراستنا بشكل متكرر للصعوبات التي يشعرون بها في مقابلة الأطفال الموهوبين معرفيًا احتياجاتهم ومطالبهم والسيطرة على سلوكياتهم المنحرفة. وعلى حد تعبير رولي Rowley (٢٠١٢، ص ٧٩) "إن تعليم الطلاب الموهوبين والمتفوقين هو أمر مبهج ومرهق وليس مهمة سهلة".

عند مناقشة العقبات الرئيسية التي تحول دون تنفيذ الممارسات والأنشطة المتمايزة للمتعلمين الموهوبين في الفصول الدراسية العادية، أكد مؤلفون مثلفانتسيل-بارسكل وستانمبوغ VanTassel-Baska and Stambaugh (٢٠٠٥) وجي وحسن Jie and Hasan (٢٠١٩) على أهمية دور الموظفين الفنيين مثل الأطباء النفسيين ومعلمي التربية الخاصة داخل المدارس لمساعدة المعلمين في التعامل مع الأطفال الموهوبين. وقد اقترح المشاركون هذا أيضًا كإجراء لدعم عملهم مع الأطفال الموهوبين. إن التحدث إلى الفصل وجعلهم يفهمون ماهية الموهبة حتى يتمكنوا من قبول الاختلافات والحصول على علاقة أفضل مع زملائهم الموهوبين، وتشجيع المشاركة المنتظمة للعائلات في الحياة المدرسية كانت من الاستراتيجيات المفيدة الأخرى التي ذكرها المشاركون، والتي تتماشى مع الاقتراحات المقدمة في الأدبيات كاستراتيجيات تخفيفية يمكن وضعها لمساعدة المعلمين على التغلب على التحديات التي يواجهها الأطفال الموهوبون (Olszewski-Kubilius et al., 2014; Rimm, 2002).

هناك نوع آخر من الدعم يقدره المعلمون في هذه الدراسة ويتعلق بالتدريب والتطوير المهني. وعند التفكير في إعدادهم للعمل مع المتعلمين الموهوبين، مع تقدير الممارسة كمصدر مهم للتعلم، أعرب معلمونا عن الحاجة إلى تدريب محدد حول دمج الطلاب الموهوبين في الفصول الدراسية العادية.

لا شك أن التطوير المهني ضروري لدمج جميع الطلاب، سواء كانوا موهوبين أو غير موهوبين. وفي حالة الطلاب الموهوبين، وجد خليل وأكاريا Khalil and Accariya (٢٠١٦) في دراستهم أن "معلمي الطلاب الموهوبين يجب أن يتمتعوا بشكل مثالي بخصائص شخصية وفكرية وتعليمية فريدة وموقف فريد يمكّن طلابهم من تحقيق إمكاناتهم" (ص٤٠٧). لقد تمت الدعوة إلى المزيد من التدريب الرسمي على استراتيجيات ومنهجيات محددة لممارسات الدمج لتعزيز فهم المعلمين للمعرفة الجديدة

وتعزيز الالتزام بالاستجابات التعليمية المبتكرة كجزء من تطورهم المهني المستمر (Benny & Blonder, 2016; Netz, 2014; Wearmouth et al., 2000).

تمثل الأسرة والمدرسة الركائز التعليمية الأولى للطفل. وفي حالة الأطفال الموهوبين، يجب على الأسرة والمدرسة تنفيذ عملية تعليم وتعلم مشتركة مصممة خصيصًا لتلبية الخصائص الفريدة للأطفال والاحتياجات التعليمية وخلق بيئة محفزة لتعزيز التنمية الكاملة لإمكانات الأطفال (Gama, 2007). إن دور المدرسة هو حشد الاستجابات للاحتياجات الاجتماعية والثقافية لكل طالب موهوب. ومن خلال الاستماع إلى أصوات المعلمين والكشف عن تصوراتهم حول الموهبة وخبراتهم في تدريس الطلاب الموهوبين، تضيف نتائج هذه الدراسة إلى المعرفة الحالية حول دمج الأطفال الموهوبين في الفصول الدراسية العادية باللغة البرتغالية.

ملاحظات ختامية:

ركزت هذه الدراسة على دور معلمي المدارس الابتدائية في تعليم الأطفال الموهوبين حيث كانت تهدف إلى التحقق من مدى استيعاب معلمي المدارس الابتدائية البرتغالية للخطاب القانوني حول الدمج ودمجه في ممارساتهم الصفية مع التركيز بشكل خاص على ظاهرة الموهبة والطلبة الموهوبين. وسعت لتحقيق هذه الأهداف من خلال الكشف عن آراء معلمي المدارس الابتدائية حول الموهوبين والطلاب الموهوبين، والطرق التي اختاروها للتعامل مع هؤلاء الطلاب في فصولهم الدراسية العادية، والتحديات الرئيسية التي تواجههم في التعامل مع هؤلاء الطلاب وأشكال الدعم التي يقدمونها للتغلب على تلك التحديات.

بشكل عام، فإن النتائج التي تم التوصل إليها توازي نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بآراء المعلمين حول الموهبة، والاستراتيجيات التي اعتمدها المعلمون لتلبية الاحتياجات التعليمية للأطفال الموهوبين وتنميتهم، والطرق التي يعتبرها المعلمون الأكثر ملاءمة لمساعدتهم على معالجة التحديات التي يواجهونها في عملهم مع الأطفال الموهوبين المدمجين في الفصول العادية.

من الجوانب المثيرة للاهتمام التي ظهرت من هذه الدراسة هو ميل المعلمين إلى إدراك الموهبة بشكل أساسي من حيث السمات المعرفية والفكرية للأطفال الموهوبين، وهو ما يتوافق مع طبيعة الاستراتيجيات التي زعموا تنفيذها للتعامل مع الأطفال الموهوبين. ويشير هذا والحاجة الملحوظة للمعلمين إلى تدريب أكثر تحديدًا إلى أنه على الرغم من الجهود التي تبذلها السلطات التعليمية البرتغالية لتعزيز دمج الطلاب الموهوبين في المدارس البرتغالية بشكل أفضل، لا يزال هناك طريق طويل لنقطعه لتصميم التدريس خصيصًا لهذه المجموعة المحددة من المتعلمين. ومن المعروف أن التشريع والخطاب النظري في حد ذاته لا يكفي لتجسيد التغيير على أرض الواقع. كما يشير وود ولايكرافت Wood and Laycraft (٢٠٢٠، ص ١٤٣)، يوصى بالتوعية التعليمية والتطوير المهني للآباء والمدرسين وغيرهم من المهنيين، بما في ذلك صانعي

السياسات، لتجنب سوء الفهم وسوء الكشف والتعرف والتشخيص الخاطئ. إن التفويضات لاكتشاف ودعم تعليم وتنمية الأطفال والمراهقين الموهوبين بشكل مناسب أمر ضروري.

يجب أن تتاح للمدارس البرتغالية وأن تجد لنفسها الظروف اللازمة لإيجاد الإجابات الكافية للتوقعات والاحتياجات المحتملة لكل طالب، وبالتالي المساهمة في رفع مستويات الدمج والتماسك الاجتماعي. إلا أن هذه الأهداف لن تتحقق دون توفر الموارد اللازمة. إن إحدى أهم خصائص الأطفال الموهوبين هي سرعة التعلم، والتي تشكل، بالإضافة إلى الفضول الذي لا يشبع، أحد التحديات الرئيسية التي يواجهها المعلمون في التعامل مع الأطفال الموهوبين في الفصول الدراسية العادية. وللمعلمين دور لا غنى عنه في تعليم الطلاب الموهوبين والمتفوقين (Khalil & Accariya, 2016; Rowley, 2012). ومن أجل تلبية متطلبات هذا الدور، يحتاج المعلمون إلى أن يكونوا قادرين على فهم خصائص هذا النوع من الأطفال واكتساب المعرفة والقدرة على تنفيذ الاستراتيجيات المناسبة لمساعدة الطلاب الموهوبين والمحتملين أن يكونوا موهوبين لتحقيق إمكاناتهم الكاملة. ويتم اكتساب معظم معارف المعلمين وكفاءاتهم من خلال مواجهة التحديات الجديدة والممارسة التأملية. وتلعب دورات التدريب والتطوير المهني المستمر والمبادرات أثناء الخدمة التي تركز على الموهبة دورًا حاسمًا في تزويد المعلمين والمدارس بالمعرفة والمهارات اللازمة لتوفير تعليم أفضل للأطفال الموهوبين المدمجين في الفصول الدراسية العادية.

على الرغم من أننا لا نطالب بتعميم النتائج التي تم التوصل إليها، إلا أننا نعترف بأن العدد الصغير من المشاركين هو أحد القيود على هذه الدراسة. ومع ذلك، فإن "التحقق من الأعضاء"، أي جعل المشاركين يقرأون نسخ المقابلات التي شاركوا فيها وإدراج المشاركين من عدة مدارس لتقليل تأثير العوامل المحلية الخاصة بمؤسسة واحدة، هي أحكام مقترحة في الأدبيات لتعزيز مصداقية النتائج (Shenton, 2004). وقد ساهم اعتماد هذين الإجراءين في الدراسة الدقيقة في إنشاء "الجدارة بالثقة" لنتائج هذه الدراسة (Court, 2013; Lincoln & Guba, 1985).

نحن نعتبر أن هناك حاجة إلى مزيد من الدراسات مع أعداد أكبر من المشاركين التي توفر فهمًا أفضل ورؤية أعمق للممارسات الفعالة التي يمكن للمعلمين تنفيذها مع المتعلمين الموهوبين في المدارس الابتدائية ومستويات المدارس الأخرى. إن تأثير مبادرات التدريب على الممارسات الصفية للمعلمين وكيف يمكن أن تكون التغييرات في الممارسة مستعرضة لممارسات تعليم الموهوبين، وهو مجال ذو صلة بالبحث. يجب أن تهتم الأبحاث المستقبلية أيضًا بفحص طرق اكتشاف وتشخيص وتنمية الأطفال الموهوبين ضمن تنوع الموهوبين. وفي حين تساهم في سد الفجوة الحالية في العمل التجريبي على تعليم المتعلمين الموهوبين في السياق البرتغالي، يمكن أن تكون النتائج التي تم التوصل إليها ذات فائدة للمسؤولين عن تعليم الأطفال الموهوبين وتدريب

المعلمين وكذلك صناع السياسات والقرارات على حد سواء. في البرتغال وفي سياقات دولية مماثلة لتلك الدراسة.

المراجع:

Alencar, E. (2007). Caraterísticas sócio-emocionais do sobredotado: Questões atuais. *Psicologia em Estudo, 12*(2), 371-378. https://doi.org/10.1590/S1413-73722007000200018.

Altintas, E., & Ilgun, S. (2016). The term "gifted children" from teachers` view. *Educational Research and Reviews, 11*(10), 957-965. https://doi.org/10.5897/ERR2016.2762.

Azevedo, S., & Mettrau, M. (2010). Altas habilidades/superdotação: Mitos e ilemas docentes na indicação para o atendimento. *Psicologia,Ciência e Profissão, 30*(1), 32-45. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000100004

Baudson, T. G., & Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly, 28,* 37–46. https://doi.org/10.1037/spq0000011.

Benny, N., & Blonder, R. (2016). Factors that promote/inhibit teaching gifted students in a regular class: Results from a professional development program for chemistry teachers. *Education Research International,* ID 2742905. https://doi.org/10.1155/2016/2742905.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa.

Camelo, S. (2014). *Os alunos sobredotados no olhar dos docentes do 1º ciclo*. (Unpublished Masters Thesis). Fernando Pessoa University.

Clark, B. (2008). *Growing up gifted* (7th ed.). Pearson Prentice Hall. Cohen, L., Manion, L., & Richardson, K. (2019). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Court, D. (2013). What is truth in qualitative research? Why is this important for education? *Educational Practice and Theory, 35*(2), 5-14. https://doi.org/10.7459/ept/32.2.02.

Cresswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed method research (*2nd ed.). Sage.

Cross, J. R., & Cross, T. L. (2015). Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. *Journal of Counseling & Development, 93*(2), 163-172. https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00192.x.

Gama, M. (2007). Parceria entre família e escola. In D. S. Fleith (Ed.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/sobredotação*. (Vol. 3, pp. 61-73). Ministério da Educação,

Secretaria de Educação Especial.

Jie, L. Z., & Hassan, S. A. (2019). School counseling services for gifted and talented students: a systematic review of literature. *Malaysian Journal of Medicine and Health Sciences, 15,* 128-133.

Khalil, M., & Accariya, Z. (2016). Identifying "good" teachers for gifted students. *Creative Education, 7,* 407-418. https://doi.org/07. 407-418. 10.4236/ce.2016.73040

Lassig, C. J. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education, 18,* 32–42. https://eprints.qut.edu.au/32480/1/32480.pdf.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Little, C. (2012). Curriculum as motivation for gifted students. *Psychology in the Schools, 49*(7), 619-723. https://doi.org/10.1002/pits.21621.

Martin, L., Burns, R., & Schonlau, M. (2009). Mental disorders among gifted and nongifted youth: A selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly*, *54*(1), 31–41. https://doi.org/10.1177/0016986209352684.

Matheis, S., Kronborg, L., Schmitt, M., & Preckel, F. (2017). Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. *Gifted and Talented International*, *32*(2), 134-160. https://doi.org/10.1080/15332276.2018.1537685.

Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought, 21*(3), 28-49. https://www.jstor.org/stable/42589189

Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Miranda, L., & Almeida, L. (2019). Apoio educativo aos alunos com altas capacidades: Legislação nas primeiras duas décadas do século XXI em Portugal. *Revista Amazónica, XXIV*(2), 110-131. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7885358

Mogashoa, T. (2014). Applicability of constructivist theory in qualitative educational research. *American International Journal of Contemporary Research, 4*(7), 51-59. http://www.aijcrnet.com/journals/Vol_4_No_7_July_2014/7.pdf

Narimani, M., & Mousazadeh, T. (2010). A comparison between the metacognitive beliefs of gifted and normal children. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2,* 1563-1566. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.236

National Association for Gifted Children (2009). *Key considerations in*

identifying and supporting gifted and talented learners: A report from the 2018 NAGC Definition Task Force. NAGC.

Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (2002). *The social and emotional development of gifted children. What do we know*? Prufrock.

Netz, H. (2014). Gifted Conversations: Discursive Patterns in Gifted Classes. *Gifted Child Quarterly*, *58*(2), 149-163. https://doi.org/10.1177/0016986214523312

Newman T. M. (2008). Assessment of giftedness in school-age children using measures of intelligence or cognitive abilities. In S. I. Pfeiffer (eds.*), Handbook of giftedness in children* (pp. 161–176). Springer.

Olszewski-Kubilius, P., Lee, S.-Y., & Thomson, D. (2014). Family Environment and Social Development in Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, *58*(3), 199–216. https://doi.org/10.1177/0016986214526430.

Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., & Worrell, F. C. (2015). Antecedent and concurrent psychosocial skills that support high levels of achievement within talent domains. *High Ability Studies, 26*(2), 195-210. https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1095077.

Olthouse, J. (2014). How do preservice teachers conceptualize giftedness? A Metaphor Analysis. *Roeper Rev.*, *36*(2), 122-132. https://doi.org/10.1080/02783193.2014.884200.

Ormston, R., Spencer, L., Barnard, M., & Snape, D. (2014). The foundations of qualitative research. In J. Ritchie, J. Lewis, M. N. Carol, & R. Ormston (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (2nd ed., pp. 1-25). Sage.

Ozcan, D., & Kotek, A. (2015). What do the teachers think about gifted students? *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 190*, 569-573. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.05.044

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.

Pedersen, F., & Kronborg, L. (2014). Challenging secondary teachers to examine beliefs and pedagogy when teaching highly able students in mixed-ability health education classes. *Australasian Journal of Gifted Education*, *23*(1), 15–27. https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.203919

Plunkett, M., & Kronborg, L. (2011). Learning to be a teacher of the gifted: The importance of examining opinions and challenging misconceptions. *Gifted and Talented International*, *26*(1-2), 31–46. https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673587

Preckel, F., Baudson, T. G., Krolak-Schwerdt, S., & Glock, S. (2015). Gifted and maladjusted? Implicit attitudes and automatic associations related to gifted children. *American Educational Research Journal*, *52*(6), 1160–1184. https://doi.org/10.3102/0002831215596413.

Presidência do Conselho de Ministros. *Decree-law nº 54/2018, 6th July. Diário da República*. Série I, Educação. https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized.

Presidência do Conselho de Ministros. *Ordinance 223-A/2018, 3rd August. Diário da República*. Série I, Educação. https://dre.pt/home/-/dre/115886163/details/maximized.

Reis-Jorge, J., Ferreira, M., & Olcina-Sempere, G. (2020). La figura del profesorado-investigador en la reconstrucción de la profesionalidad docente en un mundo en transformación. *Revista Educación, Universidad de Costa Rica, Costa Rica, 44*(1). https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.39044

Rimm, S. (2002). Peer Pressures and Social Acceptance of Gifted Students. In M. Neihart, S. Reis, & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know*? (pp. 13-18). Prufrock Press, Inc.

Rinn, A. N. (2018). Social and emotional considerations for gifted students. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 453-464). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000038-029

Rocha, A. (Coord.) (2017). *Altas capacidades e sobredotação: Compreender, identificar, atuar*. Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS).

Rodrigues, C., & Antunes, A. P. (2012). Escola inclusiva e sobredotação: Estudo exploratório sobre as percepções dos professores. In L. S. Almeida, B. D. Silva & A. Franco (Orgs.), *Actas do II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos", Braga*, (pp. 637-647). http://hdl.handle.net/10400.13/288

Rowley, J. (2012). Professional development needs of teachers to identify and cater for gifted students. *Australasian Journal of Gifted Education, 21*(2), 75-80.

Sayı, A. (2018). Teachers' views about the teacher training program for gifted education. *Journal of Education and Learning, 7*(4), 262-273. https://doi.org/10.5539/ijel.v8n5p262.

Schleicher, A. (2018). *Valuing our teachers and raising their status: How communities can help*. International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing.

Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers College, Columbia University.

Semrud-Clikeman, M. (2007). Social competence in children who are gifted and talented. In M. Semrud-Clikeman, *Social competence in children* (pp. 149-163). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-71366-3

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information, 22*, 63-75. https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201.

Stanley, T. (2012). *Project-based learning for gifted students: A handbook for the 21st century classroom*. Prufrock Press Inc.

Vagle, M. D. (2018). *Crafting phenomenological research* (2nd ed.). Routledge.

Vaivre-Douret, L. (2011). Developmental and cognitive characteristics of "high-level potentialities" (highly gifted) children. *International Journal of Pediatrics*. https://doi.org/10.1155/2011/420297

VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory Into Practice, 44*(3), 211-217. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_5

Wearmouth, J., Edwards, G., & Richmond, R. (2000). Teachers' professional development to support inclusive practices. *Journal of In-Service Education, 26*(1), 49-61. https://doi.org/10.1080/13674580000200111

Webb, J., Gore, J., Amend, E., & DeVries, A. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Great Potential Press.

Welsh, M. E. (2011). Measuring teacher effectiveness in gifted education: Some challenges and suggestions. *Journal of Advanced Academics, 22*(5), 750–770. https://doi.org/10.1177/1932202X11424882

Wood, V., & Laycraft, K. (2020). How can we better understand, identify, and support highly gifted and profoundly gifted students? A literature review of the psychological development of highly-profoundly gifted individuals and overexcitabilities. *Annals of Cognitive Science, 4*(1). https://doi.org/10.36959/447/348