الموهبة في طور التكوين: منظور عملي

إعداد:

١- سي. أوين لو C. Owen Lo

جامعة كولومبيا البريطانية، فانكوفر، كولومبيا البريطانية، كندا

٢- ماريون بوراث Marion Porath

جامعة كولومبيا البريطانية، فانكوفر، كولومبيا البريطانية، كندا

٣- هسياو-بينج يو Hsiao-Ping Yu

جامعة تايوان الوطنية العادية، مدينة تايبيه

٤- تشين-مينغ تشين Chen-Ming Chen

جامعة كاوهسيونج الوطنية العادية، كاوهسيونج

٥- كوي-فانغ تساي Kuei-Fang Tsai

جامعة بينجتونج الوطنية، بينجتونج

٦- اي تشين وو I-Chen Wu

جامعة كولومبيا البريطانية، فانكوفر، كولومبيا البريطانية، كندا

ترجمة:

أ.د. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب

أستاذ علم النفس التربوي والتربية الخاصة، كلية التربية، جامعة دمياط، مصر.

مقاله بحثيه: نُشرت لأول مرة على الإنترنت في ١٠ ديسمبر ٢٠١٨

توثيق المقالة الأصلية:

Lo, C. O., Porath, M., Yu, H.-P., Chen, C.-M., Tsai, K.-F., & Wu, I.-C. (2019). Giftedness in the Making: A Transactional Perspective. *Gifted Child Quarterly, 63*(3), 172-184. https://doi.org/10.1177/0016986218812474

توثيق المقالة المترجمة:

سي. أوين لو، ماريون بوراث، هسياو-بينج يو، تشين-مينغ تشين، كوي-فانغ تساي، اي تشين وو (٢٠١٩/[٢٠٢٤]). الموهبة في طور التكوين: منظور عملي. ترجمة: عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، *مجلة بحوث التربية الخاصة والتعليم الشامل*، ٢ (٦)، ٣٥- ٥٠.

التوثيق في المتن: (سي. أوين لو وآخرون، ٢٠١٩/[٢٠٢٤])

المستخلص:

على مدى القرن الماضي، أدت التطبيقات القوية للقياس النفسي إلى ظهور أيديولوجية وممارسات لتشخيص الموهوبين في مجال تعليم الموهوبين. وفي السنوات الأخيرة، ظهرت أيديولوجية بديلة تفسر الموهبة في ضوء شامل وتروج للممارسات الديمقراطية. وتفترض هذه الأيديولوجية نظامًا جديدًا لصنع المعنى للموهبة يعتمد على العملية process-based وليس على الشخص person-based. وفي هذه المقالة، نوضح بعض المبادئ المفاهيمية لهذه الأيديولوجية الناشئة. أولاً، نتأمل في طبيعة الموهبة باعتبارها بناء اجتماعيًا باستخدام منظور تفاعلي رمزي ونوضح التطور الجدلي للمعاني الجماعية للموهبة. ثانيًا، نتناول الترابط المتبادل بين الفرد والسياق عندما يتعلق الأمر بمساعدة الطلاب على إدراك موهبتهم. ثالثًا، نؤكد على التوجه نحو النمو ونحدد أهمية النظر إلى الموهبة باعتبارها كيانًا قائمًا على العملية. وعلاوة على ذلك، نقدم مفهوم T:CAD للموهبة جنبًا إلى جنب مع أفكار للممارسات التي تركز على المعاملات والتي تهدف إلى تشجيع تقديم هذه الأيديولوجية الناشئة في الممارسة العملية.

الكلمات المفتاحية: الموهبة؛ طور التكوين؛ منظور عملي؛ تشخيص الموهوبين

Title: Giftedness in the Making: A Transactional Perspective

Abstract: Over the past century, strong applications of psychometrics have resulted in an ideology and practices of identification in the field of gifted education. In recent years, an alternative ideology that construes giftedness in an inclusive light and promotes democratic practices has emerged. This ideology posits a new meaning-making system of giftedness that is process-based rather than person-based. In this article, we elaborate some conceptual principles of this emerging ideology. First, we reflect on the nature of giftedness as a social construct using a symbolic interactionist perspective and articulate the dialectical evolution of collective meanings of giftedness. Second, we address the interdependency between an individual and a context when it comes to helping students realize their giftedness. Third, we accentuate a growth orientation and outline the importance of considering giftedness as a process-based entity. Furthermore, we provide a T:CAD conception of giftedness along with ideas for transaction-focused practices that aim to encourage the rendering of this emerging ideology in practice.
Keywords: Giftedness, A Transactional Perspective

الموهبة في طور التكوين: منظور عملي

مقدمة:

على الرغم من أن فكرة الموهبة لم تكن غريبة على المجتمعات القديمة (Stanley, 1976; Tannenbaum, 2000)، إلا أن الخطاب الأكثر منهجية حول الموهبة وتنفيذ تعليم الموهوبين لم يبدأ إلا في مطلع القرن العشرين. ومن بين العوامل المساهمة الأخرى، كانت قوتان رئيسيتان مفيدتين بشكل خاص في بحوث تعليم الموهوبين. أولاً، مارست حركة التعليم الإلزامي التي حدثت في خضم العصر الصناعي تأثيرًا كبيرًا على تطوير تعليم الموهوبين (Davis, Sumara, & Luce-Kapler, 2015). في القرن التاسع عشر، أدى التوسع الحاد في التصنيع إلى زيادة الطلب على قوة عاملة ماهرة كبيرة، مما أدى بدوره إلى ظهور التعليم الجماعي mass schooling (Carl, 2009). ومع اتساع نطاق الوصول إلى التعليم، زادت أيضًا تنوع الطلاب المسجلين في المدرسة. وفي سياق التعليم الجماعي هذا، بدأ المعلمون في ملاحظة احتياجات التعلم المتقدمة للطلاب في الطرف الأعلى من توزيع الإنجاز في المناهج الدراسية العادية (Davis et al., 2015). واستجابة لهذه الاحتياجات التعليمية، بدأت تنتشر الترتيبات المتمايزة والمتنوعة differentiated provisions للطلاب الموهوبين (على سبيل المثال، برامج التسريع والمدارس المتخصصة) في أواخر القرن التاسع عشر (Freeman, 2002; Jolly, 2018; Nazzaro, 1977).

ثانيًا، ساهم ظهور القياس النفسي أيضًا بشكل كبير في تطوير تعليم الموهوبين. متجذرًا في التقليد التجريبي للقرن التاسع عشر (مثل عمل تشارلز داروين Charles Darwin وجريجور مندل Gregor Mendel)، أجرى فرانسيس جالتون Francis Galton (١٨٢٢-١٩١١) دراسة حول الموهبة بحثت في السبب الوراثي لها. لاحقًا، مع إدخال قياسات نفسية أكثر تطورًا للذكاء، مثل مقاييس ذكاء ستانفورد-بينيه (Terman, 2016)، نما تعليم الموهوبين بسرعة إلى تخصص تعليمي حيث أصبح المعلمون قادرين على اكتشاف وتعرف الطلاب ذوي إمكانات التعلم الأكبر واختيار الطلاب لبرامج الموهوبين بناءً على أدائهم في اختبارات الذكاء (Jolly, 2018).

على مدى القرن الماضي، أدت التطبيقات القوية للقياس النفسي إلى ظهور أيديولوجية وممارسات للتشخيص في مجال تعليم الموهوبين. ومنذ بدايته، كان يُفهم الموهبة على أنها صفة فطرية تتحدث عن قدرات عقلية استثنائية تنتمي إلى جزء صغير فقط من الطلاب. وكانت المهمة التربوية الأساسية المرتبطة بنظام صنع المعنى هذا هي اكتشاف مجموعات من الطلاب الموهوبين الذين يُظهرون أدلة على أو يمتلكون قدرات في الوصول إلى إنجازات استثنائية أو متميزة أو كليهما. ومع ذلك، فإن تبني الموهبة كمفهوم تصنيفي (يميز الطلاب باعتبارهم موهوبين أو غير موهوبين) بناءً على معايير القياس النفسي أثار مخاوف من النخبوية والممارسات الاختزالية (Lupart, 2012; Lupart & Webber, 2012; Porath, 2012).

في السنوات الأخيرة، ظهرت أيديولوجية بديلة تفسر الموهبة في ضوء شامل وتعزز الممارسات الديمقراطية. بموجب هذه الأيديولوجية البديلة، يُفهم الموهبة على أنها معاملة شخصية في الموقع يتم فيها تسليط الضوء على الطبيعة المعقدة للتفاعل بين الشخص وسياق التعلم (Barab & Plucker, 2002; Lo & Porath, 2017; Plucker & Barab, 2005). وكما تشير معاملة الشخص في الموقع، فإن الموهبة هي وظيفة السياق والصفات الشخصية والتطور؛ علاوة على ذلك، فإن الموهبة ذات صلة بجميع الأفراد ويتم تحديدها كإطار توجيهي شامل. بعبارة أخرى، تقترح هذه الأيديولوجية الناشئة نظامًا جديدًا لصنع المعنى للموهبة يعتمد على العملية بدلاً من الشخص ويركز على مسارات التعلم التي تؤدي إلى التميز (Ziegler, 2005) للجميع بدلاً من التركيز على من يُعتبر بحاجة إلى تربية خاصة بحكم درجاتهم في اختبار الذكاء. وبعبارة بسيطة، يركز نظام صنع المعنى هذا بقوة على كيفية أن نصبح "متعلمين للموهبة gift-ed" بدلاً من أولئك "الموهوبين gifted". وفي هذه المقالة، نوضح تطور بعض المبادئ المفاهيمية لهذه الأيديولوجية الناشئة ونقدم أفكارًا لممارسات تركز على المعاملات من شأنها أن تشجع بشكل أكبر على توليد تطبيقات هذه الأيديولوجية البديلة.

الموهبة كمفهوم حياة:

تتكون حياتنا اليومية من التفاعل والتواصل المستمر مع الآخرين من خلال استخدام الرموز والدلالات (انظر التفاعل الرمزي، بلومر Blumer ١٩٦٩). الرمز symbol هو بناء مشتق اجتماعيًا وثقافيًا يعكس الفهم المشترك joint understanding للأشياء والأفعال والأحداث والمفاهيم الاجتماعية (في هذا القسم، نستخدم مصطلحي الرمز symbol والبناء الاجتماعي social construct بالتبادل). في حين توفر الرموز وسيلة للناس للتواصل والتحاور والتفاعل، فإن هذه العمليات تؤدي إلى تعديلات في المعنى المشترك للرمز (Charon, 1995). وهذا يعني أن وجود وتطور معاني البناء الاجتماعي يعكس عضويًا مجتمعنا وعقولنا المتطورة. وبالمثل، من خلال التواصل والتفاعل المستمرين يمكن للبناء الاجتماعي أن يكتسب المزيد من الأهمية والتقدم المفاهيمي بمرور الوقت في بيئة ثقافية (Benzies & Allen, 2001).

مثل التطور العضوي للعديد من البنى الاجتماعية، تم تعديل معنى الموهبة وإعادة تنظيمه وإعادة تعريفه من خلال عملية تفسيرية جماعية (Borland, 1997; Lo & Porath, 2017). تم تسجيل أول استخدام معروف لكلمة موهوب في القرن السابع عشر وتم استخدامها لوصف الأفراد الذين يظهرون إنجازات استثنائية مرتبطة بالمواهب والقدرات الموهوبة (Robinson & Clinkenbeard, 2008). كان هذا هو المفهوم السائد للموهبة قبل ظهور التعليم الموهوب الحديث في القرن العشرين (Jolly, 2018; Lo & Porath, 2017). ويمكن العثور على مثال نموذجي في كتاب فرانسيس جالتون Francis Galton العبقرية الوراثية (١٨٦٩)، حيث خلص إلى أن التميز نتج إلى حد كبير عن الميراث الجيني ويجري وينتشر في العائلات. ورغم أن أعماله تعتبر اليوم مثيرة للاشمئزاز بسبب دلالاتها القوية على تحسين النسل والنخبوية، إلا أنها مع

ذلك بدأت عصرًا نظر إلى الموهبة باعتبارها موضوعًا يمكن معالجته علميًا وأثارت اهتمامًا بدراسة الفروق الفردية في الطرف الأعلى من الطيف [١]. وقبل المعالجة العلمية التي أجراها جالتون للموهبة (أي المساعي لاكتشاف أصل الموهبة بأساليب منهجية)، كانت مرتبطة بالألوهية والأساطير. وتدريجيًا، وبتأثير الثورة العلمية، أصبح من الممكن فهم الموهبة بمصطلحات أكثر تجريدية، مثل الاستعداد، والتصرف الحسي، والإفراط في الاستثارة، والقدرة المعرفية.

اليوم، يحمل مصطلح الموهوبين دلالات تربوية قوية. ويشار إليه عادة باعتباره فئة تعليمية ويعكس بناءاً معقدًا متعدد الأبعاد. ومن الواضح أن الفهم الجماعي لمصطلح الموهوبين قد تطور (وقد يقول البعض إنه أصبح أكثر ثراءً) بشكل كبير عما كان يعنيه في القرن السابع عشر. على سبيل المثال، تفترض الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين National Association for Gifted Children في الولايات المتحدة ما يلي:

يُعَد الأطفال موهوبين *gifted* [تم إضافة الخط المائل] عندما تكون قدراتهم أعلى بشكل ملحوظ من المعدل الطبيعي لعمرهم. وقد تتجلى الموهبة في مجال واحد أو أكثر مثل: المجال العقلي، أو الإبداعي، أو الفني، أو القيادي، أو في مجال أكاديمي خاص محدد مثل فنون اللغة، أو الرياضيات، أو العلوم.

في وقت مبكر من عام ١٩١٠، بدأ جاي ويبل Guy Whipple في استخدام مصطلح الموهوبين بطريقة القياس النفسي، وهو مفهوم أثر على الممارسات الشائعة لدينا اليوم (Jolly, 2007). وفي هذا الوقت أيضًا ظهر مصطلح الموهوبين لأول مرة في الكتب المدرسية التعليمية، واستخدم للإشارة إلى مجموعة من الطلاب ذوي إمكانات التعلم الأكبر مقارنة بأقرانهم (على سبيل المثال، Henry, 1920; Hollingworth, 1926; Stedman, 1924; Whipple, 1919). وفي عشرينيات القرن العشرين، اكتسب مصطلح الموهوبين أهمية أكبر في التعليم بعد أن قدم لويس تيرمان Lewis Terman مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (مراجعة لمقياس بينيه-سيمون)، والذي نشر فكرة التمييز بين إمكانات التعلم لدى الطلاب من خلال قياس الذكاء[٢]. وفي وقت لاحق، ومع تصاعد حركة التعليم الإلزامي التي أدت إلى زيادة الحاجة إلى تلبية الاحتياجات المتنوعة للطلاب المسجلين بشكل متزايد في التعليم العام (Davis et al., 2015)، ظلت الدلالات التربوية لمصطلح الموهوبين قائمة. فقد استُخدم هذا المصطلح على نحو تصنيفي منذ عشرينيات القرن العشرين بغرض التمييز بين مجموعة من الطلاب الذين

١ لهذا السبب، كان يُنسب إليه لقب "الجد المؤسس" لتعليم الموهوبين في العصر الحديث (Jensen, 2002; Stanley, 1976).

٢ أجرى تيرمان بحثًا طوليًا (على سبيل المثال، تيرمان Terman، ١٩٢٦؛ تيرمان وأودن Terman & Oden، ١٩٥٩) على مجموعة من الطلاب الذين شخصهم على أنهم موهوبون بناءً على معدل ذكاء قدره ١٤٠. [ملاحظة المحررين: قام تيرمان أيضًا، لأسباب أخرى، بتضمين عدد قليل من الطلاب ذوي الدرجات المنخفضة].

يُعرَّفون بأنهم أذكياء بشكل استثنائي، من ناحية القياس النفسي، والذين يحتاجون إلى تحفيز يتجاوز ما يمكن أن توفره المناهج الدراسية المرتبطة بالعمر (Stanley, 1976).

يواصل مفهوم الموهبة تطوره الرمزي اليوم. وتحت تأثير حركة التعليم الشامل inclusive education والبيئة الاجتماعية التي تزداد مساواة، بدأ المزيد من الباحثين في مجال تعليم الموهوبين في التشكيك في الآثار التربوية المترتبة على تصنيف حالة القياس النفسي على أنها موهوبة (على سبيل المثال، Borland, 2013; Lo & Porath, 2017; McBee, McCoach, Peters, & Matthews, 2012; Peters; 2016; Reis, 2003). ومن وجهة نظر تربوية، فإن التركيز القوي (ما بعد -post) الوضعي positivist على إيجاد عقل "موهوب حقًا" أمر مشكوك فيه وقد يحجب "كيف" و"متى" (Jackson, 2000; Porath, 2013; Rose, Daley, & Rose, 2011) في تلبية احتياجات التعلم المتقدمة التي لا توجد إلا عند أخذ سياق تعليمي معين في الاعتبار. علاوة على ذلك، تساءل الباحثون أيضًا عن الآثار الأخلاقية لتصنيف الطلاب إلى موهوبين مقابل أولئك الذين لم يتم تشخيصهم على هذا النحو، والذين غالبًا ما يوصفون بأنهم "غير موهوبين" (على سبيل المثال، Barab & Plucker, 2002; Borland, 2013; Matthews, Ritchotte, & Jolly, 2014; Sutherland, 2012). وبينما لا يزال الأمر ناشئًا، فإن التحول الكبير فيما يتعلق بالطبيعة الرمزية لـ "الموهوبين" واضح (Lo & Porath, 2017) . ويتضمن هذا التحول الحالي المزيد من التعقيد الذي ينطوي على الحساسية النظامية والممارسات الأخلاقية واعتبارات المساواة.

الموهبة باعتبارها معاملات شخصية: Giftedness as Person-In-Situ Transactions

في بداية القرن الحادي والعشرين، ظهر خطاب يصور الموهبة ككيان يعتمد على السياق (على سبيل المثال، Barab & Plucker, 2002; Dai, 2017; Hymer, 2012; Lo & Porath, 2017; Plucker & Barab, 2005). وبالمقارنة مع وجهات النظر التقليدية التي تعتبر الموهبة كيانًا قائمًا بذاته (أي الظروف المسبقة التي تنتظر التشخيص المناسب)، فإن الخطاب النامي يصور الموهبة على أنها ناشئة ومحددة وديناميكية. وتوافقًا مع هذا الخطاب، تم تحديد الموهبة على أنها، على سبيل المثال، "التمييز الناشئ emerging excellence" (Plucker & Barab, 2005, p. 206)، و"المعاملة التفاعلية المثلى بين الفرد وبيئته" (Lo & Porath, 2017, p. 352)، والمعاملات الوظيفية بين الشخص والموقع functional person-in-situ transactions (Barab & Plucker, 2002)، وكلها تتناول أهمية العملية process والسياق context.

كما لاحظ بلاكر وباراب Plucker and Barab (٢٠٠٥) ، فإن النظرة المعاملاتية transactional view للموهبة تسلط الضوء على التدفقات الديناميكية

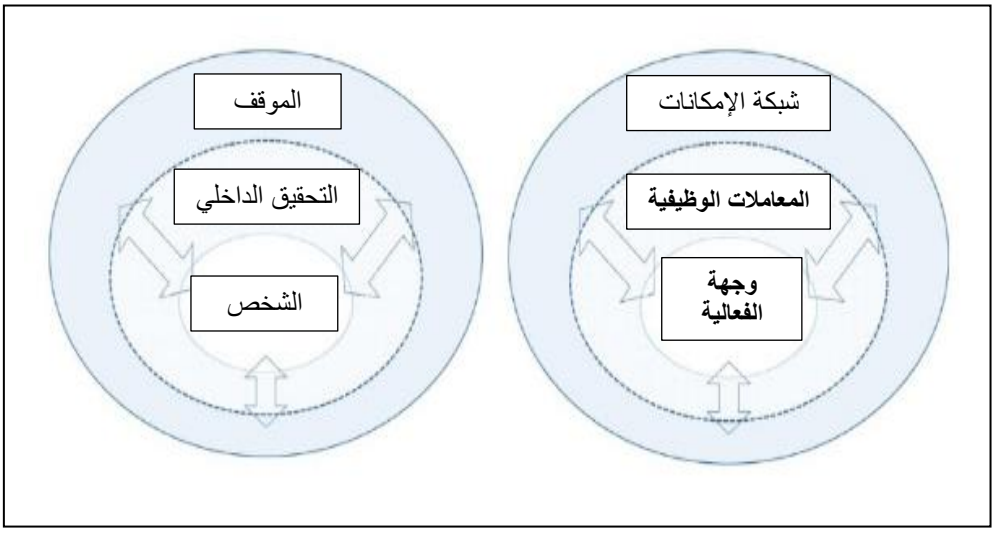
والطبيعة العلائقية بين الشخص والسياق الذي يقع فيه. هذا التركيز الأساسي على البحث في التفاعل الديناميكي بين الفرد والبيئة يرفض وجهة نظر اختزالية تقليدية تفكر في "الأشخاص والمواقف كمتغيرات مستقلة" (Snow, 1992, p. 19) وتعتمد تفكيرًا منهجيًا يحدد الأشخاص في المواقف كأنظمة متكاملة حيث يتم تسليط الضوء على التفاعلات (Bunge, 2000; Davis et al., 2015; Lo & Porath, 2017; Wan, 2011; Ziegler & Stoeger, 2017). وعندما يتم تحديد الموهبة على أنها معاملات بين الأشخاص في الموقع أو الموقف، فإن العوامل الشخصية والعوامل السياقية والعوامل المرتبطة بديناميكيات الأشخاص في الموقع يجب اعتبارها جميعًا أجزاءً علائقية من كل متكامل يساهم في تكوين الموهبة (Barab & Plucker, 2002; Barab & Roth, 2006; Lo & Porath, 2017). وببساطة، تحدث المعاملة الوظيفية عندما يدرك الفرد ويحافظ على ويحسن تصرفاته وقدراته وفقًا للمعايير التي وضعها المجتمع في وقت معين. وعند استخدام موزارت Mozart كمثال، لا شك في وجود تصرفه وقدراته الموسيقية الاستثنائية. ومع ذلك، لم يكن ليتمكن من تنفيذ تصرفه وتطوير قدرته على تحقيق مثل هذا التميز بدون سياق يوفر الظروف المواتية (على سبيل المثال، وقت / مكان يقدر الفنون تقديرًا عاليًا) لتطوير تصرفه / قدرته الموسيقية. وبالمثل، لسنا قادرين على معرفة ما كان بإمكان موزارت تحقيقه لو كان قد ولد، على سبيل المثال، في منغوليا. ولكننا نستطيع أن نجزم بأنه لم يكن ليُصبح موزارت الذي نعرفه اليوم. وفي الوقت نفسه، نستطيع أن نتصور أن قدراته وميوله الأخرى كانت لتنشأ أو ربما كانت لتنشأ عن الفرص التي كانت منغوليا توفرها له.

يوفر علم النفس البيئي Ecological psychology أرضًا خصبة لهذه المدرسة الفكرية الجديدة. حيث يتناول علم النفس البيئي James Gibson، الذي أسسه جيمس جيبسون، أهمية فهم حدوث فعل (على سبيل المثال، التعلم) في نظام من منظور علائقي (Barab & Plucker, 2002). وهذا يعني أن الفعل لا يمكن أن يحدث إلا إذا أدرك الفرد (أو تم إجباره على إدراك) سمات معينة للبيئة توفر إمكانيات الفعل. على سبيل المثال، يمكن للكائنات الحية التي لديها القدرة على السباحة (مثل الأسماك) أو القدرة على تعلم السباحة (مثل البشر) السباحة في بركة المياه؛ ويمكن للأفراد الذين لديهم القدرة والنية لفتح الباب أن يديروا مقبض الباب. وهناك مصطلحان، وهما الإمكانية affordance والفعالية effectivity، يشكلان أهمية مركزية لفهم الطبيعة المتكاملة للأشخاص في المواقف. تتناول الإمكانات إمكانيات العمل التي توفرها البيئة وتقدمها وتوفرها (EJGibson, 2000; Gibson, 1979, 1986; Young, Depalma, & Garrett, 2002). وفي اللغة اليومية، غالبًا ما تُضاف إلى الإمكانات لاحقة -"able"لمعالجة القيمة الوظيفية للبيئة، مثل التل "القابل للتسلق climbable"، والسلم "القابل للصعود steppable"، وما إلى ذلك (Pufall & Dunbar, 1992; Warren, 1984). وعلى نحو متبادل، فإن الفعالية هي سلوكيات يمكن للفرد إنتاجها من أجل تحقيق

إمكانات العمل (Barab & Roth, 2006; Chemero, 2003; Greeno, 1994; Shaw, Turvey, & Mace, 1982).

في الأساس، يتم تحديد الإمكانات affordances والفعاليات effectivities بشكل متبادل بطبيعتها (انظر الشكل ١ لتوضيح ذلك). بالنسبة للمعلمين، من أجل إشراك الطلاب في تنفيذ فعالياتهم (على سبيل المثال، القدرات الأكاديمية)، يحتاجون إلى استحضار الانسجام والتناغم المناسبين مع الإمكانات (على سبيل المثال، فرص الإثراء) لبيئة المدرسة بين الطلاب (Barab & Roth, 2016). وأوضح باراب وبلوكر (Barab & Plucker, 2002) أن "مسؤولية المعلم هي إنشاء سياقات للتعلم تدعم الأفراد في أن يصبحوا أكثر مهارة في العمل كجزء من أنظمة متعددة" (ص ١٧٥). إن تبني فكرة إنشاء سياق ذكي ينسجم مع مجموعة أكبر من الفرص ويعزز التميز الناشئ له آثار كبيرة على ممارسات التدريس.

على مستوى المناهج الدراسية، من الضروري لقادة التعليم وصناع السياسات خلق بيئة تعليمية تعكس الاحتمالات المتزايدة التي يوفرها مجتمعنا المتطور (Plucker, McWilliams, & Guo, 2017). لقد تحدث الإصلاح التعليمي الذي حدث في كولومبيا البريطانية، كندا (British Columbia Ministry of Education, 2015)، عن الجهود المبذولة لجعل التعليم العام أكثر موهبة. على سبيل المثال، يعالج الإصلاح الكفاءات الأساسية (على سبيل المثال، التواصل والتعاون والتفكير النقدي والإبداعي والمهارات الاجتماعية والعاطفية) التي يحتاجها الطالب من أجل الانتقال الناجح إلى مرحلة البلوغ الوظيفية وتطوير مهارات التعلم مدى الحياة. على سبيل المثال، يتميز الإصلاح في كولومبيا البريطانية أيضًا بمهارات الترميز/البرمجة التي أصبحت ذات صلة متزايدة بالجيل الحالي من المواطنين الرقميين (McWilliams & Plucker, 2014; Plucker, McWilliams, et al., 2017; Prensky, 2001). والأمر الأكثر أهمية هو أن الإصلاح يسعى إلى إنشاء نظام مفتوح يعترف بأشكال متعددة من الذكاء والمواهب ويقدرها ويشجع على تطويرها. ومن الممكن أن يصبح النظام المدرسي أكثر شمولاً عندما يوفر ويدعم تطوير مسارات متعددة، حيث يتم تشجيع المزيد من الأفراد في النظام على الشروع في عملية تعليم الموهبة gift-ed process (أي معاملات شخصية في الموقف person-in-situ transactions) تسلط الضوء على ذكائهم ومواهبهم ونقاط قوتهم أو اهتماماتهم الفريدة أو الاثنين معاً. وبعبارة عامية، من المحتمل أن يتم الاعتراف بمزيد من الأفراد باعتبارهم "فائزين" في نظام مفتوح.



الشكل ١. الطبيعة الديناميكية للمعاملة التي تتم بين شخص وآخر.

وبالمثل، على مستوى المدرسة، يمكن لمدير المدرسة أن يخلق بيئة مرنة وغنية بالموارد تتيح للطلاب استكشاف اهتماماتهم التعليمية والحفاظ عليها. وكما ذكر هيرتزوج Hertzog (٢٠١٧)، "نظرًا لأن المواهب المحتملة تحتاج إلى رعاية وتطوير لدى الأطفال الصغار، فإن المعلمين يتحملون مسؤولية التفكير وخلق بيئات مثالية لتنمية المواهب عن عمد" (ص ٢٢٠). ويوفر نموذج الإثراء على مستوى المدرسة لرينزولي وريس Renzulli and Reis (١٩٨٥) (انظر أيضًا رينزولي Renzulli ٢٠٠٨) مثالاً جيدًا لتنمية المواهب في بيئة مدرسية شاملة.

في نموذج الإثراء على مستوى المدرسة schoolwide enrichment model، يعمل قادة المدرسة والمعلمون كفريق واحد ويسعون جاهدين لخلق بيئة غنية من خلال (١) تقييم البروفيلات الفريدة للطلاب من حيث الذكاء والمواهب واهتمامات التعلم (على سبيل المثال، باستخدام "ملف إنجاز المواهب الإجمالية Total Talent Portfolio" التي طورها بورسيل ورينزولي Purcell and Renzulli ١٩٩٨) و (٢) توفير استمرارية لفرص التعلم (على سبيل المثال، الفصول الدراسية العادية، ومجموعات الاهتمامات) التي تعالج التنوع (الأنواع والمستويات) في القدرات.

ولمعالجة أهمية الإمكانات على مستوى الفصل الدراسي، يمكن وينبغي بناء الفصل الدراسي بطريقة غنية وملائمة للمواهب بحيث يصبح سياقًا ذكيًا يوفر فرصًا للاستكشاف والاكتشاف والتعبير عن الأفكار (Curtis & Carter, 2003; Heard & McDonough, 2009; Helm, Beneke, & Steinheimer, 1998) الضرورية للطلاب لمزيد من تطوير مواهبهم ومهاراتهم. وبالتالي، فإن السياق الذكي smart context هو فصل دراسي ثري جسديًا وماديًا وفكريًا وتعليميًا بحيث يثير الطلاب

ويشركهم. وباستخدام لغة نهج ريجيو إميليا Reggio Emilia approach، يعمل الفصل الدراسي كمعلم ثالث عندما "يستمع" إلى الطلاب (Edwards, Gandini, & Forman, 2011) ويستجيب بفرص التعلم الأصيلة التي تعزز المعاملات (Dewey, 1938). ويمكن للقراء الباحثين عن الإلهام لرفع مستوى إمكانيات الفصل الدراسي الرجوع إلى مقال هيرتزوج Hertzog (٢٠١٧) حيث تم تقديم مجموعة واسعة من أفكار "التجديد makeover" (على سبيل المثال، إنشاء بيئة معززة ثرية وجمالية، ودمج التعلم القائم على الاستقصاء) لمساعدة المعلمين على تحويل الفصل الدراسي التقليدي إلى حضانة للمواهب.

الموهبة كعملية معايشة: Giftedness as a Lived Process

على مدى القرن الماضي، تبنى المعلمون والباحثون في مجال تعليم الموهوبين بشكل جماعي وجهة نظر تحققية verificational view ترى أن الموهبة هي حالة يمكن التحقق منها، أي وجهة نظر ثابتة تعتبر الموهبة كيانًا entity قائمًا بذاته لا ينطبق إلا على بعض الأفراد (Lo & Porath, 2017; Ziegler & Stoeger, 2017). وكما قال هولينجورث Hollingworth (1938) (١٩٣٨)، أحد رواد تعليم الموهوبين في العصر الحديث، "قبل أن نتمكن من تعليم العبقري، يجب أن نكتشفها في مرحلة الطفولة" (ص ٣٠٦). ومن المناسب أن تعكس مفاهيم "الاكتشاف discovery" و"في مرحلة الطفولة" وجهة نظر تحققية قوية متجذرة في التقاليد الوضعية وما بعد الوضعية positivist and post-positivist traditions. وبفضل زيادة دراسات القياس النفسي في العقود التالية، ارتبطت الموهبة بالنظرة الفطرية والحصرية، وكلاهما يتحدث عن التوجه نحو العقلية الثابتة fixed-mindset orientation في فهم الطبيعة النمائية للإمكانيات والإمكانات الإنسانية (Dweck, 2006; Tirri, 2016).

تدريجيًا، يتبنى عدد متزايد من المعلمين والباحثين وجهة نظر معاملاتية transactional view ترى الموهبة كمعاملات شخصية في الموقف person-in-situ transactions (أي كيانات قائمة على العملية process-based entities بدلاً من كيانات قائمة على الشخص person-based entities). تم تحويل المهمة الأساسية لتعليم الموهوبين من تحديد القلائل المحدودين لخدمات التربية الخاصة إلى تعزيز عملية تحقيق يمكن للمرء أن يعيش من خلالها موهبته. وتتحدث هذه الأيديولوجية التي تركز على العملية بشكل طبيعي عن التوجه نحو عقلية النمو growth-mindset orientation (Dweck, 2006; Tirri, 2016) من حيث أنها تسلط الضوء على الطبيعة المحتملة والمتنامية للإمكانات الانسانية. لذلك، يتم تصور الموهبة على أنها عملية معاشة يمكن التفكير فيها وفحصها بشكل تكويني. وفي ضوء هذه النظرة، تصبح الموهبة أيضًا "هدفًا تربويًا يمكن للجميع تحقيقه بدلاً من تنبؤات قابلة للقياس للبعض" (Lo & Porath, 2017, p. 345).

كما ذكرنا في القسم السابق، فإن أبعاد تنمية المواهب تتوقف على الإمكانات affordances التي يوفرها سياق التعلم. ومع ذلك، فإن الإمكانات وحدها لا تكفي لبدء واستدامة عملية التنفيذ. ولكي يتمكن الطالب من تحقيق إمكانيات أي عمل أو إجراء أو فعل، يحتاج إلى أن يكون على دراية (أو مطلعًا) على إمكانيات العمل في سياق التعلم بالإضافة إلى مجموعة فعالياته ونقاط قوته (Barab & Plucker, 2002). وكما لاحظ تورفي وشاو (Turvey & Shaw, 1995)، فإن المعاملات الناجحة بين الأشخاص في الموقف تتوقف على كيفية إدراك الأفراد للفرص البيئية وردود أفعالهم تجاهها. لذلك من المهم للمعلم أن يطلع الطلاب ليس فقط على فرص التعلم ولكن أيضًا على إمكاناتهم في الاستجابة لهذه الفرص (أي المعرفة الذاتية self-knowledge). لقد أوضح لو (Lo, 2014) الدور المهم الذي تلعبه المعرفة الذاتية في إحداث أفعال نموذج LINK (أي المعرفة المستحثة بالتصنيف والتسميات Label-INduced-Knowledge). وقد درس لو Lo تأثيرات التصنيف بين الطلاب ذوي الاستثناءات ووضح كيف يمكن لوصف المعرفة الذاتية المصممة جيدًا أن يساعد الطلاب على تطوير سلوكيات تكيفية إيجابية (مثل المناصرة، وتحديد الأهداف، والتنظيم الذاتي). وقد ركز نموذج المعرفة المستحثة بالتصنيف والتسميات LINK على دور بناء يمكن للمعلم أن يتبناه في ترجمة المعرفة الذاتية إلى أفعال قوية. وهذا يعني أنه أكثر من خلق سياق تعليمي غني، يجب على المعلم أيضًا أن يسعى جاهداً لتعزيز المعرفة الذاتية بين المتعلمين فيما يتعلق بقدراتهم واستعداداتهم ومهاراتهم النامية والقابلة للتطوير. وعلى نفس المنوال، ناقشت فوجارتي Fogarty (٢٠٠٨) أهمية أن يكون المعلمون على دراية بأحدث المعارف المتعلقة بالإمكانات الفكرية/التعلمية وخلق مناخ في الفصل الدراسي يحفز تنوع الإمكانات الإنسانية ويعزز المعرفة الذاتية. وعلى حد تعبيرها، ترى فوجارتي يمكن للفصل الدراسي الصديق للذكاء intelligence-friendly classroom أن يعمل بمثابة "دليل رفيق مهتم ويقظ لعقل كل طفل فيه" (ص ١٤٣). على سبيل المثال، نظرية جاردنر المتطورة للذكاءات المتعددة theory of multiple intelligences (٢٠٠٦)، والذكاء الناجح successful intelligence لستيرنبرج Sternberg (١٩٩٦)، والمجالات الأساسية للفعالية الإنسانية foundational domains of human effectivities لداي Dai (٢٠١٧)، ونظرية فويرشتاين حول قابلية التعديل المعرفي البنيوي (انظر فويرشتاين، راند، هوفمان، وميلر Feuerstein, Rand, Huffman, & Miller, 1980 ١٩٨٠)، ونظريات مختلفة تستغل المجالات الأخلاقية والاجتماعية والعاطفية للذكاء (على سبيل المثال، كولز Coles ١٩٩٨؛ جولمان Goleman ١٩٩٥). وقدمت جميعها فهمًا كبيرًا لطبيعة وتطور الإمكانات والقدرات الانسانية. على سبيل المثال، شهد مركز ومدرسة تشيرشل Churchill Center and School بولاية ميسوري زيادة في مشاركة الطلاب وملكيتهم للتعلم بعد أن شارك الطلاب من ذوي صعوبات التعلم في مؤتمر إزالة الغموض المصمم لمساعدتهم على اكتساب فهم عميق لنقاط القوة والضعف لديهم في الفصل الدراسي وإزالة الغموض عن المصطلحات الطبية المرتبطة بظروف التعلم الخاصة بهم (Elfrink, 2008).

بالإضافة إلى تنمية المعرفة الذاتية بالقوى الشخصية بين الطلاب، تناول الباحثون أيضًا المكونات الاجتماعية والعاطفية (على سبيل المثال، الدافع والمثابرة) التي يمكن أن تساعد في ترجمة المعرفة الذاتية إلى تحقيق. على سبيل المثال، ناقشت دي رويتر de Ruyter (٢٠٠٣) أهمية مساعدة الطلاب على بناء مُثُل/أهداف واقعية واستخدامها كمساعدات للتجول navigation aids. وقد عرّفت دي رويتر المُثُل ideals بأنها "تميزات مُتخيلة imagined excellence" (ص ٤٦٧) لم تتحقق بعد. وعلى حد تعبيرها، "يجب أن يتضمن التعليم العديد من المُثُل الجديرة بالاهتمام التي يمكن للأطفال الالتزام بها بالإضافة إلى التفكير النقدي في الطرق التي يلتزم بها الناس ويحاولون تحقيقها" (de Ruyter, 2003, p. 467). وعلى نحو مماثل، انطلاقاً من نظرية تقرير المصير self-determination theory التي وضعها رايان وديسي Ryan and Deci (٢٠٠٠) ، سلط أفيرام وأسور Aviram and Assor (٢٠١٠) الضوء على شكل من أشكال التعلم القائم على الاهتمامات، حيث يتم تشجيع الطلاب على التعبير عن اهتماماتهم الحقيقية، وإعطاؤهم خيارات تتناسب مع اهتماماتهم، وتزويدهم بفرص التعلم التي تعزز وتنمي تنمية "الأهداف والاهتمامات الشخصية القائمة على التأمل والاستكشاف" (ص ١٢١).

علاوة على ذلك، يجب على المعلمين النظر في بعض المكونات المعرفية التي يمكن أن تساعد الطلاب على مراقبة / التقدم من خلال عملية تحقيق. ويمكن أن يكون توفير نماذج الحياة استراتيجية عامة جيدة للطلاب (Betts, Kapushion, & Carey, 2016; Kingore, 2001; Lo, 2014; Vidergor, 2015) للتفكير في الديناميكيات والطوارئ التي تنطوي عليها عملية تحقيق الموهبة. ومن خلال تشجيع دراسات الحالة المتعمقة لكتب وأفلام السيرة الذاتية التي تركز على شخصيات بارزة في مجالات الاهتمام، يمكن للطلاب فهم أفضل لكيفية تطوير الموهبة من خلال تجارب الحياة. ومن خلال القيام بذلك، يساعد الفهم الأفضل للديناميكيات الإجرائية بدوره الطلاب على التفكير بشكل معرفي في عملية "تعليم-الموهبة gift-ed" الخاصة بهم.

في الختام، نرى أن الموهبة هي حالة من تحقيق الذات تعتمد على المكونات المعرفية والاجتماعية والعاطفية والمعرفية العليا للقدرة على التصرف. ونحن نتفق مع ديردن Dearden (١٩٨٣)، الذي لاحظ ذات مرة: "أعتقد أنه مع التطور الفكري كما هو الحال مع أي نوع آخر من التطور، يمكن تقدير طبيعة المراحل المبكرة بشكل أفضل من خلال النظر إلى الإنجاز النهائي" (ص ٢١٤). ومن خلال تبني فكرة الموهبة كعملية معايشة، يُصبح المعلم المطلع محفزًا يساعد الطلاب على إدراك إمكانيات العمل والتصرف التي يوفرها سياق التعلم من خلال تحفيز دوافعهم وقدرتهم على التصرف.

من الخطاب إلى الممارسات:

إعادة تصور مفهوم الموهبة:

في هذه المقالة، تتبعنا تطور الخطاب الناشئ حول الموهبة وبعض التحولات المفاهيمية في تعليم الموهوبين (انظر الجدول ١ للحصول على ملخص). أولاً، تأملنا في طبيعة الموهبة باعتبارها بناء اجتماعيًا باستخدام منظور تفاعلي رمزي ووضحنا التطور الجدلي للمعاني الجماعية للموهبة. اليوم، ابتعدت المفاهيم الناشئة عن الموهبة عن وجهة نظر ثابتة ترى الموهبة كحالة فطرية مستقرة وثابتة وتعكس بشكل متزايد المزيد من التعقيد والانعكاسية. ثانيًا، تناولنا الترابط المتبادل بين الفرد والسياق عندما يتعلق الأمر بمساعدة الطلاب على إدراك موهبتهم. ومن خلال تحديد الموهبة كمعاملات وظيفية بين الشخص والموقف Functional person-in-situ transactions، أكدنا على أهمية بناء سياق تعليمي محفز يوفر الفرص للطلاب لاستكشاف قدراتهم الفريدة ومواهبهم ونقاط قوتهم واهتماماتهم والحفاظ عليها. ثالثًا، أكدنا على توجه النمو ووضحنا أهمية النظر إلى الموهبة باعتبارها كيانًا قائمًا على العملية يتجسد في فرص التنمية المختلفة. لقد اقترحنا على المعلمين بذل الجهود لتحفيز الأفعال الوكيلة agential actions، مثل تحفيز المعرفة الذاتية وتنمية الأهداف الشخصية بين الطلاب. وباختصار، فإننا نعتبر الموهبة كيانًا قائمًا على العملية يتعلق بجميع الأفراد، والمعاملة transaction (T) لهذه الموهبة تقع في سياق contextاجتماعي ثقافي (C)، وتحفزها الوكالة agencyالفردية (A)، وتتراكم من خلال التنمية developmentالتدريجية (D). وبهدف دعوة المزيد من المناقشة، سنقدم ملخصًا لمفهومنا للموهبة في ضوء إطار T:CAD، يليه مقارنة ببعض النماذج المعاصرة للموهبة.

الجدول ١. مقارنة بين الخطاب السائد والخطاب الناشئ حول الموهبة.

	أيديولوجية مبنية على الشخص	أيديولوجية مبنية على العملية
فهم الموهبة	جودة فطرية ثابتة نسبيًا، وتخص نسبة صغيرة فقط من الطلاب.	عملية تحقيق ديناميكية، مناسبة لجميع الطلاب.
المشروع الأساسي	**التعريف**: يعتمد على القياسات النفسية، مع التركيز على اكتشاف العقول الصحيحة من خلال القياسات.	**المعاملة**: مدفوعة بعلم النفس البيئي، مع التركيز على تمييز الطبيعة العلائقية بين الفرد والبيئة.
الأهمية التربوية	التعليم للموهوبين	التعليم الموهوب
القيم المنعكسة	الحصرية والنخبوية	الشمولية والمساواة

مفهوم T:CAD للموهبة:

إن الموهبة، استناداً إلى منظور التعامل transacted entity، تُعَد كياناً متبادلاً في بروفيل موهبة الفرد. إنها تطور تدريجي مدعوم بتفاعل الفرد مع بيئته. وتتحدث الموهبة عن موهبة طبيعية موجودة في أشكال من الإمكانات البشرية (مثل الميول والقدرات

والذكاءات وأشكال التميز) التي يمكن تنشيطها وتصبح فعالة في سياق اجتماعي ثقافي معين من خلال التوجيه والتمارين. ومن الناحية الاجتماعية الثقافية، قد تحظى الموهبة بتقدير أكبر في وقت وسياق معينين، وعلى العكس من ذلك، قد لا تحظى الموهبة بالتقدير الكافي أو يتم إخفاؤها في وقت وسياق معينين. ويعتمد تحقيق الموهبة على أفعال يقوم بها الوكلاء تؤدي إلى تحقيق الذات. وبالتالي، فإن التحقق من صحة الموهبة يجب أن يشمل الأهمية الشخصية. ومع ذلك، فإننا ندرك أيضاً أن الاعتبار المفصّل جيداً للموهبة قد يدعم أو يوسع معايير التميز التي يحددها المجال الاجتماعي الثقافي.

ولتوضيح مفهوم T:CAD للموهبة بشكل أكبر، سنضعه في مقابل نموذجين معاصرين آخرين (انظر الجدول ٢)، وهما النموذج المتمايز للموهبة والتفوق differentiated model of giftedness and talent (من الآن فصاعدًا النموذج المتمايز للموهبة والتفوق DMGT) من (Gagné, 2004, 2017) ومفهوم الحلقات الثلاث للموهبة Three-Ring Conception of Giftedness (من الآن فصاعدًا الحلقات الثلاث3-Ring من Renzulli, 1978, 2005).

الجدول ٢. مقارنة بين مفاهيم نموذج النموذج المتمايز للموهبة والتفوق DMGT ونموذج الحلقات الثلاث 3-Ring ونموذج T:CAD للموهبة.

	هبة طبيعية	**الذات**	**أداء استثنائي**
النموذج المتمايز للموهبة والتفوق	المواهب		جوانب التفوق
نموذج الحلقات الثلاث 3-Ring			الموهبة
نموذج المعاملات: السياق والوكالة والتنمية T:CAD	المواهب	الموهبة	التميز

ملحوظة: DMGT = النموذج المتمايز للموهبة والتفوق.

فيما يتعلق بمفهوم الموهبة، فإن نموذج المعاملات: المعاملات: السياق والوكالة والتنمية T:CAD يشبه النموذج الموصوف في النموذج المتمايز للموهبة والتفوق DMGT حيث يشير كلاهما إلى تنوع الإمكانات الإنسانية ويتناول أهمية السياق والتنمية. ومع ذلك، يختلف نموذج المعاملات: السياق والوكالة والتنمية T:CAD والنموذج المتمايز للموهبة والتفوق DMGT بشكل كبير في تركيزهما التعليمي. في حين يتبنى النموذج المتمايز للموهبة والتفوق T:CAD تفكيرًا شاملاً يقترح أن كل طالب يمكن ويجب أن تُتاح له الفرص ليصبح "موهوبًا"، يقترح نموذج النموذج المتمايز للموهبة والتفوق DMGT حدًا أدنى (أي ١٠٪) يعكس تفكيرًا فئويًا ويقتصر النموذج على تعليم شريحة صغيرة من طلابنا.

فيما يتعلق بمفهوم الموهبة، ينظر كل من نموذج المعاملات: السياق والوكالة والتنمية T:CAD ونموذج الحلقات الثلاث 3-Ring إلى الموهبة باعتبارها كيانًا قائمًا على العملية ويؤكدان على أهمية الوكالة الفردية (مثل الدافع في 3-Ring والمعرفة

الذاتية في نموذج المعاملات: السياق والوكالة والتنمية T:CAD). ومع ذلك، يحدد نموذج المعاملات: السياق والوكالة والتنمية T:CAD الموهبة كحالة من تحقيق الذات حيث يتم النظر في الأهمية الشخصية، في حين يحدد نموذج الحلقات الثلاث 3-Ring الموهبة كإنجازات استثنائية تتضمن الأهمية الاجتماعية (أي يجب أن تدعم أو توسع معايير المجال المحددة). على هذا النحو، تعتبر الموهبة في نموذج المعاملات: السياق والوكالة والتنمية T:CAD قابلة للتحقيق من قبل جميع الأفراد ويتم الحكم عليها بناءً على التأمل الشخصي بينما تعتبر الموهبة في3-Ring قابلة للتحقيق بين الأفراد الذين يمتلكون قدرة أعلى من المتوسط (أي أعلى ١٥٪ إلى ٢٠٪) ومبدعين.

علاوة على ذلك، ربما لاحظ القراء الاختلاف (أو عدم الاختلاف) بين مفهوم التميز في نموذج المعاملات: السياق والوكالة والتنمية T:CAD ومفهوم "المواهب" في نموذج التمايز للموهبة والتفوق DMGT. وفي حين أن نموذج المعاملات: السياق والوكالة والتنمية T:CAD والنموذج المتمايز للموهبة والتفوق DMGT متشابهان من حيث أنهما يتوافقان مع أفكار خصوصية المجال وندرة الانتشار، إلا أنهما يختلفان عمليًا في كيفية تعريف الأداء الاستثنائي. في تعريف الأداء الاستثنائي، يقترح النموذج المتمايز للموهبة والتفوق DMGT اعتبار أفضل ١٠٪ في كل مجال مواهب (بما يتوافق مع عتبة الموهبة البالغة ١٠٪). ومع ذلك، يتبنى نموذج المعاملات: السياق والوكالة والتنمية T:CAD تفكيرًا أكثر طبيعية ويقترح استخدام معايير توافقية اقترحها علماء النفس الاجتماعي (انظر، على سبيل المثال، مفهوم أمابيلي Amabile (١٩٩٦) للتقييم التوافقي ومفهوم سيكزينتمهالي لحراس البوابة notion of gate keepers Csikszentmihalyi ٢٠١٤).

لا شك أن هذه المقارنة لا ترقى إلى مستوى المراجعة الشاملة وتستحق مزيدًا من التطوير. على سبيل المثال، لم ندرج بعض المفاهيم الرئيسية الأخرى للموهبة[٣] التي أثرت أيضًا على ممارسات تعليم الموهوبين المعاصرة. وفي حين نعتقد أن مثل هذه المراجعة المنهجية الشاملة ذات قيمة للمجال، إلا أنها تتجاوز نطاق هذه المقالة. ومع ذلك، من خلال تقديم مقارنة موجزة هنا، نأمل ليس فقط في إلقاء الضوء على منظورنا المعاملاتي ولكن أيضًا الحد من بعض مغالطات التشابك الموجودة المرتبطة باستخدامات الكلمات المختلطة (على سبيل المثال، استخدام الموهبة) في مجالنا (Plucker, Rinn, & Makel, 2017).

إعادة توجيه تعليم الموهوبين:

من التفكير الجوهري إلى التفكير الشامل:

٣ مثل نموذج WICS لستيرنبرج Sternberg (٢٠٠٣)، ونموذج GRACE لهايمر Hyme (٢٠١٢) لإنشاء المواهب، ونموذج CED لداي وورينزولي Dai and Renzulli (٢٠٠٨)، ونموذج أكتيوتوب Actiotope لزيجلر Ziegler (٢٠٠٥) للموهبة، على سبيل المثال لا الحصر.

كما رأينا، على مدى القرن الماضي، تأثر تعليم الموهوبين بشدة بالدراسات النفسية القياسية وتبنى أيديولوجية التعريف. وفي ظل نظام المعنى المتميز هذا، تم تصور الموهبة على أنها حالة فطرية ومستقرة نسبيًا تنتمي إلى جزء صغير فقط من الطلاب. انطلاقًا من هذا الاعتقاد، عكس تعليم الموهوبين، بشكل جماعي، تفكيرًا جوهريًا وتعرض لانتقادات لتعزيز النخبوية وترسيخ الفجوات الاجتماعية المحتملة (Borland, 1997, 2013; Dai & Renzulli, 2008; Ziegler & Stoeger, 2017).

في إطار منظور اجتماعي ثقافي، يعالج التعليم الموهوب التفاعلي اعتماد تطوير المواهب على السياق ويعترف بالإمكانات البشرية المتنوعة التي شكلت مجتمعنا المتطور اليوم (Barab & Plucker, 2002; Hymer, 2009, 2012; Kornhaber, Krechevsky, & Gardner, 1990; McWilliams & Plucker, 2014; Plucker, McWilliams, et al., 2017) وبالتالي، يؤيد التعليم الموهوب التفاعلي تفكيرًا شاملاً يقدر ويحتفل بالإمكانات البشرية المتنوعة والمتنوعة في التصرفات والقدرات والذكاءات والمواهب. وكما زعم هيمر Hymer (٢٠١٢)، "تنمو المواهب والهبات (جوانب التفوق) Gifts and talents وتُخلق في استجابة الفرد وتفاعله مع بيئته المادية والاجتماعية والفكرية" (ص ١١١). ومن خلال التعامل مع هذه الطبيعة التفاعلية بين المتعلم وبيئة التعلم، يتحول التركيز في تعليم الموهوبين إلى مساعدة جميع الطلاب على إدراك مواهبهم وممارسة هذه المواهب من خلال توفير سياق ذكي لهم حيث تتوافر فرص وفيرة لتفعيل مواهبهم وممارستها وتطويرها والتحول إلى "تعليم الموهبة gift-ed". وبعبارة أخرى، يتوسل تعليم الموهوبين التفاعلي إلى المعلمين لتصور المدارس ليس فقط باعتبارها سياقًا للتعلم ولكن أيضًا سياقًا لتنشئة المواهب context for talent socialization – كمكان حيث يمكن للطلاب أن يتعرفوا على الأشكال المتعددة للإمكانات والجهود البشرية ويقدروها.

من البرمجة المنفصلة إلى البرمجة التكاملية:

تماشياً مع التفكير الأساسي، تم ممارسة برمجة الموهوبين بطريقة ثنائية. تم التركيز في تصميم وتنفيذ خدمات التعليم للموهوبين على تلبية احتياجات القلة المختارة. ونتيجة لذلك، تم اعتبار التعليم للموهوبين وحدة منفصلة فيما يتعلق بالتعليم العام في النظام المدرسي (Dai & Chen, 2013; Ziegler & Vialle, 2017).

بالتوافق مع نظريات النمو (على سبيل المثال، فيجوتسكي Vygotsky ١٩٧٨)، فإن التعليم الموهوب الذي يركز على المعاملات Transaction-focused gifted education يفضل أسلوب برمجة أكثر تكاملاً يتحدث عن الطبيعة المستمرة والمرنة للنمو. أولاً، يعزز إدراج الأساليب المضمنة في التنمية من أجل الاستجابة لمجموعة من الإمكانات النمائية وتشجيع عقلية النمو في بيئات التعليم العام. على سبيل المثال، يؤكد النموذج الرباعي للإبداع Four C الخاص بـ بيجيتو وكوفمان (Beghetto& Kaufman, 2010, 2014)، والمنهج الموازي لتوملينسون وآخرون Tomlinson

et al. (2009) Parallel Curriculum (انظر أيضًا Tomlinson ٢٠١٤)، ونموذج المتعلم المستقل الخاص بـ بيتس وآخرون .Betts et al ٢٠١٦) على أهمية دعم نمو الطلاب من خلال الدعم وتوفير ملاحظات وتغذية راجعة مشجعة للنمو. ثانيًا، وتم مناقشته أيضًا بالنسبة للبرمجة الاستباقية لمعالجة احتياجات التعلم والاستعداد التي قد تتجاوز سقف الخدمات التي يمكن للمعلم تقديمها في بيئة الفصل الدراسي العادية. على مستوى المدرسة، على سبيل المثال، حث بيترز وإرستاد وماثيوز Peters, Erstad, and Matthews (٢٠١٧) وجونسن وباركر وفرح Johnsen, Parker, and Farah (٢٠١٥) على تنفيذ إطار الاستجابة للتدخل (انظر المركز الوطني للاستجابة للتدخل National Center on Response to Intervention ٢٠١٠) لمراقبة نمو الطلاب وتحديد احتياجات التعلم المتقدمة. وبالمثل، اقترح تريفينجر ويونغ وناساب وويتيج Treffinger, Young, Nassab, and Wittig (٢٠٠٤) نهجًا لمستويات الخدمات يتبنى مبادئ التصميم الشامل للتعلم (انظر دي إتش روز وماير وسترانجمان ورابولت D. H. Rose, Meyer, Strangman, & Rappolt ٢٠٠٢)، داعين إلى خدمات متدرجة لتلبية مستويات مختلفة من الإمكانات النمائية والاستعداد في بيئات المدارس العامة. وبالمثل، يجب أيضًا دمج المزيد من فرص التعلم في نظام التعليم العام لتوسيع نطاق الخدمة وضمان قدرة الخدمة على تلبية احتياجات التعلم المتقدمة التي قد تتجاوز حدود الخدمات على مستوى المدرسة أو تتطلب موارد إقليمية (مثل المنطقة أو المقاطعة/الولاية). ويمكن إعادة وضع العديد من خدمات تعليم الموهوبين الموجودة (على سبيل المثال، خيارات التسريع المتدرجة لـ أسولين ولوبكوسكي-شوبليك وكولانجيلو (Assouline, Lupkowski-Shoplik & Colangelo, 2017)، وبرامج الإثراء الجامعية لـ برودي (Brody, 2017)، والتوجيه لـ ستويجر وآخرون (Stoeger, Duan, Schirner, Greindl & Ziegler, 2013) بسهولة في نظام صنع المعنى الجديد هذا دون تعديل كبير.

من التقييم التشخيصي إلى التقييم التفاعلي:

في خضم التطور السريع لدراسات القياس النفسي في القرن الماضي، ازدهر تعليم الموهوبين على افتراض حالة موهبة بحكم أداء الطالب في القياس النفسي القياسي[٤]. إن ممارسة التقييم في تعليم الموهوبين، إلى حد كبير، تتم بطريقة تحققية لتحديد ما إذا كان الطالب يمتلك حالة موهبة أم لا. وعلى الرغم من أن ممارسات التشخيص الشائعة اليوم قد اعتمدت مناهج متعددة الأبعاد (McBee, Shaunessy & Matthews, 2012)، إلا أن هذه المناهج لا تزال تعتمد بشكل أساسي على تفسير أداء الطالب في اختبار الذكاء أو الاختبار المعرفي.

٤ غالبًا ما يتم منح حالة الموهوبين عندما يحصل الطالب على درجة تتجاوز عتبة معدل الذكاء القياسي أو الاختبار المعرفي (على سبيل المثال، أكبر من انحرافين معياريين).

في ضوء التعليم الموهوب القائم على المعاملات، يُنظر إلى التقييم باعتباره شريكًا أساسيًا لكل من التدريس والتعلم. تُستخدم البيانات التي تم جمعها لتوضيح بروفيل التعلم الفريد للمتعلم ومراقبة نمو المتعلم وإمكاناته النمائية في مجال معين. أي أنه بدلاً من استخدام التقييم لأغراض التشخيص، يتم تشجيع المعلمين على استخدام التقييم لأغراض المعاملات (أي تعزيز المزيد من النمو والتطور) من خلال تبني أطر تقييم موجهة نحو النمو، مثل منطقة التطور القريب zone of proximal development لفيجوتسكي (١٩٧٨) وتقييم إمكانات التعلم Learning Potential Assessment لفويرشتاين وآخرين Feuerstein et al. (١٩٨٦). في الممارسة العملية، يجب أن يركز التقييم المعاملاتي على تقديم ملاحظات وتغذية راجعة مستمرة للمتعلمين لتشجيع المزيد من النمو ودعم الأدلة اللازمة لتبرير قرارات الإحالة بشأن فرص التعلم الأكثر تقدمًا.

إن الأساليب المقابلة لهذا التوجه المعاملاتي وفيرة بالفعل. على سبيل المثال، روج فيلدهوسن Feldhusen (١٩٩٤) وبورسيل ورينزولي Purcell and Renzulli (١٩٩٨) لاستخدام بروفيلات التعلم متعددة الأبعاد لمساعدة الطلاب على التفكير في إمكانات التعلم لديهم في مختلف مجالات المواهب وجوانب التفوق؛ وأدرج توملينسون وآخرون Tomlinson et al. (٢٠٠٩) وفان تاسيل-باسكا VanTassel-Baska (٢٠٠١) تصميمًا لمعايير التقييم يسلط الضوء على النمو وإمكانات التعلم في بيئات الفصول الدراسية الشاملة. وفيما يتعلق بإمكانات النمو في المجالات الأكاديمية، دعا الباحثون (على سبيل المثال، Lidz & Elliott, 2006; Peters et al., 2017; Peters, Matthews, McBee, & McCoach, 2014) أيضًا إلى تنفيذ أطر الاستجابة للتدخل أو نظام تقييم أكثر ديناميكية لجمع البيانات التي يمكن أن تدعم الفحص وإبلاغ عملية اتخاذ القرار القائمة على الأدلة للإحالات إلى فرص تعليمية أكثر تقدمًا. ومن المهم أن المعلم، من خلال جمع استجابات الطلاب لأنشطة أكثر تعقيدًا وتحديًا (مثل مشروع التعلم القائم على الاستقصاء)، سيحظى بفرص أفضل لملاحظة التركيبة الفريدة من نقاط القوة والضعف لدى الطالب في التعلم. وعلى هامش ذلك، من خلال جمع معلومات التقييم المستمر، من المرجح أن يحيل المعلم الطالب الذي يُظهِر في نفس الوقت تطورًا متقدمًا في بعض المجالات (على سبيل المثال، التفكير المجرد، والتفكير النقدي، والإبداع) وانتكاسات في مجالات أخرى (على سبيل المثال، الأداء التنفيذي، والناتج الكتابي) إلى تقييم نفسي تربوي كامل للاستثناءات المحتملة غير المشخصة[٥] (على سبيل المثال، صعوبات التعلم).

باختصار، من الواضح أن خيوط الأفكار والممارسات التي تتحدث عن تعليم الموهوبين المعاملاتي واضحة. والواقع أن مجال تعليم الموهوبين قد تراكم فيه وفرة من الممارسات الجيدة التي يمكن إعادة توجيهها وإعادة وضعها لمعالجة منظور المعاملات.

٥ عادةً ما يُشار إلى الطلاب الذين يظهرون هذه السمات المزدوجة على أنهم ذوو خصوصية مزدوجة twice-exceptional في نموذج التشخيص الحالي.

وكما لاحظ بيترز Peters (٢٠١٦)، "الخبر السار هو أن كل "أفضل ممارسات" تعليم الموهوبين تقريبًا يمكن أن تظل على حالها" (ص ١٢٧). ومع ذلك، لكي يكتسب نظام صنع المعنى في مرحلة غامضة فهمًا وقبولًا أفضل، فإنه يتطلب المزيد من المناقشة والحوار للوصول إلى إجماع محتمل يمكنه بدوره دعم التغييرات المنهجية. وعلاوة على ذلك، فإنه يتطلب بذل جهد على مستوى السياسات (أي صنع السياسات وتحليل السياسات) لمعالجة القضايا البنيوية (Plucker, Makel, Matthews, Peters, & Rambo-Hernandez, 2017) وتشجيع المتبنين الأوائل على طرح التغييرات التربوية مثل نماذج تدريب المعلمين.

كلمة الختام:

من الجدير بالملاحظة أنه في حين حددنا خطابًا ناشئًا يؤكد على العملية ويفترض أن الجميع "يمكنهم" التعامل مع ملف موهبتهم ويصبحون موهوبين، فليس من نيتنا تجاهل التحديات الاجتماعية والعاطفية الفريدة المرتبطة بالتطور المعرفي الاستثنائي. وكما أظهرت الأبحاث، فإن بعض الأفراد ذوي الأداء المعرفي العالي يُظهرون سوء تكيف اجتماعي وعاطفي في البيئات المدرسية (انظر، على سبيل المثال، Adelson, 2007; Gross, 2002; Neihart, 1999; Webb, 2013) أو يُظهرون مشكلات تتعلق بالتطور غير المتزامن (انظر، على سبيل المثال، Peterson, 2012, 2015; Robinson, 1996; Roeper, 2012). ومع ذلك، اقتصرت هذه النتائج على دراسات الحالة والدراسات الإكلينيكية التي تتعلق فقط بفئة فرعية من الطلاب الذين تم تحديدهم تقليديًا على أنهم موهوبون (Richards, Encel, & Shute, 2003). أظهرت الدراسات التجريبية أن غالبية الطلاب الذين تم تحديدهم تقليديًا على أنهم موهوبون متكيفون جيدًا ويظهرون مشكلات اجتماعية وعاطفية أقل مقارنة بأقرانهم في سنهم (على سبيل المثال، Garland & Zigler, 1999; Nail & Evans, 1997; Neihart, Reis, Robinson, & Moon, 2002; Richards et al., 2003; Shechtman & Silektor, 2012; Terman & Oden, 1947). ومع ذلك، في حين أن بعض تحديات التعلم والعاطفية الاجتماعية و/أو النمائية فريدة من نوعها للأشخاص الذين يُظهرون وظائف معرفية عالية، فإن الحصول على درجة تتجاوز حدًا محددًا مسبقًا (على سبيل المثال، أعلى من انحرافين معياريين في توزيع طبيعي) في اختبار معرفي لا يعادل دائمًا الاحتياجات المذكورة أعلاه. علاوة على ذلك، عندما يتم استخدام الموهوبين كفئة تعليمية، فقد يعزز هذا الاعتقاد غير الدقيق بأنه يمثل مجموعة متجانسة تظهر سمات مماثلة وتواجه تحديات مماثلة (Guldemond, Bosker, Kuyper, & van der Werf, 2007; Shaywitz et al., 2001). من الناحية التربوية، قد يؤدي قصر الخدمات على مجموعة الطلاب الذين تم تحديدهم على أنهم موهوبون إلى رفض بعض احتياجات التعلم المتقدمة التي يظهرها الطلاب الذين لا يحصلون على درجات عالية بما يكفي في اختبار إدراكي في وقت معين (Peters, 2016; Peters, Kaufman, Matthews, McBee, & McCoach, 2014). في

الواقع، كما زعم بيترز Peters (٢٠١٦) بقوة، "الهدف النهائي لتعليم الموهوبين من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر هو تزويد الطلاب المحتاجين ببعض الخدمات أو التدخلات التي لن يتلقوها بخلاف ذلك" (ص ١٢٥).

هنا، نرى أنه من أجل تعليم موهوبين معقول وغير اختزالي يمكن أن يكون له نهج مزدوج. أولاً وقبل كل شيء، يجب أن يسعى جاهداً لتعزيز تعليم الموهوبين حيث يتم تشجيع جميع الطلاب ودعمهم ليصبحوا موهوبين في بيئة تعليمية ثرية. ومن خلال القيام بذلك، يمكن لمجال تعليم الموهوبين أن يجد صلة موسعة بالتعليم العام بالإضافة إلى وضع أساس مبرر لخدمة الطلاب الذين لديهم احتياجات تعليمية أكثر تقدمًا. ثانيًا، عند النظر في خدمة الطلاب الذين لديهم احتياجات تعليمية متقدمة، يجب أن تكون المهمة الأساسية هي تحديد التناقضات بين الطالب ومنهج الصف العادي وتوفير تطابق أكثر مثالية بين الطفل والمنهج الدراسي (Peters, 2016; Robinson & Robinson, 1982). وكما قال بيترز وماثيوز وآخرون Peters, Matthews et al. (٢٠١٤) ، "ليست القدرة العالية في حد ذاتها هي التي تخلق الحاجة للتدخل؛ بل إن عدم التوافق بين قدرة الطفل ووتيرة التعليم وعمقه ومحتواه هو ما يخلق الحاجة إلى التدخل" (ص ٢٧). وعلى نحو مماثل، اقترح لو وبوراث Lo and Porath (٢٠١٧، ص ٣٤٥) أيضًا أن المعلمين الموهوبين يميزون الاختلافات بين التربية القائمة على الشخص (التي ترى الموهبة كحالة فطرية) والتربية القائمة على الاحتياجات (التي ترى احتياجات التعلم باعتبارها حالة "شرطية" متحققة محليًا).

من الواضح أن مجال تعليم الموهوبين قد خضع لبعض التحولات المفاهيمية في السنوات الأخيرة (انظر لو وبوراث Lo & Porath ٢٠١٧). وبينما ينشأ خطاب جديد، نأمل أن تساهم هذه المقالة في مزيد من التوضيح والانخراط في المزيد من المحادثات في تطوير الخطاب الناشئ. ومنذ بدايته الحديثة في عشرينيات القرن العشرين، اكتسب مجال تعليم الموهوبين موطئ قدم مفاهيمي ثابت قائم على دراسات القياس النفسي وطرح العديد من الممارسات ذات المغزى. ومن خلال تحديد الخطاب الناشئ وموجة جديدة من التفكير، قدمنا فرصة للباحثين الميدانيين والمعلمين للتفكير في الإرث الفكري والتربوي الذي يمكننا ونود تأسيسه في السنوات القادمة. وبمجرد انخراطنا في الجهود المبذولة لفهم تعقيد الموهبة وما الذي يجعلها كذلك، يمكننا مواصلة خطاب مثمر حول تحقيق وعودها المفاهيمية.

إعلان عن تضارب المصالح:

أعلن المؤلفون عدم وجود تضارب محتمل في المصالح فيما يتعلق بالبحث أو التأليف أو نشر هذه المقالة.

التمويل:

لم يتلق المؤلفون أي دعم مالي للبحث أو التأليف أو نشر هذه المقالة.

قائمة المراجع:

Adelson J. L. (2007). A “perfect” case study: Perfectionism in academically talented fourth graders. *Gifted Child Today*, 30(4), 14-20.

Amabile T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Boulder, CO: Westview.

Assouline S., Lupkowski-Shoplik A., Colangelo N. (2017). Academic acceleration. In Plucker J. A., Rinn A. N., Makel M. C. (Eds.), *From giftedness to gifted education: Reflecting theory in practice* (pp. 1-19). Waco, TX: Prufrock Press.

Aviram A., Assor A. (2010). In defence of personal autonomy as a fundamental educational aim in liberal democracies: A response to Hand. *Oxford Review of Education*, 36, 111-126.

Barab S. A., Plucker J. A. (2002). Smart people or smart contexts? Cognition, ability, and talent development in an age of situated approaches to knowing and learning. *Educational Psychologist*, 37, 165-182.

Barab S. A., Roth W. M. (2006). Curriculum-based ecosystems: Supporting knowing from an ecological perspective. *Educational Researcher*, 35(5), 3-13.

Beghetto R. A., Kaufman J. C. (2010). Broadening conceptions of creativity in the classroom. In Beghetto R. A., Kaufman J. C. (Eds.), *Nurturing creativity in the classroom* (pp. 191-205). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Beghetto R. A., Kaufman J. C. (2014). Classroom context for creativity. *High Ability Studies*, 25, 53-69.

Benzies K. M., Allen M. N. (2001). Symbolic interactionism and a theoretical perspective for multiple method research. *Journal of Advanced Nursing*, 33, 541-547.

Betts G., Kapushion B., Carey R. J. (2016). The autonomous learner model. In Ambrose D., Sternberg R. J.

(Eds.), *Giftedness and talent in the 21st century* (pp. 201-220). Rotterdam, Netherlands: Sense.

Blumer H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Borland J. H. (1997). The construct of giftedness. *Peabody Journal of Education, 72*(3-4), 6-20.

Borland J. H. (2013). Problematizing gifted education. In Callahan C. M., Hertberg-Davis H. L. (Eds.), *Fundamentals of gifted education* (pp. 69-80). New York, NY: Routledge.

Brody L. E. (2017). Meeting the individual educational needs of students by applying talent search principles to school settings. In Plucker J. A., Rinn A. N., Makel M. C. (Eds.), *From giftedness to gifted education: Reflecting theory in practice* (pp. 43-63). Waco, TX: Prufrock Press.

British Columbia Ministry of Education. (2015, August). *Introduction to British Columbia's redesigned curriculum*. Retrieved from https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/curriculum_intro.pdf

Bunge M. (2000). Systemism: The alternative to individualism and holism. *Journal of Socio-Economics*, 29, 147-157.

Carl J. (2009). Industrialization and public education: Social cohesion and social stratification. In Cowen R., Kazamias A. M. (Eds.), *International handbook of comparative education* (pp. 503-518). Dordrecht, Netherlands: Springer.

Charon J. M. (1995). *Symbolic interactionism: An introduction, an interpretation, an integration* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Chemero A. (2003). An outline of a theory of affordances. *Ecological Psychology*, 15, 181-195.

Coles R. (1998). *The moral intelligence of children: How to raise a moral child*. New York, NY: Penguin Books.

Csikszentmihalyi M. (2014). Society, culture, and person: A systems view of creativity. In *The systems model of creativity* (pp. 46-61). Dordrecht, Netherlands: Springer.

Curtis D., Carter M. (2003). *Designs for living and learning*. St. Paul, MN: Redleaf Press.

Dai D. Y. (2017). Envisioning a new foundation for gifted education: Evolving complexity theory (ECT) of talent development. *Gifted Child Quarterly*, 61, 172-182.

Dai D. Y., Chen F. (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 57,251-168.

Dai D. Y., Renzulli J. S. (2008). Snowflakes, living system, and the mystery of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 52, 114-130.

Davis B., Sumara D., Luce-Kapler R. (2015). *Engaging minds: Cultures of education and practices of teaching* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.

de Ruyter D. J. (2003). The importance of ideals in education. *Journal of Philosophy of Education*, 37, 467-482.

Dearden R. F. (1983). Autonomy and intellectual education. *Early Child Development and Care*, 12, 211-228.

Dewey J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: MacMillan.

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

Edwards C., Gandini L., Forman G. (2011). Introduction: Background and starting point. In Edwards C., Gandini L., Forman G. (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (3rd ed., pp. 5-26). Santa Barbara, CA: Praeger.

Elfrink M. W. (2008). *Helping students understanding and accept their learning disabilities: The demystification conference*. Retrieved from http://www.ldonline.org/article/6157/

Feldhusen J. F. (1994). Talent Identification and Development in Education (TIDE). *Gifted Education International*, 10, 10-15.

Feuerstein R., Rand Y., Huffman M. B., Miller R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, MD: University Park Press.

Feuerstein R., Rand Y., Jensen M., Kaniel S., Tzuriel D., Shachar N. B., Mintzker Y. (1986). Learning potential assessment. *Special Services in the Schools*, 2(2-3), 85-106.

Fogarty R. (2008). The intelligence-friendly classroom: It just makes sense. In Presseisen B. Z. (Ed.), *Teaching for intelligence* (2nd ed., pp. 142-148). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Freeman J. (2002). *Out-of-school educational provision for the gifted and talented around the world*. London, England: Department for Education and Skills, U.K. Government.

Gagné F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15, 119-147.

Gagné F. (2017). The integrated model of talent development (IMTD): From theory to educational applications. In Plucker J. A., Rinn A. N., Makel M. C. (Eds.), *From giftedness to gifted education: Reflecting theory in practice* (pp. 149-182). Waco, TX: Prufrock Press.

Galton F. (1869). *Hereditary genius*. London, England: MacMillan.

Gardner H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. New York, NY: Basic Books.

Garland A. F., Zigler E. (1999). Emotional and behavioral problems among highly intellectually gifted youth. *Roeper Review*, 22, 41-44.

Gibson E. J. (2000). Where if the information for affordances. *Ecological Psychology*, 12, 53-56.

Gibson J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. (Original work published in 1979)

Goleman D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books.

Greeno J. G. (1994). Gibson's affordances. *Psychological Review*, 101, 336-342.

Gross M. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. In Neihart W., Reis S. M., Robinson N. M., Moon S. M. (Eds.), *The social and emotional development of gifted children* (pp. 19-30). Waco, TX: Prufrock Press.

Guldemond H., Bosker R., Kuyper H., van der Werf G. (2007). Do highly gifted students really have problems? *Educational Research and Evaluation*, 13, 555-568.

Heard G., McDonough J. (2009). *A place for wonder*. Portland, ME: Stenhouse.

Helm J. H., Beneke S., Steinheimer K. (1998). *Windows on learning: Documenting young children's work*. New York, NY: Teachers College Press.

Henry T. S. (1920). Classroom problems in the education of gifted children. In *The nineteenth yearbook of the National Society for the Study of Education* (Part II). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Hertzog N. B. (2017). Designing the learning context in school for talent development. *Gifted Child Quarterly*, 61, 219-228.

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

Hollingworth L. S. (1938). An enrichment curriculum for rapid learner at Public School 500. *Teachers College Record*, 39, 296-306.

Hymer B. J. (2009). Beyond compare? Thoughts towards an inclusional, fluid, and nonnormative understanding of

giftedness. In Balchin T., Hymer B., Matthews D. J. (Eds.), *The Routledge international companion to gifted education* (pp. 299-307). London, England: Routledge.

Hymer B. J. (2012). An act of GRACE? What do contemporary understandings in psychology have to contribute to the future of gifted education? *Gifted Education International*, 29, 108-124.

Jackson N. E. (2000). Strategies for modeling the development of giftedness in children. In Friedman R. C., Shore B. M. (Eds.), *Talents unfolding: Cognition and development* (pp. 27-54). Washington, DC: American Psychological.

Jensen A. R. (2002). Galton's legacy to research on intelligence. *Journal of Biosocial Science*, 34, 145-172.

Johnsen S. K., Parker S. L., Farah Y. N. (2015). Providing services to students with gift and talents within a Response-to-Intervention framework. *Teaching Exceptional Children*, 47, 226-233.

Jolly J. L. (2007). Historical perspectives: Guy. M. Whipple. *Gifted Child Today*, 30(1), 55-57.

Jolly J. L. (2018). *A history of American gifted education*. New York, NY: Routledge.

Kingore B. (2001). Biographies and autobiographies: Life models in the classroom. *Understanding Our Gifted*, 13(3), 13-15.

Kornhaber M., Krechevsky M., Gardner H. (1990). Engaging intelligence. *Educational Psychologist*, 25, 177-199.

Lidz C. S., Elliott J. G. (2006). Use of dynamic assessment with gifted students. *Gifted Education International*, 21, 151-161.

Lo C. O. (2014). Labeling and knowing: A reconciliation of implicit theory and explicit theory among students with exceptionalities. *Journal of Educational Research*, 107, 281-298.

Lo C. O., Porath M. (2017). Paradigm shifts in gifted education: An examination vis-a-vis its historical situatedness and pedagogical sensibilities. *Gifted Child Quarterly*, 61, 343-360.

Lupart J. L. (2012). Toward a unified system of education: Where do we go from here? *Exceptionality Education International*, 22(2), 3-7. Retrieved from http://ir.lib.uwo.ca/eei/vol22/iss2/3

Lupart J., Webber C. (2012). Canadian schools in transition: Moving from dual education systems to inclusive schools. *Exceptionality Education International*, 22(2), 8-37. Retrieved from http://ir.lib.uwo.ca/eei/vol22/iss2/4

Matthews M. S., Ritchotte J. A., Jolly J. (2014). What's wrong with giftedness? Parents' perceptions of the gifted label. *International Studies in Sociology of Education*, 24, 372-393.

McBee M. T., McCoach D. B., Peters S. J., Matthews M. S. (2012). The case for a schism: A commentary on Subotnik, Olszewski-Kubilius, and Worrell (2011). *Gifted Child Quarterly*, 56, 210-214.

McBee M. T., Shaunessy E., Matthews M. (2012). Policy matters: An analysis of district-level efforts to increase the identification of underrepresented learners. *Journal of Advanced Academics*, 23, 326-244.

McWilliams J., Plucker J. (2014). Brain cancer, meat glue, and shifting models of outstanding human behavior: Smart contexts for the 21st century. *Talent Development and Excellence*, 6(1), 47-55.

Nail J. M., Evans J. G. (1997). The emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning. *Roeper Review*, 20, 18-21.

National Association for Gifted Children. (n.d.). *What is gifted?* Retrieved from https://www.nagc.org/resources-publications/resources/what-giftedness

National Center on Response to Intervention. (2010). *Essential components of RtI: A closer look at response to intervention*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs, National Center on Response to Intervention.

Nazzaro J. N. (1977). *Exceptional timetables: Historic events affecting the handicapped and gifted*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.

Neihart M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical studies say? *Roeper Review*, 22, 10-17.

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

Peters S. J. (2016). The bright versus gifted comparison: A distraction from what matters. *Gifted Child Today*, 39, 125-127.

Peters S., Erstad H., Matthews M. S. (2017). Advanced academics. In Plucker J. A., Rinn A. N., Makel M. C. (Eds.), *From giftedness to gifted education: Reflecting theory in practice* (pp. 267-282). Waco, TX: Prufrock Press.

Peters S. J., Kaufman S. B., Matthews M. S., McBee M. T., McCoach D. B. (2014, April 15). Gifted ed. is crucial, but the label isn't. *Education Week*. Retrieved from http://www.edweek.org/ew/articles/2014/04/16/28peters_ep.h33.html

Peters S., Matthews M. S., McBee M. T., McCoach D. B. (2014). *Beyond gifted education: Designing and implementing advanced academic programs*. Waco, TX: Prufrock Press.

Peterson J. S. (2012). The asset–burden paradox of giftedness: A 15-year phenomenological, longitudinal case study. *Roeper Review*, 34, 244-260.

Peterson J. S. (2015). School counselors and gifted kids: Respecting both cognitive and affective. *Journal of Counseling & Development*, 93, 153-162.

Plucker J., Barab S. (2005). The importance of contexts in theories of giftedness: Learning to embrace the messy joys of subjectivity. In Sternberg R. J., Davidson J. (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 201-216). Boston, MA: Cambridge University Press.

Plucker J. A., Makel M., Matthews M. S., Peters S. J., Rambo-Hernandez K. E. (2017). Blazing new trails: Strengthening policy research in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 61, 210-218.

Plucker J. A., McWilliams J., Guo J. (2017). Smart contexts for 21st-century talent development. In Plucker J. A., Rinn A. N., Makel M. C. (Eds.), *From giftedness to gifted education: Reflecting theory in practice* (pp. 227-248). Waco, TX: Prufrock Press.

Plucker J. A., Rinn A. N., Makel M. (2017). Introduction. In Plucker J. A., Rinn A. N., Makel M. C. (Eds.), *From giftedness to gifted education: Reflecting theory in practice* (pp. ix-xviii). Waco, TX: Prufrock Press.

Porath M. (2012). Thinking inclusively about gifted education: A tribute to Judy Lupart. *Exceptionality Education International*, 22(2), 40-41. Retrieved from http://ir.lib.uwo.ca/eei/vol22/iss2/6

Porath M. (2013). The gifted personality: What are we searching for and why? *Talent Development & Excellence*, 5, 5-10.

Prensky M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.

Pufall P., Dunbar C. (1992). Perceiving whether or not the world affords stepping onto or over: A developmental study. *Ecological Psychology*, 4, 17-38.

Purcell J. H., Renzulli J. S. (1998). *Total talent portfolio: A systematic plan to identify and nurture gifts and talents*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Reis S. (2003). Reconsidering regular curriculum for high achieving students, gifted underachievers, and relationship between gifted and regular education. In Borland J. H. (Ed.), *Rethinking gifted education* (pp. 186-200). New York, NY: Teachers College Press.

Renzulli J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.

Renzulli J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In Sternberg R. J., Davison J. (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 217-245). Boston, MA: Cambridge University Press.

Renzulli J. S. (2008). A practical approach for developing the gifts and talents of all students. In Presseisen B. Z. (Ed.), *Teaching for intelligence* (2nd ed., pp. 245-287). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Renzulli J. S., Reis S. M. (1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Richards J., Encel J., Shute R. (2003). The emotional and behavioural adjustment of intellectually gifted adolescents: A multi-dimensional, multi-informant approach. *High Ability Studies*, 14, 153-164.

Robinson A., Clinkenbeard P. R. (2008). History of giftedness: Perspectives from the past presage modern scholarship. In Pfeiffer S. I. (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 13-31). New York, NY: Springer.

Robinson N. M. (1996). Counseling agendas for gifted young people: A commentary. *Journal for the Education for the Gifted*, 20, 128-137.

Robinson N. M., Robinson H. B. (1982). The optimal match: Devising the best compromise for the highly gifted student. *New Directions for Child Development*, 17, 79-94.

Roeper A. (2012). Asynchrony and sensitivity. In Neille A., Piechowski C. S., Tolan S. S. (Eds.), *Off the charts! Asynchrony and the gifted* (pp. 170-181). Unionville, NY: Royal Fireworks.

Rose D. H., Meyer A., Strangman N., Rappolt G. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Rose L. T., Daley S. G., Rose D. H. (2011). Let the questions be your guide: MBE as interdisciplinary science. *Mind, Brain, and Education*, 5, 153162.

Ryan R. M., Deci E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Shaw R., Turvey M., Mace W. (1982). Ecological psychology: The consequence of a commitment to realism. In Weimer W., Palermo D. (Eds.), *Cognition and the symbolic processes* (pp. 159-226). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Shaywitz S. E., Holahan J. M., Freudenheim D. A., Fletcher J. M., Makuch R. W., Shaywitz B. A. (2001). Heterogeneity within the gifted: Higher IQ boys exhibit behaviors resembling boys with learning disabilities. *Gifted Child Quarterly*, 45, 16-23.

Shechtman Z., Silektor A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers. *Roeper Review*, 34, 63-72.

Snow R. E. (1992). Aptitude theory: Yesterday, today, and tomorrow. *Educational Psychologist*, 27, 5-32.

Stanley J. C. (1976). Concern for intellectually talented youths: How it originated and fluctuated. *Journal of Clinical Child Psychology*, 5(3), 38-42.

Stedman L. (1924). *Education of the gifted*. Yonkers-on-Hudson, NY: World Book.

Sternberg R. J. (1996). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. New York, NY: Simon & Schuster.

Sternberg R. J. (2003). WICS as a model of giftedness. *High Ability Studies*, 14, 109-137.

Stoeger H., Duan X., Schirner S., Greindl T., Ziegler A. (2013). The effectiveness of a one-year online mentoring program for girls in STEM. *Computers & Education*, 69, 408-418.

Sutherland M. (2012). Paradigmatic shift or tinkering at the edges? *High Ability Studies*, 23, 109-111.

Tannenbaum A. J. (2000). A history of giftedness in school and society. In Heller K. A., Mönks F. J., Sternberg R. J., Subotnik R. F. (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2nd ed., pp. 23-53). Oxford, UK: Elsevier.

Terman L. M. (1916). *The measurement of intelligence: An explanation of and a complete guide for the use of the Stanford revision and extension of the Binet-Simon Intelligence Scale*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Terman L. M. (1926). *Genetic studies of genius: Volume 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.

Terman L. M., Oden M. H. (1947). *Genetic studies of genius: Volume IV. The gifted child grows-up: Twenty-five years follow up of a superior group*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.

Terman L. M., Oden M. H. (1959). *Genetic studies of genius: Volume V. The gifted group at mid-life*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.

Tirri K. (2016). Holistic perspectives on gifted education for the 21st century. In Ambrose D., Sternberg R. J. (Eds.), *Giftedness and talent in the 21st century* (pp. 101-110). Rotterdam, Netherlands: Sense.

Tomlinson C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Tomlinson C. A., Kaplan S. N., Renzulli J. S., Purcell J. H., Leppien J. H., Burns D. E., . . . Imbeau M. B. (2009). *The parallel curriculum: A design to develop learner potential and challenge advanced learners* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Treffinger D. J., Young G. C., Nassab C. A., Wittig C. V. (2004). *Enhancing and expanding gifted programs: The levels of service approach*. Waco, TX: Prufrock Press.

Turvey M. T., Shaw R. E. (1995). Toward an ecological physics and a physical psychology. In Solso R. L., Massaro D. W. (Eds.), *The science of the mind: 2001 and beyond* (pp. 144-169). New York, NY: Oxford University Press.

VanTassel-Baska J. (2001). Assessment of gifted student learning in the language arts. *Journal of Advanced Academics*, 13, 67-72.

Vidergor H. E. (2015). Teaching a second language: Using biographies of eminent people to enhance creativity. In Vidergor H. E., Harris C. R. (Eds.), *Applied practice for educators of gifted and able learners* (pp. 543-558). Rotterdam, Netherlands: Sense.

Vygotsky L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wan P. Y. (2011). *Reframing the social: Emergentist systemism and social theory*. Burlington, VT: Ashgate.

Warren E. H. (1984). Perceiving affordances: Visual guidance of stair climbing. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 10, 683-703.

Webb J. T. (2013). *Searching for meaning: Idealism, bright minds, disillusionment, and hope*. Tucson, AZ: Great Potential.

Whipple G. M. (1919). *Classes for gifted children*. Bloomington, IL: Public School Publishing.

Young M. F., Depalma A., Garrett S. (2002). Situations, interaction, process and affordances: An ecological psychology perspective. *Instructional Science*, 30, 47-63.

Ziegler A. (2005). The actiotope model of giftedness. In Sternberg R. J., Davidson J. E. (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 411-436). New York, NY: Cambridge University Press.

Ziegler A., Stoeger H. (2017). Systemic gifted education: A theoretical introduction. *Gifted Child Quarterly*, 61, 183-193.

Ziegler A., Vialle W. (2017). Using the Actiotope Model of Giftedness to bridge the gap between experiences and practices. In Plucker J. A., Rinn A. N., Makel M. C. (Eds.), *From giftedness to gifted education: Reflecting theory in practice* (pp. 203-225). Waco, TX: Prufrock Press.

السير الذاتية:

سي أوين لو C. Owen Lo هو أستاذ مساعد في قسم علم النفس التربوي والإرشادي والتربية الخاصة في جامعة كولومبيا البريطانية بكندا، حيث يدير برامج تعليم الموهوبين ويقوم بتدريس مقررات في تعليم الموهوبين والأساليب النوعية. وتركز أبحاثه الحالية على تحليل السياسات، وقوائم المراجعة، وتعليم الموهوبين الشامل، والتصنيف التعليمي، وتدريب المعلمين والتطوير المهني.

ماريون بوراث Marion Porath كانت أستاذة فخرية في جامعة كولومبيا البريطانية، كندا. وشملت اهتماماتها البحثية تنمية الموهبة على مدى الحياة، والأساليب القائمة على الفنون لدراسة الموهبة، ونظريات بياجيه الجديدة للتطور المعرفي والعاطفي.

هسياو-بينج يو Hsiao-Ping Yu هو أستاذ مشارك في قسم التربية الخاصة في جامعة تايوان الوطنية للمعلمين. وتتناول اهتماماتها البحثية الأخيرة القضايا المتعلقة بالجنس، وتطوير مناهج تعليم الموهوبين، وتقييم برامج الموهوبين، وتدريب المعلمين والتطوير المهني.

تشن مينغ تشين Chen-Ming Chen هو أستاذ مشارك في قسم التربية الخاصة في جامعة كاوشيونغ الوطنية للمعلمين. تشمل اهتماماته البحثية الأخيرة تعليم العلوم، وتربية المواهب، وتعليم الموهوبين في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، وتدريب المعلمين والتطوير المهني.

كوي-فانغ تساي Kuei-Fang Tsai هي أستاذ مشارك في قسم التربية الخاصة في جامعة بينجتونج الوطنية. وهي تشغل حاليا منصب رئيس القسم. تشمل اهتماماتها البحثية تدريب المعلمين، وإيمان المعلمين وفعاليتهم، وتطوير المناهج الدراسية في تعليم الموهوبين.

آي-تشين وو I-Chen Wu- طالبة دكتوراه في قسم علم النفس التربوي والإرشادي والتربية الخاصة في جامعة كولومبيا البريطانية، كندا. تركز أبحاثها على معرفة الذات وتقرير المصير وتجارب التعلم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. وهي تعمل حاليًا في مشروع بحثي ممول فيدراليًا يركز على معرفة الذات والدمج الذاتي.