قضايا نظرية حول مفهوم الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

د. أنيس الحروب
الجامعة الأمريكية– بيروت– لبنان
aa111@aub.edu.lb

ملخص: تقدم هذه الورقة مراجعة نظرية للأدب التربوي لمجموعة من الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والذين ما زالوا يشكلون فئة مهملة وغير مكتشفة للعديد من المعلمين والآباء والتربويين وحتى المختصين في مجالي التربية الخاصة وتربية الموهوبين. يحمل هؤلاء الطلاب تناقضاً واضحاً يجمع ما بين امتلاكهم لقدارت ومواهب استثنائية من جهة ومعاناتهم من صعوبات تعلمية من جهة أخرى في مجالات القراءة أوالكتابة أو التهجئة أو الحساب. وبذلك عُرفوا في الادب التربوي بمجموعة الطلاب "ذوي الاستثناءين" أو "ذوي ازدواجية الحاجات الخاصة" أو "ذوي الخصوصية المزدوجة". بيد أن الحديث عنهم قد تأخر لنصف قرن من الزمان وذلك بعد أن قاد منظرون وتربويون كبار – من أمثال رينزولي وستيرتبرغ وغاردنر وغانييه – التحول الكبير في مجال تربية الموهوبين والذي دعوا فيه إلى الكف عن استخدام مفاهيم متصلبة وأحادية الجانب تعتبر فيه الذكاء مرادفاً للموهبة، وذلك في إشارة إلى "مدرسة الذكاء" التي قادها تيرمان في عام 1925م من خلال دراساته الطولية الشهيرة حول الذكاء واختبارات الذكاء. وبانتشار المفاهيم والنظريات الحديثة حول الموهبة والتفوق فُتح الباب على مصراعيه للحديث عن مجموعات كثر من الطلاب الذين اهملت مواهبهم لأسباب متعددة. تناقش هذه الورقة حركة التبدل الحاصل في استخدام هذه المفاهيم وأثرها على أساليب الكشف والقياس المستخدمة والتي تتعدد جوانبها بتعدد استثناءات وقدرات الطلاب والتي تجعل من أدائهم متبايناً.

الكلمات المفتاحية: ذوي الاستثناءين أو ذوي ازدواجية الحاجات الخاصة، الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، تعريفات، نموذج الكشف متعدد الجوانب.

مقدمة

تطورت مفاهيم الموهبة والتفوق في الربع الأخير من القرن العشرين لتتقاطع مع مفاهيم صعوبات التعلم في قبول فئات جديدة في مجال التربية الخاصة تحمل في الوقت نفسه تناقضاً واضحاً في احتياجاتها الخاصة. كانت هذه الفئات ولا زالت مهملة في قطاعات التعليم وذلك لصعوبة فهم العديد من الآباء والمعلمين وحتى العاملين في حقل التربية الخاصة لازدواجية الحاجات الخاصة التي يحملها بعض الطلاب. فالطفل لا يملك حاجة خاصة واحدة بل حاجتان خاصتان أو حاجة خاصة مزدوجة كفئة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

ومع اتساع نطاق استخدام المفاهيم النظرية والاجرائية الحديثة والتي تركز على تعدد الذكاءات والقدرات إضافة إلى تعدد الصعوبات والمشكلات الاكاديمية والسلوكية، لاقت فكرة ازدواجية وتعدد الحاجات الخاصة لدى الطلاب قبولاً في الأوساط التربوية، وهذا ما أوجب على الباحثين دراسة خصائص وسمات وتصنيفات الطلاب وأساليب التعرف والكشف المتعدد الجوانب لهذه الفئة المهملة. تطرح هذه الورقة أسئلة تتعلق بكيفية تطور مفاهيم الموهبة وصعوبات التعلم بشكل أصبحت فيه فئة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أكثر قبولاً. كما تحاول الإجابة عن ماهية أساليب الكشف والتشخيص الاكثر نجاعةً مع هذه الفئة من الطلاب خاصةً.

تهدف هذه الورقة إلى مراجعة تطور مفاهيم وتعريفات الموهبة وصعوبات التعلم ودور المفاهيم والتعريفات الحديثة والموسعة في التعرف نظرياً وتطبيقياً على مجموعات مهملة تربوياً كفئة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مدراسنا. كما تهدف إلى التعرف على مراجعة أساليب الكشف والتشخيص لفئة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بما يتلاءم ومفاهيم الموهبة وصعوبات التعلم الحديثة، ومعرفة أحدث ما توصلت إليه الدراسات العالمية حول سمات هؤلاء الطلاب وطرق تصنيفهم، ومن ثَم وضع توصيات ومقترحات لتطوير أدوات الكشف والقياس المستخدمة مع الطلاب الموهوبين والمتفوقين.

ومن خلال مراجعة الأدب التربوي، سيتم التطرق للدراسات والأبحاث التي أحدثت تأثيراً كبيراً في تطور المفاهيم والتعريفات والخصائص والتصنيف وأساليب الكشف عن الموهوبين وذوي صعوبات التعلم. وعليه فإن العديد من الدراسات الغربية أو العربية – كدراسة رنا الحاج عيسى – التي ركزت على مواضيع وقضايا أخرى كالتعليم والبرامج قد تم استبعادها لكونها لا تناقش القضايا الرئيسية لهذه الورقة، ألا وهي: (1) المفاهيم النظرية، (2) وسمات وخصائص هؤلاء الطلاب، (3) تصنيف الطلاب إلى خمس مجموعات مصغرة، (4) وأساليب الكشف والتشخيص.

إن إلقاء الضوء على فئات خاصة مهملة تربوياً لهو جد هام لجميع التربويين والمعلمين والآباء والعاملين في حقل التربية الخاصة على حد سواء. فإثراء النقاش حول فئة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعليم – على سبيل المثال – سيساعد على اكتشاف كنوز مدفونة وجوائز مفقودة في مدراسنا من خلال استخدام أحدث ما توصلت إليه أساليب الكشف والقياس والتشخيص العلمي.

الموهوبون ذوو صعوبات التعلم

يدور نقاش واسع في الأدب التربوي حول مفهوم الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والذين دأبت مراجع التربية الخاصة على تسميتهم بالأطفال "ذوي الاستثناءيْن" أو "ذوي ازدواجية الحاجات الخاصة" أو "ذوي الخصوصية المزدوجة" "Dual Exceptional Children". ويقصد بالاستثناءيْن هنا: الموهبة، وصعوبات التعلم. وعلى الرغم من أن معظم المصادر والدراسات التربوية قد استخدمت مصطلح "ذوي الاستثناءيْن" كرديف للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، إلا أن مصطلح "ذوي الاستثناءيْن" لا يقتصر استخدامه على هذه الفئة دون سواهم بل ينسحب على مجموعات أخرى من الطلاب كالموهوبين المتوحدين، أو الموهوبين ذوي الاضطرابات السلوكية أو الموهوبين ذوي الإعاقات البصرية والسمعية أو الطلاب ذوي الاعاقات الحركية (Montgomery, 2003; Al-Hroub, 2010b). وقد عرّف مكتب كولورادو للتربية (Colorado Department of Education, 2009) الطلاب ذوي الاستثناءيْن بأولئك الذين يتم الكشف عنهم كموهوبين أو متفوقين في واحدة أو أكثر من القدرات الانسانية الاستثنائية (كالتحصيل الاكاديمي المرتفع، أو القدرات الذكائية العالية، أو الابداع، أوالقيادة، أوالقدرات الفنية والبصرية) إضافة إلى الكشف عن وجود إعاقة واحدة من الاعاقات التي حدّدها المعيار الفدرالي الاميركي (صعوبات التعلم، أو الإعاقة الانفعالية، أو الجسدية، أو الحسية، أو التوحد، أو النشاط الزائد).

ومن هنا نلاحظ أنّ الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هم أحد مجموعات الطلاب ذوي الاستثناءيْن ، على الرّغم من أنّها المجموعة الرئيسية والأكبر من ضمن المجموعات التي تمّ دراستها في هذا المضمار. ولا يزال الباحثون والمتخصصون في هذا المجال يواجهون صعوبات جمّة في تعريف وتفسير هذا المصطلح على الرغم من كثرة المراجع والدراسات التي تناولت هذه الظاهرة في العقود الأربعة الاخيرة، خاصة إذا ما ارتبطت بصعوبات التعلم (Al-Hroub, 2002, 2007, 2008, 2009; Brody & Mills, 1997; Montgomery; 2000a). وقد أشار فاغن (Vaughn, 1989) في هذا الصدد إلى أن: "مفهوم الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هو تعريف محمّل بالتناقض الظاهر بشكل لم تعان منه أي فئتيْن أخريين من فئات التربية الخاصة من مشاكل مفاهيمية وإجرائية كما هو حاصل مع صعوبات التعلم والموهبة" .(p. 123)

ومن بين الصعوبات الكبيرة التي واجهها الحروب (Al–Hroub, 2002, 2005, 2007) وغيره من الباحثين التربويين هي محاولة تمييز الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن غيرهم من الفئات الأخرى كذوي الصعوبات اللغوية، أو ثنائيي اللغة، أو الطلاب الأقل حظاً، أو ذوي الخلفيات الثقافية المختلفة وأولئك الذين يعانون من ضعف عقلي. ويرجع سبب الصعوبة – إن لم نقل المخاطرة – الكبيرة في وضع تعريف لهذه الفئة من الطلاب إلى عدم وجود إجماع تربوي على مفهوم معين لكل من الموهبة وصعوبات التعلم. فقد عانى مفهوم الموهبة– على سبيل المثال– ولعقود طويلة من وجهات نظر أحادية الجانب منذ عصر تيرمان (Terman, 1925) ومدرسة الذكاء التي أسّسها والتي تعتبر الموهوب من يحصل على درجة ذكاء أعلى من 140 درجة. وقد ساد اعتقاد تربوي لأكثر من خمسين عاماً يقول " أن الطالب المتفوق في مستويات القراءة على سبيل المثال لا يمكن أن يعاني من صعوبات في مظاهر أكاديمية أخرى كالتهجئة أو الكتابة أو حتى الحساب" (Al–Hroub, 2002).

أما في العقود الاربعة الأخيرة فقد ظهرت عدة مفاهيم تتبنى وجهات نظر متعددة الجوانب كتعريف (Oglivie, 1972) ، وتعريف (Marland, 1972)، والتعريف الثالث لقسم التربية ولجنة التوظيف البريطاني (DfEE, 1999) والذي أكد على وجود قدرات متعددة ومتنوعة في كافة المجالات يمكن أن تتوفر للطالب الموهوب. وقد قادت هذه المفاهيم الحديثة إلى فهم جديد ومعاصر تأكّد من خلاله إمكانية توفّر قدرات مختلفة لدى الطالب في مجالات تربوية عديدة ومتنوعة. وعلى هذا الأساس يمكن أن يظهر الطالب مثلاً موهبة موسيقية أو قيادية في حين لا يظهر لديه قدرات أكاديمية متميزة، ومع ذلك فهو يُصَنف كطالب موهوب ومؤهل للحصول بخدمات خاصة. وإذا كان هذا الطالب يعاني من صعوبات تعلمية فيمكن تصنيفه على أنه طالب موهوب من ذوي صعوبات التعلم. وقد ذكر (Brody & Mills, 1997) في إحدى مقالاتهما أن: " تعريف مكتب التربية الأميركي الفدرالي الحديث للموهبة لم يستثن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من اعتباراته وذلك للأسباب التالية: (1) ذكر أن الطالب لا يحتاج لأن يكون متفوقاً في جميع المجالات لكي يعتبر موهوباً، (2) لم يضع حدوداً دنيا للقدرة أو الأداء في المجالات الأخرى، (3) أوضح بشكل جلي أن الطلاب يمكن أن يعتبروا موهوبين ما داموا يملكون قدرات وقابلية عالية حتى وإن لم يكن أداؤهم الحالي في مستوياته العليا".

أما مفهوم صعوبات التعلم فقد ذُكر في العديد من المراجع التربوية حيث أشارت معظم تعريفات المختصين إلى وجود تباين ما بين القدرات العقلية لهؤلاء الطلبة وتحصيلهم المدرسي. وقد أشارت الجمعية البريطانية للديسلكسيا (1996)، وتقرير ورونوك، وغيرهما من التعريفات الحديثة لصعوبات التعلم إلى وجود تباين بين القدرات العقلية الذكائية والتحصيل الأكاديمي لهذه الفئة من الطلاب. وقد فُتح الباب على مصراعيه بالاعتراف بفئة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات تعلمية عندما ذكر تقرير ورنوك (1978) أن الطالب الذي يعاني من صعوبات تعلم هو "طالب يملك قدرات عقلية متوسطة أو فوق المتوسطة مقارنة بعمر أقرانه الزمني" (Reid, 1994). كما عزّز هذا الاتجاه إشارة معهد الديسلكسيا في المملكة المتحدة (1996) إلى "إمكانية وجود الديسلكسيا في أي مستوى من مستويات القدرة الذكائية". وعندما اقترحت جميعة الأطفال والراشدين لذوي صعوبات التعلم (1985) تعريفاً ذكر أن هذه الفئة من الطلاب تحتاج إلى أن "تتوفر لديها قدرات ذكائية متوسطة أو مرتفعة حتى تصنف من ضمن هذه الفئة" (Brody & Mills, 1997). وبناءً عليه قفز الباحثون في نقاشاتهم حول مفهومي الموهبة وصعوبات التعلم إلى مناقشة قضايا تتعلق بإمكانية امتلاك الطالب لقدرات مرتفعة ووجود صعوبات تعلمية يعاني منها. ومن هنا قام الباحثان برودي وميلز (Brody & Mills, 1997) بتصنيف هذه الفئة من الطلاب إلى ثلاث مجموعات رئيسية كما يلي:

المجموعة الأولى: الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الخفية

وتتضمن الطلاب الذين تم الكشف عنهم وتصنيفهم على أنهم طلاب موهوبون فقط دون أن تتم ملاحظة أو تمييز صعوباتهم التعلمية التي يعانون منها. وقد وصفت باوم (Baum, 1990) هذه المجموعة ب "الطلبة الموهوبين ذوي الصعوبات التعلمية الخفية". كما أشار بعض الباحثين إلى أن هذه المجموعة هي من ذوي التحصيل المدرسي الضعيف، ويمكن التعرف والكشف عن الكثير من هؤلاء الطلاب من خلال إجراءات مسحية تكشف عن الصعوبات التعلمية الخفية لديهم. وقد يرجع تحصيلهم الضعيف إلى عوامل وأسباب عديدة تزيد من مستوى الصعوبة لديهم مثل ضعف الثقة بالنفس، وقلة الدافعية، والمشاكل الاجتماعية والانفعالية، والإهمال. وتشير باوم (Baum, 1990) إلى أن "مجموعة الطلبة هذه يمكن أن تبهر المعلمين بقدراتها اللفظية، في حين تتناقض قدراتهم في التهجئة والكتابة مع هذا التّصوّر" (p.2) ويشير العديد من الباحثين إلى أن هؤلاء الطلاب يبقون غير مكتشفين حتى تزداد صعوبة المواد الأكاديمية والمواضيع المدرسية إلى الدرجة التي يظهر فيها إخفاقهم واضحاً

مقارنة مع أقرانهم في المدرسة ممّن هم في مثل عمرهم الزمني (Baum, 1994; Beckley, 1998; Broody & Mills; 1997; Gunderson, Maesch & Rees; 1987). وعند هذا الحد وفي هذه المرحلة فقط يمكن للمعلم أو الأهل ملاحظة وجود صعوبات تعلمية يعاني منها الطالب *(Beckley, 1998)*.

المجموعة الثانية: الطلاب ذوي صعوبات التعلم الظاهرة والمواهب الخفية

وتشمل الطلاب ذوي الصعوبات التعلمية الشديدة والذين يصنفون كطلاب من ذوي صعوبات التعلم دون اعتبار أو إقرار بتوفر قدرات عقلية عالية لديهم. إذ يتم فهْم وتصنيف هؤلاء الطلاب بناءً على الأعمال التي لا يتقنونها أو لا يعرفونها أكثر من تصنيفهم بناءً على قدراتهم ومواهبهم المرتفعة. ويذكر الأدب التربوي أنه يمكن أن تكون هذه المجموعة أكبر بكثير مما يتوقعه الآباء والمعلمون. فقد أظهرت دراسة لباوم (Baum, 1985) بأن 33% من الطلاب ذوي صعوبات التعلم يملكون قدرات عقلية عالية. وتلعب عوامل منها ضعف التقييم التربوي، وانحدار درجات الذكاء بسبب صعوبات التعلم دوراً هاماً في التقليل من القدرات العقلية الذكائية لهؤلاء الطلاب (Brody & Mills, 1997) .ويذكر الباحثان أن الدراسات التربوية أظهرت أن هذه المجموعة من الطلاب هي المجموعة الأكثر مواجهة للمخاطر والمشاكل نظراً للرسالة المتضمنة والتي تقول بأن تصنيف الطلبة على أنهم من ذوي صعوبات التعلم يطرح تصوراً بأن التركيز يجب أن يكون أولاً وأخيراً على ما يعانيه الطالب من هذه الصعوبات دون أي اعتبار لتنمية قدراته العقلية المرتفعة أو استغلالها. ونتيجة لأساليب الكشف غير المرنة هذه يصبح من الصعب إحالة هذه المجموعة من الطلاب لتلقّي خدمات خاصة بالطلاب الموهوبين. وقد أظهرت الدراسات أن المعلمين يقيّمون هذه المجموعة من الطلاب على أنهم طلاب انضباطهم قليل في المدرسة فهم لا يؤدون واجباتهم البيتية، ويحاولون بطرق مبتكرة تجنّب أداء واجباتهم الصفية، إضافة إلى سهولة شعورهم بالاحباط *(Baum & Owen, 1998; Whitmore, 1980)*.

المجموعة الثالثة: الطلاب ذوي المواهب وصعوبات التعلم الخفية

ويمكن اعتبارها حسب تصنيف برودي وميلز (Brody & Mills, 1997) "بالمجموعة الأكبر من مجموع الطلاب غير المكتشفين ممّن لا يتلقَّون خدمات تعليمية خاصة". وقد لاحظ الباحثان أن القدرات العالية وصعوبات التعلم تحجب كلاً منهما الاَخرى بحيث يظهر الطفل وكأنه طالب عادي لا يتميّز بقدرات استثنائية أو يعاني من أية مشكلة تعليمية. وقد لاحظا أيضاً أن هؤلاء الطلاب يلتحقون بغرف الصف العادية لأن المدرسة والمعلمين اعتبروهم طلاباً غير مؤهلين لتلقي خدمات خاصة بالطلبة الموهوبين أو ذوي صعوبات التعلم. وتجدر الاشارة إلى أن أداء هذه المجموعة من الطلاب يكون ضعيفاً في اختبارات الذكاء نتيجة لتداخل عامل صعوبات التعلم وتأثيره السلبي على هذا الأداء. ويمكن ملاحظة هذا في التباين الواضح ما بين مستوى أدائهم المرتفع في المناقشات الصفية مقارنة مع أدائهم المنخفض في الاختبارات الاكاديمية الخطية.

ومع ازدياد صعوبة المواد الدراسية في صفوف المرحلتين المتوسطة والثانوية، تصبح صعوبات التعلم لدى هؤلاء الطلاب أكثر وضوحاً، ولكن يتم اكتشافها بشكل كلي خلال فترة المرحلة الجامعية خاصة حين يصادف ذوو صعوبات التعلم رفاقاً لهم يلفتون انتباههم لصعوباتهم التعلمية التي لم يتم اكتشافها من قبل خلال سنوات المدرسة (Baum, 1994; Gunderson, Baum et al, 1989; Beckley, 1998; Broody & Mills; 1997; Maesch & Rees; 1987; Porter, 1999).

وفي دراسات قام بها الحروب (Al-Hroub, 2007, 2010b) في بريطانيا والأردن، لاحظ الباحث وجود مجموعتيْن أخريين غفل عن ذكرهما الأدب التربوي لدى تصنيفه للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. أما هاتان المجموعتان فهما:

المجموعة الرابعة: الطلاب ذوي المواهب وصعوبات التعلم الظاهرة

وتشمل الطلاب الذين استطاع المعلمون أو الآباء اكتشاف ثنائية الموهبة وصعوبات التعلم لديهم، غير أنهم بقوا غير قادرين على تلبية احتياجاتهم الأكاديمية وذلك لعدم وجود توجيه وإرشاد إلزامي من قبل المعنيين والمختصين في مجال التربية الخاصة وتربية الموهوبين والمتفوقين. وهنا تظهر المعضلة جليةً لدى المختصين والمدرسين ممّن لم يتلقوا التدريب الكافي حول وجود مجموعات من الطلاب من ذوي الموهبة الخفية، على الرغم من كونها مكتَشفة وظاهرة للعديد من الآباء والمعلمين.

المجموعة الخامسة: الطلاب الذين تلقوا تشخيصاً تربوياً خاطئاً

وتشمل الطلاب الذين تم تقييم قدراتهم وتشخيصها بشكل خاطئ كأن يُصنَفوا بأنهم أطفال ذوو نشاط زائد، أو يعانوا من مشاكل سلوكية وانفعالية، أو بطء في التعلم، أو التوحد. ويشير الحروب إلى أن هؤلاء الطلاب هم الأكثر عرضةً للمخاطر وليس كما أشار برودي وميلز (Brody & Mills, 1997) في معرض حديثهما عن المجموعة الثانية كونها تشكّل الطلاب ذوي الموهبة الخفية وصعوبات التعلم المكتشفة. ويعزو الحروب السبب في اعتبار هذه المجموعة الأكثر تعرضاً للمخاطر كونها لا تتلقى الخدمات المناسبة سواء في مجال الموهبة أو صعوبات التعلم، وهو ما يسبّب إرباكاً للطلاب والآباء وحتى المعلمين. فخطط التعليم الفردية واستراتيجيات التعليم تختلف باختلاف قدرات الطلاب ومشاكلهم التربوية، ومع تقديم خدمات خاصة لا تتلاءم بل تتنافى وحاجات الطلاب في مجال مواهبهم أو صعوبات تعلمهم، يكون الخطأ العلاجي مضاعفاً، في الوقت الذي يمكن للطالب في المجموعة الثانية من الاستفادة من الخدمات التربوية الخاصة بفئة ذوي صعوبات التعلم. وقد أشارت سليفرمان (Silverman, 2005) إلى أن أسباب التشخيص الخاطئ لهؤلاء الطلاب – سواء أكانوا في المجموعة الثانية أو الخامسة حسب التصنيفات الآنفة الذكر – هي ما يلي: (1) تحصيلهم المدرسي المتوسط الذي يحجب بدوره كلاً من نقاط قوتهم وضعفهم، (2) غالباً ما يتم مقارنة تحصيلهم الاكاديمي بالطلاب متوسطي التحصيل عوضاً عن مقارنته بقدراتهم العالية، (3) غالباً ما يكون التباين بين تحصيلهم المتدني والتحصيل المتوسط تبايناً غير ذي دلالة، (4) قدراتهم على التعويض تضخِّم في معظم الأحيان تحصيلهم المتدني (5) وغالباً ما يتم تجاهل مدى التباين بين نقاط قوتهم وضعفهم.

ويمكن إضافة أسباب أخرى تتلخص في عدم استخدام أساليب كشف متعددة الأوجه والجوانب فضلاً عن الخلط الحاصل عند العديد من المعلمين في التمييز ما بين الأعراض الأولية أو المصاحبة لصعوبات التعلم أو الموهبة، وتركيزهم على الأعراض المصاحبة كالنشاط الزائد والمشاكل السلوكية أو النفسية دون تحديد المسبب الرئيسي لهذه الاعراض.

ويذكر الحروب بأن حجم كل من المجموعات الخمس السابقة متغير وغير ثابت، فكل مجموعة تكبر أو تصغر حسب درجة الوعي والتدريب لدى المعلمين والآباء حول هذه الفئة من الطلاب ذوي الاستثناءيْن، أو الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. وعليه فإن رفع درجة اللقاءات بين الآباء والمعلمين إضافة إلى تدريب المعلمين على الكشف عن هؤلاء الطلاب في الصفوف المدرسية العادية لهو أمر جد هام في عملية التعرف عليهم وتقديم الخدمات الخاصة لهم بما يتناسب واحتياجاتهم الخاصة (Al-Hroub, 2007).

مفاهيم الموهبة الحديثة وعلاقتها بفئة "الموهوبين ذوي صعوبات التعلم"

برزت عدة محاولات لتعريف الموهبة والتفوق والتميز من وجهة نظر مفاهيمية، بيد أن هذه المحاولات لم تصل بنا إلى درجة الإجماع التربوي. ومع ذلك فإن بعض المفاهيم التربوية الحديثة للموهبة وصعوبات التعلم بدت أكثر ملاءمة من حيث مراعاتها وتماشيها وتفسيرها مع ما طُرح في السنوات الأخيرة عن مفهوم "الموهوبين ذوي صعوبات التعلم". فعلى سبيل المثال كانت التفاسير الأولى للذكاء والموهبة تمنع بطبيعة الحال فرضية وجود طلاب موهوبين يعانون من صعوبات تعلمية وذلك لتركيزها على الذكاء المرتفع كرديف وحيد للموهبة والتفوق. ومن هنا عرّف تيرمان (1925) Terman الموهبة على أنها "قدرات ذكائية عالية"، في حين وصف (1940) Witty الطفل الموهوب بأنه "صاحب الأداء المتميز في أي مجال هام". وقد واجهت هذه النظرة الأحادية الجانب في تعريف الموهبة صعوبة كبيرة في اعتماد فكرة أن طلاباً من ذوي صعوبات التعلم قد يعتبرون طلاباً موهوبين أيضاً.

ومن ناحية أخرى بدأ الباحثون بتحدي المفاهيم التقليدية القديمة للذكاء، ومن بين المنظِّرين التربويين الذين اتخذوا مسلكاً جديداً في مجال تربية الموهوبين روبرت ستيرنبرغ Robert Sternberg، وهوارد غاردنر Howard Gardner .وجوزيف رينزولي Joseph Renzulli وفرانسوا غانييه Françoys Gagné. طوّر ستيرنبرغ (Sternberg, 2005) نظريته الثلاثية للذكاء من خلال اقتراحه لثلاثة أبعاد للذكاء، قام لاحقاً بتعديلها إلى ما يلي: الذكاء التحليلي، والذكاء الابداعي، والذكاء العملي.

أما نظرية غاردنر (1983) Gardener والمعروفة ب "الذكاءات المتعددة" فهي النظرية الأكثر رواجاً في أوساط التربويين، ويرجع سبب ذلك إلى تبني معظم المعلمين لها لتشابهها وواقع الطلاب في المدارس. تقدّم هذه النظرية فكرة أنّ الطالب يمكن أن يكون ذا قدرات مرتفعة في مجال معيّن دون أن يعني ذلك أن قدراته مرتفعة في جميع المجالات. وبهذا المعنى اقترح غاردنر ثماني قدرات ذكائية مستقلة يمكن أن يوظّفها الأفراد لمواجهة المشكلات وابتكار وسائل وأدوات. وتتمثّل هذه القدرات التالية فيما يلي: (1) الذكاء اللغوي (2) الذكاء الموسيقي (3) الذكاء الرياضي – المنطقي (4) الذكاء المكاني (5) الذكاء الجسدي (6) الذكاء الشخصي البيني (العلاقات بين الأشخاص) (7) الذكاء الشخصي الخارجي (علاقات الأشخاص بالمجتمع) (8) الذكاء الطبيعي أو الطبيعة. ويظل الانتقاد الرئيسي لنظرية غاردنر في صعوبة الكشف عن أنواع الذكاء الثمانية، فضلاً عن أن حديث غاردنر عن أنواع الذكاء بأنها مستقلة قد عرّضها لهجوم كبير من التربويين من خلفية أنّ القدرات العقلية والطبيعية جميعها مترابطة ولا يمكن الفصل بينها بهذه الطريقة (Clark, 2008; Howe, 2000; Sternberg & Davidson, 2005). وفي السياق ذاته لم يتم اختبار نظرية ستيرنبرغ

بشكل جدي وذلك لصعوبة قياس أبعادها الثلاثة، وهو ما ينفيه ستيرنبرغ عن نظريته (Davis, Rimm & Seigle, 2011).

ويُنظر إلى مفهوم رينزولي (Renzulli, Gubbins, McMillan, Eckert, & Little, 2009) ذي الحلقات الثلاث في بعض الكتب والمراجع التربوية على أنه يخلو من بعض هذه العيوب. فقد عّرف رينزولي Renzulli السلوك الموهوب بأنه انعكاس لتفاعل بين ثلاثة عناصر من السمات الانسانية هي: القدرة العقلية العالية (العامة أو الخاصة)، والالتزام بالمهمات (الدافعية)، وظهور مستويات عليا من الابداع. تتطلّب هذه السمات الانسانية الثلاث أنواعاً مختلفة من التقييم. وتبرز أهمية نموذج رينزولي في أنه يعترف بالسمات غير العقلية كالالتزام بالمهمات، وهي سمة ضرورية جداً للتحصيل. بيد أنه لا يسمح لنا بالكشف أو مساعدة الطلاب ضعيفي التحصيل. إذ يمكن أن يملك الطلبة العديد من القدرات والابداع، غير أنهم قد يفتقرون للدافعية أو الالتزام بالمهمة (Davis *et al.*, 2011; Lee-Corbin & Denicolo, 1998). ويلاحظ أن هذه السمات الثلاث الرئيسية قد اشتقت من تعريفيْن قديميْن متعدديْ الجوانب للموهبة وهما تعريف أوغليفي (Oglivie, 1972)، وتعريف مارلاند (Maryland, 1972). تم تبنّي تعريف Oglivie في المملكة المتحدة، في حين تبنّى مكتب التربية الأميركي (U.S.O.E) تعريف Maryland كما تبنّته معظم أقسام التربية في الولايات المتحدة الأمريكية. يُعتبر Eric Ogilvie (1972) من الباحثين الأوائل في بريطانيا، ومن ضمن الذين اقترحوا مفهوماً حديثاً للموهبة يقول: "أن تكون موهوباً يعني أن تملك قدرات عامة أو خاصة مرتبطة بمواضيع واسعة أو محددة من ضمن الميادين الستة التالية: (1) الموهبة الجسدية، (2) الموهبة الميكانيكية، (3) القدرات البصرية والأدائية، (4) القدرات القيادية العالية أو الوعي الاجتماعي، (5) الإبداع، (6) الذكاء العالي (George, 1995). في السياق ذاته، عرّف مارلند (Maryland, 1972) الطلاب الموهوبين أنهم أولئك الذين يملكون قدرات مرتفعة في واحدة مما يلي: (1) القدرة الذكائية العالية، (2) الاستعداد الأكاديمي المتخصص، (3) الإبداع والتفكير الإنتاجي، (4) القدرة القيادية، (5) القدرة البصرية والأدائية، (6) القدرة الحركية (وهي التي استثنيت من تقرير عام 1978م (Davis *et al.*, 2011). وقد قام مكتب التربية الأميركي بتعديل التعريف حيث أكد على "المواهب التي تظهر لدى الأطفال واليافعين من جميع الثقافات، وفي جميع المستويات الاقتصادية، والمجالات الانسانية". إن المتطلب الذي يتحدث عن وجوب أن يكون الموهوب ذا أداء مرتفع إضافة إلى توفر قدرات عقلية مرتفعة لديه يستثني جميع الطلاب الموهوبين الذين يعانون من صعوبات تعلم من أن يكونوا مؤهلين لبرامج خاصة للموهوبين. وبإدراج جملة "يظهرون تحصيلاً عالياً و/أو مقدرة عالية" تأخذ بعين الاعتبار الطلاب ضعيفي التحصيل، والطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين قد لا يظهرون تميزهم في المدرسة (Davis *et al.*, 2011). وعلى أي حال فقد

لاحظ رينزولي Renzulli بأن تعريفي مكتب التربية الأميركي و Oglivie للموهبة قد تجاهلا عنصر الدافعية وأهميته والذي يعتبره رينزولي سمة أساسية من سمات الموهوبين. كما انتقد رينزولي تصنيف الموهبة في هذيْن التعريفيْن إلى خمسة أو ستة أنواع مما يطرح أسئلة جدية حول هذيْن التعريفيْن الاميركي والبريطاني وفيما إذا كانا تعريفيْن متوازييْن أم لا، خاصة إذا ما عرفنا أن التربويين غالباً ما يسيئون استخدام هذه الانواع من الموهبة.

أما نموذج فرانسوا غانييه للموهبة والتفوق Françoys Gagné والذي تحدّث عنه في عام 1985م فقد فسّر من خلاله العلاقة الديناميكية ما بين قدرات الطلاب وإمكانياتهم وتحصيلهم الأكاديمي بما يتطابق مع مفاهيم صعوبات التعلم والموهبة الحديثة. فمفهوم الموهبة لديه يتجاوز الحديث عن مهارات متطورة ومصقولة لدى الطلاب لتشمل القدرات الطبيعية التي تمكّن الأفراد من إظهار استعداد لأداء أو تحصيل عالِييْن في واحدة أو أكثر من القدرات الإنسانية كالقدرة الذكائية، والإبداع والعلاقات الشخصية البينية (الاجتماعية) إضافة إلى القدرات الحسية الحركية. ويجادل غانييه بوجوب عدم استخدام الموهبة والتفوق كمصطلحيْن رديفيْن في الأدب التربوي. فالموهبة حسب نموذجه هي قدرات عالية فوق المعدل العام في قدرة واحدة أو أكثر من قدرات الفرد الانسانية الطبيعية، في حين أنّ التفوق يشير إلى مقدرة الفرد على إظهار أداء عال في مجال واحد أو أكثر من مجالات الأداء أو التحصيل الإنساني (Gagné, 1985; Gross & Sleap, 2001). وتكمن أهمية التمييز ما بين المصطلحين في فهم طبيعة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. فالمعلمون والآباء ينظرون للطلاب على أنهم أفراد يملكون قدرات طبيعية ولكنهم لا يطورون مهاراتهم ومواهبهم خلال انخراطهم في النشاطات الأكاديمية وذلك بسبب عدم إبرازهم لقدراتهم الكامنة غير المكتشفة.

تعريفات صعوبات التعلم وعلاقتها بفئة "الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم"

تعدّدت المصطلحات التي تستخدم لوصف صعوبات التعلم. فقد استخدمت مصطلحات عدة على مدى العقود السابقة مثل الديسلكسيا، والعجز عن التعلم، والديسلكسيا النمائية المحددة، وعمى الكلمة، والتخلف القرائي المحدد، والاعاقة الخفية، وغيرها من المصطلحات التي تناولها عدد كبير من الخبراء في هذا المجال (Hornsby, 1994). وكما هو معروف تربوياً فإن صعوبات التعلم لا يمكن رؤيتها أو ملاحظتها كما هو الحال في الإعاقات الجسدية والعقلية، لذا فقد عُرفت تربوياً ب "الإعاقة الخفية". وقد واجه هذا الحقل صعوبات أساسية أهمها عدم وجود توافق أو إجماع عام على تعريف صعوبات التعلم، إذ يمكن للدارس أن يجد الكثير من عامة المهنيين وحتى التربويين ممن لا يدركون المعنى الأساسي المقصود من هذا المصطلح. إذ إن حقيقة وجود مصطلح واحد لوصف هذه الفئة من

الطلبة ذوي صعوبات التعلم يقلّل من مستوى الإرباك الحاصل في اتفاق الباحثين على معنىً محدد، ومع ذلك فقد تعدّدت النظريات وتناقضت حول العوامل المسبّبة لصعوبات التعلم. كما أنّ النقاش لا زال مستمراً حول مصطلح "ديسلكسيا Dyslexia"، ومصطلح "صعوبات التعلم"، إذ برز هذا النقاش في العديد من التقارير التربوية المتخصصة. فقد أشار تقرير تيزارد Tizard report (DES, 1972) إلى ما يلي: *"[فيما يتعلّق] بالديسلكسيا يعتقد أنه من الأفضل تبني مصطلح وصفي أكثر فاعلية ألا وهو صعوبات التعلم المحددة، وذلك لوصف مشاكل مجموعة صغيرة من الأطفال الذين تظهر قدراتهم القرائية أقل من المعايير بشكل كبير بحيث تساعد المعلم أو التربوي على توقع المستوى الأكاديمي، والصعوبة التي يعانيها الطالب"* (Reid, 1994; p.2).

وفي الاتجاه ذاته أشار تقرير ورنوك Warnock البريطاني إلى التالي: *"على الرغم من عدم وجود محك متفق عليه في تمييز الطلبة ذوي الصعوبات التعلمية الشديدة والمستمرة في القراءة والكتابة والتهجئة عن غيرهم ممن يحتاجون إلى معالجة تدريسية في هذه الميادين. ومع ذلك فإن هنالك طلاباً قد صُنّفوا من ذوي الصعوبات التعلمية في هذه المجالات وهم من ذوي القدرات المتوسطة والذين يحتاجون إلى معالجة فردية"* (Reid, 1994; p.2).

ويركز كلا التقريريْن على أهمية التباين الحاصل بين القدرة القرائية والقدرات الأخرى كمؤشّر للصعوبة التعلمية. ومن ناحية أخرى دعمت الجمعية البريطانية للديسلكسيا تعريف الديسلكسيا كأحد مظاهر صعوبات التعلم كما يلي: *"الديسلكسيا في أصلها هي حالة عصبية، ويمكن لعوارضها أن تؤثّر في عدة مجالات في التعلم ووظائفه، ويمكن أن توصف كصعوبة محدّدة في القراءة أو التهجئة أو اللغة الكتابية. ويمكن أن يتأثر مظهر واحد من هذه المظاهر (أو أكثر) بهذه الصعوبة: الحساب، والمهارات اللغوية، والوظائف الحركية، ومهارات التنظيم. ويعرف بأنها مرتبطة بشكل أساسي بإتقان اللغة الكتابية على الرغم من أن اللغة الشفوية قد تكون متأثرة سلباً بدرجة ما"* (Ott, 1997, p.4).

وقد نشر معهد الديسلكسيا في آذار من عام 1996م تعريفه الخاص والمعدّل، والذي يتجنب فيه الخلط المفاهيمي من خلال تعريف الديسلكسيا بأنها صعوبات تعلمية محددة كالتالي:

"الديسلكسيا هي صعوبات تعلمية محددة تعيق تعّلم المهارات القرائية والكتابية والتهجئة. هذه المشكلة المتعلقة بإدارة الرموز الكلامية في الذاكرة تكون ذات أساس عصبي، وتنحو إلى أن تكون وراثية في العائلات. *ويمكن لبعض الأنظمة الرمزية مثل الرياضيات من أن تتأثر بهذه الصعوبة. كما يمكن أن تظهر الديسلكسيا في أي مستوىً من مستويات القدرة العقلية. وقد* يترافق ذلك أو يكون سبباً لأحد المظاهر التالية: قلة الدافعية، أوالمشاكل الانفعالية، أوالإعاقة

الحسية، أو قلة الفرص المتاحة. ويمكن التقليل من تأثير الديسلكسيا على تعلم الطالب من خلال توظيف متخصص خبير في التدريس والتعليم الخاص" (Turner, 1997; p11).

إن المفتاح الرئيسي في تعريف صعوبات التعلم يجب أن يتمثّل في الاشارة إلى التباين الحاصل ما بين التحصيل الأكاديمي، والقدرة التي يتمتّع بها الطالب. وتبعاً لتيلزرو Telzrow (1985) فإن الطريقة الأكثر شيوعاً في توثيق التباين الحاد ما بين القدرة الذكائية والتحصيل يكمن في الكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام نسخة من معادلة خاصة لحساب التباين. وعلى الرغم من عدم وجود اتفاق ما بين المهنيين والاختصاصيين في حقل صعوبات التعلم على استخدام معادلات التباين، فإن العديد من الخبراء يشيرون إلى استخدام جميع هذه الاجراءات يواجه صعوبات عملية. لذا فقد ناقش أخصائيو القياس والتقويم ذوو الاتجاه السيكومتري أهمية استخدام معلومات من مصادر متعددة أكثر من الاعتماد فقط على درجات الاختبار في محاولة لتحديد إن كان هناك تباين قائم بين ما هو متوقع وحاصل لدى الطالب (Gunderson *et al.*, 1987).

ويذكر الأدب التربوي بأن المفتاح الرئيس في اعتماد مفاهيم موسعة لصعوبات التعلم يكمن في ذكر وجود التباين الواضح عند الطلاب ذوي صعوبات التعلم ما بين قدراتهم الذكائية وتحصيلهم الاكاديمي. ومع ذلك فإن هذا التباين ما بين الذكاء والتحصيل قد أصبح سمة غير أساسية في التعريف الفدرالي الاميركي الحديث لصعوبات التعلم كما ذكر الباحثان روبن وريس (Ruban & Reis, 2005). غير أن نقطة التحول الكبيرة – في اعتراف مفاهيم صعوبات التعلم الموسعة والحديثة بفئة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، قد بدأت عندما ذكر تقرير ورنوك (1978) – كما أسلفنا – أن الطالب الذي يعاني من صعوبات تعلم هو "طالب يملك قدرات عقلية متوسطة أو فوق المتوسطة مقارنة بعمر أقرانه الزمني" (Reid, 1994). كما عزّز هذا الاتجاه إشارة معهد الديسلكسيا في المملكة المتحدة (1996) إلى "إمكانية وجود الديسلكسيا في أي مستوى من مستويات القدرة الذكائية". وعندما اقترحت جميعة الأطفال والراشدين لذوي صعوبات التعلم (1985) تعريفاً ذكر أن هذه الفئة من الطلاب تحتاج إلى أن " تتوفر لديها قدرات ذكائية متوسطة أو مرتفعة حتى تصنف من ضمن هذه الفئة" (Brody & Mills, 1997).

وبناءً على كل ما تقدّم نجد أن من الواجب مناقشة مفهوم صعوبات التعلم من وجهة نظر إجرائية بحيث تطوّر المدارس في وطننا العربي هذه المفاهيم الخاصة بها وبالاعتماد على النظريات الحديثة في مجال الموهبة وصعوبات التعلم. وإذا ما كان هذا هو الحل الأمثل للتغلب على هذه الصعوبات المفاهيمية، فإنه يجدر البحث والتدقيق في إمكانية تطبيق إجراءات كشف عملية بشكل أكثر موثوقية. ويجب أن يكون تطوير هذه المفاهيم

العملية مستنداً إلى النتائج التي تشير إليها الدراسات والبحوث في الأدب التربوي خاصة عن خصائص هذه الفئة من الطلاب.

خصائص الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

تظهر المشاكل العاطفية والاجتماعية عند ذوي صعوبات التعلم في حالة بقيت فيها الموهبة وصعوبات التعلم غير مكتشفتيْن. ويمكن لكل من هذين **الاستثناءيْن** أن يؤثرا في طريقة تصرف الطالب أو تفكيره بنفسه من حيث انسجامه مع رفاقه في المجموعة نفسها. وقد وصفهم ستوبر Stopper (2000) بقوله: *"يحتاج هؤلاء الطلاب إلى إثبات أنفسهم لمدرسيهم مرة تلو الأخرى لكي يعتبروا أفراداً ناجحين"* (p. 66).

وقد تم تدوين معظم خصائص الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم عن طريق معلومات توثّق كيفية الكشف عنهم. وتزخر المصادر والمراجع التربوية بدراسات تتحدّث عن خصائص هذه الفئة من الطلاب، كما دلّت على ذلك ملاحظات عديدة من قبل المدرسين والآباء والعياديين وتقارير شخصية عن الطلبة الموهوبين والذين يعانون من صعوبات تعلمية (Al-Hroub, 2007; Vaughn, 1989).

وتظهر خصائص وسمات هذه الفئة من الطلاب مشابهة لخصائص الطلبة الموهوبين في بعض المجالات، في حين تظهر لديهم خصائص ضعف واضح في مهمات تؤكد على القدرات الادراكية وقدرات الذاكرة والتي تشبه الصفات المميزة للطلاب ذوي صعوبات التعلم. فعلى سبيل المثال وجد بعض الباحثين أن هؤلاء الطلاب هم طلبة ضعيفو الذاكرة والإدراك (Baum, 1984; French, 1986)، خاصة في الذاكرة السمعية (Al-Hroub, 2010a) وهي تؤدي عادة إلى أداء ضعيف في القراءة أو الكتابة أو الرياضيات (Al-Hroub, 2010a; Whitmore & Maker, 1985) في حين أشار البعض الآخر إلى الذاكرة الاستثنائية وخاصة الذاكرة البصرية كنقطة قوة لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (Al-Hroub, 2010a). وكما هو جلي فإن هذا يقود إلى الاحباط والتوتر والخوف الذي يصبح أخيراً وسائل دفاعية. وتبعاً لذلك فإن الطلاب يميلون لأن يصبحوا عدوانيين مهملين وغير مهتمين بأداء واجباتهم المدرسية (Barton & Starnes; 1989; Beckley, 1998; Boodoo, 1989). ففي دراسة للحروب أشارت نتائجها – وحسب تقارير المعلمين – إلى أن حوالي ثلثي الطلاب الموهوبين رياضياً من ذوي صعوبات التعلم في الأردن يظهرون نماذج سلوكية غير طبيعية كالانسحاب والغضب والحساسية العالية أو المنخفضة جداً، في حين أن حوالي ثلث الطلاب أظهروا مشاكل انفعالية كالخوف والتوتر وضعف الثقة بالنفس. كما أجمع الآباء والمعلمون على وجود جميع الصفات السابقة لدى الطلاب الإناث أكثر منها لدى الذكور (Al-Hroub, 2007). وقد أكدت دراسات أخرى على النتائج نفسها

بحيث أصبح الاحباط هو العنصر المشترك بين هؤلاء الطلاب. كما أشارت دراسة Montgomery (1995) إلى: *"حساسيتهم العالية وإحباطهم الكبير من الصعوبات التي يعانون منها والتي تقود في نهاية المطاف إلى الانعزال والاكتئاب وعدم إقامة علاقات اجتماعية سليمة"* (p.229).

كما شدد غندرسون وماستش وريس (Gunderson, Maesch, & Rees, 1987) على أن الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم "هم أكثر تأملاً في العملية التعليمية من غيرهم من الطلاب الذين يميلون لأن يكونوا طلاباً متهورين" (p. 159). وغالباً ما يعزو المعلمون هذا السلوك التأملي لنقص الدافعية أو محاولة تجنب للمهام لدى الطلاب، والذي يمكن أن يدمّر بدوره نتائج الاختبارات المعيارية الموقتة بزمن معين. وقد ذكر الباحثان تاننبام وبولدوين (Tannenbaum & Baldwin, 1983) أنّ الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يملكون صفات وخصائص خاصة مثل ضعف التحمّل والإحباط والغضب وعدم القدرة على إتقان المهارات الأكاديمية، إضافة إلى نكران المشاكل التعليمية، وشعورهم بالملل من المقررات التربوية، والكتب المنهجية، ولكنهم يتميزون بنقاشهم المتشعب الذي يأخذ أبعاداً أكثر تعقيداً خاصة في المواد المعقدة، كما يعرفون ما وراء معاني الكلمات، وهم حساسون تجاه مشاعر الآخرين وأنفسهم، ويُعرف عنهم طبع الانعزال. وقد أضاف أودار وميكر (Udall & Maker, 1983) أن هؤلاء الطلاب يرغبون في التحدث مع الآخرين وبناء علاقات جيدة معهم، لكنَهم يواجهون مشاكل تربطهم بالطلاب الذين هم من الفئة نفسها.

ومن ناحية أخرى وصف عدة باحثين عدداً من الخصائص المعرفية لهؤلاء الطلبة. إذ عُرف عنهم أنهم من ذوي الابداع العالي، والقدرات المرتفعة في حل المشكلات، وهم بطبعهم فضوليون ويملكون مفاهيم لفظية وتعبيرية عالية المستوى، إضافة إلى تميّزهم بقدرات تحليلية وتفسيرية استثنائية، فضلاً عن رغبتهم في التعلم وحبهم للتلاعب اللغوي بالمفردات. كما أنّ تطوّرهم الاكاديمي غير منتظم، ويفتقدون للترتيب والتنظيم، وهم ليسوا بالمستمعين الجيدين، إضافة إلى قلة تركيزهم وانتباههم (Frey, 1988; Jacobson, 1984; Tannenbaum & Baldwin; 1983; Yewchuk, 1983).

ويؤكد بعض الباحثين أنّ هذه الفئة من الطلاب تظهر صراعاً ما بين القدرات الإلهامية العالية، والتوقعات المنخفضة التي يكوّنها الأفراد تجاههم. لذا فهم يميلون لأن يكونوا ضعيفي الثقة بالنفس (Al-Hroub, 2007; Brody & Mills, 1997). ونتيجة لذلك فهم يحتاجون إلى خدمات إرشادية تختلف بشكل ما عن تلك المقدمة للطلاب العاديين وغيرهم من فئات التربية الخاصة (Al-Hroub, 2010b).

نماذج من صعوبات التعلم لدى الطلاب الموهوبين

يمكن لأفراد هذه الفئة من الطلاب أن يحجب امتلاكُها قدرات خاصة وعالية في الذاكرة البصرية صعوباتها التعليمية، إلى جانب قدرات قرائية في مستوى عمر أقرانهم، على الرغم من وجود مشاكل حادة قد يعانون منها مثل الكتابة والتهجئة. وعندما تبدأ حصيلة المفردات اللغوية بالتطوّر وتزداد عند جميع الطلاب ممّن هم في العمر الزمني نفسه، يبدأ الطالب من ضمن هذه الفئة بالتراجع والتخلف عن أقرانه. وقد أشار أحد أبحاث مونتغمري (Montgomery, 1995) إلى أنّ الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في القراءة والتهجئة في الصفوف الدراسية الأولى، غير أن قدراتهم الذكائية المرتفعة تساعدهم على التنبؤ بما يحويه النص القرائي من مفردات جديدة أو صعبة، وهذا ما يجعل أداءهم في القراءة والتهجئة أعلى من أداء أقرانهم ذوي صعوبات التعلم ممّن هم ليسوا بموهوبين. أما الحروب فقد وجد في دراسته التي أجراها في الأردن أن الطلاب الموهوبين رياضياً من ذوي صعوبات التعلم يعانون– بشكل خاص– من صعوبة في القراءة، وأن التأخر القرائي عند هؤلاء الطلاب في الصفين الخامس والسادس الأساسيّن يتراوح ما بين سنة إلى سنتين ونصف مقارنة مع غيرهم من الأقران. ويؤكد الباحث أن صعوبة القراءة لدى هؤلاء الطلاب تؤثّر بشكل كبير على غيرها من المظاهر اللغوية الأخرى كالكتابة والتهجئة، كما تؤثر سلباً على مستوى استيعابهم لمادة الرياضيات وللمسائل الرياضية على الرغم من امتلاكهم لقدرات رياضية مرتفعة (Al–Hroub, 2005).

وفي أبحاث أخرى متقدمة أشارت مونتغمري Montgomery (2000) إلى وجود طلاب موهوبين ممّن يعانون من صعوبات شديدة فقط في التهجئة، ولكنهم يميلون إلى استخدام عدد كبير من الاستراتيجيات الخاصة لإخفاء صعوبتهم في التهجئة، وبشكل خاص تجنّب الأعمال الكتابية. فعلى سبيل المثال يستخدم هؤلاء الطلبة أشكالاً متعددة من الخطوط لإخفاء صعوباتهم الكتابية والإملائية، لذا فهم قلّما يمارسون الكتابة اليدويّة وهذا ما يؤدّي بهم إلى تأخّر تقدّمهم في الأعمال الكتابية والإملائية أكثر فأكثر. ومن ناحية أخرى، وجد بعض الطلاب الموهوبين صعوبات في التناسق الحركي الدقيق وهو ما يمنعهم من ممارسة مهامهم في التهجئة والإملاء بطريقة مناسبة، إضافة إلى الانخراط في استراتيجيات يتجاهل فيها الطالب الأعمال الكتابية. وقد أكّد بعض الباحثين على أن ثلث الطلاب الذين يعانون من صعوبات قرائية لديهم صعوبات كتابية (Laszlo *et al.*, 1988; Montgomery, 2000).

وتشير ليزوروس (Lazarus, 1989) إلى أن بعض الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لا يظهرون قدراتهم. وعندما تمر السنون فإن الفجوة تزداد مما يجعلهم يتخلّفون عن أقرانهم حتى إذا وصلوا إلى المدرسة الثانوية يمكن أن تصنَّف قدراتهم اللغوية على أنّها متأخّرة سنوات عن أقرانهم ممّن هم في مثل عمرهم الزمني. فعلى سبيل المثال يمكن أن نجد طالباً

موهوباً في سن السادسة عشرة وعمر التهجئة لديه عشر سنوات فقط، أما عمره القرائي فهو اثنا عشر عاماً. لذا فإنك تجد هؤلاء الطلاب يتكيّفون بسهولة مع المواد التي تتطلّب قدرة شفوية وهم يحصلون على درجات أعلى في الامتحانات الشفوية.

وقد ذكر الأدب التربوي أعراضاً وسمات كثيرة للطلاب ذوي صعوبات التعلم الشديدة ممّن يملكون قدرات عقلية مرتفعة، ولكن وجود مثل هذه الأعراض لدى الطلاب لا يعني بالضرورة أنهم من ذوي صعوبات التعلم. فالطلاب ذوو صعوبات التعلم قد يظهرون في أي مستوى من القدرات الذكائية بعض الأعراض التالية: التأخر في المشي والكلام، ضعف التناسق الحركي، والصعوبات اللغوية والنطقية، وصعوبة التسلسل، وصعوبة في تحديد الاتجاهات وتقدير الوقت، وضعف القدرة الاستماعية، والمشاكل السلوكية، والنشاط الزائد والارتباك إذا ما واجه تعليمات كثيرة، فضلاً عن صعوبة التكيف بشكل دقيق مع النماذج، وصعوبة واضحة قد يواجهها في الرياضيات (Hurford, 1998; Pollock & Waller, 1997).

أساليب القياس والتشخيص للكشف عن فئة "الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم"

لكون أساليب القياس والتشخيص للكشف عن الموهوبين وذوي صعوبات التعلم مرتبطة عملياً بالمفاهيم المستخدمة لتعريفنا لهؤلاء الطلاب، فإن الارباك الحاصل في استخدام مفاهيم يُجمَع عليها في مجالي الموهبة وصعوبات التعلم قد انعكس سلباً على عملية الكشف عن فئة الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. وتتمثل الصعوبة الرئيسية في الكشف عن هؤلاء الطلاب بوجود عدد كبير من طلاب هذه الفئة ممن يفشلون في تلبية المتطلبات الاساسية والمؤهلة لقبولهم أو إدراجهم إما في برامج خاصة بالطلبة الموهوبين، أو حتى ضمن نطاق تلبية الخدمات الخاصة وذلك *لكون بروتوكولات وإجراءات الكشف لا تأخذ في عين اعتبارها الخصائص المميزة لهذه الفئة الخاصة من الطلاب*" (Brody & Mills, 1997, p.4). وقد أكد أحد الأبحاث هذه النتيجة حيث أظهر أنّ المعلمين يميلون إلى إحالة الطلاب الموهوبين الذين يعانون من صعوبات تعلمية إلى برامج خاصة بالطلاب الموهوبين والمتفوقين أكثر من إحالتهم لفئة الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (Minner, 1990). ومن أسباب ذلك أن هذه الفئة من الطلاب نادراً ما تُظهر أداءً مرتفعاً. فهم غير مصنفين غالباً على أنهم موهوبون مؤهلون لتلقي خدمات وبرامج خاصة. ونجد أنه بالرغم من كون قلة من الطلاب مؤهلة لتلقي خدمات خاصة بسبب صعوبتها الشديدة، فإن البعض مؤهل لتلقي خدمات خاصة بالطلبة الموهوبين بسبب نوع الموهبة ودرجتها العالية عنده. ومع ذلك فإن غالبية الطلاب في هذه الفئة لا يتلقون خدمات خاصة وذلك لعدم اعتبارهم طلاباً مؤهلين

لتلقي هذه الخدمات. وسيظل الحال كما هو عليه إلى أن يتم تعديل المفاهيم الإجرائية وأساليب الكشف بحيث تتلاءم وهذه الفئة من الطلاب (Buam, 1990; Baum *et al.*, 1991; Beckley, 1998; Brody & Mills, 1997, Waldon *et al.*, 1987).

وقد اقترح بعض التربويين المختصين من أمثال بير Peer (2001) أنّ هذه الفئة تحتاج إلى منهج متوازن يعزز قدرات الطالب ونقاط قوته من ناحية، ويكشف عن صعوباته ويعالجها من ناحية أخرى. لذا فمن الضرورة بمكان اعتماد أساليب كشف وتقييم تعتمد على المناهج بشكل يتماشى والنظام التعليمي. في حين اقترح باحثون آخرون مثل (Brody, 1997; Fox & Brody, 1993; Maker & Udall, 1983; Rosner, 1983; Rosner & Seymour, 1983) منهج كشْف وتقييم متعدد الأبعاد، واعتبروه ضرورياً لتحديد مجالات القوة والضعف لدى الطلبة. ويحتوي المنهج على اختبار ذكاء فردي مثل اختبار وكسلر لذكاء الاطفال (WISC–III or WISC–IV) والاختبارات الأكاديمية التي تحدد التباين ما بين القدرات الحقيقية للطالب وأدائه في هذه الاختبارات، واختبار إبداع يقيس القدرات التي لا يمكن أن تدمج في مقاييس معرفية كاختبار وكسلر، إضافة إلى تقارير المعلمين والأهالي عن قدرات أطفالهم التي لا يمكن أن تشير إليها اختبارات معيارية، إلى جانب التقييم المعتمد على المقابلة وقياس نوعية استجابات الطلبة لتحديد موهبة الطالب (Suter & Wolf, 1987; Thomson, 2001)).

وقد طورت ليزوروس Lazarus (1989) في دراسة لها نماذج تقييم لأربع حالات دراسية لطلبة موهوبين أظهروا صعوبات تعلمية. وقد استخدمت في عملية التقييم فريقاً متعدد التخصصات ضم مختصّين نفسيين، ومختصاً في صعوبات تعلم، ومختصاً لغوياً، وبروفيسور في التربية الخاصة، إضافة إلى ممرضة المدرسة. وقد استخدمت أيضاً تقارير المدرسة لإعطاء المقيمين معلومات تاريخية عن التقدم الأكاديمي للطالب. إن الباحثة قد استعملت في دراستها هذه اختبار وكسلر لذكاء الأطفال، واختبارات أكاديمية، واختباراً سلوكياً، إضافة إلى اعتماد الملاحظة المباشرة للطالب، والمقابلات مع أولياء الأمر والمعلمين والطلاب أنفسهم. غير أن الدراسة لم تخلُ من بعض نقاط الضعف أهمها استخدام اختبارات أكاديمية بدلاً من اختبارات صعوبات التعلم، إضافة إلى اعتمادها على الاختبارات السيكومترية دون استخدام الاختبارات الديناميكية والتي تتلاءم وهذه الفئة من الطلاب.

لقد طوّر الحروب مؤخراً نموذجاً متعدد المجالات للكشف عن الطلاب الموهوبين رياضياً ممّن يعانون من صعوبات تعلمية في المدارس البريطانية والاردنية. إذ تلقّى الطلاب تقييماً شمل نتائج اختبارات سيكومترية – كاختبار وكسلر (النسختين الأردنية والبريطانية) وغيرها من اختبارات صعوبات التعلم – إضافة إلى اختبارات ديناميكية لقياس القدرات الرياضية، فضلاً عن اعتماده للاختبارات غير الرسمية والمعلومات التاريخية عن أسرة

الطالب، وتاريخه المدرسي، والملاحظة المباشرة لسلوكاته، وتحليل أعماله الكتابية، مع الاخذ بالاعتبار تحليل بيانات المقابلات مع الأهالي والمدرسين والطلبة أنفسهم. كما أكد الحروب على أهمية استخدام فريق عمل من المتخصصين والمقيّمين للوصول إلى أكثر النتائج مصداقية في عملية الكشف عن هذه الفئة من الطلاب ذوي المواهب الخفية (Al–Hroub, 2002, 2005). ويكمن أهمية نموذج الحروب متعدد الجوانب اشتماله على استخدام التقييم الديناميكي والذي من دونه يصعب إلى حد كبير الكشف عن المواهب الخاصة بفئة الطلاب ذوي ازدواجية الحاجات الخاصة. بل إن استخدام التقييم الديناميكي – والذي غفلت عنه كل الدراسات التي سبقت دراسات الحروب – يعتبر ركناً أساسياً لا تكتمل جوانب التقييم من دونه.

وكما هو معروف فإن المفتاح الرئيسي للكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يتمثل في التركيز على الأداء المشخص لجوانب الموهبة والتفوق من جهة وجوانب صعوبات التعلم من جهة أخرى. ومن هنا اقترح برودي وميلز (Brody & Mills, 1997) ثلاثة محكات أو خصائص رئيسية يمكن أن تؤخذ بعين الاعتبار في الكشف عن هؤلاء الطلاب، وقد أضاف الحروب خاصية رابعة استخدمها في ابحاثه (Al–Hroub, 2009) وهذه الخصائص هي:

أولاً: **توفر أدلة على وجود قدرة أو موهبة مميزة**

ركز عدد من الباحثين في هذا المجال على استخدام اختبار وكسلر لذكاء الاطفال. ومع ذلك، فإن استخدام اختبارات الذكاء في الكشف عن الموهوبين ظل عرضة للمشاكل والانتقادات. ومن بين هذه الانتقادات أن اختبارات الذكاء تقيس عدداً محدداً من القدرات والتي تؤدي إلى تجاهل عدد كبير من الطلاب الموهوبين. كما تعتبر اختبارات الذكاء مقاييس غير مناسبة للكشف عن الطلاب ذوي التفكير الإبداعي، أو الطلاب الموهوبين في مجال الرياضيات أو الفن (Renzulli *et al.*, 2009; Sternberg, 2005).

أما في مجال صعوبات التعلم فيدور نقاش واسع حول قضية اختبارات الذكاء وفيما إذا كانت هي المقاييس الأكثر ملاءمة لتقييم قدرات الطلاب (Waldron & Saphire, 1990). فضلاً عن أن درجات الذكاء قد لا تصف القدرات الحقيقية لبعض الطلاب الذين ينتمون إلى خلفيات اقتصادية واجتماعية أقل حظاً. ولتقديم مقاييس واختبارات أكثر دقة في تقييم قدرات الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم اقترح عدة باحثين كالحروب وليزوروس استخدام أنواع متعددة من التقييم والقياس تتضمن استخدام اختبارات الذكاء، واختبارات تحصيلية، واختبارات استعداد أكاديمي، واختبارات إبداع، وتقييم ديناميكي، إضافة إلى ترشيح المعلمين والمقابلات والملاحظات السلوكية.

ثانياً: محك التباين ما بين التحصيل والقدرة

يبحث كثير من التربويين والدارسين عن أدلة على وجود تباين بين القدرة العالية للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتحصيلهم الاكاديمي، أي التباين ما بين التحصيل المتوقع منهم، والتحصيل الحقيقي، أو التباين ما بين الذكاء والتحصيل. وقد أشار عدد من الباحثين والمختصين النفسيين إلى أنهم ما زالوا يستخدمون معادلة التباين ما بين الذكاء والتحصيل لتحديد مؤشر على صعوبات التعلم التي يعاني منها الطلاب بمن فيهم الموهوبون (Kavale, 2002; McCoach *et al.*, 2004). كما توصل باحثون آخرون من أمثال شيفين وكوفمان وكوفمان (Shiff, Kaufman & Kaufman, 1981) في دراسة لهم أجريت على طلبة من ذوي صعوبات التعلم ممّن حصلوا على درجات مرتفعة في اختبارات الذكاء، توصلوا إلى وجود قدرة عالية عند هؤلاء الطلبة في التعبير اللفظي، ومهارات التواصل، إضافة إلى عدد من المواهب الإبداعية المميزة. غير أنهم أظهروا نقاط ضعف عديدة في المجال المعرفي الخاص بالتسلسل والنشاطات الحركية التناسقية، والتطور الانفعالي. وقد خلص الحروب في دراسات قام بها مؤخراً إلى وجود تباين كبير بين مستويات ذكاء الطلاب الموهوبين رياضياً من ذوي صعوبات التعلم في الأردن وبريطانيا ومعدلات تحصيلهم المدرسي. كما أشارت نتائج دراساته إلى وجود قدرات عالية عند هؤلاء الطلاب في التعبير اللفظي مقارنة بقدراتهم المتوسطة في المهارات الحركية غير اللفظية (Al-Hroub, 2005, 2010b).

وعلى الرغم من وجود تباين حاصل بين القدرة العالية والتحصيل عند هؤلاء الطلاب، فإن هذا المعيار لا يعتبر المؤشر الأفضل للدلالة على صعوبات التعلم، مع إدراكنا العميق لأهمية اعتباره أحد المقاييس الهامة في الكشف عن الطلاب الذين ينتمون لهذه الفئة من "ذوي الخصوصية المزدوجة".

ثالثاً: محك الاستبعاد

قد يساعد توفّر هذا الدليل الكثير من التربويين على تمييز صعوبات التعلم عن الأسباب الأخرى المؤثرة في ضعف التحصيل. ويبدو أنّه من الضرورة بمكان أنّ نميز ما بين صعوبات التعلم وغيرها من مشاكل التعلم التي تعود أسبابها إلى عوامل أخرى مثل ضعف القدرة العقلية العامة وقلّة توفر فرص التعلم وضعف التدريس والمشاكل الإنفعالية والمناهج غير الملائمة. فعلى سبيل المثال يمكن أن يساعد محك الاستبعاد (والذي يمكن أن يُكشف باستخدام اختبارات ذكاء مثل اختبار وكسلر أو اختبارات معالجة محددة) في التفريق ما بين الطالب الموهوب ذي التحصيل الضعيف لأسباب متعلقة بقضايا الإحالة التربوية والخلفية الإجتماعية عن الطالب الذي لا يتوافق تحصيله مع قدراته العامة لأسباب تتعلّق بصعوبات

التعلم التي يعاني منها. لذا فإنّ استخدام التشخيص متعدد الجوانب هام جداً في قضايا تخص حاجة التربويين الى التدخل المبكر (Al-Hroub, 2005; Brody & Mills, 1997).

رابعاً: محك تباين الأداء على المقياس اللفظي والمقياس الأدائي لاختبار وكسلر للذكاء

أشار عدد من الباحثين إلى التباين الذي يظهره الطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم على المقياسيْن الأدائي واللفظي لاختبار وكسلر للذكاء (e.g. Al-Hroub, 2005, 2007; Kaufman, 1994; Ryckman, (1981; Schiff *et al.*, 1990. وقد أشارت سيلفرمان Silverman (2003, 2005, 2009) إلى أن هؤلاء الطلاب غالباً ما يظهرون تبايناً يصل إلى 15 درجة ما بين المقياسيْن. وقد أشار دليل اختبار وكسلر في طبعته الثالثة إلى أن القيم الاحصائية الدلالية لهذا التباين هي إما 11 درجة (على مستوى إحصائي 0.05) أو 15 درجة (على مستوى إحصائي 01.) وقد أشارت نتائج دراسة الحروب في عام 2005 إلى أن التباين لدى الطلاب الموهوبين رياضياً من ذوي صعوبات التعلم قد بلغ 12 درجة وبدرجات أعلى على المقياس اللفظي. ومع ذلك فقد أشار الحروب بأن هذه الفرق ذا الدلالة الاحصائية ما بين أداء الطلاب على مقياسي اختبار وكسلر هو ليس بالضرورة أن يكون مؤشراً وحيداً على وجود صعوبات تعلم لدى الطلاب الموهوبين؛ فقد يكون مؤشراً على وجود مشاكل أخرى كالنشاط الزائد أو التوحد أو المشاكل السلوكية والانفعالية والتي تؤثر بدورها على أداء الطلاب وتبرز مثل هذا التباين.

خلاصة عامة

في عرضنا السابق للمفاهيم والتعريفات الحديثة للموهبة وصعوبات التعلم، يظهر جلياً حاجتنا الماسة إلى اعتماد مفاهيم تركز على تعدد جوانب الموهبة والابداع والذكاء لدى الاطفال مما يتيح نظرياً لدارس مجال تعليم الأطفال الموهوبين التعرف على جوانب تميزهم، إضافة إلى اكتشاف الجوانب التي تظل نقاط ضعف لديهم، ومنها على سبيل المثال، صعوبات التعلم. وعلى هذا الأساس كان أثر المفاهيم والنظريات الحديثة في مجال تربية الموهوبين كبيراً لفهم سبب بقاء الكثير من المواهب دفينة وغير مكتشفة على الرغم من التقدم الحاصل في هذا المجال خلال العقود الأربعة الماضية. كان لبروز مفاهيم حديثة كمفهوم ستيرنبرغ ورينزولي وغاردنر وغانييه الأثر البالغ كما سبقنا في فتح آفاق جديدة في هذا المضمار.

وفي السياق ذاته تطورت مفاهيم وتعريفات صعوبات التعلم لتؤكد، بطبيعة الحال، على عامليْن أساسييْن تلاقيا بشكل واضح مع مفاهيم الموهبة في مسألة قبول وجود فئة من الطلاب الموهوبين الذين يعانون من صعوبات تعلمية. أما هذان العاملان المتوفران في هذه

التعريفات الحديثة لصعوبات التعلم فكانا: (1) التأكيد على وجود تباين ما بين الذكاء والتحصيل لدى عدة طلاب يعانون من صعوبات التعلم، (2) وتضمين التعريفات الحديثة لعبارة أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم هم إما طلاب ذوو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط أو أن قدارتهم الذكائية تتوزع طبيعياً على مختلف الفئات والمستويات. ومع أن العامل الأول قد توفر لعقود عديدة سابقة في مفاهيم صعوبات التعلم، إلا أن تلاقيه مع مفاهيم الموهبة بوجود تباين لدى المتفوقين والموهوبين هو ما نعتبره إضافة إلى الأساس المنطقي لفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

ونلاحظ من خلال مراجعتنا للتطور التاريخي لمفاهيم الموهبة وصعوبات التعلم، تطوراً آخر قد حدث في قبول وجود فئات من الموهوبين المهملين أو غير المكتشفين في مدارسنا– إن كان ذلك في الغرب أو الوطن العربي– وهذا ما يشكّل الأساس المنطقي الرئيس في فهمنا لتطور مفاهيم صعوبات التعلم والموهبة. فالمرتكزات النظرية والمفاهيمية هي المربع الأول الذي ننطلق منه لوضع أسس للكشف والتقييم الخاصة بالتعرف على هؤلاء الطلاب المهملين وذلك للقيام بدورنا التربوي تجاههم وتقديم الخدمات الخاصة التي تلبي احتياجاتهم وبالتالي احتياجات المجتمع. ومن هنا طوّر باحثون عديدون طرقاً تركّز على اكتشاف نقاط القوة والضعف لدى هؤلاء الطلاب باعتماد اساليب قياس رسمية وغير رسمية، فضلاً عن اعتماد ترشيح المعلمين والآباء واعتماد تحصيل الطالب إلى جانب التباين الحاصل ما بين هذا التحصيل المدرسي والقدرات العقلية والنمائية. وعليه نجد أن اعتماد قياس متعدد الجوانب يمزج ما بين التقييم السيكومتري (كاعتماد مقاييس الذكاء واختبارت القراءة والكتابة وصعوبات التعلم) والتقييم الديناميكي (والذي يركّز على التطور الحاصل في تحصيل الطالب وأدائه من خلال اعتماد نموذج الاختبار القبلي والاختبار البعدي وتدريس الطلاب ما بينهما وملاحظة التقدم الحاصل في أدائهم العقلي والسلوكي) يعد أفضل وأنجع الطرق للكشف عن الجوانب غير المكتشفة لدى الطلاب. كما أن هذا المنهج المتعدد الجوانب يتلاقى بشكل كبير مع المفاهيم الحديثة لتعريف الموهبة والتفوق خاصة تعريف غانييه، والذي يؤكد على أن بعض الطلاب يملكون قدرات طبيعية وذكائية مرتفعة، ولكن هذه القدرات لا تؤهلهم بالضرورة لأن يكونوا موهوبين وذلك بسبب عدم صقلهم لها وعدم اكتشاف معلميهم لها. وقد تكون صعوبات التعلم أحد المعيقات التي تجعلهم غير مكتشفين بالنسبة لمعلميهم وحتى آبائهم. وأخيراً، وفي وصولنا لمرحلة التقييم السيكومتري والديناميكي لا يمكن أن تتمّ بسهولة ويسر دون اعتماد طرق المسح الاولى والتي نحتاج من خلالها إلى المعلمين والآباء لترشيح من يحمل صفات أو سمات قوة وضعف تؤهله ليخضع لعملية قياس وتقييم يكشف من خلالها فيما لو كان الطالب أحد أفراد هذه الفئة من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أم لا. ويضاف إلى ذلك أهمية تحليل التقارير والواجبات المدرسية إضافة إلى تتبع التاريخ المدرسي والأسري والنفسي والانفعالي

للطالب ودراسة كل فرد في شكل حالة دراسية يلزم من خلالها وضع الخطط التربوية الخاصة والتي تعالج فيها نقاط ضعف هؤلاء الطلاب إضافة إلى تفعيل نقاط قوتهم.

توصيات ومقترحات الدراسة

تضع الدراسة توصيات ومقترحات تتصل بقضايا الورقة الرئيسية كما يلي:

أولاً: تعريفات ومفاهيم الموهبة وصعوبات التعلم – اعتماد مفاهيم نظرية وإجرائية حديثة وموسعة تركز على تعدد جوانب الموهبة والابداع والذكاء لدى الاطفال إضافة إلى الصعوبات والمشكلات الأكاديمية مما يتيح نظرياً وتطبيقياً لدارس مجال تعليم الأطفال الموهوبين التعرف على جوانب تميزهم، إضافة إلى اكتشاف الجوانب التي تظل نقاط ضعف لديهم، ومنها على سبيل المثال، صعوبات التعلم.

ثانياً: سمات الطلاب وتصنيفهم – تمثل السمات المعرفية والأكاديمية والسلوكية – لمجموعة الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والتي تم مراجعتها في هذه الورقة– مرجعية هامة للتعرف والكشف عن هؤلاء الطلاب. ويتطلب هذا بدوره الالتفات الى عدة اعتبارات أهمها:

1. تدريب معلمي الصفوف وتطوير خبراتهم التربوية في التعرف على المؤشرات الاكاديمية والمعرفية والسلوكية التي تدل على وجود مواهب أو قدرات مرتفعة تجتمع مع الصعوبات التعلمية عند الأشخاص نفسهم.
2. زيادة المعرفة عند الآباء والمعلمين والتربويين للتعرف على المجموعات الخمس للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والتي يمكن من خلالها تمييز عدد كبير من الطلاب المهملين في المدارس. أما هذه المجموعات الخمس فهي: (1) الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الخفية، (2) الطلاب ذوي صعوبات التعلم الظاهرة والمواهب الخفية، (3) الطلاب ذوي المواهب وصعوبات التعلم الخفية، (4) الطلاب ذوي المواهب وصعوبات التعلم الظاهرة، (5) الطلاب الذين تقلوا تشخيصاً تربوياً خاطئاً.

ثالثاً: إجراءات الإحالة: يجب إحالة الطلاب من قبل فريق عمل مهني متعدد الخبرات والمهام ومُلم بسمات وقدرات ومشكلات هؤلاء الطلاب. يتكون هذا الفريق من مجموع الاداريين والمرشدين التربويين النفسيين ومعلمي غرف الصفوف، ومعلمي غرف مصادر التربية الخاصة إضافة إلى الآباء والطلاب أنفسهم. يتوجب على المعلمين العمل مع الاخصائيين والآباء على تحديد احتياجات الطلاب الخاصة في جميع المواد الدراسية ومعرفة نقاط قوتهم وضعفهم على حد سواء.

رابعاً: إجراءات التقييم والتشخيص: يجب اعتماد أدوات تقييم متعددة الجوانب لجمع المعلومات حول الطلاب ذوي الخصوصية المزدوجة، وأن تشمل ما يلي:

1. التقييم المستند إلى المدرسة والذي يطبق من قبل معلمي الصفوف العادية، ومعلمي غرف المصادر والتربية والخاصة والمرشدين النفسيين والإداريين. ويجب التأكيد على نوعية التقييم المستمر للطلاب وإشراك المدرسة ككل في عملية التقييم بحيث تضم نوعين من جمع البيانات:
   أ. البيانات الكيفية. وتشمل السجلات المدرسية وترشيح الآباء والمعلمين والتقييم المدرسي وملاحظات الطلاب إضافة إلى أعمال الطلاب الصفية.
   ب. البيانات الكمية. وتشمل نتائج الاختبارات المدرسية الوطنية، ونتائج الاختبارات المعيارية والمعرفية واختبارات الذكاء والإبداع والتحصيل والاستعداد، إضافة إلى التقييم الديناميكي المستند إلى المناهج الدراسية.
2. اعتماد التتقييم النفسي التربوي لإعطاء صورة كاملة ومفصلة عن قدرات الطلاب وصعوباتهم، وهذا ما يتطلب من المدرسة أحياناً قيام أخصائي نفسي بتقييم الطالب مستخدماً اختبارات ذكاء، وسلالم تقدير الذات وغيرها من الاختبارات اللغوية النفسية.
3. استخدام اختبارات المهارات الإدراكية، واختبارات المهارات اللغوية وصعوبات التعلم. ويمكن استخدام هذه الاختبارات من قبل معلمي الصفوف العادية أو معلمي غرف المصادر والتربية الخاصة.
4. اعتماد التقييم الديناميكي لكونه يعطي فرصة نقل المهارات المكتسبة إلى أخرى جديدة. ويمكن استخدام التقييم الديناميكي في جميع المواد الدراسية وتدريب معلمي الصفوف العادية والتربية الخاصة على استخدامه.
5. اعتماد نماذج من أعمال الطلاب الابداعية كالكتابة أو الرسم لتقييم قدراتهم الإبداعية، والتعرف على أداء الطلاب خارج البيئة المدرسية وخارج مواد المنهاج الصفية من خلال التركيز على حقول الموسيقى والفنون والدراما والرياضات المختلفة إضافة إلى رصد سمات القيادة لدى هؤلاء الطلاب.

References

Al-Hroub, A. (2002). *Gifted children with learning difficulties: Mathematics as a model.* Unpublished MPhil thesis. University of Cambridge.

Al-Hroub, A. (2005). *Identifying and programming mathematically gifted children with learning difficulties in Jordan*. Unpublished PhD thesis. University of Cambridge.

Al-Hroub, A. (2007). Parents' and teachers' contributions to identifying the unusual behavioural patterns of mathematically gifted children with learning difficulties (MG/LD) in Jordan. *The Psychology of Education Review. 31*, 8-16.

Al-Hroub, A. (2009). *Gifted pupils with learning difficulties. A critical review of the literature.* The 2nd International Conference of Excellence in Education for Development and Creativity, Ulm-Germany.

Al-Hroub, A. (2010a). Perceptual skills and Arabic literacy patterns for mathematically gifted children with learning difficulties in Jordan. *The British Journal of Special Education, 37,* 25-38.

Al-Hroub, A. (2010b). Developing assessment profiles for mathematically gifted children with learning difficulties at three schools in Cambridgeshire, England. *Journal of Education for the Gifted*, *34*, 7-44.

Baum, S. (1984). Recognizing special talents in learning disabled students. *Teaching Exceptional Children, 16*, 92-98.

Baum, S. (1985). *Learning Disable Students with Superior Cognitive Abilities: a Validity Study of Descriptive Behaviors*. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs.

Baum, S. (1988). An enrichment program for gifted learning disabled students. *Gifted Child Quarterly*, *32,* 226-230.

Baum, S. (1990). *Gifted but learning disabled: A puzzling paradox*. (ERIC Digest 3E479). Reston VA: Council for Exceptional Children.

Baum, S. (1991). An enrichment program for gifted learning disabled students. In R. Jenkins-Friedman, E. S. Richert & J. F. Feldhusen, *Special populations of gifted learners* (pp. 74-83). Washington, DC: National Association for Gifted Children, Committee on Special Populations.

Baum, S. (1994). Meeting the needs of gifted/learning disabled students. *The Journal of Secondary Gifted Education, 5,* 6-16.

Baum, S. (2004a). Introduction. In T.M Newman & R. J. Sternberg (Eds.), *Students with both gifts and learning disabilities* (pp. 1-15). NewYork: Kluwer.

Baum, S. (2004b). Twice-exceptional and special populations of gifted students. In S. M. Reis (Ed.*), Essential readings in gifted education*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

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

Baum, S., Emerick, L.J., Herman, G. N. & Dixon, J. (1989). Identification programmes and enrichment strategies for gifted learning disabled youth. *Roeper Review*, *12*, 48-53.

Baum, S. & Owen, S. (1988). High ability/learning disabled students: How are they different? *Gifted Child Quarterly, 32*, 226-230.

Baum, S. & Owen, S. (2004). *To be gifted and learning disabled: Strategies for helping bright students with LD ADHD, and more creative.* Connecticut: Creative Learning Press.

Baum, S., Owen, S. V. & Dixon, J. (1991). *To be gifted and learning disabled: From identification to practical intervention strategies.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Beckley, D. (1998). *Gifted and learning disabled: Twice Exceptional Students.* National Research Center on the Gifted and Talented, Davis Spring. Retrieved Feb 17, 2012 from: http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/newsletter/spring98/sprng984.html

Bisland, A. (2004). Using learning-strategies instruction with students who are gifted and learning disabled. *Gifted Child Today Magazine*, *27*, 52-58.

Brody, L.E. & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of learning Disabilities*, *30*, 282-297.

Clark, B. (2008). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (7th ed.). Upper Saddle River, N. J. Merrill Prentice Hall.

Colorado Department of Education. (2009). *Twice-exceptional students, gifted students with disabilities: An introductory resource book.* Retrieved on Feb 25, 2012 from: http://www.cde.state.co.us/gt/download/pdf/TwiceExceptionalResourceHandbook.pdf

Davis, G., Rimm, S. & Seigle, D. (2011). *Education of the gifted and talented* (6th ed.). Boston: Merrill.

Department of Education and Employment Committee (DfEE) (1999). *Third report: Highly able children*. London: HMSO.

Department for Education and Skills (DFES) (2001). *Schools: Achieving success. London: Stationery Office.* Retrieved on Feb 23 2012 from: http://www.joanfreeman.com/content/Text%20part%20two.doc

Department for Education and Science (DES) (1972). *Children with specific reading difficulties: Report of the advisory committee on handicapped children (Tizard Report)*. London: HMSO.

Dix, J. & Schafer, S. (1996). From paradox to performance: Practical strategies for identifying and teaching gt/ld students. *Gifted Child Today Magazine, 19,* 22-31.

Ferri, B., Gregg, N. & Heggoy, S. (1997). Profiles of college students demonstrating learning disabilities with and without giftedness. *Journal of Learning Disabilities, 30,* 552-559.

Fetzer, E. A. (2000). The gifted/learning-disabled child: a guide for teachers and parents. *Gifted Child Today, 23,* 44-50.

Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: re-examining a re-examination of the definitions, *Gifted Child Quarterly*, *29,* 103-112.

Gardner, H. (1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple* intelligences: The theory in practice. New York: Basic Books.

Gear, G. H. (1978). Effects of training on teachers' accuracy in the identification of gifted children. *Gifted Child Quarterly*, *12,* 90-97.

George, D. (1995). *Gifted education: Identification and provision.* London: David Fulton Publication.

Gross, M. & Sleap, B. (2001). *Literature review on the education of gifted and talented children.* Developed for the Commonwealth Department of Education Training and Youth Affairs, Gifted Education Research, Resource and Information Centre (GERRIC): The University of New South Wales.

Gunderson, C. W., Maesch, C. & Rees, J.W. (1987). The gifted/learning disabled students. *Gifted Child Quarterly*, *31,* 158-160.

Hornsby, B. (1994). *The Hornsby correspondence course, Module 1-4*, (5th ed). London: The Hornsby International Centre.

Howe, M. (2000). *IQ in question: The truth about intelligence*, (2nd ed). London: Sage Publications.

Kaufman, A.S. (1994). *Intelligent testing with the WISC-III.* New York, NY: Wiley.

Lazarus, B. (1989). Developing assessment profiles for gifted learning disabled students. *Reading, Writing, and Learning Disabilities, 5,* 235-246.

Lee-Corbin, H, & Denicolo, P. (1998). *Recognising and supporting able children in primary schools.* London: David Fulton.

Little, C. (2001). A closer look at gifted children with disabilities. *Gifted Child Today*, *24,* 46-54.

Macfarlane, S. (2000). *Gifted children with learning disabilities: A paradox for parents.* Retrieved on February 17, 2012 from:

http://ebookbrowse.com/gifted-children-with-learning-disabilities-a-paradox-for-parents-pdf-d250016484

Maryland, S.P. (1972). *Education of the gifted and talented.* Report to the Subcommittee of Education, Committee on Labour and Public Welfare, U.S. Senate. Washington, DC: Government Printing Office.

McCoach, D., Kehle, T., Bray, M. & Siegle, D. (2004). The identification of gifted students with learning disabilities: challenging, controversies, and promising practices. In T.M Newman & R. J. Sternberg (Eds.), *Students with both gifts and learning disabilities* (pp. 31-48). NewYork: Kluwer.

Minner, S. (1990). Teacher evaluations of case descriptions of LD gifted children. *Gifted Child Quarterly, 34,* 37-34.

Montgomery, D. (2003). *Gifted and talented children with special educational needs: Double exceptionality.* London: David Fulton.

Munro, J. (2002a). The reading characteristics of gifted literacy disabled students. *Australian Journal of Learning Disabilities, 7,* 4-12.

Munro, J. (2002b). Understanding and identifying gifted learning disabled students. *Australian Journal of Learning Disabilities, 7,* 20 - 30.

Ogilvie, E. (1973). *Gifted children in primary schools*. London: Macmillan.

Osmond, J. (1995). *The Reality of dyslexia: A reference and resource manual*. Oxford: Heinmann Educational Publications.

Ott, P. (1997). *How to detect and manage dyslexia: A reference and resource manual*. Oxford: Heinemann Educational Publications.

Peer, L. (2000). Gifted and talented children with dyslexia. In M.J. Stopper (Ed) *Meeting the social and emotional needs of gifted and talented children*, London: David Fulton Publishers.

Porter, L. (1999). *Gifted young child: A guide for teachers and parents*. Buckingham: Open University Press.

Reid G. (1994a). *Specific learning difficulties (dyslexia): Perspectives on practice.* Edinburgh: Moray House Publications.

Reid G. (1994b). *Specific learning difficulties (dyslexia): A Handbook for study and practice.* Edinburgh: Moray House Publications.

Renzulli, J. S., Gubbins, J. E., McMillan, K. S., Eckert, R. D., & Little, C. A. (Eds.) (2009). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented,* (2nd Ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Ruban, L. & Reis, S. (2005). Identification and assessment of gifted students with learning disabilities. *Theory Into Practice, 44,* 115-124.

Schiff, M.M., Kaufman, A. S. & Kaufman, N.L. (1981). Scatter analysis of WISC profiles for learning disabled children with superior intelligence. *Journal of Learning Disabilities*, *14*, 400-404.

Silverman, L. K. (2003). Gifted children with learning disabilities. In N. A. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 533–543). Boston: Allyn & Bacon.

Silverman, L. K (2005). Gifted children with learning disabilities. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.). *Handbook of Gifted Education* (3rd ed., pp. 533-546). Needham, MA: Allyn & Bacon.

Silverman, L. K., (2009). The two-edged sword of compensation: How the gifted cope with learning disabilities. *Gifted Education International*, *25,* 115-130.

Sternberg, R. J. (2005). The WICS model of giftedness. In R. J. Sternberg & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 327-342). New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R.J. & Davidson, J.E. (2005). *Conceptions of giftedness* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R.J. & Grigorenko, E. L. (2004). Learning disabilities, giftedness, and gifted/LD. In T.M Newman & R. J. Sternberg (Eds.), *Students with both gifts and learning disabilities* (pp. 17-31). NewYork: Kluwer.

Suter, D. P. & Wolf, J. S. (1987). Issues in the identification and programming of the gifted/learning-disabled child. *Journal for the Education of the Gifted*, *10*, 227-237.

Terman, L.M. (1925). *Genetic study of genius* (*Vol.1): Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Thomson, M. (2001). *The Psychology of dyslexia: A handbook for teachers*. London & Philadelphia: Whurr Publishers.

Turner, M. (1997). *Psychological assessment of dyslexia,* (1st ed). London: Whurr Publishers.

Waldron, K.A. & Saphire, D.G. (1990). An analysis of WISC-R factors for gifted students with learning disabilities. *Journal of Learning Difficulties*, *20*, 422-432.

Waldron, K.A. Saphire, D.G. & Rosenblum, S.A. (1987). Learning disabilities and giftedness: identification based on self-concept, behaviour, and academic patterns. *Journal of Learning Disabilities*, *20,* 422-432.

Wechsler, D. (1991). *Wechsler intelligence scale for children* (3rd ed.). New York: Psychological Corp.

Witty, P. (1940). Some considerations in the education of gifted children. *Educational Administration and Supervision, 26*, 512-521.

Theoretical Issues Surrounding the Concept of Gifted Children with Learning Difficulties

Dr. Anies Al-Hroub
American University of Beirut, Lebanon

Abstract: This paper reviews theoretical issues related to gifted students with learning difficulties (G/LDs) who are still overlooked and unrecognized by many teachers, parents, educators and even professionals in the field of special education and gifted education. The concept of G/LDs is laden with controversy, as students show exceptionally high abilities or talents and also experience difficulties in reading, writing, spelling or mathematics. This controversy doubles their exceptionality; therefore, they are referred to as double-, dual-, or twice-exceptional children. The discussion of this group was not possible for a half century until many leading theorists, such as Renzulli, Sternberg, Gardner and Gagné made a significant change in gifted education by using broader definitions that no longer used giftedness and intelligence interchangeably, as in Terman's (1925) longitudinal study and his 'school of intelligence'. The broader-based definitions of giftedness opened the door towards recognizing several neglected groups of gifted students. This paper discusses the movement towards using these broadened definitions. Their use requires a multidimensional approach to the identification of different abilities and exceptionalities. These multiple abilities cause a discrepancy between students' potential and performance.

Keywords*:* Dual Exceptional Students; Gifted with Learning Difficulties; Definitions; Multidimensional Identification Model.