الرومانسية والدقة والتكامل

تطوير الموهبة والخبرة في الكتابة

الفصل
14

تود كتلر

في أحد الأيام، وبينما كانت مارغريت آتوود في طريق عودتها من المدرسة إلى البيت، قرَّرت أن تصبح كاتبة، وعن ذلك تقول: «إن الأمر حدث فجأة، ولم يكن قرارًا مقصودًا مثلما يفعل مَن يود أن يصبح محاميًا أو طبيب أسنان. لقد نظمت قصيدة في مخيلتي ثم كتبتها. بعد ذلك، غدت الكتابة الشيء الوحيد الذي أريد فعله. لم تكن القصيدة الأولى شيئًا عظيمًا، ولكن ذلك لم يقلقني كثيرًا؛ فالخبرة التي مررت بها هي التي سحرتني» (Atwood, 2003, p. 9). في اليوم الثاني، أعلنت آتوود أمام زميلاتها في مقصف المدرسة أنها قرَّرت احتراف مهنة الكتابة.

أمَّا جيمس تي فقد أصبح كاتبًا في سنته الجامعية الأولى، وعن ذلك يقول: «الشيء المثير في الأمر هو أنه ما إن تكتب كلمة حتى يُمكنك محوها». وقد دفعه إلى ذلك الرغبة في إنشاء عالَم آخر. بعد شهر من محاولته الأولى، وبينما كان يجلس في مقهى، اقترب منه بعض الشباب وسألوه: ماذا تفعل؟ يقول:«نظرت إليهم، ثم قلت: أنا شاعر، كان هذا كل شيء، لقد تحدَّدت ملامح هوايتي حقًّا» (Simic, 2006, p. 56).

يَتبيَّن من كلام تي أن تحديد الشخص هوايته الأدبية وإشهارها يُعَدُّ لحظة مهمة في مسيرة تطوير موهبته الكتابية، ويُؤكِّد إعلان الشخص أن «عملي هو الكتابة». إنه شغف متعطش للبحث عن الخبرة، وربما الشهرة، أو الرضا عن الذات. أمَّا في ميدان تربية الموهوبين فإن السؤال الذي يبحث عن إجابة شافية هو: كيف نتعرَّف إلى الطلاب الموهوبين؟ في أثناء رحلة البحث عن تطوير الموهبة، يكون التركيز على الموهبة في المقام الأول. وعندما نسعى إلى تطوير قدرات الكُتَّاب الموهوبين، فنحن نبدأ

البحث عن الذين حدَّدوا أنفسهم بأنهم كُتَّاب. يضاف إلى ذلك أننا نُوفِّر الأجواء التي تجذب الكُتَّاب المتوقعين؛ بأن يتقدَّموا إلى الميدان، ويمارسوا لعبة إيجاد عوالم جديدة.

كتب بنجامين بلوم (Benjamin Bloom (1985a ما يُعَدُّ أكثر الأعمال الرائعة في مجال تطوير الموهبة بعد إجراء دراسات حالة مكثفة لمئة وعشرين شخصية موهوبة بارزة في مجالات الأداء المختلفة. وفي مقابلة أُجريت معه بعد نشر كتاب **تطوير الموهبة عند الشباب**، قال بلوم: «في معظم المدارس، نحن نتجاهل ما كان وايتهيد يريد أن يقوله لنا. ففي معظم الأحيان، كنَّا نبدأ التدريس بدقة وعناية متناهيتين، في الوقت الذي كان يُفترَض أن نبدأه بشيء أكثر إثارة ورومانسية ومتعة» (Brandt, 1985, p. 35).

تأثَّر بلوم بنموذج وايتهيد Whitehead ,1929 الذي وصف فيه ثلاث مراحل متميزة للعملية، هي: الرومانسية، والدقة، والتكامل. وقد توَّصل بلوم نفسه إلى وجود ثلاث سمات عامة تبدو ظاهرة في تطوير الموهبة والنبوغ بغض النظر عن المجال، هي:

أ. إظهار الأفراد الذين يتمتعون بمستويات موهبة متقدِّمة اهتمامًا والتزامًا كبيرين بمجال موهبة معيَّن.

ب. رغبة الأفراد الذين يُحقِّقون مستويات موهبة عالية الوصول إلى مستوى عالٍ من الإنجاز في مجال الموهبة.

ج. استعداد هؤلاء الأفراد تخصيص وقت وجهد كبيرين للوصول إلى مستويات إنجاز عالية في مجال الموهبة.

عندما قال بلوم: «إن المدارس تجاهلت ما كان وايتهيد يريد أن يقوله لنا عندما كنَّا نبدأ التدريس بدقة وعناية متناهيتين»، فإنه كان يعني أننا نولي اهتمامًا قليلًا، (أو لا نهتم أبدًا) بالمرحلة الرومانسية من عملية التدريس.

نحن نعرف بالبرهان والاستدلال أن الأفراد من دون الشغف Coleman & Guo, 2013 والرغبة في مجال موهبة قد لا يُخصِّصون وقتًا وجهدًا كبيرين لتحقيق مستويات أداء عالية.

في السنوات الأخيرة، طرح سوبوتنيك وآخرون Subotnik, Olszewski–Kubilius& Worrell ,2011 نموذجًا من ثلاث مراحل لتطوير مستويات الموهبة الفائقة، هي:

أ. تطوير الاهتمام بالموضوع وحُبه.

ب. استخدام المهارات والتقنيات.

ج. التلمذة المُتخصِّصة في المرحلة النهائية.

يتوافق هذا النموذج مع خط نموذجي بلوم ووايتهيد، ولكن البحث -حتى الآن- اقتصر على كيفية تطبيق هذا النموذج على العملية خارج أسوار المدرسة.

من بين التحديات التي تعترض طريق تطوير الموهبة وتدريس الموهوبين توضيح كيف يُمكننا تطبيق ما نعرفه عن تطوير مستويات الموهبة المتقدِّمة على هيكليات تنظيم المدارس، وتنفيذ المنهاج الدراسي Dai & Chen, 2014.

في هذا الفصل، سوف نعرض طريقة لتطوير خبرات تعلُّم الطلاب الموهوبين والنابغين في فنون اللغة الإنجليزية، تقوم نظريًّا على نموذج تطوير الموهبة. وهذه الطريقة تأخذ على محمل الجد ما قاله بلوم من أن المدارس والمناهج الدراسية تتجاهل غالبًا نموذج وايتهيد، وتحاول تطوير الموهبة المتقدِّمة، مُتجاهِلةً في الوقت نفسه حُب التخصص. قد يقال إن استثمار المهارات والتقنيات ومرحلة التلمذة النهائية لغرض التخصص الشخصي يكون عادةً بعد إنهاء الطالب مرحلة التعليم العام. لهذا، نتوقع أن المهمة الأساسية للمنهاج الدراسي المتعلق بتطوير الموهبة في فنون اللغة الإنجليزية في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي، هي استثمار الاهتمام والرغبة في نشر نتاجات الفكر والثقافة، ونقدها، وتمثُّلها.

تطوير الموهبة والنبوغ

لا يعاني ميدان تربية الموهوبين نقصًا في مفاهيم الموهبة؛ فقد وصف داي وشين Dai & Chen ,2014 ثلاثة نماذج فكرية متنافسة لتربية الموهوبين، عرَّف كل واحد منها

الموهبة بصورة مختلفة، وتناولها بأسلوب مغاير. والسؤال الآتي يُمثّل أبرز جوانب الاختلاف بين هذه النماذج: هل الموهبة تأسيسية أم متحركة؟

من وجهة النظر التأسيسية، فإن الموهبة عرضة للتغير والتطورة والتأثيرات الشخصية والبيئية. ويرى الباحثان أن وجهة النظر هذه قد سادت في القرن العشرين؛ إذ بدأ الموقف الدينامي بدراسات تطوير الموهبة ومفاهيمها في ثمانينيات القرن العشرين، ثم اكتسب تأييدًا قويًّا في تصميم ممارسات تربية الموهوبين في القرن الحادي والعشرين.

يتطلَّب هذا الرأي أداءً أو إنتاجًا ليحكم عليه أنه متميز في مجال الممارسة؛ إذ إن لقدرة الطفل أهمية كبيرة في المراحل المبكرة، حيث يتعيَّن تطويرها تدريجيًّا؛ ليتمكَّن الطفل من اكتساب معرفة علمية تُؤكِّد موهبته. وقد طرح سوبوتنيك وآخرون العوامل الآتية المتعلقة بالموقف التطوري الدينامي لتطوير الموهبة والنبوغ:

- القدرة مهمة للموهبة، لكنها لا تكفي لتطوير الموهبة الخاصة.
- الاهتمام والالتزام ضروريان لتحقيق التحصيل العالي.
- مستويات النبوغ في التحصيل تعتمد على التدريس والتدريب الصحيحين على المهارات السيكولوجية، بما في ذلك المثابرة، وبذل الجهد.
- تطوير المواهب يتطلَّب وقتًا والتزامًا كبيرين.

ولكن: كيف يُمكِننا تطوير خبرات التعلُّم بصورة منتظمة تُعزِّز تطوير الموهبة المُتخصِّصة في مجال فنون اللغة؟ وبسؤال آخر أدق: كيف يُمكِننا تطوير الاهتمام والشغف والدافع لاكتساب المعرفة في مجال فنون اللغة؟

مجال الموهبة في فنون اللغة

يوجد إجماع على أن تطوير الموهبة مُحدَّد بالمجال؛ لذا، يجب علينا أن نفهم حدود مجالات الموهبة المرتبطة بمنهاج فنون اللغة. قد يُنظَر إلى هذه المجالات بوصفها

محكات تفكير ومعالجات عامة، وقد يُنظَر إليها أيضًا بوصفها مجالات عمل وإنتاج مُحدَّدة، مثل: الحرف، والتخصصات الضيقة ضمن هذه الحرف.

وبالمقابل، قد تبنى الفئات العامة على مجالات الموهبة المذكورة في تعريف مارلاند، وهي: القدرة العقلية العامة، والاستعداد الأكاديمي المُحدَّد، والتفكير الإبداعي، أو التفكير الإنتاجي، والقدرة القيادية، وأداء الفنون البصرية، والقدرة السيكوحركية. وبالمثل، فقد اقترح جانييه أربع فئات (أو مجالات) للقدرة، هي: المجال العقلي، والمجال الإبداعي الاجتماعي، والمجال الوجداني، والمجال الحسي ـ الحركي. في حين رأى داي ورينزولي أننا قد نفقد الاهتمام بتعقيد تطوير الموهبة بالبحث عن قدرة أحادية بوصفها أساسًا للموهبة الخاصة بالمجال.

قد يبدو منطقيًّا أن يشمل مجال فنون اللغة بعض القدرات العقلية العامة، ولا سيما القدرة اللفظية، وبعض التفكير الإبداعي/ الإنتاجي. وحين نُفكِّر في مهارات الكاتب الموهوب فإن القدرة الاجتماعية – الوجدانية التي اقترحها جانييه، والتي تشمل الإدراك، تُعَدُّ مهمة لفهم الشخصية والمشاعر والتعقيد انطلاقًا من تصوُّرات المجال. وفي الأحوال كلها، يجب أن ننظر إلى الموهبة في فنون اللغة بخصوصيتها المهنية. فإذا أردنا تطوير الموهبة تعيَّن علينا تطوير قدرات مَن لديه استعداد ليصبح محترفًا ومشهورًا في ميادين الكتابة الأدبية، والتاريخية – السياسية، والصحفية، من دون أن نُغفِل أيضًا كُتَّاب الأفلام، والرحلات، والمقالات، والمُدوِّنين، والنقَّاد، والباحثين، ورسامي الكاريكاتير، والمترجمين. صحيح أن تطوير الموهبة في هذه الميادين يتطلَّب تدريبًا وممارسةً يشملان مناهج التعلُّم العام، بيد أنه يتعيَّن على خبرات المنهاج في المدارس أن تطور المواهب التأسيسية في الكتابة والتفكير والإبداع.

كيف تتطور موهبة الكتابة؟

تقترح تحليلات تطور الموهبة ثلاث مراحل للعملية، انظر الجدول (14–1). وبالرغم من وجود بعض الفروق بين نماذج هذا الجدول، فإنه يُمكِن استنتاج التعاميم نظرًا إلى شيوعها.

تتضمَّن المرحلة الأولى من هذه النماذج اهتمامًا كبيرًا وحُبًّا للمجال، وهذا الاهتمام هو الأساس الذي سيبنى عليه الالتزام الجاد. أمَّا المرحلة الثانية فيتعلَّم فيها الطالب الدقة والأسلوب، ويتمثَّل ذلك في استخدام المهارات، والفهم العميق للمفاهيم، والمعرفة بطرائق المجال. وقد وصف بلوم هذه المرحلة تحديدًا بالرغبة في تحقيق مستويات تحصيل عالية. وأمَّا المرحلة الثالثة فتشير إلى وصول الطالب مستوى موهبة متقدِّمًا، وسعيه لمستويات تحصيل عالية أو بارزة في هذا المجال. يقول وايتهيد في ذلك: «إن المرء يتمثَّل دور الخبير المعترف به». وقد أوضح بلوم أن هذه الخبرة تنشأ بالكثير من العمل والالتزام.

الجدول (14-1): مراحل تطوير الموهبة

النموذج	المرحلة الأولى	المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة
وايتهيد (1929م)	الحُب	الدقة	التكامل
بلوم (1985م)	الاهتمام والالتزام الشديدان بمجال الموهبة.	إظهار رغبة في الوصول إلى مستوى إنجاز عالٍ في مجال الموهبة.	الاستعداد لتخصيص وقت وجهد كبيرين لتطوير الموهبة.
سوبوتنيك وآخرون	اكتساب حُب واهتمام بالموضوع.		التلمذة لمهنة مُتخصِّصة.

اعترف خبراء المجال بمراحل تطور الموهبة، وتمكَّنت الدراسات من تحديد الكُتَّاب المبدعين، ووجد الباحثون أن هؤلاء الكُتَّاب يتمتعون بمستويات دافعية داخلية عالية. أمَّا المشاركون في الدراسة فقد أعربوا عن حُبهم للأعمال الكتابية والتفكير والإنتاج. وبالمثل، فقد لاحظ إدموندز ونويل وجود حُب كبير للكتابة في دراسة الحالة لطفل نابغ في الكتابة. ولكن، من أين ينشأ هذا الوله والتعلق؟

في تحليلها لسيرة حياة عدد من الكُتَّاب الأمريكيين المشهورين، توصَّلت بييرتو Piirto, 1999 إلى وجود تأثير إيجابي ثابت للمعلمين الذين يرعون مواهب الكتابة. وبالمثل، قال تشيكزنتميهالي Csikszentmihalyi, 1990 : «إن المعلمين الذين يرعون تطوير موهبة الكتابة يعرفون كيف يُوجِدون الظروف التي تُعزِّز الدافعية للكتابة، وتحافظ عليها».

أمَّا بوتر وآخرون Potter, McCormick& Busching, 2001 فوجدوا أن الكُتَّاب اليافعين يتحلون بدافعية للكتابة بطرائق تُعبِّر كثيرًا عن خبراتهم الخاصة، وأن الطلاب في حالات أخرى اكتسبوا حُبًّا للكتابة الحقيقية على النقيض من الكتابة المدرسية؛ ما يعني أن الواجبات الحقيقية واختيارات الطلاب والمرونة تُسهِم في تطوير الدافعية والالتزام.

قد يكون أكثر وصف مثير للكتابة مرده ألتهاوس Olthouse, 2013؛ ففي دراستها النوعية للكُتَّاب البالغين في برنامج ماجستير الفنون الجميلة، طلبت الباحثة إلى مجتمع الدراسة أن يصفوا علاقتهم بالكتابة باستخدام التشبيه. وقد شملت التشبيهات «مطاردة غريب غير مؤذٍ»، و«صوت المحيط الجاذب»، و«فريسة يجب محاصرتها جيدًا».

درست ألتهاوس مراحل تطور موهبة الكتابة لدى الأطفال، وتوصَّلت إلى أن طلاب الصفوف (3–6) المشاركين في تطوير موهبة الكتابة قد يتأثرون بمعلميهم الذين قدَّموا الكتابة بأسلوب جاذب مُسلٍّ، وبأولياء أمورهم الذين شجَّعوا كتابة القصص خارج أسوار المدرسة، فضلًا عن تأثرهم بالبرامج الإثرائية للكتابة الإبداعية التي شاركوا فيها. توصَّلت ألتهاوس أيضًا إلى أن الكُتَّاب الصغار كانوا قُرَّاء نهمين، فالأطفال الذين شملتهم دراسة ألتهاوس عبَّروا عن دافعية ذاتية وأهداف شخصية لتحسين كتاباتهم، وعبَّروا أيضًا عن تقديرهم لفكرة الإبداع بوصفها سمة أو مهارة يجب الإفادة منها في تطوير كتاباتهم.

شملت دراسة ألتهاوس أيضًا الكُتَّاب المبدعين في المرحلة الثانوية، فوجدت أنهم قُرَّاء نهمون، وأنهم كتبوا أعمالهم على غرار أعمال كُتَّابهم المُفضَّلين. وقد عمد الطلاب في

دراستها إلى وصف المعلمين المُؤثِّرين الذين شجَّعوا استجاباتهم الإبداعية، وقدَّموا ملاحظات مهمة، وانتقدوا كتاباتهم. شارك هؤلاء الطلاب في المسابقات المختلفة، وفي البرامج الإثرائية للكتابة، وكان لانفتاحهم على الآخرين دور في نقد أعمالهم، وتطويرها، وكتابة قصص عن شخصيات بوجهات نظر مختلفة.

وجدت الباحثة أن لكُتَّاب المرحلة الثانوية أهدافًا شخصيةً بخصوص التعبير عن عواطفهم، وتطوير موهبة الكتابة. ففي السنة الدراسية النهائية، بلغ هؤلاء الطلاب شأوًا في الكتابات الناضجة التي أسهمت في صقل هواياتهم، قائلين: «إن الكتابة ستُسهِم إسهامًا فاعلًا في مختلف مناحي حياتهم العملية». وقد وصفت ألتهاوس علاقتهم بالكتابة بأنها إيجابية، في حين وصف أحد الطلاب هذه العلاقة بأنها علاقة حُب، وقال آخر: «إنها أفضل صديق».

لم يُظهِر الكُتَّاب الموهوبون انجذابًا والتزامًا بمجال الدراسة فحسب، بل اكتسبوا مهارات فنية فائقة مقارنةً بأعمارهم. وفي هذا الجانب، أشارت بيرتو إلى وجود دلائل وعلامات تُؤكِّد تميُّز كتابة المؤلِّفين الصغار، واتصافها بخصائص متقدِّمة، مثل:

أ. استخدام المفارقات.

ب. استخدام بِنى متوازية.

ج. استخدام القافية.

د. استخدام الصور البصرية.

هـ. استخدام تشكيلات لحنية.

و. استخدام الجناس والتمثيل والتشبيه.

ز. استخدام الأوصاف والنعوت.

ح. التدليل على الحكمة والبصيرة.

ط. استخدام التركيبات المتطورة والتشكيل.

ي. استخدام الإنشاء المقفَّى.

ك. الاهتمام باللغة.

ل. استخدام الفكاهة.

م. التلاعب بالكلمات واللغة وتوظيف الفلسفة.

أمَّا البحوث الحالية المتعلقة بتطوير موهبة الكتابة فيبدو أنها تُعزِّز النموذج ثلاثي المراحل، انظر الجدول (14–1)؛ إذ يتحدث الكُتَّاب الناشئون عن شغفهم بممارسة الكتابة، وتخصيصهم وقتًا طويلًا لها. ويبدو أن التعلق بالمجال يُمثِّل أساسًا صُلْبًا يبنون عليه أهدافهم للكتابة، ويُنشِئون بحسبه جداول منتظمة لتطبيقها، ويُعِدُّون برامج إثرائية في مجال الكتابة، ويشاركون بأعمالهم في المسابقات التي تُعقَد، حيث تتدفق الدافعية الداخلية من هذا الحُب للكتابة، ويُحافَظ عليها حتى في أشد حالات الرفض. يتمثَّل تأثير هؤلاء في أولياء الأمور والمعلمين الداعمين الذين لا يُشجِّعون الكتابة فحسب، بل يُوفِّرون الوسائل اللازمة لجعلها متعة تستحق المحاولة. ويحظى هؤلاء الكُتَّاب الصغار بعلاقات وطيدة مع الكتابة، وقد يكون لديهم ميل إلى التعامل مع القراءة والاهتمام بها بوصفهم قُرَّاءً وكُتَّابًا يقرؤون.

قصص واقعية لتطوير موهبة الكتابة

لتعرُّف المزيد عن تطوير موهبة الكتابة في المدارس، سنعرض بإيجاز بعض القصص التي تربط النظرية بالممارسة، عن طريق الفهم الضمني والسياقي لظاهرة ما. وهي قصص تصف الشباب الذين طوَّروا موهبتهم في الكتابة المتقدِّمة، وتتضمَّن إرشادًا لفهم العملية.

تومي

أنهى تومي المرحلة الابتدائية من دون أن يحظى باهتمام من المعلمين. كانت علاماته جيدة، لكنها ليست استثنائية. عُرِف تومي بالتواضع، والدماثة، وحُب القراءة، وذكر أن والديه كانا يقرآن له كثيرًا وهو صغير. قال يومًا إنه بدأ الكتابة لأن والداه أحبا قراءة الكتب. كان بيته مليئًا بالكتب، وقد اعتاد زيارة مكتبة المدرسة، وكان أول كتاب قرأه يحمل عنوان **The Homerun Kings**. وفي المرحلة المتوسطة، أخذ يقرأ لستيفن كينغ بالرغم من معارضة والدته لكتاباته، التي كانت تعتقد أنها تتجاوز إدراك طالب في المرحلة المتوسطة، وقال في ذلك: «إن هذه الممانعة قد زادتني إصرارًا على قراءة أعمال هذا الكاتب». إضافة إلى قراءة أعمال كينغ، بدأ تومي يكتب قصصًا فكاهية يُحاكي فيها أعمال هذا الكاتب. وكانت مدرسته قد اعتادت تنظيم معرض للمواهب كل سنة، وبعد مرور سنتين، شارك في المعرض، وقرأ أفضل قصة قصيرة كتبها «لا تثق بمهرج في عيد الهالوين».

وصف تومي مَن أثَّر فيه وجعله يكتب هذه القصة، قائلًا: «لقد قرأت قصتين من مجموعة كينغ، وذات مرَّة قرأت له 25 قصة، وكتبت الأسطر الأولى منها؛ لأني أردت أن أعرف كيف حاول كينغ جذب انتباه القارئ منذ البداية، وقد حاولت تقليده في كيفية استعماله الأماكن العامة لنشر الخوف من الوحوش والرعب في الأماكن التي تحيط بنا».

استمر تومي في كتابة قصص عن شخصيات زملائه في المرحلة الثانوية، وحظي بإطراء على قصصه القصيرة. قال في ذلك: «إن المعلمين كانوا داعمين لي، لكنهم لم يكونوا ملهمين في معظم الأحيان»؛ فقد شجَّعه معلمه في الصف التاسع أن يكتب المزيد من القصص، لكن تومي رأى أن الكتابة الروائية ليست أولوية له مقارنةً بالكتابة الإقناعية. في السنة الأخيرة من المرحلة الثانوية، فاز تومي بالمركز الأول في مسابقة الكتابة الإقليمية. وحين سُئِل: كيف وصلت إلى هذا المستوى؟ أجاب: «لقد قرأت عددًا كبيرًا من القصص القصيرة الإلكترونية، وقصصًا من مصادر أدبية أخرى».

كاثرين

عُرِفت كاثرين برغبتها أن تصبح كاتبة وهي في المرحلة المتوسطة، عندما شاركت في برنامج تربية الموهوبين بمدرستها. لقد كانت محظوظة في دروس فنون اللغة؛ لأن معلميها شجَّعوها وعزَّزوا ميلها إلى الكتابة، فقد طلب إليها معلم اللغة الإنجليزية في الصف الثامن أن تتحدث للصف عن أفكارها في الكتابة، واقترح عليها المشاركة في مسابقة محلية لطلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية، فشعرت بحماسة كبيرة نتيجة لهذا التشجيع، وتقدَّمت بقصة قصيرة فازت بالمركز الأول. قالت في ذلك: «لقد عرفت في تلك اللحظة أنني كاتبة حقًّا».

في المرحلة الثانوية، أخذت تكتب قصصها بنمط جديد يعتمد على الواقعية. ففي الصف الأول الثانوي، شاركت في مسابقة الكتابة المحلية مرَّةً أخرى، وفازت بالمركز الأول. استمرت كاثرين في المشاركة في برنامج الصحافة بمدرستها، ثم شاركت في برنامج لكُتَّاب الافتتاحيات من الطلاب، وهو برنامج تُنظِّمه أكبر صحف المدينة، ثم نشرت قصة قصيرة في المجلة الأدبية لمدرستها، وأصبحت بعد مدة مساعدة رئيس تحرير هذه المجلة، وفازت بالمسابقة الأدبية للمرة الثالثة في خمس سنوات. تحدثت كاثرين عن نجاحها في الكتابة وهي طالبة، قائلةً: «إن سبب ذلك هو قراءتي الكثير من القصص، وقراءة بعضها مرَّات عدَّة».

أكَّدت كاثرين أنها بالممارسة والمدارسة المكثفة للقصص، تعلمت كيف تشارك في المسابقات، وكيف تنشرأعمالها، وأنها حظيت بفرصة من مَدرستها لتطوير موهبتها في الكتابة.

وصفت كاثرين برنامج الصحافة بأنه الأفضل في ولايتها؛ لأنه يجعل الطلاب يكتبون في الصحف المحلية بانتظام، قائلةً: «إن معلم الكتابة الإبداعية كان له أكبر الأثر في تطوير موهبتي».

ولا شك في أن مسابقة الكتابة الإبداعية قد منحتها فرصة لتحديد هويتها الكتابية. وقال القائمون على المسابقة أنه لم يسبق لأحد أن فاز بالمسابقة ثلاث مرَّات، وأضافوا مازحين: «إن طلابًا كثيرين سيفرحون عندما تتخرج في المدرسة».

أليكس وأليكس

قلم الرصاص الأزرق The Blue Pencil هو عنوان مجلة رقمية في شبكة الإنترنت تعنى بالكُتَّاب من طلاب المرحلة الثانوية. حظيت هذه المجلة بدعم من مدرسة (وولنت هل) للآداب، وكان المساهمون فيها يأتون من أنحاء الولايات المتحدة كلها والخارج، وقد مثَّلت المجلة المستويات المتقدِّمة للكتابة الإبداعية في المدرسة الثانوية وسنوات المراهقة.

خذ -مثلًا- أليكس؛ خريجة مدرسة ويستفيلد الثانوية في ولاية نيوجيرسي عام 2014م. ففي هذا العام، نشرت أليكس قصة في مجلة **قلم الرصاص الأزرق**، عنوانها «16 طريقة للبحث عن سارة» Sixteen Ways of Looking for Sarah، ونشرت أيضًا بعض القصص في عدد من المجلات الأدبية. شاركت طالبة أخرى في المجلة نفسها، وكان اسمها أليكس أيضًا؛ وهي شاعرة وطالبة في إحدى المدارس الثانوية بمدينة نيويورك، وقد فازت بعدد من الجوائز في المسابقات السنوية للشعراء الشباب.

يَتبيَّن ممَّا سبق أن تومي وكاثرين وأليكس يُمثِّلون نموذجًا للكُتَّاب الموهوبين، وأنهم استحقوا هذا التصنيف نتيجة تميُّز أدائهم ونتاجهم الأدبي مقارنةً بأقرانهم غير الموهوبين. وحديثنا عنهم هنا يرسم صورة لما يُمكِن أن تُحقِّقه مستويات الموهبة الفائقة في مجال الكتابة. والحقيقة أن موهبة الكاتب في المرحلة الثانوية لا تتحدَّد عن طريق اختبار ذكاء، أو تحصيل، أو حتى قائمة شطب. فهؤلاء الطلاب طوَّروا قدراتهم وموهبتهم الأدبية بوصفهم كُتَّابًا موهوبين نتيجة حُبهم للكتابة، والتزامهم، وممارستهم، وتوافر فرص المشاركة على الساحة الأدبية، حيث يُعترَف بالكتابة

الإبداعية، وتُحترَم لتميُّزها. أمَّا معيار الكفاءة فيتمثَّل في نشاطهم، وتحديد هوياتهم الكتابية، وجودة نتاجاتهم وأداءاتهم.

تطوير موهبة الكتابة في المدرسة

كيف يُمكننا تطبيق فهمنا للمراحل الثلاث لتطوير الموهبة وتصميم خبرات تعلُّم تُسهِم في تطوير قدرات الكُتَّاب الموهوبين؟ إن تطوير موهبة الكتابة في المدارس ليس معادلة واضحة المعالم تمامًا، أو عملية ميكانيكية مفصَّلة الخطوات. ولهذا، فإن أيَّ محاولة لجعلها تبدو هكذا ستكون مُضلِّلة؛ لأن تطوير قدرات هؤلاء الكُتَّاب هي عملية معقدة تتضمَّن التزامًا من الطلاب، واهتمامًا ورعايةً من المعلمين الذين يحرصون في تدريسهم وتدريبهم على تنمية هذه الموهبة وتهذيبها. سنعرض فيما يأتي لبعض المبادئ التي تبدو أشبه بتوجيهات للعملية، والتي تختلف صورتها في كل مدرسة؛ لأن تطبيقها شرط أساسي لتطوير الموهبة في فنون اللغة.

التركيز على الدافعية

يتطلَّب تطوير موهبة الكتابة تصميم خبرات تعلُّم تثير الدافعية، وتحافظ على استمراريتها. وبهالخصوص، قال بوسولو وجيلاتي Boscolo & Gelati, 2007: «إن الدافعية للكتابة هي اتجاه أو موقف من الكتابة، مبني على الأفكار التي يكتسبها الطلاب في أثناء خبرات الكتابة بوجه عام؛ بغية إدراكهم أن الكتابة قد تكون جاذبة، أو مكرورة مملة، أو مهمة، أو غير مهمة لمستقبلهم». بعبارة أخرى، تتكوَّن الاتجاهات والدافعية للمشاركة في الكتابة، أو تجنبها، تبعًا للخبرات المُكتسبَة في المدرسة. يضاف إلى ذلك أن اتجاهات الطلاب في الكتابة تُؤثِّر في الطريقة التي يشاركون بها في أعمال الكتابة الأدبية.

عند تصميم خبرات التعلُّم لتعزيز دافعية الكتابة، ينبغي التركيز على المهام الحقيقية المثيرة للاهتمام، التي تمتاز بثلاث سمات أساسية، هي:

أ. منح الطلاب فرصة التعبير عن مشاعرهم ووجهات نظرهم الشخصية، والحث عليها. كون فهذه المهام تمنح الطالب الكاتب قوةً وحضورًا؛ إذ لا يُطلَب إلى الطلاب الاكتفاء بإكمال المهام فحسب، بل قول شيء ذي معنى، وتأمل تحليلاتهم الشخصية والتزاماتهم.

ب. توفير فرص حقيقية للطلاب تتيح لهم المشاركة المباشرة في الكتابة لأغراض المتعة والتواصل. فمثلًا، قد يكتب الطلاب إلى مجلس المدرسة للإبلاغ عن كيفية استخدامهم التقنية في غرفة الصف بعد تطبيق مبادرة استعمال الحاسوب المحمول، أو الجهاز اللوحي (التابليت).

أمَّا الطلاب الذين يشاركون في رياضات الشباب فقد يكتبون مقالات رياضية عن ألعابهم التي مارسوها في الأسبوع الماضي.

ج. معالجة المشكلات الواقعية التي يُمكِن حلها عن طريق الكتابة. فقد يرفع الطلاب التماسًا إلى مجلس المدينة لتخصيص مضمار للدراجات في الحديقة العامة، أو التنويع في الأنشطة الشبابية، وزيادة المسابقات الرياضية.

إضافةً إلى الكتابات الحقيقية، فإن خبرات الكتابة التعلُّمية الممتعة تبني اتجاهات الدافعية، وتحافظ على ديمومتها. ولا شك في أن البون شاسع بين تكليف الطلاب الكتابة عن موضوعات مثيرة وجعل هذه الكتابة مثيرة حقًّا. وفي الواقع، فإن إقبال الطلاب على الكتابة في موضوع ما لا يعني أنهم مهتمون بالكتابة؛ وذلك أن الموضوعات المثيرة تُمثِّل بداية جيدة، ما يُحتِّم على مُصمِّمي المنهاج الدراسي تناوُل الطرائق التي تجعل الكتابة عن موضوع مثير مفيدة وفاعلة. يُمكِننا أيضًا أن نجعل الكتابة ممتعة بإثارة الأفكار والعمل التعاوني، بحيث يعمل الطلاب معًا على نتاجات وأداءات

ابتكارية. فمثلًا، قد يُنظِّم قسم اللغة الإنجليزية في مدرسة متوسطة مهرجان قراءة في عيد الهالوين عن الكائنات المسخ. وقد يعمل الطلاب في مجموعات لإنتاج أعمال إبداعية ونتاجات شعرية متعددة الوسائط مثيرة للأفكار، وروايات وأفلام تتناول كل ما يجعلنا نشعر بالخوف، ثم يتوافد المعلمون والطلاب وأولياء الأمور إلى المهرجان الأدبي الذي يعرض فيه الطلاب أعمالهم، ويؤدونها بصورة تُبيِّن الخوف نفسه.

إن تركيز المنهاج على الدافعية للكتابة يهدف إلى مساعدة الطلاب على تكوين تصوُّرات إيجابية عن الكتابة. وفي بعض الأحيان، قد تكون هذه الأنشطة ضرورية للبدء بتغيير الأفكار السلبية. لهذا، يجب إعداد منهاج كتابة حقيقي مثير، يراعي حُب الطلاب لتخصصهم، ودرجة تطوير مواهبهم، بحيث تكون قادرة على إنجاز أداءات متقدِّمة.

تدريس عادات الكتابة المتقدِّمة ونمذجتها

يرتكز تطوير مستويات الموهبة الإبداعية في أيِّ مجال إلى التخصص والالتزام والممارسة؛ لذا، يجب عند البدء بتطوير موهبة الطلاب في الكتابة اعتماد نظام يُمكِن التحاكم إليه في أثناء الكتابة. فمعظم الكُتَّاب من الطلاب الراشدين يلتزمون بالكتابة اليومية، ولا يَعُدُّون عملهم كاملًا إلا إذا كتبوا عددًا من الكلمات في وقت معيَّن. ولا شك في أن وضع هذا النظام والالتزام به في الكتابة يُعَدُّ مهارة تأسيسية لكي يصبح الطالب كاتبًا موهوبًا. وعلى هذا، فإن تطوير مهارات الكتابة المتقدِّمة يُحتِّم على الطلاب أن يتمرنوا دائمًا بحيث يكونون أكثر انتظامًا وتركيزًا؛ لذا، فإن أيَّ منهاج دراسي لبرامج الكتابة الإبداعية يجب أن يتضمَّن توقعات لإرساء العادات والالتزامات اليومية لأيِّ كاتب Silva, 2007.

صحيح أن معظم الكُتَّاب هم قُرَّاء نهمون، غير أنهم لا يقرؤون للفهم أو النقد الأدبي فحسب، بل يتعلَّمون كيف يقرؤون مثل الكُتَّاب الكبار؛ لذا، يجب تعليم الطلاب

الراغبين في أن يصبحوا كُتَّابًا كيف يقرؤون. وهذا يشمل تقليد أساليب الكتابة وتحليلها.

بالرغم من أن التقليد قد لا يبدو عملًا مثيرًا أو إبداعيًّا، فإن الكثير من الكُتَّاب الجيدين (أو حتى معظمهم) يتحدثون عند تقليدهم كُتَّابهم المُفضَّلين عن أسلوب خاص بهم. ولهذا، فعند إعداد منهاج دراسي لبرامج الكتابة الإبداعية، أضف إليه خبرات تعلُّم القراءة للكُتَّاب. وجِّه الطلاب إلى البحث عن كيفية كتابة المقدمة، وكيف يكتبون حوارًا، ويستدلون على سمات الشخصية من الأحداث والحوار. اطلب إليهم وصف أساليب الكُتَّاب مستعملين أمثلة من النص لتعزيز تحليلاتهم.

في نهاية المطاف، يجب أن تساعد القراءةُ الكتَّابَ على الكتابة بأسلوب يُطبِّقون فيه ما تعلَّموه من القراءة.

إضافةً إلى تدريس عادات الكتابة المتقدِّمة، يتعيَّن على المعلمين نمذجة عادات الكتابة؛ وذلك بالتأسيس لممارساتهم الكتابية، والتحدُّث عنها، مثل: كيفية الكتابة بصورة أفضل، والوقت المناسب لذلك (صباحًا، مساءً)، والمكان الذي يُكتَب فيه (الجلوس على مقعد خاص، الكتابة في فناء المنزل، أو في مقهى، أو في مكان عام يُمكِن فيه مراقبة الناس وسماع حواراتهم ونقاشاتهم). بيِّن للطلاب كيف يقرؤون مثل الكُتَّاب الكبار، اعرض عليهم القصائد، أو القصص القصيرة، أو الكتب التي كنت تقرؤها، مُوضِّحًا لهم كيف يُمكِنهم أن يُفكِّروا مثل الكاتب وهم يقرؤون هذه النصوص. شارك الطلاب خبراتك في الكتابة، وفي ورشة عمل داخل الصف.

إذا كان طلابك صغارًا فاكتب قصصًا للصف. أمَّا إذا كانوا أكبر سنًّا فتحدَّث عن الصعوبات التي واجهتها، والنجاحات التي حقَّقتها. وضِّح للطلاب كيف تُعِدُّ نصَّا وحدك، وتُراجِعه، وتُحرِّره مُطبِّقًا تمرين «التفكير بصوت عالٍ». انضم إلى فريق التحرير في ورشة عمل الكتابة، واشرح للطلاب كيف يُعلِّقون على الكُتَّاب في المجموعة، وينتقدونهم. وفي هذا السياق، يُمكِن للمعلمين أن يلهموا طلابهم ليحاكوهم، وأن

يكتسبوا اتجاهات إيجابية في الكتابة في حال تحلوا بالصراحة والصدق عند الحديث عن خبراتهم في الكتابة.

يُمكِن تدريس عادات الكتابة المتقدِّمة بدراسة نتاج الكُتَّاب وطرائق تفكيرهم. وهذا يقود إلى فهم الكتابة وهوية الكاتب، وذلك بقراءة نصوص المقابلات التي أُجريت مع الكُتَّاب. ويُمكِن الحصول على هذه النصوص من شبكة الإنترنت، أو سماعها من الإذاعات؛ إذ إن القراءة ومناقشة نصوص المقابلات لا تساعد الطلاب على فهم عملية الكتابة فحسب، بل تساعدهم على تصوُّر هوياتهم بوصفهم كُتَّابًا، إضافةً إلى دراسة حياة الكُتَّاب المشهورين وأعمالهم، حيث يُمكِنهم تعرُّف المراسلات وتطويرهوايتهم بالمشاركة في مجتمع الكتابة المحلي. وتوجد منظمات كثيرة تعنى بتقديم أدوات وتوجيهات للكتابات الروائية وغيرها، وإعداد قوائم بالمسابقات، ونشر الأعمال الكتابية، وبيان طرائق التواصل مع الكُتَّاب الآخرين.

إن تطوير موهبة الكتابة المتقدِّمة يتطلَّب تضمين خبرات التعلُّم عادات الكتابة، وتفاعل الطلاب مع مجتمع الكتابة المحلي داخل المدرسة وخارجها، وتوفير فرص تعلُّم للطلاب المهتمين بتطوير موهبتهم في الكتابة، بحيث لا تقتصر فقط على الكتابة، وإنما تشمل مهنة الكتابة أيضًا. فما نوع العمل الذي يؤديه الكُتَّاب؟ كيف يتواصل الكُتَّاب بعضهم مع بعض؟

ختامًا، فإن هذه الخبرات والعلاقات كلها تُعَدُّ وجهًا من أوجه تطوير موهبة الكتابة. ويُمكِن لبرامج المدرسة المُتخصِّصة في رعاية الكُتَّاب الموهوبين أن تدمج هذه المُكوِّنات في منهاج خبرات التعلُّم.

تأسيس ثقافة مدرسية للإنجاز الكتابي المتقدِّم

يتعزَّز تطوير الكتابة عن طريق التفاعل الاجتماعي والثقافي. فالكُتَّاب يكتبون لجمهور، ويبحثون عن قُرَّاء، ويسعون إلى التأثير في الآخرين، وإلى تنويرهم

وتسليتهم، وحتى جعلهم يشعرون بالإثارة والاستغراب. ولكن، كيف يُمكِننا تأسيس ثقافة في المدرسة وغرفة الصف لتعزيز تطوير موهبة الكتابة المتقدِّمة؟

وثَّقت البحوث التربوية عددًا من الإستراتيجيات الفاعلة في تحسين مهارات الكتابة. صحيح أن الكثير من هذه البحوث في الإستراتيجيات تناول تطوير كفاءة الكتابة، بيد أن هذه الطرائق قد تثري أيضًا تطورنا إلى أبعد من هذه المرحلة، وتُعزِّز مستويات الإنجاز المتقدِّمة. فإضافةً إلى خبرات المنهاج التي تُعزِّز هذه الكفاءة، تستطيع المدارس أيضًا إيجاد ثقافة للكتابة المتقدِّمة عن طريق التطبيق المستمر لعناصر عدَّة في خبرات التعلُّم للطلاب الكُتَّاب، انظر الجدول (14–2).

قد لا يكون محتملًا أو مصادفةً أن يتمكَّن الطلاب من اكتساب مهارة الكتابة المتقدِّمة في منهاج مُصمَّم فقط لتطوير القدرات الكتابية. ولهذا، فإن المعايير الرسمية الأساسية المشتركة لفنون اللغة الإنجليزية مُصمَّمة بصورة جيدة، وربما متقدِّمة أكثر من معايير الكتابة السابقة؛ لذا، يجب أن تكون الأساس الذي يبنى عليه التدريب المتقدِّم في موهبة الكتابة.

وبالمثل، يجب أن تشتمل برامج الموهوبين في هذا المجال على وسائل وأدوات تساعد المعلمين على تدريس الكتابة المتقدِّمة في الحقول الأدبية المختلفة، وتوفير تغذية راجعة تُعزِّز مهارة الكُتَّاب الصغار. إضافةً إلى التدريس المتقدِّم للكتابة، يتعيَّن على المعلمين جعل ورش العمل في الكتابة جزءًا لا يتجزأ من منهاج الكتابة. ففي هذه الورش، يُمكِن تجميع الطلاب ذوي القدرات المتشابهة لتبادُل الأعمال والخبرات والتغذية الراجعة لما أبدع منها، وما يحتاج إلى تحسين.

وفيها أيضًا يُعِدُّ الطلاب جداول زمنية تُبيِّن متى يُقدِّم كل طالب عمله إلى بقية أفراد المجموعة؛ إذ يُقدَّم العمل قبل موعد اجتماع المجموعة لمناقشة النص، وتقديم تغذية راجعة، ليتسنَّى لكل مشارك قراءة النص والتعليق عليه. ومن المعروف أن ورش العمل الخاصة بالكتابة هي من أكثر أساليب التدريس الشائعة في برامج الكتابة المتقدِّمة في الكليات والجامعات.

الجدول (14-2): عناصر برنامج الكتابة الإبداعية

مُكوِّن البرنامج	الوصف
تدريس الكتابة الإبداعية	– علِّم الطلاب كيف يُخطِّطون الأنواع الأدبية المتعددة، ويُراجِعونها، ويُحرِّرونها، وكذلك الأساليب الابتكارية لمزجها. – علِّم الطلاب أساليب الإنشاء المتقدِّمة. – وفِّر تغذية راجعة تتعلق بعناصر مُحدَّدة للكتابة.
ورش عمل الكتابة	– يكتب الطلاب أعمالهم، ويشاركون زملاءهم في مجموعة الكتابة بانتظام. – يتعلم الطلاب كيف يكونون ناقدين وداعمين فاعلين. – يتعلم الطلاب كيف يسلمون أعمالهم وَفق مواعيد الجدول الزمني.
نشر الأعمال	– في المرحلة الابتدائية، ينشر المعلمون كتبًا مُعَدَّةً يدويًّا، ويُشكِّلون مجموعات الصف والنسخ الرقمية لأعمال الطلاب. – يجب عمل مجلة أدبية مدرسية في المرحلتين المتوسطة والثانوية، تُنشَر فيها أعمال الكُتَّاب الموهوبين سنويًّا. – في المرحلتين المتوسطة والثانوية، يساعد المعلمون الطلاب على إيجاد مطبوعات تَنشر أعمالهم. – يُمكِن للمدارس تكوين شراكات مع الصحف المحلية لنشر أعمال الطلاب المتميزة. – يستطيع الطلاب إنشاء مدونات ومواقع إلكترونية يعرضون فيها أعمالهم. – يبدأ الكُتَّاب المَهرة نشر أعمالهم في المطبوعات الأدبية مع نهاية المرحلة الثانوية.
مسابقات الكتابة	– يُعِدُّ المعلمون والمدارس قوائم بالمسابقات المناسبة للأعمار، ومواعيدها النهائية، والتعليمات الناظمة لها. – الإفادة من الأوقات التي تسبق المواعيد النهائية للمسابقات في تدريس المنهاج الدراسي؛ ما يساعد الطلاب على التعلُّم، والاستعداد للمسابقات وخوض المنافسات.

مُكوِّن البرنامج	الوصف
التعاون والمجتمع	– يُمكِن لأنشطة الكتابة التعاونية مع الزملاء أن تكون جاذبة ومُوجَّهة في آنٍ معًا. – تشمل مشروعات الطلاب التعاونية الروايات، والأفلام، وعرض القصص بوسائط متعددة، والمجموعات المحررة لأعمال الطلاب، والمُدوَّنات، وأيَّ منافذ رقمية أخرى. – يُحفِّز الطلاب إلى التواصل مع الكُتَّاب الآخرين داخل المدرسة وخارجها.
مقرَّر الكتابة الإبداعية	– قد تشمل الكتابة الإبداعية للمرحلة الثانوية مقرَّرات صحافة متقدِّمة، ومقرَّرات كتابة إبداعية، وفرص دراسة/ تلمذة حرة للعمل على مشروعات كتابة متقدِّمة. – يجب أن تشمل خيارات البرنامج التسجيل المتزامن في مقرَّرات الكتابة في الجامعات. – يُمكِن للمدارس أن تعتمد برنامج كتابة خارج ساعات الدراسة الرسمية.

إضافةً إلى التدريس المتقدِّم وورش الكتابة، يتعيَّن على المعلمين استخدام الأنشطة العملية في تطوير موهبة الطلاب في الكتابة. وينبغي للطلاب تعرُّف آلية النشر التي تساعدهم على إعداد أعمالهم وتقديمها للنشر، والعثور على جهات ومؤسسات نشر مناسبة لأعمالهم، والاستعداد لتقبُّل رفض الأعمال غير المناسبة. ولأن معظم الكُتَّاب يعترفون أن الإثارة تأتي من النشر؛ فإن أعمال النشر المتدرجة قد تبدأ في سن مبكرة، بحيث تشمل برامج الكتابة للمرحلة الابتدائية منشورات فردية وجماعية تبدأ بقصص سهلة وكتب مصورة، وصولًا إلى منشورات أدبية متطورة في الصفوف العليا من هذه المرحلة.

من جانب آخر، قد تأخذ برامج الكتابة الإبداعية طابع الرسمية بصورة أكثر في المرحلة المتوسطة؛ إذ تشرف المدرسة على المطبوعات الأدبية والقراءة وبواكير النتاجات الإبداعية بهدف توفير تدريس متقدِّم، ونشر المحاولات اللافتة وصولًا

إلى الإعداد الجيد والنقد والتعاون المستمر. أمَّا في المرحلة الثانوية فتستمر خبرات الكتابة بنشر الطلاب الموهوبين أعمالهم الأدبية في المجلات المدرسية، وبدء الكثيرين منهم نشر نتاجاتهم في المطبوعات الإقليمية والوطنية. وفي الأحوال العادية، تتوافر للطلاب الموهوبين فرصًا للعمل مع المعلمين الكُتَّاب، ويشاركونهم كتابة الأعمال الأدبية ونشرها.

وبالمثل، تُوفِّر مسابقات الكتابة للكُتَّاب الصغار فرصة لممارسة مهاراتهم، والتعريف بهم على الساحة الأدبية، والترويج لمؤلَّفاتهم المتميزة. ويُمكِن للمسابقات الأدبية المحلية والوطنية وحتى العالمية أن تُخصِّص جانبًا من المنافسة لطلاب المدارس من مختلف المراحل. وقد عملت شخصيًّا في إحدى المناطق التعليمية التي دخلت في شراكة مع شركة محلية كانت تُوفِّر الدعم المالي لنشر الأعمال الأدبية الفائزة. وعملت أيضًا في منطقة تعليمية أخرى كان أحد رعاتها يُقدِّم جائزة مالية للفائزين في المسابقات الشعرية والقصصية السنوية.

توصَّلت الدراسات في هذا المجال إلى أن مشروعات الكتابة التعاونية تُحسِّن مهارات الطلاب، وتجذب اهتمامهم، وتكسبهم اتجاهات إيجابية في الكتابة. يُمكِن للطلاب مشاهدة نماذج من هذه الكتابة في التلفاز والأفلام، ويُمكِنهم أيضًا التعاون في مشروعات كتابة القصص والشعر، شريطة أن يكونوا من ذوي القدرات المتماثلة الذين يُشجِّع بعضهم بعضًا لتحقيق الفائدة المشتركة للجميع. وقد يتعاون الطلاب في كتابة التمثيليات التلفازية والأفلام الوثائقية ومجموعات المقالات في موضوعات مُحدَّدة. وقد شاهدت طلابًا يعملون معًا على تصميم مواقع إلكترونية لموضوعات ومُدوَّنات. والأمر الأهم في الكتابة التعاونية هو تضافر جهود الجميع في المدرسة والمنطقة التعليمية بهدف تطوير المهارة، وتعميق حُب الكتابة.

ختامًا، يجب أن تشمل برامج فنون اللغة لطلاب الثانوية الموهوبين مقرَّرات للدراسة المتقدِّمة، ومقرَّرات للتسكين في اللغة الإنجليزية والأدب الإنجليزي، إضافةً إلى مقرَّرات في الكتابة الإبداعية. وقد تهيئ المقرَّرات المتقدِّمة في الصحافة والأفلام الطلاب لتطوير قدراتهم المتنوعة في الكتابة. ويُمكِن لطلاب المرحلة الثانوية دراسة

المقرَّرات الجامعية في الكتابة أو الكتابة الإبداعية، التي تُمثِّل إحدى طرائق إكمال المنهاج الدراسي العادي في المرحلة الثانوية. يضاف إلى ذلك توافر مقرَّرات إلكترونية في الكتابة الإبداعية، تتباين فيما بينها من حيث الجودة والعمق، وهي تُوفِّر للطلاب الموهوبين فرصًا مهمةً لتطوير مواهبهم الكتابية. ونحن نرى أن أيَّ برنامج جيد التنظيم للكُتَّاب الموهوبين في المرحلة الثانوية يجب أن يشمل خيارات متعددة للدراسة المتقدِّمة في الكتابة. أمَّا دور المدرسة فيتمثَّل في طرائق وصور كثيرة، لا تقتصر فقط على توفير الفرص كلها، وإنما تشمل تسهيل عملية التواصل بين الطالب والجهات التي تُعنى بتنمية موهبته وصقلها.

تطبيقات البحوث

يجب أن تعنى خدمات تربية الموهوبين في فنون اللغة بتطوير المهارات المتقدِّمة في القراءة والكتابة، وأن تسعى جادَّةً إلى تطوير الموهبة بإثراء المنهاج وطرائق التدريس في فنون اللغة، وتعرُّف الطلاب الموهوبين الراغبين في بلوغ مستويات أداء متقدِّمة بوصفهم كُتَّابًا. ويتطلَّب ذلك تطوير موهبة الكاتب، والنظام، والالتزام، والممارسة. أمَّا تطوير موهبة الكاتب فتتطلَّب عملًا متواصلًا مع المعلمين والمدربين القادرين على التدريس، وتنمية الاتجاهات التي تُشجِّع الاهتمام بالكتابة؛ لذا، يجب أن يكون منهاج الكتابة جاذبًا ممتعًا متحديًا، وأن يحرص القائمون على تطوير المناهج الدراسية على توفير الفرص المناسبة التي تتيح للطلاب تنمية مواهبهم وهويتهم، إلى جانب العادات والاتجاهات المرتبطة بالاهتمام، وحُب العمل، والتواصل والنقد، وإنتاج الفكر والثقافة.

تجدر الإشارة إلى أن البحوث التي تعنى بتطوير مستويات الكتابة هي أكثر عمقًا وتركيزًا من البحوث التي تتناول تطوير موهبة الكتابة؛ لذا، يجب إجراء بحوث تُركِّز على مختلف الجوانب المتعلقة بتطوير موهبة الكتابة، بما في ذلك كيفية إكساب الطلاب هوية الكاتب، وكيف تُعزِّز المهام الحقيقية التطور المنشود. ولكن: ما المهارات

الواجب توافرها في أعضاء هيئة االتدريس العاملين في برامج الكتابة الإبداعية؟ ما مصادر المنهاج المتوافرة لتعزيز مهام الكتابة المتقدِّمة؟ ما أثر أساليب التدريس المستخدمة في عملية الكتابة، مثل: تطوير المفردات، واستعمال قوائم التقدير اللفظي للتقويم الذاتي والتغذية الراجعة من الزملاء؟ للإجابة عن هذه الأسئلة، نحن بحاجة إلى دراسات حالة للكُتَّاب اليافعين الموهوبين التي تتيح لنا تعرُّف الأسباب الحقيقية للنجاح، وإلى إلى خطط تدخُّل تربوية لقياس فاعلية برامج الكتابة الإلكترونية التي أخذت تتزايد يومًا بعد يوم بوصفها أدوات لتطوير الموهبة. نحن بحاجة أيضًا إلى بحوث منهجية لتحديد العقبات التي تحول دون اعتماد برامج لتطوير موهبة الكتابة في المدارس التي تتبع نظام التعليم العام.

قد يبدو تطوير موهبة الكتابة أمرًا سهلًا في حال توافر ثلاث مراحل واضحة مميزة متطورة، وساعات وسنوات للتدرب على الكتابة والمراجعة على أيدي مدربين متخصصين. ولا شك في أن برامج الموهوبين تُسهِم إسهامًا فاعلًا في تطوير الموهبة؛ ففي أثناء عملية الاختيار، يُنتقى بعض الطلاب العاديين لرعايتهم وتدريبهم حتى يُحقِّقوا مستويات إنجاز متقدِّمة. وهذا ليس مأخذًا أو عيبًا ما دام الهدف هو تطوير الموهبة. ولهذا، فإن أيَّ محاولة لتحديد مَن هم هؤلاء الطلاب ستكون عملية غير منطقية، واستخدامًا خطأً للموارد التربوية.

أسئلة المناقشة

1. في أي الطرائق يتبع تطوير موهبة الكتابة نموذج المراحل الثلاث؟ في أيِّها ينحرف عن هذا النموذج؟
2. كيف يُمكِن للتجميع في المدرسة أو داخل غرفة الصف أن يُعزِّز فاعلية تطوير موهبة الكُتَّاب الموهوبين؟
3. أيُّ الطرائق تُمكِّن التدريس المتمايز من تطوير الموهبة في فنون اللغة؟

4. كيف يُمكِننا إيضاح (أو تفعيل) مُكوِّنات المشاركة والاهتمام والتحدي بوصفها عوامل أساسية لمهام الكتابة في المنهاج؟

المراجع

Allison, P. (2009). Be a blogger: Social networking in the classroom. In A. Herrington, K. Hodgson, & C. Moran (Eds.), *Teaching the new writing: Technology, change, and assessment in the 21st-century classroom* (pp. 75–91). New York, NY: Teachers College Press.

Atwood, M. (2003). A path taken, with all the great certainty of youth. In J. Smiley, *Writers on writing* (Vol. II, pp. 9–12). New York, NY: Times Books.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bloom, B. S. (Ed.). (1985a). *Developing talent in young people*. New York, NY: Ballantine Books.

Bloom, B. S. (1985b). Generalizations about talent development. In B. S. Bloom (Ed.), *Developing talent in young people* (pp. 507–549). New York, NY: Ballantine Books.

Boscolo, P., & Gelati, C. (2007). Best practices in promoting motivation to write. In S. Graham, C. A. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 202–221). New York, NY: Guilford Press.

Brandt, R. J. (1985). On talent development: A conversation with Benjamin Bloom. *Educational Leadership, 43*(1), 33–35.

Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist, 34*, 75–85.

Bunn, M. (2011). How to read like a writer. In C. Lowe & P. Zemliansky (Eds.), *Writing spaces: Readings on writing* (Vol. 2, pp. 71–86). Anderson, NC: Parlor Press.

Clandinin, D. J., & Connelly, E. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience in story and qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2005). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

Coleman, L. J., & Guo, A. (2013). Exploring children's passion for learning in six domains. *Journal for the Education of the Gifted, 36*, 155–175. doi:10.1177/0162353213480432

Csikszentmihalyi, M. (1990). Literacy and intrinsic motivation. *Daedalus, 119,* 115–140.

Czarniawska, B. (1997). *Narrating the organization: Dramas of institutional identity.* Chicago, IL: University of Chicago Press.

Dai, D. Y., & Chen F. (2014). *Paradigms of gifted education: A guide to theory-based, practice-focused research.* Waco, TX: Prufrock Press.

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

Edmonds, A. L., & Noel, K. (2003). The child writer prodigy: An exceptional case among exceptional cases. *Roeper Review, 25,* 185–194.

Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 60–74). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Garrett, L., & Moltzen, R. (2011). Writing because I want to, not because I have to: Young gifted writers' perspectives on the factors that matter in developing expertise. *English Teaching: Practice and Critique, 10*(1), 165–180.

Graham, S., MacArthur, C. A., & Fitzgerald, J. (2007). Introduction: Best practices in writing instruction now. In S. Graham, C. A. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 1–9). New York, NY: Guilford Press.

Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school.* A report to Carnegie Corporation of New York. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Kaufman, S. B., & Kaufman, J. C. (Eds.). (2009). *The psychology of creative writing.* New York, NY: Cambridge University Press.

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

Olthouse, J. M. (2012). Talented young writers' relationships with writing. *Journal for the Education of the Gifted, 35,* 66–80. doi:10.1177/0162353211432039

Olthouse, J. M. (2013). MFA writer's relationships with writing. *Journal of Advanced Academics, 24,* 259–274.

Olthouse, J. M. (2014). Gifted children's relationships with writing. *Journal for the Education of the Gifted, 37,* 171–188.

Piirto, J. (1989). Does writing prodigy exist? *Creativity Research Journal, 2,* 134–135.

Piirto, J. (1992). Does writing prodigy exist? How to identify and nurture children with extraordinary writing talent. In J. Piirto (Ed.), *Talent development proceedings from the 1991 Henry B. and Jocelyn Wallace national research symposium on talent development* (pp. 387–388). San Francisco, CA: Trillium Press.

Piirto, J. (1998). Themes in the lives of successful contemporary U.S. women creative writers. *Roeper Review, 21*(1), 60–70.

Piirto, J. (1999). *Talented children and adults: Their development and education* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Piirto, J. (2002). *My teeming brain: Understanding creative writers.* Cresskill, NJ: Hampton Press.

Potter, E. F., McCormick, C. B., & Busching, B. A. (2001). Academic and life goals: Insights from adolescent writers. *High School Journal, 85,* 45–56.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan, 60,* 180–184, 261.

Silva, P. J. (2007). *How to write a lot: A practical guide to productive academic writing.* Washington, DC: American Psychological Association.

Simic, C. (2006). The art of poetry no. 92: Interview with James Tate. *The Paris Review, 177,* 43–76.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest, 12,* 3–54. doi:10.1177/1529100611418056

Whitehead, A. N. (1929). *The aims of education.* New York, NY: The Free Press.