# الفصل الحادي والعشرون

## إزالة العوائق الّتي تحجب الموهبة

**«ابذل قصارى جُهدك لتوفير بيئة داعمة، تعزِّز التّميّز والتّفكير الابتكاريّ، وتحتفي بهما. ويتعيّن على أولياء الأمور، والتّربويّين المتخصّصين، والزملاء، والطلّاب أنفسهم، أن يعملوا معًا لإيجاد ثقافة تنشد الامتياز، وتشجع على الإبداع، وتكافئ الطلّاب الناجحين كافّة، بصرف النّظر عن الجنس، أو العرق، أو النّوع الاجتماعيّ (الجندر)، أو الحالتين؛ الاجتماعيّة والاقتصاديّة، أو الموقع الجغرافيّ».**

المجلس الوطنيّ الأمريكيّ للعلوم.

| سؤال رئيس |
| --- |
| • ما العراقيل التي تحول أحيانًا دون اكتشاف الأطفال الموهوبين؟ أقصد الموهوبين متدنّي التّحصيل، أطفال الحضانة أو الصّفّ الأوّل، ذوي الاحتياج المزدوج، الّذين يعانون تشتّت الانتباه، والنّشاط الحركيّ المفرط، إضافة إلى الأطفال الّذين ليست الإنجليزيّة لغتهم الأمّ. |

قد يحجب تدنّي التّحصيل الموهبة لدى الأطفال الموهوبين من الفئات المذكورة سابقًا، أو يقلِّل من الفرص المتاحة لهم، أو ممّا يتوقّعه الآخرون من الموهوبين في مثل هذه السنّ. في واقع الأمر، هناك عوامل كثيرة قد تحجب المواهب ومناحي القوّة لدى بعض الموهوبين، إلّا إذا حصلوا على فرصة تمكّنهم من إظهار ما لديهم.

## تدني مستوى التّحصيل

حيـن لا يحظى الموهوب الصّغير بفرص مستمرّة لتعلّـم أشياء جديدة على وَفق نظام دائـم (انظر مشروع قانون حقوق الأطفال الموهوبين في الفصل الثّامن)، فإنّه سيفتقر إلى المرونـة، والقدرة على مواجهة التّحديـات الأكاديميّة، أو إلى المثابرة حيـن يُطلَب إليه حلّ مشكلـة ما، إضافـة إلى جهله بكيفية تنميـة أدبيات منضبطة للعمل تتيح لـه الوفاء بالمهام المنوطـة بـه أكاديميًّا؛ إذ يتعـذّر العمل بجـدٍّ إذا كان المطلوب إنجازه ليـس صعبًا بل مملًّا وسطحيًّـا. فكِّر للحظة في شيء طُلِب إليك القيام به حتى أصبح مجرد أمر اعتياديّ متكرّر، مثل تشغيل المكنسة الكهربائية؛ فمثل هذا العمل لا مجال لأدائه بطريقة أفضل حتى لو قمت به مرات عدّة، وذلك على افتراض أنّك تستطيع تشغيل المكنسة.

ينتشـر تدنّـي مستـوى التّحصيل بصـورة لافتة في الصّفـوف الّتي لا يُطلـب فيها إلى الطـلّاب العمل بجـدٍّ للحصول على تقديـرات مرتفعة في المهام التـي يشتركون فيها. لذا، يسهل على أولئك الطلّاب الفشل حين يواجهون مهام أصعب. وفي المقابل، يُعَدّ تدنّي مستوى التّحصيل أمرًا شائعًا -إلى حدٍّ ما- بين صفوف المتعلّمين المتفوّقين.

إنّ أفضـل الطّرائـق لمواجهـة تدنّـي مستـوى التّحصيل هـي منع حدوثـه. فالطلّاب الّذيـن يخضعون للتّقييـم من معلميهم، ثمّ يختـار لهم هؤلاء المعلّمون مـا يناسب قدراتهم مـن الخبـرات التّعلُّميـة، لا يتعرّضـون لمشكلة تدنّي مستـوى التّحصيل في أغلـب الأحيان. لـذا، فمن الأفضل لـك أن تمنع تدنّي مستـوى التّحصيل بدلًا من محاولـة علاجه. فحين لا يتعرّضـ الأطفال لتحديـات تُظهِر قدراتهم، فإنّ عاداتهم السَّيِّئَـة تظهر. مثلًا، حين يمضي الوقـت ممـلًّا في الصّـفّ، ولا ينشغل الطلّاب بمهمـة ما، فإنّ سلوكهـم يصبح غير مرغوب فيه، فنجدهم ينشغلون بأمور أُخرى -على ما يبدو- غير آبهين بالدّرس. في الجزء اللّاحق، يعطينـا أستاذ علـم النّفس التّربويّ وتعليم الموهوبين ديل سيجـل Del Siegle وصفًا لتدنّي مستوى التّحصيل، يتبعه بتوصيات لمواجهة هذه المشكلة الشّائعة.

# أسرار البقاء: تحويل تدنّي مستوى التّحصيل إلى نجاح بين الطلّاب الموهوبين

ديل سيجل، جامعة كونبكتيكت

تعتقد جوليا أنّ مادة اللّغة الإنجليزيّة ليست مهمّة، ونادرًا ما نجدها تُكمِل اختبارات الكتابة بهـذه اللّغة. في حين لا يحب كارلوس مُعلِّم التّاريخ، ويرفض أن يبذل جهدًا في المشروعات ذات العلاقـة بالمـادّة. أمّا داميـان، فيرى أنّ مـادّة الرّياضيّات صعبة. لـذا، فهو لا يحاول القيام بأيّ جهد فيما يتعلق بها.

إنّ كلًّا مـن هؤلاء الطلّاب يعاني تدنّي مستـوى التّحصيل، ولكن مع اختلاف السّبب. وعلى الرّغم من قدرة الطلّاب جميعهم على التَّعلُّم وتحقيق ذواتهم، فإنّ كثيرًا منهم قد يفشل في إنجـاز ما يستطيع تنفيذه وَفقًا لإمكاناته على الصعيـد الأكاديميّ؛ والأسباب قد تختلف من طالب إلى آخر.

يمثِّل الطلّاب الموهوبون مجموعة من المتعلّمين الّذين لا يُفترَض عادة أن يكونوا مُعرّضين للخطر أكاديميًّا. ومع ذلك، فإنّ الافتقار الواضح إلى الحافز لدى كثير منهم يُسبِّب الإحباط والقلق لكثير من الآباء والمعلِّمين.

بوجـه عام، يُعَدّ تدنّي مستوى التّحصيل في نظر مربّي الموهوبين مصدر القلق الّذي يتردَّد كثيـرًا في كتاباتهم. وقد توصّلت الدّراسات إلى أنّ ضعف الدّافع في المجال الأكاديميّ يؤثِّر فـي أداء الطـلّاب الحالي، وفي إصرارهم على إكمال المهام الموكولة إليهم إلى نهايتها، ما يحـدّ من فرصهم مستقبلًا. ولذلك، فإنّ تدنّي مستـوى التّحصيل الّذي يتعرّض له الأطفال الموهوبـون لا يُعَـدّ خسارة لموارد البلاد فحسب، بل فشلًا في إثبـات الذّات للأفراد متدنّي التّحصيل (Renzulli, Reid & Gubbins, 1991).

ويلاحـظ أن تدنّي مستوى التّحصيـل يميل إلى الظّهور في المدارس المتوسّطة، وغالبًا ما يستمـر إلى المدارس الثّانويّة. وقد تَبيَّن أنّ قُرابة نصف الطـلّاب الموهوبين الّذين يتدنّى تحصيلهـم في الصّفّ السّابع يستمرون على ذلك فـي الصّفوف اللّاحقة والمرحلة الثّانويّة (Peterson & Colangelo, 1996). «وفـي الوقـت الّذي يلتحق فيـه كثير من الطلّاب بالجامعة، فإنّ النّصف فقط ينهي تعليمه الجامعيّ في أربع سنوات».

وفي دراسة طوليّة، هي الأكبر التي أُجريت حتى الآن،توصل ماكال وآخرون McCall, (Evahn& Kratzer, 1992) - «إلى أن مستوى الأداء التّعليميّ والمهنيّ للطلّاب متدنّي التّحصيل في المرحلة الثّانويّة ظلّ على مدار ثلاث عشرة سنة تلت مرحلة التّعليم الثّانويّ، مشابهًا لتقديراتهم في هذه المرحلة، بدلًا من قدراتهم المميّزة. وقد تَبيَّن أنّ معظم هؤلاء الطلّاب لم يكملوا مرحلة التّعليم الجامعيّ، ولم يتمكّنوا من الاحتفاظ بوظائفهم أيضًا».

«وبوجه عام، فإنّ عدد متدنّي التّحصيل من الذّكور يفوق عدد الإناث، وتبلغ هذه النسبة 1:2 في الأقلّ».

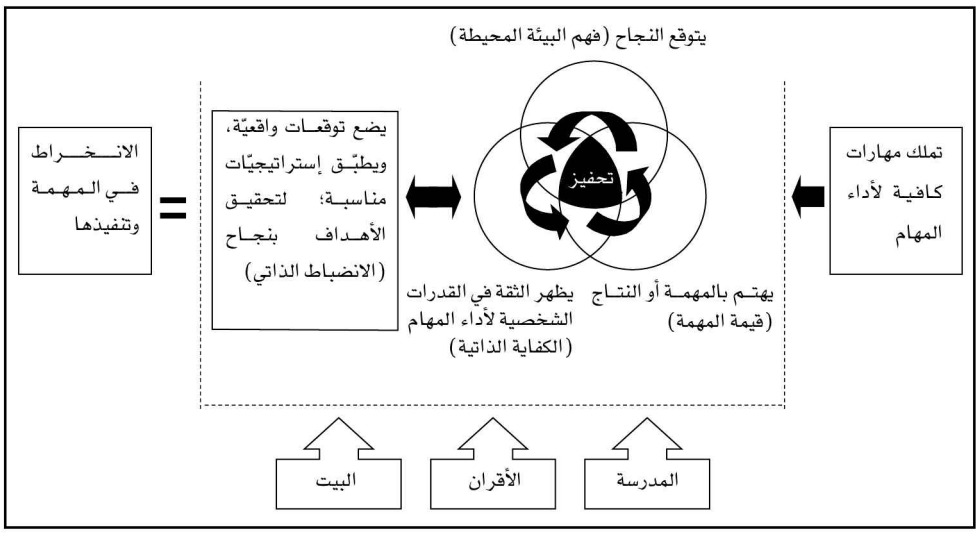
تؤثّر أحوال الزّملاء في رفع تحصيل المراهقين وتدنّيه، فالزملاء أصحاب الإنجاز المميّز يمكنهم المساهمة في تحويل تدنّي تحصيل زملائهم إلى نجاح. وبالمثل، فإنّ الاتجاهات السّلبيّة للأقران تؤدي إلى تدنّي مستوى التّحصيل. كثيرًا ما يعزو الطلّاب تدنّي مستوى تحصيلهم إلى تأثير الزّملاء السّلبيّ، وسعيهم إلى عرقلة إنجازاتهم، ويصفونه بأنّه أقوى العوامل المسبِّبة لتدنّي التّحصيل. كثيرٌ، يدّعون أنّ تأثير الزّملاء وكذلك مواقف الأطفال الآخرين، بمَنْ فيهم الأصدقاء، هو القوّة الرّئيسة الّتي تمنع حصولهم على تقديرات جيدة.

وقد وُجد أن الطلّاب الذين يصاحبون رفاقًا يهتمون بالتّعليم، يحقّقون نتائج أفضل في التّعليم من أقرانهم الّذين ينتمي زملاؤهم إلى مجموعات أقلّ حرصًا على التّعليم. وبمراجعة نتائج الطلّاب ذات العلاقة بالفصول الدِّراسيّة، وُجِد أنّ تقديرات الطلّاب تُماثِل - إلى حدٍّ كبير- تقديرات زملائهم في نهاية العام المدرسيّ مقارنة بتقديراتهم أوّل العام. وقد تَبيَّن أيضًا أنّ تقديرات الطلّاب تتجه نحو الهبوط من الرّبيع إلى الخريف إذا كانت تقديرات زملائهم أقلّ في الخريف. ومع أنّ مستوى إنجاز الزّملاء يؤثّر حقًّا في إنجاز الطلّاب التّعليميّ، فليس واضحًا ما إذا كانت صحبة زملاء آخرين من متدنّي التّحصيل هو سبب أو نتيجة تدنّي مستوى تحصيل الطلّاب الموهوبين. وفي المقابل، فإنّ بعض الموهوبين يعانون تدنّيًا في مستوى التّحصيل؛ لأنّهم لم يحظوا بالفرصة اللّازمة لتنمية قدراتهم وتطويرها، في حين يعزف آخرون عن تطوير إمكاناتهم. وقد أشار سيجل وماكوش (Siegle & McCoach, 2002) إلى أنّ الطلّاب متدنّي التّحصيل قد يعتنقون أحد المعتقدات الإشكاليّة الثّلاثة الآتية:

لا يؤمنون بأنهم يمتلكون المهارات اللّازمة للنجاح (الكفاية الذّاتيّة)، ويخافون من المحاولة والفشل.

الاعتقاد بأنّ العمل المنوط بهم لا يحمل أيّ مضمون أو مغزى (قيمة المهمة).

الاعتقاد بأنّ الحظّ لا يحالفهم (تصوّرات البيئة المحيطة)، وأنّ أيّ جهد يبذلونه سيُقمع ويعارَض، انظر الشّكل 25. ولذلك، فعندما يترسّخ أيٌّ من هذه المُعتقدات السّلبيّة الثّلاثة، فإنّ الطلّاب يميلون إلى الفشل.




**الشّكل 25:** نموذج سيجل وماكوش Siegle & McCoach لاتجاه التّحصيل

للخروج من هذا الوضع، يتعيَّن على الطلّاب الإيمان بأنّ لديهم المهارات لأداء مهمّة ما قبل أن يحاولوا إنجازها. مثلًا، يجب أن يعي الطلّاب أنّهم ماهرون في الرّياضيّات، قبل أن يحاولوا حلّ مسألة رياضيّة معقّدة؛ إذ إنّ اعتقادهم بصعوبة الرّياضيّات يعني احتمال عدم بذل الجهد المناسب فيها. لذا، فإنّ الطلّاب ذوي الدّافعيّة الكبيرة يؤمنون بأنهم يملكون المهارات الضّروريّة للنجاح في المدرسة. ومن الضروري أيضًا أن يعي هؤلاء الطلّاب أنّ لهم دورًا محدّدًا في تطوير هذه القدرات والمهارات. وتبيّن، أيضًا، أنّ الطلّاب الّذين يعتقدون بأنّ قدراتهم تلك ليست فطريّة، بل مُكتسبة ومتطورة، يُظهرون إقبالًا أكثر على أصعب المهام. وإذا اعتقد الطلّاب الموهوبون بأنّ قدراتهم فطريّة وغير متطوّرة فهم في خطر،

لا سيّما إذا لم يقم المحيطون بهم بمناقشتهم في تلك القدرات. لذا، من المهم لهؤلاء الموهوبين الاعتقاد بأنّ مواهبهم مُكتسبة، وأنّه يمكن تطويرها، وأنّه يتعيَّن عليهم القيام بأعمال لإتقانها، وأنّهم قادرون على تنميتها، وكذلك تعلّم مهارات جديدة وإتقانها. وفي السّياق ذاته، يعتقد كثير من الطلّاب أنّ المدرسة لا تمثِّل أيّ معنى. ويظهر هذا الاعتقاد جليًّا لدى الموهوبين الّذين لا يتعرّضون في المدرسة لاختبارات حقيقيّة تتحدّى قدراتهم العقليّة. واستنادًا إلى ذلك، فإنّ إدراك الطلّاب الموهوبين عِظَمَ الأهداف الّتي تتبنّاها المدرسة سيجعلهم أكثر إقبالًا على المشاركة في الأنشطة التَّعلُّميّة، ويحفزهم إلى بذل جهد أكبر في أثناء أداء المهام والواجبات، وكذلك تقديم مستوى أفضل في التّعليم. وقد أثبتت الدّراسات أنّ هناك علاقة طرديّة بين اهتمام الطلّاب بمادة من المواد وتقديراتهم فيها. فالطلّاب الّذين يُظهرون اهتمامًا في مجال ما، يميلون فيه إلى الأداء الجيد، أمّا الّذين يبدون اهتمامًا أقلّ فيُظهرون قدرة متدنّية على الإنجاز. وبهذا الصّدد، يمكن للمربّين إقناع الطلّاب بأهمية التّعليم؛ بمساعدتهم على إظهار الاحترام والتّقدير الشّخصيّ للتّعليم، بتوضيح أنّ التّعليم يكون ذا أثر في حياتهم، وأنّه يُحدِث تغييرًا إيجابيًّا في سلوكاتهم، وطرائق تعاملهم مع الآخرين، ناهيك عن دوره الفاعل في تطوير قدراتهم ومواهبهم. أيضًا، يتعيَّن على المربّين المشاركة بطريقة أفضل؛ بتعريف الأطفال أنّ مضمون المنهج الدِّراسيّ وثيق الصلة بحياتهم.

يؤدِّي تصوّر الطلّاب للبيئة المحيطة بهم دورًا مهمًّا في حفزهم إلى الإنجاز. لذا، يجب أن يتوقع الطلّاب لأنفسهم النّجاح، ويدركوا أنّ مَنْ حولهم يدعمون جهودهم، ويوقنوا بأنّ هذه الجهود لن تعيقها عوامل خارجيّة، وأنّ بذل الجهد ليس مضيعة للوقت أو الطّاقة. واستنادًا إلى ذلك، فإنّ الطلّاب الّذين يرون بيئتهم مشجّعة ومحفزة يميلون أكثر إلى إظهار سلوك متحفز للنجاح. إنّ مقولات مثل: (مُعلِّمي لا يحبني)، و(أنا لا أستطيع أن أتعلّم بالطّريقة التي يُدرِّس بها)، قد تكون مؤشِّرًا على أنّ الطلّاب لا يرون في بيئتهم المحيطة حافزًا لهم، أو الاعتقاد بأنّ جهودهم ليس لها أيّ تأثير في نتائجهم. وفي واقع الأمر، فإنّ هناك عوامل بيئيّة يمكن للأفراد أن يسيطروا عليها، وعوامل أُخرى تخرج عن نطاق سيطرتهم. وفي الأحوال كلّها، فإنّ كثيرًا من الأفراد يبذلون جهودًا في مجالات يعتقدون بأنّهم يستطيعون النّجاح فيها، وفي بيئات يعتقدون بأنّها داعمة حقًّا.

ومـع أنّ كلًّا من المواقف الثّلاثـة التي نوقشت آنفًا يُعَدّ مهمًّا، فـإنّ تفاعل الثّلاثة معًا يؤدّي إلـى مشاركة الطَّالب الفاعلة، وإلى الأداء الجيـد. مجمل القول، إنّ الأطفال الّذين يُحفّزون إلـى الإنجاز يثقون بقدراتهـم، ويجدون المهام الّتـي يشاركون فيهـا ذات معنى، ويشعرون بدعـم البيئـة المحيطة وتقديرها. إنّ شدّة تلك الاتجاهـات لا يستلزم أن تكون متساوية في قوتهـا. ومـع ذلك، يجب أن تكون الاتجاهات إيجابيّة في كلّ مجال. وفي نهاية المطاف، فإنّ الاتجاهات الثّلاثة تقود إلى سلوك يُفضي إلى (النِّظام الذّاتيّ) الّذي يفرز النّجاح والإنجاز. ولكن، إذا كان تأثير أحد المكوّنات الثّلاثة منخفضًا فإنّ تراجعًا يصيب عملية التحفيز تلك، بصـرف النّظر عن مدى قوة المُكوِّنيْـن الآخرَيْن. وفي المقابل، فحين يُقدِّر الطلّاب المهام الّتي توكل إليهم، وكذلك النّتائج الّتي يتوصلون إليها، وحين ينظرون نظرة إيجابيّة لأنفسهم ولفرصهم في النّجاح، فمن المحتمل أن يطبّقوا إجراءات (الانضباط الذّاتيّ) الّتي تجعلهم واقعيّين في توقّعاتهم، وتحفزهم إلى تطبيق إجراءات مناسبة لتحقيق النّجاح على المستوى الأكاديميّ).

## الأطفال الموهوبون

يكـوِّن الأطفال الموهوبون مجموعـة محدّدة تبشّر بآمال كثيرة يمكـن إحباطها إذا لم تهيـئ مدارسهم الفرصـ المستمرّة ليتعلّموا أشياء جديدة (لأنّ هـؤلاء الأطفال تعلّموا فعلًا كثيـرًا ممّا هو مُتوقّع في صفّهم). وبذا، فقد لا تظهر مواهبهم، وبالتبعية فإنّهم قد يكتسبون تدنّي مستوى التّحصيل.

فـي الجزء اللّاحق، تناقش باتريس ماكريري Patrice McCrary الخبرات الّتي يمكن أن تُقـدَّم فـي صفوف الطّفولة المبكرة، وتعرض ما يمكـن للأطفال إنجازه حين يزول سقف التَّعلُّم.

# أسرار البقاء عن التّأثير في تعلُّم الطّفولة المبكرة

باتريس ماكريري (*)

فـي أثنـاء عملي منسِّقة للمناهـج الدِّراسيّة لمدرسة ابتدائيّة، كانت لـديّ مهمة ممتعة؛ هي تقييم معلمي طلّاب المرحلة الابتدائيّة المرشّحين للمرحلة الأولى من وعاء الموهبةtalent pool. وقد أدهشني كثيرًا هؤلاء الطلّاب بمعرفتهم بمجالات معيّنة تبدو بعيدة عن المُتوقع بالنسبـة إلى أولاد في مثل هذه السنّ الصّغيرة، فكنت أسأل بشغف: مَنْ علَّمك هذا؟ وكانت الإجابة دائمًا شيئًا ما يتعلّق بالوالد أو الجدّ.

لـم أسمع قطّ إجابة مثل (مُعلِّمي)، فأصبحت قلقًا مـن أنّنا نبني فصولًا من نوع (منتصف الطّريق)، وأخذْتُ أتساءل: بوصفي مُعلِّمة عاديّة، ماذا أستطيع أن أفعل لأتيقّن من أن تكون إجابـة الطّفـل هي (مُعلّمي علّمنـي ذلك) حين يقـدِّم معلومة تدلّ على نبوغـه؟ فطلبت أن أعـود إلى الصّفّ، وهذه المـرة مُعلِّمة لمرحلة الحضانة بمهمة معيّنة. نعم، فالطلّاب الّذين يجتهدون لينجحوا، سيحصلون على الدّعم الّذي يلزمهم. أمّا هؤلاء الّذين لديهم الاستعداد للنّجاح، فلندعهم يتفوّقون ويحقّقون التّميّز.

لقـد قضيـت سنواتي الأولى فـي التّدريس محـاولًا التّأكُّد أنّنـي أتبع النسخـة المخصوصة بالمعلِّـم لتغطيـة المحتـوى، وكان عليّ أن أهتم بجعـل الأطفال يكتشفـون المحتوى، ويلبّون احتياجاتهـم. أصبحـت: ملاحِظةً، ومقيِّمةً، وميسِّرةً، ومدفوعـةً بحماس كبير. ثمّ أصبحت عمليـات التَّقييم هي القـوّة المحرّكة في الصّفّ، فإذا كان هناك طفل يعرف مسبقًا المنهج الدِّراسـيّ ومضمونـه، فهـذا يعني أنّه مستعد لتجـاوز هذا المستوى والانتقـال إلى ما بعده. وكـم كان مثيرًا أن أصبحْتُ أُقيِّـم طفلًا في القدرة على القراءة بالحضانة، وأكتشف صغارًا مستعدّين للقراءة من كتب الصّفّ الثّاني، أو الثّالث، أو حتى الصّفّ الثّامن.

لقـد جَعَلَتْ عمليـةُ التَّقييم القبليّ من السّهل تقسيم الأطفال إلى مجموعات. فأنا الآن أحبّ أن أعمل مع الأطفال في سنّ الخامسة ممّن يستطيعون تمييز الرّقْم الأوّلي من غيره، خلافًا لأقرانهم في صفّ آخر، الّذين لم يعرفوا أصلًا أنّهم سوف يتعلّمون مزيدًا عن مفهوم رياضيّ مثل الرّقْم الأوّليّ فيما بعد. أمّا صفّنا، فإنّ (فيما بعد) هذه تعني (الآن).

---

* باتريـس ماكريـري، مُعلِّمة حضانة، من ولاية كنتاكي، وهي عضو المجلـس القوميّ للمُعلِّم المجاز. اختيرت معلم العام في 2003، و2009، واختيرت للتكريم في قاعة الشّهرة للمعلمين الوطنيّين أيضًا.

حيـن يخبرني أحد أوليـاء الأمور بأنّ ابنه قد أحرز تقدّمًا فـي المعرفة يفوق مستوى أقرانه فـي الصّـفّ، أكاد أطير فرحًا. ففي العلوم، مثلًا، يتعلّم الأطفال الطّفو المتعادل، عن طريق تركهـم يخوضون تجارب البحـث والتّحقُّق من المعلومات. وفـي الرّياضيّات، يستنتجون أنّ المربّـع مستطيل، ولكنّ المستطيل ليس مربّعًا. أمّا في القـراءة، فهم يتشاركون بسرعة في القـراءة وتلحين كلماتها على نحوٍ أخّاذٍ؛ كأنّهم يلمحون زائرًا ما يمرّ بجانب الصّفّ ويستمع إليهم، فتأخذهم الحميّة لذلك. ثمّ نراهم يتجمّعون حول كرة أرضيّة مصغّرة لتحديد الدّول الموجودة في كلّ قارة؛ فَجُلّ قصدهم هو المعرفة لا غير.

يمكن لكلّ صغير في الحضانة والمدرسة المرور عبر هذه الخبرات؛ فهي تستلزم فقط رغبة المعلِّـم في إزالة سقف التَّعلُّم. وها أنـا ذا أُشاهد طلّابي وقد بدؤوا يحلّقون عاليًا، وينتابني شعور غامر بالفرحة لمرافقتهم في رحلتهم ومساعدتهم فيها.

## الأطفال الموهوبون من ذوي الإعاقات

مـن فئات الموهوبيـن الّتي لا يتعرّض لهـا المربّون في الغالب، فئة الطـلّاب الموهوبين مـن أصحاب الإعاقـات، الّذين يُتعـارف على تسميتهـم بالطلّاب مزدوجـي الاحتياج. هناك طـلّاب كثيرون مـن هذه الفئة الّذين يمكن للإعاقة أن تحجب مواهبهم، فلا يُختارون للبرامج المتقدّمة. وفي بعض الحالات، يمكن للموهبة أن تخفي الإعاقة، ما يجعل المعلِّمين يعتقدون أنّ مستواه مماثل لمستوى زملائه. ولبيان هذا الأمر على حقيقته، تقدّم إليزابيث نيلسون ودينيس هيجنـز Elizabeth Nielson & Dennis Higgins في الجـزء اللّاحق بعض التوصيات الّتي تساعد أولياء الأمور والمربّين على فهم احتياجات هذه المجموعة من الأطفال.

## أسرار البقاء لفهم احتياجات الأطفال مزدوجي الاحتياج

إليزابيث نيلسون* ودينيس هيجنز**

بزيـادة أعداد الطلّاب الموهوبين مـن ذوي الإعاقة، أو الّذين يعانون مشكلات أو صعوبات، تـزداد التّحديـات الّتي يواجهها مُعلِّـم الصّفّ لتلبية احتياجات هـؤلاء الطلّاب المتفرّدين،

الّذيـن غالبًـا ما يكونون عاطفيّيـن. ولا شكّ في أنّ احتياجات هذه الفئـة متشعّبة ومتعدّدة، كأنّهـا هدف متحـرّك يصعب إصابته؛ ففـي الوقت الّذي يشعـر فيه المعلِّم بأنّـه بدأ يتخذ الطّريـق الصّحيح، وأنّ النّجاح أخـذ يلوح في الأفق، فإذ بالتّحدي يفرض شروطًا إضافيّة أكثر صعوبة. هذه هي حقيقة هؤلاء الطلّاب الّذين يصفهم ميدان تربية الموهوبين بالطلّاب مزدوجـي الاحتياج، فالصّعـاب الّتي يسبّبها هؤلاء الأطفال ليسـت مُتعمّدة أو مقصودة من جانبهـم، لكنّها الحقيقة الصّادقة والرّابكة في الوقت ذاته الّتي يعرضونها للمعلمين وأولياء الأمور.

إنّ الخصائص المُميَّزة لهذه الفئة شبيهة بما يفعله شريط موبيوس(*): حصيلة لغويّة عالية مع قدرات اجتماعيّة ضعيفة، أفكار وآراء متقدّمة مع حساسيّة شديدة للنّقد، رؤية نافذة في المشكلات المعقّدة مع صعوبة في التّعبير الكتابيّ.

وبوجـه عام، فإن هؤلاء الطلّاب غالبًـا ما يصعب تحديدهم، ويُسـاء فهمهم، ويكونون غير مترابطيـن، وغامضين، وأذكيـاء، ووحيدين، وخائفين، ومستقلّين بصـورة كبيرة. ولا ريب في أنّ كثيرًا من هذه الخصائص المتعارضة والمتناقضة إذا ظهرت في شخص واحد، فإنّ الحلول والإستراتيجيّات اللّازمة لمعالجة هذا اللّغز المحيِّر لا تكون دائمًا في متناول المعلِّم أو العائلة.

لقد ثار كثير من الجدل الحاد، وكُتِبت مقالات عدّة عن أكثر الطَّرائق ملاءمة لتعليم الطّفل مـزدوج الاحتياج، وطُرِحـت تساؤلات كثيرة بهـذا الخصوص، منها: هل يجـب على المعلِّم تلبيـة احتياجات الموهوب أوّلًا، ومن ثَمَّ ينتقل إلـى مجالات الإعاقة؟ أو: هل ينبغي التّشديد أوّلًا علـى الإعاقـة ومن ثَـمَّ الاحتياجات؟ هل يتعيَّـن على المعلِّم أن يُلبّـي الموهبة فقط، ثمّ يدعها تتغلب على هذا التّحدي، أم يجب عليه معالجة التّحديات، وترك الموهبة تطوّر نفسها بنفسهـا؟ هل ينبغي للمُعلِّـم التّشديد أوّلًا علـى الجانب العاطفيّ للطّالـب وإيلائه الاهتمام

---

* شريط موبيوس Mobius strip شريط موبيوس مصنوع من قطعة ورق وشريط لاصق. إذا قامت نملة بالزحف على طول هذا الشريـط، فإنهـا ستمر على كلا الوجهـين، وستعود إلى النقطة التي بدأت منها من دون أن تقطـع أيّ حواف، مع كونها اجتازت كلّ سطـح في الشريـط. باختصـار، إنه يعني التّنوّع والمجسّم ذا السّطح الواحد والحافة الواحـدة؛ أي أنّه سطح ذو جانب واحد فقـط وحدود واحـدة. اكتشف شريط موبيوس الرّياضيّان الألمانيان أوجست فيرديناند موبيوس، وجون بينديكت ليستينج عام 1858 - المُراجع

الرّئيس؟ لسوء الحظّ، هذه الأسئلة سهلة، أما الجانب الأهم والأصعب من المسألة فيتعلق بالتّأثير طويل المدى للتدريس في حياة الأطفال مزدوجي الاحتياج. كيف ستؤثّر الخبرة الّتي يكتسبونها في غرفة الصّفّ الحاليّة في الواقع الّذي سيواجهونه غدًا؟ كيف يمكن إعداد هؤلاء الأطفال للعمل في مواقف لا تقبل فيها البيئة إعاقتهم؟ كيف يمكن لنا مساعدتهم على التّكيّف مع حياة مليئة بالعوامل الخارجيّة؟ كيف لنا مساعدتهم على تحمّل مسؤولية تلك القدرات المدهشة؟

كان جون ديوي(1952– 1859) John Dewey، الفيلسوف وعالم النّفس الأمريكيّ، وأحد مؤسّسي الفلسفة البراجماتية، من الّذين شدّدوا على التّعلُّم بالخبرة أو التّدريس التّجريبيّ المبنيّ على الاستقصاء، مُقرِّرًا أنّ اكتساب الخبرة يكون من ممارسة الخبرة نفسها، وكذلك فيما يتوصَّل إليه في مجال الخبرة نفسه؛ إنّه يتمثَّل في كيفية اختبار الفرد الحدثَ المهم، والقدرة على تحمُّل التبعات الناجمة عن صعوبته.

ختامًا، إنّ تعليم الطّفل مزدوج الاحتياج وتنشئته سيكون خبرة ذات قيمة كبيرة لكلّ المعنيين بالعمليّة، لكن العمليّة في حدّ ذاتها لا تضمن دائمًا الخروج بنتائج، إضافة إلى أنّ الاستنتاجات لا تكون عامّة بالضرورة.

** إليزابيث نيلسون،*
*أستاذة مشاركة في التّعليم المتخصّص في جامعة نيومكسيكو*
*عضو فخريّ في أكاديميّة كولورادو لمربّي الموهوبين والمبدعين والنّابغين*
*** دينيس هيجنز*
*أستاذ متعاون بتعليم الموهوبين في جامعة نيومكسيكو*
*عضو فخري في أكاديميّة كولورادو لمعلمي الموهوبين والمبدعين والنّابغين.*

◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇◇

إن إحدى أفضل الإستراتيجيّات لإخراج أفضل ما عند الأطفال الموهوبين الّذين لديهم إعاقة، هي تأكيد نقاط قوتهم في أثناء عملية تفهُّم الإعاقة؛ إذ لا فائدة تُذكَر في حال اكتفيت بتأكيد نقاط الضّعف فحسب. لقد قالت خبيرة علم الحيوان والباحثة التي تعاني التَّوحُّدَ تمبل جراندن Temple Grandin: «إنّ المدارس تشدّد كثيرًا على المهارات الاجتماعيّة، والمطلوب أن تخصّص وقتًا أطول للتعليم العمليّ. ومما قالته أيضًا:» في أثناء

طفولتـي، كنت أقضي الوقت كلّه في عمل أشياء معيّنة، أشيـاء أجد نفسي متعلّقة بها، ولديَّ الدّافعيّة لفعلها. لذا، على المعلمين أن يعززوا مثل هذا التَّعلُّق.

## اضطراب تشتت الانتباه والنّشاط الحركي المفرط

هنـاك مشكلة أُخرى يمكـن أن تحجب الفرص التّعليميّة المناسبـة، تتعلق بالتّشخيص الصّحيـح لحالة طفل مصاب بكلٍّ مـن: اضطراب تشتت الانتباه، والنّشاط الحركي المفرط Attention-Deficit Hyperactivity Disorder- ADHD. فأحيانًـا تُشخَّص حالة طفل يتمتّـع بطاقـة ونشاط عاليَيْن بأنـه يعاني تشتّت انتبـاه ونشاطًا حركيًّا مفرطًـا، وذلك حين يكون هذا الطّفل -حقيقةً- موهوبًا، ويبدي تصرفات تُعَدّ من سمات الموهوبين، أو مَنْ لديه اضطراب تشتت انتباه ونشاط حركي مفرط.

ولـتـلافـي الـخـطـأ فـي الـتّـشـخـيـص، أَعَـــدّت خـبـيـرة الـقـيـادة شـــارون لند (Sharon Lind, 1996) رسمًا بيانيًّا يصف السّلوكات الّتي تشير إلى خصائص الطَّالب الموهوب، مع رسم آخر لتصرفات طفل يعاني تشتت الانتباه والنّشاط الحركي المفرط. يسمح هذا الرّسم لأولياء الأمـور والمعلّمين بالتّمييز بين التّصرّفات النّموذجيّة لكلتا الحالتين، (انظر الجدول 5).

## متعلمو اللّغة الإنجليزيّة

يمثّـل متعلمو اللّغـة الإنجليزيّة فئة طلّاب تشمل موهوبين ونابغيـن، ولكن قد يكون من الصّعـب تعـرُّف موهبتهـم لأنّهم في الوقـت الحالي يتعلمون لغـة جديدة. وغالبًـا ما تظهر مقدرتهـم في الرّياضيّات قبل مواهبهم في المجالات الأُخرى؛ لأنّ حاجز اللّغة يحرم الطّفل من فرصة إظهار قدراته الكلاميّة. وبناءً على ذلك، فإنّ استخدام التَّقييم غير اللّفظيّ يكون أفضل وسيلة لاكتشاف القدرات الاستثنائية للطلّاب الّذين يتعلمون الإنجليزيّة.

**جدول 5**

قائمة شطب للتنفيذ قبل إحالة أيّ طفل موهوب لتشخيص اضطراب تشتّت الانتباه والنّشاط الحركيّ المفرط

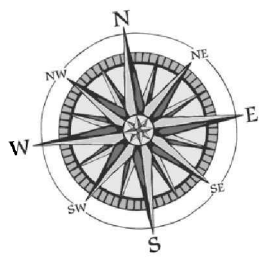
| موهوب | هناك حاجة إلى معلومات أكثر | اضطراب تشتّت الانتباه والنشاط الحركيّ المفرط |
|---|---|---|
| التّواصل مع الأقران الفكريين أو ذوي القدرات العقليّة المتماثلة يَحُدّ من السّلوك الخطأ. | | التّواصل مع الأقران الفكريين أو ذوي القدرات العقليّة المتماثلة ليس له تأثير إيجابي في السّلوك. |
| الإحلال الأكاديميّ المتقدّم المناسب يَحُدّ من السّلوك الخطأ. | | الإحلال الأكاديميّ المتقدّم المناسب لا يؤثّر إيجابيًّا في السّلوك. |
| التعديل في المنهج الدِّراسيّ يَحُدّ من السّلوك الخطأ. | | التّعديل في المنهج الدِّراسيّ لا يؤثِّر في السّلوك. |
| يستطيع الطّفل تفسير السّلوك غير الصّحيح تفسيرًا منطقيًّا (بالنسبة له). | | لا يستطيع الطّفل تفسير السّلوك غير الصّحيح. |
| في حال النّشاط، يستمتع الطّفل بالحركة، ولا يشعر بأنه خارج عن السيطرة. | | يشعر بأنه خارج عن السيطرة. |
| تعلُّم مهارات اجتماعيّة ملائمة يقلّل من السّلوك المندفع أو غير المناسب. | | تعلُّم مهارات اجتماعيّة ملائمة لا يقلّل من السّلوك المندفع غير المناسب. |
| يملك تفسيرًا منطقيًّا في نظره لعدم إكمال المهام أو الأنشطة. | | لا يستطيع شرح أسباب عدم إكمال المهام أو الأنشطة. |
| يظهر الطّفل سلوكات غير مناسبة بصورة أقل في حال الاهتمام بموضوع المادة أو المشروع. | | لا تتأثر سلوكات الطّفل باهتمامه بالنّشاط. |

| | | |
|---|---|---|
| يعـزو الطّفـل الإفـراط فـي الـكلام أو مقاطعـة الآخريـن لحاجته إلـى التّشارك في المعلومات ولإظهار أنه يعرف الجواب، أو لحاجته إلى حلّ المسألة فورًا. | | لا يستطيـع الطّفـل أن يعـزو الإفـراط في الـكلام أو مقاطعـة الآخرين إلـى حاجته إلى التّعلّم أو إلى التّشارك في المعلومات. |
| الطّفـل الـذي يبـدو غيـر منتبـه يستطيع تكرار التّعليمات. | | الطّفـل الذي يبدو غير منتبـه لا يستطيع تكرار التّعليمات. |
| يحاول الطّفل العمل على مهمات متعددة– يحلّ كثيرًا منها ويستمتع بالتَّعلُّم. | | ينتقل الطّفل من مهمة إلى أُخرى من دون سبب واضح. |
| السّلوكات غير الملائمـة ليست مستمرّة، بل تعتمد على طبيعة المادّة أو الموضوع. | | السّلـوكات غير الملائمة مستمرّة بصرف النظر عن طبيعة المادّة أو الموضوع. |
| السّلـوكات غير الملائمة ليسـت مستمرّة بحسب المعلِّم أو أسلوب التّدريس. | | السّلـوكات غير الملائمة مستمرّة بصرف النّظر عن المعلِّم أو أسلوب التّدريس. |
| يبالـغ الطّفـل فـي الحركـة للفـت انتبـاه المعلِّم. | | يبالغ الطّفل في الحركة من دون أن يقصد لفت الانتباه. |
| من إعداد شارون لينـد، حقوق النّسخ محفوظة. أعيد نشره بإذن من المؤلفة. | | |

## الخلاصة

ينبغي إفساح المجال أمام الطلّاب كافة لإثبات قدراتهم، وفيهم الطلّاب الموهوبون. ونقصد بِـ (الطلّاب كافّة) الطلّاب من مختلف الفئات العمرية أيضًا، وأولئك القادمين من شتّى البيئات الاقتصاديّة والمناطق الجغرافيّة، إضافة إلى الّذين لا يُظهرون أنّهم موهوبون بسبب سلوكاتهم، أو لغاتهم، أو إعاقاتهم. ومع أنّ المشكلات قد تعيق اكتشاف قدرات هؤلاء الموهوبين، فإنك تستطيع أنت وزملاؤك تعريف أولياء الأمور أو المعلّمين الآخرين بالحواجز الّتي تحجب ظهور الموهبة، والإستراتيجيّات اللّازمة لتجاوز هذه الحواجز. فمجتمعنا لا يتحمَّل فَقْدَ أيّ موهبة، وهذا ما يتطلّب انضمامك إلى منظومة تطوير المواهب.

### نصائح من أجل البقاء:




- تذكَّر أنّ مواهب الأطفال قد تُحجَب بوساطة الإعاقة، ونقص الفرص، وبالفكرة المسبقة عن التّشابه بين الطاقة الزائدة، وتشتت الانتباه، والنّشاط الحركيّ المفرط، أو لكون الإنجليزيّة ليست اللّغة الأم.
- استمر في تعرُّف المشكلات والمعيقات الّتي تحجب الموهبة.
- أَخبِر أولياء الأمور بأنّ الموهبة لن تُعبِّر عن نفسها من تلقاء نفسها أبدًا، وذكِّرهم بوجوب استشارة المتخصّصين بخصوص قضايا معيّنة تتعلّق بالطّفل الّذي صُنِّفَ بأنه موهوب أو الّذي تعتقد بأنه موهوب.

يتبع...

تابع/جدول 5

## حقيبة أدوات المعلم للبقاء في الميدان

- الطّبعة الثّانية من نشرة مزدوجي الاحتياج 2E Twice-Exceptional Newsletter تضمّ هذه النّشرة قائمة طويلة من المراجع الّتي قد تفيد أولياء الأمور ومعلمي الموهوبين ذوي الاحتياجات الخاصة. (http://www.2enewsletter.com)
- مقتطفات من: (الأيادي الموهوبة: قصة بن كارسون :Excerpts From Gifted Hands The Ben Carson Story) يتوافر مقطع الفيديو المخصوص بهذه القصة على موقع (اليوتيوب). ويُظهِر المقطع الدّور الفاعل الّذي قامت به أم بن كارسون في سبيل حفز ولدها، ووضعه على طريق الإنجاز، وها هو ذا قد غدا اليوم جرّاح الأعصاب الأوّل في جامعة جونز هوبكنز. يُنصَح بهذا المرجع عند مناقشة تدنّي مستوى التّحصيل.
http://www.youtube.com/watch?v=20ew5848Z8E
- (Baum, S. M., & Owen, S. V. , 2004)، «موهوب معوّق: سياسات لمساعدة الطلّاب اللّامعين الّذين يعانون صعوباتِ تعلّم، وتشتّتَ انتباه، ونشاطًا حركيًّا مفرطًا أو أكثر». To be gifted and learning disabled: Strategies for helping bright students with LD, ADHD, and more. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press
- (Iseman, J. S., Silverman, S. M., & Jeweler, S. , 2010)، مئة أداة وأداة لنجاح المدارس مع الطلّاب المُصابين باضطراب تشتّت الانتباه والنّشاط الحركيّ المفرط أو أكثر، Waco, TX: Prufrock Press.
- (Jolly, J. L., Treffinger, D., Inman, T. F., & Smutny, J. F. , 2011) (تربية الأطفال الموهوبين: الدّليل المُعتمد من الجمعية الوطنيّة للأطفال الموهوبين). Parenting gifted children: The authoritative guide from the National Association for Gifted Children, Waco, TX: Prufrock Press.
- (Matthews, M. S. , 2008)، العمل مع متعلمي الإنجليزيّة من الطلّاب الموهوبين Working with gifted English language learners, Waco, TX: Prufrock Press.

- Roffman Shevitz, B., Stemple, M., Barnes-Robinson, L., & Jeweler, S. (2011)، مئة أداة وأداة لنجاح المدارس مع الطلّاب الأذكياء من ذوي صعوبات التَّعلُّم.

101 school success tools for smart kids with learning difficulties. Waco, TX: Prufrock Press.

- (Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P., & Olenchak, F. R. , 2005)، التشخيص الخطأ وازدواج التشخيص للأطفال الموهوبين، والبالغين، والمصابين باضطراب النّشاط الحركيّ المفرط، والهوس الاكتئابيّ أو: الاضطراب ثنائيّ القطب bipolar، والوسواس القهريّ Obsessive Compulsive Disorder ومتلازمة آسبرجر Asperger's depression والاضطرابات الأُخرى.

- Weinfeld, R., Barnes-Robinson, L., Jeweler, S., & Roffman Shevitz, B. 2006 الأطفال الأذكياء ذوو صعوبات التَّعلُّم: تجاوز العراقيل وتحقيق القدرات

Smart kids with learning difficulties: Overcoming obstacles and realizing potential . Waco, TX: Prufrock Press.