تلمذة الموهوبين والنابغين *

دونا راي كلاسن، جامعة ويسكنسون – وايت ووتر
روبرت آي كلاسن، جامعة ويسكنسون – ماديسون

DONNA RAE CLASEN
ROBERT E. CLASEN

«للناصح أو الموجه وظيفة أخرى تُعدّ أكثر المهام والوظائف التطويرية أهمية، هي: تسهيل دعم الحلم وتحقيقه».*
(Levinson et al., 1978)

تُعدّ عملية التدريب المهني (التلمذة) (Mentoring) وسيلة عالمية وغير محدودة بزمن لتطوير الإمكانات، والعمل على تحقيق الحلم. وقد انتقلت إلينا فكرة التدريب المهني عبر العصور، ومن مختلف الثقافات تقريبًا، عبر قيام المحترفين في مجال معين بتقديم التوجيه للمبتدئين الواعدين. فمنذ العصور القديمة، حرص القادة العظام على تقديم النصح والإرشاد لصغار السن أو الواعدين بوراثة القيادة، وكذلك في مجال الفنون الحرفية، حيث عمل الفنانون والحرفيون والصناع المهرة مع الموهوبين الجدد بغية تطوير مهاراتهم. كما قام القادة الروحيون والفلاسفة بتعهد الموهوبين الصغار الذين رأوا فيهم بذور التميز والقدرة على تبني أفكارهم ومتابعتها. وفي علاقات التلمذة كلّها، ينقل الأساتذة المعرفة والخبرات والتجارب المتصلة بالعلوم والفن والمهارة والفلسفة إلى اليافعين الواعدين، القادرين في نهاية المطاف على تحطيم الأرقام الموجودة، وتحقيق إنجازات تترك بصمات لا تنسى في المجالات المختلفة.

وفي الوقت الذي يُنظر فيه إلى التدريب المهني بصفته عملية ذات قيمة في توجيه الشباب ذوي الحاجات الأكاديمية والسلوكية والاجتماعية المتنوعة، فهو يُعدّ وسيلة لاستثمار الوقت في تعليم الموهوبين وتشجيعهم.

يمكن لعملية التوجيه أن تكون أكثر الوسائل نجاحًا في تلبية حاجات الشباب ذوي القدرات العالية جدًا، الذين يفوق مستوى قدراتهم ومهاراتهم مجال الموارد المدرسية المعتادة (Reilly, 1992). وتُقدّم مسألة المطابقة بين واعد جديد وخبير في مجال معين نوعًا من التحدي والتشجيع المتواصل لتطوير الموهبة. وبناء عليه، فقد تكون عملية التلمذة فاعلة في تطوير الموهبة، ولا سيما في الحالات التي يكون فيها الموهوبون من المعوزين اقتصاديًا (Torrance, Goff, &Satterfield, 1998)، أو من ذوي التحصيل المتدني (Herbert & Onlenchak, 2000)، أو من ذوي الاحتياجات الخاصة تعليميًا (Yoshimoto, 2000).

يمكن لعملية التلمذة أن تكون منتجة، وخبرة ذات معنى لكلّ من المُوَجّه (mentor) والشخص المتتلمذ (mentee). كما تُقدّم الفرصة وإمكانات النجاح لعلاقة طويلة الأمد بين المدرب والمتدرب في إطار منظم لتبادل الخبرات. ولعمليات التدريب أخطارها الخفية وتحدياتها الخاصة؛ فمن غير توافر بنية تحتية قوية، وتغذية راجعة منتظمة، ومطابقة جيدة بين المدرب والمتدرب، فقد تصيب عملية التدريب المعنيين كافة بالتخبط وخيبة الأمل. ففي الوقت الذي تتباين فيه عملية التلمذة من حيث الوصف والتنفيذ، فإن احتمال نجاحها قابل للزيادة في حال مراعاة المجالات المتعددة لعملية التدريب أو التلمذة.

ما المقصود بالتلمذة؟

ينحدر مصطلح «التوجيه» – تقليديًا- من أصل إغريقي قديم، حيث يخبرنا هوميروس (Homer) أن شخصًا يُدعى منتور (Mentor) أصبح مدرسًا ومرشدًا لابن أوديسيس (Odysseus) الذي يُدعى تيليماكوس (Telemachus)، حيث تولى «منتور» تربية الابن مدّة طويلة كان فيها الأب منشغلاً بأمور الحكم، فضلاً عن غيابه الطويل عن عائلته. وقد قاد المدرب الولد تيليماكوس (Telemachus) إلى أن أصبح رجلاً.

* سوف يرد مصطلح «التلمذة» mentoring مترادفًا مع التدريب المهني طوال هذا الفصل. وقد اكتفينا أحيانًا بكلمة «التدريب» لتشير إلى التدريب المهني وليس إلى training وذلك لتلافي التكرار المملّ- المترجم.

وفي الوقت الذي تتباين فيه الممارسات والتعريفات الخاصة بالتلمذة – بصورة جوهرية- في حقل الموهبة الحالي، إلاّ أن النموذج التقليدي للتلمذة بمفهومه القديم ما يزال ذا دلالة. وقد كان هذا المفهوم يقوم على العلاقة بين شخص وآخر، حيث يتولى شخص يتمتع بالخبرة والحكمة والدراية توجيه متدرب جديد، من خلال التزام طويل الأمد بين الطرفين، حيث يشعر كلّ منهما بالرضا والقناعة في عملية التدريب. وقد كشف باول (Powell, 1999) خللاً في النموذج الإغريقي الأصلي، يتمثل في الاعتقاد أن الآلهة التي وهبت القوة لآلهة الحرب أثينا، منحتها أيضًا القدرة على التحكم في توقعات المتدربين، وتشكيلها بالطريقة التي تراها ملائمة؛ الأمر الذي أدى إلى تعريض أهم السمات المرغوبة للتوجيه الجيد إلى الخطر؛ وهي منح المتدربين فرصة المشاركة الكاملة في تطوير مواهبهم الفريدة، والتحكم في حلمهم الشخصي.

يُلاحظ أن آثار التدريب التقليدي ما تزال قائمة في التلمذة الحالية للموهوبين والنابغين، ولكن بدرجات متفاوتة، حيث إن معظم عمليات تلمذة الموهوبين والنابغين التي تعتمد على العلاقة بين شخص وآخر، تُعدّ أكثر العلاقات دعمًا لتقديم رعاية واهتمام متخصص من أجل المتدربين الجدد الواعدين. وعلى الرغم من ذلك، فبوسع أكثر من موجه تعزيز عملية التلمذة إذا كانت أدوار المدرب غير تنافسية. وقد رأى كلّ من أرنولد، وسابوتنك (Arnold and Subotnik, 1995) أن بوسع الشباب ذوي القدرات العالية الاستفادة من موجهين كُثر، بمَنْ فيهم الأقران الذين قد يُقدّمون الدعم العاطفي، والمنافسة، والمقارنة في جميع مراحل تطور الفرد. وقد اقترح كلّ من كلاسن، وهانسن (Clasen and Hanson, 1987) التوجيه المضاعف كوسيلة لتأكيد معالجة تطور الموهبة والنبوغ والحاجات النفسية، في الوقت الذي ينكب فيه الموجه الثاني على حاجات التطورات الانفعالية والاجتماعية للمتدرب كما أجملها الموجه الأول.

أمّا المدّة الزمنية للعلاقة، فتتباين من حالة إلى أخرى، على الرغم من أن مدّة سنة واحدة كحد أدنى هي المتوقعة للتدريب التقليدي (Zorman, 1993; Guetzloe, 1997)؛ إذ تعتمد المدّة الزمنية على الغرض من التلمذة، إضافة إلى عمر المتدرب ونضجه. وتتراوح المدّة الزمنية لتدريب طلاب المرحلة الابتدائية من أسابيع عدّة إلى فصـــل كامل (Reisner, Petry, & Armitrage, 1990). وغالبًا ما يشارك طلاب المرحلة الثانوية مدّة سنة على الأقل، خصوصًا في التدريب ذي التركيز الأكاديمي العالي (Lupkowski, Assouline, & Stanley,1990). وقد تراوحت مدّة تدريب بعض طلاب المرحلة الثانوية في أحد التقارير بين (١٠-٢٠) يومًا. وبغض النظر عن المدّة الزمنية، فإن الالتزام المتبادل بين المدرب والمتدرب يُعدّ شرطًا ومتطلبًا ضروريًا لنجاح تجربة التدريب.

أشارت التوقعات الكلاسيكية إلى أن الموجه يساعد المبتدئين على النمو والتطور انفعاليًا ونفسيًا، تمامًا كما في المجالات الفكرية ومجالات الموهبة. وعلى الرغم من أن هذه التوقعات قد تكون أقل واقعية في بعض عمليات التدريب المهني الحالية قصيرة المدى، إلاّ أن مفهوم التدريب بصورته المعاصرة ما يزال يحظى بالقبول على نطاق واسع. وقد أفاد كلّ من كيسي، وشور (Casey and Shore, 2000) بأن دراسات التوجيه تؤكد أن أهمية النجاح التعليمي تتمثل في الربط بين العملية الأكاديمية الأساسية المتمثلة في نقل المعرفة والمهارات، إضافة إلى ضرورة تقديم التدريب في مجال الحياة المستقبلية للمتدرب. وقد لاحظ فريدمن (Freedman, 1993) أن العديد من الموجهين ينقبون بعمق عن متطلبات النمو، إضافة إلى إدراك المتدربين مدى اهتمام الموجه بتطورهم الانفعالي والاجتماعي.

وفي الوقت الذي تُعدّ فيه كلّ من النمذجة والدعم العاطفي أمرًا أساسيًا في المراحل الأولى من عملية التوجيه، إلاّ أن التكيف الاجتماعي للمهنة يُعدّ أمرًا مهمًا للطلاب الكبار مع تطور التدريب. فكلّما أصبح المتدرب أكثر مهارة وقدرة على تقرير الأمور بنفسه، ساعده المدرب على أن يصبح أكثر مهنية واحترافًا. وفي مثل هذه الحالة، فإن المدرب يُطلع المتدرب على الفهم الضمني المتصل بإدارة المهنة – بصورة احترافية- في حقل أو ميدان ما (Arnld & Subotnik, 1995).

الحاجة إلى التلمذة

«ما لم يكن لدى المرء مدخلاً إلى ميدان أو حقل منظم جيدًا، وإلى حقل سريع الاستجابة وسهل المنال، فمن غير المرجح أن تصل الإمكانات إلى الإتقان والاحتراف الكامل» (Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, 1993).

لا تضمن الموهبة وحدها تحقيق الحلم. ففي بعض الأحيان، يُعدّ تدخل الكبار أمرًا أساسيًا من أجل تطوير الموهبة. ويوصى بالتلمذة - على نحو خاص- للطلاب

المبكرين في النضج العقلي (Lupkowski et al., 990; Stanley, 1979)، وللطلاب الموهوبين الذين استنفدوا موارد المدرسة (Reilly, 1992)، ولأقل الأطفال حظًا الذين لا يمكن تحقيق إمكاناتهم دون فرص خاصة (Arnold & Subotnik, 1995 ;Goff & Torrance, 1999).

تجدر الإشارة إلى أن إحدى توصيات التقرير الوطني حول تطوير الموهبة في أمريكا، تدعو بوضوح إلى استعمال التدريب أو ما يشبه هذا المنحى، على أقل تقدير، لفتح باب فرص التعلّم الكبيرة أمام الطلاب النابغين ذوي القدرات العالية، التي تتعدد بتعدد الطلاب أنفسهم، وتسمح بعمل أكثر عمقًا، وبسرعة مناسبة في مواقف حياتية حقيقية. ويحث التقرير على تأسيس علاقات قوية بين المدرسة والمجتمع، إضافة إلى استخدام المصادر القيمة في هذا المجتمع. وهنا، لا بُدّ من الإشارة إلى ضرورة استجابة عملية التدريب المهني لهذه التوصيات.

سمات الموجه وأدواره

يلعب المدرب الذي يتولى عملية التدريب والتلمذة دورًا رئيسًا مهمًا في نجاح التدريب. وبطبيعة الحال، فليس بوسع كلّ مَنْ هو خبير أن يكون موجهًا، مع أن الخبرة والمهارة في أيّ حقل ما تُعدّ ضرورية، لكنّها ليست كافية وحدها. ويجب على الموجه أن يُظهر رغبة كبيرة في مشاركة الآخرين بالخبرات التي يمتلكها، وخصوصًا المبتدئين منهم الذين يتطلب تدريبهم الصبر والتفهم العميق. ولا شك في أن مراعاة تطور المتدربين يُعدّ أمرًا مهمًا في العديد من المجالات من مثل التأقلم الاجتماعي. كما أن كمال الشخصية وقوتها أمر على درجة كبيرة من الأهمية. وهناك صفات جيدة أخرى لا بُدّ من توافرها في الموجه، مثل: مهارات التواصل الفاعل، وحلّ المشكلات، والإبداع، والمرونة، وروح الدعابة.

يُشبه المدرّب الجيد المعلم الذي وصفه كلّ من سيكزينتمهالي، وراشدو، وويلن (Csikszentmihalyi, rat-hunde and Whalen, 1993) في دراستهم عن المراهقين النابغين. وهؤلاء المعلمون المنتجون هم الذي يزودون الطلاب بخبرات تعلّمية تمكنهم من الانخراط في مواقف ممتعة، تتسم بالتحدي، والمكافأة الداخلية. ويتصف هؤلاء المعلمون بثلاث خصائص تشجع تطوير النبوغ على نحو خاص، هي:

١- تغذية اهتماماتهم ومهاراتهم بصورة منتظمة.

٢- التركيز على المكافآت الحقيقية، والسعي إلى التوازن بين النقد والتشجيع، وتقديم تغذية راجعة تهدف إلى تطوير الموهبة الخاصة.

٣ - استقراء الحاجات المتغيرة للطلاب، والسعي إلى تحقيق التناغم بين توقعاتهم ومتطلباتهم التنافسية الأخرى.

يُفترض من المدرب في أثناء عملية التدريب أداء أدوار عديدة متشابكة، هي:

١. **المعلم**: يساعد الموجه المتدربين على استشراف حدود المعرفة والمهارات؛ إذ يُقدّم تغذية راجعة منتظمة عن العمل، ويساعد المبتدئين على تحليل التقدم والمنتج وتقييمهما.

٢. **الخبير**: يمتلك الموجه الخبرة والقدرة على خلق فرص تعلّم فريدة، ومشاركة الآخرين في حكمته المتراكمة، وتعريف المتدربين المبتدئين بوجهة نظر الخبير في الميدان أو الحقل.

٣. **الموجه**: يعرف الموجه الطريق إلى النجاح، والمعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف، ويوضح الطريق، ويفسح المجال أمام الفرد في الاستكشاف.

٤. **المرشد**: يُقدّم الموجه النصح للمتدربين بخصوص التوقعات والإمكانات، ويساعد على حلّ المشكلات، واتخاذ القرارات. وبصفته ناصحًا ومرشدًا، يواجه الموجه المتدرب إذا قام بسلوك غير ملائم.

٥. **الصديق**: يُعدّ الموجه مصدرًا من مصادر الدعم العاطفي، وهو الشخص الذي يحظى بثقة المتدرب، ويستطيع أن يشاطره مشاعره.

٦. **القدوة**: يلعب الموجه دور القدوة الذي يحرص على تقديم أمثلة يُحتذى بها، حيث يصبح نموذجًا لبعض القيم والمواقف وأنماط السلوك التي يكافح المتدرب من أجل محاكاتها.

يمتلك الموجه فرصة الارتقاء برؤية الشاب المتدرب، وتشجيعه على مواجهة المجهول. فيما يرى بعض الباحثين أن أهم أدوار الموجه تتمثل في دعم حلم المتدرب، وتسهيل تحقيقه (Levinson, Darrow, Klein, Levinson, & McKee, 1978). ففي حين لا يمكن توقع حدوث أثر للتوجيه قصير الأجل في

حياة الفرد، فإنه يجب عدم التقليل من تأثير المدرب في المتدرب (Reisner et al., 1990).

سمات المتدرب وأدواره

في الوقت الذي يجب أن يُنظر فيه باهتمام إلى خصائص الموجه ودورها في تأسيس المتدرب، فإن الاهتمام بصفات الفرد المُوجّه لا تقل في أهميتها عن صفات المُوَجِّه. وبطبيعة الحال، لا يمكن اعتبار جميع الطلاب الموهوبين جاهزين للتدريب؛ إذ يجب تقييم الجاهزية والاستعداد قبل بدء عملية التدريب. وتشتمل الجاهزية على امتلاك قدرات متميزة، وإمكانية التفرد في ميدان أو حقل، والحماس لمجال معين من الدراسة، والمثابرة، والرغبة في الالتزام بالوقت، والجهد والجلد في أثناء الدراسة والبحث. كما يُعدّ الالتزام عاملاً بارزًا في تقييم الجاهزية (Atkinson, Hansen, & Passman, 1992; Clasen & Hanson, 1987).

يلعب العمر هو الآخر دورًا رئيسًا مهمًا في هذا المجال. فقد أكد بوستن (Boston, 1979) أن معظم طلاب المرحلة الابتدائية يفتقرون إلى النضج المتطور في العلاقة المتبادلة مع اليافعين ومتطلبات الدراسات المستقلة. في حين قال لينجل (Lengel, 1989): «إن الاهتمام المبكر يُعدّ أمرًا ضروريًا للطلاب ذوي القدرات العالية من متدني التحصيل». كما وصف برنامجًا تدريبيًا ناجحًا يضم طلابًا من الصف الثالث حتى السادس، عملوا مع معلم موجه على مدار العام الدراسي. وقد وجد كلّ من ستانلي، ولبكوسكي، وآخرون (Stanley, lupkowski et al., 1990) أنه يمكن تطوير التدريب الناجح للطلاب ذوي النبوغ المبكر في مبحث الرياضيات وهم في سنّ السادسة والعاشرة.

وقد أكد ريلي (Reilly, 1992) أن المتدربين في نظام التدريب لا يكونون جاهزين للتدريب إلاّ بعد استنفاد الفرص المدرسية المتوافرة كلّها. ففي الوقت الذي نعترف فيه بأن تحديد جاهزية الموجه هو حكم يدعو إلى الأفضل، فقد لخص ريلي عملية تتألف من (١١) خطوة للوصول إلى قرار لموجه محترف، حيث تركز العديد من هذه الخطوات على الوصول إلى مصادر المدرسة. وقد حذر ريلي من أن رغبة الطالب في أن «يدرس وحده» قد يُساء تفسيرها، ويُستنتج منها أن الطالب يحتاج إلى موجه، في الوقت الذي قد يكون فيه تفسير آخر، مثل الرغبة في استكشاف موضوع على نحو عميق وموسع، هو الأكثر مصداقية. هناك تفسير آخر لم يتطرق إليه ريلي؛ كأن يقول الطالب «إني أشعر بالملل». ففي مثل هذه الحالة، من المناسب أن نجرب منحى آخر قبل أن نفكر في التدريب.

يجب أن يكون المتدرب في الحالات جميعها ناضجًا بما يكفي لتلبية مسؤوليات العمر الملائمة، حيث إن الالتزام بالتعيينات والبرامج والمدة زمنية يُعدّ أحد الأمور الأساسية. وقد لوحظ أن الرغبة القوية في استكشاف الميادين المختارة تساعد المتدرب على إدامة التدريب وتعزيزه، مع ما قد يظهر من تضارب المصالح. ويجب أن يكون المتدرب قادرًا على إبقاء خطوط الاتصال مفتوحة مع الموجه والمعلمين وأولياء الأمور، والتواصل معهم حينما تزداد الحاجة إلى التدريب، أو عندما تظهر معيقات غير متوقعة تحول دون نجاح عملية التدريب.

أشكال التلمذة وصورها

هنالك أنواع متعددة من خصائص التدريب المهني. فما يمكن أن يُعدّ تدريبًا في إحدى مدارس المقاطعة، قد لا يُنظر إليه كذلك في مدرسة أخرى. وقد أسفرت التعريفات الموسعة للتدريب المهني عن اشتماله على التعليم الخصوصي، ومشاريع ما بعد المدرسة، وأنشطة خدمة المجتمع، واستكشاف طبيعة الوظيفة وما إلى ذلك من صور زائفة لا تُعبّر عن المعنى الحقيقي للتدريب المهني. وقد أضاف كلّ من ستراشن، وبورتا (Struchen and porta, 1997) أن التوجيه قصير المدى قد يعرض الطلاب لبعض الأخطار. فقد يشعر هؤلاء الطلاب بالرفض أو الارتباك في الشراكات التي يظهر فيها الموجه مدّة زمنية قصيرة ثم يختفي، خاصة إذا أوجد مصطلح التلمذة توقعات غير حقيقية لدى الطلاب، مثل الصداقات الجديدة، والانتباه العميق لاهتمامات الطالب وقدراته. وقد يكون هنالك تأثير إضافي يتمثل في عدم رغبة الشاب في دخول برامج توجيه أكثر تقليدية في فترات لاحقة.

وعلى الرغم من محدّدات الشراكات قصيرة الأمد، إلاّ أن بعضها تمتلك إمكانية التحول إلى تدريب حقيقي، لكنها لن تكون مؤهلة لهذا الدور دون مكونات مهمة محددة، أهمها: العلاقة المتبادلة مع خبير في الحقل يقوم بدور الموجه والمرشد والمعلم، إضافة إلى وقت كاف لتطوير العلاقة بين المدرب والمتدرب. ومن خلال استعراض الدراسات في هذا المضمار، خلص زورمان (Zorman, 1993) إلى وجود خمس

سمات تميز التوجيه عن غيره من العلاقات، هي:

١- العاطفة المتبادلة إزاء مجال اهتمام محدّد.

٢- المقابلة بين أنماط التعليم والتعلّم.

٣- الثقة التامة أو المطلقة.

٤- الإدراك المتبادل للتناظر، الذي يُعبّر عن حركة المساواة في العلاقة مع المتدرب في سياق تقدمه لاكتساب المعارف والمهارات.

٥- المشاركة في أنماط الحياة، حيث يتبنى المبتدئ بشكل تدريجي أنماط كلّ من المهندس، والمعلم، والفنان، أو غيرهم من المحترفين المهنيين.

إلاّ أن واحدة من هذه السمات، وهي الثقة المطلقة، قد تتحول إلى معضلة. ففي حين يُنظر إلى الثقة بصفتها ضرورية لبناء التدريب، فإنه لا يمكن ضمان هذه الثقة وتأكيدها. وقد أفاد ليفنستون وآخرون (Levinston et al., 1978)، بأن الشرخ في العلاقة لم يكن أمرًا غير عادي في مراحل الحياة اللاحقة، عندما تصل حاجات المتدرب للاستقلال التام إلى قمتها.

وسوف يفوق العديد من المتدربين مدربيهم في الشهرة والثروة، ويجب أن يكون الموجهون سعداء بذلك إذا استمرت الثقة بينهم وبين المتدربين.

وعلى الرغم من الحرص والاهتمام المتواصل بالتدريب بصفته أحد مكونات برامج الموهوبين، إلاّ أن التدريب الذي يُعنى بالطلاب الموهوبين ليس بالأمر الشائع كثيرًا. فمن بين المقالات التي تناولت هذا الموضوع، وعددها (٩١٣) مقالة، التي أشار إليها نولر، وفري (Noller and Frey, 1994)، صُنّفت (٦٨) منها فقط بصفتها موجهة إلى الموهوبين من الطلاب، وقد اشتملت على وصف لتدريب الطلاب الموهوبين في البلدان الأخرى. وتشير دراسات أخرى في مجال تدريب الموهوبين والنابغين، إلى أن غالبية أنماط التدريب تشرك طلاب المرحلة الثانوية (Christie, 1995; Davolos & Haensly, 1997; Goh & Goh, 1996; Lupkowski et al., 1990). وقد ركّزت معظم أنواع التدريب الخاصة بالطلاب الكبار على استكشاف المهنة، أو تطوير الموهبة في ميدان محدّد، فضلاً عن القيادة، والبحث، والكتابة الإبداعية.

ويبدو أن برامج التدريب الموجهة لطلاب المرحلة الابتدائية في تزايد (Hebert & Speirs Neumeister, 2000/2001; Lupkowski, Assouline, & Vestal, 1992)، حيث تركّز هذه البرامج على تطوير موهبة هؤلاء الطلاب، وعلى تحصيلهم الأكاديمي، إضافة إلى استكشاف الاهتمامات، والعلاقات الاجتماعية. وقد ركّز برنامج تان ولمان (Tan-Willman, 1992) الكندي لطلاب المرحلة الابتدائية على الطلاب المبدعين جدًا، في حين أُعدّ برنامج تدريب ذوي الاحتياجات الخاصة في نيويورك، استنادًا إلى القدرات المحدّدة للطلاب الموهوبين الذين يعانون صعوبات في التعلّم، أو تحديات جسدية خاصة (Levey &Dolan,1988).

يلاحظ أن الموجهين في مختلف البرامج ينتمون إلى حقول متعددة ومتنوعة، ويمثلون معلمين، وأساتذة جامعيين، ومهنيين، ورجال أعمال، ومتقاعدين، وأفرادًا لديهم الرغبة القوية في تقاسم المعرفة مع المبتدئين. كما تعتمد العديد من عمليات التدريب المهني على متطوعين من المجتمع (Atkinson et al., 1992; Davalos & Haensly, 1997; Milam & Scwartz, 1992) .

وفي المقابل، تستقطب عملية التدريب مدربين من مقاطعات المدارس للعمل مع الطلاب خارج إطار مناهجهم أو مراحلهم الدراسية (Lengel, 1989). وقد تُجنّد متطوعين من المدرسة، أو خارجها (White-Hood, 1993). فقد قام طلاب بعض الجامعات بتدريب أقرانهم ممّن هم أصغر منهم سنًا في العديد من البرامج الناجحة (Duln, Lammers, Mason, & Graves, 1994; Hebert & Speirs Neumeister, 2000/2001; Prillaman 7 Richardson, 1989)، وكانوا يحصلون عادة على اعتماد من الجامعة مقابل مشاركتهم في مثل تلك البرامج.

وفي العديد من الحالات، تبين أن تدريب الأقران عبر الأعمار المختلفة كان ناجحًا. وتشير تقارير البحوث التي قام بها كلّ من رايت، وبورلاند (Wright and Borland, 1992) إلى وجود نتائج إيجابية أسفرت عنها جهود بعض الطلاب الموهوبين في إحدى المدارس المتوسطة، الذين عملوا مدربين للشباب، ولأطفال الروضة الأقل حظًا. وفي حالة أخرى، تمكن طالب لامع في الرياضيات، عمره عشر سنوات، من تدريب طالب آخر عمره ست سنوات، يتمتع بنبوغ مبكر في مادة الرياضيات (Stanley, 1979). ومن جهة أخرى، قامت مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية بواجب التدريب في

برنامج فريد، يجمع بين الفيزياء والهندسة من أجل إنتاج نموذج صاروخ ديناميكي هوائي (Roper-Davis, 1999). فبالإضافة إلى تزويد الطلاب بخبرات عملية، طوّر الموجهون الكبار قصصًا توضح قوانين نيوتن التي تدرس في الصف الثاني. كما استوعب التدريب حاجات المتعلمين الموهوبين في أثناء تقديم الفيزياء لطلاب الصف الثاني.

وقد لاحظ كلّ من رايت، وبورلاند (Wright and Borland, 1992) أن بوسع موجهي المراهقين تقديم إسهامات قيمة، لكنّهما يؤكدان ضرورة توضيح السلوكات المتوقعة مبكرًا، فضلاً عن مراعاة حاجة هؤلاء المراهقين إلى الأنشطة الاجتماعية والترفيهية.

تمثل غالبية أنشطة التدريب تعاونًا بين المدرسة والجامعة، أو بين المدرسة والمجتمع. ويصبح العديد من أساتذة الجامعة موجهين للأشخاص الذين يظهرون نبوغًا مبكرًا، ويغذون معرفتهم وقدرتهم على النبوغ. كما تؤدي الشراكة بين المدرسة والجامعة إلى جعل طلاب الجامعة مدربين للطلاب الموهوبين في المدرسة أو المقاطعة (Duln et al., 1994; Hebert & Speirs Neumeister 2000/2001). وفي معظم الأحيان، يتلقى الموهوبون تدريبًا من طلاب الجامعة، يكون في الغالب جزءًا من الحصة الصفية، وتستمر الشراكة فصلاً دراسيًا على الأقل. وفي أحد المشروعات، كانت هناك شراكة ضمن مشروع للتعاون بين معلمي الكلية وجامعة كولومبيا والمدرسة الحكومية في هارليم (Harlem)بمدينة نيويورك، حيث قام أساتذة الجامعة بتدريب طلاب موهوبين في المرحلة المتوسطة؛ ليصبحوا مدربين لطلاب روضة أطفال معوزين اقتصاديًا، ممّن يتمتعون بمواهب كامنة (Wright & Borland,1992).

غالبًا ما يتسم التدريب المهني الذي يتطور عبر التعاون القائم بين المدرسة والمجتمع بالإبداع والقاعدة العريضة، ويُقدّم نطاقًا واسعًا من الخبرات (Christie, 1995; Duff, 2000). وأحد الأمثلة على ذلك وتدريب الدراسة المستقلة، الذي طُبّق على مدرسة ثانوية، في إحدى المقاطعات المدرسية الواسعة في الجنوب الغربي من الولايات المتحدة الأمريكية كجزء من برنامج الموهوبين في المقاطعة، حيث عُمد إلى تفعيل التعاون بين الكبار والصغار ضمن مشروع التدريب على الدراسة المستقلة، في حصة صفية مدتها ساعتان، مع موجهين من المجتمع المحلي في مواقع عملهم، مثل: المراكز الصحية، وشركات الهندسة المعمارية واستوديوهات الفن، علمًا بأن الطلاب والموجهين كانوا يلتقون أحيانًا في أثناء الحصة الصفية، وبعد انتهاء الدوام، وفي أثناء عطلة نهاية الأسبوع. وقد أشارت أبحاث الطلاب إلى أن المتدربين أدركوا فوائد عملية التدريب في المجالات الأكاديمية، والشخصية، والمهنية.

وفي بعض الحالات، سعى المتطوعون إلى إيجاد تدريبات استجابة لحاجات المجتمع. ومثال ذلك، الموجهون في برنامج هود (Hood) في نيو أورلينز(New Orleans)، حيث وضع الفنانون الموسيقيون برامج للموسيقيين الموهوبين من الشباب، ثم درّبوهم على الموسيقى (Berry, 1996). وفي مدينة بيتسبرج (Pitsburg)، أسس بيل ستريكلاند (Bill Strickland) عام ١٩٨٦ نقابة مانشيستر للتجار والصناع (Guetzloe, 1997)، وكان هدفه تقديم تدريب وفرص للتصوير والفنون كوسيلة لتطوير المشاركات. وقد تمكن المشاركون البالغ عددهم (٣٠٠) من حضور ندوات أسبوعية مجانية مع فنانين دُرّبوا ليصبحوا موجهين.

إن بوسع منظمات المجتمع أن تخطو خطوات إلى الأمام في هذا المضمار، حيث يقوم مركز ويسكنسون (Wisconsin) للشباب الموهوبين أكاديميًا في ماديسون The Wisconsin Center for Academically Talented Youthe بتقديم دعم لبرامج تدريب الصيف الخاصة بطلاب المدارس المتوسطة، الذين شاركوا في بحث الموهبة المتعلق بالطلاب الصغار في الغرب الأوسط. وقد اختير المتقدمون بناء على مشروع مقترح تضمن بيانًا بالخطوط العريضة من الموجّه، ومصادقة أحد أعضاء هيئة التدريس في المدرسة عليه. وقد طُلب إلى المشاركين في نهاية البرنامج الصيفي تقديم تقرير نهائي. كما تراوحت عملية التدريب بين النحت في الخشب، والوراثة، وغرفة الموسيقى (Schatz, 1999/2000).

أمّا أبرز المزايا الناجمة عن عملية التدريب والتعاون، فتتمثل في التنظيم، وتنفيذ البرامج التي عادة ما تجري فيها المشاركة، واستعمال الموارد المحدودة على نحو فاعل، إضافة إلى إمكانية تنامي أعداد المدربين والمتدربين. وتمثلت إحدى المحدّدات والعقبات الخطيرة التي اعترضت هذه العملية، في انعدام التمويل المتواصل لها من مقاطعات المدرسة.

تدريب الطلاب الأقل حظًا، والطلاب ذوي الإعاقات

يوصي الباحثون والخبراء باستعمال التدريب المهني بوصفه إحدى وسائل مساعدة الطلاب، الذين قد يواجهون معيقات غير عادية تحول دون تحقيق إمكانياتهم الكامنة (Goff & Torrance, 1999; Hamilton & Hamilton, 1992; Olszewski-Kubilius & Scott, 1992; Struchen & Porta, 1997). وعمومًا، يمكن القول إن الدعم والتشجيع الموجه للعديد من الطلاب، بغية تطوير مواهبهم، يُعدّ معدومًا، أو في حدوده الدنيا؛ لذا، بوسع التدريب أن يُقدّم هذه العناصر المهمة لهؤلاء الطلاب، فضلاً عن التأثير في المواقف السلبية التي تقيد توجهات الطالب صوب التعليم والتحصيل والنجاح. أمّا الأمر الأكثر أهمية، فهو أن التدريب قد يعزز شعور الشباب بقيمة أنفسهم، إضافة إلى تقديرهم مكامن قوتهم.

وقد وصف ريسنر وآخرون (Reisner et al, 1990) العديد من برامج الشباب الأقل حظًا، التي يعمل فيها طلاب الكلية كموجهين. وقد كان برنامج جامعة سيتي في نيويورك للطلاب المدرَّبين من أكثر البرامج شيوعًا، ويمكن اعتباره مثالاً يُحتذى به، حيث اشتمل على (٢٢٦) موجه كلية يقابله عدد مساوٍ له من طلاب المرحلة الثانوية من الفئة الأقل حظًا. كما تضمن التقاء أولياء الأمور مرّة كلّ أسبوع، ولمدّة ساعتين على مدار الفصل. وقد أشار قياس البرنامج إلى أن التدريب كان مساعدًا ومعينًا للطلاب على وضع أهداف تربوية ومهنية.

وفي المقابل، فقد اقترح خبراء آخرون تخصيص تدريب للطلاب الموهوبين من ذوي الحاجات الخاصة؛ تعليميًا، أو سلوكيًا. وقد قام يوشيموتو (Yoshimoto, 2000) بمراجعة لعملية تدريب طلاب يعانون عسر القراءة (dyslexia)، حيث تضمنت هذه العملية تدريب طلاب من المرحلة الثانوية والمجتمع لطلاب يعانون عسر القراءة في المرحلتين؛ الثانوية، والمتوسطة. وبالتنسيق مع برنامج مستند إلى نموذج الإثراء الثلاثي لرينزولي (Renzulli, 1997)، فقد صُمّم برنامج التدريب هذا لمساعدة الطلاب على تحديد مواهبهم واهتماماتهم، وتطبيق المهارات الأكاديمية في تطوير المشاريع على مواقف حياتية حقيقية. وفي برنامج آخر، جرت مطابقة الموهوبين من المراهقين الذين كان تحصيلهم جيدًا في المدرسة، وحاولوا التكيف مع تحدي اضطرابات السلوك الانفعالي، بطلاب من المرحلة الابتدائية يعانون اضطرابات في السلوك الانفعالي أيضًا (Burrell, Wood, Pikes, & Holliday, 2001). وقد أثبت التدريب نجاعته في مساعدة الطلاب الصغار على التكيف مع المدرسة، وتحسين إدراكهم لذاتهم.

وعلى الرغم من شحّ الأبحاث التي تعرضت لفاعلية تدريب الشباب الأقل حظًا، إلاّ أن النتائج المستخلصة من الدراسات التي أُجريت تدعم قيمة التدريب لهذه الفئة. فقد أشارت دراسة طولية استمرت(٢٢) عامًا، تناولت التحصيل الإبداعي لليافعين، إلى مدى أهمية دور الموجه في تسهيل التحصيل لدى المعوزين اقتصاديًا (Torrance, Goff, & Satterfield, 1998). وقد أفاد ريسنر وآخرون (Reisner et al, 1990) بأن مسح التقويم الذي أجروه للتدريب قدّم دليلاً على التحسّن في ثلاثة مجالات، هي:

١- الأداء الأكاديمي.

٢- الدافعية، والميول نحو المدرسة.

٣- احترام الذات، والثقة.

وفي معرض بحثهم عن التدريب، فقد خلص كلّ من فلاكسمن، وأسكر، وهاينجتون (Flaxman, Ascher and Harrington, 1988) إلى أن التدريب المخطط بكلّ دقة وحذر، يمكن أن يحلّ بعض التناقضات التي يمرّ بها الشباب المحرومون وهم في طريقهم لتحقيق آمالهم.

تلمذة الإناث

تؤكد العديد من الدراسات المرتبطة بالتدريب أهمية الموجهين بالنسبة إلى البنات والنساء (Collins,1983; Grau,1985;Kaufmann et al.,1986)؛ إذ تُقدّم النساء القائدات في مجال تخصصهن أدوارًا مهمة بصفتهن نماذج للنساء الشابات، إضافة إلى تقديم التدريب بخصوص المهنة والتوقعات المستقبلية. وعلى الرغم من الفائدة الواضحة للتلمذة الذي يتضمن إشراك الإناث في عملية توجيه مثيلاتهن، إلاّ أنه من الممكن تعزيز أواصر التعاون بين الإناث والذكور عن طريق العمل في أزواج تلمذة ثنائية عندما يتعذر وجود مدربة (Beck, 1989).

ومع أن هناك حاجة إلى استكشاف الفروق المحتملة بين فاعلية الطلاب الموهوبين في التدريب من أبناء الجنس نفسه ومن أبناء الجنسين، إلاّ أن دراسات عديدة أكدت

أهمية التدريب للبنات والنساء. وقد توصل كوفمن وآخرون (Kaufmann et al, 1986) إلى أن وجود موجه يؤدي إلى إيجاد فرص متكافئة لكلّ من الرجال والنساء في المهنة. فيما أفاد بيك (Beck, 1989) بأن وضع النساء الشابات في المرحلة الثانوية مع موجهات إناث من الكلية، يؤدي إلى تطوير روح المجازفة، والقدرة على العمل باستقلالية. كما يساعدهن على اعتماد طرائق عدّة تُسهم في التكامل بين المهنة والعائلة. وقد أشار بيك إلى أن هؤلاء الموجهات يلعبن دورًا رئيسًا في مساعدة النساء على تجاوز العوائق النفسية بنجاح. أمّا دوف (Duff, 2000)، فقد وصف برنامج التدريب في أكاديمية أروسولين (Ursuline)؛ وهي مدرسة إعدادية عليا للإناث في ولاية تكساس، حيث أظهر هذا البرنامج أن تفاعل الطالبات مع النساء المحترفات الناجحات، قد أثر في مهنتهن واهتماماتهن الأكاديمية تأثيرًا كبيرًا، إلى درجة أن البرنامج ظل مستمرًا، وجرى تطويره بعد مرور عامين على إنشائه.

تلمذة الذكور

يبدو أن التلمذة تُعدّ خيارًا جذابًا لتعزيز الإمكانات واحتمالات النجاح لدى الموهوبين الشباب، خاصة السود، والمنحدرين من أمريكا اللاتينية، الذين أثبتت نتائج الدراسات أنهم يواجهون صعوبات جمة في تحقيق آمالهم وتطلعاتهم (Ford, 1996; Torrance, Goff, & Satterfield, 1998, p.7). وقد استعرض كلّ من هيبرت، وأولينشاك (He-bert and Olenchak, 2000) دراسة ثلاث حالات تناولت تطوير علاقات التلمذة بهدف تغيير مستوى التحصيل المتدني. وقد استغرق كلّ تدريب سنة أو أكثر، وضم طلابًا موهوبين من ذوي التحصيل المتدني في المرحلة الابتدائية وحتى الكلية. وقد خلص الباحثون إلى أن علاقات التلمذة يمكن أن تكون فاعلة في علاج تدني مستوى التحصيل لدى الشباب الموهوبين، إضافة إلى تأثيرها الإيجابي في الميول، والنظرة إلى المدرسة، والعلاقات مع الأقران. وقد ثبت أن دمج طلاب المرحلتين؛ الثانوية، والابتدائية من ذوي الاضطرابات السلوكية العاطفية في التلمذة، يخفف من آثار المشكلات السلوكية، في الوقت الذي تزيد فيه مهارات التفاعل الاجتماعي، وفهم الذات (Burrell et al., 2001).

التلمذة عن بُعْد

على الرغم من اتساع مدى التلمذة، وشموله قاعدة أوسع من الطلاب الموهوبين، إلاّ أنه يبدو واضحًا أن غالبية عمليات التوجيه ما تزال تحتفظ بجوانب أساسية من النموذج التقليدي. ويُعدّ التحول الذي طرأ على مفهوم التوجيه، وتمثل في التوجيه عن بُعْد، أحد الإبداعات الرئيسة في هذا المجال. فقد أدى استعمال التلمذة عبر الإنترنت إلى تقليل فرص التقاء كلّ من المدرب والمتدرب، وأصبح الاتصال الشخصي المباشر بينهما معدومًا. لكن ما يقلق حقًا في هذا الأمر، هو غياب البنية التحتية التي تساعد على التقاء الموجهين، والمطابقة بين المدربين والمتدربين، والتزويد بتغذية راجعة منتظمة وملائمة.

على الرغم من تلك السلبيات، فإن هنالك بعض المزايا الإيجابية للتلمذة عن بُعْد؛ إذ تُعدّ المرونة التي يوفرها هذا النوع من التدريب أمرًا جاذبًا لكلّ من المدربين والموهوبين، كما أن فرصة التواصل والالتقاء فيما بينهم لا تبدو مستحيلة في حال توافر الظروف المناسبة لذلك. أضف إلى ذلك، فإن المرونة في الوقت تتيح المجال لمشاركة أكبر لكلّ من المدربين والمتدربين. والأهم من ذلك، الاستفادة من خبرات الموجهين المحترفين؛ سواء أكانوا محليين أم خارجيين، التي قد يتعذر توافرها في أنماط التلمذة الأخرى.

تجدر الإشارة إلى أهمية إجراء دراسة مفصلة للموقع الإلكتروني قبل البدء بالتدريب؛ إذ تُقدّم بعض المواقع الإلكترونية فرص توجيه، إضافة إلى معلومات موثوقة حول تصميم برنامج التوجيه وتنفيذها. فمثلاً، يُقدّم موقع شراكة التوجيه الوطني، الممول جزئيًا من وزارة التربية والتعليم الأمريكية، فرص توجيه عبر الإنترنت، ومصادر للبرنامج، إضافة إلى معلومات حديثة عن التدريب.

إن تطوير برامج التدريب عبر الإنترنت يتطلّب أداء مهمات محدّدة جيدًا، ومبادئ توضع بصورة مدروسة. كما أن التقارير الشاملة، مثل مراجعة التدريب الوطني متوافرة على شبكة الإنترنت ضمن الموقع (http/www.mentoring.org) الذي يزود زائريه بمصادر متعددة جدًا. ومن سلبيات مثل هذه المواقع اختفاؤها المفاجئ الذي غالبًا ما يكون دون مقدمات أو عنوان للتواصل فيما بعد.

هنالك العديد من المؤسسات والوكالات التي ترعى فرص التلمذة عن بُعْد. ويُعدّ برنامج هيوليت باكارد (Hewlett Packard) مثالاً على الشراكة الوثيقة بين المؤسسة والمدرسة؛ إذ يُقدّم هذا البرنامج تدريبًا عبر البريد الإلكتروني لكلّ من موظفي البرنامج والطلاب؛ من الصف

الخامس حتى الثاني عشر. ويتطلب هذا البرنامج مشاركة المعلمين والتزامهم قبل بدء عملية التدريب؛ وهذا ما يضمن وجود وسيط لمراقبة سير العملية وتقييمها، وتوفير الدعم والتغذية الراجعة إن لزم الأمر.

يعرض موقع برنامج تدريب هيوليت باكارد (http/www. telementor.ogr) أسماء وعناوين للمؤسسات والمنظمات الأخرى التي تُقدّم تدريبًا مهنيًا على يد خبراء وطنيين ودوليين في مجالات عدّة، مثل: الأرصاد الجوية، والفيزياء، والهندسة، ومواد التدريب المتعلقة بها.

وقد اتسع التدريب عن بُعْد ليشمل الطلاب الموهوبين في الجامعات أيضًا، من مثل برنامج تلمذة الشباب الموهوبين الذي ينظمه مركز دراسة الموهبة في جامعة جونز هوبكنز. ويعرض هذا البرنامج نموذجًا لتطوير التدريب بين الخريجين أنفسهم، أو بين أعضاء البرنامج القدامى والجدد، والأعضاء الصغار، حيث يقدّم الأعضاء القدامى توجيهًا يركز على اهتمامات المدرسة، وخيارات المهنة، أو المسائل الأكاديمية. ويمكن العثور على المعلومات المتصلة ببرنامج تدريب المواهب المتميزة على الموقع الإلكتروني (http/www.jhu.edu/-gifted/set). وبالمثل، فقد برزت الشراكة بين المدرسة والجامعة على شبكة الإنترنت؛ إذ شملت إحدى دورات التلمذة في جامعة مينيسوتا طلابًا من الجامعة وآخرين من الصف التاسع تدرّبوا على مهارات الاتصال عن بُعْد (Duln et al., 1994)؛ بهدف تقوية قدراتهم على الكتابة.

أمّا أكاديمية أرسولين (Ursuline)؛ وهي مدرسة خاصة بالبنات في دالاس بولاية تكساس، فتُقدّم تدريبًا عبر شبكة الإنترنت لطلاب المرحلة الثانوية حول أنواع متعددة من حقول المهن (Duff, 2000). وقد بدأ هذا البرنامج بمجموعة صغيرة من طلاب المستويات العليا والموجهين في تكساس، ثم امتد ليشمل طلابًا من الصفوف كلّها، وموجهين مهرة تختارهم المدرسة، بمَنْ فيهم خريجو الجامعات.

بناء برنامج التلمذة

المطابقة بين المدربين والمتدربين

يعتمد نجاح التدريب في الغالب على المطابقة بين المدرب (المُوجِّه) والمتدرب (المُوجّه)، والوقت المستخدم في إيجاد شراكة متناغمة. وعادة ما يتولى كلّ من المنسق، والمعلم، والمرشد عملية المطابقة بالتشاور مع المدرب والمتدرب. وغالبًا ما تستخدم المعلومات والمسوحات والمقابلات في تقرير المطابقة. وفي بعض الأحيان، يستطيع المدربون والطلاب أن يختار كلّ منهم الآخر. ففي برنامج تدريب الطلاب التابع لجامعة نيويورك، يتقابل مدربو الجامعة وطلاب المرحلة الثانوية قبل البدء بالتدريب، كما يلتقون بعد المدرسة لأسابيع عدّة، حيث يشتركون في نقاشات وألعاب ومقابلات غير رسمية. ومع الأسبوع الخامس، حيث يبدأ التدريب، فإنهم يختارون بعضهم بعضًا. ولأن المطابقة في مثل هذه الحالة تكون عفوية وطبيعية؛ فإن الشراكة تكون قوية ودائمة (Flaxman et al., 1998).

واستنادًا إلى الغرض المرجو من التلمذة، فقد يكون اختيار أزواج حسب الجنس والخلفية الثقافية والعرقية أمرًا مهمًا. فعلى سبيل المثال، قد يحول البون الاجتماعي الشاسع بين المتدرب والمدرب دون حدوث علاقة ناجحة بينهما؛ إذ قد يضع المدرب أهدافًا غير واقعية للمتدرب، في الوقت الذي ينظر فيه المتدرب إلى عالم المدرب بصفته بعيد المنال (Struchen &Poeta, 1997).

وعندما تُعطى للشخص المثالي الأولوية والأفضلية، يفضل تحري المتدربين ومطابقتهم مع المدربين الذين يستطيعون التواصل معهم، ويمكنونهم من رؤية أنفسهم في مواقع ووظائف ناجحة مستقبلاً، مثل إشراك البنات مع النساء الناجحات، وطلاب الأقليات الصغار مع قادة الأقلية (Guetzloe,1990 1989; Beck, Reisner et al. 1997;). وعلى أيّة حال، فإن عدد المدربين المتوافر لا يسمح دائمًا بمثل هكذا خيارات. وعلاوة على ذلك، فإن العديد من عمليات التلمذة الناجحة تضمّ خليطًا من الجنسين، وثقافات متنوعة.

الإعداد والتنفيذ

يمكن للتدريبات، شأنها في ذلك شأن جميع علاقات الشراكة، أن تنجح عندما تصبح هادفة، وتلقى التزامًا من الطرفين، وفهمًا معقولاً لأدوار كلّ شريك ومسؤولياته. ومن أجل زيادة فرص النجاح هذه؛ فقد وضعت العديد من برامج التدريب موجهات محدّدة المعالم لبناء الشراكة، وهي تتضمن عملية من عشر خطوات، تتوزع على ثلاث مراحل، هي:

المرحلة الأولى: الإعداد والتجهيز

١. دراسة حاجات الطلاب ومدى جاهزيتهم: تتمثل الخطوة الأولى في تقرير إذا كان التدريب هو أفضل الخيارات التعليمية لطالب أو مجموعة طلاب في الوقت الراهن، مع مراعاة عمر الطالب، ونضجه، وعادات العمل لديه، إضافة إلى البدائل التعليمية الممكنة. كما يجب مراعاة الرغبة والقدرة على الالتزام بالتدريب في القياس الأولي.

٢. توظيف مدرب خبير: يُوظّف المدربون من الجامعات، وقطاع التجارة، والمجموعات العاملة في المجتمع، ومنظمات المجتمع، وعن طريق التوصيات الفردية أو الجماعية التي يتولاها مدربون مشاركون في تدريبات أخرى. ويكون التوظيف عادة عن طريق الاتصال الشخصي بخبير ذي معرفة بمبادئ التدريب، وبالفوائد المتوقعة من التدريب لكلّ من المدرب والمتدرب. وفور تأسيس البرنامج، يتم توفير عدد من المدربين، ويُعدّ وضع دليل تدريب يُحدّث بانتظام أمرًا مفيدًا للغاية.

٣. اختيار المدربين: تتفاوت مسألة فرز المدربين من حيث القوة، لكنّها غالبًا ما تشمل مقابلة وتوصيات من قبل الأقران، ومراجعة واستعراضًا لخبراتهم السابقة في العمل مع الشباب.

٤. وجود نوع من التآلف بين المدرب والمتدرب: يُشكّل التناغم بين المدرب والمتدرب عاملاً رئيسًا في نجاح التدريب. كما يجب أن يتقابلا عندما تسنح الظروف بذلك، وأن يتبادلا الحديث غير الرسمي قبل اتخاذ القرار النهائي. وتُعدّ زيارة المدرب في مكان عمله أمرًا مساعدًا أيضًا.

٥. دعم برامج التدريب والتلمذة وإثراؤها: هناك اتفاق عام على تدريب المدربين، وتزويدهم بشتى وسائل المعرفة المتصلة بأنشطة التدريب الفاعلة، التي تُسهم في تطوير سلوك المتدرب وتحسين أدائه. كما تساعد مثل هذه البرامج المدرب على تلمس حاجات المتدرب، ومعرفة المعوقات التي تحول دون السير قدمًا في عملية البناء والتطوير.

وبطبيعة الحال، يجب أن تكون الحصص الصفية أو ورشات العمل جزءًا من هذه العملية بالنسبة إلى طلاب الجامعة أو المراهقين الذين يدربون طلابًا أصغر سنًا.

وقد لاحظ ريزنر وآخرون (Reisner et al, .1990) أن التدريب قد يكون مهمًا لدى وجود فروق ثقافية وعرقية واجتماعية واقتصادية بين المدربين والطلاب الذين يدربونهم. كما تتمتع جلسات التلمذة المنعقدة للمتدربين بدرجة الأهمية نفسها (Atkinson et al., 1992; Milam & Schwartz, 1992)، وكذلك الحال بالنسبة إلى الجلسات التي تُعقد لأولياء أمور هؤلاء الطلاب (Prillaman & Richardson).

المرحلة الثانية: التلمذة

٦. تقرير العقد المفاهيمي وخطة العمل: يُحدّد المدرب والمتدرب أدوارهما ومسؤولياتهما معًا، وغالبًا ما يكون ذلك بوجود طرف ثالث يعمل كميسِّر، مثل: المعلم، أو مدير البرنامج، حيث يتم الاتفاق على خطة العمل وبرنامج التدريب في اللقاء الأول بين المدرب والمتدرب. كما يُنظر إلى الحاجات الأكاديمية للطالب، والحاجات والمتطلبات الأخرى بعين الاهتمام. ويُعدّ تكليف المتدرب بتخصيص سجل يتضمن الأنشطة والأفكار والخبرات التعليمية أحد الأمور الشائعة جدًا في العديد من عمليات التلمذة.

٧. إعداد تغذية راجعة منتظمة: تسمح التغذية الراجعة المنتظمة لكلّ من المدرب والمتدرب بتنظيم التلمذة، وإدامة علاقة مفتوحة، وإجراء التغييرات بحسب الضرورة. ويجب تأسيس خطّ من الاتصال والتواصل بين المدرب ومنسق البرنامج، كما بين المتدرب والمنسق.

٨. مرونة التدريب: عادة ما يشتمل التدريب على بعض الأنشطة المخططة، لكنّها غالبًا ما تُشكّل وفقًا للحاجات والاهتمامات والفرص الخاصة، التي تبرز في أثناء سير كلّ من المدرب والمتدرب لفور الميدان أو الحقل.

المرحلة الثالثة: الذروة أو الختام

٩. تحقيق المنتج الأخير: يسدل المنتج النهائي الستار على التدريب، ويخلق شعورًا بالرضا للمشاركين كافة؛ سواء أكان تقريرًا خطيًا، أم مشروعًا علميًا، أم معرضًا فنيًا، أم معرضًا عاديًا، كما يتيح النشاط الختامي للمتدربين فرصة مشاركة أعمالهم وخبراتهم التدريبية مع الجمهور.

١٠. تقويم التدريب: يجب إعطاء نوعية البرنامج أهمية خاصة، كما يجب أن تعكس التقويمات أهداف البرنامج؛

لذا، يجب على مصمّمي برامج التدريب تقرير مدى التوافق بين النتاجات والتوقعات. أمّا اختبار عوامل نجاح البرنامج أو فشله، فهو أمر ضروري بغرض الدفاع عن برنامج التدريب.

يُقدّم التقويم التكويني للدورة بوساطة تغذية راجعة منتظمة في أثناء الشراكة، إلاّ أن التقويم الختامي يتطلب مشاركة جميع الأطراف المهتمة بالأمر، مثل: المدرب، والمتدرب، وموظفي المدرسة، وأولياء الأمور، والأفراد الآخرين المشاركين في التدريب.

يجب أن تشتمل التقويمات على دراسات حالة، واستبانات، ومسوحات، وتقارير ذاتية من المدرب والمتدرب بخصوص العملية، ومدى فاعلية التدريب برمته. كما يجب تقويم التدريبات التي أُجريت لذوي التحصيل المتدني، وللطلاب الأقل حظًا، فضلاً عن التغيرات في المواقف، أو التحصيل، أو مفهوم الذات (Reisner et al., 1990). أمّا التدريبات الأكاديمية، فيجب أن تُقوّم تطور المهارة، أو التسارع الأكاديمي، أو نوعية المنتج النهائي (Atkinson et al., 1992; Lupkowski et al., 1990).

وقد لاحظ رايت، وبورلاند (Wright and Borland, 1992) أن تأثير التدريب في النجاح المستقبلي للمتدربين لا يمكن التنبؤ به لبعض الوقت، خاصة في تدريب الصغار. ونتيجة لذلك، فإن مزيدًا من التقويمات غير الرسمية التي تعتمد على نظرة المشاركين وتصوراتهم للتجربة الحالية تُشكّل منحى معقولاً للقياس.

تنبيهات: بعض المبادئ الأساسية في عملية التلمذة

لقد تزامن انتشار التلمذة لتلبية حاجات الطلاب على اختلاف أنواعهم، مع احتمال تعريض هذه العملية برمتها لأخطار إضافية وصعوبات جمة. ففي بعض الأحيان، وفي مكان ما، قد يتطوع مدرب تتعارض خططه وبرامجه مع أهداف التدريب المخططة؛ لذا، يجب على مقاطعة المدرسة سنّ سياسة مكتوبة بخصوص التدريب، بما في ذلك اختيار المدربين وفرزهم كما يجب، ومصادقة المستشارين القانونين للمقاطعة على أيّة عقود أو وثائق لها صلة بالتدريب، بما في ذلك التدريب عن بُعد، فضلاً عن إطلاع أولياء الأمور على برامج التدريب، وتقديمهم إذنًا خطيًا بشأن ترتيبات هذه البرامج.

ومع أن مراجعتنا لبرامج التدريب سارت على النحو المخطط له دون أيّة مشاكل أو انحرافات، فإن احتمال حدوث ذلك قد نُظر إليه باهتمام، خاصة في عملية فرز المدربين المحتملين. وقد أفردت شراكة التدريب الوطنية بعض أنماط التأكد والتحقق على موقعها الإلكتروني، وكان أفضلها التأكد الفدرالي. ورغم أن عملية الفرز قد تمنع بعض المدربين من التطوع، إلاّ أن ستركن، وبورتا (Struchen and Porta)أشارا إلى أن مصلحة الأطفال نبوغ في أهميتها أيّة صعوبات تتعلق بتوظيف المدربين. وقد عالجت ضوابط شراكة التدريب لولاية مينيسوتا (Mennisota) بصورة خاصة مسألة التأكد، إضافة إلى المخاوف المتصلة بإدارة الأخطار. وقد أوردت هذه الضوابط خمس خطوات من أجل تصميم نظام يتسم بالثبات، ويراعي إدارة الأخطار، هي:

١- تحديد الخطر المحتمل، مثل نقل الطلاب.

٢- قياس الخطر؛ أي تقدير حجم الخطر.

٣- السيطرة على الخطر، مثل تدريب المتطوعين والتأمين.

٤- إدارة المطالبات عن طريق الإشراف المنظم.

٥- تحسين السياسة؛ أي تغيير المسؤوليات مع تغير البرنامج.

لا يقصد من وراء هذه التحذيرات العدول عن تطوير عمليات التلمذة؛ لأن المؤلّفة أرادت من خلال إيراد هذه الضمانات تأكيد مواصلة العمل على ضمان توفير الفرص الاستثنائية للطلاب التي تُقدّمها شراكات التلمذة.

هنالك عدد من العوامل المهمة الإضافية التي قد تُخفّف أو تزيل الصعوبات التي تبرز في مراحل متأخرة من البرنامج؛ سواء أكان الأمر متعلقًا ببرنامج تلمذة كامل، أم ببرنامج تلمذة فردي. وهذه العوامل هي:

١. تحديد الأعداد: يجب على واضعي برامج التدريب تحديد عدد العلاقات التي يمكن إدارتها بفاعلية في غضون مدة زمنية معينة. كما يجب تأمين موارد إضافية قبل البدء بتطوير البرامج، واستقبال مزيد من المتدربين.

٢. سنوات العمر الغضَّة: يجب مراعاة مستوى الطالب النمائي عند الإعداد لعملية التدريب. ويلاحظ أن بعض طلاب المرحلة الابتدائية جاهزون للتدريب، في حين أن بعض طلاب المرحلة الثانوية ليسوا كذلك. وعليه، يجب أن تراعي برامج التدريب حاجات الطلاب وقدراتهم وفق

خطط مدروسة، واختبارات تتسم بالعقلانية والحكمة، خاصة فيما يتعلق بطلاب المرحلة الابتدائية. كما يجب أن تؤخذ موافقة أولياء الأمور على أيّ انحراف عن روتين المدرسة المعتاد أو خططها المرسومة، بحيث يكون ذلك شفويًا، لا على نموذج يُوقّع ويُعاد إلى المدرسة.

٣. الحاجات التطورية: قد يتعذّر على بعض المدربين - على الرغم من أنهم خبراء في حقولهم - معالجة بعض الحاجات التطورية للمتدربين. وهذا أمر مهم بالنسبة إلى المراهقين وطلاب المرحلة الابتدائية على حدّ سواء؛ إذ إن نجاح التدريب يعتمد على مدى الاهتمام بالحاجات النمائية للمتدربين. وقد اقترح كلّ من كلاسن، وهانسين (Clasen and Hansen, 1987) وجود اثنين من الموجهين، بحيث يقوم الموجه الثاني الذي غالبًا ما يكون معلمًا، بمساعدة الطالب في مجالات تُعنى بنموه الشخصي، وتساعد على نجاح التدريب. وقد حدّدا العديد من المجالات التي قد يكون فيها الموجه الثاني فاعلاً، بما في ذلك تطوير علاقات الاتصال والتواصل مع اليافعين، وخصوصًا أولئك الذين يتمتعون بمراكز قوة، إضافة إلى إدارة الوقت، وتمكين المتدربين من التفاعل مع أقرانهم في التدريب.

٤. أنظمة الدعم والإسناد: إضافة إلى الدعم المقدم للمتدرب، هناك أربعة أنواع مهمة من الدعم المتواصل، هي:

- دعم المدرب: يجب على المدرسة تقدير المدربين ودعمهم، وتقدير إسهاماتهم المتميزة في هذا المجال. كما قد يحتاج المدرب إلى مساعدة وإرشاد يمكنه من التعامل مع المتدربين على اختلاف أعمارهم وثقافاتهم واتجاهاتهم وقيمهم. ويجب إيجاد وسائل اتصال بين المدرب والمتدرب وأولياء الأمور عبر الهاتف، أو البريد الإلكتروني، أو الزيارة الشخصية. ومع تقدّم العلاقة، فإن التغيرات ستؤثر في المدرب الذي قد يحتاج إلى دعم لتمكين المتدرب وإفادته على نحو فاعل.
- دعم المنسق: غالبًا ما يصبح المنسق حلقة وصل واتصال، ومتحدثًا، ومفاوضًا، ومدربًا ثانيًا، ومرشدًا، حيث تُحمّل المدرسة المنسق مسؤولية فشل التدريب أو نجاحه نتيجة للدور الذي يلعبه. وبسبب ثقل هذه المسؤولية؛ فإن الفرد الذي يرشح لهذه الغاية يجب أن يتلقى دعمًا كافيًا من حيث: توفير الوقت، والمكان، والموارد؛ حتى يؤدي عمله على الوجه المطلوب.
- دعم العائلة: قد يشعر أولياء الأمور، أو الأفراد الأساسيون في العائلة بالتهديد من الدور الذي يلعبه المدرب في حياة أبنائهم؛ لذا، يجب إشراكهم في العملية إلى أقصى درجة ممكنة، عبر إطلاعهم على مجريات الأمور، وحضور الاجتماعات، وزيارة المدرب والطالب في وقت تتفق عليه الأطراف جميعًا.
- دعم التدريب: لا تتضمن ميزانية المدرسة تخصيص أيّة مبالغ لعمليات التدريب. وعادة ما يُسهم المدربون بخدماتهم، وتُقدّم وكالاتهم أو مؤسساتهم الموارد، مثل: المكتبات، والمختبرات؛ لذا، يجب تخصيص أموال لغايات النقل، والمصروفات الطارئة. وبوسع مقاطعات المدارس أن تُقدّم دعمًا إضافيًا أيضًا.

٥. ماذا لو فشل التدريب؟

قد لا تنجح عملية التلمذة أحيانًا؛ إذ قد يجد أحد الفريقين أو كلاهما أن العلاقة بينهما غير متناغمة. وبطبيعة الحال، فإنه يجدر بكلّ من المدرب والمتدرب العمل ضمن هذه العلاقة، والسعي إلى إنجاحها، إلاّ أنه يجب أن يكون واضحًا أن بوسعهما فكّ الشراكة إذا لزم الأمر. وفي مثل هذه الحالة، يستطيع كلّ منهما التوقف عن التدريب دون أن يلقي باللائمة على أحد، غير أنه يجب مساعدتهما على تقويم ما جرى.

مكافأة العمل: فوائد التلمذة

يعود احتفاظ التدريب المهني بهذه القوة والزخم إلى الفوائد الجمة التي تُجنى منه. ومن بين هذه الفوائد، هنالك سبع منها تفرض نفسها بقوة، هي:

١. تلبية حاجات القدرة المتميزة: تُقدّم التدريبات خبرات تعليمية عالية المستوى للطلاب المحتاجين الجاهزين للانتقال إلى ما هو أبعد من متطلبات المدرسة المنتظمة العادية، وإلى علاقة تدفع وتحفز القدرة ومستويات اهتمام الطلاب. وبالنسبة إلى الطلاب الذين لديهم ميل إلى التطور في أحد المجالات، يُعدّ مقابلة أقرانهم ممّن يشاركونهم الرغبة نفسها فرصة عظيمة لهم لإثراء اهتماماتهم وتطويرها.

٢. استكشاف المهنة وتطويرها: تشير التدريبات المتعددة التي تركز على الموهبة إلى الدور الذي يلعبه التدريب في تطوير المهنة. وتشير مراجعات مريام (Merriam, 1983) إلى أن المدرب يُعدّ غالبًا القوة الرئيسة في مهنة

الشخص الناجح. ويُعدّ التدريب مهمًا بشكل خاص عندما يواصل الشباب الشك والتساؤل بخصوص قدراتهم واهتماماتهم، حيث إن التدريب يؤكد خصوصيتهم دون تقييدها مبكرًا (Albert, 1981, p.4).

٣. تطوير الإمكانات: يمكن إدراك قدرات العديد من الشباب الموهوبين من خلال الفرص الخاصة فقط، مثل التدريب، حيث تعتمد التدريبات في العديد من الحالات على الفرص والقدرات والاهتمامات. وقد تُقدّم علاقة التدرب البيئة الضرورية للتغيير لأولئك الطلاب الذين استبعدوا من برامج الموهوبين، وصفوف التسريع، بمَنْ فيهم ذوو التحصيل المتدني، والذين يعانون صعوبات في التعلّم، وذوو الاحتياجات الخاصة جسديًا، والمعوزون اقتصاديًا، والأقليات الطلابية (Richert, 1991).

٤. التقدّم النفسي: يعمل التدريب على تشجيع الاعتماد على الذات وتعزيزه، وعلى تولي المسؤولية الشخصية، والتعلّم الموجه ذاتيًا. ويستطيع المتدرب أن يتعلّم من المدرب المهارات الاجتماعية، والمراقبة الذاتية للمشاعر، وطرائق التفاعل مع الآخرين (Moore, 1992). وقد تزيد الخبرة بمجملها من احترام الذات، والشعور بالكفاءة والكينونة (الهوية).

٥. الارتباط بالعالم الواسع: يساعد التدريب الطلاب على رؤية أنهم أصبحوا واهتماماتهم جزءًا من هذا العالم الواسع، وأن عملهم يُسهم في العديد من الميادين التي لها صلة بحقل دراستهم.

٦. المكافآت المشتركة: في الوقت الذي يكدّس فيه المتدربون الدعم العاطفي، والمعرفة، والمهارات المتقدمة، والتبصر، ويترجمونها إلى مهن في المستقبل، تراود المدرب القناعة في تمرير هذا التقليد إلى جيل جديد. ومن خلال عيون المبتدئين، قد يجد المدرب طاقة متجددة، إضافة إلى حماس للحقل، ورغبة جامحة نحو التدريب وتطوير القدرات.

٧. التعاون بين المدرسة والمجتمع: يُمهّد التعاون بين المدرسة والقطاعين؛ العام، والخاص، الطريق للوصول إلى العديد من المصادر والموارد التي تدعم حاجات الطلاب الموهوبين (Atkinson et al., 1992; Davalos & Haensly, 1997). وبوسع الشراكة أن تطور علاقات إيجابية، وتدفع الأطراف كافة إلى العمل من أجل مصلحة الطالب.

الخلاصة

يشترك في عملية التدريب مبتدئ صغير يتعلم من خبير ناجح، ضمن علاقة يلتزم فيها الطرفان باستكشاف عميق لاهتمامات محدّدة. يقوم الموجه في هذا النموذج من الشراكة بدور المعلم والمرشد والمثال الذي يُحتذى به، ويقود الشباب نحو التميز، ويساعد على إضفاء الشرعية على الفرد والموهبة. كما يكتسب الطالب الصغير المعرفة والمهارات، ويستكشف خيارات المهنة، ويواجه تحديات جديدة، ويُطوّر فهمًا لاحتمالات الحياة، ويستمتع بالفهم المعزز للذات، والثقة بالنفس، واحترام الذات.

وللتدريب أخطاره ومحاذيره، إلاّ أنه يمكن تجنب العديد منها عن طريق التخطيط الفكري المنظم، بما في ذلك المطابقة الدقيقة بين المدرب والمتدرب. وبطبيعة الحال، لا يقتصر التدريب على جميع الطلاب الموهوبين فحسب، بل إنه يشمل مَنْ يُظهرون مقدرة في ميدان أو حقل ما. وفي المقابل، فإن الموجه المُعدّ جيدًا هو الذي يكون قادرًا على دفع المعرفة والمهارة إلى الأمام. ويُعدّ التدريب خيارًا استراتيجيًا للطلاب الموهوبين الذين يُظهرون الإبداع والالتزام بالواجب الذي تتطلبه العلاقة التدريبية، خاصة إذا استنفدوا البرامج المتاحة في مدرستهم. وسواء ركّز التدريب على تقدّم موهبة قوية وتطويرها، أو على تغذية إمكانات واعدة، فإنه قد يعني الفرق بين حلم ذابل وحلم تحقق.

أسئلة للتفكير والمناقشة

أنعم النظر في خبراتك التعليمية الخاصة بك، ثم أجب عمّا يلي:

١. أيّ الأوقات أنسب للإفادة من خدمة التلمذة؟

٢. لو حصلت على هذه الخدمة في الوقت المناسب، فكيف سيؤثر ذلك في حياتك؟

٣. هَبْ أن هناك مجموعة متنوعة من أربعة أو خمسة طلاب موهوبين (طلاب أقليات، وذوو احتياجات خاصة، وطالبات). كيف سيفيد برنامج التلمذة كلّ طالب من هؤلاء؟

٤. لقد تضمن هذا الفصل العديد من التحذيرات، مثل التحقق من كفاءة المدرب وإمكاناته. هل لهذه المحاذير ما يُبرّرها؟ فسّر إجابتك.

٥. برأيك، ما المستقبل المتوقع للتلمذة عن بُعد؟

REFERENCES

Albert, R. (1981). Special programs require special people. *Roeper Review,* 4(2), 2-4.

Arnold, K. D., & Subotnik, R. F. (1995). Mentoring the gifted: A differentiated model. *Educational Horizons*, 73(3), 118-123.

Atkinson, C., Hansen, D., & Passman, B. (1992). The Mentorship Academy Program: A school-community partnership for developing talent. *Gifted Child Today*, 15(3), 18-22.

Beck, L. (1989). Mentorships: Benefits and effects on career development. *Gifted Child Quarterly* , 33, 22-28.

Berry, J. (1996). New Orleans' brass bands: Mentors in the 'hood. Youth Today. 1, 11-15.

Boston, B. 0. (1979). Developing a community based mentorship program for the gifted and talented. (Contract No. 300-78-0530). Washington, DC: U.S. Office of Education.

Burrell, B., Wood, S., Pikes, T. & Holliday. C. (2001). Student mentors and protégés learning together. *Teaching Exceptional Children*, 33,(3), 24-29.

Casey. K. M., & Shore. B. M. (2000). Mentors' contributions to gifted adolescents' affective, social, and vocational development. *Roeper Review*. 22, 227-230.

Christie, W. (1995). Mentoring at Meriden: The Parnassus Program. *The Educational Forum*. 59, 393-398.

Clasen, D. R., & Hanson, M. (1987) Double mentoring: A process for facilitating mentorships for gifted students. *Roeper Review*, 10, 107-110.

Collins, N. (1983). *Professional women and their mentors*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Cox, J., & Daniel, N. (1983, September/October). The role of the mentor. G/C/T, 54-61.

Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). Talented teenagers: *The roots of Success and failure*. New York: Cambridge Press.

Davalos, R. A., & Haensly, P. A. (1997). After the dust has settled: Youth reflect on their high school mentored research experience. *Roeper Review*, 19, 204-207.

Duff, C. (2000). Online mentoring. *Educational Leadership*, 58(2), 49-52.

Duln, A., Lammers, E., Mason. L., & Graves. M. (1994). Responding to ninth-grade students via telecommunications: College mentor strategies and development over time. *Research in the Teaching of English*, 28, 117-153.

Ellingson, M. K., Haeger, W. W., Feldhusen, J.F. (1986). The Purdue mentor program: A university - based mentorship program for G/C/T children. G/C/T, 9(2), 2-5.

Flaxman, E., Ascher, C., & Harrington, C. (1988, September). *Mentoring programs and practices: An analysis of the literature*. New York: Institute for Urban and Minority Education. Columbia University.

Ford, D. Y. (1996). *Reversing underachievement among gifted Black students*. New York: Teachers College Press.

Freedman, M. (1993). *The kindness of strangers: Adult mentors, urban youth, and the new volunteerism*. San Francisco: Jossey-Bass.

Goff, K., & Torrance, B. P. (1999). Discovering and developing giftedness through mentoring. *Gifted Child Today*, 22(3),14-15, 52-53.

Goh, B. E., &. Goh, D. (1996). Developing creative writing talent through a mentorship program. *Gifted Education International*, 11, 156-159.

Grau, P. (1985). Counseling the gifted girl. *Gifted Child Today*, 24(3), 8-12.

Guetzole, E. (1997). The power of positive relationships: Mentoring programs in the school and community. *Preventing School Failure*, 41(3), 100- 104.

Hamilton, S. F., & Hamilton, M. A. (1992). Mentoring programs: Promise and paradox. *Phi Delta Kappan*, 73, 546-550.

Healy, C, C., & Welchert, A. J. (1990). Mentoring relations: A definition to advance research and practice. *Educational Researcher*,19(9), 17-21.

Hebert, T. P., & Olenchak, F. R. (2000). Mentors for gifted underachieving males: Developing potential and realizing promise. *Gifted Child Quarterly*, 44, 196-207.

Hebert, T. P., & Speirs Neumeister. K. L. (Winter 2000/2001). University mentors in the elementary classroom: Supporting the intellectual, motivational, and emotional needs of high-ability students. *Journal for the Education of the Gifted*, 24(2), 122- 148.

Kaufmann, F. A., Harrel, G., Milam, C. P., Woolverton, N., & Miller, J. (1986). The nature, role, and influence of mentors in the lives of gifted adults. *Journal of Counseling and Development*, 64, 576-578.

Lengel, A. (1989). Mentee/mentor: Someone in my corner. *Gifted Child Today,* 12(1), 27-29.

Levey, S., & Dolan, J. (1988). Addressing specific learning abilities in gifted students. *Gifted Child Today*, 11(3), 10- 11.

Levinson, D., Darrow, C., Klein, E., Levinson, M., &. McKee, B. (I978). *The seasons of a man's life*. New York: Ballantine Books.

Lupkowski, A. E., Assouline, S. G,, & Stanley, J. C. (1990). Applying a mentor model for young mathematically talented students. *Gifted Child Today*, I3(2), 15- 19.

Lupkowski, A. E., Assouline, S. G., & Vestal, J. (1992). Mentors in math. *Gifted Child Today*. 15(3), 26-31.

Marlow, S. E., & Marlow, M. P. (1996). Sharing voices of experience in mathematics and science: Beginning a mentorship program for middle school girls. *Focus on Learning problems in Mathematics*, 18, 146-154.

Milam, C P., Schwartz, B. (1992). Mentorship connection. *Gifted Child Today*, 15(3), 9- 13.

Moore, K. M. (1992). The role of mentors, in developing leaders in academe. *Educational Record*, 63(1), 23-28.

Noller, R. B., & Frey, R. (1994). *Mentoring: Annotated bibliography* (1982- 1992). Sarasota, FL: Center for Creative Learning.

Olszewski-Kubilius, P. M., & Scott, J. M. (1992). An investigation of the college and career counseling needs of economically disadvantaged, minority gifted students. *Roeper Review*, 14, 144-148.

Powell, B. J. (1999). Mentoring: One of the master's tools. *initiatives*, 59, 19-31.

Prillaman, D., & Richardson, R. (1989). The William and Mary Mentorship Model: College students as a resource for the gifted. *Roeper Review*, 12, 114-118.

Reilly, J. (1992). When does a student really need a professional mentor? *Gifted Child*, 15(3), 2-8.

Reisner, E., Petry, C., & Armitage, M. (1990, April). *A review of programs involving college students as tutors or mentors in grades K- 12.* (Vol. 1) (Contract No. LC 89089001). Washington, DC: Policy Studies Associates.

Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment trial model.* Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Richert, E. S. (1991). Rampant problems and promising practices in identification. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 81- 96). Boston: Allyn & Bacon.

Roper- Davis, S. (1999). Reaching for the Stars. *Gifted Child Today*, 22(1), 22-24.

Ross, P. O. (Ed.). (1993). *National excellence: A case for developing America's talent.* Washington, DC: U. S. Department of Education.

Schatz, E. (Winter 1999/ 2000). Mentors: Matchmaking for young people. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(2), 67-87.

Sipe, C. L., & Roder, A. E. (1999) *Mentoring school- age children: A classification of programs.* Prepared for the Public Policy Council of the National Mentoring Partnership. Philadelphia, PA: Public/ Private Ventures. (Available form Public/ Private Ventures, 399 Market Street, Philadelphia, PA 19106).

Stanley, J. C. (1979). How to use a fast- pacing math mentor. *Intellectually Talented Youth Bulletin*, 5(6), 1-2.

Struchen, W., & Porta, M, (1997). From role- modeling to mentoring for African American youth: Ingredients for successful relationships. *Preventing School Failure*, 41(3), 119- 123.

Tan- Willman, C. (1992). The prime mentors of Canada: A junior- senior partnership for the development of creative potential. In W. Wu, C. Kuo, J. Steeves (Eds.), *The Second Asian Conference on Giftedness Proceedings* (pp. 351- 357). Taipei, Taiwan: National Taiwan Normal University.

Torrance, E. P., Goff, K., & Satterfield, N. (1998). *Multicultural mentoring of the gifted and talented.* Waco, TX: Prufrock Press.

White- Hood, M. (1993). Taking up the mentoring challenge. *Educational Leadership*, 5(3), 76-78.

Wright, L., & Borland, J. H. (1992). A special friend: Adolescent mentors for young, economically disadvantaged, potentially gifted students. *Roeper Review*, 14, 124- 129.

Yoshimoto, R. (2000). Celebrating strengths and talents of dyslexic children: An educational model. Perspec-

tives, 26(2), 34- 36.

Zorman, R (1993). The life – stage mentoring model for the gifted. *Gifted International*, 8(1), 4-8.

BIBLIOGRAPHY

Callahan, C. M. (1993). The performance of high ability students in the United States on national and international tests. Monograph of the National Association for Gifted Children. Washington, DC: National Association for Gifted Children.

Clasen, D. R. (1993). Resolving Inequities: Discovery and development of talents in student populations traditionally underrepresented in gifted and talented programming. *Journal of the California Association for the Gifted*, 23(4), 25-29.

Clasen, D. R . (2001, March). Twice-exceptional children: Gifted children with learning differences. *Unique Gifts/ Hidden Talents*. (Available from the International Dyslexia Association, Wisconsin Branch. 1614, Laurel Crest, Madison, WI 53705.)

Comer, R. (1989). A mentorship program for gifted students. *The School Counselor*, 36, 224-228.

Edlind, E. P., & Haensly, P. A. (1985). Gifts of mentorships. *Gifted Child Quarterly*, 29, 5.5-60.

Emerson-Stonnell, S., & Carter, C. (1994). Math mentor programs. *Gifted Child Today*, 17(1), 34-36,41.

Erikson, E. (1968). Identity: Youth and crisis. New York: Norton.

Evertson, C. M., & Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on protégés' classroom practice: An experimental field study. *Journal of Educational Research*, 93, 294--304.

Feldman, D. H. (1991). (With Goldsmith, L. T.) *Nature's Gambit: Child prodigies and the development of human potential.* New York: Teachers College Press.

Merriam, S. (1983). Mentors and protégés: A critical review of the literature. *Adult Education Quarterly*, 33, 161-173.

Runions, T., & Smyth, E. (1985). Gifted adolescents as co-learners in mentorships. *Journal for the Education of the Gifted*, 8(2), 127-132.

Torrance, E. P. (1984). *Mentor relationships: How they aid creative achievement, endure, change and die.* New York: Bearly Limited.

West, T. G. (1997). *In the mind's eye: Visual thinkers, gifted people with dyslexia and other learning difficulties, computer images and the ironies of creativity.* Amherst, NY: Prometheus Books.

West, T. G. (2001). On ground that they understand-Awakening strengths that non-dyslexics don't know exist. *Unique Gifts/Hidden Talents*. (Available from the International Dyslexia Association, Wisconsin Branch, 1614, Laurel Crest, Madison, WI 53705.)