٣٣

تدني التحصيل: جائحة وطنية

سلفيا بي. ريم، جامعة طب كيس ويسترن ريزيرف، وعيادة التحصيل العائلي ، كليفلاند، أوهايو

SYLVIA B. RIMM

تتواصل متلازمة تدني التحصيل في اجتياح الولايات المتحدة إلى حدّ الوباء. وبالرغم من صعوبة تحديد النسبة الفعلية لمتدنيي التحصيل من الموهوبين، إلاّ أن الاتحاد الوطني للتميّز في التعليم (١٩٨٣ م)، أفاد بأن أداء نصف عدد الطلاب الموهوبين في الاختبارات غير مساوٍ لمستواهم الحقيقي. وقد وجدت الدراسات الخاصة بظاهرة التسرّب في المدارس الثانوية، أن ما بين (١٠ - ٢٠٪) من الذين لا يكملون المرحلة الثانوية يُصنّفون ضمن نطاق الموهبة (Lajoie & Shore,1981; Nyquist, 1973; Whitmore,1980). في حين قدّر سيلي (Seeley, 1993) أن نحو (١٥ - ٤٠ ٪) من هؤلاء الطلاب معرّضون لخطر تدني التحصيل. ويظهر تدني التحصيل لدى الطلاب الموهوبين بشكل كبير في الكلية، حيث وُجد أن (٤٠ ٪) من بين أعلى (٥ ٪) من خريجي المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية لا يكملون دراستهم في الكلية (Deloen, 1989). ويؤكّد تقرير مؤسّسة كارنيجي (Carneige Corporation)، بعنوان «سنوات الوعد، ١٩٩٦م»، خطر مشكلة تدني التحصيل في الولايات المتحدة. وممّا جاء فيه:

«يجب ألاّ يلتبس علينا الأمر بخصوص هذه المشكلة، فإن تدني التحصيل لا يُشكّل أزمة لفئة معينة؛ فهو غير مقتصر على الفقراء، كما أنه ليس مشكلة تؤثّر في أبناء أناس آخرين؛ إذ إن العديد من أبناء ذوي الدخل المتوسط والمرتفع يتأثرون بتدني التحصيل أيضًا. وفي الواقع، فإن أداء معظم الطلاب مع بداية الصف الرابع في الولايات المتحدة الأمريكية، هو أدنى ممّا ينبغي أن يكون عليه الأمر بالنسبة إلى هذه الأمة، كما أنه أدنى من مستويات تحصيل الطلاب في الدول المنافسة».

إن المرء الذي يُعَدُّ موهوبًا إبداعيًا وعقليًا غير قادر – بالضرورة- على إحراز نجاح إبداعي وتعليمي، أو إنتاجية عالية؛ إذ إن هنالك ضغوطًا وأخطارًا تصاحب الذكاء المرتفع تدفع بالطلاب ذوي التحصيل العالي نحو أنماط الدفاع والانعزال (Rimm, 2000). ويبدو أن ما يُحدّد ميل الطلاب الموهوبين صوب التحصيل العالي أو تدني التحصيل يتعلق ببيوتهم ومدارسهم، و / أو بيئات الأقران (Rimm, 1995).

الضغوط

تشتمل الضغوط التي يشعر بها الطلاب الموهوبون على ما يأتي:

١- الحاجة إلى التميّز، وبلوغ درجة الكمال، والتمتّع بالذكاء الفائق أو التفرّد به.

٢- الرغبة في تحقيق الإبداع والتميّز والانفراد؛ الأمر الذي قد يُترجم على أنه حالة من اللاتوافق.

٣- القلق إزاء إعجاب الأقران به؛ سواء من حيث المظهر أو الشعبية.

وعلى الرغم من اتهام أولياء الأمور بممارسة ضغوط على أبنائهم الموهوبين، إلاّ أن مثل هذه الضغوط تبرز بسبب موهبة الأبناء. فغالبًا ما يستبطن الطلاب الموهوبون شعورهم بالضغط لأن اليافعين في بيئتهم قد أُعجبوا بإنجازاتهم الأكاديمية، وأفكارهم غير العادية، ومظهرهم الخارجي. ففي الوقت الذي يُعزّز فيه الإطراء والثناء الذي يتلقونه من دافعيتهم، إلاّ أن تكراره والإلحاح عليه يخلق لديهم شعورًا بأن هؤلاء الأقران المهمين في حياتهم يريدون منهم تحقيق الأهداف التي يطمحون هم إلى تحقيقها؛ لذا، فإنهم لا يشعرون بالضغط إزاء تحقيق الهدف فحسب، بل قد يكتسبون اتكالية على الاهتمام، ويواجهون صعوبة المضي قُدمًا نحو الإنجاز دون الإطراء والتعزيز المتواصلين (Deci, 1986; Hom, Gaskill & Hutchins, 1988).

وإذا عَزّزت بيئة البيت نجاح العلاقة بين الجهود والنتاجات، فمن المرجح أن يسيطر الطلاب على الضغط الداخلي، ويستعملون الضغوط كحوافز للتحصيل (Rimm, 2000).

إن البيئات المدرسية التي تُعزّز تدني التحصيل، هي تلك البيئات التي لا تُقدّر التحصيل العالي، أو تضع نتاجات تحصيل عالية جدًا. وفي كلتا الحالتين، قد يبذل الطلاب جهودًا مناسبة، لكنّهم لا يحصلون على الرضا من تلك الجهود الناجحة. وتشتمل بعض الظروف المدرسية التي لا تُعزّز تحصيلاً مدرسيًا متميّزًا على الآتي:

- جوّ مدرسي مناهض للتفكير يضع أولويات قصوى للرياضيين أو الوضع الاجتماعي، لا للتحصيل الأكاديمي، أو الإعداد إلى مستويات عالية من التعليم (Brown & Steinberg, 1990; US Department of Education, 1993).
- جوّ مناهض للموهوبين يراعي برامج الموهوبين النخبوية، ويؤكّد أهمية تكيّف الطلاب جميعهم ودخولهم القالب نفسه.
- بيئة صفية جامدة تُشجّع الطلاب كافة على دراسة مواد متماثلة بالسرعة ونمط التعلّم نفسيهما. ومع أن الطلاب الموهوبين قد يُسهمون في تعليم الآخرين، إلاّ أنهم يفتقرون إلى مناهج تتسم بالتحدي؛ وبذا، يعانون الملل (Gallagher, Harradine & Coleman, 1997; Reis, 1998; Rimm, 1995; Winebrenner, 2000).
- إن المعلمين الذين يفشلون في رؤية نوعية عمل الطلاب الناجمة عن القيم المختلفة، والقوى الشخصية المتباينة، أو الأخطار الثقافية، أو العرقية، يدفعون بهؤلاء الطلاب إلى الشعور بالعجز على تحقيق النتاجات رغم الجهود التي يبذلونها (davis & Rimm, 198, Rimm, 1980).
- وجود صعوبات غير محدّدة في التعلّم أو اضطراب ضعف الانتباه؛ إذ إن أمورًا، مثل: عسر القراءة، وعسر الحساب، وعسر الكتابة، تضع قناعًا على موهبة الطالب، وتحرمه من تحقيق النتاجات الناجحة، التي قد تُعزى إلى الجهود المناسبة التي بذلت (Grimm, 1998; Leroux & Levitt-Perlman, 2000; Rimm, 1995, 2001).

إن البيئات المدرسية التي تُقدّر إنجازات الطلاب، لكنّها تُقدّم واجبات سهلة للغاية، ولا تُشجّع التحديات أو الجهود المستدامة؛ تُعزّز من تدني مستوى التحصيل. ويُلاحظ أن المدارس تُقدّر العلامات الجيدة والأداء الجيد؛ إذ تعكس العلامات الأداء الممتاز لأول وهلة. وفي الواقع، يميل الطلاب الموهوبون إلى الشعور بإيجابية إزاء مدرستهم، إلاّ أنهم لا يشعرون بوجود تحدّ كاف؛ لأن العمل الذي يُطلب إليهم يكون - عادة - سهلاً للغاية.

لقد وجدت ريز، وبيرسل (Reis & Purcell, 1993) أن الطلاب الموهوبين في المرحلة الابتدائية، قد حقّقوا (٣٥ - ٥٠٪) من المهارات التي سيدرسونها في صف معيّن قبل دخولهم ذلك الصف، في حين وَجَدَ جالاجر وزملاؤه (Gallagher, 1997)، بعد دراسة أُجريت على ثمانمائة وواحد وسبعين طالبًا موهوبًا أكاديميًا في ولاية كارولينا الشمالية، أنه بالرغم من شعور معظم الطلاب بتعرّضهم للتحدي في الصفوف الخاصة بالموهوبين في مادة الرياضيات، إلاّ أن نصفهم شعر بتحدّ كاف في العلوم والفنون اللغوية، والدراسات الاجتماعية. وقد وُصفت سنوات الدراسة في المرحلة المتوسطة بافتقارها إلى التحدي؛ إذ يتعلّم الطلاب أن التحصيل أمر سهل، وأن النجاح في متناول اليد، وأن التعلّم والدراسة عديمة الجدوى. وفي بعض الأحيان، فإنهم يشيرون إلى الملل أو انعدام التحدي. وبما أن العلامات تبقى مرتفعة دائمًا، فإنهم لا يُظهرون أيّة مشكلات سلوكية.

أمّا حين يصبح المنهاج أكثر تعقيدًا، أو عندما يدخل الطلاب صفوفًا أعلى، يكون فيها مجتمع الأقران أكثر تنافسًا من الناحية العقلية، فيشعر بعض الطلاب الموهوبين بأنهم ليسوا بقدر الذكاء نفسه كما كانوا يعتقدون في البداية، ويتعلّم بعضهم عادات دراسية أكثر ملاءمة، في حين يختبئ آخرون من شعورهم الذي يتهدّدهم، ويشعرون بالقلق لأنهم ليسوا أذكياء كما يرغبون، كما يخترعون أو يكتشفون مجموعة كاملة من الطقوس والأعذار التي تحول بينهم وبين بذل المزيد من الجهد.

لقد قالت إحدى الطالبات الجامعيات: «أعتقد أن خلايا دماغي أخذت تتحلّل»، في حين أشار طالب آخر إلى أن شيئًا ما مفقود، ولم يعد يرى أنه مميّز؛ وبذا، أسلم نفسه إلى اليأس. وقد ذكّر العديد من طلاب المرحلة الثانوية اللامعين هذا المؤلّف بالآتي: «إذا كنت ذكيًا، فيجب أن تكون الفروض المدرسية سهلة».

إن رسائل الأقران في أن تكون عاديًا أو هادئًا، تُعزّز هي الأخرى نموذج عدم القيام بجهد كبير في المدرسة. ويؤكّد هذا النهج ما خَلُصَ إليه أحد طلاب الصف الخامس حين أفاد بأنه سيحصل على كلّ ما يريد دون أن يحمل كتابًا واحدًا.

وعليه، يصبح التسويف، والمماطلة، وعدم إتمام الواجب، والفوضى، وتشتّت الانتباه، والإهمال، أعراضًا طبيعية تُضفي سمة تدني التحصيل على هؤلاء الطلاب. وتتلاشى هذه الأعراض فقط حينما يقتنع الطلاب تدريجيًا بالمجازفة في أثناء أداء الواجبات المدرسية. وعندها فقط يُدركون أنهم يمتلكون قدرات فائقة. كما أنهم قد يتعلّمون وضع أهداف أكثر واقعية؛ إذ إن بيئتهم المدرسية السابقة لم تعلّمهم عملية التحدي إزاء التحصيل. وغالبًا ما يحول تحيّز المعلّمين ضد المنهاج المسارع وقفز الصفوف، دون قيام المدرسة بتحدي مثل هذه الدراسات (Rimm & Lovance, 1992).

يحدث تدني التحصيل عندما تتسبّب عادات الطلاب وجهودهم ومهاراتهم في فقدان شعورهم بالسيطرة على نتاجات المدرسة. ولا يعمد المعلّمون إلى تحديد هؤلاء الطلاب بصفتهم موهوبين؛ نظرًا إلى عدم ظهور ذكائهم وإبداعهم داخل غرفة الصف. وحتى أولياء الأمور يبدؤون التشكيك بقدرات أبنائهم، وقد يستذكرون أن أبناءهم كانوا أذكياء في فترة ما من الماضي، إلاّ أنهم، الآن، يقبلون بمستوى تحصيل ضمن المعدل أو دونه بكثير أحيانًا، بحيث تُصبح علامة النجاح أمرًا مقبولاً.

اضطرابات نقص الانتبـاه والنشاط الحركي المُفرط

أشارت الدراسات إلى تزايد عدد متدني التحصيل من الموهوبين الذين يمتلكون سمات اضطرابات النشاط الحركي المُفرط ونقص الانتباه خلال السنوات العشر الماضية. ويرى كلّ من بوم، وأولينشاك، وأوين (Baum, Olenchak and Owen, 1998) أن بعض السمات الملازمة للموهبة، مثل: الهيجان الزائد، والتسرّع، وسرعة التعلّم، والإبداع العالي، يُنظر إليها خطأ بأنها خصائص تُمثّل اضطرابات نقص الانتباه والنشاط الحركي المُفرط، وهي ليست كذلك. كما لاحظوا أن المعلمين يرون الأشجار فقط، لكنهم لا يرون الغابة. ويبدو أن الملاحظات العلاجية تشير إلى أن متدني التحصيل المبدعين جدًا يواجهون صعوبة في مجاراة الواجبات المدرسية ذات الطبيعة المتكرّرة والروتينية، ويبحثون عن الجديد في الواجبات الصفية. وكما وصفها أحد الشباب: «يمكن أن تكون الرياضيات ممتعة؛ إذا كان جواب المسألة مختلفًا في كلّ مرّة». وقد تتمثّل إحدى المشكلات في أن المعلّمين يتلقون تدريبًا داخليًا في أثناء الخدمة على خصائص اضطرابات النشاط الزائد ونقص الانتباه أكثر من التدريب على السمات الملازمة للموهبة الإبداعية؛ لذا، فإنهم يُحدّدون المشكلات بدلاً من تحديد مكامن القوة. وفي الواقع، فإن مسألة تدريس الطلاب المبدعين قد لا تكون سهلة كما يظن الكثيرون.

وهناك مشكلة أخرى تتمثّل في أن هؤلاء الطلاب يأتون إلى المدرسة وهم يحملون سجلاً حافلاً من الجلوس أمام الشاشات؛ إذ إن الطلاب الذين يجلسون ساعات طويلة أمام شاشة التلفاز، ويمضون الساعات الطوال بصحبة ألعاب الحاسوب وهم يحملقون إلى شاشته، قد يعتمدون على التحفيز الزائد الذي تُقدّمه هذه الشاشات. إذ لا يمكن للمعلم أن يضاهي في شكله التغيّر، والموسيقى، واللون، والطاقة، والحركة التي يُوفّرها كلّ من التلفاز والحاسوب. وعليه، فقد يفقد هؤلاء الطلاب الانتباه في الصف؛ لأنهم اعتادوا على انتباه يتميّز بحركات بصرية تتسم بالسرعة والتغيّر، إضافة إلى سرعة التغيّر في الصوت. وتُعدّ مسالة التشخيص الدقيق الحذر لاضطرابات نقص الانتباه والنشاط الحركي المُفرط، والعلاج المناسب لها عندما تقتضي الضرورة ذلك؛ مجالاً جديدًا لمعالجة تدني التحصيل.

البيئات البيتية ذات الأخطار العالية

لقد وُصفت سمات عائلة الطلاب متدني التحصيل في العديد من الدراسات (Baker, Bridger and Evans, 1998; Frasier, Passow & Goldberg, 1958; French, 1959; Whitmore, 1980; Zilli, 1971). وقد استخلص كلّ من ريم، ولو (Rimm & Lowe, 1988) بعض الفروق المهمة بين عائلات اثنين وعشرين من متدني التحصيل الموهوبين، إضافة إلى نتائج دراسة العائلات والتحصيل. وقد لُخّصت النتائج والفروق الرئيسة لهذه الدراسة في الجداول (١: ٣٣)، و (٢ : ٣٣)، و (٣ : ٣٣).

الجدول (١ : ٣٣): الخصائص البنائية للأسرة

الخصائص	التفوّق والموهبة	الموهوبون متدنو التحصيل	أوجه الشبه والاختلاف
حجم العائلة	صغير	٢,٢٩، أطفال	متشابه
الترتيب بين أفراد الأسرة	أكثر من نصف أفراد الأسرة كبار	٥٩ ٪ الأكبر	متشابه
أطفال فقط	النسبة تتغير	٢٧٪	متشابه مع بعضهم، ومختلف عن بعضهم الآخر
الأبناء بالتبني في الأسرة	لا تقارير	٢٣٪	لا تقارير، ربما يختلفون
ذكور / إناث	معظمهم ذكور	معظمهم ذكور	متشابه
الخصوصية	اكتسب خصوصية	نزوح الخصوصية إلى ٨١٪ ، ١٨٪ لم تكتسب الخصوصية البتة	مختلف
عمر الوالدين عند الزواج	أولياء الأمور الكبار متماثلون في العمر تقريبًا	الأم: ٣٠ الأب: ٣٢	متشابه
المستوى العلمي للوالدين	مستوى تعليم عالٍ متماثل تقريبًا	الأم: ١٥,٧ الأب: ١٧,٩	متشابه
فقدان أحد الوالدين	الطلاق، أو فقدان أحد الوالدين	الطلاق، أو فقدان أحد الوالدين	متشابه

المصدر: (Family Environment of Underachieving Gifted Students», by S. B. Rimm and B. Lowe, 1988, Gifted Child Quarterly, 32 (4), Fall, pp. 353-35).

الجدول (٢ : ٣٣): مناخ الأسرة

الخصائص	التفوّق والموهبة	الموهوبون متدنو التحصيل	أوجه الشبه والاختلاف
مركزية الطفل	مركز الطفل اهتمامات شخصية عالية لليافعين	تمركز مبكّر للطفل. اهتمامات شخصية منخفضة لليافعين	متشابه ومختلف
العائلات النشاز المؤذية مقابل العائلات الداعمة	نتائج متداخلة: الفنانون والمؤلفون أكثر نشازًا، أمّا العلماء والرياضيون، فأكثر أمانًا	نشاز كبير	مختلف
نمط التنشئة	خليط، غير متسلّط، يتسم بالتناغم	التحرّر مبكّرًا، ثم التحوّل إلى طقوس خرافية بنسبة ٩٥٪	مختلف
علاقات الأسرة	جيدة جدًا	٨٦ ٪ منها جيدة	مختلف في بعض الحالات
الأب / الأم	جيدة	٣٢ ٪ منها سيئة	مختلف
الطفل / الأم	جيدة	٥٩٪ منها سيئة	مختلف
الطفل / الأب	جيدة	٦٣ ٪ منها سيئة	مختلف
الطفل / الإخوة	متناغمة، ويمكن التنبؤ بها	٤٥ ٪ منها سيئة	مختلف
البنية والتنظيم	غير متناغمة	تشير ٩٥ ٪ منها إلى استغلال أحد الوالدين، أو كليهما.	

المصدر:

(Family Environment of Underachieving Gifted Students», by S. B. Rimm and B. Lowe, 1988, Gifted Child Quarterly, 32 (4), Fall, pp. 353-35)

الجدول (٣ : ٣٣): القيم التي يعتنقها وينمذجها أولياء الأمور

الخصائص	التفوّق والموهبة	الموهوبون متدنو التحصيل	أوجه الشبه والاختلاف
توجّه التحصيل المعلن	العمل المُقدّر والتحصيل	العمل المُقدّر والتحصيل	متشابه
توقعات الصف	منطقية، تخلو من الضغط	منطقية، تخلو من الضغط معدل نقاط الدرجات للأمهات: ٣:٢ معدل درجات النقاط للآباء: ٣:٢	متشابه
الإثراء المبكّر والأنشطة	مُعطى	مُعطى	متشابه
التكيّف الاجتماعي للطلاب	خليط	٧٣٪ منهم غير مقبولين على نحو مُرضٍ من قبل الأقران	مختلف في بعض الحالات
الطاقة العالية لأولياء الأمور	متناغمة بصورة كبيرة	صحيحة بصورة رئيسة	مختلف في بعض الحالات
مهنة الأب	ملتزم بها بصورة رئيسة، إيجابية، اهتمامات متبادلة	إحباط كبير إزاء المهنة. أمّا إذا كانت إيجابية، فلا يوجد تبادل للاهتمامات	مختلف
مهنة الأم	مدبّرة منزل أساسًا، متطوّعة، نشيطة، سعيدة	مدبّرة منزل أساسًا، متطوعة، نشيطة، سعيدة	مختلف
التحديد مع الوالد من الجنس نفسه	بحث متنوّع حول التحديد. غالبًا ما يكون التحصيل إيجابيًا بالنسبة إلى الأولاد والبنات مع الأب	٢٥ ٪ من الذكور محدّدين مع الأب، و ٢٠ ٪ منهم مُحدّدين مع الأم	مختلف
العلاقة بين البيت والمدرسة	جيدة، داعمة، تكيّف معقول مع المدرسة	٩٠٪ منهم كانوا معارضين، مشكلة مع البيئة المدرسية	مختلف
الواجبات البيتية المستقلة	الاستقلالية، مشاريع تعلّم ذاتية إضافية، تحت إشراف أولياء الأمور ومتابعتهم أحيانًا	٥٩٪ كانوا اتكاليين في الواجبات البيتية، غياب مشاريع التعلّم الذاتية، مراقبة السلوك الاعتراضي	مختلف
التعلّم الحقيقي	يقوم أولياء الأمور بنمذجته بصورة متكرّرة	نادرًا ما يُنمذجه أولياء الأمور	مختلف

المصدر: (Family Environment of Underachieving Gifted Students», by S. B. Rimm and B. Lowe, 1988, Gifted Child Quarterly, 32 (4), Fall, pp. 353-35)

أظهر أولياء الأمور في المجموعتين قلقًا إزاء تحصيل أبنائهم. وعلى الرغم من ذلك، فإن نمذجة تعلّم حقيقي ومستقل، والتزام إيجابي إزاء المهنة، واحترام المدرسة كانت جميعًا غائبة على نحو غير مقصود لدى عائلات الطلاب الموهوبين متدني التحصيل. إذ غالبًا ما استُبدلت العديد من الأنشطة والدروس بمظاهر اللهو والعبث الطفولية، التي تستهلك الوقت تاركة وراءها النزر اليسير للتعلّم البيتي، والمشاريع المستقلة، أو اللعب مع العائلة. إن إدارة أولياء الأمور واجبات أبنائهم البيتية تقود إلى أنماط التبعية، والجدل بين هؤلاء الوالدين والأبناء.

يخالف العديد من أولياء الأمور الطلاب الموهوبين المعلّمين وسياسات المدرسة بصورة علنية. فقد تبيّن أن ما نسبته (٩٥٪) من أولياء الأمور وقفوا موقف المعارض للمدرسة. وفي بعض الأحيان، كانت معركتهم تفتقر إلى التحدي؛ إذ نادرًا ما كانوا يشاركون أبناءهم اهتماماتهم

الوظيفية أو المهنية. وغالبًا ما يتحدّث معظم أولياء الأمور عن مهنتهم بصورة سلبية رغم أنهم استغرقوا سنوات طوال للوصول إلى مستواهم الوظيفي العالي. أمّا الأمهات المتعلّمات اللاتي كرّسن حياتهن لأبنائهن وتطوّعن ببعض الأنشطة، فغالبًا ما يُفصحن عن شعورهن بالإحباط بسبب دورهن غير المهني. وقد وَجَدَتْ كلّ من جرين، وفاين، وتولفسن (Green, Fine and Tollefson, 1988) أن مواقف الوالدين إزاء مهنتهما كانت ذات علاقة بتدني تحصيل أبنائهم.

وعلى نقيض العائلات في دراسات الموهبة والتفوق (Bloom, 1985; MacKinnon, 1965; Wallberg et al., (1981، فقد كان موضوع تنظيم العائلة وتناغمها، إضافة إلى التوقّعات المتنبّأ بها غير متوافر بشكل ملحوظ في بيوت الطلاب متدنيي التحصيل، الذين أجرت عليهم ريم، ولو دراستيهما عام ١٩٨١م. وقد قدّمت الفروق بين أولياء الأمور في المعايير والقيود والتوقّعات موجّهات غير واضحة المعالم. فقد أشار ما نسبته (٩٥٪) من الطلاب (جميعهم باستثناء واحد) إلى أنهم يستغلون أحد الأبوين أو كليهما معظم الوقت، فيما أكّد أولياء أمور هؤلاء الطلاب ملاحظات أبنائهم.

لقد كان غياب القيادة المتناغمة لدى أولياء الأمور هؤلاء واضحة. وبالرغم من أن معظم الأبناء أمضوا طفولتهم المبكّرة مع والدين وُصفت أساليب تربيتهم لأبنائهم بأنها مُتحرّرة ومرنة إلى حدّ ما، إلاّ أن زوجين فقط اتبعا فلسفة متناغمة في تربية أبنائهم وتنشئتهم. وما أن أضحى الأبناء في سنّ الدراسة حتى برزت أنماط تربية وتنشئة مختلفة تمامًا. فمن بين نسبة الـ (٩٥٪) من هذه العائلات، تمثّل أب واحد دور الأب الحازم الذي يتحدى ويضع قوانين الانضباط، في حين اتخذ الباقون دور الحامي. لقد كانت هنالك معارضة متزايدة بين أولياء الأمور، حيث أصبح ولي الأمر المتحدي أكثر تسلّطًا، وأصبح المُنقذ أكثر حماية ووقاية. فقد أظهر ما نسبته (٥٤٪) من هذه العائلات أن الأب يقوم بدور المؤدّب، في حين تلعب الأم في ما نسبته (٤١ة) من هذه العائلات دور المتسلّط. وقد وصفت ريم (Rimm, 1995) هذه الطقوس التسلّطية والإنقاذية بأنها ألعاب «الفول».

وعندما سُئل الأبناء: أيّ الأبوين أسهل؟ أجاب ما نسبته (٥٪) فقط من الأبناء أن لدى آبائهم التوقّعات نفسها. وقال ما نسبته (٢٥٪) من الأبناء إن الأب كان هو الأسهل، في حين رأت ما نسبته (٥٠٪) من الأبناء أن الأم هي أسهل من الأب. واعتبرت ثلاث بنات (٦٠٪) الأب هو الأسهل، في حين قالت بنت واحدة فقط إن الأم هي أسهل.

ووفقًا لما قاله أولياء الأمور، فإن عائلات (٨١٪) من الموهوبين متدنيي التحصيل كانت تنظر إليهم نظرة خاصة متميّزة. وقد كان هذا الشعور بالخصوصية مرتبطًا؛ إمّا باكتشاف الوالدين المبكّر لموهبة أبنائهم، وإمّا استنادًا إلى الانتظار الطويل لقدوم المولود، ربّما استنادًا إلى ظروف غير طبيعية. وفي وقت لاحق، سُحبت مثل هذه الخصوصية، ومُنحت إلى فرد آخر من أفراد الأسرة. وفي بعض الأحيان، ضاع مثل هذا الشعور بالخصوصية كجزء من التكيف مع المدرسة (Rimm, 1990, 1996). وقد أشارت المقابلات العلاجية إلى أن الأبناء كافة قد تلقوا عناية كاملة في وقت مبكّر من حياتهم.

وقد سُحبت مثل هذه العناية والاهتمام من أكثر من نصف هؤلاء الأبناء (٥٤٪) عند قدوم الأخ الثاني، الذي تلقى بدوره الرعاية والعناية والاهتمام نفسه. وفي (٢٧ ٪) من هذه الحالات (٦ حالات)، واجه الأبناء الوحيدون صعوبة في التكيّف ومشاركة الآخرين، والتفاعل معهم داخل المدرسة. وقد تبيّن في أربع حالات (١٨٪) أن الأبناء لم يحظوا بتكوين خصوصية؛ لأن أخًا آخر قد أعطي مثل هذا الدور.

يوضّح المثالان الآتيان رؤية بخصوص الصدمة التي يشعر بها الأبناء الذين تُسلب منهم هذه الخصوصية:

١- لقد حظيت مورين ابنة الصف التاسع الموهوبة بكثير من الحفاوة والاهتمام، حيث أُمطرت بعناية فائقة من الكبار في سنيّ عمرها الست الأولى، إلاّ أن ذلك لم يدم طويلاً؛ إذ تفاجأت بقدوم (ولادة) أختها الصغرى. لقد كانت مورين متدنية التحصيل في المدرسة، وقالت للمعالج النفسي إنها تتذكر دائمًا وباستياء أختها الصغرى، رغم أنها لم تُقدِّم أيّ توضيح وتبرير لشعورها هذا.

٢- فقد جوناثان شعوره بالخصوصية في المدرسة الثانوية. لقد كان متفوّقًا في تحصيله حتى الصف السابع، عندما انتابه مرض أدّى بوالدته إلى تدريسه في المنزل. وقد نجح بقوة من خلال التعليم الذي قدّمته والدته له. لقد كانت خريجة كلية في تلك الآونة، ورتّبت لتدريس جوناثان عددًا من مساقات الكلية بصفته مستمعًا. أكمل جوناثان المهمة بنجاح تام، وحصل في الاختبارات على

العلامة (أ) في مساقين، بالرغم من أنه كان في الصف الثامن. لقد أصيب الطلاب الخريجون وبعض أساتذة الجامعة بالدهشة. وفي الواقع، شعر جوناثان بأنه فريد.

وبعد أن استعاد جوناثان عافيته، أدخله أبواه مدرسة ثانوية حكومية، وكان مُصمّمًا على التفوّق والتميّز، إلاّ أنه وجد نفسه فجأة في جدل مع المعلّمين، وأخذ يرفض حلّ الواجبات البيتية على نحو متعمّد، كما بدأ يشعر بالغمّ والانزعاج من المدرسة. بعدها أصبح قائدًا للتحدي في غرفة الصف، وأخذ يتعاطف مع الطلاب الآخرين سعيًا إلى تغيير المدرسة، وأصبح سلبيًا جدًا في صفه.

وفي السنة الثانية، حضر جوناثان إلى عيادة العائلة للتحصيل لتلقي الإرشاد، وكان مُصمّمًا على ضمّي -كمعالج نفسي- إلى جانبه في حربه ضد المدرسة. وعندما طُلب إليه بذل جهد يساعد على تغيير منهاجه الدراسي، صمت للحظة، ثم سأل إن كان سيصبح مثل غاندي في مقاومته للمدرسة.

شعرت المعالجة النفسية بنوع من التعاطف مع جوناثان، إلاّ أنه كان مُصمّمًا على العودة إلى الكلية؛ وتخطّي ما تبقى من مساقات المرحلة الثانوية. وتساءل عمّا إذا كان ممكنًا النظر إليه بصفته طالبًا متميّزًا في الكلية. وقد جاء الردّ سريعًا، حيث أُخبر أنه في سنّ الخامسة عشرة سوف يكون مجرد طالب عادي في الكلية. عندئذ، ارتسمت على محياه ملامح الخيبة، وقبل بالعودة إلى المدرسة الثانوية. إلاّ أن ترتيبات أُعدّت لجوناثان ليلتحق بمدرسة ثانوية أخرى في المقاطعة، ليبدأ بعدها بداية جديدة. ورغم أن تحصيله في الوقت الراهن جيد، إلاّ أنه يحتاج إلى تشجيع مستمر. وقد تبيّن أن أداءه الفاعل في الشعر والموسيقى والفن كان على درجة عالية من الأهمية بالنسبة إلى أدائه في المدرسة؛ إذ ساعده ذلك على الشعور بالتميّز بطريقة إيجابية.

عندما يصار إلى سحب الخصوصية، وفقًا لدراسة كلّ من ريم، ولو (Rimm & Lowe, 1988)، فإن الاعتماد المبكّر على الدفقة الزائدة من العناية والاهتمام يُسبّب شعورًا بالإهمال لدى الطالب. وقد شمل البحث عن طريقة لاستعادة الاهتمام الخاص، السلوكات التي غالبًا ما يسميها أولياء الأمور والمعلّمون بسلوكات «الدلال» و«التمرّد». وغالبًا ما يتصرف مثل هؤلاء الطلاب بصفتهم مصابين باضطرابات النشاط الحركي المُفرط وعجز الانتباه (Rimm, 2001b). وقد أدّت مساعي الوالدين والمعلّمين «لإعادة هؤلاء الطلاب إلى وضعهم الطبيعي»، إلى زيادة شعور الطلاب بالتجاهل والإهمال، كما زادت من تحديهم أو سلوكهم غير الإنتاجي.

التنافس بين الإخوة

يلعب الإخوة دورًا بارزًا في تدني التحصيل. وغالبًا ما يوجد في عائلات متدنيي التحصيل إخوة أو أخوات يتسمون بالكمال. ويشعر متدنو التحصيل أنهم يقارنون بإخوتهم على نحو مثير للاستياء، حتى لو لم يجرِ الوالدان أيّة مقارنة بصورة مباشرة.

متدنو التحصيل بين ذوي التحصيل العالي

أظهرت الأبحاث المتصلة بطفولة النساء الناجحات (Rimm, 1999) أن مجموعة قليلة من النساء فقط مَرَرْنَ بتدني تحصيل مؤقت في طفولتهن. فعلى سبيل المثال، تتذكّر مُنسّقة الأخبار في إحدى محطات التلفزيون دونا دريفس (اسم مستعار) أنها كانت تتجنّب الموضوعات الدراسية التي كان يُبدع فيها أخوها، خاصة الرياضيات، والعلوم، والرياضة. وكان يُتوقع منها أن تقوم بعمل ما يُطلب إليها في الرياضيات وحدها ضمن برنامج الموهوبين، إلاّ أنها كانت تُفضّل عدم القيام بذلك. وعندما اكتشفت معلّمتها أنها لم تُنجز واجبها في الرياضيات، عنّفتها، ووبّختها، وأمرتها بفعل ما يُطلب إليها. وفي اليوم التالي، شكت دونا من مغص في المعدة، وتغيّبت عن المدرسة. أخذها أبواها لإجراء فحص طبي لها، إلاّ أن ألم المعدة استمرّ على حاله. تغيّبت دونا مدّة ستة أسابيع، وهي تسعى إلى تشخيص مرض معدتها. لم يكتشف أحد، خلا مربيتها، أن علّة دونا تكمن في الرياضيات. وأخيرًا، تعبت دونا من بقائها في البيت، وتغلّبت على مرضها.

كما تتذكر سالي ساهن (اسم مستعار) الخبيرة في الشؤون العامة وأختها كرههما لمادة الرياضيات أيضًا، حيث كان تحصيلهما جيدًا في الموضوعات الشفهية، في حين كان متدنيًا في الرياضيات. وقد حاول والدهما مساعدتهما في الرياضيات، لكنّ مزاجه كان يحتدّ على الدوام، ويشتاط غضبًا، ويصاب بالإحباط. وقد عَدّت الفتاتان ذلك إشارة لهما لطلب العون من والدتهما، حيث كانتا تعتمدان عليها في حلّ مسائل الرياضيات دائمًا.

وعلى نحو مماثل، فقد اعترفت حاكمة ولاية نيوجيرسي

كريستي ويتمان، بتردّد، في أثناء مقابلتها في كتاب « كيف ربحت جين» (Rimm, 2001a)، أنها كانت من متدني التحصيل في الرياضيات في أثناء دراستها في المدرسة. وبالرغم من أنها لم تطلع قطّ على نظرية هذه الكاتبة المتصلة بتدني التحصيل، إلاّ أن مواصفاتها انطبقت تمامًا على العديد من الموهوبين ذوي التحصيل المتدني. وقد وصفت الحاكمة شعورها في سنّ المراهقة بقولها: «إذا كُنْتُ لم أحاول، فهذا لا يعني أنني غبية، بل يعني أنني لم أحاول». وفي نهاية المطاف، شجّعتها إثارة أستاذ الجامعة على قلب مشكلتها، حيث أصبحت من ذوي التحصيل العالي في الكلية وفي غيرها من مناحي الحياة. إن ما قالته الحاكمة ويتمان يؤكّد أنه يوجد داخل ذوي التحصيل المتدني إمكانات هائلة للتحصيل عندما يرى بصيص أمل في النجاح.

خصائص الطلاب ذوي التحصيل المتدني واتجاهاتهم

إن السمة التي تغلب على متدنيي التحصيل دائمًا، هي تدني مستوى احترام الذات (Davis & Rimm, 1998; Fine & Pitts, 1980; Whitmore, 1980). وعلى الرغم من أن الطلاب قد يعترفون بذكائهم، إلاّ أنهم لا يعتقدون بامتلاكهم القدرة على تحقيق ما يتوقّعه منهم الآباء والمعلّمون. وهم قد يخفون تدني احترامهم للذات خلف أقنعة، مثل: التظاهر بالشجاعة، والتبجّح، والثورة، واستعمال آليات دفاع وقائية عالية المستوى (Covington & Beery, 1976; Fine & Pitts, 1980; Rimm, 1995). فعلى سبيل المثال، قد يعمدون إلى توجيه نقد صريح لنوعية المدرسة، أو قدرات المعلّمين، أو يتظاهرون بعدم الاهتمام، أو عدم بذل ما بوسعهم حينما يحصلون على علامة متوسطة في الاختبار.

يضاف إلى تدني مستوى احترامهم للذات، الشعور بتدني مستوى السيطرة على الذات في حياتهم (Rimm, 1995,1996). وإذا أخفقوا في أداء واجب ما، فإنهم يتذرّعون بافتقارهم إلى المقدرة. أمّا إذا أفلحوا، فإنهم يُعزون هذا النجاح إلى الحظّ؛ لذا، فإنهم قد يُقرّون بمسؤوليتهم عن الفشل، ولكن ليس عن النجاح (Felton & biggs, 1977).

تُعزى عملية العزو أو النسبة هذه إلى النظرية الأصلية المُسمّاة «العجز المتعلّم» learned helplessness التي وضعتها سليجمان (Seligman) عام ١٩٧٥م. فإذا لم يرَ الطفل علاقة بين جهوده والنتائج المترتبة عليها، فمن المرجح أن يُظهر سمات أو خصائص العجز المتعلّم، ولن يبذل -حينئذ- أيّ جهد لأجل التحصيل. وفي المقابل، فقد أكّد اوفين وينر (Weiner, 1974, 1980) أيضًا أن أداء الطلاب المتعاقب يتأثّر بصورة قوية بعزوهم النجاح والفشل للقدرة، أو الجهد، أو الصعوبة، أو الحظّ. إن عزو النجاح للجهد يقود إلى بذل مزيد من الجهد، في حين أن عزوه لسهولة المهمة أو الحظّ لا يقود إلى ذلك.

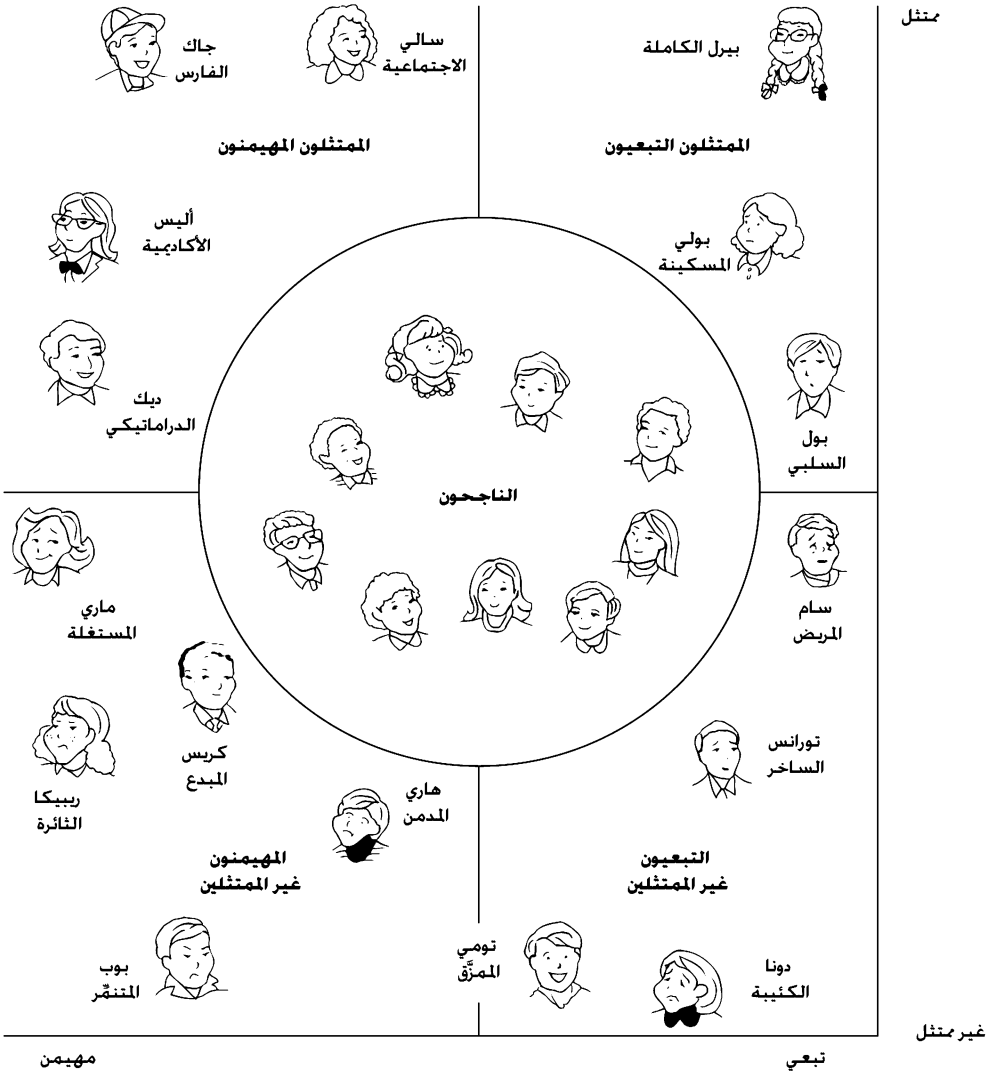
يؤدي خفض مستوى احترام الذات لدى متدنيي التحصيل إلى سلوكات غير مُنتجة في كلّ من البيت والمدرسة. فعلى سبيل المثال، قد يتجنّب ذوو التحصيل المتدني القيام بجهود إنتاجية؛ بتأكيدهم أن المدرسة لا تمتّ إليهم بصلة، وأن ليس ثمة مبرّر وراء دراستهم مواد معينة من أجل الحصول على شهادة دبلوم. وقد يؤكّد هؤلاء الطلاب أن اهتمامهم بالتعلّم يتيح لهم تحقيق تحصيل مرتفع. كما أنهم يشكون من تقاعس المعلّمين القادرين على جعل التعلّم أكثر متعة. وفي الواقع، فإن سلوكات التجنّب هذه تُوفّر الحماية لذوي التحصيل المتدني، وتحول بينهم وبين الاعتراف بافتقارهم إلى القدرة على الإنتاج. وعليه، فإذا درسوا، فإنهم بذلك يجازفون بتوكيد إخفاقاتهم المحتملة التي مردّها هم أنفسهم، إضافة إلى عوامل مهمة أخرى. وإذا لم يدرسوا، فإنهم يعمدون إلى استخدام عدم دراستهم مسوّغًا للفشل؛ وبذا، يحمون شعورهم المتذبذب حيال قيمة الذات (Covington & Beery, 1976).

يمكننا الاستفادة من توقّعات الدرجات المتدنية والمرتفعة، رغم أنهما تبدوان على طرفي نقيض كآليات دفاع يستعملها الطالب متدني التحصيل؛ إذ إن توقّع درجات متدنية يُقلّل من مستوى خطر الفشل. كما أن وضع أهداف عالية يستحيل تحقيقها، يُزوّد الطلاب متدنيي التحصيل بالأمن والأمان، حيث يكون بوسعهم استعمال الأهداف العالية جدًا كمبرّر على عدم بذل الجهد. وفي المقابل، يضع الطلاب ذوو التحصيل المرتفع أهدافًا حقيقية يمكن تحقيقها، حيث تُستعمل الإخفاقات على نحو بناء كمؤشّر على مكامن ضعف تسترعي الانتباه والاهتمام.

من جهة أخرى، فقد وصفت ريم (Rimm, 1995) اتجاهين للاستجابة، حيث تبيّن لها أن متدنيي التحصيل يُظهرون دفاعاتهم؛ إمّا عن طريق السلوك التبعي (dependent)، وإمّا عن طريق السلوك المهيمن (dominant).

يوضّح الشكل (١ : ٣٣) هذين الاتجاهين، حيث يختلف

متدنو التحصيل المطابقون في الهيئة عن نظرائهم في الفئة غير المطابقة؛ أي أن الطلاب التبعيين المطابقين والمهيمنين، يمتلكون خصائص وسمات قد تقود إلى مشكلات تدني التحصيل، إلاّ أن تدني التحصيل لديهم ليس بالخطير أو الواضح. في حين يُظهر الطلاب ذوو التحصيل المتدني من التبعيين والمهيمنين غير الممتثلين مشكلات خطيرة، علمًا بأن الأسماء المستخدمة في الشكل (١: ٣٣)، مثل «بول السلبي»، و«ريبيكا الثائرة» هي للتأكيد على سمات ذوي التحصيل المتدني فقط. كما أشارت ريم إلى أن بعض متدنيي التحصيل يُظهرون خصائص كلّ من التبعيين والمهيمنين. وقد وجدت كورنيل (Cornale, 1988) أن معظم متدنيي التحصيل يُظهرون في سنّ المراهقة أعراض التبعية والهيمنة.



الشكل (١ : ٣٣): الدائرة الداخلية لذوي التحصيل.

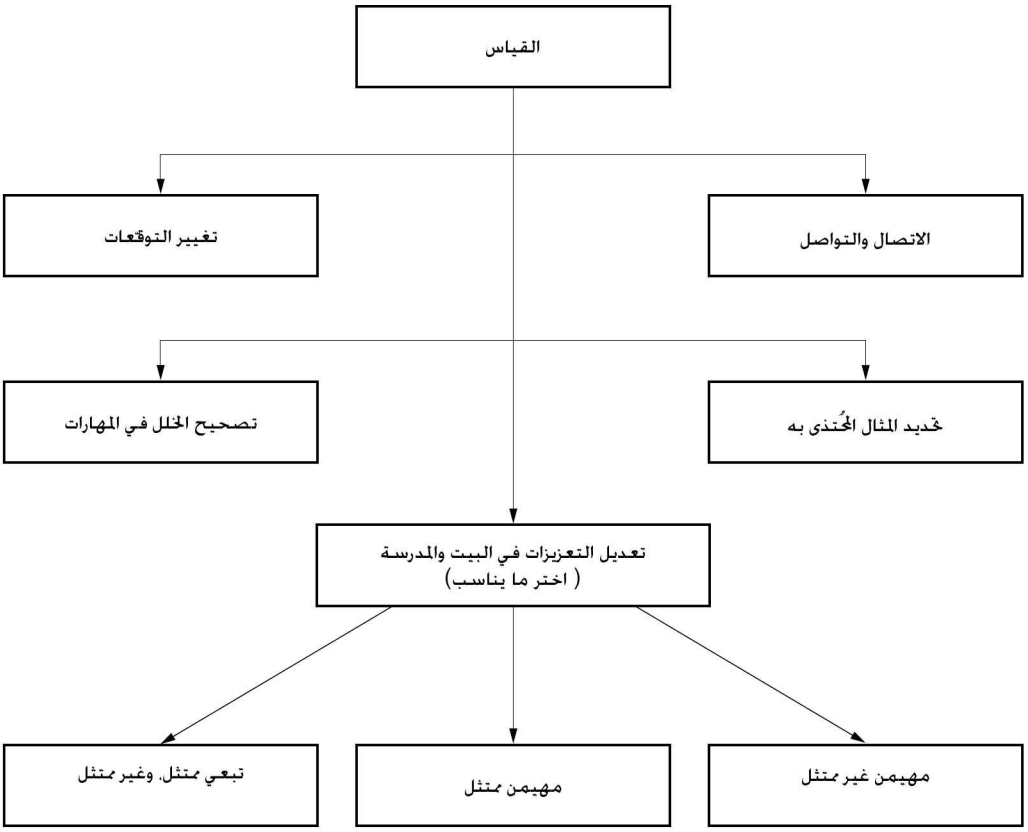
المصدر: (Underachievement Syndrome: Causes and Cures, by S. B. Rimm, ١٩٨٦، Watertown, WI: Applle Publishing Company. Reprinted with permission). أعيدت الطباعة بإذن مسبق.

قلب تدني التحصيل

يواصل الطالب الموهوب متدني التحصيل تراجعه؛ لأن البيت والمدرسة والأقران يُعزّزون تدني التحصيل لديه عن غير قصد؛ إذ لا يوجد مَنْ يُحفز الطالب على التحصيل، وقد يكون هنالك نقص في المهارات الضرورية للتحصيل. إن العمل دون قدرة المرء يُؤثّر في النجاح العلمي في الوقت الراهن، وفي الإنجاز الوظيفي في نهاية المطاف.

وبالرغم من صعوبة قلب نمط تدني التحصيل المزمن، فقد أثبت نموذج ريم ثلاثي الأبعاد نجاحه في قرابة ثمانين في المئة من الحالات السريرية (Rimm, 1995)، حيث وجدت أن علاج تدني التحصيل يحتاج إلى تعاون البيت والمدرسة على تنفيذ ست خطوات (انظر الشكل ٢ : ٣٣)، هي:

- القياس.
- الاتصال والتواصل.
- تغيير التوقّعات.
- تحديد المثال المُحتذى به.
- تصحيح الخلل في المهارات.
- تعديل التعزيزات في البيت والمدرسة.



الشكل (٢ : ٣٣): النموذج ثلاثي الأبعاد لمعالجة متلازمة تدني التحصيل.

المصدر: متلازمة تدني التحصيل: الأسباب، والعلاج، بقلم سيلفيا بي. ريم، ١٩٨٦، (Watertown, WI: Apple Publishing Company) ، أُعيدت الطباعة بإذن مسبق.

وبالإضافة إلى استعمال النموذج ثلاثي الأبعاد، يجب أن يتسلّح أولياء الأمور بالصبر، والالتزام، والتفاني، والدعم (Hoffman, Wasson & Christianson, 1985).

الخطوة الأولى: تقييم المهارات والقدرات، ونوع تدني التحصيل

تشتمل الخطوة الأولى في عملية قلب التحصيل على التقويم الذي يتطلب التعاون بين المرشد النفسي للمدرسة، ومعلّمي الطلاب الموهوبين، وأولياء الأمور. وتُعدّ معرفة هؤلاء الأشخاص بسمات الطلاب الموهوبين والمبدعين أمرًا بالغ الأهمية.

ما يزال اختبار الذكاء الفردي أداة التقويم الأولى التي يوصى باستعمالها على نحو كبير؛ إذ يُمكن أن تُقدّم العلامة المعتبرة في اختبار معدل الذكاء مؤشّرًا على التوقّعات المهمة ذات الصلة بقدرات الطلاب. وبما أن الطلاب الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني مستثنون من التحفيز، فمن المرجح أن تُقلّل علامة اختبار الذكاء الجماعية من إمكاناتهم الفكرية. وقد يكون لتدني التحصيل تأثير موهن للعزيمة في العلامات التي يحصل عليها الفرد في الاختبارات الفردية.

ومن الجدير بالذكر أنه يجب إدارة اختبارات ستانفورد – بينيه، أو اختبارات وكسلر WISC-R,WISC III من قبل متخصّص في علم النفس. وهنالك اختبارات ذكاء فردية يمكن أن يُشرف عليها علماء النفس من أجل تقييم إمكانات التعلّم لمتعدّدي الثقافات، والبُكم، والناطقين بغير الإنجليزية، والكفيفين، والصمّ من الطلاب الموهوبين الذين يحتاجون إلى تقييم فردي.

تُعدّ بعض هذه الأدوات موضع تساؤل من حيث مدى تكافئها مع معظم الاختبارات التقليدية المقبولة؛ أعني مقاييس ويكسلر وبينيه تحديدًا، إلاّ أنها جميعًا تُقدّم تنبّؤات مقبولة معقولة لقدرات الطالب ذات العلاقة بالمدرسة. أمّا بالنسبة إلى هؤلاء الطلاب من ذوي الثقافات المتنوّعة، فقد تكون العلامات أقلّ من قدراتهم الفعلية.

تجدر الإشارة إلى أن المعالج النفسي يكون في أثناء الاختبار على دراية بخصائص الطالب المتصلة بهذا الاختبار، من مثل: أعراض التوتر، والانتباه للمهمة، والمواظبة على المهمة، والاستجابة للإحباط، ومناحي حلّ المشكلات، والمواقف الدفاعية، والاعتماد على التشجيع الشخصي من واضع الاختبار. تعكس هذه السمات، بشكل مصغّر، المناحي التي يُرجح أن يستخدمها الطالب في التعامل مع مهمات التعلّم في غرفة الصف أو البيت.

يجب أن يتبع اختبار الذكاء اختبارات تحصيل فردية؛ بغية تقييم مكامن قوة الطالب وضعفه في المهارات الأساسية بشكل واضح، خاصة في القراءة، والرياضيات. أمّا اختبارات التحصيل التي تتطلب الكتابة، فتُعدّ المقياس الأفضل للعديد من متدني التحصيل الذين يعانون مشكلات في الخطّ.

كما يجب أن يكون اختبار الإبداع أو اختبار البيانات المفصلة جزءًا من التقويم، الذي يجب أن يديره المعلّم، أو الأخصائي النفسي. إن ذلك لا يقود إلى علامة إبداع معيارية المرجع فحسب، بل يصف القدرات والخصائص والاهتمامات التي تتصل بفهم شخصية الطالب، وإمكاناته الإبداعية، وأنماط التعلّم أيضًا. أمّا اختبارات (GIFT) و (GIFFI)، فتشمل العديد من العلامات التي تظهر في أبعاد ومجالات شتّى، مثل: الاستقلال، والثقة بالنفس، والخيال، والاهتمامات، وتحديات الاختراع التي تزود المعلّم باستبصارات عميقة في فهم الطالب.

يُعدّ مقياس ريم لتحديد التحصيل (Rimm, 1986)، ومقياس تحديد تحصيل المجموعة (Rimm,1987)، ومقياس تحديد التحصيل المبني على ملاحظة المعلّم (Rimm, 1988)، بمثابة بيانات تفصيلية للصفات والقدرات والاهتمامات التي تُستعمل لتقدير الخصائص أو البراعة الشخصية ذات العلاقة بتحصيل الطلاب أو تدني تحصيلهم. ويمكن استعمال مقياس تحديد تحصيل المجموعة لطلاب الصفوف من الخامس حتى الثاني عشر، في حين يُكمل أولياء الأمور مقياس تحديد التحصيل هذا. كما يُعدّ مقياس تحديد التحصيل المبني على ملاحظة المعلم أداة ملاحظة يستخدمها المعلّم. ويمكن إتمام الأداتين الأخيرتين من الطالب في أيّ من مراحل العمر.

تُوفّر العلامات وصفًا لمدى التحصيل ونوعه، في حين توضّح علامات البُعْد إذا كان الطالب تبعيًا، أو مهيمنًا بشكل رئيس، أو يمزج بين الاثنين معًا. كما تسنح العلامات بنوع من الرقابة بخصوص تناغم الرسائل التي يُطلقها أولياء الأمور حول التحصيل. ويُقدّم الشكل (٣ : ٣٣) وصفًا لعلامات الأبعاد الخاصة بالمقاييس السابقة الذكر.

ختامًا فقد تكون مقابلة أحد الوالدين مفيدة جدًا في تحديد أنماط تدني التحصيل التي تُمارس عن غير قصد في البيت أو المدرسة. ومن الناحية المثالية، يجب أن يكون كلا الوالدين حاضريْنِ في المقابلة. وإذا وُجِدَ أحدهما فقط، فلا بُدّ من معرفة مدى علاقة الآخر بالابن.

الخطوة الثانية: التواصل

تُعدّ مسألة الاتصال والتواصل بين المعلّم وأولياء الأمور أحد أهمّ مكوّنات خطّة معالجة تدني التحصيل. ويمكن لولي الأمر أو المعلّم أن يبادر إلى عقد اللقاء الأول، بحيث يُؤكّد مَنْ يبادر باللقاء إلى إظهار الدعم للطرف الآخر، لا أن يُلقي باللائمة عليه. وإذا بدا للمعلّم أن الأبوين غير مهتمين أو تعوزهما القدرة على المتابعة، فيجب عليه في مثل هذا الحال البحث عن بديل مناصر من المدرسة ليعمل معه على حلّ مشكلة تدني التحصيل لدى ذلك الطالب. إن قلب نمط تدني التحصيل دون مساعدة الوالدين ليس بتلك الفاعلية، إلاّ أنه مع ذلك قد يكون فاعلاً لدى العديد من الطلاب.

المنافسة

يستمتع ذوو العلامات العالية بالمنافسة؛ سواء أفازوا أم خسروا. إنهم رياضيون جيدون، ويتعاملون مع الانتصارات بكياسة، ولا يستسلمون بسهولة.

المسؤولية

يتمتع ذوو العلامات العالية بالمسؤولية في البيت، وتجاه الأعمال المدرسية، ويميلون إلى كلّ من التنظيم، وإنهاء الأنشطة. كما يمتلكون عادات دراسية جيدة، ويعون جيدًا العلاقة التي تربط جهودهم بدرجاتهم.

الاتصال والتواصل من أجل التحصيل

يتلقى الطلاب الذين يُحقّقون علامات عالية رسائل واضحة ومتناغمة من الوالدين حول أهمية التعلّم والعلامات الجيدة. كما يقوم أولياء أمورهم بإيصال شعور إيجابي حول تجاربهم الخاصة في المدرسة، علمًا بأن هناك تناغمًا في رسائل كلّ من الأب والأم بخصوص التحصيل.

الاستقلال والتبعية

يمتاز ذوو العلامات العالية بالاستقلالية، وفهمهم العلاقة بين الجهد والنتيجة، فضلاً عن المشاركة وتبادل الاهتمام والانتباه في البيت والمدرسة.

الاحترام والهيمنة

يحترم ذوو العلامات العالية كلاً من آبائهم ومعلّميهم. وعادة ما يكون سلوكهم مهذّبًا في البيت والمدرسة. كما أنهم يُقدّرون التعليم، ولا يميلون إلى استغلال الآخرين على نحو متعمّد.

الشكل (٣ : ٣٣): علامات الأبعاد الخاصة بمقياس تحديد التحصيل، ومقياس تحديد تحصيل المجموعة، ومقياس تحديد التحصيل المبني على ملاحظة المعلّم.

المصدر: دليل متلازمة تدني التحصيل: الأسباب، والعلاج، بقلم سيلفيا بي. ريم، و إم. كورنيل، وآر. مانوس، وجي. بهريند، ١٩٨٩، (Guidebook.- Underachievement Syndrome:Causes and Cures, by S. Rimm, M. Manos, and J. Behrend, ١٩٨٩. Waterson, WI: Apple Publishing Company) (طُبِعَ بإذن مسبق).

عمومًا، فقد يكون المرشد، والمُنسّق الموهوب، ومعلّم المصادر، أو ربّما معلم آخر نصيرًا فاعلاً للطلاب.

من جهة أخرى، تشتمل عملية الاتصال والتواصل بين المعلّمين وأولياء الأمور على مناقشة القدرات والتحصيل التي فُرِغ من تقييمها، إضافة إلى تعبير الطالب عن الهيمنة والتبعية. كما يجب أن يتواصل المعلّمون بلغة سليمة واضحة.

وفي العادة، يميل المربون إلى استعمال لغة خاصة بحقلهم تؤدي إلى نوع من الإرباك لليافعين الأذكياء من غير المربين. وتُعدّ مسألة الاتصال غاية في الأهمية، بحيث يتفادى الكبار مغبّة الوقوع في تعزيز أنماط المشكلة على نحو مستمر في المدرسة والبيت (Rimm, 1995).

الخطوة الثالثة: تغيير توقّعات الأشخاص المهمين بالنسبة إلى الآخرين

من الصعب جدًا تغيير توقّعات كلّ من الذات، والأبوين، والمعلّم، والقرين، والأخ، والأخت. وكما ذُكر سابقًا، فإذا كانت علامات معدل الذكاء أعلى من التوقّعات، فإنها تكون فاعلة في تغيير التوقّعات هذه. وفي المقابل، يمكن أن تُقدّم المعلومات الوصفية دليلاً مُقنعًا على قدرات الطالب. فعلى سبيل المثال، فإن المعلم الذي يحاول إقناع المراهقين أو آبائهم بموهبتهم الرياضية، يوضّح ذلك بقوله إنهم يستطيعون حلّ أيّة مسألة في الرياضيات بطريقة ذكية غير عادية، أو تعلّم المفاهيم الرياضية على نحو أسرع من جميع أقرانهم في الصف. ويعمد المتخصّص النفسي الذي يحاول إقناع المعلم بأن لدى الطالب موهبة غير عادية، إلى وصف القدرة غير العادية للطالب بمهارات حلّ المشكلات أو المفردات التي يُظهرها هذا الطالب في أثناء الاختبار. وتُعدّ عملية الوصف المُحدّدة لمكامن القوة المُحدّدة دليلاً جيدًا على الموهبة.

من الأهمية بمكان، أن يقول أولياء الأمور والمعلّمون للطلاب ذوي التحصيل المتدني أنهم، وبكلّ أمانة، يعتقدون بقدرتهم على التحصيل (Perkins &Wicas, 1971). كما أن توقّعات الآخرين تُعدّ أساسًا للتغيير الشخصي في التوقّعات، التي تلعب دورًا فاعلاً في قلب تدني التحصيل إلى تحصيل عالٍ.

أشارت ريم، ولوفانس (Rimm and Lovance, 1992) إلى فاعلية تخطي الصفوف وتسريع المواد في تغيير التوقّعات الذاتية لدى الطالب. ومع أن هذه كانت من مكوّنات قلب تدني التحصيل، إلاّ أنها أثبتت فاعلية فائقة في بناء الثقة لدى الطلاب الموهوبين، إضافة إلى موقع الضبط الداخلي. ويوضّح الجدول (٤: ٣٣) كيفية استخدام كلّ من تخطي الصف والمادة في منع تدني التحصيل وقلبه رأسًا على عقب. وإليكم رسالة بعث بها طالب في الصف الثامن، يتحدث فيها عن قلب تدني التحصيل بشكل تامّ كما حدث معه. وبالرغم من توفير المدرسة كلّ ما يلزم لدعم تحصيل هذا الطالب، إلاّ أنه عزا نجاحه، بصورة رئيسة، في تخطي المبحث إلى مادة الجبر في المدرسة الثانوية، حيث قال:

« لقد كنت أعمل ضمن مستوى قدراتي، وقد التحقت بالمدرسة الثانوية قبل الموعد المُحدّد بسنة. والآن، بدأت أذهب كلّ يوم إلى الشمال لتلقي درس في الجبر (المستوى الأول). لقد تعلّمت الكثير بخصوص التعليم، والثقة بالنفس، والاحترام. كما أصبحت صديقًا مُقرّبًا من معلّم الجبر، وأحرزت علامات جيدة جدًا في مادة الجبر على نحو لم أكن أتوقّعه من قبل؛ الأمر الذي أدّى إلى تغيير مجرى حياتي بعد عملي معكم، لعلمي اليقين أنني كنت من ذوي التحصيل المتدني.

وبالمثل، فقد بدأت أتعامل مع والديّ باحترام أكبر؛ لأنني بدأت أحترم نفسي بصورة أكثر. ونادرًا ما كنت أقع في المتاعب، أو أحتاج إلى المساعدة في أثناء مرحلة الدراسة المتوسطة؛ إذ كنت أحصل على العلامات (أ)، كما أصبح لديّ أصدقاء ثقات وطيبون».

الجدول (٤ : ٣٣): النتائج المستقاة من تخطي المادة والصف.

خلاصة لأحداث الحالة

جنس الطالب	المشكلة المعروضة	معدل ذكاء ويكسلر، وعلامة بينيه (إذا توافرت)	الصفوف والمواد المتخطاة حتى تاريخه	تاريخ التعديل العلاج النفسي الإضافي (منظور المعلّم)	الصف المطلوب	المسارعات	المستقبلية المتوقّعة
أنثى	- قلق الوالدين بخصوص غرفة النوم. - مشكلات سلوكية في البيت.	b + 147 151	- الروضة المبكّرة.	- فصل دراسي واحد.	- نعم، قصير الأمد	1	لم تُقرّر بعد (f).
أنثى	- قلق الوالدين بخصوص غرفة النوم.	141	- الروضة المبكّرة.	- لا يوجد.	- نعم، قصير الأمد. - تخطي مادة.	6	- لم تُقرّر بعد (f).
أنثى	- مشكلات سلوكية قبل المدرسة.	139	- الروضة المبكّرة	- فصل دراسي واحد.	- نعم، قصير الأمد.	K	- لم تُقرّر بعد (f).
ذكر	- مشكلات سلوكية في البيت والمدرسة.	144 172	- تخطى الصف الأول.	- ربع فصل.	- نعم قصير الأمد.	2	- تخطي الرياضيات، أو القراءة، أو منهاج الحاسوب.
ذكر	- قلق الوالدين بخصوص الملل - مشكلات تكيّف مع الأقران.	151+ 185+	- تسريع مادة الرياضيات في الصف الرابع.	- فصل دراسي واحد.	- نعم، قصير الأمد.	4	- مزيد من التسريع في مادة الرياضيات.
أنثى	- رفض أداء الواجبات المدرسية.	152+ 160+	- تخطى الصف الأول في القراءة، والصف الثاني في الرياضيات، ومواد أخرى، مثل: اللغة الإنجليزية، والرياضيات.	- فصل دراسي واحد.	- نعم، أحيانًا.	8	- تخطي مواد - تخرّج مبكّر.
ذكر	- قلق الوالدين بخصوص الملل.	141+ 173	- تخطى القراءة، والعلوم، واللغات الأجنبية في الصفين: الأول، والثاني، وتسريع مادة الرياضات في الصف الثاني، وتخطي النصف الثاني من الصف الأول، وتخطى مادة الرياضيات في الصف الرابع.	- فصل دراسي واحد.	- لا يوجد.	4	- تخطى مواد وصفوف.
أنثى	- قلق المعلّمين بخصوص الملل.	133+	- تخطى النصف الثاني من الصف الثاني، والنصف الأول من الصف الثالث.	- لا يوجد	- لا يوجد	7	- من غير المحتمل. - مساقات الإحلال المتوافرة في المرحلة الثانوية (AP)

الجدول (٤ : ٣٣): النتائج المستقاة من تخطي المادة والصف.

خلاصة لأحداث الحالة

جنس الطالب	المشكلة المعروضة	معدل ذكاء ويكسلر، وعلامة بينيه (إذا توافرت)	الصفوف والمواد المتخطاة حتى تاريخه	تاريخ التعديل العلاج النفسي الإضافي (منظور المعلّم)	الصف المطلوب	المسارعات	المستقبلية المتوقّعة
أنثى	- العمل غير المكتمل، والفوضى، والشكوى من القلق، وعلاقات الأقران السيئة.	127	- تخطى الصف الثاني. - تسريع مادة الرياضيات في وقت لاحق.	- فصل دراسي واحد.	- نعم، فصل واحد.	8	- حصص إحلال. - لم تُقرّر بعد (F).
ذكر		149+	- تخطى الصف الثالث.	- سنة واحدة.	- نعم، بشكل عرضي.	6	- مساقات الإحلال المتوافرة في المرحلة الثانوية .(AP) - لم تُقرّر بعد (F).
أنثى	- قلق الوالدين والابن بخصوص الملل.	126+	- تخطى القراءة والرياضيات في الصف الرابع.	- لا شيء للقراءة، وربع واحد للرياضيات.	- نعم، قصير الأمد.	8	- تخطٍّ محتمل للصفوف في المرحلة الثانوية.
أنثى	- قلق الوالدين بخصوص القلق.	139+	- تخطى مادة الرياضيات في الصف الثاني، ومادة الرياضيات في الصف الرابع، ومادة العلوم في الصف السادس.	- لا يوجد.	- نعم، قصير الأمد.	6	- تخطّ محتمل للمواد. - لم يُقرّر بعد (F).
أنثى	- قلق المعلمين بخصوص الملل، والكمال.	135	- تخطى مادة الرياضيات في الصف الثاني، والقراءة في الصف الثالث، وتخطى الصف السادس بأكمله.	- لا يوجد	- لا يوجد	9	- لا شيء محتمل. - مساقات الإحلال المتوافرة في المرحلة الثانوية (AP).
ذكر	- مشكلات سلوكية، وفوضى، وعمل غير مكتمل.	149+	- تخطى موضوعات في كلّ من: الرياضيات، والعلوم، واللغة الفرنسية، والتاريخ، واللغة اللاتينية.	- ربع واحد.	- نعم، قصير الأمد.	10	- تخرّج مبكّر.

دلالات الحروف:

(a): ستانفورد – بينيه، نموذج (L-M).

(b): سقف العلامة.

(c): علاج نفسي قصير الأمد، لا تزيد مدّته على أربع جلسات.

(d): العديد من الجلسات الابتدائية، يتبعها جلسات علاج نفسي مرّتين أو ثلاث في أثناء العام الدراسي.

(e): الصف وقت إجراء المقابلة.

(f): لم تُقرّر بعد.

لقد أظهرت نتائج دراسات ريم، وأولينشوك Rimm 1991) (,Olenchalk & أن المشاركة في حلّ المشكلات المستقبلية قد أثبتت نجاعتها في قلب تدني التحصيل. فهي، بلا شك، تغيّر من توقّعات الأقران إزاء ذوي التحصيل المتدني. كما أنها تعين متدنيي التحصيل على مجاراة مجالات الفوز والخسارة بين الفرق المتنافسة. ووجدت ريم 1995) (,Rimm كذلك أن جلسات المجموعات فاعلة في مساعدة الطلاب على تغيير توقّعاتهم. ويشتمل الشكل (٤ : ٣٣) على الموضوعات العادية المعهودة التي نوقشت أو مُثِّلت.

من جانب آخر، أظهر كلّ من جاكسون، وكليفلاند، وميرندا ((Jackson, Cleveland and Mirenda 1975، في دراستهم الطولية على اللامعين من ذوي التحصيل المتدني، من طلاب الصفوف: الرابع، والخامس، والسادس، أن لتوقّعات الوالدين والمعلمين الإيجابية تأثيرًا مهمًا طويل الأمد في التحصيل في المرحلة الثانوية. كما وجدت دراسات بلوم (,Bloom 1985) بشأن تطوّر الموهبة، أن الوالدين من الباحثين في الأمراض العصبية، والباحثين في الرياضيات، يتوقعون أن يكون أبناؤهم من الطلاب المتفوقين. وإليكم قصة حقيقية تؤكّد دور توقّعات المعلم في التحصيل:

«لقد كان الاجتماع الأول للمعلّمين مع إطلالة العام الدراسي الجديد، وهو الوقت الذي قد لا يعرف فيه المعلّمون أولياء أمور الطلاب جميعهم. لدى السيدة دان، وهي معلّمة للصف الرابع، طالبتان تحملان الاسم نفسه. كانت إحداهما (جانيت) طالبة مجتهدة، إيجابية، تتكيف بسرعة، في حين كانت الأخرى تعاني مشكلات متعدّدة، وسلبية للغاية.

عندما حضر والدا جانيت (الثانية) إلى الاجتماع، أخطأت السيدة دان في اعتقادها بأنهما كانا والدي جانيت (الأولى)، حيث رحّبت بهما بحماس مشيرة إلى موقف ابنتهما الإيجابي للغاية. وبعد أن رأت الصدمة قد ارتسمت على محيا كلّ واحد منهما، أدركت أنها أخطأت. وبدلاً من إحراج نفسها وإحراج الوالدين، أسهبت في نقاشها حول بعض المجالات التي تحتاج فيها جانيت إلى التحسين.

غادر الوالدان الاجتماع، وهما يحملان شعورًا أكثر إيجابية إزاء ابنتهم، ونقلوا هذا الموقف المثير إلى ابنتهم. وفي اليوم التالي، دخلت جانيت والبسمة ترتسم على وجنتيها، والموقف الإيجابي يظهر عليها بجلاء؛ ممّا أصاب السيدة دان بالمفاجأة والدهشة. لقد تغيّرت ثقتها بنفسها، وتغيّرت الجهود التي تبذلها في المدرسة على نحو تامّ. وقد أنهت عامها الدراسي بعلامات ضمن المستوى (ب)، بدلاً من سجل علاماتها المعهود بمستوى (د). لاحظ كيف أن هفوة غير مقصودة قادت إلى تغيير هائل بالنسبة إلى جانيت. نعم، إنها قصة حقيقية».

ولأن التنافس بين الإخوة يُعدّ مكوّنًا عاديًا من متلازمة تدني التحصيل، فإن تغيير توقّعات الأخوة قد يفيد. ففي تنافس الإخوة الذي يوجد غالبًا، قد يُلصق الولد ذو التحصيل دور الخاسر بأخيه أو أخته، كما أن تغيير مثل هذا الدور قد ينطوي على تهديد لذاك الولد الفائز.

إن التواصل الفردي أو الشخصي مع الفائز بخصوص التغيّر المتوقّع قد يفيد. وهنا، يُقدّم الوالدان الضمان بأن تغيير حالة الأخ لن يؤدي إلى إزاحة دور الابن الفائز. إن عائلة جميع أفرادها أذكياء تُعدّ من الناحية الوراثية والبيئية أمرًا ممكن الحدوث.

يبدو أن راشيل الطالبة ذات التحصيل العالي جدًا في الصف الحادي عشر، تشعر بسعادة فائقة وهي تُقدِّم المساعدة لأخيها متدني التحصيل في الصف التاسع؛ الذي يواجه المتاعب في البيت والمدرسة. ورغم اعتقادها أنها تقوم بهذا لأنها تحبّ أخيها حبًا جمًا، إلاّ أنه بدا واضحًا أنها نظرت إلى مشكلة قلب تدني تحصيله، الذي طال أمده، بصفته مشكلة تُهدّد أداءها المتميّز (Rimm, 1995).

المنافسة ـ اللعب بالألعاب.

مناقشة المشاعر.

المنافسة ـ المقارنة بالرياضة.

علاقات الأقران — الشعبية مقابل الصداقة.

القراءة والمناقشة — من الغباء أن تكون ذكيًا.

المنافسة والأخوة.

القراءة والمناقشة – الإخوة والأخوات.

الضغط — كيف تتكيف؟ وما حجم الضغط الذي يمكنك تحمُّله؟

القيادة مقابل السيطرة.

فهم الوالدين.

المسؤولية.

الكمال.

الإبداع في حلّ المشكلات.

الشكل (٤ : ٣٣): موضوعات تُمثّل جلسات مجموعات صغيرة للطلاب.

الخطوة الرابعة: تحديد المثال المُحتذى به

يُعدّ اكتشاف مثال أو أكثر يُقتدى به نقطة التحوّل المهمة بالنسبة إلى الطفل متدني التحصيل، حيث تضعف جميع المعالجات الأخرى لتدني التحصيل إذا قورنت بتحديد قوي لنموذج تحصيل. وكما لوحظ في أبحاث بلوم، وبلوم، وسوسنياك (Bloom, Bloom & Sosniak, 1981, 1985) المتصلة بالسيرة الذاتية للطلاب ذوي الموهبة الفائقة، فإن أولياء الأمور ينمذجون القيم وأنماط الحياة لذوي التحصيل، الناجحين في مجال موهبة الطفولة. وتشير الأبحاث إلى أن أفضل بيئة عائلية للابن الموهوب تحوي أبًا كفؤًا قويًا سعيدًا بموهبة ابنه، مؤمنًا بعمله، يسمح لابنه بأداء مهمات وحده. ولأن مثل هذا الوضع المثالي نادرًا ما يتوافر لمتدنيي التحصيل من الموهوبين؛ فإن على الوالدين والمعلّمين استغلال البيئة لتشجيع الطلاب على تحديد الدور المناسب لهم.

أشارت دراسة طولية طويلة الأمد للأطفال المحرومين ثقافيًا، الذين نشؤوا في جزيرة كاواي، إحدى جزر هاواي، أن المثال المُحتذى به يُعدّ بالغ الأهمية للشباب الناجحين (Werner, 1989).

تشير الأبحاث المتعلقة بتحديد دور الوالدين التي أجراها موسن، ورذرفورد (Mussen & Rutherford, 1963)، إلى أن شكل التحديد الذي يختاره أحد الوالدين يُعدّ قويًا ومُغذّيًا، ويشترك في الصفات العامّة مع الابن. ويجب التحذير هنا، من أن المراهق متدني التحصيل قد يختار – أحيانًا – نموذجًا قويًا يشترك في صفات تدني التحصيل مع المراهقين الآخرين؛ لذا، فقد يصبح هذا الشخص نموذجًا قويًا لتدني التحصيل.

يجب أن يصار إلى مقارنة الطلاب ذوي التحصيل المتدني بغيرهم من ذوي التحصيل؛ كي يكونوا نموذجًا يُقتدى بالنسبة إليهم. وقد يكون الدور الحقيقي للنموذج مُعلّمًا، ومُدرّبًا، ورفيقًا، ومُدرّسًا، ووالدًا، وأخًا، ومُرشدًا، وعالم نفس، ورجل دين، وقائد كشافة، وطبيبًا، ... ، إلخ. كما قد يكون مُعلّم واحد بمثابة نموذج للعديد من الطلاب. ورغم أن ذلك قد يبدو سهلاً إلى حدّ ما، إلاّ أن أحد المُعلّمين في مدرسة ابتدائية قال إنه بدأ يشعر بالتعب؛ نظرًا إلى أنه المُعلّم الوحيد الذي كان يلعب دور النموذج بالنسبة إلى الطلاب. يمكن دعوة الأشخاص الذين قد يلعبون دور النموذج إلى المدرسة؛ من أجل الحديث مع الطلاب عن مهنتهم. إن تصوير مثل هذا الحديث بالفيديو يخدم استمرار بقاء هذا الدور للطلاب.

الخطوة الخامسة: تصحيح الخلل في المهارات

يعاني الطلاب الموهوبون من ذوي التحصيل المتدني، في معظم الأحيان، نقصًا في المهارات نتيجة عدم الانتباه في الصف، وضعف العمل، وعادات الدراسة. وبالرغم من ذلك، يجري التغلّب على نقص المهارات بسهولة لمجرد أن الطالب موهوب. وتكون المشكلة أقلّ بالنسبة إلى الطلاب الصغار جدًا؛ لأن النقص لا يمتد طويلاً.

يجب أن يكون التعليم موجّهًا وفقًا للأهداف، مع التركيز على القراءة أو الرياضيات بمستوى أعلى، أو القبول في صف مسارع وفقًا للنتائج المتوقّعة. ويجب أن تكون المدّة الزمنية مُحدّدة؛ كأن تكون أسبوعيًا على مدار شهرين، إلى أن يجلس الطالب لاختبار الكفاءة بدلاً من الاستمرار. ومن الناحية المثالية، بوسع البالغ المحايد أن يُمثّل دور المُعلّم في حال إدراكه تدني التحصيل لدى الطالب الموهوب. ونادرًا ما يكون الوالدان والإخوة مناسبين للقيام بهذا الدور؛ بسبب الضغط الإضافي والتبعية التي يشعر بهما الابن. وقد وصف الطلاب المساعدة التي يُقدّمها لهم إخوتهم غالبًا بأنها مساعدة مفيدة، لكنّها تحمل بين جنباتها تأثيرًا ثانويًا يجعلهم يشعرون بأنهم أغبياء.

بناء على ما سبق، يجب إجراء تصحيح العيوب في المهارات بكلّ حذر لتحقيق الآتي:

١- تعزيز المُعلِّم عمل الطالب متدني التحصيل.

٢- تجنّب استغلال الطالب للمُعلِّم.

٣- شعور الطالب بالعلاقة بين الجهد والنتيجة.

إن رسم التقدّم بيانيًا في أثناء عملية التعليم، يساعد على تأكيد التقدّم السريع لكلّ من المُعلِّم والطالب.

يواجه الطلاب الموهوبون من ذوي التحصيل المتدني بعض صعوبات التعلّم أحيانًا. وفي أحيان أخرى، يبدو نمط التبعية لديهم كأنه صعوبة في التعلّم.

يقارن الجدول (٥ : ٣٣) التبعيات بالصعوبات، ويُزوّد المُعلّمين بدليل تشخيصي للوقوف على الصعوبات الحقيقية،

حيث يعاني الطلاب متدنو التحصيل اضطرابات في النشاط الحركي المُفرط وعجز الانتباه تارة، وتبدو عليهم الأعراض فقط تارة أخرى، علمًا بأن بيئتي البيت والمدرسة قد تُسبّبان أعراض اضطرابات النشاط الحركي المُفرط ونقص الانتباه.

إن الاختبار الموجز المبيّن في الشكل (٥ : ٣٣)، الذي بوسع العائلات الاستفادة منه، يوضّح كيف يمكن أن تُسبّب البيئة أعراضًا مشابهة لأعراض اضطرابات النشاط الحركي المُفرط ونقص الانتباه.

الخطوة السادسة: تعديل التعزيزات في البيت والمدرسة

من المتوقع أن تُحدِّد نقاشات أحد الوالدين والمُعلِّم بعض الطقوس والسلوكات ذات العلاقة بتدني التحصيل؛ سواء في البيت أو المدرسة. وتحتاج مثل هذه السلوكات إلى التعديل عن طريق وضع أهداف طويلة الأمد، وبعض الأهداف قصيرة الأمد، التي تضمن نجاحًا فوريًا قليلاً للطالب في البيت والمدرسة. ويمكن تعزيز مثل هذه النجاحات، بصورة مؤقّتة، عن طريق عدد من الجوائز المتنوّعة.

تُعدّ مسألة تعديل التعزيز لكلّ من الواجبات المنزلية والدراسة أحد المكوّنات المهمة لقلب متلازمة تدني التحصيل. وعلى أيّة حال، لن يكون مثل هذا التعديل كافيًا وحده. وقد قدّمت ريم (Rimm, 1995) توصيات عدّة للتغيير في كلّ من البيت والمدرسة في كتبها التي تناولت متلازمة تدني التحصيل تحديدًا.

الجدول (٥ : ٣٣): طرائق ووسائل للتمييز بين التبعية والعجز

التبعية	العجز
١- يسأل الطالب عن إيضاحات على الرغم من الاختلافات في المسألة.	يسأل الطالب عن إيضاحات في موضوعات محدّدة تتسم بالصعوبة.
٢- يسأل الطالب عن إيضاح للتعليمات، بصرف النظر عن النمط المستعمل؛ سواء أكان سمعيًا أم بصريًا.	يسأل الطالب عن إيضاح للتعليمات حين تُعطى بنمط واحد فقط؛ إمّا سمعيًا، وإمّا بصريًا، ولكن ليس معًا.
٣- لا تكون أسئلة الطالب منصبّة على المادة، بقدر ما يُقصد بها لفت انتباه الطلاب.	تكون أسئلة الطالب منصبّة على المادة، وما أن تُشرح العملية له حتى يباشر العمل بكلّ فاعلية.
٤- يتّسم الطالب بالفوضى، أو البطء في أداء المهمات، لكنّه سرعان ما يُصبح فاعلاً إذا أعطي هدية قيّمة كحافز له.	ما يزال الطالب بطيئًا وفوضويًا، على الرغم من الجوائز المُقدّمة له كحافز.
٥- يعمل الطالب في ظلّ وجود شخص كبير إلى جواره؛ سواء في البيت أو المدرسة.	يعمل الطالب بمفرده حال إيضاح العملية له بجلاء.
٦- تشير المقاييس الفردية للقدرة إلى أن الطالب يمتلك القدرة على تعلّم المادة. وتُسهم الاختبارات الفردية في التحسُّن عن طريق تشجيع القائمين على الاختبار. وقد لا تشير المقاييس الجماعية إلى القدرات أو المهارات الجيدة.	تشير كلّ من المقاييس الفردية والجماعية إلى انعدام قدرات أو مهارات بعينها. كما لا يُؤثّر تشجيع القائمين على الاختبار في العلامات بأيّ حال من الأحوال. يُظهر الطالب استعطافًا للآخرين عن طريق لغة الجسد (مثل: الدموع، والبؤس، والتجهّم، والنقل في أثناء الامتحان)، ويكون ذلك بشكل منتظم عندما يُطلب إليه القيام بعمل جديد. كما يساعد الانتباه والاهتمام الذي يُبديه الكبار والمُعلّمون على التخفيف من وطأة هذه الأعراض.
٧- يُظهر الطالب استعطافًا عن طريق لغة الجسد، فقط مع التعليمات أو الواجبات في مجالات عجز مُحدّدة، ويقبل التحدي في مجالات القوة.	يفيد أولياء الأمور بوجود الانتحاب، والشكوى، والتذمّر، وجلب الانتباه، ونوبات الغضب والعصبية في البيت.
٨- على الرغم من أن أولياء الأمور قد يجدون أعراضًا مماثلة في البيت، إلاّ أنها تميل إلى أن تكون متقطّعة وغير منتظمة، خاصة فيما يتصل بالانتحاب، والتذمّر.	يبدو أن سلوك الاستعطاف الذي ينتهجه الطالب يكون مع أحد الوالدين، وليس مع كليهما، ومع بعض المُعلّمين دون بعضهم الآخر. في حين يتصرّف الطالب مع بعض المُعلّمين، ومع الوالد الآخر على نحو مستقل.
٩- على الرغم من أن سلوك الاستعطاف الذي يسلكه الطالب قد يظهر مع أحد الوالدين دون الآخر، أو مع المُعلّمين المواسين، فإن الأداء يكون غير مناسب، حتى عندما يكون السلوك مقبولاً.	يتعلّم الطالب عندما يُعطى تعليمات وحده، لكنّه لا يتعلّم ضمن مجموعات، حتى لو تباينت صيغة التعليمات.
١٠- مع أن الطالب قد يتعلّم على نحو أسرع في التعليمات المُحدّدة، ولكلّ موقف على حدة، إلاّ أنه يتعلّم بفاعلية ضمن المواقف الجماعية؛ شريطة مراعاة صعوبته في التعلّم لدى إعطائه التعليمات.	من المهم إدراك أن بعض الطلاب الذين يعانون صعوبات حقيقية يصبحون تبعيين أيضًا. إن ما يميّز بين العجز والتبعية بشكل أساسي هو استجابة الطالب لدعم الكبار. فإذا قام الطالب بالعمل المطلوب منه في حال تلقيه دعمًا من الكبار فقط، فإنه يُعدّ تبعيًا إلى أبعد الحدود، حتى لو كانت لديه إعاقة.

وقبل أن تُقرّر أن العلاج هو الحلّ الأمثل لسلوكات طفلك، ومشكلات التركيز في البيت والمدرسة، عليك أن تسأل نفسك الأسئلة التالية:

- هل هنالك خلاف بينك وبين أولياء الأمور الأطفال الآخرين حول كيفية ضبط هؤلاء الأطفال؟
- هل تجد نفسك سلبيًا أو غاضبًا لدى التعامل مع ابنك دائمًا؟
- هل تفقد صوابك غالبًا، ثم تعتذر، وتأخذ ابنك في الأحضان؟
- هل تجد نفسك في صراع دائم مع ابنك بعد أن تشعر بقلّة الحيلة؟
- هل تجد نفسك جالسًا مع ابنك لتساعده على حلّ الواجبات البيتية؛ لأنه لم ينهها في المدرسة، ولا يستطيع التركيز في البيت؟
- هل تجد نفسك مشوشًا وفاقدًا السيطرة معظم الأوقات؟
- هل يمضي ابنك ساعتين أو أكثر أمام شاشة التلفاز أو الحاسوب يوميًا؟
- هل متطلبات عملك كبيرة، بحيث لا تسنح لك الفرصة بممارسة دور الأبوة على نحو متميّز؟
- هل ينصب تركيز ابنك على مجالات اهتمامه، أم المجالات التي يتلقى فيها تحفيزًا أعلى؟
- هل تُعدّ الأعمال المدرسية صعبة أم سهلة بالنسبة إلى ابنك؟
- هل يشارك ابنك في أنشطة مناسبة خارج نطاق المدرسة لتفريغ طاقته؟
- هل يكون أداء ابنك ممتازًا في المنافسة؟

الشكل (٥ : ٣٣): اختبار ذاتي لأولياء الأمور.
المصدر: أسس تعامل الوالدين مع الطفل الموهوب، بقلم سيلفا بي. ريم (Keys to Parenting the Gifted Child by S. b. Rimm, 2001, NY: Barrons Educational Series). (طُبع بإذن مسبق).

إذا كانت إجاباتك (نعم) عن معظم الأسئلة العشرة الأولى، وعن آخر سؤالين، فيمكن تحسين أعراض اضطراب الانتباه لدى ابنك؛ بإجراء تكيّف مناسب في البيت والمدرسة. كما سوف يساعدك مزيد من التركيز على التربية والتنشئة والتغيير في المدرسة، في التغلّب على هذه المشكلة على نحو أفضل من العلاج؛ إذ إن هذه الحقول والميادين لا تقود إلى آثار جانبية مثلما يفعل العلاج.

أهمية التدخلات

وبالرغم من صحة الادعاء القائل إن النضج والتدريب والصداقة قد يُساعد على قلب تدني التحصيل، إلاّ أن بيترسون (Peterson, 2000) وجد أن ما نسبته خمسون في المئة فقط من ذوي التحصيل المتدني، قد أتموا سنوات الكلية الأربع، علمًا بأن إنجازات هؤلاء الطلاب لا تُقارن بالتحصيل العالي للطلاب ذوي التحصيل العالي في المرحلة الثانوية، كما أنها لا ترقى إلى المستوى العالي الذي وصل إليه الطلاب ذوو التحصيل العالي في الكلية. وهذه أخبار سيئة وسارة في آن واحد. أمّا الأخبار السارة، فتتمثّل في وجود أمل لمتدني التحصيل الموهوبين في الثانوية، في حين تكمن الأخبار السيئة في التكهنات المتشائمة لمتدني التحصيل، خلافًا لما هو متوقّع من ذوي التحصيل العالي.

لقد بلغ معدل النجاح ٨٠٪ لمتدني التحصيل، الذين سعوا وراء التدخلات في عيادة التحصيل العائلي. في حين تراوحت نسبة النجاح ما بين ٥٠-٨٠٪ في المئة للمدارس التي استعملت النموذج ثلاثي الأبعاد لمتدني التحصيل من الموهوبين.

وبوجه عام، تشير التجارب السريرية مع هؤلاء الطلاب إلى إمكانية، بل وجوب، تغيير البيئة في البيت والمدرسة وبيئة الأقران؛ من أجل معالجة متلازمة تدني التحصيل لديهم. وعلى الرغم من صعوبة مهمة قلب التحصيل، إلاّ أن الرضا الذي يشعر به كلّ من الابن والوالدين، فضلاً عن الإسهام المحتمل في المجتمع، يجعل تلك الجهود الجبارة ذات قيمة. لقد استعملت مؤلّفة هذا الفصل النموذج ثلاثي الأبعاد مدّة نافت على العشرين عامًا، وتريد مشاركة نتائج الحالة الناجحة طويلة الأمد مع الآخرين.

لقد كان جون ابن الصف الرابع طفلاً تبعيًا متدني التحصيل، وكان فوضويًا ومشوشًا، يفتقر إلى النظام في إتمام واجباته في المدرسة والبيت. وكان له عدد قليل من الأصدقاء، وكان دائم الشعور بالوحدة، وموضع سخرية الآخرين على أرض الملعب؛ بسبب نفوره من الرياضة. لقد كان يمضي الساعات الطوال مع زملائه الخياليين في خياله الواسع، يكتب، ويُمثل، ويرتدي الأزياء. وكانت علاماته متدنية. كما كان سريع البكاء، ويفقد صوابه بشكل متكرر

بسبب شعوره بالإحباط. وإليكم رسالة كتبها جون بعد أن كَبِرَ وأصبح من ذوي التحصيل العالي:

«عزيزتي الدكتورة ريم، لقد شاهدتك مؤخّرًا على الشاشة ضمن برنامج عرض اليوم. لقد كنت عالمة النفس التي عالجتني عندما كنت في المدرسة التي التحقت بها في الثمانينيات بويسكنسون. وقد مددت لي يد العون في المسائل المتصلة بتدني التحصيل خاصتي؛ تلك التي أنزلت بي البلاء الأكاديمي والاجتماعي. إنني مدين لك بمعظم النجاحات التي حقّقتها، وأحقّقها الآن. لقد زرعت فيّ الثقة التي كنت في أمسّ الحاجة إليها لأخرج من القوقعة إلى عالم النمو والنضج. ما زلت أتذكر ما قلته لي عن عدم الخوف من إعطاء إجابة خطأ لأننا نتعلم بمثل هكذا طريقة، وأتذكر حين طلبت إلي مواصلة استثمار إبداعي الكامن عن طريق الكتابة والتمثيل لأني سأجد قوتي من خلال ذلك، وما زلت أتذكر كيف علمتني إدارة حياتي بالتخطيط والتنظيم؛ لأنني بذلك سأتغلب على الإرباك والتشويش والعشوائية في حياتي. وأخيرًا، ما زلت أتذكر نصيحتك لي بأن أُعبّر عن نفسي بالتغاضي عن مواقف الآخرين ونظراتهم إليّ.

لقد كنت إلى جواري دومًا، طوال الخمس عشر سنة الماضية؛ بإرشادك، وتعليمك إيّاي. لم أصبح كاتبًا مشهورًا، ولم أصبح ممثلاً مشهورًا كذلك، لكنني سوف أحصل على شهادة من ماديسون، وسألتحق بمدرسة تعلّم القانون. كنت أرى من نفسي قائدًا منذ الثانوية. فقد تقلّدت أدوارًا قيادية طوال العشر سنوات الماضية التي عملت فيها مع منظمات عدّة. كما تلقيت ثناءً من بعض أفضل الأصدقاء الذي يعود الفضل في اختيارهم إليك. إنني أعدّ، الآن، والديّ وأخي أفضل أصدقائي، كما أواجه العالم بثقة لا تقبل المساومة، وأرى أن بوسعي إحداث تغيير ما. أشكرك يا دكتورة ريم؛ لأنك أعطيتني الأدوات التي بها ومن خلالها حقّقت أحلامي».

وبوجه عام، يبدو أنه من الصعوبة بمكان تربية متدني التحصيل من الطلاب الموهوبين وتعليمهم، إلاّ أنه يكمن داخل هؤلاء إمكانات كبيرة، ورغبة جامحة في تحقيق إنجازات مهمة. عندما تقطع الطريق على آليات الدفاع الخاصة بتدني التحصيل، يمكن أن يصبح متدنو التحصيل من ذوي التحصيل المتميّز. ويُعدّ تدخّل كلّ من المربين والمرشدين والوالدين والمدربين أمرًا مهمًا جدًا للتغلّب على أنماط تدني التحصيل هذه.

الخلاصة

قد ينبع تدني التحصيل بين الطلاب الموهوبين من عوامل كثيرة، منها: إدراك الطلاب الضغط الأكاديمي القوي من أولياء الأمور الذين يفتقرون إلى التوجيه التربوي، ولا يُقدّمون نماذج التعلّم المستقل، والاحترام المناسب للمدرسة، ولا يقودون أبناءهم بشكل متناغم؛ أو قد ينبع من وجود أخ لهؤلاء الطلاب يتسم بالكمال من الناحية العملية؛ إضافة إلى رغبة الطالب الموهوب في أن يكون مبدعًا، وما ينتج عن ذلك من نزوعه إلى عدم الامتثال؛ كذلك الحال بالنسبة إلى البيئة المدرسية التي تُبالغ كثيرًا في التركيز على الرياضة والشعبية؛ والمنهاج المدرسي الذي يفتقر إلى التحدي ويكون بالتالي غير مجز؛ والاتجاهات المضادة للتفوق والموهبة؛ أو بعض الصعوبات، من مثل: اضطرابات النشاط الزائد وعجز الانتباه التي تُخفي وراءها الموهبة.

تشتمل بعض أعراض تدني التحصيل على التسويف، والمماطلة، وعدم إتمام الواجبات، والفوضى، والتشويش، وعدم الانتباه واللامبالاة في أداء العمل. وتخلق مثل هذه السلوكات خللاً في المهارة يتسبّب في فقدان الطلاب الموهوبين شعورهم بالسيطرة على نتاجات المدرسة. ويُعدّ الاحترام القليل للذات من الأعراض الدائمة لمتدنيي التحصيل. وقد لاحظت ريم في دراساتها أن بعض الطلاب من ذوي التحصيل العالي يتدنى تحصيلهم في بعض الأحيان.

ومن أجل قلب تدني التحصيل؛ يجب أن يصار إلى استعمال النموذج ثلاثي الأبعاد الذي يتضمن الخطوات الست؛ وذلك لتقييم المهارات والقدرات، ونوع تدني التحصيل، والتواصل الجيد بين أولياء الأمور والمُعلّمين، وتغيير توقّعات الآخرين، وإيجاد نموذج للتحديد، وتصحيح الخلل في المهارات، وتعديل تعزيز الواجبات البيتية والدراسة، عن طريق وضع أهداف طويلة الأمد، وأخرى قصيرة الأمد مثلاً؛ ضمانًا للنجاح.

وبالرغم من الصعوبات التي تكتنف عملية تربية هؤلاء الموهوبين وتنشئتهم، إلاّ أنه يوجد لدى هؤلاء الطلاب إمكانات ورغبة لتحقيق ما هو مهم. وعند قطع الطريق على آليات الدفاع الخاصة بهؤلاء، فإنهم يصبحون من ذوي التحصيل المتميّز. ويلعب تدخّل كلّ من المربين والمرشدين والوالدين والمدربين دورًا مهمًا في التغلّب على أنماط تدني التحصيل هذه.

أسئلة للتفكير والمناقشة

- استنادًا إلى وصف ريم، كيف يمكنك تحديد متدني التحصيل من الطلاب الموهوبين في الصف الذي سوف تُدرِّسه؟
- ما السمات والخصائص التي تساعدك على التمييز بين الطلاب التبعيين والمهيمنين من ذوي التحصيل المتدني؟ كيف يمكنك مساعدة هؤلاء على التكيّف بصورة أفضل ليصبحوا من ذوي التحصيل العالي داخل غرفة الصف؟
- ما المساعدة التي قد تنتزعها من الوالدين بغية قلب تدني التحصيل لدى أبنائهم؟
- إذا لم يتعاون أولياء الأمور معك، فكيف يمكنك تحفيز أبنائهم الموهوبين من ذوي التحصيل المتدني ليصبح أداؤهم وتحصيلهم أفضل؟
- هل يمكن أن تكون من ذوي التحصيل المتدني أحيانًا؟ تحت أي ظروف؟

REFERENCES

Baker, J. A., Bridger, R., & Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family, and school factors. *Gifted Child Quarterly*, 42(1), 5-15.

Baum, S., Olenchak, F.R., & Owen, S. V. (1998). Gifted students with attention deficits: Fact and/or fiction? Or, can we see the forest for the trees? *Gifted Child Quarterly*, 42(2), 96-104.

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

Bloom, B. S., & Sosniak, L. A. (1981). Talent development vs. schooling. Educational Leadership, 39, 86-94.

Brown, B.B., & Steinberg, L. (1990). Academic achievement and social acceptance: Skirting the "brain-nerd" connection. Education Digest, 55(7), 55-60.

Carnegie Corporation of New York. (1996). Years of promise: A comprehensive learning strategy for America's children. Executive Summary. New York: Carnegie Task Force of Learning.

Cornale, M. (1998). Dependence and dominance in preadolescent academic underachievers. Unpublished research paper, University of Wisconsin—Madison.

Covington, M. V., & Beery, R. G. (1976). Self-worth and school learning. New York: Holt.

Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1998). Education of the gifted and talented (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Deci, E. L. (1986). Motivating children to learn: What can you do? Learning 86, 14(1), 42-44.

DeLeon, P. H. (1989, February). Why we must attend to minority gifted: A national perspective. Presented at the Johnson Foundation Wingspread Conference, Racine, Wisconsin.

Felton, G. S., & Biggs, B. E. (1977). Up from underachievement. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Fine, M. J., & Pitts, R. (1980). Intervention with underachieving gifted children: Rationale and strategies. Gifted Child Quarterly , 24, 51-55.

Frasier, A., Passow, A. H., & Goldberg, M. L. (1958). Curriculum research: Study of underachieving gifted. Educational Leadership, 16, 121-125.

French, J. L. (1959). Education of the gifted: A book of readings. New York: Holt.

Gallagher, J., Harradine, C. C., & Coleman, M. R. (1997). Challenge or boredom? Gifted students' views on their schooling. Roeper Review, 19(3), 132-136.

Green, K., Fine, M. J., & Tollefson, N. (1988). Family systems characteristics and underachieving gifted adolescent males. Gifted Child Quarterly, 32, 267-272,

Grimm, J. (1998). The participation of gifted students with disabilities in gifted programs. Roeper Review, 285- 286.

Hoffman, J. L., Wasson, F. R., & Christianson, B. P. (1985, May-June). Personal development for the gifted underachiever. G/C/T, 12-14.

Horn, H. L., Jr., Gaskill, B., Hutchins, M. (1988). Motivational orientation of the gifted student: Threat of evaluation and its impact on performance. Paper presented at the meeting of the American Educational Research association, New Orleans, Louisiana.

Jackson, R. M., Cleveland, J. C., & Mirenda, P. F. (1975). The longitudinal effects of early identification and counseling of underachievers. Journal of School Psychology, 13, 119-128.

Lajoie, S. P., & Shore, B.M. (1981). Three myths? The over-representation of the gifted among dropouts, delinquents, and suicides. Gifted Child Quarterly , 25, 138-141.

Leroux, J. A., & Levitt-Permian, M. (2000). The gifted child with attention deficit disorder: An identification and intervention challenge. Roeper Review, 171-176. MacKinnon, D. W. (1965). Personality and the realization of creative potential. American Psychologist, 20, 273- 281.

Mussen, P. H., & Rutherford, E. (1963). Parent-child relations and parental personality in relation to young children's sex-role preferences. Child Development, 34, 589-607.

National Commission on Excellence in Education. (1983). A lion at risk: The imperative for educational reform. Washington, DC: U.S. Government Printing Office,

Nyquist, E. (1973). The gifted: The invisibly handicapped, or there is no heavier burden than a great potential. Paper presented at the National Conference on the Gifted, Albany, New York.

Perkins, J. A., & Wicas, E. A. (1971), Group counseling with bright underachievers and their mothers. Journal of Counseling Psychology, 18, 273-278.

Peterson, J. S. (2000). A follow-up study of one group of achievers and underachievers four years after high school graduation. Roeper Review, 22(4), 217-224.

Reis, S. M., & Purcell, J. H. (1993). An analysis of content elimination and strategies used by elementary classroom teachers in the curriculum compacting process. Journal for the Education of the Gifted, 16(2), 147-170.

Reis, S. M. (1998). Underachievement for some—dropping out with dignity for others. ITAG News, Iowa Talented and Gifted Association Newsletter, 23(4), 1, 12-15.

Rimm, S. B. (1988). AIM-TO: Achievement Identification Measure-Teacher Observation. Watertown, WI: Educational Assessment Service.

Rimm, S. B. (1980, September-October). Congratulations Miss Smithersteen you have proved that Amy isn't gifted. G/C/T, 23-24.

Rimm, S. B. (1986). AIM: Achievement identification measure. Watertown, WI: Educational Assessment Service.

Rimm, S. B. (1987). GA1M: Group achievement identification measure. Watertown, WI: Educational Assessment Service.

Rimm, S. B., & Lowe, B. (1988). Family environments of underachieving gifted students. Gifted Child Quarterly, 32, 353-359.

Rimm, S. B. (1990). A theory of relativity. Gifted Child Today, 75(3), 32-36.

Rimm, S. B. (1995). Why bright kids get poor grades and what you can do about it. New York: Crown.

Rimm, S. B. (1996). How to parent so children will learn. New York: Crown Publishers, Inc.

Rimm, S. B. (1999). See Jane win. New York; Crown Publishers, In Rimm, S. B. (2000). Why do bright children underachieve? The pressures they feel. On Raising Kids Newsletter. The Cleveland Clinic, Cleveland, OH, pp. 2-3.

Rimm, S.B. (200la). How Jane won. New York: Crown Publishers, Inc.

Rimm, S. B. (2001b). Keys to parenting the gifted child. New York: Barrens Educational Series.

Rimm, S. B., & Lovance, K. J, (1992). The use of subject and grade skipping for the prevention and reversal of underachievement. Gifted Child Quarterly, 36, 100-105.

Rimm, S. B., & Olenchak, F. R. (1991). How FPS helps underachieving gifted students. Gifted Child Today, 14, 19-22.

Seeley, K. R. (1993). Gifted students at risk. In L. K. Silverman (Ed.), Counseling the gifted and talented (pp. 263-276). Denver CO: Love Publishing.

Seligman, M. E. (1975). Helplessness: On depression, development and death. San Francisco: Freeman.

Walberg, H., Tsai, S., Weinstein, T., Gabriel, C. L., Rasher, S. P., Rosencrans, T., Rovai, E., Ide, J., Truijillo, M., & Vukosavich, P. (1981). Childhood traits and environmental conditions of highly eminent adults. *Gifted Child Quarterly* , 25, 103-107.

Weiner, B. (1974). Achievement motivation and attribution theory. Morristown, NJ: General Learning Press.

Weiner, B. (1980). Human motivation. New York: Holt.

Werner, E. (1989). Children of the garden island. Scientific American, 234(1), 106-111.

Whitmore, J. R. (1980). Giftedness, conflict, and underachievement. Boston: Allyn and Bacon.

Winebrenner, S. (2000). Teaching gifted kids in the regular classroom. Minneapolis: Free Spirit Publishing.

Zilli, M. G. (1971). Reasons why the gifted adolescent underachievers and some of the implications of guidance and counseling of this problem. *Gifted Child Quarterly*, 15, 279-292.