٣٤

الطلاب الموهوبون ذوو الأخطار العالية

كين سيلي، مؤسسة كولورادو للعائلات والأطفال، دينفر

KEN SEELEY

«التناقضات هي نبع الإلهام للمُفكّر، والمُفكّر بلا تناقضات كالعاشق دون مشاعر».

سورين كيركغارد-فيلسوفة هولندية (١٨١٣-١٨٥٥)

يتناول الموضوع الرئيس لهذا الفصل القدرات الفائقة لدى الطلاب، جنبًا إلى جنب مع الأخطار العالية. وتُمثّل هذه المتناقضة وضعين يبدو عليهما التعارض والاختلاف للوهلة الأولى، على الرغم من أنهما قد يكونان صحيحين. وتجدر الإشارة إلى أن التناقضات في الديانات الشرقية قد استُعملت طريقة للتعليم؛ بغية تطوير المهارات الحدسية لدى الطالب.

إن وجود متناقضين أحدهما أمام الآخر لا يساعد على التوصّل إلى تسويات فقط، لكنّه يؤدي إلى ابتكار حلول جديدة. ويُلاحظ أن هناك استعمالاً قليلاً للمتناقضات في التعليم وعلم النفس؛ من أجل الإسهام في الفهم، وتبسيط الاختلافات بهدف الوصول إلى نتائج منطقية لتفسيرات مباشرة. وفي المقابل، فإننا نواجه العديد من المصاعب التي تحول دون وجود فهم مبسّط لوضع الطلاب الموهوبين ذوي الأخطار العالية. فربّما نرى بعض المنطق في سلوكهم، وغير ذلك في الطريقة التي نعلّمهم بها، ونتفاعل بها معهم.

يُمثّل الطلاب والشباب المتفوقون الذين يُظهرون انحرافًا، أو عنفًا، أو حتى ضعفًا متناقضة تستحق الاستكشاف؛ من أجل البحث عن حلّ أو تفسير جديد. كما أن الحلول نفسها قد تكون غنية بالتناقض والغموض، وستستمر هذه المتناقضة في مواجهتنا لدى تطوير إمكانات الشباب العالية، الذين يتحدى سلوكهم نماذجنا وطرائقنا، وفهمنا الذكاء والقدرة.

تعريف الأخطار العالية

من المهم التمييز بين مصطلح «معرّض للخطر»، ومصطلح «الأخطار العالية»، حيث يُستعمل هذين المصطلحين بشكل متبادل، لكنهما يعنيان أشياء مختلفة. فمعظم الناس معرّضون للخطر من شيء معين، مثل: السرطان، وأمراض القلب، والأداء الدراسي الضعيف، ...، إلخ. كما أن ظروف الحياة، أو الخلفية العائلية قد تعرض بعض الناس إلى الخطر على نحو أكثر من غيرهم، وتُعرف هذه الفئة بأنها عرضة للخطر جرّاء النتائج السيئة الناجمة عن الظروف الموجودة مسبقًا. وفي المقابل، فإن الأخطار العالية تتطلب وجود مؤشّرات سلوكية واضحة تستدعي الانتباه للأفراد حالاً.

يتضمن هذا الفصل تمثيل الأخطار العالية في السلوكات التي تحوي واحدة أو أكثر ممّا يأتي:

- الإهمال المستمر.
- السلوك غير المنضبط الذي يؤدي إلى التوقيف أو الطرد.
- السلوك الدالّ على تشتّت الطالب.
- السلوك العنيف نحو النفس أو الآخرين.
- الهروب من البيت.
- الإساءة البليغة.
- السلوك الإجرامي.

وفي الوقت الذي تظهر فيه هذه السلوكات بوضوح بين المراهقين، فإنها تحدث بين الطلاب ممّن هم أصغر سنًّا أيضًا. وهناك دليل على أنها تحدث بشكل متكرّر في أثناء حركات التنقّل؛ كالتنقّل من بيت إلى آخر، والتنقّل داخل

المدرسة، من الروضة إلى الصف الأول، ومن المرحلة الابتدائية إلى المتوسطة، ومن المتوسطة إلى الثانوية (Seely and Shockley , 1997).

لقد قدّمت الأبحاث المُنجزة في السنوات الثلاثين الماضية تحذيرات من الجريمة والعنف والإساءة، أُطلق عليها اسم عوامل الأخطار، إضافة إلى عوامل الحماية التي تُشكّل عازلاً عن عوامل الأخطار، وتمنع تطوّر هذه المشكلات السلوكية والصحية (Hawkins, catalano and brewer, 1994). كما أن الاعتقاد بأن السلوكات ذات الأخطار العالية متجذّرة في بعض العوامل الوقائية والخطرة المُتنبّأ بها، التي تحدث في بداية دورة الحياة، تُعدّ عاملاً مساعدًا يُعين على كشف متناقضة الموهبة بين الشباب ذوي الأخطار العالية، ويُعدّ ديفيد هوكنز (David Hawkins)، وريتشارد كتلانو (Richard catalano) قائدين قوميين في ميدان الوقاية، كما أن عملهما الملخص في الجدول (١ : ٣٤) يُزوّدنا بالنمط الأول لفهم السلوكات ذات الأخطار العالية والتنبّؤ بها منذ الطفولة المبكّرة.

ولعله من المثير الإشارة إلى أن الإخفاق الأكاديمي هو أحد عوامل الأخطار لطلاب المدارس، وربّما يدفعهم إلى الجريمة، والعنف، والإساءة البليغة. وعليه، فإن الإخفاق في المدرسة، يُعدّ متنبّأً ثابتًا بهذه الأخطار، بدءًا من الصف الرابع الأساسي. وعلى أيّة حال، فالظاهر أن الجهود الرامية إلى تعزيز التطوّر العقلي من عمر (٤ – ٦) سنوات يمكن أن تُخفّض الأخطار. وباختصار، فإن الإخفاق الأكاديمي للطلاب الموهوبين يعني سوء تحصيل جدّي، وفتح الباب على مصراعيه لاستكشاف الأسباب والتدخّلات.

تصوّرات الموهبة لدى الطلاب ذوي الأخطار العالية

علينا أن نوضّح أربع أفكار رئيسة من أجل فهم الطلاب الموهوبين ذوي الأخطار العالية، وهذه الأفكار تُمثّل أساس الموهبة، وهي تتضمن: الذكاء، وأسلوب التعلّم، والكفاءة، والدافعية.

الذكاء

تناولت أشهر نظرية للذكاء الشباب الموهوبين ذوي الأخطار العالية، تلك التي اقترحها كلّ من هورن (Horn, 1976)، وكاتل (Cattel, 1971). فقد اقترح كاتل نموذجًا من عاملين للذكاء الإنساني، يتضمن الذكاء المتبلور (crystallized intelligence)، والذكاء السائل (fluidintelligence)، ومن خلال

الجدول (١ : ٣٤): عوامل الأخطار والوقاية في المرحلة التطوّرية المبكّرة من عمر (٠ – ٦) سنوات.

عوامل الأخطار	عوامل الوقاية
• مشاكل الولادة.	• النوع الاجتماعي الأنثوي.
• تشوّهات جسدية بسيطة.	• الذكاء العالي.
• تلف الدماغ.	• التوجّه الاجتماعي الإيجابي.
• تاريخ العائلة من السلوك الإجرامي والإساءة البليغة.	• المزاج المرن.
• مشاكل إدارة العائلة.	• الارتباط الاجتماعي الإيجابي للأفراد.
• صراعات العائلة.	• الاعتقادات الصحية.
• سلوك غير اجتماعي مبكّر.	• المعايير الواضحة للسلوك.
• إخفاق أكاديمي.	
• مواقف أبوية ميّالة نحو الجريمة والإساءة البليغة.	

المصدر: بتصرّف عن هاوكنز، ودي.، وكاتالانو، وآر، وبريور، ودي (١٩٩٤). الوقاية من أشكال العنف والانحراف والجريمة الخطرة. واشنطن دي. سي: المجلس الوطني للجريمة والانحراف.

تحليل مكثف للقدرات العقلية الأساسية، وصف كاتل الذكاء السائل باعتباره قدرة استدلال عامة، مستخدمًا عملية إدراك العلاقات في مادة شكلية ومكانية، ومن خلال منطق حدسي يستعمل أقل ما يمكن من التوسط اللفظي أو الاستراتيجيات المتعلّمة سابقًا.

ويتطور الذكاء المتبلور عن طريق التبادل الثقافي، والتعليم، والتدريب، والممارسة، وهو مكون من قدرات ومعرفة، مثل: الحجج والبراهين، والمفردات، والقراءة الاستيعابية. كما يستخدم الذكاء المتبلور التوسط اللفظي، والاستدلال الصوتي، والخطوات المتسلسلة للمنطق في حلّ المشكلة (Harvey & seeley , 1984, P.76). وبوجه عام، يكافأ الذكاء المتبلور في معظم المدارس الحكومية؛ لأن هذه المدارس تركز على تعليم القواعد، وتطبيقها، وإعادة المعلومات إلى المعلمين بالأشكال نفسها التي أعطيت لهم سابقًا.

وقد وصف هورن (Horn, 1976) القدرة السائلة بصفتها تعلّمًا عرضيًا، وهي تُشبه الذكاء كثيرًا، بحيث يصعب تعلّمها أو تنميتها في المدارس. وقد يبدو الطلاب الموهوبون ذوو المستويات العالية من القدرة السائلة والقدرة المتبلورة المنخفضة، بالنسبة إلى معلميهم، طلابًا في المستوى المتوسط أو ما دون المتوسط؛ لأنهم لا يتبعون قواعد حلّ المشكلة كما تعلّموها، حتى لو حصلوا على الإجابة الصحيحة. وفي بعض الأحيان، يتهم الطلاب ذوو القدرة السائلة الفائقة بالغش؛ لأنهم يستطيعون الوصول إلى الإجابات الصحيحة دون المرور بتسلسل الخطوات التي يطلبها المعلم.

وقد ادعى كاتل في البداية بأن الذكاء السائل يُحدّد بصورة وراثية، لكن هورن (Horn, 1976) وكثير من الباحثين الذين قبلوا بالنظرية الأساسية، عارضوا الفكرة القائلة إن القدرة السائلة شيء فطري. من جانب آخر، أوضح سيلفرمان (Silverman, 1998) أن نظرية كاتل في القدرات السائلة والمتبلورة، قد أثّرت بقوة في نظرية ستيرنبرج (Sternberg, 1985)، الثلاثية في الذكاء، وأصبحت الأساس لمعظم اختبارات الذكاء.

كما كشفت أكبر دراسة عن المنحرفين الموهوبين، أن هؤلاء الشباب يملكون مستويات عالية من الذكاء السائل، وقد أسهمت قدراتهم السائلة إسهامًا كبيرًا في تحديدهم كموهوبين.

أسلوب التعلّم

إن التوسيع المنطقي لفكرة القدرة السائلة العالية للموهوبين ذوي الأخطار العالية هو أنه يمكن وصفهم أيضًا كمتعلّمين بصريين - مكانيين (visual) (spatial)، ويبدو أن هذا الربط يستحق الاستكشاف؛ نظرًا للرابطة بين المتعلّمين البصريين - المكانيين وتدنّي التحصيل. وقد أوجدت سيلفرمان (Silverman, 1998)، ارتباطًا مباشرًا بين القدرة السائلة وطريقة التعلّم البصري - المكاني في نقاشها للشخصية، وطرائق تعلّم الطلاب الموهوبين، حيث أفادت بوجود طريقتين يجب مراعاتهما في تعليم الطلاب الموهوبين، هما: القدرات السائلة أو المكانية، والقدرات المتبلورة أو المتوالية؛ إذ إن هؤلاء الموهوبين المكانيين يفكرون بالانطباع الذهني دفعة واحدة، لا خطوة خطوة، لذلك يستطيعون تعلّم مادة معقدة وصعبة بسهولة، لكنهم قد يجدون بعض الصعوبة في الأنشطة السهلة المتسلسلة حيث يصعب عليهم إتقانها (West, 1991). وأحيانًا يكون المتعلمون المكانيون منخفضي الأداء بسبب استعمال المعلمين للأعمال المتوالية المتعاقبة، وعادة ما تجهز الامتحانات والمناهج المدرسية للطلاب ذوي القدرات المتبلورة الفائقة. وقد وجد جوم، وهمفريز، وياو (Gohm, Humphreys, and yao, 1998)، أن الطلاب الموهوبين ذوي القدرات المكانية لا يستعملون قدراتهم الأكاديمية على نحو كامل، ويملكون اهتمامات غير متناسبة مع أعمال المساق التقليدية، ويتلقون إرشادات وتوجيهات أقل من المدرسة؛ الأمر الذي قلّل من دافعيتهم وجعلهم يحققون مستويات متدنية من النجاح الأكاديمي والمهني.

وقد وضعت سيلفرمان (Silverman, 2002) عدّة نقاط جوهرية تخصّ المتعلّمين البصريين- المكانيين الموهوبين، حيث قالت إن المشكلة الكبرى تكمن في أننا لا نميّز بين النجاح الأكاديمي والموهبة. فعندما تُعرّف الموهبة أنها تحصيل أكاديمي، فإننا لا نفقد الأفراد ذوي القدرات غير العادية فحسب، بل نفقد الطلاب الأذكياء ذوي علامات الذكاء الفلكية أيضًا.

وبما أنه يُنظر إلى القدرات المتبلورة والسائلة بصفتها نهايات متوالية من الذكاء، فإن سيلفرمان تُقدّم أسلوب تعلّم من شقين: التعلّم البصري – المكاني، والتعلّم السمعي - المتعاقب. ولأنه لا يوجد عامل ذكاء أو أسلوب تعلّم نقي أو أحادي؛ فإن الطلاب هم مزيج من القدرات المتبلورة والسائلة،

وأساليب التعلّم البصري – المكاني، والسمعي – المتعاقب.

إن فهم الارتباط بين عوامل المرونة، والخطر، ونوع الذكاء، وأسلوب التعلّم، يجب أن يساعدنا على عملية التقويم، ووضع برامج للطلاب الموهوبين ذوي الأخطار العالية. إن الدليل على القدرة السائلة العالية بين المنحرفين الموهوبين والمتسربين الموهوبين من جهة، إلى جانب أساليب التعلّم البصري – المكاني العالي المرتبط بتدني التحصيل من جهة أخرى، تفتح الباب أمام بداية جيدة لنظرية التغيّر حول المتعلّمين الموهوبين ذوي الأخطار العالية، كما أن شرح هذه المتناقضة يساعدنا على إيجاد حلول جديدة.

الكفاءة

يُستعمل تعبير الكفاءة (Competence)لقياس قدرات الطلاب للموهوبين؛ لأن استعمال تعابير، مثل: المقدرة (ability)، أو الإنجاز، أو التحصيل (achievement)سيكون محدّدًا وأقل شمولاً؛ لذا، تُعدّ الكفاءة أفضل طريقة للربط بين الذكاء وأسلوب التعلّم والدافعية.

وقد كتب عالم النفس الأسكتلندي جون ريفن (John Raven) مؤلّفات كثيرة عن الكفاءة، حيث ارتقى بها كنموذج جديد للتقويم والتعليم والتعلّم والبحث التربوي. يقول ريفن (Raven) في معرض حديثه عن الكفاءة «إنها تعني ضرورة معرفة قيم الفرد واهتماماته ونواياه قبل محاولة تقويم قدراته. فالقدرات المهمة تتطلب وقتًا وطاقة وجهدًا؛ لذا، فإن الأفراد سيظهرون هذه القدرات فقط عند أدائهم أنشطة مهمة لهم، ومن غير المجدي تقويم القدرات إلاّ في إطار ربطها بالأهداف القيمة». كما ينتقد ريفن طرائق القياس السيكومترية الضيقة المستعملة لتقويم القدرة، ويُقدّم بدلاً منها نماذجه وتفسيراته الشاملة، ويدعي بأنه لا يمكن تقويم القدرات بمعزل عن القيم. وقد أدى تبني قياس الكفاءة للطلاب الموهوبين ذوي الأخطار العالية إلى فهم أفضل للمزيج المعقد لقدراتهم وتحدياتهم وقيمهم وشعورهم، كما يساعد كذلك على فهم قدرات الطلاب المتصلة بالدافعية.

يمثل الشكل (٣٤:١) نموذجًا للترابط بين الكفاءة والدافعية، اعتمادًا على فكرة وايت (White, 1964) عن الكفاءة أو الدافعية الفاعلة، ونماذج الدافعية المكيفة وغير المكيفة، الموصوفة من قبل دويك (Dweck, 1986).

وقد كان لعمل وايت المميز في تطور الشخصية، أثره في تطوير فكرة أن دافعيتنا تتطور من خلال سعينا نحو الإتقان، وكيفية تصورنا لكفاءتنا نتيجة لذلك، فإذا كانت نظرتنا الذاتية إيجابية أو ناجحة، فإنها تولد دورة من التعزيز الذاتي؛ لأنها تغذي الدافعية التي بدورها تقود الكفاءة. وفي الجانب الآخر، فإن فشل محاولات الإتقان يجعلنا نرى أنفسنا غير كفؤين؛ ممّا يجعلنا نتجنب تلك المواقف، وهذا بدوره يقلّل الدافعية، ويضعف الكفاءة الكلية، ويحدث ذلك كلّه في دورة سلبية ذاتية التغذية؛ لذا، فإن نظرية وايت في الفاعلية المبينة في الشكل (٣٤:١) تساعد على شرح الدورة السلبية والإيجابية للمتعلّم الناتجة من محاولة الإتقان. وبالمثل، تؤثّر هذه النماذج في مراكز التحكّم الداخلية والخارجية للفرد، حيث إن محاولات الإتقان الفاشلة لا تُقلّل من الدافعية فقط، بل تُسهم في جعل التحكّم خارجيًا أيضًا.

يتضمن الشكل (٣٤:١) أيضًا بعض الأفكار الرئيسة من عمل دويك ((Dweck, 1986، حيث إنها تربط أفكار الكفاءة والإتقان والدافعية ببعضها بعضًا. ولأن الطلاب الموهوبين ذوي الأخطار العالية يظهرون الكثير من مشكلاتهم في هذه المجالات الثلاثة؛ فإن أفكار دويك مهمة لفهم أنماط التعلّم المكيفة وغير المكيفة حيث تقول: «إن دافعية التحصيل تتضمن فئة محدّدة من الأهداف التي تتعلق بالكفاءة، وتقع في فئتين:

أ- أهداف تعلّمية يسعى من خلالها الأفراد إلى زيادة كفاءتهم لفهم شيء جديد أو إتقانه.

ب- أهداف أدائية يسعى من خلالها الأفراد إلى تحقيق أحكام مرغوبة عن كفاءتهم، أو تجنب أحكام سلبية عنها».

يوضح نموذج سوء التكيف في الشكل (٣٤:١) أنه في حال فشل محاولات الإتقان، يتجنب الأفراد التحدي والأهداف التعليمية والأدائية الضعيفة، وهذا يؤدي إلى شعور بعدم الجدوى، مع مثابرة منخفضة في مواجهة المهمات الصعبة. ويقترح نموذج الإتقان الموّجه أنه حتى عندما تنجح محاولات الإتقان، فيجب أن تكون على مستوى التحدي الأمثل، لتحقق كفاءة ملموسة، وتكمل الدورة الإيجابية للأهداف التعليمية والأدائية، وتزيد الدافعية.

الشكل ١: ٢٤ الكفاءة والواقعية

حلّ التركيب (التأليف)

الخطوة الأولى: التقويم

يضيف التفاعل بين المكونات الرئيسة الأربعة: الذكاء، وأسلوب التعلّم، والكفاءة، والدافعية، بالإضافة إلى عوامل الوقاية والأخطار، العديد من المضامين إلى عملية التقويم. ويجب أن تتضمن الاختبارات المقننة مقاييس للقدرة السائلة من خلال مهام تقيس القدرة البصرية - المكانية أيضًا. وعلى الرغم من هذا التشابك، فإن العديد من القدرات البصرية - المكانية تحتاج إلى تقييم يتجاوز ما هو موجود في اختبارات الذكاء. من جهة أخرى، يتضمن تقييم الكفاءة والدافعية وعوامل الوقاية والأخطار عددًا من الخطوات المهمة، التي تُحذف من عملية تحديد الموهبة غالبًا. ويجب أن تتضمن هذه التقييمات الإضافية ما يلي:

- التاريخ الاجتماعي للعائلة.
- قائمة باهتمامات الطالب.
- مقابلة شخصية مع الطالب.
- عينة كتابية لفحص قيم الطالب.
- امتحانات للكفاءة الملموسة، والاعتداد بالنفس.
- مقاييس الدعم الاجتماعي.
- مقاييس التوجيه الداخلي والخارجي في الصف.
- إدراك الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلّم.
- مراجعة المنتج.
- الحضور إلى المدرسة، وتعليق الدراسة، والإحالة للإدارة.

وكلما كان اكتشافنا لترافق الموهبة والسلوكات عالية الأخطار مبكرًا في حياة الطالب، كانت الفرص أفضل لتطوير الموهبة كعامل وقائي ضد السلوكات عالية الأخطار.

ويبقى التناقض والخلاف حول دور الموهبة في السلوكات عالية الأخطار لدى الشباب مسألة عصية على الحلّ حتى هذه اللحظة؛ إذ يرى بعض الباحثين في القدرة العالية عاملاً وقائيًا ضد السلوكات الخطرة، مستدلين على ذلك بأن المهارات الجيدة في حلّ المشكلات والرؤية المتقدمة ستحلّ الصراع بصورة أفضل، في حين يرى آخرون أن الموهبة نفسها تُشكّل عامل خطر بسبب الحساسية العالية تجاه الظروف السلبية التي تنتج سلوكات سيئة. وعمليًا، فإن هذه المسألة تعتمد على الفرد، وعلى كيفية تفاعل خصائص الموهبة مع عوامل الخطر. كما أن نتائج التقييم الشامل الجيد يجب ألاّ تصف المتناقضة وصفًا جيدًا فحسب، بل يجب أن تساعدنا على وصف الإجراءات التصحيحية أيضًا.

الخطوة الثانية : الانغماس/ الانهماك

يمثل الارتباط بالمدرسة قمّة حلّ التركيب (التأليف)؛ إذ يمكننا تقييم تعديلات وتكيُّفات الطلاب الموهوبين ذوي الأخطار العالية ووصفها، ولكن يجب تقوية ارتباطهم بالمدرسة. ويظهر هذا الانشغال أو الارتباط في مقدار الانتباه والجهد الذي يبذله الطلاب في العمل المدرسي، والواجب البيتي، والانفعالات والعواطف، التي يمرون بها في أثناء هذا العمل، والأهمية التي يولونها للأداء الجيد في المدرسة. وقد ثبت أن انغماس الطالب هو العامل المهم في أدائه وتكيفه الشخصي في المدرسة؛ سواء أكان من عائلة ميسورة، أم فقيرة اجتماعيًا واقتصاديًا (Connell, 1998). كما تَبَيّن من الدراسات أن المستويات العليا من الانغماس أو المشاركة يمكنها تفسير أسباب النجاح الأكاديمي للطلاب ذوي الأخطار العالية، بغض النظر عن الجنس، أو العرق، أو المستوى الاقتصادي والاجتماعي(Finn, 1993, Connell Spencer, & Aber ,1994).

يُعرّف كونيل، وويلبورن (Connell and Wellborn, 1994) الانغماس في المدرسة أنه رَدّة الفعل إزاء التحدي، ومُعتقدات الفرد عن نفسه، والدعم الاجتماعي، حيث يتطلب بناء برامج للطلاب الموهوبين ذوي الأخطار العالية تطوير خطط مشاركة مدرسية تحوي هذه العناصر الثلاثة معًا.

رَدّة الفعل إزاء التحدي: كما يتضح في الشكل (٣٤:١)، فإن رَدّة الفعل نحو العمل الصعب يمكن أن تُولّد نموذجًا إيجابيًا أو سلبيًا. وفي حال اتباع تقييم جيد، يجب على المعلمين معرفة كيفية صياغة التحديات التي تنتج النجاح، وتزويد الطلاب بفوائد الكفاءة الملموسة والدافعية، وهذا يتضمن شيئًا أكثر من مجرد إعطاء الطالب عملاً سهلاً، ثم الثناء عليه بعد إتقانه؛ إذ يجب أن يتميّز العمل بالتحدي حتى يبعث في نفس المتعلّم السرور الداخلي تجاه الإتقان والكفاءة، ويحرّك دورة الدافعية الفاعلة.

المعتقدات الخاصة بالذات: يرتبط احترام الذات ارتباطًا وثيقًا بالإنجاز الأكاديمي، وحلّ المشكلات، والنجاح في المدرسة. ولا شك في أن استكشاف هذه الأفكار مع الطلاب بصورة غير رسمية، أو من خلال عملية التقييم، يُعدّ مهمًا لإيجاد الأسباب، وربّما الحلول للمعتقدات السلبية؛ إذ إن هذه المعتقدات تستند إلى أرضية خارجية أحيانًا، وإلى شعور بعدم الجدوى والانكسار والغضب والقلق. ويمكن أن يؤدي تعميم خبرات إيجابية تبني الكفاءة والنماذج الموجهة نحو الإتقان إلى مساعدة هؤلاء الطلاب على الانخراط في المدرسة.

الدعم الاجتماعي: يحتاج الطلاب ذوو الأخطار العالية إلى الذهاب إلى المدرسة وهم يشعرون بأن لهم مكانة في حياة شخص آخر؛ ممّا يجعل من حضورهم إلى المدرسة أمرًا مهمًا. وبوجه عام، فإن وجود شخص بالغ يهتم بهم في المدرسة، هو نقطة البداية لمشاركة إيجابية. كما يجب أن يشعرهم هذا الشخص بالاحترام والدعم العام، حيث إن الدعم الاجتماعي يشعر الطلاب بأنهم منتمون؛ الأمر الذي قد يكون عاملاً حاسمًا في الدافعية، وفي عملية المشاركة والتفاعل.

الخلاصة

إن متناقضة القدرة العالية والتحديات عالية الأخطار، تتحدى تصوراتنا عن الموهبة والسلوك غير الاجتماعي. ويعرض هذا الفصل إطارًا لفهم هذا الغموض، وتبدو الأفكار الرئيسة للخطر والحماية حجر الزاوية للوقاية والتدخل لدى الطلاب ذوي الأخطار العالية جميعهم، بمَنْ فيهم الطلاب الموهوبون. وتمثل الارتباطات بين الذكاء وأسلوب التعلّم والكفاءة والدافعية، المجموعة المعقدة للعلاقات التي تشرح هذه المتناقضات. وقد تبين أن كلاً من القدرة السائلة العالية مقابل القدرة المتبلورة، وأسلوب التعلّم البصري - المكاني العالي مقابل السمعي - المتوالي؛ متوافر لدى العديد من الشباب الموهوبين ذوي الأخطار العالية، وأن هذه الأوضاع الأساسية قد يكون لها تأثير كبير في كفاءة الطلاب ودافعيتهم.

تبدأ الحلول لهؤلاء الشباب بالتقييم الجيد الذي يتجاوز عملية التحديد، وإدراك أن الانخراط في المدرسة هو الجزء النهائي من الحلّ. وبصفتنا مربين، فإننا نكون أحيانًا في وضع يصعب فيه إزالة عوامل الخطر في البيت والمجتمع، حيث يعمل الفقر، والإساءة، والانحراف، والصراع العائلي، ضد جهودنا للوصول إلى هؤلاء الطلاب. وعلى أيّة حال، فإن تطوير المهارة لدى هؤلاء الطلاب، قد يكون طريقة لتحسين مقاومتهم الخطر، ومن ثم وقايتهم من ظروف الحياة الجديدة.

لقد أصبح ظاهرًا للعيان أن الأنواع المختلفة من الذكاء وأساليب التعلّم تجتمع معًا، مشكلة خطرًا على الطلاب الموهوبين، مثل: الفشل المدرسي، أو غيره من المخرجات السلبية الضارة. ويبدو أن طريقة التعلّم التي تُعزّز محاولات الإتقان عند الطالب فقط، وتلبي التعلّم المتوالي - السمعي المتبلور، تؤدي إلى فقدان مجموعة مهمة من الطلاب الذين يستطيعون فهم عالمهم بطريقة مختلفة، ويملكون الإمكانات للقيام بإسهامات مهمة. وفي الوقت الذي نواصل فيه التقدم في القرن الواحد والعشرين، فإن خسارة مثل هؤلاء الطلاب الذين يتميّزون بالتفكير غير الخطّي يُعدّ أمرًا مؤسفًا حقًا.

أسئلة للتفكير والمناقشة:

١. أنعم النظر في الشكل (٣٤:١). أيّ عوامل الخطر التي يتضمنها هذا الشكل واجهتك أنت أو غيرك ممّن تعرف؟ أيّ عوامل الوقاية والحماية تُمثّل واقعًا مررت به من قبل؟ برّر إجابتك.

٢. هل يمكنك القول إن نمطك في التعلّم بصري-مكاني، وسمعي - متوالٍ (تسلسلي أو خطي)، أم أنه متوازن بينهما؟ فسّر إجابتك.

٣. اعتمادًا على تصور كاتل للذكاء المتبلور مقابل الذكاء السائل، كيف يتفق هذا التصور مع التصورات المعيارية للذكاء أو يختلف عنها، كما هو الحال في معدلات الذكاء اللفظي والأدائي عند وكسلر، أو مقياس ستانفورد - بينيه؟

٤. يتضمن حلّ التركيب عند سيلي (Seeley) تقييمًا مكثفًا في الخطوة الأولى. فما التقييم الأكثر أهمية من وجهة نظر سيلي؟ وما التقييم الأقل أهمية؟ برّر إجابتك.

٥. لماذا أوصى كين سيلي (Ken Seeley) بتطبيق الخطوة الثانية، مؤكدًا المشاركة في المدرسة؟ هل تُعدّ هذه الخطوة سهلة؟ ولماذا؟

REFERENCES

Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth And actio*n. Boston: Houghton Mifflin.

Connell, J. P. (1998). *The research assessment package for schools*. Rochester, NY: Institute for Research and Reform in Education.

Connell, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African American youth. *Child Development*, 65, 493-506.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1994). *Engagement versus' disaffection. Rochester*, NY: University of Rochester.

Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Gohm, C., Humphreys, L., & Yao, G. (1998). Underachievement among spatially gifted students. *American Educational Research Journal*, 35, 515-531.

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic vs. extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.

Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for children. *Child Development*, 49, 788-789.

Harter, S. (1983). Developmental perspectives on self esteem. In M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Social and personality development* (Vol. 4). New York: Wiley.

Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self esteem in children and adolescents. In R. F. Baumeister (Ed.), *Self esteem: The puzzle of low self regard*. New York: Plenum.

Harter, S., Waters, P., & Whitesall, N. R. (1998). Relational self-worth: Differences in perceived worth as a person across interpersonal contexts among adolescents. *Child Development*, 69, 756-766.

Harvey, S., & Seeley, K. (1984). An investigation of the relationships among intellectual and creative abilities, extracurricular activities, achievement, and giftedness in a delinquent population. *Gifted Child Quarterly*, 28, 73-79.

Hawkins, D., Catalano, R. F., & Brewer, D. (1994). *Preventing serious violent and chronic delinquency and crime*. Seattle: Developmental Research and Programs.

Horn, J. (1976). Human abilities: A review of research theory in the early 1970s. *Annual Review of Psychology*, 27, 436-485.

Mahoney, A., & Seeley, K. (1982). A *study of juveniles in a suburban court*. Technical Report. Washington DC: US Dept. of Justice.

Raven, J. (1991). The tragic illusion: *Educational testing*. Oxford: Oxford University Press.

Seeley, K. (1987). High ability students at risk. Denver CO: Clayton Foundation.

Seeley, K. (1984). Giftedness and delinquency in perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 8, 59-72.

Seeley, K., & Shockley, H, (1997). *Re-engaging youth in school*. Technical Report. Denver: Colorado Department of Public Safety.

Silverman, L. (1998). *Personality and learning styles in gifted children*. In J. Van Tassel-Baska (Ed.), Excellence in educating gifted and talented learners (3rd ed.). Denver CO: Love Publishing.

Silverman, L. (2002). *Upside-down brilliance: The visual spatial learner*. Denver: DeLeon Publishing.

Snow, R. E. (1981). Toward a theory of aptitude for learning. In M. P. Friednian, J. P. Das, & N. O'Conner (Eds.), *Intelligence and learning*. New York: Plenum.

Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ; A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University people with learning difficulties, computer images, Press.

Thorndike, R. L. (1963). *The concepts of over and under achievement* New York: Columbia University Press.

Thorndike, R. L., Hagen, E. P., & Sattler, J. M. (1986). The York: Ronald Press. *Stanford- Binet Intelligence Test: 4th Edition,* Technical Manual. New York: Riverside.

West, T. G. (1991). In the mind's eye: *Visual thinkers, gifted people with learning difficulties, computer images, and the ironies of creativity*. Buffalo NY: Prometheus Book.

White, R. (1964). *The abnormal personality* (3rd ed.). New yourk: Ronald Press.