المراهقون الموهوبون

روبرت أ. شولتز، جامعة توليدو
جيمس ر. ديلايل، جامعة كنت الحكومية

ROBERT A. SHULTZ
JAMES R. DELISLE

يمكن القول إن ما يميّز المراهقين الموهوبين عن غيرهم من المراهقين، هو التميّز والتفرّد الذي يَسِمُ كلّ فرد خُصّ بهذا الاسم. وغالبًا ما تستمر السمات والسلوكات نفسها التي كانت موجودة لدى هؤلاء المراهقين عندما كانوا صغارًا، وتظل حاضرة على نحو كبير، كما هو الحال بالنسبة إلى حصيلة من المفردات المتقدمة، وأنماط التفكير، والكثافة العاطفية، وإدراك حاجات الآخرين ومخاوفهم. ويبدو أن هنالك تعقيدات لدى هؤلاء الموهوبين الشباب لم تُحلّ حتى الآن.

وقد أطلق بشوسكي (Piechowski)، مستشهدًا بأعمال دابروسكي (Dabrowski, 1964)، على ذلك كلّه اسم «الحساسية المفرطة»، وهي التي يمكنها أن تُغلّف كلّ حقل من حقول حياة المراهقين: الفكرية، والحس حركية، والعاطفية، والشعورية، والتخيلية.

تُبرز كلّ من الحساسية المفرطة، والفريدة، والمتداخلة مجالات التحفيز التي تجعل الآخرين يلاحظون أن المراهقين الموهوبين يختلفون على نحو أكثر من غيرهم، أو مختلف عنهم قليلاً. ويمكن رؤية مثل هذه الحساسية المفرطة لدى مراهقين مثل كاترين موراي (Catherine Murray) التي بدأت في سنّ السابعة عشرة بإنشاء نادٍ عالمي للمراهقين، يُعدّ شبكة اتصال عالمية للثقافات المتنوعة، ومحطة للتوعية الاجتماعية للمراهقين، أو مثل سارا بلنكت (Sarah Plunkett)، ابنة التاسعة عشرة من ولاية تكساس، التي جمعت ما يزيد على ستمئة ألف دولار للتوعية بأخطار سرطان الثدي، منذ أن كان عمرها أربعة عشر عامًا، أو ماثيو ستيرلنج (Matthew Sterling)، ابن السابعة عشرة الذي فقد حياته قبل خمسة أيام من التخرّج؛ عندما اكتشف أن شخصًا آخر قد رُشّح لإلقاء خطبة الوداع في حفل التخرّج (Delisle, 1991).

نعم، هذه هي الحقيقة المروعة، لقد انتحر. لم يقل أحد قطّ إن الكثافة العاطفية وسرعة الإثارة تكون نهاياتها صورًا وردية جميلة، وتقارير عن النجاح المشرق في الحياة. وشأن كلّ السمات المهمة في الحياة؛ كالحب، والإخلاص، والرقة، فهناك مزيج من الإيجابيات والسلبيات التي يمكن أن توجد في كلّ واحدة منها. وربّما يكون أفضل ما يُعبّر عن مثل هذا المزيج، هو ما ورد في كلمات المراهق الموهوب، حين قال:

«لم أسمع قطّ بعبارة «تجاوز الظروف البشرية»، لكنني أعرف جيدًا أن هذا ما كنت أتوق اليه. وإذا فعلت ذلك، فإلى أين سأنطلق من هناك؟ ... وإذا تجاوزت، فهل هنالك درجات أخرى للتجاوز، أم أن هنالك درجة واحدة أخرى فقط؟ وإذا كانت هنالك درجة واحدة فقط، فهل ستكون النهاية سكون وهدوء وصفاء؟» (الجمعية الأمريكية للأطفال الموهوبين، ١٩٧٨م).

تشهد سنوات المراهقة نوعًا من الاضطرابات في السمات العاطفية والفسيولوجية للأفراد. وغالبًا ما يركّز الآباء واليافعون الآخرون على المشكلات المحتملة المرتبطة بهذه الفترة، التي تتسم بالفوضى من سنّي تطوّر الإنسان. ومع ذلك، فإن المراهقة تُقدّم أيضًا فرصًا للموهوبين لكسب الشعور بالذات، والاعتراف بإسهاماتهم في هذا العالم. وفي هذه المرحلة من مراحل الحياة، يحدث التحوّل من مرحلة الطفولة التي يحتضنها المنزل تحت سمع الوالدين وبصرهم، إلى مرحلة اختبار الذات واستكشافها بعيدًا عن نطاق قيود الأسرة والجيران القريبين.

وفي هذه المرحلة، يحتاج المراهقون الموهوبون إلى الدعم، واحترام متطلبات حياتهم التي بدأت تنمو. فعن طريق الإصغاء الجيد، ومراقبة الأوضاع التي تُظهر عواطف المراهق في الحياة، مثل: الموسيقى، والقراءة، وتسلّق الجبال، والسياسة، تتحقّق الخطوة الأولى المهمة نحو إدراك الموهبة، التي تصبّ أخيرًا في الاعتراف بالفردية واحترامها.

دور التعليم في حياة المراهقين الموهوبين

بما أن معظم طرائق تحديد الموهوبين في المرحلة الثانوية تكون من خلال الاختيار الذاتي، فإن ما يُقلق أكثر من التحديد، يتمثّل في تطوير الموهبة التي يمتلكها هؤلاء الموهوبون. وكما عبّر عن ذلك بيتس (Betts, 1991) بقوله :»يصبح جليًا ضرورة وجود نطاق واسع من الخبرات بعد أن تعمل مباشرة مع الطلاب الموهوبين في المدرسة. فإلى جانب التركيز على المعرفة، فمن الضروري أيضًا إيلاء التطوّرات العاطفية والاجتماعية الأهمية ذاتها» (ص١٤٣).

وفي هذه المرحلة، بوسعنا تقديم مجموعة كاملة من الوصفات التي تعين المدارس الثانوية على تغيير اتجاهها؛ لاستيعاب الحاجات الفكرية والعاطفية لطلابها الذين يتمتعون بأعلى القدرات. وعلى أيّة حال، علينا النظر إلى هذه الوصفة بواقعية، حيث إنها ستلقى مصير مثيلاتها من الوصفات الأخرى، التي تكون غالية الثمن، لكنها تترك مذاقًا سيئًا.

وبدلاً من ذلك، فإننا نُفضّل تقديم اقتراحات عملية يمكن تحقيقها بمساندة المدرسة أو دونها، في مواقف مختلفة. ويمكن القول إن الموضوعات العامة التي تتخلّل هذه الاقتراحات تتمثّل في أمرين اثنين، هما:

- تنفيذ الطلاب المشاركين المبادرات التي تتضمنها هذه الاقتراحات خارج نطاق الغرفة الصفية.
- ارتباط هذه الاقتراحات بمجالين مهمين للمراهقين الموهوبين، هما: الصدق الشخصي، والتحدي الفكري.

إيجاد مساحة للنموّ

يرتكز الجزء الأكبر من خبرة المراهقين وتجربتهم على الموقع، ثم الموقع، ثم الموقع! وكما هو الحال بالنسبة إلى السماسرة، فإن المراهقين الموهوبين يظلون في بحث دائم عن مكان تُقبل فيه عواطفهم وأفعالهم، دون إصدار أحكام عليها.

فكيف يُوَفّرُ الحيّز أو المجال لنموّ الذات الإيجابي؟

بوسع كلّ من الآباء والمعلمين والآخرين ممّن يُقدّمون الرعاية دعم اتخاذ القرارات الإيجابية، وتعزيز فرص المراهقين الموهوبين في تحدي أنفسهم. إن احترام القرارت التي يتخذها المراهقون الموهوبون تُشجّع على الحزم، وتُعزّز من فرص التعلّم الذاتي.

يمكن القول إن الملكية والمسؤولية تتعزّز من خلال رغبة اليافعين القوية في التصرّف بصفتهم حماة للحياة، أكثر من كونهم حكماء. ولكن، ما الفرق بين التوجهين؟

يميل الحكماء إلى ازدراء القرارات التي يتخذها المراهقون استنادًا إلى خبرات حياتهم الخاصة. فمن خلال وجودهم في مكان معين، وقيامهم بشيء ما، تتبين أسباب الاختلالات ... ولسوء الطالع، فإن تدّفق الأشياء كلّها، واختيار المراهقين الخطأ لها، يدفع صانعي القرارات الخاصة بالمراهقين إلى الاختفاء. وبدلاً من مناقشة الخيارات المحتملة مع اليافعين، توضع الخيارات، وتواجه الخبرات من خلال التجارب دون تقديم الإرشاد (مثل: التدخين، وتعاطي المخدرات، وحمل المراهقات، وتناول الكحول). وغالبًا ما يتجنب المراهقون هؤلاء الحكماء، خاصة عندما يكونون أكبر من المراهق سنًا بما يربو على عقد من الزمان.

وعلى صعيد آخر، يحوم حماة الحياة هؤلاء في أماكن واضحة للعيان، ويكونون رهن الإشارة عند الحاجة إليهم. إن قيامك بدور حامي الحياة يعني أن يحترمك الآخرون، ويكون لديك الاستعداد للمجازفة كي تتعلّم، وأن تكون جاهزًا لتقديم الإرشاد بصورة غير مباشرة.

يُقدّم حماة الحياة معلومات للمراهقين الموهوبين تعينهم على اتخاذ القرار المناسب والتشبث به بدلاً من تقديم نصائح على صورة وصفات. فهم يتيحون المجال لأطياف اللون الرمادي كلّها، التي يرى المراهقون الموهوبون من خلالها، بأن تشع وتتوهج، عوضًا عن تحويل الصورة إلى أبيض وأسود، أو إلى لون وردي. كما يحافظ حماة الحياة على استمرارية الحديث، ويشجعون على طرح مزيد من الأسئلة، في الوقت الذي يمكّنون فيه المراهقين الموهوبين من تطوير شعور بالملكية والمسؤولية إزاء خياراتهم (انظر الشكل١: ٣٧).

أسطورة تدني التحصيل

في معرض حديثه عن أكثر مخاوفه عمقًا في نفسه، أفصح المشؤوم شارلي براون (Charlie Brown) للينس (Linus) بقوله: «ليس هنالك عبء أثقل من الإمكانات العظيمة». وهذا قول صائب؛ لأنه عند تحديد المرء كموهوب تلتصق به سلسلة

الحكيم	حامي الحياة
« لقد قلت لك ذلك».	«دعنا نرَ ما يمكنك تعلّمه من هذا».
« أنت صغير على الحب».	«لا يُعدّ شعورك العميق إزاء مَنْ يتجاهلك نوعًا من التسلية».
« لن تكون نهاية العالم إن حصلت على B ».	«يبدو أنك مصاب بخيبة أمل إزاء أدائك».
يومًا ما ستصبح هذه (الشركة أو المؤسسة، ....، إلخ) ملكاً لك».	إنني أحترم خيارك المهني، وأنا سعيد بمتابعتك لأحلامك».
«افعل هذا».	«ها هي بعض الخيارات. هل تستطيع طرح خيارات أخرى؟».
«ليس الأمر موضع نقاش».	«ما رأيك؟».
« لقد خيبت آمالي فيك».	«لم يكن ذاك بأفضل الخيارات. ما الآراء الأخرى المقترحة؟ هل نستطيع القيام بأيّ شيء لمعالجة الوضع؟».
«أنت ذكي جدًا. بوسعك فعل كلّ ما تريد».	«دعنا نستطلع بعضًا من اهتماماتك». ستساعدك الخبرة والتجربة، الآن، على تقرير مكامن القوة والاهتمامات التي تودّ مراعاتها في المستقبل».

الشكل (١:٣٧): عبارات كتبها بعض الحكماء، وحماة الحياة.

من التوقّعات غير العادية، حيث يُعدّ الطلاب الموهوبون في نظر الكثيرين متدنيي التحصيل؛ لأنهم لا يرتقون إلى المستوى المعياري العالي الذي أصبح قدرهم في الحياة لدى تحديدهم كطلاب موهوبون.

لقد أطلق جيم (Jim) (أحد المؤلفين المساعدين) على هذه المسألة اسم « متلازمة العمة بيجي» نسبة إلى واحدة من أكثر أقاربه المزعجين. وإليكم قصة جيم كما يرويها بنفسه:

«عندما حصلت على شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي عام ١٩٨١م، كنت أول فرد في عائلتنا الضاربة جذورها في التاريخ الذي يُحقّق مثل هذا التحصيل الأكاديمي. وقد أقام والداي حفلة تكريم لي بمناسبة التخرّج، حضرها أصدقاء وأقارب لم أرهم منذ سنين طويلة، بمَنْ فيهم العمة بيجي. وبينما هي ترتشف قهوتها وتتذكر صورتي وأنا ابن عشر سنوات؛ ذاك الطفل السمين، تمتمت بسطر واحد سيبقى على الدوام خرافة العائلة، حيث قالت: «جيم، إننا جميعًا فخورون بك وبشهادتك، ولكن ألا تعلم؟ أردفت قائلة: كنت أظن دائمًا أنك ستصبح دكتورًا حقيقيًا؛ أي طبيبًا؛ أي كما تعلم، الدكتور الذي يساعد الناس حقًا».

«ففي لحظة تعوزها اللباقة، حطّمت العمة بيجي كلّ مشاعر الفخر لديّ لتحلّ محلّها لحظات من الشك الذي ساورني وقتها عمّا إذا كانت شهادة الدكتوراه تستحق كلّ تلك السنوات من العذاب والتعب. فأنا في ذهن العمة بيجي، منذ تلك اللحظة وحتى الساعة، ما أزال ذاك الشخص متدني التحصيل».

ولسوء الطالع، أنه توجد في الحياة عمات كثيرات من أمثال العمة بيجي اللواتي سوف تترك كلماتهن آثارًا سلبية في نفوس المراهقين الموهوبين كلّهم. وبالرغم من سطحية رأي العمة بيجي وضحالته، إلاّ أنه ظلّ يتردّد لسنوات طويلة؛ فبعد انقضاء عشرين عامًا، استعاد جيم تلك الحادثة قائلاً: «ما يزال صدى صوتها يطاردني، ويؤكّد خيبة أملها بي».

إن إعادة سرد هذا الفلكلور العائلي له هدفه. فآجلاً أم عاجلاً سيأتي زمان على المراهقين الموهوبين جميعًا ليجدوا مَنْ يعتقد بأنهم «متدنو التحصيل»، أو بأن حياتهم كانت يجب أن تتخذ مسارًا مختلفًا. وإذا ما اقتنع الناس بهذا الرأي، فإنه يحتمل حدوث عدّة سيناريوهات:

بَدْءُ مَنْ يُطلَقُ عليهم اسم متدنيي التحصيل البحث عن وسائل تُسعد الجميع؛ وذلك بالجري بسرعة خطرة جدًا في اتجاهات متعدّدة.

توقّف متدنو التحصيل عن العمل، معتقدين أنهم بذلك سيدرؤون النقد الموجّه إليهم؛ بسبب فشل محاولة تحقيق الهدف.

تغاضي متدنيي التحصيل عن النقد، متجاهلين الكلمات، أو مصدرها، أو كلا الأمرين معًا، ومعتبرين ذلك النقد مجرّد رأي جاهل في خيارات الفرد الحياتية الخاصّة.

إن هذا الخيار الأخير، الذي يُعدّ أفضل الخيارات، غير جاهز للتذويت على الرغم من بعض التبجّح الزائف الذي قد يجعله يبدو كما هو عليه. وبالنسبة إلى المراهقين الموهوبين الذين يتساءلون بأمانة عمّا إذا كانت قراراتهم صائبة أو أداءاتهم مقبولة، يُعدّ التهديد باعتبارهم متدنيي التحصيل كافيًا لجعلهم يعتقدون بأن شارلي براون - الذي مرّ ذكره -

قد فهم المشكلة بشكلها وحجمها الكبيرين.

دعونا لا نترك انطباعًا بأن الكلّ تائه. ففي دراسة لتجربة حياة متدنيي التحصيل من المراهقين الموهوبين، أورد بوب (وهو مُؤلِّف مساعد) رأي طالب يُدعى بيتي، جاء فيه:

«إذا أيقنت أنك تمتلك قدرة لا يمتلكها غيرك، فمن الممكن أن تصبح من متدنيي التحصيل، ولكن وحدك فقط. فالعديد من الأفراد يحكمون على بعضهم بعضًا في المدرسة. ومن أجل أن تلعب مع الآخرين، وأن تنسجم معهم؛ عليك أن تجاري الصف، ومن ثمّ المعلّم. ومن الأسهل عليك أن تختبئ بدلاً من ملاحظتك، ثم أدائك ما هو مطلوب منك. كلّ شيء مثير يصبح سهلاً بهذه الطريقة. إن عدم ملاحظتك من قبل الآخرين يُحرّرك من قيود الوقت، ويتيح لك فرصة عمل ما تحب، بدلاً من تحمّل الأعباء الإضافية التي سيلقيها عليك الآخرون، الذين يظنون أن بوسعك عمل المزيد» (Schultz, 1999, pp. 146, 148).

وفي المقابل، يرى بيتي أنه من الممكن، بل من المفيد، تعمّد أن تكون من متدنيي التحصيل، إذا كان وراء ذلك هدف، مثل التركيز على مجالات اهتمام خارج إطار المنهاج المدرسي.

تُظهر قصة بيتي أن تدني التحصيل يصبح أكثر من مجرد مصطلح لمقارنة قدرات المرء بتحصيله؛ إذ يمكن أن يكون آلية تكيُّف لحماية احترام الذات، وقيمتها. حينئذ، لا يُنظر إلى تدني التحصيل في مثل هذا الوضع على أنه كذلك أبدًا.

ومن الناحية الفكرية، يجب علينا بصفتنا أشخاصًا يافعين يولون اهتمامًا وعناية بالمراهقين اتخاذ العديد من الخطوات لضمان «البقاء للأصلح»؛ إذ يجب أولاً البدء بإقناع أنفسنا أن تدني التحصيل ليس إلاّ خرافة في معظم أحواله، وهو اختراع سهل في علم النفس بالقرن العشرين، صُمّم من أجل جعل المراهقين يشعرون بالذنب، ويعفي الآخرين من اللائمة في حال انعدام جهود الطالب، أو بطء تقدّمه في الدراسة. ويبدو أن المراهقين أصبحوا فعلاً ضحية للشك بالذات، ولا يحتاجون إلى مزيد من ضغط البالغين لإعلامهم أن الموهبة تتطلّب أداءً متميّزًا بصورة يومية.

بعد ذلك، يجب إدراك أن لكلّ مراهق موهوب شغف تجاه شيء أو أكثر، سواء أكان ذلك تزحلقًا، أم تنظيف شواطئ، أم صيد سمك، أم علمًا خاصًا بالأجنّة. وباستعمال هذه العواطف أدوات لتعزيز التعلّم لدى الآخرين، سيحظى المراهقون الموهوبون بالجانب الإيجابي من الشهرة والثقة بالنفس، التي تصاحب القبول غير المشروط لاختيارات المرء في هذه الحياة. ويجب معاملة هذه العواطف وحامليها بنوع من الاحترام، ما لم تكن ضارّة جسديًا أو عاطفيًا، أو غير قانونية، أو غير أخلاقية. وقد قال جون جاردنر (John Gardner, 1961) ذات مرّة: «يحتاج العالم إلى السباكين الموهوبين، والفلاسفة الموهوبين، وإلاّ؛ فإن كلاً من أنابيبنا ونظرياتنا لن تحتفظ بالماء، ولن تكون على أرضية صلبة».

وعندما يتعلق الأمر بتدني التحصيل بين المراهقين الموهوبين، فإن الأمر الصائب هو تجاهل غالبية الكتب والمقالات التي كُتِبَتْ حول هذا الموضوع. ففي كثير من الأحيان، ستجد شروحًا تتناول طرائق كتابة عقود للطلاب، وكيفية الاحتفاظ بجوائز للحظات نجاح خاصة، فضلاً عن طرائق إقناع ابن الخامسة عشرة بأن الإجابة عن أسئلة من نصوص الدراسات الاجتماعية ستُحدث تغييرًا في تعلّمه. وباستثناء كلّ من إمريك (Emerick,1988)، وكيلي (Keighley,1996)، ومور (Moore,1996)، وجرادي (O'Grady,1995)، وشولتز (Schultz, 1999)، لن تجد في أيّ من هذه الكتب والمقالات مثل ما يُعبِّر عنه هذا المراهق الموهوب بكلّ فصاحة:

«أحبّ أن يُقدّرني أحد المعلّمين، ويسألني بماذا تُفكّر؟، وكم أحببت أن يسألني معلّمي: ما الذي يدور في ذهنك؟

وبدلاً من ذلك، كان يطلب إليّ الإجابة عن أسئلة لا أُلقي لها بالاً؛ لأنها تخصّه ولا تخصّني».

عمومًا، فإن تدني التحصيل يكون بحسب رأي مَنْ ينظر إليه، ولو أنك نظرت إليه كنمر من ورق، فإنه في حقيقة الأمر كذلك.

صحبة الأقران: الاعتراف بالتناغم مع الآخرين

لا أحد منكم - ممّن يقرأ هذا الفصل- له مجموعة من الأقران، ولا حتى نحن. ولكن، قبل أن نتألم جرّاء عزلتنا القاسية، ينبغي علينا أن نفهم الآتي:

إن سبب عدم امتلاك أيّ منا مجموعة من الأقران، هو عدم وجود شيء اسمه مجموعة أقران. ولأسباب مجهولة، فإن مصطلح قرين أصبح مرادفًا لمصطلح رفيق العمر. وعندما

حدث هذا، بدأ عصر مشكلات الأقران للطلاب الموهوبين. فإذا لم يشارك ابن تسعة الأعوام في الأنشطة المدرسية، أو الأنشطة الحرّة خارج إطار المدرسة، فإنه سوف يُتّهم – حينئذ – بأنه يعاني مشكلة في علاقته بالأقران، حتى لو كان هذا الطالب قادرًا – في الواقع – على الانسجام مع الجميع باستثناء نظرائه في العمر. إن هذا يُشبه رؤية الكأس نصف فارغة، بدلاً من رؤيتها نصف ممتلئة.

لقد رأى نيولاند (Newland 1976) السخف القائم وراء خطأ المنطق هذا، وابتكر المصطلح الذي أُطلق عليه اسم صحبة الأقران؛ بغية تفسير الوضع الذي يظهر عندما يُفضي العمر العقلي وقدرات الاستدلال لدى الطالب الموهوب إلى البحث عن مصاحبة الأشخاص الذين يُفكّرون ويتكلّمون بالطريقة نفسها التي يُفكّر ويتكلّم بها؛ الأمر الذي يعني في الغالب أقرانًا أكبر من عمره. كما تُؤثّر صحبة الأقران في الطلاب الصغار الذين يبحثون عن شقيق للروح، لا عن رفيق للعب فقط، وفي المراهقين الموهوبين الذين لا يحفلون بالمظاهر والقشور والتقليد الزائف قدر اهتمامهم بقضايا العدالة والإنصاف والمسؤولية.

ولا يعني ذلك أن هؤلاء المراهقين لا يستمتعون بصحبة نظرائهم من الفئة العمرية نفسها من حين إلى آخر، أو لا تُغريهم الأشياء المادية، ولكنّهم في الحقيقة يستفيدون أكثر من صحبة الآخرين الذين يماثلونهم عقليًا، ولا يخشون إظهار مشاعرهم الحقيقية أو مفرداتهم المتقدّمة، حتى ولو كانوا يكبرونهم بسنوات عدّة.

ومع ذلك، تبقى الخرافة قائمة؛ فإذا فشل طالب السنة الثانية في الجامعة في التأقلم مع أقرانه، فسوف يقولون أن في الأمر شيئًا ما غير طبيعي، ويجب إصلاح ذلك الخلل. لكن، قبل أن تُهرول بحثًا عن حلّ للمشكلة، ينبغي لك طرح الأسئلة التالية:

- أيّ الطلاب يعاني هذه المشكلة؟
- إذا رغب المراهق الموهوب في مصاحبة مجموعة أقران أكبر منه سنًا (يكون عددها قليلاً في الغالب)، فهل يُعدّ ذلك مشكلة في الواقع؟ وإذا كان الأمر كذلك، فمشكلة مَنْ هي؟
- هل يصعب على المراهق الموهوب تكوين صداقات مع أقران من الفئة العمرية نفسها، أم أنه يُفضّل عدم الاختلاط بطلاب صفه بصورة منتظمة؟
- هل يجد المراهق الموهوب الإنجاز في العزلة، أم في الأنشطة التي تضم مجموعة صغيرة بدلاً من التجمعات الاجتماعية النشطة الكبيرة؟

يجب على الأخصائي القَلِق من جود مشكلات قرين طرح مثل هذه الأسئلة على المراهق الموهوب. وبقليل من المناقشة والحوار الصادق، سوف يكتشف الكبار أن لا مُبرّر لقلقهم على المراهقين الموهوبين الذين تتوافق اهتماماتهم ورغباتهم الاجتماعية معهم على نحو أكثر من زملائهم في الصف.

وعلى أيّة حال، يكفي الغالبية العظمى من المراهقين الموهوبين، الذين تكمن مشكلاتهم في عيون من ينظرون إليهم أكثر من أيّ مكان آخر، تعرّف مفهوم صحبة الأقران، وإدراك حقيقة أن العلاقات الاجتماعية في مرحلة ما بعد الثانوية غير مشروطة بعمر زمني محدّد. إن هذه الحقائق المتعلقة بالموهبة الطبيعية، مقرونة بتعرّض المراهقين الموهوبين لمراهقين آخرين، يماثلونهم في الأساليب والسمات، ويشاركونهم البرامج ذاتها (مثل: فصول الشرف، وبرامج الصيف الإثرائية، وبرامج الموهوبين)؛ قد تكون كلّ ما يحتاجون إلى تعلّمه من المهارات الاجتماعية.

تُعدّ العزلة مكان اللجوء أو الملاذ بالنسبة إلى العبقرية لا هدفها، كما تُذكّرنا ليتا هولينجوورث (Leta Hollingworth, 1942). وعندما نسمح للمراهقين الموهوبين بالبحث عن مستوى التواصل الاجتماعي الذي يريدون، فإننا نصادق على صفتين فريدتين، هما: التميّز، والتواسم المشتركة مع الآخرين.

قدرات المرء ومكانها المناسب

نقتبس – مرّة أخرى– قصة من المُؤلّف المشارك جيم، حيث قال: «لقد كان أقدر طالب قابلته في حياتي يُدعى ناثان (Nathan)، الذي يبلغ من العمر عشر سنوات. كان ينتابه إعياء جسدي مساء كلّ يوم أربعاء مباشرة، قبل ذهابه لحضور درس في الدين. ولم يكن سبب إعيائه كرهه هذا الدرس الذي يُعطى بعد الدوام المدرسي، بل إن الأمر شخصي وأعمق من ذلك بكثير. وقد عَبّرَ لي عن ذلك، والدموع تملأ عينيه عندما وجدته يستفرغ في حمام الأولاد، قائلاً:

«لا يتعامل المعلّم معي على نحو جدّي. فعندما كنت أختلف معه في أمر ما أو أشكّك فيه، كان يقول لي: «أنت ما تزال صغيرًا، ولمّا تنضج عقليًا بعد حتى يكون لك رأي في هذه الأمور».

وعلى النقيض من ذلك، فقد كان ناثان يطرح تساؤلات تنمّ عن ذكاء طفل موهوب:

كيف نعرف أن هنالك خالقًا؟ وكيف نعرف أن ديننا هو الدين الصحيح؟ وإذا تزوجت أمي ثانية من رجل ديانته تختلف عن ديانتها، فماذا أصبح أنا؟

ولمّا لم يلقَ ما يطرحه من أسئلة تقديرًا من المعلّم الذي ضاق ذرعًا بأسئلته، فقد انطوى ناثان على نفسه، وظنّ أنه يعاني خللاً أو مشكلة ما. لم يَبْدُ أن أحدًا من زملائه كان يأبه لما يقوله ناثان؛ الأمر الذي جعله يشعر بمزيد من العزلة. والأمر الأسوأ من ذلك كلّه، هو أنه بدأ ينظر إلى نفسه كغبي جاهل غير قادر، على ما يبدو، على استيعاب أمر كان رفاق صفه يَعدّونه شيئًا عاديًا.

لم يكن ناثان يعرف أن هناك بضعة أشخاص لم يسمع عنهم من قبل يشاركونه أسئلته واهتماماته، مثل: أفلاطون، وأرسطو، وسارتر، ونيتشر. وعندما أعطيته نسخة من كتاب الكاتب والشاعر الأمريكي هنري ثورو «تصوّر عن منطقة والدن أو الحياة في الغابة»؛ بدأ يعتقد بوجود صورة أكبر ممّا تعلّم في حياته. فقد كان ناثان فيلسوفًا، وكانت الطريقة الوحيدة للتعامل مع ما كان يدور في أعماقه؛ بغية التوصّل إلى حلّ للصراع الداخلي الذي كان يهزّه، هي التعرّف إلى عمالقة الفلسفة والأفكار الفلسفية. وإذا نجحت هذه الطريقة مع ناثان، وهو ابن عشرة أعوام، فمن المؤكّد أنها ستنجح مع المراهقين الموهوبين ممّن هم أكبر سنًا.

تتوافر العديد من الطرائق الخاصّة بدمج الأعمال العظيمة من القرون الخالية في الدراسات الذاتية لدى وارد (Ward, 1980)، ووايت، وشلاجر (White & Schlagger, 1993)، وميهورتر (Mehorter, 1964)، الذين قدّم كلّ منهم ملخصات حقيقية ملموسة تُعرّف الطلاب ذوي القدرات الأسئلة والموضوعات الكونية.

لا يتعلّم الطلاب أساسيات الكون والثقافة والمعرفة العالمية عن طريق هذه الدراسة الذاتية، التي تُعزّز النقاش والحوار مع الكبار أو مع نظرائهم من الفئة العمرية نفسها فحسب، بل إنهم يبدؤون برؤية أنفسهم من خلال التأمل الشخصي للآخرين. وتكون النتيجة معرفة أكثر عمقًا وارتباطًا بالأعماق الفكرية.

هناك مصدر آخر عنوانه «الجرأة في القناعات» (Berman, 1986)، يشرح الفلسفات الشخصية للمشاهير المعاصرين، مثل: الدالاي لاما (Dalai lama)، وجين جودال (Jane Goodall)، وبيلي جراهام (Billy Graham)، وماريو كومو(Mario Cuomo)، وبترا كيلي (Petra Kelly)، وستيف ألين (Steve Allen)، الذين كتبوا عن أهمية قيمة الفرد. ومن ذلك، هذا الاقتباس المُذهل ممّا كتبته جين جودال:

«إن الطريقة التي تُلامس فيها حياتي حياة الآخرين، سواء أكانوا من الآلاف الذين أعرفهم، أم الآلاف الآخرين الذين لا أعرفهم، زادت من يقيني أن لكلّ إنسان مكانه في هذا المحيط من الوجود ... حيث تختلط بعض الأمواج الصغيرة والتيارات المائية، على اختلاف مستوياتها وأشكالها ببعضها بعضًا، وبعضها الآخر يندمج على نحو لا سبيل إلى الانفكاك منه. ومع كلّ اندماج، تنشأ قوة جديدة فريدة بنفسها. ولولا وجود مثل هذه القوى، لزال الفرح من هذا العالم، ولاستمرت المعاناة والألم في العديد من أنحاء هذا الكون الفسيح (Berman, 1986).

هناك دراسة أخرى ذات صلة بالموضوع، يُطلق عليها اسم المعالجة بالكتب (Bibliotherapy)، التي عَرّفها كلّ من شلشتر، وبيرك (Schlichter and Burke, 1994) أنها «عملية تفاعل دينامي بين الفرد والأدب عبر حوار سهل ...». إذ لا يكون تركيزها على اختبار مدى فهم القارئ واستيعابه القصة، ولكن في مساعدته على إدراك استجابة مشاعره للأدب، وتصنيفها، وتقويمها (ص ٢٨٠). وتتمثّل الأسئلة الكبيرة في «المعالجة بالكتب» بالأسئلة التي طرحتها شخصيات متنوّعة، وتتراوح المسائل بين الأزمات الوجودية ونقاشات السهرات الليلية.

لقد اقترح كلّ من فريزر، وممكانون (Fraiser & Mc-Cannon, 1981)، وبيرتو (Piirto 1999)، كتبًا شخصياتها المركزية من المراهقين الموهوبين، مثل كتاب وايت (White) (2001)، «الفلسفة للأطفال»، وكتاب جاردر (Gaarder, 1996) «عالم صوفي»، وهي كتب تُزوّد المراهقين الذين يتأملون مكانهم في هذا العالم بالأفكار الفلسفية التي يحتاجون إليها.

الكمالية: الآمال الكبار والأفكار الخطرة

غالبًا ما يعتمد المراهقون الموهوبون، الذين يُظهرون نزعات نحو الكمال، على الكمّ بدلاً من النوع حتى يشعروا

بالإنجاز. فالحصول على عشر جوائز أفضل من الحصول على واحدة فقط، وأن يكون أحد طلاب المرحلة الثانوية باحثًا على المستوى الوطني، ورئيسًا لمجلس الطلاب، ورئيسًا للفرقة الموسيقية، ورئيسًا لنادي الشباب في الكلية، أفضل من تقلّد منصب واحد من هذه المناصب فقط (Piirto, 1999, p. 485).

تزداد الأخطار العاطفية مع كلّ حكم من قبل الأقران، أو المعلّمين، أو الآباء حيث يُزهر الشعور بالكمال، ويتحوّل إلى حديقة شائكة من الأفكار والآمال والنجاحات المتوقعة. كما يتضخّم الشعور بالخوف أيضًا ممّا يؤدي إلى العزلة الذاتية، والابتعاد عن الأعمال الصعبة، وادّعاء العجز وعدم القدرة. فكيف، إذن، يستطيع الأفراد الموهوبون التخلّص من ورطة البحث عن الكمال؟

من المُستبعد في مثل هذه الحالة أن يُغيّر أولياء الأمور الوضع، بل يحتمل أنهم سيدعمون هذه الميول ويشجّعونها. ويبدو أن المراهقين الموهوبين كافة قد شاركوا بوبي (Bobby) في تجربته. وفي الحقيقة، يُسهم اعتزاز الآباء، وافتقارهم إلى حسن التصرّف إزاء طالب موهوب لا يشعر بالتحدي في المدرسة، في الدفع المقصود تجاه الكمال.

يكمن معظم الحلّ لهذه المعضلة في تدريب المعلّمين، إضافة إلى توفير بيئة غرفة صفية داعمة. وبوسع المعلّمين المدربين على تحديد نزعات الكمال لدى الآخرين، ولدى أنفسهم، البدء بتضمين خيارات تُغذّي المجازفة الصحية.

وبالرغم من أن المدرسة لا تضم بين جنباتها جميع أشكال التجارب والخبرات التعلمية للمراهقين، إلاّ أن بوسع المعلّمين الذين يستعملون الاستراتيجيات مفتوحة النهاية في بيئة صفية قائمة على الاحترام والرعاية، أن يؤثّروا كثيرًا في إدراك الطالب لوجوده وكينونته.

ويمكن لبيئة غرفة الصف التي تتسم بالمجازفة المقبولة، وتُعَدّ الأخطاء فيها جزءًا مقبولاً من مكوّنات التعلّم؛ أن تحدّ من التنافسية والنزعة إلى الكمال.

يتعلّم الطلاب في هذه البيئة العمل الجماعي، ويُقدّمون المساعدة عند الحاجة، ويتوقّعون - في الوقت ذاته- من الآخرين مساعدتهم، وتقديم العون لهم عندما يطلبون إليهم ذلك. كما يرتقي مستوى احترام الذات والثقة لديهم، عن طريق تعلّمهم بصورة فردية، أو ضمن فريق، أو من بعضهم بعضًا.

يجب على المعلّم استعمال هذا النموذج مدّة طويلة، قبل أن يتقّبل الطلاب المراهقون هذه البيئة الثابتة في غرفة الصف. وفي غالب الأحيان، يتوقع المعلّمون نتائج مباشرة جرّاء تقبّل الطلاب هذه البيئات، غير أن هؤلاء المعلّمين يصابون بالإحباط إذ حدث عكس ذلك، ويعودون إلى استعمال مواقف أكثر سلطوية. والآن، انظر إلى ما كتبه أحد الطلاب المراهقين، مخاطبًا أحد المعلّمين:

«اعتقدت أنك ربّما تكون شاهدت فيلمًا بعنوان (Stand and Deliver) الذي يتناول مفهوم احترام الذات، أو أيّ فيلم تربوي آخر في أثناء الاستراحة، وأنك، الآن، ستصبح ذلك الشخص الرائع في تقديم الرعاية. ولكنني أتساءل أيضًا: ما الوقت الذي يلزمك لِتعود إلى ما كنت عليه؟ هل تريدني أن أنضم إلى الآخرين وأُصدّق أنك قد تغيرّت؟ لا، لا، فأنا لا أريد درسًا آخر في تقطيع الركب تمامًا مثل بدء تحوّل الأشياء إلى ما هو أكثر متعة وإثارة، لقد حدث هذا من قبل، وربما يحدث مرة أخرى» (Schultz, 2001).

لقد استغرق الأمر الكثير من الوقت والجهد، حتى يتمكن المراهقون والمعلمون من تحقيق تغير منتظم في غرفة الصف، ويُعدّ التواصل المفتوح عاملاً رئيسًا في إرساء الثقة بين الجانبين.

نقل الصَنْعة إلى الموهوبين

يفهم كثير منّا التعقيدات التي تحيط بموضوع الموهبة بصفتنا موهوبين، أو لأننا نعيش مع شخص يحمل هذه الصنعة. وتعني تسمية «موهوب» بالنسبة إلى آخرين شيئًا ممنوحًا؛ لذا، فإن هذا الأمر لا يتطلب معاملة خاصّة إضافية. وعليه، يُعتقد أن هؤلاء الموهوبين، سواء في الدراسة، أو الرياضة، أو الموسيقى، سيتطوّرون، ويتعلّمون وحدهم، حيث يُنظر إليهم بصفتهم نُخبًا، والنُخب تعني التميّز في الغالب.

وترى وجهة نظر مغايرة أن كون الفرد موهوبًا يتطلب قيام شخص (أو مجموعة أشخاص) بمساعدته ليتكيّف مع الفروق الشخصية، وإيجاد طريقة (أو طرائق) تعينه على الانسجام في مجتمع غير مبالٍ وغير متسامح. ومن أجل الإدراك والفهم الكامل للميول والفروق والصعوبات التي تُميّز فردًا

موهوبًا من الآخرين، فلا بُدّ أن يُقدّم الأدباء – الذين يُعَدّون موهوبين- بعض التوجيه والرعاية للأفراد الموهوبين.

وبخلاف عملية التلمذة (mentorship)، فإن عملية نقل الصنعة تتطلب أكثر من مجرّد التفوق في حقل أو مهنة معينة؛ إذ إنها تُوسّع التفاعل الشخصي والمهني، في حين يتعلّم المبتدئون والمحترفون مهارات الحياة من بعضهم بعضًا. كما يتعرّف الشخص المحاط بالرعاية نمط حياة يتضمن فرصًا ليس لها حدود، وغنية بالعلاقات والارتباطات بالآخرين الذين يشبهونه عقلاً وروحًا.

تأتي عملية نقل الصنعة من الأفراد الذين يحبّون التعلّم، ويقدّمون نماذج على مثل هذا الشغف لمَنْ يتولون رعايتهم، حيث تُشكّل الاهتمامات المتعدّدة واستكشاف الميادين المختلفة أساس هذه العلاقة. فعلى سبيل المثال، فإن نظام النقابات القديم؛ بتدريبه المهني طويل الأمد، والحرفيين المهرة، يقود إلى توفير فرص تعلّم صنعة قابلة للحياة.

كما يمكن إدراك تعليم الصنعة بشكل أكبر في الرياضة، حيث يُقدّم المدرّبون التوجيهات إلى الرياضيين الموهوبين. ويمتلك المدرّبون العظماء معرفة صامتة برياضتهم، فهم يدركون مكامن القوّة الرئيسة، كما يُقدّمون توجيهات نحو أعمال بطولية فذّة. وغالبًا ما يكون هذا النجاح أكبر من قدراتهم الشخصية، ومع ذلك، فهم يُضحّون - بكلّ صدر رحب - بإنجازاتهم من أجل تمكين الآخرين من الوصول إلى العظمة والمجد.

قال بوب ريشاردز (Bob Richards) الحائز على الميدالية الذهبية مرّتين في الوثب:

«العظمة موجودة من حولنا. ومن السهل جدًا أن تُصبح عظيمًا؛ لأن العظماء سيمدّون لك يد المساعدة. إن ما يُبهر حقًا في كلّ التجمّعات التي ذهبت إليها، هو حضور الكبار في الميدان، ومشاركتهم الموجودين كافة في أفكارهم وأساليبهم وطرقهم. لقد شاهدت افتتاح أكبر المعارض التجارية، ورأيت كيف كان كبار مندوبي المبيعات يروون للبائعين الشباب أسرار نجاحهم. فهم لا يحجبون عنهم شيئًا، ووجدت الشيء ذاته ينطبق على عالم الرياضة أيضًا.

لن أنسى أبدًا تلك اللحظات التي كنت أحاول فيها تحطيم رقم دتش وارمردان (Dutch Warmerdam) . فقد كان رقمي أقلّ من رقمه القياسي بقدم واحدة فقط، فاتصلت به قائلاً: دتش، هل لك أن تساعدني؟ يبدو أنني وصلت إلى أعلى مستوى ممكن، وليس بوسعي عمل المزيد. فقال: بالتأكيد يا بوب، اصعد إليّ، وسأخبرك بكلّ ما أعرف.

أمضيت ثلاثة أيام مع سيد العالم في الوثب، حيث أعطاني فيها دتش، على مدار الأيام الثلاثة، حصيلة مشاهداته وخبراته كلّها. كما صَحّح لي بعض الحركات التي كنت أُخطئ في أدائها. وباختصار، فقد ارتقيت ثماني بوصات بفضل ذلك الشخص العظيم الذي وهبني كلّ ما يعرف. وتبيّن لي أن الأبطال الرياضيين يفعلون ذلك بصدر رحب فقط من أجل مساعدتك لتصبح عظيمًا مثلهم» (مقتبس من فيرجسون، ١٩٩٥، ص١-٣).

وفي السياق نفسه، فهناك كثير من الأمثلة عن العلاقة الخاصة بين الرياضي والمدرّب في لحظات الانتصار والهزيمة؛ إذ تمنحك الألعاب الأولمبية فرصة ملاحظة ومضات من العطاء في الأفعال والأحداث. ومن الجدير بالذكر أن العطاء يحدث في مناحي الحياة كلّها، رغم أن الوصف الواضح له في الإعلام والدراسات ما يزال معدومًا.

الوعد الأجوف لتطور الموهبة

ينصب التركيز الأساسي لخيارات الخدمة المقدّمة في معظم مدارس المقاطعات (وفي الجامعات) على المُنتج النموذجي الذي يشير إلى الموهبة. وعليه، فإن شرط البقاء ضمن برامج الموهوبين؛ هو إحراز علامات، وتقديم أوراق بحث، وخطابات، أو أيّة أشياء أخرى ذات قيمة. وبعبارة أخرى، كي تكون موهوبًا؛ عليك أن تُنتج.

وعلى أيّة حال، فإن عددًا قليلاً من الأفراد حاول تفنيد هذا النمط من التفكير. فالموهبة عملية، وليست مُنتجًا، كما يقول روبير (Roeper, 1995). إذ إنها تشتمل على تفاعلات داخل الفرد لا يمكن تحديدها بنسبة مئوية، أو انحراف معياري. وتمرّ مثل هذه النسب على سطح الموهبة بخفّة، مُقدّمة ومضة من المهارة، أو مقارنة للقدرة في وقت معيّن. وتُعَدّ الموهبة، باختصار، وضعًا يدفع بالفرد، في سنّ مبكّرة جدًا وما بعد ذلك، إلى الشك والتساؤل حول وجوده.

وإذا فكرّت – الآن- بمُؤلّفك المُفضّل؛ سواء أكان كيتس (Keats)، أم توم كلانسي (Clancy)، أم الدكتور سيس

(Seus)، فسوف تُلاحظ أن أيًا منهم لم يُقدِّم عملاً ذا طبيعة متميّزة (قد يُصنّفون ضمن الموهوبين)، سواء في مراحل دراستهم المختلفة، أو حتى في مقتبل عملهم المهني. لقد قضوا حياتهم بأكملها في الدراسة والممارسة والتفكير، لتعلّم كيفية الكتابة بأساليب ذات معانٍ تجذب الآخرين. والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن الآن، هوَ: كم عدد الطلاب الموهوبين الذين سوف يُستثنون من برامج الموهوبين في المدارس الحكومية بسبب عجزهم عن تقديم نتاجات في سنّ مبكّرة؟

والآن، يمكننا التفكير في حجم الضغوط الملقاة على كاهل المراهق الذي لم يجد روحه بعد. فالمراهق الذي يتقيّد بتوقّعات الآخرين، ويسير وفقًا لتوجيهاتهم، يعاني عسرًا شديدًا حينما تثير تعقيدات عقله وعواطفه أفكارًا يتعذّر وضعها في قالب ملموس.

هل يمكن تطوير الموهبة؟ نعم، بالتأكيد. ولكن، يجب عدم تجاهل الاعتقاد القائل بوجوب ربط عملية المساءلة بالموهبة. إن الموهبة هي أكبر من الأداء بكثير، أو أكبر من مُنتج يُجهّز وفقًا للأوامر. إنها حالة تتطلّب الاختبار الواسع للنفس والروح.

الدعوة إلى العمل

تتمثّل إحدى السمات العامة للمراهقين الموهوبين في الإمكانات المتعدّدة التي يمتلكها كثيرون منهم. وغالبًا ما تؤدي الرغبة في اتجاهات مهنية متعدّدة، مقرونة بالكفاءة في التميّز في مجالات مختلفة، إلى تعقيد عملية التركيز على التخصّص في الكلية أو اتجاه الوظيفة. وكما قال أحد الطلاب:

«عندما أبحث عن وظيفة للمستقبل تزداد الغيوم كثافة. هنالك العديد من الأشياء التي أودّ فعلها، أو أن أكون مثلها، وأريد تجربة كلّ شيء، لكنّ المشكلة تكمن في تحديد نقطة البداية... أرغب في أن أكون معالجًا طبيعيًا، ومراسل صحيفة أجنبية، وطبيبًا نفسيًا، وعالمًا في مجال علم الإنسان، وعالمًا باللغة، ومطربًا شعبيًا، ووكيل تجسّس، وعاملاً اجتماعيًا» (Sanborn, 1979).

غالبًا ما ينخرط الموهوبون المراهقون في كلّ نشاط قد يخطر على بالهم من أجل امتلاك معنى الانتماء – الفراغ والمكان. وكثيرًا ما ينسى هؤلاء الأفراد حاجاتهم الشخصية لأنهم يسعون جاهدين إلى تلبية توقّعات الآخرين. وللوهلة الأولى قد يبدو انعدام التركيز على وظيفة واحدة مُحدّدة بعينها معضلة لا قيمة لها. فإذا حظي أحدهم بغنى يتيح له اختيار أيّ اتجاه مهني يريد، فأين ستكون المشكلة إذن؟

وكما لاحظ المراهقون الموهوبون مرارًا وتكرارًا، فإن المشكلة تكمن في إدراك المرء أن مجال المهنة الذي اختاره هو أكثر من مجرد اختيار وظيفة (Delisle, 1987; Post-Kammer & Perrone, 1983). إن اختيار طريق مهني، بعد سنوات من التحضير والتركيز على وظيفة بعينها، يُعدّ التزامًا قد يتطلّب عقدًا من الزمن بعد المرحلة الثانوية، قبل أن يسمح للمرء بممارسة المهنة. وينطبق هذا على الفنون، كما ينطبق على الطب، والقانون، والهندسة. وغالبًا ما تترك مرحلة الإعداد هذه الشخص اللامع جدًا عالة على الآخرين عاطفيًا وماليًا. وهذا يعني إطالة فترة مراهقة الموهوب إلى منتصف العشرينيات من العمر، أو ربّما إلى أواخرها، في وقت تكون فيه رواتب الأشخاص من الفئة العمرية نفسها مجزية، ويعيشون حياة مستقلة.

علاوة على ذلك، فإن اختيار اتجاه مهني يشتمل على مرحلة إعداد طويلة، سوف يجعل المراهق الموهوب يتساءل عمّا إذا كان حقيقة يريد أن يصبح طبيب أطفال، أو مهندسًا مدنيًا في السنوات الثلاثين المقبلة. وبالرغم من أن معظم الأفراد قد يُجرّبون ست وظائف أو أكثر في حياتهم، فإن الأفراد الذين يوصفون بالبراعة العالية جدًا نادرًا ما ينقلبون مئة وثمانين درجة في تركيزهم الوظيفي. فجرّاح الأطفال سوف يظل كذلك حتى لو نقل مكان عمله من المستشفى إلى عيادته الخاصّة. ويخشى المراهقون الموهوبون أن اختيارهم لمجال ما دون غيره سوف يحرمهم من الاهتمام، ومن تعدّد المواهب التي تُعدّ جزءًا لا يتجزّأ من شخصياتهم اللامعة. فهل من المعقول أن يمارس المحامي استئصال اللوزتين في وقت فراغه، أو أن يقوم عازف البيانو بدور أخصائي اجتماعي؟

برامج الموهوبين للمدرسة الثانوية: مقترح متواضع

كانت سندي (Cindy) طالبة بكالوريوس في جامعة كنت (Kent) الحكومية، وقد شاركت بوصفها موهوبة في العديد من الأفكار والتصوّرات الخاصة بالموهبة، التي أثارت إعجاب الكثيرين وأدهشتهم. ويُعدّ المثال التالي الذي قدّمته سندي عن أحد الجوانب المهملة للمراهقين الموهوبين مثالاً مهمًا في الخبرات الحياتية لهؤلاء الأفراد:

«لا تكمن المشكلة في اتخاذ القرار والمجازفة. أحتاج إلى واحد هناك يريني المكابح، ويرشدني إلى كيفية استعمالها، ومتى يلزم ذلك. نحن الموهوبين نَغْلَقُ في كلّ شيء.....، لكننا لا نعرف وسيلة تُنبئنا متى نتوقف»! (personal communication, My 11, 1998)

غالبًا ما ينخرط المراهقون الموهوبون في كلّ نشاط قد يخطر على البال من أجل الحصول على شعور بالانتماء في المجال والمكان. وفي معظم الأوقات، ينسى هؤلاء الأفراد ذوو الطاقة الفائقة حاجاتهم الشخصية؛ لأنهم يناضلون في سبيل تحقيق توقّعات الآخرين.

يجب تضمين جدول المرحلة الثانوية بعض البرامج التي تتيح للمراهقين الموهوبين الاجتماع بغيرهم ممّن يماثلونهم في القدرة، ومناقشة خبراتهم؛ من أجل مناقشة خبراتهم مع أقرانهم وإقناعهم بقبولهم كما هم؛ إذ يُعدّ تقبُّل الأقران والتفاعل مسألة مهمة للمراهقين الذين يختلفون عمّن سواهم، فجميع الأفراد يحتاجون إلى وقت يقضونه مع مَنْ يشبهونهم عقليًا. وعليه، يجب وضعهم - بصورة تلقائية - في قائمة برنامج مساق مرحلة ثانوية، مُصمّم خصيصًا لضمان الاستمرارية للموهوبين عبر المستويات الصفية، في أثناء تقدّمهم الدراسي. ويمكن أن نُطلق على مثل هذه البرامج أيّ اسم دارج في الكتب ما دامت:

- تُعدّ متطلّبًا.
- تُدار من قبل خبير في تعليم الطلاب الموهوبين.
- تُوفّر ملاذًا آمنًا للمراهقين الموهوبين الذين يحتاجون إلى مكان يُرحّب بهم في بيئة تعجّ بكثير من الأقران المعادين لهم.

وكما تتشابه قطع الثلج المتساقط على اختلافها، فقد يُظهر الطلاب - في أثناء تحديد المساقات التي تناسب حاجاتهم الاجتماعية والعاطفية - ردّة فعل تعيق المقترح بدلاً من اعتماده، حتى لو نال ذلك استحسان الآخرين.

ومن الأسئلة الشائكة التي تعيق التقدّم في هذا المجال:

ماذا عن النخبوية؟ أليست هذه وسيلة أخرى من التسريع؟ ماذا يعني دمج هذا المساق للطلاب الذين استثنوا؟ هل هذا مُنصف بالنسبة إليهم؟ ماذا نقول لأولياء أمورهم؟ كيف ستحسب لجنة الجامعة هذا المساق؟

هذه مجرّد عقبات قليلة فقط، وبوسعك رؤية النتيجة بسهولة.

إن إمكانية إيجاد مثل هذه البرامج تبدو صعبة المنال. فالعديد من الاعتراضات، والتركيز المكثّف على الطلاب «المحتاجين»، إضافة إلى خطر مساءلة المدرسة والمعلّمين والطلاب، كلّها أمور ترجّح كفّة الجانب المعارض. ولكن، بما أننا حالمون متفائلون، فإننا نعتقد أن مثل هذا الخيار يمكن أن يُطبّق محليًا، فقد يزداد الزخم ممّا يؤدي في نهاية المطاف إلى أن تقوم المدارس الثانوية جميعها بتلبية الحاجات الاجتماعية والعاطفية المتغيّرة للمراهقين الموهوبين.

الخلاصة

لقد كُتِبَ هذا الفصل بأسلوب يعكس طبيعة عقول المراهقين الموهوبين- وهو أسلوب لا يتسم بالوقار بعض الشيء، ولا بالجدّية. كما أثار عددًا من الأسئلة أكثر من إعطاء إجابات. ونحن نأمل أن يكون القارئ قد أدرك السمات الرئيسة لهؤلاء الطلاب الفريدين والمتشابهين إلى حدّ كبير؛ فهم يستحقون التعبير عن آرائهم وخياراتهم في أسلوب الحياة ونمطها. كما أنهم يرغبون في النجاح تمامًا مثلما نريد نحن لهم ذلك. وعلى الرغم من أفكارهم المتقدّمة، وقوّة عقولهم الفاتنة، إلاّ أنهم يظلون مراهقين يهمّهم المواعيد، والسيارات، والملابس، والكلية، والجامعة. وفي الحقيقة، فإن هؤلاء المراهقين هم «نحن» عندما كنّا مثلهم قبل عقود عدّة، نلهث وراء التحديات نفسها، ونحلم بالأفكار والقدرات الخيالية. فإذا عاملناهم بدرجة الاحترام الشخصي نفسه الذي كنّا نريده من الآخرين عندما كنّا في الثانية عشرة، أو السابعة عشرة، أو الحادية والعشرين، فسوف نكون على المسار الصحيح في تقديم التوجيه والدعم الملائمين لهم.

أسئلة للتفكير والمناقشة

١. عندما كنت مراهقًا، هل وجدت عددًا أكبر من الحكماء مقارنة بحماة الحياة؟ وضّح ذلك.

٢. وضّح لماذا يرى كلّ من شولتز، وديليسيل تدني التحصيل لدى الموهوبين انغمارًا، (submersion) أو انعدامًا للاهتمام (الشغف).

٣. ماذا نعني بتعليم الصنعة؟

٤. اختر جزءًا من هذا الفصل أثار اهتمامك، ثمّ ناقش أسباب هذا الاختيار.

REFERENCES

American Association for Gifted Children. (1978). *On being gifted.* New York: Walker.

Herman, S. (1986). *The courage of conviction.* New York: Dodd, Mead.

Berts, G. T. (1991). The autonomous learner model for the gifted and talented. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 142-153). Boston: Allyn & Bacon.

Dabrowski, K, (1964). *Positive disintegration.* Boston: Little, Brown.

Delisle, J. (1987). *Gifted kids speak out.* Minneapolis, MN: Free Spirit.

Delisle, J. (1991). *Kidstories: Biographies of twenty young people you'd like to know.* Minneapolis, MN: Free Spirit.

Emerick, L. J. (1988). *Academic under achievement among the gifted: Students' perceptions of factors relating to the reversal of the academic underachievement pattern.* Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs.

Ferguson, H. E. (1995). *The edge* (rev. ed.). Cleveland, OH: Getting the Edge Co.

Frasier, M., & McCannon, C. (1981). Using bibliotherapy with gifted children. *Gifted Child Quarterly,* 25, 81-85.

Gaarder, J. (1996). Sophie's world. New York: Berkley. Gardner, J. W. (1961). *Excellence*: Can we be equal and excellent too ? New York: Harper.

Hollingworth, L. S. (1942). *Gifted children above 180 IQ Stanford Binet: Origin and development.* New York: World Book.

Keighley, T. (1996). *The odyssey: Reaching an understanding of academically underachieving gifted students' perceptions of boredom.* Unpublished master's thesis, Simon Fraser University, British Columbia, Canada.

Mehorter, J. T. (1964). *Self and society: An independent study course for gifted high school students.* Ph.D. dissertation, University of Virginia. Dissertation Abstracts International, 25, 3879-A. (University Microfilms #64- 10909).

Moore, B. J. (1996). *Three case studies of gifted students who underachieve in high school.* Unpublished doctoral dissertation, University of Virginia, Charlottesville.

Newland, T. E. (1976). *The gifted in socio-educational perspective.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

O'Grady, A. L. (1995). *The onset of academic underachievement among gifted adolescents: Causal attributions and the perceived effect of early interventions.* Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs.

Piechowski, M. M. (1991). Emotional development and emotional giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 285-306). Boston: Allyn & Bacon.

Piirto, J. (1999). Talented children and adults: Their development and education (2nd ed.). New York: Macmillan. Post-Kammer, P., & Perrone, P. A. (1983). Career perceptions of talented individuals: A follow-up study. *Vocational Guidance Quarterly,* 31, 203-211.

Roeper, A. (1995). Annemarie Roeper: *Selected writings* and speeches. Minneapolis, MN: Free Spirit.

Sanborn, M. (1979). Career development: Problems of gifted and talented students. In N. Colangelo & R. Zaffrann (Eds.), *New voices in counseling the gifted* (pp. 294-300). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.

Schlichter, C. L., & Burke, M. (1994). Using books to nurture the social and emotional development of gifted students. *Roeper Review,* 16, 280-283.

Schultz, R. A. (1999). *Illuminating learner realities: Perceptions, expectations, and experiences of gifted underachieves in a secondary school classroom.* Unpublished doctoral dissertation. Kent State University, Kent, Ohio.

Schultz, R. A. (2001). [High school student responses to changes in core teaching style]. Unpublished raw data.

Ward, V. S. (1980). *Differential education for the gifted.* Ventura, CA: National/State Leadership Training Institute, Ventura County Superintendent of Schools.

White, D. A., & Schlaggar, S. (1993, July-August). Gifted sixth graders and primary source philosophy. *Gifted Child Today,* 25-29.

White, D. A. (2001). *Philosophy for kids.* Waco, TX: Prufrock Press.