6

الاعتراف بالموهبة

كيف يمكن لمفاهيم الموهبة أن تغيّر حياة الناس

جوان فريمان Joan Freeman

لا يوجد مفهوم للموهبة أو النبوغ يمكن أن يعمل في فراغ ثقافي، وهذا ما يجعل أي نظرة عالمية شاملة لهذا الجانب من التطور البشري تتداخل مع العديد من الافتراضات (Freeman,1998). وتتضمن وجهات النظر عبر الثقافات مجموعة متنوعة وواسعة من القوالب العالمية لتحديد الموهوبين النابغين وتعليمهم، التي تكون أحيانًا متعارضة تماماً. ويمكن أن توضح وجهة النظر الأوسع، التوقعات والأفكار المقولبة غير المستحسنة، وتوضح التأثيرات الحاسمة للمؤثرات الاجتماعية على توافر الفرص، وتطوير القدرات الكامنة عالية المستوى وتعزيزها مدى الحياة. ومع أن الفروق الثقافية الجزئية الدقيقة تتسم بالتعقيد وصعوبة تعريف حركتها، إلا أنه من الواضح أن النبوغ قد يتأتى إما من توفير خدمات تربوية متمايزة إلى حد كبير أو حتى من عدم وجود مثل هذه الخدمات على الإطلاق. ومهما كانت المفاهيم الثقافية للموهبة، إلا أنها مفاهيم مؤثرة في تحقيق التقبل لكل من الفرد والقدرات، أي من الذي يحتمل أن يكون موهوباً ومن الذي قد لا يكون، وما هي القدرات التي يمكن أن تعدّ موهبة، وأيها التي قد لا تعد كذلك.

ويُعدّ السياق عاملاً رئيساً في تحديد، وذلك لأن «الموهوب» نعت، ووصف، ولهذا فإن الاعتراف بالأفراد الذين يستحقون هذه التسمية يعتمد على المقارنات حتى ضمن المدينة نفسها. فربما يقوّم طفل ما في مدرسة تعتمد المنافسة في القبول بأنه متوسط القدرة، مع أنه قد يُعدّ موهوباً في مدرسة غير انتقائية. كما تعتمد ردة فعل الأفراد عند تصنيفهم ضمن الموهوبين على شخصيتهم وعلى الدعم الأسري. وقد ألقت الضوء على هذا الأمر امرأة عمرها 37 عاماً في الدراسة الطولية التي أجرتها جوان فريمان (Freeman,2001) على الأطفال الموهوبين وغير الموهوبين في بريطانيا واستغرقت 30 عامًا. فقد عبرت تلك المرأة عن القلق الشديد الذي سببه لها إطلاق صفة «موهوبة عليها»، وذلك بسبب تدني وضعها الاجتماعي الاقتصادي. فقد شعرت بأنها لن تصل إلى مستوى التوقعات التي تخيلتها لنفسها، وظلت تشعر بأنها فاشلة إلى أن أنجبت أطفالها: «فهم لم يعرفوا شيئًا عن التسمية»، كما قالت، «وأحبوني لذاتي».

كيف تؤثر المفاهيم في اختيار الموهوب والنابغة

لا يعتمد اختيار الأطفال وتحديدهم ضمن فئة الموهوبين على قدراتهم الكامنة عالية المستوى، ولا على تفوقهم الظاهر في أي مجال من المجالات. فهذا الاختيار يعتمد في المقام الأول على ما يبحث عنه المعنيون بالاختيار، سواءً أكان تفوقاً أكاديمياً في التعليم الرسمي، أو ابتكارًا في مجال العمل، أو حل ألغاز وأحاجي الورقة والقلم لنادي الذكاء، أو الدخول في برنامج صيفي للموهوبين والنابغين، أو مسابقة رياضية في بلدهم. ويمكن أن يتأثر اختيار الموهوبين بالتفاعل بين شخصيات جميع الأفراد المعنيين، ومظهر الأطفال وتصرفهم وكيف يسلكون، والتعريف المتفق عليه للموهبة، أو حتى نسبة التمثيل العرقي التي تطلبها السلطات التربوية.

وتتأثر اختيارات الوالدين بالأفكار الثقافية المقبولة، وهذا يعني عادةً اختيار ولدين مقابل كل بنت، وهي نسبة توزيع حسب الجندر (النوع الاجتماعي أو دور الجنسين) في جميع أنحاء العالم، من بريطانيا وحتى الصين (Freeman, 2003). أما اختيارات الأقران فتتأثر بالعرف السائد، والنمطية، وشعبية الطالب (Gagné,1995).

ربما يوجد مئة تعريف للموهبة في كافة أنحاء العالم، تشير جميعها تقريبًا إلى النضج المبكر للأطفال، إما في البناء النفسي، مثل الذكاء والإبداع، وإما في الحصول على علامات عالية في المواضيع الدراسية (Hany,1993). وتختلف كيفية إدراك المعلمين للموهوبين وتحديدهم إلى حد بعيد باختلاف الثقافات. مثلاً، أُخذت تقديرات نسبة الأطفال الموهوبين من أكثر من 400 معلم مرحلة ثانوية من ألمانيا و400 معلم من الولايات المتحدة، وقورنت بتقديرات 159 معلماً من اندونيسيا (Dahme,1996). وكانت نسبة الأطفال الموهوبين التي حددها المعلمون الألمان 3.5%، بينما كانت تقديرات المعلمين الأمريكيين6.4%، وتقديرات المعلمين الاندونيسيين و 17.4%. وحتى ضمن الولايات المتحدة، فإن نسبة مجتمع الأطفال المحددين موهوبين من قبل المعلمين تراوحت بين 5-10% عبر مختلف الولايات (Office of Educational Research and Improvement, 1993). ويعتقد أن تعريف الموهبة والتسهيلات الخاصة المقدمة من قبل السلطات التربوية تؤثر نوعًا ما على تقديرات المعلمين لعدد الأطفال الموهوبين.

وقد يوجد اختلاف كبير بين تقديرات المعلمين والمعايير الموضوعية. وعلى المستوى الفردي، تختلف اتجاهات المعلمين نحو الطالب المتفوق إلى حد كبير من معلم لآخر؛ فبعضهم يشعر بالاستياء، في حين قد يبالغ آخرون في تقدير نسبة اليافعين اللامعين متعددي القدرات، كما ظهر في الدراسة المسحية البريطانية-الفنلندية، التي أجرتها فريمان و اوجانين (Ojanen & Freeman,1994). ولكن تبيّن أن المعلمين يحكمون على القدرة العالية بمصداقية حيث إنهم يستمرون في اختيار النوعية ذاتها من الأطفال (Hany,1993). وفي ألمانيا، وجد هاني (Hany,1995) أن المعلمين يتحيزون في أحكامهم حيث يختارون الطلاب الذين يوافقون توقعاتهم ولا يلتزمون تماماً مبدأ المقارنات أو مراعاة الخصائص غير الواضحة. وقد جرت العادة

أن لا ينظر للإبداع بأنه أحد جوانب الموهبة، ويتوقع عادةً أن يكون الموهوب من الناحية الانفعالية عابثاً ومتكبراً، وغير منضبط، وحتى مشوشاً. وعادة ما يكوّن المعلمون صورة ذهنية للطالب الموهوب الذي يتمتع بالقدرة على الاستدلال المنطقي الجيد، والفهم السريع، وحب الفضول العقلي - إضافة إلى حصوله على علامات دراسية عالية. وغالبًا ما تظل صورة الطلاب الموهوبين حاضرة في أذهان المعلمين الذين يستخدمون هذه الخصائص في تحديد الطلاب الموهوبين الآخرين.

ويختلف الأطفال الذين يُختارون بناء على علاماتهم الدراسية العالية في العديد من النواحي عن الأطفال الآخرين الذين لديهم قدرات في الجمباز، مثلاً، كما لا يشعر الموهوبون المبدعون بالارتياح والانسجام في الأوضاع المدرسية التقليدية مقارنة بالنابغين الصغار الذين من المرجح أن يكونوا موهوبين. (Freeman, 1995, Sternberg & Lubart, 1995) وإذا ما اختير الأطفال من قبل المعلمين والأهل لاعتبارات ذاتية، وحتى في حال إخضاع هذه الاختبارات للتدقيق من خلال الاختبارات، فإن الطلاب الذين اختيروا سيختلفون عن الذين اختيروا عبر الاختبارات فقط.

وتُعدّ المفاهيم الثقافية معيقات لتطور القدرات عالية المستوى، وخاصة، إذا لم تكن هذه القدرات ضمن المنهاج العادي. وتؤثر هذه المعيقات كثيراً في إضعاف شعور الأطفال بقيمتهم، وبالتالي في حماسهم لتكريس أنفسهم لتحقيق نتاجات استثنائية.(Dweck,1999) وقد عبّر عن ذلك سوبوتنيك (Subotnik, 2003) بوضوح حيث قال «من أجل أن يصبح المرء موهوباً، أي أن يصبح استثنائيًا، كلما قارب مرحلة الرشد، فإن عليه أن يكون نشطًا وفعالاً في تطوره إلى حد كبير» (15). ولا يشترط أن يكون الهدف غير المقبول أن يصبح المرء مجرماً، على سبيل المثال، ولكنه قد يكون أيضًا بالنسبة لصبي من عائلة متزمتة أن يصبح فنانًا. إن القناعة بأداء متواضع يتلاءم مع رؤية المرء لموقعه في هذه الحياة، لا يمكن أن تحقق النبوغ، لكن الأفراد الموهوبين الذين لا يستسلمون لهذه القناعة يواجهون عراقيل كثيرة تحد من طموحاتهم. وعلى رأس هذه العراقيل المعيقات التربوية - الاجتماعية التي تحول بين المبدع وبين تحقيق قدراته.

وتوجد هذه العوائق في كل مكان في العالم بصور مختلفة، يمكن إيجازها في ثلاث نواح قوية متداخلة، هي: (1) المبادئ الأخلاقية، (2) الجندر (النوع الاجتماعي)، (3)الانفعال.

تمييز الموهبة يعتمد على الأخلاق المتعارف عليها

تتسم مفاهيم الموهبة بمبادئ أخلاقية متشابكة. وهناك علاقة ارتباط ايجابية بين معايير الأخلاق المعرفية النمائية، مثل المراحل التي تحدث عنها بياجية (Piaget,1948) أو كولبرج (Kohlberg,1984) في اختباراته للتطور الأخلاقي، وبين درجات الذكاء العالي والتحصيل الدراسي عالي المستوى. (Freeman, 2001) إلا أننا في استعراضنا للبحوث العالمية التي أجراها إتاليانز، وباجنين، وأدريني (Italians, Pagnin & Adreani, 2000) لم نجد أي علاقة واضحة بين القدرة المعرفية العالية والسلوك الواقعي، ولكنها بالأحرى أقرت

بأنه هذه العلاقة أساسية في « الوصول إلى اتفاقية مبررة..... يتفق عليها المعنيون» (p. 481). وقد أشار المؤلف الأمريكي روثمان (Rothman,1992) إلى أن «تقدم درجة الذكاء تطور الاستنتاج الأخلاقي، ولكن بدرجة قليلة» (p.330). ويبدو كما لو أن الأفراد الموهوبين عقليًا يعرفون الإجابات المتوقعة عن أسئلة الاختبارات، ويستطيعون إنجاز الحيل العقلية البارعة للحصول على درجات عالية، ولكنهم ربما يختارون عدم التقيّد أخلاقياً بالإجابات التي كتبوها. بيد أن بعض المجتمعات، كالمجتمعات الملتزمة بالإسلام، تؤمن بأن الأخلاق هي نوع من أنواع الموهبة، وربما ينظر للموهبة المعرفية على أنها عرضية إلى حد كبير. فعلى سبيل المثال، ينظر إلى النجاح الدراسي في سياسة حكومة ماليزيا الإسلامية، على أنه «الإيمان بالله والمعايير الخلقية العالية» (Adimin, 2002, p.25).

وفي العديد من الدول المماثلة، ينظر إلى الطاعة التامة للقرآن الكريم على أنه موهبة حقيقية. وبوجود حوالي (1.31) بليون مسلم، يمثلون سدس سكان العالم، فإن مفاهيم الموهبة تتفاوت وتتنوع بوضوح ولابد من الاعتراف بها.

ولا يُعدّ المجتمع الغربي استثناءً من العلاقة المفترضة بين الموهبة والأخلاق، وتتمثل الفكرة الأساسية هنا في أنه كلما كانت درجات الذكاء أعلى، كان الحاصل عليها أسمى أخلاقيًا، وهذا ما يؤثر أيضًا في كيفية تحديد من هو الموهوب (e.g Galton,1989; Jensen,1998; Herrnstein & Murray,1994). ومع ذلك، فإن العديد من كبار القادة النازيين كانوا موهوبين ومثقفين، لكن هذا لم يمنعهم من أن يتصرفوا بطريقة لا أخلاقية (Zilmer, Harrower, Rizler,& Archer,1995). ونظرًا لهذا الترابط الضمني، يمكن توقع التحاق اليافعين الحاصلين على درجات ذكاء مرتفعة بمساقات حول القيادة (في الولايات المتحدة على الأقل).

ويفترض أن يظهر القادة الموهوبون من بدايات الطفولة المبكرة حماساً، وقدرة عالية على التواصل مع الآخرين، ومهارات حل المشكلات، وروح الدعابة، والانضباط الذاتي، والوعي لما يدور حولهم، إضافة إلى الذكاء العالي جدًا (Sisk, 2001). وبالتأكيد أن الطلاب لا يتلقون تعليمًا في القيادة بحد ذاته، ولكنهم يتعلمون القيادة ضمن البناء الأخلاقي المكتسب.

ومن ناحية أخرى، فإن البعض يدّعي بأن الموهوبين ضعفاء من الناحية الأخلاقية، ولهذا فإن الإحباط من التعليم سوف يدفعهم نحو الجريمة أكثر من الشباب الأقل قدرة (George,1993)، أو الذين لا يوجد بينهم وبين الأطفال الآخرين شيء مشترك، إلى الحد الذي قد يجعلهم يمرضون أو يسيئون التصرف إذا ما اجبروا على الاختلاط (Gross,1992). وبالرغم من بعض المعتقدات القوية بوجود علاقة ارتباط بين الموهبة والأخلاق–ايجابية أو سلبية– ، إلا أن الدليل الوحيد على وجود الارتباط يتمثل فقط في الاختبارات الأخلاقية التي تعتمد على الورقة والعلم، وهذا ما هو شائع في الفكر الغربي. ومع أنه لا يوجد في الحياة الواقعية دليل مؤكد للعلاقة

بين المواهب والأخلاق، سواءً لدى الأطفال أو البالغين، فمن المحتمل أن الذين يستطيعون الإجابة بناء على الأخلاقيات السائدة هم الذين سوف يُصنّفون في فئة الموهوبين. إلا أن هناك استثناءات من هذه القاعدة للأفراد ذوي الإبداع العالي، مثل بابلو بيكاسو أو إرنست هيمنجواي اللّذين ينطبق عليهما نموذج الفنان «البوهيمي».

الجندر (النوع الاجتماعي) يؤثر في نمو الموهوبين

عالمياً، توفر مفاهيم الجندر (النوع الاجتماعي) أمثلة واضحة وسهلة نسبيًا للمعايير التربوية والاجتماعية لتصنيف الموهوبين. وأكثر هذه المفاهيم وضوحًا ما يرتبط بالانجازات الجندرية التي لا تسمح للبنات بتلقي أي نوع من التعلم بعد سن البلوغ، هذا إذا كانت تسمح بتعليمهن أصلاً، حيث تبالغ هذه الدول في توكيد الفروق في المواهب الوطنية بين الجنسين. ولم يتوصل هيلر وزيجلر (Heller & Ziegler,1996) في مراجعتهما للأبحاث العالمية المرتبطة بالفروق بين الجنسين في مجال العلوم الطبيعية والرياضيات، إلى أي دليل موثوق يبين أن الفتيات هن أصلاً أقل قدرة من الأولاد. وبناء على ذلك، فقد اقترحا أنه يمكن للفتيات والأولاد أن يعملوا كمجموعات تجريبية ضابطة لبعضهم البعض وذلك لقياس قوة التأثيرات الاجتماعية عليهم، التي تبدو على أوضح ما يكون في المخرجات المتعلقة بالمهنة. وقد أشارا على سبيل المثال، إلى أنه حتى في اختبارات قياس القدرات المكانية الحالية التي يحرز الأولاد فيها درجات أفضل، فإن المرء يتوقع أن يكون الخريجون من كليات الهندسة من الذكور ضعف عدد الإناث، لكن هذا العدد أكثر (30) مرة من المتوقع. وفي الولايات المتحدة، أقر ولسون، وستوكنج، وجولدستاين (Wilson, Stocking, and Goldstien, 1994) أن المراهقين الذكور والإناث عمومًا يختارون مقررات تتبع الصور النمطية التقليدية للجنس، حيث يفضل الذكور عادة الرياضيات والعلوم.

وتوضح مقارنات إنجاز الموهوبين بناء على الجندر (النوع الاجتماعي)، حتى بين الولايات المتحدة وبريطانيا، بعض الفروق الدالة إحصائياً التي يسمح ضمن حدودها لأي فرد من الجنسين أن يكون موهوباً وفي أي المجالات (Freeman, 2003). ففي بريطانيا، تتفوق الإناث الموهوبات في الإنجاز الأكاديمي في المدرسة على الأولاد الموهوبين في جميع مجالات الدراسة فعلياً، وضمن جميع الأعمار المدرسية، بما في ذلك الرياضيات والعلوم البحتة مع استثناء التربية الرياضية (Arnot, Gray, & Rudduck, 1998; Department for Education and Skills, 2000). وتتصاعد هذه الظاهرة، المغايرة للفكرة التقليدية الشائعة عن التحصيل والإنجاز حسب الجنس، في مناطق أخرى في أوروبا واستراليا، وليس كذلك في ألمانيا أو إيطاليا. وهناك سببان محتملان للتغيرات في بريطانيا، هما:

- زيادة ثقة الفتيات بقدراتهن، أي، تغيير المفاهيم حول من يمكن أن يصنّف في فئة الموهوبين وفي أي المجالات.

- التغير في نوع ومحتوى المنهاج المدرسي ومحتواه وطرق التقويم، بمعنى، التقليل من اختبارات الذاكرة قصيرة المدى، مثل اختبارات الاختيار من متعدد، والاعتماد الأكبر على العمل طويل المدى والملتزم والقائم على المشاريع.

لكن الصورة «الجندرية» للموهوبين في الولايات المتحدة، تختلف تماماً. فعلى سبيل المثال، يحرز الأولاد النابغون من عمر17 عامًا بشكل متكرر علامات أعلى بمقدار 8 إلى 10 مرات ضمن أعلى 10 % من المتقدمين في مقاييس الاستعداد في الرياضيات، والعلوم، والمواضيع المهنية (ذات الطابع الخاص بالذكور) (Hedges & Nowell,1995). وبالنسبة للعديد من الاختبارات، لم تنجح أي فتاة في الحصول على درجة ضمن أعلى 3 %. ومع ذلك، فقد وجد الباحثون أن الأولاد النابغين كانوا أضعف إلى درجة كبيرة في مهارات القراءة والكتابة، ويتأخرون بمقدار سنة ونصف. وقد استنتج الباحثون وجود فروق فطرية راسخة بين الجنسين. وتوصلت دراسات أمريكية أخرى، وخاصة التي أجرتها بينبو وفريقها (Lubinski, Benbow, & Morelock, 2000)، إلى «الفروق القوية نفسها بين الجنسين» في قدرة الاستنتاج الرياضي لصالح الأولاد، وأكد الباحثون أن هذه الفروق ثابتة طولياً. وقد كتبت وِنَر (Winner,1999) بأنه عندما تبدأ الفتيات الدراسة في الولايات المتحدة، فإنه يحدد لهن حصة الأولاد نفسها في برامج الموهوبين، ولكن هذه النسبة تتراجع إلى درجة مذهلة عندما يكبرن. ومع أن الفتيات يشكلن نصف مجتمع الموهوبين في رياض الأطفال، إلا أن هذه النسبة، كما كتبت الباحثة، تتناقص لأقل من 30 % في الصف الأول الثانوي، والى أقل من ذلك في نهاية المدرسة الثانوية. وهكذا، يبدو أن مفاهيم الموهبة والجندر في الولايات المتحدة ترتبط تحديداً بالمواضيع الدراسية أكثر من بريطانيا. وتؤثر هذه المفاهيم حول من يمكن أن يكون موهوبًا، وفي أي مجال، بوضوح في مهن الرجال والنساء، وفي إنجازاتهم وكسبهم طوال حياتهم.

تأثير التطور الانفعالي المتوقع على اختيار الأطفال الموهوبين

يزوّد المعلمون في جميع أنحاء العالم بقوائم تتضمن الخصائص المفترض تواجدها لدى الأطفال الموهوبين وذلك لمساعدة هؤلاء المعلمين على اختيار الخدمات التربوية الخاصة. وبما أن هذه القوائم تعتمد على المفاهيم المحلية، فإن الخصائص تختلف إلى حد كبير. فالعديد منها تهتم بتقديم الطفل لنفسه، مثل التصرفات والفصاحة والمظهر، ويمكن أن تكون هذه الخصائص سلبية تمامًا كما في هذه القائمة « الكاملة» لمجلس مقاطعة نورثامبتونشير (Northamptonshire County Council,1994, P. 15):

- يفضل الصداقة مع الطلاب الأكبر سناً أو البالغين.
- يبالغ في انتقاد ذاته.

- غير قادر على تطوير علاقات جيدة مع مجموعات الأقران أو المعلمين.
- غير متزن انفعاليًا.
- تقديره للذات منخفض، منسحب، وعدواني.

وفي الواقع، أن هذه الصورة السلبية عن الأطفال الموهوبين منتشرة على نطاق واسع. وقد وصف جوناثان بلوكر وليفي (Plucker & Levy, 2001) حياة الموهوبين والمميزين في الولايات المتحدة بأنها حياة تحدق بها المشكلات الانفعالية، مثل «الاكتئاب ومشاعر العزلة»(p. 75-76)، وقالا أن التظاهر بالقناعة والرضا يعدّ مظهراً خادعاً وأوصيا بتحويل هؤلاء الموهوبين إلى العلاج الوقائي. وقد وجد أن الفتيات الموهوبات الأمريكيات بصورة خاصة يعانين من اكتئاب أكبر مقارنة بالأولاد الموهوبين المشابهين لهن، وأنهن يستهنّ بقدراتهن بسبب الصراع بين النجاح والأنوثة (Luthar, Zigler & Goldstein). ولكن هناك أدلة مماثلة تعطي صورة معاكسة تمامًا وتؤكد أن الموهوبين الذكور متوازنون انفعاليًا مثل الناس الآخرين. فمثلاً، وجدت دراسة حديثة لأكثر من 220 طفلاً أمريكياً موهوباً وغير موهوب في السنة الأولى من المرحلة الثانوية، أن الموهوبين يقيمون علاقة أكثر حميمية مع الأصدقاء، ويقومون بمجازفات مرتبطة بالرياضة وبمغامرات خطرة، ويشعرون بأنهم على الأقل جيدون في المهارات الاجتماعية مثل زملائهم من الموهوبين. وقد وافق معلموهم على هذا الاستنتاج (Field et al,1998). وقد وجد جوان فريمان (Freeman,2001) خلال دراسة امتدت لثلاثين عاماً في بريطانيا أن الأفراد المعرّفين ضمن الموهوبين يعانون من انفعالية أكبر مقارنة بالطلاب المشابهين لهم في القدرات ولكن غير المصنفين ضمن الموهوبين.

وهكذا يبدو كما لو أن النمو الانفعالي الذي يدخل ضمن مفهوم الموهبة يعتمد أكثر على الأفكار الثقافية المقولبة ومنهجية البحث. وإذا كان النمو الانفعالي يشكل جزءاً من الدليل المفاهيمي للاختيار، فسيكون لدينا اختلاف واسع في تحديد الموهوبين على أساس من هو المتوازن ومن هو المضطرب انفعاليًا. وقد أظهرت الدراسات الأمريكية أن المعلمين المدربين على الرؤية من خلال الأساطير كانوا الأفضل في تحديد الموهوبين (Hansen & Feldhusen,1994). ولحسن الحظ أن هناك العديد من المعلمين الفطنين الذين يستطيعون اكتشاف الموهبة، ورعاية الموهبة التي قد تفشل الاختبارات والآخرون في الكشف عنها. ومثل هؤلاء المعلمين الحدسيين والملهمين يحظون بالثناء في أدب الإبداع، حتى لو لم يرد ذكرهم في الجداول الإحصائية.

الاختلافات العالمية في مفاهيم الموهبة

مع أن السويد هي مقر جائزة نوبل للتميز العالمي، إلا أن الأطفال الموهوبين في المدرسة نادراً ما يميزون، سواء في السويد، أو في أي من الدول الاسكندينافية الأخرى، مع أن معيار التعليم الأساسي في

هذه الدول، متقدم جداً حسب الشروط العالمية، لدرجة أن الشباب الاسكندينافيين لا يكونون عادة على رأس القائمة في المسوحات العالمية فحسب، ولكن، بالنسبة لمساحتها، تنتج الدول العديد من البالغين الموهوبين إبداعياً مثل أي مكان آخر. وعلى طول حدودها الشمالية، ترتبط الثقافة الروسية بالولع بتشجيع النبوغ، وباعتزاز الوطن بالمبدعين من أبنائه (Persson, Joswig, & Balogh, 2000). وفي الحقيقة أن هذا الاهتمام بالموهبة والنبوغ يعود إلى ما قبل الثورة الشيوعية في عام 1917 بوقت طويل، حيث كان الأطفال الموهوبون والنابغون من جميع أنحاء البلاد يأتون إلى موسكو وسانت بيترسبورج(Saint Petersburg) للالتحاق بمدارس متخصصة عالية المستوى، تتميز بتقاليدها العريقة، لدراسة مجالات مختلفة مثل الرسم، ورقص الباليه، والموسيقى. وفي الولايات المتحدة، تصرف الملايين من الدولارات من قبل السلطات التربوية والأهالي الداعمين على العديد من برامج الموهوبين للأطفال. ومع أن البلاد لا تعاني من نقص في النابغين على المستوى العالمي، إلا أنه لا يعرف إلى أي مدى يمكن أن يعزى نجاحهم لأي من هذه البرامج.

ولكننا عندما نأتي إلى تحديد الموهبة، نجد أن هناك انقسامًا حادًا في مفهومها بين الفلسفتين الشرقية والغربية (Stevenson, 1998; Freeman, 2002b). وإذا كان هناك من توازن في هذا المفهوم، فهو بين التأثيرات النسبية لعلم الوراثة والبيئة، وبين الرعاية والخدمات العملية المقدمة للأفراد بموجب تلك المفاهيم. ولا شك أن فهم هذين المنحيين الرئيسيين عند طرفي الطيف يلقي الضوء مجددًا على ما يُنظر إليه في العالم الغربي على أنه مفهوم شامل للموهبة.

ويمكن تلخيص طرفي أبعاد مناحي الموهبة تقريبًا كالآتي:

- في الشرق الأقصى، هناك إقرار بأن التأثيرات البيئية عموماً هي المسيطرة. فالأطفال يولدون بقدرات كامنة متشابهة، ويكمن الفرق الرئيسي بينهم في معدل التطور الذي يعتمد إلى حد بعيد على قوة كل فرد على الإنجاز من خلال العمل الشاق. مع ذلك، تطبق بعض دول الشرق الأقصى الفكرة الغربية عند اختيار الأطفال ذوي القدرات العالية المقيسة للتربية الخاصة ومنها على سبيل المثال تايوان، وسنغافورة، وهونج كونج.
- وفي العالم الغربي، تُعدّ التأثيرات الجينية عموماً هي المسيطرة. وبناء على ذلك، يقوّم الأطفال الغربيون ويختبرون بهدف اكتشاف استعداداتهم–وينظر للغالبية العظمى منهم على أنهم قادرون على التعلم والإنجاز عالي المستوى، بخلاف ما عليه الحال في الدول المنادية بالمساواة بين البشر، مثل الدول الاسكندينافية، أو الدول الأقل اهتماماً مثل ايطاليا.

مفهوم القدرات

ما تزال أفكار كونفوشيوس، التي انتشرت لأول مرة قبل أكثر من ألفي عام، تؤثر في نظرة ثقافات شرق آسيا إلى الانجاز. ومع أن هذه الثقافات تعترف بالعوامل الفطرية، إلا أن مفاتيح التقدم في

جميع نواحي الحياة بالنسبة لها هي الاجتهاد والمثابرة، والممارسة، إلى جانب إيمان كل من المعلم والطالب بأن الأخير قادر على التعلم. ولذلك تعد جهود المعلم حاسمة في نجاح الطالب وليس قدرة الطفل الفطرية فقط. ولو أخذنا الصين، على سبيل المثال، فإن عدد الملتحقين بخدمات التسريع والتعليم الخاص يكاد لا يذكر مقارنة بعدد سكانها الذين يبلغون حوالي 2.2 بليون نسمة. ويقوم أي تعليم إضافي خاص بالطلاب الموهوبين والنابغين من خلال الاختيار الذاتي وليس بناء على خطط رسمية. ولا تعترف هذه الثقافات بما يسمى مجموعة النخبة التي تحدد امتيازاتها ووضعها بناء على النبوغ الفطري، حيث يحتاج كل فرد أن يناضل من أجل احتلال موقعه. وفي اليابان، ينظر للأطفال في سن مرحلة التعليم الأساسي على أنهم متساوون في القدرات الكامنة، ولهذا فإن الفروق في انجازاتهم تعود إلى العمل الشاق وإلى كفاءات المعلم أيضًا. والمكافآت المحتملة طويلة المدى التي يحصل عليها الطلاب الصغار نظير مثابرتهم تتمثل في اختيارهم للمدرسة الثانوية، التي تفتح الطريق أمامهم للالتحاق بالجامعة، يتبع ذلك الحصول على وظيفة جيدة ـ ومعاش تقاعد جيد. ومن المحتمل أن هذا النوع من التعلم يحسن أيضًا درجات ذكاء الأطفال اليابانيين، الآخذة في الارتفاع جنبًا إلى جنب مع تحسن أدائهم الأكاديمي (Flynn,1999).

وفي أغلب المقارنات العالمية تقريبًا لإنجازات الأطفال، كانت انجازات الطلاب الملتحقين بالمدارس الأساسية والثانوية في شرق آسيا هي الأبرز وحتى من الأوائل. وفي الدراسة العالمية الثالثة للرياضيات والعلوم Third International Mathematics and Science Study (TIMSS; Mullis et al.,1999)، مثلا، «وجد أن أعلى أربع دول من 14 دولة مشاركة في الرياضيات، وثلاث دول من أعلى أربع دول في العلوم كانت من شرق آسيا» (Stevenson, Lee & Mu, 2000, P.167)، ولا يُظهر الأطفال الصينيون نشوءاً مبكراً خاصة في الرياضيات خلال سنوات الروضة، ويبدأ التمايز والاختلاف في إنجازاتهم في الظهور عند التحاقهم بالمدرسة.

مفهوم المواهب المحدودة

إن أكثر مفاهيم الموهبة استخدامًا عالميًا هي المستمدة من قاعدة قدرة عالية المستوى تمتعت برعاية سليمة. وقد كانت الولايات المتحدة سبّاقة في ذلك في بداية القرن التاسع عشر، حيث حشدت الطاقات، والبحث، والطاقة، والالتزام الحكومي ضمن الدراسة العلمية للموهبة وسبقت غيرها من الدول بقرن من الزمن. ولا تزال هذه المفاهيم الأساسية المنبثقة منذ عام 1920 تؤثر في الممارسة حيث القدرات القابلة للقياس تعدّ النقاط القاطعة الدقيقة في اختيار الأطفال. فمثلا، تختار برامج البحث عن الموهبة والنبوغ المنتشرة في الولايات المتحدة مجموعة من الطلاب للالتحاق ببرامج الموهوبين من بين الذين حققوا أعلى العلامات في الاختبار، وعادة ما يختار الطلاب بداية للخضوع لتقويم هذه الاختبارات من خلال ترشيحات المعلم (Freeman, 2002b).

وقد حدثت طفرة أخرى في الربع الأخير من القرن العشرين في أعقاب نشر تقارير عن التعليم في الولايات المتحدة، مثل تقرير «الأمة في خطر Nation at Risk » (National Commission on Excellence in Education, 1983)، حيث حذرت مثل هذه التقارير من التراجع التعليمي للطلاب العاديين، وكذلك الدراسة العالمية الثالثة للرياضيات والعلوم (TIMSS,1999) التي أظهرت أن ترتيب الطلاب الأمريكيين كان 19 من بين 21 دولة في اختبار الرياضيات للصف الثامن. وهذا المعيار المنخفض المقلق، مقارنة بالدول المتطورة الأخرى، يفسر اهتمام الولايات المتحدة بالتعليم الخاص بالموهوبين والنابغين والاستثمار فيه. وبحلول عام 1990، سنت الولايات الأمريكية جميعها تشريعات ووضعت سياسات لإلحاق الطلاب الموهوبين بالبرامج الخاصة. ومع أن هذه السياسات إلزامية تقريباً، إلا أنها رغم مرور أكثر من عقدين ما زالت بعيدة عن التحقيق، وعندما يكون المعيار الأساسي للتعليم أقل مما يجب، يتبين أن هناك حاجة أكبر لتوفير مساعدة إضافية لهؤلاء الطلاب الواعدين، وذلك بهدف إنقاذ الطلاب الأكثر ذكاءً.

أما عن أوروبا الغربية، فقد كانت تدرك طوال القرون الماضية أن بعض الأفراد يتمتعون بقدرات أداء أعلى مقارنة مع معظم الآخرين – ابتداءاً من فلاسفة اليونان القدماء إلى يومنا هذا– وهم الذين أثّروا في تاريخ العالم. ولكن على العكس من الولايات المتحدة، فلم تشهد هذه المنطقة جهوداً موحدة لرعاية المواهب والنبوغ إلى أن أوصى المجلس الأوروبي–آنذاك– (الذي كان يضم 25 دولة أوروبية) بتقديم برامج خاصة للأطفال الموهوبين (Counsil of Europe, 1994). لكن المجلس عاد وادخل تعديلات على النص، أكدت على أن «منح امتياز لمجموعة من الأطفال يجب أن لا يكون على حساب مجموعات أخرى» (p.1). وما تزال الساحة التربوية في أوروبا الغربية تشهد صراعًا سياسيًا عنيفًا بين أفكار النخبوية والمساواة بين البشر.

ويمكن أن نستمد من بريطانيا والولايات المتحدة أدق المقارنات للأفكار المرتبطة بالموهبة. فحتى عام 1998، عندما أعلنت الحكومة البريطانية بأن مصطلحات الموهبة والنبوغ هي شروط الاختيار، كان المعلمون ينظرون إلى هذه المصطلحات بكراهية شديدة، نظراً لتضميناتها للقدرات الثابتة والامتياز غير المستحق. وقد أدى ذلك إلى إنتاج قاموس من المصطلحات التي تدور حول المعنى نفسه، مثل «الأكثر قدرة» أو «الأقدر» أو «القادر». ومع أن تقرير مارلاند الأمريكي نشر عام 1972، إلا أن التقرير البريطاني المماثل الذي أعدته فريمان لم ينشر حتى الربع الأخير من القرن الماضي. وربما يوجد اتفاق عام في كلا جانبي المحيط الأطلسي على أن البرنامج والخدمات الخاصة بالموهوبين تتسم بعدم الثبات، والتحيز الجغرافي، والارتباط بكل من واقع النخبوية والخوف منها.

ومما لا شك فيه أن هذه المفاهيم المختلفة للموهبة، سواء اقتصرت في النظرة الغربية على نسبة قليلة من المجتمع، أو كانت القدرات الكامنة حسب النظرة الكونفوشية، لا بد وأن تحدث تغييرًا في تعريفنا لمن يستحق الالتحاق ببرامج تنمية النبوغ.

المفاهيم والممارسة

مما يؤسف له أن الأدلة العملية لا تعتمد غالبًا أساسًا لأي إجراء تربوي في أي مكان في العالم. وعلى العموم، فإن الأبحاث المنشورة تعكس ثقافة ولغة المجتمع الذي أجريت عليه. ويعكس كل بحث في العديد من الكتب المنشورة (من اسبانيا، وفرنسا، وايطاليا، وروسيا، والولايات المتحدة)، الثقافة التي كتب فيها بدون الإشارة إلى العالم الخارجي، اللهم ما عدا الإشارة أحيانًا إلى نجم عالمي مشهور. ومن ناحية ثانية، من المهم معرفة المنحنى المتبع في أي دراسة لأن هذا يؤسس لوضع معرفي محدد، تستوعب فيه البيانات وتحلل وتستخلص منه الاستنتاجات العامة.

وبالرغم من البحث المضني في الأدب التربوي والمقابلات مع الممارسين، إلا أن الباحثة الحالية لم تعثر بعد على مقارنة علمية واحدة بين برامج محددة خاصة بالموهوبين، سواءٌ عبر الثقافات أو حتى ضمن البلد الواحد، كما لم تعثر على مقارنة علمية بين أحد جوانب مثل هذا البرنامج وبين برامج أخرى، سواءً داخل المدرسة أو خارجها.

ونتيجة لذلك، من الصعب أن نكون دقيقين بخصوص نوع الخدمات والبرامج التي يمكن أن تكون أكثر ملاءمة وفعالية في أي وضع ثقافي معين. وغالبًا ما تجري المقارنات العالمية بشكل عام بين مناحي مختلفة من منظور المسابقات (مثل، أولمبياد الرياضيات) أو المسوحات، مثل الدراسة العالمية للرياضيات والعلوم (1999) (TIMMS) والمسوحات التي قام بها فوكس، وإينجل، وبيك (Fox, Engle, and Paek, 2001). ويمكن إجراء دراسات مسحية ومقارنة للنجاح الاقتصادي والتقدم الوطني من منظور تربوي، مثل المسح الذي أجراه ريتشارد لين وفانهنين (Lynn, and Vanhannen, 2002) الذي شمل 60 دولة، حيث حّددا من خلاله علاقة ارتباط بين تقويم القدرة العقلية الوطنية والناتج المحلي الإجمالي الحقيقي. وقد وجدا كذلك أن لدى الدول الواقعة على شواطئ المحيط الهادئ، زيادة ملحوظة في درجات الذكاء ونمواً اقتصادياً متناسباً مع هذه الزيادة.

ومهما كانت طرق اختيار الموهوبين للخدمات الخاصة، فإن المخرجات عادةً ما تكون ايجابية. ولهذا، ليس من المستغرب أن هؤلاء الأطفال الأذكياء والموهوبين الذين اختيروا بدقة، سيتلقون تعلمًا أفضل مقارنة بالأطفال الذين لم يخضعوا لأي نوع من البرامج الإضافية، سواء بسبب التعلم الإضافي و/أو أثر هاوثورن "Hawthorn Effect" المستمد من تجربة هدفت إلى معرفة أثر العلاقات في الإقبال على العمل وبالتالي زيادة الإنتاجية. وفي الواقع، سيكون من المستغرب إذا لم يحدث تغيّر ايجابي. وهذا يعني أن المقارنات الأولية بين إنجازات الشباب الصغار ذوي القدرات الكامنة المتكافئة الذين التحقوا ببرنامج محددة وبين غيرهم ممن لم يلتحقوا لا توفر أدلة موثوقة توضح أي أوجه هذا البرنامج هي الأكثر فعالية.

وهناك اتجاه يتنامى حول العالم لضمان الالتحاق الحر والمرن وغير الانتقائي بالفرص التعليمية عالية المستوى جدًا، بمعنى أن لا يستثنى أي واحد من الشبان الصغار من الالتحاق بهذه الفرص التعليمية. ويمكن رؤية هذا التوجه في ما يسمى بقصور الأطفال في الصين Children's Palaces of

China، التي تقدم تعليماً غير انتقائي، وغير مكلف، وذا مستوى عالٍ للشباب الصغار المستعدين لبذل جهدٍ للتعلم خارج المدرسة. وتعدّ قصور الأطفال مراكز تعلم أساسيةً ذات معيار عالٍ جدًا، وتتضمن مهاجع تتنوع من بيت معدّل إلى ناطحة سحاب مبنية لغايات محددة. وهذه القصور هي جزء متنامٍ ومتمم للمشهد التربوي الصيني، وتركز على العمل من خلال الفنون، والعلوم، والتكنولوجيا. كما أن تجميع المصادر عبر الفروع المعرفية المختلفة يمكّن الأطفال من اكتشاف أنشطة لا يعرفون أنها موجودة أصلاً J.shi, personal communication, 2002 march. على الجانب الأمريكي، اتخذت معسكرات الحملة الأمريكية للبحث منحنى مختلفاً مفتوحاً، ولكنه متاح لجميع أفراد العائلة على حد سواء، ويقدم الموارد والوسائل والدعم التربوي للارتقاء بالاهتمامات إلى أقصى حد ممكن.

وفي هذه الأمثلة السابقة، فإن مفهوم الموهبة ليس ثابتاً، كما لا يختار الطلاب مسبقًا، مما يسمح بإمكانية بروز مواهب تفوّق غير معروفة من خلال توفير التشجيع وتوفير البرامج، مدعومة بالدافعية من كل الأطراف المعنية.

ويتناقض النموذج الغربي للتشخيص والعلاج لتعليم الموهوبين والنابغين، مع النموذج الشرقي المتاح لجميع الموهوبين، مع أن كلا النموذجين مطبقان في العالم، وكل منهما يعكس مفهوماً اجتماعياً لتحديد القدرات الكامنة وتطويرها. وليس من السهل دائماً على المربين الممارسين رؤية تأثير الافتراضات غير المثبتة حول المواهب والنبوغ، وقد يبدو من غير الحكمة اقتباس أي نموذج تربوي مباشرة من ثقافة إلى أخرى، دون تكييف الاختلافات الحتمية في وجهات النظر والخلفية الاجتماعية. ولا شك أن أي وجهة نظر أكثر شمولية لا تتحدى المفاهيم السائدة والتأثيرات التربوية غير المثبتة فحسب، ولكنها يمكن أيضاً أن توفر دعماً لمقدمي الخدمات التربوية الذين يهدفون إلى إحداث التغيير. إن حياة كل فرد والفرص المتاحة لها تعدّ فريدة بحد ذاتها، ولهذا يجب أن يظل المنحنى الأكثر ارتباطاً شمولياً، وطويل المدى، وينظر إلى المواهب والنبوغ كأنماط فردية ضمن سياق ثقافي (Baltes, Staudinger & Lindberger, 1992).

دراسة فريمان الممتدة لثلاثين عامًا

في عام 1974، درست الباحثة الحالية عينة مكونة من 72 طفلاً صُنّفوا موهوبين من قبل أولياء أمورهم (باختبارات بسيطة)، الذين كانوا قد انضموا إلى الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين في بريطانيا نيابة عن هؤلاء الأطفال (Freeman,2001). وقد قورن كل واحد من هؤلاء الأطفال مع طفلين آخرين حسب الفئة العمرية والجندر. الأول غير معرف ولكنه يتمتع بقدرة مماثلة، بينما اختير الطفل الثاني عشوائيًا. وجاء هذا الثلاثي من الصف المدرسي في مدرسة موسيقى أو مدرسة غير انتقائية، وتراوحت أعمارهم بين خمس إلى أربع عشرة سنة، وبنسبة ولدين لكل فتاة، وتكونت العينة من (210) أطفال، و (210) مجموعات من الوالدين و (61) مدير مدرسة و (61) معلم صف.

وقد جرى اختبار الأطفال في مدرستهم ومنازلهم باستخدام عدة اختبارات المتنوعة، من بينها اختبار ستانفورد – بينة للذكاء، والشخصية، والقدرات الموسيقية والإبداعية العامة، كما أجريت مع هؤلاء الأطفال وأولياء أمورهم مقابلات في منازلهم، واستخدمت استبانات مصممة حديثًا بأسئلة ذات نهاية مفتوحة. وقد أكمل معلمو الصف استبانة مقنّنة تتعلق بسلوك الأطفال في الصف، وأجريت مقابلات مع هؤلاء المعلمين ومديري المدارس، ثم أعطيت تقديرات لظروف الأطفال البيئية. وفي جميع مراحل الدراسة، صنفت البيانات لغايات التحليل الإحصائي، وسجلت على شريط صوتي وكتبت لغايات المزيد من التفسيرات والتوضيحات. وقد أثبتت المعلومات المبنيّة على البيت– المدرسة أنها أكثر إثراءً من تلك التي يمكن الحصول عليها من الاستبانات المرسلة بواسطة البريد، أو الاتصال الهاتفي، أو من المشاريع المعتمدة كليًا على المدرسة. وقد كانت نتائج حاصل ذكاء أفراد عينة الدراسة على اختبار ستنافورد– بينيه، على النحو التالي:

- 65 من الطلاب حصلوا على درجات ذكاء بين 120– 97 درجة.
- 63 من الطلاب حصلوا على درجات ذكاء بين 140–121 درجة.
- 82 من الطلاب حصلوا على درجات ذكاء بين 170–141 (متضمنين 16 طالبًا حصلوا على نسبة ذكاء 170).

ويتسم هذا البحث بالاستمرارية حيث يخضع أفراد العينة للمتابعة لمدة 30 عامًا. والجزء اللاحق من هذا الفصل يقدم نظرة شاملة لما تبدو عليه الدراسة بالنسبة لأغلب الطلاب الموصوفين موهوبين أو غير موهوبين.

تأثير الأسس المبكرة على مسار الحياة

أظهرت نتائج هذا البحث أن الضغط القوي على الطلاب ليحققوا التوقعات ـ الايجابية أو السلبية ـ قد أثر على مسارات حياة المشاركين لعدة عقود، وكلما زاد ميل الفرد لتقبل هذا الضغط، قلت احتمالية ظهور النبوغ والموهبة عند الفرد في سن الرشد. وعمومًا (ولكن ليس دائما)، فإن أداء الأفراد ذوي درجات الذكاء العالية بشكل استثنائي، ولنقل الذين يقعون ضمن أعلى 1%، كان أفضل مقارنة بالذين حصلوا على درجات عالية فقط، ولنقل الذين يقعون ضمن أعلى 10%. أما الأقل نجاحاً فظلوا عاجزين عن امتلاك أساليب معرفية فعالة قصيرة المدى، مثل حفظ دروسهم وكتابة واجباتهم في المدرسة ونادرًا ما يبحثون عن المعاني أو يستخدمون مصادر أخرى.

وقد سادت بين المعلمين قناعة بأن الموهوبين المعرفين في التحصيل يجب أن يكونوا أفضل مقارنة بأقرانهم من المرحلة العمرية نفسها. أما الشباب الصغار الذين لم يصنفوا ضمن الموهوبين مع أن أداءهم كان مماثلاً لأداء الموهوبين، فكانوا أقل عرضة للضغط واستفادوا في نموهم من الناحية الاجتماعية ووسعوا مساحة تعلمهم وأنشطتهم. وظهر أن بعض الأطفال (خاصة الأولاد

منهم)، يكبحون جماح أنفسهم في السعي إلى الحصول على درجات عالية، وبالتالي، فإن نموهم الانفعالي الصحي، بما في ذلك حرية اللعب والإبداع قد تراجع إلى درجة كبيرة جداً (Sternberg & Lubart,1995). وفي الحقيقة، أن مثل هذا الضغط قد يؤدي أحيانًا إلى تأثيرات معاكسة لما كان يراد منه، وكان الأولاد المشاركون في برامج التسريع والمتخصصون في العلوم، هم الأكثر تضررًا.

فقد فاتهم النمو الصحي للمهارات والعلاقات الاجتماعية، وكان اعتدادهم بأنفسهم متدنيًا. فالعمل المتواصل وعدم ممارسة للعب لا يجعل الطالب بليدًا فحسب، ولكن يجعله أيضاً تعيساً ووحيداً. واليوم، يندم كثيرون ممن هم في الثلاثينيات من العمر على الطريقة التي امضوا بها طفولتهم في الدراسة الشاقة.

وقد تبين من هذه الدراسة أن احترام الآخرين مهم بالنسبة لليافعين، لأن حصولهم عليه يسمح لهم باستقلالية أكبر في التوصل إلى اكتشافاتهم وقراراتهم مما يجعلهم يعيشون حياة أكثر رضا وسعادة.

ومن منظور النجاح التقليدي في الحياة، فقد كانت اللبنات الأولية دائمًا هي الحصول على علامات مرتفعة في الاختبارات، أو الارتقاء في السلم الوظيفي، أو جمع المال، ويتأتّى ذلك من العمل الجاد والحرص الشديد المترافقين مع القدرة الكافية، وتوفر فرص للتعلم، والبيت الداعم عاطفياً. وبالنسبة لذوي الإنجاز العالي في مرحلة الرشد، فقد عاشوا في ظروف عائلية ومدرسية مشجعة، وكانوا يشعرون بانسجام مع رغبتهم في التعلم، نابع من اعتزاز والديهم المبكر بهم. وكان معظم الناجحين البارزين عند البلوغ اجتماعيين في طفولتهم، ومتدينين، كما كانت درجات ذكائهم عالية (وهذا ما يتفق مع فكرة ستيرنبيرغ للذكاء الناجح ،1997). ومع ذلك، فإن الإبداع عالي المستوى، كما لوحظ في حياة البالغين المهنية، تطلب نمطاً خاصاً من الشخصية التي تمكن الأفراد من العمل باستقلالية بعيدا عن آراء الآخرين. وسواء أكان الشباب الصغار معتدلين، أو تقليديين، أو ملتزمين بالقانون، أو متوترين في سعيهم لتغيير العالم، فإنهم عادة ما كانوا يحافظون على شخصيتهم خلال مرحلة الرشد. فالصبي الذي حصل على درجة الدكتوراه في سن 21 سنة، مثلاً، هو الآن أستاذ جامعي. وكذلك الحال مع الصبي الفنان الذي كان يترك المدرسة من وقت لآخر ليكتب الشعر، أصبح الآن مهندساً معمارياً عالمياً ناجحاً جدًا.

وتبين من نتائج الدراسة أن الأوضاع العائلية غير المستقرة تؤثر كثيراً في عرقلة إمكانية تحقيق البالغ للنبوغ، إذ لم يَثبُت أن أحداً من أفراد عينة العائلات التي تمر بظروف سيئة كان عبقري زمانه المعذب على غرار عباقرة القرن التاسع عشر. ومع أنه قد ثبت أن بعض المشكلات الانفعالية التي تحدث في سن مبكرة، التي تعزى للموهبة أحيانًا، هي مشكلات طفولة وتتلاشى ببساطة مع النضج، إلا أن مفهوم الذات المنخفض في سن مبكرة عادة ما ينذر بتدني الطموح والشعور المستمر بانخفاض تقدير الذات. وبشكل عام، فمن المؤكد أن الفقر يؤخّر والغنى يمكّن، فالصبي الذي ولد في بيئة فقيرة كان يعاني في بيته البارد من التهابات في الحلق، والأنف، والأذن، ولذلك كان يتغيب عن المدرسة

كثيراً بالرغم من تمتعه بنسبة ذكاء قد تصل إلى 170، ومع ذلك لم يكن يملك القوة الجسدية والعقلية الكافية للاستمتاع بهذا الذكاء. وأصيب بعد ذلك بالاكتئاب ويعيش حاليًا مع زوجته في ظروف متواضعة. وبالمقابل، فإن البنت الموهوبة، ولكنها غنية، احتاجت لسنة فقط بعد تخرجها من مدرستها الداخلية للتأهل لجامعة هارفارد (في الولايات المتحدة)، ثم رأت أن من حقها الطبيعي مواصلة التقدم فالتحقت بجامعة كامبريدج (في بريطانيا). وهي الآن في منصب حكومي كبير. ومن الثابت أن الضغوطات الاجتماعية السلبية لها تأثير عملي سلبي دائمًا. وللأسف، يتعلم هؤلاء الأفراد الموهوبون الكثير من الأشياء من ظروفهم واتجاهات والديهم التي ترى أن الأشياء الجيدة في الحياة كالمهن المتخصصة، ليست من حقهم، مع أن لديهم القدرة لعمل أي شيء تقريبًا. فهم نادرًا ما يحاولون إنجاز أحلامهم المبكرة، فيختارون بدلاً منها مهنًا آمنه ذات دخل متوسط. وللأسف، أيضا، يبدو أن المعلمين يشعرون أحيانًا بالرغبة إلى تحجيم الشباب الصغار الأكثر نشاطاً وإبداعياً. ولكن هناك، طبعًا، العديد من المسارات اللامدرسية لتحقيق الإنجاز، مثل الصبي الذي ولد في بيئة فقيرة ولم يَعترف بأن العمل المكتبي ليس من حقه. فذهب إلى العمل في شركة كهرباء محلية، وهو الآن مسئول عن الكهرباء في منطقة كبيرة من الولايات المتحدة وهو بعمر 34 سنة.

وانطلاقًا مما كتبه ويليام شكسبير في مسرحية» الليلة الثانية عشرة» Twelfth Night: لماذا كانت المواهب حاجزاً أمامهم؟ نعود إلى السؤال المزعج الذي يظل يتردد طوال هذه الدراسة الطويلة وهو لماذا يجبر العديد من الأطفال اللامعين على كل هذا الكد والعمل المضني ليحققوا مواهبهم ولو جزئيًا. لقد استنفد هؤلاء الأطفال جزءًا كبيرًا من طاقتهم في مقاومة النظام التعليمي في مدارسهم ومعلميهم، الذين يفترض أنهم موجودون هناك لمساعدتهم). وضمن هذه الفوضى العارمة، تولي المدارس اهتمامًا لبعض المواهب على حساب مواهب أخرى، وخاصة المواهب في الرياضيات والعلوم، وقد يعزى ذلك إلى سهولة تحقيق نتائج متميزة في هذه المواضيع. ونظرًا لغياب التوجيه والإرشاد، فقد بدد العديد من الشباب الصغار وقتهم وطاقتهم في مسارات خاطئة. وفي بعض المناسبات، أبلغ بعض أفراد العينة الباحثة الحالية بأنهم كانوا يعرفون ما يريدون عمله تمامًا، ولكنهم كانوا يحبطون من الجدول الزمني للمدرسة، وأراء المعلمين الصارمة. على سبيل المثال، قالت طالبة هادئة في مدرسة قوية أن المعلمين أبلغوها أن مادة علم الأحياء لا تناسبها، حيث ظهر لها أن المعلمين يدعمون الطلاب الذين يتمتعون بشخصيات قوية. ولكنها تحدتهم بدخولها مسابقة دون علمهم ببحث أعدته في مجال علم الأحياء وفازت بالمسابقة. وحينها أدركت المدرسة قدراتها الكامنة سمحت لها بدراسة الموضوع الذي اختارته. لقد مكنتها مبادرتها وعملها الشاق من النجاح، وهي اليوم تعمل باحثة في مجال الصيدلة وما زالت مصممة على هذا العمل.

ولا تساعد المدارس والجامعات الطلاب كثيرًا على التعامل مع الضغوطات الاجتماعية التي يمكن أن تضعف شعور الطفل بجدارته. فمثلاً، لم توفر المدرسة ولا جامعة أكسفورد التهيئة الكافية للطالبة الحساسة واللطيفة الحاصلة على نسبة ذكاء بلغت 170 التي حققت قفزات عقلية استثنائية للالتحاق بالجامعة من الجانب الخطأ للمسار. ولأنها لم تحصل على الإعداد الكافي من مدرستها ومن أمها

غير المتزوجة، وفقد صدمت هذه الفتاة كثيرًا من الحواجز الاجتماعية لهذه المؤسسة الارستقراطية، واضطرارها للاختلاط بأناس يملكون مالاً وخبرة أكثر مما تستطيع تصوره. وقد غادرت الجامعة باكية بعد أشهر قليلة، واختارت مستقبلاً أكثر تواضعاً مما تحلم به. ومع أن المؤسسات التربوية لا يمكن أن تكون مسئولة عن التفاعلات المطلقة اللامتناهية بين شخصية الفرد وقدراته، فهناك قدر كبير يمكن أن تعمله المدرسة لمساعدتها، ولتحسين مستوى الرعاية للطلاب الأكثر ذكاءً، المنتسبين لهذه المؤسسات .

وقد ارتبط إطلاق تسمية موهوب بنتاجات معقدة، وذلك اعتمادًا على المفاهيم التي تتضمنها هذه التسميات التي قد يكون لها تأثير ايجابي أو سلبي على تقدم الفرد. فأحيانًا، ارتقي بعض الشبان الصغار لمستوى التحديات وصمدوا أمامها بقوة، في حين أن آخرين، ممن شعروا أنه لا يمكنهم أن يكونوا بمستوى هذه التسمية اختاروا مهناً تحتاج لقدرات أقل لصقل قدراتهم حتى يتفوقوا فيها. وقد تجاهل آخرون ببساطة قدراتهم الكامنة، ليتماشوا مع الثقافة المحلية السائدة، التي لا تقدر الموهبة. ونود لفت الانتباه إلى أنه لا يمكن دائمًا الوثوق بذاكرة المشاركين، حيث احتفظ العديد منهم بانطباعات حول حياتهم في الطفولة، تختلف كثيرًا عن الانطباعات التي سجلت على أشرطة صوتية قبل سنوات.

ويتضح من هذه الدراسة بما لا يدع مجالا للشك أن العلامات العالية في المدرسة لا تُعدّ بالضرورة جواز عبور إلى النجاح في مرحلة البلوغ. ولكن يبدو أيضًا أن كثيرًا من المؤثرات على السعادة والنبوغ تشبه الحب، حيث يمكن للمحب وصف مشاعره وما يحدث نتيجة لها، ولكن ليس هناك وصفة جاهزة لذلك، وكل ما لدينا هو معلومات واضحة جدًا حول ما يحتاج إليه الموهوبون والنابغون من دعم ليحققوا النبوغ – أي التعليم الذي يتحدى القدرات، وتوفير فرص عالية المستوى، ووجود شخص ما يؤمن بقدراتهم.

المراجع

Adimin, J. (2002). Predictive validity of a selection test for accelerated learning in Malaysian primary schools. Unpublished doctoral dissertation, Manchester University, Manchester, England.

Arnot, M., Gray, J.,&Rudduck, J. (with Duveen, G.) (1998). Recent research on gender and educational performance. London: Stationery Office.

Baltes, P. B., Staudinger, U. M., & Lindberger, U. (1999). Lifespan psychology: Theory and application to intellectual functioning. Annual Review of Psychology, 50, 471–507.

Brumbaugh, K., Marchaim, U., & Litto, F. M. (1994, March). How should developing countries plan for and implement educational technology: One example. Paper presented at the 11th International Conference on Technology and Education, London, March 27–30.

Council of Europe. (1994). Recommendation no. 1248 on education for gifted children. Strasbourg, France.

Dahme, G. (1996, September). Teachers' conceptions of gifted students in Indonesia (Java), Germany and USA. Paper presented at the 5th conference of the European Council for High Ability, Vienna, Austria.

Department for Education and Skills. (2000). The Standards Site: Gender and achievement.

Retrieved December 20, 2002, from http://www.standards.dfee.gov.uk

Dweck, C. S. (1999). Self theories: Their role in motivation, personality, and development. Washington, DC: Taylor & Francis.

Field, T., Harding, J., Yando, R., Gonzales, K., Lasko, D., Bendell, D., et al. (1988). Feelings and attitudes of gifted students, Adolescence, 33, 331–342.

Flynn, J. R. (1991). Asian Americans: Achievement beyond IQ. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Fox, L. H., Engle, J. L., & Paek, P. (2001). An exploratory study of social factors and mathematics achievement among high-scoring students: Cross-cultural perspectives from TIMSS. Gifted and Talented International, XVI, 7–15.

Freeman, J. (1995). Conflicts in creativity. European Journal for High Ability, 6, 188–200.

Freeman, J. (1998). Educating the very able: Current international research. London: Stationery Office. (www.joanfreeman.com)

Freeman, J. (2001). Gifted children grown up. London: David Fulton.

Freeman, J. (2002). Out of school educational provision for the gifted and talented around the world: Report for the Department for Education and Skills (U.K. Government). (www.joanfreeman.com).

Freeman, J. (2003). Gender differences in gifted achievement in Britain and the USA, Gifted Child Quarterly, 47, 202–211.

Freeman, J. (2004, September). The gifted and moral values. Paper presented at the Conference of the European Council for High Ability, Pamplona, Spain.

Gagné, F. (1995). Learning about the nature of gifts and talents through peer and teacher nominations. In M. W. Katzko & F. J. Mönks (Eds.), Nurturing talent: Individual needs and social ability. Assen, The Netherlands: Van Gorcum.

Galton, F. (1869). Hereditary genius. London: Macmillan.

George, D. (1992). The challenge of the able child. London: David Fulton.

Gross, M. U. M. (1992). The early development of three profoundly gifted children of IQ 200. InP. S. Klein&A. J.Tannenbaum (Eds.), To be young and gifted. Norwood, NJ: Ablex.

Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. Gifted Child Quarterly, 38, 115–121.

Hany, E. A. (1993). How teachers identify gifted students: Feature processing or concept based classification. European Journal for High Ability, 4, 196– 211.

Hany, E. A. (1995). Teachers' cognitive processes of identifying gifted students. In M. W. Katzko & F. J. Mönks (Eds.), Nurturing talent: Individual needs and social ability. Assen, The Netherlands: Van Gorcum.

Hedges, L. V., & Nowell, A. (1995). Sex differences in mental test scores, variability, and numbers of high-scoring individuals. Science, 269, 41–45.

Heller, K. A., & Ziegler, A. (1996). Gender differences in mathematics and natural sciences: Can attributional retraining improve the performance of gifted females? Gifted Child Quarterly, 41, 200–210.

Herrnstein, R. J. & Murray, C. (1994). The bell curve. New York: Free Press.

Jensen, A. R. (1998). The g factor: The science of mental ability. London: Praeger.

Kohlberg, L. (1984). The psychology of moral development. Vol 2. Essays on moral development. New York: Harper and Row.

Lubinski, D., Benbow, C. P., & Morelock, M. J. (2000). Gender differences in engineering and the physical sciences among the gifted:Aninorganic-organic distinction. In K. A. Heller, F. J.Mönks, R. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), International handbook of giftedness and talent (pp. 203–212). Oxford, England: Pergamon.

Luthar, S. S., Zigler, E., & Goldstein, D. (1992). Psychosocial adjustment among intellectually gifted adolescents: The role of cognitive-developmental and experiential factors. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 33, 361–373.

Lynn, R., & Vanhanen, T. (2002). IQ and the wealth of nations. Westport, CT: Greenwood.

Mullis, I. V. S., Martin, O., Gonzales, E. J., Gregory, K. D., Garden, R. A., O'Connor, K. M., et al. (1999). Third International Mathematics and Science Study. International Mathematics Report. Findings from the IEA's repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the eighth grade. Retrieved July 14, 2002, from http://isc.bc.edu/tmss1999i/math achievement report. html

National Commission on Excellence in Education. (1983). A nation at risk. The imperative for educational reform.Areport to the nation and the Secretary of Education; United States Department of Education. Washington, DC: April, 1983. http://www.ed. gov/pubs/NatAtRisk

Northamptonshire County Council. (1994). The more able child. Northampton, England: NIAS.

Office of Educational Research and Improvement. (1993). National excellence: A case for developing America's talent. Washington, DC: U.S. Department of Education.

Ojanen, S., & Freeman, J. (1994). The attitudes and experiences of head-teachers, classteachers, and highly able pupils towards the education of the highly able in Finland and Britain. Savonlinna, Finland: University of Joensuu.

Pagnin, A., & Adreani, O. D. (2000). New trends in research on moral development in the gifted. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), International handbook of giftedness and talent (pp. 467–484). Oxford, England: Pergamon.

Persson, R. S., Joswig, H.,&Balogh, L. (2000). Gifted education in Europe: Programs, practices, and current research. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.), International handbook of giftedness and talent (pp. 203–212). Oxford, England: Pergamon.

Piaget, J. (1948). Moral judgement of the child. Glencoe, IL: Free Press.

Plucker, J. A., & Levy, J. J. (2001). The downside of being talented. American Psychologist, 56(1), 75–76.

Rothman, G. R. (1992). Moral reasoning, moral behavior, and moral giftedness: A developmental perspective. In Pnina S. Klein & A. J. Tannenbaum (Eds.), To be young and gifted. Norwood, NJ: Ablex.

Sisk, D. A. (2001). Creative leadership: A study of middle managers, senior level managers and CEOs. Gifted Education International, 15, 281–290.

Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity. New York: Free Press.

Sternberg, R. J. (1997). Successful intelligence. New York: Plume.

Stevenson, H. W. (1998). Cultural interpretations of giftedness: The case of East Asia. In Friedman, R., & Rogers, K. B. (Eds.), Talent in context: Historical and social perspectives on giftedness (pp. 61–77). Washington, DC: American Psychological Association.

Stevenson, H. W., Lee, S., & Mu, X. (2000). Successful achievement in mathematics: China and the United States. In C. F. M. Lieshout & P. G. Heymans (Eds.), Developing talent across the life span (pp. 167–183). Hove, England: Psychology Press.

Subotnik, R. (2003). A developmental view of giftedness: From being to doing. Roeper Review, 26, 14–15.

Wilson, J. S., Stocking, V. B., & Goldstein, D. (1994). Gender differences in motivations for course selection: Academically talented students in an intensive summer program. Sex Roles, 3, 349–367.

Winner, E. (1996). Gifted children: Myths and realities. New York: Basic Books.

Zilmer, E. A., Harrower, M., Rizler, B. A., & Archer, R. P. (1995). The quest for the Nazi personality: A psychological investigation of Nazi war criminals. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.