

الجزء الأول

البيت



مشاركة الوالدين

أثبتت أكثر من 80 سنة من البحث والخبرة أنّ تعليم أيّ طفل يصبح أكثر فاعلية عن طريق المحافظة على دور أولياء الأمور في البيت وتعزيزه بشراكة مع المدارس. ونظراً إلى أنّ الأطفال ذوي القدرات العالية يحتاجون إلى تدخّلات أكاديمية؛ يتعيّن على الوالدين والمعلّمين العمل معاً طوال سني حياة الطفل المدرسية.

ما الذي نعرفه؟

يُعرّف أولياء أمور الأطفال الموهوبين بدقتهم المتناهية في تعرّف قدرات أبنائهم، خاصة إذا كان لديهم شيء من المعرفة بخصوص كيفية التطوّر الطبيعي للأطفال.

وقد ذكر كلٌّ من: لويس ولويس (Lewis & Lewis, 1992)، وجاكسون (Jackson, 1992)، وروبينسون وروبينسون (Robinson & Robinson, 1992)، وروبينسون، ودایل، ولاندزمان (Landesman, Robinson, Dale, 1990) أنّ أولياء الأمور يصفون أطفالهم من حيث الخصائص والسلوكيات التي تدل على مهارة وتفكير متقدمين؛ وحتى عندما لا يفهمون تماماً مدى هذه القدرات، فإنّهم يدركون تميّز أطفالهم عن الأطفال الآخرين (Munger, 1990; Silverman, 1997). ولأنّ البحوث قد دعت -منذ مدّة طويلة- إلى اكتشاف المواهب وتنميتها مبكراً؛ فإنّه يتعيّن على المربين الترحيب والاهتمام بمعلومات أولياء الأمور المتعلقة بقدرات أطفالهم الخاصة والبناء عليها. وبذا، يصبح ذلك أول نوع من المشاركة التي ينبغي للمدارس البحث عنها، ولأولياء الأمور توفيرها.

وبصورة عامة، فإن البيوت التي عمادها الدعم والتحفيز والاستكشاف، والتي تتميز بتماسكها على نحوٍ فاعل، هي القادرة على تطوير قدرات الطفل الموهوب ورعايتها. وبهذا الخصوص، فإنّ الإمكانيات المادية ليست مهمة جداً، مع أنّ الدروس والخدمات الخصوصية يمكن أن تكون مكلفة. وقد أُكِّدت دراسة جويس فان تاسل - باسكا (VanTassel-Baska, 1989) عن المراهقين الموهوبين المحرومين، صحة التأثير الفاعل لأولياء الأمور الذي يفوق الوضع المادي المريح، أو حتى مستوى تعليمهم. وبالمثل، فمن المفيد جداً للأطفال العيش في بيت يولي جلّ عنايته لهم؛ بحيث يقضي الآباء بعض الوقت معهم، ويشاركونهم في النقاش والأحاديث، والقراءة، واللعب، وممارسة الأنشطة اليومية (Robinson et al., 1990). وعادة ما يتخطى هذا المفهوم الخطوط والحواجز الثقافية والاقتصادية. وقد توصلت دراسة حالة متعمقة لثمانية طلاب من ذوي الأقليات، يعاني أفراد عائلاتها أوضاعاً مادية صعبة (توملينسون، كالاها، وليلي (Tomlinson, Callahan & Lelli, 1997)، إلى معلومات مثيرة عن أهمية هذا النوع من المشاركة. فقد كان لهؤلاء الطلاب - على الأقل - أمهات أو آباء يُبادلونهم الاهتمام والحب، ويسعون إلى الإسهام بفاعلية في حياتهم. وقد كان الآباء مصممين على مساعدة أبنائهم في عملية التعلّم، والبحث عن طرائق تتيح لهم القيام بذلك بصورة جيدة. وفي المقابل، فإنّ العكس صحيح أيضاً؛ إذ تبين أنّ الأطفال الذين يعانون الإهمال واللامبالاة من الآباء كانوا ضعافاً نمائياً ودراسياً. وقد وُجد أنّ انعدام احترام الذات والكفاية الناجمين عن ذلك يتضاعف طوال سنوات المدرسة (Steinberg, 1996).

من جانب آخر، تُعدّ الدراسة النوعية التي أُجريت على 34 طفلاً من الموهوبين وأسرهم (Corbin & Denicolo, 1998) مثالاً على البحوث الخاصة بتحديد تأثير مشاركة الوالدين في النجاح المدرسي. وقد كشفت النتائج التي توصل إليها الباحثان أنّ الطلاب الذين أظهروا تفوقاً كانوا يحظون بآباء سعوا إلى معرفة النظام التعليمي، وتعزيز العلاقة بالمدرسة. فضلاً عن الوعي بأهمية التعليم، وتوقع تميز الأداء لهم ولأطفالهم، وإنشاء علاقة وطيدة بالمعلّمين، والترفع عن الخلافات الزوجية، والحيلولة دون وقوفها عائقاً يثنيهم عن رعاية أطفالهم. وفي السياق نفسه، أظهرت النتائج التي توصل إليها كلارك (Clark, 1983) وجود دليل إضافي يبرز الطرائق التي تؤثر فيها سلوكيات الوالدين في حياة الأطفال، وقد تمثّل ذلك في:

توفير الدعم العاطفي، خاصة عند مرور الأطفال بتجربة فاشلة؛ وتوعيتهم بأهمية الممارسة والعمل، ومراقبة أنشطتهم وكيفية قضائهم الوقت (مثل: مشاهدة التلفاز، ومخالطة الرفاق والأصدقاء)، ومناقشة أي تطورات تخصّهم في المدرسة، وتحمل مسؤولية تعلّمهم في البيت (Finn, 1998). ويظهر أثر هذه النتائج جلياً في البحوث التي تُعنى بتنمية الطفل وتعليمه، مثل دراسة مارتيني (Martini, 1995)، التي تشير إلى أنّ تحفيز التحضير في البيت أمر ضروري للنجاح في المدرسة. وقد لاحظ مارتيني وجود بعض الممارسات الأبوية المحددة التي تفوق الوضع الاجتماعي الاقتصادي، ومعامل ذكاء (IQ) الأم أو الأب ومستواهما التعليمي. وتشمل هذه الممارسات نمذجة إستراتيجيات الحياة التي أثبتت نجاعتها بالنسبة إليهم، ومشاركة الآباء - على نطاق واسع- في تنظيم حياة أطفالهم، والتواصل المتكرّر مع المعلّمين. وقد وجد موس وستراير (Moss & Strayer, 1990) أيضاً ممارسات أبوية مماثلة؛ حتى مع أمهات وأطفال ما قبل المدرسة. وأيّدت دراسة كرين (Crane, 1996) نتائج والبرغ (Walberge, 1991) التي أبرزت الدور الذي يلعبه الوالدان في نجاح تعلّم أطفالهم، عن طريق توفير بيئة أسرية - ملوّها الحبّ، والتوقّعات، والفرص، والتوجيه- تُشجّع على تطوير المهارات المعرفية. وقد درس إنتويزل وألكسندر (Entwisle & Alexander, 1990) هذه البيئة نفسها، من حيث الأثر الواسع والمهم لهذه البيئة في تحصيل الأطفال في الرياضيات. ثمّ توسّع داي وسكادر (Dai & Schader, 2000) في بحث أثر هذه الجهود لتشمل التدريب الموسيقي.

بعد ذلك، واصل كولمان وكروس (Coleman & Cross, 2005) تأكيد الآثار التي لا مثيل لها لمشاركة الوالدين في النجاح الأكاديمي.

وفي الحالات جميعها، فإنّ الأطفال يستفيدون من مشاركة والديهم في تعليمهم، عن طريق إظهار الاهتمام بواجباتهم البيتية، واستقصاء الموضوعات ذات الاهتمام معاً، والتواصل مع المعلّمين وإدارة المدرسة بانتظام، والوقوف إلى جانب أطفالهم في المسابقات التي تقام في ملاعب المدرسة. ومن المهم أيضاً ملاحظة أنّ المعلّمين الذين يحفزون أولياء الأمور إلى المشاركة بنشاط، يحصدون أعلى التقديرات من مديريهم لقاء قدراتهم التدريسية العامة،

ومهارات التواصل الاجتماعي. كما تحظى أي مدرسة تنال علامات جيدة في هذا المجال بالترقيم والدعاية الإيجابية (Epstein, 1985).

وعلى الرغم من ثبوت التأثير الإيجابي لمشاركة الآباء في حياة أطفالهم وتعليمهم، إلا أن الأحداث الفعلية لا تسير دائماً على هذا المنوال. فقد توحى السياسات المدرسية أن الأطفال جميعاً متساوون، وأنه لا توجد فروق تحتاج إلى تعديل في العملية التعليمية. أضف إلى ذلك، فقد ينظر بعض المدرسين إلى أولياء الأمور المطلعين والأذكياء بوصفهم «مزعجين»، ويجعلونهم يشعرون بأنه غير مرحب بهم في غرفة الصف (Cole & Della Vecchia, 1992)، في حين يشعر بعضهم الآخر بأنهم مهددون، وأن عليهم اتخاذ موقف دفاعي بسبب أساليب تدريسيهم (Enersen, 1993).

وفي المقابل، فقد تضم المدرسة بين جنباتها بعض الأطفال الموهوبين، لكن مصادرها لا تكفي لتلبية احتياجاتهم (Gross, 2004). ففي دراسة مفصلة شملت 15 طفلاً موهوباً (مأخوذة من دراسة أوسع لـ 40 طفلاً موهوباً)، تتبّع غروس خبرات الأسرة والمدرسة التي تُظهر حجم العبء الذي يتحمّله الآباء، ومدى الصعوبة التي يواجهونها في التواصل مع المعلمين وإدارات المدارس.

يدور منذ زمن طويل جدل حول مفهوم الالتحاق المبكر بالمدرسة (كما هو الحال بالنسبة إلى جوانب التسريع جميعها)؛ إذ يأتي أولياء الأمور إلى المدرسة وهم يحملون تقارير عن إجابة أطفالهم القراءة في عمر 3 سنوات أو 4، ويتحدثون بإسهاب عن الديناميكيات، أو الفضاء، أو موضوع ما، ويدركون جيداً القيمة المكانية، ويستطيعون القيام بالعمليات الحسابية، أو ربّما يظهرون موهبة فنية أو موسيقية. وفي بعض الحالات، تكون معلمة مرحلة ما قبل المدرسة قد نبّهت الأهل لجوانب النبوغ لدى أطفالهم. وبسبب هذه التشجيع وأدلة الملاحظة اليومية في البيت، يعتقد الآباء أن أطفالهم مستعدون لدخول المدرسة. وفي الحقيقة، فإنّ البحوث التي تعرّضت لنجاح الأطفال الذين يدخلون المدرسة في وقت مبكر، هي بحوث متباينة، ويُستشهد بها - في كثير من الأحيان - بحذر بخصوص التكيف والفوائد الطويلة الأمد. لذا، تُظهر مدارس عدّة في المناطق التعليمية بالولايات المتحدة تردّداً بخصوص القبول المبكر، أو تعارضه بشدّة. وفي معظم الحالات، يبذل أولياء الأمور جهوداً حثيثة لتأمين القبول المبكر

أو غيره من الخدمات لأطفالهم. وهكذا، تبدأ عملية تستمر سنوات عدّة، وتؤدي غالباً إلى تردي العلاقات بين البيت والمدرسة (Enersen, 1993).

وقد يقرّر الآباء ملء الفجوة بأنفسهم، وتوفير تدريس لأبنائهم في البيت في تلك السنوات المبكرة، ولاحقاً في ساعات ما بعد انتهاء الدوام المدرسي، وقد يلجؤون إلى إحداث تغييرات قسرية (بالقوة) في المدرسة. وفي أثناء محاولاتهم حلّ المشكلة، فإنّهم يحتاجون إلى أمرين أساسيين، هما: مساندة الآخرين الذين يعانون الصعوبات نفسها، وتوفير بيانات عن الأطفال الموهوبين والموارد المتاحة لهم. وحين تعلم المدارس بمثل هذه المحاولات، فإنّها تستطيع اغتنام الفرصة من أجل تمكين الآباء والمعلّمين من بناء شراكة عن طريق التدخّلات التعليمية، علماً بأنّ معظم الخطط الناجحة والقابلة للتنفيذ، تركّز على بناء مهارات التواصل، وتبادل المعلومات عن طبيعة الأطفال الموهوبين وحاجاتهم، وتعرّف وجهات نظر الآخرين. وتوجد نماذج عدّة يمكن الاعتماد عليها في مثل هذه التدخّلات، تؤدي جميعاً إلى إيجاد بيئة مناسبة لفتح النقاش، وطرح الأسئلة، وإنشاء تجمّعات لأولياء الأمور، مثل: برنامج دعم الحاجات العاطفية للموهوبين*. وغالباً ما يُدعى الخبراء إلى تقديم بيانات عن موضوعات معيّنة، مثل: طرائق التعرّف إلى الموهوبين، وتقديم المشورة المهنية، والحاجات العاطفية للأطفال الموهوبين.

يمكن عقد هذه الجلسات خلال النهار، أو في المساء، أو في أثناء مشاركة الأطفال في الدروس الإثرائية. ومن المثير للاهتمام أنّ المشاركين يعدّون حتى مجرد عقد دورة قصيرة أمراً مفيداً جداً، وأنّ الجزء المهم في هذا كله هو العثور على أولياء أمور آخرين يشاطرونهم الخبرات والهموم (إينرسين). ويشعر الآباء بعد عقد مثل هذه الجلسات أنّهم أصبحوا أكثر استعداداً للتواصل مع المدارس بفهم ودفاع مناسبين.

* [SENG] Supporting Emotional Needs of the Gifted هي منظمة وطنية غير ربحية تعمل على تعزيز البيئات التي تجعل الأطفال الموهوبين يفهمون موهبتهم ويتقبلون ذواتهم، ويحظون بالتقدير والرعاية والدعم من عائلاتهم ومدارسهم وأماكن العمل ومجتمعاتهم - المترجم.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

إنّ الدليل القاطع على نجاعة مشاركة الآباء وفوائدها للطفل والمدرسة، يتطلّب وجود اتصالات إيجابية وشبه جماعية بين المربين وأولياء الأمور، بحيث يمكن مساعدة أولياء الأمور على تطوير مهارات الرعاية الأبوية الفاعلة، بالتزامن مع تطوير المعلمين وسائل فاعلة لمشاركة أولياء الأمور في تعليم أطفالهم.

وفيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في المدرسة :

- تضمين دورات تدريب المعلمين قبل الخدمة كلاً من: المسوغ، وأساليب العمل البناء مع أولياء أمور الطلاب الموهوبين؛ على أن يكون ذلك جزءاً من مشروع أكبر لإثراء دورات إعداد المعلمين بالوعي وأساليب تعليم الطلاب الموهوبين.
- تزويد المعلمين الممارسين بإستراتيجيات فاعلة تتيح التعامل مع أولياء أمور الطلاب الموهوبين. فضلاً عن تنظيم ورش عمل تركّز على التواصل والتعاون الفاعلين.
- تبني إستراتيجيات محدّدة تتيح للمعلمين إشراك أولياء الأمور من العائلات المتنوعة ثقافياً في عملية التعلّم (انظر Ford & Grantham, 2003 من بين الكتاب الذين تناولوا ضرورة تطوير علاقات أفضل بأولياء أمور الطلاب السود، وذوي الأصول الأمريكية اللاتينية، والطلاب الأميركيين الأصليين).
- عقد دروس عن الرعاية الأبوية عند بدء تقديم الخدمات الخاصة بالطلاب الموهوبين، بحيث تشمل الآتي:
 - توفير بيانات عن الإجراءات والتدابير اللازمة للتعرف إلى الموهوبين.
 - تحديد طبيعة الطلاب الموهوبين وحاجاتهم.
 - تعرف الموارد والخيارات المتاحة محلياً.
 - تعزيز مهارات التواصل، مثل: التحاور الفاعل، والإصغاء الجيد.
 - التركيز على مهارات التنشئة الخاصة بالطالب.
 - عقد دورات تدريبية خاصة تُعنى بكيفية تشجيع التعلّم في البيت.

• إعداد خطط تتيح الاستفادة من خبرات أولياء الأمور عن طريق المشاركة في الفصول الدراسية.

• تدريب المعلمين على الاستفادة القصوى من خبرات أولياء الأمور المتطوعين، علماً بأن العمل معاً يؤدي إلى بناء علاقة يمكن بواسطتها تبين الوقت الذي يصبح فيه الوضع متوتراً.

• تشجيع الإداريين (خاصة مديري المدارس) على حضور دورات تدريب المعلمين وأولياء الأمور، وتأكيد تعزيز مفهوم الشراكة بحضورهم القيادي.

• افتراض أن أولياء الأمور والمعلمين والإداريين يسعون جميعاً إلى ما فيه مصلحة الطلاب، وعدم توقع إحاطة أي فرد بالمعلومات الضرورية لاتخاذ أفضل القرارات؛ ما يتطلب توفير الوسائل المناسبة التي تتيح لأولياء الأمور الحصول على المواد المرجعية، والتواصل مع المهنيين، وأولياء الأمور الآخرين. على سبيل المثال، يمكن فتح مكتبة صغيرة، وتخصيص غرفة للاجتماعات في المدرسة. وعقد ورش عمل، واستضافة المحاضرين، وإنشاء موقع على الشبكة العنكبوتية، أو غيرها من مراكز تبادل المعلومات والتواصل الاجتماعي.

• حفظ الإستراتيجيات والأنشطة الخاصة بهذا العمل. فبعد تنقل الطلاب بين الصفوف وتخرجهم في المدرسة، سيفقد إلى المدرسة طلاب آخرون من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ وينضم معلمون جدد إلى هيئة التدريس في المدرسة، وبين هذا وذاك يجب تجديد العملية التربوية والدفاع عن الأطفال الموهوبين (Robinson & Moon, 2003).

في ضوء ما تقدم، يتعين على أولياء الأمور أن يشاركوا بنشاط في الجوانب التي تلامس حياة أطفالهم كلها، وفي تعليمهم تحديداً، ويمكن لهذا التعاون بين أولياء الأمور والمعلمين أن يجعل هذه المشاركة مفيدة جداً للأطفال.

المراجع

- Cole, L.C., & Della Vecchia, R. (1992, March). *From the voices of parents: Understanding the challenges for families of gifted children*. Paper presented at the Eastern Educational Research Association, Hilton Head, SC.
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2005). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
- Corbin, H. L., & Denicolo, P. (1998). Portraits of the able child: Highlights of case study research. *High Ability Studies*, 9, 207–218.
- Clark, R. M. (1983). *Family life and school achievement*. Chicago: University of Chicago Press.
- Crane, J. (1996). Effects of home environment, SES, and maternal test scores on mathematics achievement. *Journal of Educational Research*, 89, 305–314.
- Dai, D. Y., & Schader, R. (2000). Parents' reasons and motivations for supporting their child's music training. *Roeper Review*, 24, 23–26.
- Enersen, D.L. (1993). *Positive partnerships: Improving interactions among parents and educators of gifted children*. Unpublished doctoral dissertation, Purdue University, IN.
- Epstein, J. L. (1985). A question of merit: Principals' and parents' evaluation of teachers. *Educational Researcher*, 14(7), 3–10.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1990). Beginning school math competence: Minority and majority comparisons. *Child Development*, 61, 454–471.
- Finn, J. (1998). Parental engagement that makes a difference. *Educational Leadership*, 55(8), 20–24.
- Ford, D. Y., & Grantham, T. C. (2003). Providing access for culturally diverse gifted students: From deficit to dynamic thinking. *Theory Into Practice*, 42, 217–225.
- Gagné, F., & Gagnier, N. (2004). The socio-affective and academic impact of early entrance to school. *Roeper Review*, 26, 128–138.
- Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally gifted children* (2nd ed.) New York: Routledge-Falmer.
- Jackson, N. E. (1992). Precocious reading of English: Origin, structure, and predictive significance. In P. S. Klein & A. J. Tannenbaum (Eds.), *To be young and gifted* (pp. 173–203). Norwood, NJ: Ablex.

- Louis, B., & Lewis, M. (1992). Parental beliefs about giftedness in young children and their relation to actual ability. *Gifted Child Quarterly*, 36, 27–31.
- Martini, M. (1995). Features of home environments associated with children's school success. *Early Child Development and Care*, 111, 49–68.
- Moss, E., & Strayer, F. F. (1990). Interactive problem-solving of gifted and non-gifted preschoolers with their mothers. *International Journal of Behavioral Development*, 13, 177–197.
- Munger, A. (1990). The parent's role in counseling the gifted: The balance between home and school. In J. VanTassel-Baska (Ed.), *A practical guide to counseling the gifted in a school setting* (2nd ed., pp. 57–65). Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Robinson, A., & Moon, S. M. (2003). The national study of state and local advocacy in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 47, 8–25.
- Robinson, N. M., Dale, P. S., & Landesman, S. (1990). Validity of Stanford-Binet IV with linguistically precocious toddlers. *Intelligence*, 14, 173–186.
- Robinson, N. M., & Robinson, H. B. (1992). The use of standardized tests with young gifted children. In P. S. Klein & A. Tannenbaum (Eds.), *To be young and gifted* (pp. 141–170). Norwood, NJ: Ablex.
- Rogers, K. L. (1991). A best-evidence synthesis of the research on types of accelerative programs for gifted students (Vols. 1 & 2). *Dissertation Abstracts International*, 52, 796A. (UMI No. 9122206)
- Sankar-DeLeeuw, N. (2002). Gifted preschoolers: Parent and teacher views on identification, early admission, and programming. *Roeper Review*, 2, 172–177.
- Schiever, S. W., & Maker, C. J. (2003). New directions in enrichment and acceleration. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 163–173). Boston: Allyn & Bacon.
- Silverman, L. K. (1997). Family counseling with the gifted. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 382–397). Boston: Allyn & Bacon.
- Steinberg, I. (1996). *Beyond the classroom*. New York: Simon & Schuster.

- Tomlinson, C. A., Callahan, C. M., & Lelli, K. M. (1997). Challenging expectations: Case studies of high-potential, culturally diverse young children. *Gifted Child Quarterly*, 41, 5-17.
- VanTassel-Baska, J. (1989). The role of family in the success of disadvantaged gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 22-36.
- Webb, J. T., & DeVries, A. R. (1993). *Training manual for facilitators of SENG model guided discussion groups*. Dayton, OH: Ohio Psychology Press.



التكيف الاجتماعي والعاطفي وعلاقات الأقران

على الرغم من تناول العديد من الدراسات الصورة النمطية للطفل الموهوب، التي تصفه بالعجز عن التكيف الجسدي والعاطفي والاجتماعي، إلا أنه يتعين علينا إدراك وجود ضغوط استثنائية ومسائل متغيرة مرتبطة بموهبة أي شخص. ومن المهم في هذا المقام مراعاة مناحي حياة الطفل الموهوب جميعها، ولا سيما الدراسية منها، ومفهوم الذات self concept، والمهارات الاجتماعية، والسعادة، والصحة العاطفية، ونضج الموهبة.

ما الذي نعرفه؟

لقد عرفنا منذ دراسة تيرمان (Terman, 1925) وهولنجورث (Hollingworth, 1926) أن صورة الطفل العبقرى المثقف ذي الرأس المفلطح الذي يرتدي نظارة، هي مجرد صورة أسطورية، وأن الأطفال الموهوبين يحظون بفرصة أكثر من غيرهم للتمتع بصحة جيدة، ونشاط لافق، ومستويات أعلى من المتوسط فيما يخص الاستقرار العاطفي، والشخصية، والكفاية الاجتماعية. وعرفنا أيضاً أن الاستمرار في توفيق تفوق من هؤلاء الأطفال من دون مراعاة لأبعاد حياتهم العاطفية والاجتماعية، يكون على حساب التطور الصحي لمفهوم الذات والعلاقات بالعائلة وزملاء الدراسة (Buescher, 1987; Gross, 2004).

الأسرة ومفهوم الذات

تُعدّ الأسرة المكان الأول الذي يبني فيه الأطفال الموهوبون فهمهم لأنفسهم. ويؤدي شعور الطفل الموهوب اجتماعياً وعاطفياً بالانتماء إلى الأسرة، والاحتفاظ -في الوقت نفسه - بهويته الفريدة الخاصة به، إلى مساعدته على التكيف (Sowa & May, 1997).

إنّ العائلات التي تحيا حياة طبيعية ملؤها التعاضد والتآلف والنظام، هي التي تتقبّل أطفالها، ولا يتحدّث أفرادها بصورة سلبية عن المدرسة، وهي عائلات تُعزّز مبدأ الاستقلالية والاستكشاف، وتضع توقّعات واقعية لأفرادها كافة (Landau, 1990; Silverman, 1993). وتُهمّد هذه العائلات الطريق لاستقرار أطفالها اجتماعياً وعاطفياً.

وقد أكّد كلّ من سيلفرمان (Silverman, 1993) وتولان (Tolan, 1992) ضرورة إشعار أولياء الأمور بقدرتهم الفائقة على تربية أبنائهم النابغين، والاعتراف بموهبتهم الكامنة. وربما يكون أولياء الأمور أنفسهم قد مرّوا بخبرات مماثلة مشابهة لخبرات أبنائهم، وبذلك يمكنهم الاستكشاف معاً، ومساعدة الأبناء على التعامل مع موهبتهم. أمّا بالنسبة إلى العائلات المفكّكة فواقع الحال مختلف تماماً. فقد يسمح وليّ الأمر - مثلاً - لطفله الموهوب بالهيمنة، مُسبباً الغضب والإحباط لبقية أفراد الأسرة. فضلاً عن الحدّ من قدرة هذا الطفل ورغبته في التكيف مع الآخرين اجتماعياً (Hollingsworth, 1990; Rimm, 1990). وفي المقابل، يوجد العديد من أولياء الأمور الذين يبحثون عن مساعدة المعلّمين وغيرهم من المتخصّصين، إلّا أنّ جلّ مطالب أولياء أمور الأطفال الموهوبين تتمثّل في حاجتهم إلى العون والمساندة من الآباء الآخرين الذين يرعون أيضاً أطفالاً موهوبين، وإلى الاهتمام من المتخصّصين التربويين؛ حتى يتمكنوا من اكتساب معلومات موثوقة يُعتمد عليها في تنشئة الأطفال الموهوبين وتعليمهم (Enersen, 1993a).

علاقات الأقران ومفهوم الذات

يمكن بناء مفهوم الذات أيضاً عن طريق العلاقات بالآخرين. وفي واقع الأمر، فإنّ الأطفال -بتواصلهم مع جميع الأفراد الذين يخاطونهم- يُطوِّرون المعرفة عن أنفسهم بمقارنة الآخرين، خاصة من يماثلونهم في السنّ، ومن ثمّ يمكنهم تكوين صورة ثابتة عن الذات

(Plucker & Stocking, 2001; Sowa & May, 1997). من جانب آخر، استخدم كلٌّ من: كروس، وكولمان، وستيوارت (Cross, Coleman & Stewart, 1993) استبانة الاتجاهات في دراسة واسعة النطاق لفهم وصمة العار جرّاء الشعور بالاختلاف عن الآخرين، وسلوكيات التكيف التي يستخدمها الطلاب للحفاظ على علاقات طبيعية بالأقران والمعلّمين. وبالنسبة إلى كثير من الطلاب الموهوبين، فإنّ العثور على أقران حقيقيين يُعدّ مهمة شاقة ومخيبة للأمال. وجد سيكزنتميهالي (Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 1993) أنّ الأطفال الموهوبين يميلون إلى الانطواء، وحبّ العزلة، وقضاء الوقت وحدهم. ومع أنّ المراهقين الموهوبين يفضّلون أوقات العزلة التي يستطيعون خلالها القراءة، والرسم، وأداء أنشطة أخرى تُعدّ مهمة لتطوير موهبتهم، إلّا أنّهم يتوقّون أيضاً إلى بناء علاقات بأقرانهم. ولكنّ ذلك يصطدم بالواقع الذي يصعب فيه عليهم العثور على أشخاص آخرين يفهمون هذه الرغبات التي تبدو متناقضة، ويمنحونهم الوقت والمكان المناسبين للاختلاء بأنفسهم، ويكونون حاضرين عند الحاجة إليهم في أوقات أخرى. وقد أشارت إيلين وينر (Winner, 2000) إلى أنّ الصفوف المتقدّمة تساعد هؤلاء الطلاب على التعرّف إلى آخرين يشاركونهم الحاجة إلى الصداقة والخلوة.

لاحظ كلٌّ من (Feldhusen, Sayler, Nielsen, & Kolloff, 1990; Olszewski-Kubilius, 1997; Enersen, 1993) - شأنهم في ذلك شأن كثير من الباحثين - وجود مفهوم ذات قوي، ورغبة في اكتشاف أقران حقيقيين لدى الأطفال الذين يشاركون أقراناً يماثلونهم في القدرات والاهتمامات، في برامج خاصة.

تنشأ العديد من المشكلات التي يواجهها الأطفال الموهوبون في بناء العلاقات من تفاوت مستويات النمو لديهم (Columbus Group, 1991; Silverman, 1993). لذا، يتعيّن مساعدتهم على إدراك أنّ العلاقة بمجموعات الأقران المختلفة التي تتباين أنشطتها يمكن أن تلبيّ مختلف حاجاتهم البدنية والعقلية والاجتماعية؛ فوجود مجموعة أقران في نادي الشطرنج - مثلاً -، وأخرى في صالة التزلج أمر صحي.

من جانب آخر، أوردت باربرا كير (Kerr, 1991) عدداً من الاستنتاجات التي تتناول مفهوم الذات والعلاقات بالأقران. وأظهرت دراساتها وجود تفاعلات جندرية*، تبدو فيها الفتيات الموهوبات أكثر تكيفاً من الأولاد الموهوبين، أو الفتيات والفتيان العاديين، على الرغم من وجود دليل يُثبت أن الفتيات الموهوبات لديهن ثقة أقل بقدراتهن الأكاديمية، ويملن إلى أن يكن حساسات جداً تجاه أثر الموهبة الاجتماعي خلال فترة مراهقتهن. وأضافت كير أن الأطفال الصغار الموهوبين يواجهون صعوبة في العثور على زملاء من العمر نفسه يشاركونهم الاهتمامات نفسها. وهم ربّما يشعرون بالإحباط من عدم قدرة الأطفال الآخرين على القراءة، ونفورهم من لعبة الشطرنج، أو عدم قدرتهم على فهم مفرداتهم. وبالمثل، فقد يواجه الأطفال الذين يتفوقون في مجالات الموهبة المختلفة مشكلات فريدة من نوعها، مثل الأطفال الموهوبين في الرياضيات الذين يتميّزون باهتمامات غير عادية تجعل الأطفال الآخرين لا يفهمونهم، أو تدفع غيرهم ممن لم يتعرّضوا للتحدي الكافي إلى رفض مثل هذه الاهتمامات. أمّا الأطفال الذين يتميّزون بموهبة متقدمة في الموسيقى، أو الرقص، أو الفن، فقد يراودهم شعور بالانهماك في التخصص المعرفي المطلوب لتحقيق النجاح، وقد يفقدون التواصل مع أقرانهم الذين لا يشاركونهم مثل هذا الاهتمام.

تتناغم نتائج البحوث التي أجريت على مدار العقد الماضي مع نتائج سابقتها (Hollingwoth, 1942 ; Terman, 1925) في أن الأطفال الموهوبين بصورة استثنائية يدركون أنهم مختلفون تماماً عن أقرانهم الذين يماثلونهم في السن، وأنهم يواجهون صعوبات أكبر في التكيف الاجتماعي مقارنة بغيرهم من ذوي الموهبة المعتدلة. ويشير أحد الاستنتاجات الرئيسة إلى أن هؤلاء الأطفال يُظهرون الودّ والألفة عند التعامل والتواصل مع الآخرين الذين يشبهونهم (Rogers, 1991; Silverman, 1993).

* سِرْدُ مصطلح الجندر Gender كثيراً في متن هذا الكتاب. وهذا المصطلح لا يزال غامضاً لدى كثير من الناس. وقد بدأ استخدامه في أواخر القرن الماضي، خاصة في أدبيات منظمة العمل الدولية. وهو يشير إلى الفروق بين الذكر والأنثى بناءً على الدور الاجتماعي لكل منهما، وتأثر هذا الدور بالقيم السائدة في المجتمعات المختلفة. يتميز مفهوم الجندر أو النوع الاجتماعي عن مفهوم الجنس أو النوع البيولوجي من حيث إن ثبات الفروق الجسدية بين الرجل والمرأة، في حين يتسم مفهوم الجندر بالمرونة؛ إذ تتفاوت الأدوار التي يلعبها كلا الجنسين تفاوتاً كبيراً من مجتمع إلى آخر بفعل عوامل ثقافية واجتماعية واقتصادية وغيرها - المترجم.

وقد توصلت دراسات الحالة التي أجرتها بيكلي (Bickley, 2002) على 12 طفلاً موهوباً، تتراوح أعمارهم بين 5 سنوات و 16 سنة؛ إلى أنّ هؤلاء الأطفال يعانون صعوبات مشتركة ناجمة عن تصوّراتهم لتوقعات الآخرين منهم، وحساسيتهم العالية، ونفورهم الاجتماعي، وضعف الجانب العاطفي لديهم. ثمّ تحدّثت عن إستراتيجيات التكيف التي يُوظّفها هؤلاء الأطفال من أجل الصمود في البيئات الأكاديمية، بما في ذلك: اتخاذ القرارات الصعبة، واللجوء إلى الانسحاب، وإيجاد التحديات والمحفزات الخاصة بهم، والتفاعل مع مجموعات مختلفة من الأقران.

المدرسة ومفهوم الذات

توجد علاقات ارتباط مستمرة ووطيدة بين مفهوم الذات والنجاح في المدرسة. ويغلب على الطفل الموهوب أن يربط تقديره لذاته self worth بالنجاح في المدرسة، ويستمد هويته الشخصية من تصوّرات المعلمين (Delisle, 1992)، ويصبح لديه اعتقاد بإمكانية تحقيق الكمال، وتوقع الحدّ الذي يعاني عنده احترام الذات self-esteem كثيراً؛ عندما لا يرضى بأقلّ الإنجازات. وبما أنّ المدرسة جزء مهم لا يتجزأ من حياة الطالب اليومية، فإنّ فهم التفاعل المعقّد للجهّد والتحدّي، والثناء المحدّد والمستحق، والرضا المستمد من البيئة الداعمة؛ كلّ ذلك يُعدّ أمراً أساسياً يحفز الطالب إلى الشعور بقيمته (Katz, 1994; Tomlinson, 1994).

من جانب آخر، أظهرت دراسة بلوكر وستوكنج (Plucker & Stocking, 2001) عن الطلاب الموهوبين، حجم التفاوت الذي قد يوجد بين القدرة العالية وارتفاع مفهوم الذات. وقد استخدم الباحثان نموذج (I/E) (internal/external frame of reference model) الذي اقترحه مارش (Marsh, 1986) لشرح كيفية بناء الطلاب مفهوم الذات على تقدير شخصي (داخلي) لقدراتهم، بالتزامن مع تقويم قدرات أقرانهم (خارجي)، علماً بأنّ مثل هذه المقارنة قد تجعلهم يشعرون بإيجابية أقلّ حيال قدراتهم الذاتية.

يؤكد كولمان وغروس (Coleman & Cross, 2005) وجود انخفاض في حوادث المشكلات العاطفية الحادة بين الطلاب الموهوبين مقارنة بأقرانهم العاديين، إلّا أنّهم يواجهون مشكلات خاصة وفريدة بسبب قدراتهم النامية. ثمّ يصفان مصدر الصراع الذي يواجهه الطلاب

الموهوبون، خاصة في المدرسة، بأنه «ليس شيئاً متأسلاً في سمات الطلاب الموهوبين، وإنما في التفاعل بين الفرد ومحيطه» (ص 165). وفي السياق نفسه، استنتجت ميركا غروس (2004) في دراسة لها شملت 15 طفلاً موهوباً، أنه حين يكون المحيط، خاصة في المدارس، موافقاً بالنسبة إليهم، فإنهم يتفاعلون ويتواصلون مع الآخرين، وحين لا يكون موافقاً، فإنهم يشعرون بالإحباط والمرارة. وقد وضعت باربرا كير (Kerr, B., 1991) قائمة من خمسة اضطرابات تكيف عامة مقترنة بالمدرسة قد يصاب بها الطلاب الموهوبون، هي:

- الضغط من الشعور بالوحدة، ومن التوقعات الأكاديمية التي يبينها الآخرون لهم، أو تلك التي يضعونها لأنفسهم، والالتزام المبالغ فيه بالأنشطة المدرسية - خاصة من الطلاب ذوي القدرات المتعددة-، وكذلك الضغط الناجم عن الطلب إليهم اتخاذ قرارات تتجاوز حدود طاقتهم، أو درجة نضجهم.
- الاكتئاب الذي قد ينتج من الحالات نفسها التي تُسبب الضغط، ومن الصراع الوجودي حيال معنى الحياة وعمق المشاعر التي يمرّون بها نتيجة لأوضاع لا يستطيعون السيطرة عليها.
- الكمال الذي لا يكون دافعاً إيجابياً للتميز، وإنما إكراه للوصول إلى أهداف غير واقعية.
- العلاقات غير المرضية بالأقران.
- الانتحار في حالات نادرة.

وفي الحالات جميعها تقريباً، يمكن للمستشارين البارعين الذين يستمتعون بصحة الطلاب الموهوبين، المساعدة على توجيه هؤلاء الطلاب وإرشادهم إلى إدارة تفردهم، وتكوين صداقات، والتعامل مع النزعة إلى الكمال، وتحديد الأهداف.

اعتبارات في بناء البرامج

توجد بين مجموعات الطلاب الموهوبين فروق كبيرة. لذا، فمن الخطأ الاعتقاد بأن نوعاً واحداً من البرامج أو الخدمات يلبي الاحتياجات التعليمية والوجدانية للطلاب الموهوبين كافة.

وفي ما يأتي أبرز العوامل التي يتعين مراعاتها في هذا المجال:

- درجة الموهبة أو مستواها، خاصة بالنسبة إلى الطالب الموهوب جداً.
- الاختلافات العرقية، والثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية، التي قد تغير تعريف الموهبة.
- النوع الاجتماعي (الجنس): ذلك أنّ الذكور والإناث يتعاملون مع الموهبة بطرائق مختلفة.
- مجال الموهبة، مثل: الفنان الممارس، أو صاحب التفكير الإبداعي أو التباعدي، أو الرياضي الذي قد لا تناسب موهبته البيئة المدرسية.
- العوامل العاطفية المرتبطة بحياة الطالب العائلية، مثل: سوء المعاملة، والنزاعات الأسرية، أو حالات المرض أو الموت في البيت، أو حوادث أقلّ وقعاً ووطأة، مثل: وفاة أحد أفراد الأسرة، أو وفاة أحد الأصدقاء، أو انتقال العائلة إلى مكان جديد.
- متغيرات أخرى، مثل: صعوبات التعلم، والتحديات الجسدية، والمرض العاطفي الذي يختلج نفس الطالب.

يمكن لأيّ من هذه العوامل أن يُؤثّر بصورة جذرية في القرارات التي تُتخذ، وتُحدّد أفضل الوسائل لرعاية طالب واحد وتعليمه، ولكنّ العديد من الطلاب يتعرّضون لأكثر من ضغط في حياتهم. لذا، يُنصح بتبني برامج التوجيه المدرسية العامة التي تشجع تقبّل الفروق، من حيث: كيفية انتقال الطلاب في أثناء مراحل النمو، والتكيف مع القضايا اليومية.

يتعين أيضاً على جميع العاملين في المدرسة التعاون مع العائلات والطلاب أنفسهم؛ لإيجاد بيئة داعمة ومواتية لبناء مفهوم صحي للذات. وربما تكون هناك حاجة إلى مزيد من التدخّلات الاستشارية لمعالجة أكثر القضايا خطورة، وإلى متخصص في الرعاية العقلية يتمتع بخبرة ومراس يتبحر له فهم الطلاب الموهوبين وعلاجهم. ويشير مون (Moon, 2002) إلى مشكلتين تتعلقان بالمتخصصين غير المدرسين على التعامل مع الأفراد الموهوبين؛ أولاهما: وجود عدد قليل جداً من العاملين في مجال الصحة النفسية، ممّن يحسنون استخدام إستراتيجيات تقديم المشورة على نحوٍ يلبي حاجات الأفراد الموهوبين على أكمل

وجه. والثانية: لجوء المتخصصين غير المدربين إلى معالجة خصائص الأفراد الموهوبين، مثل: الكمالية التوافقية، والاستشارات الفائقة (ص 218).

وبصورة عامة، يتحمل المربون والعائلات مسؤولية بناء البيئة التي يعيش فيها الطلاب الموهوبون، والتي يطورون فيها قدراتهم وشخصياتهم؛ ذلك أن صحة الفرد الاجتماعية والعاطفية تعتمد على الدعم المقدم للتفاعلات السليمة بين الفرد والبيئة.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

من المثير للاهتمام تعرّف أن معظم الأشياء التي ندرك فائدتها للطلاب الموهوبين في أثناء مراحل النمو، وأنّ وتطويرهم مفاهيم قوية للذات؛ قد وضعها – أول مرة – ليتا هولينجورث (Leta Stetter Hollingworth, 1938). وقد ضم منهاجها الموسوم بـ «التربية الوجدانية» جوانب انفعالية ومعرفية خاصة، أفاد طلبتها (كانوا في السبعينيات من أعمارهم وقت إجراء المقابلات معهم) بأنّها أثّرت في نجاحهم، وتحقيق ذاتهم طوال حياتهم (Harris, 1992; White, 1990). وعلى الرغم من مرور هذه السنوات الطويلة، إلّا أنّ لدى طلاب اليوم الموهوبين كثيراً من الاحتياجات المماثلة.

وفيما يأتي الإجراءات التي ربّما يُفضي اتباعها إلى إحراز النتائج المرجوة نفسها (النجاح، وتحقيق الذات):

في البيت:

✓ رعاية موهبة الطفل. فمن العوامل المهمة التي تسهم في تحديد المواهب واكتشافها: الاستكشاف النشط للبيئة، والتفاعلات مع الناس، والأحداث المحفّزة (Gardner, 1983)، وحتى حدوث الصدّف (Tannenbaum, 1983).

في غرفة الصف:

✓ مساعدة الطالب على فهم موهبته، ووضع أهداف منطقية تراعي القدرة، والاهتمامات، والشخصية (VanTassel-Baska, 1998). وباستخدام عدد من التقنيات، مثل: المسوحات، والمؤتمرات الثنائية، وخطط تنمية المواهب

(Feldhusen, 1992)، ومشروعات المجموعات الصغيرة المختارة بدقة، يمكن إضفاء الشرعية على عملية التأمل الذاتي والتحسين التدريجي. ويتعين على المعلم التنبيه للرسائل المختلطة التي تتناول قيمة الطفل بوصفه شخصاً، والموهبة التي قد يمتلكها.

في المدرسة :

- ✓ الوعي بأن نمو الطالب الاجتماعي والعاطفي جزء لا يتجزأ من برنامجه وبيئته التربوية، وأن معظم النمو في مفهوم الذات الصحي يرتبط بالتحدي المناسب لمنهاج دراسي ملائم في السرعة، والعمق، والمفهوم، وبمجموعة أقران من العمر العقلي نفسه (المتشابهين عقلياً) يمكن للطالب العمل معهم.
- ✓ بناء شراكة إيجابية بين الآباء والمربين لتبادل المعلومات - التي تُعبر عن وجهات نظر مختلفة- من البيت والمدرسة.
- ✓ مساعدة أولياء الأمور والمعلمين على تقديم قدوة مناسبة للطلاب، وتدريبهم على المهارات الاجتماعية الأساسية التي قد تمهد الطريق أمامهم في المدرسة والحي. فتعلم كيفية فهم المواقف من منظور آخر، وكيفية نزع فتيل الغضب، وكيفية التعبير عن الاحتياجات بطريقة إيجابية، وغيرها من الاعتبارات الاجتماعية المماثلة؛ يمكن أن يعزز إنشاء علاقات سلسلة.
- ✓ مساعدة أولياء الأمور والمعلمين على تقديم قدوة مناسبة للطلاب، وتدريبهم على إدارة الضغط، وتوفير الموارد إذا كانوا بحاجة إلى مزيد من المساعدة. وفي كثير من الأحيان، يتعلم الطلاب التفاصيل الدقيقة لمناحي الكمال والالتزام من حياة البالغين. إن التعلم معاً كيفية تحديد الأولويات والأهداف الواقعية، والاسترخاء، والتواصل بفاعلية، وكذا التعامل مع الأخطاء والفشل، سيعود بالنفع على كل من: الطلاب، والبيت، وغرفة الصف.
- ✓ توفير الإرشاد الفردي والجماعي والأسري على أساس وقائي، وتقديم المشورة في الأزمات.

وفي واقع الأمر، فإن الأفراد الموهوبين يُفصِّحون أحياناً عن مكنونات أنفسهم، ويُظهرون اهتمامات تماثل ما لدى البالغين. وقد يتصرفون مثلهم تارة، ومثل الأطفال تارة أخرى.

من جانب آخر، قد يسهل علينا نسيان أن هذه الفئة من المجتمع تُمثل أطفالاً لهم الحق في تعلّم سبل العيش في هذا المجتمع، وفي تجربة الحياة من منظورهم. ولأنّهم موهوبون؛ فهم يتميزون بخصائص وحاجات لا نجدها عند غيرهم من الأقران. لذا، يتعيّن على أولياء الأمور والمربين العمل معاً لتطوير كلّ جانب من جوانب حياة هؤلاء الموهوبين بفاعلية. ونستذكر هنا مقولة شنايدر (Schneider, 1987) التي ثبتت صحتها: «كما هو الحال بالنسبة إلى أيّ أقلية، فإنّ القبول الاجتماعي للموهوبين يعتمد جزئياً على استعداد المجتمع لقبول، وحتى تقدير، سماتهم الفريدة» (ص 13). وبذا، فإنّ مسؤوليتنا تبدأ باحترام الطالب بوصفه شخصاً، وتنتهي بتوفير الأفضل له من حيث: النمو الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي، وتطوير الموهبة.

المراجع

- Bickley, N. Z. (2002). *The social and emotional adjustment of gifted children who experience asynchronous development and unique educational needs*. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut.
- Buescher, T. M. (Ed.). (1987). *Understanding gifted and talented adolescents: A resource guide for counselors, educators, and parents*. Evanston, IL: Northwestern University.
- Buescher, T. M. (1991). Gifted adolescents. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 382–401). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Colangelo, N. (1991). Counseling gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 273–284). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2005). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance, and teaching* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.
- Columbus Group. (1991, July). *Manuscript of the meeting of the Columbus Group*. Unpublished manuscript.
- Cross, T. L. (2004). *On the social and emotional lives of gifted children: Issues and factors in their psychological development* (2nd ed.). Waco, TX: Prufrock Press.

- Cross, T. L., Coleman, L. J., & Stewart, R. A. (1993). The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review*, 16, 37–40.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge University Press.
- Delisle, J. R. (1992). *Guiding the social and emotional development of gifted youth: A practical guide for educators and counselors*. New York: Longman.
- Enersen, D.L. (1993a). *Positive partnerships: Improving interactions among parents of gifted children and educators*. Unpublished doctoral dissertation, Purdue University, IN.
- Enersen, D. L. (1993b). Summer residential programs: Academics and beyond. *Gifted Child Quarterly*, 37, 169–176.
- Fiedler, E. D. (1999). Gifted children: The promise of potential/the problems of potential. In V. L. Schwann & D. H. Saklofske (Eds.), *Handbook of psycho-social characteristics of exceptional children* (pp. 401–441). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Feldhusen, J. F. (1992). *Talent identification and development in education (TIDE)*. Sarasota, FL: Center for Creative Learning.
- Feldhusen, J. F., Sayler, M. F., Nielsen, M. E., & Kolloff, M. B. (1990). *Self-concepts of gifted children in enrichment programs*. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 380–384.
- Gallagher, J. J., & Crowder, T. (1957). The adjustment of gifted children in the regular classroom. *Exceptional Children*, 23, 306–312, 317–319.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: BasicBooks.
- Grace, H., & Booth, N. (1958). Is the gifted child a social isolate? *Peabody Journal of Education*, 35, 195–196.
- Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally gifted children* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Harris, C. R. (1992). The fruits of early intervention: The Hollingworth group to-day. *Advanced Development*, 4, 91–104.
- Hollingworth, L. S. (1926). *Gifted children: Their nature and nurture*. New York: Macmillan.

- Hollingworth, L. S. (1939). What we know about the early selection and training of leaders. *Teachers College Record*, 40, 575–592.
- Hollingworth, L. S. (1942). *Children above 180 IQ Stanford–Binet: Origin and development*. Yonkers-on-Hudson, NY: World Book.
- Hollingsworth, P. L. (1990, May/June). Making it through parenting. *Gifted Child Today*, 13(3), 2–7.
- Katz, E. (1994). *Affective education: Self–concept and the gifted student*. Boulder, CO: Open Space Communications.
- Kerr, B. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- Landau, E. (1990). *The courage to be gifted*. Unionville, NY: Trillium Press.
- Ludwig, G., & Cullinan, D. (1984). Behavior problems of gifted and nongifted elementary school girls and boys. *Gifted Child Quarterly*, 28, 37–39.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self–concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129–149.
- Moon, S. M. (2002). Counseling needs and strategies. In M. Neihart, S. M. Reis, N.M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 213–222). Waco, TX: Prufrock Press.
- Morrison, W. F. (2001). Emotional/behavioral disabilities and gifted and talented behaviors: Paradoxical or semantic differences in characteristics? *Psychology in the Schools*, 38, 425–431.
- Olszewski–Kubilius, P. (1997). Special summer and Saturday programs for gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (2nd ed., pp. 180–188). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Oram, G. D., Cornell, D. G., & Rutemiller, L. A. (1995). Relations between academic aptitude and psychological adjustment in gifted program students. *Gifted Child Quarterly*, 39, 236–244.
- Plucker, J. A., & Stocking, V. B. (2001). Looking outside and inside: Self–concept development of gifted adolescents. *Exceptional Children*, 67, 535–548.
- Pollin, L. (1983). The effects of acceleration on the social and emotional development of gifted students. In C. Benbow & J. Stanley (Eds.), *Academic precocity: Aspects of its development* (pp. 160–179). Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- Rimm, S. B. (1990, May/June). Parenting and teaching gifted children: A model of relativity. *Gifted Child Today*, 33–36.
- Robinson, N. M., & Noble, K. D. (1991). Social–emotional development and adjustment of gifted children. In M. C. Wang, M. C. Reynolds, & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of special education. Research and practice: Vol. 4. Emerging programs* (pp. 57–76). New York: Pergamon Press.
- Rogers, K. B. (1991). *The relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learner*. Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Schneider, B. H. (1987). *The gifted child in peer group perspective*. New York: Springer–Verlag.
- Shore, B. M., Cornell, D. G., Robinson, A., & Ward, V. S. (1991). *Recommended practices in gifted education: A critical analysis*. New York: Teachers College Press.
- Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver, CO: Love.
- Sowa, C. J., & May, K. M. (1997). Expanding Lazarus and Folkman's paradigm to the social and emotional adjustment of gifted children and adolescents (SEAM). *Gifted Child Quarterly*, 41, 36–43.
- Stormont, M., Stebbins, M. S., & Holliday, G. (2001). Characteristics and educational support needs of underrepresented gifted adolescents. *Psychology in the Schools*, 38, 413–423.
- Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius: Vol. 1. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Tolan, S. S. (1992). Only a parent: Three true stories. *Understanding Our Gifted*, 4(3), 1, 8–10.
- Tomlinson, C. A. (1994). The easy lie and the role of gifted education in school excellence. *Roeper Review*, 16, 258–259.
- VanTassel–Baska, J. (1998). *Excellence in educating gifted and talented learners*. Denver, CO: Love.
- Webb, J. T., Meckstroth, E. A., & Tolan, S. S. (1982). *Guiding the gifted child: A practical source for parents and teachers*. Columbus, OH: Ohio Psychology Press.

White, W. L. (1990). Interviews with Child I, Child J, and Child L. *Roeper Review*, 12, 222–227.

Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55, 159–169.



الطلاب ثنائيو الحاجات

يُطلَق على بعض الأطفال والمراهقين الموهوبين الذين يعانون صعوبات معيّنة، اسم «ثنائيي الحاجات» (twice-exceptional) *. وتشير دراسات حالة استرجاعية لبالغين موهوبين أنّ الأفراد الذين يعانون صعوبات حركية أو حسية أو صعوبات تعلّم، يمكنهم بلوغ مستويات أداء عالية في أثناء مسيرة حياتهم. وكذلك الحال بالنسبة إلى الأطفال والمراهقين الذين ينجحون غالباً في مسار خارج البيئة المدرسية.

يتميّز الأطفال ثنائيو الحاجات بالميل والدافعية الشديدة إلى استخدام القدرات العقلية في التغلّب على الآثار التي تُخلّفها الصعوبات. فمثلاً، يمكن لبعض الطلاب من ذوي الإعاقات أن يتقنوا القراءة بطلاقة مبكراً؛ حتى من دون الكلام التعبيري. وتُسهم العائلة والمعلّمون الداعمون والموجّهون والمدرّبون بدور فاعل في تطوير الموهبة، عن طريق الاعتراف بمواطن القوة لدى الطفل ثنائيي الحاجات، بدلاً من التركيز فقط على الصعوبة التي يعانيها. كما تُسهم الخدمات المقدّمة في البيت والمدرسة، التي تركّز على المواهب بصورة كبيرة، في التغلّب على آثار الصعوبة وتجاوزها، وقد توفّر تعليمًا يُرشد إلى كيفية تطوير الموهبة المرافقة للإعاقة التي يعانيها هذا الطفل.

* يشير مصطلح ثنائيي الخصوصية أو ثنائيي الحاجات إلى الطلاب الموهوبين الذين يعانون - في الوقت نفسه - إحدى الإعاقات.
المترجم

ما الذي نعرفه؟

الموهبة والإعاقة

نظراً إلى ارتباط الإبداع والموهبة غالباً بالتحصيل الدراسي والنجاح المدرسي؛ فقد يتعرّض الأطفال والمراهقون من ذوي الصعوبات للتجاهل وعدم الاهتمام. وفي حال عانى هؤلاء صعوبات في الحواس أو التواصل، فإنّها تكون ظاهرة للآخرين في البيئة المدرسية العامة. إنّ تلقّي هذه الفئة تعليماً في أماكن متخصصة، مثل المدارس الداخلية الخاصة بالمكفوفين أو الصم، قد يحرمها من تعرّف حاجاتها واهتماماتها، ويجعل الجهود منصبة فقط على برنامج الإعاقة في المدرسة، بمنأى عن التعرّف إلى الطلاب الموهوبين وخدمتهم. وعلى أيّ حال، فإنّ التاريخ والأدب الشعبي حافلان بالحكايات عن إعاقات شخصيات مرموقة. ومع أنّ هذه القصص قد تكون مجرد روايات مشكوك في صحتها، إلّا أنّه غالباً ما يُستشهد بفقدان السمع عند ذكر المخترع توماس أديسون، أو صعوبات التعلّم عند التعرّض لعالم الفيزياء ألبرت أينشتاين؛ لإثبات أنّ الإعاقة أو الموهبة لا يجب أحدهما الآخر. (Goertzel & Goertzel, 1962). وقد أظهرت نتائج كثير من دراسات الحالة لبالغين يعانون إعاقة أو أكثر، قدرة هؤلاء على التغلّب على الإعاقة، وإحراز النجاح في مجالات عدّة. وبالمثل، أظهرت نتائج دراسة حالات أخرى جوانب القوة والضعف للطفل ثنائي الحاجات، وأثر أجواء البيت والمدرسة في تطوير قدراته إلى الحدّ الأقصى.

الطفل ثنائي الحاجات

استُعمل مصطلح ثنائي الحاجات لوصف الأطفال الذين يعانون مشكلات تتطلب معالجة عقلية خاصة؛ أي تلك المتعلقة بالتعلّم، والكلام، و/أو الصعوبات السلوكية، وهي مع ذلك مشكلات تُظهر قدرة عقلية عامة استثنائية جداً (Gallagher, 1988, p. 110). وبصورة عامة، قد يكون لدى هؤلاء الأطفال صعوبات حركية أو حسية، أو مزيج من حالات متعددة محدّدة، ورد ذكرها في قانون الأفراد الخاص بذوي الصعوبات، الصادر في الولايات المتحدة عام 1990م. فمثلاً، قد يُنظر إلى الأطفال الذين يعانون شللاً دماغياً، أو بعض إعاقات الطفولة،

أو الصمم، أو إعاقة في السمع، أو العمى، أو ضعف البصر، أو مجموعة من صعوبات التعلّم؛ بوصفهم أطفالاً موهوبين أيضاً (Cline & Schwartz, 1999; Johnsen & Corn, 1989).

أمّا بالنسبة إلى درجة انتشار مثل هذه الحالات وشيوعها، فيحتمل أن يكون جلّها يعاني صعوبات تعلّم محدّدة (Hokanson & Jospe, 1976). إلّا أن نيلسون (Nielsen, 2002) يرى أنّ المعدلات المرتفعة لاحتمال حدوث ذلك لا وجود لها عملياً (ص 94).

أنماط تطوّر الموهبة والإعاقة

ترد المعلومات عن تطوّر الموهبة لدى الأطفال والياافعين من ذوي الصعوبات في دراسات الحالة، ودراسات التدخّل العلاجي، ودراسة طولية واحدة.

وعلى الرغم من التباين الكبير في أنماط تطوّر الموهبة الواردة في دراسات الحالة، إلّا أنّ هناك بعض أوجه الشبه بين الأفراد ثنائيي الحاجات:

أولاً: تُسهم الدافعية بفاعلية في تطوّر موهبة الأفراد الذين يعانون الصعوبات. فمثلاً، لاحظ وايتمور وميكر (Whitmore & Maker, 1985) عند دراسة حالة مايرون (Myron)؛ الطبيب والباحث المتميّز، أنّ رغبته الشديدة وقدرته على القراءة مبكراً أخفتا مشكلة فقدانه السمع حتى سنّ السادسة أو السابعة. وحين واصل تنقله بين المراحل الدراسية، نصحه أساتذته باختيار مهنة أو مجال عمل أسهل يتناسب مع فقدانه السمع، لكنّه رفض ذلك بشدة. وقد وصف مايرون دافعيته «بالعنيدة»، وقال إنّّه غالباً ما كان يضع أهدافاً صعبة ليُثبت لهم أنّه قادر على إحراز النجاح، وتحقيق مراده. وعندما أصبح راشداً، أدار بنفسه مركزاً للأبحاث الطبية، وهو إنجاز كبير بالنسبة إلى أيّ طبيب.

أظهرت دراسة أخرى للباحثين نفسيهما نمط الإصرار ذاته في مواجهة العراقيل والصعوبات. وهناك أيضاً حالة آبي (Abe) الذي وُلِدَ ضريراً وكان بارعاً في الرياضيات، ولكنّ محاولاته كلّها للحصول على وظيفة في مجال تخصّصه باءت بالفشل. وبدلاً من التخلّي عن عشقه للرياضيات، شجّعته عائلته على الالتحاق بالجامعة لدراسة الرياضيات. ونجح - في نهاية المطاف - في تصميم «رمز نيميث» (Nemeth Code)؛ وهو وسيلة لكتابة

الرياضيات يستخدمها المكفوفون على نطاق واسع اليوم. وقد لاحظت سالي ريز هي وزملاؤها (Reis et al., 1995) الدافعية ذاتها، ونزعة المثابرة لدى 12 طالباً وخريجاً جامعياً يعانون صعوبات في التعلّم. وذكرت أنّ أغلبية الطلاب في هذه الدراسة النوعية «كانوا يؤمنون بأنّ قدرتهم على العمل الصعب هو رصيدهم الأكبر» (ص 74). وكان هذا النموذج ظاهراً أيضاً بين الطلاب ثنائيي الحاجات ممّن هم أصغر سنّاً. لاحظت سوزان بوم وأوين (Baum & Owen, 1988) أنّ الطلاب الموهوبين من ذوي صعوبات التعلّم يتميّزون بالإصرار، مع أنّهم قد يكونون أقلّ ثقة بكفائتهم الدراسية مقارنة بأقرانهم من ذوي صعوبات التعلّم غير المصنّفين بالموهوبين. وقد ذكرت كولين ويلارد - هولت (Willard - Holt, 1994) أنّ الطفل جان (6 سنوات)، وبراد (14 سنة) كانا يقضيان ساعات طويلة في حلّ الواجبات التي تتطلّب تفكيراً مطوّلاً (الصعبة)، وكانا يفشلان في بعض الأحيان. ومع أنّهما كانا يعانيان شللاً دماغياً، ولا يقويان على الكلام، وكانت قدرتهما على الحركة محدودة جداً، إلّا أنّ كليهما كان يتمتع بدافعية كبيرة. وقد نسبت ويلارد - هولت إلى معلّم براد في الرياضيات قوله: "حتى في حال مرضه، كان يصبر على البقاء في المدرسة كما لو كان سيفقد شيئاً مهماً. أعتقد أنّ دافعيته كانت تفوق المطلوب.*"

ثانياً: يطور الطلاب ثنائيو الحاجات إستراتيجيات تكيّف تُعوّضهم عن إعاقاتهم. وفي بعض الحالات، ربّما أدّت هذه الإستراتيجيات إلى إخفاء الإعاقة أو الموهبة، أو تأخير وقت تعرّفها. فمثلاً، لم يعرف مايرون أنّه أصمّ إلّا في عمر ست سنوات، وقد تعلّم قراءة حركة الشفاه من دون تلقّي أيّ تدريب، وكان ينجح في ملء الفراغات في المحادثة التي لم يسمعها؛ حتى إنّّه كان يجري محادثة هاتفية من دون مساعدة (Whitmore & Maker, 1985). وفي دراسة ريز وزملائها (Reis et al., 1995, 1997)، التي شملت 12 طالباً من الموهوبين/ النابغين المعاقين، لم يتمكّن الباحثون من تعرّف صعوبة التعلّم قبل المرحلة الثانوية أو بعدها لسبعة من هؤلاء الطلاب. كما لم يتمكّنوا من تحديد إعاقه طالبيين آخرين حتى الصف الخامس أو السادس. وبالمثل، لم تُصنّف المدارس من هؤلاء سوى طالبيين بوصفهما موهوبين، وحتى هذا لم يحدث إلّا في المرحلة المتوسطة، وقد جرى تسريع أحدهما، ولم يُسرّع الآخر على الرغم من التوصية بذلك. وقد تحدّث هؤلاء الطلاب عن إستراتيجيات

مختلفة للتكيف مع إعاقاتهم، مثل: استخدام الحاسوب، والكتب المخزنة على أقراص مدمجة، واستعارة دفاتر الملاحظات من زملاء الصف، وأساليب تقوية الذاكرة، وكتابة الملاحظات، وإدارة الوقت، ووضع أولويات للعمل. وبوجه عام، قد يتطلب تحديد صعوبات تعلم محددة لدى الطلاب من ذوي القدرة الفائقة مراقبة طويلة في أثناء أول 3-5 سنوات من الدراسة (McCoach, Kehle, Bray, & Siegle, 2001).

ثالثاً: غالباً ما يذكر الطلاب ثنائيو الحاجات، أو يلاحظون، أنهم يعانون شعوراً بالعزلة عن الآخرين، وهم يعززون ذلك إلى الإعاقة، أو إلى استجابة الآخرين للإعاقة، علماً بأن الإعاقات تكون هي مصدر العزلة في بعض الحالات. فمثلاً، تطلبت الحساسية الشديدة التي يعانيها طالب يدعى «أليك» (Alec) أن يتلقى تدريساً في البيت؛ ما أدى إلى عزله اجتماعياً عن زملاء صفه (Moon & Dillon, 1995). وفي السياق نفسه، ذكرت سينثيا إنغراهام وآخرون (Ingraham et al., 1995) أن العزلة عن زملاء الصف قد تفاقمت بالنسبة إلى ثلاثة من الطلاب العُمي والصُم؛ نظراً إلى وجود مترجمين في الصفوف الشاملة. ويقول الباحثون: «لقد كان الطلاب ينظرون إلى المترجمين بوصفهم مشرفين بالغين لا موظفين داعمين». أمّا طلاب الجامعة الذين أجرت ريز وزملاؤها (Reis and her colleagues, 1995, 1997, 2000) مقابلات معهم، فقد تحدّثوا عن صعوبات مع زملاء الدراسة، وعن شعور بالعزلة. وبالنسبة إلى الطالبين اللذين رُشّحا للتسكين المتقدم، فقد كانا استثناءً؛ لأنّهما تحدّثا عن علاقات إيجابية بزملاء الدراسة. وبالمثل، فقد تحدّث باحثون آخرون عن مشكلات تتعلق بالتكيف والعلاقة بالأقران، يواجهها بعض طلاب المرحلة الابتدائية من ذوي الحاجات الثنائية، مثل متلازمة تشّدت الانتباه والنشاط الحركي المفرط (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD)) مع الموهبة.

رابعاً: تُعدّ إجادة القراءة أحد مؤشرات الموهبة الأكثر وروداً بين الأطفال الذين لا يعانون أيّ إعاقات. ومع أنّ بعض الإعاقات التي تصيب الأطفال ثنائيي الحاجات، تشمل صعوبات في قدرات اللغة الاستقبالية والتعبيرية، إلّا أنّ الطلاقة في القراءة تُعدّ أيضاً نمطاً شائعاً بين كثير من الأفراد الذين شملتهم دراسات الحالة. ومن الأطفال مبكري القراءة هؤلاء، براد (Jan)

وجان (Brad)؛ إذ كان جان يقرأ في سنّ الثالثة (Willard-Holt, 1994)، لكنّه في الوقت نفسه كان يعاني صعوبة في التعلّم، وعجزاً حركياً جعله يتلقّى التعليم في البيت. وتحدّث روز توسكانو وآخرون (Toscano, McKee, & Lepoutre, 2002 ; Whitmore & Maker, 1985) عن طلاقة في القراءة في حالات الصمم - وهي صعوبة تُؤثّر في التواصل الاستقبالي والتعبيري. وقد ورد نمط الطلاقة في القراءة في دراسات الحالة لطلاب يعانون إعاقات بديّة أو حسية، وهذا أمر غير مألوف بالنسبة إلى الأفراد الذين يعانون صعوبات في التعلّم.

أهمية تعرّف الموهبة بين الطلاب من ذوي الإعاقات

إنّ ما يزيد من صعوبة تعرّف الطلاب الذين يعانون العديد من الإعاقات، الاختلافات الكثيرة، وتداخل الظروف التي قد تُؤثّر في قدراتهم على التعلّم، أو إظهار ما يستطيعون فعله. فمثلاً، تختلف الحاجات التربوية لطفل أصم عن تلك الخاصة بطفل أصم وكفيف، وهي تختلف عن حاجات طفل أصم منذ الولادة، أو مَنْ يفقد السمع بعد تعلّم اللغة. وفي المقابل، تختلف حاجات طالب يعاني إعاقة في الكتابة عن آخر لديه إعاقة في تعلّم الرياضيات. وبوجه عام، تُؤثّر طبيعة إعاقة الطالب وحدّتها في الوسائل المستخدمة لتعرّف الموهبة لديه. فمثلاً، يجري تكييف قياسات الطلاب الذين يعانون صعوبة حسية أو بديّة؛ بغية توفير وسائل بديّة لاستجابات كلّ منهم (Cline & Schwartz, 1999; Whitmore & Maker, 1985). لذا، ينبغي مقارنة أداء الطلاب ثنائيي الحاجات بأداء الطلاب الآخرين الذين يعانون الإعاقات الإعاقات (Karnes & Johnson, 1991)؛ إذ تساعد مثل هذه المقارنات المربين على فهم طبيعة الموهبة المرافقة للإعاقة، والإقرار بها. وفي واقع الأمر، لا يكون المربون على معرفة ودراية بالحاجات الثنائية أو كيفية تعرّفها (Blough, Rittenhouse, & Dancer, 1989; Boodoo, Bradley, Frontera, Pitts, & Wright, 1999). فمثلاً، لاحظ ماينر (Minner, 1990) أنّ معلمي الصفوف يجدون صعوبة في تحديد الطالب الموهوب، أو الموهوب الذي يعاني صعوبة في التعلّم، من بين عيّنة دراسة الحالة. وتأسيساً على ذلك، تُعدّ المعلومات المقارنة مهمة جدّاً بالنسبة إلى المربين المنوط بهم التعرّف إلى الطلاب ثنائيي الحاجات.

وفي دراستين لتقويم آثار برنامج خاص بالطلاب الصغار والموهوبين الذين يعانون إعاقات تتراوح بين خفيفة ومتوسطة، لاحظ كارنيز وآخرون (Karnes et al., 1983a, 1983b) أن مشاركة أولياء الأمور في تعرف الموهبة والتخطيط لأطفالهم، يساعد العائلات على إدراك مناحي القوة في أطفالها بدلاً من التركيز على الإعاقة فحسب. وتتجلى أهمية مشاركة العائلة ودعمها في مرحلة تطوّر الطفل ثنائي الحاجات. وفي السياق نفسه، توصلت ريز هي وزملاؤها (1995) في دراستها لطلاب الجامعة الموهوبين/ المعاقين، إلى أن الطلاب الاثني عشر جميعاً أكدوا أهمية دعم الأم في مساعدتهم على تحقيق أهدافهم. ومع أن الباحثين لاحظوا أن أولياء الأمور اختلفوا في طرائق تقديم الدعم، إلا أنهم جميعاً سارعوا إلى العمل مع المدارس عند بروز المشكلة. وبالمثل، تظهر أنماط الدعم العائلي أيضاً في التقارير الخاصة بطلاب الجامعة الآخرين الموهوبين، أو الذين يعانون صعوبات في التعلم (Dole, 2001).

وبالنسبة إلى أولياء الأمور والمدارس التي ترغب في تقديم محاكاة في البيت، أو توفير خدمات تربوية للطلاب ثنائيي الحاجات، فيجب مراعاة أربعة عوامل عند اتخاذ القرارات. وبالنسبة للطلاب الذين يعانون إعاقات حسية، فقد اقترحت سينثيا إنغرام وزملاؤها (1995) الآتي:

أولاً: ضرورة أخذ أسباب المرض في الحسبان؛ إذ يزداد وضع العين سوءاً - مثلاً - في حال التهاب الشبكية.

ثانياً: تحديد وقت ظهور الإعاقة الذي يُعدّ مهماً أيضاً للتخطيط التربوي. فإذا كان الطالب يعاني إعاقة (خَلقية)، فربّما لن يدرك معنى المفهوم. أمّا إذا اكتسب الإعاقة في مرحلة لاحقة (عَرَضية)، فربّما يكون لديه معرفة بالمفهوم تساعد على بناء خبراته التربوية.

ثالثاً: إيلاء حدّة الإعاقة الأهمية اللازمة؛ إذ تُعدّ عاملاً مهماً في التخطيط التربوي. فقد يستخدم الطالب ما تبقى له من حواس أو قدرات أخرى في التكيف مع البيئة، وربّما يكون قادراً أيضاً على تعويض الإعاقة بصورة كبيرة.

رابعاً: مساعدة التعلّم المسبق المرتبط بالإعاقة أولياء الأمور والمعلّمين على التركيز على نقاط القوة. فإذا كان باستطاعة الطالب قراءة حركة الشفاه، واستخدام لوح التواصل، والقراءة بطريقة برايل، أو تدوين الملاحظات باستخدام جهاز الحاسوب؛ فإنّ هذا يعني امتلاكه المهارات الرئيسة.

إنّ القضية المهمة بالنسبة إلى أولياء أمور هؤلاء الأطفال، والمدارس التي تخدمهم؛ هي تعرّف الموهبة بوضوح، والتخطيط لتوفير المساعدة الأكاديمية والدعم العاطفي لكلّ طفل منذ سني حياته الأولى، وطوال سنوات دراسته الجامعية.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في البيت:

مقاومة الافتراض القائل إنّ الطلاب الذين يعانون صعوبات بدنية، أو عاطفية، أو إعاقات حسية، أو عدم قدرة على التعبير، أو صعوبات تعلّم خاصة؛ لا يمكن أن يكونوا موهوبين دراسياً. وتُظهر الأدلة الواردة في دراسات الحالة لبعض الأطفال (Moon & Dillon, 1995; Willard-Holt, 1994, 1998) والبالغين (Dole, 2001; Whitmore & Maker, 1985) أنّه يمكن التعرف إلى الأطفال ثنائيي الحاجات مبكراً، وأنّ لديهم القدرة على تطوير مهاراتهم ليصبحوا بالغين، وناجحين، ومبدعين.

التوصّل إلى تفاهم مع أولياء الأمور بشأن أهمية الدعم العائلي؛ إذ تؤكّد دراسات الحالة الخاصة بالأطفال وطلاب الجامعة والبالغين أهمية موضوع الدعم الأبوي، خاصة دعم الأمهات (Reis et al., 1995; Whitmore & Maker, 1985; Willard-Holt, 1994).

في غرفة الصف:

تدريس الطلاب إستراتيجيات التكيف والتعويض، خاصة الموهوبين الذين يعانون إعاقاة تعلّم معيّنة (Sah & Borland, 1989). وقد لاحظت ريزو وزملاؤها (1997, 2000) أنّ الطلاب يرحبون بالمساعدة، ويستفيدون منها في المرحلة الجامعية.

في المدرسة:

تعديل إجراءات تعرّف الموهبة والإعاقاة، بحيث تشمل القياسات المعتمدة لإعاقات بدنية وسمعية وبصرية. وفي حال استخدم المعلم هذه القياسات، يتعيّن عليه مقارنة أداء الطلاب بأداء أقرانهم الآخرين الذين يعانون إعاقات مماثلة، أو خليطاً منها (Karnes & Johnson, 1991).

تبني توجه لتطوير الموهبة في التخطيط التربوي. فإذا كان المكان الذي يدرس فيه الطالب يركّز أساساً على العلاج، يجب أيضاً الاهتمام بجانب الموهبة. ويجب أن تضم فرق التخطيط التربوي متخصصين يركّزون على جوانب القوة الأكاديمية، بالإضافة إلى خبراء ذوي باع طويل في حقل التقنية المساعدة، والتكيف مع صعوبات التعلّم (Nielsen, 2002; Nielsen et al., 1993).

لفت انتباه العائلات والمدارس إلى أنّ التدخّلات التربوية الخاصة يجب أن تراعي زمن ظهور الإعاقاة. فمثلاً، تختلف التدخّلات الخاصة بالطلاب الصم، تبعاً لسمع الطفل الكلام في سنوات التشكيل الأولى، أو فقدانه السمع منذ الولادة (Ingraham et al., 1995).

المراجع

- Bailey, S., & Sinclair, R. (1992). Out of sight but not out of mind. *Gifted Education International*, 8, 114–116.
- Baum, S. M. (1988). An enrichment program for gifted learning disabled students. *Gifted Child Quarterly*, 32, 226–230.
- Baum, S. M., & Owen, S. (1988). High ability/learning disabled students: How are they different? *Gifted Child Quarterly*, 32, 321–326.

- Blough, L. K., Rittenhouse, R. K., & Dancer, J. (1999). Identification of gifted deaf children: A complex but critical educational process. *Perceptual and Motor Skills*, 89, 219–221.
- Boodoo, G. M., Bradley, C. I., Frontera, R. L., Pitts, J. R., & Wright, L. P. (1989). A survey of procedures used for identifying gifted learning disabled children. *Gifted Child Quarterly*, 33, 110–114.
- Cline, S., & Schwartz, D. (1999). *Diverse populations of gifted children: Meeting their needs in the regular classroom and beyond*. Upper Saddle River, NJ: Prentice–Hall.
- Coleman, M. R. (1992). A comparison of how gifted/LD and average/LD boys cope with school frustration. *Journal for the Education of the Gifted*, 15, 239–265.
- Dole, S. (2001). Reconciling contradictions: Identify formation in individuals with giftedness and learning disabilities. *Journal for the Education of the Gifted*, 25, 103–137.
- Gallagher, J. J. (1988). National agenda for educating gifted students: Statement of priorities. *Exceptional Children*, 55, 107–114.
- Goertzel, V., & Goertzel, M. G. (1962). *Cradles of eminence*. Boston: Little, Brown.
- Hokanson, D. T., & Jospe, M. (1976). *The search for cognitive giftedness in exceptional children*. New Haven, CT: Project SEARCH, Educational Center for the Arts. (ERIC Document Reproduction Service No. ED140563)
- Hua, C. B. (2002). Career self–efficacy of the student who is gifted/learning disabled: A case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 4, 375–404.
- Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C. §1401 et seq. (1990).
- Ingraham, C., Daugherty, K. M., & Gorrafa, S. (1995). The success of three gifted deafblind students in inclusive educational programs. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 89, 257–261.
- Johnsen, S. K., & Corn, A. L. (1989). The past, present and future of education for gifted children with sensory and/or physical disabilities. *Roeper Review*, 12, 13–23.
- Karnes, M. B., & Johnson, L. J. (1991). Gifted handicapped. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 428–437). Boston: Allyn & Bacon.

- Karnes, M. B., Shwedel, A. M., & Lewis, G. F. (1983a). Long-term effects of early programming for the young gifted handicapped child. *Exceptional Children*, 50, 103–109.
- Karnes, M. B., Shwedel, A. M., & Lewis, G. F. (1983b). Short-term effects of early programming for the young gifted handicapped child. *Journal for the Education of the Gifted*, 6, 266–278.
- Kershner, J. (1995). The career success of an adult with a learning disability: A psychosocial study of amnesic–semantic aphasia. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 121–126.
- LaSasso, C. J. (1992). Speaking of “learning disabilities”, whatever happened to Erin? *Perspectives in Education and Deafness*, 11(2), 2–4.
- McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A., & Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38, 402–411.
- Minner, S. (1990). Teacher evaluations of case descriptions of LD gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 34, 37–39.
- Moon, S. M., & Dillon, D. R. (1995). Multiple exceptionalities: A case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 18, 111–130.
- Moon, S. M., Zentall, S. S., Grskovic, J. A., Hall, A., & Stormont, M. (2001). Emotional and social characteristics of boys with AD/HD and giftedness: A comparative case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 24, 207–247.
- Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10, 93–111.
- Nielsen, M. E., Higgins, L. D., & Hammond, A. N. (1993). The twice-exceptional child project: Identifying and serving gifted/handicapped learners. In C. M. Callahan, C. A. Tomlinson, & P. M. Pizzat (Eds.), *Contexts for promise: Noteworthy practices and innovations in the identification of gifted students* (pp. 145–168). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Reis, S. M., McGuire, J. M., & Neu, T. W. (2000). Compensation strategies used by high-ability students with learning disabilities who succeed in college. *Gifted Child Quarterly*, 44, 123–134.

- Reis, S. M., Neu, T. W., & McGuire, J. M. (1995). *Talents in two places: Case studies of high ability students with learning disabilities who achieved*. Storrs: National Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Reis, S. M., Neu, T. W., & McGuire, J. M. (1997) Case studies of high ability students with learning disabilities who have achieved. *Exceptional Children*, 63, 463–479.
- Sah, A., & Borland, J. H. (1989). The effects of a structured home plan on the home and school behaviors of gifted learning-disabled students with deficits in organizational skills. *Roeper Review*, 12, 54–57.
- Toscano, R. M., McKee, B., & Lepoutre, D. (2002). Success with academic English: Reflections of deaf college students. *American Annals of the Deaf*, 147, 5–23.
- Vernon, M., & LaFalce-Landers, E. (1993). A longitudinal study of intellectually gifted deaf and hard of hearing people: Educational, psychological, and career outcomes. *American Annals of the Deaf*, 138, 427–434.
- Whitmore, J. R., & Maker C. J. (1985). *Intellectual giftedness in disabled persons*. Rockville, MD: Aspen.
- Willard-Holt, C. (1994). *Recognizing talent: Cross-case study of two high potential students with cerebral palsy*. Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Willard-Holt, C. (1998). Academic and personality characteristics of gifted students with cerebral palsy: A multiple case study. *Exceptional Children*, 65, 37–50.
- Zentall, S. M., Moon, S. M., Hall, A. M., & Grskovic, J. A. (2001). Learning and motivational characteristics of boys with AD/HD and/or giftedness. *Exceptional Children*, 67, 499–519.



فروق الجندر (النوع الاجتماعي)

إنَّ معظم الكتابات الخاصة بالفروق الجندرية التي تتناول تعليم الموهوبين، تُسلِّط الضوء على البنات الموهوبات، وتُركِّز على الأداء في الرياضيات والعلوم. وبما أنَّه يندر التعرُّض للقدرات العالية في البحوث العامة المتعلقة بالفروق الجندرية؛ فإنَّ عدد التعميمات المهمة المبنية على البحوث الخاصة بالفروق الجندرية وتعليم الأطفال من ذوي القدرات الفائقة، تبدو قليلة جداً. وعلى الرغم من وجود فروق مثيرة للاهتمام بين طرائق تفكير الذكور والإناث ومشاعرهم في بعض الأحيان، إلا أنَّ الفروق عادة تكون سياقية. أمَّا الفروق النهائية أو المحتملة في الأداء فضئيلة أو غير موجودة. وهذا لا ينطبق على الوضع التربوي الراهن؛ نظراً إلى أنَّ الفروق السياقية القائمة غالباً ما تكون كبيرة، ومتغيِّرة، وغير منصفة.

ما الذي نعرفه؟

لاتزال -حتى الآن- بحاجة إلى قضية تقنعنا (في حال كانت الأشياء الأخرى متساوية) بأنَّ هناك فروقاً جندرية مهمة في التعليم أو تعليم الموهوبين على وجه الخصوص (Olszewski-Kubilius & Turner, 2002). ولكن، بوجود «أشياء أخرى» تقتصر إلى المساواة، فإنَّنا نواجه صعوبة اختبار هذا الزعم بصورة منهجية. ونظراً إلى عدم المساواة في التنشئة والتعليم، وغيرها من المداخلات المجتمعية، فقد يكون مفيداً النظر إلى ما يُعدّ فروقاً جندرية، بوصفه وسيلة للتصدي لمثل هذا التباين، الذي يُصنَّف عادة على أنَّه «مشاكل بنات»: كضعف الأداء في الرياضيات بدلاً من التحيز في تعليم الرياضيات (Secada, Fennema, & Adajian, 1995)، والتمثيل الناقص في مهن معيَّنة بدلاً من التمييز على أساس الجنس في مكان العمل،

وأوجه القصور الشخصية مثل عدم القدرة على المنافسة بدلاً من استهانة كثير من المجتمعات بالشخصيات أو العمليات التعاونية. وسنورد تالياً بعض الأمثلة التي توجّه فيها البحوث المعاصرة التفكير والعمل بشأن هذه القضايا.

القدرات المكانية مقابل القدرات اللفظية

يزعم أحد الفروق المفترضة المنتشرة على نطاق واسع والمبنية على نتائج معدلات الذكاء (IQ)، أنّ قدرات الفتيات تتجاوز قدرات الفتيان في المجال اللفظي، وأنّ قدرات الفتيان أعلى في المجالات الرياضية والمكانية (Lubinski & Benbow, 1992). وقد أكّدت بيانات اختبارات معدلات الذكاء الفرعية نتائج هذا الأداء، إلا أنّ الجزم بوجود فارق في الإمكانية والقدرة، ناجم عن ذلك، لم يعد في الواقع أمراً واضحاً؛ إذ لا يوجد - مثلاً - فرق كبير في قدرة التفكير الرياضي بين الطالبات والطلاب في المرحلة الابتدائية (Springler & Alsup, 2003).

من جانب آخر، درست بوركوفسكي (Borkowski, 1990) الفروق الجندرية في اختبار (SAT-M) الخاص بالرياضيات، وخلصت إلى أنّها كانت قليلة، وتركزت في بندين من أصل أربعين بنداً. ولا تزال هذه الفروق معتمدة حتى الآن فيما يخص توقع الأداء المستقبلي في مبحث الرياضيات، لكنّها ليست كافية - في ضوء التأثيرات الاجتماعية المتزامنة - لشرح الفروق اللاحقة جميعها. ومع ذلك، فقد ثبت أنّ علامات الاختبارات هذه كانت - حتماً - متحيّزة للفتيان (cf. Stone, 1992). وفي السياق نفسه، أجرى ستمبف (Stumpf, 1998) دراسة شملت 553 طالبة و 730 طالباً من الصفين: السابع والثامن الأساسيين، وأظهرت النتائج أنّ الطالبات حصلن على أدنى الدرجات؛ لأنّهن قضين وقتاً أطول في حلّ الاختبارات المحددة بزمان. في حين تبين له عدم وجود فرق في أداء الاختبار عند إلغاء شرط الوقت (لاحظ ذلك أيضاً كلّ من: غالاجر، وجونسون (Gallagher & Johnson, 1991)، مثلما لوحظ في مقاييس الإبداع (انظر: Rejskind, Rapagna, & Gold, 1991). وقد استشهدت دايان هالبيرنفي (Halpern, 1986) في مراجعتها الشاملة الموسومة بـ«الفروق الجندرية في القدرات المعرفية» (Sex Differences in Cognitive Abilities)، بدراسة

واقعية عن سلاح الجو الأمريكي، قارنت فيها بين الضباط المتدربين من الذكور والإناث من حيث الاختبارات الكتابية، والأداء على جهاز محاكاة الطيران (McCloy & Koonce, 1982). وقد لاحظت حدوث الفروق المعتادة في الاختبارات المؤقتة، من دون حدوث أي فروق في الأداء النهائي على جهاز محاكاة الطيران. وكان الفرق الوحيد، مع عدم تغيير في التدريب، هو تحقيق الذكور أداءً معيارياً في اختبارات قليلة. ويمكن أن نضيف إلى هذا الدليل الأعداد المتزايدة من الإناث في المهن التي كان يُهيمن عليها الذكور تقليدياً، وربما كان يُعتقد أنها أكثر انسجاماً مع قدرات الذكور.

وفيما يخصّ الكتابات التي تقارن بين أداء المتعلمين الموهوبين وأداء الخبراء في المهام المكانية والرياضية، أظهرت إحدى النتائج المثيرة والمتسقة أن الأطفال الموهوبين والخبراء يقضون وقتاً أطول في مرحلة التخطيط للجواب النهائي، وينطلقون بسرعة أكبر لتنفيذ الجواب النهائي، ويتحركون بصورة أسرع لحلّ المسألة برمتها عندما تكون سهلة (Shore & Lazar, 1996). وقد تبين أيضاً أن المتعلمين يستخدمون إستراتيجيات أكثر انسجاماً مع قدراتهم العقلية من أجل تحقيق مستويات مماثلة في الأداء النهائي (Shore, Hymovitch, & Lajoie, 1982)، أو يعتمدون إلى حلّ مسألة مكانية واضحة لفظياً (Shore & Carey, 1984)؛ إذا كانت قوتهم لفظية. وتأسيساً على ذلك، فإن ما يبدو قضية جندرية لا يعني بالضرورة تفسيره على هذا الأساس.

في تحليل تتبّعي شمل 75 دراسة، وجد فريدمان (Friedman, 1995) أن مجموع علامات الاختبار الجماعي هي - في الواقع - أكثر ارتباطاً بالأداء الرياضي منها بالأداء المكاني. وعلاوة على ذلك، أظهرت نتائج عينات الاختبارات الجامعية والقدرات الفائقة أن الارتباطات المكانية - الرياضية أقوى عند الإناث منها عند الطلاب الذكور. لذا، يجب وضع فهمنا للفروق في القدرات المكانية ضمن السياق الصحيح.

وفي واقع الأمر، ينبغي أن تُعزى قضايا الجندر إلى أسباب بيولوجية؛ إذ إنه من الواضح أن الفرق المكاني - اللفظي بين الرجال والنساء لا يمكن رده إلى المتغيرات الاجتماعية. ومع ذلك، فإن أثر الجندر ليس بسيطاً ومباشراً.

«لقد تبين من ملاحظة المتعلمين من ذوي قدرة التفكير العالية، على الأقل، أن أداء الذكور الذين يستخدمون اليد اليسرى أضعف من أداء أقرانهم الذين يستخدمون اليد اليمنى، لكن الذين يستخدمون اليد اليسرى تفوقوا على هؤلاء الأقران في اختبارات القدرة اللفظية... وأن الإناث اللواتي يستخدمن اليد اليسرى أفضل في اختبارات القدرة المكانية من الإناث اللواتي يستخدمن اليد اليمنى، مع وجود تباين بينهما في اختبارات القدرة اللفظية» (Halpern, 1986, p. 150).

صحيح أن وجود مثل هذه الفروق البيولوجية هو أمر مثير للاهتمام، لكنه قد لا يمت بصلة للتربية إلا إذا تعرض الطلاب كافة لمنهاج من مسار واحد مضغوط، بالتزامن مع تجاهل نقاط القوة لديهم، أو حدوث تحيز منهج. من جانبه، أجرى ستانيتش وهارد (Stanic & Hart, 1995) دراسة لأحد الفصول مبنية على الملاحظة، أظهرت أن مجمل التفاعل بين المعلم والطالب - خاصة التفاعلات الأكاديمية المتركزة على الموضوع والتعلم - تمخض عن وجود فروق قليلة بين علامات الطلاب، التي توزعت بحسب الجنس والعرق. وفي المقابل، تبين أن الفروق القليلة في عدد التفاعلات الإجرائية - المرتبطة بالسلوك - كانت مرتبطة بفروق كبيرة. وقد أظهرت نتائج دراسة الحالة أن أداء الفتيات الأمريكيات من ذوات البشرة السوداء والفتيان الأمريكيين البيض كان أفضل بكثير من أداء الفتيات الأمريكيات من ذوات البشرة البيضاء والفتيان الأمريكيين السود.

يذكر أن تفاعل الجندر - العرق لا يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالقدرة وإنما بالثقة. أما بالنسبة إلى التحصيل في غرفة الصف، فقد جاءت علامات مجموعات الطلاب متفقة مع النظام نفسه الوارد أعلاه، مع فارق ضئيل بين المجموعتين الأوليين. ولكن، بفروق كبيرة بين المجموعات الأخرى. وقد جرى بحث مسألة الثقة بتفصيل أكثر في الفصل الخاص بتعلم الرياضيات.

القضايا النفسية - الاجتماعية

يوجد العديد من المتغيرات النفسية - الاجتماعية التي قد يفاقم أثرها أهمية الفروق الجندرية (Halpern, 1986).

«فعلى الرغم من وجود افتراض يقول إنَّ الإناث والذكور يتلقَّون تعليمًا متساويًا عندما يكونون في الصفوف نفسها، ومع المعلمين أنفسهم، وباستخدام الكتب نفسها (Benbow & Stanley, 1983)، إلا أنَّ هذا الافتراض زائف... فالأنشطة الصفية تختار غالباً لتكون جاذبة للذكور أكثر من الإناث (Fennema & Peterson, 1987; Stallings, 1985)؛ إذ يحظى الذكور بمزيد من الثناء، وعدد أكبر من الإجراءات التأديبية، وتفاعلات أكثر بمبادرة من المعلم. ويستجيب المعلمون غالباً لطلبات الطلاب على نحو أكثر للحصول على المساعدة، في حين ينتقدون جودة العمل الدراسي للطلابات بصورة أكثر. وحتى في حال غياب فروق الجندر الشاملة في أنماط التفاعل، فإنَّ عدداً قليلاً من الطلاب يحظون غالباً باهتمام المعلم في فصول الرياضيات» (Eccles, 1989, p. 226).

أشارت كير (Kerr, 1995) في دراستها المميّزة عن الفتيات الموهوبات، إلى عدّة عوائق تربوية، تشمل الردّ على الفتيان بصورة تفوق الردّ على الفتيات بثلاثة أضعاف، وتلقّي ردود أكثر مبنية على المعلومات، وهيمنة الشخصيات الذكورية على النصوص، والسماح للفتيات باختيار أقلّ المقرّرات الدراسية تطلّبا، بل وحفزهنّ إلى ذلك. ووفقاً لهذه الباحثة، فقد تكون الفتيات الموهوبات متكيفات جدّاً لما فيه مصلحتهنّ؛ إنّهنّ يتكيّفن مع أوضاع غير مقبولة، كما أنَّ فروق الجندر المفترضة تشبه - إلى حدّ كبير - وضع عدم المساواة. ومع ذلك، ففي السنوات العشرين الأولى منذ بداية دراستها الطولية، ظلّت كير تلاحظ زيادة في الأهداف المهنية، وانخفاض القلق من الرياضيات بين الإناث الموهوبات؛ أي طموحات مساوية للرجل في مهن المحاماة والطب والأعمال التجارية، وأقلّ خوفاً من النجاح ومن الامتثال لآراء الرجال. وقد ذكر باحثون آخرون (Callahan, Cunningham, & Plucker, 1994) أنَّ القدرة على حلّ المشكلات والدعم الأسري ساعدا الفتيات على التعامل مع هذه القيود.

وفي دراسة شملت 5385 طالباً موهوباً من الصف الرابع حتى الثامن، وجد سيغيل وريز (Siegle & Reis, 1998) أنَّ المعلمين عموماً ينظرون إلى الفتيات نظرة تنمّ عن جدّيتهنّ، وإتقانهنّ العمل بصورة أفضل. ولم يلاحظ هؤلاء المعلمون وجود أيّ فارق في القدرات لمصلحة الفتيات إلّا في فنون اللغة فقط. ومع ذلك، فإنّ نظرة الفتيات الذاتية إلى قدراتهنّ لا تزال سلبية وأقلّ ممّا لدى الفتيان. فضلاً عن إنكارهنّ المتواصل لموهبتهنّ. (Walker, Reis, & Leonard, 1992)، ولم تتوصل دراسة تناولت الاستعداد للرياضيات المتقدّمة (Ablard &

(Tissot, 1998) إلى وجود أيّ فروق جنديرية أو تفاعلات جنديرية - بحسب الفئة العمرية - بين 150 طفلاً أنهموا الصفيين: الثاني والسادس. ومن المحتمل أنّ فروق الجندر في الأداء، وقياسات القدرة المحتملة التي ترد عادة في الكتابات المألوفة؛ آخذة في الاختفاء بين الأفراد الموهوبين، ولكنّ القضايا الاجتماعية لا تزال قائمة. وقد وجدت أنات زوهار وسيلا (Zohar & Sela, 2003) أنّ علامات الطلاب في اختبار الفيزياء - في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة - كانت أعلى من علامات الطالبات، ولكنّ علامتهنّ التي وضعها المعلمون كانت أعلى. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ المبالغة في التنافس، وعدم تركيز المعلم على فهم الطالب لم يكن في مصلحة الفتيات.

وفي السياق نفسه، أفضت دراسة ملهمة لـ (Inzlicht & Ben-Zeev, 2003) إلى أنّ أداء الطالبات النابغات ينخفض بصورة كبيرة بمجرد اختبارهنّ في صف يسود فيه الذكور. وأشارا أيضاً إلى أنّ الإناث يتفوقن على الذكور قليلاً في غرفة الصف، ولكنّهن يعانين في الاختبارات الموقوتة أو المسرّعة.

ولا تزال فروق الجندر المتواصلة تطفو على السطح في الكفاية الذاتية، وهي ميزة تنعكس في قياسات مفهوم الذات (Luscombe & Riley, 2001; Schober, Reimann, & Wagner, 2004; Swiatek, 2005; Yun Dai, 2001) ومركز الضبط (locus of control) والسلوك الناجم عن الإجراء المختار (course-chosen behavior).

«عند التعرف إلى المراهقات أيضاً بوصفهنّ موهوبات، فإنّ مشكلات التوافق، وقبول الأقران، وتدني احترام الذات غالباً ما تتفاقم، (Frey, 1998, p. 437). وفي مراجعة الدراسات التي أجراها كريمر وأوشيميا (Cramer & Oshima, 1992)، واصلت الفتيات عزو الصعوبات التي يواجهنها في الرياضيات إلى عدم وجود القدرة، خلافاً للفتيان الذين عزوها إلى الجهد. وعلى النقيض من هذا الاستنتاج، وجد لي وآدامسون (Li & Adamson, 1995) أنّ الفتيات الموهوبات أرجعن سبب النجاح والفشل في الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية إلى الجهد والإستراتيجية على نحو أكثر ممّا صرّح به الفتيان. ومع ذلك، فقد أشارا أيضاً إلى ملاحظة دويك (Dweck, 1986) بوجود نمط عدم تكيف متكرّر؛ هو «الميل إلى توقّعات منخفضة غير

مبررة، وتجنّب التحدي، وعزو الفشل إلى القدرة والوهن ضمن مبررات الفشل التي أبدتها الفتيات الذكيات» (ص 1043). أمّا رايت وليرو (Wright & Leroux, 1997) فتوصلا إلى عدم وجود فروق جندرية أو تغييرات في مفهوم الذات العام طوال عام دراسي. وفي بعض القياسات الفرعية لقياس هارتر لملف مفهوم الذات (Harter Self-Perception Profile)، تبين وجود تفاعلات جندرية كبيرة بحسب الوقت. وكان أول هذه التفاعلات تزايد العزو الداخلي أو عزو القدرة إلى الكفاية الدراسية، وتزايد أهمية الصداقات الحميمة. وقد أفضت المقابلات التي أجريت مع الطلاب في نهاية العام الدراسي إلى نتيجة مثيرة؛ إذ صرّح بعض الفتيان الموهوبين بأنّ فشلهم كان أيضاً نتيجة لانعدام القدرة. وبالمثل، فقد كانت نسبة الفتيات على قياسات بيرس-هاريس (Piers-Harris) عالية في المجالات السلوكية والمدرسية والعقلية، ومنخفضة في مجال القلق. وهذا يشير إلى أنّ وجود معدل وحيد لمفهوم الذات لا يعطيه معنى محدداً (Lewis & Knight, 2000).

من جانب آخر، أظهرت نتائج العديد من الدراسات وجود تفاعلات بحسب العرق والجندر موازية لبيانات القدرة المكانية واللفظية؛ ممّا يُعزّز الشكوك حيال أهمية السياقات البيئية. وقد درست كورين ماكلولين وساكوزو، (McLaughlin & Saccuzzo, 1997) مركز الضبط لدى 805 طلاب موزعين على صفوف الخامس والسادس والسابع، مع التركيز على عوامل الموهبة، والجندر، والعرق، والخطر. وتبين لها أنّ أعلى مركز ضبط داخلي كان من نصيب الطالبات ذوات الأصول القوقازية، مع عدم وجود عوامل خطر. وأحد تفسيرات هذه النتائج يتلخص في أنّ كثرة عدد الحواجز الخارجية التي تواجه الإناث من ذوات القدرات الفائقة، يجعلهنّ - أحياناً - غير قادرات على تحمّل المسؤولية الشخصية. وحين بحث جوناثان بلوكر (Plucker, 1998) الفروق الجندرية - بحسب العرق - في إستراتيجيات التكيف لـ 749 مراهقاً موهوباً، فإنّه لم يعثر على أيّ فروق ذات صلة بالجندر. وقد أجرت كاثرين هيلير وزيفلر (Heller & Ziegler, 1996) دراستين استشرافيتين في ألمانيا؛ شملت إحدهما ذكوراً وإناثاً في مرحلة ما قبل المراهقة، في حين شملت الدراسة الأخرى نساء جامعيات فقط. وكان العزو مرتبطاً بتحسّن الأداء لكلّ من الذكور والإناث، وهذا يثير بعض الشك في أنّ فروق العزو قد لا تكون فروقاً جندرية موروثة.

وفي واقع الأمر، لم تحظ تأثيرات العائلة بالدراسة الشاملة التي تستحقها، علماً بأنه توجد أدلة تراكمية على تزايد احتمال اختيار الفتيات المهن العلمية إذا كان الآباء ممن امتهنوا هذه المهن.

ذكرت مارغي ديكنز وكورنيل (Dickens & Cornell, 1993) أن مفهوم الذات لدى الآباء أنفسهم - فيما يتعلق بالرياضيات - كان مرتبطاً بتوقعاتهم لبناتهم ذوات القدرة العالية؛ إذ ارتبطت توقعات الآباء مباشرة بمفهوم الذات الرياضي لبناتهم، على الرغم من أن العلاقات كانت متبادلة؛ أي إنَّ التحصيل ومفهوم الذات عند البنات يمكن أن يُؤثّر - بدرجة متساوية - في توقعات الوالدين. وفي المقابل، لم يُعثر على دليل يؤكّد وجود دراسة موازية تركّز على الأبناء.

تعليم الجنس الواحد

ذكرت ليندا سيلفرمان (Silverman, 1993) أن «أحد العوامل التي تقوّض تقدير الذات عند المراهقات هو اعتقادهن أن القدرة العالية تعني الحصول على علامات جيدة من دون جهد» (ص 304). ولعلّ هذا ما يفسّر سبب عدم عزوهنّ النجاح إلى الجهد. وعلى الرغم من هيمنة الذكور على التفاعل مع المعلّمين في الفصول المختلطة بين الجنسين، وجدت رينا سوبوتنيك وشتراوس (Subotnik & Strauss, 1995) أن فصول الجنس الواحد لم ترفع من نسبة مشاركة الفتيات في صف حساب التفاضل والتكامل للتسكين المتقدم. وأشار فلدهوزن وويلارد - هولت (Feldhusen & Willard-Holt, 1993) إلى أن الطلاب فائقي القدرة يطرحون أسئلة أكثر من الطالبات فائقات القدرة، وأنّ المعلّمين لا يمنعون الطالبات من الإجابة عن الأسئلة (يُمثّل هذا جزءاً صغيراً فقط من نشاط الفصل)، ولا يحابون أحد الجنسين على الآخر في الإجابة، علماً بأنه لم يثبت - حتى الآن - وجود مزايا خاصة بالصفوف المقتصرة على البنات فقط.

وفي دراسة تاريخية لمدارس كلية هنتر (Hunter College Campus Schools)، كرّرت إليزابيث ستون (Stone, 1992) الخبرة المشتركة للمعلّمين والطالبات في المدارس المخصّصة للبنات، وأشارت إلى أن هذه المدارس تُوفّر العديد من المزايا للبنات، خاصة الموهوبات منهنّ. وجاء في الدراسة أن «مدرسة الجنس الواحد لم تُشعر الفتيات بأنهنّ مواطنات

من الدرجة الثانية، ولم تدفعهنَّ إلى التزام الصمت في نقاشات غرفة الصف، ولم تجعلهنَّ يعانين قلق الرياضيات، أو يقبلن منصب السكرتارية في الحكومة الطلابية» (ص 72). وقد «خَفَّف وجود الفتيان من قدرتهنَّ على المنافسة، وأدى وجود الفتيان وأدائهم إلى ردع الفتيات» (ص 75). يُذَكَّر أنَّ قبول الفتيان في مدارس كلية هنتر في سبعينيات القرن الماضي، أدَّى إلى مضاعفة طلبات الانضمام إلى وعاء الموهبة، ورفع معيار القبول في المدرسة الثانوية بالتقدم 2 - 4 سنوات على زملاء الصف. ونتيجة لذلك؛ فقد أثر وجود الفتيان في التخصصات التي لم تكن تُقبَّل فيها الفتيات، ففقدن بذلك فرصة الالتحاق بكلية هنتر.

وفي السياق نفسه، تناولت كير (Kerr, 1995) نجاحات جامعات البنات في تخريج النساء البارزات، وأشارت إلى أنَّ النتيجة ليست سببية بالضرورة، وإنما قد تكون نتيجة عوامل الاختيار. ولا بدَّ لنا في هذا الشأن من اللجوء إلى اختبار التنبؤ، وعدم الاقتصار على تقويم النتيجة. أضف إلى ذلك أنَّه لم يُعرف تماماً - حتى الآن - ما إذا كان يمكن تحقيق مزايا التعليم في الصفوف غير المختلطة في الصفوف والمدارس المختلطة. كما لا يزال دور النماذج النسائية بالنسبة إلى الفتيات يحظى باهتمام كبير (Hébert, Long, & Speirs Neumeister, 2001).

الخلاصة

إنَّ الدراسة المستفيضة لفروق الجندر بين الفتيان الموهوبين والفتيات الموهوبات، تُظهر وجود لبس كبير في هذا الشأن. فقد تكون الفروق الجندرية أقلَّ ممَّا هي عليه في عموم السكان؛ لأنَّ الفتيات الموهوبات غير تقليديات في اختيار المقررات والمسار الوظيفي، ولأنَّ الفتيان الموهوبين لا يعانون التمييز في التعليم بسبب السلوك الأقل ذكورية والاهتمامات. من جانب آخر، فإنَّ الحساسية تجاه النتائج المرتبطة بالجندر في كلِّ من التعليم العام والتعليم الموهوبين مهمة جداً، خاصة أنَّها تُلفت انتباهنا إلى طرائق تحسين المساواة للأطفال جميعاً، ولعلاقتها بالفروق في الوضع الاجتماعي والضعف والتفاعل مع العرقيات، ولكنَّ احتمال أن تكون فروق الجندر نفسها بسيطة وغير مهمة تربوياً لا يُبَيِّر الإبقاء على الوضع التعليمي الراهن، أو الفشل في التعلُّم من الفروق التي يكون فيها الجندر مجرد عامل ارتباط وليس سبباً. وفي ما يأتي عرض لبعض هذه المضامين.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعين مراعاتها في هذا المجال:

في البيت:

- ✓ وجوب فصل الآباء بين خبراتهم المتعلقة بالتعليم، خاصة الرياضيات، والتوقعات التي يملونها من أطفالهم، وبخاصة الفتيات. وعلى الرغم من وجود تفاوت بين الفتيات والفتيان في مستوى القدرات العقلية أو مناحي الاهتمام، إلا أنه لم يثبت - حتى الآن - وجود موضوع أكثر صعوبة أو أسهل منالاً بالنسبة إلى الفتيان منه إلى الفتيات، والعكس أكثر أو أقل صعوبة بالنسبة إلى كلا الجنسين.
- ✓ العمل على تطوير الحوار والوعي بقضايا الجندر، وتوقعات الوالدين، والتدخلات التربوية المتميزة، والموضوعات ذات الصلة؛ وذلك عن طريق الشراكة بين الآباء والمعلمين، أو البيت والمدرسة.

في غرفة الصف:

- ✓ سماح المعلمين لكل من الفتيات والفتيان بالإجابة عن الأسئلة، والحرص على المساواة في مستويات الأسئلة الموجهة لكل منهما. فضلاً عن عدم تجاهل الفتيات أو الفتيان الذين يتطوعون للإجابة بسرعة، أو حرمانهم من نقاشات الغرفة الصفية، والعمل على إشراكهم في هذه النقاشات باحترام.
- ✓ توجيه الانتقاد بطريقة منصفة لكلا الطرفين، وعدم الافتراض أن الفتيات يواجهن مشكلة في المحتوى، وأن الفتيان يواجهون مشكلة في تركيز الانتباه.
- ✓ الاهتمام بالتخطيط والتأمل قبل الشروع في متطلبات المهمة، عوضاً عن المغالاة في تلقي إجابة سريعة. وتبرز أهمية ذلك في حال المهام الصعبة أو الفريدة.

في المدرسة:

- ✓ تشجيع/توفير نماذج أدوار الإناث والذكور، مع عدم الإيحاء بالوظائف النمطية لكل منهم.

- توفير فرص متوازنة للتعلّم المختلط أو غير المختلط، خاصة للفتيات المراهقات الصغيرات، مع ضمان توافر توقّعات عالية للفتيان والفتيات على حدّ سواء.
- توفير مجموعات دعم تسمح لكلّ من الفتيان والفتيات بمناقشة تقدير الذات، أو قضايا أخرى بصراحة تامة.
- دراسة الوضع الاختياري أو الإلزامي للمباحث، مثل: الرياضيات، والعلوم؛ إذ لا تُعدّ الرياضيات والعلوم - في معظم أنحاء العالم - مادتين اختياريّتين في المرحلة الثانوية، خاصة بالنسبة إلى الطلاب الذين ينوون الالتحاق بالجامعات.
- محاولة تجنّب أيّ برنامج أو قرارات تعليمية تتخذ حصراً على أساس الاختبارات المؤقتة، والتأكّد من أنّ ملفات الطلاب تشمل أيضاً قياسات الأداء المعياري.

المراجع

- Ablard, K. E., & Tissot, S. L. (1998). Young students' readiness for advanced math—ematics: Precocious abstract reasoning. *Journal for the Education of the Gifted*, 21, 206–223.
- Benbow, C. P., & Stanley, J. C. (1983). Sex differences in mathematical reasoning ability: More facts. *Science*, 222, 1029–1031.
- Borkowski, J. (1990). "Small" gender differences on the SAT: A scenario about social origins. *Behavioral and Brain Sciences*, 13, 190–198.
- Callahan, C. M., Cunningham, C. M., & Plucker, J. A. (1994). Foundations for the future: The socio—emotional development of gifted, adolescent women. *Ro—eper Review*, 17, 99–105.
- Cramer, J., & Oshima, T. C. (1992). Do gifted females attribute their math perfor—mance differently than other students? *Journal for the Education of the Gifted*, 16, 18–35.
- Dickens, M. N., & Cornell, D. C. (1993). Parent influences on mathematics self—concept of high ability adolescent girls. *Journal for the Education of the Gifted*, 17, 53–73.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psycholo—gist*, 41, 1040–1048.

- Eccles, J. (1989). Bringing young women to mathematics and science. In M. Crawford & M. Gentry (Eds.), *Gender and thought: Psychological perspectives* (pp. 36–58). New York: Springer.
- Feldhusen, J. F., & Willard–Holt, C. (1993). Gender differences in classroom interactions and career aspirations of gifted students. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 335–362.
- Fennema, E., & Peterson, P. (1987). Effective teaching for girls and boys: The same or different? In D. Berliner & B. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 111–125). New York: Random House.
- Frey, C. P. (1998). Struggling with identity: Working with seventh– and eighth–grade girls to air issues of concern. *Journal for the Education of the Gifted*, 21, 437–451.
- Friedman, L. (1995). The space factor in mathematics: Gender differences. *Review of Educational Research*, 65, 22–50.
- Gallagher, S. A., & Johnson, E. S. (1991). The effect of time limits on performance of mental rotations by gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 36, 19–22.
- Halpern, D. F. (1986). *Sex differences in cognitive abilities*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hébert, T. P., Long, L. A., & Speirs Neumeister, K. L. (2001). Using biography to counsel gifted young women. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12, 62–79.
- Heller, K. A., & Ziegler, A. (1996). Gender differences in mathematics and the sciences: Can attribution retraining improve the performance of gifted females? *Gifted Child Quarterly*, 40, 200–210.
- Inzlicht, M., & Ben–Zeev, T. (2003). Do high–achieving female students underperform in private? The implications of threatening environments on intellectual processing. *Journal of Educational Psychology*, 95, 796–805.
- Kerr, B. A. (1995). *Smart girls: A new psychology of girls, women, and giftedness*. Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press.
- Lewis, J. D., & Knight, H. V. (2000). Self–concept in gifted youth: An investigation employing the Piers–Harris Subscales. *Gifted Child Quarterly*, 44, 45–53.
- Li, A. K. F., & Adamson, G. (1995). Motivational patterns related to gifted students' learning of mathematics, science and English: An examination of gender differences. *Journal for the Education of the Gifted*, 18, 284–297.

- Lubinski, D., & Benbow, C. P. (1992). Gender differences in abilities and preferences among the gifted: Implications for the math–science pipeline. *Current Directions in Psychological Science*, 1, 61–66.
- Luscombe, A., & Riley, T. L. (2001). An examination of self–concept in academically gifted adolescents: Do gender differences occur? *Roeper Review*, 24, 20–22.
- McCloy, T. M., & Koonce, J. M. (1982). Sex as a moderator variable in the selection and training of persons for a skilled task. *Aviation, Space and Environmental Medicine*, 53, 1170–1172.
- McLaughlin, S. C., & Saccuzzo, D. P. (1997). Ethnic and gender differences in locus of control. *Journal for the Education of the Gifted*, 20, 268–283.
- Olszewski–Kubilius, P., & Turner, D. (2002). Gender differences among elementary school–aged gifted students in achievement, perceptions of ability, and subject preference. *Journal for the Education of the Gifted*, 25, 233–268.
- Plucker, J. A. (1998). Gender, race, and grade differences in gifted adolescents' coping strategies. *Journal for the Education of the Gifted*, 21, 423–436.
- Reis, S. M., & Park, S. (2001). Gender differences in high–achieving students in math and science. *Journal for the Education of the Gifted*, 25, 52–73.
- Rejskind, F. G., Rapagna, S. O., & Gold, D. (1991). Gender differences in children's divergent thinking. *Creativity Research Journal*, 5, 165–174.
- Schober, B., Reimann, F., & Wagner, P. (2004). Is research on gender–specific under–achievement in gifted girls an obsolete topic? New findings on an often discussed issue. *High Ability Studies*, 15, 43–62.
- Secada, W. G., Fennema, E., & Adajian, L. B. (Eds.). (1995). *New directions for equity in mathematics education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Shore, B. M., & Carey, S. M. (1984). Verbal ability and spatial tasks. *Perceptual and Motor Skills*, 59, 255–259.
- Shore, B. M., Hymovitch, J., & Lajoie, S. P. (1982). Processing differences in the relation between ability and field–independence. *Psychological Reports*, 50, 391–395.
- Shore, B. M., & Lazar, L. (1996). IQ–related differences in time allocation during problem solving. *Psychological Reports*, 78, 848–849.
- Siegle, D., & Reis, S. M. (1998). Gender differences in teacher and student perceptions of gifted students' ability and effort. *Gifted Child Quarterly*, 42, 39–47.

- Silverman, L. K. (1993). Social development leadership and gender issues. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 291–327). Denver, CO: Love.
- Springler, D. M., & Alsup, J. K. (2003). An analysis of gender and the mathematical reasoning ability sub-skill of analysis-synthesis. *Education*, 123, 763–369.
- Stallings, J. (1985). School, classroom and home influences on women's decisions to enroll in advanced mathematics courses. In S. Chipman, L. Brush, & D. Wilson (Eds.), *Women and mathematics: Balancing the equation* (pp. 199–224). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stanic, G. M., & Hart, L. E. (1995). Attitudes, persistence, and mathematics achievements. In W. G. Secada, E. Fennema, & L. B. Adajian (Eds.), *New directions for equity in mathematics education* (pp. 258–276). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Stone, E. (1992). *The Hunter College campus schools for the gifted: The challenge of equity and excellence*. New York: Teachers College Press.
- Stumpf, H. (1998). Gender-related differences in academically talented students' scores and use of time on tests of spatial ability. *Gifted Child Quarterly*, 42, 157–171.
- Subotnik, R. F., & Strauss, S. M. (1995). Gender differences in classroom participation and achievement: An experiment involving Advanced Placement calculus classes. *Journal of Secondary Gifted Education*, 6, 77–85.
- Swiatek, M. A. (2005). Gifted students' self-perceptions of ability in specific subject domains: Factor structure and relationship with above-level test scores. *Research Review*, 27, 104–109.
- Walker, B. A., Reis, S. M., & Leonard, J. S. (1992). A developmental investigation of the lives of gifted women. *Gifted Child Quarterly*, 36, 201–206.
- Wright, P. B., & Leroux, J. A. (1997). The self-concept of gifted adolescents in a congregated program. *Gifted Child Quarterly*, 41, 83–94.
- Yun Dai, D. (2001). A comparison of gender differences in academic self-concept and motivation between high-ability and average Chinese adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 13, 22–32.
- Zohar, A., & Sela, D. (2003). Her physics, his physics: Gender issues in Israeli Advanced Placement physics classes. *International Journal of Science Education*, 25, 245–68.



تطوير المواهب الخاصة

يُعَدُّ تطوير الموهبة إحدى العمليات المعقّدة التي تشمل كلاً من: الفرد، والبيت، والمدرسة، والمجتمع. وقد استُخدمت البحوث الخاصة بالموهوبين البالغين لفهم هذه العملية في مجالات محدّدة. وبوجه عام، يتأثّر تطوير الموهبة لدى الأطفال باستجابات الوالدين للموهبة، واستجابات الآخرين في العائلة أو المجتمع حينما تكون البيئة العائلية غير مواتية. وتتعرّز هذه العملية حين يقابل الطفل أو المراهق المعلّم المناسب في الوقت المناسب، ويحظى بفرصة التواصل بفاعلية في مجال الموهبة، وبمخرجات للتعبير عن الإنجازات التي يُحقّقها.

ما الذي نعرفه؟

إنّ معظم ما نعرفه عن تفتّح الموهبة في مجالات معيّنة، مردهُ الدراسات التي تتناول حياة البالغين الموهوبين أو المبرزين. ويمكن لهذه الدراسات أن تأخذ صورة التحقيقات الاسترجاعية في مجالات موهبة محدّدة (Bloom, 1985; Roe, 1953; Walberg, 1969; Zuckerman, 1977)، أو التحليلات التاريخية لشخصيات بارزة (Gruber, 1976; VanTassel-Baska, 1995)، أو طرائق القياس التاريخي (Simonton, 1984, 1994). ومع ذلك، فقد جرى تقصّي تطوّر الموهبة بين المراهقين والأطفال بوساطة دراسات الحالة، ودراسات العينات الكبيرة (Coleman, 2005; Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 1993; Feldman, 1991; Goldsmith, 2000; Golomb, 1992; Piirto, 1992).

على سبيل المثال، استقصى بلوم (Bloom, 1985) بأثر رجعي حياة 35 فرداً من المتميزين في مرحلة البلوغ. وقد تفوّق هؤلاء في العديد من المباحث، مثل: العلوم، والرياضيات التنافسية، والموسيقا. اكتشف بلوم وجود أنماط في العوامل التي أثّرت في تطوّر الموهبة لدى أفراد هذه العيّنة. بداية، حظي أفراد العيّنة بدعم عائلاتهم. ففي حال أظهر أحدهم اهتماماً في مجال موهبة معيّنة، كانت عائلته تستجيب لهذا الاهتمام بسرعة، عن طريق منحه فرصة تعلّم هذه الموهبة، أو اكتساب خبرات بالتدرب والممارسة. كما حظي هؤلاء الأفراد في حياتهم الدراسية بمعلّمين أكفاء. وفي أثناء سني تعليمهم الأولى، عمدوا إلى وصف المعلّم الذي كان يراعى مواهبهم ويحفزها بالمعلّم المهم. ومع تقدّم مراحل نموهم وبداية نضج مواهبهم، لقي هؤلاء الأفراد معلّمين خبراء في المهنة، عملوا على تطوير عادات الانغماس في مجال الموهبة والتدرب عليها. وأخيراً، صادف هؤلاء البالغون الموهوبون معلّمين متخصصين وخبراء في مجال الموهبة. ومع استمرار مواهبهم في النضج، كان يستفاد من المنافسات العديدة في اختبار المواهب، ووضع معايير وضوابط لها.

من جانب آخر، ركّز سكزنتميهالي وزملاؤه (Csikszentmihalyi et. al, 1993) على أوجه تحفيز تطوير الموهبة، في دراسة شملت 200 مراهق. وباستخدام الأسلوب المسمى طريقة العينات/ الخبرة، تابع الباحثون المراهقين طوال النهار والليل عن طريق أجهزة تتبع حركة لكلّ منهم. وفي حال توقّفت الأجهزة عن العمل هنيئة، تعيّن على هؤلاء المراهقين كتابة ما يفعلونه في تلك اللحظة، ووصف شعورهم تجاه هذا النشاط. وبذا، استطاع الباحثون «رؤية» تفكير هؤلاء اليافعين وشعورهم، داخل المدرسة وخارجها، وعقد مقارنة بين المراهقين الذين طوّروا مواهبهم وأولئك الذين لم يطوروها. وقد استنتج الباحثون أنّ تطوير المواهب يتطلب ضرورة النظر إلى مجال الموهبة بوصفه عملاً مفيداً في المستقبل، وضرورة امتلاك الطالب قوة التركيز، والاستعداد لاكتساب الخبرة. لاحظ سيكزنتميهالي وزملاؤه أيضاً أنّ الطلاب الذين «تعلّموا عادات تساعد على تطوير الموهبة» (ص. 244) نجحوا في تطوير مواهبهم أكثر من أولئك الذين لم يطوروا مثل هذه العادات. على سبيل المثال، فإنّ الطلاب الذين يشاركون أصدقاءهم في تقصي خبرات شائكة (صعبة)، ويمارسون العديد من الهوايات، ويقضون وقتاً

في الدراسة: يحظون بفرصة أكبر لتطوير مواهبهم، مقارنة بأقرانهم الذين يقضون الوقت في علاقات اجتماعية غير محدّدة.

لقد تمكّن هؤلاء المراهقون الموهوبون من المواءمة بين الأنشطة المختلفة، وتحديد الوقت اللازم لكلّ منها. ومع أنّهم كانوا يعمدون إلى التركيز أكثر في المدرسة، إلّا أنّهم قللوا من التركيز في الأنشطة الاجتماعية، أو عند أداء الأعمال المنزلية، أو مشاهدة التلفاز. وأخيراً، فإنّهم كانوا يقضون وقتاً أطول في الأنشطة الذاتية التي كانت تمدّهم بالوقت اللازم لبناء المهارات، والتأمّل في مجال الموهبة.

وفي دراسة لاحقة شملت 526 طالباً من طلاب المرحلة الثانوية من 13 مدرسة، استنتج ديفيد شيرنوف، وآخرون (Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider & Shernoff, 2003)، أنّ الطلاب يصبحون أكثر انهماكاً عندما يُطلَب إليهم أداء بعض المهام التي تتحدى قدراتهم في المدرسة، ويعتقدون أنّ مهاراتهم تكفي لمواجهة هذا التحدي. ومع أنّ الباحثين لم يُحلّلوا نتائج هذه الدراسة بناءً على مستوى القدرة، إلّا أنّهم ذكروا أنّ مشاركة الطلاب كانت أكبر ما يمكن في الفنون وعلم الحاسوب، وأنّ الاهتمام المتواصل بمجالات موهبة معيّنة يحدث داخل المدرسة وخارجها.

وفي المقابل، وجدت أولزيوسكي- كوبيليوس، ولي (Olszewski-Kubilius & Lee, 2004)، أنّ نمط مشاركة بعض المراهقين من ذوي القدرة في أنشطة خارج المدرسة عكس خياراتهم الأكاديمية المحدّدة في البرامج الصيفية.

وكشفت دراسات الحالة الخاصة بالأطفال العباقرة نمط المثابرة، والارتباط بمجال الموهبة والدعم الذي يسمح بتفوّح المواهب (Feldman, 1991). وفي دراسة شملت ستة من الأطفال العباقرة، لاحظ ديفيد فيلدمان تشكّل شبكة دعم واسعة حول الطفل العبقرى؛ فكانت العائلات من أوائل الداعمين، وشجع الموجهون والمعلّمون والأقران تطوّر مجال الموهبة لديه. لاحظ فيلدمان أيضاً عدم انتظام مسار تطوّر الموهبة دائماً. فكان باستطاعة العائلات إيجاد معلّم أو مدرسة تلبي حاجات أبنائها مدّة من الزمن، ثمّ الاستمرار في تلقّي الخدمة المقدّمة، أو التحوّل إلى مكان آخر. أمّا جويس فانتاسل - باسكا

(VanTassel-Baska, 1989) فلاحظت في دراسة حالة للأطفال الموهوبين الفقراء، أنَّ جدّة الطفل كانت تتطوع غالباً للقيام بالمشاركة الأبوية نيابة عن الوالدين، في حال تعذّر على الوالد المشاركة في تنمية موهبة طفله.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في البيت:

- ✓ وجوب انتباه الوالدين لاهتمامات أطفالهم ومراعاتها، علماً بأنّه لا يلزم توجيه الطفل بصورة رسمية. ولكن، في حال أظهر الطفل اهتماماً في مجال موهبة ما، يتعيّن على العائلة بذل الجهد لتوفير الفرص الخاصة بهذه الموهبة. فمثلاً، إذا سأل الطفل عن القطع الصغيرة للعبة الشطرنج، فربّما يحتاج إلى فرصة للتعلم مع أحد أفراد العائلة أو الأصدقاء الراشدين. وبذا، فإنّ المشاركة في الأنشطة الإضافية والأنشطة غير المدرسية ترتبط بتطوير مهارات معيّنة.
- ✓ إدراك أنّ الطفل قد يتعلق تعلقاً شديداً بمجال موهبة معيّن، ويكون سعيداً في هذا المجال؛ على ألا يكون هذا التعلق أو الهوس الشديد مصدر قلق للوالدين.
- ✓ توفير الأجواء المناسبة لتطوير الموهبة؛ إذ يحتاج الصغار إلى التأمل، وتلمس الهدوء في الخلوة المنتجة. وقد أكّدت إيلين وينر (Winner, 2000) أنّ «الحياة الداخلية الغنية» هي التي تنمّي موهبة هذه الفئة من الأطفال. لذا، يتعيّن على العائلات توفير مناخ هادئ للطفل ضمن مدد زمنية منتظمة.

في المدرسة:

- ✓ توفير الوسائل والإمكانات اللازمة لتطوّر الموهبة؛ إذ يحتاج الأطفال والمراهقون إلى توافر الظروف المناسبة التي تتيح لهم اختبار مواهبهم، أو عرضها عن طريق الأداء والمعارض والنشر. ويمكن أن تتوافر مثل هذه الفرص داخل المدرسة أو خارجها.

تقبل فكرة أن تطوّر الموهبة يستغرق وقتاً - قد يمتد إلى ساعات طويلة من التدريب والتمرين-. وفي حال وجد الطفل أو المراهق سعادته في النشاط، فإن الساعات لن تذهب هباءً.

المراجع

- Bloom, B. (Ed.). (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine.
- Coleman, L. J. (2005). *Nurturing talent in high school: Life in the fast lane*. New York: Teachers College Press.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge University Press.
- Feldman, D. (1991). *Nature's gambit*. New York: Teachers College Press.
- Goldsmith, L. T. (2000). Tracking trajectories of talent: Child prodigies growing up. In R. C. Friedman & B. M. Shore (Eds.), *Talents unfolding: Cognition and development*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Golomb, C. (1992). Eytan: The early development of a precociously gifted child artist. *Creativity Research Journal*, 5, 265-279.
- Gruber, H. (1976). *Darwin on man*. London: Wildwood House.
- Olszewski-Kubilius, P., & Lee, S-Y. (2004). The role of participation in in-school and out-of-school activities in the talent development of gifted students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15, 107-123.
- Piirto, J. (1992). Does writing prodigy exist? In N. Colangelo, S. G. Assouline, & D. L. Ambrosio (Eds.), *Talent development* (pp. 387-388). Unionville, NY: Trillium Press.
- Roe, A. (1953). *Making of a scientist*. New York: Dodd, Mead.
- Sherhoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Sherhoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18, 158-176.
- Simonton, D. K. (1984). *Genius, creativity, and leadership: Historiometric inquiries*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Simonton, D. K. (1994). *Greatness: Who makes history and why*. New York: Guilford Press.

- VanTassel—Baska, J. (1989). Case studies of disadvantaged gifted learners. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 22–36.
- VanTassel—Baska, J. (1995). The talent development process in women writers: A study of Charlotte Bronte and Virginia Woolf. In R. Subotnik, K. Arnold, & K. Noble (Eds.), *Remarkable women*. New York: Hampton.
- Walberg, H. J. (1969). A portrait of the artist and scientist as young men. *Exceptional Children*, 36, 5–11.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55, 159–170.
- Zuckerman, H. (1977). *The scientific elite: Nobel laureates in the U. S.* New York: Free Press.



خبرات القراءة والكتابة للأطفال مبكري النضج

يُصنّف الأطفال الأذكياء عادة ضمن فئة مبكري النطق التي تتميز بثروة كبيرة من المفردات واللغة الشفهية المتقدّمة. ومع ذلك، لا يُعدّ الأطفال الموهوبون كافة متقدّمين نمائياً في مهارات القراءة، كما لا يصبح الأطفال مبكرو النطق جميعاً مبكرين في القراءة. وبصورة عامة، يُظهر الأطفال الذين يعرفون القراءة والكتابة مبكراً، الذين يسمون أحياناً بمبكري القراءة، قدرةً على القراءة قبل بداية التعليم الرسمي. في حين يبدأ أطفال موهوبون آخرون القراءة «حسب الموعد» عند بدء دروس الروضة أو المدرسة. وعلى الرغم من أنّ القراءة المبكرة قد تكون دالةً على الموهبة العقلية، إلّا أنّ الحال لا يكون هكذا دائماً. فالقراءة هي نتيجة لعملية نمو طويلة تبدأ بمرحلة الرضاعة، وتتسارع في مرحلة الطفولة. وتشمل هذه العملية العديد من مراحل التطوّر، وبعضاً من المهارات التي يكتسبها الطفل في سني حياته (القراءة، الكتابة، المحادثة، الإصغاء، النظر، التمثيل). إلّا أنّ هذا التطوّر قد يتأثر بالظروف المحيطة بالطفل، مثل: البيئة المادية للطفل، والتفاعلات الاجتماعية – العاطفية.

وبوجه عام، يُسهم الوالدان ومقدّمو الرعاية الآخرون في تطوّر معرفة القراءة والكتابة لدى الأطفال، وذلك بتوفير بيئة غنية بالموارد المكتوبة، والتفاعلات الممتعة بين الطفل والبالغين، وهذه المصادر. ومع أنّ أنشطة الوالدين ترتبط قليلاً بالفروق الفردية فيما يخصّ تطوّر عملية القراءة واللغة الشفهية في الطفولة، إلّا أنّ جهود الآباء وحدها لا «تصنع» طفلاً يسبق أقرانه في معرفة القراءة والكتابة. فقد تغيّرت الاتجاهات حيال الأطفال مبكري القراءة عبر السنين، وأدّت البحوث الحديثة التي تعرّضت لمعرفة القراءة والكتابة المبكرة، والجدل

الدائر حول موضوع الحروف / الأصوات الكاملة؛ إلى تغيير نظرة المعلمين إلى أساليب التدريس الخاصة بالأطفال ذوي النضج المبكر في القراءة.

ما الذي نعرفه؟

يفترض النموذج الفكري الحالي بخصوص القراءة المبكرة أن أساس قدرة القراءة لدى الطفل، هو الخبرات التي مرّ بها في مرحلة الرضاعة، مع الأنماط العامة للغة المحكية. وقد أشارت نانسي جاكسون ورولر (Jackson & Roller, 1993) إلى ذلك بقولهما: "إن معرفة القراءة يمكن أن تبدأ بعمر سنتين أو ثلاث سنوات". يُذكر أن الطفل الناضج مبكراً يستطيع تعرّف الحروف وأصواتها، وطبيعة القصص، ووظيفة المادة المكتوبة عن طريق الاستماع إلى قراءة الكتب بصوت عالٍ، وممارسة الألعاب، والتحدّث إلى مَنْ يعتني به.

تحديد الأطفال مبكري القراءة ودعمهم

تصف دراسات الحالة، والسير الحياتية للأطفال الموهوبين مبكري القراءة؛ الصعوبات المرافقة لتنشئتهم وتعليمهم. ويمكن افتراض أن الأطفال مبكري النضج في القراءة هم أطفال يعالجون المعلومات بطريقة فاعلة في مجال محدّد، وتتحقّق هذه المعالجة بالنسبة إلى بعضهم عن طريق فكّ نظام ترميز مغلق (Jackson & Kearney, 1999).

ورد في تعريف جاكسون ودونالدسون وكلياند (Jackson, Donaldson, & Cleland, 1988) لمبكري القراءة أنّهم «أطفال حقّقوا تقدّماً ملحوظاً في استيعاب القراءة قبل الصف الأول». أمّا ستينثورب وهيوز (Stainthorp & Hughes, 2004a) فحصرتا التعريف أكثر في «الأطفال القادرين على القراءة بطلاقة مع فهم قبل دخول المدرسة، ومن دون تلقّي أيّ تدريس مباشر في القراءة». وكما يقول جاكسون، فإنّ الأطفال مبكري القراءة هم أطفال استثنائيون، لكنّهم ليسوا نادريين؛ فالتقديرات تتفاوت بناءً على وقت حدوث القراءة وانتشارها. وقد استشهدت نانسي جاكسون (Jackson, 1992) وشال (Chall, 2000) بدراسات دوركين (Durkin, 1966, 1974–1975) لإظهار التباينات في

هذه الأرقام بناءً على عوامل جغرافية وتاريخية وتربوية واجتماعية. وقد ركزت هذه الدراسات على تطوّر الأطفال مبكري النضج وتحصيلهم من عائلات السود والعائلات الثنائية اللغة (Durkin, 1982; Jackson & Lu, 1992).

اهتم الباحثون بالعمليات التي يستخدمها الأطفال مبكرو القراءة، فدرست جانا ميسون (Mason, 1980) حالة 38 طفلاً من عمر أربع سنوات في بيئات ما قبل المدرسة، لتحديد إن كانت هناك هرمية واضحة في المهارات والسلوكيات بين الأطفال مبكري القراءة الذين لا يتلقون تعليمًا رسميًا في القراءة. ومع أنّ أفراد عينة الدراسة لم يكونوا من الأطفال المعرفين تحديداً بمبكري القراءة، إلا أنّ خبرتهم القرائية بدأت بمعرفة الأحرف وكتابتها، ثمّ قراءة الإشارات والعلاقات لتطوير تصوّر لمفردات الأسماء والكلمات الوظيفية، وأخيراً قراءة كلمات متعدّدة المقاطع وأسماء مجردة. وقد عدّت المهارة الأخيرة متقدّمة؛ لأنّها تتطلّب معرفة صوت الحرف التي تتطوّر غالباً عن طريق تعلّم القراءة الرسمي.

وفي مراجعة للأبحاث المتعلقة ببداية تحصيل القراءة، أشار آدمز (Adams, 1990) إلى أنّ معرفة الحرف والاسم كانت أفضل مؤشر للنجاح في القراءة، كما عدّت القدرة على تحديد الأصوات مؤشراً جيداً أيضاً. يشار إلى أنّ الأطفال مبكري القراءة يمكنهم تطوير معرفة الصوت - الحرف قبل بدء مرحلة التعلّم الرسمي للقراءة. وقد أكّد هذا الأمر دراسة أجرتها نانسي جاكسون وآخرون (1988) دراسة شملت 87 طالباً من الروضة والصف الأول، لم يتلقّ أيّ منهم تعليمًا رسميًا للقراءة. وأشارت تقارير أولياء الأمور بشأن الأطفال مبكري القراءة من هذه المجموعة، إلى أنّ جلّهم يستطيع قراءة الحروف الهجائية الصغيرة منها والكبيرة قبل عمر ثلاث السنوات، وأنّ 68% منهم تعرّفوا الكلمات بالنظر في سنّ الثالثة، وبدأ 85% منهم قراءة كتب المرحلة التمهيدية في سنّ الرابعة، واستطاع 92% منهم لفظ كلمات غير معروفة في سنّ الخامسة.

يمكن النظر إلى هذه النماذج بوصفها نسخة متقدّمة لهرمية ماسون (1980) المتعلقة بمهارات القراءة المبكرة. ولكن، على النقيض من دراسة ماسون، فقد وجدت جاكسون وكلياند (Jackson & Cleland, 1982) أنّ تطوّر المهارة الهرمي كان أقلّ وضوحاً بين هؤلاء الأطفال

مبكري القراءة. ووثقت جاكسون وزملاؤها تنوعاً في أساليب القراءة وأنماط تطوّر المهارة. وقال هؤلاء الباحثون: "إنّ الشيء المهم بالنسبة إلى نجاح الأطفال مبكري القراءة؛ هو «قدرتهم على استخدام «إستراتيجيات» اللغة ذات العلاقة بصورة صحيحة، وبفاعلية، ومرونة. وأضاف هؤلاء إنّ «هذه القدرة تُفضي إلى تطوير المهارات التي تمكّنهم من مراقبة الاستيعاب، وسدّ الفجوات، وتوظيف إستراتيجيات «التصحيح» في قراءتهم؛ بهدف تحسين مهارة الاستيعاب بصورة أكبر".

قراءة كتب الحكايات للأطفال

في كتاب «الأشياء الناجحة» (What Works)، الذي أصدرته وزارة التربية الأمريكية عام 1987م، قيل لأولياء الأمور إنّ أفضل طريقة لمساعدة أطفالهم على تحسين قراءتهم، هي أن يقرؤوا لهم، حتى وهم لا يزالون صغاراً. وقد عزّزت تلك النصيحة بدراسات عدّة صدرت في العقدين الأخيرين. وربطت هذه الدراسات كتب القصص تحديداً بتطوّر اللغة الشفهية، وهي مهارة مهمة لإتقان عملية القراءة.

درست مونيك سينشال وآخرون (Senechal et al) مجموعة غير مختارة من طلاب الصفوف المتوسطة، ووجدت أنّ كتب الحكايات أسهمت في تطوير اللغة الشفهية، في حين أسهم تعليم الوالدين أطفالهم الكلمات في تعرّف اللغة المكتوبة. وفي السياق نفسه، درست سولزبي (Sulzby) أنماط الأطفال مبكري القراءة، وتوصلت إلى أنّ تدرّج التطوّر مرتبط بقراءة كتب الحكايات. كما لاحظت الباحثة تميز أداء الأطفال الذين كان يُقرأ لهم بانتظام، وفق القياسات التقليدية للاستعداد للقراءة والقراءة المستقلة. وأشارت أيضاً إلى أنّ الأطفال الذين يتعلّمون القراءة والكتابة قبل التعليم الرسمي يعلمون أنفسهم غالباً القراءة عن طريق قراءة كتب الحكايات، وأنهم يميلون إلى كتب مفضّلة، ويطلبون أن تُقرأ لهم مراراً. كما لاحظت أنّهم يصحّحون القارئ في حال تخطيه بعض التفاصيل، كما يحاولون قراءة القصة بأنفسهم.

وكما هو الحال مع ميسون (Mason, 1980)، فقد تحدّث سولزبي عن سلوكيات نمائية متوقعة للأطفال مبكري القراءة، تُفضي إلى القراءة المستقلة. وتشير مستويات التدرّج الواردة في دراسة سولزبي إلى أنّ رواية الأطفال القصص مبنية على تصنيف الصور في كتب الحكايات،

والتعليق على الصور مبدئياً، بدلاً من الاعتماد على النص المكتوب، والتعامل مع الصفحات المنفردة بوصفها وحدات منفصلة من دون حبكة، ثمّ قراءة الكتاب كاملاً مع ترديد القصة بصورة حرفية إلى حدّ ما. وفي نهاية الأمر، فإنّ الحبكة، والتفاعل بين الطفل «الذي يقرأ» والشخص الذي يُقرأ له، يعتمدان على الكلمات المكتوبة أكثر من اعتمادهما على الصور.

الآباء والدافعية

على الرغم من محدودية البحث التجريبي، إلّا أنّ النتائج المستمدة منه تشير إلى أنّ الأبعاد العاطفية للتشارك في قراءة كتب الحكايات تُسهم في تطوير الدافعية للقراءة. وجاء في مراجعة أجرتها ليندا بيكر وشير وماكلير (Baker, Scher, & Mackler, 1997) أنّه إذا كانت خبرات القراءة المبكرة ممتعة للأطفال، فإنّ فرصة قراءتهم بانتظام وتوسّع سوف تتضاعف في السنوات اللاحقة، وأنّ من شأن الآباء الذين يوفّرون بيئة اجتماعية – عاطفية إيجابية في أثناء القراءة، حفز الأطفال أكثر إلى القراءة. وفي هذا السياق، ينصح فيليب هيلدبراند (Hildebrand, 1998) الآباء أن يتحلّوا بالهدوء والصبر والحماسة لدى مشاهدة أطفالهم وهم يقرؤون. وفي واقع الأمر، فإنّ البحوث تؤيد – بصورة عامة – الربط بين اتجاهات الآباء، وكذا بين نشاط الآباء والفروق الفردية بين الأطفال فيما يخصّ القراءة المبكرة (Bus, van Ijzendoorn, & Pellegrini, 1995; Baker et al. 1997)؛ إذ ثبت أنّ الأنشطة البيئية، خاصة الأنشطة ذات العلاقة باللغة مع الوالدين أو مقدّمي الرعاية، ترتبط – إلى حدّ كبير – بنجاح القراءة في سنوات المدرسة الأولى. وقد أظهرت البحوث الحديثة وجود علاقة ارتباط فقط بين هذه الأنشطة. وغالباً ما توصف تأثيرات هذه الأنشطة بأنها ضئيلة عندما يجري التحكّم في مستويات قدرة الأطفال. وقد أظهر تحليل بعدي أجراه بص وزملاؤه (Bus et al) أنّ قراءة الأب لطفل ما قبل المدرسة ترتبط بتطوّر اللغة والقراءة المبكرة وإنجاز القراءة، ولكنّ قراءة الكتاب هذه مسؤولة فقط عن جزء يسير من هذه المخرجات، كما أنّ هذه التأثيرات تميل إلى الضعف عندما يلتحق الأطفال بالمدرسة، ويصبحون قراء مستقلّين. وبالمثل، توصل ستينثورب وهيوز إلى استنتاجات مماثلة بعد مقارنة أساليب القراءة العائلية لخمسة عشر طفلاً من مبكري القراءة مع أربعة عشر طفلاً ناجحاً. ولكن، من غير مبكري القراءة. ولم يجد الباحثان أيّ فروق نمطية في الأنشطة القرائية لمجموعتي أولياء الأمور. وتبيّن

أن أولياء الأمور كافة كانوا يميلون إلى استغلال المكتبة المحلية، وشراء الصحف والمجلات للقراءة المنزلية، وقراءة كتب الروايات وغير الروايات، وإعداد قوائم طويلة بالكتب، وتعريف أطفالهم بالمواد المطبوعة منذ الولادة. كما تبين وجود ميل طفيف لدى أولياء أمور الأطفال مبكري القراءة وأطفالهم إلى لعب ألغاز تركيب الكلمات بانتظام أكثر من الأطفال الناجحين غير مبكري القراءة.

وبوجه عام، تؤكد الدراسات أن التفاعل بين الأطفال جميعاً ووالديهم يمكن أن يساعد على تطوير المفردات ومهارات القراءة الأساسية، مثل: القراءة من أعلى إلى أسفل، ومن اليسار إلى اليمين، وكذلك مهارات مستويات التفكير العليا. أما بالنسبة إلى القراء الصغار، فيمكن لأولياء الأمور أن يمارسوا دور معلم القراءة غير الرسمي عن طريق المشاركة في نقاش موسّع لقراءة القصص. ويمكن لأولياء الأمور أن يتحدثوا عن الصور، ويسموا الأشياء المصورة، ويعلقوا على الصفحات المطبوعة، ويناقشوا عناصر القصة.

وقد توصلت دراسات المقارنة للأطفال المُسرَّعين الموهوبين الذين يعرفون القراءة والكتابة مبكراً، والأطفال الموهوبين من الذين لا يجيدون القراءة والكتابة مبكراً، التي أجراها بيرنز وآخرون (Burns & Collins, 1987; & Burns, Collins, & Paulsell, 1991)؛ إلى وجود بعض الفروق في أنشطة أولياء أمور الأطفال مبكري القراءة من ذوي معدل الذكاء العالي، وأنشطة أولياء أمور الأطفال من ذوي معدل الذكاء العالي من غير مبكري القراءة. وقد أفادت تقارير أولياء الأمور أن أمهات الأطفال مبكري القراءة المُسرَّعين وفّرنا فرصاً أكثر للتفاعل والنقاش وتعرّف الكلمات، مقارنة بأمهات الأطفال غير مبكري القراءة. لكن بيرنز وزملاؤه أشاروا -على أي حال- إلى أن هذه الفروق ربما تكون قد حدثت استجابة لقدرات الأطفال. وقد شددت بيكر وآخرون (Baker et al., 1997) أيضاً على طبيعة التفاعل الثنائي الاتجاه، وصرّحوا بأن أولياء الأمور يؤثرون في الأطفال، مثلما تؤثر سلوكيات الأطفال في سلوكياتهم آبائهم. ويمكن لاهتمامات الأطفال الناشئة أن تحفز الآباء وتحثهم على التصرف للاستجابة لها.

المعلمون وتعليم القراءة

أشار كيث ستانوفيتش (Stanovich, 1986)، أستاذ علم النفس التطبيقي في جامعة تورونتو، إلى طريقة أخرى تتيح للأطفال تسريع تطوّرهم القرائي. وقد أعادت مراجعته لأدبيات البحوث تفسير تأثيرات الفروق الفردية في تعليم القراءة. ذكر ستانوفيتش أنّ موقف الطفل قد يُؤثّر في ردّ فعله على «جودة البيئة»، بما في ذلك تعليم القراءة. وقد افترض أنّ المعالجة المعرفية للطفل تُؤثّر في القدرة على القراءة، وأنّ القدرة على القراءة تُؤثّر أيضاً في المعالجة المعرفية. وبالنسبة إليه، فإنّ القراء الجيدين يصبحون أفضل؛ لأنّهم يعالجون المعلومات الخاصة بالقراءة بطريقة فاعلة، ويصبح الطلاب ذوو قدرات المعالجة المعرفية الفاعلة أفضل في معالجة المعلومات، لأنّهم قرؤوا كثيراً وبطريقة صحيحة. ونظراً إلى وجود هذه الفروق؛ فقد دعا ويتي (Witty) إلى استخدام «الطرائق والمواد ووسائل التقويم المتميزة» مع الأطفال مبكري القراءة (Bonds & Bonds, 1983, p. 5)، ومنذ ذلك الحين، دافع العديد من الباحثين والمربين عن ضرورة التعرّف إلى الأطفال مبكري القراءة، وعن توفير تعليم قراءة مناسب لهم (Brown & Rogan, 1983; Feldhusen & Feldhusen, 1998).

وفي السياق نفسه، يقول هارفي ساكس وميرجندولر (Sacks & Mergendoller, 1997)، إنّ طرائق التدريس المختلفة قد تؤدي إلى مخرجات مختلفة، بناءً على مرحلة تطوّر القراءة لدى الطفل. وشدد الباحثان أيضاً على أهمية الفروق الفردية في مشاركات غرف الصف (مثل النقاشات). كما لاحظا أنّ الطلاب النابغين شاركوا أكثر من غيرهم في التفاعلات اللفظية في دروس اللغة. ويُعدّ تفاعل الاستعداد هذا مسوغاً جيداً لكلّ من التعرّف المبكر إلى القراء المبكرين، والتمايز في التدريس. ويرى المعلمون ضرورة تقديم مختلف أنواع الدعم للطلاب في مراحل النمو المختلفة؛ وذلك للارتقاء بالتقدّم؛ لأنّ الطلاب النابغين يحتاجون إلى بلوغ مرحلة أعلى في مهام القراءة (Sacks & Mergendoller)، لكنّ الملاحظ أنّ الممارسة الحالية لا تتطابق عادة مع هذه التوصية. وقد وجد بيرنز وزملاؤه أنّه عندما لا يتعرّض القراء المبكرون للتحدي، فإنّ علامات تحصيلهم تتراجع، وهذا يعني أنّه عندما يكون مستوى التدريس أقلّ من قدراتهم، فإنّ علاماتهم تنخفض إلى مستوى علامات الطلاب العاديين.

من جانبها، لاحظت جاكسون (Jackson, 1992) أنّ الطلاب مبكري القراءة يختبرون قدرة المدارس على توفير تعليم متمايز للطلاب الصغار من ذوي القدرة الاستثنائية؛ لأنّهم يتقنون حقاً معظم مواد المنهاج. أمّا جيني كال (Chall, 2000) فقد لاحظت في دراساتها السابقة أنّ «المعلّمين - عندما يواجهون مستويات قدرات متباينة جداً - يعطون الطلاب مبكري القراءة مواد إثرائية حسب المستوى الصفّي، بدلاً من إعطائهم مواد أكثر صعوبة» (ص 120). في حين لاحظت رونا ستينشروب وهيوز (2004) في دراسة طولية أنّ الأطفال الذين يبدؤون المدرسة بمستوى قراءة مرتفع، يحافظون على هذا المعدل حتى سنّ الحادية عشرة. ولكن، لم يثبت - حتى الآن - أنّ خبراتهم المدرسية قد أضافت أيّ قيمة إلى تقدّمهم. وهذا يعني أنّ الأطفال مبكري القراءة ربّما يستفيدون من الفرص المتناغمة مع احتياجات القراءة لديهم، ولكنّهم لم يحظوا بمثل هذه الفرص.

من جانب آخر، يعترف أولياء الأمور والمعلّمون - على حدّ سواء - بالتحديات غير العادية التي تواجه الأطفال مبكري القراءة، الذين يفضّلون الكتب التي تتطرّق إلى موضوعات غير عادية، وكتب المهن، وكتب المراجع والآداب التي تُعدّ مناسبة أكثر لأكبر القراء سنّاً. كما أشاروا إلى التحديات البدنية التي يواجهها هؤلاء الطلاب في تقليب الصفحات. فقد أوردت كاثيري هاريسون (Harrison, 1999) قصة أوليفيا التي كانت تستطيع قراءة أيّ كتاب، لكنّ أصابعها الطرية لم تقو على تقليب الصفحات (ص 120). تشمل هذه التحديات الحركية أيضاً الإحباط في أنشطة الكتابة المرافقة للقراءة والكتابة الناشئة.

تعزيز تنمية القراءة والكتابة لدى الأطفال

الموهوبين من غير ذوي النضج المبكر

ليس من الضروري أن يتحوّل جميع الأطفال الذين يتحدّثون مبكراً إلى قراء مبكرين (Crain-Thoreson & Dale, 1992). وسواء أكان الطالب موهوباً في القراءة وبدأها مبكراً، أم كان موهوباً في مجال آخر، فإنّ بإمكان أولياء الأمور والمعلّمين تحفيز هذا الميل بطرائق عدّة، أبرزها:

توفير مصادر إثرائية مكتوبة للطلاب.

قراءة الآباء لأبنائهم بصوت عالٍ (Anderson et al., 1984).

التواصل لفظياً مع الطالب لحفزه إلى تقدير قيمة أنشطة القراءة. كما أنّ مشاركة الأبناء والديهم في القراءة يحفزهم إلى القراءة، وتقدير أهميتها، وتطوير إستراتيجيات تفكير (Jackson & Roller, 1993). وينصح بالتفاعل والتواصل الإيجابي والمسلّي بدلاً من الخبرات المقيدة التي قد تُفضي إلى اتجاهات سلبية حيال القراءة المدرسية (Leseman & de Jong, 1998). أضف إلى ذلك أنّ التفاعلات مهمة أيضاً؛ نظراً إلى تمثيلها المادة الخام لتطوير المفهوم. على سبيل المثال، تؤدي القراءة للطلاب الصغار إلى تكوين مفهوم مفاده أنّ باستطاعة القارئ الاستجابة للمادة المكتوبة والتفاعل معها. وتحفز تعليقات الوالدين الأبناء إلى التفاعل والنشاط وطرح الأسئلة عما يقرؤون عنه. ختاماً، يمكن للتفاعلات أن تطوّر مهارات محدّدة، مثل إنعام النظر في الرسوم لفهم معاني القصة.

إرشادات لاختيار الكتب

اقترح عدد من الباحثين إرشادات عدّة تساعد الطلاب الصغار الموهوبين على اختيار الكتب، منها:

- تضمين الكتب قصصاً ممتعة.
- تمتّع شخوص القصص بقوة الشخصية.
- جعل نهايات القصص مفتوحة بحيث تتطلّب الشرح، أو التقويم، أو حلّ المشكلة.
- تناول الكتب موضوعات أدبية متنوعة (حكايات فولكلورية، خرافات، خيال، شعر)، وغير أدبية (عالم الحيوان).
- تنوّع أساليب الكتابة وإثراؤها بالأساليب البيانية، مثل: السجع، والتكرار. وتوجد معلومات إضافية عن خيارات الكتب الخاصة بالطلاب مبكري القراءة في كثير من المصادر (e.g., Halsted, 2002, & Robinson & Schatz, 2002).

وعلى الرغم من أنَّ الطلاب مبكري القراءة يحافظون على أدائهم طوال السنة الأولى في المدرسة، إلا أنَّ تحصيل القراءة المبكرة قد يرتبط بفوائد قليلة طويلة الأمد لطلاب صفوف المرحلة المتوسطة. ومع أنَّ القراءة المبكرة ترتبط غالباً بالقراءة الجيدة والأداء اللغوي في السنوات اللاحقة، فإنَّ الطلاب الأذكياء من غير مبكري القراءة قد يُظهرون أيضاً إنجازاً مشابهاً في هذه المجالات (Jackson & Kearney).

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيَّن مراعاتها في هذا المجال:

في البيت:

- ✍ تعزيز الآباء تطوُّر عملية القراءة لدى الأبناء الموهوبين جميعاً؛ سواء أكانوا مبكري القراءة أم غير ذلك. ويشمل هذا التعزيز إثراء البيئات المنزلية ومرحلة ما قبل دخول المدرسة بالمواد المطبوعة وخبرات اللغة المحلية.
- ✍ تحديد وقت منتظم للقراءة، والقراءة للأبناء بصوت عالٍ، ومناقشة موضوع القراءة، ثمَّ النمذجة بهدف إيصال المعلومات والتسلية. مع لفت الانتباه إلى ضرورة تحلِّي خبرات القراءة المشتركة بين الآباء والأبناء بالحميمية والدفء والمتعة.
- ✍ مساعدة الآباء المعلمين على التعرف إلى الطلاب مبكري القراءة ودعمهم عندما يلتحقون بالمدرسة. ويمكن لأولياء الأمور، عند دخول أبنائهم مبكري القراءة مرحلة البستان أو الروضة، إخبار المعلمة بأنَّهم (الأبناء) يستطيعون القراءة. فضلاً عن إطلاع المعلمة على بيانات قياس قدرة القراءة لدى كلِّ منهم، إذا كانت متوافرة، وإلاَّ فإنَّ على أولياء الأمور طلب إجراء قياس لمستوى القراءة لدى أبنائهم.

في غرفة الصف:

- ✍ شمول خبرات تعليم الطفولة المبكرة المعلمين والغرف الصفية التي تسمح بخبرات تعلُّم متنوعة ومفيدة تبعاً لمستوى نمو الطالب. لذا، يتعيَّن على المعلمين الإحاطة

بمراحل تطوّر القراءة المبكرة، وتوفير أنشطة تطوّر مناسبة للبناء على استعداد

الطالب للتعلم. فضلاً عن دمج القراءة في أنواع الأنشطة الصفية جميعها.

تحديد معلّم الصفوف الابتدائية الطلاب مبكري القراءة، بغض النظر عن مجالات

الموهبة الأخرى؛ وذلك بقياس قدراتهم القرائية، خاصة في جوانب تعرف أصوات

الأحرف، وتصميم المنهاج والتدريس على نحوٍ يناسب مستويات القدرة تلك،

واهتمامات الطالب. وفي المقابل، يتعيّن على أولياء الأمور أن يطلبوا من المعلّمين

خطة لأنشطة القراءة المناسبة التي تشمل أكثر من مجرد الإثراء.

تعزيز أولياء الأمور والمعلّمين تطوّر عملية القراءة لدى الأطفال الموهوبين مبكري

القراءة، بتوفير الأجواء والتفاعلات التي تثير وتحفز وتعلّم بحسب السرعة والمستوى

المناسبين.

في المدرسة :

تركيز البرامج الخاصة بالطلاب الصغار الموهوبين على قياس المستويات المختلفة

للقدرات اللغوية، وتقديم تعليم مناسب لها، وبخاصة الفروق الفردية في الاهتمامات

وقدرات القراءة، مع مراعاة أن يكون التدريس متميّزاً للطلاب مبكري القراءة،

وأولئك «المستعدّين لها».

وضع المدارس إجراءات وسياسات خاصة بالقياس للطلاب مبكري القراءة عند

دخولهم المدرسة؛ على أن تشمل هذه القياسات قياس مستوى إدراك أصوات

الحروف (الارتباطات بين الأصوات والكلمات)، ومهارات فكّ الترميز والتهجئة

والكتابة من أجل إعداد برنامج قراءة متوازن ومسرّع.

المراجع

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J., & Wilkinson, I. (1984). *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*. Washington, DC: National Institute of Education.

- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69–82.
- Baskin, B. H., & Harris, K. H. (1980). *Books for the gifted child*. New York: Bowker.
- Bissex, G. L. (1980). *Gnys at wrk: A child learns to write and read*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bonds, C. W., & Bonds, L. T. (1983). Teacher, is there a gifted reader in first grade? *Roeper Review*, 5, 4–6.
- Brown, W., & Rogan, J. (1983). Reading and young gifted children. *Roeper Review*, 5, 6–9.
- Burns, J. M., & Collins, M. D. (1987). Parents' perceptions of factors affecting the reading development of intellectually superior accelerated readers and intellectually superior nonreaders. *Reading Research and Instruction*, 26, 239–246.
- Burns, J. M., Collins, M. D., & Paulsell, J. C. (1991). A comparison of intellectually superior preschool accelerated readers and nonreaders: Four years later. *Gifted Child Quarterly*, 35, 118–124.
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1–21.
- Chall, J. S. (2000). *The academic achievement challenge: What really works in the classroom*. New York: Guilford Press.
- Coltheart, M. (1979). When can children learn to read and when should they be taught? In T. G. Waller & G. E. MacKinnon (Eds.), *Reading research advances in theory and practice: Vol. 1* (pp. 1–30). San Diego, CA: Academic Press.
- Crain–Thoreson, C., & Dale, P. S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28, 421–429.
- Durkin, D. (1966). *Children who read early: Two longitudinal studies*. New York: Teachers College Press.
- Durkin, D. (1974–1975). A six year study of children who learned to read in school at the age of four. *Reading Research Quarterly*, 1, 9–61.

- Durkin, D. (1982). *A study of poor Black children who are successful readers* (Reading Education Report No. 33). Champaign: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Feldhusen, J. F., & Feldhusen, H. J. (1998). Identification and nurturing of precocious children in early childhood. In J. Smutny (Ed.), *The young gifted child: Potential and promise, an anthology* (pp. 62–72). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Feldhusen, J., & VanTassel–Baska, J. (1989). Social studies and language arts for the gifted. In J. Feldhusen, J. VanTassel–Baska, & K. Seeley (Eds.), *Excellence in educating the gifted* (pp. 213–217). Denver, CO: Love Publishing.
- Gross, M. U. M. (1992). The early development of three profoundly gifted children of IQ 200. In P. S. Klein & A. J. Tannenbaum (Eds.), *To be young and gifted* (pp. 94–138). Norwood, NJ: Ablex.
- Grost, A. (1970). *Genius in residence*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice–Hall.
- Halsted, J. W. (2002). *Some of my best friends are books: Guiding gifted readers from preschool through high school* (2nd ed.). Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Harrison, C. (1999). *Giftedness in early childhood*. Sydney, Australia: GERRIC, University of New South Wales.
- Henderson, S. J., Jackson, N. E., & Mukamal, R. A. (1993). Early development of language and literacy skills of an extremely precocious reader. *Gifted Child Quarterly*, 37, 78–83.
- Hildebrand, P. M. (1998). From the beginning: Parents as teachers and home as a reading resource. In J. Smutny (Ed.), *The young gifted child: Potential and promise, an anthology* (pp. 259–271). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Jackson, N. E. (1992). Precocious reading of English: Origins, structure and predictive significance. In P. S. Klein & A. J. Tannenbaum (Eds.), *To be young and gifted* (pp. 171–203). Norwood, NJ: Ablex.
- Jackson, N. E., & Cleland, L. N. (1982, March). *Skill patterns of precocious readers. Paper presented at the annual convention of the American Educational Research Association*, New York. (ERIC Document Reproduction Service No. ED214133)
- Jackson, N. E., Donaldson, G. W., & Cleland, L. N. (1988). The structure of precocious reading ability. *Journal of Educational Psychology*, 80, 234–243.

- Jackson, N. E., & Kearney, J. (1999). Achievement of precocious readers in middle childhood and young adulthood. In N. Colangelo & S. G. Assouline (Eds.), *Talent development III. Proceedings from the 1995 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (pp. 203–217). Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press.
- Jackson, N. E., & Lu, W–H. (1992). Bilingual precocious readers of English. *Roeper Review*, 14, 115–119.
- Jackson, N. E., & Roller, C. M. (1993). *Reading with young children*. Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Leseman, P. M., & de Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social–emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33, 294–318.
- Mason, J. M. (1980). When do children begin to read?: An exploration of four–yearold children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly*, 15, 203–227.
- Mills, J. R., & Jackson, N. E. (1990). Predictive significance of early giftedness: The case of precocious reading. *Journal of Educational Psychology*, 82, 410–419.
- Robinson, A., & Schatz, A. B. (2002). Biography for talented learners: Enriching the curriculum across the disciplines. *Gifted Education Communicator*, 33(3), 12–15, 38–39.
- Sacks, C. H., & Mergendoller, J. R. (1997). The relationship between teachers' theoretical orientation toward reading and student outcomes in kindergarten children with different initial reading abilities. *American Educational Research Journal*, 34, 721–739.
- Senechal, M., Le Fevre, J., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33, 96–116.
- Stainthorp, R., & Hughes, D. (2000). Family literacy activities in the homes of successful young readers. *Journal of Research in Reading*, 23, 41–64.
- Stainthorp, R., & Hughes, D. (2004a). An illustrative case study of precocious reading ability. *Gifted Child Quarterly*, 48, 107–120.
- Stainthorp, R., & Hughes, D. (2004b). What happens to precocious readers' performance by the age of eleven? *Journal of Research in Reading*, 27, 357–372.

- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–407.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20, 458–481.
- U.S.Department of Education.(1987). *What works: Research about teaching and learning* (2nd ed.). Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.



الموجهون والتلمذة

تكتسب التلمذة (mentorship) أهمية كبيرة؛ نظراً إلى فوائدها النفسية والاجتماعية بالنسبة إلى التلميذ (mentees) أو المتدرب. أمّا لعب الدور (Role Modeling) فهو مجرد وظيفة من الوظائف التي يقوم بها المعلم الناجح أو الموجه (Mentor). وقد تكون التلمذة قصيرة أو طويلة الأجل، وقد تنظم خارجياً أو بصورة غير رسمية عن طريق العلاقات المتبادلة، علماً بأنّ لأنواع التلمذة المتعددة في مراحل التطور المختلفة كثيراً من المزايا والفوائد.

وبوجه عام، توجد دلائل عدة تثبت أنّ التلمذة الطويلة الأجل أو غير الرسمية مجدية أكثر من البرامج الرسمية القصيرة الأجل، وأنّ الطلاب الموهوبين قد يولون المكوّن النفسي-الاجتماعي أهمية كبرى. وعلى الرغم من الحاجة الملحة إلى مزيد من البحث لتوضيح بعض التناقضات في الكتابات الحالية، إلا أنّ التلمذة تُعدّ مكوناً مهماً لتطوير الموهبة في فترات النمو المختلفة.

ما الذي نعرفه؟

تتباين التعريفات الخاصة بالمعلمين الناصحين والتلمذة. ولكن، توجد إشارات على تقارب هذه التعريفات. وبتتبع أصل التلمذة نجد أنّه يؤوّل إلى الأساطير الإغريقية. ففي ملحمة الأوديسا (Odyssey) التي كتبها هوميروس (Homer)، كان منتور (Mentor)؛ صديق يولييسيس (Ulysses) يعتني بأبن صديقه طوال مدّة غيابه التي قاربت عشر سنوات قضاها في خوض الحروب. وهكذا نرى أنّ التلمذة تعني في الأصل الثقة والدور الأبوي بدرجة أو أخرى. أمّا حديثاً، فقد عرّف بليز وفلدّهوزن (Pleiss and Feldhusen, 1995) المعلمين الناصحين

بأنهم «أشخاص راشدون يعرفون الأطفال الأفكار والنظريات والأدوات والأنشطة، أو المهن في مجال خبرتهم» (ص 159). وربما يكون هذا التعريف ضيقاً ومحدوداً؛ لأنه لا يشمل صراحة القضايا الوجدانية، لكن الباحثين ميّزوا فيه الدور النشط للمعلم الناصح، وتحديد التفاعل المباشر من شخص إلى آخر مع التلميذ أو المتدرب. إلا أن هذا يتناقض مع دور القدوة (the role model) الذي يكون التواصل معه بالنيابة، والبطل الذي (مثل دور القدوة) قد يحفز الفعل من دون اتصال مباشر. وربما ينظر المتدرب إلى المعلم الناصح بوصفه القدوة، وربما يرى فيه غير ذلك. وقد لاحظ بروس بوسطن (Boston, 1976) أن هدف المعلم الناصح يتمثل في إعداد المتدرب ودفعه باتجاه أهداف في مجال الخبرة الذي يجمعهما. ويشير تعريف بوسطن، وهو تعريف معرفي نوعاً ما، إلى مستوى مشاركة أو التزام من المتدرب أكبر مما يقترحه بليز وفلدهوزن. أما (Haensly & Parsons, 1993)، فقالا: "إن التلمذة يجب أن تشمل مجموعة من علاقات المساعدة، تبدأ بمدة قصيرة يتخللها تدريب شخص أقل خبرة، وصولاً إلى تدبير غير رسمي «على مدى مدة معقولة»، لتوفير «توجيه حكيم ومتأمل يوجه تقدم الفرد نحو تحديد هويته، ثم تحقيق ذاته المستقلة» (ص 204). وقد أيد الباحثان انتقاد ياماموتو (Yamamoto, 1988) الذي مفاده أن التدريب القصير المدى يعدّ «تهجيناً للفكرة» (Haensly & Parsons, p. 204)، خاصة عند ربط التدريب بالتقويم. ولذلك، فإن الدور الأكبر والأشمل للمعلم الناصح يعيدنا إلى قصة يولييسيس ومنثور. وتفرّق الدراسات التي تناولت هذا الموضوع بوضوح بين برامج التلمذة التي توجد فرصاً لعلاقات قصيرة أو محدودة المدة، والاعتبارات المهنية والنفسية-الاجتماعية، والنمو التلقائي للعلاقات المتبادلة بين الأجيال مقابل المطابقة المقررة.

من جانب آخر، يُمثل خطر الأدوار المزدوجة تحدياً مثيراً للتعليم. ومع أن المعلمين يضطّعون بمهام المتابعة والإشراف والتقويم، إلا أنهم قد يواجهون العديد من العقبات التي تحدّ من قدرتهم على تطوير علاقة تلمذة مع الطلاب في غرف الصفوف. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، فقد تكون هذه الأخطار مبالغ فيها. وقد أجرى بوركي وآخرون (Burke, McKenna, & McKenna, 1991) مسحاً عن طبيعة علاقات المعلم الناصح والمتدرب مقارنة بعلاقات الإشراف العادية، وقد شمل هذا المسح 94 مديراً. فمن وجهة

نظر المعلمين الناصحين، لم تكن النتائج متباينة بالنسبة إلى هذين النوعين من العلاقات. فقد كانت علاقات المعلم الناصح بموظفين أكثر شبهاً بأنفسهم، وكانت أكثر ديمومة، وشملت تواصلًا أقل، وكانت على مسافة بعيدة. وقد تحدّث المديرون عن مزيد من الوظائف النفسية-الاجتماعية.

لم تستقصِ هذه الدراسة آراء الموظفين المتدربين، إلا أن تشاو وآخرون (Chao, Walz, & Gardner, 1992) عالجوا هذا الجانب بمقارنة ثلاث مجموعات على أساس المخرجات النفسية-الاجتماعية والمهنية؛ ضمت الأولى منها 212 متدرباً استفادوا من التلميذة والإرشاد المنظّم بصورة غير رسمية، وضمت الثانية 53 متدرباً ممن شاركوا في إرشاد منظّم رسمياً، في حين ضمت المجموعة الثالثة 284 متدرباً لم يرتبطوا بأيّ موجه. وقد تلقى متدربو التدريب الداخلي غير الرسمي دعماً أكثر ذا صلة بالمهنة (أشار المديرون الذين استطلع بورك وزملاؤه آراءهم إلى عدم وجود فروق في الدعم المهني الذي قدّموه)، ورواتب أعلى من المشاركين في برامج التلميذة المنظّمة أو غير الرسمية. وكانت ردودهم أكثر إيجابية في المناحي جميعها، مقارنة بردود أولئك الذين لم يتلقوا إرشاداً. وقد تبين أن المجموعة التي تلقت إرشاداً رسمياً كانت أكثر نبوغاً من المجموعة التي لم تتلق إرشاداً في ثلاثة قياسات نفسية-اجتماعية فرعية. وإذا كانت هذه الدراسات الميدانية في أمكنة العمل تقدّم فرضيات على الممارسة التربوية، فهذا يعني أن الإرشاد المتطوّر بصورة طبيعية يتفوّق على الإرشاد المنظّم والرسمي، وأن الوظائف النفسية-الاجتماعية، عموماً، تُلبّى بصورة أفضل من التطوير الوظيفي، وأنّ البعدين: المادي والشخصي ليسا حاجزاً، وأنّهما ربّما يسهمان في تنمية الاستقلالية، والثقة، والشعور بأنّ الفرد لا يخضع للمراقبة المستمرة. وقد يكون المعلمون، مثل المديرين، قادرين على العمل بوصفهم موجّهين. ولكن، ليس مع طلاب يعتمدون عليهم إلى حدّ كبير. والسؤال الذي يتبادر إلى روع القارئ هنا هو: هل توجد دراسة تربوية تدعم هذه التكهّنات؟

أورد أمبروز وآخرون (Ambrose, Allen, & Huntley, 1994) دراسة حالة ناجحة جداً لإرشاد مزدوج شمل معلّم تربوية موهوبين في دور مركزي، وأستاذاً جامعياً في قارة أخرى.

وقد أقر الطالب أساساً بالفوائد النفسية-الاجتماعية، مثل: زيادة الوعي باهتماماته، وزيادة تقديره لعمليات تفكيره، والتركيز في حياته.

وذكر صراحة أنه على الرغم من زيادة وعيه المهني، إلا أنه لم يتخذ بعد قراراً بخصوص المهنة. وقد ذكر تحديداً أنه يقدّر مجيء التوجيه من دون سيطرة؛ ما يمثل تناقضاً محتملاً مع دور مواز للمعلم-الموجه. ولحسن الطالع، فقد كان المعلم -في هذه الحالة- متخصصاً في تعليم الموهوبين ضمن برنامج الإرشاد، وربما استطاع تجنب بعض ضغوط التقويم التي يعانيها معلّم الصفوف العادية.

أشارت العديد من الدراسات إلى أن علاقات التوجيه التلقائية التي يشترك فيها يافعون ذوو قدرات عالية تدوم مدة تتراوح بين سنة وثلاث سنوات، وقد تمتد أحياناً إلى ثماني سنوات أو عشر (Pleiss & Feldhusen, 1995). وذكرت هذه الدراسات أن بعض هذه العلاقات تنتهي إلى نزاع عندما يتخطى المتدرب إنجازات الموجه، أو عندما يصبحان متنافسين. وغالباً ما تنتهي مثل هذه العلاقات بهدوء. وتعدّ هذه المدة أطول من الفصل الدراسي أو السنة المدرسية كما في برامج التدريب الداخلية التقليدية.

توجد أيضاً فروق مهمة أخرى؛ فقد أشار إمبروز وزملاؤه مسألة الفوائد بالنسبة إلى كل من الموجه والمتدرب. وقد أبرزوا مرة أخرى المجال النفسي-الاجتماعي، خاصة فرصة مساعدة شاب على شق طريقه في عالم مليء بالتحديات. وركز إدلند وهائنسلي (Edlind & Haensly, 1985) على الفوائد التي يجنيها الموجه، وأشارا إلى «إعادة تعريف الأخلاقيات الشخصية وتجدد الحماس»، إضافة إلى التطور النفسي الاجتماعي لكل من الموجه والمتدرب. ولم يتطرق الباحثان إلى الراتب والتطور المهني؛ ربما لأن جائزة الموجه توجد في جانب آخر. وفي الأحوال كلها، فقد يكون لتدخلات التلمذة الهادفة والمنهجية تأثيرات دائمة. وقد يستغرق تقويم فاعلية التأثير المباشر للتوجيه فيما يتعلق بنجاح الطالب الدراسي والمثابرة والطموح، سنوات عدة (Moon & Callahan, 2001).

من جانب آخر، درس كيري كايسي (Casey, 1997) المناحي التي يركز عليها المتدرب فيما يخص التضارب بين الحاجات المهنية والحاجات النفسية-الاجتماعية. وقد شملت

عينة الدراسة 39 طالباً من طلاب المرحلتين: الابتدائية والثانوية، وحُدِّد لها متغيران، هما: هل تلقى الطالب توجيهاً أم لا؟، و: هل الطالب موهوب أم غير موهوب (بناءً على احتمال انضمامه إلى أحد برامج الموهوبين والمبدعين، أو أي برنامج إثرائي في مدرسة نظامية أو صيفية)؟ وحتى الطلاب الذين لم يُصنَّفوا على أنهم موهوبون، بناءً على هذا المعيار الفضفاض، فإنهم لم يُعربوا عن وجود أي جانب يولونه الأفضلية والأولية فيما يخص تلبية حاجاتهم المهنية أو النفسية - الاجتماعية عن طريق التلمذة؛ إلا أن الطلاب الموهوبين أبدوا بشدةً مكونات التلمذة التي تلبي الحاجات النفسية - الاجتماعية. وربما يتفق هذا - إلى حد كبير - مع البيانات التي وردت في دراسة بيرك وزملائه (Burke et al., 1991) التي جاء فيها: «الموظفون المفضلون الذين كانوا يشبهون المديرين إلى حد كبير، والذين كانت روايتهم أفضل (وربما كانوا أكثر قدرة)؛ كانوا، بنظر هؤلاء المديرين، مستفيدين من التوجيه النفسي - الاجتماعي أكثر من التوجيه المهني». أما بخصوص دراسة تشاو وزملائه (Chao et al., 1992)، فلا يزال الاهتمام الكبير بالحاجات المهنية في برامج التوجيه غير الرسمية لغزاً محيراً. وربما يكون فهمنا لهذه الدراسة مقيداً بسبب عدم توافر معلومات عما إذا كانت برامج التوجيه التي يُحال إليها الموظفون والطلاب رسمية أو غير رسمية، أو بين هذا وذاك. وفي المقابل، توجد صعوبة كبيرة في تفسير الكتابات، وتتمثل تحديداً في أن الدراسات كلها تقريباً هي دراسات استرجاعية؛ ما يعني أن أي مشارك حظي بموجه، يكون قد أنهى علاقة توجيه، أو حافظ عليها بصورة أو بأخرى. وتأسيساً على ذلك، فقد تكون العينات منحازة إلى الطلاب والعمال الذي مروا بخبرات توجيه أطول، وربما أكثر نجاحاً. يُذكر أن دراسات تشاو وكايسي كانت هي الوحيدة التي شملت المشاركين الذين لم يتلقوا توجيهاً، لكن دراسة كايسي لم تتضمن أي بيانات عن الإجراء الرسمي أو التفاصيل الأخرى الخاصة ببرامج التوجيه التي ذكرها الطلاب في التقارير الذاتية.

الجندر

أُجريت العديد من الدراسات التي تطرقت إلى المزايا الخاصة بتوجيه النساء عموماً، والفتيات الموهوبات بخاصة. وفي واقع الأمر، فقد يحدث - على مستوى المدرسة - بعض الخلط بين الحاجة إلى الموجهين وإلى القدوة. وهذه الدراسات، مثل غيرها من أوسع الدراسات

انتشاراً، مثقلة أيضاً بالنقاشات التي تعنى باتخاذ القرارات المتعلقة بالمهنة. وقد يكون هذا التركيز مناسباً؛ لأن ريلي وويلش (Reilly & Welch, 1994-1995) أظهرتا في دراسة لهما أنّ عدد الفتيات الشابات اللاتي عزون اتخاذ القرارات المهنية إلى خبرات التوجيه بلغ ثلاثة أضعاف عدد الشباب، لكنهما أيضاً يذكران الثقة بالنفس في المجالات المهنية والشخصية. وهناك مسألة أخرى تتعلق بمدى ضرورة ارتباط التوجيه بالنوع الاجتماعي (الجنس)، مع ما يعترى ذلك من تناقضات، لخصها بليز وفلدوهوزن (1995). ومع أنّه يُنصَح بالتوجيه ضمن النوع الاجتماعي الواحد عموماً (انظر: Levinson, 1978)، إلا أنّ معظم موجّهي الإناث كانوا من الذكور، ولم يثبت تجريبياً وجود علاقة بين مطابقة الجنس والنتائج. وفي الحقيقة، فقد ذكر تورانس (Torrance, 1984) أنّ النساء أعربن عن مشاعر سلبية تجاه الموجّهين عند مقارنتهم بالموجّهات. وبالطبع، إذا كان ممكناً إجراء مزاوجة بصورة غير رسمية، فإنّ كلّ طرف سوف يستفيد من المطابقة المتوافرة استفادة قصوى.

وعلى الرغم من محدودية البيانات، وندرّة البحوث التي تستهدف الأطفال الموهوبين، إلا أنّ الكتابات السردية والفنية تُجمَع على دعم مزايا التوجيه وفوائده، بالرغم من الغموض الذي يكتنف تحديد هذه المزايا والفوائد. ونظراً إلى عدد الموافقات وتطابقاتها؛ فمن المحتمل أن يكون التوجيه مفيداً للأطفال والراشدين، بمنّ فيهم الموهوبون. لكنّ الصعوبة الرئيسة تكمن في ازدياد الغموض حيال الميزات الصحيحة للتوجيه الممتاز أو المثالي عند تكشّف الفروق الدقيقة بين الكتابات، وربما لا توجد في هذا السياق وصفة يمكن عدّها أفضل من غيرها. وقبل أن نحل هذه المسألة بصورة قاطعة باستخدام بدائل مدروسة جيداً، فإنّنا نحتاج إلى معرفة ما يأتي:

1. تعرّف دور برامج التوجيه في التطوّر المعرفي وهو موضوع يبدو أنّ الدراسات لا تتحدث عنه.
2. تحديد ما يُشكّل المتغيرات الرئيسة التي قد يُعدّ الموجّه أو المتدرّب أنفسهما متشابهين أو مختلفين بناءً عليها، بما في ذلك النوع الاجتماعي. فضلاً عن التأكّد من مدى أهمية هذه المتغيرات.

3. تحديد الفئات العمرية التي يكون فيها لبرامج التوجيه آثار خاصة (أو تكون فائدتها أكبر).
4. تعرّف دور الصفة الرسمية أو غير الرسمية للمنظمة.
5. تعرّف المدة اللازمة لبرنامج التوجيه؛ لكي تكون له آثار طويلة المدى.
6. تعرّف الطرائق التي تُحدّد دور المتدرّب في العلاقة.
7. تعرّف ما يميّز برامج التوجيه الناجح من التوجيه الفاشل (لم يُطرح هذا الأمر بعدّ على أولياء الأمور الذين قد يعدّون هذه البرامج فاشلة).
8. إن كانت الفروق الكبيرة التي تصبح جليّة في اهتمامات الطلاب الموهوبين يجب أن تصمم خصيصاً، أو إن كانت الفوائد المتوخاة لمجموعات خاصة يمكن الحصول عليها من برامج عامة أكثر. وتأسيساً على ذلك، أصبحت الحاجة ملحة إلى تحوّل مفاهيمي؛ من التساؤل عن مزايا برامج التوجيه إلى تحليل أكثر تفصيلاً للخدمات والنتائج الفعلية.

الخلاصة

لا تتوافر في الوقت الحالي كتابات عن الآثار السلبية لبرامج التوجيه. بل على العكس من ذلك، يوجد إجماع على الآثار الإيجابية لهذه البرامج، على الرغم من قلة عدد الباحثين الذين عالجوا فشل هذه البرامج (كما أشرنا أعلاه؛ فقد أورد تورانس بعض التعليقات السلبية). كما يوجد اتفاق بين الباحثين على إسهامات برامج التوجيه هذه في التعليم عموماً، وتعليم الموهوبين خصوصاً.

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في البيت،

يُعدّ الآباء والأمهات الموجهين الطبيعيين لأبنائهم. كما أنّ فكرة التوجيه هي -بالضرورة- امتداد لدور الرعاية الأبوية في المجتمع مع بدء المراهق عملية الاستقلال عن والديه.

وربما يكون أفضل ما يمكن أن يفعله الوالدان هو ضمان تعرّف أبنائهم إلى شبكة أصدقاء الوالدين وزملائهم، والسماح لهم بالتفاعل باستقلالية مع حلقة الأصدقاء والمعارف. وقد لا يتطلب الأمر من الوالدين أكثر من مجرد الخروج من الغرفة دقائق معدودة؛ لتسهيل بدء التعارف بين الأبْن الصغير والفرد الراشد الذي يمكن أن يُثري دور الرعاية الأبوية بالطريقة المقترحة للموجهين.

وقد جرت العادة أن يناط دور التوجيه بالمسنين أو العرّابين (godparents)، التي تقابلها كلمة (parrain) و (parrainage) بالفرنسية. ومع أنّ الارتباط غير واضح في اللغة الإنجليزية، غير أنّه كذلك في اللغة الفرنسية وسياقات أخرى. ويُدرج أحد القواميس الفرنسية المتخصصة في المصطلحات التربوية كلمة (mentorat) ضمن أساليب تدريس الطلاب الموهوبين (Legendre, 1993).

في غرفة الصف:

لا تُعدّ برامج التلمذة أسلوباً للتدريس الصفّي؛ ما يعني الآتي:

✍ حصر إسهام المعلم الرئيس في ترشيح الطلاب لبرامج التوجيه.
✍ دعوة المعلمين إلى إقامة علاقة توجيه بالمتدرب (قد يكون ذلك أمراً نادراً). وفي حال رغبتهم في ذلك، يجب أن يكونوا أحراراً في اتخاذ مثل هذا القرار. ولكن، من المهم جداً أن لا تترجم هذه العلاقة المتميّزة إلى محاباة داخل غرفة الصف، وأفضل طريقة لتفادي تضارب المصالح هي الاعتراف بهذه العلاقة. ونتيجة لذلك، ينبغي للمدير أن يعرف بأيّ علاقة توجيه غير رسمية داخل المدرسة، يشترك فيها أعضاء من هيئة التدريس.

✍ توجيه المعلمين للانتباه إلى مظاهر لحالات العزلة الاجتماعية والقلق والنزعة والكمال (انظر Silverman, 1991)، أو متلازمة تعدّد البدائل*

* يصبح تعدّد القدرات مشكلة حقيقية عندما يتركز الاهتمام والدافعية والقدرة والفرصة على مجالي موهبة أو أكثر بالتساوي. وبعبارة أخرى: إذا تساوى لدى الطالب الاهتمام والدافعية والقدرة بخصوص العلوم والكتابة والموسيقا-مثلاً، وكذلك إمكانية متابعة المجالات الثلاثة كلّها، يصبح من الصعب عليه اتخاذ قرار بخصوص المسار الوظيفي، وهذا العجز عن اتخاذ قرار بهذا الشأن يُسمّى متلازمة تعدّد البدائل (overchoice syndrome) - المترجم.

(overchoice syndrome) التي تتعلق بالقدرات المتعددة، وأي عوائق أخرى تمنع تحقيق الطلاب ذوي القدرة العالية لإمكاناتهم. ويمكن تخفيف حدة هذه الحالات عن طريق الانخراط في علاقة توجيه.

في المدرسة :

غالباً ما تكون التلمذة المدرسية من النوع المرتّب أو الرسمي. وقد أثبتت أنواع التوجيه هذه أنّها مقيدة بالمدة، وبالتوازن بين مخرجات التفكير النفسي - الاجتماعي، والوظيفي. وحتى إذا كان الإسهام في التطوير مدى الحياة مقتصر على هذه الطرائق، فإنّ كلّ مكوّن تظّل له قيمته الخاصة. وبوجه عام، يُثري التوجيه المنهَج بطرائق ملائمة للطلاب الموهوبين، بمنّ فيهم الطلاب الملتحقون بالتعليم العام. ويأخذ هذه التوجيه في الحسبان جوانب القوة العقلية والاهتمامات، والقدرة على التفاعل مع الراشدين، وتوسيع الانتباه. وقد يؤدي هذا التوجيه، في حال ممارسته في المدرسة وفي أوقات الدوام، إلى تعزيز متانة علاقة التوجيه، ومنح الطلاب الموهوبين اهتماماً شخصياً قد لا يحصلون عليه في غرفة الصف العادية، وتوفير وقت آخر للمعلّمين يتيح لهم الاهتمام بالطلاب الآخرين. وفي الأحوال كلّها، يجب أن تمتد الخبرات إلى أبعد من الواجبات المدرسية الضيقة، وأن تُمثّل إعداداً لحياة ما بعد المدرسة. أضف إلى ذلك أنّ التوجيه الخاص بالطلاب النابغين يجعلهم سفراء، وعلى اتصال بالمجتمع الأوسع، وربما يُمهّد لهم الطريق لمزيد من التفاعل والتعاون. وقد قدّم بليز وفلدهوزن (1995) أربعة مقترحات محدّدة حيال التوجيه المدرسي. وعلى الرغم من أنّ هذه المقترحات تذهب إلى أبعد من إثبات الدراسات التجريبية، إلّا أنّها معقولة، ويمكن الدفاع عنها عموماً، وهي:

- ♣ بدء التلمذة مبكراً، وتقديمها طوال سنوات الدراسة.
- ♣ حصر التلمذة بمدة زمنية قصيرة في البداية، ثمّ جعل المدة أطول مع النضج.
- ♣ تصميم برنامج التلمذة لتلبية محتوى خبرة الموجه، وقيمه بوصفه شخصاً، وخبراته الحياتية.
- ♣ الحرص -بوضوح- على جعل اختيار البرنامج والموجه وعملية المطابقة والإشراف جزءاً من عملية التلمذة المنظمة في المدرسة.

ونود أن نضيف إلى ما ذكر الآتي:

✍ الترحيب بالمعلّمين في تجمّع التلمذة الرسمية للطلاب الذين لا يدرّسونهم أو يقومونهم مباشرة، وتقبّل العلاقات التي ينشئونها بصورة غير رسمية ضمن دورهم التعليمي.

✍ إطلاع الموجهين الذين تستعين بهم المدرسة على أهداف البرنامج، وأوجه التصرف الأخلاقي مع الطلاب المراهقين.

ختاماً، فإنّ برامج التلمذة المنوطة بالمدرسة أو المنظّمة من جهات أخرى، لا يمكنها توفير جميع عناصر العلاقات التلقائية وغير الرسمية والموسّعة، والعكس. أضف إلى ذلك أنّ البرامج الأخيرة ليست متوافرة للطلاب جميعاً، وربّما يكون البديل الرسمي هو الفرصة الفضلى لبعض الطلاب الذين يرغبون في الانتقال إلى علاقة توجيه شخصية أكثر تنظيماً. ومع أنّ كتب البحوث غير مكتملة، إلّا أنّها تدعم برامج التلمذة عموماً، وتؤكد فوائد محدّدة مهمة للطلاب الموهوبين.

المراجع

- Ambrose, D., Allen, J., & Huntley, S. (1994). Mentorship of the highly creative. *Roeper Review*, 17, 131–134.
- Bisland, A. (2001). Mentoring: An educational alternative for gifted students. *Gifted Child Today*, 24(4), 22–25, 64.
- Boston, B. O. (1976). *The sorcerer's apprentice: A case study in the role of the mentor*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Burke, R. J., McKenna, C. S., & McKeen, C. A. (1991). How do mentorships differ from typical supervisory relationships? *Psychological Reports*, 68, 459–466.
- Casey, K. M. A. (1997). *Mentors' contributions to gifted adolescents' affective, social, and vocational development*. Unpublished master's thesis, McGill University, Montreal, Quebec, Canada.
- Casey, K. M. A., & Shore, B. M. (2000). Mentors' contributions to gifted adolescents' affective, social, and vocational development. *Roeper Review*, 22, 227–230.

- Chao, G. T., Walz, P. M., & Gardner, P. D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. *Personnel Management*, 45, 619–636.
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30, 157–197.
- Edlind, E. P., & Haensly, P. A. (1985). Gifts of mentorship. *Gifted Child Quarterly*, 29, 55–60.
- Grantham, T. C. (2004). Multicultural mentoring to increase Black male representation in gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 48, 232–245.
- Grau, P. N. (1985). Counseling the gifted girl. *Gifted Child Quarterly*, 24, 8–12.
- Haensly, P. A., & Parsons, J. L. (1993). Creative, intellectual, and psychological development through mentorship: Relationships and stages. *Youth and Society*, 25, 202–221.
- Hébert, T. P. (2002). Educating gifted children from low socioeconomic backgrounds: Creating visions of a hopeful future. *Exceptionality*, 10, 127–138.
- Hébert, T. P., & Olenchak, F. R. (2000). Mentors for gifted underachieving males: Developing potential and realizing promise. *Gifted Child Quarterly*, 4, 196–207.
- Hébert, T. P., & Speirs Neumeister, K. L. (2000). University mentors in the elementary classroom: Supporting the intellectual, motivational, and emotional needs of high-ability students. *Journal for the Education of the Gifted*, 24, 122–148.
- Kerr, B. A. (1981). *Career education for the gifted and talented*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Vocational, and Career Education. (ERIC Document Reproduction Services No. ED205778)
- Kerr, B. A. (1991). Educating gifted girls. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 402–415). Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, W. B., & Ridley, C. R. (2004). *The elements of mentoring*. New York: Palgrave Macmillan.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* [Dictionary of current education] (2nd ed.). Montreal, Quebec, Canada: Guérin.
- Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.

- Moon, T. R., & Callahan, C. (2001). Curricular modifications, family outreach, and a mentoring program: Impacts on achievement and gifted identification in highrisk primary students. *Journal for the Education of the Gifted*, 24, 305–321.
- Pleiss, M. K., & Feldhusen, J. F. (1995). Mentors, role models, and heroes in the lives of gifted children. *Educational Psychologist*, 30, 159–169.
- Reilly, J. J., & Welch, D. B. (1994–1995). Mentoring gifted young women: A call to action. *Journal of Secondary Gifted Education*, 6, 120–128.
- Rysiew, K. J., Shore, B. M., & Leeb, R. T. (1999). Multipotentiality, giftedness, and career choice: A review. *Journal of Counseling and Development*, 77, 432–430.
- Shamanoff, G. A. (1985). The women mentor project. *Roeper Review*, 7, 162–164.
- Silverman, L. K. (1991). Family counseling. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 307–320). Boston: Allyn & Bacon.
- Torrance, E. P. (1984). *Mentor relationships: How they aid creative achievement, endure, change, and die*. Buffalo, NY: Bearly.
- Yamamoto, K. (1988). To see life grow: The meaning of mentorship. *Theory Into Practice*, 27, 183–189.



البرامج الجامعية

يجد الطلاب الموهوبون فوائد جمة في برامج الجامعة المصممة خصيصاً لهم. وقد تُعقد هذه البرامج في الصيف، أو أيام العطل الأسبوعية، أو في أثناء العام الدراسي، وهي برامج داخلية أو حرّة. ومع ذلك، فإنّ القاسم المشترك بينها هو منح الطلاب فرصة الالتحاق بدورات أكاديمية متقدمة (صعبة)، وممارسة الاهتمامات والهوايات، وتكوين الصداقات.

ما الذي نعرفه؟

تُوفّر الجامعات في عموم الولايات المتحدة، مجموعة من الخيارات للطلاب الموهوبين الذين لم يبلغوا بعد السنّ المحدّدة لدخول الجامعة؛ إذ يوجد عدد من البرامج التي لا تحتاج إلى المبيت والإقامة. ولكن، يتطلّب حضورها الانتقال إلى مكان انعقادها أيام العطل الأسبوعية أو العطلة الصيفية. وفي المقابل، يوجد عدد آخر من البرامج الداخلية التي تتراوح مدّتها بين أيام معدودة وأسابيع عدّة في فترة الصيف. وتُعدّ بعض البرامج الجامعية بالشراكة مع المدارس المحلية، أو المدارس الداخلية الثانوية، حيث يتلقّى الطلاب فيها مقرّرات جامعية. والشئ المشترك بين هذه البرامج التي تنظّمها الجامعة، هو الاهتمام بتوفير مقرّرات أكاديمية متقدمة للطلاب، وخيارات ضغط مقرّرات فصل أو عام كامل في أسابيع قليلة، وخبرات إثرائية متنوعة، وفرص تشكيل صداقات حميمة (Enersen, 1993; Feldhusen & Sokol, 1982; Feldhusen & Robinson-Wyman, 1980; Robinson & Stanley, 1989). وعادة ما

يُقدّم الطلاب الراغبون في الالتحاق بهذه البرامج طلباً مع توصية من أحد المعلمين أو أحد الوالدين، إضافة إلى نموذج خاص بالقياس الأكاديمي.

أمّا الطلاب الذين يتقدّمون بطلبات الالتحاق ببرامج الصيف اليومية أو العطل الأسبوعية، فإنّهم يرفقون بالطلب علامات اختبار مقنّن من مدارسهم، أو نتيجة قياس القدرات، إضافة إلى وثائق أخرى. وفي الوقت ذاته، فإنّ الطلاب المهيئين للتسريع في موضوع معيّن يلتحقون ببرامج البحث عن المواهب التي ترعاها الجامعات في مختلف أنحاء البلاد (Brody & Mills, 2005). وغالباً ما تكون هذه البرامج صيفية داخلية تخدم أعلى 5% من الطلاب النابغين في موضوعات بعينها. يتعيّن على الراغبين في الالتحاق ببرامج البحث عن الموهبة أن يتقدّموا إلى اختبار (SAT) الذي يؤهلهم لدخول الجامعة. وقد صمّمت هذه الاختبارات أصلاً لطلاب السنة الأولى والأخيرة من المرحلة الثانوية. ولكن، باستطاعة طلاب المرحلة الابتدائية أن يُقدّموها لتلبية متطلبات معيّنة لمقرّرات الموضوعات الدراسية. وفي برامج البحث عن المواهب الخاصة بالمرحلة الابتدائية، يتقدّم الطلاب إلى اختبار (اكتشف)* (EXPLORE) (Swiatek & Lupkowski-Shoplik, 2000).

وفي المقابل، يتطلّب الالتحاق ببعض البرامج عمل مقابلة لتجربة أداء، وتقرير عن ملف الإنجاز الشخصي ومقابلة، أو أيّ معلومات إضافية يُشترط إرفاقها بالطلب. يُذكر أنّ المقرّرات التي ترعاها الجامعات يمكن أن تؤهل المشارك فيها للمدرسة الثانوية (Lynch, 1990; Olszewski-Kubilius, 1989, 2007; Olszewski-Kubilius & Laubscher, 1996)، أو تُعدّ الطالب للتقدّم إلى امتحان يؤهله للالتحاق بدورة مقرّرة في المدرسة المحلية. وفي هذه الحالة، تُقدّم الوثائق الضرورية للمدرسة المعنية. (توجد معلومات إضافية بخصوص آثار المشاركة في برنامج البحث عن الموهبة، في فصل التسريع من هذا الكتاب).

يحتاج الطلاب الذين يعودون إلى مدارسهم المحلية بعد جلسات عدّة، أيام العطل الأسبوعية أو المشاركة الصيفية في البرامج التي ترعاها الجامعات، إلى صفوف وخبرات

* اختبار اختيار من متعدد لقياس المهارات في اللغة الإنجليزية والرياضيات والقراءة والعلوم في الصفين الثامن أو التاسع. ويهدف الاختبار إلى جعل الطلاب يخططون للمرحلة الثانوية أو التواجد المهني بناء على نتيجة الاختبار- المترجم.

متقدّمة أكثر. وهناك بعض المدارس التي تُقدّم دورات تسريع أو تسكين متقدّم؛ لوضع الطالب في صفوف أعلى من مستوى صفه، وتمكينه من دراسة مواد محدّدة، وتلقّي التوجيه والدعم الإرشادي الذي يلبي احتياجاته. وقد وجدت بولا أولزيوسكي- كويليوس، وجرانت (1994) أنّ الطلاب الذين شاركوا في مثل هذه البرامج واصلوا تفوقهم في المدرسة الثانوية والجامعة. وقد أظهرت الطالبات اللاتي شاركن فقط في صفوف الرياضيات تميزاً لافتاً. ولدى مقارنتهنّ بالطالبات اللاتي لم يلتحقن بصفوف الرياضيات تبيّن أنّ طموحاتهنّ التربوية أعلى بكثير.

دواعي الإقبال على البرامج الجامعية

يتباين الطلاب الذين يحضرون مثل هذه البرامج، خاصة مقرّرات التسريع المرتبط بالبحث عن الموهبة، في دافعيّتهم للمشاركة (Brounstein, Holahan, & Sawyer, 1988). وذكر بعضهم أنّهم شاركوا لاهتمامهم بالمحتوى الدراسي، خلافاً لآخرين أظهروا اهتماماً أقلّ بالسياق الدراسي، واهتماماً أكثر بالقيمة الاجتماعية للخبرات المستندة إلى الجامعة. ويبدو أنّ هناك عدداً قليلاً من الطلاب المدفوعين بهذين السببين على حدّ سواء. وقد لاحظت إينرسين (1993) أنّ لعلاقات الأقران تأثير كبير في اختيارات الطلاب.

نجاح البرامج الجامعية

تتميّز هذه البرامج بأنّها أثراً إيجابياً في العديد من المجالات. ويوجد دليل قاطع على أنّ المقرّر «الصعب» لهذه البرامج يُعدّ محفزاً وجاذباً للطلاب، الذين يمكنهم تعلّم المادة الدراسية التي تُدرّس بطريقة مكثّفة ومضغوطة. تشجع هذه البرامج أيضاً الطلاب، وبخاصة الطالبات، على دراسة مقرّرات متقدّمة في الرياضيات والعلوم. وتستجيب للاهتمامات والمواهب الفردية، كما تعمل برامج الإثراء المركّزة على تعزيز الثقة والدافعية لدراسة العلوم، مع أنّ بعض الطلاب يتحدّثون أيضاً عن شعور «أثر الانغماس» (splashdown effect) عندما يعودون إلى مدارسهم المحلية. ولكن، توجد تقارير أقلّ تفاؤلاً مفادها عدم اعتراف المدارس المحلية دائماً بالتأهيل والتسريع للطلاب الذين يتميّزون بأداء يتيح لهم عادة الحصول على اعتماد أكاديمي فيها.

وقد لاحظت شارون لينش (Lynch, 1990) أن ما نسبته 80% من الطلاب الذين طلبوا هذا الاعتماد حصلوا عليه في النهاية. ومع ذلك، يتعين على هؤلاء الطلاب - غالباً - التقدم إلى امتحان مدرسي لإثبات كفاءتهم. وقالت إن الاحتمال الأكبر هو لجوء المدارس إلى التسكين بدلاً من منح الاعتماد. لكن أولزيوسكي - كوبيليوس (Olszewski-Kubilius, 1989) تحدّثت عن نسبة أقل 50%، ولاحظت أن الاحتمال الأكبر هو الإقبال على الاعتماد وبرامج التسكين للرياضيات واللغة الأجنبية على نحو أكثر منهما للكتابة أو الأدب. وبعد الحصول على الاعتماد من الجمعية الشمالية الوسطى للكليات والجامعات، تحدّثت إحدى الجامعات عن زيادة في نسبة عدد الطلاب الذين يلتحقون بالبرامج الصيفية، الذين اعترفت مدارسهم باعتماد هذه الخبرات (Olszewski-Kubilius & Lee, 2004).

وفي واقع الأمر، توجد جامعات عدّة تتابع الطلاب الذين يحضرون البرامج في الحرم الجامعي، ثمّ يسجلون في الجامعة لمتابعة تعليمهم. ويبدو أن البرامج تثير اهتماماً أكبر في الدراسات العليا بين الطلاب كافة، خاصة الطلاب المعرضين للخطر لأسباب اقتصادية.

يُذكر أن خبرة الحرم الجامعي تُصوّر الحياة الجامعية، وتمنح الطلاب الثقة بإمكانية النجاح. وتُظهر دراسات متابعة الطلاب الذين يحضرون برامج داخلية أن المشاركة، خاصة على مدى سنوات عدّة، تُسهم بفاعلية في مساعدة الطلاب على اختيار المهن والوظائف (Enersen, 1996). فضلاً عن توفيرها فرصة التواصل الاجتماعي للطلاب الذين قد يواجهون صعوبات في مدارسهم، في مجال العلاقات الشخصية، والعثور على أصدقاء، وتوكيد شعورهم بالتفرد (Dauber & Benbow, 1990; Enersen, 1993).

أمّا بالنسبة إلى تأثيرات البرامج الجامعية في مفهوم الذات عند الطلاب، فهي قليلة ومتغيرة، أو لا تكاد تُذكر. (Kolloff & Moore, 1989; Olszewski, Kulieke, & Willis, 1987) وبوجه عام، تتضمن معظم برامج الجامعات نظام تقويم لإعداد تغذية راجعة من الطلاب والمُعَلِّمين وأولياء الأمور. وتُعرّب التغذية الراجعة عادة عن الرضا الكبير تجاه البرامج؛ أكاديمياً واجتماعياً أيضاً. وغالباً ما تُصوّر تعليقات الطلاب الإثارة

التي يشعرون بها مع خبرات التعلّم «الصعبة»، ومع المعلّمين الخبراء المتحمّسين للعمل، والتوقّعات العالية، واستقصاء الموضوعات بعمق، ومتعة مصاحبة الأقران (Enersen, 1993, 1996; Olszewski-Kubilius & Lee, 2004).

ماذا يمكننا أن نفعل؟

فيما يأتي أبرز الإجراءات التي يتعيّن مراعاتها في هذا المجال:

في البيت:

إنعام النظر في الفوائد التي يجنيها الطلاب الذين يلتحقون بالبرامج الجامعية، مثل: المقرّر المتقدّم (عالي المستوى)، والخبرة الجامعية، والموجّهون في الميادين الأكاديمية والمهنية، والنمو الاجتماعي، وتكوين الصداقات. وقد رُصدت تقويمات البرامج الجامعية درجة عالية من الرضا بين المشاركين وأولياء الأمور (Enersen, 1993, 1996; Olszewski-Kubilius & Lee, 2004).

اتصال أولياء الأمور وإدارات المدارس بالكلّيات والجامعات المحلية للسؤال عن البرامج المصمّمة للطلاب الموهوبين. ويمكن استعمال المواد المرجعية في المكتبات العامة لتحديد أماكن تنظيم هذه البرامج، أو الاتصال بوزارة التربية وجمعيات رعاية المواهب، أو زيارة المواقع الإلكترونية ذات العلاقة.

في المدرسة:

ضمان مشاركة المدارس وأولياء الأمور والشركات؛ لتوفير التمويل اللازم للطلاب الذين يحتاجون إلى مساعدة مالية للالتحاق بهذه البرامج. علماً بأنّ بعض البرامج تُقدّم بعثات للطلاب بناءً على الوضع الاقتصادي وحالتهم المادية، في حين يستهدف بعضها الآخر الطلاب الموهوبين من ذوي الدخل المنخفض، وقد كان لهذا الإجراء تأثيرات إيجابية في الخبرات الجامعية اللاحقة (Olszewski-Kubilius & Laubscher, 1996).

تشجيع المعلّم هذه البرامج، وحضره المدارس المحلية إلى تبني سياسات الاعتماد والتسكين؛ اعترافاً بإنجازات الطلاب الأكاديمية في

برامج الصيف والعطل الأسبوعية لدى عودتهم إلى مدارسهم الأصلية. يُذكر أنّ سياسات الاعتماد والتسكين ليست متشابهة في المدارس (Lynch, 1990; Olszewski-Kubilius, 1989, 1996)

مشاركة المعلم المرشدين وإداريي المدارس في المعلومات، وحفزهم إلى نشر المعلومات الخاصة بتوافر هذه البرامج وتأثيرها في الطلاب وعائلاتهم، خاصة أنّ الآلاف من الطلاب الموهوبين يشاركون في البرامج الجامعية سنوياً؛ ما يعني أنّ نتائج المشاركة تؤثر في هؤلاء الطلاب طوال سني حياتهم: المدرسية، والوظيفية، والشخصية (Enersen, 1993, 1996; Olszewski-Kubilius & Grant, 1994).

المراجع

- Barnett, L. B., & Durden, W. G. (1993). Education patterns of academically talented youth. *Gifted Child Quarterly*, 37, 161–168.
- Brody, L. E., & Mills, C. J. (2005). Talent search research: What have we learned? *High Ability Studies*, 16, 97–111.
- Brounstein, P. J., Holahan, W. A., & Sawyer, R. (1988). The expectations and motivations of gifted students in a residential academic program: A study of individual differences. *Journal for the Education of the Gifted*, 11(3), 36–52.
- Dauber, S. L., & Benbow, C. P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34, 10–15.
- Enersen, D. L. (1993). Summer residential programs: Academics and beyond. *Gifted Child Quarterly*, 37, 169–176.
- Enersen, D. L. (1996). Developing talent in Saturday and summer programs. *Gifted Education International*, 11, 159–163.
- Feldhusen, J. F., Enersen, D. L., & Sayler, M. F. (1992). Challenging the gifted through problem solving experiences: Design and evaluation of the COMET program. *Gifted Child Today*, 15(4), 49–54.
- Feldhusen, J. F., & Koopman–Daytons, J. (1987). Meeting special needs of the gifted through Saturday programs: An evaluation study. *Gifted International*, 4, 82–93.

- Feldhusen, J. F., & Robinson–Wyman, A. (1980). Super Saturday: Design and implementation of Purdue's special program for gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 24, 15–21.
- Feldhusen, J. F., & Sokol, L. (1982). Extra–school programming to meet the needs of gifted youth: Super Saturday. *Gifted Child Quarterly*, 26, 51–56.
- Flack, J., & Friedberg, J. (1997). When children go to college on Saturday. *Teaching Pre–K–8*, 27, 44–46.
- Hapai, M. N. (1994). *Super science* Saturdays: Developing Hawaii's natural treasures. *Science Scope*, 17, 42–44.
- Hess, J. (1991). The arts as a resource. *Communicator*, 21, 141.
- Kolloff, P. B., & Moore, D. A. (1989). Effects of summer programs on the self–concepts of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 12, 268–276.
- Lupkowski–Shoplik, A. E., & Kuhnel, A. (1995). Mathematics enrichment for talented elementary students. *Gifted Child Today*, 18(4), 28–31.
- Lynch, S. (1990). Credit and placement issues for the academically talented following summer studies in science and mathematics. *Gifted Child Quarterly*, 34, 27–30.
- Lynch, S., & Mills, C. J. (1990). The Skills Reinforcement Project (SRP): An academic program for high potential minority youth. *Journal for the Education of the Gifted*, 13, 364–379.
- Miserandino, A. D., Subotnik, R. F., & Ou, K. (1995). Identifying and nurturing mathematical talent in urban school settings. *Journal of Secondary Education*, 6, 245–257.
- Olszewski, P., Kulieke, M., & Willis, G. B. (1987). Changes in the self–perceptions of gifted students who participate in rigorous academic programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 10, 287–303.
- Olszewski–Kubilius, P. (1989). Development of academic talent: The role of summer programs. In J. VanTassel–Baska & P. M. Olszewski–Kubilius (Eds.), *Patterns of influence on gifted learners: The home, the self and the school* (pp. 214–230). New York: Teachers College Press.
- Olszewski–Kubilius, P. (1996). Issues and factors involved in credit and placement for accelerated summer coursework. *Journal of Secondary Gifted Education*, 8, 5–15.

- Olszewski–Kubilius, P. (2007). The role of summer programs in developing the talents of gifted students. In J. VanTassel–Baska (Ed.), *Serving gifted learners beyond the traditional classroom: A guide to alternative programs and services* (pp. 13–32). Waco, TX: Prufrock.
- Olszewski–Kubilius, P., & Grant, B. (1994). Academically talented females in math–ematics: The role of special programs and support from others in acceleration, achievement, and aspiration. In K. D. Noble & R. F. Subotnik (Eds.), *Remarkable women: Perspectives on female talent development* (pp. 281–291). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Olszewski–Kubilius, P., & Laubscher, L. (1996). The impact of a college counseling program on economically disadvantaged gifted students and their subsequent college adjustment. *Roeper Review*, 18, 202–208.
- Olszewski–Kubilius, P., & Lee, S–Y. (2004). Parent perceptions of the effects of the Saturday enrichment program on gifted students’ talent development. *Roeper Review*, 26, 156–165.
- Robinson, A., & Stanley, T. D. (1989). Teaching to talent: Evaluating an enriched and accelerated mathematics program. *Journal for the Education of the Gifted*, 12, 253–267.
- Stake, J. E., & Mares, K. R. (2001). Science enrichment programs for gifted high school girls and boys: Predictors of program impact on science confidence and motivation. *Journal of Research in Science Teaching*, 38, 1065–1088.
- Stake, J. E., & Mares, K. R. (2005). Evaluating the impact of science–enrichment programs on adolescents’ science motivation and confidence: The splashdown effect. *Journal of Research in Science Teaching*, 42, 359–375.
- Subotnik, R. F., & Strauss, S. M. (1995). Gender differences in classroom participation and achievement: An experiment involving AP calculus classes. *Journal of Secondary Gifted Education*, 6, 77–85.
- Swiatek, M. A., & Lupkowski–Shoplik, A. (2000). Gender differences in above–level EXPLORE scores of gifted third through sixth graders. *Journal of Educational Psychology*, 92, 718–723.
- Thomas, T. A. (1993). *The achievement and social adjustment of accelerated students: The impact of academic talent search after seven years*. Sacramento: California State University at Sacramento.