التعلّم من أجل الخدمة والقيادة: تمكين الشباب الموهوبين من إحداث التغيير عبر التعلّم الخَدَمي

آي ليان تشي

مقدمة

يفترض كثير من المربين أن تنمية القيادة تندرج ضمن التعليم العام، وقد شكّك جرينليف (Greenleaf 1991؛ p 4) في هذا الافتراض بقوله: «إذا كان ذلك صحيحاً، فكيف يكون ذلك ونحن لدينا أزمة في القيادة، حيث يوجد القليل جدّاً من الحوافز للموظفين المؤهلين والمخلصين الذين يتحملون أخطار الإصرار على القيادة؟». وإذا كان الهدف تمكين الأفراد الموهوبين من أن يصبحوا قادة المستقبل مع العلم أنهم من أكثر مصادر الأمة ندرة وقيمة، فإن القيم التي يحملونها تُعد مهمة. ويستند هذا إلى افتراض أن القيم تشكّل المعتقدات؛ وأن تلك القيم يمكنها التأثير في القرارات المستقبلية والتنبؤ بالإجراءات (Piirto, 2003). وتتمثل إحدى الطرق لرعاية الأفراد الموهوبين لتحقيق الذات وتحسين المجتمع، بالتعلم الخَدَمي service learning. ويقدم التعلّم الخَدَمي رؤية نظرية تتناول في وقت واحد البُعدين الوجداني والمعرفي، والخدمة والتعلم، والتطور الشخصي وتطور العلاقات الاجتماعية (بما في ذلك القيادة). ويعمل هذا التعلّم نظراً لطبيعته متعددة التخصصات على إلهام الطلاب للاهتمام بالقضايا الرئيسة من منظور تخصصات متعددة. ونظراً إلى أن الطلاب «يجرّبون القضايا بدلاً من مجرد قراءتها» و«التعلم عن طريق التعبير عن المعنى في أثناء عمل الأبحاث، والتخطيط، والتطوع، والمشاركة الحقيقية في حل المشكلات واتخاذ القرارات»، إنّ التعلم الخَدَمي يوفِّر نافذة للطلاب من أجل مشاهدة تطبيقات الحياة الواقعية لما سبق أن تعلموه

obeikandl.com

داخل المدارس (Pleasants, Stephens, Selph, & Pfeiffer ;2004; p 17)؛ لذا، يعدّ التعلم الخَدَمي طريقة للتغلب على الفصل بين العالم النظري للتعليم وأوضاع العالم الواقعي من خلال التكامل والمشاركة (Speck, 2001). ويعزّز أيضاً التفكير الإبداعي للأسباب الآتية:

> ...لكي يحدث التفكير الإبداعي، ويستمر بالحدوث، يتعين وجود فرصة كبيرة لشيء واحد كي ينتج شيئاً آخر والقيام بشيء ما حيال المعلومات التي تواجهنا، لذا، من الحتمي أن يؤدي أي تشجيع حقيقي للتفكير الإبداعي داخل المدارس والجامعات إلى دفع الطلاب خارج نطاق الغرفة الصفية، والكتب المقررة، والمعلمين. (Torrance & Safter ;1990 p 11، المذكور في Terry, 2003).

وعلاوةً على ذلك، فقد وظّف التعلم الخدمي بنجاح بوصفه طريقة عمل لنشر تعليم القيادة. وتحتضن تنمية المهارات القيادية فلسفة أن القيادة مكوّنة من مجموعة مهارات يمكن تعلمها، وأن كثيراً من الطلاب الموهوبين يظهرون إمكانات قيادية leadership potentials (على سبيل المثال، شعور قوي بالعدالة الاجتماعية، والالتزام، والمثابرة والمسؤولية، والثقة)، ولكنهم قد يحتاجون إلى تلمذة إضافية لينموا كقادة أكثر كفاءة (انظر الجدول 1.11). ولمّا كان مفهوم القيادة يتجاوز عملية الانتخاب أو التعيين في منصب، ويمكن تعزيزها من خلال الممارسة والخبرة، فإن التعلم الخَدَمي يزوّد الطلاب بفرص القيادة، والتأمل في نمط القيادة الخاص بهم، ويصقل كلاً من مهاراتهم الحياتية الخاصة بالتعاون، والإقناع اللفظي، وتحديد الأهداف، وحل النزاعات، والتخطيط، وتحديد الأولويات (Pleasants et al., 2004). وتؤدي تأملات الطلاب المتعلقة بخبرة التعلم الخَدَمي، المقرونة برؤيتهم الشخصية وقيمهم الداخلية، إلى تشكيل الإستراتيجيات القيادية والإجراءات الخاصة بهم. وعليه، يتضمن التعلم الخَدَمي تمكين الطلاب من الخدمة والقيادة.

يستعرض هذا الفصل الأبحاث المتعلقة بالتعلم الخَدَمي وبرامج تنمية القيادة، وتحليلها. ويستكشف أيضاً النظريات العامة المتعلقة بكل من التعلم الخَدَمي، والقيادة، والموهبة،

جدول 1.11

خصائص الإمكانات القيادية لدى الشباب الموهوبين

الفعالية المعرفية	الفعالية الوجدانية
• مستويات عالية من الطاقة والدافعية والحماسة • المثابرة • معالجة كمية واسعة من المعلومات والاحتفاظ بها • القدرة على مشاهدة علاقات جديدة • القدرة على التفكير التباعدي، وحل المشكلات بطريقة إبداعية، والاستنتاج بطريقة نقدية • القدرة على متابعة المهام وإتمام الأهداف • تفضيل العمل المعقد والصعب • نمو لغوي متسارع، وقدرة لفظية عالية	• القدرة على التسامح مع الغموض (مثلاً، المرونة في التفكير والتصرف) • الحساسية بمشاعر الآخرين • حبّ المسؤولية • إظهار المبادرة • التآلف مع مجموعات متنوعة من الأفراد • بروز الوعي الذاتي • التطلعات العالية للنفس والآخرين

ملاحظة: مقتبس عن مانينغ (Maninig, 2005)

وكذلك دراسات الحالة المتعلقة بجودة برامج تنمية التعلم الخَدَمي / القيادة التي تلبّي حاجات المراهقين الموهوبين، بسبب إطلاعها على العلاقات بين هذه المكوّنات الأربعة. واستعملت تضمينات المناهج لنتائج الأبحاث في صياغة نموذج للتعلم الخَدَمي خاص ببرامج الموهوبين.

التعلم الخَدَمي، والقيادة، والنمو الوجداني الخاص بالشباب الموهوبين

وفقاً لباسو (Passow, 1989)، تهيئ القدرة المعرفية المتقدمة، وبروز الحماسة لدى الأطفال الموهوبين المجال لتجربة المخاوف الاجتماعية والأخلاقية والمعنوية العميقة بصورة كمية، وكذلك بصورة نوعية. ويمكن أن توفر المشاركة الفعالة في مشروعات التعلم الخَدَمي المصممة جيداً الخبرة التعليمية المتمايزة التي يتطلبها تطوير أولئك الطلاب ليصبحوا مواطنين يتمكّنون من حمل المسؤولية، ويهتمون بما يحدث داخل أوطانهم، وكذلك في العالم. إن تعريض الطلاب الموهوبين أيضاً إلى فرص المشاركة المجتمعية والمدنية سيعالج

حاجاتهـم القوية لتحقيق العدالـة الاجتماعية. ويمكن أن تساعد مشروعـات التعلم الخَدَمي ذات التحدي على إيجاد الظروف الاجتماعية التي تدعم عملية تنمية المواهب والتركيز عليها (Olszewski–Kubilius, 1998). كما أنها تحمل أيضاً أملاً في تحويل الطلاب الموهوبين عقلياً ذوي القدرة على النقد إلى أفراد بنّائين ومنتجين (Eyler & Giles, 1999).

ومـن خـلال منح الطـلاب مرونة متابعـة الدراسـات البحثية فـي مجـال اهتماماتهم (Pleasants et al., 2004)، فإن التعلم الخَدَمي يضمن عادة التزام الشباب الموهوبين بالمهام التي تكون ذات معنى على المستوى الشخصي. وعلاوةً على ذلك، فإن تمكين الطلاب من بدء مشروعاتهـم الخاصة يمنحهم الشعور بالتملـك، ويمكن أن يعزّز التزام الطلاب، على الرغم من إمكانية احتياج الطلاب الأصغر سنّاً إلى المساعدة والدعم المعرفي scaffolding، وتلمذة الراشدين من أجل اكتشاف مجالات اهتماماتهم.

ويتعيّـن أن تُقـدّم برامج التعلم الخَدَمي والقيادة للمراهقيـن الموهوبين الصغار؛ لأنه، على نحو ما أشار سيمونتون (Simonton 1984 p 181؛)، «غالباً ما تبرز احتمالية الإبداع أو القيـادة في مجملها في أثنـاء فترة المراهقة والبلوغ المبكر، ويُكرّس ما تبقى من حياة الفرد لتحقيق هذه العبقرية المحتملة». ولم يكن سيمونتون وحيداً في افتراضه أن مرحلة المراهقة هي الفترة المثلى من الحياة لاكتشاف الإمكانات القيادية ورعايتها. فقد أكد أيضاً علماء آخرون (Black, 1984; Chauvin & Karnes, 1983; Plowman, 1981) أن كثيـراً مـن خصائص المراهقيـن الموهوبين تمكّنهم مـن الاستفادة القصوى من تنمية القيـادة. ومن المعتقد أن غالبية المراهقين الموهوبين يصلون إلى مرحلة من النضج تكفي لإستبطان خبراتهم، وتحقيق الانفتـاح والفضولية في الوقت نفسه (Black, 1984). وعلاوةً على ذلك، تُعد المراهقة فترة نمائية حرجة تتطلب توازناً فرديّاً دقيقاً واندماجاً في المجتمع. وستتمكّن المدارس من خلال دمـج التعلم الخَدَمي في مكـوّن القيادة داخل المناهج الأكاديمية، مـن زيادة احتمالية تطور الشباب الموهوبين إلى راشدين توّاقين إلى التفوق ليس فقط من حيث الإنجاز الأكاديمي، ولكن أيضاً في مجالات التميز الاجتماعي المستند إلى القيم. ومن الضروري وجود ضوابط أخلاقية راسخـة من أجل تلمذة الموهوبين نحـو تحديد أفضل الطرق لاستعمال مواهبهم. ومن خلال

نظرية توازن الحكمة Balance Theory Of Wisdom، أطلق ستيرنبرغ (Sternberg, 1998) مصطلح الحكمة على استعمال الفرد لكل من الذكاء، والإبداع، والخبرة من أجل الصالح العام.

ومنذ نحو نصف قرن، حذّرت هولينغوورث (Hollingworth, 1939) من عدم إغفال وجهة نظر برتراند راسل (Bertrand Russell 1924) التي ترى بأن ذوي الموهبة العالية «يمكن تلمذتهم بصورة أفضل بوساطة المربين من أجل التعامل مع الألعاب غير المؤذية، أو العيش وفقاً لفلسفة عدم القيام بأي شيء»، نظراً لاختراع أشياء مدمّرة مثل الديناميت والسموم، «التي غالباً ما تستعمل، في أيدي رجال متوسطي الأعمار في الدمار والألم». وكانت هولينغوورث ثاقبة النظر في إدراك أنه «ربما كان اقتراح برتراند راسل بصورة عامة أننا لسنا فقط بحاجة إلى دعم القيادة العلمية، ولكن إلى تعزيز القيادة الأخلاقية في العالم الحديث أيضاً». أمّا هذه النداءات الداعية إلى دعم تعليم القيادة والتربية الأخلاقية، وتوفير التجارب القيادية الأخلاقية من الناحية التربوية، فلا تزال تتكرر في الأدبيات الحديثة (Erez, 2005; Greenleaf, 1991; Haensly, 2001; Lindsay, 1988; Passow, 1988, 1989; Roeper, 1988).

وأشارت هولينغوورث (Hollingworth, 1939) إلى العلاقة بين القيادة والموهبة، وقالت إنه على الرغم من النقاش الطويل حول الصفات التي يتعين توافرها في القائد، لكن هناك تطابق في جانب واحد– وهو أن الذكاء يُعد سمة ضرورية للقيادة. ومن خلال استعراضه لثلاثين دراسة بحثت العلاقة بين القيادة والذكاء، استشهد ستوغديل (Stogdill, 1948) بنتائج هولينغوورث (Hollingworth, 1939)، التي أشارت إلى أن القيادة كانت تثبطها التناقضات الشديدة بين ذكاء الأفراد وذكاء المجموعات. وتحدثت هولينغوورث (Hollingworth, 1926) استنتاجات كل من بينيه (Binet, 1905) وتيرمان (Terman, 1925) بأن الطلاب الموهوبين كان لديهم احتمالية أن يصبحوا قادة في أثناء وجودهم في المدارس. واستناداً إلى مراقبتها للأطفال، اقترحت أنه كان هناك تناسب مباشر بين ذكاء القادة وذكاء الأتباع. ووفقاً لدراسة هولينغوورث، بصورة عامة:

فإنــه يتعيــن على الطفل لكي يكون قائداً لمعاصريه، أن يكــون أكثر ذكاءً إلى حدٍّ ما، مقارنة بالذين يفترض به قيادتهم، ولا يُشترط أن يكون أكثر ذكاءً منهم إلى حدٍّ كبير. وهذه الفكرة المتعلقة بتوفر الحــد الأمثل من الذكاء، وليس بوجود فرق شاسع بيــن القائد ومتبوعيه، لها استعمالات مهمة جدّاً بالنسبة لعملية اختيار[القادة] [1]وتدريبهم.

واستنــاداً إلى أعمال كل مــن فيدلر (Fiedler, 2002) وفيدلر ولينك (Fiedler & Link, 1994)، أكد ستيرنبيرغ (Sternberg , 2005 ; p 41) أن:

يؤثــر الذكاء في القيادة تحت ظروف التوتر المنخفض، ولكن يمكنه في الحقيقة إعاقة الأداء تحت التوتــر المرتفــع. وتُعد الخبرة عاملاً مساعداً للقادة أكثر من الــذكاء تحت ظروف التوتر المرتفع، عندمــا لايوجد لديهم متسع من الوقت لتطبيق التقنيات التحليلية لحل المشكلات، ويكونون بحاجة إلى الخبرة لحل المشكلات التي تواجههم.

وافترضت نظرية ستيرنبيرغ WICS (الحكمة– الذكاء– الإبداع– التأليف) للموهبة في القيادة أن القادة المؤثّرين يستخدمون، في قيادتهم، تركيباً من ثلاثة عناصر، هي: الإبداع، والذكاء، والحكمة. ويستعمل الإبداع لتوليد أفكار جديدة؛ وأمّا الذكاء فيستعمل لتحليل جودة تلك الأفكار (الذكاء التحليلي)، وكذلك لتنفيذ الأفكار وإقناع الآخرين بقيمتها (الذكاء العملي)؛ في حين تُستعمل الحكمة بمهارة لتحقيق التوازن بين التأثيرات القصيرة والطويلة الأجل لتلك الأفكار، في أصحاب القرار المحتملين جميعهم (Sternberg, 2003a, 2003b; Sternberg & Vroom, 2002,)، على نحو ما ورد لدى ستيرنبيرغ، 2005). ونظراً لتركيزه على أن البيئة تؤثر بقوة في درجة قدرتنا على استعمال وتنمية الإمكانات الوراثية التي نمتلكها مهما كانت طبيعتها، فإن نموذج WICS يستند إلى فرضية مفادها أن مكونات «الموهبة القيادية» (مثل الموهبة في الــذكاء والإبداع والحكمة) تمثل إلى حد ما شكلاً لتطور الكفاءة والخبرة في مهارات القيادة والاتجاهات (Stemberg, 20).

1. أوردت هولينغوورث (1926، المذكورة في ستوغديل، 1948) أن من المرجح أن يكون معامل الذكاء IQ للقائد ما بين 115 و130 بين مجموعة الأطفال ذوي الذكاء المتوسط. أما الأطفال ذوو المواهب الاستثنائية، ممن يبلغ معامل ذكائهم 160، فسيكون لديهم مشــكلات عنــد توليهم موقعــاً قيادياً في هذا النوع من المجموعــات، ولكن يمكن أن يكون الواحد منهم قائــداً لمجموعة متوسط معامل ذكائها 130.

openkan.com

مراجعة أدبيات الموضوع

تفيـد مراجعة أدبيات الموضوع في توضيح حالة التعلم الخَدَمي والقيادة بصورة عامة، وفـي مجال تعليم الموهوبين بصورة خاصة. وهذه المراجعة تستند إلى فرضية تقول أن فهم الأدبيات والأبحاث المتعلقة بالتعلم الخَدَمي تحمل تطبيقات مهمة لتنظيم فرص فعالة للتعلم الخَدَمي مع مكوّن تنمية القيادة الخاص بالمراهقين الموهوبين.

تعريفات التعلم الخَدَمي ونظرياته

يُنظر إلى تحديد التأثيرات المترتبة في التعلم الخَدَمي على أنه مهمة بسيطة. ومن ناحية أخرى، تُعد نتائج الأبحاث المتعلقة بتأثيرات التعلم الخَدَمي في الشباب مشوشة، ويرجع ذلك جزئيّـاً إلى المجموعة الواسعة من أنشطة التعلم الخَدَمي التي دُرست، وإلى التباين في طرق البحـث المستعملـة من دراسة إلى أخرى (Terry, 2003). وحتـى اليوم، تناول عدد قليل من الدراسات بصورة محددة تأثيرات التعلم الخَدَمي في الأطفال الموهوبين. وقد نتج ذلك بسبب ندرة المؤلفات حول هذا الموضوع، وعدم وجود مناهج خاصة بالتعلم الخَدَمي مكيّفة من أجل تلبية الحاجات المعرفية والوجدانية للموهوبين المراهقين اليافعين.

وعلـى الرغم من أن أدبيات التعلم الخَدَمي قد لا تتفـق معاً بصورة كاملة حول تأثيرات التعلم الخَدَمي في الشباب، لكن التوافق العام يكمن في أن علم أصول التدريس يمكن تطبيقه فـي تعزيز أساليب التعليـم التقليدية، من خلال المشاركة الفعالة للطـلاب في عملية التعلم الخاصة بهم من خلال محتوى التعليم التجريبي المتصل بالموضوع. وقد ورد أيضاً، أن التعلم الخَدَمي يُعرّض الطلاب لشبكة واسعة من الأصدقاء، ومجتمعاتهم، وعالم أبعد

من نطاق الغرف الصفية، مما يعزّز الترابط الاجتماعي، ويزيد من مفهوم الانتماء إلى المجتمع الأكبر.

وتتضمن التأثرات الإيجابية لنوعية برامج التعلم الخَدَمي في الشباب، مكتسبات في مجال التنمية الفكرية والوصول إلى عمق أكبر في مهارات معالجة المعلومات، علاوةً على المكتسبات في مجال التنمية الذاتية مثل المهارات القيادية؛ وتحمل المسؤولية الذاتية؛ وكذلك مسؤولية

الآخرين؛ واحتـرام الذات؛ والثقة بالنفس؛ والدافعية الذاتيـة؛ والقدرة على تحمل الأخطار؛ وحل مشكلات الحياة الواقعية؛ والمهارات التنظيمية؛ ومهارات الاتصال؛ والاهتمام بالآخرين.

وقد ينتج هذا النمو إمّا عبر المشاركة المباشرة في مهام ذات معنى، وإما بصورة غير مباشرة من خلال معرفة أن الخدمة المقدمة للطلاب، إما أن تكون قد ساعدت شخصاً ما أو أسهمت في قضية نبيلة. وبالنظر إلى المميزات الإيجابية التي يقدمها التعلم الخَدَمي للشباب، فقد ربط المؤيدون تأثيرات التعلم الخَدَمي بالحاجات النمائية للمراهقين الصغار، مؤكدين أن التعلم الخَدَمي يمكنه مساعدة المراهقين خلال المرحلة الانتقالية الصعبة التي يمرون بها إلى مرحلة البلوغ، وكذلك في أثناء بحثهم عن الهوية (Kohler, 1982; Schine & Harrington, 1982). وعـلاوةً على ذلـك، أورد وترمان (Waterman, 1997a, 1997b) أن التعلم الخَدَمي فـي المدارس الثانوية يعزّز النمو في مجالات مهمة، مثل الاستعداد للوظيفة، وتوضيح القيم، والاتجاهات نحو المشكلات الاجتماعيـة المُلحّة، والشعور بالكفاءة الذاتية، واحترام الذات، والمسؤولية المدنية.

وعلى الرغم من هذه القائمة الرائعة، فقد لاحظ تيري (Terry, 2003) أن المدافعين عن التعلم الخَدَمي لا يزالون يفتقدون إلى الكثير من الأبحاث من أجل دعم فعالية وضع برامجهم. ولا تزال البحوث التجريبية في مجال التعلم الخَدَمي تُعد متدنية من حيث الكم والنوعية، حتى من حيث اتفاق الآراء. ومقابل أي دراسة أظهرت تأثيرات إيجابية للتعلم الخَدَمي في الطلاب المشاركيـن، يمكن الإشارة إلى دراسة أخـرى أظهرت عدم وجود تأثيرات، أو حتى إلى وجود نتائج سلبية لهذا النوع من التعلم (McLellan & Youniss, 2003). ومن المهم تحديد أسباب عدم انسجام النتائج عبر الدراسات. وتتضمن العيوب المنهجية في الأبحاث السابقة فيما يأتي:

- عدم وجود مجموعات ضابطة [2]، أو
- وجود قضايا خطيرة في عملية اختيار العينات في البحوث التي اهتم فيها الباحثون فقـط بالبرامج ذات النوعيـة العاليـة (Meichior, 1997)، أو حين سمح للطلاب

1. يمكن أن يكون عدم وجود مجموعات ضابطة ناتجاً عن أثر هاوثرون* Hawthorne effect، وبالآتي فإن تسجيل تأثير إيجابي من بين الموضوعات ليس ناتجاً عن تجربة التعلم الخدمي، ولكن بسبب معرفة المفحوصين بأنهم يشاركون في دراسة «خاصة» – المحرر.

بالاختيار الذاتي داخل مشروع التعلم الخَدَمي، متجاهلاً التأثيرات الممكنة للتجربة التطوعية السابقة، أو إمكانية اختلاف الطلاب الذين يختارون المشاركة في مشروعات التعلم الخَدَمي بصورة جوهرية عن الطلاب الذين قرّروا عدم المشاركة في الخدمة.

وقد جرت محاولات قليلة نسبيّاً لمناقشة أيّ نتائج سلبية أو غير قاطعة للدراسات، نظراً لأن أكثر الأدبيات أُعدّت لحشد التأييد للتعلم الخَدَمي، وبالآتي فهي تحمل قيماً لمواقف متبنّاة بتحيز من المدافعين مع المستفيدين.

ويكمـنُ أحد أسباب عدم توفر عدد كاف من الأبحاث المهمة المتعلقة بالتعلم الخَدَمي، على الرغم من الاهتمام المتزايد بهذا الموضوع، في عدم وجود إطار مفاهيمي واضح يَدعمُ إجـراء الدراسـات [3]. وفي الواقع، نظراً إلـى أن الخدمة ليست نشاطاً واحـداً يمكن تعريفه بسهولـة، فإن تعريفها قد امتد ليشمل مجموعة من الأنشطة التجريبية، مثل العمل التطوعي، والتدريب الداخلي، وخدمة المجتمع. ونظراً إلى أن خدمة المجتمع[4] والتعلم الخَدَمي والتدريب الداخلي، أنشطة لديها توجهات مختلفة نحو الخدمة والتعلم، فإن أهدافها التعليمية المقصودة تختلف أيضاً (انظر الجدول 2.11). ومن المهم جدّاً للمربين أن يدركوا هذه الاختلافات في أثناء تطبيق مشروعات التعلم الخَدَمي، وعليه، تكون المخرجات التعليمية المقصودة واضحة منذ البداية.

---

* أثر هاوثرون Hawthorne effect مصطلح يشير الى ميل بعض الناس إلى العمل بجدية أكبر وأداء أفضل عندما يكونون مشاركين في التجربة. ويمكن أن يغيّر الأفراد سلوكهم نتيجة للاهتمام الذي يحظون به من الباحثين وليس بسبب أي تلاعب في المتغيرات المستقلـة. وقـد اكتُشف هذا التأثير وأُطلق عليه هذا الاسم لأول مرة من قبـل باحثين في جامعة هارفارد، كانوا يدرسون العلاقة بيـن الإنتاجيـة وبيئة العمل في مصنـع هاوثورن التابع لإحدى شركات الكهرباء. وأجريت هـذه الدراسة في الأصل لتحديد ما إذا كانـت زيـادة أو خفض كمية الضوء التي يتعرض لها العمال تؤثر في زيادة أو نقصان إنتاجية العمال. ووجد الباحثون أن الإنتاجية تزيد بسبب الاهتمام من فريق البحث لا بسبب التغييرات في المتغير التجريبي- المراجع.

2. وفقـاً لجيـن كينـدال Jane Kendall، كان يوجـد 147 تعريفـاً مختلفـاً للتعلـم الخدمـي فـي عـام 1990 (Schine، 1997). وتتضمـن المصطلحـات التي ارتبطت بالتعلم الخدمي كلاً من التعليم الواقعي، وحل المشكلات المجتمعية، وخدمة الشباب للمجتمع، والتعلم الخدمي المجتمعي، والتعلم التجريبي، والتدريب المهني، والتدريب الداخلي، وخدمة المجتمع. وأسهمت العقبة الكبيرة المتعلقة بإيجاد تعريف إجرائي مشترك للتعلم الخدمي في جعل عملية تقويم آثاره معضلة – المحرر.

جدول 2.11

التمييز بين ثلاثة أنواع من برامج الخدمة

البرنامج / المقارنة	Community Service خدمة المجتمع	Service Learning التعلم الخَدَمي	Internship التدريب الداخلي
مجال التركيز الأساسي	**الخدمة**	**الخدمة والتعلم**	**التعلم**
الرابط الأساسي بنشاط الخدمة	مرتبط بسبب اجتماعي؛ لا يوجد تركيز تعليمي ظاهري؛ التنمية المدنية، ومن الممكن التنمية الشخصية والاجتماعية.	مرتبط بالتخصصات الأكاديمية؛ تُصمم المشروعات وتُنفّذ انسجاماً مع الأهداف التعليمية المقررة؛ والتنمية الأكاديمية والشخصية والاجتماعية، ومن الممكن أيضاً التنمية المدنية.	مرتبط بالصناعة أو المهنة؛ ولا يوجد تركيز واضح على التعليم والتنمية المهنية، والتنمية الأكاديمية أيضاً.
التكامل مع المنهاج	سطحي	متكامل	مساعد للمنهاج/ تكميلي
المنتفعون الأساسيون	المتلقّون	المتلقّون والمزوّدون	المزوّدون

ملاحظة: مقتبس عن فوركو (Furco, 1997) ومورغان (Morgan, 2002)

واقترح كل من آيلر وجيلز (Eyler & Giles, 1999) أنه على الرغم من ضرورة توفر أحد المخرجات الرئيسة الخاصة بالتعلم الخَدَمي، لكن الدليل على هذا الأمر لا يُعدّ دليلاً قاطعاً. ومن المشكلات التي يواجهها الباحثون في أثناء محاولة توضيح تأثير التعلم الخَدَمي، هي اختلاف طبيعة المشروعات والعصر وظروف الطلاب المشاركين (Morgan, 2002). ولا تنحصر الصعوبة في تعريف المتغير المستقل والخدمة من الناحية الإجرائية فقط، بل تشمل أيضاً مجموعة واسعة من المخرجات الممكنة (بمعنى أن تفاوت خبرات الطلاب تتوقف

علـى تصميم التعلم الخَدَمي) التي تؤدي بدورها إلى تعقيـد عملية تحديد المتغيرات التابعة للدراسـة[5]. ولا يزال المربـون يبحثون عن مبادئ عالمية خاصة بتصميم برامج تعلم خدمي ناجحة ومستدامة (Furco, 1994; Terry & Bohnenberger, 1999).

ووفقـاً لكل من ييتس ويونـس (Yates & Youniss, 1998)، يمكـن أن يكون هناك سبب آخر للنتائج الضعيفة وغير المنسجمة، يُعزى إلى أن معظم أبحاث التعلم الخَدَمي تُعد نظرية (بمعنى، إذا لم يتوفر وضوح لدى الباحثين حول الفرضيات التي تختبرها دراستهم، وكذلك العملية التي من خلالها يُحِدث التعلم الخَدَمي التأثير المحتمل، فإنهم سوف يغفلون العوامل الوسيطـة المهمة والمحتملة). مثلاً، إذا كان ينظر إلى التعلم الخَدَمي على أن له تأثيراً؛ لأنه يتيح للطلاب تمييز قائدهم الفريد المحتمل وقبوله، فعندئذٍ من المهم للبرامج والأنشطة أن تقدم فرصاً للطلاب لعمل ذلك ضمن إطار منظم، مثل التحقيق في نظرية القيادة.

وخلاصة القول أن جودة الأبحاث المتعلقة بالتعلم الخَدَمي تُعدُّ مشوشة، ولا تزال أيضاً معظم الإجابات تفتقر إلى الوضوح. ويرجع هذا إلى أن الجزء الأكبر من أبحاث التعلم الخَدَمي يتألف في الواقع من عمليات تقويم استعملت فيها معايير مختلفة لدراسة برامج محددة ذات اختلافات مهمة. واستعملت دراسات قليلة المجموعات الضابطة، والاختبارات القبلية والبعدية، والعينات الكبيرة، وتحليل التباين المتعدد لضبط العوامل الأساسية، في حين أن القليل من هذه الدراسـات اختبرت الفرضيات، واستشهدت بالأسس النظرية للبرنامج، و/ أو تتبعت إمكانية إحداث التعلم الخَدَمي تأثيرات مستدامة بمرور الزمن (Billig, 2000; Myers–Lipton, 1996). ولا تشكل الأبحاث التجريبية الجزء الأكبر من الأدبيات المتعلقة بالتعلم الخَدَمي، ولكنه يمثل عمليـات تقويـم لأجزاء كتبت من قبـل الممارسين، تذكر ما فعلوه داخـل صفوفهم. ومن بين الدراسـات القليلة التي تجمع البيانـات الكمية والنوعية، تظهر النتائـج القوية في المجالات

5. على سبيل المثال، تضمنت مراجعة كرافت (Kraft، 1996) لأدبيات التعلم الخدمي ما يزيد على ثلاثين دراسة. وكان من الصعب تعميـم النتائـج بسبب عدم انسجام الدراسات بعضها مع بعض، واختلاف المراحل الدراسية التي تناولتها الأبحاث (تناولت 15 دراسة طلاب المرحلة الثانوية، وتناولت دراسة واحدة طلاب المرحلة المتوسطة والابتدائية، و تناولت 4 دراسات طلاب المرحلة الجامعية، وتناولت دراسة واحدة طلاب ما بعد المرحلة الجامعية، في حين لم تذكر بقية الدراسات المُراجَعَة المرحلة/ المراحل الدراسية للطلاب المشاركين) – المحرر.

النوعيــة، وتعكس قدراً متواضعاً مــن التأثيرات الكمية (Hamilton & Fenzel, 1987). وعلى الرغــم مــن أن دراسات الحالة النوعية تبلغنــا عن التأثير العام لتجربــة الخدمة، فضلاً عن تأثيرهــا الفريــد في كل فرد، إلا أنها تميل إلى الاهتمام بمجموعة أصغر من النتائج أو اختيار مجموعة من الطلاب، وبالآتي تبرز أسئلة مرتبطة بالصدق الظاهري الخاص بها.

تعريفات القيادة ونظرياتها

إن تعريفات القيادة، على غرار تعريفات التعلم الخَدَمي، كثيرة ومتنوعة، ولا يوجد تعريف واحد حظي بقبول واسع النطاق. وبصورة عامة، فقد شهدت تطوراً بدءاً من التعريفات البسيطة، والثابتة، والمعتمدة على الصفات الفطرية إلى ما هو أكثر تعقيداً، وهي التفسيرات التفاعلية متعــددة الأبعاد ما بين الشخص– العملية– السياق التي تتناول القيادة بوصفها كياناً متغيراً (Karnes & Bean, 1996; Simonton, 1994). وعلــى الرغــم من أن القيادة ليست موضوعاً جديداً بالنسبة لتعليم الموهوبين[6]، لكنها أحد الموضوعات التي غالباً ما يُتغاضى عنها بوصفها مخرجــاً عرضيّاً لمجمل التجربة التعليميــة (Karnes & Bean, 1991; Roberts, 2004). أمّا تعليــم القيادة الشامل المخصــص للمراهقين الموهوبين فلم يُبنَ حتى الآن على نحوٍ منتظم فــي معظم المناهــج الدراسيــة (Foster, 1981). وعلى الرغم من إمكانيــة إسهام الأنشطة الصفيــة بصورة عرضية في تنمية القيادة الإيجابية، فإنه من المحتمل عدم التركيز بصورة موسعة على كل من عملية النقاش، واستخلاص المعلومات، والتطبيق، وإتقان مهارات القيادة ومفاهيمها. وتنسجم أدبيات القيادة من حيث الاتفاق على فكرة أن برامج تنمية القيادة القوية (القادرة على تقديم فهم معمق لأهمية الأدوار القيادية وتنمية الشخصية التي يمكن استقاؤها من تجربة تولي القيادة) تُعد ضرورية لمساعدة المراهقين الموهوبين على اكتشاف مهاراتهم القيادية، وتطويرها، وصقلها.

---

6. أدرِجــت القيادة بوصفها إحدى فئات الموهبة ضمن تقرير مارلانــد (Marland, 1972)، وهو التقرير الوطني الأول حول تعليم الموهوبين، وفي تقرير التميز الوطني: قضية من أجل تطوير المواهب الأمريكية (Department of Education، 1993)، وهو التقريــر الثاني والأخير من بين التقارير الوطنية المتعلقة بتعليم الموهوبين. وتدرج كذلك الكثير من الولايات الأمريكية القيادة ضمن تعريفها للأطفال الموهوبين والمتميزين – المحرر.

وعلى الرغم من القبول الواسع للقيادة بوصفها مكوناً بارزاً لتنمية المواهب، إلا أنها هناك عدد محدود من الدراسات جيدة التصميم التي تتناول فعالية البرامج القائمة لتنمية القيادة والمخصصة للمراهقين الموهوبين. وفي المجمل، لا تتمتع دراسات القيادة بنوعية منسجمة. ويمكن أن يُعزى عدم الانسجام بين الدراسات إلى التفاوت غير المنضبط في التعريفات، والعوامل الأساسية، والمقاييس المعتمَدة (على سبيل المثال، وجود تركيز مختلف داخل البرامج المختلفة للتدريب على القيادة)، وتوفر أدوات قياس تتمتع بالصدق والثبات لتقويم الإمكانات القيادية لدى الطلاب، أو فعالية برامج تنمية القيادة (Karnes & Bean, 1996).

ربط كتابات التعلم الخَدَمي بالقيادة

يمكن من خلال مراجعة الأدبيات، استخلاص الكثير من أوجه الشبه بين التعلم الخَدَمي وتعليم القيادة للشباب الموهوبين، بما في ذلك الافتقار إلى أبحاث فعالة، وتوافر نماذج للبرنامج، والتوقيت الحكيم للبرامج في أثناء مرحلة المراهقة، وإمكانية كل من البرنامجين لتنمية الجوانب الشخصية، والاجتماعية والأكاديمية. لذا، فمن الطبيعي إدراج مكوّن القيادة القوية عند تصميم مشروعات التعلم الخَدَمي المخصصة للمراهقين الموهوبين. ولم تجر أي محاولة حتى اليوم من أجل التعميم عبر برامج تنمية التعلم الخَدَمي والقيادة، بهدف استخلاص الدروس المشتركة المتعلقة بمجال تنمية المواهب.

وتقترح الدلائل المستخلصة من الأدبيات الموجودة أن برامج تنمية التعلم الخَدَمي والقيادة المصمّمة بعناية لا تؤثر فقط في كمية التعلم، ولكن أيضاً في الدافعية نحو التعلم، والثقة التي تمكّن الفرد من إحداث التغيير، وتنمية القدرة على المساهمة، وكذلك الالتزام الذي يتطلبه عمل ذلك.. وبالآتي، يُعدّ التخطيط الدقيق للبرامج أمراً بالغ الأهمية.

تطبيق التعلّم الخَدَمي مع مكوّن تنمية القيادة الخاص بالمراهقين الموهوبين

اعتماداً على ما سبق، يمكن تعريف النماذج أو التصنيفات الأساسية للتعلم الخَدَمي المخصص لمرحلة الروضة حتى الثاني عشر من خلال ثلاثة عناصر هيكلية رئيسة، هي:

- درجة تكامل الخدمة مع المنهاج المدرسي.

- المؤسسة التي ستحتضن البرنامج وتديره.
- الدرجات والمستويات المتفاوتة لتعلم الطلاب، والخدمة المقدمة للمجتمع.

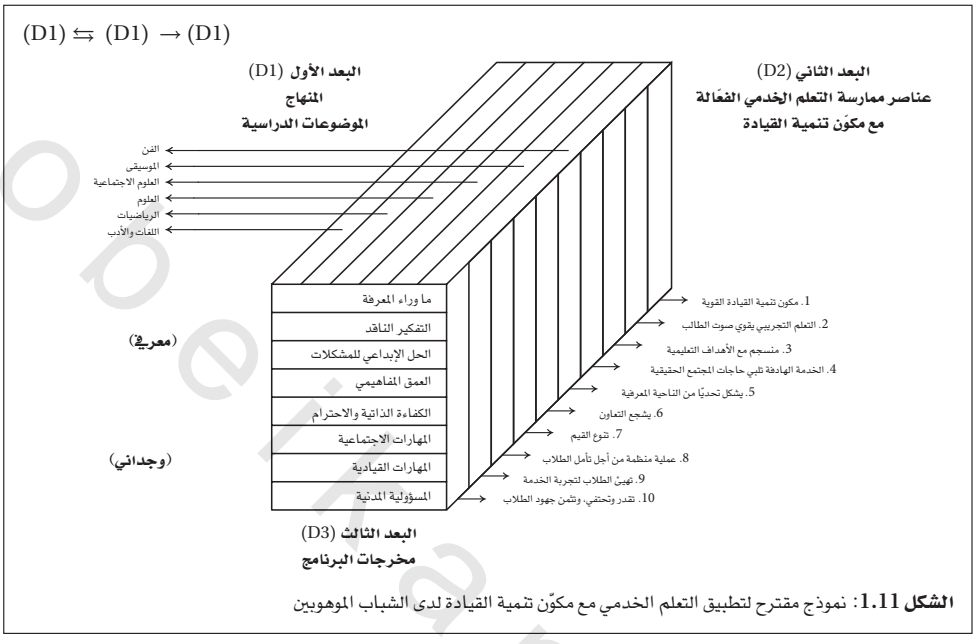
ويحـاول النمـوذج ثلاثي الأبعاد المقترح هنا (انظر شـكل 1.11) أن يضيف بُعداً جديـداً إلى أدبيات التعلم الخَدَمـي، وتنمية المهارات القياديـة من خلال إظهار التكامل بين العناصر الفعالة لممارسة التعلم الخَدَمي (مع مكوّن القيادة القوية) والمنهاج الأكاديمي؛ ومخرجات البرنامج المعرفية والوجدانية المقصودة.

وقد اشتق نموذج تنمية التعلم الخَدَمي / القيادة من دراسة:

- أدبيات التعلم الخَدَمي والقيادة.
- المعاييـر والإرشـادات الخاصة بنوعية مشروعـات التعلم الخَدَمـي (Alliance for Service–Learning in Educational Reform, 1995; Corporation for National & Community Service, 1990; Honnet & Poulsen, 1989).
- العناصر الأساسية للتعلم الخَدَمي الخاصة بالجمعية التعاونية الوطنية للتعلم الخَدَمي (National Service–Learning Cooperative 1998).
- معهـد القيـادة التابـع لبرنامـج جامعـة ديـوك لاكتشـاف المواهـب (انظـر Pleasants et.al., 2004). معهـد القيـادة المدنية التابع لمركـز الشباب الموهوب بجامعة جون هوبكنز، ومشروع التعليم المدني التابع لمركز جامعة نورث وسترن.

ويمثّـل البُعد الأول (D1) المنهـاج (المواضوعات الدراسية)، التـي تتكوّن من اللغات والأدب، والرياضيات، والعلوم، والموسيقى، والفن. ويمثّل البُعد الثاني (D2) عناصر ممارسة التعلم الخَدَمي الفعالة مع مكوّن تنمية القيادة. أما العناصر العشرة فتتمثل من خلال ما يأتي:

obeikandl.com



الشكل 1.11: نموذج مقترح لتطبيق التعلم الخدمي مع مكوّن تنمية القيادة لدى الشباب الموهوبين

1. **لا يكون التعلم الخَدَمي فعالاً تماماً إلا عندما يتكامل مع إطار نظرية القيادة.** مع العلم أن القيادة تُعد مفهوماً مرناً، وقد تتطلب تعديلات دورية من أجل تحقيق الأهداف المرجوة، ويتعلم الطلاب أهمية تلقّي التغذية الراجعة المتعلقة بمشروعاتهم للتأكد من تحقيق أهدافهم الموضوعة (Pleasants et al., 2004).
2. **يتيح التعلم الخَدَمي الفعّال للطلاب تجربة قضايا مباشرة، ويزوّدهم بمعارف مباشرة، واهتمامٍ نشط في مجال الدراسة.** ويسعى أيضاً إلى تحقيق أقصى قدر من طلبات الطلاب لاختيارمشروعات الخدمة وتصميمها وتنفيذها وتقويمها. ولاحظ مورغان وستريب (Morgan, & Streb, 2002) أن المتغير الوسيط الرئيس لتطبيق التعلم الخَدَمي بوصفه وسيلة لإصلاح المجتمع والمحافظة على الديمقراطية، يمثّل مستوى القيادة لدى الطلاب عند تصميم مشروع الخدمة وتنفيذه.
3. **ينشئ التعلم الخَدَمي الفعال أهدافاً تعليمية واضحة تتطلب استعمال مفاهيم، ومحتوى، ومهارات من خلال التخصصات الأكاديمية.** ويتيح ذلك للطلاب متابعة

openanar.com

اهتماماتهم الذاتية وتلمذة مسار دراستهم، مع الاعتراف بأن الطلاب الموهوبين يعملون بصورة جيدة عند تمكّنهم من بناء أهدافهم التعليمية بصورة شخصية.

4. **يشارك الطلاب في مهام الخدمة ذات الأهداف الواضحة، وتلبي الحاجات الواقعية داخل المدرسة أو المجتمع، ولها تبعات كبيرة يعدّها كلٌ من الطلاب والمجتمع مهمة وجديرة بالاهتمام.** ومن الأفكار الرئيسة التي تبرز من الأدبيات التجريبية، طبيعة المهمة وكيفية تجربة الطالب لها وللخدمة أو الوضع داخل المجال. وقد وُجدَ أن لهذا العامل تأثير في المخرجات الشخصية، والاجتماعية، والفكرية لتجربة التعلم الخَدَمي، بغض النظر عن النوع العام للبرنامج (Conrad & Hedin, 1981). أمّا دراسة ويد وبوتنام المسحية (Wade & Putnam, 1995) لطلاب موهوبين في السنة الثانية وآخرين في الصف الحادي عشر من المرحلة الثانوية، فقد اقترحت أن رغبة الطلاب الموهوبين في المشاركة في أنشطة التعلم الخَدَمي والقيادة تميل نحو الزيادة عند تزويدهم بفرص واسعة، تتضمن اتخاذ القرارات، وتحمّل المسؤولية والتأثير الهادف. وما يقوم به الطلاب من خلال تجربتهم هو ما يُعدّ فقط تعليميّاً. وبعبارة أخرى، تصبح التجربة تعليماً تجريبيّاً عندما يشارك الطلاب في أنشطة جديرة بالاهتمام من حيث الجوهر، وأنها أيضاً توقظ الفضول وتحفز إلى التأمل (Giles & Eyler, 1994).

5. **يؤدي التعلم الخَدَمي الفعال إلى مشاركة الطلاب في مهام تتحداهم وتحفزهم معرفيّاً ونمائيّاً.** ويتعين على الطلاب استعمال مهارات التفكير الناقد والقدرات الكامنة (dispositions (Ennis, 1985 من أجل اكتشاف المشكلات البارزة بصورة كاملة، وتقدير التعقيدات والعلاقات المتبادلة الموجودة داخل بنية المعلومات التي تشكل تلك المشكلات. ويمكن فقط للطلاب من خلال التحليل والفهم العميقين، أن يتمكنوا في العثور بصورة ناجحة على حلول مبتكرة لمشكلات وقضايا العالم الواقعي. ومن أجل اكتشاف المشكلات البارزة، والتوصل إلى التحليل والفهم العميقين، لا بد من توفر قاعدة معرفية عميقة وجيدة الترابط في واحد أو أكثر من التخصصات الأكاديمية.

6. **يعزّز التعلم الخَدَمي الفعال التواصل والتفاعل مع المجتمع، ويشجع الشراكة والتعاون.** وتعد المدرسة من وجهة نظر التعلم الخَدَمي، أكثر من مجرد مكان يذهب إليه الطلاب من أجل التعلم. فالمدرسة مكان يرجع الطالب منه إلى المجتمع من أجل تطبيق ما تعلّموه عن طريق حل مشكلات المجتمع الحالية. ويمكن للطلاب الاستفادة في وقت واحد من مواهبهم، ومهاراتهم، وطاقاتهم للمساهمة في الوقت الحاضر، وتنمية المهارات والاتجاهات التي من شأنها تحفيز مواطنين لديهم مزيد من الالتزام والمشاركة مستقبلاً. وبصورة مماثلة، تنظر المدرسة إلى المجتمع على أنه شريك تعليمي يمتلك خبرة ومصادر ذات قيمة (National Service–Learning Cooperative, 1998).

7. **يركز التعلم الخَدَمي الفعّال على التنوّع من حيث المشاركون فيه، والممارسات، والمخرجات.** وأكّدت سوسنياك (Sosniak,1999؛ p 169) أنه على النقيض من الأنشطة المدرسية، «ترتبط مهام تنمية المواهب بطرق معيشة وأحاديث الأفراد من مختلف الفئات العمرية، ومن الكثير من المجتمعات والمؤسسات والمنظمات، حتى عبر الزمن التاريخي». لذا، يتعين على المدارس التحدث والعمل مع المجتمع إذا كانت تريد تحقيق التنمية المثلى للمواهب الخاصة بالمراهقين الموهوبين في مجتمعنا. وبعد ذلك فقط يمكن للمدارس أن تصبح مراكز لتبادل المعلومات من أجل التعلم، والتفكير، والأنشطة الوجدانية التي يمكن أن تحدث داخل مجموعة مختلفة من الأماكن الأخرى (على سبيل المثال، المتاحف، والملاعب والمستشفيات، ودور المسنّين، والمكتبات، وأماكن العمل). ويمكن أن تستكمل خبرة المعلمين في معارف موضوع دراسي محدد بوساطة خبرات القادة على مستوى المجتمع في مجالات، مثل علم الآثار، والدراسات البيئية، وعلوم الحياة، والفلك، والفن والمسرح والدراما، والرياضة. ويشكّل البالغون مجموعة واسعة من وكالات الخدمات العامة، والشركات التي تأخذ على عاتقها مسؤوليات توسيع المجالات والبيئات الخاصة بتعلم الطلاب (Heath, 1994).

8. **يحدث التأمل *reflection* لدى الطلاب قبل تجربة الخدمة وفي أثنائها وبعدها، مستعملين أساليب متعددة لتشجيع التفكير الناقد.** ويشكل التأمل قوة مركزية لتصميم أهداف المناهج الدراسية وتحقيقها، ويعد النافذة التي يرى الطلاب من خلالها الفرق الناجم عن أعمالهم داخل المجتمع، حتى لو بدت مثل تلك الأعمال ضئيلة في أثناء الخدمة. وعندما يدرك الطلاب أن لديهم الإمكانية لإحداث الفرق، فمن المرجح أن يشعروا بالإلهام والقدرة على بذل مزيد من الجهد. وعلاوةً على ذلك، يشجع التأمل الذاتي أيضاً الطلاب على نقد نمط ودور القيادة الخاص بهم داخل المدارس و/ أو المجتمع، متيحاً لهم الفرص لتحليل وتقويم الجهود الأقل نجاحاً، أو الحالات التي أخفقت فيها مشروعاتهم بتحقيق الأهداف المنشودة (Pleasants et al., 2004). وتتوافر مجموعة متزايدة من الأدبيات التي تبرهن على مركزية التأمل لعملية التعلم عبر التجريب (Conrad & Hedin, 1982; Eyler, 1993, 2001; Eyler, Giles, & Braxton, 1995; Myers–Lipton, 1994; Rutter & Newmann, 1989). وتقترح الأدلة التجريبية أن التأمل ليس وحده المهم، بل تُعد أيضاً نوعية التأمل مهمة بالقدر نفسه.

9. **لا بد من تهيئة الطلاب ذهنيّاً وتزويدهم بالمعارف والمهارات الضرورية للقيام بمهام الخدمة المناطة بهم بصورة فعالة.** ويُعد هذا أمراً مهمّاً؛ لأن الكثير من مهام هذه الخدمة تنطوي على مواقف غير مألوفة (مثلاً، يمكن أن يربك مظهر الأشخاص المشردين وسلوكهم بعض الطلاب).

10. **تُصمّم الكثير من الأساليب من أجل زيادة تثمين جهود الخدمة لدى الطلاب وتقديرها والاحتفاء بها.**

تؤكد مراجعة الأدبيات المتعلقة بتأثير برامج التعلم الخَدَمي، وتنمية القيادة الخاصة بالمراهقين الموهوبين على أن البرامج جيدة التصميم تمتلك إمكانية تنمية المراهقين الموهوبين من الناحية المعرفية والوجدانية. ويمثّل البُعد الثالث (D3) مخرجات البرنامج، التي تتكون من جانبين رئيسين، هما: المعرفي (ما وراء المعرفة، والتفكير الناقد، والحل

الإبداعي للمشـكلات، والتعمق في المفاهيم)، والوجداني (الكفـاءة الذاتية واحترام الذات المرتفعين، والمهارات الاجتماعية، والمهارات القيادية، والمسؤوليات المدنية).

وقـد عُرضت سابقاً إحدى السمات المميـزة للتعلم الخَدَمي، وهي في الحقيقة مرتبطة بالتخصصات الأكاديمية مع مخرجات المتعلم المحددة. وتظهر هذه العلاقة من خلال المعادلة D1 ↔ D2، التي توضّح أن محتوى المناهج (D1) يتفاعل مع عناصر ممارسة التعلم الخَدَمي الفعالـة وتنمية القيـادة (D2). وتتمثل نتيجة التفاعل بيـن D1 و D2 من خلال مجموعة من المخرجات المعرفية والوجدانية للبرنامج

(D3؛ وهي، D1 ↔ D2 ↔ D3).

قضايا تتعلق بتطوير برامج التعلم الخَدَمي والقيادة الخاصة بالموهوبين

من أكبر القضايا التي يتعين على المربين مواجهتها في هذه البرامج أن يُنظر إليها على أنهـا ذات فائـدة للأهداف المعرفية، والوجدانية، وبالآتي لا بـد من تحديد المكان المناسب لهـا ضمن المناهج المدرسية. وعلـى الرغم من أن برنامج البكالوريا الدولية International Baccalaureate يتطلـب التعلم الخَدَمي بوصفه شرطاً لاستكمـال البرنامج، إلا أنه البرنامج الأكاديمي الوحيد الذي يتطلب مثل هذا التعلم. لذا، تبدو الفرص محدودة في أن يصبح التعلم الخَدَمي جزءاً من الدراسة المطلوبة؛ نظراً إلى تركيز المراهقين الحالي على الاختبارات التي تشـكّل عبئاً عليهم، وتكديسهم للساعات المعتمدة خلال المرحلة الثانوية استعداداً للالتحاق بالجامعات. ويمكن أن تساعد الجامعات في الجهود الرامية إلى تعزيز فرص التعلم الخَدَمي الذي تقوم به في المراحل الثانوية، من خلال توفير الاعتماد الأكاديمي أو نظام «النقاط» لقبول الطلاب المشاركين في مثل هذا النوع من المشروعات خلال الفصول والسنوات المتعددة.

وتبـرز مسألة أخرى من خلال مشروعات التعلم الخَدَمي، وهي صرامة الخبرة. وتفتقر معظـم المشروعات إلى دراسات التقويم الأساسية للفعاليـة، فضلاً عن الدراسات المُحكمة المتعلقة بالمنافع المترتبة عليها. ومن أجل حصول هذه البرامج على الشرعية، فإنها ستحتاج

إلى بعض الأدلــة التجريبية القوية المتعلقة بتأثيراتها الإيجابية مقارنة بما هو موجود حالياً. وينتــج عــن الإدراكات الحالية لمثل هذه البرامــج التي يعتقد كثير من المربيــن أنها ضعيفة التنظيم، وتعتمد بدرجة كبيرة على السياق وما يتضمنه من مصادر بشرية لتطبيقها بنجاح. ويــؤدّي العاملــون في المدارســ دوراً جوهريّاً أكبر في إعداد الطــلاب للمشاركة في مثل هذه المشروعات، وكذلك المراقبة الدقيقة لعملية التنفيذ، من أجل تعزيز الفوائد المرجوّة.

وأخيــراً، يحتاج التعلم الخَدَمي إلى إطار مفاهيمــي. ومن خلال ربطه بتنمية المهارات القياديــة، يبرز مجال تعليم الموهوبين لإثبات فائدته وأهدافه ضمن الحيز الأكبر من برامج تنميــة الموهوبين. اعتماداً على طبيعــة القيادة، التي يمكن تحديدها فــي إطار الموضوعات الدراسيــة، يمكن للطلاب البدء في مشروعات التعلم الخَدَمــي التي تظهر التعلم الأكاديمي، والشخصي والاجتماعي. وبالآتــي، يمكن للتعلم الخَدَمي أن يصبح جزءاً نموذجيّاً من تجربة المرحلة الثانوية الخاصة بالطلاب الموهوبين، وليس شيئاً منفصلاً عنها.

الخلاصة

افترضــت سوسنيــاك (Sosniak, 1999) مــن خلال عملهــا في مشــروع أبحاث تنمية المواهــب الذي أشرف عليه بنيامين بلــوم Benjamin Bloom، ونفّذه فريق من الباحثين في بداية الثمانينات من القرن الماضي، أن تنمية المواهب مرتبطة بصورة مباشرة بما نقوم به فــي حياتنا اليومية. وبدلاً من الاكتشاف المبكر الــذي تتبعه التنمية، توصّلت الدراسة إلى أن المفحوصيــن «نمت ملكاتهــم واتجاهاتهم بمرور الزمن، ضمن وضــع يشتمل على الراشدين الداعميــن، والأقــران، و أفراد المجتمع الذين يشجعون المشاركــة في أنشطة من نوع مماثل» (Sosniack, 1999; p.166). واعتمــاداً علــى هذه النتائج، مــن المهم للمراهقين الموهوبين أن «يستقطبهم» التعلم الخَدَمي ومكوّن تنمية القيادة في وقت مبكر. وتبشر مثل هذه البرامج بتنمية البالغين الصغار الذين يفهمون قيمة المعرفة، ويتقبلون مسؤولياتهم الاجتماعية، ولديهم الثقــة بقدرتهــم على التأثير الإيجابي في بيئاتهم. ولعل تأثيــر برامج تمكين التعلم الخَدَمي/ تنمية القيادة يمكن تلخيصه بصورة أفضل من أحد المشاركين في معهد القيادة المدنية في عــام 2003 التابــع لجامعة جون هوبكنز، بقوله: «بقي العالم في نهايــة هذه الأسابيع الثلاثة،

تماماً كما كان[من قبل]. ولكن الآن اختلفت الطريقة التي أشاهد من خلالها العالم ونفسي». ويُعـد التركيـز على التعلم الخَدَمي مـع القيادة القوية وسيلة واعدة للأفـراد الموهوبين ليس فقط من أجل الوصول إلى تحقيق الذات، ولكن أيضاً لتحقيق الذات من خلال خدمة البشرية (Passow, 1988).

قائمة المراجع

Aiken, W. (1942). *Story of the eight–year study.* New York: Harper & Brothers.

Alliance for Service–Learning in Educational Reform. (1995). *Standards of quality for service learning.* A SLER guidelines. Alexandria, VA: Author.

Astin, A. W., & Sax, L. J. (1998). How undergraduates are affected by service partici–pation. *Journal of College Student Development,* 39, 251–263.

Billig, S. H. (2000). Research on K–12 school–based service–learning: The evidence builds. *Phi Delta K pan,* 81, 658–664.

Black, J. D. (1984). Leadership: *A new model particularly plicable to gifted youth. Reston,* VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED253990)

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

Brandell, M. E., & Hinck, S. (1997). Service learning: Connect citizenship with the classroom. *NASSP Bulletin,* 81(591), 49–56.

Chauvin, J. C., & Karnes, F. A. (1983). A leadership profile of secondary students. *Psy–chological Reports,* 53, 1259–1262.

Conrad, D., & Hedin, D. (1979). Johnny says he is learning through experience *Journal of Experiential Education* . , 2(1), 42–46.

Conrad, D., & Hedin, D. (1981). *National assessment of experiential education:* A final report (Report No. UD022614). Minneolis: Center

for Youth Development and Research, Minnesota University. (ERIC Document Re–production Service No. ED223765)

Conrad, D., & Hedin, D. (1982). The impact of experiential education on adolescent development. *Child and Youth Services,* 4(3), 57–76.

Conrad, D., & Hedin, D. (1989). *High school community service* : A review of research and programs. Madison, WI: National Center on Effective Secondary Schools.

Conrad, D., & Hedin, D, (1991). School−based community service: What we know from research and theory. *Phi Delta pan,* 72, 743−749.

Corporation for National & Community Service. (1990). *Corporation for National & Community Service guidelines for service−learning* . Washington, DC: Author.

Emrnerich, M. (1983). Teaching tomorrow's leaders today. *Educational−Leadership,* 40(6), 64−65.

Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership,* 43(2), 44−48.

Erez, R. (2005). Excellence and social responsibility. *Gifted Education International,* 20, 246−255.

Eyler, J. (1993). Comparing the impact of two internship experiences on student learning. *Journal of Cooperative Education,* 29(3), 41−52.

Eyler, J. (2001). Creating your reflection m. In M. Canada & B. W. Speck (Eds.), *De−veloping and implementing service−learning programs* (pp. 35−43). San Fran−cisco: Jossey−Bass.

Eyler, J., & Giles, D. E., Jr. (1999). Where's *the learning in service−learning?* San Francisco: Jossey−Bass.

Eyler, J., Giles, D. E., Jr., & Braxton, J. (1995, November). *The impact of alternative models of service learning on student outcomes.* P er presented at National Society for Experiential Education (NSEE) conference, New Orleans, LA.

Eyler, J., Giles, D. E., Jr., & Braxton, J. (1997). The impact of service learning on col−lege students. *Michigan journal of Community Service Learning,* 4, 5−15.

Feldhusen, J. F., & Kennedy, D. M. (1988). Preparing gifted youth for leadership roles in a r idly changing society. *Roeper Review,* 10, 226−230.

Fiedler, F. E. (2002). The curious role of cognitive resources in leadership. In R. E. Riggio, E. E. Murphy, & F.J. Pirozzolo, *Multiple intelligences and leadership* (pp. 9 1−104). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Fiedler, F. E., & Link, T. G. (1994). Leader intelligence, interpersonal Stress, and task performance. In R. J. Sternberg & R. K. Wagner (Eds.), *Mind in context: Interactionist perspectives on human intelligence* (pp. 152−1 67). New York: Cambridge University Press.

Follman, J., & Muldoon, K. (1997). Florida Learn & Serve 1995−96: What were the outcomes? *NASSP Bulletin,* 81(591), 29−36. Foster, W. (1981). Leadership: A

conceptual framework for recognizing and educating. Gifted Child Quarterly, 25, 17–25.

Furco, A. (1994). A conceptual framework for the institutionalization of youth service programs in primary and secondary education. *Journal of Adolescence,* 17, 395–409.

Furco, A. (1997). *School–sponsored service programs and the educational development of high school students.* Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley.

Getzels, J. W., & Csikszentmihalyi, M. (1975). From problem solving to problem finding. In I. A. Taylor & J. W. Getzels (Eds.), *Perspectives in creativity* (pp. 90–116). Chicago: Aldine.

Giles, D. E.,Jr., & Eyler,J. (1994). The theoretical roots of service– learning in John Dewey: Towards a theory of service–learning. *Michigan Journal of Community Service–Learning,* 1(1), 77–85.

Glaser, R. (1984). Education and thinking: The role of knowledge. *American Psychologist,* 39, 93–104.

Greenleaf, R. K. (1991). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness.* New York: Paulist Press.

Haensly, P. (2001). Creativity, intelligence, and ethics: Why do our gifted children need them? *Gifted Child Today,* 24(1), 33–35.

Halsted, A. L., & Schine, J. G. (1994). Service learning: The promise and the risk. *New England Journal* of Public Policy, 10(1), 251–257.

Hamilton, S., & Fenzel, M. L. (1987, ril). The effect of volunteer experience on early adolescents' social development. P erpresented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.

Hamilton, S. F., & Zeldin, R. S. (1987). Learning civics in community. *Curriculum Inquiry,* 17, 407–420.

Harris, M. A. (1995). *A descriptive study of selected high school service learning programs in California.* Unpublished doctoral dissertation, Pepperdine University, Malibu, CA.

Heath, S. B. (1994). Play for identity: 'Where the mind is everyday for inner–city youth. In J. N. Mangieri & C. C. Block (Eds.), *Creating powerful thinking in teachers and students: Diverse perspectives* (pp. 215–228). Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.

obeikandi.com

Hecht, D., Schine, J., Halsted, A., & Berkson, N. (1995, ril). *Service learning: A support for personal growth during adolescence.* P er presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED416428)

Hedin, D. (1987). Students as teachers: A tool for improving school climate and productivity. Social Policy, 17, 42–47.

Hensel, N., & Franidin, C. (1983). Developing emergent leadership skills in elementary and junior high students. Roeper Review, 5, 33–35.

Hollingworth, L. S. (1926). *Gifted children: Their nature and nurture.* New York: Macmillan.

Hollingworth, L. 5. (1939). What we know about the early selection and training of leaders. *Teachers College Record,* 40, 575–592.

Honnet, E. P., & Poulsen, S. J. (1989). *Principles of good practice for combining service and learning:* A Wingspread report. Racine, WI: Johnson Foundation.

John Hopkins University Center for Talented Youth (2004). *Civic Leadership Institute Summer 2004 program.* Retrieved June 22, 2006, from http://www.cty.jhu.edu

Johnson, D. W., &Johnson, F. P. (1982). *Joining together: Group theory and group skills* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice–Hall.

Kames, F. A., & Bean, S. M. (1991). Leadership and gifted adolescents. In M. Bireley & J. Genshaft (Eds.), *Understanding the gifted adolescent* (pp. 122–138). New York: Teachers College Press.

Karnes, F. A., & Bean, S. M. (1996). Leadership and the gifted. Focus on *Exceptional Children,* 29, 1–12.

Kames, F. A., & Meriweather, S. (1989). Developing and implementing a plan for leadership: An integral component for success as a leader. *Roeper Review,* 11, 214–217.

Keen, C., & Howard, A. (2002). Experiential learning in Antioch College's work–based learning program as a vehicle for social and emotional development for gifted college students. *Journal of Secondary Gifted Education,* 13, 130–141.

Kohier, M. C. (1982). Developing responsible youth through youth participation. In D. Conrad & D. Hedin (Eds.), *Youth participation and experiential education* (pp. 5–12). New York: The Haworth Press.

Kraft, R. J. (1996). Service learning: An introduction to its theory, practice, and ef–fects. *Education & Urban Society,* 28, 131–159.

obeikandl.com

Lewis, B. A. (1996). Serving others hooks gifted students on learning. *Educational Leadership,* 53(5), 70–74.

Lindsay, B. (1988). A lamp for diogenes: Leadership giftedness and moral education. *Roeper Review,* 11, 8–11.

Maher, R. E. (1985/1986). Learning leadership. Educational Leadership, 2(4), 26–28.

Manning, S. (2005). Young leaders: Growing through mentoring. *Gifted Child Today,* 28(1), 14–20.

Marland, S. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education.* Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Mauricio, C. L. (1997). *Voices of personal growth: High schoolgirls respond to community service and learning.* Unpublished doctoral dissertation, The Claremont Graduate University and San Diego State University, San Diego, CA.

McLellan, J., & Youniss, J. (2003). Two systems of youth service: Determinants of voluntary and required youth community service. *Journal of Youth and Adolescence,* 32, 47–58.

Meichior, A. (1997). *National evaluation of Learn and Serve America school and community–based programs: Interim report.* Waltham, MA: Brandeis University, Heller Graduate School, Center for Human Resources.

Morgan, W. D. (2002). *Building citizenship: Service–learning and student leadership.* Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington.

Morgan, W., & Streb, M. (2002). Service–learning: Promoting civic activism or civic athy? *Politics and Policy,* 30(1), 161–1 88.

Myers–Lipton, S. (1994). *The effects of service–learning on college students' attitudes towards civic responsibility, international understanding, and racial prejudice.* Unpublished doctoral dissertation, University of Colorado, Boulder.

Myers–Lipton, S. J. (1996, Fall). Effect of a comprehensive service–learning program on college students' level of modern racism. *Michigan Journal of Community Service–Learning,* 44–54.

National Service–Learning Cooperative. (1998). *Essential elements of service–learning for effective practice and organizational support* . Roseville, MN: National Youth Leadership Council.

obeikandi.com

Newmann, F. M., & Rutter, R. A. (1983). *The effects of high school community service programs on students' social development.* Madison: Wisconsin Center for Education Research, University of Wisconsin.

Newmann, F. M., & Rutter, R. A. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community, and expectations. *Sociology of Education,* 62, 22 1–238.

Olszewski–Kubilius, P. (1998). Developing the talents of academically gifted high school students: Issues for secondary school administrators. *NASSP Bulletin,* 82(595), 85–92.

Owens, I. R. (1982). Experience–based career education: Summary and implications of research and evaluation findings. In D. Conrad & D. Hedin (Eds.), *Youth participation and experiential education* (pp. 77–91). New York: The Haworth Press.

Parker, J. P.(1983). The leadership training model. G/C/T, 29(5), 8–13.

Passow, A. H. (1988). Educating gifted persons who are caring and concerned. *Ro–eper Review,* 11, 13–15.

Passow, A. H. (1989). Educating gifted persons who are caring and concerned. *Gifted Education International,* 6, 5–7.

Piirto, J. (2003, November). *"I live in my own bubble": The values of talented ado–lescents using the Rokeach Value Survey before and after September ii,* 2001. P er presented at the annual meeting of the National Association for Gifted Children, Indianolis, IN.

Pleasants, R., Stephens, K. R., Selph, H., & Pfeiffer, S. (2004). Incorporating service learning into leadership education: Duke TIP's Leadership Institute. *Gifted Child Today,* 27(1), 16–21.

Plowman, P. D. (1981). Training extraordinary leaders. *Roeper Review,* 3(3), 13–16.

Porter, P. D. (1981). We should he teaching leadership skills and competencies. *NASSP Bulletin,* 65(444), 76–80.

Roberts, J. L. (2004). Leadership is a "must" for children who are gifted and tal–ented. *Gifted Child Today,* 27(1), 5.

Roeper, A. (1988). Should educators of the gifted and talented be more concerned with world issues? *Roeper Review,* 11, 12–13.

Rutter, R. A., & Newmann, F. M. (1989). The potential of community service to en–hance civic responsibility. *Social Education,* 53, 371–374.

obeikandl.com

Schine, J. (Ed). (1997). *Service learning.* Chicago: The University of Chicago Press.

Schine, J. G., & Harrington, D. (1982). *Youth participation for early adolescents: Learning and sewing in the community.* Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Shumer, R. D. (1994). Community–based learning: Humanizing education. *Journal of Adolescence,* 17, 357–367.

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: The Guilford Press.

Sosniak, L. A. (1999). An everyday curriculum for the development of talent. *Journal of Secondary Gifted Education,* 10, 166–172.

Speck, B. W. (2001). Why service learning? In M. Canada & B. W. Speck (Eds.), *Developing and implementing service–learning programs* (pp. 3–13). San Francisco: Jossey–Bass.

Sternberg, R.J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology,* 2, 347–365.

Sternberg, R. J. (2003a). WICS: A model for leadership in organizations. *Academy of Management Learning and Education,* 2, 386–401.

Sternberg, R. J. (2003b). *Wisdom, intelligence, and creativity, synthesized.* New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2005). WICS: A model of giftedness in leadership. *Roeper Review,* 28, 37–44.

Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology,* 25, 35–7 1.

Terry, A. W. (2000). *A case study of community action service learning on young, gifted adolescents and their community.* Unpublished doctoral dissertation, The University of Georgia, Athens.

Terry, A. W. (2003). Effects of service learning on young, gifted adolescents and their community. *Gifted Child Quarterly,* 47, 295–308.

Terry, A. W., & Bohnenberger, J. E. (1999, January). *Connecting community problem solving to service learning initiatives.* Per presented at the meeting of the board of trustees of the International Future Problem Solving Program, Ann Arbor, MI.

obeikandl.com

Terry, A. W., & Bohnenberger, J. E. (2003). Service learning: Fostering a cycle of caring in our gifted youth. *Journal of Secondary Gifted Education,* 15, 23–32.

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

Wade, R. C., & Putnam, K. (1995). Tomorrow's leaders? Gifted students' opinions of leadership and service activities. *Roeper Review,* 18, 150–151.

Wang, W. (2000, ril). *Service learning: Is it good for you?* Per presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Conference Roundtable, New Orleans, LA.

Waterman, A. S. (l997a). An overview of service–learning and the role of research and evaluation in service learning programs. In A. S. Waterman (Ed.), *Service–learning: plications from the research* (pp. 1–22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Watennan, A. S. (1 997b). The role of student characteristics in service– learning. In A. S. Waterman (Ed.), *Service–learning: Aplications from the research* (pp. 95–105). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Yates, M., & Youniss, J. (1998). Community service and political identity development in adolescence. *Journal of Social Sciences,* 54, 495–515.

obeikandl.com