١

التعرّف على احتياجات الطلاب المعرفية والوجدانية

• ماري لاندرم Mary S. Landrum

لقد ارتأينا أن يُرّكز الفصل الأول من هذا الدليل على الطلاب الذين نُعلّمهم، خاصّة الاحتياجات التعلّمية المعرفية والوجدانية والعاطفية للطلاب الموهوبين والمتفوّقين، التي جرى توثيقها في أبحاث مطوّلة على مدى القرن الماضي (Hollingworth, 1926, 1942; Terman, 1930; Gertzel & Gertzel, 1962).

يجب أن تنبثق جميع مظاهر البرمجة والخدمات الخاصّة بتربية الموهوبين – التي هي موضوع الفصول المتبقية من هذا الدليل – من الاحتياجات التربوية للطلاب، التي يمكن تمييزها من خلال تطوّرهم المعرفي والنفسي والفسيولوجي.

تشير هذه المظاهر إلى العديد من الخصائص والمواهب الكامنة والناشئة لدى الطلاب الموهوبين، وهي سمات مبكّرة دائمة تثبت قدراتهم المعرفية المتقدّمة، وقد تظهر في تفكيرهم المنطقي فوق المتوسط، وطرحهم الأسئلة، وحلّهم المشكلات (COX, 1962, Walberg, et.al, 1981).

إنّ امتلاك الطلاب مهارات لغوية فائقة، وقدرة متميّزة على التفكير والاستيعاب؛ يتيح لهم التعلّم بسرعة، ويمنحهم القدرة على إدراك مفاهيم معقّدة ومجرّدة، ومعالجتها ببراعة في سنّ مبكّرة على نحو يُميّزهم من زملائهم، فضلاً عن إقناعهم الآخرين بصورة منطقية، وامتلاكهم القدرة على التبرير الرياضي بمستوى متقدِّم مجرّد، و / أو إظهار أداء وظيفي معرفي في الموسيقى والفنّ بمستوى يفوق مستوى مراحلهم الدراسية (Clark, 2001 ; Colangelo , Davis, 2003 ; Rimm , 2004 ; Baska- Van-Tassel, 1998).

هناك سمات أخرى للطلاب الموهوبين يمكن أن تشمل الدافعية والمثابرة في التعلّم، خاصّة لدى متابعة اهتماماتهم المتقدّمة (Davis, Rimm, 2004; Renzulli, 1978).

من جهة أخرى، تنظر ليندا سيلفرمان (Silverman, L.K. 1980) إلى هؤلاء الطلاب بصفتهم متعلّمين مفكّرين يُنقّبون في اهتمامات متقدّمة بحبّ استطلاع شديد، وبتصميم لاكتشاف المجهول. وبالمثل، يمكن للثقة بالنفس والاستقلالية في التعلّم أن تقود هؤلاء الطلاب إلى وضع أهداف متميّزة. وكثيرًا ما يعزو هؤلاء الطلاب نجاحهم الأكاديمي إلى براعتهم ومهاراتهم. أمّا فشلهم، فيعزونه إلى سبب آخر غير نقص البراعة والمقدرة (Milgram , Milgram, 1976).

يختلف الأفراد الموهوبون القادرون على الإبداع- نوعًا ما- عن نظرائهم الذين لديهم إمكانات فائقة في

obeikandl.com

المجالات الأكاديمية. وهم يتميّزون – بشكل خاصّ – بالقدرة على تحمُّل الغموض، والثقة بالنفس، والمجازفة في التعلّم، والإنتاج الإبداعي، إضافة إلى الطاقة العالية، وحبّ الاستطلاع، والتلاعب بالأفكار (Amabile, 1987; Davis, 1999; Getzels , Jackson, 1962; Mackinnon, 1961; Sternberg, 1988; Torrance, 1987, 1987; Wallach , Kagan, 1965).

وفي العادة، يمتلك المتعلّم ذو الإمكانيات الفائقة، إضافة إلى قابليته المعرفية والأكاديمية، تطوّرًا سيكولوجيًّا صحيًّا. ويذكر العديد من الخبراء والباحثين أنّ التطوّر الوجداني للطلاب الموهوبين يختلف عمّا هو موجود لدى زملائهم من ذوي الأعمار المماثلة، وذلك من حيث الحدّة والدرجة. فالعديد من الطلاب الموهوبين هم أكثر اعتدادًا بالنفس، وقدرة على النجاح، ولديهم دافعية داخلية تحفزهم على النجاح. كما يُعدّ التطوّر الأخلاقي والحساسية المتطرّفة دليلاً آخر على النضج العاطفي للطالب الموهوب (Terman, 1930; Hollingworth, 1942; Neihart, Reis, Robinson , 2002, Moon).

دراسات حالة

لقد اختيرت الحالات الآتية التي تُمثّل العديد من السمات التي جرت مناقشتها سابقًا لأسباب ثلاثة، هي:

أولاً، إنّها حقيقية وواقعية. فعلى الرغم من تغيير أسماء بعض الطلاب، إلاّ أنّ هذه القصص عكست صورًا صادقة لطلاب موهوبين ومتميّزين في مجال معيّن في القرن الحادي والعشرين.

ثانيًا، لقد جرى انتقاء هذه الحالات عن قصد لتوضيح التنوّع الاستثنائي للطلاب الموهوبين والمتفوّقين، من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر. وعلى الرغم من تماثل مثل هؤلاء الطلاب في العديد من المجالات، إلاّ أنّهم يختلفون هنا – على نحو ملحوظ- عن بعضهم بعضًا في صفحة بيانات تعلّمهم الموجزة، وفي حاجاتهم التعلّمية، وظروف الحياة التي شكّلت تطوّرهم.

ثالثًا، لقد اختيروا لعرض البرامج والخدمات المتعدّدة التي توافرت لهم؛ تلبية لاحتياجاتهم التعلّمية الفريدة.

تُركّز الرواية التي تلي كلّ دراسة حالة على البرامج والخدمات والتدخلات التربوية التي اختيرت لتلبية الاحتياجات التربوية لكلّ طالب، كما تؤكّد هذه الإسهامات المتنوّعة الأهمية المستمرة لتعرّف خصائص الموهبة، وإمكاناتها المتميّزة، وفهمها، والاستجابة لها.

إيفان فاينبيرج

فاز إيفان فاينبيرج بجائزة نيكولاس جرين (Nicolas Green) لعام ٢٠٠٠، التي تمنحها الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين (NAGC) على مستوى الولاية والوطن عندما كان في الصف الرابع. إليكم فيما يأتي جزءًا من المقال الذي كتبه لهذه المسابقة، وهو في سنّ التاسعة:

«بقدر ما أستطيع أن أتذكر، فقد كان لديّ وَلَعٌ بالعلوم، وعلم الفلك، والرياضيات. كنت أُركّز في الماضي على النظام الشمسي. وحاليًّا، يسحرني مجال علم الكونيات، والفيزياء، وجسيمات الفيزياء. يقوم علم الكونيات على دراسة ماضي الكون وحاضره ومستقبله، وكذلك الأجسام السماوية وتعدّدية الكون، كما يُنظر إليه بصفته شبكة من الكونيات المتعدّدة المرتبطة بثقوب سود. أمّا جسيمات الفيزياء، فهي النقيض لعلم الكونيات؛ إنّها دراسة للجسيمات الصغيرة، بَدءًا بالجسيمات البدائية، وانتهاءً بالمنظومات العظمى. لقد ألهمني كلّ من ستيفن هوكنج (Stephen Hawking)، عالم الكونيات،

وألبرت آينشتاين (Albert Einstein) بشكل خاصّ، دراسة هذه الموضوعات، وتوليد النظريات الخاصّة بي، المتعلقة بالكون والكونيات المتعدّدة. لقد اكتشف ستيفن هوكين خصائص الثقوب السود، إضافة إلى مقدرته الإبداعية على دمج ميكانيكا الكمّ (دراسة الجزيئات، والجسيمات الصغيرة)، ونظريات النسبية (النظريات ذات المقياس المتدرّج)، التي جعلتني أكثر اهتمامًا بهذا المجال. أمّا سيرة حياة ألبرت آينشتاين ونظرياته حول النسبية (وهي خاصّة، وعامّة)، وإسهاماته في مجال التأثير الكهروضوئي، فقد كان لها تأثير كبير في رؤيتي للحياة والكون حولنا. إنّني أشعر بالسعادة يوميًّا؛ نظرًا إلى أنّ أستاذي هو السيد كاربون (Mr. Carbone)، الذي ألهمني حقًّا في هذا الموضوع؛ إذ سمح لي مثلاً بأخذ جهاز التلسيكوب الخاصّ بالصف الرابع إلى المنزل لرصد النجوم، والبحث عن الأجرام السماوية والمجموعة الشمسية، وأعطاني إضافة إلى ذلك، مشروع بحث خاصًّا بي لدراسة مجموعة نجوم متألّقة محدّدة تُدعى بوتس (Bootes)، فكان حماسه وحبّه للتعلّم مشجّعًا لي للوصول إلى النجوم.

لقد قادني عطشي الشديد للمعرفة إلى متابعة بحثي في علم الفلك، وتأليف كتبي الخاصّة، ومشاركة عائلتي وزملاء صفي فيما توصّلت إليه. وعلاوة على ذلك، فقد كتبت دليلاً شاملاً للمبتدئين عن علم الكونيات بعنوان « الكتب الثمانية للزمن والفضاء» (The Eight Books of Space – Time)، وكتابًا آخر بعنوان « ينحني الفضاء في حين ينعطف الزمن: العب مع نظرية آينشتاين في الجاذبية» (Space Bends While Time Warps: Play With Einstein's Gravity).

إنّه لشرف عظيم عندما يطلب إليّ أحد زملاء صفي نسخة من أحد هذين الكتابين. إنّ مشاركة رفاق صفي في كتبي ومعلوماتي يبعث في نفسي الفرح والسرور لعلمي أنّني ساعدت على إذكاء شرارة الاهتمام لديهم. وعلاوة على ذلك، فقد أثارت أبحاثي روح (قريحة) الشاعرية لديّ، فكتبت الشعر الذي عكس أسئلتي عن الكون، ومن ذلك قصيدة تُدعى « ليل بلا قمر» (A Moonless Night). وهكذا يبدو لي أنّ الكتب المدهشة التي قرأتها وروت ظمأي للمعرفة، هي: « ألبرت آينشتاين والنظرية النسبية» (Albert Einstein and the Theory of Relativity) الصادرة في سلسلة كتب بعنوان « حلول» (Solutions)، و « ما قبل البدء» (Before the Beginning)، و«ستة أرقام فقط» (Just Six Numbers) من تأليف مارتن ريز (Martin Rees). لقد ولّدت هذه الكتب في نفسي رغبة جامحة للتعلّم، كما ضاعفت فضولي لدرجة أنّ أسئلتي كانت تبدو لا نهائية.

لقد جعلتني هذه الدراسة أحدّد أهدافًا جديدة لحياتي؛ كأن أكون فيزيائيًّا أو عالم كونيات، وأن أطرح نظريات جديدة، وأطمح للسير على خطى مثلي الأعلى (ستيفن هوكين، وألبرت آينشتاين).

يتمثّل حُلمي في التمكّن يومًا ما من إطلاق النظرية النهائية للكون التي أدعوها « نظرية كلّ شيء»، وكذلك حلّ السؤال النهائي: ما ماهية العقل؟

ففي الوقت الذي يتوسّع فيه النسيج الفعلي للزمن الفضائي، الممتد منذ زمن الانفجار الكبير، فإنّني أسعى إلى إثبات نظريتي الأخيرة الخاصّة بالكون، وهي «نظرية كلّ شيء».

التدخلات التربوية التي قُدّمت لإيفان

لقد حُدّدت القدرات الاستثنائية التي يمتلكها إيفان وهو في الصف الثالث. وعليه، وخلال ما تبقى من العام الدراسي، فقد شارك في أنشطة إثرائية في مادة الرياضيات داخل صفه النظامي، ثمّ حُدّدت قدراته رسميًّا في الصف الرابع، وعُدّ موهوبًا ومتميّزًا في حقل معيّن، كما أدرك مدرّسوه أن الإثراء هو أحد خيارات

التعلّم التي يحتاج إليها لتحقيق ما يصبو إليه؛ لذا، فقد أوصوا بخيارين تعليميين مختلفين للسنتين الباقيتين له في المدرسة الابتدائية. أمّا في الصفين الرابع والخامس، فقد اختير للمشاركة في صف إثرائي في اللغة والفنّ والرياضيات. وعلاوة على ذلك، فقد كان يدرس وَفقًا للمحتوى المتسارع في الرياضيات باستعمال برنامج مركز جونز هوبكينز للشباب الموهوبين (Johns Hopkins Center for Talented Youth , CTY).

وفي المدرسة المتوسّطة، زُوّد إيفان بخيارات تسريع إضافية؛ إذ جرى ترفيعه إلى الصف الثامن في الرياضيات، وإلى الصف السابع في العلوم. وعندما أصبح في الصف السابع أُلحِقَ، فيما بعد، بالصف التاسع في الرياضيات، وبالصف الثامن في العلوم. كما واظب أحد معلّمي المدارس الثانوية على الحضور إلى مدرسته المتوسّطة يوميًّا للإشراف عليه وعلى مجموعة من عشرة طلاب في الصف الثامن، في أثناء بحثهم وتحقيقهم في موضوعات رياضية أكثر عمقًا وتنظيمًا بحيث يتوافق منهاجها والصف الثامن.

واليوم، نجد إيفان في الصف الثامن، على الرغم من أنّه أُعطيَ المجال للترفيع إلى صف أعلى؛ إذ قرّر البقاء مع أصدقائه. فنراه يذهب إلى المدرسة الثانوية صباحًا، حيث حاز على مرتبة الشرف في مادة الأحياء للصفين التاسع والعاشر. كما درس الجزء الثاني من مادة الجبر مع طلاب الصفين العاشر والحادي عشر. وقد غذّى معلّم اللغة الإنجليزية حُبّه للأدب الواقعي غير الخيالي، وفي الوقت ذاته، فقد تحدّاه لاكتشاف هذا النوع من الأدب أيضًا. يعمل إيفان الآن مدرّسًا متطوّعًا للرياضيات، ومعلّمًا خاصًّا لطلاب الصفوف: السادس، والسابع، والعاشر. كما يواصل شغفه بالفيزياء، حيث يقول: «إنّه عام آينشتاين».

جوليا

قبل ثلاث سنوات تقريبًا، وصلت جوليا وعائلتها، وهي في سنّ التاسعة، إلى كارولينا الشمالية قادمة من أوكرانيا، التي كانت تُعدّ فيها موسيقية شابة واعدة. يذكر أبواها أنّها كانت تدندن، وتنقر على صفيحة معدنية، وتُلوّح بيدها، وتشقّ طريقها عبر الأيام. عندما كانت في سنّ الرابعة، لاحظ معلّموها في رياض الأطفال طبقة صوتها الممتازة وحساسيتها القوية للإيقاع؛ ممّا دعا مديرة المدرسة إلى تقييم قدراتها الاستثنائية، ومن ثمّ إعطاؤها دروسًا قصيرة في البيانو مرّتين أسبوعيًّا. وفي الأشهر التالية، تبيّن أنّ جوليا لم تسأم الاهتمام والعزف على البيانو، بل كانت بحاجة إلى مَنْ «يسحبها عن البيانو»، كما ذكرت والدتها. ففي حفلها الموسيقي الأول الصغير، فاجأت جوليا (بل أفزعت) معلّمتها ووالدتها بعزفها إحدى مؤلّفاتها السرية بدل القطعة الموسيقية المقرّرة في البرنامج. وهكذا نرى أنّه لا مجال للشكّ في موهبتها الموسيقية، وحاجتها إلى التعزيز والرعاية.

لحُسن الحظ، كانت جوليا تلميذة جيدة. وفي الوقت الذي لم تكن فيه الأولى دائمًا بين طالبات صفها، فقد كانت تحصل على علامات ممتازة بسهولة ودون بذل جهد يُذكر. وعندما أصبحت في الصف الثاني، كانت تتدرب مدّة ساعة قبل بدء الدراسة، وساعتين بعدها. أمّا في الصف الثالث؛ أي قبل بضعة أشهر من هجرتها إلى كارولينا الشمالية، فقد اختيرت لتعزف منفردة في احتفال شبابي بمرافقة فرقة (أوركسترا) محلية صغيرة.

التدخلات التربوية التي قُدّمت لجوليا

حالما استقر والدا جوليا مع العائلة في شقتهم الصغيرة، أدخلوها وشقيقها مدرسة مجاورة. ونظرًا إلى جهلها باللغة الإنجليزية؛ فقد كانت عملية تعلّمها بطيئة وغير مريحة، لكنّ أهلها كانوا على ثقة بمساعدة

المسؤولين لها حتى تحافظ على التوازن بين المتطلبات الأكاديمية وحاجتها النشطة إلى قضاء وقت على البيانو. في الأسابيع الأولى، كانت جوليا حزينة ليس لخسارتها معلّمة الموسيقى العزيزة الغالية فقطً، بل لفقدانها أجدادها وأصدقائها أيضًا، وكذلك فقدان البيانو الخاصّ بها. لقد كانت الشقة صغيرة، وتكلفتها عالية جدًا. وفي ظلّ هذه الظروف، كان اهتمام المدرسة مُنصبًا على مساعدة جوليا كي تتكلم الإنجليزية بطلاقة، والأخذ بيدها في عملية الاستيعاب، إلاّ أنّها بدأت تنكمش داخل ذاتها، وسرعان ما وجدت جهاز بيانو خلف الصالة الرياضية المدرسية، فكانت تنجذب إليه كلّما كان ذلك ممكنًا. وعلى الرغم من سحر الأصوات المنبعثة من البيانو غير المضبوط، فقد كانت معلّمة الرياضة تطردها باستمرار، وتقول إنّ جوليا بحاجة إلى الاختلاط بالآخرين في الملعب، لا الاختباء خلف الموسيقى.

بعد مضي شهر، رفضت جوليا الذهاب إلى المدرسة. في البداية، كانت تتظاهر بالصداع، وبعدها بدأت تتقيأ، لكنّ والديها أصرّا على ذهابها إلى المدرسة. أرسلت معلّمة الصف إلى عائلتها ملاحظات تبعث على القلق. بعد ذلك، دُعي والداها إلى اجتماع مع المديرة، حيث أُبلغا أنّ جوليا مشوّشة عاطفيًا، وتحتاج إلى تقييم المرشد النفسي في المدرسة. لقد أوجز التقرير الخاصّ بحالتها عددًا من المشكلات مع توصيات بالتدخّل، إلاّ أنه لم يتضمن ذكرًا للموسيقى.

لحسن الحظ، حضرت عائلة جوليا حفلاً موسيقيًا ذات أمسية في الكنيسة التي تكفّلت بانتقالهم إلى أمريكا. وفي اللحظة التي سمعت فيها جوليا آخر لحن موسيقي، قفزت إلى جانب عازفة البيانو ترجوها أن تسمح لها بالعزف. كانت عازفة البيانو تلك، تُدرِّس في مدرسة الموسيقى المحلية، ولاحظت في الحال المواهب الكامنة المدهشة لهذه الطفلة؛ لذا، فإنّها لم تعرض عليها دروسًا مجانية فحسب، بل نظّمت لها وسيلة الانتقال من منزلها إلى المركز والعودة. وعلاوة على ذلك، بدأ زوج العازفة، وهو معلّم في مقاطعة مجاورة، يحلّ مشكلات جوليا المدرسية، حيث أشرف على نقل البيانو من صالة الألعاب الرياضية إلى غرفة مجاورة للمكتبة بعد دوزنته وضبطه. استطاعت جوليا عبر سلسلة من الخيارات الإبداعية المبرمجة، التدرّب على البيانو كلّما أنهت واجباتها الدراسية. كما سُمِحَ لها بالبقاء داخل غرفة الصف في أثناء الاستراحات القصيرة. ولم تُؤدِّ هذه الإجراءات إلى نبذها اجتماعيًا من قبل زملائها، بل كانوا ينظرون إليها بدهشة واحترام لتفانيها ومهارتها. فقد حرصت بعض الفتيات على مصادقتها، وشكلّن جوقة موسيقية لغناء ألحان استعراضية هزلية، وهذا بون شاسع عن ذخيرتها الموسيقية الكلاسيكية العادية.

تدرس جوليا الآن في المدرسة المتوسّطة، وقد نجحت في مواجهة التحدي في كلٍّ من دروسها الأكاديمية والموسيقية. فمهاراتها اللغوية في الإنجليزية ممتازة، كما تفوّقت كثيرًا في العلوم. وعليه، فقد مثّلت مدرستها في مسابقة الكتابة الإبداعية الشاملة الخاصّة بالمدينة. أمّا في المدرسة، فقد كان باستطاعتها تخصيص ساعة واحدة – على الأقل – يوميًا للتدريب الموسيقي. وستحصل هذا الصيف على منحة دراسية داخلية كاملة في أحد برامج الفنون الأدائية في كندا.

ليرون

في عام ٢٠٠١، كان ليرون جونسون يدرس في مدرسة كبيرة في مقاطعة يبلغ عدد طلابها (١٠٧٠٠) طالب من أصول متعدّدة الأعراق. عندما دخل ليرون مدرسة المقاطعة، كان عدد طلابها الأمريكيين من أصول آسيوية يُشكّل ٢٪، والسود ١٧٪، والمنحدرين من أمريكا اللاتينية ٥٣٪ ، والبيض ٢٨٪ .

كما كان ٦٥٪ من الطلاب يتلقون وجبات مجانية أو مخفّضة الثمن، وكان ٤٠٪ من هؤلاء الطلاب من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر– يعيشون في منازل لا يتحدّث أفرادها اللغة الإنجليزية بصفتها اللغة الأم (الأولى). وقد بلغ متوسط دخل الفرد في هذه المقاطعة (١٨٠٠٠) دولار.

كان ليرون يعيش مع عائلته، وكانت والدته أكثر المؤيدين له والمساندين في عائلته طوال المدّة التي يتذكّرها؛ لذا، فعندما كان بعض أصدقائه ينتقلون إلى مدرسة أخرى، كانت والدته تعمل جاهدة على إبقاء ابنها في المناخ الدراسي ذاته؛ إذ كانت تعي أنّ تربيته ودراسته مهمّة جدًّا لمستقبله. أمّا ليرون، فكان طالبًا قديرًا، وعلى الرغم من أنّه لم يكن من أوائل صفه، إلاّ أنّ علاماته كانت فوق المتوسّط دومًا.

التدخلات التربوية التي قُدِّمت لليرون

كان ليرون في الصف الرابع عندما اختُبر وأُلحق بأحد برامج الموهوبين والنابهين في المقاطعة. وقد زوّده هذا البرنامج بالتحدي والإثراء يومًا واحدًا كلّ أسبوع، حيث تعرّف معلّموه اهتماماته المتعدّدة. كان ليرون مهتمًّا بصفة خاصّة بالرياضة، وألعاب الفيديو، والتكنولوجيا بجميع أنواعها، كما كان مشتركًا في نادي فتيان أمريكا ، وقد شجّعه البالغون داخل المنظّمة على المشاركة في مشاريع قيادية ذات قاعدة مجتمعية. وعلى الرغم من هذه الأنشطة الخارجية العديدة، إلاّ أنّها أثّرت سلبًا على أدائه الأكاديمي؛ إذ كان يحصل على علامة «جيد» أو أكثر دائمًا.

وفي المدرسة المتوسّطة، كان ليرون يشارك في برنامج للموهوبين، يُعقد في غرفة المصادر مرّة واحدة كلّ أسبوع، حيث كان معلّموه جميعهم، بمَنْ فيهم معلّم تربية الموهوبين، يشجّعونه على المحافظة على مستوى دراسته الأكاديمية، على الرغم من ضغط زملائه السلبي لجعله ينحرف عن الطريق القويم، فضلاً عن تشجيعهم إيّاه على تطوير مهاراته الرياضية. أمّا في المدرسة الثانوية، فقد نما حبّ ليرون للرياضة بصورة أقوى؛ فلعب كرة السلة مدّة سنتين، وشارك في مبارياتها. ومع ذلك، فقد كان حبّه الحقيقي لكرة القدم ولمدرِّبه الذي دعم قدراته الرياضية، فأصبح أحد نجوم الفريق عندما وصل الصف قبل النهائي. وبذا، فقد لعب ليرون مع الفريق طوال سنواته الأربع بما فيها السنة الأخيرة، التي انتُخب فيها قائدًا للفريق، وكانت مُنظِّمة المباريات الرياضية المدرسية في الولاية تُعِدّه خبيرًا رياضيًّا.

في المقابل، حثّ مدرِّسون آخرون ليرون على التقدّم في دراسته الأكاديمية، وكان السيد روبرت أوينز(Robert Owens)، وهو المُنسِّق التكنولوجي في المقاطعة، يحبّ ليرون، ويدعم رغبته المخلصة في تعلّم المزيد في مجال التكنولوجيا، خاصّة إنتاج برامج الفيديو. وخلال أربع سنوات في المدرسة الثانوية، أنهى ليرون عدّة مشاريع فيديو مستقلة، منها برنامج وثائقي عن الفنون المحلية، وكان السيد أوينز يدعمه بقوة في هذه المشاريع، فضلاً عن استمتاع جميع موظفي تربية الموهوبين بوجوده في البرنامج؛ نظرًا إلى حبّ الاستطلاع الذهني لديه، ومهاراته البينشخصية غير العادية.

أظهر ليرون، وهو في الصف قبل الأخير، اهتمامًا مبكّرًا للالتحاق بجامعة ييل (Yale University). فحرص على حضور معسكر الجامعة الصيفي لكرة القدم، حيث شاهده مراقبو الجامعة وهو يلعب. تحدّث المراقبون إلى ليرون بشأن ولَعه بكرة القدم، وعلاماته الدراسية، وراقبوا تطوّره في المدرسة الثانوية خلال الفصل الأول من سنته النهائية. كما كان مرشدو ليرون في المدرسة الثانوية يتابعونه ليتأكّدوا من إدراجه في لائحة الشرف، وحصوله على مساقات متقدّمة ملائمة. جمع ليرون عددًا من رسائل التوصية المهمّة لدراسته الجامعية، كما حرص مرشدوه على تزويده بالمعلومات الوافية المتعلقة بالعديد من الكليات والجامعات حتى يتوفّر له مجال الاختيار. وهكذا، وفي خريف عام ٢٠٠١، حصل ليرون على منحة دراسية كاملة من جامعة ييل مدّة أربع سنوات.

تخرّج ليرون من ييل في شهر مايو من عام ٢٠٠٥ في مجال المحاسبة وإدارة الأعمال، وعُرِضت عليه

وظيفة الاستثمار المعرفي في وول ستريت (Wall Street). وما يزال يتردّد على مدرسته الثانوية بشكل منتظم، كما أنّه يشعر بسعادة غامرة لدى زيارته معلّميه السابقين، وإشرافه على فريق كرة القدم في المدرسة الثانوية.

جيبل

كان طول جيبل أكثر من متوسّط طول الأطفال من عمر خمس السنوات عندما التحقت بالروضة في خريف عام ٢٠٠٣. وكانت الأخت الكبرى لأخ يصغرها بثلاث سنوات. أمّا والدتها، فكانت أستاذًا مساعدًا، تقضي يومها في برنامج عمل طويل وشاق؛ لذا، أخذ الوالد على عاتقه مسؤولية العناية والاهتمام الرئيس بالعائلة، وكان ينقل جيبل بالسيارة إلى المدرسة، وغالبًا ما كان يتطوّع لمساعدة المُدرِّسة في غرفة الصف، وهكذا كان منهمكًا بفاعلية في أنشطة كلا الطفلين.

كانت جيبل طفلة طلقة اللسان واجتماعية، ولم تكن تستمتع بالتعلّم وحدها، بل كانت تنمو في بيئة اجتماعية تفاعلية مع أقرانها الذين كانوا يماثلونها أكاديميًا واجتماعيًا.

وعلى الرغم من أنّها كانت تستمتع بالتفاعل مع الفتيات الأخريات، إلاّ أنّها كانت تتفاعل أكثر في الأنشطة التنافسية، وفي الألعاب، وممارسة الرياضة مع الأولاد. كانت جيبل تتعامل بصورة جيدة مع الأطفال من كلا الجنسين، إلاّ أنّها كانت تُفضّل اللعب مع الصبية، وكانت تتمتع بروح دعابة لا حدود لها. وقد أحبّت سلسلة من الكتب بعنوان «سراويل القبطان الداخلية» (Captain Underpants) للمؤلّف ديف بيلكي (Dave Pilkey). وكان والداها يُقدّران شعورها القومي بذاتها، وحزمها، وطبيعتها التنافسية ويدعمانها.

عندما قابلت المعلّمة جيبل، كانت الطفلة تقرأ بشغف وفضول من كتب المرحلة الابتدائية بطلاقة في مستوى الصف الثاني، فقد كانت تحبّ قراءة الكتب، ومناقشتها مع أصدقائها. وفي نهاية الصف الأول، انتقلت جيبل عبر مستويات أعلى حتى وصلت الصف السادس، فكانت قراءتها مع الاستيعاب في مستوى الصف الثامن. لقد كانت قارئة نهمة خلال الفترة التي أمضتها في رياض الأطفال، وغالبًا ما كانت تقرأ الكتب ذات المحتوى الذي يفوق كثيرًا مستواها العاطفي.

لم تكن جيبل من النوع الذي يجلس ساكنًا، فقد كانت طفلة نشطة بصورة استثنائية، وتجد صعوبة في الجلوس مدّة طويلة ضمن مجموعة كبيرة، وكانت تحتاج إلى بيئة تكون فيها متفاعلة بنشاط مع أدوات التعلّم ومع الأطفال الآخرين. كانت طفلة موهوبة جدًا تناقض صفاتها صفات أقرانها الهادئين في رياض الأطفال.

التدخلات التربوية التي قُدّمت لجيبل

بسبب نضجها المبكّر، اختار والدا جيبل لها برنامجًا للطفولة المبكّرة مع نظراء ومواد قرائية أعلى من مستوى عمرها الزمني. وعلى الرغم من ذلك، فقد كان المعلّم يواجه تحدّيًا في توفير الأدب المناسب الذي يتلاءم مع احتياجاتها الاجتماعية والعاطفية، كما تعذّر توفير ما يساعد على تنمية مهارتها في القراءة، وهي مشكلة شائعة لدى العديد من القُرّاء المبكّرين. ومع نهاية السنة الأولى، كانت جيبل تقرأ سلسلة» نارينا (Narina) للكاتب س. إس لويس (C.S.Lewis).

كانت هناك مسألة مهمّة أخرى هي توفير نظراء لها في مستويات مماثلة في القراءة والرياضيات، وكذلك توفير الوقت لإشغالها في تحقيقات متعمّقة. وقد مكّنها منهاج برنامج الطفولة المبكرّة هذا، من اكتشاف طائفة الاهتمامات المتنوّعة، ومتابعة تحقيقات مثيرة ساعدت على تطوير نموّها في مهارات القراءة

والرياضيات والمهارات الاجتماعية. وفي الوقت نفسه، خُصّصت لها ساعة يوميًّا في البرنامج للقيام بنشاط اختياري حرّ، يُشجّع الأطفال على البقاء منهمكين في نشاط واحد؛ كالقراءة، أو مشروع طويل الأمد. فإذا رغبت جييل في القراءة مدّة ساعة، كانت تُعطى المرونة الكافية للقيام بذلك. أمّا معلّمها، فكان يُجهد نفسه لمساعدتها على التكيّف اجتماعيًّا مع باقي أطفال صفها. وعلى الرغم من أنّه لاحظ روح المنافسة لدى جييل وآخرين من أقرانها، فقد أكّد أهمية التعلّم التعاوني، وحاول الحفاظ على بيئة لا تنافسية. ولمنع الانحياز لجنس دون آخر داخل الصف، فقد شجّع هذا المعلّم التفاعل بين الجنسين، ووفّر بيئة تسمح لجييل بالعمل مع الأطفال من كلا الجنسين.

كان المعلّم يؤكّد لطلاب الصف كافة أهمية الحصول على خبرة مدرسية يتعلّمون من خلالها كيفية العمل والتفاعل الجماعي. فمن خلال المناقشات، وتنظيم المجموعات، والطلب إلى كلّ طالب محاولة العمل مع طلاب مختلفين، استطاع هذا المعلّم تطوير مجموعات اجتماعية مرنة، ومن ثم إيجاد بيئة آمنة تُمَكِّن الطلاب من القيام بالمجازفات العاطفية والاجتماعية، والانخراط في سلوكات غير نمطية.

باو

باو، ذو عشر السنوات، طالب في الصف الخامس، يقطن في ولاية أيوا (Iowa). وقد وُلِد في هونغ كونغ، لكنّه يُعِدّ نفسه فيتناميًّا. يعتقد باو أنّ والديه انتقلا إلى هونغ كونغ، من فيتنام الشمالية لكي يسهل عليهم الهجرة إلى الولايات المتحدة. وهو يعيش الآن مع والديه وشقيقته ذي الاثني عشر ربيعًا، وأخيه الأصغر الذي يبلغ الخامسة من العمر.

انتقل باو إلى الولايات المتحدة مع عائلته عندما كان في الرابعة من العمر، ولا يتذكّر أنّه كان يعيش في هونغ كونغ، لكنّ لديه بعض الذكريات عن منزله الأول في مدينة كنساس في ولاية ميزوري. لقد كانت والدته تعمل من المنزل. أمّا والده، فكان يعمل في وظيفتين؛ إحداهما في صناعة الزجاج، والأخرى في صناعة الملابس.

عندما كان باو في الخامسة من عمره، انتقلت العائلة إلى أيوا، وبدأ والداه يعملان في مصنع لتعليب اللحوم. كان عمل والديه يبدأ من الظهر حتى منتصف الليل؛ لذا، كان باو يراهما فقط في صباح كلّ يوم، وفي عطلة نهاية الأسبوع.

عندما دخل المدرسة أولّ مرّة، قال باو إنّه كان يخشى من الفشل في تكوين صداقات؛ لأنّ مهاراته في اللغة الإنجليزية كانت محدودة، وكان لا يرغب في رفع يده للإجابة عن أيّ سؤال، فضلاً عن شعوره بالإحباط في غرفة الصف. كان باو يتلقى دروسًا في تعلّم الإنجليزية كلغة ثانية في مرحلة رياض الأطفال والصف الأول؛ ممّا ساعده على تعلّمها بصورة أسرع، وشعوره بأنّه يماثل الأطفال الآخرين. كما أخذ يشعر، وهو في الصف، بأنّه قادر - نوعًا ما- على إظهار قدراته الحقيقية. وعن ذلك يقول: « لقد تعلّمت أن أقرأ وأكتب لكي أُظهر مدى ذكائي. تعلّمت الإنجليزية بسرعة أكثر من الأطفال الآخرين، وكنت أحلّ معظم الأسئلة حلّاً صحيحًا. وهكذا أدركت عندها أنّني ذكي».

لقد كان لتعلّمه الإنجليزية بسرعة تأثيرات إيجابية عديدة. فقد أصبح مرتاحًا أكثر للمشاركة بفاعلية في المناقشات الصفية والتفاعل مع زملائه، وأدّى ذلك إلى تكوين أصدقاء جُدد، وفّروا له نظامًا داعمًا في المدرسة، كما قال إنّه ازداد إحساسًا بالمسؤولية تجاه والديه اللذين لم يكونا يتحدثان الإنجليزية بطلاقة بعد حتى يمكنهما التواصل مع أفراد المجتمع.

بعد حصول باو على علامات عالية في العديد من الاختبارات المعيارية في مستوى الصفين الثالث والرابع، تأهّل للالتحاق بالصف الخامس في برنامج الطلاب الموهوبين والمتفوّقين لدراسة الرياضيات

بإشراف معلّم خاصّ. ومع أنّ تعرّف هويته الرسمية بصفته متعلّمًا موهوبًا زاد من كفاءته الذاتية، إلّا أنّ تعليقاته وفّرت أيضًا بعض المعرفة عن حاجاته كمتعلّم، وقد شرح ذلك بقوله: «كنت أتمنى لو أنّهم أبلغوني بأنّني موهوب قبل الصف الخامس. لم أكن أعلم مدى ذكائي. أمّا الآن، فقد أصبحت أعرف أنّني موهوب بدليل أنّني أفكّر بسرعة، وأقرأ بسرعة»!

يريد باو أن يصبح طبيب أسنان يُقوّم الأسنان المعوجّة، أو يلتحق بالقوات البحرية للولايات المتحدة. وعن ذلك يقول: «أريد أن أخدم بلدنا؛ لأنّه أعطانا مكانًا نعيش فيه، ووظيفة لوالديّ. أريد أن أقدّم شيئًا مقابل ذلك».

التدخلات التربوية التي قُدّمت لباو

كما ذُكر سابقًا، فقد شمل برنامج موهوبي الصف الخامس في مدرسة باو جميع الطلاب الذين حُدّدوا كموهوبين، وقد نأمل الحصول على مكوّنين مختلفين، هما: توفير معلّم خاصّ له في الرياضيات، والتحاقه ببرنامج إثرائي. تضمن مكوّن التدريس الخاصّ بالرياضيات لقاءات أسبوعية مع المعلّم المختصّ لمناقشة مسائل في الرياضيات، والعمل على حلّها، وكانت هذه المسائل؛ إمّا توسيعًا لما كان يتعلّمه في الصف العادي، وإمّا حلّ مسائل كانت تثير اهتمامه على نحو خاصّ. أمّا مكوّن الدروس الإثرائي، فقد تضمن أربع وحدات امتدت على مدى العام الدراسي، وشملت: التوجيه، ومهارات التفكير، والاستكشاف المهني، والبحث المستقل. ففي وَحدة التوجيه، تعلّم باو عن الموهبة، وعن صفحة بيانات تعلّمه الفريد، وديناميكية المجموعات، ومهارات التواصل، وتبادل المعلومات. أمّا في وَحدة مهارات التفكير، فقد أعطي دروسًا واضحة في التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وكيفية التأمّل، وضبط تفكيره الذاتي، علاوة على تعريفه استراتيجيات حلّ المشكلات. كما سنحت له فرصة القيام بدراسة تمهيدية للمهن في الوَحدة الثالثة، ولم يتفاجأ مدرّسوه عندما طلبوا إليه معرفة المزيد عن المهن ذات العلاقة بالرياضيات. وأخيرًا، فقد أُعطي فرصة لمتابعة مشروع مستقل من اختياره.

داكوانا

عندما كانت داكوانا في سنّ الثالثة، التحقت بأحد برامج الطفولة المبكّرة الذي كان شقيقها الأكبر منخرطًا فيه. لقد كانت صغيرة الحجم، ومتردّدة في التفاعل مع بالغين غرباء، لكنّها كانت تحبّ رسم صور الناس، حيث كانت تقضي ساعات طويلة كلّ يوم وهي منكبة على الرسم في المكتب الذي أعدّه لها جدّاها في المنزل. أمّا والدتها، فكانت كثيرًا ما تتطوّع لمساعدتها في الغرفة الصفية؛ وذلك لقلقها حيال صحة ابنتها البدنية وتطوّرها الكلامي / اللفظي؛ نظرًا إلى ضعف سمعها جرّاء التهاب في الأذن أُصيبت به في طفولتها، ممّا حتّم عليها استعمال جهاز يساعدها على السمع.

بدخول داكوانا المدرسة الابتدائية، كانت والدتها تشارك معلّماتها في المعلومات عن خبراتها الذاتية في المدرسة، وكيف أنّها لم تكن تشعر بتحدّ. كانت الأم شديدة الاهتمام بتزويد طفليها بخبرات أكاديمية تتحدى قدراتهم، كما كانت في الوقت ذاته قلقةً لنفور داكوانا من المشاركة الفاعلة في الأنشطة التربوية؛ لذا، تقرّر وضع داكوانا وشقيقها في برامج إثرائية بعد انتهاء الدوام المدرسي، تتضمن دروسًا في الرياضيات، والرقص، والجمباز، والفنّ، والعزف على الكمان.

كانت داكوانا طفلة خجولة جدًّا وهادئة، وفي حال تكلّمت كان كلامها همسًا تقريبًا، ومردّ ذلك ضعف حاسة السمع لديها، وقد وصفها المدرّسون بالتبصّر، والاهتمام، والحساسية الفائقة. كما لاحظوا أنّها كانت

قلقة بشأن مستوى تحصيلها دائمًا، وتسعى غالبًا إلى الحصول على الموافقة لتجربة شيء جديد. وعلاوة على ذلك، كانت مجازفتها نادرة في محاولتها الإحاطة بجوانب الخبرة التعليمية كلّها. كانت داكوانا تعمل بصورة ممتازة عند وجود دعم فردي مستمر، وكثيرًا ما كانت تسأل: هل هذا صحيح؟، وكانت تشكّ دائمًا في نفسها وفي مهاراتها، وتتجنّب الدروس الأكاديمية ذات المنحى النموذجي، لكنّها كانت تستمتع بالأنشطة الإبداعية التي وفّرتها لها المدرسة، فأحبّت الرسم والفنّ والموسيقى بصورة خاصّة. كان للفنّ حصة واحدة في الأسبوع، وقد عملت هذه الفتاة باستقلالية، وكانت راغبة في المجازفة. ومن ثمّ، أصبحت مهاراتها الفنية واضحة للعيان عندما تسلّمت وسام المركز الأول في مسابقة شملت المقاطعة بكاملها؛ تقديرًا لنحتها تمثالاً يحوي تفاصيل عكست ميراثها الثقافي والعِرْقي.

وعلى الرغم من نجاحها في الفنّ بدعم عائلتها المستمر، فقد شكّ معلّموها في أنّها لم تكن تعمل وفقًا لكامل إمكاناتها الكامنة. وبناءً على تاريخ عائلتها، وتردّدها في متابعة دروسها الأكاديمية، كان المعلّمون يخشون من عدم بلوغها مستوى التحصيل المتوقّع منها إن لم تحصل على الدعم اللازم لتفعيل إمكاناتها الكامنة.

التدخلات التربوية التي قُدِّمت لداكونا

عند التحاقها بالمدرسة الابتدائية، تركّز التدخّل الرئيس على زيادة فاعليتها الذاتية، وتزويدها ببعض الأدوات الإضافية للتفاعل مع النظراء والبالغين. أمّا في مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثاني، فقد عمل أخصائي الكلام مع داكوانا مدّة يومين في الأسبوع لمساعدتها على التخفيف من شعورها بالخجل في التواصل مع الآخرين، وجعلها أكثر ثقة بمهاراتها الكلامية. ولعلاج ذلك، قابل الأخصائيون عائلة داكوانا لمناقشة كيفية دعمهم تقدّمها في المنزل وفي المجتمع، في حين كانوا يدعمون ويشجّعون اهتماماتها الفنية في الوقت نفسه.

في غرفة الدراسة الاعتيادية، حاول معلّم الصف الثاني تعزيز مهارات التعلّم الحرّ المستقل ورعايتها، فاختار بعناية المواد التي تُزوّدها بالكمّ المناسب من التحديات والاهتمامات ذات المستوى العالي، وحرص على انتقاء الأنشطة التي تُناسب قدرات داكوانا الإبداعية ومهاراتها الفنية، فكان يوفّر لها بيئة آمنة حيث يمكنها المجازفة بارتكاب الأخطاء طوال اليوم الدراسي؛ لذا، فقد ركّز على الدعم الإيجابي الاجتماعي لتنمية قدرتها على إبداء الحزم في الموقف المناسب، وعلى قدراتها التفاوضية. كان المعلّم يتحدث معها عند تأديتها المهمات الموكلة إليها، ثمّ يطلب إليها أن تعمل باستقلالية في إنجاز تلك الواجبات، وتمكّن تدريجيًّا من العمل معها ضمن مجموعات صغيرة عند عرض مهارات جديدة. بعد ذلك، كان يسألها إن كانت بحاجة إلى مزيد من الدعم، كما كان يُعزّز تلك المهارات في مجموعة صغيرة قبل تركها تعمل في مجموعة أكبر مع آخرين أو بمفردها.

وفي الوقت الذي لم يتغيّر فيه المنهاج خصيصًا ليلائم داكوانا ذاتها، إلاّ أنّ سرعة الدعم ودرجته قد تغيّرتا. وقد سمحت هذه التعديلات لداكوانا بمضاعفة سرعتها الذاتية، وزوّدتها بفرصٍ للعمل في مجالات انعكست آثارها إيجابًا في الفنّ والموسيقى.

وفي الوقت الحاضر، ما زال أداؤها في الاختبارات يتفاوت حسب مستوى ثقتها، لكنّها أظهرت انسجامًا في بيئات تعلّمية غير مألوفة بعد انتقالها بنجاح إلى المدرسة المتوسّطة في الخريف الماضي. وما زال اهتمام داكوانا بالفنون قويًّا. أمّا في العام القادم، فسوف يُقدّم لها مزيد من الأنشطة.

تود

كان تود طالبًا ذكيًا جدًا في المدرسة الثانوية في الصف قبل الأخير، وعندما كان يتذكّر أيام طفولته، كان يشعر بأنّها معقّدة لعوامل عدّة. فقد انفصل والداه عندما كان صغيرًا، ولم يتصل بوالده منذ ما قبل مرحلة رياض الأطفال. وعلاوة على ذلك، وبقدر ما كان يهتم بأشقائه، ويتلقى التشجيع الإيجابي منهم، إلّا أنّه يذكر أنّ أحد أشقائه الأكبر سنًّا كان يعاني إعاقة بدنية، وكان آخر مريضًا عقليًا. لقد أسهم التعايش مع مثل هذه الصعوبات الجسدية والنفسية في تنامي التوتر الذي مرّت به عائلته في المنزل. وعن ذلك يقول تود إنّه عانى اضطرابات عديدة جعلته يكبر بسرعة قبل الأوان.

حُدّدت هوية تود بصفته موهوبًا في المدرسة الابتدائية. وكلّما فكّر في تلك الأيام، تذكّر أنّه كان يستمتع بتلك البرامج لشعوره بتحدٍّ أكبر نتيجة وجوده مع طلاب يماثلونه في القدرات والمواهب. وفي أثناء المرحلتين؛ المتوسطة والثانوية، استفاد تود من مساق تسريع التعليم المتسارع، ويقول الآن إنّه تلقى تعليمًا جيدًا على أيدي معلّمين أكفاء في المدارس التي درس فيها.

إلاّ أنّ الأمور تغيّرت بالنسبة إلى تود في الفترة المبكّرة من المرحلة الثانوية عندما تورّط في عراك، ومن ثمّ شعر بأنّه لم يَعد مُرحّبًا به في المدرسة. وازداد الوضع سوءًا عندما طُرد اثنان من أشقائه اللذان يكبرانه سنًّا من المدرسة ذاتها، وزاد ذلك من شعوره بالعزلة، وبخاصّة من قِبَل إدارة المدرسة. وفي محاولة للهروب من سمعته السلبية الظاهرة، قرّر البحث عن بداية جديدة في المدرسة البديلة في بلدته.

التدخلات التربوية التي قُدِّمت لتود

عندما حُوّل تود إلى مدرسة ثانوية بديلة في الفترة المتبقية من دراسته في المرحلة الثانوية، وفّر له المدرّسون والمهنيون الآخرون خمسة تدخّلات، هي: أولاً، كانت نسبة الطلاب إلى المعلّمين في بيئة المدرسة الثانوية البديلة أقل ممّا هي عليه في المدرسة الأولى، كما كان مدرّسوه يبدون اهتمامًا صادقًا بالشباب. ثانيًا، وفّرت المدرسة للمدرّسين صفحة بيانات موجزة عن تعلّم كلّ طالب مشارك في مشروع أيوا للمدارس البديلة. وعلى الرغم من معرفة الكثيرين أنّ تود كان شابًا متفوّقًا، إلّا أنّهم زُوّدوا بنتائج التقييم المبني على القدرات. وقد وفّرت هذه العلامات صفحة بيانات متميّزة عن تعلّمه، مُظهرة قدراته على الاستنتاج، بالإضافة إلى ثغرات في تعلّمه. ثالثًا، استنادًا إلى صفحة البيانات الموجزة عن تعلّمه، فقد أُعطي أنشطة دراسية إضافية في مجالات اهتماماته. ومن بين هذه الأنشطة التي كانت مفيدة بشكل خاصّ، مساق خاصّ بتسريع التعليم في علم النفس عبر شبكة الإنترنت. كان تود شديد الاهتمام بالناس دائمًا ، ومن ثمّ، فقد تلقى فرصة التعلّم عن بُعد بحماس منقطع النظير. كما كان لتود معلّم خاصّ اختاره له مدير المدرسة، وتبيّن في النهاية أنّ مدرّسه الخاصّ هو مُيسّر مساق تسريع التعليم في علم النفس. أمّا التدخل الأخير، فكان التطوير المهني المستمر لكلّ أعضاء الهيئة التدريسية في المدرسة الثانوية البديلة. وكجزء من مشروع أيوا للمدارس البديلة التي يُموّلها برنامج جيكوب. ك. جافيتس الفدرالي التربوي للطلاب الموهوبين والمتفوّقين، توفّرت للهيئة التدريسية فرصة حضور برنامج التدريب الصيفي الذي يستمر ثلاثة أيام، ويناقش قضايا تخصّ الطلاب الموهوبين والمتفوّقين، مثل: ضعف التحصيل، والحاجات الاجتماعية والعاطفية للطلاب الموهوبين، واستراتيجيات التمايز في الغرفة الصفية.

ماريا

في خطاب قبولها الجائزة الوطنية لرعاية برنامج الطلاب الموهوبين في المرحلة الثانوية، تحدثت ماريا، الطالبة في مدرسة رولينغ هيلز الثانوية في كاليفورنيا، ببلاغة ومهارة عن التحديات التي يواجهها العديد من الطلاب الموهوبين في مناطق منعزلة.

وممّا قالته: «عندما يعيش المرء في أرض مخصّصة لاستعمال الهنود الحمر، فإنّه يتعرّض باستمرار إلى السلبية، والعنف، والإدمان على المخدّرات. أمّا أنا، فلا أشبه أحدًا في الحي الذي أعيش فيه، ولا حتى بقية أفراد عائلتي. لقد صمّمت على أن أجعل في حياتي أكثر من مجرّد تقليب لحم الشواء، أو قطف الفواكه من حقل شخص ما. ولن أقلّد بنات عمومتي اللواتي تزوجن وهنّ صغيرات، وحملن بالأطفال. أنا مختلفة جدًّا! كنت دائمًا أسلك الطريق الصعب لتحسين ذاتي. أعمل بجدّ كي أتمكن من منح والديّ جميع الأشياء التي حُرما منها... يقول لي والدي دائمًا: «إن عملتِ بجدّ، سوف تتقدمين، وتستطيعين تحقيق أحلامك». إنّ هذه الكلمات ترشدني وتعينني على تحقيق طموحاتي، على الرغم من أنّني أشعر أحيانًا بعدم الأمان، والخوف من المصير الذي ستؤول إليه حياتي. ومع ذلك، سوف أنجح!».

كان دافع ماريا وتصميمها على الالتحاق بالجامعة لكي تصبح طبيبة أطفال أو عالمة نفس، يتناسب مع مواهبها الأكاديمية وحبّها للتعلّم. وقد أصبح سعيها نحو المعرفة واضحًا أكثر عندما دمّر حريق هائل منزلها في خريف سنتها الثانوية الأخيرة؛ فبينما كانت تندفع وعائلتها خارج المبنى طلبًا للسلامة، التقطت كتبها بقوة لأنّها لم ترد أن تتخلّف في دراستها.

التدخلات التربوية التي قُدّمت لماريا

رغم عدم وجود برنامج رسمي للموهوبين في مدرسة ماريا الريفية الصغيرة، إلّا أنّ ارتباطها بمجتمع المدرسة، والدعم الأبوي، والتشجيع ساعدها على تجاوز العديد من العوائق. وبصفتها مهاجرة مكسيكية أمريكية، بدأت الدراسة ولغتها الإسبانية في مستوى أفضل من الإنجليزية؛ ممّا قاد مدرّسيها إلى الاعتقاد بأنّها طالبة خجولة متردّدة. وعلى الرغم من ذلك، فقد عملت بجدّ واهتمام لإتقان اللغة الإنجليزية. ومع تشجيع مدرّسيها في السنة الثانوية قبل الأخيرة، تحقّقت قدراتها التعبيرية وموهبتها القيادية، وكانت تشارك فريقي كرة القدم وكرة المضرب اللعب بعد انتهاء اليوم الدراسي، لكنّ ولعها تمثّل في انضمامها إلى منظّمات الخدمات وقيادتها. تلقت ماريا مساقات متقدّمة في تسريع التعليم، شملت التشريح، وعلم وظائف الأعضاء، واللغة الإسبانية، كما عملت رئيسة للنادي الرياضي، ونائبة رئيس لجمعية الامتياز الوطنية أيضًا، وعضوًا مدّة أربع سنوات في فدرالية كاليفورنيا للمنح الدراسية ومؤتمر القيادة. وعندما اجتاح حريق هائل مجتمع ماريا في أواخر دراستها الثانوية الأخيرة، اندفعت للتطوّع مع الصليب الأحمر تُترجم لضحايا الحريق الناطقين بغير الإنجليزية في اجتماعات وكالة إدارة الطوارئ الاتحادية، وقد اعترفت أنّ مشاركتها ألهمت الآخرين، وأنّها أرادت من هذه المشاركة أن تكون جزءًا من الحلّ، وأن تساعد على إعادة لمّ شمل الأشخاص الذين شرّدتهم النيران.

وعلى الرغم من الصعوبات كلّها، فقد بدأت دراستها في كلية تابعة لجامعة سان دييغو في خريف عام ٢٠٠٤. أمّا مرشد المدرسة ومعلّم برنامج تسريع التعليم في العلوم، اللذان لعبا دورًا متكاملاً جدًّا في مساعدتها على التخطيط لدراستها في الكلية، وإيجاد مصادر تمويل متنوّعة لها، فقد توقّعا لها نجاحًا مستمرًّا بسبب عملها الجادّ ومثابرتها. ولأنّها العضو الأول في عائلتها التي درست في كلية؛ فقد كرّست جهودها كلّها لتحقيق أحلامها لتكون طبيبة في المستقبل.

الخلاصة

تخدم دراسات الحالة التي عُرِضت هنا أهدافًا ثلاثة، هي:

أولاً، تذكيرنا بالأسباب المفرحة التي أدخلتنا مهنة التدريس، وهي: حبّنا للأطفال، وولعنا بمشاركتهم في جزء من رحلة حياتهم، ورغبتنا في مساعدة الشباب على تحقيق ذواتهم في المجالات التي تستهويهم.

ثانيًا، تذكيرنا بالتنوّع بين الطلاب الذين سنتعامل معهم في القرن الحادي والعشرين. وقد اختيرت دراسات الحالة هذه لتوضيح التنوّع بين الطلاب، ومدى حاجة برامجنا وغرفنا الصفية إلى الدعم التربوي. فعلى الرغم من نجاح الطلاب جميعهم في المدرسة، إلاّ أنّهم ليسوا مجرّد نماذج مبهرة في خزانة العرض، فهم- في حقيقة الأمر- يُجسّدون صورًا حقيقية مألوفة توضيحية للدور الرئيس الذي يلعبه المعلّمون في اكتشاف موهبة الطالب وتنميتها.

وأخيرًا، تخدم دراسات الحالة هذه بصفتها أساسًا فريدًا لهذا الدليل، وتوضّح جميعها بعض مبادئه المهمة، وهي:

- الطلاب الموهوبون والمتفوّقون هم مجموعة متنوّعة جدًّا. فأنت تجدهم في كلّ غرفة صفية، من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر في أمريكا، ويأتون من الإثنيات والخلفيات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية كلّها.
- قد يكون كلّ من الموهبة والتميّز واضحًا جليًّا، أو كامنًا مستترًا، أو ناشئًا ناميًا؛ ممّا يؤكّد الحاجة إلى تطوّر جميع جوانب البرامج الخاصّة بالموهوبين، ومكوّنات الخدمات المقدّمة لهم، والمحافظة على استمراريتها.
- للشباب ذوي التحصيل العالي مجموعة فريدة من الاحتياجات التعلّمية التي تميّزهم من غيرهم، وتشمل: المعرفة المسبقة، والاستعداد للتعلّم، والاهتمامات الذاتية، وأساليب التعلّم المفضّلة، والميل إلى أسلوب خاصّ في التعبير. ونتيجة ذلك، يجب أن تُصَمّم فرص تعلّم الموهوبين بحيث تراعي حاجات الطالب المحدّدة، وتتضمن متصلاً خاصًّا من الخيارات المنهجية المتمايزة، وطرائق التدريس، ومواد المصادر.
- ينبغي توفير برامج وخدمات ملائمة لتربية الموهوبين في كلٍّ من الغرفة الصفية العادية، والبرامج الخاصّة. فالطلاب الموهوبون والمتفوّقون يحتاجون إلى تربويين جيدي التدريب والتأهيل، يستطيعون توفير مستويات متطوّرة باستمرار، تتحدى طلاب المدارس بصورة يومية، وتبني مستقبلهم المهني.

وسوف يُلاحظ القُرّاء أنّ هذه المبادئ تبدو كمحكّات بطرائق وأشكال مختلفة قليلاً، في كلّ فصل من فصول الدليل المتبقية. وكلّنا أمل أن تخدم هذه الحالات - ومبادؤها العامّة والأساسية — بصفتها عامل تحفيز يساعد القُرّاء على فهم المحتوى الذي عُرِض بفاعلية أكثر هنا.

obeikandi.com

Must-Read Resources

Brimijoin, k., Marquisse, E., & Tomlinson, C. A. (2002). Using data to differentiate instruction. Educational Leadership, 6 (5), 70-73.

Callaghan, C. M., Tomlinson, C. A., & Pizzat, P.M. (1997). Contexts for promise: Noteworthy practices and innovations in the Identification of gifted students. Charlottesville, VA: University of Virginia, National Research Center for the Gifted and Talented.

Clark, B. (2001). Growing up gifted (6th ed.). New York: Prentice Hall.

Colangelo, N., & Davis, G. A. (2003). Handbook of gifted education (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Dunn, R., Denig, S., & Lovelace, M. K. (2001). Multiple Intelligences and learning styles: Two sides of the same coin or different strokes for different folks? Teacher Librarian, 28(3),9-15.

Renzulli, J.S., & Purcell, J. H. (1995). Total school improvement . Our Children. 1(1),30-31.

Seagoe, M. (1974). Some learning characteristics of gifted children. In R. Martinson (Ed.), The identification of the gifted and talented. Ventura County Superintendent of Schools.

Van Tassel-Baska, J. (1998). Excellence in educating gifted and talented learners (3rd ed.). Denver, CO: Love.

REFERENCES

Amabile, T. (1987). The motivation to create. In S. G. Isaksen (Ed), Frontiers of creativity research:Beyond the basics (pp. 223-254). Buffalo, NY: Bearly Limited.

Clark, B. (2001). Growing up gifted (6th ed.). New York: Prentice Hall.

Colangelo, N.,& Davis, G. A. (2003). Handbook of gifted education (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Cox, C. M. (1926). The early mental traits of 300 geniuses. Vol. 2: Genetic study of genius. Stanford, CA: Stanford University Press.

Davis, G. A. (1999). Creativity is forever (4th ed.) Dubuque. IA: Kendall/Hunt.

Davis, G. A. & Rimm, S. B. (2004). Education of the gifted and talented . (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Gertzel, V., & Gertzel. M. G. (1962). Cradles of eminence. Boston: Little, Brown & Company.

Getzels. J. W., & Jackson, P. W. (1962). Creativity and intelligence. New York: Wiley.

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

Hollingworth. L. S. (1942). Children above 180 1Q Stanford-Binet: Origin and development. New York: World Book Company.

MacKinnon, D. W. (1961). Creativity in architects. In D. W. MacKinnon (Ed). The creative person (pp.291-320). Berkeley: University of California, Institute of Personality

obeikandi.com

Assessment Research.

Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M. & Moon, S. M. (Eds.). (2002) The social and emotional development of gifted children: What do we know? Waco, TX: Prufrock Press.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness: Reexamining a definition. Phi Delta Kappan, 60,180-184.

Silverman, L. K. (Ed.). (1980). Counseling the gifted and talented. Denver. CO: Love.

Sternberg, R. J. (1988) The nature of creativity. New York: Cambridge University Press.

Terman, L. M. (1930). Genetic studies of genius. Palo Alto. CA: Stanford University Press.

Torrance. E. P. (1987). Teaching for creativity. In S. G. Isaksen (Ed). Frontiers of creativity research: Beyond the basics (pp. 189-215). Buffalo, NY: Bearly Limited.

VanTassel-Baska, J. (1998). Excellence in educating gifted and talented learners . (3rd ed.). Denver, CO: Love.

Walberg, H. J., Tsai, S., Weinstein, T., Gabriel, C. L., Rasher, S. P., Rosecrans, et al. (1981). Childhood traits and environmental conditions of highly eminent adults. Gifted Child Quarterly. 25,103-107.

Wallach, M. A., & Kogan, N. (1965) Modes of thinking in young children. New York: Holt.

• ملاحظة التحرير: يتقدم المحرّران بالشكر للأشخاص التالية أسماؤهم لإسهاماتهم في هذا الفصل وهم:
Elaine Zottola, New Britain, CT; Rosanne Malek, Iowa Department of Education, Des Moines, IA; Robin Schader, Storrs, CT; Nancy Hertzog, Champaign, IL; David Rogers and Megan Fooley Nicpon, Ph.D, Belin-Blank Center at the University of Iowa.

لقد كانت أمثلة دراسة الحالة المأخوذة من ولاية أيوا جزءً من مبادرتين ممولتين من وزارة التربية في هذه الولاية هما:

١- مشروع أيوا للمدارس البديلة، وهو مشروع مشترك بالتعاون بين وزارة التربية في أيوا وسبع مؤسسات تعليم محلية ومنظمة أيوا للتربية البديلة ومركز بيلين-بلانك. ويهدف هذا المشروع إلى خدمة الطلاب النابغين أكاديميًا، وكذلك معلميهم، من خلال برامج بديلة.

٢- مشروع خاص ضمن منحة أيوا للتدريب المعروفة باسم «أطفالنا» "Our Kid". ويقدّم هذا المشروع دعمًا إضافياً للأعداد المتزايدة من الطلاب الملتحقين بدروس تعلّم اللغة الإنجليزية في مدارس ولاية أيوا.

obeikandl.com