أطفال الخليج
مركز دراسات وبحوث المعوقين
www.gulfkids.com

المواهب اللغوية

طرق التعرف عليها وتنميتها

د. أسامة محمد عبد المجيد إبراهيم
أستاذ مساعد بقسم علم النفس التربوي - كلية التربية بسوهاج
خبير رعاية الموهوبين
بمؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين

ملخص الدراسة

على الرغم من أننا نعرف الكثير عن الموهبة في مجال العلوم والرياضيات إلا أننا لا نعرف إلا القليل جداً عن المواهب اللغوية وكيفية رعايتها وتنميتها. هذه الملاحظة كانت وما تزال محل اعتبار في المجتمعات الغربية والعربية على حد سواء، فهي تؤكد أن المواهب اللغوية موجودة ، إلا أنه ليس واضحاً كيف يمكن تحديدها أو رعايتها.

إن الهدف من هذه الورقة هو تقديم تصور عملي لكيفية تحديد ورعاية المواهب اللغوية يخرج الباحثين من المأزق النظري الذي يحيط بتربية المواهب اللغوية، ويسهل عليهم إعداد البيئة الدراسية بطريقة تساعد على تنمية تلك القدرات والمواهب لدى الطلاب ذوي المواهب اللغوية .

إن هناك عدم اتفاق بين الباحثين على أن الطلاب الموهوبين لغوياً يمكن التعرف عليهم من خلال مقاييس التعرف التقليدية، فبالرغم من أهمية اختبارات الذكاء في التعرف على الموهوبين إلا إن هناك العديد من الخصائص التي تسهم بقدر أكبر في نمو المواهب اللغوية والتي قد لا يمكن قياسها باستخدام اختبارات الذكاء.

وفي غياب النمط النظري للذكاء اللفظي يحاول الباحث في هذه الورقة تقديم تصور عملي يتيح الفرصة للتعرف على الطلاب الموهوبين في فنون اللغة المختلفة والذين لا تلبي المناهج العادية وأساليب التدريس السائدة الكثير من احتياجاتهم الخاصة مما يتطلب إدخال تعديلات في محتوى المنهج وأساليب التدريس. وتبنى هذه الفكرة يقدم مدخلاً ذا قيمة بالمقارنة بالمدخل التقليدي لرعاية الموهبة، إذ لم يعد التركيز اليوم فقط على تحديد الموهوبين من غير الموهوبين، إنما أصبح التركيز على محاولة خلق تكيف بين قدرات الطالب وبين البيئة التعليمية يسمح بنمو هذه القدرات إلى أقصى حد ممكن.

وقد يتساءل البعض ما مفهوم الموهبة اللغوية الذي يمكن أن يقود عملية تصميم منهج ما؟ هل هم الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية في اختبارات الذكاء اللغوية ؟ أم هم الأفراد الذين يظهرون قدرات غير عادية في الكتابة الإبداعية أو الشعر ؟ أم هم الأفراد الذين يظهرون قدرات لفظية غير عادية ؟ أم هم الأفراد الذين يملكون قدرة متميزة في اكتساب أو تعلم اللغات الأجنبية؟ وكيف يمكن تصميم برامج مناسبة لهذه المواهب اللغوية المختلفة. ورقة البحث الحالية تحاول الإجابة عن هذه الأسئلة.

المواهب اللغوية

طرق التعرف عليها وتنميتها

إنه من الصعب التوصل إلى تعريف دقيق للموهبة اللغوية، ويرجع ذلك ، في جانب منه، إلى صعوبة تحديد الوسائل التي يمكن من خلالها التنبؤ بالنجاح في الأعمال اللغوية، ولأن اللغة لا تعتمد على نظام فكرى مغلق كالرياضيات، فهي دائمة التغير بتغير المحتوى الثقافي، كما أنها تعتمد على خبرات الحياة، ولذا فإن مجالها أوسع، وربما احتاجت إلى فترة زمنية أطول لكي تنمو (Keating, 1974; Tangherlini & Durden, 1993: 428).

منذ أكثر من خمس عقود مضت لاحظ مكليلاند ورفاقه أنه على الرغم من أننا نعرف الكثير عن الموهبة في مجال العلوم والرياضيات لكننا لا نعرف إلا القليل جداً عن المواهب اللغوية (في القصة والشعر مثلاً) وكيفية رعايتها وتنميتها. هذه الملاحظة لازالت حتى اليوم محل اعتبار لأنها تؤكد أن المواهب اللغوية موجودة ، ورغم ذلك ليس واضحاً كيف يمكن تحديدها أو رعايتها (in Passow, 1996: 23).

وترى "فانتاسل باسكا" (VanTassel-Baska , 1988) أن هناك عدم اتفاق بين الباحثين على أن الطلاب الموهوبين لغوياً يمكن التعرف عليهم من خلال مقاييس التعرف التقليدية، فبالرغم من أهمية اختبارات الذكاء في التعرف على الموهوبين إلا إن هناك العديد من الخصائص التي تسهم بقدر أكبر في نمو المواهب اللغوية والتي قد لا يمكن قياسها باستخدام اختبارات الذكاء.

وقد قدمت المداخل السيكومترية المتعلقة بالتعرف على المواهب اللفظية بعض الأفكار المهمة المتعلقة بالجوانب المعرفية للشباب الموهوبين لغوياً، إلا أن هذا المدخل السيكومتري قد تعرض في السنوات الأخيرة للنقد من الباحثين على اختلاف توجهاتهم، فيرى " روز (Rose, 1988) أن أحد عيوب هذا المدخل يميل إلى إعطاء تفسيرات معرفية فردية نمطية للأداءات المدرسية المتعددة. كما انتقد جاليجر (Gallagher, 1991) المدخل السيكومتري بأنه ليس مدخلاً طولياً؛ فهو يميل إلى اعتبار أساليب تعلم الطالب الفردي وقدراته وميوله كسمات ثابتة لا تتأثر بالعوامل البيئية والنمائية كعوامل مؤثرة في نمو الموهبة .

وقد حاول جاردنر (Gardner, 1983) توضيح الغموض الذي يكتنف الموهبة اللغوية، وذلك من خلال ربط البحث في النيورونات العصبية بالأنماط السيكولوجية للذكاء. إلا أن " تانجرليني" و"دوردن" (Tangherlini & Durden, 1993: 428) يريان أن الفهم الحالي لتركيب العقل وبيولوجية التعلم وكيميائيته لم يتقدم إلى الحد الذي يمكن معه القول إن نظرية الذكاء المتعدد يمكن إثباتها أو نفيها، وخاصة أن الفكرة التي تقول إن العقل يتكون من سلسلة من الأجهزة المنفصلة، والتي تعمل بطريقة مستقلة لا تزال موضع بحث.

وفي غياب النمط النظري للذكاء اللفظي يري بعض الباحثين أنه قد يكون من الأجدى تبني نمط عملي يتيح الفرصة للتعرف على الطلاب الموهوبين في فنون اللغة المختلفة والذين لا تلبي المناهج العادية وأساليب التدريس السائدة الكثير من احتياجاتهم الخاصة مما يتطلب إدخال تعديلات في محتوى المنهج وأساليب التدريس التي تقدم لهم. وتبنى هذه الفكرة يقدم مدخلاً ذا قيمة بالمقارنة بالمدخل التقليدي لرعاية الموهبة، فلم يعد التركيز اليوم فقط على تحديد الموهوبين من غير الموهوبين، إنما أصبح التركيز على محاولة خلق تكيف بين قدرات الطالب وبين البيئة التعليمية يسمح بنمو هذه القدرات إلى أقصى حد ممكن.

هدف الدراسة

إن الهدف من الدراسة الحالية هو تقديم تصور عملي لكيفية تحديد ورعاية المواهب اللغوية يخرج الباحثين من المأزق النظري الذي يحيط بتربية المواهب اللغوية، ويسهل عليهم إعداد البيئة الدراسية بطريقة تساعد على تنمية تلك القدرات والمواهب لدى الطلاب ذوي المواهب اللغوية. وتهدف الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

١. ما مفهوم الموهبة اللغوية الذي يمكن أن يقود عملية تصميم برامج تنمية المواهب اللغوية؟

٢. كيف يمكن رعاية الأنماط المختلفة للمواهب اللغوية؟

مفهوم الموهبة اللغوية :

قد يتساءل البعض ما مفهوم الموهبة اللغوية الذي يمكن أن يقود عملية تصميم منهج ما؟ هل هم الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية في اختبارات الذكاء اللغوية ؟ أم هم الأفراد الذين يظهرون قدرات غير عادية في الكتابة الإبداعية أو الشعر ؟ أم هم الأفراد الذين يظهرون قدرات لفظية غير عادية ؟ أم هم الأفراد الذين يملكون قدرة متميزة في اكتساب أو تعلم اللغات الأجنبية؟ أم هم الأفراد المتميزون في مجال الدراما؟

قديماً حدد ديهان وكوف (Dehaan & Cough, 1956) عشرة مجالات للموهبة اشتملت على الكتابة الإبداعية والدراما. وفي إصدارات لاحقة حدد الكاتبان طرقاً لرعاية كل نوع من تلك المواهب. كما حدد بورتلاند في وثيقة المشروع الذي عرف بمشروع الطفل الموهوب Gifted Child Project القدرة على الكتابة الإبداعية كأحد المواهب التي تحتاج إلى برامج خاصة للرعاية (Portland Public School, 1958) .

وحديثاً أشار جاردنر (١٩٨٣) في كتابه "أطر العقل" Frame of Mind إلى الذكاء اللغوي مستخدماً الشعر والكتابة الإبداعية كأمثلة لهذا النمط من الذكاء أو الموهبة. وعلى الرغم من تركيزه على هذه المجالات من الخبرة التي تمثل فيها اللغة العنصر الأساسي، إلا أن جاردنر أشار إلى أنه في معظم المجتمعات فإن اللغة هي أيضاً " أداة " يستخدمها العلميون والتاريخيون والنقاد والروائيون وكل الباحثين، إلا أن بعضهم يستخدم اللغة بطريقة أفضل من البعض الآخر، هؤلاء الأشخاص جميعهم يتمتعون بدرجة ما من الموهبة اللغوية .

وفي تقرير حول مجموعة من سبع طلاب حددوا بأن لديهم مستوى غير عادي في الكتابة، قدمت بيرتو (Piirto, 1992) مفهوماً عن الموهبة في الكتابة ركزت فيه على الطلاب الذين ينتجون أعمالاً كتابية بنفس مستوى الكفاءة التي يقدمها الكُتَّاب المبدعين الكبار.

كما قام عدد من الباحثين بدراسة طبيعة وتطور النضج المبكر في القراءة كنوع آخر من الموهبة اللغوية. هذه الموهبة على الرغم من سهولة التعرف عليها وبالرغم من الدراسات العديدة

في ذلك المجال إلا أنه ليس هناك اتفاق حول الظاهرة نفسها وكيفية تطورها ومدى ارتباطها بالقدرات الأخرى، والقدرات الخاصة لأولئك الأفراد وكيفية تتابع النضج المعرفي لديهم .

ويفرق بعض الباحثين (e.g., Fox & Durden, 1982; Passow, 1996) بين الموهبة اللفظية العامة Verbal Talent التي تُحَدد من خلال التفكير اللغوي العام أو القدرة اللغوية العامة في مقابل الموهبة في فنون اللغة Talent in Language Arts التي تحدد من خلال جوانب معينة من الاستخدامات اللغوية (الكتابة – التحدث – الأداء)،وهذا يقود المهتمون برعاية الموهوبين إلى مداخل متعددة للتحديد والرعاية واستراتيجيات التدريس.

تحديد المواهب اللغوية:

إن تحديد الموهبة اللغوية يرتبط بالطبع بالتعريف الإجرائي للمفهوم. وهناك مدخلان يتم استخدامهم في أدبيات البحث،الأول: هو المدخل السيكومتري، والثاني هو تقويم المنتج أو الأداء.

يرى أصحاب المدخل السيكومتري أن الموهبة اللفظية يمكن تحديدها من خلال أداءات الأفراد على اختبارات الذكاء المعيارية، فمعظم اختبارات الذكاء أو اختبارات القدارت العقلية تتكون من مقاييس فرعية يقيس كثير منها ما يسمى القدرة اللفظية Verbal Ability أو المفاهيم اللفظية Verbal Conceptions أو الفهم اللفظي Verbal Comprehension . وقد تعطي بعض الاختبارات درجات منفصلة لهذه القدرة كما هو الحال في اختبار وكسلر WISC III حيث يعطي الاختبار نسبة ذكاء لفظي، ونسبة ذكاء أدائي، ونسبة ذكاء كلية للاختبار. وفي الممارسات التربوية تستخدم درجات الاختبارات اللفظية كمقياس للقدرة اللفظية كما تستخدم الدرجات العالية على تلك الاختبارات كمؤشر على القدرة اللفظية الاستثنائية (Olszewski-Kubilius & Whalen, 2000: 401) .

ويمثل نموذج مركز الشباب الموهوبين بجامعة جونز هوبكنز Centre for Talented Youth (CTY) للبحث عن الموهوبين أحد الوسائل الفعالة في التعرف على الطلاب الذين يمتلكون قدرات لفظية غير عادية، وهي طريقة يمكن تطبيقها في مواقف مختلفة. هذا النموذج الذي ابتدعه " جوليان ستانلى (Stanley, 1976) يتكون من خطوتين : الخطوة الأولى: عبارة عن

مسح مبدئي Screening يتم باستخدام اختبار مقنن . الخطوة الثانية: يتم فيها التعرف على الموهبة الفذة من خلال استخدام اختبار الاستعداد الدراسي Scholastic Aptitude Test (SAT) وهو اختبار ذو مستوى مرتفع يقدم قياساً دقيقاً لاستعداد الطالب الأكاديمي.

والنقطة الأساسية التي تمثل جوهر هذا المدخل أن الطلاب الذين يظهرون قدرات تقع في الميئيني الأعلى لمجموعاتهم العمرية في اختبار مقنن للتفكير اللفظي في عمر مبكر يكونون دائماً مستعدين للتعامل مع مواد منهجية مقررة على طلاب يكبرونهم سناً . ويشير تانجرلينى ودوردن (Tangherlini & Durden, 1993) أن الفترة من ١١-١٤ تمثل مرحلة مهمة للغاية في النمو العقلي للفرد؛ فتعرضه لخبرات مناسبة في بيئة مصممة بعناية يمكن أن يؤدى إلى إسراع التعلم والنمو العقلي لديهم، بينما يمكن أن يؤدى الإهمال أو التعرض لنوع خاطئ من المثيرات البيئية إلى خسارة كبيرة لهذه الطاقات والإمكانات .

ويرى ريدينج (Redding, 1989) أن في جوهر المدخل التعليمي لمركز تعليم الشباب الموهوبين خاصية تشترك فيها كل المداخل الفعالة لتنمية المواهب الذهنية وهي مبدأ التكافؤ الأمثل The Optimal Match، هذا المبدأ يعنى أن الخبرة التربوية المناسبة هي تلك الخبرة التي يمثل أداؤها تحدياً للفرد في مستوى أعلى قليلاً من مستواه المعرفي .

ويرى بعض الباحثين أن الأداء الفعلي للأطفال في فنون لغوية محددة هو المدخل الأفضل لتحديد الموهوبين في تلك المجالات (e.g., Passow, 1996: 27). بالتأكيد فإن الموهبة الإبداعية في الشعر أو الكتابة القصصية لا يمكن اختبارها أو التعرف عليها من خلال اختبارات الذكاء التقليدية أو اختبارات الاختيار من متعدد. وهذا قد يوضح السبب وراء استخدام معظم البرامج التي تهتم بالمواهب اللغوية مدخل الأداء أو الإنتاج الفعلي في عملية التعرف على تلك المواهب.

و يذكر براندفين وباسو (١٩٨٨) أن هناك عوامل عديدة متضمنة في تلك المواهب لا تظهر بشكل واضح في اختبارات الورقة والقلم، ولذا فهما يقترحان مدخلاً عملياً لتحديده يتمثل في ابتكار بيئة تساعد على التحديد الذاتي من خلال إتاحة الفرص للطلاب لإثبات أو إظهار قدراتهم ومثابرتهم من خلال أدائهم وإنتاجهم (Brandwein & Passow , 1988: 32).

هذا المدخل العملي يشبه معسكر تدريبي لإعداد لاعبي كرة القدم. كل أولئك الذين يحبون اللعبة ويعتقدون أنهم قادرون على ممارستها يتم قبولهم بالمعسكر، ثم يعطوا بعد ذلك الفرصة كي يتعلموا كيفية اللعب بطريقة احترافية تحت إشراف مدرب محترف وأن يبرهنوا على قدراتهم ومواهبهم. لن يستبعد أحد يريد الالتحاق من القبول، وسوف يبرهن أسلوب وطريقة لعب كل فرد داخل الملعب على مدى موهبته الفعلية. وعلى الرغم من أنه لا يوجد اتفاق حول مدى جودة هذه الطريقة للتعرف على الطلاب الذين لديهم استعدادات عالية في الكتابة الإبداعية، إلا أن هذا الإجراء يبدو أنه يمثل أحد الإجراءات الجيدة التي قد تيسر البرهنة الفعلية على القدرات الكامنة لدى الطلاب في الكتابة.

وتذكر فانتاسل باسكا (VanTassel-Baska, 1996) مدخلا آخر للتعرف على الموهوبين لغوياً في الفصول الدراسية يتمثل في استخدام طريقة التقويم السلوكي، فمن خلال قائمة ملاحظة يمكن للمعلم أن يتعرف على الطلاب الذين يظهرون أنماطاً من السلوك اللغوي المتميز مثل: يقرأ بطلاقة وبطريقة جيدة، يهتم بالكلمات والعلاقات بين الكلمات، يستخدم عبارات ومفردات تفوق مستوى أقرانه، يعالج الأفكار الرئيسية فيما يقرأ، يستمتع بالحديث عن الآداب، يكتب بطريقة وصفية،يستمتع بالألغاز والألعاب اللفظية، يتلاعب باللغة بطريقة لفظية وكتابية، يظهر فهماً للبناءات اللغوية في الحديث والكتابة. ويضيف بيرلي (Bairley, 1996) إلى ما سبق السلوكيات التالية: لغة شفوية تصويرية سلسة، قدرة متطورة على استخدام نظام رمزي لغوي، قدرة على التعبير عن أفكار معقدة.

كما حددت بيرتو (Piirto, 1992) تسع عشرة خاصية وجدتها في كتابات سبعة أطفال تم تحديدهم على أن لديهم موهبة استثنائية في الكتابة. هذه الصفات هي: استخدام التورية، استخدام التراكيب المتوازنة، التجانس ، وأشكال حديث غير عادية (الجناس الاستهلالي، التشخيصي ، السجع)، والثقة مع التراكيب المعكوسة (المقابلة)، واستخدام صفات وظروف غير عادية، والشعور بالحركة، والحكمة المتميزة، واستخدام تراكيب معقدة باستخدام علامات الترقيم، والنثر العاطفي، والأذن الموسيقية، والحس الفكاهي، والحس الأخلاقي، والرغبة في اللعب بالكلمات.

هذه الخصائص السابقة تقدم أساساً جيداً لعمل قائمة خصائص للتعرف على الأطفال الموهوبين في الكتابة، وفي نفس الوقت تقترح إطاراً عاماً للمناهج الإثرائية. و لأن ظهور وملاحظة هذه الخصائص لن يتأتى إلا من خلال منهج ثري لآداب اللغة المختلفة ترى باسكا (١٧ :١٩٩٦) أنه يجب على المدرس أن يمد طلابه بمجموعة من الأنشطة التي يمكن من خلالها استثارة واستدعاء هذه الخصائص للظهور.

وخلاصة القول إنه خلال سنوات عديدة واعتماداً على كيفية إدراك الموهبة اللغوية وتوقعها، استخدمت اختبارات الذكاء واختبار الاستعداد اللغوي واختبارات القراءة، واختبارات الاستعداد، وأدوات تقويم معيارية أخرى لتحديد المواهب اللغوية الكامنة. إلا إن المدخل الأكثر جاذبية لدى كثير من المربين تمثل في إنتاج بيئة تقدم للطلاب فرصاً حقيقية لإظهار إمكانياتهم من خلال أدائهم وإنتاجهم الفعلي، إذ كيف يمكن معرفة أن طفلاً ما لديه موهبة شعرية كامنة لو لم تتح له فرصة كتابة الشعر وفقاً لمعايير ملفتة للانتباه .

و يرى الباحث أن التصنيف الذي قدمه " فوكس" و "دوردن" (Fox & Durden , 1982) وأكده آخرون (Passow, 1996; Tangherlini & Durden, 1993; VanTassel-Baska, 1988) للمهارات اللفظية يقدم مدخلاً تربوياً جيدا لأنه يعكس المواهب اللغوية التي يجب أن يتضمنها أي برنامج لتنمية المواهب اللفظية بعيداً عن الأطروحات النظرية الفلسفية. يتكون هذا التصنيف من خمسة أقسام متداخلة إلى حد ما، إلا أنها في نفس الوقت تتواجد بدرجات متفاوتة ومستقلة نسبياً عن الأخرى لدى نفس الشخص، هذه الأقسام هي: التعبير الشفوي والمناقشة اللفظية، والقراءة، والكتابة الإبداعية، واللغة الأجنبية.

وربما كان من المفيد هنا عرض بعض مجالات هذا التقسيم الأخير للمواهب اللغوية، حيث إنه يقدم تصوراً عملياً، وهو بذلك يخرج الباحثين من المأزق النظري الذي يحيط بتربية المواهب اللغوية، ويسهل عليهم إعداد البيئة الدراسية بطريقة تساعد على تنمية تلك القدرات والمواهب الضرورية لهؤلاء الطلاب الموهوبين .

أولاً : التعبير الشفوي: Oral Expression

ترى فانتاسل باسكا أنه يمكن النظر إلى الطلاب الموهوبين في الحديث الشفوي على أنهم أولئك الطلاب الذين لديهم مهارة عالية في الطلاقة اللغوية والارتجالية العفوية بغض النظر عن جوهر التفكير التأملي العميق لحديثه .

ويذكر " تانجرلينى " و " ديردن " (١٩٩٣) أن البرامج التي تركز على تطوير التعبير الشفوي تكاد تكون نادرة، وأن الأبحاث السابقة لم تقدم إجراءات واضحة للتعرف على الطلاب الذين يظهرون هذا النوع من الموهبة، إلا أنهما يريا أن علامات الموهبة الشفوية يمكن التعرف عليها بسهولة؛ فالسرعة في تفسير العبارة، والقدرة على قراءة الشعر الموزون، والقدرة على تقليد أصوات الزملاء والمدرسين والشخصيات العامة، كل ذلك يعد من العلامات التي تميز الخطيب والممثل والكوميدي البارع.

ثانياً: القراءة: Reading :

يمكن تحديد الطلاب الموهوبين في القراءة على أنهم أولئك الطلاب الذين يتميزون باهتمامات واسعة في مجالات عديدة، والقراءة بنهم في موضوعات متنوعة، وهم بذلك يمكن أن يوصفوا بأنهم قراء متميزون، لديهم مفردات كثيرة، ويتمتعون بذاكرة قوية، كما أنهم فضوليون، ولديهم أفكار منظومية مركبة، ومعلومات عن موضوعات كثيرة، يقرءون بطريقة نقدية، ويميزون بين الآراء والحقائق، ولديهم أفكار أصيلة.

ويرى " تانجرلينى " و " ديردن " أنه يمكن التعرف على القارئ الماهر باستخدام الاختبارات التحصيلية المقننة في القراءة خاصة في السنوات الأولى، حيث إنها تعطى صورة دقيقة إلى حد ما لهؤلاء التلاميذ، كما أن المدرسين والآباء والمكتبات يمكن أن تلعب دوراً مهماً في التعرف على المواهب القرائية الكامنة لدى الأطفال. وقد يكون من المألوف أن نجد أطفالاً تتراوح أعمارهم من ٩ : ١٠ سنوات يقومون بأعمال فنية معقدة ترتبط بموضوعات شيقة تشبع اهتماماتهم، ولكنهم في نفس الوقت لا يظهرون اهتماماً في أعمال المدرسة الخاصة بالقراءة .

ثالثاً: الكتابة الإبداعية: Creative Writing :

إن الكتابة الإبداعية هي فن التفكير السليم والمشاعر الصادقة، فهي موهبة تعكس عمق التفكير وسلامته، كما أنها الحصيلة النهائية لتعلم كل مهارات اللغة ؛ فكل فنون اللغة وأساليبها تصب في هذا النوع من الموهبة، كما أن الكتابة الإبداعية هي أفضل فرصة لظهور المواهب اللغوية المختلفة سواء في القصة أو النثر، أو الشعر . وطالما تشكو المدارس والكليات من القصور والضعف الذي يعترى الطلاب في مهارة الكتابة، وربما ظهر هذا القصور واضحاً حتى بين من يعمل بوظيفة التدريس، ولذا لا عجب أن تكون الكتابة الإبداعية هي أقل المواهب اللغوية ظهوراً بين طلابنا بمختلف مراحلهم .

وتعتبر عملية اكتشاف المواهب في الكتابة الإبداعية (الشعر ، والقصة ، والنثر) من العمليات المعقدة، فعلى الرغم من أن اختبارات الاستعداد اللفظي قد تشير إلى قدرة الفرد على تحليل وإدراك المادة اللغوية إلا أنها تعطى نظرة سطحية فيما يتصل بعمل الموهبة في المجال الشعري مثلاً.

ويذكر " تانجرلينى" و " ديردن " (١٩٩٣) أن أبحاث دراسة الحالة التي أجريت على الشباب الموهوبين لغوياً تشير إلى صدق ملاحظة أرسطو بأن الموهبة الشعرية تختلف تماماً عن الأنواع الأخرى للموهبة اللغوية. وبغض النظر عن اعتبارات الوضوح والدقة والتماسك فإن الموهبة الشعرية تظهر في الصور الإبداعية، واختبار الألفاظ، والانتباه غير العادي للتفاصيل، واستخدام الاستعارات والكنايات .

وترى لالى ولابرانت (Lally & Labrant, 1951) أن تحديد الجودة العالية في الكتابة الإبداعية لدى الأطفال يطرح سؤالاً حول الأحكام الجمالية التي يحكم بها الكبار على إبداعات الصغار؛ فالطفل الموهوب يؤلف بأسلوب أصيل، ولكن أنماط تأليفه لا تقابل ما يحدده الكبار من قواعد. إن أحداً لم يخبره شيئاً عن الوزن أو القافية أو أي مبادئ أخرى. إن عمله يوحي على أية حال بوعي واستفادة من هذه العناصر كتعبيرات طبيعية تلقائية لشخصيته الطفولية. فهو يؤلف بطريقة إبداعية تلقائية. وعندما يبلغ الطفل سن المراهقة يصبح شيئاً فشيئاً أكثر وعياً بذاته

كشخص، ويبدأ في اختبار إنتاجه الإبداعي بحساسية جديدة وناقدة . فهو يفحص إنتاجه الإبداعي، ولو وجده غير مرضٍ يبدأ في تجديده .

وقد أكدت لإلى و لابرانت على أن كل طفل يجب أن تتاح له الفرصة لكي يستكشف قدراته الكامنة بأسلوبه الخاص، وأن يجد قبولاً واستحساناً لتحصيله غير العادي، ولكنهما حذرا من التأكيد على مجالات محددة بطريقة تحاصر اهتمامات الطلاب بطريقة غير ناضجة.

رابعاً : اللغة الأجنبية : Foreign Language :

تختلف مظاهر الموهبة في اللغات الأجنبية باختلاف أعمار الأطفال الذين نبحث عن وجود تلك المواهب بينهم، وفي المرحلة الابتدائية فإن إحدى الطرق العملية في التعرف على الأطفال الذين قد يكون لديهم موهبة في اللغة الأجنبية تتضمن البحث عن أفراد يستطيعون الحديث بصورة جيدة وتقليد اللهجة الأجنبية بدرجة عالية من الإتقان كما لو كانت لغتهم الأصلية. كما أن اختبارات الاستعداد اللغوي وبعض الأدوات المماثلة تمثل وسائل تقليدية للتنبؤ بالطلاب الذين قد يكون لديهم استعداد جيد لتعلم اللغة الأجنبية .

إلا أن " تنجرلينى " و " دوردن " يريا أن أي برنامج لتعليم اللغة الأجنبية مصمم بطريقة جيدة يجب ألا تعول كثيراً على مثل تلك الاختبارات؛ فالدولة التي تضع من بين أهدافها التربوية تعليم أبنائها لغات أجنبية غير اللغة الأصلية فإنه سيكون من الواجب عليها أن تبدأ تعليم هذه اللغات في المستوى الابتدائي وتستمر في تقديم هذه اللغات بشكل مكثف، في المستوى المتقدم وفي ظل هذه الظروف فإن الاستعداد الكامن ستكون مجرد عامل بين مجموعة من العوامل الأخرى الشخصية والبيئية التي سوف يحدد من سيصل إلى أعلى المستويات في دراسة اللغة الأجنبية.

ويرى " ستيرنبرج (Sternberg, 1993) أنه يجب أن تؤخذ العوامل الخارجية في الاعتبار عند الحكم على مستوى الأداء. على سبيل المثال فإن الخبرة الشخصية قد تؤخذ في الاعتبار عند تفسير بعض درجات الأفراد في تقييم معين. كما أن مكاتب المنح الدراسية تضع في الاعتبار نوع البيئة التي ينحدر منها الأطفال عند اتخاذ قرارات تتعلق بالقبول، فلو أن هناك شخصين بنفس القدرات والأداءات فإنه لا يمكن أن يحكم عليهما نفس الحكم إذا كان أحدهما ينحدر من بيئة فقيرة

لا تتيح له أي فرص، بينما الآخر ينحدر من بيئة ذات مستوى اجتماعي واقتصادي مرتفع توفر له الفرص التعليمية . وبناءً على ما سبق، فلو أننا وجدنا طالبين يظهران نفس المستوى من الموهبة في اللغة الإنجليزية مثلاً، إلا أن أحدهما يتلقى تعليمه في مدرسة لغات في حين أن الآخر يتلقى تعليمه في مدرسة نظامية عادية، فإننا لا نستطيع أن نسوى بينهما في الموهبة .

بعض استراتيجيات تنمية المواهب اللغوية :

يوجد القليل جداً من المناهج الخاصة بآداب وفنون اللغة المصممة للموهوبين لغوياً (Olszewski-Kubilius & Whalen, 2000: 408)، وترى فانتاسل باسكا (١٩٨٨) أن المناهج التي تقدم للموهوبين لغوياً تعتبر امتداداً لما يقدم للطلاب المتوسطين أو العاديين في فنون اللغة، وتنحصر الاختلافات الرئيسية بين ما يقدم للطلاب المتوسطين والطلاب الموهوبين في أربع نقاط رئيسة هي: طرق التدريس، والمواد والنشاطات غير المحددة، وإتاحة الفرص لإنتاج الطالب، وتخصيص مجالات عديدة لتقديم تجارب مناسبة. واتحاد هذه العوامل الأربعة يمثل وجهة نظر شاملة لمنهج الفنون اللفظية للموهوبين . ولا تهدف برامج تنمية المواهب اللفظية إلى إيجاد برامج في سيكولوجية الموهبة، ولكنها في الغالب تتبنى فلسفة عملية تركز على إمداد الطالب بخبرات تعليمية فعالة وذلك من خلال ترتيب البيئة وإعدادها بطريقة جيدة من أجل تسهيل تنمية مواهبهم.

إن أي برنامج جيد التصميم يجب أن يستبعد ما وصفه " فريري (Friere, 1970) بالمفهوم التخزيني للتربية، فالتلاميذ ليسو أوعية فارغة تنتظر أن تملأ بالمعرفة، بل على النقيض فهم كُتَّاب صغار، وعلماء، ومؤرخون، أو لغويون يتعلمون أساليب التنظيمات المعرفية من خلال تطبيقها على مشكلات واقعية. والمدرسون يُنظر إليهم على أنهم مديرون أو مرشدون للمناقشات الجماعية، ولذا فإنه من المتوقع أن يدربوا الطلاب بشكل مكثف على أساس فردى، يشاركونهم وجهات النظر والخبرات التي توصلوا إليها من خلال ممارساتهم لمجالات تخصصهم.

ويرى بعض الباحثين ضرورة أن يكون عدد الطلاب في الفصول صغيراً نسبياً لإتاحة الفرصة لهم للتفاعل مع بعضهم البعض، حيث إن الطلاب يتعلمون أكثر كلما زاد تفاعلهم مع قرنائهم. وتحتل الألعاب والتمارين دوراً هاماً في الفصل الدراسي، مع الأخذ في الاعتبار أن هذه الألعاب

والتمارين ليست غاية في حد ذاتها، ولكنها وسيلة لنمذجة العمليات والأساليب الهامة التي تعمل على تكامل مهارات التفكير من خلال التنظيمات المعرفية التي تقدم للطلاب و التمارين والألعاب المختلفة، ولا يتم تدريسها بشكل منفصل .

وكما سبق فإن الخاصية التي تشترك فيها جميع المداخل الفعالة لتنمية المواهب الذهنية هي خاصية " التكافؤ الأمثل " والتي تعنى أن الخبرة التربوية الجيدة أو المناسبة هي تلك الخبرة التي التي يمثل أداؤها تحدياً للفرد في مستوى أعلى قليلاً من مستواه المعرفي. ويبدو أن كلا من تعلم الفرد وإنتاجه الإبداعي يعتمد على القدرة على الأداء في هذا المستوى الأمثل، ومن هنا كان لابد أن تصمم استراتيجيات التعليم الفعالة بناءً على هذا الهدف. كما يجب إدراك أن خلق الفرص وتقديم الخبرات التربوية المثلى يتطلب تكييف المنهج بحيث يتقابل البروفيل المعرفي مع بروفيل النمو للطلاب الموهوبين .

وقد ناقش كل من " تانجرلينى" و " ديردن" (١٩٩٣) بعض استراتيجيات تنمية المواهب اللغوية، وذلك من خلال مرحلتين: المرحلة الأولى تتضمن الصفوف الابتدائية. المرحلة الثانية وهي المرحلة الانتقالية التي تتكامل فيها القدرات المعرفية واللغوية. بينما يلاحظ أن الموهبة في الرياضيات تظهر بشكل ثابت في فترة مبكرة نسبياً وتستمر في النمو بسرعة أكبر، فإن المواهب اللفظية قد تغطى فترات مختلفة باختلاف الأفراد، نظراً لأنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بخبرات الحياة الأخرى. ويعرض الباحث هنا بعض استراتيجيات تنمية المواهب اللغوية في مجالات التعبير الشفهي والقراءة والكتابة الإبداعية واللغة الأجنبية.

أولاً- استراتيجيات تنمية التعبير الشفهي:

نعى " ستينر" (Steiner, 1971) في تعليقه على ما أسماه النسيان المنظم للتعليم الابتدائي والثانوي التدهور الخطير في قدرة الطلاب على حفظ ما تعلموه عن ظهر قلب، فباسم التحرر من الصم حاولت النظرية التربوية الحديثة فصل الفكر عن الذاكرة والخبرة؛ فبدلاً من تعليم القصائد كوحدة متكاملة على الطالب أن يحفظها، يقدم إليه أجزاء مبتورة من القصائد على أنها أجزاء من

شعر "فلان" ، وأنها تتكون من أبيات ذات مقاطع معينة، وأن هذه الأبيات وصفها الناقد "فلان" على أنها موسيقى خالصة.

إن المهم في المرحلة الابتدائية أن يقدم للأطفال نماذج كاملة من الشعر الجيد والمناسب للمرحلة العمرية، مع توضيح لما تضمنته القصيدة من معانٍ ، وبعض مظاهر البيئة التي تعكسها القصيدة، وتتبع أهمية حفظ هذه القصائد من أنها سوف تصبح ذات مغذى كبير في حياة الفرد فيما بعد، فهي بمثابة مفتاح للعديد من الذكريات ومصدر لمعانٍ غنية كان من الممكن أن تنسى، فطالما أحيت بعض القصائد الأمل في الأفراد والشعوب في أوقات اليأس والمحن وكانت مصدراً للإلهام ودافعاً للعمل.

وترى فانتاسل باسكا (١٩٨٨) أن استخدام الدراما في الفصول بداية من رياض الأطفال يبدو مناسباً لهؤلاء الأطفال وأن المناقشة الشكلية والمناظرات بالإضافة إلى الدراما من الممكن أن تقدم اعتباراً من الصف الخامس أو السادس،.كما أنه يبرز أهمية الاتصال الشفوي من خلال طريقة الحوار المتبادل بين الأطفال. وتمثل الأساليب الاستفسارية والمناقشة جزءً هاماً جداً في برنامج المهارات اللفظية . الجدول التالي يوضح طريقة لإدارة مناقشة باستخدام الأسلوب الاستفساري .

جدول (١)

نموذج لإدارة مناقشة باستخدام الأسلوب الاستفساري

نوع السلوك	السؤال
تعرُف	١. ما هي النجمة ؟
تقييم	٢. لماذا تعتقد أن المؤلف وصف النجمة كالماسة ؟
تباعدي	٣. ماذا لو أنك نجمة في السماء ؟ كيف تصف ما تره في الأرض ؟
تقويم	٤. لماذا نحب أن ننظر إلى النجوم ؟
طلاقة	٥. هل يمكنك تسمية الأشياء الأخرى التي تراها في السماء؟ دعنا نعمل قائمة طويلة
بلاغة	٦. ما الشيء الآخر الذي يمكنك أن تصف به النجوم غير كونها "كالماسات؟
تحليل	٧. كيف يمكننا رؤية النجوم ؟
تباعدي	٨. افترض أنك تسافر من نجم لنجم ما الذي يمكنك أن تلاحظه أثناء سفرك، ولا يمكنك أن تلاحظه وأنت على الأرض ؟
تأليف	٩. ارسم شكل نجمك المفضل استخدم الشكل أو اللون الذي يلائم نموذجك .
المرونة	١٠. استخدمت النجوم بطرق عديدة في عالمنا كم طريقة مختلفة يمكنك تسميتها؟

وبينما يعد الحفظ والترديد أهم الطرق لتنمية التعبير اللفظي في المرحلة الابتدائية، ففي المرحلة الانتقالية يصبح التحليل اللغوي والبلاغي والأدبي على قدر كبير من الأهمية كوسيلة لاكتساب قدرات التفكير الشكلي وتزويد الطالب بالقدرة على فهم معاني الجمل والعبارات المنطوقة، حيث يزداد استعداد الطلاب في هذه المرحلة لفحص القضايا الشكلية. فمثلاً يصبح الطالب قادراً على ملاحظة عدم انتظام القافية في المقطوعة أو القصيدة التي تعرض عليه، وأن عدم الانتظام هذا لا يعبر عن خطأ بقدر ما يعبر عن دلالة أدبية أو بلاغية. وربما يسأل الطالب في هذه المرحلة عن سبب اختيار تفعيلة ما في قصيدة معينة .

وإذا كان الحفظ يميز المرحلة الابتدائية فإن الطالب عند سن الحادية عشر أو الثانية عشر قد يشعر بعدم كفاية محفوظاته البسيطة، ولذا يبدأ في البحث عن مقطوعات أطول وأكثر تعقيداً وقد يلجأ إلى المقطوعات النثرية والحوارات المسرحية. ومع بداية المرحلة المتوسطة ومروراً بالمرحلة الثانوية يمكن تنمية مهارات التعبير اللفظي بطرق عديدة منها المشاركة في المناقشات، ومسابقات الإلقاء، والتمثيل، والكلام المرتجل، مع التركيز في هذا كله على الأساليب التي تستخدم لتوصيل الفكرة أو التأثير في المستمع بشكل ما مثل: الكلمات التي تستخدم، والإيقاع وما إلى ذلك (Tangherlini & Durden, 1993: 432).

ويعرض " تنجرليني" و "دوردن" الدرس التالي والذي يتميز بالفعالية في تنمية مهارات التعبير اللفظي في المرحلة الانتقالية :

<u>أولاً</u> : يستمع الطلاب لأحد الخطباء المتميزين، مثلاً أحد الزعماء المعروفين بقوة تأثيرهم الخطابي وبلاغتهم، وبعد عرض أمثلة من الخطابات يختار الطلاب بمعاونة المدرس جزءً من خطاب أعجبهم، وفي الأيام التالية يستمع الطلاب للخطاب المختار عشر مرات على الأقل في المدرسة وفي البيت إن أمكن، ولابد أن يوضح المدرس للطلاب أنه ليس المقصود أن يحفظوا الخطاب، ولكن عليهم أن يستمعوا إليه بعناية، ويتعرفوا على ما يقال وكيف يقال، ويحاولوا أن يحددوا الوسائل والتقنيات التي يستخدمها المتحدث للتأثير في السامع، وتدعيم وجهة نظره.

ثانياً : وبعد الاستماع للحديث الأخير يقسم الطلاب إلى أزواج ويطلب منهم إلقاء الخطاب من الذاكرة ويسمح لهم باستخدام كلمات من عندهم عند نسيان كلمة أو جزء من الخطاب، ولا يجب إطلاقاً أن يكتب الطلاب شيئاً من الخطاب، فالهدف الأساسي من هذا التمرين هو خلق أو إحداث التأثير نفسه الذي حققه المتحدث الأصلي في المستمعين. وبعد قدر كافٍ من التمرين يطلب من الطلاب إلقاء الخطاب كلٌ على حده بمفرده، ويعقب ذلك تعليق بقية الطلاب على أدائه مع التركيز على قدرة المتحدث (الطالب) على إحداث نفس التأثير الذي أحدثه المتحدث الأصلي، ويجب أن يسجل المدرس تعليقات الطلاب على زميلهم على السبورة حتى يتم مناقشتها فيما بعد .

ثالثاً : وبعد أن ينتهي كل الطلبة من إلقاء الخطاب، وبعد أن تمتلئ السبورة بالملاحظات والتعليقات يستمع الطلاب إلى الخطاب الأصلي مرة أخرى ليكون أساساً أو دافعاً للمناقشة. بعد ذلك يلاحظ الطلاب التشابهات والتناقضات بين الخطاب الأصلي وبين طرقهم في الإلقاء، ثم يبدأ الطلاب – تحت إشراف المدرس – في تحليل الأساليب التي استخدمها الخطيب لتوصيل فكرته، فيناقشوا على سبيل المثال الإيقاع والوقفات والتراكيب النحوية والمحسنات البديعية واللعب بالكلمات وغيرها.

ثانياً- استراتيجيات تنمية القراءة :

تؤكد الدراسات الحديثة التي تتناول تعلم اللغة في المرحلة الابتدائية على فشل الطرق التقليدية التي تؤكد على اكتساب مهارة القراءة من خلال التمارين الموجودة في كتب التمارين، والقراءة الشفوية لمقطوعات بسيطة في إشباع حاجات معظم الطلاب، فضلاً عن حاجات الطلاب الموهوبين لغوياً، وكثيراً ما يشعر التلاميذ بالإحباط عندما تبدأ دراستهم في المرحلة الابتدائية بمقررات ووسائل تقليدية، حيث يأتي معظمهم إلى المدرسة ولديهم القدرة على القراءة ولديهم حب كبير للمغامرة، ولذا فمن المهم أن يكون المنهج الذي يقدم للأطفال الموهوبين لغوياً غنياً من البداية بفرص للقراءة الجيدة من خلال برنامج أدبي قوى يزود الأطفال بموضوعات جيدة للمناقشة حول أفكار أساسية وتتيح الفرصة للتفكير الناقد وتقوية المهارات التحليلية والتفسيرية والتقويمية

وتذكر فانتاسل باسكا (١٩٨٨) أن برنامج القراءة الأدبية مناسب للأطفال الموهوبين لغوياً يجب أن يطور بعض المعايير المفيدة، وخاصة في المستويات الأولية والمتوسطة، مثل:

١. أن تكون اللغة المستخدمة في كتب الموهوبين لفظياً غنية ومتنوعة ودقيقة ومثيرة .

٢. أن تتضمن الكتب التي تقدم للموهوبين على نهايات مفتوحة تثير التفكير التأملي لديهم .

٣. أن تكون الكتب معقدة بدرجة تسمح بظهور السلوك التفسيري والتفكير الناقد .

٤. أن تساعد الكتب الموهوبين على بناء مهارات حل المشكلات، وتطوير طرق التفكير .

٥. أن تزد الكتب الموهوبين بشخصيات كنماذج للمحاكاة .

٦. أن تكون الكتب المقدمة متنوعة، من كتب الصور إلى الحكايات الشعبية، إلى الأساطير، والقصص الحقيقية، والسير التاريخية.

وهكذا يجب تشجيع القراء الصغار على أن يقرأوا بأنفسهم، وأن يفكروا، وأن يطوروا نوعاً من التفكير حول الأحداث والشخصيات، والمكان، والزمان، والكلمات والجمل، والمشاعر والأحاسيس كما يجب تشجيعهم على إثارة أكبر قدر من الأسئلة التي يمكن أن يثيرها الكتاب.

وثمت فكرة أخرى لتخطيط مدخل لفظي مختلف لبرنامج القراءة للموهوبين يعتمد على إثارة أنشطة تتماشى مع الخصائص اللفظية الخاصة بالطلاب الموهوبين؛ أي أنه برنامج مؤسس على الخصائص اللفظية الخاصة بهذه الفئة، والجدول (٢) يوضح نموذج لكيفية تنفيذ هذه الفكرة.

جدول (٢) نموذج لتصميم برنامج قراءة يعتمد على الخصائص اللفظية للطلاب الموهوبين

خصائص الموهوبين	تضمينات المنهج في المستوى الابتدائي
يقرأ جيداً وباتساع .	١. يخصص برنامج القراءة الذي يشخص مستوى القراءة ويصف مواد القراءة التي يؤسس عليها هذا المستوى. ٢. تكوين مجموعة أدبية من الطلاب متماثلين للمناقشة . ٣. تنمية مهارات القراءة النقدية . ٤. التركيز على التحليل والتفسير في موضوعات القراءة.
لديه مفردات كثيرة .	١. يقدم لغة أجنبية . ٢. يركز على بناء المفردات . تنمية مهارات العلاقة بين الكلمات . (المترادفات – المتضادات ... إلخ)
لديه ذاكرة قوية للأشياء التي يسمعها أو يقرأها .	١. يقدم أفكار من خلال موضوع أو حديث إلى الفصل . ٢. يُعد مُزحة أو مسرحية للعرض . ٣. يبنى نشاطات متلاحقة .
فضولي ويسأل أسئلة بها حب استطلاع .	١. تنمية الفهم لطرق التفكير العلمي . ٢. يركز على مهارات الملاحظة .
يعمل بطريقة مستقلة ولديه قدر من استهلال الفكرة .	١. يركز على خطة عمل مستقلة . ٢. يدرس أو يعلم مهارات منظمة .
قادر على الانتباه المستمر .	١. يخصص عمل يستغرق وقتاً طويلاً . ٢. يقدم موضوعات معقدة للقراءة والمناقشة وخطة العمل.
لديه أفكار معقدة .	١. التركيز على مهارات التفكير النقدي (مثل: التحليل والتأليف، التقييم). ٢. تنمية مهارات الكتابة .
لديه معلومات عن موضوعات كثيرة .	١. يثير نماذج قراءة واسعة . ٢. يطور وحدات خاصة من الدراسة التي تخاطب الاهتمامات الجارية أو الحالية .
لديه منطقية وقدرة على الحكم السليم .	٣. تنظيم رحلة خلوية للفصل . ٤. يعد أمسية أسرية . ٥. يعلم المنطق الشكلي (المجرد) .
يفهم العلاقات ويدرك المعاني .	١. يزود بتجارب تهذيبية عديدة . ٢. بناء نشاطات تستلزم من الطلاب أن يعملوا عبر أو من خلال مخطط فردى / جماعي خاص . ٣. تنظيم منهج يحتوى على موضوعات ويختبرها بقواعد مختلفة مثل: (الفقر والآراء الاقتصادية الاجتماعية الشخصية والتربوية) .
يقدم أفكاراً أصيلة (مبتكرة) .	١. يمارس مهارات في الطلاقة، والمرونة، والأصالة . ٢. يركز على تنمية أفكار محددة .

كما أنه من المفيد أن يتضمن البرنامج المعد للقراءة على أهداف مثل:

١. أن يقدم للطلاب موضوعات قرائية تتحدى قدراتهم بدرجة مناسبة لمستوى استعدادهم .

٢. أن يمدهم بفرص للمناقشة حول بعض الاختيارات الأدبية من خلال مجموعات صغيرة .

٣. أن ينمى سلوك القراءة النقدية في مجالات التحليل، والتفسير، والتقويم .

٤. أن ينمى ويصقل مهارات فهم القراءة .

وفي المستوى المتقدم يجب متابعة الأهداف الأدبية السابقة وتنفيذها من خلال تحليل نصوص قرائية قصيرة ومختصر ة ولكنها غنية بالمعنى، وهنا يجب أن تطرح أسئلة تقود الطلاب لأن يتعاملوا مع المحتوى بطرق معقدة. وبمناقشة القطع يجد الطلاب الموهوبين فرصة ليفكروا في الأدب باستخدام مستويات وأساليب متنوعة، وأن يستجيبوا في مستوى تحليل تقويمي وأن يفكروا بطريقة تقودهم إلى إنتاج مبدع.

ومن الأساليب التي حظيت بالاهتمام في تنمية مهارات اللغة المختلفة " حركة تعلم اللغة ككل " The Whole Language Movement ويؤكد أصحاب هذا المدخل على أهمية إيجاد علاقة بين كل طفل وبين النص الذي يقرؤه، كما يرون أنه لا يجب أن ينظر إلى مهارات اللغة المختلفة (القراءة، الكتابة ، التعبير الشفوي) على أنها أنشطة منفصلة، فهي كما يوحى اسمها تؤكد على ضرورة خلق ارتباط بين أجزاء المنهج؛ فمثلاً يمكن استخدام دروس الكتابة في تعليم الأطفال طرق عرض النتائج العلمية، وكذلك يمكن تشجيع الطلاب على التعامل مع نصوص غير تقليدية. إن تزويد الطفل بفرص اختيار ما يقرأ وفرص مناقشتها من العلامات المميزة لتلك الطريقة الكلية ،والهدف الذي تسعى تلك الطريقة لتحقيقه هو تنمية عادة القراءة والكتابة لدى الأطفال ومساعدتهم على تنمية المهارات المختلفة وحب اللغة والتعرف على الآثار السحرية للكلمات (Tangherlini & Durden, 1993: 432).

وتتسق هذه الطريقة في تعليم اللغة اتساقاً تاماً مع الأبحاث التي تناولت أفضل الطرق للتعامل مع الطلاب الموهوبين لغوياً وخصوصاً في المستوى الابتدائي. فطالما أكد الباحثون مراراً على القراءة المنفردة والمناقشة بين الطلاب كسمة مميزة للتعليم الفعال الذي يقدم للطلاب الموهوبين لغوياً . ويشير "تنجرلينى" و "دوردن" إلي أنه عند تبنى هذا المدخل في تعليم اللغة فإنه لابد من الأخذ في الاعتبار المحاذير أو التحفظات الآتية:

التحفظ الأول :

ترتبط هذه الطريقة غالباً بفكرة التعليم التعاوني، وهى طريقة تتجاهل الفروق بين قدرات الطلاب، فعلى الرغم من اتساق منهج التعليم الكلى للغة مع تنظيم وإدارة الفصل في التعليم

التعاوني، إلا أن هناك الكثير من الدلائل التي توحي بتصنيف الطلاب بناءً على قدراتهم ومستويات تحصيلهم، وخصوصاً عند تعديل المنهج أو طرق تناوله لإشباع حاجات الطلاب المتقدمين، فليس هناك ما يدعو إلى إرغام طالب قادر على التعامل مع كتابات كُتَّاب كبار على أن يقرأ قصصاً للأطفال. وكذلك لا يجب أن يظل تصنيف الطلاب ثابتاً لا يتغير، على سبيل المثال ربما كانت قدرات أحد الطلاب في التعامل مع النصوص الأدبية منخفضة في حين أن قدرته على التعامل مع النصوص العلمية مرتفعة .

التحفظ الثاني :

يربط دعاة التعليم الكلى للغة هذه الطريقة بالنظرية الاجتماعية التاريخية للتعليم، Social – Historical Theory of Education والتي طورها فايجوتسكي Vygotsky والتي تعرف التعليم على أنه نتيجة التفاعلات الاجتماعية التي ينشأ عنها المعنى. ومن ناحية أخرى تؤكد الأبحاث التي أجريت حول أساليب التعليم لدى الطلاب الموهوبين لغوياً أن الطلاب الموهوبين يفضلون العمل بمفردهم ويحققون أكبر الإنجازات عندما يسمح لهم بالعمل المنفرد. ولذا فإنه من المهم منح الطلاب الفرصة للعمل المستقل وإتاحة الفرصة للمناقشة الجماعية؛ فإتاحة الفرص للطلاب الموهوبين للعمل المستقل تحت إشراف المدرسين يعد أمراً ضرورياً خصوصاً عندما يتميز الطلاب في بعض المهارات اللغوية ويتفوقون فيها على مدربيهم. وفي مثل هذه الحالة فإن إرغام هؤلاء الطلاب على المشاركة في المناقشة مع زملاء في مرحلة أقل من حيث النمو العقلي يصبح أمراً محبطاً ومثبطاً .

التحفظ الثالث :

وهو تحفظ خاص بالمرحلة المتقدمة، تقول " فلانرى أوكونور Flannery O'Connor لكي تصبح قراءة الأدب عادة ومتعة فلابد أن تكون أولاً نظاماً، فعندما ينتقل الطالب من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية فإن على المدرس أن يقوم بدوره في توجيه الطلاب إلى قراءة معينة؛ وعندما يصل الطلاب إلى مرحلة من الطلاقة ويتقنون العمليات الأساسية والاستراتيجيات

التي تسمح لهم بانتخاب نصوص مختلفة في مجالات مختلفة عندئذ لابد أن تتدخل طرق التعليم المباشرة حتى تساعدهم في مواصلة تطورهم في القراءة .

وهناك فكرة جيدة تري أن الطلاب يحصلون على فوائد أكبر إذا ما قرأوا وناقشوا أعمال نظرائهم من المراهقين، ففي كل مدرسة هناك على الأقل مؤلف جيد من الأطفال، وبين الطلاب أنفسهم هناك قدر كبير من التحمس لأعمال الزملاء الجيدة أكثر من التحمس لأعمال كتبها الكبار. إن تبنى هذه الفكرة يستوجب أن يكون في مناهج وبرنامج الموهوبين لغوياً حيز لكتابات الطلاب أنفسهم، ولأن أعمال الطلاب الأدبية لها معانيها المحدودة، فإنه يجب أن يعطى الطلاب الفرصة أن يتعاملوا مع أفضل الكتابات .

ونقطة أخرى جديرة بالاهتمام عند وضع برنامج القراءة للطلاب الموهوبين لغوياً تتعلق بتوجيه الطلاب إلى قراءة الأعمال العظيمة التي جاءت من خارج حضارة العرب. لقد أنتجت كل حضارة أشكال متميزة من التعبير، وكان لكل شكل عباقرته ورواده الذين تجاوزوا جوانب قصوره، وأنتجوا أعمالاً سامية يخضع لها الشكل ولا تخضع له. وبالإضافة إلى ذلك فإنه في كل فرع من فروع المعرفة توجد مقالات وكتب تتميز بجزالتها وأصالتها، وربما تركت آثارها على ما جاء بعدها من فكر وأبحاث. وهنا تكمن أهمية المدرس في توجيه طلابه إلى هذه الأعمال العظيمة، وربما كان عليه أن يعد لهم قائمة تتضمن أهم الأعمال التي أثرت في الحضارات والشعوب على اختلاف ثقافاتهم ومرجعياتهم الحضارية .

وبعد إقناع الطالب بأهمية قراءة الأعمال الجيدة والمهمة تتزايد أهمية لفت نظره إلى مسألة تحليل تلك النصوص وقراءتها قراءة جيدة فاحصة للتعرف على ما يريد أن يقوله الكاتب لقرائه، وكيف تمكن من توصيل فكرته، وما الأدوات التي استخدمها لتوصيل تلك الفكرة، وما الفكرة التي تمثل "عقدة" العمل، وكيف استطاع الكاتب أن ينتقل بقرائه من الظلام إلى النور، وكيف استطاع أن يمارس عليهم نوعاً من التأثير في مواقف معينة.

ثالثاً- استراتيجيات تنمية الكتابة الإبداعية :

إن فن كتابة القصة هو واحد من أصعب الأشكال الأدبية، هذا على الرغم مما يبدو من أن رواية القصة من أهم أنماط التعبير الإنساني التي تحدث بشكل تلقائي، وفي مرحلة مبكرة. فمن الملاحظ أن الأطفال يبدؤون في سماع وسرد القصص ويولعون بها في مرحلة مبكرة من طفولتهم، إلا أنهم ومع مرور الوقت يفقدون هذه القدرة .

إن برامج الكتابة للموهوبين يجب أن تبدأ بمجرد أن يلتحق الأطفال بالمدرسة الابتدائية. وفي هذه المرحلة عندما يبدأ الأطفال في تعلم فن الكتابة تقتصر مسئولية المعلم على مساعدتهم على صقل وتحسين قدرتهم على سرد قصة سواء كانت خيالية أو واقعية، وإعدادهم النفسي للكتابة، وذلك من خلال مساعدتهم على تقديم مشاعرهم وخبراتهم من خلال اللغة، فالطلاقة والثقة بالنفس هما أهم الأهداف الأساسية في برنامج الكتابة في تلك المرحلة، حيث يتعلم الأطفال أساليب متعددة في تكوين أفكار للقصص، وبالتالي تكون لديهم فرصة كافية لتنمية مهاراتهم في الكتابة عن حياتهم اليومية حيث يشعون بالراحة تجاه ذلك.

ويعد مشروع بورتلاند للطفل الموهوب أول من استخدم مجموعات العمل بطريقة منظمة (كوسيلة لتحديد الموهوبين في الكتابة الإبداعية) في عدد من التدريبات تضمنت أنشطة مثل: تطوير جمل تعبيرية، وتطوير فقرة من جملة، وكتابة قصة من جملة وصفية قصيرة، وكتابة خبرة ما والكتابة الخيالية. وبعد عدة جلسات تدريب يقوّم المدرسون أعمال الطلاب باستخدام مقياس من خمس نقاط يتضمن معايير مثل: أصالة الأفكار، عمق الفهم الانفعالي، اختيار الكلمات التعبيرية، دقة وسلامة التعبير، المنطق التطوري في الجمل، التنظيم الجيد للفقرات، التنظيم الجيد للموضوع، تأكيد وجهة نظر الكاتب (Dehaan & Havighurst, 1957: 50).

وتعرض " فانتاسل باسكا (Baska, 1988) بعض الأنشطة التي يمكن للمدرس أن يتبعها لتعليم الأطفال الموهوبين فن الكتابة :

١. اجعل كل طفل يؤلف قصة وينسخها كما تطورت في ذهنه .

٢. أعد قراءتها لوضع التغيرات والإضافات والجماليات اللازمة .

٣. شجع الوالدين على نسخ القصص في المنزل، وأطلب من الأطفال أن يحضروا هذه القصص إلى المدرسة.

٤. اجعل الأطفال يرسموا صورة لتوضيح قصتهم، واجعلهم يبتكروا عنواناً لها .

٥. اجعل الأطفال يسجلون القصة على جهاز تسجيل ثم تنسخونها .

٦. شجعهم على البناء الحر للقصة، وذلك من خلال تزويدهم بمجموعة من الشخصيات والتراكيب والتصميمات.

٧. اجعل الأطفال يستجيبوا في كتاباتهم لصورة ما أو قصيدة شعر قدمت لهم في الفصل.

٨. اجعل الأطفال يكتبون بحرية دون التركيز على القواعد النحوية والهجاء .

ويكون النقد في هذه المرحلة مصحوباً بالمدح ومركزاً على الأسلوب والمحتوى وليس على قواعد النحو أو الهجاء، كما يتم تشجيع الأطفال على التجريب واللعب بالكلمات، فيمكن مثلاً تشجيعهم على عمل قياس تصحيفي باستخدام أسمائهم وأسماء زملائهم، كما يمكن تشجيعهم على تدوين انطباعاتهم وتجاربهم اليومية في صحيفة يومية. وعلى الرغم من صعوبة تعليم الإبداع في هذه المرحلة المبكرة، إلا أنه عندما تظهر عناصر الإبداع في كتابة التلاميذ يجب الثناء على الطالب، وتشجيعه على معرفة الطرق التي أدت إلى ظهوره لعله يعيد ذلك مرة أخرى .

وعندما يصبح الأطفال أكثر ثقة في أنفسهم يتم إمدادهم بنماذج أكثر تعقيداً وثراء لتقليدها، فيمكن على سبيل المثال أن تعرض عليهم بعض القصائد الجيدة لبعض كبار الروائيين أو الشعراء القدامى أو المحدثين، ويرى "تاجرليني" و"دوردن" أنه في هذه الحالة لا يجب على المعلم أن يتوقع من طفل في المرحلة الابتدائية أن يظهر إنتاجاً فكرياً عميقاً، ففي تقليد هذه القصائد إذا ضحى التلميذ بالمعنى في سبيل الحفاظ على الشكل قبل ذلك منه، فالهدف الأساسي والمهم في هذه المرحلة هو عملية الإنتاج ذاتها. وفي مرحلة متقدمة وعندما يصبح الطلاب أكثر طلاقة وتزداد ثقتهم في قدرتهم على التعبير والكتابة، وعندما يصبح فهمهم لفن الكتابة أكثر عمقاً من خلال التدريبات ومن خلال محاولاتهم للتعبير عن مشاعرهم وخبراتهم اليومية، يقدِّم لهم أساليب جديدة ويتم تعليمهم أيضاً خطوات الكتابة، وكيفية "صناعة" قصة أو مقال.

ويشير كولينز (Collins, 1985) إلى بعض الاستراتيجيات النقدية التي يجب أن يستخدمها المعلمون قبل بداية برنامج الكتابة لتهيئة الطلاب لعملية الكتابة، وهذه الاستراتيجيات:

١. إتاحة الفرصة للطلاب أن يناقشوا ويستوضحوا الموضوعات قبل البدء في الكتابة.

٢. إتاحة الفرصة للطلاب أن يحصلوا على معلومات أكثر عن الموضوع قبل البدء في الكتابة.

٣. إطلاع الطلاب على طبيعة المعايير التي يستخدمها المدرس في الحكم على موضوعاتهم .

٤. إعطاء الطلاب الفرصة ليراجعوا ويفحصوا الأعمال التي أكملوا كتابتها منذ بداية العام.

٥. تشجيع الطلاب على مراجعة موضوعات زملائهم قبل أن يسلموها .

٦. إعطاء الفرصة للطلاب أن يقرأوا العمل الكتابي بصوت مرتفع على بعض زملائهم .

وفي مركز الشباب الموهوبين CTY يتم تعليم فن الكتابة من خلال نظام "ورشة العمل" أو "حلقة الدراسة" Workshop حيث تنظم الجامعة سيمنارات خاصة للكتابة، ويتم تنظيم الفصول بأسلوب حلقة الدراسة، ويُنظر إلى التلاميذ فيها على أنهم أدباء تحت التمرين يتمرنون على حرفتهم ويكتسبون مهارات الكتابة بواسطة كاتب محنك .

ويؤكد "تانجرليني" و"ديردن" على أنه يجب على المدرسة أن تقوم بانتقاء أكفأ المدرسين للقيام بهذه المهمة، ويجب أن يكون لدى هؤلاء المدرسين الرغبة في تغيير دورهم في حجرة الدراسة. على سبيل المثال يجب عليهم في البداية تبنى وجهة نظر الكاتب، وتكوين نوعية من الأسئلة على نحو ما يمكن أن يطرحها الكاتب نفسه مثل: هل يصلح هذا ؟ وكيف يصلح ؟ وكيف لا يصلح؟ ما التقنيات التي يمكن إدخالها لتحسين النص ؟ وإحدى الطرق التي من الممكن أن يستخدمها المدرسون للوصول إلى هذا المستوى من التفكير إلزامهم أنفسهم بالقيام بواجبات كتابية، وبذلك يبدأ المعلم في فهم أن الكتابة هي عملية اكتشاف وفحص وتجريب، وأن الكتَّاب أنفسهم في البداية لا يعرفون بالتحديد ماذا يريدون وكيف يصلون إلى ذلك .

ويشير فانتاسل باسكا (١٩٨٨: ١٦٣) إلى أنه يجب أن يكون التركيز في "ورشة العمل" منصباً على مساعدة الطلاب على تنمية بعض الأساليب التي تساعدهم بعد ذلك على الكتابة، وتتمثل أهم المهارات التي يجب على المدرس أن يقدمها إلى طلابه فيما يلي :

١. التهيئة لعملية الكتابة (استراتيجيات ما قبل الكتابة) .
٢. تطور الفقرة .
٣. تطور الموضوع .
٤. تطور البدايات والنهايات .
٥. عمل تفاصيل مدعمة للموضوع .
٦. الاستخدام المؤثر للتعبيرات المجازية .
٧. التحرير أو التنقيح .
٨. التصحيح .
٩. إعادة الكتابة .

والمدرس الناجح يدرك أنه لا يوجد أسلوب واحد للكتابة، حيث تتعدد أساليب الكتابة بتعدد الكتَّاب، فلكل كاتب أسلوبه وطريقته المميزة في التعبير. وهذا يعنى تعليم الطلاب النظر إلى النماذج الأدبية على أنها ليست مثاليات متحجرة، ولكن على أنها نماذج جيدة من الممكن الاستفادة منها عند تكوين نص أدبي. ومن المهم أن يفهم الطلاب أن الكتابة المؤثرة هي نتيجة عملٍ شاقٍ، وتجارب مركزة، ومراجعة مستمرة للعمل، وأن السر في التعبير يكمن في النتيجة وليس في العملية التي تؤدى إليه .

وهناك الكثير من الموضوعات الجيدة والمتاحة والتي تؤكد على فهم اللغة من خلال قراءة نصوص أدبية منتقاة بعناية، ويجب أن تقدم هذه النصوص تصورات جديدة ومفاهيم واسعة، ومن المستحسن أن تقدم هذه النصوص من خلال حلقات دراسية قصيرة ومركزة يتخللها تمارين للمناقشة، الهدف الأساسي منها هو تعليم تلك المهارات والمفاهيم الجديدة .

وبعد أن يتكون لدى الطلاب بعض المعرفة عن أساسيات فن الأدب غير الروائي (السرد ، الوصف ، استخدام التفاصيل لدعم فكرة ما، قضايا الصوت، الآراء) يتركز التعليم بصورة متزايدة على الأساليب التحليلية لفن الكتابة. ففي المستوى الثاني في مركز الشباب الموهوبين CTY يكون التركيز في مناهج الكتابة على الصيغ والأساليب البلاغية والتحليل المنطقي والنظريات النقدية. وفي كتاب "الكتابة والمجتمع" والذي يقدم في الحلقات الدراسية التي يقدمها

المركز يناقش الطلاب ويكتبوا مقالات نقدية عن موضوعات حياتية مختلفة. وبهذه الطريقة يتعلم الطلاب الأسلوب الأساسي المستخدم في التفسير والتأويل، وهو أسلوب يمكن تطبيقه على عدة موضوعات. حتى الحياة نفسها تكون موضوعاً للتحليل النصي .

ويمثل التحليل النصي Textual Analysis وظيفة أساسية من وظائف ورش تعليم الكتابة، حيث يجلس الطلاب حول مائدة مستديرة يناقشون النص من وجهة نظر مؤلفه بحثاً عن التقنيات والأساليب التي استخدمها الكاتب. ويمكن أن تركز هذه الورش على أعمال أدبية لكتاب كبار بالتبادل مع أعمال لطلاب الفصل أنفسهم، ويؤدى ذلك إلى معرفة الطلاب للعلاقة الجوهرية بين فهم الأدب والكتابة المؤثرة . وتعتمد فكرة التحليل النصي أساساً على "التركيز" وهي فكرة بسيطة يمكن تطبيقها في العديد من فروع المعرفة، فعندما يتناول الطالب نصاً أدبياً فلابد من النظرة الفاحصة والانتباه إلى كل تفاصيله في سبيل الوصول إلى خباياه، فتأثير القصة تعتمد على تركيز أو تكثيف التفاصيل.

ويجب أن يشجع الطلاب على استخدام أسلوب القراءة الدقيقة وأسلوب حلقة الدراسة في الرسم والمسرح والنصوص الأدبية، مع تركيز الانتباه على الوسائل والأساليب التي يستخدمها الفنان أو الأديب لإحداث تأثير معين على المتلقي. ويمكن تشجيع الطلاب على تكوين رويتهم الخاصة عن الفن والتعبير الفني.

وهناك أساسيات معينة تشترك فيها كل حلقات الدراسة الجيدة :

١. أن يكون لدى جميع الكتَّاب الصغار المشتركين في الحلقة الدراسية استعداد للقيام بمغامرات عقلية .

٢. أن تشتمل الحلقة الدراسية على عمل منتدى يتمكن فيه الكتَّاب الناشئين من مناقشة أعمالهم وتحليلها بغرض تحسينها .

٣. أن يسود جو من الاحترام والثقة المتبادلة بين الطلاب .

٤. تشجيع الطلاب على أن يستفيدوا من آراء بعضهم البعض دون إلزام لهم للأخذ بها .

كيفية سير الحلقات الدراسية :

هناك وصف تفصيلي في كتاب تعليم الكتابة للشباب الموهوبين لفظياً Writing Instruction for Verbally Talented لـ رينولدز وآخرون (Reynolds, et al, 1984) وفي الحلقة الدراسية يسير العمل على النحو التالي:

يجلس الطلاب حول مائدة اجتماعات مستديرة يواجه بعضهم البعض، وتدور المناقشة حول مقال أو قصيدة أو أي عمل من هذا القبيل، ويكون الدرس موضع المناقشة إما إنتاج لكاتب معروف أو أحد الطلاب، وإذا كانت الحلقة ستدور حول إنتاج لأحد الطلاب يجب أن توزع نسخة من هذا العمل على كل طالب قبل ميعاد الحلقة الدراسية بعدة أيام، حتى يستطيع كل طالب أن يكّون وجهة نظر معينة حول موضوع المناقشة .

غالباً ما تبدأ حلقة الدراسة بكلمة افتتاحية، يثنى فيها كل عضو مساهم في المناقشة على جزء معين من العمل محل الدراسة، وليس الهدف من ذلك تملق الكاتب ولكن تدريب الطلاب على ملاحظة بعض التغيرات في التعبير حسب احتياج الموقف، ثم يشرح كل عضو السبب في مدح هذه الأشياء. وهذه الطريقة مفيدة بصورة خاصة للكتَّاب الناشئين، لأنها تعلمهم أن هناك الكثير يمكن تعلمه من الزملاء. وبعد هذه الحفلة الافتتاحية يقدم قائد الحلقة الدراسية تلخيصاً للقيمة العامة لهذا العمل. ثم يشرك جميع الطلاب في مناقشة العمل . ويجب أن يقتصر دور المدرس على النقاط التالية :

١. أن يكون دور المدرس هو المساعدة فقط، بحيث يجعل المناقشة تمشى في طريقها الصحيح، وذلك عن طريق التركيز على النقاط الأساسية التي قدمت في بداية الحلقة، وأيضاً عن طريق صياغة الأسئلة .

٢. التأكيد على أن يكون النقد الموجه للعمل نقداً بنَّاءً فمن المعروف عن الشباب في هذه السن العناد والتمسك بالرأي، ويجب على المدرس أن يوضح من خلال تعليقاته أن مثل هذه

الأشياء غير مناسبة تماماً لمناخ حلقة الدراسة، فالمهمة الأساسية للأعضاء تكمن في التفكير في الوسائل التي يمكن بها تحسين هذا العمل .

٣. تقديم كلمة ختام موجزة يلخص فيها النقاط والاقتراحات الأساسية التي أثيرت أثناء المناقشة.

وقبل نهاية الملاحظات الختامية للحلقة الدراسية يقوم المؤلف بتقديم كلمة مختصرة ويستفسر إن كان هناك أي إيضاح لأي نقطة كان يشوبها بعض الغموض، وفي النهاية يعيد الأعضاء إلى الطالب المؤلف نسخهم مكتوب في هوامشها آراؤهم بالتفصيل واقتراحاتهم بمراجعة العمل .

رابعاً اللغة الأجنبية :

ربما كان الأفراد الموهوبون أكثر ما يكونون حاجة إلى إتقان اللغة الأجنبية، وذلك لما تتيحه لهم هذه اللغة من إطلاع على مخزون كبير من المعلومات ما كان لهم أن يطلعوا عليها لو لم يتقنوا التحدث بأكثر من لغة، كما أنها تتيح لهم فرصة رؤية العالم من خلال زوايا مختلفة، ومن خلال فكر وثقافة مختلفتين. فمن المعروف أن اللغة لا يمكن أن تنفصل عن الثقافة التي نشأت فيها، كما لا يمكن فصل الفكر عن اللغة. هذا بالإضافي إلى ما تقدمه اللغة الثانية من فرص مستقبلية للعمل في الخارج، كما أن النبوغ المبكر في اللغة يسمح للطلاب بإتقان أكثر من لغة أثناء حياتهم المستقبلية .

وكثيراً ما لاقت عملية تعليم لغة أجنبية في المرحلة الابتدائية مقاومة شديدة من بعض الباحثين استناداً على الأبحاث التي أظهرت أن الأطفال قد يواجهون مشكلة في إتقان لغته الأصلية إذا تعرضوا لتعلم لغة ثانية قبل أن يجتازوا عتبة الإجادة Threshold of Mastery في اللغة الأم. وبناءً على هذا المفهوم فقد نما اتجاه معارض حذر كثيراً من تعليم أي لغة أجنبية في المرحلة الابتدائية، وبالتالي فقد حُرِمَ معظم أطفالنا من تعلم أي لغة أجنبية حتى مرحلة متقدمة من عمرهم، ومع أن البحث في هذا الموضوع يظل دون حسم، إلا أن هناك بعض الدلائل التي تؤكد على أن الأطفال الصغار لديهم قدرة عالية على تعلم اللغات بسهولة أكثر من البالغين، وربما كان الأمر أكثر سهولة بالنسبة للأطفال ذوى القدرات اللفظية العالية . وعلى أية حال فإنه يجب علينا إذا كنا

نريد أن نعلم أطفالنا لغة أجنبية ثانية، أن نبدأ في تعليمهم في مرحلة مبكرة، وليكن ذلك بداية من المرحلة الابتدائية .

وفي هذه المرحلة فإن نقطة البداية الصحيحة تتمثل في اللغة المنطوقة وليس القواعد أو الهجاء، وفي هذه الحالة يكون استخدام الفكاهة وسيلة فعالة، حيث يستطيع الأطفال تعلم الحوارات الفُكاهية التي لا تنسى بسهولة بسبب ما فيها من طرافة. ويمكن أن تتطور هذه الحوارات لتصبح قصص هزلية يستطيع الأطفال تمثيلها بأنفسهم أو باستخدام مسرح العرائس. وربما كان من المهم جداً في هذه المرحلة التركيز على تعليم الأطفال المصطلحات والتعبيرات التي تكتسب بسهولة حتى وإن لم يفهموا معانيها بدقة .

كما يجب أن يعمل المدرس في البداية على إزالة حالة الخوف والقلق التي تعترى بعض الطلاب من تعلم اللغة الثانية، هذه الرهبة التي قد تؤدى إلى فشلهم في تعلم هذه اللغة، كما أن الخجل والانطوائية التي يتميز بها بعض الأطفال تعرقل عملية اكتساب واستخدام اللغة الثانية ة، هذا على النقيض من الشخصيات الانبساطية والتي تتمتع بمرونة في الدخول في أي حوار بسهولة باستخدام اللغة الثانية حتى ولو كان هناك بعض الأخطاء اللغوية .

كما يجب أن يؤخذ في الاعتبار ما أشارت إليه ربيكا أكسفورد (Oxford, 1996) من أن تعلم اللغة الذي يؤدى إلى الطلاقة في التحدث هو التعلم القائم على الاكتساب Acquisition وهو التعلم الناتج عن الاستخدام الطبيعي – غير القصدي – للغة .

ويقترح بعض الباحثين تشجيع الأطفال على مصادقة العرائس وأخذها إلى منازلهم كأصدقاء، فالعرائس تكون دائماً على استعداد للاستماع إلى مشاكل الأطفال. ويجب أن يشجع الأطفال على التجاوب مع العرائس باستخدام اللغة محل الدراسة وأن يعبروا عما بداخلهم من أفكار باستخدام هذه اللغة .

وفي المرحلة الابتدائية يجب أن يشجع الأطفال على حفظ بعض الأغاني وقصائد الشعر باللغة الجديدة، وهنا تمثل النغمات والقافية واللغة الموزونة وسائل مساعدة جداً على حفظ هذه الأغاني. كما يجب أن يتعلم الأطفال معاني الأشياء الموجودة في حجرة الدراسة في اللغة الجديدة وذلك منذ

اليوم الأول، والهدف من ذلك هو منع أو حجب عملية الترجمة، بحيث تكون الفرصة مهيأة للأطفال أن يفكروا باستخدام اللغة الجديدة .

ويجب الانتباه إلى أن طريقة التلقين هي أقل الطرق فاعلية في تعليم اللغة الأجنبية. كما أن محاولة تعليم الأطفال لغتين أجنبيتين في وقت واحد ربما كانت من الأمور المضيعة للوقت، ففي الغالب يعوق تعلم إحدى اللغتين اللغة الأخرى، وغالباً ما يكون انتقال أثر التعلم في هذه الحالة سالباً. ويهدف تعليم اللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية إلى تحقيق أهداف ثلاثة :

أولاً : إزالة حالة الخوف والقلق والرهبة التي تعترى بعض الأطفال من تعلم لغة أجنبية وإكسابهم الثقة في قدرتهم على التعلم .

ثانياً : أن يتعلم الطلاب العديد من الأغاني والقصائد والمحادثات والتعبيرات الاصطلاحية حتى درجة الطلاقة :

ثالثاً : تشجيعهم على أن يعبروا عن أفكارهم وأن يتجاوبوا مع زملائهم باستخدام جمل بسيطة من هذه اللغة الجديدة .

وفي هذه المرحلة يجب التوقف عن تصحيح اللغة المنطوقة، وذلك حتى لا يلجأ الطفل إلى استخدام الترجمة وبالتالي عرقلة عملية الاكتساب وقدرة الطفل عن التعبير عن نفسه، وعندما يصبح الطفل أكثر نضجاً ينتقل إلى المرحلة التالية التي تقدم له فيها القواعد النحوية والتراكيب الشكلية بطريقة متداخلة وأكثر إيضاحاً .

وفي مرحلة متقدمة، وبعد أن يكون الأطفال قد تمكنوا بالفعل من تكوين خلفية كبيرة عن لغتهم الثانية في المرحلة الابتدائية، يجب أن تركز عملية التدريس على إكساب الطلاب المهارات الصوتية الشفوية بالإضافة إلى المهارات اللغوية المعرفية، وذلك من خلال تدريس البنى التركيبية والقواعد النحوية. ولا يعنى ذلك ترك المنهج الذي كان يستخدم في المرحلة، بل يجب الاستمرار في عملية التدريس باستخدام أسلوب الحوار، مع التأكيد على عدم استخدام اللغة الأصلية أثناء عملية الحوار. وفي هذه المرحلة من الممكن أن نشجع الطلاب على حفظ وتمثيل مشاهد من

مسرحيات، وكتابة قصص ومحادثات قصيرة من إنتاجهم، ومن المتوقع أن يؤدى ذلك إلى زيادة الطلاقة اللغوية والقدرة على التعبير لدى الطلاب وهو أحد أهم أهداف هذه المرحلة .

وفي المرحلة المتقدمة، فإنه لو تم التدريس في المراحل السابقة بصورة جيدة فسيكون الطلاب على استعداد للتعامل مع مواد معدة أساساً لطلاب المرحلة الجامعية. وفي هذه المرحلة يجب أن يشترك الطلاب في مناقشات جماعية يقتصر فيها دور المدرس على الإرشاد ومراقبة تقدم الطلاب، وذلك من خلال التعليم المباشر والتدريبات التي تعالج نقاط الضعف التي قد تبدو لدى طلابه . ويجب على المدرس أن يسهل الناقشات الخاصة بالأدب والأحداث الجارية، وفي هذه المرحلة يجب أن يتم التدريس كله باللغة موضوع الدراسة. ويتوقع من الطلاب في هذه المرحلة المتقدمة عمل تقديمات Presentations شفهية وكتابة قصص ومقالات طويلة وعلى أساس منتظم.

التوصيات

١. يجب أن يكون اهتمام برامج تنمية المواهب اللغوية منصباً على تبني فلسفة براجماتية تركز على إمداد الطالب بخبرات تعليمية فعالة من خلال ترتيب البيئة وإعدادها بطريقة جيدة من أجل تسهيل تنمية مواهب الطلاب.
٢. يجب أن تكون اللغة، بطبيعتها وتراكيبها ووظائفها وعلاقتها الوثيقة بالتفكير والسلوك جزءاً هاماً في برامج تعليم الأطفال والشباب الموهوبين عقلياً.
٣. يجب أن ينصب تركيز الاهتمام على محاولة خلق تكيف بين قدرات الطلاب وبين البيئة التعليمية، وألا يقتصر الاهتمام فقط على تحديد الموهوبين من غير الموهوبين.
٤. إن الخبرة التربوية المناسبة التي يجب أن تضمن في برامج الموهوبين لغوياً هي تلك الخبرة التي يمثل أداؤها تحدياً للفرد في مستوى أعلى قليلاً من مستواه المعرفي .
٥. عند الحكم على مستوى أداء الطلاب المرشحين لبرامج الموهبة يجب أن تؤخذ في الاعتبار بعض العوامل الخارجية (مثل نوع البيئة التي ينحدر منها الطالب) وخاصة عند تفسير درجات الأفراد على اختبارات الأداء.

٦. في برامج تنمية التعبير الشفوي يجب تقديم نماذج كاملة من الشعر الجيد والمناسب للمرحلة العمرية للأطفال بدلا من تقديم أجزاء مبتورة من القصائد.

٧. يُعد استخدام الدراما في الفصول بداية من رياض الأطفال مناسباً تماماً لتنمية التعبير الشفهي لدى الأطفال، خاصة الموهوبين منهم.

٨. يجب أن يكون المنهج الذي يقدم للأطفال الموهوبين لغوياً غنياً بفرص للقراءة الجيدة من خلال برنامج أدبي قوي يزود الأطفال بموضوعات جيدة للمناقشة حول أفكار أساسية وتتيح الفرصة للتفكير الناقد وتقوية المهارات التحليلية والتفسيرية والتقويمية لديهم.

٩. يجب تشجيع الأطفال منذ المرحلة الابتدائية على أن يقرأوا بأنفسهم، وأن يطوروا نوعاً من التفكير حول الأحداث والشخصيات، والمكان، والزمان، والكلمات والجمل، والمشاعر وعلى طرح أكبر قدر من الأسئلة التي يمكن أن تثيرها الموضوعات التي يقرأونها

١٠. يجب أن ينظر إلى مهارات اللغة المختلفة (القراءة، الكتابة ، التعبير الشفوي) على أنها أنشطة متكاملة وليست منفصلة، وذلك من خلال خلق ارتباط بين أجزاء المنهج المختلفة.

١١. يجب توجيه الطلاب إلى قراءة الأعمال العظيمة التي أنتجتها الحضارات الأخرى، وهذا من شأنه أن يحرر أبنائنا من قصر النظر الثقافي والذي يعتبر من أهم معوقات الإبداع والتقدم في جميع المجالات.

١٢. وأخيراً يجب علينا إذا كنا نريد أن نعلم أطفالنا لغة أجنبية أن نبدأ تعليم اللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية، على أن يكون التركيز منصباً على اللغة المنطوقة أكثر من تركيزه على إكساب الطلاب القواعد والهجاء.

REFERENCES

Bairley, J. M. (1996). Literacy development in verbally talented children. In J. VanTassel-Baska & D. T. Johnson & L. N. Boyce (Eds.), Developing Verbal Talent: Ideas and strategies for teachers of elementary and middle school students (pp. 97-114). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Brandwein, P. F., & Passow, A. H. (Eds.). (1988). Gifted young in science: Potential through performance. Washington, DC: National Science Teachers Association.

Collins, J. (1985). The effective writing teacher: 18 strategies. Andover, Mass.: Network.

Dehaan, R. F., & Cough, J. (1956). Identifying students with special needs. Chicago: Science Research Associate.

Dehaan, R. F., & Havighurst, R. J. (1957). Educating gifted children. Chicago: University of Chicago Press.

Fox, L. H., & Durden, W. G. (1982). Education verbally gifted youth. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

Freire, P. (1970). Pedagogy of the oppressed. Ramos, M. B. (Trans.). New York: Continuum Press.

Gallagher, J. J. (1991). Editorial: The gifted: Aterm with surplus meaning. Journal for the Education of the Gifted, 14(4), 353-365.

Gardner, H. (1983). Frame of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.

Keating, D. P. (1974). The study of mathematically Precocious youth. In J. C. Stanley & D. P. Keating & L. H. Fox (Eds.), Mathematical Talent: Discovery, Desciotion, and Development (pp. 23-46). Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.

Olszewski-Kubilius, P., & Whalen, S. P. (2000). The educational and development of verbally talented students. In K. A. Heller & F. J.

Monks & R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), International Handbook of Giftedness and Talent (2 ed., pp. 397-412). Oxford: ELSEVIER SCIENCE Ltd.

Oxford, R. (1996). Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives. Honolulu, HL: University of Hawai'i Press.

Passow, A. H. (1996). Talent identification and development in the language arts. In J. VanTassel-Baska & D. T. Johnson & L. N. Boyce (Eds.), Developing Verbal Talent: Ideas and strategies for teachers of elementary and middle school students (pp. 23-33). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Piirto, J. (1992). Does writing prodigy exist? In N. Gonlangelo & S. G. Assouline & D. L. Ambroson (Eds.), Talent Development (pp. 387-388). Unionvilla, NY: Trillium Press.

Portland Public School. (1958). Progress report II: The gifted child project. Portland, OR: Portland Public School.

Redding, R. (1989). Underachievement in the verbally gifted: Implications for pedagogy. Psychology in the School, 26(3), 275-290.

Reynods, B., K. Kopelke, & Durden, W. (1984). Writing instruction for verbally talented youth. Rockville, MD, Apsen Publishers, Ins.

Rose, M. (1988). Narrowing the mind and the page: Remedial writers and cognitive reductionism. College Composition and communication, 39(3), 267-286.

Stanley, J. C. (1976). Use of tests to descover talent. In D. P. Keating (Ed.), Intellectual Talent: Research and Development. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.

Steiner, G. (1971). In bluebeard's Castle: Some notes towards the redefinition of culture. New Haven, CT: Yale University Press.

Tangherlini, A. E., & Durden, W. G. (1993). Strategies for nurturing verbal talents in youth: The word as Discipline and mystery. In K. A. Heller & F. J. Monks & A. H. Passow (Eds.), International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent (pp. 427-441). Oxford: Pergamon.

VanTassel-Baska, J. (1988). Verbal Arts for the Gifted. In J. VanTassel-Baska & J. Feldhusen & K. Seeley & G. Wheatley & L. Silverman & W. Foster (Eds.), Comprehensive curriculum for gifted learners (pp. 153-181). Boston, MA: Allyn & Bacon.

VanTassel-Baska, J. (1993). Comprehensive curriculum for gifted learners (2 ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

VanTassel-Baska, J. (1996). The process of talent development. In J. VanTassel-Baska & D. T. Johnson & L. N. Boyce (Eds.), Developing Verbal Talent: Ideas and strategies for teachers of elementary and middle school students (pp. 3-22). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.