موهبة القراءة: مفاهيم التميُّز واستراتيجيّات الرعاية

الدكتور عدنان محمد القاضي

جامعة المملكة –مملكة البحرين

المُلخَّص

المواهب اللغوية لا تقل أهمية عن بقية المواهب العلمية والفنية والثقافية وغيرها، بل قد تفوق أحياناً في بعض زوايا الإبداع؛ والصور الخيالية، وإدراك مكنونات النفس؛ واختزال موروثات الحضارة وتاريخها، والناظر في الدراسات العربية التي ركَّزتْ في تعريف وتعليم الموهوبين في القراءة أو استخدمت علم أصول التدريس في تربية الموهوبين في القراءة؛ وشجَّعت وطوَّرت من تقدّمها، وساهمت في استمرار نمائها لديهم يجدها دون المستوى المطلوب ولا ترقى إلى مستوى أعداد الموهوبين في القراءة المُحتَضنين في المدارس ومراكز ومؤسسات الرعاية المُتخصصة بالموهبة. ومن هذا المنطلق، سعت الورقة العلمية هذه إلى تحقيق جملة منَ الأهداف في معالجتها التربوية، ومنها: توعية من في الميدان التربوي بفئة الموهوبين في القراءة؛ وتوفير استراتيجيّات دقيقة للمعلمين تمكِّنهم من تلبية حاجات الموهوبين في القراءة؛ وخلق اتجاهات إيجابية للاهتمام بهذه الفئة منَ الموهوبين على مستوى المُجتمعات العربية.

كما وتكمُن المشكلة هنا إلى ندرة الدراسات العربية التي تطرَّقتْ إلى هذا النوع من مجالات الموهبة؛ باعتبارها جزءًا أساسياً لأيّ موهبة أخرى؛ وإلى غياب الاتفاق على مؤشرات أداء ذكيّة للتفريق بين منْ يملك موهبة القراءة وينمّيها وبين من يُتقن كفايات مستواه الدراسي لا غير؛ وأخيراً قلّة خبرة وكفاية بعض معلمي اللغة العربية ومعلمي الموهوبين على تكييف المنهج الدراسي العادي وإثرائه بمواد قرائية مُتقدِّمة من حيث التعقيد والتجريد والمتعة والتشويق.

وقد تناولت الورقة العلمية قضايا أساسية عدة، ومنها: تعريف الموهوبين في القراءة؛ سمات الموهوبين في القراءة؛ التعرُّف على الموهوبين في القراءة؛ قصص الموهوبين في القراءة؛ خرافات وحقائق عن الموهوبين في القراءة؛ التدخُّل المُبكِّر للموهوبين في القراءة؛ البيئة الصفيّة للموهوبين في القراءة؛ برامج رعاية الموهوبين في القراءة؛ بعضٌ للدراسات السابقة حول الموهوبين في القراءة.

وخلصت الورقة العلمية إلى نتائج وتوصيات، منها: أنْ يكون المنهج الذي يُقدَّم للموهوبين لغوياً غنيّاً بفرص للقراءة الجيّدة من خلال برنامج أدبي قويّ يزوِّدُهم بموضوعات جيّدة للمناقشة حول أفكار أساسية وتتيح الفرصة للتفكير الناقد وتقوية المهارات التحليلية والتفسيرية والتقويمية لديهم؛ وتشجيع الموهوبين منذ اكتشافهم في المرحلة الابتدائية على أنْ يقرأوا بأنفسهم، وأنْ يطوِّروا نوعاً من التفكير حول الأحداث، والشخصيّات، والمكان، والزمان، والكلمات والجُمل، والمشاعر وعلى طرح أكبر قدر من الأسئلة التي يُمكنُ أنْ تُثيرها الموضوعات التي يقرأونها؛ وأنْ يُنْظَر إلى مهارات اللغة المختلفة (القراءة، الكتابة، التعبير الشفوي) على أنّها أنشطة متكاملة وليست منفصلة، وذلك من خلال خلق ارتباط بين أجزاء المنهج المختلفة؛ وتوجيه الموهوبين إلى قراءة الأعمال العظيمة التي أنتجتها الحضارات الأخرى، وهذا من شأنهِ أنْ يُحررهم من قصر النظر الثقافي، والذي يعتبر من أهم معوِّقات الإبداع والتقدُّم في جميع المجالات؛ وتزويد معلم الصف العادي بالمواد القرائية المُتقدِّمة وتدريبه على مختلف الاستراتيجيات المُلبِّية لحاجات الموهوبين في القراءة؛ والتطوير المُستمر لمعايير تحديد الموهوبين في القراءة، وتوعية الأسر بالكفايات العالمية في القراءة.

Reading Giftedness: Concepts of Excellent and Caring Strategies

Dr. Adnan Mohammed Al-Qadhi
University of Kingdom - Kingdom of Bahrain

Abstract

Linguistic gifts are as important as other scientific, artistic, and cultural gifts…etc. Linguistic gifts may surpass other gifts in some aspects of creativity, imaginary image, realizing the components of the self, and the shorthand of the genes of civilization and its history. Looking at the Arab literature which focused on the gifted definition and education in reading, used methodology in educating reading gifted, encouraged and developed its progress, or contributed in its progressive development indicates that these studies are below the required level and cannot prepare reading gifted included and integrated in schools, specialized centers and institutions which care this giftedness. Consequently, this scientific paper is an attempt to achieve a set of aims for its educational treatment, including: informing those in the educational field of the reading gifted group, providing precise strategies for teachers to enable them to meet the needs of the reading gifted group, creating positive attitudes to care about this group of students at the level of the Arab societies.

The problem here lies in the scarcity of the Arab literature that addressed this type of giftedness field, being an essential part for any other gift, the absence of smart consensus on performance indicators to distinguish between those who possess and develop reading gift and those who only master the competences of their academic level, and finally lacking competence and expertise for some Arabic teachers and gifted teachers to adapt the regular curriculum and enrich it with advanced reading materials and topics in terms of complexity, fun and suspense.

This scientific paper discusses several fundamental issues, including the definition of reading gifted, reading gifted merits, identification of reading gifted, reading gifted, and class environment, for reading gifted, reading gifted care programs, and some previous studies of reading gifted.

Some results and recommendations are provided and discussed, including: Providing a linguistic curriculum to the gifted students, which is rich in good reading opportunities through a rigid literary course to supply them with good topics to discuss essential ideas, to offer critical thinking opportunities, to foster their evaluative, explanatory, analytical skills, to encourage the gifted students, from their identification at elementary stages, to read independently, to develop some thinking about the events, people, place, time, words and sentences, emotions and feelings, and to raise questions that can be asked other reading topics. Moreover, different linguistic skills (reading, writing, oral expression) should be viewed as integrated and not separate activities through connecting the various parts of the curriculum, directing the gifted to read great works produced and written by different civilizations. This itself frees the gifted from short cultural vision, which is considered one of the most important obstacles for creativity and progress in all fields. Furthermore, a regular class teacher should be supplied with advanced reading materials, trained in different strategies that meet the reading gifted students' needs. Additionally, there should be continued development for the criteria and benchmarks for identifying the reading gifted students, informing families with high reading competences.

موهبة القراءة: مفاهيم التميُّز واستراتيجيّات الرعاية

المقدمة

تحتاج المواهب اللغوية في مجتمعنا العربي إلى رعاية بدرجة أكبر مما هي عليه تتجاوز مستوى الكشف والتعرُّف إلى الاهتمام والرعاية داخل إطار الأسرة، خاصة عند فئة الموهوبين في القراءة؛ نظراً للحماسة والدافعية والمبادرات الأولية التي تحتاج إلى احتضان وصقل، ومنْ ثمَّ استثمار حقيقي في القدرات، راغبين في تعزيز مفهوم الذات الإيجابي لدى الموهوب أولاً؛ وإثراء الساحة المحلية بالمواهب الفتيّة؛ وتحقيق العدالة والديمقراطية في إعطاء كلّ طالب/ة ما يستحقَّه من تعليم مُنسجم وقدراته ويُراعي أنماط تعلمه ويُثير أنماط تفكيره المختلفة، وإيجاد مسار قد يصبح مهنة المستقبل يكوّن بها نفسه وينشئ أسرة وتحقيق قيمة مضافة للمجتمع ومعرفة جديدة قد تُغيِّر من مسار بعض النظريات والفلسفات (القاضي، 2009). والمستقرئ لمجالات المواهب اللغوية يرى اختلافاً ثرياً لا تعارض فيه ولا تضاد بل تكاملاً وتنوُّعاً، وفي ذلك قدَّم فوكس ودوردن (Fox and Durden, 1982) تصنيفاً للفنون اللغوية وكان مدخلاً تربوياً جيّداً؛ إذ أوضح بأنَّ هذه المواهب التي يجبُ أنْ يتضمَّنها أيّ برنامج لتنمية القدرات وترقية الاستعدادات اللفظية بعيداً عن أطروحات النظرية الفلسفية تتكوَّن من خمسة أقسام متداخلة إلى حدٍّ ما، إلاّ أنّها في نفس الوقت تتواجد بدرجات متفاوتة ومستقلّة نسبيّاً عن الأخرى لدى ذات الموهوب، وهذه الأقسام هي: التعبير الشفوي؛ المناقشة اللفظية؛ القراءة؛ الكتابة الإبداعية؛ واللغة الأجنبيّة. وانطلاقاً من يقيننا بالموهوبين في القراءة فقد أكدت العديد من الدراسات الحديثة على ضرورة الرجوع إلى القراءة والاعتماد عليها كمرجع أساسي للمعلومة وإدراجها ضمن برامج التعليم الحديث للأطفال الموهوبين منذ الصف الأول ابتدائي، حيث يرى كل من براون وروجن (Rogen and Brown, 1983) بأن الأطفال الموهوبين الصغار المثقفين وإن قراءة الكتب غالباً ما تُغذي خاصية الفضول عندهم لمعرفة كل شيء وتجيب عن الأسئلة التي تطرحها عقولهم، وهم بالضرورة قرّاء جيدون ويتمتعون بإمكانية عالية بالأداء العلمي والمعرفي في الكثير من المجالات، وتختلف الأسباب الدافعة للقراءة عند الأطفال، حيث يظهر أن:

- أطفال الصف الأول والثاني والثالث يُقبلون على القراءة من أجل المتعة والفضول.
- طلبة الصفوف المتأخرة (من الصف السادس والسابع لغاية الصف الثاني عشر) يقرؤون مواضيع الكتب المثيرة مثل: (الفانتازيا، والخيال، والمغامرات، والعلوم) وجميع الكتب التي تهتم بالمواضيع الغامضة والتي تستفز العقل وتثير التفكير وتعمل على إيجاد الحلول للمشكلات.

أسئلة للمناقشة

وتأسيساً لِفِكْر موحّد ونظرة منهجيّة لقضايا الموهوبين في القراءة نطرحُ عدداً من الأسئلة المُحفِّزة للذهنِ والمُثيرة للخيال المحكوم بالواقع وتطلّعات المستقبل، وهي:

1. ما الاعتبارات الضرورية التي يجبُ توافرها عند اختيار القراءات الإضافية للموهوبين؟
2. اختبر معايير القراءة وفنون اللغة في مدرستك. كيفَ يُمكنُ تعديل المعايير لتلبِّي حاجات الموهوبين في فنون اللغة ومنها القراءة؟ اعطِ أمثلة باستخدام الأساليب الموجودة في الصف.
3. كيْفَ يتمّ تحديد الموهوبين في القراءة، وما أنواع العمليات التي يقوم باستخدامها الطلبة عند القراءة في مراحل مختلفة من النمو والنُّضج؟
4. هل يستخدمُ المعلمون استراتيجيّات تعليم مختلفة تتحدّى استعدادات وقدرات الموهوبين في القراءة؟
5. ما الدروس وتنظيمات المنهج، وطرائق تفعيله الضامنة لاستمرارية نماء الموهوبين في القراءة؟

6. ما التداعيات المتوقَّعة للموهوبين في القراءة إنْ لم تلبَّى أو يتعرّض للاحتياجات الأكاديمية؟

تعريف الموهوبين في القراءة

تناول تعريف هذه الفئة من المواهب اللغوية عدد غيرَ قليلٍ من المختصين، وفيما يلي بعضاً منهم: فقد عرَّف دول وآدمس (Dole and Adams, 1983) الموهوب في القراءة بمن يستطيع قراءة ما يقرب سنتيْن أو أكثر أعلى من مستوى صفّه بحسب المقاييس المتاحة كاختبارات التحصيل اللغوية المقننة؛ وتحديد القدرات الكامنة للأداء العالي في القراءة. ومن منظورٍ آخر تعريف الموهوبين كما ذكر جنتري (Gentry, 1999) في القراءة على أنَّهم أولئك الطلبة الذينَ يتميَّزون باهتمامات واسعة في مجالات عديدة؛ والقراءة بينهم في موضوعات متنوِّعة، وهم بذلك يُمكنُ أنْ يوصفوا بأنَّهم قرّاء متميِّزون، لديهم مفردات كثيرة، ويتمتَّعون بذاكرة قويّة، كما أنَّهم فضوليّون، ولديهم أفكار منظومية مركّبة، ومعلومات عن موضوعات كثيرة، ويقرأون بطريقة نقدية، ويميِّزون بين الآراء والحقائق، ولديهم أفكارٍ أصيلة. فيما يرى كينقوري (Kingore, 2001) بأنَّ القرّاء الموهوبين المُبكِّرين هم أولئك الأطفال الذين يلتحقون بالصف الأوّل، ويُظهرون قدرة على القراءة تفوق قدرة الأطفال العاديين في هذا الصف وتتجاوزها، أو أولئك الذين لديهم قدرة واستعداد للتقدُّم في القراءة بسرعةٍ عندما يتلقّون التعليم المناسب. أضف إلى ذلك أنَّ مثل هؤلاء الطلبة يبدون اهتماماً لافتاً وحماسة شديدة تجاه القراءة. وفي ذلك يقول هالستيد (Halstead, 2002) بأنَّ الطلبة الصِّغار الموهوبين عقليّاً هم غالباً قرّاء جيِّدون.

سمات الموهوبين في القراءة

يمتلك الموهوبون الكثيرَ من السِّمات التي من خلالها نستطيع الوقوف عليها ومعرفة مستوى موهبتهم اللغوية؛ وتحديد جوانب القوّة لديهم، ذكرها ومنها (Clark, 1994; Gallagher and Gallagher, 2002)التي تمكنهم من التميُّز والفهم، وغالباً ما ينتج هذا التميُّز من قدراتهم اللفظية العالية، ومن السِّمات الأساسية المجتمع على وجودها: القراءة المُبكِّرة؛ وامتلاك مفردات كثيرة؛ ومستوى عالٍ من استيعاب القراءة؛ وبذل القليل من الوقت للقراءة؛ والاهتمام باللغة وفنونها. وهناك مؤشرات دقيقة لقدرات الموهوبين في القراءة تُعدّ من السمات القابلة للقياس والمُلاحظة، وقد أوضحها رينزولي (Renzulli, 1986) وكيِّف جانب منها بحسب مفهومه للحلقات الثلاث للموهبة، إذ من خلالها نقف على الأطر العام للرعاية وبناء البرنامج المناسب؛ كما هو المؤشر غير الوحيد لما نعتقده المبني على نظرية وفلسفة واضحة متصلة بأدوات للكشف دقيقة، وهي كما مفصَّلة في الجدول (1) الآتي:

جدول (1) مؤشرات الموهوبين في القراءة بحسب مفهوم رينزولي للحلقات الثلاثة للموهبة

القدرة العقلية العامة	الالتزام والمثابرة	القدرات الإبداعية
• ذكاء متقدِّم. • درجات عالية في اختبارات التحصيل اللغوية. • مستوى عالي في القراءة مقارنة بأقرانه. • مفردات واسعة. • ذاكرة جيِّدة في الأشياء التي تمّت قراءتها. • فهم قويّ للنصوص. • قراءة مُبكِّرة.	• طول مدى الانتباه. • نهم للقراءة. • اختيار مستويات عالية من المواد القرائية. • القراءة الذاتية للمواد لإثبات/ نفي المفاهيم والآراء والتصوّرات.	• أفكار ومعتقدات مركَّبة (معقَّدة). • حكم ومنطق جيّد. • إدراك العلاقات بين المفاهيم. • تحقيق أفكار ومنتجات أصيلة. • تقدير الجمال، وحس فكاهي (مرح). • تفكير تشعيبي، وقدرات في القيادة الاجتماعية. • استخدام استراتيجيّات لحل المشكلات لحل أسئلة غير مُحددة الإجابة. • مستوى عالي من الحساسية والتقمُّص العاطفي. • قلق إزاء القضايا الأخلاقية، وشعور قوي نحو العدالة.

وذكرت فان تاسل باسكا (VanTassel–Baska, 2002) بأنَّ الموهوبين يظهرون سلوكات مُبكِّرة وسريعة على تعلّم القراءة واللغة، ومنها: القراءة المُبكِّرة؛ والاهتمام الكبير بالكتب والقراءة، والانجذاب نحو الكلمات، والرغبة والقدرة على التعبير عن الأفكار بالكتابة. وهذه الخصائص تتطلب بيئة غنية ومسؤولة تستطيع تلبية الحاجات الذهنية للموهوب، وبشكلٍ عامٍ فإنَّ الكثير من المجموعات الخاصة من الموهوبين قد لا يُظهرون هذه الخصائص بالمستوى نفسه؛ فالكثير من الموهوبين الفقراء وطلبة الأقليّات يميلون إلى إظهار قواهم عبر الكِتابة وليس القراءة، الأمر الذي يتطلَّب رعاية هؤلاء الموهوبين بطرق بديلة مثل اختبارات النضج المبكرة في اللغة، وضمن سياق يناسب ظروفهم بدلاً من تطبيق المقاييس التقليدية عليهم.

مؤخراً، ريس (Reis, 2004) قامت ببحث توليفي في هذا المجال، واقترحتْ بأنَّ الموهوبين في القراءة يُمكنُ أنْ يُحددوا منْ خلالِ أربع سمات، وهي: القراءة المُبكِّرة وبمستويات متقدِّمة؛ استخدام عمليات متقدِّمة في القراءة؛ القراءة بحماسة واستمتاع؛ وإظهار ما يدلّ على تقدُّم مهارات اللغة.

كما أنَّ بعض السمات السلبية المرتبطة بقدرة الموهوبين المبكرة على القراءة لا ينبغي الاستهانة بها ويُفترضُ فينا توجيهها وإرشاد من تُلاحظُ عليه، وقد أشار كلّ من كينقور (Kingore, 2002) وريجيرت (Richert, 1997) إلى أنَّ الطلبة الموهوبين في القراءة قد تصدر عنهم بعض المشكلات في السلوك، ومنها: النقد الذاتي؛ عدم القدرة على التعامل مع الفشل؛ الملل من المناهج في مستوى الصف العادي؛ سلوك غير لائق في ردّات الفعل والهيجان؛ عمل غير مُتقن؛ المطالبة بإلحاح لوالديهم ومعلميهم بالانتباه؛ مطالبة الطلبة الآخرين بإلحاح؛ التهوُّر بشأن حاجات ورغبات الآخرين؛ وصعوبة الانتقال من مادة دراسية إلى أخرى أثناء اليوم الدراسي.

التعرُّف على الموهوبين في القراءة

التعرُّف مدعاةٌ لتوفير خِدمات رعاية أكثر مناسبةً لهذه الفئة، كما هو عنصراً رئيساً يُرتَكَزُ عليه لبناء أيّ برنامج داخل إطار المدرسة، ومن هنا يرى سيكل (Cecil, 1995) بأنَّه يُمكن التعرُّف على الموهوبين في القراءة باستخدام الاختبارات التحصيلية المُقننة في القراءة خاصةً في السنوات الأولى، حيثُ تعطى صورة دقيقة إلى حدٍّ ما لهؤلاء الطلبة، كما أنَّ المعلمين والآباء والمكتبات يُمكن أنْ تلعبَ دوراً مهماً في التعرُّفِ على المواهب القرائية الكامنة لديهم، وقد يكون من المألوف أنْ نجدَ طلبةً تتراوح أعمارهم من 9–10 سنوات يقومون بأعمال فنيّة معقّدة ترتبط بموضوعات شيّقة تُشبع اهتماماتهم، ولكنهم في نفس الوقت لا يُظهرون اهتماماً في أعمال المدرسة خاصة بالقراءة. واقترحت فان تاسل باسكا (VanTaseel-Baska, 1996) مدخلاً للتعرُّف على الموهوبين لغويّاً (من ضمنها الموهوبين في القراءة) في الصفوف الدراسية، ويتمثَّل في استخدام طريقة التقويم السلوكي، فمن خلال قائمة ملاحظة يُمكنُ للمعلِّم أنْ يتعرَّفَ على الموهوبين الذين يُظهرون أنماطاً من السلوك اللغوي المتميِّز، مثلاً: يقرأ بطلاقة وبطريقة جيِّدة؛ ويهتمّ بالكلمات والعلاقات بينها؛ ويستخدمُ عباراتٍ ومفرداتٍ تفوق مستوى أقرانه؛ ويُعالج الأفكار الرئيسة فيما يقرأ؛ ويستمتعُ بالحديثِ عن الآداب؛ ويكتبُ بطريقة وصفيّة؛ ويستمتعُ بالألغاز والألعاب اللفظية، ويتلاعبُ باللغة بطريقة لفظية وكتابية؛ ويُظهر فهماً للبناءات اللغوية في الحديث والكِتابة.

قصص الموهوبين في القراءة

وفي هذا الشأن نتطرّق إلى قصتيْن بينهما بون زمني شاسع وتطوّر تاريخي، ولكن يمسكهما خيط رفيع واحد، وهو حبّ القراءة وعشقها، وهما:

حالة (1): يحكي نجيب محفوظ وهو في أحد أحاديثه ويجيب عن سؤال: كيف اكتشفت في داخلك موهبة الكتابة؟ فروى قصة طريفة تقول: كنت ألعب عصر أحد الأيام مع رفاقي كرة القدم وأنا صغير. وفيما بين الشوطين لاحظت أحد زملائي يتنحى جانبا ويخرج من سترته كتاباً صغيراً ويستغرق في قراءته. ولفت نظري هذا فاقتربت منه وسألته:

ماذا تقرأ؟ قال: أقرأ مغامرات بن جونسون وبقي لي بعض الصفحات لأنتهي منها. آه لو تقرأها يا نجيب سوف تستمع كثيرًا بهذه المغامرة. وبالفعل انتهى صديقي من قراءة الكتاب ثم أعطاه لي بعد أن نقل إلى استمتاعه بالمغامرة التي تحتوي عليه. فأسرعت عائدًا إلى البيت. وبدأت أقرأ الكتاب فجذبني. وظللت أقرأ واقرأ حتى انتهيت منه في ساعة متأخرة من الليل. وأخذت هذه المغامرة تداعبني في أحلامي تلك الليلة. فلما أصبحت أمسكت بالكتاب أتأمل حروفه ورسومه وغلافه ثم هاجمتني فكرة مجنونة: لماذا لا أعيد كتابة هذه المغامرة في دفتري الخاص. وبالفعل أحضرت دفتراً وبدأت أعيد كتابة المغامرة بعد أن وضعت الأصل جانبي. أخذت منى هذه المحاولة وقتًا طويلاً. وسعدت بالانتهاء منها. وأسرعت بالدفتر إلى أحد أصدقاء أبى وكان مهتما بالأدب. فعرضت عليه كتابتي فأعجب بها وأخذ يشجعني على الكتابة والإبداع. ونصحني بأن اقرأ كثيرًا في الأدب العربي والأدب العالمي.

حالة (2): لدي بنت موهوبة في القراءة تقرأ جميع الكتب التي لديها من شغفها تطلب مني الذهاب للمكتبة كل أسبوع بسبب انشغالي لا ألبي طلبها تتمنى أن أذهب بها لمكتبه عامة تقرأ وتقرأ. اشتركت في مسابقة تحدي القراءة ولم تفز عندما سألتهم السبب قالوا ليست جريئة.

معلومات كثيرة تسألني بها وتخطأني أحيانا. لا أعلم انها قرأت هذه الكتب. أضافة لها تقنيات حديثة بسبب قراءتها لتعليمات كل دليل من الأجهزة. أصبحت أعطيها أمور تعيقني أعلم أنها ستحلها. (اسم الموهوبة: علا المُطلق؛ والعُمر: 11 سنة).

خرفات وحقائق عن الموهوبين في القراءة

تطرّق وود (Wood, 2008) إلى عدد من الخرافات المُثارة حول الموهوبين في القراءة بدقة وفنَّدها بحقائق آخذاً في الاعتبار الموهوب والمعلم في الميدان التربوي، ومنها ما يلي:

خرافة: الموهوبون في القراءة مجموعة مُتجانسة، وينبغي أنْ يُقدِّم لهم نفس دروس القراءة.

حقيقة: الموهوبون في القراءة مجموعة متنوِّعة مع تعدّد الأفهام؛ العواطف؛ الثقافة؛ واختلاف اللغات. وعلى الرّغم منْ أنَّنا سوف نتوقَّع بأنَّ أغلبية المُتقدِّمين في القراءة بدرجة عالية من الكفاءة في القراءة. وقد يكون هناك طلبة ممنْ لديهم ثغرات في تطوّر مهارة القراءة بسبب الثقافة؛ أو اختلاف اللغة؛ أو يُظهرون إعاقة تعليمية مُحددة. على غرار القرّاء المناضلين، القرّاء الفائقين ينبغي أنْ يكون لهم برنامج فردي مناسب يُصمم لتلبية احتياجاتهم.

خرافة: الموهوبون في القراءة خبراء في فهم النصوص.

حقيقة: أغلب الموهوبين في القراءة لديهم مهارات عالية لتطوير الفهم، خصوصاً عند مقارنتهم بأقرانهم من نفس الفئة العُمرية، ولكن يُمكن أنْ يستفيد القرّاء المُتقدمين من استراتيجيّات التدريس لتطوير مزيد من الفِطنة في الاختيارات الأدبيّة؛ فهم الفروق الدقيقة للمعاني؛ واتقان محتوى معرفي بمستوى مُتقدِّم.

خرافة: الموهوبون في القراءة ينبغي عليهم السيطرة الكاملة على اختياراتهم من المواد القرائية.

حقيقة: اختيار المواد القرائية هو أحد العناصر الرئيسة لبرنامج القراءة للموهوبين في القراءة. إنّه مهم، ولكن لهؤلاء الطلبة أنْ يتعرَّضوا لمدى واسع من الأساليب؛ الأنماط؛ والموضوعات، وأنْ يتعلّموا كيف يُميِّزون بحرفية بين الجيّد والعادي من الأدب. وتوجيه المعلمين (حثّ) قد يكون من أجل توسيع نِطاق حصيلة المواد القرائية.

التدخُّل المُبَكِّر للموهوبين في القراءة

من القضايا الجوهرية في مجال الموهبة وذوي الاحتياجات الخاصة أنْ يتمّ التأكيد على الرعاية المُبكِّرة والاكتشاف في المرحلة العُمرية الأولى، إذ يأتي كثير من الطلبة الموهوبين إلى المدرسة وهم يعرفون القراءة مسبقاً، في حين يأتي آخرون ممن لديهم استعداد لتطوير مهارات القراءة بسرعة. ولكن، ينبغي لنا إدراك أنّ الأساليب والمواد التقليدية

لا تُعزِّز القراءة المعمّقة والمحفزة بين الطلبة الموهوبين. ومن أجل دعم قراءتهم وإثرائها؛ فإنّ الطلبة الموهوبين يحتاجون إلى قياس فردي مبكر، وتعليم مهارات مبني على ذلك القياس، وفرص كثيرة لقراءة أشكال أدبية متنوعة (Poltte, 2001). وكثيراً أيضاً من الأطفال الموهوبين هم قرّاء نابغون، وتشير دراسة بوليتي إلى أنَّ نصف الطلبة الموهوبين الذين يلتحقون بالصف الأوّل الابتدائي هم قرّاء استثنائيون؛ إذ تُماثل قراءاتهم قراءة أقرانهم الذين يسبقونهم بصف إلى ثلاثة صفوف متقدِّمة (Brown and Rogan, 1983). وقد ركَّزت دراسة ورين (Wren, 2005) على أهمية الخبرات الأوليّة للموهوبين في القراءة بضبط طرائقهم واتجاهاتهم المستقبلية تجاه القراءة، ورأى أبيلوك (Abilock, 1999) بأنَّ الطلبة الذين يلتحقون بالمدارس وهو يتقنون القراءة بمستويات عالية ومتقدمة أكثر من بقيّة أقران صفهم، يحتاجون إلى تعليم خاص لتلبية حاجاتهم.

البيئة الصفية للموهوبين في القراءة

تنقسم البيئة الصفية للموهوبين في القراءة إلى بحسب التنظيمات المرتبطة بالكتاب المدرسي والمناهج الموازية؛ وأدوار المعلم واستراتيجيات تدريسه لمادة القراءة؛ وأنشطة لاصفيّة (Poltte, 2000). وهنا سوف يتمّ التركيز على المنهج بمفهومه الشامل وبعض ما ينبغي أنْ يقوم به المعلم من أدوار تدعم رعاية هذه الفئة من الطلبة؛ إذ من الضروري أن تتضمَّن مناهج تعليم الموهوبين مختارات ملائمة من موضوعات القراءة، ومناقشات موجَّهة ومنظَّمة، فضلاً عن إجراء البحث المُستقل، والارتباطات ما بين مجالات الدراسة الأخرى (Little, 2002). وتشير دراسة ثومبسون (Thompson, 1996) المتعلِّقة بالإفادة من الأعمال الأدبيّة الكلاسيكية في تدريس القراءة، إذ يرى بأنَّ الكلماتِ القاعدية والمهارات المُتسلسلة الأخرى تؤدي إلى تشتيت التعلُّم. وفي دراسة إلدريتش (Aldrich, 1996)أجرتها عن الكتب المدرسية التجارية المتعلِّقة بفنون اللغة المتقدِّمة الخاصة بالموهوبين في القراءة، ووصفت ما لاحظتهُ من المواد القيِّمة بانّها مجموعة هزليّة، ولسوء الطالع، فقد أشار تحليل للحالات (12) معلمَ صفٍّ في (11) مدرسة مختلفة إلى توافر فرص قليلة فقط لتعليم القراءة المتمايز، وإنَّ معظم تلك القراءات تتضمن مادة دسمة ذات ثراء فِكري، وتثير لدى الموهوبين المُشاركين التساؤلات، وتُحرِّك لديهم شعور المُتعة من خلال المُطالعة والنقاش حيثُ يشتركُ هؤلاء الطلبة مع المعلمين في جلسات مُناقشة يصل عددها إلى (12) جلسة لكلِّ مجموعة مُختارة، وإنَّ مهارة القراءة تتضمن: المفردات؛ الإصغاء؛ التعليل؛ البحثُ والاستبصار في المشكلات النفسية والاجتماعية. ولا يمكن انكار أنَّ الاتصال الرئيس للطفل الموهوب بعالم الأفكار يكون عن طريق الأدب، فالنمو العقلي للأطفال الموهوبين يعتمدُ على وصولهم إلى عملية القراءة، والانخراط فيها بانتظام. وفي السياق ذاته، أشار جال وكونارد (Chall and Conard, 1991) إلى أنَّ أدب البالغين المتميِّز القديم والمعاصر، قد يكون المفتاح المناسب لإعادة قدح الحماسة للقراءة عند المراهقين، ورأى بأنَّ المنهاج المبني على الأدب الشعبي المرتبط بالثقافة، الذي يسمح للقرّاء المراهقين بمواجهة القضايا الشخصية والمجتمعية والصراع معها، وهو منهاج يثير الدافعية إلى درجة كبيرة. وإنَّ اعتماد الموهوبين على مهارات الاتصال يتمّ من خلال التركيز على عالم الأفكار إلى أنْ ينمو عن طريق الأدب؛ حيثُ تُساعد قراءة الكُتبِ على إثارة التفكير؛ وتطوير القراءة المعرفية المطلوبة لتنمية التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات. وقد اقترح هايسر ونيلسون (Hauser and Nelson, 1988) في كتاب "كُتب الأطفال الموهوبين" جملة معايير من أجل توفير الكُتب الملائمة للموهوبين، وهي: اللغة المُستخدمة للموهوبين غنيّة؛ ومتنوِّعة؛ ومتخصِّصة؛ ومركّبة؛ ومُمتعة، فاللغة هي الأداة للاستقبال والتعبير عن الأفكار؛ تقدم نهايات غير محدودة، الأمر الذي يُساعدُ على دفع السلوكِ التأمُّلي لدى الموهوبين؛ معقَّدة بشكل يُسهِمُ في إثارة السلوكيّات التقييمية والتفسيرية من قبل القرّاء؛ تُساعد على تحسين مهارات حل المشكلات؛ وتطوير أساليب التفكير المُنتج؛ توفِّر شخصيّات كنماذج رئيسة للمناقشة؛ جذّابة وواسعة الانتشار، منْ مِثل: كتب الصور؛ كتب الأساطير

والحكايات الشعبية؛ والكتب الواقعية، فضلاً عن كُتب السير الذاتية؛ وكتب الشِّعر والخيال؛ ويفضَّل أنْ يقرأ الموهوبون الكُتب التي تتضمَّن التفكير الهزلي، والتي تُستخدم الصور الجذّابة بصرياً، وتدعو إلى الارتباطات غير العادية؛ من تجريد وقياس وتحليل، وتشجّع على الرّبط بين الخبرات والأنماط التعليمية (Hasltel, 2002).

نختار المواد والمصادر للموهوبين في القراءة فقد ذكر أوستن (Austin, 2003) كونها تتحدى الطلبة وتمتِّعهم، فإنّ هناك جملة من الأمور لابدّ من توافرها وسمات أساسية تتمتّع بها، ومنها:

- لغة متقدِّمة؛ بُنية واضحة؛ ووجهة نظر: الموهوبون في القراءة يستمتعون بالأمور المجرَّدة، واكتشاف الأنماط، وعمل العلاقات بين الشيْئيْن المُختلفيْن ولكن في النصوص المُتشابهة.
- النهايات الغامضة/ المحتوى: هؤلاء الموهوبون في القراءة يُحبّون قراءة الكتب غير المتنبئ بأحداثها، ويريدون عرض القراءة كما لو كانوا مكلَّفين بحلّ لُغز ما.
- مفردات غنيّة؛ دقيقة؛ ومتنوِّعة: الهدف من القراءة هو زيادة المعرفة، وينبغي أنْ تكون الكُتبِ المعروضة من شأنها أنْ تتحدّاهم.
- شخصيّات يمثلون قدوة ونماذج مهنية و/أو أفراد موهوبين: الموهوبون في القراءة يحتاجون بعض الأشخاص من نفس المجال لِيُدْرِكوا إيجابية ما هم عليه من قدرات.
- صور: استخدام الصور في الكتبِ طريقة ممتازة للكِتابة الإبداعية واستثارة الخيال.
- الاهتمام: من الأساسِ أنْ يقوم معلِّم الصف نصوص مختلفة ومتنوِّعة ذات صلة باهتمامات الموهوبين في القراءة.

كما أنَّ هناك دراسات قدَّمت كثير من المقترحات لتعديل المنهج وتكييفه للموهوبين في القراءة، ومنها دراسة أبلوك (Abilock, 2004) الذي أفاد بأنَّ برامج الموهوبين لابدّ وأنْ تتضمَّن العناصر الآتية:

- قراءة التحقيق: هذا عادة ما يخصص للطلبة في مستوى الأوَّل الابتدائي فما فوق؛ بإتقان المهارات الأساسية للقراءة.
- بحث أصيل: في مستوى رياض الأطفال، البحث العلمي الأصيل يتضمّن عمل المعلم مع طلبة الفصل كاملاً.
- عمل فردي مع مُرْشِد/ موجِّه: المُرشدون يُمكن أنْ يكونوا مصدر فاعل للقرّاء الصِّغار.
- مصادر خارج المجتمع المدرسي: متحدِّث ضيْف، منْ لديه خبرات يُمكنُ أنْ يُدعى للمدرسة لتقديم عرض يُحبّه الطلبة ومن ضمن اهتماماتهم.
- التوسِعة، مشاريع مستقلّة للاختيار: غالباً ما يفضِّل الموهوبين في القراءة (الصِّغار) الانخراط في موضوعات غير مألوفة لا تُقدَّم لهم أثناء المستوى الدراسي.
- مجموعة القدرة: يُقسَّم الطلبة إلى مجموعاتٍ بالنسبة إلى المستوى الحالي للقراءة في نفس الصف الدراسي و/أو نفس المستوى الدراسي و/أو نفس مستوى القدرات والمهارات القرائية.
- توجيه القراءة النقدية: يجبُ أنْ يعمل المعلمون مع قرّاء متقدِّمين لتدريسهم المهارات المُتطلَّبة لقراءة نقدية تقودهم لفهم شامل للنصوص.
- توجيه المُناقشة للأنواع: يجبُ أنْ يُقدِّم المعلمون استراتيجيّات بدلاً من الحقائق عبر مُشاركة الخبرات.
- السؤال والاستجابة للأسئلة من مستويات عُليا: الأسئلة من مستويات عُليا تتطلّب من الطلبة الذهاب لما هو أبعد من المعلومات المُحصَّلة في الكِتاب المدرسي.

وثمّة فكرة لتخطيط مدخل لفظي مختلف لبرنامج القراءة للموهوبين يعتمد على إثارة أنشطة تتماشى مع الخصائص اللغوية الخاصة للموهوبين (القراءة)، أيّ أنَّهُ برنامج مؤسس على الخصائص اللغوية الخاصة بهذه الفئة، ويوضِّح الجدول (2) كيفية تنفيذ الفكرة كما وردت عند دوك (Duke, 2000).

جدول (2) نموذج لتصميم برنامج قراءة يعتمد على الخصائص اللغوية للموهوبين

خصائص الموهوبين	تضمينات المنهج في المستوى الابتدائي
يقرأ جيِّداً وباتساع	• يُخصص برنامج القراءة الذي يُشَخَّص مستواها، ويصف مُرادها. • تكوين مجموعة أدبيّة من طلبة مماثلينَ للمناقشة. • تنمية مهارات القراءة النقدية. • التركيز على مهارتَيْ التحليل والتفسير في موضوعات القراءة.
لديه مفردات كثيرة	• يُقدِّم لغة أجنبيّة. • يُركِّز على بناء المفردات. • تنمية مهارات العلاقة بين الكلمات (المُترادفات، والمتضادات، الخ).
لديه ذاكرة قوية للأشياء التي يسمعها أو يقرأها	• يُقدِّم أفكاراً من خلال موضوع أو حديث إلى طلبة الفصل. • يُعدّ مزحة أو مسرحية للعرض. • يبني نشاطات متلاحقة.
فضولي ويسأل أسئلة بها حبّ الاستطلاع	• تنمية الفهم لطرق التفكير العلمي. • يُركِّز على مهارات الملاحظة.
يعمل بطريقة مستقلّة، ولديه قدر من استهلال الفكرة	• يُركِّز على خطة عمل مستقلّة. • يدرس أو يعلم مهارات منظَّمة.
قادر على الانتباه المُستمر	• يُخصص عمل يستغرق وقتاً طويلاً. • يُقدِّم موضوعات مُعدَّة للقراءة والمناقشة وخطة العمل.
لديه أفكار معقدة	• التركيز على مهارات التفكير الناقد، مثال: (التحليل والتأليف؛ والتقييم). • تنمية مهارات الكِتابة.
لديه معلومات عن موضوعات كثيرة	• يثير نماذج قراءة واسعة. • يطوِّر وحدات خاصة من الدراسة التي تخاطب الاهتمامات الجارية أو الحالية.
لديه منطقية وقدرة على الحُكم السليم	• تنظيم رحلة خلوية لطلبة الفصل؛ ويُعدّ أمسية أسرية. • يعلم المنطق الشَّكلي (المُجرَّد).
يفهم العلاقات ويُدرك المعاني	• يزوّد بتجارب تهذيبية عديدة. • بناء نشاطات تستلزم من الطلبة أنْ يعملوا عبر أو من خلال مخطط فردي/ جماعي.
يُقدِّم أفكاراً أصيلة (مبتكرة)	• يُمارس مهارات في الطلاقة؛ المرونة؛ والأصالة. • يركّز على تنمية أفكار مُحددة.

وفي المستوى المُتقدِّم يجبُ متابعة الأهداف السابقة وتنفيذها من خلال تحليل نصوص قرائية قصيرة ومُختصرة، ولكنّها غنيّة بالمعنى، وهنا كما ذكر كوليك وكوليك (Kulik and Kulik, 1996) يجبُ أنْ تطرح أسئلة تقود الطلبة لأنْ يتعاملوا مع المحتوى بطرق معقَّدة وبمناقشة القطع يجد الموهوبون فرصة ليفكِّروا في الأدبِ باستخدام مستويات وأساليب متنوِّعة، وأنْ يستجيبوا في مستوى تحليل تقويمي وأنْ يفكِّروا بطريقة تقودهم إلى إنتاج مُبدع.

كما أنَّ هناك استراتيجيات مقترحة لدعم بحوث وأساليب التدريس المختلفة والمناهج الشائقة للموهوبين في القراءة، والتي يُمكن استخدامها في مزج فرص الإثراء وبرامج القراءة المُتقدِّمة، ومنها:

- دمج المنهج.
- التسريع.
- استبدال مواد القراءة العادية بكتب تجارية أكثر تقدُّماً.
- الاستخدام المناسب للتكنولوجيا.
- قراءة وكتابة أكثر تعقيداً وتجريداً.
- اختيارات مُستقلّة للمواد القرائية.
- خيارات مستقلة للكِتابة.
- دراسة مُستقلّة، وفرص مشاريع.
- تغيير نظام المجموعة داخل أو عبر الصفوف.
- تغيير التعليمات الموضوعية للموهوبين في القراءة (القراءة المُتدرِّجة للوحدات الموضوعية).
- استبدال استراتيجيّات التدريس العادية بخيارات أخرى.
- مهارات الأسئلة المُتقدَّمة، ومهارات أدبيّة.
- فرص تقييم الفائدة، وعلى أساس فائدة القراءة.

وعلى مستوى التدريس، طبَّقت ريس وزملاؤها نموذج الإثراء الشامل على عملية القراءة في إحدى المدارس، فوجدوا بأنَّ طلبة الصفوف (3–6) قد زادوا من طلاقة القراءة، وعدد الكتب المقروءة، والاستمتاع بالقراءة، وذلك عند مقارنتهم بالطلبة المنخرطين في الأشكال الأخرى لتدريس التعليم.

برامج رعاية الموهوبين في القراءة

إنَّ البرامج المتعلِّقة بأدب الأطفال الموهوبين لُغويِّاً بحاجة إلى أنْ تكون غنيّة منذ البداية في مشاريع فنون اللغة، كما أنَّ استخدام المهارات الأساسية للقراءة يركِّز كثيراً على الوقت والانتباه لإجادة عملية القراءة الواعية، خاصةً الصوتيّات، بدلاً من إيجاد الفرص للموهوبين لقراءة الأدب قراءة شاملةً. هذا بالإضافة إلى أنَّ القراءات الأساسية لا تسمح للطلبة بعمل أشياء تُساعد على معرفة المسائل الكبيرة، بعكس التركيز على المفاهيم التي تفتقر إليها الكثير من النصوص؛ بسبب التركيز على الكلمات عالية التردد مقابل الأدب الجيّد وكان لزاماً إيجاد نموذج يُبنى عليه أنشطة ويُملأ بإجراءات عملية للطلبة (VanTassel-Baska, Zuo, Avery & Little, 2002)، ومن هذه البرامج ما يلي:

- تطرَّق كاسيدي (Cassidy, 1981) لأهداف برنامج ما لتدريس القراءة مع الموهوبين في القراءة، وهي:
  - ❖ تعريض الطلبة لتحدّيات المواد القرائية.
  - ❖ تعميق الفهم الشامل للقراءة.
  - ❖ توسيع عمليّات ما وراء المعرفة لدى الطلبة بالقراءة.
  - ❖ تطوير القراءة النقدية، بما فيها تفسير وتحليل النّص.
  - ❖ تشجيع الطلبة على تقدير التنوُّع، الأدب المُتعدد الثقافات عبر الحضارات.
  - ❖ توفير فرص لمناقشة المجموعة بنصوص مُختارة.
  - ❖ دعم سلوكيّات القراءة الإبداعية، بما في ذلك الكتابة والأداء الدراماتيكي.
  - ❖ تعزيز الدافعية والمتعة من القراءة عبر الانتقاء والاختيار الذاتي للنصوص.

- برنامج كلية وليام وماري: يمكن استخدام دراسات Navigator Novel Studies بمركز تعليم الطلبة الموهوبين الذي يعتمدُ على التعليم المستقل أو دراسات الصفّ في روايات معينة. فقد زُوِّدت كلّ رواية بالأسئلة الارشادية التي تُساعد الموهوبين على تعلّمها ضمن الفئات الآتية: بينما تقرأ القصة حاول تقصِّي الأفكار الرئيسة، ومقابلة الشخصيّات، وفهم الأفكار، والرَّبط بين المعلومات والخبرات السابقة. فكّل فئة من الفئات السابقة تؤكِّد مهارة أدبيّة، وقد يُطلب من الموهوبين دعم اجاباتهم من خلال دلائل نصيّة.
- برنامج الكُتب القيِّمة: هو برنامج إثرائي لتعليم الطلبة الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية لمرحلة ما قبل الثانوية وذكر نيكلس (Nichols, 1992)، وتتألَّف الكتب من مواد تقليدية وأخرى حديثة تتناسب مع مستوى الصف الذي تُستخدمُ فيه من الصف الثني إلى المرحلة الثانوية، حيثُ يتعلَّم طلبة الصف الرابع مثلاً القصص الشعبية، بينما يقرأ طلبة المرحلة المتوسِّطة القصص القصيرة الحديثة والكلاسيكية، أمّا طلبة المرحلة الثانوية فيقرأون مُنتجات قصيرة من أعمال الفلاسفة الكِبار وعلماء السياسة والاقتصاد وبعض القصص الخيالة.
- من المفيد أنْ يتضمَّن البرنامج المُعدّ للقراءة على أهداف كما ذكرها إبراهيم (2006)، مثل:
  - ❖ أنْ يُقدِّم للموهوبين موضوعات قرائية تتحدى قدراتهم بدرجة مناسبة لمستوى استعدادهم.
  - ❖ أنْ يُمدّ الموهوبين بفرص للمناقشة حول الاختيارات الأدبيّة من خلال مجموعات صغيرة.
  - ❖ أنْ ينمّي سلوك القراءة الناقدة لدى الموهوبين في مجالات: التحليل؛ التفسير؛ والتقويم.
  - ❖ أنْ ينمّي ويصقل مهارات فهم القراءة لدى الموهوبين.

الدراسات السابقة

وفيما يلي بعض الدراسات التي تناولت بشكلٍ مباشر الموهوبين في مجال القراءة نُلخِّصها للاستفادة التطبيقية منها كمنهجية بحث وعلم ونتائج توجه للعمل بتوصياتها في الميدان التربوي، وهي:

دراسة بعنوان حالة توضيحية للقدرة على القراءة المبكرة أجراها رونا ستاينثورب وديانا هيوز (2004) ونُشرت بمجلة Journal of Gifted Child Quarterly لطفلة علمت نفسها القراءة قبل ذهابها إلى المدرسة. وقد أُستمدت دراسة الحالة هذه من دراسة أوسع نطاقا لمجموعة من القراء الذين تعلموا القراءة بشكل مبكر، والذين لم يتلقى أي منهم أية تعليمات واضحة ولكن مروا بتجارب إيجابية لمحو الأمية في منازلهم. ولقد كانت الفتاة التي تمثل محور هذه الدراسة قادرة على القراءة بطلاقة في سن الـ(5) سنوات و(4) أشهر. وكانت قراءتها متقدمة (5) سنوات على الأقل عن عمرها الزمني، أما هجاءها فقد كان متقدماً (4) سنوات. ولقد كانت سرعة قراءتها متقنة بشكل جيد أيضاً. وعلاوة على ذلك، أشارت الاختبارات أن قراءتها للكلمات الزائفة كانت دقيقة للغاية وبأنها كانت تجيد بشكل كبير مجموعة من تدابير الوعي اللغوي. كما تم تقييم أداءها في سن الـ(6) و(7) و(11) عاماً. والتي أثبت متابعتها لإظهار مستويات عالية من القدرة في جميع جوانب المعرفة القرائية والكتابية. تناقضت هذه الدراسة مع دراسات الحالات الأخيرة التي تم إجراؤها على الأطفال الذين يتعلمون القراءة بشكل مبكر للغاية والتي أظهر مستوى متدني من الوعي الصوتي والذين لم يتمكنوا من الهجاء في سن مبكر.

وفي دراسة بعنوان تعليمات القراءة للقراء الموهوبين: دراسات حالة قامت بتوثيق عدد قليل من الفرص من أجل التقدم المستمر نُشرت سنة 2004 بمجلة Journal of Gifted Child Quarterly، قام فريق من الباحثين بإجراء ملاحظات متعددة في (12) فصلاً دراسياً لتعليم القراءة والخاص بالصف الثالث والسابع في كل من المناطق الحضرية وشبه الحضرية وعلى مدى (9) أشهر. ركزت هذه الملاحظات على ما إذا تلقى القراء الموهوبين مناهج دراسية متميزة وخاصة بالقراءة و/أو أية استراتيجيات تعليمية .تم تعريف القراء الموهوبين بأنهم الطلبة القادرين على

قراءة أعلى مما لا يقل عن درجتين من وضع عمرهم الزمني، والذين لديهم أيضا مهارات لغوية متقدمة وقدرات تحليل متقدمة في القراءة، وأشارت النتائج أن القراء الموهوبين تلقوا تعليمات مختلفة في القراءة وذلك في (3) من الـ (12) فصلاً دراسياً. أما في التسعة فصول دراسية الأخرى، فلم يتم تقديم أية مواد قراءة صعبة أو أية تعليمات متقدمة لهؤلاء الطلبة خلال تعليمات القراءة في الفصول الدراسية العادية. أما الكتب التي تمثل تحديا معقولاً بالنسبة للطلاب الموهوبين فلم يتم توفيرها في فصولهم الدراسية، كما ندر تقديم الأعمال التي تمثل تحدياً بالنسبة لهم. وقد ظهرت أنماط مختلفة عبر المناطق. فعلى سبيل المثال، فإن جميع معلمي الفصول الدراسية الثلاثة الذين قاموا بتوفير قدرا من التميز درسوا في مدارس الضواحي .

وفي دراسة بعنوان تصفح خمسة قراء: رغبات القراءة لدى الفتيان الموهوبين في المرحلة المتوسطة لشون كافازوسكوتك (2006) نُشرت بمجلة Journal of Gifted Child Quarterly عزز الباحثون المعنيون باختلاف المناهج الدراسية للطلبة الموهوبين والمتفوقين فوائد توفير فرص للطلبة لاستكشاف رغباتهم الشخصية ضمن المناهج الدراسية العادية. خلص كثير من الباحثين في محو الأمية أيضاً إلى أن المعلمين يمكن أن يحسنوا من سلوك الطلاب (الذكور خاصة) نحو القراءة من خلال توفير الفرص للطلبة ضمن المنهج الدراسي لمحو الأمية لاختيار مواد القراءة بناء على رغباتهم الشخصية .عموماً، هناك عدد قليل من التحقيقات التجريبية حول الرغبات المعينة لدى القراء الفتيان الموهوبين لتوجيه المعلمين الذين يرغبون في تزويد الطلبة بمجموعة غنية من النصوص لكي يختاروا منها. في هذه الدراسة المتعددة، تمت ملاحظة خمسة فتيان يعدون من القراء الموهوبين أثناء تصفحهم لمواد القراءة في مكتبة كبيرة. كشفت المقابلات مع الفتيان وتحليل النصوص التي أثارت اهتمامهم شخصياً عن أربعة مواضيع رئيسية تميز تعقيد أفضليات القراءة لديهم .

وأخيراً، يوجد دليل على أنَّ القرّاء الموهوبين يفقدون الاهتمام والحماسة للقراءة مع تقدّمهم في المدرسة، وقد درس مارتين (Martin, 1984) اتجاهات القراءة لدى (124) طالباً من الصف السادس والسابع والثامن، صنَّف (41) منهم ضمن فئة الموهوبين. وقد أظهر واحد من كل خمسة طلبة موهوبين اتجاهاً سلبيّاً حيال القراءة. وذكر الطلبة أسباباً لنفورهم من القراءة، ومنها: الواجبات السهلة غير المثيرة للاهتمام المرافقة لتعليم القراءة، وعدم منحهم قرار اختيار ما يرغبون في قراءته. وأورد أندرسون وتوليفسون وجلبريت (Anderson, Tollefson and Gilbert, 1985) مزيداً من الأدلة على التراجع في اتجاهات القراءة مع تقدُّم الموهوبين في المدرسة وذلك بناءً على تحليل استجابات (276) طالباً موهوباً من طلبة الصفَّيْنِ: الأوَّل والثاني. وقد استقصى الباحثون اتجاهات الطلبة حيال واجبات القراءة؛ وحجم المادة المقروءة؛ وما يفضلونه من القراءة المُسلِّية، واستنتجوا بأنَّ أصغر الطلبة سنّاً يقرأون من أجل المتعة أكثر من أكبرهم سنّاً، وأنَّ اهتمامهم في القراءة لم تختلف كثيراً عن اهتمامات الطلبة ذوي القدرة العادية، فقد أظهروا ميلاً واضحاً نحو الخيال والغموض والمُغامرة.

ماذا يُمكننا أنْ نفعل؟

فيما يلي أبرز الإجراءات التي يتعيَّن مراعاتها مع الموهوبين في القراءة على مستوى الأسرةِ والصف والمدرسة؛ طلباً للانتقال من النظرية إلى التطبيق؛ ومن المعرفة إلى الممارسة:

الأسرة:

- تشجيع أولياء الأمور وحفزهم إلى القراءة لأبنائهم منذ نعومة أظفارهم، والاستمرار في ذلك ما أمكن، فمن شأنِ تشخيص الأسرة وقتاً للقراءة أنْ يبعث رسالة إلى الأطفال مفادها أنَّ القراءة مفيدة، ويتعيَّن تخصيص وقت لمناقشة ما يقرأه الأفراد وحدهم، وما تقرأه الأسرة بوصفها مجموعة. يُذكر أنّ مقارنة قصص الأسرة بموضوع القراءة تُعدّ طريقة جيِّدة لجذب الأطفال إلى القراءة.

الصف:

- قياس قدرات الطلبة المتقدمين في القراءة بصورة فردية في الصفوف الابتدائية، فإذا كان الطالب يستطيع القراءة عند دخول المدرسة، فإنَّ هناك حاجة إلى إجراء المعلم مزيداً من القياس لتحديد مدى مهارة التعليم المطلوبة للطالب.
- وجوب توفير منهاج القراءة الفرص الضرورية للقراءات المتنوِّعة؛ إذ يميلُ الطلبة إلى موضوعات القراءة التي تستهويهم أكثر من غيرها، أضف إلى ذلك أنَّ الاختيار الذاتي مهم للمحافظة على اهتمام الطالب وحبّه للقراءة، ولكن يتعيّن تشجيع الطلبة أيضاً على القراء الاستكشافية والبحث المتواصل.
- دمج مهارات القراءة، واستخدام الأدب في المنهاج بطرائق تبني المعرفة والتحليل واحترام الأفكار والناس. فضلاً عن توفير فرص للتفاعل والنقاشات الحرّة والموجِّهة، والأنشطة الجاذبة المتمركزة على الأدب.
- ربط الكُتب العالمية المستوى بالثقافة، بدلاً من السلسلة الأساسية، مادة القراءة. فضلاً عن توفير الوقت الكافي للقراءة المستقلة في المنهاج المخصّص للقرّاء النابغين من الأعمار جميعها.

المدرسة:

- إدراك مديرو المدارس بأنَّ القرّاء الموهوبين ليسوا بِحاجةٍ إلى تجاوز منهج القراءة المُخصص لطلبة الصف العاديين، إلاّ أنَّه يتعيَّن على الإدارة المدرسية توفير المناخ المناسب الذي يُتيح للقارئ الموهوب تقبُّل ما يجري في الصفوف الابتدائية؛ وذلك بسماحها له بالوصول إلى المواد المتقدمة، وتهيئة الظروف المناسبة لتجميع القدرات التي تُشعر هذا الطالب بالتحدِّي.

التوصيّات التربوية

فيما يلي عدد من التوصيات التربوية التي تمّ استقائها مما ورد في ثنايا الورقة العلمية آنفاً والأهم الإشارات المُوصى بها في الدراسات السابقة المُتعرَّض لها أيضاً، وهي:

- يجبُ أنْ يكون المنهج الذي يُقدَّم للموهوبين لغوياً غنيّاً بفرص للقراءة الجيّدة من خلال برنامج أدبي قويّ يزوِّدُهم بموضوعات جيّدة للمناقشة حول أفكار أساسية وتتيح الفرصة للتفكير الناقد وتقوية المهارات التحليلية والتفسيرية والتقويمية لديهم.
- يجبُ تشجيع الموهوبين منذ اكتشافهم في المرحلة الابتدائية على أنْ يقرأوا بأنفسهم، وأنْ يطوِّروا نوعاً من التفكير حول الأحداث والشخصيّات؛ والمكان؛ والزمان؛ والكلمات والجُمل؛ والمشاعر وعلى طرح أكبر قدر من الأسئلة التي يُمكنُ أنْ تُثيرها الموضوعات التي يقرأونها.
- يجبُ أنْ يُنْظَر إلى مهارات اللغة المختلفة (القراءة، الكتابة، التعبير الشفوي) على أنّها أنشطة متكاملة وليست منفصلة، وذلك من خلال خلق ارتباط بين أجزاء المنهج المختلفة.
- يجبُ توجيه الموهوبين إلى قراءة الأعمال العظيمة التي أنتجتها الحضارات الأخرى، وهذا من شأنهِ أنْ يُحررهم من قصر النظر الثقافي، والذي يعتبر من أهم معوِّقات الإبداع والتقدُّم في جميع المجالات.
- تزويد معلم الصف العادي بالمواد القرائية المُتقدِّمة وتدريبه على مختلف الاستراتيجيات المُلبِّية لحاجات الموهوبين في القراءة.
- التطوير المُستمر لمعايير تحديد الموهوبين في القراءة، وتوعية الأسر بالكفايات العالمية في القراءة.

البحوث المقترحة

فيما يلي عدد من البحوث المقترحة التي نرغب في أنْ يتبنّاها الدارسون في مجال تربية الموهوبين؛ ويعملوا فيها فِكرهم ومنهجيتهم العلمية الصارمة بأدواتها والمرنة بموضوعاتها، وهي:

- دراسة تحليلية للكتب المُناسب قراءاتها للموهوبين في القراءة كلٌّ بحسب مرحلة الدراسية وجنسه ومعايير الانتقال من كِتاب إلى آخر.
- دراسة مقارنة بين الموهوبين والموهوبات في القراءة: سماتهم؛ حياتهم الاجتماعية بين أسرهم وأقرانه؛ كيف يقضون يومهم؛ ومستوى تحصيلهم الدراسي في مادة اللغة العربية.
- دراسة تجريبية لأثر برنامج إثرائي في القراءة على تنمية مهارات القراءة الناقدة؛ والكتابة الإبداعية لدى عيّنة من الطلبة الموهوبين في القراءة من أحد المراحل التعليمية.
- دراسة وصفية للمشكلات التي قد يُعاني منها الطلبة الموهوبين في القراءة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في المدارس.

المراجع العربية والأجنبيّة

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، أسامة. (2006). **المواهب اللغوية: طرق التعرُّف عليها وتنميتها**. المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة. سبتمبر 2006.جدّة. المملكة العربية السعودية.

القاضي، عدنان. (2009). **رعاية الموهوبين خيار المنافسة الأمثل**. دار الحِكمة للنشر والتوزيع. المحرَّق. مملكة البحرين.

ثانياً: المراجع الأجنبيّة

Abilock, D. (1999). Librarians and gifted readers. Knowledge Quest, 27, 30-35.

Abilock, D. (2004). Alpine flowers. Knowledge Quest, 33(2), 8-9.

Anderson, M.A., Tollefson, N.A., and Gilbert, E.C. (1985). Giftedness and reading: A cross-sectional view of differences in reading attitudes and behaviors. *Gifted Child Quarterly*, **29**, 186-189.

Austin, P. (2003 April/May). Challenging gifted readers. Books Links. 12, 32-37.

Brown, W. & Rogan, J. (1983). Reading and young gifted children. *Roeper Review*, **5**, 6-9.

Cassidy, J. (1981). Inquiry reading for the gifted. *The Reading Teacher*. 35. 17-21.

Cecil, N. (1995). The art of inquiry: Questioning strategies for K-6 classrooms. Winnipeg, MB, Canada: Peguin Publishers.

Chall, J. & Conard, W. (1991). Should textbooks challenge students? The case for easier or harder textbooks. New York: Teachers College Press.

Clark, B. (2002*). Growing up gifted: developing the potential of children at home and at school*. Upper Saddle River, N.J., Merrill/Prentice Hall.

Dole, J. (1983). Reading curriculum for gifted readers: A survey. *Gifted Child Quarterly*. **27**, 64-72.

Duke, N. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of international texts in first grade. Reading Research Quarterly, 35, 202-224.

Gallagher, J.J. and Gallagher, S.A. (1994). Definition and identification of the gifted child. *Teaching the gifted child* (pp. 3-34). MA: Allyn and Bacon.

Gentry, M. (1999). *Promoting student achievement and exemplary classroom practices through cluster grouping: A research-based alternative to heterogeneous elementary classrooms*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.

Halsted, J. W. (2002). *Some of My Best Friends Are Books: Guiding Gifted Readers from Preschool to High School*. Great Potential Press.

Hauser, P. & Nelson, G. A. (1988). *Books for the Gifted Child: Vol. 2*. Libraries Unlimited.

Kingore, B. (2001). Gifted kids, gifted characters, & great books. Gifted Child Today, 24 (1), 30-32.

Kingore, B. (2002). Reading instruction for the primary gifted learner. Understanding our gifted. 15. 12-15.

Kulik, J. & Kulik, C. (1996). Ability grouping and gifted students. In Colangelo, N. & Davis, G., Eds. Handbook of gifted education, 2nd ed. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Little, C. (2002). Reasoning as a key component of language arts curricula. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 13(2), 52-59.

Martin, C. (1984). Why some gifted children do not like to read. *Roeper Review*. 73-75.

Nichols, Teresa M. (1992, November 12). *A study to determine the effects of the junior great books program on the interpretive reading skills development of gifted/able learner Children.* Retrieved November 10, 2004 from Educational Resources Information Center, ERIC database.

Polette, N. (2000). Gifted books, gifted readers. Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc.

Polette, N. (2001). Nonfiction in the primary grades. Marion, IL: Pieces of Learning.

Reis, S. (2004). Reading instruction for talented readers: Few opportunities for continuous progress. *Gifted Child Quarterly*. **48**, 315-338.

Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.

Richert, E. S. (1997). Excellence with equity in identification and programming. In: N. Colangelo, & G. A. Davis (Eds.) Handbook of gifted education (2nd. Ed., pp. 75-88). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Van Tassel-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: Ally & Bacon.

VanTassel-Baska, J. (2002). Assessment of gifted student learning in the language arts. *Journal of Secondary Education*. **13**, 67-72.

VanTassel-Baska, J., Zuo, L., Avery, L. D., & Little, C. A. (2002). A curriculum study of gifted student learning in the language arts. *Gifted Child Quarterly*, **46**, 30–44.

Wren, S. (2005). Literacy coaches: Promises and Problems. Paper delivered at the annual meeting of the National Reading Conference, Miami, FL. (Draft can be downloaded at http://www.balancedreading.com/literacycoach.html).

Wood, P. F. (2008). Reading Instruction with gifted and talented readers. *Gifted Child Today*. 31(3). 16-25.