عنوان الورقة	**تجربة عرب 48 في مجال رعاية الموهوبين**
الباحث	**د. محمود حسن قاسم خليل** **د. وليد خالد محمد خليفة**
مقدم الورقة	**د. محمود حسن قاسم خليل** **د. وليد خالد محمد خليفة**
الجهة الموفدة	**كلية سخنين لتأهيل المعلمين / سخنين**

الملخص

يعيش عرب الـ 48 (داخل الخط الأخضر) في ظل أزمات وتحديات كثيرة ومتنوعة منها سياسية واقتصادية وتعليمية. ويرى كثيرون أن أهم خطوة على طريق الارتقاء لهذا المجتمع وفي كافة الميادين يبدأ من التعليم ولذا لابد من التميز والتفوق فيه ولا بد من العناية بالمتفوقين والموهوبين الذين عليهم تعقد الآمال عبر الأجيال لتبدل الأحوال.

كيف أثر كل ذلك على مستوى الطلاب الموهوبين بشكل عام؟ رغم كل المشاكل الموجودة فإننا نلاحظ أنه نتيجة الإصرار لدى الأهل والطلاب في العشر سنوات الأخيرة، هناك ارتفاع ملحوظ في عدد الطلاب اللذين يحصلون على تميز في الجامعة وفي عدد الطلاب اللذين يكملون تعليمهم للقب الثالث وما بعد ذلك وكذلك في عدد الباحثين العرب والإصدارات والشركات المحلية ومراكز الأبحاث.

اقتراحات: إعطاء محاضرات في ساعات المساء من قبل باحثين كبار، أساليب تعليم تعتمد على البحث والعمل الذاتي، إصدار كتب وكتيبات للمتفوقين، دورات من قبل محاضرين وطلبة دكتوراه في المختبرات العلمية للجامعة، التعلم عن بعد، فعاليات على الشبكة، مساقات خاصة لتطوير التفكير، تأهيل مهني لمعلمين لرعاية الموهوبين. يعمل الطلاب على بناء مشاريع تجمع العديد من مهارات التعلم في القرن الحادي والعشرين والتي ستكون أساسيةً للنجاح في المستقبل: التفكير الإبداعي، والتحليل المنظم، والتعاون الفعال، والتصميم المتتابع، والتعلم المستمر. إقامة شركة لرعاية مشاريع وتطوير أفكار الطلاب الموهوبين، الباحث الشاب – العمل على بحث في المختبرات الجامعية والسكن في الجامعة، إنشاء فرق عمل برئاسة دكتور متخصص في كل مجال لتحضير منتخب يمثل الدولة في أولمبياد الرياضيات والحاسوب والفيزياء الخ، رعاية من قبل شركات عالية التقنية ورجال أعمال، إضافة مسارات تخصص في المدرسة الثانوية، إنشاء جمعية لرعاية النوابغ.

المقدمة:

في الحقيقة لم تنشر، حتى اليوم، سوى أطروحة ماجستير واحدة ومقالات معدودة. على الرغم من قيام عدة مراكز للموهوبين في الوسط العربي، إلا أنه لم تُجرَ أبحاث على الأولاد المتفوقين الذين يتعلمون في هذه المراكز، على أساليب الإثراء التي تُنتهج فيها، على المديرين، والمعلمين والمرشدين، أو على وجهات مختلفة متعلقة بحياة الطلاب الذين يشاركون في هذه الفعاليات.

بالإضافة إلى ذلك، وبسبب النقص في أطر تأهيل معلمين لتعليم الطلاب الموهوبين، يتعلم معظم المعلمين الراغبين في الاستكمال في هذا المجال في أحد برامج الاستكمال التي تقام في عدة معاهد عليا. جميع المحاضرين الذين يعلمون في دورات الاستكمال هذه هم يهود، منهم مهنيون في مجال الموهبة، حصلوا على معرفتهم من خلال تعليم الطلاب الموهوبين وإدارة برامج تختصّ بالموهوبين، ومنهم من قدِم من المجال العلاجي، لهذا فليس بمقدور هؤلاء الخبراء تقديم التوجيه للعرب؛ لأنهم غير مطّلعين على الثقافات المختلفة التي تميز كل واحدة من الأقليات العربية؛ وكونهم لا يجيدون اللغة العربية فإن أية استشارة متعلقة بتشخيص الطلاب الموهوبين، أو تصنيفهم، تبقى ناقصة، وكذلك هي الصورة بالنسبة للتوجيه. وهكذا ينتج أن جزء مهمًا مما يُعلّم في هذه الأطر ليس مناسبًا بالمرة للمعلم العربي.

ولهذه الحالة وجه آخر: فإذا نظرنا، كمثال، إلى شريحة الكتب العبرية في مجال الموهوبين فسنرى أنه لا يوجد أي شيء يتعامل مع الموهوبين العرب. لذلك، فالمدير، والمعلم، والمرشد، والأب العربي، مثل كل شخص يتوق لإثراء وإغناء المهارات الفكرية والشعورية للطالب الموهوب، تنقصه أداة أساسية عبارة عن مجموعة كتب تتناول الولد العربي الموهوب، وحاجاته، وعائلته، وبيئته الثقافية والتربوية.

يُعتبر تشخيص ولد كموهوب، في الثقافة العربية، مدعاة لفخر كبير. من جهة يحصل الولد على امتيازات عديدة بالمقارنة مع الطالب العادي، ومن ناحية أخرى، فالحرية المعطاة للولد الموهوب ليست واسعة. تتوقع العائلة، وأحياناً كل البلدة التي يقطنها، أن يحقّق طموحاتهم، ويستنفذ الجهد والطاقة الكامنين لديه. لذلك، فمن المهم جدًا أن يجد أبناء عائلة الموهوب العربي مادة للقراءة عن علم نفس الولد الموهوب، وطرق مصاحبته، وعن الفروقات بين الموهوبين، وموضوعات أخرى تتعلق بتربية الموهوب وثقافته. المادة المكتوبة المتوفّرة عن الولد العربي الموهوب في عرب 48 باللغة الإنكليزية على قدر كبير من الأهمّيّة، مثلاً مقال دويري (Dwairy, 2004a) عن الموهوبين عرب 48، لكن هذه المواد قليلة.

سنرى فيما يلي تناقضات وصراعات ذات أبعاد عاطفية، واجتماعية، وعائلية، وتربوية لدى الطالب العربي الموهوب.

تناقضات وصراعات ذات أبعاد عاطفية، واجتماعية، وعائلية، وتربوية لدى الطالب العربي الموهوب

1. في المجتمع: الفرداويّة مقابل الالتزام الجمعيّ والامتثال.
2. في العائلة: التشبث بموقفي مقابل إطاعة البالغ (في العائلة النواتيّة والموسّعة).
3. الأبناء البكر: الدلال والمسؤوليّة، توقّع النضوج العاطفيّ المبكّر.

4. الامتثال الاجتماعيّ: التقيّد بالقوانين والمسلّمات مقابل الشعور بـ "أنا أدرى من غيري".
5. الثنائيّة اللغويّة والثنائيّة الثقافيّة.
6. النضوج الإدراكيّ والاجتماعيّ.
7. مكان المشاكل العاطفيّة لدى الولد الموهوب في المجتمع العربيّ.

1- في المجتمع – الفرداويّة مقابل الالتزام الجمعيّ والامتثال.

إنّ الانتماء الاجتماعي في الوسط العربيّ عالٍ جدًّا. خاصّة لدى الفتيات (Dwairy, 2003)، ما قد يصعّب على الفتاة الموهوبة، وكذلك على الفتى الموهوب حين يرغبان في البحث عن طريقهما، والعمل وفقًا لرغباتهما، لا وفق المسلّمات الاجتماعيّة وفروضها؛ إذ أنّ عدم السير وفق المألوف، والرغبة في أن أكون فرداويًّا، وعدم الاستعداد لتقبّل "سيادة الأغلبيّة"، أو "قرارات المجتمع" تعدّ من مميزات التفوّق الموهبيّ البارزة. أمّا السير وفق المألوف والامتثال فهما من مقوّمات المجتمع العربي، في البلاد، كما هي الحال في كلّ مكان (Dwairy 2004a, 2004b). ولكن، على الرغم من ذلك، يُعتبر الموهوب، في المجتمع العربيّ، مفخرة للعائلة، كأنّه الكنز الذي يُفتخر به. وقد يكون ما ورد في كتاب سيّد قشّوع (2002) أفضل مثال على هذه الظاهرة. إذ يصف البطل الفخر الكبير الذي تملّك والديه حين قُبل لمدرسة العلوم والفنون، فخر امتزج بالخوف الشديد من الفشل في الدراسة بفعل مشاكل عديدة، وكذلك عدم القدرة على التفكير بترك الدراسة، على الرغم من مشاعر الوحدة والاغتراب التي لازمته بمجرّد الخروج من البيت، والدخول المفاجئ إلى عالم يهوديّ جديد وغريب. كذلك تصف حاج يحيى (1995) الفخر الكبير لدى عائلات الموهوبين التي ارتفع شأنها الاجتماعيّ بمجرّد قبول أبنائها لبرنامج الموهوبين، في البحث الذي أجرته على الولد الموهوب في الوسط العربيّ.

لكن، لهذا الفخر الاجتماعيّ ثمنًا يدفعه الولد الموهوب، في الوسط العربيّ. ففي حين يستطيع الولد اليهوديّ الذي أشير إليه كموهوب، أن يمتنع عن المشاركة في برنامج الموهوبين الذي دُعي إليه، مدعومًا بمباركة الأهل، في الكثير من الحالات، يقوم الكثير من الأهالي، في الوسط العربي، باعتماد أسلوب الضغط غير المتوقّف محاولين "إدخال" أبنائهم إلى برامج الموهوبين، إضافة إلى نسبة التسرّب الضئيلة جدًّا من هذه البرامج.

2- في العائلة – التشبث بموقفي مقابل إطاعة البالغ (في العائلة النواتيّة والموسّعة).

الأبناء البكر: الدلال والمسؤوليّة، توقّع النضوج العاطفيّ المبكّر.

يحتاج الموهوبون، حسب ما أورده كاتسنلسون، إلى أهلهم أكثر مما يحتاجهم الأولاد "العاديّون". يتواجد في ما يزيد عن 41٪ من العائلات العربيّة أكثر من أربعة أبناء، ما يزيد من صعوبة تأمين الظروف المثلى لتطوّرهم ونموّهم. كما وتعجز الخدمات التي يقدّمها المجتمع للأبناء في مجالات التربية، والصحّة، والرفاه الاجتماعيّ، غالبًا، في مواجهة الضائقات الكبيرة. وبالتالي، فالنتيجة النتحتّمة هي خدمات شحيحة وفقيرة معدّة لأولاد وعائلات كثيرة تعيش في ظروف من الفقر والخطر، ففي حين يشكّل الأولاد العرب ثلث الأولاد في الدولة، فإن نصف الأولاد الفقراء في الدولة هم من العرب. لهذا، فالعائلة العربيّة التي يزيد عدد أبنائها، بالمعدّل، عن أبناء العائلة اليهوديّة، وينخفض دخل الفرد فيها عن الدخل في العائلة اليهوديّة؛ قد تعجز عن تأمين الدعم الأبويّ الكافي بفعل نقص الموارد المادّيّة،

والتربويّة، والعاطفيّة. في المقابل، قد تنشأ علاقات قويّة بين الأجيال المختلفة داخل العائلة، بفعل المبنى العائليّ الموسّع؛ وهو أمر محبّذ لدى الأولاد الموهوبين. (أنظر، على سبيل المثال، وصف طفولة مارجريت ميد، وخاصّة علاقاتها القويّة بجدّتها: Mead, 1972).

كذلك، وكما وجد العديد من الباحثين في العالم العربيّ، فإن الأبوّة السلطويّة لا تؤثّر سلبًا على الفتيان والفتيات العرب، خلافًا للوضع القائم في المجتمعات الغربيّة (Dwairy, & (Achoui, 2006a; Dwairy et al. 2006b, 2006c, 2006d. إلا أنّ هذه المعطيات ملائمة للمجتمع ككلّ، ولم يجرِ أي تفقيط للمشاركين في البحث، بناء على قدراتهم الإدراكيّة، أو مستوى الإبداع لديهم. لهذا؛ فمن الجائز جدًا أن تعتبر الوالديّة ذات سلطويّة عالية بالنسبة للمجتمع الغربيّ، في حين لا تشكّل أيّ إشكال بالنسبة للفتى أو الفتاة المعتادين عليها في المجتمع العربيّ، لكنّها قد تزعج الموهوب أو الموهوبة بينهم، وتقيّدهما.

<u>كوكبة من الأمور المختلفة قد تكون إشكاليّة خاصّة في العائلة العربيّة الموهوبة</u>

يواجه الأهل، في العائلة التي لا يُشخّص كلّ أبنائها كموهوبين، مشاكل تتعلّق بمنحى تربية غير الموهوبين منهم إزاء تربية الابن الموهوب، وبمسألة الوقت المخصّص لكلّ ولد؛ فمن جهة يحتاج الابن الموهوب إلى وقت أطول برفقة والديه أكثر مما يحتاجه الأبناء غير الموهوبين، لكن ذلك قد يخلق، من الجهة الأخرى، علاقات سيئة بين الإخوة. كذلك، قد تنشأ توترات بين غير الموهوبين والموهوب بفعل غيرتهم منه؛ وذلك لما أنجزه من تحصيل، ولما حاز عليه من تقدير، أو لعدم اضطراره بذل جهد كبير في سبيل النجاح. كما وقد تنشأ توترات بينهم بفعل غيرة الموهوب منهم بسبب وجود أصدقاء لهم، أو لكونهم أقوياء البنية.

ينال الأبناء الذكور في العائلة العربيّة أهمّيّة خاصّة، ويتمتّع الابن البكر بمكانة لا يمسّها أحد؛ لهذا، فحين يُشخّص الابن الثاني كموهوب، دون تشخيص الابن البكر، قد تنشأ توتّرات حادّة، إضافة إلى السعي للتقليل من شأن موهوبيّة الابن الثاني، والضغط على الابن البكر لتحقيق نتائج تفوق قدراته.

أمّا الحالة الأصعب فهي حين تُشخّص البنت كموهوبة، دون تشخيص أحد من إخوتها الذكور؛ لأنها قد تقع ضحية لهذا الوضع، حين يستعصي عليها الحصول على الإثراء التربوي والإبداعيّ لعدم حصول إخوتها عليه.

بالتأكيد، تطرأ تغييرات في التوجّه العام، وفي طرائق التربية، وهي تغيّرات سريعة جدًا يمرّ بها المجتمع العربيّ، لكن لا يمكن تجاهل حقيقة تفضيل الذكور على الإناث، والرغبة في حصولهم على شهادات عُليا؛ فإن نظرنا إلى نسب الحاصلين على الشهادات العليا من البنين والبنات، لوجدنا أنّ البنات يحصّلن نتائج أعلى في المرحلة الثانويّة، لكن عند الوصول إلى مرحلة الدخول إلى الجامعات يتوجّه الشباب إلى الدراسة الجامعيّة، لا سيما الموضوعات العلميّة، بينما تتجه الشابات إلى إنشغالات أقل هيبة، حتى وإن كان تحصيلهن أعلى في معدّل البجروت (التوجيهيّ) ممّا يمكّنهنّ من دراسة الموضوعات ذات الهيبة العالية، والتي ستفتح أمامهن أبواب العمل على

مصراعيها. لكن هذه النتائج الإحصائيّة ليست الشاهد الوحيد على تفضيل البنين، الأمر الذي ما زال سائدًا في الكثير من العائلات العربيّة، وتشهد على ذلك النقاط التالية:

- في البحث الذي أجرته ح. دافيد على رجال ونساء في سنوات العشرين والثلاثين من أعمارهم، في إحدى المدن العربيّة، طُلب منهم تسجيل جنس إخوتهم وأعمارهم. تبيّن أنّ أكثر من 90٪ من المشاركين في البحث سجّلوا، أولا، أسماء إخوتهم الذكور، ومن ثمّ أسماء أخواتهم الإناث، حتّى في الحالات التي كانت فيها الأختُ بكرَ العائلة.
- حين يُطرح السؤال: "كم عدد أفراد العائلة؟" يذكر المجيب عدد الإخوة الذكور فقط. أمّا إن أردف السائل: "أيشمل هذا عدد الإخوة والأخوات؟" يجيب: "لي كذا أخت أيضًا". هذا التقليد ما زال ساريًا بين النساء في سنوات الأربعين ونيّف، وبين الرجال في سنّ الخمسين ونيّف.

<u>دور الأقرباء في تحجيم الموهوبيّة، وحتى محاولة "لجمها"</u>

هنالك أهمّيّة كبرى لآراء أفراد العائلة في قضايا كثيرة، كونها عائلة موسّعة، أو حمولة، كما تُسمّى. بينما تخصّ هذه القضايا، في العائلة اليهوديّة، الأهل فقط، وهم الوحيدون المخوّلون للبتّ بها. تنسحب أهميّة هذه الآراء على القضايا التربويّة، والدراسيّة، والتنمويّة؛ هكذا قد يحتاج رجل بالغ إلى أن يأخذ بعين الاعتبار آراء أبيه وإخوته الكبار، وحتى آراء جيرانه المحترمين، وذلك في ما يتعلّق بما عليه بذله في تنمية ابنه الموهوب.

وكما أكّدنا، يقوم المجتمع العربيّ (عرب 48)، كونه مجتمع أقلّيّة، بتنمية القدرات الدراسيّة عامّة، ويفاخر بنجاح أبنائه في المجالات المهنيّة المختلفة؛ وذلك لأنه يرى بالتحصيل العلميّ نافذة للحراك الاجتماعيّ، والعلو في الطبقة الاجتماعيّة– اقتصاديّة. لكن، وبفعل الضرورة إلى الامتثال، والسائدة بين الرجال البالغين أيضًا، وبفعل قيمة الاحترام الملزمة بأخذ آراء الوجهاء بعين الاعتبار، قد ينشأ وضع فيه الولد الموهوب ليس بكرًا، ومكانة والده أقلّ من مكانة عمّه، أو أنه يبدي اهتمامًا بمجالات لا تُعتبر ذات قيمة بنظر قسم من وجهاء المجتمع. عندها قد لا يحصل الولد الموهوب على الدعم العائليّ الذي يحتاجه أكثر من غيره، وذلك إمّا لعدم حصول أبيه على مصادقة العائلة والمجتمع في تنميته نتيجة للغيرة من مقدراته ومهاراته، أو بسبب المجال الذي امتاز فيه هذا الولد، والذي لا يُعتبر مستحقًّا للدعم في نظر الوجهاء.

على الرغم من هذا، وبفعل الاشتراط الثقافيّ والعائليّ بدعم الابن البكر دعمًا خاصًّا، يتوجّب تقديم الشرح للمربّين والأهل، لما قد تجلبه هذه الحقيقة من أذًى على الفتيان والفتيات ذوي المقدرات العالية، لأن حظهم السيّء لم يمنحهم الفرصة في أن يكونوا بكر عائلاتهم، أو ذكورًا إن كانوا إناثًا.

طريق الفتيان والفتيات الموهوبين، في المجتمع العربيّ، طويلة خاصّة لمن يرنو منهم إلى مجالات لا تعتبر "مستحقّة بما يكفي" للدعم، كمجالات الفن المختلفة. هذه الطريق طويلة حتى يتمكّن الموهوبون من تحقيق ما في أنفسهم من طاقات كامنة، وهي أطول بكثير من طريق فتى يهوديّ ذي مقدرات ومهارات مشابهة. هكذا هي الحال بالنسبة للموهوبين بالفن.

أصدقاء الولد العربيّ هم من ذوي القربى

غالبًا ما تقطن العائلة العربيّة الموسّعة متجاورة في مكان واحد مكتظ. عادة، الأعمام وأبناء الأعمام، والجد والجدّة من طرف الأب، ومن الجائز من طرف الأم أيضًا، إن كان الزواج زواج أقارب. نشير إلى أنّ نسبة زواج الأقارب قد تراجعت في الوسط العربيّ، في الأجيال الثلاثة الأخيرة، بشكل واضح، ولدى المسلمين خاصّة، إلا أنه ما زال متبعًا، لا سيما في المجتمعات القرويّة (**حاج يحيى– أبو أحمد، 2006**). وعليه، فأصدقاء الولد العربيّ الثابتون، هم على الأغلب، من أبناء العم والخال، مقارنة بالمجتمعات الأخرى التي يشكّل أبناء الجيران الأصدقاء الأساسيّين، أو زملاء الحضانة أو الروضة. يميّز هذا الشكلُ من التنشئة الاجتماعيّة الأطفالَ العربَ الذين لا يتسجّل الكثيرون منهم إلى الحضانة أو الروضة. هذه المشكلة خطيرة خاصّة للفئة العمريّة من 3 إلى 5 سنوات. أمّا نسبة الذين انتسبوا إلى الحضانة، أو إلى إطار مشابه من الأطفال العرب أبناء السنتين، عام 2005، فكان أقلّ 4 أضعاف ونصف الضعف عن نظرائهم من الأطفال اليهود. في الأجيال المتقدّمة أكثر قلّت الفجوة، لتتساوى لدى أبناء الخامسة؛ إذ يصبح تسجيل الأولاد إلزامي.

لهذا الواقع صفة السيف ذي الحدّين بكلّ ما يتعلّق بالولد الموهوب، فمن جهة، بينما يتمكّن الولد الموهوب في الوسط اليهوديّ من إيجاد أصدقاء له من أطر ومجتمعات عدّة، كالعائلة، وأصدقاء العائلة، والحيّ، ومكان الدراسة، تنحصر إمكانيّات الولد العربيّ بلقائه بعدد أصغر نسبيًّا من الأولاد، هذا إضافة إلى عدم منح الولد اللامع، بشكل خاصّ، الشرعيّةَ للامتناع عن إقامة علاقات صداقة مع أصحاب اهتمامات مختلفة، ذوي قدرات إدراكيّة أقل ممّا لديه، بخلاف السائد في المجتمع اليهوديّ، إذ تُمنح الشرعيّة للولد الموهوب ليمتنع عن التقارب من ولد معيّن، وليختار الأصدقاء حسب مجالات الاهتمام المشتركة، وتماشيًا مع المستوى الإدراكيّ المتقارب. لكن، ومن جهه أخرى، وفقًا لبيترسون (Peterson, 1985)، وسيلفرمان (Silverman, 1987)، يقلّ معدّل المقدرة العقليّة– عند إخوة الموهوب عنه، بما يعادل عشر نقاط فقط. وبفعل التجانس النسبيّ في مستوى المقدرة العقليّة داخل العائلة، يمكننا الافتراض أن وجود ولد موهوب في العائلة، يعني أنّ أقرباءه البيولوجيّين يتمتّعون بمقدرة عقليّة مرتفعة؛ ما يسهّل عليه إيجاد أصدقاء له، بمستواه العقليّ، في جيل مبكّر.

الولد العربيّ كجزء من أملاك العائلة

للعائلة، في المجتمع العربيّ، أهميّة كبيرة. ولها دور أساسيّ في حياة كلّ فرد من أفرادها؛ لهذا فسلوك كلّ فرد فيها يؤثّر على باقي الأفراد، وعلى مستقبلهم. يبذل الوالدان جهدهم ووقتهم في سبيل تربية أبنائهم، وفي المقابل، يتوقّعون منهم "ردّ المعروف" بالاجتهاد، والسلوك الجيّد، واكتساب مهنة مرتفعة الدخل، على أن يساعدوهم في شيخوختهم.

علينا أن نذكر أن التحصيل العلمي لدى الشباب العرب يكاد لا يرتبط بنوع العمل الذي يزاولونه، فالعربيّ المتعلّم غالبًا ما يفضّل مزاولة عمل لا يناسب قدراته ومهاراته على البقاء عاطلاً عن العمل (أنظر، على سبيل المثال، إلى قصّة يوسف بدران ابن السادسة والعشرين، والذي حاز على شهادة الماجستير في سنّ الرابعة والعشرين، ودأب على إرسال 675 سيرة ذاتيّة إلى أماكن عمل ملائمة، لكن جميعها رفضه، وخلال هذه الفترة عمل قصّارًا ورشّاقًا.

ابتداء من عمر الأربعين نجد فجوات كبيرة في معدّلات التشغيل بين العرب واليهود (موقع جمعيّة حقوق المواطن، 2005). وبالفعل، "فمعدّلات المشاركة في القوى العاملة في أوساط المجتمع العربيّ أكثر انخفاضًا، ومعدّلات البطالة عالية جدًا، وعميقة جدًا". كانت معدّلات البطالة، في أوساط العرب، لغاية العام 1975، أقلّ من معدّلات البطالة لدى اليهود. طبيعة هذه العلاقة المصيريّة بين الأهل والأبناء تمنح الأهل شرعيّة التفكير في أنّ أبناءهم هم ملكهم الخاصّ، وأنّ أيّ خطأ أو استخفاف من قِبلهم يمسّ بالأهل شخصيًّا، كما ويضرّ بمستقبلهم ومستقبل العائلة.

في المجتمعات الأخرى، بالمقابل، يتركّز دور الأهل في مدّ يد العون للولد كي يتخطّى المرحلة ليتسنّى له الاعتماد على نفسه، وفي تربيته على الاستقلاليّة، والانتقال إلى حياة يندمج فيها كعضو فعّال في المجتمع. الأولاد ملك لذاتهم، وليسوا ملكًا للأهل (دويري ،مروان، 1998).

هذا الاختلاف في وجهات النظر بين الأهل والمجتمع قد يؤدّي إلى نشوء صراع لدى الولد العربيّ في مرحلة الانتقال من جيل الحضانة إلى جيل الروضة والمدرسة. وخلافًا للمجتمع اليهوديّ، الذي يحافظ على التواصل بين المراحل المختلفة من الطفولة المبكّرة وصولا إلى المدرسة، بكلّ ما يتعلّق بتربية الولد، والتعامل معه، والطلبات الموجّهة إليه، والتوقّعات المتوخّاة منه، والتنازلات المقدّمة له، نجد أنّ معظم الأهل في المجتمع العربيّ في البلاد يتقبّلون الظواهر والأنماط السلوكيّة التي يتميّز بها الأولاد حتى سنّ الخامسة، لكنهم يرفضونها بحدّة، شكلا وتفصيلا بعد ذلك، لا بل ويحاربونها. فعلاقة المحبّة مع الأولاد تُستبدل بالصراع الذي يصرّ فيه الولد على صيانة طفولته، بينما يصمّم الأهل على "إنهاء" الطفولة، محاولين جعله بالغًا قبل أوانه.

وفي المجتمع العربيّ، كباقي المجتمعات، يبني الأهل توقعات من أبنائهم. لكنه مجتمع يمنح الشرعيّة لتوقّعات الأهل من سنّ مبكّرة جدًّا، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، يضع على كاهل الولد الصغير توقعات متعدّدة الأجيال، يشارك فيها الأجداد والأعمام والأخوال. توقّعات الأهل هذه تتأثّر بتوقّعات المجتمع وقيمه، وإحدى القيم السائدة به هي قيمة الطاعة، نكران الذات (إنكار الفرد لذاته)، ودخْلَنة المشاعر كشرط للتربية الحسنة. وقد تتصادم هذه القيم بشكل بارز مع الفرداويّة التي تميّز الولد الموهوب، والرغبة في تنمية الذات لا الجماعة، والسعي إلى قضاء وقت مطوّل دون رفقة الآخرين، أو مع من يرغب برفقتهم فقط.

كلّ هذا قد يكون مستعصيًا حين يرسم الأهل توقّعات واضحة من أبنائهم، إن كانوا موهوبين، أو غير موهوبين؛ فقواعد اللعبة لا تقبل المساومة: على الأبناء ملاءمة أنفسهم، وإدراك رغبات الأهل، وطاعتهم. فالأهل والمربّون هم وكلاء التنشئة الاجتماعيّة في العمليّة التربويّة الجارية في المدرسة، والبيت، والمجتمع. المعلّمون والقوانين الاجتماعيّة مشرفون على مهمّة خلق جيل جديد ينضبط ويطيع قيم مجتمعه. وهكذا يصبح الصراع بين الأبناء وأهلهم، أو بين المربّين وتلاميذهم، خفيًّا كان أم علنيًّا، أمرًا حتميًّا يفرضه الواقع، ويبدأ في المراحل الأولى من نمو الأولاد. (دويري، 1997). وقد يخلق هذا الصراع لدى الولد الموهوب، وأسوأ منه لدى البنت الموهوبة، حالات مستحيلة، الهوّة فيها بين الرغبات والطموحات ومجالات الاهتمام لدى الموهوب أو الموهوبة من جهة، والقيم والطلبات والمسلّمات من جهة أخرى، كبيرة لدرجة لا يمكن جسرها.

تنظر العائلات العربيّة المسيحيّة أيضًا إلى الأولاد كتابعين للأهل، وعليهم قبل كلّ شيء احترام ذويهم. لكن أبحاث دويري بيّنت أنّ أسلوب الوالديّة الذي يُعتبر قاسيًا في المجتمع اليهوديّ، لا يُعتبر كذلك في المجتمع العربيّ (Dwairy, 2004a, 2004b; Dwairy, & Achoui, 2006a; Dwairy et al. 2006b, 2006c, 2006d) فاحترام الوالدين، والحفاظ على التقاليد تتبوّأ مكانًا هامًّا، وحين تتصادم رغبة الولد الموهوب مع العادات والتقاليد الاجتماعيّة، في أن يتطوّر وفق ميوله، وحسب الوتيرة التي يرتئيها، عادة ما ينتصر الأهل، والبيئة الثقافيّة، والمعايير السائدة فيه.

لكن، يُشار إلى أنّ المدارس الأهليّة الخاصّة، والتي يتعلّم فيها الكثيرون من الطلاب المسلمين الذين يرغب أهلهم في تلقّيهم تعليمًا وتربية عاليي المستوى، معروفة بالانضباط الجيّد، والطلبات الدراسيّة العالية، وهي طلبات تلائم الموهوب "المعياريّ"، الراغب في التعلّم، والمتميّز والممتاز في مجالات كثيرة، خاصّة العلوم الدقيقة (كالرياضيّات) واللغات. أمّا الموهوب الراغب في المجالات الفنّيّة المختلفة، فلا مجيب لضالّته في الوسط العربيّ.

موضوع "تقفيز الطالب صفًا"، في المقابل، ما زال منتشرًا جدًّا في العالم العربيّ. وينتشر في الوسط العربيّ أكثر من انتشاره في الوسط اليهوديّ، وعلى سبيل المثال، ما زال هذا التقليد ساريًا، حتى يومنا هذا، في الكلّيّة الأرثوذكسيّة في حيفا، وهناك طلاب ليسوا بالقلائل، "قفزوا" صفّين.

هذا التقليد، والذي يتمّ فيه التشديد على التحصيل الدراسيّ أكثر من التشديد على النموّ العاطفيّ، ما زال منتشرًا في العالم العربيّ بمجمله. فعلى سبيل المثال، بدأت بنت لبنانيّة تبلغ من العمر اثنتي عشرة سنة دراسة الطبّ في جامعة قطر، وقد انتقلت عائلتها من لبنان إلى قطر لتكون إلى جانب ابنتها التي حصلت على منحة دسمة للدراسة. وفي المملكة العربيّة السعوديّة أُدخلت إلى جهاز التعليم أسس "تقفيز الصفّ" أواسط العام 2007، ووفقًا لها يحقّ لكلّ طالب أنهى السنة السابعة، أو الثامنة، أو التاسعة التقدّم إلى لجنة خاصّة تفحص تحصيله، ومقدرته العقليّة (على ألا تنخفض عن الـ 120 في اختبار المقدرة العقليّة IQ)، ونضوجه؛ فإن استوفوا هذه المحكّات كان بمقدورهم القفز إلى صفّ أعلى؛ وذلك لما فيه مصلحة للدولة التي ستتمكّن من جني الفائدة من مساهمتهم المبكّرة، قدر الإمكان (Shalhoub, 2007). هكذا، يمكننا أن نرى أنّ تقليد "تقفيز" الصفّ، أو الصفّين، أو الصفوف، لم يختفِ من منطقتنا، حيث كان قائمًا فيها دائمًا، لا بل ونجده يتجدّد من حين إلى آخر.

3- الامتثال الاجتماعيّ – التقيّد بالقوانين والمسلّمات مقابل الشعور بـ "أنا أدرى من غيري".

التعلّم التعاوني هو أحد مؤشرات المجتمع التعاوني إجمالا، والمجتمع النسويّ، بشكل خاصّ، في حين يُنظر إلى الفرداويّة لدى الولد الموهوب في المجتمع الغربيّ كمميّز لموهوبيّته، دون اعتبارها "تكبّرًا" أو "تمايزًا" لا يُغتفر. أمّا بالنسبة للبنت الموهوبة، فالأمر أكثر شدّة إذ أنها كالولد الموهوب، تميل إلى الدراسة وحدها، وتفضّل الأسلوب الفرداويّ

(مثلا: Hernandez & Garduño, 1997, 2001). وأيضًا لي وأدمسون (Li & Adamson, 1992)، ونبار وآخرون (Neber, Finsterwald, & Urban, 2001) وماثيوس (Matthews, 1992) ورمزي وريتشاردز (Ramsay,

Richards, 1997 &) قد وجدوا أنّ أسلوب الدراسة المفضّل لدى الموهوبين هو الأسلوب الفرداويّ– التنافسيّ (وهو أسلوب قد يجر المتاعب على صاحبه، في المجتمع التعاونيّ والعائليّ).

4– الثنائيّة اللغويّة والثنائيّة الثقافيّة

كثيرًا ما يُطرح هذا السؤال بين الأهل ورجالات التربية: هل نكشف الولد على لغتين في سنّ مبكّرة؟ هل سيصبح الولد الذي نما في ثقافتين وافر الإثراء، أكثر انفتاحًا، أم أنّه، لا سمح الله، سيمسي مرتبكًا، يجهل لأي ثقافة ينتمي، وهل ستؤدّي به اللغات التي سمعها في صغره إلى عدم تمكّنه من أي منها، وإلى عدم ملكيته على إحداها كلغة الأم؟

لهذا التساؤلات إجابة بسيطة، لكنها، للأسف الشديد، تغيب عن بال الجمهور الواسع ورجالات التربية الملزمين بمواكبة كلّ مستجدّ. أمّا الإجابة فهي: "هذا منوط بمستوى الولد". كلّنا يعلم، أو سمع، بشخصيات مشهورة لا تتكلّم لغتين فحسب، بل وتكتب الأدب الجميل، والشعر أحيانًا بلغتين، على الأقلّ. إحدى الشخصيات المثيرة في عصرنا هي جورج ستاينر الذي يعرّف نفسه كإنسان ذي ثلاث لغات: الألمانيّة– لغة والديه، والفرنسيّة– لغة طفولته، والإنجليزيّة– لغة العلم التي يحيا بها. وعلى الرغم من تعريف ستاينر نفسه لذاته كما تقدّم، فقد قام أحد اللغويين المعاصرين بتعسير الأمر حين سأل: وهل يمكن اعتبار ستاينر ثنائيّ اللغة، أم متعدّد اللغات (Edwards 1994). على أية حال، يُظهر البحث بوضوح أنّ الأولاد ذوي المقدرة العقليّة العالية، وخاصّة أصحاب المقدرات اللغويّة المتطوّرة، يستفيدون من انكشافهم على لغتين، أو أكثر (**Gonzalez, 2006**).

في المقابلة التي أُجريت مع البروفيسور بشوتي، قال أنّه تعلّم، في جيل مبكّر، أن يستغلّ الأفضليّات الكامنة في كونه ثنائيّ الثقافة، وثنائيّ اللغة. انعكس ذلك، بداية، في العلاقات التي ربطته باليهود في مكان سكناه، من البالغين وأبناء جيله. بعد ذلك، حين تحوّلت ثنائيّة اللغة إلى متعدّدة اللغات، تعرّف على كتابات كبار المفكّرين في الكثير من المجالات والموضوعات العلميّة. كذلك تشير لنداو ودافيد إلى الخصوبة الكبيرة التي يتمتّع بها الولد الموهوب القادم من ثقافة، والذي شبّ في ثقافة أخرى، أو من قدم من ثقافة، ونجح في الانتماء، في الوقت ذاته، إلى ثقافتين (Landau & David 2005). وبالفعل، فحتميّة العيش في تعدّديّة لغويّة يعيق كثيرًا على الولد العربيّ غير الموهوب، ويؤدّي به، غالبًا، إلى مواجهة المشاكل في العمليّة الدراسيّة، التي ينجم عنها تحصيل متدنٍ في الموضوعات الأساسيّة– اللغة العربيّة، والعبريّة، والإنجليزيّة، على وجه الخصوص، لكن الأمر مغاير بالنسبة للولد الموهوب، فكلّ لغة إضافيّة تثريه، وكلّ ثقافة جديدة توفّر له الإجابات لما ينشده من حاجيات في التعلّم، والتقدّم، وإثراء عالمه.

5– النضوج الإدراكيّ والاجتماعيّ

إحدى المشكلات التي كثيرًا ما يواجهها الموهوبون هي عدم رغبة أبناء جيلهم في تقبّلهم اجتماعيًّا. ويُعتبر هذا الأمر بمثابة نقطة الضعف لدى الكثير من الأولاد الموهوبين، وهو موضوع يُثار للنقاش في كلّ جلسة تُجرى مع ذوي أولاد موهوبين، ولدى كلّ توجّه لتلقّي الاستشارة. يُشار إلى أنه ليس قصرًا على وسط دون غيره.

لكن، في حين نجد باع الوسط اليهوديّ طويلا في تقديم الاستشارة للأولاد الموهوبين وعائلاتهم، لا مكان للحديث عن التجربة في الوسط العربيّ؛ الأمر المسيء إلى الأولاد الموهوبين وذويهم، فعلى سبيل المثال، يمكننا أن نجد ذوي طالب موهوب، يتوجّهون إلى معلّمه ليساعده في أن يكون مقبولا على المجتمع، والأمر سواء لدى الطالبة الموهوبة. هذا التوجّه لا يفيد، لا وبل ويفاقم من المعضلة؛ إذ يُنظر إلى الولد كمقرّب من المعلّم، أو كمفضّل لديه، الأمر الذي لا يحسّن من وضعه جرّاء التوجّه إلى المعلّم المسؤول عن تفضيله وتمييزه، حسب اعتقادهم.

كذلك، لم يبتّ أحد لغاية الآن، في الكثير من الحالات، في مشكلة الفارق بين المستوى الإدراكيّ والنضوج الاجتماعيّ. ويتبيّن ذلك من فحص الإحصائيّات الخاصّة بالأولاد، "من كلا الجانبين": فنسبة الأولاد الذين يتأخّرون في نموّهم والذين يمكثون سنة إضافيّة في الروضة في الوسط العربيّ أقلّ من نسبتهم في الوسط اليهوديّ، ويستدلّ ذلك من النسبة المرتفعة لأبناء الستّ سنوات الموجودين في الروضة مقابل نسبتهم المتدنية في الروضة، في الوسط العربيّ. وفي المقابل، ما زال نهج "تقفيز الأولاد الممتازين صفًّا أمرًا متبعًا، لا سيما في المدارس الأهليّة الخاصّة، والتي تستوعب الطلاب المسيحيّين والمسلمين على حدّ سواء، وكذلك في المدارس الحكوميّة، وإن كان بمقدار أقلّ. وعدم تولية الاهتمام الكافي لمقدرات الولد العاطفيّة، ولنضوجه، قد تشكّل عائقًا له، بل ومسًّا به.

والأبحاث التي تتناول الولد الموهوب في الوسط العربيّ ما زالت في بداياتها، وتدلّ على ذلك أنّ مقالا واحدًا فقط (Dwairy, 2004) كُتب في هذا السياق، وفيه أُجريت خمس مقارنات بين 118 فتًى موهوبًا و115 من أصدقائهم غير الموهوبين، وتبيّن أنّ ذوي الموهوبين كانوا أكثر سلطة، لكن أقلّ استبدادًا، وهو ناتج يلائم نتائج لنداو وفايسلر (Landau & Weissler, 1993) الذي أُجري على عائلات يهوديّة. كانت مواقف الأبناء الموهوبين إيجابيّة تجاه ذويهم أكثر من مواقف غير الموهوبين. كذلك تمتّع الفتيان والفتيات الموهوبون بتقييم ذاتيّ يفوق تقييم أصدقائهم غير الموهوبين، وعانوا أقلّ من مشاكل في الهويّة، والقلق النفسيّ، والمشاكل السلوكيّة. وعلى الرغم من النتائج التي تشير إلى عدم تأثّر الفتيان العرب من غير الموهوبين بأسلوب الأبوّة المستبدّ، وعدم انعكاسه على صحّتهم النفسيّة، فقد تأثّر الموهوبون بها، دون وجود أيّ سبب يدعوهم ليكونوا من مؤيّديه؛ وعلى ما يبدو، يشعر الأهل بذلك؛ فيغيّرون من أسلوبهم حين يوقنون أن ابنهم أو ابنتهم موهوب أو موهوبة.

نرى، لذلك، أن الكثيرين، بل الكثيرين جدًا، من الشبان والشابات العرب ذوي الطاقات الهائلة، لا يتمكّنون من تحقيق تفوّقهم.

6- مكان المشاكل العاطفيّة لدى الولد الموهوب في المجتمع العربيّ

ما زالت إمكانيّة التوجّه لتلقّي المساعدة النفسيّة غير منشرة بما فيه الكفاية في الوسط العربيّ (Dwairy, 1997, 1998, 2005). أحد مميّزات الموهوبيّة البارزة هو مستوى الحساسيّة العالية (على سبيل المثال: Piechowski,), 2006; Silverman, 1998 وحساسيّتهم هذه قد تزجّ بهم ليكونوا عرضة للتنكيل. مثلا، ووفقًا لما بيّنه بحث أُجري في الولايات المتحدة الأمريكيّة، فثلثا الأولاد الموهوبين في الصفّ الثامن تعرّضوا للتنكيل من قِبل زملائهم، ونصفهم نمّى، نتيجة لذلك، أفكارًا عنيفة (Boodman, 2006). يعتقد دي- ليزل (DeLisle, 1986) أنّ احتمال الإقدام على الانتحار لدى الموهوبين يفوق نفس الاحتمال لدى الأولاد العاديّين. إدموندس وإدموندس (Edmunds & Edmunds, 2005)

يلخّصان جيّدًا الوضع العاطفي للموهوب، بوصفهم حساسيّته المفرطة بصفة السيف ذي الحدّين: فمن جهة، تساعده على فهم الآخر، والعطاء للمجتمع الذي يعيش فيه، وتحقيق النتائج العالية في كلّ الموضوعات ذات الصلة بالإنسان، ومن جهة أخرى، تصعّب عليه مواجهة الكثير من الأحداث في حياته اليوميّة، كما في حياته المهنيّة.

الموهوب العربيّ عرضة للإصابة بفعل الحساسيّة العالية التي تتملكه نتيجة المجتمع الذي تربّى به، وهو مجتمع لا يفسح المجال للاهتمام بالحساسيّات، فكم بالحريّ بالمشاكل الشعوريّة.

تلخيص

يتم تشخيص الطلاب الموهوبين في الصف الثالث الابتدائي. يدمج الطلاب الموهوبين في المدرسة العادية أو في صفوف خاصة للموهوبين، يشارك قسم منهم في مخيمات صيفية. تواجه هؤلاء الطلبة مشاكل عديدة لها أبعاد عاطفية، واجتماعية، وعائلية، وتربوية. هذه المشاكل تتعلق بالاختلاف بين الثقافات وتتجلى في عدة محاور.

1. في المجتمع: الفرداويّة مقابل الالتزام الجمعيّ والامتثال، السير وفق المألوف والامتثال فهما من مقوّمات المجتمع العربي، في البلاد، كما هي الحال في كلّ مكان. ولكن، على الرغم من ذلك، يُعتبر الموهوب، في المجتمع العربيّ، مفخرة للعائلة، كأنّه الكنز الذي يُفتخر به.
2. في العائلة: التشبث بموقفي مقابل إطاعة البالغ (في العائلة النواتيّة والموسّعة) والأبناء البكر والدلال والمسؤوليّة وتوقّع النضوج العاطفيّ المبكّر. علينا الانتباه إلى دور الأقرباء في تحجيم الموهوبيّة، وحتى محاولة "لجمها" وإلى أصدقاء الولد العربيّ فهم من ذوي القربى وعدم النظر للولد العربيّ كجزء من أملاك العائلة.
3. الامتثال الاجتماعيّ: التقيّد بالقوانين والمسلّمات مقابل الشعور بـ "أنا أدرى من غيري". إنّ أسلوب الدراسة المفضّل لدى الموهوبين هو الأسلوب الفرداويّ– التنافسيّ وعلينا أن لا نرى في ذلك أنانية بل احترام هذا الأسلوب.
4. الثنائيّة اللغويّة والثنائيّة الثقافيّة: تبين أن الأولاد ذوي المقدرة العقليّة العالية، وخاصّة أصحاب المقدرات اللغويّة المتطوّرة، يستفيدون من انكشافهم على لغتين، أو أكثر.
5. النضوج الإدراكيّ والاجتماعيّ: يتمتّع الفتيان والفتيات الموهوبون بتقييم ذاتيّ يفوق تقييم أصدقائهم غير الموهوبين، ويعانوا أقلّ من مشاكل في الهويّة، والقلق النفسيّ، والمشاكل السلوكيّة. تأثّر الموهوبون بأسلوب الأبوّة المستبدّ، وانعكس على صحّتهم النفسيّة.
6. مكان المشاكل العاطفيّة لدى الولد العربي الموهوب: الموهوب العربيّ عرضة للإصابة بفعل الحساسيّة العالية التي تتملكه نتيجة المجتمع الذي تربّى به، وهو مجتمع لا يفسح المجال للاهتمام بالحساسيّات، فكم بالحريّ بالمشاكل الشعوريّة. فعليه علينا أن نستشير الطبيب النفسي حول كيفية تعاملنا مع الطالب الموهوب.

رغم كل المشاكل الموجودة فإننا نلاحظ أنه نتيجة الإصرار لدى الأهل والطلاب في العشر سنوات الأخيرة، هناك ارتفاع ملحوظ في عدد الطلاب اللذين يحصلون على تميز في الجامعة وفي عدد الطلاب اللذين يكملون تعليمهم للقب الثالث وما بعد ذلك وكذلك في عدد الباحثين العرب والإصدارات والشركات المحلية ومراكز الأبحاث.

توصيات واقتراحات

إعطاء محاضرات في ساعات المساء من قبل باحثين كبار، أساليب تعليم تعتمد على البحث والعمل الذاتي، إصدار كتب وكتيبات للمتفوقين، دورات من قبل محاضرين وطلبة دكتوراه في المختبرات العلمية للجامعة، التعلم عن بعد، فعاليات على الشبكة، مساقات خاصة لتطوير التفكير، تأهيل مهني لمعلمين لرعاية الموهوبين. يعمل الطلاب على بناء مشاريع تجمع العديد من مهارات التعلم في القرن الحادي والعشرين والتي ستكون أساسيةً للنجاح في المستقبل: التفكير الإبداعي، والتحليل المنظم، والتعاون الفعال، والتصميم المتتابع، والتعلم المستمر. إقامة شركة لرعاية مشاريع وتطوير أفكار الطلاب الموهوبين، الباحث الشاب – العمل على بحث في المختبرات الجامعية والسكن في الجامعة، إنشاء فرق عمل برئاسة دكتور متخصص في كل مجال لتحضير منتخب يمثل الدولة في أولمبياد الرياضيات والحاسوب والفيزياء الخ، رعاية من قبل شركات عالية التقنية ورجال أعمال، إضافة مسارات تخصص في المدرسة الثانوية، إنشاء جمعية لرعاية النوابغ.

المراجع

ريان– مرعي، مريم (2001)، برامج الطفولة المبكرة (إدارة وتخطيط) ، القدس، مكتبة كل شيء.

حاج يحيى– أبو أحمد، نسرين (2006). الحياة زوجية والأهل في العائلة العربية: عمليات تغيير ومحافظة على مدى ثلاثة أجيال. أطروحة دكتوراة، جامعة حيفا، حيفا .

خميس – دكور ، ريم ، مركز الطفولة ، النشرة الثامنة.

دويري، مروان (1997) ، الشخصية الثقافة والمجتمع العربي، دراسة نفسية واجتماعية، القدس ، النور.

دويري، مروان (1998)، المزيد عن التعامل مع مشاكل أولادنا، عرابة ، البطوف.

قشوع، سيد (2002)، عرب يرقصون. تل أبيب، مودان.

Boodman, S.G. (16/5/2006). Gifted and Tormented. Academic Stars Often Bullied -- and More Likely to Suffer Emotionally as a Result. *Washington Post* , p. HE01. http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2006/05/15/AR2006051501103.html

David, H. (2002). A minority within a minority: Mathematics, science and technology studies among Israeli and Arabic female students. In L. Maxwell, K. Slavin & K. Young (Eds.), Proceedings of The Gender and Science Conference, Brussels, 8-9 November, 2001 (pp. 248-255) Brussels, Belgium: The European Commission.

David, H. & Landau, E. (2006). The first-born and the single gifted child: Findings in three decades cohorts. *Australasian Journal of Gifted Education, 15*(2), 27-31.

David, H. (in press). Educational gaps between Jews and Arabs in Israel. *Al-Nibras, Articles in Education, Science & Society.*

DeLisle, J. R. (1986). Suicidal Behaviors of Gifted Students.

Dwairy, M. (1997). Addressing the repressed needs of the Arabic client. *Cultural Diversity and Mental Health,* 3(1), 1-12.

Dwairy, M. (1998). Mental health in the Arab society. In A.S. Bellack & M. Hersen (Eds.), *Comprehensive clinical psychology: Sociocultural and individual differences,* Volume 10 (pp. 313-324). New York: Pergamon.

Dwairy, M. (2003). Validation of multigenerational interconnectedness scale among Arab adolescents. *Psychological Reports, 93,* 697-704.

Dwairy, M. (2004a). Parenting Styles and Mental Health of Arab Gifted Adolescents. *Gifted Child Quarterly, 48*(4), 275-286.

Dwairy, M. (2004b). Parenting Styles and Mental Health of Palestinian–Arab Adolescents in Israel. *Transcultural Psychiatry, 41*(2), 233-252.

Dwairy, M. (2004c). Parenting styles and psychological adjustment of Arab gifted children. *Gifted Child Quarterly. 48*(4), 275-286.

Dwairy, M. (Ed.) (2005). *Psychological Research and Mental Health among Arabs in Israel.* Shfa-Amer, Israel: The Galilee Society for Health Research.

Dwairy, M, & Achoui, M. (2006a). Introduction to Three Cross-Regional Research Studies on Parenting Styles, Individuation, and Mental Health in Arab Societies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(3), 221-229.

Dwairy, M., Achoui, M., Abouserie, R., Farah,A., Sakhleh, A.A., Fayad, M., & Khan, H.K. (2006b). A First Cross-Regional Research Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(3), 230-247.

Dwairy, M., Achoui, M., Abouserie, R., & Farah, A. (2006c). Adolescent-Family Connectedness among Arabs: A Second Cross-Regional Research Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(3), 248-261.

Dwairy, M., Achoui, M., Abouserie, R., & Farah A. (2006d). Parenting styles, individuation, and mental health of Arab adolescents: A third cross-regional research study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(3), 262-272. Edwards, John (1994). Multilingualism. UK: Penguin Books.

Edmunds, A. & Edmunds, G. (2005). Sensitivity: A double edge sword for the pre-adolescent and adolescent gifted child. *Roeper Review, 27(2)*, 69-77.

Gonzalez, Virginia (2006). Profiles of Cognitive Developmental Performance in Gifted Children. Effect of Bilingualism, Monolingualism, and Socioeconomic Status Factors. *Journal of Hispanic Higher Education, 5(2*), 142-170.

Hernandez Garduño, E.L. (1997). *Effects of teaching problem solving through cooperative learning methods on student mathematics achievement, attitudes toward mathematics, mathematics self-efficacy, and metacognition.* Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs.

Hernandez Garduno, E.L. (2001). The influence of cooperative problem solving on gender differences in achievement, self-efficacy, and attitudes toward mathematics in gifted students. Gifted Child Quarterly, 45(4), 268-282.

Kenny, DA, Archambault, FX, Jr., & Hallmark, B.W. (1995). *The effect of group composition on gifted and non-gifted elementary students in cooperative learning groups*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Landau, E. & David, H. (2005). Who will be the Gifted of the Future? *Gifted Education International, 20*(3), 343-347.

Landau, E., & Weissler, K. (1993). Parental environment in families with gifted and non gifted children. The Journal of Psychology, 127(2), 129-142.

Li, A. K. F., & Adamson, G. (1992). Gifted secondary students' preferred learning style: Cooperative, competitive, or individualistic? *Journal for the Education of the Gifted, 16*, 46–54.

Matthews, M. (1992). Gifted students talk about cooperative learning. Educational Leadership, 48-50.

Mead, M. (1972). Blackberry Winter: My Earlier Years. Scranton, PA: William Morrow & Co.

Neber, H., Finsterwald, M., & Urban, N. (2001). Cooperative learning with gifted and high-achieving students: A review and meta-analyses of 12 studies. *High Ability Studies, 12*, 199–214.

Peterson, K.S. (1985). Undervalued siblings of the gifted. USA Today, May 17, 1985, p. 1D. (cover story)

Piechowski, M.M. (2006). If I Only Could: Intensities and Sensitivities of the Young and Bright. Madison, WI: Yunasa

Ramsay, S. G., & Richards, H. C. (1997). Cooperative learning environments: Effects on academic attitudes of gifted students. *Gifted Child Quarterly, 41*(4), 160-168.

Robinson, A. (1990). Cooperation or exploitation? The argument against cooperative learning for talented students. Journal for the Education of the Gifted, 14, 9-17.

Robinson, A. (1991). *Cooperative learning and the academically talented student*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.

Robinson, A. (2003). Cooperative learning and high ability students. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 282–292). Boston: Allyn & Bacon.

Ross, J. A., & Smyth, E. (1995). Differentiating cooperative learning to meet the needs of gifted learners: A case for transformational leadership. *Journal for the Education of the Gifted, 19*(1), 63-82.

Shalhoub, Lulwa (2007). Ministry Nod for Grade Skipping by Gifted Kids. *Arab News*. Available at:

http://www.arabnews.com/?page=1&section=0&article=96823&d=30&m=5&y=2007&pix=kingdom.jpg&category=Kingdom (accessed: 14 January 2008).

Silverman, L.K. (1987). Exploding the myth of the nongifted sibling. National Association for Gifted Children 34th Annual Convention. November 11, 1987.

Silverman, L.K. (1998). Through the Lens of Giftedness. *Roeper Review, 20*(להשלי

Slavin, R. E. (1990a). Ability grouping, cooperative learning and the gifted. Journal for the Education of the Gifted, 14, 3-8.

Slavin, R. E. (1990b). Response to Robinson: Cooperative learning and the gifted: Who benefits? Journal for the Education of the Gifted, 14, 28-30.

Sapon-Shevin, M., & Schniedewind, N. (1993). Why (even) gifted children need cooperative learning. *Educational Leadership, 50*(6), 62–63.